

**OPETTAJIEN IHMIS- JA KASVATUSIHANNE  
IHMISKÄSITYSAJATTELUSSA**

Sari Kalijärvi  
Tanja Muranen

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma  
Kevät 2004  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## SISÄLLYS

|  |    |
|--|----|
| 1 IHMISYYTEEN KASVATTAMISEN POLUILLA .....                     | 5  |
| 2 IHMISKÄSITYS JA KASVATUS .....                               | 8  |
| 2.1 Ihmiskäsitys .....   | 8  |
| 2.1.1 Ihminen tutkimuksen kohteena .....                       | 8  |
| 2.1.2 Ihmiskäsityksen määrittely.....                          | 10 |
| 2.1.3 Erilaisia ihmiskäsityksiä.....                           | 13 |
| 2.1.4 Keskeisimmät ihmiskäsitystyypit.....                     | 17 |
| 2.1.5 Ihmisihanteet ihmiskäsityksissä .....                    | 20 |
| 2.2 Ihmiskäsitys kasvatuksessa .....                           | 26 |
| 2.2.1 Ihmiskäsitys kasvatuksen lähtökohtana .....              | 26 |
| 2.2.2 Ihmiskäsitys osana opettajan pedagogista ajattelua ..... | 27 |
| 2.2.3 Kasvattajan ihmiskäsitys .....                           | 30 |
| 2.3 Ihanteet kasvatuksessa.....                                | 34 |
| 2.3.1 Ihanteiden arvosidonnaisuus .....                        | 34 |
| 2.3.2 Arvojen suhde päämääriin ja ihanteisiin .....            | 36 |
| 2.3.3 Kasvatuksen ihanteet .....                               | 38 |
| 3 TUTKIMUSONGELMAT.....  | 45 |
| 4 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA METODOLOGIA.....                     | 46 |
| 4.1 Fenomenografinen laadullinen tutkimus .....                | 46 |
| 4.2 Tutkimuskohteen kuvaus .....                               | 48 |
| 4.3 Aineiston kokoaminen.....                                  | 49 |
| 4.4 Aineiston analysointi.....                                 | 51 |
| 4.5 Tutkimuksen luotettavuus .....                             | 55 |
| 5 TULOKSIA OPETTAJAN IHMIS- JA KASVATUSIHANTEISTA.....         | 58 |
| 5.1 Opettajan ihmisihanne .....                                | 58 |
| 5.1.1 Ihmisihanteen luonne .....                               | 58 |
| 5.1.2 Ihanneihmisen kuva .....                                 | 60 |
| 5.1.3 Ihanneihmisen kuvan muotoutuminen.....                   | 61 |
| 5.1.4 Ihmisihanteen heijastuminen kasvatustyössä.....          | 63 |
| 5.1.5 Ihmisihanteen kuvan refleктоiminen.....                  | 64 |
| 5.2 Opettajan kasvatuserihanne .....                           | 65 |

|   |           |
|---|-----------|
| 5.2.1 Kasvatusihanteen painotukset .....  | 65        |
| 5.2.2 Kasvatusihanteet kasvatustyössä.....  | 68        |
| 5.2.4 Koulu- ja kotikasvatuksen merkittävyys ihmisyyteen kasvamisessa .....                                 | 70        |
| 5.2.5 Peruskoulun opetussuunnitelman kasvatusihanteet .....   | 71        |
| 5.3 Opettajan käsityksiä ihmisestä .....  | 75        |
| 5.3.1 Ihmisen kasvatettavuus ja kasvatuksen merkittävyys .....  | 75        |
| 5.3.2 Ihmisen elämänkulkua ohjaavat tekijät.....  | 76        |
| 5.3.3 Ihmiselämän tarkoitus ja tehtävä .....  | 78        |
| 5.3.4 Ihmisarvo ja ihmisen perusolemus .....  | 79        |
| 5.3.5 Ihmiskäsityksen rooli kasvatustyössä.....   | 80        |
| 5.4 Opettajien ihmis- ja kasvatusihanteiden eroavaisuudet ja samankaltaisuudet<br>työnkuvan mukaan.....     | 81        |
| 5.4.1 Opettajaparin ihmisihanne .....   | 81        |
| 5.4.2 Opettajaparin kasvatusihanne .....  | 84        |
| 5.4.3 Opettajaparien ihmis- ja kasvatusihanteiden vertailu työnkuvan mukaan...                              | 87        |
| 5.5 Opettajien ihmis- ja kasvatusihanteiden eroavaisuudet ja samankaltaisuudet<br>työkokemuksen mukaan..... | 89        |
| 5.5.1 Opettajaryhmän ihmisihanne .....  | 89        |
| 5.5.2 Opettajaryhmän kasvatusihanne .....   | 90        |
| 5.5.3 Opettajaryhmien ihmis- ja kasvatusihanteiden vertailu työkokemuksen<br>mukaan.....                    | 91        |
| <b>6 TULOXSIA OPETTAJAN IHMISKÄSITYKSESTÄ .....</b>   | <b>93</b> |
| 6.1 Opettajien ihmiskäsitykset .....  | 93        |
| 6.1.1 ” Jaksaa uskoa siihen hyvään ihmisyyteen” (Kaisa) .....   | 93        |
| 6.1.2 ”Jaettava ominaisuus tää hyvä ihmisyyt” (Marja) .....   | 95        |
| 6.1.3 ”Kauneus, totuus ja hyvyys” (Lauri).....  | 96        |
| 6.1.4 ”Yksilöstä lähettävä liikkeelle” (Mika).....  | 98        |
| 6.1.5 ”Suoraselkäisyyttä kaikin puolin” (Ville).....  | 99        |
| 6.1.6 ”Lähimmäistä kunnioittava ja korkea moraali” (Pekka).....   | 101       |
| 6.1.7 ”Saavuttaa tietyn sivistyksen” (Matti).....   | 102       |
| 6.1.8 ”Rakastaa ja tulla rakastetuksi” (Maija).....   | 103       |
| 6.2 Koonti opettajien ihmiskäsityksistä .....   | 105       |
| 6.3 Opettajaparien ihmiskäsitykset työnkuvan mukaan.....  | 106       |
| 6.3.1 Äidinkielen opettajat .....   | 106       |

|  |     |
|--|-----|
| 6.3.2 Liikunnan opettajat.....   | 107 |
| 6.3.3 Matematiikan opettajat .....   | 107 |
| 6.3.4 Luokanopettajat .....  | 108 |
| 6.3.5 Vertailua opettajaparien ihmiskäsityksistä työnkuvan mukaan.....       | 109 |
| 6.4 Opettajaryhmien ihmiskäsitykset työkokemuksen mukaan.....                | 110 |
| 6.4.1 Lyhyemmän työkokemuksen omaavien opettajien ihmiskäsitys .....         | 110 |
| 6.4.2 Pidemmän työkokemuksen omaavien opettajien ihmiskäsitys .....          | 110 |
| 6.4.3 Vertailua opettajaryhmien ihmiskäsityksistä työkokemuksen perusteella. | 111 |
| 7 TULOSTEN TARKASTELUA .....   | 112 |
| LÄHTEET .....  | 120 |
| LIITE 1: Teemahaastattelurunko .....   | 128 |

## 1 IHMISYYTEEN KASVATTAMISEN POLUILLA

”Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöönsä arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi. Lähtökohtina ovat elämän, luonnon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä oman että toisten oppimisen ja työn arvostaminen. Tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen sekä oppilaiden kasvu hyviin tapoihin.

Oppilaita kasvatetaan vastuullisuuteen ja yhteistyöhön sekä toimintaan, joka pyrkii ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevuuteen ja luottamukseen. Opetuksella tuetaan myös aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja annetaan valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa sekä edistää kestävästä kehitystä.”

(Valtioneuvoston asetus N:o 1435/ 2001.

Perusopetuslaki (628/1988) 14 §:n 1 momentti, toinen luku 2 §)

Perusopetuksen opetuskokeiluissa (2003-2004) noudatettavissa opetussuunnitelman perusteissa puhutaan kasvusta ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Jo Antiikin Kreikassa kasvatuksen tavoitteena nähtiin ihmisen muovaaminen ihanneihmisen kaltaiseksi (Hirsjärvi 1984, 67). Kussakin yhteiskunnassa vallitseva ihmiskäsitys ja siihen sisältyvä ihmisihanne määrittää sen päämäärän, johon kasvatuksella ja yhteiskunnallisella toiminnalla pyritään (Ropo 1985, 4). Koululaitoksen päämääränä katsotaan useimmiten olevan ihmisen monipuolinen sivistäminen. Kasvatustieteen klassisten teoreetikkojen mukaisesti sivistys tarkoittaa ihmiseksi tuleamista. (Hirsjärvi 1998, 167.)

Jotta kasvatuksesta voidaan puhua, täytyy vastata siis kysymyksiin, millainen ihminen on ja millaiseksi hänen pitäisi tulla (Kansanen 1996b, 13). Kasvattajan filosofisen arvopohjan muodostavat kasvattajan käsitykset ihmisestä sekä myös käsitykset siitä, millaiseksi ihmiseksi hän pyrkii kasvattamaan oppilaitaan. Mielenkiintoista onkin tutkia kasvattajan ihmiskäsitystä ja siihen sisältyviä ihmis- ja kasvatuserityksiä.

Useat tutkijat näkevät kasvattajan ihmiskäsityksen keskeisenä osa-alueena sisältyvän kasvattajan käsitykset kasvatuksen päämäärästä ja ihmisihanteesta (Brezinka 1974;

Nousiainen 1995; Peltonen 1979; Värri 1994). Myös Hirsjärvi (1982, 6) esittelee kasvattajan ihmiskäsityksen koostuvan neljästä osa-alueesta, joista ensimmäinen koskee oman tutkimuksemme kannalta keskeistä ihmiskäsitysajattelun normatiivista ulottuvuutta, kasvattajan ihanteita ja päämääriä.

Patrikainen (1997) toteaa väitöskirjassaan, että opettajan pedagogisen ajattelun tärkeimmät osa-alueet ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys. Jokainen näistä osa-alueista on jo itsessään tärkeä tutkimuskohde. (Patrikainen 1997, 257.) Viime vuosina tehdyt opettajan pedagogiseen ajatteluun kohdentuvat tutkimukset ovat keskittyneet selvittämään sitä, miten opettaja kokee ja jäsentää omaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa (Kosunen, 1994, 21; Patrikainen 1999, 37). Kansanen ym. (2000, 1) näkevät opettajan ajattelun tutkimisen yhä tänä päivänä keskeisenä tutkimusalueena.

Opettajien ihmiskäsityksiä on Suomessa tutkittu jonkin verran. Sen sijaan tutkimuksia, jotka kohdentuvat opettajien ihmis- ja kasvatuserihanteisiin on tehty vähemmän. Opettajien ihmiskäsityksiä on aiemmin tutkittu esimerkiksi lomakkeilla (ks. Jaakkola 1999; Laitinen & Riikonen 1993; Nevala 1989; Salminen & Turpeinen 1986), haastatteluin (ks. Nousiainen 1995; Patrikainen 1997) sekä erilaisia menetelmiä yhdistämällä (ks. Patrikainen 1997). Lisäksi Launonen (2000) on tutkinut kasvatuksen ihanteita osana suomalaisen koulujärjestelmän eettistä kasvatuserajattelua. Peltonen (1979) puolestaan on kohdentanut tutkimuksensa koulunuudistuksen ihmiskäsitykseen ja sen eettisiin periaatteisiin.

Pro gradu -tutkimuksessamme tarkastelun kohteena on eripituisen työkokemuksen omaavien aine- ja luokanopettajien ihmiskäsitysajattelu. Opettajan ihmiskäsitysajattelun yksi keskeisimpiä osa-alueita on opettajan ihanteita ja päämääriä koskevat käsitykset, mielenkiintomme kohdentuukin erityisesti opettajien ihmis- ja kasvatuserihanteisiin osana heidän ihmiskäsitysajatteluaan. Lisäksi tutkimme opettajien yleisempiä käsityksiä ihmisestä ja ihmiselämästä.

Tutkiessamme nimenomaan opettajien käsityksiä ihmisestä, on tutkimuksemme luonteeltaan fenomenografinen laadullinen tutkimus. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan mielenkiinto kohdistuu tutkittavien käsityksiin jostain tietystä ilmiöstä, joka omassa tutkimuksessamme on ihminen (Hazel 1993, 69).

Tutkimuksessamme on piirteitä myös tapaustutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuu kahdeksan opettajaa; äidinkielen, liikunnan, matematiikan ja luokanopettajat, joista jokaisesta aineryhmästä on valittu kaksi edustajaa. Tiettyä aineryhmää edustavat opettajat poikkeavat toisistaan työkokemuksensa perusteella.

## 2 IHMISKÄSITYS JA KASVATUS

### 2.1 Ihmiskäsitys

Ihmisen tutkiminen näyttäytyy tutkijoille tänäkin päivänä mielenkiintoisena tutkimuskohteena. Ihminen on yhä mysteeri, ihmisen tutkimiseen löytyy aina uusia tarkastelunäkökulmia. Yksi mahdollisuus perehtyä ihmisen problematiikkaan on tutkia ihmistä ihmiskäsityksien kautta. Ihmiskäsitys voidaan määritellä monella tapaa, mutta useimmiten sen katsotaan sisältävän perusolettamuksia ihmisestä sekä omalle tutkimuksellemme keskeisen käsityksen ihmisihanteesta.

Ihmiskäsitysten luokitukset poikkeavat lähtökohdiltaan. Tutkijan on mielekkäintä valita omaa tutkimustaan silmällä pitäen soveltuvin ihmiskäsitysluokittelu. Omassa tutkimuksessa käyttämämme ihmiskäsitysluokittelu pohjautuu neljän filosofispohjaisen suuntauksen tuottamaan ihmiskäsitykseen. Kyseisissä ihmiskäsityksissä tuodaan selkeästi esille kysymykset ihmiselämän tarkoituksesta ja ihanneihmisen kuvasta.

#### 2.1.1 Ihminen tutkimuksen kohteena

Wileniuksen (1978) mukaan ihmistutkimuksen keskeisenä ongelmana nähdään ihminen itse. Tarvitsemme tietoa ihmisen oleellisista kyvyistä ja ominaisuuksista sekä myös siitä, mitä ihmisestä voi tulla, sosiaalisen toimintamme ja itsekasvatuksen lähtökohdiksi. (Wilenius 1978, 7–8.) Ihmiskäsityksen laaja-alainen pohdinta ja ymmärtäminen ovatkin tärkeitä asioita, koska ihmisen toimintaa voidaan selittää lopulta vain ihmiskäsityksestä käsin (Ropo 1985, 4).

Ihmisen perusolemus on askarruttanut ajattelijoita, filosofeja sekä yksittäisiä ihmisiä läpi historian. Vaikka jokaisella aikakaudella on yritettykin etsiä vastauksia ihmisen olemassaolon problematiikkaan, kysymykset ovat kuitenkin jääneet vaille lopullista ratkaisua. (Ropo 1985, 3.) Rauhala (1983, 15) toteaaakin, että ihmistutkimus ei ole milloinkaan lopullisesti valmis, sillä ihmistä voidaan tutkia aina uusilla ja erilaisilla menetelmillä.



Ihmiskäsitystutkimus kuuluu filosofian tieteenalan piiriin. Ihmiskäsityksen tutkiminen muodostaa suurimman osan filosofian alueesta. Tätä aluetta kutsutaan joko filosofiseksi antropologiaksi tai voidaan puhua vain ihmisen ongelman filosofisesta analyysistä (Rauhala 1983, 12; ks. myös Varto 1994, 83–85; Nousiainen 1995, 5; Krohn 1991, 16).

Oleennaista filosofisessa ihmistutkimuksessa ovat kysymykset siitä, millainen suhde ihmisellä on maailmaan, itseensä ja toisiin ihmisiin (Varto 1994, 83–113). Filosofis-antropologiset teorit ihmisluonnosta koskevat ihmisen ominaisuuksien ja ihmisen olemuksen pohdiskelua (Israel 1974, 19). Myös Rauhala (1983) puhuu filosofisesta antropologiasta, jonka analyysin tuloksena muodostuu ihmiskäsitys. Ihmistutkimuksessa tutkijalta vaaditaan laajaa perehtyneisyyttä filosofis-antropologiseen ajatteluun, sillä vain ihmiskäsityksen perusteellisen analyysin avulla tutkija voi luoda mahdollisimman kokonaisvaltaisen käsityksen ihmisen olemuksesta. (Rauhala 1983, 12, 13, 17.)

Wilenius (1976, 14) toteaa, että filosofisen antropologian keskeisimpänä tavoitteena on kokonaiskuvan muodostaminen ihmisestä. Nykyisin ihmisen filosofisen tutkimuksen painopiste on siirtynyt ihmisen ainutlaatuisuuden ja tärkeyden painottamisesta ihmisen ja maailman välisen suhteen tarkastelua kohti (Varto 1994, 94).

Hirsjärvi (1982, 3) esittelee seuraavat tarkasteluaspektit ihmistutkimuksen lähtökohdiksi:

1. tieteellinen vai kansanomainen
2. kollektiivinen vai yksilöllinen
3. ihmiskuvan merkitys, mielekkyys ja johdonmukaisuus
4. kansalliset, alueelliset ja sosiaaliselle kerrostumalle tyypilliset omaksumistavat
5. systemaattinen sisältö ja rakenne
6. kielellinen ja argumentatiivinen muoto, rationaalisuusaste
7. geneettinen historia, muuttumismekanismit
8. subjektiivinen uskottavuus.

Hirsjärvi (1982) huomauttaa, että nämä aspektit voivat olla suhteessa toisiinsa ja sekoittua osin päällekkäisiksi. Mikäli tutkimuksessa aiottaisiin tarkastella ihmiskäsitystä näistä kaikista näkökulmista käsin, tulisi tutkijan käyttää monenlaisia tutkimusmenetelmiä. (Hirsjärvi 1982, 3.)

### 2.1.2 Ihmiskäsityksen määrittely

Ihmiskäsitystä käsitteenä voidaan määritellä eri tavoin tieteenalasta ja tutkijasta riippuen. Ihmiskäsityksen määrittelemisen tekee vaikeaksi se, että ihminen on hyvin moniulotteinen olento. Tämän vuoksi ei ole pystytty kehittämään tapaa, jolla ihminen voitaisiin selittää kokonaisuudessaan. (Peltonen 1979, 39.) Hirsjärvi (1982, 1) ja Rauhala (1983, 15) korostavatkin ihmisen kokonaisvaltaisuuden huomioonottamista ihmiskäsitystä määriteltäessä.

Rauhala (1983) määrittelee empiirisen tutkimuksen lähtökohdista ihmiskäsityksen sisältävän ihmistä koskevia edellyttämisiä ja olettamisia, joiden merkityksen tutkija määrittelee ihmistä koskevan tutkimuksen alkuvaiheessa. Tällöin puhutaan tieteellisestä ihmiskäsityksestä. Ihmiskäsitys voidaan määritellä myös väljemmin, jolloin puhutaan yleisestä perusajattelusta ihmiseen. Tämä perusajattelu sisältää mm. vaikutuksia kulttuuriperinteestä, teoreettista tietoa ihmisestä, uskomuksia, ideologioita ja kokemuksiemme tiedostamattomia sisältöjä. Tällainen kansanomainen ihmiskäsitys on suurimmaksi osaksi tiedostamaton eli implisiittinen, yksilöllisesti rakentunut ja muutoksia vastustava. (Rauhala 1983, 13; Rauhala 1989, 15.) Tutkimuksemme kohteena olevilla opettajilla katsotaan olevan pääosin implisiittisesti muodostunut ihmiskäsitys. (ks. esim. Lehtovaara & Viskari 1997, 19–21.)

Käsitämme tutkimuksessamme ihmiskäsityksen Hirsjärven (1982, 1) tapaan, joka näkee ihmiskäsityksen sisältävän hypoteettisia näkemyksiä siitä, mitä ja millainen ihminen on ja myös siitä, mitä ihminen voi tehdä itsestään. Myös Krohn (1981, 10) käsittää ihmiskäsitykseen kuuluvan myös eettisen ulottuvuuden, mikä sisältää kuvan ihanneihmisestä ja elämänkatsomuksellisen näkökulman. Hirsjärvi (1982; 1984) katsoo, että ihmiskäsitys sisältää väistämättä käsityksen myös ihmiselämän tarkoituksesta. Kasvatuksessa näkemys ihmiselämän tarkoituksesta liittyy kasvatuksen perimmäisiin päämääriin. (Hirsjärvi 1982, 22; 1984, 89; ks. myös Myhre 1978, 96.)

Myös Ropo (1985) sisällyttää ihmiskäsityksen määrittelyyn sekä näkökulman ihmisihanteesta että perusolettamuksia ihmisen luonteesta. Yleisesti ihmiskäsityksen katsotaan sisältävän perusolettamuksia ihmisestä, ihmisihanne kuitenkin antaa suunnan ihmisen kehittämiselle ja kasvatukselle. (Ropo 1985, 3.)

Ihmiskäsityksen synonyymeinä käytetään myös ihmisluontoa, ihmiskuvaa ja ihmisen olemusta. Tieteenalojen ja kirjoittajien välillä voidaan löytää eroavaisuuksia siinä, mitä käsitettä kulloinkin käytetään. Hirsjärven (1982) mukaan käsitteen valinnalla ei ole syvemmissä tarkastelussa niin suurta merkitystä, koska käsitteen käyttöyhteydessä tarkentuvat ne lähtökohdat, joista käsin ihmistä kulloinkin hahmotetaan. (Hirsjärvi 1982, 2.) Rauhala (1983, 14) taas tekee selkeän eron ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan käsitteiden välillä.

Rauhala (1990, 32) mukaan ihmiskäsitys on ihmisen olemassaoloa käsittelevän ontologisen analyysin tulos. Ihmiskuva taas on empiirisen tutkimuksen tulos ja aina jonkin tieteenalan antama osittaiskuvaus ihmisestä, esimerkiksi biologia antaa vain biologisia tuloksia ihmisestä ja psykologia psykologisia (Rauhala 1983, 17). Ihmiskuva on spesifisyydessään yksityiskohdiltaan runsaampi kuin ihmisen olemassaolon perusulottuvuuksia tarkasteleva ihmiskäsitys (Rauhala 1990, 33). Ihmiskuva ja ihmiskäsitys eivät koskaan kilpaile toistensa kanssa, vaan kummallakin on ihmistutkimuksen kokonaisuudessa oma erityinen tehtävänsä. (Rauhala 1983, 17.)

Ruokanen (1981) näkee Rauhalan tapaan ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan käsitteiden sisällöllisen eroavaisuuden, ihmiskuva tarkoittaa tieteellistä, arvoista vapaata lähestymistapaa ihmiseen, ihmiskäsitys sen sijaan perustuu arvoihin, katsomuksiin, uskomuksiin tai ideologioihin. Ruokasen mukaan yleisemmällä tasolla ihmiskäsitystä vastaa maailmankatsomuskäsite. (Ruokanen 1981, 19.)

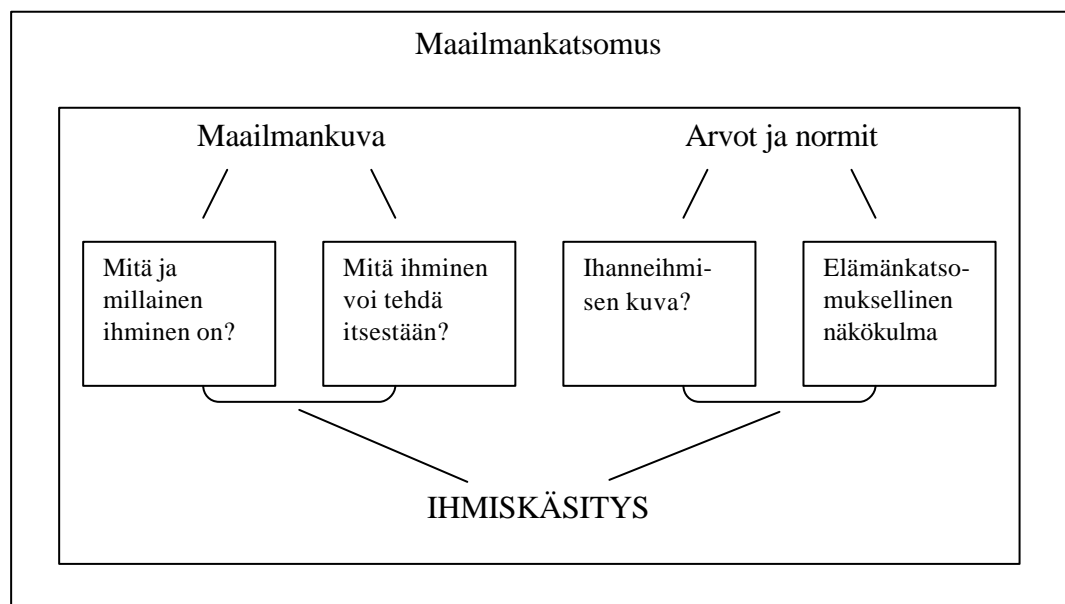
Hirsjärvi (1984, 67) puolestaan katsoo ihmiskuvan olevan se osa maailmankuvaa, joka sisältää ihmistä koskevia käsityksiä ja joka on rakentunut ihmistä koskevan tiedon ja uskomusjoukon pohjalta. Myös Lindeman (1985, 2) toteaa, että ihmiskuva on maailmankuvan keskeisimpiä osia. Ihmis- ja maailmankuvaan sisältyy yleistäviä peruskäsityksiä ihmisestä, luonnosta ja yhteiskunnasta (Hirsjärvi 1980, 16).

Hirsjärvi (1982, 1) katsoo ihmiskäsityksen olevan maailmankatsomuksemme keskeinen osa. Maailmankatsomuksen olennaisin kysymys koskee ihmistä, minkälainen olento ihminen oikein on (Harva 1980, 52). Maailmakatsomus sisältää kokonaiskäsityksen todellisuuden olemuksesta ja arvosta (Hirsjärvi 1984, 67). Maailmankatsomusta muodostaessaan yksilön täytyy tehdä tietoisia arvovalintoja,

joiden avulla hän muodostaa oman elämäkatsomuksellisen näkemyksensä maailmasta. (Helve 1987, 14.) Hirsjärvi (1995) toteaaakin maailmankatsomuksen käsitteen olevan lähellä ideologian käsitettä. Nämä eroavat kuitenkin toisistaan siinä, että ideologia on useille yksilöille yhteinen, maailmankatsomus taas aina subjektiivinen näkemys maailmasta. (Hirsjärvi 1995, 66.)

Harva (1980) jakaa maailmankatsomukset erilaisiin tyyppeihin: idealistisiin, naturalistisiin sekä optimistisiin ja pessimistisiin. Jakoperusteena ovat käsitykset siitä, mitä olevaisuuden katsotaan pohjimmiltaan olevan ja pidetäänkö olevaisuutta viime kädessä hyvänä vai huonona. (Harva 1980, 10, 15.)

Maailmankuva on osa maailmakatsomusta ja näin ollen suppeampi käsite (Hirsjärvi 1984, 67). Helve (1987) erottaa Hirsjärven tapaan maailmankuvan maailmankatsomuksesta. Maailmankatsomus on luonteeltaan eksplisiittinen, maailmankuva sen sijaan implisiittinen. Maailmankuvalla Helve käsittää eräänlaisen kokonaisnäkemyksen maailmasta ja siinä voidaan erottaa sekä yhteisöllinen että yksilöllinen taso. Yhteisöllinen näkemys sisältää mm. kulttuurisia, yhteiskunnallisia, taloudellisia ja ekologisia tekijöitä. Persoonalliset tekijät ja yksilöiden elämäkokemukset ovat puolestaan yksilöllisen maailmankuvan aineksia. (Helve 1987, 14–15; ks. myös Löfgren 1981, 22.)



KUVIO 1 Ihmiskäsitys osana maailmankatsomusta

(Hirsjärveä 1982; 1984 ja Harvaa 1980 mukailleen.)

Kuvio 1 on näkemyksemme ihmiskäsityksen sijoittumisesta laajempaan kehykseen, maailmankatsomukseen. Kuvio on muokattu edellä esiteltyjen Hirsjärven (1982; 1984) ja Harvan (1980) käsitysten pohjalta. Maailmankatsomus on kokonaisvaltainen käsitys maailmasta. Maailmakatsomus muodostuu maailmaa koskevista käsityksistä ja uskomuksista eli maailmakuvasta sekä arvo- ja normisidonnaisesta ulottuvuudesta. Ihmiskäsitystä ajatellen maailmakuva käsittää ihmistä koskevia perustietoja ja oletuksia. Maailmankatsomuksen arvosidonnainen ulottuvuus sisältää puolestaan elämäkatsomuksellisen näkökulman ihmisen ymmärtämiseen sekä ajatuksen ihanneihmisen kuvasta.

### 2.1.3 Erilaisia ihmiskäsityksiä

Erilaisia ja eri lähtökohdista ihmistä tarkastelevia ihmiskäsityksiä on moninaisia. Wileniuksen (1976; 1978) mukaan ihmiskäsitykset poikkeavat toisistaan muun muassa seuraavin perustein: (1) erilaisten ihmistä tutkivien tieteiden korostamisesta, (2) ihmisen olemisen erilaisten ontologisten tasojen korostamisesta ja (3) ihmisen erilaisten tietoisuustoimintojen korostamisesta. (Wilenius 1976, 21; 1978, 23–24.)

Fysikaalinen, biologinen, psykologinen, sosiologinen ja hengenfilosofinen ihmiskäsitys ovat muodostuneet spesifien tieteenalojen näkemysten mukaan (Wilenius 1978, 24–25). Ihmiskäsitys perustuu Wileniuksen (1976; 1978) mukaan pohjimmiltaan johonkin ontologiseen katsomukseen eli käsitykseen todellisuuden laadusta. Ihmistä koskevassa ontologisessa analyysissä kysytään, mitä ihminen pohjimmiltaan on. Eri ontologisten tasojen korostamisen myötä voidaan erottaa ihmistä ensisijaisesti aineellisena olentona tarkastelevat eli materialistiset ihmiskäsitykset ja ihmistä henkisenä olentona tarkastelevat eli spiritualistiset ihmiskäsitykset. Aineellisen ja henkisen näkemyksen välimaastoon sijoittuvat ihmistä elollisena ja sielullisena olentona tarkastelevat ihmiskäsitykset. Erilaisia ihmisen tietoisuustoimintoja, esimerkiksi älykkyyttä, tuntemista ja tahtomista eri tavalla painottaen syntyvät intellektuaalinen, emotionaalinen ja voluntaarinen ihmiskäsitys. Tästä näkökulmasta voidaan tarkastella esimerkiksi koulun tai jonkin kasvatussuuntauksen ihmiskäsitystä. (Wilenius 1976, 23–24; 1978, 26–27.)

Rauhala (1983) katsoo, että ontologisen analyysin tuottaman ihmiskäsityksen pitää paljastaa, millaisissa olemisen muodoissa ihminen todellistuu. Lisäksi ihmiskäsityksen täytyy osoittaa erilaisten olemisen muotojen problematiikka ihmistutkimuksissa sekä miten nämä olemismuodot ovat suhteessa toisiinsa eli miten moninaisuudessa vallitsee ykseys ja miten erilaiset olemismuotojen tiedolliset ainekset koordinoituvat kokonaisuuteen nähden. (Rauhala 1983, 24.)

Rauhala (1983) esittääkin ihmisen olemassaoloon pohjautuvan laajemman ihmiskäsitysten jaottelun. Rauhala puhuu monistisista, dualistisista, pluralistisista ja monopluralistisista ihmiskäsityksistä. (Rauhala 1983, 19.)

Kun ihmisen olemassaolo ymmärretään yhden ainoan olemisen muodon pohjalta, puhutaan monistisista ihmiskäsityksistä. Dualistisissa ihmiskäsityksissä ihmisen olemassaolo käsitetään kahden erilaisen perusmuodon, sielun ja kehon kautta. (Rauhala 1983, 19–20.)

Pluralistisissa ihmiskäsityksissä ihminen nähdään todellistuneena erilaisina osajärjestelminä, joilla on oma rakenteensa ja tehtävänsä. Pluralistisen ihmiskäsityksen, johon nykyinen monitieteinen ihmistutkimuskin osittain perustuu, on kuitenkin vaikea perustella ihmisen kokonaisvaltaisuus. Ihmisen kokonaisvaltaisuutta selittämään pyrkiviä ihmiskäsityksiä kutsutaan monopluralistisiksi ihmiskäsityksiksi, joissa ihminen nähdään ykseytenä erilaisuudessaan. (Rauhala 1983, 20–21.)

Rauhala (1983) kuitenkin huomauttaa, ettei edellä esitetty jako ole yksiselitteinen. Riippuen näkökulmasta, nämä jakotyypit voivat saada piirteitä toisistaan ja näin ollen sekoittua keskenään. Edellistä jaottelua toimivammaksi Rauhala ehdottaakin erilaista ihmiskäsitystyyppittelyä. Tässä jaottelussa ihmiskäsitykset eroavat toisistaan lähtökohdiltaan ja painotuksiltaan. Tämän tyyppittelyn mukaan on olemassa ihmistä ensisijaisesti psyykkisenä ja henkisenä olentona, ihmistä evoluutiosta käsin ja ihmistä maailman osana tarkastelevia ihmiskäsityksiä. Näiden sisältämät oletukset eivät kuitenkaan sulje pois toistensa tärkeiksi katsomia näkemyksiä. (Rauhala 1983, 22–23.)

Rauhala (1983, 25; 1990, 35–40) on esitellyt erään perusteltavissa olevan holistisen ihmiskäsityksen, mikä pyrkii ihmisen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja

selittämiseen. Holistisen ihmiskäsityksen voidaan katsoa kuuluvan monopluralistisiin ihmiskäsityksiin. Muun muassa Nousiainen (1995, 10, ks. myös Hirsjärvi 1998, 168) näkee holistisen ihmiskäsityksen mielenkiintoisena lähtökohtana juuri kasvatustieteelliselle tutkimukselle, koska kasvatustiede poikkitieteellisenä tieteenä pyrkii ihmisen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen yksilönä. Monissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa on käytettykin Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mallia tutkimuksen viitekehystenä. (mm. Lehtovaara 1994.)

Holistisessa ihmiskäsityksessä ihminen todellistuu neljässä olemassaolon perusmuodossa. Nämä ovat kehollisuus, tajunnallisuus (psykkis-henkinen), situationaalisuus ja sielullinen kuolemattomuus. (Rauhala 1990, 35–36.)

Näistä perusmuodoista kehollisuus ja tajunnallisuus kuvastavat lähinnä ihmisen olemusta. Kehollisuus käsittää ihmisessä ilmenevät orgaaniset tapahtumat, esim. aineenvaihdunnassa entsyymien toiminta. Orgaaninen elämä on ihmisen kokonaisuuden toimimiselle välttämätöntä, mutta se ei ole sidoksissa ajatteluamme. Tajunnallisuuden ydin on mieli. Tajunnallisuus kattaa inhimillisen kokemuksen kokonaisuuden, johon sisältyvät mm. symbolisaatio, käsitteellisyys, ajattelu, tunteet ja merkityssuhteiden luominen. Tajunnallisuus voidaan jakaa edelleen psyykkiseen ja henkiseen ulottuvuuteen. Psykkinen tarkoittaa alemmaa tajunnallisuutta eli kokemuksellisuutta ja henkisyys korkeammanasteista tajunnallisuutta, jossa käsitteellisyys ja tietäminen ilmenevät. (Rauhala 1983, 27, 30; Rauhala 1990, 37–38.)

Situationaalisuudella Rauhala (1983; 1990) tarkoittaa ihmisen kuulumista erilaisiin elämäntilanteisiin. Elämäntilanteet, joihin ihminen on suhteessa, ovat joko ihmisestä riippuvia tai riippumattomia. Situationaalisuudella on vahva yhteys myös kehollisuuteen ja tajunnallisuuteen, koska ne luovat olosuhteet, joissa ihminen elää ja kehittyy. (Rauhala 1983, 33; 1990, 40–42.)

Neljäs ihmisen olemassaolon perusmuoto koskee ihmisen sielullisesta kuolemattomuutta, joka on sidoksissa uskoon ja toivoon. Rauhala (1990) perustelee kuolemattomuuden osa-alueen mukaan ottamista ihmiskäsitykseen sillä, että usko yliluonnolliseen on osa useimpien ihmisten ihmiskäsitystä. Järjen avulla ei voida uskoa yliluonnolliseen perustella, ei siis myöskään kieltää. (Rauhala 1990, 36.) Nousiainen

(1995) katsoo tutkimuksessaan sielullisen kuolemattomuuden olevan Rauhalalle ongelma. Tätä hän perustelee sillä, että sielullisen kuolemattomuuden ajatukset eivät sovi tieteelliselle ajattelulle perustuvaan ihmiskäsitykseen, koska sielullinen kuolemattomuus liittyy ennemminkin käytännöllisiin uskomuksiin. Nousiainen sijoittaisi tämän osa-alueen elämäntilanteita käsittelevän situationaalisuuden alle, koska joillekin ihmisille usko tulee osaksi omaa elämänhistoriaa, joillekin ei. (Nousiainen 1995, 12.)

Ropo (1985) puolestaan tarkastelee ihmiskäsityksiä filosofis-pohjaisista suuntauksista käsin. Hänen mukaansa erilaiset ihmiskäsitykset etsivät vastauksia samantyyppisiin kysymyksiin. Ihmiskäsitykset sisältävät usein oletuksia siitä, mikä ihminen on pohjimmiltaan, minkälainen on hänen suhde itseensä ja ympäristöönsä sekä käsityksen ihmisen alkuperästä. Lisäksi eri ihmiskäsityksiin sisältyy myös ajatus siitä, onko ihminen luonnostaan hyvä vai paha. Historiallisilla aikakausilla on lisäksi aina ollut omanlainen ihmisihanteensa, joka on vaikuttanut kulloinkin eri ihmiskäsitystyyppien syntyyn. (Ropo 1985, 4.)

Ropo (1985) jakaa ihmiskäsitystyytit naturalistiseen, humanistiseen, marxilaiseen ja kristilliseen ihmiskäsitykseen. Nämä ovat laajimmin vaikuttaneita filosofispohjaisia suuntauksia, joilla on selkeitä eroavaisuuksia käsityksissä ihmisen perusolemuksesta. (Ropo 1985, 5.) Myös Peltonen (1979) näkee naturalistisen, humanistisen, marxilaisen ja kristillisen ihmiskäsityksen edustavan keskeisimpiä maailmankatsomuksellisesti ontologisia katsomuksia, jotka ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat yhä suomalaisessa yhteiskunnassa. Peltonen perustelee jaotteluaan mm. Suomen historian ja suomalaisen koulukulttuurin kautta. Suomalaista koulukasvatusta ovat luonnehtineet kristillinen ja humanistinen ihmiskäsitys ja varsinkin sotien jälkeen marxilaisuuden edustamat käsitykset ovat vaikuttaneet yhteiskunnassamme. Tosin Peltonen toteaa, että tämäkään ryhmittely ei ole täysin tyhjentävä eikä kattava. (Peltonen 1979, 41–42.)



#### 2.1.4 Keskeisimmät ihmiskäsitystyypit

Tutkimuksemme kannalta on mielekkäintä valita Ropon (1985) ja Peltosen (1979) tapaan jako naturalistiseen, humanistiseen, marxilaiseen ja kristilliseen ihmiskäsitykseen. Perustelemme valintaamme sillä, että kaikki neljä ihmiskäsitystä ovat luultavimmin vaikuttaneet tutkimuskohteenamme olevien opettajien ympäristössä ja näin heidän maailmankatsomukseensa. Tutkimusongelmiemme kannalta jako näyttäyty selkeänä, koska olemme kiinnostuneita löytämään sellaisia ihmistä koskevia oletuksia, joihin nämä ihmiskäsitykset kohdentuvat. Jakoa voi kritisoida pinnalliseksi ja yksinkertaistavaksi, koska kaikkiin neljään ihmiskäsitykseen sisältyy monenlaisia suuntauksia ja alalajeja.

Emme sisällyttäneet Rauhalan holistista ihmiskäsitystä keskeisimpien ihmiskäsitysten tarkasteluun, koska sen lähtökohdat selittää ihmistä poikkeavat täysin muista ihmiskäsityksistä tutkimusongelmiemme valossa. Mikäli Rauhalan holistinen ihmiskäsitys valittaisiin tarkasteluun mukaan, tulisi se sijoittaa humanismin laaja-alaiselle kentälle. Käsittääksemme humanismi pyrkii ihmisen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen niin kuin Rauhalakin holistisella ihmiskäsityksellään.

Ropon (1985, 15) mukaan naturalistisen, humanistisen, marxilaisen ja kristillisen ihmiskäsitysten teoriataustoilla on suurta eroavaisuutta, käytännön tasolla niiden ilmenemismuodot voivat kuitenkin olla hyvinkin samansuuntaisia. Nousiainen (1995) katsoo, että poikkeavuudet näkyvät siinä, miten kokonaisvaltaisesti ihmistä selitetään. Toiset ihmiskäsitykset korostavat ihmisen selittämistä yhden piirteen avulla, toisten tavoitteena taas on pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen. Kaikissa kuitenkin on lähtökohtana ihmisen perusolemuksen ymmärtäminen ulottuvuuksilla, onko ihminen yksilöllinen, yhteisöllinen, luontopohjainen vai Jumalan luoma. (Nousiainen 1995, 9–10.)

Esittelemme ensin ihmiskäsitysten historiallista taustaa. Vertailemme sitten ihmiskäsitysten peruspiirteitä seuraavien kysymysten avulla: mikä ihminen on, mikä on ihmisen tehtävä ja alkuperä ja edelleen, onko ihminen perusolemukseltaan hyvä vai paha.

Nykyisen naturalismin alkuperä perustuu luonnontieteiden ja matematiikan esiinnoukseen. Näiden tieteiden mukaan luonnonlait koskevat myös ihmistä, jonka tutkimisessa voidaan käyttää eksakteja empiirisiä menetelmiä. Mekanistinen, biologistinen ja sosiologistinen näkemys ihmisestä ovat naturalistisessa ihmiskäsityksessä esiintyneitä virtauksia. (Peltonen 1979, 42–43.)

Humanismin käsite on laaja-alainen ja sisältää monenlaisia suuntauksia. Erotettavissa on historiallisten aikakausien ja virtausten mukaan Antiikin Kreikassa 500-300-luvuilla eKr. esiintynyt klassinen humanismi, renessanssiaikakauden humanismi, 1800-luvun uushumanismi ja moderni humanismi. (Harva 1983, 28; Jaakkola 1998, 28; Peltonen 1979, 80–81.)

