

Matti Rautiainen

## Keiden koulu?

Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä  
koulukulttuurin yhteisöllisyydestä



Matti Rautiainen

Keiden koulu?

Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä  
koulukulttuurin yhteisöllisyydestä

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedtin salissa  
joulukuun 13. päivänä 2008 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

# Keiden koulu?

Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä  
koulukulttuurin yhteisöllisyydestä

Matti Rautiainen

Keiden koulu?

Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä  
koulukulttuurin yhteisöllisyydestä



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Editors

Pauli Kaikkonen

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Elli Rautiainen 6 years old.

URN:ISBN:978-951-39-3441-5

ISBN 978-951-39-3441-5 (PDF)

ISBN 978-951-39-3406-4 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2008, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2008

## ABSTRACT

Rautiainen, Matti

Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2008, 180 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 350)

ISBN 978-951-39-3441-5 (PDF), 978-951-39-3406-4 (nid.)

Summary

Diss.

During the last two decades there has been much discussion about trends affecting the subject teacher profession and education. Increasingly, subject teachers are doing other work in school than teaching their own subjects. Changes in the subject teacher's profession mean pressure to change teacher education. Currently this education emphasizes the learning process and methodology. For example, aspects of community in school culture have traditionally occupied a minor position in the education of subject teachers.

This dissertation investigates students' conceptions of community in school culture. The data were collected from students' essays with the title: what community should there be in school culture? What does it require of the members of the community? The resulting 221 essays were analyzed using the traditions of phenomenography and hermeneutics. In the study, students' conceptions were compared with the idea of democracy and political ideologies such as anarchism, liberalism and conservatism.

According to students, school is a community where there should be strong equality and mutual respect. They have a powerful belief in interaction between teachers and pupils. The problems in school can be solved through greater co-operation, collegiality and discussion. This change is not possible without pupils' participation. Students are ready to give more power to pupils but only within certain limits. Students' have very conflicting conceptions. They believe in equality and discussion, and generally support the values of strong democracy. At the same time they want to preserve school as it has been in the past: teachers are the school's most powerful group and it is their responsibility to decide about the school. For the majority of students, the principal is only an administrative official, not a real leader of the school.

Even if students' conceptions reveal many tensions between the old tradition of school and the new way of thinking, students nevertheless wish to change the state of schools in the direction of a stronger community.

Keywords: community, school culture, subject teacher education.

**Author's address** Matti Rautiainen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä  
P.O.Box 35  
FIN-40014 University of Jyväskylä  
E-mail: maanra@edu.jyu.fi

**Supervisor** Professor Pauli Kaikkonen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Professor Eero Ropo  
Department of Teacher Education  
University of Tampere, Finland

Professor Arja Virta  
Department of Teacher Education  
University of Turku, Finland

**Opponent** Professor Arja Virta  
Department of Teacher Education  
University of Turku, Finland

## ESIPUHE

Tämän väitöskirjan perustana on ollut opetuskokeilu, joka käynnistyi vuonna 2000 sekä oma kiinnostukseni opettajan ammatin yhteisöllisyyttä kohtaan. Kokeilu alkoi pienimuotoisena interventiona aineenopettajakoulutuksen sisältöihin ja muotoihin. Tavoite oli tukea eri aineiden opettajaopiskelijoiden välistä yhteistyötä: aluksi lähinnä opiskelijaryhmien keskusteluja siitä, mikä työssä ja koulutuksessa on yhteistä, mikä erilaista. Itseäni kiinnosti tuolloin se, miten opettajien välistä yhteistyötä opettajankoulutuksessa voitaisiin edistää. Omat kokemukseni koulutuksesta ja opettajien välisestä yhteistyöstä koulussa olivat hyvin yhteneväiset sen maailman kanssa, mitä olin tutkimuksista lukenut: yhteistyötä ei juuri ole. Idealismini voimin aloin ideoimaan ja toteuttamaan ajatusta yhteistyön koulusta lähemmäksi opettajankoulutuksen arkea.

Lähtökohtaa voi kuvata idealistisuuden lisäksi jopa naiiviksi, sillä uskoin tahdon ja kyvyn yhteistyöhön voittavan mahdolliset esteet. Naiivius on sittemmin ainakin hieman kaventunut, mutta idealismi ei toivon mukaan lainkaan. Tuosta vuonna 2000 alkaneesta kokeilusta on tullut vakiintunut osa opettajan pedagogisia opintoja. Se on laajentunut, mutta tavoite pysynyt ennallaan. Edelleen tavoitteena on tutkia yhdessä aineenopettajan ammatin yhteisyyttä. Kyseessä on kuitenkin edelleen pikemminkin mahdollisuus tarkastella koulua yhteistyön ja yhteisöllisyyden näkökulmasta kuin rakenteellinen koulutuksen punainen lanka.

Minulle opettajana ja tutkijana muutos on ollut dramaattinen. Oman työn tutkiminen on tuonut perustyöhön laajempaa teoreettista ja käsitteellistä näkemystä siitä, mitä oikeastaan olen tekemässä. Se on samalla vienyt myös näkökulmani yhteistyön ja yhteisöllisyyden osalta uuteen suuntaan – käytänteistä peruskysymysten äärelle, joista perustavimpia on kysymys siitä, mitä koulussa oikeastaan tehdään ja kenen ehdoilla. Kysymys on vallasta ja sen jakautumisesta tai jakautumattomuudesta sekä toimintakulttuurin peruseriaatteista ja -käytänteistä.

Tämä tutkimus on usean vuoden projektin päätepiste. Vaikka fokuksessa ovat aineenopettajaopiskelijoiden käsitykset, tutkimuskysymys on syntynyt opetuskokeiluun liittyneiden pro gradu -tutkielmani (2003) ja lisensiaatintutkimukseni (2005) tulosten pohjalta. Siksi niiden näkökulma myös tässä tutkimuksessa on tärkeä ja toimii samalla oman tutkimusprojektini pitkäikäiseksi leikkauksena.

Seitsemän vuotta sitten aloitin kasvatustieteen syventävät opinnot professori Pauli Kaikkosen ryhmässä ja hänen ohjauksessaan olen tehnyt myös jatkoopinnot. Koen kuuluneeni monellakin tapaa etuoikeutettujen joukkoon saadesani ohjaajaksi juuri Paulin. Hänen asiantuntemuksensa ja asenteensa nuorempaa tutkijaa kohtaan on ollut tutkimusprosessini merkittävä kulmakivi. Suuret kiitokset kaikesta, Pauli! Kiitän myös professori Pentti Moilasta, joka oli tarkastajana gradussani, lisensiaatintyössäni ja luki myös tämän käsikirjoituksen ennen sen lähettämistä esitarkastukseen.



Työn esitarkastajien, professori Arja Virta Turun yliopistosta ja professori Eero Ropo Tampereen yliopistosta, tarkka ja kriittinen perehtyminen käsikirjoitukseeni sai minut palaamaan vielä useaan kertaan tutkimukseni peruskysymyksiin ja valintoihin. Suuret kiitokset molemmille käsikirjoitukseni arvioinnista. Kiitän myös lehtori Tuuli Murtorinnettä, joka teki kielenhuollon käsikirjoituksen esitarkastusvaiheessa sekä lehtori Glyn Hughesia, joka teki saman englanninkielisille osille.

Syksyllä 2007 minun oli mahdollista jäädä lehtorin työstäni virkavapaalle Ellen ja Artturi Nyysösen säätiöltä saamani vuoden apurahan turvin. Sen avulla pystyin vuoden ajan keskittymään täysipainoisesti kirjoitustyöhön ja näin saattamaan tämän prosessin loppuun. Taloudellista tukea olen saanut työhöni myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta.

Tulin opettajankoulutuslaitokseen töihin vuonna 1999 Viitaniemen Matin sijaiseksi. Matti oli oma opettajankouluttajani ja tärkeä kollega ensimmäisten opettajankouluttajavuosien aikana ja erityisesti haluan kiittää häntä siitä, että hän kannusti ja osaltaan myös mahdollisti sen, että ylipäättänsä jatkoin kasvatustieteen opintoja. Opettajankoulutuslaitos on ollut kaikkien miellyttävä työympäristö. Ilman vahvaa sidettä kollegoihin oma ammatillinen kehittyminen ei ole mahdollista. Erityisesti haluan kiittää kahta laitoksemme ryhmää, johon olen saanut kuulua. Ensinnäkin integraatioryhmää, jossa oleminen on merkinnyt henkisesti uutta opettajankoulutusta ja toiseksi Tekstin Hurma ja Surma -ryhmää inspiroivasta rajojen etsimisestä.

Onnellisuus ja tyytyväisyys luovat perustan myös työstä nauttimiselle. Lapsuudenkodissani vallitsi voimakas arvostus koulutusta ja lukemista kohtaan. Vanhempani eivät myöskään ohjanneet tai estäneet valintoja, joita omalla koulutuspolullani tein. Heidän antamasta tuesta, luottamuksesta ja vapaudesta olen heille ikuisesti kiitollinen. Toivon, että pystyn antamaan tuon saman tunteen lapsilleni Leenalle, Leolle, Ellille ja Kaarlle. Heitä, kuten vaimoani Susannaa kiitän onnellisuudesta ja tyytyväisyydestä elämään. Susannalle kiitos myös tähän työhön liittyvistä ajatuksista ja keskusteluista.

Aleksis Kiven päivänä 10.10.2008

Matti Rautiainen

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

SISÄLLYS

KUVIOT JA TAULUKOT

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Demokratian paluu yhteisöllisyyskeskusteluun: lyhyt historiallinen johdanto .....	11
1.2	Demokratian idea .....	13
1.3	Tutkimuksen keskeiset käsitteet: yhteisöllisyys ja koulukulttuuri ....	16
1.4	Tutkimuskohteena aineenopettajan työ .....	18
1.5	Tutkimuksen rakenne .....	20
2	VUODET TUKIMUKSEN PARISSA: opetuskokeilun tutkimisesta käsitysten tutkimiseen.....	22
2.1	Miten kiinnostukseni yhteisöllisyyden problematiikkaan syntyi? ....	22
2.2	Kokemuksia kokeilusta.....	24
2.2.1	Kartoitus ensimmäisestä sekaryhmäkokeiluvuodesta .....	24
2.2.2	Toiminnan kehittäjästä toiminnan tutkijaksi .....	25
2.3	Kokeilun yleisestä kartoittamisesta tarkennettuihin tutkimuskysymyksiin.....	27
2.3.1	Ongelmalähtöiseen opiskeluun sekaryhmissä.....	27
2.3.2	Jännitteet ryhmissä.....	28
2.3.3	Yhteisöllisyyttä koskevan tutkimuskysymyksen syntyminen ..	32
3	KOULU, OPETTAJA JA OPETTAJANKOULUTUS.....	34
3.1	Koulun tarkoitus .....	34
3.2	Opettajan ammatin luonne.....	37
3.2.1	Historia: didaktinen osaja ja autonominen työnsä sankari.....	37
3.2.2	Yksin puurtamisesta yhdessä tekemiseen .....	39
3.3	Opettajankoulutus opettajuuden määrittäjänä .....	45
3.3.1	Akateeminen opettajankoulutus ja opettajuus .....	45
3.3.2	Aineenopettajakoulutuksen kehittyminen: historiallinen katsaus.....	48
3.3.3	Yhteisöllisyys koulutuksessa .....	51
3.3.4	Koulutuksen uudistamisen vaatimuksia .....	52
3.4	Opettajankoulutuksen kansainväliset tuulet.....	54
4	TUTKIMUKSEN YLEISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN .....	58
4.1	Käytännön interventiosta käsitysten tutkimiseen .....	58
4.2	Pyrkimys ymmärtämiseen .....	59
4.3	Tutkimuksen toteuttaminen.....	64

4.3.1	Aineiston keruu .....	64
4.3.2	Analyysin lähtökohta: fenomenografinen tutkimusote .....	65
4.3.3	Aineiston analyysi.....	67
4.4	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kysymykset.....	72
4.4.1	Luotettavuus .....	72
4.4.2	Eettisyys.....	74
5	OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSET YHTEISÖLLISYYDESTÄ KOULUKULTTUURISSA .....	79
5.1	Taustaa .....	79
5.2	Mitä yhteisöllisyys on? .....	81
5.2.1	Yhteinen päämäärä ja säännöt.....	81
5.2.2	Opettajat: koulun yhteisöllisyyden sydän.....	83
5.2.3	Keskusteleva ja yhdessä toimiva koulu .....	86
5.2.4	Yhteisölliset arvot: tasa-arvo, avoimuus ja toisen kunnioittaminen .....	89
5.2.5	Tunne yhteisöllisyydestä.....	93
5.3	Miten yhteisöllisyyttä voidaan parantaa? .....	95
5.3.1	Lisää osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia oppilaille...	95
5.3.2	Oppiaineintegraatio .....	98
5.3.3	Rehtori: visionääri vai välttämätön virkamies? .....	99
5.3.4	Reflektio ja keskustelemisen kyky .....	101
5.4	Mitkä seikat estävät yhteisöllisyyden muodostumista? .....	103
5.4.1	Tulehtunut vuorovaikutus: kuppikuntia, kiusaamista ja egoismia .....	104
5.4.2	Yksin tekemisen kulttuuri koulussa .....	106
5.5	Yhteenvetoa opiskelijoiden käsityksistä.....	108
6	KONSERVATISMIN KAIKU JA MUUTOKSEN SIEMEN .....	111
6.1	Ristiriitainen käsitys omasta asemasta .....	111
6.2	Tutkimuksen keskeiset käsitteet.....	113
6.2.1	Koulukulttuuri.....	113
6.2.2	Yhteisö ja yhteisöllisyys .....	117
6.3	Kenelle koulu kuuluu – kenen ehdoilla sitä rakennetaan? .....	121
6.3.1	Yhteisöllisyys politiikan silmin .....	122
6.3.2	Demokraattinen yhteisöllisyyskulttuuri suomalaisessa koulussa .....	125
6.4	Millaista demokratiaa opiskelijat haluavat kouluun? .....	128
6.4.1	Perustana vapaus – rajoitettu ja rajoittamaton .....	128
6.4.2	Koulu politiikan tilana – vaihtoehtoja.....	131
6.4.2.1	Anarkismi – yksilö on yhteisöllinen.....	134
6.4.2.2	Liberalismi – yhteisö on yksilölle alisteinen.....	137
6.4.2.3	Konservatismi – auktoriteetti ja perinteet kunniaassa....	141
6.4.2.4	Yhteenvetoa opiskelijoiden käsityksistä.....	142

7	PALUU KOULUKONTEKSTIIN - uutta suuntaa koulutukselle .....	146
	SUMMARY .....	151
	LÄHDELUETTELO.....	155
	LIITTEET	
	Liite 1 Kyselylomake syksyn sekaryhmätyöskentelystä 2001.....	171
	Liite 2 Luento-osuuden itsenäinen tehtävä vuonna 2004 .....	174
	Liite 3.Esimerkki opiskelijan vastauksesta vuodelta 2004 ja sen analyysi .....	175
	Liite 4.Opiskelijoiden käsitykset yhteisöllisyydestä koulukulttuurissa (kategoriat).....	178

## KUVIOT

KUVIO 1	Fenomenografisten kategorioiden tasot.....	69
---------	--	----

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Kolme koulutodellisuutta Suorannan (2003) mukaan.....	40
TAULUKKO 2	Merkityksen tasot.....	63
TAULUKKO 3	Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit.....	73
TAULUKKO 4	Kulttuurin tehtävät organisaatiossa .....	114
TAULUKKO 5	Identiteetin, uhmakas ja itsetuntoinen yhteisö.....	118

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Demokratian paluu yhteisöllisyyskeskusteluun: lyhyt historiallinen johdanto

Yhteiskunnallisen elämän keskeisiä kysymyksiä on rajanveto yksilöllisen vapauden ja yhteiskunnallisen (yhteisöllisen) vastuun välillä. Problematiikan taustalla on ihmisen luonteeseen palaava kysymys: dominoiko ihmisen luonnetta oman edun tavoittelu vai luja yhteenkuuluvuuden tunne lajitovereihinsa? Tuo kysymys ja filosofinen sitoutuminen jompaankumpaan lähtökohtaan on leimannut länsimaista filosofista ajattelua antiikista alkaen. Kysymys on merkittävä myös koulun olemuksen kannalta. Missä määrin se on tai sen tulisi olla yksilöiden koulu? Missä määrin yhteisön koulu?

Akuutiksi kysymys nousi uuden ajan alussa, jolloin keskustelu valtiovallan ja kansalaisten (alamaisten) välisestä suhteesta kiihtyi. Thomas Hobbes (1588-1679) esitti teoksessaan *Leviathan* (1651) keskeisimmät ideat poliittisesta teoriastaan, jonka lähtökohtana oli näkemys ihmisistä, jotka väistämättä kamppailevat toistensa kesken vallasta, sillä valta on useimmiten ensimmäinen asia, joka liittyy ihmisten suhteisiin. Vallan Hobbes puolestaan määritteli toisen henkilön vallan ylittämiseksi – määräysvallaksi muun tai muiden vallan yli. Koska toinen Hobbesin ihmistä luonnehtiva piirre on pyrkimys välttää sellaista, mikä on hänelle paha, luonnontilassa olevien ihmisten tila on synkkä: vaikka ihmiset ovat yhtäläisiä ja tasa-arvoisia, ihmiset ovat toisilleen vihollisia: vallitsee ”kaikkien sota kaikkia vastaan” – kilpailun ja epäluottamuksen tila. Ihminen ei kuitenkaan Hobbesin mukaan ole perusluonteeltaan paha, vaikka yksilöiden välillä on luonnontilassa paljon eroja. Luonnontilan olosuhteet asettavat ihmiset tällaiseen olotilaan. (Hobbes 1999, 121–125; Wiberg 1984, 81–83.)

Päästäkseen pois tästä kurjuuden alhosta ihmiset perustavat valtiovallan tekemällä sopimuksen muiden ihmisten kanssa. Tässä sopimuksessa he luovuttavat osan oikeuksistaan, omasta vallastaan toisten käyttöön. Tätä siirrettyä suvereenia valtaa voi käyttää yksi henkilö (monarkia), joukko henkilöitä (aristokra-

tia) tai koko kansa (demokratia). Kerran tehtyä sitoumusta ei sittemmin enää voida Hobbesin mukaan muuttaa. (Hobbes 1999, 137, 162, 171.)

John Locke (1632–1704) vei Hobbesin ideaa eteenpäin tuomalla mukaan kansalaisten oikeuden valtiiovallan kumoamiseen – oikeuden muuttaa kerran laadittua sopimusta. Jos valtaapitävät alkavat toimia itsekkäästi ja valta saa despoottisia muotoja, jotka eivät enää takaa sopimuksen alkuperäistä tehtävää – turvallisuutta, sopimus menettää laillisuutensa ja voidaan oikeutetusti vaihtaa. (Locke 1995, 173–174.) Locken merkitys liberalismiin ”isänä”, teoreetikkona, johon useat myöhemmät poliittiset ajattelijat ja filosofit palaavat, on kiistämätön. Yhteiskunta tuli Locken mukaan rakentaa järjen, ei perinteiden varaan. Itse yhteiskunnan muotoutumisessa merkittävää on yksittäisten ihmisten toiminta. (Yrjönsuuri 1995, 23.)

Sopimusteoreetikoista Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) käsitys ihmisen luonnontilasta poikkeaa huomattavasti edeltäjistään (Hobbes ja Locke) ja näin Rousseau viitoitti yhteiskuntasopimuksesta käytävää keskustelua uusille urille. Rousseau mukaan ihmistä hallitsee luonnontilassa kaksi piirrettä, jotka ovat tyypillisiä kaikille eläimille: itsensä (olemassaolonsa) suojele ja yhteenkuuluvuus lajitovereittensa kohtaan. Kulttuurin kehittyminen on murtanut tämän luonnollisen perustan ja johtanut ihmisten eriarvoistumiseen, muun muassa omaisuuden suhteen. Tästä seuraa Rousseau mukaan tarve järjestyksen ja turvallisuuden takaamiseksi niille, joilla on enemmän etuisuuksia. Toisin kuin Hobbesilla ja Lockella, Rousseau mukaan tällainen poliittinen yhteisö muodostuu suojaamaan yksityisiä, ei kaikkien yhteistä etua. Syntyneitä yhteisöä leimaa ihmisten välinen kilpailu omaisuudesta ja muista eduista. (Tolonen 1984, 113–116.)

Rousseau tekeekin selkeän eron käsitteiden ’kaikkien tahto’ ja ’yleistahto’ välillä. Näistä ensimmäinen viittaa kilpailuun yksilöiden eduista, sillä ’kaikkien tahto’ on ainoastaan yksityistahtojen summa. ’Yleistahto’ puolestaan viittaa yhteisön jäsenillä olevaan yhteen ja yhteiseen tahtoon, jonka tarkoituksena on yhteisön säilyminen ja hyvinvointi ja leimaa antavana piirteenä rauhanomaisuus, yhteistunto ja tasa-arvoisuus. Tämä ideaali rikkoutuu silloin, kun pienet ryhmät pyrkivät ja pystyvät vaikuttamaan siihen, mitä koko yhteisö tekee. Rousseau mukaan yhteisössä ei enää tällöin vallitse yleistahto, vaan sitä ohjaavat yksityisten tahdot. Tämä ei kuitenkaan merkitse yleistahdon tuhoutumista, ainoastaan sen joutumista toisten tahtojen valtaan. (Rousseau 1988, 164–167.)

Yhteiskuntasopimuksen perusta onkin yleistahdossa, joka takaa, ettei yksilön tarvitse luopua vapaudestaan ja alistua toisen tahtoon yhteisön siirtyessä luonnontilasta yhteiskunnan tilaan. Kansalla säilyy toisin sanoen oikeus valtaan ja valtion suvereniteettiin, vaikka itse yhteiskunnallinen kehitys saattaa johtaa siihen, että yhteisöä johdetaan yksityisen, ei yhteisen edun näkökulmasta. Toisin kuin Hobbes ja Locke, Rousseau näkee ihmisen kulttuurisen kehityksen etäännyttämisenä luonnontilassa vallitsevasta yhteenkuuluvuuden tunteesta. Rousseau demokratian ideaali, ydin, edustaa välitöntä demokratiaa, jossa yleistahto voi tulla esiin, eikä sorru edustuksellisen demokratian vaaraan, yleistahdon muuttumiseksi kaikkien tahdoksi. (Kyntäjä 1989, 128–129.)

Näiden kolmen ajattelijan politiikkaa koskevien tutkimusten ja teoretisoinnin merkitys poliittisten ideologioiden synnylle on suuri. Locken esittämät ajatuk-

set kehittyvät liberalismissa, Rousseauin sosialismissa ja anarkismissa. Hobbesia puolestaan käyttivät konservatiivit puolustaessaan edellisten yhteiskuntajärjestelmää koskevaa kritiikkiä. Vaikka filosofian vieminen osaksi toimintaa merkitsee filosofin ajatusrakennelman kärjistämistä, jopa väärin tulkittamista, merkittävää on uusi historiallinen tilanne, jossa syntyvät ja realisoituvat mahdollisuudet nähdä yhteiskuntajärjestelmä toisin. Ranskan ja Pohjois-Amerikan (Yhdysvallat) vallankumoukset merkitsevät tässä mielessä kulminaatiopistettä. Ne veivät käytäntöön Locken ja Rousseauin esittämät ajatukset kansalla olevasta oikeudesta palauttaa suvereniteetti omiin käsiin ja tarvittaessa muuttaa poliittista järjestystä.

Mainittujen vallankumousten jälkeinen reilun kahden sadan vuoden historia on länsimaissa merkinnyt yhteiskunnallista kehitystä, jota voidaan kuvata sanalla demokratisoituminen. Muun muassa Francis Fukuyama (1992) pitää historian tietä loppuun kuljettuna: markkinatalous ja demokratia ovat ihmiskunnan kruunu ja lopputulos. Näin ainakin oma aikamme vahvasti käsittää. Demokratia on ihanne, josta vallitsee laaja yksimielisyys ainakin läntisissä demokratioissa. (Tomperi & Piattoeva 2005, 247).

Ihanne ja yhteiskunnallinen todellisuus ovat kuitenkin kaksi maailmaa, joiden välillä ei ole yhtäsuuruusmerkkiä. Poliittiset teoriat antavat käsitteellisen kehikon tavoitella muutosta tai ymmärtää ihmisyhteisöjen toimintaa ja organisoitumista. Itse toiminta on paljon monimuotoisempaa kuin poliittisten teorioiden myllerryskenttä. Muun muassa kirkon merkitys suomalaisen kansanopetuksen ja koulutuskulttuurin synnyssä ja kehittämisessä on kiistaton ja ulottuu nykykouluun saakka. Suomalaisen kansan- ja perusopetuksen historiassa näkyvin poliittinen interventio tehtiin peruskoulu-uudistuksen myötä 1970-luvulla. Samassa yhteydessä syntyi koulua koskeva demokratialiike, joka kuitenkin jäi historialliseksi kokeiluksi. Vähintään viimeisten neljänkymmenen vuoden ajan voidaan sanoa koulun pyrkineen tavoitteiden tasolla demokraattiseen toimintakulttuuriin, vaikka tulokset eivät kaikkien ole olleet toivotunlaisia.

## 1.2 Demokratian idea

Käsitteenä demokratia on kaikkea muuta kuin selkeä tai ongelmaton. Jo historiallisesti käsitteellä on ollut eri kaiku kuin nykyisin, kun sen nimeen läntisissä demokratioissa vannovat yhdellä suulla niin poliittinen vasemmisto, keskusta kuin oikeisto (Moyn 2006, 1). 1800-luvulle saakka käsitteellä oli pääasiassa negatiivinen sisältö, jolla viitattiin vallan (valtion) muotoon, jossa enemmistö terrorisoi vähemmistöä. Jo Aristoteleella demokratia oli kansanvallan vääristynyt muoto (valtaa käytetään oman edun mukaisesti), jossa kansan enemmistöllä eli köyhälistöllä oli valta. Vastakohtana demokratialle oli *politeia*, oikea valtiomuoto, jossa kansalaisten enemmistö käyttää valtaa kaikkien edun mukaisesti. (Berndtson 1992, 184.)

Demokratiaa käytetään nykykielessä hyvin laajasti mitä erinäisimmissä yhteyksissä. Sillä on pitkä historia ja sen sisältö on laaja. Demokratiaa käsittelevien



teorioiden kirjo on niin ikään varsin mittava, erityisesti kun tarkastellaan demokratiaa toimintoina, päätöksentekoprosesseina tai seurauksina. (Hansen 2007, 18–19.) Ylipäätään demokratia voidaan määritellä muodon tai sisällön painotuksista riippuen eri tavoin (ks. esimerkiksi Berndtson 1992, 187–202). Täten ei voida sanoa, että demokratialle olisi olemassa jokin oikea määritelmä. Sen sijaan demokratian perusedellytykset voidaan määritellä. Niitä ovat tietyt muodolliset oikeudet (kuten vapaus ilmaista mielipide), joilla taataan, että kaikilla on periaatteessa samanlaiset mahdollisuudet tuoda näkemyksensä esille ja pyrkiä saamaan niille kannatusta. (Berndtson 1992, 190.)

Länsimaisen demokratian juuret ovat antiikin kaupunkivaltioiden, erityisesti Ateenan, henkisessä perinnössä, mutta tämän päivän Suomessa demokratia pikemminkin viittaa hallintojärjestelmäämme, johon kuuluvat muun muassa vapaat vaalit ja vapaa lehdistö (Tomperi & Piattoeva 2005, 247). Tämä poikkeaa radikaalisti siitä, miten demokratia ymmärrettiin esimerkiksi antiikin Ateenan kaupunkivaltiossa. Muun muassa Aristoteleen mukaan hyvään elämään kuuluvat poliittinen osallistuminen ja yhteisistä asioista huolehtiminen (Knuutila 1984, 39–40). Tämän mukaisesti demokratia ei ole jotain erillistä ihmisen elämässä, vaan keskeinen osa ihmisen elämää ja ihmisyyttä. Näkemyksellä, jossa politiikka läpäisee ihmisen elämän, Tomperi ja Piattoeva nimittävät radikaalidemokratiaksi (Tomperi & Piattoeva 2005, 248). Keskeisistä kasvatusteorioista näkemys on vahvimmin esillä John Deweyllä (1859–1952).

Mikäli demokratian sisältö sitoutuu ajatukseen elämäntavasta, sen asema kasvatuksessa on erilainen kuin esimerkiksi silloin, kun demokratia nähdään hallintotapana. Jos demokratia nähdään yhteisöllisenä osallistumisena, kasvatuksen tulee rakentua sellaiseksi, että se sisältää mahdollisuuksia toimia tuon idean mukaisesti. Kasvatuksen tulee siis mahdollistaa lapsille ja nuorille osallistuminen yhteisölliseen toimintaan demokratian arvoihanteiden hengessä.

Koulun merkitys tämän demokraattisen elämäntavan toteuttajana ja määrittelijänä on keskeinen. Perusopetuksen opetussuunnitelma kuvaa tätä tavoitetta, perusopetuksen tehtävää seuraavasti:

”Perusopetus on osa koulutuksen perusturva. Sillä on sekä kasvatus- että opetus-tehtävä. Sen tehtävänä on toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa.

Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen.

Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 6.)

Opetussuunnitelman yhtenä tavoitteena on edistää yhteisöllisyyttä. On kuitenkin eri asia, miten tämä tavoite toteutuu. Vaikka suomalaiset peruskoulut voivat

poiketa toimintakulttuuriltaan hyvinkin paljon toisistaan, yleisesti suomalaisen kouluun ei voi liittää määrettä aktiivisista ja osallistuvista oppilaista. Syytä on haettu nuorten vähäisestä kiinnostuksesta, passivoivista rakenteista ja koulun historiallisesta kehityksestä. Samaa voi sanoa myös opettajankoulutuksesta ja sen toimintakulttuurista: aktiivisuus suuntautuu muualle kuin toimintaan omassa opinahjossa. Tässä mielessä demokratiakasvatuksen voi sanoa olevan varsin ohutta. (Suutarinen ym. 2001; Ahonen 2005; Tomperi & Piattoeva 2005; Rautiainen 2006; Suutarinen 2006; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006; Arponen 2007, Hansen 2007.)

Ajatus demokratiasta ihmisen elämäntapana ja sen läpinäkyvyytenä kaikkialla yhteiskunnassa, on luonnollisesti herättänyt paljon keskustelua siitä, voiko pienelle lapselle tai ylipäättään täysi-ikäisyyttä saavuttamattomalle lapselle antaa osallisuutta yhteiskunnassa tai edes koulussa ja jos voi, niin miten paljon sitä voi antaa? Useimmat yhteiskuntateoreetikot ottavat kantaa kysymykseen kasvatuksesta ja lapsen asemasta (oikeuksista ja velvollisuuksista) yhteiskunnassa. Esimerkiksi John Locken kasvatusta koskevista kannanotoista kansalaisuus täyttyy tahdon vapauden myötä eli silloin, kun ihminen pystyy itsenäisesti suorittamaan järkeviä ratkaisuja. Täten lapselle ei tule antaa liian varhain vapautta päättää asioistaan, mutta toisaalta lapsen kasvatusta ei tule myöskään liiallisesti hoida. Kasvatuksen yhdeksi perustehtäväksi nousee muun muassa Locken ajattelussa pyrkimys toimeliaisuuden ja itsenäisen arviointikyvyn edistämiseen, jotta lapsesta kehittyisi yhteiskunnan autonominen kansalainen. (Locke 1914, 104–106; Pietarinen 1984, 103–104.) Suomalaisesta koulujärjestelmästä ”lockelainen” logiikka on varsin selvästi luettavissa. Esimerkiksi oppilaskunnat, jotka ovat koulun edustuksellinen ääni kouluyhteisössä, ovat pakollisia lukioissa, mutta peruskoulussa ne ovat vapaaehtoisia.

Lockelainen problematiikka kiteytyi Immanuel Kantilla (1724–1804) pedagogiseksi paradoksiksi. Kantin mukaan vain kasvatuksen avulla voidaan saavuttaa kyky autonomiseen järjenkäyttöön ja yleisesti ihminen tulee ihmiseksi kasvatuksen myötä. Ilman kasvatusta ihminen jää eläimelliseksi villiksi. Koska kyky autonomiseen järjen käyttöön vaatii vapauden, syntyy paradoksi. Saavuttaakseen vapauden kasvatettavan on alistuttava pakkoon. (Kivelä 1994, luku 3.1.) Tämän paradoksin kanssa painivat myös koulut määrittelemällä toimintakulttuurinsa periaatteita ja sääntöjä.

Lasten, kansalaisuuden, koulun ja demokratian välinen suhde (nelikenttä) on kiistatta monimutkainen. Varsin kiistattomalta kuulostaa myös John Deweyn ajatus siitä, että demokratiaa oppii vain elämällä demokraattisesti (Dewey 1966). Kun lapset ja nuoret kohtaavat vajaan kansalaisuutensa johdosta yhteiskunnassa paljon erilaisia kieltoja ja vaikeuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan, koulun ei tarvitse eikä pidäkään edustaa nuorille tätä samaa kieltojen ja rajoitusten yhteiskuntaa, päinvastoin. Deweytä seuraten koulun tulisi edustaa demokraattista kasvualustaa, joten oppilailta ja opiskelijoilta tulisi olla laajat ”kansalaisoikeudet koulussa”; heillä tulisi siis olla muun muassa osallisuutta koulussa tehtäviin päätöksiin. Koulu on lapselle paikka kasvaa demokraattiseen kansalaisuuteen.

Opettajan merkitys koulun arjen demokratian muotoutumisessa on tärkeä. Vaikka lainsäädännöllisesti koulussa valtaa on keskitetty yhä enemmän rehtorille, koulun toiminnassa ja kulttuurin muovautumisessa opettajien rooli on merkittävä. He pystyvät toiminnallaan luomaan kulttuuria, jossa vallitsevat osallistuvan demokratian tunnuspiirteet, mutta he voivat myös luoda pinnallisen demokratian, jossa näkyy jotain demokratian käytänteitä, mutta jossa ei lainkaan pala demokratian liekki. Itse asiassa koulu voi myös muodostua yhteisöksi, joka ei enää edusta demokratiaa, vaan aristokratiaa tai jopa yksinvaltiutta. Nykykoulun kehittämistä koskevaan keskusteluun liittyy suunnaton paradoksi, joka edesauttaa koulun pysymistä ennallaan. Vaikka koulun demokratisoitumisesta hoetaan ja oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia halutaan lisätä, valta koulussa voidaan keskittää rehtorille ja oppilaiden vaikutusmahdollisuudet asioihin koulussa minimoida lähes olemattomiin. Voikin kysyä, onko demokratialla mahdollisuuksia kehittyä sellaisessa järjestelmässä, jossa osallisuus päätöksentekoon ei ole rakenteellista ja josta puuttuvat muun muassa oppilaan oikeusturvaa takaavat toimielimet.

### **1.3 Tutkimuksen keskeiset käsitteet: yhteisöllisyys ja koulukulttuuri**

Demokratia vaatii vahvaa yhteisöllisyyttä, jonka perustat ovat syvemmillä kuin instituution demokraattisissa elimissä, silloin kun sen ajatellaan olevan ihmisen elämäntapaa ohjaava periaate. Tässä tutkimuksessa tämän elämäntavan mahdollista ilmenemistä – laajemmin käsityksiä yhteisöllisyydestä koulukulttuurissa – tutkitaan opettajan pedagogisten opintojen loppusuoralla olevien aineenopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Kyse on siitä, keiden koulu opiskelijoiden mielestä koulu on, toisin sanoen keiden määrittämänä koulun yhteisöllisyys rakentuu – oppilaiden, opettajien, rehtorin, jonkun muun tahon vai näiden kaikkien.

Käsitteiden koulukulttuuri, yhteisöllisyys ja demokratia väliset suhteet ovat hyvin monisäikeiset, sillä jo kuhunkin yksittäiseen käsitteeseen liittyy suuri määrä erilaisia merkityksiä ja tulkintoja käsitteen todellisesta olemuksesta. Koulukulttuuri on kouluyhteisön tapa toimia, tehdä asiat tietyllä tavalla (Schein 1999, 27). Se on arvoja, normeja, sääntöjä ja merkityksiä, joiden myötä syntyy koulun toiminta tekoineen ja tuotteineen (Kaikkonen 1994, 81–82). Vaikka toiminnassa on paljon koulukohtaisia eroja, koulukulttuuri ei ole autonominen oman toimintansa määrittäjä, vaan sen tehtävää sitovat useat koululle muun muassa lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa asetetut tehtävät. Autonomisuutta kouluyhteisölle kuitenkin luo se tekee lopullisen tulkinnan sille asetettujen raamien ja tehtävän ymmärtämisestä.

Demokratian ja koulukulttuurin välinen suhde on tyypillinen esimerkki koulun toiminnan normatiivisuuteen ja toisaalta autonomisuuteen liittyvästä problematiikasta. Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, jolloin se on myös osa yhteiskunnallista valtakamppailua. Suomessa käsitys koulun yhteiskunnallisesta

perustehtävästä on tällä hetkellä varsin vakaa, eikä poikkeaa radikaalisti puolueiden kesken. Tästä makrotason perspektiivistä koulun keskeinen tehtävä on sosiaalista oppilaat suomalaisen demokratian aktiivisiksi, demokraattista järjestelmää arvostaviksi ja kehittäviksi kansalaisiksi. Mikrotason toimijoiden eli kouluyhteisön jäsenten tehtävä on tulkita tuo sosiaalistamistehtävä ja antaa kasvot käsitteille. Lopputulos voi vaihdella hyvin teknisluontoisesta hallinnollis-byrokraattisesta käsityksestä deweylaiseen elämäntapa-ajatteluun.

Samaa voi sanoa myös yhteisöllisyyden ja demokratian välisestä suhteesta. Instituutiolle asetetun tehtävän kannalta ei ole yhdentekevää, millaista yhteisöllisyyttä koulussa pyritään edistämään. Suomalaista koulua on historiallisesti tarkasteltuna leimannut vahva yhteisöllisyys, sillä kasvatuksessa on korostunut yksilöllisen menestymisen lisäksi vastuuntunto muita ihmisiä kohtaan (Ikonen 2006, 94–98). Joka tapauksessa tavoiteltava yhteisöllisyys on ollut luonteeltaan symbolista, jolloin yhteisyys ilmenee yhteenkuuluvuuden tunteena, jaettuina uskomuksina, tunteina ja kokemuksina (Antikainen, Rinne ja Koski 2003, 14). Kun koululla oli merkittävä tehtävä kansallisen identiteetin rakentamisessa, yhteisöllisyyttä ja kansalaisuutta rakennettiin suhteessa kansallisiin hyveisiin. Nykyisessä globalisoituvassa maailmassa koulun yhteisöllisyystavoitteet ulottuvat laajimmillaan koko ihmiskuntaan ainakin puheen ja tavoitteiden tasolla.

Vahva yhteisöllisyys voi olla vahvaa demokratiaa silloin kun yhteisön arvot ja toiminta perustuvat suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden kunnioitukseen. Tällöin yhteisyyden tunne rakentuu perustalle, jossa on mahdollisuus olla eri mieltä ja nähdä asiat toisin. Muutoin demokraattinen elämäntapa vahvassa yhteisössä ei ole mahdollista, vaan yhteisö rajaa itsensä joukoksi, jonka jäsenillä on yhteiset uskomukset ja kokemukset, joiden sisällä ei juuri sallita erilaisia näkemyksiä. Tämä yhteisöllisyyden ja demokratian välinen kompleksisuus tulee esiin tämänkin tutkimuksen aineistossa, kun opiskelijoiden käsityksissä koulu-kulttuuriin kytkeytyy niin vahva yhteisöllisyys kuin vahva osallistumiskulttuuri. Opiskelijoiden vastauksissa yhteisöllisyyden perustat saattavat kuitenkin rakentua periaatteille, jotka rajaavat osallistumiskulttuurin laajentumisen hyvin pieneksi.

Opiskelijat käyttävät käsitteitä yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus kuvatesaan konkreettisia yhteisöllisyyden muotoja. Yhteistyö tai yhdessä tekeminen ei kuitenkaan ole vielä ratkaisu mihinkään. Vasta se, miten yhdessä tekeminen halutaan tai pystytään hyödyntämään, ratkaisee sen hyödyllisyyden tai hyödyttömyyden. Ulkoa määrätty ja johdettu, pinnallinen ja tekninen yhteistyö pikemminkin turhauttaa kuin inspiroi opettajayhteisöä. Tällöin yhteistyöstä muodostuu yhteisöllisyyden este. Sen sijaan jos yhteistyön ja yhdessä tekemisen käsitteelliselle avaamiselle ja ymmärtämiselle annetaan aikaa ja mahdollisuus vaikuttaa yhteistyön kehittämiseen, voivat tulokset olla merkittäviä. Yhteisöllisyyden kannalta keskeiseksi kysymykseksi muodostuu siis se, kuinka opettajat ymmärtävät yhdessä tekemisen ja yhteistyön ja kokevatko he sen merkitykselliseksi omassa työssään. (Willman 2001, 41–45.)

Luvussa 6.2. käyn läpi perusteellisemmin käsitteitä yhteisöllisyys ja koulu-kulttuuri. Ne toimivat tällöin osana opiskelijoiden käsitysten teoreettista tarkastelua.

## 1.4 Tutkimuskohteena aineenopettajan työ

Viimeisen noin kymmenen vuoden aikana opettajien yhteisöä on tutkittu runsaasti, erityisesti yhteistyön ja kollegiaalisuuden näkökulmasta. Käsittelen näitä tutkimuksia tarkemmin luvussa 3.2.2. Sen sijaan opettajankoulutuksessa olevia opiskelijoita on tästä näkökulmasta tutkittu vähän. Yhteisöllisyyteen törmätään toki tutkittaessa koulutuksessa olevien käsitystä opettajan ammatista ja opettajuudesta, joihin liittyviä tutkimuksia on paljon. Yhteisöllinen näkökulma jää kuitenkin aineistolähtöisissä tutkimuksissa vähäiseksi, sillä nuorten opettajien puhetta leimaa pikemminkin oppimiseen ja didaktiikkaan painottuva puhe kuin laaja-alaisesti koulua yhteisönä tarkasteleva puhe. Näkyvimmin kysymys ihmisen, yhteisöjen ja yhteiskunnan välisestä suhteesta on esillä kriittisen pedagogiikan traditiossa (Kurki 2005, 339).

Nuorten opettajien puhe kuvaa sitä, miten koulutus on pystynyt vaikuttamaan käsitykseen opettajan ammatista. Koulutuksen hyödyllisyyttä ja hyödyttömyyttä arvioiva palaute on vuosikymmenestä toiseen ollut hyvin samankaltainen. Opiskelijat ovat kokeneet koulutuksen parhaana antina käytännöllisen opetusharjoittelun. Suurimmat ongelmat koulutuksessa ovat liittyneet siihen, etteivät teoria ja käytäntö kohtaa. Opetustyön keskeisimpinä kulmakivinä puolestaan pidetään aineenhallintaa, ainepedagogista tietoa sekä opetuksen motiivointia. (Ks. esim. Haavio 1969; Jussila & Siljander 1985; Virta, Kaartinen & Eloranta 2001.)

Opettajuutta ja opettajuuden rakentumista koskevat tutkimukset ovat lähinnä suuntautuneet luokanopettajiin. Aineenopettajuuden ”lapsipuolen” asema selittyy osaltaan koulutuksen historiallisella kehityksellä. Aineenopettajaksi on aina valmistuttu opiskelemalla pääaineena jotain koulussa opetettavaa ainetta. 1970-luvulle saakka opettajan kelpoisuus hankittiin auskultoimalla normaalkoulussa, minkä lisäksi suoritettiin yliopistoon jonkin verran kasvatustieteen teoriaopintoja. Nykyinen järjestelmä, jossa jo opiskeluaikana suoritetaan sivuaineena opettajan pedagogiset opinnot, luotiin 1970-luvulla. Aineenopettajien koulutustausta suuntaa siis tutkimaan pääaineen synnyttämän orientaation mukaisia ilmiöitä.

Mikäli opettaja kiinnostuu sittemmin tutkimaan opettajana omaa työtään, se suuntautuu todennäköisesti oman alan pedagogiikan tutkimiseen. Tämä näkyy myös opettajankoulutuslaitosten eri aineiden pedagogiikan professorien ja lehtoreiden tutkimusjulkaisuissa. He suuntautuvat saman orientaation mukaisesti, sillä hekin tulevat yleensä muilta kuin kasvatustieteen tai opettajankoulutuksen laitoksilta. Yleistä aineenopettajiin ja aineenopettajakoulutukseen kohdistuvaa tutkimusta ovat tehneet muun muassa professorit Pauli Kaikkonen, Viljo Kohonen, Hannele Niemi ja Arja Virta 1980-luvulta alkaen.

Lisäksi on huomioitava opiskelumahdollisuuksien puute. Aineenopettajan pedagogisten opintojen jälkeen on hyvin vaikea jatkaa kasvatustieteen opintoja, ellei hakeudu joko yleisen kasvatustieteen opintojen tai luokanopettajaopintojen pariin. Aineenopettajille ei ole omia ryhmiä kuin satunnaisesti. Esimerkiksi Jy-

väskylän yliopistossa on erillinen syventävien opintojen ryhmä työssä oleville aineenopettajille.

Itse kiinnostuin aineenopettajuudesta ja aineenopettajakoulutuksen rakentumisesta yksilökeskeisen kulttuurin ympärille suorittaessani aineenopettajan pedagogisia opintoja vuosina 1996–1997. Tuo kiinnostus johti 2000-luvun alussa siihen, että aloin tutkia asiaa ensin osana omaa työtäni, sitten myös osana kasvatustieteen opintoja, joiden myötä ovat syntyneet kaksi opinnäytetyötä: *Yhteistä opettajuutta etsimässä. Aineenopettajaksi opiskelevien yhteistyötä yli ainerajojen* (pro gradu -tutkielma vuonna 2003) ja *Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä ongelmällisestä opiskelusta* (lisansiaatintutkielma vuonna 2005). Tämä tutkimus on syntynyt edellisten tutkimusten herättämien kysymysten pohjalta ja jatkaa 2000-luvun alussa aloittamaani tutkimustyötä.

Väitöskirjatyössäni olen tutkinut yhtä keskeistä opettajuuden elementtiä – yhteisöllisyyttä. Tutkimuksen kohteena ovat olleet pedagogisten opintojen loppuvaiheen aineenopettajaopiskelijat. Aiheen ja kohdejoukon valintaa ovat ohjanneet ennen muuta seuraavat kolme seikkaa: ensinnäkin yritys ymmärtää omaa työtäni opettajankouluttajana. Pääasiallisesti olen viimeiset kymmenen vuotta, jolloin olen toiminut opettajana opettajankoulutuslaitoksessa, opettanut aineenopettajaksi opiskelevia. Sen ympärille rakentunut koulutuskulttuuri ja ylipäättään käsitys siitä, mitä on aineenopettajuus, on koko koulutuksen ydinkysymys. Ilman sen jatkuvaa pohdintaa koulutus mytologisoituu ja siitä katoaa toisin näkemisen mahdollisuus. Olen jo aikaisemmissa opinnäytteissäni (Rautiainen 2004; Rautiainen 2005) tuonut esille aineenopettajakoulutukseen liittyviä muutostarpeita. Myös tämän tutkimuksen tulokset tukevat tuon muutoksen vaatimusta.

Toinen perustelu aiheen valinnalle on koulun tehtävä ja yhteiskunnallinen todellisuus; se ihmiselämään erottamattomasti liittyvä piirre, että emme elä yksin vaan suhteessa toisiin ihmisiin. Kasvatuksen keskeinen tehtävä on määritellä suhdettamme toisiin ihmisiin eli yhteisöihin, joissa elämme. Koulun tehtävä tässä prosessissa on tärkeä. Suomalainen koulu pyrkii demokraattiseen ja ihmisoikeuksia kunnioittavaan kasvatukseen, jonka lähtökohtana on tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Koulutuksen loppuvaiheissa olevien opiskelijoiden käsitykset koulun yhteisöllisyydestä kuvaavat sitä, millaisella asenteella ja ymmärryksellä valmistumisen kynnyksellä oleva opettaja työnsä tästä näkökulmasta aloittaa.

Kolmanneksi tutkimus antaa näkökulman koko aineenopettajakoulutukseen. Aineenopettajakoulutuksessa pedagogisia opintoja opiskellaan 60 opintopistettä. Rajalliseen määrään opintoja voidaan sijoittaa vain rajallinen määrä opiskeltavia sisältöjä. Nämä valinnat heijastavat sitä, millaista opettajuutta pidetään tavoiteltavana. Koulutuksen ja koulutodellisuuden näkökulmasta tutkimus puolestaan osoittaa kysymyksiä, joiden ympärille keskustelua koulun ja opettajankoulutuksen kehittämisestä tulisi suunnata. Vaikka opiskelijoiden käsitykset koulukulttuurin yhteisöllisyydestä ovat sinänsä kiinnostavia, ne saavat merkityksensä vasta suhteessa opettajankoulutukseen ja koulun laajaan kontekstiin.

## 1.5 Tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni rakentuu kuuteen pääluukuun. Aluksi kuvaan tutkimusmatkani siitä pisteestä jolloin aloin toden teolla kiinnostua aluksi yhteistyön, sittemmin yhteisöllisyyden problematiikasta, opiskeluaajoista tämän väitöskirjan valmistamiseen saakka. Samalla esittelen aikaisempien opinnäytteitteni keskeiset tulokset, sillä ne ovat yhtäältä syy siihen, että päädyin tutkimaan opiskelijoiden yhteisöllisyyteen liittyviä käsityksiä; toisaalta ne ovat kiinteä lenkki omassa, vuonna 2000 alkaneessa tutkimusprosessissani.

Kolmannessa luvussa tarkastelen suomalaisen opettajankoulutuksen luonnetta ja yhteisöllisyyden asemaa siinä sekä yleisesti yhdessä tekemisen ja yksin tekemisen problematiikkaa opettajan työssä. Tarkoitukseni on kuvata luvussa historiallinen ja osin yhteiskunnallinen konteksti, jota vasten tutkimukseni empiriaa, opiskelijoiden käsityksiä, voi tarkastella. Neljännessä luvussa käyn läpi tutkimukseni tieteenfilosofiset ja metodologiset sitoumukset sekä tutkimuksen käytännön toteuttamisen aineistonkeruusta sen analysointiin.

Viidennessä luvussa esitän tutkimuksen analyysin tulokset eli ne käsitykset, joita opiskelijoilla on siitä, mitä yhteisöllisyyden tulisi koulukulttuurissa olla. Tulosten esittäminen seuraa aineistolähtöisen analyysin päälinjoja, jossa opiskelijoiden vastaukset on koottu kolmen yhteisöllisyyttä käsittelevän kysymyksen alle.

- Mitä yhteisöllisyys on?
- Miten yhteisöllisyyttä voidaan parantaa?
- Mitkä seikat estävät yhteisöllisyyden muodostumista?

Kolme peruskysymystä puolestaan tulevat esiin aineiston keräämisen yhteydessä opiskelijoille esitetystä kysymyksestä: mitä yhteisöllisyyden tulisi olla koulukulttuurissa ja mitä se yhteisöltä vaatii?

Kuudennessa luvussa asetan viidennessä luvussa esitetyt analyysin tulokset teoreettiseen tarkasteluun. Tutkimuksessani teoreettisen viitekehyksen muodostavat poliittisten aatesuuntausten esittämät ajatukset (teoriat) siitä, kuinka ihmisten tulisi organisoida yhteiskunta (kuten vallanjako) ja millaisille perusolettamuksille ja -arvoille tämä yhteisöllinen elämä rakentuu. Yhteisöllisiä käsityksiä voi lähestyä useasta näkökulmasta, esimerkiksi organisatorisesta tai eettisestä näkökulmasta. Valitsin poliittisen näkökulman siksi, että politiikka on perimmäisen ihmiselämän aluetta, jossa käsitellään yhteisiksi kuuluvia asioita. En kuitenkaan määritä sitä perinteiseksi yhteisten asioiden hoitamiseksi, sillä tämä latistaa politiikan olemuksen kapeaksi ja suppeaksi hallinnolliseksi toimeksi. Pikemminkin politiikka tulisi nähdä aristoteelisessa hengessä osaksi ihmisen elämää. Käsitelen politiikka -käsitteen ulottuvuutta tarkemmin pääluvun 6 yhteydessä.

Koulu on mitä suurimmassa määrin yhteisen elämän aluetta, joka on muutenkin kuin hallinnollisesti organisoitu instituutio, joka toteuttaa lainsäädännössä ja opetussuunnitelmassa annettua tehtävää. John Dewey vie ajatuksen koulusta

osana demokraattista yhteiskuntaa niin pitkälle, että hän näki yhtenä koulun keskeisimpänä tehtävänä sisäistää demokratia osaksi ihmisen elämäntapaa, osaksi ihmisenä olemista. Määritellessään käsitystä yhteisöllisyydestä opiskelijat määrittelevät oikeastaan koulussa toteutettavan elämäntavan. Se on heidän käsitys siitä ihanteesta, millaisille arvoille ja toiminnoille kouluyhteisön toiminnan tulisi rakentua, jotta heidän määrittelemänsä yhteisöllisyys on mahdollista saavuttaa.

Seitsemännessä luvussa suuntaan menneen ja nykyisyyden kautta katsetta tulevaisuuteen. Palaan vielä tämän tutkimusprojektini alkuun ja siihen, miten sekaryhmätyöskentelystä on tullut osa aineenopettajakoulutuksen arkea Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Viimeisen luvun pääasiallinen pyrkimys on kuitenkin hahmottaa aineenopettajakoulutuksen tilaa tutkimusprojektini valossa. Palaan peruskysymykseen siitä, mikä aineenopettajan työssä on keskeistä tämän päivän Suomessa.

Kaikesta puolestaan seuraa kysymys, kuinka koulutus tulisi järjestää, jotta se mahdollisimman hyvin mahdollistaisi sellaisen opettajuuden kasvun, jolla menestyään työssä myös epävarmuuden ja muutoksen maailmassa, mikä opettajan työhön päivittäin kuuluu. Näkökulmani aineenopettajakoulutukseen on ollut kriittinen jo aikaisemmissa opinnäytetöissäni, mitä kuvaa niissä tutkimusperustaksi valittu toimintatutkimuksellinen näkökulma. Väitöskirjassani olen irrottanut toimintatutkimuksesta, mutta kriittisyys ja tavoite koulutukseen tehtävästä interventiosta ei ole kadonnut. Pelkkä koulutuksen muuttaminen ei kuitenkaan takaa muutosta koulussa: tarvitaan laajempaa koulun ja koulutuksen kriittistä tarkastelua ja siitä keskustelua.



## **2 VUODET TUKIMUKSEN PARISSA: opetuskokeilun tutkimisesta käsitysten tutkimiseen**

### **2.1 Miten kiinnostukseni yhteisöllisyyden problematiikkaan syntyi?**

Suoritin lukuvuonna 1996–1997 aineenopettajan pedagogiset aineopinnot Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella. Kuvani opettamisesta ja opettajan ammatista perustui koulukokemuksiini sekä sijaisuuksiin, joita olin tehnyt paljon, mutta myös ideoihin, joita omat koulu- koulutus-, ja tutkimuskokemukseni olivat herättäneet. Näkemys perustui idealistiselle ajatukselle mahdollisuudesta muuttaa koulua: koska koulu on ihmisten luoma järjestelmä, sopimus, ihmisillä on myös mahdollisuus tehdä ”sopimuskierrös” uudestaan ja muuttaa sitä.

Suorittaessani aineenopettajan pedagogisia opintoja hämmästelinkin ennen muuta lähes kaikkien opintojaksojen suorittamista oman aineen ryhmässä. Historiallisesti syy on selvä. Aineenopettajat ovat nimensä mukaisesti aineensa opettajia. Nykyisin aineenopettajan työnkuva on kuitenkin moninaisempi kuin vaikkapa 40 vuotta sitten. Lisäksi opettajankoulutuksessa virkarakenne on muodostunut paljolti koulua vastaavalla tavalla. Aineenopettajakoulutuksesta vastaavat lähinnä eri aineiden pedagogiikan lehtorit. Tähän suhteutettuna on ymmärrettävää, että opiskelu tapahtuu juuri aineryhmissä. Lisäksi opinnoista suuri osa keskittyy ainepedagogiikkaan. Opiskelujen aikana ja niiden jälkeen tuntui, että jotain opinnoista jäi puuttumaan: eri aineryhmiin kuuluvien opiskelijoiden tapaaminen ja opiskelu heidän kanssaan olisi ollut paikallaan, vaikka pelkästään avartavan kokemuksen toivossa.

Emme me toki eristyksessä eläneet. Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan lehtori Matti Viitaniemi teki mahdolliseksi yhteistyön yli aineryhmän erityisesti äidinkielen opettajaharjoittelijoiden kanssa. Tämä oli kaikki didaktiikkomme luomaa toimintakulttuuria, mikä oli pikemminkin poikkeus kuin sääntö. Tunsimme osan kasvatustieteen opinnoista olevan kaikille yhteistä, aineesta riippumatonta ”pääomaa”, jota olisimme toivoneet opiskeltavan yli ainerajojen muuallakin kuin yhteisluennoilla ja normaalikoulun projektiviikoilla. Samaan

ongelmaan törmäsin sittemmin siirtyessäni opettajaksi perusopetuksen ylemmille luokille ja lukioon.

Palatessani muutaman vuoden jälkeen takaisin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle, nyt opettajan ominaisuudessa, muutoksen tuulet olivat puhaltaneet niin, että aineenopettajan pedagogisiin aineopintoihin oli luotu opintoja integroiva päätäntä, kaksipäiväinen kevätkonferenssi, jossa opiskelijat kahden päivän ajan tutustuivat toisiinsa tutkimuksen näkökulmista (proseminaarit). Lisäksi kevätkonferenssiin kuului näkökulman avaaminen kohti työelämää.

Aineryhmien sekoittaminen oli aloitettu perusopinnoissa jo 1990-luvulla niiden opiskelijoiden osalta, jotka suorittivat pedagogisia perusopintoja opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaan. Näitä opintoja varten ryhmät muodostettiin niin, että opiskelijoita oli muutamasta eri aineryhmästä. Suurin osa aineopintoihin tulevista opiskelijoista suoritti perusopinnot kuitenkin kasvatustieteen laitokselle, koska opettajankoulutuslaitoksella oli resursseja tarjota perusopinnot vain vajaalle sadalle opiskelijalle.

Kevätkonferensseista heijastui opiskelijoiden tyytyväisyys mahdollisuuden tarkastella työtä ainerajat ylittävissä sekaryhmissä, mutta samalla kuului entistä voimakkaammin vaatimus, joka meiltäkin oli aikanaan kuulunut: lisää opiskelua yli ainerajojen. Aineenopettajia kouluttavat reagoivat toiveeseen perustamalla tammikuussa 2000 ryhmän, joka ryhtyi aluksi pohtimaan mahdollisuutta integroida erityispedagogista näkökulmaa laajemmin osaksi pedagogisia opintoja. Kevättalvella ryhmä laajensi työtään ja otti haasteeksi luoda opintojen sisään ainerajat ylittäviä opintojaksoja.

Integraatiotyöryhmä ehdotti raportissaan luotavaksi sekaryhmätyöskentelyn (ryhmässä eri aineiden edustajia) osaksi opettajan pedagogisia opintoja: opintokokonaisuuden *Vuorovaikutus opettajan ammatissa* suorittamista. Samalla päätettiin että, jos kokemukset osoittaisivat toiminnan jatkamisen arvoiseksi, sekaryhmien työskentelyä laajennetaan tulevaisuudessa osaksi muita opintojaksoja.

Suunnitelman mukaisesti ensimmäinen teemapäivä pidettiin joulukuussa vuonna 2000. Tällöin psykologi Pekka Kosonen johdatti niin opettajat kuin opiskelijat ongelmalähtöisen oppimisen perusajatuksiin, joita kussakin teemaryhmässä oli mahdollisuus soveltaa neljän tunnin ajan. Ongelmalähtöisen oppimisen näkökulma valittiin teoreettiseksi lähtökohdaksi, koska työskentelylle asetetut laajat tavoitteet: opettajien välinen yhteistyö, yhdessä oppiminen ja yhteisten kasvatustavoitteiden tarkastelu, vaativat teoreettista tukea. Vaikka tavoitteet kirjatussa muodossa olivat suuret, käytettävissä olevilla resursseilla ajateltiin lähinnä herättää ajatuksia ja aktivoita yhteisöllisyyden näkökulmaa opettajan ammattiin.

Kun päätös sekaryhmätyöskentelyn aloittamisesta oli syntynyt, päätin ottaa sen tutkimuskohteekseni; tosin en vielä silloin pystynyt arviomaan ja suunnittelemaan, millä tasolla se tapahtuisi. Koska sekaryhmissä opiskelu tuntui jakanan niin opiskelijoita kuin opettajia kannattajiin ja vastustajiin, jaon myötä kiinnostukseni kasvoi entisestään. Koska olin samaan aikaan aloittanut kahdelle vuodelle räätälöidyt kasvatustieteen syventävien opintojen opiskelut, oli luonnollista, että valitsin tutkimuskohteekseni sekaryhmätyöskentelyn.

## 2.2 Kokemuksia kokeilusta

### 2.2.1 Kartoitus ensimmäisestä sekaryhmäkokeiluvuodesta

Ensimmäisten kahden vuoden aikana keräämäni aineiston ja sen analyysin oli tarkoitus toimia kartoittavana tutkimuksena niin opetuskokonaisuuden suunnittelua kuin oman tutkimukseni työstämistä varten. Aineistoa lähestyin toimintatutkimuksen näkökulmasta ja tutkimusmenetelminä käytin sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä.

Termi sekaryhmä tarkoittaa aineenopettajan pedagogisiin aineopintoihin luotua ryhmää, johon on suhteellisesti otettu kustakin aineryhmästä opiskelijoita niin, että on saatu aikaan mahdollisimman heterogeeninen, eri aineryhmiä edustava ryhmä: eräänlainen opettajainhuone pienoiskoossa.

Sekaryhmätyöskentelyä kokeiltiin ensimmäisen kerran teemapäivänä joulukuussa 2000. Tarkoitukseni oli tutkia perusteellisesti kokeilua lukuvuonna 2000–2001, mutta epäonnistuin aineistonkeruussa. Sekaryhmille jaettiin arviointilomakkeet, jotka tuli täyttää rauhassa ja palauttaa omien ainedidaktikkojen välityksellä minulle. Takaisin palautui vain 29 vastausta, joten niiden sisällön kautta päästiin vain aavistukseen siitä, millainen kokemus oli.

Kevätkonferenssissa toukokuussa 2001 muutin aineistonkeruustrategiaa. Koska ryhmille annettiin pohdintatehtäväksi kehittää työskentelyä, kehoitin kutakin ryhmää kiinnittämään huomiota seikkoihin, joita työskentelyssä tulisi kehittää. Jokaisen ryhmän tuli valita kirjuri, joka kirjasi ryhmissä käydyn keskustelun päätulokset ja palautti ne suoraan minulle. Toki olisin voinut tässä vaiheessa toteuttaa uuden aineiston keruun, jossa olisin pystynyt välttämään joulukuussa tekemäni virheet, mutta katsoin järkevämmäksi keskittyä itse toiminnan kehittämiseen, johon ryhmäkeskustelu sopi muotona hyvin. Keräämäni aineiston puutteellisuudesta huolimatta aineisto sisälsi monia samoja elementtejä kuin vuoden 2001 teemapäivänä kerätty aineisto. Opiskelutapa ja -muoto olivat alusta alkaen rakenteeltaan samanlaisia. Aluksi oli asiantuntijaluento, tämän jälkeen työskentelyä sekaryhmissä asiantuntijaluennon pohjalta ja tehtävänanto ryhmille. Tämän jälkeen seurasivat itsenäisen työskentelyn vaihe ja lopulta ryhmässä tehdyn työn tulosten esittely ja arviointi. Eri vuosina osien laajuus ja painotus ovat vaihdelleet, mutta peruskaava on ollut samankaltainen.

Teemapäivän aikana opiskelijoille jaettiin työskentelyä koskeva arviointilomake, jossa oli neljä avointa kysymystä.

1. Oliko päivä mielestäsi onnistunut kokonaisuus?
2. Millaisena koit ongelmalähtöisen työtavan, jota työpajoissa toteutettiin?
3. Miltä työskentely sekaryhmässä ja pienemmissä tiimeissä tuntui?
4. Mitä odotat kevään opinnoilta?

Kysymyksillä pyrittiin kartoittamaan ennen kaikkea ongelmalähtöisen työskentelyn toimivuutta tiimeissä sekä yleistä mielipidettä siitä, toivotaanko tämän

tyyppistä opiskelua lisää osaksi opettajan pedagogisia opintoja. Vastausten ha-  
jonta oli pienessä palautuneiden vastausten joukossa suuri. Merkityksellisten  
oppimiskokemusten ja täydellisen turhautumisen väliin mahtui monenlaisia  
näkökulmia. Työskentelyyn liittyvä ja yleisesti opettajaksi opiskelun ytimeen  
pureutuva problematiikka tulee erityisen selkeästi esiin yhden opiskelijan mel-  
ko pitkässä ”vuodatuksessa”.

”Työskentelystä ei voida puhua, pikemminkin katastrofista. En muista, että aikai-  
semmin olisi käynyt näin, mutta nyt eteeni sattui sellainen tilanne, että teki mieli vi-  
heltää koko tilanne poikki ja vaihtaa ryhmää. Neljän hengen mediaryhmämme ei  
toiminut lainkaan. Voin suoraan sanoa, että tämä johtui yhdestä ryhmämme jäsenes-  
tä. Tai sitten siitä, ettemme me muut ymmärtäneet hänen lähtökohtaansa, jonka mu-  
kaan emme voi olla koskaan täysin varmoja siitä, mitkä seikat vaikuttavat kunkin  
yksilön käyttäytymiseen. Tämänhän me voimme jokainen myöntää, mutta se ei tar-  
koita sitä, ettemmekö voisi tavoitella vastausta siihen kysymykseen, miten media  
meihin vaikuttaa. Ehdimme varsinaisesti painiskella eli tehdä työtä vain viimeiset  
puoli tuntia sen aiheen piirissä, jonka hän lopulta suostui ottamaan käsittelyyn.

Ryhmämme työmoraali tulehtui täysin, kun me muut yritimme vaikka kuinka  
kauan keksiä erilaisia esimerkkejä siitä, miten media on saattanut vaikuttaa oppilai-  
den käyttäytymiseen ja ihanteisiin. Koska ryhmämme änkyrä pysytteli jatkuvasti sii-  
nä sinänsä hyvin filosofisessa ja toisinaan hedelmällisessäkin mielipiteessään, ett-  
emme voi olla ikinä varmoja siitä mitkä asiat vaikuttavat mihinkin, hän tyrmäsi jo-  
kaisen lähestymisyrittämämme. Sinänsä hänen lähtökohtansa oli niin kontekstiin so-  
pimaton, ettei hän kyennyt puhumaan meitä suohon. Hän ei yksinkertaisesti ottanut  
huomioon meidän kommenttejamme. Vaikka yritin vaikka kuinka monta kertaa sel-  
littää hänelle sitä, ettei kyse ollut siitä, että me muut väittäisimme olevamme etsi-  
mässä täydellistä vastausta ja lopullista totuutta, vaan lähinnä keskustelemassa jon-  
kin asian tiimoilta, hän osasi aina masentaa ja latistaa ideamme järkähtämättömyy-  
dellään.

Hän toimi lisäksi ryhmämme kirjuriina, ja muotoili lopputuloksesta varsin pal-  
jon itsensä kaltainen. Emme tienneet mitä hän itsekseen paperille kirjoitti ja kun hän  
työmme tuloksen koko porukalle esitti, löytyi sieltä kyllä ihan hyviä pointteja, mutta  
me muut emme olleet kaikista niistä edes kuulleetkaan!”

Opiskelijoiden kritiikki ei niinkään kohdistunut sekaryhmätyöskentelyn ideaan.  
Sitä pidettiin lähes poikkeuksetta hyvänä ja kehittämiskelpoisena, mutta käy-  
tännön toteutukseen oltiin tyytymättömiä. Kahdessa ryhmässä tosin oli käyty  
keskustelua siitä, että juuri tarkentamattomiin tehtävänantoihin ja toimintaoh-  
jeisiin sisältyi oppimisen ydin: kyky kohdata uusia tilanteita (muutos), uusia  
ihmisiä (tiimityö) ja kyky rakentaa edellisten puitteissa ratkaisuja asetettuihin  
ongelmiin.

## 2.2.2 Toiminnan kehittäjästä toiminnan tutkijaksi

Ensimmäisen vuoden yleisen ”kartoituksen” perusteella sekaryhmätyöskente-  
lyä toteutettiin ensimmäisen kerran johdonmukaisesti osana aineenopettajan  
pedagogisia opintoja syksyllä 2001 opintokokonaisuudessa *Vuorovaikutus ope-  
ttajan ammatissa*. Kokonaisuus päättyi 4.12.2001 pidettyyn teemapäivään, jonka  
lopuksi kussakin ryhmässä täytettiin kyselylomake (Liite 1), jossa pyrin mah-  
dollisimman laaja-alaisesti saamaan palautetta syyslukukauden kokemuksista.  
Lomakkeen täyttämiseen käytettiin aikaa 15–30 minuuttia ja sen toteuttivat käy-  
tännössä historian aineenopettajaksi opiskelevat harjoittelijat. Tällä pyrin var-

mistamaan mahdollisimman selkeän ja kattavan aineiston keruun, sillä pystyin ohjeistamaan heidät hyvin ja samalla varmistamaan sen, että saan itselleni tutkimuksen kannalta riittävän määrän vastauksia.

Keruu sujui ongelmitta ja tavoitteeni riittävän aineiston saamiseksi onnistui suunnittelemani tavalla. Kyselyn tueksi haastattelin (tein muistiinpanot) vielä 20 historian opettajaharjoittelijaa kevään lopussa näyteportfolion käsitteilyn yhteydessä saadakseni vielä näkemystä sekaryhmätyöskentelyyn puolen vuoden jälkeen. Näkökulmani oli ryhmäkeskeinen ja keskeisin tutkimuskysymykseni käsitteli sitä, miten opiskelijat kokivat sekaryhmätyöskentelyn.

Opiskelijoilta kysyttiin monenlaisia asioita syksyn 2001 sekaryhmätyöskentelystä (Liite 1). Tutkimuskysymysten kannalta kuitenkin vain osa oli relevantteja. Kysymykset 1 ja 2 nostivat esiin kehityskaaren syyskuusta joulukuuhun eli ennakkokäsityksistä kokemuksen reflektointiin. Kysymykset 4, 7, 8, 9 ja 10 puolestaan antoivat vastauksia ymmärtää tämän kehityskaaren syitä. Kokemuksen lisäksi tarkastelin myös sitä, miten selkeänä ja tavoitteellisena opiskelijat kokivat toimivansa: mikä sekaryhmälle asetetuista tavoitteista toteutui käytännössä parhaiten ja mikä tulisi opiskelijoiden mielestä olla sekaryhmätyöskentelyn keskeisin tavoite.

Sekaryhmätyöskentelyn aikana ja erityisesti haastatellessani omia opiskelijoitani keväällä 2002 puheet kääntyivät useasti joko ryhmän vetäjään (joku opettajankoulutuslaitoksen opettaja) tai ryhmän jäseniin. Typologisoin aineistoa aineistolähtöisesti valitsemalla yksiköiksi ryhmät. Ääripäät hain kysymysten 1 ja 2 avulla. Niiden avulla syntyi kaari syyskuun kokemuksista joulukuun kokemuksiin, joka oli joku seuraavista:

positiivisesta positiiviseen (tai vielä positiivisempaan)  
 positiivisesta neutraaliin  
 positiivisesta negatiiviseen  
 neutraalista positiiviseksi  
 neutraalista negatiiviseksi  
 neutraalista neutraaliin  
 negatiivisesta negatiiviseen (tai vielä negatiivisempaan)  
 negatiivisesta neutraaliin  
 negatiivisesta positiiviseen

Viidestätoista ryhmästä paljastui selkeästi ryhmiä, joissa kokemus oli ollut erittäin positiivinen ja ryhmiä, joissa se oli ollut erittäin negatiivinen. Tästä löytyi lähtökohta analyysille ja tulkinalle, jota pystyin syventämään avointen kysymysten laadullisella analyysillä. Valitsemassani näkökulmassa oli kuitenkin kaksi suurta ongelmaa. Ensinnäkin typologisoimalla tällä tavalla, päädyn helposti korostamaan ryhmälle dominoivaa kokemusta (joko negatiivista tai positiivista), mikä helposti jättää sivuun vallitsevalle kokemukselle vastakkaiset kokemukset. Toiseksi kokemusten syyt ovat osittain kollektiivisia, mutta erittäin voimakkaasti henkilökohtaisia, joita ei kyselylomakkeella välttämättä saada selville.

Siinä, missä oppiminen on henkilökohtainen kokemus, on ryhmässä opiskelu väistämättä myös kollektiivinen kokemus. Syksyllä 2001 opiskelu sekaryhmissä toi esille hyvin erilaisia henkilökohtaisia ja kollektiivisia kokemuksia.

Viidestätoista eri ryhmästä löytyi paljon yhteisiä tekijöitä, mutta erottavat tekijät loivat kollektiivisista kokemuksista erilaisia.

Riippumatta siitä, oliko kokemus vahvasti negatiivinen tai positiivinen tai jotain siltä väliltä, kiinnittivät opiskelijat arvioinnissaan huomionsa seuraaviin asioihin: ryhmänvetäjän asenteeseen ja ammattitaitoon, ryhmäytymiseen, ryhmädynamiikkaan, toiminnan suunnitteluun (aikataulut, tiedotus), tavoitteiden merkitykseen ja käsiteltäviin sisältöihin. Onnistuminen vaati kaikkien osaluokkien huomioon ottamisen suunnittelussa.

Itseäni mietitytti kuitenkin edelleen opiskelijajoukon jakaantuminen kahteen ”leiriin”.

”Olen yhteistyön puitteissa pohtinut ja muokannut omaa opettajuuttani.”

”...tarpeettomaksi puuhasteluksi kuten koko tämä OKL:n touhu koko vuonna.”

## 2.3 Kokeilun yleisestä kartoittamisesta tarkennettuihin tutkimuskysymyksiin

### 2.3.1 Ongelmalähtöiseen opiskeluun sekaryhmissä

Kokonaisuudessaan tutkimukseni on edennyt yleisestä ja kartoittavasta aineistolähtöisestä lukutavasta jäsentyneempään tutkimusprosessiin, jonka tarkoituksena on ollut valaista sekaryhmätyöskentelyn eri ulottuvuuksia. Tutkimuksellinen ote oli aluksi toimintatutkimuksellinen, mutta tässä väitöskirjatutkimuksessa tarkastellaan sekaryhmätyöskentelyn keskeistä käsitettä – yhteisöllisyyttä. Kartoittava työni, joka selvästi nosti esille ryhmässä työskentelyn vaikeudet ja ryhmän kiinnittymisen ohjaajaansa (Rautiainen 2004), kiinnitti katsettani itse työskentelyyn eli ongelmalähtöiseen oppimiseen. Jo ensimmäisenä kokeiluvuonna 2000–2001 suurin mielenkiintoni kohdistui siihen, miten paljon uudentyyppinen lähestymistapa oli vaikuttanut joihinkin opiskelijoihin jopa ”tajuntaa räjäyttävästi”, kuten yksi opiskelija kokemustaan palautteessaan kuvasi.

