

”OIKEASTHAN KOKO ELÄMÄN KIRJON MINÄ KÄYN NÄITTEN  
LASTEN KANSSA”

Luokanopettajien kokemuksia opettajan työstä ja kasvattajana olemisesta

Minna Rauhala

Soile Rinne

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

RAUHALA M. & RINNE S. 2002. ”Oikeasthan koko elämän kirjon minä käyn näitten lasten kanssa”. Luokanopettajien kokemuksia opettajan työstä ja kasvattajana olemisesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 78 s.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja selvittää, millaista on luokanopettajan työ tänä päivänä, millaista on luokanopettajan toiminta kasvattajana ja mikä on yhteistyön merkitys luokanopettajan kasvatustyölle. Tutkimukseen osallistui neljä luokanopettajaa Keski-Suomesta sekä Etelä- ja Keski-Pohjanmaalta. Työkoke-musta luokanopettajilla oli vähintään kymmenen vuotta. Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkimusmetodina käytettiin teemahaastattelua. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla ja tarkastelemalla haastatteluaineistosta esiin nouse-  
via seikkoja.

Opettajat olivat tyytyväisiä työhönsä ja arvostivat omaa ammattiaan, vaikka se koettiin haasteellisena ja jopa toisinaan raskaana. Yhteiskunnallisen muutokset olivat entisestään lisänneet työn haasteellisuutta. Näin ollen opettajan työtä leimasivat sekä jatkuva itsensä että koulun kehittäminen. Opettajat kokivat tarvitsevan-  
sa enemmän aikaa tavalliselle opetustyölle. Kasvattajana opettaja kohtasi yhä enenevässä määrin eettisiä ja moraalisia kasvatuskysymyksiä, toisinaan hän huolehti oppilaiden perustarpeista. Opettaja oli työssään kokonaisvaltaisesti kasvatta-  
ja, joten kasvatustehtävien rajaaminen oli hyvin vaikeaa. Yhteistyön merkitys opettajan kasvatustyölle koettiin merkittäväksi. Vanhemmilta opettaja sai tukea omalle kasvatustyölleen, tosin opettajan tuki vanhemmille tuli myös esiin. Lisäksi muut asiantuntijatahot tukivat opettajaa kasvatustyössä.

Koska luokanopettajan työssä kasvatuksen ja yhteistyön merkitys korostuu, tulisi opettajankoulutuslaitoksessa antaa mahdollisuus kasvatuksellisten asioiden pohtimiseen sekä valmiudet luoda rakentavaa yhteistyötä mahdollisimman moni-  
puolisesti.

Avainsanat: opettajuus, kasvatustieteet, yhteistyö

## SISÄLTÖ

1	MATKALLA OPETTAJUUTEEN.....	5
2	TUTKIMUSONGELMAT.....	7
3	LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS.....	8
3.1	Aineiston keruu.....	10
3.1.1	Tutkimusjoukon valinta.....	10
3.1.2	Teemahaastattelu.....	10
3.2	Aineiston analysointi ja raportointi.....	11
3.3	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	12
3.3.1	Reliabiliteetti.....	13
3.3.2	Validiteetti.....	13
4	TUTKIMUSJOUKON KUVAUS.....	15
5	OPETTAJUUDEN KOKONAISKUVA.....	17
5.1	Näkemyksiä opettajuudesta.....	17
5.1.1	Opettaja professiona.....	17
5.1.2	Opettajan ammatillinen minäkäsitys.....	19
5.1.3	Opettaja palveluammattissa.....	22
5.1.4	Ammatillinen kehittyminen.....	23
5.1.5	Opettajan itsenäisyys ja yhteistoiminta.....	25
5.1.6	Opettaja eettisenä professiona.....	27
5.2	Opettajan ammattikuvan muuttuminen.....	28
5.3	Uuden opettajuuden äärellä.....	31
6	OPETTAJA KASVATTAJANA.....	34
6.1	Kasvattajana oleminen.....	34
6.2	Opettajan suhtautuminen kasvattajana olemiseen.....	35
6.3	Kasvatustapahtuman tavoitteet ja sisällöt.....	37

6.4 Kasvatuksen järjestelyt.....	38
6.5 Vuorovaikutus kasvatustapahtumassa.....	39
6.6 Oppilaista nousevat kasvatukselliset tarpeet.....	40
6.7 Opettaja kasvatustoiminnan arvioijana.....	42
6.8 Nyky-yhteiskunnan tuomia haasteita opettajan kasvatustyölle.....	43
6.9 Opettajat ja vanhemmat kasvatusvastuuta jakamassa.....	44
7 OPETTAJAN YHTEISTYÖROOLI.....	48
7.1 Opettaja yhteistyössä vanhempien kanssa.....	48
7.1.1 Opettajan ja vanhempien väliset yhteistyötasot.....	49
7.1.2 Opettajan ja vanhempien yhteistyömuodot ja -tavat.....	51
7.1.3 Yhteistyön merkitys opettajalle.....	52
7.1.4 Yhteistyön merkitys vanhemmille.....	53
7.1.5 Muutokset vanhemmuudessa.....	54
7.1.6 Muutoksen tuomat haasteet yhteistyölle.....	56
7.2 Yhteistyön merkitys opettajan kasvatustyölle.....	58
8 POHDINTA.....	64
LÄHTEET.....	71
LIITTEET	

## 1 MATKALLA OPETTAJUUTEEN

*”Teet hyvää siksi, että se on hyvää,  
ei siksi, että tulet siitä palkituksi.  
Se on opettajan osa”*

*- Alli Kantola -*

Tämä Kantin kategoriseen imperatiiviin pohjautuva lausahdus Kantolan teoksessa nousi mieleemme tutkimustaipaleemme alussa. Erityisesti pedagogisissa lehdissä on keskusteltu opettajan kasvatustehtävien lisääntymisestä ja täten opettajan työn kuvan muuttumisesta. Keskustelussa on katsottu yhä useamman kasvatustehtävän siirtyneen opettajan vastuulle. Työelämän kynnyksellä ja vähäistä opettajakokemusta omaavina olimme kiinnostuneita kuulemaan kokeneiden opettajien näkemyksiä opettajuudesta. Näin ollen koemme, että tutkimusta tehdessämme otimme merkittävän askeleen kohti omaa opettajuuttamme.

Opettajuus käsitteenä on hyvin laaja ja epämääräinen: opettajuus on enemmän kuin hallinnollisesti määritetyt opettajan työtehtävät. Opettajana oleminen, opettajan työn piirteet sekä asema työyhteisössä ja yleensä yhteiskunnassa määrittävät opettajuutta. (Räisänen 1996, 14.) Käsitteet oppimisesta, tiedosta ja ihmisestä yleensä vaikuttavat opettajan työhön, ja näihin kohdistuvat muutokset muuttavat myös opettajuutta. Opettajille asetetaan nykyään erilaisia odotuksia kuin aikaisemmin. Nyky-yhteiskunnan tämän hetkistä tilaa kuvanneekin viime aikoina käyty keskustelu siitä, missä määrin opettajan työhön kuuluu kasvattaminen.

Opettajan toimintaa kasvattajana on tutkittu jokseenkin vähän. Opettajuuteen liittyvissä tutkimuksissa opettajan työtä on tarkasteltu pääosin opettajan ammatillisen kehittymisen ja didaktiikan näkökulmasta. Opettajan kasvatuksellisen työn luonnetta on lähestytty aikaisemmissa tutkimuksissa kodin ja koulun yhteistyön kautta. Väestöliiton Perhebarometri 2000 -tutkimuksen mukaan ammattikasvattajat kokivat kasvatustehtävien lisääntyneen työssään (Seppälä 2000). Myös omassa tutkimuksessamme haluamme selvittää, missä määrin opettajan työhön kuuluu kasvattaminen.

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys on muodostunut useiden eri tutkimusten ja teorioiden pohjalta. Opettajuutta olemme lähestyneet Karin opettajuutta kuvaavan jaottelun pohjalta, jota olemme täydentäneet muiden tutkijoiden näkemyksillä. Viljasen kasvatustapahtuman malli koulussa muodosti teoreettisen viitekehysten, jonka kautta kuvailimme opettajan toimintaa kasvattajana. Yhteistyön merkitystä opettajan ammatille lähestyimme useiden eri tutkimusten pohjalta.

Tehtävänäme on selvittää opettajan työn kuvaa erityisesti kasvatuksen näkökulmasta. Tällöin olemme tutkijoina kiinnostuneita siitä, millainen on opettajan työ nykyään ja millaista on opettajan kasvatustyö. Lisäksi yhteistyön merkitys opettajan kasvatustyölle nostetaan tutkimuksessamme esille, sillä kasvatus edellyttää sekä vanhempien että opettajien, mutta myös kaikkien muiden tahojen välistä yhteistyötä. Tarkoituksenamme on selvittää, mikä merkitys kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä on opettajan työlle ja mitä muita yhteistyömuotoja opettaja tarvitsee.

Kvalitatiivinen tapaustutkimus toteutettiin teemahaastatteluna. Haastatteluun osallistui yhteensä neljä luokanopettajaa Keski-Suomesta, Etelä- ja Keski-Pohjanmaalta.

## 2 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessamme on kolme pääongelmaa. Ensimmäinen tutkimusongelmista etsii vastausta siihen, mitä on opettajan työ nykyään luoden samalla taustaa toiselle tutkimusongelmalle. Toisena ongelmana on selvittää, millainen on opettajan työn luonne kasvattajan näkökulmasta. Kolmas ongelma kohdistuu opettajan yhteistyörooliin ja sen merkitykseen hänen kasvatustyölleen. Alla on ryhmitelty tarkemmin tutkimusongelmamme alaongelmineen.

### I Millainen on opettajuus nykypäivänä?

1. Miten luokanopettaja kokee oman työnsä?
2. Mitkä ovat opettajuudessa tapahtuneet muutokset ja miten ne vaikuttavat opettajan työhön nykyään?

### II Millainen on opettajan toiminta kasvattajana?

1. Millaisia kasvatustehtäviä opettaja on työssään kohdannut?
2. Missä ovat opettajan kasvatustoiminnan rajat?
3. Miten opettajan työympäristö vaikuttaa kasvatustyön luonteeseen?

### III Millainen on yhteistyön merkitys opettajan kasvatustyölle?

1. Millaista on opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö?
2. Miten muut tahot tukevat opettajan kasvatustyötä?

### 3 LAADULLINEN TAPAUSTUTKIMUS

Tutkimusstrategialla tarkoitetaan tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta. Kolme perinteistä tutkimusstrategiaa ovat kokeellinen tutkimus, survey-tutkimus ja tapaustutkimus. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 126 - 130.) Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on saada yksittäisistä tutkimustuloksista sellainen yleistys, joka mahdollistaa myös muiden kuin kulloisessakin tutkimuksessa esiintyneiden ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen, ymmärtämisen ja mahdollisesti ennakoimisen (Varto 1992, 101). Päämääränä on usein tutkittavien henkilöiden oman näkökulman tai omien kokemusten esille tuominen (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 201).

Aineistolähtöisyys on yksi laadullisen tutkimuksen tunnuspiirre, jolloin mitään vaihtoehtoa ei rajata ennalta pois, vaan tutkittavasta ilmiöstä pyritään aineiston keruuvaiheessa saamaan mahdollisimman monipuolinen kuva (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 201 - 202). Omassa tutkimuksemme tämä on olennainen seikka, sillä tutkimastamme ilmiöstä ei ole olemassa mitään kaiken kattavaa teoriaa.

Tutkimuksemme puitteina ovat seuraavat Syrjälän ja Nummisen (1988, 7-11) kokoamat tapaustutkimuksen keskeiset ominaisuudet.

- 1) Tutkimme haastatteluista muodostuvaa todistusaineistoa käyttäen *nykyistä* ilmiötä eli luokanopettajien kokemuksia opettajan ammatista, kasvattajana olemisesta ja yhteistyöstä eri tahojen kanssa.
- 2) Tutkimuksemme lähtökohtana on *yksilöiden* kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii. Haastateltavamme kuvaavat työtään ja kasvattajana olemistaan, ja muodostavat niiden perusteella pohjaa mahdollisille muutostarpeille.
- 3) Tutkimuksemme on *kokonaisvaltaista* ilmiön laadun kuvausta. Se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden kuvausta ja tulkintaa. Ihmisen ajattelua ja toimintaa ei ositella muuttujiin eikä niiden suhteista pyritä tekemään määrällisiä johtopäätöksiä syy - seuraus -suhteista. Tarkoituksenamme on kuvata ja tarkastella käytännön ongelmia: mitä on opettajuus nykypäivänä, millaisia kasvatustehtäviä hän kokee hoitavansa ja millainen yhteistyörooli opettajalla on.



Tutkimuksemme koskee ainutkertaista ilmiötä, eikä se siksi voi tuottaa tulokseksi yleistettäviä lainomaisuuksia. (Varto 1992, 102.)

4) Tässä tapaustutkimuksessa ilmiötä tutkitaan *luonnollisessa* ympäristössään ilman keinotekoisia järjestelyjä. Haastattelumenetelmämme on strukturoimaton, koska tutkijoina olemme kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan.

5) Olennaista tutkimusaineistoamme koottaessa on tutkijan ja tutkittavan *vuorovaikutus*. Sekä tutkittava että tutkija ovat mukana tutkimuksessa omine subjektiivisine kokemuksineen.

6) Tapaustutkimuksemme on *mukautuvaista* siinä mielessä, että tutkimuksen tiedonlähteet, toteutustavat ja tavoitteet ovat muuttuneet kulloistenkin tutkimusolosuhteiden perusteella.

7) Koska tutkijoina olemme mukana tutkimuksessa koko persoonallisuutemme voimalla, arvomaailmamme ovat yhteydessä siihen näkemykseen, jonka muodostamme tutkittavasta ilmiöstä. Tämän tutkimuksen *arvosidonnaisuuden* olemme pyrkinneet tiedostamaan tutkimusta tehdessämme. (Syrjälä & Numminen 1998, 7-11.)

Tutkijoina ja tulevina opettajina emme koe olevamme tutkimuskohteen suhteen ulkopuolisia, meillä on entuudestaan käsitys asiasta. Käsityksemme asiasta ovat vaikuttaneet tutkimuksemme sisältöön aina aiheen valinnasta pohdintaan saakka. Tässä tutkimuksessa olemme tuoneet omat kokemuksemme ja käsityksemme tutkittavasta aiheesta esiin niin sanottuna esiyymmärryksenä aiheesta (liite 1 ja 2). Esiyymmärrykset olemme kirjoittaneet ennen tutkimustyöhön ryhtymistä. Niiden avulla pyrimme tiedostamaan tutkimuksen tekoon ja analysointiin vaikuttavia ennakkokäsityksemme ja siten lisäämään tutkimuksemme objektiivisuutta. Myös lukijalla on esiyymmärryksiä lukiessaan mahdollisuus arvioida, miten olemme tässä onnistuneet.

### 3.1 Aineiston keruu

Tutkimuksemme ongelmanasettelu ja aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen tutustuminen ajoittui vuosien 2001 ja 2002 vaihteen molemmin puolin. Teemahaastattelut ajoittuivat keväälle 2002.

#### 3.1.1 Tutkimusjoukon valinta

Tutkimusjoukkomme valinta on harkinnanvarainen, jolloin puhutaan näytteestä. Tällöin tutkija on tietoisesti valinnut tutkittavat oman ongelmanasettelun mukaisesti. Määrätietoisessa aineiston keruussa pääperiaatteena on valita tapauksia, jotka sisältävät paljon informaatiota ja kuvaavat ilmiöitä voimakkaasti, mutta eivät edusta ääritapauksia. (Patton 1980, 169 - 198.) Tarkoituksenamme ei ole siis tutkia mm. erityisopettajia, jotka edustavat tietyllä tavalla ääritapausta, vaan tavallisia luokanopettajia. Lisäksi edellytämme haastateltavilta useamman vuoden työkokemusta. Arvelemme, että vähintään 10 vuotta työelämässä mukana olleet opettajat ovat työ- ja elämäkokemukseltaan tarpeeksi rikkaita ja pystyvät hahmottamaan myös ajan ilmiöiden vaikutusta opettajan työhön.

Toisaalta tutkimusotantaamme voidaan luonnehtia maksimaalisen vaihtelun otokseksi. Täten otannassamme on kaksi opettajaa maaseudulta, kaksi kaupungista. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita tarkastelemaan opettajien kokemuksia työympäristön suhteen. Näitä kriteerejä asettamalla pyrimme saamaan mahdollisimman monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Patton 1980, 169 - 198, 105.)

#### 3.1.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on keskustelunomainen tietojenkeruumenetelmä, jossa tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla haastateltavasta pyritään saamaan selville tutkijaa kiinnostavat asiat tai ainakin ne, jotka kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin. Vuorovaikutus korostuu ja tutkija saa mahdollisuuden lähestyä inhimillisen käyttäyty-

misen ehkä vaikeimmin tutkittavia ilmiöitä: tietoisuutta, aikomuksia ja elämyksiä. Teemahaastattelu ottaa huomioon ihmisen sekä ajattelevana että toimivana olentona. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 7 - 8.)

Teemahaastattelua kutsutaan lomake- ja avoimen haastattelun välimuodoksi, toisin sanoen puolistrukturoiduksi haastatteluksi: haastattelun aihepiiri eli teema-alue on tarkoin mietitty, mutta kysymysten muoto ja järjestys puuttuvat. Tällainen haastattelu sopii käytettäväksi etenkin silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat emotionaalisesti arat asiat tai kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja. Sitä voidaan käyttää myös tutkittaessa ilmiöitä, joista haastateltavat eivät ole päivittäin tottuneet keskustelemaan esim. arvostuksistaan, aikomuksistaan, ihanteistaan, perusteluistaan kriittisessä mielessä. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35 - 36.)

Teemahaastattelun lähtökohta on haastattelijan mielessä oleva joukko asioista, joista hän haluaa jokaisen haastateltavan kanssa keskustella. Teemat voidaan muodostaa mieleen juolahtavista aiheista, etsiä kirjallisuudesta tai johtaa teoriasta. (Eskola & Vastamäki 2001, 33.) Tutkimusta edeltävä suunnittelu on ensiarvoisessa asemassa. Teemahaastattelua käytettäessä suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä on haastatteluteemojen suunnittelu. Suunnittelimme teemahaastattelurungon (liite 3) ennen haastatteluja lukemamme kirjallisuuden perusteella. Kokosimme asiat kolmeksi pääteemaksi, jotka olivat opettajuus, kasvattajana oleminen ja opettajan yhteistyörooli. Kutakin pääteemaa lähestyimme lukuisten kysymysten kautta, joiden pohjalta meidän oli helppo lähestyä tutkittavaa haastattelutilanteessa. Teemojen muodostamisessa on kuitenkin otettava huomioon, että teema-alueiden tulisi olla niin väljiä, että se moninainen rikkaus, mikä tutkittavaan ilmiöön yleensä todellisuudessa sisältyy, myös mahdollisimman hyvin paljastuu (Hirsjärvi & Hurme 1985, 41 – 42).

### 3.2 Aineiston analysointi ja raportointi

Keräämämme aineisto analysoitiin teemoitteleamalla ja haastatteluaineistosta esiin nousevia seikkoja tarkastelemalla. Avainkäsitteet pyrittiin löytämään aineistosta lukemalla haastattelut läpi useampaan kertaan. Aineiston pieni koko mahdollisti hyvin aineiston perinpohjaisen tuntemisen. Näin ollen aineiston teemoittelu muo-

dostui helpoksi. Analysointivaiheessa aineistosta nousi esille vain muutama uusi alateema. Joillekin alateemoille löytyi heti koko aineistoa yhdistäviä piirteitä. (Syrjälä & Numminen 1988, 126 – 127.) Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti kaikki haastateltavat eivät puhuneet kaikista alateemoista, jolloin tutkitavan suhdetta johonkin tiettyyn alateemaan oli mahdotonta määrittää.

Nauhoitettu aineisto litteroitiin eli kirjoitettiin paperille, mikä helpotti huomattavasti merkitysten tulkitsemista ja niihin uudelleen palaamista. Sanasanainen puhtaaksikirjoitus voidaan tehdä koko haastattelusta tai se tehdään valikoiden, esimerkiksi teema-alueittain vain haastateltavan puheesta. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 109.) Litteroimme koko aineiston, jotta kokonaisuus ja asiayhteydet säilyivät. Tällöin oli myös helpompi tulkita ja ymmärtää aineistoa sekä tulkita tekstin antamaa merkitystä avainkäsitteille (Syrjälä ym. 1995, 163).

Sen lisäksi, että meitä tutkijoina kiinnosti merkitysten määrä ja edustavuus kaikkien neljän haastateltavan joukossa, myös merkitysten laadullinen erilaisuus osoittautui tärkeäksi. Syrjälän ym. (1995, 127) mukaan yhtä merkityskategoriaa saattaa tukea joskus aineistoissa vain yksi ilmaisu, joskus hyvinkin monta. Ilmaisu voi siis edustaa siis vain yksi henkilö, mutta sen kiinnostavuus perustuu laadulliseen sisältöön ja siksi se on arvokas. Pyrimmekin tuomaan näitä laadullisesti merkittäviä ja mielenkiintoisia ilmaisuja esille tutkimuksessamme.

Teoreettisessa viitekehyksessä opettajuutta tarkasteltiin laaja-alaisesti käsittäen myös opettajuudessa tapahtuneet historialliset muutokset. Näin ollen opettajuuden tarkastelu antaa merkitystaustan opettajan kasvattajana toimimisen tarkastelulle. Teoriassa käsitellään myös opettajan yhteistyöroolia erityisesti kasvattajana olemisen näkökulmasta. Raportoinnissamme teoria ja tutkimusaineisto käyvät vuoropuhelua keskenään. Tutkimuksen pohdintaosuudessamme kokoamme vielä tutkimustulokset lukijan kannalta tiivistetymppään muotoon.

### 3.3 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat aineiston hankkimiseen liittyvät tekijät, tutkimuksen analysointivaiheet ja tehtyjen päätelmien oikeellisuus. Suuri merkitys luotettavuudelle on sillä, miten kerättävä tieto liittyy tutkitavan arkipäivään.

Myös kerättävän tiedon luonteella on merkitystä. Luotettavinta tietoa saadaan selvistä tosiasioista, kun taas asenteisiin ja mielipiteisiin liittyvät tiedot ovat kaikkein epäluotettavimpia. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 121.)

