

DISSERTATIONS IN
**EDUCATION,
HUMANITIES,
AND THEOLOGY**

ARI SIVENIUS

*Aikuislukion
eetos opettajien
merkityksenantojen valossa*

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 23



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

ARI SIVENIUS

*Aikuislukion eetos opettajien
merkityksenantojen valossa*

Publications of the University of Eastern Finland
Dissertations in Education, Humanities, and Theology
No 23

University of Eastern Finland
Joensuu
2012

Kopijyvä Oy

Joensuu, 2012

Sarjan vastaava toimittaja: Jopi Nyman

Myynti: Itä-Suomen yliopiston kirjasto

ISBN 978-952-61-0648-9 (nid.)

ISSLN 1798-5625

ISSN 1798-5625

ISBN 978-952-61-0649-6 (PDF)

ISSN 1798-5633 (PDF)

Sivenius, Ari
Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa
Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2012, 150 pages
Publications of the University of Eastern Finland.
Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 23
ISBN 978-952-61-0648-9 (nid.)
ISSLN 1798-5625
ISSN 1798-5625
ISBN 978-952-61-0649-6 (PDF)
ISSN 1798-5633 (PDF)

ABSTRACT

The ethos of an adult upper secondary school through the perspective of teachers

This study examines the ethos of an adult upper secondary school as a historical, cultural, social and institutional organizational phenomenon. The study is centred on the fields of educational theory and adult education and theoretically and methodologically it follows the tradition of hermeneutical research. The empirical data consisting of teacher surveys (16 in total) and literature discussing the research topic is a key element in this study. Data analysis focuses on the motifs of atmosphere, psychological study environment and ethicality. The values, practices and responsibility issues of adult education are viewed from the teachers' perspective. The scope is widened by analysing both the ethics of education and the teacher's expertise as well as the work and study environments of an educational establishment as a sociocultural entity. The ethos of an educational establishment is viewed from both historical and current perspectives and, thus, the (dialectical) framework of the ethos of an adult upper secondary school is beginning to formulate.

Ethos as a phenomenon is intricate. In addition to written guidelines, recommendations and rules, the procedures of an adult upper secondary school are regulated by unwritten recommendations and criteria of acceptable conduct in accordance with the history of the establishment. These social structures, practices and beliefs are called the ethos of an adult upper secondary school. The guiding values of an adult upper secondary school that help to distinguish important objectives from insignificant ones, acceptable behaviour from objectionable and desired results from unwanted ones are manifested in the ethos.

The customs and values of the work community that are interpreted from the teachers' perspective create a basis for common language and, at the same time, help to develop a social atmosphere in the study environment. The nature of adult upper secondary school produces a challenge for the teacher who has to create a study setting that promotes learning and in which the adult student feels comfortable balancing between studying and work or unemployment. An open and motivating work and study environment helps in creating a balanced setting for everyday routines. A collective feeling of fairness, safety and confidentiality in the educational community reinforces the emergence of a pleasant atmosphere. In order to understand the ethos of an adult upper secondary school, it is vital to understand the atmosphere, the psychological study environment and ethicality as phenomena that emphasize solidarity. The dimension of atmosphere incorporates justice, trust, safety, openness, encouragement, commitment and humour. Well-being, open-mindedness, motivation and the personality of the teacher are key elements in the dimension of psychological study environment. The dimension of ethicality con-

sists of values and norms, responsibility, respect, trust, empathy, justice and the voice of conscience, as well as accepting others. The importance of interaction and the roles of the principal and the teachers in creating ethos are highlighted in all these dimensions.

The results of this study can help to further develop both teacher training and work and study environments in adult upper secondary schools. Ethical issues concerning work and study routines should be discussed more at adult upper secondary schools. What does this mean from an educational standpoint? Teacherhood is built on interaction between social, cultural and operative dialogue, and thus, discussion of ethical issues should be encouraged by collectively examining different situations. Teaching adults requires understanding, readiness and willingness to operate in an educational institution. Lifeworld should not be forgotten when developing the work and study setting because it is the framework for understanding the social and cultural environments of an educational establishment. Thus, lifeworld creates a common base in which the teacher shares his or her expertise in different matters. At its best, adult upper secondary school functions as a noble, open and understanding institution in which humanity is respected as such. Thus, the ethos of an educational establishment is built on respect, reciprocity and support that spring from common perception of everyday life realities.

