

PYYTÄMÄTTÄ JA YLLÄTTÄEN
Opettajan koettu valta opetustyön arjessa
Aada Ruhanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ruhanen, Aada. 2023. Pyytämättä ja yllättäen. Opettajan koettu valta opetustyön arjessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 84 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli opettajan kokeman ja reaalisen vallan suhteen selvittäminen niin opettajan arjessa kuin yhteiskunnallisestikin. Selvitin opettajan kokemuksia vallasta opetustyön arjessa opettajan tekemien valintojen kautta.

Toteutin tutkimuksen yksittäistapaustutkimuksena, joten informanttina toimi yksi luokanopettaja, jolta keräsin useamman eri aineiston. Aluksi keräsin kirjallisen aineiston tunnin suunnitelmasta, jonka jälkeen havainnoin tunnin toteutuksen. Lisäksi haastattelin opettajaa kahdesti. Hyödynsin aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa ja teorialähtöistä sisällönanalyysia. Tulkitsin aineistoani Stephen Brookfieldin kriittisen reflektion neljän reflektiivisen linssin avulla.

Opettajan tekemät valinnat keskittyivät toimintakulttuuriin liittyviin valintoihin, jotka rakentuivat opettajan kontrollin tarpeen ja siitä luopumisen ympärille. Vallastaan tehdä sisällöllisiä valintoja opettaja luopui siirtäen vastuun oppikirjavalmistajille. Valintojen selittäjänä merkittävässä roolissa oli opettajan omat kokemukset oppijana, kun taas oppilaiden näkökulma sekä teoria ja tutkimus jäivät vähemmälle. Opettaja saattoi itse selittää oppilailta joitain valintojaan, vaikka todellisuudessa syynä olivat hänen omat kokemuksensa. Kollegoiden näkökulmaa valintojen selittäjänä myös esiintyi, mutta lähinnä vastuun siirtämisenä eteenpäin.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että opettaja oli todella vallankäyttäjä ja myös koki itsensä sellaiseksi. Vallan käyttäminen kuitenkin rajoittui luokkahuoneeseen, ja siellä erityisesti tradition säilyttämiseen ja yhteiskunnan koulutukselle asettamien toiveiden toteuttamiseen.

Asiasanat: arki, opettaja, opetustyö, valta, yhteiskunta

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	KOULU JA YHTEISKUNTA	8
	2.1 Koulu yhteiskuntaa säilyttämässä ja muuttamassa	8
	2.2 Valta koulun neutraaliuden varjossa	11
	2.3 Opettaja autonomisena ammattilaisena?.....	13
	2.4 Opettaja valintojen tekijänä	15
3	KRIITTINEN REFLEKTIO	20
	3.1 Kriittisen reflektion taustaa	20
	3.2 Kriittisen reflektion hyödyt	22
	3.3 Neljä reflektiivistä linssiä.....	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
	5.1 Tutkimuskonteksti.....	30
	5.2 Tutkimukseen osallistuja	31
	5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	32
	5.3.1 Kirjallisesti kerätty aineisto ja havainnointi	32
	5.3.2 Haastattelut	33
	5.4 Aineiston analyysi	35
	5.4.1 Alustava analyysi ennen toista haastattelua	35
	5.4.2 Aineiston valmisteleva aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	36
	5.4.3 Valintojen analyysi.....	38
	5.4.4 Valintojen analyysi kriittisen reflektion näkökulmasta.....	41
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	44

6	TULOKSET	47
6.1	Opettajan tekemät valinnat	47
6.1.1	Luokan toimintakulttuuriin vaikuttavat valinnat	47
6.1.2	Sisältöihin ja työtapoihin vaikuttavat valinnat.....	52
6.2	Valinnat tarkasteltuna kriittisen reflektion kautta	54
6.2.1	Oppilaiden näkökulma.....	55
6.2.2	Kollegoiden näkökulma	57
6.2.3	Teoria ja tutkimus.....	60
6.2.4	Oma kokemus	61
7	POHDINTA	66
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	66
7.1.1	Opettajan työ osana yhteiskunnallista instituutiota	66
7.1.2	Opettajan professionaalinen valta	67
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	69
7.2.1	Yleinen arviointi	69
7.2.2	Kriittisen reflektion käytön arviointi.....	71
7.3	Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset	72
	LÄHTEET	74
	LIITTEET	82

1 JOHDANTO

Tutkielmani aihe nousi itselleni ajankohtaiseksi yhden opetusharjoittelun aikana. Suunnitellessani erästä opetusjaksoa tutustuin luokassa käytössä olevaan oppikirjaan, mutta koin sen olevan käsiteltävänä olevan aiheen osalta asenteellinen. Päätinkin siis, että en käytä kirjan materiaaleja, vaan suunnittelen tunnille omat materiaalini hyödyntäen internetistä löytämäni materiaalia, opetussuunnitelmaa sekä kirjan sisältämiä tietoja. Pitämäni tunti oli opetussuunnitelman arvojen, tavoitteiden ja sisältöjen mukainen, mutta myös omia arvojeni vastaava. Olin tehnyt suunnittelun aikana merkittävän valinnan. Päätin nähdä tunnin suunnitteluun jopa tavallista enemmän aikaa, koska koin arvojeni vastaiseksi opettaa niin asenteellisella tavalla kyseistä aihetta. En tiedä, olisinko kiinnittänyt asiaan huomiota, jos kirjan materiaali olisi ollut asenteellinen omien arvojeni ja mielipiteideni suuntaisesti. Minulle heräsi ajatus, etten voi olla ainut, joka tekee tällaista. Päätin siis tutkia opettajien tekemiä valintoja ja selvittää sen myötä opettajien kokemuksia vallastaan.

Aiheen yhteiskunnallista tärkeyttä puoltava ajankohtainen asia on eduskuntavaalien läheisyys ja sen myötä julkisen koulukeskustelun huomattava lisääntyminen. Perusopetus on opetussuunnitelman (2014) mukaan puoluepoliittisesti sitouttamaton. Se on kuitenkin puolueiden agendalla monin tavoin, milloin jotain tulee lisätä ja milloin taas poistaa. Tämän tutkielman valmistumisen aikoihin Suomessa käytiin jälleen eduskuntavaalit. Perinteisesti suurten puolueiden eli Kansallisen Kokoomuksen, Suomen Keskustan ja Suomen Sosialidemokraattisen Puolueen vaaliohjelmista löytyy merkittävässä roolissa peruskoulun kuntoon laittaminen ja sen palauttaminen perusasioihin (Kokoomus 2023; Keskuksista 2023; SDP 2023). Vaikka Perussuomalaiset eivät julkaisseet eduskuntavaaliohjelmaa, sekin julkaisi ennen vaaleja Koulu kuntoon -teesit, joista nousee esiin halu *pelastaa suomalainen peruskoulu* (Perussuomalaiset 2023). Jälleen vaalien keskustelunaiheeksi siis nousi peruskoulu ja sen kehittäminen eli toisin ilmaistuna yhteiskunnan ongelmien ratkaiseminen peruskoulua muuttamalla, mikä ei ole

uusi ilmiö. Samalla herää kuitenkin kysymys, missä määrin yhteiskunnan ongelmia voidaan ratkaista perusopetukseen poliittisesti vaikuttamalla eli millainen valta opettajilla on omassa arjessaan opetustyön toteuttajina.

Arkikokemukseni vuoksi näen opettajat vallankäyttäjinä, joilla on esimerkiksi mahdollisuuksia toisin toimimiseen. Näkökulmani on melko marginaalinen, sillä vaikka suomalaiset opettajat kokevat itsensä autonomisiksi luokassa tapahtuvan toiminnan osalta (Salokangas, Wermke & Harvey 2020, 336), he kokevat mahdollisuutensa yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen heikoiksi (Fornaciari & Männistö 2015, 78). Opettajien ollessa auktoriteettiuskoisia heidän on vaikea vastustaa yhteiskunnasta tulevaa painetta tiettyjen muutosten aikaansaamiseksi (ks. Fornaciari & Männistö 2015, 80), vaikka koulun tasa-arvoistaminen ja valtasuhteiden näkyviksi tekeminen sitä vaatisikin (Lapinoja & Heikkinen 2006, 149).

Opettajan on tärkeää tiedostaa omat toimintaa ohjaavat arvonsa ja asenteensa. Vaikka opettajien tulee työssään noudattaa opetussuunnitelmaa (Moisio & Rautiainen 2015, 22), sen tulkintaan vaikuttavat omat arvot ja sen myötä arvot ohjaavat myös opetusta. Kuten Ollila (2008, 167) toteaa, kasvattaja ja johtaja ovat samanlaisessa asemassa arvojen opettajana. Kasvatus ilman arvoja ei ole kasvatusta (Törmä 2003, 92), mutta taustalla vaikuttavista arvoista tulee olla tietoinen ja niiden tulee olla avoimesti esillä. Arvopohdinta on tärkeää, vaikka hyväksyisikin opetussuunnitelman taustalla vaikuttavan ja yhteiskunnan yleisen arvo maailman.

Tutkielmani rakenne on seuraava. Aluksi kuvaan tutkimuksen taustaa. Käsittelem koulun asemaa yhteiskunnallisena instituutiona sekä opettajan roolia ja toimintaa osana sitä. Tämän jälkeen luvussa 3 kuvaan kriittisen reflektion taustaa ja merkitystä. Esittelen myös Stephen Brookfieldin (2017) kehittämät kriittiseen reflektioon pohjautuvat reflektiiviset linssit, joihin perustan tutkimuksen teorialähtöisen analyysin. Luvussa 4 kuvaan tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Seuraavaksi avaan tutkimuksen toteuttamisen mahdollisimman tarkasti luvussa 5 ja pohdin myös ratkaisujeni eettisyyttä. Tämän jälkeen kerron tutkimukseni tulokset tutkimuskysymysten mukaan alalukuihin jaoteltuna. Lopuksi

luvussa 7 tarkastelen saamiani tuloksia tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen peilaten, arvioin tutkimuksen luotettavuutta sekä tuon esiin joitakin jatko-tutkimusaiheita.

2 KOULU JA YHTEISKUNTA

2.1 Koulu yhteiskuntaa säilyttämässä ja muuttamassa

Koululla on Suomessa jo suhteellisen pitkä historia. Suomeen perustettiin kansakoulu vuonna 1866 ja noin sata vuotta myöhemmin 1970-luvulla siirryttiin asteittain peruskoulujärjestelmään (Holmén 2018, 290–294). Koulusta tehtiin käytännössä pakollista, kun oppivelvollisuudesta säädettiin lailla 1921. Lain myötä myös ne lapset, jotka eivät olleet kansakoulua käyneet, kävivät koulua lain vaatimusten mukaisesti. (Ahonen 2021, 22.) Suomalaisen koulujärjestelmän kehittyminen on vaatinut pitkäaikaista poliittista kamppailua (ks. esim. Ahonen 2021; Holmén 2018). Jo suomalaisen koulun historia perustelee koulun yhteiskunnallista asemaa. Koulua ei voida erottaa yhteiskunnasta, vaikka se opettajien, oppilaiden ja kouluinstituution näkökulmasta on usein siitä irrallinen osa. Koulu on kuitenkin yhteiskunnallinen instituutio. (Fornaciari & Männistö 2015, 78, 81.) Sen eksistenssiä ja kehittämistä on koko sen olemassaolon ajan perusteltu yhteiskunnallisilla muutoksilla (Simola 1995, 61).

Perusopetus on lakisääteistä toimintaa, jota säädellään perusopetuslain ja perusopetusasetuksen kautta. Laki määrittää perusopetukselle yhteiskunnallisia tavoitteita, kuten oppilaiden kasvun tukemisen ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, elämän kannalta tarpeellisten tietojen ja taitojen antamisen, sivistyksen ja tasa-arvoisuuden edistämisen yhteiskunnassa, oppilaiden jatko-opintovalmiuksien ja muun henkilökohtaisen kehittämisen edellytysten luomisen sekä riittävän koulutuksellisen yhdenvertaisuuden turvaamisen ympäri Suomen (POL 1998/628, § 2). Perusopetuslain määrittelemät tavoitteet ovat hyvin yhteiskuntakeskeisiä, mikä korostaa koulun asemaa yhteiskunnan instituutiona.

Perusopetuksen järjestämisen rahoitus on julkista eli poliittisen päätöksenteon alaista. Tavallisesti koulutuksen järjestäjänä toimii kunta, joka järjestää perusopetuksen omalla alueellaan valtiolta saaduilla valtionosuuksilla ja itse kerää-

millään veroilla. Kunnan perusopetuksen rahoituksesta päätetään kunnan talousarvion yhteydessä kunnanvaltuuston kokouksessa, jossa päätöksiä tekevät vaalein valitut poliittiset päättäjät. Koulu on monelle liian tuttu instituutio, mikä ajaa antamaan voimakkaita kannanottoja koulusta, sen kehittamisestä ja ongelmista hyvin vähäisin kokonaistiedoin (Salminen 2012, 12). Esimerkiksi tällä hetkellä keskustelu käy kiivaana suomi toisena kielenä -opetuksesta eli S2-opetuksesta, osaamisen eriytymisestä, inklusiosta ja sen rahoittamisesta sekä kansalais- ja taloustaitojen lisäämisestä peruskouluun. Perusopetukselle ja kasvatukselle annetaan suuri rooli yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisijana, mutta se myös kilpailee rahoituksesta muiden kunnan toimintojen kanssa.

Yhteiskuntaa ja kansallisvaltiota pidetään arkikielessä synonyymeina, sillä yhteiskunnallinen elämä on kietoutunut vahvan valtiovallan ympärille. Yhteiskunta voidaan nähdä säiliönä, joka sisältää kaikki asiat ja ilmiöt, jotka muodostavat yhteisöelämän kokonaisuuden. (Aro & Jokivuori 2015, 24.) Tästä syystä tarkoitan tässä tutkimuksessa yhteiskunnalla Suomen valtion alueella olevien yhteisöjen ja muiden toimijoiden kokonaisuutta. On huomattava, että ihmisyksilöt eivät ole ainoita yhteiskunnan toimijoita, sillä myös esimerkiksi erinäiset yhteisöt, ryhmät, sosiaaliset liikkeet ja organisaatiot ovat sosiaalisia ja yhteiskunnallisia toimijoita. Näiden lisäksi yhteiskunta sisältää erilaisia ei-inhimillisiä toimijoita, kuten luonto sekä koneet ja laitteet. (Aro & Jokivuori 2015, 25–26.) Kun ilmaisen yhteiskunnan pyrkivän johonkin, en tarkoita mitään yksittäistä toimijaa, kuten yksilöä tai päättäjiä, vaan tarkoitan tätä yhteisöelämän kokonaisuutta, jossa vaikuttavat erilaiset sisäistetyt ideologiat ja valtapyrkimykset. Tällaista yhteiskunnan personifioimista on kritisoitu, koska se korottaa koulutuksen päämääriä ja tavoitteita asettavan instanssin arvostelun ulkopuolelle (Simola 1995, 75). Yhteiskunta on tässä tutkimusraportissa kuitenkin personifioitu, jotta sen monipuolisuus ja monimutkaisuus tulisi parhaalla mahdollisella tavalla lukijajäntävällisesti esiin. Lukiessa on tärkeää tiedostaa personifointiin liittyvä problematiikka.

Simolan (1995; 2015) mukaan koulua instituutiona luonnehtivat erityisesti kolme asiaa: pakollisuus, valikointivelvollisuus ja joukkomuotoisuus. Ne ovat

rakenteellisesti määrittäneet suomalaista koulua jo pitkään. Pakollisuus näkyy koulussa siten, että Suomessa on oppivelvollisuus, ja kotiopetuksen ollessa hyvin harvinaista oppivelvollisten on tultava kouluun. Valikointivelvollisuus pakottaa asettamaan oppilaat paremmuusjärjestykseen kokonaisvaltaisen arvioinnin keinoin, esimerkiksi tulevien koulutuspaikkojen vuoksi. Joukkomuotoisuus estää ottamasta täydellisesti huomioon jokaisen oppilaan yksilöllisiä tarpeita, sillä opetus on sidottu ikäluokkiin, jaettu oppiaineisiin sekä aikataulutettu tarkasti. (Simola 1995; Simola 2015.) Nämä ominaisuudet asettavat rajoituksia koulun kehittämiseksi ja opettajan toiminnalle.

Yhteiskunta ja kasvatus ovat dialektisessa suhteessa, eli yhteiskunta vaikuttaa kasvatukseen, ja kasvatus jälleen muokkaa yhteiskuntaa (Anttonen 1999, 98). Koululla voidaan nähdä olevan tulevaisuuden yhteiskuntaa luova ominaisuus (Salminen 2012, 64). Tämä tunnustetaan myös opetussuunnitelman perusteissa (2014, 18), jossa perusopetuksen sanotaan olevan myönteinen ja yhteiskuntaa rakentava muutosvoima. On kuitenkin huomattava, että yhteiskunta pyrkii tekemään muutoksesta mieleisensä. Kasvatuksen keinoin yhteiskunnassa pyritään yhteiskunnan luomisen ja tulevaisuuden hallinnan ohella myös tradition hallintaan (Salminen 2012, 82).

Kasvatusta pyritään säätämään mahdollisesti läpinäkyvimmin opetussuunnitelmien avulla. Opetussuunnitelmien avulla pyritään muutokseen, jota perustellaan yhteiskunnan vaatimuksilla (Simola 1995, 74). Esimerkiksi yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alaisista tavoitteista on *Työelämätaidot ja yrittäjyys*. Siinä korostuvat muun muassa sisäisen yrittäjyyden piirteet, kuten aloitteellisuus, itsenäisyys sekä riskinottokyky. (ks. OPS 2014, 23–24.) Sisäiseen yrittäjyyteen kasvattamisen taustalla voidaan nähdä olevan kyse tulevaisuuden epävarmuudesta. Oppilaita pyritään tämänhetkisen opetussuunnitelman (2014) mukaan valmistamaan lähes kaikkeen mahdolliseen, jotta pystyttäisiin hallitsemaan tulevaisuutta. (Harni 2015c, 107.) Nykyisin hallinnan keinot ovat aiempaa piiloisempia, ja yhteiskunta pyrkii kontrolloimaan antamalla vapautta, mutta samalla muokkaamalla oppilaiden mieliä mieleisekseen

(Paakkari 2015, 175). Valtiollisessa kouludiskurssissa eli esimerkiksi juuri opetussuunnitelmateksteissä tapahtui muutos 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa, jolloin ikään kuin vapauduttiin pakollisuuden ja joukkomuotoisuuden luomista raameista ja aloitettiin yksilöllisyyden merkityksen korostaminen (Simola 1995; Simola 1998, 93), joka nykyisessä opetussuunnitelmassa on selkeästi nähtävissä. Ajatus siitä, että koulua voidaan kehittää ilman, että otetaan huomioon sitä määrittäviä tekijöitä, nousi esiin (Simola 1998, 94).

Vaikka kouluilla on tällainen yhteiskuntaa muuttava ominaisuus, perusopetuksessa korostuu yhteiskunnan vaikutus kasvatukseen eli ihmisten sopeuttaminen vallitsevaan yhteiskuntaan sen sijaan, että korostettaisiin kasvatuksen yhteiskuntaa muuttavaa aspektia (Fornaciari & Männistö 2015, 82). Kuten edellä totesin, yhteiskunta pyrkii hallitsemaan sekä perinteitä että tulevaisuutta.

2.2 Valta koulun neutraaliuden varjossa

Valta on kaikille tuttu käsite, mutta koska sitä on kaikkialla ja se ilmenee todella monissa erilaisissa tilanteissa, sitä on vaikea määritellä tarkasti (Takala & Auvinen 2015, 7). Koska valtakäsitteen moninaisuutta ei ole mahdollista kuvata yleisellä tasolla sen erilaisista erotteluista ja vivahteista johtuen (Patomäki 2020, 7), keskityn kuvaamaan tässä vain sellaisia vallan näkökulmia, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta olennaisia.

Valta voidaan nähdä sekä valvontajärjestelmänä että työkaluna, jota opettajat voivat käyttää oppilaisiinsa, kollegoihinsa ja oppilaidensa vanhempiin. Samalla oppilaat, heidän vanhempansa sekä opettajan kollegat käyttävät valtaa suhteessa opettajaan. Lisäksi koulussa vaikuttavat opetusviranomaiset, perinteet sekä ideologiat. (Saukkonen, Moilanen, Mathew & Rapley 2017, 2.) Valta on siis suhteissa tapahtuva hyvin monimutkainen ilmiö, josta ei pysty irtautumaan. Se vaikuttaa kaikessa sosiaalisessa toiminnassa sekä näkyvästi että piilevästi (Takala & Auvinen 2015, 7).

Suomessa koulutuksen sisältämästä vallasta puhutaan vähän. Koulutuksessa ja kasvatustieteessä valta nähdään usein negatiivisena tai jopa kiellettyinä

asiana. Näin ollen kasvatustiede pyrkii piiloutumaan neutraaliuteen, mikä vie tilaa ideologioiden, arvojen ja vallan vaikutusten pohdinnalta (Vuorikoski 2003, 19, 28). Kasvatustiede tutkimuksineen kuitenkin kietoutuu erilaisten valtapyrkimysten tarpeiden täyttämiseen (Salminen 2012, 218), joten niiden tiedostaminen ja arvioiminen olisi tärkeää. Valta ei todellisuudessa itsessään ole hyvää eikä paha, vaan kyse on siitä, kuinka sitä käytetään ja pyritäänkö sitä tekemään näkyväksi.

Opetussuunnitelmassa (2014, 16) todetaan, että perusopetus ei sitouta oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti tai puoluepoliittisesti. Opetussuunnitelman perusteita lukiessa syntyy mielikuva instituutiosta, jossa toimitaan kaikkien parhaaksi eikä tehdä poliittisia sitoumuksia. Koulutuspolitiikkaa ei nähdä varsinaisena politiikkana, vaan hyödyllisenä kehittämisenä (Tervasmäki & Tomperi 2018, 164). Vaikka kasvatusta ja opettajan toimintaa eivät olisikaan puoluepoliittista, ne ovat vähintäänkin moraalipoliittista, mutta myös talouspoliittista toimintaa, sillä kouluissa tarjotaan tietty valikoima taitoja, tietoja ja sosiaalisia suhteita, jotka ovat tilapäisten ilmiöiden pohjalta johdettuja (Lapinoja & Heikkinen 2006, 148).

