

942

IHMISEN ITSEMÄÄRÄÄMINEN

**Mitä se on oppilastaan katsovan
luokanopettajan silmin**

Anna Åkerblad

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Åkerblad Anna. 1998. IHMISEN ITSEMÄÄRÄÄMINEN: Mitä se on oppilastaan katsovan luokanopettajan silmin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen lähtökohtana oli kysymys, millaisia laadullisesti erilaisia käsityksiä luokanopettajilla on ihmisen itsemääräämisestä eli autonomiasta. Aluksi itsemääräämisen olemukseen tutustuttiin kirjallisuuden avulla. Kirjallisuudesta nousivat aihepiiriä kuvaamaan itsemääräämisen rinnalle myös käsitteet itsenäisyys ja itseohjautuvuus. Kun aihepiirin ulottuvuuksia tarkasteltiin filosofisesta, psykologisesta ja kasvatuksellisesta näkökulmasta, kiteytyivät teema-alueet: itsemäärääminen 1) ominaisuutena, kykynä ja taitona; 2) tarpeena ja kokemuksena; 3) oikeutena sekä 4) kasvatustavoitteena.

Luokanopettajien ajatuksia selvitetessä lähestymistapa oli laadullinen. Työ tukeutui fenomenografiaan tutkimusotteena. Aineistonhankinnan menetelmänä oli yksilön teemahaastattelu. Haastateltavina oli kuusi eteläpohjalaista luokanopettajaa (naisia), jotka olivat enimmäkseen suuntautuneet alkuopetukseen. Litteroiduista haastatteluista nousi tulkinnan kautta opettajien erilaisia käsityksiä itsemääräämisestä, itsenäisyydestä ja itseohjautuvuudesta. Löydöt esiteltiin kahdeksana kuvauskategoriana. Itsemääräämisen luokanopettajat näkivät joko kykynä ohjata itseään tai valtana määrätä. Itsenäisyys puolestaan kuvautui neljäksi kategoriaksi: tekemisen riippumattomuudeksi avusta, toiminnalliseksi kyvyksi, sosiaalisesti riippumattomuudeksi ja omintakeisuudeksi. Itseohjaus nähtiin joko tiedostamattomana ohjautuvuutena tai tietoisena itsensä ohjaamisena. Luokanopettajien käsitykset löysivät vastakaikua kirjallisuudesta. Aihepiirin yhtenäisyydestä kertoi se, että vastakaiku löytyi yli käsitteiden — itsemääräämisen, itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden — keskinäisten rajojen.

Asiasanat: itsemäärääminen eli autonomia, itsenäisyys, itseohjautuvuus, fenomenografia

SISÄLTÖ

1 TAVOITTEENA TULEVAISUUS	5
2 TYÖN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1 Ihmisen olemus ja individualismi	7
2.2 Tiedon luonne.....	10
2.3 Yhteenveto.....	10
3 KIRJALLISUUDEN NÄKÖKULMIA IHMISEN ITSEMÄÄRÄÄMISEEN	12
3.1 Monta käsitettä, enemmän käsityksiä	12
3.2 Filosofinen näkökulma	14
3.2.1 Käsitteellinen kysymys.....	14
3.2.2 Eettinen kysymys	16
3.2.3 Yhteys valtaan	18
3.2.4 Yhteenveto.....	19
3.2.5 Erityiskysymys: lapsen itsemääräämisoikeus	21
3.3 Psykologinen näkökulma	22
3.3.1 Itsemäärääminen ja kontrolli	22
3.3.2 Yhteys motivaatioon.....	24
3.3.3 Yhteenveto.....	25
3.4 Kasvatuksellinen näkökulma	26
3.4.1 Itsemäärääminen ja itseohjaus	27
3.4.2 Kasvatuksen keinot.....	29
3.4.3 Yhteenveto.....	29
3.4.4 Erityiskysymys: suomalaisen koulun kasvatustavoitteet.....	30
4 TUTKIMUSONGELMA TARKENTUU.....	33
5 MENETELMÄVALINNAT	35
5.1 Laadullinen tutkimussuuntaus	35
5.2 Käsitysten tutkimisen otteita ja itse käsityksen käsite.....	36
5.3 Haastattelu menetelmänä	40

6 TUTKIMUKSEN KULKU	44
6.1 Vaiheet ajassa	44
6.2 Haastatteluprosessi	45
6.3 Haastateltavien kuvaus.....	48
6.4 Aineiston käsittely	49
6.4.1 Litterointi	49
6.4.2 Tulkinta	50
7 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSET KATEGORIOINA.....	53
7.1 Käsitteitä itsemääräämisestä.....	54
7.1.1 Niitä ei tarte hyysätä ja höösätä: itsemääräämiskyky	54
7.1.2 Pyrkii määräämään itte: itsemääräämisvalta	56
7.2 Käsitteitä itsenäisyydestä.....	60
7.2.1 Kun sanoo kerran, ei tarte olla kädestä ohjaamas: tekemisen itsenäisyys	60
7.2.2 Oma-aloitteisuuttakin löytyy ja idearikkaita ovat: toiminnallinen itsenäisyys	62
7.2.3 Ettei aina tarte kysyä toisen mielipidettä ja anteeksi, että olen olemassa: sosiaalinen itsenäisyys.....	68
7.2.4 Sellasia oman tien kulkijoita: itsenäisyys omintakeisuutena.....	70
7.3 Käsitteitä itseohjautuvuudesta.....	73
7.3.1 Ohjautuu sitte niinkun automaattisesti: tiedostamaton itseohjautuvuus.....	73
7.3.2 Sun pitäs nähdä ne ongelmat siinä ja ohjelmoida ittesi eteenpäin: tietoinen itseohjautuvuus	74
7.4 Käsitteitä itsemääräämisen, itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden yhteyksistä	75
8 TARKASTELU	76
8.1 Näkymä siihen mitä syntyi	76
8.2 Tutkimuksen arviointia.....	81
8.2.1 Aineiston luotettavuus.....	82
8.2.2 Johtopäätösten luotettavuus.....	84
8.3 Lopuksi	86
LÄHTEET.....	87
LIITE	90

1 TAVOITTEENA TULEVAISUUS

Neljännensvuosisata sitten totesi A.W. Combs (1972, 59):

Maailma, jossa elämme, vaatii oma-aloitteisia, itseohjautuvia kansalaisia, jotka kykenevät itsenäiseen toimintaan. Maailma muuttuu niin nopeasti, että emme voi ajatella opettavamme jokaiselle kaikkea mitä hänen tarvitsee tietää seuraavan kahdenkymmenen vuoden aikana. Ainoa toivomme vastata tulevaisuuden vaatimuksiin on tuottaa älykkäitä, itsenäisiä ihmisiä. (Candyn 1991, 47 mukaan. Käännös AÅ)

Tänään lausuu eteläpohjalainen luokanopettaja:

Tämä nykyinen maailma on sen verran kova, että jos ei ole itsenäinen, niin kyllä aina on joku, joka vie. Pitää tietysti osata ottaa huomioon toisetkin, mutta pitää osata tehdä itsenäisiä valintoja ja päätöksiä, ettei aina tarvitse kysyä toisen mielipidettä eikä pyytää lupaa keneltäkään. Pitäisi saada terve itsetunto niin että pärjäisi elämässä. (tutkielman aineistoa)

Ajatukset ovat totta nyt ja varmasti vastakin. Tärkeyden ovat tunnistanee myös useimmat hallitukset ja instituutiot, jotka koulutusohjelmissaan painottavat päätavoitteena itsenäisyyden kehittymistä ja kykyä huolehtia itsestään (Candy 1991, 19—20). Näin on myös meillä. Suomen peruskoululain (476/83) toisessa pykälässä esitetään, millaiseksi peruskoulun tulisi jokainen oppilaansa kasvattaa: tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi.

Itsenäisyys terminä on kuitenkin varsin arkinen ja käytössä ohueksi kulunut. Erityisesti näin on laita englanninkielisen vastineen 'independence' kohdalla. Se saa useimmiten vain merkityksen

'riippumattomuus'. Laajempi ja aihepiirin syvällisemmän pohdiskelun salliva termi on itsemäärääminen (self-determination) eli autonomia (autonomy).

Millään muotoa yksiselitteinen käsite itsemäärääminen ei ole. Sitä voidaan tietenkin pyrkiä selventämään kirjallisuuden avulla. Voidaan etsiä sen erilaisia merkityksiä ja sisäisiä ulottuvuuksia. Siitä aionkin työni aloittaa. Toisaalta elävälle elämälle läheisempää ja samalla ehkä jossain suhteessa kiinnostavampaa on selvittää, miten itsemääräämisen käsite arjessa elää. Jos itsemääräämistä ajatellaan kasvatustavoitteena, avainasemassa tavoitteen toteutumiseksi ovat luonnollisesti luokanopettajat. Millaisia sisältöjä he aiheelle antavat? Miten se liittyy heidän arkiseen koulutyöhönsä?

Päätettävä on, miten etsiä vastausta noihin kysymyksiin. Joku on viisaasti sanonut, että jos haluat tietää ihmisestä jotakin, mikset yksinkertaisesti kysy häneltä. Niin aionkin tehdä.

2 TYÖN LÄHTÖKOHDAT

Kiinnostukseni kohteena tässä työssä on ajatus ihmisen itsemääräämisestä eli autonomiasta. Termejä itsemäärääminen ja autonomia käytti lukemassani kirjallisuudessa synonyymeinä niin moni kirjoittaja (Candy 1991, 20; Lagerpetz 1994, 97; Räikkä 1994, 5; Tarkki 1996, 206), että katson sen järkeväksi tässäkin tutkimuksessa. Tämä aihepiiri on siis ensimmäinen lähtökohta työlleni. Lähemmäs käytäntöä aihepiirin tuo kiinnostus erityisesti luokanopettajien ajatuksiin. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on ihmisen itsemääräämisestä? Tämä kysymys on se ikkuna, näkökulma, josta laajan aiheen labyrinttiin kurkistan. Siitä muotoutuu aikanaan tutkimusongelma.

Pelkkä kiinnostava aihepiiri ei yksin riitä tutkimuksen perustaksi. Jokaisen tutkimuksen taustalla on oletuksia ihmisen olemuksesta ja tiedon luonteesta. Tärkeää onkin selvittää, millaiset perusoletukset ovat tämän tutkimuksen lähtökohtina. Näistä oletuksista rakentuu sen ikkunan puitteet, josta aihetta tarkastelen.

2.1 Ihmisen olemus ja individualismi

Ihmiskäsitykseni perusoletus on ihmisen arvokkuus. Näen ihmisarvossa ainakin seuraavat ulottuvuudet. Ensinnäkin, vaikka ihminen edustaakin erilaisia ryhmiä, olennaista on yksilöllisyys ja ainutlaatuisuus. Ei ole olemassa keskiarvoihmistä. Toisekseen, ihmistä on kunnioitettava siten, että hänet nähdään subjektina.

Omille ajatuksilleni löysin kaikupohjan Antti Hautamäen (1996) individualismia käsittelevästä kirjoituksesta. Hänen mukaansa individualismi on humanistinen ihmiskäsitys, johon liittyy sekä yksilön vapausarvoja että yhteisöllisyyttä. Steven Lukesia lainaten Hautamäki esittelee individualismiin liittyvät neljä erilaista arvoulottuvuutta: ihmisen arvokkuus (dignity), yksityi-

syys (privacy), autonomia (autonomy) ja itsensä kehittäminen (self-development). Nämä arvot ovat samanaikaisesti sekä toisistaan riippuvaisia että keskenään jännitteisiä. (Hautamäki 1996, 13—28.) Mielenkiintoisella tavalla individualismin arvoperustassa yhdistyvät siis tutkimuksen aihe eli ihmisen autonomia ja ihmiskäsitykseni perusoletus eli ihmisen arvokkuus.

Näitä arvoulottuvuuksia selventäessään Hautamäki tuo esiin paitsi niiden historiallista taustaa myös niiden merkityksen oman aikamme ilmiöiden perusteluina. Ensimmäinen arvoulottuvuus, ihmisen arvokkuuden korostaminen, on yksi kristinuskon pääopeista. Renessanssin aikana siitä tuli myös humanismin peruskivi. Siihen vaikutti muunmuassa Immanuel Kant (1714—1804) kehittämällä eettisen teorian, jonka mukaan ihmistä on kohdeltava aina tarkoituksena sinänsä, ei koskaan välineenä. Oman aikamme teeman, tasa-arvon, perustelu on juuri ihmisen arvokkuudessa. Tasa-arvon vaatimus puolestaan on perustana demokratialle. (Hautamäki 1996, 22—23.)

Toinen esitetyistä individualismin arvoulottuvuuksista, yksityisyys, vaatii jokaiselle omaa kasvun ja elämisen paikkaa. Kolmas ulottuvuus, autonomia, on Hautamäen mukaan ensinnäkin vapautta suunnitella elämänsä ja toteuttaa omia päämääriään. Toisekseen se on ihmisen kykyä tähän vapauteen, kompetenssia itsenäisiin ratkaisuihin. Yksityisyyden ja autonomian eroa Hautamäki valottaa vertaamalla näihin vaatimuksiin perustuvia poliittisia ohjelmia. Yksityisyyttä korostettaessa valtion tehtävät pyritään minimoimaan, kun taas autonomian edistäminen johtaa valtion toimiin kansalaispätevyyden kehittämiseksi. (Hautamäki 1990, 24—26.)

Neljäs ja viimeinen arvoulottuvuus, itsensä kehittäminen, voidaan nähdä ihmisen eettisenä velvoitteena. Siihen liittyy myös vaatimus autenttisuudesta. Ihmisen tulisi olla aidosti oma itsensä. (Hautamäki 1990, 26—27.)

Hautamäen ”humaani individualismi” tuntuu sisältävän ihmisarvoon liittyen kaiken hyvän ja tavoittelemisen arvoisen. Paljon on kiinni kuitenkin tulkinnasta. Jos kunkin mainitun arvon piirteitä liioitellaan ja kehitetään niistä negatiivisia, näyttäytyy individualismi aivan erilaisin kasvoin. Ku-

vio 1 paitsi kerää individualismin perusarvot, myös kuvaa tätä tulkinnan vaikutusta.

	Koherentti tulkinta (Hautamäen mukaan)	Negatiivinen tulkinta
Arvokkuus	<ul style="list-style-type: none"> ■ tasa-arvo ■ demokratia 	<ul style="list-style-type: none"> ■ erojen kieltäminen ■ tasapäisyys
Yksityisyys	<ul style="list-style-type: none"> ■ yksilön vapauden suojelu ■ ihmisoikeudet 	<ul style="list-style-type: none"> ■ egoismi ■ epäsosiaalisuus
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> ■ itsemäärääminen ■ kompetenssi ■ kyvykkyys 	<ul style="list-style-type: none"> ■ kaikkivoipaisuus
Itsensä kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> ■ korkea moraali ■ ainutlaatuisuus ■ autenttisuus 	<ul style="list-style-type: none"> ■ elitismi ■ yli-ihmisyys

KUVIO 1. Individualismin perusarvojen tulkinta (Hautamäki 1996, 28)

Ihmiskäsitykseni perusoletus, ihmisen arvokkuus, löytyy siis sellaisenaan Hautamäen "humaanin individualismin" arvoperustasta. Entä ovatko siinä läsnä myös ihmisarvossa näkemäni ulottuvuudet: ihmisen subjektiluonne ja ainutlaatuisuus?

Autonomian arvoulottuvuus asettaa vaatimuksen, että ihminen on nähtävä subjektina. Vain subjekti voi olla itsemääräävä. Itsensä kehittämisen arvoulottuvuudelle Hautamäki antaa myös tulkinnan, jonka mukaan ihminen nähdään ainutlaatuisena (kuvio 1). Näin ollen myös ihmisen subjektiluonne ja ainutlaatuisuus löytyvät "humaanin individualismin" arvoperustasta.

Individualismin tavoiteltavuus ei ole itsestään selvää. Carmi Schooler (1990, 45—46) näkee yhteiskunnan kehityksessä psykologisen ja institutionaalisen individualismin liittyvän yhteen tuotannon muodon sekä itseohjautuvuuden ja tehokkuuden arvostuksen kanssa. Individualismi on toinen napa yksilö—yhteisö -orientoitumisen jatkumolla (Schooler 1990, 20). Individualismi on nimenomaan länsimainen ihanne.

2.2 Tiedon luonne

Oletukset ihmisen ainutlaatuisuudesta ja subjektiluonteesta ovat pohjana tutkimuksen kolmannelle lähtökohdalle, käsitykselle tiedon olemuksesta. Ainutlaatuisuutta ei voi mitata numeroin ja siksi lähestymistavan on oltava laadullinen. Ihmisen subjektiluonteesta seuraa se, että jos haluan tutkia luokanopettajan käsityksiä itsemääräämisestä, en voi asettua hänen yläpuolelle ja tehdä hänestä tutkimuksen kohdetta, käsiteltävää objektia. Hänen on itse oltava toimija, jonka tarinan ja näkemyksen minä yritän koota ja kuvata. Edelleen, koska prosessissa myös minä olen ihminen ja subjekti, kertomuksen kokoaja, myös minun vaikutukseni on mukana. Vielä tarinan kuulijakin on subjekti ja tulkitsija. Tätä ilmaisun merkityksen riippuvuutta sekä ilmaisun tekijästä että sen tulkitsijasta voidaan nimittää intersubjektiivisuudeksi (Ahonen 1994, 124).

Tämän päättelyn tuloksena kuvaan tietoa tässä tutkimuksessa luonteeltaan laadulliseksi ja intersubjektiiviseksi. Se on paitsi valinta, myös tavoite ja sellaisena yksi työn onnistumisen kriteereistä.

2.3 Yhteenveto

Aihepiiri, ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys ovat työlle asettamani kolme lähtökohdtaa. Aihepiirinä on ihmisen itsemääräämisen eli autonomian ajatus. Ihmis-

käsityksen kaikupohjana on Hautamäen ”humaani individualismi”, josta erityisesti nousee esiin ajatus ihmisestä ainutlaatuisena subjektina. Tieto on tässä tutkimuksessa luonteeltaan laadullista ja intersubjektivistista.

Ihmiskäsitystä tarkastelin tarkemmin jo edellä. Seuraavaksi pohdin aihepiirin ulottuvuuksia. Tiedonkäsitystä selkiyttämään palaan jälleen tutkimusotetta ja menetelmiä etsiessäni.

3 KIRJALLISUUDEN NÄKÖKULMIA IHMISEN ITSEMÄÄRÄÄMISEEN

3.1 Monta käsitettä, enemmän käsityksiä

hallinta, itsehallinta, itsehillintä, itsekuri, itsenäisyys, itseohjautuvuus, itsevarmuus, kontrolli, kriittinen reflektointi, loukkaamattomuus, määrätietoisuus, omaehtoisuus, omanarvontunto, omatoimisuus, riippumattomuus, sitkeys, tahdonvapaus, tahdonvoima, tarkkanäköisyys, valinta, vapaus velvollisuuksista, vapaus, vapautuminen aiemman sosiaalistumisen siteistä, vastuullisuus, yksilöllisyys

KUVIO 2. Itsemääräämisen eli autonomian sukulaiskäsitteitä

(mm. Dworkin 1988, 6; Rodin 1990, 1; Puolimatka 1995, 197; Mezirow 1985, Candyn 1991, 329, mukaan)

Itsemäärääminen eli autonomia on rinnastettu valtavaan määrään erilaisia käsitteitä (kuvio 2). Vaikka kaikilla käsitteillä tavallaan puhutaan samasta aihealueesta, vain harvojen välille voi asettaa yhtäläisyysmerkin. Lukemasani kirjallisuudessa nousivat kuitenkin jotkin termit toisia keskeisemmiksi ja ansaitsevat siksi asemansa myös tämän tutkimuksen tärkeimpinä käsitteinä. Näitä käsitteitä ovat itsemääräämisen (self-determination) eli autonomian (autonomy) lisäksi itsenäisyys (independence) ja itseohjaus (self-direction).

Itsenäisyys-termin kohdalla ongelmana oli se, että englanninkielisessä kirjallisuudessa sen vastine tuntui saavan liian suppean merkityksen. Itsenäisyys kutistui 'riippumattomuudeksi', joka muilla termeillä aiheesta puhuttaessa oli vain pieni sisällön osanen. Tätä tuntumaa tukee paljon käytetyn

englanninkielisen sanakirjan (Collins Cobuild English Dictionary 1995) tulkinta sanasta. Se antaa henkilön itsenäisyydelle ainoastaan sen merkityksen, että itsenäinen ihminen ei ole riippuvainen muista ihmisistä. Itsenäisyyden vastakohtaksi puolestaan esitetään riippuvuus. Itsenäisyys-termin muukaanotto on kuitenkin perusteltua siksi, että se on tuttu termi suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa.

Jukka Koro (1993, 22) ehdotti, että itseohjautuvuuden ja autonomian käsitteiden välille voitaisiin niitä väljästi tulkittaessa asettaa yhtäläisyysmerkki. Jätän niiden suhteen selvittelyn kuitenkin tuonnemmaksi.

Termeillä itsemäärääminen, itsenäisyys ja itseohjaus (tai itseohjautuvuus) on tässä työssä keskinäinen hierarkia. Itsemäärääminen kuvaa koko aihealuetta ja on käsitteistä tärkein. Itsenäisyys ja itseohjaus ovat tukena erityisesti silloin, kun itsemääräämisen aihealueesta keskustellaan kasvatuksen kehityksessä.

Edellä on rajattu termien moninaisuus tämän tutkimuksen tarpeita varten. Entä sitten kyseisten käsitteiden määrittäminen? Aihepiiriä käsittelevä kirjallisuus on ehdottoman yksimielinen vain siitä, että käsitteet eivät ole helposti ja yksiselitteisesti määriteltävissä. Onkin todennäköistä, että on olemassa yksi (esimerkiksi itsemääräämisen) abstrakti käsite (concept), mutta monta erilaista sisältöä sille, monta erilaista käsitystä (conceptions). Tämän erotuksen esiintuomisesta kunnia kuuluu H. L. A. Hartille, mutta sitä kehittänyt edelleen Rawls. (Dworkin 1988, 9.) Itse asiassa tämä työ lepää juuri tuon erotuksen varassa. Ilman sitä olisi mieleetöntä tämän tutkimuksen tapaan etsiä luokanopettajien erilaisia käsityksiä itsemääräämisestä.

Yksi selitys itsemääräämisen, itsenäisyyden ja itseohjauksen monille määritelmille on se erilaisten näkökulmien kirjallisuus, joista aihepiiriä on tarkasteltu. Koro (1993, 28) erittelee viisi näkökulmaa, joista itseohjauksella on aikuiskasvatustieteessä lähestytty. Ne ovat filosofinen, psykologinen, andragoginen, sosiologinen ja futurologinen näkökulma. Lainaan soveltaen niistä tähän kolme. Jatkossa jäsennän ihmisen itsemääräämisen aihepiirin moninaisia määritelmiä kolmen eli filosofisen, psykologisen ja kasvatuksellisen näkökulman avulla. Esitys ei varmasti ole tyhjentyvä mutta puolustaa

paikkaansa, sillä se tuo esiin selvästi erilaisia näkemyksiä itsemääräämisen olemuksesta.

3.2 Filosofinen näkökulma

Itsemääräämistä eli autonomiaa voidaan pitää alunperin moraalifilosofian käsitteenä (Dworkin 1988, 3; Lagerspetz 1994, 97). Sitä koskettelevassa keskustelussa on Juha Räikän (1994, 7–8) mukaan kaksi peruskysymystä, käsitteellinen kysymys ”Mitä itsemäärääminen tarkoittaa?” ja eettinen ongelma ”Millaisten ehtojen vallitessa yksilöllä on oikeus itsemääräämiseen?”. Seuraavassa nämä kaksi kysymystä etsivät vastauksiaan. Valta on tässä kuviossa yksi oleellinen tekijä, joten siihen syvennymme lopuksi.

3.2.1 Käsitteellinen kysymys

Mitä itsemäärääminen tarkoittaa? Tähän kysymykseen voidaan vastata ensinnäkin kuvailemalla itsemääräämisen ideaalisuutta. Philip C. Candy (1991, 20) kuvaa itsemääräämistä sosiaaliseksi ja kulttuuriseksi, Gerald Dworkin (1988, 10) sosiaaliseksi, poliittiseksi ja moraaliseksi ideaaliksi. Ideaalisuuteen kuuluu se, että itsemääräämistä pidetään tavoittelemisen arvoisena asiana (Tarkki 1996, 214). Ideaalina se voi toteutua vaihtelevassa määrin (Lagerspetz 1994, 99). Ensimmäinen vastaus käsitteelliseen kysymykseen voisi siis kuulua, että itsemäärääminen on jotain todella hyvää ja arvokasta, jonka täydellinen toteutuminen on kuitenkin mahdotonta.

Itsemääräämisen situationaalisuutta selittävät sekä Candy (1991) että Jarmo Tarkki (1996). Candy puhuu itsemääräämisen kahdesta ulottuvuudesta, henkilökohtaisesta ja situationaalisesta. Situationaalinen ulottuvuus tarkoittaa itsemääräämisen tilannekohtaista ja kontekstisidonnaisista olemusta. Samaa piirrettä kuvaa Tarkki nimittäessään itsemääräämistä

kaksipaikkaiseksi suhteeksi eli relaatioksi. Siinä on kaksi elementtiä: henkilö ja tietty rajattu alue, jolla henkilö on itsemääräävä. Tätä situationaalisuutta ei ole useinkaan tunnistettu ja se on saanut monet määrittely-yritykset kangertelemaan. (Candy 1991, 412; Tarkki 1996, 206.) Toinen vastaus käsitteelliseen kysymykseen olisi siis, että itsemääräämistä ei ole olemassakaan yleisessä mielessä vaan se liittyy aina johonkin tilanteeseen, jossa henkilö on.

Kolmas tapa vastata käsitteelliseen kysymykseen itsemääräämisen olemuksesta on erottaa itsemääräämisessä kaksi osaa, sisäinen ja ulkoinen (Lagerspetz 1994, Räikkä 1994, Tarkki 1996). Sisäiseen osaan kuuluu se, että ihminen on ”omien valintojensa lähde”. Hänen valintansa eivät perustu muiden kritiikittömään matkimiseen. Hän kykenee myös hallitsemaan omien halujensa ristiriitoja. (Lagerspetz 1994, 98—99.) Voidaan puhua jopa ihmisen toisen asteen kyvystä (capacity) arvioida, hyväksyä tai pyrkiä muuttamaan ensimmäisen asteen halujaan ja mieltymyksiään (Dworkin 1988, 20). Sisäisen itsemääräämisen esteenä voi olla ”sisäinen kyvyttömyys” (Räikkä 1994, 6—7), ”persoonallisuuden elementtien välillä oleva toimintakyvyttömäksi tekevä ristiriita tai epäsuhta” (Candy 1991, 102), jokin sairaus (kuten dementia) tai ”epäkypsyys” (Tarkki 1996, 211).

