

KÄSITÄTKÖ?

Luokanopettajien ja aineenopettajien toistensa työhön
ja opettajuuteen liittyviä käsityksiä

Krista Jylhä
Heikki Taavitsainen

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Kevät 2002

TIIVISTELMÄ

Jylhä, K., Taavitsainen, H. 2002. Käsitätkö? Luokanopettajien ja aineenopettajien toistensa työhön ja opettajuuteen liittyviä käsityksiä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 114 sivua ja 2 liitettä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokan- ja aineenopettajien toistensa työtä ja opettajuutta koskevia käsityksiä verrattuna omaan opettajuuteensa ja työhönsä. Tutkimus on metodologiselta lähtökohdaltaan kuvaileva ja vertaileva survey-tutkimus, jossa tutkittavaa ilmiötä kuvaillaan kvantitatiivisen aineistoon perustuen numeristen suureiden avulla.

Tutkielmamme empiiristä osaa lähestymme kansanopetuksen kehityksen ja opettajankoulutuksen vaiheiden avulla. Pyrkimyksenä on hahmottaa lukijalle peruskoulun tämänhetkistä dynaamista tilaa. Teoriaosassa teemme lisäksi katsauksen opettajuuden eri puoliin muuttuvan yhteiskunnan haasteissa. Lisäksi valotamme yleisesti asenteiden syntymekanismeja ja selityksiä. Peilaammekin tutkimuksen tuloksia ja etsimme selityksiä teoriaosuutemme valossa.

Tutkimuksemme voidaan katsoa antavan yleisiä viitteitä luokanopettajien ja aineenopettajien toistensa työtä ja opettajuutta koskevista käsityksistä. Käsittelemme opettajien käsityksiä esimerkkiaineistona yrityksenämme ymmärtää paremmin tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat peruskoulun 1–6-luokilla työskentelevät luokanopettajat ja 7–9-luokilla työskentelevät aineenopettajat. Tutkimukseen osallistui 64 luokanopettajaa ja 38 aineenopettajaa. Aineisto kerättiin kyselykaavakkeella ja käsiteltiin kvantitatiivisin menetelmin.

Luokanopettajien ja aineenopettajien käsitykset toistensa opettajuudesta ja työstä eroavat kiinnostavalla tavalla. Omaa opettajaryhmää katsotaan edullisesti ja toista arvioidaan jonkin verran kriittisemmin. Tämä liittyy yleiseen ryhmien väliseen kamppailuun, jolloin yhtenä perusteena taistelulle opettajaryhmien välillä on esimerkiksi koulutuksen eriarvoisuus.

Tutkimuksemme mukaan luokanopettajat pyrkivät ajattelemaan työstään myönteisemmin kuin aineenopettajien työstä. Aineenopettajat puolestaan eivät tee niin suurta eroa opettajaryhmien välille. Erot pohjautuvat niin historiallisiin kuin nykypäivänä vaikuttaviin seikkoihin. Peruskoulun syntyvaiheissa kansakoulunopettajat ja oppikoulunopettajat yhdistettiin peruskoulun opettajiksi. Kummankin opettajaryhmän voidaan ajatella tuoneen peruskouluun ja toimiympäristöönsä oman opettajakulttuurinsa, joka pohjautuu aikaisempaan. Luokanopettajien ja aineenopettajien koulutus on kautta aikojen ollut erilainen ja opettajaryhmät ovat kasvaneet erilaiseen kulttuuriin. Kulttuurin uusintava vaikutus ulottuu pitkälle ja on läsnä peruskoulussa tänäänkin. yhtenäisen peruskoulun idean toteutumiseen tarvitaankin todellista pyrkimystä avoimuuteen opettajaryhmien välille.

AVAINSANAT: yhtenäinen peruskoulu, opettajuus, opettajankoulutus, muutos

SISÄLLYS

1 KÄSITÄMME	3
2 SUOMALAISEN KANSANOPETUKSEN VAIHEITA	5
2.1 Kirkollisesta opetuksesta kansakouluun	5
2.2 Kansakoulun ja oppikoulun suhde	7
2.3 Itsenäistymisen myötä yleiseen oppivelvollisuuteen	8
2.4 Kohti laajempaa yhtenäisyyttä	9
3 PERUSKOULUN SYNTY	11
3.1 Peruskoulu hakee muotoaan	14
3.2 Yhtenäiseen peruskouluun	17
4 OPETTAJANKOULUTUKSEN VAIHEITA	20
4.1 1860-luvulta 1930-luvulle	20
4.2 Opettajankoulutus 1940 –luvulta 1970 -luvulle	22
4.3 Opettajankoulutus nykyään	24
4.3.1 Luokanopettajakoulutus	24
4.3.2 Aineenopettajakoulutus	25
5 OPETTAJUUS.....	27
5.1 Opettajuuden rakentuminen.....	31
5.2 Hyvä vai huono opettaja?	35
5.3 Opettajan professio.....	37
5.4 Kollegiaalisuus ja eristäytyneisyyden kulttuuri koulussa	39
6 KOULU JA OPETTAJA MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA.....	41
7 ASEENTEET	46
7.1 Asenne, ennakkoluulo vai stereotypia?	46
7.2 Asenteiden muodostuminen	47
7.3 Asenteiden tehtävä	49
8 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT	51
9 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	55
9.1 Kohdejoukko	55
9.2 Mittarin laadinta, esitestaus, muuttajat.....	56
9.3 Aineiston luotettavuus.....	60
9.3.1 Reliabiliteetti.....	60
9.3.2 Validiteetti.....	62
9.4 Aineiston käsittely	63
10 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	65
10.1 Vuorovaikutus.....	66
10.2 Kasvattajuus	70
10.3 Didaktiikka	72
10.4 Työn vaativuus.....	75
10.5 Muutosvalmius.....	79
10.6 Yhteistyö.....	82

10.7 Kriittisyys.....	86
11 KÄSITÄTHÄN!.....	88
LÄHTEET	93
Liite 1: Luokanopettajien kyselylomake	101
Liite 2: Aineenopettajien kyselylomake.....	108

1 KÄSITÄMME

Eteemme on tullut niin työ- kuin opiskeluelämän eri tilanteissa enemmän tai vähemmän asenteellisia käsityksiä toisen opettajaryhmän työstä. Kosketuksen samaan aiheeseen saimme graduseminaarissa, jossa seminaarilaiset, siis Chydenius–Instituutin opiskelijat vahvistivat meissä syntynyttä esioletusta tällaisten asenteiden olemassaolosta. Yhdysvaltalainen C.L. Staples Alkula, Pöntinen ja Ylöstalon (1994) mukaan sanookin sosiaalitieteiden opiskelijoille olevan tyypillistä jättää huomioimatta omat kokemukset tiedon lähteenä, kun ”tieteellisen tutkimuksen osoittamat” asiat koetaan kokemusta tärkeämpinä. Halusimme kuitenkin lähteä kokemusten kautta tiedon jäljille ja valitsimme tutkimusaiheeksemme peruskoulun eri opettajaryhmien, luokan- ja aineenopettajien, toistensa työtä koskevat käsitykset.

Vuoden 1999 alusta voimaanastunut peruskoululaki ja siitä johdetut hallinnolliset ohjeet suuntaavat rakenteiden uudistamista pedagogisten innovaatioiden vahvistamiseksi. Kunnilla on aiempaa paremmat mahdollisuudet erilaisille uusille opetuksellisille järjestelyille, kuten luokattomuudelle ja kokonaisopetukselle. Toiminnallisesti merkittävimpiä muutoksia lakiuudistuksessa on perusopetuksen perinteisestä jakamisesta ylä- ja ala-asteeseen luopuminen: kunta voi päättää, mitkä vuosiluokat käsittävissä kouluissa opetusta annetaan. (Nikki 1997.) Peruskoulun kahtiajakautumisen lainsäädännöllisen perustan katoamisen myötä on syntynyt termi *yhtenäinen peruskoulu*, jolla tarkoitetaan perusopetuksen uusia, perinteisestä ala-yläaste

jaosta poikkeavia perusopetuksen järjestämistapoja kouluissa. Käytännössä perusopetuksen yhtenäistämiseen on ryhdytty kunnissa melko verkkaisesti, lähinnä yksittäisten koulujen kehittämishankkeina (Johnson 2000). Kokkolassa tällainen esimerkki on Torkinmäen ala-asteen ja Hakalahden yläasteen välinen perusopetuksen yhtenäistämiseen tähtäävä hanke, HakaTorNet, joka on ollut käynnissä vuodesta 1999 alkaen.

Oletukset luokanopettajien ja aineenopettajien asenteista vahvistuivat tutustuttuamme Jokisen (2000) raporttiin yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytyksistä ja mahdollisuuksista. Kuvatessaan yhtenäisen perusopetuksen kasvatuksellista ja opetuksellista kokonaisuutta, raportti pureutuu pitkälti yhtenäisen perusopetuksen uhkiin. Yhteistyön ongelmien, opettajien jaksamisen ja kouluyksiköiden koon rinnalla yhtenä uhkana mainitaan opettajien väliset asenneongelmat. Näin jo verrattain kiinnostavaksi mielissämme muodostunut aihe sai myös ajankohtaisen kiinnekohdan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkemmin syventyä erääseen mainittuun yhtenäisen perusopetuksen uhkaan – opettajien asenteisiin: siihen millaisia käsityksiä ja asenteita peruskoulun 1–6-vuosiluokilla työskentelevillä luokanopettajilla peruskoulun 7–9-vuosiluokilla työskentelevien aineenopettajien työstä, ammatillisesta orientaatiosta ja suuntautumisesta koulutyöhön – ja päinvastoin. Aikaisempia tutkimuksia juuri kyseisestä aiheesta emme ole löytäneet, joskin opettajien kokemuksia ja suhtautumista muun muassa erilaisiin koulu-uudistuksiin on tutkittu paljonkin (esim. Kaikkonen & Kohonen 1997). Myös opettajiin ja kouluun kohdistuvia vaatimuksia on tutkittu paljon (esim. Niemi, Syrjälä & Viilo 1998).

Tutkimuksemme teoriaosuus valottaa tämän hetken koulu- ja opettajakulttuuria. Käsittelemme peruskoulun tilaa neljän osa-alueen kautta: kansanopetuksen ja opettajankoulutuksen vaiheet hahmottavat tätä päivää historiaa silmällä pitäen, opettajuuden tarkastelu ja muuttuvan yhteiskunnan haasteet sisältävät tiivistetyn katsauksen opettajan haastavasta ja muuttuvasta työstä. Peilaammekin tutkimuksen tuloksia ja etsimme selityksiä teoriaosuutemme valossa.

2 SUOMALAISEN KANSANOPETUKSEN VAIHEITA

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan peruskoulun muuttumisen erästä mahdollista estettä, siellä työskentelevien opettajien toistensa ammatillista suuntautuneisuutta koskevia käsityksiä ja asenteita. Tutkimusaihe liittyy laajemmin siihen muutosprosessiin, joka viime vuosikymmeneltä alkaen on yhä voimakkaammin paitsi koulun ja sen organisaatioiden muutoksena, myös muilla elämänalueilla. Jotta voisimme hahmottaa ja ymmärtää nykyistä, muutoksessa olevaa peruskoululaitosta ja -järjestelmää, on aiheellista luoda katsaus suomalaisen koulutuspolitiikan lähihistoriaan peruskoulujärjestelmää edeltäneen kansakoululaitoksen ja peruskoulun synty- ja kehitysvaiheidenvaiheiden osalta. Näin saamme käsityksen siitä miten olemme tulleet ala- ja yläastejakoiseen peruskoulujärjestelmään sekä siitä, miten ja miksi aika on tullut kypsäksi sen muuttamiselle yhtenäisemmäksi. Vai onko ?

2.1 Kirkollisesta opetuksesta kansakouluun

Koulujärjestelmän kehitysvaiheiden katsaus rajataan kansanopetuksen laajenemisen aikoihin, jolloin koko kansan sivistämisen perusta luotiin. Kansan alkeisopetuksen kehittämisen taustalla oli 1700-1800 -lukujen taitteessa johtavien yhteiskuntaryhmien epäilyt kirkollisen kansanopetuksen riittävyttä kohtaan. Tuolloin oli, vaikkakin vaatimattomin tuloksin, ryhdytty toimiin muun muassa kirjoituksen, laskennon, maantiedon ja historian liittämiseksi

kansanopetukseen. Kirkollisen kansanopetuksen tavoitteena oli ollut lähinnä opettaa jokainen seurakuntalainen tuntemaan katekismuksensa. Uuden, aikaisempaa laajemman kansanopetuksen puolestapuhujat lähtivät valistusajattelusta, jonka mukaisesti tietoa on jaettava niille, joilta sitä puuttuu. Tästä ylevästä perusajatuksesta huolimatta kansanopetuksen edistäminen sai vielä sopeutua sääty-yhteiskunnan rakenteisiin, jolloin koulutuksen lisäämisessä painotus oli alempien kansanosien, maaseutuväestön ja kaupunkien palkollisten, valistamisessa eikä niinkään koko väestön opettamisessa. Kansanvalistamisesta alkanut kouluolojen ja koulutuksen kehittäminen koski laajaa väestön osaa; kansakoululaitoksen perustaminen loi myös pohjaa muulle koulutukselle. Koulutusjärjestelmän muutokset olivat yhteydessä koko yhteiskunnan muutokseen sääty-yhteiskunnasta kohti kansalaisyhteiskuntaa. Koulujärjestelmän kehittymistä kohtaan suuntautui kolmenlaisia muutospaineita; oppivelvollisuuskysymys eli kansakoulun oppimäärän suorittamisen tekeminen kaikille pakolliseksi; alkuopetuksen liittäminen kansakouluun sekä pohjakoulukysymys eli kansakoulun oppimäärän tai jonkin sen osan tekeminen oppikouluun ja ammatilliseen kouluun pääsyy ehdoksi. (Iisalo 1991, 112, 178.)

1800-luvun puolivälissä monissa Euroopan maissa ilmenneellä vallankumouksellisella liikehdinnällä oli vaikutuksensa myös kansanopetukseen suhtautumiseen. Entistä laajempi kansanopetus tuotti potentiaalisen uhan valtaapitäville; kansanopetuksen myötä myös vallankumoukselliset aatteet saivat uuden leviämisyölyän. Kansalle riittäväksi nähtiin siis vain kaikkein välttämättömin. Suomessa Tsaari Nikolai I (1825-55) noudatti tätä ajattelua vallankumouksen pelossa. Aleksanteri II:sen politiikan seurauksena suomalaisen yhteiskunnan kehitys muuttui; teollisuuden, liikenneolojen ja elinkeinoelämän kehittymisen lisäksi huolta tuli kantaa myös kansanopetuksen kehittämisestä. Tämänkin suomalaisille toki edullisemmän hallintostrategian taustalla oli valtapoliittinen intressi pitää suomalaiset rauhallisina ja pois politiikasta ja vallankumouksellisista harrastuksista. (Iisalo 1991, 113; Kuikka 1992, 50-51.)

Vuonna 1866 säädettiin kansakouluasetus, jonka mukaan kunnallinen kansakoulu käsittäisi alakansakoulun ja yläkansakoulun kaupungeissa, joissa

8–12-vuotiaat olivat kouluvelvollisia. Maaseudulla asetuksen vaikutus jäi olemattomaksi, sillä siellä opetus jäi kotien ja kirkollisten lastenkoulujen huoleksi kuten aikaisemminkin, yläkansakoulun perustaminen oli kunnan päätöksellä perustettavissa maaseutukuntiin. Vapaaehtoisuudesta ja ennakkoluuloista johtuen maaseudulle kouluja nousi hitaammin kuin kansanvalistajat olisivat toivoneet; maaseudulla kirkollinen alkuopetus säilytti sijansa kansan tukemana aina 1800-luvun lopulle saakka. (Kuikka 1991, 58-59; Nurmi 1989, 9-10.)

2.2 Kansakoulun ja oppikoulun suhde

Suomalainen oppikoulu oli saanut muotonsa jo 1600-luvulla perintönä Ruotsin vallan ajalta. Jo vuoden 1724 koulujärjestyksessä oli säädös oppikouluista. 1856 koulujärjestyksen uudistuksessa oppikoulujen asemaan liittyi selviä ongelmakohtia oppikoulut ja kaupungit oli kytketty toisiinsa niin, että suurimmat ja hallinnollisesti tärkeimmät kaupungit saivat korkeampitasoisen oppilaitoksen kuin väkimäärältään vähäisemmät ja vähemmän tärkeät syrjäiset kaupungit. Oppikoulu jakautui ala-alkeiskouluun, joita oli perustietoja antava pienen kaupungin koulu; yläalkeiskoulu oli neliluokkainen, keskikokoisten ja suurehkojen kaupunkien oppilaitos. Lukio oli oppikoulujärjestelmän korkeatasoinen koulu, johon pääsi vain yläalkeiskoulun suorittanut poika, jonka opintoura saattoi jatkua yliopistoon. Oppikoulua kävivätkin 1800-luvulla pääasiallisesti säätyläisperheiden lapset. Koulun kytkeminen kaupungin kokoon merkitsi sitä, että oppikoulujärjestelmästä tuli hajanainen. (Iisalo 1991, 131-135.)

Vuoden 1866 kansakouluasetuksessa oli jouduttu ottamaan kantaa myös kansakoulun ja oppikoulun väliseen suhteeseen; kansakoulusta muodostettiin itsenäinen koulu eikä siitä tullut pohjakoulua oppikoulua varten, ja näin maahamme syntyi rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa kaksi koulumuotoa toimi rinnakkain (Kuikka 1991, 59).

Oppikoulujen uudistaminen tapahtui vuosien 1860 ja 1873 välisenä aikana, jonka jälkeen aikaisemmat oppikoulutyypit jäivät historiaan ja tilalle oppikoulun päätyypiksi tuli kahdeksanvuotinen lyseo. Lyseon oppilaisiksi otettiin 9–13-

vuotiaita poikia, joilla oli koulunkäynnin edellyttämät pohjatiedot. Lyseon perustana oli tavallaan aiemman yläalkeiskoulun ja lukion yhdistelmä, joka suuntasi oppilaansa yliopistouralle ja joka näin ollen oli selkeästi ylemmän kansanosan koulu. Kansakoulujen kehittämisen uusi vaihe koettiin 1890-luvulla, jolloin venäläistämisen alla suomalaisuusaatteen nousussa kansakoulua pyrittiin kehittämään vapaan sivistystyön järjestöjen kerätessä kansakoulun käyneitä nuoria piiriinsä muun muassa raittius-, nuoriso- ja muun vapaan sivistystyön merkeissä. Vuonna 1898 säädettiin alueellinen oppivelvollisuus, mikä merkitsi kuntien velvollisuutta järjestää kansanopetusta tietyn asukasmäärän ylittyessä. Huomattavaa on, että yleinen oppivelvollisuus oli jo tuolloin ollut voimassa jonkin aikaa Ruotsissa ja Norjassa. Merkittävää on todeta myös kirkollisen kansanopetuksen laajuus kunnalliseen opetukseen verrattuna: 1890-luvulla kunnallisten kansakoulujen oppilasmäärä oli alle kolmanneksen kirkollisten kiertokoulujen oppilasmäärästä, ja vielä 1900-1901 kunnallisissa kansakouluissa sai alkeisopetuksensa lähes puolet vähemmän oppilaita kuin kirkollisissa kiertokouluissa. (Iisalo 1991, 133; Kuikka 1993, 65, 68-69.)

Vuonna 1905 kansakoulun ja oppikoulun suhde määriteltiin väljästi säädösten ensimmäistä kertaa: tuolloin alakansakoulun kahden alimman luokan oppimäärän hallitseminen säädettiin oppikouluun pääsemisen edellytykseksi. Osa oppikouluun menevistä oppilaista kävi kuitenkin ns. valmistavaa koulua avaamatta kertaakaan kansakoulun ovea. Valmistavia kouluja oli toiminnassa vielä 1950-luvulla, aina uudenlaisen pääsykoemenettelyn tulon saakka. (Iisalo, 1991, 186; Nurmi 1989, 13-14.)

2.3 Itsenäistymisen myötä yleiseen oppivelvollisuuteen

Kouluolot olivat vielä 1900-luvun alkupuolella hyvin erilaiset maaseutukunnissa ja kaupungeissa, joissa alkeisopetus oli huomattavasti korkeatasoisempaa kuin maaseudulla. Itsenäistyminen muodostaa keskeisen rajapyykin myös maamme koululaitoksen kehittämisessä. Suomalaisilla oli ensimmäistä kertaa mahdollisuus rakentaa oma koulutusjärjestelmä itsenäisen valtiokäsityksen pohjalta; koululaitos oli nyt keskeisessä asemassa suomalaisen yhteiskunnan

rakentamisessa. Vähävaraisen maan oli nyt valittava koulutusjärjestelmän kehittämisen painopiste, joksi eduskunta valitsi kansanopetuksen. Vuonna 1921 Suomeen säädettiin oppivelvollisuuslaki, joka takasi kaikille maksuttoman koulun sukupuoleen, kieleen tai säätyyn katsomatta. Tuolloin paikoin 40% lapsista jäi säännöllisen opetuksen ulkopuolelle. Kirkollisen opetuksen osuus oli tuohon aikaan merkittävä koko kansanopetuksesta. Vasta oppivelvollisuuslain säätämisen jälkeen, 1920-luvulla, kunnallisten alkukoulujen määrä ylitti kirkollisten lastenkoulujen määrän. (Kuikka 1993, 86-87; Nurmi 1989, 11.)

Oppivelvollisuuslain merkitystä ei kaikesta sen myönteisestä vaikutuksesta huolimatta pidä yliarvioida; laki salli kunnille erittäin pitkän toteuttamisajan. Maalaiskunnissa oppivelvollisuus toteutui vasta vuoteen 1937 mennessä. Vielä tämän jälkeen lähes 13 % kouluikäisistä lapsista oli koulukäyntimahdollisuutta vailla, sillä laki vapautti oppivelvollisuudesta harvaan asuttujen seutujen lapset, jotka asuivat kaukana lähimmästä koulusta (Iisalo 1991, 181).

2.4 Kohti laajempaa yhtenäisyyttä

1950-luvun lopussa koulujärjestelmässämme kansakoulun neljä alinta luokkaa muodosti pohjan ns. vanhamuotoisille oppikoululle, johon kuului kolmivuotinen keskikoulu sekä kolmivuotinen lukio. Oppikouluja oli kolmentyyppisiä: valtion, kunnallisia sekä yksityisiä. Lisäksi oli ammatillisia kouluja. Uusimuotoinen oppikoulu rakentui varsinaisen kansakoulun koko oppimäärälle. Koulujärjestelmään tehtiin joitakin muutoksia; muun muassa kansakoulun seitsemättä luokkaa koskeva laki säädettiin sekä perustettiin kunnallisia keskikouluja. Sodan jäljiltä myös koulurakennusten uudisrakentaminen osana jälleenrakennusta oli tarpeen. (Somerkivi 1983, 8; Nurmi 1989, 41-46.)

Koulujärjestelmäkeskustelun laajeneminen 1940-luvun puolivälissä kouluviranomaisten keskuudesta entistä selvemmin yleisen mielenkiinnon kohteeksi kuvaa Suomessa sotien jälkeisenä aikana vallinnutta yhteiskunnallista murrosta, joka kosketti niin talous- kuin kulttuurielämää. Koulujärjestelmäkysymyksessä oltiin nyt tultu uuteen vaiheeseen, jossa

tavoiteltiin uusia laajempia näkemyksiä, jossa eri koulutusjärjestelmä muodostaisi eri koulumuodot toisiinsa liittävän ja koulutuksellisen jatkuvuuden mahdollistavan kokonaisuuden. Sodan jälkeisessä suomalaisessa yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, nopea teollistuminen, elinkeinorakenteen raju muutos, voimakas maaltamuutto, elintason kohoaminen sekä yleiseurooppalaiset demokratiapyrkimykset lisäsivät vanhempien halukkuutta ja mahdollisuuksia ohjata lapsiaan yhä enemmän opin tielle. Vanhemmat näkivät oppikoulun käymisen avaavan väylän parempiin jatkokoulutus- ja työmahdollisuuksiin. Kun kouluverkosto kaupungeissa oli ja tiheästi asutuissa taajamissa oli kattava, ruuhkautti keskikoulun jatkuvasti kasvanut suosio jo 50- 60- lukujen taitteessa yli puolet ikäluokasta oppikoulujen porteille: esimerkiksi vuonna 1958 oppikouluihin pyrki noin 59 000 lasta, joista noin 50 000 suoritti pääsykokeen hyväksyttävästi, mutta kouluihin heitä mahtui vain noin 38 000. (Iisalo 1989, 246; Somerkivi 1983, 9; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 13.) R.H. Oittisen johtama komitea toteaaakin mietinnössään koulujärjestelmän puutteiksi muun muassa koulutuksen jakautumisen alueellinen epätasaisuuden, opettajapulan, koulujärjestelmän jatkumorakenteen puuttumisen, niveltymättömyyden, sekä oppikoulun pääsykoemenettelyn epäoikeudenmukaisuuden (KM 1959:11.)

Vuoden 1958 kansakoululaissa jatkokoulu, kuusivuotisen kansakoulun jälkeiset luokat, entinen yläkansakoulu, nimettiin kansalaiskouluksi, jonka tavoitteena oli integroida nuoret ympäröivän yhteiskunnan elinkeinoelämän palvelukseen, kotiseudun ammatteihin. Koulun opetussuunnitelmaan tuli kuulua ammatinvalinnanohjausta ja elinkeinoelämään liittyviä aineita. Elinkeinoelämän muutokset ja väestön siirtyminen niin kotimaan, kuin Ruotsinkin kasvukeskuksiin lisäsi kunnallispoliitikkojen kiinnostusta myös kansalaiskoulun kehittämiseen, jossa kuitenkin epäonnistuttiin: kansalaiskoulun yhteiskunnallis-ammattillinen opetussisältö ei saavuttanut arvostusta, mikä osaltaan vaikutti oppikoulujen suosioon (Lappalainen 1991, 124).

3 PERUSKOULUN SYNTY

Koulujärjestelmän epäyhtenäisyys, rinnakkaisrakenne, jossa oppilaat jaettiin kahteen ryhmään 11 vuoden ikäisinä, koettiin epäasianmukaiseksi ja viimein 1960-luvun alussa uudistuksen tarpeessa olevaksi. Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja kansalaisten entistä kattavamman koulutuksen saamisen takaamiseksi nähtiin, että peruskasvatusta tarjoavan koulun tulisi tarjota samat ulkonaiset koulunkäynnin edellytykset kaikille lapsille. Näin ryhdyttiin kiivaan koulutuspoliittisen keskustelun vallitessa hahmottelemaan sisällöllisesti yhtenäistä kaikille yhteistä peruskoulua, joka käsittäisi yhdeksän vuosiluokkaa. Samankaltaisia koulujärjestelmän uudistuksia oli tehty muissakin Pohjoismaissa sekä Ranskassa ja Italiassa. Rakenteelliset juurensa aina sadan vuoden taakse ulottavan kouluperinteen muuttaminen ei käynyt aivan kivuttomasti. Pulman aiheuttivat muun muassa yksityisten oppikoulujen asema uudessa järjestelmässä. Myös koulutuksen tason laskua pelättiin. Koulutusjärjestelmän yhtenäinen rakenne kuitenkin edellytti ettei kunnallisen peruskoulun rinnalle jäänyt yksityistä koululaitosta, toisaalta peruskoulun sisäisen rakenteen tuli toimia niin ettei se valikoisi oppilaita jo aikaisessa vaiheessa eriarvoisille opintoväylille. Yhtenäiskouluhankkeen vastustus nousi työpaikkojensa tulevaisuudesta huolestuneiden oppikoulunopettajien ohessa lähinnä poliittisesta oikeistosta sekä yliopistojen ja korkeakoulujen piiristä. (Aho 2000, 20; Kuikka 1993, 111-113; KM 1965:A7, 9-12; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 14-17; Somerkivi 1983, 12, 72.)

Vuonna 1967 Suomen hallitus antoi eduskunnalle esityksensä laiksi koulujärjestelmän perusteista. Laki astui voimaan seuraavana vuonna. Sen mukaan Suomeen oli rakennettava johdonmukainen yhtenäiskoulutyypinen oppivelvollisuuskoulu. Oppivelvollisuuskoulun muuttaminen peruskouluksi oli Suomen oloissa mittava koulutusjärjestelmän muutos, jossa peruskoulu korvasi aikaisemman kansakoulun, kansalaiskoulun ja keskikoulun. Uudelta koulujärjestelmältä odotettiin paljon: koulusoptimistisesti yleisen oletuksen mukaan seuraavat sukupolvet tulisivat saamaan edeltäjiään paremmat edellytykset työ- ja muun yhteiskuntaelämän vaatimusten kohtaamiseen. (Iisalo 1991, 255; Somerkivi 1983, 47.)

Koulujärjestelmän muutos, joka lainsäädännöllisesti saatiin kirjattua vuonna 1968, voidaan nähdä noin satavuotisen kehitysprosessin kulminaatiopisteeksi, olihan kouluolojen kehittämisen keskeinen kuvaava piirre ollut kansanopetuksen laajentaminen tasavertaisesti kaikkia kansalaisia ja kansanosia koskevaksi. Peruskoulun rakenteesta käydyssä keskustelussa oli ollut esillä erilaisia malleja, muun muassa ala-, keski- ja yläasteesta muodostuvaa ruotsalaistyyppistä ratkaisua ehdotettiin. Nykytilanteen kannalta mielenkiintoista on havaita, että kokonaan yhtenäinen, asteeton peruskoulun malli oli jo 1960-luvun alussa ollut esillä. Toteutunut malli jakoi kuitenkin peruskoulun kuusivuotiseen ala- ja kolmevuotiseen yläasteeseen (Nurmi 1989, 108-113). Uudistuksessa kansakoulun ja keskikoulun perinteet säilyivät; keskikoulun piirteet näkyivät opetussuunnitelman ainejakaisuudessa ja tietopainotteisuudessa, josta peruskoulua pian kritisoitiinkin liian ”oppikoulumaisena”. (Somerkivi 1982, 53; Lappalainen 1991, 129.) Yläasteelle ehdotettiin linjajakoa tai opintosuuntia, jotka antaisivat mahdollisuuden ainekohtaisille valinnoille. Sittemmin koulunuudistustoimikunnan ehdotuksen mukaan luotiin yläasteelle tasokurssijärjestelmä, joka mahdollisti opetuksen eriyttämisen kielissä ja matematiikassa oppilaiden edellytysten mukaan. Tasokurssijärjestelmää pidettiin oppilaskeskeisen opetussuunnitelmaideologian mukaisena. Peruskoulun puitelain mukaisesti peruskoulunopetus oli kaikille samaa, mutta yläasteella opetetaan aineita, joissa oppimäärät voivat olla eri laajuisia. (Nurmi 1989, 113-116; Iisalo 1979, 88-95.)

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen toteutettiin Suomessa portaittain; se aloitettiin Lapin läänistä vuonna 1972 ja päätettiin Uudenmaan lääniin 1977-1978. Kunakin vuonna osa maasta siirtyi uuteen järjestelmään siten, että viisi ensimmäistä vuosiluokkaa otti samanaikaisesti käyttöön peruskoulun opetussuunnitelman. Kun viimeiset alueet siirtyivät peruskoulujärjestelmään syksyllä 1977, valmistui ensimmäinen kokonainen peruskoulututkinnon suorittanut ikäluokka vuonna 1982. (Numminen 2000, 39.)