Antiikin Kreikan humanismin syntyyn vaikuttivat monien kuuluiden filosofien kuten Platonin, Sokrateen ja Aristoteleen ajatukset (Hirsjärvi 1982, 35–48). Klassinen humanismi ei sisällä vain ajatusta siitä, minkälainen ihminen on, vaan myös ihmiskatsomuksesta eli siitä, millainen ihmisen pitäisi olla (Harva 1983, 57). Renessanssihumanismi sisältää monenlaisia tendenssejä, jotka vaihtelivat aina ajan virtausten mukaan (Harva 1983, 65–66). 1800-luvun uushumanismi korosti ihmisen yksilöllisyyttä, kun taas moderni humanismi pyrkii ihmisen kokonaisvaltaiseen selittämiseen. (Peltonen 1979, 85–86).

Marxilainen filosofia ja yhteiskuntateoria ovat syntyneet 1800-luvun alussa Karl Marxin luomana (Hirsjärvi 1982, 83). Tarkastellessaan marxilaisuutta Nousiainen (1995) huomauttaa, että marxilaisuuden sijaan tulisi puhua enemmän yhteiskunnallis-historiallisesta ihmiskäsityksestä. Marxilaisuuden käsitteeseen liittyy niin paljon poliittisia konnotaatioita, että tällöin ihmisen ymmärtämistä voitaisiin lähestyä pikemminkin sosiologisesti. (Nousiainen 1995, 9.)

Kristinuskon ei tuo esille mitään erityistä oppia tai teoriaa ihmisestä, siksi kristillistä ihmiskäsitystä ei pystytä selvästi rajaamaan sisällöllisesti eikä ajallisesti (Hirsjärvi 1982, 55; Peltonen 1979, 95). Kristillisen ihmiskäsityksen lähtökohta on Raamatussa (Ropo 1985, 12).

Etsiessään vastausta kysymykseen, mikä ihminen on, naturalistinen suuntaus katsoo ihmistä osana luontoa, ihminen on kehittynyt osana luonnonjärjestelmää ja on luonnonlakien alainen. Humanistisen ja kristillisen näkemyksen mukaan ihminen on muuta luontoa ylempänä, ihmisellä on erityisarvoa luomakunnassa. Kristillisessä ihmiskäsityksessä ihminen saa erityisarvonsa Jumalalta. (Peltonen 1979, 42, 64; Ropo 1985, 6, 15.) Humanistisessa ihmiskäsityksessä ihminen nähdään ainutlaatuisena olentona älyllisyytensä vuoksi (Ropo 1985, 11). Marxilaisuudessa ihminen on paitsi yhteiskunnallinen myös luonnonolento (Peltonen 1979, 42, 64; Ropo 1985, 6, 15). Ihmisen olemus eroaa eläimistä ainoastaan siinä suhteessa, että ihminen tekee työtä (Peltonen 1979, 63).

Tarkasteltaessa ihmisen tehtävää yhteiskunnassa naturalistinen ja marxilainen ihmiskäsitys puhuvat vieraantuneisuuden tilasta. Naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan yksinkertainen elämä ja erityisesti luonnon ehdoilla eläminen ovat edellytyksiä ihmisen vieraantumisen vähenemiselle. Marxilaisen ihmiskäsityksen mukaan työ, jonka luonne määräytyy sosialistisen ja kommunistisen yhteiskunnan mukaan, nähdään keinona vieraantumisen poistamiseen (Ropo 1985, 7, 9). Vasta yhteiskunnan jäsenyydestä käsin ihmistä voidaan tarkastella tosi ihmisenä (Peltonen 1979, 64). Humanistinen ja kristillinen ihmiskäsitys taas tarkastelevat ihmisen suhdetta yhteiskuntaan eri näkökulmista. Humanismissa sivistyksen arvostaminen ja tavoitteleminen nähdään merkityksellisinä tehtävinä (Hirsjärvi 1982, 32). Ihmisen ei katsota olevan passiivinen sopeutuja, vaan hänet nähdään subjektina, omaa toimintaansa ohjaavana ja itseään toteuttavana olentona (Peltonen 1979, 86–87). Kristillisessä ihmiskäsityksessä ihmisen suhde Jumalaan määrittää myös ihmisen suhteen toisiin ihmisiin ja luomakuntaan. Ihmisen täytyy suhtautua toisiin ihmisiin niin kuin Jumala häneen, rakastaen ja palvelen. Jumala on antanut ihmiselle tehtäväksi hoitaa luomakuntaa. (Hirsjärvi 1982, 57; Ropo 1983, 12.) Ihminen nähdään kristillisessä maailmankatsomuksessa vastuullisena ja vapaana olentona (Ropo 1985, 12).

Täysin vastakkaiset näkemykset ihmisen alkuperästä ovat naturalistisella ja kristillisellä ihmiskäsityksellä. Naturalistinen näkemys katsoo ihmisen syntyneen luonnossa ilman minkään ulkopuolisen voiman myötävaikutusta. Elämän ymmärtämiseksi ei tarvita mitään luonnon ulkopuolista selitystä (Peltonen 1979, 42).

Kristillisessä ihmiskäsityksessä ihminen on Jumalan luoma. Näiden kahden näkemyksen välille sijoittuvat marxilaiset ja humanistiset ajatukset ihmisen alkuperästä. Humanismin kentälle sijoittuu sekä ateistisia että uskonnollisia käsityksiä ihmisen synnystä, marxilainen käsitys ihmisen alkuperästä painottuu enemmänkin naturalistisen näkemyksen suuntaan. On huomattava, etteivät humanistinen eikä marxilainen ihmiskäsitys edes korosta ihmisen alkuperän probleemaa ydinajatuksissaan.

Naturalistinen, marxilainen ja humanistinen ihmiskäsitys näkevät ihmisen perusolemuksen hyvänä, pahuus on seurausta ihmisen ulkopuolisista tekijöistä kuten yhteiskunnasta tai ympäristöstä. Negatiivisista tekijöistä pyritään pääsemään eroon muuttamalla ulkoisia olosuhteita myönteistä kehitystä tukevaksi (Ropo 1985, 8). Sen sijaan kristillisen ihmiskäsityksen ihminen on olemukseltaan paha. Pahuus ilmenee ihmisen syntisyytenä. Synneistä päästään kuitenkin eroon Kristuksen armahduksen avulla.

### 2.1.5 Ihmisihanteet ihmiskäsityksissä

Ihmiskäsityksiin voidaan katsoa sisältyvän ihmistä koskevien perusolettamusten lisäksi myös näkökulma ihmisihanteeseen ja ihmiselämän tarkoitukseen (ks. Hirsjärvi 1982; Krohn 1981). Tarkastelemme seuraavassa naturalistisen, humanistisen, marxilaisen ja kristillisen ihmiskäsitysten olennaisimpia tekijöitä liittyen ihmisihanteeseen ja sen saavuttamiseen.

Naturalistisessa ihmiskäsityksessä ei ole erityisen rajattua käsitystä ihmiselämän tarkoituksesta. Ihmisen tulisi ylipäätään pyrkiä elämään mahdollisimman yksinkertaisesti ja luonnon ehdoilla. Kasvatuksen päämääränä nähdään ihmiselle vaistopohjaisten käyttäytymismuotojen vahvistaminen tai sitten niiden heikentäminen eettisesti hyväksyttävään suuntaan. (Hirsjärvi 1982, 22, 30; 1984, 89, 97.) On huomattava, että kaikki ihmiselle lajityypilliset ominaisuudet eivät välttämättä ole itsessään hyviä ja siten vahvistettavia.

Naturalistisesta ihmiskäsityksestä on vaikea tehdä suoria johtopäätöksiä kasvatukseen. Kasvatusta pohdittaessa keskeisimpiä kysymyksiä naturalismissa on perintötekijöiden

ja ympäristötekijöiden vaikutus ihmisen kehitykseen. Voidaan todeta, että naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan sekä perintö- että ympäristötekijät vaikuttavat ihmisen kehitykseen. Tosin eräs naturalismin äärisuuntaus, biologinen determinismi, katsoo ihmisen olevan täysin perintötekijöidensä muovaama, jota ei voida enää muokata kasvatuksen avulla. Kasvattajan kannalta huomion täytyisi kiinnittyä siihen, millainen ihminen luonnostaan on ja millaisia vaistopohjaisia käyttäytymismuotoja hänellä on. (Hirsjärvi 1984, 95–97.) Naturalistinen kasvatustajattelu voidaan nähdä optimistisena; luonto on kehityksen ja muutoksen alainen, näin myös usko ihmisen kehityksen mahdollisuuksiin on rajaton (Ropo 1985, 7).

Naturalismiin pohjautuu myös erilaisia kasvatusturvauksia, näistä tunnetuimmat ovat John Deweyn ajatuksille perustuva pragmatismi ja Rousseauin kehittämä reformipedagogiikka. Dewey painottaa kasvatuksessa toiminnallisuutta ja sosiaalisuutta. Reformipedagogiikan olennaisin lähtökohta on lapsen arvostaminen itsessään, kasvatuksen keskipisteenä on lapsi. (Peltonen 1979, 45–54.)

Humanistista ihmiskäsitystä kuvaavat keskeisesti ajatukset ihmisen elämän tarkoituksesta ja ihanneihmisen kuvasta. Jo Antiikin Kreikan filosofit, muun muassa Sokrates, Platon ja Aristoteles, tarkastelivat ihmiskäsitystä erityisesti ihmiskäsityksen normatiivisen ulottuvuuden kautta. Filosofiset ajattelijat tarkastelivat ihmishanteen kuvaa puhumalla hyveistä, joilla tarkoitettiin ideaalisia luonteenominaisuuksia.

Hirsjärven (1982; 1984) mukaan Sokrates näki ihmisen päämääränä pyrkimyksen oikeaan tietoon, mikä mahdollistaa ihmisen onnellisuuden. Paitsi oikea tieto, myös viisaus, urhoollisuus, maltti ja oikeudenmukaisuus olivat tavoittelemisen arvoisia luonteenhyveitä. (Hirsjärvi 1982, 35–37; 1984, 103–104.) Platon puolestaan katsoi, että ihmisiä tulee kasvattaa pyrkimään todelliseen päämäärään, havittelemaan ikuisia ideoita eli ideaaleja. Näitä ovat esimerkiksi hyvyys ja kauneus, ja viime kädessä hyvän idea. Platonin mielestä kasvatuksen tavoitteena oli yhteiskuntakelpoisten kansalaisten kasvattaminen. (Hirsjärvi 1982, 38–42.) Aristoteles puolestaan ajatteli, että ihmisen elämän tarkoitus on saavuttaa onni, mikä mahdollistuu ihmisen kykyjen ja voimien monipuolisella kehittämisellä. Ihanteena Aristoteles näki ihmisen, jonka irrationaalinen ja rationaalinen osa ovat keskenään harmoniassa. Elämänsä päämäärät ihminen voi

Aristoteleen mukaan saavuttaa yhteiskunnassa elämällä. (Hirsjärvi 1982, 44–47; 1984, 113–114.)

Humanistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen korkeimmaksi päämääräksi katsotaan humaniteetin saavuttaminen. Ihminen saavuttaa humaniteetin itsensä sivistämisen kautta kehittämällä omia kykyjään, taipumuksiaan ja itsetuntemustaan. (Ropo 1985, 11.) Näin ollen kasvatus saa keskeisimmän merkityksensä juuri sivistyksen välittäjänä. (Peltonen 1979, 85.)

Humanistisen ihmiskäsityksen kasvatuskäsitys on optimistinen, antiikin kreikkalaisten mukaan ihmisestä tulee ihminen vasta kasvatuksen saatuaan (Peltonen 1979, 93). Myös Aristoteleen mukaan kasvatus on hyvän elämän edellytys (Turunen 1997). Kasvatuksen tavoitteena katsotaan olevan ihmisen kehittäminen järkeään ja vapauttaan käyttäväksi olennoiksi. Järjen avulla ihminen voi toteuttaa itseään ja muodostaa persoonallisuutensa. (Ropo 1985, 10–11.)

Myös humanismin vaikutuksesta on kehittynyt erilaisia kasvatustilofilosofisia suuntauksia. Tällaisia ovat aristotelismi, idealismi, kulttuuripedagogiikka ja eksistentiaalinen pedagogiikka.

Aristotelismi edustaa perinteistä Antiikin Kreikan kasvatustajattelua. Sen ydin pohjautuu Aristoteleen käsityksiin ihmisen pyrkimyksestä onneen ja järjestä onnellisuuden saavuttamisen välineenä. Idealistisessa kasvatustajattelussa korostetaan ihmisen persoonallisuutta; ihminen on luonnon maailman ohella myös hengen maailman jäsen. Kulttuuripedagogiikan keskiössä ovat kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät, kasvatuksen tehtävänä on kasvattaa nuoret vastaanottavaisiksi kulttuuriarvoille ja innostaa heitä kulttuurin luomiseen. Eksistentiaaliselle pedagogiikalle on tunnusomaista ihmisen vapauden ja yksilöllisyyden vaatimukset; lapsen täytyy osata tehdä itsenäisiä valintoja ja oppia luomaan oma elämänsä. (Peltonen 1979, 87–89.)

Marxilaisen ihmiskäsityksen ihmisihanne on kommunistisessa yhteiskunnassa aktiivisesti toimiva yksilö, joka yhdessä muiden kanssa toimii yhteisen edun hyväksi. Ideaalityyppi saavutetaan muuttamalla yhteiskunnallisia tuotantosuhteita sellaisiksi,

että yksilön luova tietoisuus, aloitekykyisyys ja aktiivisuus pääsevät kehittymään. (Hirsjärvi 1982, 92; 1984, 147.)

Marxilaisuudessa ihmisen kasvatettavuus nähdään optimistisena, ihmisen olemusta voidaan omalla toiminnalla muuttaa ja kasvatuksen avulla tietoisesti suunnata tavoiteltuihin päämääriin (Hirsjärvi 1984, 147; Peltonen 1979, 77). Kasvatuksen päämäärät ja tavoitteet määräytyvät kollektiivisista yhteiskunnallisista arvoista käsin. (Hirsjärvi 1982, 92; 1984, 147). Kasvatuksen katsotaan marxilaisessa ihmiskäsityksessä olevan tärkeimpiä keinoja sosialistisen järjestelmän kehittämiseksi ja jatkuvuudelle (Hirsjärvi 1984, 149). Kasvatuksen arvot pohjautuvat marxilais-leniniläiseen maailmankatsomukseen (Hirsjärvi 1982, 94; 1984, 149).

Marxilainen kasvatustieteellinen ja uusmarxilainen kasvatustieteellinen ajattelu ovat marxilaiselle filosofialle pohjautuvia pedagogisia suuntauksia. Kasvatuksen tavoitteena marxilaisessa kasvatuksessa on palvella yhteiskunnallisia ja poliittisia tendenssejä. Kasvatuksen tulee edesauttaa yksilöitä sitoutumaan kollektiivisen yhteiskunnan kehittämiseen. Uusmarxilainen kasvatustieteellinen pyrkii kasvattamaan yksilöitä kriittisyyteen ja tekemään yksilöt tietoisiksi yhteiskunnassa vallitsevista ideologioista. Tietoisuuden kautta ihmiset huomaavat yhteiskunnassa vallitsevia epäkohtia ja vääristymiä. (Peltonen 1979, 67–76.)

Kristillinen ihmisihanne nousee Raamatusta. Ihmisen tulisi pyrkiä rakkauden, ilon ja rauhan hyveisiin suhteissa Jumalaan. Suhteissa toisiin ihmisiin ja itseensä ihmisen tulisi pyrkiä pitkämielisyyden, ystävällisyyden, hyvyyden, uskollisuuden, sävyisyyden sekä itsensähillitsemisen hyveisiin. Kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa ihminen ihmiseksi eli lähentymään Jumalan kuvaa. (Hirsjärvi 1982, 62–63.) Ihmisen syvin olemus toteutuu näin suhteissa Jumalaan. Kristillinen ihmiskuva katsoo ihmisen olevan vapaa ja itsenäinen sekä vastuullinen olento. Jumala on antanut ihmiselle tehtäväksi huolehtia luomakunnasta, sekä auttaa ja rakastaa muita ihmisiä. (Peltonen 1979, 96–99; Ropo 1985, 12.)

Kristillinen kasvatustieteellinen saa piirteensä kristillisestä arvomaailmasta. Kasvatustehtävä on maallisella hallinnolla ja osana lakia. Raamatusta ei löydy yksityiskohtaisia ohjeita ihmisen kasvatuksesta. Kasvatuksen päämääränä nähdään ihmisen pysyminen Jumalan

läheisyydessä ja Jumalan kuvana. Kristillinen ihmiskäsitys hyväksyy ihmiseen vaikuttamisen kasvatuksessa, jos menetelmät ja tavoitteet ovat moraalisesti oikeita. Kasvatusta pidetään tärkeänä ja erittäin vastuullisena toimintana, koska kasvatuksen kohde nähdään arvokkaana Jumalan luomistyönä. Kasvattajan täytyy nähdä kaikki yksilöt samanarvoisina, kasvatustapahtumassa tulee siksi ottaa huomioon kaikki ryhmän jäsenet. Kasvattajalla täytyy olla selkeä Raamattuun pohjautuva ihmiskäsitys, jota hän työssään soveltaa joko tietoisesti tai tiedostamatta. (Hirsjärvi 1982, 62–64; Peltonen 1979, 101; Ropo 1985, 13.)

Sekä humanistinen että marxilainen ihmiskäsitys korostavat ihmisen tietoisuuden ja ajattelun kehitystä. Humanistisen näkemyksen mukaan kehityksen päämääränä nähdään humaniteetti, marxilaisuudessa taas tavoitteena on ihmisen tietoisuuden kehittäminen, jonka avulla pyritään luomaan kommunistista yhteiskuntaa palvelevia kansalaisia. Kun marxilaisuudessa ihmisen tavoite on tulla osaksi yhteiskuntaa, niin naturalistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen täytyy tulla tietoiseksi asemastaan osana luontoa. Kristillinen ihmiskäsitys pitää tärkeänä ihmisen tulemistä ihmiseksi eli Jumalan kuvaksi ja ihmisen tehtävänä nähdään inhimillisen elämän kehittäminen.



TAULUKKO 1 Ihmisihanne ihmiskäsityksissä (Peltosta 1979 ja Ropoa 1985 mukailten)

|                             | Ihmisihanne   | Ihmisihanteen saavuttaminen   | Kasvatettavuuskäsitys   |
|-----------------------------|---|---|---|
| Naturalistinen ihmiskäsitys | <ul style="list-style-type: none"> <li>- asemansa luonnon osana arvostava ja tiedostava</li> <li>- harmonoinen</li> <li>- fyysisesti terve</li> <li>- onnellinen</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- vaistopohjaisten ja lajityypillisten ominaisuuksien kehittäminen</li> <li>- vapaa kehitys</li> <li>- luonnollisten taipumusten toteuttaminen</li> <li>- kasvatust</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- optimistinen: kasvatuksella on mahdollisuuksia yksilön kehittämiseen perintötekijöiden rajoissa</li> </ul>   |
| Humanistinen ihmiskäsitys   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- harmonoinen</li> <li>- ehyt</li> <li>- monipuolisesti kehittynyt yksilö</li> <li>- sivistynyt</li> <li>- humaniteettiin pyrkivä</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- kasvatust</li> <li>- sivistys</li> <li>- omien kykyjen ja taipumusten kehittäminen mahdollisimman pitkälle</li> <li>- itsetuntemus</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- optimistinen: ihminen on tosi ihminen vasta kasvatuksen saatuaan</li> </ul>  |
| Marxilainen ihmiskäsitys    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- aktiivinen</li> <li>- työtätekevä</li> <li>- yhteiskunnassa vaikuttava yksilö</li> <li>- sosialismin kannattaja</li> <li>- optimistinen elämäkatsomus</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- kasvatust</li> <li>- yhteiskunnan muutos sosialistiseksi ja kommunistiseksi</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- optimistinen: kasvatust on väline, jolla ihminen jalostetaan palvelemaan yhteiskuntaa</li> </ul>   |
| Kristillinen ihmiskäsitys   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jumalaan henkilökohtainen suhde</li> <li>- vastuullisesti vapaa</li> <li>- lähimmäistään palveleva ja rakastava</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- suhde Jumalaan</li> <li>- kasvatust</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- sekä optimistinen että pessimistinen: ihminen voi kehittyä, mutta kasvatuksella on rajansa, koko ihmiskuvun kehitykseen nähden näkemys on pessimistinen, ihminen on ikuisesti synnin vallassa</li> </ul> |

## 2.2 Ihmiskäsitys kasvatuksessa

Ihmiskäsityksen keskeisyys kasvatuksessa näkyy kasvattajan ja kasvatettavan välisessä suhteessa. Kasvattajan pyrkiessä vaikuttamaan kasvatettavaan, olennaiseksi kysymykseksi muodostuu, millainen on kasvattajan kasvatustoiminnan taustalla vaikuttava ihmiskäsitys. Kasvattajan filosofisen arvopohjan muodostavat kasvattajan käsitykset ihmisestä sekä myös käsitykset siitä, millaiseksi ihmiseksi hän pyrkii kasvattamaan oppilaitaan.

### 2.2.1 Ihmiskäsitys kasvatuksen lähtökohtana

Käyttätymistieteiden lähtökohtia koskevassa keskustelussa ihmiskäsityksellä on olennainen merkitys (Hirsjärvi 1982,1). Ihmiskäsitys kasvatustieteessä kuuluu kasvatustieteiden piiriin. Kasvatustiede tarvitsee muiden tieteitten apua muodostaessaan kokonaiskäsitystä ihmisestä. (Peltonen 1979, 10.)

Ihmiskäsityksellä on tärkeä asema jokaisessa kasvatustieteessä, koska kasvatustiede tarvitsee aina jonkin käsityksen ihmisestä perustakseen (Peltonen 1979, 206–207; ks. myös Moore 1982, 30). Taustalla voimakkaasti ja monipuolisesti vaikuttavan ihmiskäsityksen avulla on mahdollista ymmärtää syvemmin kasvatustieteiden perusteita ja ominaisuuksia (Peltonen 1979, 206–207).

Jotta kasvatuksesta voidaan puhua, täytyy vastata kysymyksiin, millainen ihminen on ja millaiseksi hänen pitäisi tulla (Kansanen 1996b, 13). Ihmiskäsityksen ja kasvatustieteen välistä suhdetta on siis hankala kiistää, tosin niiden välistä yhteyttä on myös vaikea käsitteellisesti jäsentää (Nousiainen 1995, 19).

Kasvatustieteiden olennaisimpia kysymyksiä ovat: mikä ja mistä peräisin hyvä on, millä perusteella se saa pätevyytensä ja oikeutuksensa ja kenellä on oikeus sen määrittämiseen. Näiden kysymysten sisällöt luovat yksilön ja yhteisön välisen perusjännitteen, joka konkretisoituu kasvatustieteessä ja saa keskeisimmän merkityksensä kasvattajan ja kasvatettavan välisessä suhteessa. (Värri 1994, 13–14; ks. myös Nousiainen 1995, 20.)

Aaltola (1997) tähdentää, että kasvatuksen mahdollisuuden, luonteen ja tärkeyden ymmärtämiseksi ihmiskäsityksen jäsentäminen ja uudelleen pohtiminen on tarpeellista. Kun kasvatusta käsitetään juuri ihmisen kasvattamisena tiettyyn ihmisen malliin, selkiytyy, miksi ihmiskäsitys on niin oleellinen osa kasvatusta. Myös Peltonen (1979, 9) näkee kasvatuksen olennaisimpana asiana sen kohdistumisen yksilöön, ihmiseen, johon pyritään vaikuttamaan. Ilman käsitystä siitä, mitä ihmisellä ymmärretään, ei kasvatusta voida antaa. Se, mitä ajattelemme ihmisestä muovaa aina toimintaamme ihmisten kanssa ja ohjaa voimakkaimmin nimenomaan kasvatusta (Nurmi 1988, 174–175; Ropo 1985, 3).

Ihmiskäsityksen käsitteen määrittäminen on tärkeää paitsi käytännön kasvatustoiminnan myös kasvatustieteellisen tutkimuksen kannalta. Ihmiskäsitys ohjaa kasvatustieteellisten tutkimusasetelmien ja tutkimusmenetelmien valintaa (Patrikainen 1997, 48). Hirsjärvi (1984, 41) toteaa, että ihmistä koskevat käsitykset ovat keskeisimpiä niistä käsityksistä, jotka ohjaavat kasvatustieteen tutkijan toimintaa. Myös erilaiset kasvatusteoreettiset mallit rakentuvat käsityksille ihmisestä ja erilaiset pedagogiset ja psykologiset suuntaukset pohjautuvat useimmiten ihmisyyden problematiikkaan (Patrikainen 1997, 57).

### 2.2.2 Ihmiskäsitys osana opettajan pedagogista ajattelua

Viime vuosina tehdyt tutkimukset ovat keskittyneet tutkimaan sitä, miten opettaja kokee ja jäsentää omaa pedagogista ajatteluaan ja toimintaansa (Kosunen, 1994, 21; Patrikainen 1997, 26). Kansanen ym. (2000, 1) näkevät opettajan ajattelun tutkimisen edelleen tänä päivänä keskeisenä tutkimusalueena. Nykyään opettajatutkimuksessa opettajaa tarkastellaan Kosusen (1994) mukaan ”reflektiivisenä konstruktivistina, itsenäisessä asemassa olevana, ajattelevana ja harkitsevana toimijana, joka tekee valintoja ja antaa asioille ja tapahtumille omia merkityksiään” (Kosunen 1994, 21).

Kansanen (1996a) luonnehtii opettajan pedagogista ajattelua päätöksenteoksi. Olennaisin kysymys opettajan ajattelun tutkimisessa onkin, miten opettaja perustelee päätöksiään. Opettajan tehdessä ratkaisuja ja valintoja, perusteet kannanotoille pohjautuvat joihinkin tiettyihin tiedostamattomiin tai tiedostettuihin arvoihin. Suosittua

onkin tutkia opettajan implisiittisen teorian eri puolia tai persoonallista uskomusjärjestelmää. Opettajan pedagoginen ajattelu pohjautuu juuri hänen henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmäänsä. Uskomusjärjestelmä voidaan tiedostaa tai se voi olla tiedostamaton. (Kansanen 1996a, 46–49.)

Kansanen (1993b) on rakentanut opettajan pedagogista ajattelua kuvaavan tasomallin. Malliin sisältyy kolme tasoa, jotka poikkeavat toisistaan abstraktisuusasteeltaan. Tasot käsittelevät opettajan jokapäiväistä toimintaa ja sitä reflektioivia ajattelutasoja. Toimintataso on opettajan ajattelua kuvaavan mallin alin taso ja se edustaa opettajan pedagogista käytännön toimintaa. Toimintatasoon sisältyy preinteraktiivinen, interaktiivinen ja postinteraktiivinen vaihe. Ensimmäisellä ajattelutasolla opettaja tarkastelee omaa pedagogista toimintaansa reflektoiden käytännön ja teorian välistä vuorovaikutusta. Toinen ajattelutaso menee syvemmälle ja kohdistuu ensimmäisen ajattelutason teoreettisiin malleihin pyrkien rakentamaan abstraktimpaa kokonaisuutta opettajan ajattelusta. (Kansanen 1993b, 60–63.)

Patrikainen (1997) on tutkinut opettajan pedagogista ajattelua ja erottanut siinä keskeisinä käsitteinä opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen. Näiden osa-alueiden valintaa opettajan pedagogisen ajattelun sisällöiksi hän perustelee erilaisin argumentein. Ensinnäkin kasvatusta koskevassa teoriassa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys ovat keskeisiä käsitteitä. Lisäksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994) on nostanut samaiset kolme käsitettä opetussuunnitelma-ajattelun olennaisiksi käsitteiksi. Patrikainen (1997) on edelleen omassa tutkimuksessaan todentanut näiden kolmen osa-alueen keskeisyyden opettajan pedagogisessa ajattelussa. (Patrikainen 1997, 21.)

Lundgren, Svingby ja Wallin (1983) sisällyttävät opettajan näkemyksiin opetuksesta ja oppimisesta tietoja, olettamuksia, ennakkoluuloja ja arvostuksia kohdentuen neljään eri alueeseen. Ensinnäkin näkemykset kohdistuvat tietoon siitä, mitä oppilaiden on tarkoituksenmukaista tietää ja osata, eli tiedonkäsitykseen. Toiseksi opettajalla on näkemys siitä, miten oppilaat oppivat ja, miten opettajan on tarkoituksenmukaista opettaa. Tällöin puhutaan oppimiskäsityksestä. Kolmanneksi opettajalla täytyy olla näkemys siitä, millaisia oppilaat ovat. Tämä osa-alue sisältää opettajan ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan. Viimeinen opettajan ajattelun osa-alue kattaa

opettajien käsitykset yhteiskunnasta ja koulun asemasta siinä. (Lundgren, Svingby & Wallin 1983, 18–19.)

Anningin (1988, 144) mukaan opettajan pedagogiseen ajatteluun kuuluvat seuraavat osa-alueet: 1) opettajan toimintaa ohjaavat teoriat ja uskomukset, 2) opetuksen suunnittelutyö ja arviointi sekä 3) opettajan interaktiiviset ajatukset ja päätökset. Keskeisimpänä osa-alueena omassa tutkimuksessamme näyttäytyy opettajan toimintaa ohjaava henkilökohtaisten uskomusten, arvojen ja periaatteiden järjestelmä.

Patrikainen (1997) on päätenyt tarkastelemaan ihmiskäsitystä opettajan pedagogisen ajattelun sisällön ja laadun näkökulmasta. Käsite ihmisen perusolemuksesta on hänen mielestään tärkeä, koska se ohjaa opettajan muuta ajattelua ja toimintaa. Kasvattajan ihmiskäsitys voi ilmetä monella eri tavalla, jolloin sen tutkiminen edellyttää erilaisia menetelmiä. (Patrikainen 1997, 39–41.)

Patrikaisen (1997) mukaan on tutkittava sekä kielellisiä ilmaisuja että ihmisen toimintaa, mitä ohjaavat ihmisen tajunnassa olevat perustavanlaatuiset uskomukset. Opettajan pedagogisen ajattelun katsotaan pohjautuvan juuri tähän opettajan henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmään, missä tutkimamme kasvattajan ihmiskäsitys on yhtenä keskeisenä osa-alueena. Kasvattajan käsitykset ihmisestä muodostavat pohjan kasvatusteoreettisten mallien rakentamiseen. Tällöin voidaan olettaa, että kasvattajan ihmiskäsitys sijoittuu opettajan pedagogisesta ajattelusta mallinnetun tasomallin ylimmälle eli toiselle ajattelutasolle. (Patrikainen 1997, 39–41.)

Patrikainen (1997) toteaa tutkimuksessaan, että opettajan puheessa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys liittyvät usein toisiinsa. Opettajan puhuessa työnsä olennaisimmista sisällöistä opettaja käyttää joko tietoisesti tai tiedostamatta ilmaisuja, joissa sekä ihmis-, tiedon- että oppimiskäsitykset ilmenevät. Toisinaan opettaja voi nostaa puheessaan jonkun käsityksistä merkityksellisemmäksi, jolloin kaksi muuta käsitystä jäävät vähemmälle käsittelylle. (Patrikainen 1997, 154.)

### 2.2.3 Kasvattajan ihmiskäsitys

Opettajan työn arvopohja muodostuu opettajan kasvatustilafilosofiasta, johon sisältyvät käsitykset ihmisestä ja ihmisen oppimisesta. Opettajan ihmiskäsitys voi pääosiltaan olla tiedostamaton, subjektiivisesti muodostettu ja suhteellisen pysyvä. (Lehtovaara & Viskari 1997, 19–21.)

Kasvattajan ihmiskäsitys muotoutuu kulloisessakin yhteiskunnassa vallitsevasta ihmiskäsityksestä käsin, mikä taas on osa kulttuurista laajempaa ihmiskäsitystä. (Hirsjärvi 1982, 5). Nousiainen (1995) mukaan jokaisen kulttuurin kulttuuriperintö heijastaa omanlaistaan ihmiskäsitystä. Hän huomauttaakin, että kasvattajalle voi tulla ongelmia, jos hänen ihmiskäsityksensä poikkeaa vahvasti yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyistä ihmiskäsityksistä. Tosin yhteiskunta ja sen myötä ihmiskäsityskin ovat ajan myötä muuttuvia. (Nousiainen 1995, 21.)

Opettajan ihmiskäsitykseen voidaan katsoa sisältyvän monenlaisia aineksia. Hirsjärvi (1984, 41) näkee, että jokaisella kasvattajalla on jossain määrin jäsentynyt kuva siitä, millainen ihminen on ja millainen kasvatuksen kohde on, mitkä ovat ihmisen mahdollisuudet ja rajoitukset ja mitkä tekijät vaikuttavat ihmisen toimintaan ja käyttäytymiseen. Olennaiseksi kysymykseksi muodostuukin tällöin, ovatko kasvattajan ihmiskuvan jotkin piirteet erityisen spesifejä tarkasteltaessa kasvatuksen ja opetuksen kohteena olevaa ihmistä tai lasta (Hirsjärvi 1982, 5). Opettajan ihmiskäsitysproblematiikkaan liittyy vahvasti juuri lapsikäsitys siten, että eroaako opettajien yleinen ihmiskäsitys heidän lapsikäsityksestään (Nousiainen 1995, 73).

Useat tutkijat näkevät kasvattajan ihmiskäsitykseen keskeisenä osa-alueena sisältyvän käsitykset kasvatuksen päämäärästä ja ihmisihanteesta. Hirsjärvi (1982; 1985) nostaa kasvattajan ihmiskäsityksestä esille oman tutkimuksemme kannalta neljä tärkeää osa- aluetta: ihanteita ja päämääriä koskevat käsitykset, välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitykset sekä kasvatuksen oikeutusta koskevat käsitykset. Osa-alueista ensimmäinen, kasvattajan ihanteita ja päämääriä koskevat käsitykset, muodostaa tutkimuksemme keskeisimmän tutkimusalueen opettajien ihmiskäsitys-ajattelussa. Kasvatuksen välttämättömyyskäsityksissä pohditaan sitä, onko kasvatusta ja opetus välttämätöntä tai ylipäätään tarpeellista eli, onko kasvatettava perusolemukseltaan sellainen, joka tarvitsee ulkopuolista apua kasvussaan. Kasvatustilafilosofia- ja

pessimismi rakentuvat paitsi tällaisista välttämättömyyskäsitteistä myös mahdollisuuskäsitteistä. Jälkimmäisessä pohditaan ulkopuolisen mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen kasvuun. (Hirsjärvi 1982, 6–7; 1985, 95–96.)

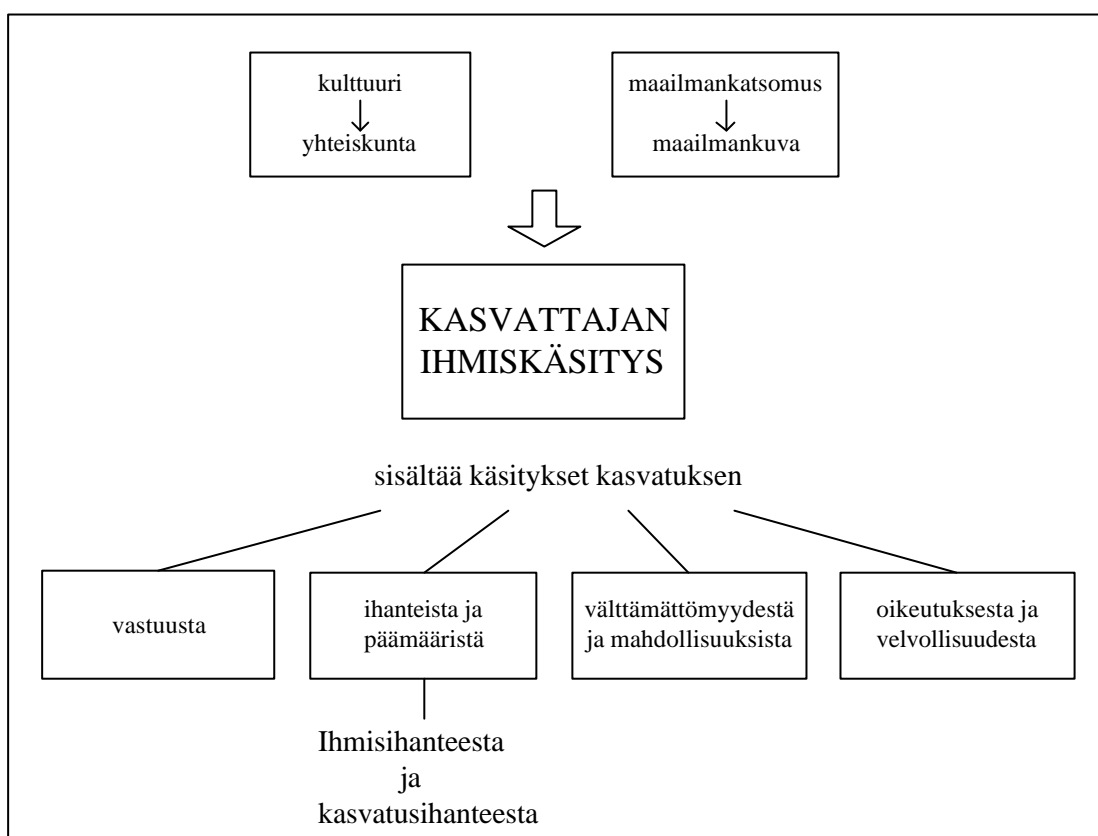
Myös Värri (1994, 13–14) näkee Hirsjärven tapaan kasvattajan ihmiskäsityksessä tiivistyvän kasvatussuhteen ontologis-eettisiä sitoumuksia, jotka kattavat käsitteet ihmisideaalista, kasvattajan kasvatusoikeudesta- ja velvollisuudesta, kasvatusvastuusta, kasvatuksen päämääristä sekä kasvatettavan oikeuksista. Nousiainen (1995, 45) toteaa Hirsjärven (1985) ja Värriin (1994) kaltaisesti, että opettajan ihmiskäsitykseen sisältyy eettisiä ja normatiivisia ihanteita siitä, mitä ihminen on ja mitä hänen pitäisi tehdä.

Peltonen (1979) sisällyttää kasvatustieteelliseen kokonaiskäsitteeseen ihmisestä seuraavat ulottuvuudet: käsitys yksilöstä, yksilön ja yhteiskunnan väliset suhteet sekä kasvatuksessa ilmenevät arvot ja ihanteet. Peltonen (1979; ks. myös Brezinka 1974, 139) mukaan ihmiskäsityksen, sivistysihanteen ja kasvatukselle asetettujen päämäärien välillä on läheinen yhteys. Ihmiskäsityksen ja ihanteiden välillä vallitsee siis vastavuoroinen suhde, toisaalta kasvattajan ihmiskäsitys ilmentää yhteiskunnassa vallitsevia arvoja sekä ihanteita ja toisaalta kasvatustoiminnassa ilmenevät ihanteet sekä arvot heijastavat opettajan käsitteitä ihmisestä. (Peltonen 1979, 12–13). Myös Krohn (1991) tunnustaa ihmiskäsityksen ja ihanteiden välisen läheisen suhteen. Hän toteaa, että ihmiskäsitykseen sisältyy aina näkökulma siitä, miksi ihminen voi tulla ja mitä hän voi tehdä itsestään. (Krohn 1991, 10.)

Lehtovaara ja Viskari (1997) määrittelevät opettajan ihmiskäsityksen hieman erilaisesta viitekehyksestä käsin. He näkevät opettajan ihmiskäsityksen koostuvan kulloisenkin oppilaitoksen kulttuuriperinteestä, erilaisista uskomuksista, ihmisistä koskevasta teoreettisesta tiedosta, kansan viisaudesta, ammatillisesta tietoudesta sekä omista tiedostetuista ja tiedostamattomista kokemuksista. (Lehtovaara & Viskari 1997, 19–21.)

Kasvatuksen kentällä puhutaan kasvattajan ja opettajan ihmiskäsityksen rinnalla myös oppilaskäsityksestä sekä pedagogisesta ihmiskuvasta. Kallonen-Rönkkö (1995) käyttää tutkimuksessaan oppilaskäsityksen käsitettä. Oppilaskäsitys on lähtökohdiltaan vain tilannekontekstiltaan rajattu persoonallisuuskäsitys. Persoonallisuuskäsitteeseen liittyy

vahvasti yksilöllisyysnäkökulma, jollei yksilöllisyyttä ilmenisi, ei persoonallisuuskäsitettä tarvittaisi ja voitaisiin puhua vain ihmisestä tai oppilaasta. (Kallonen- Rönkkö 1995, 10–11.) Lindeman (1985, 27) puolestaan puhuu pedagogisesta ihmiskuvasta, joka koostuu koulutukseen sisältyviin asioihin, tapahtumiin ja ihmisten tyypillisiin ja ihanteellisiin ominaisuuksiin liittyvistä käsityksistä. Pelkästään lapsen kohdistuvasta ihmiskäsityksestä käytetään käsitettä lapsikäsitys (Patrikainen 1997, 50).



KUVIO 2 Kasvattajan ihmiskäsitys (Hirsjärveä 1985 ja Värriä 1994 mukailleen)

Käsitämme tutkimuksessamme kasvattajan ihmiskäsityksen kuvion 2 tapaan. Kuvio 2 kuvaa kasvattajan ihmiskäsitystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kuvio on muokattu lähinnä edellä esiteltyjen Värriä (1994) ja Hirsjärven (1985) näkemysten pohjalta. Kasvattajan ihmiskäsitys muotoutuu tämän kuvion mukaan paitsi hänen maailmakatsomuksestaan myös siitä kulttuurista käsin, missä hän elää. Maailmakatsomuksen osana oleva maailmakuva käsittää ihmistä koskevia tietoja ja käsityksiä. Samaan tapaan yhteiskunta osana laajempaa kulttuuriperinnettä muokkaa



kasvattajan ihmiskäsitystä. Yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen sisältyy muun muassa kasvattajan ihmiskäsitykselle merkityksellinen suomalainen koululaitos.

Kasvattajan ihmiskäsitys kattaa erilaisia osa-alueita. Niistä keskeisimmät koskevat kasvatusvastuuta, kasvatuksen ihanteita ja päämääriä, kasvatuksen välttämättömyyttä ja mahdollisuuksia sekä kasvatuksen oikeutusta ja kasvatusvelvollisuutta. Oman tutkimuksemme keskeisin osa-alue, kasvatuksen ihanteet ja päämäärät, sisältää kasvattajan käsitykset ihmis- ja kasvatusihanteista.