Ulkoinen itsemäärääminen sisältää ajatuksen ihmisen itsenäisyydestä suhteessa ulkoisiin pakotteisiin ja määräyksiin (Koro 1993, 22), auktoriteetteihin ja muiden ihmisten puuttumiseen asioihin (Gibbs 1979, Candy 1991, 102 mukaan). Laajemmin ilmaistuna olosuhteet eivät rajoita itsemääräävän ihmisen ”valinnanmahdollisuuksia olemattomiin häntä itseään olennaisesti koskevissa asioissa” (Lagerspetz 1994, 98—99). Kolmas vastaus itsemääräämisen olemusta koskevaan kysymykseen voisi näin ollen kuulua, että itsemääräävä ihminen yhtäältä sisäisesti kykenee itse määräämään eikä toisaalta ulkoisesti tule määräytyksi.

Juhani Pietarinen (1994) esittää neljännen vastauksen kysymykseen, mitä itsemäärääminen eli autonomia on. Hänen mukaansa siihen kuuluu kolme osaa: kompetenssi, autenttisuus ja valta sekä toiminnanvapauden että avunsaantiin (Pietarinen 1994, 24—26).

Kompetenssi tarkoittaa yksilön kykyä ohjata itseään. Siihen kuuluu joukko harkintaan ja toimintaan liittyviä yleisiä kykyjä. Kompetentti henkilö pystyy muodostamaan ympäristöstään ja itsestään johdonmukaisia käsityksiä, joiden ei kuitenkaan tarvitse olla minkään yleisen mittapuun mukaan ”oikeita” tai ”hyväksytyjä”. Autenttisuus (Martin Heideggerin termi) kuvaa henkilön omaehtoisuutta, itsenäisyyttä ja riippumattomuutta ratkaisujen tekemisessä. Oleellista on, miten henkilön arvot muodostuvat. Autenttinen henkilö omaksuu niitä vain harkitusti. (Pietarinen 1994, 16—23.) Valta toiminnanvapauten on sitä, että henkilön toimia ei estetä. Valta avunsaantiin taas tarkoittaa, että esimerkiksi sairaalan potilas saa apua niin, että hänen itsemääräämisensä voi toteutua.

Sekä autenttisuus että kompetenssi ovat suhteellisia ja niiden määrä voi vaihdella samalla henkilöllä eri tilanteissa. (Pietarinen 1994, 22—23). Tämä suhteellisuus on rinnastettavissa autonomian situationaalisuuteen (edellä vastauksista toisena). Itsemääräämisen kaksijakoon (kolmas vastaus) Pietarisen kolmijako on liitettävissä siten, että karkeasti ajatellen kompetenssi ja autenttisuus ovat itsemääräämisen kaksijaon sisäinen osa. Valta taas tarkoittaa suunnilleen samaa kuin edellä kaksijaossa kuvailtu itsemääräämisen ulkoinen ehto.

3.2.2 Eettinen kysymys

Edellä etsittiin vastausta itsemääräämisen olemusta koskevaan kysymykseen. Toinen alussa esitetty kysymys on eettinen: millaisten ehtojen vallitessa ihmisellä on oikeus itsemääräämiseen? (Räikkä 1994, 7—8).

Pietarinen (1994) erottaa kaksi itsemääräämisoikeuden tulkintaa, suppean ja laajan. Suppeasti ja tavanomaisemmin tulkiten oikeus itsemääräämiseen tarkoittaa kompetentin ja riittävän autenttisen henkilön moraalista oikeutta toimia haluamallaan tavalla omissa asioissaan. Samalla tämä asettaa muille moraalisia velvollisuuksia. Muut eivät saa estää häntä ja toisaalta muiden on autettava häntä. (Pietarinen 1994, 25—26.)

Siinä missä Pietarinen puhuu itsemääräämisoikeuden muille ihmisille asettamista moraalisisistä velvollisuuksista, Eerik Lagerspetz (1994) nostaa yksittäisten ihmisten yläpuolelle vielä yhteiskunnalliset instituutiot. Lagerspetzin mukaan itsemääräämisoikeuden tarkoituksena on suojata itsemääräävyyttä. Oikeudet taas voidaan nähdä vahvistettavissa olevina vaatimuksina. Jos yhteiskunnallinen instituutio tunnustaa tämän vaatimuksen, se sitoutuu ylläpitämään olosuhteita, joissa ihmiset voivat toimia toisen itsemääräävyyttä kunnioittaen. Samalla instituutio sitoutuu myös valvomaan, että he niin toimivat. (Lagerspetz 1994, 99.)

Tämä esitelty suppea itsemääräämisoikeuden tulkinta asettaa itsemääräämisoikeudelle kaksi ehtoa. Niiden mukaan ihmisen on oltava kompetentti ja riittävän autenttinen, jotta hänellä olisi moraalinen oikeus itsemääräämiseen. Vaikka henkilö täyttäisikin nämä ehdot, voidaan hänen itsemääräämisoikeuden mukaista toimintaansa rajoittaa. Pietarinen (1994) esittelee ”yhtäläisten oikeuksien vaatimuksen” ja ”kilpailun vaatimuksen”. ”Yhtäläisten oikeuksien vaatimuksen” mukaisesti henkilön toimintaa voidaan rajoittaa, jos se loukkaa muiden itsemääräämisoikeutta. Toinen, ”kilpailun vaatimus” viittaa siihen, että itsemääräämisen periaate on yksi eettinen periaate muiden joukossa. Esimerkkinä muista periaatteista olkoon elämän arvostaminen. Pietarisen mukaan ”kilpailun vaatimus” kuuluu: ”itsemääräämisen periaatetta tulee noudattaa, edellyttäen ettei mikään muu eettinen periaate ylitä sitä josakin tilanteessa”. (Pietarinen 1994, 35—38.)

Muillakin perusteilla kuin ”yhtäläisten oikeuksien” tai ”kilpailun vaatimuksen” nojalla itsemääräämisoikeutta on rajoitettu. Sovelletussa moraalifilosofiassa (esimerkiksi lääketieteen kontekstissa) pohdinnan aiheena on ristiriita autonomian ja paternalismin välillä (Dworkin 1988, 5). Kun itsemääräämisoikeutta rajoitetaan paternalistisin perustein, vedotaan henkilön omaan hyvään tai onnellisuuteen (Launis 1994, 57—58).

Laajassa merkityksessään itsemääräämisoikeus sisältää yksilön oikeuden kompetenssiin ja autenttisuuteen. Silloin se nähdään oikeutena, joka koskee tietyn tilan tai tavoitteen saavuttamista samoin kuin oikeus terveyteen. Amartya Sen (1986) (Pietarisen mukaan) nimitti tällaisia oikeuksia

”päämääräoikeuksiksi”. Päämääräoikeudet velvoittavat muita ihmisiä paitsi olemaan estämättä oikeuden haltijaa myös edistämään hänen päämääränsä toteutumista. (Pietarinen 1994, 25—27.) Tämän tulkinnan mukaan ei olekaan merkityksellistä pohtia, millaisin perustein ihmisen itsemääräävyyttä voidaan rajoittaa, vaan kuinka ihmistä tuetaan niin, että hänen itsemääräävyytensä voisi toteutua.

3.2.3 Yhteys valtaan

Siinä missä yksilön valta toiminnanvapauteen ja avunsaantiin on Pietarisen (1994, 24—26) mukaan yksi itsemääräämisen osa, liittyvät valta ja itsemäärääminen yhteen muillakin tavoin. Edellä esitetyissä itsemääräämisoikeuden rajoittamisen perusteluissa oli kyse muiden vallasta yksilöön ja sen oikeutuksesta.

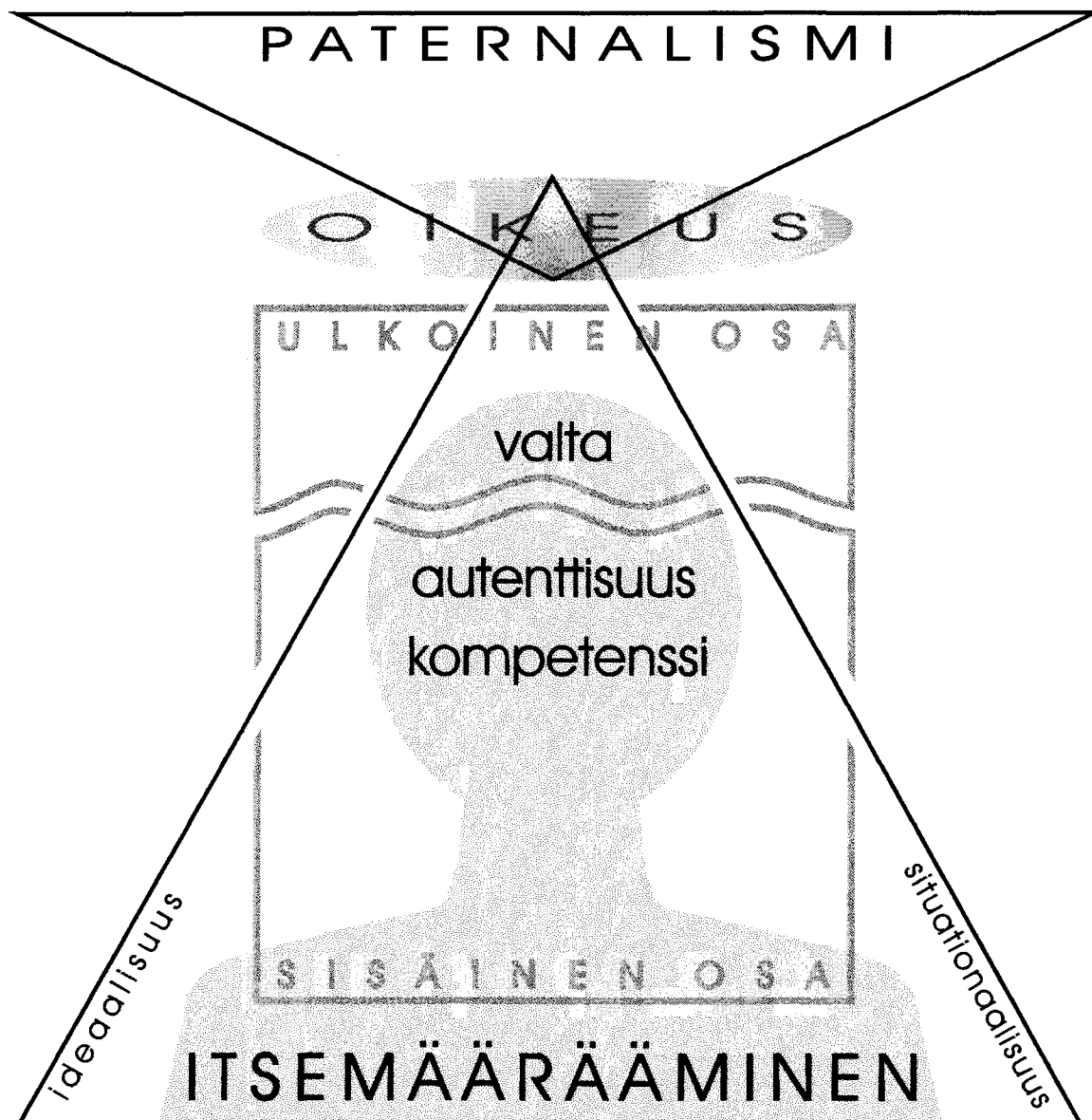
Lagerspetz (1994) on löytänyt enemmänkin itsemääräämisen ja vallan kosketuskohtia. Yksinkertaisin ja jo mainittukin yhteys lienee siinä, että vallankäytön kohteena oleminen rajoittaa itsemääräämistä. Muitakin kosketuskohtia kuitenkin on. Vastuuta paikannettaessa päättelyketjussa esiintyvät molemmat, sillä ollakseen vastuullinen on oltava sekä itsemääräävä että omattava valtaa kyseisen asiantilan suhteen. Edelleen oikeus itsemääräämiseen jakaa valtaa uudelleen. Esimerkiksi lastensuojelulaki lisää lasten oikeuksia ja samalla siirtää valtaa vanhemmilta viranomaisille. (Lagerspetz 1994, 101—102.)

Erilaisilla vallan muodoilla on Lagerspetzin (1994) mukaan erilaisia suhteita itsemääräävyyteen. Erityisen mielenkiintoisia vallankäytön muotoja itsemääräävyyden kannalta ovat manipulointi, pakottaminen ja palkitseminen. Manipuloinnin keinot vaihtelevat tosiasioden valikoivasta kertomisesta psyykkiseen väkivaltaan. Olennaista manipuloinnissa on, että vallankäytön kohde ei ole vallasta tietoinen. (Lagerspetz 1994, 106—108.) Manipuloitu valinta ei voi olla itsemääräytynyt, sillä manipulaatio vaikuttaa henkilön tavoitteiden ja toiminnan väliseen suhteeseen. Juuri tuo rationaali-

nen suhde on sisäistä itsemääräämistä. (Lagerspetz 1994, 124.) Pakkovalta (epämiellyttävillä seurauksilla uhkaaminen) ei ole aina erotettavissa palkitsemisesta. Joissain tilanteissa palkinnon eväämistä voidaan pitää pakottamisena. Paradoksaalista on, että samalla kun pakottaminen rajoittaa itsemääräämistä, pakotussuhteen edellytyksenä on kohteen ainakin minimaalinen itsemääräävyys. Täysin ulkoa ohjattua olentoa ei voi pakottaa. (Lagerspetz 1994, 109—113.)

3.2.4 Yhteenveto

Yhteenvetona voitaisiin sanoa, että filosofisesta näkökulmasta katsoen itsemäärääminen eli autonomia nähdään ihmisen ominaisuutena, kykynä tai oikeutena. Kuvio 3 kokoaa vielä edellä esitetyn.



Kuvio 3. Itsemääräämisen ulottuvuuksia filosofisesta näkökulmasta katsoen

3.2.5 Erityiskysymys: lapsen itsemääräämisoikeus

Tälle tutkimukselle tärkeä erityiskysymys koskee lasten oikeutta autonomi-
aan. Onko lapsilla itsemääräämisoikeus? Veikko Launiksen (1994, 55) mu-
kaan kasvattajat ja filosofit ovat ottaneet kysymykseen kolmenlaisia kantoja.
Ensimmäisen kannan mukaan lapsilla ei ole itsemääräämisoikeutta. Kannan
esittäjät korostavat lasten suojelemisen ja hyvinvoinnin merkitystä. Lapset
tietävät liian vähän osataksaan tehdä merkittäviä päätöksiä. Olisi moraali-
sesti väärin antaa heidän tehdä ratkaisuja, jotka pahimmassa tapauksessa
tuhoaisivat heidän tulevaisuutensa. (Launis 1994, 57.)

Geoffrey Scarre (1980) esittää lasten itsemääräämisoikeuden
kieltävälle kannalle perusteluksi ajattelutavan, jota hän pitää filosofeille ja
maallikoille yhteisenä. Sen mukaan vapauden ja hyvinvoinnin suhteellinen
tärkeys on erilainen aikuisten ja lasten kohdalla. Aikuisille vapaus on arvok-
kaampi 'hyödyke', lapsille taas hyvinvointi. (Scarre 1980, 120.) Näin pelkis-
täessään hän asettaa itsemääräämisen vain vapausarvoksi huomioimatta
sen mahdollista merkitystä ihmisen hyvinvoinnille.

Toisen kannan mukaan lapsilla on itsemääräämisoikeus mutta
sitä voidaan lapsen edun nimissä rajoittaa. Tässä on siis kyseessä paterna-
listinen peruste. Kolmas kanta lapsen itsemääräämisoikeuteen korostaa,
miten tärkeää on kunnioittaa tätä oikeutta lasten sosiaalistamis- ja kasvatus-
prosessissa. (Launis 1994, 55.)

Kiinnostavaa tässä keskustelussa lapsen itsemääräämisoikeu-
desta on, että vain vähän huomiota kiinnitetään itse 'lapsen' käsitteeseen.
Kattaako 'lapsi' kaikki ikävaiheet leikkikehästä nuoreen aikuiseen? Milloin
'lapsi' muuttuu 'aikuiseksi'?

Launis (1994) itse tarjoaa lapsen itsemääräämisoikeuden tilalle
käsitettä lapsen "oikeudesta avoimeen tulevaisuuteen". Tämä tarkoittaisi
oikeutta sellaiseen yhteiskunnan perhepolitiikkaan ja vanhempien huolenpi-
toon, jonka tavoitteena on lasten autonomian ja itsemääräämisoikeuden to-
teutuminen tulevaisuudessa. (Launis 1994, 63.) "Oikeutta avoimeen tulevai-

suuteen” voisi verrata edellä esitettyyn itsemääräämisoikeuden laajaan tulkintaan, jossa ihmisellä nähdään olevan oikeus itsemääräämisen ehtona oleviin kompetenssiin ja autenttisuuteen. Tämän päämääräoikeuden mukaan itsemääräämisen toteutumista on tuettava (ks. edellä kohta 3.2.2).

Millaista sitten olisi itsemääräämisen toteutumiseen tähtäävä huolenpito? Seuraavaksi lähestyn itsemääräämistä psykologisesta, sitten kasvatuksellisesta näkökulmasta. Kenties nämä näkökulmat tuovat kysymykseen vastauksia.

3.3 Psykologinen näkökulma

Itsemäärääminen käsitteenä löytyy myös psykologiasta. Judith Rodin (1990, 1) toteaa, että samaa konstruktiota on kutsuttu paitsi nimillä itseohjautuvuus ja autonomia, myös termillä kontrolli. Ainakin Edward L. Deci ja Richard M. Ryan (1985) ovat ottaneet itsemääräämisen käsitteen tärkeään asemaan motivaatioteoriassaan.

3.3.1 Itsemäärääminen ja kontrolli

Aivan ongelmatonta ei ole hyväksyä termiä kontrolli itsemääräämisen synonyymiksi. Yhteistä näille termeille on ainakin näkökulmien ja määrittelyjen moninaisuus. Kontrollin määrittelyssä on keskitytty vaihtelevasti käyttäytymisen tulosten saavuttamiseen, valinnan tekoon ja kognitiivisiin prosesseihin (Rodin 1990, 1).

Deci ja Ryan (1985) erottavat kontrollin ja itsemääräämisen käsitteet toisistaan kuvaten samalla niiden keskinäistä suhdetta. Jotta ihminen olisi itsemääräävä toiminnan tulosten suhteen, täytyy hänellä olla kontrolli suhteessa niihin. Pelkkä kontrollin omaaminen ei kuitenkaan takaa itsemäärävyttä. Jos ihminen tuntee painetta kontrollin harjoittamiseen, kyse ei

enää ole itsemääräämisestä. Sen sijaan itsemääräävä voi tehdä myös valinnan kontrollin antamisesta toiselle. (Deci & Ryan 1985, 31—38.) Philip C. Candy (1991) esittää tästä oppimisprosessiin liittyvän esimerkin. Vaikka oppija ei ottaisikaan kontrollia työskentelystään, hän voi silti laajemmassa merkityksessä olla autonominen. Oppimistilanteessa valinta antautua toisen opetettavaksi voi olla itsemääräämisen toteutumista. (Candy 1991, 21.)

Kontrollin omaaminen ei siis ole riittävä ehto itsemäärävyydelle eikä edes välttämätön ehto siinä tapauksessa, että itsemääräävä on tehnyt valinnan kontrollin antamisesta pois jossakin asiassa. Kontrollin ja itsemääräämisen käsitteiden suhde riippuu kuitenkin paljon siitä laajuudesta, jossa kumpikin ymmärretään.

Kuten itsemääräämisen myös kontrollin käsitteestä löytyy erilaisia ulottuvuuksia ja osakäsitteitä. Kontrolli voi esimerkiksi olla joko koettua tai objektiivista. Koettu kontrolli on Baronin ja Rodinin (1978) mukaan odotus, että itsellä on valta osallistua päätöksentekoon tarkoituksena saavuttaa toivotut seuraukset. Siihen liittyy myös tunne henkilökohtaisesta kompetenssista kyseisessä tilanteessa. Objektiivinen kontrolli sen sijaan kuvaa henkilön todellisia mahdollisuuksia ja kykyjä vaikuttaa. (Rodinin 1990, 4—5 mukaan.)

Koettua kontrollia tutkittaessa on saatu mielenkiintoisia tuloksia sen merkityksestä ihmisen fyysiselle ja psyykkiselle terveydelle. Blankenstein (1984) esittää fysiologisia todisteita siitä, että koetulla kontrollilla saattaa olla suurempi merkitys fyysisten stressi-indikaattorien vähentämisessä kuin todellisella käyttäytymisen kontrollilla. Ihmiset usein yliarvioivat kontrollimahdollisuutensa tilanteessa (Langer 1975) ja on väitetty, että kontrollin illuusio itse asiassa edistää henkistä ja fyysistä terveyttä (Cantor & Hunt 1987, Taylor & Brown 1988). On jopa väitetty, että realistisemmat käsitykset henkilökohtaisesta kontrollista on lähinnä masentuneilla ihmisillä (Abramson & Alloy 1981). (Rodinin 1990, 4—5 mukaan.) Lyhyesti sanoen, todellisen tai yhtä hyvin epätodellisen kontrollin kokemus on tärkeää ihmisen terveydelle.

Edellä Baron ja Rodin (1978) kuvaavat koettua kontrollia odotukseksi vallasta sekä kokemukseksi kompetenssista. Filosofisesta näkö-

kulmasta itsemääräämistä tarkastellessaan Pietarinen (1994, 24—26) (edellä kohta 3.2.1) kuvasi itsemääräämisenkin osiksi vallan ja kompetenssin, kolmantena autenttisuuden. Koetusta kontrollista puhuttaessa oleellista onkin vallan ja kompetenssin *kokeminen*. Niiden ei tarvitse olla todellisia, voidaan puhua jopa kontrollin illuusiosta. Voidaanko itsemääräämisen kohdalla erottaa koettu ja objektiivinen itsemäärääminen?

Aiemmin esiintyneestä filosofisesta näkökulmasta katsoen kuulostaa mahdottomalta, että illuusio itsemääräämisestä olisi itsemääräämistä. Jos ihmisellä on illuusio vallasta toiminnanvapauteen ja avunsaantiin, saattaa olla, että todellisen vallan esteenä on jonkin toisen tahon manipuloiva vallankäyttö. Tällöin hänen valintansa eivät ole itsemääräviä (Lagerspetz 1994, 106—108, 124) (edellä kohta 3.2.3). Illuusio kompetenssista ja autenttisuudesta, silloin kun niitä ei todellisuudessa ole, saattaa puolestaan kertoa juuri siitä ”sisäisestä kyvyttömyydestä” (Räikkä 1994, 6—7) tai ”epäkypsytydestä” (Tarkki 1996, 211), jotka filosofisen näkökulman mukaan voivat olla sisäisen itsemääräämisen esteenä (kohta 3.2.1). Jos filosofinen ja psykologinen näkökulma näin yhdistettäisiin, ei olisi mielekästä puhua koetusta tai ainakaan illusorisesta itsemääräämisestä varsinaisen itsemääräämiskäsitteen osana. Tästä päätelmästä huolimatta jää mieleen itämään kysymys: millainen merkitys mahtaa olla ihmisen terveyteen juuri itsemääräämisen kokemisella?

Kokemisen lisäksi näyttäytyy psykologisesta näkökulmasta katsoen tärkeänä myös pyrkimys itsemääräämiseen. Siinä onkin näkökulman ehkä kiinnostavin anti tälle itsemääräämisen olemuksen pohdiskelulle. Tästä seuraavaksi tarkemmin Decin ja Ryanin motivaatioteorian myötä.

3.3.2 Yhteys motivaatioon

Psykoanalyttinen motivaatioteoria korosti ihmisen toiminnan ohjaajana alitajuisia tarpeita ja viettejä ja behavioristinen teoria ärsyke—reaktio-ketjua, joka kehittyi vahvistamisen kautta. Vasta kognitiivinen psykologia kiinnitti huomi-

on valinnan käsitteeseen. (Deci & Ryan 1985, 5—6.) Kognitiivisten motivaatioteorioiden perustalta ponnistaen Deci ja Ryan (1985) ovat tutkineet erityisesti sisäistä motivaatiota. He esittävät, että suuri osa ihmisen motivaatiosta ei perustu vieteille vaan pikemminkin sisäisille psykologisille tarpeille. Monien tutkimusten pohjalta he ehdottavat, että näitä tarpeita on kolme: itsemäärääminen, kompetenssi ja ihmistenvälinen yhteenkuuluvuus (interpersonal relatedness). (Deci & Ryan 1985, vii.)

Sisäinen motivaatio perustuu Decin ja Ryanin mukaan itsemääräämisen ja kompetenssin sisäisiin tarpeisiin. Sisäinen motivaatio on liikkeellepanevana voimana monille toiminnoille ja psyykkisille prosesseille, joista palkintona on vaikuttamisen ja autonomian kokemus. Itsemääräämis- ja kompetenssitarve motivoivat siis yksilöt jatkuvaan optimaalisten haasteiden etsimiseen ja voittamiseen. (Deci & Ryan 1985, 32—33.) Tässä voisi nähdä yhden vastauksen siihen, mitä itsemääräämisen kokeminen merkitsee yksilön terveydelle. Jos itsemäärääminen on sisäinen tarve, sen tyydyttyminen (itsemääräämisen kokeminen) epäilemättä ainakin psyykkistä terveyttä edistää — jollei ole jopa sen edellytys.

3.3.3 Yhteenveto

Siinä missä filosofiselle näkökulmalle ainutlaatuista oli itsemääräämisen näkeminen oikeutena, on psykologiselle näkökulmalle ominaista itsemääräämisen kokemisen korostaminen ja erityisesti itsemääräämisen näkeminen tarpeena.

Tässä käsittelemättä jäävä kiintoisa kysymys on itsemääräämisen eli autonomian *kehittyminen*. Itsenäistymistä on tutkittu varsinkin murrosikäisten kohdalla. Laurence Steinberg ja Susan B. Silverberg (1986, 841) huomauttavat kuitenkin, että vaikka monet yksittäiset autonomiaan liittyvien ilmiöiden tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaismurrosikä on todennäköisesti tärkeä aika autonomian kehitykselle, ei ole selvää, ovatko nämä ilmiöt

yhteydessä toisiinsa ja jos niin miten. Itsemääräämisen tietoiseen kehittämiseen palaan seuraavassa kasvatuksellisia näkökulmia esitellessäni.

3.4 Kasvatuksellinen näkökulma

Kun ihmisen itsemääräämisen eli autonomian ajatuksesta keskustellaan kasvatuksen ja koulutuksen kehyksessä, puheenvuoroista muodostuu David Boudin (1988) mukaan kolme ryhmää. Yleisimmin itsemääräämistä pidetään kasvatustavoitteena, yksilön käyttäytymisen ideaalina. Toisaalta autonomisuudella voidaan kuvata kasvatuskäytännöllistä lähestymistapaa. Silloin kyseessä on ohjaamistyyli, joka korostaa oppilaan itsenäisyyttä ja vastuullisuutta päätöksenteossa. Kolmanneksi itsemäärääminen ymmärretään erottamattomaksi osaksi kaikkea oppimista, sillä opettaja ei voi ohjata jokaista oppimisprosessin vaihetta. (Boud 1988, 17—18.) Seuraavassa tarkastelussa näistä ajatusryhmistä korostuu tapa nähdä yksilön itsemäärääminen kasvatustavoitteena.

