

”Unohtuiko jotain? Lapsi – ihminen ...”

OPETTAJA SUOMA MÄKIVIRRRAN KÄYTTÖTEORIAN
ILMENEMINEN HÄNEN YHTEISKUNNALLISESTI
KANTAAOTTAVISSA KIRJOITUKSISSAAN

Heidi Javarus ja Hanna Mäkivirta

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma
Syksy 2011
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Javarus, H. & Mäkivirta, H. 2011. "Unohtuiko jotain? Lapsi - ihminen..." Opettaja Suoma Mäkivirran käyttöteorian ilmeneminen hänen yhteiskunnallisesti kantaaottavissa kirjoituksissaan. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 82 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä kokeneen opettajan, Suoma Mäkivirran käyttöteoriaan hänen kirjoittamiensa, yhteiskunnallisesti kantaaottavien tekstien kautta. Pyrkimyksenä oli selvittää Mäkivirran kasvatustieteen ajattelun keskeisiä teemoja ja niiden välisiä suhteita. Tavoitteena oli myös muodostaa käsitys tutkittavan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksestä, sekä hänen käsityksistään kasvatuksesta ja opettajuudesta. Lopulta pyrittiin ymmärtämään miksi, kenelle ja mistä näkökulmasta Mäkivirta on tekstinsä kirjoittanut.

Tutkimusaineiston muodosti Suoma Mäkivirran henkilökohtaisesti ylläpitämä arkisto, johon hän oli kerännyt vuosien varrella julkaistuja kirjoituksiaan, puheitaan ja muita artikkeleita. Niistä valittiin tutkittavaksi kasvatustieteen kannalta keskeiset tekstit, joita analysioitiin aineistolähtöisesti sisällönanalyysin keinoin. Fenomenologishermeneuttisen lähestymistavan kautta pyrittiin erityisesti ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavan ajattelua mahdollisimman autenttisenä. Sisällönanalyysin lisäksi toteutettiin alkukysely ja loppuhaastattelu luotettavuuden lisäämiseksi.

Tutkimus osoitti, että Suoma Mäkivirran käyttöteoria perustui vahvasti kristillisen elämäntieteen varaan. Samalta pohjalta nousivat hänen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksensä, sekä siten käsitykset kasvatuksesta ja opettajuudesta. Mäkivirta näki kasvatuksen päämääränä henkilökohtaisen jumalasuhteen, yhteisöllisen vastuullisuuden ja itsekasvatuksen motivaation herättämisen. Koulutuksen pituuden ja tietomäärän laajuuden lisäksi hän korosti kasvatuksessa tarvittavan "kolmatta ulottuvuutta", eli syvyyttä ja laatua. Hänen mukaansa kouluun ja yhteiskuntaan liittyvät ongelmat johtuvat lopulta ihmisten etäännyttämisestä Jumalasta. Ratkaisuksi hän ehdotti paluuta totuuteen, kauneuteen ja hyvyyteen. Tuo klassinen arvoperusta on Mäkivirran mukaan ainoa kestävä ja hyödyllinen perusta koko ihmiskunnan toiminnalle.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat, että kokenutkin opettaja tulkitsee uusia kokemuksia aiempien käsitystensä ja uskomustensa kautta. Kehittääkseen itseään ja työtään, opettajien onkin oltava valmiita tutkimaan paitsi omaa ajatteluaan myös avauttava keskustelulle. Opettajankoulutuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että opettajaksi opiskelevien historiallista ja yhteiskunnallista tietoisuutta on kohennettava, jotta ymmärrys lisääntyisi. Lisäksi julkista keskustelua kasvatuksen päämääristä on ylläpidettävä aktiivisesti. Kaikenkaikkiaan opettajuustutkimusta on syytä jatkaa edelleen käyttöteorian näkökulmasta, sillä käsite on osoittautunut merkitykselliseksi paitsi opettajan toiminnan myös tämän työssäkehittymisen kannalta.

Asiasanat: Opettajuus, käyttöteoria, opettajan ajattelu, opettajan ääni

ESIPUHE

Läpi opiskeluvuosiemme olemme opiskelijatovereina ja sisarina haastaneet toisiamme pohtimaan millaisia opettajat ovat, millaisia heidän pitäisi olla ja miksi. Käyttöteoriaan perehtymisen myötä piirtyi kuva opettajuuden ja yhteiskunnallisen tilanteen vuorovaikutuksesta. Tietyllä tavalla opettajan on pysyttävä ”yhteiskunnan kärryillä” ja tiedostettava ympäröivät tapahtumat, mutta toisaalta opettaja on myös avainasemassa muutoksessa ja kehityksen edistämisessä. Kaiken keskiössä on kysymys siitä, kuinka opettaja voisi kokea itsensä riittävästi osaksi yhteiskunnan rakenteita, säilyttääkseen mielenkiintonsa itsensä ja ympäristönsä kehittäjänä. Liian usein opettajan työtä ohjaavat rakenteet ovat niin pitkälle tiedostamattomissa, että hänen on vaikea selittää täysin edes omaa toimintaansa.

Tunnumme tutkimuksen kuluessa rikastuneemme uudella tiedolla ja saaneemme välineitä myös oman opettajuutemme kehittämiseen. Oli henkilökohtaisellakin tasolla arvokas kokemus saada käyttöteoriatutkimuksen ohella perehtyä juuri oman isoäitimme kasvatuseräajatteluun syvällisesti. Suoma Mäkipirran rohkeus käyttää omaa ääntään sekä usko yhteisen työn voimaan heijastuvat tässä hänen kirjoittamassaan runossa, joka muistuttanee meitä kaikkia ihmisen osallistumisen merkityksellisyydestä:

*”Niin kuin pisara kaivertaa kallion
ja muuttaa sen hedelmälliseksi mullaksi,
niin ihmisen työ ja rakkaus muuttavat maailmaa
ja uudistavat sydämiä.”*

Haluamme kiittää ohjaajaamme Eira Korpista siitä, että hän johdatti meidät tämän aiheen äärelle. Mielenkiintoinen tutkimuskohde löytyi lähempää kuin uskoimmekaan. Lisäksi lausumme sydämelliset kiitokset isoäidillemme Suoma Mäkipirralle innostuksesta työtämme kohtaan, sekä osallistumisesta siihen aineiston keräämisen, haastattelujen, keskustelujen ja kaikenlaisen kannustamisen muodossa. Kiitos myös muille läheisillemme mukana elämisestä, teknisestä tuesta ja kriittisistä näkökulmista.

Iisalmessa 23.8.2011

Jyväskylässä 23.8.2011

Heidi Javarus

Hanna Mäkipirta

KUVIOT

KUVIO 1	Kokemuksen, käytännön viisauden ja teorian väliset suhteet sekä niihin liittyvät oppimisprosessit.....	15
KUVIO 2	Toiminnan sosiaalista säätelyä havainnollistava kaavio.....	19
KUVIO 3	Toiminnan sosiaalista säätelyä havainnollistava kaavio sovellettuna opetustoimintaan.....	20
KUVIO 4	Yksilön käyttöteorian sisältö ja rakentuminen.....	21
KUVIO 5	Käyttöteorian rooli ja muotoutuminen opettajan ja ympäristön vuorovaikutuksessa.....	23
KUVIO 6	Yhteiskunnallisten ongelmien syntymekanismi.....	45
KUVIO 7	Tutkittavan käyttöteorian ydin ja rakenne: näkemys kasvatuksen syistä, päämääristä ja toiminnasta.....	62

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Pääluokat ja alaluokat sekä niiden esiintyminen aineistossa tekstien lukumäärän mukaan.....	41
------------	---	----

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	8
2	KÄYTTÖTEORIA OPETTAJAN TUKENA.....	11
2.1	Käyttöteoria ja sen hyödyntäminen.....	12
2.2	Käyttöteorian pohjarakenteet.....	13
2.3	Käyttöteorian kehittyminen.....	15
2.3.1	Kehittymisen työkalut.....	16
2.3.2	Kehitykseen vaikuttavat ulkoiset tekijät.....	18
2.3	Käyttöteoria yhteenvetäen.....	20
3	OPETTAJUUS, KASVATUS JA KOULUJÄRJESTELMÄ MUUTOKSESSA.....	25
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	29
4.1	Kuvaus tutkittavasta.....	29
4.2	Aineiston kuvaus.....	30
4.3	Tutkimuskysymykset.....	30
4.4	Lähestymistapa ja menetelmät.....	31
4.5	Tutkimuksen luotettavuus.....	33
5	TEKSTIEN SÄVYT JA KIRJOITTAMISEN INTRESSIT.....	37
6	TEKSTIEN KESKEISET SISÄLLÖT JA NIIDEN VÄLISET SUHTEET.....	40
6.1	Käsitys arvoista, hyveistä ja hyveellisestä elämäntavasta.....	42
6.2	Käsitys yhteiskunnallisista ongelmista ja niiden syntymekanismista.....	44
6.3	Näkemyks yhteiskunnallisten ongelmien vaikutuksesta kouluun.....	46
6.4	Parannusehdotuksia kasvatuksen järjestämiseksi.....	48
7	TUTKITTAVAN KÄYTTÖTEORIAN RAKENTEET.....	52
7.1	Ihmiskäsitys.....	52
7.2	Tiedonkäsitys.....	53
7.3	Oppimiskäsitys.....	55
7.4	Käsitys kasvatuksesta.....	57
7.5	Käsitys opettajuudesta.....	59

8	POHDINTA JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA.....	61
8.1	Tulosten yhteenveto.....	61
8.2	Käyttöteorian juurilla.....	64
8.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista.....	68
	LÄHTEET.....	70
	LIITTEET (5 kpl).....	76

1 JOHDANTO

Opettajat ovat vaikutusvaltaista, mutta salaperäistä väkeä. He ohjaavat uransa aikana tuhansien lasten ajattelun ja kehityksen suuntaa, mutta heidän oma ajattelunsa tulee harvoin julkisesti näkyväksi – etenkin luokan seinien ulkopuolella. Toisaalta opetustyön arvioiminen näyttää kuitenkin siirtyneen luokkahuoneen sisältä enemmän julkisille keskustelufoorumeille kaiken kansan keskuuteen (Vuorikoski 2003, 17). Tämän vuoksi on viisasta tunnustaa opettajien ajattelun keskeinen asema kasvatustieteellisenä tutkimusaiheena. Pitkään kasvatustieteellisen tutkimuksen parissa kuviteltiin, että opettajan ajattelua koskevaa tutkimusta on mahdollista tehdä kuulematta, mitä opettajilla itsellään on sanottavaa. Käytännön kokemusta ei arvostettu. Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana opettajien ääni on kuitenkin alkanut hiljalleen saada osakseen arvostusta. (Hargreaves 1994, 249; Elbaz-Luwisch 2005).

Ensin yksittäisten opettajien ajattelua määriteltiin lähinnä kasvatustieteellisen käsitteen kautta. Sittemmin puhtaasti filosofisen kehityksen on kuitenkin havaittu olevan turhan teoreettinen opettajan ajattelun ymmärtämiseen. Ratkaisuna tähän ongelmaan on 1990-luvun vaihteessa noussut esille *käyttöteorian* käsite, johon Elbaz on johdatellut kirjoituksissaan jo 1980-luvun alussa (ks. Elbaz 1981; Elbaz 1983). Se pyrkii huomioimaan kasvatustieteellisen puolen lisäksi myös opettajan työhön vahvasti liittyvän käytännöllisen aspektin. Nuo kaksi näyttävät toimivan vahvasti yhdessä opettajan toiminnan ohjautumisessa (mm. Ojanen 2003, 19). Nykyisen tiedon mukaan opettaja nimittäin kehittää kasvatustieteelliseen jatkuvasti käytännön kokemuksiaan reflektoiden (ks. Korthagen & Kessels 1999, 10; Ojanen 2003, 19; Sormunen & Poikela 2008, 68–70).

Opettajan käyttöteoriaa on tutkittu usein pyytämällä tutkittavaa itse kuvailemaan ajatteluaan (esim. Laasonen & Malinen 2004). Toisinaan taas opettajat ovat tutkineet itse itseään kuvaillen omaa käyttöteoriaansa ja sen kehittymistä (mm. Halonen, Heinonen, Kaminen-Kandelin, Knuutila & Viitala 2006). Viimeaikoina on alettu lisäksi korostaa opettajan toiminnan havainnoimista varsinaisessa opetus- ja kasvatustilanteessa eli observointia, videointia ja oppituntia edeltäviä haastatteluja (ks. esim. Aaltonen & Pitkäniemi 2002). Käsitteellisesti käyttöteoria on määritelty henkilön persoonallisista

tiedoista, arvoista ja asenteista koostuvaksi järjestelmäksi, joka muodostaa hänen käyttäytymisensä ohjeiston (Ojanen 2003, 19). Keskeisinä käyttöteorian osina, jotka opettajan ajattelua tutkimalla voidaan saada esille, on nähty yksilön ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys (mm. Haring 2003). Käsitämme käyttöteorian edellä kuvatulla tavalla myös tässä tutkimuksessa. Samalla ymmärrämme opettajuuden kongnitiiviskonstruktivistisesti, jolloin opettaja nähdään työnsä mukana kasvavana ja opettajuuttaan elämäkokemuksensa ja persoonansa kautta rakentavana aktiivisena toimijana (Wiheraari 2010, 52–61).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on antaa ääni kokeneelle opettajalle. Nostamme esille tutkittavan kasvatusajattelun suuntaviivoja hänen vapaaehtoisesti ja oma-aloitteisesti luomiensa kirjoitusten pohjalta, jolloin voimme olettaa, että esitetyt ajatukset ovat pitkän kokemuksen ja harkinnan muovaamia, sekä tarkoin harkittuja. Tutkimuksemme tavoitteena on tarkemmin muodostaa kuva tutkittavan käyttöteoriasta. Metodina on aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Yksittäisten opettajien ajatteluun liittyviä tapaustutkimuksia ovat Suomessa tehneet esimerkiksi Ulla Solasaari (2003), joka tutki Max Schelerin kasvatusfilosofian ilmenemistä, sekä Pirkko Halmio (1997), joka keskittyi Alli Kantolan opettajuuteen kokonaisuutena.

“Terveisiä käytännön kasvatuksen näköalapaikalta – koulusta” (C2). Näin aloittaa tutkittavamme, luokanopettaja ja rehtori Suoma Mäkivirta, erään yli kuudestakymmenestä kirjoituksestaan. Kirjoituksissa hänen vuosikymmeniä kerrytetty käytännön kokemuksensa kasvatusta ja opetustyöstä kaikuu määrätietoisena haastaen muita kasvattajia ajattelemaan ja keskustelemaan. Mäkivirta on lähes kolmen vuosikymmenen ajan tarjonnut rohkeasti ja avoimesti kehitysehdotuksia sekä yhteiskunnan että koulumaailman ongelmien ratkaisemiseksi. Tällaisen kansalaisaktiivisuuden ja vaikuttamispyrkimysten ei yleensä katsota sopivan opettajien työnkuvaan (ks. esim. Laine 2004), eivätkä opettajat vieläkään näytä kokevan tehtäväkseen osallistua yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (ks. Hansen 2007). Mäkivirta itse on havainnut tämän vastahankaisen asennoitumisen jo 1980-luvulla. Hän korostaa kuitenkin kokemustiedon tarjoamia mahdollisuuksia: *“Koulun kehittämisestä ei katsota opettajan mitään ymmärtävään. -- On aika hyväksyä se tosiasia, että käytännöllinen ja teoreettinen äly ovat vain saman prisman eri puolia.” (B11)*

Tämä tutkimus oikeuttaaakin olemassaolonsa paitsi tutkittavan tapauksen myös käytetyn aineiston erityislaatuisuuden kautta. Monipuolinen aineistomme koostuu tutkittavan kirjoituksista (N=61), jotka on kaikki julkaistu joko kirjoitettuna tai puhuttuna. Niihin kuuluu mielipidekirjoituksia (N=34), artikkeleita (N=13), puheiden käsikirjoituksia (N=10), toimittajien kirjoittamia artikkeleita Suoma Mäkivirrasta (N=3) sekä Mäkivirran pro gradu -tutkimus (1980). Tekstit on kirjoitettu useiden vuosien aikana (suurin osa vuosina 1976–1990) ja tutkittavan omasta aloitteesta. Näin ollen ne muodostavatkin autenttisen ja Mäkivirran ajattelun ymmärtämisen kannalta kattavan aineiston, joka antaa tutkittavan äänen kuulua vapaana ja kirkkaasti. Tutkimuksen

merkittävyyttä lisää myöskin tutkittavan erityislaatuisen laaja ja pitkä kokemus ja aktiivisuus paitsi työ- myös järjestöelämässä. Suoma Mäkivirta ei ole koskaan "pitänyt kynttiläänsä vakan alla", vaan hakenut näkemyksilleen tilaa niin koulussa kuin politiikassakin.

Käyttöteoriatutkimus näyttää toistaiseksi olevan lapsen kengissä, ja vastaamattomia kysymyksiä on paljon. Kaikesta edellä kuvatusta voi kuitenkin päätellä, että käyttöteorian merkitys on herätty huomaamaan paitsi opettajan ja oppilaiden, myös koko koulujärjestelmän kehittymisen kannalta. Viimeaikoina käyttöteoriaa on tutkittu muun muassa eri kehittämishankkeiden piirissä ja käsitys sen aseman tärkeydestä opettajan työn kehittämisessä ja opetuksen suunnittelemisessa on vahvistunut (mm. Brandt, Honkala, Mäntylä & Nokireki 2011; Halonen ym. 2006). Goodson (2000) onkin esittänyt, että opettajuustutkimuksen tulisi sisältää enemmän elämäkerrallista tutkimusta, jossa opettajalle annetaan mahdollisuus avata ajatteluaan laajasti, ilman johdattelevia tai rajaavia kysymyksenasetteluja. Juuri siihen käsillä oleva tutkimus pyrkii. Toivommekin, että tästä raportista on hyötyä mahdollisimman monelle käyttöteoriasta tai kokeneen opettajan ajattelusta kiinnostuneelle henkilölle.

2 KÄYTTÖTEORIA OPETTAJAN TUKENA

Opettajuudella tarkoitetaan opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa, sekä niiden välistä reflektiivistä yhteyttä (Patrikainen 1999, 15). Opettajan pedagogisen ajattelun erottaa muusta opettajan ajattelusta se, että se kohdistuu nimenomaan opetustapahtumaan tai siihen liittyviin tekijöihin. Siinä missä opettajan toimintaa on helppo havainnoida, niin opettajan ajatukset ja niiden perustelut jäävät monesti havainnoijalta piiloon. Opettajan toiminnan taustalla on kuitenkin tietoa, joka on kehittynyt koulutuksen, elämän- ja työkokemusten sekä toiminnan kontekstin vuorovaikutuksessa. Se on osittain muuttunut hiljaiseksi ja sanattomaksi. (Aaltonen 2003, 6). Tämän vuoksi opettajan ajattelun tutkimisessa on omat haasteensa.

Opettajan ajattelua, eli opettajan kognitioita, on kuvattu monenlaisin ja hieman päällekkäisinkin käsittein. Haring (2003) toteaa väitöskirjassaan näiden käsitteiden eroavan siinä, nähdäänkö ihmisen muodostamat konstruktiot irrallisina ajatuksina, vai järjestelmällisesti muodostuneena rakenteena. Yksilön konstruktiot nähdään irrallisina ajatuksina, mikäli puhutaan esimerkiksi opettajan mielikuvista tai uskomuksista. Jos taas puhutaan opettajan ajatteluun liittyvistä teorioista, niin opettajan ajattelua tarkastellaan järjestelmällisenä rakenteena. (Haring 2003, 10–11.)

Tässä tutkimuksessa opettajan konstruktiot nähdään järjestelmällisenä rakenteena, jota voidaan tutkia ja pyrkiä kuvaamaan erilaisin keinoin. Tätä rakennetta kutsumme Elbazin (1983) jalanjäljissä käyttöteoriaksi. Käyttöteoriaa on kuvailtu monella tavalla. Pelkistetysti se voidaan käsittää opettajan käyttäytymistä suuntaavaksi sisäiseksi ohjeistoksi, joka rakentuu opettajan ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Ojanen 2003, 19). Käyttöteoria on siis osa opettajan pedagogista ajattelua. Seuraavassa kuvaamme tarkemmin käyttöteorian käsitettä, sen rakentumista ja kehitykseen vaikuttavia tekijöitä.

2.1 Käyttöteoria ja sen hyödyntäminen

Teoriat vastaavat tarpeeseemme järjestää tietoa ja varmistavat, että käsiteltävä ilmiö on tuttu. Teorian muodostaminen vaatii loogista jäsentelyä, kuten määritelmien muodostamista ja loogisesti rakennettuja hypoteeseja. Teoria on

aina suhteellisen pysyvä ja yhteydessä juuri siihen tiettyyn tilanteeseen, jossa se on kehitetty. Teoria on mahdollista muuttaa kirjalliseen muotoon. Se on enemmän tai vähemmän kokonaan tietoinen. Kun opettaja toimii hyödyntäen kirjoitettua teoriaa, se muotoutuu uudeksi sovellukseksi. Tällöin teoria ei enää ole kokonaan tietoinen tai täysin havaittavissa, vaan muuttunut sisäiseksi malliksi. (Lunenber & Korthagen 2009, 227.)

Tällaisessa teoreettisen tietämyksen ja opettajan kokemuksen reflektiivisessä vuoropuhelussa syntyvää teoriaa kutsutaan opettajan käyttöteoriaksi (*practical theory*). Nimestään huolimatta se kuitenkin eroaa edellä kuvatuista perinteistä teorioista siten, että se on luonteeltaan subjektiivinen, eli jokaisella opettajalla erilainen ja yksilöllisesti rakentunut (ks. Haring 2003, 11). Käyttöteoria on ajattelun ja toiminnan sisäinen ohjauksjärjestelmä, sisäänrakennettu säännöstö tai viitekehys, jota jokainen opettaja kehittää tiedostamattaankin työtään varten. Henkilökohtainen käyttöteoria auttaa opettajaa ymmärtämään millaisiin arvoihin, tietoihin, uskomuksiin ja taitoihin hänen toimintansa pohjautuu. (Ojanen 2009, 86.) Käyttöteoria siis ohjaa toimintaa ja kokemusten valikoitumista, kun taas kokemukset puolestaan jatkuvasti muovaavat käyttöteoriaa uudelleen. Käyttöteorian voidaankin nähdä olevan aiemman kokemuksen ja uuden informaation sekoitus kulloinkin kyseessä olevassa tilanteessa. (Ojanen 2009, 87–88.)

Tieto on kaiken tavoitteellisen toiminnan välttämätön edellytys (Moilanen 2001, 70–71). Kokemuksen muovaamaa tietoa, josta opettajan käyttöteoria osittain koostuu, voidaan kutsua opettajan *käyttötiedoksi* tai praktiseksi tiedoksi (*practical knowledge*) (Elbaz 1981, 1983; Moilanen 1998; Moilanen 2001). Tässä tutkimuksessa käytämme termiä käyttötieto. Käyttötieto tukee opettajan toimintaa ja on luonteeltaan moninaista. Siihen kuuluu esimerkiksi kokemuksia oppilaista, tieteellistä taustatietoa sekä tiedostamatonta tietoa, joka kuitenkin ilmenee toiminnassa. (Moilanen 2001, 70–71.) Viimeisten vuosikymmenten aikana käyttötiedon käsite on laajentunut. Nykyisin sen katsotaan käsittävän paitsi ainekohtaista, pedagogista ja opetussuunnitelmaa koskevaa tietoa, myös useita globaaleja teemoja, kuten monikulttuurisuus. (Ben-Peretz 2011, 8.) Opettaja hyödyntää kokemuksen muokkaamaa käyttötietoaan esimerkiksi soveltaessaan sääntöjä eri tilanteissa (Moilanen 1998, 73).

Kokeneelle opettajalle kehittyvä kyky sääntöjen soveltamiseen kuvaa ominaisuutta, josta Lunenberg ja Korthagen puhuvat *käytännön viisautena* (*practical wisdom*). Käytännön viisaus on herkyyttä erottaa tietyissä tilanteissa ne ennakkokäsityksiimme vaikuttavat tekijät, joiden avulla löydämme sopivimmat toimintamallit. (Lunenber & Korthagen 2009, 227.) Kokeneen opettajan käyttämät ongelmanratkaisu- ja luokitteluprosessit muistuttavat itseasiassa niitä, joita kokenut fyysikko käyttää. Koululuokan kaltaisessa jäsentymättömässä ympäristössä järkevän ratkaisustrategian valitseminen on lisäksi paljon monimutkaisempi tehtävä, kuin ongelmanratkaisu hyvin jäsentyneessä ympäristössä, vaikkapa matemaattisten ongelmien parissa. (Berliner 1986, 13.)

Käytännön viisaus on aina yhteydessä tiettyyn tilanteeseen, joka tapahtuu tässä ja nyt, eikä siten toimi muuten kuin yhteydessä käytäntöön. Käytännön viisaus hyödyntää siis käyttötietoa, mutta menee vielä pidemmälle auttaessaan toimijaa havaitsemaan mikä on olennaista kussakin tilanteessa. Se on yhteydessä aistielimiimme, joten näkö-, kuulo- ja tuntoaisti ovat olennaisia käytännön viisauden kehityksessä ja toiminnassa. Samasta syystä on myös mahdollista tehdä käytännön viisaudesta kokonaan näkyvää. (Lunenberg & Korthagen 2009, 227.) Käytännön viisauden voidaan siis nähdä olevan jotakin, jonka avulla kokenut opettaja hyödyntää käyttötietoaan ja kehittää näin käyttöteoriaansa eteenpäin.

Lyhyesti sanottuna käyttöteoria sisältää siis ainekohtaista, pedagogista ja opetussuunnitelmaa koskevaa, sekä erinäisiin globaaleihin teemoihin liittyvää käyttötietoa (Ben-Peretz 2011, 8), unohtamatta yksilön arvoja, uskomuksia ja asenteita (Ojanen 2003, 19). Kaiken kaikkiaan käyttöteoria on ajattelua ja toimintaa ohjaava sisäinen järjestelmä, joka muodostuu opettajan reflektoidessa käytännön kokemuksiaan. Kun edellä kuvattuun kokemukselliseen oppimiseen liittyvä reflektio on nimenomaan kriittistä, on seurauksena ammattitaidon kehittyminen (Ojanen 2003, 19). Kehityksen tuloksena on parhaimmillaan sääntöjen soveltamiskykynäkin ilmenevä käytännön viisaus, joka auttaa opettajaa hahmottamaan, mikä milloinkin on oppimisen ja opettamisen kannalta olennaista (Lunenberg & Korthagen 2009, 227). Käytännön viisaus auttaa opettajaa hyödyntämään käyttötietoaan ja kehittämään käyttöteoriaansa edelleen.

2.2 Käyttöteorian pohjarakenteet

Käyttöteorian rakennuspohjana toimivat yksilön *persoonallisuus* ja *identiteetti* (Halmio 1997, 70; Lauriala 2004, 36). Tässä kappaleessa kuvailemme, miten nuo käsitteet on perinteisesti ymmärretty suhteessa opettajuuteen. Tuomme esille, miten persoonallisuus ja identiteetti suuntaavat opettajan ajattelua ja toimintaa, ohjaten siten käyttöteorian muodostumista.

Persoonallisuus voidaan määritellä suhteellisen pysyväksi rakenteeksi, joka käsittää yksilöllisiä käyttäytymis- ja toimintamalleja. Se saa yksilön käyttäytymään tilanteesta toiseen tietyllä, itselleen tyypillisellä tavalla. (Burger 2008, 4.) Opettajan ajattelu ja toiminta ovat siis sidoksissa hänen yksilölliseen persoonansa, jonka varassa myös identiteetti kehittyy (Väisänen & Silkelä 2003, 31; Laine 2004, 147–150).

Persoonallisuutta voidaan määritellä tukeutuen yleisiin persoonallisuusteorioihin, kuten Big Five -teoriaan tai McAdamsin kolmen persoonallisuuden tason teoriaan (ks. esim. Larsen & Buss 2002; Metsäpelto & Feldt 2009). Tällaisten teorioiden avulla pyritään yleensä määrittelemään persoonallisuuden tämänhetkistä rakennetta, sen piirteiden koostumusta ja laatua. Lisäksi on

tutkittu opettajien persoonallisuuden ilmenemistä työssä toimimisen ja sitä ohjaavan ajattelun kautta (mm. Laine 2004, 135–136).

Persoonallisuuspiirteet asettavat rajat henkilön käyttäytymisen säätelylle ja muovaamiselle, mikä viittaa siihen, että joillakin henkilöillä on synnynnäisesti paremmat mahdollisuudet saavuttaa tiettyjä taitoja (Shoda, Mischel & Wright 1994; Larsen & Buss 2002, 280; Metsäpelto & Rantanen 2009, 73–74; Kauppila 2005, 23). Persoonallisuustutkimusten avulla onkin perinteisesti pyritty selvittämään, millainen on paras mahdollinen persoonallisuus opettajalle (mm. Blomberg 2008; Laursen 2004). Tässä käsitämme kuitenkin opettajuuden kongnitiivis-konstruktivistisesti, jolloin opettaja nähdään työnsä mukana kasvavana ja opettajuuttaan elämäkokemuksensa ja persoonansa kautta rakentavana aktiivisena toimijana (Wihersaari 2010, 52–61).