Todellisuudessa koulu ei ole niin tasa-arvoinen kuin viralliset asiakirjat antavat ymmärtää (Kääriälä ym. 2020; Paju 2016, 35). Oppimista ohjaavat niin monet asiat, ettei opettaminen ole koskaan viatonta (Brookfield 2017, 2). Erilaiset aikaan sidotut intressit ja tavoitteet ovat aina ohjanneet koulussa toteutettavaa opetusta ja kasvatusta, vaikka ne ovatkin taitavasti piilotettu neutraaliuden ja instituution tasapuolisuus -puheen alle (Lapinoja & Heikkinen 2006, 148). Erinäiset toiveet ja tavoitteet upotetaan osaksi koulutusta ja kasvatusta usein hyvinkin huomaamattomasti. Vallan piilottaminen tai kieltäminen ei kuitenkaan poista kouluissa olemassa olevia valtasuhteita, vaan tekee niistä vaikeasti havaittavaa ja tutkittavaa piiloista hallintaa (Nikkola & Harni 2015, 222), mikä mahdollistaa esimerkiksi vallan tiedostamattoman väärinkäytön.

Sisäistetyt arvot muuttuvat usein itsestäänselvyyksiksi, jolloin niitä on vaikea arvioida ja toiminnasta tulee sokeaa (Luopajarvi 2013, 132). Yhteiskunnan

sisäistetyistä arvoista eli hallitsevasta ideologiasta puhutaan usein maalaisjärkenä (Brookfield 2017, 21). Maalaisjärkeen vedotessa yleensä unohdetaan tai pyritään tietoisesti piilottamaan taustalla oleva ideologia. Maalaisjärkeen vetoamisen yhteydessä voidaan puhua jopa manipulaatiosta, jossa vaikutettava jää epä-tietoiseksi häneen kohdistuneesta vaikuttamisesta tai ei ole siitä lainkaan tietoinen ja vallankäytön tarkoitus jää piiloiseksi (Takala & Auvinen 2015, 14). Maalaisjärjen eli hallitsevan ideologian näkee yhä enemmän nostettavan esiin muutostavastaisessa retoriikassa. Myös esimerkiksi lasten opettavaiset sadut korostavat tietynlaista arvomaailmaa ilman, että tuovat avoimesti esiin valtaa ja sen käyttämistä (Takala & Auvinen 2015, 16). Valta on kietoutunut kaikkeen vuorovaikutukseen.

Opettaja on luokassa vallankäyttäjä erilaisen asemansa vuoksi. Opettaja käyttää asiantuntijavaltaa eikä hänen suhteensa oppilaisiin voi olla tasavertainen, koska heidän vastuunsa ja velvollisuutensa ovat erilaiset. (Nikkola & Harni 2015, 222.) Opettaja on kuitenkin monin tavoin myös itse vallankäytön kohteena. Valtio pitää koulua tiukasti otteessaan, vaikka hallinnan muodot ovatkin muuttuneet ja tulleet vaikeasti havaittaviksi (Vuorikoski & Räisänen 2010, 74). Kuten Vuorikoski ja Räisänen (2010, 77) hieman kärjistävästikin toteavat, esimerkiksi kutsumusopettajapuheella muodostetaan kahle, jolla opettajien ammattikuntaa tasapäistetään karsien pois traditioita vastaan taistelevat yksilöt. Näin yhteiskunta pystyy paremmin hallitsemaan koko ammattikuntaa ja sen myötä koulussa tapahtuvaa kasvatusta ja opetusta.

2.3 Opettaja autonomisena ammattilaisena?

Aika ajoin kasvatustieteelliseen keskusteluun nostetaan opettajan ammatin asema professiona. Kielitoimiston sanakirjan (2022) mukaan professionalla tarkoitetaan asiantuntija-ammattia, jota arvostetaan yhteiskunnassa ja jonka harjoittamista säädellään lain lisäksi alan sisäisillä eettisillä normeilla. Uusikylän ja Atjosen (2005, 222–223) mukaan professionaalinen opettaja kykenee toimimaan vuo-

rovaikutuksessa monien tahojen kanssa, suuntautuu tulevaisuuteen ja ohjaa oppilasta oppimaan. Tulevaisuusorientoitumista korostavat myös Fornaciari ja Männistö (2015, 81) todetessaan, että professionaalisen opettajan tulee haluta vaikuttaa koulun ja yhteiskunnan suuntaan. Autonomia on professionaalisuuden keskeinen elementti (Lapinoja 2006, 27).

Saukkosen ja Rähän (2018, 88) mukaan autonomisuus tarkoittaa ammatilista itsenäisyyttä eli ammattilaisen kykyä toimia tieteen, oman kokemuksen ja harkinnan mukaisesti ilman ulkoista pakkoa tai painostusta. Ammateille on tyydyttävää, että ammattilaiset itse määrittelevät oman työnsä ja ammattinsa rajat ja edellytykset (Lapinoja & Heikkinen 2006, 145). Ennen 1990-lukua opettaja nähtiin valtiollisessa kouludiskurssissa täsmällisesti määriteltyjen oppimäärien käsitteelijänä ja opettajan etiikka nousi opettajapuheeseen vasta 1990-luvulla (Simola 1995, 301–302), joten opettajuudesta mahdollisena professiona voidaan todella puhua vasta 1990-luvulta alkaen. Autonomiassa on kyse kuitenkin lopulta yksilön omasta kokemuksesta eli siitä, kokeeko hän toimintansa vapaaksi ja itsestään lähtöiseksi (Loukola 1995, 167). Suomalaisten opettajien kokemuksista on osin ristiriitaista tutkimustietoa. Yleisesti ottaen suomalaiset opettajat kokevat nykyään olevansa huomattavan autonomisia luokkahuonetoiminnan ja kasvatuksellisten valintojen suhteen (Salokangas ym. 2020, 336).

Opettajan autonomialla on myös esteitä. Sillä on luonnon asettamia rajoituksia sekä kulttuurisia ja poliittisia esteitä, joilla tarkoitetaan toisten ihmisten toiminnasta johtuvia esteitä (Loukola 1995, 65–66). Ei voida sulkea pois mahdollisuutta sille, että nykyinen autonomiapuhe olisi osittain jopa harhaista. Kuten oppilaat, myös opettajat elävät uudenlaisen hallinnan aikana. Yksilön odotetaan pelkän tottelemisen sijaan olevan autonominen ja oma-aloitteinen, eli tottelemisen tulisi tapahtua hänen omasta vapaasta tahdostaan (Vähämäki 2015, 38–39). On siis mahdollista, että autonomiapuhetta käytetään vahvistamaan tottelevaisuutta ja todellisuudessa opettajat eivät ole autonomisia, vaan monin tavoin toisten vallan alla. Esimerkiksi Vuorikoski ja Räisänen (2010, 63) tuovat esiin, että opettajakunnan lojaalius valtiolle on pyritty läpi suomalaisen koulun historian takaamaan erinäisin rakenteellishnormatiivisin koulutuspoliittisin ratkaisuin.

Kansakoululaitoksesta alkaen opettaja on ollut valtiovallan uskollinen palvelija (Vuorikoski & Räisänen 2010, 63), vaikka ajan myötä opettajalle on kasvavissa määrin mahdollistettu autonomisuutta.

Kuten Salokangas kollegoineen (2020, 336) totesi, opettajat kokevat olevansa autonomisia luokkahuoneen ja kasvatuksellisten valintojen suhteen. Opettajien ajatukset ovat lukkiutuneet tähän mielikuvaan, jonka mukaan he voivat päättää asioista luokkahuoneessa, mutta sen ulkopuolella päätösvalta on muilla (Fornaciari & Männistö 2015, 78). Opettajien tulisi päästä eroon kyseisestä ajattelumallista saadakseen ammattikuntansa todella autonomiseksi, ja nostaakseen siten myös ammattikuntansa arvostusta.

Opettajan arki on hyvin hektistä. He joutuvat toimimaan hyvin monenlaisten odotusten ja ristiriitaisten vaatimusten kentällä, minkä vuoksi heidän aikansa menee käytännön kysymysten ratkaisemiseen yhteiskunnallisen kehittämisen sijaan (Fornaciari 2020, 60; Salminen 2012, 8–9; Vuorikoski & Räisänen 2010, 74). On mahdollista, että opettajien arjen kiire on yksi piiloisen hallinnan muodoista, jolla rajoitetaan opettajien mahdollisuuksia vaikuttaa työnsä yhteiskunnallisen tehtävän toteuttamiseen.

2.4 Opettaja valintojen tekijänä

Opettaja on vastuussa luokassa tapahtuvista asioista. Opettajat ovat korkeakoulutettuja ammattilaisia, joiden tehtävänä on huolehtia perusopetuslain, -asetuksen ja opetussuunnitelman mukaisesta perusopetuksesta luokassa. Tämän toteuttaakseen opettajan tulee tehdä erilaisia valintoja liittyen opetuksen toteuttamiseen. Valinnat voidaan luokitella toimintakulttuuriin, työtapoihin ja opetussäältöihin liittyviin valintoihin.

Opettaja rakentaa luokkaansa toimintakulttuurin. Siihen vaikuttavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät, ja se heijastuu kaikkeen luokassa tapahtuvaan toimintaan (OPS 2014, 26). Opettajan lisäksi toimintakulttuurin muodostumiseen vaikuttavat esimerkiksi koulun säännöt ja yhteiskunnan odotukset

koulun toimintakulttuurista. Koulun yhteiskunnalliset reunaehdot eli pakollisuus, valikointivelvollisuus sekä joukkomuotoisuus asettavat rajoitteita toimintakulttuurin luomiselle (Simola 1995; Simola 2015). Koulu on perinteisesti rakentunut massojen hallintaan (Paju 2016, 22), mikä näkyy erityisesti koulun oppimisympäristöjen rakentumisessa. Tila luo puitteet opetukselle, mutta myös määrittää, millaisia pedagogisia ratkaisuja opettaja voi tehdä (Harni 2015a, 91). Opettajalla on harvoin mahdollisuutta vaikuttaa koulun pysyviin rakenteisiin, mutta opettaja pystyy vaikuttamaan luokan asetteluun esimerkiksi oppilaiden työpöytien ja oman työpöytänsä sijainnin osalta.

Opetussuunnitelma (2014, 26) korostaa toimintakulttuurin kehittämisen perusedellytyksen olevan toisia arvostava, avoin ja vuorovaikutteinen sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu. Siitä huolimatta opettajalla on yksin suuri valta säädellä ympäristöä, johon lapsen tulee itsensä sovittaa (Luopajarvi 2013, 125). Toimintakulttuuria rakentamalla opettaja voi vaikuttaa siihen, ovatko oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet todellisia vai ainoastaan näennäisiä.

Pajun (2016, 227) tutkimuksen mukaan oppilailta on hyvin vaihteleva käsitys siitä, kenen tai minkä vuoksi koulua käydään, mutta yhdenmukainen käsitys siitä, miten koulua käydään. Toimintakulttuuri tulee näkyvimmäksi erinäisissä käytännöissä (OPS 2014, 26), jotka vaikuttavat olevan hyvin yhtenäisiä Pajun (2016) tulosten valossa tarkasteltuna. Vaikka opetussuunnitelma (2014, 26) painottaa, että kaikkien perusopetusten käytänteiden tulisi tukea opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita, näin ei välttämättä ole. Koulu esimerkiksi ohjaa erinäisin käytäntein suorittamiseen eli ulkoistettuun oppimiseen, mikä ei ole pedagogisesti kovinkaan ihanteellista (Paju 2016, 231). Oppilaat oppivat usein koulussa vain käymään koulua eivätkä välttämättä saavuta virallisen opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita.

Muiden toimintakulttuuria rakentavien valintojen ohella toimintakulttuuriin vaikuttavat myös opettajan tekemät valinnat työtavoista. Opetussuunnitelma (2014, 27) määrää hyödyntämään työskentelyssä suunnitelmallisesti ja mo-

nipuolisesti eri työtapoja. Lahdes (1997) on ryhmitellyt opettajien käyttämät työtavat neljään luokkaan, jotka ovat yksilöllinen työ, ryhmätyöskentely, luokkakeskustelu ja esittävä opetus. Näiden alle hän on luokitellut vielä alatyötapoja. (Lahdes 1997, 152.) Vaikka luokittelu on vanha ja uusia työtapoja kouluun esitellään jatkuvasti, luokittelu on edelleen ajankohtainen. Opettajien valitsemat menetelmät ovat edelleen hyvin perinteisiä, joissa opettaja opettaa ja oppilaat oppivat (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 130).

Opettajien laajalla työtapavalikoimalla tähdätään siihen, että opetustilanne olisi mahdollisimman optimaalinen tilanteenmukaisuuden ja vaihtelun periaatteita noudattaen (Lahdes 1997, 153). Lisäksi sillä pyritään tukemaan kaikenlaisten oppijoiden oppimista. Erilaisia työtapoja ovat esimerkiksi harjoitustehtävät, ryhmätyöt, kyselevä opetus ja näyttävä opetus (Jyrhämä ym. 2016, 130; Lahdes 1997, 152). Vaikka laajaa menetelmäosaamista pidetään opettajalle ihanteellisena, useiden opettajien työtapavalikoima on käytännössä hyvin suppea (Jyrhämä ym. 2016, 130), mikä saattaa aiheuttaa epäsopivien menetelmien käyttämistä tai sitä, ettei kaikkia oppijoita huomioida opetuksessa.

Opetussuunnitelmassa (2014, 9) todetaan perusopetuksen olevan *opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt liittyvät yhteen ja muodostavat opetuksen ja toimintakulttuurin perustan*. Kouluissa toteutettava opetus ja toimintakulttuuri ovat näin ollen alisteisia opetussuunnitelmassa ilmaistuille tavoitteille ja sisällöille. Opetuksen sisällöllinen vapaus vaihtelee opetussuunnitelmittain (Simola 1995). Tällä hetkellä voimassa olevat opetussuunnitelman perusteet jättävät sisällöt hyvin avoimiksi, mikä jättää valtaa opetussisältöjen valitsemisesta paikalliselle tasolle. Paikallisissa opetussuunnitelmissa on eroavaisuuksia ja joskus valta opetettavista sisällöistä jää opettajalle itselleen. Vaikka opetussuunnitelma olisikin melko tarkka, opettajan valinnoille jää siitä huolimatta tilaa. Opetussuunnitelma on normatiivinen asiakirja, jota tulee noudattaa, mutta sekin antaa tilaa tulkinnalle (Moisio & Rautiainen 2015, 22), joten vaikka opetussuunnitelmaan olisikin kirjattu tarkat sisällöt, opettajan autonomia antaa vapauden painottaa tiettyjä asioita enemmän kuin toisia.

Opetussuunnitelman normatiivisesta luonteesta huolimatta opettajat näkevät opetussuunnitelman lähinnä löyhästi työtään ohjaavana asiakirjana ja kokevat, että voivat itsenäisesti valita, kuinka he opettavat ja mitä opetusmateriaaleja käyttävät (Salokangas ym. 2020, 336). Opettajan tulee valita, käyttääkö hän didaktista vapauttaan valita itse opettamiaan sisältöjä vai opettaako hän oppilailleen sisältöjä valmiin jäsennyksen pohjalta, jolloin hän esimerkiksi etenee opetuksessaan oppikirjan mukaisesti. Opettajat valitsevat usein seurata oppikirjaa. (Jyrhämä ym. 2016, 95, 130.) Tämä voi altistaa opetuksen helposti erilaisten, usein kaupallisten ideologioiden kohteeksi, sillä oppikirjojen sisältö ei välttämättä ole opetussuunnitelmien mukaista, vaan sisältö saattaa edistää oppikirjakustantamoiden asiaa. Toisaalta oppikirjojen suosio kertoo myös luottamuksesta niitä kohtaan. Vaikka Suomessa ei ole käytössä oppikirjojen ennakkotarkastusta (Rantala 2018, 116), markkinat ohjaavat kustantamoita tekemään opetussuunnitelman mukaista materiaalia, sillä opetussuunnitelmasta paljon poikkeava materiaali ei tuo myöskään ostajia. Kuitenkin suuren roolin antaminen oppikirjoille on osin ristiriidassa sen kanssa, että kaikenlainen kaupallinen vaikuttaminen on perinteisesti pyritty sulkemaan koulumaailman ulkopuolelle (ks. esim. Tervasmäki & Tomperi 2018, 175).

Opettajankoulutus houkuttelee pääosin konservatiivisia eli maltillisia, traditionaalisia ja auktoriteettiuskoisia hakijoita (Fornaciari & Männistö 2015, 80). Tämän voi nähdä yhtenä syynä siihen, että opettajat eivät pyri aktiivisesti muokkaamaan yhteiskuntaa, vaan mieluummin sopeuttavat oppilaita olemassa olevaan. Auktoriteettiuskoisuuden sijaan yhteiskunnan muuttamiseksi opettajan tulisi joskus jopa vastustaa sitä tahoja, jonka palvelijaksi hänet ajatellaan, ja ylittää siten yhteiskunnan uskomuksia ja ajatusjärjestelmiä, joita käytetään vallankäyttöön ja manipulointiin (Lapinoja & Heikkinen 2006, 149). Opettajien laaja autonomia ja opetussuunnitelman (esim. OPS 2014) väljyys mahdollistaisivat tämän, mutta niitä käytetään lähinnä yhteiskunnan säilyttämisen välineenä.

Edellä kuvaamani vastakulttuuri, jossa opettajat vastustaisivat muualta yhteiskunnasta koululle asetettavia vaatimuksia, on hyvin marginaalista. Opetta-

jien osoittama kritiikki kohdistuu lähinnä käytännön kysymyksiin, kuten huoleen resurssipulasta, sen sijaan, että keskusteltaisiin kriittisesti koulutuksen ideologiasta (Vuorikoski & Räisänen 2010, 77). Tällä hetkellä tällaisia käytännön kysymyksiin keskittyviä aiheita, jotka herättävät opettajat kirjoittamaan lehtien mielipidepalstoille, ovat esimerkiksi aiemmin mainitsemani inklusion toteuttamiseen tarvittavat resurssit sekä S2-opetus. Toisintekemisen tai -ajattelun esiin nostaminen ei lehtien palstoilla juurikaan näy.

3 KRIITTINEN REFLEKTIO

Käytän tässä tutkimuksessa teoreettisena viitekehystenä englantilaisen aikuiskasvatustieteilijän Stephen Brookfieldin kehittämää kriittisen reflektion teoriaa. Täydennän hänen ajatuksiaan esimerkiksi amerikkalaisen sosiologin Jack Mezirowin näkemyksillä. Arkikielessä kriittinen reflektio ymmärretään oman toiminnan kriittisenä tarkasteluna. Tässä yhteydessä sillä on kuitenkin hieman eri merkitys. Kriittisellä reflektiolla tarkoitetaan jatkuvaa ja tietoista ennako-oletusten pätevyyden tarkistamista ja kyseenalaistamista (Brookfield 2017, 3; Mezirow 1996b, 28–29). Olettamukset ovat toimintaa ohjaavia itsestäänselvyksiä maailmasta ja yksilön roolista siinä (Brookfield 2017, 5). Olettamusten lisäksi kriittinen reflektio on kiinnostunut siitä, kuinka valta ilmenee luokkahuoneessa ja millaisia vaikutuksia sillä on (Brookfield 2017, 26). Sen avulla pyritään pääsemään kiinni toiminnan syihin eli miksi-kysymyksiin (Mezirow 1996b, 30). Fookin ja Gardnerin (2007, 14) mukaan kriittinen reflektio on prosessi, jonka avulla paljastetaan yksilön sosiaalisia oletuksia sosiaalisen maailman muuttamiseksi.

3.1 Kriittisen reflektion taustaa

Kriittisen reflektion taustalla on kriittinen teoria. Kriittinen teoria juontaa juurensa 1930-luvun Frankfurtin koulukuntaan ja Max Horkheimeriin. Horkheimer koki tieteen olevan kriisissä, eikä hän nähnyt sen kykenevän enää vastaamaan yhteiskunnan kohtaamiin perustaviin kysymyksiin. Tähän ratkaisuna hän esitti monitieteellisyyttä, jossa sosiologit, filosofit, psykologit, taloustieteilijät sekä historioitsijat työskentelisivät yhdessä. Hän myös vaati, että tutkijoiden tulee selvittää talouden, kulttuurin ja yksilön psyykeen välistä yhteyttä, sillä nämä eivät ole toisistaan irrallisia. (Moisio & Huttunen 1999, 11–13.) Yhteiskunnan jakaminen pieniin osittain keinotekoiisiinkin sektoreihin on tuttua myös koulumaailmasta, jossa opetettavat asiat on jaettu oppiaineisiin. Se mitä opitaan fysiikassa, jää fysiikkaan, eikä kerrytettyä osaamista osata soveltaa muiden oppiaineiden sisällä tai pohtia, kuinka oppiaineet liittyvät toisiinsa (Britzman 2003, 52; Paju 2016, 238).

Nykyisin kriittisen teorian käsitettä käytetään löyhästi kuvaamaan kaikkia teorioita, jotka tarkastelevat yhteiskuntaa kriittisesti (Buchanan 2018).

Brookfieldin (2005, 23–29) mukaan kriittisessä teoriassa on viisi erityispiirrettä, jotka erottavat sen muista teorioista. Ensimmäiseksi teoria perustuu luokkapohjaiseen poliittiseen analyysiin. Toiseksi sen tarkoituksena on tarjota ihmisille tietoa ja ymmärrystä, minkä tavoitteena on vapauttaa heidät sorrosta. Kolmanneksi se ei tee eroa subjektin ja objektin eli tutkijan ja tutkimuksen kohteen välille, minkä perinteiset teoriat tekevät. Neljäntenä kriittinen teoria on normatiivisesti pohjustettu eli se kertoo, kuinka asioiden tulisi olla ja kuinka tulisi toimia. Viimeinen eli viides erityispiirre on se, että kriittisen teorian todentaminen on mahdotonta, ennen kuin sen inspiroima sosiaalinen visio toteutuu. (Brookfield 2005, 23–29.) Brookfield (2005) tiivistää kriittisen teorian yhdeksäksi oppimistehtäväksi, jotka ovat ideologian haastaminen, hegemonian kiistäminen, vallan paljastaminen, vieraantumisen voittaminen, vapautumisen oppiminen, järjen pelastaminen, demokratian oppiminen, kriittisyyden rodullistaminen ja kriittisyyden sukupuolistaminen. Kasvatuksen piirissä ajateltuna oppimistehtävät tukevat kasvatuksen syvintä ideaa, joka on paremman tulevaisuuden aikaansaaminen (ks. Harni 2015b, 20).