Keywords: adult upper secondary school, ethos, teacherhood, ethics, atmosphere, work and study environment, dialogue, hermeneutics

Sivenius, Ari
Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa
Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 2012, 150 sivua
Publications of the University of Eastern Finland.
Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 23
ISBN 978-952-61-0648-9 (nid.)
ISSLN 1798-5625
ISSN 1798-5625
ISBN 978-952-61-0649-6 (PDF)
ISSN 1798-5633 (PDF)

ABSTRAKTI

Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa

Tutkimus tarkastelee aikuislukion eetosta sellaisena kuin se ilmenee historiallisena, kulttuurisena, sosiaalisena ja institutionaalis-organisatorisena elämänmuotona. Tutkimus paikantuu kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen alueelle ja edustaa teoreettisesti ja metodologisesti hermeneuttisen tutkimuksen traditiota. Keskiössä on empiirinen aineisto: opettajahaastattelut (N=16) ja tutkimusaihetta käsittelevä kirjallinen aineisto. Aineiston analyysi keskittyy ilmapiirin, psyykkisen opiskeluympäristön ja eettisyyden teemoista paljastuviin merkityksiin. Opettajien perspektiivistä tarkastellaan aikuislukiossa ilmeneviä arvostuksia, tapoja ja yhteisiä vastuukysymyksiä. Ymmärrystä lavennetaan tarkastelemalla sekä kasvatuksen etiikkaa ja opettajan professiota että oppilaitoksen työ- ja opiskeluympäristöjä sosiaalis-kulttuurisena kokonaisuutena. Oppilaitoksen eetoksen tarkastelussa on huomioitu historiallinen ja nykypäivän perspektiivi, joitten pohjalta aikuislukion eetos alkaa saada (dialektisen) ymmärryshorisonttinsa.

Eetoksen määrittävät piirteet ja osatekijät muotoutuvat monisäikeisesti. Aikuislukion toimintaa säätelevät kirjoitettujen ohjeiden, suositusten ja määräysten lisäksi kirjoittamatomat, oppilaitoksen kehityshistoriaa heijastavat hyväksyttävän toiminnan suositukset ja kriteerit. Näistä oppilaitoksen toimintaa ohjaavista rakenteista, käytänteistä ja uskomuksista käytetään nimitystä aikuislukion eetos. Eetoksessa realisoituvat aikuislukion toimintaa ohjaavat arvostelmat, joiden avulla voidaan erottaa arvostetut päämäärät vähäarvoisista, hyväksyttävä toiminta paheksuttavasta ja toivottavat lopputulokset kartettavista.

Opettajien merkitystenantojen tulkinnan perusteella työyhteisön tavat ja arvostukset luovat opiskelutodellisuuden yhteisen kielen ja rakentavat samalla sosiaalista ja kulttuurista ilmapiiriä. Aikuislukion luonteen vuoksi aineenopettajan työnkuvan haasteena on luoda opiskelutodellisuus sellaiseksi, että aikuisopiskelijan tasapainoilu opiskelun ja työn tai työttömyyden lomassa onnistuisi ja kannustaisi oppimaan. Avoin ja motivoiva työ- ja opiskeluympäristö edesauttaa muodostamaan tasapainoista toimintaympäristöä arjen työlle. Hyvän ilmapiirin syntymistä vahvistaa kollektiivinen tunne oikeudenmukaisesta, luottamuksellisesta ja turvallisesta hengestä oppilaitosyhteisössä. Ilmiöinä ilmapiiri, psyykinen opiskeluympäristö ja eettisyys paljastavat yhteenkuuluvuuden merkittävyyden aikuislukion eetoksen ymmärtämisen näkökulmasta. Ilmapiirin ulottuvuus tuo esiin oikeudenmukaisuuteen, luottamukseen, turvallisuuteen, avoimuuteen, kannustukseen, sitoutumiseen ja huumoriin sisältyviä tekijöitä. Psyykkisen opiskeluympäristön perspektiivi paljastaa hyvinvoinnin, suvaitsevuuden, motivaation ja opettajan persoonallisuuden merkityksen. Eettisyyden aspekti ilmentää arvojen, normien, vastuun, kunnioituksen, luottamuksen, empaattisuuden, erilaisuuden ymmärtämisen sekä oikeudenmukaisuuden

ja omantunnon ääneen liittyviä piirteitä. Kaikissa merkityksenannoissa korostuvat vuorovaikutuksen tärkeys ja rehtorin ja opettajakunnan rooli aikuislukion eetoksen rakentajina.