Peruskoulun rakenteellinen muoto sisälsi koulun sisäistä kulttuuria jakavan piirteen. Peruskoulun ala-asteen opettajana toimivat kansakoulunopettajat ja yläasteella opettajina toimivat aineenopettajat. Näin peruskoulun sisälle voidaan nähdä muodostuneen kaksi koulukulttuuria, joiden perusta oli vanhamuotoisessa rinnakkaiskoulujärjestelmässä: ala-aste kansakoulunopettajineen jatkoi kansakoulun kulttuuria. Muun muassa Simola (1995) toteaa että odotuksista huolimatta peruskoulu ei tuonut pedagogisia muutoksia. Aineenopettajajärjestelmän voidaan nähdä tuoneen yläasteelle vanhan oppikoulun toiminnallista kulttuuria. Sahlbergin (1997) mukaan koulukulttuurissa on havaittavissa muoto ja sisältö. Kulttuurin sisältö liittyy esimerkiksi koulumuotojen eroihin, oppiaineiden opettamisen kulttuuriin tai erikoistuneiden koulujen kulttuuriin. Opettajien opettamista ja tietoa koskevat oletukset, uskomukset, käsitykset ja arvostukset ovat kulttuurin elementtejä, jotka tekevät koulukulttuureista monimuotoisia. Koulukulttuurin muoto tarkoittaa puolestaan kouluhenkilöstön keskinäisten suhteiden rakenteita ja yhteisöllisyyden muotoja. Opettajakulttuurin muoto ilmenee sen sisältöjen kautta. Vastaavasti koulukulttuurin muoto muuttuu ja kehittyy sisältöjen kehittyessä (Sahlberg 1997, 129). Tämän tutkimuksen teema, luokan- ja aineenopettajien toistensa työtä ja opettajuutta koskevat käsitykset, piiryy siis olennaisesti erään peruskoulun sisäisen kulttuurimuodon selvittämiseen ja ymmärtämiseen.

Koulujärjestelmän muuttamisen jälkeiset vuosikymmenet ovat olleet peruskoulujärjestelmän edelleen kehittämistä ja kriittistä arviointia sen

tehtävässään onnistumisesta sekä vastauksen hakemista kysymykseen, onko tasa-arvo koulutuksessa toteutunut peruskouluun siirtymisen myötä?

3.1 Peruskoulu hakee muotoaan

1960- luvulla peruskoulukeskustelun keskiössä oli koulutuksellinen tasa-arvo. Poliittisen oikeiston suunnalta yhtenäiskoulujärjestelmää oli eniten vastustettu. Peruskouluun siirtymisen myötä samalta suunnalta esitettiin skeptistä kritiikkiä peruskoulun mahdollisuuteen onnistua koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisessa. Keskusteluun tuli sittemminkin paljon käytössä kulunut termi: tasapäistäminen. Kun oikeiston kritiikki kulminoitui tasapäistämiseen ja epäilykseen peruskoulun mahdollisuuksista toteuttaa koulutuksellista tasa-arvoa, puolustivat peruskoulun kannattajat, lähinnä silloisen kouluhallituksen pääjohtajan suulla, uutta järjestelmää nimenomaan yksilöllisten opiskelumahdollisuuksien huomioonottamisen näkökulmasta. Toisin kuin sosiaalisesta tasa-arvosta, sukupuolten välisestä koulutuksellisesta tasa-arvosta ei tässä vaiheessa vielä keskusteltu juuri ollenkaan (Rinne & Vuorio - Lehti 1996, 37-39.)

1970- luvulle tultaessa peruskoulujärjestelmää ryhdyttiin toteuttamaan käytännössä. Tuohon aikaan Suomessa elettiin ylipäätään vilkasta koulutuksen uudistusaikaa. Keskiasteen koulutuksen ja korkeakoulujen tutkintojärjestelmien uudistamisen suunnittelu oli aluillaan. Myös aikuiskoulutukselle luotiin kehittämisohjelmaa. Keskitetyn yhteiskuntasuunnittelun hengessä yhteiskuntapolitiikan yleisistä tavoitteista pyrittiin johtamaan tavoitteet kullekin yhteiskuntalohkelle omat tavoitteensa, uutta koulutusideologiaa leimasikin voimakas yhteiskuntakeskeisyys. Näin myös peruskoulun alkuvaihe sujui tiukassa hallinnollisessa ohjauksessa opetussuunnitelmakomitean rakentaessa laajat mietintönsä kuntien kouluviranomaisten suosituksiksi, jotka kouluhallitus kuitenkin määräsi toteutettavaksi sellaisenaan. (Lappalainen 1991, 130; Sarjala 1982, 108.)

Peruskoulukeskustelu jatkui osittain edellisen vuosikymmenen viitoittamalla linjalla, mutta se sai myös uusia sävyjä. Tasokurssien poistamisvaatimukset nousivat tasa-arvovaatimuksista: tasokurssit nähtiin yhteiskunnallisen eriarvoisuuden pönkittäjinä. Tasokurssien puolustajat taas näkivät niissä edes jonkinlaisen takeen oppimistuloksista. 70-luvun loppu oli kiihkeää tasokurssikeskustelun aikaa. Puolustajat ja vastustajat perustelivat kantojaan ristikkäisin tasa-arvoargumentein. Opettaja-lehdessä epäiltiin, että kuvitelma koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisesta teoreettisten yleissivistävien oppiaineiden avulla oli väärä. Vastustajat pitivät tasokurssijärjestelmää rinnakkaiskoulusysteeminä yhtenäiskoulun sisällä. Opettajien ammattijärjestö, oikeistopuolueet ja tasokurssiaineiden opettajajärjestöt olivat vankasti tasokurssien säilyttämisen kannalla. Uutena piirteenä keskusteluun tuli sukupuolten välisen tasa-arvoisuuden tema, joka nivoutui sekin tasokurssikysymykseen: havaittiin, että pojat valitsivat enemmän alimpia tasokursseja kuin tytöt. Pulmallisena nähtiin myös se, että jatkokoulutusväylän sulkeutuminen uhkasi myös niitä, joiden vanhemmat eivät osanneet valita lapsilleen sopivia kursseja. Näytti siltä, että tasokurssiaineissa valikoituminen ei tapahtunut oppilaan kykyjen, vaan oppilaan sukupuolen, asuinpaikan ja vanhempien sosiaalitaustan mukaan. Peruskoulukeskustelun uusiksi teemoiksi tuli 1980-luvulla sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumisen tärkeys sekä hieman myöhemmin työrauhaongelmat. (Rinne & Vuorio – Lehti 1996, 63-75.)

Alun pitäen tiukasta keskusjohtoisuudesta alettiin luopua: 1980-luvulta alkaen peruskoulua ohjattiin kuntien vastuulle. Vuoden 1985 koululakien mukaan opetussuunnitelmien sisältö tuli kunnissa laadittaviksi kouluhallituksen päättämien opetussisältöjen puitteissa. Pitkällisen keskustelun päätteeksi tasokurssimenettelystä luovuttiin ja koulut saivat nyt niin sanotun tuntikehysjärjestelmän puitteissa ryhmitellä oppilaita vapaammin. Kukin koulu sai perusopetusryhmien mukaan määräytyvän laskennallisen opetusajan eli tuntikehysten, jonka puitteissa koulu voi jakaa perusopetusryhmiä tarpeittensa mukaan. Koulukeskustelun suureksi aiheeksi nousi myös lahjakkaiden lasten opetus – tai keskustelun sisällöllisen painotuksen mukaisesti, lahjakkaiden lasten opetuksen huomiotta jättäminen yhtenäiskoulussa, kun taas *"häiriköille, opinnoissaan jälkeen jääneille ja pinnareille resursseja sen sijaan on*

kiitettävästi ohjattu: on tukiopetusta, on opinto-ohjausta, on psykologeja, on klinikkaopetusta, on jälki-istuntoa ja monenlaista valvontaa”, kuten nimimerkki ”Tylyn” kärjekäs kannanotto Opettaja-lehdessä (1987, 29) kuvasti asiasta käydyn keskustelun sävyjä. Kuntien päätäntävällän lisääntyminen jatkui 90-luvulle siirryttäessä, jolloin kunnat saivat jo päättää koulutyön käytännönjärjestelyistä, opetushallituksen tehtäväksi jäi opetuksen tavoitteellinen, sisällöllinen ja menetelmällinen kehittäminen (Lappalainen 1991, 133; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 109-114.) Toisaalta vanha koulutuksellisen tasa-arvon teema heräsi uudelleen voimiinsa kun professorit Rinne ja Kivinen julkistivat vuonna 1995 tutkimuksensa, jonka tuloksiin nojautuen he väittivät ettei koulutuksellinen tasa-arvo ollut toteutunut odotetulla tavalla Suomessa (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 147).

1990-luvulla suomalaista yhteiskuntaa kohtasi syvä taloudellinen kriisi; edeltäneen vuosikymmenen vauraus oli rakennettu pitkälti lainavaroin ja pudotus oli nopea ja syvä. Työttömyys nousi ennätyslukemiin, konkurssiaalto koetteli yrityskenttää ja pankkikriisi nieli kymmeniä miljardeja yhteiskunnan varoja. Seuranneet säästötalkoot löivät leimansa myös koulutuskeskusteluun ja -todellisuuteen. Säästämisen ohessa kuitenkin peräänkuulutettiin myös visioita myös koulun sisäisestä kehittämisestä. Työelämässä visioitujen muutosten, muun muassa yksilön persoonallisuuden merkityksen korostumisen, jatkuvan muutoksen ja oppimisen, oppivan organisaation lanseeraamisen myötä, myös koko koulutuskulttuurin muutosta alettiin 1990-luvulla peräänkuuluttaa. Koulujen työskulttuurin muuttamisessa keskeinen merkitys nähtiin opettajan työn sisällöllisenä muutoksena, jossa opetettavien ja opettajien vuorovaikutus on uudelleen arvioinnin kohteena. Tällä tarkoitetaan entistä avoimempaa ja vuorovaikutuksellisempaa opetusta, suuntaa opettajasta ohjaajaksi. Muutos kohti entistä itsenäisempiä kouluyksiköitä on jatkunut. Koulut ovat saaneet lisää päätäntävaltaa ja taloudellisten resurssien niukentuessa kouluiltakin vaadittu uudenlaista tehokkuutta: tulosvastuu ja arvioinnin kehittäminen olivat uudelle vuosituhannele siirryttäessä koulutuskeskustelun keskeisiä teemoja. (Rinne & Vuorio – Lehti 1996, 125; Lehtisalo 1991, 66-68.)

3.2 Yhtenäiseen peruskouluun

Koulujärjestelmämme on ollut historiansa aikana muutoksessa, jonka ensimmäistä peräti satavuotista vaihetta voisi luonnehtia organisaation kehittämisen vaiheeksi. Koulujärjestelmän muuttaminen yhtenäiskoulujärjestelmäksi oli laaja koko organisaatioon kohdistunut järjestelmän muutos. Peruskoulu on puhuttanut paljon koko kolmikymmenvuotisen olemassaolonsa ajan; alkuvuosikymmenten tasa-arvotema vaikenä vähitellen. Koulutuksellisen tasa-arvon toteuttajana se on onnistunut siinä määrin (ks. Jakku – Sihvonen, Lindström & Lipsanen 1996) että koulun kehittämiskeskustelu on saanut uusia teemoja ja painotuksia. Kansalaiskeskeisemmän ajattelun korostuminen entisen keskusjohtoisuuden sijaan on tuonut muutoksia kouluelämään kun päätäntävaltaa on laskettu keskushallinnosta ja lääninhallituksilta kuntiin ja oppilaitostasolle (Nikki 2000, 20-21).

Peruskoulun viimeisimmät muutokset ovat koskeneet koulun kasvatustyön arvoperustaa ja –tavoitteita kun käsitykset ihmisenä olemisesta, henkisestä kasvusta, tiedosta ja oppimisesta ovat uuden tutkimustiedon myötä muuttuneet. Valtiolliset, poliittiset ja taloudelliset järjestelmät muuttuivat 90-luvulla siinä määrin, että vaikutukset on täytynyt ottaa huomioon myös koulussa. Kansainvälistymisen ja työ- ja elinkeinoelämän muutokset painottavat joustavaa asennoitumista jatkuvaan kouluttautumiseen ja tehokkaiden oppimisvalmiuksien omaksumiseen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 11; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8.) Myös suhtautuminen oppimiseen ja opettamiseen on muuttunut. Peruskoulun alkuvaiheissa vallalla olleen behavioristinen oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähtiin passiivisena ja ulkoa ohjailtavana tiedon vastaanottajana, jolloin oppilaan subjektiivisten elämysten merkitys sivuutettiin pääasiallisesti opettajajohtoisissa oppimistilanteissa. Uuden tiedon- ja oppimiskäsityksen mukaan tavoiteorientoitunut oppimisen ideologia alkoi käydä vanhanaikaiseksi: oppimisen tutkijat korostavat nykyään oppijan oman aktiivisuuden, tulkinnallisuuden ja tiedon rakenteellisuuden (konstruktivismi) merkitystä ohjattaessa oppijan kumulatiivisesti kasvavaa tietämystä. Edelleen korostetaan oppimisen tilannesidonnaisuutta, oppijan

itseohjautuvuutta ja yhteistoiminallisuutta. Tämän oppimiskäsityksen mukainen kuva opettajan roolista on oppimisprosessin ohjaaja sekä optimaalisten oppimistilanteiden luoja sekä oppimismyönteisyyden virittäjä. (Piipari 1997, 57-56; Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9-10.)

Koulutusta koskevan lainsäädäntö uudistettiin 1990-luvun lopussa. Vuoden 1999 alusta voimassa olleessa koululainsäädännössä aiemmin hajanaista ja laajaa lakia yhtenäistettiin ja sääntelyä karsittiin. Muun muassa opetussuunnitelmajärjestelmä on uudistettu niin, että valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet antavat vain väljät raamit, joiden mukaan koulut voivat laatia omat opetussuunnitelmansa. Eräs merkittävä - ja tämän tutkimuksen kannalta keskeisin - toiminnallinen uudistus uudessa laissa on se, että kunnat saavat itse päättää miten vuosiluokat järjestetään peruskouluissa. (Jakku-Sihvonen 1998, 20-24; Nikki 2000, 20-21.) Tällä on pyritty parempaan palvelutarpeen tyydyttämiseen sekä koulutilojen ja henkilökunnan tehokkaampaan käyttöön (Kuntaliiton lehdistötiedote 28.1. 1999). Laissa ei siis enää mainita peruskoulun ala- ja yläastetta. Aikaisemman peruskoululain 4§:n mukaan kuusi alinta luokkaa muodostivat ala-asteen ja kolme ylintä yläasteen (Peruskoululaki 1983). Saman lain 81§:n mukaan peruskoulun opettajan virat oli järjestettävä siten, että ala-asteen opetuksen hoitivat pääasiassa luokanopettajat ja yläasteen aineenopettajat. (Peruskoululaki 1983.)

Voimassa oleva perusopetuslaki mahdollistaa entistä joustavamman luokan- ja aineenopettajien työpanoksen hyödyntämisen peruskoulun eri luokka-asteilla; säännöksissä ei enää määritellä miten opettajan virat tai tehtävät on järjestettävä ja millä vuosiluokilla luokanopettajan ja aineenopettajan kelpoisuuden omaava henkilö voi opettaa. (Perusopetuslaki 1998). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda ymmärrystä siihen problematiikkaan, joka uudessa tilanteessa on vääjäämättä kohdattava, kun työskentelykulttuuria ja käytäntöjä koulussa muutetaan. Opettajaryhmät joutuvat muodostamaan suhtautumisensa toistensa työhön mahdollisesti uudella tavalla. Tämän muutoksen kohtaaminen on nähdäksemme helpompaa kun on käytettävissä tietoa opettajaryhmien toistensa työtä koskevista käsityksistä.

Kun hallinnollinen jako lainsäädännön uudistamisen myötä on jo poistunut, voivat kunnat itse niin halutessaan häivyttää myös toiminnallisen rajan, jolloin yhtenäinen peruskoulu voi toteutua. Käytännössä uudistuksiin on kunnissa ryhdytty melko verkkaisesti, lähinnä yksittäisten koulujen yhteistyöhankkeina (Johnson 2000). Jyväskylässä yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytyksiä ja mahdollisuuksia on kartoitettu tutkimuksella (Jokinen 2000), jossa selvitettiin jyväskyläläisten opettajien, rehtorien ja opetustoimen päättäjien arviointeja asiasta. Tutkimuksen mukaan yhtenäiseen perusopetukseen suhtauduttiin melko toiveikkaasti; sen hyödyt nähtiin haittoja suurempana ja sen uskottiin antavan uusia pedagogisia mahdollisuuksia opetus- ja oppimistilanteille sekä opettajien osaamisen hyödyntämiselle. Parhaimmillaan opetussuunnitelman yhtenäistäminen nähtiin alueellisena yhteistyöprosessina, jossa mukana olisivat vanhemmat, eri hallintokuntien edustajat ja kolmas sektori. Opetusjärjestelyjen uudet mahdollisuudet syntyvät opettajien joustavasta käytöstä yli asterajojen sekä eri opettajuuden maailmojen lähentymisestä. Uhkina perusopetuksen yhtenäistymiselle nähtiin muun muassa yhteistyön ongelmat, sitoutumattomuus, koulujen henkilösuhteet, opettajien palkkaus- ja pätevyyserot sekä opettajien väliset asenneongelmat ja ennakkoluulot. (Jokinen 2000, 45.)

4 OPETTAJANKOULUTUKSEN VAIHEITA

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan peruskoulussa työtään tekevien opettajaryhmien, luokanopettajien ja aineenopettajien, toistensa työtä koskevia käsityksiä. Koululaitoksen vaiheiden taustaan tutustumisen ohessa on nähdäksemme hyödyllistä tarkastella myös läheisesti koululaitoksen kehitykseen sidoksissa olevan opettajien koulutuksen kehitysvaiheita.

4.1 1860-luvulta 1930-luvulle

Varhaisin opettajankoulutuksen vaihe Suomessa ajoittuu vuosiin 1806-1820, jolloin Turun akatemiassa toimineessa Kasvatusopillisessa seminaarissa (Seminarium pedagogicum) koulutettiin opettajia kouluihin sekä kotiopettajiksi. Opettajankoulutustoiminta kuitenkin hiipui vastustajien epäillessä opettamisen taidon mielekkyyttä ja sittemmin koulutuksen arvostuksen laskiessa. Erityisen opettajankoulutuksen järjestäminen oli täysin avoin tämän jälkeen. (Iisalo 1989, 79-80.)

Kansakoulunopettajien koulutuksen historia on kiinteästi yhteydessä kansakoulun syntyvaiheisiin. Kumpaakin suunniteltiin rinnakkain ja vuoden 1866 kansakouluasetus oli vähintään yhtä paljon opettajankoulutusasetus kuin kansakouluasetus. Jyväskylässä avattiin vuonna 1863 väliaikainen seminaari Uno Cygnaeuksen johdolla. Tuolloinen seminaarikurssi kesti neljä vuotta

käsittäen ns. kasvatustieteiden (psykologia, kasvatustieteet ja käytännöllinen koulunpito), kansakoulun oppiaineiden ja niiden opetusopin opiskelua. Neljäntenä vuonna ohjelmassa oli pääasiallisesti opetusharjoittelua, jota varten seminaarin yhteyteen perustettiin sekä tyttöjen että poikien harjoitus- eli mallikoulu. Jyväskylän seminaarin esikuvina olivat sveitsiläisen Pestalozzin ajatuksiin nojautuvat laitokset, mistä leimallisesti kertoo käsitöiden liittäminen opiskeltavien asioiden joukkoon. Pedagogiset esikuvat tulivat niin opettajien koulutukseen kuin koko koululaitokseenkin anglosaksisesta kulttuurista keski-Euroopasta ja Tanskasta, mihin oli poliittiset syynsä. Venäjään kuuluvana maana olisi ollut poliittisesti epäedullista integroitua länsinaapurin Ruotsin pedagogisiin malleihin ja näin Suomen koululaitos sai vaikutteensa juuri Sveitsistä, joka puolueettomana maana oli sopiva mallimaa. Huomattavaa on myös että toisin kuin ulkomaiset esikuvansa, seminaari oli yhteinen nais- ja miesopiskelijoille. Pääsyvaatimuksena alkuvuosina oli luku- ja kirjoitustaito, rippikoulun suorittaminen sekä todistus moitteettomasta käytöksestä. Kansakoulujen yleistyttyä alettiin seminaariin pyrkiviltä vaatia kansakoulun suorittamista. (Lappalainen 1991, 55; Nurmi 1989, 19; Iisalo 1989, 116.)

Oppikoulujen opettajina toimivat yhtä tai kahta ainetta opettavat aineenopettajat, lehtorit, jotka olivat saaneet koulutuksensa yliopistossa. Viransaannin ehtona tutkinto ei ollut ehdoton. Vuonna 1856 annettiin asetus oppikoulun ja lukion opettajiksi aikovien valmistamisesta. Asetuksen mukaan kasvatustieteiden professorin tuli valvoa kaksivuotisen valmistavan oppikurssin suorittamista yliopistossa. Opintoihin kuului myös opetusharjoittelu yliopistokaupungin koulussa. Aineenopettajakoulutuksen puutteellisuuksia korjaamaan luotiin 1860-luvulla normaalikoulujärjestelmä, joka rakentui yliopiston ja normaalikoulun yhteistyötä korostavaan suunnitelmaan. Järjestelmä oli perustamisensa aikoihin edistyksellinen ja kansainvälisestikin arvostettu, mutta se koki voimakkaan taantuman vuosina 1870-80. (Heinonen 1987, 24-43, 163.) Aineenopettajan koulutus ei perustaltaan ole juuri muuttunut normaalikoulujärjestelmän perustamisesta ajoista: keskeinen rakenne muodostui reilusti toista sataa vuotta sitten.

4.2 Opettajankoulutus 1940 –luvulta 1970 -luvulle

Jyväskylän lisäksi uusia seminaareja perustettiin opettajien tarpeen kasvaessa vuosisadan taitteessa vielä Sortavalaan, Raaheen, Raumalle, Kajaaniin ja Heinolaan. Vuonna 1916 seminaarit muuttuivat viisivuotisiksi. Myös ylioppilaita valmistui kansakoulunopettajiksi jo 1900-luvun alusta alkaen. Heillä koulutus kesti vain yhden lukuvuoden. Keskikoulupohjaisia seminaareja, joissa opiskelu kesti kolme vuotta, perustettiin 1920-luvulla. Ylioppilas pohjainen opetus vakiintui ja laajeni vuonna 1934, kun Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakoulu perustettiin. Seminaarin toiminnan päättyi asteittain, lopullisesti se lakkasi vuonna 1937. (Nurmi 1989, 19-20.) Seminaari -nimitystä alettiin karsastaa jo sotien jälkeen, vuoden 1945 mietinnössä ehdotettiin seminaari-nimityksen muuttamista kasvatusopilliseksi opistoksi (Simola 1995, 183).

Peruskoulun muodostamisen aikana esitettiin toistuvasti epäilyjä opetuksen korkean tason säilymisestä yhtenäiskoulujärjestelmässä, mikä oli nähtävissä opettajien koulutusta käsitelleissä mietinnöissä. Vuonna 1967 työnsä päättänyt Opettajanvalmistustoimikunta esitti, että opettajien koulutus tulisi siirtää korkeakouluihin. Kahta vuotta myöhemmin Peruskoulunopettajakomitean mietinnössä esitettiin opettajien koulutuksen siirtämistä yksinomaan yliopistojen yhteydessä toimiviin opettajankoulutuslaitoksiin. (Lappalainen 1991, 151-152.) Huoli opetuksen tason laskemisesta voidaan nähdä liioiteltuna: Simolan (1995) mukaan kansakoulunopettajien kohtaamat muutokset uudessa koulujärjestelmässä olivat sangen pieniä aineenopettajiin verrattuna, kun vuosiluokat 1-4 pysyivät oppilasainekseltaan entisenlaisina ja vain luokille 5-6 tuli uusia oppilasryhmiä – ne oppilaat, jotka aikaisemmin olivat valikoituneet oppikouluun. Tämän mukaan olisi ollut odotettavaa, että aineenopettajien pedagogisten opintojen määrää olisi esitetty nostettavaksi. Näin kuitenkin tapahtui vasta 1974, jolloin opettajankoulutustoimikunnan välimietinnössä esitetään aineenopettajien pedagogisten opintojen nostamista perinteiseltä approbatur-tasolta. (Simola 1995, 141.) Oppikoulunopettajien sangen vähäisten

pedagogisten ja kasvatustieteellisten opintojen irrallisuutta koulutodellisuudesta ja opettajan työstä on arvosteltu jo 1950 -luvulla, jolloin eri toimikunnat tekivät ehdotuksia asian kohentamiseksi (Somerkivi 1983, 104).

Aineenopettajankoulutuksen pedagogisen vahvistamisen tie on ollut suhteellisen hidas, eikä kovin radikaaleja muutoksia asiassa ole koettu: vuoden 1989 Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä esitetään aineenopettajille vähintään 35 opintoviikon laajuisia kasvatustieteellisiä opintoja, mutta kun tuohon opintoviikkomäärään lasketaan myös harjoittelu, ollaan Simolan (1995) mukaan vielä perinteisellä approbatur tasolla. Samaan aikaan mietinnössä kuitenkin korostetaan aineenopettajan vastuuta opetussuunnitelman kehittämisestä, kerrotaan yhä heterogeenisemmistä oppilasryhmistä ja oppilaiden kaikinpuolisesta kehittämisen vaatimuksesta, vaaditaan vankkaa kasvatopsykologista tietämystä opettajilta, puhutaan opettajan laaja-alaisesta kasvatustehtävästä ja oppimisprosessin tuntemisen tärkeydestä ja asetetaan tavoitteeksi opetusteorian ja kasvatustieteiden sisäistäminen. Tässä onkin nähtävissä ilmeinen ristiriita: ala-asteenopettajien on ajateltu tarvitsevan approbatur tasoisia kasvatustieteellisiä opintoja, mutta yläasteella on oletettu approbatur-tason riittävän. (Simola 1995, 142).

Taulukko 1. Peruskoulun luokan- ja aineenopettajien kasvatustieteen opintojen taso vuosien 1967-91 mietinnöissä (Simola 1995).

Opettajaryhmä	Opettajankoulutusmietinnöt						
	67	69	74	75	78/79	89	91
Luokanopettaja	a	cl	cl	cl	I	I	I
Aineenopettaja	a	a	a	cl	a	a	a

Kiinnostavaa on havaita, että pyrkimystä peruskoulussa opettavien opettajien koulutuksen yhtenäistämiseen on ollut jo 1960-luvulla; vuoden 1967 mietinnössä (A 2) opettajanvalmistustoimikunta korostaa opettajanvalmistuksen yhtenäisyyden merkitystä yhtenäiskoulujärjestelmään siirryttäessä:

Peruskoulumme on suunniteltu yhtenäiskoulutyypiksi. Jotta siitä tulisi todella yhtenäinen, sillä pitäisi olla yhteistyöhön hyvin sopeutuvat ja toistensa työtä hyvin tuntevat sekä arvostavat opettajat. Tähän päästään parhaiten, jos koulun kaikkien opettajien koulutus on samantasoinen ja palkkaperusteet kaikilla samat. Opettajien pitäisi myös saada koulutuksensa samoissa tai samantasoisissa laitoksissa.

Opettajankoulutuksen yhtenäistämisyhtymykset näyttäytyvät läpi 1970-luvun; vuonna 1975 opettajankoulutuskomitea ottaa yhdeksi periaatteekseen opettajankoulutuksen kehittämisessä juuri yhtenäistämisen, joka ei toteutunut, pikemminkin päinvastoin: vuoden 1989 mietinnössä todetaan luokan- ja aineenopettajien koulutuksen eriytyneen toisistaan. Edelleen mietinnössä ehdotetaan, että kaikkien opettajien kuuluisi samansisältöiset kasvatustieteelliset opinnot, jotka olisivat laajuudeltaan vähintään 35 opintoviikkoa. (Simola 1995, 193-194.)

4.3 Opettajankoulutus nykyään

Peruskoulussa opettavien opettajien koulutusta järjestetään nykyään yhdessätoista yliopistossa. Koulutusjärjestelmä on kaksitahoinen; osa toteutetaan kasvatustieteen tiedekuntien vastuulla ja osa ainetiedekuntien alaisuudessa. (Luukkainen 2000, 40.)

4.3.1 Luokanopettajakoulutus

Luokanopettajakoulutuksessa suoritetaan kasvatustieteen maisterin tutkinto. Koulutuksen lähtökohtana on opiskelijan perehtyminen ihmisen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä kasvatus-, oppimis-, kehitysprosessia koskeviin tieteellisiin teorioihin ja niiden sovellutuksiin käytännön kasvatustyössä niin, että hän pystyy luomaan omaa mielekästä käyttöteoriaansa. Opettajana toimiessaan hänen tulee kyetä edistämään oppijan kokonaispersoonallisuuden kehitystä sekä koulun kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (A 579/1995, 12§; Luukkainen 2000, 41.)

Opettajalle tarpeelliseksi katsottu kasvatus- ja opetustieto kiteytyy opetukseen, jota eri aikoina on nimitetty kasvatusaineiden opinnoiksi, pedagogisiksi, kasvatustieteellisiksi tai kasvatustieteellisiksi opinnoiksi (Simola 1995, 137). Nykyään luokanopettajien koulutuksen pääaine on kasvatustiede. Sen tarkoituksena on johdattaa opiskelija tieteelliseen ajatteluun ja tutkimustoimintaan. Kasvatustieteen maisterin tutkinnon suorittaneella opiskelijalla on jatkotutkintokelpoisuus kasvatustieteessä. Tutkinto koostuu yleensä seuraavista kokonaisuuksista (Luukkainen 2000, 42.)

Kieli – ja viestintäopinnot 12 ov
 Kasvatustiede 75 ov
 Opettajan pedagogiset opinnot 35 ov
 Peruskoulussa opettavien aineiden opinnot 35 ov
 Sivuaaineopinnot 30-35 ov
 Vapaasti valittavat opinnot 3- 8 ov

4.3.2 Aineenopettajakoulutus

Aineenopettajan koulutukseen kuuluu maisterin tutkinnossa yhden tai kahden opetettavan aineen opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot. Opetettavalla aineella tarkoitetaan sellaista oppiainetta, jota opetetaan peruskoulussa, lukiossa tai muussa oppilaitoksessa. Opetettavan aineen opinnot ovat sellaisia opintoja, jotka edistävät aineenhallinnan edellyttämää opetustaitoa. Opetettavan aineen opinnot ovat yhdessä opetettavassa aineessa vähintään 55 opintoviikon laajuiset (syventävät opinnot) ja mahdollisessa toisessa aineessa vähintään 35 opintoviikon laajuiset (aineopinnot). Koulutus on jakautunut kahteen väylään. Osa koulutuksesta tapahtuu kasvatustieteellisten tiedekuntien vastuulla, osa opettajankoulutuslaitos- ja ainelaitosten kanssa yhteistyössä. Koulutukseen kuuluvat opettajan pedagogiset opinnot antavat opiskelijalle peruskoulun, lukion sekä muiden oppilaitosten opettajan tehtävien hoitamiseen vaatimat pedagogiset valmiudet. (A 57671995, 13§; Luukkainen 2000, 43.)