Kriittinen kasvatuserittely tuo tietoisuuteen sen, että kasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä ei ole ollut edistää ainoastaan moraalisesti korkeita ja sivistyksellisesti korkeatasoisia päämääriä, joilla pyrittäisiin puhtaasti lapsen ja yhteiskunnan parhaaseen (Anttonen 1999, 96), kuten virallisessa opetussuunnitelmassa asia ilmaistaan. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa todetaan perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena olevan koulutuksen tasa-arvon ja laadun varmistaminen sekä oppilaiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytysten luominen (OPS 2014, 9). Asia ilmaistaan korrektisti, mutta kriittinen kasvatuserittely pyrkii näkemään, toteutuuko tämä tavoite todellisuudessa perusopetuksessa. Erityisesti aiemmin kasvatuksen tarkoituksena on ollut kuuliaisten alamaisten kasvattaminen ja kriittinen pedagogiikka on syntynyt sen kaltaista kasvatusta vastustamaan (Lahikainen 2015, 152).

Virallinen opetussuunnitelma usein eroaa siitä, mihin koulussa todella kasvatetaan. Opettaja saattaa opettaa virallisen opetussuunnitelman mukaisesti eri oppiaineita perehtymättä siihen, mitä muuta oppilaat oppivat (Broady 1986, 99). Peruskoulun viimeisellä vuosiluokalla oleva oppilas on viettänyt yli puolet elämästään peruskoulussa ja siten omaksunut koulun käytänteet (Paju 2016, 232), vaikka ne eivät välttämättä tukisi virallisen opetussuunnitelman tavoitteita. Tällaisia käytänteitä ovat esimerkiksi purukumien poissylkeminen (Broady 1986, 121) ja pipojen käyttökielto oppitunneilla. Tällaisia piiloisia kasvatuskäytänteitä ja -tavoitteita kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi. Broady (1986, 101–102) mukaan käsitteenä se kehitettiin 1960-luvulla Amerikassa, josta se rantautui myös Eurooppaan, vaikka kyseessä on paljon vanhempi ilmiö. Piilo-opetussuunnitelma kehittyi hallinnan muuttuessa piiloisemmaksi kuin aiemmin, jolloin opettajan tehtäviin suoraan kuului jumalanpelon tuntemiseen tai ylempisäätyisten kunnioitukseen kasvattaminen. (Broady 1986, 101–102.)

Kriittisessä pedagogiikassa nähdään, että opettajan työ vaikuttaa oppilaiden kautta muuhun yhteiskuntaan, mikä tekee opettajasta yhteiskunnallisen vaikuttajan (Fornaciari & Männistö 2018, 82). Tämän vuoksi on tärkeää, että opettaja kehittää yhdessäoppimisen menetelmiä, joiden avulla lapsista voi kasvaa kriittisiä ajattelijoita kuuliaisten ja tottelevaisten kansalaisten sijaan (Lahikainen 2015, 152). Yhteiskunta ei muutu, ellei sitä kyseenalaistavia kansalaisia ole. Kriittisessä pedagogiikassa uskotaan, että koulutuksen tai kasvatuksen ei tulisi olla määritetty ainoastaan yhden kehitystä ohjaavan veturin vaatimuksista käsin (Kiilakoski 2005, 141), ja että opettajan tulisi tulla tietoisiksi taustalla vaikuttavasta piilo-opetussuunnitelmasta tehden siitä vähemmän piilevän (Broady 1986, 133).

3.2 Kriittisen reflektion hyödyt

Kriittisessä reflektiossa on kyse sellaisten syvien oletusten etsimisestä, jotka muodostavat opettajan arvioinnin sekä toiminnan perustan (Brookfield 2017, 21). Kriittinen reflektio on erittäin tärkeää opettajalle useasta eri syystä. Seuraavaksi esittelen neljä tällaista syytä.

Opettajat eivät ole arvovapaita (Mezirow 1996a, 382), eivätkä he voi sitä myöskään olla, sillä kasvatustoiminta ei ole kasvatusta ilman arvoja (Törmä 2003, 92). Helkaman (2015) mukaan arvoilla tarkoitetaan ihmisen toiminnan abstrakteja ja toivottavia päämääriä, jotka ohjaavat valintojen lisäksi myös havaitsemista. Arvojen avulla voidaan myös arvioida ja perustella valintoja. (Helkama 2015, 8.) Ollila (2008, 87) sen sijaan määrittelee arvot ihmisten merkityksellisiksi kokemiksi asioiksi, joihin kiinnitytään tunneperäisesti ja jotka nimetään toiminnan päämääriksi.

Opettajan on tärkeää olla tietoinen toimintaansa ohjaavista arvoista ja oletuksista, sillä opettajat kasvattajina opettavat myös arvoja (Ollila 2008, 167). Tähän tiedostamisen tarpeeseen kriittinen reflektio vastaa. Kriittisesti refleктоivat opettajat ovat tietoisia hallitsevan ideologian läsnäolosta ja reflektion avulla on mahdollista oikaista erilaisia vääristymiä, joita uskomuksiin sisältyy (Brookfield 2017, 14; Mezirow 1996b, 17).

Implisiittiset oletukset imeytyvät tietoisuuteen kaikkialta, muun muassa kulttuurista ja ammatillisesta ympäristöstä, mikä tekee niistä vaikeita tunnistaa (Brookfield 2017, 3). Esimerkiksi suomalaiset jakavat vakaasti käsityksen siitä, että luonto, ahkeruus ja tasa-arvo ovat yhdessä jaettu arvoja (Helkama 2015, 51), vaikka ne eivät välttämättä ole. Kärjistäen ilmaistuna omia mielipiteitään ei voi uskoa ennen niiden kriittistä koettelemista, jolloin niistä vasta muodostuu aidosti omia mielipiteitä (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 315). Omien arvojen syöttäminen oppilaille on helppoa erityisesti, jos sen tekee tiedostamattaan. Tällaisen indoktrinaation estäminen on ensimmäinen peruste kriittisen reflektion tärkeydelle.

Toiseksi kriittisen reflektion avulla opettaja voi minimoida mahdollisuutensa valta-asemansa väärinkäyttöön. Opettajan ja oppilaan suhde ei voi olla tasavertainen, koska heidän vastuunsa suhteessa koulutukseen ovat keskenään erilaiset (Nikkola & Harni 2015, 222). Koska opettajalla on luokassa valta-asema ja työtä tehdään usein edelleen yksin luokan ovi suljettuna, opettajilla on teoriassa ja monesti käytännössäkin mahdollisuus käyttää valta-asemaansa väärin. Opet-

tajan ja oppilaan suhde muistuttaa vanhemman ja lapsen välistä riippuvuussuhdetta (Nikkola 2013, 91), mikä luo mahdollisuuden opettajalle säädellä oppilaan käyttäytymistä oman hyväksyntänsä tai rakkautensa kautta, jolloin lapsi pyrkii sovittamaan itsensä ympäristöön päästäkseen opettajan suosioon (Luopajarvi 2013, 122, 125).

Opettajan jokainen työpäivä on täynnä erilaisia valintoja esimerkiksi ajoitukseen ja prosesseihin liittyen (Brookfield 2017, 9), josta pääsen kolmanteen perusteluun kriittisen reflektion tärkeydestä. Tietoon perustuvilla toimilla on hyvät mahdollisuudet saavuttaa niillä tarkoitetut seuraukset ja kriittisen reflektion avulla voidaan tunnistaa ne toimet, jotka todella toimivat. Tietoon perustuvilla toimilla tarkoitetaan sellaista toimintaa, jotka perustuvat oletuksiin, joita on huolellisesti ja kriittisesti tutkittu. Tällaiset toimet pystytään selittämään ja perustelemaan kollegoille ja opiskelijoille. (Brookfield 2017, 80.) Teknisistä valinnoista tulee kriittisiä, kun ne nähdään sosiaalisessa tai poliittisessä kontekstissaan, johon myös luokkahuoneen ulkopuoliset vallan rakenteet vaikuttavat (Brookfield 2017, 9).

Neljäntenä syynä kriittisen reflektion tärkeydelle on jo aiemmin käsitelty kasvatuksen ja opetuksen yhteiskunnallinen merkitys. Jos opettaja kykenee reflektoimaan itseään kriittisesti, hän voi antaa samalla oppilailleen mallin kriittisestä reflektiosta (Brookfield 2017, 88). Tämä on tärkeää, jos halutaan kasvattaa yhteiskuntaa muuttavia kansalaisia. Oppilaat ovat tulevaisuuden kasvattajia sekä yhteiskunnan ja koulujärjestelmän kehittäjiä (Salminen 2012, 281), joten on tärkeää, että heillä on mahdollisuuksia jo kouluaikana harjoitella siihen tarvittavia taitoja.

Kriittisen reflektion tärkeydelle on vankat perusteet. Oman ympäristön ja arvomaailman tarkastelu kriittisesti tekee hyvää opetukselle, tulevaisuudelle ja myös opettajalle itselleen. Seuraavassa luvussa käyn läpi Brookfieldin (2017) neljä reflektiivistä linssiä, joiden avulla kriittistä reflektiota on mahdollista toteuttaa.

3.3 Neljä reflektiivistä linssiä

Jokainen katsoo maailmaa omien merkitysperspektiiviensä kautta, joten oman kokemuksen objektiivinen tai puolueeton tulkinta on mahdotonta (Mezirow 1996b, 27). Näin ollen tarvitaan muita keinoja kokemusten tulkintaan. Brookfield (2017) uskoo, että omiin oletuksiin pääsee käsiksi neljän reflektiivisen linssin avulla. Nämä linssit ovat opiskelijoiden näkökulma, kollegoiden näkökulma, oma kokemus sekä teoria ja tutkimus. (Brookfield 2017.) Mezirow (1996b, 27) korostaa ajatusten alistamista reflektiiviselle keskustelulle, joka on oiva keino päästä käsiksi omiin oletuksiin.

Brookfield (2017) on luonut reflektiiviset linssit pääosin aikuiskasvatukseen, minkä vuoksi hän puhuu teoriassaan opiskelijoista. Tämä tutkimus sijoittuu peruskouluun, joten käytän ensimmäisestä linssistä opiskelijoiden näkökulman sijaan käsitettä oppilaiden näkökulma, sillä muilta osin teoria on sovellettavissa myös perusopetukseen. Oppilaiden näkökulman huomioiminen tuo opettajan tietoisuuteen hänen sanojensa ja tekojensa vaikutukset, sillä yleinen käsitys siitä, että oppilaat antavat teoille saman merkityksen kuin opettaja, on väärä (Brookfield 2017, 2, 8). Opiskelijat tai oppilaat näkevät usein monet asiat täysin eri tavoin kuin opettaja. Erityisesti valtakysymykset tulevat näkyväksi vasta oppilaiden näkökulman kautta (Brookfield 2017, 100). Opettajalla on auttamatta valtaa suhteessa oppijaan jo instituution kautta (Brookfield 2017, 82; Nikkola 2013, 91) ja opettajan onkin siten tärkeää pyrkiä näkemään tilanteet oppijan näkökulmasta huomioiden tilanteissa piilevän, mutta vaikuttavan vallan. Lyhyesti ilmaistuna oppilaiden näkökulma varoittaa opettajia asioista, jotka ovat jääneet heiltä huomaamatta tai jotka he ovat ymmärtäneet väärin (Brookfield 2017, 173).

Oppilaiden näkökulman huomioiminen vaatii opettajalta jatkuvien palautteenantomahdollisuuksien luomista sekä kykyä vastaanottaa ja vastata palautteeseen ilman puolustusreaktiota (Brookfield 2017, 63–65). On luonnollista, että palaute aiheuttaa opettajassa tunteita, mutta saadakseen rehellistä palautetta opettajan tulee ottaa saamansa palaute vakavasti ja kunnioittaa reaktiollaan myös palautteenantajaa.

Toinen reflektiivisistä linseistä on kollegoiden näkökulma. Tämä linssi auttaa opettajaa huomaamaan itselle piiloisia käytänteitä, sillä kollegoiden avulla opettaja voi nähdä tilanteen eri näkökulmasta. (Brookfield 2017, 8.) Lisäksi kollegoilta voi saada vertaistukea tilanteisiin, joiden kanssa opettaja kamppailee ja he voivat auttaa löytämään uusia innovatiivisia ratkaisuja tilanteiden ratkaisemiseksi (Brookfield 2017, 66). Vaikka opettajat usein haluaisivat opettaa yksin, Brookfield (2017, 35–36) suosittelee yhteisopettajuutta, sillä luokassa oleva kollega huomaa asioita sekä opettajan toiminnassa että luokan tapahtumista, joita opettaja ei itse näe.

Kolmas reflektiivinen linssi on opettajan omat kokemukset. Brookfieldin (2017, 8, 170) mukaan opettajan omat kokemukset oppijana ovat erittäin tärkeitä vihjeiden antajia sen suhteen, millaista luokkahuonedynamiikkaa tulisi tavoitella, jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Hän näkee kokemusten merkityksen jäävän liian vähälle huomiolle. Koska oppijana oleminen herättää usein monia epämiellyttäviä tunteita kuten ahdistusta ja jopa kauhua, omat oppijakokemukset auttavat samaistumaan oppilaisiin ja kehittämään oppimistilanteita siten, että ne olisivat oppilaille miellyttävämpiä. (Brookfield 2017, 8, 170.) Kaikkiin oppilaisiin opettaja ei välttämättä pysty samaistumaan, sillä luokanopettajaopiskelijat ovat taustaltaan hyvin homogeenisia, mikä aiheuttaa haasteita erilaisten oppilaiden ymmärtämisessä (Fornaciari & Nikkola 2018, 89).

Oman kokemuksen linssiin kuuluu vahvasti itsereflektio. Brookfieldin (2017, 70) mukaan omakohtaiset kokemukset kietoutuvat opettajien opetuskäytäntöihin. Jokainen opettaja hakeutuu luontaisesti kohti tiettyjä työtapoja, kuten itsenäiseen työskentelyyn tai ryhmätyöhön. Hän väittää, että monet, esimerkiksi työtapoihin liittyvät, valinnat voidaan jäljittää tilanteisiin, joissa opettaja on tuntenut itsensä oppijana innostuneeksi tai hämmentyneeksi. (Brookfield 2017, 70.) Opettajan tulee reflektoida itseään jäljittääkseen valintansa taustalla olevat tekijät. Brookfieldin (2017, 173) mukaan omien kokemusten tarkastelu reflektiivisen linssin läpi muistuttaa opettajia siitä, mikä oppimisessa on tärkeää ja auttaa siten keskittymään olennaiseen.

Neljäs reflektiivinen linssi on teorian ja tutkimuksen linssi (Brookfield 2017, 8). Opettajan työn ja toiminnan tulisi olla tutkimusperusteista. Suomessa opettajilla tulee olla taustalla tieteellinen koulutus ja heidän pätevyysvaatimuksiaan säädellään lailla (Vuorikoski & Räisänen 2010, 74). Fornaciarin (2020, 60) mukaan opettajankoulutus ei kuitenkaan onnistu olemaan ensisijainen opettajan ammattiin orientoiva asia, vaan suomalainen ammattitraditio, subjektiiviset kokemukset sekä opettajan ammattiin liittyvät sosiaaliset mielikuvat menevät opettajankoulutuksen tavoitteiden edelle. On mahdollista, että opettajankoulutuksen epäonnistumisessa on osin kyse opettajien suhtautumisesta teoriaan eli sen myötä myös tieteelliseen tutkimukseen. Brookfieldin (2017, 171) mukaan opettajat suhtautuvat niihin skeptisesti, sillä he kokevat ne käytännön vihollisiksi. Teoria ei kuitenkaan ole sitä, vaan joukko selittäviä käsityksiä, jotka auttavat ymmärtämään joitakin elämän näkökohtia. (Brookfield 2017, 171.) Teoria ja tutkimus eivät näin ollen ole irrallaan todellisesta maailmasta, vaan ne pyrkivät selittämään sitä.

Tutkimuskirjallisuuden lukeminen voi tarjota odottamattomia ja valaisevia tulkintoja jokapäiväisistä tai uusista monimutkaisista tilanteista (Brookfield 2017, 8), minkä vuoksi ajankohtaiseen tutkimukseen tutustuminen olisi opettajan ammatillisen kehittymisen ja myös arjessa selviytymisen kannalta tärkeää. Koska kasvatus on hyvin arvopohjaista, ihmisten on helpompi kuunnella sellaisia tutkimuksia, jotka tukevat hänen jo muotoutunutta kasvatusnäkemystään (Salmiinen 2012, 13), mikä on hyvin valitettavaa. Tällä tavoin opettajan teoreettinen osaaminen kaventuu merkittävästi, ja kun suhtautuminen opettajankoulutukseenkin on samansuuntainen, opettajan henkilökohtainen arvopohja ajaa helposti tutkitun tiedon yli.

Brookfieldin (2017, 173) mukaan teorian ja tutkimuksen linssi on reflektiivisistä linseistä ainoa, joka antaa mahdollisuuden astua askeleen taaksepäin ja nähdä kokonaisuuden. Kokonaisuuden katsominen ravistaa tuttuja tulkinnan ja havainnoinnin uria, joihin opettajat ovat usein jumiutuneet omien käytäntöjensä selittäjinä. Teoria ja tutkimus auttavat löytämään uusia maailmoja, vah-

vistamaan epäilyjä ilmiöistä ja estämään ryhmäajatteluun jumiutumista. (Brookfield 2017, 173.) Olisikin erittäin tärkeää, että opettajat näkisivät teorian ja tutkimuksen tärkeänä osana työtään.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSY- MYKSET

Koska koulu on merkittävä osa yhteiskuntaa, halusin paneutua tutkimuksessani koulun yhteiskunnalliseen näkökulmaan. Tutkimuksen tavoitteeksi muodostui opettajan kokeman ja reaalisen vallan suhteen selvittäminen niin opettajan arjessa kuin yhteiskunnallisestikin. Tätä selvitin yhden opettajan arjessa tekemien valintojen ja niiden perusteiden kautta. Päädyin tarkastelemaan yhteen oppituntiin liittyviä valintoja tunnin suunnittelusta tunnin loppumiseen saakka. Tarkoituksenani oli kartoittaa mahdollisimman laajasti opettajan tekemät valinnat, ja tarkastella niiden perusteita kriittisen reflektion näkökulmasta. Tarkemmat tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavasti:

1. Millaisia valintoja opettaja tekee yhteen tuntiin liittyen?
2. Millaisia opettajan valinnat ovat suhteessa Stephen Brookfieldin teoriaan kriittisestä reflektiosta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämä on laadullinen tutkimus, joka sijoittuu yhteiskunnallisen koulututkimuksen kentälle. Kasvatustieteelliseen keskusteluun on psykologia- ja pedagogiikka-keskeisyyden ohelle nostettu kasvatuksen yhteiskunnallinen rooli (Simola 2015, 254). Kuten Simola (2015), näen kasvatustieteen olevan suurilta määrin yhteiskuntatiede ja sen vuoksi halusin asemoida tutkimukseni tähän yhteiskunnalliseen kenttään.

Tässä tutkimuksessa on kyse eräänlaisesta yksittäistapaustutkimuksesta (*single case design*). Tapaustutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, joka tutkii nykyajan ilmiötä syvällisesti sen todellisessa kontekstissa eikä ilmiötä pysty selkeästi erottamaan siitä kontekstistaan (Yin 2014, 16). Yksittäistapaustutkimuksessa kyse on yhden tapauksen tutkimisesta hyödyntäen tapaustutkimuksen menetelmiä. Tässä yksittäistapaustutkimuksessa tutkin opettajan tekemiä valintoja siten, että keräsin yhdeltä alakoulun opettajalta usean eri aineiston. Pyysin häneltä ennakoon kirjallista aineistoa oppitunnin suunnittelusta, haastattelin häntä kahdesti ja havainnoin yhden hänen opettamansa oppitunnin.

Yksittäistapaustutkimus on perusteltu, jos kyseessä on esimerkiksi tyypillinen tapaus jostakin ilmiöstä tai asiasta (Yin 2014, 51–52). Tässä tutkimuksessa perustelen valintaani tapaustutkimuksesta juuri tällä perusteella. Tutkimukseni informanttina toiminut opettaja oli melko tyypillinen luokanopettaja, joka opetti yhtä luokkaa itsekseen omassa luokkatilassaan. Hänellä ei ollut erityistä kiinnostusta tutkimukseni aiheeseen, vaan hänen motiivinaan osallistua tutkimukseen toimi halu auttaa tutkielman valmistumisessa. Opettajan työpaikkana toimineessa koulussa oli 100–299 oppilasta, mikä on tavallisin peruskoulun koko oppilasmäärän mukaan mitattuna puhuttaessa kouluista, joissa oppilaat ovat kudenteen vuosiluokkaan saakka (ks. Tilastokeskus 2021).

Yinin (2014, 51–52) mukaan toinen peruste yksittäistapaustutkimukselle on, että aihe on pitkälti vielä tutkimatonta. Eriksson ja Koistinen (2005, 4–5) kuvaavat

syyksi myös mitä-, miten- ja miksi -kysymyksiin vastaamisen. Opettajan valintoja kartoittavaa tutkimusta on hyvin vähän, jos lainkaan, joten tutkimukseni tarkoitus on toimia aiheita kartoittavana tutkimuksena, mikä aiemman lisäksi tukee tämän tutkimussuuntauksen valintaa.

Staken (1995, 3–4) mukaan tapaustutkimuksia on kolmea eri tyyppiä. Tässä tutkimuksessa on kyse välineellisestä tapaustutkimuksesta (*instrumental case study*). Välineellisessä tapaustutkimuksessa tapauksella on välineellinen merkitys eli sen avulla pyritään ymmärtämään jotakin ilmiötä sen sijaan, että tapaus itsessään olisi erityisen kiinnostava (Stake 1995, 3). Tässä tutkimuksessa tutkittu opettaja toimi välineenä opettajan vallan ymmärtämiseen.