Joukko, joka oli kiinnostunut ongelmalähtöisestä oppimisesta, ei kuitenkaan ollut enemmistö aineenopettajaksi opiskelevista, päinvastoin. Vaikka opiskelijoiden työskentelyn perusrunko rakentui juuri ongelmalähtöisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen ideoiden ympärille, näihin liittyvät näkökulmat tahtoivat jäädä työskentelyssä sisäistämättömiksi, kiinnostamattomiksi tai muuten vaan ”marginaaliin”.

Ongelmalähtöinen oppiminen määriteltiin opiskelun teoreettiseksi perustaksi hyvin laveasti. Se voidaan nähdä niin makrotason filosofiana kuin mikrotason metodina, joka sulkee sisäänsä monenlaisia yksittäisiä kokeiluja ja pedagogisia strategioita. Yhteistä kaikille on ongelmalähtöisyys, ongelma oppimisen lähtökohtana. (Boud ja Feletti 1991, 13; Poikela, Lähteenmäki & Poikela 2003, 26–31.) Sekaryhmätyöskentelyssä se oli pikemminkin mikrotason metodi kuin makrotason filosofia. Suhde ongelmalähtöisen oppimisen (ongelmaperustaisen

pedagogiikan) traditioon oli tässä kokeilussa varsin löyhä. Teoria on toiminut ennen muuta inspiraationa, ei toimintaa tarkasti määräävänä ohjenuorana. Ongelmalähtöisen oppimisen työskentelyä mallinnettiin opiskelijoille Schmidtin seitsemän vaiheen mallin avulla. (Poikela 2003, 144.)

Sekaryhmätyöskentelyn ydintavoitteena on ollut alusta alkaen pyrkimys luoda opiskelukulttuuria, jossa opiskelijat ja ennen muuta opiskelijaryhmä ottaa itse vastuuta opiskelustaan. Lisensiaatintutkimukseni aineistonkeruuvuonna 2002–2003 tähän pyrittiin antamalla opiskelijoille tukea alkuluentojen ja ensimmäisten pienryhmätapaamisten avulla. Myös sekaryhmän vetäjän eli opettajankoulutuslaitoksen lehtorin ohjausresurssi on ollut itsenäisen työskentelyvaiheen aikana käytettävissä. Itse itsenäinen työskentely toteutettiin 3–6 hengen pienryhmissä. Niiden toiminta oli lisensiaatintutkimukseni fokus: mitä pienryhmissä tapahtui ja kuinka opiskelijat työskentelyn kokivat?

Tutkin opiskelijoiden kirjoituksia, joissa he arvioivat sekaryhmätyöskentelyä sille asetetuista tavoitteista käsin (Liite 2). Koska kirjoitus oli osa opintojakson suoritusta, lähes kaikki opiskelijavastaukset (197) otettiin analyysiin mukaan. Opiskelijat vastasivat tehtävään niin määrällisesti kuin laadullisesti hyvin eritasoisesti. Osa vastasi kaavamaisesti tehtävänannossa esitettyihin kysymyksiin järjestyksessä hyvin lyhytsanaisesti. Osa analysoi ja painotti tiettyjä asioita laajasti ja syvällisesti. Jotkut taas tekivät sen kapeasti ja hyvinkin tunteenomaisesti.

Tutkimukseni tavoite oli pyrkiä ymmärtämään opiskelijan todellisuutta hänen rakentamansa kertomuksen perusteella. Tätä lähestyin toimintatutkimuksen näkökulmasta, mutta tärkeimpänä laadullisena työkaluna käytin fenomenografista metodia. Avoimeen tehtävänantoon (kertomukseen) päädyin siksi, että opiskelijat saivat kirjoituksissaan itse nostaa esille teemoihin liittyvät omakohtaiset kokemukset ja käsitykset.

Erityisesti minua kiinnosti, mitä ongelmalähtöinen oppiminen opiskelussa oli, sillä se tyypistyy helposti pikemminkin ”ihan kivaksi” kokemukseksi ja piristävaksi poikkeamiseksi perusopiskelusta kuin lähtölaukaukseksi ajattelulle uudenlaisesta opiskelustrategiasta. Tutkimuskohteen valintaan vaikutti myös se, että ymmärryksessä, mitä ongelmalähtöinen oppiminen on, tuntui olevan hyvin erilaisia käsityksiä, ja juuri näitä lähdin aluksi kartoittamaan ja tutkimaan (Ahonen 1995, 119). Kerätyn aineiston analysoin samaa metodologiaa käyttäen kuin tämän tutkimuksen pääaineiston (ks. luku 4.3.1). Tarkka kuvaus aineiston järjestämisestä ja analyysin perusteista on esitetty lisensiaatintutkimuksessani *Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä ongelmalähtöisestä opiskelusta* (2005). Seuraavassa luvussa esitän keskeisimmät havaintoni ja tulokset tuosta aineistosta.

### 2.3.2 Jännitteet ryhmissä

Aidon ja toisista välittävän opettajayhteisön perusta on siinä, kuinka arvostamme ja kohtaamme toinen toisemme ihmisinä. Michael Fullan on todennut koulun muutoksesta, että se on periaatteellisesti helppo, mutta sosiaalisesti erittäin monimutkainen (Fullan 1995, 65). Jännitteet ovat vahvat ja monesti pitkäaikaisen kulttuurisen sosiaalistumisen tulosta. Muun muassa koululle tyypilliset

ryhmätoiminnan tavat toistuvat yllättävän vahvoina myös yliopisto-opiskelussa.

”Kummassakin kokoomatilaisuudessa (siis sekä syksyn että kevään) yhdessä isohkossa pienryhmässä oli havaittavissa selkeä vapaamatkustusongelma: pari tekee ja muut vain naureskelevat. Samoin kaikissa tapaamisissamme yksi sekaryhmän jäsen tuli aina kovasti myöhässä paikalle, puhui tultuaan kovaan ääneen ja lähti ennen tilaisuuden loppua pois paikalta, ja kuului vielä edellä mainittuihin vapaamatkalaisiin.”

Tämä ei sinänsä ole yllättävää, sillä yliopistossa opiskelu on hyvin yksilökeskeistä, mutta asenne heijastuu väijäämättä uuden oppimiseen. Opiskelijoiden kuvaamat ongelmalähtöisen työskentelyn prosessikuvaukset ovat tästä hyvä esimerkki. Kurssin tavoitteiden mukaisesti opintoja suoritti vähemmistö pienryhmistä. Enemmistö tyytyi keskustelemaan joko siksi, että ryhmä halusi suorittaa tehtävänsä mahdollisimman vähällä työllä, se ei kiinnostanut tai että ongelmalähtöinen oppiminen ymmärrettiin tällaiseksi keskusteluksi. Opiskelijalla oli joko puutteellinen käsitys ilmiöstä, haluttomuus työskentelyä kohtaan tai asenteellinen ja valmiiksi merkityksellistetty ennakkokäsitys oppimisesta.

”En saanut kunnon kokemusta ongelmalähtöisestä oppimisesta. Omassa pienryhmässämme unohdimme koko prosessin tärkeyden ja panostimme vain lopputulokseen.”

Toimintaan orientoituminen ja sen kokeminen määrityy luonnollisesti sen myötä, mikä opettajan ammatissa koetaan tärkeäksi. Vaikka työn luonteen muutos on viimeisten kahden vuosikymmenen aikana tullut selväksi, puhdas aineen opettamisen orientaatio pysyy vahvana. Tämä asenne tuottaa pahimmillaan tilanteen, jossa muut koetaan uhkana.

”Oma lähtökohtani sekaryhmätyöskentelyssä oli se, että tietoisesti pyrin olemaan luokittelematta ryhmäläisiäni sen perusteella, minkä aineen opiskelijoita he ovat. Ihmiset ihmisinä, ei aineina. Vielä en tiedä, miten hyvin onnistuin pyrkimyksissäni, pitää odottaa tunnekuohun laantumista. Totta on, että loppujen lopuksi aloin puolustella omaa ainettani, kiivaastikin. Kaiken kaikkiaan olin tyrmistynyt ryhmäläisten asenteellisuudesta, lopulta omastakin. Mistä ihmeestä esimerkiksi matemaatikot saavat päähänsä, että humanistiset aineet, etenkin taito- ja taideaineet – äidinkieli mukaan lukien – ovat turhia. Missä niin opetetaan? Yliopistossako? Kerta toisensa jälkeen ryhmässämme päädyttiin väittelemään eri aineiden tarpeellisuudesta ja paremmuudesta. Absurdia. Olen pettynyt. Minkälaisia opettajia meistä tulee?”

Tässä tapauksessa jännite purkautui ryhmässä riitelynä, kun osapuolet toivat julki näkemyksiään koulun oppiaineiden tärkeydestä. Vaikka tällainen asetelma tuli julki useissa kirjoituksissa, tyypillisempää oli kuitenkin olla avaamatta suutaan ja sulkea ärtymys sisälle itseensä.

”Oli vaikea ilmaista tyytymättömyyttään ‘vieraille’ ihmisille, vaikka ärsyttikin se, että työt eivät jakautuneet aivan tasaisesti. Molemmat ryhmäni jäsenet olivat lisäksi oikein mukavia muuten, joten en saanut sanottua heille mitään.”

Ryhmäoppimiseen kuuluvat ajatukset tiedon ja kokemuksen keskinäisestä jakamisesta kilpistyvät hyvin usein siihen, että yksilöt tulevat ryhmään saamaan



muilta ideoita, mutteivät välttämättä antamaan niitä muille. Ristiriita on valmis, kun opiskelijoiden motiivit olla ryhmässä ovat erilaiset: osa on läsnä pakosta, osa suorittaa opintojaksoa rutiinilla, joku haluaa ymmärtää oppimista, toinen taas vain tapaamassa muiden aineiden opettajaksi opiskelevia. Tällaisen ristiriidan syntyessä pienryhmissä tappiolle jäi se, joka oli kaikkein innostunein opiskelemaan. Yleensä se tapahtui melko raakana ”idean alas ampumisena”.

”Innostuin aiheesta tosi paljon, ja mietin myös, miten saisimme parhaiten yleisön mukaan. Heittelinkin ideoita, mutta ne saivat muutamalta ryhmän jäseneltä tosi tyrmäävän vastaanoton tyyliin ”eiköhän yritetä vaan tehdä tää niin helposti kuin mahdollista” ja mä en ainakaan rupee mitään esittämään”...Uudet ideat, heittäytyminen ja keksiminen ovat mielestäni hauskin opettamisessa, ja tämä kyllä tyrmättiin ryhmässä”

Ammattiin pätevoittävässä koulutuksessa tärkeää on se tieto, minkä opiskelija arvioi opettajan työssä tärkeäksi. Lopultakin yllättävän harva oli valmis tunnustamaan, että opettajan työn ongelmat ovat luonteeltaan monimutkaisia ja niiden ratkaisut vaativat monialaista asiantuntemusta. Ammatillinen tieto koetaan lähinnä praktisena tietona, johon kouliintuu harjoittelemalla, käytännöstä oppimalla.

Yllättävän usein opiskelijat kuvasivat pelkoa, jota sekaryhmään meneminen aiheutti. Turvallinen aineryhmä piti jättää hetkeksi syrjään ja mennä ryhmään, jossa ei ollut yhtään ennestään tuttua ihmistä. Monelle pelko vaikutti toimintaan ryhmässä: siinä toimittiin aikaisemman kokemuksen mukaan, jolloin oma toiminta keskittyi pikemminkin oman epävarmuuden ja pelon hallintaan. Pienryhmät voidaankin erottaa toisistaan vastakohtaparilla kehittymätön ryhmä – kehittynyt ryhmä. Tärkein erottava tekijä ryhmien välillä on se, että kehittymätön ryhmä on kyvytön ratkaisemaan ongelmia, eikä siinä vallitse avoin ja luottamuksellinen keskustelun ilmapiiri (Juuti 1995, 36–37).

”Ryhmätyöskentely synnytti yhteisöllisyyden tunnetta, ajatuksen siitä, että samassa veneessä tässä kaikki ollaan, me aineenopettajaksi opiskelevat.”...”Työskentelyä ajatellen oli positiivista, että käsiteltäviä teemoja ei oltu ahdettu tiukkoihin raameihin, vaan pienissä ryhmissä sai pohtia ja miettiä oman tarkemman aiheen, jota sitten työstettiin. Tämä synnytti keskustelua jo ennen aiheeseen pureutumista, kun muutamien opiskelijan kanssa ongelmaa muotoiltiin. Ainakin omassa pienryhmässämme löytyi yksimielisyys aiheesta melko pian ja näin pääsimme työskentelyyn nopeasti...Ryhmämme työskenteli intensiivisesti hyvässä yhteisymmärryksessä. Ja vaikka kyseessä oli ryhmätyö, jokainen perehtyi aiheeseen osaltaan myös omalla ajallaan. Näin opittiin jakamaan tehtäviä jokainen sai osalleen vastuuta...Kannoimme siis jokainen kortemme kekoon pyrkiessämme ratkaisemaan erilaisia ongelmia.”

Vaikka näiden ryhmien lukumäärä oli aineistossa selkeä vähemmistö, se kuitenkin osoittaa, että luottamuksellinen ilmapiiri voi syntyä melko pienilläkin opiskelulle varatuilla resursseilla. Pienryhmä voi näin päätyä lopputulokseen, jonka syntymisen on mahdollistanut vain toiminta ryhmänä. Kiinteän ja toimivan työryhmän kehittyminen on pitkäaikainen prosessi, eivätkä ryhmän jäsenet pysty tässä opintojaksossa kovinkaan hyvin tutustumaan toisiinsa, mutta riittävästi suoriutuakseen hyvin haastavasta tehtävästä. Tämä kuitenkin vaatii pienryhmän jäseniltä vahvaa sitoutumista ryhmäoppimiseen. Kollegiaalisen tunteen

perusta on tämän tyyppisessä työskentelyssä riippuvainen siitä, millaisilla kokemuksilla, asenteella ja vuorovaikutustaidoilla opettajankoulutukseen tullaan. Jos oppimisesta kiinnostuneet ja lähtökohdiltaan avoimet ihmiset osuvat samaan ryhmään, tuloksena voi olla liuta yhteisiä inspiroivia löytöretkiä opettajuuteen.

”Muistan lähimpänä sen, että istuttiin porukalla pääkirjaston kahviossa tuntitolkulla, visioitiin opettajuutta, vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ja opettajien kesken, opettajan roolia yhteiskunnan osana, syksyn ja kevään aiheiden mukaan. Vaikka aiheet oli siis annettu, niin niiden piiristä löytyi juuri meitä koskettavia ja kiinnostavia sisältöjä, joiden pohtiminen tuntui hyvältä ja hauskalta. Samoin yhdessäolo antoi paljon.”

Tällaiseen ryhmään osuminen saattoi merkitä jollekin opiskelijalle löytöretkeä johonkin uuteen, ennennäkemättömään ja -kokemattomaan opettajuuteen, mikä voi ravistella opettajuutta määrittävää kehystä.

”Sekaryhmätyöskentely on antanut itselleni paljon. Voin oikeastaan valehtelematta sanoa, että sekaryhmätyöskentely on ollut parasta tässä vuodessa. Olen oppinut ymmärtämään, ettei minun tehtäväni koulumaailmassa rajoitu vain oman aineeni pariin, vaan minun on osattava ottaa oma paikkani myös työyhteisössä ja kannettava sen tuoma vastuu. Sekaryhmätyöskentely on antanut minulle myös rohkeutta ilmaista omia mielipiteitäni. Enää en pelkää, että ajatukseni olisivat vääriä, vaikka olisivatkin erilaisia. Myös ennakkoluulot ja stereotypiat eri aineiden opettajia kohtaan karsivat tämän työskentelymuodon aikana.”

Ryhmät, joissa työskentelyä ohjasi tutkiva ja hämmästelevä ote, pääsivät merkittäviin oppimiskokemuksiin. Näin tunteneet opiskelijat pystyivät tarkastelemaan kokemaansa suhteessa ammatilliseen identiteettiinsä. Merkittävä ero muihin koskee ennen kaikkea tapaa ymmärtää ongelmalähtöinen oppiminen. Näille opiskelijoille se oli pikemminkin strategia kuin menetelmä, eli työskentelyä arvioitiin yläkäsitteistä käsin (kuten yhteisöllisyys tai oppiminen), ei pelkästään toimintatapana. Näillä opiskelijoilla oli vähän ”lukkoon lyötyjä” malleja oppimisesta.

”Sekaryhmätyöskentely antoi uskoa/käytännön harjoitusta ainerajat ylittävään työskentelyyn ja mataloitti siten niiden soveltamista/aloittamista/kokeilua myös tulevassa opettajan työssä. Sekaryhmätyöskentely oli myös kokonaisuutena mielenkiintoista ja antoisaa. Oman aineryhmän kanssa saa kyllä olla tekemisissä muutenkin aivan riittävästi. Kokoontumiset keskittyivät mukavasti yhdessä oppimiseen ongelmalähtöisesti, jolloin oppimistulokset (= tiimityöskentelytaitot, valmius yhdessä tekemiseen yms.) syntyivät lupsakasti ja kuin itsestään.”

Opiskelijan näkökulmasta sekaryhmissä opiskelu oli ongelmallista, sillä sattumalla näyttäisi olevan liian suuri rooli siinä, miten opiskelu sekaryhmässä suuntautuu. Se, keitä pienryhmään tuli, vaikutti merkittävästi siihen, millaiseksi työskentely ryhmässä muodostui. Kun sekaryhmävetäjä siirtyi taka-alalle ja pienryhmät aloittivat itsenäisen työskentelyn, ryhmän itsensä päätettävissä oli se, kuinka edetään. Opiskeluun orientoitunut opiskelija jäi ryhmässä poikkeuksetta marginaaliin, jos muut olivat asenteeltaan suoritusorientoituneita. Jos opiskeluorientoituneita oli enemmän, he pystyivät saamaan aikaan keskustelua, jolla oli vaikutusta myös muihin ryhmän jäseniin. Taustat määräsivät useim-

missa tapauksissa sen, kuinka edettiin ja ryhmissä toimittiin, ei tehtävänanto tai opintojen tavoitteet. Tutkimus vahvisti sekaryhmän vetäjän eli opettajan merkitystä ryhmälle. Koulutuksen prioriteetteja koskevat kysymykset heijastuvat näin myös opettajankouluttajien toiminnassa.

”Ryhmän vetäjältä olisin toivonut enemmän innostusta ryhmän vetämiseen. Heti ensimmäisellä kerralla hän toi julki oman kriittisyytensä tällaista työskentelyä kohtaan. Se ei voinut olla vaikuttamatta ryhmän ilmapiiriin. Kun emme alussa tienneet, mitä tämä juttu pitää sisällään, olisi ollut mielestäni erittäin tärkeää, että ryhmänvetäjä olisi ollut itse innostunut asiasta. Esitellyt sen sitten vaikka ”neutraalisti” eikä tuonut heti julki omia kriittisiä näkökantojaan tätä työskentelyä kohtaan. Nyt minulle tuli alussa kuva, että tämä työskentely on oltava tylsää ja ”pakkopullaa” kun kerran ryhmänvetäjäkin suhtautuu siihen negatiivisesti. Vai oliko hänet pakotettu hommaan? Ainakin hän toi varsin vahvasti julki oman kantansa juttua kohtaan. Ehkä se oli myös minulle hyvä opetus siitä, miten opettajan suhtautuminen asiaa kohtaan vaikuttaa oppilaisiin. Jos opettaja suhtautuu asiaan jo alussa negatiivisesti, on oppilaiden hyvin vaikea motivoitua tehtävään ja nähdä siinä mitään hyvää.”

Ryhmät osoittivat toiminnassaan hyvin pitkälle menevää sopeutumista. Jos työskentely alkoi ärsyttää, helpoin keino selviytyä siitä, oli tehdä työ nopeasti loppuun piittaamatta työskentelyn tavoitteista tai omasta, saati muiden oppimisesta. Siinä missä opettaja oli hyvä sylkykuppi, hän saattoi olla myös kristallin tavoin säihkyvä tähti. Hänen harteillaan lepäsi lopultakin hyvin paljon se, miten ryhmä työskenteli: hän oli kiitosten kohde tai epäonnistuneen työskentelyn pääaarkitehti. Poikkeuksen muodostavat jälleen ne ryhmät, joiden työskentely oli ongelmalähtöisen oppimisen periaatteiden mukaista. He arvioivat oikeudenmukaisesti oman osuutensa olleen työskentelyssä tärkein. He ottivat vastuun omasta työskentelystään.

### 2.3.3 Yhteisöllisyyttä koskevan tutkimuskysymyksen syntyminen

Edellisessä kappaleessa kuvatut tutkimustulokset herättivät todella paljon kysymyksiä ja jatkotutkimusaiheita. Harkitsin hetken siirtymistä enemmän havainnoimaan opiskelua toimintana, jotta ymmärtäisin paremmin sitä todellisuutta, jossa opiskelijat ilman opettajaa (ryhmänvetäjää) toimivat. Palasin kuitenkin koko sekaryhmätyöskentelyn kannalta keskeiseen kysymykseen – koulun yhteisöllisyyteen.

Koulun olemuksen kannalta on keskeistä, millaisen aseman yksilöllisyydelle ja yhteisöllisyydelle opettajat työssään antavat. Painopiste on ollut edellisessä. (Sahlberg 1996, 57.) Viimeaikaiset tutkimukset, joita käsittelen luvussa 3.2.2 nostavat kuitenkin lähes kiistatta menestyvien ja laadukasta koulua määrittävien kriteereiden kärkipäähän yhteistoiminnan, yhdessä tekemisen ja laajasti ottaen yhteisöllisyyden.

Ensimmäisten sekaryhmävuosien jälkeen havahduin, että opettajankoulutuskurssissamme käsitteitä yhdessä tekeminen, yhteistyö ja yhteisöllisyys käytetään varsin huolettomasti, itseni mukaan lukien. Erityisesti käsitteelle yhteisöllisyys voidaan antaa hyvin erilaisia merkityksiä, joita halusin ryhtyä tutkimaan useastakin syystä. Ensinnäkin juuri aineenopettajaperustaiseen yläkouluun kaivataan yhteisöllisyyttä luomaan turvaa ja yhtenäisyyttä koulunkäyn-

tiin, jossa opettajat, mutta myös jossain määrin oppilastoverit vaihtuvat tiuhaan tahtiin. Toiseksi pedagogisten opintojen lopussa olevat opiskelijat siirtyvät pian työelämään. Yhteisöllisyys on yksi näkökulma tarkastella sitä, millaisella idealismilla tai realismilla he koulua ja opettajan työtä opintojensa loppuvaiheessa katsovat. Kolmanneksi yhteisöllisyyden kautta he kuvaavat myös ymmärrystään siitä, miten koulu toimii ja miten se on muutettavissa. Neljänneksi se antaa ainakin ajatuksia siitä, miten olemme koulutuksessa onnistuneet.

### 3 KOULU, OPETTAJA JA OPETTAJANKOULUTUS

Sillä, miten opettajuus, käsitys opettajan ammatista ja opettajankoulutus ovat Suomessa kehittyneet, on keskeinen rooli selitettäessä koulun nykytilaa. Se antaa myös kontekstin tarkastella tässä tutkimuksessa analysoituja opiskelijoiden käsityksiä. 1850- ja 1860-luvulla Suomeen syntyi kansakoulu- ja opettajankoulutusjärjestelmä. Niiden suhde toisiinsa määräytyi niin, että ensin luotiin koululle tehtävä, minkä jälkeen opettaja asemoitiin tehtävän suorittajaksi. Lopuksi rakennettiin opettajankoulutus, jonka tehtäväksi tuli valmistaa kansakoulun tehtävän mukaisia opettajia. 1860-luvun lopulla organisoitiin myös aineenopettajien koulutus Helsingin Normaalilyseossa.

Vaikka tutkimukseni kohdistuu aineenopettajaksi opiskeleviin ja samalla aineenopettajakoulutukseen, ei opettajankoulutuksen laajempaa kehystä, johon kuuluu myös luokanopettajakoulutus, voida tässä sivuuttaa. Molemmat elävät samassa kulttuurisessa kontekstissa ja vaikuttavat muun muassa opetussuunnitelman, opetuskäytänteiden ja yhteisen henkilökunnan välityksellä toisiinsa.

Tämän pääluvun tavoite on taustoittaa koulun, opettajuuden ja opettajankoulutuksen kulttuurista perustaa, kontekstia, jossa opettajaksi kouluttaudutaan ja opettajana toimitaan. Opettajat ja opiskelijat eivät luo työtään tyhjästä, vaan heidän työnsä rakentuu oman ajattelun lisäksi lukuisista yhteiskunnallisista ja kulttuurisista merkityksistä, jotka ovat osin ymmärrettävissä muun muassa historian ja yhteiskunnallisen analyysin avulla. Vaikka tulosten teoreettinen tarkastelu tapahtuu vasta luvussa 6, tämän luvun tehtävä on luoda taustaa opiskelijoiden käsitysten ymmärtämiselle ja tulkinnalle, jotka käyn läpi luvussa 5.

#### 3.1 Koulun tarkoitus

Eräs opettajan työn perustehtävistä on kysyä itseltään ja omalta työyhteisöltään: miksi olen koulussa? Jotta koulun opettajat voivat onnistua tehtävässään, sen opettajilla tulee olla yhteinen käsitys työssään toteuttamasta tehtävästä. (Ojanen 1998, 232.)

Suomalaisen koulun perinne nojaa peruskoulu-uudistuksen lisäksi kansakouluun, jonka pohjan loi Uno Cygnaeus. Hänen näkemyksensä oli se, että kaikki kansalaiset saisivat itselleen sivistystä ja mahdollisuuden kehittää omia taipumuksiaan ja lahjojaan ”joita Herra kullekin on antanut.” (Syväoja 2004, 34–35.) Periaatteet ovat tästä päivästä katsottuna moderneja: tasa-arvo, yleissivistys ja itsensä toteuttaminen. (Syväoja 2004, 35.)

Sittemmin käsitys on pirstoutunut. Esimerkiksi Varto (2005) vertaa koulun arvoperustaa vetoiseen kellariin, jonne kerääntyy kaikenlaista, miltä ajan myötä katoaa olemassaolon syy. Syitä koulun syntyyn voidaan luetella paljon. Varto nostaa esiin vapauden ja järjen käytön, yksilöllisyyden, vastuun muista ja perinteen siirtämisen. (Varto 2005, 197–198.) Tavoitteita voi yleisesti luonnehtia kunnan kansalaisen ideaaliksi. J.E. Salomaa kiteytti kasvatuksen päämäärät vuonna 1943 kolmeen autonomiaan, jotka Risto Ikonen (2006) on esittänyt seuraavasti:

- intellektuaalinen autonomia eli älyllinen kasvatus,
- moraalinen autonomia, jota on muun muassa demokratiakasvatus,
- taloudellinen autonomia, jota edustaa muun muassa yrittäjyyskasvatus (Ikonen 2006, 96).

Yksi opetussuunnitelman keskeisistä ulottuvuuksista on kysymys kansalaisuudesta, siihen liitettävistä kasvatuspäämääristä (Autio & Ropo 2004, 234). Niinpä kunnan kansalaiseksi kasvattaminen on ollut koulun perimmäinen tehtävä kansakoulun alkuaajoista asti. Suomalaista kansakoulujärjestelmää voikin luonnehtia kansalaisuuteen valmistavaksi kouluksi. Muutos tapahtui vasta peruskoulu-uudistuksen myötä, jolloin peruskouluun levisi oppikoulumainen, ainejakoinen ajattelutapa. Käytännölliset aineet joutuivat antamaan tilaa akateemisille opinnoille ja kansalaistaitojen sijaan opiskelu alkoi valmentaa yliopistomaiseen työkentelyyn. (Ikonen 2006, 95–95.)

Varton mukaan tällöin tapahtui käänös, ”jonka päämääränä on tiedollistaa koulua yhä enemmän”. Käytännössä tämä on tarkoittanut objektiivisen tiedon lisääntymistä ja sellaisen kasvatuksen ja opetuksen vähenemistä, jonka tarkoitus on kohdistua kasvatettavan subjektiivisuuteen. (Varto 2005, 200.) Kehityksen vaarana on Varton mukaan, että opiskelu painottuu valmiina olevan, yleisesti hyväksytyyn oppiaineeseen osaamiseen, mikä on objektiivisuuteen pyrkivien tietoa-aineiden tavoitteena. Tällöin lapsipuolen asemaan jäävät taitoaineet, joiden on ajateltu synnyttävän oppijassa itsenäistymistä, itselähtöisyyttä, omaa harkintaa, arviointikykyä ja eettisyyttä. (Varto 2005, 209.)

Juha Suoranta (2003) kritisoi nykykoulun tuottamaa kansalaisuutta. Hänen mukaansa koulu ei pysty tällä hetkellä kasvattamaan rohkeita ja itsenäiseen kansalaisuuteen kykeneviä toimijoita, vaan lopputuloksena on epädemokraattisuutta, ulkopuolisuutta ja voimattomuutta. Juhlapuheiden ja reaali maailman välisen kuilun Suoranta näkee suurena: koulu näyttäytyy tavoitteissa demokratian tyyssijana, mutta on todellisuudessa kaikkea muuta kuin sitä. (Suoranta 2003, 32.) Puolueettomuus liitetään ikään kuin automaattisesti koulun olemukseen. Koulu mielletään paikaksi, jossa yhteiskunnallista hyvää jaetaan tasa-arvoisesti ja oikeudenmukaisesti ”irrationaalisena” ympäröivästä maailmasta. Kun koulua ei

nähdä yhteiskunnallisena instituutiona, yksilöiden kohtaamat koulutusongelmat selitetään lähes poikkeuksetta psykologisiksi ja yksilöllisiksi ongelmiksi, eikä kouluun tulevien oppilaiden erilaisia yhteiskunnallisia taustoja huomioida lainkaan, sillä koulun tehtävänä on häivyttää yhteiskunnalliset konfliktit ja lujittaa vakautta. (Antikainen, Rinne & Koski 2003, 155.)

Launosen (2000) mukaan koulun eettisessä kasvatusajattelussa on tapahtunut selkeä sisällöllinen käänne. Siinä missä 1800-luvun koulukasvatusta hallitsi yhteisöllisyys sosialisointimuodossa, mutta eettistä kasvatusta keskittyminen yksilön luonteen piirteisiin, 1900-luvun peruskoulussa koulukasvatusta hallitseva lähtökohta on yksilöllisyys, mutta eettisen kasvatusajattelun painotus on yhteiskunta-eettisissä ”yhteisöllisissä” periaatteissa. Launosen mukaan suomalaisesta koulutuspolitiikasta katosi viimeistään 1900-luvun lopussa kansallinen sosiolaatiopyrkimys ja tilalle astui vahva individualisoitumiskehitys, joka korosti yksilön moraalista vastuuta vain omalle itselleen. (Launonen 2000, 302–303.)

Simolan (1995) mukaan kansakoulun koulutyölle asetetut tavoitteet olivat luonteeltaan eettisesti ladattuja arvopäämääriä, jotka antoivat suuntaa koulutyölle. Lisäksi ne kohdistuivat pikemminkin opettamiseen kuin oppimiseen. Peruskoulu toi Simolan mukaan päämääristä ja tavoitteista puhumiseen neljä muutosta. 1) Tavoitteita kohdistetaan oppimiseen, 2) oppiminen nähdään laajalajaisena ja korkeatasoisena, ei niinkään kansalaisen perustaitojen ja -asenteiden oppimisena, 3) tavoitteet ilmaistaan täsmällisesti yksittäisen oppilaan oppimisena ja 4) oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta tulee koulun toiminnan onnistumisen tärkein mittari. (Simola 1995, 95.) Näiden muutosten myötä koulu siirtyi vahvasti yksilökeskeiseen suuntaan.

Koulun kasvatuksellisen ja tiedollisen päämäärän rajaa kouluun piirtää luokan- ja aineenopettajajärjestelmä. Vaikka Suomessa on yhtenäinen peruskoulu, opettajien koulutus on vielä hyvin selkeästi erillään. Luokanopettajille kasvatustiede on pääaine, aineenopettajille sivuaine, eivätkä näiden kahden koulutettavan ryhmän opiskelu kohtaa juuri lainkaan opettajankoulutuksessa. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa opetussuunnitelma on sama, mutta molemmat toteuttavat omaa, toisistaan lähes irrallista opinto-ohjelmaa. Koulussa raja kulkee perinteisesti ala- ja yläkoulun kohdalla kuudennen ja seitsemännen luokan välillä. Nykykoulussa rajankäyntiä tapahtuu jonkin verran enemmän kuin aikaisemmin, eikä ole kovinkaan tavatonta, että luokanopettajalla on tunteja yläkoulussa ja aineenopettajalla alakoulussa. Järjestelmän taustalla on luonnollisesti ajatus opiskelun tiedollisen aineksen kasvamisesta kouluvuosien karttumisen myötä. Kun koulu alkaa oppiaineisiin eriytymättömästi, se on jo alakoulun lopussa jäsentynyt tiukasti oppiaineiden ympärille. Kun koulu on sitoutunut oppiainejakoisuuteen, se antaa luonnollisesti myös oppiaineille korostuneen aseman – ne ovat koulun rakenteellinen perusta.

## 3.2 Opettajan ammatin luonne

### 3.2.1 Historia: didaktinen osaaja ja autonominen työnsä sankari

Opettajankoulutuksen tavoitteista ja sisällöstä on väitelty niin kauan kuin opettajankoulutusta ja opettajia on ollut. Viimeisten vuosikymmenten aikana erityisesti kriittisen pedagogiikan suuntaus on kohdistanut kritiikkiä opettajan työn teknistä luonnetta vastaan. Giroux'n (1988) mukaan koulussa vallitsee konservatiivisen pedagogiikan perinne, jossa opettaja on neutraaliksi ja objektiiviseksi luokitellun tiedon siirtäjä. Opettajankoulutuksen tehtävänä on tällaisessa kulttuurissa pitää huoli siitä, että opettajaksi opiskeleva omaksuu koulutuksessa didaktiset tekniikat, joilla tieto saadaan eri oppiaineissa siirrettyä. (Giroux 1988, 1-7.) Valtaosa opiskelijoista kokee konkreettisen ja praktisen tiedon merkitykselliseksi ja tärkeäksi, koska se on tulevaisuudessa tilanteissa transferoitavissa käyttökelpoiseksi tiedoksi. (Rauste-von Wright 1998, 54.)

Giroux'n mukaan opettajan työ ei kuitenkaan saisi olla teknistä ja välineellistä, tuotannollista prosessia muistuttavaa työtä, vaan hänen ihanteensa on intellektuaali, vapaa opettaja "*transformative intellectual*", joka palauttaa opettajan työn luonteen välineellisestä ja teknisestä suorittamisesta intellektuaaliseksi. Giroux'n ideaali opettaja lähestyy työtään tutkimalla poliittisia, sosiaalisia ja historiallisia olosuhteita, joissa hän toimii. Tätä prosessia painottamalla hän haluaa korostaa opettajan roolia taloudellisten, sosiaalisten ja poliittisten prosessien tuottajana ja legitimoijana. Nämä luovat opettajan työlle niin kasvatuksessa kuin opetuksessa erityisen tehtävän: oppilaan kriittisen ja aktiivisen kansalaisuuden edistäminen. Ilman opettajan omaa aktiivista, moninäkökulmaista ja kriittistä oman työn tutkimista tämän tavoitteen saavuttaminen ei kuitenkaan ole mahdollista. (Giroux 1988, 125-127; Giroux & McLaren 1987, 266-267.) Tavoite ei myöskään ole mahdollista ilman pitkälle menevää opettajien välistä yhteistyötä. Tämä puolestaan edellyttää, että koulutuksen rakenteet antavat siihen (esimerkiksi yhteisopetukselle tai yhteiskirjoittamiselle) mahdollisuuden. Zeichner ja Tabachnick (1981) korostivat samaa 1980-luvun alussa vaatimalla opettajankoulutuksen uudistamista. Heidän mukaansa yliopistojen tulisi ottaa kriittisempi ja reflektiivisempi ote koulutukseen, jotta kouluun saataisiin työtään ja koulua kehittäviä opettajia sen sijaan, että he sosiaalistuisivat jo koulutuksen aikana koulun rutiineihin. (Zeichner & Tabachnick 1981, 7, 10.)

Suorannan (2003) mukaan asetelma on tyypillinen muun muassa suomalaisessa luokanopettajankoulutuksessa: didaktiikan nimeen teetetään opiskelijoilla minuutin tarkkoja tuntisuunnitelmia ja monialaisissa opinnoissa rakennetaan linnunpönttöjä, pelataan pesäpalloa ja piirretään Gambian karttoja. Suorannan mukaan tuollainen toiminta ei kuulu yliopistoon. Luokanopettajaopintojen tulisi olla monitieteistä koulutusta, jossa tarkastellaan luokkaa, opiskelua ja koulua koskevia ilmiöitä eri näkökulmista ja lähennyttään näin Giroux'n hahmottelemaa uudenlaista opettajuutta. (Suoranta 2003, 58-60.)



Ojasen (1996) mukaan tämän tyyppistä opettajuutta vastustetaan, koska se vaatii sekä vaivannäköä että riskinottoa. Hän kritisoi voimakkaasti opetustyön opetusteknologista soveltamista, jossa on mahdollista hankkia tietty kyky ilman että ymmärtää, mitä prosessissa tapahtuu ja miksi se tapahtuu juuri niin. Opettajan työn perustana Ojanen painottaa kyseenalaistamista. Muutokset ovat mahdollisia vasta nostamalla tietoisuuden tasoa ja tarkastelemalla olettamuksia kriittisesti. Akateemisessa opettajankoulutuksessa tämä tarkoittaa sitä, että koulutuksen on tuotettava kompetenssia, jossa yksittäistä käytännön tilannetta pystytään tarkastelemaan yleisten periaatteiden ja teorioiden valossa. (Ojanen 1996, 11-14; Ojanen 1993b, 32-33; Niemi 2000a, 27.)

Opettajankoulutukseen ja opettajan ammattiin on aina sisältynyt opettajan ammattiin liittyvä käytännöllisyyden ja teoreettisuuden ristiveto. Seminaariajan koulutus korosti käytännöllisyyttä, opettamisen taitoa, kun taas akateemistumisen myötä opettajankoulutus on teoretisoitunut, pyrkinyt kasvatuksen ja opetuksen sekä oppimisen teoreettiseen ymmärtämiseen. Kulttuurinen muutos on kuitenkin hidaskäyttöinen. Muun muassa Karjalaisen (1992) ja Hyytiäisen (2003) opettajayhteisöä koskevat tutkimukset osoittavat opettajuuden olevan edelleen kulttuurinen jatkumo, jolla on kaksi peruspiirrettä. Ensinnäkin opettajat ovat kulttuurinen yhteisö, jolla on yhteinen päämäärä määriteltynä mm. opetussuunnitelmassa ja yhteinen käsitys opettajana toimivan henkilön persoonallisuuteen sisältyvistä ominaisuuksista. Niiden myötä opettajasta tulee kasvatuksen ja opetuksen keskushenkilö eli opettaja dominoi luokan vuorovaikutussuhteissa. Tämän oikeuden myötä opettaja voi halutessaan toimia kuten haluaa omassa luokassaan. Samalla opettajuus määrittyy persoonallisten ominaisuuksien ympärille. (Hyytiäinen 2003, 67, 214-215.) Myös Salon (2002) tutkimuksen mukaan opettajien työkuultuuria luonnehtii vahva autonomisuus ja oikeus yksityisyyteen (Salon 2002, 268-277).

Blombergin (2008) tutkimus uusien opettajien kokemuksista ensimmäisen työvuotensa ajalta nostaa esiin suomalaisen koulukulttuurin ja opettajan ammatin vahvat ja historiallisesti kehittyneet piirteet, jotka elävät varsin voimakkaana koulun arjessa. Hektinen työ ei mahdollista yhteistoiminnallisuuden ympärille kehittyvää työkuultuuria, vaan opettajat jäävät yksin. Toiveet ja koulutodellisuus muodostavat paljon jännitteitä, joiden alla opettajat tuntevat työn kuormittavuuden hyvin vahvana. Kun muut opettajat koetaan samanaikaisesti yhteisönä, jossa on hyvin vaikea keskustella esimerkiksi pedagogiikasta, opettaja jää yksin. (Blomberg 2008, 211-217.)

1990-luvulta alkaen on puhuttu opettajuuden murroksesta ja muutosvaatimuksesta enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Opettajan tehtävä on myös laaja-alaisuudessaan vaativampi kuin ennen. Erityisesti 1980- ja 1990-luvulla tapahtuneet muutokset ovat merkinneet koulunkin muuttumista. Yleisellä tasolla voidaan puhua työn tekemiseen liittyvien muutosten dynaamisuudesta, jotka asettavat paineita opettajan ”perinteiselle” ammattitaidolle. Vakiintuneiden traditioiden tilalle on tullut konstruktivistinen orientaatio, joka edellyttää työn jatkuvaa arviointia ja myös uusintamista. (Lauriala 2000, 88-89.) Yksi vahva muutossuunta ja -vaatimus on yhteistyön, yhteistoiminnallisuuden ja entistä vahvemman yhteisöllisyyden koulu.

Myös useat opettajankoulutuksessa pitkään toimineet tutkijat ja opettajat ovat nostaneet esiin voimakkaan yhteiskunnallisen murroksen ja tarkastelleet sitä suhteessa opettajan ammatin muutospaineisiin. Suurimpina yhteiskunnallisina muutoksina pidetään muun muassa kotien aseman muuttumista. Kotien erilaisuus ja eriarvoisuus on laman jälkeisessä Suomessa kasvanut. Työelämässä mukana olevien vanhempien kiire ja stressi ovat myös lisääntyneet muun muassa työelämän tehokkuusvaatimusten ja työn epävarmuuden vuoksi. Näillä ristipaineilla on vaikutus nuorten koulussa viihtymiseen ja näin myös opettajan työhön. Kokemus oman työn sisällöstä on aikaisempaa moninaisempi, minkä myötä työn kuormittavuus ja hallinta on vaikeutunut. (Kohonen 2000, 33; Niemi 2000b, 25–26.)

### 3.2.2 Yksin puurtamisesta yhdessä tekemiseen

Suomalaiseen työn tekemiseen on kuulunut voimakas reviiriajattelu. Ammattitaidon myötä työntekijä on kokenut nousevansa autonomisemmaksi toimijaksi, jolla on oma reviiri, jonne muilla ei ole asiaa tai ainakin heillä on vähemmän oikeuksia toimia tuon reviirin sisällä. Työn tekemisen kannalta ajattelu on ollut tehokasta, mutta työyhteisöjen kehittämisen kannalta turmiollista. (Siltala 2007, 17.)

Opettajan työssään kohtaamat vaikeudet ja työn kuormittavuutta lisäävät tekijät liittyvät usein työyhteisöllisiin kysymyksiin. Vaikka opettajista suuri enemmistö on pääosin tyytyväinen työhönsä, vain puolet heistä pitää työyhteisönsä ilmapiiriä hyvänä. Erityisen tyytymättömiä opettajat olivat siihen, että johtaja sanelee yksin päätökset, vaikka samanaikaisesti useat kokivat, että heillä on työyhteisössään sanan- ja vaikutusvalta. Kokonaisuudessaan opettajan työtä tutkimusten mukaan kuormittavat lähinnä muut kuin opetukseen liittyvät kysymykset, kuten kurinpito, kiireen tunne ja myös kiusaaminen. (Innola ym. 2005, 93–94.)

Opettajalta vaadittavaa neljää ammattitaidon alaa (opetettavan aineen sisältötieto, oppimisen ja opetuksen asiantuntemus, sosiaaliset ja eettiset valmiudet sekä käytännön koulutyön monipuolinen osaaminen) vasten suomalaisen opettajankoulutuksen tulisi hakea uudenlaista vastausta niihin kysymyksiin, joihin se ei kykene vastamaan. Ennen muuta kyse on kahdesta jälkimmäisestä alueesta, jotka vaativat opettajalta kykyä moniammatilliseen yhteistyöhön niin koulun sisällä kuin suhteessa muihin yhteiskunnan toimijoihin. (Innola ym. 2005, 94–95.)

Koulutuksella on luonnollisesti merkittävä vaikutus siihen, miten opettaja tekee työtään ja mitä hän siitä ajattelee, mutta suoraa yhtäläisyysmerkkiä koulutuksen ja opettajan yksinäisen työnteon välille ei voida laittaa. Ylipäätään olisi ehkä oikeudenmukaisempaa puhua muustakin kuin yksin tekemisen myytistä. Suomessa koulujen välillä on paljon eroja muun muassa siinä, miten koulussa hoidetaan päivittäiset rutiinit. Opettajajoukko on yleisesti jakaantunut kahtia niin, että osa pitää yhteistyön ja yhteisöllisyyden tavoitteita tärkeinä ja ovat valmiita niitä kannattamaan. Osa puolestaan haluaa pysyä ulkopuolella, jopa vastustaa niitä. (Sahlberg 1996, 180–181).

Tematiikka on kiinnostanut viimeisen vuosikymmenen aikana useita suomalaisia tutkijoita. Väitöskirjoja ovat julkaisseet muun muassa Pasi Sahlberg (1996), Jyrki Huusko (1999), Arto Willman (2001), Ritva Mäntylä (2002), Petri Salo (2002), Antero Hyytiäinen (2003) ja Olli Luukkainen (2004). Muusta kirjallisuudesta haluaisin nostaa erityisesti Asko Leppilammen ja Viljo Kohosen teoksen *Toimiva koulu* (1994), jonka näkökulma koulun ja opettajien toimintaan on edelleen ajankohtainen. Yhteisönäkökulma on entistä näkyvämmän esillä myös opettajille ja rehtoreille suunnatuissa opaskirjoissa (ks. esim. Kettunen 2007, 169–178).

Miksi yhteistyön teema on noussut olennaiseksi tutkimus- ja keskustelukohteeksi? Syitä on useita. Ensinnäkin 1990-luvun alussa käytiin läpi mullistava opetussuunnitelmauudistus, joka muutti niin koulujen kuin opettajien asemaa. Opetussuunnitelmatyössä vastuuta siirrettiin kunnille ja kouluille. Samanaikaisesti kuntien taloudellista autonomisuutta lisättiin, mikä heijastui suoraan koulujen talouteen. Kaiken kaikkiaan koulut saivat valtaa, mutta myös vastuuta päättää toiminnastaan. Onnistuakseen tässä haasteessa kouluissa oli ryhdyttävä yhteistyöhön: pohtimaan yhdessä, mihin suuntaan koulua viedään ja kehitetään.

Samanaikaisesti oppimiseen liittyvistä peruskäsityksistä ja koulun asemasta käytiin laajaa keskustelua. Yhteistoiminnallisuuden idea ja sen eri muodot levisivät Suomessa samaan aikaan kun siirryttiin opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin (esimerkiksi Sahlberg & Leppilampi 1994, Koppinen & Pollari 1993). Käytäntöön uudet oppimista koskevat strategiat ja muodot siirtyvät hitaasti, mutta uusi orientaatio suhteessa oppimiseen alkoi tuolloin. Erityisen suosittua siitä tuli täydennyskoulutuksen sisältönä, mutta koulutus ei välttämättä ole taannut kovinkaan syvällistä ymmärrystä yhteistoiminnallisesta oppimisestä, joka ei lähtökohdiltaan ole menetelmä muiden joukossa vaan laajempi näkökulma oppimiseen. (Saloviita 2006, 23.)

Suorannan (2003) mukaan suomalaista koulua koskevassa keskustelussa ovat esiintyneet viidenkymmenen viime vuoden aikana seuraavat kolme koulukäsitystä (Suoranta 2003, 137–138):

TAULUKKO 1 Kolme koulutodellisuutta Suorannan (2003) mukaan

	<b>Kurin koulu</b>	<b>Kilpailun koulu</b>	<b>Yhteistyön koulu</b>
<b>Sosio-poliittinen ulottuvuus</b>	Kuri Käytöstavat Perinteiset arvot Nostalgia	Työelämävetoisuus Yrittäjäyys Yksilöllisyys	Yhteisöllisyys Oikeudenmukaisuus Toivo
<b>Pedagoginen ulottuvuus</b>	Opettajajohtoisuus Oppiainejakoisuus	Konstruktivismi Yksilöllinen oppiminen	Yhteistoiminnallisuus Ongelmalähtöisyys

Kurin koulu on sitouttanut kansalaiset yhteiskuntaan. Se on perustunut vakiintuneille opetussuunnitelmille, jotka toteutetaan koulussa vakio-oppiaineille määriteltyjen tarkkojen opinto-ohjelmien mukaan. Kurin koulua luonnehtii massamuotoisuus, sulkeutuneisuus ja formaali luokkaopetus. Kilpailun koulussa näiden sijaan tulevat yksilöllisyys, avoimuus ja opetuksen monimuotoisuus.

Molemmille löytyy vastineita suomalaisesta koulutodellisuudesta. Sen sijaan yhteistyön koululle vastineita on vähänlaisesti. (Suoranta 2003, 138–139.) Suomalaista demokraattista koulua – Feeniks-koulua – voisi yllä olevien kriteerien perusteella nimittää yhteistyön kouluksi ([www.feeniks-koulu.fi](http://www.feeniks-koulu.fi)). Joissakin kouluissa myös yhteistoiminnallisuuden avulla on saatu aikaan toimintaa, joka on tunnusomaista yhteistyön koululle. (Ks. esim. Kujansivu 1999.)

Yksilön kouluksi voisi puolestaan luonnehtia luokatonta lukiota, jossa opiskelijoilla on mahdollisuudet hyvinkin yksilöllisiin opintopolkuihin ja ainevalintoihin. Samalla myös vastuu on aikaisempaa enemmän lukiolaisella itsellään. Yksilöllinen lähtökohta korostuu erityisesti lukiolaisen arkisessa opiskelussa: vaihtuvuutta on pysyvyyttä enemmän – opettajat ja opiskelutoverit saattavat vaihtua tiuhaan kurssilta toiselle siirryttäessä. Luokatonta lukiota onkin kritisoitu juuri yhteisöllisyyden puutteesta.

Tutkimusten suuntautuminen yhteisöllisyyden ja yhteistyön problematiikkaan kertoo myös siitä, että kyseessä on erityisesti käytännössä vaikea ilmiö. Kun aito ja onnistunut yhteistyö on yleensä spontaania, vapaaehtoista ja kehitysorientoitunutta, johtaa pakotettu yhteistyö monesti tavoitteen irvikuvaan (Hargreaves 1994, 192–193; Sahlberg 1996, 131). Ongelmat nivoutuvat yleensä johonkin seuraavista kolmesta teemasta (Mäntylä 2002, 30):

1. Ajan vähyys eli kiire ja se, ettei yhteistyölle anneta riittävästi resursseja.
2. Ihmisten erilainen ymmärrys yhteistyöstä ja siihen liittyvistä prosesseista.
3. Ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen tärkeys yhteistyön perusedellytyksenä.

Koska yhteistyö ja yhteisöllisyys niin käsitteinä kuin osana toimintaa ymmärretään eri tavoin, on perusteltua kysyä, ovatko näihin liitetyt odotukset ylimitoitettuja, minkä seurauksena muun muassa epäonnistumiset koetaan erittäin rasakkaasti. (Mäntylä 2002, 33.) Lisäksi on muistettava, että koulun käytänteet muuttuvat hyvin hitaasti. Jos toimintaa ohjaa transmissio-orientoitunut opettajakeskeinen opettaminen, on todennäköistä, että kehittämistyössä uusi asia sulautetaan vanhaan uskomusjärjestelmään sen sijaan, että se kyseenalaistaisi peruskomuksia esimerkiksi opettajan toiminnan taustalla. Lopputulos on pikemminkin kosmeettista hienosäätöä eli uusien ideoiden pinnallista soveltamista tai niiden hylkäämistä. (Sahlberg 1998, 155.) On nimittäin muistettava, että käytännössä opettaja on luokkansa ”herra”. Sulkiessaan oven opettaja on se, joka tekee lopullisen opetussuunnitelman sovelluksen. Tällä vallalla hän voi helposti vastustaa esimerkiksi yhteistä opetuksen kehittämistyötä.

Yksilöllisyyden kulttuuri heijastuu myös yhteistyöhön. Koulussa toteutettaville yhteistyöhankkeille on tyypillistä, että ne personifioituvat jonkun henkilön varaan, jolloin ne myös pitkälti kukoistavat tai kuolevat tuon henkilön myötä. Jos avainhenkilö esimerkiksi vaihtaa työpaikkaa, on tyypillistä, että toiminta tyrehtyy. (Sahlberg 1996.)

Ojasen (1998) mukaan niin kauan kuin opettajat ovat halukkaita kehittämään vain omaa käytäntöään toisista riippumatta, pidetään yllä suljettuja järjes-

telmiä, jotka sekä tuhoavat työntekijän oman yksittäisen että yhteisen kehityksen. (Ojanen 1998, 225.) Avoin ja jatkuva keskustelu muun muassa arvo- ja ihmiskäsityksistä on Ojasen mukaan keino saavuttaa tila, jossa opettajayhteisön jäsenet voivat tukea toisiaan. Menestyville yhteisöille on tyypillistä vahva sosiaalinen tuki ja apu sekä erilaisuuden ja erilaisten ajatusten kunnioittaminen. Se edellyttää hyvien ihmissuhteiden ylläpitämistä, tasavertaisuutta, kaikkien jäsenten aktiivista osallistumista yhteisön toimintaan sekä kykyä kohdata ja käsitellä konflikteja. (Ojanen 1998, 225.) Tärkeä merkitys on myös johtajuudella ja yhteisössä esiintyvällä johtamiskulttuurilla (Kohonen 2000, 39).

Ratkaisuksi Ojanen ehdottaa oman kokemuksen käyttöönottoa, sen arvostamista, tutkimista ja analysoimista. Opettajayhteisön kehittäminen lähtee hänen mukaansa kokemuksen jakamisesta, yhteisön jäsenten kyvystä puhua, mutta myös kyvystä kuunnella toista: kohtaamisen täytyy olla ehdottoman tasa-arvoista. Tämä puolestaan tuottaa työyhteisön tutkivaa asennetta työtään kohtaan. Tavoitteeksi muodostuu yhdessä tehtävä, kriittinen oman työn tutkiminen, mutta ennen sitä opettajayhteisön jäsenten on oltava tietoisia perustehtävästään eli siitä, miksi he ovat koulussa opettajina? Tämän tavoitteen toteuttaminen ei puolestaan onnistu ilman yhteisiä sääntöjä muun muassa siitä, kuinka tavoitteeseen pyritään. Niiden välityksellä ei kuitenkaan saa kahlita yhteisön jäsenten yksilöllisyyttä. Jokaiselle ryhmän jäsenelle on sallittava tietynlainen riippumattomuus. (Ojanen 1998, 227–232.)

Muutokseen liittyy aina ”liikkuminen” erittäin sensitiivisellä alueella, jossa aikaisemmasta poisoppimisen ja uuden kokemisen väliin mahtuu paljon ahdistusta ja negatiivisia tunteita ja tuntemuksia. Yksilö tarvitsee tällöin sosiaalisen turvaverkon, jossa on mahdollista jakaa ja käsitellä kokemuksia ja tuntemuksia sekä epävarmuutta uuteen siirtymisestä. Opettajan työhön liittyvien ongelmien ratkaisut eivät ole yksinkertaisia, vaan kompleksisia, monimutkaisia ongelmia, joiden ratkaisemiseksi tarvitaan yhteisöllistä tutkimusnäkökulmaa. (Lauriala 2000, 94–96.)

Myös Ståhle (2005) korostaa tutkimuksellista, eri näkökulmia huomioon ottavaa yhteisöä. Hänen mukaansa innovatiivisen opettajayhteisön tunnusmerkkejä ovat:

- rohkeus epäonnistua, yksilöillä riskinottokykyä,
- yhteisö enemmän kuin toimiva koneisto,
- yhteisön luontiin panostetaan,
- yhteisö luo rutiinit, jotka sisältävät kaikki tiedon muodot,
- sekä opettajat että opiskelijat tutkivan yhteisön jäseniä,
- aktiivista vuorovaikutusta ympäröivään yhteiskuntaan,
- yhdessä tekemistä,
- innovatiivisuuden olosuhteet, normit ja palkitsemisjärjestelmät johtamisen avulla.

Myös Luukkainen (2004) ottaa voimakkaasti kantaa ”sankariopettaja” -myytin pirstoutumisen puolesta. Luukkaisen väitöskirja, kuten muutkaan mainitsemani väitöskirjat ei tukeudu pelkästään kansallista koulutusjärjestelmäämme koske-

viin tutkimuksiin, vaan teoreettista perustaa haetaan kansainvälisistä koulutuksen muutosta ja koulua koskevista evaluaatioista ja tutkimuksista (erityisesti Michael Fullan, Andy Hargreaves ja David Hopkins). 1980-luvulla yhteisöllisyydestä ja yhteistyöstä tulee laadukkaan koulun ja koulutuksen perusedellytys.

Saman problematiikan parissa siis käydään keskustelua kaikkialla ja lisäksi se koskettaa kaikkia koulutustasoja, ei pelkästään yleissivistävää peruskoulua (ks. esim. Grönroos, Lampi ja Vaherkoski 2007; Savonmäki 2007). Kouluihin ja opettajiin kohdistuvat muutosvaatimukset ovat kovat ja katseet suuntautuvat opettajiin. Opettajat ovatkin keskeinen muutosvoima, mutteivät ainoa. Vaatimus yhteisöllisimmistä ja demokraattisimmista kouluista edellyttää uudenlaista ajattelua myös hallinnolta, päätöksentekijöiltä, oppilailta, vanhemmilta – koko yhteiskunnalta.

Michael Fullan toteaa muutoksen olevan teknisesti yksinkertainen, mutta sosiaalisesti äärimmäisen monimutkainen (Fullan 1995, 65). Hänen mukaansa koulua tarkastellaan – muun muassa opettajankoulutuksessa – liian kapealaisesti. Muutos pelkistetään opettajien (ja opiskelijoiden) ja heidän välisensä yhteistyön mahdollisuudeksi, vaikka se on mahdotonta ilman hallinnon, vanhempien, koulun johtajien mukaan ottamista. Kun opettajankoulutus ei tätä ”siementä” kylvä, laaja-alainen tarkastelutapa ei näy myöskään työelämässä. (Fullan 1995, 300–301.)

Ajan puute on yleinen syy idean tai kehityshankkeen sivuuttamiselle Andy Hargreavesin mukaan ajan puute on vapauden pahin vihollinen ja ilman vapautta ei synny esimerkiksi aitoa yhteistyötä (Hargreaves 1994, 95, 192–193). Hargreaves on paljolti samoilla linjoilla kuin Fullan. Molempien tutkimukset hylkäävät myyttisen, itsekseen puurtavan sankariopettajan ja vaativat tilalle yhdessä pohdittuja, päätettyjä, suunniteltuja ja toteutettuja ratkaisuja, jonka avulla on mahdollista aikaan saada uudenlainen yhteistä ammatillisen ajattelua tukeva tila, joka mahdollistaa opettajien ammatillisen kehittymisen.

Siinä missä Hargreavesin (1994) ja Fullanin (1995) hyvä koulu lepää yhteistyötä tekevien opettajien harteilla, tekee se sitä myös David Hopkinsilla:

*”We improve schools not by teachers individually enhancing their professional and personal efficacy, but by teachers collectively doing so within a supportive school organization” – “...the only way to increase the quality of schooling within our system is to encourage teachers to develop their professional abilities as educators, to become collectively more self-conscious and systematic about the exercise of their own and colleagues’ professional judgements, and to establish an infrastructure at the school and LEA (Local Education Authority) levels for so doing.” (Hopkins 1992, 194–195)*

Hopkinsin ihannetta voisi kuvata autonomiseksi kouluksi, jossa opettajilla tulee olla muutoksen avaimet käsissään. Muutos lähtee heidän kyvystään nähdä asiat omassa opetustyössään toisin. (Hopkins 1984, 14–19.) Yhteisöllisyys ja yhteistyö vaatii käytännössä opettajille yhteistä aikaa, mikä näyttää olevan suomalaisissa kouluissa erittäin vaikea järjestää. Vapaaksi järjestetty yhteinen aika kuuluu käytännön pakollisiin tai hallinnollisiin asioihin, ei pedagogiseen innovointiin tai yhteisölliseen oppimiseen. Nämä tapahtuvat yleensä kouluajan ulkopuolella, vapaaehtoisesti. Lisäksi yhteisönä työskentelemisessä ei saisi unohtaa, että aito

yhteisöllisyys rakentuu autonomisten, vastuullisten yksilöiden ajattelulle ja toiminnalle (Kohonen ja Leppilampi 1994, 266).

Opettaja ei ole yksin muutoksen avain. Opettajalla on muutoksessa keskeinen rooli, mutta se on mahdollista vain olosuhteissa, jossa opettajilla on mahdollista panostaa esimerkiksi yhteisön luomiseen. Suomalaisessa nykykoulussa se on aineenopettajille, jotka palkataan kouluun ennen muuta omien aineidensa opettajiksi, erittäin vaikeaa. Tämän perustehtävän lisäksi opettajalta vaaditaan osallistumista koulun moninaiseen toimintaan sekä koulun ja kodin, laajemmin paikallisyhteisön väliseen yhteistyöhön. Monet tehtävistä edellyttävät ammattitaitoa, jota yliopistokoulutuksessa ei saada. Sitä ei todennäköisesti synny myöskään täydennyskoulutuksessa, joka on edelleen hyvin sirpaleista ja satunnaista. Kun samalla muun muassa koulujen taloudellisia reunaehtoja on kiristetty, opettajan asema kouluun kohdistettujen toiveiden toteuttajana on vaikea, ellei mahdoton. Työn raskautta lisäävät myös toisilleen vastakkaiset kouluun kohdistuvat tendenssit, kuten tehokkuus versus kiireettömyys.

”Hyvä henki syntyy siitä, kun puhutaan asiat auki. Kun harmituksen aiheet otetaan ajoissa esiin, ne eivät ehdi kärjistyä riidoiksi.” Näin kuvasi Eurajoen Keskustan koulun rehtori yhteisönsä peruspiirrettä Opettaja-lehdessä, joka valitsi koulun vuoden 2007 oppilaitokseksi. Opettaja-lehdessä haastatellut Eurajoen Keskustan koulun opettajat toivat esiin kouluyhteisössä vallitsevan avoimuuden, keskustelukulttuurin, luottamuksen ja vastuun jakamisen. Kaikkien tekijöiden takana oli tavalla tai toisella yhdessä sopiminen ja tekeminen. (Opettaja 22/2007, 8–12.)

Tällaista ”henkeä” ja yhteisöllistä toimintaa opiskelijatkin tässä tutkimuksessa kerätyn aineiston perusteella koululta toivovat. Opettajankoulutuksesta työelämäään siirtymisestä seuraa kuitenkin usein käytännön sokki, kun koulutuksessa saatu käsitys ja kokemus työstä ei vastaakaan kohdattua työtodellisuutta (Kaikkonen 2004, 116–117.). Prosessissa uusia ideoita täynnä oleva opettaja tulee kouluun innokkaana, mutta kohdatessaan uutta vastustavan kouluyhteisön, joka tukahduttaa, mutta ei ruoki uutta, opettaja sopeutuu siihen, mitä koulu jo on. Nuorelle opettajalle on tyypillisempää ainakin osittain hylätä idealisminsa kuin lähteä taistelemaan muutoksen puolesta. (Antikainen, Rinne ja Koski 2003, 214.) Nykyisellään opettajankoulutus näyttääkin pystyvän rakentamaan teoreettisesti perustellun ideaalin siitä, mitä työn koulussa tulisi olla, mutta pelkkä toteamus vastassa olevasta jähmeästä ja säilyttämisen traditioon nojautuvasta koulusta ei riitä.

Ongelma ei koske pelkästään peruskoulua (tai lukiota) ja siellä työskenteleviä opettajia. Yhteisöllisyyden ja yhteistyön problematiikka läpäisee koko koulutusjärjestelmän. Savonmäki (2007) tutki väitöskirjassaan opettajien kollegiaalista yhteistyötä ammattikorkeakoulussa. Vaikka ammattikorkeakoulun opettajien profiiliin kuuluu aktiivinen, sisäisesti ja ulkoisesti verkostoitunut opettaja, työn käänköpuolena on työn kuormittuminen ja kiire. Vaikka siis halukkuutta toimia yhteistyössä yhteisöllisemmin olisikin, ajan puute ja työskentelyyn liittyvät olosuhteet sekä riittävän tuen tarve johtavat lopulta kuitenkin yksin työskentelyyn. Uudenlainen, yhteisöllisempi asiantuntijuus tulee esille ennen muuta projekteissa ja hankkeissa, joissa yhteistyö ja kollegoiden tuki koetaan välttämät-

tömiksi kokonaisuuden onnistumisen kannalta. Opettajat näkevät sen mahdollisuutena yhteisöllisemmän opettajayhteisökulttuurin syntymiseen, vaikka siltä vielä puuttuvat riittävä tuki ja organisaation rakenteet. (Savonmäki 2007, 169–172.)

Vilkas keskustelu yhteisöllisyydestä ja yleisestikin yhteiskunnallisesta aktiivisuudesta liittyy myös yleiseen näkemykseen passivoituvista kansalaisista. Erityinen huoli on kohdistunut nuorisoon, josta löytyy hyvin vähän muun muassa niitä, jotka ovat kiinnostuneita politiikasta. (Suutarinen, Brunell, Poutiainen, Puhakka, Saari & Törmäkangas 2001; Ahonen 2005; Hansen 2007). Ongelma ei ole yksin Suomen, vaan koskettaa erityisesti läntistä Eurooppaa. Valtiovalta Suomessa on toki pyrkinyt muuttamaan suuntaa passivoitumisesta aktivoitumiseksi. Pääministeri Matti Vanhasen ensimmäisen hallituksen hallitusohjelmassa (2003–2007) oli erityinen kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma, jolla pyrittiin etsimään keinoja ja vaikuttamaan passivoituneisiin ryhmiin. Politiikkaohjelma jakaantui alaohjelmiin, joista yksi käsitteli kansalaisvaikuttamista opettajankoulutuksessa. Vaikka Vanhasen kakkoshallituksella ei vastaavaa ohjelmaa ole, kansalaisvaikuttamiseen kohdistuva työ jatkuu oikeusministeriön alaisuudessa.

### 3.3 Opettajankoulutus opettajuuden määrittäjänä

#### 3.3.1 Akateeminen opettajankoulutus ja opettajuus

Opettajankoulutuksen suuri murros ajoittui vuoteen 1971, jolloin uuden opettajankoulutuslain myötä opettajankoulutus siirrettiin yliopistoille. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 33 vuotta myöhemmin (19.8.2004) määrittää opettajankoulutuksen tavoitteeksi seuraavaa:

”Yliopistoissa järjestettävän opettajankoulutuksen erityisenä tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana.” (Valtioneuvosto asetus yliopistojen tutkinnoista, luku 4, § 18.)

Loput opettajankoulutusta koskevista neljännen luvun pykälistä (§ 19–20) käsittelevät opintoja ja koulutuksen rakennetta. Ne ovat siis muodoltaan hallinnollisia. Asetuksella suomalainen yliopistojärjestelmä mukautettiin osaksi eurooppalaista järjestelmää (Bolognan prosessi), mutta sillä ei radikaalisti muutettu opettajankoulutusta. Bolognan prosessin ja siihen liittyvän opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä opettajankoulutusta ruodittiin myös sisällöllisesti. Tätä työtä varten maahamme perustettiin VOKKE eli Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti, jonka tehtävänä oli tukea ja edistää opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden siirtymistä uuteen tutkintojärjestykseen. Lisäksi se antoi suosituksia, joilla pyrittiin yhdenmukaistamaan eri yliopistoissa suoritettavia opintoja ja tutkintoja.

Opettajan pedagogiset opinnot (60 op) ovat painottuneet didaktisesti. Ne koostuvat kolmesta kasvatustieteellisestä osiosta: yleisdidaktiikka, ainedidak-



tiikka ja ohjattu harjoittelu. Pienestä opintopistemäärästä on kamppailemassa paljon sisältöjä ja koulutuksen prioriteetteja. Opettajaksi valmistuvan tulisi saada käsitys kasvatustieteen tiedeperustasta ja sen eri osa-alueista, pedagogikaan eri virtauksista, niiden ainepedagogisesta erityisluonteesta ja harjoitella tätä kaikkea ja tarkastella sen suhdetta yhteiskunnalliseen kontekstiin ja globalisoituvaan kehitykseen.

Opetussuunnitelmat, kuten opetuskulttuuritkin muuttuvat hitaasti. Opetussuunnitelma on aina tietyssä ajassa olleen taistelun tulos, jolloin lopputulosta määrittävät ennen kaikkea sosiaaliset ja poliittiset prioriteetit. Mikäli tämän taistelun tulos hyväksytään myöhemmin kyseenalaistamatta sitä, opetussuunnitelma mystifioituu Ivor Goodsonin termein ”tradition keksimisenä”. Selkeimmillään tämä ”keksitty traditio” ilmenee koulun opetussuunnitelmissa, kun perinteinen oppiaine saa rinnalleen kilpailijan, uuden oppiaineen tai aihekokonaisuuden, jonka on äärimmäisen vaikea kiilata itseään koulun oppiainegalleriaan. (Goodson 2001, 27–29.)

Mitä pitempään perityt ensisijaisuudet ja oletukset hallitsevat opetussuunnitelman muotoa ja sisältöä, sitä vankemmin koulutuksen instituutiot ja organisaatiot rakentuvat sitä tukevaksi. Opettajankoulutuksessa tilanne on nähtävissä hyvin selvästi. Kasvatussosiologian tai yhteiskunnallisten aineiden lehtoreja on vähän tai ei ollenkaan. Määrä vaihtelee tosin eri opettajankoulutuslaitosten välillä. Virkarakenne heijastelee koulun virkarakennetta sillä erotuksella, että opettajankoulutuslaitoksissa virat eivät ole aineiden virkoja vaan aineiden pedagogiikan virkoja.

Suomalainen opettajankoulutus on perustunut vahvaan käsitykseen siitä, mitä on hyvä opettajuus, ja koulutuksessa on pyritty tuota ideaalia kohti. Opettajalta vaadittavien ominaisuuksien ja taitojen lista on aina ollut pitkä ja yhteiskunnan monimuotoistuesssa ja teknologisoituessa vaatimusten listalle ei loppua näy. Opettajankoulutus onkin aina paininut sen kysymyksen kanssa, miten koulutuksessa voidaan saavuttaa ammatin harjoittamiselle asetetut tavoitteet. Tätä ristivetoa lisää osaltaan se, että yhteiskunnan eri ryhmillä on omat intressinsä pyrkiä vaikuttamaan koulutuksen painotuksiin. Opetusneuvos Armi Mikkola listasi vuoden 2008 alussa 26 eri kasvatustavoitteesta vaatimusta, joita eri tahot vaativat opettajankoulutuksen ottamaan huomioon. (Opettaja 10/2008, 11). Niinpä opettajan ammattia, ammattitaitoa ja koulutusta käsitellään laajasti niin yleisessä kansalaiskeskustelussa kuin ammattiryhmän sisäisessä keskustelussa ja tieteellisessä tutkimuksessa. *Opettajankoulutus 2020*-raportissa opettajan keskeiset ammattitaidon alueet kuvataan seuraavasti.

”Opettajan työ edellyttää pitkäkestoisen ja korkeatasoisen koulutuksen, joka mahdollistaa ammatin tieto- ja taitovaatimusten hallinnan ja erityisesti ammattiin sisältyvän korkean eettisen vastuun sisäistämisen. Opettajan työ edellyttää laaja-alaista ja syvää tietämystä opettavista tieteenaloista ja tiedon muodostuksesta, perusteellista ihmisen kasvun ja kehityksen tuntemusta sekä valmiutta ohjata kasvua pedagogisin keinoin. Tämän lisäksi opettajan tulee ymmärtää kasvatuksen, koulutuksen ja yhteiskunnan väliset kytkennät ja kyetä toimimaan työssään niin, että mahdollisimman moni oppilas voi edetä oppimisessaan mahdollisimman pitkälle.” (Opettajankoulutus 2020, 11.)

Yleisten koulutusta koskevien tavoitteiden ja periaatteiden rinnalla elää itse opettajankoulutuksen arki. Se tavoittelee noita ammattitaidon alueita, mutta siitä

puuttuu syvällisempi käsitys tiedosta ja oppimisesta, joka ohjaisi opettajan työtä arjessa. Opettajankoulutus 2020 -raportissa asetetaankin vaade opettajan profession uudistumisesta. Perinteisiin tiedollisiin rakenteisiin ja passiiviseen yhteiskunnalliseen orientaatioon rakentuvan koulutusmallin tilalle tulisi luoda malli, joka antaa kompetenssia ennakoita tulevia osaamistarpeita, valmiutta reagoida nopeisiin toimintaympäristön muutoksiin ja halua uudistaa elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaisesti omaa osaamista. Muutos vaatii sisällöllisten uudistun lisäksi myös muutoksia koulutuksen rakenteissa. Nykyisellään opettajankoulutuksen virkarakenteet ja tehtäväkuvat pitävät yllä vanhakantaista käsitystä koulun perustehtävästä, joka perustuu oppiainejakoon pohjautuvaan toimintamalliin. Niin aineenopettaja- kuin luokanopettajakoulutus pitävät yllä tätä koulutusajattelua.” (Opettajankoulutus 2020, 39–40.)

Opettajalta vaadittavan laaja-alaisen ammattiosaamisen seurauksena opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia on leimannut pirstaleisuus ja tiettyjen sisältöjen vähäisyys (mm. yhteiskunnalliset sisällöt, sosiologinen ja sosiaalipsykologinen näkökulma) (Jussila & Saari 1999, 16–18). Aineenopettajan pedagogisissa opinnoissa tilanne on erityisen problemaattinen. Keskeiset kasvatustieteen teoriasisällöt, didaktiikan yleisopinnot ja erikoistuvat ainepedagogiikan opinnot tulisi käydä 60 opintopisteen opinnoissa läpi ja pystyä soveltamaan tämä tieto pedagogisiin opintoihin kuuluvissa harjoitteluissa. Luokanopettajakoulutuksessa tilanne on toisenlainen, sillä kasvatustiede on pääaine, jonka opintoja suoritetaan viiden vuoden ajan keskittyen nimenomaan kasvatustieteen teoriaan, didaktiikan opintoihin sekä niiden soveltamiseen.