Persoonallisuus on siis yksi opettajan keskeisimmistä työvälineistä. Sen valjastaminen hyötykäyttöön edellyttää kuitenkin itsensä tiedostamista. Vain tiedostamalla itsensä opettaja voi kehittyä, rakentaa ammatti-identiteettiään. (Väisänen & Silkelä 2003, 31.)

Identiteetti on toinen käyttöteorian pohjarakenteista. Kuten edellä on mainittu, sen kehittymistä ohjaa persoonallisuus. Identiteetti on määritelty niiden ominaisuuksien yhdistelmäksi, jotka erottavat yksilön muista (Larsen & Buss 2002, 443). Sen osia ovat esimerkiksi minäkäsitys ja maailmankuva, joiden taustalla vaikuttavat aina tietyt yksilölliset arvo-, tieto- ja uskomusjärjestelmät (Gecas & Mortimer 1987, 266). Opettajan ajattelussa näistä keskeiseksi nousevat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys (Haring 2003, 73–74). Identiteettiä pidetään rakenteena, joka kuvaa ihmisen ominta minää, ja näin ollen se ohjaa hänen kokemustensa käsittelyä sekä hänen toimintaansa (Fadjukoff 2009, 180–181).

Marcian (1980) mukaan aikuiselle hyödyllisin identiteetin muoto on niin kutsuttu saavutettu identiteetti (Marcia 1980, 111). Saavutettu identiteetti on vertailun ja kyseenalaistamisen seurauksena rakentunut henkilökohtainen näkemys itsestä ja maailmasta. Siihen kuuluu kokemus siitä, että kyseinen ihminen voi itse vaikuttaa tulevaisuuteensa. (Marcia 1980, 111; Fadjukoff 2009, 184.) Saavutettu identiteetti on koettu voimavaraksi, joka luo hyvinvointia, elämäntunnetta, edistää toisista huolehtimista ja onnellisuutta. Lisäksi saavutetun identiteetin omaavat henkilöt on nähty tasapainoisempina, helpommin lähestyttävänä ja ymmärtäväisempinä, sekä alttiimpina kohtaamaan rakentavasti poikkeavia näkemyksiä. Identiteetti ei välttämättä koskaan kehity saavutetuksi. Jotkut kokevat arvomaailman määrittelyn merkityksettömäksi tai ovat muista syistä vertailematta ja tutkimatta omaksuneet jonkin viiteryhmän arvot, normit ja elämäntyylin. (Fadjukoff 2009, 184.)

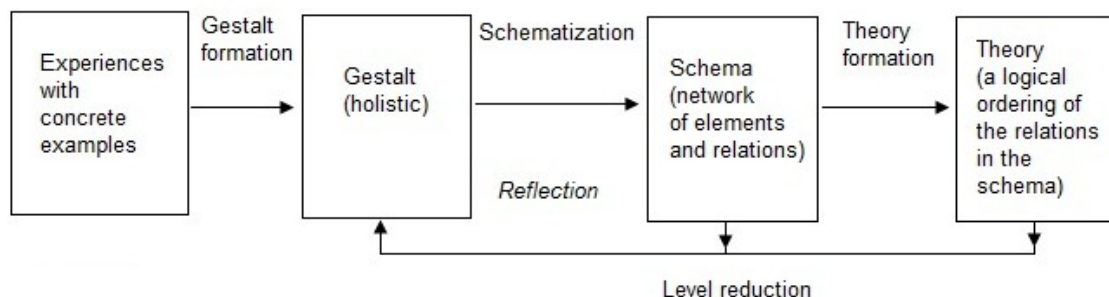
Ammatillinen identiteetti on opettajan työn raskaassa arjessa pärjäämisen edellytys. Vahvan ammatillisen identiteetin omaavalla opettajalla on selkeä näkemys paitsi muiden ihmisten toiminnan syistä, myös omista motiiveistaan, mikä auttaa selviämään arjen hankaluuksista. (Moilanen 2001, 68). Ammatillisen identiteetin vahvistuminen onkin osa ammatillista kehittymistä.

Se vaatii paitsi kokemusta, myös kokemusten prosessointia. Ammatti-identiteetti ohjaa opettajan toimintaa antaen toiminnalle mielekkyyden. (Laine 2004, 11.) Siten se toimii pohjarakenteena käyttöteorialle.

Kokoavasti voidaan todeta, että persoonallisuus ja identiteetti ovat sisäkkäin rakentuneina molemmat merkityksellisiä käyttöteorian muotoutumisessa (Halmio 1997, 70; Lauriala 2004, 36). Persoonaa ohjaa havaintojen valikoitumista ja siten identiteetin muodostumista (Väisänen & Silkelä 2003, 31; Laine 2004, 147–150). Identiteetti taas sisältää ne arvot ja asenteet, joiden kautta kokemuksia jäsennetään (Fadjukoff 2009, 180–181). Näin ollen ne molemmat vaikuttavat siihen reflektioprosessiin, jonka kautta kokemuksellinen oppiminen ja siten käyttöteorian muotoutuminen on mahdollista. Seuraavassa kuvaamme tarkemmin käyttöteorian muotoutumiseen liittyvää sisäistä prosessia. Lisäksi tuomme esille kehitykseen vaikuttavia yksilön ulkopuolisia tekijöitä.

2.3 Käyttöteorian kehittyminen

Kokemukset ovat käyttöteorian rakentamisen raaka-ainetta. Niitä refleктоimalla opettaja muodostaa ja jäsentää uudelleen käsityksiään. Korthagen ja Kessels (1999) ovat kuvanneet kokemuksen, käytännön viisauden ja teorian välistä suhdetta luomassaan kuviossa (KUVIO 1). Samalla he esittävät näkemyksensä oppimisprosessista, joka kuvaa hyvin käyttöteorian kehittymisen vaiheita:



KUVIO 1 Kokemuksen, käytännön viisauden ja teorian väliset suhteet sekä niihin liittyvät oppimisprosessit (Korthagen & Kessels 1999, 10)

Edellä kuvatun Korthagenin ja Kesselsin kuvion mukaan konkreettisissa toimintatilanteissa saatu kokemus (*experiences with concrete examples*) muotoutuu reflektion kautta yksilöllisiksi skeemoiksi (*schema*) eli sisäisiksi malleiksi tai tietorakenteiksi, jotka koskevat asioiden tilaa ja niiden välisiä suhteita. Skeemat suuntaavat huomiota ja ohjaavat siten uusien kokemusten muodostumista. Skeemoja ja havaintojensa (*gestalt*) muodostumista edelleen refleктоimalla opettaja muodostaa laajempia ja pidemmälle vietyjä käsitteellisiä kokonaisuuksia eli teorioita (*theory*). Teoriat vaikuttavat edelleen uusien

kokemusten valikoitumiseen ja muotoutumiseen. Teorian mahdollisimman tehokas hyödyntäminen edellyttää kuitenkin käytännön viisautta. (Korthagen & Kessels 1999, 10.)

Tällaista reflektion kautta tapahtuvaa oppimisprosessia kutsumme tässä kokemukselliseksi oppimiseksi (ks. Poikela 2008, 68–70). Toisaalta voidaan puhua myös uudistavasta oppimisesta. Se merkitsee kognition ja reflektion välisen suhteen muuttumista, jonka seurauksena syvimmillään voi olla identiteetin muutos, eli yksilön ja maailmasuhteen uudistuminen. Olennaista on oppia paitsi tallentamaan tietoa muistiin, myös hankkimaan, valitsemaan ja arvottamaan, siis käyttämään sitä. (Sormunen & Poikela 2008, 16; Patrikainen 1999, 8.) Tässä kappaleessa kuvaamme tarkemmin käyttöteorian kehittymisen työkaluja ja kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Tarkoituksena on auttaa lukijaa ymmärtämään myös yksilön ulkopuolelta tulevia voimia, jotka ohjaavat ajattelua ja käyttöteorian rakentumista tiettyyn suuntaan.

2.3.1 Kehittymisen työkalut

Käytännön opetustyö antaa opettajalle jatkuvasti uutta kokemusta. Kokemus on käyttöteorian muovautumisen ja kehittämisen ravintoa. Kokemus saavutetaan toimimalla todellisessa maailmassa, tässä tapauksessa luokkahuoneessa. Se käsittää sekä ympäristön, että henkilön sisäisen todellisuuden suhteessa ympäristöön. Tuo sisäinen todellisuus on itsessään monikerroksinen, sisältäen esimerkiksi tietotaitoa, käytäntöä koskevia uskomuksia sekä kokemusten myötä muotoutuneen käsityksen oman ammatillisen identiteetin kehityksestä. Terminä kokemus viittaa jatkuvasti etenevään tapahtumien virtaan, eikä yhdenkään yksilön kokemus voi näin ollen koskaan olla täysin tiedostettu. (Lunenberg & Korthagen 2009, 228.)

Kokemuksiaan yksilö voi kuitenkin tutkia reflektion keinoin. Se on systemaattista, tietoista ja perusteellista ajattelua, jonka tavoitteena on oman toiminnan ymmärtäminen (ks. Dewey 1933, 1–2). Holloway ja Gauthro (2011) ovat tutkineet reflektointitaidon hyödyllisyyttä opettajan ammattitaidon kehityksessä. Heidän mukaansa kyky kriittiseen reflektioon auttaa opettajia kehittämään korkeamman tason ajattelutaitoja. Noiden taitojen avulla he kykenevät abstraktiin ajatteluun, luomaan yhteyksiä teoriasta käytäntöön. Tämä mahdollistaa ammattitaidon kehityksen ja avoimuuden muutokselle, sekä kyvyn tutkia omaa työtään laajasti. (Holloway & Gauthro 2011, 29.)

Reflektiivisen ajattelun voidaan ajatella sisältävän muistelemista, ideointia, laiminlyöntien ja epäselvyyksien tunnistamista, johtopäätösten tekemistä, näkökulmien pohdintaa, asioiden välisten yhteyksien pohdintaa, järkeilyä ja päätösten tekemistä. Reflektio voi johtaa uuden päämäärän asettamiseen ja sitä kautta toiminnan muuttumiseen. (Wilson & Jan 2008, 4.) Näin tapahtuu, kun uusi tieto muuttaa yksilön sisäisesti rakentuneita

merkityksiä sulautuessaan kriittisen reflektioprosessin myötä osaksi hänen käyttäteoriaansa (Ojanen 2003, 11–15).

Reflektiivisessä prosessissa yksilö yhdistää teoreettisen ja henkilökohtaisen uskomusjärjestelmän, tulkitsee ilmiöitä uudelleen ja rakentaa uudenlaista ymmärtämystä oppien kokemuksistaan. Omien uskomusten perusteiden tarkastelu reflektioprosessissa auttaa tavoittamaan tavoitteiden ja toiminnan välillä vaikuttavan käyttäteorian. (Ojanen 2003, 18–19.) Toisaalta ihmiselle on ominaista valikoida mieluummin aiempaa käyttäteoriaa tukevaa informaatiota ja torjua tietoa, joka ei näytä sopivan olemassa olevaan käyttäteoriaan. Näin tieto on helpompi prosessoida ja sovittaa yhteen oman käyttäteorian kanssa. (Ojanen 2009, 89.) Ilmiö perustuu ihmisen pyrkimykseen säilyttää minuutensa eheys, eli ylläpitää olemassa olevia skeemoja ja teorioita (Woolfolk 2007, 28–29). Tuloksena voi olla sinänsä vahva identiteetti, joka tukee pystyvyyden tunnetta ja helpottaa opettajan työtä. Vaarana on kuitenkin, että ajattelu perustuu ainakin osittain virheellisille käsityksille, eivätkä opettajan valitsemat toimintastrategiat siten toimi käytännössä.

Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että opettajan tulisi pyrkiä kehittämään työtään reflektiivisesti, tutkivalla otteella (Moilanen 2001, 61; Postholm 2009, 562–563). Tutkiva opettajuus on saanut alkunsa kasvatustieteellisen teorian ja kasvatuksen käytännön yhdistämistä koskevista ongelmista. Jo 1900-luvun alussa Dewey esitti ajatuksen, jonka mukaan opettaminen on älyllinen ja kokeellinen työ (Elbaz 1981, 48). Tämä merkitsee, että opettajalla on mahdollisuus kehittää omaleimainen työnsä tutkimisen tapa yhdistämällä teoriaa ja käytäntöä (Elbaz 1981, 48; Patrikainen 1999, 67). Varsinaisesti tutkiva opettaja -liike sai alkunsa Iso-Britanniassa 1970-luvulla. Silloin keksittiin, että kasvatustieteen tutkimustulosten ja kasvatusalun käytäntöjen yhdistämistä koskeva ongelma voitaisiin ratkaista, jos opettajien itse tekemä tutkimus ohjaisi opetusta ja sen kehittämistä (Wang, Kretschmer & Hartman 2010, 107). Carr ja Kemmis (1986) puhuivat vapauttavasta toimintatutkimuksesta (*emancipatory action research*), jota opettajat nykyisinkin laajalti hyödyntävät (Carr & Kemmis 1986, 174; 203–204). Yksi viimeisimmistä Suomessa julkaistuista tutkimuksista on luokanopettaja Elina Törmän (2011) ainutlaatuinen pitkittäis- ja toimintatutkimus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittamisestä. Tietoa hän on kerännyt omaa työtään ja työyhteisönsä toimintaa tutkimalla. (ks. Törmä 2011.)

Metodiensa puolesta tutkiva opettajuus on lähellä toimintatutkimusta, jonka elementtejä ovat jaksottaisuus, systemaattisuus ja yhteistyö (Wang ym. 2010, 106). Tutkivan otteen tulisi kuitenkin olla luonnollinen osa arjen opettajuutta, eikä erillinen kuormittava tehtävä (Ballet, Kelchtermans & Loughra 2006, 224). Tutkiva opettaja (*teacher researcher*) tutkii opetuskäytäntöjään reflektiivisellä otteella, systemaattisessa, jaksottaisessa prosessissa. Tarkoituksena on muokata omia käytäntöjä, tehostaa opetusta ja edistää teoreettista tietämystä kasvatuksesta. (Postholm 2009, 564; Wang ym. 2010, 106.)

Goodson (2000) kuitenkin esittää, ettei tutkiva opettajuus ole paras tapa yhdistää teoriaa ja käytäntöä. Hänen mukaansa tutkivan opettajuuden keinoin kaksi eri ryhmää, opettajat ja akateemiset tutkijat, tahoillaan päätyvät tuottamaan tietoa samasta asiasta, kykenemättä hyödyntämään toistensa näkökulmia. Goodson ehdottaakin ratkaisuksi tutkijoiden ja opettajien yhteistyötä. Hänen mukaansa tutkimuksen pitäisi keskittyä paitsi opettajien työhön, myös heidän elämäänsä laajemmin koulukontekstin ulkopuolella. Tällä tavalla olisi mahdollista tuottaa relevanttia tietoa sekä hallinnollisten- että opetustyön toimijoiden käyttöön. (Goodson 2000, 18–20.)

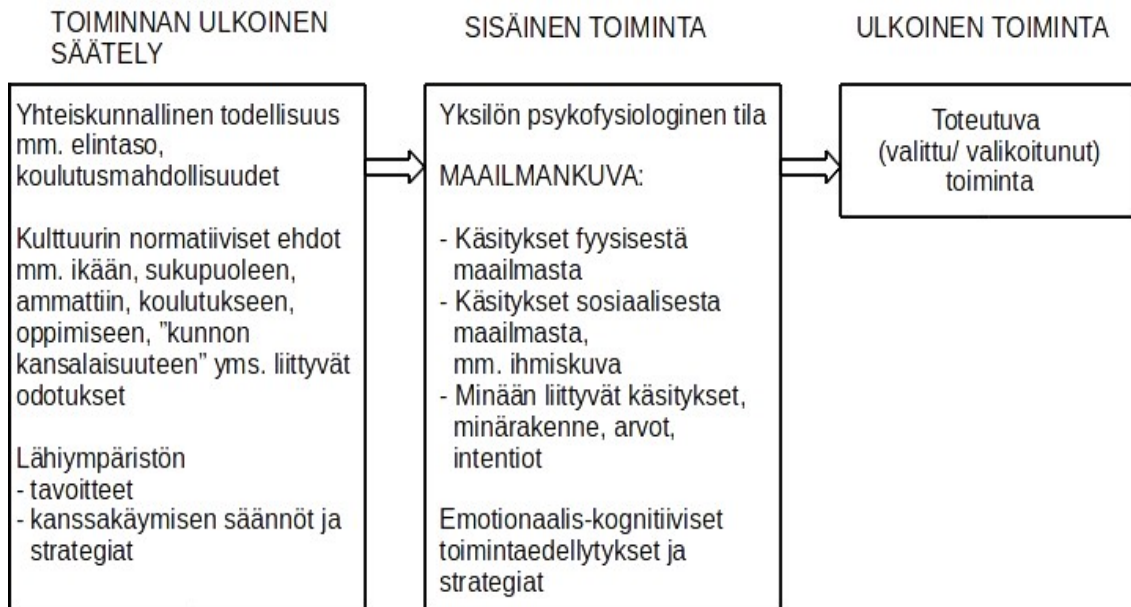
Kokoavasti voidaan sanoa, että kriittinen reflektio on keskeinen työkalu tutkivan työtteen harjoittamisessa ja siten käyttöteorian kehittämisessä (Ojanen 2009, 73–74; Väisänen & Silkelä 2003, 31). Reflektion avulla opettajan on mahdollista oppia tuntemaan ajatuksensa, uskomuksensa ja ennakkolettamuksensa, joiden varassa hän tekee työtään. (Ojanen 2009, 87–88.) Reflektiivinen, tiedostava työte liitettyä kokemukselliseen oppimiseen aikaansaa käyttöteorian- ja siten ammattitaidon kehittymistä. (Ojanen 2009, 86.) Kun uusi teoria vielä todentuu käytännön työssä, voidaan puhua uudistavasta oppimisesta. (Ojanen 2003, 11–15.) Reflektion hyötyjen selvittyä opettajilta on alettu vaatia tutkivaa työtettä (mm. Moilanen 2001, 61). Opettajan kykyyn toteuttaa työtään tutkivalla otteella vaikuttavat kuitenkin useat seikat. Ilman riittäviä ympäristön edellytyksiä tutkivaa työtettä ei ole mahdollista toteuttaa. (Postholm 2009, 564.) Seuraavassa kuvaamme tarkemmin ympäristön edellytyksiä, eli niiden voimien kokonaisuutta, jotka ympäröivän yhteiskunnan taholta opettajaan kohdistuvat.

2.3.2 Kehitykseen vaikuttavat ulkoiset tekijät

Käyttöteorian kehitykseen vaikuttavat myös eräät ulkoiset tekijät, kuten yhteiskunnalliset olosuhteet. Ne suuntaavat opettajan ajattelua osin tiedostamatta. (ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright 1998, 91–92.) Tässä kappaleessa esittelemme noita ulkoisia tekijöitä ja kuvaamme sitä mekanismia, jonka kautta ne vaikuttavat opettajan käyttöteorian muotoutumiseen.

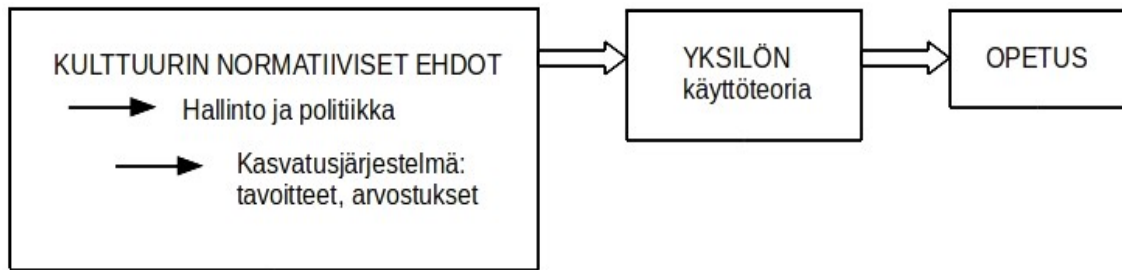
Yksilön toiminta yhteisöissä ja yhteiskunnassa on aina laajempien sosiaalisten vaikuttamisen alaista (Rauste-von Wright & von Wright 1998, 91–92). Rauste-von Wright ja von Wright (1998) ovat havainnollistaneet toiminnan sosiaalisen säätelyn mekanismia alla esitetyn kuvan avulla (KUVIO 2). Heidän mukaansa kulttuurin normatiiviset ehdot piirtävät kehityksen yhteiskunnalliselle todellisuudelle. Esimerkiksi elintaso, koulutusmahdollisuudet ja kommunikaation säännöt määräytyvät kulttuuristen arvostusten ja normien mukaan. Näin rakentuu toiminnan ulkoinen säätely, joka vaikuttaa yksilön sisäiseen toimintaan hänen maailmankuvansa kautta. Ulkoiset normit muodostuvat osaksi yksilön maailmankuvaa, joka sisältää käsityksen sosiaalisesta ja fyysisestä maailmasta, sekä minään liittyvät arvot ja intentiot. Sen kautta muodostuvat yksilölliset

emotionaalis-kognitiiviset toimintaedellytykset ja strategiat, jotka sitten ohjaavat yksilön totuttamaa toimintaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1998, 91-92.)



KUVIO 2 Toiminnan sosiaalista säätelyä havainnollistava kaavio (Rauste-von Wright & von Wright 1998, 91-92)

Myös opettajien käytännön työskentelyä suuntaa yhteiskunnan poliittinen, taloudellinen ja hallinnollinen tilanne (Goodson 2000, 14). Se vaikuttaa koulujärjestelmän tilaan ja toimintaan esimerkiksi rakenneuudistusten ja opetussuunnitelmien kautta (mm. Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2003, 130-132). Edellä esitettyä Rauste-von Wrightin ja von Wrightin ajatusta voidaankin soveltaa myös opetustoimintaan. Seuraavan kuvion avulla esitämme mitä kautta toiminnan sosiaalinen säätely vaikuttaa opettajan käytännön toimintaan, eli opetukseen (KUVIO 3):



KUVIO 3 Toiminnan sosiaalista säätelyä havainnollistava kaavio sovellettuna opetustoimintaan (mukaillen Rauste-von Wright & von Wright 1998, 91–92.)

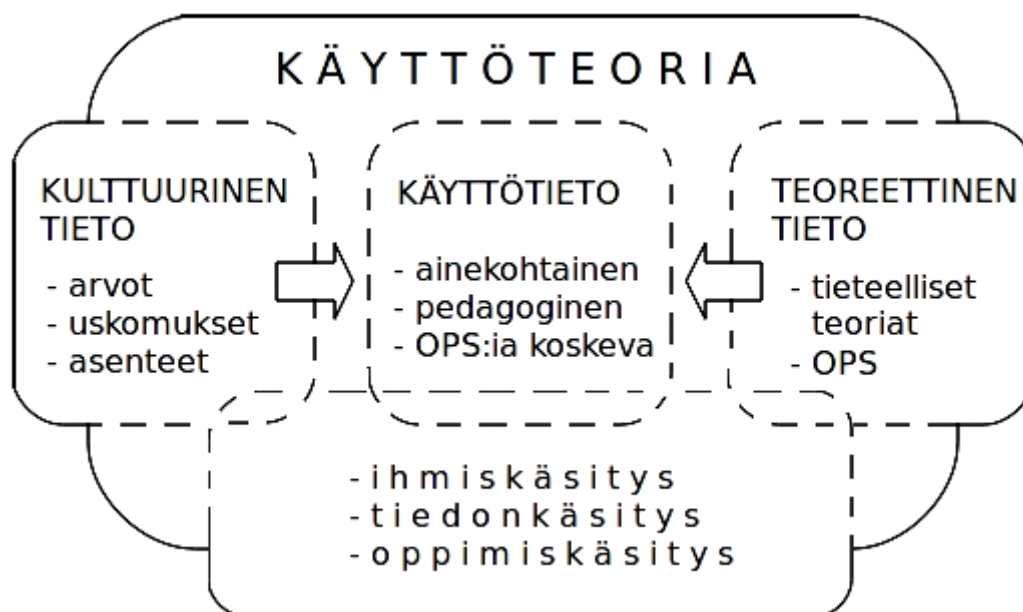
Maailmankuva, joka kuuluu yksilön identiteettiin, on osa opettajan käyttöteoriaa (mm. Halmio 1997, 70; Lauriala 2004, 36). Tästä syystä esitämme kuviossa termin käyttöteoria maailmankuvan sijasta (KUVIO 3). Maailmankuvaan ovat kiteytyneinä yksilön havainnot ja kokemukset suhteessa ympäröivään todellisuuteen (Rauste-von Wright & von Wright 1998, 94). Käyttöteorian voidaan siten ajatella muotoutuessaan saavan niin tiedostettuja kuin tiedostamattomiakin vaikutteita yhteiskunnasta ja kulttuurista. Kulttuurin normatiiviset ehdot siirtyvät edelleen opettajan toimintaan, kun maailmankuva ohjaa ihmistä tekemään tietynlaisia tulkintoja ympäristöstään ja valitsemaan tulkintojensa mukaisia toimintastrategioita (Rauste-von Wright & von Wright 1998, 94).

Kulttuurin normatiiviset ehdot vaikuttavat siis opettajan toimintaan maailmankuvan ja siten käyttöteorian kautta. Yksittäisen opettajan käyttöteoriaa hahmotettaessa onkin aina syytä perehtyä myös ajankohtaiseen yhteis-kunnalliseen tilanteeseen. Tämän tutkimuksen kannalta keskeisen yhteis-kunnallisen ja historiallisen kontekstin hahmottelemme myöhemmin luvussa kolme.

2.3 Käyttöteoria yhteenvetäen

Käyttöteoria on käyttäytymistä suuntaava sisäinen ohjeisto, joka rakentuu opettajan ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Se on kompleksinen yläkäsite, jota tarkentavia alakäsitteitä on avattu edellä. Seuraavassa teemme yhteenvedon edellä esitetystä, kuvaamalla ensin yksilön käyttöteorian sisältöä ja rakentumista (KUVIO 4) ja sen jälkeen käyttöteorian roolia ja muotoutumista suhteessa ympäristöön (KUVIO 5).

Yksilön käyttöteoria rakentuu kokemuksen kautta järjestäytyneestä tiedosta (vrt. Elbaz 1983, 45–100). Seuraavassa kuviossa esitämme käyttöteorian sisällöt ryhmiteltynä opettajan kolmen tiedon lajin mukaan (KUVIO 4). Lajittelemme sen siis kulttuuriseen-, käyttö- ja teoreettiseen tietoon (ks. Lauriala 2004; 22–30).



KUVIO 4 Yksilön käyttöteorian sisältö ja rakentuminen

Käyttöteorian keskiössä toimii käyttötieto, joka sisältää ainekohtaista-, pedagogista- ja opetussuunnitelmaa koskevaa tietoa, sekä niiden lomassa erinäisiä globaaleja teemoja koskevaa tietoa (Ben-Peretz 2011, 8). Käyttötieto rakentuu ulkoapäin omaksutun kulttuurisen tiedon ja teoreettisen tiedon vuorovaikutuksessa. Arvoista, uskomuksista ja asenteista koostuva kulttuurinen tieto ohjaa yksilön toimintaa (Ojanen 2009, 86) ja siten kokemuksellista oppimista. Se vaikuttaa kokemusten valikoitumisen kautta tiedon omaksumiseen (Ojanen 2009, 87–88). Ulkopäin tuleva abstrakti teoriatieto, kuten kasvatustieteelliset teoriat muodostuvat uudeksi yksilölliseksi kokonaisuudeksi yksilön mielessä (ks. Lunenberg & Korthagen 2009, 227). Näin niistä tulee osa tämän käyttötietoa ja siten käyttöteoriaa.