Sen sijaan validiteetin käsitettä ei useinkaan käytetä laadullisen tutkimuksen yhteydessä, mutta samantyyppinen vaatimus kohdistuu myös siihen: teoreettiset ja empiiriset määritelmät on kytkettävä toisiinsa (Uusitalo 1991, 84, 86).

### 3.3.1 Reliabiliteetti

Reliabiliteetti tarkoittaa mittaustuloksen toistettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetilla eli tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan vaatimusta aineiston analyysin toistettavuudesta. Tutkijan tulee siis noudattaa aineistoa kerätessään yksiselitteisiä luokittelu- ja tulkintasääntöjä. (Uusitalo 1991, 84, 86.) Jotta lukija voi arvioida tutkimuksen tieteellistä pätevyyttä, tulee tutkijan tehdä muistiinpanoja tutkimusprosessin kulusta ja sen eri vaiheista sekä koodauksen perusteista. (Syrjälä ym. 1995, 165).

Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet aineiston analyysin toistettavuuteen kirjaamalla ylös teemoittelun eri vaiheita ja johtopäätöksiä, joita olemme aineiston analysointivaiheessa tehneet. Teemahaastattelun melko yksityiskohtainenkin jäsentely kysymysten muodossa mahdollistaa teemahaastattelun toistettavuuden lähes samanlaisena.

### 3.3.2 Validiteetti

Validiteetin käsitteellä tarkoitetaan mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Uusitalo 1991, 84, 86.) Validiutta voidaan tarkastella useammista näkökulmista käsin. Näkökulman valinta on riippuvainen suoritetusta tutkimuksesta. Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää tarkastella validiutta käsite- ja sisällöllisen validiuden näkökulmasta.

Tutkimuksen *käsitevalidius* on huono, mikäli tutkija ei pysty tavoittamaan tutkittavasta ilmiöstä olennaisia piirteitä tai johtamaan teoriasta keskeisiä käsitte-

tä. Tämä ilmenee mm. tutkimuksen pääkategorioiden ja ongelman asettelun heikoutena sekä haastattelurungon huonona suunnitteluna. Käsitevalidiutta ei voida kuitenkaan jälkikäteen parantaa. Omassa tutkimukseessamme olemme perehtyneet kirjallisuuskatsauksen muodossa aikaisempiin tutkimuksiin ja alueen käsitteistöön. Tällä tavoin olemme pyrkineet parantamaan käsitevalidiutta. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129.) Tosin käsitevalidiutta saattoi heikentää se, että opettajuutta käsitteenä on vaikea määrittellä kattavasti. Ei ole olemassa mitään yksiselitteistä määritelmää opettajuudelle, sillä sen merkitys eri yksilöille vaihtelee kunkin kokemusten ja olosuhteiden mukaan. Käsitteen merkitys on sidoksissa myös aikaan ja kulttuuriin. Etenkin aineiston analysointivaiheessa huomasimme, että laatimalamme teemarungolla ei kyetty kuitenkaan mittaamaan opettajuutta kattavasti. Omalta osaltaan sen avulla saadut tulokset selkeyttävät kuitenkin käsityksiä opettajuudesta.

Mikäli teemaluettelon ja teema-aluetta koskevien kysymysten laatiminen epäonnistuu, voidaan sisältövalidiutta pitää huonona. Tällöin kysymykset eivät tavoita haluttuja merkityksiä. Tutkimuksemme sisältövalidiutta parantaaksemme varauduimme useisiin riittäviin lisäkysymyksiin kultakin teema-alueelta. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129.) Aineistoa analysoidessamme huomasimme, että aineiston sisältövalidius oli hyvä, sillä kysymykset olivat tavoittaneet haluttuja merkityksiä.

Sekä käsite- että sisältövalidiutta parantaaksemme suoritimme esihaastattelun opintojen loppuvaiheessa olevalle opettajaksi opiskelevalle, jolla on kokemuksia työelämästä. Esihaastattelun tarkoituksena oli ennen kaikkea saada selville se, miten haastateltava ymmärtää kysymykset. Vaikka teema-haastattelun luonteeseen ei kuulu järjestelmällinen eteneminen kysymyksestä toiseen, halusimme silti tarkistaa kysymysten loogisen etenemisen. Tutkimusraportoinnin loppuvaiheessa kaksi haastateltavaamme perehtyivät tutkimukseemme lukemalla sen. Tässä vaiheessa haastateltavillamme oli vielä mahdollisuus tehdä huomautuksia siitä, olimmeko tutkijoina tulkinneet oikein haastatteluaineistoamme. Tämä lisää tutkimuksen objektiivisuutta ja samalla luotettavuutta.

#### 4 TUTKIMUSJOUKON KUVAUS

Tutkimusjoukkomme käsittää neljä luokanopettajaa, kolme naista ja yhden miehen. Tutkimusjoukkomme kokoa voidaan pitää verrattain pienenä, mutta tapaus-tutkimuksen luonteeseen kuuluen sopivana. Tutkimusjoukkomme rajoittuminen vain neljään haastateltavaan mahdollisti syvällisemmän perehtymisen aineistoon. Tarkoituksenamme ei ollutkaan saada laajoja yleistettäviä tuloksia, jolloin tapaus-tutkimus puolsi paikkaansa.

Tutkimusjoukkoomme halusimme myös yhden miehen antamaan oman näkökulmansa tuloksiin. Arvelimme, että prosentuaalisesti yksi mies neljän haastateltavan joukossa edustaisi tilannetta työkentällä.

Näytteessämme on edustajia sekä kaupunki- että maaseutu ympäristöistä, sillä halusimme nähdä vaikuttaako työympäristö opettajan ammattiin. Näytteemme maantieteellinen sijainti perustuu omaan kiinnostukseemme saada tietoa näiden alueiden opettajien kokemuksista, sillä tulemme mitä todennäköisimmin työskentelemään tulevaisuudessa näillä alueilla. Lisäksi tutkimusjoukon keskittyminen Länsi- ja Keski-Suomeen oli käytännön kannalta ja tutkimuskustannuksiltaan edullisesti toteutettavissa.

Kuten jo aiemmin olemme maininneetkin, edellytimme opettajilta vähintään kymmenen vuoden työkokemusta. Tutkimusjoukollemme oli kuitenkin työkokemusta ehtinyt kertyä noin 20 - 30 vuotta.

Haastateltavien työhistoria, motiivit ammattiin hakeutumiselle sekä lasten lukumäärä olivat ne taustatekijät, jotka selvenivät aineistonkeruuvaiheessa. Näin ollen nämä eivät päässeet vaikuttamaan tutkimusjoukon valintaan. Haastateltavistamme ja heidän työyhteisöstään kootut taustatiedot kertovat, millaisessa kontekstissa opettajat työskentelevät. Näin myös lukijalle annetaan mahdollisuus tehdä omia päätelmiä ja mahdollisuus arvioida tutkijoiden tekemiä tulkintoja. Seuraavassa kuviossa on esitelty tutkimukseen osallistuneiden opettajien sukupuoli, työhistoria, motiivit ammattiin hakeutumiselle sekä heidän omien lastensa lukumäärä. Näin ollen lukijalla on mahdollisuus pohtia opettajien kasvatuskokemuksellisuutta heidän taustatietojensa kautta.

Haastateltavat	Sukupuoli	Työssäolo- vuodet	Nykyinen työympäristö	Aikaisemmat työympäristöt	Motivaatio opettajaksi hakeutumiseen	Omien lasten lukumäärä
H1	Mies	19 v.	Iso kaupunkikoulu 1lk Keski-Suomi	Kaupunkikouluissa sekä ala- että yläasteella, aikuiskoulutusta, kouluhallintotöitä.	Aikoi psykologiksi, mutta opettajan työnkuva ja koulutus kiehtoi.	4
H2	Nainen	27 v.	2-opettajainen maaseutukoulu 0-2 lk Keski-Pohjanmaa	Isoissa ja pienissä maaseutukouluissa.	"Pomotyyppi" luonteeltaan, halu olla lasten kanssa. Laskelmoi ammatin sopivuuden naiselle.	4
H3	Nainen	23 v.	3-opettajainen maaseutukoulu 3-4 lk Etelä-Pohjanmaa	Isoissa ja pienissä maaseutukouluissa.	Pyrkii myös sairaanhoidtajaksi, mutta opettajan työ aina ykkönen. Myös englannin opettajan työ kiinnosti.	4
H4	Nainen	22 v.	Iso kaupunkikoulu 1lk Etelä-Pohjanmaa	Pääosin kaupunkikouluissa, hetken kyläkouluissa, myös harjaantumiskouluissa.	Halu opettajaksi lapsesta asti. Haki myös sairaanhoidtajaksi ja aikoi sen alan opettajaksi.	2

KUVIO 1. Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien taustatiedot.



## 5 OPETTAJUUDEN KOKONAISKUVA

### 5.1 Näkemyksiä opettajuudesta

Aluksi tarkastelemme erilaisia näkemyksiä opettajuudesta, jotta opettajan rooli kasvattajana asettuisi laajempiin yhteyksiin ja tulisi perustelluksi tutkimuskohteeksi. Opettajuuden tarkastelu mahdollisimman kokonaisvaltaisesti on myös tarpeellista siksi, että kasvattaja oleminen nähdään opettajan ammatissa hyvin hallitsevana.

Korpisen mukaan opettajuus ilmiönä sisältää ihmisen käsitykset opettajana olemisesta, opettajan työstä, asemasta, ominaisuuksista sekä odotuksista, toiveista ja kokemuksista erilaisia opettajia kohtaan (Korpinen 1996, 14). Karin mukaan opettajan ammattiin liittyvät tunnusmerkit ovat sen perustuminen kasvatustieteen ja sen lähitieteiden perustalle, toimiminen palveluammattissa, itsenäinen ja tiimityöskentely, oma ammattietiikka sekä itsensä kehittäminen ammatissa. Tällöin keskeiseksi muodostuu vankka kasvatustietoisuus ja vastuun kantaminen oppilaisista ja omasta kehityksestään. (Kari 1996, 49 - 50.)

Vaikka opettajuutta monesti tarkastellaan osa-alueittain, tulee silti huomioida osa-alueiden sidoksisuus ja usein myös päällekkäisyys. Omassa tutkimuksessamme opettajuutta lähestytään Karin opettajuutta kuvaavaa jaottelua mukaillen. Se tuntuu nimeävän aineistostamme löytyviä teemoja varsin hyvin. Aineiston teemojen mukaisesti olemme kuitenkin laajentaneet näkökulmia ja tarkentaneet niitä muilla opettajuutta käsittelevillä teorioilla. Täten jaottelemme opettajuuden käsittelemään opettajaa professiona, opettajan ammatillista minäkäsitystä, opettajaa palveluammattissa, opettajan ammatillista kehittymistä, opettajan itsenäisyyttä ja yhteistoimintaa sekä opettajaa eettisenä professionaalina.

#### 5.1.1 Opettaja professiona

Käsitteenä professio on monimerkityksinen. Alun perin professio -käsitteellä tarkoitettiin mitä tahansa ammattia. Vähitellen arvostetuimpien ammattien edustajat

kuten lääkärit, papit ja juristit, muodostivat professionharjoittajien ydinjoukon. (Raivola 1989, 16.) Yleensä profession käsitteeseen on katsottu kuuluvan myös pitkälle menevä autonomisuus. Lisäksi se liitetään sellaisiin ammatteihin, jotka perustuvat pitkään koulutukseen ja jolle on ominaista pitkälle erikoistunut teoreettinen tieto, jota sovelletaan käytännön työhön. (Leino & Leino 1997, 54 )

Rinteen ja Jauhaisen esittämistä näkökulmista opettajan ammatti on professiona moniulotteinen ja problemaattinen. Seuraavilta piirteiltään se täyttää aidon profession tunnuspiirteet: opettajan ammatti edellyttää laajan tietomäärän hallintaa, joka saavutetaan pitkässä, järjestelmällisessä yliopistokoulutuksessa. Ammatilla on jäsentynyt tiedepohja, joka perustuu kasvatustieteeseen ja sen lähitieteisiin sekä kehittyneeseen kieli- ja käsitejärjestelmään. Lisäksi opettajat ovat ammatinharjoittajina organisoituneet erilaisiksi järjestöiksi (esim. Opetusalan Ammattijärjestö ry.). Muita opettajan professionaalisuuteen kuuluvia piirteitä ovat lisäksi yhteiskunnan kannalta välttämättömän palvelutehtävän hoitaminen sekä työn autonominen ja vastuullinen asema. (Rinne & Jauhiainen 1988, 7.)

Ammatteja, jotka eivät täysin täytä aidon profession piirteitä, kutsutaan semi-professioiksi (Raivola 1989, 120-147). Myöskään opettamista ei aina mielletä aidoksi professioksi, onhan opettaja työssään sidottu mm. monien säädösten ja opetussuunnitelman noudattamiseen (Leino & Leino 1997, 12). Näin ollen kysymys ammatin autonomisuudesta on Kallioniemen (1997, 28) mukaan problemaattinen. Nykyään opettajat eivät kuitenkaan ainoastaan käsittele oppimääriä, vaan he joutuvat aktiivisesti kehittämään opetussuunnitelmaa ja asettamaan oppilaiden oppimiselle tavoitteita. (Kallioniemi 1997, 28). Myös Barringerin mukaan (1993, 18 - 22) ammattitaitoinen opettaja sitoutuu oppilaidensa ohjaamiseen ja kannustamiseen ja kantaa vastuuta aineenhallinta- ja pedagogisten taitojen kehittämisestä sekä ottaa vastuuta oppimisen ohjaamisesta ja johtamisesta. Opettajan tulee myös arvioida omaa työskentelyään sekä osallistua työyhteisönsä kehittämiseen. Opettajan ammattia melko yleisesti ja vakiintuneesti sekä tarkastellaan että kuvataan professiona kasvatustieteellisissä esityksissä ja tutkimuksissa (Niemi 1996, 32). Yhteiskunnan kehittyessä opettajan ammatista onkin Leinon & Leinon (1997, 11) mukaan tullut vaativa ja yhteiskunnallisesti tärkeä professio.

### 5.1.2 Opettajan ammatillinen minäkäsitys

Yleisesti ammatillisella minäkäsityksellä tarkoitetaan opettajan suhtautumista itseensä työntekijänä (Räisänen 1996, 19). Karin mukaan kyseessä on opettajan samaistuminen tai sosiaalistuminen omaan ammattiinsa ja ammattikuntaan (Kari 1996, 46). Lisäksi Korpinen näkee ammatilliseen minäkuvaan kuuluvaksi opettajan itseensä liittämät ominaisuudet, uskomukset, tiedot, taidot ja roolit (Korpinen 1993, 141 - 142).

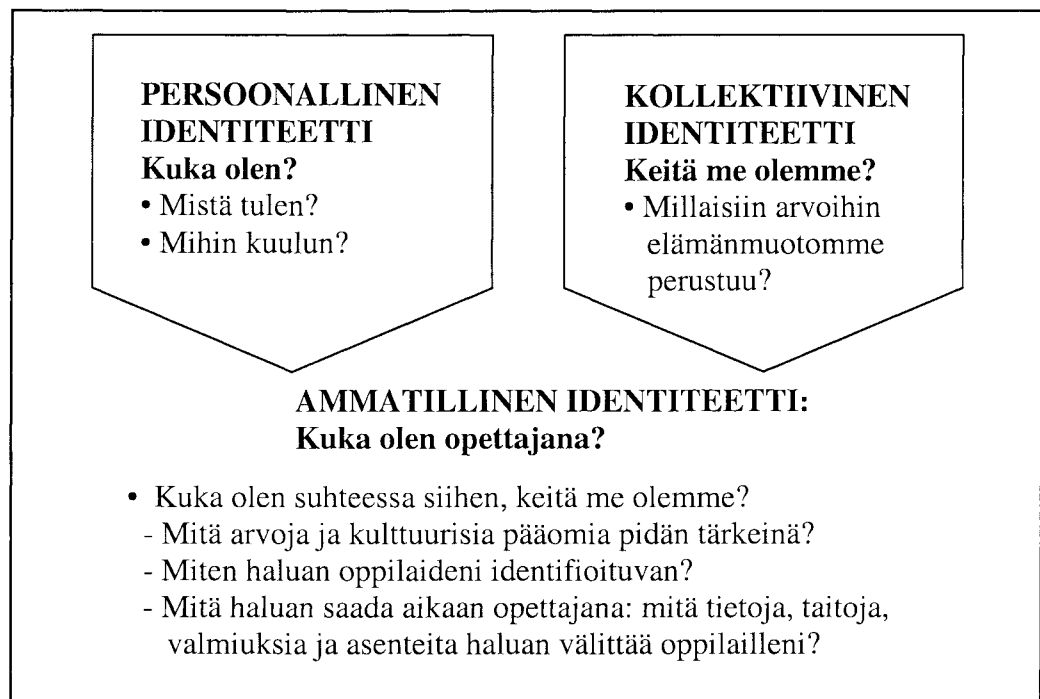
Vepsän mukaan ammatillinen minäkäsitys on sekä opettajan suhtautumista omaan ammattiinsa että muiden odotuksia opettajan ammattia kohtaan. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajana oleminen on omien ajatusten ja toisten ihmisten ajatusten tulkintojen summa (Vepsän 1997, 45). Tällöin opettaja poimii osaksi opettajuuttaan ne arvot ja käsitykset, jotka hänelle itselleen ovat tärkeitä, ja joihin vaikuttavat myös muiden ihmisten asettamat odotukset ja palaute (Yrjönsuuri 1990, 17, 9). Eräs haastateltavamme luonnehti itseään kasvattajana juuri vanhemmilta saamansa palautteen kautta.

*Joku joskus sano kun oli leirikoulussa mun kanssa, joku isä sano, et sä saat tosi hyvin pidetyksi niinku kurin ja järjestyksen ja kaikki 30 kappaletta kuudesluokkalaisia, mut siitä huolimatta ne lähestyy sua helposti ja juttelee sulle niitten asioista. (H4)*

Opettajan ammatilliseen minäkäsitykseen kuuluu vahvasti myös roolikäyttäytyminen, johon kohdistuu odotuksia mm. oppilailta, vanhemmilta, mutta myös muilta ihmisiltä. Näin ollen opettajana käyttäytyminen muuttuu sen mukaan, missä tilanteessa ja keiden kanssa hän toimii. Ulkopuoliset henkilöt vaikuttavat opettajan käyttäytymiseen, mutta siihen vaikuttavat myös opettajan omat odotukset. (Viljanen 1992, 45 - 46.) Sosiaalipsykologian näkökulmasta roolin omaksuminen riippuukin niistä odotuksista, joita tietyssä asemassa olevaan henkilöön kohdistetaan (Rainio & Helkama 1974, 222 - 224). O. K. Kyöstiön (1968) kansakoulunopettajiin kohdistuvia rooliodotuksia käsittelevän tutkimuksen mukaan opettajalta edellytettiin sosiaalisuutta ja hänen käyttäytymiselleen asetettiin huomattavasti eettisiä vaatimuksia niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin. Opettajan päivittäinen

toimiminen voidaan jakaa kuuteen roolialueeseen, joita ovat työrooli, kulttuuri-, koti-, sukupuoli- ikä- ja yhteiskunnalliset roolit. Nämä vaikuttavat hänen ammattitaitoonsa. Mikäli rooliodotukset ja opettajan omat käsitykset poikkeavat toisistaan, voi syntyä rooliristiriita. (Viljanen 1992, 45 - 46.)

Räisäsen (1996, 19) mukaan opettajan minä ja ammatillinen minä ovatkin melkein yhtä, sillä opettajan elämässä ammatillinen painotus on suuri. Täten ammatillinen minäkäsitys on osa ihmisen kokonaisvaltaisempaa minäkäsitystä ja maailmankuvaa, sillä arvot, mielipiteet ja tiedot liittyvät paitsi työhön, myös persoonaan. (Yrjönsuuri 1990, 11.) Heikkisen (2001, 123) mukaan opettajan ammatillista minäkäsitystä pohdittaessa pitää hahmotella vastauksia kysymyksiin, kuka olen opettajana, kuka olen ihmisenä ja keitä me ihmiset olemme. Opettajan ammatillisessa minäkäsityksessä on otettava huomioon lisäksi kollektiivisuus. Opettaja kasvaa siis ennen kaikkea ihmisenä ja opettajana, mutta myös tietyn työyhteisön jäsenenä. Seuraavassa kaaviossa Heikkinen on hahmotellut opettajaa koskevia identiteettikysymyksiä persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin suhteina.



KUVIO 2. Opettajan ammatillinen identiteetti persoonallisen ja kollektiivisen identiteetin suhteina (Heikkinen 2001, 123).

Opettaja kasvaa siis ennen kaikkea ihmisenä ja opettajana, mutta myös tietyn työyhteisön jäseneksi, joka ajattelee ja tuntee tietyllä tavalla. Seuraavassa haastattelusitaatissa tulee hyvin esiin kollektiivisen ja persoonallisen identiteetin merkitys minäkäsitykselle.

*Kyllä se ihan tärkeätä on, että kuuluu johonkin porukkaan, et se on sillä tavalla, et tuo on mun työpaikka ja mä kuulun tuohon ja meen sinne joka aamu ja mulla on siellä tärkeä tehtävä. Kyllä se on muuten iso osa ihmisyydelle ja identiteetille, se on itsetuntokysymys...(H4)*

Opettajan yksilölliset mielipiteet ja kokemukset ammatistaan sekä ammatin mielekkyys vaikuttavat ammatilliseen minäkäsitykseen (Nurminen 1993, 48). Yrjön-suuren (1990, 75) tutkimus peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään osoittaa, että opettajat arvostavat työtään ja itseään opettajina. Opettajat eivät myöskään kadu ammatinvalintaansa, eivätkä ajattele muuhun työhön siirtymistä. Myös jokainen haastateltavamme arvostaa työtään ja itseään opettajana. Työtyytyväisyyteen vaikuttaa ammatissa saavutetut onnistumisen elämykset,

*Kyllä silloin kun tekee sen asian hyvin ja näin, nii kokee siinä silloin sen onnistumisen ja silloin tulee se oma viihtyminen siinä...(H4)*

työskentely oppilaiden kanssa

*Mä en niinku millään pysty ajatella että mä jättäisin niinku oppilaat. Että se on mulle niinku semmonen hirviän tärkeä juttu. Ne on nii mahtavia työ-kavereita (...) niinku omalla kohalla, niin minusta mulla on niinku asiat ihan hyvin, että minä tykkään että minä oon löytänyt sen opettajuuden semmosen siemenen, millä mä niinku tätä työtä jatkan. (H2)*

sekä oman vanhemmuuden näkökulmasta noussut arvostus.