Opintoihin kuuluva harjoittelu voidaan peruskoulun ja lukion lisäksi suorittaa esimerkiksi kansanopistossa, ammatillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa, aikuiskoulutusyksiköissä tai avoimessa yliopistossa.

Opettajan pedagogisten opintojen tavoitteena on kehittää opiskelijoissa sellaisia laaja-alaisia oppimisen ja osaamisen taitoja, joita nykyinen ja tulevaisuuden yhteiskunta opettajan ammatilta edellyttää. Tavoitteena on kouluttaa kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoita, jotka kykenevät kohtaamaan muuttuvan yhteiskunnan ja elinympäristön. Tulevien opettajien tehtävänä nähdään lasten, nuorten ja aikuisten tiedollis-taidollisen, sosiaalis-eettisen ja psyykkisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Pedagogisten opintojen laajuus on 35 opintoviikkoa, jotka opiskelija voi liittää tutkintoonsa sivuaineeksi. (Luukkainen 2000, 43.)

Huomattavaa on, että aineenopettajankoulutus on painottunut yhteen lukuvuoteen, joka on hyvin lyhyt vaihe yksilön opettajaksi kehittymisen prosessissa – opinnoissa painottuu aineenhallinta ja opetusaineiden tai niiden taustatieteiden opinnot kattavat aineenopettajan tutkinnosta valtaosan. Peruskoulun yläluokilla ja lukiossa aineenopettajan ammatin on katsottu edellyttävän perusteellisia opetettavien aineiden opintoja, vaikka oppiaineiden sisältötieto on vain yksi niistä tiedon alueista, joita opettaja työssään tarvitsee. (Virta, Kaartinen, Eloranta & Nieminen 1998, 11.) Näitä opettajan ammatin eri alueita tarkastellaan lähemmin toisaalla tässä tutkimuksessa.

Juhani Jussilan ja Seppo Saaren toimittaman korkeakoulujen arviointineuvoston raportti (1999:11) pureutuu tämän hetkiseen opettajakoulutuksen tilaan ja tuo huomionarvoisena esiin sen seikan, että opettajankoulutusta ei suinkaan kaikkialla arvosteta yliopistotoiminnan osana eikä näin ollen osana yliopistojen kehittämisstrategioita. Painopisteenä opettajakoulutukselle tulevaisuudessa tulisi raportin mukaan olla se, että aineenopettaja voisi luontevasti hankkia luokanopettajan kelpoisuuden ja päinvastoin. Lisäksi raportti tuo esiin ajatuksen siitä, että luokanopettajan ei välttämättä tarvitsisi opiskella kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita, vaan esimerkiksi kahta. (Rinne 1999, 322.) Laaja-alainen opettajapätevyys loisi pohjaa yhtenäiselle peruskoululle, poistaisi raja-aitoja ja mahdollistaisi työvoiman luontevan ja joustavan siirtymisen eri luokka-asteille.

5 OPETTAJUUS

Käsitteenä opettajuus on varsin epämääräinen ja kiisteltykin. Jauhiainen (1995, 5) viittaa opettajuudella opettajana olemiseen, opettajan asemaan ja työn piirteisiin. Kari (1996, 16) määrittelee opettajuuteen kuuluvaksi kasvatustietoisuuden, jossa keskeisiä elementtejä ovat ihmisen oppimisen ja kehittymisen ymmärtäminen, oppimisen ohjaamisen taidot, tietoisuus lapsen tarpeista oppimisessa, tietoisuus ympäröivästä yhteiskunnasta ja opettajalta vaadittavien taitojen hallitseminen. Opettajalta vaadittaviksi taidoiksi Kari listaa yhteistyötaidot, eläytymiskyvyn, oppimateriaalien suunnittelemisen ja valinnan, oppimisen tutkimisen ja itsensä kehittämisen.

Luukkainen (2000) käsittelee OPEPRO-raportissaan opettajuutta opettajan työn sisältämien osa-alueiden kautta. Luukkainen mainitsee useita tutkijoita, muun muassa Fullan, Sahlberg, jotka ovat 1990-luvulla nostaneet opettajuuden tärkeiksi osatekijöiksi epävarmuuden sietokyvyn, tulevaisuuden kohtaamisen ja yhteiskunnan aktiivisen kehittämisen. Opettaja työskentelee ja ohjaa oppilaita yhä muuttuvissa ja monimutkaistuvissa olosuhteissa. Yhteiskunnan senhetkisen tilan ymmärtäminen liittyy opettajuuteen myös ajatellen opettajan suhdetta tiedon jakamiseen. Kasvatuksen ja opetuksen suhde onkin viime vuosikymmenen aikana hämmentänyt opettajia ja kasvatuksen tarpeen lisääntyminen on koettu eri tavoin. Lauriala ja Kukkonen (1989, 90) puolustavat opettajien oikeutta opettaa ja tähdentävät, että opettajien ei voida olettaa ottavan koko kasvatusvastuuta ja –virheitä kannettavikseen. Toisaalta kotien

hätä näkyy enenevässä määrin kouluissa ja opettajat joutuvat ottamaan siihen kantaa. Pelkkä opettaminen ei enää riitä. Nuorisokulttuurit vaikuttavat lapsiin ja nuoriin ja vanhempien rooli kasvatuksessa vähenee. Luukkainen korostaakin opetuksen olevan yksi kasvatuksen keino ja muistuttaa, että koulun tulee tehdä yhteistyötä kotien ja ympäristön kanssa eikä punnita ongelmakohtia yksinään. (Luukkainen 2000, 51-52, 55-56; Lehtisalo & Raivola 1999, 15-16.)

Myös lehdistökeskustelussa näkyvät ne suuret odotukset, jotka kohdistuvat kouluun ja viime kädessä opettajan toimintaan. Opettajan vastuulle näyttäisi viimeisimmän debatin mukaan tulevan yhä suurempi osa kasvatusvastuusta. Luukkainen (2001) listaa Helsingin Sanomien yleisönosastokirjoituksessaan opettajalle ja koululle asetettuja odotuksia:

... Tärkeää näyttää olevan, että he (opettajat) huolehtivat varsinkin seksuaalikasvatuksesta, erityisesti ehkäisyneuvonnasta. Lisäksi liikennekasvatus on tärkeää höllentyneen liikennekurin vuoksi. Huoli ympäristön hyvinvoinnista nostaa esiin ympäristökasvatuksen. Unohtaa ei sovi yhteiskuntatietoa ... Puhumattakaan terveystiedosta ja liikuntakasvatuksesta, kun armeijassakaan ei osata uida tai jakseta juosta... Opettajia odottavat jälleen siis suuret haasteet. Erilaiset intressiryhmät kun odottavat kasvatustehtävän ohessa myös tiedollista ja sosiaalista kehittymistä koulutyön tuloksena...

Kirjoittaja kysyykin vanhempien kasvatusvastuun perään tehden selvää pesäeroa koulun ja kodin tehtäviin:

"...jostakin syystä vanhemmat eivät uskalla olla vanhempia. Vaikeaksi koetut asiat halutaan lykätä johonkin viranomaisten/yhteiskunnan tehtäväksi... Jätetään koululle ne tehtävät, jotka sille ensisijaisesti kuuluvat. Niistä kyllä koulu huolehtii.

Opettajuutta voidaankin edellä kuvattujen tekijöiden valossa tarkastella asteikolla alisteinen – itsenäinen asema. Helakorpi, Juuti ja Niemi (1996, 131-132) jaottelevat opettajan itsenäisen ja alisteisen aseman seuraavasti:

Itsenäinen asema:

- Ammatti edellyttää jatkuvaa oppimista.
- Jatkuva oppiminen edellyttää arvokysymysten käsittelyä, johon vaikuttaa koulutus.
- Opettajan ammatti edellyttää professionaalista autonomiaa, jotta opettajat voivat olla aktiivisia koulun kehittäjiä.
- Opettajilla on hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus ja valmius ohjata erilaisten oppijoiden oppimisprosesseja.
- Opettajat ovat aktiivisia niin osapuolina, kuin kumppaneina kasvatuksen mahdollisuuksien edistämässä ja oppimismahdollisuuksien luomisessa kaikille yhteiskunnassa.
- Opettajat toimivat kollegiaalisessa yhteistyössä.

Alisteinen asema

- Hallinnon edustajat ja poliitikot antavat opettajille tiukat normit ja ohjeet ja myös kontrolloivat opettajien toimintaa.
- Opettajat toteuttavat heille annettua opetussuunnitelmaa, eivät niinkään kehitä sitä.
- Sekä kouluissa että opettajakoulutuksessa vältetään pedagogista keskustelua.
- Opettajankoulutus on lyhyt ja käytännöllinen.

Tom ja Valli (1990) analysoivat opettajan asemaa edellä mainittujen tekijöiden valossa seuraavasti: itsenäisessä asemassa opettaja on ymmärtävä ammattilainen, joka tulkitsee tilanteita ja antaa kokemuksellista tietoaan opetuksen kehittämiseen. Opettaja luo itsenäisesti omaa ammatillista tietopohjaansa ja toimii yhteistyössä muiden kanssa. Alisteinen asema puolestaan merkitsee sitä, että opettaja on enemmänkin vastaanottaja ja toteuttaja, joka toimii hallinnon ja tutkijoiden ohjaamana. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 131-132.)

Opettajuuteen liittyy myös yhteiskunnan infrastruktuurin tunteminen. Opettajan täytyy ottaa toiminnassaan huomioon ajankohtaiset tapahtumat oppilaan henkilökohtaiselta tasolta aina globaalille tasolle. Yhteiskunnan sosiaalisen ja teknologisen rakenteen tuntevan opettajan tulee suunnitella opetusta ja oppimista laajalle perustalle. (Syrjälä 1998, 30-31.) Heikkinen (1999) kiinnittää myös omalta osaltaan huomiota yhteiskunnan kehittämiseen ja kulttuuriperinnön vaalimiseen korostaen, että nyky-yhteiskunnassa opettajan työ

ei ole kulttuurin siirtämistä arvoineen ja tietoineen eikä työtä kollektiivisen identiteetin uusintamiseksi sellaisenaan. Nyky-yhteiskunnassa erilaisuuden hyväksyminen ja sietäminen toimivat yhteiskunnan toimintaa edistävänä asiana. Tähän liittyen koulun tulee kasvattaa erilaisuuden sietämiseen ja yhteistoimintaan elämänmuotojen, identiteetin ja niiden taustalla olevien arvojen eroavaisuudesta huolimatta. "Modernin yhteiskunnan opettaja ei ole vain normaalisuuden tuottaja ja kollektiivisen identiteetin rakentaja, vaan hänen tulisi olla yhteiskunnan analyytikko, kriitikko ja uudistaja." (Heikkinen 1999, 286-287.)

Keachie (1978, 76-82) kuvaa opettajuuden sisältävän kuusi erilaista roolia suhteessa oppilaisiin ja työyhteisöön. Nämä roolit havainnollistavat opettajuuden erilaisia ulottuvuuksia.

1. opettaja eksperttinä
2. opettaja muodollisena vallanpitäjänä
3. opettaja oppilaittensa sosiaalistajana oppijoiksi
4. opettaja auttajana ja oppimisen edistäjänä
5. opettaja minä-ihanteena
6. opettaja henkilönä ja persoonallisuutena

Opettaja on Keachien mukaan ekspertti kun hän välittää tietoa, arvioi toimintaansa ja oppimista ja käyttää monipuolisia työtapoja. Auktoriteettiasemassa opettaja on ylläpitäessään koulun sääntöjä ja kontrolloidessaan oppilaita. Välittäessään yhteiskunnan arvoja ja normeja opettaja on sosiaalistaja. Oppimisen edistäjän roolissa opettaja sopeuttaa toimintaansa oppilaiden tarpeisiin ja heidän tavoitteidensa toteuttamiseen rohkaisten luovuuteen ja omiin valintoihin. Opettaja voi toimia myös samaistumiskohteena ja on työssään aina jonkinlaisen evaluoinnin kohteena. (Keachie 1978, 76-82.)

Patrikainen (1997) on tutkimuksessaan selvittänyt opettajan pedagogisen ajattelun sisältöä ja laatua ns. uuden opettajuuden näkökulmasta. Luokanopettajien ihmiskäsitystä, tiedonkäsitystä ja oppimiskäsitystä analysoimalla hän sai kunkin opettajan pedagogisen ajattelun sisältöä kuvaavat kategoriat, joista muodostetun käsitejärjestelmän toisena dimensiona oli suorituspainotteinen pedagogiikka ja toisena humanistis-konstruktivistinen

pedagogiikka. Dimensioilla kuvattiin opettajuuden laadullisia ulottuvuuksia. Sijoittamalla kukin opettaja käsitejärjestelmään saatiin tapauskohtaiset opettajuuden profiilit, joista yhdistämällä tuli neljä erilaista opettajuuden luokkaa: 1. Opetuksen suorittaja, 2. Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3. Oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä 4. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. (Patrikainen 1997.)

5.1 Opettajuuden rakentuminen

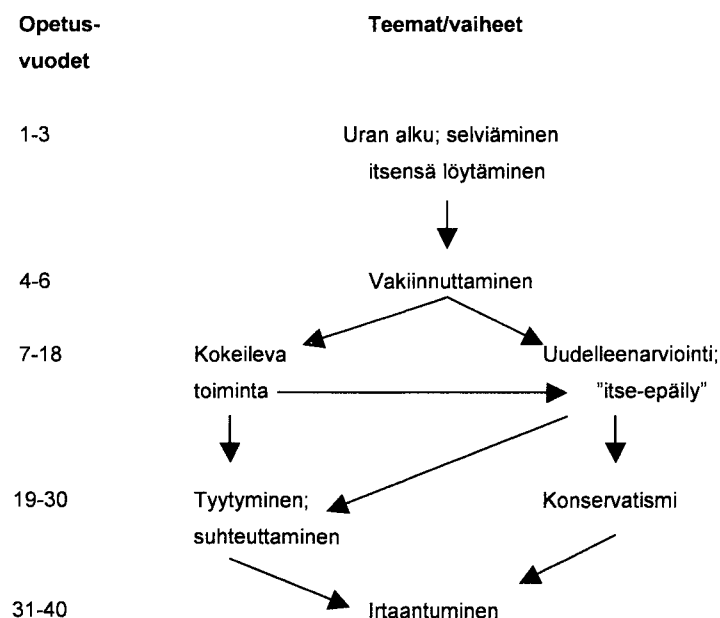
"Opettajana kehittyminen on kokonaisvaltaista ja toimintaympäristöön sidottua muuttumista, jota säätelee oma tahto" (Laine 1999, 235).

Näin opettajuuden voidaan ajatella rakentuvan sekä kulttuurisesti, että yksilöllisesti. Opettaja toimii yhteisön kulttuuriperinnön vaalijana ja kohtaa työssään erilaisia vuorovaikutussuhteita. Osa suhteista velvoittaa opettajaa toimimaan tietyllä tavalla, olemaan esimerkiksi kuuliainen jollekin tai puolustamaan jotakin. Toisaalta opettajan vuorovaikutussuhteista osa saattaa olla myös ristiriidassa toisiin vuorovaikutussuhteisiin: yksi taho vaatii ja toinen taho kieltää. Ympäristöön liittyvien suhteiden lisäksi opettajalla täytyy olla suhde myös itseensä opettajana. Ympäristön vaikutusten alla jokainen opettaja rakentaa oman opettajuutensa arvioiden vaatimuksia ja täyttäen niitä tarpeidensa mukaisesti. Opettajuuden voidaankin ajatella rakentuvan vuoropuheluna opettajan itsensä, toisten ihmisten ja perinteiden kautta. (Heikkinen, Moilanen & Räihä 1999, 8-9.)

Toisaalta opettaja voidaan nähdä itsenäisenä toimijana, jota perustelevat opettajan toimintaa ohjaavat myytit, jotka muovaavat opettajan ammattikuvaa ja opettajuutta myös kulttuurillisesti. Myyttien mukaan opettajuuden ajatellaan olevan synnynnäinen kyky ja siksi toisen opettajuutta ei voida arvostella, opettaakaan, mikä ajatus johti opettajakoulutuksen lopettamiseen sen varhaisvaiheessa 1800-luvun alussa Turussa (ks. s. 21). Myyttien valossa opettajuuteen liitetään ihanteellisia ja epärealistisiäkin ominaisuuksia.

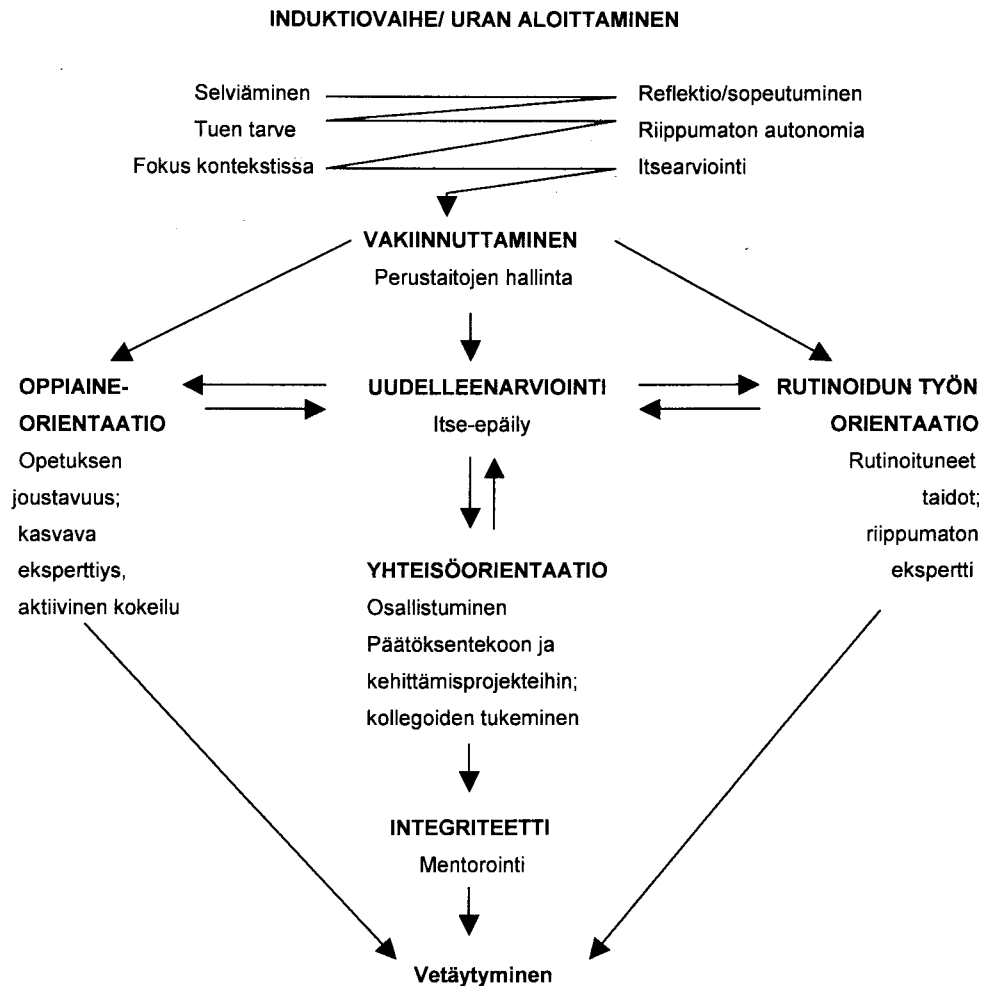
Esimerkiksi uskomukset, että opettaja ei erehdy koskaan tai että opettaja tietää aina enemmän kuin oppilaansa, voivat saada opettajan rakentamaan itselleen epäaidon julkisivun, joka on enemmän näyttelemistä kuin aitona ihmisenä toimimista toisten joukossa. Opettaja saattaa toimiessaan myyttien valossa väsyttää itseään liikaa ja oppilaiden kasvun ja kehittymisen tukeminen jäävät paitsi sitä aitoa ja itsenäistä opettajaa, jota tarvitsisivat. (Huusko 1999, 40-42; Koro 1998, 132-133).

Väljærvi (2000, 305) tuo esiin opettajuuden monitieteisen perustan. Opettajuus edellyttää kykyä integroida erilaiset paradigmat ottaen huomioon oppijan kontekstin. Opettajuus kehittyy vain pedagogisen osaamisen, käsiteltävien sisältöjen ja arkityöstä saadun kokemuksen jatkuvana reflektiona. Arkityön tuomat kokemukset vaikuttavatkin Hubermanin (1992) tutkimuksen mukaan opettajana kehittymiseen. Hän on luonut elämänsäkaarinäkökulmaan perustuen skemaattisen mallin opettajan urasykleistä jakaen opettajan uran kehitysvaiheisiin, jotka perustuvat opetusvuosiin. Opettajan kehittymisen hän näkee jatkuvana, aikuiseksi kypsymiseen rinnastettavana asiana.



Kuvio 1. Opettajan urasyklin teemat: skemaattinen malli (Huberman 1992).

Uusimmat tutkimukset kyseenalaistavat Hubermanin jatkuvuusmallin. Näin siksi, että tutkimusten mukaan opettaja voi olla jo aivan uransa alussa esimerkiksi uudelleenarviointivaiheessa, eikä vasta kymmenen vuoden kuluttua, kuten Huberman ajattelee. Tutkimustensa valossa Järvinen (1999) esittää oman prosessimallinsa opettajan ammatillisesta kehittymisestä. Malliaan kommentoiden Järvinen huomauttaa, että opettajan kehitysprosessissa uran alku ja lopetusvaihe ovat sidoksissa uravuosiin mutta muut kehitysteemat eivät. Lyhyet työpaksot, epäjatkuva työ ja mahdolliset työttömyysjaksotkin vaikuttavat kehityksen etenemiseen. Joku saattaa päästä suoraan muutaman työssäolovuoden jälkeen induktiovaiheesta rutinoituneen työn vaiheeseen, toisaalta sijaisuuksia tekevä opettaja saattaa olla vielä monen vuoden kuluttuakin ensimmäisessä vaiheessa tai kauan opettajana ollut opettaja voi käydä useasti läpi uudelleenorientoitumisvaiheen. (Järvinen 1999, 258-269.)



Kuvio 2. Opettajan ammatillisen kehityksen prosessimalli.

Opettajan kehitymisessä ensimmäinen teema Järvisen mukaan on induktiovaihe. Tällöin opettaja tutkii omaa työtään, asettaa itselleen tavoitteita ja tuntee itsenäisyyden tunteita ja toisaalta toisten opettajien tukea. Ensimmäinen kehitysteema päättyy vakiinnuttamiseen, missä opettaja sitoutuu alalle ja jatkaa perustaitojen kehittämistä. Seuraavaksi opettaja kehittyy arvioiden uudelleen toimintaansa ja etsii uuteen suuntaan johtavia toimintamalleja. Opettaja saattaa kyseenalaistaa oman kasvatusteoriaansa oletukset, mielipiteensä ja ideansa kokonaan. Tilannekatsaus- uudelleenarviointiteemaa seuraa joko oppiaineorientaatio, yhteisöorientaatio tai rutinoidun työn orientaatio. Oppiaineorientaatiovaiheessa opettaja tekee opetuskokeiluja omassa luokassa ja oman oppiaineensa parissa. Yhteisösuuntautuneessa orientaatiovaiheessa opettaja näkee oppilaitoksen työyhteisönä, jossa oppivat sekä oppilaat että

opettajat. Rutinoituneen työn orientaatio tarkoittaa, että opettaja ei aseta itselleen merkittäviä kehitystavoitteita, vaan toimii itsenäisesti hyväksi havaitsemiensa tapojen mukaan. Seuraava vaihe kehitymisprosessissa on eheytymisvaihe: opettaja tukee kollegoitaan ja tutkiskelee itseään keskustellen muiden opettajien kanssa. Kehitysprosessin viimeisenä Järvinen mainitsee vetäytymisen, missä eri tutkimusten pohjalta on kolme puolta. Toisaalta vetäytymisvaiheessa opettaja tekee työtä rutiininomaisesti ja toimii hyväksi kokemiansa menetelmien turvin. Tähän vaikuttaa tunne siitä, että on tehnyt työtä onnistuneesti opetusaikanaan. Toisaalta opettajalla saattaa olla pessimistinen asenne ja tällöin vetäytymisvaihe saattaa olla kriittistä etäisyydenottoa joihinkin opettamista koskeviin kysymyksiin. Kolmas vetäytymisvaiheen linja saattaa olla katkeroituminen joihinkin uran aikana tapahtuneisiin muutoksiin ja uupumista niihin. (Järvinen 1999, 266-269.)

5.2 Hyvä vai huono opettaja?

Opettajan määrittelemineksi hyväksi tai huonoksi on yhteydessä siihen, kenen kannalta asiaa tarkastellaan ja mitä pidetään opettajalta vaadittavina asioina. Määrittelyyn vaikuttavat myös yhteiskunnan senhetkiset arvot ja vallalla olevat trendit. Nykyisin ajatellaan opettajan olevan hyvä, kun hän on aktiivinen niin yhteiskunnallisesti, kuin myös ajatellen kouluuyhteisöä, opetussuunnitelmatyötä ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Aikamme opettaja lienee hyvä kun hän on innovatiivinen, joustava ja vastaa koulu-uudistusten haasteisiin avoimena. Opettajalta odotetaan lisäksi tasapainoisuutta emotionaalisesti ja sosiaalisesti, taitoa kohdata lapsi kokonaisuutena ja kykyä luoda oppilaiden kasvun ja kehityksen kannalta optimaalisia oppimisympäristöjä. (Kaikkonen 1999a, 85-86.)

Kaikkonen (1999a) kuitenkin kyseenalaistaa opettajan luokittelun hyväksi tai huonoksi. Hän korostaa opetusprosessissa ihmisten kohtaamista ainutkertaisena tapahtumana ja opettajaa itseään itsensä arvioijana. Tätä näkökulmaa tukee myös ajatus kasvatuksen ja opetuksen vuoropuhelusta, jossa sen ollessa avointa ei keskitytä pelkästään johonkin rajattuun asiaan,

vaan tarkastellaan todellisuutta arvioiden ja pohtien sellaisena kuin se on. Toisaalta oppilaiden kohtaaminen avoimessa dialogissa ei välttämättä ole mahdollista. Ammattiminä, opettajan rooli, vaikeuttaa oppilaan kohtaamista, koska opettaja ei ole läsnä itsenään. (Kaikkonen 1999a, 86-87.)

Oppilaat arvioivat opettajiaan hyviksi tai huonoiksi. Tutkimuksessaan Kaikkonen (1999b) on tutkinut oppilaiden mielipiteitä opettajista. Hyvän opettajan ominaisuuksiksi oppilaat nostivat yleensä ohjaamiskyvyn ja inhimillisyyden. Hyvä opettaja kykenee lisäksi toimimaan oppilaiden ymmärryksen ja kognitiivisen kehityksen tasolla. Opettaja havaitsee oppilaiden vaikeudet ja on valmis selittämään ja tarkentamaan, opettamaan uudelleenkin. *”Hyvä opettaja ymmärtää oppilaita siinäkin mielessä, että tietää, mitä ne osaa ja koska ne on oppinut sen asian, näkee sen.”* Hyvä opettaja huomaa lapsen kasvavan ihmisenä, joka tarvitsee välittävää ja kuuntelevaa aikuista. Huono opettaja puolestaan on oppilaiden mielestä kiireinen, kohtaamaton, itserakas, ailahteleva. *”Huono opettaja rakastaa omaa ääntään, puhuu koko ajan tunnilla... Jos vastas väärin tunnilla niin se vaan nauro ittekseen sille ja hymyili silleen kierosti ja kysy seuraavalta. Se oli aika järkyttävää.”* Huono opettaja ei kiinnitä huomiota oppilaan oppimiseen, vaan sivuuttaa hänet opettaen ylimalkaisesti ja epäselvästi. (Kaikkonen 1999b.)

Meri (1998) on koonnut opettajaopiskelijoiden näkemyksiä hyvästä opettajasta. Opiskelijat viittaavat opettajaan, joka kykenee työrauhan ylläpitämiseen, on persoonallinen ja rohkea muuttaen toimintaansa tarpeen mukaan. Ihanteellisella opettajalla on hyvä kontakti oppilaisiin ja hän kykenee tuomaan opetuksessa jokaiselle oppilaalle jotakin.

Tutkiessamme opettajien käsityksiin toisista opettajista ajatuksenamme on, että eri opettajaryhmät peilaavat toisia opettajaryhmiä omaan työhönsä ja tärkeinä pitämiinsä seikkoihin opettajan työssä. Ajatus hyvästä opettajuudesta muotoutuukin varmasti hyvin pitkälle henkilökohtaisten käsitysten ja kokemusten kautta. Toimiessaan omassa työssään opettaja asettaa oletuksia siitä, millainen toinen opettaja on. Nämä oletukset pohjaavat omiin kokemuksiin ja verrattain usein jopa vuosien taakse. Omat kokemukset kouluajoilta elävät

mielissämme ja ovat kasvualustoja erilaisille käsityksille. Työn tekeminen pelkästään omalla tontilla ja leirytyminen tiukasti oman opettajaryhmän kanssa pitävät arvatunkin yllä aikaisemmin syntyneitä käsityksiä, kuten ajatukset professioammattikunnista ja sosiaalisesta sulkemisesta sekä eristäytyneisyyden kulttuurista kouluissa voivat seuraavassa jonkin verran osoittaa.

5.3 Opettajan professio

Luukkainen (2000, 49) määrittelee opettajuuden yläkäsitteeksi opettajan profession, jonka hän mieltää opettajan ammatillisuutena siihen liittyvien tekijöiden kautta. Niemen (1996) mukaan professio-käsite kuvaa ennen kaikkea sitä, miten opettaja ottaa omaehtoisesti vastuuta omista ratkaisuistaan ja toimii itsenäisesti tuntien eettistä vastuuta oppilaistaan. Ammatillisena opettaja työskennellessään jatkuvien muutosten ja epävarmuuden keskellä etsii myös itse muutosta ja siihen liittyviä riskejä. Kriittinen ammattilainen on muutoksen agentti ja luo omaa ammatillista tietopohjaansa itsenäisesti ja yhteistyössä muiden kanssa. Sotilaan tavoin saamansa käskyt toteuttava opettaja on vasta matkalla ammattilaiseksi. (Niemi 1996, 31-43; Niemi 1995, 3, 8, 28.)

Professionalismi on uusweberiläisen professiomäärityksen mukaan strategia kontrolloida ja hallita oman sosiaalisen aseman kohoamista ja/tai säilymistä. Tärkeää on kontrolloida ammattiin pääsemistä ja ammattikvalifikaatioita sekä koulutusta. Ideologiana professionalismin ajatellaan perustuvan uskoon työn pyhyydestä ja julkisesta oikeutuksesta. Ammatin saavutetut edut ja monopoliasema ovat jäsenilleen tärkeitä ja niitä vaalitaan. Ammatikunnat kilpailevat arvostuksesta, vallasta ja tuloista. Onnistunut ammattijärjestötoiminta, ammattiryhmän kontrolli ja oman ryhmän sulkeminen muilta synnyttävät professioita. (Rinne & Jauhiainen 1988, 8-9; Goode 1969, 267-270.)