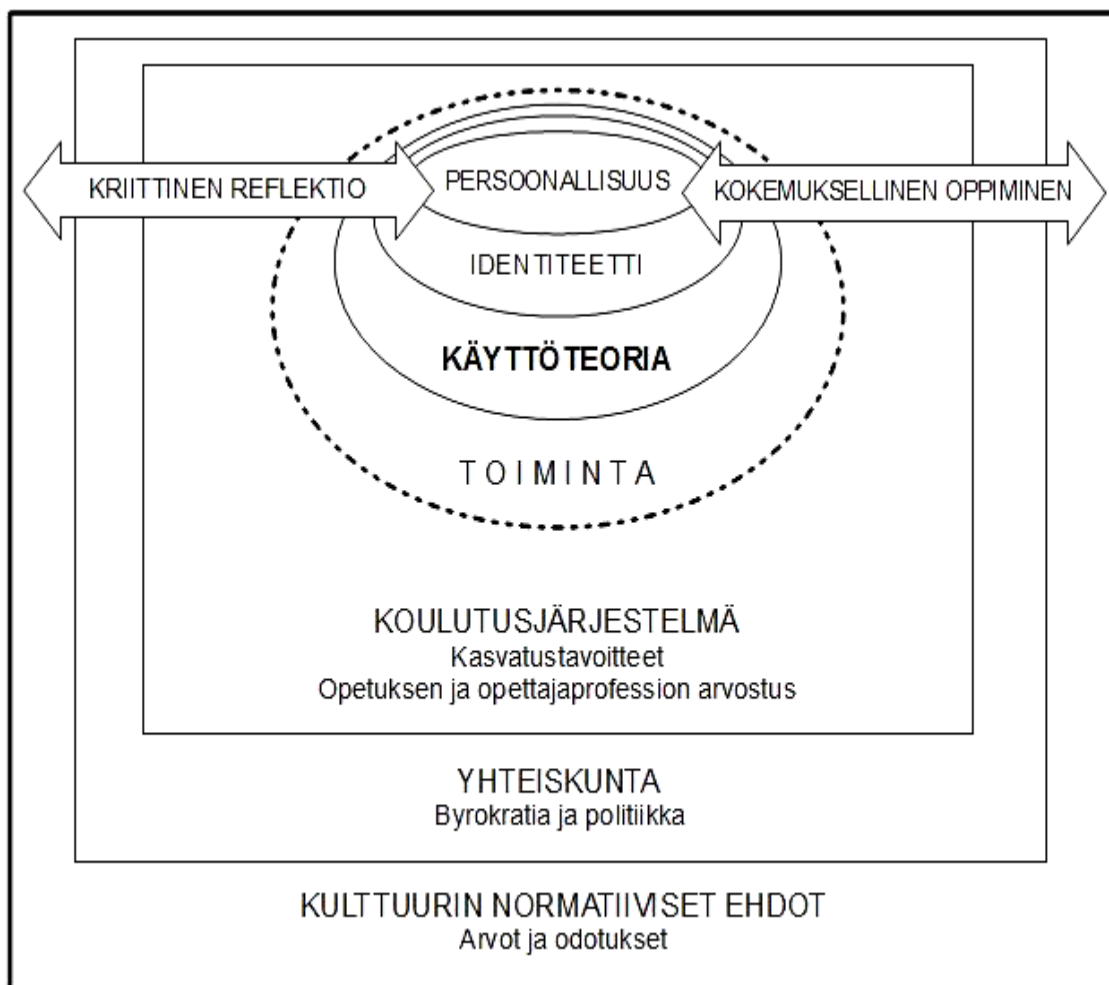
Kokemukselliselle oppimiselle tyypillisen reflektion tuloksena yksilön on toisaalta mahdollista tulla tietoiseksi niistä osittain tiedostamattomista arvoista ja uskomuksista, jotka hänen toimintaansa ohjaavat (Ojanen 2009, 86). Tuloksena saattaa olla uuden päämäärän asettaminen ja sitä kautta toiminnan muutos (Wilson & Jan 2008, 4). Näin yksilön käyttöteoria rakentuu jatkuvasti uudelleen, vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Yksilön käyttöteoria saa siis jatkuvasti vaikutteita yksilön ulkopuolelta, mitä on tässä kuviossa kuvattu käyttöteoriaruudusta ulkonevina kulttuurisen- ja teoreettisen tiedon osina (KUVIO 4). Katkoviiva ilmaisee, että tiedon eri lajit ovat opettajan ajattelussa saumattomasti yhteydessä toisiinsa (ks. Lauriala 2004; 22–30). Tiedon lajien alle on kuvattu yksilön ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, joka rakentuu osaksi kaikkia tiedon lajeja ja on tässä siksi kuvattu osin päällekkäisenä tiedon lajien kanssa. Käsitusten ruutu ulkonee niin ikään

yhdeltä reunaltaan käyttöteoriaruudusta, mikä kuvaa sisältöjen olevan havaittavissa myös ulkoapäin. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys ovat keskeinen osa opettajan pedagogista ajattelua (Haring 2003, 73–74.) ja siten myös käyttöteoriaa. Myös tässä tutkimuksessa rakennamme kuvaa tutkittavan opettajan käyttöteoriasta näiden käsitteiden kautta.

Seuraava kuvio (KUVIO 5) havainnollistaa puolestaan yksilön käyttöteorian roolia ja muotoutumusta yksilön ja ympäristön suhteessa. Kuviossa pyöreän muodon sisällä oleva alue edustaa opettajuutta, kun taas nelikulmio kuvastaa yhteiskunnan tasoja. Kaksisuuntaisten nuolten avulla on kuvattu kriittistä reflektiota ja kokemuksellista oppimista. Kriittinen reflektio on käyttöteorian kehittämisen väline, joka kokemukselliseen oppimiseen liitettynä tulee osaksi ammattitaidon kehitystä (ks. Holloway & Gauthro 2011, 29; Ojanen 2003, 19).

Opettajuuden ytimen muodostaa henkilön *persoonallisuus*, jonka katsotaan olevan suhteellisen muuttumaton rakenne (ks. Burger 2008, 4). Persoonallisuus sisältää henkilön yksilölliset taipumukset, esimerkiksi sosiaalisuuteen liittyen. Se ohjaa henkilön *identiteetin* muodostumista vaikuttamalla kokemusten laatuun (Väisänen & Silkelä 2003, 31; Laine 2004, 147–150). Identiteetti muodostuu, kun henkilö prosessoi kokemuksiaan (Laine 2004). Näin hän hakee perusteluja ajatuksilleen ja mielipiteilleen vertaillen ja kyseenalaistaen, reflektoiden. Henkilön identiteetti onkin yhtä kuin henkilön näkemys itsestään suhteessa ympäristöön (Sormunen & Poikela 2008, 16; Chrysochoou 2003, 237–238). Sen osia ovat esimerkiksi minäkäsitys ja maailmankuva, joiden taustalla vaikuttavat aina tietyt yksilölliset arvo-, tieto- ja uskomusjärjestelmät (Gecas & Mortimer 1987, 266). Opettajan ajattelussa keskeiseksi nousevat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys (Haring 2003, 73–74). Tiedonhallintaa, ajattelua, ymmärrystä ja reflektiota ohjaamalla identiteetti ohjaa henkilön *toimintaa* ja siten käyttöteorian rakentumista (Väisänen & Silkelä 2003, 31; Laine 2004, 11; Fadjukoff 2009, 180–181). Persoonallisuus ja identiteetti ovat osittain tietoisuuden ulottumattomissa, mistä syystä niiden ympärille rakentuva käyttöteoriakin on vain osittain tietoinen (Lunenberg & Korthagen 2009, 227).



KUVIO 5 Käyttöteorian rooli ja muotoutuminen opettajan ja ympäristön vuorovaikutuksessa

Käyttöteoria on vahvasti sidoksissa käytäntöön (Moilanen 2001, 70–71; Ojanen 2009, 87–88). Käyttöteorian havainnoiminen auttaa opettajaa ymmärtämään paitsi itseään myös muita. Se ohjaa opettajan toimintaa, mutta toisaalta toimintakokemusten reflektointi muokkaa puolestaan teoriaa ja symbioosi on valmis. *Kriittinen reflektio* yhdistettynä *kokemukselliseen oppimiseen* johtaa ammattitaidon kehittymiseen (Ojanen 2009, 86). Ammattitaidon kehittymistä voidaan kutsua myös opettajapersoonana kasvamiseksi (Wihersaari 2010, 52–61). Uudesta opettajuudesta puhuttaessa viitataan puolestaan niihin taitoihin, joita kriittinen reflektio ja jatkuva tiedon uudelleen konstruointi opettajalta vaativat (Patrikainen 1999, 15).

Käyttöteorian kehittyminen ja muotoutuminen on siis osa uudistavaa oppimisprosessia (Ojanen 2003, 15), jossa olennaisinta on sisällön sijaan toiminta. Tärkeintä on oppia hankkimaan, valitsemaan, arvottamaan ja käyttämään tietoa, eikä vain tallentaa sitä muistiin. (Sormunen & Poikela 2008, 16; Patrikainen 1999, 8.) Käytännön sovellukseksi kehitystyöhön on keksitty

tutkiva opettajuus, jonka mukaan opettajan tulisi kehittää itse itseään ja työtään eräänlaisia toimintatutkimuksia toteuttaen (Wang ym. 2010, 106). Opettajaan kohdistuvaa tutkijaroolin vaatimusta voidaan kuitenkin pitää myös epäfunktionaalisenä. Eräs vaihtoehto on lisätä akateemisten tutkijoiden ja opettajien yhteistyötä ja fokusoida kasvatustieteellinen tutkimus käsittelemään paitsi opettajan työtä myös laajemmin tämän elämää. (Goodson 2000, 18–20.)

Kun opettajan toiminta ylipäättään käsitetään osaksi opettajuutta, opettajuuden ja ympäristön välinen raja ikään kuin hämärtyy. Sitä kuvastaa kuviossamme katkoviiva (KUVIO 5). Opettajan toiminnan ytimessä ovat kriittinen reflektio ja kokemuksellinen oppiminen, joiden voidaan käytännössä katsoa läpäisevän kaikki yhteiskunnan tasot. Opettaja toimii nimittäin väistämättä paitsi osana koulua, myös laajemmin osana yhteiskuntaa. Opettaja vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan, mutta toisaalta ympäristö määrittelee eräitä opettajan toimintaa rajoittavia tekijöitä. Nuo tekijät näyttäytyvät eri tavoin ympäristön eri tasoilla. Uloimpana on kaikkiin ihmisiin ja kaikkeen toimintaan vaikuttava kulttuuri, jonka normatiiviset ehdot muodostavat erilaisia arvostuksia ja odotuksia myös suhteessa kouluun ja opettajaan. Ne vaikuttavat vallitsevassa politiikassa ja kehittyvät byrokratian kiemuroiksi, osaksi koulunkin arkea. Poliitiikan ja byrokratian kautta kulttuurin normatiivisten ehtojen vaikutukset näkyvät myös yleisissä kasvatustavoitteissa ja siinä, kuinka paljon kasvatusta, opetusta tai opettajaprofessiota yhteiskunnassa arvostetaan. Näin ollen ne tulevat osaksi myös opettajan toimintaa. (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1998, 91–92.)

Opettaja voi joko omaksua vallitsevat arvot ja normit tai taistella vastaan. Kasvatuksen visioiden muotoutuminen ja esille pääseminen on lopulta paljolti opettajasta kiinni. Tämä edellyttää kuitenkin, että koulussa ja kasvatuksen suunnittelussa tiedostetaan kehityksen suunta. (Hansen 2007, 35–39; Patrikainen 1999, 150–152.) Tämän tutkimuksen kannalta relevantteja koulutuksen ja yhteiskunnallisen kehityksen suuntia ja linjoja hahmottelemme seuraavassa luvussa.

3 OPETTAJUUS, KASVATUS JA KOULUJÄRJESTELMÄ MUUTOKSESSA

Tutkimamme henkilö työskenteli opettajana vuosina 1951–1985 ja rehtorina vuosina 1985–1989. Tässä luvussa tarkastelemme yhteiskunnan tilaa sillä ajanjaksolla, jolle hänen työuransa sijoittuu. Historiallisen viitekehyksen tarkastelu auttaa hahmottamaan silloista yhteiskunnallista, koulutuspoliittista ja kulttuurista tilannetta. Nämä ovat toimineet tutkimamme opettajan kasvattajan uran kontekstina, joten hänen käyttöteoriaansa on syytä peilata suhteessa niihin. Syiden ja seurausten hahmottamiseksi on tarpeen tarkastella myös hieman sitä yhteiskunnallista ja kasvatuksellista tilannetta, joka vallitsi ennen Mäkivirran syntymää.

1500-luvulta 1800-luvulle saakka Suomi eli sääty-yhteiskunnassa, jossa asioista päätti aina vallalla oleva sääty. Ylempi luokka halusi pitää yllä asemaansa ja näin ollen myös koulutus, etenkin luku- ja kirjoitustaito, säilyi vain tiettyjen ryhmien etuoikeutena. Laajemman kansanopetuksen keskiössä oli kristillis-siveellinen koulutus, joka perustui katekismukseen ja alamaisen roolin omaksumiseen. (Tähtinen & Hovi 2007, 46–49.) 1800-luvulla julkinen valta alkoi kuitenkin kirkon lisäksi kiinnostua kansanopetuksen asioista, sillä koulutus alettiin nähdä yhteiskunnallisen kehityksen kannalta merkittävänä (Tähtinen 2007, 107–132). 1900-luvun alkuun mennessä tapahtuikin useita muutoksia koulutuksen saralla. Koulut avautuivat yhä useammille, koulutus laajentui ja maallistui. Kehittyi koulutuksen keskitetty, yhtenäisempi ohjaussysteemi. Suomenkieliset koulut ja opetus lisääntyivät. Opettajan ammatti itsenäistyi ja nosti statustaan. Opetus suuntautui yhä vahvemmin reaaliaineisiin ja pedagogiikka korostui. (Tähtinen 2007, 136.)

Kansanopetuksen järjestämiseksi oli Suomessa annettu Venäjän keisari-suurruhtinaan nimissä määräys jo vuonna 1858, mutta kehitys- ja suunnittelutyö vei aikaa (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 201–202). Uno Cygnaeus sai valistuksen ajan tuulissa, vuonna 1960, tehtäväkseen tehtäväkseen muodostaa virallisen ehdotuksen kansakoulun ja opettajankoulutusseminaarin järjestämiseksi. Cygnaeus oli tehnyt Euroopassa tutkimus- ja opintomatkoja, joiden pohjalta hän muodosti käytännönläheisiä uudistusehdotuksia kansanopetuksen järjestämiseksi. Cygnaeuksen *Ehdotukset* (1861) olivat vahvasti vaikuttamassa kansakoulun muotoutumiseen, kun kansakouluasetus annettiin

vuonna 1866. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 201–204.) Kansakouluasetus velvoitti etenkin kaupungit järjestämään koulutusta lapsille. Kehittyi rinnakkaiskoulujärjestelmä, joka jakautui kansa- ja oppikouluihin. Systemi piti kansansivistyspyrkimyksistään huolimatta yllä luokkaeroja, sillä kaupungeissa ja maaseudulla sekä vaatimukset että käytännöt koulutuksen järjestämiseksi olivat hyvin erilaiset. (Ahonen 2003, 52–53; Tähtinen 2007, 118–121.)

Cygnaeuksen pedagogiikan ytimenä oli lapsen kasvattaminen, ei vain sivistäminen tai opettaminen. Kasvatukseen kuului lapsen herkkyykskausien yksilöllinen huomioiminen muistitiedolla rasittamisen sijaan. Tähän liittyen Cygnaeus piti luonnottomana, että Euroopan kouluissa lapsia istutettiin tuntikausia paikoillaan luokkahuoneissa. Cygnaeus vaati kouluja ottamaan opetustyön lisäksi myös kasvatusvastuun, ja arvosteli siihenastista kasvatusta ”totuttamisena”, joka muistuttaa lähinnä eläinten kouluttamista. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2004, 201–204.) Hargreaves (2000) onkin kuvannut vielä 1900-luvun alussa työskennelleiden opettajien ammatillisen kehityksen olleen vasta alussa. Hänen mukaansa opettajat olivat tuolloin amatöörejä, joiden tehtävä oli toimia ylhäältä tulevien ohjeiden mukaan (esi-ammattillisuuden aika). Opettajan työssä nähtiin haastavaksi johtaminen, mutta muuten opettamista pidettiin teknisesti suhteellisen yksinkertaisena. Ammatissa kehityttiin yrityksen ja erehdyksen kautta. (Hargreaves 2000, 153–158.)

Sotien jälkeisenä aikana opettajien arvostus kuitenkin nousi ja he nauttivat aiempaa suurempaa yhteiskunnallista luottamusta (autonomisen ammatillisuuden aika). Näihin aikoihin opettajat saivat toimia suhteellisen vapaasti ja valita omat käytäntönsä, mikä johti siihen, että myös erot eri koulujen ja opettajien toteuttamassa opetuksessa olivat suuria. Opettajuuden muuttuessa yhä individualistisemmaksi, kollegiaalisuus vastavuoroisesti väheni. (Hargreaves 2000, 158–162). Näin kävi siitäkkin huolimatta, että sotien jälkeisenä aikana kehiteltiin ensimmäinen virallinen kansakoulun opetussuunnitelma vuosina 1945–1952. Tuolloin oli käynnissä myös sotien jälkeinen jälleenrakentaminen ja yhteiskunnan teknologisoituminen. (ks. Hosio-Palokoski 2006.)

Kehityspyrkimyksistä huolimatta epätasa-arvoinen rinnakkaiskoulujärjestelmä oli käytössä vielä 1900-luvun alussa, sillä Venäjä rajoitti suomalaisten uudistuspyrkimyksiä omista lähtökohdistaan. Itsenäistymisen jälkeen koulutuksen kehittäminen jatkui entistä innokkaammin, etenkin kansanopetuksen parissa. (Tähtinen 2007, 134–135.) 1950- ja 1960-luvuilla yhteiskunnan teollistumisen ja kaupungistumisen myötä ryhdyttiin jälleen koulu-uudistuksiin ja 1970-luvulla siirryttiin yhdeksänvuotiseen peruskouluun. Peruskoulu-uudistuksen toimeenpano ajoittui vuosille 1972–1977. Uuden koulumuodon johdosta siirryttiin myös uusia vaatimuksia vastaavaan opettajankoulutukseen. Peruskoulunopettajien koulutus akateemistui vuonna 1971 säädetyn opettajankoulutuslain johdosta. (Rinne, Kivirauma, Lahtinen 2004, 130–132.) Peruskouluasetuksen tavoitteisiin kuului erottelun poistaminen kansakoulun jatkuoluokille jäävien ja oppikouluun menevien nuorten välillä.

Uuden asetuksen ansiosta lapsia ei enää eroteltu eri opinpoluille yhtä nuorena kuin aiemmin. (Ahonen 2003, 109.) Pyrkimyksenä oli koulutuksellinen tasa-arvo. Tavoiteltiin systeemiä, jossa kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet oppia. (Ahonen 2003, 67–69; Skinnari & Syväoja 2007, 344.) Samaan aikaan laadittiin keskusjohtoisesti ohjattu opetussuunnitelma yhtenäistämään aiemman autonomiakehityksen hajauttamaa koulutuksen kenttää. Opetussuunnitelman avulla pyrittiin luomaan yhteinen pohja Suomen koulujärjestelmälle. (Kimonen, Nevalainen & Hämäläinen 2001, 156.)

Hallinnollinen kontrolli tiukkeni edelleen, kun 1980-luvulle tultaessa politiikka ja talous suuntautuivat kohti määrällistä tulosvastuuta ja mekaanista, globaalia maailmankuvaa (Goodson 2000, 14–17; Hargreaves 2000, 167–175). Myös monikulttuurisuus ja erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen lisääntyivät hiljalleen. Opettajan velvollisuuksien kirjo kasvoi ja alkoi käsittää enenevässä määrin hoivaamista ja huolenpitoa. Opetustyön vaatimusten muuttuessa opettajien oli välttämätöntä omaksua jatkuvasti uudenlaisia, ennestään vieraita käytänteitä. Samaan aikaan koulujärjestelmän rakenteiden koettiin rajoittavan pedagogisten kokeilujen toteuttamista. Opettajat alkoivat hakea tukea toisistaan ja uusi yhteistyön aika oli käsillä (kollegiaalisen opettajuuden aika). (Hargreaves 2000, 158–166.)

Vaikka peruskouluuudistuksen tarkoituksena oli ollut lisätä koulutuksellista tasa-arvoa, niin sen toteutumisen jälkeen alettiinkin puhua tasapäistämisestä, ja tasa-arvon sijaan alettiin painottaa moniarvoisuutta. (Skinnari & Syväoja 2007, 344.) Kansakunnan arvoperustan ontologiset ja epistemologiset tekijät näyttivät muuttuneen. Näiden mukana ihmiskäsitys, oppimiskäsitys, tiedonkäsitys ja käsitys maailmasta yleensä vaikuttivat uudistuneen, eikä vallitsevan opetussuunnitelman nähty pystyvän vastaamaan vaatimuksiin. Ratkaisua haettiin jälleen vuonna 1985 uuden, keskusjohtoisesti rakennetun, entistä hallinnollisemman ja järjestelmän toimintaan keskittyvämmän opetussuunnitelman keinoin. Uusi opetussuunnitelma kohtasi kuitenkin voimakasta kritiikkiä. Sen ongelmaksi nähtiin muun muassa irrallisuus todellisesta kasvatuksen kontekstista eli koulusta. (Kimonen ym. 2001, 156.)

Jo 1970-luvun lopulta lähtien opettajuuteen olivat alkaneet vaikuttaa myös globaali talous sekä elektroninen ja digitaalinen vallankumous (postmodernin opettajuuden aika). Tehokkuussyistä keskushallintoa tiukennettiin tuolloin ennestään ja julkisen sektorin resursseja vähennetään edelleen jatkuvasti. Lisäksi globaalien elektronisten ja digitaalisten verkkojen myötä tieto on tullut hiljalleen kenen tahansa ulottuville. Näistä syistä johtuen opettajuuden professio on alkanut heikentyä ja kehityskulku näyttää jatkuvan yhteiskunnassa edelleen samanlaisena. Opettajien ammatin vähäisestä arvostuksesta kertoo esimerkiksi matala palkkaus. Pitkään opettajat ovat alistuneet, mutta pikkuhiljaa on alkanut esiintyä myös liikehdintää opettajaprofession puolustamiseksi ja arvostuksen palauttamiseksi. (Hargreaves 2000, 167–175.)

Voidaan sanoa, että kouluun, opettajuuden arvostukseen ja samalla opettajan työnkuvaan on aina vaikuttanut yleinen yhteiskunnan arvoilmaston muuttuminen. Taloudellinen vaurastumisen myötä kuluttaminen on yksilöllistynyt, ja jopa koulutus on tuotteistettu. Aina 1960-luvulta asti onkin keskusteltu narsismin ja hedonismin kulttuurista, sekä tällaisen uudenlaisen kulttuurin tuottamasta arvomaailman muutoksesta. Arvoilmaston muutos ilmenee arvojen maallistumisena, arvomaailman yksilöllistymisenä ja arvojen suhteellistumisena. Jumalallinen ja pyhä on väistynyt välineellisen järjen tieltä. Individualismi on korvannut yhteisöllisyyden. Ihmiset ovat kasvavassa määrin tietoisia siitä, että eri asiat ovat eri ihmisille tärkeitä. Kunkin on saatava toteuttaa itseään. (Helkama 1997, 242–247.) Tasa-arvoon tähtäävät pyrkimykset ovatkin saaneet aikojen saatossa väistyä individualismin tieltä. Viimeaikoina trendeistä riippuvainen ja markkinalähtöinen pedagogiikka on voimistunut. Samalla on kuitenkin vahvistunut myös kriittinen pedagogiikka, joka pyrkii varjelemaan ihmisen autonomista kehitystä. (Skinnari & Syväoja 2007, 368–372.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Seuraavassa luvussa kuvailemme tutkimuksen toteuttamiseen liittyneitä vaiheita ja yksityiskohtia. Esittelemme taustatietoja sekä tutkittavasta että aineistosta. Ne johdattavat lukijan tuonnempana esiteltävien tulosten ja pohdintojen pariin. Esittelemme myös aineistosta johtamamme tutkimustehtävät ja -kysymykset. Lisäksi määrittelemme tutkimuksen lähestymistapaa ja käyttämiämme metodeja. Näiden tietojen valossa arvioimme luvun lopuksi tutkimuksemme luotettavuutta.

4.1 Kuvaus tutkittavasta

Suoma Mäkivirta kävi kansakoulun vuosina 1936–1942 ja keskikoulun 1942–1947. Kansakoulunopettajaksi hän valmistui Raahen opettajaseminaarista vuonna 1951, mistä lähtien hän toimi kansakoulun- ja myöhemmin luokanopettajana aina vuoteen 1985 saakka. Vuodesta 1985 lähtien hän toimi rehtorina kunnes siirtyi eläkkeelle vuonna 1989. Hän täydensi opintojaan suorittamalla kasvatustieteen maisterin tutkinnon Jyväskylän yliopistossa vuonna 1980. (Taustatietokysely 4.10.2010.)

Työuransa ensimmäisistä vuosikymmenistä alkaen aina tähän päivään saakka Mäkivirta on ollut yhteiskunnallisesti aktiivinen. Hän on tuonut esille näkemystään elämästä ja kasvatuksesta muun muassa useissa eri lehdissä julkaistujen mielipidekirjoitusten kautta. Kirjoittamisen lisäksi hän on toiminut Jyväskylän opettajien ammattiyhdistyksen hallituksen jäsenenä vuosina 1974–1983 (OAJ 2011), Jyväskylän keskustanaisten puheenjohtajana 1980-luvulla (Mäkivirta 1984) ja Jyväskylän seurakunnan kirkkovaltuuston jäsenenä vuosina 1983–1990 (Jyväskylän seurakunta 2011). Tutkimamme opettaja toimii edelleen Jyväskylän keskustan Keljon paikallisyhdistyksen varapuheenjohtajana (Keskustan internet- sivut 5.4.2011).

Tässä tutkimuksessa käsiteltävän ajanjakson aikana (n. 1976–1990) yhteiskunnassa on tapahtunut monia muutoksia, opetussuunnitelmia on kehitetty ja kasvatuksen suuntaukset vaihdelleet. Silti tutkittava on jatkuvasti osoittanut omaavansa selkeän ja vahvan kasvatuskäsityksen, jonka valossa hän on kriittisesti arvioinut muuttuvaa koululaitosta ja yhteiskuntaa sekä tarjonnut parannusehdotuksia vallitseviin järjestelmiin.

4.2 Aineiston kuvaus

Aineistomme koostuu Suoma Mäkipirran oma-aloitteisesti kirjoittamista, hänen ajatteluaan kuvailevista teksteistä, joita on yhteensä 61 kappaletta. Näiden joukossa on kuitenkin kolme kirjoitusta, joita tutkittava ei itse ole kirjoittanut, mutta jotka perustuvat hänelle tehtyihin haastatteluihin. Olemme saaneet kopiot kaikista teksteistä tutkittavan yksityisestä arkistosta. Aineistomme kuuluvista teksteistä suurin osa on kirjoitettu vuosina 1976–1990, yksi puhe on vuodelta 2005. Aineisto jakautuu mielipidekirjoituksiin (A), artikkeleihin (B), puheiden käsikirjoituksiin (C) ja tutkimastamme opettajasta kirjoitettuihin artikkeleihin (D). Lisäksi aineistoon kuuluu hänen pro gradu -tutkielmansa vuodelta 1980 (E). Kirjoitukset on järjestetty edellä mainittuihin luokkiin, ja jokaiseen luokkaan kuuluvat kirjoitukset on numeroitu vanhimmasta uusimpaan. Kussakin luokassa on myös muutamia tekstejä, esimerkiksi puheiden käsikirjoituksia, joiden julkaisupäivämäärää emme ole saaneet selvitettyä. (ks. LIITE 1.)

Mielipidekirjoitukset ja artikkelit on julkaistu valtakunnallisissa sanomalehdissä, aikakauslehdissä tai kasvatustieteiden ammattilehdissä. Melkein kaikki aineistomme kirjoituksista on julkaistu kirjoittajan omalla nimellä, mutta muutama on kirjoitettu nimimerkillä. Aineistoon kuuluvat puheet ovat erilaisissa julkisissa tilaisuuksissa pidettyjen puheiden käsikirjoituksia. Aineistomme ei käsitä aivan kaikkia Suoma Mäkipirran aikanaan kirjoittamia kirjoituksia. Se kattaa kuitenkin suurimman osan hänen tuotannostaan.

4.3 Tutkimuskysymykset

Alun perin tutkimuksen tarkoituksena oli Suoma Mäkipirran kirjoittamiin teksteihin perehtymällä piirtää kuva hänen kasvatustieteellisen ajattelustaan. Tavoitteemme oli antaa tutkimamme opettajan äänen kuulua mahdollisimman vapaasti, joten valitsimme aineistolähtöisen tutkimusotteen. Perehdyttyämme aineistoon alustavasti, ryhdyimme samalla tutkimaan opettajan ajattelua käsittelevää tutkimuskirjallisuutta. Tutkimustyön edetessä päätimme keskittyä Mäkipirran ajatteluun tarkemmin käyttäteorian käsitteen näkökulmasta, sillä meitä kiinnosti erityisesti käytännön kokemusten yhteys tutkittavan käsityksiin ja uskomuksiin. Aineiston ja kirjallisuuden vuoropuhelun tuloksena

hahmottuivat tutkimustehtävät sekä niitä tarkentavat tutkimuskysymykset. Tutkimustehtäviksi tarkentui:

1. Luoda kuva Suoma Mäkirran käyttöteoriasta sellaisena, kuin se hänen kirjoituksissaan ilmenee.
 - 1.1. Mitkä teemat ovat olleet Mäkirran kasvatustajattelussa keskeisiä?
 - 1.2. Mitkä ovat niiden teemojen väliset suhteet?
 - 1.3. Millaisia ovat Mäkirran ihmiskäsitys, oppimiskäsitys, tiedonkäsitys sekä hänen käsityksensä kasvattamisesta ja opettajuudesta?
2. Muodostaa käsitys siitä miksi Suoma Mäkirra on tekstinsä kirjoittanut.
 - 2.1. Kenen näkökulmasta tutkittava kirjoittaa?
 - 2.2. Kenelle tutkittava kirjoittaa?