*Mä koen niin ku se arvostus on oikeastaan koko ajan lisääntynyt kun on omia lapsia. Niin tajuaa tai mieltii sitä, että millaisia opettajia on minun*

*lapsilla (...) Se arvostus tulee erityisen paljon siinä just, että oma lapsi on jossakin luokassa. Et sillä tavalla vanhempi on siinä voimaton, kun hän lähettää lapsensa. Se menee silloin vaan yksin sinne. Siinä ei vanhempi pysty enää kun jonkun ohjaavan sanan sanoa perään. (H1)*

Työ koetaan myös hallitsevana osana omaa elämää, joskus jopa liiankin hallitsevana.

*Se on toinen koti suoraan sanoen, se on hirveen tärkeä asia, vaikka se on raskas, niinkun se on tosi tärkeää, että toivottavasti ei oo liian tärkiä, että menöö sitte muitten asioitten eelle. (H3)*

Tässä tutkimuksessa ammatillinen minäkäsitys katsotaan muodostuvan opettajan suhtautumisesta itseensä opettajana, ihmisenä, yhteisön jäsenenä sekä muiden odotuksista opettajan ammattia kohtaan.

### 5.1.3 Opettaja palveluammattissa

Opettajan ammatti on yhteiskunnallinen palveluammatti, jossa hänen tehtävänä on auttaa oppilaita sopeutumaan yhteiskunnan jäseniksi, joilla on tarvittavat tiedot ja taidot. Siten opettajilla on merkittävä rooli oppilaiden sosiaalistamisessa. (Kari 1996, 49.) Opettajan tulee tiedostaa ne odotukset ja toiveet, joita niin lähiyhteisö kuin myös suomalainen yhteiskunta häneltä odottavat.

*Meiän kylällä ni sehän on sitä, että ne haluaa, että tulee hyviä ihmisiä ja tuota nii, osaavat käyttäytyä ihmisiks joka paikasa. Se on a ja o ja sitte perustaidot- ja tiedot, että nämä, näitä ne odottaa, ei ne oikesthan multa muuta odota (...) Ja yhteiskunnasa kato, se on sillä lailla että mä ainakin Keski-Pohjanmaa -lehestä sunnuntainumerosta luen, mitä mun pitäis opettaa, ku siellä on avoimet työpaikat. Niin, niistä sunnuntailehistä näkee sen, mitä yhteiskunta vaatii. (H2)*

Opettajan tehtävänä on antaa sellaisia perussivistykseen kuuluvia tietoja ja taitoja, joita koti ei pysty antamaan (Harva 1978, 155). Suomen peruskoululaissa (2 §) koululle asetetaan yleisellä tasolla olevat kasvatusvaatimukset: "Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja" (Onikki & Ranta 1995, 606; Jarasto & Sinervo 1998, 145 - 154, vrt. POPS 1994, 11 - 12.)

Yleissivistyksen lisäksi peruskoulun tehtävänä on kehittää opiskeluvälmiuksia. Alkuvaiheessa on kyse opiskelussa tarvittavien perustaitojen hallinnasta, myöhemmin keskeisiksi nousevat erilaisten tiedonhankinnan keinojen oppiminen, tiedon käsittelytaidot sekä itsenäinen työskentely. (POPS 1994, 10 – 12.) Perustaitojen hallinta, kuten lukeminen ja laskeminen, onkin tärkein ammattikasvattajille kuuluva kasvatustehtävä sekä ammattikasvattajien itsensä että vanhempien mielestä (Seppälä 2000, 32).

#### 5.1.4 Ammatillinen kehittyminen

Opettajan työ ei ole enää opetussuunnitelman ja erilaisten toimintasäädösten tarkkaa noudattamista. Tämän vuoksi opettajalta edellytetään oman henkilökohtaisen pedagogiikan luomista. Nykyajan opettajaihanteena voidaankin pitää tutkivaa opettajaa, joka kykenee vastaamaan nopeasti muuttuviin tilanteisiin. (Leino & Leino 1997, 94.) Tutkivana opettajana pidetään opettajaa, joka kokee työnsä haasteellisenä, pohtii ja perustelee tekemiään ratkaisuja sekä asettaa omat olettamuksensa ja oman toimintansa kyseenalaiseksi (Syrjälä 1993, 117). Opettajan työ voidaan ymmärtää ammattina, jossa tulee jatkuvasti reflektoida eli arvioida omaa toimintaansa ja analysoida omaa työtään (Kiviniemi 1991, 38).

*Mä oon semmonen hirviän syvällinen tyyppi, että mä en niin ku välttämättä ko mä nään jonku, niin se ei vaan siitä, että mä sanon, et nyt oot rauhasa tai jotain näin. Vaan mä hyvin jatkuvasti käyn semmosta Jaakobin pai-*

*nia, että mä mietin niitä syitä, et miks se näin käyttäyty tuo lapsi. Että mä oon vähä semmonen tutkijatyyppi. Hyvin syvällinen tutkijatyyppi. (H2)*

Tutkiessaan omaa työtään opettajat ymmärtävät paremmin oman käyttäytymisensä syitä ja pystyvät sen vuoksi tekemään parempia valintoja toimissaan (Tahvanainen 2001, 58; Yrjönsuuri 1990, 11; Niemi 1989, 84 - 85).

Koska opettajan ammatillinen kasvu ja oman työn kehittäminen nähdään elinikäisenä tehtävänä, on jatkuva ja tehokas täydennyskoulutus sen edellytys. Tarpeet täydennyskoulutukselle pohjautuvat opettajan työssä ilmeneville uusille haasteille sekä opettajan omista itsensä kehittämisen tarpeista.

*Käyn kursseilla kyllä sitte kesäisinkin, aina kun vaan pääsen hakemas uusia eväitä. Mun mielestä se on yks jaksamisen merkki (...) kyllä mun mielestä opettajien pitäis, muuten sitä juuttuu paikalleen (...) mutta siis oikee erityispedagogiikka on se alue, jossa mä oon niinku täydennyskouluttanu itteäni, et mä tietäisin vähä enemmän, et ku musta tuntuu, et mun pitäis olla myös erityisopettaja, luokanopettajan lisäksi. (H3)*

Syrjäläisen (2002, 103) tutkimuksen mukaan täydennyskoulutus mainittiin myös yhtenä jaksamisresurssina. Sen lisäksi täydennyskoulutus tarjoaa mahdollisuuden itsenä kehittämiseen ammatissa, jossa oppiminen on jatkuva ja elinikäinen prosessi.

*Ei mulla ainakaan oo ikinä ikinä sellanen olo, että nyt mää oon valamis, että jes nyt mä en tarvi enää mitään. Aina kun tulee koulutus, niin mä katon, että kolahtaisko, että nyt pitäis lisää tietoa saaha. Joo, ei valamis oo ja uusia ideoita tulee ja aina niitä on mukava ottaa vastaan (H2)*

Opettajan tulisi toimia parhaassa tapauksessa *muutosagenttina*, joka kehittää omaa opetustaan ja ammattiaan laajassa mielessä. Tämä edellyttää opettajalta aktiivista roolia koulutusta koskevassa päätöksenteossa. (Smith 1994, 18.) Tutkiva ote työhön mahdollistaa myös koulun kehittymisen. Koulun kehittäminen on tärkeää, koska yhteiskunnassa tapahtuvat nopeat muutokset asettavat paineita myös koulu



kohtaan. (Kari 1996, 50.) Haastateltavamme kokee, että koulussa tapahtuvat muutokset kulkevat yhteiskunnan ehdoilla, vaikka tilaa inhimillisyydelle tulisi olla enemmän.

*Ja mikä minusta on, niin ku kaikista kauhistuttavinta, kun nyt aatelhan nii jos sää aattelet niinku televisio-ohjelmaa tai lehtiä, nii tärkeimmäks uutiseks on menny pörssi uutiset, eli se mitä rahalla saa (...) kaikki laskethan numeroissa. Ja se on minusta niin ku semmonen yks vaara, ettei koulu menis siihen, että ruvethais tuota vain kylmästi, että kokoonhan tunteet häviäs ja kaikki että laskethan vaan rahasa, mikä kannattaa ja mikä ei. Mutta yhteiskunta määrää koulun, kun sen pitäisi olla toisin päin. (H2)*

Launosen (2000, 325) mukaan opettajan ja koko kouluyhteisön ei saakaan liian kriitikkittömästi seurata individualismin ja liberalismien valtavirtaa, jolloin lapsi jää talouselämän ja yhteiskunnallisten vaatimusten alle.

### 5.1.5 Opettajan itsenäisyys ja yhteistoiminta

Vaikka opettajat ovat päivittäin tekemisissä kymmenien ihmisten kanssa, voidaan sanoa, että opettajat ovat kouluissaan eristäytyneitä, ammatillisesti yksinäisiä ja tekevät vähän työhön liittyviä asioita yhdessä (Syrjäläinen 1994, 37). Erityisesti opetustyöllä on kouluissa ollut voimakas yksinäisyyden ja yksin tekemisen leima. Opettajan oma luokka on paikka, jossa hän on tavallisesti yksin oppilaidensa kanssa vailla esimiestensä välitöntä valvontaa. (Kari 1996, 49; Hargreaves 1994, 425.) Opettajan ammattiin liittyvä yksinpuurtamista tuntuu korostavan vielä ammattiin liittyvä vaitiolovelvollisuus.

*Se on sellanen juttu että kun sä paat oven kiinni ja meet luokkaan nii sä oot silloin se yks ainut aikuinen ja siinä on ne olohot 14 tai 24 tai 34 nii ne on ne lapset ja sä oot yksin se siitä tilanteesta vastaava aikuinen (...) mutta opettajan työ sinänsäkin niin tällasella pienellä koululla, jossa meilläkin on nyt vain kaks opettajaa, on aikalailta semmosta yksin puurtamis-*

*ta. Joskus tuntuu että pitäis olla se monttu sielä erämaasa ja sais sinne huutaa kaikki asiansa. (H2)*

Hargreavesin mukaan (1993, 229 - 232) rakenteellinen arkkitehtuuri ja sosiaalinen ilmasto ovat syitä individualismin dominoivuuteen opettajan työssä. Lisäksi yksilön kokeman itseluottamuksen puuttuminen ja epävarmuuden tunne opetusta koskevista ratkaisuista näkyy yksin puurtamisena. Tosin itsenäisellä työskentelyllä on opettajan työssä myös myönteinen leima. Toiset opettajat haluavat pohdiskella ja suunnitella omaa työtä itsekseen, toisille yhteistyö kollegoiden kanssa on luontevin tapa toimia (Sahlberg 1996, 93).

Opettajan työssä on myös luokkahuoneen ulkopuolisia tehtäviä, joiden hoitamiseen tarvitaan yhteistyötä mm. koulun muun henkilökunnan, oppilaiden vanhempien sekä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Yhteistoiminta saattaa rajoittaa opettajan itsenäisyyttä, mutta on tarpeen koulutyön sujumiseksi ja onnistumiseksi (Leino & Leino 1997, 93). Yhteistoiminnan merkitys on tullut yhä tärkeämmäksi myös koulun sisäisissä toiminnoissa sekä niiden kehittämisessä. Koulutyössä tapahtuneet uudistukset, kuten opetussuunnitelmat ja arviointi, edellyttävät yhä enemmän opettajalta kollegiaalisia yhteistyötaitoja. (Hargreaves 1994, 245.)

Opettajien ammatillinen yhteistyö muiden opettajien kanssa voi parhaimmillaan edistää koulun uudistumista sekä työn ja elämän mielekkyyttä (Lieberman 1998, 727 - 728). Myös Åhlbergin mukaan yhteistyön kautta saadaan lisää voimaa yksilöllisten, ammatillisten ja yhteisöllisten ongelmien ratkaisemiseksi (Åhlberg 1997, 80).

*Pikkukoulun opettaja joutuu olemaan aika itsenäinen, mutta pitämällä yhteyttä muihin opettajiin, muihin pikkukoulun opettajiin ja omaan työyhteisöönsä (...) me kyllä keskustellaan työyhteisössä asioista ja pakkokin, muuten ei pysty ihan itte ratkasemaan kaikkee. (H3)*

Sahlbergin tutkimuksen mukaan (1996, 213) tiimityöskentelyn tärkeys korostui erityisesti tuen saamisena ja antamisena sekä keskinäisenä kannustamisena. Mikäli yhteistoiminta ei ole vapaaehtoista eikä kunnioita opettajan individualistisuutta, ei se olekaan koulun kehittämisessä yksinomaan hyväksi. Tällainen pakotettu yh-

teistoiminta saattaa pahimmillaan tukahduttaa opettajien halun spontaaniin yhteistoiminnallisuuteen. (Hargreaves 1994, 196 - 207.) Myös haastateltavamme kokee, että vapaaehtoisuus yhteistyöhön tuottaa parempia tuloksia.

*Musta on tärkeää, että semmoset henkilökemiat pelaa, et eilen just juteltiin siitä, et pitäis aika paljon olla vapautta siinä kun ryhmiä muodostetaan, työryhmiä. Et kun se tähän ulkoapäin niin se voi olla, että se kemia ei pelaa niin hyvin eikä tulosta saada niin hyväks, ku mitä voitais saada silleen, et siinä on vapautta valita niitä. (H1)*

### 5.1.6 Opettaja eettisenä professiona

Opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan taustalla on tietynlainen filosofinen orientaatio, ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys, jota opettajan tulee jatkuvasti selkiyttää ymmärtääkseen omaa toimintaansa. (Niemi & Kohonen 1995, 16, 21.) Opettajan on koko ajan pohdittava arvoja ja sisäistettävä eettiset normit, joita hän soveltaa oppilaisiinsa, opetustyöhönsä sekä omaan kasvattajapersoonallisuuteensa, sillä kasvatusta perustuu aina johonkin tietoiseen tai tiedostomattomaan eettiseen näkemykseen. Eettinen professionaalisuus asettaa opettajalle ihmisenä jokseenkin korkeat vaatimukset tehden työstä haasteellisen, mutta samalla antoisaa ja rikkaan lisäten työtyytyväisyyttä. (Kari 1996, 49 - 50.)

Oserin (1991, 202) mukaan opettajan ammatillisen etiikan keskeiset ulottuvuudet ovat oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus, jotka tarjoavat opettajalle mahdollisuuden pohtia ja etsiä ratkaisuja eettisiin ongelmiin useammasta eri näkökulmasta. Kyky etsiä ratkaisuja, joissa nämä ulottuvuudet on otettu huomioon ja pyritty etsimään mahdollisimman tasapainoinen ratkaisu, onkin opettajan ammatissa haaste.

Opettaja on mallina arvoja etsivälle oppilaalle, jolloin opettajan oman toiminnan merkitys korostuu (Kohonen 1994, 37; Korpinen 2000, 138). Opettajan osuus sille, millaisen kuvan lapsi saa itsestään ihmisenä ja oppijana, on ratkaisevan tärkeä (Jarasto & Sinervo 1998, 152). Myös Karin (1985, 5) empirisen opettajatutkimuksen mukaan kasvatusta ja opetusta on oikeastaan mahdoton erottaa, joten

opettaja on koko ajan esikuvana oppilaille. Myös haastateltavamme kokee, että kasvatus on koko ajan läsnä opetustilanteessa työskenneltäessä ”elävän materiaalin” kanssa.

*Se on vaikiaa, äkkipäätä aattelee niinku vanhempana, monet aattelee no 1+1, äkkiäkös tuon ny opettaa, mutta että se on nii syvällistä, ja sitte se että se on sen takia se on nii rikasta koska siinä on se elävä materiaali vastata (...) että se on niinku tuo massa joka vaikuttaa siihen mitä sää teet.  
(H2)*

Lisäksi yhteiskunta asettaa omat vaatimuksensa opettajan roolissa toimivalle; opettaja on virkamies, jolla on tiettyjä suoranaisia velvoitteita työntäjänsä, valtiota tai kuntaa kohtaan (Toukonen 1991, 105 - 109). Opettajan ammattietiikka asettaa opettajalle vastuun suhteessa oppilaisiin, huoltajiin, työyhteisöön sekä muihin virallisiin tahoihin.

## 5.2 Opettajan ammattikuvan muuttuminen

Opettajan ammattikuva on muuttunut jatkuvasti yhteiskunnan kehityksen mukaan. Suomalainen koululaitos on kulkenut 1800-luvun puolivälistä uuden vuosituhannen alkuun kansallisten kehitysvaiheiden ja aatesuuntausten mukaisesti. Hargreaves on jaotellut opettajan ammattikuvassa tapahtuneet muutokset neljään historialliseen ajanjaksoon, jotka voidaan havaita myös Suomen koululaitoksen historiassa tapahtuneissa muutoksissa. (Hargreaves 2000, 153.)

Ensimmäistä ajanjaksoa luonnehtii massakoulutuksen ajatus. Tällöin myös Suomessa eli 1920-luvulta lähtien opettaja nähtiin kansakunnan sivistyksen turvaajana. Ammattitaitoisia opettajia tarvittiin suorittamaan tätä tärkeää yhteiskunnallista valistustehtävää yhä laajemmilla alueilla. Opettajan työ nähtiin kutsumustyönä, etenkin sotien välisenä aikana. Koulutuksen yhä lisääntyessä myös opettajan työn arvostaminen alkoi laskea 1950-luvulla. (Hargreaves 2000, 153 - 158; Launonen 2000, 98, 158.)

Toinen ajanjakso alkoi 1960 -luvulla, jolloin opettajan työn arvostus parani merkittävästi. Tällöin opettajaa arvostettiin niin vanhempien kuin muidenkin kansalaisten taholta kaikessa hänen toiminnassaan.

*Silloin joskus seitkytluvulla ja sitä ennen ni opettaja oli niinku koko kylän auktoriteetti ja sama mitä se teki, teki oikein tai väärin, se teki aina oikein vanhempien mielestä. (H2)*

Tuolloin Haavio piti edelleen opettajan työtä kutsumusammattina. (Haavio 1969, 11) 1970 -luvun alkupuolella pidettiin opettajan työn kannalta tärkeänä koulutusjärjestelmien kehityksien tuntemista (Lahdes 1977, 67 - 68). Yleisesti opettajan työn luonnetta leimasi individualismi, sillä opettaja työskenteli yksinään luokkahuoneessa muista opettajista eristäytyneenä. Individualismia vahvisti entisestään se, että vain vastavalmistuneiden ja epäpätevien opettajien nähtiin tarvitsevan apua. Opettajat eivät olleet halukkaita tekemään tiimityöskentelyä ja jakamaan opetusta koskevaa tietotaitoa, joten individualismin nähtiin myös olevan esteenä uudistuksille. (Hargreaves 2000, 158 - 162.)

Kolmannen ajanjakson eli 1980 -luvun puolivälin jälkeen individualismi opettajan työssä väheni ja paine yhteistyöhön lisääntyi mm. hallinnollisen ja koulutuksen suunnitteluun liittyvien tehtävien myötä. Tiedon lisääntyminen, erityislasten siirtyminen normaaliopetukseen sekä opetussuunnitelmatyön hajauttaminen kunnille edellyttivät opettajilta yhteistyötä, mutta myös jatkuvaa kouluttautumista ja itsensä kehittämistä. (Hargreaves 2000, 162 - 167.)

Neljännellä ajanjaksolla eli 1990 -luvulla elettiin suurten koulutuspoliittisten muutosten aikaa: opetussuunnitelman kehittäminen siirtyi koulujen ja opettajien tasolle, monet kunnat kokivat koulutuksen resurssien leikkaamista ja uudistuneet arviointikäytännöt askarruttivat opettajia (Jakku - Sihvonen 1998, 20 - 22). Nopeasti kehittynyt viestintäteknologia muutti koulun roolia entistä pienemmäksi. Koulu ei ollut enää ainoa paikka, jossa lapsella oli mahdollisuus saada informaatiota. (Launonen 2000, 274 - 275.) Lisäksi vapaus opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa lisääntyi.

*Oppimisympäristö on laajentunut, nythän ei käsitetä enää, että koulu on yksin se opiskelupaikka tai oppimisympäristö vaan koko ympäröivä yhteisö. Ennen tulthin siihen koululle, aamulla ovi kiinni ja siinä talosa annettiin se opetus ja iltasella ovi auki ja lapset ulos. Mutta nyt se on sillä lailla kokonhan laajentunu sen oppimisympäristön laajentumisen myötä, että siihen on tullu niin paljon semmosta, jota ei oo kirjoisa eikä kansisa. Ja kaikella lailla se on vielä sellanen juttu, että silloin ennen oli hirviän tarkasti niinku tietyt asiat, mitkä piti opettaa ja milloin piti opettaa. Eli jos joku meni kunnasa esimerkiksi käsialaharjoitusta alottamaan väärhän aikaan, ni kohta toinen opettaja sano, että ooksä jo alottanu eihän sitä vielä tarvi alottaa. Että se vapaus on tullu siihen. Mä ainakin käsitän 1-2 luokilla niin, että ko kakkoselta ko ne lähtee niitten pitää tietyt asiat oppia. Ne opithan aina kun se kehitys on siinä vaiheesa. (H2)*

Viestintäteknologia toi myös tietotekniikan osaksi koulun arkea ja siinä tapahtuvaa opetusta.

*Tietotekniikkaa on tullut tosi paljon lisää ja sitä on tääläkin koulussa juteltu, et sen pitäisi pysyä renkinä, ei isäntänä. Että siinä on vaara, että siitä tulee isäntä, joka määrää. Nii se on hyvin iso muutos. (H1)*

Konstruktivistinen oppimisenäkemyks muutti käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta. Sen mukaisesti opettajasta tuli oppimisen ohjaaja ja oppilaan rooli aktiivisena tiedon etsijä korostui (Launonen 2000, 274 - 275).

*Opettajan ei välttämättä aina tartte olla ja tietää kaikkee, et oppilaat hankkii paljon sitä tietoa itte, et opettaja on vähä niinku semmonen johtaja ja pomo siellä, että antaa niitä töitä sitte oppilaille ja yhdes niitä kootaan...että tääkin on sellanen, ennenvanhaan se oli, mitä mä alotin 20 v sitten nii, opettaja puhu ja oppilaat oli hiljaa. Nyt on menty eri työskentelytapoihin. (H3)*

Näitä uusia työtapoja ei mielletä aina tarkoituksenmukaisiksi ja perinteiset opetusmenetelmät koetaan toisinaan tarpeellisiksi.