Professionalismi vaikuttaa ammattiryhmien välisiin suhteisiin. Pyrkiessään monopoliasemaan jollakin aluella tai tieteistämällä esimerkiksi koulutustaan, ammattiryhmä toisaalta rakentuu hyväpalkkaiseksi eliitiksi, jolla on suuri

vaikutusmahdollisuus oman työnsä käytäntöihin, toisaalta työ saattaa osittua ja vaikutusmahdollisuudet pienentyä. (Simola 1995, 21-22.)

Uusweberiläinen lähestymistapa on kiinnostunut ammattikuntien välisestä kilpailusta mutta toisaalta näkee konflikteja olevan myös ammattikuntien sisällä. Oman monopoliaseman ylläpitäminen ja aseman vahvistaminen aiheuttavat lähiammattien omahyväistä syrjimistä ja aliarvioimista. Professioammatti ilmentänee enemmän ammatillista valta-asemaa, kuin toiminnallista tehokkuutta, toiminnan taustalla olevaa tietämystä tai korkeaa etiikkaa. Ammattijärjestöt tukevat professionaalistumisajattelua, koska se on hyvä työmarkkinapoliittinen keino saavuttaa hyvät tulot ja sosiaalisesti arvostettu asema. (Hughes 1981, 102-103.)

Uusweberiläisen professioajattelun taustalla on ajatus sosiaalisesta sulkemisesta (*social closure*). Sosiaalisen sulkemisen teorian perusajatuksena on, että ryhmän muodostuksen motiivina on jäsenten liittoutuminen vähäisten etujen saavuttamista varten (Luukkainen 2000, 61). Weber (1978) käyttää nimitystä sosiaalinen sulkeminen viitatessaan yhden ryhmän monopoliasemaan ja jäsenyyden määrittelyyn tiettyjen ominaisuuksien valossa. Ryhmä voi sulkea ulkopuolelleen yksilöitä jonkin ominaisuuden, kuten ulkonäön, sosiaalisen taustan, uskonnon tai esimerkiksi koulutuksen mukaan. (Murphy 1988, 8.) Profession luokan synty mahdollistuu sosiaalisen sulkemisen ansiosta profession voitettua etutaistelun. Lainsäädäntöön perustuvat kelpoisuusehdot, pätevyys- ja koulutustodistukset ovat sosiaalisen sulkemisen taustalla vaikuttavina tekijöinä. Kuitenkaan professioammattin saavuttama asema ei ole itsestään selvyys, vaan aseman säilyminen edellyttää jatkuvaa ponnistelua ja taistelua uusien ”vihollisia” vastaan. Pätevyyskentälle on pyrkimässä alati uusia taistelijoita, jotka haluavat samanlaisen aseman, kuin vallassa oleva ryhmä. Jo valtaa omaavan ryhmän hävitessä taistelun pätevyydestä, seurauksena on deprofessionaalistuminen ja aseman romahtaminen. (MacDonald 1995 8, 32-35; Konttinen 1993, 8-9.)

Simolan (1995, 307-308) mukaan peruskoulunopettajat näyttäisivät saavuttaneen huomattavan määrän klassisen profession piirteitä, joita ovat 1) korkea koulutustaso, 2) yhteiskunnan kannalta välttämättömän palvelutehtävän

hoitaminen, 3) ammatin autonomia, 4) ammatin sisäinen lisääntymissäätely, pätevyyden ja rekrytoinnin kontrolli, 5) erikoiskvalifikaatiot, 6) ammatin intellektuaalisuus, 7) professionharjoittajien organisoituminen järjestöiksi (Rinne ja Jauhiainen 1988, 7).

Luokanopettajien ja aineenopettajien tilanne yhtenäistyvässä peruskoulussa asettaa ammattiryhmät tilanteeseen, jossa oman pätevyyskentän vaaliminen on oman profession etujen säilymisen kannalta ymmärrettävää. Toisaalta Rinne ja Jauhiainen (1988, 439) katsovat peruskoulunopettajien kuroneen lähes umpeen vanhan oppisäädyn (papisto, oppikoulunopettajat, nyk. aineenopettajat) professionaalisen etumatkan.

5.4 Kollegiaalisuus ja eristäytyneisyyden kulttuuri koulussa

Opettaja on perinteisesti toiminut luokassaan yksin. Opettajakulttuuriin ei ole kuulunut oman työn arvioiminen tai suunnittelu kollegoiden kanssa. Opettaja ei ole sitoutunut analysoimaan ja kehittämään työtään ryhmässä, vaan on tahkonnut työssään itsenäisesti. Opettajan oma luokka on paikka, jossa opettajalla on päätösvalta toiminnan organisoinnista. (Kohonen 1996, 74; O'Neil 1995, 21.) Opettajien yksityisyys ja eristyneisyys näyttäytyvät koulussa esimerkiksi kilpailuna tai kritiikin torjumisena ja taipumuksena ahmia yhteisiä resursseja. Opettajien kokiessa epävarmuutta työssään he myös mielellään eristäytyvät. Epävarmuuden omaa työtä kohtaan ajatellaan olevan sidoksissa siitä saatuun positiiviseen palautteeseen. (Fullan & Hargreaves 1991, 38-39.)

Opettajan ammatillinen eristyneisyys vaikuttaa koulun kehittämiseen. Eristäytyminen rajoittaa uusien ideoiden leviämistä ja parempien ratkaisujen löytymistä. Opettajien ahdistus kasvaa ja samalla kielteiset näkemykset itsestä, oppilaista ja kollegoista lisääntyvät. Eristyneisyyteen johtava epävarmuus onkin yksi vaikeimmista opettajan muuttumisen ja uudistumisen esteistä. (Fullan 1993, 34-35; Rosenholtz 1989, 106-110.)

Edellä kuvatuslainen eristäytynyt opettajakulttuuri lienee yleisin muoto kouluissa. Hargreaves (1992) jaottelee opettajakulttuurit seuraavasti: yksilökeskeinen (eristäytynyt), rajattu, yhteisökeskeinen ja rajoja ylittävä opettajakulttuuri. Tässä jaottelussa *yksilökeskeinen opettajakulttuuri* nähdään opettajan juuri eristäytymisenä, negatiivisena suhtautumisena luokassa käyviin ulkopuolisiin vierailijoihin. *Rajatussa kulttuurissa* opettajalla on jonkin verran kontakteja luokkansa ulkopuolelle, esimerkiksi samaa luokkatasoa tai samaa ainetta opettavaan opettajaan. Opettaja saa ehkä virikkeitä opetukseen sinällään, mutta esimerkiksi oppilaan asema ajatellen oppimisvaikeuksia ja opetettavan tiedon perustelu ajatellen sirpaletietoa ja päällekkäisyyksiä, saattavat jäädä paitsioon. *Yhteisökeskeisessä opettajakulttuurissa* opettaja toimii laaja-alaisemmassa yhteistyössä aine- ja luokkarajoja ylittäen. Yhteistyö on avointa ja epäonnistumisia voidaan käsitellä ryhmässä. Opettajat suhtautuvat kriittisen avoimesti uusiin haasteisiin työssään ja sitoutuvat työhönsä. Yhteistyötä kuitenkin tehdään lähinnä oman koulun puitteissa. Rajoja ylittävässä kulttuurissa opettajat toimivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa niin oman koulunsa, kuin myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Konstruktivistinen oppimis- ja opetuskäsitys toimii kulttuurin taustalla. (Niemi & Tirri 1997, 28-32.)

6 KOULU JA OPETTAJA MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA

Kansainvälistyvässä maailmassa työelämän instituutioiden mahdollisimman hyvä toimivuus ja uudistumiskyky tulevat olemaan tärkeimpiä yksittäisiä kansantaloudellisia kilpailutekijöitä. Erityisen tärkeää tämä on Suomelle muun muassa maan kansainvälisen aseman muututtua Euroopan unioniin liittymisen myötä. Ulkopuolisten muutosvaatimusten lisäksi maan sisäinen halu menestyä kansainvälisillä markkinoilla ajaa muutoksiin työelämässä. Nyt käynnissä olevan yhteiskunnallisen muutoksen yhteydessä esillä on keskeisesti ollut termi tietoyhteiskunta, johon siirtymisessä korostunut rooli ja vastuu on annettu koulutukselle – opettajien ja koulujärjestelmän tulisi pystyä vastaamaan näihin haasteisiin. Tietoyhteiskuntaan liittyvällä innovoinnilla on kansainvälisen kilpailukyvyyn parantamisen lisäksi tavoitteena parantaa tutkimuksen ja koulutuksen tasoa sekä edistää kaikkien suomalaisten mahdollisuuksia oppia tietoyhteiskunnassa tarvittavat tiedonkäyttötaidot. (Piipari 1998, 56.)

Tuomisto (1997) kuvaa muutoksen on siirtymisenä jostakin entisestä johonkin uuteen ja erilaiseen. Työympäristöissä tämä voi olla siirtymistä jostakin entisestä organisaatiomallista uuteen organisaatiomalliin tai siirtyminen vanhasta ajattelu- ja työtavasta uuteen ajattelu- ja työmalliin. Muutos edellyttää aina sekä tietoa, että halukkuutta sen omaksumiseen ja käyttöön eli uuden tiedon oppimista ja soveltamista. Muutokseen sopeutuminen riippuu paljolti siitä, miten se toteutetaan ja millaiset ovat ihmisten muutosresurssit. Muutos voi olla luonteeltaan syvä, jolloin muutos koskettaa organisaation rakenteita.

Pinnallisessa muutoksessa tehdään vain pieniä työhön liittyviä muutoksia. Organisaatioiden muutoksista erotetaan tämän mukaisesti organisaatioiden kehittäminen (organizational development, OD) ja organisaatioiden muuttaminen (organizational transformation, OT) (Tuomisto 1997, 13-16).

Yhtenäiseen peruskouluun liittyvät muutokset tapahtuvat ainakin osittain organisaation muuttamisen tasolla. Yhtenäistämisen edellytyksenä voitaneen pitää organisaation kehittämistä. Laajemmin nyt kulttuurissa tapahtuvaa muutosta voidaan tulkita siirtymisenä modernista postmoderniin yhteiskuntaan (Niemi 1998, 9). Postmoderni – termiä alettiin käyttää 1980-luvulla viittaamaan kulttuurin murroksen uusimpiin ilmiöihin; kun edeltävä, teollinen ja moderni kulttuuri etsi kaiken kattavia ja selittäviä ”suuria kertomuksia”, on postmodernille ajalle tyypillistä pirstaloituminen, suurten kertomusten hajautuminen, juonettomuus ja hahmottomuus (Lehtisalo 1991, 36-37). Sahlberg (1998) on luonnehtinut kasvatuksen ja koulutuksen kentässä tapahtunutta muutosta modernin ja postmodernin käsitteiden kautta. Sahlberg huomauttaa, että postmoderni ei asetu vastustamaan modernia – eivätkä ne siis rinnakkaisesta ja eroja hakevasta tarkastelutavasta huolimatta ole toistensa vastakohtia. Taulukossa 2. kuvataan eräitä modernin ja postmodernin piirteitä.

Taulukko 2. Modernin ja postmodernin eräitä eroja ja piirteitä (Sahlberg 1998).

MODERNI	POSTMODERNI
Tiedonkäsitys	
Tiedon perustana tieteellinen metodi. Tieto arvovapaata ja objektiivista. Tiedon lisääntyminen kumulatiivista. Positivismi, jonka taustalla Descartes, Newton ja brittiläiset empiristit	Tiedon perustana myös tulkinnalliset, hermeneuttiset metodit. Tiedon moniarvoista ja ei objektiivista. Tiedon lisääntyminen myös muuntumista.
Logiikka	
Kaksiarvoinen logiikka: tosi ja epätosi. Dikotomiset vaihtoehdot joko/tai. Analyttinen päättely.	Sumea logiikka, jossa totuudella useita arvoja. Paradoksien vaihtoehtoina sekä/että. Metaforat tulkinnassa.
Järjestys ja muutos	
Lineaarinen järjestys ja determinismi. Yksinkertaisuuden ja harmonian tavoittelu. Järjestyksen suuntaa kuvaa entropia. Strateginen suunnittelu ja vahva hallinto muutoksen perustana. Panos – tuotos –metafora.	Järjestys epälineaarista ja kaaottista. Kompleksisuus ja epäennustettavuus. Järjestyksestä voi syntyä myös kaaoksesta. Muutos perustuu itsejärjestäytymiseen ja sisäiseen vuorovaikutukseen.
Systemin luonne	
Suljetut systeemit, jotka eivät ole vaihdannassa ympäristönsä kanssa.	Avoimet systeemit, jotka ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.
Yksilö, identiteetti ja ihmiskäsitys	
Yksilöiden eristyminen, valmiit ihmisen mallit, yksilöiden tasa-arvo samanlaisuutena. Vastuu instituutiolla.	Kevyet yhteisöt ja uusheimolaisuus, identiteettityö ja itsensä etsiminen, pluralismi ja erilaisuutta kunnioittava tasa-arvoisuus
Kontrolli	
Yksilön tai organisaation kehitys ulkoisen informaation ohjaamaa ja kontrolloimaa. Onnistuminen edellyttää valvontaa, seurantaa ja kontrollia.	Yksilön tai organisaation kehitys on itsejärjestäytyvää, sisäisen informaation ohjaamaa ja kontrolloimaa.
Kulttuuri, politiikka ja talous	
Yksiarvoisuus. Suuret tarinat. Ideologinen dikotomia. Vahvat ja suuret organisaatiot talouden perustana. Fordismi, massatuotanto. Fragmentoitunut kilpailu. Monokapitalismi.	Moniarvoinen kulttuuri. Ei suuria tarinoita. Ideologinen pluralismi. Talouden perustana pienet ja vahvat yksiköt. Informaatio ja viestintä vallan symboleina. Joustavat tuotantoyksiköt. Maailmantalous.
Metaforat	
Metaforat fysiikasta ja kemiasta; kone. Lisääntyminen kehityksen kuvaajana.	Metaforat biologiasta ja orgaanisesta todellisuudesta; ihminen. Kehitystä kuvaa orgaaninen kasvaminen.

Meneillään oleva yhteiskunnallinen muutos asettaa myös koulut arvioimaan arvoperustansa ja tavoitteensa uudelleen, kun käsitykset ihmisenä olemisesta, tiedosta ja oppimisesta ovat tutkimuksen myötä muuttumassa. Koulun rooli auktorisoituna tiedonvälittäjänä on auttamatta horjumassa sähköisen tiedonvälityksen kehittymisen vuoksi. Muutosten keskellä on yhä tärkeämmäksi tulossa kyky kohdata muutoksia ja niihin liittyvää epävarmuutta. Koulun kehittämistyön haasteiksi muuttuvassa yhteiskunnassa Kohonen ja Leppilampi (1994) esittävät seuraavia päätelmiä:

- *Kasvatuksen tulee tukea ihmisten arvomaailman jäsentymistä ja kykyä ristiriitojen kohtaamiseen siten, että etsitään eri osapuolille hyväksyttäviä ratkaisuja erilaisia näkökulmia sovitellen.*
- *Kasvatuksen tulee vaikuttaa siihen, että erilaisuus voidaan nähdä myös rikkautena, joka tuo uusia kasvun mahdollisuuksia. Erilaisuuden kohtaaminen voi avartaa myös yksilön omaa persoonaa ja lisätä hänen itsetuntemustaan.*
- *Itseohjautuva oppiminen asettaa laadullisesti uudenlaisia vaatimuksia koulun opetustyölle. Oppimista on hajautettava sekä kouluissa että niiden ulkopuolella tapahtuvaksi.*
- *Koulutuksessa on kehitettävä edelleen itsenäistä opiskelua ja yhteistyötä lisääviä työmuotoja, muun muassa yhteistoiminnallinen oppiminen, monimuoto- opetus ja etäopiskelu.*
- *Kasvatuksessa tulee kiinnittää enemmän huomiota inhimilliseen lahjakkuuden erilaisiin piirteisiin. Kasvatuksen tulee tukea yksilön edistymistä mahdollisimman pitkälle hänen edellytystensä ja kasvuympäristön sallimissa puitteissa.*
- *Vastuuta tulee siirtää kasvatettavalle itselleen. Oppimisympäristöjä ja ohjausta tulee suunnitella sellaisiksi, että ne tukevat lisääntyvää vastuunottoa ja erilaisiin tavoitteisiin pyrkivää opiskelua.*
- *Koulua tulee kehittää siten, että se auttaa ihmisiä muutosten kohtaamisessa. Ihmisten tulee oppia analysoimaan murrosaikaa ja sietämään muutokseen liittyvää epävarmuutta. Heidän on tarpeen pohtia ja jäsentää uudelleen omia arvojaan ja toimia niiden mukaisesti.*
- *Päätäntävällän siirtäminen koulutasolle merkitsee sitä, että opettaja ei enää voi olla valmiina annettujen didaktisten sisältöjen toteuttaja. Hänen on otettava lisää vastuuta niiden luomisessa yhdessä oppilaiden kanssa. Hänen on osallistuttava myös koulunsa*

- *Asioiden yhteiseen päätöksentekoon. Tämä merkitsee sitoutumista koulun kehittämistyöhön yhdessä sidosryhmien kanssa. Koulun kulttuuria on kehitettävä tietoisesti kollegiaalisen yhteistoiminnallisuuden kulttuuriin.*
- *Opettajalla tulee olla yhteissuunnitteluun ja toteutukseen tarvittavia taitoja. Koulun on tarvittaessa reagoitava nopeastikin opetuksensa kehittämiseksi ja ennakoitava tulevia tarpeita. Koulun henkilöstö ja etenkin rehtori/johtaja tarvitsevat myös strategisen suunnittelun taitoja, joustavuutta ja valmiutta riskien ottamiseen. Nämä seikat korostavat aiempaa enemmän ihmissuhdetaitojen merkitystä.*
- *Opettajan tulee pystyä arvioimaan työnsä toteutumista luokka ja koulutasolla. Hänen tulee ohjata oppilaita arvioimaan omaa oppimistaan ja toimia heidän oppimisen ohjaajana.*

Kohosen ja Leppilammen (1994) päätelmät koulun kehittämistyön olennaisista kohdista summaavat niin koululle kuin opettajan työllekin ajankohtaiset kehitystehtävät. Muutostarve ja edellä kuvatut piirteet muutoksen suunnasta tulevat vastaan koulukentillä tällä hetkellä todella voimakkaasti. Ovatko muutosyritykset vain olemattomia henkäisyjä työkentän aavalla? Ovatko ne mitättömiä yrityksiä saada aikaan pysyvää muutosta koululaitoksessa, joka toimii säilyttäen olemassa olevaa? Fullan (1994) korostaa, että opettajankoulutus, koulujen toiminnan järjestely, koulujen hierarkkinen toiminta ja poliittinen päätöksenteko sisältävät enemmän säilyttävää kuin muuttavaa asennetta. Liian usein muutoksen toteuttaminen on viimeisten koulupoliittisten ohjelmien toteuttamista ulkoa ohjattuna eikä opettajien sisäänrakennettu luonnollinen tapa tehdä työtä.

Elinikäinen oppiminen käsitteenä on jokaiselle opettajalle varmasti tuttu, mutta ajatellaanko sen koskevan oman työn kohdetta, lapsia, joita kannustetaan ja joille teroitetaan kaiken olevan opettavaista ja paikalleen jäämisen tuhoisaa. Ajattelemmeko opettajina, että työprosessimme ja muutoskampailu on elinikäistä oppimista. Muutoksen päämäärä voi ja sen pitäneeikin muuttua sen mukaan, miten prosessi etenee: epäonnistumista ei ole tapahtunut vaikka päämäärää ei saavutettaisikaan. On omaksuttava tutkiva ja ongelmia ratkaiseva, pakoilematon, asenne työhön ja elämään. Opettajan muutosalttius, kyky oppia muutoksesta ja ohjata siihen oppilaita on yhteiskunnan kehityksen kannalta tärkeää.

7 ASENTEET

Tutkimuksemme kohteena olevaan ilmiöön liittyvät olennaisesti opettajien toistensa työtä kohtaan muodostuneet asenteet. Asenteiden syntymiseen ja kehittymiseen vaikuttavat useat tekijät ja asenteiden voidaan ajatella olevan myös tarpeellisia peilauksen kohteita ajatellen omaa työtä ja kasvuprosessia ihmisenä ja opettajana.

7.1 Asenne, ennakkoluulo vai stereotypia?

”Asenne tarkoittaa tapaa, jolla suhtaudumme asioihin, ihmisiin, tilanteisiin ja tapahtumiin.” Näin asennetta määrittelee Kangas (1998) tuoden myös esiin asenteelle tyypillisen tavan olla joko selvästi myönteinen tai selvästi kielteinen. Asenteet ovat Kankaan mukaan osittain jo lapsuudessa kokemusten tai jäljitteilyn kautta opittuja suhtautumistapoja ja muodostuvat vähitellen osaksi ihmisen persoonallisuutta. Ympäristö vaikuttaa asenteisiin vahvistavasti tai heikentävästi. Asenteet vaikuttavat yksilön tekemiin havaintoihin, päätöksiin ja arviointeihin, asenteen turvin yksilö sopeutuu eteen tuleviin tilanteisiin tai päinvastoin tukehduuttaa kykyä omaksua ympäristön tarjoamia virikkeitä. (Kangas 1998, 39.)

Ennakkoluuloiksi kutsutaan sellaisia kielteisiä asenteita, joissa asenne ei perustu tosiasiallisiin tietoihin tai kokemuksiin sen kohteesta. Wahlström (1996) kiinnittää huomiota ennakkoluulo –käsitteeseen ja painottaa käsitteen kuvaavaa luonnetta. Ennakkoluulo on nimenomaan luulemista ennalta. Tässä ajatuksessa pitäytyy myös ennakkoluulon perusmääritelmä: ennakkoluulo on asenne, joka edellyttää tiedon kustannuksella syntyvää epävarmuutta (luuloa), joka syntyy siitä, että jotain pitää päättää ennen perusteita (ennakkoon). (Ojala & Uutela 1993, 32; Wahlström 1996, 72.)

Stereotypiat ovat jäykästi ennallaan pysyviä, yleistettyjä ennakkoluuloja. Stereotypioinnin voidaan katsoa olevan kognitiivista tiedonkäsittelyä, joka perustuu kohteiden luokitteluun korostamalla eroja kategorioiden välillä ja yhtäläisyyksiä luokkien sisällä. Omalle sisäryhmälle pyritään hankkimaan myönteisiä stereotypioita ja ylläpitämään niitä toisiin ryhmiin verrattuna. Yhteisössä stereotypiat ovat laajasti hyväksytyjä ja osaksi jopa universaaleja yleistyksiä. (Aboud 1988, 5; Virrankoski 1994, 94-96.)

Ajatellen koulumaailmaa ja opettajien toimintaa omissa yksiköissään tiiviisti, voidaan opettajien käsityksiä toistensa työstä jossain valossa kutsua ennakkoluuloiksi: tietämättä, miten toinen opettaja oppilaiden kanssa toimii, hänestä muodostetaan käsitys. Toisaalta stereotypiset asenteet eri opettajaryhmien välillä tuntuvat voimakkailta ja vaikeasti muuttuvilta. Näin voisi olettaa olevan varsinkin tilanteessa, jossa yhteistyö eri opettajaryhmien välillä on vähäistä ja vuorovaikutuksellisen keskustelun osuus minimissä.

7.2 Asenteiden muodostuminen

Asenteiden muodostumista on selitetty erilaisin teorioin. Toisaalta ajatellaan sosiaalisen ympäristön vaikuttavat yksilön asenteisiin, toisaalta korostetaan yksilöllisyyttä. Sosiaalisen ympäristön vaikutusta korostavat sosiaalisen reflektion teoria, sosiaalisen identiteetin teoria, kontaktiteoria ja konfliktiteoria. Yksilöllisyyttä asenteiden muodostumisessa painottavat kognitiivinen teoria,

psykoanalyttinen teoria ja behavioristinen teoria (vrt. Rainio & Helkama 1974, 110-111).

Asenteiden muodostumista suhteessa jäsen- ja viiteryhmien normeihin kuvataan *sosiaalisen reflektion teorialla*. Yksilö reflektoi itseään suhteessa siihen sosiaaliseen ryhmään, johon kuuluu. Hän omaksuu ryhmän asenteet ja stereotypiat, jotka vastaavat ryhmän valtaa ja statusta yhteiskunnassa. Yleensä omaa ryhmää ajatellaan myönteisesti ja muita ryhmiä kielteisesti. Sosiaalisesta ympäristöstä asenteiden syntyyn voimakkaimmin vaikuttavat vanhemmat, koulu, vertaisryhmät. (Ojala & Uutela 1993, 33; Aboud 1988, 18-20; Oskamp 1991, 160-165.)

Sosiaalisen identiteetin teoria määrittää asenteiden muodostumisen sosiaalisen luokittelun ja ryhmän jäsenyyden kautta. Luokka ja ryhmä määrittävät yksilön sosiaalisen identiteetin ja sitä kautta vaikuttavat tämän itsearvostukseen ja itsetuntoon. Itselleen suotuisasti yksilö pyrkii arvioimaan omaa jäsenyyttään mahdollisimman myönteisesti, arvostamaan omaa ryhmäänsä korkealle ja vähättelemään toisen ryhmän ominaisuuksia. Yksilö käyttäytyy pikemminkin ryhmäidentiteettinsä mukaisesti kuin henkilökohtaisten ominaisuuksiensa puitteissa. (Duckitt 1992, 84; Jaakkola 1995, 53; Virrankoski 1994, 88-91.)

Kontaktiteorian mukaan asenne voi muuttua joko myönteisemmäksi tai kielteisemmäksi kun yksilö on tekemisissä asenteen kohteen kanssa. Vaikuttaakseen asenteisiin myönteisesti kontaktien tulee olla vapaaehtoisia, jatkua pitkään ja sisältää toimintaa, jossa yksilöillä/ryhmillä on yhteiset tavoitteet. Konfliktiteorian mukaan kontaktien ollessa ulkoisen pakon sanelemia tai eri ryhmien joutuessa kilpailemaan yhteisestä päämäärästä, kontaktien myötä saattavat asenteet muuttua kielteisemmiksi. (Jaakkola 1995, 3; Virrankoski 1994, 150; Oskamp 1991, 160.)

Kognitiivinen, psykoanalyttinen ja behavioristinen teoria korostaessaan yksilön kokemuksia asenteiden muodostumisessa, painottaa yksilöllisyyden eri puolia. Kognitiivisen teorian ydinajatus on, että yksilön asenteet syntyvät ajattelun,

tunteiden, havaitsemisen ja toimintapyrkimysten vaikutuksesta. Nämä normaalit kognitiiviset prosessit jäsentävät maailmaa eri kategorioihin ja niiden avulla yksilö asettaa oletuksia siitä, miten maailma toimii. (Jaakkola 1995, 53; Ojala & Uutela 1993, 33; Duckitt 1992, 83.) Psykoanalyttinen selitysmalli perustuu ihmisen tarpeisiin ja persoonallisuuspiirteisiin. Ennakkoluulojen ja negatiivisten asenteiden ajatellaan syntyvän siten, että turhautumista, vihaa ja ahdistusta ei kyetä käsittelemään ja niiden purkautuminen on vääristynyttä. Sosiaalisen oppimisen säännönmukaisuuksien ajatellaan behavioristisen teorian mukaan olevan asenteiden muodostumisen taustalla. Yksilön kokiessa toisten ihmisten hyväksyntää omaksumaansa asennetta kohtaa asenne vahvistuu. Jos puolestaan asenteesta seuraa rangaistus, se heikkenee ja sammuu ehkä kokonaan. (Ojala & Uutela 1993, 33; Liebkind 1988, 17; Oskamp 1991, 161, 168-170.)

Ennakkokäsitysten merkitystä asenteiden muodostumisessa korostavat Lahikainen ja Pirttilä-Backman (1996). He tuovat esille asenteen perinteisen määrittelyn: yksilön kehittämät yhtenäiset ajattelu-, tuntemis- ja toimintataipumukset tiettyä kohdetta kohtaan. Nykyään koetaan kuitenkin myös tärkeäksi korostaa asenteen muodostumisessa yksilön aikaisempia kokemuksia kohteesta. Asenteet ja käyttäytyminen ovat yhteydessä toisiinsa, mutta eivät välttämättä vastaa toisiaan. Näin siksi, että jokaisessa toimintatilanteessa vaikuttavat asenteiden ohella myös muut tilanteelle ominaiset tekijät ja käyttäytymiseen vaikuttavat säännöt. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1996, 79-80.)

7.3 Asenteiden tehtävä

Asenteilla voidaan katsoa olevan tiedollinen tehtävä. Vaikka asenteet eivät välttämättä ole oikeaa tietoa, niillä saattaa kuitenkin olla merkitystä yksilölle. Katz (1960) jaottelee asenteiden tehtävät neljään osaan: ymmärtäminen, itsetunnon suojeleminen ja puolustus, tarpeiden tyydytys sekä arvojen ilmaisu. Asenteet auttavat yksilöä ymmärtämään maailmaa, tapahtumia ja tilanteita. Asenteet auttavat tarpeiden tyydyttämisessä ja päämääriin pääsemisessä.

Elämäntilanteisiin mukauduttaessa ja hyödyn tavoittelussa asenteet saattavat vaikuttaa suotuisasti, asenteiden avulla yksilö myös puolustaa itseään epävarmoissa ja epämiellyttävissä tilanteissa kasvattaen itseluottamusta. Asenteet ilmaisevat ihmisen arvoja ja auttanevat identiteetin muodostumisessa. Toisaalta tämä jaottelu auttaa ymmärtämään asenteita mutta samalla havainnollistaa, millaisissa tilanteissa asenteita esiintyy ja mitkä asiat asenteisiin voivat vaikuttaa. (Oskamp 1991, 75-77.)

Myös ennakkoluulot ja stereotypiat liittyvät ihmisen selviämiseen ja vuorovaikutteisuuden ympäristön kanssa. Ennakkoluuloja voidaan ajatella puolustusmekanismeina, joilla ihmiset pyrkivät ratkaisemaan sisäisiä repressiivisiä impulssejaan tai ongelmia suhteessa muihin ihmisiin (Jaakkola 1995, 52).

Hyvin helposti asenteet mielletään negatiivisiksi. Edellä kuvatut näkemykset valottavat asenteiden tarpeellisuutta oleellisesti. Asenteet voivat olla kehityksen väline ja selviytymiskeino, joskin toisaalta asenteet voivat olla rajoittavia kehityksen kannalta. Oskamp (1991, 14) korostaa, että yksilön tiettyyn kohteeseen liittyvää asennetta voidaan päätellä hänen verbaalisista tai non-verbaalisista reaktioistaan, jotka asenteen kohde yksilössä laukaisee. Reaktiot voivat olla luonteeltaan affektiivisia, kognitiivisia tai toiminnallisia. Ajatus siitä, että asenne näkyy käyttäytymisessä paremmin kuin ihmisen omassa kuvauksessa itsestään jossakin toimintatilanteessa, herättää mielenkiintoisen ajatuksen asenteiden tutkimuksen vaikeudesta.

Opettajakulttuureissa asenteet tulevat esiin tilanteissa, joissa eri opettajaryhmät ovat tekemisissä toistensa kanssa ja keskustelevat asenteiden keskiössä olevista työn puolista. Yhtenäisen peruskoulun kehittämisen kannalta yhteistyön mahdollistaminen ja sitä kautta asennemuutostenkin aikaansaaminen voivat olla kasvatustyön kannalta asennemuutoksen mahdollistajia.