Vaikka tämä työ ei otakaan tehtäväkseen syvemmin pohtia itse kasvatuksen käsitettä, yksi kriittinen reunahuomautus puolustaa tässä paikkaansa. Juuri edellä mainitun kaltaisessa tavoitteenasettelussa näkyy kasvatuksen paradoksaalisuus. Samalla kun tavoitteena on itsemääräävä ihminen (subjekti), kasvatuksen keinot ovat suurelta osin ulkoista vallankäyttöä, jonka kohteena (objektina) lapsi on. Timo Latomaa (1994) lähestyy tätä peruskysymystä soveltaen Jürgen Habermasin (1981, Latomaan 1994 mukaan) sosiaalisen toiminnan teoriaa. Habermas on esittänyt, että kaikki sosiaalinen toiminta on joko kommunikatiivista (Latomaan sanoin yhteisymmärrykseen pyrkivää) tai strategista (vallankäyttöä). Vallankäyttö sosiaalisessa toiminnassa voi puolestaan olla joko peitettyä tai avointa. Peitettyinä se voi olla tiedostamatonta pettämistä (vääristynyt kommunikaatio) tai tietoista pettämistä (manipulaatio). (Latomaa 1994, 66—71.)

Kasvatusta ei voi kuvata pelkästään yhteisymmärryksen pyrkimykseenä tai pelkästään vallankäyttönä. Erityisesti pienten lasten kohdalla yhteisymmärryspyrkimys on mahdoton, koska lapset ja aikuiset eivät ole ky-

vyiltään tasavertaisia toimijoita. Latomaa päätyy yhteenvetoon, että kasvatusta on nähtävissä joko ”päämäärä-väline rationaalisuutta noudattavana vallankäyttönä tai pedagogisena toimintana, jatkuvana pyrkimyksenä vallankäytön negaatioon kohti yhteisymmärryksen pyrkimystä” (Latomaa 1994, 71).

Kasvatusta ”päämäärä-väline rationaalisuutta noudattavana vallankäyttönä” kalskahtaa itsemääräämisen teemaan virittyneeseen korvaan ensialkuun pahalta. Eikö ”vallankäyttö” juuri sodi itsemääräämisen ajatusta vastaan? Mutta samalla määritelmän sisältö on kovin tuttu. Jos itsemäärääminen on kasvatuksen tavoite (päämäärä), johon pyritään tietyin menetelmin ja ottein (välineet), silloin oletetaan tavoitteiden ja menetelmien välille rationaalinen suhde ja käytetään valtaa tämän kasvatuksen läpiviemiseen.

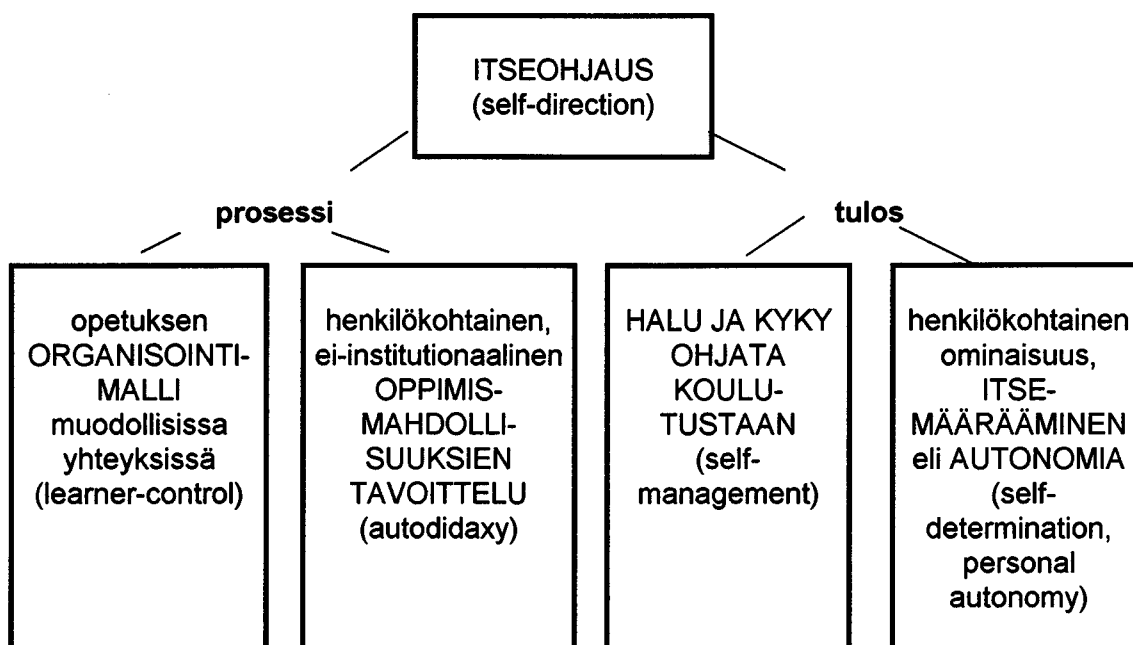
Kasvatusta ”vallankäyttönä” kuvaa kasvatusta varsin pysyvänä, staattisena. Enemmän muutosta ja kehitystä sisältyy näkemykseen kasvatuksesta ”pedagogisena toimintana, jatkuvana pyrkimyksenä vallankäytön negaatioon kohti yhteisymmärryksen pyrkimystä”. Siinä on jo sisäänrakentuneena itsemääräämisen ajatus. Kasvatusta siis muuttuu ajan edetessä vallankäytöstä yhteisymmärryksen pyrkimykseksi, tekee itsensä tarpeettomaksi.

Siinä missä kasvatusta ”vallankäyttönä” (tavoite — menetelmä) tuntuu tutulta ja käytännönläheiseltä, kuvattu ”pedagoginen toiminta” jää arjen tavoittamattomiin ”pyrkimyksenä”. Toisaalta, kun kasvatusta vallankäyttönä jämähtää staattiseen kasvattajakeskeisyyteen, kasvatusta ”pedagogisena toimintana” on jatkuvaa liikettä, jossa myös kasvava on enenevässä määrin toimija.

3.4.1 Itsemäärääminen ja itseohjaus

Nykyisessä kasvatustieteessä itsemääräämistä ehkä käytetympi termi on itseohjaus tai itseohjautuvuus. Itseohjautuvuudesta puhutaan erityisesti aikuiskasvatuksen yhteydessä. Kuten Koro (1993, 22) ehdotti, itseohjautuvuuden ja autonomian käsitteiden välille voitaisiin niitä väljästi tulkittaessa

asettaa yhtäläisyysmerkki. Candy (1991) on selvityksessään itseohjauksen ulottuvuuksista varannut tuolle yhtäläisyysmerkille aivan tietyn paikan (kuvio 4).



KUVIO 4. Itseohjauksen ulottuvuudet (Candyn 1991, 22—23 mukaan)

Candyn esityksessä on itseohjauksella siis kaksi perusulottuvuutta. Se voidaan nähdä joko koulutuksen prosessina tai tuloksena. Silloin kun itseohjaus nähdään tuloksena, se laajasti ymmärrettynä on synonyymi itsemääräämiselle eli henkilökohtaiselle autonomialle. (Candy 1991, 19—23.)

Kun itsemääräämistä tai itseohjautuvuutta tarkastellaan tavoitteena, kiinnostava kysymys onkin, miten tähän tavoitteeseen päästään. Mitkä kasvatuksen piirteet ja keinot voivat itsemääräämisen kehitystä tukea, mitkä taas jarruttaa?

3.4.2 Kasvatuksen keinot

Mitä tulee itsemääräämisen kehittämiseen, yksi peruskysymys on epäilemättä kasvattajasuhde. Estääkö voimakas kiinnittyminen kasvattajaan itsemääräämistä kehittymästä? Tapio Puolimatka (1995) esittää kasvatusfilosofian oppikirjassaan päinvastaista. Hän näkee voimakkaan kiinnittymisen kasvattajaan autonomian kehittymisen edellytyksenä, kunhan ”kasvattajan johdonmukaisena asenteena on hyväksyä lapsi ja kunnioittaa häntä persoonana”. (Puolimatka 1995, 202.)

Millainen toiminta olisi omiaan tukemaan itsemääräämisen kehittymistä? Kosonen (1985) korostaa ”itsenäistävässä toiminnassa” kahta piirrettä. Ensinnäkin toiminnassa on oltava todellinen haaste. Tehokkaimpia tässä suhteessa ovat todellisen elämän tilanteet. Toisekseen vuorovaikutuksen on oltava ”tasavertaista, ei alistavaa”. (Kosonen 1985, 314—315.)

Aivan oman lisänsä tähän keskusteluun itsemääräämisen kehittämistä tuovat David L. Watson ja Roland G. Tharp (1989) omalla itseohjauksen määritelmällään. He eivät pidä itseohjausta henkilökohtaisena ominaisuutena, vaan taitona. (Watson & Tharp 1989, 4—9.) Tällöin korostuu itsemääräämisen situationaalisuus (ks. edellä kohta 3.2.1). Taitohan liittyy aina johonkin tilanteeseen tai asiaan, jossa henkilö on taitava. Watsonin ja Tharpin (1989, 4—9) mukaan itseohjausta voi myös itse harjoitella. Painopiste siirtyy heidän määritelmässään ympäristöstä (kasvattaja, toiminta) yksilön omaan aktiivisuuteen. Kysyä kai kuitenkin voi, eikö tällainen oma aktiivinen ja tietoinen itseohjauksen taidon harjoittelu jo sinällään edellytä itseohjauksen taitoa.

3.4.3 Yhteenveto

Yhteistä aiemmin esitellyille filosofiselle ja psykologiselle sekä tälle kasvatukselliselle näkökulmalle on itsemääräämisen näkeminen ihmisen ominai-

suutena. Siinä missä filosofinen näkökulma keskittyi pohtimaan ihmisen itsemääräämisoikeuden ehtoja ja psykologinen näkökulma itsemääräämisen sisäistä merkitystä, suuntautuu kasvatuksellinen näkökulma tulevaan asettamalla tavoitteita. Koska tämä tutkimus jatkossa etsii suomalaisten luokanopettajien käsityksiä itsemääräämisestä, on tärkeää perehtyä tarkemmin siihen, millaisia kasvatustavoitteita asettaa suomalainen koulu. Tähän keskitymme seuraavaksi.

3.4.4 Erityiskysymys: suomalaisen koulun kasvatustavoitteet

”Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.” Näin vuoden 1983 peruskoululain toisessa pykälässä asetetaan peruskoulun kasvatustavoitteet. Opetushallituksen julkaisema Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -kirjanen (1994) jatkaa tavoitteenasettelua. Sen mukaan muuttuvassa maailmassa tärkeitä välineitä ovat muiden muassa ”kyky itsenäiseen opiskeluun, yritteliäisyys,[ja] vastuun ottaminen”. ”Tavoitteena on kehittää oppilaisissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä.” Jo alkuopetuksessa yhtenä tavoitteena on, että ”lapsella on mahdollisuus kasvaa oma-aloitteiseksi, itsenäiseksi ja vastuuntuntoiseksi”. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8, 14, 40)

Lakiteksti ja kirjanen eivät mainitse itsemääräämistä, autonomiaa tai itseohjautuvuutta. Niiden sijaan toistuvat itsenäisyys, aktiivisuus ja vastuuntuntoisuus. Onko niin, että itsemääräämisen ajatus ei kuulu suomalaisen koulun arvomaailmaan? Vai eikö se vain kuulu suomalaisen koulu-keskustelun sanastoon?

Suomen kielen perussanakirja (1990—1994) antaa sanalle itsenäinen kolme selitystä. Ensimmäinen itsenäinen on ”oman kokonaisuutensa, lajinsa tms. muodostava, erillinen [tai] riippumaton”. Toisaalta se on

”tois(t)en vallasta, holhouksesta, avusta tms. riippumaton”. Kolmanneksi itsenäinen on ”oman päänsä mukaan toimiva, esikuvista, vaikutteista tms. riippumaton, omintakeinen”.

Sanakirjan termille antamista merkityksistä erityisesti toista ja kolmatta voi verrata aiemmin esillä olleeseen filosofiseen näkemykseen itsenäisyyden olemuksesta (kohta 3.2.1). Itsenäisyyden tulkinta ”vallasta ja holhouksesta riippumaton” vastaa varsin hyvin kuvausta itsenäisyyden ulkoisesta osasta tai itsenäisyyden ihmisen vallasta toiminnanvapauteen. Vastaavasti tulkinta ”vaikutteista riippumaton, omintakeinen” sopisi hyvin kuvaamaan itsenäisyyden sisäistä osaa tai itsenäisyyden henkilön autenttisuutta. Sanakirjan itsenäisyydelle antamista määritelmistä jää itsenäisyyden filosofisiin määritelmiin nähden kuitenkin puuttumaan ulottuvuus kykyä, kompetenssina. Äkkiä voisi ajatella, että ”riippumattomuus avusta” vastaisi sitä, mutta näin ei ole. Itse asiassa juuri avun käyttäminen tarpeen mukaan voi ilmentää henkilön kompetenssia.

Näin perustellen voisi ajatella, että puhuttaessa ihmisen itsenäisyydestä puhutaan varsin pitkälle samoista asioista kuin käsiteltäessä ihmisen itsenäisyyttä. Ongelmana saattaa kuitenkin olla itsenäisyyden liittäminen riippumattomuuteen nimenomaan riippuvuuden vastakohtana. Tällöin saatetaan kokea esimerkiksi yhteistyön olevan ristiriidassa itsenäisyyden kanssa. Erityisesti tämä merkitysongelma korostuu kuten aiemmin mainittua (katso kohta 3.1) englanninkielisen vastineen ‘independence’ kohdalla. Morweena Griffiths ja Richard Smith (1989) ovat kiinnittäneet huomiota siihen, mitä sanan itsenäisyys käyttö kasvatuksessa kertoo suhtautumisesta itse ilmiöön. Esimerkkinä on ”itsenäisen oppimisen ohjelma”, jota toteutettaessa apuopettaja ei saa auttaa lapsiryhmää, koska opettaja ”haluaa heistä tulevan itsenäisiä”. Opettajilla on kirjoittajien mukaan mustavalkoinen näkemys, jossa itsenäisyys (riippumattomuus) edustaa hyvää ja riippuvuus paha. Ihmiselle luontaista, tervettä riippuvuutta muista ihmisistä ei tunnusteta. (Griffiths & Smith 1989, 4—5.) Tämä on mielenkiintoinen väite ja jäljempänä tämäkin tutkimus osaltaan tutkii, löytyykö luokanopettajilta tällaisia käsityksiä.

Entä toinen edellä mainittu suomalainen kasvatustavoite, aktiivisuus, jota kuvattiin myös yritteliäisyydeksi ja oma-aloitteisuudeksi? Onko sillä jokin kosketuspinta itsemääräämisen ajatukseen? Aktiivisuus ja aloitteenteko edellyttävät psykologiselta kannalta katsoen motivoitumista. Ulkoinen motivaatio syntyy ulkoisesti palkkioilla ja rangaistuksilla ohjaten eikä sitä siksi oikein voi ajatella oma-aloitteisuuden pohjaksi. Sisäinen motivaatio puolestaan on tekijä, joka energisoi ihmisen toimintaa sisältä päin ja on näin ollen oma-aloitteisuuden ja aktiivisuuden perusta. Decin ja Ryanin (1985) motivaatioteorian mukaan sisäinen motivaatio taas perustuu osaltaan itsemääräämisen tarpeelle (kohta 3.3.2). Jos siis itsemäärääminen nähdään psykologisen näkökulman tapaan tarpeena, löytyy selvä yhteys myös aktiivisuuden ja itsemääräämisen välille.

Kolmas suomalainen kasvatustavoite, vastuuntuntoisuus, on liitettävissä sekin itsemääräämiseen. Edellä itsemääräämistä filosofisesti lähestyttäessä Lagerspetz (1994, 101—102) edellytti, että ollakseen vastuullinen on oltava itsemääräävä. Tämä lausuma asettaa erityisesti kasvatukselle ja koululle monia mielenkiintoisia kysymyksiä. Miten lapsen itsemääräävyyden kunnioittaminen tai kunnioittamatta jättäminen vaikuttaa vastuullisuuden kehittymiseen? Miten oppilas voi olla vastuullinen hänelle määrätystä tehtävistä? Kiinnostavaa on, millaisia ajatuksia luokanopettajilla on kysymysten piiristä.

Näin perustellen voidaan ajatella, että tässä esiinnostetut suomalaiset kasvatustavoitteet itsenäisyys, aktiivisuus ja vastuuntuntoisuus ovat ymmärrettävissä itsemääräämisen aihepiirin eri ulottuvuuksina. Itsenäisyydestä puhuttaessa korostuu helposti itsemääräämisen ulkoinen puoli (riippumattomuus muiden holhouksesta), mutta mukana on myös ajatus sisäisestä itsemääräämisestä ja autenttisuudesta omintakeisuuden muodossa. Aktiivisuuden taustalla on sisäinen motivaatio, joka perustuu osaltaan itsemääräämisen tarpeelle. Vastuullisuudelle itsemääräämisen olemassaolo on edellytys. Tämä päätelmä termien yhteydestä on tärkeä siksi, että jatkossa opettajien käsityksiä etsittäessä on tarpeen olla käytössä myös itsemääräämistä jokapäiväisemmät termit, ainakin aihepiirin avaamista varten.

4 TUTKIMUSONGELMA TARKENTUU

Edellä esittelin kirjallisuuden avulla erilaisia näkökulmia ihmisen itsemääräämiseen eli autonomiaan. Yhteistä filosofiselle, psykologiselle ja kasvatukselliselle näkökulmalle oli itsemääräämisen näkeminen ihmisen ominaisuutena. Jokaisesta näkökulmasta katsottuna löytyi kuitenkin myös tälle ominaisia käsityksiä itsemääräämisen olemuksesta. Filosofinen lähestymistapa esitteli itsemääräämisen ihmisen kykynä tai oikeutena. Psykologisen näkökulman mukaan itsemäärääminen oli tarve, mutta merkityksellistä oli myös itsemääräämisen kokeminen. Kasvatuksellisessa keskustelussa itsemäärääminen nähtiin kasvatustavoitteena, mutta myös taitona.

Jo alussa asetin tälle tutkimukselle tarkoituksiksi tutkia millaisia käsityksiä luokanopettajilla on itsemääräämisestä eli autonomiasta. Kirjallisuudesta nousseet itsemääräämisen lähikäsitteet ja ulottuvuudet antavat pohjan tutkimusongelman tarkentamiselle. Niiden avulla voi myös rakentaa aihetta jäsentäviä teema-alueita. Muotoilen tutkimusongelman ja teema-alueet seuraavasti.

Tutkimusongelma:

Millaisia laadullisesti erilaisia käsityksiä on joukolla luokanopettajia ihmisen itsemääräämisestä, itsenäisyydestä ja itseohjauksesta?

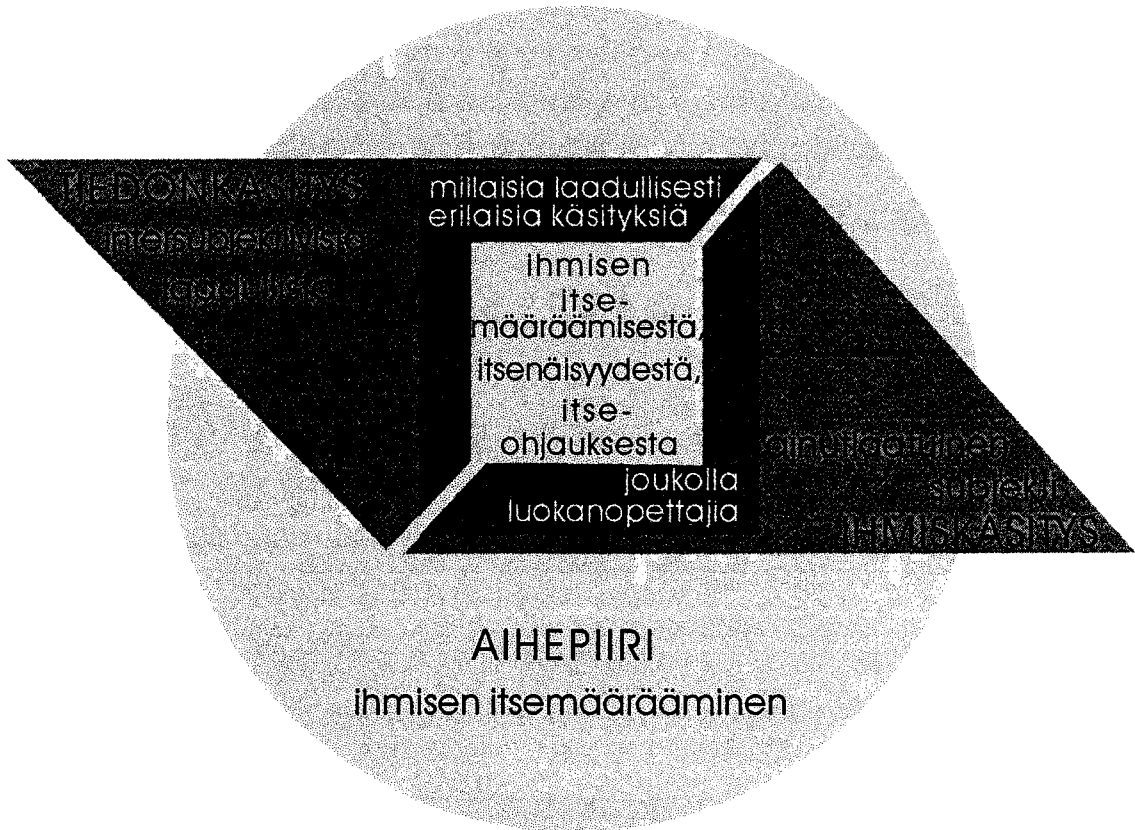
Aiheen teema-alueet:

itsemäärääminen, itsenäisyys ja itseohjaus

- ominaisuutena, kykynä ja taitona
- tarpeena ja kokemuksena
- oikeutena
- kasvatustavoitteena

Alussa pohdin myös tutkimukseni lähtökohtia. Ensimmäiseksi niistä nousi aihepiiri. Tämän tutkimuksen kurkistusikkuna aihepiiriin piirtyi tässä selvem-

mäksi tutkimusongelman tarkentuessa. Kaksi muuta lähtökohtaa olivat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Ne antavat puittepuut sille ikkunalle, josta aihetta katson. Kokoan vielä kuvioksi 5 nämä ajatukset.



KUVIO 5. Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimusongelma

5 MENETELMÄVALINNAT

5.1 Laadullinen tutkimussuuntaus

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimussuuntaus on erityisesti ihmistieteissä noussut tärkeäksi suuntaukseksi perinteisemmän, luonnontieteistä tutun määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen rinnalle. Vaikka suuntaukset eivät suinkaan ole toisiaan poissulkevia tai edes selvärajaisia, niitä on helpointa kuvata vastakkain, painotuserojen kautta.

Robert E. Stake (1995) esittää näistä eroista kolme tärkeintä. Erot löytyvät tutkimuksen tarkoituksesta, tutkijan roolista ja tiedon luonteesta. Siinä missä kvantitatiivinen suuntaus painottaa selittämistä tutkimuksen tarkoituksena, puhutaan kvalitatiivisella puolella ymmärtämisestä. Kvantitatiiviseen tutkimukseen on aina liittynyt persoonaton tutkija, kun taas kvalitatiivisessa lähestymistavassa tutkijakin on persoonallinen. Tieto ymmärretään kvantitatiivisessa tutkimuksessa löydetyksi, kun kvalitatiivisessa otteessa se on konstruoitua. (Stake 1995, 37.)

Näitä erilaisia tiedonkäsityksiä on Steinar Kvale (1996) onnistuneesti kuvannut vertauksen avulla. Tutkija voi olla joko kullankaivaja (miner) tai matkamies, kulkija (traveler). Kun tutkija on kullankaivaja, tieto on kuin kultahippuja, joita hän löytää. Ne voivat olla lukuina tai merkityksinä. Nämä tietohippuset säilyvät muuttumattomina tutkimusprosessissa. Lopulta niiden puhtaus mitataan vertaamalla niitä objektiiviseen todellisuuteen tai subjektivistien aitojen kokemusten sisäiseen maailmaan. Kun taas tutkija on kulkija, hän matkallaan luo kertomuksen, jonka kertoo kotiin palattuaan. Alkuperäisten kertomusten mahdolliset merkitykset eriytyvät, avautuvat ja kehittyvät kulkijan tulkintojen kautta. Tarinat muovataan uusiksi kertomuksiksi, jotka ovat esteettisyydessään vakuuttavia. Kertomusten validius arvioidaan sen vaikutuksen kautta, jonka ne tekevät kuulijoihin. (Kvale 1996, 3—4.)

Näiden vertauskuvien kautta on helpompi ymmärtää, miten olennaisesti tutkimuksellisten lähestymistapojen taustalla vaikuttavat tiedonkäsitykset. Kullankaivaja-vertaus kertoo tiedosta pysyvänä, objektiivisena. Tämä käsitys voidaan liittää positivistiseen tutkimusparadigmaan. Kulkija-vertaus kuvaa tiedon syntyvän ihmisten kohtaamisessa, intersubjektiivisesti. Tämä tiedonkäsitys taas on konstruktivistinen. Juuri jälkimmäinen tiedonkäsitys on yhdensuuntainen työni lähtökohtana olevan tiedonkäsityksen (edellä kuvio 5) kanssa. Siksi on selvää, että tämä työ edustaa laadullista tutkimussuuntausta.

Stake kuvaa vielä lopuksi laadullisen tutkimuksen tarkoituksiksi hienosäätää tapaa nähdä maailma, ei välttämättä kartoittaa ja valloittaa se. Tiheä kuvaus, kokemuksellinen ymmärtäminen (*experiental understanding*) ja moninaiset todellisuudet (*multiple realities*) kuuluvat laadulliseen tutkimukseen. (Stake 1995, 43.) Juuri moninaisten todellisuuksien ilmentymiä ovat ne ihmisten sisällöllisesti erilaiset jotain ilmiötä koskevat käsitykset, jotka ovat tämän työn kiinnostuksen kohteena. Seuraavassa etsinkin apua käsitysten tutkimiseen.

5.2 Käsitysten tutkimisen otteita ja itse käsityksen käsite

Kun mietin käsitysten tutkimiseen suuntautuneita tutkimusotteita, nousee mieleen erityisesti melko uusi fenomenografia mutta myös vanhempi, filosofinen fenomenologia. Mikä on niiden keskinäinen suhde? Miten ne tukisivat omaa tutkimustani?