Valtakunnallisella tasolla opettajankoulutusta linjattiin vuonna 2001 *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa*. Sen seuranta ja arviointi -raportti julkaistiin vuonna 2006. Sen mukaan opettajien mielestä opettajankoulutuksen opetussisällöistä on parhaiten otettu huomioon oppimisprosessi, suunnittelu- ja arviointitaidot sekä tutkiva ja kehittävä työtapa. Opiskelijoiden mielestä vastaavat sisällöt ovat oppimisprosessi, tutkiva ja kehittävä työtapa ja opettajan työn eettinen vastuu. Kehittämiskohteina opettajat pitävät oppilaitosten johtamista ja kehittämistä, aiheiden käsittelyä yli oppilaitosrajojen, työyhteisön toimintaa ja konfliktitilanteiden ratkaisemista. Opiskelijat puolestaan fokusoivat kehittämiskohteiksi oppilaitosten johtamista ja kehittämistä, aiheiden käsittelyä yli oppilaitosrajojen sekä opintojen ohjausta ja ohjausvalmiuksia. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 37.)

Sekä opiskelijat että opettajat sijoittavat työyhteisön kehittämisen kolmen ensisijaisesti täydennyskoulutukseen sisältyvien sisältöalueen joukkoon (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 38). Kokonaan pedagogisista opinnoista ensisijaisesti poistettavina alueina niin, ettei niitä tarvita sisältöinä täydennyskoulutuksessakaan, opettajat pitivät aiheiden käsittelyä yli oppilaitosrajojen, oppilaitosten johtamista ja kehittämistä sekä työelämäyhteistyötä. Opiskelijoiden lista on muuten sama, mutta työelämäyhteistyön korvaa opettajan työn yhteiskunnallinen perusta. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 42.)

Muutaman vuoden kehitys ei osoita kovinkaan suurta muutosta opettajankoulutuksen perusteissa. Sekä opiskelijat että opettajat näkevät koulutuksen painopistealueet didaktiikassa – oppimisprosessin ymmärtämisessä ja käytännön harjoittelussa. Jos ajatellaan vuoden 2001 kehittämisohjelman näkökulmia yhteisöllisyyteen ja yhteiseen opettajuuteen, ne nähdään pedagogisten opintojen

marginaalina. Yhteisöön ja yhteiskunnallisuuteen liittyvää problematiikkaa ei koeta tärkeänä. Lisäksi Piesanen, Kiviniemi ja Valkonen nostavat aineistonsa pohjalta esille mielenkiintoisen kysymyksen spekuloidavaksi. Opettajankouluttajien mielestä opinnot ovat toteutuneet kaikin osin paremmin kuin opiskelijoiden mielestä. Asetelmaa voidaan selittää koulutettavien kriittisemmällä otteella koulutusta kohtaan. Kyseessä voi kuitenkin olla myös kahden erilaisen todellisuuden paljastuminen. Seuranta-aineiston mukaan opiskelijat kokevat palautteella olevan vähemmän merkitystä vuonna 2005 koulutuksen kehittämisessä kuin vuonna 2002. Se voi viitata siihen, että kouluttajat ovat hyvin vähän kiinnostuneita opiskelijan kokemuksesta. Yhteisöllisyyteen, kuten laitoksen kehittämiseen liittyvissä kysymyksissä, opiskelijat kokevat olevansa ulkopuolisia. (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2006, 142–143.)

Suomalaisesta opettajankoulutuksesta puuttuu organisoitu induktiovaihe, jossa ensimmäinen työpaikka toimisi selvästi koulutuksellisenä jatkumona saadulle peruskoulutukselle. Muistan hyvin ensimmäisen opettajan toimeni ensimmäisen päivän. Rehtori toivotti tervetulleeksi, näytti aineryhmäni opetusmateriaalikaapin sekä henkilökohtaisen kaappini ja kehotti kysymään, mikäli kysyttävää ilmaantuisi. Lukuvuoden aloittavassa opettajankokouksessa hän unohti esitellä uudet opettajat, kunnes yksi meistä uusista pyysi, että tulisimme esitellyiksi. Rehtori pyyteli anteeksi ja osoitti esittelyn aikana, ettei hän muistanut uusien työntekijöidensä nimiä, eikä ollut niitä myöskään kokousta valmistellessaan kirjannut muistiin kokouksessa esiteltäväksi.

Nuoren opettajan työ ensimmäisessä työpaikassaan ei välttämättä ole sellainen, joka vastaisi opettajankoulutuksessa luotua käsitystä ammatin arjesta. Päinvastoin työn ensimmäiset vuodet kuluttavat huomattavasti opettajien henkisiä voimavaroja ja intressiä työtään kohtaan, mikäli hän joutuu sopeutumaan koulutyössä vallitsevaan ”yksin tekemisen” kulttuuriin. Tuetussa prosessissa olisi mahdollista ylläpitää koulutuksessa omaksuttuja uusia ideoita ja niiden kehittymistä ja näin antaa voimia elää koulukulttuurin oman sosialisoinnin paineissa. (Niemi 1996, 40.) Pahimmillaan uraansa aloittava opettaja joutuu ”todellisuusshokkiin”, jossa hän kokee, ettei koulutus ole antanut riittävästi kykyä toimia ammatissa ja kouluyhteisössä. (Kohonen 1993, 80–81.)

### 3.3.2 Aineenopettajakoulutuksen kehittyminen: historiallinen katsaus

Oman ammatin historiallisen kehityskulun tunteminen antaa ”koordinaatteja” ymmärtää omaa amatillista kontekstiaan paremmin. Vaatimukset oppikoulunopettajan koulutuksen järjestämisestä kasvoivat 1850-luvulla, kun yläalkeiskoulussa siirryttiin aineenopettajajärjestelmään vuonna 1856. Vuoden 1869 asetuksessa määriteltiin viimein koulutus, joka suoritettiin varsinaisten opintojen jälkeen. Auskultointiin kuului kolme osaa: kasvatusopin tutkinnon suorittaminen kasvatusopin professorille, lukukauden mittainen opetusharjoittelu normaalikoulussa ja yliopettajille suoritettavat ”opettajanäytteet” normaalilyseoissa. (Raivola 1989, 101.)

Aineenopettajakoulutuksen luonteesta ja siitä, kenellä on valta siitä päättää, käytiin kiivasta keskustelua 1860-luvun alussa. Malleja oli tarjolla kolme:

koulutus säilyy edelleen kirkon ohjauksessa, siitä tulee kiinteä osa yliopistokoulutusta tai sitä johtaisi asiantuntijoista koostuva virkamieskunta. Snellmanin ehdotus, jossa opetusharjoittelun ja yliopiston tarjoaman teorian välistä suhdetta pidettiin merkittävänä, oli aineenopettajakoulutuksen ihanne ensimmäiset kymmenen vuotta. Tilanne muuttui oleellisesti vuonna 1873, kun opettajankoulutus siirtyi kouluhallituksen valvontaan. Tällöin yleiset pedagogiset tavoitteet joutuivat antamaan tilaa aineenhallinnalle ja materiaalisille tavoitteille: pedagogiikan professorin ohjaus väheni, ja koulujen eri aineiden yliopettajien panos kasvoi. (Heinonen 1987, 163–165.)

Seuraavaan sataan vuoteen ainoa merkittävä muutos aineenopettajakoulutuksen rakenteissa oli harjoittelun pidentyminen yhdestä lukukaudesta kahteen. Koulutus muuttui 1970-luvulla samassa yhteydessä, kun opettajankoulutus akademisoitiin osaksi yliopistojärjestelmää. Muutoksen yhteydessä niistä normaaliylyseoiden yliopettajista, jotka halusivat siirron yliopiston opettajankoulutuslaitokseen, tuli didaktiikan lehtoreita. Muutoin virat julistettiin auki perusvaatimuksena lisensiaatintutkinto. Pedagogiset opinnot siirrettiin osaksi akateemista peruskoulutusta, mutta pedagogisten opintojen suorittaminen on edelleen mahdollista perustutkinnon jälkeen. Muutoksesta huolimatta Raivolan (1989) mukaan koulutuksesta ei poistunut vahva substanssikeskeinen ajattelu. Vaikka rakenteet muuttuivat, koulutus ei niinkään. (Raivola 1989, 104–105.) Sen sijaan Rinteen ja Jauhiaisen mukaan uusi järjestelmä toi mukanaan radikaalin muutoksen oppikoulunopettajan tiedeperustaisuuteen. Aineenopettajan työstä tuli opettaja-ammattisuuntautunut. Vanhaan verrattuna muutos olikin radikaali, sillä melko irrallisen auskultoinnin sijaan osaksi opintoja tulivat nyt didaktisesti painottuneet opettajaopinnot, joista vastasivat opettajankoulutuslaitokset. (Rinne ja Jauhainen 1988, 194.)

Aineenopettajakoulutuksen problematiikan ja substanssikeskeisyyden pysyvyyttä ja koulutuksen staattisuutta ennen 1970-luvun uudistusta ilmentää Martti Haavion kuvaus aineenopettajakoulutuksesta.

*”Aineenopettajajärjestelmä oli aikaisemmin maassamme voimassa vain yliopistoissa ja kymnaaseissa. Vasta viime vuosisadalla siirryttiin tavallisessa oppikoulussakin luokanopettajajärjestelmästä siihen. Siellä, missä opetettava tietoa on runsas ja edellyttää jokaisen aineen opettajalta syvää perehtyneisyyttä alaansa, on aineenopettajajärjestelmä tarkoituksenmukaisin. Jokainen opettaja on niin rajoittunut, ettei hän enää nykyoloissa voi perusteellisesti hallita useampia tieteitä. Mutta kasvatuksellisessa mielessä on tämä järjestelmä luokanopettajajärjestelmää useimmiten heikompi. Kokemus osittaa, että se helposti tekee opettajansa yksipuolisen opetusvoittoiseksi. Heidän on vaikea pitää silmällä yleissivistyksellisiä ja -kasvatuksellisia tavoitteita. On oikein, että he ajattelevat suurta omasta aineestaan, mutta valitettavasti se johtaa usein toisten aineiden oikeuksien polkemiseen. Yhteistyön ja yhteisen vastuun sijasta vallitseekin aineenopettajien kesken usein kilpailu siitä, kenen aine koulussa saa hallitsevimman aseman. Mutta jos aineenopettajat saattavatkin toisinaan olla heikkoja kasvattajapersoonallisuuksia, parantaa tilannetta jossain määrin se seikka, että oppilailla on silloin samanaikaisesti useampia opettajia, jotka vikoineen ja ansioineen saattavat täydentää toisiaan. Erilaiset opettajaluonteet erilaisine toimintatapoineen ovat myös omiaan edistämään oppilaissa itsetuntemusta.” (Haavio 1969b, 16.)*

2000-luvulla integraatiota aineen substanssi- ja opettajaopintojen kesken on pyritty vahvistamaan ns. suoravalintamenettelyllä, muun muassa Jyväskylän yli-

opistossa. Osa aineenopettajaksi opiskelevista opiskelijoista valitaan opettajan pedagogisiin opintoihin samaan aikaan, kun heidät valitaan yliopistoon. He opiskelevat perusopinnot ensimmäisenä ja toisena opiskeluvuotena osaksi kandidaatin tutkintoa ja aineopinnot yleensä neljäntenä opintovuotena osana maisterintutkintoa. Tällaisella opintopolulla pyritään samaan suurempi vaikuttavuus substanssiopintojen ja opettajaopintojen välille ja näin vankistaa opettajammattiorientaatiota osana opintoja.

Luokan- ja aineenopettajakoulutuksen ”yksin tekemisen” traditio, joka aineenopettajilla kumpuaa opetettavan aineen asemasta, on siis osin erilainen, vaikka pedagogiset opinnot ovatkin lähentyneet toisiaan 1970-luvulta lähtien. Substanssikeskeisyys on kuitenkin säilynyt, vaikka sen rinnalla onkin pyritty vahvistamaan luokanopettajakoulutukselle ominaista lapsi- ja oppijakeskeistä näkökulmaa. Myös opettajakategorioiden (luokanopettaja-aineenopettaja) välillä on tapahtunut lähentymistä. Sääty-yhteiskunnan aikaan ero oli suuri. Oppikoulun opettajien status ja arvostus yhteiskunnan oppineena ”säätyinä” oli korkea. Toista oli kansanopetuksen opettajilla, etenkin jos sitä verrataan oppikoulun opettajien asemaan. (Antikainen, Rinne ja Koski 2003, 209.) Nyttemmin statusero on enää marginaalinen, jos sitä lainkaan edes on, sillä molempiin opettajankelpoisuuteen tarvitaan akateeminen loppututkinto. Palkkaero on edelleen olemassa, mutta sekin on kaventunut.

Aineenopettajakäytännössä oppiaineryhmät muodostavat kouluihin omia ryhmiä, joiden sisällä saattaa vallita hyvin voimakkaita käsityksiä ja normeja siitä, miten oppiainetta opetetaan, opitaan ja miten tämä työ liittyy koulun kokonaisuuteen. Grossman ja Stodolsky nimittävät näitä koulun ”alokulttuureiksi” (*subject subcultures*). (Grossman ja Stodolsky 1995, 5–8.) Alokulttuuria vahvistaa osaltaan koulutuksessa tapahtuvat merkittävät oppimiskokemukset, joilla on vahva vaikutus ammatilliseen sosialisointiin. Oppiaine ei välttämättä ole tärkein jakava tekijä, mutta vaikuttaa tietyissä tilanteissa. Esimerkiksi opiskelijoiden kirjoituksissa, joita olen sekä tässä väitöskirjassani että lisensiaatintutkimuksessani analysoinut, kuvataan konfliktitilanteita ryhmissä, joita opiskelijat itsekin selittävät kulttuurisesti luokitellessaan toimintatavan kuuluvan tietyn aine-ryhmän edustajille.

Kohosen (2000) mukaan aineenopettajan ammatillisessa identiteetissä on meneillään ammatillinen avautumisprosessi, jossa oppiaineen opettajasta on tulossa oppimisen ohjaaja ja koulun kehittäjä. Taustalla ovat niin yhteiskunnallinen muutos, oppimiseen ja opettamiseen liittyvien käsitysten muuttuminen kuin vaatimus koulujen kulttuurin muuttumisesta yhteisöllisempään suuntaan. Kohosen mukaan opettajan asiantuntijuus määrittyy uudessa tilanteessa kolmen ulottuvuuden kautta: tiedollisen, pedagogisen ja työyhteisöllisen. Kohosen mukaan muutos aiheuttaa erityisesti täydennyskoulutuksen suuntaan suuria haasteita. (Kohonen 2000, 33–35.) Toisaalta muutosta ei voida jättää huomioon ottamatta opettajakoulutuksessa, vaikka siihen sisältyykin paljon vastarintaa.

Vaikka aineenopettajan työ elää muutosta, laajempaa keskustelua aineenopettajakoulutuksen reformista niin, että kasvatustieteellisten opintojen painoarvoa osana maisterin tutkintoa olisi nostettu, ei ole käyty 1970-luvun puolivälin jälkeen. (Simola 1995, 162.) Muuttuvan aineenopettajan työn luonteen ja 60 opin-

topisteen koulutuksen osalta onkin syytä kysyä, riittävätkö opinnot siihen, että aineenopettajalla on riittävästi kompetenssia aloittaa työssään. Onko aineenopettajan täydennyskouluttautuminen turvattu niin, että hänellä on myös mahdollisuus kehittyä työssään monikymmenvuotisella työurallaan.

### 3.3.3 Yhteisöllisyys koulutuksessa

Kun Virta, Kaartinen, Eloranta ja Nieminen (1998) tutkivat aineenopettajaksi opiskelevien ammatillisen identiteetin rakentumista opettajaopinnoissa, yhteisöllisyys ja kollegiaalinen yhteistyö loistivat opiskelijoiden vastauksissa poissaolollaan (Virta ym. 1998, 46–49, 109). Tämän perusteella ei toki voi tehdä johtopäätöstä, että asia olisi opiskelijoille yhdentekevä, mutta opiskelujen aikana yhteistyön problematiikka ei vielä ole ajankohtainen. Opiskelu keskittyy opettajan yksilölliseen kasvuun, hänen selviytymiseensä luokassa.

Mitä opettajankoulutus sitten painottaa? Se korostaa pitkälti luokkakontekstiin sijoittuvia didaktisia ja oppimisteoreettisia näkökulmia. Opettajankoulutus antaa perusvalmiudet suunnitella ja toteuttaa opetusta, hallita oppiainesta ja soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä. Niiden varjossa puutteet kohdistuvat ennen kaikkea oppilashuoltoon, opetuksen eriyttämiseen, koulu yhteisön toimintaan ja yhteistyöhön. (Virta ym. 2001, 128–129.) Opettajan kehitys yhteisöllisestä näkökulmasta tarkasteltuna etenee niin ammatillisesti kuin sosiaalisesti passiivisesta tarkkailijasta ja individualistisesta tekijästä kohti aktiivista ja aloitteellista toimijaa, jolla on kyky saada toisia mukaansa ideoiden ja toiminnan taakse (Virta ym. 1998, 26). Tämän lähtökohdan mukaan opiskeluvaiheessa näkökulma on tarkkaileva ja yksilöllinen.

Järvinen (1999) on tutkinut opettajien ammatillista kehittymistä. Koska reflektiivisyys on opettajaksi kasvamisen ja kehittymisen kannalta oleellinen taito, on sen kehityksen seuraamisella erityinen merkitys. Järvisen seurantatutkimuksen päätulos oli, että opintojen aikana opiskelijoiden joukossa oli tunnistettavissa kaksi erilaista kehityslinjaa. Ensimmäisessä ryhmässä reflektio kohdistui opettajan ammattipersonaan ollen hyvin kapea. Toinen ryhmä otti reflektion kohteet paljon laajemmin ja systemaattisesti keskittyen yhteen alueeseen kerrallaan. Siirtyessään työelämään, ensimmäiseen ryhmään kuuluneet opettajat eivät kahden vuoden jälkeen valmistumisestaan juurikaan analysoineet eivätkä reflektoineet omaa työtään ja toimintaansa (ks. myös Ruohotie-Lyhty 2008). Heillä olikin paljon ongelmia ensimmäisissä työpaikoissaan, ja he olivat edelleen hyvin minäkeskeisiä ja kollegiaalisesta yhteisöstä vetäytyviä.

Toiseen ryhmään kuuluvien opettajien kokemukset olivat päinvastaiset: yhteistyön ja osallistumisen merkitys ammatissa kehittymiselle oli heille tärkeää, vaikka heidänkin ammattikuvassaan ilmeni rutinoitumista. Opiskeluaikana omaksutuilla taidoilla oli siis tässä tapauksessa selkeä siirrännäisvaikutus itse opettajan työhön valmistumisen jälkeen. Toisaalta tutkimus osoitti myös sen, että opiskeluvaiheesta siirtyminen työelämään on ongelmallinen, ja saattaa ainakin osittain tukahduttaa opiskeluaikana omaksuttuja taitoja.

Erityisiä ongelmia nuoret opettajat ovat kokeneet pyrkiessään siirtämään opettajankoulutuksessa omaksuttuja oppeja ja ideoita työhönsä omassa koulu-yhteisössä. Useimmat heistä ratkaisivat tilanteen luopumalla omista ideoistaan, mukautumalla kouluyhteisön normistoon, jota hallitsee yksilökeskeinen ammattikulttuuri. Uusien ideoiden tuojia kohdeltiin välinpitämättömästi, jopa kyynisesti. Yksilöt eivät kuitenkaan muuta koulua, korkeintaan saattavat sitä muutostilaan. Koulun ongelmien ratkaiseminen ja kehittäminen vaativat yhteisöllistä ongelmanratkaisua ja päätöksentekoa. (Niemi 2000b, 184–185; ks. myös Fullan 1993; Hargreaves 1994; Hopkins 1998.)

Työelämään siirtyvä uusi opettaja kohtaa koulun kulttuurissa uudistamiseen ja sopeutumiseen liittyvän problematiikan kaikilla tasoilla. Sopeutujat mukautuvat ympäristön vaatimusten (rakenteiden ja yhteisön jäsenten) ja paineiden mukaan. Tällöin he luopuvat esimerkiksi koulutuksessa muodostuneesta asiantuntijuudesta ja valitsevat toimintansa sen mukaan mitä esimerkiksi oppilaat ja opettajat häneltä odottavat. Uudistajat puolestaan pitävät kiinni asiantuntijuudesta ja pyrkivät toiminnallaan luomaan vaihtoehtoisia tapoja koulun vakiintuneiden toimintatapojen tilalle. Mikäli koulutus pystyy tuottamaan jälkimmäistä toimijuutta jo koulutuksessa, sen vaikuttavuus työhön on ilmeinen. Vastaavasti jos koulutus ei tuota autonomista toimijuutta, mukautuminen on hyvin todennäköinen toimintatapa myös työssä. (Ruohotie-Lyhty 2008)

Kärjistäen voi siis sanoa, ettei koulu muutu, jos sen henkilöstö ei omaksu yhteisöllistä kulttuuria ja painota sen merkitystä koulun kehittämisessä. Jos taas opettajankoulutus ei painota yhteistyötä opettajayhteisössä tärkeänä osana opettajan ammattitaitoa, on todennäköistä, että yksin tekemisen kulttuuri jatkuu.

### 3.3.4 Koulutuksen uudistamisen vaatimuksia

Lainsäädännössä annettuja reunaehtoja lukuun ottamatta yliopistoilla on autonominen asema. Opettajankoulutuksen kannalta se tarkoittaa, että kukin tutkintoja antava laitos määrittelee ja tarkentaa opetussuunnitelmassaan opettajankoulutuksen tavoitetta ja tarkoitusta. Jyväskylän yliopistossa muutos tehtiin viimeksi keväällä 2005. Aineenopettajakoulutuksessa perusteellisempaa keskustelua tullaan käymään uudelleen lukuvuonna 2008–2009 toteutettavassa opetussuunnitelmatyössä.

Koska koulutukseen pääsyn valvonta on opettajankoulutuslaitoksilla, niiden päätettävissä on myös, mitä opettajuus on ja miten sitä uusinnetaan (Laine 2004, 55). Keskeinen kysymys tällöin on ollut, muuttuiko akatemisoinnin myötä vain rakenne, mutta seminaarin henki jäi. Vallitseeko opettajankoulutuksessa edelleen seminaariajan siirtopedagogiikkaan perustunut oppimiskäsityksen perinne, joka alleviivaa opettajan roolia oppimisprosessissa, kuten Kallas, Nikkola ja Räihä kysyvät (Kallas ym. 2006, 154).

Kallaksen, Nikkolan ja Räihän (2006) mukaan opettajankoulutuksen muutokset ovat olleet näennäisiä. Opettajankoulutus ei heidän mukaansa rakennu sen varaan, että ymmärrys keskeisistä koulutuksen sisällöistä kasvaisi, vaan pikemminkin siihen, että koulutettava pystyy ulkoisesti hallitsemaan opettajan ammattiin liitettäviä ominaisuuksia eli kasvaa riitin myötä opettajaksi. Tilanne

on kyllä opettajankoulutuksessa tiedostettu, mutta ongelmaa ei ole lähdetty ratkaisemaan, eikä sitä ole välttämättä haluttukaan ratkaista. Osalle kouluttajista asioiden tila on tällaisenaan oikea. (Kallas ym. 2006, 153–156.) Opettajankoulutuksen vaikuttavuuden kannalta tilanne on huolestuttava. Opiskelijoiden käsitykset ja uskomukset, jotka heillä on ennen koulutukseen tuloa, eivät muutu. Koulutuksen vaikutus jää tällöin vähäiseksi. (Esimerkiksi Laine 2004, 232). Itse asiassa koulutukselle voi olla tyypillistä, että opiskeluun varatusta ajasta suuri osa kuluu muuhun kuin itse opiskeluun ammatillisen kehittymisen suunnassa. (Nikkola 2007, 95). Lisäksi opettajankoulutukselle on luonteenomaista kouluttajien keskinäiset jännitteet, jotka näkyvät koulutettaville. Näin koulutuksen myötä opettajuus ei ilmene koulutettavalle yhteisenä projektina vaan pikemminkin ryhmien välisenä kamppailuna (Laine 2004, 58–59).

Suorannan (2003) mukaan luokanopettajakoulutus on edelleen niin rakenteellisesti kuin asenteellisesti koulutusyksikkö, joka kouluttaa opetuksen teknisiä yksityiskohtia taitavia opettajia. Koulumaailman realiteetit ja ongelmat liittyvät kuitenkin muihin kuin oppiaineen opettamisen teknisiin ongelmiin. (Suoranta 2003, 153.) Opetushallituksen teoksen *Opettajat Suomessa* (2005) mukaan opettajat eivät niinkään väsy opettamiseen vaan kaikkeen muuhun, joka liittyy opettajana toimimiseen. Työtä kuormittavat erityisesti puutteelliset työtilat, melu, kiire ja kurinpidon ongelmat. Osa opettajista kokee itseensä kohdistuvan kiusaamisen myös kuormittavaksi. Myös yhteinen näkemys koulun tehtävästä on murenemassa. (Innola ym. 2005, 91–100.) Nykyopettaja kohtaa enenevästi erilaisuutta ja ristiriitoja. Kun perinteinen auktoriteetti ei enää anna oikeutusta ja välineitä näihin tilanteisiin, osa opettajista on ymmärrettävästi kovilla työssään. (Kallas ym. 2007.)

Opettajankoulutuksen kannalta on keskeistä myös kysyä, koulutetaanko opiskelijoita vanhojen merkitysten nojalla todellisuuteen, joka on muuttunut/ muuttumassa toiseksi. Useat tutkimukset ja yleinen puhe muuttumattomasta koulusta viittaavat siihen, että valmiit merkitysrakenteet ohjaavat voimakkaasti niin opettajien koulutusta kuin heidän työnsä tekemistä. Merkitysten muuttuminen asettaa opettajat pahimmillaan rajuun henkilökohtaiseen kriisiin. Thomas Ziehe (1991) selittää tähän liittyvää keskustelua opettajan työn luonteen muuttumisesta kuluttavammaksi ja raskaammaksi juuri opettajan aseman muutoksen vuoksi. Kun koulu instituutiona tarjosivat ennen toimintaedellytykset ja tehtävän ”itsestään selvyytenä”, joutuu opettaja nykyisin luomaan koulun ilmapiirin, sen symbolisen todellisuuden, omalla henkilökohtaisella panoksellaan. Kun oppilaan subjektiivisen liikkumisvaran lisäksi myös opettajan vapaus on lisääntynyt, voi kysyä, miten ja millaisessa koulussa nykyopettaja joutuu työskentelemään tai hänen tulisi työskennellä.

Tätä kriisiytymistä kuvaa myös Janne Sääntti (2007) väitöskirjassaan. Kun Ziehe puhuu opettajan psyykkisen työn huomattavasta kasvusta, suomalaiset opettajat kuvaavat omaelämänkerroissaan, kuinka työssä vaaditaan yhä enemmän psykologista ammattiosaamista, koska kasvattamisen osuus työssä on kasvanut opettamisen kustannuksella. Samalla opettajat tuovat yhä näkyvämmiin julki ahdistavuuden, joka liittyy nykyiseen työnkuvaan. Kun koulu ja opettajuus ovat jatkuvassa muutospaineessa, myös opettajan paine revetä kaikkialle ja olla



kaikessa mukana on kasvanut. Opettajat kokevat myös työn arvostuksen laske-  
neen. (Säntti 2007, 426–442.)

Opettajankoulutuksessa on kyse prosessista, jossa opiskelija sosiaalistuu  
opettajan ammattikulttuuriin. Tapahtuuko tämä niin, että opiskelijat omaksuvat  
koulutuksen asettamat tavoitteet eli sisäistävät ammatin vai onko kyseessä kriit-  
tinen prosessi, jossa käsitellään ammattiin liittyviä jännitteitä ja laajempia kult-  
tuurisia ja yhteiskunnallisia kytköksiä? (Laine 2004, 74.) Ensimmäisessä vaihto-  
ehdossa opiskelijan ja opettajan suhde muistuttaa oppipoika – mestari -suhdetta,  
jälkimmäinen muistuttaa enemmän kollegiaalista, dialogiin pyrkivää prosessia.  
Nykyisen opettajankoulutuksen tilaa voisi luonnehtia pyrkimykseksi kohti jäl-  
kimmäistä tilaa. Muutoksista ja niiden vaatimuksista kertovat erilaiset kokeilut,  
joita opettajankoulutukseen on kehitetty. Tällaisia ovat muun muassa Helsingis-  
sä toteutettava luokanopettajakoulutus, jossa pääaine on kasvatuspsykologia se-  
kä Jyväskylässä toteutettava luokanopettajakoulutuksen integraatiohanke. Ai-  
neenopettajakoulutuksen puolella Tampereella voi suorittaa aineenopettajan  
maisteriopinnot, jossa pääaine on kasvatustiede ja sivuaineena matematiikka tai  
luonnontieteet. Aineenopettajakoulutuksen tilanne on kuitenkin hyvin proble-  
maattinen. Se on opiskelijoiden sivuaine, jolloin 60 opintopisteen opinnot asetta-  
vat huomattavasti enemmän reunaehtoja koulutuksen tavoitteille kuin esimer-  
kiksi kasvatustiedettä pääaineena lukeville luokanopettajaopiskelijoille.

### 3.4 Opettajankoulutuksen kansainväliset tuulet

Vaikka olosuhteet maapallon eri laidoilla poikkeavat niin luonnon kuin kulttuurin  
osalta toisistaan, voidaan perustellusti puhua jo koulutuksen globaalista ver-  
taintavuudesta sekä kulttuurivaihdosta. Vaikka mallit ovat harvoin sellaisenaan  
siirrettävissä toiseen yhteiskuntaan, etenkin samankaltaisten yhteiskuntajärjes-  
telmien koulutusoloissa esiintyy paljon yhtäläisyyksiä. Niistä keskustelu, tietojen  
ja ajatusten vaihtaminen ja tutkimusyhteistyö johtavat parhaimmillaan entistä  
laadukkaampaan koulutukseen.

Mitä laatu sitten on? Opettajankoulutuksessa laatu on suhteessa siihen,  
kuinka hyviä opettajia pystytään kouluttamaan. Hyvä opettajuus puolestaan on  
kulttuurinen sopimus niistä tekijöistä, jotka katsotaan opettajan ammattitaidon  
perustaksi. Euroopan unionin komissio antoi kesällä 2007 suositukset opettajan-  
koulutuksen kehittämiseksi ja laadun parantamiseksi (Improving the Quality of  
Teacher Education). Suositusten taustalla ovat yhtäältä eurooppalaisissa yhteis-  
kunnissa tapahtuneet muutokset, Euroopan unionissa asetetut tavoitteet, Lissa-  
bonin strategiassa asetettu tavoite Euroopan unionille nousta maailman kilpai-  
lukykyisimmäksi talousalueeksi vuoteen 2010 mennessä sekä oppimisessa ja  
koulun tehtävässä tapahtuneet muutokset. Tämän mukaan opettajan ajatellaan  
olevan enemmänkin lasten autonomiseksi oppijaksi kasvun ohjaaja kuin tiedon  
siirtäjä. Myös koulun oppimiskulttuurit ovat muuttuneet entistä yhteistoimin-  
nallisemmiksi. (Improving the Quality of Teacher Education 2007, 2–4.)

Tähän kehitykseen opettajankoulutus ei kaikkienensa ole pystynyt vastaamaan. Muun muassa koulutuksen sirpaleisuus, täydennyskoulutuksen hajanaisuus ja nuorten opettajien tukiverkoston puuttuminen työuran alkuvaiheessa ovat yleiseurooppalaisia ongelmia. (Improving the Quality of Teacher Education 2007, 5.) Komissio päätyi neljään yleiseen periaatteeseen, jotka visioivat eurooppalaisen opettajan ammattia. Tuon vision mukainen opettaja on laaja-alaisesti ja korkeasti koulutettu, jonka kouluttautuminen jatkuu aktiivisena ja suunnitelmallisena läpi työuran. Tämä kouluttautuminen tapahtuu mahdollisimman heterogeenisesti eri puolilla Eurooppaa. Opettajien liikkuvuuden tukeminen nähdään siis merkittävänä ammatillisen kasvun muotona. Neljäntenä periaatteena komissio näkee opettajankoulutusyksiköiden verkostoitumisen koulujen ja muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa: koulutuksen tulee toteutua laajana yhteiskunnallisena yhteistyönä eri sidosryhmien kanssa. (Improving the Quality of Teacher Education 2007, 12.)

Komission suositussasiakirja tuo esiin myös opettajan työn yhteisöllisen luonteen. Yhteiskunnallisen vastuun myötä opettajan roolia sosialisaatiotehtävässä pidetään edelleen merkittävänä, mutta työn tulisi tapahtua entistä tiiviimmässä yhteistyössä vanhempien ja muiden koulun keskeisten sidosryhmien kanssa. Myös opettajien yhteistyön kehittäminen nähdään keskeisenä opettajankoulutuksen laatua kehittävänä tekijänä. Tätä tukee muun muassa elinikäinen kouluttautuminen ja oman työnsä tutkiminen. Kyse on teemoista, joita muun muassa Andy Hargreaves, Michael Fullan ja David Hopkins ovat tuoneet esiin (ks. luku 3.2.2.). Näkökulma oli vahvasti esillä myös vuonna 2005 julkaistussa OECD:n opettajahankkeen loppuraportissa *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Erityisesti kannetaan huolta opettajankoulutuksen ja koulun tarpeiden välisestä yhteydestä sekä induktiovaiheesta.

Näissä kysymyksissä törmätään Michael Fullanin toteamukseen muutoksen periaattellisesta helppoudesta, mutta käytännöllisestä vaikeudesta (Fullan 1995, 65). EU:n komission periaatepaperi kuvaa yhteistä eurooppalaista opettajankoulutuksen unelmaa, jolloin myös opettajankoulutuksen periaatteellisen perustan ja käsityksen opettajan työstä sekä ammattitaidosta ajatellaan olevan yhteinen. Ratkaisut ovat silti erilaisia. Esimerkiksi Englannissa muutosta on toteutettu pidentämällä harjoittelua ja sitomalla yliopisto-opintojen teoreettinen opetus vahvemmin osaksi harjoittelua (Furlong ym. 2000, 76).

Fullan näkee opettajankoulutuksen yhteiskunnan käyttämättömänä voimavarana siinä mielessä, että opettajankoulutus ei ole vuosikymmenten saatossa pystynyt uudistumaan, vaan eristäytynyt luokkahuonekontekstissa operoivaksi koulutukseksi. Voimavaraksi se voi muodostu uudistuksen myötä, jossa Fullan näkee tärkeimpänä muuttaa seuraavia asioita.

1. Opetuksen moraalinen tavoite: opettajan on vaikutettava yhä useampien yksittäisten oppilaiden elämään.
2. On kehitettävä tietopohja, jolla 1. kohdan tavoite voidaan saavuttaa. Se sisältää myös tiedon siitä, kuinka muutos voidaan saavuttaa ja millaisista tekijöistä muutosvoimat koostuvat. (Fullan 1994, 161.)

Käyttämättömäksi voimavaraksi Fullan luokittelee opettajankoulutuksen myös sen vähäisen arvostuksen vuoksi. Hän vertaa toisiinsa aasialaista (Japani ja Kiina) ja länsimaista (Eurooppa ja Pohjois-Amerikka) yhteiskuntaa, joista edellisessä opettajan työ on yhteiskunnallisesti erittäin arvostettua, kun taas länsimaissa yleisesti näin ei ole. Myös koulujen työyhteisökulttuurit poikkeavat toisistaan: Kiinassa ja Japanissa aikaa annetaan opettajien yhteiselle ajalle, yhteissuunnittelulle ja keskustelulle, kun taas länsimaissa opettajan työ tapahtuu yksin luokkahuoneessa. Tosin on muistettava, että aasialaisessa koulukulttuurissa yhteistyötä säätelee kokemukseen perustuva hierarkkisuus: kollegiaalisuudessa vanhemman ja kokeneemman tehtävä on opastaa nuorempaa kollegaansa. Molemmissa kulttuureissa keskeisin syy pyrkiä opettajan ammattiin on sama: halu työskennellä lasten ja yleisestikin toisten ihmisten parhaaksi. (Fullan 1994, 190–192.)

Opettajankoulutuksen traditio on kuitenkin yksi selittävä tekijä sille, että koulutuksen kysymykset ovat samanlaisia kaikkialla Euroopassa. Monissa Euroopan valtioissa opettajankoulutuksen perusta oli aina 1970-luvulle saakka 1800-luvulla tehtyjen valintojen varassa. Koulutuksen sisällöt ja muodot eivät sadan vuoden aikana olleet juuri muuttuneet ja opettajan ammatillinen autonomia ja oikeus yksilöllisyyteen ovat olleet hyvin vahvat. (Byram ym. 1982, 3.) 1970-luvulla virinneet muutosvaateet liittyivät niin yhteiskunnalliseen muutokseen (nopea teknologisoituminen ja demokratioituminen) kuin opettajan muuttuvaan rooliin (aineen asiantuntijasta oppimisen asiantuntijaksi). Sittemmin mukaan on tullut myös yhteisöllisempi näkökulma jo opettajankoulutusvaiheessa (Park ym. 2007, 368, 381).

1970-luku oli myös voimakasta ideologisen ja poliittisen taistelun aikaa siitä, mikä on yhteiskunnallisen kehityksen, myös koulun suunta tulevaisuudessa. Koulutuksen tavoitteisiin ja toteutukseen liittyvät ristiriidat tuotiin avoimesti julki, mikä tarkoitti vaihtoehtoisten näkemysten esiin tulemistä. Vallitsevaa opettajankoulutusta kritisoitiin opetuksen liiallisesta psykologisoinnista, teorian ja käytännön irrallisuudesta sekä oppimisesta käytännön harjoittelun kautta. Näiden painotusten myötä opettajan ammatti teknistyi pohtimaan käytäntöön liittyviä toteutuksia, ei syitä toteutukselle. Tilalle kriitikot vaativat laajempaa yhteiskunnallista, poliittista ja kulttuurista analyysia. (Popkewitz 1987, 13–17.)

Myös tuolloin keskustelu opettajankoulutuksesta liittyi kouluun, sen muutokseen tai muutostoiiveisiin. Lopputulos saattoi kuitenkin olla hyvin erilainen. Englannissa vuoden 1988 koulujen opetussuunnitelmaa pidettiin radikaalina muutoksena, jossa Thatcherin konservatiivisen hallituksen leimasinta pidettiin erityisen näkyvänä. Se tulkittiin laajalti valtiollisena interventiona kontrolloida koulutuksen sisältöjä ja muotoa, yleisesti koulua, jossa opettajan autonominen asema kaventui huomattavasti ja siirtyi enemmän valtion koulutuspolitiikan tahdon toteuttajaksi. (Ks. esim. Goodson 2005, 91–103.) Suomessa kehitys johti toiseen suuntaan. 1980-luvun lopulla aloitettu peruskoulun opetussuunnitelmatyö johti vuonna 1994 radikaaliin muutokseen, jossa kansallista säätelyä mini-  
moitiin ja pyrittiin kehittämään autonomista koulua siirtämällä kouluille itselleen niin pedagogista kuin taloudellista päätäntävaltaa. Tosin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa palattiin keskitetympään ohjaukseen. Opettajankoulutusta pyritään luonnollisesti ohjaamaan ”uuden koulun” suuntaan, mutta akateemi-

sen opettajankoulutuksen rooli järjestelmässä ei ole noudattaa sokeasti keskushallinnon tahtoa, vaan arvioidea kriittisesti uudistuksia ja tuoda esille vaihtoehtoisia koulun ja opettajankoulutuksen malleja. (Whitty ym. 1987, 178–179.)

Vaikka opettajankoulutusta koskevat ongelmat ovat yhteisiä, tavoitteisiin pyritään monin eri tavoin. Yhteistä on kuitenkin se, että muutos on mahdollinen vain, mikäli opettajankouluttajat sitoutuvat siihen. (Robinson & McMillan 2006, 328.). Erityisen vahvaa kritiikkiä esitetään opettajankoulutuksen pirstaleisuudesta, teorian ja käytännön irrallisuudesta ja koulutuksen rakentumisesta irrallisten kurssien varaan (ks. esim. Willemse ym. 2005, 214). Tätä on pyritty muun muassa Englannissa, Kanadassa, Yhdysvalloissa ja Australiassa ratkaisemaan siirtämällä opiskelua enemmän koulukontekstiin. Teoriaopiskelun lähtökohdaksi on näin parhaimmillaan mahdollista saada opettajan työtä koskevia ja itse koettuja autenttisia ongelmia. (ten Dam & Bloom 2006, 647–648.)

## 4 TUTKIMUKSEN YLEISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Käytännön interventioista käsitysten tutkimiseen

Pragmatismiin sitoutunut tukija aloittaa tutkimuksensa kysymällä, mitä käyttöä tutkimuksen tuloksista saatavalla tiedolla on. Tieteellisen ajattelun arvon pragmatisti puolestaan mittaa sillä, miten hyvin se auttaa selviämään ongelmallisista tilanteista. Tiedon avulla pyritään siis muuttamaan käytänteitä. (Kivinen ja Ristelä 2001, 6–10.) Tieteellisen opettajankoulutuksen perustana pragmatismi tarkoittaa muun muassa sitä, että koulutuksessa kohdattuja ongelmia lähestytään tutkimalla, tavoitteena ymmärtää ongelmien perimmäiset syyt.

Pragmaatikko John Deweylle ymmärtämisen kyky perustui siihen, että ihminen pystyy arvioimaan tilanteen mahdollisuudet ja toimimaan arvionsa mukaisesti. Ymmärryksen käytännöllinen arvo on sen suhde arvostelmien tekoon, toisin sanoen kykyyn asettaa päämääriä ja valita niiden toteuttamista varten oikeat välineet. Näin ymmärtäminen johtaa kykyyn ennakoida asioita, ja tarvittaessa voimme tarkoituksellisesti pyrkiä aiheuttamaan muutoksia siihen suuntaan, miten toivomme ja haluamme asioiden etenevän. (Dewey 1999, 186–187.)

Ajattelun Dewey puolestaan määritteli reagoinniksi epävarmuuteen (Dewey 1999, 196). Epävarmuutta hän luonnehti tilaksi, jota ihminen luonnostaan vieroksuu. Epävarmuus aiheuttaa niin paljon rauhattomuutta, että ihminen on valmis turvautumaan melkein mihin tahansa päästäkseen eroon epävarmuuden tilastaan. Sama luonnollinen kärsimättömyys koskee Deweyn mukaan myös epäilyä ja epätietoisuutta, johon myös liittyy halu torjua se. Tieteellisen asenteen Dewey määrittelee, tosin varauksellisesti, epätietoisuuden nauttimiseksi, joka prosessina on loputon: ”kun yksi kysymys on selvitetty, toinen nousee esiin, ja ajattelu jatkuu”. (Dewey 1999, 198–199.)

Pragmaatikkona Dewey korosti tiedon merkitystä toiminnalle. Tietoa koskevien johtopäätösten merkitys on, että ne pakottavat muuttamaan käsityksiä toiminnasta. Muun muassa koulutuksessa tulisi pyrkiä vakiinnuttamaan ymmärtävä toiminta osaksi koulun metodista todellisuutta sen sijaan, että siellä

päntätään päähän pysyväksi luonnehdittua tietoa (tekniset ja mekaaniset taidot, abstrakti tietovarasto) ilman ymmärryksen kehittämistä. Dewey kritisoi tällä oman aikansa koulua. (Dewey 1999, 214, 220.) Samaa kritiikkiä voidaan osoittaa suomalaista koulua ja yleisesti koulutusjärjestelmää kohtaan. Kun Dewey vaati teoreettisen tiedon ja käytännöllisen tiedon yhdistämistä, samaa problematiikkaa voidaan havaita tämän päivän tietoa ja opiskelua koskevasta keskustelusta.

Sekä pro gradu- että lisensiaatintutkielmassani tutkimusorientoituneen intervention pyrkimys oli muuttaa opettajankoulutuksessa tapahtuvaa toimintaa. Lähtökohtana oli toimintatutkimus. Tämä tutkimus ei kuitenkaan varsinaisesti sitoudu toimintatutkimuksen traditioon, vaikka sen voi sanoa olevan löyhässä mielessä toimintatutkimuksellinen. Heikkinen ja Huttunen (2006) kuvaavat toimintatutkimusta asenteeksi tai mielentilaksi, joka perustuu tutkimusperustaiseen toiminnan kehittämisen ja tiedon hankkimiseen toiminnan avulla (Heikkinen ja Huttunen 2006, 200). Niinpä ei voida puhua yleisestä toimintatutkimuksen teoriasta vaan pikemminkin toimintatutkimukselle tyypillisistä piirteistä. Toimintatutkimus pyrkii aina muutokseen, joka puolestaan on aina toiminnan tuottamaa, jolloin siis toiminnan analysoimisesta ja kehittämisestä tulee tutkimuksen perusainesta. (Heikkinen ja Jyrkämä 1999, 55.) Jyrki Jyrkämän määritelmä vuodelta 1978 antaa toimintatutkimuksesta seuraavan kuvauksen.

*”Toimintatutkimus on lähestymistapa, tutkimusstrategia, jossa tutkija osallistumalla kiinteästi tutkittavana olevan kohdeyhteisön elämään pyrkii yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa ratkaisemaan jotkin ratkaistavaksi aiottu ongelmat, saavuttamaan yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa asetetut tavoitteet ja päämäärät, tutkimalla näiden ongelmien ilmenemistä, synty- ja kehitysehtoja ja niiden ratkaisuun johtavia teitä sekä toimimalla saadun tiedon ja kehitettyjen ratkaisuvaihtoehtojen pohjalta yhdessä kohdeyhteisön jäsenten kanssa ongelmien ratkaisemiseksi, tavoitteiden saavuttamiseksi, päämääriin pääsemiseksi.” (Jyrkämä 1978, 39, 67.)*

Sekaryhmätyöskentely on edelleen interventio koulutukseen, jonka pyrkimyksenä on kehittää toimintaa siihen liittyvän tutkimisen avulla. Tässä tutkimuksessa olen kuitenkin irrottautunut toiminnan (sekaryhmätyöskentely) tutkimisesta ja näkökulma koulutettavien ajatteluun on laajempi. Sen suhde koulutuksen tutkimiseen ei ole samanlainen kuin sekaryhmätyöskentelyä koskevissa tutkimuksissani. Se ei kuitenkaan ole siitä myöskään tyystin irrallinen. Toivon tulosten vaikuttavan ainakin siihen, että kouluttajien keskuudessa käydään keskustelua koulutuksen tavoitteista ja organisoimisesta. Koska lähtökohtani tutkijana on tässä työssä korostuneesti pyrkimys ymmärtää, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on yhteisöllisyydestä koulukulttuurissa, edellä kuvattuja löyhiä lähtökohtia merkittävämpää on tutkimuksenteon kannalta sillä, millaisiin ymmärtämistä koskeviin lähtökohtiin tutkimukseni sitoutuu.

## 4.2 Pyrkimys ymmärtämiseen

Tutkimukseni fokuoitumista aineenopettajaksi opiskelevien yhteisöllisyyskäsitteisiin on määrittänyt ennen muuta seuraavat kaksi tekijää: aiheen yleinen mer-

kitys ja pro gradu - ja lisensiaatintutkimukseni pohjalta syntyneet tutkimusky-  
symykset. Tämä tutkimuksen tavoite on tarkastella aineenopettajaksi opiskele-  
via, aineenopettajan työtä ja koulutusta yhteisöllisestä näkökulmasta. Tieteenfi-  
losofisesti työni kiinnittyy siis tulkinnalliseen – hermeneuttiseen traditioon. Ta-  
voitteeni on ymmärtää tutkimuskohteeni eli aineenopettajaksi opiskelevien an-  
tamia merkityksiä opettajan työlle, erityisesti suhteessa kouluyhteisössä olemi-  
seen ja toimimiseen. Hermeneuttisen menetelmän päämääränä onkin ymmärtää  
toista ihmistä paremmin kuin tämä itse ymmärtää eli tuoda tiedostamaton tie-  
dostetuksi. (Kyrö 2004, 75–76; Kaikkonen ja Kohonen 1996, 152.) Hermeneutiik-  
ka määrittää tällöin reunaehdot tulkinnan tekemiselle ja siis merkitysten löytä-  
miselle.

Hermeneuttisen tradition juuret ovat pyhien tekstien tulkitsemisessä, mut-  
ta hermeneuttisen tulkintatradition suurina niminä pidetään Friedrich Schleier-  
macheria, Wilhelm Diltheyä, Martin Heideggeria ja Hans-Georg Gadameria.  
Näistä Gadamerin vuonna 1960 julkaistu *Wahrheit und Methode* on filosofisen  
hermeneutiikan perusteos (Niiniluoto 1983, 169–170.) Gadamerin perusajatus on  
– toisin kuin aikaisemmin hermeneutiikassa oli ajateltu – ettei ole olemassa var-  
sinaista tulkinnan metodia, joka johtaa totuuteen, vaan tulkinta ja ymmärtämi-  
nen on dialogia, jossa tulkitsijan tulee olla avoin aihetta ja siitä herääviä kysy-  
myksiä kohtaan. Tulkinta etenee kehämäisesti, jossa olennaista on tutkia omia  
ennakkokäsityksiään ja ennako-olettamuksiaan, sillä tulkinta on aina sidoksissa  
kulttuuriseen traditioon. (Niiniluoto 1983, 170.)

Hermeneuttisen tradition historiassa selkeä käännekohta tapahtui 1800- ja  
1900-lukujen taitteessa. Hermeneutikkojen (erityisesti Dilthey) ohella sille antoi  
pontta Friedrich Nietzschen lausuma siitä, ettei ole olemassa tosiasioita vaan ai-  
noastaan tulkintoja. Gadamerin mukaan hermeneutiikka muuttui tällöin tulkin-  
nan metodiikasta ja sen taidon kehittämisestä tulkinnan, ymmärtämisen ja mer-  
kityksenannon yleisten periaatteiden hahmottelemiseksi – eräänlaiseksi meta-  
hermeneutiikaksi, jollaiseksi se erityisesti Gadamerin lähestymistavassa muo-  
toutui. (Nikander 2004, viii.)

”Hermeneuttisesti kouliintunut tietoisuus on alusta pitäen vastaanottavainen tekstin  
toiseudelle. Vastaanottavaisuus ei kuitenkaan edellytä ’neutraaliutta’ tarkasteltujen  
asioiden suhteen tai itsensä häivyttämistä, vaan siihen kuuluu omien ennakkonäke-  
mysten ja ennakkoluulojen omaksuminen erottamalla ne tekstin näkemyksistä.” (Ga-  
damer 2004, 34.)

Gadamerin mukaan hermeneuttinen ymmärtäminen ei voi alkaa, ellei jokin pu-  
huttele meitä. Tämä on Gadamerille hermeneuttisista ehdoista ensimmäinen ja  
se vaatii, että asetamme omat ennakkoluulomme ja -näkemysemme täysin esil-  
le. Vasta kun ne tulevat täysin esille, teksti voi puhutella meitä. (Gadamer 2004,  
34–39.)

”Filosofisessa hermeneutiikassa tullaan ennemminkin siihen tulokseen, että ymmär-  
täminen on mahdollista vain kun ymmärtävä asettaa omat ennakkoodellytyksensä  
koetukselle. Tämä ei kylläkään oikeuta subjektiivisen ennakkositoutuneisuuden yksi-  
tyisyyttä ja mielivaltaisuutta, sillä kysymyksessä oleva asia – teksti, jota halutaan  
ymmärtää – on ainoa sallittu mittapuu. Kuitenkin eri aikojen, kulttuurien, luokkien,  
rotujen, jopa henkilöiden kumoamaton ja välttämätön etäisyys ylittää subjektiivisuu-

den ja luo kaikkeen ymmärtämiseen jännitteen ja elämän. Tosin sanoen sekä tulkitsijalla että tekstillä on oma 'horisonttinsa' ja ymmärtäminen tarkoittaa aina näiden horisonttien sulautumista." (Gadamer 2004, 64.)

Kielellä on hermeneutiikassa keskeinen merkitys. Se ei pelkästään toimi viestintävälineenä, koska ajattelumme on sitoutunut kieleen (ks. myös Kaikkonen 2004). Kielellä ihminen tuottaa ja kuvaa merkityksiä, joiden esiin lukeminen on hermeneuttinen tehtävä. Niinpä tekstin ja lukijan suhdetta voi kuvata keskusteluksi, jolloin ymmärtämisen perusmalli on vuoropuhelu ja jossa minun on lukijana oltava avoin, ennako-oletuksistani tietoinen ja myös vapaa. (Gadamer 2004, 67–74.)

Ymmärtämisen kannalta merkitys on avainkäsite. Todellisuus hahmottuu ja jäsentyy antamiemme merkitysten avulla ja nämä merkitykset ovat pohja ymmärtää ihmistä ja hänen toimintaansa. (Aaltola 1992, 1–2.) Koska hermeneutiikka etsii ymmärtämisen avulla ihmisten antamia merkityksiä, on tulkitsijan tiedostettava, löytääkö hän merkityksiä vai asettaako hän niitä tekstiin (Gadamer 2004, 219).

"...tekstin tulkitsija kysyy, mitä teksteissä oikeastaan sanotaan. Kysymys voi saada ennakkoluuloisen ja ennalta sitoutuneen vastauksen, sillä kysyjä etsii tekstistä aina suoraa vahvistusta omille oletuksilleen. Mutta kun hän vetoaa tekstissä sanottuun, teksti pysyy vakaana viitekohtana tulkintamahdollisuuksien kyseenalaisuudelle, mielivaltaisuudelle tai ainakin moninaisuudelle." (Gadamer 2004, 220.)

Ihminen antaa asioille merkityksiä, koska se on hänen tapansa hahmottaa maailmaa. Ihmisen elämismaailma muodostuu hänen antamiensa merkitysten kautta, jotka puolestaan ovat pitkällisen prosessin tulosta. Tapamme hahmottaa maailmaa ovat erilaiset, vaikka eläisimme samassa ajassa ja kulttuuriympäristössä. Meillä kaikilla on omat kokemuksemme, mielenkiintomme ja tapamme ymmärtää asioita: merkitykset ovat yksilöllisiä. (Kaikkonen 1999, 429; Varto 1992, 66–67.) Kohdatessamme uutta, ymmärrämme sitä omien "merkityskarttojemme" avulla, koska olemme kulttuurimme "tuotteita". Merkitysten annot ovat siis henkilökohtaisuuden lisäksi sosiaalisesti jaettuina. Näiden kahden näkökulman avulla löytyvät myös rajat sille, kuinka paljon voimme ymmärtää toista ihmistä. (Kaikkonen 1999, 431; Lehtonen 1996, 17–18; Moilanen 1998.) Kuva on siis vääjäämättä valikoitu ja rajautunut. Ihminen on aina ainutlaatuinen, eikä tutkimus voi koskaan saavuttaa tuota olemista sellaisenaan. Roland Barthes kuvaa esseessään *Tekijän kuolema* tekstissä olevia merkityksiä seuraavasti:

"Tiedämme nyt, että teksti ei koostu joukosta peräkkäisiä sanoja, jotka ilmentävät vain yhtä, tavallaan teologista merkitystä (joka olisi Kirjailija-Jumalan "sanoma"). Sen sijaan teksti ilmentää moniulotteista avaruutta, jossa moninaiset kirjoitukset yhtyvät ja kilpailevat, eikä yksikään niistä ole alkuperäinen: teksti on kulttuurin tuhansista kehdoista syntynyt lainausten kudos." (Barthes 1993, 115)

Antamamme merkitykset ovat yhdistelmä kulttuurisia ja yksilöllisiä koodeja. Mikään "merkityksenantotilanne" ei siis synny tyhjästä, muttei se myöskään ole päätepiste merkitysten antamiselle. (Juhila 1999, 174.) Merkityksen antaminen on aina riippuvainen useista tekijöistä, joista osa on tilannesidonnaisia. Koulu-



kulttuuri on käsitteenä tyypillinen esimerkki yksilöllisten ja kulttuuristen merkitysten voimakkaasta ristivedosta ja sekaantumisesta toisiinsa. Jo kulttuuri käsitteenä viittaa hyvin vahvaan näkemykseen jostakin jo valmiiksi hyväksytystä. Koulun tapauksessa hyväksyty on esimerkiksi se, miksi koulu on olemassa, mitä siellä tehdään ja millaista sen arki on. Toisaalta tiedetään hyvin, ettei ole olemassa mitään yhtenäistä koulukulttuuria, jonka voisi sanoa olevan samanlainen Utsjoella tai Turun Kupittaaalla. Kullakin koululla on omaleimaisuutensa, jotka liittyvät koulun toimintatapoihin, arvostuksiin, rituaaleihin, tarinoihin tai tapoihin, jonka synnyttävät yhteisön jäsenet omilla valinnoillaan. (Huusko 1999, 29–30.) Uudet yhteisön jäsenet sosiaalistuvat joko tiedostetusti tai tiedostamattaan tähän kulttuuriin, eikä yliopisto poikkea tässä mielessä muista koulukulttuureista. Opiskelijat sosiaalistuvat ja oppivat arvostamaan sitä, mitä yhteisö pitää arvostettavana. (Aittola 1998, 199.)

Arvonvarainen tai kulttuurinen tieto viittaa ihmisten merkityksellistämään ja kulttuurissa välittyvään tietoon. Kysymykset oikeasta ja väärästä ovat tyypillisesti kulttuurista tietoa. Niin humanistinen kuin kasvatus- ja yhteiskuntatieteellinen tieto ovat usein tätä tyyppiä. Vaikka esimerkiksi historiasta on löydettävissä suhteellisen kiistatonta tosiasiatietoa, on historiallinen tietäminen silti aina jonkun tietämistä, menneen kertomista tietystä näkökulmasta (Virta 2002, 43–45). Kulttuurisen tiedon tuottamisen yhteisöllisenä perusprosessina voidaan pitää keskustelua. Keskustelua voidaan käydä monin tavoin ja välinein – epämuodollisesti privaattissa tai muodollisesti (poliittisessa) julkisuudessa, suusanallisesti tai kirjallisina dokumentein, jotka voivat levitä perinteisesti paperisina tai digitaalisesti sähköisessä muodossa. Keskusteluprosessista tuloksena voi syntyä kirjallisia selostuksia, esimerkiksi lehtikirjoituksia, lakeja tai tieteellisiä tutkielmia, mutta usein kulttuurinen tieto limittyy niiden ohella osaksi kulttuurin kirjoittamattomia arvoja, toimintatapoja ja sosiaalisia luokituksia. Kulttuurista tietoa voidaan tutkia tieteellisesti, mutta samalla on muistettava myös tutkimuksen itsessään tuottavan kulttuurista tietoa. Näin tutkimisen prosessin yhteydessä on aina huomioitava kulttuurisesti tuotettujen tosiasioiden arvonvaraisuus. (Rautiainen & Saukkonen 2005, 186–187.)

Samanaikaisesti kulttuuriin sosiaalistumisen rinnalla opettajan työtä ohjaavat hänen yksilölliset kokemuksensa, käsityksensä, asenteensa ja valintansa. Ristiriitatilanteessa, jossa yksilöllinen näkemys törmää yhteisön näkemykseen, opettaja on valinnan edessä: hän joko haastaa yhteisönsä tuomalla konfliktin esiin tai alistuu yhteisön tahtoon. Opettajille on tyypillistä olla haastamatta yhteisöä. (Ks. esim. Hyytiäinen 2003.)

Opettajaksi opiskelevat ovat kuitenkin poikkeava ryhmä. Heidän opettajaksi sosiaalistumisprosessinsa on vasta alkuvaiheessa. Pedagogista ajattelua leimaa historia ennen omaa opettajakoulutusta. Siinä korostuvat omaan kouluhistoriaan liittyvät positiiviset ja negatiiviset kokemukset sekä elämänhistorian myötä syntyneet käsitykset, ajatukset ja asenteet. (Ks. esim. Kaikkonen 2004.) Toisaalta opettajaopinnot ovat ryhmän osalta loppuvaiheessa, joten vastauksia tulee tarkastella myös suhteessa siihen, millainen suhde opettajaksi opiskelevilla on koulun sosiaaliseen instituutioon opettajan ”silmälasiin” läpi katsottuna.

Tämän tutkimuksen empiirinen aineisto, opiskelijoiden kirjoitukset voivat antaa vastauksen kysymykseen, mitä ja millaisia käsitykset ovat. Sen sijaan siihen, miksi asia on näin, tutkimukseni ei pysty vastaamaan, mutta tätäkään kysymystä ei voida täysin sivuuttaa. Kyseessä ovat käsitykset tietyssä opintojen vaiheessa. Vaikka valtaosan opiskelijoista opintopolut ovat lähellä toisiaan, ja täten institutionaalisesti tarkasteltuna kokemuserusta on sama, ovat heidän elämäkertansa yksilöllisiä, eikä tutkimuksessani lähestytä kysymystä näistä lähtökohdista käsin. Sen sijaan lähestyn esseitä opiskelijoiden merkityksenanto-tilanteina, joissa opiskelija kuvaa käsityksiään yhteisöllisyydestä koulukulttuurissa, jonka myötä opiskelija kuvaa myös yleisempää ymmärrystään ja käsitystään opettajan työstä ja opettajuudesta.

TAULUKKO 2 Merkityksen tasot (Moilanen ja Rähä 2001, 46 Siljanderin ja Karjalaisen (1993) mukaan)

	<b>tiedostettu</b>	<b>tiedostamaton</b>
<b>yksilöllinen</b>	tiedostetut tunteet, tavoitteet, uskomukset	piilotajunta
<b>yhteisöllinen</b>	yhteisön rooliodotukset, normit, ihanteet ja moraali	yhteisön rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit, toiminnan piilevät säännöt

Viestimme ovat usein monimerkityksisiä ja sisältävät useita merkityksen tasoja. Ne voidaan jakaa tasoihin esimerkiksi taulukon 2 mukaisesti. Tämän tutkimuksen aineistolla noita tasoja ei kuitenkaan voida tutkia. Esimerkiksi lause: "Opettajan velvollisuus on laatia koulun toiminnalle säännöt", voi olla joko yksilöllisesti tiedostettu, yhteisöllisesti tiedostettu tai yhteisöllisesti tiedostamaton. Näiden tutkiminen vaatii dialogisuutta informanttien kanssa, mikä sekään ei välttämättä anna riittävästi tietoa asemoida merkitystä tietylle tasolle.

Sekä hermeneuttinen että fenomenologinen tutkimustraditio korostavat tutkijan esiymmärryksen tärkeyttä niin tulkintakysymysten kuin itse tulkinnan tekemisessä. Lähtökohtien ero on siinä, että fenomenologisen prosessin seurauksena tulkinta tulisi pystyä tekemään mahdollisimman ennakkoluulottomasti, kun taas hermeneutiikka lähtee perusoletuksesta, jonka mukaan ennakkoluuloista ei voi vapautua, mutta tutkimusprosessin aikana ne voivat muuttua. (Moilanen ja Rähä 2001, 50.) Eskolan ja Suorannan mukaan tutkija on laadullisessa tutkimuksessa näin myös tutkimuksensa tärkein luotettavuuden kriteeri prosessin alusta loppuun saakka (Eskola ja Suoranta 1998, 165). Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa mahdollisimman tarkkaa ja selkeää tutkimusprosessin kuvausta, jotta lukijalle hahmottuu siitä selkeä käsitys.

## 4.3 Tutkimuksen toteuttaminen

### 4.3.1 Aineiston keruu

Olen läpi 2000-luvun kerännyt eri tavoilla aineistoa aineenopettajaopinnoissa toteutetuista sekaryhmäopinnoista. Pääasiassa aineistot on kerätty kaikilta työs-kentelyyn osallistuneilta opiskelijoilta. Olen myös haastatellut niin historian opiskelijoita kuin omien sekaryhmieni opiskelijoita. Toteutetut opinnot ovat niin ikään tuottaneet aineistoa, lähinnä opiskelijoiden tuotoksia sekaryhmissä, jota en kuitenkaan ole käyttänyt systemaattisesti. Aineistoa on myös kerätty eri syistä. Opiskelijoiden tuotokset ovat syntyneet osana opintoja. Ne on tehty ja kerätty opiskelun tueksi. Useat kyselyt ja haastattelut puolestaan on tehty opintojen kehittämissä näkökulmasta. Osasta näitä kyselyjä on tullut myös tutkimusaineis-toa, jonka käyttöä varten opiskelijoilta on myös pyydetty tutkimusluvat. Tätä tutkimusta varten aineisto kerättiin vuonna 2004. Tutkimuskysymys ja aineis-toin keruutapa jäsenyivät jatkumona aiemmin kerätylle ja tutkitulle aineistolle.

Kevätlukukauden alussa 2004 pidin *Opettaja ja yhteiskunta* -opintojaksoon liittyvät kuuden tunnin luennot yhdessä lehtori Aimo Naukkarisen kanssa niin, että Naukkarinen luennoi kaksi tuntia koulusta oppivana organisaationa ja itse käytin loput neljä tuntia luennosta jäsentämällä koulun ja yhteiskunnan välistä suhdetta. Kantava käsite luennolla oli yhteiskunnallinen kasvatus koulussa – miten se voidaan ymmärtää ja mitä se suomalaisissa kouluissa on. Luennolla ei varsinaisesti käsitelty kysymystä yhteisöllisyydestä koulukulttuurissa, vaikka luento tarkasteli samantyyppistä tematiikkaa yhteiskunnallisella tasolla (yksi kysymys oli muun muassa seuraava: millä tavoin koette olevan osa suomalaista yhteiskun-taa).

Luentojen jälkeen annoin opiskelijoille luento-osuuteen liittyvän tehtävän, jossa pyysin heitä vastaamaan esseen muodossa seuraavaan kysymykseen.

*Mitä yhteisöllisyyden tulisi olla koulukulttuurissa ja mitä se yhteisöltä vaatii?*

Nämä esseet ovat tämän tutkimuksen empiirinen aineisto. Aineistonkeruun kiinnittäminen osaksi kurssisuoritusta takasi, että sain hyvin kattavan aineiston, lähes kaikki koulutuksessa olleet opiskelijat, kaikkiaan 224 palauttivat esseen. Vastanneista kolme opiskelijaa ei antanut lupaa käyttää vastaustaan tutkimuk-sessa. Vastaajat suorittivat kaikki opettajan pedagogisia aineopintoja. Suurin osa heistä sai opettajaopintonsa päätökseen huhti-toukokuun vaihteessa. Pääasiassa opiskelijat olivat neljännen tai viidennen vuoden yliopisto-opiskelijoita.

Koska olin kiinnostunut nimenomaan opiskelijoiden käsityksistä koulukult-tuurin yhteisöllisyydestä, päädyin kysymään ideaalia tilaa kaksiosaisella kysy-myksellä. Kysymyksen ensimmäisellä osalla oletin saavani vastauksia siitä, millai-nessa kouluyhteisöllisessä todellisuudessa opettajaksi opiskelevat haluaisivat elää. Näin kysymys rakentaa kuvaa siitä, mihin suuntaan opiskelijat haluavat koulua kehittää. Suoraa sidettä ideaalin ja kehittämisen välille ei kuitenkaan voi laittaa.

Olen tutkinut koko aineenopettajaksi opiskelevien ryhmää. Aineisto on iso ja kuvaa laajalti ison koulutusryhmän käsityksiä ja näkemyksiä. Sen avulla ei kuitenkaan päästä syvemmälle käsitysten muodostumisen tai niiden välisten suhteiden taakse. Poissuljin kuitenkin haastattelun viimeistään siinä vaiheessa, kun opiskelijoiden vastausten ristiriitaisuudet nousivat aineistosta esiin. Katsoin niiden analyysin olevan riittävä haaste tälle väitöskirjatyölle. Alun perin olin ajatellut, että aineiston analyysin perusteella valitsen tyyppisiä, joita haastattelen siinä vaiheessa, kun he ovat olleet jonkin aikaa työelämässä. Rajasin tämänkin vaihtoehdon pois aineiston analyysin edetessä, mutta se on varteen otettava jatkotutkimuksen aihe.

#### 4.3.2 Analyysin lähtökohta: fenomenografinen tutkimusote

Valitsin analyysin lähtökohdaksi fenomenografisen tutkimusmetodin, koska halusin tutkia edelleen käsityksiä. Pohdin lisensiaatintutkimukseni pohjalta eri vaihtoehtoja jatkotutkimukselle, ja päädyin jatkamaan käsitysten tutkimista saadakseni selville opiskelijoiden koulukulttuurin yhteisöllisyyttä koskevia käsityksiä, eroja ja yhtäläisyyksiä, kokonaisuutena käsitysten kirjoa. Työtään aloittavien opettajien ongelmat tiedetään, ja tilanteeseen pyritään löytämään myös ratkaisuja (muun muassa mentorointi). Ongelmat herättävät kysymyksen siitä, millainen ymmärrys ja käsitys koulusta opiskelijoilla on opintojensa lopussa.

Tutkimuksen niveltäminen osaksi tiettyä laadullisen tutkimusmenetelmän traditiota on vaikeaa, koska usein laadullisissa tutkimuksissa hyödynnetään useita eri tutkimusmenetelmiä. Lisäksi laadulliset menetelmät ja niiden pohjalta luodut mallit ovat luonteeltaan pikemminkin lähestymistapoja kuin kaavoja, sillä analyysi on aina sidoksissa aineiston laatuun ja siitä esiin nostettaviin kysymyksiin. Tätä myös laadullisen tutkimuksen keskeiset pioneerit ovat korostaneet (esimerkiksi Glaser & Strauss 1967, 1, 9). Omakin analyysini saa vaikutteita useista laadullisista lähtökohdista ja työtavoista. Tietyllä tavalla alkutilanteeni oli sama kuin ruotsalaisilla fenomenografisen lähestymistavan kehittäjillä.

”Oma tutkimuksemme - meidän mielestämme - oli suorasukainen ja teknisesti hyvin yksinkertainen. Koska meitä kiinnosti, miten ihmiset eroavat toisistaan, kun on saatava jotakin tekstistä, annoimme ihmisten lukea erilaisia tekstejä. Sitten kysyimme, mitä he olivat saaneet lukemastaan irti ja miten he menettelivät oppiakseen sen.” (Marton, Dahlgren, Svensson ja Säljö 1983, 7.)

Fenomenografian ”luoja” Ference Marton määrittelee fenomenografian seuraavasti:

”Phenomenography is a research method adapted for mapping the qualitatively different ways in which people experience, conceptualise, perceive and understand various aspects of, and phenomena in, the world around them.” (Bowden 1996, 51. Bowdenin siteeraus Martonin artikkelista *A research approach to investigating different understandings of reality*. *Journal of Thought* 21 (1986), 28-49.)

Fenomenografia on toisin sanoen kiinnostunut ihmisten erilaisista tavoista käsitellä maailmaa (Niikko 2003, 22). Tutkimusmetodi on muiden laadullisten me-

netelmien tapaan vielä varsin nuori. Ference Marton ja INOM-ryhmä (Inlärning och Omvärldsuppfattning) loi sille pohjan 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa. Viimeisten vuosien aikana sen käyttö kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on myös Suomessa lisääntynyt (Niikko 2003, 3, 7). Suomessa se tuli osaksi laadullista tutkimustraditiota 1980–1990-lukujen taitteessa, jolloin Michael Uljens (1989, 1991) ja Sirkka Ahonen (1995) esittivät metodiset yleisesitykset fenomenografisesta lähestymistavasta, eikä tietystä tekniikasta tai metodista. Tutkijan tehtävä on ratkaista tarkempi tutkimuksen tekninen suorittaminen (Uljens 1991, 89).

Fenomenografisen tutkimuksen uranuurtaja Ference Marton loi käsitykset ”ensimmäisen ja toisen asteen tutkimusnäkökulmat” eritelläkseen ja tehdäkseen jaon siitä, mihin fenomenografiassa pyritään. Kun ensimmäinen asteen tutkimusnäkökulmassa pyritään kuvaamaan todellisuutta sellaisenaan, toisen asteen näkökulma on kiinnostunut ihmisten kokemusten ja käsitysten tutkimisesta. (Niikko 2003, 25–26.)

”The thing is that we can not describe a world which is independent of our descriptions. Or of us as describers. We can not separate out the describer from description. Our world is a real world, but it is a described world. And a world experienced by humans. (Marton 1996, 175.)

Martonin mukaan ei kuitenkaan ole olemassa kahta erillistä maailmaa – meistä riippumaton todellinen maailma ja meidän kokemamme ja havainnoimamme maailma. Nämä ovat kokonaisuus: se maailma on totta, jonka koemme, mutta se ei ole maailma yksin, vaan osa maailmaa. Nämä kaksi osaa ovat erottamattomassa vuorovaikutuksessa keskenään. Fenomenografian ontologinen lähtökohta on siis ei-dualistinen. (Marton 1996, 177.)

Martonin luomaa fenomenografista orientaatiota leimaa se, millaisia käsityksiä ihmisillä on eri ilmiöistä: pyrkimys on saada selville kaikki ne eri tavat, ja näin myös erot, joilla jokin tietty ilmiö voidaan käsittää. Kaikille tämä rajaava näkökulma ei ole riittänyt, vaan erityisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana useat tutkijat ovat pyrkineet laajentamaan fenomenografista lähestymistapaa. Michael Uljens (1996) on ehdottanut fenomenografisen tutkimusotteen tarkastelua fenomenologisessa ”valossa” (Uljens 1996, 103). Hän lanseerasi käsitteen hermeneuttis-fenomenografinen tulkinta.

Uljensin lähtökohtana on kritiikki perinteistä fenomenografista lähestymistapaa kohtaan, jossa tutkijan omat ennakkokäsitykset ja -olettamukset eivät ole tarkastelun kohteena, kun tutkija pyrkii aineistostaan etsimään käsityksiä kuvaavia merkitysluokkia ja muodostamaan niiden perusteella ensin alatason ja lopulta ylätason kategorioita (ks. tutkimukseni luku 4.3.3). Uljensin mukaan fenomenografisen tutkimuksen ei tulisi jättää huomiotta käsitykseen liittyviä sosiaalisia, historiallisia ja kulttuurisia kytkentöjä. Uljens vaatii kulttuurisen kontekstin sitomista yksilön käsityksiin ja yksilön todellisuuteen. (Uljens 1996, 126–127.) Tässä tutkimuksessa Uljensin mainitsemia kytkentöjä hahmotellaan suhteessa demokratiaan ja poliittisiin ideologioihin luvussa 6. Ne muodostavat laajemman teoreettisen kehyksen analyysin tulosten tarkastelulle.

Koulu on toiminnoissaan kuva yhteiskunnasta. Kouluille asetetut yhteisöllisyyteen liittyvät tavoitteet edustavat koko yhteiskuntajärjestelmän tavoitteita ja arvoja. Ne ovat erilaiset verrattaessa toisiinsa totalitaarisia ja demokraattisia valtioita. Vaikka yhteisöllisyys muodostuu monista tekijöistä, poliittisten ideologioiden teorit ovat yksi mahdollisuus tarkastella kouluun liittyvää yhteisöllisyyttä ja tässä tutkimuksessa opiskelijoiden käsityksiä yhteisöllisyydestä. Poliittiset teorit ottavat kantaa ihmisten yhteisölliseen elämään ja sen organisoitumiseen eli ne vastaavat samalla kysymykseen, millainen olisi ihmiselle paras ja ihanteellisin yhteisöllinen elämänmuoto. Perusteissaan teoreetikot sitoutuvat tiettyihin arvovalintoihin, jotka luovat koko ideologian perustan. Tyypillinen poliittinen teoria, jossa nämä valinnat ohjaavat yhteiskunnallisen elämän muodostumista on Karl Marxin luoma kommunistinen ideologia. Opiskelijoiden kirjoituksissa tosin kommunistisen ideologian mukaista yhteisöideaalia ei esiinny.