8 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen viitekehys piirtyy peruskoulukulttuurin sisällöllisen ja muodollisen muutoksen erään elementin, peruskoulussa työskentelevien opettajaryhmien, luokan- ja aineenopettajien, toistensa opettajuutta ja työtä koskevien käsitysten selvittämiseen. Kouluyhteisöä on alettu tarkastella kulttuurillisena ilmiönä 1970-luvun alusta, jonka jälkeen koulukulttuurista on käytetty sen antropologista määritelmää, jossa kulttuuri tarkoittaa ryhmän omaksumaa tietoa, vallitsevia uskomuksia, arvoja, tottumuksia, moraalialia, rituaaleja, symboleja ja kieltä – toisin sanoen elämäntapaa (Sahlberg 1997, 127-128). Symbolisen interaktionismin perinteessä ja osittain antropologisen tulkinnan mukaan kulttuurilla on sosiaalisessa ryhmässä todellisuutta konstruoiva tehtävä; jokainen yhteisö kokee arkitodellisuuden ilmiöt itsestään selvinä. Kulttuurin avulla yksilöt jäsentävät elämäntilanteittensa tapahtumia. Kulttuuri on yhteisöille väline todellisuuden konstruoimiseksi ja yksilöllisten merkitysten luomiseksi: ihmiseksi tuleminen ja ihmisenä olemisen tapoja on yhtä monta kuin ihmisen luomia kulttuurejakin. (Berger 1994, 29-65.)

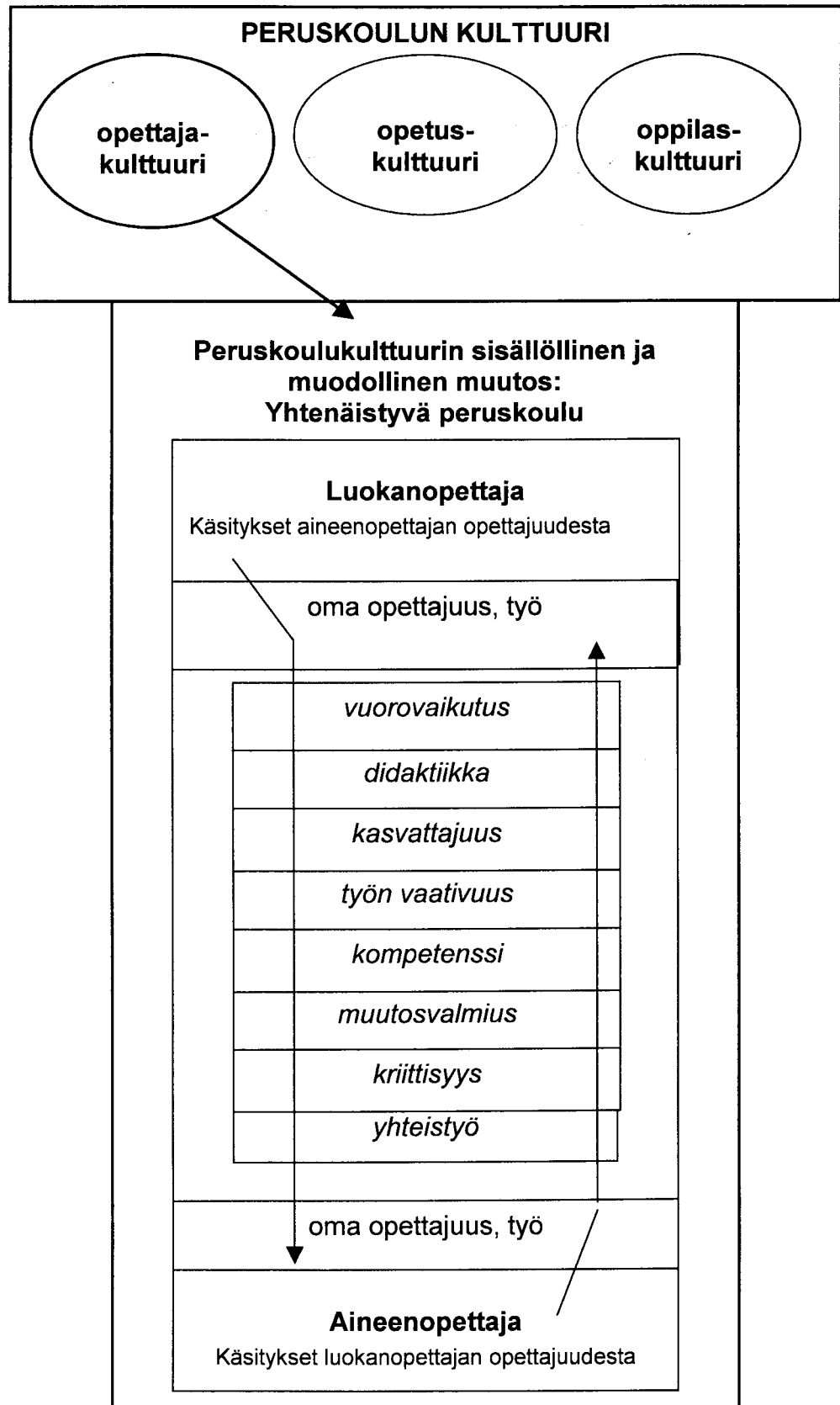
Koulukulttuurista voidaan Hargreavesinin (1994) mukaan erottaa sellaisia osakulttuureita, kuten opettajien muodostama opettajakulttuuri, opettamisesta

ja opiskelusta muodostuva opettajakulttuuri sekä oppilaskulttuuri. Koulukulttuurista on havaittavissa myös sisällön ja muodon ulottuvuudet. Koulukulttuurin sisältöön liittyvät muun muassa koulumuotojen erot, oppiaineiden opettamisen kulttuurit. Koulukulttuurin muoto tarkoittaa taas opettajien (mutta myös muun kouluhenkilöstön) keskinäisten suhteiden rakenteita ja yhteisöllisyyden muotoja (Hargreaves 1994). Tämän tutkimuksen kohteena on opettajakulttuuri, joka voidaan nähdä peruskoulun toiminnallisen ja organisatorisen rakenteen myötä jakaantuneen kahtaalle: ala-asteen muodostamaan luokanopettajakeskeiseen opettajakulttuuriin ja yläasteen aineenopettajaperustaiseen opettajakulttuuriin. Tutkimuksessa lähestytään näiden opettajakulttuurien vuorovaikutuksen kannalta keskeiseen ulottuvuuteen, opettajaryhmien välisten opettajuutta koskevien käsitysten selvittämiseen. Kuten Sahlberg (1997, 129) toteaa:

"Mikäli koulukulttuurilla on koulussa todellisuutta ja merkityksiä konstruoiva tehtävä, on ensimmäiseksi tunnistettava sekä opettajakulttuurille että oppilaskulttuurille tyypillisiä piirteitä, toisin sanoen niihin kuuluvia normeja, uskomuksia ja tottumuksia. Tämän jälkeen voidaan kulttuuria pyrkiä muuttamaan sellaiseksi, että se tukee opetuskäytäntöjen muutosta ja koulun kehittymistä."

Tämän tutkimus on metodologiselta lähtökohdaltaan kuvaileva ja vertaileva survey-tutkimus, jossa tutkittavaa ilmiötä kuvaillaan kvantitatiivisen aineistoon perustuen numeeristen suureiden avulla.

Luokanopettajien ja aineenopettajien asennoitumista toistensa työhön ja opettajuuteen tutkitaan seuraavana olevan kuvion 3. mukaisesti kuuden osa-alueen kautta. Osa-alueet ovat vuorovaikutus, didaktiikka, kasvattajuus, työn vaativuus, muutosvalmius ja yhteistyö.



Kuvio 3. Tutkimuksen viitekehys.

Edellä kuvatun viitekehyksen puitteissa tutkimuksessa etsitään vastausta seuraaviin ongelmiin:

Pääongelma:

- Missä suhteessa ovat luokanopettajien ja aineenopettajien käsitykset toistensa opettajuudesta ja työstä verrattuna omaan opettajuuteensa ja työhönsä?

Alaongelma:

- Miten käsitykset näyttäytyvät eri opettajuuden ja opettajan työn osa-alueissa: vuorovaikutus, didaktiikka, kasvattajuus, työn vaativuus, muutostavalmius ja yhteistyö.

Lisäksi tarkastelemme taustamuuttujien vaikutusta opettajaryhmien käsityksiin:

- Selittävätkö ikä, sukupuoli, koulutus, työkokemus ja yhteistyö asennoitumista tutkittavissa opettajaryhmissä?

9 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

9.1 Kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat peruskouluissa työskentelevät luokan- ja aineenopettajat. Tutkimus suoritettiin Kokkolassa, Jyväskylässä, Tuusulassa ja Kurussa. Otanta tarkoittaa havaintoyksiköiden poimimista perusjoukosta niin, että sattuma vaikuttaa siihen, mitkä yksiköt tulevat valituksi. Havainnot voidaan valita myös ei – sattumanvaraisesti niin, että pyritään saamaan perusjoukon ominaisuudet oikeassa suhteessa tarkasteltavaksi. Tällöin puhutaan otoksen sijaan harkinnanvaraisesta näytteestä. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 106). Tässä tutkimuksessamme jouduimme aikarajoitusten vuoksi turvautumaan harkinnanvaraiseen näytteeseen: saatuaamme kyselylomakkeen valmiiksi, oli opettajien kesälomaan aikaa vain kaksi viikkoa, mikä pakotti meidät keräämään aineistomme sieltä, mistä sen onnistuisimme ylipäättään saamaan. Alun perin suunnittelimme tekemämme tutkimuksen Kokkolassa ja Jyväskylässä, joissa tiesimme yhtenäistämiskokeiluja olevan vireillä tai käynnissä. Tällöin olisimme keskittyneet vertailemaan erityisesti opettajia yhtenäisen peruskoulun toiminnan perusteella vertaillen projekteissa mukana olevien koulujen ja erillään toimivien koulujen opettajien käsityksiä. Yhteydenotto Jyväskylään kuitenkin muutti suunnitelmamme: kyselyyn suhtauduttiin kevätkiireissä ja toistuvien kyselyjen paineessa hyvin kielteisesti. Onneksi kaksi koulua oli suorastaan innokkaita ottamaan osaa tutkimukseemme. Kokkolasta aineiston keruu oli helpompaa sikäli, että henkilökohtainen käynti koululla ja rehtorin

tapaaminen yleensä sai suopeamman vastaanoton. Vastaanotto kouluilla vaihteli loukkaavasta välinpitämättömyydestä erittäin asialliseen ja kannustavaan kiinnostukseen. Lisäksi turvauduimme tuttavaopettajiin, jotka lupasivat viedä lomakkeet kouluilleen ja puhua tutkimuksemme puolesta. Huolimatta aineistonhankinnan pienistä vastoinkäymisistä, saatoimme todeta vastaukset saatuamme otoksen kohtuullisuuden: "maantieteellisen hajonnan" lisäksi otospaikkakunnat ovat eri kokoisia: muutaman tuhannen asukkaan kunnasta keskisuureen kaupunkiin, joten vaikka tilastollisen päättelyn rajoitukset tuleekin muistaa tuloksia raportoitaessa ja tulkittaessa, näytteellä voidaan Alkulan, Pöntisen ja Ylöstalon mukaan (1994, 106) saada oikea kuva perusjoukosta mutta tilastollinen päättely ei ole mahdollista.

Vastauksia saatiin yhteensä 103, joista yksi hylättiin. Otoksiksi saimme 102 - luokanopettajia 64, aineenopettajia 38. Otosrakenne on eritelty taulukossa 3., taustamuuttujat on esitetty taulukossa 4. opettajaryhmittäin.

Taulukko 3. Otoksen erittely paikkakunnittain.

Paikkakunta	Luokanopettajat	koulut	Aineenopettajat	koulut
Kokkola	21	6	13	3
Jyväskylä	10	1	17	1
Tuusula	25	1	-	1
Kuru	8	1	8	1
yhteensä	64	9	38	6

9.2 Mittarin laadinta, esitestaus, muuttujat

Käytimme aineiston keruussa kyselylomaketta, jonka laadimme itse. Ensimmäisenä vaiheena kyselylomakkeen laadinnassa, operationalisoinnissa, oli tutkittavan käsitteen rajaaminen ja määrittely. Kirjallisuuden avulla sekä aiemman tietämyksemme perustalta hahmottelimme ensin opettajuuden kannalta relevantteja ja keskeisiä osa-alueita, joita koskevia käsityksiä

opettajan työssä haluaisimme tarkastella. Kysymysten osa-alueiden muodostumiseen vaikuttavat kirjallisuudesta löytyneet määritelmät opettajalta vaadittavista taidoista tai piirteistä. Kirjallisuuteen (vrt. kappale 5.) pohjautuvien löytöjen perusteella hahmottelimme sellaisia opettajan työtä keskeisesti määrittäviä alueita kuin vuorovaikutus, kasvattajuus, didaktiikka, työn vaativuus, muutosvalmius, yhteistyö ja kriittisyys Näin edeten laadimme osa-alueita kuvaavia tarkempia määritteitä, jotka on kuvattu seuraavassa taulukossa 4.

Taulukko 4. Summamuuttujien rakentuminen.

Vuorovaikutus

- persoonallisuuksien huomioiminen opetuksessa
- hyväksyvä ja kannustava suhtautuminen oppilaisiin
- yhteistoimintaan ja –vastuuseen kannustaminen
- oppilaiden tunteiden huomioiminen
- oppilaiden ajattelemisen yksilöinä
- oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa opetukseen
- opetuksen vuorovaikutteisuus

Kasvattajuus

- opettaja vs. kasvattaja
- vastuun kantaminen oppilaista ja luokasta
- oppilaiden kasvuprosessin aktiivinen ohjaaminen ja seuraaminen

Didaktiikka

- ympäristön mahdollisuuksien hyödyntäminen opetuksessa
- oppilaiden aktiivinen rooli opetuksessa
- opetuksen soveltaminen oppilaiden tason ja vastaanottokyvyn mukaan
- monipuolisten työtapojen käyttö
- erilaisten oppijoiden huomioiminen
- oppilaat voivat vaikuttaa opetuksen sisältöön (käsitys toisesta opettajaryhmästä)

Työn vaativuus

- työrauhaongelmat
- työn vaativuus
- suunnitteluun kuluva aika

Yhteistyö

- yhteistyö muiden opettajien kanssa
- yhteistyö kodin kanssa
- yhteistyö erityisopetuksen kanssa
- yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa

Muutosvalmius

- valmius kohdata uusia haasteita
- yhtenäinen peruskoulu tuos uusia pedagogisia mahdollisuuksia
- yhtenäinen peruskoulu on hyödyksi ala-/ yläasteen oppilaille

Kriittisyys

- kriittisyys oppiaineksen ja materiaalin suhteen
- kriittisyys normeja ja ohjeita kohtaan
- opetuksen sisältöjen ja menetelmien muuttaminen tarpeen mukaan

Tuloksia raportoidessamme peilaamme tuloksiamme aikaisempiin tutkimuksiin, joissa samoja opettajuuden puolia on tutkittu. Keskeinen tarkastelunäkökulmamme tässä tutkimuksessa on vertailla peruskoulussa toimivien opettajien käsityksiä toistensa opettajuudesta ja työstä, siksi valitsemamme tapa on mielestämme perusteltu. Pyrimme laatimaan kyselylomakkeestamme selkeän ja ymmärrettävän, mihin emme täysin päässeet: eräs kommentti viittaasi siihen että vastaaja ei ollut täysin ymmärtänyt kysymysten lähtökohtaa: *"en voi tietää aineenopettajan mielipiteitä"*. Toisaalta kommentteina tuli myös lomakkeen ymmärrettävyyttä puoltavia lausumia: *"kysymyksiin oli suht. helppo vastata"*.

Kyselylomakkeen mittariksi valitsimme VAS-asteikon, jolla näimme olevan enemmän hyötyjä vastaajan kannalta, kuin esimerkiksi Likert-asteikolla. VAS-mittari (Visual Analogue Scale) on kehitetty erityisesti subjektiivisten asioiden kuten kivun, mielihyvän tai mielipiteen mittaamiseen. VAS-mittareita on

erilaisia, mutta usein kyselyissä käytetty tyyppi on 10 cm:n jana, jonne ääripäiden väliin vastaaja rastittaa parhaaksi katsomaansa kohtaan oman mielipiteensä. VAS-mittarin etuina ovat muun muassa se, että vastaajan ei tarvitse pohtia, vastaisiko 4 vai 5, jos mieli tekisi laittaa arvon 4:n ja 5:n puoliväliin, ja sama asia tutkijan kannalta: asteikko on jatkuva ja saatu tieto tarkempaa. (Metsämuuronen 2000, 48.)

Aihealueisiin perustuvien kysymysten lisäksi kyselylomake koostui taustamuuttujista: sukupuoli, ikä, koulutus, työkokemus sekä opettajan tekemä ala- ja yläasteen välinen yhteistyö. Taustamuuttujien rakennetta aineistossa kuvataan taulukossa 5.

Taulukko 5. Taustamuuttajat.

Taustatekijä	Luokanop.	Aineenop.	Yhteensä
Sukupuoli			
Nainen	4	31	77
Mies	18	7	25
Ikä			
-30	6		
31-40	17		
41-50	26		
51-	15		
Koulutus			
alempi korkeakoulututkinto	5	11	16
kansakoulunop/peruskoulunop	22	-	22
ylempi korkeakoulututkinto, OKL	32	19	51
ylempi korkeakoulututkinto	5	5	10
muu	-	3	
Työkokemus			
1-5	9	6	15
6-15	18	14	32
16-25	21	9	30
26-	16	9	35
Yhteistyö			
on tehnyt	34	27	61
ei ole tehnyt	30	11	41

Suoritimme kyselylomakkeen esitestauksen huhtikuussa 2001 neljälle opettajalle. Saamamme palautteen perusteella tarkensimme kysymysten muotoa suunnaten ne tarkemmin kohdistumaan vastaajaan, mikä palautteen mukaan paransi vastattavuutta. Palautteen perusteella mietimme myös kysymysten suurta määrää, mutta päädyimme pitämään kaikki kysymykset, sillä katsoimme niiden kuvaavan olennaisia osia opettajuudesta. Lisäksi ajattelimme kysymysten liittyvän aiheisiin, joista opettajilla olisi työnsä myötä muodostunut selkeitä käsityksiä, jolloin vastaaminen olisi helppoa.

9.3 Aineiston luotettavuus

Tutkimusaineiston luotettavuutta voidaan tarkastella sisäisen ja ulkoisen luotettavuuden näkökulmasta. Aineiston sisäinen luotettavuus tarkoittaa sitä, miten luotettavasti ja oikein tiedot tutkittavista on saatu eli mittauksen tarkkuus, virheettömyys ja pysyvyys. Ulkoinen luotettavuus kuvaa sitä, missä määrin tutkimuksen tuloksia voidaan yleistää. Tulosten tarkka yleistäminen on mahdollista vain, jos tutkittu joukko on todennäköisyysotantamenetelmän avulla valittu otos perusjoukosta. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 98-99.) Tässä tutkimuksessa ei ole käytetty todennäköisyysotantamenetelmien mukaista otantamenetelmää, vaan tutkimusjoukko on valittu harkinnanvaraisesti, jolloin on sopivaa puhua näytteestä. Koposen (1977, 8-9) mukaan näytteet valitaan usein melko satunnaisesti ja ne kuvaavat usein tyypillistä perusjoukon osaa, jolloin tulosten varovainen yleistäminen on mahdollista. Nähdäksemme näin on tämän tutkimuksen kohdalla ja siis tulosten voidaan katsoa antavan viitteitä luokanopettajien ja aineenopettajien toistensa opettajuutta ja työtä koskevista käsityksistä.

9.3.1 Reliabiliteetti

Reliabiliteetti eli reliabelius tarkoittaa mittauksen kykyä antaa tuloksia, jotka ovat ei sattumanvaraisia; mitä pienempi sattuman osuus on mittauksessa, sitä parempi on sen reliabiliteetti. Kun sama mittaus samalle tutkimusjoukolle tuottaa eri tuloksen, syntyy mittavirhe, joka vaikuttaa tutkimuksen sisäiseen reliabiliteettiin alentavasti. (Borg & Gall 1989, 257.) Tällainen mittavirhe voi

johtua muun muassa epäjohtonmukaisesta ja huolimattomasta vastaamisesta (Oskamp 1991, 64). Reliabiliteettia voidaan arvioida muun muassa puolitusmenetelmällä, rinnakkaismittauksella, uusintamittauksella tai alfakertoimella, joita kaikkia raportoidaan yleisesti alfakertoimen avulla (Erätuuli ym. 1994, 100-103). Tutkimuksessa reliabiliteettiä mitattiin Cronbachin alfakertoimen avulla. Aineistosta muodostetuille summamuuttujille lasketut Cronbachin alfakertoimet näkyvät taulukossa 6. Kyselytutkimuksessa yli .80 pidetään hyvänä – alle .50 jäävä reliabiliteetti antaa aiheen harkita muuttujien yhdistämiseen tai poisjättämiseen (Erätuuli ym. 1994, 104). Toisaalta Heikkilän (2001, 187) mukaan ei ole olemassa mitään yksiselitteistä rajaa, jota suurempi reliabiliteetin tulisi olla. Reliabiliteetiltaan alhaisten mittareiden yhteys muihin muuttujiin on alhaisempi kuin niiden kuvaamien käsitteiden todellinen yhteys (Alkula ym. 1995, 99). Summamuuttujien alfakertoimiksi tuli kohtalaisen hyviä lukemia lukuun ottamatta työn vaativuutta mittavaa osiota. Nämä osiot päätimme pitää mukana ja raportoida näitä osiota myös yksittäisten muuttujien osalta, jolloin muuttujaa koskevaa tietoa voidaan täsmentää.

Taulukko 5. Summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet.

Summamuuttuja		osioiden määrä	alfakerroin
Vuorovaikutus	itsestä	7	.84
	toisesta opettajaryhmästä	8	.82
Kasvattajaus	itsestä	3	.68
	toisesta opettajaryhmästä	3	.71
Didaktiikka	itsestä	5	.77
	toisesta opettajaryhmästä	4	.75
Työn vaativuus	itsestä	3	.25
	toisesta opettajaryhmästä	3	.34
Muutosvalmius	itsestä	5	.66
	toisesta opettajaryhmästä	5	.74
Yhteistyö	itsestä	4	.76
	toisesta opettajaryhmästä	4	.82
Kriittisyys	itsestä	3	.74
	toisesta opettajaryhmästä	3	.54

9.3.2 Validiteetti

Validiteetilla yleisesti tarkoitetaan sitä, missä määrin on onnistuttu mittaamaan sitä mitä pitikin mitata. Borg ja Gall (1989, 249-250) huomauttavat että tämän tyypillisen määritelmän heikkous on siinä, että oletetaan että on vain yhdenlaista validiteettia; pitäisikin kysyä onko mittaus validi tämän tutkimuksen tarpeisiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan mittauksen ja teoriaosassa esitettyjen käsitteiden vastaavuutta. Ulkoisen validiteetin arviointi liittyy siihen tulkitsevatko muutkin tutkijat tutkimuksen tulokset samoin. (esim. erätuuli ym. 1994, 104.) Tämän tutkimuksen kaltaisissa mittauksessa validiteetin kannalta pulmallisia seikkoja voivat olla vastaajien huolimattomuus, taipumus antaa toivotunlaisia vastauksia – myöntyä esitettyihin väittämiin niiden sisällöstä välittämättä (Borg & Gall 1989, 256; Oskamp 1991, 64–66). Tähän pyrimme

vaikuttamaan laatimalla kysymyslomake niin, että kysymyksiin olisi helppo vastata. Mielestämme vastaamista helpotti VAS-mittari, jollon vastaajan ei tarvitse miettiä kahden luvun tai rastin paikan välillä. Vaihtelimme lisäksi väitteiden negatiivisuutta ja positiivisuutta. Toisaalta mittauksen huono ajankohta – toukokuun loppupuoli – voisi olla omiaan paitsi laskemaan vastausprosenttia, myös saattamaan vastaamisen huolellisuuden kyseenalaiseksi. Toisaalta vain yhden lomakkeen hylkääminen, joka sekä tehtiin vastaajan kohdejoukkoon kuulumattomuuden takia, kertoo vastaajien sittenkin suhtautuneen asiaan sopivalla vakavuudella.

9.4 Aineiston käsittely

Aineisto kerättiin kouluista toukokuussa 2001. Veimme kyselylomakkeet henkilökohtaisesti Kokkolan kouluille. Opettajat täyttivät lomakkeet omalla ajallaan ja palauttivat ne opettajainhuoneeseen jättämäämme palautuslaatikkoon. Vastausaika oli noin viikko. Noudimme lomakkeet kouluilta itse. Jyväskylän kouluille otimme ensin yhteyttä puhelimitse. Lomakkeet lähetimme sopimuksen mukaan. Täytetyt kyselyt noudimme henkilökohtaisesti kesäkuun alussa rehtoreilta. Kuuruun lomakkeet faksattiin – vastaukset saatiin postitse. Tuusulaan kyselylomakkeet vei tuttavaopettaja, joka toimitti meille vastaukset henkilökohtaisesti.

Aineiston käsittelyssä käytimme SPSS-ohjelmaa. Kaavailluille summamuuttujille tehtiin faktorianalyysi ensin siten, että kummankin opettajaryhmän sekä itseä että toista opettajaryhmää koskevat summamuuttujat ajettiin erikseen. Kun suunniteltuja summamuuttujia oli kahdeksan, tehtiin faktorianalyysi yhteensä 32 summamuuttujasta. Faktorit latautuivat opettajaryhmien välillä joissakin osioissa hieman eri tavoin, minkä vuoksi jouduttiin lopullisiin summamuuttujiin sovittamaan muuttujat niin että ne muuttujat joiden faktoripistemäärät jäivät jommassakummassa ryhmässä alhaiseksi, jätettiin pois. Rajana pidimme .30:a (ks. Valli 2001, 89). Näin saatujen summamuuttujien jälkeen muodostettiin vielä erotusmuuttujat, joiden vertaileminen havainnollistaa opettajien käsityksiä toisesta opettajaryhmästä suhteessa heidän arvioihinsa itsestä. Tämän jälkeen summamuuttujien

reliabiliteetin arvioimiseksi laskettiin Cronbachin alfa-kertoimet (Taulukko 5). Itseä ja toista opettajaryhmää koskevien käsitysten vertailemisessa käytettiin t-testiä ja taustamuuttujien yhteyksiä käsityksiin tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

10 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa tuloksia tarkastellaan vertailemalla summamuuttujien eroja luokanopettajien ja aineenopettajien itsestään ja toisesta opettajaryhmästä tekemistä arvoista. Erotusmuuttujien vertailu havainnollistaa ja tuo selkeästi esille niitä eroja, joita luokanopettajien ja aineenopettajien itseään ja toista opettajaryhmää koskevissa arvioinneissa esiintyy.

Summamuuttujat muodostettiin kyselylomakkeen väittämäpareista. Parittomat väittämät kyselylomakkeessa käsittelevät opettajaryhmän käsityksiä omasta työstään ja parilliset väittämät heidän käsityksiään toisesta opettajaryhmästä. Näin ollen väittämä 1 ja väittämä 2 ovat ikään kuin väittämäparit. Mikäli vastaaja oli väittämän kanssa samaa mieltä, vastausrasti oli janan vasemmassa reunassa ja sai arvon 0. Vastaavasti täysin eri mieltä ollessaan vastaaja laittoi rastian oikealle ja rasti sai arvon 100. Summamuuttujat muodostuvat useammista väittämistä ja täten tulosten tarkastelussa on huomioitava, että summamuuttujien arvot lähtevät aina nolasta, jolloin vastaajat käsitys on myönteinen. Väittämien lukumäärä vaikuttaa ”kielteinen käsitys” –arvoon: jos summamuuttuja muodostuu seitsemästä väittämästä, on arvo 700.

Erotusmuuttujat muodostettiin vähentämällä kummankin opettajaryhmän omaa työtä ja toimintaa kuvaavista summamuuttujien arvoista heidän toista opettajaryhmää koskevien muuttujien arvot. Esimerkiksi jos luokanopettajien käsitys omasta vuorovaikutteisuudesta saa yhden väitteen kohdalla arvon 24 ja

luokanopettajien käsitys aineenopettajista arvon 36, vähentämällä luokanopettajien omista käsityksistä toisen käsitysten arvo saadaan -12. Tulososoiden taulukot osoittavat luokanopettajien arviot itsestään sekä heidän aineenopettajia koskevat käsityksensä. Näin ollen arviot itsestä ja toisesta opettajaryhmästä ovat sitä samankaltaisempia, mitä lähempänä nollaa summamuuttujien erotus on. Aivan absoluuttisena samankaltaisuuden osoittajana nollaa ei voida kuitenkaan pitää, koska itseä koskeva ja toista opettajaryhmää koskevia arviota kuvaavat summamuuttujat ovat voineet rakentua faktorianalyyseissä eri tavoin; joissakin summamuuttujissa osioiden lukumäärä poikkeaa itseä koskevassa ja toista opettajaryhmää koskevassa arviossa. Tämä ei kuitenkaan vaikuta opettajaryhmien väliseen arviointiin, koska sekä luokan- että aineenopettajien omia käsityksiä mittaavat summamuuttujat on muodostettu samoista yksittäisistä muuttujista. Tulkinnallisesti jokaisen negatiivisen erotusmuuttujan arvon voidaan tulkita kertovan arvion itsestä olevan ”myönteisempi” kuin ilmaistu käsitys toisesta opettajaryhmästä. Vastaavasti positiivinen erotuksen arvo kertoo, että arvio toisesta opettajaryhmästä on myönteisempi mitattujen muuttujien suhteen kuin käsitys omasta toiminnasta tai ajattelusta. On kuitenkin huomioitava, että kun oman työn arvioinnin ja toisen työn arvioinnin summamuuttujat koostuvat eri väittämistä, jokaisen negatiivisen erotusmuuttujan arvon ei voida suoranaisesti tulkita kertovan arvion itsestä olevan myönteisempi kuin arvion toisesta opettajaryhmästä. Vastaavasti positiivinen arvo ei tällöin kerro, että arvio toisesta opettajaryhmästä on myönteisempi mitattujen muuttujien suhteen kuin käsitys omasta toiminnasta tai ajattelusta. Erotusmuuttujien opettajaryhmien välisten erojen tilastollinen merkitsevyys testattiin t-testillä ja on nähtävissä taulukkojen viimeisessä sarakkeessa.