4.4 Lähestymistapa ja menetelmät

Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus. Lähestymistapa on fenomenologis- hermeneuttinen, sillä tutkimus keskittyy yksilön elämysmaailman ja ajattelun tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen, merkitysten kulttuuri-sidonnaisuuden huomioiden. Tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö ymmärrettävään muotoon. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.)

Tutkimusmenetelmäksi valikoitiin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa pyritään kuvaamaan kirjoitetun aineiston sisältöä merkityksiä etsien (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104). Suoma Mäkirra on itse kerännyt talteen vuosien saatossa kirjoittamansa ja eri lehdissä julkaistut tekstit. Saimme häneltä kopiot kirjoituksista syksyllä 2010. Niiden joukosta valitsimme aineistoksi erityisesti kasvatusta käsittelevät tekstit. Aineisto ei kata kaikkea, mutta suurimman osan Mäkirran kirjoittamista, julkaistuista ja kasvatusta käsittelevistä teksteistä.

Kun tutkimuksessa lähdetään liikkeelle olemassa olevasta aineistosta, josta tutkimuskysymykset muotoillaan, on huomioitava se konteksti, jossa aineisto on syntynyt ja arvioitava sopiiko aineisto uudelleentarkasteluun (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 8). Kontekstin olemme huomioineet selvittämällä taustatietoja Mäkirran työ- ja järjestötoimintahistoriasta (ks. LIITE 2) ja ajan mukaisesta kasvatuksen yhteiskunnallisesta viitekehyksestä (ks. luku 3, s. 25). Tähän liittyen toteutimme Mäkirralle puolistrukturoidun haastattelun ennen analyysiprosessin aloittamista (LIITE 4). Tutkimuksen

pohdintaluvussa peilaamme kirjoitusten sisältöjä laajempaan kasvatustieteelliseen kontekstiin.

Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluvat aineiston pelkistäminen, klusterointi ja abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–112). Mäkivirran kirjoitustyyli on ominaista pitkä ja laaja, korukielinen kuvailu, joten päädyimme valitsemaan aineistoyksiköiksi sanojen tai ilmausten sijaan laajempia ajatuskokonaisuuksia. Ajatuskokonaisuudet kirjasimme ylös taulukkoon, josta esimerkki on nähtävissä liitteessä 3. Pelkistimme jokaisen ajatuskokonaisuuden keskeisen sisällön muodostamalla siitä tiivistelmän. Pyrimme säilyttämään ajatusten sisällön mahdollisimman autenttisenä. Tiivistelmiä hyödyntäen ajatuskokonaisuudet pelkistettiin edelleen yksittäisiksi käsitteiksi. Käsitteitä ryhmittelemällä hahmottui erillisiä teemoja. Kullekin teemalle annoimme nimen kuvaamaan sen sisältöä, sekä koodin (esim. AR = arvot). Teemat tai pääluokat jakautuivat vielä alaluokkiin, joille annoimme niin ikään nimet ja koodit. Esimerkiksi AR1 merkitsee itseisarvoja ja AR2 välinearvoja (ks. TAULUKKO 1, s. 41).

Aineistoon tutustuminen kesti koko syksyn. Marraskuussa aloitimme edellä kuvaillun klusteroinnin, joka jatkui tamminkuun 2011 loppuun. Lopulta etenimme perusteellisempaan abstrahointiin, eli tekemään johtopäätöksiä luokkien välisistä suhteista. Näin muodostui kokonaiskuva siitä, mikä Suoma Mäkivirran ajattelussa on ollut keskeistä. Samoin saimme käsityksen siitä, mitkä asiat Mäkivirran näkemyksen mukaan ovat syitä ja mitkä seurauksia, vaikkapa yhteiskunnallisten ongelmien suhteen (ks. luku 6.2, s. 44).

Tarkastelimme jatkuvasti vuorotellen alkuperäistä aineistoa, tekemiämme tiivistelmiä sekä näiden pohjalta luomiamme johtopäätöksiä, samalla haimme myös tietoa lähdekirjallisuudesta. Tässä vuorottelevassa prosessissa alkoivat tutkimuskysymyksemme tarkentua. Muutimme niitä kuitenkin useaan kertaan kirjallisuudesta löytämiemme käsitteiden mukaan, sekä sen mukaan, millaisina sisältöinä tutkittavan käyttöteoria ilmeni teksteissä. Jatkoimme abstrahointia edelleen koko kevään 2011 ajan ja muodostimme kuvan tutkittavan ihmiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä, oppimiskäsityksestä sekä hänen käsityksestään kasvattamisesta ja opettajuudesta (ks. luku 7, s. 52). Näiden kuvaamisen avulla muotoutui vastaus ensimmäiseen tutkimustehtäväämme, eli käsitys tutkittavan käyttöteoriasta, jonka esittelemme luvussa 7. Lisäksi saimme käsityksen siitä, miksi ja kenelle tutkittava on tekstinsä kirjoittanut, eli mitkä ovat olleet kirjoittamisen motiivit. Motiiveja vasten peilattuina tutkittavan kasvatuskäsitykset näyttäytyvät autenttisimpina. Kirjoittamisen motiiveja käsittelemme heti ensimmäisenä, luvussa 5 (s. 37).

Kesän 2011 aikana viimeistelimme tutkimuraporttia ja toteutimme vielä luotettavuutta lisäävän, puolistrukturoidun loppuhaastattelun tutkittavalle (LIITE 5). Loppukesästä saimme pohdintaosuuden lopulliseen muotoonsa ja kirjasimme ylös kehitlemämme jatkotutkimusideat. Näin tutkimuksemme olikin valmis esitarkastukseen. Seuraavassa esitämme vielä selvityksen

tutkimuksen kulusta suhteessa luotettavuustekijöihin. Kuvailimme etenkin omia ennakko-olettamuksiamme ja suhdettamme tutkittavaan.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää käsitellä tutkimuksen kohdetta ja tarkoitusta eli mitä on tutkittu ja miksi. Lisäksi on käsiteltävä omia sitoumuksia tutkijana suhteessa kyseiseen tutkimukseen sekä kuvailtava tarkemmin aineiston keruuta ja analysointia, mahdollisia tutkimuksen tiedonantajia eli tutkittavia, tutkijan ja tiedonantajan suhdetta, sekä tutkimuksen kestoa. Näiden osioiden kautta hahmottuu kuva tutkimuksen eettisyydestä. Jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana, on edellisten kohtien oltava tutkimuksessa erinomaisesti huomioitu ja raportoitu, paitsi erikseen myös suhteessa toisiinsa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tutkimusraportin sisäinen johdonmukaisuus on lisäksi keskeinen tekijä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta edellä mainittujen osioiden valossa. Lisäksi tarkastelemme osioiden välisiä suhteita ja siten tutkimusraportin sisäistä johdonmukaisuutta.

Eräs tutkimuksen luotettavuuteen keskeisesti vaikuttava seikka on tutkijan tai tutkijoiden henkilökohtaiset olettamukset ja asenteet. Näiden tiedostaminen ja aukikirjoittaminen turvaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä se auttaa tiedeyhteisöä ymmärtämään millaiset uskomukset ovat saattaneet vaikuttaa tutkimukseen ja tutkijoiden päätelmiin (ks. esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 23). Seuraavaksi kuvailemme omia lähtökohtiamme suhteessa tähän tutkimukseen.

Olemme molemmat olleet opintojemme aikana erityisen kiinnostuneita nimenomaan opettajuudesta ja tarkemmin sanottuna opettajan ajattelusta tutkimuskohteena. Ennen tutkimuksen aloittamista emme olleet ajatelleet tällaisen, yksittäistä henkilöä käsittelevän tapaustutkimuksen tekemistä. Kiinnostavan aineiston myötä innostuimme kuitenkin Suoma MäkiVirran ajattelun tutkimisesta. Innostuksen syntyyn vaikutti luonnollisesti myös se, että tunsimme tutkittavan henkilökohtaisesti ja pidimme hänen, isoäitimme, ajatuksia kiinnostavina. Vaikka olimme aiemmin käyneet useita kriittisiä keskusteluja hänen kanssaan, niin meillä ei ollut kuitenkaan kovin yhtenäistä kuvaa tutkittavan kasvatusnäkemyksistä. Oletimme, että kirjoituksissa tulee esille vahvoja näkemyksiä ja mielipiteitä, joista heijastuu kristillinen vakaumus. Oletimme tutkittavan ajatusten olevan valtavirrasta jollain lailla poikkeavia, omalaatuisia ja uutta luovia, vaikkakin perinteisiin arvoihin perustuvia. Laajempaa näkemystä oli kuitenkin vaikea muodostaa, sillä emme tienneet juuri mitään siitä yhteiskunnallisesta kontekstista, jossa Suoma MäkiVirta on opettajan työtä aikanaan tehnyt.

Uskoaksemme henkilökohtainen suhteemme tutkittavaan lisäsi paitsi motivaatiotamme, myös tulkintojemme luotettavuutta. Sen sijaan, että olisimme antaneet taustaolettamustemme johdattaa meitä, pyrimme kyseenalaistamaan sellaistaikin, mitä emme ehkä olisi vieraamman tutkittavan kanssa nähneet tarpeelliseksi kyseenalaistaa. Yritimme saada teksteistä irti kaiken mahdollisen paitsi kattavan analyysin myös henkilökohtaisen kiinnostuksen nimissä. Luultavimmin saimme tulkintoihinkin tiettyä syvyyttä sen ansiosta, että tunnemme Mäkipirran henkilökohtaisesti. Todennäköisesti olemme tulleet ajatelleeksi sellaisiakin teksiten ulottuvuuksia, joihin joku muu ei olisi tarttunut. Vahvuutenamme oli lisäksi se, että työskennellessämme yhdessä jouduimme jatkuvasti perustelemaan päätelmiämme toisillemme. Tunnuimme usein tulkitsevan tekstejä keskenämme eri tavoin. Eriävät näkökulmat pakottivat meidät etsimään aineistosta kestävät perustelut esittäville tuloksille, mikä vahvisti osaltaan analyysin luotettavuutta.

Henkilökohtainen suhde Suoma Mäkipirtaan vaikutti tutkimuksemme luotettavuuteen positiivisesti myös aineistomme näkökulmasta. Laaja, monipuolinen ja useiden vuosikymmenten ajalta koottu aineisto oli nimittäin Mäkipirralla valmiiksi kerättyä. Hän oli itse vuosien saatossa ottanut talteen suurimman osan julkaistuista kirjoituksista. Hänen kauttaan saimme lisäksi käyttöömmä puheiden käsikirjoituksia, joita muuten olisi ollut mahdotonta saavuttaa. Varmistuimme aineistomme kattavuudesta viimeistään, kun huomasimme meillä olevan jo käsissämme nekin kirjoitukset, joita jotkut tutkimusaiheestamme kuulleet meille ystävällisesti tarjosivat. Tutkittavan avustuksella aineistomme muodostui siis erityisen kattavaksi. Aineiston kylläisyys puolestaan varmistui sisällönanalyysin aikana, kun samat teemat nousivat esille yhä uudelleen prosessin edetessä.

Analyysiprosessin luotettavuutta lukija voi arvioida jo edellä esitetyn kuvauksen perusteella (ks. luku 4.4, s. 31). Olennaiseksi prosessissa nousi aineiston, eri analyysiyksiköiden ja teoreettisen taustatiedon vuoropuhelu, sekä siihen liittyen analysointiin käytetty aika. Teimme analyysia teksteistä melkein vuoden ajan, syyskuusta 2010 kesäkuuhun 2011 saakka, joten päätelmät ehtivät syventyä ja kehittyä. Ehdimme kahlata aineiston läpi niin moneen kertaan, moneen suuntaan ja monella tavalla, että koemme löytäneemme vahvat perustelut tekemillemme päätelmille. Tutkimukseen käytetty aika mahdollisti myös analyysiprosessissa muodostettujen tiivistelmien ja alkuperäisten kirjoitusten jatkuvan vuoropuhelun sekä keskenään, että lähdekirjallisuuden kanssa. Luimme aineistoa ja lähdekirjallisuutta lomittain. Teemat tulivat tarkistetuiksi ja jotkut niistä tarkentuivat edelleen. Tietenkin aikaa olisi voinut käyttää vieläkin enemmän ja tutustua yhä paremmin kontekstiin sekä syventää tuloksia. Rajauksemme kannalta katsomme kuitenkin käytettävissä olleen ajan riittäväksi.

Yhä vahvemmat takeet tutkimustulosten luotettavuudesta antoi Suoma Mäkipirran osallistuminen tutkimukseen prosessin loppuvaiheessa. Hän perehtyi saamiimme tuloksiin ja kertoi meille näkemyksensä niiden

paikkaansapitävyydestä, vastaamalla kirjallisesti tuloksia koskeviin avoimiin kysymyksiin (ks. LIITE 5, s. 82). Tätä prosessia voidaan kutsua face-validiteetiksi. Siinä tutkimustulokset esitetään tutkittavalle ja pyydetään häntä arvioimaan vastaavatko tulokset hänen ajatuksiaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142.)

Pohdintaosuutta kirjoittaessamme annoimme alkuperäisen aineiston, omien johtopäätöstemme sekä Mäkirran kommenttien käydä edelleen vuoropuhelua keskenään. Näin pystyimme muodostamaan mahdollisimman monipuolisen kuvan Mäkirran käyttöteoriasta ja sen muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä. Face-validiteetti siis varmisti, että tulokset vastaavat tutkittavan ajattelua. Se lisäsi tutkimuksen luotettavuutta tuodessaan esille, että tekstit kirjoittanut tapausopettaja on tutkijoiden kanssa yhtä mieltä johtopäätösten osuvuudesta. Tässä yhteydessä pyysimme myös tutkittavan suostumuksen hänen nimensä käyttämiseen tutkimuksen raportoinnissa.

Huomioimme luotettavuustekijät myös raporttia kirjoittaessamme. Pyrimme tuomaan autenttisia esille sekä muiden tutkijoiden ajatukset ja tutkimustulokset, että Mäkirran kirjoituksissa ilmenevät ajatukset. Pyrimme siis huolelliseen ja kattavaan raportointiin, jossa käytetään tieteellistä, mutta kuitenkin tutkimuksen luonteen kannalta havainnollista kieltä. Varmistaaksemme väitteidemme vakuuttavuuden liitimme raporttiin myös runsaasti suoria lainauksia aineistosta. Esitimme lainaukset tuloksiin liittyen, tekstin lomassa, jolloin lukija voi itse päätellä ovatko johtopäätöksemme perusteltuja. Lisäksi pyrimme esittämään lainaukset riittävän pitkinä, jotta ne eivät irtoaisi alkuperäisestä asiayhteydestään. Näin mahdollistui tutkittavan äänen esille tuominen elävästi ja selkeästi, sen erityispiirteet huomioiden.

Pitkän pohdinnan jälkeen päätimme esittää teoreettisen viitekehysten erillään tuloksista ja liittää sen tuloksiin vasta lopuksi pohdinnassa. Tiedostamme, ettei teorian esittäminen irrallaan ennen tuloksia ole välttämättä tyypillinen ratkaisu ainaistolähtöisessä tutkimuksessa. Raportin ollessa tällä tavoin järjestetty saa lukija kuitenkin teoriasta ja historiallisesta aspektista pohjan, jolta tarkastella tutkimuksen tuloksia. Toivomme lukijan näin ymmärtävän paremmin myös raportoinnissa tehtyjä painotuksia. Lukujen järjestyksestä huolimatta pidämme tutkimustamme aineistolähtöisenä, emme teoriaohjaavana, sillä analyysiprosessi suoritettiin ennen teoriapuoleen perehtymistä. Analyysi ohjasi meidät tiettyjen teoreettisten käsitteiden äärelle, joita olemme sitten tutkimuksessa käyttäneet. Toivomme, että käytetyn menettelyn hyödyt välittyvät myös lukijalle.

Tulososa on laaja, mutta antaa laajuudessaan kattavan kuvan tutkittavan ajattelusta. Ilman tuota kehystä lukijan voisi olla hankala ymmärtää käyttöteorian yksityiskohtia. Pohdintaosuudessa tutkittavan käyttöteoria on tuotu laajempaan tutkimukselliseen ja historialliseen kontekstiin. Pohdinnan tarkoituksena on arvioida Mäkirran käyttöteoriaa suhteessa yhteiskunnallisiin tilanteisiin, sekä arvioida tutkimuksemme antia

opettajuustutkimukselle. Pohdinnassa esitämme myös prosessin aikana virinenneitä ajatuksiamme jatkotutkimustarpeista.

Lopulta luotettavuuden kannalta ehkä olennaisinta on tietenkin kysyä, onko Suoma Mäkivirran kirjoituksia analysoimalla ylipäänsä mahdollista luoda käsitys hänen käyttöteoriastaan. Käyttöteoria ilmenee selkeimmin suhteessa käytäntöön (ks. Lunenberg & Korthagen 2009, 227), eikä kirjoitusten kautta voida arvioida miten tutkittava on toiminut käytännössä. Ne havainnollistavat kuitenkin hänen omakohtaisia ja -aloitteisia pohdintojaan usean vuosikymmenen ajalta, joten niiden kautta on mahdollista saada kattava kuva hänen toimintansa taustalla vaikuttavasta ajattelusta, ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksestä, sekä käsityksistä kasvattamisesta uudesta. Useimmat teksteistä on kirjoitettu vuosina, joina tutkittava on toiminut aktiivisesti työelämässä (ks. LIITE 1 ja LIITE 2). Niissä reagoidaan vahvasti ympäröivän todellisuuden tilaan ja kehitykseen. Näin ollen tutkittavan voidaan nähdä kirjoitustensa kautta perustelevan toimintaansa suhteessa ympäristöön. Ja toisaalta toiminnan kautta saatujen kokemusten voidaan katsoa jatkuvasti vaikuttaneen tutkittavan käyttöteoriaan ja siten tämän ajattelun ilmenemiseen teksteissä (Ojanen 2009, 87–88).

Kaikista suurimman edun tällaiselle yksilön ajattelun tutkimukselle luo se seikka, että kaikki aineistona käytetty tekstimateriaali on saanut alkunsa täysin tutkittavan omasta aloitteesta ja tekstien sisältö on täysin hänen itsensä määrittämää. Metodillamme on paljon annettavaa pääasiassa haastatteluja ja observointia hyödyntäneelle käyttöteoriatutkimukselle (ks. esim. Aaltonen & Pitkäniemi 2002). Noita metodeja hyödyntämällä tutkija yleensä melko suuressa määrin vaikuttaa tutkimustuloksiin kysymyksenasetteluillaan ja tulkinnoillaan (ks. esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 52; 59). Olennaista tässä tutkimuksessa ei olekaan selvittää, miten tutkittava on toiminut käytännössä. Sen sijaan tarkoitus on tuoda esille kokeneen opettajan oma ääni, hänen näkemyksensä kasvatuksen kannalta merkityksellisistä seikoista. Näitä näkemyksiä on käytäntö jatkuvasti muovannut ja niitä kuvaamalla saamme käsityksen myös hänen käyttöteoriastaan, hänen valitsemastaan näkökulmasta.

5 TEKSTIEN SÄVYT JA KIRJOITTAMISEN INTRESSIT

Seuraavassa kuvailemme sitä tapaa, jolla tutkittava kirjoittaa. Tarkoituksena on selvittää kenelle tutkittava kirjoittaa ja miksi, sekä kuvailla samalla miten kirjoitukset ilmentävät tutkittavan käyttöteoriaa ja käytännön kokemusta. Tällä tavoin haluamme auttaa lukijaa muodostamaan käsityksen paitsi tutkittavan kirjoitusintresseistä, myös aineistona toimivien tekstien luonteesta yleensä. Esitämme siis ratkaisun tutkimuskysymyksiin 2.1 ja 2.2, eli miksi ja kenelle Suoma Mäkipvirta on tekstinsä kirjoittanut.

Mäkipvirta käsittelee kirjoituksissaan oman toimintansa perusteita suhteessa ympäröivään koulu- ja yhteiskuntatodellisuuteen. Tekstien kirjoitustyyli ja sanavalinnat osoittavat, että kirjoittajalle hänen käsittelemänsä aiheet ovat olleet erittäin merkityksellisiä: *“Tiedän, että kirjoitan tietyllä päätöksellä...”* (A2) Hän on pyrkinyt herättämään lukijoita ajattelemaan ja ottamaan kantaa: *“...ilman pientä kärjistystä teitä tuskin olisin liikkeelle saanut!”* (A26) Tämän herättelyn lisäksi tutkimistamme teksteistä löytyy sekä suoria että epäsuoria viittauksia kirjoittajan taustaan ja asemaan. Näiden viittausten kautta kirjoittaja tuo esille asiantuntijuuttaan ja perustelee lausuntojaan.

Analyysin perusteella hahmottui viisi eri roolia tai näkökulmaa, joihin kirjoittaja on asettunut aina tarpeen mukaan. Rooleja voidaan kuvata myös erilaisina ääniä, joilla kirjoittaja puhuu (ks. esim. Elbaz-Luwich 2005): kokeneen kasvattajan ääni (opettaja, rehtori, äiti), tutkijan ääni, maallikon ääni, poliittisen kannanottajan ääni sekä kristityn huolehtijan ääni. Noista äänistä kerromme hieman lisää seuraavassa.

Kokeneen kasvattajan ääni tulee esille jo otsikoinnissa. Aineistoluokkaan B kuuluvat artikkelit on julkaistu sarjana Keskisuomalaisessa. Jokaisen artikkelin otsikkoon on liitetty kirjoittajan taustaa suoraan kuvaava maininta, esimerkiksi: *“Opettaja S.M.: Kasvatuksessa suositaan liikaa pintatason oppimista.”* (B6) Opettajuuteen liittyvä suora maininta otsikossa löytyy artikkeleista B3, B5, B6, B8, B7, B9 ja B11. Rehtoriuteen liittyvä maininta löytyy artikkelin B13 otsikosta, ja maisterin koulutusta on korostettu artikkelin B10 otsikossa. Teksteissään tutkittava on kuvannut paitsi omia kokemuksiaan vanhempana (esim. C1), myös viitannut usein pitkään kokemukseensa alakoulun opettajana (E, B1, A2,

A26, A15, B2, C5, C2, C1). Samalla hän on korostanut käytännön kasvatuskokemuksen tuomaa viisautta ja perustellut siten omaa asiantuntijuuttaan. Esittelemällä itsensä kokeneena opettajana hän on tuonut esille asiantuntijuutensa lisäksi myös rooliaan tietyn ammattiryhmän edustajana: *“Tiedän, että kirjoitan tietyllä päätöksellä, mutta kirjoitan kuitenkin kokemuksesta ja tietäen edustavani suurta joukkoa ihmisiä – kasvattajia ja opettajia tässä maassa”* (A2).

Tutkijan ja tutkivan opettajan ääni korostuu luonnollisesti etenkin tutkittavan kirjottamassa pro gradu -tutkielmassa. Missään hän ei kuitenkaan kirjoita puhtaan tieteellisesti, vaan sitoo tekstinsä aina *kolmanteen ulottuvuuteen*, josta kerromme lisää tuonnempana. Hän sanoo suoraan ettei täysin ymmärrä mitä tieteellinen ajattelu tarkoittaa muttei pidä tuota seikkaa vajavaisuutena vaan enemmänkin vahvuutena (A26). Positivismin ja määrällisen tutkimuksen sijaan hän korostaa ihmisyyden kokonaisvaltaista huomioimista, laatua määrän edellä ja muistuttaa usein miksi-kysymyksen ja jatkuvan kehityksen tärkeydestä (A23, A26, B12): *“Olen ollut opettajana 34 vuotta ja yhä on työssäni tilanne se, että avoimia kysymyksiä on enemmän kuin niitä, joihin on valmiita vastauksia. Jopa ennen oikeiksi katsomani menetelmät ja päätelmät tuntuvat yhä enemmän muuttuvan olosuhteiden mukaan.”* (B12)

Lähes kaikissa teksteissä tutkittava ottaa jollain tavalla kantaa vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Tällöin hän puhuu *poliittisen kannanottajan äänellä*. Tutkittava on toiminut Jyväskylän keskustanaisten puheenjohtajana (Mäkivirta 1984) ja puolueelle tyypilliset arvostukset ovat aineiston perusteella myös hänen prioriteeteissaan. Hän ei kuitenkaan hae asiantuntijuudelleen perusteita niinkään puolueesta kuin arkikokemuksestaan. Myös politiikasta puhuessaan hän viittaa usein rooliinsa *“ruohonjuuritason ihmisenä”* (C6) ja puhuu *maallikon äänellä* korostaen *“talonpoikaisjärkeä”* (esim. C10, A19, A29, C6, A30).

Edellisten taustalla teksteistä erottuu lopulta *kristityn huolehtijan ääni* (A18, C3, B1). Se korostuu aihe- ja näkökulmavalinnoissa, mutta tulee esille myös suoraan. Tutkittava ilmaisee olevansa huolestunut maailman nykyisestä tilasta. Hänen mukaansa se on *“kipeä ja sairasa”* hylättyään henkisyiden ja tarvitsee ylemmän voiman huolenpitoa (C3). Tutkittava korostaa ihmisen henkisiä ominaisuuksia kaikessa, myös kasvatuksesta: *“Missä ihminen lakkaa kysymästä perimmäisiä kysymyksiä vastuullisuudesta, missä hänellä ei ole enää dialogia Luojansa kanssa ja missä lähimmäinen on muuttunut vain rooliedustajaksi, siinä kasvu ihmiseksi on pysähtynyt.”* (B1)

Teksteistä voidaan erottaa paitsi puhujan eri näkökulmat, myös eri viestien kohderyhmät eli se, kenelle puhutaan ja miksi. Yleensä hän on suunnannut sanansa muille kasvattajille, opettajille ja vanhemmille, yhteiskunnallisille päätöksentekijöille tai toisinaan yleisesti kanssaihmisille. Monesti osoitus siitä kenelle kirjoitus on suunnattu ilmoitetaan heti alussa, toisinaan jo otsikoinnissa: *“Lempeä haaste kouluhallinnon virkamiehille ja poliitikoille eli näkymiä sammakkoperspektiivistä.”* (A2)

Kirjoittaja pyrkii herättämään keskustelua ja tekstien sävy on usein normatiivinen. Hän käyttää monisanaista ja lähes runollista kieltä pyrkiessään vaikuttamaan lukijoiden ajatuksiin mahdollisimman voimakkaasti:

Meitä on paljon hämmentyneitä. Se kasvatuksen keitos, johon yksi ja toinen on lisukkeitaan heitellyt on nyt kypsää nautittavaksi. On vain kuin sadussa; salaperäinen maustaja - se joku - pysyy poissa, kun keitosta tarjoillaan. Se on mauton ja ällöttävä tämä kasvatuksen "sörsseli". Olet tehnyt voitavasi, mutta keittoa ovat lisäilleet, maustaneet ja kypsytelleet toisetkin kokit. Miksi olet sen sallinut! Jätit kaikkein arvokkaimman osan elämäntyöstäsi toisten reposteltavaksi. Luotitko heihin? -- Kukaan ei enää vastuullisena seiso vahtimassa niin pitkään kypsyyvä ja vaikeasti valmistettavaa "keitosta" kuin kansamme tulevaisuus. uusilla kokeilla on sitä paitsi puutetta resepteistä. Vanhat pantiin roskikseen ja uusista ei ole yksimielisyyttä. (A5)

Yhteenvetäen voidaan sanoa, että tutkittava käsittelee vain itse merkityksellisiksi kokemiaan asioita. Kirjoitustensa kautta hän pyrkii vaikuttamaan ihmisiin, saamaan nämä ajattelemaan. Kirjoitusten sävy onkin usein normatiivinen. Kirjoittaja kertoo lukijalle suoraan miten käsiteltävät ilmiöt on nähtävä ja kuinka niiden suhteen on toimittava. Asiasta riippuen tutkittava osoittaa kirjoituksensa kasvattajille, tarkemmin opettajille, laajemmin yhteiskunnallisille päätöksen tekijöille tai joskus vain yleisesti kanssaihmisille. Usein samalla tekstillä on useita kohderyhmiä lomittain. Asiantuntemustaan hän perustelee ottamalla erilaisia rooleja tekstin kohderyhmästä ja aiheesta riippuen. Noiden roolien tai äänten kautta tutkittava tuo esille käytännön kokemustaan eri alueilla, mikä valottaa osaltaan hänen käyttöteoriaansa.

