

1018/99

1552.

## NORMIT JA OPETTAJAN TYÖ

Jaana Hedetniemi

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius-Instituutti  
Luokanopettajien aikuiskoulutus  
Kevät 1999

## TIIVISTELMÄ

Hedetniemi, Jaana. 1999. Normit ja opettajan työ. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. 74 s., 2 liites.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat kokevat normit työssään eli tiedostavatko he niiden olemassaolon, ohjaavatko ne hänen työskentelyään ja haluaako hän niihin muutoksia. Näkökulman avartamiseksi tutkimuksessa selvitettiin myös koulunjohtajien kokemuksia normeista työssään. Tutkimuksen pohjana oli aikaisemmin tehty yhteiskuntapolitiikan pro gradu-työ, jossa tutkimusnäkökulma oli kunnan virkamiehen. Tutkimuksen normi oli sisälöltään oikeusnormi.

Tutkimus suoritettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna neljälle luokanopettajalle, joista kaksi oli myös koulunjohtajia. Haastateltavien valinnassa pyrittiin monipuolisuuteen ja siksi haastatelluissa oli miehiä ja naisia ja suurella ja pienellä koululla työskennelleitä. Koska tutkimuksessa oli mukana myös aikaperspektiivi selvittämässä, miten normeilla tapahtuva sääntely on muuttunut kahden viimeisen vuosikymmenen aikana, haastatelluilla täytyi olla opettajakokemusta vähintään tältä ajalta.

Tutkimus osoitti, että oikeusnorminluonteiset normit eivät muodosta kovin keskeistä elementtiä luokanopettajan työtodellisuudessa. Koska opettajat eivät kokeneet normien olevan työssä konkreettisesti läsnä sen paremmin kuin normien noudattamisen olevan kovin olennainen osa työtään, oli luonnollista, että opettajat kokivat mahdollisuutensa itsenäiseen työskentelyyn suureksi. Normien tämänhetkiseen määrään opettajat olivat varsin tyytyväisiä, olihan se selkeästi vähentynyt 1980-luvulta lähtien. Vaikka muuan opettaja olisikin ollut valmis vielä hieman vähentämäänkin normien määrää, kaiken kaikkiaan opettajat pitivät normien olemassaoloa tärkeänä yhdenvertaisuuden takaamiseksi. Normien määrän ja niiden merkityksen väheneminen koulunjohtajan työssä tuli esille koulunjohtajien haastatteluissa. Koulunjohtajien toimenkuvan painopisteinä on muuttumassa normien noudattajasta pedagogiseksi johtajaksi.

Avainsanat: opettaja, koulunjohtaja, työ, normi, koulutoimi, autonomia

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	KUNNAN HALLINNON KEHITYS	3
2.1	Kunnan itsehallinto	3
2.2	Oikeudellistuminen	4
2.3	Normien purku	5
3	KUNNAN KOULUTOIMI	7
3.1	Koulutoimi kunnan tehtävänä	7
3.2	Säätelyn muuttuminen	7
4	OPETTAJA	12
4.1	Opettajan työn luonne	12
4.2	Opettajan asema	15
4.2.1	Kunnan viranhaltija	15
4.2.2	Säätely ja säätelevät tahot	16
4.2.3	Autonomia ja työtyytyväisyys	18
4.3	Opettajien kokemukset säätelystä	22
4.4	Koulunjohtajien/rehtorien kokemukset säätelystä	24
5	NORMI	27
5.1	Oikeusnormi	29
5.2	Kasvatus ja normi	32
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	35
6.1	Tutkimusaiheen ja -kohteen valinta	35
6.2	Tutkimusongelmat	37
6.3	Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät	38
6.4	Tutkimuksen analysointi ja validiteetti	40

7	TULOKSET	43
7.1	Aikaisempi tutkimus innoittajana	43
7.2	Opettajien kokemukset normeista	44
7.2.1	Opettajan työn rajoittajat	44
7.2.2	Opettajan autonomia	45
7.2.3	Mielikuva normista ja sen kohdealasta	47
7.2.4	Normien määrä ja sen muuttuminen	49
7.2.5	Normien luonne	51
7.2.6	Normien noudattaminen	54
7.2.7	Ajatuksia uusista koululaeista	56
7.3	Koulunjohtajien kokemukset normeista	57
7.3.1	Koulun tehtävä	58
7.3.2	Koulun autonomian ja koulunjohtajan tehtävien muutos	59
7.3.3	Normien määrä ja luonne	61
7.3.4	Normien noudattaminen	62
8	DISKUSSIO	64
	LÄHTEET	69
	LIITTEET	75

## 1 JOHDANTO

Tämän kasvatustieteellisen pro gradu -tutkielmani pohjana käytän edellistä yhteiskuntapolitiikan tutkielmaani, jossa kunnan koulutoimi oli keskeisesti mukana. Kasvatustieteelliseksi tutkimukseksi muuttaminen tapahtuu ottamalla tutkimuskohteeksi kunnallishallinnon virkamiesten asemesta luokanopettajat. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettaja kokee normit työssään eli tiedostaako hän niiden olemassaolon, ohjaavatko ne hänen työskentelyään ja haluaisiko hän niihin muutoksia. Olen kiinnostunut normien merkityksestä ja sääntelyn muutoksesta myös koulunjohtajan tehtävien osalta. Edelleen tutkimuksessa on mukana aikaperspektiivi, sillä pyrin selvittämään, ovatko hallinnossa 1980- ja 1990-luvuilla norminannon suhteen tapahtuneet muutokset heijastuneet luokanopettajan työhön.

Hyväksyvätkö opettajat sääntelyn olemassaolon vai pitävätkö he opettamista ammattina, johon normit ja sääntely eivät sovi? Entä miten he kokevat uudet koululait, jotka lisäävät koulukohtaista vapautta entisestään? Myös näihin kysymyksiin haen tällä tutkimuksella vastauksia.

Noin miljoona oppilasta ja opiskelijaa sekä noin satatuhatta opettajaa ja muuta opetuslalla työskentelevää henkilöä muodostavat laajan yhteiskuntalohkon, jonka toiminta edellyttää useissa suhteissa julkisen vallan taholta tapahtuvaa ohjausta (Suopohja & Liusvaara 1998, 13). Aikaisemmassa tutkimuksessani viranhaltijat aika pitkälle hyväksyivät hallinnonaloilleen kohdistuvan ohjauksen, merkitseehän se samalla kansalaisten yhdenvertaista kohtelua palvelujen suhteen asuinpaikasta tms. huolimatta. Myös valtiovallan kunnan palveluiden tuottamiseen kohdistaman rahallisen panoksen suuruus oikeutti sen kunnan viranhaltijoiden mielestä valvomaan, miten rahoja kunnissa käytetään.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentamisessa on aiheen luonteen vuoksi täytynyt lähteä liikkeelle varsin kaukaa. Yksittäisen opettajan ja hänen työhönsä

vaikuttavien normien välisen suhteen ymmärtäminen edellyttää opettajan toimintaympäristön muodostumisen selvittämistä. Koulutoimi kouluineen ja opettajineen on yksi kunnallishallinnon osa-alue. Valtakunnan hallinto on jo pitkään toiminut siten, että valtiovallalla on ylempiasteisena ollut oikeus normeihin ohjata kuntien ja sitä kautta hallinnonalojen ja yksittäisten työntekijöiden toimintaa. Toisaalta kunnallisen itsehallinnon periaatteella on pyritty sallimaan kuntien vapaasti huolehtia tiettyjen tehtävien käytännön hoitamisesta, mikä puolestaan on merkinnyt kunnallishallinnon itsensä taholta hallinnonaloille ja niiden työntekijöihin kohdistuvaa norminantoa. Viime vuodet ovat kuitenkin merkinneet suuria muutoksia kuntaa, koulutointa ja opettajan työtä koskevaan sääntelyyn sekä opettajan työn luonteeseen.

Tutkimuksen normi-käsite on sisällöltään sama kuin aikaisemmassakin tutkimuksessa, jossa määrittelin normin oikeusnormin luonteisesti tarkoittamaan hallinnollisia, usein kunnan ulkopuolelta tai kunnan sisältä tulevia sääntöjä, määräyksiä tai ohjeita.

Tämän kvalitatiiviseksi luokiteltavan tutkimuksen empiirisen osan muodostavat luokanopettajien haastattelut. Haastateltavia on vain neljä, koska tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistettävyyttä, vaan mahdollisimman syvällisen tiedon saaminen pieneltä tutkimusjoukolta. Koska tutkimuksessa halutaan selvittää koulunjohtajienkin näkemyksiä normeista, haastateltavista kaksi on myös koulunjohtajia.

Tutkimus osoitti, että hallinnolliset oikeusnormit eivät kovin olennaisesti liity luokanopettajan arkipäivään. Opettajat pitävätkin mahdollisuuksiaan itsenäiseen työskentelyyn varsin suurina. Normien määrän väheneminen on myös tosiasia. Kuitenkin opettajat melko pitkälle hyväksyvät kohtuullisen normimäärän olemassaolon oppilaiden yhdenvertaisen kohtelun takaamiseksi. Normien väheneminen on havaittavissa myös koulunjohtajien työssä. Koulunjohtajien työ on samalla saanut osin uusia piirteitä niin, että normien noudattajasta on tullut enemmänkin koulunsa pedagoginen johtaja.

## 2 KUNNAN HALLINNON KEHITYS

### 2.1 Kunnan itsehallinto

Kunta on Suomen valtakunnan alueen perusyksikkö, sillä HM (94/19) 50 §:n 1 momentin mukaan Suomi on edelleen oleva jaettuna lääneihin, kihlakuntiin ja kuntiin. Kuntien itsehallinnosta on määrätty HM 51 §:n 2 momentissa, jonka mukaan kuntain hallinnon tulee perustua kansalaisten itsehallintoon, niin kuin erityisissä laeissa siitä säädetään. KunL (365/95) 1 § toteaa, että Suomi jakaantuu kuntiin, joiden asukkaiden itsehallinto on turvattu perustuslaissa.

KunL 2 §:n perusteella kunta hoitaa itsehallinnon nojalla itselleen ottamansa ja sille laissa säädetyt tehtävät. KunL 8 § antaa sisäasiainministeriön tehtäväksi seurata yleisesti kuntien toimintaa ja taloutta sekä huolehtia, että kuntien itsehallinto otetaan huomioon kuntia koskevan lainsäädännön valmistelussa. Kaiken kaikkiaan kunta on julkisoikeudellinen oikeushenkilö, jolla on 1) oma tarkoitus eli omat tehtävät, 2) oma tahto eli omat toimielimet ja 3) omat varat eli oma talous (Tiihonen & Vehkamäki 1985, 145).

Kunnallishallinnon kehittymisessä oli 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa olennaista, että useita yhteiskunnallisia tehtäviä siirrettiin erityislainsäädännöllä kuntien pakollisiksi tehtäviksi. Tyypillisenä esimerkkinä voidaan Tiihosen mukaan pitää kansakoulujen perustamista. (Tiihonen & Vehkamäki 1985, 47.) Valtion viranomaisilla ei kuitenkaan kunnallishallinnon varhaisissa vaiheissa ollut riittäviä mahdollisuuksia valvoa, että kunnat täyttivät niille säädetyt velvollisuudet. Niinpä monet kunnille pakollisetkin tehtävät jäivät hoitamatta. (KM 1983:3, 2.) Tämän vuoksi valtio ryhtyi 1800-luvun lopulta lähtien kannustamaan kuntia tehtävien hoitoon kustantamalla osan tehtävien hoidon edellyttämistä järjestelyistä (KM 1982:21, 16). Näin sai alkunsa valtionapujärjestelmä, joka sittemmin laajentui koskemaan lähes kaikkia kunnan toimintoja.

Kunnallinen itsehallinto ymmärretään Niemi-lilahden mukaan yleisesti siten, että kunnalla on jonkinasteinen itsenäisyys tai autonomia suhteessa valtioon. Hänen mielestään hallitusmuoto sen paremmin kuin muutkaan lait ja säädökset eivät kuitenkaan anna vastausta siihen, mistä itsehallinnossa perimmältään on kysymys. Normit ja instituutiot antavat kunnalliselle itsehallinnolle muodon, mutta sisältö jää avoimeksi. (Niemi-lilahti 1992, 13-14.) Niemi-lilahden tavoin Mäkinenkin kyselee kunnallisen itsehallinnon todellisen luonteen perään. Itsehallinto kun on toisaalta kunnan, toisaalta kansalaisten itsehallintoa. Itsehallintoa voidaan myös pitää niin hallintojärjestelmänä, historiallisena ilmentymänä, oikeutena, itsenäisenä toimijana, toimenpiteen kohteena, arvona, välineenä, tavoitteena, toimintatapana kuin toiminnan tuloksenakin. (Mäkinen 1995, 12.)

Oulasvirran mukaan kunnan asemaa valtiossa voidaan tarkastella kahdella tapaa. Voidaan korostaa sitä, että kuntien oikeus itsehallintoon on valtion niille lainsäädännöllään suoma. Voidaan myös korostaa paikallisen itsehallinnon pitkää perinnettä, jolloin kuntien itsehallinto ei ole vain valtion kunnille luovuttama oikeus, vaan myös keskeinen traditio ja kulttuuriperinne yhteiskunnassa. (Oulasvirta 1996, 9-10.)

## 2.2 Oikeudellistuminen

Julkisessa keskustelussa oli jo ennen 1980-lukua usean vuosikymmenen ajan yhä kiihtyvällä tahdilla esitetty väitteitä kunnallisen itsehallinnon kaventumisesta (Kosonen 1987, 128). Valtion siirrettyä hyvinvointivaltion kehityksen mukanaan tuomia lisääntyneitä tehtäviään ns. toimeksiantotehtävinä lähinnä kuntien hoidettaviksi se oli Tiihosen mukaan katsonut asiakseen rahoituksellisen vastuun säilyessä itsellään valvoa ja erinäisin säännöksin ohjata kuntia näiden tehtävien hoitamisessa (Tiihonen 1986, 52.) Valtiovallan kuntien toiminnan ohjauksessa käyttämiksi keinoiksi Oulasvirta nimeää lait ja asetukset, lakeja ja asetuksia alemmanasteiset normit, suunnittelun, valtiosuudet, neuvottelun, sopimisen, informaation sekä alistus- ja valitusmenettelyn (Oulasvirta 1996, 10).



1980-luvulla alettiin varsin huolestuneeseen sävyyn puhua ns. oikeudellistumisesta, jolla tarkoitettiin kuntaan kohdistuvien normien määrän, kohdealan ja syvyyden lisääntymistä eli oikeudellisen sääntelyn lisääntymistä. Kunnallishallinnossa puhuttiin normitulvasta, jonka nähtiin kaventaneen kunnan harkinnanvaraista toimintaa merkittävästi. 1970-luvun loppupuolelta lähtien oikeudellistumisen käsitettä on viljelty usein kuvattaessa kriittisesti hyvinvointivaltioiden kehityspiirteitä (Tala 1988, 167). Vartola ja af Ursin totesivat 1980-luvun loppupuolella kuntiin kohdistuvan normatiivisen ohjauksen olleen yksi tärkeimmistä julkisen hallinnon muutostekijöistä viime vuosikymmeninä (Vartola & af Ursin 1987, 150).

Vastuun ja toimivallan hajauttamisella on useiden tutkimusten mukaan vahva yhteys korkeaan innovaatiokykyyn ja työtyytyväisyyteen. Vastuuta ja toimivaltaa on tarpeen hajauttaa, jotta henkilöstö eri tasoilla voi tuntea voivansa vaikuttaa siihen toimintaan, jota he johtavat tai suorittavat. (ks. Salli 1988, 102.)

### 2.3 Normien purku

1980-luvulla havahduttiin vaatimaan toimenpiteitä kunnallisen itsehallinnon kaventumiskehityksen pysähdyttämiseksi. Ainoan ulospääsytien tuntui tarjoavan voimakas normien määrän karsiminen. Eräs esimerkki pyrkimyksestä kunnallisen itsehallinnon vahvistamiseen oli vapaakuntakokeilun käynnistäminen. Vuoden 1989 alusta vuoden 1996 loppuun kestänyt vapaakuntakokeilu oli Hoikan mukaan vuosikymmenen merkittävin kunnallishallinnon uudistushanke. Kokeiluun, jonka pääperiaatteeksi oli otettu kuntien itsehallinnon vahvistaminen ja kansalaisten osallistumismahdollisuuksien lisääminen, osallistui yli 300 kuntaa. (Hoikka 1994, esipuhe)

Hallintoviranomaisten norminannon karsiminen ja uudistaminen käynnistyi laajoilla selvityksillä. Uudistamistyötä tehostamaan säädettiin laki viranomaisten määräyksiä ja ohjeita koskevista toimenpiteistä (573/89). Tämän ns. normilain tavoitteena oli rajoittaa, selkeyttää ja uudistaa valtion hallintoviranomaisten erityisesti kuntiin ja kuntainliittoihin kohdistuvaa normien antamista. Laki oli voimassa vuoden 1990

alusta vuoden 1996 loppuun. Väliaikaraportin mukaan valtion antamat normit olivat normilain ja muiden kehittämishankkeiden ansiosta yleisesti vähentyneet. Myös asenteellisesti valtion kuntiin kohdistamassa norminannossa oli kuntien viranhaltijoiden mielestä tapahtunut muutoksia. Kuitenkin kunnallishallinnon eri sektorit olivat kohdanneet muutoksen hieman eri tavoin. Yleisesti ottaen näytti siltä, että koulutoimessa valtion kuntiin kohdistama ohjaus oli vähentynyt kaikkein eniten. (Johanson, Jaakkola & Virtanen 1993; 7, 30.)

Kunnallishallinto on Harjulan ja Laakson mukaan ollut valtion hyvinvointipolitiikan kuuliainen toteuttaja. Hyvinvointivaltion rakentamisvaiheessa kuntia sitovat yhdenmukaiset normit ovatkin olleet paikallaan. Nyt ollaan kuitenkin siirrytty palveluyhteiskuntaan, jonka on pystyttävä vastaamaan ajan haasteisiin, kuten taloudellisen kasvukauden loppumiseen ja talouskriisiin, kansainvälistymiseen, arvomaailman muutoksiin. Harjulan ja Laakson mukaan tässä tilanteessa korostuu kunnan itsehallinto. (Harjula & Laakso 1997, 11.)

Kunnan sisäinen ohjaus, eli kunnan itse antamat määräykset ja säännöt, on sekin vähentynyt, joskaan ei yhtä nopeasti kuin kuntien ja valtion välinen ohjaus. Eniten kunnan sisäisen ohjauksen on katsottu vähentyneen koulutoimessa. (Johanson ym. 1993, 28.)

Varsin yleisen mielipiteen vastaisesti Niemi-lilahti on esittänyt, että näinä 1990-luvun kunnille kovina taloudellisen laskusuhdanteen aikoina kuntien lisääntynyt päätösvalta on liittynyt lähinnä päättämiseen siitä, mistä menoja voidaan leikata (ks. Ojala 1997, 59).

### 3 KUNNAN KOULUTOIMI

#### 3.1 Koulutoimi kunnan tehtävänä

Koulutoimi on yksi kunnan vanhimmista tehtävistä. Kansakouluasetus vuodelta 1858 oli velvoittanut seurakunnat tarpeen mukaan ylläpitämään pyhä- ja pikku-kouluja ja oikeuttanut perustamaan kansakouluja (Tiihonen & Vehkamäki 1985, 45). Vuoden 1865 kunnallisasetuksessa kansakoulujen perustaminen mainittiin kuntien tehtäväluettelossa ensimmäisenä. Kansanopetustehtävä oli siis aikaisemmin kuulunut kirkolle. Oppivelvollisuus toteutui 1920-luvulla, mikä merkitsi kuntien koulutoimelle lisävaatimuksia. (Oulasvirta 1996, 45.)

Vuonna 1968 säädetty laki koulujärjestelmän perusteista synnytti kunnan koululaitoksen, millä tarkoitetaan kunnan koululaitokseen kuuluviksi määrättyjen oppilaitosten hallinnollista kokonaisuutta (Ruuhijärvi & Toivonen 1986, 39). Vuosina 1972-77 toteutettu peruskoulujärjestelmä yhtenäisti oppivelvollisuuskoulun. Peruskoulun järjestäminen tuli kuntien vastuulle valtion osallistuessa suurella osuudella kustannuksiin. (Oulasvirta 1996, 45.)

#### 3.2 Sääntelyn muuttuminen

Laaja toimiala ja siihen liittyvät suuret yhteiskunnalliset arvot liittävät opetustoimialan välttämättä julkisoikeudellisen ohjauksen piiriin (Suopohja & Liusvaara 1998, 13).

Koulutoimen ohjausjärjestelmä on kokenut perinpohjaisen muutoksen 1990-luvun aikana. On toteutettu normien purku koulutuksen sääntelyssä, siirrytty laskennalliseen valtiosuusjärjestelmään, menokehyspohjaiseen toimintojen ohjaukseen ja koettu samanaikaisesti taloudellinen lama ja sen mukaiset säästöt. (Rasila 1996, 83.)