10.1 Vuorovaikutus

Omaa vuorovaikutteisuutta koskevan summamuuttujan muodosti tässä seitsemän yksittäistä muuttujaa (v5, v7, v15, v19, v33, v43, v67); toisen opettajaryhmän vuorovaikutteisuudesta tehdyn arvion pohjana oli kahdeksan muuttujaa (v6, v8, v16, v20, v34, v44, v68, v82). Muuttujissa käsiteltiin

persoonallisuuksien huomioimista opetuksessa, kannustavaa ja hyväksyvää suhtautumista oppilaisiin, yhteistoimintaan ja -vastuuseen kannustamista, oppilaiden tunteiden huomioimista, oppilaiden yksilöllistä tuntemista, oppilaiden mahdollisuudesta vaikuttaa opetuksen sisältöön, opetuksen vuorovaikutteisuutta. Toista opettajaryhmää koskevassa arviossa oli mukana vielä muuttuja (v82), joka koski palautteen käyttämistä opetuksen suunnittelussa. Toista opettajaryhmää kuvaava summamuuttuja sisälsi siis yhden muuttujan enemmän kuin itseä koskeva summamuuttuja. Erotusmuuttaja vuorovaikutus-summamuuttujasta on muodostettu vähentämällä luokanopettajien itseään koskevia arvioiteja osoittavasta vuorovaikutus-summamuuttujan arvosta 104,69 heidän aineenopettajien vuorovaikutteisuutta kuvaavasta vuorovaikutusmuuttujan arvo 293,41. Erotukseksi saatiin näin luku -188,72, jonka negatiivisena ja melko suurena voidaan tulkita osoittavan, että luokanopettajat arvioivat olevansa vuorovaikutteisempia kuin aineenopettajat; ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = 0.000$). Aineenopettajien käsitykset omasta ja luokanopettajien vuorovaikutteisuudesta poikkesivat voimakkaasti luokanopettajien käsityksiin nähden. Aineenopettajien arviot omasta ja luokanopettajien vuorovaikutteisuudesta olivat erotusmuuttujia tarkasteltaessa melko yhtäläiset: erotusmuuttujan arvo on lähellä nollaa (-1.76) eikä ero ole tilastollisesti merkitsevä ($p = 0.846$). Erotusmuuttujien väliset erot opettajaryhmissä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p = 0.000$).

Taulukko 6. Vuorovaikutus-summamuuttujan arvot sekä muuttujien erotus.

	ARVO	EROTUS	SIG
Luokanopettajat itsestään	104,69 (max. 700)	-188,72	0.000
Luokanopettajat aineenopettajista	293,69 (max. 800)		
Aineenopettajat itsestään	173,29 (max. 700)	-1,76	
Aineenopettajat luokanopettajista	175,05 (max.800)		

Sukupuolten välillä ei vuorovaikutteisuuden suhteen esiintynyt eroja kummassakaan opettajaryhmässä. Työkokemuksen kohdallakaan ei eroja esiintynyt: aineenopettajilla erotusmuuttujien vertailussa p:n arvoksi saatiin 0.627, luokanopettajilla 0.723. Sen sijaan iällä näyttää olevan vaikutusta luokanopettajien vuorovaikutusajatteluun: 41–50-vuotiaat luokanopettajat näkevät vuorovaikutteisuuseron aineenopettajiin nähden selvästi suurempana kuin luokanopettajat keskimäärin ($p = 0.010$). Ylipäätään nuorempien luokanopettajien erotusmuuttujan arvot osoittivat pienempiä eroja vuorovaikutteisuudessa kuin vanhemmissa ryhmissä. Työkokemuksen yhteys vuorovaikutussummamuuttujan arvoihin on samansuuntainen kuin iän: 16-25 vuotta töitä tehneet luokanopettajien vastaukset osoittivat heidän pitävän itseään enemmän vuorovaikutteisempina kuin nuoremmat sekä toisaalta yli 26 vuotta töitä tehneet luokanopettajat. Koulutuksen mukaiset erot eivät selitä eroja vuorovaikutusajattelussa, joskin OKL:ssa ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet näkevät erot hieman pienempinä kuin muun koulutuksen saaneet vaikkakaan erot koulutusryhmien välillä eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($p = .803$). Ala - ja yläasteen välistä yhteistyötä tehneiden ja tekemättömien luokanopettajien välillä oli vain pieni, tilastollisesti ei-merkitsevä ($p = 0.557$) ero: yhteistyötä tehneiden erotusmuuttuja oli hieman pienempi arvoltaan (-178,97) kuin yhteistyötä tekemättömien (-199,77).

Vuorovaikutteisuuden voidaan nähdä olevan aktiivisen oppimisen elementti, joka liittyy läheisesti nykyiseen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka tunnuspiirteinä on Rauste- von Wrightin (1994) mukaan muun muassa tiedon omaksuminen aiemmin opittua käyttämällä, oppiminen oppilaan oman toiminnan tuloksena sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeinen rooli oppimisessa. Niemen (1999) mukaan aktiivista oppimista tehostaa yhteinen ongelmanratkaisu, joka edellyttää ryhmätoimintaa ja kehittyneitä yhteistyövalmiuksia, joita ovat muun muassa yhteinen ongelmanratkaisu sekä valmius jakaa osaamistaan muille ja ottaa vastaan muiden löytämiä ja esittämiä ajatuksia. Myös mahdollisuus keskusteluun, vuorovaikutukseen ja yhteiseen pohdintaan on tärkeää: oppijat korostavat lähes tärkeimpinä ominaisuuksina kannustusta, rohkaisua, yksiköllistä arvostusta ja tasa-arvoisuutta. (Niemi 1999, 72.) Käytännössä aktiivisen oppimisen toteuttaminen ja ennen kaikkea

onnistuminen on usean tekijän summa, joista kaikki eivät ole yksittäisen opettajan ratkaistavissa. Tutkiessaan aktiivisen oppimisen menetelmien siirtymistä koulutuksesta koulutodellisuuteen Niemi (1999) havaitsi 12 koulua käsittävässä tutkimuksessaan muun muassa seuraavia yhteisiä piirteitä: aktiivinen oppimisen menetelmillä opettamisen valmistelu koettiin raskaaksi ja vaatii opettajalta uutta, vaativaa roolia; oppilailta peruskoulun ylempien luokkien oppilailta puuttui oppimisen taidot, oma-aloitteisuus ja motivaatio sekä vanhempien opettajien epäilevä asenne aktiivisen oppimisen menetelmiä kohtaan (Niemi 1999, 76-82).

Aktiivisen, vuorovaikutteisen oppimisen tottumukset tulisi siis luoda jo heti koulunkäynnin alkuvaiheissa, koska myöhemmin tottumuksia on vaikeampi muuttaa. Luokanopettajat näyttäisivät tämän tutkimuksen tuloksen mukaan ajattelevan toimivansa vuorovaikutteisesti ja aktiivisen oppimisen edellytyksiä tukevasti, samalla he ovat sitä mieltä, että aktiivisen oppimisen edellytykset eivät toteudu enää peruskoulun ylemmillä luokka-asteilla aineenopettajien opetuksessa mahdollisesti juuri Niemenkin (1999) mainitseman laajamittaisten opetussuunnitelmien tiedollisen osuuden korostuessa opetuksessa. Mielenkiintoista on se, kuinka selvästi aineenopettajien käsitykset eroavat luokanopettajien käsityksistä. Aineenopettajien omia arvioita koulutuksessaan kehitymissä tutkineet Virta, Kaartinen, Eloranta ja Nieminen (1998) mainitsevat opiskelijoiden korostaneen juuri sosiaalisia ja vuorovaikutukseen liittyviä taitojaan. Aineenopettajat arvioivat tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat ja aineenopettajan toiminnan yhtä vuorovaikutteiseksi. Toisaalta Niemen (1999, 76-82) esittämän tutkimuksen mukaan kokemukset peruskoulun yläluokilla eivät olleet kovin myönteisiä aikaisemmin peruskoulun alemmilla luokilla omaksuttujen työskentelytottumusten suhteen. Oppilaat saattavat vaatia opettajalta vanhanaikaista opettajajohtoista opetusta koska on heille vaivattomampaa ja se takaa selvemmän reitin selviytyä kokeissa (Niemi 1998, 49).

10.2 Kasvattajuus

Kasvattajuus–summamuuttuja kuvaa opettajan työn kasvatusulottuvuutta. Muuttujan muodostavat väitteet (v1, v3, v71 itsestä; v2, v4 ja v72 toisesta opettajaryhmästä), joissa esitetään, että opettaja on ennen kaikkea kasvattaja; opettaja kantaa vastuun luokasta ja oppilaista sekä opettaja seuraa oppilaiden kasvuprosessia aktiivisesti. Tässä kohden luokan- ja aineenopettajien näkemykset olivat melko samankaltaisia luokanopettajan kasvattajuudesta: kun luokanopettajien omaa kasvattajuutta koskevien väittämien arvoksi tuli 51,52, arvioivat aineenopettajat heidät suhteellisen samoin, arvoksi tuli 58,05. Aineenopettajat liittivät itseensä enemmän kasvattajuus–ominaisuuksia, kuin mitä luokanopettajat heihin liittivät, arvojen ollessa aineenopettajilla itsestään 93,79 ja luokanopettajilla aineenopettajista 146,44. Tulos osoittaa että aineenopettajat omasta mielestään kantavat vastuuta oppilaasta, ovat työssään kasvattajia sekä seuraavat oppilaan kasvuprosessia selvästi enemmän kuin mitä luokanopettajat ajattelevat. Erotusmuuttujan arvojen erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p = 0.000$): luokanopettajilla $-95,19$ ja aineenopettajilla $35,74$ kertovat osaltaan tämän opettajaryhmien välisen näkemyseron voimakkuuden. Vaikka aineenopettajat pitävät luokanopettajan tehtävässä kasvattajuuden korostuvan enemmän kuin heidän omassa työssään, eivät he pidä opettajaryhmien välistä eroa kasvattajuuden suhteen niin suurena kuin luokanopettajat.

Taulukko 6. Kasvattajuus –muuttujan arvot.

	ARVO	EROTUS	SIG
Luokanopettajat itsestään	51,25 (max. 300)	-95,19	0.000
Luokanopettajat aineenopettajista	146,44 (max. 300)		
Aineenopettajat itsestään	93,79 (max. 300)	35,74	
Aineenopettajat luokanopettajista	58,05 (max. 300)		

Sukupuolten välillä kummassakaan opettajaryhmässä ei esiintynyt vaihtelua kasvattajuus –muuttujassa. Myöskään ikä, työkokemus tai ala- ja yläasteen välinen yhteistyö eivät vaikuttaneet aineenopettajien kasvattajuuskäsityksiin. Sen sijaan aineenopettajilla koulutuksella oli tilastollisesti melkein merkitsevä yhteys ($p = 0.055$) kasvattajuusosion käsityserojen selittäjänä; ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet ($N = 5$) poikkesivat selvästi aineenopettajien keskiarvosta (erotusmuuttuja $-7,20$, keskiarvo $35,74$), eli he eivät nähneet juurikaan eroa aineenopettajien ja luokanopettajien kasvattajuuden suhteen. Luokanopettajilla koulutus ei vaikuttanut käsityksiin opettajaryhmien kasvattajuudesta. Luokanopettajilla sen sijaan työkokemuksen yhteys kasvattajuuskäsityksiin löytyi ($p = 0,027$). Pitkään (16-25 vuotta) töitä tehneet ($N = 21$) näkivät vähemmän työskennelleitä suuremman eron luokan- ja aineenopettajan kasvattajuudessa (erotusmuuttujan arvo $-124,52$; kaikki luokanopettajat $95,19$; 6-15 vuotta työskennelleet $-64,78$).

Luokanopettajan tehtävässä kasvattamisen voidaan ymmärtää perinteisestikin korostuvan oppiaineisiin nähden. Etenkin alemmilla luokilla opettajan työssä korostuu kokonaisvaltainen kasvattaminen, kun oppilaat vasta harjoittelevat koulunkäynnin edellyttämiä taitoja. Aineenopettajan tehtävässä koulutuksesta alkaen korostuu aineenhallinta ja pedagogiikka, mutta opettajana toimiessaan he kokevat työskentelevänsä kokonaisvaltaisemmin kasvattajana oppilaan kasvua tukien kuin luokanopettajat heidät näkevät. Tätä totunnaista ajattelua Lahdes (1997) haluaa täsmentää. Hänen mielestään kasvatuksen ja opetuksen käsitteiden merkityssisältöjen selkiyttämistä tarvitaan. Usein katsotaan, että sosiaalisuuden, tapojen ja emootioiden tietoinen kehittäminen on kasvatusta, mutta (etenkin kapea-alaisten) taitojen kehittäminen olisi opetusta. Opetus kohdistuisi näin ollen persoonallisuuden kognitiiviseen ja psykomotoriseen osaan – kasvatusta vain affektiiviseen osaan persoonallisuudessa. Opettajan rohkaistessa oppilasta kielen hallintaan vaikutus ulottuu oppilaan kognitiivisen alueen lisäksi sosiaalis-emotionaaliseen ja psykomotoriseen puoleen. (Lahdes 1997, 11-12.) Tämän esimerkin myötä käy ilmi arkiajattelussa tavallisesti esiintyvän jaon kestävämmä: kasvatusta ja opetusta ovat näin ajatellen samaa tarkoittavia ja opettaja näin ollen olisi aina ennen kaikkea kasvattaja. Käsitteisiin latautuva vivahde-ero esiintyy kuitenkin julkisessa keskustelussakin

toistuvasti: viimeaikainen kasvatuskeskustelu toistuvasti peräänkuuluttaa vanhempien kasvatusvastuuta, jonka on nähty valuvan vähitellen yhteiskunnan palvelutason kohotessa yhä enemmän päivähoitolle ja koululle, mitä vastaan on viime aikoina yhä voimakkaammin argumentoitu (ks. esim. Luukkainen 2001). Opettajien tulisi voida keskittyä enemmän työhönsä opettajina – kodin tehtävänä on kasvattaa. Tulisi siis ehkä täsmentää tämänkaltaisessa keskustelussa sitä, mitä vanhemmilta odotetaan ja puhua asiasta selvin sanoin. Vanhempien odotetaan opettavan lapsilleen hyviä tapoja, opettavan heille mikä on väärin ja oikein sekä kunnioittamaan toista ihmistä.

10.3 Didaktiikka

Didaktiikka–summamuuttujassa tarkastellaan opettajan opetuksen ominaispiirteitä (itseä koskevat arviot): *ympäristön mahdollisuuksien hyödyntämisestä opetuksessa, oppilaiden aktiivista roolia tunneilla, monipuolisten työtapojen käyttöä opetuksessa, opetuksen soveltamista oppilaiden tason ja vastaanottokyvyn mukaan sekä erilaisten oppijoiden huomioimista opetuksessa* (v11, v17, v31, v57 ja v65). Faktorianalyysissä käsitykset toisesta opettajaryhmästä kuvaava muuttuja muodostui hieman erilaiseksi: ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen (v12) ja oppilaiden aktiivinen rooli tunneilla (v18) jäivät pois ja mukaan tuli väite 44 (oppilaalla on mahdollisuus vaikuttaa luokan/aineenopettajan opetuksen sisältöön). Didaktiikka–summamuuttujassa tarkastellut opetuksen piirteet liittyvät nekin, vuorovaikutusmuuttujan tavoin, läheisesti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivismissa (esim. Lahdes 1997, 93) oppimisen lähtökohtana on oppilaan oma toiminta, jonka säätely muodostuu tällöin tärkeäksi. Oppilaan metakognitiivisten valmiuksien kehittäminen on havaittu tehokkaaksi. Voidakseen toimia oppilaan oman oppimisprosessin ymmärtämistä ja kehittämistä tukevasti, on opettajalla oltava oppilaantuntemuksen taitoja; taitoa tuntea oppilaiden yksilöllisiä, oppimisen kannalta tärkeitä piirteitä voidakseen sovittaa opetuksensa oppilaiden kulloistenkin valmiuksien mukaan. Rauste–vonWrightin mukaan (1994, 121)

konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa joustavan ja oppilaan valmiuksia painottavan opetuksen korostamiseen.

Luokanopettajat arvioivat oman opetuksensa ja toimintansa myönteisemmäksi kuin aineenopettajien opetus ja toiminta didaktiikka-osion muuttujien suhteen: itseä koskevan summamuuttujan arvoksi luokanopettajilla tuli 87,89, kun heidän aineenopettajia kuvaava käsitys sai arvon 163,14. Näin muuttujien erotukseksi luokanopettajilla tulee -75,25. Aineenopettajat, samansuuntaisesti kuin luokanopettajat, katsoivat luokanopettajien toteuttavan enemmän yksilöä huomioivaa opetusta ja käyttävän monipuolisempia opetustapoja kuin he aineenopettajina, mutta ero ei ollut niin selvä kuin luokanopettajien näkemyksessä; aineenopettajien omaa opetuksen yksilöllisyyttä kuvaavan summamuuttujan arvoksi tuli 122,76 ja aineenopettajien luokanopettajien opetuksen yksilöllisyyttä kuvaavan summamuuttujan arvoksi 96,50. Erotusmuuttuja sai näin arvon 26,26. Erotusmuuttujien välinen ero opettajaryhmien välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä: $p = 0.000$. Summamuuttujan yksittäisistä muuttujista kiinnostavaa on tarkastella väitettä 57 (käytän monipuolisia työtapoja), jossa luokan- ja aineenopettajien arviot itsestään ovat suhteellisen lähellä toisiaan: luokanopettajat 20,23, aineenopettajat 25,39. Tärkeää on kuitenkin huomata, että tarkastelun kohteena on tässä tilanteessa vain yksi väite. Luokanopettajien käsitysten mukaan aineenopettajien työtapojen monipuolisuus on vähäisempää kuin aineenopettajien itsestään esittämä arvio: luokanopettajien käsitys aineenopettajista antoi keskiarvoksi 38,59. Vastaavasti aineenopettajien arviot luokanopettajista (17,74) ovat suhteellisen lähellä luokanopettajien itsestään esittämää arvioita (20,23).

Taulukko 7. Didaktiikka –summamuuttujan arvot.

	KESKIARVO	EROTUS	SIG
Luokanopettajat itsestään	87,89 (max. 500)	-75,25	0.000
Luokanopettajat aineenopettajista	163,14 (max. 400)		
Aineenopettajat itsestään	122,76 (max. 500)	26,26	
Aineenopettajat luokanopettajista	96,50 (max. 400)		

Kummassakaan opettajaryhmässä ei esiintynyt minkään taustamuuttujan, sukupuolen, iän, työkokemuksen, koulutuksen tai ala- ja yläasteen välisen yhteistyön, suhteen tilastollisesti merkitseviä eroja didaktiikkaosiossa. Koska kuitenkin luokan- ja aineenopettajien välisessä vertailussa on tilastollisesti erittäin merkitsevä ero, voidaan näiden opettajaryhmien tulkitta muodostavan omat opettajuuskulttuurit, jossa käsitykset didaktiikkaosion mittaamista opettajuuden piirteistä ovat yhteneväisempiä kulttuurien sisällä kuin niiden välillä.

Konstruktivistinen lähestymistapa painottaa oppilaan tärkeää roolia oppimistapahtumassa. Konstruktivismiin mukainen oppimisen tutkiminen onkin pitkälti kuitenkin keskittynyt vain oppilaan oppimistoiminnan selittämiseen ja ymmärtämiseen, eikä juurikaan opettajan toimintaan opetustilanteessa. Konstruktivistisen lähestymistavan soveltaminen opettajan työhön, erityisesti opettamiseen onkin ongelmallista. Oppimiskäsityksen tiedostaminen ei tarkoita sen perusteellista ymmärtämistä eikä sitä kautta siirtymistä käytäntöön. Toisaalta käsitykset hyvästä oppimisesta ja opettamisesta saattavat olla ristiriidassa konstruktivismiin ajatusten kanssa. Kulttuurin uusintamat opetusta ja oppimista koskevat uskomukset ohjaavat todella pitkälti opettajien työtä ja toimivat jarruttavina opettajan työn kehittämisen kannalta. (Sahlberg 2000, 7) Perinteisen opettamisen mallin, joka pohjaa opetuksen tavoitteisiin, opetusjärjestelyjen suunnitteluun, suunnitelman toteuttamiseen ja oppimisen

tulosten arviointiin, ei voi katsoa olevan vanhentunut. Opetuksessa on kuitenkin pyrittävä ottamaan huomioon oppilaiden aikaisemmat kokemukset ja subjektiiviset tietonsa opetettavasta asiasta, on myös tärkeää kannustaa ja rohkaista erilaisia oppilaita kehittymään omien edellytysten mukaan. Suoraan vaikuttamiseen käytettyä opetusaikaa tulee vähentää, jotta oppilaiden keskinäiselle oppimiskeskustelulle ja vuorovaikutukselle jää aikaa. (Leino & Leino 1997, 14; Sahlberg 1997, 62-63; Syrjälä 1998, 29.)

Luokanopettajat näyttäisivät tutkimuksemme mukaan, niin omasta mielestään kuin aineenopettajienkin mielestä, toimivan lähempänä sitä didaktista mallia, mitä tänä päivänä peräänkuulutetaan. Tätä käsityksiin perustuvaa tulosta pohtien voinee syitä etsiä muun muassa koulutuksesta. Luokanopettajakoulutus pohjaa vankasti kasvatustieteeseen, joskin siinäkin korostuvat enemmän oppimis- kuin opettamisteoriat. Aineenopettajakoulutuksen opiskelijoiden motiiveja kasvatustieteellisiin opintoihin syventävien opintojen jälkeen kyseenalaistaa Rinne (1999, 322) tuoden edellistä selittäen esiin sen seikan, että aineenopettaja valitsee opettajan ammatin mahdollisesti hyvinkin myöhäisessä vaiheessa. Oman tiedon- ja ihmiskäsityksen tiedostaminen on opettajan työssä tärkeää. Oppimiskäsityksen muuttaminen on vaikeaa, kuten aiemmin totesimme ja omina kouluaikoina saatu kuva opettamisesta voi jäädä hyvinkin pysyväksi. Opettajankoulutukseen tulee kiinnittää huomiota. Ojasen (1990, 2-3) mukaan opettajankoulutuksen tavoitteeksi tulee nousta opettajan tutkiva ote niin, että opetustilanteesta tulee enemmän tutkimus- ja kehittämistyötä. Koulutus on yksi askel matkalla opettajuuteen ja mutta suurempaa roolia näyttelevät yksilön omat motiivit ja aktiivisuus oman toiminnan kehittäjänä ja koulupoliittisiin muutoksiin vastaajana.

10.4 Työn vaativuus

Tämän osion summamuuttuja muodostuu kolmesta muuttujasta: työrauhaongelmien kuormittavuus työssä jaksamisessa (v13, v14), työ on vaativaa (v35, v36) sekä suunnitteluun kuluu paljon aikaa (v79, v80).

Luokan- ja aineenopettajien käsitykset kummankin opettajaryhmän työn vaativuudesta olivat yksimielisiä eikä eroja esiintynyt ($p = 0.423$). Erotusmuuttujan arvojen tarkastelussa nollaa voidaan pitää tässä itsen ja toisen opettajaryhmän vertailussa neutraalina pisteenä, koska muuttujat ovat samat sekä itseä että toista opettajaryhmää arvioitaessa. Luokanopettajien erotusmuuttujan arvoksi tulee 7,13, aineenopettajilla 0,66. Summamuuuttujan ulkopuolelta voidaan havaita luokanopettajien ja aineenopettajien pitävän ammattien yhteiskunnallista arvostusta samanlaisena (v37, v38). Muuttujan keskiarvot asettuvat kummallakin opettajaryhmällä mittarin keskelle; luokanopettajien oman työn yhteiskunnallisen arvostuksen muuttujan arvo on 49,67, aineenopettajien arvostuksen luokanopettajat katsovat hieman korkeammaksi: muuttujan 38 arvo on 37,00. Aineenopettajat näkevät ammattien yhteiskunnallisen arvostuksen hyvin samanlaisiksi; arvio oman ammatin arvostuksesta saa muuttujassa 37 arvon 52,24, luokanopettajan ammatti arvon 50,39. Palkkaukseensa opettajat eivät ole tyytyväisiä. Muuttujan 39 (työstäni maksettava palkka on sopiva) arvojen tarkastelu kertoo luokanopettajien olevan hieman tyytymättömämpiä (77,69) palkkaansa kuin aineenopettajat (65,45) ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ($p = 0.022$). Luokanopettajien käsityksen mukaan aineenopettajien palkka on hieman sopivampi kuin heidän omansa (58,17). Aineenopettajien käsityksen mukaan kummankin opettajaryhmän palkka on samassa määrin sopiva: arvio luokanopettajien palkan sopivuudesta sai muuttujassa 40 arvon 69,92. Nämäkin erot ovat tilastollisessa katsannossa melkein merkitseviä: $p = 0.023$. Muuttujista 39 ja 40 muodostetun erotusmuuttujan arvojen tarkastelu osoittaa luokanopettajien pitävän palkkaansa vähemmän sopivana suhteessa aineenopettajan palkkaan kuin aineenopettajat suhteessa luokanopettajan palkkaan. Erotusmuuttujan arvo luokanopettajilla on 19,52 ja aineenopettajilla -4,47, mikä ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = 0.000$).

Taulukko 8. Työn vaativuus – summamuuttujan arvot.

	ARVO	EROTUS	SIG
Luokanopettajat itsestään	72,09 (max. 300)	7,13	0,423
Luokanopettajat aineenopettajista	64,97 (max. 300)		
Aineenopettajat itsestään	62,79 (max. 300)	0,92	
Aineenopettajat luokanopettajista	62,37 (max. 300)		

Vaikka opettajaryhmien käsitykset luokan- ja aineenopettajan työn vaativuudesta mitattujen tekijöiden suhteen olivat varsin samanlaisia, löytyi luokanopettajilla sukupuolten välinen pieni, joskaan ei tilastollisesti merkitsevä ero ($p = 0.141$). Keskiarvojen perusteella voidaan tulkita miesluokanopettajien pitävän aineenopettajan työtä hieman vaativampana kuin luokanopettajan työtä: miesluokanopettajien erotusmuuttujan keskiarvoksi tuli 22,67, naisten 2,37. Samoin yläasteen opettajien kanssa tehty yhteistyö näytti vaikuttavan luokanopettajien käsityksiin aineenopettajan työn vaativuudesta: yhteistyötä tekemättömien ($N = 30$) erotusmuuttujan arvo on $-3,27$, kun yhteistyötä tehneillä ($N = 34$) se jää positiiviseksi: 16,29. Ero on tilastollisesti vain suuntaa antava.

Opettajan tehtävä ei 2000-luvulla ole helppo. 'Opettaja' ammattinimikkeenä kuvaa todellakin vain osaa siitä työstä, mitä opettaja kentällä tekee. Viime aikoina voidaan ajatella opettajan työnkuvan laajentuneen sosiaalisesti huomattavasti. Opettajan, kohdatessaan oppilaan, tulisi voida kohdata hänet kokonaisuutena ja yksilöllistä ohjaamista tarvitsevana. Yhteiskunnan eriarvoisuuden ja erilaisuuden myötä oppilaiden kotoaan tuomat paineet vaikuttavat koulujen toimintaan oppilaiden keskittymiskyvyn puutteena, väsymyksenä, kiusaamisena ja työrauhaongelmina. Suunnittelun merkitys korostuu myös, kun opetusmenetelmien hallinnan rinnalle opetukselle on

etsittävä suunta, johon pyrkiä. Opettajilta vaaditaan yhä vankempaa kykyä kiinnittää kasvavat sukupolvet elämään sekä pysyä heidän edellään ja medioiden rinnalla tietoyhteiskunnan vauhdissa. (Niemi & Tirri 1997, 61, 64; Kohonen & Kaikkonen 1998, 130; Rinne 1999, 322-323.)

Opettajan ammatin arvostus näkyy yhteiskunnassa selvimmin kotien asenteissa. Toisaalta palkkauksen voidaan katsoa olevan yksi opettajan ammatin arvostuksen mittareista. Opettajan ammatin arvostus vaikuttaa opettajankoulutuksen suosioon ja tulevaisuuden keskeinen haaste yhteiskunnalle onkin koulutuksen ilmapiirin tukeminen. Parhaiten opettajana ammatin arvostus saadaan nousemaan lisäämällä opettajan keinoja suoriutua työssään menestyksellisesti. Opettajankoulutus antaa omalta osaltaan opettajalle valmiudet, täydennyskoulutus päivittää ja kehittää osaamista. Opettajan ammatin urakehityksen mahdollistaminen ja kannustavan palkkausjärjestelmän aikaansaaminen luovat omalta osaltaan tietä arvostetulle yhteiskunnalliselle ammatille. (Luukkainen 2000, 255-256.)

Tutkimuksemme mukaan kummankin opettajaryhmän käsitykset työnsä vaativuudesta ovat yhtenevät ja osoittavat opettajaryhmien pitävän työtään vaativana. Miesluokanopettajat näkevät aineenopettajan työn hienoisesti vaativampana kuin luokanopettajan työn. Palkkauksesta muodostettu erotusmuuttuja herättää erityistä mielenkiintoa. Toisaalta voi miettiä palkkaerojen vaikutusta käsityksiin ja mielipiteisiin, toisaalta kysymyksiä nostaa ajatus palkkaerojen vaikutuksesta kuitenkin ajatellen opettajankoulutukseen hakeutumista. Kaikkien opettajaryhmien koulutukseen hakeutumisessa on tapahtunut laskua 1990-luvun lopulla, mutta aineen- ja ammatillisen opettajakoulutuksen aloituspaikkoja edes aina ole saatu täytettyä. (Luukkainen 2000, 255.) Yhteistyön osuus käsitysten muodostamisessa nousee esiin ajatellen käsityksiä aineenopettajan työn vaativuudesta. Tällöin voidaankin antaa painoarvoa yhtenäisen peruskoulun kehittämisessä todellakin yhteistyön ja vuorovaikutteisuuden korostamiselle.

10.5 Muutosvalmius

Kyky kohdata muutos on monellakin tavalla keskeinen valmius ja edellytys menestyksekkäälle opettajana toimimiselle. Muutos postmodernina aikana ei noudata aina ennakoitavia odotuksia; maailmassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat opetettaviin sisältöihin aiempaa nopeammin. Myös opetus- ja tiedonkäsityksissä on lisääntyneen tutkimustiedon myötä tapahtunut muutoksia, jotka asettavat koulun ja opettajan toimintakäytänteille muutospainetta. Hallinnon ja organisaatioiden toimintakulttuurissa tapahtuvat ja jo tapahtuneet muutokset ulottavat vaikutuksensa kouluihin, minkä odotetaan näkyvän viime kädessä koulujen – siis opettajien – entistä joustavampana ja oppilaiden kehitys- ja oppimistarpeita entistä paremmin tukevana toimintana. Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen muutos koulussa on ala-yläastejaosta luopumisen myötä syntyvä yhtenäinen peruskoulu. Yhtenäistyminen voi toteutua eri laajuudessa ja eri tavoin. Tässä monimuotoisessa muutoksen ympäristössä toimiessaan opettaja joutuu vastaamaan moniin haasteisiin, jotka vaativat paljon uuden tiedon sekä uusien toimintamallien omaksumista. Muutosvalmius-summamuuttujassa koostui muutoksen kohtaamista sekä yhtenäisen peruskoulun mahdollisuuksia käsittelevistä väitteistä: v61 (*olen valmis kohtaamaan uusia haasteista työssäni*); v69 (*olen valmis kokeilemaan uusia työtapoja*); v73 (*mielestäni perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala-yläastejaosta poiketen tuo uusia pedagogisia mahdollisuuksia koululle*); v75 (*mielestäni perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala-yläastejaosta poiketen on hyödyksi ala-asteen oppilaille*); v77 (*mielestäni perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala-yläastejaosta poiketen tuo uusia mahdollisuuksia yläasteen oppilaille*). Itseä ja toista opettajaryhmää koskevat arviot muodostuivat samoista väittämistä, joten erotusmuuttujan neutraalina pisteenä voidaan pitää nollaa.