John A. Bowdenin käsite *developmental phenomenography* puolestaan viittaa siihen, että fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus on auttaa tutkimuksen kohderyhmää erityisesti oppimisessa ja opiskelussa. Tällöin fenomenografia on ennen muuta väline pyrkiä parantamaan oppimista ottamalla huomioon oppijan näkökulma ja lähtökohta selvittämällä ennen opetusta sen, millainen käsitys oppijalla on opiskeltavasta aiheesta ja miten tämä käsitys on syntynyt. (Bowden 1996, 53.) Fenomenografisen tutkimuksen kohteet – arkikäsitukset ja arkiajattelu – tuovat tutkimuksen lähelle opetuksen ja oppimisen käytäntöä. Fenomenografien koulukuntaerot syntyvätkin sitoumuksesta tutkimuksen tarkoitukseen: onko sen tarkoitus tutkia ja kuvata ihmisillä olevia käsityksiä eri ilmiöistä, kuten Marton korostaa vai tukea oppimista tutkimalla esimerkiksi opiskelun myötä tapahtuvia muutoksia käsityksissä, mitä muun muassa Bowden (1996) painottaa?

Bowdenin ajatusta opiskelijoiden oppimisen ja opiskelun auttamisesta ei toteutettu opiskelijoiden kanssa hänen kuvaamallaan tavalla. Opinnoissa kerättiin vain opiskelijoiden käsitykset, mutta niitä ei hyödynnetty kyseisen ryhmän opinnoissa juuri lainkaan, kevätkonferenssissa käytettyä lyhyttä puheenvuoroa, jossa arvioin yleisesti heidän käsityksiään, lukuun ottamatta. Sen sijaan tuloksia on käytetty uusien opiskelijaryhmien opinnoissa. Olen opetuksessani esitellyt tyypilliset käsitykset ja sen, millainen koulu kyseisillä sitoumuksilla muodostuu. Tämän jälkeen olen hahmotellut osallistuvan ja demokraattisen koulun vaihtoehtoa. Käsitysten tutkimisella on näin ollut vaikutus opetuksen kehittämisessä, mutta myös laajemmin koulutuksen kokonaisuuden arvioinnissa, johon palaan tämän tutkimuksen viimeisessä luvussa.

### 4.3.3 Aineiston analyysi

Edellä kuvatun fenomenografisen lähtökohdan avulla olen pyrkinyt luokittelemaan aineistoni. Menetelmän ongelmana on, ettei kielellisen ilmauksen ja merkityksen välillä ole olemassa yksiselitteistä suhdetta. Sama merkitys voidaan ilmaista eri tavoin, jolloin sama lause voi tarkoittaa eri asiaa riippuen siitä, missä yhteydessä se lausutaan. Tällöin luokittelussa on otettava huomioon kokonaisuus, jota vasten sitä tarkastellaan. Näin jo luokittelu nojautuu kulttuurisiin merkityksiin,

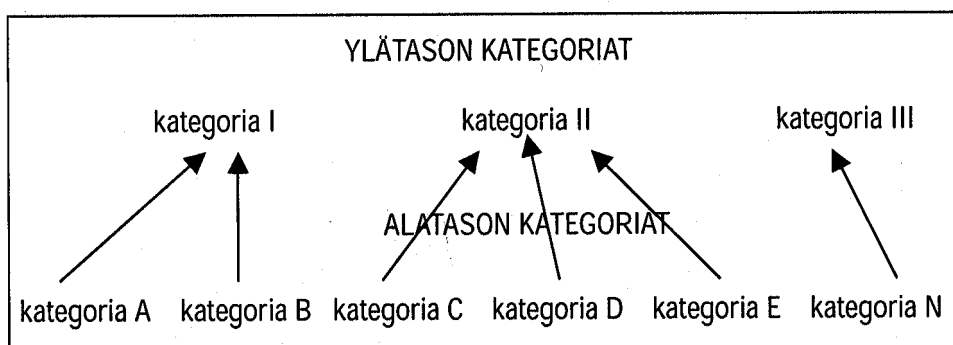
joiden avulla aineistoa on mahdollista yrittää ymmärtää ja luokitella. (Kortteinen 1997, 375–376.) Tämän tulkinnan oikeellisuuden mahdollisimman luotettavaa arviointia varten minun tulisi antaa lukijalle tai rinnakkaisluokittelijalle koko aineisto sekä kuvaus jokaisen luokituksen vaiheista ja perusteet tehdyille luokituksille. Koska tämä ei ole mahdollista, avaan yhden opiskelijan kirjoituksen analyysiprosessin esimerkkinä koko aineiston analyysistä (ks. liite 3).

Voi myös kysyä, kuinka hyvin opiskelija pystyy kuvaamaan käsitystään yhteisöllisyydestä ja mille perustalle tuo kuvaus rakentuu. Se, että pystymme ylipäätään erottelemaan kokemusmaailmastamme eri asioita eri luokkiin kuuluviksi, edellyttää, että olemme oppineet jo aikaisemmin tekemään tällaisia luokituksia. (Bauman 1999, 11.) Jokaisen opiskelijan koulukokemus oppilaana ja opiskelijana on pitkä, vaikka suurimmalla osalla on kokemusta koulusta opettajana melko vähän. Toisaalta opiskelijat ovat päättämässä opintojaan ja siirtymässä pian työelämään. Vaikka heillä olisikin puutteellinen käsitys esimerkiksi nykykoulun yhteisöllisyyden tilasta, heillä tulee olla kyky hahmotella näkemys siitä, mitä he haluaisivat koulukulttuurin yhteisöllisyyden olevan.

Laadullisen tutkimuksen analyysin tavoitteena on vastata kysymyksiin: mitä merkityksiä tutkittavat antavat ja ilmaisevat sekä miten tutkija ymmärtää niitä ja mitä tulkintoja hän niistä antaa (Kaikkonen 1999, 433). Käytännössä tämä vaatii aineiston läpikäymistä useaan kertaan. Ensimmäisen kerran luin aineiston kurssiarvioinnin yhteydessä vuonna 2004. Tämä kartoittava lukukerta antoi yleiskäsityksen niistä teemoista, joita opiskelijat vastauksissaan käsittelivät. Aloittaessani varsinaista analyysiä vuonna 2006, kävin aineiston aluksi läpi lukemalla sen sillä periaatteella, että aineistosta muodostuu minulle uudelleen jonkinlainen yleiskuva. Tämän jälkeen ryhdyin teemoittamaan aineistoa. Otin jo tässä vaiheessa mukaan paljon sitaatteja kuvaamaan ja perustelemaan tekemiäni valintoja. Sitaattien avulla opiskelijakertomusten autenttinen ääni tulee lukijalle näkyviin ja hän voi niiden avulla tutustua siihen, mihin olen analyysissäni pyrkinyt.

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta ei ole tärkeintä kirjata sitä, mikä tukee tulkintoja, vaan se, mikä kyseenalaistaa sitä. Niinpä sitaattien valikoiminen on samalla mitä moraalisiin kysymyksiin. (Moilanen 1998, 211.) Tämän vuoksi olen liittänyt työhöni liiteaineistoksi esimerkin aineistosta ja siitä tekemäni tulkinnan (Liite 3). Kunkin opiskelijan kirjoituksesta otetun sitaatin perässä on suluissa numero. Numeroin saamani kirjoitukset palauttamisjärjestyksessä. Muutamaa vastausta lukuun ottamatta kirjoitukset palautettiin helmi – huh-tikuun aikana keväällä 2004.

Fenomenografiassa saadaan aikaan merkitysluokkia eli kategorioita vertaamalla käsityksiä ja merkityksiä toisiinsa. Nämä merkitysluokat auttavat kuvaamaan tutkimushenkilöiden käsityksiä ja toisaalta ymmärtämään heidän ilmaisunsa merkityksiä (Ahonen 1994, 127). Teemoittamisen avulla aineisto on jaettu isompiin kokonaisuuksiin merkityskategorioiksi. Nämä merkityskategoriat olen yhdistänyt niin sanotuiksi ylätasoon kategorioiksi, koska opiskelijoiden käsitykset yhteisöllisyydestä voidaan yhdistää laajempiin luokkiin. Ylätasoon kategoriat puolestaan muodostavat selitysmallini (”teorian”) tutkittavalle aineistolle ja aiheelle.



KUVIO 1 Fenomenografisten kategorioiden tasot (Poikolainen 2002, 18; Ahonen 1994, 128.)

Kategoriat voidaan jakaa rakenteensa mukaisesti eri luokkiin. (Uljens 1989, 47–51.)

Horisontaalinen: ilmiötä kuvaavat näkökulmat ovat samanarvoisia.

Vertikaalinen: käsitysten ja erityisesti niihin liittyvien muutosten seuraaminen (esimerkiksi käsitys ennen opintojaksoa ja sen jälkeen) tietyn ajanjakson aikana.

Hierarkkinen: tutkitaan sitä, ovatko jotkut käsitykset kehittyneempiä kuin jotkut toiset.

Oma tutkimukseni on lähinnä horisontaalista eli kartoitan tutkittavien eri käsityksiä yhteisöllisyydestä. Vertikaalista aspektia tässä tutkimuksessa ei ole. Vaikka kirjoitukset kerättiin osana opintojaksoa, teemaa ei sen puitteissa varsinaisesti käsitelty muuta kuin viittauksenomaisesti. Käsitykset ovat toki saattaneet muuttua opintojakson aikana, mutta aineistoni avulla tällaista kysymystä ei voida tutkia. Tehtävän tarkoitus oli hahmottaa yhteisöllisyyden asemaa koulukulttuurissa, mutta sen prosessointiin opintojakso ei antanut mahdollisuutta.

Hierarkkinen näkökulma on tässä tutkimuksessa vertikaalista problemaattisempi. Eri yhteisöllisyyskäsitteitä voidaan toki arvioida kehittyneemmiksi kuin toisia esimerkiksi sen mukaan, kuinka järjestelmällisesti siinä tarkastellaan yhteisön eri toimintamuotoja ja periaatteita. Sen sijaan esimerkiksi kysymys siitä, mikä yhteisöllisyyden muoto olisi paras, kuuluu arvoitettavan tiedon alueelle, eikä tällaisissa kysymyksissä voida sanoa, onko joku toinen käsitys kehittyneempi kuin toinen. Jos käytössäni olisi yksi teoria, jota vasten opiskelijoiden käsityksiä peilattaisiin, se olisi mahdollista.

Kahden kartoittavan lukukerran jälkeen aloin teemoittaa aineistoa niin, että kävin systemaattisesti läpi, mitä opiskelijat yhteisöllisyydestä kirjoittavat. Koska opiskelijoille esitetty kysymys oli kaksiosainen: ”mitä yhteisöllisyyden tulisi olla koulukulttuurissa ja mitä se yhteisöltä vaatii?”, päädyin aluksi ryhmittelemään käsityksiä kysymyksessä esitetyn jaon perusteella. Koska useat opiskelijat vertasivat käsitystään ideaalista kouluyhteisöstä tämän päivän kouluyhteisöissä



esiintyviin epäkohtiin, nostin kolmanneksi laajemmaksi teemaksi koulukulttuurin yhteisöllisyyttä estävät tekijät. Niissä näkyy opiskelijoiden käsitykset nykykoulun yhteisöllisyyttä jarruttavista tekijöistä.

Kategorioiden muodostaminen perustuu teoreettiseen ajatteluun (Ahonen 1994, 127). Teorian asema tämän aineiston suhteen on kuitenkin problemaattisempi kuin esimerkiksi lisensiaatintutkimuksessani, jossa ongelmalähtöinen oppiminen toimi selkeänä kategorisointia ohjaavana teoriana. Tässä tutkimuksessa kategorisointia ei ole ohjannut tietty yhteisöllisyysteoria, ei edes näkökulman valinta, esimerkiksi organisatorinen, poliittinen tai psykologinen. Näkökulma on laajempi: olen pyrkinyt analysoimaan opiskelijoiden vastaukset niin, että heidän yhteisöllisyyttä määrittävät käsityksensä tulevat kaikki luokiteltua.

Aineiston analyysia ohjasi siis erittäin väljä teoreettinen viitekehys. Kokoisin opiskelijoiden kaikki yhteisöllisyyteen liittyvät käsitykset ensin merkitysluokiksi. Niiden muodostamista helpotti vastausten muotoon liittyvä selkeys. Koska tehtävä oli asetettu selvän 2-osaisen kysymyksen muotoon, se ohjasi vastauksen rakentumista. Esimerkkikirjoitus (liite 3) on hyvin tyypillinen vastaus. Siinä mennään suoraan asiaan, kuvataan käsitys siitä, mistä yhteisöllisyys muodostuu. Loppuosassa arvioidaan sitä, mitä yhteisöllisyyden hyväksi on tehtävä. Vastauksessa ilmaistujen käsitysten suhteen ei juuri tulkintoja tarvitse tehdä. Käsitykset ilmaistaan erittäin selvästi ja ytimekkäästi, jopa niin ytimekkäästi, että itse käsityksen sisältö saa fraasimaisen luonteen. Esimerkiksi turvallisuus liitetään yhteisöllisyyden osaksi kaikkiaan 52 vastauksessa. Sitä, millaiseen turvallisuuteen käsityksellä viitataan, selitetään vähän. Esimerkkivastauksen ”Jäsenillä tulisi olla turvallinen olo ja tunne” viittaa yksilön kokemiseen olotilaan siitä, että koulussa on turvallista olla. Päälausetta jatkava sivulause: ”-- , että jokaisesta välitetään” selittää osaltaan turvallisuuden tunteen syntymistä. Sen syvempi ymmärtäminen yksilön käsitysrakennelmassa saa merkityksensä kuitenkin vasta suhteessa kokonaisuuteen.

Yksilön käsitysrakennelman järjestymisen tutkiminen ei näin laajalla aineistolla ole mahdollista, eikä siihen keräämäni aineisto edes antaisi mahdollisuuksia. Niistä ei ole luettavissa käsitysten rakennelmaa, josta ilmenisi esimerkiksi yhteisöä rakentavien elementtien suhde toisiinsa, vaan niissä kuvataan, mistä yhteisöllisyys koulukulttuurissa muodostuu. Toki hyvin ytimekkäitä lauseita, kuten ”yhteisöllisyys vaati sitoutumista” voidaan kussakin tapauksessa ymmärtää paremmin suhteessa koko vastaukseen. Se kuitenkin lähinnä syventää, ei muuta kategorian muodostumista. Niitä nyansseja ja eroja, joita kontekstualisoinnilla on mahdollista saada aikaan, olen pyrkinyt tuomaan esille muun muassa sitaattien ja vastausten laajemman kuvailun avulla.

Samalla kun erottelin vastauksista merkitysluokkia, suoritin jo alustavaa alakategorioiden muodostamista. Niiden muodostamista ohjasi oma teoreettinen ymmärrykseni yhteisöllisyydestä sekä aineistolähtöisen analyysin mukaisesti itse aineisto. Luokkia muodostui paljon, ja osa niistä jäi yhden, kahden maininnan varaan. Vastapainoksi muutamat tekijät toistuivat vastauksesta toiseen. Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää tuoda esiin se käsitysten kirjo, joka tutkittavalla joukolla esiintyy, itse teorian muodostuksessa,

tulosten esittelyissä korostuvat käsitykset, jotka toistuvat. Tämä on relevanttia, kun kyseessä on tutkimusjoukko, joka valmistuu ammattiin, jossa toimintakulttuurin perusmuodot ovat samanlaisia tai ainakin samankaltaisia. Käsitusten samanlaisuuksia tutkimalla päästään tässä tapauksessa kiinni siihen, mitä aineenopettajaksi opiskelevien joukko yleisesti ajattelee siitä, mitä yhteisöllisyyden koulukulttuurissa tulisi olla. Tutkimuksen tehtävänä on nostaa nämä käsitykset yleisemmälle tasolle ja kontekstualisoida ne yleisempään teoriakehykseen.

Alakategorioiden joukon olen luokitellut neljään yläkategoriaan. Nämä ”ylätason” kategoriat ovat minun tulkintani aineistosta – ymmärtämis (selitys)malli opiskelijoiden käsityksistä (Ahonen 1994, 128). Kategorioiden avulla ei pyritä selittämään käsitysten taustalla olevia syitä, vaan ymmärtämään tutkittavien henkilöiden ajattelua. Ne ovat toisin sanoen yleisiä, erilaisia ajattelutapoja. (Häkkinen 1996, 15, 33.)

Laaja aineistoni mahdollistaisi hyvinkin monimuotoisen kategorialuokituksen, kun ajatellaan, mitä kaikkea esimerkiksi yhteistyöllä tai yhteisöllisyydellä voidaan ymmärtää. Päädyin analyysissäni neljään hyvin karkeaan ylätason kategoriaan. Luokat kuvaavat sisältöjä, joita opiskelijat vastauksissaan yhteisöllisyyteen liittävät.

1. Koulukulttuurin rakenteelliset tekijät
2. Vuorovaikutukseen liittyvät tekijät
3. Arvot
4. Sosiaalinen ja psykologinen kokeminen (olotila)

Vuorovaikutus ja arvot ovat näistä kategorioista selkeimmin kuvattavissa. Vuorovaikutus-kategorian alle on koottu ihmisten keskinäiseen kohtaamiseen liittyvät toiminnot, kuten keskustelu, yhdessä tekeminen tai yhdessäolo. Arvot puolestaan sisältävät otsikkonsa mukaisesti yhteisöllisyyttä määrittävät arvot.

Koulukulttuurin rakenteelliset tekijät -kategoriaan on sijoitettu ne alakategoriat, jotka määrittävät koulun olemassaoloa ja rakenteellista toimintaa, jollaisia ovat muun muassa koulun toiminnan päämäärä, säännöt ja erilaiset yhteistyörakenteet. Nämä rakenteet luovat koulun toiminnalle ja yhteisöllisyydelle toiminnalliset ehdot, joissa kolmen muun kategorian sisällöt voivat toteutua. Se, millainen koulu on perusrakenteiltaan, määrittää sen, millaisiksi ihmisten väliset suhteet, tuntemukset ja arvoilmasto koulussa kehittyvät. Diktatuurinen koulu tuottaa erilaista vuorovaikutuksellista toimintaa kuin demokraattinen koulu. Sosiaalinen ja psykologinen kokeminen (olotila) puolestaan sisältää ihmisen kokemistiloja, jollaiseksi luokitellaan muun muassa tunne yhteisöön kuulumisesta tai halu toteuttaa jotakin yhteisöllistä toimintaa. Liitteessä 4 on lista kunkin ylätason kategoriaan kuuluvista luokittelumistani alatason kategorioista. Luvussa 5 nuo kategoriat käsitellään sisällöllisesti läpi kolmen pääotsikon alla. Mitä yhteisöllisyys on? Miten yhteisöllisyyttä voidaan parantaa? Mitkä seikat estävät yhteisöllisyyden muodostumista?

Neljän kategorian sisään mahtuvat inhimilliset ja kulttuuriset koulun toimintaa ja sen yhteisöllisyyttä kuvaavat tekijät. Koulun rakenteet luovat puitteet

ihmisten toiminnalle. Ne ovat osin koulun yhteisön itsensä muotoilemia, osin myös muutettavissa olevia (toimintakulttuuria muovaavat säännöt), osin ei (lainsäädännön antamat tehtävät). Ihmisten välinen vuorovaikutus puolestaan luo toiminnan näihin rakenteisiin. Niin rakenteiden muotoutumista kuin ihmisten toimintaa ohjaavat arvot. Toimiminen yhteisössä puolestaan rakentaa ihmisen elämismaailmassa erilaisia kokemuksia ja tuntemuksia, jotka esimerkiksi vahvistavat tai heikentävät yhteisöön kuulumisen tunnetta. Koska luokittelu ei koskaan pysty kuvaamaan ihmiselämän todellista inhimillistä rikkautta, tässäkin tapauksessa moni alakategorioista voitaisiin sijoittaa perustellusti johonkin toiseen yläkategoriaan. Esimerkiksi turvallisuus on sekä rakenteita, ihmisten välistä kanssakäymistä, että tunnetta.

#### **4.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kysymykset**

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät kysymykset ovat osin päällekkäisiä. Koska lukija joko luottaa tai ei luota tutkimukseen, on tutkijan ainoa mahdollisuus kuvata mahdollisimman hyvin tutkimuksen suorittamisen ja analysoinnin eri vaiheet, jotta tulosten arvioiminen on mahdollista. Tämä puolestaan vaatii tutkijalta ehdotonta rehellisyyttä sekä tehtyjen ratkaisujen puntarointia niin luotettavuuden kuin eettisyyden näkökulmasta.

##### **4.4.1 Luotettavuus**

Mitä on kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi? Koska aineiston analyysi on ennen kaikkea merkitysten tulkintaa, luotettavuutta arvioivat kirjoitukset päätyvät erilaisiin näkemyksiin siitä, mitä se on. Osa pitää kysymyksiä validiteetista ja reliabiliteetista täysin epäoleellisina, toisessa ääripäässä käsitteiden katsotaan istuvan laadulliseen tutkimukseen siinä missä määrälliseenkin. (Moilanen 1998, 9.) Joka tapauksessa kvantitatiivisesta aineistosta juonnettujen luotettavuuskriteerien käyttö kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on ainakin osittain kyseenalaistettu. Koska kyse on merkityksistä, tulisi pikemminkin puhua näkökulmista totuuteen kuin totuudesta itsestään (Tynjälä 1991). Yhtä oikeaa vastausta tämän kappaleen alussa esitettyyn kysymykseen ei siis ole olemassa.

Uskottavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti kuvaamaan omat lähtökohtani niin tutkijana kuin opettajana. Jotta lukija, joka viime kädessä toimii tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioijana, voi seurata lähtökohtien lisäksi itse tutkimusta, on aineiston keruu, sen analyysi ja tarkastelu käsitteellisestä ja teoreettisesta näkökulmasta pyritty tekemään mahdollisimman läpinäkyväksi. Olen siksi kuvannut koko tutkimusprosessin 2000-luvun alusta tähän väitöskirjaan saakka, sillä tämän tutkimuksen tematiikka on sidoksissa pro gradu -tutkielman ja lisensiaatintutkimuksen tuloksista syntyneisiin kysymyksiin. Tutkimuksen vaiheista tutkimuskysymyksen asettaminen

ja siihen vastaavan aineiston hankkiminen ovat perustavia suhteessa itse kysymykseen. Mikäli niissä epäonnistutaan, tutkimuksen suunnitelmallisuus kyseenalaistuu, vaikka itse tutkimus voikin onnistua esimerkiksi tutkimuskysymystä muuttamalla.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella seuraavaa nelikenttää vasten.

TAULUKKO 3 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit (Ahonen 1994, 130)

	AINEISTO	KATEGORIAT
AITOUS	koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa?	vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä?
RELEVANSSI	onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta?	ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta?

Fenomenografisessa tutkimuksessa on keskeistä tarkastella tulkintojen validiteettia eli sitä, kuinka hyvin tutkimus vastaa asioiden tilaa todellisuudessa, erityisesti aineiston ja siitä tehtyjen johtopäätösten aitoutta ja relevanssia. (Ahonen 1994, 129, 153.)

Tutkimuksen aineisto kerättiin osana opintojaksoa, osana kurssisuoritusta. Ovatko opiskelijat tällöin vastanneet aidosti niin kuin ajattelevat vai ovatko he taktikoineet esimerkiksi vastaamalla minun ajatusteni ja näkemysteni suunnassa? Tein tehtävänannossa selväksi sen, että käytän aineistoa tutkimuksessani. Tein tällöin myös selväksi, että olen kiinnostunut heidän ajattelustaan ja näkemyksistään. Omat näkemykseni eivät puolestaan tulleet luentojeni aikana niin hyvin esille, että niistä olisi voinut päätellä mieltymykseni ja näin suunnata vastausta siinä suunnassa. Opiskelijoilla ei toisaalta ollut syytä mielistellä tai varmistella tehtävän hyväksymistä. Luentotehtävä oli luonteeltaan pikemminkin ajattelua stimuloiva ja näkemyksiä jäsentävä kuin perinteinen kurssitehtävä, jolla on myös kontrolloiva, oppimista mittaava tarkoitus. Lisensiaatintutkimuksen aineiston analyysissä yllätyin opiskelijoiden rehellisyydestä kertoa opiskelussa vaikeaksi kokemia asioita. Aineisto oli hyvin aitoa, kuten tässäkin tutkimuksessa.

Valitsemani kirjallisen vastaamisen etu on siinä, että opiskelija pystyy rauhassa jäsentämään kokemuksiaan ja käsityksiään yhteisöllisyydestä koulu-kulttuurista. Syytä, miksi valitsin juuri ideaaliin tilaan liittyvät käsitykset, olen käsitellyt aiemmin tässä tutkimuksessa. Ongelmallista on, ettei lisäkysymyksiin ole siinä hetkessä mahdollisuuksia. Sekä haastattelulle että kirjalliselle aineistolle on kuitenkin yhteistä, että ihmiset kykenevät kuvaamaan kokemuksistaan ja käsityksistään vain osan. Aineisto on siis keruutavasta riippumatta aina rajallinen. Syvemmälle ymmärtämisessä päästään ”kerroksellisella” aineistonkeruulla, joten aineistollani saadaan laaja kuva opiskelijoiden käsityksistä, mutta vain yleisellä tasolla. Tämä tosiasia on luonnollisesti rajannut tutkimusaiheen prob-

lematisointia alusta alkaen. Kerroksellisuutta toki on tuottanut tutkimusprosessini eri vaiheet kahdeksan vuoden ajalta.

Koska laadullisessa tutkimuksessa kyse on merkitysten tutkimisesta ja tulkinnasta, tämän ympärille rakennetun tutkijan ”analyysikehikon” arviointi luotettavuuden näkökulmasta on erityisen tärkeää. Olen liitteessä 3 esittänyt esimerkin siitä, kuinka olen kategorisoinut opiskelijan ilmaisut suurempiin luokkiin. Sen perusteella lukijalla on mahdollisuus perehtyä aineistooni sekä saada kokonaisvaltaisempi kuva alkuperäisen tekstin ja tulkinnan välisestä suhteesta.

Validiteettia monimutkaisempi on kysymys tutkimuksen reliabiliteetista, tutkimuksen toistettavuudesta. Aineisto on kerätty opintojen loppuvaiheessa olevilta opiskelijoilta. Vastaavan aineiston kerääminen osana opintoja saman kevään aikana, olisi tuntunut absurdilta ja turhalta. Muutoksia käsityksissä olisi voinut tapahtua joko opiskelun tai uusien kokemusten. Niinpä tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeämpää pyrkiä mahdollisimman läpinäkyvästi kuvaamaan tutkimusprosessin vaiheet. Keväällä 2005 olisin voinut kerätä vastaavan aineiston uudelta ryhmältä. Tätä en kuitenkaan tehnyt, sillä aineiston laajuus oli tällaisenaankin varsin suuri.

Kun kyseessä on kulttuurisidonnainen, ihmisten kokemuksiin ja merkityksiin perustuva aineisto, joka perusteiltaan palautuu ihmisenä olemisen peruskysymyksiin, on syytä kysyä, kuinka perinteiset, määrälliseen tutkimukseen luodut luotettavuusmittarit toimivat laadullisessa tutkimuksessa. Monen laadullisen tutkijan näkökulmasta ne toimivat huonosti. Siksi luotettavuuden arviointiin on ehdotettu muun muassa siirtymistä validiteetista validointiin. Kun validiteetilla viitataan pysyviin tosiasioihin, validoinnilla tarkoitetaan prosessia, jossa ymmärrys kehkeytyy hitaasti tulkitseamalla maailmaa kielen avulla. Koska se on sidoksissa aikaan, paikkaan ja kieleen, tulkinta ei ole stabiili tila, vaan muuttuu olosuhteiden, kuten ajan ja paikan, muuttuessa. (Heikkinen ja Syrjälä 2006, 148–149.)

Itse olen tutkijana pyrkinyt kuvaamillani tavoilla analysoimaan ja tarkastelemaan laajemmassa viitekehyksessä aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä yhteisöllisyydestä. Aitous, rehellisyys ja luotettavuus on mahdollista piirtää erityisesti tutkimuksen perusoperaatioiden, kuten aineistonkeruun osalta, kuvaamalla toiminta ja tutkimuksen teon sitoumukset mahdollisimman tarkasti. Tulosten kontekstualisointi on eri asia. Kehikko, johon käsitykset asettuvat, ei ole pelkästään teoreettinen viitekehys vaan siihen vaikuttavat vahvasti omat kokemukseni opettajana ja opettajankouluttajana. Niihin kysymyksiin ja vastauksiin, joita opiskelijat käsittelevät kirjoituksissaan, törmään vuodesta toiseen päivittäin ollessani heidän opettajansa ja ohjaajansa. Vaikka olen pyrkinyt tuomaan tätä esiin tutkimukseni eri yhteyksissä, sen merkitystä tulkinnalle ei voi ylikorostaa.

#### 4.4.2 Eettisyys

Ilkka Niiniluodon (1984) mukaan tieteessä on neljä keskeistä piirrettä, joiden avulla tiedettä voidaan määritellä. Nämä neljä piirrettä ovat objektiivisuus,

kriittisyys, autonomisuus ja edistyvyys. (Niiniluoto 1984, 24–29.) Koska näiden neljän piirteen voi katsoa edustavan tieteelle asetettuja arvoja, tarkastelen seuraavaksi näiden piirteiden olemuksellisuutta omassa tutkimuksessani.

Tieteellinen tutkimus on tutkijan ja tutkimuskohteen välistä vuorovaikutusta. Objektiiviseksi se on luokiteltavissa Niiniluodon mukaan silloin, kun tulosten perustana on tutkimuskohteen vaikutus tutkijaan ja tulosten sisältö vastaa kohteen ominaisuuksia. Näin tutkimustulosten tulee olla julkisia ja niitä tulee käsitellä kriittisesti tiedeyhteisön käymässä keskustelussa. Tutkijan tehtävänä on muodostaa tutkimuskohteesta yleisesti pätevää näkemystä niin, että hän epäilee ja koettelee kaikkea tietoa. Kriittisyyden vaatimuksen myötä mitkä tahansa väitteet voidaan hylätä, mikäli ne julkisesti todistetaan vääriksi. Lisäksi tutkimuskohteena olevan todellisuuden tulee olla riippumaton tutkijan mielipiteistä ja toiveista ja tutkimuskohteen tulee olla avoin kaikille tutkittavaksi. (Niiniluoto 1984, 25–27.) Tutkimukseni on ollut prosessi, joka alkoi vuonna 2001. Nyt käsillä olevan väitöskirjan lisäksi olen raportoinut aiheeseen liittyviä tutkimustuloksia vuosina 2004 ja 2005 (Rautiainen 2004; Rautiainen 2005). Tutkimuskohde, laajasti ymmärrettynä aineenopettajakoulutus, on avoin kaikille tutkijoille ja näin tutkimustulokseni ovat intersubjektiivisesti kaikkien tutkijoiden koeteltavissa.

Ihmistieteitä koskevassa tutkimuksessa perinteinen jako kohteen (objekti) ja tutkijan (subjekti) välillä on usein epärelevantti. Oma positioni sekaryhmän ja nyt opettajaksi opiskelevien yhteisöllisyyskäsitteiden tutkijana on tästä hyvä esimerkki. Toimintaani voi tarkastella kolmen erilaisen roolin kautta. Tutkijan roolin lisäksi olen ollut opintoja koordinoiva ja kehittävä vastuuhenkilö, jonka tehtävänä on välillä yksin, välillä opettajaryhmän kanssa suunnitella ja kehittää sekaryhmäopintoja, etenkin sen käytänteitä entistä paremmin asetettuja tavoitteita vastaaviksi. Kolmanneksi olen opettaja, jolla vuodesta toiseen on ollut oma sekaryhmä opetettavana. Asemani on siis kaikkea muuta kuin tutkimuskohteen ulkopuolinen tutkija – olen osa tutkimuskohdetta. Tämä asettaa tutkimuksen ja tulkinnan lähtökohtien selvittämiseksi ja arvioinnille erityisen merkityksen.

Autonomisuudella tarkoitetaan tiedeyhteisön riippumattomuutta (Niiniluoto 1984, 27–28). Tutkimuksellani ei ole ollut poliittisia, taloudellisia, uskonnollisia tai moraalisia sidoksia, jotka olisivat ohjanneet tutkimusta tiettyjen intressien suunnassa. Tieteen edistyvyydellä puolestaan viitataan tieteen itseäänkorjaavuuteen eli siihen, että tieteellinen tutkimus pyrkii kyseenalaistamaan aiemmin tehtyä tutkimusta. Tutkimukseni perustana on ollut ennen muuta oma motiivini pyrkiä ymmärtämään aineenopettajakoulutusta ilmiönä. Tämä on tapahtunut erilaisina tutkimusinterventioina ensin opetuskokeilua ja nyt opiskelijoiden yhteisöllisyyttä koskevia käsityksiä kohtaan. Tutkimuksen lähtökohtana on siis ollut pyrkimys tarkastella kriittisesti aineenopettajakoulutusta ja sen perustana olevia periaatteita, jotka yliopistollisen koulutuksen mukaisesti perustuvat tieteellisiin lähtökohtiin ja tieteelliseen tutkimukseen.

Vaikka ajatus ennakkokäsityksistä vapaasta tutkijasta on menneisyyttä, kysymys tutkimuksen subjektiivisuudesta on eniten itseäni askarruttaneita kysymyksiä liittyen edellä kuvattuihin tieteen piirteisiin. Näkemykseeni aineenopettajakoulutuksen perusteista on liittynyt aina hämmennys ja kummastelu sen vahvasta didaktis-pedagogisoituneesta luonteesta, minkä seurauksena muut nä-

kökulmat ovat jääneet vaatimattomiksi. Tämä on johtanut tiettyyn käsitykseen opettajan ammattitaidosta. Kun olen pyrkinyt tutkimuksissani lähestymään ammattia yhteiskunnallisuuden, yhteisöllisyyden ja yhteistyön näkökulmista, näkemykseni on muodostunut varsin kriittiseksi nykyistä koulutusta kohtaan. Koulutuksessa tehdyt arvovalinnat tuleekin nähdä sopimuksellisesta eli arvoperustaisesta tiedosta käsin. Valinnat ovat ihmisten sopimia, joten omakin tutkimukseni on yksi näkökulma. Yhteisö, pääasiassa kouluttajat, valitsevat näkökulman sillä perusteella mitä koulutuksen perusteita he pitävät tärkeimpinä. Tutkimuksessa on aina kyse näkökulmista, joiden valinnat ovat enemmän tai vähemmän subjektiivisia, mutta itse tutkimuskohteen tarkastelun tulee perustua tieteen periaatteille. Tätä varten olen pyrkinyt tutkimuksessani kuvaamaan mahdollisimman hyvin omat lähtökohtani tutkimuksen tekemiselle.

Tieteen etiikka ja tieteelliseen tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset ovat olleet paljon esillä viimeisen vuosikymmenen aikana. Muun muassa Tutkimuseettinen neuvottelukunta julkaisi vuonna 2002 hyvää tieteellistä käyttäytymistä koskevan ohjeistuksen, joka jakaantuu seitsemään peruseriaatteeseen. Lisäksi se sisältää kannanottoja tutkijoiden ja tutkimusryhmien oikeuksiin ja velvollisuuksiin, jotka perustuvat Suomen lakiin. (Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002, 3.) Peruseriaatteita, oikeastaan vaatimuksia on myös käsitelty useissa tutkimuksissa ja oppaissa (esimerkiksi J. Hallama ym. (toim.): *Etiikkaa ihmistieteille* (SKS 2006), O. Mäkinen: *Tutkimusetiikan ABC* (Tammi 2006), H. Clarkeburn & A. Mustajoki: *Tutkijan arkipäivän etiikka* (Vastapaino 2007), S. Karjalainen ym. (toim.): *Tutkijan eettiset valinnat* (Gaudeamus 2002). Tutkimusta tehdessä olen ennen muuta joutunut pohtimaan aineiston käyttöön liittyviä eettisiä kysymyksiä sekä sosiaalisen vastuun vaatimusta. (Ks. Pietarinen 2002, 60–68.)

Olen kuvannut tutkimuksen vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta lukija pystyisi arvioimaan niiden luotettavuutta. Olen kerännyt aineiston opiskelijoilta kertomalla heille, mihin aion sitä käyttää. Kuvasin heille tutkimukseni tavoitteet sekä pyysin heiltä luvan käyttää vastauksia tutkimuksessani. Niitä opiskelijoita, jotka eivät halunneet, että vastausta käytetään tutkimuksessa, pyysin ilmoittamaan siitä vastauksensa lopussa. Näitä pyyntöjä tuli kaikkiaan kolme, jotka suljin pois aineistostani keväällä 2004. Luin ne silloin, sillä ne olivat osa kurssisuoritusta.

Olen käyttänyt paljon opiskelijoiden kirjoituksia sitaatteina kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. Vaikka aineistoni on laaja, on informantin tunnistettavuus silti mahdollista, esimerkiksi jos kyseessä on poikkeuksellinen kokemuksen kuvaus. Näitä olen käyttänyt vähän, sillä ne eivät ole olleet tutkimuksen kokonaisuuden kannalta relevantteja. Muutamaa lainausta olen muuttanut, jotta informantin tunnistamattomuus varmistuisi. Muutos on ilmoitettu näissä kohdissa erikseen.

Oman ryhmäni, historian ja yhteiskuntaopin opiskelijat suljin pois aineistosta, koska he suorittivat osion eri tavalla. Tähän ratkaisuun päädyin lähinnä siksi, että pyrin aineiston mahdollisimman laajaan anonyymiyteen. Vuonna 2004 pystyin yhdistämään osan vastauksissa tiettyihin opiskelijoihin, joita olin vuoden aikana opettanut. Ryhtyessäni vakavasti analysoimaan aineistoa vuonna

2006, en enää pystynyt identifioimaan kuin muutaman opiskelijan nimet edes kasvoiksi. Opiskelijoihin liittyviä ennakkokäsityksiä minulla ei siis tässä suhteessa ollut.

Yksilön integriteettiä olen pohtinut useasti: teenkö oikeita tulkintoja opiskelijan tekstistä, teenkö oikeutta hänelle yksilönä ja ainutlaatuisena ihmisenä. Sama koskee kollegojani. Vuosien varrella aineistossa on esitetty rajua kritiikkiä omaa ja kollegoideni toimintaa kohtaan. Olen miettinyt, kuinka toimin sen kanssa. Vaikka ymmärrän kritiikin olevan vain yksi näkökulma, sen toistuvuus ja määrällinen suuruus herättää tuntemuksia, joita on ollut vaikea käsitellä. Käsitellessämme yhteisissä kokouksissa palautetta ja tuloksia olen tuonut esiin sen kritiikin ja ne näkemykset, joita opiskelijat ovat esittäneet. Tiedeyhteisöön kuuluvan laitoksen tehtävänä on kyetä käsittelemään tätä informaationa tieteellisen orientaation keinoin. Pääosa keskustelusta on toteutunut kriittisen keskustelun hengessä, osin keskustelua on leimannut opettajayhteisössämme vallitsevat vahvat tuntemukset, uskomukset ja käsitykset.

Säännöllisellä julkaisutoiminnalla olen halunnut taata sen, että tutkimukseni on avointa ja näin tieteellisen yhteisön arvioinnin ja kontrollinkin kohteena. Tämän väitöskirjan esipuheessani olen kiittänyt niitä tahoja ja erityisesti ihmisiä, jotka ovat edesauttaneet tutkimukseni teossa. Erityisesti integraatioryhmältä saamani anti, vaikka se harvoin suoranaisesti väitöskirjatyöhöni on sisällöllisesti liittynyt, on ollut niin merkittävä, että sen merkitys tuskin tulee pelkillä viittaus- ja kiitoskäytänteillä täysin osoitettua. Tiiviin, samasta problematiikasta kiinnostuneiden tutkijoiden kuuluminen ryhmään on tärkeä osa tutkijaksi kehittymistä. Sen avulla voidaan pitää jatkuvasti yllä tutkijan eettistä perusvaatimusta – älyllistä kiinnostusta. Samaa voitaneen sanoa myös inspiroivasta tieteellisestä kirjallisuudesta, josta saadut oivallukset ovat pitäneet omaa tutkimuksen tekemistä välillä ratkaisevalla tavalla pystyssä.

Sosiaalisen vastuun vaatimus sisältää sen, että tutkija on velvollinen vaikuttamaan siihen, että tuloksia ja informaatiota käytetään eettisten vaatimusten mukaisesti. Oman tutkimukseni kannalta näen sosiaalisessa vastuussa kaksi keskeistä kysymystä. Ensinnäkin katson olevani vastuullinen tavalla tai toisella edistämään tutkimustulosten popularisointia, niiden tuomista osaksi julkista keskustelua tiedeyhteisön ulkopuolella. Opettajan ammattitaito ja koulutus koskettaa tavalla tai toisella miltei kaikkia suomalaisia. Olisi toivottavaa, että julkisuudessa käytäisiin laajempaa keskustelua opettajan ammattitaidon perusolemuksista.

Toiseksi katson vastuukseni pyrkiä näkökulmallani pitämään yllä myös koulutuksen sisällöstä ja tavoitteista käytävää keskustelua opettajankouluttajien keskuudessa. Vaikka opetussuunnitelman valinnat ovat lopulta yhteisön arvoperustaisia valintoja, päätöksen tulisi perustua tieteellisten argumenttien väliseen puntarointiin. Katson tämän tutkimuksen tulosten edellyttävän aineenopettajakoulutusta koskevien tavoitteiden ja käytänteiden kriittisen ja kyseenalaistavan keskustelun jatkamista entistä perusteellisemmin. Tämän tutkimuksen päättäntöluvussa tuon tarkemmin esiin ne kysymykset, joiden ympärillä katson keskustelun olevan erityisen tarpeellista.



Tieteen etiikka on tieteeseen liittyvän moraalin pohtimista. Omaan tutkimukseeni liittyvät edellä käsitellyt eettiset kysymykset kuuluvat niin sanottuun tieteen etiikan sisäiseen näkökulmaan, johon kuuluvat tieteen tekemisen arvot, normit ja käytänteet. Tieteen etiikan ulkoinen näkökulma, jossa tutkitaan tiedettä suhteessa toimeksiantajiin, rahoittajiin ja kansalaisiin, on tutkimukseni problematiikan kannalta sisäistä näkökulmaa selvästi vähäisempi.

## 5 OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSET YHTEISÖLLISYYDESTÄ KOULUKULTTUURISSA

Tässä luvussa kuvaan liitteessä 4 esitettyjen kategorioiden keskeisen sisällön eli analyysin tulokset. Näihin liittyviä havaintoja vedän yhteen tämän pääluvun viimeisessä alaluvussa *Yhteenvedoa opiskelijoiden käsityksistä*. Tulosten teoreettisen tarkastelun suoritan pääluvussa 6.

### 5.1 Taustaa

Koulun toimintakulttuuri on koulun tapa toimia. Se on syntynyt pitkän ajan kuluessa ja sen olemukseen vaikuttavat ennen kaikkea oppilaitoksessa toimivat henkilöt, koulun ympäristö sekä ajan tarpeet ja henki. (Hämäläinen ym. 2002, 122–123.) Koulun johtamisella on tähän kulttuuriin merkittävä vaikutus. Pauli Juuti ja Antti Vuorela (2004) vertaavat hyvää johtamista ja toimivaa työyhteisöä jazz-orkesteriin: jokainen soittaja kuuntelee soittaessaan myös toisten soittoa, liiallista sooloilua ja muiden soitosta piittaamattomuutta ei sallita. Yhdessä soittaminen vaatii herkkyyttä, luovuutta, intuitiota ja muiden alituista huomioon ottamista.

Luvussa 3.2.2. toin esille tutkimuksessa virinneen ja kasvaneen kiinnostuksen kouluyhteisön problematiikkaan. Se liittyy yleisesti työn organisoitumiseen yksilöiden tekemästä työstä tiimeissä tehdyksi työksi, mutta kuvaa myös oppilaiden ja opettajien kokemuksia koulusta. John Deweyn (1938) mukaan tieto syntyy käytännön ongelmista, jolloin tutkimus on nähtävä reaktiona koulussa oleviin ongelmiin ja ajankohtaisiin kysymyksiin. Julkisessa keskustelussa nuo ongelmat ilmenevät muun muassa runsaina yleisönosastokirjoituksina. Opettajien piirissä sama ilmiö heijastuu Opettaja-lehden lukijoiden kirjeissä. Ilmiötä kuvaa myös Aino Kontulan teos *Rexi on homo ja opettajat hullui* (2006). Sen alkuprologissa Kontula kuvaa koulun yleistunnelmaa seuraavasti:

”Opettajilla ja oppilailla on erilainen käsitys opettavien asioiden tärkeydestä ja pahinta opettajien mielestä on auktoriteetin menettäminen. Auktoriteetin betonipilari numero yksi on koulukuri: oppilaat ajetaan välitunneilla ulos, vaaditaan tervehtimään, riisumaan pipot, avaamaan ovia ja vääntäytymään ylös koulun lattioilta. Virallinen opettajainkokous uudistaa joka vuosi järjestyssääntöjä: lukitaan tiettyjä ovia, maalataan keltaisia viivoja ja vaaditaan käytävien lämpöpattereihin piikit. Jokaisen lukukauden alussa lopetetaan kiusaaminen, tupakanpoltto, nuuskaaminen, huumeet, syljeskely ja graffitein töhriminen. Suunnitellaan ulosmenovälituntien lisäämistä (terveydellisin perustein) ja pohditaan pöydillä istumisen ja lattioilla makaamisen haittavaikutuksia nykynuorisoon. Joka syksy laaditaan opettajainkokouksen valttavan yhteishengen nostattamana uusia sääntöjä. Joskus innostutaan todella, ja silloin päätetään lopettaa peruskoulun käyttökelpoisin sana iankaikkisesti. Mutta vittu on ikuinen.” (Kontula 2006.)

Kontulan sitaatti kuvaa kärjekkäästi kouluun liittyvää kaksijakoista luonnetta: idealismia, joka ilmentyy muun muassa koulun tavoiteteksteissä ja kehittämisessä, sekä realismia, jota henkivät Kontulan mainitsema lieveilmiöt. Sen voi nähdä myös kahden opetussuunnitelman, virallisen ja piilo-opetussuunnitelman välisenä jännitteenä. Opiskelijoiden käsityksissä ilmentyy sama koulun kaksinaisuus, mutta ei niinkään räikeänä vastakohtaisuutena vaan valintana idealismin tai realismin välillä. Osa näkee toimivan kouluyhteisön mahdollisuutena, osa epäilee vahvasti. Yleisesti opiskelijoiden käsitykset koulunkulttuurin yhteisöllisyyden nykytilasta ovat varsin pessimistisiä.

”Yhteisöllisyys koulukulttuurissa -käsitemalli vaikuttaa ensi kuulemalta aika absurdilta. Tuntuu siltä, että olisi käytetty liimaa ja saksia ja yhdistetty kaksi toisiinsa sopimatonta sanaa yhdeksi kokonaisuudeksi. Tämä mielikuva minulle syntyy tällä hetkellä vallitsevasta käytännöstä. Nykyinen kouluyhteisö ei todellakaan ole kovin yhteisöllinen; enemmänkin opettajat piiloutuvat jokainen omaan työkoloonsa tekemään ja punnertamaan töitä yksin.” (207)

”Opettajankoulutuksessa on jonkin verran puhuttu siitä, että opettajat tekevät työtään yksin. Muilta opettajilta ei uskalleta pyytää apua tai neuvoa, vaan raskaampikin taakka kannetaan yksin. Tähän asiaan pitäisi mielestäni tulla muutos. Sijaisuuksia tehdessäni olen huomannut, että yhteistyö opettajienhuoneessa on todellakin hyvin vähäistä. Sijaisena monet asiat ovat yleensä epäselviä, ja siksi olen joutunut pyytämään paljon apua. Osa opettajista kyllä tarjoutuu ystävällisesti auttamaan, mutta toiset antavat ymmärtää, että joskus olisi parempi pohtia asioita yksin. Toivon, että tulevassa työpaikassani opettajat tekevät enemmän yhteistyötä ja ovat aidosti kiinnostuneita auttamaan toisia ihmisiä.” (73)

Koulun yhteisöllisyys määrittyy vastauksissa hyvin voimakkaasti ihmisten välisen vuorovaikutuksen kautta: mikäli ihmiset keskustelevat ja kohtelevat yhteisön jäseniä inhimillisinä ihmisinä, jotain nykyistä parempaa on saavutettavissa. Näin yhteisöllisyyden luominen nähdään riippuvan lähinnä koulussa olevien ihmisten ja oppilaiden vanhempien välisenä asiana, vaikka ovela ulkopuolisiinkin tahoihin raotetaan. Kyse on ennen kaikkea hyvästä ja onnistuneesta vuorovaikutuksesta.

”Tärkeintä yhteisöllisyydessä on vankan vuorovaikutusverkoston luominen kaikkien osapuolten välille (rehtori, opettajat, oppilaat, koulupsykologi, vanhemmat, oppilashuoltoryhmä, opettajainhuone, koulun lähiyhteisö etc.). Kaikkien näiden ryhmien pitäisi tehdä yhteistyötä ja näiden ryhmien välillä tiedonkulun pitäisi toimia hyvin.” (204)

”Sanan tietyssä merkityksessä koulukulttuuri on aina yhteisöllistä. Kärjistetyksi sanottuna koulu on ollut muusta yhteiskunnasta erillään oleva ”sisäänpäin lämpiävä” yhteisö, jossa on omat toimintatapansa ja käyttäytymissääntönsä. Jos opettaja tai oppilas on halunnut päästä yhteisön jäseneksi, näitä sääntöjä on ollut noudatettava kyseenalaistamatta. Yhteisöllisyys on ollut sama asia kuin yhdenmukaistaminen. Jos samaan muottiin puristaminen ei ole onnistunut, sopeutumaton on siirretty yhteisön ulkopuolelle.” (50)

Lähes kaikissa vastauksissa koulun yhteisöksi määritellään (luetellaan) koko koulun henkilökunta ja oppilaat. Isossa osassa vastauksia tähän ryhmään lasketaan kuuluvaksi myös vanhemmat.

”Kouluyhteisöön siis mielestäni kiinteästi kuuluvat koulun henkilökunta eli opettajat, siivoojat, keittäjät, vahtimestarit, koulupsykologit, -kuraattorit, -terveydenhoitajat, -lääkärit yms. Ja koulun oppilaat ja heidän vanhempansa.” (63)

Vastuu koulusta, sen perustoiminnoista ja kehittämisestä säilytetään kuitenkin lähinnä opettajayhteisön harteille.

”Täytyy myöntää, että tehtävänannon luettuani, aloin miettimään yhteisöllisyyttä vain opettajien kesken kuuluvana asiana. Sitä, miten he tekevät yhteistyötä, tai millainen ilmapiiri vallitsee esimerkiksi opettajanhuoneessa. Hetken mietittyäni oivalsin, että yhteisöllisyys on koko koulua käsittävä asia. Sana kulttuuri tässä yhteydessä puolestaan viittaa koulun vallitseviin käytänteisiin, joita ei edes ole välttämättä kirjattu minnekään ylös.” (118)

Opettajat muodostavat näin koulun aktiivisen ryhmän, jonka kautta oppilaalle määrittyy varsin erilaisia rooleja eri opiskelijoiden vastauksissa. Muu henkilökunta mainitaan osana koulun yhteisöä, mutta heidän asemastaan suhteessa yhteisöön ei vastauksissa puhuta.

## 5.2 Mitä yhteisöllisyys on?

### 5.2.1 Yhteinen päämäärä ja säännöt

Kolmasosa vastaajista nosti koululle asetettavan päämäärän sekä tuohon päämäärään tähtäävälle toiminnalle asetettavat raamit, koulun säännöt, yhteisön toiminnan perusehdoksi. Päämäärä ja sopimus (säännöt) toiminnan perusraameista määrittävät periaatteellisella tasolla, millaisia aktiviteetteja koululta on odotettavissa.

”Yhteisöllisyyden kannalta oleellisinta on, että yhteisön jäsenillä on yhteinen päämäärä. Koulussa tämä yhteinen päämäärä tulisi olla kaikkien yhteisön jäsenten oppimisen ja yhdessä työskentelyn mahdollistaminen.” (25)

”Tällä yhteisöllä on yhteinen tavoite ja päämäärä. Se on lastenkasvattaminen aktiiviseksi ja osaaviksi yhteiskunnan vastuullisiksi jäseniksi.” (132)

Käsitys päämäärän tärkeydestä yhteisölle nähdään merkittävänä, mutta itse päämäärästä on hyvin erilaisia käsityksiä. Pelkistetyimmillään koulu on työnjaol-

taan pitkälle viety organisaatio, jossa kukin vastaa oman "tonttinsa" hoitamisesta. Laveimmillaan koulu on laajan yhteistyön ja yhdessä tekemisen verkosto. Päämäärän tärkeydestä ollaan toisin sanoen yksimielisiä, mutta siitä, mitä tavoitellaan, vallitsee eri käsityksiä.

Päämäärän toteuttamista varten organisaatio tarvitsee sääntöjä. Yhteisten sääntöjen perimmäinen tarkoitus on luoda yhteisölle turvalliset raamit ja rajat toimia. Ne luovat myös odotuksia yhteisön jäsenille ja heidän toiminnalleen. Säännöt luovat käytänteitä, jotka edesauttavat, mutta myös tarkentavat päämäärän olemusta.

"Säännöt ovat tärkeitä koululle ja muodostavat kokonaisuuden "meidän" koulun taivoista." (105)

Yhteisten sääntöjen kuvaamisessa esiintyy samoja piirteitä kuin päämäärän määrittelyssä. Säännöt nähdään olennaisena osana koulua, mutta sääntöjen luonnetta kuvataan vähän. Yksi jakava piirre niissä kuitenkin on:

"Jotta työskentely sujuisi koulussa kaikkien osalta hyvin, on tässä yhteisössä oltava tarkat säännöt toimintatavoista, ja jokaisen koulussa olevan tai työskentelevän ihmisen tulisi niitä noudattaa" (36)

Sääntöjen tarkkuuden ja sitovuuden kuvauksessa syntyy selkeästi kaksi erilaista ryhmää. Osa opiskelijoista näkee sääntöjen määrittävän hyvin yksityiskohtaisesti koulun toiminnot niin pitkälle kuin mahdollista. Sitoutuminen merkitsee sääntöjen ehdotonta noudattamista. Koulun toimintaa voisi tällöin verrata koneeseen. Koneen rikkoutuessa korjausoppaasta löytyy ohje, jolla kone saadaan jälleen toimimaan toivotulla tavalla. Koulun toimintojen ennustettavuus pyritään näin saamaan mahdollisimman hyväksi. Toinen ryhmä puolestaan näkee säännöt väljemmin, päämäärää täsmentävinä ohjenuorina, jotka nostavat esiin koulusta juuri sen yhteisöllisyyttä.

"Yhteisöllisyys vaatii yhteisöltä tiettyjen sovittujen tapojen/arvojen toteuttamista ja hierarkioiden tuntemista. Jokaisen tulee tuntea oma roolinsa ja pitää sitä tärkeänä koulukulttuurin yhteisöllisyyden toteutumisen kannalta. On myös oltava herkkä toisten huomioimisessa ja sääntöjen noudattamisessa. Oma yksilöllisyyttä ei tule unohtaa vaan sen rinnalla on olemassa yhteisön parhaaksi ja sen mukaan toimiva ajattelutapa." (167)

Jälkimmäisen sitaatin käsitystä voisi luonnehtia ihmisläheiseksi ja joustavaksi kun taas edellisen sitaatin käsitys kuvaa konemaista ja joustamatonta kouluyhteisöä. Konstruktionismin taustaoletuksen mukaan tieto todellisuudesta muotoutuu ja siirtyy sosiaalisina prosesseina. Koska kyse on ihmisten sopimuksesta, sosiaalinen todellisuus on näin myös ihmisen muutettavissa, vaikka todellisuus saattaa tuntua etääntyneen ihmisten ulkopuolelleen. Näin perustodellisuus sisältää itsestään selviä totuuksia, joiden keskellä ja osin varassa elämme. (Berger & Luckmann 1994, 34.) Niiden opiskelijoiden kantaa, jotka pitävät tarkkaan määritettyjen sääntöjen olemassaoloa edellytyksenä koulun toimintakulttuurille, voi kutsua Bergerin ja Luckmannin käsitteellä reseptitieto. Reseptitieto on tietoa, jonka tarvitsemme selvittääksemme käytänteistä. Instituutiota koskeva reseptitieto

on tietoa, joka määrittää institutionaalisesti hyväksyttävän käytöksen säännöt. Tällöin tietystä sosiaalisesta maailmasta tulee ainoa oleva, ja poikkeamia siitä pidetään tuomittavina. (Berger & Luckmann 1994, 53, 79.)

Keskustelu on tärkein todellisuutta ylläpitävä mekanismi. Se mistä keskustelemme ja miten keskustelemme ylläpitää, muuntaa ja rakentaa suhdettamme todellisuuteen. (Berger & Luckmann 1994, 172–173.) Esimerkiksi opettajien välinen keskustelu välitunnin päätteeksi kuvaa maailmaa – todellisuutta, jossa lauseet saavat mielekkään merkityksen ja vahvistavat sitä.

Opettaja 1: Ei kai se auta muuta kun lähteä pitämään 8 B:n tuntia.

Opettaja 2: Niiden kanssa pitääkin olla kovana pipojen kanssa.

Rutiinit järkkyvät, kun keskusteluun tuodaan jotain, mikä kyseenalaistaa todellisuuden itsestään selvän luonteen.

Opettaja 1: Ei kai se auta muuta kun lähteä pitämään 8 B:n tuntia.

Opettaja 2: Niiden kanssa pitääkin olla kovana pipojen kanssa. Lyö niitä, jotka eivät ensimmäisen kehotuksen jälkeen ota pipoa pois päästä.

Esimerkki kuvaa sitä, kuinka helposti ja nopeasti suhde todellisuuteen on kielen avulla horjutettavissa. Suhde sääntöihin kuvastaa konkreettisimmillaan, kuinka vakaata ja totunnaista suhdetta niihin kohdistamme. Rutiinien tai tietyn puhetoiminnan taso ilmenee siinä, onko esitettyyn kysymykseen olemassa vaihtoehtoisia tapoja vastata.

## 5.2.2 Opettajat: koulun yhteisöllisyyden sydän

Jälkitekollisen tietoyhteiskunnan työelämän murroksessa perinteiset ja vakiintuneet ammattiroolit ovat katoavia rakenteita. Perinteisen ammattilaisuuden sijaan yhteiskunnassa tarvitaan joustavia ja sopeutumiskykyisiä prosessiosaajia. Heidät sitoutetaan entisen ammatin harjoittamisen sijaan tiimeihin ja organisaation kokonaisuuteen. Opettajan työn kannalta muutos on tarkoittanut, että perinteisen oppiaineen/sisällön lisäksi opettajan työnkuvaan on tullut liuta muita tehtäviä: oppilaitoksen kehittäminen, opintojen ohjaaminen, koordinointi, yhdyshenkilönä toimiminen tai koulutuksen myyminen ja markkinoiminen. (Flander 2006, 50–53.)

”Opettajien välinen yhteistyö on tärkeää koko koulun toimimisen ja kehittymisen kannalta, sen lisäksi että se voi olla opettajille henkilökohtaisesti suuri tuki esim. ongelmatilanteissa ja antaa virikkeitä oman työn kehittämiseksi. Koulun tavoitteena tulisi olla oppiva organisaatio, jatkuvasti omaa toimintaansa arvioiva ja kehittämään pyrkivä koulu.” (69)

Viidesosa opiskelijoista mainitsee opettajakunnan tekemän työn koulun toiminnan ja kehittämisen kannalta olennaisena yhteisöllisyyttä luovana tekijänä. Juuri suhteessa opettajakunnan työhön opiskelijat kuvaavat koulun ”ihannekouluna”, jota luonnehtivat oppivan organisaation piirteet sekä arvostus toisia ihmisiä

kohtaan. Verrattuna esimerkiksi Andy Hargreavesin kuvaukseen ihanteellisesta koulusta opettajien asema on melko identtinen verrattuna opiskelijoiden vastauksiin. Sen sijaan kun verrataan rehtorin ja oppilaiden asemaan, näkemykset eroavat. Hargreavesin mukaan koko prosessissa avainasemassa on johtaja. Hänen on oltava vahva ja motivoitunut, joka saa opettajat innostumaan esimerkiksi kehittämistyöstä. Todella vahva yhteisö tarvitsee Hargreavesin mukaan vahvan johtajan. (Hargreaves 2005.) Opiskelijoista vain reilu kymmenen prosenttia käsittelee vastauksissaan koulun johtamista. Sen sijaan opettajakunnalle asetetaan merkittävämpi rooli koulukulttuurin muotoutumisessa ja kehittämisessä.

”Koulukulttuuri muotoutuu lopulta sellaiseksi kuin koulun opettajakuntakin on. Koulun kehittäminen lisää koulun viihtyvyyttä yhteisönä. Kun opettajien työyhteisö on kunnossa, uskon myös koko koulu yhteisön olevan toimiva.” (2)

Opiskelijoiden vastauksissa opettajan rooli ja merkitys koulussa yleisesti on erittäin vahva, mihin liittyvät myös kokeminen vastuusta sekä yhteisöön liittyvien ikävien, uupumusta lisäävien piirteiden olemassaolo. Hiukan yli kymmenen prosenttia opiskelijoista käsitteli tätä problematiikkaa vastauksissaan.

”Miten otan toisen ihmisen huomioon? Miten osoitan mielenkiintoa? Mitä teen, jos minulla onkin huono päivä? Mitä jos en jaksa? Terveen yhteisön merkinä voisikin pitää sitä, että kaikenlaiset tunteet suvaitaan ja niistä pystytään keskustelemaan ja myös selviytymään. Ketään ei saa eikä pidä sulkea ulkopuolelle ongelmien takia, vaan vaikeat tilanteet tulee nähdä enemmänkin haasteina. On pidettävä mielessä, että mikään ei synny ilman vaikeuksia ja ponnistelua. Tärkeintä on olla luovuttamatta.” (44)

Tukijärjestelmänä opiskelijat näkivät sen, että yhteisön tehtävänä on pitää huolta, ettei kukaan jää yksin ongelmiansa kanssa, vaan kaikista asioista voi ja saa keskustella. Ajatus on vastauksissa kuitenkin lähinnä ideatasolla. Rakenteellisia ehdotuksia asian varmistamiseksi ei esitetä, lukuun ottamatta viranomaisyhteistyötä, jolloin apua esimerkiksi mielenterveysongelmissa voidaan tarjota kunnallisesta terveystalvasta.

Asioista keskusteluun ja ongelmien käsittelyyn liittyy myös käsitys demokraattisesta päätöksentekojärjestelmästä: ajatus, että jokaisen on mahdollisuus sanoa mielipiteensä ja tulla kuulluksi asioissa, jotka koskevat häntä. Tätä yhteisöllisyyteen liittyvää kysymystä käsittelemme tarkemmin pääluvussa 6. Yli kymmenen prosenttia opiskelijoista näki sen tärkeänä tekijänä koulun yhteisöllisyydessä.

Vaikka opettajaksi opiskelevat näkevät oman asemansa tulevassa koulussa erittäin merkittävänä, oppilaiden asema yhteisössä ei perustu pelkästään opettajien työskentelyn kohteena olemiselle. Opettajaksi opiskelevat näkevät vastuun jakamisen olennaisena osana koulun yhteisöllisyyttä. Joka neljäs opiskelija käsittelee tätä tematiikkaa.

”Oppilaan vastuu koulu yhteisössä on tietysti pienempi verrattuna siellä työskenteleviin, mutta oppilaallekin voi antaa tasonsa mukaisia vastuutehtäviä – mitkä mielestäni parhaiten kasvattavat yhteisöllisyyteen.” (30)

”Yhteisöllisyys on vastuun delegointia yksiltä monille. Se on yhteiseksi tekemistä – ei siis ole asiaa, joka ei kuuluisi myös minulle.” (15)

Jälkimmäisen sitaatin ajatus koulusta syvyydeltään ja leveydeltään (Ahonen 2005, 22–23) laajana demokraattisena yhteisönä on opiskelijoille vieraampi kuin ensimmäisen sitaatin idea oppilaiden osallistumisesta koulun toimintoihin aikuisten määrittelemästä näkökulmasta. Opiskelijat haluavat säilyttää selkeän roolituksen koulussa ja näin pitää yllä vakiintunutta käsitystä opettajan ja oppilaan toiminnasta kouluyhteisössä. Bergerin ja Luckmannin sanoin: ”Instituutiojärjestelmän näkökulmasta roolit edustavat ja välittävät institutionaalisesti objektivoituja tietokasaumia. Eri roolien näkökulmasta jokainen rooli kantaa mukanaan sosiaalisesti määriteltyä lisätietoa.” (Berger & Luckmann 1994, 92.) Vaikka siis oppilaan roolia halutaan aktivoida koulun toimintakulttuurissa, se tapahtuu enemmän rajoitetusti kuin radikaalisti koulua demokratisoiden. Tältä asia ainakin näyttää, jos sitä tarkastellaan opettajan asemaa koskevien käsitysten perusteella. Kun rinnalle otetaan oppilaan asemaa koskevat määritykset, tilanne muuttuu. Opiskelijat ovat valmiita antamaan oppilaille lisää mahdollisuuksia saada äänensä kuuluviin, tulla aktiivisemmiksi osallistujiksi koulun toimintaan, myös päätöksentekoon. Tätä vastausten näkyvintä ja kenties tärkeintä ristiriitaa käsittelen tarkemmin kuudennessa pääluvussa.

Lapsiasiavaltuutetun teettämän selvityksen mukaan monen oppilaan kokemus koulusta on, että opettajalla on vähän aikaa oppilaille: kiire ja isot opetusryhmät kaventavat opettajan mahdollisuutta kuunnella oppilasta. Selvityksen mukaan myös mahdollisuuksia koulussa vaikuttamiseen pidettiin kapeina. Oppilaat toivoivatkin saavansa äänensä paremmin kuuluviin. (Arponen 2007, 24, 37–39.) Samasta asiasta kertoo myös Mannerheimin Lastensuojeluliiton (MLL) marraskuussa 2007 tekemä laaja nettikysely, johon osallistui yli 10 000 nuorta. Kyselyssä selvitettiin lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksia koulussa ja harrastuksissa. Tulokset kertovat todellisuudesta, jossa lasten ja nuorten äänelle annetaan mahdollisuus tulla kuulluksi, mutta sen vaikutukset itse päätöksentekoon koetaan vähäisiksi, etenkin koulussa. Alle puolet oli sitä mieltä, että oppilaille on valtaa päätöksenteossa ja että opettajat arvostavat heidän mielipiteitään. Vain 28 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että heidän osoittamiinsa epäkohtiin puututaan. Äänen annetaan kuulua lähinnä keskusteltaessa kouluruuasta sekä koulun retkistä ja tapahtumista. (MLL:n tiedonanto 20.11.2007.) Myös opettajat jakavat oppilaidensa kanssa kokemuksen kiireestä ja siitä, ettei heillä ole riittävästi aikaa oppilaille. Kotilieden ja OAJ:n vuoden 2008 alussa suoritetussa kyselyssä selvästi yli puolet (56 %) oli tätä mieltä. (Opettaja 15/2008.)

Lapsiasiavaltuutetun teettämässä selvityksessä tutkittiin myös lasten näkemyksiä kouluviihtyvyydestä. Eniten ehdotuksia asioiden parantamiseksi tuli fyysisen tilaan (tilat, siisteys, kalusteet, opiskelutarvikkeet, sisäilma ja -lämpötila) sekä sosiaaliseen tilaan (kiusaaminen, vertaissuhteet, yhteishenki, opettajat ja muut koulun aikuiset) liittyen. (Arponen 2007, 20–23.) Kolmetoista (6 %) opiskelijaa liitti vastauksissaan koulun viihtyvyyden yhteisöllisyyden edellytykseksi.

”Yhteisöllisyyden tarkoitus on myös viihtyisän ilmapiirin luominen ja koulun hen-  
gen luominen ja tietyn ryhmäkoheesion luominen. Tämä luodaan esim. symbolisen  
lähentymisen teorian mukaan yhteisillä tarinoilla ja sisäpiirivitseillä, jotka syntyvät  
ajan kuluessa ja on tärkeä osa ryhmäviestintää.” (113)



Arposen (2007) tekemässä selvityksessä kouluviihtyvyys luokiteltiin kahdeksaan pääkategoriaan: 1. koulu fyysisenä tilana, 2. koulu sosiaalisena tilana, 3. välitunnit, piha ja koulun lähiympäristö, 4. ruokailu, 5. Oppitunnit, oppisisällöt ja opetus, 6. kouluruokailu, 7. toiminta koulussa, 8. kuri ja järjestysasiat. Opiskelijoiden päähuomio viihtyvyyttä koskevissa kysymyksissä liittyy koulun sosiaalisena tilana. Vain kaksi opiskelijaa käsittelee esimerkiksi tiloja osana yhteisöllisyyttä. Näissäkin vastauksissa tilalla tarkoitetaan ”saman katon alla olemista”. Tosin verrattavuutta oppilasaineiston ja laatimani käsitysluokituksen välillä ei voida näin suoraan tehdä. Muun muassa koulun retket ja koulukiusaaminen on tässä tutkimuksessa sijoitettu muihin kategorioihin.

### 5.2.3 Keskusteleva ja yhdessä toimiva koulu

Yhteisöllisyys on ihmisten välistä vuorovaikutusta ja toimintaa. Se konkretisoi ihmisten välisenä kanssakäymisenä ja hahmottuu usein hetkinä, jolloin yhteisön jäsenet kokoontuvat samaan tilaan. Se, miten olemme toisten ihmisten kanssa ja millaisella asenteella toiset kohtaamme, muodostaa arkipäivän yhteisöllisyyden kulmakiven. Myös opettajankoulutuksen opetussuunnitelma korostaa vuorovaikutusta opettajan ammatillisen osaamisen perustana. Vuorovaikutus on myös opiskelijoiden vastausten ydinteema.

Vuorovaikutus laajasti ymmärrettynä liittyy kaikkeen koulun toimintaan. Näin ajateltuna vuorovaikutuksen erottaminen omaksi kategoriakseen on keinoitekoista. Olen sen kuitenkin tehnyt painottaakseni niitä ehtoja, jotka opiskelijoiden käsityksissä liittyvät juuri ihmisten väliseen kanssakäymiseen, ihmisten kohtaamiseen.

Toiseksi yleisin ja käsiteltyin asia opiskelijoiden vastauksissa oli keskustelu (kaikkiaan 117 kirjoituksessa). Vastausten mukaan ilman avointa ja aitoa keskustelua ei ole yhteisöllisyyttä.

”Avoin keskusteluyhteys on ensimmäinen asia, joka on saatava kuntoon, kun koulu-kulttuuria aletaan kehittää yhteisölliseen suuntaan.” (31)

Yhteisöllisyyden kiertyminen keskustelun, puheen ympärille, palautuu ihmisenä olemisen peruskysymykseen. Puhumaan kykenevä elävä olento on Aristoteleen tunnettu määritelmä ihmisestä. Sen voi ajatella ilmaisevan elämäntapaa, jossa ihmiset (kansalaiset) ovat ensisijaisesti kiinnostuneita toistensa kanssa puhumisesta. (Arendt 2002, 34–35.) Filosofin, politiikan teoreetikko Hannah Arendt perusti oman teoriansa tälle pohjalle: ”ihmiset voivat tuntea itsensä merkitykselliseksi vain, koska he osaavat puhua toisilleen ja ymmärtävät toisiaan ja itseään.” (Arendt 2002, 12.) Kuitenkin vain kuusitoista (7 %) opiskelijaa ilmaisi suoraan, että kiinnostus toisten ajatuksista kuuluu olennaisena osana aitoon yhteisöllisyyteen.

”Ensinnäkin opettajien tulisi olla kiinnostuneita toistensa asioista koulussa ja siitä, miten he voisivat helpottaa toistensa toimimista koulussa.” (71)

Keskusteluun ja ihmisen kohtaamiseen liittyvää aitouden ja avoimuuden saavuttamista käytännössä opiskelijat myös epäilevät eniten. Näitä epäilyksiä tarkastelen luvussa 5.4. käsitellessäni seikkoja, jotka estävät opiskelijoiden mielestä yhteisöllisyyden muodostumista.

Tasa-arvon ja avoimen keskustelun jälkeen kolmanneksi eniten vastauksissa käsiteltiin yhdessä tekemistä, yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta. Olen luokitellut näitä koskevat maininnat samaan kategoriaan. Yhdessä tekeminen, yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus konkretisoivat avoimen keskustelun ideaa koulun toimintamuodoksi: yhteisöllisyys on saavutettavissa toimimalla enemmän yhdessä kaikissa koulua koskevissa toiminnoissa, mutta 'arendtmaisesta idealismista' on enää hyvin vähän kyse.

*"Yhteisöllisyys, se on mielestäni trendikäs sana. Minun käsitykseni mukaan joskus aikoinaan siinä ei ollut mitään trendikästä, vaan se kuului itsestään selvänä ihmisten arkeen. Asiat tehtiin yhteisvoimin, muuten ei pärjätty."* (173)

Käsityksiä luonnehtii pikemminkin "maalaisjärkeen" perustuva ajatus siitä, että yhdessä päädytään parempaan lopputulokseen. Toiseksi käsityksissä korostuu yhdessä tekemisen sisään rakennettu tavoite oppilaiden sosiaalistamisesta yhteiskuntaan.

*"Eräs perusesimerkeistä lienee häiriköivä oppija, joka omalla käytöksellään olennaisesti häiritsee tai jopa ehkäisee muiden mikroyhteisön (ts. luokan) jäsenten päämäärään, eli onnistuneeseen oppimisprosessiin, pääsemistä. Häntä voidaan tietysti kriteerein kutsua jopa yhteiskunnan rikolliseksi. Tämä ei saa kuitenkaan tarkoittaa samaa kuin, karrikoidusti, "lainsuojattoman" status, vaan päinvastoin muiden yhteisön jäsenten tulisi pyrkiä "sopeuttamaan" tämä muiden viihtyvyyttä häiritsevä yksilö takaisin yhteisön jäseneksi. Tavoite saattaa olla hiukan idealistinen, mutta kuitenkin mielestäni saavutettavissa, kunhan vain yhteisön eri jäsenet tekevät tiivistä yhteistyötä keskenään. Tällöin, pitkäjänteisen työn lopputuloksena, sekä (kuten usein tapahtuu kyseisessä skenaariossa) koulukuraattorin ja/tai koulupsykologin panoksella, perheneuvolaa unohtamatta, yksilö voidaan saada luopumaan yhteisöajattelullisesti "rikollisesta" toiminnastaan."* (27)

*"Jotta tämä yhteiskunta toimisi hyvin, on sille laadittu säännöt, joita tulee noudattaa. Sääntöjen noudattamatta jättäminen saattaa seurata rangaistus, aivan kuten lain rikkomisestakin seuraa. Kun jokainen yhteiskunnan jäsen noudattaa sääntöjä, toimii yhteiskunta näennäisesti hyvin. Todellinen toimivuus saavutetaan vasta, kun toimitaan yhdessä."* (82)

Yhdessä tekeminen käsitetään siis pikemminkin keinona, jonka tavoitteet palautuvat joko pedagogisiin tai koulun yleisiin, sosiaalistaviin tavoitteisiin. Huomatava ero on myös siinä, että kun keskustelun ajatellaan kuuluvan akselille opettaja - opettaja, yhdessä tekeminen sijoittuu enemmän akselille opettaja - oppilaat. Toki käsityksissä pidetään tärkeänä myös opettajien ja oppilaiden välistä keskustelua.