Nousiainen (1995) on tutkiessaan luokanopettajien käsityksiä ihmisestä, koulusta ja opettajuudesta havainnut, että opettajien ihmiskäsitykset varioivat voimakkaasti, vaikka heidän ajattelussaan on paljon myös yhteisiä piirteitä. Erilaiset opettajuuden taustalla vaikuttavat ihmiskäsitykselliset tekijät johtavat erilaiseen ajatteluun opettajien kesken. Nousiaisen tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä ihmiskäsityksellä on keskeinen asema heidän opettajuudessaan. (Nousiainen 1995, 81, 106.)

Nousiainen (1995) havaitsi, että hänen tutkimukseensa osallistuneiden opettajien ihmiskäsitykset olivat pääosin humanistis-sosiaalisia. Hän huomasi, että opettajien ihmiskäsitysajattelussa korostuivat erityisesti ihmisen ja ympäristön väliseen suhteeseen sekä ihmisen tietoisuuteen ja ajattelukykyyn liittyvät osa-alueet. Suurimmat erot opettajien ihmiskäsitysproblematiikassa liittyivät suhtautumisessa uskonnollisuuteen ja Jumalan olemassaoloon. (Nousiainen 1995, 72.)

Patrikainen (1997) tutki luokanopettajien ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä osana opettajan pedagogista ajattelua. Luokanopettajilla voitiin erottaa ihmiskäsitysajattelussaan poikkeavuutta kolmen dimensionaalisen ulottuvuuden alueella. Opettajien ihmiskäsitykset poikkesivat toisistaan ulottuvuuksilla, etäinen ja läheinen eettinen ulottuvuus, kollegiaalisen reflektion toimivuus ja toimimattomuus sekä siinä, ilmeneekö opettajien ajattelussa teknokraattisen vai humanistisen ihmiskäsityksen piirteitä. (Patrikainen 1997, 174–180.) Tutkimukseen osallistuneet opettajat sijoittuivat tasaisesti ihmiskäsitystensä sisältöjen pohjalta näihin dimensioihin, ääripäihin ja välille (Patrikainen 1997, 218).

## 2.3 Ihanteet kasvatuksessa

Kasvatus on vahvasti arvosidonnaista toimintaa. Arvoista johdetaan ihanteita ja toisaalta ihanteita voidaan pitää arvoina. Kasvatuksessa arvot liittyvät erityisesti tavoitteidenasetteluun. Kasvatusta voidaan luonnehtia tarkoitukselliseksi toiminnaksi, jolla pyritään tiettyyn arvoon eli päämäärään, minkä voidaan katsoa olevan eräänlainen ihmis- tai kasvatusihanne. Ihanteena voidaan nähdä karkeasti katsoen joko kasvattaminen yksilöllisyyteen tai sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseneksi. Ongelmana nähdäänkin yksilöllisyyden ja sosiaalistamisen väliset ristiriitaisuudet. Kasvatuksessa voidaan pyrkiä kasvatettavan yksilöllistymisen edesauttamiseen, vaikka kasvatuksen tärkeänä yhteiskunnallisena tehtävänä nähdäänkin kasvatettavan sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseneksi.

### 2.3.1 Ihanteiden arvosidonnaisuus

Sajama (1993) näkee arvojen merkityksen ihmisen toiminnassa merkittävänä. Ihminen toimii saavuttaakseen jonkin päämäärän, minkä ihminen kokee arvokkaaksi. (Sajama 1993, 68–69.) Hirsjärvi (1995, 64) näkee arvojen merkityksen inhimillisten pyrkimysten ja käyttäytymisen kokonaisvaltaisina säätäjinä. Arvoihin sisältyy myös Launosen (2000) mukaan käsitys toivotusta päämäärästä, esimerkiksi hyvästä yhteiskunnasta ja hyvästä elämästä. Arvot voidaan näin ollen käsittää toiminnan hyväksytyiksi päämääriksi (Launonen 2000, 19, 33; ks. myös Ahlman 1967, 121).

Muodostaessamme kuvaa ihmisihanteesta tai ihanneyhteiskunnasta, ajattelumme perustuu siis arvoasetelmiin (Hirsjärvi 1984, 67). Ihanteiden merkitys määräytyy arvoihin sidoksissa olevasta maailmankatsomuksesta ja ihmiskäsityksestä käsin (Turunen 1999, 85). Erilaiset aatteet, ihmiskäsitykset ja maailmankatsomukset vaikuttavat näin ollen ihanteisiin (Turunen 1993, 245).

Arvot voivat olla joko objektiivisia tai subjektiivisia. Objektiivisia arvoja ei useimmiten kyseenalaisteta eikä kritisoida, näin ollen niiden asema on ehdoton. Subjektiiviset arvot perustuvat ihmisen tietoiselle ajattelulle ja toiminnalle, siten ne ovat suhteellisia ja muuttuvia. (Kansanen 1996, 15.) Asioilla ja ilmiöillä sanotaan

olevan itseisarvoa, mikäli emme tavoittele niiden avulla mitään muita asioita vaan ne ovat arvokkaita itsessään. Välinearvoista taas puhutaan silloin, kun niiden avulla tavoitellaan joitakin muita, arvokkaampia asioita. (Hirsjärvi 1982, 65–66.)

Ihanteet eivät tarkoita samaa kuin arvot. Arvoihin voidaan pyrkiä, mutta niitä ei voida saavuttaa. Ihanteiden taas ajatellaan voivan toteutua ihmisessä. Arvot itsessään ovat absoluuttisia, ihanteet suhteellisia. Käytännössä arvo- ja ihannekäsitteet ovat väljiä ja yhteydessä toisiinsa. Arvoista seuraa ihanteita ja päinvastoin, ihanteita voidaan alkaa pitämään arvoina. (Turunen 1987, 170.) Ihanteista voidaan johtaa edelleen normeja ja tapoja (Turunen 1999, 81–82.). Normit käsittävät kannanottoja siitä, täytyisikö käytännössä pyrkiä tavoittelemaan ihanteita ja mitä keinoja käyttämällä tavoitteet saavutetaan. (Hirsjärvi 1984, 67; ks. myös Launonen 2000, 33.)

Ihanteiden voidaan katsoa edustavan subjektiivisia arvoja, koska ne ovat ajassa muuttuvia ja suhteellisia. Ihanteita voidaan luonnehtia sekä väline- että itseisarvoiksi. Jokin ihanne, esimerkiksi rehellisyys on itsessään arvostettava, toisaalta mikäli pyritään rehellisyyden ihanteeseen, voi taustalla olla ajatus jostakin rehellisyyden kautta saavutettavasta päämäärästä, esimerkiksi yksilön yhteiskunnallisesta kelpoisuudesta. Ihanteita voidaan katsoa myös sosiologisesta näkökulmasta, jolloin ne nähdään yhteiskunnallisen elämän välttämättöminä rajoina ja ehtoina. Toisaalta ihanteiden voidaan nähdä myös muodostavan ihmisyyden ytimen, jolla on itseisarvoa. (Turunen 1999, 85.)

Arvojen ja ihanteiden välinen yhteys näkyy myös peruskoulun opetussuunnitelman arvopohjassa ja siitä johdetuissa kasvatusihanteissa. Beauchamp (1981, 91–92) toteaa, että opetussuunnitelman laatijoiden täytyy tehdä ennen kaikkea arvoihin liittyviä valintoja opetussuunnitelmaan sisällytettävien tavoitteiden saralla. White (1990) korostaa opetussuunnitelmien poliittista luonnetta huomauttaessaan, että kasvatukselliset päämäärät ovat voimakkaasti yhteydessä siihen, minkälaisessa yhteiskunnassa halutaan kulloinkin elää. Hänen mielestään yhteiskunnan ei kuitenkaan pitäisi ylittää valtuuksiaan ohjaamalla ihmisiä juuri tiettyihin ennalta-asetettuihin hyvän elämän päämääriin. Pikemminkin oppilaille tulisi tarjota erilaisia objektiivisia vaihtoehtoisia hyvän elämän malleja. (White 1990, 16.)

Suomalaisen koululaitoksen opetussuunnitelman perusteiden opetuksen järjestämisen lähtökohdissa 3 §:ssä käsitellään perusopetuksen arvopohjaa. Perusopetuksen arvopohjaksi määritellään ihmisoikeuksien, tasa-arvon, demokratian, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämisen kunnioittaminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetuksen tulisi edesauttaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien arvostamista. (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2.)

### 2.3.2 Arvojen suhde päämääriin ja ihanteisiin

Tieteenaloista varsinkin kasvatustiede nähdään erittäin arvosidonnaisena tieteenalana (Hirsjärvi 1995, 63). Kasvatus luo, toteuttaa ja välittää arvoja yhteiskunnassa. Kaikki pedagogiset ratkaisut ja valinnat perustuvat arvoihin. Erityisesti tavoitteenasettelu ja eettiset kysymykset ovat kasvatustieteessä arvoihin sidoksissa. Tämän vuoksi kasvatusta kuvastaa eettinen luonne. (Hirsjärvi 1984, 61; 1985, 76; Beauchamp 1981, 98; Kansanen 1996, 13–15.)

Kasvatusfilosofisen luokituksen mukaan kasvatustieteessä ohjaavien päämäärien, tavoitteiden ja normien muotoilu kuuluu normatiivisen kasvatusfilosofian alueeseen. Kasvatuksen päämääriä koskevia kysymyksiä käsittelevät filosofian osa-alueet etiikka, logiikka ja estetiikka. (Hirsjärvi 1985, 16, 25.) Teoriat ihmisestä voivat olla paitsi filosofis-antropologisia ja tieteellisiä, myös normatiivisia, jolloin niihin sisältyy käsityksiä siitä, millainen ihmisen pitäisi olla tai mihin päämääriin hänen pitäisi pyrkiä (Israel 1974, 19).

Kasvatuksessa päämäärien tiedostaminen ja niistä puhuminen on vaikeaa niiden arvosidonnaisuuden vuoksi. Kasvattajalla tulisi olla näkemys siitä, mihin hän kasvatuksessaan pyrkii. (Hirsjärvi 1995, 71; ks. myös Beauchamp 1981, 98.) Hirsjärvi (1998, 167) toteaa, että koko koululaitosta on mahdollista tarkastella ainoastaan siitä näkökulmasta, mihin koulussa pyritään eli, mihin päämääriin ollaan tähtäämässä. Myös Moore (1982, 29) näkee kasvatuksen syvimpänä päämääränä tietynlaiseen ihmisihanteeseen pyrkimisen. Kasvatusta voidaan kuvata sanoilla intentionaalisuus ja vuorovaikutuksellisuus (Hirsjärvi 1985, 42).

Myös Peltonen (1979, 8; ks. myös Kansanen 1993, 52; 2000,4; Ikonen 1997) kuvaa kasvatusta sen tarkoituksellisuuden, päämääräsuuntautuneisuuden ja ihmiseen kohdistumisen kautta. Tarkoituksellisuudella tarkoitetaan sitä arvoa, ihannetta ja päämäärää, mihin kasvatuksella pyritään (Peltonen 1979, 8-9). Myös Ikosen (1997) mukaan tavoitteellisuuden käsite viittaa sellaiseen ideaalitilaan, johon toiminnalla pyritään. Hirsjärven (1995) mukaan kasvatuksen kaukotavoitteiksi etsitään usein ihanteita, vaikka niitä ei voidakaan täysin saavuttaa (Hirsjärvi 1995, 70).

Kasvatuksessa siirretään siis ihanteita, jotka ovat kasvatuksen päämääriä (Brezinka 1974, 138; Turunen 1993, 246). Tähän tapaan myös Moilanen (1998) luonnehtii kasvatusta päämääräorientoituneeksi toiminnaksi; kasvattajalla on mielessään kuva siitä, millaiseksi hän haluaa lapsen kasvavan. Tämän kuvan mukaan kasvattaja pyrkii vaikuttamaan kasvatettavaan (Moilanen 1998, 64–65; ks. myös Straughan 1988, 13.) Brezinkan (1974) mielestä kasvatuksen päämäärä sisältää ihanteen, joka koskee sekä kasvatettavaa sekä ihanteen, joka ohjaa kasvattajaa saavuttamaan kasvatettavaa koskevan ihanteen (Brezinka 1974, 154–155).

Moore (1982, 25) toteaa kasvatuksen normatiivisen luonteen tulevan esiin juuri määriteltäessä kasvatuksen päämääränä olevan ihmisihanteen kuvaa. Koska arvot liittyvät ihmisen päämääräsuuntautuneisuuteen, puhutaan kasvatusajattelussa tähän liittyen kasvatuksen päämääränä olevasta ihmisihanteesta (Launonen 2000, 34; ks. myös Moore 1982, 24).

Kussakin yhteiskunnassa vallitseva ihmisihanne määrittää sen päämäärän, johon kasvatuksella ja yhteiskunnallisella toiminnalla pyritään (Ropo 1985, 4). Eri aikakausien kasvatuksessa arvot ilmenevät monin tavoin. Jokaisena aikana voidaan nähdä pyrkimyksiä ihmisihanteen tai kulttuuripersoonallisuusihanteen määrittelyyn. (Hirsjärvi 1995, 67; ks. myös Moore 1982, 25.) Moore (1982, 25) korostaa ihmisihanteen kontekstuaalista luonnetta todetessaan sen ominaisuuksiin vaikuttavan kulloisenkin aikakauden, kulttuurin ja yhteiskunnallisen tilan. Jo Antiikin Kreikassa kasvatuksen tavoitteena nähtiin ihmisen muovaaminen ihanneihmisen kaltaiseksi (Hirsjärvi 1984, 67).

Hirsjärvi (1995, 67) määrittelee ihmisihanteen korkealle arvostettujen ominaisuusryhmien yhteenliittymäksi. Moore (1982, 25) puolestaan puhuu kasvatuksen ihmisihanteella olevan tietynlaisia toivottavia ominaisuuksia liittyen hänen tiedollisiin ja taidollisiin valmiuksiinsa. Ihmisihanteesta kumpuavien tavoitteiden, päämäärien ja hyveiden taustalla on syvempi filosofinen ihmiskäsitys, joka muodostaa kasvatuksen arvopohjan (Launonen 2000, 34). Yhteistä kaikille kasvatustieteen historiassa vaikuttaneille ajattelijoille on kasvatuksen luonnehtiminen kasvatuksen toiminnan lopputuloksen kautta (Hirsjärvi 1985, 43). Kasvattajalla on arvostustyypisiä käsityksiä kasvatustoimintansa päämääristä, tavoitteista sekä tavoiteltavista asiantiloista (Hirsjärvi 1985, 98–99; Myhre 1978, 96).

### 2.3.3 Kasvatuksen ihanteet

Värrin (1994, 13; 2000, 136; ks. myös Nousiainen 1995, 19) toteaa, että kasvatuskäsitykset ovat suhteessa hyvään ja arvokkaaseen, mitä kasvatussuhteessa pyritään noudattamaan ja toteuttamaan. Ydinkysymykset - mikä ja mistä peräisin hyvä on, millä perusteella se saa pätevyytensä ja oikeutuksensa, ja kenellä on oikeus sen määrittämiseen – ovat kasvatustieteen keskeisimpiä ongelmakohtia (Värrin 1994, 13).

Opettajalla täytyisi olla pyrkimyksenä oppilaan hyvä, jolloin opettajan sisäistämä ihmiskäsitys näyttäytyisi syvempänä konstruktiona ohjaten opettajan ratkaisuja (Nousiainen 1995, 45). Moilanen (1997) toteaa, että yksinomaan kasvattaja määrittelee kasvatettavan parhaan, kasvattaja ei voi auttaa kasvatettavaa toteuttamaan sellaisia päämääriä, joita kasvattaja itse ei näe arvokkaana. Kasvattajan pyrkiessä kasvatettavan hyvään, hän asettaa nykyhetkessä sellaisen kasvatuksen ideaalin, jonka odottaa toteutuvan joskus tulevaisuudessa (Värrin 1994, 20). Pitkäsen (1997) mukaan hyvän elämän päämäärien pohtimisessa ei kuitenkaan ole harjaannuttu.

Kasvatettavan hyvä ei ole Värriin (1994) mukaan kasvattajan määriteltävissä, vaan se antaa suuntaa kasvatukselle ja on kasvatettavan itsenäistymistä edistävä ideaali. Ideaali sisältää tietoisuuden omasta arvosta ja pyrkimyksen sitä kohti. Itseys on filosofinen ideaali, jolla ei ole yleispätevää sisällöllistä määritelmää. Kun ajatellaan itseyyttä ja hyvää kasvatuksen ideaaleina sekä yksilöitymistä että itseytymistä kasvatuksen

päämäärinä, kohdataan kolme ongelmaa liittyen kasvatussuhteen valta-asetelmiin, kasvatuksen arvojen alkuperä- ja pätevyysongelmiin sekä päämääräongelmiin. (Värri 1994, 17.)

Kasvattajan etsiessä vastauksia näihin kysymyksiin, hän kohtaa kysymyksen, pitääkö hän kasvatuksessa tärkeämpänä kasvatettavan sosiaalistamista johonkin tiettyyn yhteiskunnalliseen kansalaisideaaliin vai kasvatettavan yksilöllisyyden edesauttamista. Kasvatuksella on eettinen oikeutuksensa mikäli nämä kasvatuksen päämäärät ovat eettisesti harkittuja. Eettisen kasvatuksen keskeisenä päämääränä nähdään yksilöityminen, eli itseyden tavoittelemine. Yksilöitymisen edesauttamiseen sisältyy ongelmia, koska kasvatust on aina lähtökohdiltaan kiinnittynyt yleisesti yhteiskunnassa arvostettuun yhteiseen hyvään. Kasvattajan pohtimatta kasvatustajatteluksensa lähtökohdista, on vaarana yleisten arvostusten ja ideaalien hyväksyminen sellaisenaan kasvun tavoitteiksi. Tällöin kasvatustuksen tärkeimpänä tehtävänä nähtäisiin kasvatustettavan sosiaalistaminen, jolloin kasvatustuksen arvolähtökohdat määräytyisivät yhteiskuntakäsityksestä käsin, jota myös kasvattajan ihmiskäsitys tällöin myötäilisi. (Värri 1994, 13–16; ks. myös Straughan 1988, 2; White 1990, 16.) Myös Aaltolan (1997) mielestä kasvatustuksen päämäärän tulisi olla yksilössä. Tosin hän huomauttaa, että ihminen yksilönä toteutuu ainoastaan sosiaalisten yhteyksien kautta, eli ihminen on ikään kuin sisäisesti sosiaalinen. (Aaltola 1997.)

Kasvatustuksella on menneisyydessä pyritty vaikuttamaan oppilaan persoonallisuuteen, koska ajateltiin, että tietyt inhimillisesti arvokkaat piirteet eivät tulisi esiin kasvattamatta (Turunen 1984, 143). Kun kasvatustuksella vaikutetaan tietoisesti persoonallisuuden kehitykseen, täytyy miettiä mikä olisi persoonallisuuden ihanne eli ihannepersonallisuus kasvatustuksen kannalta (Turunen 1988, 96). Kasvatustettavia on yleensä ohjattu omaksumaan totuuden, hyvyyden sekä kauneuden arvoja ja pyritty kasvattamaan heitä rehellisyyteen ja suvaitsevaisuuteen (Turunen 1984, 142).

Turunen (1984) katsoo ihmisen persoonallisuuden koostuvan kolmesta sielunlaadusta. Nämä ovat ajattelu, tunteminen ja tahtominen. Ihmisessä saattaa synnynnäisesti vaikuttaa jokin sielunelementti voimakkaammin kuin toinen. Sielunlaatuihin voidaan ratkaisevasti vaikuttaa kasvatustuksella. Tämän vuoksi kasvattajan on tärkeää pohtia, missä suunnassa hän vaikuttaa kasvatustettavan sielunlaatuihin. Yleisesti ajatellaan, että

koulu kehittäisi vain kasvatettavan ajattelun aluetta. Tällainen yksipuolinen koulutus voi kuitenkin johtaa siihen, että muut sielunlaadut voivat jäädä ajattelun varjoon. (Turunen 1984, 49–51.)

Turusen (1984) mukaan ihanteena voidaan katsoa olevan kaikkien sielunlaatuojen mahdollisimman tasapuolinen kehittäminen. Olennaista kasvatuksessa kuitenkin on se, onko kasvatettava alistettava ulkopuoliselle tarkoituksperäisyydelle, vai pyritäänkö löytämään jotain tarkoitushakuisuutta kasvatettavan olemuksesta itsestään. Turusen mielestä nämä näkökulmat voidaan sovittaa yhteen. (Turunen 1984, 50.)

Peltonen (1979) puolestaan näkee kasvatuksen tavoitteena individualisaation. Tähän sisältyvät yksilön vastuunottaminen omasta elämästä sekä oman elämän hahmottaminen, omien kykyjen ja mahdollisuuksien kehittäminen ja yksilön ja kulttuurin välisen yhteyden luominen. (Peltonen 1979, 13–14.) Myös Värrä (2000, 136) korostaa tietynlaista individualisaatiota. Hän näkee, että kasvatussuhteen tärkeimpänä päämääränä tulee olla kasvatettavan vastuuseen kasvu ja itsenäistyminen, ikään kuin sellainen tila, jossa kasvattajaa ei enää tarvittaisi. Aaltolan (1997) mielestä kasvatuksen olennaisena päämääränä tulisi olla ajatteleva ja vastuullinen yksilö, joka tuottaa jotain uutta inhimilliseen elämään ja edelleen kulttuuriimme. Hänen mukaan kasvatusta voi joko pyrkiä turvaamaan sen, että lapset ja nuoret sopeutuvat yhteiskuntaamme tai kasvatuksen päämääränä voi olla ihminen, joka on kasvattajaansa parempi. (Aaltola 1997.)

Hirsjärvi (1995) esittää kasvatuksen syvimmäksi tai etäisimmäksi päämääräksi täyteen ihmisyyteen kasvattamista. Tavoitteena tällöin on etsiä hyvän ihmisen ideaalia. Ongelmaksi muodostuu, ajatellaanko hyvän ihmisen ideaalin olevan jotain universaalia vai kulloisestakin kontekstista riippuvaa. (Hirsjärvi 1995, 71; ks. myös Krohn 1991, 10.) Moilanen (1997) korostaa kulloistakin kasvatuksellista kontekstia todetessaan, että yhteiskunnan tämänhetkinen tila ja kehitystrendit tulee ottaa huomioon kasvatuspäämääriä pohdittaessa.

Englundin (1996) mukaan koululaitoksen yleisiä kasvatusihanteita voidaan tarkastella ainoastaan suhteessa kulloiseenkin yhteiskunnalliseen poliittiseen kontekstiin. Koululaitoksen asettamat kasvatusihanteet tähtäävät joko oppilaiden sosiaalistamiseen



sen hetkiseen yhteiskuntaan tai sitten yhteiskunnalliseen muutokseen. (Englund 1996, 16–18; ks. myös Coffey 2001, 5.) Turusen (1993, 244) mielestä koulun tehtävänä on yleisesti hyväksytyjen ihanteiden juurruttaminen oppilaiden mieleen ja käytökseen. Myös Straughan (1988, 1) nostaa esiin opettajien vastuun oppilaiden kasvattamisesta tiettyyn yhteisöllisenä pidettyyn hyvään.

Koululaitoksen kasvatusihanteiden voidaan katsoa tukevan oppilaiden sosiaalistamisen tavoitteita. Weinreich-Haste (1979) käsittää sosiaalistamisen kulttuurisen arvomaailman ja moraalisen tietoisuuden välittämisenä oppilaille. Sosiaalistamisen tavoitteena nähdään itseohjautuva kulloiseenkin yhteiskuntaan sopeutuva yksilö. (Weinreich-Haste 1979, 53.) Mooren (1982) mukaan kasvatuksen perimmäisenä tavoitteena on pyrkimys tietynlaisen ihmisen luomiseen. Hänen mukaansa koululaitos pyrkii kasvattamaan hyvin koulutettuja, älykkäitä ja hyödyllisiä ihmisiä sosiaalisen ja poliittisen hyvinvoinnin vuoksi. (Moore 1982, 29–30.) White (1990, 143) puolestaan katsoo, että kasvatuksen perimmäisenä tavoitteena demokraattisessa yhteiskunnassa tulisi olla kansalaistensa autonomisen hyvinvoinnin takaaminen.

Launonen (2000) on tutkiessaan suomalaisen koulun eettistä kasvatusajattelua havainnut, että nykykoulun eettinen kasvatusajattelu näkyy pedagogisten tekstien mukaan usein irrallisina ihanneluetteloina tai yleisenä yhteiskunnallisten eettisten ongelmien pohtimisena. Eettistä kasvatusajattelua kokoavaa käsitteellistä lähtökohtaa ei Suomessa ole. (Launonen 2000, 325.) Perusopetuslaissa tosin puhutaan kasvusta ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Oppilaan kasvulle asetettujen tavoitteiden voidaan katsoa edustavan eräänlaisia ihanteita.

Valtioneuvoston asetuksessa N:o 1435/ 2001 säädetään perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaoista. Perusopetuslain (628/1988) 14 §:n 1 momentin toisen luvun 2 §:ssä puhutaan kasvusta ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen:

Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöään arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi. Lähtökohtina ovat elämän, luonnon ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä oman toisten oppimisen ja työn arvostaminen. Tavoitteena on fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen terveyden ja hyvinvoinnin vaaliminen sekä oppilaiden kasvu hyviin tapoihin.

Oppilaita kasvatetaan vastuullisuuteen ja yhteistyöhön sekä toimintaan, joka pyrkii ihmisryhmien, kansojen ja kulttuurien väliseen suvaitsevuuteen ja luottamukseen. Opetuksella

tuetaan myös aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ja annetaan valmiuksia toimia demokraattisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa sekä edistää kestävästä kehitystä.

Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2, 4. luvun 9§:ssä, eheyttäminen ja aihekokonaisuudet puhutaan kasvatus- ja opetustyön keskeisistä painoalueista, jotka toimivat kasvatusta ja opetusta eheyttävinä teemoina. Näissä aihekokonaisuuksissa heijastuvat myös ajan koulutushaasteet. Ihmisenä kasvamisen päämääriin näistä aihekokonaisuuksista liittyy suoranaisesti yksi, ihmisenä kasvaminen -teema-alue, muut kuusi teema-alueita sisältävät irrallisia mainintoja ihmisenä kasvamisen päämääristä.

Koko opetuksen kattavan Ihmisenä kasvaminen –aihekokonaisuuden päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämänhallinnan kehittymistä. Tavoitteena on luoda kasvuympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta yhteisöllisyyden kehitystä.

Tavoitteina ihmisenä kasvamisessa nähdään, että oppilas ymmärtää omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan sekä yksilöllisyyttään. Lisäksi oppilasta ohjataan arvioimaan toimintansa eettisyyttä, tuntemaan ja kehittämään itseään oppijana sekä toimimaan yhteisönsä jäsenenä. Näihin tavoitteisiin pyritään muun muassa tutustumalla ihmisen kokonaisvaltaiseen kasvuun vaikuttaviin tekijöihin. Lisäksi keskitytään oppilaan opiskelutaitojen kehittämiseen ja omien tunteiden tunnistamiseen ja käsittelyyn. Yhteisössä toimimisen taitojen kehittäminen nähdään myös keskeisenä oppisisältönä.

Muiden teema-alueiden tavoitteissa korostetaan vahvan kulttuuri-identiteetin omaksumista ja kasvamista samaan aikaan kansainvälisyyteen. Lisäksi pyritään kasvattamaan oppilas yhteiskunnassa aktiivisesti toimivaksi kansalaiseksi, joka on tietoinen vastuustaan ja vaikutusmahdollisuuksistaan sekä yhteiskunnassa että ympäröivässä luonnossa.

Weinreich-Haste (1979, 50) nostaa esiin oppilaiden moraalisiin ihanteisiin kasvattamisen, mitä hän ei erota sosiaalistamisesta. Opetussuunnitelmien moraaliset kasvatusihanteet ovat tärkeä osa sosiaalistamisen prosessia. Launosen (2000) tutkimustulokset osoittavat, että suomalaisen kasvatuksen moraalisten ihanteiden painopisteet ovat muuttuneet jonkin verran aikojen saatossa. 1940 -luvun jälkeen kasvatuksen ihanteet liittyivät yhteiskuntaeettisiin ihanteisiin ja arvoihin.

Koulukasvatuksessa pyrittiin samaan aikaan korostamaan sekä sosiaalisia vuorovaikutustaitoja että yhteiskuntaeettisiä kysymyksiä kasvatuksen ihanteina. 1990-luvulla kasvatuksen ihanteena nähtiin yleisen kansalaisvastuullisuuden, vahvan minuuden ja terveen itsetunnon kehittäminen. (Launonen 2000, 319.) Vaikka Launonen (2000) onkin havainnut suomalaisen peruskoulun kasvatuksen ihanteissa historiallista muutosta, tietyn joukon pysyviä moraalisia ihanteita katsotaan nykypäivänäkin olevan tärkeitä. Näitä ovat muun muassa rehellisyyden, ahkeruuden, työn teon, oikeudenmukaisuuden ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen ihanteet. (Launonen 2000, 319.)

Hirsjärvi (1998, 167) näkee haasteena koulutukselle nimenomaan sen, miten me ymmärrämme ihmiseksi tulemisen eli sen, mitä ihminen parhaimmillaan voisi olla. Kasvattajalla ei ole oikeutta määrittää hyvää ja pahaa lopullisesti kasvatettavan puolesta. Kasvatuksen lopullisena päämääränä tulee olla kasvatettavan henkinen vastuu ja itsenäisyys. (Värri 1994, 19.) Hirsjärvi (1995, 66) näkee kasvatuksen tehtävänä rakennusainesten antamisen ja välittämisen yksilöllisen maailmankuvan muodostumista varten. Vaikka kasvattajalla olisikin lähtökohtanaan yksilön ainutlaatuinen hyvä, vaikuttavat kasvatuspäämäärien asettamiseen yleiset objektiiviset näkemykset. Kasvatettavan itseys ja hyvä ovat kasvattajalle abstrakteja ja likimääräisiä ideaalikäsitteitä. Kasvattaja ei pysty elämään kasvatettavan tulevaisuutta, eikä siten nähdä hänessä mahdollisesti toteutuvia ideaaleja. (Värri 1994, 20.)

Hirsjärvi (1998) katsoo, ettemme voi esittää lopullisia sivistysihanteita. Eri aikakausina sivistysihanteissa voidaan karkeasti nähdä kaksi vastakkaista arvomaailmaa, joista toinen näyttäytyy usein korostuneempana kuin toinen. Toinen arvomaailma korostaa enemmän tunnemaailmaa ja luonnollisuutta, toinen järkeä ja sen merkitystä ihmiselämässä. Hirsjärvi näkee, että pikemmin kuin muuttumattomana olemuksena, sivistys toteutuu ihmisenä olemisen tapana. Sivistys yksilön kohdalla merkitsee monipuolisuutta ja laaja-alaisuutta niiden tietojen ja taitojen suhteen, joita ihminen tarvitsee jokapäiväisessä elämässä. Hirsjärvi esittää huolensa siitä, onnistuuko koulu säilyttämään alkuperäisluonteensa ja pysymään sivistyslaitoksena. (Hirsjärvi 1998, 169–170, 174.) Launonen (2000) näkee ongelmana kasvatettaviin laajasti vaikuttavan kaupallisen nuorisokulttuurin ja median, jotka osaltaan luovat nuorille vahvoja ihanteita, joiden kanssa esimerkiksi koululaitoksen kasvatuserityksien on

vaikea kilpailla. Launonen itse ehdottaa kasvatusihanteille lähtökohdaksi hyvän elämän ja sivistyksen ideaa. (Launonen 2000, 325–326.)

### 3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella opettajien ihmiskäsitysajattelua.

Tutkimusongelmat:

1 Millainen on opettajan ihmiskäsitys?

2 Millainen on opettajan ihmisihanne?

2.1 Miten opettajan ihmisihanne on muodostunut?

2.2 Minkälaisia ihmistä koskevia ominaisuuksia opettaja katsoo ihanneihmisen kuvaansa sisältyvän?

2.3 Minkälainen merkitys opettajan ihmisihanteella on hänen työssään?

3 Millaiseksi ihmiseksi opettaja pyrkii oppilaansa kasvattamaan?

3.1 Minkälaisia ovat opettajan kasvatuksen päämäärät liittyen ihmisenä kasvamiseen?

3.2 Miten ihmisyyteen liittyviin päämääriin kasvattaminen näkyy opettajan työssä?

3.3 Miten opettaja näkee kasvatuksen päämäärät ihmisyyteen liittyen suomalaisessa koululaitoksessa ylipäätään?

4 Minkälaisessa yhteydessä opettajien ihmiskäsitykset ovat toisiinsa?

4.1 Mitä samankaltaisuuksia opettajien ihmiskäsityksissä voidaan havaita?

4.2 Mitä eroavaisuuksia opettajien ihmiskäsityksissä voidaan havaita?

## 4 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA METODOLOGIA

### 4.1 Fenomenografinen laadullinen tutkimus

Opettajien käsityksiä ihmisestä on mielekästä tutkia laadullisen tutkimuksen näkökulmasta, koska pyrimme kuvaamaan ja ymmärtämään kyseistä ilmiötä opettajien omista lähtökohdista käsin. Eskola ja Suoranta (1999, 18) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on usein pieni määrä tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Tutkimustamme voi luonnehtia myös tietynlaiseksi tapaustutkimukseksi, jossa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia tuotetaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2001, 159).

Alasuutari (1995, 74) puhuu laadullista tutkimusta ohjaavasta tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä. Tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen muodostaa fenomenografinen lähestymistapa tutkimuskohteeseen ja sen ymmärtämiseen. Fenomenografinen lähestymistapa tutkii käsityksiä. Fenomenografi vertailee eri ihmisten käsityksiä ja suhteuttaa yhden ihmisen käsityksiä jostain ilmiöstä hänen muihin käsityksiinsä. Käsityksistä muodostetaan kategorioita, joiden sisäisiä suhteita tutkimalla pyritään edelleen hahmottamaan ilmiön kokonaisvaltaista luonnetta. (Ahonen 1995, 117; Hazel 1993; Niikko 2003, 25; Uljens 1991, 82.) Tutkimuksemme tavoitteena on ymmärtää yksittäisen opettajan ihmiskäsitysajattelua muun muassa vertaamalla sitä toisten opettajien käsityksiin ihmisestä. Opettajien käsityksiä ihmisestä tutkimme pääasiassa heidän ihmis- ja kasvatusihanteidensa kautta.

Fenomenografista tutkimusta tehdessään tutkijan on selvitettävä itselleen käsitysten luonne. Ahonen (1995) toteaa, että fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta. Ilmiö tarkoittaa ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saatua kokemusta, josta ihminen rakentaa käsityksen. Käsitys on siis kokemuksen ja ajattelun kautta muodostettu kuva jostain ilmiöstä. (Ahonen 1995, 116–117; ks. myös Niikko 2003, 31; Marton 1988, 144.) Tutkimuksen kohteena oleva ilmiö, ihmiskäsitys, muodostuu ihmisen kokemusten ja ajattelun monisäkeisestä

vuorovaikutuksesta. Ihmiskäsityksen muotoutumiseen vaikuttavat kokemustemme tietoiset ja tiedostamattomat sisällöt sekä muun muassa kulttuuriperinne, erilaiset uskomukset, ideologiat ja teoreettinen tieto ihmisestä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys määrää paitsi tutkimuksen lähtökohdat myös sen, millainen aineisto kannattaa kerätä (Alasuutari 1995, 74). Fenomenografisessa tutkimuksessa ihminen käsitetään aktiiviseksi subjektiksi, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja ilmaisee kielellään nämä käsityksensä. Kieli on ajattelun ja sen ilmaisun väline, tällöin fenomenografinen tutkija pyrkiikin selvittämään käsityksiä kielellisessä vuorovaikutuksessa. (Ahonen 1995, 121–122.) Pyrimme tutkimuksessamme säilyttämään tutkittavan ilmiön luonteen sellaisena kuin se on, mikä edellyttää tutkittavien omien näkökulmien esille tuomista. Hazelin (1993, 70; ks. myös Ahonen 1995, 136) mukaan fenomenografisissa tutkimuksissa käytetyin aineiston hankintamenetelmä on yksilöhaastattelu. Hän kuitenkin huomauttaa, että on olemassa muitakin tapoja tutkia ihmisen ajatuksia kuten piirtäminen, kirjoittaminen tai näytteleminen.

Fenomenografinen käsitys tiedosta pohjautuu humanistiseen traditioon, joka pyrkii ihmisen ajattelun ja toiminnan kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Ihmisen ajattelua ja toimintaa ei voida selittää kausaalisesti, koska ihmisen ajattelun ja toiminnan katsotaan olevan hyvin monisäikeistä ja subjektin tietoisuuteen kytkeytyvää. Fenomenografisen tutkijan olisi lisäksi hyvä tiedostaa omat lähtökohtansa ja niiden vaikutus tutkimukseen nähden. (Ahonen 1995, 122.)

Fenomenografisessa lähestymistavassa teorian merkitys näyttäytyy tutkijalle joustavana rakennelmana osana tutkimusprosessia. Tutkijalta vaaditaan teoreettista perehtyneisyyttä, vaikka teoriaa ei varsinaisesti käytetä käsitysten ennalta luokitteluun tai hypoteesien asettamiseen. Tutkija pyrkii luomaan aineistonsa kautta oman teoriansa, mitä hän suhteuttaa edelleen muiden tutkijoiden luomiin teorioihin. (Ahonen 1995, 123.)

Muista käsitystutkimuksista fenomenografisen tutkimuksen erottaa sen kohdentuminen käsitysten sisällöllisten eroavaisuuksien tutkimiseen. Käsitysten merkityssisällöt avautuvat tulkinnan kautta. Tulkinnan jälkeen tutkija pohtii merkitysten teoreettista

merkitsevyyttä ja erilaisuutta muodostaakseen niistä kategorioita. Merkityskategorioita voidaan edelleen yhdistellä sekä ylä- että alatason kategorioihin. Nimenomaan ylemmän tason kategoriat muodostavat tutkijan oman teorian tutkittavalle asialle ja ovat näin fenomenografisen tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. (Ahonen 1995, 115, 127–128, Hazel 1993, 69; Marton 1988, 146.)

#### 4.2 Tutkimuskohteen kuvaus

Kasvattajien ihmiskäsitystä tutkiessamme tutkimuskohteeksi on mielekästä valita opettajia. Tutkimusjoukkomme muodostuu seitsemästä Jyväskylän seudulla toimivasta peruskoulun opettajasta sekä yhdestä Hämeenlinnassa työskentelevästä opettajasta. Tutkimuksemme yhtenä tavoitteena on tarkastella, minkälaisessa yhteydessä tutkimiemme opettajien ihmiskäsitykset ovat toisiinsa nähden. Mielenkiintomme kohteena ovat samankaltaisuudet ja eroavaisuudet opettajien ihmiskäsitysajattelussa työkokemuksen pituuden ja työnkuvan suhteen. Tämän vuoksi tutkimukseen osallistuvat opettajat poikkeavat toisistaan juuri työkokemuksen ja työnkuvan suhteen.

Tutkimukseen osallistui kaksi luokanopettajaa, kaksi liikunnan opettajaa, kaksi matematiikan opettajaa ja kaksi äidinkielen opettajaa (ks. taulukko 2). Opettajien työnkuvan eli opettettavien aineiden perusteella opettajista tehtiin parit, jotka edelleen poikkeavat toisistaan työkokemuksen pituuteen nähden. Toisella opettajista on takanaan alle kymmenen vuotta työkokemusta ja toisella yli kymmenen vuotta.

Tutkimukseen osallistuvat opettajat valittiin paitsi edellä mainittujen työnkuvan ja työkokemuksen perusteella, myös käytännöllisten syiden vuoksi. Tutkimuksemme valituksi tulleet opettajat olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen ja näin ollen käytettävissä tutkimustamme varten. Tutkimukseen oli lisäksi mielekästä valita opettajia lähiseutumme kouluista matkakulujen säästämiseksi. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien valintaa voitaisiin kritisoida kapea-alaiseksi ja pinnalliseksi, koska valitsimme tutkimukseen osallistuvat opettajat pääasiassa sattumanvaraisesti ottamalla yhteyttä lähiseudun kouluihin. Oman tutkimuksemme tavoitteisiin nähden kohdejoukko on kuitenkin mielekkäästi rajattu, selkeä ja tutkimiemme tekijöiden



suhteen perusteltu. Lisäksi tarvittaessa sama tutkimusjoukko on helppo koota uudelleen.

TAULUKKO 2 Tutkimusjoukon kuvaus

| Haastateltava | Sukupuoli | Ikä | Koulutus  | Työkokemus  | Tämän hetkinen työnkuva  |
|---------------|-----------|-----|---|---|--|
| Matti         | mies      | 35  | KM<br>luokanopettaja<br>lastentarhanopettaja    | luokanopettaja<br>2,5 vuotta  | luokanopettaja<br>perusopetus 1-6 lk.  |
| Maija         | nainen    | 49  | PKO<br>hum. kand                                | luokanopettaja<br>16 vuotta   | luokanopettaja<br>perusopetus 1-6 lk.  |
| Ville         | mies      | 29  | FM  | matematiikan, fysiikan ja kemian<br>opettaja 4 vuotta   | matematiikan, fysiikan ja kemian<br>tuntiopettaja<br>perusopetus 7-9 lk. ja 10 lk.                                 |
| Pekka         | mies      | 45  | FM  | matematiikan, fysiikan, kemian ja tietotekniikan<br>opettaja 15 vuotta                            | matematiikan, fysiikan, kemian ja tietotekniikan<br>opettaja<br>perusopetus 7-9 lk. ja 10 lk.                      |
| Mika          | mies      | 31  | LitM<br>liikunnanopettaja                       | liikunnan opettaja<br>7 vuotta  | liikunnan opettaja<br>perusopetus 7-9 lk.  |
| Lauri         | mies      | 45  | LitM<br>liikunnanopettaja                       | liikunnan opettaja<br>11 vuotta<br>rehtori 5 vuotta   | rehtori<br>liikunnan ja terveystiedon<br>opettaja<br>perusopetus 7-9 lk.   |
| Kaisa         | nainen    | 26  | FM<br>äidinkielen ja kirjallisuuden<br>opettaja | äidinkielen ja kirjallisuuden<br>opettaja<br>0.5 vuotta   | äidinkielen ja kirjallisuuden<br>opettaja<br>perusopetus 7-9   |
| Marja         | nainen    | 59  | FL<br>äidinkielen ja kirjallisuuden<br>opettaja | äidinkielen, kirjallisuuden, psykologian ja kasvatustieteiden<br>opettaja<br>rehtori<br>35 vuotta | äidinkielen ja kirjallisuuden<br>opettaja<br>perusopetus 7-9 lk. ja lukio<br>opetusharjoittelijoiden<br>ohjaaminen |

#### 4.3 Aineiston kokoaminen

Tutkiessamme opettajien käsityksiä ihmisestä käytimme tiedonhankintamenetelmänä haastattelua, koska haastattelu antaa tutkittavien omille ajatuksille ja käsityksille merkittävän painoarvon. Tutkittavien määrän ollessa melko pieni, tarkoituksenamme on saada mahdollisimman rikasta ja syvää tutkimustietoa opettajien käsityksistä, minkä haastattelu vuorovaikutustilanteena parhaimmillaan voi mahdollistaa.