5.2 Tutkimukseen osallistuja

Päätin tutkia yhtä opettajaa ja hänen yhtä oppituntiaan. Tämä oli selkeä rajaus, joka mahdollisti aineiston käsittelyn myös yhdessä tutkittavan opettajan kanssa. Yksi oppitunti suunniteltiin oli tarkkarajainen kokonaisuus, johon myös opettajan oli helppo palata aineistonkeruun myöhemmässä vaiheessa. Lisäksi rajaus mahdollisti syvällisen tulkinnan ilmiöstä, mikä on tyypillistä tapaustutkimukselle (ks. Yin 2003).

Ehtoja tutkimukseen osallistumiselle asetin kaksi. Ensimmäiseksi opettajan tuli toimia aineistonkeruuhetkellä luokanopettajana. Toiseksi, koska tarkoitukseni oli tutkia jo työhönsä perehtynyttä opettajaa noviisiopettajan sijaan, opettajan tuli olla toiminut opettajana vähintään neljä vuotta. Opettajan voidaan katsoa olevan noviisi ensimmäisen kolmen työvuotensa ajan (Berry 2009, 20), joten opettajan tuli olla toiminut opettajana sitä pidempään.

Etsin opettajaa aluksi lähettämällä yhden kaupungin lähes kaikkiin kouluihin satunnaisesti valituille opettajille kutsun tutkimukseen. En saanut tällä tavoin yhtäkään yhteydenottoa. Päädyin pyytämään apua tutuiltani ja pyysin heidän opettajakontaktiansa yhteystietoja ympäri Suomen. Lähetin saamiini sähköpostiosoitteisiin tutkimuskutsuja, ja aloin saada vastauksia. Valitsin tutkimukseeni haastateltavaksi ensimmäisenä yhteyttä ottaneen opettajan. Muilta yhteyttä

ottaneilta kysyin, suostuisivatko he toimimaan varalla, jos en saisi riittävästi materiaalia yhdeltä tutkittavalta. Sain heiltä suostumukset, mutta lopulta en kokenut tarvetta haastatella heitä.

Haastateltavaksi päätynyt opettaja toimi tutkimushetkellä luokanopettajana keskisuudessa kaupungissa ja hän oli toiminut opettajana noin kymmenen vuotta. Hänellä oli keskisuuren kaupungin lisäksi opetuskokemusta myös suuresta kaupungista ja useasta eri koulusta. Tutkimushetkellä hän työskenteli toista vuotta samassa koulussa ja opetti viidettä luokkaa.

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Keräsin useamman aineiston samalta tutkimukseen osallistuneelta henkilöltä. Ensimmäinen ja suppein aineistoni oli sähköpostiviesti, jonka sain opettajalta liittyen tuntien suunnitteluun. Tämän jälkeen keräsin varsinaisena aineistonani havainnointiaineiston yhdestä oppitunnista sekä kaksi erillistä haastatteluaineistoa.

5.3.1 Kirjallisesti kerätty aineisto ja havainnointi

Tarkoituksenani oli kerätä ensimmäiseksi kirjoitelma oppitunnin suunnittelu-prosessista ja antaa opettajalle mahdollisuus lähettää tuntisuunnitelma tutkimuksen kohteena olevasta oppitunnista. Opettaja kuitenkin toivoi sähköpostikeskustelussamme, että voisi kertoa suunnittelustaan vasta, kun saavun hänen työpaikalleen. Suostuin tähän, koska uskoin muutoksesta huolimatta saavani riittävästi tietoa suunnittelusta ja joillekin kirjoittaminen on huomattavasti haastavampi tapa jakaa tietoa kuin suullisesti kertominen. Opettaja lähetti sähköpostitse hieman tietoa siitä, mitä tunnilla tultaisiin tekemään. Käytin tätä sähköpostia yhtenä osana aineistoani. Sähköpostin pituus ilman alku- ja lopputervehdyksiä oli 49 sanaa yhtenäistä tekstiä. Sähköpostin sain oppituntia edeltävänä päivänä, joten pystyin hieman valmistautumaan havainnoinnin kohteena olevaan tuntiin.

Toiseksi varsinaiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valitsin havainnoinnin, koska tarkoitukseni oli saattaa tietooni myös sellaisia asioita, joita opettaja ei välttämättä tiedosta tai myönnä haastattelussa. Myös Vilkka (2018, 137) huomauttaa, että ihmisillä on tietoa, jonka olemassaolosta he eivät tiedä tai jonka pohjalta he eivät osaa vastata haastattelukysymyksiin. Tällaisen tiedon tietoisuuteen saattamiseen tarvitaan havainnointia. Toinen luokassa oleva ihminen huomaa asioita, joita opettaja ei itse huomaa, sekä opettajan toiminnasta että muista luokassa tapahtuvista asioista (Brookfield 2017, 135–137). Tarkoitukseni oli päästä tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan syvällisesti käsiksi opettajan tekemiin valintoihin. Lisäksi havainnointi mahdollisti havaintojen ja opettajan kertoman vertailun.

Noin kaksi viikkoa ennen opettajan työpaikkana toimineen koulun syyslomaa menin koululle havainnoimaan oppituntia. Kyseessä oli viidennen luokan ympäristöopin tunti, jonka aikana kerrattiin edellisillä kyseisen oppiaineen tunneilla käsiteltävänä olleita aiheita eli voimaa ja energiaa. Havainnoimani tunti oli oppilaiden koulupäivän toiseksi viimeinen tunti ja sijoittui iltopäivään. Oppilaat kiinnittivät läsnäolooni hyvin vähän huomiota. Opettajan toiminnasta huomasin aika ajoin, että hän oli tietoinen läsnäolostani. Hän esimerkiksi vilkuili tekemiäni muistiinpanojani muutaman kerran. Hänen ei kuitenkaan ollut mahdollista lukea niitä, joten ylös kirjaamillani asioilla ei ollut vaikutusta opettajan toimintaan. Arviointi on kuitenkin niin olennainen osa koulua, että on jopa todennäköistä, että opettaja koki olevansa arvioinnin kohteena, koska olin luokassa tekemässä havaintoja (ks. Paju 2016, 35). Havainnointimuistiinpanoni sisälsi 2,5 sivua ranskalaisia viivoja eli kokonaisuudessaan 422 sanaa ja 2 418 merkkiä. Varsinaisten muistiinpanojen lisäksi piirsin vihkoon eräänlaista karttaa opettajan liikkumisesta tunnin aikana ja luokan asettelusta. Samaan vihkoon kirjasin myös, kuinka kauan opettaja oli kerrallaan poissa luokkatilasta.

5.3.2 Haastattelut

Ensimmäisen haastattelun toteutin samana päivänä noin tunti havainnoidun oppitunnin jälkeen. Tarkoitukseni oli haastatella opettajaa mahdollisimman pian

havainnoidun tunnin jälkeen, jotta se olisi hänellä tuoreessa muistissa. Haastattelun aikana kävimme läpi suunnitteluprosessia sekä oppitunnin tapahtumia opettajan näkökulmasta. Lisäksi keskustelimme informantista itsestään opettajana sekä lyhyesti hänen kokemuksistaan omasta vaikutusvallastaan. (ks. liite 1.) Haastattelun kesto oli 25 minuuttia ja 24 sekuntia. Haastattelun keston vaikutti lyhentävästi se, että opettajalla oli sovittu meno noin 30 minuutin kuluttua haastattelun aloittamisesta, vaikka olin tutkimuspyynnössä toivonut, että haastatteluun varattaisiin vähintään 45 minuuttia. Nauhoitin ja litteroin haastattelun. Varsinaisen puheen lisäksi litteroin täytesanoja, taukoja sekä joitakin äänenpainoihin liittyviä asioita. Tein osin valikoivaa litterointia edellä mainittujen asioiden osalta. Merkitsin ylös joitakin havaintoja haastattelun ajalta. Litteraatin pituudeksi tuli 2 910 sanaa.

Päätin, että haastattelen opettajaa kahdesti, jotta pääsisin syvällisemmin käsitä tutkimuksen kohteena olevaan asiaan. Toisen haastattelun aikana oli huomattavissa, että ratkaisuni oli toimiva. Olin opettajalle jo tutumpi, joten hän oli toisessa haastattelussa vapautuneempi kuin edellisessä haastattelussa.

Ennen toista haastattelua tein aineistolle alustavaa analyysia siten, että kävin läpi havainnointiaineistoni ja ensimmäisen haastattelulitteraatin pyrkien löytämään sieltä opettajan tekemät valinnat. Alustava analyysi on kuvattuna luvussa 5.4.1. Tiivistettyäni valinnat kahdeksitoista valinnaksi tai valintatilanteeksi kirjoitin niistä jokaisen omalle paperilleen mustalla tussilla. Otin paperit mukaan haastatteluun tukemaan opettajan muistikuvia havainnoidusta oppitunnista. Lisäksi tarkoitukseni oli selvittää, kuinka opettaja itse näkee kyseiset valinnat tai valintatilanteet.

Aluksi orientoin opettajaa haastatteluun kysymällä, millaisia ajatuksia edellisen viikon haastattelu oli herättänyt. Tämän jälkeen kysyin kysymyksiä liittyen Brookfieldin (2017) kriittisen reflektion osa-alueisiin. Lopuksi kävimme läpi yksityiskohtaisesti havainnoidulla oppitunnilla tehdyt valinnat. (ks. liite 2.) Levitin paperit, joihin valinnat oli kirjoitettu, opettajan eteen pöydälle satunnaisessa järjestyksessä ja selitin opettajalle seuraavalla tavalla, mistä on kyse:

Mennään vielä spesifimmin siihen viikon takaseen eli palataan siihen. Se oli iltapäivä ympäristöopin tunti ja oppilaat teki pareittain monistetta ja se oli otettu sieltä oppikirjan koemateriaalista ja osa oppilaista työskenteli täällä luokassa ja osa käytävässä - Käydään siis läpi niitä sun tekemiä valintoja ja pyritään löytää sieltä vähän semmosia piileviä asioita, mitä siellä taustalla on.

Mun tarkoitus on siis tarkastella sitten tässä tutkimuksessa kriittisen reflektion kautta ja siis tarvitaan myös tätä sun panosta niiden valintojen tulkintaan. Eli siihen kriittiseen reflektioon kuuluu siis kollegoiden vaikutus sekä täällä että sun aiemmassa elämässä, aiemmissa kokemuksissa, ja sit tuo oma oppimistausta, josta jo puhuttiin ja tämmönen teorian ja tieteen merkitys ja tuota myös oppilaat ja oppilailta tullut palaute ja sit toki kaikki muukin et saat ihan kertoa vapaasti sitten. Mä oon sieltä kerännyt sekä mun omista havainnoista, että siitä mitä puhuttiin tämmöset. Näitä on 12 valintaa tai valintatilannetta ja saat vapaasti valita, mistä haluat tai missä järjestyksessä haluat näistä keskustella. Mul on joihinki jotain tarkentavaa, mut pääasiassa keskitytään siis siihen kysymyseen, että **miksi**.

Avasin näin ollen opettajalle, millaisia asioita tulen aineistosta tarkastelemaan, jotta opettaja pystyisi kiinnittämään huomiota siihen, ovatko oppilaat, kollegat, tutkimus tai oma kokemus perusteina joihinkin hänen tekemiinsä valintoihin.

Haastattelu kesti 65 minuuttia ja 15 sekuntia. Huomionarvoista on se, että haastattelu keskeytyi kaksi kertaa lyhyesti. Ensimmäisellä kerralla (11:38.0) haastattelutilana toimineen luokan ovi aukaistiin, mutta suljettiin välittömästi. Toisella kerralla (59:38.4) tilan iltakäyttäjä oli tulossa luokkaan, jolloin opettaja lupasi, että olemme valmiita viiden minuutin kuluttua. Jälkimmäinen keskeytys aiheutti haastattelulle aikataulupaineen, ja haastattelu lopetettiin seuraavan viiden minuutin jälkeen. Ehdimme käydä kaikki kysymykseni läpi, mutta väisämättä aikataulupaineella oli vaikutusta viimeisten vastausten laajuuteen. Nauhoitin ja litteroin myös tämän haastattelun noudattaen samoja periaatteita kuin ensimmäisessä haastattelussa. Litteraatin pituudeksi tuli 7 650 sanaa ja 39 316 merkkiä.

5.4 Aineiston analyysi

5.4.1 Alustava analyysi ennen toista haastattelua

Havainnoinnin ja ensimmäisen haastattelun jälkeen päätin tehdä aineistolleni alustavaa analyysia, jotta pystyisin kysymään toisessa haastattelussa olennaisia kysymyksiä. Kävin läpi havainnointiaineistoni ja ensimmäisen haastattelulitteraatin etsien opettajan tekemiä valintoja. Tiivistin valinnat seuraaviksi valin-

noiksi tai valintatilanteiksi: luokan asettelu, oppilaat eri tiloihin, ketä ohjaan, tunnin aloitus, suullinen ohjeistus, monisteiden jakaminen, tunnin materiaali, tunnin lopetus, pallon hakeminen vs. ajoissa oleminen, oppilaiden puhuttelu nimillä, viittaamattomuuden salliminen ja mahdollinen yhteydenotto kotiin. Jaottelin valinnat ja valintatilanteet taulukkoon (ks. taulukko 1).

TAULUKKO 1. Alustava analyysi ennen toista haastattelua

Työskentelyasetelma	Työskentely	Eriyttäminen	Vuorovaikutus
Luokan asettelu	Tunnin aloitus	Ketä ohjaan	Pallon hakeminen vs. Ajoissa oleminen
Oppilaat eri tiloihin	Suullinen ohjeistus		Oppilaiden puhuttelu nimillä
	Monisteiden jakaminen		Viittaamattomuuden salliminen
	Tunnin materiaali		Tunnin aloitus
	Tunnin lopetus		Mahdollinen yhteydenotto kotiin

Luokat, joiden alle valinnat ja valintatilanteet luokittelin, olivat työskentelyasetelma, työskentely, eriyttäminen ja vuorovaikutus. Pääosin valinnat vaikuttivat keskittyvän työskentelyyn ja vuorovaikutukseen. Tämän alustavan analyysin avulla sain käsityksen siitä, mitä valintoja tai valintatilanteita opettajalla oli tunnin aikana tai siihen liittyen. Lisäksi sain käsityksen siitä, mihin kyseiset valinnat liittyivät.

5.4.2 Aineiston valmisteleva aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aloitin aineiston varsinaisen analyysin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Etsin kaikista aineistoistani opettajan tekemiä valintoja. Aloitin haastattelulitteraateista. Maalasin tiedostoista valintoja yksilöivät sitaatit, jotka kirjasin taulukkoon. Kirjasin taulukkoon sitaatille selitteen ja pelkistin selitteen sisältä opettajan tekemän valinnan lyhyeksi ilmaisuksi. Seuraavaksi kävin läpi muut aineistoni ja etsin

edelleen opettajan tekemiä valintoja. Merkitsin nekin samaan taulukkoon. Taulukoinnin jälkeen palasin aineiston pariin ja etsin valintoja perustelevia sitaatteja samalla tavoin kuin valintasitaatteja. Kirjasin sitaatit taulukkoon ja pelkistin niistä syyn lyhyeksi ilmaisuksi. Esimerkki taulukoinnista on nähtävissä taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkki valintojen ja niiden syiden taulukoinnista

Sitaatti	Selite	Valinta	Syysitaatti	Syy
"mä olin siitä aiemmin maininnut tietysti oppilaille, mutta en ollut sillee suoremmin korostanut, että mulla on tapana aina aamulla käyä päivän ohjelma läpi ja siinä sanoin, että et tule olemaan tällänen paritehtävä ja siitä parityöskentelystä käytiin muutama asia läpi"	Opettaja oli kertonut oppilaille etukäteen päivän ohjelmassa, että tulee olemaan parityöskentelyä ja siitä oli käyty joitain asioita läpi.	Tunnin sisällön avaamisen etukäteen	"mulla on tapana aina aamulla käyä päivän ohjelma läpi"	Tapa
"Ensin tultiin välitunnilta ja siinähan oli tää pallonpotkaisutilanne, että yks oli potkassu välitunnin päätteeksi pallon sinne kauas ja sit mä satuin olemaan välkävalvonnassa siinä ja käskin että käykää hakemassa, vaikka olisitte vähän myöhässäkin tunnilta."	Oppilas potkaisi pallon kauas ja opettaja käski hakea sen, vaikka olisikin myöhässä tunnilta	Käskeminen pallon hakuun	"elikkä mä tykkään siitä, että että tota hoideaan aina niinku yks asia niinku ennen alta pois et mä ajattelen et tää varmaan oli niinku sitten semmonen ettei se jääny sitten ketään vaivamaan"	Yksi asia kerrollaan loppuun saakka
			"meillä on myös tärkeätä tässä talossa, että nuo niinku omat tavarat säilyy ja pidettäis niinku huoli niistä tavaroista"	Talon säännöt

Seuraavaksi luokittelin opettajan tekemät valinnat syiden perusteella edelleen aineistolähtöisesti viiteen yläluokkaan: oppilaat, perinteet, arvot, muiden vaikutus ja muut. Esimerkki luokittelusta on nähtävissä taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Esimerkki valintojen luokittelusta syiden perusteella aineistolähtöisesti

Valinta	Oppilaat	Perinteet	Arvot	Muiden vaikutus	Muut
Monisteiden tarkistaminen	Oppilaantuntemus		Yksi asia kerrallaan loppuun		
Uhkailu kotiin yhteydenottamisella	Oppilaantuntemus	Oman auktoriteetin säilyttäminen			Aiempi kokemus
Tunnin aloitus opettajan pöydän takaa		Tapa			Monisteen läpikäyminen
Tunnin sisällön avaaminen etukäteen oppilaille		Tapa			
Käskeminen pallon hakuun			Yksi asia kerrallaan loppuun	Talon säännöt	
Oppilaiden ohjaaminen eri tiloihin	Oppilaantuntemus		”Hyvien” oppilaiden suojeleminen		
	”Hyvien” oppilaiden suojeleminen		Työrauha		
Oppilaiden jakaminen ilman suunnittelua					Ajanpuute

Tällä tavoin sain alustavan käsityksen siitä, millaiset asiat vaikuttavat valintojen taustalla. Tämän vaiheen jälkeen olin tyytyväinen aineistoni valmistelemaan analyysiin ja siirryin analysoimaan aineistoa varsinaisten tutkimuskysymysten pohjalta.

5.4.3 Valintojen analyysi

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatakseni minun tuli kiinnittää erityistä huomiota opettajan tekemiin valintoihin. Käytin näin ollen hyväkseni tekemääni

valmistelemaa analyysia. Jatkoin valintojen luokittelua siten, että luokittelin opettajan tekemät valinnat kolmeen yläluokkaan sen perusteella, mihin valinnalla vaikutettiin tai pyrittiin vaikuttamaan. Nämä kolme yläluokkaa olivat luokan toimintakulttuuri, opetussisällöt ja opetuksen työtavat. Luokat valitsin teoriaohjaavasti hyödyntäen opetussuunnitelman perusteita (2014). Esimerkki valintojen teoriaohjaavasta luokittelusta mukailen Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mallia on nähtävissä taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Esimerkki valintojen luokittelusta teoriaohjaavasti (mukailen Tuomi & Sarajärvi 2018, 98)

Valinta	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä
Monisteiden tarkistaminen	Oppilaiden hallinta	Toimintakulttuuri	Opettajan tekemät valinnat
Oppilaan johdattelu			
Uhkailu kotiin yhteydenottamisella	Kurinpito		
Käskeminen pallon hakuun			
Tunnin aloitus opepöydän takaa	Opettajajohtoisuus		
Suullinen ohjeistus "yhdessä"			
Luokan asettelu	Opettajajohtoisuus/Oppimisympäristö		
Puheenvuorot	Ristiriitainen hallinta		
Oppilaiden jakaminen ilman suunnittelua			
Tunnin sisällön avaaminen etukäteen			
Parityöskentely		Työtavat	
Kertaava moniste			
Napakka suullinen ohjeistus			
Valmis materiaali		Sisällöt	

Luokittelun jälkeen huomasin, että valinnat painottuvat pääosin toimintakulttuuriin liittyviin valintoihin, joten analysoin kyseistä luokkaa vielä hieman pidemmälle. Yhdistävänä ja toisaalta ristiriitoja herättävänä asiana valinnoista oli huomattavissa opettajan toteuttama hallinta, joten analysoin valintoja vielä sen näkökulmasta.

TAULUKKO 5. Esimerkki toimintakulttuuriin liittyvien valintojen luokittelusta

	Valinta	Alaluokka 1	Alaluokka 2	Yläluokka	
Toimintakulttuuri	Monisteiden tarkistaminen	Oppilaiden hallinta	Oppilaiden hallinta	Opettajan tarve kontrolliin	
	Oppilaan johdattelu				
	Uhkailu kotiin yhteydenottamisella	Kurinpito			
	Käskeminen pallon hakuun				
	Tunnin aloitus opepöydän takaa	Opettajajohtoisuus	Opettajan aseman korostaminen		
	Suullinen ohjeistus "yhdessä"				
	Luokan asettelu	Opettajajohtoisuus/Oppimisympäristö			
	Puheenvuorot	Ristiriitainen hallinta			Kontrollista luopuminen
	Oppilaiden jakaminen ilman suunnittelua				
	Tunnin sisällön avaaminen etukäteen	Rutiinit			Muut

Taulukkoon 5 on kirjattu esimerkki ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvästä jatkoanalyysistä, joka on toteutettu jälleen aineistolähtöisesti. Esimerkistä

voidaan huomata, että toimintakulttuuriin liittyvät valinnat luokittuivat muutama alaluokan kautta opettajan kontrollin tarpeeseen, kontrollista luopumiseen ja muihin tekijöihin. Luokittelun jälkeen vertailin saamiani tuloksia olemassa olevaan tutkimuskirjallisuuteen.

Opettajan puheissa ja toiminnassa oli huomattavassa ristiriitoja, joten lopuksi vielä analysoin aineistoani niiden näkökulmasta. Aloitin merkitsemällä aineistosta ristiriitoja eri värein maalaamalla ja kirjaamalla niitä sen jälkeen erilliseen dokumenttiin. Näin löysin aineistosta itseäni kiinnostavan kulman.