Peruskoulu-uudistuksen tarkoituksena oli toteuttaa kansalaisten taloudelliseen ja sosiaaliseen tasa-arvoisuuteen perustuvaa yhteiskuntajärjestystä, jossa lapsille ja nuorille taattaisiin yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen asuinpaikasta ja perheen sosiaalisesta asemasta riippumatta. Yhdenvertaisuuden varmistamiseksi lainsäädännössä määriteltiin tarkasti kansalaisille tarjottavat koulutuspalvelut sekä niiden tuottamistapa, mistä syntyi yksityiskohtainen ja toimintojen ennakolliseen ohjaukseen perustuva lainsäädäntö. Laeissa, asetuksissa ja keskusvirastojen antamissa normipäätöksissä määriteltiin opetettavat aineet, opetussuunnitelman sisältö, koulutuksen järjestämis muodot, opettajien kelpoisuusehdot, oppikirjat, oppilaiden ja koulun henkilökunnan oikeudet ja velvollisuudet, koulutuksen paikallisen hallinnon rakenteet ja menettelytavat sekä koulutuksen järjestämisen fyysiset puitteet. Lääninhallitukset ja keskusvirastot valvoivat ja ohjasivat aktiivisesti koulutuksen käytännön järjestämistä alustus- ja lupamenettelyjen avulla. Oman sääntely- ja valvontamekanisminsa muodosti todellisiin kustannuksiin perustunut valtion-osuusjärjestelmä, jonka puitteissa keskusvirasto määritteli, minkälaisia kustannuksia pidettiin tarpeellisina ja valvoi rahojen käyttöä aiottuun tarkoitukseen. Kaiken kaikkiaan koulutuksen eri alojen sääntelyjärjestelmät olivat itsenäisiä ja lainsäädäntö pirstaleista. (KM 1996:4, 22-23.)

Koulutuksen sääntely otettiin uudelleenarvioinnin kohteeksi jo 1980-luvulla. Lähtökohtana oli kunnallisen itsehallinnon vahvistaminen suhteessa keskushallintoon ja toisaalta hallinnon rationalisoiminen eri tasoilla. Katsottiin, että hallinto ja toiminnan sääntely oli keskusjohtoisuudessaan joutunut normitukseen, joka haittasi tehokasta, taloudellista ja kansalaisten tarpeet huomioonottavaa palvelutuotantoa. Ryhdyttiin toteuttamaan useaan eri vaiheeseen jaksotettua normien purkua. (Rasila 1996, 83.)

Rasila on kattavasti koonnut koulutoimessa tapahtuneet normien vähentämisen vaiheet. Ensimmäinen merkittävä normien purun vaihe toteutettiin vuonna 1985 voimaantulleen peruskoulu- ja lukiolainsäädännön uudistamisen yhteydessä. Paikallinen liikkumavara lisääntyi, kun tuntikehysjärjestelmä otettiin käyttöön ja

opetussuunnitelmien tekoon annettiin enemmän paikallista vaikutusvaltaa. (Rasila 1996, 83-84.)

Seuraava vaihe toteutettiin vuonna 1991 lähinnä hallinnon kehittämishankkeena. Huomattava osa valtionhallinnon lupa- ja alustusmenettelyistä poistettiin. Laeista ja asetuksista kumottiin paljon määräyksiä, jotka sitoivat kuntia ja muita koulutuksen järjestäjiä. Samoin kumottiin ministeriöiltä ja keskusvirastoilta valtuuksia antaa paikallista tasoa sitovia normeja. Perustetun opetushallituksen asema muuttui hallintovirastosta kehittämisvirastoksi, jolla ei nykyään ole juuri muita hallintopäätös- ja norminantotehtäviä kuin opetussuunnitelma-asiat. (Rasila 1996, 84.)

Edellinen suuri muutos oli vuoden 1993 valtiosuusjärjestelmän muutos, jossa siirryttiin menoperusteisesta valtiosuusjärjestelmästä laskennalliseen järjestelmään. Koulutoimen ohjausjärjestelmän kannalta tällä oli ratkaiseva merkitys, sillä valtiosuusperusteet ohjasivat aikaisemmin toimintaa suuressa määrin. Kun keskusvirasto määritteli, minkälaisia kustannuksia oli pidettävä palvelujen järjestämisen kannalta tarpeellisina ja kohtuullisina, kunnat toimivat kriteerien mukaan. (Rasila 1996, 84-85.)

Opetushallitus antoi v. 1994 uudet opetussuunnitelman perusteet, jotka olivat ohjeistoltaan huomattavasti edeltäjiään suppeammat ja antoivat kunnille entistä huomattavasti vapaammat kädet laatia kunta- tai koulukohtaisia opetussuunnitelmia.

Vuoden 1985 jälkeen koulutusta koskevaan lainsäädäntöön tehdyt uudistukset ovat olleet uutta valtiosuuslainsäädäntöä lukuun ottamatta osittaisuudistuksia, mikä on ollut omiaan pirstaloimaan lainsäädännön perusrakennetta (KM 1996:4, 24).

Vuodesta 1993 alkaen on opetusministeriössä valmisteltu seuraavaa suurta koulutusjärjestelmän uudistusta eli uusia koululakeja. Lait ovat pitkän valmisteluajan ja monien vaiheiden jälkeen tulossa voimaan vuoden 1999 alusta alkaen. Uudistuksen pääperiaatteena on ollut luopua organisaatio- ja järjestämistapaperusteisesta

säätämistavasta ja säätää sen sijaan koulutuksen sisällöistä ja lopputuloksesta sekä oppilaiden ja opetushenkilöstön oikeuksista ja velvollisuuksista. Toiminnan järjestämistapaan kunnat ja muut koulutuksen järjestäjät saavat nykyistä enemmän harkintavaltaa. (Rasila 1996, 84.)

Kun toimialan valvonnasta on sanan aikaisemmassa merkityksessä lähes täysin luovuttu ja vapautta kaikissa suhteissa lisätty, voidaan kysyä, käytetäänkö vapautta oikein. Liusvaara ja Suopohja rauhoittelevat epäluuloisia toteamalla, että uudistuksista ja toimialan ohjaustavasta huolimatta ohjausmekanismeihin liittyy aina välttämätön elementti, jonka avulla järjestelmä ainoastaan voi säilyttää toimivuutensa ja uskottavuutensa. Tämä elementti on vastuu. (Suopohja & Liusvaara 1998, 13.)

Uusista koululaeista esitetyissä arvioissa on ilmaistu huoli koulutuksellisen tasa-arvon vaarantumisesta. Opettaja-lehden tekemän tutkimuksen mukaan valtaosa opettajista uskoo eliittikoulujen esiinmarssiin ja eriarvoisuuden lisääntymiseen uusien koululakien myötä. Lähes puolet opettajista uskoo myös, että uudet koululait uhkaavat opettajan asemaa. (Laaksola 1998, 7.)

Rehtoreiden käsitykset opetuksen saavutettavuudesta ja tasa-arvosta ennen uusien koululakien säätämistä kertovat, että opetustarjonta sen paremmin kuin opetusjärjestelytkään eivät kaikilta osin tarjoa suomalaislapsille yhdenvertaisia koulutusmahdollisuuksia. Eroja on havaittavissa niin maaseutu - kaupunki akselilla, valinnaisuudessa, uuden teknologian hyödyntämismahdollisuuksissa kuin tytöille ja pojille esitetyssä opetustarjonnassakin. Rehtoreiden arvioiden perusteella suomalainen koulu on jo ennen uusia koululakeja siirtynyt opetuksen saavutettavuuden kannalta tasa-arvosta suhteellisen tasa-arvon tielle. (Jakku-Sihvonen 1996, 221-223.) Mikä lienee suunta uusien koululakien voimaantulon jälkeen?

Oppilaitokset ovat siis viime vuosina saaneet itse päättää yhä useammista itseään koskevista asioista. Näyttää kuitenkin siltä, että rehtorit ja koulunjohtajat haluaisivat nykyistäkin enemmän päätösvaltaa oppilaitoksensa toimintaa koskien. Ojala kyseleekin, onko koulujen yhä lisääntynyt päätösvalta sekä opetus- että oheis-

palveluiden tuottamisen ja hankkimisen suhteen siirtämässä kouluja yhä kauemmas kuntalaisten tahtoa toteuttavasta kuntahallinnosta luottamushenkilöineen ja virkamiehineen. Vai onko sittenkin niin, että koulu on siirtyessään kauemmas kunnallispolitiikan vaikutuspiiristä itse asiassa siirtymässä lähemmäs ainakin niitä kuntalaisia, jotka esimerkiksi koululaisten huoltajina tekemiensä valintojen ja aiempaa suuremman osallistumisen kautta vaikuttavat konkreettisesti oppilaitosten toimintaan? (Ojala 1997, 160.)

## 4 OPETTAJA

### 4.1 Opettajan työn luonne

Opettaminen on ammatti, josta lähes kaikilla ihmisillä on jostain näkökulmasta käsin hankittuja kokemuksia. Kari on koonnut keskeisiä opettajan ammattia tai professiota kuvaavia tunnusmerkkejä. Opettajan ammatin perustana on kasvatustieteellinen tietokokonaisuus, jonka aputieteitä ovat muun muassa filosofia, psykologia ja sosiologia. (Kari 1996, 49.) Opettajan ammatti on laaja-alainen ammatti, jossa opettajan on pystyttävä vaihtamaan roolista toiseen useinkin päivän mittaan. Kasvattamisen ja opettamisen lisäksi oppilaiden tai vanhempien kanssa on joskus käytävä hyvinkin perusteellisia elämän perusasioita koskevia keskusteluja. Toisinaan tilanteista selviäminen vaatii psykologian hyväksikäyttöä. Koska koulu ja luokka ovat viime vuosina aina vain enemmän avautuneet ulospäin, opettajan on tunnettava yhteiskunnan kehitystä ja toimittava erilaisten sidosryhmien kanssa. Opettajan työn luonne paljastuu viime kädessä vasta käytännön kokemusten kautta.

Niin ikään opettajan työn luonnetta tutkinut Räisänen toteaa, että opettajan työn lähtökohtana ovat toisaalta oppilaiden tarpeet ja toisaalta yhteiskunnan tarpeet koulutettujen kansalaisten saamisesta. Tätä yhteiskuntaan sosiaalistamistehtävää suorittavan opettajan voi katsoa toimivan palveluammattissa. Vaikka opettajan pääasiallinen toiminta tapahtuu kouluissa oppilaiden ja koulun henkilökunnan parissa, hänen työhönsä vaikuttaa koko ympäröivä yhteiskunta. Opettajan työ on siis toisaalta itsenäistä, toisaalta yhteistoimintaa yhteisön muiden jäsenten kanssa. Opettajan ammatti on julkinen ammatti, jossa opettajan työtä arvioi oppilaiden lisäksi koko koulun yhteisö, oppilaiden vanhemmat ja kouluhallinto. Varsinaisissa työtilanteissa opettaja on tavallisimmin yksin oppilaidensa kanssa, vailla esimiestensä välitöntä valvontaa. Rajoja opettajan toiminnalle asettavat kuitenkin opetussuunnitelma ja opetusviranomaisten kontrolli. (ks. Kari 1996, 49; Räisänen 1996, 15.)



Kari on pohtinut myös opettajan ammatin eettistä luonnetta. Hänen mukaansa opettajan ammatissa on oma ammattietiikkansa, joka asettaa opettajalle ihmisenä jokseenkin korkeat vaatimukset. Eettiset normit, joita opettaja soveltaa oppilaisiinsa, opetettaviin asiakokonaisuuksiin ja omaan kasvattajapersoonallisuuteensa, tulee Karin mukaan olla hyvin sisäistettyinä. Näiden vaatimusten vuoksi työ voi olla kovin haasteellista, mutta myös sisäisesti palkitsevaa. Työtyytyväisyyden takaajana Kari pitää hyvää peruskoulutusta ja tehokasta täydennyskoulutusta. (Kari 1996, 49-50.)

Räisänen mukaan koulu-uudistusten myötä opettajan työn hallinnollinen kontrolli on vähentynyt, mutta muu kontrolli lisääntynyt. Nias on todennut, että vastuu, huoli ja kontrolli sävyttävät opettajan työtä. Viimeisen 10 vuoden aikana opettajille on siirretty aiempaa enemmän vastuuta työstä ja sen kehittämisestä. (ks. Räisänen 1996, 15.)

Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin mukaan opettaja joutuu koulun yhteiskunnallista ja eettistä tehtävää hoitaessaan olemaan useille lapsille ensisijaisesti aikuisen malli ja kasvattaja ja vasta toissijaisesti oppimisen ohjaaja, taitojen opettaja, tiedon siirtäjä ja arvioinnin suorittaja (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 139). Tämän päivän koulussa näkyy se, että yhä useammat lapset elävät jokapäiväistä elämäänsä ilman molempien huoltajien päivittäistä läsnäoloa. Toisaalta molempien huoltajien läsnäolokaan ei välttämättä takaa turvallisen kasvuympäristön olemassaoloa. Olipa tilanne lapsen kotona mikä tahansa, opettaja on aina esikuva oppilailleen. Mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä merkittävämpi.

Leinojen mukaan opettajan ammattia voidaan luonnehtia professiona, jota määrittävät tavallisimmin erityinen tietoperusta, autonomia ja vastuu. Erityisellä tietoperustalla he tarkoittavat ammatille ominaista tietoa, jollaista ei muiden ammattien edustajilla ole. (Leino & Leino 1997, 54.)

Opettajan työlle on tänä päivänä tunnusomaista myös dynaamisuus ja kompleksisuus. Ojanen katsoo työssä selviytymisen edellyttävän opettajalta itsenäistä ja

kriittistä päätöksentekoa, oman toiminnan arviointia ja yhteistyötä eri tahojen kanssa. Kasvatus- ja opetustavoitteisiin pyrkiessään opettaja joutuu toimimaan toiminnan organisoijana ja järjestyksen ylläpitäjänä niin kauan kuin ohjattavien oma vastuu ja itseohjautuvuus kehittyvät. (ks. Kääriäinen ym. 1997, 138-139.)

Kääriäinen ym. katsovat opettajan työn muuttuneen yhteiskunnan kehityksen myötä ”käsityöläisen” työstä rationaalisen ja humanisoituneen vaiheen kautta konstruktiviseksi ja yhteiskunnallistuneeksi. Käsityövaiheessa opettajan työn sisältö oli tiedon siirtämistä ja oppiminen vastaanottavaa ja toistavaa. Rationalisoituneen työn vaiheeseen kuuluivat opetuksen tavoitteiden määrittely pääteikäyttämisenä, runsas työkirjojen käyttö ja teknologiset ratkaisut. Humanisoidun työn vaihe merkitsi opettajien yhteistyön ja vastuunjaon lisääntymistä ja oppilaiden huomioimista sekä yksilöinä että ryhmän jäseninä. Opettajan roolin muuttuminen tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi ja tukihenkilöksi on konstruktivismin mukanaan tuoma tämän päivän kehityskulku. Opettajalla tulee olla visioita tiedoista ja taidoista, joita tarvitaan tulevaisuudessa. Oppilaista on kasvatettava itseohjautuvia tiedon lähteille itsenäisesti löytäviä yksilöitä. Edelleen nykyajalle tyypillistä on suuntautuminen yhteiskuntaan koulun seinien ulkopuolelle. Retket, vierailut, tietoverkkoyhteydet jne. avaavat yhteyksiä yhteiskuntaan. (Kääriäinen ym. 1997, 139-141.)

Vaikka käsityöläisyyden tulisi opettajuudessa olla jo ohitettu vaihe, todellisuus lie-nee toisenlainen. Kouluista löytyy paljon myös rationaalisen ja humanisoituneen vaiheen piirteitä. Ajatusten siirtyminen toiminnan tasolle on pitkä prosessi. Opettajan muuttuminen oman työnsä aktiiviseksi tutkijaksi ja kehittäjäksi sekä työorganisaationsa kehittäjäksi, jota Kääriäinen ym. uuden koulun opettajuudelta edellyttävät, vaatinee myös aikansa (Kääriäinen ym. 1997, 141).

Niikko näkee opettajuuden nykytendenssin hyvin pitkälle samoin kuin Kääriäinen ym. Opettajan työssä on hänen mielestään tapahtunut varsin lyhyen ajan kuluessa suuria muutoksia. Opettajana toimiminen on laajentunut niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Toisaalta opetustyö on siirtynyt yhä enenevässä määrin luokkahuoneesta pois. Toisaalta opettajuus on alkanut laajentua koko koulun toimintaa

koskevaksi pedagogisen työn kehittämiseksi. Opettajan kyvyissä painotetaan Niikon mukaan entistä enemmän joustavuutta, riskinottokykyä, luovuutta, innovatiivisuutta, yhteistyö- ja suunnittelukykyä. (Niikko 1996, 107.)

Myös opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 katsotaan opettajan roolin tietolähteenä ja tiedonjakajana vähenevän, mutta oppilaan ohjaajana, tukijana ja kannustajana kasvavan entisestään. Opettajalle siirretään myös vastuu oppilaansa opiskeluvälmiuksien ja valintataitojen kehittymisestä. (Peruskoulun 1994, 12.)

Niemi on pohtinut uutta opettajuus-käsitettä, joka merkitsisi ennen kaikkea aktiivisen tiedonkäsityksen omaksumista ja välittämistä oppilaille. Niemenkään mukaan opettaja ei ole vain tiedon välittäjä, vaan oma-aloitteellisuutta ja vastuullisuutta kasvattavaan aktiiviseen oppimiseen ohjaaja. Tiedonhankinnan strategiat, tiedon prosessointi, omien tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttamisen kontrolli ja arviointi kuuluvat keskeisesti aktiiviseen oppimiseen, jossa myös opettaja on oppija siinä missä oppilaansakin. (Niemi 1996, 34.)

Rinne on kuvannut prosessia, jossa nuori opettaja sosiaalistuu ammattiin. Koululaitoksen hierarkkisuus ja byrokraattisuus, työtovereiden ja vanhempien lojaalisuus-odotukset sekä uusien työotteiden karsastus aikaansaavat sen, että opettaja helposti alistuu, mukautuu ja alkaa opettaa varman päälle. (Ks. Kääriäinen ym. 1997, 41.)

## 4.2 Opettajan asema

### 4.2.1 Kunnan viranhaltija

Vuonna 1996 kunnallishallinnossa työskenteli noin 215 000 viranhaltijaa ja noin 175 000 työsuhteista työntekijää. Opettajat ovat yksi ryhmä kunnan viranhaltijoista. Peruskoululain (476/83) 54a §:ssä todetaan, että peruskoulun viroista ja viranhaltijoista sekä tuntiopettajista on voimassa, mitä kunnan viroista ja viranhaltijoista kunnallislaissa säädetään ja sen nojalla määrätään.

Kunnan henkilöstön asemaa koskevat perussäännökset ovat kuntalain 6. luvussa, jossa määrätään mm. virkasäännöstä ja virantoimituksesta pidättämisestä (Saipio, Niittylä & Vartiainen-Hynönen 1996, 28). Opetustoimialallakin kuntalaki ja sen perusteella kunnallishallinnossa olemassaolevat talous-, hallinto- ja johtosäännöt muodostavat tärkeän osan ohjausjärjestelmää (Suopohja & Liusvaara 1998, 70).

Kunnan virkasäännössä määrätään yleisesti viranhaltijan oikeuksista ja velvollisuuksista. Lähtökohtana on se, että viranhaltijan on hoidettava virkaansa siten, että hänelle kuuluvat tehtävät tulevat asianmukaisesti hoidetuiksi. (Harjula & Laakso 1997, 124.)

Opetusala ei Suopohjan ja Liusvaaran mukaan muodosta vastuun kannalta erillistä oikeudellista järjestelmää, vaan toimialalla sattuvat vastuutapahtumat arvioidaan samojen oikeussääntöjen ja teorioiden mukaan kuin vastuutapahtumat millä hyvänsä julkisen sektorin toimialalla. Esimerkiksi Hallitusmuodon 93 §:ssä mainittu virkamiehen vastuu tarkoittaa sitä, että oikeussääntöjen vastainen toiminta tai menettely on virkarikos, josta seuraa rangaistus ja myös vahingonkorvausoikeudellinen vastuu. (Suopohja & Liusvaara 1998, 42-46.)

Kunnallisen viranhaltijan asemaa yleisesti määrittävien säädösten ja sääntöjen lisäksi opetustoimen viranhaltijan toimintaa ohjaa opetustoimen oma normisto toiminta-, organisaatio-, toimivalta-, käsky- ja kieltonormeineen sekä menettelytapasäännöksineen.

#### 4.2.2 Sääteley ja säätelevät tahot

Koulun toimintaa määrittävät ulkoiset rajat, kuten koululainsäädäntö, hallinnolliset määräykset ja taloudelliset resurssit. Koululle on ominaista myös oma toimintakulttuuri, joka huolehtii siitä, etteivät muutokset tapahdu liian nopeasti. Koululaitos on siis varsin jäyhä laitos, jossa perinne velvoittaa tekemään monia asioita samoin kuin ennenkin. Koulun ja opettajan työn kehittymistä rajaavat myös sellaiset ulkoiset tekijät kuin opetussuunnitelma ja virkaehtosopimus. Koron mukaan

ainejakaisen opetuksen olemassaolosta johtuva opettajan työajan määrittely oppituntien perusteella sopii yhtä huonosti normittamaan nykykoulun työtä kuin ainejakoinen opetussuunnitelma vastaa lapsen kehitystarpeita. Koro poistaisi nämä elämälle vieraat normitukset mahdollisimman nopeasti, jotta saataisiin tilaa uudistuvalla opettajan työlle ja uudistuvalla koululle. (Koro 1998, 139-140.)