6 TEKSTIEN KESKEISET SISÄLLÖT JA NIIDEN VÄLISET SUHTEET

Löysimme aineiston analyysin perusteella seitsemän sisällöllistä aihealuetta eli pääteemaa, joita tekstit käsittelevät. Ne ovat: arvot, hyveet, paheet, yhteiskunnan ongelmat, nykykoulun ongelmat, kasvatuksen päämäärät sekä kasvatuksen välineet päämääriin pyrittäessä. Teemat muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden, jonka avulla piirtyy kokonaiskuva tutkittavan tuotannon sisällöstä. Ne kuvaavat laajasti kirjoittajan ajatuksia ajankohtaisesta yhteiskunnallisesta tilanteesta ja kasvatuksen nykyisestä arkitodellisuudesta sekä niihin johtaneista syistä. Mukana on lisäksi parannusehdotuksia ja kehitysideoita. Kuvailemme niitä kaikkia tarkemmin tässä luvussa, joka esittää samalla ratkaisut tutkimuskysymyksiin 1.1. ja 1.2. Luvussa kerrotaan, mitkä teemat ovat olleet Mäkilvirran kasvatusajattelussa keskeisiä ja millaiset ovat niiden teemojen väliset suhteet.

Teemat jakautuvat alaluokkiin, jotka puolestaan kuvaavat tarkemmin tutkimamme opettajan kannanottojen laatua (ks. TAULUKKO 1). Hän on maininnut teksteissään arvoja (AR), jotka ovat jakautuneet itseisarvoiksi (AR1) ja välinearvoiksi (AR2). Hyveistä (HY) hän on maininnut yksilön ominaisuuksiksi luettavia piirteitä (HY1), sekä ihmisten elämäntapaa kuvaavia (HY2) ja ihmisten toimintaa kuvaavia piirteitä (HY3). Paheista (PA) hän on maininnut yksilön ominaisuuksiksi luettavia piirteitä (PA1) ja ihmisten toimintaa kuvaavia piirteitä (PA2).

TAULUKKO 1 Pääluokat ja alaluokat sekä niiden esiintyminen aineistossa tekstien lukumäärän mukaisessa järjestyksessä

Pääteemat	n	Teemojen alaluokat	n
1. Hyveet (HY)	55	Hyveellisen elämäntavan kuvaus (HY2)	47
		Yksilön hyveelliset ominaisuudet (HY1)	43
		Hyveellinen toiminta (HY3)	39
2. Arvot (AR)	52	Itseisarvot (AR1)	43
		Välinearvot (AR2)	38
Yhteiskunnan ongelmat (YHT)	52	Maailmankatsomuksen muutoksen vaikutuksia yhteisön tasolla (YHT2)	34
		Maailmankatsomuksen muutokset vaikutukset kasvatukseen (YHT3)	33
		Maailmankatsomuksen muutos (YHT1)	25
		Maailmankatsomuksen muutoksen vaikutus yksilötasolla (YHT4)	24
3. Kasvatuksen päämäärät (KApä)	49	Kolmas ulottuvuus kasvun päämääränä ja tukena (KApä2)	36
		Yksilönelämisen taidot kasvun päämääränä (KApä1)	33
		Yhteiskunnan kehitys (KApä3)	23
4. Nykykoulun ongelmat (NY)	48	Kasvatusilmaston muutos (NY2)	38
		Muutosten vaikutukset koulussa (NY1)	30
		Kehitystarpeita (NY3)	22
5. Kasvatuksen välineet (KAvä)	41	Käytännön kasvatustarpeita kotona ja koulussa (KAvä2)	30
		Periaatteita opetuksen suunnitteluun (KAvä1)	30
		Laajemmin yhteiskunnassa huomioitavia seikkoja (KAvä3)	15
6. Paheet (PA)	40	Yksilön paheelliset ominaisuudet (PA1)	39
		Paheellinen toiminta (PA2)	7

Kasvatusta käsittelevät teemat jakautuivat niin ikään kahtia kasvatuspäämääriin (KApä) ja kasvatusvälineisiin (KAvä). Kasvatuksen päämäärät -teema jakautuu vielä alaluokkiin, jotka ovat yksilön elämisen taidot (KApä1), kasvatuksen kolmas ulottuvuus kasvun päämääränä ja tukena (KApä2) ja yhteiskunnan kehitystä koskevat kasvatuspäämäärät (KApä3).

Kasvatusvälineet-teema jakautuu myös edelleen alaluokkiin, jotka ovat opetuksen suunnittelussa käytettävät periaatteet (KAvä1), käytännön keinoja kasvun tukemiseen kotona ja koulussa (KAvä2) ja yhteiskunnan tasolla käytettävät kasvatusvälineet (KAvä3).

Edellä mainittujen teemojen lisäksi tutkimamme opettaja on käsitellyt oman aikansa koulun ongelmia (luokkakoodi NY), jotka ovat jakautuneet viime aikaisten muutosten vaikutuksiksi koulussa (NY1), yleisen kasvatusilmaston muutokseksi (NY2) ja koulua koskeviksi kehitystarpeiksi (NY3). Yhteiskunnan ongelmia (YHT) hän on myös käsitellyt, ja ne ovat jakautuneet maailmankatsomuksen muutoksia kuvaavaksi luokaksi (YHT1), sekä noiden muutosten vaikutuksia yhteisöllisellä ja hallinnollisella tasolla (YHT2), kasvatuksessa (YHT3) ja yksilötasolla (YHT4) kuvaaviksi alaluokiksi.

Kaikki teemat esiintyvät analysoimassamme aineistossa suhteellisen tasaisesti Yleensä jokaisessa tekstissä tulee esille lähes kaikki samat sisällöt eli pääteemat. Erojakin kuitenkin ilmenee, kuten taulukko 1 (s. 41) osoittaa. Teksteissä eri teemat liittyvät toisiinsa niin kiinteästi, että yhtä teemaa ei ole yleensä mainittu ilman muita. Eniten tutkittava on teksteissään puhunut hyveistä ja hyveellisestä elämäntavasta. Hyveisiin on viitattu eri tavoin useimmissa teksteissä (55 tekstissä). Ajatustensa tueksi tutkittava on nimennyt olennaisia arvoja (52 tekstissä) ja edelleen varoittavana esimerkkinä kuvaillut erilaisia paheita ja paheellista elämäntapaa yleensä (40 tekstissä). Hän on liittänyt aina pohdintansa jollain tavoin vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen ja esittänyt yhteiskunnallisten ongelmien johtuvan arvojen ja ihanteiden hylkäämisestä. Yhteiskunnan (52 tekstissä) ja koulujärjestelmän ongelmia (48 tekstissä) kuvailemalla hän on hakenut perusteluja omille näkemyksilleen. Lähes aina pohdinnat on liitetty edelleen kasvatukseen. Usein tutkittava on kuvaillut ihanteellisia kasvatuksen päämääriä (49 tekstissä) ja esittänyt välineitä (41 tekstissä) niiden saavuttamiseksi.

Eniten on kuvattu hyveellistä elämäntapaa (HY2) ja vähiten paheellista toimintaa (PA2). Määrälliset erot eivät kuitenkaan kerro kaikkea, sillä tutkittava on teksteissään ilmaissut usein asioita kiertoteitse. Seuraava luku kertoo enemmän tutkittavan ajattelun sisällöistä. Kuvailemme tarkemmin teemojen sisäistä logiikkaa ja niiden välisiä suhteita.

6.1 Käsitys arvoista, hyveistä ja hyveellisestä elämäntavasta

Tutkittava on viitannut arvoihin kaikkiaan 52 tekstissä. Teksteissä itseisarvoisina arvoina näyttäytyvät totuus, kauneus, hyvyys, vapaus, oikeus, rakkaus sekä rauha. Välinearvoiksi puolestaan määrittyvät tasa-arvo, demokratia ja yhteisöllisyys sekä työ ja kulttuuri.

Teksteissä kolme arvoa nostetaan muiden yläpuolelle. Tärkeimpinä elämänarvoina ja kaiken toiminnan perustana tutkittavamme pitää jo antiikin filosofien keskeisiksi elämänarvoiksi määrittelemiä totuutta, kauneutta ja

hyvyyttä. Hän esittää kaikkien tavoitteiden, etenkin kasvatustavoitteiden, lopulta palaavan näihin perusarvoihin:

Totuuden, kauneuden ja hyvyyden kolmisointu, jonka innoittamina suuret kasvattajat ja merkkihenkilöt ovat aina kasvattinsa luomonneet ja lähtemättömän kuvan ihmisyydestä heidän sieluihinsa piirtäneet, ei liene vielääkään kasvatustavoitteeksi sopimaton. (B7)

Tutkittava ymmärtää totuuden, kauneuden ja hyvyyden ihmisyyden edellytyksinä. Hän nimeää keinoja niiden saavuttamiseksi sekä yksilön, että yhteiskunnan tasolla. Yhteiskunnan tasolla on tärkeää huomioida tasa-arvo ja yhteisöllisyys, vapaus ja demokratia (mm. A2, A12, B11). Tuollaisessa yhteiskunnassa yksilön on mahdollista työskennellä sekä yhteisönsä että itsensä kehittämiseksi. Yksilön kannalta olennaisinta on löytää työn ilo sekä halu vaalia ja kehittää kulttuuria. (mm. B17, A31)

Tutkittava korostaa kirjoituksissaan yksilön vastuuta hyveellisenä ominaisuutena. Hänen mukaansa jokaisen on ajateltava itse ja tehtävä omat valintansa (mm. A33, B13). Se on paitsi yksilön oikeus myös hänen velvollisuutensa. Vastuuntunnon lisäksi tutkittava nimeää muitakin tavoiteltavia piirteitä. Niitä ovat kohtuullisuus, kärsivällisyys ja itsehillintä sekä lempeys, empatia ja myötätunto. Näiden lisäksi on hyvä olla nöyrä, rehellinen, oikeudenmukainen ja myönteinen. Kaiken kruunaa moraalitaju, jonka myötä kehitys kulkee oikeaan suuntaan. Tutkittavan mukaan arvo- ja moraalikysymykset ovat olennainen osa rationaalista ajattelua ja ne on otettava huomioon kaikessa toiminnassa ja päätöksenteossa (esim. A24, A29).

Tutkittava näkee edellä kuvattujen yksilön ominaisuuksien johtavan toimintaan, jossa korostuvat huomaavaisuus, kunnioitus ja vilpittömyys. Kun toiminta on lisäksi joustavaa, sopuisaa, erilaisuutta kunnioittavaa ja arvostavaa on mahdollista rakentaa luottamusta toimijoiden välille.

Tutkittava korostaa yhteisvastuun ja lähimmäisenrakkauden merkitystä toimivan yhteisön rakentamisessa. Toteutuakseen ne vaativat uhrautuvaa ja epäitsekkästä mielenlaatua sekä palvelunhalua ja työniloa. (mm. A11, D3) Mainittuja arvoja ja hyveitä silmälläpitäen tekstit piirtävät kuvan hyveellisestä elämäntyylistä. Tutkittavan mukaan elämässä tulisi pyrkiä kohti säädyllisyyttä ja laatua:

Vain laadulla kykenemme tuottamaan tasapainoa erilaisten vaihtoehtojen välille: edistyksen ja tradition, luonnon ja tekniikan, tieteen ja uskon. Laadun taju on osoitusta ajattelun kyvystä ja vain ajattelun avulla voidaan saavuttaa tarpeellinen elämäntaito ja viisaus. (B4)

Hyveellistä elämäntyyliä luonnehtii paitsi säädyllisyys ja laaduntaju, myös totuudenrakkkaus. Olennaista on sivistää itseään, tehdä työtä ja yrittää

parhaansa. Itsenäisyys ja itsenäinen, luova ajattelu muodostavat edellytykset laadukkaasti työn tekemiselle ja sivistykselle.

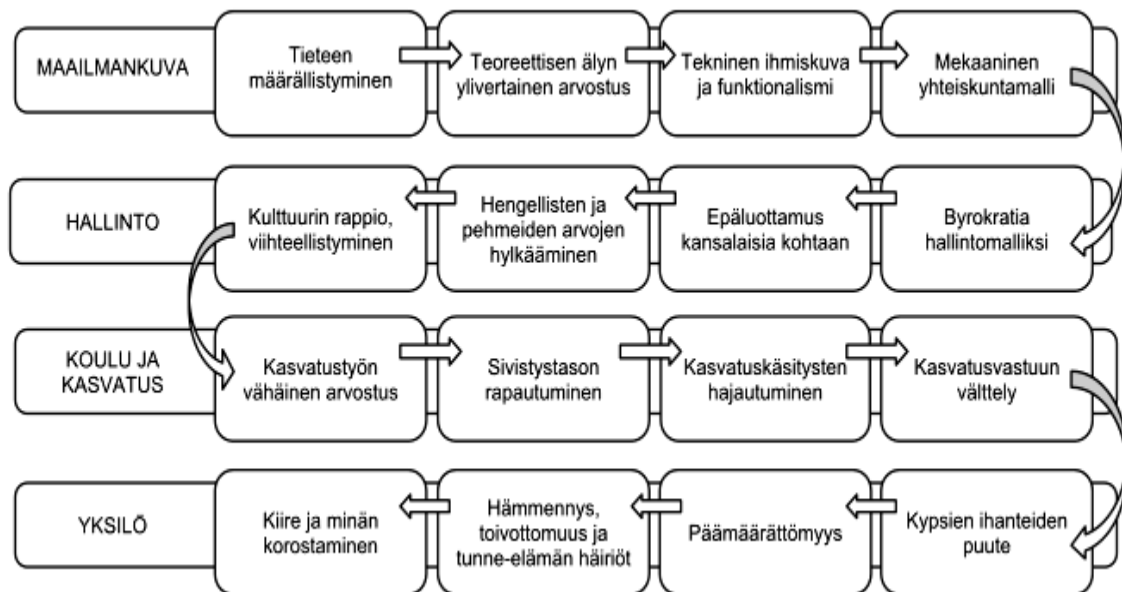
Perimmäisenä on kuitenkin huolehdittava eettisyydestä ja muistettava pyrkimys henkiseen kasvuun, sillä *”ihminen on Luojansa taideteos...”* (B4). Tutkittavan mukaan luottamuksen ja vastuun välinen vuorovaikutus synnyttää luovuutta, joka on hyväksi paitsi yksilölle myös yhteisölle. Se *”synnyttää persoonallisuuden, elävöittää yhteisön ja näin ruokkii kansan elinjuuria.”* (A24.)

6.2 Käsitys yhteiskunnallisista ongelmista ja niiden syntymekanismista

Tutkittava kirjoittaa paljon yhteiskunnan ongelmista ja kuvailee kirjoituksissaan mekanismeja, jotka on johtanut niiden syntyyn (ks. KUVIO 6). Hänen mukaansa yhteiskunnalliset ongelmat ovat saaneet alkunsa maailmankuvan muutoksesta, jonka myötä tiede on määrällistynyt, teoreettista älyä on alettu pitää ylivertaisena, ihmiskuva on teknistynyt ja funktionalismi saanut yhä suuremman jalansijan. Yhteiskuntamalli on muuttunut mekaaniseksi.

Maailmankuvan muutos on saanut aikaan muutoksia edelleen hallinnon tasolla. Hallintomalliksi on valikoitunut byrokratia, joka valvonnan ja vaatimusten keinoin julistaa epäluottamusta kansalaisia kohtaan (A2). Hengelliset ja pehmeät arvot on hylätty, jolloin kulttuurin ainoaksi funktioksi on jäänyt viihdyttää (B1). Kun kulttuuri on rappiolla, myöskään kasvatusta ja koulutusta ei arvosteta. Näin ollen sivistystaso on rapautunut ja kasvatuskäsitykset hajautuneet. Kasvatusvastuuta vältellään. *”Omien hallitsemishalujemme, pelkojemme ja riitojemme paineesta olemme luoneet järjestelmiä, joiden vangeiksi olemme joutuneet”* (A25).

Kasvaviin yksilöihin tällä kaikella on omat vaikutuksensa. Vastuuta välttelevät eivät kelpaa kypsiksi ihanteiksi ja kypsien ihanteiden puutteessa nuoret kasvavat päämäärättöminä. Heitä vaivaavat hämmennys, toivottomuus ja tunne-elämän häiriöt. Tuottavuutta korostavassa yhteiskunnassa heillä on jatkuva kiire ja voitontavoittelu johtaa irvokkaaseen minän korostamiseen. *”Näin on kehittynyt aggressiivisuutta, piittaamattomuutta, neuroottisia häiriöitä ja taattu psykofarmakoille varma menekki”* (B10).



KUVIO 6 Yhteiskunnallisten ongelmien syntymekanismi

Tällaisen kehityksen tuloksena on tutkittavan mukaan yksilö, joka on vallanhimoinen, ahne, hedonistinen ja itsekäs. Turhamaisuuden, pinnallisuuden, röyhkeyden ja välinpitämättömyyden taakse kätkeytyy epäitsenäisyys, joka ilmenee ehdottomuutena, ennakkoluuloisuutena, skeptisyytenä, epäluottamuksena, yleisenä vastustuksena ja kapinahenkenä. Kasvattajat ja viihdeteollisuus saattavat tiedostamattaan yllyttää lapsia näihin jyrkkiin asenteisiin. *“Tämä ‘ajan henki’ juurtuu ja tuottaa hedelmää paljon nopeammin, kuin rakkauden ja ymmärtämyksen istutukset, jotka eivät viime vuosina juuri ole istutuksessa olleetkaan”* (A1).

Vastuuttomuus sekä arvovapautta tavoitteleva Jumalan ja henkisyyden hylkääminen johtavat pahimmillaan fasismiin, jossa *“perinne on painolasti -- ja tunnuseikat epäkäytännöllistä rihkamaa. Tarkoituksenmukaisuus on tärkeintä ja -- päämäärinä [ovat] hyöty ja tehokkuus.”* (B5) Tutkittavan mukaan vapauden aate on nyky maailmassa vääristynyt ja häpeilemättömyys muodostaa uhkan ihmisyydelle: *“Jotain oleellista inhimillisyydestä on menetetty silloin, kun mikään ei ole enää hävettävää”* (A6). Tuloksena on toimintaa, jota luonnehtii toisten ihmisten loukkaaminen, kadehtiminen, kaunaisuus ja epärehellisyys. Kaiken kruunaa ironinen, laaduton huumori ja teeskentely.

6.3 Näkemys yhteiskunnallisten ongelmien vaikutuksesta kouluun

Tutkittavan mukaan maailmankuvan teknistyminen heijastuu hallinnollisten muutosten kautta suoraan kouluun. Byrokratisoituneen hallinnon vaatimukset ovat tehneet koulustakin mekaanisen. Mekaanisessa mallissa *“kasvatus on pilkottu vastuualueisiin, jotka synnyttävät ja kehittävät edelleen byrokratiaa. Kasvainta, jonka sisin olemus lienee verhottua väkivaltaa”* (A6). Uusien koululakien ja opetussuunnitelmien myötä opettajat on pakotettu opetusteknikoiksi, jotka nojaavat valmiisiin opetusmateriaaleihin. Tutkittava näkee tämän yksinomaan ammattitaitoisiin opettajiin kohdistuvana epäluottamuslauseena, jonka myötä heiltä on viety vapaus toteuttaa työssään persoonallista otetta. Opetus on siten tasapäistynyt ja tyypistynyt nippelitiedon ja yksityiskohtien syöttämiseksi. Kasvatustavoitteet ovat hajaantuneet ja kasvatuksen rakenne pirstaloitunut. Tärkeysjärjestys puuttuu; enää ei keskitytä ihmisen kasvun haasteisiin vaan peruskoulun haasteisiin (A28).

Oppikirjojen negatiiviset tunne-elementit ovat lisääntyneet (esim. E) ja uskonnonopetus on muuttunut rationaaliseksi, pyhyyttä vieroksutaan. Tutkittavan mukaan melkein kaikki vanhan kansakoulun hyvät piirteet on hylätty, eikä kukaan ota vastuuta:

Ovatko opetussuunnitelmamme laadittu ihmistä kunnioittaen? Eivät ole. Ihminen on niissä käsitetty vain opetuksen kohteeksi. Hänet on unohdettu oman oppimisensa tekijänä, varsinaisena kasvunsa aiheuttajana, persoonana, subjektina. Opettaja on opetussuunnitelmissa käsitetty opetushallinnon objektiksi, määrättyjen tietojen automaattiseksi jakajaksi. -- Tosi on, ettei koululaitoksemme ole kaikkine uudistuksineen astunut ihmisen kunnioittamisessa askeltakaan eteen- vaan pikemminkin taaksepäin. (A28)

Teksteissä kuvaillaan laajasti edellä mainitun kehityksen mukanaan tuomaa kasvatustilanteen muutosta. Muutoksen myötä kasvatuksessa on alettu pyrkiä kohti arvovapautta ja alettu suosia vapaata kasvatusta. Auktoriteettiasemaa pelätään. Suunnittelussa ei oteta huomioon kasvatuksen holistisuutta. Kasvatuksen kolmas ulottuvuus eli henkisyys, tunne-elämä ja mielikuvitus on unohdettu: *“Kasvatuksemme käsittää enää vain pituuden (kouluvuodet) ja leveyden (aineiden ja harjoitusten määrän). Syvyys puuttuu.”* (A24) Tämä johtaa tutkittavan mukaan luovan ajattelun tyrehtymiseen, mistä seuraa *“ihmisen moraalisten ja henkisten kasvupyrkimysten tukahduttaminen”* (A24).

Teknisen ihmiskuvan ja mekaanisen yhteiskuntamallin mukaisesti ihminen ymmärretään yhteiskunnan käytössä olevaksi välineeksi. Naisellisia, pehmeitä ominaisuuksia väheksytään ja tasa-arvon käsitys vääristyy, kun kaikilta odotetaan yksinomaan mekaanista ja funktionaalista toimintaa:

Vanhassa perheyhteisössä toimi perhemalli. Siinä naisella oli tärkeä ryhmän hallintoon oleellisesti vaikuttava osa. Hän oli siinä hengen luoja, joustavan toiminnan tausta. Mies oli käytännön asioiden ja turvallisuuden takaaja. Kun perheyhteisö laajeni nk. yhteiskunnaksi, sen toimintamalli luotiin ilman naisen osuutta ja siksi siitä tuli raajarikko. Se on vailla toisen sukupuolen olemusta: joustavuutta, pehmeyttä ja vastuullisuutta. -- [Naisesta] tehtiin ensin koriste-esine: myöhemmin melkein kaikista naisista on kehittynyt kahta vuorokautta uurastavia robotteja. (A6)

Eriarvoisuus koulutuksessa kasvaa ja kouluissa vallitsee kielteinen tunneilmapiiri: on kilpailua, kiirettä, stressiä ja laaduton viihdeteollisuus vaikuttaa myös oppitunneilla. Tämä kaikki johtaa toimintaan, jota luonnehtivat kurittomuus, huonot tavat ja loukkaava kielenkäyttö.

Vallitsevaa koulujärjestelmää kritisoidessaan tutkittava nostaa esille konkreettisiakin ilmiöitä. Luokkakoot ovat hänen mukaansa liian suuria, joten persoonallinen kasvatusvuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on muuttunut mahdottomaksi (A14, A30, A33). Numeroarviointi on liian suppea oppilaan kokonaisvaltaisen arvioimisen välineeksi (D3). Opetuksessa ei enää hyödynnetä riittävästi kokemuksellisuutta, välitetään vain merkityksetöntä nippelitietoa (A22). Kaikenkaikkiaan kasvatustiede on liian kaukana koulumaailmasta, eivätkä opettajat siten ole kiinnostuneita sen mahdollisuuksista (B12). Opettajilla ei ole byrokratian vuoksi riittävästi vapautta luovuuteen, joten kouluissa tehdään liian vähän muutoksia (A23). Vapaus ja vastuu tulisi palauttaa opettajalle. Siten voitaisiin toteuttaa enemmän vaikkapa erilaisia pedagogisia kokeiluja ja toimivien työtapojen löytäminen helpottuisi (B13).

Byrokratian ylläpidon välineenä tutkittava näkee uusiutuneet opetussuunnitelmat. Hänen mukaansa valtaapitävät pyrkivät opetussuunnitelmien kautta toteuttamaan omia pyrkimyksiään sen sijaan, että tavoittelisivat mielekkäitä kasvuoloja lapselle: *“Uuden koulun suunnittelussa on nähty pääasiassa tehokkuuspyrkimystä, piittaamattomuutta lasten ja nuorten persoonallisesta kehityksestä.”* (B5) Opetussuunnitelmien huono laatu ja hyödyttömyys johtuvat siis koulutuksen suunnittelijoiden, hallintoviranomaisten, opettajankoulutuksen ja kentällä toimivien opettajien yhteisen ymmärryksen ja yhteistoiminnan puutteesta. Kun eri asiantuntijatahojen – erityisesti kokeneiden opettajien – näkemyksiä ei ole huomioitu, jää opetussuunnitelmien maailma kauas lapsen todellisesta kasvusta ja oppimisesta. Tämä aikaansaa nuorissa päämäärättömyyttä, joka jättää heidät tyhjän päälle elämän kynnyksellä: *“Nykyneuroet kärsivät päämäärättömyydestä. -- Pitkään koulutus ei kykene vastaamaan heille kasvatuksen oleellisimpaan kysymykseen: mihin pyritään, millaiseksi ihmiseksi?”* (B11)

6.4 Parannusehdotuksia kasvatuksen järjestämiseksi

Tutkittava näkee kouluorganisaation kamppailevan historian vaikeimpien motivaatio-ongelmien kanssa. Hänen mukaansa vikaa on sekä rakenteissa, että toteutuksessa. Niitä pitäisikin kehittää niin, että koulutuksen eri tahot, eli tutkimus, hallinto ja varsinainen opetustyö voitaisiin nähdä yhtenä kokonaisuutena:

Koulujärjestelmämme dilemma onkin, kuinka taipua vaatimuksista, ohjeista ja määräyksistä keskinäiseen kunnioitukseen, neuvotteluun, kuunteluun ja suunnitteluun. Kuinka kyetä suuntaamaan katse samaan apeksiin, tiedostamaan yhteinen päämäärä: tiedoissaan ja taidoissaan jatkuvasti rikastuva onnellinen ihminen. Nykyisellä käytännöllä saavutetaan liian usein stressattu tai pettynyt kapinoitsija. (A23)

Avain toimivan kasvatuksen ja koulutuksen kehittämiseen on siis yhteistyö ja eri toimijoiden yhteinen fokus: ihminen, lapsi (A2). Seuraavassa kerromme konkreettisemmin, millä tavalla koulua pitäisi tutkittavan mukaan muuttaa. Luonnehdimme hänen teksteistään nousseita kasvatuksen päämääriä ja sen jälkeen niitä välineitä, joilla hän katsoo nuo päämäärät saavutettavan.

Tutkittavan mukaan oleellisin kysymys kasvatuksessa on kysymys ihmisyydestä: millaiseksi ihmiseksi pyritään. (B11) Hänen näkemyksensä mukaan on hyödytöntä luetella kymmeniä erillisiä kasvatustavoitteita, sillä samalla himmenee kasvatuksen varsinainen ydin ja päämäärä – kasvu kohti annettua ihmisyyshannetta:

Mielestäni kymmenet tutkimuksessa erillisenä arvioitavat tavoitteet ovat kuin ruusunlehtiä, samasta kannasta puhkeavia näyttöjä ytimen terveydestä. ... Kokoneiden opettajien ja kasvoattajien näkökulmasta kasvatustavoitteiden tulisi liikkua ongelmissa, jotka tähtäävät ihmisen ... jatkuvaan pyrkimykseen kohti annettua ihmisyyshannetta. (A20)

Ihmisyden ihannetta silmällä pitäen tutkittava nimeää keskeisiksi opetettaviksi taidoiksi elämisen taidot (A3). Elämisen taidoilla hän tarkoittaa Juho Hollon (1931) näkemykseen viitaten henkistä hyvinvointia, elämäniloa sekä elinikäistä kasvua ja oppimista. Kasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä on siis herättää oppimismotivaatio ja rakentaa edellytykset itsenäiselle, yksilölliselle kasvuille. Päämääränä on itsenäisesti ajatteleva, harkintakykyinen, laaduntajuinen ja luova ihminen, joka on lisäksi avoin ja vuorovaikutustaitoinen. Hän omaa keskustelutaidot ja omanarvontunnon, hyvän itsetunnon ja minäkuvan. Tämä edellyttää ihmisen persoonallisuuden kokonaisvaltaista tukemista ja kaikin puolin kokonaisvaltaista, eheää kasvatusta.