Kävin aineistoani läpi etsimällä sieltä asioita, jotka viittasivat tai joissa suoraan puhuttiin opettajan vallasta ja hänen kokemuksistaan siitä. Merkitsin sitaatit taulukkoon, jonka jälkeen pelkistin ne yksinkertaisimmiksi ilmaisuiksi ja avasin itselleni, mistä niissä oli kysymys. Seuraavaksi luokittelin pelkistetyt ilmaisut alaluokiksi, jotka jälleen luokittelin yläluokiksi. Yläluokkina toimivat arki ja yhteiskunta. Lopulta luokka *arki* yhdistyi sujuvasti taulukossa 4 nähtävissä oleviin luokkiin toimintakulttuuri, työtavat ja sisällöt. Sen sijaan luokasta *yhteiskunta* oli huomattavissa lähinnä koko tutkimusta kokoavia havaintoja ja tuloksia, joten käytin kyseistä luokittelua apuna tämän tutkimusraportin pohdinnan kirjoittamisessa yhdistellen sitä olemassa olevaan kirjallisuuteen.

5.4.4 Valintojen analyysi kriittisen reflektion näkökulmasta

Toiseen tutkimuskysymykseen vastatakseni lähestyin aineistoa teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla. Mukailin analyysissani Tuomen ja Sarajärven (2018, 95–97) esittelemää mallia teorialähtöisestä sisällönanalyysistä. Aloitin luomalla analyysirungon, johon kirjasin Brookfieldin (2017) kriittisen reflektion osa-alueet ja niiden ominaisuuksia (ks. taulukko 6). Tein rungon lähinnä muistuttaakseni itselleni mieleen kriittisen reflektion ja sen ominaisuudet, joten jätin runkoon myös hieman väljyyttä.

TAULUKKO 6. Analyysirunko Brookfieldin (2017) kriittisestä reflektiosta

Osa-alueet	Ominaisuudet		
Oppilaiden näkökulma	Suoraan oppilailta, ei opettajan tulkintaa	Paljastaa vallan kieltoutumisen vuorovaikutukseen	Vaatii opettajalta jatkuvaa mahdollisuuksien luomista palautteen antamiseen ja sen vastaanottamista
Kollegoiden näkökulma	Keskustelu kollegoiden kanssa	Vertaistuki, piilotettujen tapojen löytäminen ja innovatiiviset ratkaisut	Voidaan toteuttaa yhteisopetuksessa
Oma kokemus	Itsereflektio	Omat kokemukset oppijana merkityksellisiä	Jatkuvat oppijakokemukset hyväksi
Teoria ja tutkimus	Teorioiden ja tutkimusten lukeminen, tekeminen ja julkaiseminen	Yhdistää arkiset kamppailut laajempaan kontekstiin	

Analyysirungon luomisen jälkeen siirryin jälleen aineistoni pariin. Etsin aineistosta eri värein maalaamalla kriittisen reflektion osa-alueisiin liittyviä asioita ja sijoitin niitä taulukkoon. Pelkistin opettajan sanomisia ja loin niistä alaluokkia. Tämän jälkeen lisäsin ensimmäisen tutkimuskysymyksen yhteydessä ilmi tulleita valintoja sitaattien kohdille. Taulukossa 7 esimerkki analyysistä oman kokemuksen minä oppijana -alaluokan osalta.

TAULUKKO 7. Esimerkki analyysistä oman kokemuksen minä oppijana -alaluokan osalta

	Alaluokka	Sitaatti	Selite/huomio	Valinta
		no mä opin vuorovaikutuksessa ja sit mä opin kuulemalla mä oon niinku huomannu sen et mä olin hirveen paljon niinku omalla kouluajalla, mä olin aktiivinen tunneilla	Opettaja kertoo parityöskentelyn johtuvan oppilaiden toiveesta (ks. valmisteleva analyysi), mutta voiko olla kyse kuitenkin opettajan omasta oppimistaustasta	Parityöskentely
			Oma oppimistyyli (vuorovaikutuksessa oppiminen) vaikuttaa	Parityöskentely
Oma kokemus	Minä oppijana	jos ohjeenannon aikana keskustellaan ni mä en yhtään pysty, ku mä huomaan, että oman et mä oon ite ollu oppijana semmonen et mua häiritsee pieniki ääni - ni sitte sitte tota mä - niinku joudun puuttumaan siihen, että tota --- niinku se - se on sillee --- -- (huokaisee) varmaan miten mä siihen suhtaudun	Oma oppijuus; pienet äänet häiritsevät → ohjaa työrauhaan	Oppilaiden ohjaaminen eri tiloihin
		mäkin varmaan tarvitsin sen opettajan joka mun toimintaa ohjas koska muuten mä en ois ehkä niin itsenäisesti kyennyt oppimaan	Oma toiminnanohjaus oppijana; tarvitsi opettajaa	Oppilaan johdattelu Käytävässä käyminen Suullinen ohjeistus "yhdessä"

Lopuksi vertailin saamiani tuloksia valmisteleavan analyysin luokitteluun, joka on nähtävissä taulukossa 3. Tällä tavoin pystyin selvittämään, mitkä opettajan tekemistä valinnoista oli esimerkiksi todella oppilaiden näkökulmasta tehtyjä eivätkä ainoastaan heijastumia opettajan omista kokemuksista.

5.5 Eettiset ratkaisut

Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää, että tutkimuksessa noudatetaan rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (TENK 2012, 6). Tässä tutkimuksessa on näin toimittu. Kuitenkin analyysin alkupuolella huomasin ikään kuin laittavani informantin suuhun asioita, joita hän ei todellisuudessa sanonut, ja tekeväni niistä tulkintoja. Korjasin virheeni palaamalla alkuperäisten litteraattien pariin ja lukemalla niitä muutaman kerran saadakseni jälleen kiinni siitä, mitä opettaja todella sanoi. Nämä muutamat virheet epätarkkuuden suhteen analyysivaiheessa opettivat nopeasti seuraamaan aineistoa tarkasti ja olemaan sille uskollinen myös tehtyjen tulkintojen osalta, jotta samanlaisia virheitä ei enää tapahtuisi. Kyseiset virheet korjasin jo analyysin alkupuolella eikä niitä ole nähtävissä tutkimukseni tuloksissa.

Tutkijan tekemät havainnot eivät ole puhtaan objektiivisia, vaan niihin vaikuttavat hänen esitietonsa ja ymmärryksensä tutkimuksen aiheena olevasta ilmiöstä sekä hänen mielenkiinnon kohteensa (Vilka 2018, 134). Tämän vuoksi kirjasin oman esiyymmärrykseni opettajan vallasta mahdollisimman tarkasti ylös ennen havainnoimaani tuntia, jotta olin tietoinen taustalla vaikuttavista tekijöistä. Koska kriittinen näkökulma opettajan työhön kuuluu omiin mielenkiinnon kohteisiini, se näkyy väistämättä voimakkaasti tekemissäni havainnoissa ja tulkinnoissa. Olen kirjannut esiyymmärrystäni mahdollisimman avoimesti tämän tutkimusraportin alussa olevaan teoriataustaan. Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä myöntää avoimesti tutkijan subjektiviteetti ja että tutkija itse on tutkimuksessaan tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998, 152). Olen ilmentänyt subjektiviteettini avoimesti esimerkiksi käyttämällä aktiivisia persoonamuotoja epämääräisen ja tutkijan roolia piilottavan passiivin sijaan.

Tapaustutkimuksen tekemiseen tarvittaviin taitoihin kuuluu hyvänä kuuntelijana oleminen, jolla tarkoitetaan kuuloaistin hyödyntämisen lisäksi kykyä vastaanottaa suuria määriä tietoa ilman puolueellisuutta, ymmärtää vastauksiin vaikuttavia tekijöitä, kuten haastateltavan mielialaa, sekä tunnistaa myös rivien välissä olevaa informaatiota (Yin 2003, 60). Piiloisen informaation lukeminen on hyvin haastavaa, sillä jokainen ihminen on erilainen. Oman esiymmärrykseni kirjaaminen itselleni ylös oli välttämätöntä mahdollisimman hyvän puolueettomuuden turvaamiseksi aineiston tulkinnassa. Toisen ajatusten tulkinnan haastavuuden vuoksi olen kuvannut tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan prosessin mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi arvioida tekemieni päätelmien luotettavuutta.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tarvittavien tutkimuslupien hankkiminen (TENK 2012, 6). Toimitin tutkittavalle opettajalle ennen tutkimusta tietoa tutkimuksesta. Tutkimuskutsun lähetin viikkoa ennen varsinaisen tutkimuksen alkamista. Tiedotteen ja tietosuojailmoituksen lähetin sen jälkeen, kun opettaja ilmaisi alustavasti kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen. Nämä toimitin sähköpostitse noin kaksi päivää ennen havainnoitavaa tuntia. Lisäksi liitin mukaan tiedotteen, jonka opettaja voisi halutessaan lähettää oppilaiden vanhemmille tiedoksi siitä, että olen mukana yhdellä oppitunnilla tekemässä tutkimusta, mutta en kuitenkaan tutki oppilaita.

Saavuttuani paikalle havainnoimaan oppituntia kävi ilmi, että informantti ei ollut kovinkaan valmistautunut tutkimukseen, eikä ollut esimerkiksi lukenut tiedotetta tai tietosuojailmoitusta. Koska opettajalla ei ollut ennen tunnin alkua mahdollisuutta lukea dokumentteja, annoin hänelle mahdollisuuden kysyä tutkimuksesta ja pyysin häneltä suullisen suostumuksen havainnoida tunti tutkimustarkoituksessa. Tämä sopi tutkittavalle ja sovimme, että hän tutustuu dokumentteihin ennen ensimmäistä haastattelua, jonka jälkeen täytämme kirjallisen suostumuksen. Vaikka myös suullinen sopimus tutkimukseen osallistumisesta on sitova (Kuula 2011, 71), on kyseenalaista, että tutkittavalla ei välttämättä ollut kaikkea tarvittavaa informaatiota ennen suostumuksen antamista. Informaatio

oli hänellä saatavilla, mutta hän ei hyödyntänyt sitä. Koen, että ratkaisuni havainnoida tunti tästä huolimatta oli eettisesti kestävä, sillä annoin opettajalle melko pian havainnoinnin jälkeen riittävästi aikaa tutustua olennaisiin dokumentteihin ja näin ollen myös mahdollisuuden perua suullisen suostumuksensa.

Opettajalla oli tieto siitä, että lähtökohtaisesti tutkimuksessani oli tarkoitus tutkia vain yhtä opettajaa. Hän esitti tutkimusluvan allekirjoittamisen yhteydessä huolensa tunnistettavuudestaan. Olen suojannut tässä tutkimuksessa opettajan henkilötietoja mahdollisimman hyvin. Henkilötietoja sisältävä aineisto on säilytetty Jyväskylän yliopiston suojatulla verkkolevyllä ja poistettu sieltä tutkimusraportin valmistumisen jälkeen. Haastattelujen litteroinnin yhteydessä pseudonymisoin aineiston ja korvasin tiedot opettajan työpaikkana toimineista kouluista tai paikkakunnista jollakin muulla sanalla. Esimerkiksi kaupungin nimen korvasin sanaparilla keskisuuri kaupunki. Opettajan yksityisyyden suojaamiseksi jouduin jättämään joitakin merkittäviäkin asioita kirjaamatta raporttiini. Esimerkiksi, koska en voinut mainita opettajan työpaikkaa tai kaupunkia, en voinut tässä tutkimusraportissani ilmaista, mihin paikalliseen opetussuunnitelmaan viittasin tehdessäni tulkintoja opettajan opetuksen vastaavuudesta opetussuunnitelman kanssa.

Luettavuuden parantamiseksi siistin tutkimusraportissa olevia sitaatteja poistamalla esimerkiksi joitakin täytesanoja tai kesken jääneitä sanoja, jotka eivät lopulta olleet merkityksellisiä tehdyn tulkinnan kannalta. Luettavuuden lisäksi sitaateissa on huomioitu tutkittavan yksityisyys ja tunnistamattomuus.

6 TULOKSET

6.1 Opettajan tekemät valinnat

Opettaja kertoi voivansa vaikuttaa merkittävästi omaan työhönsä ja toteuttamaansa opetukseen. Hän teki useita eri valintoja oppitunnin aikana. Olen luokitellut valinnat kolmeen eri luokkaan sen mukaan, mihin valinnalla on vaikutettu tai pyritty vaikuttamaan. Nämä kolme luokkaa ovat toimintakulttuuri, sisällöt sekä työtavat, joiden avulla esittelen opettajan tekemät valinnat seuraavissa alaluissa.

6.1.1 Luokan toimintakulttuuriin vaikuttavat valinnat

Valtaosa opettajan tekemistä valinnoista liittyi luokan toimintakulttuurin rakentamiseen. Yhteistä toimintakulttuuriin vaikuttaville valinnoille oli opettajan voimakas kontrolli ja toisaalta taas siitä luopuminen. Olen jaotellut toimintakulttuuriin liittyvät valinnat kontrolloinnin tarpeen mukaan taulukkoon 8. Opettajan tarve kontrolliin sisältää oppilaiden hallintaan, muuhun hallintaan sekä opettajan aseman korostamiseen liittyvät valinnat. Lisäksi taulukossa 8 on nähtävillä kontrollista luopumiseen liittyvät valinnat sekä valinta, joka ei liittynyt kontrollin tarpeeseen.

TAULUKKO 8. Luokan toimintakulttuuriin vaikuttavat valinnat jaoteltuna kontrolloinnin tarpeen näkökulmasta

Opettajan tarve kontrolliin				
Oppilaiden hallinta	Muu hallinta	Opettajan aseman korostaminen	Kontrollista luopuminen	Muut
Nimien käyttö	Monisteiden jakaminen	Luokan asetelu	Oppilaiden jako ilman suunnittelua	Tunnin sisällön avaaminen etukäteen
Uhkailu kotiin yhteyden ottamisella	Puheenvuorot viittaamatta	Tunnin aloitus opettajan pöydän takaa	Käytävässä käyminen	
Oppilaan johdattelu		Suullinen ohjeistus ”yhdessä”	Puheenvuorot viittaamatta	
Käskeminen pallon hakuun				
Monisteiden tarkistaminen				
Oppilaiden jako ilman suunnittelua				

Yllä olevasta taulukosta voidaan huomata, että toimintakulttuuriin liittyvistä valinnoista ainoastaan tunnin sisällön avaaminen etukäteen oppilaille ei liity opettajan kontrolliin. Kuten Nikkola (2013) toteaa ryhmäilmiöihin liittyvässä artikkelissaan, halu vaikuttaa ryhmään ja hallita sitä on ihmisen perustarve. Kontrolli ja valta liittyvät siihen perustarpeeseen kiinteästi. (Nikkola 2013, 68.) Näin ollen on luonnollista, että opettajan luoma toimintakulttuuri rakentui tässäkin tapauksessa opettajan toteuttaman kontrollin ympärille.

Oppilaiden hallinta. Opettaja pyrki hallitsemaan oppilaita usean eri valinnan kautta. Esimerkiksi, kun opettaja kertoi tekemistään valinnoista, hän käytti paljon verbiä *käskää*.

Ensin tultiin välitunnilta ja siinä oli tää pallonpotkaisutilanne, että yks oli potkassu välitunnin päätteeksi pallon sinne kauas ja sit mä satuin olemaan väikkävalvonnassa siinä ja käskin että käykää hakemassa, vaikka olisitte vähän myöhässäkin tunnilta.

Kyseisessä tilanteessa opettaja kertoi *käskeneensä* oppilaan pallon hakuun. Haastattelun aikana tilanteita, joissa opettaja kertoi *käskeneensä* oppilaita tekemään jotain, oli edellä mainitun lisäksi useita. Vaikka Kielitoimiston sanakirjan (2022)

mukaan sanalla käskeä voidaan tarkoittaa myös pyytämistä tai kutsumista, yhdistettynä opettajan auktoriteettiasemaan se tarkoittanee näissä tilanteissa määräysten antamista, mikä korostaa opettajan asemaa luokan johtajana.

Myös kurinpitotoimenpitein opettaja pyrki hallitsemaan oppilaita. Tunnin aikana hänellä oli käytössä niin kevyempiä hallinnan muotoja, kuten oppilaiden nimien käyttö, jotta he tiesivät, että heitä oli komennettu jo useita kertoja, kuin myös raskaampia, kuten uhkailu kotiin yhteydenottamisella. Severi Tonttilan pro gradu -tutkielman (2018, 46) haastatteluissa pidempään opettajana olleet luokanopettajat nostivat esiin vallankäytön keinoinaan muun muassa uhkailun, vaikka tiesivätkin sen olevan kyseenalainen keino hallita oppilaita. Omissa haastatteluissanikaan opettaja ei vaikuttanut olevan ylpeä uhkailusta, mutta koki sen välttämättömäksi tilanteen selvittämiseksi. Huomionarvoista on, että tilanne ei kuitenkaan ratkennut uhkailusta huolimatta. Oppilas pyysi opettajaa olemaan ottamatta yhteyttä kotiin, mutta ei siitä huolimatta toiminut lopputunnilla opettajan toivomalla tavalla. Opettaja ei käyttänyt tilanteen ratkaisemiseksi muita keinoja.

Oppilaiden käyttäytymisen lisäksi opettaja pyrki hallitsemaan myös oppilaiden oppimista tai oppimistuloksia. Opettaja kertoi koulun tärkeäksi tehtäväksi sen, että mahdollisimman moni sisäistää koulussa opetettavat sisällöt.

mä oon ottanut ehkä sen linjaks että me mennään sitten niinku, että kaikki oppivat eikä ainoastaan ne, joilla on se ne opiskelutaidot jo niin hyvin hallussa

Opettaja pitikin tunnin aikana huolta, että oppilaat tekivät tehtävänä olleen monisteen kaikki tehtävät ennen kuin he palauttivat sen opettajalle tarkastettavaksi. Tämän lisäksi hän vietti tunnista paljon aikaa yhden työskentelevän parin luona.

sitte myös, kun tässä luokassa on niinku s2-oppilaita, jotka ei niin hyvin näitä käsitteitä ymmärrä, ni mun piti niitä käsitteitä avata vähän niinku voimakkaammin sit näille oppilaille. Esimerkiks se kitka oli yllättävän hämmäntävä, et mä vasta tajusin oikeestaan silloin opastaessa sitä oppilasta (naurahtaa), että hän ei ymmärrä, että mikä se kitka-sana on ja muitaki termejä siellä sitten oli mitä piti melkee suoraan kertoo niinku vastauksia ja piti johdatella sillälaila että oppilaat ymmärtää sen tehtävän

Opettaja pyrki varmistamaan, että kaikki oppilaat ymmärsivät tehtävät ja saivat ne siten tehtyä. Hän päätyi kuitenkin kertomaan lähes suoraan vastauksia tehtäviin. Ohjaaminen on yhteistoimintaa, jossa ohjattavaa tuetaan siten, että hänen

toimijuutensa vahvistuu (Vehviläinen 2020, 10). Suorien vastauksien kertominen oppilaalle ei vahvista tämän toimijuutta. Sen sijaan se ohjaa koulun käymiseen suorittaen, mikä Pajun (2016, 243) mukaan on oppimisen kannalta ongelmallista. Suorittamisen idea kuitenkin pitää virallisen koulun erillään oppilaasta, mikä on oppilaiden halun ja jopa tarpeiden mukaista, sillä oppilaskulttuuri pitää huolta siitä, että jokainen suorittaa koulussa vain tarvittavan minimin (Paju 2016, 230, 243). Näin ollen vahva henkilökohtainen sitoutuminen kouluun ja opiskeluun on ristiriidassa oppilaskulttuurin kanssa.

Opettajan aseman korostaminen. Joillakin valinnoista opettaja korosti omaa asemaansa luokan johtajana, joka jo lähtökohtaisesti syntyy hänen erilaisesta asemastaan suhteessa oppilaisiin, mutta jota ylläpidetään erilaisin valinnoin. Luokka oli aseteltu opettajan asemaa korostavalla tavalla. Koulun ja luokan fyysinen jäsentyminen on yhteydessä sosiaalisen tilan asemaan (Paju 2016, 23). Opettajan työpöytä oli asetettu luokan etuosaan, ja oppilaiden pulpetit olivat sen edessä pareittain. Kaikkien oppilaiden rintamasuunta oli siis sama ja opettajan sitä vastakkainen, kuten myös Pajun (2016, 23) tutkimuksessa, joka perustuu lukuvuoteen 2009–2010. Opettajan pöytä ei kuitenkaan ollut taulun edessä, vaan sen oikealla puolella. Tämä hieman lievensi opettajan aseman korostamista, sillä asettelu nosti käsiteltävän asian opettajaa tärkeämmäksi. Opettaja aloitti tunnin opettajan pöydän takaa eli luokan edestä ja hänellä on muutoinkin tapana toimia niin, mikä jälleen korosti hänen asemaansa luokan johtajana.

Oppitunti alkoi opettajan suullisella ohjeistuksella. Opettaja luki tunnin tehtävänä toimineen monisteen tehtäviä läpi ja korosti, ettei kyseessä ole koe ja että moniste tulisi tehdä huolellisesti.

Opettaja: "Onko kysyttävää, jos ei oo ni mä päästän?" (havainnointimuistiinpanot)

Omien sanojensa mukaan opettaja kysymyksellään varmisti, että kaikki olivat ymmärtäneet tehtävänannon ja osallisti siten oppilaita. Havainnoissa tilanne vaikutti kuitenkin hyvin toisenlaiselta, sillä oppilaille ei annettu aikaa kysyä mahdollisia kysymyksiä, vaan välittömästi kysymyksen jälkeen opettaja totesi, että heidät päästetään työskentelemään, jos kysymyksiä ei ole. Kysymys vaikutti

näennäiseltä. Oppilaiden kasvattaminen demokratiaan ja heidän ajattelunsa vahvistaminen vaatii sellaisten kysymysten esittämistä, joihin ei ole oikeita vastauksia (Moisio & Rautiainen 2015, 27). On tärkeää, että opettaja todella on kiinnostunut saamistaan vastauksista, sillä muutoin tällaiset käytänteet ohjaavat koulun suorittamiseen, jolloin oppiminen kärsii (ks. Paju 2016).

Muu hallinta. Opettaja pyrki hallitsemaan tunnin kulkua jakamalla monisteet itse. Samalla hän sai aikaa pohtia, ketkä oppilaista työskentelevät luokassa ja ketkä käytävässä. Samalla hän kuitenkin osin myös luopui kontrollistaan, sillä osa oppilaista haki monisteet opettajalta eikä odottanut, että opettaja jakaisi heille monisteen.