*"Sitä paitsi, miten kasvattaja voi vaatia oppilailtaan yhteistyökykyä ja kykyä tulla toimeen muiden kanssa, jos hän ei itse aikuisena ihmisenä osaa toimia omassa yhteisössään aktiivisena jäsenenä tai yhteistyössä muiden opettajien ja kodin kanssa?"* (28)

Kaikkiaan 33 opiskelijaa (15 %) niistä, jotka vastauksissaan käsittelivät yhteistyötä, yhdessä tekemistä ja yhteistoiminnallisuutta, edellyttivät sen tekijöiltä, lähinnä opettajilta, kykyä yhteiseen toimintaan: yhdessä tekemistä ei synny, ellei teki-  
jöillä ole siihen kykyä. Kyvyn lisäksi painotettiin myös halukkuutta yhteistyöhön (19 %). Kahdeksan opiskelijaa (4 %) nosti koulun yhteiskuntaan sosiaalistan näkökulman vastauksen peruslähtökohdaksi.

”Yhteisellä panostuksella kaikki viihtyvät tässä työyhteisössä. Se saavutetaan esimerkiksi yleisellä tapakasvatuksella.” (17)

Näissä vastauksissa koulun rooli nähdään vahvasti tiettyjen kasvatuksellisten tavoitteiden toteuttajana. Opettaja on korostetusti tässä prosessissa tiettyjen sosiaalisten mallien vaatija ja vaaliija.

Viiden opiskelijan (2 %) mukaan yhteisöllisyyden kehittymisessä on tärkeää, että opettajat käyttävät aikaansa myös työajan ulkopuolella.

”Ehkä yhteistoiminta myös koulun ulkopuolella (lentopalloa, illanistujaisia, virkistysretkiä...) parantaisi yhteistyötä, mutta nämä tilanteet tulisi olla luonnollisia eikä väkisin tehtyjä.” (71)

Pelkkä koulun sisäinen keskustelu ja yhteistoiminnallisuus ei riitä läheskään kaikille opiskelijoille, vaan toiminnan tulee ulottua myös muuhun yhteiskuntaan. Erityisesti opiskelijat korostivat koulun ja kodin välistä yhteistyötä keskeisenä osana koulukulttuurin yhteisöllisyyttä. Teema onkin ollut koulua koskevan julkisen keskustelun kestoaihe viime vuosien aikana. Muun muassa Helsingin yliopiston vararehtori, kasvatustieteen professori Hannele Niemi (2003) on ehdottanut kodin ja koulun välisen tematiikan lisäämistä osaksi opettajan pedagogisia opintoja. Myös sanomalehdissä keskustelua on käyty säännöllisesti ja myös opettajien kannanottoja on esiintynyt aikaisempaa enemmän. Niissä korostuu yhtäältä yhteistyön tärkeys opettajan ja koulun työn onnistumisen kannalta, mutta toisaalta niissä tuodaan esille opettajan ja vanhempien välisen kanssakäymisen vaikeuksia. Kun opettajan työn kuormittavuus on opettajien kokemana viime vuosina lisääntynyt, sitä raskauttavat entisestään ne vanhemmat, jotka kääntyvät asiassa kuin asiassa opettajan puoleen, myös iltaisin ja viikonloppuisin. (Helsingin Sanomat 14.8.2007.)

”Jotta koulu voisi kokonaisvaltaisesti toteuttaa opetus- ja kasvatustehtävänsä, sen tulisi saada tukea toimintaansa ensisijaisesti kotoa. Siksi koulu ei saisi olla mikään erillinen laitos, oma maailmansa, jossa lapset viettävät päivänsä ja palaavat iltapäivisin koteihinsa vanhempiensa luokse. Kodin ja koulun täytyisi yhdessä toimia sen puolesta, että lapsilla olisi sekä kotona että koulussa turvallinen ja kannustava ympäristö, jossa he voivat kasvaa täysipainoisiksi ihmisiksi. Tämä vaatii tietysti aktiivisuutta ja kiinnostusta molemmilta osapuolilta.” (23)

Koulun ja kodin yhteistyötä koskevat opiskelijoiden käsitykset ovat hyvin yhteneväiset. Koulun ja kodin yhteistyö nähdään tärkeänä, mutta yhteistyön luonnetta käsitellään hyvin yleisellä merkitystasolla. Opiskelijat näkevät vastuun kasvatuksesta kuuluvan kodille, mutta samalla toteavat kotien jättävän vastuutaan kasvattamisesta enemmän kouluille. Kun vielä opettajan pedagogiset opin-

not käsittelevät koulun ja kodin yhteistyötä erittäin vähän, opiskelijoiden yleiset kommentit kuvannevat myös ristiriitaisia, epävarmoja ja osin pelokkaitakin tuntemuksia. Vuosien ajan oman aineryhmäni opiskelijat ovat tuoneet esille opinto- ja koskevista palautekeskusteluissa huolensa oppilaiden vanhempien kohtaamiseen liittyvistä asioista. Sen sijaan muun yhteiskunnan yhteistyökumppanuutta opiskelijat erittelevät tarkemmin.

”Yhteisökasvatuksessaan koulun tulee tukea kotien kasvatustehtävää ja koulu-yhteisöä tulee kehittää yhteistyössä muun ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Yhteistyökumppaneina voivat olla niin vapaa-ajanpalvelu, yritystoiminta, sivistystoiminta, kirjasto, kirkko, terveystoimi, sosiaalitoimi ja muut erilaiset järjestöt. Koska elämme yhä enemmän globaalissa maailmankylässä koulu-yhteisö kohtaa myös monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden haasteina ja uusina mahdollisuuksina esim. EU-hankkeissa ja -projekteissa.” (18)

Vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön verrattuna muut yhteistyösopuudet edustavat tavalla tai toisella instituutioita. Yhteistyö on näin koulun ja toisen instituution olemassaolosta johdettavaa ja täten koulun perustehtävän mukaista toimintaa, joka koetaan vähemmän henkilökohtaiseksi kuin esimerkiksi oppilaiden vanhempien kohtaaminen. Yleisimmin esimerkkeinä tästä yhteistyöstä mainitaan oppilashuoltoon, koulun yleiseen tehtävään ja oppiaineen opettamiseen liittyvä yhteistyö. Yhteistyöhön sisältyviin käsityksiin liittyy myös oman arvo-maailman ja tärkeäksi katsottujen asioiden sisällyttäminen osaksi koulun työtä.

”Jos koulu tahtoisikin olla kallellaan ympäröivän todellisuuden suuntaan, se ei kieltäisi tupakanpolttoa siksi kun se ei ole sallittua, vaan vaikkapa siksi, että tupakkaa tuotamaan tarvitaan orjatyötä ja viljelmien alta kaadetaan maailman viimeisiä sademetsiä, mikä taas johtaa korjaamattomiin ympäristöongelmiin. Yhteisöllisyys koulussa merkitsee siis kiinnostusta yhteisistä asioista, se merkitsee aitoa välittämistä ja pientä sitoutumista vastaamaan edes omista tekemisistään.” (94)

#### 5.2.4 Yhteisölliset arvot: tasa-arvo, avoimuus ja toisen kunnioittaminen

Kasvatus ja koulutus ovat arvoitettua toimintaa. Sitä ohjaavat perusarvot, kuten käsitykset siitä, mikä on oikein ja väärin ja toiminnan ideaalit, kuten käytöstavat. Koulu on näin olleen moraalinen yhteisö, jonka toimintaan tulisi kuulua jatkuva erilaisten moraalisten kysymysten ja dilemموjen tarkastelu ja niihin liittyvä keskustelu, johon sisältyy paljon konflikteja, erilaisia näkemyksiä asioiden moraalisesta luonteesta. (Suoranta 2003, 122–125.) Opiskelijoiden vastauksissa koulu esiintyykin sosiaalisena ja moraalisen yhteisönä. Arvoperustan merkitys koulun yhteisöllisyyden suunnannäyttäjänä nähdään tärkeänä.

Opiskelijoiden vastauksissa arvoja käsiteltiin pääasiassa yksittäisesti. Yhteistä arvoperustaa tarkasteltiin viidesosassa vastauksia. Vähemmistö heistä määritteli yhteisöllistä arvoperustaa koululle annetun tehtävän ja sitä ohjaavien asiakirjojen, kuten opetussuunnitelman pohjalta.

”Yhteisöllisyys on perinteen/tradition jatkuvuutta, jonka jäseniä yhdistää tämän perheen/tradition käsitys maailmasta, erityisesti tähän maailmankuvaan liittyvät arvot yhdistävät yhteisön jäseniä toisiinsa.” (175)

Sen sijaan vastauksissa lähestyttiin koulua arvoperustan suhteen varsin autonomisena yksikkönä.

*"Koulun arvojen ja yhteisesti asetettujen tavoitteiden tulee olla esillä, jotta niiden seuraaminen olisi helpompaa. Välillä tosin on hyvä pohtia ovatko koulun tavoitteet ja arvot sellaisia joiden takana opettajakunta on valmis seisomaan vai olisiko aika herättää keskustelua aiheesta." (2)*

*"Yhteisöllisyyden toteutumisen edellytyksenä olisi siis jonkinlaisten järkevien ydinarvojen yhteinen löytäminen ja muotoilu. Mitä nämä ydinarvot sitten olisivat, on haastavampi kysymys, johon tämän esseen puitteissa en kykene vastaamaan." (57)*

Vaikka koulun autonominen asema laajeni 1990-luvulla, ei autonomia ulottunut koulun arvoperustaan. Suomalainen koululaitos seuraa ja pyrkii kehittämään omaa toimintaansa suomalaisen demokratian hengessä. Toki koulujen opettajat eivät tässä asiassa ole toisen tahdon toteuttajia, mutta työn ja sen kautta yhteisön arvoperusta on määrätty ja perustaltaan melko muuttumaton. Koulun tehtävää ei tältä osin tule keksiä uudelleen, sen sijaan siitä tulee jatkuvasti keskustella.

Opiskelijoiden vastauksissa tasa-arvo oli määrällisesti kaikkein yleisin yhteisöllisyyteen liitetty tekijä. Se mainitaan 126 vastauksessa (57 %).

*"Aikuiset ovat yhteisön päättäjiä, joiden tehtävä on pitää huolta nuorista ja ohjata heitä oikeaan suuntaan. Oikeastaan kaikissa muissa suhteissa oppilaiden ja opettajien tulisi olla koulussa tasa-arvoisia. Kun on kyse ihmisoikeuksista tai mahdollisuuksista ilmaista mielipiteitään, kaikilla koulu-yhteisössä tulisi olla yhtäläiset oikeudet. Luulen, että tässä on nykyisessä koulukulttuurissa vielä kehittämisen varaa." (14)*

Tasa-arvoa käsitellään vastauksissa ideaalina tilana ja tasa-arvon toteutumista koulussa epäillään kirjoituksesta toiseen. Myöskään yhteisön jäsenten kompetenssia toimia yhteisössä ei pidetä samanarvoisina. Korjaustoimenpiteinä opiskelijat ehdottavat osallistumisedellytysten parantamista.

*"Opettajankoulutuksen tulisi mielestäni tukea ja kehittää yksilön valmiuksia toimia yhteisön jäsenenä esimerkiksi järjestämällä sellaisia vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja parantavia kursseja, missä todella harjoiteltaisiin esiintymistä, puhetaitoa ja argumentointia. Vain luomalla yksilöille tasa-arvoiset edellytykset toimia yhteisön jäsenenä voidaan odottaa saatavan aikaisiksi tasapainoisia, dynaamisia ryhmiä, joissa jokainen on myös vaikuttaja, eikä vain passiivinen yhteisön jäsen." (186)*

Tasa-arvo liitetään myös kysymykseen yksilöiden velvollisuudesta ja oikeudesta osallistua yhteisön toimintaan. Osa opiskelijoista näkee pakottamisen mahdollisena, jopa suotavana. Osalle tasa-arvo on oikeutta tulla mukaan.

*"Käytännössä yhteisöllisyys toteutuu kaiketi parhaiten, kun kaikki yhteisön jäsenet saavat tai jopa joutuvat osallistumaan yhteisön toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin." (13)*

*"Emotionaalisen ulottuvuuden osalta yhteisöllisyys merkitsee koulukulttuurissa ennen kaikkea tasa-arvoista ilmapiiriä, missä kaikilla on mahdollisuus toimia ja vaikuttaa yhteisten päämäärien saavuttamiseksi." (104)*

Kysymys osallistumisesta yhteisön toimintaan liittyy perusproblematiikkaan yksilön ja yhteisön välisestä suhteesta. Yksilöllisyyden yhteisön kulmakiveksi nosti 26 opiskelijaa (12 %).

*”Vaikka yhteisöllisyys on koulukulttuurissa tärkeitä, ei yksilöllisyyttä voida eikä pidä sulkea sen ulkopuolelle. Nämä kaksi asiaa kulkevat käsi kädessä, sillä jotta koulu yhteisö toimisi, siinä on oltava erilaisia ihmisiä, ja näiden ihmisten persoonallisuudet ja oma tapa ajatella sekä toteuttaa asioita toimivat eteenpäin työntävänä voimana. Jotta yksilöt voisivat rikastuttaa yksilöllisyydellään yhteisön kokonaisuutta, on kuitenkin muistettava, että jokaisen on hyväksyttävä yhteisön toimintaperiaatteet kunnioittamalla toisten mielipiteitä ja osoittamalla kunnioitusta toisia kohtaan.” (28)*

Zygmunt Baumanin (1999) mukaan yhteenkuuluvuuden ja yksilöllisyyden välillä on problemaattinen riippuvuus – riippumattomuussuhde. Niitä on vaikea tyydyttää yhtä aikaa, mutta niitä on vaikea tyydyttää toisistaan erillisinäkin. Ihmisillä on vahva tarve solmia kestäviä ja vahvoja siteitä toisiin ihmisiin, mutta myös tarve hakeutua yksityisyyteen – tilaan, jossa voi olla vapaana yhteisön tuottamilta paineilta ja rasituksilta: *”Huomaamme, että yhteisö ilman yksityisyyttä tuntuu pikemminkin sorrolta kuin kuulumiselta, ja että yksityisyys ilman yhteisöllisyyttä tuntuu pikemmin yksinäisyydeltä kuin siltä, että ”on oma itsensä”.* (Bauman 1999, 133–134.)

Yhteisöllisyyden arvopohja nojautuu opiskelijoiden vastauksissa tasa-arvon ohessa ennen muuta erilaisuuden ja toisen ihmisen kunnioittamisen periaatteille. Tosin arvojen ääneen lausumisen ja todellisuuden välistä kuilua epäillään tässäkin tapauksessa hyvin syväksi.

*”Erilaisuuden arvostus lienee arvoista se, jota eniten teoriassa toivotetaan ja vähiten käytännössä toteutetaan. On helppo allekirjoittaa tuo erilaisuus arvona, mutta käytännön osuessa kohdalle on vielä helpompi unohtaa. Koulu on erilaisten ihmisten yhteisö ja siellä on tehtävä käytännön tason ratkaisu erilaisuuden arvosta. Joko erilaisuutta todella kunnioitetaan tai sitten sitä tukahdutetaan. Itse olen ensimmäisen kannalla, jotta yhteisö voisi olla rikkaus ei se saa alistaa ihmisiä oman muottiinsa, vaikka se monesti saattaisikin olla eduksi erilaisten käytännöllisten toimien kanssa. Monimuotoinen yhteisö voi nimittäin aiheuttaa yhteisön käytännöllisten tavoitteiden toimivuudelle monia sellaisia haasteita, joihin ei jakseta erilaisuuden arvosta kiinni pitäen vastata vaan pyritään kohti homogeenisempää yhteisöä, joka toteuttaa tavoitteitaan helpommin – vähemmällä vaivalla.” (24)*

Kun erilaisuus nähdään yhteisölle rikkautena, jolloin viitataan muun muassa erilaisiin näkökulmiin ja monipuolisempaan ja laaja-alaisempaan ymmärrykseen, erilaisuuden kohtaaminen on ennen kaikkea toisen ihmisen kohtaamista, välittämistä ja kunnioittamista. Keskinäiselle kunnioitukselle ja arvostukselle perustuva vuorovaikutus tukee ihmisten välistä yhteistyötä.

*”Yhteisön kaikkien osapuolten on huomioitava muut ja välitettävä, miten muut ihmiset ympärillä voivat” (22)*

*”...oppilaat ovat koko yhteisön ydin ja heitä varten koko järjestelmä on olemassa...Opettajien olisi tärkeää ennen kaikkea kohdata oppilaansa ihmisinä ja vasta siten keskittyä opetuksen sisältöön.” (14)*

Toisen kunnioittamiseen kuuluu myös toisen työn kunnioittaminen. Kaikkiaan 36 opiskelijaa (16 %) pitää tätä arvoa tärkeänä yhteisöllisyyttä rakentavana arvona.

Kun avoin keskustelu oli opiskelijoiden käsityksissä keskeisin yhteisöllisyyttä rakentava elementti, myös yleinen koulun toimintaan, päätöksentekoon ja kulttuuriin liittyvä avoimuus nähtiin lähes kolmasosassa vastauksia tärkeänä.

”Lähtökohdaksi yhteisöllisyydelle opettajien kesken ja miksei myös koko koulun sisällä näen rohkean avoimuuden. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa ainakin sitä, ettei yksikään opettaja kantaisi ”täydellisen opettajan” roolia, vaan kaikki voisivat kertoa kysymyksistään, epävarmuuksistaan ja ongelmistaan ilman pelkoa tulla leimatuksi jotenkin epäpäteväksi opettajaksi. Saman opettajahuoneen opettajat voisivat olla toisilleen jonkinlainen tukiryhmä.” (103)

Avoimuutta opiskelijat käsittelevät neljässä tasossa. Ytimeksi käsitetään opettajien keskinäinen avoimuus. Tämä on edellytys muille tasoille, sillä opiskelijoiden mukaan opettajien merkitys koulun kehittämisessä ja koulukulttuurin luomisessa on olennainen (ks. luku 5.2.2). Seuraavilla kolmella tasolla osallistujien piiri laajenee ensin oppilaisiin, sitten vanhempiin ja lopulta muuhun yhteiskuntaan. Avoimuus merkitsee opiskelijoille ennen kaikkea kattavaa ja selkeää tiedonkulkua sekä olosuhteita, jossa yhteisön jäsenillä on mahdollisuus ilmaista ajatuk-sensa tietoisena siitä, että niitä käsitellään asiallisesti ja oikeudenmukaisesti.

Kahdeksan opiskelijaa (4 %) korosti avoimuuden syntyvän kyseenalaista-van kulttuurin myötä. Avoimuuteen kuuluu myös ongelmien avoin käsittely.

”Yhteisön jäsenten on uskallettava kyseenalaistaa totutut toimintatavat tarpeen vaa-tiessa. Toisaalta toimiakseen onnistuneesti yhteisön jäsenten on oltava myös tarpeek-si avoimia keskustelulle.” (29)

”Toisen ihmisen syyttely ja syyllisen etsiminen pitäisi unohtaa ja keskittyä sen sijaan ongelman tutkimiseen ja ratkaisemiseen.” (157)

Lisensiaatintutkimuksessani (2005) jaoin opiskelijoiden työskentelyn kärjekkääs-ti kahteen ääripäähän: suoritusorientaatio ja tutkimusorientaatio. Suorittavilla opiskelijoilla oli tavoite löytää asetettuihin ongelmiin selkeät vastaukset, kun taas tutkimusorientoituneet opiskelijat pyrkivät ensin hahmottamaan ongelmaa useasta eri näkökulmasta ja punnitsemaan vaihtoehtoja keskenään. Työtä leima-si kiinnostus toisten ajatuksiin, vahva ratkaisutendenssi sekä ongelmaratkaisu-prosessin organisointi ryhmässä. Näin orientoituneiden osuus opiskelijoista oli yllättävän pieni. (Rautiainen 2005.)

Lisensiaatintutkimuksessani aineisto osoitti myös, kuinka vaikeaa opiskeli-joille on käsitellä ongelmia ryhmissä. Useilla ryhmässä olemiseen liittyi vahvoja tunteita ja tuntemuksia, joita ei kuitenkaan sanottu ääneen. Sen sijaan, että asia olisi otettu käsitteilyyn, siitä vaiettiin ja paha olo pidettiin joko sisällä tai purettiin se muulla tavoin, esimerkiksi keräämiini esseisiin. Yhteisöllisyyskäsityksiä koskevassa aineistoissa sama piirre näkyy siinä, kuinka opiskelijat käsittelevät avoimuutta, ihmisten välistä keskustelua. Suurin osa rakentaa yhteisöllisyyden avoimen keskustelun ja yleisen avoimuuden sekä toisen ihmisen kunnioittami-sen periaatteiden varaan. Pienempi osa puhuu siihen liittyvästä vaikeudesta ja kouluyhteisöstä tutkivana yhteisönä.

## 5.2.5 Tunne yhteisöllisyydestä

Ihmisen elämismaailma on yksilöllisesti rakentunut kokonaisuus, joka koostuu kokemuksista ja siitä, miten hän ymmärtää todellisuuden ja oman olemassaolonsa. (Silkelä 2000, 120.) Tämän moniulotteisen elämismaailman kautta koemme myös koulutodellisuuden ja sen, miten suhtaudumme toisiin ihmisiin. Elämismaailma käsitteenä ei esiinny yhdessäkään kirjoituksessa, mutta elämismaailmaan liittyvää problematiikkaa niissä käsitellään. Erityisen vahvana on esillä ajatus me-hengestä, yhteenkuuluvuuden tunteesta, joka sitoo yhteisön jäsenet toisiinsa. Se esiintyy kolmasosassa vastauksia.

”Yhteisöllisyyden näen koulussa yksinkertaisesti ajateltuna yhteishenkenä, mehenkenä. Kaikki kouluyhteisön jäsenet tuntevat kuuluvansa siihen, ja jokaista arvostetaan juuri omana itsenä.” (170)

”En kuitenkaan näe kouluorganisaatiota yhtenä suurena kokonaisuutena, vaan se on ennemminkin ikään kuin moniaalle haarautuva puu, pienten alayhteisöjen kokoelma. Koulukulttuuri muodostuukin näin ollen monista erilaisista yhteisöllisyyden tunteista. Mikrotason osatekijät voivat olla osallisia monissa eri koulun yhteisöissä (esim. oppilas voi samaan aikaan olla osallisena koulun näytelmäkerhossa sekä jalkapallojoukkueessa), joten he ovat monen erilaisen yhteisöllisyyden tunteiden kokonaisuuksia.” (70)

Olen usean vuoden aikana esittänyt opiskelijaryhmille kysymyksen: milloin olette todella tunteneet olevanne osa jotakin ryhmää ja kokeneet vahvan yhteenkuulumisen tunteen ryhmään? Lähes poikkeuksetta vahvat kokemukset ryhmään kuulumisesta ovat tapahtuneet koulun ulkopuolella. Koko kouluyhteisöön liittyvä tuntemus on ollut hyvin heikko.

Olisi kuitenkin väärin leimata me-hengestä puhuminen pelkäsi kouluun liittyväksi retoriikaksi. Me-henki ilmenee niin koulukulttuuristen erityispiirteiden kuin traditioiden korostamisen kautta. Ne koetaan elämismaailman kautta hyvin eri tavoin – esimerkiksi lyseolaisuus tai norssilaisuus ei ole yksi yhteinen määre vaan riippuvainen kokijasta. Tästä huolimatta ”me-henkeen” liitetään usein yleinen ulkopuolinen määritelmä, johon eivät kaikki oppilaat eivätkä opettajat suinkaan koe samaistuvansa. Näin ”me-henki” toimii järjestelmässä sopeuttamista edesauttavana välineenä. Jos yhteisön jäsen ei kuitenkaan tällaisessa tilanteessa koe yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisöön, asetelma voi aiheuttaa yhteisöstä vieraantumisen tunnetta.

Sitoutuminen yhteisön arvoihin, tavoitteisiin ja toimintatapoihin merkitsee pyrkimystä edesauttaa yhteenkuuluvuuden tunteen syntymistä.

”Nykyään koulut erikoistuvat. Puhutaan erilaisista lukioista, jotka sitoutuvat joihinkin arvoihin. Yksi esimerkki lienee Muuramen lukio, jossa korostetaan yrittäjyyttä. Tällainen profiloituminen on mielenkiintoista. Yhteisöllisyys edellyttää näiden yhteisten arvojen olemassaoloa, ihmisten sitoutumista niihin ja niiden toteuttamista.” (192)

Opiskelijoiden vastauksissa sitoutuminen on ennen muuta metakäsite, johon liittyy suuri määrä yhteisöllisyyteen liitettäviä käsityksiä. Se on yhteisölle asetettuun päämäärään liittyvä edellytys: ilman sitoutumista yhteisöllisyys ei voi to-



teutua. Opiskelijoiden käsitykset ovat tässä suhteessa toistensa kaltaiset: löyhää sitoutumista ei kenenkään vastauksissa esiinny.

Abraham H. Maslow esitteli 1950-luvulla tarvehierarkiateoriaansa, jonka mukaan ihmisten tarpeet muodostavat yleisen hierarkian. Tässä tarpeiden hierarkiasa alemman tason tarpeiden tulee olla tyydytettyä ennen kuin ihminen voi toimia motivoituneesti seuraavalla tasolla. Hierarkiassa turvallisuus on toiseksi alin tarvetaso heti fysiologisten tarpeiden jälkeen. Turvallisuuden Maslow ymmärsi laajasti sekä emotionaalisenä että fyysisenä tarpeena. Siihen kuuluvat ympäristön turvallisuus, pyrkimys varmistaa taloudellinen turvallisuus sekä pyrkimys ennakoitavuuteen sosiaalisissa suhteissa. (Maslow 1987, 17–18; Juuti 2006, 46.)

Yhteisöllisyyteen kuuluvat ihmisten väliset suhteet ja yhteenkuuluvuus liittyvät Maslowilla seuraavalle tasolle (liityntä). Myös neljännen tason (arvostus) tarpeilla on merkitys yhteisöllisyydenkin kannalta. (Maslow 1987, 20–21; Juuti 2006, 46–47.) Ilman turvallisuuden tunnetta yhteisöllisyyden kehittyminen ei Maslowin tarvehierarkian mukaan siis ole mahdollista. Mikäli yksilö kokee olonsa turvattomaksi yhteisössä, hän pyrkii tyydyttämään ensin turvattomuuden tunteensa. Tällöin muun muassa yhteenkuuluvuuteen ja sosiaalisuuteen liittyvät tarpeet ovat toissijaisia.

Maslowin tarvehierarkiaa ei empiirisesti ole pystytty todentamaan. Sen sijaan tutkimukset pikemminkin osoittavat ihmisen toimivan kokonaisvaltaisesti niin, että hänen toimintaansa ohjaa samanaikaisesti useiden eri motiivien tyydyttämispyrkimykset. Maslowin teoria on kuitenkin varsin yleisesti omaksuttu, eivätkä sitä kehittäneet tutkijat ole hylänneet tarpeiden tasoa, vaikka niitä onkin ryhmitelty uudelleen ja niiden hierarkkinen järjestys on asetettu kyseenalaiseksi. (Juuti 2006, 48.)

*”Itse tulen steinerkoulusta, jonka yhteisöllisyys on mielestäni tavallista koulukulttuuria voimakkaampaa. Tiivis yhteisö on oma luokka, jossa parhaillaan samojen ihmisten kanssa vietetään kolmetoista vuotta. Koulussa on lisäksi monia yhteisiä tapahtumia, johon koko koulu osallistuu. Steinerkoulun yhteisöllisyys edellyttää lisäksi vanhemmilta tavallista suurempaa osallistumista esimerkiksi varojen keruuseen. Tämä tarkoittaa, että vuoden mittaan vanhemmat osallistuvat esimerkiksi noin neljiin myyjäisiin tai muuhun sen kaltaiseen tapahtumaan. Tällainen toiminta lisää yhteisöllisyyttä. Vanhemmat oppivat tuntemaan paremmin toisensa ja missio on yhteinen. Sen seurauksena muodostuu kouluun lämmin ja suojeleva perustunnelma. Tällaisen kokeneena, on se mielestäni ideaali ja tavoittelemisen arvoista. (192)*

Turvallisuuden käsitettä ei vastauksissa juuri problematisoida. Se pikemminkin esiintyy tilana, jota yhteisöllisyys vahvistaa. Näyttää siis, että opettajaksi opiskellevien käsitys koulusta turvallisena kasvupaikkana on vakaa. Tosin yhteisöllisyyttä estävien seikkojen taustalla opiskelijat näkevät muun muassa turvallisuuden järkkymisen (esimerkiksi koulukiusaaminen). Sitä, että turvallisuuden tunne on hyvin emotionaalinen ja yksilöllinen, ei vastauksissa käsitellä. Ne eivät myöskään heijastele 1990-luvulla alkanutta keskustelua kouluun liitettävästä häiriö- ja väkivaltakäyttäytymisestä, jotka kuvaavat yleistä keskustelua muun muassa lasten ja nuorten kasvavasta pahoinvoinnista ja yhteiskunnallisesta passiivisuudesta. Vuoden 2007 alussa käytiin koulujen turvallisuudesta laajaa yhteiskunnallista keskustelua, kun Opettaja-lehden päätoimittaja Hannu Laaksola

otsikoi lehden pääkirjoituksessa Turvamiehet kouluihin? (26.1.2007). Kirjoituksessaan Laaksola varovaisesti ehdotti, että suomalaisiinkin kouluihin olisi syytä harkita turvamiehiä takaamaan niin oppilaiden kuin opettajien turvallisuus.

Turvallisuutta on myös, että pystyy luottamaan toisiin ihmisiin. Vastauksissaan 37 opiskelijaa (17 %) käsitteli luottamuksen tärkeyttä.

”Oppilaiden tasavertainen kohtelu on tärkeää, jos halutaan kehittää yhteisöllistä koulukulttuuria. Valitettavan usein käy niin, että samasta rikkeestä tulee erilaiset seuraamukset koulun mallioppilaille ja tunnetulle ”pahikselle”. Toisinaan opettajat myös kantavat kaunaa oppilaalle, joka on rikkonut koulun sääntöjä vastaan: toista mahdollisuutta ei anneta. Seuraa molemminpuolista kyräilyä ja lisää rangaistuksia ja epäluottamusta. Ei siis olisi pahitteeksi, jos opettajat opettelisivat vilpittömästi luottamaan oppilaisiinsa ja myös toisinaan sanomaan tämän ääneen. Mitä yhteisöllisyys voisi ylipäättään kehittyä epäluottamuksen kyllästävässä ilmapiirissä.” (31)

Yhteisöllisyyden suhdetta koulun kokoon ei kuitenkaan käsitellä. Ainoastaan kahdessa vastauksessa (1 %) kyläkoulu oli vertauskuva sille, mitä yhteisöllisyys koulukulttuurissa voisi parhaimmillaan olla.

### 5.3 Miten yhteisöllisyyttä voidaan parantaa?

Tässä luvussa kuvaan ja tulkiten opiskelijoiden käsityksiä, jotka koskevat toimia yhteisöllisyyden parantamiseksi koulukulttuurissa. Näkemyksiä yhteisöllisyyden parantamiseksi esitettiin lukumääräisesti paljon, mutta niiden toistuvuus vastauksissa oli vähäinen. Vastauksia yhdistää toisiinsa ajatus koulusta, joka rakentuu niin, että se pitää huolta jäsenistään tarjoamalla erilaisia tukipalveluja ja samanaikaisesti on riittävän joustava ja avoin, niin että kokeileminen ja kehittäminen ovat mahdollisia. Muutamat parannusehdotukset liittyivät koulun käytänteiden, kuten tiedonkulun parantamiseen. Jotkut pitivät sallivaa ja kannustavaa ilmapiiriä avaimena yhteisöllisempään kouluun. Seuraavissa luvuissa käsitelen niitä parannusehdotuksia, jotka eivät ole hajanaisia mainintoja, vaan toistuvat opiskelijoiden vastauksissa.

#### 5.3.1 Lisää osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia oppilaille

Opiskelijoiden mukaan yhteisöllisyys kytkeytyy vahvasti demokratian ydinajatuksen kaikkien mahdollisuudesta osallistua ja vaikuttaa itseään ja ympäristöään koskeviin asioihin. Opiskelijoiden vastausten mukaan kuilu tämän idean ja todellisuuden välillä on kaikkein suurin. Lisäksi tähän liittyy luvussa 5.2.2. esiin tuotu ristiriita: opettaja vastaa ja samalla päättää koulua koskevista asioista ja oppilaan osallistuminen on opettajien ohjaamaa ja määrittämää. Isona koulua koskevana kehittämiskohtena opiskelijat näkevät kuitenkin oppilaiden osallistumismahdollisuuksien parantamisen.

”Kouluyhteisössä oppilaille pitäisi antaa suoran vaikuttamisen mahdollisuuksia koulun toimintaan. Yksinkertainen esimerkki olisi määritellä kursseille tavoitteita. Oppilaille pitäisi olla mahdollisuus vaikuttaa kaikenlaiseen toimintaan. Osallistuminen

toki edellyttää riittäviä tietoja koulun toiminnasta, mutta näitä voitaisiin opetella tuntienkin puitteissa. Oppilaille pitäisi olla tasa-arvoiset edellytykset kouluyhteisön vaikuttamiseen ja kaikilla pitäisi olla mahdollisuus ja oikeus vaikuttaa asioihin. Asioilla ja päätöksillä täytyy olla todellista merkitystä ja tarkoituksenmukaisia tavoitteita. Yhteisön on hyväksyttävä tavoitteet demokraattisesti, mutta oltava avoin uusille ehdotuksille ja ideoille. Oppilaille voitaisiin antaa erilaisia rooleja ja tehtäviä yhteisön puitteissa. Yhteisen toiminnan ja suunnittelun kautta oppilas sitoutuu yhteisön kehittämiseen.” (107)

”Oppilaiden ja opettajien välillä yhteisöllisyyden tunne vaatii, että kumpikin osapuoli pitää toista tasa-arvoisena ja kunnioitettavana toimijana kouluyhteisössä. Oppilaat tuntisivat luultavasti helpommin olevansa nykyistä tärkeämpiä ja arvostetumpia, jos heidän ääntään kuultaisiin enemmän koulujen yhteisissä asioissa.” (156)

Kuinka tasa-arvoisiksi ”kansalaisiksi” opiskelijat sitten ovat valmiita ottamaan oppilaat mukaan kouluyhteisössä? Kouludemokratialla on Suomessa pikemminkin pelon kuin toivon leima. Kouludemokratia tuli Suomeen 1970-luvun alussa hyvin radikaalina. Oppikoulut saivat kouluneuvostot vuonna 1971 ja oppilaat paljon valtaa. Kouluneuvostossa päätettiin muun muassa koulussa annettavista rangaistuksista. Laaja tehtäväkuva kuitenkin asetti erityisesti neuvoston oppilasjäsenet tukalaan tilanteeseen. Koska kouluneuvostolla oli paljon valtaa, jäsenten työmäärä paisui suureksi. Oppilaiden mahdollisuudet perehtyä asioihin olivat kuitenkin rajalliset, sillä heidän tuli hoitaa koulutiensä siinä missä muidenkin. Lisäksi koulun yleinen ilmapiiri opettajien ja rehtorin näkökulmasta oli usein kouluneuvostokielteinen. Voimakkaasti politisoituneessa yhteiskunnassa kouluneuvostoista tuli myös poliittisen taistelun tanner. (Suutarinen 2006, 11–12.)

Ongelma on tunnistettavissa myös nykykoulussa. Osallistumiskulttuurin uudenlainen luominen tahtoo käytännössä pysähtyä viimeistään ajan puutteeseen (ks. esim. Kohonen & Kaikkonen 1998, 133–134). Kun opettajien kokemus koulunkäynnistä on sen suuntainen, ettei aika tunnu riittävän kunnolla perusasioiden läpikäymiseen, kuinka voisi löytyä aikaa harjoitella elämään demokraattisesti?

Opiskelijat eivät aseta koulun demokratiakehitykselle varsinaisesti rajoja. Toisaalta ajatus täysin demokraattisesta koulusta tuntuu vieraalta ja koulun hierarkkinen järjestys halutaan säilyttää. Valtaa ollaan valmiita antamaan ennen kaikkea niissä asioissa, joiden katsotaan koskettavan oppilaita.

Osoituksena opiskelijoiden voimakkaista asenteista ja reaktioista osallistumiskulttuuriltaan erilaista koulua kohtaan koin 13.12.2006 järjestäessäni kansalaisvaikuttamisen teemapäivää opettajankoulutuslaitoksemme aineenopettajaksi opiskeleville. Päivä oli osa kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman alaohjelmaa ”Kansalaisvaikuttaminen ja opettajankoulutus”, jossa toimin aluekoordinaattorina. Olin kutsunut aamupäivän luennoijaksi Marko Koskisen Helsingin Feeniks-koulusta. Hän kutsuu vuonna 2005 perustamaansa koulua demokraattisesti toimivaksi yhteisöksi. Koskinen puhui tunnin alustuksessaan koulun toimintaperiaatteista sekä koulun pedagogisista ja filosofisista periaatteista. Alustus sai aikaan voimakkaita vastareaktioita, joissa tuotiin ennen muuta esille epäily opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta ja oppilaan riittävän rikkaasta kasvuympäristöstä osana yhteiskuntaan sosiaalistamista.

Luento nosti ennen muuta esiin vahvat käsitykset koulusta tietynlaisena demokratiana. Sitä vahvistivat opiskelijoiden sekaryhmissä tekemät työt, joissa piti esitellä ratkaisuja, joilla edistettäisiin peruskoulun toimintakulttuuria niin että se aktivoisi oppilaita osallistumaan. Niissä osallistuvuus kulminoitui keskusteluksi, tasa-arvoisemmaksi ja avoimemmaksi kouluksi, mutta itse toimintatavat – osallistuminen – käsitettiin enemmän mahdollisuuksiksi, joissa tullaan kuulluksi, kuin esimerkiksi osallistumiseksi päätöksentekoon.

Osa opettajaksi opiskelevista näkeekin oppilaiden yhteisöllisyyteen osallistumisen (ja kasvamisen) ennen kaikkea opettajan velvollisuutena ja vastuuna. Osallistuminen määrittyy tällöin demokratialle käänteisestä, ennemminkin harvinaisvaltaa muistuttavasta lähtökohdasta.

*”Lisäksi, yhteisöllisyys kuvaa luokkien ja koko oppilasyhteisön yhteishenkeä. Oppilaiden on tajuttava, että toimiva koulu on jokaisen etu ja sitä varten heidänkin tulee noudattaa tiettyjä sääntöjä. Jotkut oppilaat ovat ainoastaan kiinnostuneita omista tarpeista, eivätkä he ota huomioon sitä, etteivät kaikki opi samalla tavalla. Luokkatömmässä toisten työrauhaa on kunnioitettava ja opettajalle pitää antaa mahdollisuus jakaa tietoa ja ohjata oppimista.” (75)*

Oppilaiden osallistumista on Opetushallituksen taholta kehitetty oppilaskuntatyön kautta. Lukiolain mukaan kaikissa Suomen lukioissa pitää olla oppilaskunta, jonka tehtävänä on oppilaiden yhteistoiminnan ja koulun toiminnan kehittäminen. Se on opiskelijoiden virallinen puhevaltaa käyttävä elin, jota koulutuksen järjestäjä on velvoitettu kuulemaan päätöksenteossa silloin, kun käsiteltävät asiat vaikuttavat olennaisesti opiskelijoihin. Perusopetuksen puolella oppilaskunnat eivät vielä ole pakollisia. Oppilaskuntatyö nähdään kuitenkin keskeisenä koulun yhteisöllisyyttä kehittävänä työskentelymuotona, joten oppilaskuntien olemassaoloa myös perusopetuksessa pidetään erittäin suotavana. Ajatusta on viety eteenpäin muun muassa opetusministeriön Osallistuva oppilas -hankkeen avulla.

Opiskelijoiden käsityksissä oppilaskunta liittyy ennen kaikkea koulun henkeä kohottavaan toimintaan, ei niinkään kansalaisvaikuttamiseen. Oppilaskunnan tekemän työn tulee pikemminkin luoda iloa kouluarkeen kuin ohjata yhteiskunnallisesti aktiiviseen toimintaan.

*”Oppilaskuntatyö koulussa on omiaan luomaan koulun me-henkeä. Oppilaskunta hankkii yleensä toiminnallaan varoja johonkin koko koulua yhteisesti ilahduttavaan toimintaan, esimerkiksi retkiin. Tällainen yhteinen toiminta on juuri sellaista hengen luomista, joka saa aikaan sellaisen ilmapiirin, jossa ei tarvitse sortaa ketään kiusaamalla tai yhteisestä toiminnasta ulkopuolelle sulkemalla.” (60)*

Osallistumiseen ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen liittyvät myös koulun yhteiset tapahtumat, joita kouluvuoden kierto on mahtuu runsaasti. Kansallisten ja paikallisten juhlapäivien lisäksi kullakin koululla on omat tapahtumansa, joilla voi olla hyvinkin pitkä historiallinen perinne. Pelkästään koulun historia traditi-  
oineen voi itsessään olla yhteisöllisyyttä edistävä seikka.

*”Kun itse olin ala-asteella, koko koulu (yli kolme sataa ihmistä) kokoontui joka aamu koulun aulaan yhteiseen päivänavaukseen. Se antoi vahvan tunnun siitä, että olen paitsi luokkani, myös kouluyhteisön jäsen.” (79)*

”Kouluyhteisössä yhteen liittäviä tapahtumia ovat tietysti penkinpainajaiset, vanhojen päivä ja erilaiset vuoden kiertoon liittyvät juhlat, mutta myös koulukohtaiset perinteet kuten vaikkapa puolukkaretket. Tapahtumia osataan odottaa jo etukäteen, ne luovat ainakin hetkeksi yhteishenkeä ja niitä muistellaan kauan jälkikäteen.” (144)

Kouluyhteisön merkitys on hyvin yksilöllinen. Osalla opiskelijoista on vahva side omaan kouluajakauteen yhteisönsä, osalla koulukokemus on antiyhteisöllinen: kaikki, mitä yhdessä on tehty, saa negatiivisia merkityksiä. Samaistumisprosessissa koulun yhteisillä tapahtumilla ja tilaisuuksilla voi usein olla kollektiivista ja sosiaalista identiteettiä vahvistava vaikutus. Ne korostavat yhtäältä käsitystä niistä, jotka kuuluvat joukkoon, ja toisaalta mahdollisesti myös sitä, ketkä eivät kuulu joukkoon. Kulttuurisesti ajateltuna kollektiivinen identiteetti on tärkeä ihmisiä yhdistävä tekijä. Koulujen yhteiset tapahtumat ja tilaisuudet vahvistavat yhteisön arvoja, normeja ja uskomuksia sekä niihin liittyvää käyttäytymistä ja näin osaltaan vahvistavat sosiaalisen toiminnan säännöstöä. Nämä tapahtumat antavat myös konkreettisen muodon yksilölle tutkia omaa suhdettaan yhteisönsä. (Moilanen & Sulkunen 2006, 7–8.)

### 5.3.2 Oppiaineintegraatio

Kun sekaryhmätyöskentely aloitettiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella vuonna 2000, sen yhtenä lähtökohtana oli oppiaineiden välisen integraation kehittäminen. Vaikka työskentelyn tavoitteet ovat olleet yhteistyön ja yhteisöllisyyden käsitteissä ja toimintamuodoissa, oppiainenäkökulma on työskentelyn kannalta merkityksellinen.

Opiskelijat itse ovat pitäneet tätä näkökulmaa viime vuosien ajan enemmän esillä kuin opettajankouluttajat. Opintoja koskevissa palautteissa korostuvat vuodesta toiseen vähäinen oppiaineiden yhteistyöhön liittyvä opetus ja opiskelu. Tätä taustaa vasten ennako-odotukseni yhteisöllisyyden kehittämisen ja oppiaineiden integraation välillä olivat suuremmat. Nyt niitä käsitteleviä vastauksiaan 31 (14 %) opiskelijaa.

”Yläasteen aineenopettajien ammatillinen heikkous on olematon integrointi muihin ainekokonaisuuksiin oman opetettavan aineen puitteissa. Liikuntaa ei osata määrätietoisesti hyödyntää matematiikan tunnilla, vaikka tuskin moni liikunnan opettajaan etsii suunnistustunnilla metsästä tunnistettavia kasveja. Tämä ei luonnollisestikaan vahvista sisäistä yhteisöllisyyttä – päinvastoin. Ehkä integrointi olisi selkeästi sisällytettävä kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin, jotta se otettaisiin sille kuuluvalla vakavuudella. Tämä voisi mahdollistaa myös laaja-alaisemman yhteistyön syntymisen eri koulujen välille. Oma on vaikea arvostaa, jos ei tiedä, mitä muualla on.” (56)

Opiskelijoiden käsitys integroinnista nojautuu poikkeuksetta oppiaineiden sisältöihin liittyviin yhteistyömahdollisuuksiin. Integraatio on tällöin keino rationalisoida opetusta, syventää sisältöjen oppimista ja ymmärtämistä sekä kehittää niin opettajien kuin oppilaiden yhteistyötä. Vaihtoehtoisia malleja opiskelijat eivät esitä, vaikka niitäkin on olemassa. Yksi tällainen on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa toteutettava integraatiohanke, jossa oppimista tarkastellaan ja tutkitaan kasvatuksellisista ja opetuksellisista kokonaisuuksista, jotka eivät ole jakautuneet oppiaineisiin (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 158–160).

Koulutyöhön vaaditun eheytyemmän ja yhteistyöpitoisemman konkreettisenä ilmentymänä voi pitää opetussuunnitelmassa lueteltuja aihekokonaisuuksia. Niiden toteuttaminen edellyttää laaja-alaista, oppiainerajat ylittävää lähestymistapaa ja ne toimivat välineenä opetuksen eheyttämiselle. Opetushallituksen entisen ylijohdajan Aslak Lindströmin mukaan aihekokonaisuudet ovat yhteisen opetussuunnitelman perusta (Lindström 2004, 8, 11–12).

Kaiken kaikkiaan aihekokonaisuuksiin on ladattu suuri määrä odotuksia, joilla osaltaan pyritään vastaamaan nykykoululle asetettuihin haasteisiin. Opettajien taholta on kuitenkin esiintynyt voimakasta muutosvastarintaa aihekokonaisuuksia kohtaan asiantuntijuuden näkökulmasta. Aihekokonaisuuksien teemat edustavat laajalti aihealueita, joihin opettajat eivät koe omaavansa opetukseen vaadittavaa sisältötietoa. (Ks. esim. Seikkula-Leino 2006.)

Kuuden opiskelijan (3 %) lyhyet, maininnan tasolla olevat huomiot aihekokonaisuuksien ja yhteisöllisyyden välillä ovat samassa linjassa. Mainintojen vähäisyys kertoo toki myös siitä, että aineistonkeruun aikaan opetussuunnitelma vasta lopullisesti valmistui. Toisaalta uutuutensa vuoksi se tuli aikaisempaa painokkaammin käsittelyyn muun muassa omissa luennoissani.

”Opetussuunnitelmaan laaditut yhteiset aihekokonaisuudet ajavat yhteisöllisyyden asiaa.” (173)

### 5.3.3 Rehtori: visionääri vai välttämätön virkamies?

Rehtorin asema koulussa on usein ambivalentti. Hänen asemansa koulun johtajana on juridisesti ja organisatorisesti kiistaton. Hän on niin hallinnollisesti kuin pedagogisesti koulun johtaja. Toisaalta erityisesti opettajakunnan keskuudessa häneen liitetään hyvin erilaisia toiveita ja odotuksia. Osalle rehtori on yksi opettajista, joka on valittu hoitamaan koulunpidon kannalta välttämättömät hallinnolliset tehtävät. Jollekin toiselle hän edustaa tämän päivän luovaa innovaatiojohtajaa, joka näyttää koululle uuden suunnan. Historiallisesti tarkasteltuna rehtorin asema ja rooli koulussa on ollut hallinnollinen ja myös rehtorit itse ovat roolinsa tällaisena nähneet. Opettajien ja rehtorin suhde oli luonteeltaan 1990-luvulle saakka työnjaollinen: opettajat hoitivat pedagogiikan (myös pedagogisen johtamisen) ja rehtori koulun yleiset asiat. (Hämäläinen ym. 2002, 19–20.) Rehtorin asema koulussa muuttui 1990-luvulla. Kuntien ja koulujen autonominen asema kasvoi, jolloin koulunpitoon liittyvä kokonaisvastuu oli osoitettava jollekin taholle, rehtoreille, joista tuli nyt selvästi johtajia. Työ muuttui samalla asioiden johtamisesta ihmisten johtamiseksi, missä korostuu yhteistyön ja yhteistyöverkostojen rooli ja merkitys. (Mäkelä 2007; Hämäläinen ym. 2002, 26–27, 119–120.)

Koulukulttuurin yhteisöllisyyttä parantavana tekijänä rehtorin johtamista piti 25 opiskelijaa (11 %). Nämä johtamista koskevat käsitykset peilaavat edellisessä kappaleessa mainittua rehtorin ambivalenttia asemaa ja näin häneen kohdistuvia ristiriitaisiakin odotuksia.

”Olen keskustellut erään opettajana kanssa rehtorin merkityksestä kouluyhteisön ilmapäiriin. Koulussa oli toiminut aikaisemmin nk. vanhan ajan rehtori, jolla oli tiu-

kahko kuri ja selkeät säännöt. Hän piti itse tarkasti huolta oppilaiden koulumenes-tyksestä, poissaoloista, kurssitarjonnasta yms. Hän piti ikään kuin narut käsissään, eikä juuri jakanut vastuutansa muiden kanssa. Rehtorin jäätyä eläkkeelle, toimeen valittiin melko lailla eri tavalla toimiva rehtori, joka esimerkiksi antoi suuren osan vastuusta opinto-ohjaajalle ja suhtautui asioihin rennommin. Kuunteleman opettaja totesi ”vanhanaikaisen” rehtorin toimivan paremmin yhteisöllisyyden luojana. Monet opettajat eivät välttämättä tulleet kovin hyvin toimeen aikaisemman rehtorin kanssa hänen periksi antamattomuuden vuoksi, mutta homma kuitenkin niin sanotusti toimi.” (61)

”Yhteisöllisyys koulussa on mielestäni varsin riippuvainen johtajista eli rehtoreista ja heidän johtamistavoistaan. Johtajan olisi oltava varsin demokraattinen ja neuvottelutaitoinen. Hän johtaa koulun toimintaa, mikä heijastuu välttämättä koulun koulu-kulttuuriin ja yhteisöllisyyteen. Johtajan valta ja sen vaikutus ilmapiiriin koulussa, niin työyhteisönä, opiskeluyhteisönä sekä luokkayhteisönä on vaikuttava. Yhteisöllisyyttä tukeva johtaja on demokraattinen, empaattinen, päätöksentekokykyinen, ammattitaitoinen ja avoin sekä sopivasti joustava.” (147)

Johtamiseen liittyvä problematiikka oli esillä jo liseniaatintyössäni. Ryhmien toiminta ilman ulkopuolelta nimettyä johtajaa osoittautui valtaosassa sekaryhmiä erittäin vaikeaksi, minkä seurauksena työskentely oli enemmän suoritus-painotteista toimintaa kuin tavoitteellista opiskelua. Opiskelijoiden kiintyminen alamaisen tavoin opettajaansa, ryhmän vetäjään, oli tyypillinen reaktio (Rautiainen 2005).

Kouluyhteisöllisyyteen liittyvät käsitykset tukevat liseniaatintutkimuksen pohjalta syntyneitä käsityksiä opiskelijoiden vaikeudesta käsitellä johtajuutta osana pedagogista ja organisatorista johtamista. Johtaminen ei kuulu pelkästään rehtorin toimen kuvaan, vaan myös opettajan onnistunut toiminta vaatii johtamistaitoja. Vain hiukan yli 10 prosentilla johtaminen mainitaan yhteisöllisyyteen vaikuttavana asiana. Johtaja (johtajalta toivotaan) on niissä joko jämerä koulun auktoriteetti, joka pitää niin opettajat kuin oppilaat herran nuhteessa (61) tai demokraattinen, empaattinen, päätöksentekokykyinen, ammattitaitoinen ja avoin sekä sopivasti joustava (147). Näistä ensimmäinen heijastelee koulua siihen liitetyn tradition hengessä, jälkimmäinen puolestaan edustaa muutos- ja uudistushenkistä johtajaa, joka on vahvasti läsnä yhteisönsä arjessa (Hargreaves 2006).

Johtamisen merkitys uudistuksissa on kiistaton. Ylipäätään yhteisöjen toimintakyvyn kannalta on tärkeää, miten johtaja pystyy ratkaisemaan yhteisön perusongelmat, varmistamaan yhteisön ulkoisen hengessä pysymisen ja sisäisen integraation. (Schein 1987, 317.) Joidenkin mielestä johtaminen nousee jopa tärkeimmäksi tekijäksi, kun listataan työyhteisön hyvinvoinnin tekijöitä (Juuti & Vuorela 2004, 5–6). Johtaminen on vallankäyttöä, jota voidaan toteuttaa hyvin eri tavoin. Niinpä myös johtaminen ja johtajuus voidaan tyypitellä muun muassa sen mukaan, miten johtamisen toimintalogiikka rakentuu. Johtaja voi tehdä yksin päätökset ja valvoa niiden toteutumista tai johtaminen voi kietoutua hyvin monimutkaisiksi verkostoiksi, joissa vallitsee erilaisten toimijoiden autonomia. Rehtorin valta palautuu ainakin hänen asemaansa, mikä mahdollistaa muun muassa rangaistus- ja palkkiojärjestelmien vallankäytön muodot, mutta myös rehtorin asiantuntijuuteen ja osaamiseen. Sen lisäksi rehtori voi omata henkilökohtaisuutensa kautta (karisma) tulevaa valtaa. (Stähle & Wilenius 2006, 145–

146.) Toimintalogiikoiden mukaan johtaminen voidaan jaotella muun muassa seuraavasti:

*Mekanistinen* toimintalogiikka: Johtaja tekee päätökset ja valvoo niiden toteutumisen.

*Orgaaninen* toimintalogiikka: Johtaminen perustuu laajoihin luottamuksellisiin suhteisiin organisaatiossa. Johtaminen ei ole autoritaarista vaan perustuu keskusteluihin ja molemminpuoliseen luottamukseen.

*Dynaaminen* toimintalogiikka: Johtaja on karismaattinen persoona, joka keskittyy innovointiin ja visiointiin ja tukee luovien ihmisten mahdollisuuksia työskennellä rohkeiden visioiden innoittamana. (Stähle & Wilenius 2006, 147–149.)

Koska johtaminen tuottaa yhteisönsä jäsenille erilaisia tehtäviä ja odotuksia, opettajien tulisi olla tietoisia siitä, miten koulua johdetaan. Mekanistinen toimintalogiikka, jossa työntekijän suhde johtajaan on alisteinen suhteessa orgaaniseen toimintalogiikkaan, tuottaa hyvin erilaista toimintakulttuuria kuin orgaaninen toimintalogiikka, jossa työntekijän rooli yhteisössä (myös päätöksenteossa) on osallistuva. Opiskelijoiden käsitykset liikkuvat mekanistisen ja orgaanisen toimintalogiikan puitteissa. Sen sijaan koulua ei nähdä paikkana, jossa tarvittaisiin dynaamista johtajuutta.

### 5.3.4 Reflektio ja keskustelemisen kyky

Opettajaopinnoissa reflektiolla on keskeinen merkitys. Tällöin reflektiolla tarkoitetaan oman ajattelun, toiminnan ja olemisen ymmärtämistä ja tietoiseksi tekemistä. Sen tavoitteena on ymmärtää omaa itseä kokonaisvaltaisesti, jolloin myös kokemukseen liittyvien tuntemusten tarkastelu on tärkeää. Erityisen tärkeää on päästä kiinni omiin tiedostamattomiin rakenteisiin, jotka määrittelevät myös opettajuutta.

”Opettajille ei työpaikan puolesta tarjota työnohjausta. Tämän puutteen voisi mielestäni korvata pitkälti opettajien yhteistyöllä ja yhteisen työn reflektoinnilla. Näen tämän tärkeänä myös koulun ja opetuksen kehittämisen kannalta.” (103)

”Opetuksen ja koulukulttuurin muuttaminen on viime kädessä kiinni yksittäisen opettajan ajattelun, toimintatapojen ja uskomusten muutoksesta. On tärkeää, että opettajat ovat tietoisia omista uskomuksistaan, koska muussa tapauksessa uskomusten kyseenalaistaminen ja objektiivinen tarkastelu eivät ole mahdollisia.” (126)

Reflektio on opettajan työkalu, jolla hän kehittää omaa ammatillisuuttaan. Opettajaopinnoissa reflektiota kehittäviä erilaisia toimintatapoja harjoitellaan paljon. Koko opintoja läpäisevä portfolio/oppimispäiväkirja -työskentely edustaa yksin tekemistä, muodoltaan kirjallista työskentelyä. Kirjoitetut havainnot ja tulkinnat toimivat ajallisenä kehityksen tarkasteluperspektiivinä. Aikaisemmin ”nähtyyn” voidaan aina palata ja tutkia sen suhdetta nykyisyyteen, menneisyyteen ja tulevaisuuteen.



Reflektioon liittyy aina myös toisin näkemisen tavoite. Meidän on tarkasteltava itseämme ja omaa toimintaamme kriittisesti päästäksemme ymmärryksessämme entistä syvemmälle. Tässä prosessissa tarvitsemme usein muita. Opettajaopinoissa opiskelijalle muita ovat ennen muuta opettajat ja muut opiskelijat. Koska opetusharjoittelu on keskeinen osa opettajaopintoja, opettajan ja ohjaajan välinen suhde on keskeinen tapa harjoitella ja kehittää reflektiivisiä taitoja. Yhä enemmän korostetaan myös vertaiskeskusteluja, joissa ryhmän jäsenet toimivat toinen toistensa peleinä. Näin on tapahtunut aina, mutta epävirallisesti. Seuraavanlainen toteamus ei ole ollut kovinkaan harvinainen kommentti vuotuisin käytävissä syksyn tai kevään palautekeskusteluissa: ”Parhaat oivallukset sain kirjaston kahvilassa opiskelukavereilta”.

Vaikka reflektiota pidetään opettajuuteen kasvamisessa keskeisenä, se heijastuu heikosti opiskelijoiden vastauksissa. Toki osa opiskelijoiden vastausten sisällöstä on reflektiivistä toimintaa, kuten keskustelua, mutta perustavaksi toimintatavaksi sen nimeää vain 11 opiskelijaa (5 %). Asetelma on sama kuin lisen-siaatintutkimuksessani. Pienehkö vähemmistö opiskelijoista näkee koulun toiminnan rakentuvan vahvalle yhteiselle toiminnalle. Vaikeus ajatella työtä uudella tavalla myös tunnustetaan.

”Olettamus siitä, että opettaja on jotenkin yli-ihminen ja erehtymätön, antaa harvoin tilaa inhimilliselle opettajakuvulle, joka tunnistaa ja tunnustaa omat heikkoutensa ja jaksamattomuutensa. Koulu on täynnä ihmisiä, joiden kanssa yhdessä yrittämällä ja tekemällä asioista voi saada vähemmän kuormittavia ja kevyempiä. Oman jaksamattomuuden tai osaamattomuuden tunnustaminen on hankalaa kenelle tahansa, saati sitten opettajalle, jonka tulisi toimia esimerkillisenä ohjaajana. Omien heikkouksien tunnustaminen on kuitenkin askel kohti avoimuutta ja sitä kautta kohti aitoa yhteisöllisyyttä.” (55)

”Periksi antaminen. Luovuttaminen. Myöntyminen. Suostuminen. Yhteisössä ei aina kannata pitää järeäpäisesti loppuun asti kiinni näkemyksistään vaan pitää jopa luopua oman mielipiteensä tiukasta esillä pitämisestä kompromissin vuoksi. Myöntyä siihen, että aina ei voi voittaa. Sitten olisi vielä suotavaa suostua elämään ja toimimaan yhdessä sovittujen pelisääntöjen mukaisesti. Yhteisöllisyyttä, yhteen kuulumista on vaikea rakentaa, mutta helppo hajottaa. Rikkoa. (74)

Reflektio vaatii keskustelua, jonka rooli yhteisöllisyyden muodostumisessa on kiistaton. Niinpä opiskelijat pitävät tärkeänä siihen liittyvien olosuhteiden parantamista koulussa.

”Yhteisöllisyys ja yhteistyö perustuvat niin koulussa kuin muissakin yhteisöissä ennen kaikkea avoimeen ja toimivaan vuorovaikutukseen yhteisön jäsenten kesken. Tämä on kaiken perusta. Jos koulussa halutaan kehittää yhteisöllisyyttä, pitää lähteä liikkeelle perusteista ja kehittää ensin vuorovaikutusta. Tarvitaan perustavaa laatua olevaa tietoa työyhteisöjen yleisestä dynamiikasta ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Avoimen vuorovaikutuksen tasolle pääseminen onkin ehkä koko koulun kehittämisen haastavin puoli.” (48)

”Pelkästään kollegiaalisuuden tunne ei riitä, vaan tarvitaan käytännön tasolla vuorovaikutustaitoja, kykyä kommunikoida. Vaikeiden asioiden välttely on tunnusomaista opettajanhuoneelle, halutaan säilyttää yksilöllisyys. Tällöin helposti ohjaututaan keskustelemaan toisarvoisista, yhtenäistävistä asioista ja työn kehittäminen jää taustalle.” (181)

Kommunikatiivisten taitojen kehittäminen nousee tässä prosessissa keskeisimpään asemaan – avointa keskustelua koskevan asenteen lisäksi tarvitaan myös taitoa ja kykyä keskustella. Tämä teema on kuitenkin esillä vain hiukan yli kymmenellä prosentilla opiskelijoita. Kyvykkyyden sijaan hankalampana nähdään asenteet yhteisössä käytävää keskustelua kohtaan. Sen sijaan että epäiltäisiin opettajan kykyä keskustella, tunnustetaan koulun kehittämisen ongelmaksi muutoshalukkuutta vastaan taistelevat ”jarruttajat”. (Ks. luku 5.4.)

Keskustelukyvyn lisäksi opiskelijoita huolettaa koulukulttuurin ajallinen rytmi ja rakenne. Aikaa keskustelulle – viralliselle tai epäviralliselle – ei tahdo löytyä.

”Käytännön tasolla tulisi järjestää riittävästi tilanteita, joissa yhteisön jäsenet kokoontuisivat yhdessä pohtimaan yhteisön toimintaan liittyviä asioita ja tapahtumia. Nämä kokoontumiset muodostaisivat eräänlaisen rungon yhteisön kehittymiselle, ja siksi säännöllisyys olisi tärkeää. Kokoontumisten kokoonpanot voisivat vaihdella, sillä kaikkia asioita ei ehkä ole mielekästä käsitellä koko koulun voimalla. Kuitenkin avoimuus ja asioista tiedottaminen on ensiarvoisen tärkeää.” (47)

”Yhteisössä yksilön kannattaisi mielestäni muistaa, että kahdenkeskinen juttelu-tuokio silloin tällöin yhteisöön kuuluvan toisen jäsenen kanssa ei ole koskaan pahitteeksi.” (74)

## 5.4 Mitkä seikat estävät yhteisöllisyyden muodostumista?

Michael Fullanin mukaan kouluissa tapahtuvat muutokset ovat periaatteessa yksinkertaisia, mutta sosiaalisesti erittäin kompleksisia (Fullan 1995, 65). Tähän liittyvät sekä ihmisten välinen toiminta että rakenteita koskevat asiat. Esimerkiksi tavoite – enemmän keskustelua kouluun – törmää helposti koulun rakenteisiin ja sitä sääteleviin asiakirjoihin. Jo pienemmän opettajaryhmän kokoon saaminen vaatii järjestelyjä, sillä kouluviikko rytmittyy opetuksen ympärille niin, ettei ajankierto ole varattu aikaa muille kuin yhteisille opettajainkokouksille ja VESO-päiville. Muutoin aika on etsittävä. Tilanne tuottaa perustavalaatuisen ongelman: yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä on vaikea rakentaa, jos rakenteet eivät mahdollista yhdessä oloa, yhteen kokoontumista. Kokonaistyöaikaan siirtymistä on esitetty ratkaisuksi tähän ongelmaan, mutta tätä vaihtoehtoa ei esiinny yhdessäkään vastauksessa. Vastauksissa ei myöskään esiinny koulun uudenlaista organisoitumista esimerkiksi niin, että jostakin iltapäivästä tehdään oppituntin, jolloin opettajilla on mahdollisuus yhteiseen aikaan.

Opiskelijoiden vastauksissa yhteisöllisyyttä estävät tekijät liittyivät enemmänkin ihmisten kohtaamiseen kuin rakenteisiin. Koulukulttuurin rakenteisiin liittyviä esteitä oli opiskelijoiden vastauksissa vähän. Estävinä tekijöinä nähtiin oppiainereviirit, kiire, rahan puute, liian suuret koulut ja olemassa olevien rakenteiden muuttamisen vaikeus, ajan puute ja yhteisöllisyyden jääminen ”paperille”. Huomiot esiintyivät yksittäisesti, korkeintaan neljässä vastauksessa.

### 5.4.1 Tulehtunut vuorovaikutus: kuppikuntia, kiusaamista ja egoismia

Rakenteet ovat koulukulttuurissa läsnä ihmisten välisissä suhteissa. Koulu rakentuu oppiaineiden ympärille ja näin opettajakuntakin on ollut tapana jakaa ryhmiin oppiainejaon mukaisesti. Koulu on toisin sanoen organisoitunut opettajien edustamien oppiaineiden mukaan (esimerkiksi matemaattis-luonnontieteellisten aineiden ja kieliaineiden ryhmät). Koulunkäyntiin liittyvissä kysymyksissä on vääjäämätöntä, että esimerkiksi resurssi- ja tuntijaon suhteen on tehtävä ratkaisuja, joihin kaikki eivät ole tyytyväisiä. Pahimmillaan tilanne kärjistyy epäluottamukseksi, kiusaamiseksi ja kilpailuksi eri aineryhmien ja niitä edustavien ihmisten välillä.

Isossa yhteisössä syntyy aina alaryhmiä. Se on välttämättömyys pelkästään toiminnan käytännön organisoinnin kannalta. Suhdettamme toiseen ihmiseen määrittävät monet tekijät, joiden perusteella muodostamme kuvan toisesta ihmisestä. Vaikka ammatillisessa toiminnassamme lähtökohtana on periaate, jonka mukaan opettajan tulisi pystyä toimimaan erilaisten ihmisten kanssa, emme voi sulkea omaa ihmisyyttämme, tunteita ja kokemuksia, työmme ulkopuolelle. Teemme muun muassa päätelmiä toisista ihmisistä mieltymystemme ja antipatioidemme pohjalta, jotka palaavat aikaisempiin tunnesuhteisiimme. Vaikka valtaosa vuorovaikutuksestamme on kohtaamista ilman tällaisia päätelmiä, niiden vaikutus esimerkiksi työyhteisön toimintaan voi olla huomattava ja aiheuttaa ihmisten välille ylitsepääsemättömiä ristiriitoja. (Himberg 1996, 11.)

Opiskelijoiden vastauksissa alaryhmät ilmentyvät lähinnä häiriötekijänä, ei voimavarana. Pienryhmä-sana tuottaa ennemminkin kuvan kyräilevästä kuppikunnasta kuin innovatiivisesta yhteisön voimavarasta.

*”Oman kokemuksen mukaan koulussa syntyy opettajien kesken myös pieniä yhteisöjä yhteisön sisälle. Näitä voivat olla esimerkiksi nuorten opettajien yhteisö, talossa kauan olleiden yhteisö, harrastusyhteisö, samaa sukupuolta olevien yhteisö tai saman aineen opettajayhteisö. Mitä suurempi opettajakunta, sitä suurempi todennäköisyys tällaisille pieniyhteisöille. Valitettavasti nämä pieniyhteisöt eivät pidä yllä koko opettajakunnan yhteisöllisyyttä, vaan haluavat erottautua muista korostaakseen omaa yhteisöllisyyttään. Tämä synnyttää tietenkin konflikteja työyhteisöön, jotka pitäisi purkaa nopeasti.” (113)*

Uutta luovassa koulussa alaryhmien merkitystä pidetään kuitenkin tärkeänä. Ne ovat olennaisia kehitettäessä uutta. Uudet ajatukset voivat saada jalansijaa niissä alaryhmissä, joissa on kyseenalaistava ja kriittinen henkinen ilmasto, ja joissa asioita voidaan katsoa eri tavoin ja uudesta näkökulmasta. Tämä vaatii vahvan yhteisöllisen kulttuurin, jossa annetaan tilaa ja mahdollisuuksia toisin näkemiseen. (Stähle 2005.) Tällaisia käsityksiä ei opiskelijoiden vastauksissa esiinny, vaikka kriittisyyttä kouluun kaivataankin.

*”Olisi hyvä kyetä tarkkailemaan koulun toimintatapoja kriittisesti ja jos epäkohtia havaitaan, niihin on puututtava. Usein ajatellaan, että vanhat mallit ovat täysin toimivia ja jatketaan samalla lailla kuin on toimittu vuosikausia. Ratkaisuja perustellaan sillä, että samoin on toimittu ennenkin ja mitään syytä muutoksiin ei ole. Ei osata kyseenalaistaa asioita. On mahdollista, että uusi opettaja huomaa asioita, joita muut eivät ole tulleet ajatelleeksi, mutta työyhteisön uudelta jäseneltä vaaditaan myös rohkeutta ilmaista oma mielipiteensä. Ilmapiirin työyhteisössä tulee sen vuoksi olla riittävän kannustava, että siellä uskalletaan olla eri mieltä.” (62)*

Rohkeuden puutetta selitetään ennen muuta epävarmuudella, joka liittyy oman työn suorittamiseen ja yleiseen kokemukseen elämään liittyvästä epävarmuudesta, mikä opettajan kohdalla näkyy jatkuvina pätkätöinä ja vaikeutena saada vakituista työsuhdetta ja virkaa.

”Yksittäisen opettajan epävarmuus omasta ammatillisesta osaamisesta voi olla myös hidaste yhteistyön kehittymiselle. Epävarma opettaja saattaa vältellä yhteistyötä, koska ei halua kokea alemmuuden tunnetta ja heikompaa omakuvaa. Lisäksi ”pakollinen” kollegiaalisuus saattaa alentaa yhteistyön innokkuutta.” (114)

Kärjistynyt konflikti yhteisössä voi johtaa piinaavaan ja pitkäaikaiseen kiusaamiseen, jossa opettajien kyky ja keinot toimia ovat usein rajalliset. Mannerheimin Lastensuojeluliiton syksyllä 2007 teettämän selvityksen mukaan opettajat kokevat valmiutensa toimia kiusaamistilanteissa heikoiksi. Lähes 70 prosenttia opettajista kertoi olevan vaikea havaita, ketä kiusataan (ks. myös Hamarus 2006, 119–132). Lisäksi yli 40 prosentilla kouluista puuttui yhteinen toimintamalli kiusaamistapausten varalle, vaikka se 2003 opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä tuli pakolliseksi. Kiusaamistilanteissa opettajat tuntevat jäävänsä yksin: keinot puuttuvat, joskus rohkeuskin. Lisäksi asian käsittely vaatii aikaa. Luokanopettajat toivoivat tilanteeseen helpotusta pienentämällä luokkakokoja, aineenopettajat puolestaan lisäämällä koulutusta. (Välitunnilla kiusataan – Opettajat kaipaavat tukea puuttumiseen. Julkaistu 19.9.2007. [www.mll.fi/ajankohtaista/uutiset/](http://www.mll.fi/ajankohtaista/uutiset/)). Myös opiskelijat kokevat koulukiusaamisen vakavana koulua ja yhteisöllisyyttä myrkyttävänä ilmiönä.

”Oppilasyhteisön toimivuuteen tai toimimattomuuteen voi vaikuttaa moni seikka. Jo yksikin oppilas voi myrkyttää koko yhteisön, erityisesti luokan mittakaavassa. Esimerkiksi vakavat ja vaikeat koulukiusaamistapaukset ovat vaarallisia, ja todella haitallisia yhteisön toimivuudelle.” (92)

Lähes samaan aikaan MLL:n selvityksen kanssa ilmestyneessä Akavan työmarkkinaraportissa *Syrjintä ja konfliktit akavalaisten työpaikoilla* tuodaan julki se, kuinka laajaa kiusaaminen työpaikoilla on. Joka kuudes oli kokenut työpaikkakiusaamista tai henkistä väkivaltaa viimeisen vuoden aikana. Sen sijaan keinot ratkaista ja ehkäistä työpaikkakiusaamista ovat olleet vähäiset.

Työterveyslaitoksen ja OAJ:n yhteistyössä tekemän tutkimuksen *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen* (2007) tulokset ovat samansuuntaisia. Erityisesti opettajien kohtaama häirintä oli kohonnut edellisiin tutkimuksiin verrattuna. Peräti kolmasosa opettajista oli kokenut oppilaiden sanallista väkivaltaa. Myös opettajien joutuminen työpaikkakiusaamisen kohteeksi oli huolestuttavassa kasvussa. Yli 20 prosenttia kertoi tutkimuksessa havainneensa työpaikalla kiusaamista tai häirintää, joka ilmeni muun muassa ahdisteluna, nimittelynä ja sosiaalisena eristämisenä. Tutkimuksessa tuli selvästi esiin myös opettajien työn kuormittavuuden kasvu. Yhä useampi korosti työn ruuhkautumista ja kasautumista, johon ei itse pysty vaikuttamaan. Niitä myös määrätään aikaisempaa enemmän (erilaiset hankkeet ja projektit), joiden hoitamiseen ei kuitenkaan anneta riittävästi resursseja. (Pahkin, Vanhala ja Lindström 2007.)

Kiusaaminen opettajakunnan keskuudessa on kuitenkin esillä vain muutamassa opiskelijan vastauksessa. Tällöinkin taustalla on oma kokemus opettajayhteisöstä, jossa on ollut kiusaamista ja jonka seuraukset ovat olleet traagiset.