Luokanopettajat arvioivat oman muutosvalmiutensa paremmaksi kuin mitä se heidän käsityksensä mukaan aineenopettajilla on, mistä kertovat muuttujien 61 ja 69 (*oma haasteiden kohtaaminen ja uusien työtapojen omaksuminen*) keskiarvojen erot verrattuna muuttujien 62 ja 70 (*arvio toisen työtapojen*

uudistamisesta) keskiarvoihin. Luokanopettajilla muuttujien 61 ja 69 summaksi tulee 23,85 – vastaavasti heidän aineenopettajia koskevien muuttujien arvoksi tulee 56,28. Erotus näiden kahden muuttujan summamuuttujasta (61+69 – 62+70) on luokanopettajilla –32,43. Aineenopettajat olivat arvioissaan tasapuolisempia: heidän omaa muutosvalmiutta koskevien muuttujien summaksi (v61+v69) tuli 40,66, mikä on luokanopettajien itsearviota selvästi pienempi. Luokanopettajien muutosvalmiuden aineenopettajat arvioivat samanlaiseksi kuin omansa: muuttujien 62 ja 70 summaksi tuli 38,50. Aineenopettajilla lähellä nollaa oleva erotusmuuttujan arvo 2,16 osoittaa, että käsitykset omasta ja luokanopettajien muutosvalmiudesta ovat samanlaiset. Opettajaryhmien välinen erotusmuuttujan ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä $p = 0.000$.

Luokanopettajat arvioivat perusopetuksen uudentyyppisistä järjestelyistä olevan hyötyä hieman enemmän yläasteen oppilaille (väitteen 77 keskiarvo on 34,72) kuin ala-asteen oppilaille (väitteen 75 keskiarvo on 40,67), joskaan ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Aineenopettajat pitivät perinteisestä poikkeavia luokkajakoja taas hieman hyödyllisempänä ala-asteen oppilaille; väite 75 (hyöty ala-asteen oppilaille) sai keskiarvon 35,84 ja väite 77 (hyöty yläasteen oppilaille) arvon 43,74, joka ero on tilastollisesti suuntaa antava ($p = 0.097$). Sekä luokan- että aineenopettajat näkivät perusopetuksen järjestämisen perinteisestä ala-yläastejaosta poiketen pedagogisia mahdollisuuksia koululle (väite 73 luokanopettajat: 32,86; aineenopettajat 28,13). Eroja suhtautuminen perusopetuksen uusiin luokkajakoihin tuotti vain siinä, miten arvioitiin toisen opettajaryhmän suhtautuvan muutokseen. Luokanopettajat arvioivat aineenopettajien suhtautumisen olevan hieman vähemmän hyötyjä ja uusia mahdollisuuksia näkevää kuin heidän oma suhteutumisensa: muuttujien 74, 76 ja 78 summa luokanopettajilla on 129,46. Aineenopettajilla se on hieman pienempi: 110,53. Erotus oman ja aineenopettajista esitetyn käsityksen välillä luokanopettajilla on –21,21. Aineenopettajilla ero oman ja luokanopettajista esitetyn käsityksen välillä on hieman pienempi: erotus on –2,82.

Muutosvalmius–summamuuttuja kaikkineen sisälsi työtapojen uudistamista ja uusien haasteiden vastaanottamista koskevien muuttujien (v61, v62; v69, v70)

lisäksi muuttajat, jotka koskivat perusopetuksen järjestämisen perinteisestä alayläastejaosta poiketen tuovia hyötyjä oppilaille ja koululle (v73, v74; v75, v76; v77, v78). Edellä selvitettiin muuttujan sisäisesti opettajaryhmien suhtautumista työtapojen uudistamiseen ja haasteiden vastaanottamiseen sekä perusopetuksen uudensuuntaisiin luokkakajajärjestelyihin. Koko muutossummamuuttujan keskiarvojen ja erotusmuuttujien vertailu vielä havainnollistaa luokan- ja aineenopettajien toisiaan koskevien käsitysten eroavaisuutta, joka on tilastollisesti melkein merkitsevä ($p = 0.040$). Luokanopettajien omaa arviota koskevan muutossummamuuttujan arvoksi tuli 132,09. Heidän aineenopettajia koskeva käsityksensä sai arvon 185,75 ja erotusmuuttuja näin ollen -53,66. Aineenopettajien vastaavat arvot ovat itsestä 148,37; heidän arvionsa luokanopettajista sai lähes tarkalleen saman: 149,03 ja erotusmuuttuja 0,66.

Taulukko 9. Muutosvalmiussummamuuttujan arvot.

	ARVO	EROTUS	SIG
Luokanopettajat itsestään	132,09 (max. 1000)	-53,66	0.040
Luokanopettajat aineenopettajista	185,75 (max. 1000)		
Aineenopettajat itsestään	148,37 (max. 1000)	0,66	
Aineenopettajat luokanopettajista	149,03 (max. 1000)		

Aineenopettajien työkokemuksella ($p = 0.033$) ja koulutustaustalla ($p = 0.051$) oli yhteys käsityksiin aineen- ja luokanopettajien tahollaan tekemästä yhteistyöstä. Yli 26 vuotta työssä olleet aineenopettajat pitivät itseään vähiten muutosvalmiina ja samalla siis luokanopettajia enemmän muutosvalmiimpina kuin itseään (erotusmuuttujan keskiarvo 26,11). OKL:n käyneet aineenopettajat katsoivat olevansa muutosvalmiimpia kuin muunlaisen koulutuksen saaneet aineenopettajat; heidän erotusmuuttujan arvo oli -13,37. OKL -koulutuksen saaneet aineenopettajat tuntevat luultavasti luokanopettajan työtä paremmin kuin muun koulutuksen saaneet, mikä saattaisi tarjota selityksen tälle havainnolle: he ikään kuin tietävät mistä puhuvat. Muilla taustamuuttujilla ei ollut yhteyttä muutosvalmiusmuuttujaan.

Laurialan (1997) mukaan kokemukset erilaisista uudistusyrityksistä osoittavat, että koulut eivät muutu poliittisesta tahdosta, uusien opetussuunnitelmien laatimisen pakosta eivätkä organisatoristen muutosten kautta. Opettajat ovat tärkein suodatin uudistusten läpimenossa, ilman heidän ajattelunsa ja toimintansa muutosta ja uudistumista olennaisia uudistuksia koulussa ei tapahdu. (Lauriala 1997, 120). Yhtenäisen peruskoulun mukanaan tuomat luokkajakojen uudistaminen on eräs tällainen koulujen kulttuuria laajasti muuttava uudistus, jonka keskiössä ovat opettajat itse. Opettajuus on muutosvaiheessa, minkä vuoksi opettajalta edellytetään muun muassa entistä suurempaa itsenäisyyttä opetuksensa suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä opetuksensa ja koulunsa uudistamisessa. Nykyään kun tiedot vanhentuvat, muuttuvat ja uusiutuvat, ehkä keskeisimpiä opettajan ominaisuuksia ovat valmius hankkia uusia tietoja, joustavuus ja kehityshalu (Virta ym. 1998, 11). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan näyttäisi siltä, että aineenopettajat näkevät peruskoulun kahden opettajaryhmän muutosvalmiuden yhtäläisenä, kun luokanopettajien käsitys aineenopettajien muutosvalmiudesta on hieman heidän omaansa vähäisempi. Tulee muistaa, että tulos ei kerro opettajaryhmien välisestä muutosvalmiuden eroista, vaan opettajien käsityksistä muutosvalmiudesta. Tuloksen merkitystä ei nähdäksemme voi korostaa, sillä kategorisointi voi olla vaaraksi, ja kuten Lauriala (1998, 126) toteaa, ”muutosprosessissa ja vastoinikäymisten voittamisessa tärkeimpinä onnistumisen edellytyksinä uudistajaopettajan persoonallisuus, opettajayhteisö ja – kulttuuri sekä näiden yhteensopivuus”.

10.6 Yhteistyö

Yhteistyö-summamuuttujassa on mukana muuttujia, jotka koskevat opettajan tekemää yhteistyötä: *toimin yhteistyössä muiden opettajien kanssa* (v83), *teen yhteistyötä kodin kanssa* (v89), *teen yhteistyötä erityisopetuksen kanssa* (v91), ja *teen yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa* (v93). Toista opettajaryhmää koskevia käsityksiä yhteistyöstä mittaavat muuttujat olivat edellisten muuttujien vastinparit: v84, v90, v92, ja v94 ja siten yhteistyö-

summamuuttujan vertailussa erotusmuuttuja kuvaa opettajaryhmien välisiä käsityseroja havainnollisesti.

Tulosten mukaan luokanopettajat tekevät mielestään yhteistyötä enemmän kuin aineenopettajat: luokanopettajien omaa yhteistyötä kuvaavan summamuuttujan arvoksi tuli 60,72 ja heidän käsityksensä aineenopettajien yhteistyöstä saadessa selkeästi suuremman arvon 177,78. Erotusmuuttujien välinen ero opettajaryhmien välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = 0.000$). Erotusmuuttujan arvoksi tulee luokanopettajille $-117,06$. Aineenopettajienkin mielestä luokanopettajat tekevät enemmän yhteistyötä kuin he itse, joskin omaa yhteistyötä ja käsitystä luokanopettajien yhteistyöstä kuvaavien muuttujien ero oli aineenopettajilla hyvin pieni: oma yhteistyö sai arvon 97,76, heidän käsityksensä luokanopettajien yhteistyöstä jäädessä vain hieman pienemmäksi: 82,26. Erotusmuuttujan arvoksi saadaan aineenopettajille 15,50.

Taulukko 10. Yhteistyö-summamuuttujan arvot.

	ARVO	EROTUS	SIG
Luokanopettajat itsestään	60,72 (max. 400)	117,06	0.000
Luokanopettajat aineenopettajista	177,78 (max. 400)		
Aineenopettajat itsestään	97,76 (max. 400)	15,50	
Aineenopettajat luokanopettajista	82,26 (max. 400)		

Kummassakin opettajaryhmässä iällä havaittiin yhteys käsityksiin yhteistyöstä. Aineenopettajien iällä havaittiin tilastollisesti suuntaa antava yhteys käsityksiin opettajaryhmien yhteistyöstä ($p = 0.081$). Alle 30 -vuotiaat ($N = 4$) pitivät itseään vähemmän yhteistyötä tekevänä suhteessa luokanopettajiin kuin muut aineenopettajien ikäryhmät: suurin ero oli 41–50-vuotiaisiin ($-7,33$ ja alle 30-vuotiaat 50,50). Luokanopettajissa taas 41–50-vuotiaat pitivät itseään eniten yhteistyötä tekevänä suhteessa aineenopettajiin. Luokanopettajien ikäryhmien välisten erot olivat tilastollisesti merkitseviä ($p = 0.034$). Ero oli suurimmillaan

31–40-vuotiaisiin: erotusmuuttujan arvo 41–50-vuotiaiden ryhmässä oli 157,27 ja 31–40-vuotiailla -78,82 ($p = 0.062$). Odotettavissa on, että myös työkokemuksella olisi yhteys käsityksiin yhteistyöstä. Näin olikin: 1–5 vuotta töissä olleet aineenopettajat ($N = 6$) ikämuuttujan suuntaisesti pitivät itseään vähemmän yhteistyötä tekevänä kuin muut – etenkin 16–25 vuotta töitä tehneet, joita aineenopettajista oli yhdeksän ($p = 0.091$). Muista taustamuuttujista odotustenkin mukaisesti tehty yhteistyö aiheutti vaihtelua, mutta vain aineenopettajilla, ($p = 0.087$) yhteistyömuuttujassa. Muissa taustamuuttujissa ei esiintynyt tilastollisesti merkitsevää vaihtelua yhteistyöosiossa.

Opettajien keskinäinen yhteistyö on osa ja edellytys yhteistoiminnallisuudelle, joka taas on koulun Sahlbergin (1997) mukaan koulun kehittämisen edellytys. *Kollegiaalisuus* on opettajien suppeammalle ja erityisemmälle keskinäiselle yhteistyölle annettu nimitys. Kollegiaalisuuteen katsotaan kuuluvan työyhteisöllisiä normeja, kuten ammatillinen dialogi, yhteinen suunnittelu, kollegan opetuksen seuraaminen sekä omaan yhteistyöhön liittyvä reflektio. Opettajien yhteistyöstä on alettu yhteistoiminnallisen opetuksen yleistymisen myötä käyttää yhteistoiminnallisuus (co-operation). Kollegiaalisuuden merkitystä koulun kehittämisessä ei voida kiistää: se on tärkeää luottamuksen tuen ja auttamisen normien luomisessa koulukulttuuriin. Se on myös oppivan organisaation edellytys. Opettajien välinen vuorovaikutus auttaa tunnistamaan ja muuttamaan kulttuurin taustalla olevia yksilöllisiä uskomuksia sekä vahvistaa muun muassa opettajien keskinäistä moraalista ja psykologista tukea reflektiota ja dialogia, oppimisen edellytysten paranemista sekä koulun jatkuvaa kehittämistä (Sahlberg 1997, 158-168). Yhtenäisen peruskoulun myötä muuttuvat koulukulttuurit ja käytänteet nostavat kollegiaalisuuden ja sujuvan yhteistyön merkityksen entistäkin tärkeämpään asemaan, jolloin niin luokan kuin aineenopettajatkin joutuvat rakentamaan kollegiaalista kenttäänsä uudelleen. Mielenkiintoinen havainto on summamuuttujan ulkopuolelta tähän teemaan liittyvän muuttujien 85 (luokkahuone on valtakuntani, johon muilla ei ole asiaa) ja 86 (luokkahuone on luokan/aineenopettajan valtakunta, johon muilla ei ole asiaa) arvojen risteytyminen siten, että sekä luokan- että aineenopettajat olivat selkeästi samaa mieltä (tai vähemmän eri mieltä)

väittämästä itseään arvioidessaan (luokanopettajien keskiarvo muuttujassa 85 oli 83,00 – aineenopettajilla 79.34), mutta enemmän eri mieltä käsityksessään toisesta opettajaryhmästä (luokanopettajat: 56,33; aineenopettajat 67,63). Lauriala (1998, 121) kuvaa projektia, jossa koulun käytäntöjä uudistettiin: *opettajat arvostivat mahdollisuutta päästä seuraamaan opetusta toisen opettajan luokkaan, etäännyä omista käytännöistään ja keskustella kollegojen kanssa yhteisistä luokkakokemuksista. Tuntui, ettei tällaista opettajien keskinäistä ajatuksen vaihtoa, pedagogisten ratkaisujen kyselyä ja kyseenalaistamista tapahdu spontaanisti opettajayhteisössä ja että kouluissa toisen opettajan luokan kynnyks on vielä liian korkea ylitettäväksi.*

Niemi (1999, 25-26) havaitsi opettajankoulutuksen vaikuttavuutta tutkiessaan että yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen, elinkeinoelämän ja kulttuurin edustajien, kanssa olivat sekä kouluttajien että opiskelijoiden arvioissa kolmen heikoimmin saavutettujen tavoitteiden joukossa. Koulutus siis ei ainakaan ole perinteisesti ollut tukemassa koulun avautumista yhteistyöhön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, ja siksi voidaan ymmärtää koulujen toistaiseksi vähäinen avautuminen ulkopuolisten tahojen kanssa käytävään yhteistyöhön. Eräs koulun ulkopuolisten yhteistyömahdollisuuksien löytämisen este voi olla myös koulumaailmaan rajoittunut työkokemus ja elämäkokemuksen puute ainakin nuorten, suoraan koulun penkiltä opettajankoulutukseen tulleiden opettajien kohdalla (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 77). Yhteistyö vanhempienkaan suuntaan ei aina suju luontevasti ja vanhempien odotuksia ja oppilaan kasvua tukevasti. Vanhempien ja koulun yhteistyöstä hiljattain väitellyt Trotta Tuomi näkee vanhemmat koulun kannalta käyttämättömänä voimavarana, jota koulun olisi hyödyllistä lähestyä esimerkiksi perheiltojen merkeissä, jolloin vanhempien ja opettajien yhteydenpidon kynnyks alenee (Keskisuomalainen 28.8. 2001). Nämä koulun kehittämisodotukset tulee ottaa huomioon luonnollisesti opettajien koulutuksessa. Luukkaisen (2000, 247) mukaan opettajankoulutusohjelmien tulee olla nykyistä joustavampia ja niiden tulee tarjota mahdollisuuksia sekä uusiin aineyhdistelmiin että eri koulutusmuodoissa ja –asteilla tapahtuvaan työskentelyyn.

10.7 Kriittisyys

Tähän summamuuttujaan kuuluvat ”kriittisyysmuuttajat” v51, v52 (olen kriittinen oppiaineksen ja opetusmateriaalien suhteen) v53, v54 (olen kriittinen normeja ja ohjeita kohtaan) sekä muuttuja v47, v48; pystyn muuttamaan opetuksen sisältöjä ja menetelmiä tarpeen mukaan. Kriittisyys on tyypillistä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja –opettajuus tyypille, joka on yksi Patrikaisen (1997) tyypittelemästä neljästä opettajuudesta. Opettajuustyypit hahmottuivat tutkimusaineistosta ihmis-, tiedon-, ja oppimiskäsityksen mukaan. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja –opettajuudessa korostui oppilaiden ohjaaminen aktiiviseen, laaja-alaiseen ja kriittiseen tiedon prosessointiin. Kriittisyys tietojen suhteen ilmeni tiedonalojen oman tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmien käyttönä. Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajan rooli ilmenee opettajan pyrkimyksenä vähentää opettajan roolia tiedonjakajana ja lisätä oppilaiden vastuuta oppimisesta. (Patrikainen 1997, 236-237.)

Kriittisyys–erotusmuuttuja arvoksi niin luokan- kuin aineenopettajilla tuli negatiivinen luku, mikä kertoo kummankin opettajaryhmän olevan oman arvionsa mukaan kriittisempiä kuin mikä heidän käsityksensä toisesta opettajaryhmästä on. Tosin aineenopettajien erotus –13,87 on melko pieni, mikä on tulkittavissa oikeammin aineenopettajien arvioivan luokanopettajien olevan lähes yhtä kriittisiä ja muuntelukykyisiä opetuksessaan kuin he itse. Luokanopettajilla erotusmuuttuja oli hieman enemmän negatiivinen, -36,67, mikä kuvastaa luokanopettajien pitävän itseään kriittisempinä kuin aineenopettajia. Luokan- ja aineenopettajien kriittisyysmuuttujan erot ovat tilastollisesti merkittäviä: $p = 0.002$.

Taulukko 11. Kriittisyys-summamuuttujan arvot.

	ARVO	EROTUS	SIG
Luokanopettajat itsestään	54,34 (max. 300)	-36,67	0.002
Luokanopettajat aineenopettajista	91,02 (max. 300)		
Aineenopettajat itsestään	70,95 (max. 300)	-13,87	
Aineenopettajat luokanopettajista	84,82 (max. 300)		

”Kehittyvän opettajan on panostettava oman työn (opettamisen) reflektointiin.” Näin esittää Sahlberg (2000, 15) yhden tulevaisuuden kouluun liittyvistä ajatuksistaan. Yhtenä keskeisenä tulevaisuuden koulun ja opettajan oleellisena piirteenä voidaan ajatella olevan kriittisen suhtautumisen niin omaan työhönsä, kuin myös uudistustulviin. Opetussuunnitelma, kuten ei myöskään opetus, saa olla ennalta tarkkoihin raameihin sidottua, vaan opetussuunnitelmaa niin kuin käytäntöäkin tulee voida mukauttaa oppilaiden tarpeisiin tavoitteiden suunnassa. Tässä tutkimuksessa esille tulleet käsitykset opettajan kriittisyydestä kuvastavat sekä luokanopettajan, että aineenopettajan oman ammattiryhmän toiminnan arvioimista edullisemmin kuin toisen. Ilmiö ilmentäneen hienoisesti uusweberiläisen professioajattelun yhteydessä (ks. 38) kuvattua oman aseman ylläpitämisen ja vahvistamisen tapaa.

Opettajan täytyy kyseenalaistaa ja kritisoida koulun ja yhteiskunnan toiminnan oikeutusta ensisijaisesti nuorisoamme ajatellen. Tätä painottaa McLaren (1995, 29) ja korostaa, että opetus- ja kasvatustoimintaan täytyy löytää puolia, joista ammennetaan uutta elämää ja perusteltua jatkuvuutta lastemme tulevaisuuteen. Tärkeää on myös etsiä järkeä omasta työstä: kenelle työtä tehdään ja miksi opetus kouluissa kulkee samoissa urissa vuodesta toiseen? Mitkä ovat opettajan eväät silloin ja oikeastaan nyt, kun nuorisomme elää kulttuurissa, jossa kaiken pitää heti tuntua itsestä hyvältä ja helpolta?

11 KÄSITÄTHÄN!

”Pyrkimys halventaa toisia johtuu epäuskosta omaan arvoon.” Tämä V. A. Koskenniemen ajatus herättää miettimään sitä, miten omaa minää voidaan rakentaa muiden avulla. Myönteisten puolien havaitseminen toisesta auttaa myös oman itsetunnon myönteiselle rakentamiselle. Opettajuuskin rakentuu ja kehittyy ennen kaikkea reflektiona oman itsen, mutta oleellisen merkittävästi myös ympäristön kanssa. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien ja aineenopettajien käsityksiä toistensa opettajuudesta ja työstä verrattuna omaan opettajuuteensa ja työhönsä. Alun varovainen ja hahmottomaton ote tutkimukseen kehittyi ajan kuluessa ennakkoluulottomaksi ja rohkeaksikin tutkimusaiheen kiinnostavuuden ja ajankohtaisuuden johdosta. Tutkimuksemme kautta koimme voivamme tasoittaa niitä kuoppia, joita on odotettavissa oman opettajuutemme poluilla ajatellen opettajan työtä ja peruskoulun tilaa.

Ajankohtaiseksi ja siksi mielekkääksi, tärkeäksikin tutkimuksemme teki hiljattain muuttunut koululainsäädäntö. Laki ei enää jaottele peruskoulua ala- ja yläasteeseen. Myös käytännössä on ryhdytty kokeilemaan erilaisia perinteisestä poikkeavia tapoja järjestää yhtenäistä perusopetusta niin, että eri opettajaryhmien yhteistyö tai rinnakkain työskenteleminen toteutuu uudella tavalla. Laajemmin ajatellen aiheemme liittyy siihen muutokseen, joka

yhteiskunnassa on käynnissä ja joka näkyy keskusjohtoisuuden purkamisena ja hallintokulttuurin muutoksena kohti kevyempää organisaatiokulttuuria.

Muutos on todellakin yhä useammin sekä yhteiskunnassamme, että koulumaailmassa kuultu ilmaisu. Uusimpien oppimiskäsitysten mukanaan tuomat muutospyrkimykset ovat tällä hetkellä varsin ajankohtaisia aiheita. Muutoksen kohtaaminen ei ole helppoa ja muutosvastarintaa herättävätkin paljolti valmiit ajatukset siitä, että kaikki on kuitenkin turhaa. Mikään ei muutu. Tämän tutkimuksen myötä on kasvanut varmuus siitä, että yksin muutosta yrittävä epäonnistuu todennäköisesti. Samaan hengenvetoon voimme todeta työtään jakavan, refleктоivan ja vuorovaikutuksessa toisten opettajien kanssa työtään tekevän opettajan omaavan edellytykset onnistua haastavassa tehtävässä muutoksen tiellä. Yhtenäisen peruskoulun toiminnan kehittäminen edellyttää aktiivista oman toiminnan arviointia ja muutosvalmiutta. Yhtenäisen perusopetuksen toteutumisen ehtona on uudistava pedagoginen ajattelu ja opetussuunnittelu, joka edellyttää suunnittelussa ja toteuttamisvaiheessa yhteistyötä eri opettajaryhmien kesken. Tämän tasoinen koulun muutos edellyttää strategisen tason kehittämistoimintaa, jossa koulun kehittämiseen löydetään yhteinen visio, joka huomioi ympäristön muutokset, ja jossa kehittäminen on jatkuvaa prosessia.

Jo peruskoulun syntyyn vaikuttivat uudet pedagogisten uudistusten vaateet. Odotuksista huolimatta peruskoulun käytänteet eivät muuttuneet opetus- ja opettajakulttuurien siirtyessä suoraan kansakouluista ja oppikouluista. Tämän voidaan ajatella olevan yksi kasvualusta opettajien toistensa työtä kohtaan esiintyville negatiivisillekin käsityksille. Negatiivisille siinä määrin, että oman kulttuurin hyvänä pidetty opetusajattelu ei välttämättä toteutunut toisessa opettajakulttuurissa. Käsitykset opettajakulttuurien eroavaisuuksista johtunevat puolestaan erilaisesta koulutuksesta ja kasvatuksellisten aineiden suhteesta koulutuksessa. Luokanopettajien käsitysten juuret aineenopettajasta kasvattajana ja opettajana löytyvät kenties jo 1950-luvulta, jolloin kiinnitettiin laajaa huomiota aineenopettajan pedagogisten opintojen laajuuteen. Molempien opettajaryhmien pedagogisten opintojen laajuus on alkanut approbatur-tasolta ja edennyt edelleen niin, että luokanopettajan opinnoissa

olla siirretty laudatur-tasolle, kun taas aineopettajien opinnoissa kasvatustieteellisten opintojen osuus on pidättäytynyt lähes koko ajan approbatur-tasolla.

Opettajankoulutuksen eräänä kysymyksenä on 1960-luvulta alkaen ollut myös opettajien toiminnan eristäytyneisyys. Opettajat toimivat luokissaan yksin ja kollegiaalinen toiminta on vähäistä. Näin on ollut niin koulurakennuksen kuin koko peruskoulun sisällä. Luokanopettajat ja aineenopettajat eivät tunne toistensa työtä. Vuosikymmenten takainen ajatus siitä, että opettajamaailmojen lähentyminen edellyttää opettajien koulutuksen yhtenäistämistä ja palkkaperusteiden luomista samanlaisiksi on yhä edelleen ajankohtainen.

Yksilön käsitykset ja asenteet muodostuvat ja muotoutuvat oman ryhmän jäsenyyden kautta. Omasta ryhmästä halutaankin sulkea pois muut lähiryhmät. Lainsäädäntöön perustuvat kelpoisuusehdot, pätevyys- ja koulutustodistukset ovat sulkemisen taustalla vaikuttavina tekijöinä. Näin luokanopettajien ja aineenopettajien voidaankin ajatella olevan ikään kuin kaksi eri leiriä. Vaikka käsityksiä toisen opettajaryhmän työstä suhteessa omaan työhön onkin, niistä ei välttämättä tarvitse muodostaa kilpeä, vaan tärkeää olisi huomata jokaisen asiantuntijuus omalla alallaan. Käsitykset voi kääntää voimavaraksi, avaamalla ovia ja ymmärtämällä työn päämäärän olevan yhteinen, voidaankin saavuttaa tuloksia.

Tutkimusprosessin alkuvaiheessa pohdimme aineiston keruun haasteita paljonkin. Vaikka tunsimme tähänastisten opiskelukokemustemme perusteella jonkinlaista varovaista sympatiaa kvalitatiivista orientaatiota kohtaan, ymmärsimme hetimiten olevamme tilanteessa, jossa tuollaiselle sympatialle ei olisi sijaa; ensinnäkin kelvollisen haastatteluaineiston hankkiminen olisi monestakin syystä vaikeaa. Ainakin aineenopettajien haastattelemisen tämänkaltaisesta aiheesta olisi vähintäänkin pulmallista kun itse edustaa ikään kuin ”toista leiriä”. Toisaalta haastattelun työläyden takia ylipäättään päädyimme muihin aatoksiin: kevät-talven opiskelukiireet, aikataulun aineiston keruulle asettamat reunaehdot sekä oletettu hankaluus haastattelujen toteuttamista ei sopinut meidän prosessiimme. Ymmärsimme että aineiston hankkiminen kävisi

järkevimmin tässä tapauksessa kyselylomakkeella. Toisaalta halusimme rohkeasti lähestyä meille selkeästi oudompaa tutkimus- tai aineistonkeruutapaa, joka saattaisi meidät varmasti myöhemmin monien uusien oppimisen kysymysten ja kynnysten eteen – ja yli. Käytännölliset syyt ohjasivat meidät kvantitatiivisen tutkimuksen tielle. Kyselylomakkeen laatiminen vei aikaa ja huomasimmekin jälkeempään, että selkeä tiettyyn perusteoriaan perustuva kyselylomake olisi ollut helpompi laatia, rakensimme mittarin vaativalla ja vaikealla tavalla.

Aineiston käsittely- ja analyysivaihe koostui pitkälti SPSS-ohjekirjojen edestakaisista selailuista. Vietimme pitkät tovit kirjojen parissa ja mietimme järkevää tapaa käsitellä aineistoa. Onnistumisen elämyksiä tuotti erotusmuuttujan idea, joka helpotti tulosten käsittelyä näinkin laajassa aineistossa. Onnistumisen tunteet toivat tyytyväisyyttä ja kannustusta tutkimustyöhön.

Tutkimuksemme mukaan voidaan päätellä, että käsitysten ja asenteiden olemassaolo johtuu hyvin monista, niin historiallisista peruskoulun syntyajoista juontavista seikoista, kuin nykypäivänä läsnä olevista asioista: koulutus, palkkaus, eristäytyneisyys ja yhteistyön vähäisyys. Lisäksi oman ryhmän etujen vaaliminen rakentaa aitaa läheisten ammattiryhmien välille, varsinkin kun taustalla vaikuttavat esimerkiksi juuri edellä mainitut koulutus ja palkkaus muiden mukana. Tutkimuksemme mukaan luokanopettajat näyttäisivät suhtautuvan jonkin verran negatiivisemmin aineenopettajien työhön ja opettajuuteen, kuin aineenopettajat luokanopettajien. Olemme sitä mieltä, että yhteiset keskustelut ja ovien avaaminen toisille opettajille avaavat silmiä ja toimivat muutoksen avaimina kohti sitä opettajuutta ja koulua, jossa tämän hetken lapsilla ja opettajilla on hyvä olla ja jossa tuki tulee työyhteisöstä. Yhteistyötä ja opettajaryhmien lähentymistä auttaisi mielestämme kuitenkin yhtenäisempi koulutus ja suunnitelmallinen yhteistyötoiminta. Yhtenäisen perusopetuksen todellinen haaste onkin mielestämme osua tähän ytimeen ja mahdollistaa raja-aitojen kaatuminen eri opettajaryhmien väliltä.

Tutkimuksemme perustuu opettajien käsityksiin toistensa työstä ja opettajuudesta, joten emme tiedä miten asiat todellisuudessa ovat. Usein käsitykset pohjautuvat vanhaan ja itse koettuun: ellemme omaa muuta kokemusta, ajattelemme toisen opettajaryhmän toimivan niin kuin opettajat toimivat, kun itse olimme koulussa. Tämä asettaakin mielenkiintoisen jatkotutkimusaiheen. Miten luokanopettajat ja aineenopettajat toimivat tutkimiemme osa-alueiden kohdalla? Opettajien työn observointi ja vertailu, käsitysten muuttaminen tiedoksi, olisi kiistämättä mielenkiintoinen aihe tutkimuksen jatkoksi.

“Non scholae, sed vitae, discimus.” Näin hoemme oppilaille, mutta kuinka usein itse työssämme unohtamme tämän tärkeän lausahduksen koskettavan myös meitä? Olkoon tämä muutosagenttiopettajien iskulause kuvastaen sitä olennaista, mihin toimintamme tulisi suuntautua. Teemme työtämme elämää varten, yhtäläillä oppilaiden elämää varten, kuin myös omaa elämäämme ja yhteiskunnan elämää varten. Elämän ja työmme tarkoitus ei ole muiden jäljittely eikä pelkästään yhteisten asenteiden omaksuminen. Jännitteet ovat osa hedelmällistä yhteistyötä mutta myös yksilöllistä asennetta elämään ja työhön tarvitaan.