Ahonen (1994, ks. myös Niikko 2003, 31) toteaa haastattelun olevan fenomenografisessa tutkimuksessa käytetyimpiä menetelmiä, koska haastattelun vuorovaikutteisessa luonteessa toteutuu fenomenografiseen tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektiiivisuus. Tutkijan subjektiiivisuuden, hänen aikaisempien tietojensa ja

ennakko-odotustensa ajatellaan fenomenografisessa tiedonkäsitelyssä vaikuttavan aineiston hankintaan ja analysointiin. Näin ollen tutkijan olisikin hyvä tiedostaa omat lähtökohtansa tutkimuksen teon eri vaiheissa, myös itse haastattelutilanteessa, arvioidakseen, miten ne mahdollisesti vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja luotettavuuteen. (Ahonen 1994, 122, 136–137.)

Fenomenografisen haastattelun luonteen täytyy olla keskustelunomainen. Haastattelijan ja haastateltavan välinen luonnollinen vuorovaikutus mahdollistaa keskustelun etenemisen haastateltavan antamien johtolankojen perusteella. (Ahonen 1994, 136–137.) Myös Niikko (2003, 32) korostaa, että fenomenografisen haastattelun täytyy edetä haastateltavan antamien vastausten suunnassa. Tämä edellyttää haastattelijalta haastateltavan ajatusten aktiivista kuuntelemista sekä hänen vastauksiinsa syventymistä. Keskeistä tässä vuorovaikutustilanteessa on lisäksi siihen osallistuvien osapuolten välinen luottamus. (Ahonen 1994, 136–137.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan fenomenografinen haastattelu poikkeaa tavanomaisesta haastattelusta. Fenomenografisessa haastattelussa haastattelijan tavoitteena on saada haastateltava pohtimaan omia käsityksiään ja näin ollen tiedostamaan omia ajattelutapojaan tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelijan tarkoituksena olisi siis saattaa haastateltava eräänlaiseen metatietoisuuden tilaan. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 168–169.) Myös Niikko (2003) korostaa, että fenomenografisessa haastattelussa painopiste on haastateltavan omassa elämysmaailmassa. Haastateltavaa on kannustettava kertomaan omista uskomuksistaan, arvoistaan, mielikuvistaan, tunteistaan, käsityksistään ja kokemuksistaan tutkittavan ilmiön suhteen. (Niikko 2003, 32.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 169) toteavat, että fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelujen strukturointiaste voi vaihdella. Erityyppisistä tutkimushaastattelujen lajeista fenomenografisen tutkimuksemme tarkoituksiin soveltui parhaiten Hirsjärven ja Hurmeen (1991; 2000) teoksissa esitelty puolistrukturoitu haastattelu, josta he käyttävät myös nimitystä teemahaastattelu. Eskola ja Suoranta (1999, 87) puolestaan esittelevät puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun eri haastattelutyyppinä. Ulkomaalaisista tutkijoista muun muassa Patton (2002) sekä

Cohen, Manion ja Morrison (2000) esittelevät teemahaastattelun kaltaisen haastattelutyypin, josta he käyttävät nimeä ”Interview guide approach”.

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat ennalta tutkijoiden määrittämät. Sitä vastoin kysymysten tarkkaa muotoa ja esittämisjärjestystä ei ole ennalta suunniteltu. (Eskola & Suoranta 1999, 87.) Eskola ja Suoranta (1999, 88) näkevät teemahaastattelun yhtenä etuna sen avoimen luonteen. Teemahaastattelussa haastateltavat pääsevät halutessaan kertomaan vapaamuotoisesti omana itsenään eri teema-alueista, jolloin aineiston voidaan katsoa edustavan haastateltavien aitoja ajatuksia. Tietyt teema-alueet mahdollistavat kuitenkin tietyn järjestelmällisyyden ja sen, että jokaisen haastateltavan kanssa keskustellaan suunnilleen samoista asioista. (Eskola & Suoranta 1999, 88). Myös tutkittaessa ilmiöitä, jotka ovat luonteeltaan vieraampia haastateltaville, kuten esimerkiksi omassa tutkimuksessamme esiintyvät ihanteet ja arvostukset Hirsjärvi (1981) suosittaa käytettäväksi teemahaastattelua.

Haastatteluihin osallistui yhteensä kahdeksan opettajaa (ks. taulukko 2). Haastattelimme opettajia heille tutussa ympäristössä eli heidän omilla työpaikoillaan. Tallensimme haastattelut kasettinauhurille. Koska tutkijoita oli kaksi, toinen meistä toimi vuorotellen haastattelijana, kun taas toinen havainnoi itse haastattelutilannetta sekä hoiti nauhurin käytön. Yksittäisen haastattelun kesto oli noin 35 minuuttia. Tutkimustuloksia ja johtopäätöksiä käsittelevässä luvussa opettajien nimet on muutettu, joten heidän henkilöllisyyttään ei voida jäljittää.

#### 4.4 Aineiston analysointi

Jokainen laadullinen tutkimus on luonteeltaan ainutlaatuinen ja siten myös sen kulloinenkin analysointitapa on jokaisessa tutkimuksessa omanlaisensa. Patton (2002) näkee kvalitatiivisen aineiston analyysin tarkoituksena kerätyn aineiston muuntamisen merkitykselliseksi tiedoksi. (Patton 2002, 432–433.) Myös Eskola ja Suoranta (1999, 138) korostavat laadullisen aineiston analyysin tavoitteina aineiston informaatioarvon lisäämistä ja edelleen uuden tiedon tuottamista tutkimuksen kohteena olevasta asiasta. Laadullisen aineiston käsittelyssä tehdään aineistosta sekä analyysiä että synteesiä.

Analyysissä eritellään eli luokitellaan aineistoa, kun taas synteessissä yhdistellään asioita kokonaisuudeksi ja esitetään tutkittava ilmiö uudessa näkökulmassa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143; Tuomi & Sarajärvi 2002, 103.)

Alkaessamme analysoida aineistoamme emme sitoutuneet mihinkään tiettyyn ennalta-astettuun analyysimalliin. Valitsemamme analysointitapa nousi hiljalleen empiirisestä aineistosta pitkällisen lukemisen ja aineistoon syventymisen kautta. Niikko (2003, 32) toteaaakin, että analysoitaessa fenomenografista aineistoa, analyysia ei tehdä minkään yksittäisen tai tiukasti määritellyn menettelytavan mukaan. Uljens (1996, 39) tähdentää, että fenomenografisen tutkimuksen analyysimalli nousee aineiston sisällöistä tulkinna n kautta. Häkkinen (1996, 39) tosin korostaa, että fenomenografista aineistoa analysoitaessa empiiristä aineistoa täytyy aina tarkastella kontekstisidonnaisesti ja kokonaisuutena.

Aineiston keruun jälkeen litteroimme haastattelut eli purimme ne nauhoilta. Teimme litteroinnit heti kunkin haastattelun jälkeen, joten aineistoon perehtyminen alkoi jo haastattelujen välissä. Litterointien jälkeen aloimme tutustua aineistoomme soveltuviin analysointitapoihin. Erilaisten analysointivaihtoehtojen punnitsemisen jälkeen laadulliseen sisällönanalyysiin kuuluva teemoittelu näytti soveltuvan parhaiten aineistomme järjestämiseen. Koska haastatteluaineistoa kertyi hyvinkin runsaasti, teemoittelun avulla aineistomme sai ensimmäisen jäsennyksensä.

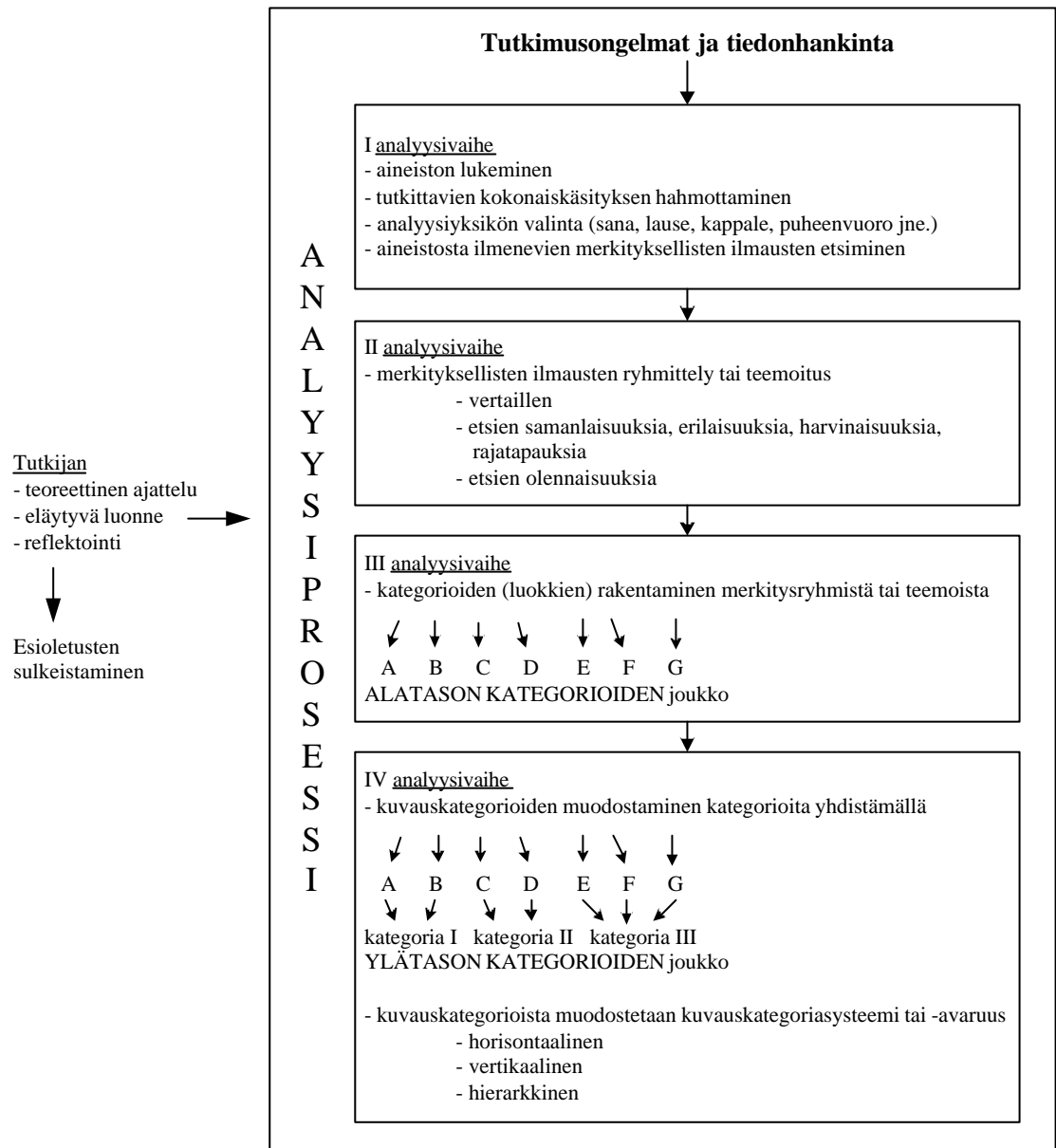
Eskola ja Suoranta (1999, 180) toteavat, että teemoittelun avulla tekstiaineistosta pyritään saamaan esille joko kokoelma erityyppisiä vastauksia tai vastauksia esitettyihin kysymyksiin. Myös Tuomen ja Sarajärven (2002, 95) mukaan teemoittelun avulla saadaan näkyviin, mitä kustakin teemasta on sanottu. Aineistomme teemoittelu alkoi siten, että luimme haastattelut moneen kertaan läpi etsien sieltä haastateltavien merkityksellisiä ilmauksia. Eskola (2001) esittää, että tutkijan tulee lukea aineistonsa riittävän monta kertaa ja esittää siitä oma tulkintansa. Tässä vaiheessa aineistoon kannattaa liittää muitakin muistiinpanoja; teoreettisia kytkeitä ja ihmettelyitä, ideoita, pohdintoja jne. (Eskola 2001, 145–146.)

Kaikkonen (1999) huomauttaa, että tulkintaan pyrkiville analyysimenetelmille luonteenomaista on merkitysten analysointi. Merkityksiä analysoitaessa analysoidaan

sitä, mitä merkityksiä tutkittavat antavat ja ilmaisevat sekä miten tutkija ymmärtää niitä ja miten hän niitä tulkitsee. (Kaikkonen 1999, 433.) Aineistosta löytämistämme merkityksellisistä ilmauksista alkoi niiden pelkistämisen avulla muotoutua haastatteluaineistosta nousevat kategoriat. Seuraavana tehtävänäimme olikin luokitella kaikkien haastateltavien samansisältöiset ilmaukset tiettyjen kategorioiden alle. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 103) toteavatkin, että aineistolähtöisessä analyysissä samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaan kategoriaan, jolle annetaan kategorian sisältöä kuvaava nimi. Näin olimme koonneet haastateltavien ajatukset tietystä kategoriasta yhteen.

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan analyysia jatketaan yhdistämällä samansisältöisiä alakategorioita toisiinsa. Seuraavassa vaiheessa aloimme yhdistelemään tähän mennessä syntyneitä kategorioita alakategorioiksi niiden merkitysisältöjen perusteella. Alakategorioista muodostettiin edelleen kolme niiden sisällöt yhdistävää yläkategoriaa. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan kaikki yläkategoriat yhdistetään lopulta kaikkia kuvaavaksi kategoriaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103.) Tätä kutsutaan fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategoriaksi. Häkkisen (1996) mukaan kuvauskategoriat kuvaavat yksilötason käsityksiä abstraktimmin tutkimuksessa tutkittuja käsityksiä. Nämä kuvauskategoriat muodostavat edelleen tutkimuksen päätulokset. (Häkkinen 1996, 33.)

Teimme tutkimuksemme analysointia kokonaisuudessaan Niikon (2003, 55) esittelemän fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimallin perusteella (kuvio 3).



KUVIO 3 Niikon (2003, 55) fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimalli ja sen toteuttaminen

#### 4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan erilaisin kriteerein kuin määrällisen tutkimuksen. Mäkelä (1990, 47) toteaa puhuessaan kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteista, että aineistotyyppistä riippumatta tutkijan on hyvä kiinnittää huomiota ainakin aineiston merkittävyyteen, riittävyteen, kattavuuteen sekä sen arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 189) puolestaan toteavat, että vaikkakaan tutkimuksen objektiivisuutta osoittavia validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä ei laadullisessa tutkimuksessa sovelletaisikaan, täytyy tutkijan pyrkiä valaisemaan tutkittavien maailmaa ja heidän käsityksiään niin hyvin kuin mahdollista.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan edelleen omanlaisilla luotettavuuskriteereillä. Ahosen (1995) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus pohjautuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Näin ollen aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen luotettavuuteen täytyy kiinnittää huomiota sekä aineiston keruu-vaiheessa että johtopäätösten tekemisessä. Aineiston kohdalla validiteetti tarkoittaa aitoutta eli sitä, että tutkittavat puhuvat samasta asiasta kuin tutkija olettaakin. Aineiston täytyy olla relevanttia myös tutkimusongelmien taustalta löytyvien teoreettisten käsitteiden suhteen. Johtopäätösten validiteetissa on kyse siitä, että tutkijan tulkitsemien merkitysten ja merkityskategorioiden täytyy vastata tutkittavien ajatuksia eli tutkija ei saa sortua ylitulkitsemaan tutkittavien ajatuksia. (Ahonen 1995, 52, 129.)

Aineiston riittävyttä arvioitaessa puhutaan aineiston kylläntymisestä. Aineiston keruu voidaan päättää, mikäli uudet tapaukset eivät tuo tutkijalle enää lisää merkityksellistä informaatiota. (Mäkelä 1990, 52.) Mäkelä (1990, 52) korostaa, että tutkijan tavoitteena täytyisi ennen kaikkea olla mahdollisimman monipuolisen aineiston kokoaminen. Omassa tutkimuksessamme aineiston monipuolisuuden voidaan katsoa toteutuvan, koska tutkimusjoukkomme määrä ja laatu vastaavat tutkimusongelmiamme. Toisaalta Ahonen (1995, 152) toteaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden määrä on yleensä pieni, koska aineistoa pyritään hankkimaan syvyysuunnassa.

Analyysin voidaan katsoa olevan toistettavissa, mikäli toinen tutkija pääsee samoihin tuloksiin tutkimuksessa esitettyjen luokittelu- ja tulkintasääntöjen avulla (Mäkelä 1990, 53). Niikko (2003) kuitenkin toteaa, että toistettavuuden vaatimuksia on fenomenografisessa tutkimuksessa aiheetonta vaatia. Tulkinnat ovat aina tutkijan omia konstruktioita ja näin on mahdollista, että toinen tutkija voi päätyä erilaisiin johtopäätöksiin. Niikon mukaan kyse on ennemminkin analyysin sisäisestä reliabiliteetistä. (Niikko 2003, 39.) Sisäinen reliabiliteetti saavutetaan niin, että tutkimuksen ilmiöstä tehdyt päätelmät ovat yhteneväisiä (Syrjä & Numminen 1988, 144).

Analyysin arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukijan tulee voida seurata tutkijan ajatuskulkua ja näin ollen edelleen tulkintoja (Mäkelä 1990, 53). Ahonen (1995) tähdentääkin, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin selkeä kuvaus auttaa lukijaa arvioimaan tutkimusprosessin luotettavuutta. Analysointia ja johtopäätösten tekoa kuvattaessa lukijalle tulisi olla näkyvillä ainakin aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteet sekä kulku. (Ahonen 1995, 131.)

Haastattelumme onnistuivat hyvin ja ne noudattivat ennalta asettamiamme teema-alueita. Vaikkakin kaikki ennalta muodostetut teemat tulivat käsitelleeksi, pääsimme tilannekohtaisella avoimuudellamme ja joustavuudellamme edelleen syventämään ennalta asetettuja teema-alueita melko pitkälle. Haastatteluja analysoidessa huomasimmekin, että juuri omat lisäkysymyksemme ja tarkennuksemme toivat meille hyvinkin merkityksellistä lisäinformaatiota tutkimuksemme kohteesta. Teema-alueiden syventäminen mahdollistui luottamuksellisella ja lämpimällä ilmapiirillä, minkä saimme kuhunkin haastattelutilanteeseen luotua. Edelleen koemme, että haastateltavien vastaukset olivat aitoja ja ilmaisivat hyvin juuri heidän omia ajatuksiaan. Haastattelutilanteiden aikana tähdensimmekin moneen kertaan, että olemme kiinnostuneita juuri haastateltavan omista käsityksistä.

Häkkinen (1996, 46) toteaa, että fenomenografisen tutkimuksen suurimmat ristiriidat liittyvät käsityksiin tutkimuskohteena. Voidaankin pohtia, miten ihmisten käsityksistä voidaan ylipäätensä saada luotettavaa tietoa. Moilanen ja Rähä (2001) katsovat inhimillisen todellisuuden olevan monimerkityksellinen. Jokainen ihminen ymmärtää toisen ihmisen aina omista lähtökohdistaan käsin. (Moilanen & Rähä 2001, 45.)



Niikon (2003, 40–41) mukaan täydellistä tutkijan oman näkemyksen sulkemista ja toisen näkemyksen ymmärtämistä ei ole mahdollista milloinkaan saavuttaa, koska elämme subjektiivisessa maailmassa. Lisäksi käsitysten tutkimisessa ongelmana nähdään se, tiedostavatko tutkittavat itsekään omia käsityksiään ja pystyvätkö he näin ollen edelleen ilmaisemaan niitä tutkijalle (Häkkinen 1996, 47). Häkkinen (1996, 46) tähdentääkin, että käsityksiä tutkittaessa tutkijan on otettava huomioon, miten haastateltavat muodostavat käsityksensä ja miten he ilmaisevat niitä. Kansanen ym. (2000, 18) huomauttavat, että opettajien ajatukset täytyy tulkita heidän omaa ajatuksellista kontekstiansa vasten, eikä tutkijan näkökulmasta.

## 5 TULOKSIA OPETTAJAN IHMIS- JA KASVATUSIHANTEISTA

Tässä luvussa keskitymme tarkastelemaan tutkimuksemme tuloksia opettajien ihmis- ja kasvatusihanteista. Ensin esittelemme aineiston teemoittelun pohjalta saamiamme tuloksia opettajien ihmis- ja kasvatusihanteista sekä heidän yleisiä käsityksiään liittyen ihmiseen ja ihmiselämään. Tämän jälkeen vertailemme opettajien ihmis- ja kasvatusihanteita sekä heidän yleisiä käsityksiään ihmisestä heidän työnkuvansa ja työkokemuksensa mukaan. Kunkin alaluvun johdannossa esittelemme koottuna luvun keskeiset tulokset.

Opettajien henkilöllisyyksien peittämiseksi olemme nimenneet haastatellut peitenimillä. Peitenimillä ei ole minkäänlaista yhteyttä haastatellun oman nimeen. Kolme pistettä teksteissä tarkoittaa sitä, että olemme poistaneet tekstistä sitaatin, jonka olemme katsoneet merkityksettömäksi asiayhteyteen nähden.

### 5.1 Opettajan ihmisihanne

Ihmisihanne näyttäytyy opettajille joko saavuttamattomana ideaalikuva tai realistisena tavoitteena. Opettajien ihmisihanteeseen luetut ominaisuudet vaihtelevat ulottuvuudella yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Erilaiset ihmissuhteet ovat merkittävien opettajien ihmisihannetta muokkaava tekijä. Opettajien ihmisihanne heijastuu heidän työhönsä siten, että ihmisihanteen ominaisuudet nähdään tärkeinä päämäärinä myös oppilaiden kasvattamisessa. Opettajat pyrkivät myös itse toimimaan esimerkkinä oppilaille oman ihmisihanteen kuvansa mukaisesti. Ihmisihanteen kuvan pohtiminen nähdään tärkeänä ja sitä on reflektoitu lähinnä yksilöllisissä elämäntilanteissa.

#### 5.1.1 Ihmisihanteen luonne

Opettajien käsitykset ihmisihanteen luonteesta vaihtelevat toistuvien teemojen välillä. Yhdeksi keskeisimmistä käsityksistä nousee ihmisihanteen kuvan realismi. Osa opettajista katsoo ihmisihanteen kuvan olevan sellainen, jonka ihminen voi saavuttaa.

Tässä yhteydessä korostuu ajatus siitä, että ihanneihmisen ominaisuudet eivät saa olla kaukana siitä millainen itse on, ettei oman persoonallisuuden ja ihmisihanteen väliin jäävä kuilu olisi liian leveä kurottavaksi. Mikäli opettaja lisäksi katsoo tuntevansa ihmisiä, jotka ovat hänen ihanneihmisen kuvansa kaltaisia, kokee hän näin, että kuva on saavutettavissa.

*jos ihmisihanne ei oo niinku aivan äärettömän kaukana semmosista asioista joita pystyy ite tekemään et sekin on semmonen musta taas jotenkin virheellinen ristiriita että jos se ihmisihanne on niinku valovuosien päässä siitä missä itse on niin sehän aiheuttaa vaan niin ku semmosta turhautumista ja niin ku tyytymättömyyttä myös omaan itseen (Marja)*

*H: koetko sää että tää ihmisihanne ois semmonen minkä vois saavuttaa*

*M: no koen hyvinkin*

*H: joo et se ois vielä realistisissa rajois*

*M: jollekin tällasia ihmisiä löytyy niin kyllä että se ei ole mikään tämmönen utopinen kuva (Matti)*

Toisaalta taas osa opettajista kokee, että oma ihmisihanne näyttäytyy eräänlaisena ideaalikuvana, johon ei voida ihmisyyden rajoitteissa päästä.

*ei niinkään sillä että ite pystys aina olemaan semmonen vaikka tottakai yrittää koska kukaan ei voi varmasti olla semmonen kun se ihanneihminen (Ville)*

Opettajat, jotka eivät koe ihanneihmisen kuvaansa saavutettavaksi, katsovat sen näyttäytyvän pikemminkin ihmisen toimintaa ohjaavana tavoitteena. Ihanneihmisen ominaisuudet nähdään yleisesti arvostettavina, itsessään hyvinä päämäärinä ihmisyyteen kasvamisessa, vaikka samassa yhteydessä todetaankin vahvasti, ettei ihminen voi milloinkaan saavuttaa täydellisyyttä.

*ei varmaan voi saavuttaa ettei aina se jostaki jää vajaaksi mutta niin ku se on kuitenkin se semmonen malli haave toive vissiin joku mihin mitä kohdi kannattaa ponnistella (Lauri)*

Ihmisihanteen kuva on opettajille vahvasti kontekstuaalinen. Ihmisihanteeseen luetut ominaisuudet vaihtelevat elämän kulussa monenlaisten tekijöiden vaikutuksesta. Ihmisihanteen kuva saattaa vaihdella esimerkiksi eri elämäntilanteiden tai elinympäristöjen vaikutuksesta. Elämäkokemuksen merkitys ja itsetuntemus näyttäytyvät keskeisinä ihanneihmisen kuvan muokkaajina.

*ihmisihanne ei oo mikään semmonen et niin ku lumiveistos tai se on lumiveistos just koska sit se sulaa ja rakennetaan uus että mutta että et niin ku ei kovin semmonen staattinen ei ainakaan pronssiin valettu (Marja)*

*mää luulisin että nyt jo tällä elämäkokemuksella sanoisin näin että on asioita joissa voi päästä ihanteisiin mutta mitä syvemmälle oppii itseään tuntemaan niin voi sanoa että tavoitteeksi jää (Maija)*

### 5.1.2 Ihanneihmisen kuva

Jokainen opettaja katsoo ihanneihmimensä tunnusmerkkeihin kuuluviksi korkeaan moraaliin liittyviä ominaisuuksia kuten rehellisyyden ja oikeudenmukaisuuden. Ihmisen moraalisuutta painotetaan toisaalta tänä päivänä vallalla olevan individualistisuuden vastapainoksi, toisaalta tähdennetään sitä, että yhteiskunnassa toimiminen edellyttää moraalisten sääntöjen noudattamista.

*ainakin sellanen rehellinen ja luotettava ja kunnollinen semmonen joka on sanojensa mittanen ihminen (Kaisa)*

*miten täällä pärjäis mahdollisimman hyvin täällä maailmassa minkälaisilla ominaisuuksilla (Mika)*

*tällä hetkellä pärjää jollain semmosella pyrkyryydelläkin ja semmosella itsekkäällä toiminnalla missä ei välttämättä oo enää rehellisyyden kanssa mitään tekemistä ja ehkä sen takia yritän ja haluaisin korostaa paljon enemmän just sitä rehellisyyttä (Kaisa)*

Opettajien ihmisihanteeseen luetut ominaisuudet vaihtelevat ulottuvuudella yksilöllisyys yhteisöllisyys. Osa opettajista korostaa ihanneihmisen ominaisuuksissa vahvaa kykyä toimia ihmisyyhteisön jäsenenä. Selkeä näkökulma tähän on ajatus, että yhteiskunnassa ei eletä vain itselleen. Ihanneihminen on siis sosiaalinen ja yhteisönsä käytettävissä.

*no tietynlainen sosiaalisuus mun mielestä pitää olla siis kuitenkin empaattinen ja ottaa huomioon muut ihmiset että ei eletä täällä yksin (Kaisa)*

*tää sosiaalisuus semmonen et sitä vaan täällä tarvii et on tilanne mikä hyvänsä niin täällä ei oo semmosta tilannetta et sä voit ajatella vain omaa etua eli silloin yhteiskunta toimii kun täällä otetaan muut ihmiset huomioon (Kaisa)*

*ihmisen elämässä kuitenkin on olennaisinta on se miten ihminen selviää tämmösessä sosiaalisessa verkossa (Marja)*

Toisaalta esiin nousee tietynlainen yksilönä kehittymisen ihanne. Tässä yhteydessä korostetaan ihmisenä kasvamista itsetuntemuksen ja tasapainoisuuden saavuttamisen

kautta. Osa opettajista myös katsoo, että yksilön yhteisöllisyys edellyttää oman yksilöllisyyden löytymistä.

*semmonen joka tuntee itsensä hyväksyy itsensä tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa pystyy elämään tasapainoisesti toisaalta ja sit tässä vaiheessa ihanne on myöskin se ettei oo enää niin riippuvainen mitä muut ajattelee vaan sitä luo sitä omaa (Maija)*

Mielenkiintoinen näkökulma ihanneihmisen kuvaan on ihanneihmisen ominaisuuksien erottelu ihmisen fyysiseen ja henkiseen puoleen.

*fyysinen ihmisihanne joka on tämmönen lihaksikas ja urheilijan vartalo henkisellä puolella joka on miten sen sitten sanoo ei kirjaviisas mutta kuitenkin semmonen no mulle se on ehkä semmonen rauhallinen harkitseva pohtiva ihminen (Matti)*

*mä oon opiskellu paitsi liikunnan opettajaksi niin myös valmentajaksi ja kyllä mulla silloin oli erilainen ihmiskäsitys kun nykyään koska silloin mitattiin kaikki sentteinä ja sekunteina ja kiloina ja menestyksenä ja leipä oli kiinni siitä että urheilijat pärjäsi niin kyllä se tietyllä tavalla loi tietynlaista ihmiskuvaa jota sitten taas mä en enää pidä niin tärkeänä (Lauri)*

### 5.1.3 Ihanneihmisen kuvan muotoutuminen

Valta osa opettajista katsoo, että ihmiset, joita he ovat tavanneet erilaisissa konteksteissa elämänsä aikana, ovat toimineet merkittävinä ihmisihanteen kuvan muokkaajina. Mitä enemmän opettajat ovat oppineet tuntemaan erilaisia ihmisiä, sitä laajemmaksi oma ihanneihmisen kuva on muodostunut. Mielenkiintoista on, että puolet opettajista liittää ihanneihmisen kuvaansa vaikuttaneisiin tekijöihin myös oman persoonallisuutensa. He katsovat ihanneihmisellään olevan samoja ominaisuuksia kuin itsellään, osa on muodostanut ihanneihmisen kuvansa sellaiseksi, mihin itsekin pyrkii.

*onko se sitten omaa kokemuksia tietenkin opiskeluki on siihen vaikuttanu...mistä niinku ite on kanssakäymisessä ihmisten kanssa niin minkälaista on sitten oppinu arvostaa ja tietenkin on vähän vaikuttanu minkälaiset ominaisuudet itelläki on (Mika)*

*varmasti semmonen että kun on paljon erilaisia ihmisiä erilaisia ominaisuuksia niin aina sieltä jostakin ihmisestä joku ominaisuus nousee se on vähän semmosta benchmarkkaamista tällä pehmeällä puolella mikä sitten osaltaan kasvattaa ittee (Lauri)*

Puolet opettajista tunnustaa perhekontekstin voimakkaan vaikutuksen oman ihanneihmisen kuvansa muotoutumisessa. Perhekontekstissa esiintyvät tekijät kokonaisuudessaan ovat antaneet suuntaa ominaisuuksille, jotka kuuluvat omaan

ihmisihanteen kuvaan. Luonnollisesti perheessä saatu kasvatus toimii keskeisenä vaikuttajana omalle ihanneihmisen mallille.

*no perhe ylipäättään ja sitten tää että on naimisissa ollut saman puolison kanssa koko elämänsä koska se on yksi mun ihanne niin se myöskin että sit siinä käydään monenlaisia vaiheita sitten itsensä löytämisessä kasvamisessa sitten omat lapset varmaan kaikista eniten (Maija)*

Vain yksi opettaja korostaa koulutuksen merkittävyyttä ihanneihmisen kuvansa muodostumisessa. Suurin osa opettajista ei katso koulutuksellaan olleen juurikaan merkitystä siinä, millaiseksi oma ihanneihmisen kuva on muodostunut. Muutamalla opettajalla toimiminen erilaisissa organisaatioissa on vaikuttanut ihanneihmisen kuvan rakentumiseen.

*tietysti voi olla että jotenkin tuo koulutus ja koulutuksen sisältö et lyl mä luulen että et mulla on aika paljon sitten myös koulukokemusten ja koulutuksen lisäksi tämmöstä yhdistys ja järjestötaustaa erityyppisissä yhdistyksissä ja kokoonpanoissa (Marja)*

*H: puhuttiinko teillä niin ku täs yliopistokoulutuksessa yleensä tämmösistä asioista tai koetko että se on yleensä vaikuttanut sun tähän ihanneihmisen kuvaan  
V: en sanoisi et sillä on juurikaan merkitystä*

*mä luulen että ehkä eniten on sillä tavalla kuitenkin mites sen mites sen nyt muotoilee lapsuudessa oli seurakunnan toiminnassa mukana eli on ikäänkuin semmonen kristillinen tausta (Pekka)*

Eräälle opettajalle opetussuunnitelman tekemisen prosessi on avannut uusia näkökohtia omaan ihanneihmisen kuvaan. Koulun arvolähtökohtia asiantuntijan kanssa pohdittaessa opettaja on joutunut refleктоimaan omaa ihanneihmisen kuvaansa uudelleen.

*mulla oli hyvin vaikuttava prosessi edellinen opetussuunnitelman tekeminen se tehtiin silloin yheksänkytneljä astu voimaan et silloin ysikolme ysineljä sitä laadittiin et meillä oli asiantuntija apuna tässä koulussa kun me tehtiin tämän koulun opetussuunnitelmaa niin tuota pastori...ammatti-ihminen just näitten arvojen käsittelyssä ja jotenkin mulla kolahti se se juttu (Lauri)*

#### 5.1.4 Ihmisihanteen heijastuminen kasvatustyössä

Kasvatuksen näyttäytyessä ihmisyyteen kasvattamisena suurin osa opettajista heijastaa ihmisihanteeseensa kuuluvat ominaisuudet tavoitteiksi, joita kohti pyrkii oppilaitaankin ohjaamaan. Samat asiat, jotka nähdään merkittävänä ominaisuuksina omassa ihanneihmisen kuvassa, näyttäytyvät oman kasvatustyön päämäärinä oppilaiden suhteen.

*ne voi olla joko tavoitteina tai ainakin ne on ainakin sitte ittelle semmosena tapana toimia eli sielä jossain selkäytimessä mä luulen et jokaikinen ohjaa kuitenkin kohti sitä omaa ihanneihmistään (Kaisa)*

*kyllä niitä samoja asioita koettaa jos nyt ei niin suoraan niin ainakin piilevästi niille oppilaille sitte sitten tota esittää ne on kuitenkin kuitenkin aika sellasia pieniä asioita ja pieniä tavoitteita mitä täällä pystyy kerrallaan eteenpäin aina viemään ja sitte se on aika ylevä tavoite toi ihanneihminen jos nyt tolla sanalla haluaa sanoa niin niin tota ne ne on vähä kuitenkin sillä tavalla kaukana toisistaan (Ville)*

Ihmisihanne toimii kasvatustyön lähtökohtana näyttäytyen opettajan toimintaa ohjaavana perustana auttaen opettajaa samalla säilyttämään työnsä merkityksellisyyden.

*kyllähän se siellä vaikuttaa ihan tuntien suunnitteluunkin palvelee sitä omaa työtä ja saa selvemät langat sitten aina onko tässä nyt joku homma menossa (Mika)*

*ajattelen näin että se nyt on koko ajan taustalla (Pekka)*

Paitsi kasvatustyön tavoitteina opettajan ihanneihmisen kuva vaikuttaa siihen, millaisena esimerkkinä opettaja toimii oppilailleen. Opettajilla on vahva pyrkimys toimia siten kuin heidän ihanneihmisensä toimisi ja näin viitoittaa oppilailleen oman mallinsa kautta ihmisyydessä arvostettavia piirteitä. Tässä yhteydessä nostetaan esiin opettajan inhimillisyys; opettajan on mahdotonta toimia täydellisenä mallina oppilaille, vaikka pyrkimys siihen olisikin.

*ainakin sillä tavalla että mä koetan työssäni olla semmonen niitten ihanteiden mittainen (Lauri)*

*mä opettajana oon niinku semmonen peili et jos mä oon niinku tasapainossa itseni kanssa hyväksyn itteni se niinku se on sitä mallia lapsille ja ja se että niin pitkälle kun mä itse löydän itseäni ja kohtaan asioita niin mä koen että niin pitkälle mä voin niinku kasvattaa ja odottaa lapsilta (Maija)*

*ei niinkään sillä että ite pystys aina olemaan semmonen vaikka totta kai yrittää semmonen luokassa olla mutta koettaa viestiä sillä toiminnallaan että semmonen olis hyvä juttu (Ville)*

### 5.1.5 Ihmisihanteen kuvan refleктоiminen

Opettajat ovat joutuneet pohtimaan ihanneihmisen kuvaansa erilaisissa elämätilanteissa, jotka ovat tuoneet lisää näkökohtia oman ihanneihmisen kuvan luonteeseen. Keskeistä roolia tässä uudelleen refleктоinnissa näyttelee ihmisihanteen kuvan realismisuus. Erilaisen tapahtumien myötä ihanneihmisen kuvasta on usein tullut pehmeämpi ja suvaitsevaisempi.

*no varmasti siinä mielessä että koska kukaan ei voi varmasti olla semmonen kun se ihanneihminen on niin sitte aina ku tulee töppäilyä tai tehtyä jotain muuta niin ainahan sitä siinä vaiheessa sitte miettii että että minkälainen sitä pitäis oikeen olla (Ville)*

*urheiluvalmentaja-aikana mä en voinut kuvitellakaan arvostavani semmosta ihmistä joka esimerkiksi ei pidä huolta itsestään että nyt oon huomannu että on muitakin arvoja ku nämä arvot (Lauri)*

*sillä tavalla et mitä odottaa lapselta niin se ihanne muuttu siinä vaiheessa kun on tuli omat lapset niin sitte niin ku alkoi jollain tavalla armahtaa sitä ihmiskuvaa että että tajus mitä kaikkee vanhemmat käy läpi et nuorena jotenkin oli tiukempi (Maija)*

Joillakin opettajilla oman ihmisihanteen kuvan refleктоiminen on eri asteista. Toinen opettajista kokee joutuvansa päivittäin pohtimaan omaa ihanneihmisen kuvaansa, joka välillä on ristiriidassa koulun normien välittämän ihmisihanteen kuvan kanssa. Toinen opettajista refleктоi vasta haastattelussamme päivittäisiksi rutiineiksi muodostuneita toimintatapoja.

*tulee niinku jokapäivä semmosia just että onko joku asia esimerkiksi niin tärkeä että mä jaksan nipottaa jostain pipon pitämisestä ku sit miettii just oikeesti tiedän että se on kirjattuna koulun järjestyssääntöihin että päähineitä ei pidetä oppitunneilla mut se on mulla aika merkityksellinen asia (Kaisa)*

*no aika vähän mä oon ajatellut tällöisiä asioita tietysti – varmaan nyt on ensimmäisiä kertoja kun tällöilla mietin että minkähän takia mä nyt vaadinkaan ne koti tehtävät joka kerta tehtäväksi että se nyt vaan on ollu niin luonnollinen asia että se pitää olla niin ja sillä selvä (Ville)*

Käsiteltäessä opettajien ihmisihanteen kuvan pohtimista, nousee esille sen merkittävyys kasvatustyössä ja sitä myöten opettajat pitävätkin tärkeänä sen refleктоimista. Useampikin opettaja mainitsee itse haastattelutilanteen merkittävän roolin oman ihmisihanteen kuvan tiedostamisessa.



*kyllä sitä on hyvä silloin tällöin vaikkapa tämmöisten haastattelujen myötä niin tutkailla et on se kuitenkin semmonen kaikkea toimintaa ohjaava tekijä (Lauri)  
huomasin että ilmeisesti se oma ihmiskäsitys se ajattelutapa tämmöisistä asioista on hyvin jäsentymätön että tietysti kasvatustieteen appropaatturi on suoritettu ja siellä on paljon asioita tämän tyyppisiäkin asioita käsitelty mutta teorian näkökulmasta se on hyvin jäsentynyt (Pekka)*

## 5.2 Opettajan kasvatusihanne

Opettajat pyrkivät pääasiallisesti kasvattamaan oppilaansa yhteiskunnassa pärjääviksi yksilöiksi. Opettajien omien kasvatusihanteiden painotukset vaihtelevat ulottuvuudella oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien vahvistaminen tai oppilaan sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseneksi. Opettajien kasvatusihanteet toimivat sekä oman opettajuuden lähtökohtina että kasvatustyön kokonaisvaltaisina suuntaajina. Kasvatusihanteet vaikuttavat kuitenkin opettajien työssä lähinnä tiedostamattomina kasvatustyön päämäärinä. Opettajat kokevat, että kasvatusihanteista keskusteleminen heidän työyhteisössään on pääosin riittämätöntä ja pinnallista.

Opettajat tunnustavat oppilaiden kotikasvatuksen voimakkaan vaikutuksen oppilaan ihmisenä kasvamisessa. Valta osa opettajista näkee kulloisenkin yhteiskunnan roolin keskeisenä opetussuunnitelman kasvatusihanteiden muokkaamisessa. Opettajien tietoisuus peruskoulun opetussuunnitelman kasvatusihanteista on vaihtelevaa. Vaikkakin opettajat perustavat työnsä pääosin omille kasvatusihanteilleen, he eivät kuitenkaan koe omien ja opetussuunnitelman kasvatusihanteiden kesken suurempia ristiriitaisuuksia.

### 5.2.1 Kasvatusihanteen painotukset

Pohdittaessa opettajien kasvatusihanteita muutama opettaja nostaa esiin kasvatusihanteidensa muuttumisen työuran aikana. Kasvatusihanteet ovat muuttuneet enemmän oppilaskeskeisiksi, kun aiemmin opettajat ovat määrittäneet kasvatuksen tavoitteet pikemminkin omista lähtökohdistaan.