”Myös opettajainhuoneessa tapahtuu kiusaamista. Vuosien viransijaisuuksien aikana olen nähnyt monia sairastuneita opettajia, jotka yhä vielä sinnittelevät sillä rajalla, jolta tuskin on paluuta normaalien kirjoille tai onnellisille eläkepäiville.” (122)

Tietoinen sitoutumattomuus yhteisön asettamiin päämääriin, arvoihin, sääntöihin ja toimintaan tarkoittaa poikkeuksetta konfliktia yksilön ja yhteisön välillä. Erottautumisen takana olevat motiivit ovat opiskelijoiden käsitysten mukaan moninaiset: välinpitämättömyys, henkilökohtaiset erimielisyydet, haluttomuus, kateellisuus, erilaiset käsitykset koulun toiminnasta, epävarmuus, pelokkuus tai passiivisuus.

”Hyvin usein löytyy ”jääriä”, niin oppilaiden kuin opettajien ryhmistä, jotka eivät välttämättä ymmärrä tai halua ymmärtää ko. tavoitteita. Silloin muiden yhteisön jäsenten tehtävä muuttuu haasteellisemmaksi.” (66)

Ennen kaikkea opiskelijat puhuvat henkilökemiasta: siitä etteivät ihmiset tule keskenään toimeen. Problematiikka liittyy tavalla tai toisella kaikkiin yhteisöllisyyttä rakentaviin tai hajottaviin seikkoihin, mutta yksilöllisiä piirteitä käsitellessä opiskelijat nostavat esiin voimakkaat, näkyvät persoonat, jotka omalla olemuksellaan ja voimakkailla mielipiteillään luovat yhteisöön myrkyllistä ilmapii-riä. Myös tämän vastakohta – hiljainen ja tietoinen passiivisuus – nähdään muutamassa vastauksessa yhteisöä hajottavana tekijänä.

”Negatiivisena asiana yhteisössä voi olla tietynlainen passiivisuus, annetaan muiden hoitaa asiat kun ne kuitenkin tulee hoidetuksi ja eihän yksi ihminen mitään merkitse. Ei nähdä omaa merkityksellistä osuutta yhteisössä toimimassa yhteisen edun hyväksi. Passivoituminen voi ilmetä mm. ettei koulussa osallistuta vanhempainiltoihin, opettajainkokouksiin, teemapäivien yms. Järjestelyihin, ei oteta oppilaina kantaa opetuksen eikä olla kiinnostuneita palautteen annosta ja opetuksen kehittämisestä. (209)

Hyvin harvoin opiskelijoiden käsitykset palautuvat ihmisten tiedostamattomaan toimintaan, vaikka sen osuus ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on suuri.

#### 5.4.2 Yksin tekemisen kulttuuri koulussa

Opetuksessa olen havainnut ristiriidan sen välillä, mitä arvoja opettajaksi opiskelevat työssään pitävät tärkeänä ja millaisena he näkevät yhteiskunnassa tällä hetkellä vallitsevan arvoilmaston. Tämä ristiriita tulee esille myös tämän tutkimuksen aineistossa. Kilpailu ja minä-keskeinen ajattelu rakentavat esteitä yhteisöllisemmälle kulttuurille. Laajimmin uhkana yhteisöllisyydelle nähdään individualismia, yksilösuorittamista korostava kulttuuri. Sen toi esille vastauksissaan 44 opiskelijaa (20 %).

”Yksilöllisyys ei tietenkään ole automaattisesti vastavoima yhteisöllisyydelle, mutta yksilöllisyys tuntuu kuitenkin olevan päivän sana. Yksilöllisyyteen, itsenäisyyteen,

omiin valintoihin kasvattaminen ja yksilölliset opetussuunnitelmat ja yksilölliset lukujärjestykset. Kuulostaa siltä, että vain minäminäminällä on väliä.” (13)

”Nykypäivän yhteiskunta on varsin suorituspainotteinen ja korostaa yksilöllisyyttä. Myös kouluun on siirtymässä tällainen tuloskulttuurijajattelu, jossa tavoitellaan parhaita tuloksia ihmisten hyvinvoinnista piittaamatta.” (63)

Yksilöllisyyden kääntyessä pelkästään oman edun ajamiseksi muut ovat kiinnostavia enää silloin, kun he voivat hyödyttää omaa itseä. Tämän omaan itseensä kääntymisen opiskelijat näkevät oman aikamme ilmiönä. Muutos nähdään turmiollisena. Asioiden käsittely aikaperspektiivissä on vastauksissa vähäistä, mutta juuri yksilöllisyyden suhteen mennyt nähdään parempana aikana, jolloin yksilöllisyys ei ollut kilpailun tuottamaa yltyöyksilöllisyyttä.

Yksin tekemisen kulttuurilla on koulussa pitkä traditio. Myös tähän suhtaudutaan hämmästellessä.

”Olen seurannut läheltä opettajan ammattia, koska molemmat vanhempani ovat opettajia, ja olen saanut sellaisen käsityksen, että opettajan työ on hyvin pitkälti yksin puurtamista, Ammattikunta on perinteisesti arvostanut yksilöllisyyttä, niin opettajien kuin oppilaidenkin.” (11)

”Yhteisöllinen koulukulttuuri vaatii asennemuutosta nykyiseen järjestelmään verrattuna. Opettajien tulisi muuttaa ammatti-identiteettiään nykyisestä yksilökeskeisestä. Perinteisesti opettaja suojelee omaa reviiriään eli omaa luokkaansa. Hän ei halua, että kukaan tulee opettamaan hänelle kuinka hänen työtään tulee tehdä. Luokassa tapahtuva luokan ja opettajan välinen asia, eikä muilla ole siihen oikeutta puuttua.” (145)

”Kuten missä tahansa muussakin yhteisössä, myös opettajien keskuudessa onnistunut yhteisöllisyys vaatiikin jäseniltään rehellisyyttä ja avointa keskustelua. Monet opettajat ovat tottuneet puurtamaan yksin hienoista yhteisöllisistä tavoitteista huolimatta: opettajainhuoneessa ei ole tapana keskustella omista työtavoistaan saatikka sitten ongelmistaan luokassa. Opettajaksi opiskelevan näkökulmasta moinen sulkeutuneisuus tuntuu oudolta; opiskelijatovereiden kanssa käydyt avoimet keskustelut oppituntien kulusta, epäonnistumisista ja onnistumisista auttavat melkoisesti. Miksi tämänkaltaisen ammatillisen keskustelun tulisi hiljentyä siirtyessämme työelämään?! (180)

Opiskelijoiden käsityksistä ilmenee, kuinka monin tavoin opettajan työ rakentuu yksin tekemisen kulttuuriksi, jota myös koulu tilana vahvistaa: olemassa olevat rakenteet pikemminkin sulkevat kuin avaavat mahdollisuuksia toimia toisin. Opettajaopinnoissa saatuja kokemuksia vasten odotushorisontti suhteessa koulutodellisuuteen tuntuu osalle opiskelijoista askelilta taaksepäin, jota he selittävät opettajien asenteilla: yhteiseen pöytään tullaan ottamaan, ei antamaan.

”Sen sijaan todellinen yhteisöllisyys, jossa esimerkiksi tieto käsitetään yhteiseksi omaisuudeksi jota kartutetaan yhdessä, toisia autetaan pyyteettä ja apua vastaan otetaan luontevasti, ei mielestäni toteudu koulusta, edes opettajainhuoneesta. Suomalaiseen kulttuuriin kuuluu tiedon panttaaminen, omien keksintöjen mustasukkainen vartiointi ja vaatimus pärjäämisestä ilman muiden apua. En tiedä, onko kysymys itsetunnosta vai arvomaailmasta, mutta tässä asiassa inhimillistä kasvua ja kehittymistä vielä vaaditaan. Niin pitkälle on päästy, että avoimuus ja yhteisöllisyys on jo kirjattu tavoitteisiin ja suunnitelmiin, mutta niiden kokonaisvaltainen toteutuminen on vielä utopiaa. Ihanneyhteisö, jossa ongelmia käsitellään avoimesti, tietoa jaetaan ja organisaatio oppii ja kehittyy, on tavoittelemisen arvoinen asia, joka ei toteudu ennen kuin ajatus ”yhdessä olemme enemmän” todella sisäistetään. Tämän ajatuksen oppimisessa ei voi myöskään luottaa vanhaan ”tehkää niin kuin minä sanon, älkää

niin kuin minä teen” -periaatteeseen. Oppilailta ei voi siis odottaa mitään ennen kuin opettajat näyttävät esimerkkiä.” (77)

Kokonaisuudessaan opiskelijoiden käsitykset kuvaavat yhteiskunnalliseen arvoilmastoon liittyvää kilpailun ja itseensä katsovaa individualistista kulttuuria. Siltala (2007) liittää nämä piirteet kehitykseen, jota hän kutsuu työelämän huonontumisen historiaksi. Sen yksi keskeinen piirre on yritysmaailman toimintatapojen siirtyminen julkiselle sektorille, myös kouluun. Nopea, jatkuva muutos on tullut osaksi koulun henkeä, jossa maksumiehiksi Siltalan mukaan ovat joutuneet ennen muuta opettajat ja oppilaat. Opettajien työssä tämä näkyy siinä, että työnkuvasta entistä pienempi osa on itse opettamista. (Siltala 2007, 464, 471–472.)

Opettajien työmotivaatiota ja työhön liittyviä kokemuksia koskevissa tutkimuksissa onkin viimeisen kymmenen vuoden aikana ollut havaittavissa opettajien väsyminen työtään kohtaan. Mielenterveydelliset ongelmat ovat lisääntyneet rajusti. Kyse on ennen muuta työolosuhteissa tapahtuvista muutoksista, sillä periaatteellisella tasolla työmotivaatio, kiinnostus työtä itseään kohtaan ei ole kadonnut. Näiden ongelmien keskellä opettajat kokevat olevansa yksin ja myös yhä useampi harkitsee alan vaihtoa. Vuonna 2003 yli puolet 40-vuotiaista pohti tosissaan uran vaihtoa. (Siltala 2007, 555–556.)

## 5.5 Yhteenvetoa opiskelijoiden käsityksistä

Yksittäisen koulun kannalta keskeistä on se, mitä sen opettajat työstään ja kouluyhteisöstään ajattelevat. Siinä missä opettajilla on eri näkemyksiä koulusta ja sen yhteisöllisyydestä, sama koskee opiskelijoita. Nämä erilaiset näkemykset luovat yhteisöön jännitteitä, joista näkyvin liittyy opettajien ja oppilaiden väliseen asemaan kouluyhteisössä. Opiskelijoiden usko opettajiin koulun asioista päättävänä ryhmänä on kiistaton, mutta samanaikaisesti myös oppilaille halutaan antaa lisää vaikutusmahdollisuuksia koulussa, joskin säädellysti: oppilaille ollaan valmiita antamaan valtaa koulunkäynnin kannalta ns. kepeämmissä kysymyksissä, jotka liittyvät esimerkiksi juhlien järjestämiseen. Opiskelijoiden keskuudessa on kuitenkin huomattavia eroja suhteessa tähän jännitteeseen. Joukossa on vähemmistö, joka on valmis muuttamaan radikaalimmin koulun perinteistä valtasuhdeasetelmaa tasa-arvoisempaan suuntaan.

Kysymys vallasta ja sen olemuksesta koulussa on hyvin vaikea kysymys opiskelijoille. Siihen sisältyy paljon ristiriitaisia käsityksiä. Muun muassa vallan myötä tulevaa vastuuta käsitellään hyvin vähän. Käytännössä yhteisöllisyys syntyy vain yhteisön kaikkien jäsenten panoksena, mutta mikäli valta yhteisöllisyyden määrittämisestä kuuluu tietylle ryhmälle, määrittäminen tuo mukanaan myös vastuun yhteisöllisyyden toteuttamisesta.

Vastaavanlaisia ristiriitoja tulee ilmi useissa opiskelijoiden käsityksissä. Opiskelijat toivovat kouluun tasa-arvoista ja monikulttuurista sekä avointa ja rikasta yhteistyön kulttuuria, jossa keskustellaan paljon ja arvostetaan toista ihmistä ja hänen mielipiteen ilmaisemisensa oikeutta ja vapautta. Tämän toteutu-

minen vaatisi koulun arkeen radikaalisti uusia muotoja, joita ei kuitenkaan esitetä, vaan pikemminkin uusi kasataan jo olemassa olevan opettajan perustyön lisäksi. Opettajan työ, josta käsin opiskelijat yhteisöllisyyttä tarkastelevat, muodostuu toiveiden tynnyriksi, jossa suhde opettajan mahdollisuuksiin työssä hämärtyy.

Käsittelin opiskelijoiden vastauksia kolmen kysymyksen avulla: Mitä yhteisöllisyys on? Miten yhteisöllisyyttä voidaan parantaa? Mitkä seikat estävät yhteisöllisyyden muodostumista? Näistä kaksi ensimmäistä kysymystä olivat opiskelijalle esitetty tehtävänanto, viimeinen puolestaan muodoutui vastauksissa esitetyn nykykouluun kohdistetun vahvan kritiikin myötä. Opiskelijat hämmästelivät ennen muuta koulussa vallitsevaa yksin tekemisen kulttuuria ja koulun yhteisöön helposti muodostuvia ”kuppikuntia”, jotka tulehduttavat avoimen vuorovaikutuksen. Se merkitsee yhteisöllisyyden romuttumista, sillä yhteisöllisyyden perusta on opiskelijoiden käsityksissä erittäin riippuvainen koulun vuorovaikutussuhteista.

Opiskelijoiden yhteisöllisyyttä voikin kuvata käsiteparilla sosiaalisvuorovaikutuksellinen tila. Se rakentuu vahvasta uskosta ja luottamuksesta vuorovaikutuksen kulttuuriin, joka ei ole peliä, vaan pyrkimystä aitoon vuorovaikutukseen. Se, millaisessa rakenteissa vuorovaikutus toteutuu, ymmärretään kuitenkin eri tavoin. Osalla opiskelijoita koulukulttuuri rakentuu selkeiden sääntöjen ja rutiinien varaan. Koulu toimii kuin kone ja sen toiminta on selkeästi määriteltyä. Vähemmistö kuuluu niihin, jotka suhtautuvat joustavammin sääntöihin ja pyrkivät tukemaan koulua lisäämällä eri osapuolten mahdollisuutta keskustella ja vaikuttaa siihen, mitä koulu on.

Työssä olevien opettajien mielestä laadukas päätöksentekojärjestelmä koulussa rakentuu kolmesta osasta, jotka ovat yhteisesti sovitut toimintamallit, avoin ja osallistuva kulttuuri ja rehtorin toiminta. Vulkko (2002) nimittää tätä kollegiaaliseksi päätöksentekomalliksi. (Vulkko 2002, 83–84.) Rehtorin asemaa lukuun ottamatta opiskelijoiden ja opettajien näkemykset koulun päätöksentekokulttuurin rakentumisesta ovat yhtenäiset.

Työssä olevien opettajien kouluyhteisöä koskevat muutostoiveet kohdistuvat samoihin asioihin, joita opiskelijat omissa käsityksissään korostavat, erityisesti työyhteisön ilmapiiriä, ihmissuhteita, yhteistyötä, vuorovaikutusta, avoimuutta ja keskustelua. Kehittämistoiveiden taustalla on siis koulu, jonka opettajat kokevat ainakin jossain määrin epäavoimeksi ja keskustelemattomaksi kulttuuriksi, jossa hallitsee yhteistyöorientaation sijaan yksilöllinen työkulttuuri. Näkemys on samansuuntainen myös oppilaiden näkökulmasta. He haluavat koulussa enemmän vuorovaikutusta opettajien kanssa, palautetta opiskelusta ja lisää osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia. (Savolainen 2001, 70–76; ks. myös Huusko 1999.)

Yhteisöllisyyden kehittämisen kannalta tärkeimpänä muutoksen kohteena opiskelijat näkevät osallistumiskulttuurin laajentamisen erityisesti ottamalla oppilaat koulun päätöksentekoprosesseihin. Myös koulun yhteisten tapahtumien järjestämisellä ja oppiaineintegraatiolla katsottiin olevaan suurehko mahdollisuus muuttaa kulttuuria. Osansa saa myös reflektio, omien näkemysten kriittinen tutkiminen ja tarkastelu, mutta edellisiin nähden paljon vähäisemmin. Esi-



merkiksi oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien lisääminen nähdään tapahtuvan enemmänkin koulun isoissa rakenteissa eikä niinkään osana perustyötä vaikkapa opiskelun arjessa, jolloin oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluunsa. Myöskään koulun rakenteeseen ei ehdotettu huomattavia muutoksia.

## 6 KONSERVATISMIN KAIKU JA MUUTOKSEN SIEMEN

### 6.1 Ristiriitainen käsitys omasta asemasta

Aineenopettajaksi opiskelevien keskuudessa vallitsee varsin laaja yksimielisyys siitä, että koululla on keskeinen yhteisöllinen tehtävä. Käsitykset siitä, mikä tuo tehtävä on ja kuinka sitä toteutetaan, kuitenkin vaihtelevat. Tämän tutkimuksen pääaineisto kuvaa suhdetta yhteisöllisyyteen pääasiassa puhumisen tasolla. Osin vastauksiin liittyy vahvaa kokemuksellista tietoa erityisesti silloin, kun opiskelijat kuvaavat vaikeuksia saavuttaa toivotunlaista yhteisöä.

Ennakkohypoteesiini nähden opiskelijoiden vastaukset yllättivät. Oletin yhteisöllisyyden rakentuvan koulunkäynnin välttämättömyyden ja organisoinnin näkökulmasta. Oletin yhteisöllisten elementtien liittyvän koulunkäyntiin enemmän sekundaarisena ilmiönä, joka koetaan välttämättömänä ”pahana” hoitaa oman autonomisen reviiirin (luokkahuoneen) lisäksi. Oletukseni rakentui omien kokemuksieni ja koulutodellisuutta kuvaavien tutkimusten varaan, joita olen aiemmin tässä tutkimuksessa käsitellyt.

Institutionaalisen ja organisatorisen järjestelmän sijasta opiskelijat korostavat koulua paikkana, jossa ihmisten on mahdollisuus keskustelemalla ja yhdessä toimimalla saada aikaan yhteisö, jossa sen jäsenet voivat toimia vapaasti ja turvallisesti. Toivekoulun yhteisön perustan muodostavat keskustelu, yhdessä tekeminen, toisen kunnioittaminen ja erilaisuuden hyväksyminen. Hierarkian rajat ovat ainakin periaatteessa vähäiset. Vaikka opiskelijat säilyttävät koulun kolmitasoisena: rehtori – opettajat - oppilaat, oppilaiden osallistumista ja kuuluksi tulemistä ollaan valmiita kohottamaan kontrolloidusti. Vastaavasti rehtori nähdään tässä järjestelmässä marginaalisempänä hallintovirkamiehenä kuin hän todellisuudessa on. Koulu nähdään opettajien kouluna ja heidän roolinsa siinä, että koulusta voi tulla yhteisöllisempi kuin nykykoulussa, on ensisijainen.

Jos opiskelijoiden vastauksia voi jollain tapaa koota kokonaisnäkemykseksi, tilaa voisi kuvata sanoilla ristiriitainen toive. Ristiriita viittaa vaikeuteen määrittää kanta muun muassa suhteessa kysymykseen ”keiden koulu?”. Oma asema

halutaan säilyttää, mutta samalla antaa lisää valtaa ennen muuta oppilaille. Toive puolestaan viittaa tulevaisuuteen eli siihen, mitä koulun toivotaan tulevaisuudessa olevan.

Ristiriita on havaittavissa yksittäisissä kirjoituksissa, mutta ennen kaikkea eri vastausten kesken. Kun lisensiaatintutkimuksessani jaoin opiskelijat heidän opiskeluorientaationsa perusteella suorittamisesta kiinnostuneisiin ja opiskelusta kiinnostuneisiin, tämän tutkimuksen aineiston analyysin perusteella opiskelijajoukko jakaantuu suhteessa yhteisöllisyyteen niin ikään kahtia. Osa (vähemmistö) haluaa demokratisoida koulun ja antaa oppilaille enemmän valtaa osallistua koulun toimintaan. Osa haluaa koulun kuuluvan ennen muuta opettajille, jolloin oppilaiden yhteisöön osallistuminen on opettajien säätelemää.

”Yhteisöllisyyden tulee kuitenkin ennen kaikkea olla ihmisistä välittämistä, ei esimerkiksi mikään poliittisen yhteisön yhteisöllisyyttä tukeva. Mielestäni politiikkaa ei saa koulumaailmaan sotkea sen enempää kuin sen on jo pakko olla OPSien mukana. Eräiden pedagogioiden mukaan jokainen opettajan ele on yhteiskunnallinen. Siinä mielessä asiassa on itua, että välitämme yhteiskunnan haluamia tietoja sekä sosiaalistamista, mutta silti en jaksaisi itse opettajana olla mikään yhteiskunnan yhteisöllisyyden kauhakuormaaja. Katson mieluummin yhteisöllisyyden olevan ei-poliittinen ja mahdollisimman vähän yhteiskunnallinen asia vaikka tiedostankin, että sitä se suurimmassa määrin on asiaa läheltä katsottuna. Kuitenkin haluan ajatella, että yhteisöllisyys on ihmisten välistä, henkilökohtaista, välittämistä toisista.” (42)

Myöskään teorian ja käytännön välistä ristiriitaa ei ole syytä unohtaa. Teoreettisesti koulun muutos yhteisöllisempään suuntaan on helpohko määrittellä. Ainaakaan yhteisöllisen koulukulttuurin muodostaminen puheen (vastausten ja käsitysten) tasolla ei ollut opiskelijoille vaikeaa. Sen sijaan vaikeampaa oli nähdä se, miten muutos tapahtuu eli kuinka luodaan kouluun uudenlainen vuorovaikutuksellisempi tila, jota opiskelijat vastauksissaan korostavat?

Vahvan yhteisöllisyyden korostuminen opiskelijoiden vastauksissa ei ole yllättävää. Opettajat ovat arvomaailmaltaan yhteisökeskeisiä kaikkialla maailmassa. Opettajat arvostavat arvoja, jotka liittyvät lähemmäs säilyttävää ja vahvasti muut huomioivaa kulttuuria kuin yksilöllisyyttä ja muutosvalmiutta korostavaa kulttuuria. (Helkama 1997, 251–252.) Tämän olen itse havainnut vuosittain teettäessäni opiskelijoillani arvolistoja: pyydän opiskelijoita laittamaan tärkeysjärjestykseen neljä heille tärkeintä arvoa ja neljä arvoa, jotka heidän mielestään kuvaavat nyky-yhteiskunnan arvoja. Käytän tällöin ns. Schwarzin universaalia arvojen listaa (Helkama 1997). Lähes poikkeuksetta opiskelijat listaavat omiksi arvoiksi yhteisölliset arvot ja yhteiskunnassa vallitseviksi arvoiksi yksilölliset arvot.

Kasvatuksessa koulun rooli yhteiskuntaan sosiaalistamisessa on keskeinen. Edellä ollut sitaatti (42) kuvastaa kuitenkin roolin ja siihen sisältyvän tehtävän vaikeutta, ristiriitaisuutta ja valinnan autonomisuutta. Opiskelija käy sisäistä ’Jaakobin painia’ tiedostaessaan koulussa alituisen läsnä olevan yhteiskunnallisuuden. Tästä huolimatta opiskelija sulkee asian ja hahmottelee koulua koskevan yhteisöllisyyden omista lähtökohdista. Tehtävän määrittelee ennemminkin oma halu kuin ilmiön laaja-alaisen ymmärtämisen edelleen tutkiminen. Näkemys kuvastaa opettajaksikin opiskelevien keskuudessa vahvana ilmenevää käsi-

tystä opettajan työn autonomisuudesta. Samalla se kuvastaa käsitystä opettajan ammatista ihmissuhdeammattina. Muutos Hyytiäisen (2003) mukaan on mahdollinen asettamalla opettajuuteen liittyvät sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet tarkastelun kohteeksi. Jos opettajuus säilyy osana opettajana toimivan henkilön persoonallisuutta, muutos ja kehittäminen ei ole mahdollista, sillä opettajan toimintaa ei voi käsitellä puuttumatta hänen persoonallisuuteen. (Hyytiäinen 2003, 222–223.) Aineistoni perusteella Hyytiäisen peräämälle muutokselle on ainakin henkinen valmius opettajaksi koulututtavien kesken. Eri asia on, onko siihen nykykoulussa mahdollisuutta?

## 6.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Perinteisesti tutkimuksen keskeiset käsitteet esitellään lukijalle tutkimuksen alussa. Olen tehnyt sen luvussa 1.3. lyhyesti. Tässä luvussa tarkastelen niitä laajemmassa teoreettisessa kontekstissa. Näin ne muodostavat yhden näkökulman luvussa 5 esiteltyyn aineistoon ja sen analyysin tuloksiin. Käsitteinä sekä koulukulttuuri että yhteisöllisyys ovat monimerkityksellisiä. Kun ne laitetaan yhteen, merkitysten määrä kasvaa. Yhtä yleistä ja kaiken kattavaa määritelmää ei ole, vaan pikemminkin eri painotuksia sen suhteen, mikä nähdään kulttuurin tai yhteisöllisyyden ytimenä.

### 6.2.1 Koulukulttuuri

Käsite koulukulttuuri annettiin opiskelijoille ilman tarkempaa määrittelemistä. Suullisessa tehtävänannossa annoin koulukulttuurille muodon ”koulu kokonaisuudessaan kaikkine fyysisine ja henkisine toimintoineen.” Määritelmä edustaa arkikäsitystä määritellä kulttuuri ”tapana, miten teemme asiat täällä” (Schein 1999, 27).

Vaikka aineenopettajaksi opiskelevat ovat iso ja heterogeeninen ryhmä, heidän koulutus- ja koulukokemustaan on melko yhteneväinen. Lähes kaikki ovat suorittaneet suomalaisen 9-luokkaisen peruskoulun, 3-vuotisen lukion sekä melko yhtenäiset opettajaopinnot. Vaikka opiskelijoita ei pyydetty määrittelemään koulukulttuuria, vastaukset kuvaavat sen ymmärtämistä laajalaisesti koulun kaikkina toimintoina ja toimintaa ohjaavina arvoina ja asiakirjoina. Sen käsittely ei kuitenkaan ole tieteellisten käsitteiden valossa tarkasteltua, vaan opiskelijat käyttävät arkikäsitteitä, joissa koulukulttuuria kuvataan konkreettisten toimintojen kautta.

”Esseessä piti pohtia, mitä yhteisöllisyyden pitäisi olla koulukulttuurissa ja mitä se yhteisöltä vaatii. Pohtiessani ajatusta, joudun turvautumaan maalaisjärkeen; teorioita en halua kaivella, sillä perustan ajatukseni mieluummin itse tekemiini havaintoihin ja kokemuksiini viime vuosilta, jona aikana olen saanut toimia useissa eri työ- ja opiskeluyhteisöissä.” (13)

”Koulukulttuurin valttikortti ja erikoisuus lienee juuri opettajien välinen yhteistyö. Valttikortti siksi, että harva koulu pystyy siihen siinä mittakaavassa, mikä hyöty siitä todella olisi mahdollista saada irti.” (150)

Organisaatiokulttuurille, joksi kouluakin voidaan luonnehtia, on annettuja seuraavia yleisiä määritelmiä (Schein 1987, 23–24.).

- Ihmisten kanssakäymisessä havaittua säännönmukaista käyttäytymistä (esimerkiksi kieli, rituaalit),
- toimivissa ryhmissä kehittyvät normit,
- hallitsevat ilmaistut arvot,
- työntekijöitä ja asiakkaita koskevaa toimintapolitiikkaa ohjaa perusfilosofia,
- pelisäännöt organisaatiossa selviämiseksi
- tunnelma tai ilmapiiri.

Itse kulttuuriin kuuluvat ja sen muodostavat Scheinin mukaan seuraavat kolme tasoa: perusolettamukset (tiedostamaton, itsestäänselvyyksien taso), arvot (strategia, päämäärät, filosofia) ja toiminta (organisaation näkyvät rakenteet ja toiminnot) (Schein 1999, 16). Todellinen kulttuurin ymmärtäminen on mahdollista vasta kun päästään kiinni organisaation perusolettamusten ja uskomusten kaikkein syvimmälle tasolle, jonka jokin ryhmä on löytänyt, keksinyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmiaan. Tietyissä vaiheissa mallista tulee itsestäänselvyys, toimintaa ohjaava säännönmukaisuus. (Schein 1987, 24–27.) Tällaisena itsestäänselvyysnä suomalaisessa koulussa voidaan pitää esimerkiksi sitä, että koulua käydään oppiainejaon mukaisesti. Organisaation kulttuuri on ratkaisu yhteisön perusongelmiin: ulkoisessa ympäristössä säilymiselle ja siihen sopeutumiselle sekä yhteisön sisäisten prosessien yhdentämiseksi, minkä avulla varmistetaan hengissä säilyminen ja sopeutuminen. (Schein 1987, 65.)

TAULUKKO 4 Kulttuurin tehtävät organisaatiossa (Schein 1987, 65–68, 80–81; Schein 1999, 29–48)

Ulkoiseen sopeutumiseen liittyvät tekijät	Sisäiseen yhdentymiseen liittyvät tekijät
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Toiminta- ajatus ja strategia.</li> <li>2. Päämäärä.</li> <li>3. Keinot (kuten organisaation rakenne, työnjako ja päätösvallan jakautuminen).</li> <li>4. Mittaaminen (millä kriteereillä arvioidaan päämäärään pääsyä).</li> <li>5. Korjaavat toimet (miten toimitaan, jos päämäärää ei saavuteta).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Yhteinen kieli (ja käsitteet).</li> <li>2. Ryhmän rajat ja ryhmään kuulumisen ja ryhmästä poistamisen kriteerit.</li> <li>3. Valta ja arvoasetelmat.</li> <li>4. Palkitseminen ja rangaistukset.</li> <li>5. Ideologia ja ”uskonto” (miten käsitellään ja millaisia merkityksiä annetaan tapahtumille, jotka jäävät vaille selitystä).</li> </ol>

Schein päätyy seuraavanlaiseen organisaation kulttuurin määritelmään:

”What really drives the culture – its essence – is the learned, shared, tacit assumptions on which people base their daily behavior. It results in what is popularly thought of as “the way we do things around here,” but even the employees in the organisation cannot without help reconstruct the assumptions on which daily behaviour rests. They know only that this is the way, and they count on it. Life becomes predictable and meaningful.” (Schein 1999, 24)

Organisaation syvälinen muutos edellyttää muutoksia juuri organisaatiokulttuurin syvärakenteissa, jotka ovat syntyneet historiallisen prosessin saatossa ja ilmenevät muun muassa organisaation myyteissä, tarinoissa, rituaaleissa ja perinteisissä arvoissa. Muutoksessa nuo kulttuurin syvärakenteet pyritään tuomaan ihmisille tietoisiksi, jolloin organisaatiokulttuurissa olevat tutut ilmiöt saavat uuden selityksen. Toisin näkemisestä seuraava muutoksen tarve edellyttää kulttuurin syvärakenteiden – organisaation päämäärien, strategioiden ja rakenteiden – muuttamista samanaikaisesti. (Juuti ja Lindström 1995, 4–5.)

Bauman (1999) lähestyy kulttuuria juuri päämäärän toteuttamiseen liittyvänä toimintana.

”Kulttuuri tarkoittaa vallitsevan asiointilan muuttamista ja asioiden pitämistä tässä tehdyssä, keinotekoisessa muodossa. Kulttuuri on järjestyksen luomista ja ylläpitämistä sekä taistelua kaikkea sitä vastaan, mikä lipeää järjestyksestä ja näyttää sen näkökulmasta *kaaokselta*. Kulttuuri tarkoittaa ”luonnonjärjestyksen” (siis sellaisen asiointilan, johon ihminen ei ole puuttunut) syrjäyttämistä tai korvaamista keinotekoisella, suunnitellulla järjestyksellä. Kulttuuri ei vain *edistä* keinotekoisia järjestystä, vaan myös *arvottaa* sen: kulttuuri tarkoittaaakin etusijalle asettamista. (Bauman 1999, 179.)

Ajan saatossa kulttuuriin pysyväksi olotilaksi muodostuneesta järjestyksestä muodostuu ainoa mahdollinen. Kaikki tästä poikkeava tuntuu epäjärjestykseltä. Menneisyyteen – unohduksiin – ovat jääneet myös kulttuurin taustalla vaikuttavat valinnat. (Bauman 1999, 182.)

Kulttuuri rakentuu symboleista, arvoista ja laajasti ymmärrettynä kaikesta siitä, mikä määrittää ihmisenä olemistamme. Se on summa yhteisön jäsenten kehittämistä ja käyttöön ottamista sekä hyväksymistä arvoista, normeista, säännöistä ja merkityksistä ja niiden myötä syntyneistä teoista ja tuotteista (Kaikkonen 1994, 81–82). Kurki (2005) jakaa kulttuuria koskevat määritelmät kolmeen ryhmään seuraavasti. Kulttuuri on

1. opiskeltua ja nojautuu tietoihin ja taiteelliseen luovuuteen. Tämä älyllinen ”hienostuneisuus” avautuu vain harvoille ja on luonteeltaan individualistista, dogmaattista ja valikoivaa.
2. elämisen, tekemisen ja ajattelun tyyli ja tapa. Tämä elämäntavan kokonaisuus on sosiaalista perintöä, johon sopeudutaan osin tiedostamattomasti.
3. elämäntavan kokonaisuus, joka rakentuu konstruktivistisesti. Toisin kuin kohdassa 2, jossa kulttuuri rakentuu menneisyyden ympärille, tässä määritelmässä korostetaan ihmisen osallisuutta ja aktiivisuutta kulttuurin raken-

tamisessa. Ihminen ei ole vain kulttuurin tuote vaan myös sen luoja. Luominen suuntautuu älyllisenä projektina tulevaisuuteen: pohdintaan siitä, millainen tulevaisuus on. (Kurki 2005, 337–339.)

Opiskelijoiden käsitykset kuuluvat selkeästi ryhmään 3, vaikka myös ryhmien 1 ja 2 piirteitä vastauksissa on runsaasti: opettajien erityinen asema monissa vastauksissa viittaa kulttuuriin, joka kokonaisuudessaan kuuluu vain opettajille. Tämän tyyppinen ajattelu ja asennoituminen viittaavat myös koulun sosiaalisen perinnön vahvaan asemaan kulttuurissa. Toisaalta opiskelijoilla on usko luoda uutta kulttuuria kouluun, joten koulu edustaa heille kokonaisuutta, joka rakentuu yhteisön jäsenten keskustelun ja toiminnan myötä. Tosin koulukulttuurista puhuttaessa tulisi aina muistaa se todellisuus, että suomalainen koulukulttuuri määrittyy käytännössä yksittäisessä koulussa. Kulttuurin muutoksen perusyksikkökin on yksittäinen koulu, ei koko koulujärjestelmä. (Leino & Leino 1993, 91.)

Kouluorganisaatiota on luonnehdittu myös väljäkytkentäiseksi organisaatioksi. Tällaisen organisaation luonne on vakaa, ennustettavuutta etsivä ja suljettu, mutta samanaikaisesti se on epävakaa, epävarmuutta odottava ja avoin järjestelmä. Tällaisessa järjestelmässä yksilön ja yhteisön suhde on löyhä ja perustuu muutamiiin yksilöitä yhdistäviin sidoksiin. Tällainen organisaatio luo näin mahdollisuuden yksin työtään tekevään autonomiseen opettajuuteen. (Huusko 1999, 21–22.) Koulua voidaan toki organisaationa tarkastella eri näkökulmasta, jolloin myös sen organisatorinen olemus muuttuu. Opettajien myötä koulu edustaa asiantuntijaorganisaatiota, mutta oppilaiden myötä näkökulma muuttuu. Heidän perimmäinen syyensä koulussa oloon perustuu oppivelvollisuuslakiin. Koulukulttuureja on myös luokiteltu kulttuurissa ilmenevien erityispiirteiden mukaan. Niitä ovat muun muassa pirstaleisen yksilöllisyyden kulttuuri, klikkiytynyt kulttuuri, yhteistoiminnallinen kulttuuri, pakollisen kollegiaalisuuden kulttuuri sekä liikkuva mosaiikkikulttuuri (Hargreavesin tyypittelyyn perustuen Huusko 1999, 38).

Koulu on myös vastakohtaisuuksien organisaatio, mikä osaltaan tekee myös opiskelijoiden vastauksia ymmärrettäviksi. Kouluun kohdistuu odotuksia, jotka ovat keskenään ristiriitaisia. Koulu on samanaikaisesti suljettu ja avoin, ennustettava ja ennustamaton sekä vakaa ja spontaani. Väljäkytkentäisenä organisaationa koulun johto, opettajat ja muu henkilökunta ovat kyllä toisistaan riippuvaisia, mutta työskentelevät organisaatiossa hyvin itsenäisesti. Opettajan työssä vähäiset kytkökset näkyvät siinä, että yksityinen tila (opettajan työ luokahuoneessa) ja julkinen tila ovat ikään kuin kaksi eri maailmaa. Näistä ensimmäinen on opettajan omaa reviiriä, jossa hän on itsenäinen. (Salo 2002, 99–100, 278–282.)

Organisaatiokulttuurin muuttaminen vaatii siis yhteisöltä pureutumista toimintansa ja kulttuurinsa syvärakenteisiin. Viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana menestyvän organisaation piirteenä on itse asiassa pidetty kykyä joustavuuteen ja muutokseen. Näin toimivia organisaatioita kutsutaan oppiviksi organisaatioiksi, jossa oppiminen tarkoittaa uuden oivaltamisen ja oppimisen lisäksi kykyä irrottautua vanhasta. Jälkimmäinen on yleensä organisaatioille

erittäin vaikeaa. Se edellyttää työntekijöitä, joilla on halu kehittää työtä yhdessä uuteen suuntaan, mutta myös kykyä tutkia ja tarkastella, onko muutokselle tarvetta. Uuden synnyttäminen vaatii myös ymmärryksen vallitsevasta kulttuurista. (Kuittinen & Kekäle 1996, 182–183, 188–189.) Näistä jälkimmäisen suhde opiskelijoiden käsityksiin on mielenkiintoinen. Opiskelijoilla on tahtoa muuttaa koulua yhteisöllisempää suuntaan ja myös visio vuorovaikutuksellisemmasta koulusta. Laajempi ymmärrys koulusta ja sen muuttamisesta näyttäisi kuitenkin puuttuvan.

Koska oppivan organisaation jäsenet toimivat monissa asioissa vuorovaikutuksellisesti yhteisessä tilassa, suomalaisen koulun ja oppivan organisaation suhde on vaikea. Koulussa julkista tilaa on vähän, ja siinä toimii ennen muuta rehtori. Yksityinen tila on puolestaan opettajan pedagogisen asiantuntemuksen tilaa luokkahuoneissa. Näiden kohtaamiselle ei juuri ole mahdollisuuksia nykykoulussa: vuorovaikutus, siis myös keskustelu jää toteutumatta. (Salo & Kuittinen 1998, 220–222.) Näiden kahden tilan suhdetta myös opiskelijat kirjoituksiinsa pohtivat. Siihen liittyy myös yksi heidän muutosta koskevista vaateistaan: yksityisen ja julkisen tilan väliin on saatava vuorovaikutuksellinen suhde, jossa muun muassa keskustelu voi toteutua.

### 6.2.2 Yhteisö ja yhteisöllisyys

Yhteisöt ja yhteisöllisyys ovat ihmisenä olemisen perusedellytyksiä. Sosiologi Emile Durkheimille yhteisö edusti elämän voimanlähdettä, jota ilman yksilö on voimaton ja eksesissä, kun taas osana yhteisöä hän on voimakas ja kykenee toimimaan myös yksilönä mielekkäästi. Durkheimin mukaan kasvatuksen tehtävä on edistää lapsen kasvua niin, että hän sitoutuu osaksi yhteisöä. (Antikainen, Rinne ja Koski 2003, 12–13.) Yleisenä käsitteenä yhteisö määritetään ”yleisesti alueellisesti rajattuna vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden muodostumana” (Antikainen, Rinne ja Koski 2003, 14). Yhteisöllisyys puolestaan voi olla

- a. toiminnallista, jolloin yhteisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne syntyvät päämäärästä/päämääristä, joihin pyritään toimimalla yhdessä tai
- b. symbolista, jolloin yhteisyys ilmenee yhteenkuuluvuuden tunteena, joka ei rajoitu pelkästään tietyn alueen ihmisiin. Symbolinen yhteisöllisyys ilmenee jaettuina uskomuksina, tunteina ja kokemuksina. (Antikainen, Rinne ja Koski 2003, 14.)

Aristoteleen mukaan jokainen yhteisö on syntynyt jonkun hyvän aikaansaamiseksi (Aristoteles 1991, 7). Hänen mukaansa ihmisen elämä toteutuu – hänen sosiaalisuutensa vuoksi – aina erilaisten yhteisöjen jäsenyydessä. Kehittynein yhteisömuodoista oli hänen mukaansa kreikkalainen kaupunkivaltio *polis*. Sen erityispiirre muihin yhteisöihin verrattuna oli, että se ei palvele vain elämän välttämättömien ehtojen toteutumista, vaan tarjoaa mahdollisuuden hyvään elämään, johon kuuluvat muun muassa itsensä kehittäminen ja poliittinen osallistuminen.



Valtiokaan ei ole olemassa pelkästään elämää vaan hyvää elämää varten. (Knuuttila 1984, 42.) Aristoteleen kysymyksen voi esittää opiskelija-aineistolle: mitä hyvää opiskelijat ajattelevat yhteisöllisemmän koulun saavan aikaan? Mihin yhteisö pyrkii tehtävän mahdollisimman hyvällä toteuttamisella?

Koska tarkkaa määritelmää sille, mitä yhteisö tarkoittaa, ei voida antaa, yhteisöä voidaan lähestyä myös siihen liittyvien ominaisuuksien avulla. Niitä ovat seuraavat elementit: jäsenillä on mahdollisuus säännölliseen ja henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen, jäsenet tuntevat toisensa, jäsenet ovat melko yksimielisiä siitä, ketkä kuuluvat yhteisöön, jäsenten yhteisöön kuulumisessa on eroja, perustehtävän kannalta yhteisön jäsenillä on riittävästi yhteistä todellisuutta. (Huusko 1999, 17.) Sen mukaan, miten nämä ominaisuudet muotoutuvat yhteisössä, niitä voidaan luokitella eri tyyppeihin. Huusko on rakentanut Murtoa mukaillen oheisen taulukon, jossa on esitelty kolmen erilaisen yhteisön ominaisuuksia suhteessa neljään tekijään: yhteinen näkemys tavoitteista ja perustehtävästä, kommunikaatio, yhteisöllisyys ja ohjautuminen. Opiskelijoiden käsitykset sisältävät lähinnä itsetuntoisen yhteisön piirteitä, kun taas kritiikin kohde, nykykoulu, sisältää identiteetittömän yhteisön piirteitä.

TAULUKKO 5 Identiteetiton, uhmakas ja itsetuntoinen yhteisö (Huusko 1999, 18)

	<b>Identiteetön yhteisö</b>	<b>Uhmakas yhteisö</b>	<b>Itsetuntoinen yhteisö</b>
<b>Yhteinen näkemys Perustehtävästä ja tavoitteista</b>	Yhteenkuuluvuuden tunne heikko Suhde työhön ulkokohtaista	Samaistunut yleensä johonkin ideologiaan Uhmakkuus muita kohtaan	Yhteisöllä korkeat vaatimukset Tuntee omat vahvuudet ja heikkoudet
<b>Kommunikaatio</b>	Pinnallista ja käytännönläheistä	Keskustelu voimakasta ja ulottuu välillä vapaa-ajalle	Aktiivinen ja kantaaottava, avoin niin sisäisesti kuin ulkoisesti
<b>Yhteisöllisyys</b>	Klikkiytyynyttä	Sisäänpäin lämpiävää	Suvaitsevainen ja yksilöllisyyttä tukeva
<b>Ohjautuminen</b>	Ulkopuolelta ohjautuva	Yhteisökeskeinen (yhteisö ennen yksilöä)	Tavoitteet tulevat alhaalta päin virheistä opitaan

Yleisellä tasolla suomalaista opettajayhteisöä luonnehtii konfliktin välttely, vaikeiden asioiden peittely, sivuuttaminen ja torjuminen. Sen sijaan yhteisissä keskusteluissa ja toiminnassa yhteisiä aihioita haetaan sellaisista asioista, jotka ovat yhteisiä ja vahvistavat tunnetta yhteisestä. (Huusko 1999, 72.) Tähän tulokseen päätyy myös muun muassa Asko Karjalainen (1992). Karjalaisen väite ja tulkinta on, ettei koulu ole vakavan pedagogisen ja ammatillisen keskustelun arena, vaikka sen pitäisi olla. Opettajienhuoneen keskustelusta puuttuvat koulun kehittämiseen ja ammattiin liittyvien ongelmien temat ja opettajien välillä on ”pin-

nallinen sosiaalinen ja toiminnallinen yhteys". (Karjalainen 1992, 14.) Jos näin on – eli keskustelua ei ole – on koulun uudistaminen mahdotonta. Tilanne voidaan ratkaista vain selvittämällä keskustelun esteet.

Bauman puolestaan hahmottelee yhteisön määritelmää henkisen yhteisyyden kautta: ilman yhteistä henkistä yhteisyyttä ei ole yhteisöä.

"Juuri tällaista kaikkea muuta kuin tarkasti määriteltyä tai rajattua ihmisjoukkoa, joka on samaa mieltä jostakin, mistä toiset ihmiset oletettavasti ovat eri mieltä, sekä tällaista samanmielisyydelle suotua valtaa olla arvostamatta ja uhmata kaikkea muuta, tarkoitamme puhuessamme yhteisöstä." (Bauman 1999, 92.)

Tällainen yhteinen näkemys liittyy kuitenkin lähinnä poliittisiin, uskonnollisiin tai muihin ideologisiin yhteisöihin, joita sitoo toisiinsa yhteinen henkinen auktoriteetti. Yhteisöt kuitenkin eroavat rajusti siinä, kuinka tiukkaa yhdenmukaisuutta ne jäseniltään vaativat. Koulu ei täyty, ellei sillä ole vahva ideologinen perusta, tätä edellä kuvattua yhteisön vaatimusta. Ryhmiä, jotka muodostuvat selkeästi määritellyn tehtävän nimissä, Bauman kutsuu organisaatioiksi (tehtäväryhmiksi). Tällaisen ryhmän tavoitteet ovat rajoitetut eivätkä vaadi jäsentensä kaikkea aikaa ja huomiota, siis yhteisölle alistumista. Sitä vaaditaan ainoastaan tavoitteen ja suoritettavan tehtävän osalta, mitä varten useimmilla organisaatioilla on kirjoitetut ohjeet organisaatiossa noudatettavia sääntöjä varten. Organisaatiossa yhteisön jäsenille muodostuu näin rooleja sen mukaisesti, mikä heidän tehtävänsä, oletettu panos yhteisölle on. (Bauman 1999, 92–100.)

Ihmisten toiminta yhteisöissä ja organisaatioissa ei kuitenkaan noudata tätä luokittelua. Koulu on tästä tyypillinen esimerkki. Se on tyypillinen organisaatio, jolla on määrätty tehtävä. Organisaation jäsenillä on esimerkiksi selvät, rooleihin kuuluvat tehtävät. Tästä huolimatta koulun kuuluu ruokkia myös yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteita, sillä ne edistävät yhtäältä koulun perustettävää, toisaalta tukevat koulun yhteiskunnallista sosialisatiotehtävää. (Bauman 1999, 109.) Aineistossani tämä inhimillisen toiminnan rikkaus tulee esille useina kuvauksina, jossa omaa, vahvaa kouluyhteisöön liittyvää tunnetta kuvataan merkittävänä koulukokemuksena.

Baumanin mukaan yhteisön vetovoima perustuu sen takaamaan turvallisuuteen, jossa epävakaus muuttuu vakaudeksi, hämmentävä muutos ymmärrettäväksi jatkuvuudeksi: "Yhteisön näky on, toistettakoon vielä, näky kodikkaan ja viihtyisän rauhan täyttämästä saaresta keskellä levottomana raivoavaa merta." (Bauman 2003, 217.)

Tämä turvallisuus voi rakentua vahvalle me-he -asetelmalle, jossa yhteisöllinen "me" rakentuu niiden ihmisten ympärille, jotka ovat meidän kaltaisiamme. Vastakohtainen "he" puolestaan koostuu ihmisistä, jotka ovat erilaisia kuin "me". Kuulumisen raja me versus he -akselille on tarkasti määritelty. Vastakohta ristiriidan ympärille rakentuvalla yhteisölle on erilaisuutta arvostava, moniarvoinen yhteisö. Yhteisyys ei rakennu toisen vastakohdalle, vaan yhteisön jäsenten keskinäisille keskusteluille (kuten väittelyille, neuvotteluille, kompromisseille), jotka koskevat yhteisön arvoja ja toimintaa. Jälkimmäistä yhteisöä ja sen yksimielisyyden mallia Bauman nimittää tasavaltalaiseksi malliksi. (Bauman 2002, 204, 210–212.)

Ferdinand Tönniesin (1855–1936) mukaan ihmisillä on kaksi tapaa elää toistensa kanssa: yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen. Suhteet ovat yhteisöllisiä, mikäli ne itsessään ovat päämäärä, eli sinänsä arvokkaita ja itsestään selviä. Yhteisöllisten suhteiden juuret ovat Tönniesin mukaan vaistoissa ja vieteissä, joten yhteenliittymisen perusta on tunneperustainen. Sen tyypillinen ilmentymä on perhe, mutta myös kylissä tai erilaisissa ammatillisissa yhteisöissä voi syntyä vastaavanlaista vahvaa "toverillista" sitoutumista ja intensiivistä vuorovaikutusta toisiin yhteisön jäseniin. (Töttö 1997, 154–162.)

Jos taas sosiaalinen suhde on vain väline jonkin asian tai päämäärän saavuttamiseksi, kyse on yhteiskunnallisesta suhteesta. Suhteen osapuolet pitävät kiinni vain omastaan ja ajavat omaa etuaan. Tällaiset suhteet muodostuvat vaihdon ja sopimusten myötä ja perustuvat kaupankäynnin perusidealle: ostajaa kiinnostaa jonkin tuotteen tai palvelun käyttöarvo, myyjää puolestaan sen vaihtoarvo. Raha yhdistää nämä ostajan ja myyjän intressit ja muodostaa heidän välilleen tyypillisen vaihtoyhteiskunnan sosiaalisen siteen. Yhteiskunta luo tällaiselle toiminnalle mahdollisuuden, sillä vaihdon väline, raha, on arvotonta ilman ihmistenvälistä sopimusta siihen liitettävästä arvosta. Ihmisten välillä vallitsee toisin sanoen yhteiskuntasopimus, jota ylläpidetään muun muassa lainsäädännön avulla. (Töttö 1997, 154–162.)

Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys voidaan nähdä joko toisiinsa erottamattomasti kuuluvina asioina tai niiden vastakohtina. Kasvatuksen kannalta on merkittävää, millaisen sitoumuksen opettaja tekee. Vahva sitoutuminen yksilölliseen ajatteluun voi johtaa asetelmaan, jossa koulu on korostuneesti yhteiskunnallisen kilpailun ensimmäinen pysäkki, missä ihmiset luokitellaan ja tätä kautta sijoitetaan yhteiskunnan eri kentille. (Ks. esim. Bourdieu & Boltanski 1981, 141–142.) Vahva yhteisöllinen sitoutuminen puolestaan voi merkitä yksilöllisen ajattelun arvostuksen mitätöimistä ja johtaa manipulatiiviseen kasvatukseen, jonka tehtävänä on saada kaikki ajattelemaan ja toimimaan samalla tavalla. Jälkimmäisen pystymme tunnistamaan esimerkiksi totalitaarisista yhteiskuntajärjestelmistä, mutta tematiikka ei katoa mihinkään myöskään demokratioissa, joissa sen näkeminen on vaikeampaa ja siten tiedostamattomampaa.

Yhteisön ja yhteisöllisyyden määritelmä muuttuu, kun näkökulmaa vaihdetaan. Deweyläisen näkökulman mukaan koulu on erottamaton osa yhteiskuntaa ja täten sen on edustettava sitä elämäntapaa, johon koko yhteiskunta on sitoutunut. Deweylle se tarkoitti lujaa sitoutumista demokratiaan ja demokraattiseen elämäntapaan. Koska yhteisössä on kyse ennen muuta yhteisistä merkityksistä, deweylaisessa kouluyhteisössä se tarkoittaa sitoutumista demokratian ydinarvoihin ja -ajatuksiin. Tätä näkökulmaa soveltaen lähden seuraavaksi tarkastelemaan opiskelijoiden käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä.

### 6.3 Kenelle koulu kuuluu – kenen ehdoilla sitä rakennetaan?

Opiskelijoiden käsityksissä koulun tulisi olla tasa-arvoinen, keskusteleva ja yhteistoiminnallinen, jossa asioita tulisi tehdä yhdessä. Kuppikunnista ja salamyhkäisyydestä halutaan päästä eroon ja tilalle vaaditaan avoimuutta, toisten kunnioittamista sekä erilaisuuden näkemistä uhan sijasta mahdollisuutena. Myös oppilaat halutaan ottaa voimakkaammin mukaan yhteiseen toimintaan, samoin heidän vanhempansa ja ympärillä oleva paikallisyhteisö. Demokraattinen yhteisöllisyys rakentuu ennen muuta ihmisistä käsin. Lisäämällä kohtaamisia myös yhteisöllisyys on vahvemmin rakennettavissa.

Rehtorin rooli jää vaatimattomaksi. Hieman yli kymmenen prosenttia näkee johtamisen keinona parantaa yhteisöllisyyttä, mutta koulun keskeisenä rakenteellisena tekijänä sitä ei ajatella. Koulu rakentuu käsityksissä opettajien valtakeskittymänä, jossa rehtorille jää hallinnollinen rooli, oppilaille opettajien määrittelemä rajallinen rooli. Koulu on selkeästi opettajien koulu.

Olen aikaisemmin tässä tutkimuksessa käsitellyt opettajan ammattikuvaa ja sen historiallista taustaa, jossa yksin tekemisen kulttuuri on ollut vahva. Vaikka tutkimusaineistoni yli kahden sadan opettajaopintojen loppuvaiheessa olevan opiskelijan taustaan mahtuu muutama poikkeuksellinen koulutustausta, jotka myös erottuvat vastauksissa erilaisina näkökulmina, heidän koulutustaustansa on melko samanlainen. Koulukokemuksessa painottuu opettajan näkyvä vallankäyttäjän rooli.

Suomalainen koulu ei kuitenkaan ole opettajien koulu. Vuoden 1999 uusissa koululaisissa lisättiin rehtorin valtaa koulussa. Kouluilla ei enää välttämättä tarvitse olla johtokuntaa, eikä kunnalla koululautakuntaa. Valta voi siis korostuneesti olla nykykoulussa rehtorilla. Tässä suhteessa esimerkiksi lukiolaisten keskeinen vaikutuskanava koulussa on lukiolain myötä oppilaskunta, jonka valta-asema määrittyy pitkälti suhteessa rehtoriin. Lukiolain (6. luku, 27 pykälä) mukaan koulutuksen järjestäjän tulee kuulla oppilaita heihin olennaisesti vaikuttavissa asioissa ennen päätöksentekoa. Näin oppilaiden ja opiskelijoiden on valtakäytön kannalta järkevämpää pyrkiä suoraan yhteyteen päätösvaltaa käyttävien elinten – rehtorin tai johtokunnan – kanssa. (Ahonen 2003, 24–25.)

Kuntien koulua koskevat ohje- tai toimintasäännöt tarkentavat lainsäädännössä annettuja valtasuhteiden raameja. Esimerkiksi Jyväskylän kaupungin kouluja koskevassa toimintasäännössä valtasuhteet on linjattu niin, että rehtori ohjaa, valvoo, johtaa ja kehittää opetus- ja kasvatustyötä voimassa olevien säädösten, määräysten ja ohjeiden sekä opetuslautakunnan hyväksymän strategian mukaisesti. Opettajakunta puolestaan osallistuu koulun toiminnan suunnitteluun ja arviointiin opetustoimen strategisten linjausten mukaisesti (Jyväskylän kaupungin opetustoimen toimintasääntö vuodelta 2007 2–4 §).

Kun koulun päätöksenteko-, toimeenpano- ja tuomiovallasta leijonan osa kuuluu rehtorille, hänen harteillaan lepää myös vastuu koulun demokraattisesta ja yhteisöllisestä kehittämisestä. Tilanne on ristiriitainen. Koulun opetussuunnitelma sekä opetusministeriön että Opetushallituksen signaalit kouluille ovat

vuosia painottaneet toimenpiteitä aktiivisemmän ja osallistuvamman oppilaan vaateista. Kansalaisvaikuttaminen on kuitenkin vaikeaa suomalaisessa koulussa, jonka valtarakenteet luovat koulusta johtajavetoisen yksikön. Tällöin johtaja päättää myös, mikä arvo yhteisöllisyydellä tai demokraattisilla toimintatavoilla kouluissa on.

### 6.3.1 Yhteisöllisyys politiikan silmin

Politiikka ja koulu eivät ole käsitteitä, jotka liittyvät kiinteästi opiskelijoiden vastauksissa yhteen. Päinvastoin ne pyritään pitämään toisistaan irti ja perusopetuksen opetussuunnitelman normi poliittisesti sitoutumattomasta opetuksesta assosioidaan koskemaan kaikkea, mitä koulussa tapahtuu. Toisaalta se, miten politiikka ymmärretään, vaikuttaa siihen, millaiseksi käsitteiden välinen suhde määrittyy. Poliitiikan käsitehistoriallinen synnyinkoti on antiikin Kreikassa.

Aristoteles jakoi valtiomuodot kolmeen ryhmään. Valtiomuodolla hän tarkoitti samaa kuin hallitsemaan oikeudetut. Se saattoi kuulua joko yhdelle, harvoille tai enemmistölle. Vallankäyttö on muodostaan riippumatta oikeaa (kuninkuus, aristokratia, kansalaisvalta), kun hallitseminen tapahtuu yhteisen edun mukaisesti. Vääristymästä on kyse, kun hallitsemista ohjaa oma etu (tyrannia, harvainvalta ja kansanvalta). (Aristoteles 1991, 72–73.) Poliittisen osallistumisen Aristoteles liitti hyvän elämän tunnusmerkistöön (Knuutila 1984, 39–40). Vaikka koulu ei ole valtio, eikä sen olemusta voi verrata valtioon, Aristoteleen valtiomuotojen luokittelua voidaan käyttää hyväksi ainakin kuvattaessa kouluyhteisön järjestymistä ja toimintaa vallankäytön näkökulmasta.

Hannah Arendt (1906–1975) rakensi politiikan määritelmän aristoteelisista lähtökohdista: ”Ihmiset voivat tuntea itsensä merkityksellisiksi vain, koska he osaavat puhua toisilleen ja ymmärtävät toisiaan ja itseään.” (Arendt 2002, 12). Arendtille ihmiselämän ominaislaatu ilmenee politiikassa, esikuvanaan antiikin Kreikan *polis*, jossa ihmisen oli mahdollista olla vapaa elämisen välttämättömyyden pakosta. *Polis* oli vertaisten yhteisö, jonka julkinen alue yhteisenä maailmana mahdollisti ihmisten kokoontumisen yhteen. Tässä yhteisessä tilassa vapaiden kansalaisen oli mahdollisuus tutkia ja rakentaa yhteistä maailmaansa. (Arendt 2002, 30–64.)

Arendtin mukaan yhteinen maailma loppuu, kun se nähdään tai sen sallitaan näkyä vain yhdestä näkökulmasta (Arendt 2002, 64). Tämän poliittisen elämäntavan katoamista Arendt piti omana aikanaan uhattuna. Aikansa yhteiskunta edusti Arendtille uhkakuvaa, jossa vallitsee persoonaton despotia, yhdenmukaisuus, jossa erilaisuudelle ei ole tilaa, vaan eri tavalla ajattelevien on sopeuduttava enemmistön tahtoon. Tällainen yhteiskunta on kuin yhtä suurta perhettä, jolla on yksi mielipide ja tavoite. (Arendt 1958, 39–43; Palonen 2003, 32.) Ihmisen toiminta kilpistyy tällöin tekemisen sijasta konemaisiksi prosesseiksi, jolloin ihmistä kiinnostavat ainoastaan miten, kysymykset eivät mitä- tai miksi-kysymykset. (Arendt 2002, 12–13, 298–299, 324; Arendt 1958, 179.)

Vaikka Arendt näki ihmiskunnan kehityksessä myös toivon siemenen (Arendt 1958, 324–325), hänen kuvaamassaan ihmiskunnan alhon tilassa ihmisiä eivät kiinnosta yhteiset asiat, vaan suurempi kiinnostus omasta edustaan. Kuluttaminen on vallannut Arendtin mukaan julkisen, yhteisen elämän alueen, olematta kuitenkaan julkista. Kyse on yksityisistä teoista ja toiminnoista, jotka tapahtuvat julkisesti. Tässä tilassa kaikki, mikä ei liity työhön, on ihmisen vapaa-aikaa. Poliitiikan tila on kaventunut marginaaliin, sillä elämme maailmassa, jossa emme juuri tarvitse puhetta, ihmisyyden perustaa. (Arendt 1958, 128, 133–134, 321.)

Arendt ei ollut ainoa, joka kantoi huolta ihmisen vapauden ja ihmisyyhteisöjen tulevaisuudesta. Max Weber kirjoitti sata vuotta sitten vastaavasta inhimillisen olotilan tarkoituksettomuudesta, johon persoonaton, rutiininomainen yhteiskunnallinen järjestys on ihmiset ajanut. Järjestys puolestaan on syntynyt liian pitkälle menneen rationalisoinnin myötä. Rationalisoinnin alkupe-  
räinen tarkoitus oli helpottaa ihmisen elämää, mutta prosessi kadotti alkupe-  
räisen tarkoituksensa ja muodostui päämääräksi itsessään. Ihminen joutui rationalisoinnin rautahäkkiin, avuttomaksi rationaalisen koneiston, kapitalistisen talousjärjestelmän edessä. (Pekonen 1989, 177–181.) Myös Zygmunt Bauman käsittelee julkisen ja yksityisen problematiikkaa samoista lähtökohdista. Hänen toivonsa on demokraattisessa yhteiskunnassa, joka on perusteiltaan kyseenalaistava, ja sallii näin uusien merkitysten luomisen. Uudet merkitykset puolestaan mahdollistavat ihmiselle tavan elää toisella tavalla ja osoittavat vaihtoehtoja. (Bauman 2002, 252–256.)

Jos sitoudumme lähtökohtaan, että ihmisenä olemisen toteutumisessa on keskeistä politiikka, jossa ihmisen inhimillinen moninaisuus voi tulla esiin, sen suhde kasvatukseen ja koulun tehtävään kasvatusorganisaationa on merkittävä. Kasvatuksessa on kyse ihmiseksi ”muovautumisesta”, joka toteutuu kasvatuksen kolmen perustehtävän, sivistystehtävän, sosialisointitehtävän ja identiteetti-tehtävän kautta (Siljander 2005, 47–49). Arendtia seuraten meidän tulisi pysyä toiminnassamme peruskysymyksen äärellä: mitä asioita oikeastaan teemme ja miksi. Koulutyössä tämä tarkoittaisi koulun perustehtävän pysymistä jatkuvassa keskustelussa (ks. esimerkiksi McLaren & Giroux 2001; Varto 2005). Tämä puolestaan on mahdollista vasta silloin, kun koulussa on olemassa julkinen tila, jossa voimme olla näkyvillä persoonallisen ainutkertaisesti, emme anonyymeina ja kasvottomina robotteina.

Hannah Arendtin ihannoimassa politiikan teoriassa pelin politiikka on halveksittavaa. Arendt jättää toisin sanoen politiikan strategiat ja aspektiulottuvuudet syrjään. Ne tarjoavat kuitenkin toisen näkökulman politiikan määrittelyyn. Sen mukaan ei ole relevanttia kysyä, onko jokin ilmiö politiikkaa tai poliittinen, vaan missä sen mahdollinen poliittinen aspekti/poliittisuus tulee esille. (Palonen 2003, 32; Palonen 1989, 39.)

Mitä sitten on poliittinen aspekti/poliittisuus? Kysymystä voidaan lähestyä politiikkaan liitetyn vastinparin, harmonia versus konflikti -näkökulmasta. Näistä edellinen viittaa politiikkaan juuri yhteisten asioiden hoitamisena. Jälkimmäinen puolestaan korostaa sitä, että politiikasta voidaan puhua vasta silloin, kun siinä voidaan nähdä vastustus ja vastustajat. (Palonen 1988, 19–20.)

Jako ystäviin ja vihollisiin palautuu Carl Schmittin politiikan ja poliittisuuden käsitteisiin. Kun estetiikkaa tarkastellaan vastinparilla kaunis-ruma tai moraalista vastinparilla hyvä-paha, politiikka erottuu muista omalla ja vain sille luonteenomaisilla vastinparilla ystävä-vihollinen. Konflikti tai sen mahdollisuus, joka sitoutuu aikaan ja paikkaan sekä ryhmään, mahdollistaa vastinparien aktualisoitumisen. Yksin jääminen on eristäytymistä, ei politiikkaa. (Schmitt 1976, 26–37.)

Politiikka määrittyy näin prosessiksi, joka palautuu ihmisten erilaisiin tarpeisiin, etuihin, arvoihin ja haluihin, joita ihmiset pyrkivät tyydyttämään. Poliittiseksi toiminta muuttuu konfliktin myötä eli kun on ratkaistava kahden tai useamman vaihtoehdon välillä, joista ei ole yksimielisyyttä, eikä niitä kaikkia voida toteuttaa. Politiikka on valtataistelua näiden eri näkökulmien välillä. Määrittelyä voi täten lähestyä myös tarkastelemalla, mitä tapahtuu, jos politiikalle ominainen konflikti katoaa. Tällöin politiikkaa ei enää olisi olemassa, olisi vain hallinto, joka työstäisi toiminnoiksi ihmisten välillä vallitsevan yksimielisyyden yhteiskunnan toiminnan päämääristä ja keinoista. (Berndtson 1992, 24–28.)

Ovatko opiskelijoiden käsitykset lähellä Arendtin ideaalia kuvaa yhteisestä tilasta, jossa ihmiset voivat tutkia olemassaoloaan ja toimintansa merkitystä vai tämän uhkakuvaa, jossa toiminnot ovat automatisoituneet niin, että politiikka on kilpistynyt marginaaliin? Keskustelun, vuorovaikutuksen ja toisen ihmisen huomioon ottamisen laajuus viittaisi hyvinkin arendtmaiseen ideaaliin, jossa koulu on tyyssija elämäntavalle, jota Arendt ihannoit. Koulu näyttäytyy kuitenkin vain muutamissa vastauksissa vahvasti poliittisena tilana, johon sisältyy mahdollisuus nähdä koulu toisin. Vastauksia yhdistää pikemminkin se, että koulu nähdään periaatteiltaan samana. Vankemman osallistumiskulttuurin ja yhteisöllisyyden ajatellaan toteuttavan koulun perustehtävää laadukkaammin ja paremmin. Itse keskustelu lähinnä toimintaan. Opiskelijoiden enemmistö on enemmän kiinnostunut miten -kysymyksistä kuin mitä - ja miksi -kysymyksistä. Koulu on opiskelijoiden käsityksissä konsensus-, ei konfliktiorientoitunut.

Schmittin määrittelemä ystävä-vihollinen -jako puolestaan nähdään yhteisöllisyyttä murentavana tekijänä. Kun siis koulu on olemassa saadakseen yhteisönsä jäsenille aikaan jotain hyvää, se tapahtuu keskustelemalla koulussa, joka nähdään varsin valmiina. Toisinnäkemistä ei juurikaan tarvita, joten myös poliittinen nähdään kouluun kuulumattomana, sen yhtenäisyyttä ja yhteisöllisyyttä murentavana tekijänä.

Jos koulun tila on edellä kuvatunlainen, millaista kansalaisuutta koulu tällöin tuottaa? Useassa tutkimuksessa suomalaisen koulun on sanottu tuottavan kansalaisuutta, jota kutsutaan asenteeltaan alamaiseksi (ks. luku 1.2). Esimerkiksi opettajaksi opiskelevat luovat opiskelua varten selviytymisstrategioita, joita ovat tiedostetut ja tahalliset harhautukset sekä tiedostamattomat sosiaaliset pelit, joiden myötä yritetään miellyttää ohjaajaa. Tätä varten käytetään erilaisia keinoja, kuten syyttelyä, peittelyä, teeskentelyä ja aikuisen esittämistä. Näiden tiedostamattomien ja tiedostettujen keinojen myötä opiskelussa pyritään ylläpitämään tilaa, jossa kaikki on ulkoisesti hyvin, vaikka sisäisesti kiehuukin. Se salii myös sen, että opiskelijan ei tarvitse ottaa vastuuta edes opiskelustaan. (Mäensivu 2007; ks. myös Kiviniemi 2003, 70.)

Lyhty (2007) puolestaan tutki Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen osallistumiskulttuuria. Sen tulokset olivat pitkälle samat kuin Syrjäläisellä, Erosella ja Värillä (2006). Sen mukaan opettajaksi opiskelevien kansalaisvaikuttamisprofiili on hyvin vähäinen. Sen sijaan, että kasvatuksessa tai omassa toiminnassa nähtäisiin tärkeänä poliittinen toiminta, opiskelijat katsovat tärkeäksi velvollisuudekseen ohjata oppilaitaan hyvien harrastusten pariin. Opettajan rooliin ei katsota politikoinnin kuuluvan. Sinänsä yhteiskunnallinen vaikuttaminen nähdään tärkeänä, mutta itse ei toimita aktiivisina kansalaisvaikuttajina. Mallia kunnon kansalaisuudesta tarjotaan omalla esimerkillä – olemalla kansankynttilänä. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 276–277.) Myös Lyhdyn aineistoissa vastaava ristiriita on olemassa: julkisessa tilassa toimimisen tarve ja merkitys tiedostetaan, mutta sen hyväksi ei itse olla valmiita toimimaan. Lisäksi tila nähdään pikemminkin yleisenä yhteiskunnallisena tehtävänä, ei poliittisena toimintana. (Lyhty 2007, 103–104.) Sekä Mäensivun että Lyhdyn tulokset kuvaavat yhteisöllistä kulttuuria opettajankoulutuksessa, jossa opiskelija kokee asemansa vajaan ja myös toimii tämän vajaan ”alamaisen” lähtökohdista.

Aineistoni mukaan opettajat edustavat kouluyhteisössä täysivaltaisia kansalaisia, joilla on täydet oikeudet. Oppilaat ovat osallisia vallankäytöstä, joten heidät voidaan niin ikään nimetä kansalaisiksi, mutta heidän roolinsa kouluyhteisössä on kasvaa kansalaisuuteen koulun toimintojen kautta. Oppilas on tässä mielessä kansalaisoikeuksiltaan vajaa. Todellinen demokratia toteutuu opettajien keskinäisissä kohtaamisissa ja oppilaiden keskinäisissä kohtaamisissa. He muodostavat vertaistensa ryhmän, mutta ovat keskenään hierarkkisessa suhteessa.

### 6.3.2 Demokraattinen yhteisöllisyyskulttuuri suomalaisessa koulussa

Yhteisön rakentaessa itse omaa demokraattista osallistumiskulttuuriaan ja päätöksentekojärjestelmää sitä voidaan arvioida muun muassa demokratian laveus- ja syvyysulottuvuuksilla. Demokratian laveudella tarkoitetaan sitä, ketkä osallistuvat päätöksentekoon ja syvyydellä, mistä kaikista asioista päätetään demokraattisesti. (Ahonen 2003, 22.) Opiskelijat näkevät asemansa opettajina vahvana sekä syvyys- että leveyssuhteessa. He ovat myös valmiita parantamaan oppilaan asemaa antamalla hänelle lisää mahdollisuuksia osallistua keskusteluun ja osin päätöksentekoon koulua koskevissa asioissa. Muu henkilökunta ja vanhemmat toimivat lähinnä yhteisön tukena – yhteistyön osapuolina. Rehtori nähdään pikemminkin yhtenä opettajista, joka on nostettu tekemään hallinnollisia tehtäviä kuin koulun todellisena johtajana.

Yleisesti suomalaista koulua ja koulutusta luonnehditaan demokraattiseksi. Pelkkä virallinen säädökseen perustuva demokratia on kuitenkin vain asian muodollinen puoli. Todellinen osallistuva koulukulttuuri edellyttää kaikkien yhteisön jäsenten osallistumista – demokratia on vastuullista yhteisön jäsenyyttä (Ahonen 2003, 26–27). Lisäksi rakenteeseen liittyvä problematiikka on otettava vakavasti. Kun kouluista on tullut rehtorivaltaisempia, koulun demokraattisuus on sitoutunut rehtorin johtamistapaan: se voi olla osallistavaa johtamista tai sitten ei. Ristiriita on mielestäni ohittamaton siksi, että opettajilta ja oppilailta sekä luki-



on opiskelijoilta penätään kansalaisaktiivisuutta, mutta rakenteellisesti mahdollistetaan sitä hyvin vähän. Vastuun ottaminen yhteisössä vaikeutuu, jos osallistumisen myötä ei seuraa päätöksentekovaltaa. Oppilaskuntien toiminta on erinomainen esimerkki. Kun sille on ohjattu valtaa esimerkiksi oppilaiden virkistystoimintaan liittyvissä asioissa, se suuntaa aktiviteettinsa sinne: tiedostetusti tai tiedostamatta. Suomen lukiolaisten liitto antoikin syyskuussa 2008 lukiolaisjulistuksen, jonka 27 teesissä vaadittiin muun muassa enemmän opiskelijoille vaikutusmahdollisuuksia ja mielipiteen huomioon ottamista ([www.lukio.fi/julistus](http://www.lukio.fi/julistus)).

Oppilaskuntatyöskentelyn valitseminen koulujen osallistumiskulttuurin kehittämiseksi kuvaa demokratiamme vahvaa sitoutumista edustuksellisuuteen – välilliseen demokratiaan – joka on suomalaiselle demokratialle tyypillinen muoto. Koulut ovat kuitenkin pieniä yksiköjä, jotka ovat organisoituneet vielä pienemmiksi yksiköiksi eli luokiksi. Tämä mahdollistaa myös kasvokkaisen mielipiteenvaihdon ja päätöksenteon niin sanotun välittömän demokratian hengessä. Opettajainkokoukset, joissa monesti sovelletaan myös julkista äänestystä, tai luokissa pidettävät luokan kokoukset, joissa käsitellään esimerkiksi jotain koulua koskettavaa yhteistä asiaa, edustavat niin ikään välittömän demokratian muotoja.

Opiskelijoiden käsityksistä puuttuu tyystin historiallinen konteksti. Niissä esiintyy vuoropuhelua ainoastaan nykyisyys – menneisyys – tulevaisuus -akselilla. Harvat viittaukset menneisyyteen ovat viittauksia johonkin kaukaiseksi koettuun kyläkouluideologiaan, jolloin kansakoulu oli koko yhteisön sielu ja yhteisöllisyyden ilmentymä. Nostalginen kuva kansakouluyhteisöstä toimii tällöin rinnastuksena nykyisyyden yksilökeskeiselle kilpailukulttuurille.