*Joskus toisaalta tuntuu, että kaikenmaailman hienot jutut vie liikaa aikaa ja pitäis pitää teemapäivää sieltä ja toista täältä. Et joskus sais olla teemapäivää ihan normaalille lukemiselle ja kirjoittamiselle, koska ne on nykumminki eka-, tokaluokalla ne tärkeimmät. (H4)*

Erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen jatkui myös 1990-luvulla, mikä osaltaan muutti opettajan työn kuvaa.

*Ehkä erityistapauksien lisääntyminen on sellanen asia, johon on pitänyt itteksi viime vuosina opiskella lisää...(H3)*

Vaikka kasvatuksen arvostus yleisesti näyttäisi heikenneen materialismin valtaamassa maailmassa, on olemassa selvä tilaus arvomaailman pohdinnoille. Konkreettisesti tämä näkyy lisääntyneen kasvatuskeskustelun muodossa.

*No, sitten tämä ihan viime vuosien juttu, mikä on noussut... Kasvatuskeskustelut on noussut huomattavasti niiku esille enemmän. (H1)*

Näiden kehitysvaiheiden kautta opettajuus on tullut konkreettisesti uuden ajanjakson alkuun.

### 5.3 Uuden opettajuuden äärellä

Nykyään opettajien kohdalla puhutaan uudesta professionalismista tai uusprofessionaalisuudesta (Hargreaves 2000, 167; Hargreaves 1994 423 - 436). Se eroaa perinteisestä ammattiliittotyypisistä professionaalisuudesta siinä, että ammatin aseman arvostamista pyritään nostamaan muutoin kuin palkkapolitiikan avulla.

Opettaja on tällöin sitoutunut työhönsä henkilökohtaisesti ja kokee sen arvokkaana. (Niemi 1995, 29, 36.)

*Jos opettajuutta aatellaan nii se on hirveen mun mielestä vaativa ja haasteellinen työ että siihen pitää hakeutua sellasen ihmisen, joka haluaa tehdä kunnollisesti työnsä (...) Sellaset ihmiset jotka ei oo opettajia nii ei nii arvosta mutta ehkä se on se meidän opettajien itte... me ollaan vähä itte sellasia oltu, miten mä sanoisin, että ei oo nii arvostettu omaa työtämme. Meidän pitäis nostaa sitä omaa profiilia, mä oon sitä mieltä (...) pitää omista eduista kii ja vähän olla avoimempia, toivottaa sitä, et mitä se opettajan työ on ja kuinka rankkaa se nykyään on. (H3)*

Uusprofessionaalisuuteen liittyy yhä olennaisemmin myös uusi asiantuntijuus, jolla tarkoitetaan kriittistä ja tutkivaa suhtautumista työhön. Tällöin opettajan ammatti nähdään ongelmia ja haasteita sisältävänä työnä, jota pyritään uudistamaan. Opettajalta vaaditaan kykyä katsoa tulevaisuuteen ja arvioida omaa ja koulunsa toimintaa oppijan tulevaisuuden näkökulmasta. Näin opettajuuteen liittyy olennaisesti itsensä kehittäminen ammatissaan. (Tahvanainen 2001, 63 - 65; Niemi 1995, 38.) Syrjäläisen (2002, 94, 98, 104) mukaan opettaminen on kuitenkin alistettu kehittämiselle. Nykyaikana on hienoa puhua opettajan ammatista professiona ja kehittää koulua, mutta on huomioitava, että suurin osa opettajista on kuitenkin halunnut valmistua opettajaksi, joka työllään tukee lapsen oppimista ja kasvua. Kehittämistyölle ei ole resursoitu ylimääräistä aikaa eikä rahaa, minkä vuoksi opettajat kokevat sen raskaana.

*Liian paljon kiirettä ja pitäis olla enemmän aikaa ihan tälläseen luokkatyöskentelyyn että opettaja kerkiäis vaan opettamaan omaa luokkaansa että se on...nykyään opettajilta vaaditaan vähä liikaa, että se on vähä sellainen...painottunu ehkä noi opetussuunnitelmat on yks syy siihen (...) opettajia haalitaan kaiken maailman arviointiryhymiin ja taas uusiin opetussuunnitelmaryhymiin. (H3)*



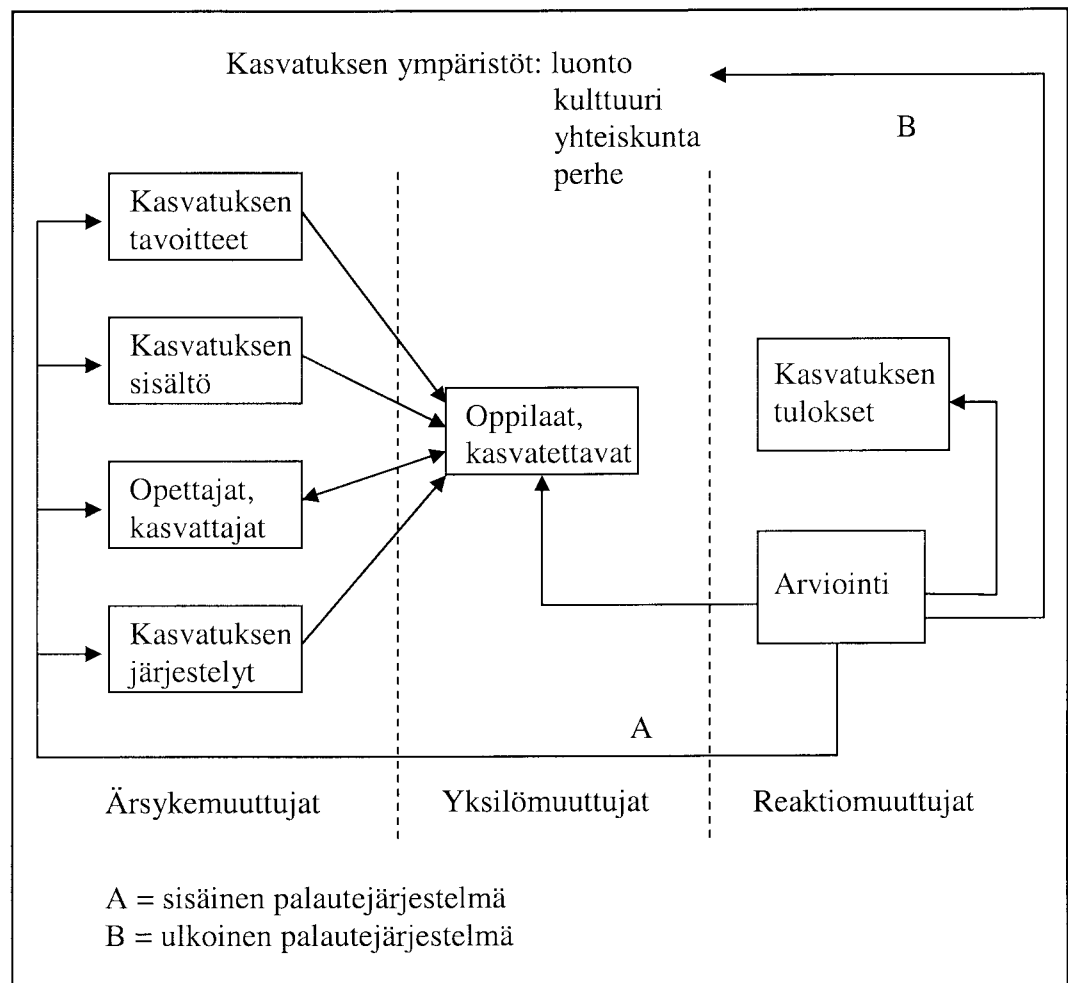
Uuden aktiivisen professionaalisen ammattikäsitteen valossa opettajalta edellytetään yhteistyötä ja vuorovaikutusta useiden eri yhteistyökumppaneiden kanssa. Pyrkimyksenä on päästä perinteisestä opettajan eristetyn yksityisyyden ja ammatillisen auktoriteetin ajatuksesta uudenlaiseen yhteistyön ja suhteen luomiseen niin kollegojen, oppilaiden, vanhempien ja yhteiskunnallisten tahojenkin kanssa. (Hargreaves 2000, 169; Hargreaves 1994, 424; Niemi 1995, 37.) Syrjäläisen (2002, 98) mukaan tämä yhteistyö saattaa kuitenkin murentaa opettajan autonomiaa oman ammatillisen ja pedagogisen tietämyksen suhteen.

Vaikka tänä päivänä opettajuuteen liittyvässä keskustelussa korostetaan opettajan yhteiskunnallista ja kriittistä roolia, on opettajan ydintehtävänä ohjata sitä inhimillistä vuorovaikutusta, jossa hän kasvattajana kohtaa oppilaat yhteisenä tavoitteena oppiminen (Tahvanainen 2001, 56, vrt. Niemi 1995, 34). Näin ollen uusprofessionaalisuudessa korostuu ennen kaikkea opettajan työn eettinen luonne (Niemi 1995, 37 - 38).

## 6 OPETTAJA KASVATTAJANA

### 6.1 Kasvattajana oleminen

Lähestymme opettajan toimintaa kasvattajana Viljasen (1992, 38 - 40) koulussa tapahtuvan kasvatusmallin mukaan, joka vastaa haastatteluistamme nousseita teema-alueita. Mallissa on esitetty koulussa tapahtuvaan kasvatukseen vaikuttavat tekijät ja niiden välinen suhde. Tämän mallin mukaan opettajan ammattitaito kasvattajana perustuu siihen, kuinka hyvin hän hallitsee erilaisten kasvatustapahtumien rakenteet ja toiminnot.



KUVIO 3. Kasvatustapahtuman malli koulussa (Viljanen 1992, 39).

Kasvattajana opettaja on henkilö, joka pyrkii tarkoituksellisesti edistämään toisen ihmisen kehitystä (Heinonen 1989, 67). Hänellä on siis tavoitetietoinen, aktiivinen ja merkittävä osuus kasvatustapahtumassa (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 45).

Kasvattajana toimimiseen liittyy olennaisesti kasvatusvastuu. Opettajalla on vastuu kasvatukseen liittyvistä valinnoista ja ratkaisuista. Vastuullisuuden ehdoton edellytys kuitenkin on, että opettajalla on kasvattajana toiminnan vapaus: kasvattaja ei ole vastuussa mikäli auktoriteetti määrittää hänen toimintansa rajat. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 74.) Se, kenellä on valta määrätä kasvatustavoitteet, on myös siitä vastuussa (Turunen 1999, 207; Hellsten 1999, 162).

Harvan mukaan kasvatusvastuuseen liittyy kasvatusoikeus, -velvollisuus ja -tietoisuus. Näin ollen kasvattajalla on oltava oikeus toimia kasvattajana. Opettajalla on oikeus toimia kasvattajana ammattinsa puolesta. Kasvatusoikeuteen liittyy läheisesti kasvatusvelvollisuus, joka pitää sisällään mm. lain tuomia velvoitteita kasvattajalle. Kasvatusvelvollisuuteen sisältyy kasvattajan vastuu vastata kasvatuksen suunnitteluun ja ohjaamiseen liittyvistä toimenpiteistä ja tavoitteista. (Harva 1978, 146 - 153.) Kasvatustietoisuutta voidaan pitää kasvattajan yleisenä kypsyyskriteerinä. Sillä tarkoitetaan kasvattajan näkemystä ihmisestä yleensä, käsitäksiä lapsen perusolemuksesta ja varhaiskasvattajan omista elämänarvoista. (Brotherus 1994, 104; Wilenius 1987, 21 - 38.) Kasvatustietoisuudessa on kysymys kasvatukseen liittyvistä merkityssuhteista; kasvatustietoisuus on tietoa myös kasvatuksen päämääristä, menetelmistä ja tilanteesta (Tahvanainen 2001, 39 - 43).

## 6.2 Opettajan suhtautuminen kasvattajana olemiseen

Opettajan työtä kasvattajana kuvaa dynaamisuus, epävarmuus ja ennustamattomuus. Ojasen (1993, 98 - 99) mukaan se edellyttää opettajalta itsenäistä ja kriittistä päätöksentekoprosessia. Suoranta (1997, 147) puhuu kasvatuksellisesta näkemisestä. Kasvattajana opettajalla on oltava kasvatuksellista näkemystä, koska kasvatustilanteet eivät toistu koskaan samanlaisina. Seuraava haastattelu kuvaa Suorannan mainitsemaa kasvatuksellista näkemystä seuraavasti:

*Mulla on aika selevä linja siinä kasvatuksessa ja tuota tarkka ehkä jos aatellhan näin, jos saa vähän kehua ni ehkä tarkka semmonen niin ku sisäinen ääni, joka olokhon omatunto tai mikskä häntä nyt sanotaankin, joka niin ku äkkiä ratkasee sen tilanteen, miten tää pitää ratkasta. ( H2)*

Näin ollen jokaisen kasvattajan on pohdittava kasvatuksellisten tekojensa laatua, merkitystä ja kohdallisuutta. Kasvun peruskysymyksiin ei ole ajatonta ja aina pätevää ratkaisua, vaan on olemassa monia kasvatettavan parhaita. (Suoranta 1997, 147.) Eräs haastateltavistamme onkin ” huomannut et mä meen aika paljon sellaisilla vaistoilla ja semmosilla, pitää olla herkät aistit”. (H4)

Jokaisella kasvattajalla on omat näkemyksensä siitä, miten oppilaita tulisi kasvattaa ja kuinka eri tilanteissa tulisi toimia. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan jokainen opettaja kokee ajattelevansa ja toimivansa oikealla tavalla, koska ihminen ei missään tilanteessa toimi tarkoituksellisesti itseään vastaan. (Rauhala 1983, 99.) Syrjäläisen (1990, 127 - 133) tutkimuksen mukaan opettajan suhtautuminen kasvattajana olemiseen voidaan jaotella koulunpitäjän ja kasvattajan rooliin. Opettaja voi itse tehdä valinnan koulunpitäjän ja kasvattajan roolin välillä. Valinta näkyy opettajan toiminnassa.

Toimiessaan koulunpitäjän roolissa opettaja pyrkii toteuttamaan ulkoapäin asetettuja tavoitteita, kuten opetussuunnitelmassa mainittuja kasvatustavoitteita. Lisäksi hänen toimintansa keskeisimpinä elementteinä ovat luokan sekä luokan oppiaineen hallinta. Koulunpitäjän roolin tunnuspiirteenä voidaankin pitää alituista opettamisen ja opettajan puheen tarvetta. (Syrjäläinen 1990, 127 - 133.)

Kasvattajan rooli heijastuu oppilaiden epämuodollisista rooli odotuksista. Ne nousevat esille esimerkiksi silloin, kun opettajan ja oppilaiden tarpeet ovat erisuuntaisia muodollisten tavoitteiden kanssa. Opettaja ja oppilaat eivät kykene työskentelemään missään tilanteessa täysin muodollisesti, vaan inhimilliset tekijät esimerkiksi tarve tulla hyväksytyksi kulkevat jatkuvasti muodollisten tavoitteiden kanssa rinnakkain. (Syrjäläinen 1990, 127 - 133.)

Opettajan kasvattajana toimimisen roolilla ei ole suoranaista yhteyttä opetussuunnitelmien yleisiin kasvatustavoitteisiin. Kasvatustavoitteet ovat muodollisia tavoitteita, jotka eivät automaattisesti vastaa käytännön tilanteita. Kasvattajan rooli on opettajan oman kasvatuskäsityksen mukainen. Opettajan pyrkiessä ul-

koisiin kasvatustavoitteisiin hän toimii koulunpitäjän roolissa. (Syrjäläinen 1990, 127 - 133.) Kaikelle kasvatukselle pitäisi kuitenkin asettaa yhteiset tavoitteet, joiden puitteissa voidaan asettaa tarkempia kasvatustavoitteita (Harva 1978, 154).

### 6.3 Kasvatustapahtuman tavoitteet ja sisällöt

Kasvatustavoitteilla tarkoitetaan jotain, jota kohti kasvatustoiminta suunnataan. Kasvatustavoitteiden asettaminen merkitsee sitä, että kasvatettavan tiettyjä reaktioita *arvostetaan* enemmän kuin toisia. (Viljanen 1982, 45 - 49.) Kasvattajana opettajan on tunnettava kasvatuksen tavoitteet, joiden pohjalta hän voi järjestää kasvatustilanteet ja niiden sisällöt (Viljanen 1992, 38).

Opettajan toimintaa kasvattaja ohjaa nykyisin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994. Peruskoulun arvopohja on painotukseltaan humanistinen, yhteiskuntaeettinen ja luontoon liittyvä. Lähtökohdan koulukohtaiselle arvopohdinnolle antavat antiikin ajan perusarvot hyvyys, totuus ja kauneus sekä erityisesti ihmisarvon että elämän kunnioittaminen. Lisäksi koulun arvopohjaa rakennettaessa on huomioitava kestävä kehitys, kansainvälisyys, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämien sekä kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen. (POPS 1994, 12 - 14.) Tähän arvopohjaan perustuu koulussa annettava eettinen kasvatus.

Tutkiessaan 1990-luvun koulukohtaisia opetussuunnitelmia Launonen havaitsi peruskoulun kasvatusajatteluun nousseen seuraavat ihanteet: avoimuus, itseilmaisus ja elämänhallinta. Sitä vastoin itsekuria ja itsehillintää väheksyttiin. (Launonen 2000, 292 - 293.) Nämä Launosen havainnot ovat ristiriidassa haastateltaviemme kokemusten kanssa, jossa itsehillinnän ja itsekurin merkitys oli tärkeä, sillä hyvä ja asiallinen käyttäytyminen koettiin kasvatuksessa tärkeimpänä.

*No tietysti se lähtee ensiksi käyttäytymisestä, yleisestä siisteysasioista ja koulukäyttäytymisestä. Ja linkissä kun mennään porukalla johonkin (...) että luokan kanssa ilkeää mennä johonkin, ettei tarvi pelätä, että ne käyttäytyy miten sattuu. Et kyl niin ku sen asian aina ensiksi haluan saada (...) et kyl tää käyttäytymispuoli on se, mitä niin ku aika isona osana kuitenkin*

*koko aika näen. Ja tietysti sit kun käyttäytymispuoli sujuu ja ne tietää oppilaat, et nyt täällä pitää käyttäytyä muutenkin, ettei anna periksi, niin kyllä se siitä lähtee meneen se muukin, et luodaan ensiksi se ympäristö, kuinka siellä ollaan. ( H4)*

*Kun joku ulkopuolinen tulee sinne luokkaan, niin sitä mä pidän tärkeänä, miten lapset niin ku kohtaa ne ihmiset. Että on niin ku kohteliaat käytöstavat (...) Musta nää on niitä elämäntilanteita, missä voi opettaa sitä, että miten toisia ihmisiä pitäis kohdata. ( H1)*

Lisäksi Launosen (2000, 292 - 293) tutkimusaineistossa suvaitsevaisuutta korostettiin entisestään ja työnteon arvostaminen säilytti arvostetun paikkansa. Tulkitsemme myös oman haastatteluaineistomme pohjalta, että edellä mainitut ihanteet ovat hallitsevia nykyajan koulukasvatuksessa.

#### 6.4 Kasvatuksen järjestelyt

Kasvatuksen järjestelyt ovat niitä menetelmiä, joilla pyritään kasvatuksen tavoitteisiin. Nykyään kasvatuksen järjestelyt ovat kehittyneet oppilaskeskeisiä työtapoja kohden, joissa menetelmien variaatio on suuri. Tämä asettaakin näin opettajan ammattitaidolle uusia vaatimuksia. Perinteisinä menetelminä käytetään edelleenkin paljon keskustelua eri kasvatustilanteissa.

*Me keskustellaan paljon luokassa, aamunavauksissa, jos nyt suoraan sanoen niin monesti puhutaan koulussakin vähintään kerran viikossa tällasia asioita, mitä on: mikä on oikein, mikä väärin tai että tämän tyyppisiä asioita. (H3)*

Mielikuvien kautta oppiminen koetaan myös toimivaksi kasvatustilanteissa.

*Sitte vielä mulla on sellanen tapa, että mä hirviän palijon opetan niin ku semmosten mielikuvien avulla. Mä kerron aina jonkun jutut ja sillä lailla koetan niin ku niitä asioita tuota tuoda esille. (H2)*

Opettaja voi pyrkiä sosiaalsiin kasvatustavoitteisiin esimerkiksi käyttämällä luokkassaan pienryhmämuodostelmia istumajärjestyksen perustana, organisoimalla luokkaansa järjestäjäkäytännön sekä harjaannuttamalla oppilaansa korjaamaan omat tavaransa työskentelyn jälkeen. Lisäksi kasvatuksen järjestelyihin kuuluu oppimisympäristön luominen sellaiseksi, joka jo itsessään edistää kasvatusta. (Syrjäläinen 1990, 249.)

*Mä koen hirveän tärkeänä sen, että ryhmään muodostuu hyvä henki. Ja minusta pienet oppilaat jo oivaltaa sen, että kun puhutaan luokkahengestä niin he niin ku tietää, mitkä vaikuttaa siihen ikävästi ja mitkä kasvattaa sitä. Joskus lapset tulee kysymään, et ”Eiks tää ope kasvata nyt luokkahenkeä, kun mä teen näin?” Silloin he rupee ite kasvattamaan sitä, kun he kokee hyvänä sen luokkahengen. Ja se on hirveen iso ylpeys lapsille, kun meidän luokassa on muuten hyvä luokkahenki. Silloin he ikään niin kuin kuka huolehtii. (H1)*

## 6.5 Vuorovaikutus kasvatustapahtumassa

Kasvattajana oleminen edellyttää hyvää kasvatussuhdetta, jolle on ominaista molemminpuolinen luottamus ja toisen kunnioitus. Keskeistä kasvatuksessa on kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutus, jonka välityksellä kasvatustapahtuu. Kyseessä on monimutkainen prosessi, joka onnistuakseen vaatii opettajalta pedagogista tietoa ja luontaisia kasvattajan taipumuksia. (Viljanen 1992, 38.) Kasvatustapahtuman ehdoton edellytys on, että opettaja puhuu lapsen kanssa samaa ’kieltä’. On tärkeää, että muodostuu vuorovaikutussuhde, jossa molemmat ymmärtävät toinen toistaan.