*ehkä mä nyt luonnehtisin näin että ensimmäisinä vuosina oli ehkä joissakin asioissa ehdoton ja ehkä siinä taustalla oli semmosta mustavalko ajattelua että asiat ovat oikein ja väärin ja ehkäpä nyten viimesimpinä vuosina tai niin ku suunta on se että alkaa ehkä tiedostaa näitä että on ihmisillä tai niin ku oppilailla erilaisia taustoja ja sitä kautta sitten on tämmönen ei toivottu käyttäytyminenkin niin ikään kuin ymmärrettävämpää kun tietää niitä taustoja että tämä se suunta on (Pekka)*

Opettajien pohtiessa omien kasvatusihanteidensa painopisteitä ulottuvuudella oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien vahvistaminen vai oppilaan sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseneksi, opettajien ajatukset poikkeavat voimakkaasti toisistaan. Muutama opettaja pitää tärkeänä oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien kehittymisen edesauttamista, vaikka näkeekin asian eri syistä johtuen problemaattisena. Koululaitoksen yleisten kasvatusihanteiden nähdään painottuvan enemmän oppilaiden sosiaalistamisen suuntaan, jolloin opettaja kokee oppilaan tukemisen yksilönä hankalaksi. Toisaalta eräs opettaja kokee oppilasryhmien olevan niin kirjavia ja suuria, että mahdollisuudet yksilöiden huomioimiseen suuressa oppilasjoukossa ovat minimaaliset.

*mä oon aina ollu vahvasti sitä mieltä et mun tehtävä on niinku jotenki korostaa niitten niitä yksilöllisiä piirteitä mut sitten siinä tulee just taas nää mitkä on peruskoulun normit ja kriteerit eli sielä must tuntuu et on paljon vahvempi taas tämä et niistä on tehtävä yhteiskuntakelposia kansalaisia niin se on asia jonka kanssa saa tasapainoilla kokoajan et mun mielestä molemmissa on jotain et en halua missään nimessä et pelkästään niin että kaikki tasapäistetään ja mä vaan tuotan semmosia palikoita mitkä pyörii yhteiskunnan rattaissa hyvin että se on aika karu ajatus että kyllä mä yritän niin ku jokaiselle kaivaa siitä oppiaineesta niitä vahvoja puolia esiin (Kaisa)*

*haluaisin että voisin keskittyä siihen että kaivetaan niitä yksilöllisiä ominaisuuksia esille mutta kun se ei valitettavasti täällä ole aina mahdollista just näitten vuoksi että ongelmia aina siinä porukassa on niin ei voi sitä yksilöllisyyttä viedä liian pitkälle sitte sen kustannuksella että muut asiat kärsii (Ville)*

Suurin osa opettajista näkee oppilaan ihmisenä kasvulle tavoiteltavana päämääränä sosiaalistumisen yhteiskunnan jäseneksi. Opettajat haluavat kasvattaa oppilaansa sellaisiksi ihmisiksi, jotka toisaalta itse selviytyvät yhteisönsä jäsenenä ja toisaalta ovat samalla hyödyksi yhteisölleen. Luonteenpiirteet, jotka nähdään tavoiteltavina päämäärinä ovat yhteiskunnan kansalaiselta vaadittavia ominaisuuksia.

*toivos että oppilaista tulis kelvollisia yhteiskunnan jäseniä jotka ottavat vastuuta ja jotka olisivat sitten toivon mukaan sitten veronmaksajia (Pekka)*

*semmoseksi että ne pärjäis siis että yhteiskunnassa pitää pärjätä ei niin ku näitä äiti teresoja ei tarvii kasvattaa niitä ei tarvita kovinkaan monta että se oma etu ei ois se*

*ensimmäinen asia mitä tavoitellaan elikkä kyllähän se ryhmässä toimiminen ja tämmönen on vähän niin ku kaiken a ja o (Matti)*

*nämä on semmosia ominaisuuksia joita tota toisaalta se oppilas tarvitsee selviytyäkseen elämässään ja sit toisaalta semmosia mitä yhteiskunta tarvitsee kansalaisiltaan tai ehkä yhteiskuntakin on vielä tänä päivänä liian kapea käsite kun on euroopan unioni ja on globalisaatiota mut juhlavasti sanottuna mitä maapallo tarvitsee niin tai ihmiskunta (Lauri)*

Osa opettajista puolestaan näkee hyvinkin selkeänä oppilaan yksilöllisyyden ja sosiaalistamisen tavoitteiden yhdistämisen omassa kasvatustyössään. Nämä opettajat kokevat, että päämäärät eivät ole toistensa kanssa ristiriidassa. Tässä yhteydessä esiin tulee näkemys, jonka mukaan yhteiskunta tarvitsee nimenomaan persoonallisuudessaan kokonaisvaltaisesti kehittyneitä yksilöitä. Vahvana perusteena yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden yhdistämisen ajatuksille nähdään yhteiskunnan ja vieläpä laajemmin maailman moniarvoisuus, mikä nähdään ihmisyyttä ja ihmiskuntaa hajottavana tekijänä. Eräs opettaja tosin katsoo, että päämäärien painotukset ovat myös oppilaista riippuvia. Toisia oppilaita tuetaan enemmän yksilöllisten ominaisuuksien kehittämisessä, toiset tarvitsevat enemmän tukea yhteisön jäseneksi kasvamisessa.

*mun mielestä niitä ei voi verrata et jos se lapsi kasvaa yksilönä tasapainoiseksi niin siitä tulee hyvä yhteiskunnan jäsen eli se on itse asiassa se että mitä se on yhteiskunnassa on tulosta siitä mitä se on yksin (Maija)*

*mä nään pikemminkin että ne on kolikon kaks puolta et ei oo toista ilman toista ja en lähtis painottamaan kumpaakaan tietysti se on yksilöstä itsestään kiinni että missä hän niin ku enemmän tarvitsee tukea siihen kasvamiseensa et jotku vois olla hyvin yksilökeskeisiä ja jotku ominaisuudet sillä puolella on hyvin kunnossa mut sit tarttee harjoitusta sillä sosiaalisella puolella niin sitten hänen kasvatuksesaan painotetaan sitä mutta niin ku sulle isoina linjoina niin niitä viedään rintarinnan (Lauri)*

*no kai se nyt lähtis jotenkin tosta tosta ihmisihanne pohjalta et kyl mä nyt ainakin pyrin kasvattamaan niille tota tämmöstä taitoo sosiaaliseen kanssakäymiseen ja erilaisuuden hyväksymiseen ja myös itsensä hyväksymiseen ja omien vahvuuksiensa käyttämiseen löytämiseen ja käyttämiseen mut sitten myös tietyllä tavalla nää nyt on varmaan melkein peruskoulun asetuksista lähtien niin kylläkin myös tämmöseen vastuuntuntoisuuteen ja mut et ennen kaikkea ehkä se et löytäs oman itsensä ja polkematta toisia et siis menettämättä tätä sosiaalisen ja ryhmässä toimimisen kykyä (Marja)*

*tämmönen rehellisyys ja luotettavuus tällä hetkellä pärjää jollain semmosella pyrkyryydelläkin ja semmosella itsekkäällä toiminnalla missä ei välttämättä oo enää rehellisyyden kanssa mitään tekemistä ja ehkä sen takia yritän ja haluaisin korostaa paljon enemmän just sitä rehellisyyttä (Kaisa)*

*ne on semmoset aika keskeiset tarpeet loppujen lopuksi tarve yksityisyyteen ja omaan itseensä ja tämmönen kyky myös liittyä ja toimia ryhmässä tämmösessä maailmassa joka helposti on tämmönen aika hajottava niin must tuntuu että niitä semmosia yhteistoiminnan taitoja tarvitaan (Marja)*

## 5.2.2 Kasvatusihanteet kasvatustyössä

Kasvatusihanteet vaikuttavat opettajuuden ytimessä heijastuen kokonaisvaltaisesti opettajan työhön. Jokainen opettaja näkee kasvatusihanteidensa vaikuttavan opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Erityisesti opettajien käyttämät opetusmenetelmät ja luokan toimintatavat nousevat esiin pohdittaessa kasvatusihanteiden konkreetteja ilmenemismuotoja.

*opettaja valitsee sen kuinka luokassa opiskellaan ja siinä mielessä se tietysti heijastaa opettajan kasvatusihannetta et se järjestää sen opetuksen sillä lailla millä hänen mielestään päästään joihinkin niihin päämääriin (Marja)*

*kiusaamistilanteet on tietysti silleen herkullisia lyömis- ja potkimistilanteet ne on silleen hyviä tilanteita (Matti)*

*jokapäivä erilaisia ja yllätyksellisiä mut se lähtee jo siitä kun opettaja menee luokkaan niin miten niitä ohjeita kuunnellaan miten se tunti lähtee menemään vaikee nostaa siellä päivässä monenlaista se on kaikis tilanteissa sisällä (Maija)*

Paitsi opettajan käyttämissä opetusmenetelmissä, kasvatusihanteet näkyvät opettajan antamana mallina oppilaille. Muutama opettaja haluaa itse toimia esimerkkinä sellaisesta ihmisestä, mihin pyrkii oppilaitaankin kasvattaa. Tosin samassa yhteydessä opettajat kokevat oman inhimillisyytensä rajoitteet mallina olemisessa.

*H: mitenkä näihin päämääriin ohjaaminen näkyy ihan konkreettisesti sun työssä ihan käytännön niinku kasvatustilanteissa ?*

*K: mä yritän niinkun ainakin opettajana olla oikeudenmukainen vaikka sekään ei oo mikään itsestänselvyys (Kaisa)*

Vaikka kasvatusihanteiden vaikutus käytännön työssä koetaan kokonaisvaltaisena koulupäiviä ohjaavana tekijänä, opettajat eivät välttämättä itse kasvatustilanteissa tietoisesti reflektoi omia toimintansa taustalla vaikuttavia päämääriä.

*kyllä ne on viitekehystenä matkassa jokaikisessä työtilanteessa ja jokaikinen tilanne niitten ihanteiden suodattamien läpi alitajuisesti joskus tiedostaen niin hoituu ja monesti se tulee sitte reflektoinnin kautta kun on joku tilanne toimii siinä sit jälkikäteen miettii että hetkinen mites tää nyt menikään (Lauri)*

Valtaosa opettajista toimii kasvatusihanteidensa mukaisesti niitä kuitenkaan itse tilanteissa tiedostamatta. Suurin osa opettajista kuvailee kasvatusihanteisiinsa pyrkivää toimintaansa niin rutinisoituneeksi, ettei itse kasvatustilanteissa mieti juurikaan toimintansa taustalla vaikuttavia päämääriä. Erään opettajan motiivi kasvatusihanteita

tukeviin opetusmenetelmiin ei ole tiedostetusti kasvattaa oppilaita omien kasvatusihanteiden suunnassa. Pikemminkin syyt järjestää opetus tietyllä tavalla liittyvät oppilaiden työskentelymotivaation ylläpitämiseen.

*mä luulen että se vaan menee niin että kun valmistuu ja joutuu ekaa kertaa töihin niin ekassa vaiheessa ne vaan lentää kaikki roskeen ne hienot niinku ideologiat mitä sä oot opiskellu yliopistossa et sä siinä hirveesti niitä kokoajan mieltä et sitä enemmänkin mieltä sitä että miten sä saat ne oppilaat olemaan siellä suhteellisen tyytyväisenä ettei ne lintsaa tai nuku (Kaisa)*

*no en ainakaan tiedosta sitä silleen siinä niin ku kuitenkin eletään aina tässä ja nyt tilanteessa (Matti)*

Opettajien pohtiessa opettajia ammattikuntana ylipäätään, he uskovat kasvatusihanteiden näyttäytyvän opettajille hyvinkin merkittävänä kasvatustyön suuntaajina. Lähinnä tiedostetaan, että opettajien kasvatusihanteet vaikuttavat nimenomaan niihin päämääriin, jotka liittyvät oppilaiden ohjaamiseen ihmisyyteen. Tosin yleisesti ajatellaan, etteivät opettajat jokapäiväisessä työssään välttämättä reflektoi toimintansa taustalla vaikuttavia päämääriä.

*on ihan varmasti koska se just että vaikka sitä ei tiedosta niin mä luulen et joka ikinen ohjaa kuitenkin kohti sitä omaa ihanneihmistään (Kaisa)*

*ku siis opettajan työ on nimenomaan kasvatustyötä kyllä varmaan ihmiset haluaa silleen en tiedä haluaako ja tiedostaako sitä kukaan ainakaan siinä työssään tietosesti tee niin kylläs se vaikuttaa minkälaiseksi me halutaan niin ku ihmisiä muokata (Matti)*

Eräs opettaja katsoo, että omien kasvatusihanteiden tiedostaminen ja niitä kohti ohjaaminen kertovat opettajan työmotivaatiosta ja kasvatustyön arvostamisesta ylipäätään.

*se on vähän vaikee sanoo kun täällä on tietysti opettajakunnassa aina löytyy persoonia niin monenlaisia että sitä ei pysty sanomaan että tekeekö kaikki sitä työtään sillä lailla että ne pitää tärkeinä tällöisiä asioita vai onko sitten jotain muuta se niitten työnteko että työssä käydään siksi kun palkkaa saa ja sillä selvä ja muuta ei tehä (Ville)*

Opettajien kokemukset vaihtelevat suuresti sen suhteen, puhutaanko heidän työyhteisöissään kasvatusihanteista aktiivisesti opettajien kesken. Yhteneväiseksi nousevat kuitenkin ajatukset siitä, että keskustelu ei ole ollut riittävää ja se on jäänyt usein pintatasolle. Muutamissa työyhteisöissä kasvatusihanteista keskustellaan lähinnä koulun arvolähtökohtien pohtimisen yhteydessä. Osa opettajista puolestaan kokee,

etteivät he ole joutuneet pohtimaan kasvatusihanteitaan työyhteisössään työuransa aikana. Eräs opettaja kokee, että kasvatusihanteista keskusteleminen sisältyy jokapäiväiseen opettajien keskuudessa tapahtuvaan yleiseen kasvatustapahtumien reflektointiin.

*teoriassa kylläkin paljon eli me on vietetty erinäisiä vesopäiviä pohtimalla tämän koulun arvomaailmaa ja noin edelleen mut mä en tiedä kuinka olennaisiin asioihin perehtyvää keskustelua siitä oikeesti sitten käydään että pikemminkin siinä pyöritään siinä pintatasolla ja sanojen pyörittelyä mutta että kyllä on yritetty ja käyty paljon keskustelua (Marja)*

*tämä on toinen koulu jossa oon niin molemmissa kouluissa näistä kasvatusihanteista puhutaan yleisellä tasolla mut et hyvin yleisellä tasolla niin henkilökohtaisella tasolla ei puhuta ( Pekka)*

*H: ootko kuullu että teidän työyhteisössä tai ootteko keskusteltu näistä asioista  
K: ei (Kaisa)*

*ei ainakaan tommosella sanalla koska se on vähän niin ku ehkä tuommosessa kahvipöytäkeskustelussa niin se voi olla sanana vähän korni jos siellä joku nopeis kasvatusihanteista puhumaan mutta toki siitä omasta työstä puhutaan ja paljon hakee tukea niille omille ratkaisuilleen nimenomaan näitten kasvatuksellisten sitä kautta ainakin (Matti)*

#### 5.2.4 Koulu- ja kotikasvatuksen merkittävyys ihmisyyteen kasvamisessa

Jokainen opettaja näkee koulukasvatuksen merkittävyyden oppilaan ihmisenä kasvamisessa vähäisenä. Voimakkaimpana vaikuttajana ihmisyyteen kasvamisen prosessissa nähdään oppilaiden kotona annettu kasvatustapahtuma. Koulukasvatuksen tehtävä ihmisyyteen kasvattamisessa on opettajien mielestä tukea kotikasvatuksen linjaa yhteistyössä vanhempien kanssa. Erään opettajan mielestä koulukasvatuksen merkittävyys oppilaan ihmisenä kasvamisessa on voimakkaampi, mikäli kodin kasvatustapahtuma näyttää jollain tapaa problemaattisena.

*se lähtee täysin kotoa että jo ku ne tulee ekaluokalle nii voi sanoa että se päätyö on tehty (Maija)*

*kouluhan ei oo ku yks pieni osa tässä kasvatuskentässä ja taas yksittäinen opettaja on vielä pienempi osa siinä (Marja)*

*vanhempiin verrattuna aika pienet mutta sanotaan sitte että jos siellä taustassa on jotain semmosta paljon rikkinäistä sillä lapsella silloin opettajan vaikutus on suuri se voi olla niinku esimerkiksi turvallisuuden tuottaminen (Maija)*

Opettajat kokevat voimattomuutta vaikuttaa oppilaan kasvuun ihmisenä, mikäli kodin kasvatukselliset näkemykset poikkeavat merkittävästi opettajan näkemyksistä. Suurin

osa opettajista on työuransa aikana kohdannut jonkinlaisia ristiriitaisuuksia omien ja oppilaiden kotoa lähtevien kasvatusihanteiden välillä. Ristiriitaisuudet liittyvät useimmiten yksittäisiin kasvatusperiaatteisiin, joiden välillä vanhempien ja opettajan näkemykset poikkeavat toisistaan. Osittain näkemysten eroavaisuudet johtuvat siitä, että opettajan tehtävänä on huolehtia koko oppilasjoukon hyvinvoinnista yhteisönä, kun taas vanhemmat tekevät kasvatuksellisia ratkaisuja useimmiten pelkästään oman lapsensa edun mukaisesti.

*koti ehdottomasti kyllä me opettajat ollaan täysin aseettomia jos koti ei oo samaa mieltä ja samanlainen käytäntö siinä vaiheessa nostetaan käet pystyyn eikä pystytä tekemään yhtään mitään (Matti)*

*yksilö versus ryhmä konfliktia että huoltaja kun se tarkastelee asioita niin se tarkastelee sitä vaan sen oman lapsensa kautta ja sitten mun työni mä kannan vastuuta viidstäsadasta niin mä katson sitä kokonaisuutta (Lauri)*

*kodit joiden kanssa on joutunut tekemisiin niin selvästi tavallaan luovuttanut semmosen vaikuttamisyhteyden enää tähän nuoreen (Marja)*

Pari opettajaa näkee yhteneväisyyttä omien kasvatusihanteidensa ja oppilaiden vanhempien kasvatuspäämäärien välillä.

*ei mulla henkilökohtaisesti oo isoja kyllä yleensä vanhemmat tota keskusteluissa on samat ihanteet sieltä löytyy (Mika)*

*pieni prosentti on semmoisia jos esimerkiksi ei oo tehty kotona rajoja pitää niin ku olla ikään ku kahen tulen välissä että se laps saadaan aisoihin (Maija)*

### 5.2.5 Peruskoulun opetussuunnitelman kasvatusihanteet

Opettajien tietoisuus peruskoulun opetussuunnitelman ihmisyyteen kasvamisen tavoitteista vaihtelee voimakkaasti. Osalla opettajista on selkeä kuva niistä tavoitteista, jotka oppilaan ihmisenä kasvamiselle on asetettu. Samaiset opettajat myös tiedostavat, että ihmisyyteen kasvamisen aihekokonaisuus on voimakkaasti korostettuna uudessa opetussuunnitelmassa.

*H: ootko erityisesti huomionut tästä peruskoulun opetussuunnitelmasta kohtaa missä puhutaan ihmisyyteen kasvamisesta*

*M: joo mä luulen et meillä on siellä semmonen kun aihekokonaisuudet muistaakseni niissä ensimmäisenä on ihmisenä kasvaminen eli se on otettu jopa näin isoks että se pitäis näkyä joka oppiaineessa ja se on sillä tavalla uutta että meillä oli sellaisia aihekokonaisuuksia kymmenen vuotta sitten mut must se kertoo siitä että tää nyt on taas unohdettu kun se on täytyntä kirjoittaa (Maija)*

Noin puolella opettajista on verrattain epäselväksi jäänyt käsitys opetussuunnitelman ihmisyyteen kasvamisen tavoitteista. Aihekokonaisuus on jollain tavalla tuttu, mutta sen sisältöjä ei ole omaksuttu tai se on jäänyt olettamusten varaan.

*en mä nyt tiää sitten jos opsista lähetään puhumaan että miten tarkkaan määkään tiään mitkä mejän koulun kasvatusihanteet siellä on mutta sitä vain olettaa että no nämä sieltä nyt varmaan ainakin löytyy että en oo itte niitä ainakaan kalunnut vähään aikaan nythän ne prosessi käynnissä (Mika)*

*no olen läpi lukassut mutta en oo sen niin ku syvällisemmin sitä ajatellut tai pitänyt tärkeimpänä kuin jotakin muuta kohtaa siinä (Ville)*

Valtaosa opettajista katsoo opetussuunnitelman konkreettisten kasvatusihanteiden sijoittuvan oppilaan yksilöllistämisen ja toisaalta sosiaalistamisen tavoitteiden välimaastoon. Opettajien mielestä yleisistä kasvatusihanteista löytyy sekä oppilasta yksilönä tukevia että oppilasta yhteisön jäseneksi muokkaavia tavoitteita. Eräälle opettajalle tämä kaksijakoisuus näyttäytyy ristiriitaisena.

*se on musta aika ristiriitanen ku just painotetaan sitä että pitää olla hirveen sosiaalinen ja sit taas sitä että loppu peleissä tämmönen individualismi sehän nyt on hirveen pinnalla ja vaan se pärjää jolla on kauheesti kaikkee tietoo ja taitoo ja kehittää koko ajan itteesä et jotenki ne on ristiriidassa (Kaisa)*

*täs on just ihan selvästi tapahtunut tavallaan se muutos että edellisen opetussuunnitelman uudistuksen aikaan niin jotka nyt yleensä pyrkii viitoittamaan näitä yleisiä kasvatusihanteita niin silloin korostettiin tätä yksilöllisyyttä ja yksilön vapautta ja yksilön omaa valintaa nyt selvästi sen tilalle on tullut tämmönen yhteisöllisyys eli haetaan tätä sosiaalista puolta että mä vaan itse en koe että ne on ristiriidassa toistensa kanssa mutta selvästi niitä näytetään painottavan aina eri vaiheissa (Marja)*

Opettajien mielestä nykypäivän kasvatusihanteissa korostetaan myös tietynlaista kokonaisvaltaista maailmanlaajuista yhteisöllisyyttä. Tässä yhteydessä korostuu nykyisen koulun monikulttuurisuus.

*globaali näkökulma on tänä päivänä voimakkaampi kuin ennen ollaan laajakatseisempia (Lauri)*

*puhutaan just tämmösestä turvallisuudesta ja tasavertaisuudesta ja yhteisöllisyydestä (Marja)*

Valtaosa opettajista ei koe minkäänlaisia ristiriitoja opetussuunnitelmasta löytyvien kasvatusihanteiden ja omien kasvatusihanteidensa välillä. Päinvastoin eräs opettaja näkee opetussuunnitelman asettamat tavoitteet hyvinkin selkeänä ohjenuorana omalle



toiminnalleen. Joitakin ristiriitaisuuksia yleisten ja omien kasvatusihanteiden välillä on kuitenkin kohdattu. Eräälle opettajalle peruskoulun opetussuunnitelmaan sisällytetyt painotukset tuntuvat riitelevän jossain määrin hänen arvomaailmansa kanssa. Samoin yksi opettaja on kohdannut ristiriitoja koulun asettamien normien ja omien pyrkimystensä välillä. Vaikka valtaosa opettajista ei näekään ristiriitaisuuksia peruskoulun opetussuunnitelmasta löytyvien ja omien kasvatusihanteidensa välillä, opetussuunnitelman ihmisyyteen kasvamisen tavoitteita ei välttämättä ole omaksuttu osaksi omaa käytännön kasvatustyötä.

*kyllä ne semmosia on että mehän ollaan tilivelvollisia niiden noudattamisesta että kyllä se on niinku se vallalla oleva käytäntö mutta toisaalta ne ei oo ristiriidassa omien ihanteiden kanssa et ei sillä lailla ongelmallisena ehkä jossain kohti tulee jonkunlainen ristiriita omassa ajattelussa niin tuota teknologian ja kestävän kehityksen väliin mä uskon kestävään kehitykseen ja kannan huolta ympäristön asioista ja joskus tuntuu että tää taloudellisen kasvun ideologia jyrää alleen kestävää kehitystä ja mä oon siitä eri mieltä (Lauri)*

*et nyt mä jo huomaan et mä joudun tekeen jotain kompromisseja tai mä kuitenkin niin kun mun pitää toimia niitten koulun normien puitteissa ja sit siinä tilanteessa tulee aina se dilemma et nyt ei ehkä oo vielä niin vahva semmonen opettajuus ja itseluottamus että pystyis pitämään ihan päänsä kylmänä ja sanoon et mä ajattelen nyt näin ja mä teen näin et kyllä mä helposti niin ku jouston sinne koulun normien suuntaan (Kaisa)*

*kyllä siellä vielä monesti aika kaukana ollaan niistä ihanteista kun tuolla kentällä toimitaan (Mika)*

Opettajien pohtiessa yleisten kasvatusihanteiden määrittäjää, valtaosa näkee yhteiskunnan roolin keskeisenä kasvatusihanteiden muokkaajana. Yhteiskunnan arvomaailmalla nähdään olevan suuri vaikutus koululaitoksen kulloisiinkin kasvatusihanteiden painotuksiin. Eräs opettaja kokee kulloisenkin yhteiskunnallisen tilanteen jopa niin voimakkaana vaikuttajana, että se heijastuu suoraan opetussuunnitelman arvolähtökohtiin ja tavoitteisiin. Toisaalta yhteiskunnan asema opetussuunnitelman kasvatusihanteiden määrittäjänä nähdään epäselvänä instituutiona. Opettajat tiedostavat kuitenkin opetusviranomaisten roolin merkittävänä kasvatusihanteiden asettamisessa. Yhdellä opettajista on kuitenkin muiden opettajien ajatuksista poikkeava näkemys kasvatusihanteiden määrittäjästä. Hän näkee lapsen perusolemuksen olevan kasvatusihanteiden lähtökohta.

*se onkin semmonen jännä ilmiö sen asioiden mitä korostetaan kasvatusihanteissa siinä on vähän niin ku sama ilmiö kun niin kauhean monessa muussakin semmonen heiluriliike vaikutus et kun tiettyjä asioita on korostettu edellä ja todettu että ei nää ihmiset oo yhtään paremmaksi tullu niin sen jälkeen tää heiluri heilahtaa toiseen*

*suuntaan aletaan korostaa vastakkaisia arvoja sillä kuvitelmalla et jos ne ihmiset nyt tulis paremmiksi (Marja)*

*en oo oikeestaan koskaan tullu miettineeksi sitä mutta tosiaan sehän on kuitenkin vuosikymmenten vaihdossa niin ku muuttunut et se on niin helppo aina sanoa että yhteiskunta ku se ei tarkota mitään ja se ei yksilöi ketään mutta se on paljon vaikeempi sit sanoa et kuka siellä yhteiskunnassa loppukädessä niin ku ohjaa että mä en kyllä tiedä (Kaisa)*

*mistähän ne tulis kukahan viisas tuolla niitä sanelee dhkä ne tässä muokkautuu tietenkä tämä yhteiskunta koululaitos niitä muokkailee ja sitä kautta ne siirtyy kasvatukseen isältä pojalle sanotaan nyt vaikka että varmaan jonkinnäköisät oljen nuoraa kouluille antaa voisko olla opetushallituksen yleiset kirjelmät joissa viisaat on pohtinu kasvatustavoitteita (Mika)*

*mä sanoisin lapsi et lapsi ei muutu että mä sanosin että tavallaan jos tämmösiä trendejä tulee eteen kasvattamiseen niin se on paljon sitä että ajatellaan et nyt noin ois parempi näin ois parempi ja tahtoo unohtua taas semmonen perusasia (Maija)*

Valtaosa opettajista kokee opettajan henkilökohtaisten arvostusten ja sitä kautta omien kasvatustavoitteiden merkityksen voimakkaampana kasvatustyönsä suuntaajana kuin opetussuunnitelman kasvatustavoitteiden. Kasvatustyötä tehdään opettajan omalla persoonalla. Oman opettajuuden syventyessä myös henkilökohtaiset kasvatustavoitteet toimivat yhä voimakkaampina oman toiminnan ohjaajina. Poikkeavasti yksi opettajista kokee opetusviranomaisten antamien asetusten vaikuttavan vahvimmin kasvatustyössään.

*no ihan jos suoraan sanotaan niin minun mielestä ei oo mitään merkitystä ainakaan omaan työhöni mä teen niillä omilla ajatuksillani ja omilla ihanteillani sitä työtä enkä rupee jotain ylevää ihannetta sinne enää lisää kauppaamaan niille oppilaille jos ei tunnu musta oikeelta että mä voisin tehdä niin (Ville)*

*omalla persoonallahan tätä tehdään sieltä ne niin ku enemmän tulee (Matti)*

*joo minun mielestä se on sanahelinää että kyllä ne varmasti hienolta näyttävät siellä mutta en mä usko siihen että se olis ikään kun ohjenuora kyllä ne käytännössä omat henkilökohtaiset on (Pekka)*

*mä jotenkin luulen et se varmaan menee niin että mitä kauemmin on alalla niin sitä voimakkaammin tulee se oma näkemys (Kaisa)*

*kyllä meille tulee ohjeet opetushallituksesta tai ministeriöstä lähtien niin kyllä ne on semmoset aika vankasti toimintaa ohjaavat (Lauri)*

### 5.3 Opettajan käsityksiä ihmisestä

Opettajien ihmiskäsityksellä on keskeinen rooli opettajien kasvatustyössä. Ihmiskäsitys toimii kokonaisvaltaisena lähtökohtana opettajien kasvatustyölle. Opettajat ovat pääosin optimistisia ihmisen kasvatettavuuden suhteen. Ihmiseen pystytään kasvatuksen avulla vaikuttamaan hyvinkin suuressa määrin. Edelleen opettajien mielestä ihminen tarvitsee kasvatusta tullakseen ihmiseksi. Opettajien mielestä ihminen itse kykenee vaikuttamaan merkittävästi menestymiseensä ja kehittymiseensä elämässä, vaikkakin myös ihmisen kasvu- ja elinympäristöllä nähdään olevan merkitystä ihmisen elämän muotoutumisessa. Opettajat ajatukset ihmisen elämän tarkoituksesta ja ihmisen tehtävästä elämässä poikkeavat toisistaan. Onnellisen elämän saavuttaminen näyttäytyy kuitenkin useimmille opettajille tavoittelemisen arvoisena asiana. Ihminen on opettajien mielestä arvokas omassa ihmisyydessään. Edelleen pääosa opettajista ajattelee ihmisen olevan perusolemukseltaan hyvä.

#### 5.3.1 Ihmisen kasvatettavuus ja kasvatuksen merkittävyys

Opettajien käsitykset ihmisen kasvatettavuudesta ovat pääosin hyvinkin optimistisia. Sen sijaan opettajien näkemykset siitä, mihin kasvatuksella voidaan ihmisessä vaikuttaa, poikkeavat toisistaan. Osa opettajista näkee ihmisen persoonallisuuden sellaisena alueena, mitä kasvatuksen avulla on viime kädessä vaikea muokata. Muutama opettaja näkee ihmisen geeniperimän kokonaisuudessaan jollain tapaa kasvatukselta koskemattomana alueena.

*kasvatuksella on valtavat mahdollisuudet kyl mä uskon niinkun elinikäiseen oppimiseen ja elinikäiseen kasvamiseen että kaikkeen voi vaikuttaa jossain määrin (Lauri)*

*joskus tuntuu että päätä lyö seinään kun täällä yrittää sitten kasvattaa nuita pahimpia karpaaseja ttä eihän sitä nyt ihan älyttömiin pysty tietenkin siinäkin voi yrittää vähän pehmittää ja silotella niitä kulmikkautta siinä enemmän näitten kasvatusihanteiden suuntaan (Mika)*

*mä luulen et joku identiteettikin niin sehän niin ku muovautuu koko ajan matkan varrella ja pikku hiljaa mä en usko et ihminen on mikään valmis paketti ku se tulee et vain jotain pystyy muokkaan vaan kyllä ihmisestä tulee perimänsä näkönen no perimä on siis se asia mitä ei voi kasvatuksella muuttaa mut sit kaikki tää sosiaalinen puoli niin kyllähän se muotoutuu sitte ympäristön kasvatuksen mukaan (Kaisa)*

*se mitä vanhemmista siirtyy jo geeniperimänä mallina niin se on kuitenkin et esimerkiksi jos me opetetaan jotain hyvää juttua ja sitten lapsi menee kotiin ja vanhemmat kumoaa sen niin se on ihan turha mitä se opettaja se synnyttää lapsessa ristiriidan (Maija)*

Kaikki opettajat tunnustavat kasvatuksen vahvan merkityksen ihmisiksi kasvamisessa. Opettajien mielestä vain kasvatuksen avulla ihmisestä tulee ihmisyhteisön jäsen. Opettajat eivät kyseenalaista kasvatuksen merkitystä ihmisyyteen kasvamisessa, koska he ajattelevat kasvatuksen olevan ihmisille luontainen tapa ohjata jälkipolvensa kulloiseenkin yhteiskuntaan. Opettajien näkemyksissä korostuu kasvatuksen merkitys erityisesti ihmiskunnan kehittymisen ja jatkuvuuden kannalta, ihminen tarvitsee tietyt perustiedot ja -taidot toimiakseen ihmisyhteisönsä aktiivisena jäsenenä.

*mä uskon kyllä siihen että tarvitaan mä jotenki en usko semmoseen no ainakin maatalossa jos annetaan vaan niityn rehottaa niin siit ei mitään tuu et kyllä se semmosia toimenpiteitä vaatii (Lauri)*

*kyllä tarvitaan et kyllä mä luulen et kasvatus on niin semmonen sisäsyntyinen juttu että aina jollain tavalla on vanhemman sukupolven tehtävä kasvattaa nuorempaa sukupolvee kyllä eläinmaailmassa kyllähän sielläkin niinku emot ohjaa ja siellä opitaan matkimalla et ei siitä vaan tuu mitää jos lyödään pyyhkeet kehään ja pärjätkää omillanne (Kaisa)*

*emmä tiä onhan tota ihmiset pystyny lisääntymään ja levittäytymään maan päälle ilman kasvatustakin joskus aikanaan mutta tota ihmisiähän ne nyt varmaan on ollut siltikin mutta varmaan tässä nykyisessä yhteiskunnassa niin semmosta ihmistä joka tässä yhteiskunnassa pärjää niin semmosta varmaankaan ei ilman kasvatusta saa (Ville)*

### 5.3.2 Ihmisen elämänkulkua ohjaavat tekijät

Jokainen opettaja lähtee tarkastelemaan kysymystä, mitkä asiat vaikuttavat eniten ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen elämässä, ihmisestä itsestään löytyvien tekijöiden kautta. Opettajien mielestä voimakkain vaikuttaja ihmisen elämän muotoutumisessa on ihminen itse. Useimmin mainittuja tekijöitä elämässä menestymisen ehtoina ovat itsetuntemus, terve itsetunto sekä tietynlainen sisäinen motivaatio oman elämänsä kehittämiseen. Elämässä kehittymisen ja menestymisen takeena nähdään myös tietynlainen yksilön sulautuvuus kulloiseenkin yhteisöön. Vaikkakin ihmistä itseään korostetaan oman elämänsä kulkua vankasti ohjaavana tekijänä, eräälle opettajalle tämä näkemys näyttäytyy jopa pelottavana teoriana. Hän

haluaisi uskoa, ettei ihminen voi itse vaikuttaa kaikkiin elämässään tapahtuviin asioihin.

*riippuu paljon siitä että minkälainen itsetunto rakentuu sekä sieltä kotoa ja koulusta onko sitten itsetunto sietää muiden sanomisia ja pettymyksiä ja vaikka se on vähän kulunut sana niin se kuvaa sitä että ei olis toisten heiteltävissä vaan jotenkin terve se itsetunto (Maija)*

*mä uskon siihen että se menestyminen lähtee siitä ihmisestä itsestään ja hänen omat toimensa ja mä olin viime viikolla kuuntelemassa... ja ...oli kirjottanu just kirjan sattuma suosii valmistautunutta must se oli hieno kirjan nimi ja must siinä on semmonen totuuden siemen kyllä se hyvä tahto vie läpi mistä vaan (Lauri)*

*jos mä palaan tähän perusasiaan niin se että ihminen tietää kuka se on ja se että ihminen sitten pystyy polkematta toisiaan toimimaan siinä ryhmässä tietysti nyt jos aatellaan tämmöstä menestymistä elämässä niin mitä se nyt sitten onkin niin kyllähän siinä täytyy olla jonkin asteista joko se on kunnianhimoa tai sitten vahvaa halua toimia jonkin asian hyväksi (Marja)*

*se on toisaalta hirveen helppo teoria ja hirveen pelottava teoria että kaikki riippuu vaan just siitä mitä sä itte teet et ehkä mä kuitenkin haluan uskoa siihen että joku muukin ratkasee (Kaisa)*

Opettajat katsovat, että paitsi ihmisessä itsessään olevat tekijät myös ihmisen elinympäristö vaikuttaa ihmisen elämän kulkuun. Erityisesti ihmisen kasvuympäristö sekä erilaiset yhteisöt, joihin ihminen kulloinkin kuuluu, vaikuttavat ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen sitä edesauttaen tai estäen. Muutama opettaja nostaa esiin, että ihmisen elämäkulkuun voivat vaikuttaa myös ympäristöstä ja yksilöstä riippumattomat, sattumanvaraiset tekijät.

*kyllä se varmasti on se ympäristö et minkälaiseen ympäristöön sä sitte satut putkahtaan ja kuka sua sitte kasvattaa ja minkälaisissa olosuhteissa (Kaisa)*

*käytännössä sitten saattaa vaikuttaa tämä että minkälaiseen kotiin on sitten sattunut syntymään ja okei jos vanhemmilla on koulutusta niin mitä ilmeisemmin just tämmöset kouluttautumiseen liittyvät asiat niin sitten niitä osataan kotona arvostaa ja jos lasta osataan tukea sitten tavallaan niin ku tästä näkökulmasta (Pekka)*

*kyllähän sitten voi tulla semmosiakin esteitä jotka ei johdu itsestä (Maija)*

### 5.3.3 Ihmiselämän tarkoitus ja tehtävä

Opettajien näkemykset ihmisen elämän tarkoituksesta vaihtelevat suuresti. Jokaisella opettajalla on persoonallinen näkemys siitä, miksi täällä maailmassa eletään. Useimpia mainintoja saa kuitenkin ajatus, jonka mukaan ihmisen tulisi voida savuttaa jollain tavalla onnellinen elämä. Käytänteet, joiden kautta onnellisuus saavutetaan, vaihtelevat opettajien kesken. Osa opettajista huomauttaa, että onnellisuuden takeena ovat myös kanssaihmiset, joiden huomioiminen takaa yksilölle itselleenkin mielekkään elämän. Muutama opettaja näkee elämän tarkoituksena ihmisten lisääntymisen ja tätä kautta ihmissuvun jatkamisen. Toisaalta eräs opettaja ei näe ihmiselämällä olevan mitään erityistä tarkoitusta.

*elää tää elämä niin ettei sitten jossain vaiheessa ajattelis että elämä on jäänyt elämättä että voi kutakuinkin hyväksyä sen mitä on niin ku tässä elämässä saanu aikaan ja tehny et vois sit vielä vanhempana kuin minä siis tosi vanhana niin olla jotenkin ettei tarttis sitä haikailla et elämä meni enkä mä elänyt sitä et vois tehdä semmosia asioita joita haluais ja vois kuitenkin sillai tehdä ne niin ettei kauheesti runnois eikä haavottas toisia ihmisiä se on vaan eletävä se elämä (Marja)*

*ihmiselämän tarkoitus on levittää onnellisuutta ympärilleen niin se ei kauheen kaukana ole siitä ihmiselämän tarkoituksesta (Lauri)*

*sanotaan näin sylki suuhun menetelmällä että rakastaa ja tulla rakastetuksi (Maija)*

*oisko tämmönen alkukantainen että ihmisuku jatkuu (Pekka)*

*en mää tiää tarviiks sillä olla mitään tarkotusta en mää siis mitään laajempaa tarkotusta jokainen hoitaa sen oman leiviskänsä ja sillä sipuli (Matti)*

Opettajien näkemykset ovat vaihtelevia myös keskusteltaessa ihmisen tehtävästä elämässä. Vahvimpana näyttäytyy kuitenkin ajatus, että jokaisella ihmisellä olisi omanlaisensa tehtävä tässä elämässä. Osa opettajista ajattelee, että ihmisen tehtävänä laajasti ottaen olisi pyrkiä elämään ihmisarvoista elämää ja toimimaan sekä lähimmäistensä että elinympäristönsä hyväksi.

*ainakin olla yks osa tätä sen hetkistä maailman kulkua ja tuota tehdä niin jotenkin sillai omissa rajoissaan parhaansa pyrkiä ainakin hyvään vaikkei siihen aina pääsiskään ihmisen tehtävänä vaan on olla osa tätä kaikkeusketjua se on osa niin ku omaa sukhistoriaansa se on vanhempia ja sitten se on tietysti myös niin kun eteenpäin toteutuneissakin jälkeläisissä mahdollisesti ihmisen on pidettävä huoli siitä että tavallaan kaikkien muidenkin ihmisarvo säilyy ja et sen oma ihmisarvo säilyy (Marja)*

*se on meillä niin erilainen joka ihmisellä mut ei nyt ainakaan tuhota kenenkään muun elämää eikä omaansa (Maija)*

*mä luulen et se ihmisen tehtävä on se niin ku yksilöllinen mun mielestä se on jo osa sitä hyvää elämää et sä selville et mikä on sun tehtävä ja saat siitä mielekkään siitä omasta elämästä (Kaisa)*

*mulla se vois liittyä luontoon ja tasapainosuuteen siellä toisaalta aktiivisesti suojella luontoa ja toisaalta olla tuhoomatta sitä ja luonto laajasti ymmärrettynä kasvit ja eläimet ja maaperä ja ihmiset ja koko systeemi (Lauri)*

#### 5.3.4 Ihmisarvo ja ihmisen perusolemus

Valtaosa opettajista näkee ihmisen olevan itsessään arvokas eli ihmisyyttä nähdään arvona sinänsä. Tässä yhteydessä korostuvat opettajien näkemykset siitä, että ihminen on jollain tavalla ainutlaatuinen maailmassa elävistä eliöistä.

*ihmisen arvo pitäis perustua siihen ihmisyyteen mun mielestä (Marja)*

*kyllähän ihminen ainutlaatuinen on eliöistä (Lauri)*

*siihen että on arvokas sen takia että on olemassa (Maija)*

Suurin osa opettajista katsoo ihmisen olevan pohjimmiltaan hyvä. Tosin opettajien perustelut ihmisestä löytyvälle hyvyydelle ovat vaihtelevia. Osa opettajista katsoo, että ihmisen täytyy olla pohjimmiltaan hyvä, koska ihminen tavoittelee elämässään pääosin hyviä asioita. Osa taas kokee, että ihmisen hyvyyteen uskominen luo yksinkertaisesti perustan koko ihmisyydelle. Pahuuden nähdään olevan seurausta lähinnä ihmiseen ulkoapäin vaikuttavista tekijöistä. Muutama opettaja ajattelee ihmisen olevan perusolemukseltaan paha. Ihmisen pahuus ilmenee muun muassa tietynlaisena itsekkyytenä, mikä nähdään ihmiselle luontaisena ominaisuutena.