LÄHTEET

- A576/1995. Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta.
- Aboud, F. 1988. Children & prejudice. Oxford: Blackwell.
- Aho E. 2000 Taistelu peruskoulusta. Teoksessa Onko peruskoulu romuttunut. Peruskoulu 25 vuotta. Luokanopettajaliitto ry. Saarijärvi: Okka – säätiö.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Berger, P. L. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Duckitt, J. 1992. The social psychology of prejudice. New York: Praeger.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yliluoma, P. 1994. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Fullan, M. 1993. Change forces. Probing the depths of educational reform. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1991. (toim.) Teacher development and educational change. London: The Falmer press.
- Goode, W. 1969. The Theoretical Limits of Professionalization. Teoksessa A. Etzioni (toim.) The Semi-Professions and their Organization. London: Teachers college press.
- Hargreaves, A. 1992. Cultures of teaching: A focus for change. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (toim.) Understanding teacher development. New York: Teachers college press, 216-240.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age. London: Teachers College Press.

- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Etäpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 275-290.
- Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) 1999. Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotipäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34.
- Heinonen R. E. 1987 Aineenopettajakoulutus kulttuuripolitiikan ristivedossa. Koulutussuunnitelman synty, toteutus ja uudistus Normaalikoulun alkuvaiheissa 1860-1880 –luvuilla. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. (toim.) 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and institutional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan. Understanding teacher development. New York: Teacher College Press, 122-140.
- Hughes, E. 1981. Men and Their Work. Westport. Connecticut: Greenwood Press.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 49. Joensuun yliopistopaino.
- Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Iisalo, T. 1991. Peruskoulu ja sen vaihtoehdot. Suomen peruskoulukeskustelun keskeiset vaiheet. Teoksessa T. Iisalo, E. Lahdes & E. Viitaniemi. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun opettajankoulutuslaitos, julkaisusarja A:5, 2-107.
- Iisalo, T., Lahdes, E & Viitaniemi, E. 1979. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turku: Turun yliopisto.
- Jaakkola, M. 1995. Suomalaisten kiristyvät ulkomaalaisasenteet. Työpoliittinen tutkimus 101. Helsinki: Painatuskeskus.
- Jakku–Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) 1998 Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY.
- Jakku–Sihvonen, R., Lindström, A., Lipsanen S. (toim.) 1996. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Helsinki: Yliopistopaino.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 154. Helsinki: Yliopistopaino.

- Jokinen, H. 2000. Yhtenäisen perusopetuksen toimintaedellytykset ja mahdollisuudet. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1.
- Johnson, P. 2000. HakaTorNet –toimintatutkimus 2000-2002. Väliraportti 1/2000. Tutkimuksen lähtökohtia. "Opettaja yhtenäisen perusopetuksen rakentajana".
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999. Helsinki: Edita.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Etäpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 258-274.
- Kaikkonen, P. 1999a. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34.
- Kaikkonen, P. 1999b. Itsenäinen ja sosiaalinen oppilas: oppiminen ja opettajan merkitys oppilaiden arvioimana. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 3. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1997. Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Kangas, P. 1998. Psykologiaa palvelualoille. Helsinki. Edita.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Keachie, W. 1978. Teaching Tips. A Guidebook for the beginning College Teacher. Lexington.
- KM 1959:11 Komiteamietintö 1959:11.
- KM 1965:A7. Peruskoulukomitean I osamietintö.
- Kohonen, V. 1996. Learning contents and processes in context: towards coherence in educational outcomes through teacher development. Teoksessa H. Niemi & H. Tirri (toim.) Effectiveness of Teacher Education. New Chal-

lenges and Approaches to Evaluation. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 6. 63-82.

- Kohonen, V., Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Helsinki. WSOY.
- Konttinen, E. 1993. Professionäkökulman lupaus. Teoksessa E. Konttinen (toim.) Ammattikunnat, yhteiskunta ja valtio. Suomalaisen professioiden kehityskuvia. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 55, 7-13.
- Koponen, H. 1977.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena Kustannus, 122-147.
- Kuikka, M.T. 1993. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kuntaliiton lehdistötiedote 28.1. 1999.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki. Otava.
- Lahikainen, A., R. & Pirttilä-Backman, A-M. 1996. Sosiaalipsykologian perusteet. Keuruu: Otava.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajiksi opiskelevien kehitystehtävänä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Yliopistopaino, 235-254.
- Lappalainen, A. 1991 Suomi Kouluttajana. Helsinki: WSOY.
- Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. 1989. Oppilaiden oppimiskokemukset avoimen opetuksen periaatteelle rakentuvissa Oulun läänin opetuskokeiluissa. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34, 89-110.
- Lehtisalo, L. 1991 Uuteen koulutusajatteluun. Tieto, kulttuuri, työ oppimisyhteiskunnassa. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Liebkind, K. 1988. Me ja muukalaiset – ryhmäraajat ihmisten suhteissa. *Politica -sarja*. Helsinki: Gaudeamus.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino oy.
- Luukkainen, O. 2001. Korvaako opettaja vanhemmat? *Yleisöltä -palsta*. Helsingin Sanomat 15.8.2001.
- MacDonald, K. 1995. *The Sociology of the Professions*. SAGE Publications. London Thousand Oaks. New Delhi.
- McLaren, M. 1995. *Critical pedagogy and Predatory Culture*. London: Routledge.
- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 194. Hakapaino.
- Metsämuuronen, J. 2000. Mittarin rakentaminen ja testiteorian perusteet. Helsinki: International Methelp.
- Murphy, R. 1988. *Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion*. Oxford: Clarendon Press.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyyksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3. Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 55, 31-43.
- Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa. *Opetus 2000*. Jyväskylä: Atena.
- Niemi, H. 1999. Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampereen yliopiston julkaisujen myynti. Tampereen yliopistopaino Oy.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 16. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimana. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 10/1997. Tampere: Jäljennepalvelu.

- Nikki, M-L. (toim.) 1997. Opettajankoulutuksen laatua kehittämässä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Nikki, M-L. (toim.) 2000. Rehtori tietää, taitaa... Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, rehtori-instituutti.
- Numminen, J. 2000 Peruskoulu elää – peruskoululainsäädännön kehitys 1960-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Luokanopettajaliitto ry. Saarijärvi: Okka -säätio, 36-46.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Helsinki: WSOY.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Ojanen, S. 1990. Esipuhe. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. täydennyskoulutusjulkaisuja N:o 4. Yliopistopaino.
- O'Neil, J. 1995. On school as learning organizations: a conversation with Peter Senge. Educational Leadership 52 (7), 20-23.
- Opettaja-lehti 29/1987.
- Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö. KM 1967 A2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Oskamp, S. 1991. Attitudes and opinions. 2. Painos. Eaglewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa. Universitas Ostiensis. Joensuun yliopisto. University of Joensuu. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 36. Joensuun yliopistopaino.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.
- Peruskoululaki 1983.
- Perusopetuslaki 1998.
- Piipari, M. 1996. Teachers' readiness for modern information technology. Teoksessa H. Niemi & H. Tirri. (toim.) Effectiveness of Teacher Education. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A67/1996.
- Rainio, K. & Helkama, K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Porvoo: WSOY.
- Rauste-vonWright & vonWright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen

- Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128.
- Rinne, R. 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. *Kasvatus* 30 (4), 321-322.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma?: koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Opetushallitus.
- Rosenholtz, S. 1989. *Teachers' workplace: the social organisation of schools*. New York: Teachers College press.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa?: Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa*. Juva: WSOY.
- Sahlberg, P. 2000. Opettaja ja muuttuva koulu – menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet. Kokkolan HakatorNET –koulutus 13.4.2000.
- Sarjala, J. 1982. *Suomalainen koulutuspolitiikka*. Juva: WSOY.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Somerkivi, U. 1983. *Peruskoulu: synty, kehittyminen ja tulevaisuus*. Vantaa: Kunnallispaino.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. *Opetus* 2000. Jyväskylä: Atena, 25-38.
- Tuomisto J. 1997 *Oppiminen työelämän muutoksessa*. Teoksessa *Työn muutos ja oppiminen*. *Aikuiskasvatuksen* 38. Vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjasto-palvelu Oy.
- Valli, R. 2001. Mitä numerot kertovat? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virrankoski, O. 1994. Muukalaisuuden kohtaaminen peruskoulun päättöluokalla: Moraalikasvatus peruskoulussa ja päättöluokan oppilaiden kansalliset muukalaisuskomukset sekä ennakkoluulot sosio-kognitiivisena rakenteena. Turun yliopiston julkaisuja C: 107.
- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen, M. 1998. Aineenopettaja amatiksi – opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A:184.

Välijärvi, J. 2000. Pula opettajuudesta. *Kasvatus* 31 (4), 305.

Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Erilaisuus on rikkautta. Porvoo: WSOY.

Liite 1: Luokanopettajien kyselylomake

Arvoisa opettaja!

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa Chydenius Instituutissa luokanopettajanaikuisenkoulutuksessa. Teemme kasvatustieteen pro gradu –tutkielmaa luokanopettajien ja aineenopettajien toistensa työtä ja opettajuutta koskevista käsityksistä. Aihe on ajankohtainen nyt, kun kunnat ovat entistä vapaampia järjestämään perusopetuksensa perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen.

Pyydämme ystävällisesti, että vastaat kaikkiin kysymyksiin.

Krista Jylhä

Heikki Taavitsainen

Vastausesimerkki:

Merkitse janalle rastilla mihin mielipiteesi sijoittuu.

- | | Täysin
samaa
mieltä | _____X_____ | Täysin
eri
mieltä |
|---|---------------------------|-------------|-------------------------|
| • Käytän tietokonetta opetuksessani paljon. | | _____X_____ | |
| Aineenopettaja käyttää tietokonetta opetuksessaan paljon. | | _____X_____ | |

Ensimmäisessä väittämässä vastaaja ei ole täysin samaa mieltä eikä täysin eri mieltä ; omasta mielestään hän käyttää tietokonetta jonkin verran opetuksessaan.

Toisen väittämän vastaus kuvastaa sitä, että hänen *käsityksensä* mukaan aineenopettajat yleensä käyttävät tietokonetta paljon.

Huom.! Voit käyttää janaa koko leveydeltään.

- | | Täysin
samaa
mieltä | _____ | Täysin
eri
mieltä |
|---|---------------------------|-------|-------------------------|
| 1. Olen opettajana ennen kaikkea kasvattaja | | _____ | |
| 2. Aineenopettaja on ennen kaikkea kasvattaja. | | _____ | |
| 3. Kannan vastuuta oppilaista ja luokasta. | | _____ | |
| 4. Aineenopettaja kantaa vastuuta oppilaista ja luokasta. | | _____ | |

jatkuu

Liite 1 jatkuu

5. Huomioin persoonallisuudet opetuksessani. | _____ |
6. Aineenopettaja huomioi persoonallisuudet opetuksessaan. | _____ |
7. Suhtaudun oppilaisiin hyväksyvästi ja kannustavasti. | _____ |
8. Aineenopettaja suhtautuu oppilaisiin hyväksyvästi ja kannustavasti. | _____ |
9. Tehtäväni opettajana on jakaa tietoa. | _____ |
10. Aineenopettajan tehtävä on jakaa tietoa. | _____ |
11. Hyödynnän opetuksessani ympäristön tarjoamat mahdollisuudet. | _____ |
12. Aineenopettaja hyödyntää opetuksessaan ympäristön mahdollisuudet. | _____ |
13. Työrauhaongelmat kuormittavat jaksamistani. | _____ |
14. Työrauhaongelmat kuormittavat aineenopettajan jaksamista. | _____ |
15. Kannustan oppilaita yhteistoimintaan ja -vastuuseen. | _____ |
16. Aineenopettaja kannustaa oppilaita yhteistoimintaan ja -vastuuseen. | _____ |
17. Tunneillani oppilaat ovat aktiivisessa roolissa. | _____ |
18. Aineenopettajan tunneilla oppilaat ovat aktiivisessa roolissa. | _____ |
19. Huomioin oppilaiden tunteet työssäni. | _____ |
20. Aineenopettaja huomioi oppilaiden tunteet työssään. | _____ |
21. Omaan riittävät tiedolliset valmiudet opettaa ala-asteella. | _____ |
22. Aineenopettaja omaa riittävät tiedolliset valmiudet voidakseen opettaa ala-asteella. | _____ |
23. Omaan riittävät taidolliset valmiudet opettaa ala-asteella. | _____ |
24. Aineenopettaja omaa riittävät taidolliset valmiudet voidakseen opettaa ala-asteella. | _____ |

jatkuu

Liite 1 jatkuu

25. Omaan riittävät tiedolliset valmiudet voidakseni opettaa yläasteella. | _____ |
26. Aineenopettaja omaa riittävät tiedolliset valmiudet opettaa yläasteella. | _____ |
27. Omaan riittävät taidolliset valmiudet voidakseni opettaa yläasteella. | _____ |
28. Aineenopettaja omaa riittävät taidolliset valmiudet opettaa yläasteella. | _____ |
29. Olen halukas opettamaan yläasteella. | _____ |
30. Aineenopettaja on halukas opettamaan ala-asteella. | _____ |
31. Sovellan opetustani oppilaiden tason ja vastaanottokyvyn mukaan. | _____ |
32. Aineenopettaja soveltaa opetusta oppilaiden tason ja vastaanottokyvyn mukaan. | _____ |
33. Tunnen oppilaani yksilöllisesti. | _____ |
34. Aineenopettaja tuntee oppilaansa yksilöllisesti. | _____ |
35. Työni on vaativaa. | _____ |
36. Aineenopettajan työ on vaativaa. | _____ |
37. Työni on yhteiskunnallisesti arvostettua. | _____ |
38. Aineenopettajan työ on yhteiskunnallisesti arvostettua. | _____ |
39. Työstäni maksettava palkka on sopiva. | _____ |
40. Aineenopettajan työstä maksettava palkka on sopiva. | _____ |
41. Osaan suunnitella opetusta lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. | _____ |
42. Aineenopettaja osaa suunnitella opetusta lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. | _____ |
43. Oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa opetukseni sisältöön. | _____ |
44. Oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa aineenopettajan opetuksen sisältöön. | _____ |
45. Keskityn työssäni mielestäni olennaiseen. | _____ |
46. Aineenopettaja keskittyy työssään mielestäni olennaiseen. | _____ |

jatkuu

Liite 1 jatkuu

47. Pystyn muuttamaan opetuksen sisältöjä ja menetelmiä tarpeen mukaan. | _____ |
48. Aineenopettaja pystyy muuttamaan opetuksen sisältöjä ja menetelmiä tarpeen mukaan. | _____ |
49. Koulutukseni antaa valmiudet erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. | _____ |
50. Aineenopettajankoulutus antaa valmiudet erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. | _____ |
51. Olen kriittinen oppiaineeseen ja opetusmateriaalien suhteen. | _____ |
52. Aineenopettaja on kriittinen oppiaineeseen ja opetusmateriaalien suhteen. | _____ |
53. Olen kriittinen normeja ja ohjeita kohtaan. | _____ |
54. Aineenopettaja on kriittinen normeja ja ohjeita kohtaan. | _____ |
55. Opetukseni etenee kirjan mukaan. | _____ |
56. Aineenopettajan opetus etenee kirjan mukaan. | _____ |
57. Käytän monipuolisia työtapoja. | _____ |
58. Aineenopettaja käyttää monipuolisia työtapoja. | _____ |
59. Koulutukseni antaa hyvät aineenhallinnan valmiudet. | _____ |
60. Aineenopettajan koulutus antaa hyvät aineenhallinnan valmiudet. | _____ |
61. Olen valmis kohtaamaan uusia haasteita työssäni. | _____ |
62. Aineenopettaja on valmis kohtaamaan uusia haasteita työssään. | _____ |
63. Opetustapani ovat opettajakeskeisiä. | _____ |
64. Aineenopettajan opetustavat ovat opettajakeskeisiä. | _____ |
65. Otan huomioon erilaiset oppijat. | _____ |
66. Aineenopettaja ottaa huomioon erilaiset oppijat. | _____ |
67. Opetukseni on vuorovaikutteista. | _____ |
68. Aineenopettajan opetus on vuorovaikutteista. | _____ |

jatkuu

Liite 1 jatkuu

69. Olen valmis kokeilemaan uusia työtapoja. | _____ |
70. Aineenopettaja on valmis kokeilemaan uusia työtapoja | _____ |
71. Ohjaan ja seuraan oppilaiden kasvuprosessia aktiivisesti. | _____ |
72. Aineenopettaja ohjaa ja seuraa oppilaiden kasvuprosessia aktiivisesti. | _____ |
73. Mielestäni perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen tuo uusia pedagogisia mahdollisuuksia koululle. | _____ |
74. Aineenopettajan mielestä perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen tuo uusia pedagogisia mahdollisuuksia koululle. | _____ |
75. Mielestäni perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen on hyödyksi ala-asteen oppilaille. | _____ |
76. Aineenopettajan mielestä perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen on hyödyksi ala-asteen oppilaille. | _____ |
77. Mielestäni perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen on hyödyksi yläasteen oppilaille. | _____ |
78. Aineenopettajan mielestä perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen on hyödyksi ala-asteen oppilaille. | _____ |
79. Työajastani suunnitteluun kuluu paljon aikaa. | _____ |
80. Aineenopettajan työajasta suunnitteluun kuluu paljon aikaa. | _____ |
81. Käytän palautetta suunnittelun hyväksi. | _____ |
82. Aineenopettaja käyttää palautetta suunnittelun hyväksi. | _____ |
83. Toimin yhteistyössä muiden opettajien kanssa. | _____ |
84. Aineenopettaja toimii yhteistyössä muiden opettajien kanssa. | _____ |
85. Luokkahuone on valtakuntani, johon ulkopuolisilla ei ole asiaa. | _____ |
86. Aineenopettajan luokkahuone on valtakunta, johon ulkopuolisilla ei ole asiaa. | _____ |

jatkuu

Liite1 jatkuu

87. Luokanopettajankoulutus on liian teoreettinen. | _____ |
88. Aineenopettajankoulutus on liian teoreettinen. | _____ |
89. Teen yhteistyötä kodin kanssa. | _____ |
90. Aineenopettaja tekee yhteistyötä kodin kanssa. | _____ |
91. Teen yhteistyötä erityisopetuksen kanssa. | _____ |
92. Aineenopettaja tekee yhteistyötä erityisopetuksen kanssa. | _____ |
93. Teen yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. | _____ |
94. Aineenopettaja tekee yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. | _____ |
95. Koulutukseni vastaa tämän päivän koulutodellisuuden haasteisiin. | _____ |
96. Aineenopettajankoulutus vastaa tämän päivän koulutodellisuuden haasteisiin. | _____ |

Merkitse oikea vaihtoehto:

97. Sukupuoleni a) nainen b) mies
98. Ikäni a) -25 b) 26-30 c) 31-35 d) 36-40 e) 41-45 f) 46-51
 g) 51-55 h) 56-
99. Koulutukseni a) alempi korkeakoulututkinto
 b) kansakoulunopettaja/ peruskoulunopettaja
 c) ylempi korkeakoulututkinto, OKL
 d) ylempi korkeakoulututkinto
 e) muu, mikä? _____
100. Työkokemukseni vuosina a) 1-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16-20 e) 21-25
 f) 26-30 g) 31-
101. Työskentelen koulussa, jossa on luokat a) 1-6 b) 7-9 c) muu, mikä? _____
102. Toimin a) luokanopettajana, erikoistumisaineet? _____
 b) aineenopettajana ala-asteella, opetettavat aineet? _____
 c) aineenopettajana yläasteella, opetettavat aineet? _____
 d) erityisopettajana

jatkuu

Liite 1 jatkuu

103.Olen tehnyt ala- ja yläasteen välistä yhteistyötä

a) en ole

b) olen, millaista?

104.Koulullani on ala- ja yläasteen välistä yhteistyötä

a) ei ole

b) on, millaista ?

Halutessasi voit kirjoittaa tähän, mitä ajatuksia kyselymme sinussa herätti.

Kiitos vaivannäöstäsi!

Liite 2: Aineenopettajien kyselylomake

Arvoisa opettaja!

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa Chydenius Instituutissa luokanopettajanaikuiskoulutuksessa. Teemme kasvatustieteen pro gradu –tutkielmaa luokanopettajien ja aineenopettajien toistensa työtä ja opettajuutta koskevista käsityksistä. Aihe on ajankohtainen nyt, kun kunnat ovat entistä vapaampia järjestämään perusopetuksensa perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen.

Pyydämme ystävällisesti, että vastaat kaikkiin kysymyksiin.

Krista Jylhä

Heikki Taavitsainen

Vastausesimerkki:

Merkitse janalle rastilla mihin mielipiteesi sijoittuu.

	Täysin samaa mieltä	Täysin eri
mieltä		
• Käytän tietokonetta opetuksessani paljon.	_____ X _____	
• Luokanopettaja käyttää tietokonetta opetuksessaan paljon.	_____ X _____	

Ensimmäisessä väittämässä vastaaja ei ole samaa eikä eri mieltä väittämän kanssa; omasta mielestään hän käyttää tietokonetta jonkin verran.

Toisen väittämän vastaus kuvastaa sitä, että hänen *käsityksensä* mukaan luokanopettajat yleensä käyttävät tietokonetta paljon.

Huom. ! Voit käyttää janaa koko leveydeltään.

	Täysin samaa mieltä	Täysin eri mieltä
1. Olen opettajana ennen kaikkea kasvattaja	_____	
2. Luokanopettaja on ennen kaikkea kasvattaja.	_____	
3. Kannan vastuuta oppilaista ja luokasta.	_____	
4. Luokanopettaja kantaa vastuuta oppilaista ja luokasta.	_____	

jatkuu

Liite 2 jatkuu

5. Huomioin persoonallisuudet opetuksessani. | _____ |
6. Luokanopettaja huomioi persoonallisuudet opetuksessaan. | _____ |
7. Suhtaudun oppilaisiin hyväksyvästi ja kannustavasti. | _____ |
8. Luokanopettaja suhtautuu oppilaisiin hyväksyvästi ja kannustavasti. | _____ |
9. Tehtäväni opettajana on jakaa tietoa. | _____ |
10. Luokanopettaja tehtävä on jakaa tietoa. | _____ |
11. Hyödynnän opetuksessani ympäristön tarjoamat mahdollisuudet. | _____ |
12. Luokanopettaja hyödyntää opetuksessaan ympäristön mahdollisuudet. | _____ |
13. Työrauhaongelmat kuormittavat jaksamistani. | _____ |
14. Työrauhaongelmat kuormittavat luokanopettajan jaksamista. | _____ |
15. Kannustan oppilaita yhteistoimintaan ja -vastuuseen. | _____ |
16. Luokanopettaja kannustaa oppilaita yhteistoimintaan ja -vastuuseen. | _____ |
17. Tunneillani oppilaat ovat aktiivisessa roolissa. | _____ |
18. Luokanopettajan tunneilla oppilaat ovat aktiivisessa roolissa. | _____ |
19. Huomioin oppilaiden tunteet työssäni. | _____ |
20. Luokanopettaja huomioi oppilaiden tunteet työssään. | _____ |
21. Omaan riittävät tiedolliset valmiudet opettaa ala-asteella. | _____ |
22. Luokanopettaja omaa riittävät tiedolliset valmiudet voidakseen opettaa ala-asteella. | _____ |
23. Omaan riittävät taidolliset valmiudet opettaa ala-asteella. | _____ |
24. Luokanopettaja omaa riittävät taidolliset valmiudet voidakseen opettaa ala-asteella. | _____ |
25. Omaan riittävät tiedolliset valmiudet voidakseni opettaa yläasteella. | _____ |
26. Luokanopettaja omaa riittävät tiedolliset valmiudet opettaa yläasteella. | _____ |

jatkuu

Liite 2 jatkuu

27. Omaan riittävät taidolliset valmiudet voidakseni opettaa yläasteella. | _____ |
28. Luokanopettaja omaa riittävät taidolliset valmiudet opettaa yläasteella. | _____ |
29. Olen halukas opettamaan yläasteella. | _____ |
30. Luokanopettaja on halukas opettamaan ala-asteella. | _____ |
31. Sovellan opetustani oppilaiden tason ja vastaanottokyvyn mukaan. | _____ |
32. Luokanopettaja soveltaa opetusta oppilaiden tason ja vastaanottokyvyn mukaan. | _____ |
33. Tunnen oppilaani yksilöllisesti. | _____ |
34. Luokanopettaja tuntee oppilaansa yksilöllisesti. | _____ |
35. Työni on vaativaa. | _____ |
36. Luokanopettaja työ on vaativaa. | _____ |
37. Työni on yhteiskunnallisesti arvostettua. | _____ |
38. Luokanopettajan työ on yhteiskunnallisesti arvostettua. | _____ |
39. Työstäni maksettava palkka on sopiva. | _____ |
40. Luokanopettajan työstä maksettava palkka on sopiva. | _____ |
41. Osaan suunnitella opetusta lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. | _____ |
42. Luokanopettaja osaa suunnitella opetusta lyhyellä ja pitkällä aikavälillä. | _____ |
43. Oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa opetukseni sisältöön. | _____ |
44. Oppilaille on mahdollisuus vaikuttaa luokanopettajan opetuksen sisältöön. | _____ |
45. Keskityn työssäni mielestäni olennaiseen. | _____ |
46. Luokanopettaja keskittyy työssään mielestäni olennaiseen. | _____ |
47. Pystyn muuttamaan opetuksen sisältöjä ja menetelmiä tarpeen mukaan. | _____ |
48. Luokanopettaja pystyy muuttamaan opetuksen sisältöjä ja menetelmiä tarpeen mukaan. | _____ |

jatkuu

Liite 2 jatkuu

49. Koulutukseni antaa valmiudet erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. | _____ |
50. Luokanopettajankoulutus antaa valmiudet erilaisten oppilaiden kohtaamiseen. | _____ |
51. Olen kriittinen oppiaineeseen ja opetusmateriaalien suhteen. | _____ |
52. Luokanopettaja on kriittinen oppiaineeseen ja opetusmateriaalien suhteen. | _____ |
53. Olen kriittinen normeja ja ohjeita kohtaan. | _____ |
54. Luokanopettaja on kriittinen normeja ja ohjeita kohtaan. | _____ |
55. Opetukseni etenee kirjan mukaan. | _____ |
56. Luokanopettajan opetus etenee kirjan mukaan. | _____ |
57. Käytän monipuolisia työtapoja. | _____ |
58. Luokanopettaja käyttää monipuolisia työtapoja. | _____ |
59. Koulutukseni antaa hyvät aineenhallinnan valmiudet. | _____ |
60. Luokanopettajan koulutus antaa hyvät aineenhallinnan valmiudet. | _____ |
61. Olen valmis kohtaamaan uusia haasteita työssäni. | _____ |
62. Luokanopettaja on valmis kohtaamaan uusia haasteita työssään. | _____ |
63. Opetustapani ovat opettajakeskeisiä. | _____ |
64. Luokanopettajan opetustavat ovat opettajakeskeisiä. | _____ |
65. Otan huomioon erilaiset oppijat. | _____ |
66. Luokanopettaja ottaa huomioon erilaiset oppijat. | _____ |
67. Opetukseni on vuorovaikutteista. | _____ |
68. Luokanopettajan opetus on vuorovaikutteista. | _____ |
69. Olen valmis kokeilemaan uusia työtapoja. | _____ |
70. Luokanopettaja on valmis kokeilemaan uusia työtapoja | _____ |

jatkuu

Liite 2 jatkuu

71. Ohjaan ja seuraan oppilaiden kasvuprosessia aktiivisesti. | _____ |
72. Luokanopettaja ohjaa ja seuraa oppilaiden kasvuprosessia aktiivisesti. | _____ |
73. Mielestäni perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen tuo uusia pedagogisia mahdollisuuksia koululle. | _____ |
74. Luokanopettajan mielestä perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen tuo uusia pedagogisia mahdollisuuksia koululle. | _____ |
75. Mielestäni perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen on hyödyksi ala-asteen oppilaille. | _____ |
76. Luokanopettajan mielestä perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen on hyödyksi ala-asteen oppilaille. | _____ |
77. Mielestäni perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen on hyödyksi yläasteen oppilaille. | _____ |
78. Luokanopettajan mielestä perusopetuksen järjestäminen perinteisestä ala- ja yläastejaosta poiketen on hyödyksi ala-asteen oppilaille. | _____ |
79. Työajastani suunnitteluun kuluu paljon aikaa. | _____ |
80. Luokanopettajan työajasta suunnitteluun kuluu paljon aikaa. | _____ |
81. Käytän palautetta suunnittelun hyväksi. | _____ |
82. Luokanopettaja käyttää palautetta suunnittelun hyväksi. | _____ |
83. Toimin yhteistyössä muiden opettajien kanssa. | _____ |
84. Luokanopettaja toimii yhteistyössä muiden opettajien kanssa. | _____ |
85. Luokkahuone on valtakuntani, johon ulkopuolisilla ei ole asiaa. | _____ |
86. Luokanopettajan luokkahuone on valtakunta, johon ulkopuolisilla ei ole asiaa. | _____ |
87. Koulutukseni on liian teoreettinen. | _____ |
88. Luokanopettajankoulutus on liian teoreettinen. | _____ |

jatkuu

Liite 2 jatkuu

89. Teen yhteistyötä kodin kanssa. _____
90. Luokanopettaja tekee yhteistyötä kodin kanssa. _____
91. Teen yhteistyötä erityisopetuksen kanssa. _____
92. Luokanopettaja tekee yhteistyötä erityisopetuksen kanssa. _____
93. Teen yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. _____
94. Luokanopettaja tekee yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. _____
95. Koulutukseni vastaa tämän päivän koulutodellisuuden haasteisiin. _____
96. Luokanopettajankoulutus vastaa tämän päivän koulutodellisuuden haasteisiin. _____

Merkitse oikea vaihtoehto:

97. Sukupuoleni a) nainen b) mies
98. Ikäni a) -25 b) 26-30 c) 31-35 d) 36-40 e) 41-45 f) 46-51
g) 51-55 h) 56-
99. Koulutukseni a) alempi korkeakoulututkinto
b) kansakoulunopettaja/ peruskoulunopettaja
c) ylempi korkeakoulututkinto, OKL
d) ylempi korkeakoulututkinto
e) muu, mikä? _____
100. Työkokemukseni vuosina a) 1-5 b) 6-10 c) 11-15 d) 16-20 e) 21-25
f) 26-30 g) 31-
101. Työskentelen koulussa, jossa on luokat a) 1-6 b) 7-9 c) muu, mikä? _____
102. Toimin a) luokanopettajana, erikoistumisaineet? _____
b) aineenopettajana ala-asteella, opetettavat aineet? _____
c) aineenopettajana yläasteella, opetettavat aineet? _____
d) erityisopettajana
103. Olen tehnyt ala- ja yläasteen välistä yhteistyötä
a) en ole
b) olen, millaista? _____

jatkuu

Liite 2 jatkuu

104.Koulullani on ala- ja yläasteen välistä yhteistyötä

a) ei ole

b)on,millaista? _____

Halutessasi voit kirjoittaa tähän, mitä ajatuksia kyselymme sinussa herätti.

Kiitos vaivannäöstäsi!