Myös puheenvuoroihin liittyvä hallinta oli ristiriitaista. Opettaja toisaalta pyrki hallitsemaan puheenvuoroja, eli pyysi oppilaita viittaamaan, mutta toisaalta taas reagoi viittaamatta kerrottuihin asioihin. Palaan tähän vielä myöhemmin tässä luvussa.

Kontrollista luopuminen. Seuraavaksi käsittelemilläni valinnoilla opettaja päästi irti kontrollistaan, mikä oli osin ristiriidassa hänen kontrollin tarpeensa kanssa. Voidaankin kyseenalaistaa, onko tarve kontrolliin lähtöisin hänestä itsestään vai jostain ulkoisista tekijöistä tai opettajan oletuksista sen suhteen, mitä häneltä odotetaan. Ristiriidan lisäksi kyse voi olla tasapainon hakemisesta kontrollin ja vapauden välillä, mikä on tyypillistä opettajan työlle. Kontrolli ja vapaus eivät ole toistensa vastakohtia, vaan niitä voidaan käyttää rinnakkain siten, että ne tukevat toinen toistaan (Baumrind 1966, 891).

Opettaja valitsi käyttää tunnin suunnitteluun melko vähän aikaa. Hän ei esimerkiksi jakanut oppilaita etukäteen luokkaan jääviin ja käytävässä työskenteleviin, vaan teki päätöksen tästä tunnin aikana jakaessaan monisteita. Hän itse totesi huomanneensa, että jako ei ollut täysin onnistunut, sillä kaikilla käytävässä olleilla työskentely ei ollut sujunut niin hyvin, kuin hän oli odottanut.

Opettaja piti rohkeana tekona sitä, että kävi tunnin aikana käytävässä katsoomassa siellä olevien oppilaiden työskentelyä. Hän luopui siis hetkellisesti kontrollista luokassa olevien oppilaiden osalta. Kuitenkin käynnit käytävässä olivat hyvin lyhyitä. Suurimman osan ajasta hän ei kontrolloinut luokan ulkopuolella

työskenteleviä, vaan ainoastaan luokassa olevia oppilaita, vaikka oppilailla luokan ulkopuolella ilmenikin olleen haasteita.

Tunnin alussa oli hyvin huomattavissa opettajan kipuilu viittauskäytännön kanssa. Hän reagoi oppilailta tulleisiin ajatuksiin, vaikka he eivät olisi viitanneet. Opettaja kuitenkin muistutti viittaamisesta, mutta jatkoi reagoimista oppilaiden kommentteihin, jotka oli esitetty ilman viittaamista. Viittaamatta annettu kommentti keskeytti toistuvasti opettajan ohjeiden annon ja ajatuksen. Opettaja ei itse hallinnut tilannetta, vaan luopui osin vallastaan, ja valta siirtyi oppilaille. Kehotukset viittaamiseen olivat melko ponnettomia, eivätkä oppilaat havaintojeni mukaan kokeneet niitä merkityksellisiksi. On mahdollista, että viittaamiskäytäntö ei ole opettajalle itselleen merkityksellinen, vaan nousee oletuksista siitä, kuinka hänen tulisi toimia. Opettaja kohtaan osoitetaan merkittäviä odotuksia ja vaatimuksia (Spoof 2007, 79), joiden noudattamiseen pyrkiminen saattaa aiheuttaa vastaavia ristiriitoja kuin tässä tutkimuksessa tutkitun opettajan toiminnassa.

6.1.2 Sisältöihin ja työtapoihin vaikuttavat valinnat

Sisältöihin ja työtapoihin vaikuttavia valintoja oli huomattavasti vähemmän kuin luokan toimintakulttuuriin vaikuttavia valintoja. Taulukossa 9 on eriteltyinä valinnat, jotka liittyivät sisältöihin ja työtapoihin.

TAULUKKO 9. Sisältöihin ja työtapoihin vaikuttavat valinnat

Luokka	Valinnat
Sisällöt	Valmis materiaali
Työtavat	Parityöskentely Kertaava moniste Oppilaiden ohjaaminen eri tiloihin Napakka suullinen ohjeistus

Sisältöön liittyviä valintoja opettaja ei tehnyt kuin yhden. Hän päätti käyttää oppikirjasarjan valmista materiaalia ja siirsi siten vastuun sisällöstä muualle. Opettaja käytti tunnin materiaalina oppikirjan koemateriaalista tehtyä monistetta.

Hän kertoi rakentavansa tavallisesti oppituntinsa siten, että oppikirjaa edetään järjestyksessä luvuittain. Hän ei kuitenkaan ollut valinnut luokassa käytössä olevaa kirjasarjaa eikä siten ollut mukana valitsemassa keskeisintä oppi- ja opetusmateriaaliaan.

Yksi syy kirjan merkittävälle roolille opettajan opetuksessa oli opettajan mukaan se, että hän näki oppikirjan sisältöjen olevan opetussuunnitelman mukaisia.

– sit nää valmiit sisällöt mitkä näissä kirjoissa on, jotka on opetussuunnitelman mukaisia eli se [opetussuunnitelma] niinku ohjaa, mut en mä nyt sitte kattonut tarkemmin että ku opetussuunnitelmassa saattaa jo olla jotain semmosia painotuksia että mitä just näihin tehtäviin. Niinku onko ne opetussuunnitelman mukaisia tai että sisältyykö ne siihen, et en oo semmosta ehtinyt käydä karsintaa läpi, mutta aihealueet niinku on katottu kyllä.

Koska Suomessa ei ole oppikirjojen ennakkotarkastusta eikä valtio siten kontrolloi oppimateriaalia (Rantala 2018, 116), kaikki oppikirjat eivät välttämättä ole opetussuunnitelman mukaisia, minkä myös opettaja oli huomioinut pohtiessaan yksittäisten tehtävien vastaavuutta opetussuunnitelmaan. Hän näki aiheiden kuitenkin noudattavan sitä.

Tarkasteltuani tunnin materiaalia ja verrattuani sitä paikalliseen opetussuunnitelmaan huomasin, että materiaalin sisältö ei toteuttanut sitä kaikilta osin edes aiheiden osalta. Tunnilla käsitellyistä aiheista eli voimasta ja energiasta toinen ei kuulunut paikallisen opetussuunnitelman mukaan viidennelle luokalle. Oppikirjassa materiaalia oli ainoastaan voimasta, joka kuului paikallisen opetussuunnitelman mukaan kuudennen luokan oppimäärään. Kirjan sisältö ei todellisuudessa näin ollen ollut opetussuunnitelman mukaista. Opettaja oli tietoinen siitä, että aiheista energia kuuluu viidennelle luokalle ja sen vuoksi totesi, että se tulisi opettaa oppilaille jollakin toisella tavalla, kuten oppilaiden itsenäisellä tiedonhaualla. Voima oli kuitenkin energiaa merkittävämmässä roolissa opetuksessa. Kirja näin ollen ohjasi voimakkaammin opetussisältöjä kuin paikallinen opetussuunnitelma. Tulkinta on linjassa Heinosen (2005, 219) saamien tulosten kanssa, sillä hänen mukaansa paikallisia opetussuunnitelmia luodaan oppimateriaalien pohjalta. Tämän tutkimuksen tapauksessa oppimateriaali ei ollut koulun virallisen opetussuunnitelman perusteena, mutta käytännön opetussuunnitelmana sitä hyödynnettiin siitä huolimatta.

Työtapoihin liittyviä valintoja opettaja teki enemmän, joita käsittelen seuraavaksi. Opettaja valitsi, että oppitunnilla tehdään käsiteltävänä olleesta aiheesta kertaavaa monistetta pareittain. Hän ei pitänyt koetta, vaan aihe koottiin yhteen kyseisen monisteen avulla. Parityöskentely muutti tunnin luonnetta ja hieman etäännytti sitä koetilanteesta, vaikka se monilta osin sellaista edelleen muistutti. Palaan koemaisuuteen luvussa 6.2.2.

Opettaja aloitti oppitunnin opettajajohtoisesti antamalla suullisen ohjeistuksen tunnin tehtäviin. Hän käytti apunaan dokumenttikameraa, josta hän näytti monisteen tehtäviä oppilaille. Tämän jälkeen hän ohjasi osan oppilaista työskentelemään käytävään ja osan jätti luokkaan. Käytävään *pääsivät* oppilaat, joilla oli opettajan mukaan hyvät opiskelutaidot. Luokkaan sen sijaan jäivät oppilaat, joiden kanssa on ollut haasteita. Opettajan sanomisista ja käyttämistä sanavalinnoista syntyi kuva siitä, että luokan ulkopuolella työskentely oli ikään kuin palkinto hyvin pärjääville ja käyttäytyville oppilaille.

Opettajan valitsemat työtavat ja sisällöt olivat hyvin perinteisiä. Tämä on linjassa Jyrhämän ja hänen kollegoidensa (2016, 130) ajatusten kanssa, sillä heidän mukaansa opettajat käyttävät edelleen hyvin perinteisiä työtapoja. Opetus oli aluksi hyvin opettajajohtoista, minkä jälkeen oppilaat työstivät pareittain tehtävämonistetta. Sisältö oli peräisin oppikirjoista, mikä sekin on linjassa Jyrhämän ja hänen kollegoidensa (2016, 130) käsitysten kanssa.

6.2 Valinnat tarkasteltuna kriittisen reflektion kautta

Kuten aiemmin on todettu, kriittistä reflektiota voidaan toteuttaa Brookfieldin (2017, 8) mukaan neljän eri linssin avulla. Nämä linssit ovat oppilaiden näkökulma, kollegoiden näkökulma, oma kokemus sekä teoria ja tutkimus. Seuraavaksi tarkastelen tunnilla tehtyjä valintoja näiden linssien valossa.

6.2.1 Oppilaiden näkökulma

Aineiston perusteella oppilaat vaikuttavat paljon opetukseen. Useat tunnilla tehdyt valinnat liittyivät oppilaisiin, esimerkiksi oppilaantuntemuksen kautta. Taulukosta 10 ilmenevät valinnat, joiden perusteena olivat oppilaat.

TAULUKKO 10. Valinnat, joiden perusteena oppilaat

Valinta	Peruste
Monisteiden tarkistaminen	Oppilaantuntemus
Uhkailu kotiin yhteyden ottamisella	Oppilaantuntemus
Oppilaiden ohjaaminen eri tiloihin	Oppilaantuntemus "Hyvien" oppilaiden suojeleminen
Oppilaan johdattelu tehtävissä	Oppilaan avunpyyntö
Puheenvuorot viittaamatta	Avunsaamisen sujuvoittaminen
Luokan asettelu;	Oppilaantuntemus
opettaja luokan edessä taulun lähellä, oppilaat pareittain kolmessa jonossa	Oppilaantuntemuksen lisääminen

Kuten taulukosta 10 voi huomata, suurimman osan oppilaisiin liittyivistä valinnoista perusteena oli oppilaantuntemus, ja aineistosta pystyin huomaamaan ainoastaan yksittäisiä muita syitä.

Oppitunti perustui parityöskentelylle. Opettaja määräsi osan pareista työskentelemään käytävään ja osan luokkaan. Tämän valinnan hän teki oppilaiden perusteella.

mä oon tän vuoden aikana havainnoinu nyt niitä, et ketkä osaa yhdessä tai yksin työskennellä tuolla käytävässä ja se nyt sit antaa mahdollisuuden myös siihen, et jos täällä luokassa niinku mahdollisesti tapahtuis joku välikohtaus tai joku muu, ni he eivät joudu niinku osalliseksi tai kärsimään siitä, että mitä siellä tapahtuu, vaan ku he osaavat ja käyttäytyminen on hyvää ni ne osaavat työskennellä siellä

Hän antoi opiskelutaidoiltaan taitaville oppilaille luvan työskennellä käytävässä, kun taas haasteita aiheuttavat oppilaat hän jätti luokkaan oman valvontansa alle. Tällä hän pyrki ikään kuin suojelemaan niin sanottuja hyviä oppilaita, mutta

myös kontrolloimaan haasteita aiheuttavia oppilaita ja olemaan heidän lähellään, jos he tarvitsevat apua.

täs [luokassa] on aika paljon semmosia samoja tyyppisiä, jotka sitten hallitsee sitä koko porukkaa sitten käytöksellään, et vähän ne [aiheuttaa] toisille sitä kurjaa oloa

On mahdollista, että opettaja on saanut oppilailta suoraan palautetta siitä, millainen työrauha luokassa on, ja siksi opettaja on päätenyt tällaisiin ratkaisuihin. Aineiston perusteella ei kuitenkaan voida sulkea pois sitä mahdollisuutta, että kyseessä olisi opettajan oma tulkinta, eikä varsinaisesti Brookfieldin (2017, 8) tarkoittamalla tavalla suoraan oppilaiden näkökulma. Opettaja kertoo myös *aistivansa* oppilaiden tunnetiloja, ja hänen mukaansa hyvä opettaja *aistii vähän oppilaista, että minkälaisia oppijoita siellä [luokassa] on*. Aistimisen avulla opettajan ei ole mahdollista saada tarkkaa tietoa oppilaiden näkökulmasta (ks. Brookfield 2017, 8).

Samankaltainen tilanne oli myös tunnin aloituksen ja tunnin sisällön avaamisen osalta. Tutkittava pitää hyvän opettajan tapana sitä, että hän toistaa rutiineja, sillä rutiinit tuovat hänen mukaansa turvaa oppilaille. Opettajalla oli tapana käydä päivän ohjelma aamun ensimmäisellä tunnilla läpi, ja näin hän oli toiminut nytkin. Hänellä oli tapana aloittaa tunti luokan edestä, kuten hän toimi myös havainnoitavalla tunnilla. On mahdollista, että toive rutiineista on tullut oppilailta, mutta jopa todennäköisempää on, että se johtuu opettajan omista kokemuksista, joihin palaan luvussa 6.2.4.

On perusteltua tulkita, että opettaja ei ota lähes lainkaan huomioon oppilaiden näkökulmaa Brookfieldin (2017, 8) tarkoittamalla tavalla, sillä opettaja ei varsinaisesti kerää oppilailtaan palautetta lukuun ottamatta toimintatapojen mielekkyyttä.

mietitään yhdessä että mikä onnistu ja mikä oli kivaa ja kyl mä sillälailailla kuuntelen niitä oppilaita

mutta nii ei siihe omaan työskentelyyn niinku hirveesti sieltä oppilailta niinku palautetta tuu

Opettaja korostaa toimintatapojen mielekkyyttä useita kertoja haastattelun aikana. Hän kertoo kysyvänsä oppilailta toimintatapojen hauskuudesta. Tästä voidaan päätellä, että hän pitää oppilaiden viihtymistä tärkeänä. Havainnoidun tunnin toimintatavan eli parityöskentelyn hän oli pyrkinyt valitsemaan siten, että se olisi oppilaille mielekäs.

Aineistosta ei voida kuitenkaan suoraan johtaa tietoa siitä, että parityöskentely olisi todella oppilaiden näkökulman perusteella valittu toimintatapa ja että oppilaat pitivät sitä mielekkäänä. Kysyttäessä oppilailta saatavasta palautteesta opettaja vastasi vaihtoehdolla siitä, kuinka hän voisi itse mitata oppilaita ilman oppilaiden osallistumista. Tästä voi päätellä, että opettaja tekee itse melko paljon tulkintoja, vaikka ne eivät välttämättä vastaisi oppilaiden käsitystä asioista.

6.2.2 Kollegoiden näkökulma

Nykyisillä ja entisillä kollegoilla on aineiston perusteella vaikutusta opettajan tekemiin valintoihin pääosin epäsuorasti. Taulukosta 11 voidaan nähdä opettajan valinnat, joihin perusteena olivat kollegat. Näissä valinnoissa korostui talon sääntöjen merkitys, mutta myös esimerkiksi keskustelu kollegan kanssa ja toisen luokkatilaa käyttävän opettajan tarpeet.

TAULUKKO 11. Valinnat, joiden perusteena kollegat

Luokka	Valinnat
Käskeminen pallon hakuun	Talon säännöt
Oppilaiden ohjaaminen eri tiloihin	Työrauha, talon säännöt
Kertaava moniste	Kollegan kanssa keskustelu
Nimien käyttö	Kurinpito, talon säännöt
Luokan asettelu; opettaja luokan edessä taulun lähellä, oppilaat pareittain kolmessa jonossa	Toisen luokkatilaa käyttävän opettajan tarpeet

Opettaja kuvasi *talon sääntöjen* vaikuttavan voimakkaasti hänen toteuttamaansa kasvatustehtävään ja se näkyy hänen toiminnassaan. Opettaja käski juuri ennen

tunnin alkua erään oppilaan hakemaan pallon, vaikka tämä olisikin ollut myöhässä tunnilta sen haettuaan.

tosiaan ne talon yhteiset säännöt, ne niinku koulun yhteiset säännöt, ni ne niinku ohjaa siihen hyvään käytökseen

meillä on myös tärkeitä tässä talossa että nuo niinku omat tavarat säilyy ja pidettäis niinku huoli niistä tavaroista tässä myös varmaan ne talon tavat myös vaikuttaa siihen

Aineistosta ei käy suoranaisesti ilmi, millä tavoin kollegoilta olisi tullut palaute talon yhteisten sääntöjen noudattamisesta. Hän kuitenkin toi esiin, että koulussa on paljon *kirjoittamattomia sääntöjä*, joita hän pyrkii noudattamaan niitä havaitessaan. Kirjoittamattomat säännöt heijastelevat yleensä koulun piilo-opetussuunnitelmaa. Talon säännöt toimivat perusteena useisiin valintoihin oppilaiden käyttäytymiseen liittyen, mutta on mahdollista, että tulkinnat koulun tiukoista säännöistä olivat opettajan omia, eivätkä välttämättä siten vastaa koulun todellisia sääntöjä. Voikin perustellusti kyseenalaistaa, onko tässä välttämättä lainkaan kyse Brookfieldin (2017) tarkoittamasta kollegoiden näkökulmasta, jolla tarkoitetaan lähinnä suoraan kollegalta tullutta palautetta ilman opettajan omaa tulkintaa.

Opettajalla on ollut tapana suunnitella viikon kulkua yhdessä rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Selkein kollegan perusteella tehty valinta olikin se, että seuraamallani tunnilla ei pidetty koetta, vaan oppilaat tekivät kertaavaa monistetta pareittain. Opettaja oli keskustellut rinnakkaisluokan opettajan kanssa ja he olivat päätyneet ratkaisuun, jossa oppilaille ei pidetä aiheesta koetta.

Keskustelun jälkeen opettaja oli valinnut kertaavaksi monisteeksi koemateriaalin, joka tehtiin pareittain ilman kirjojen apua. Monisteet palautettiin ja opettaja kertoi tarkistavansa ne. Havainnoidessa tilanne ei poikennut parikokeena toteutetusta koetilanteesta merkittävästi muutoin kuin valvonnan osalta eli osa pareista päästettiin työskentelemään käytävään.

Oppilas: lyö nyrkin pöytään: "Jos tää ei oo koe ni mikse me ei saada apua" → Opettaja: "Katotaan oikeet vastaukset sitten" (havainnointimuistiinpanot)

Opettaja: "Älä käytä kirjaa" ja veti kirjan pois (havainnointimuistiinpanot)

Tilanteen koemaisuuden vuoksi voidaan tulkita, että opettajalla oli mahdollisesti toiveena pitää oppilaille aiheesta koe, mutta ei voinut tehdä sitä toisen opettajan kanssa käydyn keskustelun jälkeen. Palaute vaikuttaisi siis tulleen suoraan kollegalta, jolloin tämän voidaan katsoa toteuttavan Brookfieldin (2017) kollegoiden näkökulmaa. Palaute on selkeästi vaikuttanut opettajan toimintaan, mutta ei kuitenkaan poistanut täysin tilanteen koemaisuutta.

Opettaja koki, että ei saa kollegoiltaan palautetta. Hän koki, että palautteen ja yhteisen reflektoinnin puutteeseen vaikuttaa se, että hänen kollegoissaan ei ole *samantaustaisia* ihmisiä kuin hän itse on.

aika vähän huomaa että tulee niinku kollegoiden kaa juteltua mut se on ku on vähän yhteisopetusta meillä että tota jokainen saa olla oman luokkansa kanssa.

Yhteisopettajuus luo mahdollisuuksia kriittiselle reflektiolle, sillä luokassa olevat opettajat voivat tarjota erilaisia näkökulmia opetukseen, tulkita luokkahuoneen tapahtumia, auttaa toisiaan tunnistamaan oletuksia sekä tarjota analyyseja asioiden, kuten toimintatapojen, toimivuudesta (Brookfield 2017, 136). Vaikka yhteisopettajuutta ei tässä tapauksessa ollut, se ei yksistään estänyt kriittisen reflektion toteutumista kollegoiden näkökulmaa hyödyntäen, sillä yhteisopettajuus ei ole ainoa tapa mahdollistaa sitä. On jopa tavallista, että opettajat eivät käy ammatillista keskustelua keskenään. Opettajan käyttämistä sanavalinnoista (*saa olla*) voi päätellä, että hän ei välttämättä kokenut palautteen puutetta ongelmana. Samaa päätelmää tukee myös seuraava:

se oikeestaan myös semmonen niinku siunauski ettei oo sellasia [kollegoita, joiden kanssa reflektoida] liikaa ehkä (naurahtaa)

Vaikka opettaja ei enää kokenut yhdessä reflektointia tärkeäksi, hänellä oli uransa alussa ollut merkittävänä apunaan eräs kollega, jonka kanssa hän oli opettanut yhdessä. Hän kehui kollegaltaan saatuja ohjeita ja kertoo tämän vaikuttavan hänen opettajuuteensa edelleen. Leskelän (2006, 174) mukaan mentoroinnilla on aktoreille eli mentoroitaville paljon myönteisiä vaikutuksia, kuten ammatillinen kehittyminen, työtyytyväisyyden lisääntyminen, kriiseistä selviytyminen, voimaantuminen, urakehitys sekä uratulevaisuuden jäsentyminen. Uran alussa

toteutettu mentorointi vaikutti myönteisesti opettajaan edelleen useita vuosia myöhemmin.

Aineiston perusteella voidaan todeta, että kollegoiden näkökulman hyödyntäminen opettajan arjessa on hyvin vähäistä. Kuitenkaan sen vähäisyydestä huolimatta sen lisäämiselle opettaja ei kokenut tarvetta, vaan hän näki kollegoiden merkityksen suuremmaksi uran alkupuolella.