*must tuntuu et koko ajan niin ku tulee vastaan semmosia asioita jotka osoittaa et se ei ehkä olis niin ja mä uskon että nimenomaan se lisää sitä mun uskoa siihen et sen täytyy sittenkin olla niin must se on jotenkin semmonen olemassaolon perusta että jaksaa uskoa siihen hyvään ihmisyyteen (Kaisa)*

*kyllä sieltä varmaan enemmän hyvää löytyy ihmisestä kuin paha eihän me pahasta lähetä että kyllä se paha sinne jos ihmisestä tulee paha niin sitten se on jollakin tavalla ympäristön rinnakkais vaikutusta aika lailla pohjimmiltaan hyviä ollaan tietysti voi sit pahaksi tulla (Mika)*

*minun mielestä on paha ehkä siinä semmonen kristillinen ajattelu taustalla että ihmiselle kai on luonteenomaista asioitten ajattelu omasta näkökulmasta pelkästään ja tämmönen niin valinnat ovat sitten yleensä itsekkäitä että just tämmönen epätietoisuus minusta ei ole ihmiselle luontaista (Pekka)*

### 5.3.5 Ihmiskäsityksen rooli kasvatustyössä

Opettajia haastateltaessa emme suoranaisesti milloinkaan tiedustelleet opettajilta heidän ihmiskäsitystään. Muutama opettaja kuitenkin liittyy keskustelussa nousseiden teemojen lomaan oman ihmiskäsityksensä kuvailua. Omaan ihmiskäsitykseen viitataan lähinnä keskusteltaessa omien ihmis- tai kasvatustehosteiden muutoksista oman elämän tai työuran aikana. Näiden opettajien ihmiskäsitys on muuttunut kontekstuaalisesti heidän elämänsä vaiheissa.

*tää on hyvin tällöinen praktinen ja käytännöllinen tää mun ihmiskuvani tää ei oo mikään semmonen maailmaa syleilevä (Marja)*

*mä oon opiskellut paitsi liikunnanopettajaksi myös valmentajaksi ja kyllä mulla sillon oli erilainen ihmiskäsitys kuin nykyään koska silloin mitattiin kaikki sentteinä ja sekunteina ja kiloina ja menestyksenä ja leipä oli kiinni siitä että urheilijat pärjäsi niin kyllä se tietyllä tavalla loi tietynlaista ihmiskuvaa mitä mä en enää pidä tärkeänä tai sillai mallina (Lauri)*

*H: minkälainen on sitten sun tämän päivän ihmiskäsitys*

*L: must se on vähemmän suoristuskeskeinen ja vois sanoa pehmeämpi ja ehkä suvaitsevaisempi ja laajempi (Lauri)*

Opettajat antavat omalle ihmiskäsitykselleen hyvin kokonaisvaltaisen roolin oman kasvatustyön ohjaajana. Jokainen opettaja tunnustaa ihmiskäsityksen keskeisyyden oman opettajuuden lähtökohtana. Opettajan ihmiskäsitys antaa kasvatustyölle tarkoituksen ja toisaalta samalla sisäisen motivaation oman työn tekemiseen. Opettajat kokevat, että ihmiskäsitys näyttäytyy keskeisenä kasvatustyötä ohjaavana osa-alueena erityisesti heidän toimiessaan kasvattajan roolissa ja tehdessään kasvatuksellisia ratkaisuja. Vaikkakin ihmiskäsitys on opettajille merkityksellinen tekijä, sitä ei kuitenkaan välttämättä reflektoida päivittäin.

*se antaa työlle merkityksen et jos mun työ ei olisi muuta kuin lätkiä niitä ruotsin ja matikan tunteja lukujärjestykseen paikalleen niin kyllä tässä aika uupuis mut sitten kun ajattelee et jos mun työ onkin sitten ihmisyyteen kasvattamista ja tukemista ja kun sitten tapaa joitain henkilöitä ketkä on lähteny pitkältä takamatkalta sillon kun ne on täällä ollu pahimman murrosiän kourissa ja siitä kasvanu niin kyllä se on semmonen voimaa antava tekijä mikä luo uskoa tähänkin ammattiin (Lauri)*

*kyllä se siellä taustalla vaikuttaa aika voimakkaasti ja kun se vaikuttaa säilyy itelläkin se vire koko ajan haluaa kehittyä siinä omassa työssään (Mika)*

*kyllä se niin ku osaa siitä toiminnasta ohjaa aika pitkälle täs on oikeestaan niin ku kaks osaa minun nähdäkseni tässä minun omassa työssäni että toinen on sitä että koetetaan opettaa niitä tiedollisia asioita ja toinen sitten tätä kasvatustuolta että*



*kyllähän se nyt varmaan se ihmiskäsitys aika lailla sitä ohjaa et mitkä on niitä hyviä kasvatusasioita ja tärkeitä mitä pitäis esille tuoda (Ville)*

*onhan se varmaan ihan yks merkittävimmistä jutuista koska kun mä edelleenkin niin kuin sanoin että mä koen olevani kasvattaja enkä opettaja omalla ihmiskäsityksellä siihen on todella suuri merkitys nimen omaan ihmisten kanssa tekemisissä se on varman niin ku koko ajan mukana (Matti)*

*sanosin että se on niin ku tavallaan se selkäranka siinä päivässä (Maija)*

*se on pikemminkin semmonen joka on olemassa mutta jota niin kun ei oo semmonen asia mitä mä tietoisesti jatkuvasti sitä ajattelen (Marja)*

#### 5.4 Opettajien ihmis- ja kasvatusihanteiden eroavaisuudet ja samankaltaisuudet työnkuvan mukaan

Vertailtaessa opettajien ihmis- ja kasvatusihanteita heidän työnkuvansa mukaan, on tärkeää tuoda esille muutama vertailun pohjalla oleva periaate. Samaa ainetta opettavien opettajaparien ihmis- ja kasvatusihanteiden vertailuun on valittu vain ne osa-alueet, jotka esiintyvät kummankin opettajan ajattelussa. Ei siis riitä, jos vain toinen opettaja tuo esille tietyn ajatuksen ihmis- ja kasvatusihanteistaan.

##### 5.4.1 Opettajaparin ihmisihanne

###### *Äidinkielen opettajat – Kaisa ja Marja*

Äidinkielen opettajat arvostavat ihmistä, joka kykenee toimimaan aktiivisena ihmisyhteisön jäsenenä. Edelleen heidän ihanneihmisellään on korkea moraali, mikä osaltaan hyödyttää koko ihmisyhteisön toimivuutta. Äidinkielen opettajat näkevät ihmisen yhteisöllisyyden ominaisuutena, jota ilman ihmiskunta ei pysty toimimaan eikä kehittymään. Kummankin opettajan ihmisihanteen muodostumiseen ovat vaikuttaneet ihmissuhteet. Äidinkielen opettajien mielestä heidän ihanneihmisen kuvansa voimakkain vaikutus kasvatustyöhön on ihanneihmiselle luettujen ominaisuuksien konkretisoituminen käytännön kasvatustyön tavoitteiksi ja sitä myöten myös opetusmenetelmiksi. He katsovat, että myös muut opettajat näkevät ihanneihmisensä ominaisuudet kasvatustyönsä päämäärinä.

Voimakkaimmat eroavaisuudet äidinkielen opettajien ihmisihanne-ajattelussa koskevat ihmisihanteen saavutettavuutta sekä ihmisihanteen kuvan aktiivista refleктоimista. Toiselle opettajalle ihanneihmisen kaltaiseksi tuleminen näyttäytyy realistisena tavoitteena, toinen opettaja taas kokee vaikeampana ihanneihmisen kuvansa saavuttamisen. Toinen opettajista pohtii omaa ihanneihmisen kuvaansa päivittäisissä kasvatustilanteissa. Toiselle opettajalle oman ihanneihmisen kuvan pohtiminen liittyy inhimilliseen kanssakäymiseen kokonaisuudessaan.

#### *Liikunnan opettajat – Mika ja Lauri*

Ihanneihmisen kuva on liikunnan opettajille tavoittelemisen arvoinen pyrkimys, jonka tehtävänä on antaa suuntaa ihmisenä kehittymiselle. Liikunnan opettajien mielestä ihminen ei voi päästä milloinkaan täydellisyyteen ja saavuttaa omaa ihmisihanteen kuvaansa. Molempien opettajien ihmisihanteessa samankaltaisia ominaisuuksia ovat korkeaan moraaliin liittyvät ominaisuudet ja hyvyys. Lisää samankaltaisuutta löytyy opettajien ihmisihanteen muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä sekä ihmisihanteen vaikutuksista omaan kasvatustyöhön. Ihmisihanteen kuvaan ovat kummallakin vaikuttaneet omat ihmissuhteet sekä koululaitoksen arvopohjan refleктоiminen. Kumpikin opettajista pyrkii omassa työssään toimimaan omalle ihmisihanteen kuvalleen asettamiensa ominaisuuksien mukaisesti. Lisäksi kumpikin opettaja näkee selkeänä työssään ihmisihanteensa ja kasvatuseroavuuksien välisen yhteyden.

Eroavaisuutta liikunnan opettajien ihmisihanne-ajattelussa löytyy ihmisihanteen ominaisuuksien perusteluissa sekä ihanneihmisen muotoutumiseen vaikuttaneissa tekijöissä. Toinen opettaja perustelee ihmisihanteensa ominaisuudet niiden kokonaisvaltaisuudella ihmiselämässä, toisen opettajan mielestä ilman tiettyjä ominaisuuksia ihmisen on ylipäätään vaikea selviytyä maailmassa. Toinen opettajista näkee kotikasvatuksen merkittävänä ihmisihanteen kuvansa muokkaajana, kun taas toiselle opettajalle oma kotikasvatus ei ole ollut merkittävä ihmisihanteen kuvan muokkaaja.

#### *Matematiikan opettajat – Ville ja Pekka*

Matematiikan opettajille ihmisihanne näyttäytyy yleisesti arvokkaana pidettävänä ihmisen kuvana. Matematiikan opettajat painottavat omassa ihanneihmisen kuvassaan korkeaan moraaliin liittyviä ominaisuuksia, vaikkakaan kumpikaan opettajista ei löydä

vankkoja perusteita omille painotuksilleen ihanneihmisen kuvassa. Samankaltaisuutta voidaan havaita myös ihanneihmisen kuvan aktiivisessa reflektoinnissa sekä ihmisihanteen ja oman työn välisissä yhteyksissä. Opettajat ovat pohtineet omaa ihanneihmisen kuvaansa lähinnä yksityiselämässään eteen tulleiden asioiden yhteydessä. Molemmille opettajille oman ihmisihanteen vaikutus kasvatustyöhön ilmenee omassa toiminnassa sekä oppilaiden kanssa että työyhteisössä ylipäätään. Kumpikin opettajista pyrkii toimimaan työssään oman ihmisihanteen kuvan mukaisesti.

Matematiikan opettajien ihmisihanne-ajattelussa selkeimmät eroavaisuudet näkyvät siinä, miten oma ihmisihanne on muodostunut. Toiselle opettajalle oma uskonnollis-painotteinen tausta näyttäytyy vahvana ihmisihanteen kuvan muokkaajana. Toinen opettajista taas näkee oman ihanneihmisen kuvansa muotoutuneen monien erilaisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Matematiikan opettajilla on lisäksi erilainen näkemys siitä, millä tavalla opettajan ihmisihanne vaikuttaa opettajien työhön ylipäätään. Toinen opettajista arvelee opettajan ihmisihanteella olevan merkitystä kasvatustyössä vain, jos opettajan motiivit työnsä tekemiseen perustuvat hänen ihmiskäsitykseensä. Toinen opettaja taas näkee ihmisihanteen merkityksen opettajien työssä ylipäätään opettajien työn mielekkyyden kannalta.

#### *Luokanopettajat – Matti ja Maija*

Luokanopettajien ihanneihmisen ominaisuuksissa on löydettävissä samankaltaisuutta siinä, että kumpikin opettaja korostaa ihanneihmisen kuvassaan ihmisen kykyä toimia ihmisyhteisössä. Molemmat opettajat perustelevat ihmisihanteensa ominaisuudet siten, että ominaisuuksia on oppinut arvostamaan oman elämäkokemuksen myötä. Samankaltaisuutta löytyy myös ihmisihanteeseen vaikuttaneista tekijöistä. Kumpikin opettaja mainitsee ihmissuhteiden merkittävän vaikutuksen oman ihmisihanteen kuvan muotoutumisessa. Molemmat opettajat tunnustavat opettajien ihmisihanteiden vaikutuksen ylipäätäänkin voimakkaana kasvatustyössä. He katsovat, että opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa ja sitä myöten myös mahdollisuus muokata oppilaitaan tietynlaiseksi ihmiseksi.

Luokanopettajien ihmisihanne-ajattelussa on havaittavissa eroavaisuuksia ihmisihanteen kuvan luonteessa sekä ihmisihanteen heijastumisessa omaan työhön.

Luokanopettajat näkevät ihanneihmisen luonteen erilaisena. Toinen opettajista näkee ihanneihmisen kuvan realistisena tavoitteena. Toiselle opettajista ihanneihmisen kuva taas näyttäytyy pikemminkin yleisesti hyväksyttynä päämääränä, eli kuvana siitä, millainen ihmisen tulisi olla, mutta mitä ihmisen on inhimillisyydessään vaikea saavuttaa. Luokanopettajien ajatukset myös siitä, miten ihmisihanne vaikuttaa heidän kasvatustyössään, ovat erilaiset. Toinen opettajista näkee ihmisihanteensa vaikuttavan suoraan kasvatustyönsä tavoitteisiin sekä opetusmenetelmiin. Toinen opettaja taas katsoo ihmisihanteensa ilmenevän kasvatustyössään siten, että hän pyrkii opettajana olemaan ihanneihmisensä kaltainen ja näin esimerkkinä oppilailleen.

#### 5.4.2 Opettajaparin kasvatusihanne

##### *Äidinkielen opettajat – Kaisa ja Marja*

Äidinkielen opettajien kasvatusihanteissa samankaltaista on halu kasvattaa oppilaat yhteisöllisyyteen. He myös perustelevat omat kasvatusihanteensa samantyyppisillä argumenteilla. Kumpikin katsoo, että juuri omien tavoitteiden kautta oppilas tulee selviytymään omassa elämässään ja nykyisessä maailmassa. Opettajat ovat samaa mieltä siitä, että oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien vahvistaminen ja oppilaan sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseneksi eivät ole keskenään ristiriitaisia tavoitteita. Tosin kumpikin tunnustaa, että vain ihminen, joka on kasvanut persoonaksi, pystyy toimimaan tasapainoisena yhteisön jäsenenä. Molempien opettajien kasvatusihanteet ilmenevät käytännön kasvatustyössä opetusmenetelmien valinnassa sekä oppilaan kohtaamisessa. Puhuttaessa kasvatusihanteiden saavuttamisesta, molemmat opettajat näkevät kotikasvatuksen merkityksen vahvempana verrattuna koulukasvatukseen. Kumpikin opettaja on samaa mieltä yhteiskunnan voimakkaasta vaikutuksesta opetussuunnitelman kasvatusihanteiden määrittäjänä.

Opettajien ajattelussa on nähtävissä eroavaisuutta opetusmenetelmien valintojen taustalla. Toinen opettaja valitsee opetusmenetelmät tietoisesti kasvatusihanteitansa tukeviksi. Toisella opettajalla motiivit käyttää tietynlaisia opetusmenetelmiä ovat toisenlaisia. Opettajat näkevät eri tavoin peruskoulun opetussuunnitelmasta löytyvien kasvatusihanteiden painotukset. Toinen opettajista katsoo, että opetussuunnitelmassa painotetaan sekä oppilaan yksilöllisyyden tukemista että sosiaalistamista. Toisen mielestä opetussuunnitelman kasvatusihanteissa korostuu enemmän kasvattaminen

yhteisöllisyyteen. Opettajien ajattelussa on eroavaisuutta myös siinä, että toinen opettaja kokee opetussuunnitelman kasvatusihanteet ristiriitaisina nimenomaan oppilaan yksilöllisyyden ja sosiaalistamisen tavoitteiden suhteen. Toisen opettajan mielestä opetussuunnitelman kasvatusihanteet eivät ole ristiriitaisia. Opettajien toimintaa ohjaavat eri painotuksin opettajien omat ja yleiset kasvatusihanteet. Toinen opettajista toimii enemmän yleisten kasvatusihanteiden suunnassa kun taas toisen toimintaa ohjaavat pikemminkin omat kasvatusihanteet.

#### *Liikunnan opettajat – Mika ja Lauri*

Molemmat liikunnan opettajat haluavat kasvattaa oppilaistaan itsenäisiä sekä korkean moraalin omaavia yksilöitä, jotka kykenevät toimimaan yhteisön jäsenenä. Opettajien välillä löytyy samankaltaisuutta myös siinä, miten omat kasvatusihanteet konkretisoituvat omassa työssä. Molempien opettajien mukaan kasvatusihanteet ovat esillä jokapäiväisissä kasvatustilanteissa välillä tiedostettuna ja välillä tiedostamatta. Kummatkin opettajat näkevät kotikasvatuksen vaikutuksen kasvatusihanteiden saavuttamisessa voimakkaampana koulukasvatukseen verrattuna. Samankaltaista ajattelua opettajien kesken on havaittavissa myös puhuttaessa opetussuunnitelmasta löytyvien kasvatusihanteiden ja omien kasvatusihanteiden välisestä suhteesta. Opettajat eivät näe suurempia ristiriitoja omien ja yleisten kasvatusihanteiden välillä. Kumpikin opettaja näkee opetusviranomaisten roolin merkittävänä kasvatusihanteiden määrittäjänä.

Liikunnan opettajat perustelevat eri tavoin omat kasvatusihanteensa. Toinen opettaja perustelee kasvatusihanteensa ihmiskunnan kokonaisvaltaista hyvinvointia ajatellen. Toisen opettajan kasvatusihanteet taas ovat lähtöisin omista henkilökohtaisista intresseistä sekä oman koulutuksensa tuomasta tietotaidosta. Opettajat painottavat hieman eri tavoin myös oppilaan yksilöllisyyttä ja toisaalta sosiaalistamista tukevia tavoitteita. Toinen opettajista katsoo, että oppilaan yksilöllisyyttä tukemalla hänestä tulee myös tasapainoinen yhteisönsä jäsen. Toinen opettaja pyrkii tasapainoisesti painottamaan sekä oppilaan yksilöllisyyttä että sosiaalistamista tukevia tavoitteita kasvatuksessa. Opettajilla on erilaisia kokemuksia kodin ja omien kasvatusihanteiden ristiriitaisuuksista. Toinen opettaja kokee joutuvansa päivittäin tilanteisiin, joissa kodin kasvatustavoitteet ovat opettajan omien tavoitteiden kanssa ristiriitaiset. Toinen opettajista ei ole havainnut suurempia ristiriitaisuuksia kodin ja omien

kasvatusihanteiden välillä. Opettajat tiedostavat peruskoulun opetussuunnitelmasta löytyvät kasvatusihanteet eri tavoin. Toisella opettajista on selkeä näkemys yksittäisistä kasvatusihanteista sekä niiden painotuksista opetussuunnitelmassa, kun taas toinen opettaja ei ole yhtä tietoinen niiden suhteen. Opettajat kokevat myös eri tavalla merkitykselliseksi omien ja yleisten kasvatusihanteiden vaikutukset omassa työssään. Opetussuunnitelman kasvatusihanteet ohjaavat vahvemmin toisen opettajan työtä kuin toisen, jolle henkilökohtaiset kasvatusihanteet näyttäytyivät tärkeämpiä oman toiminnan ohjaajina.

#### *Matematiikan opettajat – Ville ja Pekka*

Molemmat matematiikan opettajat näkevät kasvatusihanteinaan oppilaan oman ajattelun sekä oppilaan vastuuntuntoisuuden kehittämisen yhteiskunnassa. Kumpikin opettaja painottaa kotikasvatuksen tärkeyttä oppilaan ihmisyyteen kasvamisessa koulukasvatukseen verrattuna. Samankaltaisuutta opettajien ajattelussa voidaan havaita myös siinä, että kummankin kasvatusihanteet näkyvät oppilaiden toimintaa ohjaavien normien sisällöissä. Vaikka kummankin opettajan omat kasvatusihanteet ohjaavat vankemmin heidän työtään kuin opetussuunnitelman kasvatusihanteet, he eivät kuitenkaan koe ristiriitaa omien kasvatusihanteidensa ja opetussuunnitelman kasvatusihanteiden välillä. Yhteneväisyyttä havaitaan myös siinä, että opettajien mielestä opetussuunnitelman kasvatusihanteet määrittää kulloinenkin yhteiskunta ja päätavoitteena yleisissä kasvatusihanteissa on oppilaan sosiaalistaminen yhteiskunnan jäseneksi.

Matematiikan opettajilla on erisuuntaisia painotuksia kasvatusihanteissaan. Toinen opettajista pyrkii pikemminkin sosiaalistamaan oppilaitaan yhteiskunnan jäseniksi, kun taas toisen opettajan tavoitteena on tukea oppilaan yksilöllistä kehitystä. Myös opettajien kasvatusihanteiden tietoinen reflektointi käytännön kasvatustilanteissa poikkeaa toisistaan. Toinen opettaja tiedostaa selkeämmin toimintansa taustalla vaikuttavat kasvatusihanteet, kun taas toiselle opettajalle haastattelu oli ensimmäisiä kasvatusihanteiden reflektointitilanteita. Matematiikan opettajat näkevät myös opetussuunnitelman kasvatusihanteiden sisältöjen painotukset eri tavoin.

### *Luokanopettajat – Matti ja Maija*

Molemmat luokanopettajat haluavat kasvattaa oppilaistaan terveen itsetunnon omaavia ja omatoimisia yksilöitä, jotka kykenevät toimimaan oman yhteisönsä tasapainoisina jäseninä. Samalla tavalla kumpikin painottaa kasvatusihanteissaan pikemminkin oppilaan yksilöllistä kehittymistä kuin sosiaalistamista yhteiskunnan jäseneksi. Kasvatusihanteet heijastuvat kummankin opettajan työhön vaikuttaen jokapäiväisissä kasvatustilanteissa automatisoituneina käytänteinä. Kumpikin opettaja on kohdannut työssään ristiriitaisuuksia kodin ja omien kasvatusihanteiden välillä. Molemmat tunnustavat kotikasvatuksen vaikutuksen olevan voimakkaampi koulukasvatukseen verrattuna oppilaan ihmisyyteen kasvattamisessa. Kumpikin opettaja perustaa työnsä omille kasvatusihanteilleen, vaikkakaan kumpikaan ei näe ristiriitaa opetussuunnitelman ja omien kasvatusihanteiden välillä.

Luokanopettajat tiedostavat opetussuunnitelmasta löytyvien kasvatusihanteiden sisällölliset painotukset eri tavoin. Eroavaisuutta voidaan huomata myös puhuttaessa kasvatusihanteiden määrittäjästä, toinen näkee lapsen perusolemuksen keskeisimpänä kasvatusihanteiden muokkaajana, kun taas toisen mielestä yhteiskunta määrittää kulloisetkin kasvatusihanteet.

#### 5.4.3 Opettajaparien ihmis- ja kasvatusihanteiden vertailu työnkuvan mukaan

Äidinkielen, liikunnan ja matematiikan opettajat korostavat ihmisihanteissaan korkeaan moraaliin liittyviä ominaisuuksia. Äidinkielen ja luokanopettajat painottavat ihmisen kykyjä toimia ihmisyhteisönsä aktiivisena jäsenenä. Äidinkielen, liikunnan ja luokanopettajilla oman ihmisihanteen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet omat ihmissuhteet. Edelleen heidän ihmisihanteensa heijastuu heidän kasvatustyöhönsä siten, että he pyrkivät kasvattamaan oppilaansa oman ihmisihanteen kuvansa kaltaisiksi ihmisiksi. Liikunnan ja matematiikan opettajien ihmisihanne-ajattelua yhdistää se, että he pyrkivät toimimaan työssään oman ihmisihanteen kuvansa mukaisesti esimerkkinä oppilailleen.

Koko opettajaryhmän kesken huomattavaa eroavaisuutta ihmisihanne-ajattelussa on havaittavissa siinä, miten he käsittävät ihmisihanteen luonteen sekä siinä, miten he perustelevat omalle ihmisihanteelle asetettuja ominaisuuksia. Edelleen hajoavaisuutta

löytyy siinä, millaisissa tilanteissa opettajat ovat pohtineet omaa ihmisihanteen kuvaansa.

Kaikki opettajaryhmät pyrkivät kasvattamaan oppilaansa kykeneviksi toimimaan ihmisyhteisön aktiivisina jäseninä ja näin olleen sosiaalistamaan heitä yhteiskunnan jäseniksi. Edelleen kaikilla opettajaryhmillä omat kasvatusihanteet heijastuvat jokapäiväisiin kasvatustilanteisiin esimerkiksi käytettävänä opetusmenetelminä sekä luokan toimintaa ohjaavina normeina. Kaikki opettajat näkevät kotikasvatuksen merkityksen voimakkaampana oppilaan ihmisyyteen kasvamisessa verrattuna koulussa annettavaan kasvatukseen.

Liikunnan, matematiikan ja luokanopettajat eivät koe ristiriitaa omien ja opetussuunnitelmasta löytyvien kasvatusihanteiden välillä. Äidinkielen, liikunnan ja matematiikan opettajien mielestä yhteiskunta määrittää kulloisetkin kasvatusihanteet. Matematiikan ja luokanopettajat pitävät omia kasvatusihanteitaan tärkeämpinä oman työn ohjaajina kuin opetussuunnitelman kasvatusihanteita. Matematiikan ja liikunnan opettajat pyrkivät kasvattamaan oppilaistaan korkean moraalin omaavia ihmisiä. Liikunnan ja luokanopettajien kasvatusihanteissa yhteistä on pyrkimys kasvattaa oppilaat itsenäisiksi yksilöiksi. Edelleen liikunnan ja luokanopettajille yhteistä on se, että kasvatusihanteiden reflektointi käytännön kasvatustilanteissa on automatisoitunut.

Opettajaryhmien kasvatusihanne-ajattelua erottaa pääasiassa se, miten he tiedostavat opetussuunnitelman kasvatusihanteiden sisällöt ja painotukset. Edelleen eroavaisuutta opettajaryhmien kesken on siinä, painottavatko he omassa kasvatustyössään oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien kehittämistä vai oppilaan sosiaalistamista yhteiskunnan jäseneksi. Opettajaryhmillä on keskenään erilaisia kokemuksia myös siitä, ovatko he kohdanneet ristiriitoja omien ja oppilaan kodin kasvatusihanteiden välillä.



## 5.5 Opettajien ihmis- ja kasvatusihanteiden eroavaisuudet ja samankaltaisuudet työkokemuksen mukaan

Vertailtaessa opettajien ihmis- ja kasvatusihanteita opettajien työkokemuksen mukaan on tärkeää tuoda esille muutama vertailun pohjalla oleva periaate. Opettajaryhmien ihmis- ja kasvatusihanteiden vertailuun on valittu vain ne osa-alueet, jotka esiintyvät vähintään kolmen opettajaryhmään kuuluvan opettajan ajattelussa. Ei siis riitä, jos vain kaksi opettajaa neljän opettajan muodostamasta ryhmästä tuo esille tietyn ihmis- ja kasvatusihanteen osa-alueen. Edelleen samainen periaate vaikuttaa myös verrattaessa kumpaakin opettajaryhmää kokonaisuudessaan.

### 5.5.1 Opettajaryhmän ihmisihanne

#### *Alle kymmenen vuoden työkokemus – Kaisa, Mika, Ville ja Matti*

Alle kymmenen vuoden työkokemuksen omaavien opettajien ihmisihanteissa samankaltaista on korkean moraalin arvostaminen. Pääosa opettajista perustelee ihmisihanteensa ominaisuuksia yhteiskunnallisesta viitekehystä käsin. He kokevat, että ihminen tarvitsee tietynlaisia ominaisuuksia selviytyäkseen nyky-yhteiskunnassa. Suurimmalla osalla ihmisihanteen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet oma kotikasvatus, koulutustausta sekä ihmissuhteet. Jokaisen opettajan ihmisihanne heijastuu omaan työhön ilmeten sekä kasvatustyön tavoitteina että käytettävänä opetusmenetelminä. Jokaisen opettajan ihmisihanne heijastuu heidän kasvatustyöhönsä siten, että opettajat pyrkivät ohjaamaan oppilaitaan niihin päämääriin, joita he arvostavat myös omassa ihmisihanteessaan. Samalla tavalla he arvelevat, että ihmisihanne näyttäytyisi myös muillakin opettajilla juuri kasvatustyön päämäärinä.

Hajoavaisuutta alle kymmenen vuoden työkokemuksen omaavien opettajien ihmisihanne-ajattelussa on nähtävissä ainoastaan koskien ihmisihanteen saavutettavuutta.

*Yli kymmenen vuoden työkokemus – Marja, Lauri, Pekka ja Maija*

Yli kymmenen vuoden työkokemuksen omaavien opettajien ihmisihanteiden ominaisuuksissa painottuvat korkea moraalit sekä ihmisen kyvyt toimia ihmisyyhteisön jäsenenä. Suurimalla osalla oman ihmisihanteen kuvan muotoutumiseen ovat vaikuttaneet erilaiset ihmissuhteet sekä kulloinenkin työympäristö. Opettajat ajattelevat pääosin ihmisihanteen olevan ideaalikuva, jota ihmisen on rajallisuudessaan vaikea saavuttaa. Suurin osa opettajista näkee oman ihmisihanteen kuvansa heijastuvan omaan työhön siten, että he itse pyrkivät toimimaan omien ihanteidensa mukaisesti. Arvellessaan, miten opettajien ihmisihanteet näkyvät opettajien työssä ylipäätään, suurin osa pitää ihmisihanteita merkittävänä opettajien työtä ohjaavana tekijänä. Opettajat ovat pohtineet omaa ihmisihanteen kuvaansa erilaisissa ihmiskontakteissa.

Hajoavaisuutta yli kymmenen vuoden työkokemuksen omaavien opettajien ihmisihanteiden ajattelussa on havaittavissa ainoastaan ihmisihanteiden kuvan perusteluissa.

### 5.5.2 Opettajaryhmän kasvatusihanteet

*Alle kymmenen vuoden työkokemus – Kaisa, Mika, Ville ja Matti*

Pääosa alle kymmenen vuoden työkokemuksen omaavista opettajista pyrkii kasvattamaan oppilaistaan korkean moraalin omaavia yhteistyötaitoisia ihmisiä. Kaikki opettajat painottavat kasvatusihanteissaan pikemminkin oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien kehittämistä ja tukemista kuin oppilaiden sosiaalistamista yhteiskunnan jäseniksi. Samoin jokainen opettaja näkee kotikasvatuksen voimakkaampana vaikuttajana koulukasvatukseen verrattuna kasvatusihanteiden saavuttamisessa. Suurin osa opettajista katsoo omien kasvatusihanteidensa heijastuvan jokapäiväisiin kasvatustilanteisiin, vaikkakaan he eivät tietoisesti ajattele niiden olemassaoloa kyseisissä tilanteissa. Jokainen opettaja tiedostaa opetussuunnitelman kasvatusihanteiden olemassaolon, vaikkakaan niiden sisällöt eivät ole syvemmin sisäistettyjä. Jokainen opettaja pitää omia kasvatusihanteitaan tärkeämpinä oman työnsä ohjaajina yleisiin kasvatustilanteisiin verrattuna, vaikka pääosa opettajista ei koekaan suurempia ristiriitaisuuksia omien ja opetussuunnitelmasta löytyvien kasvatusihanteiden välillä. Opettajat näkevät kulloisenkin yhteiskunnan olevan voimakkain opetussuunnitelman kasvatusihanteiden määrittäjä.

Alle kymmenen vuoden työkokemuksen omaavien opettajien kasvatusihanneajattelussa ei löytynyt suurempia eroavaisuuksia.

*Yli kymmenen vuoden työkokemus – Marja, Lauri, Pekka ja Maija*

Suurin osa opettajista haluaa kasvattaa oppilaansa omatoimisiksi ja yhteistyötaitoisiksi ihmisiksi. Samalla tavoin opettajien kasvatusihanteiden painotuksissa samankaltaisuutta löytyy siinä, että opettajat kokevat oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien kehittämisen kulkevan oppilaan sosiaalistamisen tavoitteiden rinnalla toisiaan tukevinä päämäärinä. Jokaisen opettajan mielestä kotikasvatuksen vaikutus oppilaan ihmisenä kasvamiseen on koulukasvatusta merkittävämpää. Pääosa opettajista on kohdannut ristiriitaa omien ja oppilaan kodin kasvatusihanteiden kesken. Opettajien kasvatusihanteet heijastuvat heidän käyttämiinsä opetusmenetelmiin sekä käytännön toimintaa ohjaaviin normeihin. Suurin osa opettajista tiedostaa käytännön kasvatustilanteiden taustalla vaikuttavien kasvatusihanteiden merkityksen kulloisessakin tilanteessa. Pääasiallisesti jokainen opettajista tiedostaa opetussuunnitelmasta löytyvien kasvatusihanteiden sisällöt ja ne näyttäytyvät opettajien ajattelussa vahvasti sisäistettyinä. Opettajien mielestä opetussuunnitelman kasvatusihanteissa korostuvat tietynlainen ihmisyyhteisöjen väliseen tasavertaisuuteen pyrkivä laajakatseisuus ja suvaitsevaisuus sekä oppilaiden yhteistyökykyjen kehittäminen. Kukaan opettajista ei näe ristiriitaa omien kasvatusihanteidensa ja opetussuunnitelman kasvatusihanteiden välillä, vaikka opettajien toimintaa ohjaavatkin vankasti omien kasvatusihanteiden sisällöt.

Opettajat näkevät eri tavoin ainoastaan yleisten kasvatusihanteiden määrittäjän.

### 5.5.3 Opettajaryhmien ihmis- ja kasvatusihanteiden vertailu työkokemuksen mukaan

Nuorempien ja vanhempien opettajien ihmisihanteen ominaisuudet eroavat siinä määrin, että vanhemmat opettajat painottavat omassa ihmisihanteessaan nuorempia enemmän ihmisen kykyjä toimia ihmisyyhteisön jäsenenä. Nuoremmilla opettajilla näkyy puolestaan yhtenäisempi linja heidän perustellessaan ihmisihanteensa ominaisuuksia yhteiskunnallisesta viitekehystä käsin, kun taas vanhemmilla opettajilla ihmisihanteiden perustelut eroavat keskenään. Toisin kuin nuoremmilla opettajilla, vanhempien opettajien ihmisihanteiden muotoutumiseen on vaikuttanut

myös heidän työympäristönsä. Eroavaisuutta on nähtävissä myös siinä, että nuoremmat opettajat pyrkivät kasvattamaan oppilaitaan oman ihmisihanteen kuvansa mukaisiksi. Vanhempien opettajien ihmisihanne taas heijastuu heidän työhönsä siten, että he itse pyrkivät toimimaan ihmisihanteensa mukaisesti esimerkkinä oppilailleen.

Nuorempien ja vanhempien kasvatuseroavaisuudessa on eroavaisuutta siinä, että nuoremmat opettajat painottavat oppilaan kasvamisen tavoitteissa yhteistyötaitojen lisäksi myös korkeaan moraaliin liittyviä tavoitteita. Vanhemmat opettajat taas nostavat yhteistyötaitojen rinnalle oppilaiden omatoimisuutta tukevia tavoitteita. Myös kasvatuseroavaisuuden painotukset nuorempien ja vanhempien opettajien välillä poikkeavat toisistaan. Nuoremmat opettajat korostavat kasvatuseroavaisuudessaan oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien kehittämistä, kun taas vanhempien opettajien kasvatuseroavaisuudessa oppilaan yksilölliseen kehitykseen tähtäävät tavoitteet kulkevat rinta rinnan oppilaan sosiaalistamiseen liittyvien tavoitteiden kanssa. Vanhemmilla opettajilla kasvatuseroavaisuuden tiedostaminen on selkeämpää käytännön kasvatustilanteissa kuin nuoremmilla opettajilla. Yhtä lailla nuorempiin opettajiin verrattuna vanhemmilla opettajilla on tiedostetumpi käsitys opetussuunnitelman kasvatuseroavaisuudesta. Vanhemmilla opettajilla on kokemuksia nuoria opettajia enemmän myös kodin ja omien kasvatuseroavaisuutensa ristiriitaisuuksista. Nuoremmat opettajat näkevät selkeämpänä kasvatuseroavaisuuden määrittäjän, kun taas vanhemmilla opettajilla ajatukset kasvatuseroavaisuuden määrittäjästä poikkeavat toisistaan.

## 6 TULOKSIA OPETTAJAN IHMISKÄSITYKSESTÄ

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme päätulokset, opettajien ihmiskäsitykset. Ensimmäisessä alaluvussa olemme profiloineet kullekin opettajalle omanlaisensa ihmiskäsityksen edellisessä luvussa esiteltyjen ihmis- ja kasvatuseritysten ja opettajien yleisten käsitysten ihmisestä tuloksien perusteella. Toinen alaluku kokoaa yhteen jokaisen opettajan ihmiskäsitysjärjestyksen keskeisimmät piirteet. Kolmannessa ja neljännessä luvussa vertailemme opettajien ihmiskäsityksiä heidän työnsä ja työkokemuksensa mukaan.

### 6.1 Opettajien ihmiskäsitykset

#### 6.1.1 ”Jaksaa uskoa siihen hyvään ihmisyyteen” (Kaisa)

Kaisan ihmiskäsitys sisältää piirteitä humanistisesta, kristillisestä ja naturalistisesta ihmiskäsityksestä. Eniten hänen ihmiskäsitysjärjestyksensä painottuvat kuitenkin kristillisen ja humanistisen ihmiskäsityksen piirteet.

Kristillisen ihmiskäsityksen mukaisesti Kaisa katsoo ihmisen olevan eettinen olento, joka on vastuussa paitsi itsestään myös lähimmäisistään. Myös Kaisan kasvatuserityksissä korostuu pyrkimys kasvattaa oppilaat oikeudenmukaisiksi ja toisia ihmisiä kunnioittaviksi. Kaisa näkee jo yhteiskunnan toimivuudenkin kannalta merkittävänä ihmisen yhteisöllisen luonteen korostamisen. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan jokainen ihminen on samanarvoinen Jumalan edessä. Kaisakin pyrkii omassa opettajuudessaan toimimaan oikeudenmukaisesti kaikkia oppilaitaan kohtaan. Kaisan ajattelussa on nähtävissä myös voimakasta uskoa siihen, että ihminen ei voi itse täysin vaikuttaa oman elämänsä kulkuun. Kristillisessä ihmiskäsityksessä ulkopuolisten voimien katsotaan ohjaavan ihmisen elämää. Tämän ulkopuolisen voiman katsotaan olevan Jumala. (Hirsjärvi 1982; Peltonen 1979.)

*mun mielestä pitää olla siis kuitenkin empaattinen ja ottaa huomioon muut ihmiset että ei eletä täällä yksin (Kaisa)*

*se on varmaan nimenomaan tää sosiaalisuus semmonen et sitä vain täällä tarvii et on tilanne mikä hyvänsä niin täällä ei oo semmosta tilannetta et sä voit ajatella vain omaa etua eli silloin yhteiskunta toimii kun täällä otetaan muut ihmiset huomioon (Kaisa)*

*H: uskot sä siihen et vois olla jotain semmosta niin ku ulkopuolista voimaa joka sitten ohjailis ihmistä täällä elämässä*

*K: kyllä sillä tavalla että jostain mä uskon et tulee moraali ja omatunto ja tämmöset asiat se on toisaalta hirveen helppo teoria ja hirveen pelottava teoria että kaikki riippus vaan siitä mitä sä itte teet et ehkä mä kuitenkin haluan uskoa siihen että joku muukin ratkaisee (Kaisa)*

Humanistisessa ihmiskäsityksessä ihmiselle annetaan ehdoton arvo, hänellä on erityisasema koko luomakunnassa. Kaisakin korostaa ihmisen ainutlaatuisuutta luomakuntaansa nähden ja katsoo ihmisen olevan arvokas omassa ihmisyydessään. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti kasvatuksen päämääränä on ihmisen persoonallisuuden kasvattaminen eli ihmisen oman olemuksen toteutuminen. Samoin Kaisa pyrkii omassa kasvatustyössään keskittymään enemmänkin oppilaiden yksilöllisten ominaisuuksien vahvistamiseen kuin sosiaalistamiseen yhteiskunnan jäseneksi. Kaisa näkee ihmisen elämän tarkoituksen ja ihmisen tehtävän elämässä olevan jokaisella ihmisellä yksilöllinen. Humanistisen ihmiskäsityksen tavoin hän korostaa, että ihmisen tulisi omassa ihmisyydessään saavuttaa yksilöllisesti mielekäs ja onnellinen elämä. Kaisa näkee ihmisen olevan humanismin kaltaisesti pohjimmiltaan hyvä. (Hirsjärvi 1982; Peltonen 1979.)

*en halua missään nimessä et pelkästään niin et kaikki tasapäistetään ja mää vaan tuotan semmosia palikoita mitkä pyörii yhteiskunnan rattaissa hyvin että se on aika karu ajatus että kyllä mä yritän niin ku jokaiselle kaivaa siitä oppiaineesta niitä vahvoja puolia esiin (Kaisa)*

*ihmisen arvo pitäis kyllä perustua siihen ihmisyyteen mun mielestä se on jotenkin semmonen olemassaolon perusta että jaksaa uskoa siihen hyvään ihmisyyteen (Kaisa)*

Naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisellä katsotaan olevan joitakin luontaisia vaistopohjaisia käyttäytymistapoja. Kaisa näkee kasvatuksen olevan ihmiselle luontainen tapa ohjata jälkipolvia. Naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan sekä perintö- että ympäristötekijät vaikuttavat ihmisen kehitykseen. Vaikka Kaisa näkeekin kasvatuksen mahdollisuudet ihmisen muovaamisessa optimistisena, hän toteaa ihmisen perimän olevan alue, jota kasvatuksen avulla ei voida muuttaa. Edelleen hän korostaa ihmisen elinympäristön vaikutusta ihmisen kasvamisessa. (Hirsjärvi 1982; Hirsjärvi 1984.)