*Ja sun pitää opiskella, mikä on sillä paikkakunnalla se kieli, mitä lapsi ymmärtää, että sillä ois tarttumapintaa täällä aivoissa, kun alat uutta antahan. (H2)*

Yhden koulupäivän aikana opettaja joutuu moniin kasvatustilanteisiin, jotka koostuvat erilaisista vuorovaikutussuhteista. Kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa opettaja kohtaa kasvatettavan ja pyrkii vaikuttamaan siten, että tämän käyttäytyminen muuttuisi (Viljanen 1992, 38). Kasvatus tavoittelee aina koko olemuksen yhteistä pohjaa, sitä perustaa, josta kaikki henkisen ja ruumiillisen kasvun monet muodot nousevat (Hollo 1949, 99).

Kasvatusta ei tulisi tulkita pelkästään tietoiseksi toiminnaksi, koska kasvattajan toiminta on aina osittain myös vaistonvaraista, välitöntä ja tahatonta (Pulkkinen 1997, 37; 1994, 28; 1984, 251; Siljander 1997, 10 – 11; Turunen 1999, 16). Opettajan onkin oltava esimerkillinen voidakseen kasvattaa oppilaitaan toivottuun suuntaan, sillä hän vaikuttaa joka tapauksessa olemuksellaan ja toiminnallaan oppilaisiin. Opettaja nähdäänkin kokonaisvaltaisena kasvattajana. (Tahvanainen 2001, 287 - 289; vrt. Jarasto & Sinervo 1998, 145 - 154.) Opettajan oma persoonallisuus on jo sinänsä erityinen kasvatustekijä, joka suodattaa kaiken opetuksessa kulkevan informaation (Viljanen 1992, 38). Täten onkin tärkeää, että opettaja osaa luonnehtia itseään kasvattajana ja tiedostaa omat kasvatustavoitteensa.

## 6.6 Oppilaista nousevat kasvatukselliset tarpeet

Kasvattajana opettajan on otettava huomioon myös oppilaista nousevat tarpeet. Tässä tutkimuksessa lähestymme näitä teorioita Maslowin tarvehierarkiateorian kautta. Maslowin (1987, 15 – 22) tarvehierarkiassa on käsitelty yksilön omia tarpeita ja niiden vaikutusta yksilön elämänlaatuun. Tämän teorian mukaan yksilön perustarpeita ovat fysiologiset tarpeet ja turvallisuuden tarve. Fysiologiset perustarpeet muodostavat hierarkian alimman ja välttämättömän tason, sillä fysiologisten perustarpeiden tulee tyydyttyä, jotta voi esiintyä korkeampia tarpeita. *Fysiologisiksi perustarpeiksi* katsotaan kuuluvan mm. ravinnon ja unen tarpeet, jotka tut-



kimusaineiston mukaan eivät aina tule jokaisen oppilaan kohdalla tyydytetyiksi. Näihin opettajat ovat joutuneet myös kasvattajina puuttumaan.

*Lähinnä sellasiin asioihin joutuu puuttumaan, jotka pitäis lähteä jo kodeista liikkeelle, että ihan tuollasiin niinku oppilashuoltoasioihin joskus joutuu puuttumaan ja miettimään, mites sielä kotona asiat oikein on (...) Ku kattoo oppilasta luokassa niin tuntuu siltä, et ei oo nukuttu kunnon yötä - tuntuu siltä, ettei oo saanu kunnon ruokaa. Niin tällasia kysymyksiä herää, että mitäs sinne kotiin kuuluu. (H3)*

Seuraavana tasona on *turvallisuuden tarpeet*, jolloin pyrkimyksenä on tasapainoinen ja turvallinen elämä. Koulussa oppilaalle tulisi antaa sosiaalinen perusturvallisuus, esimerkiksi oma luokka, johon hän voi tuntea kuuluvansa. Ylisuojelua pitää kuitenkin välttää. Mikäli lapselta puuttuu ennen kouluikää emotionaalinen perusturvallisuus, edellyttää se opettajalta turvallisen ilmapiirin luomisen luokkaan. (Kari 1996, 61.) Turvallisuuteen liittyvät tekijät koetaankin tärkeiksi opettajan kasvatustyössä ja oppilaista itsestään nouseviksi kasvatustarpeiksi.

*Kyl se musta yleinen turvallisuus on että niin ku ei oo niin ku pelkoo jostakin, ei kiusaamisesta, ei siitä että mä tuun nolatuksi, mulle ei naureta. Turvallisuus on se ihan pohjimmainen tekijä. (H1)*

Näiden kahden perustason jälkeen tulevat ns. korkeammat tarpeet, joita ilman yksilö kyllä ”pysyy hengissä”, mutta niiden tyydyttyminen takaa paremman elämänlaadun.

Kolmannella tasolla on *läheisyyden tarve*, joka perustuu yksilön haluun kuulua johonkin. Jokainen yksilö haluaa olla rakastettu ja hyväksytty. Ystävyys kuuluu myös tähän tasoon. Yhteiskunnassa tapahtuvien ihmissuhteiden kertakäyttöisyyden lisääntyminen on lisännyt läheisyyden tarvetta.

*Et se monella lapsella on se mieshenkilön nälkä, jos kotona on sitä puutetta (...) Sanotaan ihan tässä muutamana viikon sisällä, että yksi poika, jonka vanhemmat oli viime kesänä eronnu tuli meidän luokkaan. Ja tuota sitte oli*

*semmonen koko koulun vanhempainilta ja siellä esiteltiin kaikkia harrastuksia ja muita (...) Tää poika tuli siellä mun luokse ” Mä tulin tänne, koska sä oot täällä”. Elikkä hän vielä ilmas ihan sanoina sen, että ottaa sitä kontaktia. Hän kysyi monta kertaa: ” Monta vuotta sä oot meillä opettajana?” Että selvästi niin ku kokee sitä, että haluaa pitää kontaktia. (H1)*

Neljännelle tasolle kuuluvat *arvostuksen tarpeet*. Ihminen toivoo arvostusta muilta; itsetunto ja itsekunnioitus ovat sidoksissa tähän tarpeeseen. Arvostuksen tarpeet voivat tulla tyydytetyiksi sosiaalisella tai taloudellisella alalla, tieteessä, taiteessa ja muualla elämän alueella. Ammattitaitoinen opettaja löytää jokaisesta oppilaasta kiitoksen ja tunnustuksen aiheita lisäten näin oppilaan itseluottamusta.

*Nykyajan lapsi elää kiireen, kiireellisen maailman keskellä. Mun mielestä ne tarttoo sellasia hyviä sanoja ja kehumista ja sellasta, miten mä sanoisin, lämpimiä sanoja niille, rohkaisun sanoja, että älä huolehdi. Kun nykyajan lapset on hyvin ahkeria, ainakin mun luokka – taas kerran – tekee työnsä kyllä kunnollisesti ja ovat vähän liiankin tunnollisia, että oikestaan asiallista rohkaisua ja kannustusta ne mun mielestä tarttoo. Ja ehkä myös tällasta kiitostakin, että hyvin oot tehenny. (H3)*

Maslowin tarvehierarkiassa korkeimmalla eli viidennellä tasolla on *itsensä toteuttamisen tarpeet*. Ihminen haluaa harrastaa ja luoda uutta, toteuttaa itseään eri tavoin. Tutkimusaineistostamme ei noussut esiin mainittavasti tämän tason tarpeita.

## 6.7 Opettaja kasvatustoiminnan arvioijana

Kasvattajana opettajalta edellytetään myös kasvatustapahtuman jatkuvaa arviointia. Jo itse kasvatustapahtuman aikana opettaja seuraa jatkuvasti oppilaiden reaktiota ja pyrkii palautteen perusteella korjaamaan opetustaan. Tällöin puhutaan sisäisestä palautteesta. Opettaja saa myös toiminnalleen ulkoista palautetta hankkimalla tietoja luokan ja koulun ulkopuolelta esimerkiksi keskustelemalla vanhempien ja oppilashuoltoa hoitavien asiantuntijoiden kanssa. Ilman jatkuvaa arvi-

ointia ja palautetietoa on kasvatuksen järkipäiväinen suunnittelu ja ohjaus mahdollista. (Viljanen 1992, 40.)

Kasvatustilanteessa tuleekin kuitenkin huomioida, että lapsessa itsessään nähdään olevan kasvatettavuutta rajoittavia tekijöitä. Näin ollen kasvattaja ei voi vaikuttaa kaikkeen lapsen kehitykseen; osa kasvatusvastuusta on lapsella itsellään. Lapsen onkin myös itse jossain määrin otettava vastuu omasta kasvustaan. Sen avulla ihminen voi toteuttaa tarkoituksensa, kehittyä kypsäksi persoonallisuudeksi (Harva 1965, 145 - 146; 1978, 149). Myös Pestalozzin mukaan ihminen on sekä luonnon, ympäristön että itsensä tuote (Harva 1978, 148).

## 6.8 Nyky-yhteiskunnan tuomia haasteita opettajan kasvatustyölle

Nykyään opettajat kokevat, että kasvatuksen osuus heidän työssään on huomattavasti lisääntynyt. Syynä tähän nähdään yhteiskunnan hektinen elämäntapa ja perherakenteissa tapahtuneet muutokset.

*Ja aina vaan mitä kiireellisemmäksi tämä yhteiskunta, tämän tahti on men-  
ny, ni sitä enemmän kasvatuksen osuus on kasvanu. Ja tuota ja se on tosi  
iso. Ja on tullut sellasia asioita, jotka ennen vanhaa ko elettiin suurper-  
heissä niin meni niinkö tavalhan sukupolvelta toiselle. Ne mummut ja pa-  
pat ko ne oli siinä vieressä ni ne opetti niitä elämän asioita. (H2)*

Käsitys kasvatuksesta on muuttunut 1990-luvulla. Yksilöllisyyden korostaminen on saanut entistä enemmän jalan sijaa, joka tulee esiin mm. antipedagogien teksteissä, joissa jo kasvatuksen oikeus kyseenalaistetaan. Nykyään kasvatuksella pyritäänkin individualismin yksipuoliseen tukemiseen. Tällöin kasvatusvastuu merkitsee vastuun pois ottamista kasvattajilta ja sen siirtämistä kasvatettavalle itselleen. (Launonen 2000, 272 - 273.)

Yksilöllisyyden korostuminen näkyy haastateltavien mukaan jo koulumaailmassakin, tosin kielteisessä merkityksessä. Empaattisuuden koetaan kadonneen ja se onkin nyt yhtenä opettajan kasvatustehtävistä.

*Elikkä mä oon aivan kauhulla kattonu, ku lapset ei osaa enää olla empaattisia. Kun joku itkee niin ne ei välttämättä niin ku tunne sitä myötäsuraa ollenkaan. Ne kattoo ku Aku Ankan päälle ajetaan jyrällä ja se menee littanaks ja vähän ajan päästä vaan vaakuttaa taas. Laps saa tämmösiä maljeja jatkuvasti. Ni tämä on yks asia, mikä kasvatuksen osa-alueista on tullut ihan uutena, sen empaattisuuden opettaminen. (H2)*

Siirtyminen osaksi markkinataloutta on tuonut mukanaan tehokkuusajattelun, jossa keskeistä on se, että saadaan aikaan mahdollisimman nopeasti mahdollisimman paljon. Tämä näkyy koulussa oppilaiden ”tässä ja nyt” -ajattelussa, mikä onkin yksi nyky-yhteiskunnan uusista kasvatuksellisista haasteista.

*Ja sit oppilasaineskin, tuntuu, et aika ajoin joutuu ottaa aika kovastikin, että sielä saa semmosen kurin ja järjestyksen, minkä pystyy pitämään, mut tuntuu, et on aina vaan vilkkaammaksi yleensäkin porukka tullut ja et on ’hetken’ lapsia, jotka ” äkkiä, nopeesti, heti valmis ja nyt jo hypätään seuraavaan” et se semmonen keskittyminen on heikentynyt (...) et mä uskon et ne on nää pelit, pleikkarit videot, musavideot, kun kuva vaihtuu nopeasti. (H4)*

## 6.9 Opettajat ja vanhemmat kasvatusvastuuta jakamassa

Viime aikoina pedagogisissa lehdissä on pohdittu opettajan kasvatustehtävien luonnetta. Lisäksi on pohdiskeltu, missä kulkee raja koulun ja kodin kasvatustehtävien välillä. Koulun ja kodin välillä on usein nähty tehtävän jako, jossa opetus kuulu koululle ja kasvatus kodille (Harva 1978, 155). Myös yksi haastateltavistamme tuo esiin tämän tehtävän jaon seuraavasti:

*Kuitenki se kasvatustehtävä ei oo opettajan päätehtävä, et eikö ne kaikki hoideta kotona (...) Mä luulen, että moni vanhempi vastaa, että tenavat on meidän tenavia, että me määrätään, miten ne kasvaa ja että koulu opis-*

*kellaan ja opetetaan asioita. Ettei se välttämättä opettajalle kuulu se kasvattaminen, ei ainakaan pääpiirteittäin. (H3)*

Vastuun jakautumista on tutkittu eri sisältöalueista käsin. Tiedollinen kasvatus näyttää olevan enemmän koulun vastuulla, kun taas oppilaan persoonaa koskeva kasvatus kodin vastuulla (Halmio & Miilunpohja 1989, 64; Lihavainen, Naukkarinen & Niemi, 1983, 69). Myös Väestöliiton Perhebarometri 2000 -tutkimuksen mukaan ammattikasvattajien tärkeimpinä tehtävinä sekä ammattikasvattajien itsensä että vanhempien mukaan pidettiin tiedollisten perustietojen opettamista sekä vuorovaikutustaitoja. (Seppälä 2000, 40, 65.) Sen lisäksi perusturvallisuuden sekä eettisten ja moraalisten sääntöjen opettamiseen liittyvät kasvatustehtävät nähtiin kuuluvan kodille. Vanhempien mielestä heidän tärkein tehtävänsä oli moraalisten sääntöjen opettaminen, kun taas ammattikasvattajat korostivat vanhempien tärkeimmäksi tehtäväksi turvallisuuden tunteen antamista lapselle. Tärkeinä vanhemmille kuuluvina kasvatustehtävinä pidettiin myös hyväksytyksi tulemisen tunteen välittämistä, kasvattamista vastuuseen itsestä ja muista sekä toisten ihmisten kunnioittamista. (Seppälä 2000, 65, 31, 40.)

Suurin osa vanhemmista koki kasvatusvastuun jakautuvan sopivasti vanhempien ja ammattikasvattajien kesken, kun taas enemmistö ammattikasvattajista näki vastuun olevan liikaa omilla harteillaan. Vanhempien perustelujen mukaan he arvostavat ammattikasvattajien ammattitaitoa, mutta katsovat kuitenkin päävastuun kasvatukselta olevan heillä itsellään. Osa vanhemmista oli kuitenkin sitä mieltä, että kasvatusvastuu on liiaksi vanhempien harteilla. (Seppälä 2000, 23, 63.)

Käytännössä tällaista kasvatusvastuullista rajanvetoa ei kuitenkaan ole tehty. Tutkimusaineistostamme nousee vahvasti esiin se, että opettajat eivät pysty tekemään selvää rajaa sille, mitkä tehtävät kuuluvat yksinomaan kodille ja mitkä koululle. Lapsen kasvattaminen nähdään hyvin kokonaisvaltaisena, onhan kuitenkin kyseessä yhteinen kasvatusmateriaali.

*Ei, ei voi sillai jos lapsi tulee tänne kouluun, niin vaikka tuota miten mä ajattelen sen nukkumaan menon, sen vessasa käynti, kaikki, ruokailu, sen unen tarve, sen perusturvallisuuden tarpeet, kaikki tarpeet, niin jos mä*

*ajattelen koko ihanaa luetteloa, ni kyllä niin ku kaikki kuuluu niin kauan kun se on mulla täällä. Ja vielä sen jäläkhen kun se lähteekin täältä, ni tuota enhän mä tuota niihin voi vaikuttaa, mutta että tuota tavalhan minä ittekseni mietiskelen, että olikohan se nukkunut tarpeeksi, että en mä osaa rajata mitään pois (...) Ei, ei sitä oo sillai, jakoa ei oo tehty. On todettu vaan, että yhteinen kasvatusmateriaali on ja kumpikin omalta osaltaan pyrkii siihen samaan, hyvän ihmisen tavoitteeseen (...) Oikeasthan koko elämän kirjon minä käyn näitten lasten kans. (H2)*

*Kaikki ne on kumminki semmosta yhteistä, yhteinen klöntti, jossa ollaan, että ei voi sanoa että tää ei nyt kuulu mulle. (H4)*

Vaikka lapsen kasvatus nähdään hyvin kokonaisvaltaisena, kokevat opettajat perheen koskemattomana. Tämän vuoksi perheen sisäisiin asioihin puuttuminen on hyvin vaikeaa, eivätkä opettajat niitä mielellään koe itselleen kuuluviksi kasvatustehtäviksi.

*Tällaset tämä on nyt yks asia niin ku vanhempien käyttäytymiseen niihin minä en pysty vaikuttamaan, vaikka niillä on kova vaikutus siihen lapseen. Mut ne ei kuulu mulle. Ja ne on vaikeita asioita, mutta ne on semmosia, että mä heti aina koetan, vaikka siellä sitten se isä polttaiski niin koetan kääntää sen sillai, ettei se laps alakais mitenkään vihaahan sitä isää. Taas mä sanon aina, että aikuisilla on oma valintansa, että ne saa siitä päättää. Että kyllä ne on nuo perheen sisäiset asiat semmosia, että ne ei kuulu mulle. (H2)*

Huolimatta siitä, että opettajat kokevat oman kasvatusvastuualueensa laajana ja moni-ilmeisenä, ei heidän tarvitse kuitenkaan olla työssään useamman eri ammattialan edustaja. Opettajan ei tarvitse kasvattajana olla myös psykologi, poliisi, tuomari jne., mutta yhteistyö eri ammattialojen edustajien kanssa on tärkeää. Opettajan tehtävä kasvattajana on usein myös olla ns. ”välittävä linkki”.

*Mä näen sen sillä tavalla, että opettaja voi olla sellanen välittävä linkki. Sanotaan vaikka näin, että jos huomaa, että lapsi on masentunut, niin ei opettajan tarvitse ruveta psykologiksi. Mutta opettajan on, minusta ihan opettajan vastuu on se, että hän ohjaa jotakin kautta tätä lasta hakemaan apua. (H1)*

Kasvattajana yhteistyö vanhempien kanssa ei kuitenkaan aina riitä. Opettaja tarvitsee kasvatustehtävälleen tukiverkoston, joka koostuu eri ammattialojen edustajista. Näin ollen yhteistyön merkitys opettajan ammatissa korostuu entisestään.

## 7 OPETTAJAN YHTEISTYÖROOLI

### 7.1 Opettaja yhteistyössä vanhempien kanssa

Kasvatettavaan yksilöön tai ryhmään kohdistuu kasvatustoimintaa aina useamman kuin yhden kasvattajan taholta, jolloin kasvuvirikkeiden tietoinen integraatio eli jäsentäminen toisiinsa on välttämätöntä (Wilenius 1987, 25). Vaikka vanhemmilla ja opettajalla on osittain erilaiset tehtävät lapsen kehityksen ohjaamisessa, on yhteisenä tehtävänä niillä kummallakin lapsen ja nuoren persoonallisuuden kehittämisen lisäksi opinnoissa edistymisen ja mielenterveyden tukeminen. Yhteistyön tavoitteena on myös lapsen kasvatuksessa ja koulutuksessa mukana olevien henkilöiden toiminnan auttaminen ja lapsen kokonaisvaltainen huomioonottaminen. (Husso, Korpinen & Korpinen 1980, 1 - 2 ; Jarasto & Sinervo 1998, 157 - 162; Gordon 1979, 225; Stacey 1991, 79.) Vanhempien ja opettajien yhdessä toimiminen antaa lapselle turvallisuuden tunnetta ja tunteen, että hänestä välitetään sekä itseluottamusta (Aho 1998, 72; Jarasto & Sinervo 1998, 157 - 162). Kodin ulkopuolisen kasvatuksen tulee yhdessä kotikasvatuksen kanssa muodostaa mahdollisimman eheä kokonaisuus (Husso ym. 1980, 1, 10).

Tämän tehtävän suorittaminen nousee esiin myös peruskoulua koskevassa lainsäädännössä (Helimäki 1994, 41). Perusopetuslaki velvoittaaakin koulut yhteistyöhön kotien kanssa. Sen mukaan opettajan on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön vanhempien kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä. (628/ 1998 3 §.)

Korpisen ja Långin (1979, 77 - 79) oppilasarvioinnin arvostelun uudistamisprosessikokeiluun liittyvässä tutkimuksessa havaittiin, että kodin ja koulun yhteistyön päätarkoituksena on, että vanhemmat ja opettajat ymmärtäisivät lasta paremmin.

*Kyllä sillä on merkitystä, asiat selkiytyy (...) näkee vähä millaset vanhemmat tällä oppilaalla on, pystyy ottamaan paremmin huomioon.(H3)*



Kodin ja koulun välisen yhteistyön tavoitteena on saavuttaa mahdollisimman laaja yhteisymmärrys niistä periaatteista ja tavoitteista, joihin kouluissa ja kodeissa annettavalla kasvatuksella pyritään (Happonen & Tilus 1994, 33). Jokainen haastateltava kokee toimivan yhteistyön kannalta yhteisten linjojen muodostamisen.

*Ja mä nään sen, että se on kaiken a ja o, että kun sä syksyllä alat koulun ja ekaluokkalaiset tulee tai eskarit ni heti otat ne vanhemmat sinne ennen ku on mitään tuttavuuksia hierottu. Ja tuota selevität sen minkälainen on tään koulun systeemi, mitkä on ne arvot ja hyväksyykö ne. Ja ne saa sanoa omat arvonsa ja kriteerinsä ja sit meillä on kato yhteinen linja. Ja se on otettu heti sillon ensimmäisellä viikolla ennen ku se laps on tehny yhtään, rikkonu yhtään ikkunaa. Niin, ni ne on ne yhteiset linjat ja niihin sitoudutaan. Ni minusta tuntuu, että se on se, joka luo pohojan koko ala-asteen kantavaks voimaks. Että on tosiaan ne yhteiset säännöt, nii se on se kodin ja koulun yhteistyö semmonen niinku kivijalaka. Siihen on niinku hirviän hyvä rakentaa kaikkia muuta. (H2)*

Nykyään, kun lähes kaikki yksityiskohtaiset valtakunnalliset normit koulun pidosta on purettu ja suunnittelut ja päätökset tehdään kunnan ja koulujen tasolla, on yhteistyö ja keskusteluyhteys opettajien ja vanhempien välillä hyvin tärkeää. Sen tulisi olla yhteistä kehittämistyötä kouluolojen parantamiseksi, oppilaan oppimisedellytysten parantamiseksi ja opetussuunnitelman kehittämistä yhdessä vanhempien kanssa.