Tutkimuksen tulokset antavat ainesta niin opettajankoulutuksen kuin aikuislukion työ- ja oppimisympäristöjenkin kehittämiseen. Työ- ja opiskeluarkea pohdittaessa eettisistä kysymyksistä tulisi aikuislukiossa keskustella enemmän. Mitä tämä tarkoittaa koulutukselle? Koska opettajuus rakentuu sosiaalisen, kulttuurisen ja toimijan välisessä dialogissa, eettisten kysymysten ja periaatteiden artikulointia voisi vahvistaa muun muassa eri tilanteiden yhteisellä pohdinnalla. Aikuis- ja aineenopettajat tarvitsevat myös ymmärrystä, valmiuksia ja herkkyyttä toimia oppilaitosyhteisössä. Työ- ja opiskeluympäristöjä suunniteltaessa ei tulisi unohtaa elämismaailmaa, joka toimii yhteisymmärrykseen pyrkivänä tulkinnan kehyksenä oppilaitoksen sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. Elämismaailma on kommunikatiivisten osallistujien kollektiivisesti jakama tulkintahorisontti, jossa opettaja professionsa kautta edustaa eri asiointiloihin ja kysymyksiin liittyviä näkemyksiään. Parhaimmillaan aikuislukiossa tapahtuva toiminta on sellaista jaloa, avointa ja ymmärtäväistä dialogia toisen hyväksi, jossa kunnioitetaan ihmisyyttä jo sellaisenaan. Kysymys on yhteiseen kieleen perustuvasta arjen todellisuudesta, jossa kunnioitus, vastavuoroisuus ja kannustus rakentavat oppilaitoksen eetosta.

Avainsanat: aikuislukio, eetos, opettajuus, etiikka, ilmapiiri, työ- ja opiskeluympäristö, dialogi, hermeneutiikka

Esipuhe

Tämän työn tekeminen on ollut mielenkiintoinen ja haastava projekti tutkimuksen toteuttamisen moninaisessa prosessissa. Aikaisemmat opiskelu- ja työkokemukseni herättivät kiinnostuksen tutkia kasvatus- ja opetustyön inhimillistä luonnetta ja ”toisen mahdollisuuden” tarjoamista koulutuksen kentässä. Oppimisen matka on ollut kiehtova ja avartava, ja se on luonut hermeneuttisen ja inspiroivan kokemuksen tutkimustyön todellisuudesta. Tästä on mielekästä jatkaa ”harjoituksia”. Nyt on aika kiittää vierellä kulkijoita, kannustajia, kriittisiä ystäviä ja ylipäättään työn tekemisen toteuttamisen mahdollistajia.

Kiitän lämpimästi työni ohjaajia, professori Marjatta Vanhalakka-Ruohoa, dosentti Rauno Huttusta ja dosentti Risto Ikosta työtäni koskevista keskusteluista – kannustavasta, vapauttavasta ja rakentavasta ohjausotteesta matkan varrella. Teidän kanssanne on ollut ilo työskennellä. Lämpimästi kiitän tuesta ja kannustuksesta myös professori Päivi Atjosta, jonka ohjauksessa jatko-opintoni käynnistyivät jo maisteriopintojen loppuvaiheessa. Työni esitarkastajina toimivat dosentti Hannu L. T. Heikkinen ja professori Petri Salo. Esitän teille kiitokset perusteellisesta paneutumisesta käsikirjoitukseeni – kriittisistä ja rakentavista huomioista, jotka inspiroivat katsomaan työtäni muun muassa uudelta perspektiivistä sen viimeistelyvaiheessa. Kiitän lisensiaatintyöni tarkastajia professori Pirjo Nuutista ja dosentti Kirsi Pyhältöä työtäni eteenpäin vienneistä näköaloista ja kommenteista. Kiitos kuuluu myös professori Jyri Manniselle kaikesta tuesta ja yhteistyöstä.