6.2.3 Teoria ja tutkimus

Teorian ja tutkimuksen merkitys opettajan tekemille valinnoille on aineiston mukaan melko pieni. Yhdenkään valinnan perusteena ei ollut opettajan mukaan teoria ja tutkimus, vaan valintojen perusteena olivat täysin muut asiat, kuten ajanpuute, perinteet tai opettajan aiempi kokemus. Myöskään oman koulutuksensa merkitystä opettaja ei nostanut esiin haastattelujen aikana, vaikka loin siihen mahdollisuuksia kysymällä lisäkysymyksenä suoraan hänen koulutuksestaan.

Opettaja kertoi tutkimuksen kuitenkin näyttelevän jonkinlaista roolia hänen työssään. Hän kertoi uuden tutkimuksen kiinnostavan häntä sen ylittäessä uutiskynnyksen. Uuden tutkimustiedon lukemiselle ei muutoin ollut hänen mukaansa aikaa arjessa. Lisäksi hän itse kertoi tutkimuksen olevan merkityksellistä tekemiensä valintojen kannalta.

kyllä mä tutkimuksia niinku mielelläni luen just et ne on semmosta arvokasta tietoa, että vaikuttaa niihin omiin valintoihin sitten, että miten ite toimii tai mitkä on semmosia hyviä toimintatapoja että, mut ehkä tässä omassa arjessa ne tutkimukset jää just sille tasolle et tulee jotain uutiskynnyksen ylittävää tutkimusta ni sitten niihin tulee

Opettaja nosti haastattelussa kiinnostavina uutiskynnyksen ylittäneinä teorioina esiin positiivisen pedagogiikan ja voimavaralähtöisen opetuksen. Tällä tarkoitetaan positiivisen psykologian menetelmien ja periaatteiden soveltamista opetukseen ja kasvatukseen. Positiivisen psykologian pohjimmaisena ajatuksena on löytää ominaisuuksia, olosuhteita ja tekijöitä, jotka saavat yksittäiset ihmiset ja yhteisöt kukoistamaan. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 11–12.) Tutkimuksen kohteena olleen tunnin aikana positiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan näkynyt opettajan käytännössä. Toisin sanottuna vaikka opettajan kertoman mukaan teoria ja tutkimus oli merkittävässä roolissa, käytännössä se ei näkynyt.

Haastattelun aikana yhdellä valinnasta kertovalla paperilla luki *mahdollinen yhteydenotto kotiin*. Tähän opettaja reagoi seuraavasti:

tää mahdollinen yhteydenotto kotiin ni oliko tää nyt sitte olikohan tää jotakin uhkailua tai jotain

Tilanne oli myös itselleni havainnoidessa vaikuttanut uhkailulta, joten opettaja vahvisti käsitykseni haastattelun aikana. Tiia Trogenin (2020, 146–147) mukaan positiiviseen kasvatukseen kuuluu rangaistusten sijaan sisäinen motivaatio ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa.

Opettaja oppilaalle: “Sä meet tekemään, muuten laitan kotiin viestiä, ettei onnistu parityöskentely.” (havainnointimuistiinpanot)

Uhkailu ei Trogenin (2020, 53) mukaan ole todellisuudessa kovinkaan kannattavaa, vaan esimerkiksi henkilön omasta lapsuudesta nouseva toimintatapa tai vaihtoehtoisesti taustalla on oletus siitä, kuinka hänen odotetaan toimivan. Tämä vahvistaa tulkintaani siitä, että opettajan valinnoissa ei näy teoria ja tutkimus, vaan niissä korostuvat muut asiat, kuten opettajan oma kokemus.

Teorian ja tutkimuksen rooli opettajan ammatissa vaikuttaisikin olevan koulutuksen jälkeen hyvin olematon. On kuitenkin mahdollista, että opettajan mainitsemat teoriat eivät olleet vielä muodostuneet käyttöteoriaksi ja siksi ne eivät näkyneet opetuksessa. Teorian ja tutkimuksen lukemiselle ei myöskään vaikuttanut olevan aikaa opettajan hektisessä arjessa.

6.2.4 Oma kokemus

Oman kokemuksen merkitys korostui voimakkaasti opettajan tekemissä valinnoissa ja muussa toiminnassa. Aineiston perusteella voi todeta, että oma kokemus vaikuttaa olevan taustalla useissa valinnoissa, joiden opettaja itse kertoo kumpuavan muista asioista, kuten oppilaista. Esimerkiksi opettaja korosti paljon kasvatuksen merkitystä. Vaikka hän kertoi kasvatuksen korostetun roolin nousevan opetukseen koulun säännöistä, hän kuvasi myös kotikasvatuksen ja lapsuuden harrastuksen valtavaa merkitystä hänen käsitykseensä hyvästä käytöksestä.

kai ne sit tulee siitä omasta kotikasvatuksesta myös osittain sitten ne ja omasta elämästä, et miten ite on tottunut että käyttäytyään

Koska opettaja kuvaa oman tottumuksensa vaikuttavan toteuttamaansa kasvatustehtävään, hän todennäköisesti toisintaa yhteiskunnan olemassa olevia arvoja niiden uudistamisen sijaan. Opettaja kertoi opettajien arvoilla olevan merkitystä kouluissa toteutettavaan opetukseen ja sen myötä yhteiskunnan muuttamiseen.

mä luulen, että koulu on niinku hitaampi sitte et on se arvopohja siellä ja niinku ne arvot mitkä sieltä opetussuunnitelmastaki sitte tietysti tulee mut että ne opettajien omat arvot saattaa niinku edelleen pitää semmosia asioita arvossa mitkä ei ehkä yhteiskunta nää enää et ne ois niin suuressa arvossa, että kyllähän koulun tarvii muuttua, mutta sitte onks se niinku muutos, ei oo aina niinku myöskään hyvään suuntaan

Fornaciarin ja Männistön (2015, 80) mukaan opettajankoulutukseen hakeutuu konservatiivisen maailmankatsomuksen omaavia henkilöitä. Jos tällaiset yhteiskuntaa säilyttävät arvot hallitsevat opettajakunnassa, ei yhteiskunta pääse koulun kautta muuttumaan edes muun yhteiskunnan toiveesta. Kuten opettaja yllä olevassa sitaatissa kuvaa, hänkin kyseenalaistaa aika ajoin muutoksen tarpeellisuutta. Hän kuitenkin itse kertoo velvollisuudekseen noudattaa opetussuunnitelmaan aukikirjoitettua arvopohjaa, ja kertoo ainoastaan yleisesti muiden opettajien poikkeavasta arvopohjasta. Säilyttävää arvopohjaa on kuitenkin havaittavissa myös tämän opettajan ajatusmalleissa.

Brookfield (2017) tarkoittaa omalla kokemuksella pitkälti opettajan omia kokemuksia oppijana. Taulukossa 12 on kuvattu valinnat, joihin vähintään osittaisena perusteena ovat opettajan omat kokemukset oppijana. Perusteina oli pääasiassa opettajan tavat, perinteet sekä opettajan omat kouluaikaiset haasteet toiminnanohjauksessa.

TAULUKKO 12. Valinnat, joiden perusteena opettajan omat kokemukset oppijana

Luokka	Valinnat
Tunnin aloitus opettajan pöydän takaa	Tapa, perinteet
Tunnin sisällön avaaminen etukäteen	Tapa, perinteet
Kertaava moniste	Aiheen kokoaminen, perinteet
Luokan asettelu; opettaja luokan edessä taulun lähellä, oppilaat pareittain kolmessa jonossa	Perinteet
Parityöskentely	Oman oppimistyylinä vuorovaikutus
Oppilaiden ohjaaminen eri tiloihin	Oma tarve työrauhaan kouluaikana
Oppilaan johdattelu	Omat haasteet toiminnanohjauksessa koulu-aikana
Käytävässä käyminen	Omat haasteet toiminnanohjauksessa koulu-aikana
Suullinen ohjeistus ”yhdessä”	Omat haasteet toiminnanohjauksessa koulu-aikana

Opettaja itse nimesi parityöskentelyn tulleen tunnin toimintatavaksi oppilaiden tarpeista lähtien. Kuitenkin haastattelun aikana opettaja toi ilmi, että hänen taustansa oppijana vaikuttaa hänen opetukseensa. Hän kertoi oppivansa vuorovaikutuksessa eli parityöskentely olisi ollut hänelle itselleen sopiva toimintatapa.

Parityöskentelyn lisäksi opettaja kertoi oppilaiden ohjaamisen eri tiloihin johtuneen oppilaiden tarpeesta työrauhaan. Kuitenkin suhtautumisestaan ääneen tunneilla opettaja kertoi seuraavaa:

jos ohjeen annon aikana keskustellaan, ni mä en yhtään pysty ku mä huomaan, että oman et mä oon ite ollu oppijana semmonen et mua häiritsee pieniki ääni ni sitte mä niinku joudun puuttumaan siihen että niinku se on sillee (huokaisee) varmaan miten mä siihen suhtaudun

Hän koki tarvetta puuttua oppilaista tulevaan ääneen, koska se on häirinnyt häntä itseään oppilaana. Oppilaiden ohjaaminen eri tiloihin työrauhan vuoksi vaikuttaisi olevan pohjimmiltaan lähtöisin opettajan omista kokemuksista.

Opettaja kertoi, että hänellä oli omana kouluaiikanaan haasteita toiminnanohjauksessa. Tämä näkyi useassa hänen tekemässään valinnassa. Opettaja käytti seuratulla tunnilla paljon aikaa siihen, että hän seisoi yhden työskentelevän oppilasparin luona. Lisäksi opettaja koki rohkeaksi valinnaksi jättää luokassa olevat oppilaat keskenään ja lähteä käymään käytävässä katsomassa siellä työskenteleviä oppilaita. Tämä voi heijastella hänen omia haasteitaan hänen omalta kouluajaltaan.

mäkin varmaan tarvitsin sen opettajan joka mun toimintaa ohjas, koska muuten mä en ois ehkä niin itsenäisesti kyennyt oppimaan

Näiden lisäksi opettaja kävi luokan edestä käsin läpi monisteen tehtäviä ennen kuin päästi oppilaat työskentelemään keskenään. Tämän kaiken voidaan katsoa liittyvän opettajan omiin toiminnanohjauksen haasteisiin.

Edellä mainittujen lisäksi hänen omat kokemuksensa koulusta vaikuttivat ohjaavan vahvasti opetusta. Hän turvautui omaan perinteiseen käsitykseensä koulusta. Esimerkiksi luokan asettelusta hän totesi näin:

opettajaan päin oleminen ni ehkä se jotenki heijastelee jotain tiettyjä semmosia perinteitä sitten

Luokan asettelun lisäksi hän kertoi opettavansa hyvin perinteisellä tavalla, jolla hän tarkoitti opettajajohtoista opetusta. Perinteisiin vetoamalla syntyi kuva siitä, että kovinkaan syvällistä perusteiden pohdintaa ei valintojen taustalla ollut. Opettaja kertoi haastattelussa, että ei enää kokeneena opettajana reflektoin kovinkaan aktiivisesti omaa toimintaansa, koska kokee, että niin sanottu oikea tapa toimia tulee häneltä kokemuksensa vuoksi ilman varsinaista pohdintaa. Tätä ajatusta tukevat myös Hubert L. ja Stuart E. Dreyfus teoriailaan (2004, 251), joka perustuu oletukseen siitä, että eettinen toiminta on taito, joka kehittyy taitojen hankkimisen fenomenologian mukaisesti. Näin ollen eettisessä toiminnassa voi kehittyä jopa asiantuntijaksi, jolloin opettaja kykenee toimimaan intuitiivisesti ilman vertailua ja harkintaa (Dreyfus & Dreyfus 2004, 253). Voidaan kuitenkin kyseenalaistaa, voiko opettaja koskaan olla niin valmis arvojensa, mielipiteidensä ja opetussuunnitelman arvojen pohdinnan kanssa, että olisi immuuni haitalliselle tiedostamattomalle toiminnalle.

Opettaja näki koulun tehtäväksi oppilaiden kasvattamisen yhteiskunnan jäseniksi.

koulunhan pitää tota kasvattaa yhteiskuntaan tulevia ihmisiä niinku että niil ois parhaita tietoja ja taitoja miten toimia yhteiskunnassa ja että ne pärjäis niinku mahdollisimman hyvin että sit pitäs miettiä just sitä että mitkä on ne taidot mitkä niinku on oikeasti et mitkä luo sitä hyvinvointia ja tietoa ja taitoa

Lisäksi opettaja koki tärkeäksi kasvattaa oppilaita *tulevaisuuden työpaikkojen hyväiksi tyypeiksi*, minkä hän kertoo näkyvän erityisesti hänen toteuttamassaan kasvatuksessa. Kuitenkaan kovin perusteellista arvopohdintaa ei tämän ajatuksen takana vaikuttanut olevan. Aineiston perusteella syntyi lähinnä mielikuva siitä, että opettaja oli omaksunut kritiikittä yhteiskunnan syöttämän ajatuksen siitä, että koulun tulisi vastata työelämän muuttuviin tarpeisiin (ks. esim. Tervasmäki & Tomperi 2018, 167).

Oman kokemuksen merkitys opettajan tekemisissä valinnoissa oli hyvin korostunut. Opettajan omat kokemukset koulun toimintatavoista, hänen kokemuksensa oppijana sekä hänen arvonsa vaikuttivat voimakkaasti hänen teke miinsä valintoihin oppitunnin aikana, mikä vahvistaa opettajan asemaa vallan käyttäjänä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli opettajan kokeman ja reaalisen vallan suhteen selvittäminen niin opettajan arjessa kuin yhteiskunnallisestikin. Tarkastelin opettajan kokemaa valtaa hänen tekemiensä valintojen kautta hyödyntäen kriittistä reflektiota ja tapaustutkimuksen menetelmiä.

7.1.1 Opettajan työ osana yhteiskunnallista instituutiota

Koulu on yhteiskunnallinen instituutio (Fornaciari & Männistö 2015, 81), jota määrittelevät pakollisuus, joukkomuotoisuus ja valikointivelvollisuus (Simola 1995). Nämä asettavat rajoitteita koulun kehittämislle ja opettajan työlle.

Tässä tutkimuksessa opettajan tekemät valinnat keskittyivät toimintakulttuuriin liittyviin valintoihin, joissa tärkeänä yhdistävänä tekijänä oli opettajan kontrolli. Tasapainon tavoittelu vapauden ja kontrollin välillä on tyypillistä opettajan työlle. Esimerkiksi Paalasmaa (2014) on käsitellyt vapautta kasvatuksen ydinkysymyksenä korostaen vapauden merkitystä sekä oppilaiden kasvatuksessa että opettajan ammatillisuudessa tuoden esiin vapauden ja kontrollin välisen osin ristiriitaisenkin suhteen. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajan toiminnassa tämä suhde näyttöytyi haastavana. Kontrollin tarve liittyi erityisesti opettajan omaan olemiseen ja asemaan eikä niinkään oppilaiden vapauteen, vaikka opettajan toiminta luonnollisesti vaikutti myös oppilaisiin.

Yhteiskunnallisen instituution palvelijana opettaja joutuu haastavaan asemaan, sillä hänen toimintaansa kohdistuu monia ristiriitaisia odotuksia ja toiveita ulkopuolelta (Spoo 2007, 79), jotka saattavat olla poikkeavia hänen omien intressiensä ja tarpeidensa kanssa. Esimerkiksi opetussuunnitelman (2014) vaatteen jokaisen oppilaan huomioimiseen yksilönä ja opetuksen mukauttaminen yksilölle sopivaksi on osin ristiriidassa koulun joukkomuotoisuuden kanssa, joka on koulun yhteiskunnallinen reunaehto. Koulua on siis pyritty kehittämään ilman, että on otettu huomioon koulun olevan instituutio, jota määrittävät tietyt

reunaehdot (ks. Simola 1998, 94). Jos opetussuunnitelma on ristiriitainen käytännön koulutodellisuuden kanssa, se saattaa aiheuttaa opettajien irtautumista opetussuunnitelmasta. Tällä hetkellä opettajat näkevät opetussuunnitelman löyhästi työtään ohjaavana (Salokangas ym. 2020, 336), vaikka todellisuudessa kyseessä on velvoittava asiakirja. Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman rooli opetuksessa oli hyvin pieni, sillä käytännön opetussuunnitelmana toimi varsinaisen opetussuunnitelman sijaan oppikirja. Sisältöihin liittyvät valinnat opettaja näin ollen ulkoisti oppikirjavalmistajalle.

Sen sijaan odotusten ja opettajan tarpeiden ristiriita näkyi hyvin luokan viittaamiskäytännössä, jossa opettaja kehotti oppilaita viittaamaan, mutta ei kuitenkaan todellisuudessa vaatinut viittaamista. Opettajan työtä sanotaan tehtävän omalla persoonalla (Saukkonen & Räihä 2018, 92), mikä nostaa opettajan työn ytimeen myös opettajan itsensä tarpeet ja toiveet. Samaan aikaan opettajaan kuitenkin kohdistuu paljon odotuksia siitä, millainen hänen tulisi olla ja kuinka hänen tulisi toimia (Spoof 2007, 79). Omien toiveiden ja muiden odotusten väliset ristiriidat aiheuttivat epäjohtonmukaisuuksia opettajan päivittäisessä työssä.

7.1.2 Opettajan professionaalinen valta

Tämän tutkimuksen tulokset kietoutuivat voimakkaasti vallan ja opettajan työn professionaalisuuskysymyksen ympärille. Kuten aiemmin totesin, autonomia eli ammatillinen itsenäisyys on hyvin keskeistä professionaalisuuden kannalta (Lapinoja 2006, 27; Saukkonen & Räihä 2018, 88).

Opettaja kertoi voivansa vaikuttaa merkittävästi omaan työhönsä ja toteuttamaansa opetukseen. Esimerkkeinä vaikutusvaltansa alle kuuluvista asioista hän mainitsi opetussuunnitelman tulkinnan ja käyttämisen sekä työtapojen valinnan. Hän koki voivansa toimia luokassaan hyvinkin itsenäisesti ilman, että muut, kuten kollegat, puuttuvat hänen toteuttamaansa opetukseen, vaikka hän suunnittelikin tunteja yhdessä rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Tämä tulos on samansuuntainen Salokankaan ja kollegoiden (2020, 336) tulosten kanssa, joiden mukaan suomalaiset opettajat kokevat olevansa autonomisia luokkatoimintansa ja opetuksellisten valintojensa suhteen. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet

myös Erss, Kalmus ja Autio (2016, 603), jotka täydentävät, että suomalaiset opettajat kokevat mahdollisuutensa vaikuttaa opetussisältöihin korkeammiksi kuin virolaiset ja saksalaiset opettajat. Tutkimukseni opettaja koki näin ollen selkeästi omaavansa valtaa. Hänet voikin koetun autonomian näkökulmasta nähdä professionaalisen opettajana.

Opettajan tekemisissä valinnoissa huomioitiin hyvin vähän oppilaiden näkökulmaa tai teoriaa ja tutkimusta. Sen sijaan valinnat pohjautuivat osin kollegoiden näkökulmaan, mutta pääosin opettajan omaan kokemukseen. Oman kokemuksen korostunut rooli valintojen selittäjänä kuvaa opettajan valtaa luokahuonetoiminnan ja täten myös yhteiskunnan tulevaisuuden rakentamisessa. Opettaja ei kuitenkaan itse tunnistanut tai myöntänyt kokemustensa ja tekemiensä valintojen yhteyttä, vaikka ulkopuoliselle yhteys oli nähtävissä. Omien kokemusten korostunut rooli verrattuna muihin Brookfieldin (2017) reflektiivisiin linsseihin vahvisti Fornaciarin (2020, 59) havaintoa siitä, että opettajan ammatillisuutta reunustavat koulutuksen sijaan kokemukset ja hiljainen ammatillinen koodisto, joka tässä tutkimuksessa ilmeni koulun *kirjoittamattomina sääntöinä*.

Vallan kokemuksista huolimatta kysyttäessä opettajan tekemistä valinnoista syy löytyi usein muualta kuin hänestä itsestään, esimerkiksi talon säännöistä tai siitä, kuinka hänen aiemmassa työpaikassaan oli toimittu. Hän antoi paljon arvoa omaa toimintaansa rajoittavana ja ohjaavana tekijänä koulun toimintakulttuurille. Kuten Fornaciari ja Männistö (2015, 78) toteavat, opettajien yhteiskunta rajoittuu luokahuoneisiin, joiden ulkopuolella päätöksiä tekevät muut kuin opettajat. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi tulkita, että opettaja oli omaksunut roolin heikkona vaikuttajana, mikä jälleen supisti hänen vaikuttamismahdollisuuksiaan. Vuorikosken ja Räisäsen (2010, 77) mukaan muita kriittistä yhteiskunnan haastamista hidastavia tekijöitä ovat perinteisiin pinttyneisyys, konservatiivisuus, koulun hitaus instituutiona, vaatimukset kasvatustyön neutraaliuteen, työnantajien lojaaliusodotukset sekä arkityön hektisyys.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajilla voi todeta olevan valtaa. Sitä kuitenkin käytetään lähinnä tradition hallintaan ja yhteiskunnan säilyt-

tämiseen. Koska jo opettajankoulutus houkuttelee konservatiivisen maailmankatsomuksen omaavia opiskelijoita (Fornaciari & Männistö 2015, 80), perinteiden korostunut merkitys opetuksessa ei ole odottamatonta. Toisaalta tässä tutkimuksessa opettaja oli myös omaksunut yhteiskunnan toiveet peruskoululle, mikä näkyi esimerkiksi tulevaisuuden työelämään kasvattamisena. Salminen (2012, 82) korostaakin, että yhteiskunnallisesti koululaitoksen tehtävänä on sekä tradition että tulevaisuuden hallinta. Opettaja ei ollut ryhtynyt vastustamaan yhteiskunnan toiveita eikä kokenut siihen merkittävää tarvettakaan. Voidaankin perustellusti kyseenalaistaa opettajan työn asemaa professiona, jos opettajilla ei ole halua vaikuttaa koulun ja yhteiskunnan kehityksen suuntaan (ks. Fornaciari & Männistö 2015, 81), eli hyödyntää valtaansa koulutuksen sisäiseen arvomaailmaan vaikuttamiseen.