Fenomenografian kehittelystä lankeaa kunnia Göteborgin yliopistolle. Tutkimusotteen 'isänä' voi pitää Ference Martonia. Marton itse kuvaa fenomenografiaa tutkimusmetodiksi, jolla voidaan kartoittaa ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja kokea, käsitteellistää, havaita ja ymmärtää heitä ympäröivän maailman erilaisia osasia ja ilmiöitä (Marton 1988, 144). Olenaisista on, että nämä laadullisesti erilaiset käsitykset nähdään kiinnostavina sinänsä — traditionaalinen psykologiahan on keskittynyt käsitteiden syntyyn

eikä niinkään niiden sisältöön. Laadullisesti erilaisia käsityksiä jostain ilmiöstä ajatellaan olevan rajattu määrä. Tutkimuksen tulos esitellään yleensä kategorioina, joihin käsitykset on jaettu. (Marton 1988, 143—145.) Hazel Francis (1993, 69) perää, että käsitysten kategorioinnin lisäksi on vielä selvitettävä löydettyjen luokkien keskinäiset suhteet merkityksellisillä tavoilla.

Mikä sitten on fenomenografian ja fenomenologian keskinäinen suhde? Nimien samankaltaisuus viittaisi sukulaisuuteen. Marton kuitenkin korostaa, että fenomenografia ei ole fenomenologian jälkeläinen. Vaikka fenomenologisella perinteellä ja fenomenografisella lähestymistavalla onkin yhteisiä piirteitä, kuten laadullisuus ja kontekstuaalisuus, ne kuitenkin eroavat monilla alueilla. Tarkemmin Marton kuvaa kolmea eroavuutta: näkökulman aste, suhtautuminen variaatioihin ja suhtautuminen tieteelliseen tietoon suhteessa kokemukseen. (Marton 1988, 153—154.)

Ensinnäkin erona on siis näkökulman aste. Fenomenologit pyrkivät ensimmäisen asteen näkökulmaan, jossa kuvataan välitön kokemus ilmiöstä. Tästä seuraa, että kaikkien empiiristä fenomenologista tutkimusta tekevien on jollain tapaa muunnettava alkuperäistä filosofiaa tässä suhteessa. Fenomenografiassa taas näkökulma on toista astetta: tutkija (toisen asteen perspektiivi) kuvaa ilmiötä sellaisena, kuin sen joku ihminen (ensimmäisen asteen perspektiivi) ymmärtää. (Marton 1988, 153—154; ks. myös Häkkinen 1996, 10—11.) Fenomenografisen tutkimuksen tuloksena syntyvät kuvauskategoriat ovat siis tutkijan konstruoimia toisen asteen käsityksiä, jotka perustuvat tutkimussubjektien ensimmäisen tason kuvauksiin (Francis 1993, 69).

Toisekseen näiden suuntausten edustajat suhtautuvat eri tavoin ihmisten kokemusten variaatioihin. Siinä missä fenomenologi pyrkii löytämään eri kokemuksille yhteiset piirteet, tavallaan ilmiön olemuksen, fenomenografi taas kuvaa näitä erilaisia käsityksiä laadullisesti erilaisina kategorioina. (Marton 1988, 153—154; ks. myös Häkkinen 1996, 11.)

Kolmantena fenomenografian ja fenomenologian erona on suhtautuminen tieteelliseen ajatteluun. Fenomenologeille ihanne on kokemus, johon ei ole vaikuttanut tieteellinen ajattelu. Fenomenografiassa tätä eroa ei

korosteta, vaan pyritään kuvaamaan yksilön suhdetta maailmaansa riippumatta siitä, ilmeneekö se välittömänä kokemuksena, käsitteellisenä ajatteluna vai fyysisenä käyttäytymisenä. (Marton 1988, 153—154; ks. myös Häkkinen 1996, 12.)

Miten hyvin nämä kuvatut tutkimusotteet sopivat yhteen omien lähtökohtieni (edellä kuvio 5) kanssa? Onko niiden taustalla oleva ihmiskäsitys yhtenevä omaani nähden? Fenomenografinen lähestymistapa on yhtäpitävä ihmisen ainutlaatuisuuden idean kanssa, sillä se korostaa käsitysten erilaisuuden arvoa. Se on samansuuntainen myös sen vaatimuksen kanssa, että ihmisen on saatava olla subjekti. Fenomenografiassa ei tutkimuksen kohteena, objektina, ole ihminen sinänsä vaan hänen subjektina luomansa käsitykset ja saamansa kokemukset. Tämä jälkimmäinen piirre liittyy myös fenomenologiaan. Sen sijaan ihmisen ainutlaatuisuuden idea ei ole fenomenologiassa samalla lailla korostunut, sillä käsitysten erilaisuuden esittelyn sijaan etsitään niiden yhteisiä piirteitä.

Entä sitten tutkimusotteiden sopivuus tiedonkäsitykseeni, jossa korostuu laadullisuus ja intersubjektivisuus? Laadullisuus on molemmille otteille yhteinen piirre. Sen sijaan tiedon intersubjektivisuuden mielestäni tunnustaa nimenomaan fenomenografia toisen asteen perspektiivin kautta. Ei toisen ihmisen kokemusta voi kuvata 'puhtaana', sillä mukana kuvausprosessissa on niin kirjoittaja kuin lukijakin. Täsmälleen sellaisena, kuin se tutkijan ja kokemuksestaan kertojan kohtaamisessa muodostuu, sitä ei voisi jossain muussa kohtaamisessa olla olemassakaan. Marton (1993) tarkentaa vielä sitä, miten tämä ilmenee fenomenografisessa tiedonhankintaprosessissa, joka usein on haastattelu. Kokemukset ja ymmärtämiset ovat haastattelijan ja haastateltavan yhdessä muodostamia. Niitä ei ole olemassa ennen haastattelua, valmiina "luettaviksi". Toisaalta ne eivät ole myöskään vain "situationaalisia sosiaalisia konstruktioita. Ne ovat subjektin tietoisuuden osia, jotka muuttuvat reflektioimattomista reflektoiduiksi." (Francisin 1993, 71 mukaan. Käännös AÅ.)

Edellisen perusteella oman tutkimukseni otteeksi sopii hyvinkin fenomenografia. Kyseinen tutkimusote kehittyi joistakin oppimiseen ja opet-

tamiseen liittyvistä käytännön huomioista (Marton 1988, 152) ja tuntuu ehkä siksi ymmärrettävältä ja soveltamiskelpoiselta tutkimusotteelta. En kuitenkaan tavoittele 'metodipuhutta', vaan tarkoituksenmukaisuutta. Tätä periaatetta tukee Kvale (1996) kiteyttäessään, että tutkimuksessa sisältö ja tarkoitus tulevat ennen metodia. Hän jopa varoittaa, että metodia korostettaessa saattaa huomio olla tekniikoissa ja reliabeliudessa samalla kun tieto ja validius jäävät huomiota vaille. (Kvale 1996, 179—180.) Kvale vertaa tutkijaa käsityöläisammattilaiseen. Silloin käyttökelpoinen on Heideggerin analyysi käsityöstä: ei puuseppä keskity vasaraan vaan naulaan ja pöytään. (Kvale 1996, 107.) Fenomenografia vakavasti otettavana ja käytettynä tutkimussuuntauksena antaa kuitenkin tukea monessa suhteessa.

Käsitys. Tässä tutkimuksessa keskeinen termi on käsitys (conception). Muunmuassa sen selkiinnyttämisessä fenomenografit ohentavat auttavan kätensä. Heille käsitys on perustavaa laatua oleva suhde yksilön ja häntä ympäröivän maailman välillä (Svensson 1984, 17 ja Uljens 1989, 10, Häkkisen 1996, 23 mukaan). Svenssonin (1984, 12) mukaan "käsittäminen on tietoisuutta objektin luonteesta kokonaisuutena tarkasteltuna" (Häkkisen 1996, 23 mukaan).

Käsitykset ovat ihmisillä sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisia, koska viitetausta vaihtelee yksilöstä toiseen (Ahonen 1994, 114). Eryistä vaihtelua käsityksiin tuovat esimerkiksi kulttuuri- ja ikäerot sekä erot sosioekonomisessa asemassa. Käsitykset vaihtelevat myös samoilla ihmisillä eri tilanteissa. Haastattelutilanteessa henkilön käsitys voi olla toinen kuin jossain muussa tilanteessa. Siksi fenomenografiassa ei pyritäkään liittämään käsityksiä ihmiseen itseensä vaan keskitytään laadullisesti erilaisten käsitysten kuvaamiseen. (Häkkinen 1996, 24—25.) Käsitystä voidaan siis kuvata dynaamiseksi vaikka se samalla onkin lujempaa tekoa kuin mielipide. Käsitys on ihmisen itselleen rakentama kuva (Ahonen 1994, 117.)

Seuraava tutkimuksen kannalta tärkeä ratkaisu on etsiä aineistonhankinnan menetelmä. Myös tämän valinnan kohdalla tukeudun fenomenografien ajatuksiin. Martonin (1988) mukaan fenomenografiseen tutkimukseen soveltuvat aineistoksi monenlaiset ihmisten tuotokset, esimerkiksi

piirroksat. Voidaan myös seurata ihmisten käyttäytymistä tarkoituksena tulkita sitä, miten he käsitteellistävät maailmaansa. Tavallisin aineistonhankintamenetelmä on kuitenkin haastattelu (Francis 1993,70; Marton 1988, 154; ks. myös Ahonen 1994, 136). Omaankin työhöni tuntuu haastattelu luontuvan hyvin. Seuraavassa perehdyinkin haastattelumetodiin tämän tutkimuksen tarpeita ajatellen.

5.3 Haastattelu menetelmänä

Tutustuessani löytämiini laadullista tutkimushaastattelua käsitteleviin teksteihin nousi seikkaperäisyydellään ja elävyydellään ylitse muiden Steinar Kvalen (1996) kirja *InterViews*. Siksi otan hänet ensisijaiseksi oppaakseni seuraavalle polunpätkälle.

Kvale esittää laadullisen haastattelututkimuksen tärkeimmät näkökohdat kymmenellä sanalla: elämismaailma (life world), merkitys, laadullisuus, kuvailevuus, erityisyys (specificity), harkittu naivius (deliberate naïveté), herkkyys, moniselitteisyys (ambiguity), muutos ja kohdentuneisuus (focused) (Kvale 1996, 30—31). Seuraavassa etsin oman haastatteluni muotoa näiden näkökohtien avulla.

Kvalen (1996, 30—31) mukaan laadullisen haastattelututkimuksen aiheena on haastateltavan jokapäiväinen *elämismaailma* ja pyrkimyksenä tulkita sen keskeisten teemojen *merkityksiä*. Haastatelllessani luokanopettajia tavoitteena on sitoa keskustelu heidän jokapäiväiseen työhönsä ja siitä nousseisiin havaintoihin ja ajatuksiin. Tähän pyrin tuomalla ilmi kiinnostukseni suunnan jo haastateltavia värvätessä ja uudelleen haastattelutilanteen alussa.

Tieto on haastattelututkimuksessa *laadullista* sisältäen avoimia yksityiskohtaisia *kuvauksia erityisistä* tilanteista (Kvale 1996, 30—31). Käytännössä tavoittelen tällaista tietoa muotoilemalla haastattelutilanteessa kysymyksiä tarkoituksenmukaisesti. Pyydän luokanopettajia esimerkiksi kuvai-

lemaan oppilaitaan tai kertomaan esittämästään havainnosta jonkin esimerkkitilanteen.

Hyvän haastattelijan ominaisuuksiksi sopivat Kvalen seuraavat kaksi näkökohtaa. *Harkittu naivius* merkitsee hänen mukaansa avoimuutta uudelle. Haastattelijan *herkkyys* aiheelle ja hänen tietonsa aiheeseen liittyen saattavat puolestaan vaikuttaa siten, että eri haastattelijat saavat aikaan erilaisia lausumia samoista teemoista. (Kvale 1996, 30—31.) Omassa tilanteessani harkittu naivius voi toteutua siten, että pyrin haastattelutilanteessa luontevasti asetelmaan, jossa haastateltava on kokenut asiantuntija ja minä kiinnostunut noviisi. Itse asiassa tämä asetelma on kohdallani pyrkimättäkin varsin todellinen. Tavoittelen aitoa haastateltavan ajatusten ymmärtämistä ja toisin kuin tavallisessa keskustelussa, jätän omat ajatukseni asiasta sanomatta. Herkkyyttä aiheelle tavoittelen tutustumalla etukäteen kirjallisuuden avulla erilaisiin tapoihin nähdä itsemäärääminen. Tätä olen tehnyt tämän tutkielman alkukappaleiden myötä.

Laadullisen haastattelututkimuksen näkökohdat *moniselitteisyys* ja *muutos* ovat puolestaan liitettävissä lähinnä haastateltavaan. Kvale selittää, että haastateltavan lausumat voivat olla moniselitteisiä kuvastaen hänen elämismaailmansa ristiriitoja. Haastattelu saattaa myös aiheuttaa haastateltavassa muutoksia synnyttäen hänessä uusia näkökulmia ja tietoisuutta. (Kvale 1996, 30—31.) Jälkimmäistä näkökohtaa valotti jo aiemmin (kohta 5.2) myös Marton (1993) kuvaamalla subjektin haastattelussa ilmaisemien kokemusten ja ymmärtämisten olevan ”subjektin tietoisuuden osia, jotka muuttuvat refleктоimattomista reflektoiduiksi” (Francisin 1993, 71 mukaan). Omassa työssäni nämä näkökohdat auttavat varmasti ymmärtämään haastateltavaa silloin, kun yritän kiteyttää hänen käsityksiään litteroitujen haastattelujen avulla.

Viimeinen Kvalen esittämä näkökohta laadulliseen haastattelututkimukseen kuvaa haastattelun muotoa. Haastattelu ei ole strukturoitu eikä myöskään täysin avoin, vaan *kohdentuu* teemoihin (Kvale 1996, 30—31). Oman tutkimushaastatteluni teemat nousevat kirjallisuuden näkökulmista ja esittelin ne aiemmin tutkimusongelmaa muotoillessani (kohta 4). Niiden

pohjalta ja edellä esitetyt näkökohdat apunani rakennan haastattelijan oppaan (liite 1).

Tutkijan rooli. Haastattelua tutkimusmenetelmänä käyttäessään saa tutkija erityisen haastavan mutta myös kiinnostavan roolin. Kvalen (1996, 105) mukaan haastatteleminen ei seuraa sisältö- tai kontekstivapaita metodisääntöjä vaan se on taito. Haastattelija on itse instrumentti (Kvale 1996, 105; Ahonen 1994, 123). Tämän on nähty asettavan haastattelijalle ainakin kahdenlaisia vaatimuksia. Tärkeää on yhtäältä haastattelijalle reettinen perehtyminen tutkimuksen aiheeseen (Kvale 1996, 108; Ahonen 1994, 123), toisaalta myös eettinen tietoisuus (Kvale 1996, 117—118). Omin valintojeni suhde näihin vaatimuksiin ansaitsee tulla pohdituksi seuraavassa.

Aiheeseen perehtymisestä erityisesti kirjoittamalla työstäen saa laadullisen tutkimussuuntauksen piirissäkin erilaisia ohjeita. Sirkka Ahonen (1994, 149) neuvoo aloittamaan fenomenografisessa tutkimuksessa kirjoittamisen kirjallisuuden lukemisen raportoinnista, että pystyy johdonmukaisesti perustelemaan tutkimusongelmansa. Rosemary Webb (1994) puolestaan kannattaa laadullista tutkimusta tehtäessä kyllä aiheen ympäriltä lueskelua taustatiedon saamiseksi, mutta jättäisi kirjallisuuskatsauksen kirjoittamisen vasta aineiston analyysin jälkeen. Hän varoittaa, että muuten saattaa hukata aineistossa olevaa tietoa tai yrittää sovittaa sitä kirjallisuudesta nousseisiin kategorioihin. (Webb 1994, 5—6.) Itse kirjoitin kirjallisuuden itsemääräämisenäkökulmista ennen aineistonkeruuta, sillä näin sen välttämättömäksi pohjaksi haastattelun suunnittelulle. Arvioitavaksi jää, osaanko välttää Webbin osoittamat ansat työssäni.

Toinen tutkijan instrumenttiluonteen asettama vaatimus kohdistuu hänen eettiseen tietoisuuteensa. Kvale (1996, 117—118) näkee siinä kolme ulottuvuutta, jotka ovat tutkijan tieteellinen vastuu, hänen suhteensa subjekteihin ja riippumattomuutensa. Omalla kohdallani näen, että *tieteellinen vastuu* merkitsee rehellisyyttä ja laatua työssäni. Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi aineiston huolellista käyttöä niin kirjallisuuden lähdeviitteiden merkitsemisen kuin haastattelun litteroinnin ja tulkitsemisen kohdalla. Laatua

työssä on se, että tekee sen antaumuksella ja kirjoittamista myöten ymmärrettävyyttä tavoitellen.

Glesne ja Peshkin (1992) ovat tutkineet kvalitatiivisen tutkijan *suhdetta subjekteihin*. He ovat tulkinneet tutkijalla olevan siinä neljänlaisia rooleja. Tutkija voi olla hyväksikäyttäjä, uudistaja, puolestapuhuja tai ystävä. (Kvalen 1996, 117—118 mukaan.) Omissa suhteissani en pyri uudistamaan haastateltaviani sen enempää kuin mitä jokainen ihminen aina uudistuu kohdatessaan toisen. Puolestapuhuja en koe olevani ainakaan siinä merkityksessä, että tavoitteena olisi ajaa haastateltavieni asioita. Tietyllä tapaa olen hyväksikäyttäjä, sillä kohtaamisesta hyötyvä osapuoli olen ensisijaisesti minä. Mutta samalla pyrin suhteeseen, joka muistuttaa ystäväyttä siinä mielessä, että sen kivijalkana on toisen hyväksyminen ja tukeminen riippumatta ajatusten ja mielipiteiden eroista.

Tutkijan *riippumattomuus* merkitsee riippumattomuutta sekä subjekteista että rahoittajista. Tutkija on riippuvainen osallistujista silloin, kun samaistuu heihin niin voimakkaasti, että kadottaa ammatillisen etäisyytensä, etnografien sanoin ilmaistuna ”goes native”. (Kvale 1996, 117—118.) Omassa työssäni kollegiaalisuus tutkimuksen subjektien kanssa merkitsee jo jonkin asteista samaistumista. Me emme kuitenkaan ole entisestään tuttuja, joten keskinäinen asetelmamme muodostuu vain puhelinoiton ja yhden tapaamisen aikana. Silloin on helpompi säilyttää roolit haastattelijana ja haastateltavana kuin jos kysymyksessä olisi esimerkiksi toimintatutkimus. Mitä rahoittajiin tulee, tämän työn osalta ei ole olemassa rahoittajia, joita kiinnostaisi tulosten luonne.

6 TUTKIMUKSEN KULKU

6.1 Vaiheet ajassa

Tämän tutkimuksen työstämisessä erottui kaksi vaihetta. Niitä voisi verrata vaikka leipojan työvaiheisiin. Ensin oli pitkä ainestenhankinnan, taikinanteon ja kohottamisen aika ja sitten lyhyt intensiivinen leivonta- ja paistovaihe. Kaiken kaikkiaan työ jaksottui lähes puolentoista vuoden ajalle, kun mukaan lasketaan myös aiheen muotoutuminen. Tälle ajalle mahtui tosin myös monia passiivisempia jaksoja.

Maaliskuussa 1997 aihepiiri ja näkökulma kiteytyivät. Sen kevään aikana ja uudelleen syksyllä hain kirjallisuudesta aiheen aineksia. Syksyllä ehdin myös tehdä yhden koehaastattelun opiskelijoiden avulla. Koehaastattelu tosin oli ryhmähaastattelu silloisen ajatukseni mukaan. Vuoden 1998 ensimmäisinä kuukausina perehdyin menetelmiin ja kirjoitin ensimmäisen version menetelmävalinnoista. Maaliskuu kului täydentäessä ja järjestellessä muistiinpanoja aiheen ympäriltä. Tähän päättyikin pitkä, vähemmän tiivis 'taikinan kohottaminen'.

Huhti- ja toukokuu olivat intensiivistä 'leipomista'. Huhtikuussa työstin muotoonsa kirjoittamalla työn lähtökohdat, kirjallisuuden itsemääräämisenäkökulmien esittelyn ja menetelmävalinnat. Kuun lopulla etsin haastateltavat ja tein haastattelut. Toukokuun ensimmäiset viikot kuluivat litteroimissa ja haastatteluaineistoa järjestäessä. Toukokuun viimeisillä viikoilla saattoi jo puhua paistamisesta, sillä niin tiiviiksi muodostui löydösten ja tarkastelun kirjallinen luominen. Kesäkuuhun jäi vielä viimeinen kielellinen ja ulkoinen silaus.

6.2 Haastatteluprosessi

Haastateltavikseni etsin kuusi luokanopettajaa. Se on varsin pieni määrä verrattuna 'aitoihin' fenomenografisiin tutkimuksiin, joissa haastateltavia on vähimmilläänkin usein parikymmentä henkilöä (Ahonen 1994, 152). Perustelen valintaani haastateltavien määrästä Steinar Kvalen huomiolla viimeaikaisista haastattelututkimuksista. Hänen mukaansa useissa tutkimuksissa olisi ollut eduksi, jos haastateltavia olisi ollut vähemmän ja enemmän aikaa olisi käytetty haastattelujen valmisteluun ja analysointiin. (Kvale 1996, 103.) Toinen valintani liittyi haastateltavien sukupuoleen, sillä hain nimenomaan naisopettajia. Tein tämän rajauksen kahdesta eri syystä. Rajaus antoi pienelle haastateltavien määrälle tiettyä yhtenäisyyttä. Uskoin myös, että naisena minun oli helpompi lähestyä ja ymmärtää toista naista.

Hain haastateltaviani tietyn eteläpohjalaisen kunnan alueelta. Heidän löytämisekseen pyysin apua paikkakunnalla toimivalta tutulta opettajalta. Selitin hänelle tekeväni haastattelututkimusta aiheena ihmisen itsenäisyys ja pyysin häntä nimeämään naispuolisia luokanopettajia, jotka ehkä voisivat suostua haastateltaviksi. Mitään muita valinnan kriteereitä en esittänyt. Hän luetteli minulle kuusi tuntemaansa opettajaa, jotka kuitenkin minulle olivat kaikki vieraita.

Esitin pyyntöni haastateltaville puhelimitse. Kerroin tekeväni Jyväskylän yliopistossa gradua, jonka aiheena oli kysymys, millaisia ajatuksia luokanopettajilla on yleensä ihmisen ja erityisesti oppilaan itsenäisyydestä. Jo puhelimesta mainitsin olevani kiinnostunut jokapäiväisen työn tuomista kokemuksista ja ajatuksista. Kysymykseen siitä, voisiko hän itse olla yksi haastateltavista opettajista, jokainen vastasi myöntävästi. Arvioin haastattelun kestoksi puolitoista tuntia ja mainitsin, että käyttäisin nauhuria sen tallentamiseen. Sovimme tapaamisen joko opettajan koululle tai kotiin.

Viimeistä lukuunottamatta kaikki haastattelut olivat tiiviisti neljän peräkkäisen päivän aikana. Yhteensattumien johdosta kuudes haastattelu siirtyi kahdella viikolla, joten ehdin siinä välillä litteroida muut. Haastatteluti-

lat olivat kaikki rauhallisia. Haastattelujen kesto vaihteli reilusta puolesta tunnista reiluun puoleentoista tuntiin.

Kiireettömyys ja haastateltavan kohdalla puhumisen nautinto sopivat kuvaamaan kaikkia muita paitsi ensimmäistä haastattelua. Tämän havaitsin myös litteroidessani. Ensimmäisen haastateltavan vastaukset olivat lyhyempiä, keskustelussa keskeytettiin toista ja hätiköidysti osoitettiin toisen ymmärtämistä, kun aihetta olisi vielä voitu syventää. Osaltaan tämä johtui haastattelijan kouliintumattomuudesta mutta myös haastateltavan jännityksestä. Tästä huolimatta myös ensimmäinen haastateltava pyrki pohtimaan asioita, vaikkakaan ei samalla nautinnolla kuin muut haastateltavat.

Haastattelut etenivät enimmäkseen suunnitellussa teemajärjestyksessä. Usein riitti teeman esittelyyn yksi avaava kysymys, esimerkiksi: ”Kun mietit omia oppilaitasi, niin voisitko nimetä sieltä jonkun tai joitakin erityisen itsenäisiä?”. Opettajat olivat usein hyvin valmiita kuvailemaan asioita ja kertomaan esimerkkitapauksia. Oman osuuteni haastattelijana muodostivat siis teemoja avaavat, haastattelusta toiseen samoina pysyneet kysymykset ja erilaiset kuuntelua osoittavat pikkusanat kuten ”mm, kyllä, aivan”. Lisäksi pyrin kokoamaan haastateltavan ajatuksia ja samalla tarkistamaan omaa ymmärtämystäni niistä kysymällä esimerkiksi ”Liität siis tämän oma-aloitteisuuden itsenäisyyteen?”. Näiden kokoavien kysymysten teossa olisi ollut vielä kehittymisen varaa, sillä usein olisi ollut hyvä tarkentaa lisäämällä ”Liität siis oma-aloitteisuuden itsenäisyyteen? Millainen suhde niillä tarkemmin sanottuna mielestäsi on?”. Tätä kuvailtua haastattelijan osuutta haastattelussa pyrkii mallintamaan kuvio 6, josta erottuvat teemoja esittelevät kysymykset. Koska haastattelut olivat suhteellisen lyhyitä, ideana oli saada esiin ne ajatukset, jotka opettajat spontaanisti toivat esiin aihepiirin avaavan kysymyksen jälkeen.

Tarpeen mukaan käytin joissakin haastatteluissa viimeisen teeman, itseohjautuvuuden, kohdalla viriketehtävää. Pyysin haastateltavia kirjoittamaan antamalleni paperille kolme ensimmäistä sanaa, jotka tulevat mieleen itseohjautuvuudesta. Joillekin haastateltaville asioiden pohtiminen ja muotoilu suoraan puheeksi tuntui olevan niin helppoa ja luontevaa, että viriketehtävän käyttö olisi tuntunut teennäiseltä.