Vuonna 1985 voimaantulleissa peruskoululaissa ja -asetuksessa oli varsin selkeästi ilmoitettu opettajan tehtävistä eli siitä, mitä opettajan tulee tehdä ja mitä opettaja ei saa tehdä. 1990-luvun alkupuolella säädöksiä on muutettu ja opettajan tehtäviä koskevat säädökset karsittu minimiin. Säädöksiin on jäänyt yleisempiä, opettajalle erikseen nimeämättömiä määräyksiä ja ohjeita siitä, mihin peruskoulun tulee kasvatuksessa pyrkiä ja miten opetus ja koulunpito on järjestettävä.

Opettajan työtä sääteleviä ohjeita ja suosituksia ovat antaneet myös opetushallitus, koululautakunta, johtokunta ja koulun johtaja (Räisänen 1996, 14). Opetusministeriö on myös ollut yksi säätelyyn osallistunut toimielin. Näidenkin merkitys säätelijänä on vähentynyt 1990-luvulla. Opetushallitus on nykyään pääasiassa koulutuksen kehittämisestä ja seurannasta huolehtiva elin, jonka toimenkuvaan kuuluu lähinnä vain opetussuunnitelman perusteiden antaminen. Koulun johtokuntakaan ei enää ole pakollisesti valittava, vaan peruskoululain mukaan koululla voi niin halutessaan olla johtokunta.

Ojala nimeää sekä kunnanvaltuuston että -hallituksen säädösten keskeisiksi toimijoiksi opetustointa koskien. Keskeisenä toimijana hän pitää myös opetustoimen johtavaa viranhaltijaa, joka useimmissa kunnissa on koulutoimenjohtaja. (Ojala 1997, 48.)

Aikaisemminkin, mutta etenkin nykyään, opettaja voi työskennellä varsin itsenäisesti käyttäen niin sanottua pedagogista vapautta. Vaikka opettajan onkin toivottavaa noudattaa koulun virallista opetussuunnitelmaa, sitäkin on mahdollista painottaa eri tavoin. (Räisänen 1996, 14.) Tosin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa opettajaa ei enää veloiteta noudattamaan opetussuunnitelmaa, vaan

opetussuunnitelma mielletään dynaamiseksi prosessiksi, joka reagoi jatkuvasti muun muassa arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Asetettujen tavoitteiden tulee osoittaa suuntaa, mutta ei kahlita opetusta (Peruskoulun 1994, 9).

Opettajan työssä läsnäolevat eettiset normit nousevat Karin mukaan opettajan sisältä. Kari painottaakin, että ajan tasalla olevan opettajankoulutuksen tulee ottaa huomioon ammattiin liittyvien eettisten normien omaksumiseen, virkavelvollisuuksien tiedostamiseen ja työyhteisöön sopeutumiseen liittyvät seikat. (Kari 1990; 12, 31.)

#### 4.2.3 Autonomia ja työtyytyväisyys

Opettajan työn perinne heijastaa Luukkaisen mukaan ylhäältä annettujen määräysten mukaan toimimista. Se on näkynyt tunnontarkkana opetussuunnitelman seuraamisena ja vahvana oppimateriaalisidonnaisuutena. Opettajat ovat kätkeneet valmiutensa ja rohkeutensa kriittisen analyysin pohjalta muuttaa vakiintuneita käytäntöjä. Opettaja on kokenut tekevänsä työnsä hyvin vain työskentelemällä jatkuvalla aktiivisella, ohjaavalla tavalla luokkatilanteessa. Tämä ilmenee työtehtävien huolellisessa valmistamisessa niin, että tehtävä on ohjeistettu loppuun asti oppilaalle jäädessä vain toteuttajan rooli. Tällainen työskentelytapa, joka aikanaan on ollut tyypillistä koulutyölle, on omiaan kahlitsemaan luovuuden prosessia. (Luukkainen 1998, 35-36.)

Ojanen pitää korkeatasoisen ammatin tunnusmerkkinä verrattain suurta autonomiaa. Se merkitsee, että alan edustajat ovat saaneet hyvän koulutuksen ja heillä on tehtävän itsenäisen hoitamisen valmius ja vastuu. Autonomia merkitsee itsenäisyyttä, mutta ei eristäytymistä tai riippumattomuutta. (Niemi 1996, 37.)

Autonomian käsitteen peruserkitykseen näyttäisi Puolimatkan mukaan kuuluvan, että autonominen ihminen on itseohjautuva ja omatoiminen ja että hän pystyy tekemään itsenäisiä ja omaehtoisia päätöksiä. Autonomia edellyttää vapautta ulkopuolisista pakotteista, jolloin autonomista ihmistä eivät muut pysty ohjailemaan. Auto-

nomia siis merkitsee Puolimatkan mukaan itsenäisyyttä muista ihmisistä ja riippumattomuutta ulkoapäin asetetuista mielivaltaisista vaateista ja normeista. (Puolimatka 1997, 278-279.)

Kantin mukaan vaikka ihmisellä on perusvalmius autonomiseen toimintaan, hän voi toimia epäautonomisesti. Keskeistä on, ohjaavatko tekoja ja ajatuksia järjelliset vai ei-järjelliset syyt. Lindleyn mukaan toimija on autonominen vain, jos hän ohjautuu toiminnassaan järkisyiden perusteella. (ks. Puolimatka 1997, 280.)

Niemi on opettajan roolia tutkiessaan löytänyt siitä kaksi ääripäätä. Toisena ääripäänä on opettajan itsenäinen asema, sillä opettajan ammatti edellyttää professionaalista autonomiaa. Toisena ääripäänä on opettajan alisteinen asema, mikä tarkoittaa sitä, että hallinnon edustajat ja poliitikot antavat opettajille tiukat ohjeet ja myös kontrolloivat opettajien toimintaa. Monet opettajankoulutus- ym. tutkijat ovat Niemen mukaan vahvasti korostaneet opettajan itsenäistä asemaa ja vastuuta ja vastustaneet opettajan alisteista asemaa. Opettajien alisteisen aseman Niemi näkee merkitsevän sitä, että esimerkiksi opetuksen kehittäminen vaatii lisääntyvää opettajien ohjausta ja kontrollia. Epäitsenäinen status johtaa usein heikkoon työmotivaatioon, mikä yleensä näkyy oppilaiden heikkoina oppimistuloksina. (Niemi 1996, 33-34.)

Autonomia ei ole vain itsensä toteuttamista, vaan siihen kytkeytyy kiinteästi opettajan ammatin eettinen vastuu. Mikäli opettajalta puuttuu autonomia, hänen on vaikea toteuttaa vastuutaan. Autonomia on Niemen mukaan myös edellytys sille, että opettajat voivat toteuttaa omassa ja oppilaittensa oppimisessa aktiivisen oppimisen strategioita. (Niemi 1995, 38; Niemi 1996, 37.)

Opettajan uraa karttaville tehdystä tutkimuksesta käy ilmi, että yksi opettajan työn luonteeseen kohdistuva negatiiviseksi koettu asia on työn epäitsenäisyys, jolla tarkoitetaan ulkopuolisia toimintaohjeita ja -periaatteita (Kari 1990, 45). Toisaalta on olemassa tutkimuksia, joissa opettajan ammatin myönteisiksi puoliksi nimetään työn mahdollistama itsenäisyys ja vastuu (ks. Räisänen 1996, 47).

Uuteen ammattikäsitteeseen liittyy voimakas opettajan autonomisuuden korostus. Opettajan ammatissa autonomia merkitsee lisääntyviä mahdollisuuksia tehdä tärkeitä päätöksiä. Lisääntynyt autonomia opettajan ammatissa viittaa siihen, että on entistä tärkeämpää tarkastella opettajan ammattia eettisenä ammattina. (Pitkänen 1996, 119.)

Opettajan autonomiaa laajasti käsitelleiden Leinojen mukaan opettajan autonomia, hänen henkilökohtainen, ammatillinen vapautensa siihen liittyvän vastuun kanssa, on viime vuosien suurten muutosten aikana herättänyt aikaisempaa enemmän kiinnostusta. Opettajan ammatin oikeutus tulee Hoylen ja Johnin mukaan ammatin liittyvistä epävarmuustekijöistä, joita ovat mm. tavoitteet, koulun rakenne ja luokka/opetusryhmä. Jos tavoitteet ilmaistaisiin hyvin yksityiskohtaisesti, olisi opettajan autonomia hyvin vähäinen. Koulun kasvatustehtävän ahdasta määrittelyä ei kuitenkaan ole Leinojen mukaan pidetty edullisena, vaan on annettu koulun ja opettajien tehtäväksi tulkitä yleiset tavoitteet ja muuntaa niitä opetuksessa huomioidettaviksi toiminnoiksi. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että opettajille annettaisiin täysi vapaus itse päättää opetuksensa tavoitteista. (ks. Leino & Leino 1997, 88-89.)

Koskaan ei ole mahdollista eikä edullistakaan valvoa opettajan työn jokaista yksityiskohtaa. Opettajan autonomian määrä suhteessa tavoitteisiin on vaihdellut aikojen kuluessa. Kun perinteisen koulutiedon siirtämistä oppilaille pidettiin keskeisenä, opettajan autonomia oli vähäisempi kuin nykyisin, jolloin abstraktisti ja väljästi määritellyt tavoitteet antavat opettajalle vapaammat kädet suunnitella ja toteuttaa opetustaan. Leinojen mukaan koulujärjestelmälle ja oppilaitokselle laaditut yleistavoitteet, kuten lait ja asetukset, voivat vain vähäisessä määrin vähentää opetustyöhön sisältyvää autonomiaa, koska niissä on tilaa arvioinneille ja tulkinnoille. Koulut ja opettajat ovat tässä suhteessa varsin autonomisia. Siis opettajalla ei Leinojen mukaan ole senkaltaista autonomiaa, että hän voisi valita, mitä opetussuunnitelmaan kuuluvia asioita opetetaan ja mitä ei, mutta hän voi kyllä valita, miten opetus tapahtuu. Tämänkaltaista autonomiaa Leinot kutsuvat opetus-



autonomiaksi tähdentäen samalla, että ammatillinen autonomia on siis aina rajoitettua. (Leino & Leino 1997, 89-90.)

Koulun rakenteeseen liittyen Leinot nimeävät kaksi tekijää, jotka vaikuttavat opettajan autonomian määrään. Nämä ovat työtehtävien eriytyminen ja koordinointi organisaation sisällä. Oppilaitoksen sisäinen työnjako lisää opettajien autonomiaa, kun taas työtehtävien koordinoinnilla on vastakkainen vaikutus. Koska tehtävien eriyttämisellä ja koordinoinnilla on keskenään vastakkaiset pyrkimykset, ne usein aiheuttavat ristiriitoja ammattikunnan keskuudessa. Suomessa on Leinojen mukaan meneillään vastakkainen kehitys kuin monissa muissa maissa siinä mielessä, että Suomessa pyritään irtautumaan vahvan keskusjohtoisuuden perinteestä ja lisäämään opettajien autonomiaa. (Leino & Leino 1997, 90-91.)

Opiskelijaryhmän opettamiseen ja luokkahuoneeseen liittyy monia epävarmuus-tekijöitä, sillä ryhmän opettaminen on aina hyvin monitahoinen sosiaalinen tilanne. Tämä on Leinojen mielestä omiaan lisäämään opettajan autonomian tarvetta. (Leino & Leino 1997, 91-92.)

Opettajille on nykyisin uskottu monia uusia tehtäviä. Opettajista on tullut oppilaitoksensa kehittäjiä sekä opetussuunnitelman laatijoita, toteuttajia ja arvioijia, mikä on merkinnyt autonomian laajentumista. Leinot käyttävät tästä autonomiasta nimitystä oppilaitosautonomia. Leinot toteavat useisiin lähteisiin nojautuen, että opettajien keskeinen yhteistoiminta ja koulukohtaiseen kehittämiseen sitoutuminen vähentävät yksittäisen opettajan autonomiaa, mutta lisäävät oppilaitoskohtaista autonomiaa. (ks. Leino & Leino 1997, 92.)

Leinot toteavat ajoittain kysytyn, kuinka aito professio opettaminen lukuisten rajoitusten, kuten opetussuunnitelmien ja monien säädösten, keskellä todellisuudessa on. He katsovat maallikon olevan helppoa ajatella, että opettajan työ on vain opetussuunnitelman ja erilaisten toimintasäännösten tarkkaa noudattamista eikä siten kovin itsenäistä toimintaa. He kuitenkin katsovat, että opettajan ammatti on ja sen

tuleekin olla varsin itsenäinen monista syistä. Itsenäisyys opettajan työssä merkitsee vapautta pakotteista, mutta edellyttää oman henkilökohtaisen pedagogiikan luomista ja toisten opettajien pedagogiikan kunnioittamista. Mitä enemmän yksilöllisyyttä kasvatuksessa arvostetaan, sitä suurempi autonomia Leinojen mukaan opettajille tulisi antaa. Opettajan autonomiaa Leinot pitävät niin tunnustettuna, arvostettuna kuin välttämättömänäkin. (Leino & Leino 1997, 93-94.)

Opettajien työtyytyväisyyttä säätelee Räisäsen mukaan kolme muuttujaryhmää, joista yksi on työn sisältö, joka puolestaan pitää sisällään vaihtelevuuden, merkityksellisyyden, autonomisuuden ja tiedon tuloksista. Työtyytyväisyys on siis yhteydessä työn autonomisuuteen. (Räisänen 1996, 46-47.)

Tähänastisten tutkimusten pohjalta arvioituna suomalaisten opettajien työtyytyväisyys on verrattain korkealla tasolla. Tätä käsitystä tukee myös Siekkisen tutkimus, jossa opettajat yleisesti ottaen kokivat työnsä itsenäiseksi, vaihtelevaksi ja mielekkääksi (Siekinen 1993, 93). Opettajien oman ilmoituksen mukaan työssä stressiä aiheuttavia ja työtyytyväisyyttä vähentäviä tekijöitä ovat mm. luokan suuri koko, heterogeeninen oppilasaines, kiire, materiaalien resurssien riittämättömyys, vaikuttamis- ja ylenemismahdollisuuksien vähäisyys, työn heikko arvostus, opettajatyöhön kohdistuvat vaatimukset, vanhempien passiivisuus, ongelmat ihmissuhteissa, vaikeus tavoitteiden saavuttamisessa, opetussuunnitelman vaatimukset ja rooliristiriidat. (Kääriäinen ym. 1997, 34-35.)

#### 4.3 Opettajien kokemukset säätelystä

Opettajien kokemuksia säätelystä ei ole tutkittu kovin paljon. Opettajia useammin ovat tutkimuskohteena olleet esimerkiksi kunnan hallintoviranomaiset.

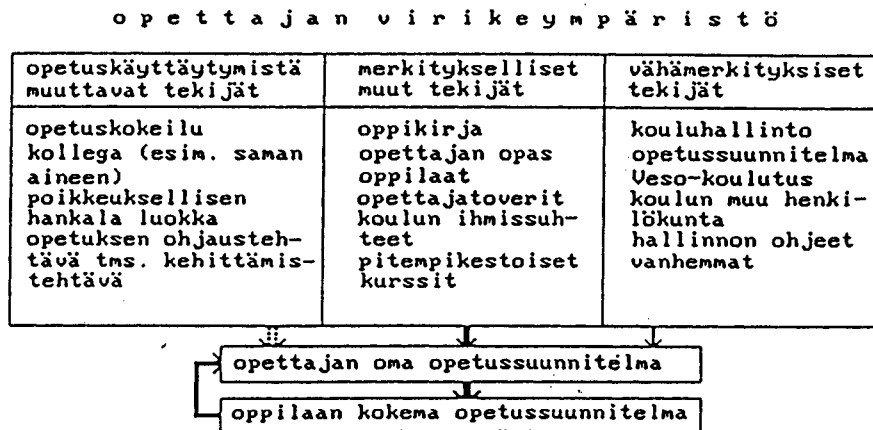
Korkeakoski on lisensoitutyössään tutkinut varsin laajan opettajaryhmän mielenkiintoa oman opetussuunnitelmansa toteutumiseen vaikuttavista asioista. Tuloksista kävi ilmi, että peruskoulun säädöksillä ei juurikaan koeta olevan merkitystä opettajan opetussuunnitelmaan. Säädösten tuntemus ylipäänsä osoittautui vaatimatto-

maksi. Säännöksiä tunnettiin pääsääntöisesti aikanaan suoritettuna kouluhallinnon tutkinnon tai jonkin yksittäisen käytännön ongelman selvittämisen yhteydessä hankitun tiedon johdosta. Osallisuus johtokunnassa tms. kunnan hallintoelimessä lisäsi säännösten tuntemusta, samoin koulun johtajuus. Säädökset tuntuvat olevan toiminnan taustalla, mutta ohjaavuusvaikutusta niillä ei juuri koeta olevan. Hallinnollisten ohjeiden ja peruskoulusäädösten tuntemus ei siis tutkimuksen mukaan vaikuta ohjaavan ala-asteen opettajan omaa opetussuunnitelmaa. (Korkeakoski 1990, 96-97.)

Oppiaineiden yleisten tavoitteiden ja oppisisältöjen koettiin ohjaavan opettajan työtä enemmän kuin opetussuunnitelma kokonaisuutena. Opetussuunnitelmaa ajatellen eniten työhön koettiin vaikuttavan opettajan oppaat, ainekohtaiset opetussuunnitelmat, kokeilut, yhteistoiminta vanhempien kanssa sekä oppikirjat oheismateriaaleineen. (Korkeakoski 1990, 107.)

Henkilövaikuttajista, joista tärkeimmiksi koettiin työtoverit ja vanhemmat, puuttuivat lähes täysin hallintoihmiset, mitä Korkeakoski piti hämmästyttävänä (Korkeakoski 1990, 112).

Kouluhallinnolla tai kouluhallinnon tuottamilla dokumenteilla, opetussuunnitelma mukaan lukien, ei siis näyttänyt olevan todellista ohjausvaikutusta opettajan työssä. Opettajat kokivat saavansa paljon itse vaikuttaa opetukseensa. (Korkeakoski 1990; 137-141.) Vaikuttaa siis siltä, että vaikka 1980-luvulla etenkin kirjallisuudessa kاپinoitiin normitulvaa vastaa, opettajan työssä normivaltaistumista ei koettu ahdistavana. Säästöjen merkityksen vähäisyys opettajan työssä näkyy selvästi seuraavasta Korkeakosken laatimasta kuviosta, jossa hän on hahmotellut virikeympäristön yhteyttä opettajan omaan opetussuunnitelmaan.



Kuvio 1. Virikeympäristö ja opettajan oma opetussuunnitelma (Korkeakoski 1990, 138)

#### 4.4 Koulunjohtajien/rehtorien kokemukset säätelystä

Isosomppi on väitöskirjassaan tutkinut koulunjohtajien ja rehtorien aseman muuttamista viime vuosikymmeninä. Hänen mukaansa koulunjohtajien ja rehtorien asemaa pyrittiin vahvistamaan vuosien 1983-84 ja 1991 koululainsäädäntöuudistuksissa. Koulunjohtajien ja rehtorien tuli niiden myötä huolehtia mm. koulun talouden hoitamisesta, koulutukseen osallistumisesta ja työpaikkademokratian edistämisestä. Johtokuntien vahvistunut asema merkitsi vaikutusmahdollisuuksien lisääntymistä myös käsiteltävien asioiden valmistelijoina ja esittelijöinä toimiville koulunjohtajille ja rehtoreille. (Isosomppi 1996, 106.)

Vuoden 1991 peruskoululaissa kunta sai lisää vapauksia päättää koulunjohtajien ja rehtoreiden tehtävistä niin, että niihin voitiin sisällyttää lainsäädäntöön kuulumattomia tehtäviä ja tarkennuksia. Tämä merkitsi Toivosen mukaan koulunjohtajien tehtäväkentän laajentumista. Laissa ilmaistu velvollisuus osallistua koulun pedagogiseen kehittämiseen on merkinnyt koulunjohtajille loppumatonta työsarkaa. (ks. Isosomppi 1996, 106-107.)

Isosompin mukaan sekä päätösvallan hajauttaminen tuntikehysratkaisujen yhteydessä että koulunjohtajan ja rehtorin velvoittaminen koulun sisäisen toiminnan kehittämiseen yhdessä opettajakunnan kanssa johtivat koulujen sisällä tilanteeseen, jossa koulunjohtaja ja rehtori velvoitettiin astumaan opettajan työn perinteisesti autonomiselle alueelle. (Isosomppi 1996, 107.)