*”Näissä kylissä oli itsestään selvää, että muista yhteisön jäsenistä välitetään ja huolehditaan siinä missä itsestäkin ja paremminkin. Lapsia ei tarvinnut kasvattaa yksin, vanhuksista huolehdittiin yhteisesti kotona, naapurin isäntää autettiin peltitöissä, esimerkkejä riittää loputtomiin. Ajat ovat toki muuttuneet, mutta tuntuu, että ulkoisten muutosten lisäksi myös arvopohja on muuttunut; tilalle on tullut nykyinen itseenäinen, itseksä elämä.” (217)*

Historiallisen kontekstin puuttuminen on sinänsä mielenkiintoinen, sillä Suomessa koettiin 1970-luvulla kouludemokratian aalto, joka radikaaliudessaan vetää vertoja mille tahansa vastaavanlaisessa yhteiskunnassa toteutetulle demokratia uudistukselle, mutta joka kuitenkin Suomessa jäi lyhytaikaiseksi kokeiluksi. Demokratiavaateiden taustalla oli 1960-luvun radikalisoitunut ilmapiiri, jonka kohteeksi myös koulu opettajakuntineen joutui. Radikaalin opiskelijaliikkeen näkökulmasta koulu oli kapitalistista yhteiskuntaa ylläpitävä ja tukeva voima, joka enemmän vahvisti kuin purki yhteiskunnallista epätasa-arvoa. Oma kritiikin aiheensa oli opettajan autonominen työ, joka oli oikeastaan kokonaan julkisen vallan kontrollin ulkopuolella. (Kärenlampi 1999, 28–29.) Vaikka vähäisestä historiallisuudesta ei voidakaan vetää mitään johtopäätöksiä, historian näkeminen pelkkänä nostalgiana ja sekin vain muutamissa vastauksissa kuvaa ainakin sitä, että historiallisen analyysin käyttö ei ole normaali tapa lähestyä koulukontekstia. Myös kasvatuksen historian asema opettajan pedagogisissa opinnoissa on erittäin pieni. Opintojen myötä koulun historia, myös sen demokratiakehitys jää melko vieraaksi.

Politisoituneessa yhteiskunnassa, jossa radikaalin vasemmiston ääni oli näkyvä ja vastakohtaisuutta yllä pitävä, koululaitoksesta tuli yksi näkyvistä taistelulentistä. Lopputuloksena oli vuonna 1972 annettu kouluneuvostolaki, joka yhdellä kertaa toi passiiviset ja sivustaseuraavat oppilaat vallan ytimeen oppikouluissa. Ajatus oppilaiden yhteiskunnallisten taitojen lisäämisestä toteutui antamalla heille valtaa – oikeuksia, velvollisuuksia ja vastuuta – koulussa. Erityisenä piirteenä laki mahdollisti niin sanotun ristiin äänestämisen eli oppilaat äänestivät myös opettajajäsentä ja opettajat oppilasjäsentä. Opettajien keskusjärjestö OAJ vastusti uudistusta ponnekkaasti viimeiseen saakka. OAJ:n painostus johti vuonna 1975 tuloksiin, kun Kouluhallitus antoi linjauksen, ettei ristiinäänestyslupaa myönnetä, ellei opettajien enemmistö ole sen kannalla. Kouludemokratialiikkeelle tämä oli kulminaatiopiste. Liike hiipui 1980-luvun alkuun mennessä ja koulun organisoinnin korvasivat demokratian sijaan tehokkuus ja päätöksentekovallan palauttaminen ennen muuta rehtorille, mutta myös opettajille. Raskasliikkeiseksi ja hitaaksi koettua demokratiakokeilua ei haluttu jatkaa, vaan koulujen toiminnan organisoimisessa päädyttiin nopeaksi ja tehokkaaksi koettuun virkamiesjohtamiseen. (Kärenlampi 1999, 87, 139–140, 187–188, 234–236.)

Esimerkiksi Ruotsiin verrattuna kehitys on ollut hyvin erilainen. Kun meillä koulun demokratisoitumisessa on koettu ainoastaan piikki 1970-luvun alussa ja nyt 2000-luvulla uudelleen ennen muuta opetussuunnitelmatyön myötä, Ruotsissa demokratian ja koulun suhteella on pitempi ja syvempi keskustelukulttuurin historia, vaikka osallistuvan kansalaisuuden idea murtautui Ruotsisakin kouluihin toden teolla vasta 1970-luvulla. (Englund 1986, 318–325.) Yleisesti 1960- ja 1970-luvut olivat länsimaissa voimakkaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja osallistuvuuden aikaa kouluissa ja niistä tuli demokraattisen kasvatuksen tyyssijoja, joko radikaalin muutoksen kautta (kuten Suomessa) tai maltillisemmin osana vanhaa rakennetta (Goodson 2005, 121, 127.)

On selvää, että politisoitunut ja radikaali kouluneuvostokokeilu jätti haavansa suomalaisiin kouluihin, erityisesti opettajiin, joiden vastustus radikaalia kokeilua kohtaan oli alusta alkaen ollut kovaa. Erittäin keskiluokkaiselle, poliittisesti oikeistoon sitoutuneelle (Kärenlampi 1999, 29) oppikoulujen opettajakunnalle kokeilu-uudistus oli erityisen kova paikka. Samalla kun se haastoi opettajien poliittisen aatemaailman, se tunkeutui opettajan ammatin suojatun ja autonomisen kehän sisäpuolelle ja toi ”kielletyn hedelmän” – yhteiskunnallisen ja poliittisen todellisuuden – osaksi koulua. Kouludemokratialiike toi näkyväksi kysymyksen, kenen ehdoilla ja millaisin ideologisin perustein koulun toiminta ja päämäärät organisoidaan. Toisin sanoen se toi näkyväksi koulun poliittisen luonteen, joka kouludemokratialiikkeen hiipuessa kietoutui jälleen neutraalisuuden kaapuun: koulu palautui tilaan, jossa opetuksen ja koulukulttuurin arvosidonnaisuus ja poliittisuus häivytettiin.

Oikeudenmukaisuus on erityinen yhteisöllinen hyve, joka pitää sisällään kaikki muut hyveet (ks. esimerkiksi Aristoteles 1991, 83). Avoimeen demokratiiaan kuuluukin ihmisten oikeus kysyä oikeudenmukaisuuden perusteita ja vaatia myös niiden toteutumista. Tätä varten yhteisöllä on säännöt ja käytännöt, joilla oikeusturva pyritään varmistamaan. Oikeusturvaelimiä suomalaisissa kouluissa

ei kuitenkaan ole, toisin kuin esimerkiksi Ruotsissa oikeusturvaelimillä on katsottu olevan luottamusta parantava ja vallankäytön rajoja selkeyttävä vaikutus. (Ahonen 2003, 28.)

Länsimaisissa demokratioissa ajatus oikeudenmukaisuuden toteutumisesta on pyritty varmistamaan muun muassa valtaa jakamalla, tunnetuimpana Montesquieun vallan kolmijako-oppi. Ruotsin koulujen oikeusturvaelimet edustavat periaatetta, jossa riippumaton elin arvioi vallankäyttäjien toimia ja oikeudenmukaisuuden toteutumista. Aineistossani kukaan opiskelija ei lähesty yhteisön toimintaa oikeusturvan näkökulmasta. Vaikka avoimuus ja asioiden ongelmia karttamaton näkökulma puhuvat oikeudenmukaisemman koulun puolesta, oikeudenmukaisuuden ajatellaan toteutuvan sääntöjen ja normien kautta. Sitä, mitä tapahtuu esimerkiksi kun sääntöjä rikotaan joko opettajan tai oppilaan taholta, ei juuri käsitellä. Ehkä oikeusturvakysymystä ei katsota tarpeelliseksi, koska koulu itsessään sisältää opiskelijoiden mukaan oikeudenmukaisuuden idean – koulu on lähtökohdiltaan oikeudenmukaisuuteen pyrkivä. Opettajien tehtävä on varmistaa tämän idean toteutuminen.

## 6.4 Millaista demokratiaa opiskelijat haluavat kouluun?

Nykyisen demokratisoitumiskehityksen taustavoimana on 1800-luvun aatteellinen murros, jolloin syntyvät muun muassa liberalismi ja sosialismi. Liberalismin aatteellisesta perinnöstä kertoo, että niin kutsuttuja länsimaisia demokratioita kutsutaan liberalistis-demokraattisiksi järjestelmiksi. Ajallisesti ensimmäisenä syntyvät valistus ja liberalismi, jotka molemmat sitoutuvat vahvaan egalitaristiseen näkemykseen: ihmisten välillä ei ole syntyperään tai luontoon perustuvaa moraalista tai poliittista arvojärjestystä. Tämä ja yksilön vapautta korostava ajattelutapa sitovat löyhästi yhteen liberalistista traditiota, joka on ollut hyvin herkkä muutoksille olosuhteiden ja vastustajien muuttuessa. (Saastamoinen 1998, 24–25.)

### 6.4.1 Perustana vapaus – rajoitettu ja rajoittamaton

Liberalistis-demokraattisen järjestelmän perusta on ihmisen vapaudessa. John Stuart Millin (1806–1873) antoi sille seuraavan määritelmän:

*“The only part of conduct of any one, for which he is amenable to society, is that which concerns others. In the part which merely concerns himself, his independence is, of right, absolute. Over himself, over his own body and mind, the individuality is sovereign.”* (Mill 1991, 14.)

Yksilö on toisin sanoen vastuussa teoistaan ainoastaan itselleen niin kauan kun teot eivät vahingoita toisia. Vapaus määrittyy näin mahdollisuutena tehdä mitä haluaa. Mikäli ihminen kuitenkin rikkoo tätä ideaa, aiheuttaa teoillaan vahinkoa muille, hän on siitä myös muille vastuussa. Tätä varten yhteiskunta on laatinut säännöt, joilla yhtäältä pyritään takaamaan yksilöllisyyden suoja, toisaalta mää-

rittämään rangaistukset tapauksissa, joissa joku rikkoo muiden yksilöllisyyden suojaa. Yksilön oikeuksien toteutumisen kannalta jokaisen yhteisön täysivaltaisen jäsenen on osallistuttava yhteisen järjestelmän ylläpitämiseen, jotta yksilöllisyys Millin määrittelemällä tavalla on mahdollinen. Tämän yhteisöllinen päämäärä ei tarkoittanut Millille pelkästään välttämätöntä pakkoa yksilöllisyyden toteutumiseksi, vaan sitä, että ihminen kykenee myös yhteisön hyvinvointia edistävään toimintaan. Suurimpana uhkana yksilöllisyydelle ja täten myös yhteisölliselle päämäärälle ja vapaudelle Mill näki vaatimuksen yhdenmukaisuudesta, joka vaatii ihmiseltä vain taitoa jäljitellä ja matkia kuin apina. (Mill 1991, 83, 104–105.)

”Human nature is not a machine to be built after a model, and set to do exactly the work prescribed for it, but a tree, which requires to grow and develop itself on all sides, according to the tendency of the inward forces which make it a living thing.”  
(Mill 1991, 66.)

Yhdenmukaisuuden sijaan julkisessa elämässä tulee olla erilaisuutta ja erilaisia näkemyksiä. Täten ihmisille ei tule taata ainoastaan mielipiteen vapautta vaan myös oikeus toimia mielipiteensä mukaisesti. (Mill 1991, 62; Saastamoinen 1998, 141–142.) Myös koulutuksen järjestäminen noudattaa tätä periaatetta. Valtion ei tule ottaa vastuuta kansalaistensa kasvattamisesta ja opettamisesta, niin että se toimii kasvatuksen ja opetuksen järjestäjänä. Sen sijaan valtiolle kuuluu vastuu siitä, että lapset saavat koulutuksen, joka antaa heille perustaidot ja -tiedot, mutta myös kompetenssia toimia yksilönä eli tekemään itsenäisiä päätöksiä. Millin mukaan tämän tulee tapahtua niin, että vähävaraiset saavat valtiolta avustusta koulunkäyntiin, ei niin, että he menevät valtion ylläpitämään kouluun. (Mill 1991, 116–117; Saastamoinen 1998, 145.)

Mill oli edustuksellisen demokratian kannattaja. Sen keskeisenä toimintana ja tunnusmerkkinä hän piti poliittista keskustelua, joka on keino hahmottaa yhtäältä päätettävien asioiden monimutkaisia vaikutuksia kansalaisten elämään, toisaalta tapa kohdata erilaisia ihmisiä, myös erilaisia näkemyksiä ja mielipiteitä. Tämän Mill toivoi edistävän toisten yhteisön jäsenten kanssa elämistä, myös myötäelämistä ja tietoisiksi tulemistä suurempaan yhteisöön kuulumisesta. (Saastamoinen 1998, 153.)

Käsitys vapaudesta ja sen asteista on merkittävä yhteisön rakentumiselle. Kun kyseessä on koulu, yhteiskunnallinen, yksilön ja yhteisön välistä suhdetta tarkasteleva lähtökohta on siinä mielessä ongelmallinen, että koulun olemukseen kuuluu välttämättä pakon elementtejä. Koulu ei ole perustoiltaan tasa-arvoinen vapaiden kansalaisten yhteisöön verrattava yhteisö. Koska se on kuitenkin yhteiskunnallisen elämän ”harjoittelutila”, se asettaa vaatimuksen laajoista oppilailla olevista vapausasteista. Merkittävää onkin tällöin, kuinka vallan ja vapauden suhde kouluyhteisössä jaetaan.

Demokraattiset valtiot pyrkivät takaamaan laeilla ihmisen vapauden, etteivät kansalaiset joudu mielivallan ja pakon alistamiksi ja että heillä on yleisesti niin sanotut kansalais- ja ihmisoikeudet. Koulu soveltaa sääntöjen ja toimintakulttuurin avulla tätä periaatetta niin, että se ottaa huomioon sen, että yhteisö rakentuu lain edessä täysivaltaisista (aikuiset) ja ei-täysivaltaisista (alle 18-

vuotiaat) jäsenistä. Tämä ei kuitenkaan suoranaisesti valtuuta rajaamaan oppilaiden ”poliittisia oikeuksia” koulussa. Esimerkiksi sanan- ja mielipiteenilmaisemista ei voida rajata vetoamalla alaikäisyyteen.

Vapaus on käsite, jota opiskelijat käsittelevät paljon kirjoituksissaan, eivät niinkään tarkastelemalla koulua vapauden näkökulmasta, vaan tarkastelemalla asioita, kuten tasa-arvoa, jotka kuvaavat kouluyhteisössä ilmentyvää vapautta. Vaikka opiskelijat ovat halukkaita antamaan oppilaille enemmän osallisuutta kouluyhteisössä ja korostavat tasa-arvon merkitystä koulun toiminnan perusarvona, vapaus toteutuu laajimmillaan opettajien välillä. Oppilaiden vapaus on riippuvaista opettajien tekemistä päätöksistä: lapset ovat aikuisten kontrollin ja määräysvallan alaisena yhteisöllisessä elämässä. Riippuvuus aikuisista ja heidän koululle antamistaan merkityksistä rajaa näin oppilaiden mahdollisuuksia toimia yhteisössä vapaina.

”Aikuiset ovat yhteisön päättäjiä, joiden tehtävänä on pitää huolta nuorista ja ohjata heitä oikeaan suuntaan. Oikeastaan kaikissa muissa suhteissa oppilaiden ja opettajien tulisi olla koulussa tasa-arvoisia. Kun on kyse ihmisoikeuksista tai mahdollisuuksista ilmaista mielipiteitään, kaikilla kouluyhteisössä tulisi olla yhtäläiset oikeudet.”  
(14)

Tasa-arvon ja yhtäläisten oikeuksien idea voi olla sovittamattomassa ristiriidassa oikeaan suuntaan ohjaamisen kanssa. Oppilaiden vapautta voidaankin lähestyä Isaiiah Berlinin tekemän jaon perusteella: negatiivinen vapaus tarkoittaa vapautta rajoitteista ja esteistä (vapautta jostakin) ja positiivinen vapaus tarkoittaa vapautta itsensä toteuttamiseen tahtonsa ja järkensä mukaisesti, toisin sanoen kykyä autonomiseen elämään (vapautta johonkin). (Berlin 2001, 56; Skinner 2003, 12–13.) Oppilaiden vapaus koulussa on opiskelijoiden käsitysten mukaan luonteeltaan negatiivista. Koululla on tehtävä, jota varten oppilaat ovat koulussa. Koska vastuu tehtävän suorittamisesta kuuluu opiskelijoiden mukaan opettajille, heillä on myös oikeus rajata ja määritellä opiskelijan vapaus tuon tehtävän lähtökohdista. Vapauksia on enemmän koulunkäynnin kannalta kepeämmissä asioissa kuten juhlien järjestämisessä. Oppitunneilla oppilaiden vapaus on opettajan määräysvallan alla. Tällöin se voi olla myös positiivista.

Quentin Skinner (2003) kirjoittaa riippuvuudesta vapauttamme rajoittavan tekijänä. Mikäli vapaus on riippuvaista jonkun toisen hyvästä tahdosta, siitä seuraa orjuus, huolimatta siitä, että oikeudet edelleen olisivat voimassa. Skinner tuo esiin kaksi tapaa, joilla kyseinen tilanne rajaa ihmisen vapautta. Ensinnäkin huomataan, että on olemassa asioita, joita ei voi sanoa tai tehdä, sillä ne voivat suututtaa vallanpitäjän/vallanpitäjät. Toiseksi riippuvuus johtaa pidättymään ja varomaan tekemästä ja sanomasta tiettyjä asioita. Käyttäytymistä alkaa ohjata pikemminkin valtaapitävien myötäily kuin kyseenalaistaminen. Tietoisuus riippuvuudesta johtaa näin tekemään niin kuin odotetaan. (Skinner 2003, 34–41, 48.)

Eri opettajaksi opiskelevien ryhmien kanssa käymissäni keskusteluissa, joissa pohdittiin demokraattisten arvojen toteutumista nykykoulussa, nousivat esiin poikkeuksetta vaikenemisen ja vaientamisen kokemukset. Näillä tarkoitetaan kirjoittamattomia sääntöjä, joihin mukaudutaan opettajan odotusten ja käyttäytymisen mukaan. Oppilas toisin sanoen ymmärtää riippuvuutensa opet-

tajan vallasta ja valitsee hänen toimintansa kyseenalaistamisen sijasta mukautumisen vaihtoehdon. Opiskelijat pyrkivät kirjoituksissaan ratkaisemaan tätä ongelmaa antamalla oppilaille lisää osallistumismahdollisuuksia koulun toimintaan. Samalla he kuitenkin pitävät tarkkana rajan siitä, että valta säilyy opettajilla, ja näin myöskään riippuvuussuhde ei katoa. Mukautumisen kulttuuri on kuitenkin varsin vahva koulun lisäksi myös muissa koulutusorganisaatioissa ja sen "pois kitteminen" vaatii systemaattista ja pitkäjänteistä opiskelurutiinien muuttamista. (Nikkola ym. 2008)

#### 6.4.2 Koulu politiikan tilana - vaihtoehtoja

1970-luvun demokratia-aallon jälkeen suomalaista koulua koskevaan keskusteluun ei juuri politiikka sanaa ole hyvässä merkityksessä liitetty, päinvastoin. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattu normi poliittisesti neutraalista opetuksesta on merkinnyt koulun lähes totaalista puhdistamista politiikasta, vaikka kasvatukseen ja opetukseen liittyvät kysymykset mitä suurimmassa määrin ovat luonteeltaan poliittisia. Tämä heijastuu myös opiskelijoiden vastauksiin.

"Tietysti yksi koulun päätehtävistä on kasvattaa oppilaista yhteiskunnassamme pärjääviä ja yhteiskuntamme toimista tietoisia yksilöitä. En kumminkaan näe, että tulevana (x-aineen) opettajana minun pitäisi ottaa kantaa yhteiskuntamme poliittiseen tilanteeseen. Tietenkään minun ei (x-aineen) opettajana pidäkään ottaa kantaa poliittisiin kysymyksiin ja uskon, että poliittiset asiat ja ylipäättänsä yhteiskuntarakenteita koskevat kysymykset kiinnostavat ihmisiä vasta kun niistä tulee ajankohtaisia - aikuisuudessa. Suurimpana kasvatuksellisenä juttuna näen oppilaiden moraalisen ajattelun kehittämisen. Oppilaani osaisivat ottaa muut ihmiset huomioon, asettua heidän kenkiin ja tiedostaisi mikä on väärin ja mikä ei. (178)

Koulu on osa yhteiskuntaa ja heijastaa näin sen arvoja erityisen painokkaasti, sillä koulun tehtävä kansalaisten kasvattamisessa on merkittävä. Koulu toimii vallitsevan järjestelmän kehittäjänä ja vahvistajana. Koulun ja suomalaisen demokratian välistä suhdetta tarkasteltaessa peruskysymyksiä ovat muun muassa: onko suomalainen koulu demokraattinen ja millainen käsitys opettajilla on demokratiasta? Oma kysymyksensä on myös, kuinka paljon julkisen sektorin, valtioiden ja kuntien, ylläpitämät koulut voivat osana yhteiskunnallista järjestelmää edustaa esimerkiksi kriittistä demokratiakasvatusta. Koulun perustehtävähän tähtää pikemminkin yhteiskunnallisen tilan ylläpitämiseen, ei sen muuttamiseen.

Kasvatuksen ja yhteiskuntaelämän kiinteä suhde näkyy poliittisissa ideologioissa siinä, että kasvatukselle annetaan tärkeä rooli uutta yhteiskunnallista tilaa vakiinnutettaessa. Vaikka perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmat korostavat, ettei opetus saa olla poliittista, on koulu itsessään järjestelmän yksi instituutio, jolla on poliittinen aspekti; tilaan ja aikaan sidotussa tilanteessa voidaan nähdä eri vaihtoehtojen mahdollisuuksia riippuen siitä, mistä aspektista niitä katsotaan. Näkemys edustaa vastakkaista käsitystä perinteiselle politiikan määritelmälle, jossa se nähdään yhteisten asioiden hoitamisena. (Palonen 1988, 19-20.)

Niinpä opettajan työssä "Jaakobin painia" käyvät alituisen ajatus avoimesta, keskusteleavasta ja kriittisestä koulusta vastaparinaan kontrolloitu ja kurinalai-

nen koulu. Näistä ensin mainittu koulu on avoin muutokselle ja mukautumiselle kulloinkin järkevänä pidetyn toimintatavan mukaan. Jälkimmäinen puolestaan näyttäytyy konemaisena toimintana, jossa toistuvat rituaalit, tavat ja tottumukset sekä seremoniat ovat kansalaisuuteen ohjaavia toimintoja, jotka kasvattavat lapsista kuuliaisuuteen ja tottelevaisuuteen herkkiä kansalaisia. (Antikainen, Rinne ja Koski 2003, 215.) Mikäli todellisuus on vahvasti kontrolloitu, rituaalien ja säännönmukaisuuksien ketju, tilaa jää vähän aidolle toisten kohtaamiselle. Tällöin aikaa ei jää myöskään poliittisen elämän harjoittamiselle eikä demokraattiselle elämäntavalle. Tällaista koulua voi kutsua demokratian irvikuvaksi.

Kasvatukselle ja opetukselle asetettavat tavoitteet ovat poliittisen ja ideologisen keskustelun kestoaiheita. Demokratioissa tuon keskustelun tulee olla julkista, jotta kansalaisilla on mahdollisuus arvioida, millaisessa arvoilmastossa ja millaisten suuntaviivojen mukaisesti esimerkiksi koulua kehitetään. Kansalaisilla on myös oikeus osallistua tuohon keskusteluun ja näin pyrkiä vaikuttamaan noihin suuntaviivoihin. Kasvatuksesta ja opetuksesta käydäänkin varsin usein laajaa kansalaiskeskustelua. Olisikin outoa, mikäli tämä keskustelu puuttuisi koulusta, jolloin oppilaat eivät arvioisi ja käsittelisi sitä, mitä he esimerkiksi koulussa tekevät. Opetussuunnitelmassa annettu perustellun mielipiteen muodostamisen vaatimus edellyttää, että koulussa on keskustelua tukeva kulttuuri.

Koulun vertaaminen ja tarkasteleminen analogiana yhteiskuntaan, on muun muassa John Deweyn kasvatustilfilosofian yksi perusperiaatteista. Deweyn mukaan kasvatusta on elämää eikä pelkästään valmistumista siihen. Näin koulun tulee rakentua pienoisyhteiskunnaksi, jonka toimintaa ohjaavat demokraattiset ihanteet. Toimintojensa kautta koulun on Deweyn mukaan pystyttävä tarjoamaan todellista yhteiskunnallista elämää sen sijaan, että se eristyisi yhteiskunnasta erilleen, esimerkiksi paikaksi läksyjien tekemistä varten. Demokratia on Deweylle elämäntapa, ei organisoitumisen ja hallinnon järjestämisen muoto. Dewey kritisoi aikansa koulua oppilasta passivoivaksi, yhteiskunnasta erillään olevaksi instituutioksi. Koulun yhdeksi perustehtäväksi Dewey määritteli tämän perusteella yhteistoiminnallisuuden ja yhteisöelämän kehittämisen. (Dewey 1957, 21–25; 1966, 94–95, 120.) Koulun ja yhteiskunnallisen (sosiaalisen) elämän välistä suhdetta ja tavoitetta Dewey kuvaa seuraavasti:

“...the school becomes itself a form of social life, a miniature community and one in close interaction with other modes of associated experience beyond school walls. All education which develops power to share effectively in social life is moral. It forms a character which not only does the particular deed socially necessary but one which is interested in that continuous readjustment which is essential growth. Interest in learning from all the contacts of life in the essential moral interest.” (Dewey 1966, 360.)

Koulu edustaa Deweylle kokonaisuutta, jossa elämänmakuisuus, jota hän kouluun vaatii, on läsnä jatkuvasti koulun arjessa. Koulun yhteiskunnallisuus ei näin ole irrallinen esimerkiksi oppiaineiden opetuksesta, vaan koulun koko toiminta, myös oppiaineiden opiskelu organisoidaan niin, että yhteistoiminnallisuuden ja yhteisöllisen elämän opiskelu on mahdollista. (Dewey 1915, 76–77.) Osallistumista ei siis harjoitella osallistumisen itsensä vuoksi vaan koska se kuuluu luonnollisena osana ihmisyyhteisöjen toimintaan. Sen merkitys ihmiseksi tu-

lemisen kannalta on ainutlaatuinen. Pienoisyhdistyksen analogia esiintyy suorana vertauksena kolmen opiskelijan vastauksessa.

”Koulun tulisikin olla eräänlainen yhteiskunnan pienoismalli, joka tarjoaisi oppilaille mahdollisuuden oppia yhteisiin asioihin vaikuttamista ja yhteisten ongelmien ratkaisua alusta alkaen.” (65)

Suorat vertaukset ja myös viittaukset yhteiskuntamalleihin ovat opiskelijoilla hyvin maltillisia. Suomalaisille tyypillinen maltillinen tapa pyrkiä vaikuttamaan yhteiskunnallisesti nähdään sopivan myös kouluun. Opiskelijoiden vastauksissa esiintyy vähän suoraa sitoutumista poliittisiin ääriilikkeisiin tai kasvatuksellisesti kumouksellisiin liikkeisiin, kuten esimerkiksi Suomessa hyvin tunnettuun Summerhill -kokeiluun, jossa opettajien ja oppilaiden välillä vallitsi vahva egalitarisimi eli opettajat ja oppilaat elivät samojen yhteisön ”lakien” mukaisesti ilman opettajien erillisoikeuksia. (Neill 1968, 30–31.)

Nykyisistä kasvatusteoreettisista suuntauksista kriittinen pedagogiikka sitoo vahvasti koulun ja kasvatuksen toiminnan yhteiskunnalliseen ja poliittiseen kontekstiin. Kriittisen pedagogiikan päämäärä on kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallisten ja poliittisten sidonnaisuuksien tiedostaminen ja niistä emansipoituminen. Koulun suhde demokratiaan ei kuitenkaan ole ongelmaton. Koulun tulee esimerkiksi Henry Giroux’n (1988) mukaan toimia demokratian julkisena tilana eli osana demokraattisen yhteiskunnan rakennustyötä. Koulun tehtävänä on näin varustaa oppilaat taidoilla ja tiedoilla, joiden avulla on mahdollista elää ja toimia vallitsevassa demokraattisessa yhteiskunnassa. Samalla koulussa tulisi tiedostaa tuo koulun sosialisaatiotehtävä ja yhteiskunnallinen sidos, kyseenalaistaa se ja etsiä mahdollisuuksia yhteiskunnan muuttamiseen tähtäville koulutukselle. (Suoranta 2005, 8–9, 100.)

Uusimman ajan keskeiset poliittiset ideologiat – liberalismi, sosialismi ja anarkismi – syntyivät 1800-luvulla valistuksen ja Ranskan vallankumouksen henkisestä perinnöstä. Konservatismi vastavoimana pyrki hillitsemään uusien aatteiden elintilaa ja säilyttämään yhteiskunnallisen järjestyksen, joka perustui eriarvoisuuteen, toisin kuin uudet aatteet, jotka pyrkivät muutokseen. Sosialismi ja anarkismi, sosialistisen liikkeen kaksi päähaaraa, tekivät sen radikaaleimmin vaatien uutta tasa-arvoisuuteen perustuvaa yhteiskuntajärjestelmää.

Tässä tutkimuksessani olen valinnut kolme erilaista poliittista näkökulmaa jäsentämään opiskelijoiden vastauksia. Isot poliittiset aatteet, kuten anarkismi ja liberalismi eivät ole yhtenäisiä aatekokoelmia, vaan sulkevat sisäänsä keskenään kilpailevia suuntauksia, joita kuitenkin yhdistää aatteetta koskevat perustoumukset. Sekä liberalismi että anarkismi on esitelty ensin yleisesti ja kuvaa on tarkennettu yhden aatteen keskeisen ajattelijan teoreettisella ajattelulla. Näin on pyritty syventämään keskeisiä yhteisöä koskevia eroja. Ainoastaan konservatismia käsittelemme yleisemmin, sillä se on nähtävä pikemminkin vastavoimana, jota ei sido aatteellinen ideologia samalla tavalla kuin anarkismia ja liberalismia, vaan pyrkimys toimia vastavoimana uusille aatteille ja säilyttää asioiden tila entisellään. Opiskelijoiden käsitykset sidon kunkin aatteen käsittelyn yhteyteen. Luvussa 6.4.2.4 esitän tuloksista vielä lyhyen yhteenvedon.



### 6.4.2.1 Anarkismi – yksilö on yhteisöllinen

Vaikka yhteiskunnallinen muutos 1800-luvulta 2000-luvulle on ollut suuri, esimerkiksi yhteisöllistä organisoitumista koskevat peruskysymykset eivät ole muuttuneet. Anarkismi on aatesuuntauksista kenties tässä suhteessa kaikkein tyypillisin esimerkki. Vaihtoehdot, joita anarkistit 1800-luvulla tarjosivat, nähdään edelleen anarkistien piirissä todellisina vaihtoehtoina järjestää ihmisyyhteisöjen elämä.

Vaikka anarkismia käytetään arkipäiväisessä kielessä lähinnä kuvaamaan kaoottista, väkivaltaista ja järjetöntä toimintaa, on sillä poliittisten ideologioiden kentässä vankka paikka yhtenä poliittisena teoriana. Anarkismi ei ole yhtenäisen poliittinen ideologia, jonka henkistä traditiota dominoisi yksi ajattelija. Se on korostuneesti aate, joka pyrkii perusteellisiin uudistuksiin, ja on täten voimakkaasti tulevaisuusorientoitunut. Niinpä anarkismin teoreetikoille on tyypillistä pyrkiä syvälle ihmisenä olemisen ja yhteisönä toimimisen perusteisiin ja perusolettamuksiin. (Hankamäki 2005, 22.) Yksi sen keskeisimmistä teoreetikoista oli venäläissyntyinen Pjotr Kropotkin (1842–1921).

Kropotkinin teoria anarkismista rakentuu yhteisöllisen individualismin vaaraan. Kropotkinille ihminen on yhteisöllinen eläin, jolla on vahva henkinen side lajitovereihinsa. Se ilmenee ennen kaikkea solidaarisuutena – rakkautena, ystävyytenä ja laajemmin hyvántahtoisuutena muita kohtaan. (Ritter 1980, 56–58.) Yhteisöllisestä individualismista huolimatta tulee muistaa, että anarkistit asettavat aina yksilön yhteisön edelle. Tämä lähtökohta ei kuitenkaan johda eristäytymiseen tai äärimmäiseen egoismiin vaan ihminen ymmärtää olevansa osa laajempaa kokonaisuutta, mikä on edellytys sille, että ihminen voi nauttia elämästään. Kropotkinin mukaan vain tasa-arvoisten yhteisöjen jäsenet pystyvät saavuttamaan todellisen vapauden ja individualismin. (Kropotkin 1970, 297–298.)

Kropotkinin mukaan kaikissa ihmisen toimissa näkyy hänen yhteisöllisyytensä. Tätä vahvaa sosiaalista piirrettä Kropotkin kutsuu mutualismiksi. Mutualismista syntyy ihmisten yhteistyö, keskinäinen huolenpito ja avunanto, jotka ovat tyypillisiä ennen muuta ihmisten arkipäivässä kuten työpaikoilla:

”It is a feeling infinitely wider than love or personal sympathy – an instinct that has been slowly developed among animals and men in the course of an extremely long evolution.” (Kropotkin 1987, 9.)

Kropotkinille ihmisten moraali on sen mitta, onko ihminen kykeneväinen toimimaan hänen luonteelle tunnusomaisen piirteen, rakkauden, mukaisesti. Moraali Kropotkinin mukaan on ihmisillä *a priori*, kuten sosiaalinen vaisto. Dominoivaksi tekijäksi nousee ihmisten välinen me-henki, mikä on oikeudenmukaisuuden ja moraalin alku. (Kropotkin 1993, 23.) Tämä moraalinen kypsyyys on edellytys anarkismin toteutumiselle.

Kropotkinin koulua koskeva kritiikki konkretisoi edellä esitettyä anarkismin perusfilosofiaa. Koulutuksen hän asetti avainasemaan luotaessa uudenlaista yhteisöä. Koulun tehtävä on hänen mukaansa antaa lapsille tietoisuus sekä tietees-tä että käden taidoista eli opettaa lapsia ajattelemaan. Oman aikansa koulua Kro-

potkin piti epätasa-arvoisena järjestelmänä, jossa pedagogiikkaa hallitsi ulkoa opettelu. Koulun tehtävänä ei hänen mukaansa ole tuottaa spesialisteja, jotka toimivat hierarkkisessa järjestelmässä tietyn työnjaon mukaisesti, vaan opettaa oppilaille sekä abstraktin että konkreettisen tiedon perusteet, antaa metodeja selviytyä erilaisista ongelmista sekä ennen kaikkea tehdä ihmisestä itsensä tiedostava ja tunteva persoona. Tähän koulussa päästään siirtymällä opettajan luennonimisesta siihen, että oppilaille annetaan ongelmia ratkaistavaksi sekä abstraktilla että konkreettisella tasolla niin, että abstraktit ratkaisut osataan soveltaa myös käytäntöön. Muutoksessa yksilökeskeinen opiskelu muuttuu yhteistoinnalliseksi – yhdessä tekemiseksi. (Kropotkin 1974, 169–178.)

Kropotkinin aikalainen Oscar Wilde kuvasi anarkistiystävänsä olemusta idästä tulevaksi valoksi, joka säteilee Kristuksen kaltaista rakkautta muita ihmisiä kohtaan. Se kiteyttää anarkismin yleisen lähtökohdan: ihmisen hyvyyden toista ihmistä kohtaan, mikä mahdollistaa tasa-arvoon perustuvien yhteisöllisten muotojen toteutumisen. Kropotkinin mukaan ihmisillä on kyky organisoitua tasa-arvoisiksi ja oikeudenmukaisiksi yhteisöiksi ilman, että niitä johdetaan hierarkkisesti ylempää – anarkismi ei tunne johtajia. (Kropotkin 1972, 138–139, 174.) Kropotkin hylkää auktoriteetin eri muodot (kuten manipulaation, pakko-, kiihoke-, ja henkilöauktoriteetin) lukuun ottamatta rationaalista päättelyauktoriteettia ja suostuttelua. Yksilöt eivät voi olla tietoisia kaikista asioista, jolloin joudutaan hyväksymään ja vastaanottamaan neuvoja muilta ihmisiltä. (Barker 1986, 203–204; Närhi 1985, 195.)

Lukuun ottamatta anarkisteja, heidän edustamansa aate nähdään usein unelmana, joka myös jää unelmaksi. Vaikka käytännön tekojen tasolla anarkismi yhdistetään usein terrorismiin ja vaikka sen kannattajien joukko on koko 150-vuotisen historiansa ajan ollut pieni, se on teoreettisesti ollut vaihtoehto, jota kohtaan on koettu älyllistä mielenkiintoa vaihtoehtoisena ideana. Siihen ovat kiinnostusta tunteneet useat aikamme tunnetuista toisinajattelijoita, kuten Noam Chomsky. Samanlaista vetoa ovat tunteneet myös muutamat opiskelijat, tosin sitoutuminen kokonaisuudessaan anarkistiseen lähtökohtaan puuttuu. Esimerkiksi anarkismin perustana oleva toiminnan vapaaehtoisuus ja vallankumous keinona saavuttaa anarkistinen yhteisö (Novak 1970, 22–23) eivät esiinny opiskelijoiden käsityksissä. Kukaan ei myöskään, ainakaan kirjoituksessaan, julistaudu kouluinstituution vastustajaksi. Valtiota ja julkista institutionaalista valtaa vastustaville anarkisteillehan koulu edustaa vastustettavaa institutionalismia.

”Arvojen ja asenteiden suhteen voi tehdä arviointia ja jopa hylkäämisiä joidenkin yleisten inhimillisten arvojen perusteella, kuten tasa-arvo, oikeus turvallisuuteen jne. arvoista keskustelu ja niistä päättäminen olisi käytännön tilanteena erinomainen tilaisuus oppilaille harjoitella poliittisen toiminnan ajatuksia käytännössä, koska näillä koulua koskevilla päätöksillä olisi ainakin jonkinlainen vaikutus heidän elämäänsä. Keskustelumuotoinen lähestymistapa asettaisin myös opettajat perustelemaan omat asemansa ja arvonsa, jolloin luottamus opettajiin mahdollisesti lisääntyisi. Avoimuuden myötä myös kätkeyty ideologisuus tulisi läpinäkyvämmäksi.” (196)

”Yhteisöllisyys koulussa voisi käsitykseni mukaan olla kommunitaristista, eli vähäistä mutta tiukkaa sitoutumista koulun väen itselleen asettamiin perusarvoihin, jotka on muodostettu kaikki osapuolet huomioon ottavan keskustelun kautta. Tämä vaatii oppilaiden ja opettajien ennakkoluulotonta ja tasa-arvoista suhtautumista toisiaan kohtaan. Tämä kirjoitelma vastauksena annettuun kysymykseen ei ole käytännössä

varmasti yhtä yksinkertainen. Toisaalta valtasuhteiden ja ennakkokäsitysten purkaminen tässäkin asiassa osoittaa jälleen kerran sen, että ilmeisesti yhteisöllisyys ei pysty onnistumaan parhaalla sitoutumisen asteella siellä, missä kaikki eivät pääse vaikuttamaan omaan olemiseensa.” (57)

Vaikka kommunitarisimi ei ole anarkismia, siihen liittyvän kapitalistisen yhteiskunnan kritiikin myötä se tulee lähelle anarkismin perusideoita. Opiskelijoiden keskuudessa on kaikkiaan neljä kirjoitusta (2 %), joissa yhteisöllisyyttä lähestytään edellä kuvatun lainauksen tapaisesti yhteisönä, jossa vallitsee vahva egalitarismi ja jossa opiskelija näkee tavoiteltavana tilana sen, että koulun jäsenet itse autonomisena yhteisönä määrittelevät oman toimintansa perustan. Näkemykset ovat radikaaleja ja kiistatta yhteen sopimattomia nykyisen järjestelmän kanssa. Niihin sisältyy myös vahvaa nykyisen elämänmenon ja koululaitoksen kritiikkiä.

”Jos koulu tahtoisi olla kallellaan ympäröivän todellisuuden suuntaan, se ei kieltäisi tupakanpolttoa siksi kun se ei ole sallittua, vaan vaikkapa siksi, että tupakkaa tuotamaan tarvitaan orjatyötä ja viljelmien alta kaadetaan maailman viimeisiä sademetsiä, mikä taas johtaa korjaamattomiin ympäristöongelmiin. Yhteisöllisyys koulussa merkitsee siis kiinnostusta yhteisistä asioista, se merkitsee aitoa välittämistä ja pientä sitoutumista vastaamaan edes omista tekemisistään. Ja nuo asiat ovat kiinni vain päätöksestä, ei sen kummemmasta. Ongelma on löytää motivaatio, koska kyseessä on pakkolaitos, ainakin joidenkin mielissä.” (94)

Näille neljälle kirjoitukselle on yhteistä kouluyhteisön autonomisuus päätöksenteossa. Ne eivät ole pelkästään moraalisia kannanottoja ihmisten tasa-arvosta ja mielipiteen vapaudesta, vaan niissä asetetaan yhteisölle laajat oikeudet, joihin ulkopuolelta annetaan vain hyvin yleinen kehys, kuten oppiaineet ja niiden opiskelun määrä. Loppu on yhteisön itsensä määriteltävissä, ja määrittelyyn osallistuvat tasa-arvoisina opettajat ja oppilaat. Koko aineistossa nämä neljä kirjoitusta ovat poikkeus myös siinä mielessä, että ne ottavat selvän irtioton vaihtoehtoisen koulun suuntaan. Aineiston vastauksille on tyyppillistä pikemminkin tasapainoilu eri näkemysten välillä kuin sitoutuminen tiettyihin näkemyksiin: uusia avauksia ja vaihtoehtoja ei juuri ole. Jos opiskelijoiden vastaukset suhteutetaan esimerkiksi luvussa 3.2.2 esiteltyyn Suorannan kolmeen käsitykseen koulusta, nämä neljä vastausta ovat ainoat, jotka selvästi sijoittuvat yhteistyön koulun alueelle. Useat opiskelijat ovat kylläkin valmiita omaksumaan anarkismille tyyppillisen vahvan toista ihmistä kunnioittavan asenteen:

”Kaiken kaikkiaan jokaisen henkilön tavoitteena pitäisi olla toimiminen yhteisen hyvän parhaaksi unohtaen omat etunsa. Yhteisön jäseniltä tämä vaatii sitoutumista, avointa keskustelua, toisten kunnioittamista ja yhteen hiileen puhaltamista. Kun lisäksi jokainen yhteisön jäsen tuo mukanaan omat vahvuutensa ja oman persoonansa muodostuu yhteisöstä kaikkien jäsentensä summa, joka parhaassa tapauksessa edistää koulun tärkeää tehtävää kasvattajana.” (101)

Samassa vastauksessa kuitenkin itse kasvatustehtävä määrittyy ylhäältä ainakin suhteessa oppilaisiin:

”Koulut kasvattavat lapsia ja nuoria ja täten niiden toimivuus on erittäin tärkeä kriteeri, jotta ne voivat saavuttaa laadukkuuden ja kasvatustavoitteet.” (101)

Koko opiskelijajoukon käsityksissä korostuvat keskustelu, tasa-arvo ja yhteistoiminnallisuus ovat näkyvä piirre vastauksissa. Niiden perusteella useimpien opiskelijoiden käsitys koulusta voitaisiin sijoittaa yhteistyön koulu -kategoriaan. Jännite kilpailun koulun ja yhteistyön koulun välillä on kuitenkin ilmeinen. Uuden rinnalla vastauksissa korostetaan vanhan säilyvyyttä: muutokset halutaan tehdä kontrolloidusti ja niin, että opettajat säilyvät koulun tärkeimpänä päätöksä tekevänä ryhmänä.

Myös anarkistinen traditio itsessään on kaikkea muuta kuin ristiriidaton. Kollektivistisen tradition, jota Kropotkinin ajattelu edustaa, rinnalla elää voimakkaammin yksilöllisyyttä korostanut anarkokapitalistinen ajattelu, joka edustaa eräänlaista oikeistolaista ja individualistista anarkismin suuntausta. Esimerkiksi omistaminen on anarkokapitalisteille ihmisen luovuttamaton oikeus. (Hankamäki 2005, 191–193.) Heidän myötänsä anarkismin ja liberalismien ero voidaan nähdä hyvin pienenä. Koulukontekstissa muutos merkitsee siirtymää yhteistyön koulusta yksilön ja kilpailun kouluun.

#### 6.4.2.2 Liberalismi - yhteisö on yksilölle alisteinen

Jos anarkismille on vaikea antaa yhtenäistä määritelmää, liberalismien suhteen tilanne on vähintään yhtä ongelmallinen. Liberalismissa yhteisyys eri suuntausten välillä muodostuu muutamien peruseriaatteiden – lähinnä yksilön vapauden varaan. Liberalismi on ennen muuta aate, jonka mukaan maailmassa on vain yksilöitä. Liberalistinen maailma koostuu ihmisistä, jotka toimivat vapaasti toteuttaakseen omat päämääränsä ja arvonsa. Yhteiskunnallisen elämän kannalta tämä tarkoittaa mahdollisimman vähän esteitä rajoittamaan arvoista tärkeintä – yksilön vapautta. (Airaksinen 1994, 63.)

Aikaisemmin (luvussa 6.4.1) olen käsitellyt näkemystä vapaudesta, joka on liberalistisen ajattelun kulmakivi. Herbert Spencer (1820–1902) nojautui liberalismissaan Millin perusjulistukseen ja soveltaa ajatusta myös koulun toimintaan. Spencerin koko systemaattinen filosofia nojautuu ensimmäisen periaatteen varaan, jonka hän määritteli seuraavasti:

”Every man has freedom to do all that he wills, provided he infringes not the equal freedom of any other man” (Spencer 1954, 95.)

Spencerin mukaan ihmiskunnan kehitys johtaa lopulta siihen, että yksilöt ovat kyvykkäitä järjestämään yhteiskunnan tarpeidensa mukaan. Spencerin ihanneyhteiskunta on hajautettu yhteiskunta. Se perustuu tasa-arvoisten ihmisten keskenään tekemille vapaaehtoisille sopimuksille. (Spencer 1954, 214–216, 244.) Se ei kuitenkaan muodostu anarkistilaisittain periaatteen ”jokaiselle tarpeidensa, jokaiselta kykyjensä” mukaisesti, vaan perustana on ihmisten välinen kilpailu.

Spencer sitoutuu ihmiskäsitykseen, jonka perusta on luonnontilassa vaeltava yksilö, siis oman etunsa tavoittelija, egoisti. (Spencer 1969, 23.)

Yhteisön perustana on Spencerin mukaan yhteistyö. Historian varhaisissa vaiheissa yhteistyön perustana oli pakko, mutta evoluution myötä ihmisten välistä yhteistyötä syntyy enemmän vapaaehtoisuuden pohjalta. Poliittisessa organisoitumisessa tämä tarkoittaa yksin- tai harvainvaltaan perustuvan yhteiskuntajärjestelmän muuttumisesta edustuksellisuuteen perustuvaan järjestelmään (Spencer 1969, 353–354.) Mitä pitemmälle tämä järjestelmä kehittyy, sitä suuremmaksi kasvaa kansalaisten vapaus ja yksilöllisyys sekä vapaa kilpailu, myös vapaaehtoisuuteen perustuva yhteistyö. Valtion pienenevänä roolina on taata ja turvata kansalaisten omaisuus ja henkilökohtaiset vapaudet. Muun muassa koulutuksen järjestämiseen valtion ei tullut puuttua. (Spencer 1969, 166–185.)

Koska individualismi edeltää Spencerin mukaan aina yhteisöllisyyttä, yhteisölliset tunteet voivat nousta esiin vasta, kun individualistiset tarpeet on tyydytetty. Näitä yhteisöllisyyteen liittyviä sympatian ja veljeyden tunteita herää yhteiskunnan parempiosaisilla, jotka näin kantavat huolta myös yhteiskunnan heikompiosaisista. (Spencer 1978, 268–269, 447.) Koulua ja koulutusta koskevissa asioissa Spenceristä tuli merkittävä uudistuksen moottori, sillä hänen kritisoi teoriapainotteista, käytännöstä irti olevaa koulua ja vaati tilalle käytännönläheisempää, myös lapsen kokemuksen huomioon ottavaa opetusta. Muun muassa John Dewey mainitsee Herbert Spencerin yhdeksi henkisistä oppi-isistään. Spencerin ajattelu on pitkälle vietyä individualismia, joka koulukontekstissa sitoutuu vahvasti yksilön kouluun. Radikaalina ajatteluna sille löytyy opiskelijoiden keskuudesta vain muutama samansuuntainen käsitys.

”Vaikka yksilöllisyys onkin tärkeä osa yhteisöllisyyttä, tämä ei tarkoita, etteikö opettajat voisi tehdä yhteistyötä. Kouluyhteisön toiminnalle on tärkeää, että mahdollisuus saada apua ja tukea kollegoilta ja etenkin, että uskaltaa sitä pyytää. Tunne siitä, että ongelmia kohdatessaan on apua saatavilla, edistää yhteisöllisyyden tunnetta kouluyhteisössä. Avunsaanti tai -pyyntö ei saisi kuitenkaan vaikuttaa opettajien asemaan työyhteisössä horjuttamalla sitä suuntaan tai toiseen.” (128)

Sen sijaan että opiskelijat rakentaisivat koulua vahvan yksilöllisen ajattelun varassa, he pikemminkin kritisoivat kouluun tunkeutuvaa tuloksellisuusajattelua ja yksilöiden välistä kilpailua.

”Nykypäivän yhteiskunta on varsin suorituspainotteinen ja korostaa yksilöllisyyttä. Myös kouluun on siirtymässä tällainen tuloskulttuuriajattelu, jossa tavoitellaan parhaita tuloksia ihmisten hyvinvoinnista piittaamatta. Tästä syystä onkin tärkeää keskustella yhteisöllisyydestä koulukulttuurissa. Koko koulutuksen huipputuotos on yksilö, joka valmistuessaan on itsenäinen, kaiken kokenut ja nähnyt, kieliä osaava ja tietysti korkeasti koulutettu. Perushanttihommien tekijöitä ei enää arvosteta samalla tavalla kuin ennen. Et ole yhtään mitään, jos et ole korkeasti koulutettu.” (63)

Spencerin suorastaan egoistista individualismia ja Kropotkinin solidaarisuutta ylistävän mutualismin väliin sijoittuu keskitie, joka sisältää aineksia molemmista äärisuunnista. Spencerin ja Kropotkinin aikalaista Thomas Henry Huxleyta (1825–1895) voidaan luonnehtia tämän keskitien kulkijaksi. Huxley oli liberalisti, jonka ihmisten yhteisöllisyyttä koskevat teoreettiset lähtökohdat ovat samat

kuin Spencerillä: luonnontilassa vallitsee kaikkien sota kaikkia vastaan. Yhteisöllisen elämän alku korvasi keskinäisen sodan keskinäisellä rauhalla. Tähän yhteisön syntyyn liittyy Huxleyn teorian keskeinen, muita erottava piirre. Huxleylle luonto on amoraali, jossa taistelua omasta olemassaolosta käydään keinoista piittaamatta: jokainen on velvollinen ja vastuullinen vain itselleen. Yhteiskunnan syntyessä tilanne muuttuu, taistelu pyritään korvaamaan yhteistyöllä ja yhteisön päämääräksi muotoutuu yhteisön jäsenten hyvinvointi. Syntyy moraali ja alkaa eettinen prosessi, joka on vastakkainen evoluutioprosessille, jota ohjaa luonnollinen valinta, taistelu olemassaolosta. (Huxley 1989, 89–95; Vickholm 1991, 117.)

Huxleyn mukaan ihmisessä taistelee kaksi vastakkaista voimaa. Eettinen prosessi saavuttaa voiton siinä vaiheessa, kun jokaiselle pystytään takaamaan olemassaolo ilman taistelua. Tämä saavutetaan itsehillinnän avulla, jolloin ihminen huomioi itsensä lisäksi myös lajitoverinsa. (Huxley 1989, 140.) Huxley tuokin ihmisyyhteisöjä koskevaan keskusteluun kriittisen, moninäkökulmaisen elementin. Kun esimerkiksi Kropotkin ja Spencer näkevät tulevaisuuden ideaali-ihmisen ja yhteisön tietystä näkökulmasta, Huxley korostaa taas vastakohtaisuuksien jatkuvaa taistelua: kehitys ei ole automaattista. Huxleyllä ei ole ideologista uskoa tulevaisuuden tilasta, vaan pikemminkin ihmisyyhteisöjen kehitystä voi kuvata realistiseksi tragediaksi, johon kuitenkin liittyy toivo eli luonnollisen valinnan neutralisointi inhimillisemmäksi ja humanimmaksi tulevaisuudeksi. (Paradis 1989, 52–54.)

Liberalistien konservatiiviseen siipeen kuuluva Huxley ei ollut tasa-arvon kannattaja. Hänen mukaansa yhteiskunnallista päätäntävaltaa ei tule antaa kaikille vaan yhteiskunnan kyvykkäimmille yksilöille, jotka seulotaan koulutuksella. Koulutus nousee näin Huxleylläkin merkittävään asemaan. Koulutukselliset lähtökohdat ovat kuitenkin tasa-arvoiset: kaikien tulee käydä koulua, sillä myös alimmissa yhteiskunnallisissa luokissa saattaa piillä kykyjä, jotka eivät muulla tavalla tule esiin. Itse yhteisöllinen elämä tulee Huxleyn mukaan rakentaa anarkismin ja autoritaarisuuden välimaastoon. Jokaisen ihmisen on hyväksyttävä, että on olemassa velvollisuuksia yhteisöä (valtiota) kohtaan, mutta myös oikeuksia kuten koulutus. (Vickholm 1991, 115–120.)

Huxleyn idealismin (toivo) ja realismin (tragedia) välinen jännite on aineistossani tyypillinen piirre. Opiskelijoilla on samanaikaisesti uskoa siihen, että ottamalla oppilaat tasa-arvoisemmin mukaan yhteisön päätöksentekoon ja toimintakulttuuriin, koulu voi muuttua. Samanaikaisesti epäillään heidän mahdollisuuksia toimia tasa-arvoisessa koulussa, jolloin koulu rakennetaan lähtökohdiltaan epätasa-arvoiseksi.

*”Mielestäni yhteisöllisyyden paras ilmenemismuoto olisi vapaan ajattelun tukeminen mutta samalla yleisten normien ja arvojen järjestäminen. Kaikkien tulisi tietää miten toimitaan yhteisöissä mutta samalla säilyttää oma yksilöllisyytensä. Koulukulttuurissa se merkitsisi tiettyjä vapauksia tuoda omaa yksilöllisyyttä esille, kuten meillä Suomessa on vaatteet. Jos katsotaan esim. englantilaisia koululaisia on heidän kulttuurinsa massoitettu yhdeksi joukoksi samoilla vaatteilla. Sen tuomasta yhteisöllisyydestä voidaan olla montaa mieltä. Yhteisöllisyyden saavuttaminen ei vaadi tiukkoja sääntöjä tai tarkkaa seurantaa. Se syntyy kaikkien yhteistyössä ja toisten kuuntelemisen ja yhteen hiileen puhaltamisen kautta.” (167)*

”Yhteisöllisyys vaatii yhteisöltä tiettyjen sovittujen/arvojen toteuttamista ja hierarkioiden tuntemista. Jokaisen tulee tuntea oma roolinsa ja pitää sitä tärkeänä koulukulttuurin yhteisöllisyyden toteutumisen kannalta. On myös oltava herkkä toisten huomioimisessa ja sääntöjen noudattamisessa. Oma yksilöllisyyttä ei tule unohtaa vaan sen rinnalla on olemassa yhteisön parhaaksi ja sen mukaan toimiva ajattelutapa.” (167)

Vaikka Huxley esiintyi erityisesti aikalaiskeskustelussa yksilöllisen liberalismien ja kollektivistisen anarkismin välisen ajattelun sillanrakentajana, hänen ajattelunsa sisältää paljon myös konservatiivisia elementtejä, kuten tasa-arvon hylkäämisen. Opiskelijoiden vastauksissa keskeinen jännite liittyy juuri vanhan ja uuden näkökulman yhteen sovittamiseen tai sovittamattomuuteen. Sen voi nähdä myös kamppailuna epävarmuuden ja varmuuden välillä. Kun valtaa annetaan oppilaille, toimintakulttuurista tulee avoimempi ja ennalta-arvaamattomampi. Opettaja menettää tällöin välineitä hallita ja kontrolloida yhteisöä. Tradition vaikutus perustuu siihen, että se luo turvallisuutta. Giddensin (1995) mukaan traditioon liittyy vahvoja emotionaalisia sitoumuksia, jotka hillitsevät ja säätelevät ihmisten ja yhteisöjen ahdistusta. Vaikka usein puhutaan tradition murtamisesta, traditionaalisilla uskomuksilla ja käytänteillä on eheyttä ja jatkuvuutta, jotka eivät helposti taivu, etenkin jos niitä vartioiva joukko on vahva ja vaikutusvaltainen ja jos rituaaleilla, jotka sitovat tradition käytäntöön, on vahva asema arjen toiminnoissa. (Giddens 1995, 91–95.) Oppilasta nähdään harvoin tässä kontekstissa demokratian näkökulmasta tasa-arvoisena toimijana, vaan suhdetta voisi luonnehtia pikemminkin esimies-alainen -käsitteellä. Opettajahan on koulussa palkkatyössä, mikä myös asettaa hänelle juridisen vastuun. Oppilas puolestaan on koulussa oppivelvollisuuden määräämänä.

Nykyisin liberalismia useammin törmää käsitteeseen uusliberalsimi. Termiä käytetään paljon julkisessa keskustelussa ja varsinkin erilaisina merkityksinä puhujasta ja tilanteesta riippuen. Toisen maailmansodan jälkeen syntynyt uusliberalistien ryhmä sitoutui voimakkaasti liberalismien perusaatteisiin. Talousnäkemysten suhteen he löysivät aatteellisen perustan uusklassisen taloustieteen vapaasta markkinataloudesta. (Harvey 2008, 29–30.) Moni näkee tämän taloudellisen-poliittisen valinnan merkitsevän rajua yhteiskunnan eriarvoistumista ja jakaantumista rikkaaseen valtaapitävään eliittiin ja köyhtyvään sekä henkisesti lamaantuvaan muuhun väestöön. (Esim. Bourdieu 1999, 132–134.) Uusliberalistiksi ei voi opiskelijoiden kirjoituksissa esiintyvien käsitysten perusteella sanoa ketään opiskelijaa. Pikemminkin uusliberalistiset toimet ovat ankaran kritiikin kohteena (esim. tässä kappaleessa oleva lainaus opiskelijalta 63).

Oravakankaan (2005) mukaan koulua on ajettu kansainvälisen kilpailukyvyn ja hyvinvoinnin nimissä tuotantokoneistoksi, jossa tärkeintä ovat mitattavat tulostavoitteet, ei inhimillinen elämänmeno. Tuloksellisuuden ja kilpailun keskellä opettajien oman työn hallinnan asteittainen heikkeneminen on johtanut opettajien väsymiseen jatkuvan muutoksen edessä. Oravakankaan mukaan opettajien tulisi reagoida tähän korostamalla inhimillistä traditiota opettamisessa, antaa aikaa keskustelulle ja toisten kohtaamiselle eli ihmisenä kasvamiselle. (Oravakangas 2005, 213–216.) Tilanne on kuitenkin kestävätkin siksi, että koulun ulkopuolelta tulevat paineet tehokkaampaan kouluun syövät mahdollisuuksia

reagoida kiirettömämmällä koulurytmillä. Koulun ilmapiiriä koskevat tutkimukset pikemminkin osoittavat, että opettajat ovat mukana kiireen rytmissä, jolloin tavoite inhimillisemmästä koulusta karkaa aina kauemmas ja tilalle jää tuotantokoneistoa muistuttava laitos, jota oikeastaan kukaan koulussa ei halua.

Vaikka opiskelijoista kukaan ei edusta uusliberalismin arvoja, vastauksissa ei myöskään esiinny mielialaa nousta taisteluun uusliberalismia vastaan. Tosin nykykoulun yhteisöllisyyden heikkoa tilaa arvostellaan uusliberalististen ilmiöiden, muun muassa individualismia korostavan kulttuurin ja kilpailun, vahvalla kritiikillä. Oravakankaan esiin nostama koulua koskeva kestämatön tilanne on monin tavoin esillä opiskelijoiden vastauksissa, muun muassa kiireen ja kiireettömyyden ristiriitana, eikä monikaan opiskelija tee ehdotusta tai valintaa tuon tilanteen ratkaisemiseksi. Opiskelijat ovat tällöin lähtökohtaisesti samassa tilanteessa kuin opettajat: kiire dominoi ja kiireettömyys karkaa aina vain kauemmas.

#### 6.4.2.3 Konservatismi – auktoriteetti ja perinteet kunniassa

Vastavoimana liberalismille ja sosialistisille aatteille syntyi 1800-luvulla konservatismi. 1800-luvulla se oli ennen muuta valtaa pitävän aatelin ja papiston yhteinen henkinen perusta, joka satoi nuo kaksi säätyä yhteen vastustamaan porvariston ja työväenluokan poliittisia vaatimuksia. Edmund Burkesta, joka aikalaisena kirjoitti muun muassa Ranskan vallankumouksesta, alkaen konservatismia ovat kehittäneet teoreetikot, joiden välillä on paljon eroja, mutta myös yhtäläisyyksiä. Konservatiivien mukaan ihminen saa elämälleen mielekkyyden perinteistä, asioiden ennustettavuudesta ja auktoriteeteista. Yhteisöjen toiminnan perusta on auktoriteettien muodostamisessa hierarkkisissa suhteissa. Auktoriteetit ovat konservatiivien mukaan ihmisen selkäranka, johon he voivat aina tukeutua. Niiden myötä elämä saa myös mielen, sillä auktoriteetit osoittavat ihmisille heidän oikeutensa ja velvollisuutensa, toisin sanoen paikan yhteisössä. (Harisalo & Miettinen 1997, 63–69.)

Suomalaiseen kouluun liittyvissä koulukäsityksissä konservatismiin liittyvät piirteet kuvaavat kurin koulua, joka rakentui perinteisten arvojen ja opettaja-johtoisuuden ympärille (ks. luku 3.2.2). Opettajaa voi tässä kontekstissa pitää mallikansalaisena – kansalaisten kasvattajana ja yhteiskunnallisten arvojen edustajana, jolloin opettajan tehtävä on toteuttaa hänelle annettu tehtävä, johon kuuluu sekä oppilaiden kasvatukseen liittyvä kontrolli että esimerkki, siis mallikansalaisena olemisen velvoitus. (Hakala 2007, 60.) Hakala (2007) käyttää tästä mallikansalaisen asemasta metaforaa ”paremmin tietäjän paikka”, jolla hän asemoi opettajuuden pitkään mallikansalaisuuden traditioon. Omakohtaisesti törmään mallikansalaisen ideaan ennen muuta opettajankoulutuksen valinnoissa, jossa hakijoiden haastattelupuheessa ilmenee usein hyvin puhtaana muotona ajatus opettajasta esikuvana ja hyveellisenä esimerkkinä. Vieras ajatus se ei ole tutkimaani aineistossakaan.

”On erityisen tärkeää, että opettajat noudattavat kaikkia koulun arvoja ja sääntöjä, sillä he antavat mallin myös oppilaille. Hyvä esimerkki on esimerkiksi ajoissa tunnille tuleminen, kiroilu sekä tupakanpolto” (36)



Vaikka opiskelijoiden käsitykset eivät sitoudu kurin koulun ideologiaan, koulu rakentuu niissä hierarkkisesti.

”Koulussa voitaisiin jossain määrin lisätä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia esimerkiksi opetussuunnitelmiin, yhteisön tapoihin ja käytäntöihin. Tämä lisäisi oppilaiden sitoutumista yhteisöön ja opettaisi heille yhteiskunnallisen vaikuttamisen alkeita. Oppilaita tulisi kannustaa osallistumaan oppilaskuntatoimintaan, mitä kautta heille tarjoutuisi mahdollisuus kokeilla järjestötoimintaa. Opettajan työssä pidän tärkeänä oppilaiden mielipiteen kuuntelemista ja kunnioittamista. Jokaisella pitäisi olla kouluyhteisössä mahdollisuus perustella mielipiteensä. Tämä tarkoittaa oppilaiden kannalta sitä, että heidän ajatuksillaan on merkitystä. Lisäksi se luo uskoa omiin mahdollisuuksiin.” (194)

Opiskelijoiden käsityksissä esiintyvä vahva jännite, jossa vastinparina ovat oppilaiden vallan ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen ja opettajan vallan säilyttäminen, kääntyy enemmän koulua säilyttävään kuin muuttavaan suuntaan. Oppilaiden vallan lisääminen ja opettajien vallan säilyttäminen on hankala yhtälö, ja se ratkaistaan opiskelijoiden vastauksissa niin, että mielipiteen kuuntelemista, oppilaiden kunnioittamista ja välittämistä sekä keskustelua lisätään, mutta osallisuutta päätöksentekoon ei monikaan opiskelija ole halukas lisäämään. Koulu saattaa samanaikaisesti olla hyvin joustava ja erittäin jähmeä: arki rytmityy koulun rutiinien ympärille, jossa monet asiat tapahtuvat päivittäin samaan aikaan, mutta samanaikaisesti ihmiset luovat näiden rutiinien ulkopuolella koulusta maailman, joka on dynaaminen ja spontaani (Laine 1997, 102–103).

”Yhteisöllisyyden näen koulussa yksinkertaisesti yhteishenkenä, me henkenä. Kaikki kouluyhteisön jäsenet tuntevat kuulevansa siihen, ja jokaista arvostetaan juuri omana itsenä. - - - Yhteisön sääntöjen tulee olla niin selkeitä, että uuden tulokkaan (opettajan + oppilaan) on helppo ne sisäistää. Ristiriidat eri yhteisön jäsenten käytöksissä eivät aja asiaa vaan sekoittavat uuden tulokkaan ajatukset ja käytännön.” (170)

Uudenaikaisista toimintamuodoista huolimatta konservatismiin kuuluu opiskelijoiden käsityksissä vahva, mikä aiheuttaa usein ylitsepääsemättömiä ristiriitoja opiskelijoiden yhteisöllisyyttä koskeviin konstruktioihin. Ristiriita näkyy myös laajimmalla kysymystasolla: ajatus koululle yhteiskunnan taholta annetun tehtävän toteuttamisesta on vahva, kenties vahvempi kuin oman ajattelun salliminen, ja vakava keskustelu tästä tehtävästä yhteisön muiden jäsenten kanssa.

”Opettaja on aina yhteiskuntansa tavoitteen välikappale. Opettaja toistaa vallitsevan yhteiskuntajärjestelmän sanomaa. Toisaalta opettaja on yksilö omine mielipiteineen ja ajatuksineen. Toimiva yhteisö vaatii kuitenkin yhteisön asettamista yksilön edelle.” (219)

#### 6.4.2.4 Yhteenvetoa opiskelijoiden käsityksistä

Suomalainen koulujärjestelmä sisältää erilaisia tapoja ja lähtökohtia rakentaa perusopetusta ja koulutusta yleisesti. Nämä erilaiset lähtökohdat eivät rajoitu pelkästään pedagogisiin ratkaisuihin vaan ulottuvat koko koulutuksen järjestämiseen, yhteisön organisoitumiseen ja toimintaperiaatteisiin. Vaihtoehtoisia tapoja tarjoavat muun muassa Feeniks-koulu tai Steiner-koulut. Feeniks-koulu määrittelee oman yhteisöllisen toimintaperiaatteensa seuraavasti.

”Jokaisella yhteisön jäsenellä on yhtäläinen mahdollisuus osallistua yhteisön päätöksentekoon täysvaltaisena jäsenenä. Koulua hallinnoidaan viikoittaisella kokouksella, jossa jokaisella yhteisön jäsenellä ikään katsomatta on yksi ääni. Feeniks-koulu on syntynyt tarpeesta perustaa oppijayhteisö, jossa käytännössä toteutuvat demokraattisuutta ja ihmisoikeuksia kunnioittavat arvot, ja jossa oppimiselle ei aseteta keinotekoisia esteitä tai rajoituksia.” (www.feeniks-koulu.fi)

Myös suomalaisten peruskoulujen tavassa toteuttaa koululle asetettua yhteisöllistä ja demokratian edistämiseksi asetetun tehtävän toteuttamisessa on eroja. Demokratia kansalle kuuluvana valtana viittaa käsitteenä Suomessa arvoihin ja toimintoihin, jotka oletetaan kuuluvan kaikille yhteisön jäsenille – kansalaisille. Kansalaisten tehtävänä on rakentaa yhteisöllinen elämä sellaiseksi, jossa toteutuvat tasa-arvo, ihmisoikeudet ja muut keskeiset demokraattiset tavoitteet mahdollisimman avoimesti ja oikeudenmukaisesti. Ihmisellä tulee olla mahdollisuus kuulla ja tulla kuulluksi heitä koskevissa asioissa. Näitä demokraattisia tavoitteita on Suomessa pitkälle ratkottu edustuksellisen demokratian mukaisesti. Tätä suuntaa edustaa myös koulujen osallistumiskulttuurin kehittäminen oppilaskuntatyöskentelyn muodossa.

Koulujen yhteisöllinen toiminta voidaan siis organisoida useilla eri tavoilla riippuen siitä, millaiseen käsitykseen demokratiasta tai ihmisyhteisölle tyypillisestä toiminnasta halutaan sitoutua. Koulun sosialisaatiotehtävän keskeinen tavoite on kasvattaa nuoria ja lapsia yhteiskunnan jäseniksi. Tällöin koulu on paikka, jossa tätä yhteisöllistä elämää opiskellaan. Tämän yhteisöllisen opiskelun myötä myös sitoudutaan käsityksiin toisista ihmisistä ja heidän kanssaan toimimisesta. Yhteisön organisoituminen ja toiminta tarjoaa näin tärkeän näemyksen ihmisenä olemiseen ja toimimiseen.

1800-luvulla luodut uudet poliittiset ideologiat eivät enää ole uusia. Aatteet tavoitteineen kehittyvät uusien olosuhteiden, toimijoiden ja teoreetikkojen myötä, mutta niiden kantavat perusajatukset pysyvät jotakuinkin samoina. Ne tarjoavat siis teoreettisen kehyksen tarkastella opiskelijoiden yhteisöllisyyteen liittyviä käsityksiä. 1800-luvulla syntyneiden poliittisten aatteiden tavoite oli muuttaa yhteiskuntajärjestystä. Poliittisiin ideologioihin sisältyi voimakkaana visio parhaasta mahdollisesta ihmisyhteisöjen yhdessä elämisen mallista, jonka saavuttamiseksi ideologian kannattajat kävivät poliittista taistelua. Kun aikaisempien vuosisatojen yhteiskuntateoreetikot olivat lähinnä esittäneet utopioita erilaisista yhteiskunnista (esimerkiksi Thomas Moren Utopia (1515), nyt esitetyt tulevaisuuden kuvaukset eivät enää olleet idealistisia utopioita vaan realistisia tavoitteita.

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut opiskelijoiden käsityksiä yhteisöllisyydestä koulukulttuurissa. On aiheellista kysyä, miksi tarkastelen heidän vastauksiaan yli sata vuotta sitten kirjoittaneiden, nytemmin sosiologian (Spencer) ja anarkismin (Kropotkin) klassikoihin lukeutuvien ajattelijoiden tekstien kautta, enkä esimerkiksi täsmennetympin aikalaiskeskustelun kautta. En ole halunnut tarkastella opiskelijoiden tekstejä pelkästään kiinnittäen huomiota koulun tilaan ja sen organisoitumiseen. Olen pyrkinyt pääsemään kiinni opiskelijoiden perusajatuksista siinä, millaisten ajatusten, arvojen ja ihmiskäsityksen ympärille koulun yhteisönä tulisi rakentua.

Kropotkin, Spencer ja Huxley ovat kiistatta klassikoita. Anarkismin poliittisen teorian traditioita on mahdotonta sivuuttaa antamatta Kropotkinille keskeistä asemaa. Spencerin asema sosiologian teoreetikkona on merkittävä, ja hänen vaikutuksensa voidaan lukea muun muassa Émile Durkheimin, Talcot Parsonsin ja Georg Simmelin tuotannosta (Gronow 1997, 146–147). Huxley tunnetaan ennen kaikkea Darwinin evoluutioteorian kiivaana puolustajana, mutta vähintäänkin yhtä mielenkiintoinen kontribuutio jälkipolville ovat hänen ihmisyyhteisöjen kehittymistä koskevat ajatuksensa ja tätä kautta tehty interventio yhteiskunnalliseen keskusteluun. Klassikoksi nimeäminen on tässä ajateltava elävänä traditiona, ei kuolleena oppihistoriallisena kuriositeettina. Klassikot elävät, koska niistä on esitetty, ideoitu ja kehitetty jotain sellaista, joka auttaa meitä edelleen kehittämään ja tarkastelemaan maailmaa niiden kautta, uudessa tilanteessa, osana uutta keskustelua. (Gronow, Noro & Töttö 1997, 9–10.)

Ennako-oletukseni opiskelijoiden käsityksistä oli, että löydän vastauksista enemmän hallinnollis-byrokraattisia ja konservatiivisia elementtejä kuin tasa-arvon, keskustelun tai autonomisen ja spontaanin organisoitumisen elementtejä. Vaikka opiskelijoiden käsityksistä on luettavissa jännite tradition ja uuden ajattelun välillä niin, että side traditioon on vahva, pieni joukko eri tavalla ajattelevia opiskelijoita muodostaa vahvan siteen aikaisempien tutkimusteni tuloksiin. Lisensiaatintutkimukseni osoitti, että koulutuksessa olevista opiskelijoista pieni joukko oli todella kiinnostunut ongelmalähtöisen oppimisen problematiikasta osana opettajayhteisön työskentelyä. Uteliaisuutta yleisempää oli selviytyminen annetusta tehtävästä mahdollisimman nopeasti, koska oman opiskeluorientaation näkökulmasta sen ei katsottu kuuluvan tärkeäksi osaksi opintoja. Tässä aiheistossa tapahtuu vastaavanlainen jako. Vaikka miltei kaikki opiskelijat haluavat kehittää koulukulttuurin vuorovaikutusta keskustelevampaan, yhteistoinnillisempaan ja tasa-arvoisempaan suuntaan, yhteisön perustoihin pureutuu pieni joukko pohtimalla syytä koulun olemassaoloon.