No tuota jos nyt mietit niitä omia oppilaitas, niin osaisikko nimetä sieltä jonkun tai joitakin, joita pidät erityisen itsenäisinä? Joo, miten se ilmenee, se ... itsenäisyys? Joo, tuoko ne sulle sitte näytettäväksi? Eli ne tekee, niinkun tuota, tekevät ylimääräisiä juttuja kotonakin ja...? Yhym, niinku työtökää. **No onko tuota sitte sun luokassas jotain semmosia, joita sanoisit vähemmän itsenäisiksi? Miten se näkyy? (puuttuu — oma hallinta, — löytäsin tavaran) Kyllä, eli se näkyy se, se itsenäisyys, semmosena niinku sanoit että hallintana. Ja pienellä se voi tarkoittaa sitä, että se pitää lapsensa tallella. Sä oikiastaan mainittikki niitä, että **mistä se voi johtua nää erot, että...** Sanoit, että kuopus. Joo kyllä, että sitä tarkoittaa tämä poikana oleminen. Niin kaveritki... Että siinä, sanoit että on niinku aloitteeton. Että sekin liittyy tähän. Onko sitte, voiko olla muita syitä ku se, että miten kotona on kasvatettu, ja. (geeneissä) Joo-o, että on joku epäitsenäisyysgeeni (naurahdus)! Niin, kaksvuotiaana. Mm. (harjaantuu lapsi, jonka vanhemmat jaksaa uhman) Joo. (toisten itsetunto - vahvempi). Eli liitäksä tämän, tavallaan hyvän itsetunnon ja itsenäisyyden myös yhteen sitte? Entä voiko sitte epäitsenäisellä olla hyvä itsetunto? (elämä on pitkä) Että se voi muuttua se. (Ei pidä aatella, että ei muuttuisi!) Niin että kaksvuotiaasta näkis, että (naurahdus) että mitä ihmiselle tapahtuu. Niin, niin. Jonku lapsen on oltava se ensimmäinen. Sanoit, että harjaantuu se lapsi, jos sen kans. Eli... (pahaa mieltä) Että aatteletko niin, että jotenki se koettu paha mieli, kun sen pienenä kokee ja näkee, että siitä voi selvitä? **No tuota, puhuttiin täs näistä itsenäisistä oppilaista, mutta voisiksä kutsua niitä myös itsemäärääviksi tai autonomisiksi?** Niin se on niinku sama sa... sama asia, on taas tämä autonomia ja itsemäärääminen, mutta. Lähinnä sitä, miten sä sitä ajattelet (hahm... elämää eteenpäin - tavoitteita) Ei. Kyllä, että niinku jotenki tämä, liität tämän elämän suunnittelun tavallaan tai tavoitteenasettelunkin siihen? (näkeminen - että palkinto - tulee joka päivä) Tuntuuko susta, että nämä itsenäiset lapset näkee sen palkinnon? Onko tämä tota, miten aattelet, että tätä itsenäisyyden ja itsemääräämisen yhteyttä? Miten paljon ne on samaa ja...? Sanot että itsemäärääminen olis tavallaan sitä niinkun päätöksente tekoa. Ehkä sitä elämän suunnittelua myöskin. Eei, ei sen kummemmin. (meijän ammatti - itsenäinen, vastuu) Eli opettajan työssä se itsenäisyys ja vastuu. (hyvässä työyhteisössä - apua kavereilta) Eli että opettajan työssä se itsenäisyys ei välttämättä merkitte sitä, että ei saisi ottaa apua muilta, tukea. Se on kyllä hyvä, mä oon muualtaki kuullu samaa, että kirkonkylän koulun opettajanhuone on semmonen, että siinä tuetaan. Mm, eli jos opettajan työ liittyy tämä itsenäisyys ja vastuu, niin miten sitte oppilaiden kohdalla? (kuittuurit erilaiset - uhka) Minkälainen, minkälainen uhka? Joo, ihan jo ekaluokallakin? Onko sillä jotenkin, mun tuli mieleen, että miten se näkyy siinä luokan keskinäisissä suhteissa, että onko nää jotenki, onko itsenäiset suositumpia vai? Että onko siinäki ihan selvä jatkumo. Että se voi olla yks selitys sille Miten paljo se itsenäisyys mahtaa olla sitte syy ja suosittu asema seuraus, vai...? Niin no, mitä sä aattelet siitä, että voiko näitä itsenäisiä pitää myös itsemääräävinä? Siitä varmaan, siitä oli kyllä jo jotaki puhetta, mutta... No sen totesit, että ne tekee päätöksiä Hm, näin on, että vaikei näkyvästi sitte tai kuuluvasti. (tulee toisen sukupolven - äidin tyttäriä) Ja sitte tulee kutsuttua sillä äidin nimellä jos sattuu oleen tyttäriä ... no ehkä ei (naurahdus). Varmasti. Tuosta oikeestaan, sanoit jo sitä, että, että se tunne jotenki siinä, että ne selviää niistä tehtävistä itte, että se jotenki kannustaa eteenpäin. Ja se hyvä olo ei varmaan kärsi inflaatiota ne namut voi kärsiä, mutta. **Tuntuuko sun oppilaat yleensä pyrkivän sitte tämmöseen itsemääräämiseen?** Miten vahvana se näkyy? (olen tyytyväinen) Ja sä näet sen positiivisena? (kehtaan sanoa, että se on mun tekemä) Elikkä jotenki se, niin että siinä myös pyritään siinä tekemises hyvään niinkun todella onnistumaan. **Minkälaisis tilanteis** tämä näkyy tää pyrkiminen itsemääräämiseen? Onko mitää, esimerkkiä...? **Tuota, niin sitä että onko, onko sun mielestä oppilailla sitten jollain lailla oikeus tähän itsemääräämiseen?** Miten sä sen näet? Se onki oikeestaan siitä kyse, että miten sä. Niin, mitä sä sillä ymmärrät? Oikeestaan siihen - se mitä mä oon sitä lukuun niin - ei siinä oo mitää oikeita vastauksia. Siihen on niin monta näkökulmaa, että (naurahdus) Mä oikeestaan haen nyt tässä sun, sun niinkun näkökulmaa, että sitä mä yritän selvittää, että miten sä sen näet. (pikkulapsen - itsemääräämistähtoa - voi olla vaarallista) Joo. Eli että, kun sanoit että se voi olla vaarallista, jos sitä ei rajoteta, niin aattelitko, että siinä jossain tilanteessa vai sitte niin, että sille, että se tavallaan kasvaa vääraan suuntaan jos se... Niin ihan tämmösiä käytännön syitäki siihen. Mm, että ei ainakaa voida sanoa, että täysin olis oikeus itsemääräämiseen. (lapsen kohdalla - ottaa itse vastuuta) Joo, niin että lapsen kohdalla se vois olla se itsemäärääminen vastuuta omasta työstä? Onko sitte, näetkö jossain määrin sitä oikeutta vai - ihan nyt jos me puhutaan sun, sun oppilaista vaikka? Että, esimerkiksi niin, että se vaikuttais jotenki sun, sun ja niiden suhteeseen? Niin tai sitä, sitä oikeutta siihen. Voihan sitä, voidaan puhua vaikka oikeudesta itsenäisyyteenki tietyllä lailla... (mitähän ongelmaa sä haet) Ei sillä oo oikeestaan väliäkää! Joo... **No näetkö sä kasvatustavoitteena sitte itsenäisyyden?** (viivästyneenä siirtyy itsenäiseen elämään) Että onko sillä sitte aikataulu? On varmaan merkitystä siinäki. No entäs tää itsemäärääminen sitte. Näkisiksä sen. Eli onko sitte... **Pyrikkö sä kasvattajana siihen, että ihmisestä tulis itsemääräävä?** Tuota, tuosta oikeestaan tuliki, että mikä merkitys itsenäisyydellä on ihmiselle - eli ihan tässä niinku elämän rakentamises, vaikka ny se kumppanin löytäminen ja. Mitä muuta sitte vois olla, se merkitys? Mm, että se vois olla yks. (työhön kasvattaminen) Joo eli se vois olla niinku yks, yks asia, joka kehittäis sitä Joo. **No miten sitte jos tästä itsenäisyyden merkityksestä yksilölle puhuttiin, mutta mikä sen merkitys olis itte yhteisölle?** jne**

KUVIO 6. Haastattelijan puheenvuorot (4. haastattelu) (vastaaja kursivilla)

6.3 Haastateltavien kuvaus

Haastateltaviksi sattui lähes yksinomaan alkuopetuksessa toimivia opettajia. Tämä johtui luultavasti siitä, että tuttuni, joka heidän nimensä minulle antoi, on itsekin alkuopettaja. Tämän suuntautumisen ja sukupuolen lisäksi haastateltavilla oli kolmaskin yhteinen piirre. Heillä kaikilla oli kahdesta kolmeen omaa lasta. Työvuosien määrä ja nykyinen työympäristö oli sen sijaan heillä kaikilla erilainen.

Aidossa fenomenografisessa tutkimuksessa löydettyjä käsityksiä ei pyritä erityisesti liittämään niiden lausujiin (Häkkinen 1996, 24—25). Haluan kuitenkin antaa lukijankin käyttöön luokanopettajista ne taustatiedot, jotka selvitin haastattelujen alussa. Jotkin haastateltavien esittämät käsitykset liittyvät varsin kiinteästi heidän tämänhetkiseen työympäristöönsä. Siksi esimerkiksi luokan ja koulun koko voivat olla lukijaakin kiinnostavia tietoja. Kokoan nämä tiedot kuvioksi 7. Siinä kuten jatkossakin olen nimennyt ensimmäisenä haastattelemani opettajan luokanopettaja ykköseksi, josta lyhenne L1 ja niin edelleen.

	L1	L2	L3	L4	L5	L6
Toiminut opettajana (vuosia)	14	19	23	34	11	2
Nykyinen luokka (oppilaita)	1 lk (21)	1—2 lk (10)	2 lk (10)	2 lk (25)	2 lk (17)	3—4 lk (15)
Koulussa oppilaita	450	22	200	450	100	47

KUVIO 7. Haastateltavien luokanopettajien ammatillisia taustatietoja

Kuten kuviosta voi päätellä, opettajien työympäristö vaihteli pienestä sivukylän kaksiohettajaisesta ala-asteesta keskustan monisarjaiseen kouluun. Heidän omat luokkansa olivat hyvin eri kokoisia ja myös eri henkisiä, aina opettajan unelmasta todelliseen haasteeseen.

6.4 Aineiston käsittely

6.4.1 Litterointi

Nauhoitettua haastattelua kertyi melkein seitsemän tuntia. Litteroin tästä lähes kaiken, jolloin litteroitua tekstiä oli lopulta yhdeksänkymmentä sivua.

Litteroinnissa noudatin sanatarkkuutta. Ainoastaan joitain harvoja murteellisia tapoja lausua yleiskielinen sana (esimerkiksi nähära) saatoin muuttaa yleiskieliseksi (nähdä). Tauot merkitsin kirjoittamalla (tauko) silloin, kun tauko puheessa oli selvästi puhujan omasta rytmistä eroava. Myös nauhdukset ja joitain tarpeellisia huomioita äänensävyistä merkitsin. Puhujan painottaman sanan lauseessa alleviivasin. Kun puhuja jätti sanansa tai lauseensa kesken, merkitsin sen kolmella pisteellä. Jos taas toinen puhuja keskeytti toisen, jätin keskeytetyn puheenvuoron lopusta välimerkin pois. Näin litteroinneissa näkyy myös päällekkäin puhuminen. Yleensäkin litteroinnin yksityiskohtaisuus sovitetaan aina tutkimuksen analyysin tavoitteisiin eikä täydellistä litterointia ole olemassakaan (Silverman 1994, 124.) Kuvailemani tarkkuus riitti mielestäni tämän tutkimuksen käyttöön loistavasti.

Jatkossa esittäessäni suoria lainauksia haastatteluista saatan luettavuuden vuoksi tehdä joitain korjauksia alkuperäiseen litterointiin. Tämä on perusteltua, sillä puhuttu ja kirjoitettu kieli pelaavat aina eri säännöillä. Kvale (1996) kuvaakin litteroitua tekstiä hybridiksi, luonnottomaksi risteytyk-

seksi suullisen diskurssin ja kirjoitetun tekstin välillä. Edellisellä on elävä kuuntelija, jälkimmäinen on luotu etäistä ja julkista varten. (Kvale 1996, 182.) Poistan joitain toistoja (esimerkiksi ”semmosia, niinku, että että”), jotka selvästi ovat vain puhekielen keinoja puheenvuoron pitämiseen ajattelun ajan. Jos kuitenkin poistan kokonaisia ajatuksia, merkitsen puuttuvan kohdan (— —). Pronominien viittauksen kohteet tai edeltävässä kysymyksessä olleet avainsanat, jotka ymmärrettävyyden vuoksi on lisättävä, kirjoitan puolestaan hakasulkeisiin.

6.4.2 Tulkinta

Ajallisesti haastattelujen tekeminen, litterointi ja saadun aineiston analyysi olivat työvaiheina tiiviisti yhdessä. Siksi aineisto oli tulkintavaiheessa hyvin läheinen. Tekstiä lukiessaan saattoi yhä kuulla haastateltavan äänenpainot. Tämä tuoreus ei kuitenkaan merkinnyt sitä, etteikö haastattelutilanteeseen ja silloisiin ajatuksiinsa olisi saanut etäisyyttä. Tulkitessaan huomasi toisinaan ymmärtäneensä haastateltavan ajatuksen väärin itse tilanteessa.

L6: Niin, se [epäitsenäinen oppilas] on kauhean huolissaan siitä, että jos hän nyt tekee jonkin virheen. Tai jotenkin väärin toimii. Että se on tavallaan jo sen persoonan... ehkä rajoittaa vähän sitä ihmistä se, että on niin äärimmäisen varovainen.

H: Joo. Onko se ihan, aattelekkoo että se tosiaan on ihan siinä persoonassa... tai luonnekysymys?

L6: No, mä en tiää sitte minkä verran on opittua.

Kun haastateltava puhui ”persoonan rajoittumisesta” epävarmuuden seurauksena, haastattelija ymmärsi hänen tarkoittavan persoonallisuutta epävarmuuden aiheuttajana. Siitä seurasi esimerkissä väärä lisäkysymys.

Aineiston tuttuus antoi luvan yhden läpilukemisen jälkeen siirtyä etsimään siitä tulkintayksiköitä. Esitin lukiessani aineistolle kysymyksen:

mitä on itsemäärääminen / itsenäisyys / itseohjautuvuus? Jokin kokonaisuus, useimmiten monen rivin puheenvuoro tai harvemmin vain yksi lause, antoi jonkin vastauksen kysymykseen. Alkuvaiheessa merkitsin tulkintayksikön rajat ja sen antaman vastauksen lyijykynällä litterointiin.

H: No entäs tää itsemäärääminen sitte. Näkisikö sen

L4: No siinä on, esimerkiksi tää hänen kohdallansa, tän kuopukseni kohdalla, niin se on jo aivan tämmönen, ei se tienny mitää. Lähteekö mihin meidän kanssa, vai eikö lähe, ja mitä tekkee, ei tiedä mitä on, ei tiedä millon koulu loppuu ja (naurahdus) — aivan näitä tyypillisiä!

H: Kyllä.

L4: Höllöttellee ellää vaan, mutta ei se ole ohjelmoinu sitä elämäänsä sillä lailla.

Vastaus ”mitä on” -kysymykseen oli tässä tapauksessa, että itsemäärääminen on päätöksentekoa ja elämänsuunnittelua. Kaikki vastaukset eivät olleet yhtä selkeitä. Toisinaan ne olivat epäsuoria koskien esimerkiksi käsitystä itsemääräämisen kehittymisestä. Joskus taas tulkintayksikkö olisi ollut tulkittavissa monella tavalla.

H: No entäs nää oppilaat, aatteletko, että niillä on semmonen pyrkimys siihen itsemääräämiseen?

L2: Kyllä! Osalla mun mielestä. Nämä jotka on toiminnallisimpia, niin mun mielestä selvästi ne haluaa hallita sitte sitä omaa oloansa.

Tarkoittaako tässä ”oman olonsa hallitseminen” sitä, että pystyy huolehtimaan itsestään vai sitä, että haluaa määrätä omista asioistaan? Tällaisissa tapauksissa tulkinta tukeutui haastateltavan muuten ilmaisemiin ajatuksiin. Koska haastateltava muuten kuvasi itsemääräämistä kyvykkyydeksi elämähallintaan, päädyin tulkintaan, jonka mukaan ”oman olon hallitseminen” kuvaa kykyä huolehtia itsestään.

Ensimmäisessä vaiheessa siis etsin litteroinneista tulkintayksiköiden rajat ja kirjoitin viereen mahdollisimman sopivan ja samalla hiukan

yleisemmän tason tulkinnan, mahdollisimman suoran vastauksen ”mitä on” -kysymykseeni. Jos samasta yksiköstä löytyi useita tulkintoja, kirjoitin ne erilliselle paperille. Hyvin pieniä osia keskusteluista hylkäsin tässä vaiheessa asiaan liittymättöminä. Seuraavaksi leikkasin kaikki tulkintayksiköt irrallisiksi. Liuskoja oli nyt 280 kappaletta.

Aloin järjestää liuskoja vastaamaan kysymyksiin itsemääräämisen, itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden olemuksesta. Vajaa neljäkymmentä yksikköä ei pitkänkään työskentelyn jälkeen antanut vastauksia kysymyksiin ja ne oli hylättävä. Tulkinnat yhdistyivät jo tässä vaiheessa esiin nousseiden avainyhtäläisyyksien avulla kohtalaiseksi kategorioiden määräksi. Tarkistin vielä, miten kunkin opettajan ajatuksista tekemäni tulkinnat sijoituivat kategorioihin. Olinko tulkinnut lausumia suhteessa ympäristöönsä eikä irrallisina lauseina? Jos jokin tulkinta oli selvästi vastakkainen opettajan muille ajatuksille, harkitsin uudelleen, olinko ymmärtänyt irtileikkaamani lausuman oikein. Jotkin yksiköt vaihtoivat vielä tulkintaa ja kategoriaa.

Kategorioiden yhteyksiä kirjallisuuden näkökulmiin pohdiskelin vasta niiden synnyn jälkeen. Seuraavassa esittelen tutkimuksen löydöt näiden kategorioiden avulla.

7 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSET KATEGORIOINA

Kuten edellä kuvasin, tulkitessani haastatteluaineistoa esitin sille itsemääräämisen, itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden olemusta koskevat kysymykset. Vastauksia nousi esiin kahdeksan (kuvio 8).

Mitä on		
<i>itsemäärääminen?</i>	<i>Itsenäisyys?</i>	<i>Itseohjautuvuus?</i>
Se on		
kykyä. (7.1.1)	tekemisen riippumattomuutta. (7.2.1)	tiedostamatonta ohjautumista. (7.3.1)
valtaa. (7.1.2)	toiminnallista riippumattomuutta. (7.2.2)	tietoista itsensä ohjautumista. (7.3.2)
	sosiaalista riippumattomuutta. (7.2.3)	
	omintakeisuutta. (7.2.4)	

KUVIO 8. Aineistosta nousseet vastaukset itsemääräämisen, itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden olemusta koskeviin kysymyksiin (numerot viittaavat tarkempiin kuvauksiin tekstissä)

Jokainen vastaus (kuviossa 8) edustaa tulkinnassa yhdeksi käsitykseksi pelkistynyttä käsitysniippua ja synnyttää yhden kategorian. Seuraavassa kuvaan nämä kahdeksan sitaatilla nimettyä kategoriaa. Lukijan avuksi mainittakoon, että kuvaukset ovat kolmiosaisia: aluksi lyhyt käsityksen luonnehdinta, sitten sen perustana olevia lainauksia aineistosta ja lopuksi yhteydet kirjallisuuden ajatuksiin. Poikkeuksena tästä ovat itsemääräämiskäsityksiä kuvaavat kategoriat (kaksi ensimmäistä). Kuvatun kolmiosaisuuden lisäksi niis-

sä esittäytyvät kuvauksen lopussa itsemääräämisen *oikeuteen* liittyvät ajatukset. Mainittakoon vielä, että seuraavassa mitkään käsitysten luonnehdinnat eivät ole omia kannanottojani aiheeseen vaan kirjallisesti muotoiltua ymmärrystäni haastateltujen käsityksistä.

7.1 Käsityksiä itsemääräämisestä

7.1.1 Niitä ei tarte hyysätä ja höösätä: itsemääräämiskyky

Itsemäärääminen on kyvykkyyttä, joka liittyy itsestään huolehtimiseen ja tavoitteelliseen työskentelyyn. Itsemääräämiseen kuuluu aloitekyky, vastuun ottaminen ja itsetuntemus. Itsemäärääminen on kykyä tehdä valintoja.

H: — — [M]iten sä sen asian ajattelet, että mitä sulle merkitsee itsemääräävä? Tai autonominen.

L3: No (tauko) kyllä mä sen sillä lailla ajattelin, että tuota... Se ehkä koulus tällaset asiat esille niin, että jos nyt kuvitellaan, että opettaja olis vaikka pois luokasta, koko päivän. Täällä olis nyt niinku lasten mahdollisuus touhata. Mulla olis vaan joku raami annettu niille, mikä on systeemi. Niin mun ei tarvis yhtään murehtia sitä, etteikö se tulisi hoidetuksi se päivä. — —

Että se itsenäisyys ja sitte sellaanen ittestään määrääminen, ja ittestänsä huolen pitäminen, niin se toimis täs luokas sillonki. — — , Että ne niinku tosiaan määrää sitte ittestänsä ja hoitaa sen velvollisuutensa niinku ne parhaaksi kattoo omalta kohdaltansa.

Itsemääräämiskykyä kuvataan siis velvollisuuksistaan huolehtimisena, joka toteutuu auktoriteetin poissaolosta huolimatta.

L4: Niin, minä aattelin, että itsemäärääminen olis tätä, että lapsi yrittäisi niinkun panna tavoitteita elämäänsä ja selviytyä niistä. — — Mutta minä niinku lapsen kohdalla tässä tälläsessä koulutyössä ajattelin itsemääräämisen, että se siis niinku ottaa itse

vastuuta. Siis niinku opettajan pitää ottaa todellakin lujasti vastuuta tuosta työstänsä, niin lapsikin ottais vastuuta hyvin varhaisessa vaiheessa myöskin siitä työn tekemisestä.

Itsemääräämiskyvyn osa-alueita ovat tavoitteellisuus ja vastuun ottaminen.

Itsemääräävillä ihmisillä on ”näitä ideoita” ja tämä aloitteellisuus tekee heistä ”selviytyjiä” (L2). Aloitteellisuudella on myös yhteys vastuullisuuteen. Kun jokin tapahtuu ihmisen omasta aloitteesta, niin onnistuessaan hän pystyy ”hehkuttamaan sitä asiaa ja hyppimään riemusta” (L2).

Koulun arjessa itsemäärääminen voi liittyä siihen, että oppilas määrää itselleen läksyurakan (L3). Tässä tärkeä on itsemääräämiskyvyn osa-alueista itsetuntemus, että osaa ottaa läksyn ”voimiensa mukaan” (L3). ”Tietenki se auttaa sitte kaikenmoisten ratkaisujen tekemises, jos sä tierät ja tunnet ittes mahdollisimman hyvin — — siinäki suhtees, että mikä mulle ehkä pitemmällä tähtäimellä on hyvä” (L3). Itsetuntemus on siis osa itsemääräämiskykyä, joka taas on kykyä valintojen tekemiseen.

Kun itsemäärääminen käsitetään kyvyksi, voidaan myös pohtia, miten tuota kykyä voisi kehittää. Yhden näkemyksen mukaan itsemääräämisen kehittäminen on ”tavallaan — — impulssien antamista” (L2). Tarjotaan virikkeitä ja ”toiminnallisuuden kautta yritetään herätellä” (L2). Ajatus herättelystä on mielenkiintoinen. Itsemääräämiskyky on ikäänkuin jotain ihmisessä valmiina piilevää, joka sopivan impulssin osuessa kohdalle aktivoituu. Tai sitten ajatus merkitsee sitä, että vain itsemääräävänä ihminen on ’hereillä’.

Käsityksen, jonka mukaan itsemäärääminen on kyvykkyyttä huolehtia itsestään, ilmaisivat haastatelluista L2, L3, L4, L5 sekä heikommin L6. Käsitys vastaa varsin tarkkaan Juhani Pietarisen (1994, 16—23) kuvaamaa kompetenssia (katso edellä kohta 3.2.1). Kompetenssi on yksi kolmesta itsemääräämisen osasta autenttisuuden ja vallan lisäksi. Kompetenssilla tarkoitetaan yksilön kykyä ohjata itseään, ja se koostuu harkinnan ja toiminnan kyvyistä. Näitä harkinnan ja toiminnan kykyjä voisivat olla esiteltyyn itsemääräämiskäsitykseen liitetyt aloitekyky, vastuunotto ja itsetuntemus.

Itsemääräämisoikeus. Kun itsemääräminen nähdään kyvykkyytenä, myös itsemääräämisoikeus liittyy kykyyn. Itsemääräämisoikeus on oikeus tilanteisiin, jossa tätä kykyä voi harjoitella.

H: No koeksä sitte että oppilailla olis jossain määrin oikeus itsemääräämiseen?

L3: On toki, asioita, joissa... Eihän sitä voi oppia lisää, jos ei sitä saa harjoitella.

Jos jokin oikeus tunnustetaan, on sillä myös vaikutuksensa.

H: Mm, no tuota, se siis vaikuttaa sun työhös se, että näet että niillä on oikeus siihen [itsemääräämiseen]?

L2: Vaikuttaa se, koska tuleehan niitä sitte ideoita, jotka mä annan tavallaan niinku päästä läpi, niin kyllä se vaikuttaa! Kyllä mä siinä sitte oon jollakinlailla aina mukana — joko joudun muuttamaan omia juttujani, tai olemaan siinä kannustajana, tai tilaamaan jotaki niille tai... Tavallaan joudun mukaan tietynlaiseen projektiin sitte siinä.

Näin ymmärretty itsemääräämisoikeus olisi Amartya Senin (1986) (Pietarisen 1994, 25—27 mukaan) nimeämänä päämääräoikeus (katso edellä kohta 3.2.2). Se on oikeus, joka koskee tietyn tilan, tässä tapauksessa kyvykkyyden, saavuttamista. Oikeus velvoittaa muita, edellisessä esimerkissä opettajaa, edistämään päämäärän toteutumista.

7.1.2 **Pyrkii määräämään itse:** itsemääräämisvalta

Itsemääräämisessä on kyse vallasta. Pyrkimys itsemääräämiseen on vallan tahtoa ja vaikuttamispyrkimyksiä suhteessa itseän mutta esimerkiksi itsekyyden kautta myös suhteessa toisiin. Valinnoista puhuttaessa itsemääräminen on valtaa niiden tekemiseen.

Käsitys itsemääräämisestä valtana ilmaistaan useimmiten poh-
timalla sen rajoittamisen välttämättömyyttä.

L4: Mä ajattelin sitä itsemäär... mikä meissä nyt on, liekkö mitä syn-
nin tuomaa, joku joka vetää meitä valtavan, niinku itsellensä te-
kemään mielihyvää. Ja varmaan tulis riistoa toiselta. Että siinä
se on, siinä se vaara.

Kun itsemäärääminen nähdään valtana, sille ominainen ja tärkeä ulottuvuus
on yksilön itsemääräämisen merkitys muille ihmisille ja yhteisölle. Tässä yh-
teydessä itsemäärääminen sävytty useimmiten negatiivisesti. Yksilön ”liiallinen
itsemäärääminen” voi yhteisössä alistaa muita (L1) tai ”aiheuttaa yhteiskun-
nalle vahinkoa” (L4). Ryhmän päätöksenteko voidaan nähdä vastakkaisena
itsemääräämiselle.