7.2 Tutkimuksen arviointi

7.2.1 Yleinen arviointi

Tutkimusta arvioidessa arvioidaan sen luotettavuutta. Sillä viitataan tutkimuksen laatuun eli siihen, ovatko tehdyt havainnot ja tulkinat järjestelmällisen prosessin tuotosta ja ovatko ne siten luotettavia (Lincoln & Guba 1985). Perinteisiä tutkimuksen luotettavuutta arvioivien käsitteiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on kritisoitu, sillä ne sopivat paremmin tilastollisen tutkimuksen arviointiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160). Esimerkiksi yleistettävyydestä ei voida laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhua. Siksi käytänkin tässä Eskolan ja Suorannan (1998) määrittelemiä käsitteitä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus, jotka osin pohjautuvat Lincolnin ja Guban (1985) esittelemiin tutkimuksen arviointiin liittyviin käsitteisiin. Luon tämän luvun avulla lukijalle mahdollisuuksia arvioida tämän tutkimuksen luotettavuutta omista lähtökohdista käsin.

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, vastaavatko tutkijan tekemät tulkinat tutkittavan käsityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 153). Kuten sivusin luvussa 5.5,

analyysia on tehty huolellisesti erityisesti yhden erehdyksen jälkeen. Kaikki tekemäni tulkinnot ovat johdonmukaisia suhteessa aineistoon ja palautettavissa siihen, vaikka olenkin tulkinnut aineistoani syvällisemmin kuin vain luottanut tutkittavan sanaan. Tämänäyttävyydessä tutkimuksessa se on välttämätöntä. Tutkittava ei välttämättä itse näe kokemustaan tai tilannettaan tarpeeksi selkeästi, jotta voisi pukea sen sanoiksi (ks. Eskola & Suoranta 1998, 153). Lincoln ja Guba (1985, 301) korostavat uskottavuuden lisääjänä esimerkiksi pitkittynyttä osallistumista (*prolonged engagement*), jolla tarkoitetaan riittävän ajan sijoittamista kulttuurin oppimiseen, väärän tiedon testaamiseen ja vääristymien löytämiseen joko itsestä tai tutkittavista sekä luottamuksen rakentamista. Tässä tutkimuksessa se on huomioitu siten, että keräsin useamman eri aineiston samalta opettajalta, jolloin olin yhteydessä häneen sekä sähköpostitse että kasvotusten useamman kerran. Lisäksi koulumaailma oli itselleni tuttu opintojen, niihin liittyvien harjoitteluiden sekä työkokemuksen myötä, mikä helpotti kontekstin ymmärtämistä. Omien ennakkokäsitysten avaaminen itselle helpotti tutkimuksen tekemistä ja paransi tutkimuksen luotettavuutta.

Siirrettävyydellä Eskola ja Suoranta (1998, 153) tarkoittavat sitä, että tutkimustuloksia voidaan siirtää toiseen kontekstiin tietyin ehdoin, vaikka yleistyksiset eivät olekaan mahdollisia. Siirrettävyyden osalta on tärkeää huomioida, että kyseessä on yksittäistapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa konteksti on olennainen (Yin 2014, 16), joten siirrettävyyden ehdot ovat melko tiukat. Kuitenkin tutkittava opettaja oli melko tyypillinen luokanopettaja, joten tulosten jonkinasteinen siirrettävyys on varmastikin mahdollista. Olen kuvannut tutkimuksen toteuttamisen mahdollisimman tarkasti, joten lukija tai siirtämisestä kiinnostunut voi tehdä johtopäätöksensä siitä, voidaanko siirtoa harkita (ks. Lincoln & Guba 1985, 316). Lisäksi tutkimuksen tulokset saavat tukea aiemmasta tutkimuksesta, mitä Eskola ja Suoranta (1998, 153) nimittävät vahvistuvuudeksi.

Varmuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa otetaan huomioon ennustamattomasti tutkimukseen vaikuttavat ennakkoehdot (Eskola & Suoranta 1998, 153). Käytin erityisesti tutkimuksen alkupuolella melko paljon aikaa siihen,

että pohdin erinäisiä asioita, jotka voisivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Esimerkiksi kirjasin ylös itselleni laajasti käsitykseni ja mielipiteeni opettajan vallasta ja siihen vaikuttavista tekijöistä, jotta pystyin olemaan tietoinen niiden olemassaolosta ja siten hillitsemään niiden vaikutusta tutkimukseen ja tekemiini tulkintoihin. Tutkimuksen toteuttaminen on kuvattu tähän tutkimusraporttiin niin avoimesti kuin se on mahdollista suojellen samalla tutkittavan opettajan tunnistamattomuutta. Tällä tavoin annan myös lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimukseni luotettavuutta.

7.2.2 Kriittisen reflektion käytön arviointi

Olen avannut tutkimuksen eettisyyttä luvussa 5.5. Tässä luvussa käsittelen tarkemmin kriittisen reflektion haasteita ja saamaa kritiikkiä.

Koska kriittisessä reflektoinnissa joutuu kyseenalaistamaan omia syviä oletuksia, se on yksi suurimmista ja haastavimmista älyllisistä haasteista, joita elämässä joutuu kohtaamaan. Samasta syystä sitä myös vastustetaan vaistomaisesti. (Brookfield 2017, 5.) Kriittisen reflektion voidaan nähdä monimutkaistavan yksilön elämää näyttämällä, mitä asioita jää huomaamatta ja mitä asioita on sivuutettu (Brookfield 2017, 226). Haastavaa tästä tekee myös se, että opettaja ei voi erottaa ammatillisia taitojaan omasta itsestään (Marsick 1996, 42). Kritiikki kohdistuu suoraan yksilön henkilökohtaisiin oletuksiin ja uskomuksiin eli siihen, kuka opettaja on, ja mihin hän uskoo (Brookfield 2017, 81). Oman itsensä kritisoiminen ja kyseenalaistaminen ei ole helppoa.

Vaikka kriittisen reflektion korostamisella on hyvät tarkoitusperät, se voi kääntyä yksilölle haitalliseksi. Pyrkiminen muutokseen ja poliittiseen vapautumiseen voi muodostaa yksilölle kohtuuttomia paineita (Karvinen-Niinikoski 2009, 346). Näin käy, jos koulu- ja kasvatustyön ongelmat asetetaan yksittäisen opettajan ratkaistavaksi reflektion avulla (Salminen 2012, 19). Todellisuudessa vastuu yhteiskunnallisesta muutoksesta ei voi jäädä yksilölle. Kriittistä reflektiota ei kuitenkaan tarvitse nähdä pyrkimyksenä suureen yhteiskunnalliseen muutokseen, vaan oman toiminnan ja ammatillisuuden kehittämisenä. Oma työtään toteuttaessaan ja suunnitellessaan jokainen opettaja joutuu vastaamaan

muutoksen ja jatkuvuuden kysymykseen (Salminen 2012, 82), joten on myös perusteltua vaatia opettajia pohtimaan kysymystä syvällisemmin kriittisen reflektion avulla. Arkityön hektisyys vie kuitenkin opettajan mahdollisuuksia kriittisen reflektion toteuttamiseen (Vuorikoski & Räisänen 2010, 77), koska sille ei jää aikaa muiden tehtävien vuoksi.

Opettaja ei myöskään kykene muuttamaan kaikkea, koska yhteiskunnan valtarakenteet vaikuttavat myös häneen. Stevanovicin ja Weisten (2016) mukaan valta-asema vaikuttaa siihen, millaisia pedagogisia ratkaisuja opettaja voi tehdä. Esimerkiksi oppijalähtöiset menetelmät vaativat opettajalta uskottavuutta ja kelpoisuutta, ja jos näitä ei opiskelijoiden silmissä jostakin syystä ole, opettajalla ei ole varaa samanlaisiin pedagogisiin ratkaisuihin kuin silloin, jos opettaja on opiskelijan silmissä uskottava ja kelpoinen. (Stevanovic & Weiste 2016, 52.) Opettajan uskottavuutta opiskelijoiden tai oppilaiden silmissä heikentäviä asioita voivat olla esimerkiksi sukupuoli tai ihonväri. On tarpeettoman raskasta, jos opettajalta vaaditaan jotain, johon hän ei oman alistetun asemansa vuoksi kykene. Tässä tutkimuksessa ei ilmennyt asioita, jotka olisivat ilmentäneet tutkittavan opettajan alistettua asemaa.

Vaikka kriittiseen reflektioon liittyy monia haasteita, kuten edellä esiteltyt, se on silti äärettömän tärkeää useista syistä, ja siksi valitsin sen käytettäväksi tässä tutkimuksessa. On kuitenkin tarpeellista, että kriittisen reflektion ongelmat tunnistetaan ja tunnustetaan, jotta opettajille ei aseta liiallisia odotuksia yhteiskunnan kaikkien ongelmien korjaajana.

7.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Opettajan kokema valta erityisesti valintojen kautta tarkasteltuna oli pitkälti tutkimatonta ennen tätä tutkimusta, joten tämä tutkimus vasta kartoitti aihetta. Jatkotutkimuksille on siis edelleen tarvetta ilmiön ymmärtämiseksi. Esimerkiksi ristiriidat opettajan toiminnassa ja puheissa omasta vallastaan olisivat kiinnostava lähtökohta jatkotutkimukselle. Opettajan ammatin professionaalisuus au-

tonomian kautta tarkasteltuna herättää edelleen avoimia kysymyksiä, joita jatkotutkimuksen keinoin voitaisiin käsitellä. Lisäksi opettajien valintoja olisi syytä tutkia vertailevan tapaustutkimuksen keinoin ottaen vertailuun useamman tapauksen ja saaden siten laajemman kuvan ilmiöstä.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat opettajille syytä tarkastella omaa toimintaansa kriittisesti ja pohtia erinäisiä jopa poikkeavia toimintatapoja vallan ja valintojen perusteiden paljastamiseksi. Kriittisen reflektion neljä reflektiivistä linssiä tarjoavat monipuoliset mahdollisuudet toiminnan tarkasteluun (ks. Brookfield 2017). Tutkimus paljasti, että opettajilla saattaa olla jopa enemmän valtaa arjessaan kuin he myöntävät, mikä mahdollistaisi toisintoimimisen ja yhteiskunnan paineen voimakkaamman vastustamisen.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2021. Kiistelty oppivelvollisuus. *Koulu ja menneisyys* 58, 8–37.
- Anttonen, S. 1999. Kasvatus, sivistys ja yhteiskunta. Kriittisen teorian sivistysdiskursseja. Teoksessa O-P. Moisio (toim.) *Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*. Jyväskylä: SoPhi, 95–125.
- Aro, J. & Jokivuori, P. 2015. *Klassinen sosiologia ja moderni maailma*. Jyväskylä: Docendo.
- Baumrind, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development* 37 (4), 887–907.
- Berry, J. R. 2009. The novice teacher's experience in sensemaking and socialization in urban secondary schools. A&M University, TX.
- Britzman, D. P. 2003. *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- Brookfield, S. D. 2005. *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Brookfield, S. D. 2017. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buchanan, I. 2018. *Dictionary of critical theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 2004. The ethical implications of the five-stage skill-acquisition model. *Bulletin of Science, Technology & Society* 24 (3), 251–264.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskus. Julkaisuja 4.
- Erss, M., Kalmus, V. & Autio, T. H. 2016. 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies* 48 (5), 589–609.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fook, J. & Gardner, F. 2007. Practising Critical Reflection: a Resource Handbook. Maidenhead: Open University Press.
- Fornaciari, A. 2020. Luokanopettajan yhteiskuntasuuntautuneisuus ja sen kriittinen potentiaali. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 285.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 72–86.
- Fornaciari, A. & Nikkola, T. 2018. Kohti valveutumista ja ajattelun rajoja kriittisen pedagogiikan keinoilla. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 19, 83–93.
- Harni, E. 2015a. "Houkuttelevaa osaamista lasiseinän takana." Tilan politiikka tulevaisuuden koulussa. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 88–108.
- Harni, E. 2015b. Johdatus kontrollikouluun. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 8–17.
- Harni, E. 2015c. Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 102–119.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Helkama, K. 2015. *Suomalaisten arvot. Mikä meille on oikeasti tärkeää?* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Holmén, J. 2018. Demokraattinen koulu. Yhdenvertaisuudesta ja osallisuudesta 1960–2020. Teoksessa H. Meinander, P. Karonen & K. Östberg (toim.) *Kansanvallan polkuja. Demokratian kehityspiirteitä Suomessa ja Ruotsissa*

1800-luvun lopulta 2020-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 287–330.

- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvinen-Niinikoski, S. 2009. Promises and pressures of critical reflection for social work coping in change. *European Journal of Social Work* 12 (3), 333–348.
- Keskusta. 2023. Eteenpäin! Vastuuta koko Suomesta. Keskustan eduskuntavaaliohjelma 2023. <https://keskusta.fi/wp-content/uploads/2023/01/Keskustan-eduskuntavaaliohjelma-2023.pdf>. (Luettu 16.2.2023.)
- Kielitoimiston sanakirja. 2022. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/>. (Luettu 15.12.2022.)
- Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatusta?* Tampere: Vastapaino, 139–166.
- Kokoomus. 2023. Nyt on oikea aika kääriä hihat ja ryhtyä töihin. Kokoomuksen eduskuntavaaliohjelma 2023. https://www.kokoomus.fi/wp-content/uploads/2023/02/vaaliohjelma_2023_11.pdf. (Luettu 16.2.2023.)
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kääriälä, A., Keski-Säntti, M., Aaltonen, M., Haikkola, L., Huotari, T., Ilmakunnas, I., Juutinen, A., Kiilakoski, T., Merikukka, M., Pekkarinen, E., Rask, S., Ristikari, T., Salo, J. & Gissler, M. 2020. Suomi seuraavan sukupolven kasvu ympäristönä. Seuranta Suomessa vuonna 1997 syntyneistä lapsista, joilla on ulkomailla syntynyt vanhempi. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 15/2020.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahikainen, L. 2015. Oppimisen poliittinen taloustiede: Kriittinen pedagogiikka ja inhimillisen pääoman tuotanto. Teoksessa E. Harni (toim.)

- Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 152–169.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius – instituutin tutkimuksia 2/2006.
- Lapinoja, K. P. & Heikkinen, H. L. T. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–161.
- Leskelä, J. 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 164–190.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Loukola, O. 1995. Mitä autonomia on? Aikuiskasvatus 15 (3), 164–175.
- Luopajarvi, R. 2013. Mitä on olla lapsi? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 119–132.
- Marsick, V. J. 1996. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 41–65.
- Mezirow, J. 1996a. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 374–397.
- Mezirow, J. 1996b. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.

- Moisio, O-P. & Huttunen R. 1999. Totuuden ja oikean elämän kaipuu. Max Horkheimerin perustus Frankfurtin koulun kriittiselle teorialle. Teoksessa O-P. Moisio (toim.) Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan. Jyväskylä: SoPhi, 9–43.
- Moisio, O-P. & Rautiainen, M. 2015. Alussa(kin) oli lupaus. Huomioita kouluun liittyvän lupauksen katoamisista ja palautumisista. Teoksessa E. Harni (toim.) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 20–36.
- Nikkola, T. 2013. Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Tampere: Vastapaino, 59–91.
- Nikkola, T. & Harni, E. 2015. Vaihtoehtoinen tapa järjestää koulutusta ja koulutuksellinen hallinta. Teoksessa E. Harni (toim.) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 208–226.
- Ollila, M-R. 2008. Lauman valta. Helsinki: Edita.
- Paakkari, A. 2015. Mitä juuri nyt tapahtuu? Kriittisen pedagogiikan mahdollisuus kontrollikoulun aikana. Teoksessa E. Harni (toim.) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 172–188.
- Paalasmaa, J. 2014. Vapaus kasvatuksen ydinkysymyksenä. Rudolf Steinerin käsitys eettisestä vapaudesta ja inhimillisestä kasvatuksesta. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvatusta – Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 217–239.
- Paju, P. 2016. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Verkkojulkaisu 108. Nuorisotutkimusseura.
- Patomäki, H. 2020. Vallan käsitteestä (johdanto käsitteistä). Futura 39 (2), 7–9.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.

- Perussuomalaiset. 2023. Pelasta suomalainen koulu. Perussuomalaisia näkökulmia peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen korjaamiseksi. Koulu kuntoon -teesit. <https://www.perussuomalaiset.fi/wp-content/uploads/2023/02/Koulutusna%CC%88ko%CC%88kulmat-13.2.2023.pdf>. (Luettu 16.2.2023.)
- Rantala, J. 2018. Historiapolitiikkaa koulun opetussuunnitelman avulla. *Politiikka* 60 (2), 112–123.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Salokangas, M., Wermke, W. & Harvey, G. 2020. Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal* 19 (4), 329–350.
- Saukkonen, S., Moilanen, P., Mathew, D. & Rapley, E. 2017. Power, democracy and progressive schools. Teoksessa A. Raiker & M. Rautiainen (toim.) *Educating for Democracy in England and Finland: Principles and Culture*. Lontoo: Routledge, 81–92.
- Saukkonen, S. & Räihä, P. 2018. Autonomisuuden kasvattaminen on vastuutonta, mutta myös mahdotonta. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.) *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*. Suomen Kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 76, 79–95.
- SDP. 2023. Rohkeutta olla sinun puolellasi. SDP:n tavoitteita 2030-luvulle. SDP:n eduskuntavaaliohjelma 2023. <https://www.sdp.fi/uploads/sites/2/2023/02/rohkeutta-olla-sinun-puolellasi-sdpn-eduskuntavaaliohjelma-2023.pdf>. (Luettu 16.2.2023.)
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. *Tutkimuksia* 137.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki. Opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät*. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 89–121.

- Simola, H. 2015. Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä. Teoksessa H. Simola (toim.)
Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta.
Tampere: Vastapaino, 253–272.
- Spoof, M. 2007. Pintaa syvemmälle. Eettinen pohdinta opettajan voimavarana
luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto.
Tutkimuksia 277.
- Stake, R. E. 1995. The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stevanovic, T. M. & Weiste, E. H. 2016. Opettajan valta-asema ja käytetyt
opetusmenetelmät: Onko kaikilla varaa samoihin pedagogisiin
ratkaisuihin? Yliopistopedagogiikka 23 (2), 50–52.
- Takala, T. & Auvinen, T. 2015. Näkökulmia valtaan karismaattisuuden ja
tarinankerronnan valossa. Tiedepolitiikka 40 (1), 7–18.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta
satavuotiaassa Suomessa. Niin & näin 25 (2), 164–200.
- Tilastokeskus. 2021. Peruskoulut, lukiot, ammatilliset oppilaitokset ja
kansanopistot opiskelijamäärillä mitatun oppilaitoksen koon mukaan,
2005–2021. Tilastokeskuksen PX-Web Statfin -tietokannan muodostama
tilasto. Tilastokeskus: Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset.
[https://pxdata.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kjarj/statfin_k
jarj_pxt_125k.px/](https://pxdata.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__kjarj/statfin_kjarj_pxt_125k.px/). (Luettu 3.1.2023.)
- Tonttila, S. 2018. Opettajien kokemuksia: auktoriteetti ja muutos. Opettajan ja
oppilaan auktoriteettisuhde muuttuvassa yhteiskunnassa. Itä-Suomen
yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pro
gradu -tutkielma.
- Trogen, T. 2020. Positiivinen kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.
Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen
loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.

- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–107.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vehviläinen, S. 2020. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vilka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 132–145.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63–81.
- Vähämäki, J. 2015. Sielun muovaamisen uusi ympäristö. Teoksessa E. Harni (toim.) Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Jyväskylä: Kampus Kustannus, 37–62.
- Yin, R. K. 2003. Case study research. Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. 2014. Case study research. Design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

LIITTEET

Liite 1. Ensimmäisen haastattelun haastattelukysymykset

TUNTI

Millaiset fiilikset tunnista jäi?

Kerro, mitä tällä tunnilla tapahtui.

Mitä valintoja teit tunnilla?

SUUNNITTELU

Kuvaa suunnitteluprosessia tämän tunnin kohdalla.

SINÄ OPETTAJANA

Kerro itsestäsi ja omasta opettajuudestasi.

Minkä asioiden koet vaikuttavan opettajuuteesi?

Minkä verran reflektoit omaa toimintaasi työssäsi?

Kerro omin sanoin, millainen toimintakulttuuri luokassasi on.

YHTEISKUNTA JA YMPÄRISTÖ

Kuinka paljon koet voivasi vaikuttaa omaan työhösi?

Lisäksi tarvittavia lisäkysymyksiä tai tarkentavia kysymyksiä.

Liite 2. Toisen haastattelun haastattelukysymykset

LÄMMITTELY

Kuinka tämä työpäivä on sujunut?

Millaisia ajatuksia siulle on herännyt meidän viime viikon keskustelusta?

YLEISET KYSYMYKSET

Millainen on hyvä opettaja? Minkä vuoksi?

Nostit esiin aiemmin opettajan kasvatuksellista roolia. Kuinka näet sen?

Millaiseksi näet yhteiskunnan roolin koulussa?

NELJÄÄN REFLEKTIIVISEEN LINSSIIN TIIVIISTI LIITTYVÄT KYSYMYKSET

Millainen rooli tutkimuksella on työssäsi?

Millaisin tavoin keräät palautetta työstäsi?

Millainen oppija olet itse?

Kuinka koet oman ideologiasi näkyvän opetuksessa?

OPPITUNTI VALINTA VALINNALTA

”Nyt palataan siis ajatuksissa takaisin sinne viikon takaiseen iltapäivän ympäristöopin tuntiin. Oppilaat tekivät silloin pareittain tällaista monistetta, joka oli otettu oppikirjan koemateriaalista. Osa oppilaista työskenteli luokassa ja osa käytävässä.

Käydään seuraavaksi läpi tekemiäsi valintoja ja pyritään löytämään yhdessä siellä taustalla piileviä asioita.

Tarkoituksenani on tarkastella valintoja kriittisen reflektion kautta, jossa tarkastellaan kollegoiden, oman oppimistaustan, teorian ja oppilaiden merkitystä.”

Käsiteltävät valinnat ja valintatilanteet: luokan asettelu, oppilaat eri tiloihin, ketä ohjaan, tunnin aloitus, suullinen ohjeistus, monisteiden jakaminen, tunnin materiaali, tunnin lopetus, pallon hakeminen vs. ajoissa oleminen, oppilaiden puhuttelu nimillä, viittaamattomuuden salliminen ja mahdollinen yhteydenotto kotiin

Lisäksi tarvittavia lisä- tai täydentäviä kysymyksiä.