### 7.1.1 Opettajan ja vanhempien väliset yhteistyötasot

Opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön syvyydessä on Vuorisen (2000) mukaan eriteltävissä kolme tasoa.

*Yhteydenpito* on vaatimattomin yhteistyömuoto. Tällöin opettaja on kotiin yhteydessä vain silloin kun siihen on jokin erityinen tarve. Hyvin usein kyseessä on jokin epämiellyttävä tai kielteinen asia (esimerkiksi ikkunan rikkoutuminen, työrauhahäiriöt, poissaolot), joka ei edistä opettajan ja vanhempien yhteistyön

myönteistä kehittymistä. Mikäli yhteistyö on pääasiallisesti tällä tasolla, saattavat vanhemmat tottua siihen, ettei koulusta tule muuta kuin ikäviä asioita.

Kun opettajat ja vanhemmat tekevät jotain yhdessä, puhutaan *aidosta yhteistyöstä*. Tällöin vanhemmat ja opettajat toimivat aktiivisesti mm. retkien, myyjäisten, urheilutapahtumien, teemailtojen järjestäjinä tai osallistujina. Tutkimusaineistomme mukaan tällä tasolla tehdään paljon yhteistyötä vanhempien kanssa.

*Sitte meillä on vielä yhteistoimintailta vanhempien kanssa eli me pidettiin syksyllä tällänen askarteluilta myyjäisten merkeissä. Meillä oli oikein mukavaa (...) Sitte meillä on vielä tää kökkätoimikunta, joka kans aika paljon päättää kaikesta. Oppilaitten vanhemmat on hirveen aktiivisia tekemään tän koulun eteen kaikenlaista. (H3)*

*Varsinaisesta yhteistoiminnasta* on kyse silloin, kun toiminnalle asetetaan yhteiset tavoitteet ja käytetään niitä tukevia toimintamuotoja. Tämä on opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön vaativin taso, sillä onnistuakseen se edellyttää vuorovaikutukselta enemmän kuin muut tasot. Nykyään opettajan ja vanhempien haasteena onkin löytää ne toimintamuodot ja -tavat, joiden avulla heidän välinen vuorovaikutuksensa voisi syventyä yhteistoiminnan asteelle. (Vuorinen 2000, 21 - 22.) Haastateltavamme mukaan kyseessä voi olla siis ihan pienikin koulumaailmaan liittyvä asia, jossa tämä yhteistoiminta tulee mahdolliseksi.

*Läksyjen kohalla on sovittu silleen, et joku lapsi tykkää, että vanhemmat tarkistaa ne kotona. Sitte vanhemmat merkkaa nimikirjaimet sinne, että nyt nää on tarkistettu. Silloin ope ei tarkista sitä, vaan se on se luottamus, että kyl vanhemmat osaa ne kattoo (...) nii tämmösiä sopimuksia. Ja aina ei tarvi toimia samalla vaan se että niinku tulee niitä yhteisesti sovittuja toimintatapoja, joissa voi olla erilaisia vivahteita sitten. (H1)*

### 7.1.2 Opettajan ja vanhempien yhteistyömuodot ja -tavat

Husson ym. mukaan yhteistyön muodot ovat keinoja yhteistyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Näin ollen kutakin yhteistyömuotoa on tarkasteltava sen valossa, miten tehokkaasti sen avulla voidaan päästä yhteistyölle asetettuihin tavoitteisiin. (Husso ym. 1980, 16.)

Kodin ja koulun yhteistyömuodot voidaan Souranderin (1991) mukaan jakaa neljään osa-alueeseen: 1.) Koulukohtaiset tilaisuudet 2.) Luokkakohtaiset tilaisuudet 3) Kuuntelupäivät 4.) Kirjallinen tiedottaminen. (Sourander 1991, 3.) Tässä jaottelussa ei kuitenkaan huomioida henkilökohtaista yhteydenpitoa opettajan ja vanhempien kesken. Laineen esittämä ryhmittely ottaa kuitenkin henkilökohtaiset kontaktit huomioon. Souranderin jaottelusta poiketen yhteistyömuodot voidaan ryhmitellä luokka- ja koulukohtaisiin tilaisuuksiin, vanhempien yhdistystoimintaan, henkilökohtaisiin kontakteihin sekä kirjalliseen yhteydenpitoon (Laine 1998, 15 - 21).

*Luokka- ja koulukohtaiset tilaisuudet* pitävät sisällään juhlat, kokoukset, vanhempainillat, avointen ovien päivät, lukukauden päätöstilaisuudet, oppilastöiden näyttelyt ja urheilukilpailut. Luokka- ja koulukohtaiset tilaisuudet tarjoavat mahdollisuuden me-hengen luomiseen sekä koulun toiminnasta tiedottamiseen. (Laine 1998, 16.)

*Vanhempien yhdistystoiminta* on viime aikoina muodostunut suosituksi yhteistyömuodoksi. Tällä tarkoitetaan opettajan ja oppilaiden vanhempien organisoimaa toimintaa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi yhteiset toimintaillat tai keskustelupiirit tietyn aiheen tiimoilta. Toiminta voi olla harrastusluonteista, jolloin vetäjänä toimii opettaja tai joku vanhemmista. (Soininen 1986, 46.)

*Henkilökohtaiset kontaktit* pitävät sisällään puhelinkeskustelut ja henkilökohtaiset keskustelut sekä opettajan tekemät kotikäynnit (Soininen 1986, 48 - 49). Henkilökohtaisen yhteydenpidon etuna on, että ryhmätilanteita karttavat vanhemmat saadaan myös mukaan. Henkilökohtainen keskustelu on aina persoonallista viestintää kasvatukseen liittyvistä ja sitä hyödyntävistä tiedoista. Se onkin tehokkain tapa välittää tietoa, vaikuttaa mielipiteisiin ja muuttaa asenteita. (Pekka-la & Koivumäki 1982, 3 - 5.) Viime aikoina arviointikeskustelut ovat olleet paljon

käytetty yhteistyömuoto. Kotikäynnit ovat olleet suosittuja etenkin erityisopetuksen piirissä, mutta mahdollisia myös luokanopettajille (Stacey 1991, 100).

*Kirjallinen yhteydenpito* sisältää kaikki ne viestit, joita opettaja oppilaan välityksellä kotiin lähettää. Näitä kirjallisia viestejä ovat mm. reissuvihko, kirjeet, esitteet ja tiedotteet sekä todistukset. Etuna on nopea ja helppo tapa viestittää joka kotiin koulun jokapäiväisistä rutiineista ja tapahtumista. (Husso ym. 1980, 17.) Nykyään myös sähköpostin ja tekstiviestin katsotaan kuuluvan kirjalliseen yhteydenpitoon.

Haastatteluaineistostamme nousi esiin nämä kaikki yhteistyömuodon tasot. Jokaisella näistä yhteistyömuodoista ja -tasoista on oma merkityksensä vanhempien ja opettajien välisessä yhteistyössä.

### 7.1.3 Yhteistyön merkitys opettajalle

Yhteistyö kodin ja koulun välillä antaa opettajalle tietoja oppilaan taustasta ja auttaa opettajaa tekemään lasta koskevia ratkaisuja (Kilpeläinen & Matomäki 1984, 100). Aurinin mukaan on huomioitava, että ilman kodin tukea koulu voi vaikuttaa lapseen tai nuoreen pedagogisesti varsin vähän (Kauppinen & Koivu 2000, 238). Lisäksi toimiva yhteistyö antaa opettajalle voimaa koulutyöhön (Soininen 1986, 16).

*Kyllä ne yleensä aina on tuottanu hedelmää sitten, kun on ottanu yhteyttä vanhempiin, jos ei oo nähäny, nii ainaki sitte soittanu (...) monet asiat selviää, kun käydään joku palaveri tai käydään keskustelu joko ihan vanhempien kanssa tai sitten vielä tämmönen kolmikantakeskustelu, et on oppilaskin mukana. (H3)*

Opettajan odotukset vanhemmille liittyvätkin juuri yhteistyön toimivuuteen ja opettajan kasvatustyön tukemiseen.

*Välittäis siitä lapsestansa ja tulisivat vanhempainiltoihin, olisivat aktiivisia siinä, olisivat aidosti kiinnostuneita omasta koululaisestaan ja lähettäi-*

*sivät heti viestiä, jos jotakin erityistä on, ettei jäis asioita sellaisia varjoon, ettei opettaja tiedä, joita on voinut ottaa huomioon. Täytyy sanoa, että vanhemmat on kyllä nykyään aika valveutuneita. Ne kyllä ilmottaa, että yhteistyö on ainakin mulla on niiden kans pelannu, ne jotka haluaakin, että kodin ja koulun kans työt ja hommat sujuu. (H3)*

#### 7.1.4 Yhteistyön merkitys vanhemmille

Vanhempien ja opettajan yhteistyön tavoitteena on tehostaa kasvatusta ja koulutusta, sekä lujittaa kodin ensisijaista kasvatustavasta. Näin ollen vanhempien merkitystä kasvattajana halutaan entisestään korostaa ja vahvistaa. (Soininen 1986, 16.)

Yhteistyön tehtävänä on tukea kotia kasvatustehtävässä (Husso ym. 1980, 15). Perhebarometri 2000- tutkimuksen mukaan 55 % vanhemmista koki tarvitsevänsä silloin tällöin tukea lasten kasvatuksessa, kun taas ammattikasvattajat kokivat useimpien vanhempien tarvitsevan tukea (Seppälä 2000, 40). Koska koulu toimii vahvana oheiskasvattajana, tulisi Kuuskosken mukaan koulun tavoitteenasettelussa vanhemmuuden tukeminen nostaakin keskeiselle sijalle (Kuuskoski 1999, 18). Konkreettinen tuen tarve oli havaittu myös haastateltaviemme keskuudessa.

*Monesti vanhemmat niin ku sillä lailla kysyy, että kuule, mitä mä tekisin kun mä en taho saada sitä iltasella nukkuhan tai aamulla ylös, että ei kaverien kans tuu toimeen, on niitä pohittu. (H2)*

Kouluyhteistyö antaa vanhemmille tietoa myös koulusta auttaen näin vanhempia lasten koulutyön tukemisessa. Vanhemmilla on myös mahdollisuus vaikuttaa koulun tavoitteisiin ja toimintaan.

*Kokeilin sitä, että oli vanhempainilta heti syksyn alussa ja vanhempien kanssa kirjoitettiin yhdessä tavoitteita tälle vuodelle. Ja sieltä tuli kasvatustavoitteita, ihan käytännön tavoitteita, omista tavaroista huolehtimisesta, elikkä se oli ihan semmonen yleinen. Ja sitten ihan tämmöstä, että toivo-*

*taanko miten paljon kodin ja koulun välistä yhteistyötä ja missä muodossa. Elikkä silloin ne on yhteisesti asetettuja tavoitteita. (H1)*

Lisäksi vanhemmilla on mahdollisuus hyvien ihmissuhteiden luomiseen kouluyhteisön eri henkilöryhmien sisällä ja kesken (Soininen 1986, 16; Linjala & Sillanpää 1991, 93; Lötjönen & Massinen 1993, 72). Yksi haastateltavistamme onkin muodostanut pienryhmän, jossa keskustellaan kasvatukseen liittyvistä asioista. Tässä ryhmässä vanhemmilla on mahdollisuus saada vertaistukea muilta vanhemmilta sekä opettajalta.

*Mä tein sellasen kyselyn koululla, että missä on esikoislapsia, etittiin koulusta kaikki esikoislapset. Ja heille lähetettiin kutsu kotiin tulla sellaseen vanhempainiltaan. Sinne tuli semmonen nelisenkymmentä vanhempaa ja he olisivat heti olleet valmiita keskustelemaan siitä esikoisen vanhempana olosta eli se aihe oli niinku heti kiinnostava, että miten vanhempi joutuu pohtimaan vanhempana oloa esikoisen kohdalla. (H1)*

Myös vanhemmilla on odotuksia opettajan työlle. Nämä odotukset esiintyvät myös haastatteluaineistoissa.

*Vanhemmat toivoo, että opettaja tekee työnsä kunnolla ja menöö ajoissa tunnille ja huolehtii oman työnsä. Oikeudenmukasuutta varmasti vanhemmat odottaa ja sitte se, että tehdään se työ kunnolla ja informoidaan ajoissa, jos jotakin ongelmaa on. (H3)*

### 7.1.5 Muutokset vanhemmuudessa

Yhteiskunnan muutokset ovat heijastuneet perheisiin ja sitä kautta vanhempien kasvatukseen (Blom 1999, 191, 229). 1990-luvulla perhepolitiikan piirissä tehtiin leikkauksia, jotka vaikuttivat konkreettisesti lapsiperheen arkeen. Mm. kotihoidon tuen vähentäminen aiheutti sen, että äideillä oli entistä vaikeampaa sovittaa yhteen työuraa ja perhettä. Naisten valinnan mahdollisuus kotiin jäämisen ja työssäkäyn-

nin välillä väheni. (Hiilamo 2000, 7, 95.) Näin ollen yhä useampi hoivaamistehtävä siirtyi yhteiskunnalle (Keurulainen 1998, 59; Blom 1999, 181, 229).

*Nykyajan aikuiset, isät ja äidit, haluaa olla mukavuudenhaluisia, ei ne halua välttämättä perehtyä ja keskittyä siihen oman lapsensa elämään(...) Monet haluaa kehittää uraansa, lapset on sitten toissijainen asia(...) Sitä semmosta tavallista elämää, et kaikkee huuhaata muuta pitäis olla ja koulutusta ja kurssia ja mut sit se tavallinen elämä jää pois. Se on mun mielestä huono asia. (...) Mun mielestä jokaisessa perheessä pitäis pystyä, että jompikumpi on kotona ja saatavilla mahdollisimman usein. Kun nykyään elämän tiuha on nii kiireinen, että kaikilla on kiire ja monen työ on siitä, että on mentävä jos aikoo olla töissä. (H3)*

Perhebarometri 2000 -tutkimuksessa kävi myös ilmi, että ammattikasvattajat pitävät kasvatusvastuun jakautumisen syynä työelämän kasvaneita vaatimuksia, yhteisen ajan puutetta sekä vanhempien epävarmuutta kasvattajina. Ammattikasvattajien mukaan nykyvanhemmat eivät joko uskalla, kykene tai viitsi ottaa vastuuta lastensa kasvatuksesta ja rajojen asettamisesta, vaan muut asiat koetaan tärkeämmäksi. (Seppälä 2000, 23.)

Hellsten (2001, 9) mainitsee, että vanhemmuudessa tapahtuneet muutokset johtuvat yhteisöllisyyden hajoamisesta. Tämä tarkoittaa perheiden ja katoavan vanhemmuuden osalta sitä, etteivät lähiyhteisö, suku ja kyläyhteisö ole enää tukemassa vanhemmuutta.

*Sillon kun oli suurperheet, oli mummu ja pappa, oli ehkä enoa ja tätiä ja ketä kaikkia siinä samasa asu. Niin tälle uudelle äidille joka siihen tuli, joka piti sen vauvan kanssa ruveta tappelehan, nii siinä oli mummu tai joku, joka sano, että näin on tehty, että koetappa näin ja koetappas noin. Nyt sitte vanhemmuus on sellanen, että se on kirjasta opittu taito (...) Vanhempana oleminen on tällä hetkellä sanoisin taas, että se on vaikeampaa ku mitä oli silloin ku oli tosihan suurperheen aikahan elettiin tosi yksin äiti voi olla tosi yksin. (H2)*

Yhteiskunnallinen epävarmuus ja työttömyys ovat viimeaikoina alkaneet kuitenkin korostaa perheen merkitystä ja sen arvostusta suomalaisessa yhteiskunnassa (Blom 1999, 191, 229). Helimäen (1994, 41) mukaan perhe tarvitseekin nyt ulkopuolista tukea selviytyäkseen kasvatustehtävästään.

#### 7.1.6 Muutoksen tuomat haasteet yhteistyölle

Opettajien ja vanhempien välinen kanssakäyminen on yleisesti ottaen työn kannalta mielekästä ja arvokasta. Vanhemmat voivat kuitenkin muodostua myös ongelmaksi ja opettajan suhteet vanhempiin saattavat muodostua rasisiteeksi. (Syrjäläinen 2002, 82.)

*Ongelma on sitten se, että kun se yhteistyö ei pelaa sitte niitten kans, jotka enemmän sitä yhteistyötä tarttis opettajan kans. Ne ei välttämättä oo nii valamiita tulemaan sekä isä että äiti vanhempaintapaamiseen ja muuhun. Juuri sellaset ihmiset, joitten kans pitäis tehä yhteistyötä nii ne monesti jää sitte tulematta tänne. (H3)*

Myös Räisäsen (1996, 75) tutkimuksen mukaan ne vanhemmat, joiden kanssa opettajan pitäisi eniten tehdä yhteistyötä, eivät tule koulun järjestämiin tilaisuuksiin. Vanhemmat ja opettajat eivät aina koe kasvatusongelmia samalla tavalla. Tällöin kasvatustavoissa ja -periaatteissa syntyy ristiriitoja.

*Kertakaikkiaan haluton yhteistyöhön tai sitte haluton tunnustamaan, että on ollu vaikeuksia. Lähinnä mä luulen se on syy, ettei haluta tunnustaa et nyt ollaankin menossa tällaseen suuntaan, et halutaan yksin pärjätä lapsen kans ja tehdä vaikka koko kirja tehtäviä ja harjotella, eikä miettiä missä se vika oikein on. (H3)*

Välinpitämättömyyden ja vastuuttomuuden ohella myös ylihuolehtivaisuus voidaan nähdä ongelmana.



*Joissakin perheissä se menöö sitte vähä niinku väärille urille, että ne huolehtii liikaa ja teköö sen lapsen puolesta, tuovat kouluun ja vievät pois, että ei sekään taas oo hyvä. (H3)*

Hargreavesin (2001, 1069) tutkimuksen mukaan vanhemmat myös nykyään kritisoivat opettajien työtä. Vanhemmat kyseenalaistavat usein opettajan pätevyyden kasvatus- ja opetustilanteissa. Myös haastateltavamme kokevat vahvasti sen, että vanhemmat ovat nykyään hyvin valveutuneita ja vaativia yhteistyön osapuolina.

*Nykypäivänä opettajuuden kuva on se, että jos sä jätät jonkun lapsen päätkälle täälä ni vanhemmat soittaa ja sanoo, että kuule nyt sä oot meiän lasta menny rankasemaan. Että olikohan se ihan tarkotus, että kyllä nyt on jokin väärinkäsitys. Siis tämä on se juttu. Suhtautuminen opettajuuteen vanhempien taholta on tullut hirviän arvostelevaks, ne on tietoisia kaikista sun oikeuksista ja sun velvollisuuksista (...) nykyään sä oot mahottoman prässin ja arvostelun alaseksi ihan niinku tosiaan vanhempienkin taholta. (H2)*

*Vanhemmat on tulleet semmosiksi, et heidän kanssaan pitää olla aina niin varovainen juuri siitä, ettei oo mitää semmosia, joku voi vaatia tilille tai hyvä ettei johonkin oikeuteen haastaa. Että kaikessa semmosessa on tullu vastaan, että on kaikella lailla pitää olla sanomisissaan paljon varovaisempi. (H4)*

Myös vanhempien omat kielteiset koulumuistot vaikuttavat ongelmallisesti yhteistyöhön. He voivat pitää myös nykyistä koulua vastenmielisenä ja sen opettajia sosiaalisesti etäisinä. Tällaiset ristiriidat vaikuttavat kielteisesti myös lapsen kehitykseen ja koulusopeutumiseen, mikä puolestaan vaikeuttaa opettajan työtä. (Räisänen 1996, 75.)

*Se tuntu, et sielä oli niin ku kotona vähän niin ku semmonen, sillä äidillä elämä vähän sekasin. Joskus mä sitte sanoin sille, et ” Kuule, että eksä luota, että me osataan hoitaa sun lapsi täälä. Kyllä me se täälä hoidetaan*

*ja huolehditaan”(...) Hänellä on itellä ollut traumaattinen opettajakokemus ja hän sitä joutuu, se niin ku pelkäs. Ja se lapsikin oli monesti, et se oli niin ku vähän sekasin, et se äiti täpätti vähän liikaa. (H4)*

Keskusteltaessa lapseen liittyvistä asioista korostuu se, miten opettaja asian vanhemmille esittää. Räisänen (1996, 75) korostaa, että rakentavaan keskusteluun ei päästä, jos opettaja arvostelee tai neuvo vanhempia. Lisäksi tutkimusaineistossamme tulee vahvasti esiin vanhempana olon tärkeys vanhempien kanssa käytävässä kasvatuskeskusteluissa.

*Niin ja mä luulen, että minun kohalla on semmonen etu, että kun on omia lapsia, silloin vanhemmat ottaa aika hyvin vastaan niitä viestejä. On se tiesti tyylistäkin kiinni, onko se kovin semmosena besserwisserinä sanottu vai ihan että on aikuisia keskenään. Ja sitä että sen lapsen parhaaksi se ajatellaan se keskustelu. (H1)*

Väestöliiton Perhebarometri 2000 -tutkimuksen mukaan ammattikasvattajat kokivat yhteistyön tärkeämmäksi kuin vanhemmat. Yhteistyön esteinä koetut vuorovaikutuksen puute, kiire, heikot yhteistyötaidot, ennakkoluulot ja asenteellisuus olivat samansuuntaisia omien tutkimustulostemme kanssa. (Seppälä 2000, 34.)

## 7.2 Yhteistyön merkitys opettajan kasvatustyölle

Kasvattajana opettajan on tärkeää tehdä yhteistyötä useiden ihmisten kanssa, sillä kasvatus nähdään kaikkien kasvatukseen osallistuneiden ihmisten välisenä yhteistyöprosessina. Tämän lisäksi opettajan mahdollisuuksiin toimia ja kehittyä kasvattajana vaikuttaa se, missä määrin heille on olemassa erilaisia tukijärjestelmiä. Ekologisessa kasvatusnäkemyksessä korostetaan erityisesti sosiaalisen verkoston merkitystä (Huttunen 1989, 50, 54).