L1: Että vaikka sielä [luokassa] joku pyrkis määräämään itse — niin
niinku lapsijoukko jos nyt seurataan pihalla, niin yleensä sielä on
joku johtaja, joka sanoo, että nyt leikitään tätä. — — Et ei siellä
oikeastaan kukaan niin itse määrää hirveesti, vaan et se on
semmonen yhteinen päätös, että nyt leikitään tätä.

Pyrkimys itsemääräämiseen voi ilmetä myös pyrkimyksenä vaikuttaa muihin.
Se näkyy esimerkiksi luokan johtajaoppilaassa (L6). Toisaalta pyrkimys it-
semääräämiseen voi olla myös kieltäytymistä muiden vaikutteilta.

L6: Se piirtävä tyttö, niin se nyt on hyvin semmonen — — autonomi-
nen voisi sanoa, että siihen on niinkun vaikea vaikuttaakaan ul-
kopuolelta. Että se on vain siitä, mistä hän on kiinnostunut, niin
sitä hän oppii. — — [Negatiivisesti itsemääräävä] ei pysty
muuttamaan toimintaansa, vaikka se olisi harhassa ja vaikka se
osoitettaisiin, että tämä ei oo oikein näin.

Myös itsemääräämisvallan kokeminen saa negatiivisen sävyn oppilaista pu-
huttaessa.

H: Joo. No tuota, mites aattelet sitte, että oppilaaseen vaikuttaa se
tunne itsemääräämisestä? Niin se, että se itse kokee sen itse-
määräämisen?

L6: No (tauko). Tavallaan... ajattelisin, että kuitenkin semmoset rajat tois oppilaalle turvallisuutta. Että jos oppilas niinku yhtäkkiä huomaa, että jaa, että vaikka hän mitä sanoo, että kaikki hyväksytään. Sillon se vois kääntyä myös itseään vastaan. Että se vois myös tulla mieleen, että no, mitäpäs tässä sitte, että yhtä hyvinhän mä voin tässä ilmoittaa, että mä en tee mitään. Että, että se ois tavallaan niinkun välinpitämättömyyttäkin, vois olla, jos oppilas saa täysin määrätä kaikesta.

Mielenkiintoinen on ajatus pakonomaisesta itsemääräämisestä, joka nousee esiin erästä oppilasta kuvailtaessa.

L5: Se [poika] tekee kyllä, ja on innostunu kyllä tekeenki, mut se ei tee koskaan sitä, mitä minä pyydän, vaan se tekee aivan omia juttujansa. — —

H: Onks siinä sun mielestä kyse sitte itsemääräämisestä? Sen pojan itsemääräämisestä, että se tekee...?

L5: — — Se on vähä semmonen jännä, — — ainaki mä oon saanu sen käsityksen, että se tietyllä lailla ei haluaisi määrätä ittiänsä ja haluais niinkun tehdä. Mutta se on ottanu semmosen roolin, että että tuota hän nyt tekee, mitä häntä huvittaa.

Pakomainen itsemäärääminen saa muistelemaan kirjallisuuteen pohjautuvaa pohdintaa kontrollin ja itsemääräämisen suhteesta (edellä kohta 3.3.1). Todettiin, että jos ihmisellä on paine kontrollin harjoittamiseen (määräämiseen), kyse ei enää olisi itsemääräämisestä. Edellä esitetty kuvaus kertoo roolin aiheuttamasta sisäisestä paineesta määräämiseen, kontrolliin. Tällöin kysymys ei olisi itsemääräämisestä. Opettajan epäröinti vastata myöntävästi haastattelijan kysymykseen kertoo siitä, että hänenkin käsityksensä on tämänsuuntainen.

Tämän kategorian esittelemän itsemääräämiskäsityksen ilmaisivat haastatelluista L1, L4, L5 ja L6. Käsitystä itsemääräämisestä valtana voi kokonaisuudessaankin peilata kirjallisuuteen. Siinä missä ensimmäinen käsitys itsemääräämisestä kyvykkyytenä vastasi Pietarisen (1994, 24—26) esittämistä itsemääräämisen osista kompetenssia, vastaa tämä käsitys puolestaan osasista toista, valtaa (ks. edellä kohta 3.2.1). Erityisesti kyseessä on valta toiminnanvapauden. Ehkä itsemääräämisen vallan kokeminen vaaralli-

seksi syntyy juuri siitä, että tämän kategorian mukainen käsitys ei sisällä Pietarisen esittämiä muita itsemääräämisen osia, kompetenssia ja autenttisuutta. Valta ilman kykyä itsensä ohjaamiseen ja harkintaan on ymmärrettävästi vaarallista.

Paitsi Pietarisen kolmijakoon on käsitys itsemääräämisestä valtana liitettävissä myös itsemääräämisen kaksijakoon (ks. kohta 3.2.1). Silloin kategorian käsitys vastaa itsemääräämisen ulkoista osaa, joka kuvaa ihmisen itsenäisyyttä suhteessa ulkoisiin pakotteisiin ja auktoriteetteihin. Kolmanneksi itsemäärääminen valtana saa vastakaikua vielä itsenäisyyden sanakirjamerkityksistä (3.4.4), joista sitä vastaa itsenäisyys ”riippumattomuutena vallasta”.

Itsemääräämisoikeus. Kun itsemäärääminen nähdään valtana, on itsemääräämisoikeudessaakin kyse vallasta. Lapsen itsemääräämisoikeus nähdään oikeutena valtaan auktoriteetin rajaamalla alueella tai asettamalla ehdoilla.

H: Mm, sitte semmonen ajatus, että jos ajattelet nyt omia oppilaitas ja itteäs opettajana, niin aatteleksä, että oppilaalla olis jossain määrin oikeus tämmöseen itsemääräämiseen?

L1: Kyllä varmaan että, mun mielestä justiin joku semmonen sanotaan nyt luovuus, kun siitä puhutaan niin paljon. Et siinä se jos aattelee itsemääräämistä, niin mun mielestä kun tehdään jotakin, ettei tehdä valmiin kaavan mukaan, vaan se että se oppilas sais itte suunnitella. Itte tehdä. Että hän haluaa tehdä tämmösen ja hän ei halua sitä tehdä samalla tavalla kun tuo tekee, toinen.

H: Aivan, kyllä.

L1: Että mun mielestä semmosissa tilanteissa se itsemäärääminen — se on oikeus sillä oppilaalla siihen.

Oppilaalla siis voi olla itsemääräämisoikeus luovuuden alueella. Tässäkin tapauksessa valta rajoittuu kuitenkin tarkasti. Ilmeisestikään ei ole kyse vallasta tehdä tai jättää tekemättä, vaan mahdollisuudesta suunnitteluun.

L5: Ne tavallansa, ei ne niinku itse määrää sitä, mutta ne voi esittää hyviä ehdotuksia ja tehdään näin, ja jos on joku tietty juttu, niin voidaanko me toteuttaa se tällä lailla. — — Että se on mun mielestä sitä itsemääräämistä, mitä mä käsitan että mitä siitä itsemääräämisestä lapset voi koulussa toteuttaa. — — Kuhan vain muistaa tosiaan, että kuka sen viimeisen sanan kuitenkin. — — Että eihän siä voj tehdä ihan niin kuinka oppilaat ajattelee. Että eihän siä mitään muuta tehtäskää, ku kaikkea mukavaa.

Itsemääräämistä rajoittavat opettajan ehdot. Oppilaan itsemääräämisoikeus on opettajan takana. ”Kaiken mukavan” tekeminen ei opettajan mielestä varmaankaan vastaa lapsen edun mukaista oppimista. Oppilaiden vallan rajoittaminen on siis heidän hyvinvointinsa edistämistä.

Oikeus itsemääräämisvaltaan nähdään kuuluvaksi aikuisuuteen (L1). Siksi itsemääräämisvallan kategoriaan kuuluva käsitys itsemääräämisoikeudesta ainakin osittain yhtyy siihen Veikko Launiksen (1994, 55) kuvaamaan filosofien ja kasvattajien kantaan, jonka mukaan lapsilla ei ole varsinaista itsemääräämisoikeutta (katso edellä kohta 3.2.5). Korkeintaan lasten itsemääräämisoikeus on auktoriteetin lapsille ”lainaamaa” valtaa rajatulla alueella. Kategorian käsitys ei perustele kannanottoaan vain paternalistisin perustein vetoamalla lapsen parhaaseen vaan myös muiden hyvinvointiin, koska itsemääräämisvallan todettiin olevan haitallista muille.

7.2 Käsitteitä itsenäisyydestä

7.2.1 Kun sanoo kerran, ei tarte olla kädestä ohjaamas: tekemisen itsenäisyys

Itsenäisyys on riippumattomuutta auktoriteetin avusta annetun tehtävän tekemisessä. Itsenäisyyteen ei yhdisty erityisesti aloitteellisuus vaan tekeminen tapahtuu auktoriteetin antaman ohjeen mukaan. Tekemisen itsenäisyys ei ole vastuuntunnon edellytys.

- H: Joo-o. Miten se sitte ilmenee, se [itsenäisyys]...?
- L5: — — Kun sanoo kerran, ne hakee sen tiedon eikä ne... Se on niinku sillä selvää, että ne tietää heti, että mitä pitää tehdä ja toimivat sen mukaan. Ettei tarte olla ihan niinku koko aikaa kädestä ohjaamas.

* * *

- H: Joo, no tuota näeksä yhteyttä siinä, tässä itsenäisyyden ja vastuullisuuden välillä, tai vastuuntunnon?
- L1: (tauko) Mun mielestä vastuuntunto on ihmisen luontees. Mutta tietysti tämmöset, varmaan hyvin usein itsenäiset ihmiset on kuitenkin vastuuntuntoisiakin. Mutta ei välttämättä! Ei se mun mielestä vastuuntunottomuus tai vastuullisuus, ei se niin ihan välttämättä oo sitte niin, että sama oppilas olis tuota näis molemmis asiois hyvä.
- H: Joo-o. Eli voi olla vastuuntuntoinen, vaikka turvautuu usein opettajaan tai...
- L1: Nii-in, voi olla, kyllä. Et silti voi huolehtia läksyt tosi hyvin ja näin, mutta tuntee vain itte ittensä jossain, jossakin määrin epävarmaksi, että sen takia pitää käydä kysymäs opettajalta. — —
- H: — — No liittykös sitten oppilaassa tämä itsenäisyys semmoiseen aktiivisuuteen ja oma-aloitteisuuteen?
- L1: (tauko) No jos mä aattelen niitä mun [itsenäisiä] poikia, niin kaks niistä kolmesta pojasta ei missään tapauksessa oo oma-aloitteisia. Et ei tuota niin tarvii silti olla oma-aloitteinen, vaikka on itsenäinen.

Kun itsenäisyys nähdään ilman apua onnistuvana tekemisenä, epäitsenäisiä oppilaita kuvataan "avuttomiksi", joiden kanssa opettajalta kuluu "kauheesti aikaa ja energiaa — — siihen, että ota ja tee, ja tee näin ja tee näin" (L5). Epäitsenäiselle on "valinnan vapaus — — liian suuri" ja valinta tapahtuu "hömpöttelyn hyödyksi" (L5).

Tekemisen itsenäisyyden taustalla on koti, jossa on annettu "itsenäisesti tehdä — — tehtäviä". Koulussa itsenäisyyden kehittymistä edistää ohjaaminen avunhakuun muualta kuin opettajalta. Esimerkiksi ryhmätyötä tehtäessä ohje on, että "et saa tulla opettajalta kysymään sitä, vaan

jos sulla tulee vaikeuksia, niin kysyt kaverilta” (L1). Samaa ohjaamista avunhakuun muualta kuin opettajalta on vaatimus lukea tehtävät ensin itsenäisesti moneen kertaan. Toisaalta itsenäisyyden kehittymistä edistää myös ”jos opettaja muistaa kannustaa oppilaita” (L1). Joten vaikka toiminnallisesti pyritään pärjäämiseen ilman opettajaa, sama tavoite ei päde oppilaan ja opettajan sosiaaliseen suhteeseen.

Tämän käsityksen itsenäisyydestä tekemisen riippumattomuutena ilmaisivat haastatelluista L1 ja L5. Käsitys tuntuu jotenkin kevyeltä verrattuna kirjallisuuden itsemääräämisenäkemyksiin. Tekemisen itsenäisyys voisi kuitenkin löytää samanhenkistä ajattelua Boudin (1988, 17—18) esityksestä (katso edellä kohta 3.4). Hänen mukaansa itsemäärääminen nähdään kasvatuksellisessa kehyksessä joko tavoitteena, didaktisena tyylinä tai kaikkeen oppimiseen erottamattomasti kuuluvana asiana. Näistä kolmesta ajatteluvasta viimeinen muistuttaa tekemisen itsenäisyyttä, sillä se perustuu siihen, että opettaja ei voi ohjata oppilasta kaikissa oppimisen vaiheissa. Sillä siitähän myös tekemisen itsenäisyydessä on kyse, että ”kun sanoo kerran, ei tarte olla koko aikaa kädestä ohjaamas” (L5). Mitä tulee sen sijaan kirjallisuuden itsenäisyydenäkemyksiin, esitellyistä itsenäisyys-termin sanakirjamerkityksistä (kohta 3.4.4) itsenäisyys ”riippumattomuutena avusta” vastaa tämän kategorian itsenäisyyskäsitystä.

7.2.2 Oma-aloitteisuuttakin löytyy ja idearikkaita ovat: toiminnallinen itsenäisyys

Itsenäisyys on toiminnallista riippumattomuutta, jossa tärkeänä tekijänä on aloitteellisuus. Itsenäisen piirteitä ovat tavoitteellisuus ja sisäinen motivoituminen, jotka näkyvät elämänsuunnitteluna ja työn ilona. Yhä laajemmin nähtynä toiminnallinen itsenäisyys on elämänhallintaa. Suhteessa vastuuntuntoon toiminnallinen itsenäisyys on jopa sen edellytys.

Itsenäisen aloitteellisuus näkyy monin tavoin. Itsenäisillä ”on mielipiteitä [ja] ne on tottunu niitä mielipiteitä sanomaan” (L4). Joskus aloitteellisuus pukeutuu vaikuttamispyrkimyksiin.

H: Onko, jos aattelet niitä oppilaitas, niin oisko sielä joku tai joitakin, jota voit kuvailla erityisen itsenäiseksi?

L6: Mm. Varmaan semmosena luokan johtohahmona erottuu yks neljäsluokkalainen tyttö, joka on kyllä hyvin itsenäinen. Ja samalla tosiaan niinkö johtaa luokkaakin sitten monissa asioissa, pyrkii määräälemään mielellään (naurahdus).

Tai sitten aloitteellisuus johtaa omiin ratkaisuihin.

L6: Että, että kyllä semmosta itsenäisyyttä, ja myös semmosta mitä musta niin hyvin on niissä nelosluokkalaisissa. Että kun ne hyvin harvoin tulee kysymään [eri tilassa ryhmässä työskennellessään], niin ne saattaa sitte tunnin lopussa tulla sanomaan, että kato tämä tehtävä oli minun mielestä aivan hölmö. Me tehtiinki se näin. Että ne saattaa niinku — ja yleensä todella järkevällä tavalla — ne niinku saattaa karsia sieltä jotain pois. — — Ihan nehan se olis, että kaikki luokat olis semmosia, jotka tosiaan niinku pystyis näin analyttisesti ajattelemaan koulutehtäviään. Ja selviytymään niinku ongelmistaan.

Tavoitteellisuutta itsenäisen piirteenä kuvaa se, että itsenäisillä ”on selvä suunnitelma jotenki elämässänsä nyt jo” (L4). Itsenäinen ”ajattelee [urakkatöistä] näin, että hän tekee sitä nyt enempi, ettei tarvi sitte myöhemmin tehdä” (L6). Paitsi että tavoitteellisuus on suunnittelua, se on myös pyrkimistä hyvään tulokseen.

L4: Lapsi, paljonkahan se nyt näkis eteenpäin? Se jotennii tajuaa sen, että, että työ kannattaa tehdä niinku hyvin. Että se on ihan — että se palkitsee se hyvin tehty työ. Ettei se ole niinku vaan semmonen, että mä teen nyt tätä tuota opettajaa varten tai jotaki, mutta että mä saan aina siitä hyvin ratkaistusta matematiikan tehtävistä, että mä saan heti semmosen mahtavan olon. Kun mä oon sen kunnolla niinku ittelleni selvittäny. Ja se juuri, että siinä on jotaki epäselvää, niin se se ahdistaa. Mutta että kun, kun on se ongelma, käsite, selvinny, niin sen jälkeen se on tosi lystiä tehdä sitä sitte eteenpäin.

- H: Mm.
- L4: Että tämän näkeminen aina, juuri että se, se palkinto tulee ihan, se tulee ihan joka päivä. Niin se olis lap... tuota ihmiselle hyvä.
- H: Tuntuuko susta, että nämä itsenäiset lapset näkee sen palkinnon?
- L4: Mä näkisin, mä luulisin, että niitten voima lähtee siitä paljon. Että koko se elämän mielekkyys on sitä juuri, että ne tekee sitä niin kun... tosi hyvin virittäytyneenä.

Edellä kuvattu tavoitteellisuus, hyvään pyrkiminen, antaa sisäisen palkinnon. Itsenäisen työskentely on siis näin kuvattuna sisäisesti motivoitunutta.

Yhä laajentaen itsenäisyys, johon liittyy aloitteellisuus ja tavoitteellisuus, "on elämän hallintaa" (L4). Lapsella se on itsestään huolehtimista muutenkin kuin vain suhteessa koulutyöhön, sillä epäitsenäiseltä "puuttuu aivan tämmönen oma hallinta, että minä löytäsin tavarani" (L4).

Toiminnallinen itsenäisyys kuvataan lähes poikkeuksetta myönteisenä ilmiönä. Yksi opettaja kuitenkin esittää esimerkin kautta näkemyksen itsenäisyydestä, jossa oppilas "tekee aina omalla tavallaan, mutta ei välttämättä niinku opettajan kannalta myönteisesti" (L6). Tätä hän kuvaa "väärään suuntaan itsenäiseksi ajatteluksi".

- L6: — — Väärään suuntaan itsenäistä ajattelua.
- H: Miten se sitte, onko sulla oppilaissa, niin että se näkyis jossain, että olis sillä lailla itsenäinen?
- L6: Mm no, tavallaan se yks neljäsluokkalainen, siitä vois ajatella, että... Se mulle esiteltiinkin syksyllä, että se on itseajatteleva (lievä ironia) (naurahdus).
- H: Ahaa.
- L6: Että, et tota, se, sillä on hyvin voimakkaat niinku omanlaisensa ajatukset, mutta että... Jos se on päättäny piirtää, piirtää Leonardo DiCaprion niin vaikka aihe olis mikä, niin se piirtää sen jollaki tavalla että.
- H: Ahaa.

L6: Et se on niinku sillä tavalla, se saattaa niinku juuttua johonki. Tai se piirtelee hyvin kauniisti eläimiä, mutta sitte että ne on joka piirroksessa ne samat eläimet.

H: Mm.

L6: Että se ei niinku pääse niistä, siitä omasta maailmastaan niinkö yhtään sinne koulun puolelle, että. — — Että se on ehkä sitte toiseen suuntaan semmosta itsenäisyyttä. Et se ei oo niinku ohjailtavissa ollenkaa. Että se ei niinku suostu semmoseen mihin sitä koitetaan ohjata.

Tämäkin on toiminnallista itsenäisyyttä, jossa on jonkinlaista aloitteellisuutta ja tavoitteellisuutta. Kuvauksessa itsenäisyys sävytty samalla irrallisuudeksi toisen (opettajan) vaikutusvallasta. Tätä merkitystä ei ollut edellisissä toiminnallisen itsenäisyyden kuvauksissa. On kuitenkin perusteltua, miksi olen liittänyt erosta huolimatta kuvaukset yhteen toiminnalliseksi itsenäisyydeksi. Yhdistävä tekijä, joka samalla erottaa toiminnallisen itsenäisyyden tekemisen itsenäisyydestä (kategoria 7.2.1), on aloitteen sijainti. Siinä missä tekemisen itsenäisyydessä aloite (tehtävän anto) oli toisella (opettajalla), niin toiminnallisessa itsenäisyydessä aloite on toimijalla. Aloitteen suunta suhteessa opettajan toiveisiin vaikuttaa siihen, sävyttykö toiminnallinen itsenäisyys opettajan ilmaisuissa myönteisesti vai kielteisesti.

Vastuuntunto liittyy käsitykseen toiminnallisesta itsenäisyydestä. ”Jotka on itsenäisiä, ne on usein vastuuntuntoisia” (L5). Itsenäisimmät lapset ovat ”aivan ittestään — — luokan tukihenkilöitä”, joka kertoo vastuuntunnosta suhteessa toisiin ihmisiin (L4). Itsenäisyys ja vastuuntunto ovat siis usein saman ihmisen piirteitä. Toisaalta ihminen ”uskaltaa ottaa vastuuta, kun on tarpeeksi itsenäinen” (L5). Itsenäisyys voi näin ollen olla myös vastuullisuuden edellytys.

Epäitsenäinen on ”hidas ja aloitteeton” (L4), ”perähänkattottava” (L2) ja ”vaatii semmosta niinku äidillistä huolenpitoa vielä aika paljo” (L3). Nämäkin kuvaukset kertovat itsenäisyydestä aloitteellisuutena ja elämänhallintana.

Epäitsenäisyyden taustalla nähdään kasvatuksen ylisuojelevuus, ”hyysääminen ja höösääminen” (L2). Ajatellaan, että ”nämä

[vanhemmat], jotka niinkun koittavat oikein paljon sen lapsensa puolesta tehdä ratkasuja ja muita, niin he koittaa varjella siltä pahalta mieleltäkin” (L4). Ajatus on, että lasta pitäisi harjaannuttaa pettymyksiinkin, koska niitä tulee elämässä (L4). Mitä nämä näkemykset kertovat itsenäisyyskäsityksestä? Ylisuojelevuus tarkoittaa sitä, että lapsi ei saa toimia niin, että myös epäonnistuisi joskus. Yhtäältä merkityksellisenä voi nähdä sen, että toimimista sinänsä tulee silloin vähemmän. Toimimisen ja tekemisen nähdään edistävän toiminnallista itsenäisyyttä.

L4: Ja tuota, nyt kun melkein loppuu tämä opettajan ura, niin nyt mä oikein huomaan, että mikä aarre se on se työhön kasvattaminen kyllä. Kyllä, eihän ihminen se oo tarkotettu ihan vaan pelkkään lukemaan ja pelaamaan ja tollasta. Sen pitäs tehdä näillä käsillä, tuottaa tuotteita, jotka on hyvän näkösiä.

H: Joo eli se vois olla niinku yks, yks asia, joka kehittäis sitä [itsenäisyyttä].

L4: Kehittäisi, se kehittäis sillai sillai luontevalla tavalla. Ettei sitä ihminen oikeestaan hoksaakaan, se tulee vain siinä, oheistuotte[na]...

Tärkeämmäksi tuntuu nousevan kuitenkin tässä se, että jos lapsi ylisuojelevan kasvatuksen takia ei saa toimia ja epäonnistua, silloin ei tule pettymyksiäkään. Käsitksen toiminnallisesta itsenäisyydestä aloitteellisuutena ja tavoitteellisuutena voi nähdä sisältävän myös jonkinlaisen työteliäisyyden ja ahkeruuden ihanteen. Silloin pettymysten kokemisen merkitys voi olla siinä, että sen ajatellaan lisäävän sinnikkyyttä ja taistelunhalua, joka vie läpi arki-työn tylsyydenkin. Tämän voi nähdä vahvistuvana ketjuna.

L4: Sinnikkyyttä kyllä. Että usein puuttuu sinnikkyyys. Ja opettajaki saattaa antaa mennä sitte, mutta että ei kannattas antaa. Sinnikkyyttä pitäs kyllä kasvattaa.

H: Mitenkähän sitä voi kasvattaa?

L4: No sitä tietenkä, että on ne, ei aina pidä, pidäkään olla niin kauhian hauskaa.

H: Mm.

L4: Vaan että se hauskuus tulee kyllä, kunhan tää nyt on tästä tehty, niin me iloitaan sitte kun tämä homma on kunnossa.

Jos toiminnallisen itsenäisyyden painotus on työteliäisyydessä, silloin sen kehittäminen on sinnikkyuden kasvattamista. Jos sen sijaan korostuu ideoinnin merkitys, on oppilaiden itsenäisyyden kehittäminen heidän ehdotuksensa huomioimista, että ”se toimis kannustavana niille [ja] uskaltaisivat tarttua asioihin” (L2).

Käsityksen itsenäisyydestä toiminnallisena riippumattomuutena esittivät haastatelluista L2, L4, L6 sekä heikommin myös L3 ja L5. Kun käsitystä peilaa kirjallisuuteen, nousee esiin jälleen Pietarisen kompetenssi, kyky ohjata itseään (katso kohta 3.2.1). Sama yhteys oli jo itsemääräämistä koskevalla käsityksellä, jossa itsemäärääminen kuvautui kyvykkyydeksi huolehtia itsestään (kategoria kohdassa 7.1.1). Sekä itsemääräämiskykyyn että toiminnalliseen itsenäisyyteen liitetään tavoitteellisuus, aloitteellisuus ja elämänhallinta. Itse asiassa nämä kaksi kategoriaa ovat niin samanlaisia, että opettajat tuntuvat puhuvan samasta asiasta kahdella eri nimellä, itsemääräämisenä ja itsenäisyytenä. Tässä ei sinänsä olekaan mitään ihmeellistä, sillä jo kirjallisuuden näkökulmia pohtiessani totesin itsenäisyydestä puhuttaessa käsiteltävän hyvin pitkälle samoja asioita kuin itsemääräämisen kohdalla (katso kohta 3.4.4).

Käsitys itsenäisyydestä toiminnallisena riippumattomuutena nostaa esiin myös sisäisen motivaation. Decin ja Ryanin (1985) mukaan sisäinen motivaatio perustuu osaltaan itsemääräämisen tarpeelle (kohta 3.3.2). Tässä toiminnallista itsenäisyyttä ei kuitenkaan nähdä toimintaa energisoivana sisäisenä tarpeena vaan ulkoisesti ilmenevänä kyvykkyytenä.

7.2.3 Ettei aina tarte kysyä toisen mielipidettä ja anteeksi, että olen olemassa: sosiaalinen itsenäisyys

Itsenäisyys on sosiaalista riippumattomuutta toisista ihmisistä. Se on itse-luottamusta, hyvää itsetuntoa.

Tämä käsitys itsenäisyydestä kuvautuu lähes poikkeuksetta epäitsenäisyyden määrittelyjen kautta. Silloin kun riippuvuus kohdistuu opettajaan, sitä kuvataan usein jatkuvana hyväksynnän tarkistamisena.