Johtaminen vaatii Isosompin mukaan paitsi valta-asemaa, myös autonomiaa eli vapautta oman toiminnan toteuttamiseen ja omaan työhön vaikuttamiseen. Isosomppi ei katso rehtorin esimiesaseman voivan tulevaisuudessa perustua pelkästään säädöksiin tai persoonallisuuteen. Vaikka hajauttamisella on toisaalta helpotettu johtamisen autonomiaa ja irrottautumista byrokraattisesta organisaatiohierarkiasta, peruskoulu-uudistus toisaalta merkitsi koulunjohtajan hallinnollisen, sihteerimäisen työmäärän kasvamista huomattavasti. (Isosomppi 1996, 111-113.)

Ojala on tehnyt tutkimuksen, jossa haastatteli 700 rehtoria ja koulunjohtajaa koulutuspalveluita koskevista mielipiteistä. Tutkimuksessa käsiteltiin myös rehtorien ja koulunjohtajien mielipiteitä kouluja ohjaavista tahoista eli siitä, kenellä on vaikutusta koulun toimintaan. Yleissivistävien oppilaitosten ryhmässä eniten vaikutusvaltaa arvioitiin olevan opettajilla. Muiksi koulun toimintaan vaikuttaviksi tahoiksi arvioitiin kunnanvaltuusto ja -hallitus sekä oppilaat. Peruskoulujen ja lukioiden toimintaan melko paljon vaikuttavina pidettiin myös koulutoimen johtavia viranhaltijoita ja opetuksesta ja koulutuksesta vastaavia lautakuntia. Oppilaitosten johtokuntien merkitys arvioitiin aika vähäiseksi. (Ojala 1997, 49-51.)

Valtionosuusuudistus on toisaalta merkinnyt kuntaan kohdistuvien normien määrän vähentymistä, mutta toisaalta myös aiheuttanut resurssien suhteen oppilaitoksen päätösvallan kaventumista suhteessa kuntaan. Vaikka suuntaus onkin ollut viime vuosina sellainen, että oppilaitokset ovat saaneet entistä enemmän päätösvaltaa itseään koskeviin asioihin, Ojalan mukaan näyttää siltä, että rehtorit ja koulunjohtajat haluaisivat vieläkin enemmän päätösvaltaa oppilaitoksen toimintaa koskien. (Ojala 1997, 159-160.)

Tolvanen on selvittänyt koulunjohtajien, johtokuntien edustajien ja koulutuslautakuntien jäsenten näkemyksiä päätöksentekokäytäntöihin vaikuttavista asioista sekä suhtautumista olemassaoleviin sääntöihin. Päätöksentekoon vaikuttavina mainittiin mm. lait ja asetukset, kunnan hallintosääntö ja virkasääntö, virkaehtosopimus, valtionosuuspohja, kunnan talousarvio, johtosäännöt, määräaikoja koskevat säännöt ja asiantuntijalausunnat. Liki kaikki suhtautuivat olemassaoleviin sääntöihin myönteisesti hyväksyen niiden olemassaolon sinänsä. Noin puolet oli kuitenkin sitä mieltä, että säännöt alentavat aloitteellisuutta, tosin taustalla arveltiin olevan tietämättömyyttä sääntöjen suomasta todellisesta vapaudesta. Kolmasosa oli sitä mieltä, että säännöt rajoittavat liikkumavapautta. (Tolvanen 1995, 77-79.)

## 5 NORMI

Normi-käsitteen sisällön tarkka määrittely ei ole kovin yksinkertaista, sillä vaikka normin käsite on laajasti käytetty, sen sisällöstä ei ole olemassa yleistä sopimusta. Ehdottomien ja yleispätevien määritelmien esittäminen on mahdotonta mm. sen tähden, että osa määritelmien esittäjistä puhuu yleisesti normista ja osa tekee jaoteluja erilaisten normien välille. Lisäksi eri määrittelijätkin saattavat antaa saman nimisellekin normille eri sisältöjä. Väittäisin kuitenkin, että perustavaa laatua oleva jako on useimmilla tutkijoilla havaittavissa sosiaalisten ja oikeusnormien välillä.

Otettakoon yhdeksi esimerkiksi normijaottelusta Eklinin tekemä jako eettisiin, uskonnollisiin ja oikeusnormeihin. Eettiset normit ovat hänen mukaansa saaneet alkunsa yleisestä konsensuksesta, jolloin sanktioina ovat yleisen mielipiteen reaktiot. Uskonnolliset normit ovat yliluonnollisen vallan asettamia niihin liittyvine yliluonnollisen olennon rangaistuksine ja palkkioine. Oikeusnormit on jokin valtiosäännön osoittama valtion elin asettanut määräten samalla niihin liittyvät sanktiot, valtioyhteisön puitteissa toimitettavat pakkotoimenpiteet. Eklin katsoo muiden kuin oikeusnormien kuuluvan pääasiassa sosiaalsektoriin. (Eklin 1971, 47- 48.)

Nykysuomen sanakirja määrittelee normin varsin oikeudellisesti, sillä sen mukaan normi on yhtä kuin sääntö, ohje tai malli. Yhtenä esimerkkinä normeista kirja mainitsee nimenomaan opetustoiminnassa noudatettavat yleiset normit. (Nykysuomen 1996, 687.) Muutama vuosikymmen sitten Nykysuomen sanakirja määritteli normin vielä oikeudellisemmin säädökseksi, säännökseksi, säännöksi, määräykseksi, ohjeeksi, periaatteeksi tai malliksi. Holopainen katsoi tuolloin, että normi on tulevaisuuteen ulottuvana käyttäytymissääntönä laajempisisältöinen käsite kuin oikeussääntö tai oikeusnormi. (Holopainen 1969, 36.)

Taustaa normin synnylle on haettava aina ihmisyhdyskunnan organisoitumisen alkuvaiheista saakka. Ihmisen elo yhdessä toisten ihmisten kanssa on tuottanut hänelle monenlaisia etuja, mutta toiselta puolen se on pakottanut hänet mukautu-

maan ja sopeutumaan yhteiselämän vaatimuksiin. Mukautuminen ei ole aina helppoa eikä tapahdu vapaaehtoisesti, sillä ihmisten edut ovat usein ristiriidassa keskenään. Toinen haluaa sellaista, mitä toisella on, tai tahtoo määrätä, mitä toisen pitäisi tai ei saisi tehdä. Vanhin käytettäväksi tullut keino on ollut voima ja väkivalta: vahvempi on ottanut ja pakottanut. Kehitys on kuitenkin kulkenut siihen suuntaan, että ensin pienemmissä, sitten yhä suuremmissa puitteissa on syntynyt oikeusjärjestyksiä eli yhteisössä noudatettavia säännöstöjä, joita soveltaen eturistiriidat on pyritty ratkaisemaan. Ihmiset ovat tunteneet tarvitsevansa oikeutta, mistä syystä he ovat kukin kohdaltansa tahtoneet alistua siihen aivan samalla tavoin kuin he taipuvat noudattamaan esimerkiksi uskonnon ja moraalien käskyjä sekä yleisiä ja vakiintuneita tapoja. (Merikoski 1980, 17.)

Varhaisimpien normien tehtävänä on Klamin mukaan ollut ryhmäyhtenäisyyden ylläpitäminen. Normit ovat ilmaisseet ja ilmaisevat edelleen yhteiskunnassa vallitsevia arvokäsityksiä. Normien tyyppi on ollut ”Älä tapa”, ”Älä varasta jne. Ne osoittavat, millaisia tiloja, relaatioita ja toimintoja pidetään käskettyinä, kiellettyinä, sallittuina tai suositeltavina. Sosiaalinen normi on luonteeltaan käyttäytymissääntö, jota tuetaan pakottein ja joka sisältää rangaistusuhkan norminvastaisen käyttäytymisen varalle. (ks. Klami 1983, 52-53; Allardt & Littunen 1972, 21.)

Sosiaaliseen vuorovaikutukseen sisältyy lukematon määrä käyttäytymissääntöjä eli normeja. Normit kertovat, kuinka yksilön on missäkin tilanteessa käyttäytyttävä. Normien luonteeseen kuuluu, ettemme voi luetella kaikkia niitä normeja, jotka säätelevät jokapäiväistä elämäämme. Normit voivat olla luonteeltaan tapojen ja tottumusten kaltaisia yleisiä käyttäytymissääntöjä tai kirjoitettuja lakeja ja asetuksia. (Jokivuori & Vainio 1991, 21.)

Sosiologisissa teorioissa normi yleensä viittaa sellaisiin vuorovaikutuksen muotoihin, joiden välityksellä yhteisö saa jäsenensä toimimaan tai ajattelemaan tietyllä yhdenmukaisella tavalla. Usein tämä tapahtuu behavioristisesti palkinnoin tai rangaistuksin. (Sulkunen 1994, 122.)



Normit voivat samassakin yhteisössä jakautua virallisiin ja epävirallisiin. Opettaja valvoo koulussa niiden virallisten normien noudattamista, jotka laeissa ja muissa säädöksissä tai opettajienhuoneessa on sovittu, mutta oppilailla keskenään saattaa olla näistä poikkeavia normeja. Virallisten normien mukaan esimerkiksi koulutehtävien tekeminen on luonnollinen osa koulupäivää, kun taas oppilaiden keskuudessa saatetaan pitää poikkeavana pingottajana sellaista oppilasta, joka noudattaa tätä virallista normia liian tunnollisesti. Koulujen opetussuunnitelmia voitaneen myös pitää normeina. Etenkin ennen vuotta 1995 tehdyissä opetussuunnitelmissa määriteltiin hyvin tarkasti, mitä kaikkea kussakin oppiaineessa on opittava kunakin kouluvuotena. (Sulkunen 1994, 122-124.)

Sulkunen nimeää normijärjestelmiä tutkittuaan niiden olennaisiksi tunnusmerkeiksi normien luonteen, sisällön, rajat ja normiauktoriteetit. Normien luonne on tavallisesti joko käsky, kielto, lupa tai ihannenormi, jona Sulkunen pitää lähinnä suosituksia. Normien sisällöstä Sulkunen toteaa, että normit eivät aina ole sisällöltään selkeitä tai yksiselitteisiä. Kaikki normit eivät koske kaikkia yhteiskunnan jäseniä, sillä monilla ryhmillä on omat normijärjestelmänsä. Myös normien rajoista vallitsee usein epäselvyyttä ja erimielisyyttä. Kaikki normit eivät ole voimassa kaikissa olosuhteissa. Koulun ja työelämän normit esimerkiksi koskevat vain koulu- tai työaikaa. Normin lähde ei aina ole selvästi havaittavissa. Lainsäädäntöön kirjattujen normien lähde on koko yhteiskunta monimutkaisine koneistoineen. Usein taas normit ovat muodostuneet pitkien aikojen kuluessa. Normin lähteestä voidaan erottaa normin valvoja. Laissa säädetyt normit valvovat pääasiassa poliisi ja valtion virkakoneisto, koulun virallista normistoa valvoo opettajakunta jne. (Sulkunen 1994, 124-126.)

## 5.1 Oikeusnormi

Sosiologiassa normi määritellään laaja-alaisesti sisältämään niin lainsäädäntöön perustuvat normit kuin epävirallisten yhteisöjenkin, kuten perheiden, työyhteisöjen jne. parissa muodostuneet kirjoittamattomat toimintatapasäännöt. Sosiologisen

normin parista onkin poimittavissa erilleen oikeusnormi, joka tässä tutkimuksessa on keskeinen ja jota tarkoitetaan, kun normista puhutaan.

Inhimillisessä vallankäytössä alkoi vähitellen vakiintua sääntöjä siihen nähden, miten ihmisten pitäisi toimia, jos tiettyjä sosiaalisia normeja vastaan oli rikottu. Tähän kytkeytyy Klamin käsityksen mukaan oikeusnormin erikoistuminen muiden sosiaalisten normien joukossa. Oikeusnormin syntyminen, tai oikeammin sanoen tapa leimata tietyt sosiaaliset normit erikoislaatuisiksi, liittyy järjestäytyneen yhteiskunnan syntyyn ja tarpeeseen ylläpitää olevia oloja. Klami otaksuu kyseen olleen tässä yhteydessä nimenomaan konfliktien sovittamisesta. Ristiriitojen ratkaisemiseen ja sen sosiaaliseen legitimaatioon liittyy varhaisista ajoista lähtien erityispiirteitä, jotka edelleenkin ovat varsin suurelta osin tunnusomaisia niille sosiaalisille normeille, joita pidetään oikeusnormeina. Kysymys on kahdesta keskeisestä asiasta: miten legitimoidaan konfliktien sovittamiseen liittyvä valta ja miten justifoidaan itse konfliktien sovittamiseen tähtäävät ratkaisut. Perusideaksi Klami määrittelee sääntösidonnaisen käyttäytymisen eli normien dualismiin liittyvän legitimointi- ja justifiointikehän: sääntö perustelee käyttäytymistä ja käyttäytyminen sääntöä. (Klami 1983, 52-53.)

1980-luvulle tultaessa oltiin tilanteessa, jossa yhä useammat sellaiset asiat, joita aikaisemmin sääntelivät vain sosiaaliset normit, pyrittiin järjestämään oikeusnormien avulla. Ei "luotettu" instituutioita koossapitäviin sosiaalisiin normeihin, vaan haluttiin muuntaa ne oikeusnormeiksi ja saattaa niiden rikkomisen oikeudellisten sanktioiden alaiseksi ja valtiollis-oikeudellisen koneiston kontrolloitavaksi. (Klami 1983, 52-53.) Kuten edellä on jo todettu, 1980-luvun lopulta lähtien aloitettiin normien purku, jolla pyrittiin siirtämään päätäntävaltaa takaisin paikallistasolle.

Uotila jakaa oikeusnormit kahteen ryhmään niiden välittömän sisällön perusteella. Käyttäytymisnormit säätelevät ihmisten ulkoista käyttäytymistä ja organisaatio- normit julkisen vallan elinten asettamista, kokoonpanoa, toimivaltaa sekä käsitte- lyssä noudatettavaa menettelyä. (Uotila 1963, 2.)

Oikeusnormin yleiset tunnusmerkit ovat Sipposen mukaan yleisyys, abstraktisuus ja imperatiivisuus. Oikeusnormin yleisyys tarkoittaa henkilöllistä yleisyyttä siinä mielessä, että säännöstä sovelletaan kaikkiin henkilöihin, jotka joutuvat säännöksen tarkoittamiin oloihin. Abstraktisuuden vaatimus taas koskee säänneltäviä asioita. Säännöksen abstraktisuudesta puhutaan, kun säännöksellä tarkoitetaan kaikkia samankaltaisia tulevaisuudessa esiintyviä tapauksia, oloja ja asioita. Imperatiivisuus oikeusnormin ominaisuutena merkitsee oikeusnormiin sanktion uhalla liittyvää tottelemisvelvollisuutta. (Sipponen 1965, 112-122.)

Oikeusnormit muodostavat kokonaisuuden, jota kutsutaan oikeusjärjestykseksi. Oikeusjärjestys on siten normatiivinen järjestys, joka määrää, miten pitää, saa tai ei saa toimia. Oikeusnormit sääntelevät yksityisten ihmisten välisiä suhteita ja yksityisten suhteita julkisyhteisöihin, mutta myös julkisyhteisöjen, kuten valtion ja kuntien, toimintaa sekä viranomaisten tehtäviä, toimivaltasuhteita ja viranomaismenettelyä. Oikeusjärjestys on rakenteensa puolesta ymmärrettävissä hierarkkisena normisysteeminä, jossa oikeusnormit jaetaan eri tasoille niiden asettajan ja normeja annettaessa noudatettavan menettelyn perusteella. Tältä pohjalta Suomen oikeusjärjestyksen muodostavat oikeusnormit voidaan ryhmitellä ylhäältä alkaen perustuslakeihin, tavallisiin lakeihin, asetuksiin, valtioneuvoston päätöksiin ja ministeriöiden päätöksiin. Tämän perusjaottelun ohella tunnetaan vielä eräitä alemmanasteisia oikeusnormeja, kuten keskusvirastojen antamat säännökset ja kunnalliset järjestys-säännöt. (Uotila ym. 1989, 1-2.)

Hierarkkisen ryhmittelyn merkitys tulee esille siinä, että jokaisen oikeusnormin pätevyys perustuu aina toiseen, siihen nähden ylemmänasteiseen normiin. Tästä seuraa, että alemmanasteisen normin antamiseen on aina oltava valtuutus ylemmänasteisessa normissa. Edelleen, alemmanasteinen normi ei saa sisältönsä puolesta olla ristiriidassa ylemmänasteisen normin kanssa. Mikäli tällainen konflikti ilmaantuu, syrjäyttää ylempitasoinen säännös hierarkiassa alemmalla tasolla olevan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että normiristiriidan sattuessa alempiasteinen normi jätetään soveltamatta. (Uotila ym. 1989, 3.)

Laintasoisessa normissa on yleensä määritelty vain yleiset kunnille kuuluvien tehtävien hoitoa koskevat veloitteet eli mitä tehtävää kunnat hoitavat ja mitä tehtävien hoitoon luetaan kuuluvaksi. Asetuksessa puolestaan säädetään yksityiskohtaisemmin tehtävien hoitoon liittyvistä mahdollisista menettelytavoista ja osin myös täsmällisemmin osoitetaan lain yleispiirteisesti määrittelemän tehtävän sisältö. Lakia ja asetusta alemmanasteisissa säännöksissä, määräyksissä ja ohjeissa taas annetaan asioiden käytännön hoitoa varten hallinnollisia menettelytapaohjeita taikka ohjaavassa ja suosituksenomaisessa tarkoituksessa ohjeita ja arviointiperusteita. (KM 1982:66, 119-120.)

Tämän tutkimuksen kannalta on relevanttia liikkua säännöstasolla. Normi-määritelmän perussisältö muodostuukin oikeusnormista, jolla tarkoitetaan valtiosääntöön pohjautuvia lakeja, asetuksia ja alemmanasteisia normeja. Viimeksi mainitut pitävät sisällään sitovat, norminantovaltuutuksen nojalla annetut määräykset ja ohjeet. Oikeusnormin lisäksi normin sisältö laajenee koskemaan myös ns. norminannon luonteisia lähestymistapoja. Tällaisiksi luetaan tiedotteet, suositukset ja osin myös koulutuskin eli kaikki se, minkä antamiseen ei ole lainsäädäntöön perustuvaa valtuutusta ja mitä ei ole tarkoitettu sitovasti noudatettavaksi, mutta mikä käytännössä on muodostunut varsin sitovasti sovelletuksi toiminnan ohjausvälineeksi. Normit voivat tulla joko kunnan ulkopuolelta tai kunnan sisältä.

## 5.2 Kasvatus ja normi

Kasvatus on luonteeltaan käytännön toimintaa, joka ja jonka ohjailu voi tapahtua monella tavalla ja monella eri yleisyystasolla. Leinot katsovat kasvatukselle läheisen koulutus-termin laajentuneen alkuperäisestä hallinnollisesta käyttötarkoituksesta lähes kasvatuksen synonyymiksi, vaikkakin lähtökohdiltaan termillä koulutus on selvästi yhteiskunnallinen tai organisatorinen painotus ja sen ala on suppeampi kuin termin kasvatus. (Leino & Leino 1995, 10-11.)

Leinot katsovat kasvatuksen olemuksesta vallitsevan kolme verraten yleistä käsitystä. Teknisesti pitkälle kehittyneessä yhteiskunnassa tietoa pidetään kulutus-

tavarana, jolle on kehitetty omat tuotantolaitokset. Tiedon omaksumista valvotaan testein ja pääsykokein. Tälle teknologiselle kasvatustajattelulle on tyypillistä tarkat ohjailevat säädökset ja kontrolloiva byrokratia. Kasvatettavien koulutusreittejä voidaan pitää standardoituina ja kasvattajien tehtäviä säädeltyinä velvollisuuksina. Luovuudelle jäävä osa on vähäinen. (Leino & Leino 1995, 11-12.)

Vastakohtana teknologiselle kasvatustajattelulle Leinot pitävät humanistista kasvatustajattelua. Humanistisen kasvatustajatuksen omaksuneelle kasvattajalle tärkeitä käsitteitä ovat kasvatettavan minäkäsitys ja kiinnostukset. Kasvatuksella pyritään yksilöiden kehityksen kautta vapaamielisyyteen ja suvaitsevaisuuteen, jolloin arvaustenkin tarkat normit jäävät vähäiselle huomiolle. (Leino & Leino 1995, 12-14.)

Näiden kahden ajattelutavan epäkohtien sovittelijaksi on Leinojen mukaan katsottava kolmas kasvatustajatusnäkemys, jota he kutsuvat emansipatoriseksi kasvatustajatuksi. Siinä toisaalta hyväksytään yhteiskuntarakenteen realiteetiksi, joka säätelee kasvatustajatuksen mahdollisuuksia, mutta toisaalta vaaditaan kasvattajaa kasvamaan ammatillisesti, vapautumaan vääristä tottumuksistaan ja omaksumaan uusia käytäntöjä. (Leino & Leino 1995, 13-14.)

Behavioristisissa oppimisteorioissa ehdollistaminen on keskeinen, oppimiseen samaistettava käsite. Ajatellaan, että ihminen oppii parhaiten, kun hän saa ärsyksen jälkeiseen reaktioonsa johdonmukaisesti palautetta, joko kiitoksia ja palkkioita tai rangaistuksia. Selkeimmin tämä näkemys ilmenee behaviorismin tunnetuimman edustajan Skinnerin ajattelussa. Behaviorismi on vaikuttanut sekä kasvatustajatukseseen että sitä kautta myös kasvatustieteeseen. (Leino & Leino 1995, 47-48.)