Sosiaalinen verkosto on käsite, jonka avulla voidaan kuvata ihmissuhteiden kokonaisuutta. Sosiaalinen verkosto ei ole itsenäinen systeemi, vaan yksilön itsen-

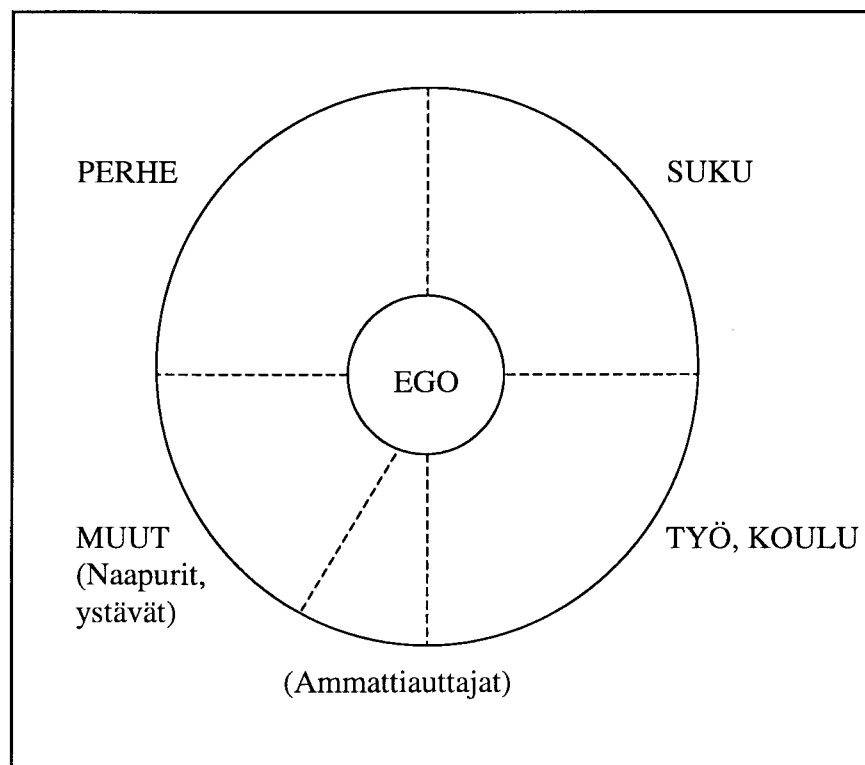
sä tärkeiksi kokemien ihmisten suhdejärjestelmä, joka rakentuu aina uudelleen kussakin vuorovaikutustilanteessa. (Seikkula 1994, 16.)

Marsella ja Snyderin (1981) mukaan sosiaalisella verkostolla tarkoitetaan yksilön vuorovaikutussuhteita, joiden kautta yksilö ylläpitää sosiaalista identiteettiään. Näistä suhteista yksilö saa henkistä tukea, materiaalista apua ja palveluja, tietoja sekä uusia ihmissuhteita (Seikkula 1994, 16; Aro 2001, 57). Kasvattajana opettaja tarvitsee käytännössä sosiaalisilta suhteilta kokemuksia siitä, kenen kanssa hän on tekemisissä, keneltä hän voi saada apua sekä ketkä verkostossa ovat toistensa kanssa tekemisissä. Tällöin tätä opettajan saamaa kuvaa ihmissuhteiden kokonaisuudesta nimitetään psykososiaaliseksi verkostoksi. (Seikkula 1994, 32.)

Bronfenbrenner<sup>1</sup> tarkastelee sosiaalista verkostoa mikrosysteemin, mesosysteemin, eksosysteemin ja makrosysteemin alakäsitteillä. Tällöin tarkastelu rajoittuu hahmottamaan verkostosuhteiden vastavuoroisuutta. Klefbeckin johtama ryhmä on kehittänyt Bronfenbrennerin teorian pohjalta ns. verkostokartan yksilön ihmissuhdekokonaisuuksien analysoimiseksi. Tällöin sosiaalista verkostoa on kuvattu nelilohkoisena kenttänä, johon on lisätty vielä ammattiauttajat, mikä näkyy seuraavalla sivulla olevasta kaaviosta. (Seikkula 1994, 21 – 22.)

---

1 Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian mukaan ihmisen kehitysympäristöä eli ekologiaa voidaan kuvata neljän systeemin käsitteellä. mikrosysteemi käsittää perheen sisäiset ihmissuhteet. Mesosysteemi käsittää sukulaiset, ystävät, naapurit, koulun, päiväkodin ja vanhempien työn ja niiden väliset keskinäiset suhteet. Eksosysteemi on laaja, organisatorinen kehä, johon kuuluu kansalliset rakenteet. Makrosysteemi on uloin, koko maapallon käsittävä ympäristökehä, joka käsittää kulttuurit ja yhteiskunnat. (Ks. Bronfenbrenner 1979.)



KUVIO 4. Sosiaalinen verkosto verkostokarttana (Seikkula 1994, 22).

Sosiaalisessa verkostossa perheeseen luetaan ne perheenjäsenet ja sukulaiset, joiden kanssa yksilö asuu saman katon alla. Olennaista näille suhteille on se, että ne ovat päivittäin tiheästi toistuvia. (Seikkula 1994, 23.) Eräs haastateltavistamme kokee, että perheen tuen merkitys opettajan kasvatustyölle ei ole kovin suuri. Syynä hän näkee sen, että oma perhe ei ymmärrä niitä kasvatuksellisia tilanteita ja ongelmia, joita opettaja työssään kohtaa.

*Nimittäin oma perhe, jos sä oot itekin kotona ruvennu, ni kyllä ne vähän aikaa kuuntele sua, mutta kohta ne aattelee, että jaha Soile höpöttää taas kasvatustiedettä. (...) Sama se on niin ku aviomiehellä, että kyllä se vähän aikaa kuuntelee, mutta sitte näkee, että se laskee jo pöllin päitä, että ihan turha puhua. (H2)*

Tosin, jos aviopuoliso joutuu omassa työssään kohtaamaan kasvatuksellisia tilanteita, koetaan perheen tuki silloin hyvin tärkeänä.

*Mä haen heti niin ku muita siihen ja se heti on, että on aviopuoliso, jolta kouluasioista niin ku voi kysyä et oot sä kohdannut tämmöstä juttua. (H1)*

Toisen lohkon muodostavat sukulaisuussuhteet, joihin kuuluvat ne perheenjäsenet ja sukulaiset, joiden kanssa ei asu samassa taloudessa. Tällöin sukulaisten kanssa ollaan tekemisissä harvemmin, eikä yksilön tarvitse sopeuttaa toimintaansa muiden toimintaan. (Seikkula 1994, 23.)

Kolmanteen lohkoon kuuluvat koulun ja työn ihmissuhteet, joille myös on ominaista se, että ne toteutuvat päivittäin. Määrällisesti ne ovat useimmiten opettajalle tärkeämpiä kuin perheen suhteet, sillä niissä opettaja sopeuttaa toimintansa useammin muihin kuin perheessä. (Seikkula 1994, 23.)

*Ja sit kyllä täällä koulussa on paljon ihmissuhteita, että missä voi pohtia, että lähetääs kahville ja jutellaan, että mulla on vähän niin ku semmonen kinkkinen paikka, että kyl se on itsestä kiinni, jos yksin jää jonkun ongelman kanssa. (H1)*

Puhuminen ja uskoutuminen ammattikollegalle ei kuitenkaan aina ole mahdollista, koska ongelmien myöntämiseen ja niistä puhumiseen tarvitaan aina luotettava kuuntelija, jota kaikissa työyhteisöissä ei aina ole. Opettaja saattaa kokea leimautuvansa huonoksi opettajaksi, mikäli hän liikaa pyytää apua kollegoiltaan. (Räisänen 1996, 98.) Pari haastateltavistamme kokevat, että tuki muiden ulkopuolisten työyhteisöjen opettajilta on tärkeää.

*Sanosin sen, että tuki, muiden opettajien tuki muualta, on kyllä kans ihan korvaamatonta, pidän kyllä yhteyttä muihin opettajiin. (H3)*

Muut -lohkon ihmissuhteet sisältävät naapurit, ystävät sekä harrastuspiirin jäsenet. Nämä suhteet toteutuvat yksilön oman valinnan perusteella ja säilyvät myös tämän aktiivisuuden mukaan. (Seikkula 1994, 23.) Erityisesti ystävät, jotka ovat

saman ammattialan edustajia, tarjoavat erään haastateltavan mukaan parhaan mahdollisen tuen omalle kasvatustyölle.

*Ni tuota jos mulle ei olis niin ku ystäviä, mulla on kaks oikein hyvää opettajaystävää, toinen on sellanen, joka yläasteella toimii ja on vielä virasa, toinen on sitte jo eläkkeellä oleva. Ja jos ei näitä kahta saman ammattikunnan edustajaa olis, jolle mä aina vaan purkasin sitä omaa ongelmatilannetta, niin saa nähä, että miten olisin niin ku jaksanu. Saman ammattikunnan ihminen se kato ymmärtää, puhuthan samaa kieltä, ei kato tarvi selittää, tietää heti sen tilanthen, se tulee sen silmien eteen ja sitte se osaa kääntää sen, kun sä näät oikein mustana, se osaa kääntää sinne valoa vähän, että ei se nyt ihan noin ooka. Että tuota kyllä niin ku ystävaverkko on semmonen, semmonen henkinen, en mä oo ikinä niin ku muuta tarvinu, mutta ystäviä oon tarvinu monesti ihan sillai, että saa puhua. (H2)*

Lisäksi opettajat ovat yhteistyössä ammattiauttajien kanssa. Tässä tutkimuksessa ammattiauttajiksi käsitetään ne eri asiantuntijat, joilla on ammattinsa puolesta suhde kasvatettavaan tai opettajaan, ja joiden kanssa opettaja tekee yhteistyötä kasvattajana. Tällöin ammattiauttajiksi voidaan nimetä mm. terveydenhoitaja, erityisopettaja, koulukuraattori, psykologi, perheneuvola, jne. Opettaja voi lähestyä kotia kasvatustehtävien hoitamisessa erilaisten asiantuntijoiden kautta.

*Terveydenhoitaja on sellanen, jonka kautta on niinku heleppo lähestyä kotia et terveydenhoitaja sitte ottaa yhteyttä. Et se on niinku jos on oikee vaikea kysymys ja vaikia asia nii sitte sen kautta, tämä on sellanen hyvä kytkös.(...) Ja sitte jos oikee vaikeita hankalia tilanteita, niin sitte on ihan pidetty palavereita täällä koulussa, jossa on ollut psykologi lasten perheneuvolasta mukana, erityisopettaja, koulun opettaja ja vanhemmat, joskus ihan lapsikin. (H3)*

Yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa saattaa kuitenkin olla ongelmallista työhön liittyvän vaihtelovollisuuden vuoksi. Tällöin opettaja ei saa aina yhteistyöltä tarvitsemaansa tukea.

*Täytyy sanoa että tuollaset asiantuntijatahot eivät oo välttämättä aina... psykologit ja perheneuvolan puolelta ei välttämättä aina tuu, ja lääkärin puolelta, nii jos on käynyt tutkimuksessa ja on kyse oppilaasta, ni ne on aika nihkeitä ne tiedot, mitä sieltä saa, et siinä se vähän tahtoo tökkiä se yhteistyö muihin tahoihin. ( H3)*

Yhteistyö eri ihmisten kanssa on opettajan työssä jaksamiselle ehdoton edellytys. Nykyään ovatkin monet koulut havahtuneet opettajiensa jaksamisongelmiin. Avuksi on otettu työohjaus ja työkyvyn ylläpitoa tukevat erilaiset toiminnot. (Syrjäläinen 2002, 121.) Keskeiseksi muodostuu kuitenkin työyhteisön oma ilmapiiri.

*Jaksamiseen vaikuttaa tosi paljon esimerkiksi se, et millanen työyhteisö meillä on, että kun työyhteisö on hyvä nii sillon sitä jaksaa, että me ollaan pyritty olemaan avoimia ja keskusteltu siitä TYKY-toiminnassa, et miten me jaksetaan täälä olla. (H3)*

## 8 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli kerätä tietoa siitä, mitä opettajuus on nykyään ja miten opettajat kokevat kasvattajana olemisen työssään. Lisäksi tutkimme sitä, mikä merkitys yhteistyöllä on opettajan kasvatustyölle. Opettajuutta tarkasteltiin teemahaastatteluaineiston pohjalta. Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti opettajan kasvatustyön tarkasteluun. Kokonaistavoitteena oli luoda näkemys opettajuudesta nykypäivänä, jotta kasvattajana toimiminen asettuisi oikeaan kontekstiinsa. Tutkimusote oli luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus.

Tutkimuksemme mukaan opettajuus oli muuttunut merkittävästi viimeisten parin vuosikymmenen aikana. Erityisesti 1990-luvulla tapahtuneet muutokset olivat heijastuneet voimakkaasti opettajan työhön eikä ihme, sillä 1990-luku nähtiinkin Suomessa yhteiskunnallisen murroksen aikana. Murroksen taustalla oli useita tekijöitä, kuten taloudellinen lamakausi, suurtyöttömyys, pelko hyvinvoinnin romahtamisesta, perheiden hajoaminen, lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi sekä viestintäteknologian huomattava kehittyminen.

Tutkimuksemme osoitti, että opettajan oli kyettävä reagoimaan nopeasti muutoksiin ja työn haasteisiin. Tietotekniikan myötä laajentunut oppimisympäristö, erityisoppilaiden integrointi sekä oppilaskeskeisemmät työtavat edellyttivät opettajalta itsensä kouluttamista ja asettivat opettajan työlle uusia haasteita. Opettajat kokivat täydennyskoulutuksen ja itsensä kehittämisen mielekkääksi. Täydennyskoulutus oli myös merkki oman työn arvostamisesta, ja se koettiin yhtenä työssä jaksamisen edellytyksenä. Yhteiskunnassa tapahtuvat nopeat muutokset olivat luoneet paineita myös koulun kehittämislle. Tämä koettiin vaativana ja aikaa vievänä, ja tutkimuksemme mukaan opettajat kaipasivat enemmän aikaa tavalliseen opetustyöhön.

1990-luvun lopulla alkanut taloudellinen nousukausi koettiin markkinatalouden ylikorostumisena nyky-yhteiskunnassa, ja näin hallitsevan myös koulumaailmaa. Tutkimuksessamme ilmeni, että opettajan työ oli nykyään myös taistelua markkinatalouden ylikorostumista vastaan. Opettajat kokivat uhkana, että koulun itsemäärämisoikeus pienenee markkinavoimien hallitsemassa yhteiskunnassa. Tämä tarkoittaisi sitä, että yhteiskunta päättää, mikä kasvatusta ja opetustyötä



taloudellisesti kannattaa ja mikä ei. Konkreettisena esimerkkinä voitaneen pitää muutama vuosi sitten esitettyä vaatimusta matematiikan opetuksen tuntimäärän lisäämisestä peruskoulussa, koska suomalaisten oppilaiden katsottiin olevan heikosti menestyviä matematiikassa. Tämä on aika ihmeellistä, sillä onhan tämän tasoisella matematiikan osaamisella pystytty luomaan Nokian kaltaisia yrityksiä. Tämä onkin oiva esimerkki siitä, miten markkinavoimien voidaan katsoa vaikuttaneen koulun opetustyöhön.

Tutkimuksemme osoitti, että yksi keskeisimmistä muutoksista opettajan ammatissa oli oppilasaineksen muuttuminen rauhattommaksi ja aikaisempaa keskittymiskyvyttömämmäksi. Oletamme, että syynä voidaan pitää viihdeteollisuuden tuottamaa epätodellisuutta sekä hektistä elämän rytmiä.

Tutkimuksen mukaan opettajuudessa tapahtuvista muutoksista huolimatta opettajien kokemukset työstään olivat myönteisiä: he arvostivat työtään ja olivat tyytyväisiä ammatinvalintaansa. Vaikka työ koettiin raskaana, oli se kuitenkin antoisaa. Työskentely lasten kanssa, työssä saatavat onnistumisen elämykset sekä oman vanhemmuuden kautta tulevat kokemukset olivat lisänneet oman työn arvostamista.

Tutkimuksemme mukaan opettajan ammatti koettiin olevan hallitseva osa omaa elämää, toisinaan jopa liiankin hallitseva. Opettajan ammatissa työn jättäminen työpaikalle on monelle mahdotonta, ajatukset seuraavat työn ulkopuolelle. Tämän lisäksi muiden ihmisten odotukset ja palautteet seuraavat opettajaa myös hänen vapaa-aikanaan. Esimerkiksi humaltuneessa tilassa olevaa opettajaa saatetaan katsoa paheksuen. Opettaja kokee alituisesti kantavansa opettajan ammattiin liittyvää esikuvallisuuden leimaa. Tämä johtunee siitä, että opettajan oma persoonallisuus on hänen tärkein työvälineensä.

Tutkimuksemme osoitti, että opettajan työtehtäviin kuuluu yhä enenevässä määrin kasvattajana oleminen. Tämä tulos oli samansuuntainen Väestöliiton Perhebarometri 2000 -tutkimuksen kanssa, jossa ammattikasvattajat kokivat kasvatustehtävien lisääntyneen omassa työssään (Seppälä 2000). Tutkimustulostemme mukaan opettajat kokivatkin yhä enemmän joutuvansa puuttumaan kasvatustilanteisiin, joissa keskeistä on hyvien tapojen, empaattisuuden, oikean ja väärän sekä rehellisyyden opettaminen. Arvelemme, että tätä voidaan pitää seurauksena yh-

teiskunnan moniarvoistumisesta, jolloin jokaisella yksilöllä on oikeus valita, miten hän haluaa elää. Enää ei ole löydettävissä yhteistä arvopohjaa, kuten vielä muutamia vuosikymmeniä sitten. Toisena merkittävänä syynä voitaneen pitää viihdeteollisuuden vaikutusta, joka tarjoaa vääriä käyttäytymismalleja kasvavalle yksilölle.

Opettajat joutuivat puuttumaan myös aikaisempaa enemmän oppilaissa ilmenevään keskittymiskyvyttömyyteen ja sen aiheuttamiin ongelmiin. Lisäksi opettajien huolena olivat jopa perustarpeiden, kuten unen ja ravinnon, sekä läheisyyden turvaaminen. Arvelemme elämäntapojen muuttumisen olevan syynä perustarpeiden laiminlyönteihin. Lieneekö pelko hyvinvoinnin romahtamisesta aiheuttanut sen, että työelämä vei vanhemmat lapsilta? Vanhemmat eivät kenties ole enää niin intensiivisesti läsnä huolehtimassa siitä, että lasten perustarpeet tulivat tyydytetyiksi. Myös osa perheistä saattaa kärsiä vielä taloudellisen laman ja suurtyöttömyyden seurauksena ilmenneistä ongelmista, kuten alkoholismista, jolloin lasten perustarpeet jäävät vanhempien omien ongelmien varjoon.

Merkittävä tulos opettajan kasvatustyön näkökulmasta oli se, että opettajat tunsivat olevansa velvollisia puuttumaan lähes kaikkeen siihen, mitä oppilas häneltä kasvavana yksilönä vaatii. Näin ollen opettaja saattoi joutua puuttumaan koulunkäynnin puitteissa niin oppilaan vaatetukseen, ruokailutottumuksiin kuin käyttäytymistapoihinkin. Arvelemme, että haastateltaviemme taustatiedoilla on vaikutusta tähän tutkimuksemme tulokseen. Erityisesti motivaatio opettajan ammattiin hakeutumiseen osoittaa, että haastateltavamme ovat kaiken kaikkiaan persoonia, joille tärkeää on toisen ihmisen hoivaaminen ja auttaminen. Näin ollen voidaan tulkita, että opettajaksi hakeutuu ihmisiä, joilla on luontaista herkkyyttä ja huolehtivaisuutta. Lisäksi yhtenä opettajien luonteenpiirteenä saatetaan pitää tunnollisuutta, joskus jopa ylitunnollisuutta. Voitaisiinko tämä nähdä syynä siihen, että opettajat ovat valmiita kantamaan vastuuta asioista, jotka eivät välttämättä heidän työnkuvaansa edes kuulu?

Toisaalta tähän tutkimuksemme tulokseen saattoi vaikuttaa se, että opettajan ammatissa vastuu ja velvollisuus koetaan hyvin voimakkaana. Opettajat saattavat pelätä laiminlyövänsä tehtäviään, mikäli eivät työaikanaan puutu oppilaissa esiintyviin tarpeisiin. Koska opettajan vastuu ei katoa hetkeksikään, ei myöskään hänen kasvattavuutensa olemassaolo ja sen vaikutus poistu.

Opettajien oli vaikea sulkea oman kasvatustyönsä ulkopuolelle ehdottomasti mitään tiettyjä kasvatustehtäviä. Rajaa koettiin kuitenkin vetää siihen, että perheen sisäisiin asioihin ei puututtaisi. Tällöin opettaja koki olevansa välittävä linkki, joka ohjaa perhettä hakemaan tarvitsemaansa apua. Haastateltavamme kokivat, että opettajan ei tarvitse ottaa yksin vastuuta erilaisissa kasvatustilanteissa.

Tutkimustuloksemme osoittivat, että eroja kasvatustilanteissa ja niiden määrällisessä esiintymisessä ei maaseudun ja kaupungin välillä esiintynyt. Oletuksemme oli, että kaupunkiympäristössä opettajat kokisivat kasvatustehtävät haasteellisempina sekä määrällisesti suurempina. Onhan mahdollista, että haastateltaviksemme valikoituivat juuri hyvän työympäristön omaavat opettajat. Myös maantieteellisellä sijainnilla saattaa olla vaikutusta tutkimuksemme tuloksiin, jolloin pääkaupunkiseudulta valittava aineisto olisi saattanut tuottaa erilaisia tuloksia.

Yhteistyö vanhempien kanssa koettiin ensiarvoisen tärkeäksi. Merkittävimpana se koettiin luotaessa koulukasvatukselle yhteistä arvoperustaa. Tällöin yhteiset tavoitteet muodostivat kivijalan, jolle koulussa annettava kasvatusta oli helppo rakentaa. Yhteistyö vanhempien kanssa auttoi myös ymmärtämään lasta paremmin sekä tukemaan kodin kasvatustyötä.

Opettajat kokivat vanhemmat pääosin aktiivisina yhteistyökumppaneina, osin jopa liiankin ylihuolehtivaisina. Tämä ylihuolehtivaisuus oli mielestämme hyvin mielenkiintoinen piirre vanhemmuudessa. Saattaa olla, että osa vanhemmista kokee yhteiskunnallisen kritiikin vanhemmuuden katoamisesta niin syyttävänä, että tekevät kaikkensa, jotteivät olisi huonoja vanhempia. Toisaalta lähisukulaisilta saatava tuki on vähentynyt yhteisöllisyyden katoamisen myötä, ja ns. terve maalaisjärki kasvatuksessa tuntuu joskus kadonneen. Erääksi syyksi arvelemme vanhemmuuden siirtymistä yhä myöhäisempään elämänvaiheeseen, jolloin ylihuolehtivaisuusriski on korkeampi. Elämän perusteet on jo luotu valmiiksi ja vanhemmilla on enemmän aikaa perehtyä lapsensa kasvuun ja kehityksen seuraamiseen.