L6: Yks mulla on semmonen, joka on aivan äärimmäisen tarkka siitä, että tekeekö hän oikein kaiken. Että se on sinänsä hyvin lahjakas, tai sillä tavalla, että ainakin hyvin koulussa menestyvä. Että yleensä saa matikan kokeista kymppiä aina. Mutta matikan tunteilla se on koko ajan käsi pystyssä, ja se kyselee sen tapasia asioita, että haittaako, että tämä marginaaliviiva on nyt tässä niinku yhden ruudun kauempana kuin tavallisesti. Ja haittaako, että mä oon alleviivannu tämän vastauksen nyt tässä kohassa. — — Että seki kyllä on semmosta epäitsenäisyyttä. Jopa se, että se kysy multa tässä, että kun luokassa levis tämä tämmönen Spice Girls ja Leonardo -villitys, niin se tuli multa kysymään, että opettaja, häiritseekö sinua, jos, jos mulla on joku tämmönen idoli. Että onko siitä jotain haittaa.

Epäitsenäisyys voi olla myös riippuvuutta toverista.

L3: [Tämä epäitsenäisemmästä päästä oleva poika] On semmonen, hiukan sellanen takertuja. Ja sitte pitää idolinansa [toista poikaa] tietenkkin kaikella lailla niin, että saattaa tulla justiin jonkinlaista matkimista. Ja vähä joka asiassa, koska haluaa olla niinku se toinen.

Sosiaalista itsenäisyyttä kuvataan myös suhteessa vanhempiin.

L5: Se on vähä semmonen juttu, että kun ekaluokkalainen, ku se tulee kouluun, niin sen tavallansa täytyy tietyllä tavalla itsenäistyä. Sen pitää tavallansa erkaantua ensimmäistä kertaa niinku konkreettisesti vanhemmistansa.

Se tietääki jostakin asioista jo, niinku opettaja on sanonu, että näin pitää tehdä, niin vanhemmat ei välttämättä tiedä. Niin se on

jo sitä semmosta itsenäistymistä. Mutta mä tiedän kuinka tämä tehdään, kun mulle on tämä neuvottu.

Sosiaalinen itsenäisyys siis on itseluottamusta monessa muodossa. Itseluottamus mahdollistaa sellaisen irrallisuuden muista ihmisistä, että on oma yksikkönsä sosiaalisessa ympäristössä. Tämä irrallisuus voidaan tulkita kielteisenäkin.

H: Entä sitte se, että mikä merkitys on sillä yhteisölle, että sen jäsenet on itsenäisiä?

L4: Jaa, voihan siihen voi tulla tietenki voimakkaita erilaisia tyyppejä. Mutta sen takia se on just kun mä puhuin siitä luokkahengen tekemisestäki.

H: Niin, siinä on yhteisö.

L4: Niin. Jos, jos ne eriytyy niin erilaisiksi, että ne ei siedä toisiansa, niin se on kyllä, se menee pilalle. Että ei ikinä saisi sitä itsenäistymistä saada sellaseksi, että tekee ku kuplan ympärillensä.

Kun itsenäisyys nähdään sosiaalisena riippumattomuutena, sen kehittäminen liittyy itseluottamuksen tukemiseen. "[M]un mielestä luomalla sitä omaa itsetuntoa, niin sillä konstilla niistä lapsista saa kyllä itsenäisiä" (L5).

Käsityksen itsenäisyydestä sosiaalisena riippumattomuutena ilmaisivat haastatelluista L3, L4, L5 ja L6. Jonkinlainen yhteys on nähtävissä tämän itsenäisyyuskäsityksen ja kirjallisuudessa esitetyn itsemääräämisen sisäisen osan välillä (katso kohta 3.2.1). Sisäisesti itsemääräävän ihmisen valinnat eivät perustu kritiikittömään muiden matkimiseen. Sosiaalisesti epäitsenäinenhän saattaa matkia toveriaan. Sosiaalinen itsenäisyys ja sisäinen itsemäärääminen kohtaavat kuitenkin vain kapealla alueella.

Yllättäen itsenäisyyden sanakirjamerkityksistä (kohta 3.4.4) se, joka ei löytänyt vastinettaan itsemääräämisen määritelmistä, tuntuukin osuvan yksiin sosiaalisen itsenäisyyden kanssa. Itsenäisen kuvaaminen Suomen kielen perussanakirjassa "oman kokonaisuutensa muodostavaksi, erilliseksi" ei tuntunut sopivan lainkaan käytettäväksi tämän työn teeman mukaisessa ihmistä koskevassa keskustelussa. Mutta tietyllä lailla sosiaalinen it-

senäisyys on juuri sitä, että ihminen on sosiaalisena olentona ”oma kokonaisuutensa” sosiaalisessa ympäristössä.

7.2.4 Sellasia oman tien kulkijoita: itsenäisyys omintakeisuutena

Itsenäisyys on omintakeisuutta. Se hipaisee sosiaalista riippumattomuutta siinä mielessä, että siihen sisältyy rohkeutta olla omaperäinen muiden mielipiteistä riippumatta. Se on kuitenkin jotain enemmän, sisäistä kykyä omaan näkemykseen.

Näin ymmärretty itsenäisyys ”voi näkyä yksistään jo ihmisen ulkoises olemukses, pukeutumisesta alkaen” (L3). Sitä kuvaa hyvin toiminta luovassa valintatehtävässä.

L3: Että vaikka nyt ruvetaan askartelemaan jotaki ja sulla on kauhisti tää tavaraa, niin se itsenäisyys justiin — mikä sulla ny täs kaikkein tärkeimpänä teemana on — niin se itsenäisyys nyt just täs valintojen tekemises tulee niinki esille, että niillä ei kauaa mee, kun mä vaikka tuon kasan tavaraa keskelle lattiaa ja aiheena on se ”ruvekkaa töihin”. — —

Niinku yks hyvä esimerkki viime vuonna oli sellaanen, kun meillä oli paljo kaikkia jättemateriaalia, kerättiin tuolta puupuolelta. — — Vähän lattialle suojaa ja pieniä vasaroita ja nauloja ja sitte ne puupalikat. Ja että tuota niin, suurinpiirtein, että ”tee mitä vain”. — — Nii se oli niin uskomaton tilanne, kuinka, mikä riemu! — — Se oli jatkuvaa sellaista ”joo, ja mä teen” ja se oli niin valtavaa intoa, että tuntui että niitä ratkaisuja olis keksiny vaikka kuinka paljo.

”Jalostuneella” tavalla itsenäinen ”tietää senki, että missä kohtaa voi olla todella oma ittellinen persoonansa ja olla erilainen aiva ku muut ja missä mun taas pitää myötäillä ja olla porukan kans, osata toimia”. (L3) Jalostuneen itsenäisyyden taustalla on jonkinlainen lahjakkuus. Heikomman lapsen kohdalla voi ”omien polkujen kulkeminen” olla ”näennäistä itsenäisyyttä”, ”ennen kouluikää opittua uhmalla toimimista” (L3).

”Näennäisen itsenäisyyden” taustalla on vanhempien epäitsenäisyys ja se, että lapsi on liian varhain saanut tehdä valintoja terrorisoiden muita (L3). Sen sijaan omintakeisuutena kuvatus itsenäisyyden kehittymiselle tärkeitä tekijöitä on lapsen kohdalla kaksi: suvaitseva ympäristö ja opettaja oppilaan tietoisuuden tukena.

Suvaitseva ympäristö voi olla kuin ”pienilmasto puutarhassa — siä menestyy sitte vähä erikoisuudet” (L3).

L3: Että vaikka ne on pieni porukka, joka toisaalta vois hyvinkin paljon matkia toinen toistansa, kun on tiivis joukko, iso perhe. Mutta musta tuntuu, että ne on siltikin niinku, pystyy tekemään omia ratkaisujansa sillälailailla, että ne tietää, että toiset sen hyväksyy täälä. Että mä nyt teen näin, eikä siitä tuu tää luokas numeroa. Se on sillälailailla niinku turvallinen ympäristö kokeilla kaikkea, ettet sä varmaan joudu täs porukas silmätikuksi. — — Niinkun ehkä isommas, eri henkises porukas, se vois käydä niin, ettei enää kehtaa kun tuli tuommonen vastaanotto.

Opettajalla on omintakeisuuden edistämisessä rooli ajattelun ja tietoisuuden tukijana. Tavoitteena on, että ”tää [epäitsenäinen] kaveri itteki näkis, että hetkinen, katos ny, sulla meinaa tulla samanmoinen [kädentyö kuin jollain toisella]” (L3). Tästä opettajan roolista kertoo niin sykähdyttävästi eräs haastattelua edeltäneen koulupäivän tapahtuma, että se ansaitsee tulla opettajan sanoin kerrotuksi kokonaan (kuvio 9).

Poika ja paperilyhty

Tänä päivänä, kävi niin että... Ootas ny. (katselee kattoon ripustettuja paperilyhtyjä) Joo! Tää keltanen lyhty, joka on tuos lampus, tää on sen riippuvan pojan tekemä. Ja kaverin, jota hän niinku ihanoi, on [tämä punainen] täs näin.

Tää [riippuvainen] poika on hyvin kömpelö sitte vielä sormistansa ja käsistänsä. - -. Sillä oli tämä alkaminen vaikiaa, ja se oli just sitä sellasta, että tuota niin, kiersi ja katteli ja ei oikeen niinku päässy. - -

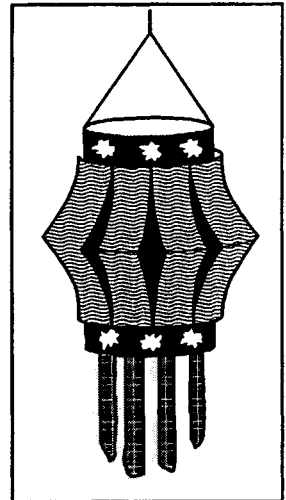
Sitte kun tää poika ei ollu päässy mihinkää, vielä oikeesti, että se oli alottanu uudenki, kun se oli aiva sotkeentunu se (naurahdus) ensimmäinen teelmä, liimaan ja kaikkeen, että sen piti panna ne pois. Että tälläänen frustraatiotilanne olis voinu olla lähellä. Niin se on justin se paikka, kun mun on pakko ruveta tekemään ihan kahden sen kans. Että no haes ny värkät, mikkä sä haluat ja katotaan, mitä niistä voidaan tehdä. Se teki tuon sinisen tönterön ensi ja sitte se valitti noi keltasat, että hän sen leikkaa siitä. Mä sanoin että tee se, mä autan sua sitte eteenpäin. Eli mä autoin niinku tän liimaamisvaiheen sitte, että hän piti tuosta paperista, keltasesta paperista kiinni ja me yhdessä sitte käärittiin tuon tönterön ympärille.

Ja mä jäin siihen sitte vielä niin pitkältä, että mä tän pojan kans sitte pähkin. Kun nää muuthan nyt tekee ja juttelee sen maailman jutut ja tekee samalla. Niin mä sen kans tein sitte niin pitkältä, että mä sitte kysyin, että mitä sä aiot nyt sitte. - - Niinku oltiin näitä lyhtyajatusta ja vappuviuhkan tällästä yhdistelmää siinä ennen ku alotettiin niin mietitty - mitä kaikkia siihen vois laittaa ja millä lailla niistä sais sitte uniikkia, vähä eri näköösiä.

Niin mä sitte sanoin, että mitä sä panisit nyt sitte tähän sellasta, ettei tämä tokikaa vielä oo valmis. Niin siitä se sitte innostuu, kun siinä oli nuota, silkki-paperia, että tuota saako niitä rypistellä tuonne. Mä sanoin, että joo, ilman muuta. Niin se halus alottaa siitä, että ku se on tietenki niille käsille kato helppo tuollaanen rypistely, ettei tartte tehdä kovin hienomotorista.

Ja tuota niin, se alkoi rytistää nuota. Ja vaude kato, ku joku näki sitte, että se oli valinnu - siihen menness ei ollu viä kukaan tehny sitä - niin kävi niin päin, että sitte joku näki, että ooo, kato minkälainen tuola on ny, tuostahan hieno tuloo. - - Sen jälkeen ei tarvittu yhtään mitään, se meni kyllä niin kivutta. - -Ja tuli siisti! - - Ja aivan varmaan tämä työ jää hänellä yhdeksi parhaaksi omasta mielestäänki, koska se teki oman, joka oli erilainen kun kenenkään muun. - - Johtuu tietenki siitä, että hän sai osaksensa enemmän huomiota sillä hetkellä, kun kukaan muu. Että hän kerkis niitä omia ajatuksiansa sitte tuoda rauhas mulle.

- - Siitä se alkaa pitäis, jos opettaja ihan niinku oikein lähtee tälläsen epäitsenäisen mukulan kans. - - Jättää muut - yhyreksänkymmentä yhyreksän... (naurahdus). Että eikö ne toiset, jotka on itsenäisempiä, niin eikö ne pärjääkki siinä sillä hetkellä. Että mikä siinä sitte on se arvokkaampi, vähä niinku sen lampaan ettimises.



Käsityksen itsenäisyydestä omintakeisuutena ilmaisi haastatelluista L3. Myös tämä käsitys löytää yhteytensä kirjallisuuden näkökulmiin Pietarisen (1994, 16—23) itsemääräämisen kolmijaossa (katso kohta 3.2.1). Omintakeisuutta vastaa itsemääräämisen osista autenttisuus, joka kuvaa henkilön omaehtoisuutta ratkaisujen teossa. Itsenäisyys omintakeisuutena on tätä samaa sisäisen näkemyksen omaamista. Tavallaan omintakeisuus on myös itsemääräämisen kaksijaossa esiteltyä sisäistä itsemääräämistä, joka merkitsee sitä, että ihminen on omien valintojensa lähde (Lagerspetz 1994, 98—99).

Itsenäisyyden sanakirjamerkityksistä (kohta 3.4.4) kolmas, jonka mukaan itsenäinen on ”oman päänsä mukaan toimiva, esikuvista riippumaton ja omintakeinen” on jo sanoitukseltaan osin yhtenevä tässä kategoriassa esitellyn itsenäisyyskäsitteen kanssa. Kategorian käsitys kuitenkin korostaa sitä, että aito itsenäisyys ei ole uhmalähtöistä ”omapäisyyttä” vaan sisäistä kykyä omintakeisuuteen.

7.3 Käsitteitä itseohjautuvuudesta

7.3.1 Ohjautuu sitte niinkun automaattisesti: tiedostamaton itseohjautuvuus

Itseohjautuvuus merkitsee sitä, että ihminen ohjautuu työssään sisäisen innon ohjaamana. Itseohjautuvuus on siis tiedostamatonta.

L1: Joo, niin tuo itseohjautuvuus, että mun mielestä tuo mielenkiinto ja halu, että johonki asiaan on mielenkiinto, niin se oppilas ohjautuu sitte niinkun automaattisesti siihen asiaan, johonkin. Jos se on kiinnostunut vaikka eläimistä tai ötököistä jostakin niin se varmaan haluaa ottaa selvää niistä. Ja ku sitä vähän kannustaa, niin se menee vähän niin kuin itsellään.

Tämän käsityksen itseohjautuvuudesta tiedostamattomana ohjautuvuutena ilmaisivat haastatelluista L1 ja L4. Käsitykselle on vaikea löytää kaikua kirjallisuuden näkökulmista. Nuo näkökulmat keskittyvät itsemäärämiseen, jonka perusolemukseen kuuluu tietoisuus.

7.3.2 Sun pitäs nähdä ne ongelmat siinä ja ohjelmoida ittesi eteenpäin: tietoinen itseohjautuvuus

Itseohjautuvuus on tavoitteellista itsensä ohjaamista toiminnassa. Itseohjautuvuus on tietoista. Oleellinen osa sitä on itsetuntemus.

H: Tuota, mitä sä sillä ymmärtäisit, jos itseohjautuvuudesta puhutaan?

L4: Oisko se, ajattelisinko mä nyt niinku että ... Ja ku sä teet tämmöstä työtä, niin sun pitäs nähdä ne ongelmat siinä ja ohjelmoida ittesi siitä eteenpäin. Sitäkö se esimerkiks tarkoittaa?

”Ja tietenkin se itseohjautuvuus on justiin sitä, että pystyy itse arvioimaan kykijänsä asioiden suorittamisessa” (L3). ”[Ihminen] tiedostaa sen, että onko musta esimerkiksi sellaiseen juttuun. — — Että eikö se oo niinku niitä rajojensa tuntemista se [itseohjautuvuus]?” (L2)

Itseohjautuvuus tietoisena itsensä ohjaamisena on haastateltavien L2, L3, L4 ja L5 ilmaisema käsitys. Se on jo kolmas käsitys, joka tunnistaa itsensä Pietarisen (1994, 16—23) kompetenssista (katso kohta 3.2.1). Näin ollen itsemääräminen, itsenäisyys ja itseohjautuvuus voidaan kaikki kolme käsittää samalla tavalla ihmisen kyvyksi ohjata itseään.

7.4 Käsityksiä itsemääräämisen, itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden yhteyksistä

Haastatellut luokanopettajat ilmaisivat käsityksiä paitsi itsemääräämisen, itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden olemuksesta myös näiden käsitteiden keskinäisistä suhteista (kuvio 10).

		L1	L2	L3	L4	L5	L6
ITSEMÄÄRÄÄMINEN	kyky		X	X	X	X	/
	valta	X			X	X	X
ITSENÄISYYS	tekemisen	X				X	
	toiminnallinen		X	/	X	/	X
	sosiaalinen			X	X	X	X
	omintakeisuutena			X			
ITSEOHJAUTUVUUS	tiedostamaton	X			X		
	tietoinen		X	X	X	X	

H: *Voisiko itsenäisiksi kuvaamiasi oppilaita kutsua myös itsemäärääviksi?*

No en oikeestaan vois kyllä niitä [itsenäisiä oppilaita] sillälailla kutsua [itsemäärääviksi]. Että mun mielestä se on niinku voimakkaampi käsite se itsemäärääminen. (L1)

Mm, ky-yllä, osaa [itsenäisistä oppilaita] ainakin [vois kutsua itsemäärääviksi]. — — No eikö ne oo aika lailla kumminki sitte [sama asia]... itsenäisyys ja itsemäärääminen... Musta tuntuu että ympäri käydään ja yhteen tullaan. (L2)

En [kutsuisi näitä itsenäisiä oppilaita itsemäärääviksi]. — — Kyllä mä sanoisin, että se itsenäistyminen olis niinku se ensimmäinen etappi. Ja ehkä sitte se itsemäärääminen on siinä seuraavaksi. — — Että se [molemmat] on niinku tavallansa alatavote sille itseohjautuvuudelle. (L5)

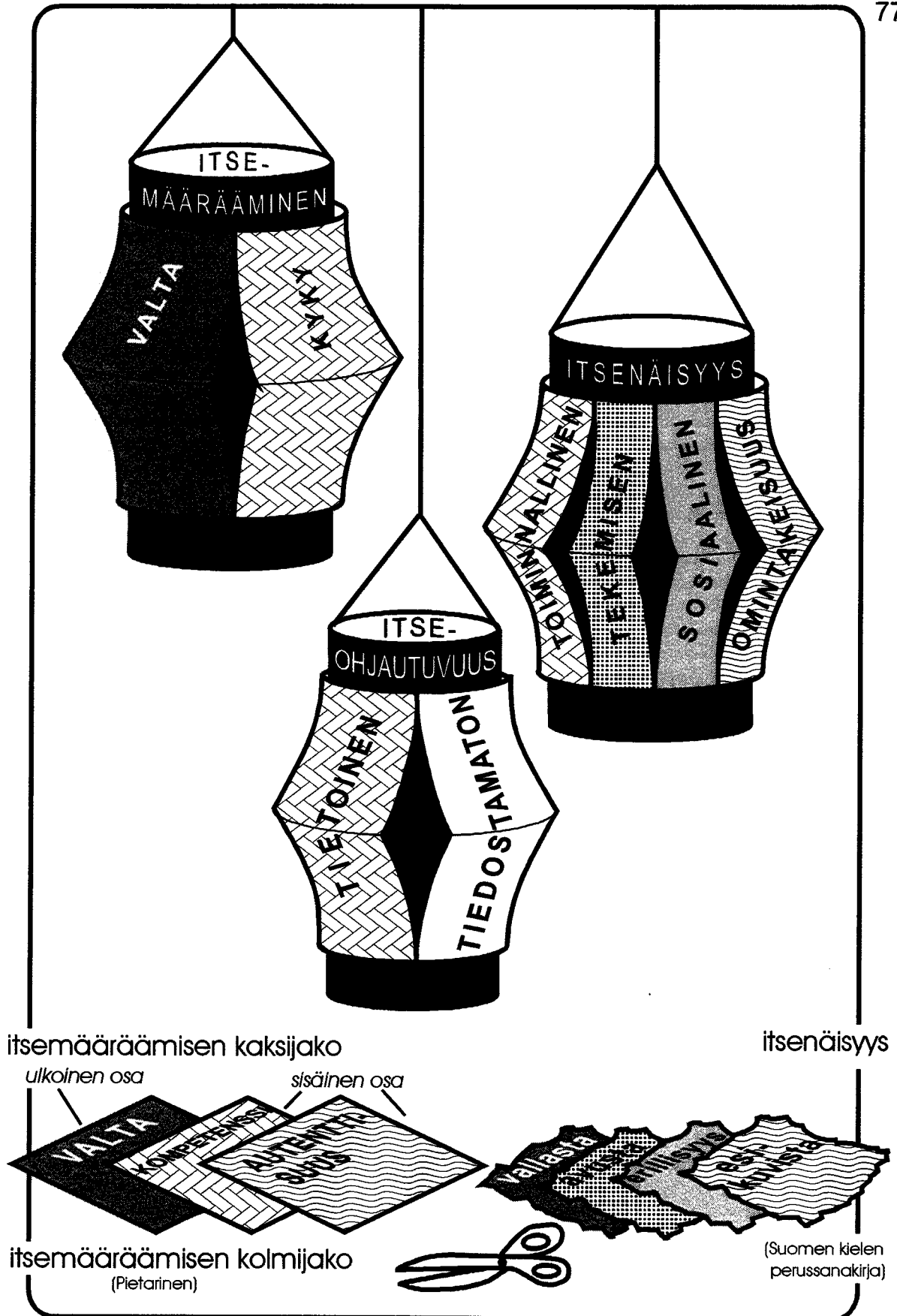
KUVIO 10. Haastateltavien käsityksiä itsemääräämisestä, itsenäisyydestä ja itseohjautuvuudesta ja niiden yhteyksistä (X = vahva, / = heikko ilmaisu aiheistossa)

Lyhyesti sanoen kuviosta voi todeta, että henkilön näkemys käsitteiden suhteista on riippuvainen hänen käsityksestään niiden sisällöstä. Tämä on luonnollista. Kun itsemäärääminen on valtaa ja itsenäisyys tekemisen riippumattomuutta avusta (L1), ne ovat eri asia. Jos taas sekä itsemäärääminen että itsenäisyys kuvautuvat kompetenssiksi (L2), ne ovat rinnastettavissa. Itsenäisyyden, itsemääräämisen ja itseohjauksen tavoitteiden järjestyminen ala- ja ylätavoitteiksi tässä järjestyksessä (L6) on luontevaa, kun itsenäisyys käsitetään sosiaalisesti ja tekemisen riippumattomuudeksi, itsemäärääminen lähinnä rajoitetuksi vallaksi ja itseohjaus kompetenssiksi. Järjestys kääntyisi varmasti päinvastaiseksi, jos henkilö kuvaisikin itseohjautuvuuden tiedostamattomana ja toiset kaksi käsitettä kompetenssina.

8 TARKASTELU

8.1 Näkymä siihen mitä syntyi

Matka alkaa olla takana ja kulkijan kuva-albumi täynnä. Edellä esittelin tutkimuksen löydöt kuvauskategorioina ja etsin niiden yhteyksiä aiheesta kirjoitaneiden aineksiin. Pojan ja paperilyhdyn innoittamana niistä syntyi vielä kuva (kuvio 11).



KUVIO 11. Kirjallisuuden näkemyksiä (paperit) luokanopettajien käsitysten (paperilyhdyt) kuvaamisen materiaalina

Tutkimusongelma ”Millaisia laadullisesti erilaisia käsityksiä on joukolla luokanopettajia ihmisen itsemääräämisestä, itsenäisyydestä ja itseohjauksesta?” sai tässä tutkimuksessa edellä kuvatun kaltaisen vastauksen. Jossain toisessa ainutlaatuisten subjektien — haastateltavien, tutkijan ja lukijan — kohtaamisessa vastaus samaan kysymykseen olisi voinut olla toinen. Tässä esitetyt haastateltavien itsemääräämiskäsitykset eivät toki ole lausujiensa ainoita eivätkä edes täysin pysyviä. Se ei kuitenkaan vähennä niiden arvoa aitoina käsityksinä.

Haastattelujen runkona olleet neljä teema-aluetta (kohta 4) eivät kaikki yhtäläisesti innostaneet luokanopettajia pohtimaan. Tämän ymmärtää katsoessaan kauempaa haastattelun kehystä. Koska haastattelun näkökulma oli lähinnä kasvatuksellinen, on luonnollista, että teema-alueista korostuivat ensimmäinen ja viimeinen eli aihepiirin käsitteiden näkeminen *kykyinä* ja *kasvatustavoitteina*. Teema-alueista toinen, vähemmälle huomiolle jäänyt ajatus itsemääräämisen ilmiöstä *tarpeena ja kokemuksena*, ei ilmennyt aiheistossa ehkä siksi, että haastatellut pohtivat aihetta esimerkkinään toinen ihminen (oppilas). Jos aihetta olisi konkretisoitu käyttämällä esimerkkinä itse haastateltavaa, olisi korostus voinut olla toinen. Kokeminenhan on hyvin henkilökohtainen asia. Kolmas teema — itsemäärääminen, itsenäisyys ja itseohjautuvuus *oikeuksina* — ei myöskään houkutellut haastateltuja pitempiin pohdintoihin. Voi olla, että teema koetaan vaikeaksi. Erityisesti lapsista puhuttaessa oikeus-teema pakottaa tekemään näkyviksi kasvatuksen itsensänselvyyksiä, esimerkiksi kasvattajan vallankäytön. Teema saattaa jopa nostaa syyllisyyden tunteita, sillä siinä törmäävät yhtäältä vaatimus ihmisoi-keuksien soveltamisesta lapsiinkin ja toisaalta se käytännön kokemus, että lasta on käskettävä ja rajoitettava. Törmäyksen paine kohdistuu juuri haastateltujen ammattipersonaan. Näin erityisesti silloin kun itsemäärääminen tai lähikäsitteensä nähdään valtana.

Ennalta asetetut teema-alueet toimivat siis haastattelun virikkeinä. Teema-alueissa mainituista näkemyksistä vain itsemäärääminen kykyinä nousi haastateltujen puheenvuoroista aina kuvauskategoriaksi asti.