Tämän työn aikana olen työskennellyt ja opiskellut eri tahoissa ja erilaisissa toimijapositioneissa, joten työni eteenpäin viemisen tukijoukko eli tavalla tai toisella osallistuneiden joukko on väistämättä myös kasvanut. Lukemattomat keskusteluhetket eri alojen ihmisten kanssa niin tutkimusmielenkiintoni läheisyydessä kuin elämän ihmeellisyyksien pohdintoissa ovat olleet minulle innoittavia ja tärkeitä. Osoitan kollektiiviset kiitokset teille kaikille. Erityisesti haluan kiittää filosofisen tiedekunnan työyhteisöä, kasvatustieteiden ja psykologian osaston, soveltavan kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen osaston ja normaalikoulun henkilöstöä. Kiitän yhteistyöstä myös yhteiskuntatieteiden laitoksen professori Leena Koskea, dosentti Päivi Harista ja emeritusprofessori Ari Antikaista. Esitän lämpimät kiitokset lukion aikuislinjan opettajille tutkimukseeni osallistumisesta. Ilman teitä tämän työn toteutuminen olisi ollut mahdotonta. Yliopistonlehtori Inga Tuovista kiitän työni kieliasun tarkastuksesta. Abstraktin englanninkielisestä käännöksestä kiitän Karoliina Leinosta. Taloudellisesta tuesta osoitan kiitokset Itä-Suomen yliopiston

filosofian tiedekunnalle ja kasvatustieteiden ja psykologian osastolle, Suomen kulttuuri-rahaston Pohjois-Karjalan rahastolle, Koulutuksen yhteiskunnallis-kulttuurisen tutkimuksen ja opetuksen osaamiskeskitymälle ja Kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen valtakunnalliselle tohtoriohjelmalle.

Läheisten ja ystävien kannustus ja tuki on korvaamatonta työn ja arjen eri elämänpääpiirien sovittelussa. Kiitän lämpimästi äitiäni Annelia, läheisiäni ja ystäviäni ymmärryksestä, rohkaisusta ja tuesta matkan varrella. Elämäkumppanilleni Johannalle osoitan rakkaimmat kiitokset kanssakulkemisesta. Sinun aito ymmärryksesi, kannustuksesi ja tukesi niin onnen hetkinä kuin vastoinkäymisten kohdatessakin on ollut korvaamatonta elämässäni.

Joensuussa 19.2.2012

Ari Sivenius

Sisällys

ABSTRACT	iii
ABSTRAKTI.....	v
ESIPUHE.....	vii
1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja tehtävä	1
1.2 Tutkimuksen perusolettamukset, keskeiset käsitteet ja rakenne	3
2 KASVATUS- JA OPETUSTYÖN EETTINEN LUONNE.....	9
2.1 Kasvatuksen ja etiikan suhteesta	9
2.2 Eettisten käsitteiden ja teorioiden tarkastelua	11
2.2.1 Moraali ja etiikka	11
2.2.2 Eettisyys kasvatuksen ja opetuksen elämismaailmassa	13
2.2.3 Kohtaamisen moraalisuus	14
2.3 Eettinen ajattelu ja toiminta.....	16
2.3.1 Mitä eettisyys on?	16
2.3.2 Pedagoginen ajattelu moraalisenä katseena	17
2.4 Kasvatus- ja opetustyön arvot, lait ja eettiset periaatteet	18
2.4.1 Oppilaitoksen perusarvot ja lait opettajan ammatin taustalla.....	18
2.4.2 Opettajan ammatin taustalla olevat arvot ja eettiset koodit.....	20
2.5 Kasvatuksen etiikka arvojen ja normien selvittäjänä	23
2.5.1 Arvojen ja normien merkitys oppilaitosyhteisössä	23
2.5.2 Kasvatuksen etiikka opettajayhteisön arvioivassa ajattelussa.....	23
2.6 Opettajan ammatillinen ja persoonallinen kasvu	24
2.6.1 Opettajan eettinen professio.....	26
2.6.2 Aikuisopettajuus ihmisyytenä ja ammatillisena taitona	27
2.7 Kokoavaa tarkastelua.....	28
3 AIKUISLUKIO TYÖ- JA OPISKELUYMPÄRISTÖNÄ	31
3.1 Aikuislukio menneen ja nykyisen vuoropuhelussa	31
3.1.1 Aikuislukio instituutiona	32