*kasvatus on niin semmonen sisäsyntyinen juttu että aina jollain tavalla on vanhemman sukupolven tehtävä kasvattaa nuorempaa sukupolvea kyllä eläin maailmassa kyllähän sielläkin niin ku emot ohjaa ja siellä opitaan matkimalla (Kaisa)*

*kyllä ihmisestä tulee perimänsä näkönen perimä on siis se asia mitä ei voi kasvatuksella muuttaa mut sit kaikki tää sosiaalinen puoli niin kyllähän se muotoutuu sitten ympäristön kasvatuksen mukaan (Kaisa)*

### 6.1.2 ”Jaettava ominaisuus tää hyvä ihmisyyys” (Marja)

Marjan ihmiskäsitys pohjautuu pääosin kristilliseen ja humanistiseen ihmiskäsitykseen.

Kristillisessä ihmiskäsityksessä painottuva lähimmäisen rakkaus näkyy kokonaisvaltaisesti myös Marjan ajattelussa. Samoin kuin Marjan, myös kristillisen ihmiskäsityksen mukaan, ihmisyyys toteutuu yhteydessä kanssaihmiin ja yhteiselämässä ihmisyyhteisössä. Marjan ihmiskäsityksessä näkyy voimakkaasti kristilliselle ihmiskäsitykselle ominainen ihmisen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden yhdistämisen ajatus. Toisaalta Marja painottaa ihmis- ja kasvatusihanteissaan yksilön ainutkertaisuutta, toisaalta taas ihmisten keskinäistä yhteyttä ja yhteisvastuullisuutta. Ihminen nähdään kristillisessä ihmiskäsityksessä vastuullisesti vapaana yksilönä, ihminen on vastuussa sekä itsestään että muista. Myös Marja pyrkii vahvistamaan oppilaidensa yksilöllisiä ominaisuuksia korostaen kuitenkin ihmisen vastuuntuntoisuutta koko ihmisyyhteisöä ajatellen. Marjan mielestä ihminen ei voi milloinkaan tulla ihannehimisen kuvansa kaltaiseksi. Myös kristillisessä ihmiskäsityksessä tunnustetaan ihmisen rajallisuus, hänen kykynsä eivät milloinkaan riitä elämän kokonaisuuden ymmärtämiseen. (Hirsjärvi 1982; Peltonen 1979.)

*must ihminen on harvoin kauheen arvokas jos niin ku elää vaan itselleen ja yksin et se on semmonen jaettava ominaisuus tää hyvä ihmisyyys et se tarvitsee muut ihmiset siihen mukaan ja kyvyn olla muiden kanssa (Marja)*

*on hyvin tärkeitä olla oma itsensä ja on hyvin tärkeitä olla kuitenkin ryhmänsä jäsen (Marja)*

*H: mitä mielestäsi tarkoitetaan ihmisihanteella?*

*M: kai se ois joku semmonen ideaalikuva siitä minkälainen ihminen parhaimmillaan olisi tämmönen ylipäättäsä raadollisessa maailmassa tavoittamaton (Marja)*

Humanistisen ihmiskäsityksen taustaletuksena on ajatus, että ihminen pystyy sivistyksen saavuttamisen jälkeen tuntemaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä

niiden puitteissa luomaan itselleen täyden elämän. Myös Marja näkee, että ihmisellä itsellään on ratkaiseva vaikutus oman elämänsä muotoutumisessa. Tosin ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen vaikuttavissa tekijöissä Marja korostaa yksilöllisyyden rinnalla myös ihmisen yhteisöllistä luonnetta. Humanistinen ihmiskäsitys edustaa optimistisinta käsitystä ihmisen kasvatettavuudesta. Samoin Marja näkee kasvatuksen mahdollisuudet rajattomina ihmisen muokkaamisessa. Humanistisen ihmiskäsityksen tavoin hän myös katsoo kasvatuksen olevan välttämätöntä ihmisyyteen kasvamisessa. Marja korostaa humanismin tavoin ihmisen olevan arvokas itsessään. (Hirsjärvi 1982, Peltonen 1979)

*H: mitkä asiat mielestäsi vaikuttaa eniten ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen elämässä?*

*M: se että ihminen tietää kuka se on...kyllähän siinä täytyy olla jonkinasteista joko sen on kunnianhimoa tai sitten vahvaa halua toimia jonkin asian hyväksi...kyllä se jollain lailla itsestä lähtee luottaa omaan itseensä ja osaa toimia ryhmässä (Marja)*

*ihmiskunnan historia on jo näyttänyt niin paljon karmeita esimerkkejä siinä et paljon rajaa ei ole jos halutaan kasvattaa ihmistä ihan mihin tahansa niin se pystytään kyllä kasvattaa hurjiinkin tilanteisiin (Marja)*

*ihmisellä on arvo sinänsä kun ihminen on ihminen siis ei oo mikään semmonen mikä hankitaan jostakin vaan se on automaattisesti ihmisellä kun ihminen syntyy tähän maailmaan sillä on ihmisarvo (Marja)*

### 6.1.3 ”Kauneus, totuus ja hyvyys” (Lauri)

Laurin ihmiskäsitys pohjautuu pääosin humanistiseen ihmiskäsitykseen. Lisäksi hänen ihmiskäsityksessään on joitain kristilliselle ihmiskäsitykselle tunnusomaisia piirteitä.

Laurin ihmisihanne rakentuu humanistisen ihmiskäsityksen luonteenhyveiden varaan. Myös Laurin kasvatustehosteissa on nähtävissä humanistiselle ihmiskäsitykselle tunnusomaisia piirteitä. Lauri pyrkii kasvattamaan oppilaansa muun muassa tasapainoisiksi ja henkisesti hyvinvoiviksi yksilöiksi. Humanistisen ihmiskäsityksen tapaan Lauri katsoo ihmisen arvon perustuvan ihmisen ainutlaatuiseseen ja henkisyteen. Ihmisen kasvatettavuuden suhteen Lauri on humanistisen ihmiskäsityksen tavoin hyvin optimistinen ja uskoo elinikäiseen kasvamiseen ja oppimiseen. Laurin mielestä ihminen itse luo edellytyksensä menestyä ja kehittyä elämässään. Samoin humanistisessa ajattelussa ihminen itse korotetaan jalustalle ja ajatellaan, että järkensä



avulla ihminen pystyy vaikuttamaan merkittävästi oman elämänsä kulkuun. (Peltonen 1979; Ropo 1985.)

*kyllä mun ihmisihanteessa nää antiikin arvot kauneus totuus ja hyvyys niin tasapainosesti on keskenään tasapainossa (Lauri)*

*mä oon hyvin optimistinen että minusta kasvatuksella on valtavat mahdollisuudet...mä uskon niin ku elinikäiseen oppimiseen ja elinikäiseen kasvamiseen...kyllä mä uskon että kaikkeen voi vaikuttaa jossain määrin (Lauri)*

*mä uskon siihen että sen menestyminen lähtee siitä ihmisestä itsestään ja hänen omat toimensa...kyllä se hyvä tahto vie kyllä läpi mistä vaan (Lauri)*

Laurin ajattelussa on havaittavissa kristillisen ihmiskäsityksen piirteitä erityisesti koskien ihmisihanteen luonnetta ja sen ilmenemistä kasvatustyössä. Kristillisen ihmiskäsityksen tapaan Lauri tunnustaa ihmisen rajallisuuden. Ihminen ei Laurin mielestä milloinkaan kykene tulemaan ihanneihmisen kuvansa kaltaiseksi. Myös kristilliselle ihmiskäsitykselle tunnusomainen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden yhteensovittaminen näkyy Laurin kasvatuserityksissä siten, että Lauri kokee tärkeänä sekä oppilaan yksilöllisen olemuksen tukemisen että oppilaan sosiaalistamisen yhteisön jäseneksi. Edelleen Lauri painottaa kasvatuserityksissään kristillisestä arvomaailmasta tuttuja korkeaan moraalisiin liittyviä ominaisuuksia. Kristillisessä ihmiskäsityksessä eettisten ja moraalisten ratkaisujen perusta on Raamatussa. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan Jumala on antanut ihmiselle tehtäväksi hoitaa ja varjella luomakuntaansa. Myös Lauri ajattelee, että ihmisen täytyy elää sopuissa elinympäristönsä kanssa sitä suojellen ja arvostaen. (Hirsjärvi 1982; Peltonen 1979; Ropo 1985.)

*mä koetan työssäni olla semmonen niitten ihanteiden mittainen eihän siihen koskaan pääse mutta pyrkimys on (Lauri)*

*paitsi että on itsenäinen niin on myös kykenevä muitten ihmisten kans toimimaan (Lauri)*

*voi nukkua yönsä rauhassa kun on kaikissa toimissaan ollut rehellinen ja oikeudenmukainen (Lauri)*

#### 6.1.4 ”Yksilöstä lähtävä liikkeelle” (Mika)

Mikan ihmiskäsitys rakentuu sekä humanistisen että kristillisen ihmiskäsityksen varaan.

Mikan kasvatustavoitteissa korostuvat oppilaan yksilöllisen olemuksen vahvistamiseen tähtäävät tavoitteet. Humanistinen ihmiskäsitys painottaa ihmisen yksilöllisyyttä ja omien kykyjen ja taipumusten kehittämistä täyteyteen, ihmisyyden korkeimpana päämääränä nähdään humaniteetin saavuttaminen. Mika näkee ihmisen olevan humanistisen ihmiskäsityksen kaltaisesti pohjimmiltaan hyvä. Ihmiseen tuleva pahuus on ulkopuolisten tekijöiden seurausta ja poistettavissa, mikäli ympäristöä tai kasvatustapoja muutetaan. Edelleen humanistisen ihmiskäsityksen tavoin, Mikan mielestä ihmisellä itsellään on menestymisen avaimet omissa käsissään oman elämänsä suhteen. Mika korostaa ihmisen yksilöllistä ainutlaatuisuutta myös puhuessaan ihmisen elämän tarkoituksesta. Hänen mielestään ihmisen täytyy elää elämä, joka on juuri yksilölle itselleen mielekäs ja onnellinen. (Ropo 1985.)

*koen että aika paljon yläasteella vielä se yksilöllisen olemuksen kasvattaminen on tärkeää että se oma itsetunto...yksilöstä lähtävä liikkeelle (Mika)*

*kyllä sieltä varmaan enemmän hyvää löytyy...eihän me pahasta lähetä että kyllä se paha sinne jos ihmisestä tulee paha niin sitte se on jollakin tavalla ympäristön rinnakkaisvaikutusta (Mika)*

*H: mitkä asiat sun mielestä vaikuttavat eniten ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen omassa elämässä?*

*M: varmaan se että on saatu luotua semmonen vire sille ihmiselle että se oppii että nää on nää asiat omasta työnteosta kiinni että tulee semmonen sisäinen halu tehdä niitä hommia ja oppii siihen että niitä pitää itse selvittää (Mika)*

Mikan kasvatustavoitteissa painottuvat myös kristilliselle ihmiskäsitykselle ominaiset piirteet. Mikan kasvatustavoitteille on tunnusomaista oppilaiden kasvattaminen sekä yksilöllisiin että yhteisöllisiin päämääriin. Tämä kertoo kristillisestä ihmiskäsityksestä, jossa ajatellaan ihmisen olevan sekä yksilö että yhteiskuntansa jäsen. Mika tunnustaa kristillisen ihmiskäsityksen tavoin ihmisen rajallisuuden, hänen mielestä ihminen ei voi tulla täydellisesti ihanneihmisen kuvansa kaltaiseksi. Mika näkee ihmisen kasvatettavuuden pääosin optimistisena. Tosin hän kristillisen ihmiskäsityksen tavoin näkee kasvatuksen suhteellisuuden ja pyrkii katsomaan realistisesti kasvatuksen mahdollisuuksia ihmisen muokkaamisessa. (Ropo 1985; Hirsjärvi 1982.)

*että niistä tulis itsenäisiä just toisten huomioiminen empaattisia ...ja erityisesti oikeudenmukaisuus (Mika)*

*H: koetko sitten että nää ominaisuudet voi sitten saavuttaa?*

*M: no ei varmaan ihan täydellisyyteen ei pääse mutta kyllä niitä voi ainakin eteenpäin mennä (Mika)*

*H: onko sitten jotain semmosia mihin ei sitten pysty ihmisissä vaikuttamaan kasvatuksen avulla?*

*M: kyllähän ne perusluonteenpiirteet siellä kuitenkin aina on...eihän kaikkeen pysty kaikkea pysty samaan muottiin laittaa (Mika)*

### 6.1.5 ”Suoraselkäisyyttä kaikin puolin” (Ville)

Villen ihmiskäsitysajattelussa painottuvat humanistisen, kristillisen sekä naturalistisen ihmiskäsityksen piirteet.

Villen ajattelussa on havaittavissa humanistisen ihmiskäsityksen piirteitä paitsi hänen kasvatuserityksissään myös hänen kokonaisvaltaisissa käsityksissään ihmisestä. Kasvatuserityksissään Ville painottaa oppilaan ainutlaatuisuutta ja täten oppilaan yksilöllisen olemuksen tukemista. Humanistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen olemuksen katsotaan koostuvan tunteista, tarpeista ja kyvyistä, jotka ovat luonteeltaan positiivisia. Samoin Ville ajattelee ihmisen perusolemuksen olevan hyvä ja näin ollen ihmisten tavoittelevan hyviä asioita. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on tosi ihminen vasta kasvatuksen saatuaan. Villekin näkee optimistisena kasvatuksen mahdollisuudet ihmisen elämässä. Villen mukaan itseluottamus vaikuttaa ratkaisevasti ihmisen elämän kulkuun. Koska humanistinen ihmiskäsitys korottaa ihmisen ihmisyydessään muiden yläpuolelle, täytyy yksilön tulla tietoisesti omista kyvyistään ja rajoistaan sekä oppia luottamaan itseensä. Ihmisen tehtävä elämässä on humanistisen ajattelun kaltaisesti Villen mielestä jokaisella omanlaisensa. (Peltonen 1979; Ropo 1985.)

*H: mitkä asiat sun mielestä vaikuttaa eniten ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen elämässä*

*V: itseluottamus on varmaan kaikista tärkein asia mikä siihen vaikuttaa sen jälkeen ku se on kunnossa niin pääsee aika pitkälle (Ville)*

*no kyllähän ne hyvät asiat elämässä onhan ne semmosia mitä jokainen tavoittelee varmaan kukaan tee pahoja asioita tavoittele niin ku tietosesti (Ville)*

*H: näkisit kuitenkin optimistisena kasvatuksen mahdollisuudet*

*V: joo kyllä siinä mielessä että ja pitäähän siihen uskoa tämä työhän menee aika hukkaan jos ei siihen uskos (Ville)*

Kristillisen ihmiskäsityksen piirteitä Villen ajattelussa on nähtävissä hänen ihmisihanteensa ominaisuuksissa ja luonteessa. Villen ihanneihmisellä on kristillisen ihmiskäsityksen tavoin korkea moraalinen. Villen ajattelussa kuvastuu tietyllä tavalla ihmisen inhimillisyyden, ihminen ei voi saavuttaa täydellisyyttä ja näin ollen ihminen joutuu kohtaamaan oman rajallisuutensa. Myös kristillisessä ihmiskäsityksessä ihminen nähdään Jumalan edessä erehtyvänä ja syntisenä olentona, joka saa lunastuksessa erehdyksensä anteeksi. (Ropo 1985; Peltonen 1979)

*kyllä kai perusjuttuja on joku rehellisyys ja oikeudenmukaisuus...kyllä kai ahkerakin saisi olla ja...luotettavuutta tietysti...suoraselkäisyyttä kaikin puolin (Ville)*

*H: ootko jossain vaiheessa elämäsi joutunut erityisesti pohtimaan tätä sun ihmisihanteen kuvaa*

*V: siinä mielessä että koska kukaan ei voi varmasti olla semmonen kun se ihanneihminen on niin sitten aina ku tulee töppäiltyä tai tehtyä jotain muuta niin aina sitä siinä vaiheessa miettii että minkälainen sitä pitäis oikeen olla (Ville)*

Villen ihmiskäsitysajattelussa voidaan erottaa myös naturalistiselle ihmiskäsitykselle tunnusomaisia piirteitä. Erityisesti Villen kasvatuserityksissä ja tietyissä ihmisen olemusta koskevissa käsityksissä heijastuu naturalistinen ajattelu. Naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisyydelle tunnusomaista on ajattelun kykyjen korostuminen muihin lajeihin nähden, tärkeänä pidetään ihmisen kykyä ratkaista ympäristön asettamia ongelmia ja tieteelliseen ajatteluun pyrkimistä. Myös Ville korostaa kasvatuserityksissään oppilaan ajattelun taitojen kehittämistä. Naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on luonnossa vallitsevien lakien alainen ja kehittyä osana tätä järjestelmää, samankaltaisesti Ville pohtii kasvatuserityksen rajallisuutta ihmisyyden kasvamisessa. Koska naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on osa luontoa, on ihminen myös tärkeä tekijä ihmislajin jatkumisen kannalta. Ihmissuvun jatkaminen on Villen mielestä ihmiselämän tarkoitus. (Peltonen 1979; Ropo 1985.)

*H: tarvitaanko sun mielestä ylipäättävä kasvatusta että ihmisestä tulisi ihminen*

*V: no en mä tiä onhan ihmiset pystynyt lisääntymään ja levittäytymään maan päälle ilman kasvatustakin joskus aikanaan ihmisiähän ne nyt varmaan on ollu siltikin (Ville)*

*H: mikä on mielestä ihmiselämän tarkoitus*

*V: kyllähän se varmaan loppujen lopuksi kuitenkin on ne jälkeläiset (Ville)*

*pitäs osata vähän soveltaa niitä omia tietojaan mitä täällä koulussa opetetaan...yritän opettaa siihen että aina kun tehdään jotakin niin jos vaikka kertaalleen mieltis ensin...se looginen ajattelu on semmonen mitä tarvii sitten joka paikassa (Ville)*

### 6.1.6 ”Lähimmäistä kunnioittava ja korkea moraali” (Pekka)

Pekan ihmiskäsitys perustuu pääosin kristillisen ihmiskäsityksen pohjalle. Hänen ihmiskäsitysjattelussaan on havaittavissa piirteitä myös humanistisesta ja naturalistisesta ihmiskäsityksestä.

Pekan ihmiskäsitys rakentuu kokonaisuudessaan kristillisen ihmiskäsityksen pohjalle. Erityisesti Pekan ihmis- ja kasvatusihanteissa on kristilliselle ajattelulle ominaisia piirteitä. Pekan ihanneihmisen ominaisuudet ja kasvatusihanteet pohjautuvat Raamattuun. Pekan arvostamat korkeaan moraaliin liittyvät ominaisuudet ja lähimmäisen rakkaus ovat kristityn tärkeimpiä ominaisuuksia. Pekan kasvatusihanteissa on nähtävissä kristilliselle ihmiskäsitykselle tyypillinen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden perusjännite, toisaalta ihminen on vapaa yksilö, mutta myös vastuullinen yhteiskuntansa jäsen. Ihmisen kasvatettavuutta ajatellen Pekka on optimistinen, vaikka hän näkeekin kristillisen ihmiskäsityksen tavoin suhteellisenä kasvatuksen mahdollisuudet ihmisen muokkaamisessa. Kristilliselle ihmiskäsitykselle on luonteenomaista nähdä ihminen perusolemuksestaan syntisenä. Samoin Pekka näkee ihmisen olevan pohjimmiltaan paha. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaisesti Pekka näkee ihmisen tehtävän olevan elinympäristönsä suojeleminen ja sen kunnioittaminen.

*H: minkälaisia piirteitä olis sitten tämmösellä omalla ihmisihanteella?*

*P: no lähimmäistä kunnioittava ja korkea moraali (Pekka)*

*H: tiedostatko sinä sen että juuri tähän mä nyt haluan kasvattaa tällä tavalla?*

*P: siinä taustalla on joku tämän tyyppinen että kuinka itse toimit niin sillä on merkitystä sitten myös siihen ympäristöön ja niihin ihmisiin jotka ovat ympärillä (Pekka)*

*H: onko sun mielestä ihminen hyvä vai paha pohjimmiltaan?*

*P: minun mielestä on paha...siinä on semmonen tämä kristillinen ajattelu taustalla että ihmiselle on luonteenomaista niin ku asioitten ajattelu omasta näkökulmasta pelkästään (Pekka)*

*ihmisen tehtävä olis ottaen huomioon niin ku tämä erityislaatuinen asema suhteessa luontoon niin toimia vastuullisesti (Pekka)*

Vaikkakin kristillinen ihmiskäsitys leimaakin Pekan ajatuksia, katsoo hän kuitenkin ihmiselämän tarkoituksen olevan naturalistisen ajattelun mukaisesti ihmissuvun jatkuminen.

*H: mikä mielestäsi on ihmiselämän tarkoitus?*

*P: oisko tällöinen alkukantainen että ihmissuku jatkuu (Pekka)*

Humanistinen ihmiskäsitys korostaa ihmisyyden itseisarvoa, ihmisellä on erikoisasema luomakunnassa ja näin ollen erityisarvoa. Pekka kokee samoin puhuessaan ihmisen itseisarvosta omassa yksilöllisyydessään.

*H: mihin ihmisen arvo mielestäsi perustuu?*

*P: jokainen on yksilö ja ikään kuin sitä kautta ainutlaatuinen niin se arvo on siinä (Pekka)*

### 6.1.7 ”Saavuttaa tietyn sivistyksen” (Matti)

Matin ihmiskäsitystä voidaan luonnehtia voimakkaan humanistiseksi. Hänen ajattelussaan on havaittavissa myös hieman kristilliselle ihmiskäsitykselle tunnusomaisia piirteitä.

Humanistinen ihmiskäsitys vaikuttaa erityisen voimakkaasti Matin ihmis- ja kasvatuserityisyyden ominaisuuksiin ja luonteeseen. Matti näkee humanistisen ihmiskäsityksen tapaan hyvinkin optimistisena ihmisen kehittymisen mahdollisuudet. Matin mielestä ihminen voi helpostikin tulla oman ihanneihmisen kuvansa kaltaiseksi. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti ihanneihmisen tunnusmerkkeinä nähdään muun muassa harmonisuus ja eheys, mitkä korostuvat myös Matin ihanneihmisen ominaisuuksissa. Matin kasvatuserityisyydessä näkyy edelleen yksilön monipuoliseen kehittymiseen ja hyvinvointiin tähtäävät päämäärät. Erityisesti Matti korostaa ihmisen olevan järjellinen olento ja hän pyrkiikin kasvattamaan oppilaansa omaa ajatteluaan käyttäviksi yksilöiksi. Humanistinen ihmiskäsitys leimaa myös Matin näkemyksiä ihmisen elämästä ylipäätään. Humanistisen ajattelun tavoin Matin mielestä ihminen pystyy henkilökohtaisilla tiedoillaan ja taidoillaan vaikuttamaan omaan menestymiseensä ja kehittymiseensä elämässä. Humanismi edustaa optimistisintä käsitystä ihmisen kasvatettavuudesta, samoin Matti korostaa, että kaikkiin osa-alueisiin ihmisessä voidaan halutessa vaikuttaa kasvatuksen avulla. Humanismin perusajatuksen

mukaisesti ihminen on Matinkin mielestä pohjimmiltaan hyvä. (Peltonen 1979; Ropo 1985.)

*H: koetko sä että tää ihmisihanne ois semmonen minkä vois saavuttaa?*

*M: no koen...hyvinkin...näitä tällasia ihmisiä löytyy niin kyllä että se ole mikään tämmönen utopinen kuva (Matti)*

*henkisellä puolella...mulle se on ehkä semmonen rauhallinen harkitseva pohtiva ihminen (Matti)*

*H: missä määrin kasvatuksen avulla voi sun mielestä muokata ihmistä?*

*M: no kaikkeen muuhun voi vaikuttaa paitsi ihmisen luonteeseen ja totta kai senkin pystyy latistamaan...tai sitä ei ainakaan pitäs mutta siihenki varmaan joskus sorrutaan (Matti)*

*H: mitkä asiat sun mielestä vaikuttas eniten ihmisen kehittymiseen ja menestymiseen elämässä?*

*M: henkilökohtaiset tiedot ja taidot...omat valinnathan ne ratkasee hyvin pitkälle...ihminen ois semmonen ku järkeesä käyttää ja saavuttaa tietyn sivistyksen ja henkilökohtaiset taidot ja tiedot niin pärjää täällä (Matti)*

Jotkut ominaisuudet Matin ihmis- ja kasvatuserityksissä kuvastavat myös kristillistä näkemystä ihmisen yhteisöllisen olemuksen kasvattamisesta. (Peltonen 1979; Ropo 1985.)

*ihminen on ihanteellinen se on empaattinen ja sitte tämmönen ottaa toiset huomioon...eikä ole tämmönen oman edun tavoittelija...semmonen joka nyky-yhteiskunnassa pärjää (Matti)*

### 6.1.8 ”Rakastaa ja tulla rakastetuksi” (Maija)

Maijan ihmiskäsitys rakentuu kristillisen ja humanistisen ihmiskäsityksen varaan.

Kristillinen ihmiskäsitys Maijan ajattelussa tulee esiin ensinnäkin hänen ihmisihanteensa luonteessa. Maija näkee ihmisen rajallisena olentona, joka vajavaisuudessaan ei kykene täydellisyyteen. Kristillinen käsitys ihmisestä katsookin ihmisen olemukseen kuuluvan tietynlaisen vajavaisuuden. Kristillisessä ajattelussa ihminen saa ainutlaatuisen arvonsa Jumalan luomistekona. Voidaan ajatella, että myös Maija näkee ihmisen arvokkaana olemassaolonsa vuoksi. Maijan kasvatuserityksissä heijastuu kristilliselle ajattelulle tyypillinen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden sopusointuisuus. Maijan mielestä yksilöllisyytensä löytämisen kautta ihminen kykenee toimimaan myös yhteiskuntaansa hyödyttäen. Maija viittaa rakkauteen puhuessaan ihmisen elämän tarkoituksesta, kristillisen ajattelun mukaan ihmisyyys toteutuu

lähimmäissuhteessa, jota hallitsee rakkaus. Maija katsoo kristillisen ihmiskäsityksen tavoin ihmisen olevan paha.

*tällä elämäkokemuksella sanoisin näin että on asioita joissa voi päästä ihanteisiinsa mutta mitä syvemmälle oppii itseään tuntemaan niin voi sanoa että tavoitteeksi jää...ihanne muuttu siinä vaiheessa kun tuli omat lapset niin sitten alkoi jollain tavalla armahtaa sitä ihmiskuvaa (Maija)*

*jos se lapsi kasvaa yksilönä tasapainoiseksi niin siitä tulee hyvä yhteiskunnan jäsen eli se on itse asiassa se et mitä se on yhteiskunnassa on tulosta siitä mitä se on yksin (Maija)*

*H: mikä sun mielestä on ihmiselämän tarkoitus?*

*M: rakastaa ja tulla rakastetuksi (Maija)*

*H: mihin sun mielestä ihmisen arvo perustuu?*

*M: mä sanosin että siihen että on arvokas vaan sen takia että on olemassa (Maija)*

*H: onko sun mielestä ihminen pohjimmiltaan hyvä vai paha?*

*M: paha (Maija)*

Humanistinen ihmiskäsitys vaikuttaa Maijan ajattelussa erityisesti hänen ihmis- ja kasvatusihanteidensa ominaisuuksiin. Maija korostaa ihanneihmisensä ominaisuuksissa ihmisen tulemista itseksi. Kokonaisuudessaankin Maijan käsityksiä ihanneihmisestä leimaavat ajatukset ihmisen minuuden löytämisestä ja vahvistamisesta. Myös kasvatusihanteissaan Maija pyrkii tukemaan oppilaidensa kasvua itsenäisiksi ja ajatteleviksi yksilöiksi.

*H: millainen on sun ihmisihanne?*

*M: semmonen joka tuntee itsensä hyväksyy itsensä...pystyy elämään tasapainoisesti...ihanne on myöskin se ettei oo enää niin riippuvainen mitä muut ajattelee vaan luo sitä omaa (Maija)*

*H: millaiseksi ihmiseksi sä haluat kasvattaa sun oppilaat?*

*M: että ne hoitas jokapäiväiset hommansa...täytyy hyväksyä myöskin ne omat rajotteensa...pystys oppimaan ja ottamaan tietoa vastaan ja sillä tavalla kehittymään (Maija)*



## 6.2 Koonti opettajien ihmiskäsityksistä

Opettajien ihmiskäsitykset perustuvat pääosin humanistiseen ja kristilliseen ajatteluun. Kuitenkin tarkasteltaessa opettajien ihmiskäsityksiä kokonaisvaltaisesti, voidaan humanistisuuden katsoa olevan jossain määrin kristillistä ajattelua hallitsevampaa.

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan kasvatuksen päämääränä on ihmisen monipuolisen persoonallisuuden kehittymisen turvaaminen. Jokainen opettaja korostaakin omilla kasvatustahdeissaan oppilaan kohtaamista ainutlaatuisena yksilönä. Oppilaan yksilöllisen olemuksen vahvistaminen tähtää oppilaan oman persoonallisuuden löytymiseen, ja sitä kautta edelleen menestymiseen elämässä. Opettajien mielestä ihminen voi pääasiassa itse vaikuttaa elämässä menestymiseen ja kehittymiseen. Tässä yhteydessä tulee esiin humanistiselle ihmiskäsitykselle kaltainen usko tietynlaiseen ihmisen kaikkivoipaisuuteen, ihminen itse järkensä avulla kykenee luomaan itselleen mielekkään elämän. Ihmisen ainutlaatuisuuden korostaminen näkyy myös siinä, että suurin osa opettajista tunnustaa ihmisen erityisaseman luomakunnassa ja antaa ihmisyydelle itseisarvon. Valtaosa opettajista näkee ihmisen olevan humanistisen ihmiskäsityksen mukaan pohjimmiltaan hyvä. Humanismin kaltaisesti suurin osa opettajista näkee optimistisena ihmisen kasvatettavuuden mahdollisuudet. Opettajat uskovat kasvatuksen mahdollisuuksiin ja nostavat sen olennaiseksi tekijäksi ihmisyyteen kasvamisessa.

Myös kristilliselle ihmiskäsitykselle tunnusomaiset piirteet näkyvät jokaisen opettajan ajattelussa. Selkeimmin kristillinen ajattelu heijastuu opettajien ihmis- ja kasvatustahdeisiin siten, että melkein jokainen opettaja pitää tärkeänä ihmisen yksilöllisyyden ja yhteisöllisen luonteen yhteensovittamista. Ihminen on paitsi ainutlaatuinen ja itsenäinen yksilö, myös ihmisyyhteisönsä vastuullinen jäsen. Ihmisen yhteisöllisyyden painottamisessa heijastuu kristilliselle ajattelulle tyypillinen lähimmäisen rakkauden korostaminen. Myös ihmisen eettisyys esiintyy usein opettajien ihmis- ja kasvatustahdeissa. Kristillisen ajattelun mukaisesti ihminen on eettinen olento, jonka toimintaa ohjaavat Raamatun moraaliset lait. Kristillinen arvomaailma heijastuu opettajien ihmisihanneajatteluun myös siten, että ihminen

nähdään inhimillisenä ja erehtyväisenä olentona, jonka on vaikea saavuttaa täydellisyyttä.

### 6.3 Opettajaparien ihmiskäsitykset työnkuvan mukaan

#### 6.3.1 Äidinkielen opettajat

Äidinkielen opettajien ihmiskäsityksiä voidaan luonnehtia sekä kristilliseltä että humanistiselta pohjalta rakentuneiksi. Kumpikin opettaja tunnustaa humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti kasvatuksen voimakkaan merkityksen ja kasvatuksen rajattomat mahdollisuudet ihmisyyteen kasvamisessa. Samankaltaisuutta opettajien ajattelussa voidaan havaita kristillisen ajattelun mukaan ihmisen yhteisössä toimimisen kykyjen korostumisessa heidän pohtiessaan ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Opettajat ovat samaa mieltä ihmisen elämän tarkoituksesta. Kummankin mielestä ihmisen elämän tarkoitus on humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti elää elämä, johon itse voi olla tyytyväinen. Samoin molempien opettajien mielestä ihminen on itsessään arvokas. Molemmille opettajille ihmiskäsitys näyttäytyy keskeisimpänä omaa kasvatustyötä ohjaavana tekijänä.

Äidinkielen opettajien ihmiskäsitysten eroavaisuudet johtuvat erilaisista kristillisen ja humanistisen ihmiskäsityksen painotuksista. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti toisen opettajan mielestä ihminen voi pääasiassa itse vaikuttaa menestymiseensä ja kehittymiseensä elämässä, kun taas toinen opettaja näkee kristilliseen tapaan yksilön ulkopuolistenkin tekijöiden vaikutuksen merkittävänä ihmisen elämän muotoutumisessa. Opettajat näkevät eri tavoin myös ihmisen tehtävän tässä elämässä. Toinen opettajista katsoo kristillisesti, että ihmisen tehtävänä on olla osa kulloistakin elämäntähtäilyä. Toinen taas ajattelee humanistisen ihmiskäsityksen kaltaisesti, että ihmisen tehtävänä on tehdä omasta elämästään itselleen mielekäs. Poikkeavuutta opettajien ajattelussa on myös siinä, että toinen opettajista katsoo humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti ihmisen olevan pohjimmiltaan hyvä, kun taas toisen opettajan mielestä ihmisen perusolemukselta löytyy sekä hyvää että kristillisesti nähtyä pahaa.

### 6.3.2 Liikunnan opettajat

Liikunnan opettajien ihmiskäsitykset perustuvat sekä humanistiselle että kristilliselle perustalle. Heidän ihmiskäsitysajattelunsa yhteiset piirteet pohjautuvat pääosin kuitenkin humanistisen ihmiskäsityksen varaan. Humanistisen ajattelun kaltaisesti molempien liikunnan opettajien mielestä kasvatusta tarvitaan ihmisyyteen kasvamisessa. Edelleen puhuttaessa ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä, kumpikin opettajista katsoo humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti, että ihminen itse pystyy vaikuttamaan omaan elämänsä kulkuun. Kumpikin opettaja näkee ihmisen elämän tarkoituksena onnellisuuden saavuttamisen, mikä heijastaa humanistista käsitystä yksilöllisesti mielekkään elämän luomisesta. Myös humanistinen ajatus ihmisen perusolemuksen hyvyydestä yhdistää kumpaakin opettajaa. Ihmiskäsityksen merkitys näyttäytyy kummallekin opettajalle omaa työmotivaatiota tukevana sekä kasvatustyölle merkitystä antavana tekijänä.

Liikunnan opettajien ihmiskäsitysten eroavaisuudet johtuvat erilaisista kristillisen ja humanistisen ihmiskäsityksen painotuksista. Opettajien ajatukset poikkeavat toisistaan puhuttaessa kasvatuksen mahdollisuuksista vaikuttaa ihmisenä kasvamiseen. Toisen opettajan mielestä kasvatuksen avulla voidaan humanistisen ihmiskäsityksen mukaan vaikuttaa kaikkiin ihmisessä oleviin puoliin. Toinen opettaja näkee kristillisen ajattelun tavoin suhteellisen ihmisen kasvatettavuuden mahdollisuudet; joitakin ihmisen perusluonteenpiirteitä on kasvatuksen avulla vaikea muuttaa. Opettajat näkevät ihmisen tehtävän elämässä eri tavoin. Toinen opettajista näkee ihmisen tehtävänä olevan aktiivisen elinympäristön suojelemisen, kun taas toisen opettajan mielestä ihmisen tehtävä on jakaa onnellisuutta ympärillään oleville ihmisille.

### 6.3.3 Matematiikan opettajat

Matematiikan opettajien ihmiskäsityksissä painottuvat eri tavoin kristillisen ja humanistisen ihmiskäsityksen piirteet. Toisen opettajan ihmiskäsitys on muotoutunut pikemminkin kristilliseltä pohjalta, kun taas toisen ihmiskäsitystä voidaan luonnehtia enemmän humanistiseksi. Heidän ihmiskäsitysajattelunsa yhteiset piirteet pohjautuvat sekä humanistiseen, kristilliseen että naturalistiseen ihmiskäsitykseen. Kummallekin opettajalle kasvatusta näyttää humanistisen käsityksen mukaan merkityksellisenä

tekijänä ihmisyyteen kasvussa. Opettajat näkevät kasvatuksen mahdollisuudet pääosin optimistisena, vaikkakin heidän mielestään tiettyihin ihmisen perusluonteenpiirteisiin ei voidakaan kasvatuksella vaikuttaa. Tällainen ajattelu pohjautuu kristilliseen näkemykseen ihmisen kasvatettavuuden suhteellisuudesta. Humanistisen ihmiskäsityksen tapaan kumpikin opettaja korostaa ihmisen itsetuntemusta ja itseluottamusta tärkeinä ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen vaikuttavina tekijöinä. Molemmat opettajat näkevät naturalistisesti ihmisen elämän tarkoituksena ihmissuvun jatkamisen. Ihmiskäsityksen merkitys kasvatustyössä näyttäytyy kummankin opettajan mielestä oman kasvatustyön kokonaisvaltaisena ohjaajana.

Matematiikan opettajien ihmiskäsitysten eroavaisuudet johtuvat erilaisista kristillisen ja humanistisen ihmiskäsityksen painotuksista. Opettajat näkevät ihmisen tehtävän elämässä eri tavoin. Toinen opettaja katsoo humanistisesti, että jokaisella ihmisellä on omanlaisensa tehtävä jollain elämänalueella, kun taas toisen opettajan mielestä ihmisen tehtävänä on kristilliseen tapaan huolehtia elinympäristöstään. Eroavaisuutta voidaan havaita myös siinä, että opettajat näkevät ihmisen perusolemuksen eri tavalla. Toinen katsoo humanistisesti ihmisen olevan pohjimmiltaan hyvä, kun taas toisen mielestä ihminen on kristillisesti pohjimmiltaan pikemminkin paha.

#### 6.3.4 Luokanopettajat

Luokanopettajien ihmiskäsitykset ovat muotoutuneet eri tavoin sekä humanistiselta että kristilliseltä pohjalta. Yhteiset alueet heidän ihmiskäsitysajattelussaan perustuvat sekä humanistiseen että kristilliseen ajattelutapaan. Kummatkin opettajat näkevät humanistisen käsityksen mukaan kasvatuksen mahdollisuudet ihmisen muokkaamisessa optimistisena. Tosin kumpikin opettaja kokee, että ihmisen persoonallisuus on alue, jota kasvatuksen avulla ei voi muokata, mikä puolestaan viittaa kristilliseen näkemykseen ihmisen kasvatettavuuden suhteellisuudesta. Molemmat opettajat näkevät kotikasvatuksen vaikutuksen voimakkaana tekijänä puhuttaessa ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä. Heidän mielestään myös ihminen itse voi humanistisen perusajatuksen tapaan vaikuttaa merkittävästi oman elämänsä kulkuun. Molemmat opettajat näkevät oman ihmiskäsityksensä roolin merkittävänä oman kasvatustyön ohjaajana.

Opettajat näkevät ihmisen elämän tarkoituksen ja tehtävän elämässä eri tavalla. Toisen opettajan mielestä ihmisen elämän tarkoituksena on vain elää oma elämänsä, eikä hän myöskään nähnyt ihmisellä mitään erityistä elämän tehtävää. Toiselle opettajalle ihmisen elämän tarkoitus on kristillisen maailmankatsomuksen mukaisesti rakastaa ja tulla rakastetuksi. Edelleen jokaisella ihmisellä on hänen mielestään myös jokin erityislaatuinen tehtävä tässä elämässä. Eroavaisuutta opettajien ajattelussa voidaan nähdä myös siinä, että toisen opettajan mielestä ihminen on humanistisen näkemyksen tapaan perusolemukseltaan hyvä, kun taas toinen opettaja näkee ihmisen kristillisen näkemyksen mukaisesti pahana.

### 6.3.5 Vertailua opettajaparien ihmiskäsityksistä työnkuvan mukaan

Kaikkien opettajaparien ihmiskäsitysajattelua yhdistävät osa-alueet ovat humanistiselle ihmiskäsitykselle tunnusomaisia piirteitä. Kaikkia opettajapareja yhdistävät ajatukset siitä, että vasta kasvatuksen avulla ihmisestä tulee ihminen. Edelleen opettajien kasvatettavuuskäsitykset ovat pääosin optimistisia, vaikkakin matematiikan ja luokanopettajien mielestä ihmisen perusluonteenpiirteisiin on kasvatuksen avulla vaikea vaikuttaa. Jokainen opettaja katsoo, että ihmisellä itsellään on mahdollisuus vaikuttaa menestymiseensä ja kehittymiseensä elämässä. Kaikkien opettajien mielestä heidän ihmiskäsityksellään on ratkaiseva merkitys omassa kasvatustyössä. Opettajien ihmiskäsitys muodostaa kasvatustyön perustan ohjaten kokonaisvaltaisesti opettajien työtä.

Eroavaisuudet kaikkien opettajaparien ihmiskäsityksissä liittyvät pääosin humanistisen ja kristillisen näkemysten erilaisiin painotuksiin. Opettajat näkevät erilaisena ihmisen elämän tarkoituksen ja tehtävän elämässä. Edelleen hajoavaisuutta opettajien ihmiskäsitysajattelussa on siinä, näkevätkö he ihmisen perusolemukseltaan hyvänä vai pahana.

## 6.4 Opettajaryhmien ihmiskäsitykset työkokemuksen mukaan

### 6.4.1 Lyhyemmän työkokemuksen omaavien opettajien ihmiskäsitys

Kaikkien alle kymmenen vuoden työkokemuksen omaavien opettajien mielestä kasvatusta on humanistisen ihmiskäsityksen tapaan avainasemassa ihmisyyteen kasvamisessa. Suurimman osan mielestä kasvatusta avulla voidaan vaikuttaa kaikkeen muuhun paitsi tiettyihin ihmisen perusluonteenpiirteisiin ihmisessä, mikä heijastaa kristillistä näkemystä ihmisen kasvatettavuuden suhteellisuudesta. Puhuttaessa ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä, opettajien ajattelussa samankaltaista on se, että terve itsetunto sekä ihmisen kasvuympäristö näyttäytyvät merkittävinä ihmisen elämän kulkua ohjaavina tekijöinä. Jokainen opettaja ajattelee humanistisesti ihmisen olevan perusolemuksestaan hyvä. Jokainen opettaja tiedostaa ihmiskäsityksensä keskeisen merkityksen omassa kasvatustyössä, ihmiskäsitys vaikuttaa erityisesti ihmisyyteen kasvamisen päämääriin.

Alle kymmenen vuoden työkokemuksen omaavat opettajat näkevät kukin eri tavoin ainoastaan ihmisen elämän tarkoituksen sekä ihmisen tehtävän elämässä.