Tutkittava puhuu paljon kasvatuksen ”kolmannesta ulottuvuudesta”, jonka kehittämistä hän pitää eräänä kasvatuksen välineenä, mutta myös sen päämääränä. Tutkittavan mukaan tämä kolmas ulottuvuus on unohdettu, mutta elämään luonnollisesti kuuluva osa, joka tuo kasvatukseen tietojen omaksumisen lisäksi ihmisenä kasvamisen elementtejä:

Kasvatuksemme on pitkää vuosissa ja leveää tiedoissa ja taidoissa, mutta köyhää, suorastaan olematonta kasvatuksen kolmannessa dimensiossa – syvyydessä: siinä ulottuvuudessa, mistä löytyy se kaivattu ihmisyyys, arvot, rehellisyys, lähimmäisyys, tunneherkkyys toisen ihmisen havainnointiin, luontoon ja aikaan suhtautumiseen, itsearviointiin, mistä löytyy rakkaus ja kunnioitus elämää kohtaan. (C10)

Kolmas ulottuvuus kuvaa tutkittavan käsitystä psyykkisestä hyvinvoinnista. Psyykkisen hyvinvoinnin kannalta kasvatuksessa on olennaista moraalikehitys, joka tutkittavan mukaan toteutuu siirtämällä hyveitä ja arvoja jälkipolville. Lisäksi on keskityttävä tunne-elämän ja etenkin tunneällyn kehitykseen, mihin liittyen henkisen kasvun ja eheyden tukeminen on olennaista. Lasta on ohjattava elämän tarkoituksellisuuden etsinnässä ja jumalasuhteen rakentamisessa (A9). Näin kehittyä edellä kuvattu mielikuvitustaan hyödyntävä luova ihminen, joka paitsi uskaltaa luottaa intuitioonsa myös ottaa vastuun itsestään, lähimmäisistään ja työstään ilolla.

Tutkittavan mielestä on siis palattava ihmisyyden alkulähteille totuuteen, kauneuteen ja hyvyyteen (A20). Ihmisyyden tavoitteluun on keskityttävä paitsi kasvatuksessa myös yhteiskuntaelämässä yleensä. Tutkittavan mukaan yhteiskunnallisen kehityksen päämääränä on, että edellä mainittu ihmisyyshanne nousee näkyväksi kaikessa toiminnassa. Tämä edellyttää elinvoimaista kulttuuria, joka voidaan säilyttää aktiivisten ja vastuullisten kansalaisten voimin. Aktiiviseen ja vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvattaminen vaatii kasvatustasenteiden korjaamista ja ihmisten kypsymistä tiedonkäsittelijöinä.

Maassamme on ihmisten koulutus- ja tietotaso viime vuosikymmeninä huimasti kohonnut. Onko myös sivistystaso? Onko tuntemus maailmasta kokonaisena, ihmiskunnasta yhtenä, samaan kohtaloon sidottuna, syistä ja seurauksista selkiytynyt? -- Äärimmäisen tärkeitä on juuri nyt, että lisääntyvä tieto kyettäisiin käyttämään eettisesti ja vastuullisesti ihmisyyhteisöjen parhaaksi. (C7)

Tutkittavan mukaan ihminen ei ole vielä kypsynyt toimimaan tietotekniikan ja lisääntyvän tiedon ajassa. Kun nämä tavoitteet saavutetaan, on mahdollista pyrkiä kohti laajempaa yhteisöllistä hyvinvointia, josta kaikki pääsevät osallisiksi. Seuraavassa kuvaamme tarkemmin niitä *välineitä ja keinoja*, joita tutkittava nimeää näiden päämäärien saavuttamiseksi.

Tutkittava kuvailee teksteissään piirteitä, jotka tekevät koulusta hyvän paikan kasvaa. Noiden periaatteiden mukaan kasvatuksen on oltava holistista, kokonaisvaltaisesti ihmisen kasvun haasteisiin keskittyvää ja inhimillistä, ihmisarvoa kunnioittavaa (A15). Kasvatuksessa on huomioitava kaikki kolme ulottuvuutta, pituus, leveys ja syvyys. Sen lisäksi, että kasvatustavoitteet on määriteltävä selkeästi ja oikein, tavoitteiden on ohjattava toiminnan jatkuvuuteen. Lopulta kasvatusta on aina toteutettava lapsi- ja yksilölähtöisesti ja motivaation merkitystä korostaen.

Steinerpedagoginen lähestymistapa on oikea. -- Sillä nämä menetelmät ovat lähtöisin lapsen sisäisen kehitystapahtuman tajuamisesta. Mielikuvien avulla ihminen luo tietoaan ja vain tieto joka on asettunut tunteiden ja mielikuvien kanssa sopuisasti henkiseksi ominaisuudeksi, on käyttökelpoista uusien yhteyksien – ajatusten – materiaaliksi. (A14)

Erityisen tärkeää on tukea lapsen tunne-elämän ja eettissosiaalisten valmiuksien kehittymistä. Näiden periaatteiden mukaista on korostaa alkukasvatukseen käytettävän ajan ja rauhan riittävyttä, jotta hänen luontainen motivaationsa saadaan säilytettyä (A10).

Käytännössä edellä mainitut periaatteet vaativat toteutuakseen tiettyjä elementtejä, joita tutkittava niin ikään nimeää teksteissään. Hänen mukaansa kaikki toiminnan tasot tulevat huomioiduksi, kun ilmapiiri on myönteinen ja kiireetön. Kasvattajan on tärkeää toimia esimerkkinä ja ihmisen mallina, luoda turvallisuutta olemalla aito, avoin ja läsnä. Tämä onnistuu parhaiten kyläkoulun tyyppisissä yhteisöissä, joissa pienet opetusryhmät ja perhemallinen, kotien kasvatustyötä tukeva työote on mahdollinen. (mm. A16)

Erityisen tärkeää on tutkittavan mukaan opetuksen elämyksellisyys ja kokemuksellisuus, mielikuvien luominen. Lapselle on annettava mahdollisuus toteuttaa itseään, siihen on suorastaan rohkaistava, vaikka toisaalta myös rajat on osattava asettaa (A28). Tuki, rohkaisu, hoiva ja kehu ovat kasvatuksen välineistä merkityksellisimpiä: *“Kehu on paras kutsu tälle [oppimisen] löytöretkelle”* (C4). Kokonaisvaltaiseen kasvatukseen kuuluu lisäksi oleellisena osana hengellisen kasvun tukeminen sekä rauhankasvatus:

Syiden, taustojen ja todellisten vaikuttimien ymmärtäminen ja tunteminen luo sitä luottamusta ja avoimuutta, josta rauhankasvatus – pelon, epäluottamuksen ja itsekkyyden muurien murtaminen – voi alkaa. Vain kasvatuksella kykenemme vahvistamaan tämän orastavan uuden kulttuurin ituja. (B4)

Kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ei ole tutkittavan mukaan kuitenkaan pelkästään koulun tehtävä. Yhteiskunnassa on laajemminkin luotava suotuisat fyysiset ja psyykkiset olosuhteet inhimillisen kasvun mahdollistamiseksi. Tämä tarkoittaa ennen kaikkea kasvatusvastuun ottamista, sen jakamista ja yhteistä kasvatuksesta huolehtimista:

Elämän suola ripotellaan siinä sydänkodissa, neljän seinän sisällä, äidin ja isän kämmeneltä. Sitä ei kokemuksen eikä tutkimuksen mukaan voida niin hyvin tehdä missään muualla, eikä millään muulla tavalla kuin rakastamalla lasta. Keitto voidaan kuitenkin saada epäonnistumaan ulkopuolisten kokkien ansiosta. Siksi vastuu on jokaisen kasvatuksellisen vaikuttajan, koko Suomen kansan. (A5)

Tutkittava näkee, että kaiken edellä mainitun saavuttaminen on mahdollista. Onnistuakseen se vaatii kuitenkin opettajankoulutuksen kehittämistä ja oppimateriaalien uudistamista. Ihmisten on tehtävä yhteistyötä yhteiskunnallisten sektoreiden yli. Vastuuta on otettava paitsi yhteisönä myös yksilönä.

7 TUTKITTAVAN KÄYTTÖTEORIAN RAKENTEET

Olemme aiemmin esittäneet muotoilemamme koosteen käyttöteorian rakenteesta kuviossa 4 (ks. s. 21). Kuva pohjautuu useiden tutkijoiden esittämiin näkemyksiin aiheesta (ks. Ben-Peretz 2011, 8; Lauriala 2004, 22–30; Ojanen 2003, 19; Haring 2003, 73–74; Moilanen 2001, 70–71; Mäkinen 1998; Elbaz 1983, 45–100). Kuten kuvioista voidaan huomata, käyttöteoria on vain osin ulkopuolisten havainnoitavissa. Tämän vuoksi voimme tehdä päätelmiä vain tietyistä tutkimamme opettajan käyttöteorian osioista hänen tekstiensä perusteella. Seuraavassa esitämmekin analyysimme tulokset koskien tutkittavan käyttöteorian näkyviä osia. Kuvailemme tulkintaamme tutkittavan ihmiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä ja oppimiskäsityksestä, esittäen samalla ratkaisun tutkimuskysymykseen 1.3. Lisäksi esittelemme erikseen tutkittavan lausuntoja kasvatuksesta ja opettajuudesta, joita hän on kuvaillut teksteissään usein. Tässä esitettyjen tulosten perusteella teemme myöhemmin päätelmiä tutkittavan käyttöteoriasta kokonaisuutena.

7.1 Ihmiskäsitys

Perusolemukseltaan ihminen on tutkittavan mukaan lyyrinen kokonaisuus, jolla on kaipaus kauneuteen ja oikeudenmukaisuuteen (B10). Tunne-elämältään terve ja kypsä ihminen on luova, itseään toteuttava, ajattelukykyinen, innovatiivinen ja aktiivinen olento, joka on vastuullinen ja hengellinen (mm. A31, B4, A17). Toisaalta tutkittava pitää ihmistä erehtyvällisenä, ajattelemattomuudessaan harhaan-johdettavana (mm. A8, C6).

Teksteissä harhaan joutunut, tunne-elämältään kypsymätön tai sairas ihminen kuvataan hämmentyneenä, toivottomana ja henkisyyden hyljäneenä. Tuollaisessa tilanteessa ihminen janoaa valtaa ja käyttää sitä väärin, vastuuttomasti ja itsekkäästi. (mm. A21, B28, B31) Erehtyväisyydestä huolimatta ihminen ei kuitenkaan ole rajoituksitta muutettavissa ulkopuolelta (B11). Halutessaan hän on vahva ja päättäväinen, pystyy kyseenalaistamaan valtaapitäviä auktoriteettia ja päättelemään itsenäisesti mikä on hyvää ja oikein, sekä tekemään valintoja sen mukaan (mm. B32, B13).

Tutkittavan mukaan ihminen on ennen kaikkea Jumalan kuva, *“Luojansa taideteos”* (B4) ja siten ihmisyyys on arvo sinänsä (A10). Ihmisyyttä tutkittava kuvailee seuraavin sanoin: oikeudenmukaisuus, yhteys ja rakkaus (B12). Vaatimus ihmisen kunnioittamiseen ja ihmisarvon huomioimiseen yhteisön toiminnassa näyttäytyy yleisesti kirjoituksia läpäisevänä teemana (mm. A2, A6).

Kristillisen ajattelun mukaisesti ihminen on tutkittavan mukaan luotu viljelemään ja varjelemaan maata ja kulttuuria, palvelemaan yhteiskuntaa ja lähimmäisiään nöyrästi ja iloiten (mm. B28, C7, D3, A30, B3). Ihmisellä on kyky ja siten velvollisuus paitsi ajatella itsenäisesti myös pyrkiä kasvamaan ihmisenä kohti hyveellistä elämäntapaa (B10, A5). Aktiivista ja luovaa ihmistä ei pitäisikään pelkistää vain toiminnan kohteeksi. Silloin unohdetaan kunnioittaa ihmistä kokonaisuutena, hänen luontainen tarpeensa toteuttaa itseään ei pääse toteutumaan ja hän masentuu. (A28)

Ihminen toteuttaa itseään mielikuvituksensa kautta. Se on *“ihmishengen laajin ulottuvuus”* (A28), jonka käyttämiseen jokaisella on oltava oikeus. Mielikuvituksen avulla ihminen pysyy luovana ja avoimena muutoksille, mikä yhdessä elävän jumalasuhteen kanssa on ihmisenä kasvamisen edellytys: *“Muutos on elämän perusominaisuus. Missä vesi seisoo, siinä se mätänee. Missä ihminen lakkaa kysymästä perimmäisiä kysymyksiä vastuullisuudesta, missä hänellä ei ole enää dialogia Luojansa kanssa -- siinä kasvu ihmiseksi on pysähtynyt.”* (B1)

Ihmisen pitää siis kehittää itseään, mutta myös suhteessa ympäristöön ihmisen tehtävä on tutkittavan mukaan selvä. Kuten edellä on mainittu, ihmisen pitää suojella ja varjella ympäristöään, luontoa ja ihmisiä. Ihmisen on otettava vastuu paitsi itsestään myös toisista (B4). Hänen tulee auttaa läheisiään ja tukea heitä moraalisten valintojen tekemisessä (mm. C7, C8, A11). Laajemmin ajatellen, ihmisen tulee varjella ja kehittää myös kulttuuria (mm. A17, A31, A32, B3). Ihmisen velvollisuuksissa keskeistä on siis ottaa vastuuta ympäröivästä maailmasta yhdessä muiden kanssa (mm. A3, A6, A17, A18).

7.2 Tiedonkäsitys

Tutkittavan mukaan aito tieto on kokonaisvaltaista, eri tiedonlajit ovat siis luonnostaan toisiinsa integroituneita (A13). Tietoon kuuluu luonnontieteellisen tiedon lisäksi myös henkisen- tai hengellisen tason tietoa, jonka tulisi olla perusta kaikelle muulle tiedolle. Ilman tällaista arvosidonnaista tietoa luonnontieteellinen tieto on käyttökeltotonta, sillä se on irrallaan inhimillisyydestä, elämän suojelemisesta ja kunnioittamisesta, sekä rakkaudesta. (A28) Arvokas tieto on aina kytköksissä arvoihin, tunteeseen ja mielikuvitukseen (esim. A7, D1) eli ihmisyyteen: *“Mielikuvien avulla ihminen luo tietoaan ja vain tieto, joka on asettunut tunteiden ja mielikuvien kanssa sopuisasti henkiseksi omaisuudeksi, on käyttökelpoista uusien yhteyksien - ajatusten - materiaaliksi.”* (A14)

Tutkittavan mukaan tieto syntyy ihmisen ajattelun ja eläytymisen tuloksena eli kokemuksen myötä (esim. A13, A22, E). Kokemus on elävää empiiristä aineistoa, jonka kautta voidaan päästä käsiksi aitoon tietoon (A30). Tiedonhankintaan tulisikin tutkittavan mukaan kuulua eläytyminen, mielikuvituksen käyttäminen. Tietoa pitäisi hankkia kokonaisuuksia luoden, ei irtotietoa keräten. (A13)

Olennaista on, että lisääntyvää tietoa pyritään yhteiskunnassa käyttämään eettisesti ja vastuullisesti ihmisyhteisön parhaaksi (C7). Todellisen, arvokkaan tiedon avulla ihminen ymmärtää maailmaa ja luo uutta, kehittyy ja kehittää (A14, D3). Tämä edellyttää kuitenkin tutkittavan mukaan sitä, että sivistystaso kohoaa samaa tahtia tietotason kanssa (C7): *“Ei sivistys ole määrättyjen kirjojen tenttimistä, se on ihmisarvoista elämisen taitoa.”* Siihen kuuluu halu oppia tuntemaan Jumala, rehellisyys, vastuullisuus. (A16)

Tiedon hyödyntäminen vaatii siis sivistystä, joka tutkittavan mukaan on yhtä kuin jaettu tuntemus maailmasta kokonaisena, ihmiskunnasta yhtenä, samaan kohtaloon sidottuna (C7) Se on laatua, henkeä ja totuudenrakkautta (B11) sekä palvelun ihanteen vaalimista (C2). Samassa yhteydessä tutkittava puhuu myös *“talonpoikaisjärjestä”*, jonka arvostus on hänen mukaansa kärsinyt yhteiskunnassa inflaation:

Voimme kysyä, miksi tieto pirstoutuu, ihminen faakkiintuu, yhteydet katkeavat, mielenterveys järkkyy. Voisiko yksi syy olla se, että ne ihmiselle olennaisimmat tunnepuolen ominaisuudet, joiden varassa ilmiöt hahmotetaan ja kootaan käytännön ratkaisuiksi, ovat arvoostusta vailla, että nk. talonpoikaisjärki yhä useammin korvataan suppea-alaisella asiantuntemuksella. (B6)

Kasvatustiede kärsii tutkittavan mukaan samasta sivistyksen puutteesta. Kasvatustieteen tulisi olla opettajan työkalu, yhdessä opettajan persoonan kanssa. Silloin se ei kuitenkaan voi olla arvovapaata: *“Persoonallisen otteen omaaville opettajille arvovapaa kasvatustiede on kuin inhimillisyyden vankilaan sulkemista.”* (A21) Tieteellinen tieto ylipäänsä on tutkittavan mukaan käyttökeltvotonta ilman henkistä pääomaa:

Loogiset ratkaisut, olivatpa ne kuinka tarkkaan tahansa ankkuroidut -- tieteseen ja -- teorioihin, eivät johda käytännön kannalta parhaiseen lopputulokseen, jos puuttuu tuo laajasti havainnoiva kyky, vivahteiden taju, joka laittaa asiat oikeaan tärkeysjärjestykseen ja jos kasvattajalta puuttuu kykyä liikkua henkisesti toista ihmistä kohti. (A30)

Voivatko tutkijat sanoa, mikä olisi kasvatuksen ja opetuksen kannalta luokan optimaalinen koko? -- Voivatko tutkijat selvittää opettajille ja opettajiksi aikoville, miten valloitetaan se vuorovaikutuksellinen salaisuus, joka saa oppilaan silmät loistamaan ja herättää hänessä kyltymättömän halun opiskella esimerkiksi jotain ainetta erikoisesti tai kehittää henkistä minuuttaan. (B12)

Kokoavasti voidaan sanoa, että tutkittava puhuu aidosta, todellisesta ja arvokkaasta, kokemuksen kautta syntyneestä tiedosta hyödyllisenä ja tavoiteltavana tiedon muotona. Hän erottaa sen niin kutsutusta aihespesifistä nippelitiedosta, joka hänen mukaansa on tieteen objektiivisuuspyrkimysten vuoksi erkaantunut arvoista ja ihmisyydestä, sekä siten todellisuudesta. (esim. A30, B6, A21, B11) Tutkittavan mukaan ihminen ei osaa käsitellä tietoa vastuullisesti ilman toimivaa jumalasuhdetta, joka on nähtävä osaksi sivistystä (esim. A16, C7). Kristillinen maailmankatsomus on siis se kehys, jonka perusteella tiedon totuudellisuutta on arvioitava. Tiedon on nimittäin rakennuttava osaksi ihmistä, tämän *”henkiseksi omaisuudeksi”* (A14).

7.3 Oppimiskäsitys

Tutkittavan käsitys lapsesta oppijana on hahmotettavissa hänen yleisen ihmiskäsityksensä kautta. Lapsi on arvokas ja yksilöllinen (esim. B4, B11). Lapsi on holistinen (A15) ja hänellä on oikeus tuntea ihmisarvonsa ja vaikuttaa asioihin (A6). Tutkittavan mukaan lapsella on kuitenkin aikuiseen verrattuna varsin kokonaisvaltainen tapa kokea elämä ja maailma, sekä itsensä osana ympäristöään (esim. C1, E). Tästä syystä lapsi on erityisen herkkä (esim. A33) ja altis muuttumaan jatkuvasti ympäristössään tapahtuvien muutosten mukana (esim. C1, E).

Lapsen kehityksen perustarpeita ovat luottamus, hyväksyminen ja välittäminen (C4) Tunne-elämän *”hoiva ja viljely”* eli henkisen kehityksen tukeminen onkin tutkittavan mukaan välttämätöntä kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta (B6):

Hänen oppimistaan ja tasapainoista kehitystään vaikeutetaan, koska hänen tunne-elämänsä jätetään vaille sitä hoivaa ja viljelyä, mikä tasapainoisen kehityksen kannalta olisi välttämätöntä. -- Muisti ei ole piirtovahaa. -- havaintomme värittyvät sen mukaisiksi, millaisiin odotuksiin, tieto-, tunne-, moraali- ja tahtopohjaan ne itsessämme kiinnittyvät -- kuta tarkemmin seuraamme jotain tapahtumaa, sitä heikommin pystymme havainnoimaan muuta. (B6)

Lapsi tarvitseekin tutkittavan mukaan kehittyäkseen paitsi rauhaa ja rakkautta myös ihmisyyden mallin, esimerkillisen aikuisen ihannoitavaksi (A1, A16). Aikuisen on välitettävä lapselle sellaisia ihanteita, eettisiä lakeja ja unelmia, joiden innoittamana lapsi jatkaa itsensä kehittämistä, kohti hyveellistä elämäntapaa vielä aikuisenakin (A28).

Edellytyksenä suotuisalle kehitykselle on ihmisyyden malliin liittyen positiivinen tunneilmapiiri, joka tukee lapsen tunne-elämän kehitystä. Myönteisessä tunneilmapiirissä kasvaneella on selkeä kuva itsestään. Hän on

avoin ja kykenee vuorovaikuttamaan monenlaisten ihmisten kanssa, vuorovaikutusta sävyttää positiivinen ja luottavainen tunnelataus. (A18) Negatiivisessa tunneilmastossa, pelon, pakon ja kiireen alla lapsen tunne-elämän sijaan kapeutuu. Hän kokee pelkoa, turvattomuutta, vihaa ja ahdistusta ja saattaa alkaa ihannoita väkivaltaa (esim. A18, A21).

Tutkittavan mukaan *“oppimista on ihmisen olemisen kautta tapahtuva todellisuuden selvittäminen”* (A23). Tulkinta liittyy edellä esitettyyn ajatukseen, jonka mukaan tieto syntyy kokemuksen myötä (esim. A13, A22, E). Lapsi oppii siis eläytyen ja sisäisiä mielikuvia luoden, kokonaisvaltaisesti ajatusmaailmaa muovaamalla (A13, A14, B5). Kokonaisvaltaisen oppimisen rakennuselementteinä toimivat tunne, tahto ja äly, eikä oppiminen siten voi olla vain nippelitiedon ulkolukua (A13). Opetuksesta ei saisi karsia tunnekomponentteja, sillä muuten oppiminen kärsii (A18). Olennaista on myös säilyttää persoonallinen, elämyksellinen kasvatusote, jonka myötä tuotetaan vahvoja kokemuksia tukemaan oppimista (A22).

Tärkeimmät oppimisedellytykset ovat tutkittavan mukaan perusturvallisuus ja opiskelumotivaatio (A33, A10). Niiden luomiseen tarvitaan iloista ja lämmintä ilmapiiriä, jota ei voi synnyttää kiireessä (esim. A10, C1). Lisäksi on tärkeää panostaa alkuopetukseen, jonka aikana perusedellytykset luodaan (A33), sekä muistaa, että: *“Kehu on paras kutsu [oppimisen] löytöretkelle.”* (D3) Se nostaa lapsen itsetuntoa, joka tukee motivaatiota ja toimii siten edellytyksenä oppimiselle. (C4)

Perinteinen koulumainen oppiminen, jossa opiskellaan kirjojen sisältöjä paikoillaan istuen, ei ole tutkittavamme mielestä luonteva tapa oppia. Kyläkoulut ja muut pienet yhteisöt mahdollistavat rauhallisen ilmapiirin, sekä henkilökohtaisen persoonallisen vuorovaikutussuhteen yksittäisen oppilaan kanssa. Siksi pienet kyläkoulut ovat paras oppimisympäristö lapsille. (Esim. A16)

Oppimisedellytysten huolellisen turvaamisen lisäksi opetuksessa ja kasvatuksessa on edettävä lapsen ehdoilla. Tutkittavamme toteaa lapsilähtöisyyden olevan tärkeimpiä opetustoiminnan lähtökohtia. Hänen mukaansa steinerpedagoginen lähestymistapa on oikea, koska se lähtee liikkeelle lapsen sisäisen kehitystapahtuman tajuamisesta. (Esim. A14, A16)

Tutkittavan mukaan oppiminen on siis ajatusmaailman muovaamista kokonaisvaltaisesti kokemuksen kautta (A13, A14, B5). Oppijan rooli on tässä prosessissa siis aktiivinen (A6). Toisaalta hänen on ymmärrettävä tieto oikeassa kristillisessä arvokehityksessä, jotta hän osaisi käyttää sitä vastuullisesti (A16, C7, A14). Näin ollen oppilaan rooli ei aktiivisuudesta huolimatta ole autonominen, vaan opettajan on huolehdittava siitä, että oppilaan tunne, tahto ja äly kehittyvät oikeaan suuntaan tukeakseen oppimista (A1, A16, A18, B6).

7.4 Käsitys kasvatuksesta

Kasvattaminen on tutkittavan mukaan oppilaan tunteen, tahdon ja älyn kehittämistä oikeaan suuntaan (esim. A1, A16, A18, B6) niin, että lopulta syntyy "elämisen taito" (A3). Kasvatusprosessissa kasvattaja välittää tietyt ihanteet, eettiset lait sekä unelmat ja synnyttää siten läpi elämän kantavan itsekasvatuksen motivaation (A28). Itsekasvatuksen tuloksena taas syntyy elämisen taito eli halu ja pyrkimys kehittyä kohti hyveellistä elämäntapaa (esim. A1, A5, A16, A28). Kasvattaminen on siis ihmisenmallin antamista, oikean arvokehyksen välittämistä lapselle (A1, A16).

Tutkittavan mukaan kasvatus on siis alulle pantu itsekasvatusprosessi, jonka käynnistämiseksi tarvitaan rakkautta, ihmisenmallia ja päämäärää (A9). Tutkittavan mukaan toimiva jumalasuhte on itsekasvatuksen edellytys (A16), joten tässä tapauksessa kaikki mainitut edellytykset rakentuvat kristillisen elämäntapomuksen ympärille. Kasvatuksen tarkoitus on siis auttaa lasta kasvamaan, henkisesti avartumaan sekä rikastumaan tarjotuista tietämisestä ja taitamisesta (A22). Päämääränä on tiedoissaan ja taidoissaan jatkuvasti rikastuva onnellinen, aktiivinen ihminen (A23): "Me haluaisimme ihmisiä, jotka ilolla ja vapaaehtoisesti ajattelevat, ihmisiä joita ei voi hämätä" (A2).

Kasvatuksen voisikin sanoa seisovan neljän peruskiven varassa ja kasvun rakennuksen nousevan nelinurkkaisena: yksi on koulun fyysiset olosuhteet (rakennukset, välineet jne.), toinen että lapset on ruokittu ja vaatitettu ja kolmas, että heille annetaan tietoja ja taitoja, neljäs, että heidän mieltään, sisäistä minuuttaan kehitetään niin, että he voisivat löytää yksilölliseen ihmisen osaansa. -- Ympäristö ei saisi purkaa, mitä koulu rakentaa...(C5)

Tutkittava katsoo, että tunteen, tahdon ja älyn kehittämiseksi on sopivassa arvokehityksessä tuettava lapsen itsetunnon ja mielikuvituksen kehitystä (esim. C4, A7, A15, B10, A14): "Vain terveeseen itsetunnon maaperästä kasvaa henkisen terveyden yrttejä, joiden voimalla aikanaan luodaan se kasvattava ilmapiiri, jossa keskinäinen vuorovaikutus, yhteisymmärrys ja elämänilo kukoistavat." (C4) Tähän liittyen tutkittava puhuu sydämen kasvattamisesta ja sydämellä kasvattamisesta:

Sydämellä kasvattamisessa ja sydämen ihmiseksi kasvamisessa on siis kysymys ihmisen tunne-elämästä, sen kehittymisestä, herkkyydestä myötäelää ja havaita, sen kasvattamisesta, mielikuvituksesta ja kyvystä ennakoita asioita, nähdä tekojensa seuraukset, kyvystä eläytyä toisen elävään olennon asemaan. (C4)

Ihmisen huomioiminen kokonaisvaltaisesti, toimivana ja tuntevana yksilönä on siis kasvatuksen kannalta olennaista: "Ihminen on luojansa taideteos ja kasvattaminen on taidetta." (B4) Tutkittava osoittaaakin olevansa huolissaan nykyisestä kehityksestä, jonka myötä tunnepuoli on hänen mukaansa

unohdettu. Kasvatuksessa on luovuttu kasvatuksesta, eli ihmishengen ruokinnasta kokonaisuutena: *“On siirrytty oppisisältöjen ja nippelitiedon välittämiseen, mikä tekee ihmiset ehdottomiksi. On menetetty se mitä on ajettu takaa: toimiva ja vaikuttava ihminen.”* (A13) Tutkittavan mukaan:

Ihminen on lyyrinen kokonaisuus, jota voidaan virittää kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa tajuamaan itsensä kehittämisen merkitys ja oivaltamaan oma kaipauksensa kauneuteen ja oikeudenmukaisuuteen. -- Palasia ei koota ilman johtoajatusta. -- Hetkellinen halu työskennellä palkkion toivossa ei riitä ihmisen henkisen kasvun perustaksi. (B10)

Ehdotan että me kasvatuksen ammattilaiset avamme skinneriläiset kapalogit. Mitä näemme! Paloitellun ihmislapsen. Päätä, jalkaa, vatsaa, varvasta. Siinä sitten vierellä seisomme etsimässä kytkentäkaaviota. Kasvatuksen tavoitteet eivät ole erillisiä, ihminen on holistinen! (A15)

Tutkittava korostaa kasvatusilmapiirin merkitystä. Hänen mukaansa kasvaminen vaatii rauhaa, ei viihdettä (A16). Kasvatus on lähinnä ohjaavaa, rakastavaa läsnäoloa (C5), joten kasvatusilmapiirin on oltava rauhallinen ja rakastava (mm. A16). Näin siitä muodostuu tutkittavan mukaan samalla omaaloitteisuutta edistävä, luova ja riskinottokykyinen (B12). Suotuisa kasvatusilmapiiri ei voi hänen mukaansa syntyä byrokraattisen holhouksen ja silmälläpito-yhteiskunnan piirissä (B12). Vaatiessaan poliittisia päätöksentekijöitä vastuuseen, tutkittava kirjoittaa lapsen näkökulmasta:

Kasvattaminen on käsitykseni mukaan yksinkertainen asia, hiljainen asia, selkeä ja rauhallinen asia, mutta te hakkaatte päihimme “papukaijaviisautta”, rasiotte muistimme äärimmilleen, tungette meidät haiseviin linja-autoihin, lopetatte kaikki kodikkaat kyläkoulut, hosutte henki kurkussa elintason perässä... -- Eihän me mitään mahdeta. Meillä ei ole äänioikeutta. Tämä asia on teidän. (A16)

Byrokratiolla ei ole myötätunoa, jalomielisyyttä, eettistä vakaumusta, mielipidettä tai kokonaisnäkemystä. Mutta ihmisellä täytyy olla. Tämän inhimillisen perinnön välittämistä sukupolvelta toiselle kutsutaan kasvattamiseksi. Siihen sisältyy myös opetus. (B9)

Kasvattaminen on tutkittavan mukaan siis oppilaan tunteen, tahdon ja älyn kehittämistä oikeaan suuntaan (esim. A1, A16, A18, B6) niin, että lopulta syntyy *“elämisen taito”* (A3) eli halu ja pyrkimys kehittyä kohti hyveellistä elämäntapaa (esim. A1, A5, A16, A28). Kaiken kaikkiaan kasvattaminen onkin ihmisenmallin antamista, oikean arvokehyksen välittämistä lapselle (A1, A16). Tästä syystä tutkittava korostaa yhteisvastuuta. Hänen mukaansa *“koko kylä kasvattaa”* (A1). Vastuu kehittyvästä sukupolvesta on siis jaettava. Tutkittava puhuu paitsi yhteiskunnallisille päättäjille, myös vanhemmille: *“On monta vuotta toivotettu:*

lapsesi ei ole sinun. Kyllä hän on sinun." (A6) Näin hän rohkaisee muitakin kuin kasvatuksen alan ammattilaisia ottamaan vastuuta kasvattamisesta ja lasten kehityksen tukemisesta edellä kuvattuun oikeaan suuntaan.