3.1.2 Iltakoulusta aikuislukioon.....	34
3.2 Oppilaitoksen kulttuuri ja ilmapiiri osa elämismaailmaa	38
3.3 Aikuislukio organisaationa ja yhteisönä.....	41
3.4 Työ- ja opiskeluympäristön merkitys oppilaitosyhteisössä	44
3.4.1 Fyysinen opetus- ja opiskeluympäristö	46
3.4.2 Sosiaalinen opetus- ja opiskeluympäristö	47
3.4.3 Pedagoginen opetus- ja opiskeluympäristö	48
3.4.4 Psyykinen opetus- ja opiskeluympäristö	49
3.4.5 Avoin ja joustava toimintaympäristö.....	51
3.5 Dialogisuus oppilaitosyhteisön vahvuutena ja vaikuttajana	52
3.5.1 Vastavuoroisuus ja kohtaaminen aikuislukiossa	54
3.5.2 Vuorovaikutus askel erilaisuuden ymmärtämiseen	55
3.6 Kokoavaa tarkastelua	56
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	59
4.1 Tarkentuneet tutkimuskysymykset ja niiden perustelu	59
4.2 Kohdejoukon kuvaus ja aineiston hankinta	60
4.3 Tutkimusstrategian ja tiedonhankintatavan lähtökohdat	60
4.3.1 Hermeneuttinen lähestymistapa ja sen perustelu	61
4.3.2 Tulkinta ja ymmärtäminen ihmistieteellisessä tutkimuksessa	62
4.3.3 Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu	64
4.4 Aineiston analysointiprosessin kuvaus	66
4.5 Luotettavuustarkastelu hermeneuttisessa tutkimuksessa.....	69
4.5.1 Luotettavuuden ehdoista.....	69
4.5.2 Eettisistä kysymyksistä	71
5 AIKUISLUKION EETOSTA ETSIMÄSSÄ.....	73
5.1 Opettajien käsitykset ja kokemukset ilmapiiristä.....	73
5.1.1 Hyvän ilmapiirin olemusta etsimässä	73
5.1.2 Ilmapiirin merkitys lukioyhteisön toimintaympäristössä.....	77
5.1.3 Aikuisopettaja opiskelu- ja oppimisilmapiirin rakentajana	81
5.2 Psyykinen opiskeluympäristö opettajien käsityksinä ja kokemuksina	83
5.2.1 Mitä psyykinen opiskeluympäristö oikein on?	83
5.2.2 Psyykkisen opiskeluympäristön monikerroksisuus	85
5.2.3 Psyykkisen opiskeluympäristön merkitys lukioyhteisössä	88
5.3 Opettajien käsitykset ja kokemukset eettisyydestä	90
5.3.1 Eettisyyden olemassaolon tapa.....	90
5.3.2 Eettinen sensitiivisyys lukuisten elementtien summa	93
5.3.3 Etiikan läsnäolo yhteisön hengen luojana	94
5.4 Opiskeluympäristön ja ilmapiirin merkitys aikuislukiossa	97
5.4.1 Psyykinen opiskeluympäristö ja eettisyys ilmapiirin rakentajana	97
5.4.2 Kokemuksia ja näkemyksiä opetustyön arjesta.....	99
5.4.3 Aikuisopettaja inhimillisen ilmapiirin muokkaajana	100
5.5 Aikuislukio omaleimaisena työ- ja opiskeluympäristönä	102
5.5.1 Aikuislukio koulutusmuotona ja arjen kulttuureina	102
5.5.2 Aikuislukion eetos sosiaalisen ja kulttuurisen asuinsijana	103

6 POHDINTA	107
6.1 Aikuislukion eetos tapojen, käytänteiden ja vuorovaikutusmuotojen tyyssijana..	107
6.2 Aikuislukio työ- ja oppimisympäristönä.....	114
6.3 Tutkimuksen arviointia	118
6.4 Jatkotutkimusajatuksia	124
LÄHTEET	125
LIITTEET	145