Behaviorismille luonteenomaisessa oppimisprosessissa opettaja on ohjaaja ja hallitsija, oppilas hänen toimintansa kohde. Opetus siis onnistuu vain silloin, kun oppilas tuottaa oikeat, ennalta määritetyt reaktiot. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 152.) Voidaan ajatella, että behaviorismin ajattelutavan mukaan esimerkiksi koulumaailmassa tarvitaan aina sääntö, normi, aikaansaamaan toivotunlaista käyttäytymistä, jota lisäksi vahvistetaan palkkioin ja rangaistuksin.

Konstruktivismi oppimisteorianä korostaa oppijan aktiivista osuutta tietonsa muodostamisessa. Konstruktivismin periaatteiden mukaan ajatellaan, että tietoa ei voida siirtää henkilöltä toiselle, ainoastaan informaatiota voidaan saattaa opittavan tietoisuuden piiriin. Itse tieto muodostuu vasta oppijan prosessoinnin tuloksena. (Leino & Leino 1995, 53-54.) Konstruktivistinen ajattelutapa lähtee siis siitä, että annetaan mahdollisimman väljät säännöt, jotta yksilölle jää tilaa toimia.

Vaikka viime vuosikymmenet ovat merkinneet konstruktivismiin voittokulkua behaviorismin kustannuksella ainakin tiede- ja koulutusmaailmassa, käytännön kasvatusyössä behaviorismi elänee edelleen varsin sitkeästi. Suuntaus behaviorismista konstruktivismiin on yhdensuuntainen niiden viime vuosikymmenen hallinnollisten muutosten kanssa, joissa paikallishallintoa normittavia sääntöjä on vähennetty ja paikallista toimintavapautta lisätty.

## 6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 6.1 Tutkimusaiheen ja -kohteen valinta

1980-luvulla havahduttiin huomaamaan kunnallisen itsehallinnon kaventuneen kunnan ulkopuolelta tulevan sääntelyn vuoksi. Samalla alettiin vaatia toimenpiteitä kunnan itsemääräämisoikeuden laajentamiseksi. Tein aikaisemman yhteiskunta-politiikan pro gradu -tutkielmani tähän aihepiiriin liittyen. Tutkin, miten paljon normeja kahdelle hallinnonalalle, koulu- ja kulttuuritoimeen, kunnan ulkopuolelta todellisuudessa tulee ja miten hallinnonalojen johtavat viranhaltijat kokevat normit työssään.

Tämän kasvatustieteellisen pro gradu -työni aihetta oli luontevaa lähteä etsimään aikaisemman työni aihepiiristä, etenkin kun kunnan koulutoimi oli siinä keskeisesti mukana. Tavoitteenani oli alusta alkaen hyödyntää aikaisempaa tutkimustani ja sen eteen tekemääni työtä mahdollisimman paljon. Oli siis löydettävä aikaisemman tutkimuksen aihepiiriin liittyvä kasvatustieteelliseksi luokiteltava aihe.

Tutkimusongelman rajaaminen näkökulman ja kohdealueen puolesta tapahtui varsin vaivattomasti. Pian näet selvisi, että selkeimmin siirtymä yhteiskuntatieteellisestä tutkimuksesta kasvatustieteelliseksi tapahtuisi vaihtamalla normeja tarkasteleva näkökulma luokanopettajan näkökulmaksi. Tutkisin, miten luokanopettajat kokevat normit työssään. Kunnan koulutoimi oli luontevaa säilyttää tutkimuksen kohdealueena. Aikaisemmassa tutkimuksessa käyttämäni teoria-taustan hyödyntämismahdollisuuden lisäksi valitsemani aihe tuntui myös kiinnostavalta ja vähän tutkitulta. Muutama aihetta sivuava tutkimus oli tehty siitä, mitkä asiat vaikuttavat luokanopettajan työhön ja mikä on opettajan oma opetussuunnitelma. Tutkimuksen edetessä paljastui, että mahdollisuus aikaisemman tutkimuksen hyödyntämiseen on rajallinen, sillä näkökulman muutos muuttaa välttämättä myös teoreettista viitekehystä.

Näkökulman avartamiseksi ja monipuolistamiseksi päätin valita tutkimukseen muutamien luokanopettajan, jotka ovat myös koulunjohtajia. Oli näet oletettavaa, että juuri koulunjohtajat joutuvat kouluilla eniten tekemisiin normien kanssa. Käytännössä toteutin koulunjohtajien haastattelun siten, että esitin heille haastattelun alussa pyynnön vastata kysymyksiin opettajan näkökulmasta arvioiden. Vasta haastattelun lopulla kerroin tekeväni heille vielä muutaman kysymyksen, joihin toivoisin heidän vastaavan koulunjohtajan ominaisuudessa.

Tutkimuksen suorituspaikaksi oli luontevaa valita noin 8500 asukkaan kotikuntani Keski-Pohjanmaalla. Käytännönjärjestelyjen hoitamisen vaivattomuuden lisäksi opetushenkilöstön tuttuus helpotti tutkimushenkilöiden valintaa.

Tutkimushenkilöiden valinnassa oli useita huomioitavia asioita. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sekä luokanopettajien että koulunjohtajien näkemyksiä normeista, valitsin tutkimukseen neljä luokanopettajaa, joista kaksi on myös koulunsa johtajia. Toinen tärkeä kriteeri haastateltavien valinnassa oli työkokemus, olihan tutkimuksessa mukana aikaperspektiivi. Valitsin haastateltavia, jotka ovat olleet opettajana vähintään 1980-luvun alusta saakka. Edelleen mahdollisimman kattavan otoksen saamiseksi valitsin tutkimukseen kummankin sukupuolen edustajia ja suurelta koululta ja pieneltä kyläkoululta opettajakokemusta omaavia.

Tutkimuksessa mukana olleista henkilöistä ”Pekka” oli haastatteluajankohtaan mennessä toiminut suurimman osan 30-vuotisesta opettajaurastaan kyläkoulussa, jonka johtajana hän oli samalla ollut 20 vuotta. ”Matti” oli yhtä keskustan koululla viettämänsä vuotta lukuun ottamatta ollut kyläkoulun opettajana 22 vuotta. Koulunjohtajavuosia hänelle oli kertynyt 21. ”Leena” oli työskennellyt luokanopettajana 20 vuotta, mistä ajasta 7 vuotta kyläkoulussa ja 13 vuotta keskustan koulussa. Keskustan koulun opettajan näkökulmaa haastatteluissa edusti selkeimmin ”Marja”, joka oli työskennellyt koko opettajauransa eli 17 vuotta keskustan koulun opettajana.



Yhden paikkakunnan ja neljän haastateltavan riittävyys tutkimuskohteeksi oli perusteltua tutkimuksen luonteen vuoksi. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut merkittävän yleistettävyyden aikaansaaminen, vaan tapauksenomaisesti yhden kunnan tasolla kartoittaa pienen tutkimusjoukon näkemyksiä. Kuten Eskola ja Suoranta toteavat, ei ole olemassa mekaanisia sääntöjä aineiston koon määrittämiseksi. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena kun ei ole ainoastaan kertoa aineistosta, vaan pyrkiä rakentamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia. (Eskola & Suoranta 1998, 62.)

## 6.2 Tutkimusongelmat

Koulumaailmaa on puhuttanut lähes koko 1990-luvun ajan uusien koululakien valmistelu ja käsittely. Vihdoin vuoden 1999 alusta voimaan tulleet lait merkitsevät selvää jatkumoa edellisen vuosikymmenen loppupuolella alkaneelle kunnallishallintoon kohdistuneen normisääntelyn purkamiselle.

Tämän tutkimuksen ongelmanasettelu sai alkunsa aikaisemman pro gradu -työni aihepiiristä. Normit, jotka 1980-luvun loppupuolella olivat ajankohtaisia vapaa-kuntakokeilun ansiosta, ovat kymmenen vuotta myöhemmin ajankohtaisia koululainsäädännön uudistamisen vuoksi. Tämän tutkimuksen pääongelmana on selvittää, miten ensisijaisesti luokanopettajat, mutta myös koulunjohtajat kokevat normit työssään. Aikaisemman yhteiskuntapolitiikan pro gradu-työni tutkimusnäkökulma oli kunnan viranhaltijan.

Haen tutkimuksellani vastauksia seuraaviin osaongelmiin:

- minkälaiset normit säätelevät luokanopettajan työtä?
- mitä mieltä luokanopettajat ja koulunjohtajat ovat normien määrästä?
- miten normien määrä on muuttunut 1980-1990-lukujen välisenä aikana?
- mitä muutoksia luokanopettajat ja koulunjohtajat haluaisivat normeihin?
- toteutuuko luokanopettajan ja koulun autonomia?

- mikä osuus luokanopettajan ja koulunjohtajan työssä on normien noudattamisella?
- miten koulunjohtajan tehtävät ovat muuttuneet 1980-1990-luvuilla?
- mitä ajatuksia uudet koululait herättävät?

### 6.3 Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen empiirisen osan ovat muodostaneet haastattelut. Haastattelujen laji on ollut lähinnä puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa erotukseksi avoimesta haastattelusta aihepiirit eli teema-alueet ovat olleet tiedossa. Perinteisestä teemahaastattelusta tutkimus eroaa sikäli, että kysymykset ovat olleet suhteellisen tarkasti muotoiltuja ja määrättyssä järjestyksessä esitettyjä. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 30.) Tämä ei toki ole estänyt tarpeellisten lisäkysymysten tekoa.

Haastattelun valinta tutkimusmenetelmäksi oli itsestään selvä tutkimushenkilöiden määrän vähäisyyden ja haluttavan tiedon luonteen vuoksi. Tutkimuksen tavoitteena on ollut saada pieneltä kohdejoukolta mahdollisimman perusteellista ja syvällistä tietoa. Hirsjärven ja Hurmeen mielestä teemahaastattelua käytetään usein haluttaessa tietoa emotionaalisesti aroista aiheista. He kuitenkin katsovat teemahaastattelun olevan paikallaan myös silloin, kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät päivittäin ole tottuneet keskustelemaan. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35.) Oletin jo etukäteen tämän tutkimuksen aihepiiriin olevan haastateltaville harvoin esille tulleen ja olinkin siinä oikeassa. En ehkä päässyt haastatteluissa porautumaan aivan niin syvälle kuin olisin halunnut juuri siksi, että vaistosin haastateltavissani lievää ahdistusta ja epävarmuutta siitä, ovatko he ymmärtäneet kysymykset oikein ja osaavatko he vastata ”oikein”. Huomasin haastattelujen aikana, että molempipuolisten tarkennusten teon mahdollistava henkilökohtainen kontakti tutkimuksen tekijän ja tutkimushenkilöiden välillä on välttämätön harvinaista aihetta käsitellessä.

Ennen varsinaisten haastattelujen tekoa suoritin koehaastattelun eräälle tuntemalleni koulunjohtajalle. Varsinaiset haastattelut tein kahden päivän aikana touko-

kuussa 1998. Olin valikoinut edellä selostamieni kriteereiden perusteella mahdollisimman kattavan haastateltavien joukon hyvin tuntemastani kotipaikkakuntani luokanopettajakunnasta. Haastateltavat suhtautuivat puhelimitse tekemääni haastattelupyyntöön erittäin myönteisesti. Tutkimuksen aiheen kuultuaan he tosin hieman epäröivät, osaisivatko he vastata kysymyksiin. Rohkaisin heitä, että tutkimus ei testaa tietämistä, vaan pyytää ainoastaan kertomaan omista tuntemuksista.

Haastattelut, joiden kesto oli tunnin molemmin puolin, tapahtuivat asianomaisten opettajien omilla kouluilla pääasiassa koulupäivän päätyttyä. Yksi haastattelu tehtiin kesken työpäivän, koska haastateltava muisteli hänellä olevan silloin vapaa-tunti. Haastattelijan saavuttua paikalle selvisi, että tunnille olisikin ollut ohjelmaa. Saimme kuitenkin haastattelun suoritettua, joskin hieman hätäisissä tunnelmissa. Kaiken kaikkiaan kaksi haastattelua sujui täysin keskeytyksittä ja rauhallisissa tunnelmissa, kun taas kahdessa haastattelussa haastattelupaikkamme oli niin keskeinen, että työtovereiden vierailut hieman häiritsivät keskittymistä.

Haastattelut muodostuivat keskustelutilanteiksi, joissa tehtiin puolin ja toisin tarpeellisia tarkennuksia. Vaikka olin muotoillut teema-alueet, kysymysten muodon ja esittämisjärjestyksen suhteellisen tarkasti etukäteen, seurasin tilanteen kehittymistä ja tein lisäkysymyksiä havaitessani ne tarpeellisiksi tai saadakseni syvällisempää tietoa (ks. keskeisimmät teemakysymykset liitteinä 1 ja 2). Jouduin kuitenkin pitäytymään lisäkysymysten teossa ja tarkennusten pyytämisessä kohtuudessa, etten olisi luonut haastateltavilleni tunnetta heidän vastaustensa riittämättömyydestä, etenkin kun tutkimusaihe selvästi hieman vieroksutti heitä.

Haastateltavien vastauksissa oli jonkin verran eroavaisuuksia. Koulunjohtaja, joka luottamustehtäviensä kautta on ollut tekemisissä ja ilmeisesti kiinnostunutkin tutkimuksen aihepiiriin liittyvistä kysymyksistä, antoi selkeästi perusteellisimmat vastaukset kysymyksiini. Toisen koulunjohtajan vastaamista häiritsi selvästi haastattelun ajankohdan huonous. Hänellä oli kiire toisaalle unohdettuaan sopimansa haastattelun. Kaksi naispuolista haastateltavaa vaativat hieman enemmän apua kysymysten tarkoituksen selvittämiseksi, mutta katson sen johtuvan siitä, että

koulunjohtajat ovat tehtäviensä puolesta olleet enemmän tekemisissä normien kanssa.

Nauhurin käyttö haastattelutilanteessa ei kohdannut minkäänlaista vastustusta haastateltavien taholta. Ilmeisesti he ymmärsivät sen välttämättömyyden tämänkaltaisessa tutkimuksessa. Varsin pian he näyttivät unohtavan koko nauhurin läsnäolon. Haastateltavani eivät myöskään kokeneet tutkimuksen aihepiiriä mitenkään arkaluonteiseksi asiaa heiltä tiedustellessani. Ilmoitin kuitenkin siitä huolimatta pitäväni heidän henkilöllisyytensä omana tietonani.

#### 6.4 Tutkimuksen analysointi ja validiteetti

Tutkimuksen analysointi koostuu aineiston osittamisesta käsitteellisiin osiin ja sen uudelleen kokoamisesta joko kuvauksiksi, empiirisiksi yleistyksiksi tai teoreettisiksi johtopäätöksiksi. Grönforsin mukaan menetelmäkirjallisuudesta saa turhaan etsiä mitään systemaattista mallia aineiston järjestämiseksi. Useimmat tutkijat kehittävätkin itse omat menetelmänsä kulloiseenkin aineistoon parhaiten sopivaksi. (Grönfors 1982, 154-156.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara ilmaisevat asian siten, että aineiston analysointitavan valinnassa on pääperiaatteena valita sellainen analysointimenetelmä, joka parhaiten tuo vastauksen ongelmaan tai tutkimustehtävään. Oma tutkimukseni on lähestymistavaltaan ymmärtämään pyrkivä selittämään pyrkivän asemesta. Ymmärtämään pyrkivässä lähestymistavassa käytetään tavallisesti kvalitatiivista analyysia ja päätelmien tekoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 219-220.)

Tämän tutkimuksen tuottama aineisto on luokiteltavissa kvalitatiiviseksi materiaaliksi. Grönfors luettelee mm. seuraavanlaisia tekniikoita kvalitatiivisen aineiston analysoimiseksi: sisällönanalyysi, verkostanalyysi, tyypittely, viitekehysanalyysi, elämäkerta-analyysi ja tapausanalyysi. (Grönfors 1982, 160-173.) Grönforsin mainitsemista analysointimenetelmistä oma tutkimukseni on selkeimmin tapausanalyysiä, onhan tutkimuskohteeksi valittu yksi kunta eli tapaus. Myös tutkimushenkilöiden tietoisesti ja tietyin perustein suoritettussa valinnassa ja tutkimus-

asetelmassa, jossa tutkimuksen kohteena on tietty käytäntö eli sääntely ja sen muuttuminen, on tapaustutkimuksen piirteitä. Merriam puhuu historiallisesta tapaustutkimuksesta, jossa tutkimuksen kohteena voi olla laitosten, ohjelmien ja käytäntöjen sekä niiden muuttumisen kuvaus. Edelleen hän toteaa, että yhteen tapaukseen saattaa kuulua hyvinkin paljon ihmisiä, jotka eivät kuitenkaan ole satunnainen otos perusjoukosta. (ks. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 11-12.)

Roos katsoo kvalitatiivisella analyysillä olevan käytössä karkeasti ottaen kaksi perusstrategiaa: tematisointi ja tyypittely. Koko aineisto on mahdollista hajottaa eri teemoihin ja pohtia sitä, miten eri teemat esiintyvät, tavallisesti joidenkin taustamuuttujien, kuten sukupuolen tai ammatin mukaan. (Roos 1981, 297.) Katson oman tutkimukseni analysointimenetelmän lähinnä Roosin tarkoittamaksi tematisoinniksi, jossa keskeisenä taustamuuttujana on ammatti.

Tulosten analysoinnin aluksi halusin hieman esitellä niitä aikaisemman tutkimukseni tuloksia, jotka muodostivat olennaisen lähtökohdan tämän tutkimuksen kysymyksenasettelulle. Kovin yksityiskohtaiseen tutkimustulosten käsittelyyn en katsonut olevan aihetta.

Haastattelujen analysoinnin ensimmäisen vaiheen muodosti työläs haastattelunauhujen purku. Koska haastateltavia oli vähän, kirjoitin haastattelut sana sanalta ylös. Lisäksi halusin välttää relevantin tiedon katoamisen liiallisen tiivistämisen seurauksena. Luokanopettajien haastatteluista muodostui puhtaaksikirjoitettua tekstiä yhteensä noin 50 sivun verran.

Nauhoista saatua aineistoa lähdin analysoimaan haastattelussa käyttämieni teema-alueiden pohjalta. Muutin hieman teemojen käsittelyjärjestystä haastattelussa käyttämästäni saadakseni aikaiseksi mielestäni johdonmukaisemman etenemisjärjestyksen. Valitsin aineistoa analysoidessani aina tietyn teema-alueen, jonka sisällä keskenään vertaillen tarkastelin haastateltavieni mielipiteitä. Pyrin myös liittämään analysoinnin oheen viitteitä tässä tutkimuksessa käyttämistäni teorioista.

Tieteellisen tutkimuksen tekoon liittyy olennaisesti tutkimuksen validiteetin osoittaminen. Tutkimuksen validiudella tarkoitetaan sitä, mittaako tutkimus sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Hirsjärvi ym. 1998, 222). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa se onkin yksi ongelmallisimmista seikoista. Grönfors näkee ainoaksi tavaksi osoittaa tällaisen tutkimuksen validius kertoa tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti kaikki, minkä voi olettaa helpottavan tutkimuksen itsenäistä arvioimista. Kvalitatiivisen tutkimuksen validius siis perustuu tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaukseen. (Grönfors 1982, 178.) Tähän tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen olen yrittänyt tässä tutkimuksessa pyrkiä.

Haastattelututkimusta tehtäessä aineisto on ulkoisesti validia silloin, kun haastateltava on antanut totuudenmukaisia tietoja (Grönfors 1982, 174.) Kun on kyse haastateltavien omista mielipiteistä ja tuntemuksista, on vaikea arvioida vastausten totuudenmukaisuutta. Tämän tutkimuksen osalta uskon, että haastateltavani vastasivat kysymyksiini rehellisesti ja parhaan kykynsä mukaan. Kääntäen ilmaistuna, en ainakaan näe mitään syytä, miksi he eivät olisi sitä tehneet. Koska kyse ei ollut haastateltavilleni arkaluonteisista asioista, ei mahdollinen henkilöllisyyden paljastuminenkaan uskoakseni olisi kiusallista.

Tutkimuksen luotettavuutta on mielestäni edesauttanut myös huolellisuus kysymysten laadinnassa, haastateltavien valinnassa, haastattelunauhojen purkamisessa jne. Sen sijaan tutkimuksen yleistettävyyys suurempaan joukkoon on kyseenalaista haastateltavien pienen määrän vuoksi, mutta yleistettävyyshän ei alun perinkään ollut tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena. Kuten Hirsjärvi ym. toteavat, kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen, vaan ajatuksena on, että yksityisessä toistuu yleinen. Heidän mukaansa tutkimalla yksityistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi ym. 1998, 181-182.) Mielestäni tässäkin tutkimuksessa oli haastateltavien vähäisestä lukumäärästä huolimatta havaittavissa joidenkin kysymysten kohdalla selkeää yhdenmukaisuutta.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Aikaisempi tutkimus innoittajana

Aikaisempi tutkimukseni Normit ja kunnan hallinto, jossa selvitin kunnan koulutoimenjohtajan ja kulttuurisihteerin näkemyksiä normeista, osoitti, että normi on käsitteenä varsin vaikeaselkoinen ja monimerkityksinen saaden erilaisia ilmentymiä kulloisenkin tarkastelunäkökulman mukaan. Esimerkiksi koulutoimenjohtaja mielsi paikoitellen normeja olevan liikaa ja toivoi niiden määrän vähentämistä, paikoitellen taas hän ymmärsi ja hyväksyi niiden olemassaolon. Samoin kulttuurisihteerin ilmoitti toisaalla normeja olevan liikaa, toisaalla taas hän piti niiden määrää sopivana. Myös hän pitkälti ymmärsi ja hyväksyi normien olemassaolon kansalaisten tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen kohtelun vuoksi.