Kuten kuviossa 11 voi nähdä, tutkimuksen löydöt (käsityskategoriat) ovat kuvattavissa käyttäen materiaalina kirjallisuuden näkemyksiä ristiin yli käsiterajojen. Esimerkiksi tutkimuksen kategorioista ”itsenäisyys omintakeisuutena” vertautuu kirjallisuuden näkemykseen itsemääräämisestä autenttisuutena. Tämä kertoo siitä miten lähellä toisiaan kaikki kolme käsitettä liikkuvat yhteisessä aihepiirissä. Tästä yhtenäisyydestä huolimatta on kiintoisaa tarkastella opettajien käsityksiä myös erikseen jokaisen — itsemääräämisen, itsenäisyyden ja itseohjautuvuuden — käsitteen osalta.

Itsemääräämisen luokanopettajat näkivät sekä valtana että kyvykkytenä, kompetenssina. Suorastaan silmiinpistävää tutkimuksen löydöissä onkin se, että koko aihepiirin tulkinnassa kompetenssi oli hallitseva käsitys. Jokainen käsite (itsemäärääminen, itsenäisyys, itseohjautuvuus) sai vuorollaan joltain opettajalta tämän tulkinnan.

Itsenäisyys kuvautui luokanopettajien ilmaisuissa käsitteistä monipuolisimmin. Se olikin heille varmasti tutuin ja käytetyin käsite. Voidaan todeta, että luokanopettajien joukko ei nähnyt itsenäisyyttä mustavalkoisesti ’hyvän’ riippumattomuuden ja ’pahan’ riippuvuuden jatkumona, kuten eräät aiheesta kirjoittaneet (kohta 3.4.4) esittivät opettajien ajattelussa usein käyvän. Sen sijaan luokanopettajat rikastuttivat itsenäisyyden ajatusta yhdellä sanakirjamerkityksiä dynaamisemmalla itsenäisyyskäsitteellä, toiminnallisella itsenäisyydellä, joka sisällöltään vastasi jo edellä mainittua kompetenssia.

Itsenäisyys sai luokanopettajien ilmaisuissa myös merkityksen sosiaalisena riippumattomuutena, joka oli yhdistettävissä sanakirjamerkitykseen itsenäisyydestä ”erillisyytenä”. Varsinaisesti itsemääräämistä käsittelevästä kirjallisuudesta tämä käsitys sai vain joitain hiljaisia kaikuja. Itsemääräämistä koskevat tekstit tuntuivat unohtaneen ihmisen olemuksen sosiaalisen puolen. Vahvemmin itsenäisyyteen ja itsenäistymiseen keskittynyt psykologinen kirjallisuus olisi varmasti vastannut huutoon kuuluvammin.

Haastateltujen itsenäisyyskäsitteissä merkillepantavaa on vielä se, että vallan ajatus ei esiinny käsitysten joukossa. Tässä näkyy varmasti

jälleen kasvatuksellisen kehyyksen vaikutus. Uskon, että jossain toisessa kehyksessä itsenäisyys olisi epäilemättä saanut vahvemmin myös merkityksen ”riippumattomuutena toisten vallasta”. Tietysti voidaan kysyä, onko vaikuttava kehys ilmaisujen tekijöiden vaiko tulkitsejan kehys?

Itseohjautuvuudesta opettajat esittivät muihin käsitteisiin verrattuna vähemmän ajatuksia. Moni haastateltava sanoikin sen olevan käsitteenä outo. Opettajat ymmärsivät itseohjautuvuuden myös tiedostamattomaksi ohjautumiseksi, mikä käsityksenä ei saanut teoriasta lainkaan vastakaikua. Tämä on luonnollista, sillä tietoisuutta voi pitää itsemääräämisen edellytyksenä ja kaikki kirjallisuus lähti juuri itsemääräämisen ajatuksesta. Kysyä voi, olisiko tätä tiedostamattoman itseohjautuvuuden kategoriaa lainkaan esiintynyt, jos itseohjautuvuuden sijasta haastatteluissa olisi puhuttu itseohjauksesta. Sananvalinta ei ollutkaan harkittu vaan ensimmäisessä haastattelussa sattuneesta sanoituksesta yhtenäisyyden takia vakiintunut.

Edeltävä pohdiskelu haastateltujen käsityksistä synnyttää kuin yhteenvedoksi uuden teemanpoikasen, joka liittyy itse kasvatuksen kehykseen. Mitä mahtaa kertoa kasvatuksesta yhtäältä kompetenssin ajatuksen keskeisyys ja toisaalta vallan ajatuksen vähäinen asema näissä haastateltujen käsityksissä? Ehkä Habermasin sosiaalisen toiminnan teoria, Latomaan (1994) kasvatukseen soveltamana (edellä kohta 3.4), on omiaan tätä teemaa ruokkimaan. Tässä teoriassa sosiaalisen toiminnan päämuodot ovat ”vallankäyttö” ja ”yhteisymmärryksen pyrkimys”. Voisiko olla niin, että vallan ajatuksen vähäisyys oppilaita kuvailtaessa itse asiassa kertoo kasvatuksesta ”vallankäyttönä”? Oppilaista puhuttaessa ei itsenäisyyttä nähdä valtana (eli riippumattomuutena toisten vallasta), koska kasvatukseen itsestäänselvänä kuuluu ajatus kasvattajan vallasta yli kasvatettavan. Entä olisiko kompetenssin korostus puolestaan yhdistettävissä ajatukseen kasvatuksesta ”yhteisymmärryksen pyrkimyksenä”? Sosiaalinen toiminta voi nimittäin olla ”yhteisymmärrykseen pyrkivää” vain jos osapuolet ovat jotakuinkin tasavertaisia toimijoita, yhtä kompetenteja. Jos siis opettaja kuvaa luokkansa itsenäisiä oppilaita kompetenteiksi, hän on ehkä askeleen lähempänä näkemystä kasvatuksesta ”yhteisymmärryksen pyrkimyksenä”. Tietenkään ei tämän

tutkimuksen aineistosta voi tehdä johtopäätöksiä koskien haastateltujen käsityksiä kasvatuksesta. Mutta sen voi todeta, että jos edellinen päättelyketju on vähimmässäkään määrin vakavasti otettava, se vain tukee ajatusta kasvatuksen olemuksesta vastakohtaisuuksien kenttänä. Onhan jo näinkin pienestä aineistosta löydettävissä mahdollisia johtolankoja vastakkaisiin (sosiaalisen toiminnan teorian mukaan) näkemyksiin kasvatuksesta.

Vallan ajatusta sivuavana mutta esitetyistä löydöistä irrallisena tuon vielä esille yhden huomion. Vastuu, joka hyvin kiinteästi kuuluu itsemääräämisen aihepiiriin, oli yksi niin teoriassa kuin luokanopettajien haastateluissakin esillä ollut käsite. Tai ei aivan, opettajat nimittäin puhuivat paljon mieluummin vastuuntunnosta kuin vastuusta. Ongelma on sama, jota jo aiemmin pohdin koetun ja todellisen kontrollin kohdalla (3.3.1). Jos koettu kontrolli on eri asia kuin objektiivinen kontrolli, käsittivätkö haastatellut myös vastuuntunnon eri asiaksi kuin todellisen vastuun? Tämä on kysymys, joka jäi heiltä kysymättä. Avoimeksi jää, olisiko jonkin muunkin käsitteen kuin vastuun kohdalla sama tarkentava kysymys avannut uusia näköaloja.

Viimeinen kysymys siirtyi jo sille tarkastelun alueelle, joka on tarpeellinen tämänkin tutkimuksen kohdalla. On työn arvioinnin aika.

8.2 Tutkimuksen arviointia

Yksi tapa arvioida tätä tutkimusta on pohtia, missä määrin se pysyi uskollisena asettamilleen lähtökohdille (aiemmin kuvio 5). Edellä tarkastellut yhteydet luokanopettajien käsitysten (tutkimusten löydösten) ja kirjallisuuden näkökulmien välillä kertovat, että tutkimus pysyi aihepiirissään. Ensimmäinen lähtökohta, itsemääräämisen aihepiiri, ei siis päässyt unohtumaan. Toinen lähtökohta, käsitys ihmisestä ainutlaatuisena subjektina, toteutui aineistonhankinnassa ja tulkinnessa. Jokainen haastateltu luokanopettaja oli subjekti, sillä kohteena olivat hänen ilmaisemansa käsitykset eikä hän ihmisenä. Entä kolmas lähtökohta, käsitys tiedosta laadullisena ja intersubjektiivisena? Tiedon laadullisuutta korosti esimerkiksi löytöjen esittäminen kuvailevina kate-

gorioina. Tiedon intersubjektiivisuus sen sijaan toteutuu vasta tutkimuksen lukijan kokemuksessa; vasta lukija on lopullinen tulkitsija.

Tämä arviointi lähtökohtien suhteen ei toki riitä. Työtä on syytä katsella samalla sekä kauempaa että tarkemmin arvioimalla sen luotettavuutta. Fenomenografisen tutkimuksen kohdalla se merkitsee aineiston ja johtopäätösten validiteetin arviointia. Tämä tarkoittaa niiden arviointia kahden ulottuvuuden, aitouden ja relevanssin suhteen. Aitous merkitsee sitä, miten hyvin aineisto ja johtopäätökset vastaavat tutkittavien ajatuksia. Relevanssi taas kuvaa sitä, miten aineisto ja johtopäätökset liittyvät tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. (Ahonen 1994, 152.) Relevanssi onkin tavallaan sitä uskollisuutta, jota ensin jo lyhyesti pohdiskelin.

8.2.1 Aineiston luotettavuus

Aineiston luotettavuus alkaa sen hankinnasta. Aiemmin (kohta 6.2) kuvailin haastateltavien etsimistä ja itse haastattelutilanteita. Kaikki haastattelut tapahtuivat rauhallisissa tiloissa kiireettömästi. Ensimmäistä lukuunottamatta kaikki haastateltavat puhuivat spontaanisti ja laajemmin kuin vain vastaten kysymykseen, mikä kertoo tilanteen ilmapiiristä. Kuten voi nähdä joistain kategorioiden esittelyissä olevista pidemmistä lainauksista (esimerkiksi kohta 7.2.2), haastattelijan osuus keskustelusta oli lähinnä teemaa esitteleviä kysymyksiä ja kuuntelua osoittavia pikkusanoja. Tämä haastattelujen muoto, lyhyet kysymykset ja laajat pohdiskelevat vastaukset, on valitettavan vaikeasti osoitettavissa lukijalle. Itse asiassa muoto tekee mahdottomaksi esittää raportissa monenkaan aineistolainauksen kohdalla haastateltavan ajatusta edeltänyttä haastattelijan kysymystä. Tähän pyrkiminen tekisi tekstistä tuskastuttavan rönstyilevää. Kuvanomaisesti esitetty malli haastattelijan osuudesta haastattelussa (kuvio 6) pyrkii osaltaan osoittamaan lukijalle miten kysymykset asetettiin ja miten suuri osa niistä oli vain teeman avaavia kysymyksiä.

Juuri edellä mainittu haastateltavien spontaanisuus ja haastattelijan vähäinen rooli olivat omiaan luomaan luotettavaa aineistoa nimenomaan tämän tutkimuksen resurssien puitteissa. Verrattuna esimerkiksi niin sanottuihin syvähaastatteluihin tämän tutkimuksen haastattelut olivat paljon lyhyempiä (puolitoista tuntia) ja kertaluonteisia. Jos aikaa olisi ollut moninkertaisesti, olisi haastattelija voinut esittää enemmän suoria väittämiäkin ja etsiä haastateltavien kantaa niihin. Pidemmän haastattelun kuluessa olisivat kuitenkin nousseet esiin ne näkemykset, joita haastateltava itse pitää tärkeinä. Tämän tutkimuksen kohdalla oletuksena oli, että mahdollisimman spontaanisti puhuessaan haastateltavat tuovat esiin juuri näitä itselleen ominaisia ajatuksia. Kun haastateltavat vielä pysyivät varsin hyvin aiheiden sisällä, ei haastattelijan tarvinnut juuri ohjailla. Kuten todettua, näissä puitteissa se oli aineiston aitouden kannalta hyvä.

Kvale (1996, 145) esittää laadullisen tutkimushaastattelun yhdeksi laatukriteeriksi sen, että mitä lyhyemmät ovat haastattelijan kysymykset ja pidemmät haastateltavan vastaukset, sen paremmin onnistunut haastattelu. Tuon kriteerin osalta tämän tutkimuksen haastattelut ansaitsevat laatu pisteensä.

Mitä aineiston relevanssiin eli teoriayhteyteen tulee, haastattelijan roolin pienuus haastattelutilanteessa saattoi olla myös haitta. Suorat tarkentavat kysymykset jäivät vähäisiksi haastateltavan ajatuksien liian suuntaamisen pelossa. Kokoavia yhteenvetoja kyllä esiintyi, mutta vaikka ne veivät keskustelua eteenpäin ja nostivat uusia näkökulmia, ne eivät syventäneet jo lausuttuja ajatuksia. Toinen Kvalen (1996, 145) asettama haastattelun laatukriteeri koskeekin astetta, jolla haastattelija seuraa ja selkiyttää vastausten relevanttien osien merkityksiä. Sen osalta tämän tutkimuksen haastattelut eivät saaneet aivan täysiä pisteitä.

Joidenkin haastateltavien kohdalla tarkentavien kysymysten esittäminen olisi tosin vaatinut suoranaista haastateltavan keskeyttämistä. Haastattelijan kokemattomuus näkyi siinä, että aikaisemmin lausuttuihin kiintoisiin ajatuksiin ei tullut aina palattua. Toisaalta haastateltavien motivoi-

tuneisuus ja ilmeinen taitavuus ajatustensa ilmaisuun varmasti tekivät haastatteluilta tästä huolimatta tasokkaita.

Paitsi aineiston hankinnan kulku luonnollisesti myös haastatteluvien taustat vaikuttivat aineiston laatuun. Luokanopettajien joukko oli siinä mielessä yhtenäinen, että kaikki opettivat ala-asteen ensimmäisillä luokkasteilla neljänteen saakka. Mahdollista on, että murrosiän itsenäistymiskehitykseen liittyvät näkemykset jäivät tämän yhtenäisyyden takia esiintymättä. Eri asia on, olisiko niistä syntynyt uusia kategorioita.

8.2.2 Johtopäätösten luotettavuus

Aineiston lisäksi toinen luotettavuuden arvioinnin kohde on tehdyt johtopäätökset. Niidenkin aitous mitataan siinä, miten hyvin ne vastaavat haastatteluvien ajatuksia.

Aiemmin vertailin eri tutkijoiden ohjeita siitä, kannattaako laadullisessa tutkimuksessa kirjoittaa kirjallisuuden pohjalta teoriaa ennen vai jälkeen aineiston tulkinnan (kohta 5.3). Rosemary Webb (1994, 5—6) varoitti kirjoittamasta kirjallisuuskatsausta etukäteen, koska silloin saattaa aineistoa käsitellessään yrittää pusertaa sitä kirjallisuuden kategorioihin. Vaikka kirjoitin kirjallisuuden näkökulmista itsemääräämiseen ennen varsinaista aineistovaihetta, en usko sen häirinneen tulkintaa. Aineistosta löytyneiden kategorioiden teoriayhteydet pohdiskelin vasta kategorioiden muotoutumisen jälkeen. Aitouden säilymisestä tulkintavaiheen aikana kertoo esimerkiksi se, että aineistosta nousi kategoria (tiedostamaton itseohjautuvuus, kohta 7.3.1), joka ei löytänyt lainkaan vastakaikua kirjallisuuden näkökulmista.

Ilmaisujen tulkinnan perusteita selvitin jo aiemmin (kohta 6.4.2). Yleisesti voi todeta, että ilmaisut olivat rikkaita ja luokanopettajat toivat ajatuksiaan julki johdonmukaisesti. Itse asiassa opettajat ovat jo työnsä puolesta 'puheen ammattilaisia' ja siksi erityisen taitavia ajatustensa ilmaisijoita. Tämän takia ilmaisujen ylitulkittamisen vaara oli varsin pieni.

Haastattelukysymysten sitominen luokanopettajan omiin oppilaisiin antoi opettajan pohdinnalle konkreettisen pohjan. Se esti keskustelua eksymästä erityisestä ja omakohtaisesta yleisten mielipiteiden tasolle. Tästä kuitenkin seurasi yksi tulkinnan ongelmista. Oliko oikein tulkita opettajien kuvauksia oppilaittensa itsemääräämisestä heidän yleisenä käsityksenään ihmisen itsemääräämisestä? Vaikuttihan kuvaukseen se, millaisia oppilaita heillä sattui olemaan. Tulkinnoissa tyydyinkin osittain puhumaan ”ihmisen” itsemääräämisen sijasta ”oppilaan” itsemääräämisestä ylitulkintaa välttääkseni. Mutta pääsääntöisesti näin asian niin, että kuvatessaan jotain oppilastaan itsemäärääväksi tietyin ilmaisuin opettaja samalla esitti yhden käsityksensä itsemääräämisestä. Ilmaistua käsitystä voi näin tulkita myös yleisessä mielessä liittämättä sitä esimerkiksi seitsemänvuotiaaseen lapseen. Opettaja olisi saattanut kuvailla itsemääräämistä eri tavoin, jos konkreettisenä esimerkkinä olisi ollut vaikka hän itse ammatissaan. Tämä ei kuitenkaan tee lapseen liitettyä itsemääräämisen kuvausta mitenkään epäaidoksi.

Kategorioita olisi voinut syntyä enemmän, jos en olisi tulkinnaissa pitäytynyt niin tarkasti aineistolle esittämäni kysymykseen: mitä itsemääräminen / itsenäisyys / itseohjautuvuus on? Nyt kategoriat ovat laajoja siten, että niiden kuvausten sisältä löytyy vastauksia muihinkin kysymyksiin, esimerkiksi: miten itsemääräminen / itsenäisyys / itseohjautuvuus kehittyy? Pitäytyminen ”mitä on” -kysymykseen tulkinnaissa oli tarkoituksenmukaista johtopäätösten relevanssin eli teoriayhteyden takia. Kysymys oli suora pelkistys tutkimusongelmasta (kohta 4).

Relevanssin kannalta on myös perusteltua esittää kysymys, miksi tutkimuksen kirjallisuuden näkökulmat keskittyivät itsemääräämiseen mutta haastattelussa parhaiten käsiteltynä aiheena oli itsenäisyys? Totesin jo opiskelijoiden kanssa tekemässäni harjoitushaastattelussa, että itsemääräminen oli terminä monelle vieras. Koska jo aiemmin (kohta 3.4.4) kirjallisuuden avulla osoitin, että puhuttaessa itsenäisyydestä liikutaan pitkälti itsemääräämisen aihepiirissä, en nähnyt ristiriitaiseksi aloittaa keskustelua opettajille tutulla termillä. Sen, että käsitykset itsenäisyydestä ja itsemää-

räämisestä ovat lomittaisia ja päällekkäisiäkin, osoittavat lopulta myös aiheistosta nousseet kategoriat.

8.3 Lopuksi

Fenomenografia tutkimusotteena tarjosi oivallisen tuen tämän työn teolle. Se oli hyvä vertailupohja omille menetelmää ja kirjallista muotoilua koskeville pohdinnoille. Kaikkein tärkeintä oli kuitenkin se, että jo laajalti hyväksyttynä tutkimusotteena fenomenografia osoittaa, että laadullisesti erilaiset käsitykset ovat sinällään arvokkaita ja niiden kuvaaminen paitsi mielenkiintoista myös merkityksellistä. Tällainen näkemys ihmistutkimuksesta antaa yksittäiselle ihmiselle sen arvon, joka hänelle ainutlaatuisena subjektina kuuluu.

Mikä on sitten tämän yksittäisen pienen tutkimuksen merkitys? Tekijälleen työ tarjosi monia antoisia keskusteluja niin tekstien kuin ihmistenkin kanssa. Erityisesti haastateltujen arkityön katseleminen heidän silmillään sai näkemään erilaisuudessaan kummia kuvia kouluelämästä. Joku pieni luokka kuvautui kuin puutarhaksi, jossa kasvavat tukivat toinen toisiaan ja kaikki kukat saivat kukkia. Toinen suurempi taas oli kuin ahdas kuorma, jossa kyytiläiset usein vielä hiersivät toisiaan. Varovasti voi sanoa, että erot tuntuivat sävyttävän myös opettajien käsityksiä oppilaan itsemääräämisestä. Tässä voisi heittää tutkimushaasteen: liekö kukaan tutkinut, millaisia merkittäviä eroja on työ- ja kasvuympäristönä eri kokoisilla ja henkisillä luokilla?

Lukijalleen tämä työ pyrkii tarjoamaan kaikupohjan ajatuksille ihmisen itsemääräämisestä. Aihepiirinä itsemäärääminen on varmasti ajattelun arvoinen, niin keskeisiä ihmisyyden teemoja tässäkin tutkimuksessa nousseet käsitykset koskettavat. Toivon vain, että samoin kuin asiastaan innostunut ihminen tämä työkin osaisi olla kiinnostava keskustelukumppani.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), 113—160.
- Boud, D. (toim.) 1988. Developing student autonomy in learning. 2. painos. London: Kogan Page.
- Boud, D. 1988. Moving towards autonomy. Teoksessa D. Boud, 17—39.
- Candy, P. 1991. Self-direction for lifelong learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Dworkin, G. 1988. The theory and practice of autonomy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Francis, H. 1993. Advancing phenomenography: questions of method. *Nordisk Pedagogik* 13, 68—75.
- Griffiths, M. & Smith, R. 1989. Standing alone: dependence, independence, and interdependence in the practice of education. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. March 1989. San Francisco, CA.
- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki, 13—44.
- Hautamäki, A., Lagerspetz, E., Sihvola, J., Siltala, J. & Tarkki, J. 1996. Yksilö modernin murroksessa. Tampere: Gaudeamus.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 98.
- Kosonen, P. A. 1985. Kouluopetus ja nuorten itsenäistymisen ehdot. *Kasvatus* 16, 311—316.

- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lagerspetz, E. 1994. Itsemääräminen ja valta. Teoksessa J. Pietarinen, V. Launis, J. Räikkä, E. Lagerspetz, M. Rauhala & M. Oksanen, 97—141.
- Latomaa, T. 1994. Pedagogiikan paradoksi — kasvatus sosiaalisena toimintana. *Kasvatus* 15, 1, 66 — 71.
- Launis, V. 1994. Kenelle itsemäärämis-oikeus kuuluu. Teoksessa J. Pietarinen, V. Launis, J. Räikkä, E. Lagerspetz, M. Rauhala & M. Oksanen, 51—64.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.), 141—161.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J. 1994. Itsemääräminen ja itsemäärämis-oikeus. Teoksessa J. Pietarinen, V. Launis, J. Räikkä, E. Lagerspetz, M. Rauhala & M. Oksanen, 15—47.
- Pietarinen, J., Launis, V., Räikkä, J., Lagerspetz, E., Rauhala, M. & Oksanen, M. 1994. *Oikeus itsemäärämiseen*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rodin, J. 1990. Control by any other name: definitions, concepts, and processes. Teoksessa J. Rodin, C. Schooler & K. W. Schaie (toim.), 1—17.
- Rodin, J., Schooler, C. & Schaie, K. W. (toim.) 1990. *Self-directedness: Cause and effects throughout the life course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Räikkä, J. 1994. Johdanto teoksessa J. Pietarinen, V. Launis, J. Räikkä, E. Lagerspetz, M. Rauhala & M. Oksanen, 5—11.
- Scarre, G. 1980. Children and paternalism. *Philosophy* 55, 117—124.

- Schooler, C. 1990. Individualism and the historical and social-structural determinants of people's concerns over self-directedness and efficacy. Teoksessa J. Rodin, C. Schooler & K. W. Schaie (toim.), 19—49.
- Sherman R. R. & Webb, R. B. (toim.) 1988. Qualitative research in education: focus and methods. London: Falmer Press.
- Silverman, David. 1994. Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.
- Stake, R. E. 1995. The art of case study research. Thousand Oaks, California: Sage.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. B. 1986. The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development* 57, 841—851.
- Suomen kielen perussanakirja 1—3. 1990—1994. 2. painos. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus ja valtion tutkimuskeskus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tarkki, J. 1996. Yksilöiden oikeus itsemääräämiseen. Teoksessa A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki, 205—243.
- Watson, D. L. & Tharp, R. G. 1972—1989. Self-directed behavior. Self-modification for personal adjustment. 5. painos. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Webb, R. 1994. Writing up qualitative research in education in a thesis. University of York. Department of Educational Studies. Qualitative Research Paper in Education 94/1.

LIITE 1

HAASTATTELIJAN OPAS

TEEMAT	OSATEEMAT — joitain mahdollisia kysymyksiä
JOHDANTO — haastattelusopimus	<ul style="list-style-type: none"> ■ Luottamuksellisuus — ei nimiä, ei henkilökuvauksia ■ Koskee kaikkia mainittuja ihmisiä ■ Hävitän nauhat ■ Olen kiinnostunut arkityöhösi liittyvistä kokemuksista, havainnoista ja ajatuksista
TAUSTATIEDOT	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kauanko ollut opettajana? Missä? ■ Asuinpaikka? Perhettä? ■ Millainen koulu? Millainen luokka?
ITSENÄISYYS /ITSEMÄÄRÄÄMINEN: OMINAISUUS KYKY	<ul style="list-style-type: none"> ■ Joku oppilaasi — itsenäinen? ■ Miten ilmenee? Joissain tilanteissa? Esimerkki? ■ Miten itse olit tilanteessa mukana? ■ Joku oppilaasi — vähemmän itsenäinen? (samat) ■ Mistä arvelet erojen johtuvan? ■ ITSEMÄÄRÄÄMINEN-TERMIN ESITTELY: Voisiko mainittua itsenäistä oppilasta kutsua myös autonomiseksi eli itsemäärääväksi oppilaaksi?
KOKEMUS JA TARVE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mainittu esimerkkitalanne: Miten oppilaaseen vaikutti tunne itsemääräämisestä? ■ Pyrkiikö hän yleensä siihen? Entä muut? ■ Millä tavoin hän pyrki? Esimerkkitalanne? Miten itse koit?
OIKEUS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ajatteletko oppilailla olevan jossain määrin oikeuden itsemääräämiseen? ■ Millaisiin tilanteisiin se liittyy? ■ Miten voi rajoittaa? ■ Miten oikeus vaikuttaa muihin oppilaisiin? ■ Miten oikeus vaikuttaa omaan työhösi?
KASVATUS- TAVOITE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Onko se sinulle kasvatustavoite? ■ Millainen merkitys itsemäärävydellä on oppilaallesi? yhteisölle? ■ Millaisin keinoin pyrit tavoitteeseen? Kasvatussuhde ja vuorovaikutus toiminta
TAITO	<p>(mahdollisesti myös)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Voiko harjoitella? ■ Millainen yhteys itsemääräämisellä on vastuullisuuteen? Aktiivisuuteen? <p>ITSEOHJAUS-TERMIN ESITTELY: Missä määrin ihmisen itseohjautuvuus merkitsee samaa kuin ihmisen itsemäärääminen? (mahd. viriketehtävä)</p>