KUVIOT

Kuvio 1. Horisonttien sulautuminen tässä tutkimuksessa	4
Kuvio 2. Opettajan ammatillinen toiminta Oseria mukaillen.....	22
Kuvio 3. Opetustyön eettisiä tekijöitä tässä tutkimuksessa	29
Kuvio 4. Aikuislukion toimintakulttuurin rakentumisen tekijöitä	40
Kuvio 5. Oppimisympäristöajattelu viiden dimension perspektiivistä	46
Kuvio 6. Oppilaitos sosiaalisena ja kulttuurisena toimintaympäristönä	57
Kuvio 7. Hermeneuttinen kehä gadamerilaisessa ajattelussa.....	63
Kuvio 8. Aineiston analyysin vaiheet	67
Kuvio 9. Ilmapiirin muotoutumisen osatekijöitä tässä tutkimuksessa	73
Kuvio 10. Psykkisen opiskelu ympäristön muotoutumisen osatekijöitä tässä tutkimuksessa	84
Kuvio 11. Eettisyyden muotoutumisen osatekijöitä tässä tutkimuksessa	91
Kuvio 12. Aikuislukion eetos osana yhteiskunnallista toimintaympäristöä	104
Kuvio 13. Aikuislukion eetoksen keskeiset piirteet ja osatekijät.....	108
Kuvio 14. Ilmapiirin, psykkisen opiskelu ympäristön ja eettisyyden suhde	109
Kuvio 15. Työ- ja oppimisympäristön rakentuminen eetoksen hahmottamisessa	115

1 Johdanto

1.1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TEHTÄVÄ

Aikuislukiot ja lukion aikuislinjat sijoittuvat kiinnostavalla tavalla lukiokoulutuksen kenttään. Ne ovat yhdistelmä yleissivistävää aikuiskoulutusta ja perinteistä lukiota, ja parhaimmillaan eri sukupolvet kohtaavat toisensa niissä. Aikuislukio on aikuisten ja nuorten oppilaitos, joka soveltuu opiskelupaikaksi kelle vain. Virallisissa asiakirjoissa aikuislukiolle annetaan erityinen tehtävänsä. Aikuislukiovisiossa 2016 korostetaan aikuislukion joustavuutta ja moni-ilmeisyyttä ja luonnollisesti myös sen korkeaa tasoa. Siinä myös kartoitetaan muun muassa henkilöstön yhteistä näkemystä koulutuksen nykytilasta ja tulevaisuudesta. Ylipäätään lukion aikuislinjalla on omalaatuiset yhteiskunnalliset tehtävät, koska se yrittää vastata aikuisten sivistystarpeisiin ja pyrkii huomioimaan opiskelijoiden elämäntilanteet.¹

Aikuisten lukiokoulutuksen kirjattuna arvolähtökohtana on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus. Sivistysihanteina ovat totuus, inhimillisuus ja oikeudenmukaisuus. Aikuislukiossa koulutuksen tulee edistää tasa-arvoa ja hyvinvointia sekä ylläpitää ja vahvistaa osallistuvaa demokratiaa ja opiskelijoiden sitoutumista elinympäristöstä huolehtimiseen ja luonnon monimuotoisuuden säilyttämiseen. Kaikki tällaiset seikat perustuvat suomalaiseen sivistyshistoriaan, joka on osa pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuriperintöä. Opiskelu ohjaa vaalimaan, arvioimaan ja uudistamaan kulttuuriperintöä ja kannustaa samalla suvaitsevaisuuteen sekä monikulttuurisuuteen osana kansainvälistä yhteistyötä.²

Opetussuunnitelmatekstin mukaan aikuislukion opetuksen on rohkaistava opiskelijoita arvioimaan julkilausuttujen arvojen ja todellisuuden välisiä mahdollisia ristiriitoja sekä pohtimaan kriittisesti suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia. Opiskelijan on siis voitava ymmärtää, mitä kansalaisen perusoikeudet kansallisesti ja kansainvälisesti käytännössä merkitsevät sekä miten niitä ylläpidetään ja edistetään. Arvoperustan pitää näkyä myös oppilaitosten toimintakulttuurista, oppiaineiden tavoitteista ja sisällöistä sekä opetuksen organisoinnista. Opiskeli-

1 Ks. Iltakoulujen liiton (IKLO) Aikuislukiovisio 2016.

2 AOPS 2004, 6–8; ks. Välijärvi ym. 2009, 22–23, 111–113.

jan on saatava laajentaa yleissivistystään ja opittava oppimaan ja opiskelemaan myös tulevaisuudessa menestyäkseen työelämässä.³

Aikuislukion opettajan työkenttä on monipuolinen ja haastava, sillä hänen täytyy ottaa huomioon esimerkiksi opiskelijan elämäkokemus ja aikaisemmat opinnot. Aikuislukion luonne pakottaa kehittämään joustavia opinto- ja oppimisympäristöjä, jotta aikuisopiskelijan tasapainoilu opiskelun, työn tai työttömyyden ja arjen elämän lomassa onnistuisi. Tämä tuo opettajan työnkuvaan haasteita.