Haastattelemieni kunnan viranhaltijoiden näkemys kunnallisen itsehallinnon tilasta ei ollut läheskään niin synkkä kuin julkisessa keskustelussa 1980-luvun lopulla annettiin ymmärtää. Molemmat viranhaltijat tunsivat omaavansa riittävästi päätösvaltaa ja mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen. Tämä oli sikäli yllättävää, että kuntaan kunnan ulkopuolelta tulleiden dokumenttien tarkastelu osoitti esimerkiksi opetuksen sisältöä koskevien normien pikemminkin lisääntyneen kuin vähentyneen.

Tämän aikaisemman tutkimukseni normi-aihe jäi sen verran kiinnostamaan, että uuden aiheen hakeminen sen tiimoilta tuntui mieleiseltä. Varsin pian tutkimusnäkökulmaksi löytyivät opettajan ja koulunjohtajan näkökulmat. Halusin selvittää, miten he kokevat normit työssään. Tätä aihetta on hyvin vähän tutkittu ja opettajien haastatteluista kävikin ilmi, etteivät he ole olleet tämänkaltaisten asioiden kanssa kovin usein vastakkain.

## 7.2 Opettajien kokemukset normeista

### 7.2.1 Opettajan työn rajoittajat

Lähestyin varsinaista aiheitani tiedustelemalla opettajilta, minkä asioiden he kokevat asettavan rajoja opettajana työskentelemiselle. Halusin nähdä, tuovatko he normeja esiin tässä yhteydessä. Normi-käsitteen vieraudesta kertonee se, että normi-sanaa ei mainittu yhdessäkään vastauksessa. Työnsä rajoittajiksi kaikki mainitsivat opetussuunnitelman. Yksi opettaja vahvisti opetussuunnitelmien sisällön muutoksen toteamalla, että aikaisemmin suunnitelmissa oli selkeämmin kerrottu rajat, kun taas nykyään toimintaan on tullut enemmän vapautta.

Muina rajoittajina pidettiin opettajan moraalialia, oppikirjaa, yleisiä odotuksia, vanhempia ja oppilaiden erilaisuutta. Opettajan moraalilla sen maininnut opettaja tarkoitti opettajan itselleen asettamia tavoitteita saada lapset oppimaan. Vanhemmista todettiin, että on olemassa vanhempia, joille joutuu toisia vanhempia enemmän perustelemaan tekemisiään, eikä se voi olla jollain lailla vaikuttamatta työhön.

Ainoan selkeästi normilähtöisen vastauksen työnsä rajojen säätelyyn antoi kokenut miespuolinen koulunjohtaja.

*"Nimenomaan asiat, jotka täytyy ottaa huomioon, niin tietysti ensiksi lähdetään voimassa olevasta lainsäädännöstä ja muista säädöksistä, mutta sitten seuraava tällainen huomioon otettava asiaryhmä on tietysti voimassa oleva opetussuunnitelma, sen puitteissahan koulussa on toimittava. Jos ajatellaan kouluorganisaation sisällä, niin sitten vielä tietysti on opettajakunnan päätökset ja koulutoimenjohtajan ja koulutuslautakunnan määräykset ja muut tällaiset ohjeet, mutta koulu toimii viisaasti, jos se ottaa huomioon myöskin toimintaympäristöstä tulevat toivomukset, sikäli kuin niitä voidaan koulun puitteissa toteuttaa." (Pekka)*



Se, että opettajat kokivat työnsä rajoittajiksi ensisijaisesti opetussuunnitelman, vanhemmat jne. eivätkä lainsäädäntöä ja hallinnollisia määräyksiä, jotka Koro (1998, 139) aikaisemmin luvussa 4 mainitsi koulun toiminnan ulkoisiksi rajoiksi, kertonee, mitkä asiat ovat lähimpänä opettajien työtodellisuutta. Koron niin ikään mainitseminen taloudellisten resurssien puuttuminen rajoittavien tekijöiden joukosta oli huomionarvoista. Ovathan erilaiset säästötoimenpiteet koetelleet koulutointa rajuin ottein viime vuosina.

### 7.2.2 Opettajan autonomia

Haastateltavat eivät kaivanneet lisäselvitystä käsitteelle opettajan autonomia, vaan mielsivät heti kyseen olevan opettajan itsenäisyydestä ja toimintavapaudesta. Opettajan kokemus työnsä itsenäisyydestä kiinnosti minua erityisesti, olivathan koulutoimenjohtaja ja kulttuurisihteeri aikaisemmassa tutkimuksessani pitäneet työtään itsenäisenä normeista huolimatta. Tämän tutkimuksen tulos oli hyvin samankaltainen, sillä myös opettajat katsoivat omaavansa tarpeeksi itsenäisyyttä toteuttaakseen työtään persoonallisesti ja omien mieltymystensä mukaisesti.

*" . . . Kyllä minusta opettajalla on aika paljon semmoista [itsenäisyyttä] . . . ainakin tämmöisessä pienessä koulussa, jossa ei ole rinnakkaisluokkia, niin hyvin paljon pääsee itse tekemään." (Matti)*

*"Minusta se [autonomia] on aika lailla . . . suuri . . . sitä pystyy opettaja kyllä aika lailla itse työskentelemään itsenäisesti ja varsinkin tämmöisellä pienellä koululla ei ole sitä toista, mihin verrata, vaan ainoastaan se yksi oma luokka . . ." (Leena)*

*"On minulla aika paljon sitä valtaa [tehdä niin kuin itse haluaa] . . . minä olin alussa jotenkin orjallisempi, mutta kyllä . . . olen minä aika itsenäinen . . ." (Marja)*

*"No äsken mainitsemieni asioiden puitteissa niin kyllä opettajalle jää tilaa toimintaa varten ja vapautta. Se sitten hänestä itsestään riippuu, millä tavalla se konkretisoituu. En minä näitä sääteleviä tekijöitä ole kokenut koulua kahlitseviksi, oikeastaan opettajan pitääkin käyttää sitä autonomiaa . . . meillähän [vrt. esim. keskieurooppalainen kulttuuri] yksittäinen opettaja saa aika paljon sen opetustyönsä sisällöstä ja sen toimintamalleista ja tämmöisistä päättää ja se on hyvä, koska silloin voi käyttää niitä voimavaroja, joita hänellä itsellään on parhaiten." (Pekka)*

Työskentelyn itsenäiseksi eli autonomiseksi kokemisen saattoi lähes kaikilla haastateltavilla aistia olevan enemmänkin tarkemmin määrittelemätön tunne kuin selkeästi esimerkiksi sääntöihin tms. suhteutettu kokemus. Itse asiassa vain opettajan työn rajoja koskevaan kysymykseen varsin normilähtöisen vastauksen antanut opettaja suhteutti opettajan autonomian mainitsemiinsa puitteisiin. Yksi haastateltava mainitsi oppikirjan merkitsevän paljon etenkin alkuopetuksessa.

Kaksi suurelta keskuskoululta opettajakokemusta omaavaa kyläkoulun opettajaa liittivät kysymyksen opettajan autonomiasta asetelmaan iso koulu - pieni koulu. Tänä opettajien keskinäiseen yhteistyöhön kannustavana aikana nämä opettajat kokivat, että rinnakkaisluokkien keskeinen yhteistoiminta ja -suunnittelu rajoittavat opettajan itsenäisyyttä ja toimintavapautta. Toinen opettaja ilmoitti nauttivansa kyläkoululla työskentelyssä juuri siitä, kun saa vapaasti hyödyntää ja painottaa omia vahvuuksiaan ja mielenkiinnonkohteitaan tuntematta huonommuutta rinnakkaisluokkien opettajien vahvuuksien ja voimakkaampien mielipiteiden edessä. Opettajat tuntuvat arvostavan kyläkoulussa työskentelyssä nimenomaan riippumattomuutta muista luokista ja sitä myötä vapautta tehdä oman mielensä mukaisesti. Myös keskuskoululla parhaillaan opettava ja koko työuransa opettanut opettaja mainitsi toisessa yhteydessä opettajan työn säätelijöistä kysyttäessä työtoverit yhdeksi säätelytahoksi. Tosin tilanne on hänen mielestään vuosien saatossa parantunut niin, että aikaisemmin kyräileviltä tuntuneet työtoverit vaikuttavat nykyään pikemminkin kannustavilta.

Opettajien edellä työnsä rajoittajiksi mainitsemansa asiat eivät mitä ilmeisemmin muodosta merkittävää kahletta opettajan työlle, eiväthän ne ainakaan vaikuta estävän opettajan itsensä autonomiseksi kokemisen tunnetta. Voitaneen siis todeta, että haastattelemani opettajat kokevat olevansa itsenäisiä, muista ihmisistä ja ulkoapäin asetetuista mielivaltaisista vaateista ja normeista riippumattomia toimijoita. Näitä piirteitähän Puolimatka (1997, 278-279) piti luvussa 4 autonomiaan olennaisesti kuuluvina.

### 7.2.3 Mielikuva normista ja sen kohdealasta

Ennen tutkimuksessani käyttämäni normi-määritelmän esittämistä pyysin haastateltavia kertomaan, mitä sana normi tuo heidän mieleensä. Olin haastattelupyyntöä esittäessäni ja alustavasti tutkimusaiheesta kertoessani yrittänyt välttää normikäsitteen sisältöön kajoamista. Kukaan haastateltava ei normikäsitettä pohtiessaan nimeltä maininnut lakeja, asetuksia, ohjeita tms. hallinnollisia määräyksiä. Normien sitova luonne tuli kuitenkin kahdessa vastauksessa hyvin esille.

*"Jaa-a. No normit säätelee asioita, missä puitteissa tulisi sitten pysyä."  
(Matti)*

*". . . että tietyt normit, säännöt aina . . . joita täytyy . . . tosiaan noudattaa . . . joka koululla on tietyt omat normit, joitten puitteissa tehdään . . . "* (Leena)

Kolmaskin haastateltava katsoi normin merkitsevän jotain rajaa tai rajoja, joista ei aina puhuta ääneenkään, mutta jotka kuitenkin ovat olemassa. Esimerkkinä hän mainitsi käyttäytymissäännöt sekä muut yhteiskunnassa vallitsevat säännöt, joiden korostamista hän kokee opettajalta odotettavan. Se, mitä asioita normit säätelevät, ei käy ilmi kahdesta ensimmäisestä vastauksesta, mutta kolmannessa vastauksessa normin saama sisältö on selkeästi sosiologinen.

Normi-sanan mainitseminen ja sen herättämistä mielikuvista kertomaan pyytämisen johti neljännen haastateltavan laajaan normien nykytilaa koskevaan pohdintaan.

Oli selvää, että normeja koskeva keskustelu oli hänelle tuttua. Hänen mielikuvansa normista viittaa haastateltavista selkeimmin oikeusnorminomaiseen tulkintaan, sillä normien purku oli ensimmäinen asia, jonka hän otti esille. Opettaja katsoi tässä yhteydessä, että päinvastaisista väitteistä huolimatta kunnilla ei enää ole sellaisia ahtaita normeja, joiden mukaan opetustyö pitäisi järjestää ja resurssit kouluille varata. Tämä onkin johtanut kunnat lipsumaan velvoitteistaan eikä uusi, entistä vapaampi koululainsäädäntö lupaa tähän parannusta, päinvastoin. Haastateltavan näkemyksen mukaan samalla kun kouluilta ja koulujen ylläpitäjiltä poistetaan normeja, niitä ollaan tuomassa opettajille muun Euroopan mallin mukaan erilaisten opetuksen tasoa koskevien mittareiden muodossa.

Asioina, joita normit säätelevät, opettajat mainitsivat lähinnä koulutyön puitteita koskevat asiat. Kaikki haastateltavat mainitsivat nimeltä tuntijakoihin, työaikoihin, oppituntimääriin tms. liittyvät määräykset. Kaksi haastateltavaa otti tässä yhteydessä esille resursseja ja määrärahoja koskevat asiat merkittävinä toiminnan säätelijöinä. Etenkin kerhotuntien ja tukiopetukseen varattujen tuntien poistaminen koettiin ikävänä. Kunnan koulutoimesta tulevat ohjeet ja määräykset mainitsi yksi haastateltava nimeltä, kaksi haastateltavaa taas koki oppilaiden kuljetusasiat koulutyön järjestämistä rajoittavana tekijänä. Opetuksen sisältöä koskevia normeja ei tuotu esille kuin yhdessä haastattelussa, ja siinäkin haastateltava katsoi opetuksen sisältöön liittyvien normien jääneen etäisiksi.

Kaiken kaikkiaan voi todeta, että opettajat olivat varsin yksimielisiä yleisimmistä normisisällöistä, mutta puitteita ja määrärahoja koskevien normien lisäksi muiden normisisältöjen löytäminen ei ollut kovin helppoa, mikä kertonee normien suhteellisesta vähäisyydestä tai vaikeudesta sijoittaa asioita normi-määritelmän alaisuuteen.

#### 7.2.4 Normien määrä ja sen muuttuminen

Normien tämänhetkiseen määrään opettajat olivat kohtuullisen tyytyväisiä. Normeja ei haluttu ainakaan lisää, koska silloin ne sitoisivat ja rajoittaisivat liikaa, pikemminkin niiden määrää haluttiin vielä hieman vähentää. Tosin yksi opettaja ilmaisi huolensa siitä, ettei normitus kovin väljäksi menisi, jotta olisi jotain tuttua säännöllisyyttä ja yhtenäisyyttä. Toinen opettaja totesi, että määrä vaikuttaa ainakin toislaiseksi sopivalta, onhan niihin jo niin tottunut. Tämä mielipiteiden kirjo osoittaa saman, minkä aikaisemmassa tutkimuksessani koulutoimenjohtajan ja kulttuuri-sihteerin pohdiskelut, että normi-kysymyksessä on monta puolta ja mielipide saattaa vaihdella aina sen mukaan, mistä näkökulmasta asioita katsoo.

Yksi haastateltava perusteli normien määrän rajoittamishalujaan seuraavasti:

*” . . . minä en ole hirveän jyrkkä ihminen . . . minä en haluaisi hirveästi kirjoitettuja sääntöjä . . . minä en haluaisi oppilaillekaan . . . jos on joku ehdoton, niin se saattaa olla, että se ei ole aina hyvä . . . ” (Marja)*

Samansuuntaisen näkemyksen ilmaisi toinenkin opettaja, joka samalla mietti, millaiset normit riittäisivät koulua normittamaan.

*”No yksittäisen koulun kohdalla saattaisi olla paras ratkaisu se, että kovin paljon yksityiskohtiin meneviä säädöksiä eli näitä normeja ei olisi. Ainoa, missä näitä tarvitaan, on juuri esille tulleet toimintaedellytyksiä säätelevät normit ja tietysti opettajan ja oppilaiden oikeusturvaan liittyviä normeja tarvitaan ja mainitsin tämän palkkauskysymyksen. Mutta mitä se käytännön työ, niin ei mielestäni siinä tarvita semmoista sääteleyä . . . ” (Pekka)*

Hän ehdotti myös, että ohjaus ja puuttuminen koulun toimintaan voisi tapahtua vasta jälkikäteen, jos koulu ei tuottaisi toivottua tulosta. Näin eliminoitaisiin vaara, että tiukalla säätelyllä näivetettäisiin koko koulun toiminta ja omaleimaisuus.

Tutkijoiden tulkinnat normien purusta ja koulutoimen sääntelyn vähentymisestä eivät ole olleet vain teoriaa, vaan ne todentuvat opettajien haastatteluissa. Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että 1980-luvulta, mutta erityisesti vielä 1970-luvulta lähtien normien määrä on koko ajan vähentynyt.

*”No kyllähän se on lieventynyt, että siis se semmoinen johtaminen tuolta ylhäältä päin, niin on se selvästi vähentynyt . . . jostakin sieltä peruskoulun alkua ajoilta sieltä 1970-luvulta. Siellähän oli hyvin tarkkaan nämä oppituntien käsiteltävät asiatkin määritelty.” (Matti)*

*”Minusta tuntui, että silloin [80-luvulla] oli paljon kireämpää, että . . . nyt koulut saa joustaa . . . ” (Leena)*

*”Vapaampaan suuntaan on mennyt, että . . . minä en koe, että toiset tulee minulle sanomaan, että sinä olet tehnyt näin ja minä olenkin näin . . . ” (Marja)*

*”. . . 1970-lukuhan oli hyvin tiukka normivuosikymmen . . . ilman muuta normit ovat vähentyneet. Meillähän puhutaan yleisesti normien purusta kaikillakin aloilla . . . ” (Pekka)*

Kaikki haastateltavat kokivat opetussuunnitelmauudistuksen 1990-luvun alkuvuosina merkinneen selkeää muutosta normien määrän suhteen. Uusien koulukohtaisten opetussuunnitelmien tekeminen antoi mahdollisuuden vapaammin järjestellä koulun toimintaa sen omista lähtökohdista käsin. Yhden opettajan sanoin ”nyt uskaltaa jättää jotain pois ja painottaa semmoista, mistä itse pitää ja missä tuntee olevansa vahvoilla”. Opetussuunnitelmauudistuksen lisäksi normituksen vähene-

mistä ovat merkinneet lakiuudistukset. Yksi haastateltava muistutti 1980-luvun koululakiuudistuksen merkinneen ja vuoden 1999 alusta voimaan tulevan uuden koululainsäädännön merkitsevän normien määrän erittäin merkittävää vähene- mistä.

Haastateltavien mainitsemat koululainsäädäntömuutokset ja opetussuunnitelma- uudistus kuuluivat Rasilankin (1996, 83-84) edellä luvussa 3 nimeämiin keskeisiin koulutoimen normituksen vähentämistoimenpiteisiin. Sen sijaan haastateltavat eivät tässä yhteydessä tuoneet esille esimerkiksi valtionosuusjärjestelmän uudis- tusta eivätkä perustetun opetushallituksen roolin muuttumista norminantoyksiköstä kehittämisyksiköksi.

#### 7.2.5 Normien luonne

Opettajat ovat siis edelleen tekemisissä normien kanssa, vaikka normien määrä onkin viimeisen kymmenen vuoden aikana jatkuvasti vähentynyt. Osa opettajista haluaisi normeja vieläkin vähemmäksi. Minkälaisia normeja he poistaisivat eli minkälaisia normeja he pitävät tarpeellisina, mitä turhina ja ovatko he törmänneet jopa haitallisiin normeihin? Nämä kysymykset tuntuivat tutkijasta erityisen mielen- kiintoisilta. Olin kiinnostunut kuulemaan, vastaavatko opettajien mielipiteet turhista normeista esimerkiksi uuden koululainsäädännön suorittamaa normien karsimista.

Se, että suomalaiset yleensä ja opettajat erityisesti ovat lainkuuliaista kansaa, tuli esille opettajien mielipiteissä normien tarpeellisuudesta. Opettajat pitivät normeja yleisesti ottaen tarpeellisina ja hyväksyivät niiden olemassaolon.

*”Kyllä minä hyväksyn . . . että on valtakunnallisesti ja pitäjäkohtaisesti tietyt normit, missä pysytään. Kyllä minusta ne on hyvät.” (Matti)*

*” . . . täytyyhän ymmärtää, että se on mahdottomuus, jos jokainen saisi pyörittää ihan, että kyllähän ne rajoittaa . . . mutta ei minusta ne liikaa ole rajoittaneet.” (Leena)*

Kolmas haastateltava ei muistanut tilannetta, että olisi oikein kovasti kapinoinut jotain normia vastaan, joten hän päätteli sen ilmeisesti merkitsevän normien hyväksymistä. Neljäs haastateltava antoi tähän kysymykseen omienkin sanojensa mukaan valtiomiehen vastauksen: ”Hyvät ja tarpeelliset normit hyväksyn, tottakai”. Esimerkkinä hän kertoi kotikuntansa toistaiseksi viimeisimmän opetussuunnitelman laadinnan yhteydessä edustaneensa kantaa, että kunnan koululaitoksella tulisi koulukohtaisten opetussuunnitelmien asemesta olla yksi yhteinen opetussuunnitelma antamaan kehystä koulujen kasvatus- ja opetustyölle. Muiksi tarpeellisiksi normeiksi hän nimesi normin, joka kertoo, missä laajuudessa opetusta annetaan, sekä normin, joka määrittelee taloudellisten resurssien jakamisen koulutyön järjestämiseen. Kouluajan vahvistamiseen liittyvät normit olivat toisenkin opettajan mielestä niitä tarpeellisimpia.