7.5 Käsitys opettajuudesta

Vaikka tutkittava korostaa kasvatuksellista yhteisvastuuta, niin toisaalta erityisesti opettajan on hänen näkemystensä mukaan tarjottava kasvavalle lapselle ihmisen malli. Opettajan on toimittava esimerkkinä ja otettava vastuu kasvavan ohjaamisesta kohti ihmisyyden ihannetta eli tässä tapauksessa kristillistä elämäntapaa ja arvoja (esim. A30, B7). Opettajan toiminnan tulee perustua aitoon palvelunhaluun ja lähimmäisenrakkauteen (B12, C2). Opettajan tehtävä ei ole lastata oppilasta täyteen nippelitietoa, vaan hänen tulisi *"takoja silloin, kun rauta on kuumaa"* ja tarjota oppilaalle sopivia virikkeitä oikeina aikoina (A10). Lisäksi opettajan tehtävä on kehittää koulua ja kasvatusta käytännön kokemuksen kautta kertyneen tiedon avulla (B12).

Opettajan on oltava esimerkillinen (A8, B10, C5), mikä edellyttää tutkittavan mukaan tiettyjä valmiuksia, kuten kärsivällisyyttä: *"Tarvitsemme tunne-elämältään kypsiä kasvattajia."* (C5) Opettajalta vaaditaan sivistystä. Hänellä on siis oltava tuntemus maailmasta kokonaisena, ihmiskunnasta yhtenä, samaan kohtaloon sidottuna (C7). Hänen on pyrittävä elämässään kohti laatua, henkeä ja totuutta (B11). Kaiken kaikkiaan opettajan tulisi olla tasapainoinen ja työhönsä tyytyväinen, lämmin ja eettistä vastuuta kantava kasvattaja (A2). Tutkittavan mukaan on tiettyjä ominaisuuksia, joita kasvattaja ehdottomasti tarvitsee: *"...kykyä asettua toisen asemaan, kykyä eläytyä, kykyä välittää vahva persoonallinen viesti ihmisyyden ja arvojen merkityksestä, kykyä ottaa henkilökohtaista vastuuta."*(A30)

Tutkittavan mukaan opettajat ovat luovia, persoonallisia ja innovatiivisia, jos heille vain annetaan siihen mahdollisuus (A2, A10, A23). Persoonallisen otteen omaaville opettajille arvovapaa kasvatustiede on kuin inhimillisyyden vankilaan sulkemista (A21). Tieteellinen ajattelu onkin tutkittavan mukaan ymmärrettävä opettajien tapauksessa humanimmin:

Ei kai tietellinen ajattelu ole muuta, kuin selkeää ja perustellista ajattelua yleensä. -- ...tieteellisen toiminnan perusteet, jotka tulevien opettajien on hallittava -- [avautuvat] henkisen kehityksen suunnasta: ohi itsekkäiden tavoitteiden ulottuvaa tarvetta löytää kysymyksiin vastauksia, kyky työskennellä intensiivisesti rajatun ongelman parissa, kärsivällisyyttä uhrata voimia ja aikaa --, rohkeutta ottaa riskejä ajan ja taloudellisen menetysten muodossa... (A30)

Opettaja on siis ennen kaikkea kasvattaja (mm. A30, B7, C4, A20), jolla on laaja, kouluympäristön ulkopuolelle ulottuva kasvatustieteen vastuu (A20). Opetustyötä tulisi tutkittavan mukaan arvostaa enemmän ja laajemmin, sillä se on ainut työ,

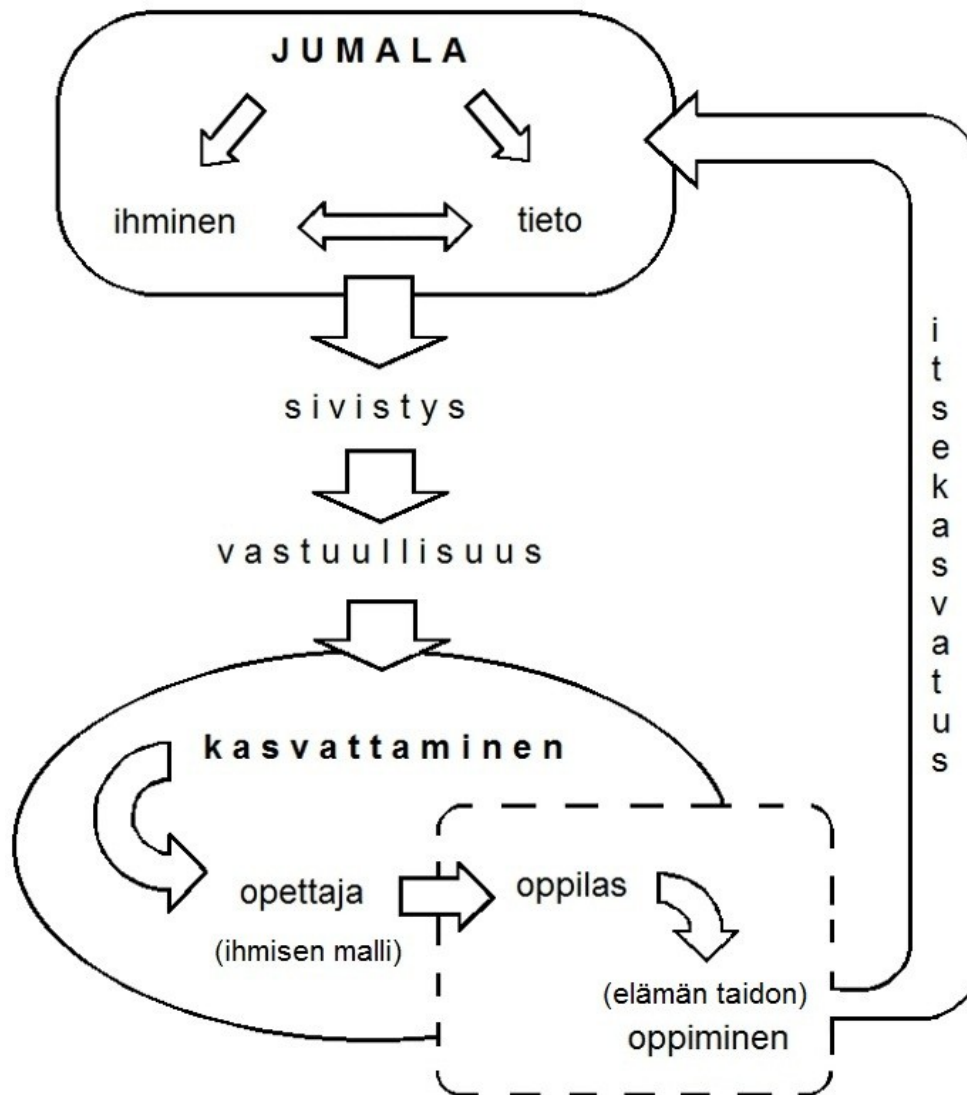
jonka kautta voidaan muuttaa maailmaa (B11). Tutkittava näkee, että opettajia kohdellaan lähinnä valtion orjina, sillä ammatin arvostus ei näy palkkauksessa (A27).

8 POHDINTA JA TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisena Suoma Mäkivirran käyttöteoria näyttäytyy hänen kirjoittamiensa kantaaottavien tekstien kautta. Tutkimus-tulokset osoittivat Mäkivirran käyttöteorian rakentuvan vahvasti kristillisen elämänkatsomuksen varaan. Suoma Mäkivirta ei pyrkinytkään alkuoletuksemme mukaisesti kohti jotakin uutta ja radikaalia, vaan halusi tehokkuuspyrkimyksille alistumisen sijaan palata vanhaan ja hyväksi todettuun. Kenties tämä heijastelee pitkän opettajakokemuksen tuomaa käytännön viisautta, joka on auttanut erottamaan olennaisen epäolennaisesta (ks. Lunenberg & Korthagen 2009, 227). Arvokysymysten pohtiminen lienee saanut alkukimmokkeen 1960-luvulla laajemminkin heränneestä yhteiskunnallisesta keskustelusta, joka käsitteli narsismin ja hedonistisen kulttuurin nousun myötä muodostunutta arvomailman muutosta (ks. Helkama 1997, 242–247). Mäkivirta ei ollutkaan ajatustensa kanssa yksin, vaan pedagogisesti samankaltaisia päämääriä on edistänyt esimerkiksi professori Eira Korpinen Jyväskylän yliopistosta. Korpinen on tehnyt tutkimusta kouluympäristön, esimerkiksi kyläkouluyhteisön, luokkakoon sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön vaikutuksista oppilaan minäkäsityksen ja identiteetin kehitykseen (ks. esim. Korpinen 2010). Tässä viimeisessä luvussa esittelemme lyhyesti tutkittavan käyttöteorian keskeiset ominaisuudet sekä tuomme esille tämän ajattelun rakenteen yhteyksiä aiemmin tässä raportissa esitettyyn teorialtioon. Lisäksi pohdimme tulosten luotettavuutta ja niiden hyödyllisyyttä jatkotutkimuksen kannalta.

8.1 Tulosten yhteenveto

Kokonaisuudessaan tutkittavan käyttöteoria rakentui vahvasti suhteessa Jumalaan ja kristinuskon kulttuuriperimään. Jumala näyttäytyi sekä ihmisen ja ihmisyyden, että tiedon antajana. Tutkittavan mukaan onnellisen ja tyydyttävän elämän voi saavuttaa vain pyrkimällä yhteyteen Jumalan kanssa, toimimalla vastuullisesti ja palvelun ihanteen edellyttämällä tavalla. Kuvaamme Suoma Mäkivirran käyttöteoriaa tarkemmin seuraavan kuvion avulla (KUVIO 7):



KUVIO 7 Tutkittavan käyttöteorian ydin ja rakenne: näkemys kasvatuksen syistä, päämääristä ja kasvatuksellisesta toiminnasta

Tutkittava näki paitsi ihmisen myös tiedon olevan lähtöisin Jumalasta. Näin ollen tieto voidaan ymmärtää kunnolla vain suhteessa Jumalaan eli tietyn arvomaailman kautta jäsentyneenä. Tieto on siis kokonaisvaltaista (A13) ja saavutettavissa vain kokemuksen, eikä pelkän järjen kautta (esim. A13, A22, A30). Ihminen itsessään on lyyrinen kokonaisuus, jolla on luonnostaan kaipaus kauneuteen ja oikeudenmukaisuuteen (B10). Samaan aikaan ihminen on kuitenkin myös erehtyväinen ja näin ollen kaipaa ohjausta kasvussaan (ks. A8, C6).

Sivistys olikin tutkittavan mukaan ymmärrettävä niin ikään suhteessa Jumalaan. Se on jaettu tuntemus maailmasta kokonaisena, ihmiskunnasta

yhtenä, samaan kohtaloon sidottuna (C7). Se on laatua, henkeä ja totuudenrakkautta (B11) sekä palvelun ihanteen vaalimista (C2). Palvelun ihanteen mukaisesti kysymys on myös vastuuntunnosta, jonka tutkittava näki olevan uskollisuutta inhimillisyydelle ja sitä kautta Jumalalle. Vastuu rakentuu sen tunneperäisen tiedon varaan, joka koskee elämän merkityksellisyyttä. Tuo tieto kertoo meille, minkä valintojen seurauksena on onnellisuus (A9).

Tutkittava näki palvelun ihanteen toteutuvan kasvatuksessa, koska kasvatusta on yhteisön, ihmisyyden ja siten Jumalan palvelemista. Kysymys on ihmisenmallin, oikean arvokehyksen välittämisestä lapselle (ks. A1, A16). Opettajan tehtävä on siis tarjota tuo ihmisen malli, tukea esimerkillään herkan ja vaikutuksille alttiin oppilaan kasvua kohti totuutta ja ihmisyyden ihannetta.

Kaiken kaikkiaan kasvatuksen päämääränä on itsekasvatuksen motivaatio (A28), sillä itsekasvatusta kautta kehittyä elämisen taito (A3). Se merkitsee pyrkimystä kehittyä ja kehittää itseään ja ympäristöään kohti hyveellistä elämäntapaa (ks. A1, A5, A16, A28). Jumalasuhte on myös itsekasvatusta edellytys (A16). Välineenä itsekasvatusta alkuun saattamiseksi toimivat rakkaus ja ihmisen malli (A9).

Kokonaisuudessaan esitetty kuvio havainnollistaa tutkittavan suosimaa käsitettä *kolmas ulottuvuus* (kuva 7). Ihmisen henkisyyttä korostavan termin avulla Suoma Mäkivirta pyrki tuomaan esille keskeisimpänä pitämäänsä kasvatusta ulottuvuutta: syvyyttä leveyden ja pituuden täydentäjänä. Henkisestä elämästä huolehtiminen on hänen käyttöteoriaansa mukaan olennaista onnistuneen elämäntunneksen ja palveluhengen kehittymisen sekä siten onnellisuuden kannalta. Tämän vuoksi hän korosti henkisyyttä sekä kasvatusta sisällöllisenä osana että koko ihmisyyden päämääränä.

Suoma Mäkivirran käyttöteorian keskipisteenä on siis Jumala ja kristinuskon perinne, mikä väistämättä johtaa henkisyyden huomioimiseen myös kasvatusta. Käytännössä tämä tarkoittaa kokonaisvaltaista, kokemuksellista oppimista paitsi älyn, myös tunteen ja tahdon aktivoimiseksi. Positiivinen ja rauhallinen tunneilmapiiri on avainasemassa opetustyössä ja opetus on paitsi suunniteltava myös toteutettava oppilas- ja yksilölähtöisesti. Samalla on kuitenkin huolehdittava siitä, ettei lapsi ajaudu harhateille vaan oppii sivistyneen ihmisen tavoin rakentamaan elämänsä ihmiskunnan yhteisen ylhäältä annetun tarkoituksen varaan. Opettajan rooli esimerkillisenä hyveellisen elämäntavan edustajana muodostuu tässä erityisen oleelliseksi. Suoma Mäkivirran käyttöteoriaan sisältyy ajatus siitä, että edellä kuvatun kaltaista kasvatusta toteuttamalla voidaan ratkaista myös laajemmat yhteiskunnalliset, arvomaailman muutoksen aiheuttamat ongelmat. Olennaista on kuitenkin, että kaikki yhteiskunnan toimijat sitoutuvat samoihin arvoihin ja toimivat samojen päämäärien saavuttamiseksi.

8.2 Käyttöteorian juurilla

Tutkimuksen kuluessa ymmärsimme Mäkiwirran nostaneen kirjoituksissaan esiin samoja ongelmia, joihin etsitään ratkaisua nykyäänkin sekä koulumaailmassa että yhteiskunnassa. Suoma Mäkivirta puhui kielen ja kulttuurin rapautumisesta, joka on seurausta taloudellisen hyödyn tavoittelusta kulttuurin vaalimisen kustannuksella, materiaan asettamisesta hengen edelle. Hän kuulutti yhteisvastuuta ja moraalia vastaiskuna individualismille. Kouluissa näyttää kuitenkin jatkuneen juuri se kehitys, jota vastaan Mäkivirta on kampanjoinut. Pyrkiessään korostamaan suvaitsevaisuutta, koulut ovat irtisanoutuneet lähes kokonaan henkisyydestä, ja esimerkiksi uskonnonopetuksen lopettamisesta keskustellaan (Ruokanen 2011, 11–12). Taloudellinen tulosvastuu merkitsee yhä enemmän ja koulun kehittämistä jopa laiminlyödään muilta osin (Vuorikoski 2003, 17–18). Euroopan unionin sekä kiihtyvän teknisen kehityksen mahdollistaman globalisaation myötä kouluun kohdistuu paineita, jotka saavat sen kehittymään Suoma Mäkiwirran kauhukuvien mukaiseen suuntaan. Tutkittavan pohdinnat vaikuttavat siis edelleen relevanteilta ja ajankohtaisilta. Sen sijaan hänen esittämänsä ratkaisut pohdittuihin ongelmiin näyttäytyivät traditionaalisina ja nykyisiin moniarvoisuuspyrkimyksiin nähden varsin monistisina.

Traditionaalista vaikutelmaa tutkittavan ajatteluun loivat aktiivisuuden kansalaisuuden ihannointi ja kristillinen arvomaailma, jotka havaitsimme yhteneväisiksi vuosisatoja vaikuttaneiden trendien kanssa. Mäkivirta kannusti lukijoitaan ennen kaikkea itsenäiseen ajatteluun ja ongelmien ratkaisuun sekä toimeliaisuuteen, alistumisen ja passiivisuuden sijaan. Historiallisesti tarkastellen tällainen aktiivisen kansalaisuuden vaatimus on noussut esille jo valistuksen aikana ja säilynyt sittemmin melko muuttumattomana ihmisyyden ihanteena (ks. Ikonen 2007, 55–56). Kristilliset arvot taas näkyivät siinä, miltä pohjalta tutkittava arvioi ja kritisoi yhteiskunnan kehitystä, uusia opetussuunnitelmia ja oppimateriaaleja, kaikkea uutta. Samoilla argumenteilla hän myös perusteli arvioitaan. Kristillisten arvojen pohjalta Mäkivirta loi ohjenuoria paitsi yksilölle myös yhteisölle.

Yhteys yleisen uskomusperinteen ja tutkittavan ajattelun välillä selittynee aiemmin esitetyn, käyttöteorian rakentumiseen liittyvän teorian mukaan. Käyttöteorian muotoutuminen on reflektiivinen prosessi, jossa opettaja jäsentää yhteiskunnan arvot ja normit tavalla tai toisella osaksi omaa ajatteluaan ja toimintaansa (vrt. Rauste-von Wright & von Wright 1998, 91–92). Tässä tapauksessa kristilliset arvot ovat olleet ilmeisen vahva osa tutkittavaa ympäröinyttä kulttuuria ja vaikuttaneet siten voimakkaasti myös tämän käyttöteorian muodostumiseen (ks. KUVIO 5). Ne ovat toimineet ikään kuin suodattimena teoreettisen tiedon ja uuden kulttuurisen tiedon prosessoinnissa, vaikuttaen osin tiedostamattomasti uusien asioiden omaksumiseen (ks. myös Moilanen 2001, 70–71; Ojanen 2003, 19.)

Mäkivirran käyttöteorian rakentumiseen vaikuttaneen kulttuurisen tiedon juurille pääsimme muun muassa kiinnittämällä huomiota niihin henkilöihin, joiden ajatuksiin hän on viitannut teksteissään. Itsekasvatuksen ajatus on esimerkiksi peräisin Haaviolta (1948). Mäkivirta on omaksunut käyttöteoriaansa paljon muitakin 1950-luvun vaihteessa tai sitä ennen esillä olleita ajatuksia. Loppuhaastattelun (LIITE 5) yhteydessä hän edelleen mainitsee oppi-isikseen esimerkiksi Uno Cygnaeuksen ja E. F. Schumacherin. Cygnaeuksen pedagogiikassa hän arvostaa etenkin teorian ja käytännön yhdistämistä sekä ajatuksia, jotka korostavat yksilöllistä oppimista ja kasvatusta oppimisen edellytyksenä. Schumacherin kritiikki kapitalistista yhteiskuntaa kohtaan on puolestaan vahvistanut Mäkivirran näkemystä valtaapitävien ahneuden ja yhteiskunnallisten ongelmien yhteydestä:

Kun olin kansakoulun jatkokurssilla, meillä oli oppikirja karja- ja maataloudesta. Pidin siitä kirjasta. Se toi koulun lähelle ihmisen arkitodellisuutta. -- Se oli pienen ihmisen koulu. -- Kansakoulun opetussuunnitelman käytännöllinen luonne korosti kasvattamista oppimisen edellytyksenä, mitä pidän itekin olennaisena. -- Ja koska matkani on lähtenyt pienestä koulusta, ei ole ihme, että Schumacher on yksi oppi-isistäni. Minunkin mielestäni pieni on kaunista.

(LIITE 5.)

Tutkittava uskoo maaseudulla vietetyn lapsuuden ja siihen liittyvien kokemusten tarjonnan kaiken kaikkiaan perimmäiset juonteet hänen käyttöteorialleen. Vahva luonnonläheisyys, ihmisen riippuvaisuus suhteessa luontoon, sota ja isän menettäminen, selviytyminen puutteellisissa ja hankalissa oloissa, koulu yleisenä kokoontumispaikkana, lukutaito yhteisön kehityssuunnitelmien edellytyksenä, yhdessä kerätyillä rahoilla kylätoimikunnalle ostetut laitteet ja oivallus talouden, kulttuurin ja yhteiskuntaelämän yhteyksistä ovat kaikki olleet tutkittavan käyttöteorian kannalta merkittäviä kokemuksia. Hän sanoo käytännön kokemusten myöhemmin vahvistaneen noita varhaisia ajatuksia elämästä ja maailmasta:

Käyttöteoriaani ovat vaikuttaneet jo lapuudesta juontuvat kokemukseni luonnosta, kulttuurista, yhteiskuntaelämästä. Ne yhdessä muodostavat pohjan sille, mitä halusin välittää myös kasvatuksessa. -- Myöhemmin olen todennut, että kasvaakseen ihminen tarvitsee tiedon lisäksi elämisen taitoja, jotka ovat vahvasti yhteydessä mainitsemaani kolmanteen ulottuvuuteen eli ymmärrykseen elämästä. Alkuperäinen käsitykseni asioista on siis käytännön työssä vahvistunut. (LIITE 5.)

Vaikka tietyt ajattelijat, aktiivisen yhteisöllisyyden ihanne ja kristillinen vakaumus ovat näkyvästi vaikuttaneet Mäkivirran käyttöteorian

rakentumiseen, niin voidaan kuitenkin sanoa, että hän tietyllä tapaa luonut niistä oman koheesionsa. Sen muotoon ovat vaikuttaneet hänen läpikäymänsä kokemukset, sekä hänen identiteettinsä ja persoonansa, vaikuttamalla tiedon valikoimiseen (ks. Fadjukoff 2009, 180–181; Väisänen & Silkelä 2003, 31; Laine 2004, 147–150). Mäkiwirran käyttämää *kasvatuksen kolmannen ulottuvuuden* käsitettä emme ole vastaavan kaltaisena löytäneet muualta. Hän on nivonut siihen kaiken kasvatuksessa oleellisena pitämänsä. Mielenkiintoista on se, että juuri tämän tärkeimpänä pitämänsä ulottuvuuden - johon myös tietyt objektiiviset arvot kuuluvat - Mäkivirta pelkäsi kasvatuksessa kokonaan tulevan unohtumaan, vaikka "...ilman sitä kasvatus on 'torso ja hyödytön'." (A26). Nykyisellään näyttää siltä, että Mäkiwirran pelko on käymässä toteen.

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2004) kasvatustavoitteet muistuttavat aktiivisen ja oma-aloitteisen, tuotteliaan kansalaisuuden osalta Mäkiwirran tavoitteita. Kolmannen ulottuvuuden mukaiset ominaisuudet vaikuttavat kuitenkin kadonneen. Tutkittavan esittämät kasvatusvälineet, eli kristilliset arvot ja jumalasuhteen korostaminen moraalikasvatuksen pohjana on siis hylätty, mutta uusia ei ole löydetty tilalle (ks. esim. Hargreaves 1994, 9). Hargreaves (1994) on tahollaan puhunut juutalaiskristillisen tradition heikkenemisestä koulutuksessa. Hänen mukaansa koulu on irtautunut sitä ympäröivästä yhteisöstä ja yhteisöön sosiaalistamisen perustehtävästään. Kulttuurisen ja etnisen moninaisuuden lisääntyminen on nostanut esille ideologisen epävarmuuden, joka aiheuttaa identiteettien kriisiytymistä. Enää ei ole selkeää käsitystä niistä arvoista tai funktioista, joita koulun pitäisi edustaa. (Hargreaves 1994, 59.)

On huomattava, että nykyään vallitsevan arvojen suhteellisuutta korostavan maailmankatsomuksen näkökulmasta Mäkiwirran tavoitteet ja välineet näyttävät olleen ristiriidassa keskenään (ks. myös Helkama 1997, 242–247). Kuinka voidaan kasvattaa aktiiviseksi ja itsenäisesti ajattelevaksi sekä samaan aikaan siirtää tietty kristillinen arvomaailma suoraan oppilaalle? Ongelma ei ole kuitenkaan käytännössä poistunut, vaikka koulutuksessa on sittemmin pyritty objektiivisuuteen suvaitsevaisuuden nimissä. Esimerkiksi opetussuunnitelmassa ihmiskäsityksen määrittely pyritään sivuuttamaan kokonaan ja tavoitelauseet määritellään niin, että ne on mahdollista ymmärtää monella eri tavalla (Törmä 2003, 85). Silti jokainen opettaja toimii lopulta kuitenkin oman ja yksilöllisen, tiettyjen arvojen varaan rakentuneen käyttöteoriansa mukaan (Ojanen 2003, 19) ja ohjaa siten tahtomattaankin oppilaita kasvamaan tiettyyn suuntaan. Opettajan on mahdotonta toimia samaan aikaan täysin objektiivisesti ja omien arvojensa mukaan. Saati tukea samalla kahdenkymmenen erilaisella maailmaa arvottavan oppilaan elämäntarkoituksen rakentumisesta, vaikka opetussuunnitelma niin vaatii. Oppilaatkin joutuvat tässä hankalaan välikäteen, mikäli kodin arvomaailma on vahvasti ristiriidassa opettajan edustaman kanssa. Yleisen keskustelun mukaan opettajat ovat aseettomia ja syyttävät koteja kasvatuksen laiminlyönnistä. Oppilaat puolestaan käyttäytyvät levottomasti ja suvaitsemattomuus lisääntyy.

Voidaanko nämä ilmiöt nähdä oireina yleisen moraalikasvatuksen puutteista, kuten Suoma Mäkipirta esitti? Vai onko kysymys jostain muusta? Miten ongelma tulisi ratkaista?