Kenen koulusta opiskelijoiden käsityksissä sitten lopulta puhutaan? Vaikka kyseessä on tutkimusjoukko, jonka jäsenillä on paljon samantyyppinen koulutushistoria, on väärin puhua joukon käsityksistä, vaan pikemminkin joukossa ilmenevistä yksilöiden käsityksistä ja niiden suhteista toisiinsa. Vaikka tulosten summaaminen tekee karkeaa väkivaltaa, kaksi toisilleen vastakkaista piirrettä sisältyy opiskelijoiden käsityksiin. Yhtäältä opettajat haluavat pitää koulun toimintakulttuuria määrittelevän vallan itsellään; oppilaan asema on tällöin opettajien päätöksentekovallan säätelemää ja heidän asemansa koulussa selkeästi alisteinen opettajille. Toisaalta kirjoituksista kaikuu vaatimus demokraattisemmasta koulusta, jossa oppilaat nostetaan nykyistä selvemmin keskustelukumppaniksi opettajakunnan kanssa.

”Yhteisöllisyydessä on pohjimmiltaan kyse kyvystä epätsekäseen toimintaan, joka on niin vahvasti kiinni yksilön kokonaispersoonallisuudessa, että sitä ei voi erikseen opettaa.” (125)

Opiskelijoiden käsitykset koulusta ovat melko perinteisiä ja linkittyvät näin osaksi pitkää ketjua, jossa poliittinen toiminta on erittäin maltillista (esimerkiksi

kansalaistottelemattomuuden mahdollisuudesta koulussa ei kirjoita kukaan) ja opettajan rooli oppilaiden aktiivisuuden määrittäjänä ja myös ohjaajana on merkittävä. Vaikka useat opiskelijat ovat halukkaita tasa-arvoistamaan koulua, vain pieni joukko opiskelijoista on kiinnostunut siitä, miksi koulu on olemassa. Lähes kaikki ovat kuitenkin halukkaita tekemään koulusta keskusteleavamman ja yhteistoiminnallisemman.

Mistä tällöin keskustellaan? Scheinin (1987) organisaatiokulttuurin kolmelle tasolle sijoitettuna opiskelijoiden korostama keskustelun lisääminen sijoittuu toiminnan tasolle, jolloin puhutaan organisaation näkyvistä rakenteista ja toiminnoista. Vähemmistö puhuu arvojen ja perusolettamusten tasosta, joihin pääseminen on edellytys kulttuurin todelliseen ymmärtämiseen (ks. luku 6.2.1). Yhteisöllisyys on näin pikemminkin ratkaisu parantaa koulun toimivuutta ja sujuvuutta. Koska opiskelijat ottavat koululle annetun tehtävän lähes valmiina, opettajille ja oppilaille koulussa jää tuon tehtävän toteuttaminen. Koska vain harva näkee tehtävän sellaisena, jota kouluyhteisön on tulkittava, toisin näkemisen, myös poliittisuuden tila jää koulussa kapeaksi. Se aiheuttaa myös jännitteen näiden kahden ryhmän välillä: niiden, jotka haluavat keskustella yhteisön perustoista ja niiden, jotka haluavat keskittyä toimintoihin. Koulun kehittämisen kannalta on erityisen keskeistä se, kuinka ensin mainittujen intressi saadaan osaksi koulun arkea. Opettajan työssä tulisi olla keskeistä pohtia yhdessä työn perustojä, opettajuuden ydintä. Se mahdollistuu tutkimalla ja keskustelemalla omasta työstä aina sen perustoja myöten. Perustojen ruotiminen puolestaan avaa mahdollisuuden nähdä koulu uudessa kulttuurisessa kontekstissa.

Opiskelijoiden ristiriidan tunnetta voi kuvata myös termillä riittämättömyys. Kun opettajankoulutus luo kuvaa ideaalista koulusta ja sitä samaa opiskelijat itse tekevät muun muassa aineistoni vastauksissa, lopputuloksena on koulu, jossa tulisi toteutua kaikki hyvä: yksilöllisyys kukoistaa osana vahvaa yhteisöä, jossa keskustellaan paljon, mutta myös opiskellaan paljon. Koska vastauksissa piti pohtia keinoa saavuttaa tämä tila, opiskelijat joutuvat vääjäämättä tekemään ratkaisuja siitä, mikä on koulussa tärkeintä. Se tarkoittaa kompromisseja, jolloin kouluun tulee merkkejä yhteistyön koulusta, mutta taustalle jää nykykoulun perusta, jolla on yksilöllisyyttä korostava luonne. Sen myötä myös opettajan vahva asema yhteisöllisyyden määrittäjänä säilyy.

## 7 PALUU OPETTAJANKOULUTUSKONTEKSTIIN - uutta suuntaa koulutukselle

Opettajankoulutus on ollut viime vuosina useiden selvitysten ja julkisen keskustelun kohteena. Vuoden 2006 loppu ja vuoden 2007 alku kului harjoittelukoulujärjestelmää puitaessa, tämän jälkeen oli uudistuneiden valintakokeiden aika ja loppuvuodesta 2007 keskusteltiin *Opettajankoulutus 2020* -raportin tiimoilta muun muassa siitä, tulisiko opettajankoulutusta keskittää Etelä-Suomeen ja harakita ns. filiaalien lakkauttamista. Osa keskustelusta tosin on ajautunut sivuraitteille opettajankoulutuksen nykytilan analyysistä. Harjoittelukouluja koskevassa keskustelussa kiistaa käytiin siitä, missä ja millaisilla ohjaajapalkkioilla harjoitteluja tulisi toteuttaa. Valintakokeiden uudistuksen kohdalla epäiltiin uudistuksen perimmäisenä syynä olevan halu saada koulutukseen lisää miehiä. Opetusministeriön julkaistusta selvityksestä *Opettajankoulutus 2020* jäi mieleen pelonsekainen keskustelu mahdollisesti lakkautettavista yksiköistä. Keskustelu opettajankoulutuksesta ajautuukin usein juuri rakenteisiin, minkä seurauksena keskustelu ja analyysi opettajankoulutuksen kokonaisuudesta ja vaihtoehtoista jäivät käymättä.

John A. Bowdenin idea fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksesta auttaa tutkimuksen kohderyhmää erityisesti oppimisessa ja opiskelussa oli yksi tämän tutkimuksen lähtökohdista. Itse tutkimuksen kohderyhmälle heidän käsityksiään esiteltiin lyhyesti opinnot päättävässä kevätkonferenssissa, joten heidän opiskelulleen siinä vaiheessa tuloksilla oli todennäköisesti varsin vähäinen merkitys. Tavoitteeni on kuitenkin ollut koko ajan pyrkiä tarkastelemaan aineenopettajakoulutusta kokonaisuutena. Voidaanko siis tutkimukseni tuloksista saada jotain sellaista, joka auttaa kehittämään aineenopettajakoulutusta ja siten opiskelijoita opiskelussaan?

Tulosten valossa opiskelijat näkevät yhteisöllisyyden merkittävänä osana koulukulttuuria. Yhteisöllisyys rakentuu yhtäältä koulun sosiaalivuorovaikutuksellisessa tilassa yhteisön jäsenten keskustelun, yhteistyön ja yhdessä tekemisen myötä. Toisaalta sitä säätelee koululle annettu yhteiskunnallinen tehtävä. Näin koulun ideaalissa yhteisöllisessä tilassa on paljon yhtäläisyyksiä sen suhteen, mitä muun muassa opettajankoulutuslaitoksen opetussuunni-

telmassa korostetaan hyvän kouluyhteisön ja opettajan ominaisuuksina. Näiden ideaalien rinnalla opiskelijat kuitenkin korostavat opettajan roolia koulun toimintojen ja tehtävän säätelijänä ja näin ajatus tasa-arvosta kilpistyy varsin rajatuksi, opettajien määrittämäksi tasa-arvoksi. Sama koskee muun muassa oppilaiden osallistumisoikeuksien lisäämistä koulussa. Tämän tyyppisiä ristiriitoja on opiskelijoiden vastauksissa paljon.

Koulu ei muutu pelkästään sillä, että opettajat tarkastelevat työtään uudelleen, systemaattisemmin ja käsitteellisemmin, mutta se on eittämättä ehdoton edellytys koulun muutokselle. Myös muutoksen logiikka tulee tuntea. Aineiston valossa opiskelijat tuntevat koulun toiminnan ja kulttuurin perustat melko heikosti. Näihin perehtyminen puolestaan vaatii aikaa niin, ettei sisältöjen vähäisellä lisäämisellä lisätä juurikaan koulutuksen vaikuttavuutta. Näkökulman vahvempi lisääminen merkitsee puolestaan luopumista nykyisistä painopisteistä. Tilanne voidaan pyrkiä ratkaisemaan joko rakentamalla aineenopettajakoulutus uudelleen niin, että 60 opintopisteen pedagogisten opintojen sijaan kasvatustieteellisiä opintoja opiskellaan enemmän, tai rakentamalla 60 opintopistettä nykyistä vahvemmin ilmiölähtöisyyden ympärille. Tällöin koulutuksessa opiskellaan ilmiöitä, joiden ymmärtäminen on ammatin perusta niin luokkahuonekon-tekstissa kuin laajemmin kouluyhteisössä.

Entä jos keräisin aineiston nyt uudelleen? Olisivatko käsitykset tällä hetkellä opettajan pedagogisia opintoja tekevillä samat kuin viisi vuotta sitten samassa tilanteessa olleilla? Tähän voisi vastata vain uuden aineiston analyysillä. Suomalainen opettaja on toimessaan edustanut pikemminkin säilyttävää kuin uudistavaa opettajaideaalia. Aineistoni perusteella aineenopettajaopiskelijoiden näkemyksissä on paljon tekijöitä, joiden perusteella heidät voidaan liittää tuon tradition jatkoksi. Koulutuksen olosuhteissa on Jyväskylän yliopistossa tapahtunut jonkin verran muutoksia Bolognan prosessin sekä suoravalintamenettelyn yleistymisen myötä. Ne eivät kuitenkaan ole merkittävästi muuttaneet aineenopettajakoulutuksen luonnetta. Sen sijaan viimeisen vuoden aikana on tapahtunut kaksi järkyttävää koulua kohdannutta ampumistapausta ensin Jokelassa marraskuussa 2007 ja sitten Kauhajoella syyskuussa 2008, joiden vaikutus ennen muuta yhteisöllisyyttä koskeviin käsityksiin ja asenteisiin on voinut olla huomattava. Uskoisin näiden tapausten vaikuttaneen siihen, miten nyt koulutuksessa olevat opiskelijat näkevät koulukulttuurin yhteisöllisyyden.

Tutkimukseni ensimmäisessä pääluvussa olen kuvannut, kuinka hämmästelty opettajan varsin yksilölliseltä näyttävästä työnluonteesta johti sekä aiheen tutkimiseen että toimintaan uudenlaisen, yhteisöllisemmän kulttuurin puolesta. Se konkretisoitui sekaryhmätyöskentelyksi kutsutussa opiskelumuodossa, jossa opettajan ammatin sisältöjä ja ilmiöitä tarkasteltiin opettajahuonemaisessa ilmapiiressä yhdessä eri aineenopettajaopiskelijoiden silmin, yhdessä. Tuon vuonna 2000 alkaneen kokeilun voi toimintamuotona sanoa vakiintuneen osaksi aineenopettajakoulutusta Jyväskylässä. Lukuvuonna 2007–2008 sekaryhmätyöskentelyä toteutettiin opettajan pedagogisissa opinnoissa vajaan viiden opintopisteen verran.

Sekaryhmätyöskentelyn perusidea on ollut tarjota opettajien välisen yhteistyön kokemuksia ja käsitellä niihin liittyvää ymmärrystä osana opintoja. Palaut-

teen mukaan näin on tapahtunut ainakin joidenkin osalta. Myös omat tästä aiheesta tekemäni opinnäytteet tukevat tätä. Toisaalta voi kysyä, miksi isolle osalle opiskelijoita työskentely näyttäytyy kummajaisena, päälle liimatun oloiselta ”kuljeskelulta”, jossa eri ryhmien erilaiset ratkaisut näyttäytyvät vääryyksiltä erityisesti silloin, kun toisessa ryhmässä asiat näyttävät sujuvan ilman suurempaa ahdistusta tai kammelluksia. Toisaalta voi myös kysyä, johtaako opiskelulle asetetut tavoitteet tällaisenaan toivottuun lopputulokseen. Tällöin keskeinen kysymys on selvittää, antaako sekaryhmätyöskentely kompetenssia ymmärtää koulua ja opettajien välistä yhteistyötä uudesta näkökulmasta, joka jatkuu työelämässä osana opettajan työtä. Tämä on keskeinen jatkotutkimusaihe.

Nykyisellään sekaryhmätyöskentely on edelleen pikemminkin mahdollisuus löytää yhteisöllinen näkökulma koulukulttuuriin ja opettajan työhön kuin että se olisi perustavaa laatua oleva opettajankoulutuksen tavoite. Kyseessä on edelleen melko muodollisten koulutukseen ja opettajan ammattiin kuuluvien sisältöjen opiskelu sekaryhmän muodossa, jossa sekaryhmänvetäjän rooli ryhmän ohjaamisessa korostuu. Se voi parhaimmillaan johtaa ymmärrykseen ryhmän työskentelyyn liittyvästä problematiikasta siihen sisältyvine konflikteineen, mutta se voi myös jäädä pinnalliseksi konsensuksen tilaksi, jossa näennäisen yhteisymmärryksen alla kuohuu, mutta ryhmän jäseniltä puuttuu ensinnäkin rohkeus nostaa kuohuntaa herättävä asia esille ja toisekseen kyky käsitellä sitä. Keskeinen kysymys on tällöin, tulisiko aineenopettajakoulutuksessa pyrkiä interventioon niin, että se vaikuttaisi nykyistä kattavammin kaikkiin aineenopettajan pedagogisia opintoja suorittaviin opiskelijoihin.

Henry A. Giroux kirjoitti vuonna 2007 yliopistokoulutuksen tehtävästä seuraavasti.

*”Korkeakoulutus on moraalista ja poliittista toimintaa, jossa on taisteltava kaikkia dogmaattisuuden muotoja vastaan, sitouduttava kaikkein merkittävimpiin inkluusiivisen demokratian periaatteisiin, harjoitettava ankaraa itsekritiikkiä ja luotava tulevaisuuskuva, jonka pohjalta opiskelijat voivat toimia valistuneina, kriittisinä kansalaisina aktiivisesti osallistuen sekä hahmottaen ja halliten maailmaa, jossa otetaan vakavasti kasvatuksen ja demokratian suhde.” (Giroux 2007)*

Opiskelijoiden käsitykset koulukulttuurin yhteisöllisyydestä kuvaavat pyrkimystä toimia yhteistyön ja vahvan yhteisöllisyyden koulussa. Tarkoittaako tämä, että opettajan työhön interventiota tekevä yhteisöllisyyden eetos kyseenalaistaa entistä voimakkaammin yksin tekemisen eetosta? Opettajankoulutuksessa olevat pitävät yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta koulun keskeisenä piirteenä ja toimitapana. Tosin tekeminen ja puhuminen eivät aina kohtaa, vaan niiden välille voi muodostua ristiriita.

Yhteistyön koulun ajattelusta huolimatta opiskelijoiden käsitykset yhteisöllisyydestä kuvaavat vielä vahvaa ainejakoisen koulun reviirijattelua. Koulussa voidaan näin ollen ajatella olevan kaksi tilaa: julkinen ja yksityinen. Näistä jälkimmäisestä puhutaan opiskelijoiden kirjoituksissa erittäin vähän. Muutamat olisivat halukkaita avaamaan oman aineensa opettamista muiden suuntaan oppiaineiden integraatiolla tai aihekokonaisuuksien suunnittelulla ja toteutuksella, mutta muutoin oppiaineen opettamisen ja koulun kokonaisuuden välistä suh-

detta ei käsitellä. Yhteisöllisyys on koulun julkisessa tilassa tapahtuvaa toimintaa ja siihen liittyviä ajatuksia ja tunteita. Koululuokka on toinen maailma, yksityinen maailma. Käsitteet kuvaavat myös varsin puutteellista ymmärrystä koulun toiminnoista. Muun muassa koulun rakenne ja valtasuhteet tunnetaan heikosti. Kärjistetyksi voisi sanoa, että opiskelijoilla on intoa enemmän kuin ymmärrystä.

Koulutuksessa olevat opiskelijat sitoutuvat pikemminkin suomalaisen koulun traditioon kuin hakevat uutta suuntaa koulukulttuurille. Vaikka kirjoituksissa korostuvat sosiaalis-vuorovaikutukselliset taidot osana uudenlaista yhteistyön ja yhteisöllisyyden koulua, ajatus opettajasta koulun yhteisöllisyyden säätelijänä luo vahvaa sisäistä jännitettä opiskelijoiden kirjoituksiin. Vaikka opiskelijat ovat periaatteessa halukkaita antamaan oppilaille lisää osallistumismahdollisuuksia, se tapahtuu opettajien kontrolloimana. Käsite on kaukana John Deweyn ideasta, jossa koulun tulisi olla paikka, jossa oppilaiden on mahdollista harjoittaa demokratiaa. Pikemminkin se on eriarvoisuuden tyyssija, jossa koulun hallinta ja valta kuuluvat opettajille.

Pieni osa opiskelijoista näki koulun yhteisöllisyyden toisin. He halusivat muutosta, jossa koulun perinteiset rakenteet, myös opettajien valta-asema, kyseenalaistetaan. Koulun kehittämisen näkökulmasta näiden opettajien ääni on tärkeä. Jos opettajien keskeinen tehtävä koulussa on yhdessä miettiä työnsä perustoja, muun muassa syytä koulun olemassaololle, kehittäminen vaatii koulun tarkastelemista eri vaihtoehdoista käsin. Mikäli tämä tapahtuu opiskelijoiden toivomassa sosiaalis-vuorovaikutuksellisessa todellisuudessa, koulu on ainakin valmis keskustelemaan vaihtoehdoista.

Ymmärtämisen ja uuden hahmottamisen tulee alkaa havainnoista, ettei ole olemassa neutraalia koulua, jossa vain opiskellaan oppiaineita tai rakennetaan kansalaisia tietyn kaavan mukaisesti. Ammatinvalinnallaan opettaja tekee vahvan sitoumuksen osallistua demokraattisen yhteiskunnan toteutumiseen ja kehittämiseen. Tämä ajatus on kuitenkin kadonnut varsin kauas opettajan ammatin näkyvästä perusluonteesta tai ainakin se on ymmärretty perin kapeasti, jopa väärin.

Vaikka opiskelijoiden kirjoituksia leimaa konservatiivinen sävy, ne ovat samalla myös kuvaus haavemaasta, muutoksen toiveesta, jonka joku voisi nähdä myös utopiana. Lukijan mukaan utopia voi edustaa joko tavoiteltavaa unelmaa tai epärealistista haihattelua (Lahtinen 2002, 173). Utopia on ihanteellinen täydellistymä, johon liittyy niin paljon ideaaleja ominaisuuksia, että niistä lopulta näyttää tulevan mahdottomuuksia. Utopioita tai ei, opiskelijoiden kirjoitukset ovat puheenvuoroja siitä tilasta, jota koulukulttuurin kaikesta huolimatta kannattaa tavoitella. Mikäli haluamme yhteisöllisemmän koulun, pelkkä sosiaalis-vuorovaikutuksellisen todellisuuden muutostavoite ei kuitenkaan riitä, vaan samanaikaisesti tulee tavoitella myös syvempää koulun toimintakulttuurin muutosta demokraattisempaan suuntaan. Toteutuakseen demokratia kuitenkin vaatii yhteisön jäseniltä hyvät sosiaalis-vuorovaikutukselliset taidot, kuten kyvyn keskusteluun, toisen ihmisen kuuntelemiseen ja arvostamiseen.

Idealismiin sisältyy toivo, jota muun muassa Suoranta (2003) pitää yhteistyön koulun keskeisenä sosiopoliittisena ulottuvuutena. Opiskelijoiden toivo



vuorovaikutuksellisemmasta koulusta vaatii opettajien panoksen lisäksi koko koulun muuttumista. Rakenteista on luotava sellaisia, että ne mahdollistavat koontumisen yhteen ja keskustelemisen. Myös kiireen on poistuttava, jotta aito toisten kohtaaminen olisi mahdollista. Aloitin tämän tutkimuksen varsin laajasta kontekstista - sopimusteoreetikoista. Koululla on yhteiskunnallinen tehtävä, jonka tulkinnessa ja toteuttamisessa niillä on myös autonomista päätäntävaltaa. Koulukulttuuri on siis osittain koulun yhteisön sopimus, tapa toimia, tehdä asiat tietyllä tavalla (arvot, normit, säännöt ja merkitykset). Tällöin sopimusteorioita voidaan pitää yhtenä mahdollisuutena tarkastella koulukulttuuria, jonka idea lähtee vahvasta demokraattisesta hengestä, mutta saattaa toimintoina kilpistyä jopa yksinvaltiudeksi.

Mikäli halutaan, että opettajakoulutus, oli kyse sitten luokan- tai aineenopettajakoulutuksesta, tavoittelee demokraattista elämäntapaa ihmiselämän muotona, on koulutusta organisoitava uudelleen. Demokratiaa ei voida liimata osaksi opetussuunnitelman opintojaksoketjua, muttei sitä myöskään tule organisoida pelkästään perinteisten edustuksellista demokratiaa edustavien toimintatapojen kaapuun. Pikemminkin demokraattisuuden pitäisi tulla näkyviin peruskysymyksen muodossa: mitä oikeastaan olemme tekemässä? Tämä puolestaan edellyttää sitä, että keskustelemme toistemme kanssa myös poliittisesti; olisimme siis valmiita hyväksymään lähtökohdan toisinnäkemisen mahdollisuudesta, asioiden kiistanalaisuudesta ja sopimuksellisuudesta.

## SUMMARY

### Background

During recent the work of the subject teacher has been in a state of change. Increasingly, subject teachers are doing other things than teaching their own subjects. For example, their administrative tasks have grown and in many recent studies teachers have given voice to problems in schools, such as pupils' bad behaviour. These tendencies very much increase the teachers' burden. Changes in the subject teacher's profession mean pressure to change teacher education. 60 credits of pedagogical studies are inadequate to meet the level of professional skill required of the young teacher. On the other hand, there are no plans to increase the amount of credits for pedagogical studies. Changes have to be made within existing structures.

Finland is not alone in facing these questions. The problems of teacher education are international. Teacher education has been criticized mainly from three viewpoints: the dichotomy between theory and practice, the psychologization of teaching and the belief in practice. The criticism means that teacher education could be defined as a collection of separate courses and a theory presented without any connection to practice. Because it is organized on the basis of separate core subjects, the education gives a poor understanding of the totality of learning and generally of all the activities at school. Even if holistic programmes in teacher education are rare, there do exist some internationally developed models such as school-based education, which stresses the importance of collaboration and the school context.

In Finland subject teacher students have traditionally pursued their studies in their own subject groups, e.g. history and mathematics. In 2000 the Department of Teacher Education at the University of Jyväskylä began an experiment and relocated students to so-called "mixed groups". These groups included students from every different subject group and were intended to resemble staff meetings in school: different subject teachers with different points of view trying to solve shared problems. This experiment started modestly, but over the years it has become a normal part of subject teacher pedagogical studies. This experiment has been one attempt to approach today's teaching profession from the viewpoint that subject teachers share many common tasks in school, so there is good reason to study these common themes together.

The start of the experiment coincided with my own research process. Initially I was interested in the experiences and attitudes students had towards the experiment and its idea. In general students were quite satisfied with the opportunities to meet and talk to each other, so it was decided to continue the study experiment. In my first research report (Rautiainen 2004) I described the events of the first two years and the kinds of experiences and attitudes that students had.

When we made the decision to continue studying in mixed groups, I took my next step as a researcher. There were five goals set for mixed group working: to learn through PBL (problem based learning); to co-operate with teacher education students from different backgrounds; to reflect on group working; to reflect on one's own stereotypes; and to reflect on the teacher's profession. These goals were quite grandiose, but they clarified the idea underlying the experiment. After I had examined students' experiences and attitudes, I wanted to determine whether we were attaining any part of the goals through studying in mixed groups. I asked the students to evaluate the five goals on the basis of their own experience. Did we achieve the goals? Students responded in the form of essays, which I analyzed using a phenomenographical method.

The results proved to be extremely interesting, but also surprising. First of all, the students' essays were more like a collection of feelings and opinions than presentations of arguments and conceptions. Particularly striking was the lack of pedagogical language; for example, only a small minority really understood what PBL is. Secondly, students experienced major problems with group work. The following student's view was not exceptional in the data.

*"It was difficult to express my dissatisfaction with "strangers", when I was angry, because I had to do more than others in our group. Besides, they were both very nice persons, so I couldn't say anything. I just continued working and I was still angry."*

It seems to be very difficult to share our own emotions and experiences with others as a part of studies. It is not an irrelevant state of affairs when the emotions prevent the learning process. Thirdly, students were strongly dependent on the teacher. Transmission-orientated teaching has underlined the teacher's significance in learning. In contrast to this there is a transaction-orientated model where the active student is at the centre of learning. According to my data, students experienced considerable problems in adopting a new active role and they preferred to remain passive learners, who wanted to receive the knowledge from the teacher. On the whole, the results of my licentiate thesis described a culture of education where only a small minority of students were really interested in researching and understanding the phenomenon of school and learning.

## **Results**

In this dissertation I have researched students' conceptions of community in school culture. For many years Finnish society has been discussing the issue of whether schools should be stronger communities than they are now. What does this demand really mean? What is a stronger community? I wanted to continue my research in this direction, because it was one of the reasons for starting the experiment with mixed groups. It is also an attempt to understand school conditions from the viewpoint of students completing their pedagogical studies.

Students provided me with data in the form of essays under the heading: what community should there be in school culture? What does it require of the

members of the community? The resulting 221 essays were analyzed using the traditions of phenomenography and hermeneutics.

According to students, school is a community where there should be strong equality and mutual respect. Students have a powerful belief in interaction between teachers and pupils. The problems in school can be solved by greater co-operation, collegiality and discussion. According to students' conceptions, the basis of school lies in effective interaction and co-operation.

This change is not possible without pupils' participation. Students are prepared to give more power to school pupils, but not as much as, for example, John Dewey proposed in his theory. Democracy is a way of life for Dewey and school is a place where pupils can learn to live this lifestyle. Pupils are the citizens of the school and they have to have sufficient rights and duties in order to understand and learn what democracy really is. For subject teacher students, the school belongs to teachers, not to pupils, so they are willing to give pupils only limited power. The question of how to share power in school was therefore extremely difficult for students. They have very conflicting conceptions. They believe in equality and discussion, and generally support the values of strong democracy. At the same time they want to preserve school as it has been in the past: teachers are the school's most powerful group and it is their responsibility to make decisions about the school. For the majority of students, the principal is only an administrative official, not a real leader of the school. In fact, students do not suggest any radical changes. This is paradoxical because their wishes cannot be realized without radical changes in the structure of the school.

The study also compared students' conceptions of community in relation to the idea of democracy and political ideologies such as anarchism, liberalism and conservatism. The majority of the students are conservatives even if they show great willingness to increase interaction between teachers and pupils. Only a small minority is willing to change the basic foundations of school. Their thoughts have many similarities to those of John Dewey. Even if some students' ideas partly overlap with those of an anarchist or liberalist, none of them can be said to be representatives of political anarchism or liberalism.

Even if there are considerable tensions between the old tradition of school and the new way of thinking, students wish to change the state of school in the direction of a stronger community. The willingness of teachers is a sound start for this process, but it is only a start. Changes are not possible without the support of the school leadership and administrative officials. If these conditions prevail, the process has good chances of succeeding. Despite everything, however, according to educational change expert Michael Fullan, the process will be socially very complex even if everybody has the same aim.

My research process started eight years ago. During that period there has been much discussion about trends in subject teacher education. Currently subject teacher education emphasizes the learning process and methodology, even if other areas of educational science are included, for example, in the curriculum of the University of Jyväskylä. The curriculum is very intensive and demanding for the students. There is not much time for questions like "what are we actually doing", which should be the basic questions underlying a teacher's work. This

question is political, so it indicates also that the things we are doing in school are based on agreements made by people. It is possible to see things in a different way, but without discussion there will be no different voices, no different viewpoints. According to Andy Hargreaves, work under immense pressure is our worst enemy. If we want changes to happen, we have to reduce the hurry and urgency, get together and start discussing. If this were possible in teacher education, students would at least receive the model and experience of how to create a stronger community in school.

## LÄHDELUETTELO

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Chydenius-instituutin julkaisuja 3/1992.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & S. Ahonen (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3, 19–32.
- Airaksinen, T. 1994. Arvojen yhteiskunta. Erään taistelun kuvaus. Helsinki: WSOY.
- Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Jyväskylä: Atena, 190–212.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Arendt, H. 1958. *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. 2002 (1958). *Vita Activa*. Ihmisenä olemisen ehdot. Suomentamisesta vastanneen työryhmän ohjauksesta vastasi R. Oittinen. Tampere: Vastapaino.
- Arponen, Anu-Leena. 2007. ”Miten noin pienet osaa ajatella niin fiksusti”. Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selviytyksiä 1:2007.
- Aristoteles. 1991. *Politiikka*. Suomentaja A. M. Anttila. Selitykset laatinut J. Sihvola. Helsinki: Gaudeamus.
- Autio, T. & Ropo, E. 2004. Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 234–250.
- Barthes, R. 1993. *Tekijän kuolema*. Suomentajat L. Rojola ja P. Thorel. Teoksessa R. Barthes: *Tekijän kuolema* Tekstin syntymä Suomentajat L. Rojola ja P. Thorel. Tampere: Vastapaino, 111–117 (Alkuteos julk. 1968).
- Barker, J. H. 1986. *Individualism and Community – The State in Marx and Early Anarchism*. Westport: Greenwood Press
- Bauman, Z. 1999. *Sosiologinen ajattelu*. Suomentaja J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2002. *Notkea moderni*. Suomentaja J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Berndtson, E. 1992. *Politiikka tieteenä*. Johdatus valtio-opilliseen ajatteluun. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Berlin, I. 2001. *Kaksi vapauden käsitettä*. Suomentaja T. Soukola. Teoksessa J. Sihvola & T. Soukola (toim.) *Vapaus, ihmisyyys ja historia*. Valikoima essei-

- tä. Helsinki: Gaudeamus, 44–102 (Alkuteos julk. 1969).
- Berger, P. L. ja Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suomentaja V. Raiskinen. Helsinki: Gaudeamus (Alkuteos julk. 1966).
- Bion, W.R. 1979. Kokemuksia ryhmästä. Suomentaja L. Syrjälä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Espoo: Weilin+Göös (Alkuteos julk. 1961).
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Boud, D. & Feletti, G. 1991. Introduction. Teoksessa D. Boud & G. I. Feletti (toim.) *The Challenge of Problem Based Learning*. New York: St. Martin's Press, 13–20.
- Bourdieu, P. 1999. Vastatulel. Ohjeita uusliberalismin vastaiseen taisteluun. Suomentaja T. Arppe. Helsinki: Otava.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. 1981. The Educational System and the Economy: Titles and Jobs. Teoksessa C.C. Lemert (toim.) *French Sociology. Rupture and Renewal since 1968*. New York: Columbia University Press, 141–151.
- Bowden, J. A. 1996. Phenomenographic research – Some methodological issues. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology*. Göteborg studies in educational sciences 109, 49–66.
- Byram, M., Goodings, R. & McPartland, M. 1982. Introduction. Teoksessa R. Goodings, M. Byram & M. McPartland (toim.) *Changing Priorities in Teacher Education*. London: The British Comparative Education Society, 1–15.
- ten Dam, G. T. D. & Blom, S. 2006. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education* 22, 647–660.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suomentaja K. Kajava. Helsinki: Otava (Alkuteos julk. 1915).
- Dewey, J. 1966. *Democracy and Education*. New York: The Free Press (Alkuteos julk. 1916).
- Dewey, J. 1999. Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta. Suomentaja P. Määttänen. Helsinki: Gaudeamus (Alkuteos julk. 1929).
- Elliot, J. 1993. Professional development in a land of choice and diversity. The future challenge for action research. Teoksessa D. Bridges & T. Kerry (toim.) *Developing Teachers Professionally. Reflections for Initial and In-service Trainers*. London: Routledge, 23–50.
- Englund, P. 1986. Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions with Special Reference to Citizenship Education. *Upsala Studies in Education* 25.
- Eriksen, T. H. 2004. Toista maata? Johdatus antropologiaan. Suomentajat M. Forde & A-M. Tapaninen. Helsinki: Gaudeamus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat amatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikanen (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–60.
- Fukuyama, F. 1992. Historian loppu ja viimeinen ihminen. Suomentaja H. Eskelinen. Helsinki: WSOY.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Suomentaja T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. 1995. The New Meaning of Educational Change. London: Cassell.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. 2000. Teacher Education in transition. Re-forming Professionalism. Buckingham: Open University Press.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Giddens, A. 1995. Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. Suomentaja L. Lehto. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash: Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino, 83–152.
- Giroux, H. A. 1988. Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. 2007. The University in Chains. Confronting the Military-Industrial-Academic Complex, s. 200–211. Paradigm Publishers. Suomentaja J. Suoranta. Suomennos löytyy osoitteesta <http://fi.wordpress.com/tag/kriittinen-pedagogiikka/>. Viitattu 3.9.2007.
- Giroux, H. & McLaren, P. 1987. Teacher Education as a Counterpublic Sphere: Notes Towards a Redefinition. Teoksessa T. S. Popkewitz (toim.) Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice. Philadelphia: The Falmer Press, 266–297.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1974 (1967). The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. (6. painos) Chicago: Aldine.
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Suomentaja E. Moore. Joensuu: Joensuu University Press.
- Goodson, I. 2005. Learning, Curriculum and Life Politics. The selected works of Ivor F. Goodson. London: Routledge.
- Gronow, J. 1997. Herbert Spencer – kyvykkäimpien eloonjäänti ja evolution laki. Teoksessa J. Gronow, A. Noro & P. Töttö (toim.) Sosiologian klassikot. Helsinki: Gaudeamus, 139–153.
- Gronow, J., Noro, A. & Töttö, P. 1997. Johdanto. Teoksessa J. Gronow, A. Noro & P. Töttö (toim.) Sosiologian klassikot. Helsinki: Gaudeamus, 9–30.
- Grossman, P. L. & Stodolsky 1995. Content as Context: The Role of School Subjects in Secondary School Teaching. Educational Researcher 8/1995, 5–11.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Grönroos, E., Lampi, H. & Veherkoski, U. 2007. Opetushenkilöstön hyvinvointi ja pedagogisen toiminnan laatu. Kasvatus 3/2007, 212–227.



- Haavio, M. H. 1969a. Opettajan sisäisestä suhteesta työhönsä. Professori Martti H. Haavion jäähyväisluento 5.5.1964. Teoksessa M. H. Haavio: Opettajakäytännöllisyys. Gummerus: Jyväskylä, 7-12.
- Haavio, M. H. 1969b (1948). Opettajakäytännöllisyys. (4. uusittu painos) Gummerus: Jyväskylä.
- Hakala, K. 2007. Paremminkin tietäjän paikka. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 288.
- Hankamäki, J. 2005. Filosofia räjähti, tulevaisuus palaa. Vähä katekismus filosofiselle anarkistille. Helsinki: LIKE.
- Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajakoulutuksessa -hankkeen loppuraportti. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 10.
- Halila, A. 1949. Suomen kansakoululaitoksen historia 3. Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Hargreaves, A. 1994. Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 2006. The Seven Principles of Sustainable Leadership. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen & K. Karvonen (toim.) Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Helsinki: Opetushallitus, 15-22
- Harisalo, R. & Miettinen, E. 1997. Klassinen liberalismi. Tampere: Tampere University Press.
- Harvey, D. 2008. Uusliberalismin lyhyt historia. Suomentaja K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-38.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2006. Toimintatutkimus tieteenä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184-202.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-162.
- Heinonen, R. E. 1987. Aineenopettajakoulutus kulttuuripolitiikan ristivedossa. Koulutussuunnitelman synty, toteutus ja uudistus Normaalikoulun alkuvaiheissa 1860-1880-luvuilla. Jyväskylä: Gummerus.

- Helkama, K. 1997. Arvojen ja ihmiskuvan muutos. Teoksessa T. J. Hämäläinen (toim.) *Murroksen aika. Selviääkö Suomi rakennemuutoksesta?* Helsinki: WSOY, 242–264.
- Himberg, L. 1996. *Opettaja ja työyhteisö*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hobbes, T. 1999. *Leviathan*. Suomentaja T. Aho. Tampere: Vastapaino (Alkuteos julk. 1651).
- Hopkins, D. 1984. What is School Improvement? Staking Out the Territory. Teoksessa D. Hopkins & M. Wideen (toim.) *Alternative Perspective on School Improvement*. London: The Falmer Press, 7–20.
- Hopkins, D. 1992. *Evaluation for school development*. (2. painos) Milton Keynes: Open University Press.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 49.
- Huxley, T. H. 1989. *Evolution and Ethics*. Princeton (Alkuteos julk. 1894).
- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeseen. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. *Acta Universitatis Lapponiensis* 55.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. 2002. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. Julkaistu internet-osoitteessa <http://pro.tsv.fi/tenk/JulkaisutjaOhjeet/htkfi.pdf>. Viitattu 2.10.2007.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. *Oppilaitoksen johtaminen*. Helsinki: WSOY.
- Ikonen, R. 2006. Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä. *SoPhi* 102. Jyväskylä: Minerva.
- Improving the Quality of Teacher Education. 2007. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf). Päivätty Brysselissä 3.8.2007.
- Innola, M., Kyrö, M., Mikkola, A. & Väyrynen, P. 2005. Opettajatarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen & S. Saari (toim.) *Opettajat Suomessa*. Opetushallitus, 91–100.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen: *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 160–198.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim). 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999. Helsinki: Edita.
- Jussila, M. & Siljander, P. 1985. Aineenopettajakoulutus opiskelijoiden kokemana. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 35.
- Juuti, P. 1995. Oppiva organisaatio ja laatujohtaminen. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) *Laatua kouluun*. Porvoo: WSOY, 17–39.
- Juuti, P. 2006. *Organisaatiokäyttäytyminen*. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. & Linström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. *JTO-tutkimuksia*, sarja 9. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Juuti, P. & Vuorela, A. 2004. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Aavarantasarja n:o 51. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. *Sosiaalipolitiikka* 1978, 37–71.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 5/1999, 427–435.
- Kaikkonen, P. 2004. Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Puheenvuoroja silanrakentajille. Tampere University Press, 114–129.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1996. Opettajan ammatillinen kasvu ja koulun opetussuunnitelma: toimintatutkimus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 55, 151–166.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään*. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus, 84–95.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi*. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Kettunen, T. 2007. Uuteen kouluun. Opettajan ja rehtorin työkirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivelä, A. 1994. Pedagoginen toiminta – paradoksiko? Lähtökohtia sivistysteoreettisesti orientoituneelle pedagogisen toiminnan rekonstruktioille. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. 2001. Totuus, kieli ja käytäntö. Pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2003. Opetusharjoittelun tulkintakehykset – miten opiskelijat tulkitsevat harjoittelutilanteen? Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1, 61–72.
- Knubb-Manninen, G. 2002. Tieteenalat ja pedagogiikka – Miten kohdataan, että kummankin näkökulman rajat ylittyvät. Teoksessa L. Lestinen & M. Saarnivaara (toim.) *Kohtaamisia ja ylityksiä*. Pedagogisia haasteita yliopisto-opetukselle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–114.
- Knuutila, S. 1984. Aristoteles. Teoksessa J. Kanerva (toim.) *Politiikan teorian klassikoita*. Helsinki: Gaudeamus, 33–51.

- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 66–89.
- Kohonen, V. 2000. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Okka-vuosikirja 1 (2000), 32–48.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 130–143.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Helsinki: WSOY.
- Kontula, A. 2006. Rexi on homo ja opettajat hullui. Helsinki: Ajatus Kirjat.
- Kortteinen, M. 1997. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. (2. painos) Helsinki: Hanki ja jää.
- Kosonen, P. 2000. Ongelmalähtöinen opiskelu tiimeissä innostaa. Teoksessa S. Honkimäki & H. Jalkanen (toim.) Innovatiivinen yliopisto. Artikkelikoelma Jyväskylässä 9.–10.9.1999 järjestetystä korkeakoulutuksen VII symposiumista. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 250–262.
- Kropotkin, P. 1970. Letter to Nettlau. Teoksessa M. A. Miller (toim.) Selected Writings on Anarchism and Revolution. (Alkuteos julk. 1902).
- Kropotkin, P. 1972. The Conquest of Bread. London: Freedom Press (Alkuteos julk. 1892).
- Kropotkin, P. 1974. Fields, Factories and Workshops Tomorrow. London: Freedom Press (Alkuteos julk. 1912)
- Kropotkin, P. 1987. Mutual Aid: A Factor of Evolution. London: Freedom Press (Alkuteos julk. 1902).
- Kropotkin, P. 1993. Ethics: Origins and Development. London: Freedom Press (Alkuteos julk. 1922).
- Kuikka, M. T. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kuittinen, M. & Kekäle, J. 1996. Oppivan organisaation kulttuuri. Psykologia 3/1996, 182–190.
- Kujansivu, A. 1999. Tesoman yläasteen yhteistoiminnallisuuden kehittyminen lukuvuosina 1994–1998. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 3. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A19, 23–35.
- Kurki, L. 2005. Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 335–357.
- Kyntäjä, T. 1989. Robert Michels. Teoksessa J. Kanerva (toim.) Poliitiikan teorian moderneja klassikkoja. Helsinki: Gaudeamus, 113–134.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Yrittäjäyyskasvatuksen julkaisusarja 1/2004.

- Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. *Bibliotheca Historica* 37. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Laaksola, H. 2007. Turvamiehet kouluihin? *Opettaja* 4/2007.
- Lahtinen, M. 2002. Matkoja mahdolliseen. Utooppisen ajattelun vaiheita. Teoksessa M. Lahtinen (toim.) *Matkoja utopiaan*. Tommaso Campanella, Francis Bacon ja David Hume. Tampere: Vastapaino, 169–247.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 2005. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. *Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 13.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. *Sophi* 43. Jyväskylä: Minerva.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016.
- Laurila, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa *Opettajan professiosta*. Okka-vuosikirja 1 (2000). OKKA-säätiö: Saarijärvi, 88–97.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1993. Tutkiva opettaja opetuksen ja koulun kehittäjänä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 21, 90–98.
- Lindström, A. 2004. Yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelma. Esitelmä pidetty Peruskoulupäivillä 20.4.2004.  
[www.oph.fi/page.asp?path=1,440,3031,13979,65315,30357](http://www.oph.fi/page.asp?path=1,440,3031,13979,65315,30357).  
Viitattu 20.9.2007.
- Locke, J. 1914. Muutamia mietteitä kasvatuksesta Suomentaja J. V. Lehtonen. Helsinki: SKS (Alkuteos julk. 1692).
- Locke, J. 1995. Tutkielma hallitusvallasta. Suomentaja M. Yrjönsuuri. Helsinki: Gaudeamus (Alkuteos julk. 1689).
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Lyhty, J. 2007. Erään opettajankoulutuslaitoksen osallistumiskulttuuri. Demokraattista julkista tilaa vai passivoivia käytänteitä? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Marton, F. 1996. *Cognosco ergo sum - Reflections on reflections*. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology*. Göteborg studies in educational sciences 109, 163–187.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. 1983. Suomentaja E. Pilvinen. *Oppimisen ohjaaminen*. Espoo: Weilin+Göös.

- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and Personality*. (3. painos). New York: Harper & Row (Alkuteos julk. 1954).
- McLaren, P. 1993. *Schooling as a Ritual Performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures*. (2. painos) London: Routledge.
- McLaren, P. & Giroux, H. A. 2001. Kirjoitusta marginaalista. Identiteetin, politiikan ja vallan maantieteet. Suomentaja J. Vainonen. Teoksessa T. Aittola ja J. Suoranta (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 73–107.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Suomentaja L. Lehto. Teoksessa J. Mezirow ym. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23, 17–37.
- Mill, J. S. 1991 (1859). *On Liberty*. Teoksessa J.S. Mill: *On Liberty and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press, 5–128.
- Moilanen, L-K. & Sulkunen, S. 2006. Johdanto: Aika ja identiteetti. Teoksessa L-K. Moilanen & S. Sulkunen (toim.) *Aika ja identiteetti. Katsauksia yksilön ja yhteisön väliseen suhteeseen keskiajalta 2000-luvulle*. *Historiallinen Arkisto* 123. Helsinki: SKS, 7–34.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan todellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 144.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Moilanen, P. ja Tiitinen, S. 2004. Henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat opettajan pedagogisissa opinnoissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) *Opettajanprofession muutos ja opettajankoulutus*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 81, 87–110.
- More, T. 1984. *Utopia*. Suomentaja M. Itkonen-Kaila. Helsinki: WSOY. (Alkuteos julk. 1515).
- Moyn, S. 2006. *Antitotalitarianism and After*. Teoksessa P. Rosanvallon: *Democracy Past and Future*. New York: Columbia University Press, 1–28.
- Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alaisena. Opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Pro gradu -tutkielma*.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 316.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 206.
- Määttä, S. 2007. *Achievement Strategies in Adolescence and Young Adulthood*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 324.
- Neill, A. S. 1968. *Summerhill. Kasvatuksen uusi suunta*. Suomentaja M. Lahtela. Helsinki: Weilin+Göös (Alkuteos julk. (1960)).

- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 55, 31-43.
- Niemi, H. 2000a. Opettajankoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00, 169-193.
- Niemi, H. 2000b. Teacher education confronting a moving horizon. Teoksessa K. Kumpulainen (toim.) In Search of Powerful Learning Environments for Teacher Education in the 21th Century. University of Oulu. Department of Education, 16-29.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Keuruu: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.
- Niiranen, S. 2006. Muusa, mesenaatti ja muusikko. Teoksessa L-K. Moilanen ja S. Sulkunen (toim.) Aika ja identiteetti. Katsauksia yksilön ja yhteisön väliin suhteeseen keskiajalta 2000-luvulle. Historiallinen Arkisto 123. Helsinki: SKS, 37-67.
- Nikkola, T. 2006. Oppimisen edellytykset ja esteet ryhmässä - bionilainen analyysi syyllisyyden kehittymisestä syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintutkimus.
- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.): Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 61-105.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 83.
- Novak, D. 1970. The Place of Anarchism in the History of Political Thought. Teoksessa R. Hoffman (toim.) Anarchism. New York, 20-33.
- Närhi, V-P. 1985. Kohti herruudetonta yhteiskuntaa. Neljän anarkistin käsitys valtiosta. Tampereen yliopisto. Valtio-opin laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Ojanen, S. 1993a. Johdanto. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 21, 7-13.
- Ojanen, S. 1993b. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 21, 27-39.
- Ojanen, S. 1996. Miksi tarvitaan tutkivaa opettajaa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 55, 11-17.

- Ojanen, S. 1998. Työyhteisön kehittämisen reunaehdot. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 223–236.
- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Okka-vuosikirja 1 (2000), 98–106.
- Olkinuora, E., Mäkinen, J. & Mäkinen, M. 2000. Yliopisto-opiskelijoiden yleisorientaatiot ja opetuksen kokeminen. Teoksessa E. Pantzar (toim.) Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Raportti Tiedon tutkimusohjelman II tutkijaseminaarista 8.-9.6.2000. Tampereen yliopisto. Tietoyhteiskunnan tutkimuskeskus. Suomen Akatemian Tiedon tutkimusohjelman raportteja 4, 163–180.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia N:o 2.
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Tampere: Vastapaino.
- Palonen, K. 1997. Kootut retoriikat. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 11.
- Palonen, K. 1998. Hannah Arendt. Teoksessa J. Kanerva (toim.) Poliitiikan teorian moderneja klassikoita. Helsinki: Gaudeamus, 16–42.
- Palonen, K. 2003. Arendt, politiikka ja poliitikot. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti 1/2003, 32–33.
- Paradis, J. 1989. Evolution and Ethics in Its Victorian Context. Teoksessa T. Huxley: Evolution and Ethics. Princeton University Press.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. & Oppong, N. K. 2007. Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. Teaching and Teacher Education 23, 205–217.
- Pekonen, K. 1989. Max Weber. Teoksessa J. Kanerva (toim.) Poliitiikan teorian moderneja klassikkoja. Helsinki: Gaudeamus, 173–197.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta ja arviointi 2005. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 28.
- Pietarinen, J. 1984. John Locke. Teoksessa J. Kanerva (toim.) Poliitiikan teorian klassikoita. Helsinki: Gaudeamus, 92–109.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa V. Lounis, S. Karjalainen, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 58–69.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere University Press.
- Poikela, S., Lähteenmäki M-L. & Poikela, E. 2003. Mikä on ongelmaperustaista oppimista ja mikä ei? Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press, 23–32.



- Poikela, E. & Nummenmaa, A. R. 2003. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press, 33-52.
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 182.
- Popkewitz, T. S. 1987. Ideology and Social Formation in Teacher Education. Teoksessa T. S. Popkewitz (toim.) Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice. Philadelphia: The Falmer Press, 1-33.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A44.
- Rauste-von Wright, M-L. 1998. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rautiainen, M. 1995. Peter Kropotkinin tieteellinen anarkismi. Vasta-argumentti Herbert Spencerin ja T. H. Huxleyn tulkinnoille sosiaalievoluutiosta. Jyväskylän yliopisto. Valtio-opin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rautiainen, M. 2004. Yhteistä opettajuutta etsimässä. Aineenopettajaksi opiskelevien yhteistyötä yli ainerajojen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 76.
- Rautiainen, M. 2005. Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä ongelmalähtöisestä opiskelusta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaattitutkimus.
- Rautiainen, M & Saukkonen, S. 2005. Kulttuurisen tiedon ymmärtäminen historian opiskelussa. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 75, 186-194.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 128.
- Ritter, A. 1980. Anarchism - A Theoretical Analysis. Cambridge.
- Robinson, M. & McMillan, W. 2006. Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. Teaching and Teacher Education 22, 327-336.
- Rousseau, J-J. 1997. Yhteiskuntasopimuksesta. Suomentaja J.V. Lehtonen. Hämeenlinna: Karisto (Alkuteos julk. 1762).
- Ruohotie-Lyhty, M. 2008. Uudistavat vai säilyttävät opettajat? Nuoren kielenopettajan toimijuus. Teoksessa P. Kaikkonen (toim.) Työ haastaa tutki-  
maan. Opettajien arkihavainnoista kokonaisuuksien ymmärtämiseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 86, 109-124.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä ja T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 61-105.
- Saastamoinen, K. 1998. Eurooppalainen liberalismismi. Etiikka, talous, politiikka. Jyväskylä: Atena.

- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.
- Salo, P. 2002. Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är. Vasa: Åbo Akademis förlag.
- Salo, P. 2007. Opettaja tarvitsee johtamistaitoja. *Opettaja* 4/2007, 30–31.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 2/1998, 214–223.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. *Acta Universitatis Tamperensis* 830.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Schein, E., H. 1999. *The Corporate Culture. Survival Guide. Sense and Nonsense About Culture Change.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E., H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suomentajat R. Liljamo ja A. Miettinen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Schmitt, C. 1976. *The Concept of the Political.* New Jersey: Rutgers University Press (Alkuteos julk. 1932).
- Seikkula-Leino, J. 2006. Perusopetuksen opetussuunnitelmatyö 2004–2006 ja yrittäjyyskasvatuksen kehittäminen – Paikallinen opetussuunnitelmatyö yrittäjyyskasvatuksen näkökulmasta. Opetusministeriön julkaisuja 22 (2006).
- Seppälä, A. 2007. Ihanne koulu on oppiva yhteisö. Andy Hargreavesin haastattelu. *Opettaja* 34/2007, 34–37.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Sikkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.): *Opettajatiedon kipinöitä.* Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 120–131.
- Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.
- Silverman, D. 1988. Laadullisen tutkimuksen kuusi sääntöä – postromanttinen näkökulma. *Sosiologia* 4/1988, 257–268.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Skinner, Q. 2003. Kolmas vapauden käsite. Suomentaja S. Syrjämäki. Tampere: Niin & näin -lehden filosofinen julkaisusarja.
- Spencer, H. 1954. *Social Statics.* New York: Schalkenbach (Alkuteos julk. 1851).
- Spencer, H. 1969. *Principles of Sociology.* London (alunperin kolmena niteenä 1876, 1893, 1896).

- Spencer, H. 1978. *The Principles of Ethics* (vols. I-II). Indianapolis: Liberty Classics (Alkuteos julk. 1897).
- Stähle, P. 2005. Innovaatioiden leviäminen opettajayhteisössä ja johtajan rooli siinä. Esitelmä Peda-Forumissa kesäpäivillä Lappeenrannassa 16.8.2005. [www.pedaforum.lut.fi/PF\\_Stahle.pdf](http://www.pedaforum.lut.fi/PF_Stahle.pdf). Viitattu 25.9.2007.
- Stähle, P. & Wilenius, M. 2006. *Luova tietopääoma. Tulevaisuuden kestävä kilpailuetu*. Helsinki: Edita.
- Suojanen, U. 1992. *Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä*. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
- Suoranta, J. 2003. *Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Suutarinen, S. 2006. Kansalaiskasvatuksen alasajo vasemmistoaallon jälkeen 1900-luvun lopussa - Suomi kansalaiskasvatuksen autiomaana 2000-luvulle. [www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/](http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/). Viitattu 17.9.2007.
- Suutarinen, S., Brunell, V., Poutiainen, A., Puhakka, E., Saari, H. & Törmäkangas, K. 2001. Suomen peruskoulun päättövaiheessa olevien nuorten yhteiskunnalliset tiedot, taidot, käsitykset, asenteet ja toiminta 28 maan kansainvälisessä vertailussa. Tulosten yhteenveto. Loppuraportti julkaistu osoitteessa <http://ktl.jyu.fi/arkisto/civics/civics.htm>. Viitattu 22.9.2007.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsitys omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 6.
- Syväoja, H. 2004. *Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Säljö, R. 1996. Minding action - Conceiving of the world versus participating in cultural practices. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology*. Göteborg studies in educational sciences 109, 19-33.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 31. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tolonen, J. 1984. Jean-Jacques Rousseau. Teoksessa J. Kanerva (toim.) *Politiikan teorian klassikoita*. Helsinki: Gaudeamus, 110-125.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247-286.
- Turunen, K. E. 1999. *Opetustyö ja opettajankoulutus. Väliaikainen keskustelu ja virikeaineisto opettajien ja opettajankouluttajien käsityksistä*. Opettajien

- perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 4. Helsinki: Edita.
- Töttö, P. Ferdinand Tönnies – Gemeinschaft ja Gesellschaft. Teoksessa J. Gronow, A. Noro & P. Töttö (toim.) Sosiologian klassikot. Helsinki: Gaudeamus, 154–172.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on Phenomenography. Toward a Methodology. Göteborg studies in educational sciences 109, 103–128.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – A Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39. Esitelmiä, 80–107.
- Tutkintoasetus 794/2004. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 19.8.2004.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Varto, J. 2005. Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta. Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 197–216.
- Vickholm, P. 1991. T. H. Huxley – biologin käsityksiä tieteestä. Jyväskylän yliopisto. Historian laitos. Yleisen historian pro gradu -tutkielma.
- Virta, A. 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Teoksessa J. Löfström (toim.) Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatusta uudella vuosituhanella. PS-kustannus: Jyväskylä, 35–65.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan socialisaatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja A:196.
- Virta, A., Kaartinen V., Eloranta, V. ja Nieminen, M. 1998. Aineenopettaja ammatiksi – opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:184.
- Vulkko, E. 2002. Opettajien kollegiaalinen päätöksenteko. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia - punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 83, 81–88.
- Vygotski, L. S. 1982. Kieli ja ajattelu. Suomentajat K. Helkama ja A. Koski-Jännes. Weilin+Göös: Espoo (Alkuteos julk. 1931).
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–153.

- Whitty, G., Barton, L. & Pollard, A. 1987. Ideology and Control in Teacher Education: A Review of Recent Experience in England. Teoksessa T. S. Popkewitz (toim.) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*. Philadelphia: The Falmer Press, 161–183.
- Wiberg, M. 1984. Thomas Hobbes. Teoksessa J. Kanerva (toim.) *Politiikan teorian klassikoita*. Helsinki: Gaudeamus, 72–91.
- Willemsen, M., Luneberg, M. & Korthagen, F. 2005. Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21, 205–217.
- Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. 1981. Are the Effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience? *Journal of Teacher Education* 32 (3), 7–11.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suomentajat R. Sironen ja J. Tuormaa. Vastapaino: Tampere (Alkuteos julk. 1982).
- Yrjönsuuri, M. 1995. Locken filosofian päälinjoja. Teoksessa J. Locke: Tutkielma hallitusvallasta. Suomentaja M. Yrjönsuuri. Helsinki: Gaudeamus, 7–39.
- Öystilä, S. 2003. Ongelmakohdat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere University Press, 88–114.

## LIITE 1 Kyselylomake syksyn sekaryhmätyöskentelystä 2001

### Hyvä vastaaja!

Toivon, että vastaatte huolella alla oleviin kysymyksiin. Sekaryhmätyöskentelyä toteutetaan tällaisenaan nyt ensimmäistä kertaa aineenopettajaksi opiskelevien pedagogisissa opinnoissa (lukuun ottamatta viime vuoden kokeilua). Kehittääksemme toimintaa eteenpäin, on tärkeää kuulla siinä toimijoiden mielipiteet ja kehittämissuhteet. Käytän vastauksia kehittämistyön lisäksi tutkimuksessa, joka käsittelee sekaryhmätyöskentelyä osana opettajan pedagogisia opintoja. Siksi pyydän, että perustelette/taustoitatte ajatuksenne ja mielipiteenne. Mikäli ette halua, että käytän vastaustanne tutkimuksessani, laittakaa rasti alla olevaan kohtaan. Mikäli teillä on asiasta jotain kysyttävää, parhaiten minut tavoittaa sähköpostitse osoitteesta maanra@edu.jyu.fi

t. Matti Rautiainen

(  ) En halua, että vastaustani käytetään tutkimuksessa

Käyttäessäni kysymyksissä sanaa sekaryhmätyöskentely. Tarkoitan tällä kokonaisuutta, joka koostui seuraavista osioista:

- kokoontuminen sekaryhmänvetäjän kanssa syyskuussa (2 X 2 tuntia)
- itsenäinen työskentely tiimeissä (2 X 3 tuntia)
- teemapäivä 4.12.2001
- mahdolliset muut osat - esimerkiksi tuntien kuuntelu

Tietoja vastaajasta

Pääaine:

Sukupuoli:

Ikä:

Opettajakokemus (mikä luokka-/koulutusaste?):

*Kysymykset*

1. Millaisia ajatuksia sinulla oli ns. sekaryhmistä, kun kuulit, että tällaisessa työskentely on osa opettajan pedagogisia aineopintoja?

2. Onko kuva muuttunut tämän syksyn aikana, miksi?

3. sekaryhmätyöskentelyllä on viisi päätavoitetta:

- tiimityöskentely
- yhdessä oppiminen ongelmakeskeisesti
- valmentautuminen opettajatyöyhteisössä työskentelyyn
- ennakkoluulojen/stereotyyppien poistaminen (tyyliin: historian opettajat ovat sellaisia...)
- saada rakennusaineita oman opettajuuden kasvussa

A. Mitä tavoitetta sekaryhmätyöskentely on kaikkein parhaiten "palvellut"?

B...entä kaikkein huonoiten?

C. Mikä mielestäsi tulisi olla sekaryhmätyöskentelyn tärkein tavoite?

D. Miten hyvin olit selvillä sekaryhmätyöskentelyn tavoitteista tämän syksyn aikana?

4. Sekaryhmä kokoontui 4 tuntia didaktikon kanssa syyskuussa? Millä mielin lähdit itsenäiseen työskentelyyn pienemmissä tiimeissä tämän jälkeen?

5. Mitä tiiminne teki itsenäisessä työskentelyvaiheessa - kuvaile melko tarkasti

6. Kommentoi teemapäivän eri osioita

- Kirsti Hämäläisen luento
- toiminnallinen osuus
- karttapeli
- tiimien itsenäisen työskentelyn purku
- teemapäivä kokonaisuutena

7. Arvioi syksyn sekaryhmätyöskentelyä kokonaisuutena – mitä sinulle ”jäi käteen”?

8. Mikä sekaryhmätyöskentelyssä oli kaikkein mielekkäintä?

9...entä turhauttavinta?

10. Kuinka sekaryhmätyöskentelyä tulisi mielestäsi kehittää? 11. Kävittekö tiimeinä kuuntelemassa toistenne tunteja – jos vastaus on kyllä, millainen maku siitä jäi suuhun?

11. Kävittekö tiimeinä kuuntelemassa toistenne tunteja – jos vastaus on kyllä, millainen maku siitä jäi suuhun?

12. Lopuksi ruusuja ja risuja asioista, jotka haluat tuoda esille liittyen sekaryhmätyöskentelyyn, mutta jota edellä ei ole älytty kysyä

**Kiitos!**



**LIITE 2 Luento-osuuden itsenäinen tehtävä vuonna 2004**

## Luento-osuuden itsenäinen tehtävä

Opiskelitte syksyllä niin sanotussa sekaryhmässä kurssissa OKL201 VUOROVAIKUTUS OPETTAJAN AMMATISSA. Tämä työskentely jatkuu keväällä kurssin OKL201 OPETTAJA ja YHTEISKUNTA sisällä samoilla periaatteilla kuin syksyllä.

Sekaryhmätyöskentelylle on asetettu viisi keskeistä tavoitetta:

- tiimityöskentelytaitojen harjoittaminen
- yhdessä oppiminen ongelmalähtöisesti
- valmentautuminen opettajatyöyhteisössä työskentelyyn
- stereotyyppien poistaminen (tyyliin: historian opettajat ovat sellaisia...)
- saada rakennusaineita oman opettajuuden kasvussa

Pohdi kertomuksen muodossa kuinka sinä koit sekaryhmätyöskentelyn suhteessa näihin tavoitteisiin. Pohdi kertomuksessasi tämän lisäksi myös seuraavia kysymyksiä.

- mitä ymmärrät käsitteillä yhteinen opettajuus ja yhteisöllinen opettajuus
- millaisena olet kokenut sekaryhmätyöskentelyn osana opettajan pedagogisia opintoja
- mistä annat eniten haukkuja (kehitettävää tulevaisuutta varten)?
- mistä puolestaan annat kukkeimmat ruusut?

### LIITE 3 Esimerkki opiskelijan vastauksesta vuodelta 2004 ja sen analyysi

Opiskelijan (33) vastaus kysymykseen Mitä yhteisöllisyyden tulisi olla koulukulttuurissa ja mitä se yhteisöltä vaatii?

#### Yhteisöllisyys koulukulttuurissa

Yhteisöllisyys on mielestäni tärkeää koulukulttuurissa. Jotta yhteisöllisyys toteutuisi hyvin, tulisi kaikkien kouluyhteisön toimintaan osallistuvien, sekä oppilaiden, opettajien että muun henkilökunnan tuntea todella kuuluvansa kyseiseen yhteisöön. Jäsenillä tulisi olla turvallinen olo ja tunne, että jokaisesta välitetään. Heillä tulisi myös olla mahdollisuus sanoa mielipiteensä siitä, millainen on hyvä kouluyhteisö ja ehdotuksensa kuinka tällaiseksi kouluksi voi tulla. Jäsenet voisivat esimerkiksi laatia yhdessä koulun järjestyssäännöt ja toiminta-ajatuksen. Yhteishenkeä voisi kehittää erilaisin teemapäivin ja tempauksin, joissa kaikki jäsenet olisivat mukana sekä oppilaiden että henkilökunnan edustajia. Lisäksi esimerkiksi koulun sisäisessä internetissä voisi olla mahdollisuus esittää kommentteja toiminnasta ja ehdotuksia sen parantamiseksi. Oppilaat tulisi tehdä tietoisiksi tästä mahdollisuudesta ja kannustaa heitä esittämään ajatuksiaan aktiivisesti. Näin koulu antaisi oppilaille myös eväitä tulla aktiivisiksi toimijoiksi koko yhteiskunnassa.

Ideaaliyhteisössä opettajat suunnittelisivat opetusta yhdessä ja jakaisivat tietämystään toisilleen vastavuoroisesti, ollen avoimia myös oppilaiden ehdotuksille opiskelutavoista. Mitä eri aineisiin tulee, tiettyä aineryhmää edustavien opettajien tekemän yhteistyön lisäksi yhteistyötä olisi hyvä tehdä myös eri aineiden välillä. Kaikkien opettajien olisi hyvä tietää suunnilleen millaisia oppisisältöjä ja millä tavoin eri aineissa opiskellaan. Näin he voisivat saada vinkkejä omaan opetukseensa, ja paremman näkemyksen myös siitä, mitä kaikkea koulunkäynti on oppilaan näkökulmasta. Mahdollisuuksien mukaan voitaisiin myös yhdistää eri aineiden opetusta suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Tämä ehkä auttaisi luomaan oppilaille selkeämmän näkemyksen siitä, että eri aineissa saatavat tiedot ja taidot usein yhdistyvät elämässä.

Jotta edellä kuvatun kaltainen yhteisöllisyys toimisi parhaalla mahdollisella tavalla, vaatisi se yhteisön jäseniltä yhteistyökykyä ja joustavuutta. Jäsenten tulisi olla motivoituneita työskentelemään yhteisön parhaan mahdollisen toimivuuden hyväksi ja katsomaan asioita koko yhteisön eikä vain omasta näkökulmasta. Myös toiminnan jatkuva reflektio olisi tärkeää. Yhteisten kriittisten keskustelujen avulla havainnoitaisiin sitä missä ollaan milloinkin menossa, kuinka suunnitelmat ja tavoitteet ovat toteutuneet, ovatko ne vielä tarkoituksenmukaisia vai pitääkö niitä mahdollisesti muuttaa. Mahdollisista epäkohdista tulisi voida puhua avoimesti ja rakentavan kriittisesti. Tämä vaatii myös hyviä vuorovaikutustaitoja. Tärkeä periaate olisi, että mahdollinen kritiikki kohdistuisi asioihin ja toimintaan, ei jäsenten henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Samoin tärkeää olisi pyrkimys todelliseen dialogiin: jokainen jäsenistä olisi valmis kuuntelemaan ja

myös tulisi kuunnelluksi. Toki edellä kuvatun yhteisöllisyyden kokemuksen saavuttaminen vaatisi myös aikaa ja sitoutumista, mikä on haasteellista nykyai- kana yleisesti koetun kiireen ja aikapulan vuoksi. Toisaalta, yhteisöllisyyden to- teutuessa hyvin, koulun hyvä työskentelyilmapiiri luultavasti antaisi jäsenilleen myös voimavaroja ja intoa, joita kuppikuntaisessa ja kaunaisessa työympäristös- sä tuskin on tarjolla.

Kirjoituksen analyysi: merkitysluokat (suhteessa yhteisöllisyyteen)

Analyysin seurauksena syntyivät seuraavat merkitysluokat sekä tulkinnat (su- luissa olevat alatason kategoriat)

### **1. Mitä yhteisöllisyys on? (eli mistä seikoista yhteisöllisyys muodostuu)**

- tuntea todella kuuluvansa kyseiseen yhteisöön (yhteenkuuluvuuden tunnetta)
- tulisi olla turvallinen olo ja tunne (turvallinen)
- jokaisesta välitetään (toisten huomioon ottamista ja kunnioittamista)
- mahdollisuus sanoa mielipiteensä (tasa-arvoa)
- ideaaliyhteisössä opettajat suunnittelisivat opetusta yhdessä...ollen avoimia myös oppilaiden ehdotuksille opiskelutavoista (yhdessä tekemistä, yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta)
- vaatisi se yhteisön jäseniltä yhteistyökykyä (kykyä yhteistyöhön)
- joustavuutta (joustavuutta)
- toiminnan jatkuva reflektio olisi tärkeää (kollektiivisella reflektoinnilla)
- yhteisten kriittisten keskustelujen avulla (avointa keskustelua)
- mahdollisista epäkohdista tulisi voida puhua avoimesti ja rakentavan kriittisesti (ongelmien avointa käsittelyä)
- tämä vaatii myös hyviä vuorovaikutustaitoja (parantamalla vuorovaikutustaitoja)
- tärkeää olisi pyrkimys todelliseen dialogiin: jokainen jäsenistä olisi valmis kuuntelemaan ja myös tulisi kuunnelluksi (toisten huomioon ottamista ja kunnioittamista, avointa keskustelua)
- sitoutumista (sitoutumista yhteisöön)

### **2. Miten yhteisöllisyyttä voidaan parantaa?**

- yhteishenkeä voisi kehittää erilaisin teemapäivin ja tempauksin (koulun yhteisillä tapahtumilla)
- mahdollisuus esittää kommentteja toiminnasta ja ehdotuksia sen parantamiseksi (osallistumiskulttuuria laajentamalla)
- oppilaat tulisi tehdä tietoisiksi tästä mahdollisuudesta ja kannustaa heitä esittämään ajatuksiaan aktiivisesti (osallistumiskulttuuria laajentamalla)
- voitaisiin myös yhdistää eri aineiden opetusta suuremmiksi kokonaisuuksiksi (oppiaineiden integraatiolla)

### 3. Mitkä seikat estävät yhteisöllisyyden muodostumista?

- nykyaikana yleisesti koetun kiireen ja aikapulauksen vuoksi (kiire)
- kuppikuntaisessa ja kaunaisessa työympäristössä tuskin on tarjolla (opettajakunta jakaantunut pienempiin ”kuppikuntiin”)

## LIITE 4 Opiskelijoiden käsitykset yhteisöllisyydestä koulukulttuurissa (kategoriat)

Opiskelijoiden vastaukset kysymykseen (lukumäärä tarkoittaa sitä, kuinka monessa vastauksessa asia on esitetty. Vastauksia oli kaikkiaan 221):

### 1. Mitä yhteisöllisyys on? (eli mistä seikoista yhteisöllisyys muodostuu)

#### Koulukulttuurin rakenteelliset tekijät

Yhteinen päämäärä, 79

Yhteiset säännöt, 72

Yhteistyötä kodin kanssa, 71

Yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, 62

Vastuun jakamista, 47

Opettajakunnan kehittämistyötä, 40

Tukea (esimerkiksi kollegoilta), 28

Demokraattista päätöksentekoa, 27

Viihtyisyyttä, 15

Joustavuutta, 4

Koulun historiaa ja traditioita, 4

#### Vuorovaikutukseen liittyvät tekijät

Avointa keskustelua, 117

Yhdessä tekemistä, yhteistyötä ja yhteistoiminnallisuutta, 88  
(Halua yhteistyöhön, 43)

Kiinnostusta toistensa ajatuksista, 16

Yhdessäoloa, 9

Lapsille yhteiskuntaan kasvamista, sosiaalistumista, 8

Opettajien yhdessäoloa työajan ulkopuolella, 5

Kykyä yhteistyöhön (tiimityöskentelytaidot), 33

#### Arvoja

Tasa-arvoa, 126

Erilaisuuden kunnioittamista, 59

Avoimuutta (koulun sisällä ja ulospäin), 59

Toisten huomioon ottamista ja kunnioittamista, 48

Yhteisesti sovittuja arvoja, 39

Toisten työn kunnioittamista, 36

Yksilöllisyyden sallimista, 26

Ongelmien avointa käsittelyä, 21

Asioiden kyseenalaistamista, 8

#### Sosiaalinen ja psykologinen kokeminen (olotila)

Yhteenkuuluvuuden tunnetta, 68

Sitoutumista yhteisöön, 56

Turvallinen, 52

Luottamusta, 37  
Ylpeyttä omasta koulusta, 8

## 2. Miten yhteisöllisyyttä voidaan parantaa?

### Koulukulttuurin rakenteelliset tekijät

Osallistumiskulttuuria laajentamalla (oppilaat mukaan), 71

Koulun yhteisillä tapahtumilla, 49

Oppiaineiden integraatiolla, 31

Rehtorin johtamisella, 25

Opettamalla oppilaille yhteisöllisyyttä, 10

Oppilaskuntatyöllä, 7

Tuomalla politiikkaa kouluun, 6

Aihekokonaisuuksien avulla, 6

Parantamalla tiedonkulkua, 6

Lisäämällä resursseja (eli rahaa ja aikaa), 5

Pitkäjänteisellä kehittämistyöllä, 5

Projektityöskentelyllä, 4

Tukioppilastoiminnalla, 4

Inklusiolla, 4

Koulutuksella, 4

Työryhmätyöskentelyllä ja opettajankokouksilla, 3

Arviointijärjestelmällä, 3

Sääntöjen valvonnalla, 3

Joustavammalla organisaatiolla, 3

Työnohjauksella, 2

Työhyvinvointia edistämällä, 2

Kattavalla tukiverkko (mm. oppilashuolto), 2

Yhteisopetuksella, 2

Parantamalla koulun viihtyvyyttä, 1

Työstä palkitsemalla, 1

Pienemmällä opetusryhmillä, 1

Hyvällä etukäteissuunnittelulla ja työnjaolla, 1

Reagoimalla välittömästi ongelmiin, 1

### Vuorovaikutukseen liittyvät tekijät

Parantamalla vuorovaikutustaitoja (erityisesti kommunikatiivisia taitoja), 27

Suomalla enemmän aikaa keskustelulle, 18

Kollektiivisella reflektoinnilla, 11

Omien heikkouksien tunnistamisella, 4

Kehittämällä valmiuksia tehdä kompromisseja, 3

### Arvoja

-

Sosiaalinen ja psykologinen kokeminen (olotila)

Sallimalla avun pyytäminen, 9

Kannustamalla, 8

Tunnekasvatusta lisäämällä, 1

**3. Mitkä seikat estävät yhteisöllisyyden muodostumista?**Koulukulttuurin rakenteelliset tekijät

Oppiainereviirit, 4

Kiire, 4

Rahan puute, 4

Liian suuret koulut, 2

Olemassa olevat rakenteet (vaikea muuttaa), 2

Yhteisöllisyys jää paperille, 2

Keskusteluille ei ole aikaa, 1

Vuorovaikutukseen liittyvät tekijät

Opettajakunta jakaantunut pienempiin "kuppikuntiin", 28

Kiusaaminen, 27

Henkilökemia, 7

Välinpitämättömyys yhteisöä kohtaan, 7

Voimakkaat persoonat, 5

Haluttomuus puhua ongelmista, 4

Sääntöjen tietoinen rikkominen, 3

Vain osa haluaa olla aktiivisia yhteisössä, 3

Huono johtaminen, 2

Kateellisuus, 2

Yhteisön jäsenten erilaiset lähtökohdat, 1

Kodin haluttomuus, 1

Kurittomat nuoret, 1

Koulun diktaattorimaisuus (rehtori ja opettajat sanelevat asiat), 1

Vuorovaikutus ei ole avointa, 1

Opettajan epävarmuus, 1

Nuoret eivät kunnioita opettajia, 1

Arvoja

Individualismia, yksilösuorittamista korostava kulttuuri, 44

Yksin tekeminen, 37

Opettajien asenteet, 16

Kilpailuhenkinen yhteiskunta, 13

Yhteiskunnasta on kadonnut yhteisöllisyys, 5

Sosiaalinen ja psykologinen kokeminen (olotila)

Rohkeus, 5

Yleinen elämän pirstaleisuus, 2