Koulu-aikaan liittyvät kysymykset osoittautuivat siitä erikoisiksi, että sekä tarpeellisista että turhista normeista annetut esimerkit liittyivät jollain tavalla koulu-aikoihin.

*” . . . tämä tiukka oppitunti-välituntijako, niin siitä voisi vähän poiketa . . . mutta se on kyllä aika hyvästi minusta joustonutkin kokonaisopetuksen kautta . . . ” (Matti)*

*” . . . kyllä joskus tuntuu . . . kun pitää saada justiin tietyt viikkotunnit ja tietyt työpäivät täyteen . . . että ensi kesänäkin, kun pidetään koulua kesäkuun 5. päivään, niin se on aivan turhaa . . . keksitään kaikenlaista, turnauksia naapurikoulujen kanssa, pelataan jos jonkinlaista ottelua, tehdään ylimääräisiä retkiä . . . joissakin tällöisissä asioissa tuntuu semmoiselta pikkutarkalta . . . enemmän saisi kyllä olla joustavuutta.” (Leena)*

Yksi haastateltava ei osannut kyseisellä hetkellä nimetä yhtään turhaa normia, muistutti vain viime vuosien normien vähentämistoimenpiteistä. Hän kertoi muutama vuosi sitten eläkkeelle jääneestä työtoveristaan esimerkkinä siitä, kuinka riippuvaiseksi itsestään normit ovat voineet opettajan opettaa. Opettaja, joka oli pääasi-



assa työskennellyt aikakaudella, jolloin kaikkia koulun asioita säädeltiin tiukasti normeilla, oli viimeisimpinä työvuosinaan monesti joutunut ymmälle muutosten edessä. Hän oli usein kysynyt, eikö ole mitään pykälää, minkä mukaan voisi toimia. Yhtään varsinaisesti haitalliseksi tulkittavaa normia haastateltavat eivät pystyneet nimeämään.

Normeista puhuttaessa on pääsääntöisesti pohdittu normien vähentämiseen liittyviä kysymyksiä, mutta onko mahdollista, että opettajat toivoisivat uusia normeja?

Yksi opettaja kielsi aluksi kaivanneensa uusia normeja, mutta muisti sitten joskus pohdiskelleensa esiopetuksen järjestämisen kirjavuutta.

*” . . . joskus on tullut mieleen . . . että kun toiset on vain jonkun koulun-  
käyntiavustajan harteilla koko porukka, toisessa ne on täysin opetuk-  
sessa ja muuta. Se vain on tullut mieleen, että eikö tässä ole mitään  
tarkkoja normeja, joiden mukaan pitäisi . . . ” (Leena)*

Toinen opettaja kertoi joskus keskustelleensa työkavereiden kanssa siitä, kuinka eriarvoiseen asemaan oppilaat eri puolella maata joutuvat sen mukaan, paljonko kunta määrittelee luokka-asteittaiseksi viikkotuntimääräksi.

*” . . . nythän on annettu hirveästi vapautta niin, että kunta voi määrätä,  
onko oppilaalla vaikka se 21 viikkotuntia vai onko se 19, että jos aina  
valitaan se minimi, niin millä lailla ne sitten ne oppilaat pärjää . . .  
(Marja)*

Samainen haastateltava oli kohdannut koulussa myös oppilaiden muuttamiseen liittyviä ongelmia. Kun kouluille on annettu liikkumavaraa tehdä opetuksessa koulukohtaisia painotuksia, luokkaan saattaa muuttaa oppilas, joka ei ole opiskellut läheskään samoja asioita kuin muut. Opettaja kertoo edellä mainittuihin asioihin liittyen pohdiskelleensa, onko koulujen toiminta menossa jo liian vapaaksi.

Kolmas opettaja taas oli tuskastunut siihen, että kouluille tulee vuosittain melkoiset määrät yhteydenottoja erilaisilta yhdistyksiltä ja seuroilta.

*” . . . kun vuoden aikana . . . joku seura tai yhdistys keksii, että tätä asiaa pitäisi ajaa eteenpäin, se ottaa yhteyttä kouluun. Tulee valtavat määrät erilaisia kilpailuja eri tahoilta. Ehkä tällaisessa asiassa voisi olla enemmän yhteistyötä, jonkunlainen suunnitelma koko pitäjässä . . . ” (Matti)*

Neljäs opettaja toi tässä yhteydessä esille asian, jonka itsekin arveli kuuluvan tämän haastattelun aihepiiriin ulkopuolelle. Hän nimittäin oli kaivannut jonkinlaista normiuudistusta opettajien palkkausjärjestelmään. Hänen mielestään nykyinen palkkausjärjestelmä, jossa palkkaus määräytyy vain pidetyistä tunneista käsin, edustaa menneitä vuosikymmeniä eikä ole oikeudenmukainen. Muodostavathan oppitunnit vain osan siitä kokonaistyöstä, minkä opettajat tekevät.

Kuten edellä esitetyt esimerkit osoittavat, normien vähentämisuuntauksen ohella on löydettävissä asioita, joihin päinvastoin kaivattaisiin normia. Normeissa olemme tekemisissä sellaisen asian kanssa, jota ilman järjestäytynyt yhteiskunta, ei siis koulukaan, voi toimia. Kuinka pitkälle siis voimme mennä normien purussa? Tätä asiaa sivutaan myöhemmin, kun opettajat kertovat uuden koululainsäädännön herättämistä ajatuksista.

#### 7.2.6 Normien noudattaminen

Normit sekä niiden tunteminen ja noudattaminen muodostivat merkittävän osan edellisessä tutkimuksessani haastattelemini viranhaltijoiden työn arkipäivää. Yksi tämän tutkimuksen keskeisimpiä tavoitteita oli selvittää, miten normit kuuluvat opettajan työn arkipäivään eli missä määrin opettaja päivän mittaan tiedostaa työskentelevänsä normien mukaan ja normeja noudattaen.

Haastateltavat joutuivat kysymyksen edessä hieman ymmälleen, mutta vastasivat loppujen lopuksi hyvin yhtenevällä tavalla. Vastauksista selvisi, että opettajan työ on niin kiinni todellisuudessa ja normit ovat opettajan toiminnan taustalla jossain niin syvällä, että hän ei työpäivän aikana tiedosta niiden olemassaoloa.

*” . . . kyllähän pääsääntöisesti on näin, että opettajan ammatissa ja varsinkin, jos on vuosia siinä toiminut, on muodostunut sellainen sisäinen ammattietiikka, josta käsin sitten tekee ne päivittäiset ratkaisunsa. Ei siinä nyt normikirjoja tarvitse niin kuin ruveta selailemaan. Kyllä se varmasti näin toimii ja ehkä muidenkin kuin minun kohdalla . . . ” (Pekka)*

*”En minä sitä koskaan . . . sitä on niin tullut jo rutiinia . . . ei sitä pysty erilleen ajattelemaan, että se on jo niin iskostunut vuosien varrella, että sitä toimii niin kuin tietää, että on oikein.” (Leena)*

*”En minä sitä sillä lailla ajattele. Miksei sitä joskus tarkastele, että onko kaikki tullut tehtyä, mitä on, mutta ei kai se päivittäistä ole.” (Matti)*

*” . . . en minä ole sillä lailla ajatellut, että se olisi joku normi tai tämmöinen [taustalla] . . . se vain on . . . ” (Marja)*

Näyttää siis siltä, että opettaja tekee työtään etiikkansa ja tiedostamattomaan siirtämänsä toimintamallien mukaan. Korkeatasoisella opettajankoulutuksella lienee oma osuutensa näiden syntymisessä. Se, ettei opettaja suuressa määrin tiedosta olevansa normien noudattaja, tukee aikaisemmin esille tullutta kokemusta autonomian omaamisesta.

Vaikka haastateltavat jo aikaisemmin ilmaisivatkin tyytyväisyyttään normien määrän vähenemiseen ja siis sitä kautta tavallaan paljastivat normeilla olevan vaikutusta

työhönsä, edelliseen liittyen on luonnollista, että opettajat eivät koe säännöillä olevan vaikutusta työmotivaatioon.

*” . . . miksei se silläkin lailla tyydytä, että voi sanoa, että kylläpä sitä on tehty se, mitä on vaadittukin, niinkin päin sen voisi ajatella. Ei se minun mielestä ole ainakaan millään lailla vähentämässä motivaatiota, jos on sääntöjä.” (Matti)*

*”No ei sillä lailla periaatteessa . . . pitää se [työmotivaatio] muustakin lähteä, itsestäkin, että se ainoastaan niitten [sääntöjen] puitteissa olla . . . ” (Leena)*

Tutkimustulos näyttäisi tukevan Räsäsen (1996, 46-47) aikaisemmin luvussa 4 esittämää, että opettajan työtyytyväisyys on yhteydessä työn autonomiseksi kokemiseen. Tämä tutkimus näyttää tukevan myös sitä yleistä näkemystä, että suomalaisen opettajan työssä viihtyminen on korkealla tasolla. Jos tyytymättömyyttä on, se kohdistuu johonkin muuhun kuin normeihin suoranaisesti. Tosin ovathan luokan suuri koko ja materiaalistien resurssien riittämättömyys seurausta jonkin olemassa olevan normin noudattamisesta, sitä vain ei siksi helposti mielletä.

### 7.2.7 Ajatuksia uusista koululaeista

Haastattelemi opettajat eivät mitä ilmeisemmin olleet kovin tarkasti seuranneet uusien koululakien ympärillä käytyä keskustelua. Heillä tuntui pääsääntöisesti olevan luottamus siihen, etteivät käytännön asiat tule muuttumaan kovin radikaalisti. Joitain uusissa laeissa vahvistettavia asioita kun on toteutettu jo tähänkin mennessä. Opettajat myös mieluummin antavat ajan näyttää, mitä tuleman pitää, kuin ryhtyvät ennustamaan. Ainoa huolenaihe, jonka pari opettajaa ottivat esille, oli epä tietoisuus vapaammat kädet saavan kunnan halusta huolehtia laadukkaasti koulutuksen järjestämisestä.

*”No yleisajatus on kyllä enemmän tämmöinen huolestunut . . . julkisuudessa . . . se [uusi koululainsäädäntö] nyt kuitenkin koetaan liian väljäksi tässä normimielessä, eli ei oikein niin kuin luoteta siihen, että kunta sitten toimisi riittävän laadukkaasti sen jälkeen, kun mikään tämmöinen ylempää tullut normi ei sitä pakota esimerkiksi varaamaan riittävät toimintaedellytykset omalle koululaitokselleen . . . ” (Pekka)*

Ala- ja yläasteen rajan poistuminen, koulupiirirajojen häviäminen, eliittikoulujen syntyminen tms. eivät tulleet esille keskusteluissa koululaeista, vaan ainoat huolenaiheet tuntuivat liittyvän talouteen ja kuntatyönantajaan. Opettajat eivät siis vaikuta pelkäävän tulevaa saati odottavan uusien koululakien tuovan mukanaan suuria mullistuksia.

### 7.3 Koulunjohtajien kokemukset normeista

Tutkimuksessa päätettiin selvittää omana osa-alueenaan koulunjohtajien kokemuksia normeista, koska oletuksena oli, että juuri koulunjohtaja virkansa puolesta ensimmäisenä kohtaa koulun toimintaa ja opetusta säätelemään pyrkivät normit.

Koulunjohtajilta tiedusteltiin mielipiteitä koulun autonomisuudesta ja koulun tehtävästä tämän päivän Suomessa, koulunjohtajan tehtävien sisällöstä, tehtävien muutoksesta ja nimenomaan normeista ja niiden osuudesta koulunjohtajan työssä. Kunnan koulutoimi on kunnan muiden hallinnonalojen tavoin ollut viime vuosina melkoisten organisaatiomuutosten ja hallinnon uudelleenjärjestelyjen kohteena. Yhtenä muutossuuntana päätösvaltaa on hajautettu kouluille, minkä on katsottu merkinneen paitsi toimivallan, myös työmäärän lisääntymistä kouluilla. Tutkimus pyrki selvittämään tutkimukseen valittujen koulunjohtajien näkemyksiä edellä mainituista asioista.

### 7.3.1 Koulun tehtävä

Kysymys koulun tehtävästä voi opetushenkilöstön keskuudessa aikaansaada mielenkiintoisen keskustelun. Varsin vankka kannattajajoukko on pitkään ollut näkemyksellä, että koulun tehtävänä on kasvattaa yksilöitä sopeutumaan ympäröivän yhteiskunnan normeihin ja sitä kautta toimimaan yhteiskunnan toivomalla tavalla. Tällä ajatuksella on kannattajansa vielä tänäkin päivänä, mutta ainakin kasvatustieteessä kannatetaan nykyään mieluummin ajatusta, että koulun tehtävänä on kasvattaa itsenäisesti ajattelevia ja toimivia yksilöitä. Haastattelemiini koulunjohtajat ovat ajan hengessä mukana, sillä kummallekaan johtajalle ei ensin mainittu näkemys edusta nykypäivää.

*”Kyllä minusta tuntuu, että se tämä puoli on lisääntynyt se yksilöllisyys vielä. Se lähti jo silloin peruskoulun alkuaikoina, sehän oli jo ensimmäisiä määritelmiä, mutta se on entisestään yksilöitynyt ja siihen suuntaan.” (Matti)*

Haastateltava myönsi pitävänsä suuntausta yksilöllisyyden arvostuksen lisääntymiseen hyvänä. Toisen haastateltavan kysymys koulun tehtävästä sai pohtimaan yhteiskuntarakenteen muutosta ja sen mukanaan tuomia muutoksia koululle ja kasvatukselle asetettavissa odotuksissa.

*”Silloin kun oli tällöinen keskusjohtoinen hallintomalli koko yhteiskunnassa . . . niin silloinhan tarvittiin tällaisia kansalaisalamaisia ja luotettavia alamaisia ja siinä tilanteessa koulun tehtävä oli koulia lapsista ja nuorista tällaisia. Meillä nyt kuitenkin on sisäistetty ajatus siitä, että ihmiset kasvaisivat yksilöinä ja kriittisiksi yksilöiksi, ja mitä tulee kasvatukseen ja opetukseen, niin saisivat siellä sellaisia vahvuuksia, että he voivat toimia muuttuvassa maailmassa.” (Pekka)*

Haastateltava kertoi koulunsa joskus tehneen vanhemmille kyselyn, jossa kävi ilmi, että kaikkein tärkeimpänä koulun tehtävänä vanhemmat pitivät lasten kasvattamista niin, että he osaavat elää. Koulunjohtaja piti tätä hyvin filosofisena tavoitteena ja pystyi selvästi hyväksymään vanhempien ajatuksen. Vaikka haastattelemani koulunjohtajat osoittautuivatkin yksilöllisyyden ja itsenäisyyden kannattajiksi, väittäisin, että Suomen kouluissa on vielä matkaa siihen, että nämä ajatukset toteutuvat käytännön toimissa. Jossain määrin toteutumista hidastavat taloudellisten resurssien väheneminen, sillä suurissa opetusryhmissä yksilöllisyyden huomioiminen on vaikeaa. Toisaalta taas opettajien ja koulujen mahdollisuudet entistä vapaampaan toimintaan omien ja koulun valitsevien painotusten mukaan ovat lisääntyneet normien purun ja uusien opetussuunnitelmien myötä.

### 7.3.2 Koulun autonomian ja koulunjohtajan tehtävien muutos

Koulun autonomian tilaa koulunjohtajat pitivät hyvänä, mikä olikin odotettavaa heidän opettajan autonomiasta esittämiensä näkemysten perusteella.

*”Aika pitkälle on ja mielestäni se saa näin ollakin. Autonomian puitteissa kukin koulu pystyy toimimaan itse valitsemillaan keinoilla ja luulenpa, että tulokset ovat parempia, kuin mitä sellaisessa tapauksessa, että sitä säädeltäisiin hyvin tiukasti ulkoapäin.” (Pekka)*

*”No aika pitkälle tällöinen [autonominen] yksikkö.” (Matti)*

Molemmat koulunjohtajat myös katsoivat koulun autonomian lisääntyneen aikaisempaan verrattuna.

*”. . . No ehkä sekin [muutos] on justiin sinne väljempään suuntaan.” (Matti)*

*”. . . koulunjohtaja . . . joskus -80-luvulla vielä se oli hyvin paljon näitten virallisten yleis- ja mitä kaikkia kirjeitä niitä tulikaan kolmelta eri*

*tasolta eli ministeriöstä, sitten keskusvirastosta, eli silloinen kouluhallitus, ja sitten tuli vielä läänin kouluosastolta ja tietysti kunnan koulutoimistosta. Vaikka se huvittaakin näin jälkeensä, että kunnan koulutoimistosta olisi voinut suullisesti saada sen tiedon, mutta sieltä tuli aina paimenkirje ja tämän koulunjohtajan päätyö oli lukea ne kirjeet tietysti ja sitten diaroida ja arkistoida ne siisteihin mappeihin ja tällä tavalla saatiin siihen aikaa kulumaan.” (Pekka)*

Haastateltava kertoo, että nykyisellään koulunjohtaja ja rehtori toimii hyvin pitkälle oman osaamisensa varassa ja yrittää tiimensä eli työyhteisönsä avulla saavuttaa mahdollisimman hyviä tuloksia.

Molemmat koulunjohtajat katsovat koulun autonomian lisääntyneen, mutta vain toinen yhdistää autonomian lisääntymisen koulunjohtajan tehtävien muuttumiseen. Toinen koulunjohtaja ei katso koulunjohtajan tehtävien merkittävästi muuttuneen parin viimeisen vuosikymmenen aikana.

*”Periaatteessa ne nyt kovin paljon muuttuneet . . . ei minusta suurta muutosta ole tullut tämän 20 vuoden aikana, periaatteessa samoja asioita, että koulun toiminta pyörii ja siihen liittyvät kaikki järjestelyasiat ja keskustelut ja sovittelut, ne nyt on tärkeitä.” (Matti)*

*”. . . Koulunjohtajan tehtävien sisältö on muuttunut myöskin sillä tavalla, että kun aikaisemmin koulunjohtaja oli tällaisen hyvin tiukan kouluhallinnon etäispääte siellä koulutasolla, niin nykyisin hän ensisijassa on tämän työyhteisön ja koulutiimin tällainen valmentaja ja innostaja ja tukija, aivan niin kuin joku pelinjohtaja, ja tämä tällainen hallintomiehen puoli jää vähän niin kuin pienemmäksi ja vähemmän tärkeäksi.” (Pekka)*

Jälkimmäinen koulunjohtaja on sitä mieltä, että koulun hallinto voidaan järjestää muullakin tavalla, mutta pedagogista tiimijohtajuutta on vaikea korvata millään



muulla järjestelyllä. Koululla on oltava joku, joka ottaa siitä kokonaisvastuun. Isosomppi (1996, 106-107) puhui edellä luvussa 4 samaisesta koulun pedagogisesta kehittämisestä todeten, että laissa ilmaistu velvollisuus osallistua koulun pedagogiseen kehittämiseen on merkinnyt koulunjohtajille loputonta työsarkaa. Samainen koulunjohtaja mainitsikin myöhemmin, että ”kun vielä –80-luvulla saattoi työpäivän jälkeen lähteä koulusta siinä mielessä tyytyväisenä, että kaikki tarpeellinen on tehty, niin nykyisin työpöydät notkuvat tekemättömiä töitä”. Tämä pedagogisen johtajuuden merkitys tuntuu unohtuneen ainakin niissä kunnissa, jotka tänä päivänä suunnittelevat koulujen johtajuuksien yhdistämisiä.

### 7.3.3 Normien määrä ja luonne

Koulunjohtajat katsovat normien määrän muutoksen olevan samanlainen niin koulunjohtajan kuin opettajankin näkökulmasta. Normien määrä on vähentynyt. Tämä tukee näkemystä, että koulunjohtajuus on muuttunut pedagogisen johtajuuden suuntaan normeja toteuttavan johtajuuden asemesta. Toinen koulunjohtaja kertoo itse pyrkineensä johtajana toimimaan pikemminkin neuvottelevana kuin käskyttävänä johtajana.

Turhia tai tarpeettomia normeja ei kumpikaan koulunjohtaja pystynyt nimeämään. Lieneekö tämä johtunut vastaamisesta samankaltaiseen kysymykseen jo aikaisemmin. Toinen haastateltava tosin mainitsi ”turhanpäiväisten”, samoja asioita kysyvien lomakkeiden täyttämisen joskus turhauttavan. Toinen koulunjohtaja taas ilmoitti olleen vaikeaa sopeutua nykytilanteeseen, jossa tekemättömien töiden määrä tuntuu suurelta. Opettajan korkea työmoraalihan tunnetusti vaatii tekemään kaiken, mikä tehtäväksi annetaan. Silloin, kun toimintaa ohjattiin normeilla, tilanteesta vielä selvisi tekemällä kaiken normien vaatiman. Nykyään normien vähentyä ja valinnanvapauden lisääntyä opettajan ja koulunjohtajan työhön on tullut niin paljon muita tärkeäksi katsottavia asioita, että kaikkien niiden tekeminen on koulunjohtajan mukaan mahdotonta. Aika on siis sellainen, että normien vähene-  
misen jälkeen koulutyön todellisuus ei välttämättä ole yhtään entistä helpompaa.