Voisiko ratkaisuna olla asenteellinen muutos opettajien toiminnassa? Voisiko avoin keskustelu erilaisista arvoista ja totuuksista ratkaista ongelman? Avoimuus vaatii rehellisyyttä paitsi itseään myös muita kohtaan, eli käytännössä paitsi oman ideologian ja käyttöteorian tuntemista, myös laajempaa sivistystä eri elämäntavomusten ja näkemysten saralla, kiinnostusta ympäröivän yhteiskunnan ilmiöitä kohtaan. On oltava valmis vertaamaan ja perustelemaan, avautumaan muiden perusteluille ja muuttumaan. Myös Hargreavesin (2000) mukaan opettajien on oltava helposti lähestyttäviä ja eräällä tavalla valmiita haavoittumaan, avoimia uudelle. Tämä on olennaista myös opettajuuden profession säilymisen ja kehittymisen kannalta, sillä enää ei ole paluuta vain yhteen totuuteen (Hargreaves 2000, 165–166). Koulu on rakennettava useiden totuuksien näyttämölle. Ei ole objektiivista vaieta ja sivuuttaa. Ulkopuolelle voi pyrkiä vain katsomalla itseään ja muita rehellisesti silmiin ja kuulemalla, mikä kullekin on totta.

Tämä tutkimus antaakin jälleen yhden arvokkaan näkökulman opettajuuteen paitsi menneessä, myös nykyisessä yhteiskunnassa. Kuvaus tutkittavan ajattelun rakenteesta havainnollistaa tutkimusalueen kannalta kiinnostavasti sekä käyttöteorian olennaisia osia, että niiden osien välisiä yhteyksiä. Lisäksi tämän tutkimuksen puitteissa on luotu muutamia käyttöteoriaa ja sen muodostumista ytimekkäästi ilmentäviä kuvioita, jollaisia emme aiempaan tutkimus-kirjallisuuteen perehtyessämme löytäneet. Ilmeisemmin syynä on ilmiön havainnollistettavuuden haastavuus. Toivommekin, että luoduista kuvioista on hyötyä kyseiseen ilmiöön perehtyville myös jatkossa ja niitä kehitetään edelleen.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksemme tuo esille sen, miten kokeneenkin opettajan käyttöteoria on tiettyjen arvojen kautta konstruoitu ja väritynyt. On kiintoisaa, miten ajatus yhdestä oikeasta päämäärästä suuntaa ajattelua siten, että vaihtoehtoisia päämäärät aktiivisesti hylätään. Oletamme, että tällaista yhden totuuden suuntaista ajattelua selittää ennen kaikkea ihmisyyden, eivätkä pelkästään yhteiskunnallisesti hyväksytyt ideologiat. Ihmisellä on tarve etsiä tietoa, joka tukee hänen aiempia käsityksiään. Herääkin kysymys siitä, kuinka voitaisiin toimivalla tavalla edistää avointa keskustelua kasvatusvälineistä ja -päämääristä, jotta paljon puhuttu moniarvoisuus pääsisi toteutumaan. Kenties opettajien tulisi Suoma Mäkipirtin tapaan aktivoitua yhteiskunnallisen keskustelun seuraajina ja osallistua siihen. Toistaiseksi näyttää kuitenkin siltä, ettei yhteiskunnallinen aktiivisuus ole vielä kukaan opettajille tyypillistä, eikä sitä useinkaan pidetä edes suotavana (ks. esim Hansen 2007; Hargreaves 2000). Opettajankoulutuksen kannalta tämä merkitsee sitä, että tulevien opettajien historiallisen ja yhteiskunnallisen tietouden kehittymiseen tulisi panostaa enemmän. Ymmärtääkseen nykyistä yhteiskunnallista ja koulutuksellista

kontekstia, on tunnettava historiaa. Kuten tutkittava asian loppuhaastattelussa ilmaisi: *“Lue vanhoja kirjoja, niin tiedät, mitä uusissa on uutta.”*

8.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia ja ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista

Löysimme onnistuneesti vastaukset tutkimuskysymyksiimme ja olemme tyytyväisiä saavuttamaamme aineiston analyysin moniulotteisuuteen ja syvyyteen. Kokemattomuutemme vastaavanlaisen laajan tutkimuksen asetti kuitenkin rajoituksensa. Toisinaan etenimme ehkä vaikeimman kautta ja esimerkiksi aineiston analysoinnin aikana tulimme tehneeksi samat asiat useaan otteeseen, usealla eri tavalla. Toisaalta se lisäsi luotettavuutta, sillä tulimme samalla varmistaneeksi tutkimuksen ja tulosten luotettavuutta.

Fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaamme myötä olimme tietenkin myös jatkuvasti tietoisia analyysimme vaillinnaisuudesta. Toisen ihmisen kokemusmaailmasta ei voida tuoda esille absoluuttisesti oikeaa tietoa. Pyrkimyksenä oli kuitenkin saavuttaa ymmärrys kirjoituksissa näkyvistä asioista, ajatuksista, ilmiöistä ja ideoista, sekä tuoda ne esille mahdollisimman tarkasti sellaisena, kuin tutkittava itse on ne kokenut. Onnistumistamme tässä varmistaa osaltaan Mäkilvirran suotuisa loppuhaastattelulausunto, liittyen tulkintojemme oikeellisuuteen.

Analyysi oli jopa hämmästyttävän tarkka. Asioiden jaottelu toi hyvin esille sen, miten kasvatuksen tulisi liittyä aina tärkeänä osana oppimiseen ja opettamiseen. Olette siis ymmärtäneet oikein näkemykseni kasvatuksen merkityksestä, eli miten olennaista se on etenkin lasten opetuksessa. -- Kirjoituksissani olen pyrkinyt yhdistämään näkemykseni siitä, että kasvatus on paitsi kodin myös koulun ja yhteiskunnan avainkysymys. (LIITE 5.)

Tässä tutkimuksessa on kyse yksittäisen henkilön ajattelusta, joten tuloksia ei varsinaisesti voida yleistää. Niitä voidaan kuitenkin hyödyntää muilla tavoin. Tutkimuksemme tuloksineen herättää ajatuksia esimerkiksi käyttöteoria-tutkimuksen menetelmien kehittämisestä. Nähdäksemme tutkimusmenetelmiä tulisi kehittää suuntaan, jossa ulkoisten tekijöiden vaikutus voitaisiin minimoida. Tämän tutkimuksen tulokset heijastelevat niitä hyötyjä, joita saadaan monipuolisen, tutkittavan oma-aloitteisesti, ilman ohjaavia kysymyksiä tai kehyksiä tuottaman aineiston avulla. Tämän tyyppistä aineistoa tulisi käyttää opettajan ajattelun tutkimuksessa tukemaan haastattelujen kautta saatuja tuloksia (Goodson 2000, 22–23). Pelkästään haastattelun ja observoinnin avulla kerättävä tieto saattaa nimittäin helposti värittyä tutkijan intressien mukaan, jolloin opettajan käyttöteoria ei näyttäydykään autenttisena. (ks. esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 52; 59). Kenties opettajia voitaisiin kannustaa jo opettajankoulutuksessa aktiivisemmin pohtimaan omaa

kehityspolkuun opettajana, käyttöteoriaansa vaikuttaneita tekijöitä sekä asemaansa kasvattajana kouluyhteisössä ja yhteiskunnassa. Voisi olla hyödyllistä kannustaa opettajia säännöllisin väliajoin kirjaamaan ylös niitä ajatuksiaan ja uskomuksiaan, joiden he näkevät vaikuttavan työnsä toteuttamisessa. Tällä lailla he voisivat tarkailla kehittymistään ja asettaa itselleen kehitystavoitteita. Lisäksi näin muodostuneita kirjoituksia voisi käyttää aineistona laajemmassakin käyttöteoriatutkimuksessa.

Olisi kiinnostavaa tutkia miten yksilön käyttöteoria muuttuu ajan kuluessa. Tämä vaatisi pitkän aikavälin seuranta ja opettajan ajatusten vertailua ajan yhteiskunnallisiin ja henkilön yksityiselämän muutoksiin. Näin olisi mahdollista saada selville opettajan toimintaan vaikuttavia tekijöitä ja tehdä opetusalan ammattilaiset tietoisemmiksi itsestään ja kehityksestään. Myös tässä tutkimuksessa saimme jonkinlaisen käsityksen siitä, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet tutkittavan käyttöteorian kehittymiseen, vaikka tutkimustehtävämme eivät suoranaisesti kohdistuneet tähän kysymykseen. Tulevissa tutkimuksissa olisi mielenkiintoista perehtyä tähän näkökulmaan syvällisemmin. Mikäli vastaavankaltaisia tutkimuksia valmistuisi useita, voitaisiin eri yksilöiden käyttöteorioita vertailla keskenään. Näin saataisiin merkittävää tietoa paisti yksilöllisistä, myös opettajakunnan yhteisistä ja kenties yhteiskunnan yleisistä aatteista ja tavoitteista suhteessa kasvatukseen. Ehkä näin voitaisiin muodostaa käsitys siitä, mihin suuntaan koulumme pyrkii. Mikä meitä ajaa tiettyyn suuntaan? Millä tavalla historia vaikuttaa koulun nykyiseen toimintaan? Onko olemassa opettajien ajatteluun piiloutuvia tekijöitä, jotka estävät koulua kehittymästä? Mitä nuo tekijät ovat? Minkälaisia ristiriitoja koulun toiminnan perusteisiin liittyy? Koulu on pysynyt suhteellisen muuttumattomana kauemmin kuin saatamme muistaa, ympäröivän yhteiskunnan muutoksista huolimatta. Tiedämme, että kehityksen avain on reflektio. Voisiko tieteellinen tutkimus voisi auttaa koulua reflektoimaan omaa toimintaansa? Voiko koulu vielä joskus olla tietoinen kehityksensä suunnasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä? Voiko tuo tieto tulla osaksi jokaisen opettajan ajattelua ja toimintaa, auttaen häntä kehittymään nykyisessä, jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnallisessa kontekstissa?

LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopistonkasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 89.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2002. Tutkimusmetodologia ja sen kehittäminen opettajan käyttöteorian ja opetuksen välisen suhteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus* 22 (3), 180-190.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ballet, K., Kelchtermans, G. & Loughran, J. 2006. Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and teaching: theory and practice* 12 (2), 209-229.
- Ben-Peretz, M. 2011. Teacher knowledge: What it is? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and teacher education* 27 (1), 3-9.
- Berliner, D. 1986. In pursuit of the expert pedagogue. *Educational researcher* 15 (7), 5-13.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa - aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 291.
- Brandt, I., Honkala, T., Mäntylä, T. & Nokireki, J. 2011. Käyttöteoriaa käytännössä. Erilaisia näkökulmia. Opettajankoulutuksen kehittämishanke. Tampereen ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Burger, J. M. 2008. *Personality*. 8. painos. Belmont: Thomson.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge.
- Chrysochoou, X. 2003. Studying identity in social psychology. Some thoughts on the definition of identity and its relation to action. *Journal of Language and Politics* 2 (2), 225-241.
- Dewey, J. 1933. *How we think*. Classic reprint series. Charleston: Forgotten books. <http://www.forgottenbooks.org/info/9781440049231> [25.5.2011] (Alkuperäinen teos ilmestyi 1910.)
- Elbaz, F. 1981. The teacher's "practical knowledge": report of case study. *Curriculum Inquiry* 11 (1), 43-71.
- Elbaz, F. 1983. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Falmer Press.
- Elbaz-Luwisch, F. 2005. *Teachers' voices: Storytelling and possibility. A volume in issues in curriculum theory, policy and research*. Greenwich, Connecticut: IAP.

- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R.-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset piirteet. Juva: PS-kustannus, 179–194.
- Gecas, V. & Mortimer, J. T. 1987. Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood. Teoksessa T. Honess & K. Yardley (Eds.) Self and identity. Perspectives across the lifespan. London: Routledge & Kegan Paul, 265–286.
- Goodson, I. 2000. Professional knowledge and the teacher's life and work. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge & J. Moller (Eds.) Life and work of teachers: International perspectives in changing times. London: Falmer Press, 11–23.
- Haavio, M. H. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva – Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Halonen, H., Heinonen, T., Kaminen-Kandelin, M-R., Knuutila, J. & Viitala, J. 2006. Kasvu oppilaasta opettajaksi – Käyttöteorian kehittyminen ja muuttuminen ajan ja kokemuksen myötä. Opettajakoulutuksen kehittämishanke. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskunta -tiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Continuum.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and teaching: History and practise 6 (2), 151–182.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 93.
- Helkama, K. 1997. Arvojen ja ihmiskuvan murros. Teoksessa T. Hämäläinen (toim.) Murroksen aika. Helsinki: WSOY, 241–264.
- Hollo, J. 1931. Itsekasvatus ja elämisen taito. Porvoo: WSOY.
- Holloway, S. & Gauthro, P. 2011. Teaching resistant novice educators to be critically reflective. Discourse 32 (1), 29–41.
- Hosio-Palokoski, A. 2006. Koulukasvatusta teknologisoituvaan yhteiskuntaan. Kansakoulun opetussuunnitelman rakentuminen, 1945–1952. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Ikonen, R. 2007. Yrittäjyyskasvatuksen historiallista taustaa. Teoksessa P. Kyrö, H. Lehtonen & K. Ristimäki (toim.) Yrittäjyyskasvatuksen monia suuntia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 5/2007. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu, 44–61.

- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutus-opas opettajille ja opiskelijoille. Keuruu: PS-kustannus.
- Kimonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2001. Näkökulmia peruskoulun opetussuunnitelmiin: Muuttuvien käsitysten kolme vuosikymmentä. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos, 147-168.
- Korthagen, F. A. & Kessels, J. P. 1999. Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher* 28 (4), 4-17.
- Korpinen, E. 2010. Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laasonen, A. & Malinen, S. 2004. Jyväskylän normaalikoulun liikunnanopettajien pedagogisia näkemyksiä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Larsen, R. J. & Buss, D. M. 2002. Personality psychology: Domains of knowledge about human nature. New York: McGraw Hill.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja - opas autenttiseen opettajuuteen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Lauriala, A. 2004. Teacher knowledge and learning in a context of change. Teoksessa M.-L. Husso & T. Wallandingham (Eds.) Teacher as researcher - pictures and perspectives of professionalism. *Journal of Teacher Researcher*, Jyväskylä: Tuope, 20-39.
- Lunenberg, M. & Korthagen, F. 2009. Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice* 15 (2), 225-240.
- Marcia, J. E. 1980. Identity in adolescence. Teoksessa J. Adelson (Eds.) *Handbook of adolescence psychology*. New York: Wiley & Sons, 109-137.
- Metsäpelto, R.-L. & Feldt, T. (toim.) 2009. Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Juva: PS-kustannus.
- Metsäpelto, R.-L. & Rantanen, J. 2009. Persoonallisuuden piirteet ihmisen samanlaisuuden ja erilaisuuden kuvaajina. Teoksessa R.-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) Meitä on moneksi: Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Juva: PS-kustannus, 71-92.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. *Jyväskylä studies in education, Psychology and social research* 144. Jyväskylän yliopisto.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos, 61-80.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* N:o 46.

- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Suomen harjoittelukoulut, 11–22.
- Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen – Ohjausteorian käsittelyä. 5. painos. Helsinki: Palmenia.
- Patrikainen, R. 1999. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poikela, E. 2008. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press ja tekijät, 56–84.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). 2004. Opetushallitus.
- Postholm, M. B. 2009. Research and development work: developing teachers as researchers or just teachers? *Educational Action Research* 17 (4), 551–565.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1998. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WSOY.
- Ruokanen, T. 2011. Suomalaisen ideologian puolustaja. Teoksessa V. Pöyhönen & J. Villa (toim.) Uskonnon opetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta. Vantaa: Veikko Pöyhönen, Janne Villa & Katharos Oy, 8–14.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Shoda, Y., Mischel, W. & Wright, J. 1994. Intraindividual stability in the organization and patterning of behavior: Incorporating psychological situations into the idiographic analysis of personality. *Journal of personality and social psychology* 67 (4), 674–687.
- Skinnari, S. & Syväoja, H. 2007. Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle – Löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa? Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulutuskysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 29, 341–377.
- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteologiaa. Helsingin yliopisto.
- Sormunen, E. & Poikela, E. 2008. Informaatiolukutaito ja oppiminen. Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (toim.) Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampere University Press ja tekijät, 9–32.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tähtinen, J. & Hovi, J. 2007. Kansalaisopetuksen ja koulujen kehityslinjoja Suomessa 1500-luvulta 1800-luvun alkuun. Teoksessa J. Tähtinen & S.

- Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura, 13–53.
- Tähtinen, J. 2007. Modernia koulutusyhteiskuntaa kohti - suomalaisen kansanopetuksen ja koululaitoksen kehitysjuonteita autonomian ajalla. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura, 101–147.
- Törmä, E. 2011. Tutkivana opettajana arvioinnin olemusta etsimässä. Kertomus oppilaan kasvua tukevan arvioinnin kehittämistä yksilöllisenä ja yhteistoiminnallisena prosessina. Jyväskylän yliopisto. Journal of teacher research 1.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–108.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–54.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaamisesta. Suomen harjoittelukoulut. Vuosikirja 1, 27–42.
- Wang, Y. Kretschmer, R. & Hartman, M. 2010. Teacher as researcher: Theory into practice. American annals of the deaf 155 (2), 105–109.
- Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – Opettajuuden ydin? Tampere: Tampereen yliopisto.
- Wilson, J. & Jan, L. W. 2008. Smart thinking. Developing reflection and metakognition. Carlton: Curriculum.
- Woolfolk, A. 2007. Educational psychology. Boston: Allyn & Bacon.

MUUT LÄHTEET

- Jyväskylän seurakunta. 2011. Sähköposti (18.5.2011). Vastaus taustatietotiedusteluun.
- Keskustan internet-sivut. Keskusta. 2011. Keskusta Jyväskylässä. Paikallisyhdistykset. http://www.keskusta.fi/Suomeksi/Piirit/Keski-Suomi/Suomeksi/Kunnat/Jyvaskyla/Keskusta_Jyvaskylassa/Paikallisyhdistykset.iw3 [luettu 5.4.2011]
- Loppuhaastattelu 10.8.2011.
- Mäkivirta, S. 1984. Toivo paremmasta elää aatteissa. Keskustapuolueen Jyväskylän kunnallisjärjestön julkaisema artikkeli.

Opettajien ammattijärjestö (OAJ). 2011. Sähköposti Keski-Suomen aluetoimistosta (17.5.2011). Vastaus taustatietotiedusteluun. Taustatietokysely 4.10.2010.

LIITTEET

LIITE 1 Aineisto

A. Julkaistut mielipidekirjoitukset aikajärjestyksessä

1. Lasten kasvatuksesta. Keskisuomalainen. 23.11.1976.
2. Unohtuiko jotakin. Keskisuomalainen. 12.2.1977.
3. Kasvatustapahtumaan uutta ulottuvuutta. Keskisuomalainen. 13.6.1977.
4. Sanat kertovat sielun laadun. Keskisuomalainen. 18.9.1977.
5. Kasvatuksen "sörsseli". Keskisuomalainen. 30.10.1977.
6. Mekaaninen ja perhemalli. Keskisuomalainen. Tammikuu 1978.
7. Tunne-elämän rakennuttava terveelle pohjalle. Keskisuomalainen. 19.3.1978.
8. Suomalainen on turhamainen kasvattaja. Keskisuomalainen. 10.9.1978.
9. Tee leijasi ja odota tuulta. Keskisuomalainen. 13.9.1978.
10. Vielä affektivisesta opetuskeskustelusta. Opettaja-lehti. 27.11.1978.
11. Isänmaallisuus ei voi olla muotikysymys. Keskisuomalainen. 22.12.1978.
12. Ketterät purret päätäntäelimiin. Keskisuomalainen. 26.1.1979.
13. Tarvitaan keskustelua eikä turhaa sanailua. 25.3.1979.
15. Opetusmenetelmien lähdettävä lapsesta. Opettaja-lehti. 6.4.1979.
16. Kasvatuksen rakennuspuut. Suomen kuvalehti. 18.5.1979.
17. Vanhemmat, herätkää vastuuseen! Keskisuomalainen. 17.7.1979.
18. Suomalaiset potevat "yleisiä syitä" . 3.8.1979.
19. Kasvatus suunnattava ihmisen arvostukseen. Keskisuomalainen. 9.10.1979.
20. Avoin ja rehellinen demokratia luotava. Keskisuomalainen. 24.8.1980.
21. Tavoitteet- kasvatuksemme avainkysymys. Opettaja-lehti. 4.9.1981.
22. Rauha on suomalaisille rakas ja arvokas sana. Keskisuomalainen. 30.11.1981.
23. Kokemukselle ja luovalle ajattelulle enemmän tilaa. Keskisuomalainen. 18.1.1982.
24. Nykyinen koulu kieltää luovan persoonallisuuden. Uusi Suomi. 25.2.1982.
25. Kasvatuksen kolmas ulottuvuus. Keskisuomalainen. 29.10.1982.
26. Byrokratia kuin poika. Keskisuomalainen. 27.12.1982.
27. Vuorovaikutuksen probleemat ovat keskeisimmät. Opettaja-lehti. 1.3.1983.
28. Koko työkäsité arvioitava uudelleen. 11.4.1984.
29. Miksi koulutus hävittää oppimismotivaation. Keskisuomalainen. 20.5.1985
30. Joko on suurten purkujen aika? Keskisuomalainen. 30.3.1990.
31. Mitä on tieteellinen ajattelu? Opettaja-lehti. nro 36?
32. Kulttuurin ydin on ihmisten luovuudessa. Keskisuomalainen.

33. Kulttuurimme elää punaisella. Keskisuomalainen.
34. Etteivätkö opettajat muka suhtaudu vakavasti työhönsä? Uusi Suomi?

B. Julkaistut artikkelit

1. Myrkkypaise ja kasvatuserätyt. Avain-lehti. Syyskuu 1978.
2. Näitä asioita ei voi salata. Suomen kuvalehti. 2.11.1979.
3. Ihmisen kehityskysymykset. Alkumatka-julkaisu ja Keskisuomalainen.
4. Mikä- mitä- miksi kasvatuksessa. On aika esittää kysymys: Miksi koulutamme ja kasvatamme? A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. 1988. Jyväskylä: Atena.
5. Koulukasvatuserätyt liikuteltu vain pintavesiä. 16.10.1980.
6. Kasvatuksessa suositaan liikaa pintatason oppimista. Keskisuomalainen. 13.6.1981.
7. Totuus, kauneus ja hyvyys on yhä arvokas kasvatustavoite. Keskisuomalainen. 28.8.1981.
8. Kaavoittunut kasvatuserätyt kaipaa perinpohjaista uudistusta. Keskisuomalainen. 5.4.1982.
9. Koulumme tarvitsevat luovan työn hallintomallin. Keskisuomalainen. 16.6.1982.
10. Kasvatus ei saa välittää ihmiselle päämäärärrömyyttä. Keskisuomalainen. 9.5.1983.
11. Peruskoulun ensimmäinen vuosikymmen on takana. Keskisuomalainen. 24.11.1983.
12. Mitä opettaja odottaa kasvatuserätyteltä? Opettaja-lehti. 3.1.1986.
13. Sivistyskansaa vai lukutaitoista väkeä? Keskisuomalainen. 25.8.1987.

C. Puheiden käsikirjoitukset

1. Lahjarahjun päiväkodin vanhempainillassa. 18.4.1983.
2. Peruskouluserätyt. 20.4.1985.
3. Kirkkopyhä 1985. Hyvät juhlavieraat, hyvät ystävät.
4. Hyvät ystävät, toivotan teidät sydämellisesti tervetulleeksi...
5. Hyvää päivää kasvatuserätyt. Hyvät kuulijat, avaan teille edellä esitettyjen...
6. Arvoisa puheenjohtaja, hyvät kuulijat. Puhe vallankäytöstä politiikassa.
7. Aurinkoinen kevätpäivä ja hohtavat hanget eivät estäneet teitä saapumasta. Puhe Pirkon kammarissa.
8. Hyvät kokousvieraat! Kirjailija Nicolas Bornin sanoja lainaan...

9. 16.5.2005 Kuka loi pohjan sille imagolle, jota Jyväskylä on kantanut näihin päiviin saakka?
10. Hyvät läsnäolijat! Keski-Suomen alueyhdistyksen puolesta sydämellisesti tervetuloa...

D. Tutkimastamme opettajasta julkaistut artikkelit aikajärjestyksessä

1. Reputetut arvot. Suomen kuvalehti/Riitta Pyysalo. 27.1.1984.
2. Mitä kertoo oppikirjojen maailma? Suomen kuvalehti/ Riitta Pyysalo. 28.8.1987.
3. Ihminen ei kasva. Keski-suomalainen/ Aino Suhola. 13.8.1989

E. Opinnäytetyö.

Mäkivirta, S. 1980. Tunne-elämään liittyvien vaikutusten määrä ja laatu kansakoulun ja peruskoulun 1. ja 2. kouluvuoden äidinkielen kirjoissa. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

LIITE 2 Tiedot tutkittavan koulutus-, työ- ja järjestötoimintahistoriasta.

(Lähteet: Taustatietokysely 4.10.2010, OAJ 2011, Jyväskylän seurakunta 2011, Keskustan internet- sivut 5.4.2011, Mäkivirta, S. 1984)

Koulutus:

- Kansakoulu 1936–1942
- Keskikoulu 1942–1947
- Kansakoulunopettaja, Raahen opettajaseminaari 1947–1951
- Kasvatustieteiden maisteri, Jyväskylän yliopisto 1980

Työhistoria:

- Kansakoulun- ja luokanopettajana 1951–1985
- Rehtorina 1985–1989
- Eläkkelle 1989

Järjestötoiminta:

- Jyväskylän opettajien ammattiyhdistys OAY ry: Hallituksen jäsen 1974–1983, matkailu ja harrastustoimikunnan jäsen 1981–1983
- Jyväskylän kaupunkiseurakunnan kirkkovaltuusto: Jäsen 1983–1990, lähetysohjekunnan varajäsen 1987–1990
- Keskustan Jyväskylän paikallisyhdistys: Varapuheenjohtaja 2010-luvulla
- Jyväskylän keskustanaiset: Puheenjohtaja 1980-luvulla

LIITE 3 Esimerkki aineiston analysoinnista.

A1. Lasten kasvatuksesta. Keski-suomalainen. 23.11.1976.

1. Suora lainaus	2. Ydinviestin tiivistäminen	3. Käsitteellistäminen	4. Koodaaminen
<p>"...sana EI on jarru, ja jarru on erittäin tarpeellinen, mutta jos aina painetaan jarrua, ei matka edisty. -- ...meitä on valistettu yhä uusilla tutkimuksilla siitä, kuinka lapsen täytyy saada toteuttaa itseään. Siinä me sitten -- katsomme, kun hän toteuttaa itseään käskemällä meidän panna "turpamme tukkoon". -- Hän [lapsi] tarvitsee lähelleen ihmisen, joka uskaltaa sanoa eräille asioille ei... -- ...hän tarvitsee esimerkkiä."</p>	<p>Lapsen itsensä toteuttaminen vs. itsehillinnän opettaminen, liiallinen tiukkuus on pahasta, kasvattajan oltava esimerkkinä</p>	<p>Vapaa kasvatus, ehdottomuus, itsensä toteuttaminen, itsehillintä, kasvattajan esimerkillisyys, ihmisen malli</p>	<p>NY2. PA1. HY1.</p>
<p>"...eivät vain sanamme, vaan olemuksemme ja asenteemme kasvattavat! Me olemme kaikki, ei vain omiemme, vaan kaikkien tapaamiemme lasten ja nuorten kasvattajia!"</p>	<p>Koko kylä kasvattaa. Oma esimerkki kasvattaa.</p>	<p>Kasvattajan esimerkillisyys, ihmisen malli yhteisvastuu</p>	<p>AR2. HY3. KAv2.</p>
<p>"...minkä vastuun kasvattajina ottavat kanssakasvattajamme julkiset tiedotusvälineet: televisio, radio, lehdistö? Nämä kasvattajat ja me itsekin saatamme suorastaan yllyttää lapsia vihaan, jyrkkiin asenteesiin ja kapinahenkeen. Tämä "ajan henki" juurtuu ja tuottaa hedelmä paljon nopeammin, kuin rakkauden ja ymmärtämyksen istutukset, jotka eivät viime vuosina juuri ole istutuksessa olleetkaan."</p>	<p>Median negatiiviset vaikutukset kasvavaan lapseen - > kasvatusvastuu aikuisella.</p>	<p>Media, kasvatusvastuu</p>	<p>AR1. PA1. NY2. YHT3.</p>

LIITE 4 Taustatietokyselyn kysymykset

Nämä kysymykset esitettiin Suoma Mäkivirrälle suullisesti 4.10.2010, kirjaten samalla ylös hänen antamansa tiedot.

1. Saamanne koulutus
2. Työpaikkanne ja työtehtävänne
3. Järjestöt tai luottamustoimet, joihin olette osallistuneet

LIITE 5 Loppuhaastattelun kysymykset

Nämä kysymykset esitettiin Suoma Mäkirralle suullisesti ja kirjallisesti 10.8.2011, kirjaten samalla hänen antamansa vastaukset ylös.

1. Mitä mieltä olet tulkinnoistamme liittyen ajattelusi keskeisiin sisältöihin ja niiden välisiin suhteisiin?
2. Mitä mieltä olet tulkinnoistamme liittyen tekstiesi sävyihin ja kirjoittamisen intresseihin?
3. Minkä asioiden itse näet vaikuttaneen käyttöteoriasi muotoutumiseen?