### 6.4.2 Pidemmän työkokemuksen omaavien opettajien ihmiskäsitys

Jokaisen yli kymmenen vuoden työkokemuksen omaavan opettajan mielestä kasvatusta on humanistisen ihmiskäsityksen tavoin avainasemassa ihmisyyteen kasvamisessa. Myös opettajien kasvatettavuuskäsitykset ovat humanistisen ajattelun mukaisesti pääosin optimistisia, kasvatusta mahdollisuudet ihmiseen vaikuttamisessa nähdään positiivisesti. Humanistisen ajattelun piirteitä on havaittavissa myös siinä, että opettajien mielestä ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen elämässä vaikuttaa ihmisen terve itsetunto. Jokainen opettaja näkee hieman samankaltaisena kristillisen näkemyksen mukaan ihmisen tehtävän tässä elämässä. Ihmisen tulisi olla osa laajasti ymmärrettyä elinympäristöään sitä hoitaen ja arvostaen. Edelleen jokainen katsoo, että ihminen on humanistisen ihmiskäsityksen tavoin arvokas itsessään. Kaikki opettajat näkevät oman ihmiskäsityksensä olevan kasvatustyönsä vahva perusta.

Yli kymmenen vuoden työkokemuksen omaavien opettajien ihmiskäsitysajattelu poikkeaa ainoastaan siinä, nähdäänkö ihminen perusolemukseltaan hyvänä vai pahana ja näkemyksissä ihmisen elämän tarkoituksesta.

#### 6.4.3 Vertailua opettajaryhmien ihmiskäsityksistä työkokemuksen perusteella

Nuorempien ja vanhempien opettajien ihmiskäsitykset poikkeavat siinä, että nuoremmat opettajat ajattelevat humanistisen ihmiskäsityksen tavoin yksimielisesti ihmisen olevan pohjimmiltaan hyvä, kun taas vanhempien opettajien näkemykset ihmisen perusolemuksen hyvydestä tai pahuudesta poikkeavat toisistaan. Vanhemmat opettajat näkevät samankaltaisesti ihmisen tehtävän tässä elämässä. Heidän mukaansa ihmisen tehtävänä on kristillisen ajattelun mukaisesti elää sopusointuisesti elinympäristössään sitä hoitaen ja arvostaen. Nuoremmat opettajat näkevät puolestaan kukin eri tavoin ihmisen tehtävän tässä elämässä. Vaikkakin sekä nuorempien että vanhempien opettajien työssä ihmiskäsityksellä on keskeinen merkitys, he näkevät kuitenkin oman ihmiskäsityksensä roolin hieman erikaltaisena. Vanhempien opettajien mielestä ihmiskäsitys muodostaa heidän kasvatustyönsä perustan, kun taas nuoremmille opettajille ihmiskäsitys näyttää suunnan, mihin he kasvattavat oppilaitaan.

## 7 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää opettajien ihmiskäsitys-ajattelua pääasiassa heidän ihmis- ja kasvatusihanteidensa kautta. Näkökulmamme tuntuu edelleen saamiemme tulosten perusteella mielekkäältä valinnalta. Tuntuisi siltä, että opettajien on luontevaa reflektoida ihmiskäsityksiään juuri ihmiskäsityksen normatiivisen ulottuvuuden kautta, joka kohdistuu kasvatuksen ihanne- ja päämääräkysymyksiin. Toinen vaihtoehto olisi ollut lähestyä opettajien ihmiskäsityksiä ihmiskäsitykseen aiemmissa tutkimuksissa liitettyjen elementtien kautta, joita ovat muun muassa käsitykset ihmisen olemuksesta, vapaudesta, arvosta, alkuperästä, suhteesta jumaluuteen ja elämän tarkoitukseen (ks. esim. Jaakkola 1998; Nousiainen 1995).

Käsittääksemme kasvattajan ihmiskäsityksen osa-alueista juuri kasvatuksen perimmäisiä tavoitteita koskevat käsitykset muodostavat olennaisimman yhteyden kasvattajan ihmiskäsityksen ja kasvatustyön välille. Hirsjärven (1998, 167; ks. myös Moore 1982, 29) mukaan itse koululaitostakin voidaan tarkastella ainoastaan siinä valossa, mihin päämääriin koulussa ollaan tähtäämässä. Ihmiskäsityksen normatiiviseen ulottuvuuteen sisältyviä asioita on lisäksi mielekkäämpää heijastaa koskemaan sekä opettajien omaa elämää että kasvatustyötä, jolloin myös sen reflektointi haastattelutilanteessa tuntuu ainakin oman tutkimuksemme valossa siihen osallistuvista opettajista helpommalta.

On huomattava, että teimme tutkimukssamme päätelmiä opettajien ihmiskäsityksistä pääasiassa opettajien ihmis- ja kasvatusihanteiden kautta, vaikkakin haastattelumme sisältyi myös tema-alueita kohdentuen opettajien yleisempiin käsityksiin ihmisestä ja ihmisen elämästä. Todennäköisesti on hyvinkin mahdollista, että tutkittavien ihmiskäsityksessä voi olla keskeisempänä elementtinä jokin osa-alue, jota tässä tutkimuksessa ei edes käsitellä. Näin ollen tutkimuksemme selventää opettajien ihmiskäsitysajattelua ainoastaan ihmiskäsityksen normatiivisen näkökulman kautta. Toisaalta riippumatta ihmiskäsitystutkimuksen tarkastelunäkökulmasta ylipäätään, on opettajien jakaminen tiettyihin ihmiskäsitys-tyyppihin aina arveluttavaa ihmiskäsityksen monitasoisen luonteen vuoksi. Muun muassa Löfgren (1981) huomauttaa maailmakatsomuksen muodostuvan monikerroksisista uskomuksista,



kognitiivisista malleista ja arvoista. Yrittäessämme analysoida tietyn maailmakatsomuksen sisältöä ja rakennetta, on vaarana sen yksinkertaistaminen sisäisesti loogiseksi malliksi, mitä se ei kuitenkaan ole. Löfgrenin mielestä maailmakatsomuksia täytyisi lähteä tarkastelemaan pikemminkin muuttuvina prosesseina kuin staattisina kulttuurisina rakennelmina. Tutkimus voisi kohdentua hänen mielestään ainakin seuraaviin alueisiin: miten maailmakatsomus rakentuu ja edelleen uusiutuu yhteiskunnassa, miten maailmakatsomus opitaan ja sisäistetään sekä, miten yksilön tai yhteisön maailmakatsomus ilmenee jokapäiväisessä elämässä. (Löfgren 1981, 22, 28.)

Lehtovaara ja Viskari (1997, 19–21) ovat havainneet opettajan ihmiskäsityksen olevan luonteeltaan pääosin implisiittinen. Rauhalan (1983, 13; 1989, 15) mukaan implisiittinen ihmiskäsitys on yksilöllisesti rakentunut, muutoksia vastustava ja tiedostamaton. Voidaankin kysyä, miten tutkittaville itselleenkin tiedostamattoman ihmiskäsityksen sisältöjä voidaan ylipäätään tutkia. Ongelmallisena näyttäytyy myös käsitysten tutkiminen. Miten ihmisten käsityksistä voidaan saada luotettavaa tietoa? Muun muassa Kansanen ym. (2000) toteavatkin, että juuri tiedostamattomat ajatusrakennelmat opettajan pedagogisessa ajattelussa ovat tärkeitä tutkimusalueita, vaikka erityisen problemaattisia tutkia. Vaikka tiedostammekin oman ihmiskäsitystutkimuksemme problemaattisen luonteen, antaa tutkimuksemme osaltaan viitteitä siitä, millaisiin ajatusrakennelmiin tutkimiemme opettajien käsitykset ihmisestä mahdollisesti voisivat pohjautua.

Tutkimuksessamme käytetty ihmiskäsitysluokitus pohjautuu neljään tutkimusongelmiemme kannalta keskeisimpään ihmiskäsitystyyppiin; humanistiseen, kristilliseen, marxilaiseen ja naturalistiseen ihmiskäsitykseen (Ropo 1985; Peltonen 1979). Tutkimiemme aine- ja luokanopettajien ihmiskäsitykset ovat tämän luokittelun mukaisesti pääosin muotoutuneet humanistisen ja kristillisen ihmiskäsityksen pohjalle. Tältä osalta tutkimuksemme tulokset vastaavat myös aiemmissa tutkimuksissa saatuja kuvauksia opettajien ihmiskäsityksistä. Muun muassa Nousiainen (1995) kuvaa tutkimukseensa osallistuneiden opettajien ihmiskäsityksiä pääosin humanistis-sosiaalisiksi. Lisäksi Jaakkola (1998) on tutkiessaan opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtoreiden ihmiskäsityksiä havainnut niiden olevan lähinnä humanistiseen tai humanistisen ihmiskäsityksen johdannaisiin perustuvia konstruktioita.

Humanistisen ja kristillisen ihmiskäsityksen keskeisyyttä opettajien ajattelussa puoltaa yhteiskuntarakenteemme ja koululaitoksemme arvopohja, joka on rakentunut pääosin kristillisen arvomaailman ja eurooppalaisen humanistisen maailmankatsomuksen pohjalle. Myös opettajankoulutuslaitoksen toiminnan taustalla vaikuttaa pääasiallisesti humanistinen ihmiskäsitys (Kohti opettajuutta 1993, 4, 15.) Lisäksi nykyisessä moniarvoistuvassa ja edelleen kansainvälistyvässä yhteiskunnassamme humanismi ideologiana on vahva suuntaus. Lögren (1981, 32) huomauttaakin, että ajallinen konteksti kulloisillakin hyvän elämän malleilla vaikuttaa voimakkaasti kulloiseenkin maailmankatsomukseen. Naturalistisesta tai marxilaisesta ihmiskäsitystyypeistä ei tutkimiemme opettajien ihmiskäsitys-ajattelussa ollut juurikaan viitteitä. Marxilaiselle ihmiskäsitykselle tunnusomaisia piirteitä on ylipäättään vaikea löytää tämänhetkisessä länsimaisen hyvinvointivaltion ideologialle perustuvasta yhteiskuntarakenteestamme. Naturalistisen ihmiskäsityksen vähäisyyttä voi selittää muun muassa tutkimusongelmiemme laatu. Kohdensimme tutkimuksemme pikemminkin ihmiskäsityksen ja kasvatuksen välisiin suhteisiin kuin ihmisen olemukseen ylipäättään.

Humanistiselle ja kristilliselle ihmiskäsitykselle tunnusomaiset piirteet näkyvät selkeästi sekä opettajien ihmis- ja kasvatuserityksien sisällöissä että yleisissä ihmiseen liittyvissä käsityksissä. Humanistiset näkemykset ihmisestä tulevat esiin erityisesti opettajien voimakkaassa uskossa ihmisyyteen. Opettajien ajattelussa painottuvat ihmisyyden ainutlaatuisuuden ja arvon korostaminen suhteessa muuhun elinympäristöön. Paitsi opettajien voimakas usko ihmisyyteen, myös kasvatukseen ja sen mahdollisuuksiin, kuvastaa opettajien ihmiskäsitysajattelua. Ihmisestä tulee ihminen vasta kasvatuksen saatuaan. Tutkimiemme opettajien ihmisyyden ja kasvatettavuuskäsitysten ollessa optimistisia, voidaan pohtia, voisiko kasvatustyössä toimiva ihminen ylipäättään nähdä ihmisen ja kasvatuksen arvon pessimistisenä.

Kristilliselle ihmiskäsitykselle tunnusomainen ihmisen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välinen perusjännite näkyy selkeästi opettajien ihmis- ja kasvatuserityksien sisällöissä. Kaiken kaikkiaan opettajien käsityksissä esiintyvät sekä ihmisen ainutlaatuisuuden korostaminen että ihmisen yhteisöllisen olemuksen painottaminen rinta rintaan. Ihmisen ainutlaatuisuutta korostavat opettajat näkevät edelleen kasvatuserityksissään pyrkimyksen oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien vahvistamiseen. Ihmisen yhteisöllisyyttä erityisyyksissään painottavien opettajien

kasvatusihanteet puolestaan kohdentuvat oppilaan sosiaalistamiseen yhteiskunnan jäseneksi. Kristilliselle arvomaailmalle tunnusomaisia piirteitä opettajien ihmiskäsitysajattelussa ovat myös ihmisen moraalisuuteen ja lähimmäisen rakkauteen liittyvät painotukset.

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat poikkesivat toisistaan muun muassa opettamansa aineen sekä työkokemuksensa perusteella. Yhtenä tutkimusongelmanamme olikin selvittää mahdollisia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia opettajien ihmiskäsitysajattelussa liittyen heidän työnkuvaansa ja työkokemuksensa. Tutkimuksemme perusteella näyttäisi siltä, että opettajien työkokemuksen määrä näyttäisi vaikuttavan voimakkaammin opettajan ihmiskäsityksen sisältöihin kuin opettajan työnkuva. Vaikkakin samaa ainetta opettavien opettajien ihmiskäsitysajattelussa löytyy vastaavuutta, ei ainesidonnaisuus muodostu ratkaisevaksi opettajien ihmiskäsitysajattelua selittäväksi tekijäksi.

Sen sijaan verrattaessa opettajien ihmiskäsitysajattelua suhteessa heidän työkokemuksensa määrään voidaan nähdä, että lyhyemmän ja edelleen pidemmän työkokemuksen omaavien opettajien ihmiskäsitysajattelussa on huomattavaa samankaltaisuutta. Koska opettajan työn arvopohjaan sisältyvät opettajan käsitykset ihmisestä, voidaan ajatella, että pidempään opettajan työssä olleilla opettajilla tämä arvopohja voi olla jollain tapaa jäsentyneempi ja edelleen voimakkaammin omaa kasvatus työtä ohjaava kuin lyhyemmän työkokemuksen omaavilla opettajilla. Pidemmän työkokemuksen omaavien opettajien ihmiskäsitysajattelua voisi luonnehtia eräällä tapaa suhteellisemmaksi ja realistisemmaksi kuin nuorempien opettajien, mikä osoittaa sen, että kasvatusajattelua on refleктоitu työvuosien saatossa. Lyhyemmän työkokemuksen omaavien opettajien käsityksiä ihmisestä voidaan puolestaan kuvata jollain tapaa toiveikkaammiksi ja jopa ihanteellisiksi.

Opettajien ihmiskäsityksen ajatellaan olevan paitsi pääasiallisesti tiedostamaton myös jokaisella opettajalla yksilöllisesti rakentunut (Rauhala 1983, 13; 1989, 15). Vaikka tunnustammekin tutkimukseemme osallistuneiden opettajien ihmiskäsitysten yksilöllisen luonteen, osoittaa tutkimuksemme kuitenkin, että opettajien ihmiskäsitysajattelussa on havaittavissa myös huomattavaa samankaltaisuutta. Olennaiseksi kysymykseksi muodostuukin tällöin, ovatko jotkin alueet ihmiskäsitys-

problematiikassa erityisen spesifejä tarkasteltaessa nimenomaan kasvatustyössä toimivien ihmisten ihmiskäsitystä. Oman tutkimuksemme valossa näyttäisi siltä, että erityisesti ne alueet opettajien ihmiskäsitysjattelussa, jotka kohdistuvat ihmisen kasvatettavuuteen ylipäättään, näyttäytyisivät kaikille kasvatustyössä toimiville opettajille erityisen optimistisena. Opettajien ihmiskäsitysten yksilöllinen luonne tuli puolestaan esiin muun muassa siinä, että kaikki opettajat kokevat juuri henkilökohtaisen arvomaailmansa ja edelleen oman ihmiskäsityksensä ohjaavan vahvimmin heidän omaa kasvatustyötänsä. Myös Kansanen ym. (2000) näkevät opettajan pedagogiseen ajatteluun kuuluvan tiedostamattoman ajatusrakennelman ohjaavan voimakkaimmin opettajan työtä.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseemme osallistuneet opettajat tunnustavat yhteiskunnan voimakkaan roolin kasvatuksen päämäärien muokkaajana. Löfgrenin (1981) mukaan yhteiskunta käyttää voimakasta valtaa muokattaessaan ihmisiä omaksumaan jonkin tietyn elämisen mallin. Kulttuurissa vallitsevan maailmankatsomuksen sisäistämisen avulla turvataan yhteiskunnan jatkuvuus. (Löfgren 1981, 29.) Myös White (1990, 16) korostaa opetussuunnitelmien poliittista luonnetta huomauttaessaan, että kasvatukselliset päämäärät ovat voimakkaasti yhteydessä siihen, minkälaisessa yhteiskunnassa halutaan kulloinkin elää. Tässä yhteydessä voidaan palata kasvatustilafilosofian keskeisimpiin ongelma-alueisiin, joissa käsitellään kysymyksiä, millainen hyvä elämä on ja kenellä on oikeus hyvän elämän määrittämiseen. (Värri 1994, 13). Whiten (1990) mielestä yhteiskunnan ei pitäisi ylittää valtuuksiaan ohjaamalla ihmisiä juuri tiettyihin ennalta-asetettuihin hyvän elämän päämääriin. Pikemminkin oppilaille tulisi tarjota erilaisia objektiivisia vaihtoehtoisia hyvän elämän malleja. (White 1990, 16.)

Suomalaisessa koululaitoksessa perusopetuksen arvopohja ja edelleen yleiset kasvatustilafilosofiat ovat kirjattuna peruskoulun opetussuunnitelmaan. Tutkimiemme opettajien suhde peruskoulun opetussuunnitelman ihmis- ja kasvatustilafilosofisiin näyttäytyy tutkimuksemme valossa mielenkiintoisena. Opettajien puheessa heijastui tietynlaista irrallisuutta ja sisäistymättömyyttä peruskoulun opetussuunnitelman ihanteisiin nähden. Koska opettajat tunnustavat tekevänsä työtään vahvasti omien ihanteidensa pohjalta, tuntuvat opetussuunnitelman kasvatustilafilosofiat jäävän ainakin opettajien itsensä mukaan vain irralliseksi sanahelinäksi. Mielenkiintoista kuitenkin on

huomata, että opettajien omissa ihanteissa löytyy huomattavaa vastaavuutta peruskoulun opetussuunnitelman kasvatusihanteisiin. Muun muassa edellä esitelty opettajien ajatuksissa ilmenevä ihmisen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden perusjännite, on nähtävissä myös peruskoulun opetussuunnitelman kasvatusihanteiden sisällöissä, missä puhutaan sekä oppilaan kasvusta ihmisyyteen että yhteiskunnan jäsenyyteen. Norris, Aspland, MacDonald, Schostak ja Zamorski (1996) huomioivat peruskoulun opetussuunnitelmaudistuksen arviointiraportissaan saman kaksijakoisuuden; oppilaan yksilölliseen ja yhteisölliseen kehittymiseen kohdentuviin tavoitteisiin voidaan nähdä sisältyvän jopa ristiriitaisuutta. Osittain tämä ristiriitaisuus tuli ilmi myös tutkimukseemme osallistuneiden opettajien ajattelussa. Vaikkakin opettajat haluaisivat keskittyä työssään oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien vahvistamiseen, ei tämä käytännössä ole aina mahdollista. Osaltaan sitä vaikeuttavat suurentuneet luokkakoot sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kasvava määrä.

Vaikka perusopetuksen arvopohja onkin määritelty suomalaista koululaitosta ohjaavassa peruskoulun opetussuunnitelmassa ennalta, Kansanen ym. (2000) korostavat opettajien sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tehtävänä koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimista. Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa täytyy ilmetä sekä koulun arvoperusta että yleiset kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet. Näin ollen opettajilta vaaditaan perehtyneisyyttä arvo- ja päämääräkysymysten pohtimiseen. Kansanen ym. (2000, 35) näkevät tehtävän hyvin haasteellisena, koska opetussuunnitelman laatiminen edellyttää koko kasvatuksellisen järjestelmän, luokkahuonekäytännöistä aina kasvatuksen yleisiin päämääriin ja tavoitteisiin saakka, tuntemusta. Opettajan oman maailmakatsomuksen jäsenyntyneisyyden voidaan katsoa edesauttavan edellytyksiä osallistua koulun yhteisen arvokehityksen laatimiseen. Olisikin mielenkiintoista tutkia, millä tavoin esimerkiksi juuri tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat osallistuneet oman koulunsa arvolähtökohtien määrittämiseen, jos kasvatusihanteet tuntuvat heistä jääneen irrallisiksi ihanneluetteloiksi. Hieman viitettä tähän antaa se, että lähes kaikki tutkimukseemme osallistuneet opettajat kokivat kasvatusihanteista keskustelemisen omassa työyhteisössään riittämättömänä ja pinnallisena. Täytyykin pohtia, täytyisikö jokaisen koulun omana yhteisönään vahvistaa arvolähtökohtiaan, jolloin myös opettajat kokisivat yleiset kasvatuspäämäärät läheisempänä omassa kasvatustyössään. Koska lähes jokainen tutkimukseemme osallistunut opettaja koki ihmiskäsityksensä olevan

työnsä kokonaisvaltainen ohjaaja, ainakin opettajien työssä jaksamiseen ja kasvatustyön merkitykselliseksi kokemiseen, opettajien omien ja koulun yhteisten arvolähtökohtien pohtiminen olisi tärkeää.

Yksi tutkimuksemme keskeisimpiä tuloksia on sen merkityksellisyys tutkimukseen osallistuneille opettajille itselleen. Hazelin (1993) mukaan tutkijan on fenomenografisessa haastattelussa pyrittävä auttamaan haastateltavaa ikään kuin tekemään ajattelunsa kyseisestä ilmiöstä näkyväksi ja näin käsitteellistämään omia ajattelumallejaan. Haastattelutilanne olisi näin parhaimmillaan dialogisuudelle perustuva oppimistilanne. (Hazel 1993, 70–71.) Lähes jokainen tutkimuksemme osallistuva opettaja toi haastattelun aikana esille, miten merkityksellisenä hän koki itse haastattelutilanteen ja omien käsitystensä pohtimisen. Näin ollen voidaan ajatella, että parhaimmillaan tutkimuksemme voi auttaa opettajia reflektoimaan kasvatustyötänsä kokonaisvaltaisesti ohjaavaa kasvatustilanteesta perustaa.

Oma vaikutuksensa haastattelutilanteiden onnistumiseen oli myös teema-alueiden luonteella. Kansanen ym. (2000) ovat havainneet, että opettajat harvemmin kykenevät reflektoimaan keskustelussa toimintansa taustalla ohjaavia ajatusmalleja, vaan jättäytyvät puheissaan pikemminkin kokemukselliselle ja toiminnalliselle tasolle. (Kansanen ym. 2000, 18.) Omassa haastattelussamme kohdensimme kysymyksemme sekä opettajien kokemukselliselle ajattelun tasolle että abstraktimpiin käsityksiin ihmisestä. Kansanen (1993b) luomaan opettajan pedagogisen ajattelun malliin sisältyy kolme tasoa, jotka poikkeavat toisistaan abstraktisuusasteeltaan. Nämä tasot käsittelevät opettajan jokapäiväistä toimintaa ja sitä reflektoivia ajattelutasoja. Oman haastattelumme sisällöt kohdentuivat pääasiassa opettajan toiminta- ja ensimmäiselle ajattelutasolle. Toimintataso on opettajan ajattelua kuvaavan tasomallin alin taso ja se edustaa opettajan pedagogista käytännön toimintaa. Ensimmäisellä ajattelutasolla opettaja tarkastelee omaa pedagogista toimintaansa reflektoiden käytännön ja teorian välistä vuorovaikutusta. Toinen ajattelutaso menee syvemmälle kohdentuen ensimmäisen ajattelutason teoreettisiin malleihin pyrkien rakentamaan abstraktimpaa kokonaisuutta opettajan ajattelusta. (Kansanen 1993b, 60–63.)

Pitkänen (1997; ks. myös Carr 1991, 1) tähdentää kasvatuksen päämäärien pohtimista erityisesti nykyisessä muutoksille alttiissa yhteiskunnassamme. Muutoksia tapahtuu

nopealla vauhdilla sekä ihmisen elinolosuhteissa että arvojärjestelmissä, jolloin sekä yhteisöjen että koko maailman tasolla elämä muuttuu kokoajan monimutkaisemmaksi ja epävarmemmaksi. Koska kasvatus luo, toteuttaa ja välittää arvoja yhteiskunnassamme, täytyisi koululaitoksen arvoperustan olla vakaalla pohjalla. Vain vahvalta pohjalta kasvatuksella ylipäätään on mahdollisuuksia vaikuttaa ja omalta osaltaan turvata ihmisyyden arvojen pysyvyys yhteiskunnassamme.

Opettajien pedagogisen ajattelun tutkiminen on välttämätöntä. Se, miten opettaja ajattelee, uskoo ja edelleen toimii vaikuttaa kokonaisvaltaisesti maassamme annettuun kasvatukseen. (Kansanen ym. 2000, 36; ks. myös Straughan 1988, 3.) Oman tutkimuksemme tulokset ovat toiveikkaita. Samoin kuin Nousiaisen (1995) tutkimuksessa, myös omaan tutkimuksemme osallistuneet opettajat näkevät ihmiskäsityksensä merkityksen omaa työtään ohjaavana kasvatustilanteena arvoperustana. Opettajien voimakas usko ihmisyyteen ja kasvatuksen mahdollisuuksiin antaa toivoa ja luo edellytyksiä kasvatustyössä toimimiseen. Ihmisyyteen kasvamisessakin olennaisinta on halu ja tahto pyrkiä ja yrittää, se luo ihmiselämälle tarkoituksen.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1997. Merkityksen käsite kasvatuksellisen ihmiskäsityksen jäsentäjänä. Teoksessa J. Aaltola (toim.) ja P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. Saatavana www-muodossa <<http://www.jyu.fi/library/elkok/hyveet/aaltola.htm>>. 13.1.2004.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahlman, E. 1967. Arvojen ja välineiden maailma. Eettis-idealistinen maailmantarkasteluko. Juva: WSOY.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Anning, A. 1988. Teachers' Theories about Childrens' Learning. Teoksessa Calderhead, J. (toim.) Teachers' Professional Learning. London: The Falmer Press.
- Beauchamp, G. A. Curriculum theory. Fourth Edition. Itasca: Peacock.
- Brezinka, W. 1974. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 3. Aufl. München.
- Carr, D. 1991. Educating the Virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education. London: Routledge.
- Coffey, A. 2001. Education and Social Change. Buckingham: Open University Press.
- Colnerud, G. 1995. Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan. Stockholm: Gotab.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research Methods in Education. 5<sup>th</sup> edition. London: Routledge.
- Englund, T. Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education. Uppsala studies in education 25. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala: Studentlitteratur.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola. & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.



- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Harva, U. 1970. Marxismi ja perimmäiset kysymykset. Vammala: Alea-Kirja Oy.
- Harva, U. 1980. Maailmankatsomuksen ongelmia. Keuruu: Otava.
- Harva, U. 1983. Inhimillinen ihminen. Homo humanus. Humanistisia tarkasteluja. Juva: WSOY.
- Hazel, F. 1993. Advancing phenomenography. Questions of method. *Nordisk Pedagogik* (2), 68–75.
- Helve, H. 1987. Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista. Helsingin yliopisto. Uskontotieteen jaoston toimitteita 4. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 88.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteen ajattelussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B:1.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B:5.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. 1998. Sivistys koulutuksen haasteena. *Kasvatus* (2), 166–174.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Ikonen, R. 1997. Sankarillinen kasvatustiede. Teoksessa J. Aaltola (toim.) ja P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. Saatavana www-muodossa <<http://www.jyu.fi/library/elkok/hyveet/ikonen.htm>>. 13.1.2004.

- Israel, J. 1974. Vieraantuminen. Helsinki: Tammi.
- Jaakkola, H. 1999. Opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtoreiden ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* (30), 427–435.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1995. Adaptiivisuus oppimisympäristön rakenteessa ja interaktiossa. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:9.
- Kansanen, P. 1993a. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus – ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 40–51.
- Kansanen, P. 1993b. An Outline for a Model of Teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Discussion on Some Educational Issues IV*, 51–65. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 121.
- Kansanen, P. 1996a. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen ”opettaminen”. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 45–50.
- Kansanen, P. 1996b. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Oy Edita Ab, 13–19.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' pedagogical thinking. *Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. American University Studies. Series XIV Education. Vol. 47. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Kohti opettajuutta. 1993. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990 -luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Krohn, S. 1981. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä: Gummerus.
- Krohn, S. 1991. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 46.

- Laitinen, K. & Riikonen, J. 1993. Luokanopettajaksi opiskelevien ihmiskäsitys ja vähemmistöennakkoluuloisuus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. 168.
- Launonen, L. & Puolimatka, T. 2000. Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka. Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Opetusjulkaisuja 5/1999.
- Lehtovaara, M. & Viskari, S. 1997. ’...Ihan hyvä juttu’. Pedagoginen löytöretki kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien opiskeluun ja opettamiseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B:15.
- Lindeman, M. 1985. Pedagoginen ihmiskuva. Yläasteenopettajien käsitysjärjestelmät sosiaalisen kognition näkökulmasta. Psykologian lisensiaattitutkielma. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimuslauseita 49.
- Lundgren, U.P., Svingby, G. & Wallin, E. (toimi.) 1983. Inledning: Makt och kontroll över läroplaner – vad bestämmer läroplaners inriktning? Teoksessa Makten över läroplaner: en konferensrapport. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm Institutionen för pedagogik. Rapport 9, 9–26.
- Löfgren, O. 1981. World-Views: A Research Perspective. *Ethnologia Scandinavica* (21), 21–35.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R, Sherman. & R, Webb. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer Press.
- Moilanen, P. 1997. Kasvatustieteiden kommunikatiivista toimintaa? Teoksessa J. Aaltola (toim.) ja P. Moilanen (toim.) *Hyveet, dialogi ja kasvatustiede*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. Saatavana www-muodossa <<http://www.jyu.fi/library/elkok/hyveet/moila1.htm>>. 13.1.2004.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan arviointi. Jyväskylän yliopiston tutkimusraportti 144. Jyväskylä studies in education psychology and social research 144.
- Moore, T.W. 1982. Philosophy of Education. An Introduction. London: Routledge.
- Myhre, R. 1978. Menneskeoppfatningen i moderne psykologi og pedagogikk. Prismet (3), 96-103.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Nevala, K. 1989. Ihmiskäsityksen yhteys luokanopettajien mielipiteisiin ja kokemuksiin peruskoulun uskonnonopetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallitus. Arviointi 11.
- Nousiainen, P. 1995. Opettajan työn perusteita etsimässä: Luokanopettajan käsityksiä ihmisestä, koulusta ja opettajuudesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B:8.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajien pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods 3<sup>rd</sup> edition. London: Sage.
- Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113.
- Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Pitkänen, P. 1997. Platon ja aikamme arvokasvatuksen tarpeet. Teoksessa J. Aaltola (toim.) ja P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatustieteet. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. Saatavana www-muodossa <<http://www.jyu.fi/library/elkok/hyveet/pitkanen.htm>>. 13.1.2004.

- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Hämeenlinna: Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ropo, E. 1985. Erilaisista ihmiskäsityksistä. Teoksessa ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet. Tieteenfilosofinen tutkimusseura. Julkaisuja 1, 3–17.
- Ruokanen, M. 1981. Ihmiskäsitys vapausrangaistuksen täytäntöönpanoa koskevassa lainsäädännössä Suomessa 1889-1980. Oikeusministeriö. Vankeinhoito-osasto. Vankeinhoidon historiaprojektin julkaisuja 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola. (toim. ) & R. Valli. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Sajama, S. 1993. Erilaisia arvonäkökulmia. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia elämäntutkimuksen muodostamiseen. Helsinki: Gaudeamus, 68–85.
- Salminen, K. & Turpeinen, K. 1986. 15–18-vuotiaiden koulunuorten ihmiskäsitys: nuorten käsitykset ihmisen alkuperästä, olemuksesta, arvosta, elämäntarkoituksesta sekä ihanneihmisestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Straughan, R. 1988. Can we teach children to be good? Basic issues in moral, personal and social education. Philadelphia: Open University Press.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, I. 1997. Aristoteelinen hyve-etiikka – näkökulma kasvatustieteeseen. Teoksessa J. Aaltola (toim.) ja P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatustieteet. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24. Saatavana www-muodossa <<http://www.jyu.fi/library/elkok/hyveet/turunen.htm>>. 13.1.2004.

- Turunen, K.E. 1984. ”Kasvatuksen perusta”. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 20.
- Turunen, K.E. 1987. Ihmissielun olemus. Vaasa: Arator Oy.
- Turunen, K-E. 1988. Ihmisen kasvu. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, K.E. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena.
- Turunen K.E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – A Qualitative Approach In Educational Research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 80–107.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflection on Phenomenography. Toward a Methodology? Acta Universitatis Gothoburgensis N:o 109, 103-128.
- Varto, J. 1994. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:21, 83–113.
- Värri, V-M. 1994. Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Teoksessa A, Heikkinen, M. Lehtovaara & V-M. Värri (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteiden filosofian. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja. B:10, 13–20.
- Värri, V-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatustieteen vastuu pysyy – auttamisvastuu kasvatustieteiden perustana. Kasvatus (2), 130–141.
- Weinreich-Haste, H. 1979. Moral development. Teoksessa John C. Coleman (toim.) The School Years. Current Issues in the Socialization of Young People. London: Methuen & Co. Ltd.
- White, J. 1990. Education and the good life. Beyond the National Curriculum. London: Kogan Page.
- Wilenius, R. 1976. Ihminen filosofisena ongelmana. Teoksessa R. Wilenius, P. Oksala, L. Mehtonen & M. Juntunen. Filosofian kysymyksiä. Johdatusta filosofiseen ajatteluun. Jyväskylä: Gummerus.

Wilenius, R. 1978. Ihminen, luonto ja tekniikka. Filosofisia yleisopintoja 1. Jyväskylä:  
Gummerus.

## LIITE 1: Teemahaastattelurunko

### Teemahaastattelun runko

#### 1. Opettajan ihmisihanne

##### 1.1 Ihmisihanteen luonne

##### 1.2 Opettajan ihanneihminen

###### 1.2.1 Ihanneihmisen ominaisuudet

###### 1.2.2 Perustelut ihanneihmisen kuvalle

###### 1.2.3 Ihmisihanteen muotoutumiseen vaikuttaneet tekijät

##### 1.2 Opettajan ihmisihanteen merkitys omassa kasvatustyössä

###### 1.2.1 Opettajan ihmisihanteen vaikutus kasvatustyöhön

###### 1.2.2 Opettajan ihmisihanteen kuvan reflektointi

###### 1.2.3 Opettajien ihmisihanteen merkitys ylipäätään kasvatustyössä

#### 2. Kasvatuksen päämääränä oleva ihmisihanne eli kasvatusihanne

##### 2.1 Opettajan kasvatusihanne

###### 2.1.1 Kasvatusihanteet

###### 2.1.2 Perustelut opettajan kasvatusihanteille

###### 2.1.3 Opettajan kasvatusihanteiden painopisteet

###### 2.1.4 Yleisten kasvatusihanteiden merkittävyys vs. opettajan omien

kasvatusihanteiden merkittävyys käytännön kasvatustyössä

###### 2.1.5 Koulukasvatuksen merkittävyys kasvatusihanteiden saavuttamisessa

###### 2.1.6 Kasvatuksen merkittävyys ihmisyyteen kasvamisessa

###### 2.1.7 Opettajan kasvatettavuuskäsitykset

##### 2.2 Kasvatusihanteiden ilmeneminen opettajan kasvatustyössä

###### 2.2.1 Käytännön kasvatustilanteet

###### 2.2.2 Kasvatusihanteiden reflektointi käytännön kasvatustyössä



## 2.3 Suomalaisen koulun kasvatusihanne

2.3.1 Yleiset kasvatusihanteet tänä päivänä

2.3.2 Yleisten kasvatusihanteiden painopisteet

2.3.3 Kasvatusihanteiden määrittäjä

2.3.4 Yleisten kasvatusihanteiden merkittävyys opettajan kasvatustyössä  
ylipäätään

## 3. Opettajan ihmiskäsitys

3.1 Ihmisen menestymiseen ja kehittymiseen vaikuttavat tekijät

3.2 Ihmiselämän tarkoitus

3.3 Ihmisen tehtävä elämässä

3.4 Ihmisen hyvyys ja pahuus

3.5 Ihmisen arvo

3.6 Ihmiskäsityksen keskeisyys opettajan työssä

Kalijärvi, S. & Muranen, T. 2004. Opettajien ihmis- ja kasvatusihanteet ihmiskäsitysajattelussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan aine- ja luokanopettajien ihmiskäsityksiä. Lähtökohtana on ajatus kasvattajan ihmiskäsityksen keskeisyydestä kasvatustyössä. Kasvatusta ja koululaitosta kokonaisuudessaan voidaan tarkastella siinä valossa, mihin kasvatuksella pyritään. Ilman tietoa siitä, mitä ihmisellä tarkoitetaan ja millaiseksi hänen pitäisi tulla, ei kasvatusta voida antaa.

Aiempien tutkimusten pohjalta kasvattajan ihmiskäsitykseen katsottiin sisältyvän paitsi perusolettamuksia ihmisen ja ihmiselämän luonteesta myös käsityksiä ihanne- ja päämääräkysymyksistä. Tutkimuksessamme opettajien ihmiskäsitysajattelua tarkasteltiin lähinnä ihmiskäsitykseen keskeisenä osa-alueena kuuluvan normatiivisen ulottuvuuden kautta, joka kohdistuu kasvatuksen ihanne- ja päämääräkysymyksiin. Opettajien ihmis- ja kasvatusihanteiden lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien yleisiä käsityksiä ihmisestä ja ihmiselämästä. Opettajien ihmiskäsitysajattelua selvitettiin sekä yksilöllisesti että suhteessa koko tutkimusjoukkoon, opettajien työnkuvaan ja edelleen työkokemuksen määrään.

Tutkimukseen osallistui kahdeksan opettajaa, jotka poikkesivat toisistaan työnkuvansa ja työkokemuksensa perusteella. Tutkimusmenetelmänä käytettiin fenomenografista laadullista tutkimusta. Empiirinen aineisto hankittiin teemahaastattelun avulla. Haastattelun teema-alueet kohdentuivat opettajien ihmisihanteen kuvaan, kasvatustyön ihanteisiin ja päämääriin sekä opettajien yleisiin käsityksiin ihmisyydestä ja ihmiselämästä. Lisäksi opettajilta tiedusteltiin, miten merkittävänä he pitävät kyseisten osa-alueiden sisältöjä omassa kasvatustyössään.

Opettajien ihmiskäsityksiä analysoitiin fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimallin perusteella. Opettajien ihmis- ja kasvatusihannekäsityksistä

muodostettiin eritasoisia merkityskategorioita, joita vertaamalla ja edelleen yhdistelemällä hahmotettiin opettajien ihmiskäsitysajatteluun sisältyvät elementit. Merkityskategorioiden sisällöt raportoitiin monesta eri näkökulmasta käsin. Tuloksia tarkasteltiin suhteessa käsitysten sisältöihin, opettajien työkuvaan, työkokemuksen määrään sekä ihmiskäsitystyyppeihin. Näin saatiin luotua kattava sekä yksilöiden että koko tutkimusjoukon ihmiskäsitysajattelua kuvaava malli.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kasvattajan ihmiskäsityksellä on keskeinen merkitys omaa kasvatustyötä suuntaavana kasvatusfilosofisena perustana. Opettajien ihmiskäsityksiä voidaan tämän tutkimuksen valossa kuvailla pääosin humanistiselta tai kristilliseltä ihmiskäsityspohjalta orientoituneiksi. Opettajien ajattelussa on todettavissa vahva humanistinen virittyneisyys erityisesti opettajien voimakkaassa uskossa ihmisyyteen sekä kasvatuksen mahdollisuuksiin ihmisyyteen kasvamisessa. Kristillinen arvomaailma heijastuu opettajien ihmis- ja kasvatusihanteiden sisältöihin erityisesti ihmisen yksilöllisen ja yhteisöllisen luonteen tasavertaisessa korostamisessa. Opettajat arvostavat omassa ihanneihmisen kuvassaan sekä ihmisen yksilöllistä että yhteisöllistä luonnetta. He pyrkivät edelleen kasvattamaan myös oppilaansa itsenäisiksi yksilöiksi, jotka kykenevät myös toimimaan oman yhteisönsä aktiivisina jäseninä.

Opettajien työkokemuksen pituudella näyttäisi olevan enemmän merkitystä opettajien ihmiskäsitysajattelun selittäjänä kuin heidän opettamallaan aineilla tai aineyhdistelmillä. Pidemmän työkokemuksen omaavien opettajien kasvatusfilosofisen ajattelun voidaan katsoa olevan jäsentyneempää ja tiedostetumpaa kuin lyhyemmän työkokemuksen omaavilla opettajilla.

Avainsanat: ihmiskäsitys, ihmisihanne, kasvatusihanne, opettajan pedagoginen ajattelu, fenomenografinen tutkimus

## ALKUSANAT

Pitelet käsissäsi Sarin ja Tanjan Pro gradu-työtä, ”pukamaa”. Kohtele Häntä hellästi.

Gradumme on alkava tutkimusmatkamme ihmisyyden loputtomaan monimuotoisuuteen sekä viimeinen rutistuksemme kohti maisterin papereita. Paitsi mieleen painuneita hihityksen täyteisiä hetkiä yliopiston kirjaston kolmannessa kerroksessa, päättymättömiä ihmissuhdekiemuroita, venyneitä taukolounaita ja liiankin muistorikasta Konneveden aherrus viikkoa, gradumme on antanut meille ystävyttemme.

Side, joka muotoutui välillemme kuluneena vuonna, on luja ja ikuinen. Vilpitöntä ja syvää ystävyyttä on syytä arvostaa. Näin ollen, kiitämme ennen kaikkea toisiamme. Kiitos Tanja, Kiitos Sari! Erityisen korkealle arvostamme toistemme viisaita ajatuksia ja loputonta huumoria, joita ilman graduamme ei yksinkertaisesti olisi syntynyt.

Erityiskiitokset ansaitsevat myös rakkaat perheemme Ilmajoella ja Sotkamossa. Vanhempiemme ja sisarustemme vuoksi olemme nyt tässä. Ilman perheidemme kokonaisvaltaista tukea olisimme tuskin jaksaneet näitä työntäyteisiä ja haastaviakin opiskeluvuosia. Kiitoksen sanat osoitetaan myös gradumme ohjaajalle, Seppo Hämäläiselle, joka valoi uskoa ja luottamusta meihin koko gradu-prosessimme ajan.

*Ihmisyyden poluilla.  
Ihmettelyä ja etsimistä.  
Lähtemisiä ja saapumisia.*

*Aamulla huomasin katseen.  
Välittävän ja lämpimän.*

*Nyt ymmärrän.  
Ajatus sydämessä.  
Toinen tässä vierelläni.*

( Sari Kalijärvi )

Jyväskylässä 26.3.2004