Yhteistyö koettiin ongelmallisimmaksi niiden vanhempien kanssa, jotka sitä eniten olisivat tarvinneet. Opettajat kokivat heidän välttävän vanhempainiltoja ja muita yhteistyömuotoja. Yhteistyöstä päävastuun kantoi opettaja. Tutkimus osoitti myös, että vanhemmat, joilla oli omia negatiivisia koulukokemuksia taustallaan,

olivat yhteistyökumppaneina ongelmallisia. Tämä sama tulos todettiin myös Räisäsän tutkimuksessa (1996, 75).

Vanhemmat koettiin myös aikaisempaa valveutuneimmaksi ja näin arvostele- van liiaksi opettajan työtä ja päätöksiä. Vanhempien taholta tulevaa arvostelua pidettiin haasteena opettajan henkilölistymiselle. Opetuksen suunnittelu ja arvi- ointi yhdessä vanhempien kanssa ovat saattaneetkin murentaa opettajan au- tonomiaa oman ammattinsa asiantuntijana antaen näin vanhemmille yhä enemmän vaikutusvaltaa opettajan työhön (Syrjäläinen 2002, 98). Kenties vanhemmat ovat tietoisempia omista oikeuksistaan ja opettajan velvollisuuksista kuin aikaisemmin.

Tutkimusaineistostamme ilmeni, että opettajan omat kokemukset vanhem- muudesta olivat merkityksellisiä ja auttoivat ymmärtämään vanhempia yhteistyön toisena osapuolena. Tällöin vanhemmuuden tukeminen koettiin helpommaksi. Vanhemmat selvästi luottivat opettajaan kasvattajana ja kasvatuksellisen tuen an- tajana, mikä vanhempien taholta ilmeni konkreettisen avun pyytämisenä opettajal- ta. Tutkimustuloksena voidaan todeta myös se, että opettajat kokivat vanhempien tarvitsevan konkreettista kasvatuksellista tukea aikaisempaa enemmän. Tämä saat- tanee johtua niistä perherakenteissa tapahtuneista muutoksista, joissa mahdolli- suus lähiyhteisöltä saatavaan tukeen on huomattavasti vähentynyt.

Opettajat kokivat kollegoiltaan saamansa tuen korvaamattomaksi voimava- raksi omalle kasvatustyölleen ja sen kautta työssä jaksamiselleen. Tätä tutkimus- tulosta voidaankin pitää tärkeänä siinä mielessä, että avoin ja toimiva työyhteisö on keskeinen voimavara opettajan työssä jaksamiselle, johon tulee kiinnittää huomiota. Syynä opettajakollegoiden apuun turvautumiseen oli heidän ammatilli- nen tietämyksensä ja kyky ymmärtää kasvatuksellisia tilanteita. Näin ollen per- heen antama tuki koettiin melko olemattomaksi. Opettajat luottivat saavansa tukea myös ammattiauttajilta, mutta se miellettiin kuitenkin viimeiseksi vaihtoehdoksi. Tämä saattaa johtua siitä, että ammattiapuun turvautumiseen liitetään usein epä- onnistumisen ja leimautumisen pelko.

Tutkimus osoitti, että opettajat saivat kasvatustyölleen konkreettista apua eri asiantuntijatahoilta, jolloin opettajan ei tarvinnut ratkaista kasvatusongelmia yk- sin. Eri yhteistyötahoja sitova vaitiolovelvollisuus saattoi kuitenkin muodostua muuten toimivalle yhteistyölle suurimmaksi esteeksi.

Aihepiiriä ei ole aiemmin tutkittu tästä näkökulmasta, joten emme saaneet kovin paljon tukea ja vertailukohtia julkaistusta kirjallisuudessa. Täten teoreettisesta viitekehystä muodostui ehkä hieman hajanainen. Se sisältää mielestämme kuitenkin melko hyvin aihepiiriin liittyvät tutkimukset ja muun kirjallisuuden. Käyttämämme lähdekirjallisuus perustuu pääsääntöisesti suomalaiselle opettajatutkimukselle ja näin ollen yhtenä tutkimuksen puutteena voidaan pitää kansainvälisten tutkimusten vähyyttä. Toisaalta on kuitenkin huomioitava se, että opettajuus on ilmiönä hyvin kulttuurisidonnainen, jolloin opettajuutta Suomessa ei tulekaan liikaa tarkastella kansainvälisen tutkimuksen pohjalta. Teoriaosuus on antanut taustaa ja syvyyttä myös omille pohdinnoillemme. Tutkimuksen teon aikana hankittu omakohtainen työkokemus antoi paljon uusia näkökulmia tutkimusaineiston analysointiin.

Tutkimuksemme puutteena voidaan pitää sitä, että tutkittavat olivat taustatiedoiltaan hyvin homogeenisiä. Jokaisella haastateltavalla oli mm. useampia omia lapsia, jolloin vanhempana olemisen yhteyttä kasvattajana olemiseen ei tutkimuksen kuluessa täysin pystytty arvioimaan. Olisi ollut mielenkiintoista tietää, miten lapsettomat opettajat suhtautuvat kasvattajana olemiseen opettajan ammatissa, kun taustalla ei ole vanhemmuuden kautta muodostuneita kokemuksia kasvattamisesta.

Tutkimuksen luotettavuutta saattoi heikentää myös tutkittavan aineiston pieni koko sekä suuntautuminen pääosin alkuopetusluokkien opettajiin. Kuvaus opettajan työn kasvatuksellisesta luonteesta olisi saattanut saada uusia merkityksiä, mikäli osa tutkimusjoukostamme olisi työskennellyt vanhempien oppilaiden kanssa. Vaaditaanhan alkuopetusluokkien opettajalta kasvatuksellista otetta muita opettajia enemmän. Tutkijoiden omat intressit tulevana alkuopettajina vaikuttivat tutkimusjoukon suuntautumiseen alkuopettajiin.

Tutkimuksen avulla saatu kuvaus nykypäivän opettajuudesta antaa meille työhön siirtyville opettajille tietoa siitä, millaisia odotuksia ja vaatimuksia opettajan työ meille asettaa. Näin ollen se antaa meille tärkeitä eväitä matkalla omaan opettajuuteemme. Tutkimuksen merkitys on antaa myös suhteellisen realistinen kuva opettajan työstä niille henkilöille, joilla ei ole henkilökohtaisia kokemuksia opettajan ammatista. Tällöin tutkimuksemme parhaassa tapauksessa nostaa opettajan työn arvostusta.

Tutkimuksen pohjalta haluamme esittää yhden jatkotutkimusehdotuksen, joka kohdistuu opettajankoulutuslaitoksen kehittämiseksi: mitä valmiuksia voimme antaa tuleville luokanopettajille, jotta he osaisivat kohdata työssään mitä moninaisimpia kasvatustilanteita. Voisiko opetusharjoitteluiden määrää ja opetusharjoittelijoiden vastuuta lisäämällä antaa tuleville opettajille enemmän kykyä kohdata kasvatuksellisia tilanteita? Tarkoituksenamme ei kuitenkaan ole edellyttää opettajankoulutuslaitosta antamaan valmiita vastauksia kasvatuksen peruskysymyksiin, sillä jokainen kasvatustilanne on ainutlaatuinen.

Tämän tutkimuksen kuluessa olemme tulevina opettajina pohtineet omia valmiuksiamme toimia kasvattajina. Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat tuoneet opettajan kasvatustyöhön osittain hyvinkin haasteellisia kasvatustehtäviä. Toivoisimmekin, että jokainen opettajaksi opiskelevalle ja jo työssään toimiva opettaja pohtisi mitkä ovat omat valmiuteni työssäni kohdata kasvatustilanteita ja miten voisin näitä valmiuksia itsessäni kehittää. Tämän pohdiskelun ja itsetutkimuksen avulla jokaisella opettajalla on mahdollisuus kehittää itseään kasvattajana ja tehdä matkaa omaan opettajuuteensa.

## LÄHTEET

- Aho, E. 1998. Elävää opetussuunnitelmaa etsimässä. Lasten ja aikuisten arviointia alkukasvatuskokeilusta eräässä Keski-Pohjanmaan maaseutukunnassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Pro gradu-tutkielma.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Aro, A. 2001. On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään. Helsinki: Edita.
- Barringer, M-D. 1993. How the National Board builds professionalism. *Educational Leadership* 50 (6), 18 - 22.
- Blom, R. (toim.) 1999. Mikä Suomessa muuttui? Sosiologinen kuva 1990-luvusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Brotherus, A. 1994. Opettajan etiikka ja työpersoonana. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki, & J. Hytönen, Opetus varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOY, 101 - 115.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 24 - 42.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.
- Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Happonen, O. & Tilus, P. 1994. Erityisopetus ja tiedottaminen. Teoksessa P. Virtanen (toim.) Viikeri. Erityisopetus. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus. 31 - 35.
- Hargreaves, A. 1993. Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. *International Journal of Educational Research* 19 (3), 227 - 246.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hargreaves, A. 2000. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers & Teaching*, Vol.6/ 2000, 151 - 182.

- Hargreaves, A. 2001. Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*. Vol: 103. 6/2001. 1056 - 1080.
- Hargreaves, D. 1994. The new professionalism: synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*. An International Journal of Research and Studies 10 (4), 423 - 438.
- Harva, U. 1968. Filosofian opetus koulussa. Teoksessa *Kasvatuksen kentältä*. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1978. Hyvä ja paha. Praktisen etiikan ongelmia. Helsinki: Otava.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 175.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Helimäki, E. 1994. Varhaiskasvatusjärjestelmä. Teoksessa A. Brotherus, E. Helimäki & J. Hytönen, *Opetus varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOY, 40 - 49.
- Hellsten, T. 1999. Vanhemmuus - vastuullista vallankäyttöä. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Hellsten, T. 2001. "Valta kuuluu opettajille." *Opettaja* 6, 8 - 10.
- Hiilamo, H. 2000. Suomen perhepoliittisen linjan kehittyminen vuosina 1990-1999. Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Sarja A:10/1999.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hollo, J. 1949. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Husso, M.-L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus I. Tutkimuksen tausta, teoreettisia lähestymistapoja sekä johdatus empiirisen aineiston keräämiseen: ongelmat ja mittarit. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 161 / 1980.



- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki: varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 20 - 24.
- Jarasto, P. & Sinervo, M. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: Gummerus.
- Kallioniemi, A. 1997. Uskonnonopettajien ammattikuva. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 180.
- Kantola, A. 2001. Kohtaamisen aika. Jyväskylä: Atena.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettis-sosiaalisen ilmaston luoja ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kauppinen, T. & Koivu, A. 2000. Tavoittaako koulun yhteisöllisyys oppilaiden vanhemmat? Kasvatus 31 (3), 237 - 248.
- Keurulainen, M. 1998. Elämää perheinä 1990-luvun Suomessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitos. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Kilpeläinen, T. & Matomäki, E. 1984. Kodin ja koulun yhteistyön toteutuminen ja opettaminen maamme opettajankoulutuslaitoksissa ja harjoituskouluissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Kiviniemi, K. 1991. Reflektiivisyys ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2, 35 - 54.
- Kohonen, V. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksista opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio: arvioinnin ja oppimisen tukena, 33 -50.
- Korpinen, E. (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisan kehittämissäätö. Polemia-sarja 18: Vammala.

- Korpinen, E. & Lång A. 1979. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilu II. Oppilaiden huoltajien käsityksiä kokeilusta. Kokeilun vaikutukset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita. 132 / 1979.
- Kuuskoski, E. 1999. Koko kylä kasvattaa lapsen. Teoksessa Kasvatus on kaikkien tehtävä. Opetusalan ammattijärjestö. Opettajan aineisto, 18 – 21.
- Kyöstiö, O. K. 1968. A study of teacher role expectations. *Annales Academiae Scientiarum fennicae*, P 154.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Laine, E. 1998. Kouluyhteistyö – sukset ristissä? Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Pro gradu –tutkielma.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 168.
- Leino, A-L & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lieberman, A. & Grolnick, M. 1998. Educational Reform Networks: Changes in the Forms of Reform. Teoksessa Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (toim.) *International Handbook of Educational Change*. London: Klower Academic Publishers, 710 - 729.
- Linjala, N. & Sillanpää, S. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö kokonaisopetuskokeilussa – oppilaiden vanhempien ja opetusharjoittelijoiden osallistuminen yhteistyöhön. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Lötjönen, K.-M. & Massinen, M. 1993. Vanhempien osallistuminen kokonaisopetukseen. Tapaustutkimus eräällä maaseudun kyläkoululla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Maslow, A. 1987. *Motivation and Personality*. Third Edition. New York: Harper-CollinsPublishers.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 65 - 99.

- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta. Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 31-43.
- Niemi, H & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning on teacher development: Empirical findings in teacher education and induction. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 2.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 47 - 67.
- Onikki, E. & Ranta, H. (toim.) 1995. Suomenlaki II. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Ojanen, S. 1993. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: WSOY, 96 - 111.
- Oser, F. 1991. Professional Morality: A Discourse Approach (The case of the teaching profession). Teoksessa: W. Kurtines & J. Gewirtz (toim.) Handbook of moral behavior and development. Volume 2: Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 191 - 228.
- Patton, M.Q. 1980. Qualitative evaluation methods. London: Sage.
- Pekkala, E. & Koivumäki, S. 1982. Henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona II. Opettajien kokemuksia henkilökohtaisesta keskustelusta peruskoulun yläasteella ja ehdotuksia opettajien koulutusmateriaaliksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 196 / 1982.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628 / 98.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Keuruu: Otava.

- Pulkkinen, L. 1997. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.). Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena. 29 - 44.
- Rainio, K. & Helkama, K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Porvoo: WSOY.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimusraportti A 44. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Toinen tarkastettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A: 128. Turku: Painosalama.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja 31.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnan valossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.
- Seikkula, J. 1994. Sosiaaliset verkostot. Ammattiauttajan voimavara kriiseissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Seppälä, N. 2000. Perhebarometri 2000. Yhteistyöllä lapsen parhaaksi - Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos E 9 / 2000. Helsinki: K-Print.
- Siljander, P. 1997. Kasvatus ja sosialisointi - johdatus aiheeseen. Teoksessa P. Siljander (toim.). Kasvatus ja sosialisointi. Tampere: Tammer-Paino Oy, 7 - 13.
- Smith, G.A. 1994. Preparing teachers to restructure schools. Journal of Teacher Education. 45, 1, 18 - 30.
- Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A. Tutkimuksia 109.
- Sourander, M. 1991. Kodin ja koulun yhteistyö yläasteella. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Oppilaanohjauksen ajankohtaisia haasteita. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmonisteita 24, 2 - 6.

- Stacey, M. 1991. *Parents and Teachers Together: Partners in Primary and Nursery Education*. Milton Keynes Open University Press.
- Suoranta, J. 1997. *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvaminen*. Helsinki: WSOY, 112 - 125.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25 / 2002.
- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 229.
- Turunen K. E., 1999. *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Atena.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vepsä, H. 1997. *Mikä on opettaja? Aikuiskoulutuksen maailma*. Nro 1. Helsinki: Painatuskeskus.
- Viljanen, E. 1982. *Kasvatustiede*. 4.-5., uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viljanen, E. 1992. *Koulumestarin koulutus. Opettajankasvatuksen perusteita*. Jyväskylä: Gummerus.

- Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta?  
Teoksessa J. Vuorinen (toim.) Arviointia ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta. Jyväskylä: PS-KUSTANNUS, 10 - 29.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. 4. painos.  
Jyväskylä: Atena.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään. Kouluhallituksen julkaisuja 28. Helsinki: VAPK.
- Åhlberg, M. 1997. Jatkuva laadunparantaminen korkealaatuisena oppimisena.  
Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 68.

Opiskelen neljättä vuotta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Aiemmin olen opiskellut kansanopistossa kasvatustieteitä, sekä toiminut vuoden kouluavustajana tehden runsaasti sijaisuuksia. Opettajaksi opiskeluvuosina työkokemusta on kertynyt muutamien pidempien sijaisuuksien sekä harjoitteluiden myötä.

Gradun aihe alkoi selvitä seurattuani julkisuudessa käytyä keskustelua opettajan roolin muuttumisesta ja kasvatusvastuun siirtymisestä koululle ja opettajille. Halusin selvittää itselleni millaista on tuleva työni, kuinka kaukana opettajan ammatti onkin ehkä omista mielikuvistani? Olenko opiskellut ammattiin, jonka nykypäivän toimenkuvaa en oikeastaan edes tunne? Onko opettajankoulutus antanut meille tarpeeksi taitoa ottaa vastaan kasvatustehtäviä, joita todellisuus meille eteen kuitenkin tuo? Vai tarvitseeko meidän ottaa vastaan sellaisia tehtäviä, joiden emme koe kuuluvan toimenkuvaamme? Kuinka paljon opettajan on todellisuudessa joustettava oppilaidensa parhaaksi? Tärkeää oli saada myös tietää, millainen vanhemmuus meitä odottaa yhteistyön vastapuolella. Julkisuuden antama kuva tämän päivän vanhemmista ja vanhemmuudesta kun ei ole ollut viime aikoina kovin ruusuinen.

Läheiseni työskentelee koulun keittäjänä, ja hänen kokemuksensa ovat antaneet tukea julkisuuden keskustelulle. Hänen mukaansa viikonlopun jälkeen maanantaiksi tulee varata ruokaa huomattavasti enemmän, lapset ovat nälissään. Opettajat ovat myös usein tulleet pyytämään oppilaalle aamupalaa, jostain syystä kodin aamupala on jäänyt syömättä. Kyseinen koulu ei sijaitse pääkaupunkiseudulla, vaan pienessä maaseutukunnassa. Saman ilmiön havaitsin myös eräässä harjoittelussani, jolloin pieni oppilas söi aikuisen ihmisen annoksia kertoen samalla, kuinka kotona ei ole ruokaa; äitikin syö vain pelkkää makaronia...

Näiden kokemusten jälkeen itselläni on oletus, että vanhemmuus ja sitä kautta opettajan työ on muuttunut. Oletukseni on kuitenkin hieman ristiriitainen. Luulen (ja toivon), että suurin osa vanhemmista tietää ja hoitaa tehtävänsä, mutta marginaalinen vähemmistö on kuitenkin saanut aikaan julkisen keskustelun. Selvää kuitenkin on, että opettajan työ ei ole enää vain opettaa eikä edes kasvattaa, opettajan työhön kuuluu nyt paljon enemmän.

Käsitykseni opettajuudesta rakentuu hyvin pitkälti omien koulumuistojeni, vähäisen työskentelykokemukseni ja opiskeluvuosiltani saamani tiedon varaan. Opettajan ammatti kaiken kaikkiaan on minulle sen vastuullisuudesta huolimatta mielekästä ja antoisaa. Opiskeluaikani havahduin huomaamaan, että käsitykseni opettajan ammatista olivat hieman vääristyneet. Minulle opettaja oli edelleen se karttakeppiä heiluttava naisihminen luokan edessä, joka opetti ja opetti vailla huolen häivää. Opiskeluaikoinani käsitykset opettajuudesta muuttuivat, sillä opettajan ammatti on osoittautunut paljon moninaisemmaksi kuin alun alkaen kuvittelin. Opettajan työn kuvaan tuntui kuuluvan yhä enemmän muuta kuin itse opettaminen.

Kiinnostukseni opettajan ammattia kohtaan kasvoi yhteiskunnassamme käytävän kasvatustieteiden keskustelun myötä. Erityisesti huoli kodin kasvatustehtävien siirtymisestä koululle tuntui muodostuvan yhä suuremmaksi haasteeksi opettajan työlle. Oma koulutaustani pieneltä maaseutukoululta ei juurikaan tukenut yhteiskunnallisessa keskustelussa esiintyvää huolen aihetta. Kenties tämän vuoksi mieleeni muodostui vahvasti se näkemys, että opettajan työ kaupunkikoulussa on paljon haasteellisempaa kuin maaseudulla. Vaikka osaltaan ymmärsin, että opettajuus oli muuttumassa, niin halusin omalla tutkimuksellani selvittää, millainen on opettajan ammatti nykyään. Tällä tavoin halusin osaltaan varmistaa sen, etten ole astumassa työelämään liiaksi mediasta saamieni tietojen vaikuttamana.

Tulevana opettajana etenkin opettajan ammatti kasvatuksen näkökulmasta tuntuu kiinnostavalta, sillä opettajana pidän kasvatustyötä ammatissani hyvin keskeisenä. Vaikka yhteiskunnassamme on siis pohdittu opettajan roolia kasvattajana, en suinkaan koe, että kasvatustieteiden ei kuuluisi opettajan työhön. Uskon myös siihen, että kasvatustehtävien kahtia jakaminen kodin ja koulun välillä on täysin mahdotonta. Kuitenkin koen, että opettajan ei pitäisi ottaa liikaa vastuuta kasvatuksesta. Opettajan tulee tietoisesti osata asettaa rajat sille, mikä hänen työhönsä kuuluu, niin vaikeaa kuin se onkin. Opettajan ei mielestäni tulisi yksin ottaa vastuuta oppilaan kasvatuksesta.



## TEEMAHAASTATTELURUNKO

## 1. TAUSTATIEDOT

- opettajana oloaika
- työympäristö
- ammatinvalintamotiivit
- lasten lukumäärä

## 2. OPETTAJUUS

- mitä on opettajuus?
- miten kokee työnsä?
- opettajuudessa tapahtuvia muutoksia?
- suhtautuminen työhön

## 3. OPETTAJA KASVATTAJANA

- opettaja kasvattajana
- opettajalle kuuluvat kasvatustehtävät
- opettajalle siirtyneet kasvatustehtävät
- oma suhtautuminen kasvattajana olemiseen ja rajanveto

## 4. KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

- miten kokee ja hoitaa yhteistyötä?
- vanhempien tuki ja odotukset
- opettajan odotukset
- yhteistyön merkitys kasvatustehtävien kannalta

## 5. KOKOAVAT

- miksi tilanne on tämä?
- mitä tulee tapahtumaan?
- mitä tulisi tehdä?