### 7.3.4 Normien noudattaminen

Mikä osa koulunjohtajan tehtävistä sitten on erilaisten normien noudattamista? Tänä päivänä ei kovinkaan suuri osa verrattuna esimerkiksi 1970-1980-lukuihin.

*”Kun aikaisemmin kunnan tasoltakin tuli tällöisiä erilaisia kirjeitä, hallinnollisia kirjeitä, keskimäärin varmasti lähes joka päivä yksi kappale, siis tarkoitan jotain –70-80-lukua, niin nykyisellään ei taida tulla edes yhtä kirjettä per kuukausi, eli näin paljon on muutosta tapahtunut.” (Pekka)*

Koulunjohtaja tosin myöntää edelleen silloin tällöin joutuvansa muistuttamaan työyhteisönsä jonkin normin noudattamisesta, sillä vielä on joitakin pykälää, joita ei voi sivuuttaa. Toinen koulunjohtaja mainitsee työsuunnitelman teon ja johtokunnan kokousten pidon toimenpiteinä, joita normit säätelevät.

Nykyään koulunjohtajan työn pääosa ei siis ole normin noudattamista, vaan enemmänkin eräänlaista joukkueenjohtajuutta. Aikaisemmin mainittiin jo ns. pedagogisen johtajuuden lisääntymisestä koulunjohtajan työkuvassa.

*”Ei, minusta se on enempi tätä yhteistoimintaa, koulun sisäistä ja ulospäin. Tällöistä toiminnan järjestämistä ja sitten aivan tuommoisten rutiiniasioiden hoitamista, ehkä niin kuin suureksi osaksi.” (Matti)*

Toisella haastatellulla koulunjohtajalla on niin suuri luottamus koulun selviämiseen ilman ulkopuolelta tulevaa ohjausta, että hän kertoi koulujen lakkauskeskusteluissa esittäneensä kustannussäästöjen hakemista mieluummin hallinnon yläpäästä kuin koulujen tasolta.

*”. . . Hyvässä tapauksessa esimerkiksi kyläkoululle riittäisi se, että annetaan riittävät taloudelliset resurssit, ja kun siellä on osaava henkilöstö, niin se pystyy kyllä hyödyttämään ja pitämään toiminnassa ja*

*tuottamaan hyvää tulosta siellä koulussa aivan omin avuin, sillä koululaitos poikkeaa kuntatasolla, ainakin tämmöisissä maaseutukunnissa, niin monista muista toiminnoista siinä, että kiistatta se paras asiantuntemus on juuri siellä koulussa. Sitä ei ole esimerkiksi siellä kunnan koulu- tai opetustoimen keskushallinnossa.” (Pekka)*

## 8. DISKUSSIO

Epäilin tutkimuksen käynnistysvaiheessa, kuinka motivoituisin tekemään toisen tutkielman ja vielä samasta aihepiiristä kuin ensimmäisen. Itsenikin yllättäen aihe vei mukanaan ja jaksoi kiinnostaa loppuun saakka. Osasta haastateltavistani sen sijaan huomasin, kuten jo todettua, että he joutuivat vastakkain sellaisen aiheen kanssa, jota he eivät olleet aikaisemmin joutuneet käsittelemään ja jota he eivät tunteneet hallitsevansa. Vaikka tämä asetelma osaltaan rajoittikin kovin syvälliseen analyysiin pääsyä, se myös tarjosi mahdollisuuden aidon tiedon lähteille pääsyyn.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten luokanopettajat ja koulunjohtajat kokevat normit käytännön työssään. Tutkimuksessa selvisi, että normit, joilla tässä tutkimuksessa tarkoitan hallinnollisia sääntöjä, ohjeita ja määräyksiä, eivät kovin olennaisesti kuulu luokanopettajan työtodellisuuteen. Normien ei koettu olevan konkreettisesti läsnä, vaan pikemminkin vaikuttamassa jossain tiedostamattomassa. Näin ollen olikin luonnollista, että opettajat katsoivat omaavansa suuren henkilökohtaisen autonomian työskennellä itsenäisesti. Tulos on samansuuntainen aikaisemman tutkimukseni virkamiesten näkemysten kanssa.

Tämänhetkiseen normien määrään luokanopettajat olivat tyytyväisiä, etenkin kun määrä oli selkeästi vähentynyt 1980-luvulta lähtien. Normeja ei haluttu enää lisää, paremminkin päinvastoin, joskaan normien määrän vähentämisessä ei katsottu voitavan mennä enää kovin paljon pidemmälle.

Pääosa normeista, joita luokanopettajat työnsä säätelijöiksi kokivat, liittyivät koulutyön puitteiden järjestämiseen eikä niinkään opetustyön sisältöön. Ylipäänsä opettajat varsin pitkälle hyväksyivät normien olemassaolon ja kokivat ne tarpeellisiksi mm. tietynlaista säännöllisyyttä ja yhtenevyyttä tarjoavina. Tämä näkyi siinäkin, että he hyvin vähän muistivat kapinoineensa turhilta tai jopa haitallisilta tuntuneita

normeja vastaan. Tämä normien olemassaolon hyväksyminen tuli esille myös edellisen tutkimukseni virkamiehillä.

Edellä sanotun perusteella on aika luonnollista, etteivät opettajat kokeneet normien noudattamista kovin merkittäväksi osaksi työtään. Luokanopettajan työ on siis puitteita säätelevistä normeista huolimatta hyvin konkreettista ja käytännönläheistä työtä.

Tutkimuksessa haluttiin näkökulman avartamiseksi käsitellä erikseen koulunjohtajien näkemyksiä normeista työssään. Olihan aihetta olettaa, että koulunjohtajat joutuisivat luokanopettajia enemmän tekemisiin normien kanssa. Koulunjohtajien keskeisiin kysymyksiin antamat vastaukset olivat kuitenkin hyvin samansuuntaisia luokanopettajan näkökulmasta annettujen vastausten kanssa. Koulunjohtajien haastatteluissa tuli esille aikaisemmissakin tutkimuksissa havaittu normien määrän vähenemisestä johtuva koulunjohtajan toimenkuvan muuttuminen pedagogisen johtajuuden suuntaan.

Tutkimuksen empiirinen osa antoi monin paikoin vahvistusta teoreettisessa viitekehyksessä esitetyille näkemyksille. Räisänen esimerkiksi näyttää tämän tutkimuksen pohjalta olleen oikeassa väittäessään, että koulu-uudistusten myötä opettajan työn hallinnollinen kontrolli on vähentynyt muunlaisen kontrollin kustannuksella. Korkeakoski, joka oli tutkinut opettajaa ja normia hieman eri näkökulmasta kuin tämä tutkimus, oli päätenyt tämän tutkimuksen kanssa samankaltaiseen johtopäätökseen, että säädökset ovat opettajan työssä taustalla ilman ohjaavuusvaikutusta.

Teoriaosuudessa katsottiin kasvatustieteessä olleen vallalla suuntautuminen konstruktivismiin behaviorismin kustannuksella. Tässä tutkimuksessa haastatellut koulunjohtajatkin asettivat koulun tehtävää pohtiessaan koulun ensisijaiseksi tavoitteeksi kasvattaa lapset pikemminkin itsenäisiksi kuin sääntöihin sopeutuviksi kansalaisiksi.

Kuten edellä esitetyt päätelmät osoittavat, tutkimuksen ongelmanasettelu ja toteutus kohtasivat sikäli hyvin, että tutkimuksen toteutuksella onnistuttiin saamaan vastauksia niihin kysymyksiin, joka tutkimuksen ongelmiksi asetettiin. Ongelmaksi haastatteluja tehdessä muodostui se, että asetettujen ongelmien pohjalta tehdyillä haastattelukysymyksillä ei päässyt aiheeseen niin syvälle, kuin oli tavoitteena. Tämä johtui mielestäni hyvin pitkälle siitä, että aihe oli joillekin haastatelluille sen verran vieras, että vastaaminen jäi pakostakin vähän pinnalliselle tasolle. Haastattelijan roolissa tuntui välillä siltä, että pyrkiessä auttamaan haastateltavia ymmärtämään kysymyksiä ja pääsemään vastaamisen alkuun tuli samalla ikään kuin huomaamatta johdatelleeksi vastauksia.

Luonnollisesti on pohdittava myös sitä, olivatko kysymykset parhaalla mahdollisella tavalla muotoiltuja. Kysymysten muotoiluun käytettiin aikaa, vaikka kysymysrunko löytyikin aikaisemmassa tutkimuksessa käyttämistäni kysymyksistä. Mielestäni kysymyksillä joka tapauksessa saatiin vastauksia, ei kovin syvällisiä, mutta kuitenkin vastauksia asetettuihin ongelmiin. Haastattelun valinnan tutkimusmenetelmäksi katson olleen ainoan mahdollisen juuri aiheen vierauden ja siitä johtuvan henkilökohtaisen kontaktin tarpeen vuoksi.

Tutkimuksen alusta lähtien oli selvää, että haastateltavien joukkoa ei kasvatettaisi kovin suureksi. Näin siksi, että tutkimuksella ei tavoiteltu yleistettävyyttä, vaan pienen tutkimusjoukon tarjoamaa mahdollisimman perusteellista näkemystä tutkimusongelmista. Jälkeenpäin voi kysyä, olisiko syvällisempään analyysiin pääsemiseksi pitänyt tutkimusjoukon valinnassa tehdä toisenlaisia valintoja, eli olisiko pitänyt valita enemmän sellaisia haastateltavia, joilla olisi voinut olettaa olevan riittävästi etukäteistietoa tutkimusaiheesta. Mielestäni tällä ratkaisulla olisi kuitenkin menetetty paljon tutkimuksen kattavuudesta ja aitoudesta. Kaiken kaikkiaan uskon, että suurempaan tutkimusjoukkoon vietyinä tämän tutkimuksen tulokset alkaisivat toistaa itseään. Näin siksi, että näinkin pienellä tutkimusjoukolla oli useiden kysymysten osalta havaittavissa merkittävää yhdenmukaisuutta.

Jokaisen tutkimuksen kunnianhimoisena tavoitteena on löytää uutta tietoa tutkimusaiheesta. Tässä tutkimuksessa keskeisenä ollutta normia on tutkittu paljon ja monesta näkökulmasta. Myös luokanopettaja on ollut lukuisien tutkimusten tarkastelukohteena. Sen sijaan tietämykseni mukaan ei normia ja luokanopettajaa ole aikaisemmin tutkittu saman tutkimuksen sisällä, ei ainakaan tämän tutkimuksen näkökulmasta katsoen. Tässä mielessä tämä tutkimus on varmasti tarjonnut jotain uutta kasvatustieteelle. Koulunjohtajien kokemuksia sääntelystä on käsitelty muutamassa tutkimuksessa.

Edelleen yksi tutkimukselta mielellään edellytettävä piirre on tutkimuksen tuottaman tiedon hyödyntämismahdollisuus. On varmaankin luonnollista olettaa, että uudesta tutkimusasetelmasta tehty tutkimus on uutta tietoa tuottaessaan aina hyödyllinen. Aika harvoin olen myös havainnut esimerkiksi kunnallishallintoon kohdistuvien normien vähentymistä käsitelleiden tutkijoiden perustavan näkemyksiään ns. ”ruohonjuuritason” kokemuksille, vaan pikemminkin erilaisten välillisten tahojen mieliteille.

Tutkimus osoitti myös niille, jotka haluavat entisestään vähentää normeja esimerkiksi koulutoimesta, että vaikka opettajat normien määrän vähentämistä hyvänä pitävätkin, he silti pitivät kohtuullisen normimäärän olemassaoloa välttämättömänä ja opettajan autonomiaa vaarantamattomana. Tulevien koululakien valmistelijoidenkin olisi hyvä pitää tämä mielessä, etteivät intoudu liialliseen normien vähentämiseen. Saattaahan kovin suuren kuntakohtaisen vapauden antaminen vaarantaa sen, mikä oli peruskoulu-uudistuksen johtoajatuksena ja jota haastateltavatkin pitivät tärkeänä. Tämä oli tasa-arvoisten ja yhdenvertaisten opiskelumahdollisuuksien tarjoaminen taloudellisesta asemasta riippumatta. Sinällään haastateltavat suhtautuivat etukäteisarvioita tehdessään vuoden 1999 alusta voimaantulleiden uusien koululakien sisältöön hieman levollisemmin mielin kuin teoriaosuudessa mainitut Opettaja-lehden haastattelemat opettajat.

Tämän tutkimuksen pohjalta on herännyt muutamia mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Kun tässä tutkimuksessa käsiteltiin hallinnollisia oikeusnormeja, olisi

mahdollista ottaa tutkittavaksi luokanopettajan suhde koulussa vallitseviin sosiaalisiin normeihin. Sosiaaliset normit liittyvät koulumaailmaan vähintään samassa määrin kuin oikeusnormitkin, mikä näkyi tässäkin tutkimuksessa mm. siten, että haastateltavien oli joissakin kysymyksissä selvästi helpompaa ajatella vastausta sosiaalisen normin tapauksessa. Yksi mahdollinen tutkimuskohde olisi myös oppilaiden suhde normeihin, ovathan oppilaat koulussa monien opettajien asettamien normien kohteena.



## LÄHTEET

Allardt, E. & Littunen, Y. 1972. Sosiologia. Porvoo: WSOY.

Eklin, M. 1971. Oikeusnormin asettaminen yhteiskunnassa: taloudelliseen toimintaan vaikuttavan oikeusnormin säätäminen funktionaalisesti tarkasteltuna. Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisusarja. Poliitiikan tutkimuksia 11. Helsinki. Väitöskirja.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Harjula, H. & Laakso, R. 1997. Kunnan hallintomenettely. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hoikka, P. 1994. Vapaakuntakokeilun seuranta: loppuraportti. Itsehallinto-projektin julkaisuja 3/1993. Sisäasiainministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.

Holopainen, T. 1969. Kunnan asema valtiossa: oikeudellinen rakennetutkimus: Eine rechtliche Strukturuntersuchung zur finnischen Rechtsordnung = Die Stellung der Gemeinde im Staat. Suomalaisen lakimiesyhdistyksen julkaisuja. A-sarja N:o 81. Helsinki. Väitöskirja.

Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika: suomalaisen yleissivistävän koulunjohtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol 514. Väitöskirja.

Jakku-Sihvonen, R. 1996. Rehtoreiden arvioita opetuksen saavutettavuudesta ja tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/1996. Helsinki: Opetushallitus, 221-223.

Johanson, J.-E., Jaakkola, A. & Virtanen, K. 1993. Normiselvitys: kuntien viranhaltijoiden käsityksiä valtion ja kuntien ohjauksen muutoksesta normilain voimaantulon jälkeen. Acta-sarja nro 13. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.

Jokivuori, P. & Vainio, T. 1991. Sosiologian perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

Klami, H. T. 1983. Ihmisen säännöt: tutkimus oikeuden olemuksesta, synnystä ja toiminnasta. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. Scripta lingua Fennica. Osa 42.

KM 1982:21. Normitoimikunnan mietintö. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

KM 1982:66. Kuntien valtionosuus- ja avustusjärjestelmän kehittäminen: II-ehdotus valtionosuusjärjestelmän uudistamiseksi. Helsinki: Sisäasiainministeriö.

KM 1983:3. Kuntien itsehallintokomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvosto.

KM 1996:4. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus: lausunnot komiteamietinnöstä. Helsinki: Opetusministeriö.

Korkeakoski, E. 1990. Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A 45. Lisensiaatintyö.

Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 139-140.

Kosonen, P. 1987. Hyvinvointivaltion haasteet ja pohjoismaiset mallit. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 48. Tampere: Vastapaino. Väitöskirja.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.

Laaksola, H. 1998. Eriarvoisuus lisääntyy ja eliittikoulut tulevat Suomeen. Opettaja 27-31, 7.

Leino, A.-L. & Leino, J. 1995. Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.

Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena Kustannus, 35-36.

Merikoski, V. 1980. Valtiotietoa paloittain. Studia Liberalia 4. Helsinki: Librum.

Mäkinen, P. 1995. Kunnallisen itsehallinnon jäljillä. Kunnallisan kehittämissäätöön tutkimusjulkaisut, nro 8. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätö.

Niemi, Hannele. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2: Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.

Niemi, Hannele. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 33-37.

Niemi-lilahti, A. 1992. Itsehallinnon ideaalimallin kehitys ja reaalimaailma: ideaalittyypin metodi kunnallisen itsehallinnon käsitteen ja pohjoismaisen hyvinvointivaltion itsehallinnon tulkinnassa. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia no 163. Tutkimuksia 11. Väitöskirja.

Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 107.

Nyky-suomen sanakirja. 1996. Osa 3. Porvoo: WSOY.

Ojala, I. 1997. Koulu vapautuu - kuka tekee valinnat?: rehtorien ja koulunjohtajien arvioita koulutuspalveluista vuonna 1995. Acta-sarja nro 72. KuntaSuomi 2004 – tutkimuksia. Nro 5. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Oulasvirta, L. 1996. Kuinka kunta toimii. Helsinki: Kuntakoulutus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Pitkänen, P. (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Yhteiskuntaetiikka-sarja. Helsinki: Edita.

Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota?: valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.

Rasila, M. 1996. Koulujärjestelmän talouden pelisäännöt. Teoksessa H. Myyrä (toim.) Koulun puolesta. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 83-85.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

Roos, J. P. 1981. Elämäntapojen tyypeistä elämäkertojen valossa. Sosiologia 4, 297.

Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1986. Kunnan kouluhallinto. Porvoo: WSOY.

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 31. Väitöskirja.

Saipio, H., Niittylä, L. & Vartiainen-Hynönen, E. 1996. Kunnallisen viranhaltijan oikeusasema. Helsinki: Nebo.

Salli, P. 1988. Uudelleenarviointi kunnallishallinnossa. Raportti eräistä kunnallishallinnon uudistamisen suuntaviivoista. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.

Siekkinen, K. 1993. Opettaja kunnallisen opetussuunnitelman toteuttajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Sipponen, K. 1965. Lainsäädäntövallan delegoiminen: tutkimus lainsäädännön teoriasta ja oikeussäätöjen hierarkiasta. Suomalaisen lakimiesyhdistyksen julkaisu. A-sarja N:o 68. Helsinki. Väitöskirja.

Sulkunen, P. 1994. Johdatus sosiologiaan. Porvoo: WSOY.

Suopohja, H. & Liusvaara, L. 1998. Oikeudellinen vastuu opetustoimessa. Helsinki: Suopohja - Liusvaara.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tala, J. 1988. Keskustelua oikeudellistumisesta. Teoksessa K. Tuori (toim.) Teorioita oikeuden kehityksestä – esittelyjä ja erittelyjä. Helsingin yliopiston julkisoikeuden laitoksen julkaisuja D 1, 167.

Tiihonen, P. 1986. Kansalaisen itsehallinnon laajentaminen: HM 51[sup 2] §:n mukainen kansalaisten itsehallinto kuntaa suuremmalla hallintoalueella. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol 208. Väitöskirja.

Tiihonen, P. & Vehkamäki, P. 1985. Julkinen hallinto: yhteiskuntatalouden perusteet. Porvoo: WSOY.

Tolvanen, U. 1995. Kouluhallinnon näkyvällä organisaatiokulttuurin tasolla ilmenevä sisäinen palvelukyky: byrokraattisesta kulttuurista tulokulttuuriin Viitasaaren kouluhallinnossa? Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Uotila, Jaakko. 1963. Päätösvallan siirtäminen Suomen valtionhallinnossa. Suomalaisen lakimiesyhdistyksen julkaisuja. A-sarja N:o 67. Helsinki. Väitöskirja.

Uotila, J., Laakso, S., Pohjalainen, T. & Vuorinen, J. 1989. (Uotila ym.) Yleishallinto-oikeus pääpiirteittäin. Suomalaisen lakimiesyhdistyksen julkaisuja. B-sarja N:o 193. Tampere.

Vartola, J. & af Ursin, K. 1987. Hallintovirkamieskunta Suomessa: Suomen akatemian rahoittaman tutkimusprojektin ”Virkamieskunta, hallinto- ja yhteiskunta” peruseräraportti. Tampereen yliopisto. Julkishallinnon julkaisusarja A n:o 2.

## LIITE 1. Keskeisimmät luokanopettajille esitettyjen kysymysten teemat

- minkälaisia normeja olet työssäsi kohdannut?
- mitä mieltä olet normien tarpeellisuudesta?
- mitä mieltä olet luokanopettajan työtä säätelevien normien määrästä?
- miten normien määrä on muuttunut kahden viimeisen vuosikymmenen aikana?
- saatko mielestäsi työskennellä tarpeeksi itsenäisesti?
- mikä osa työstäsi on normin noudattamista?
- onko normeilla vaikutusta työmotivaatioon?

## LIITE 2. Keskeisimmät koulunjohtajille esitettyjen kysymysten teemat

- miten koulunjohtajan tehtävät ovat muuttuneet kahden viimeisen vuosikymmenen aikana?
- miten normien määrä on muuttunut kahden viimeisen vuosikymmenen aikana koulunjohtajan näkökulmasta katsottuna?
- mitä mieltä olet koulunjohtajana normien tarpeellisuudesta?
- mikä osa koulunjohtajuudesta on normin noudattamista?