Käsillä oleva tutkimus sai alkunsa omista kokemuksistani. Muistan jo nuoruudessani pohtineeni koulun opiskeluympäristön ja ilmapiirin sekä opettajien toiminnan merkitystä. Silloinen kiinnostukseni oli varmaan vain murrosikäisen kouluongelma. Vaikka opiskelu ei aina maistunut, niin jotkut opettajat halusivat käyttäytymiseni syitä ymmärtää. Se teki lähtemättömän vaikutuksen. Kerrankin oli turvallista: sain olla oma itseni ja ennen kaikkea tuntea, että minusta välitettiin, vaikka opiskelu ei ollutkaan sen hetken päällimmäisin kiinnostuksen kohteeni.

Myöhemmin opiskeltuani ja työskenneltyäni muun muassa kasvatusta, nuorisotieteitä ja sosiaalialan tehtävissä oivalsin, kuinka tärkeää on kohdata yksilö ja hyväksyä hänet. Nämä ajatukset lukuisine muine mietintöineen seurasivat minua yliopisto-opintoihin ja herättivät kysymyksiä oppilaitoksen turvallisuudesta opiskeluympäristöstä ja ilmapiiristä. Eikö kaiken opetustyön pitäisi luoda turvallinen ilmapiiri ja sellainen henki, jossa niin oppilaitoshenkilöstön kuin opiskelijoiden olisi hyvä työskennellä?

Tämä tutkimus selvittelee aikuislukion eetosta eli sen historiallista, kulttuurista, sosiaalista ja institutionaalista ”elämänmuotoa”. Tutkimus sijoittuu kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen alueelle. Tutkimuksen informantteina ovat lukion aikuislinjan opettajat, ja lisäksi on hyödynnetty kirjallista aineistoa. Haastattelu- ja dokumenttiaineistoa sekä samaa aihetta käsittelevää kirjallisuutta lähestytään hermeneuttisesti. Opettajien perspektiivistä tarkastellaan oppilaitoksessa ilmeneviä arvostuksia, tapoja ja yhteisiä vastuukysymyksiä.

Kasvatus- ja opetustyötä on aina tarkasteltu erilaisten ”käsitteellisten silmälasien” läpi. Näkökulmat ja käsitykset opettajan ammatista sekä työn luonteesta on nähty eri aikakausina eri tavalla. Käsillä oleva tutkimus tarkastelee, miten eettis-moraalinen vastuu ohjaa kasvatus- ja opetustyötä. Opettajan työ on eettinen ihmissuhdeammatti, jossa erilaisten yksilöiden ja kulttuurien kunnioittaminen – puhumattakaan niiden ymmärtämisestä – nousee aina vain tärkeimmäksi.⁴ Tutkimus nojaa teoreettiseen pedagogiikan traditioon, joka alkaa Aristoteleesta ja ulottuu 2000-luvun kasvatus- ja aikuiskasvatustieteelliseen tutkimukseen.

Miten aineenopettajat kokevat aikuislukion yhteisönä? Millaisista tekijöistä rakentuu hyvä työ- ja opiskeluilmapiiri lukiossa? Miten etiikka liittyy opettajan työhön? Tällaisten kysymysten pohjalta tarkastelen erään aikuislukion opettajien eetoksen hahmottamista koskevaa ajattelua. Aihe on sekä ajankohtainen että tärkeä, koska oppilaitoksessa tapahtuva työ on erottamattomasti yhteydessä opettajan ja hänen työympäristönsä eettisiin periaatteisiin. Kasvatuksen eettis-moraalinen ulottuvuus näkyy niin lukion säännöissä ja toimintatavoissa kuin opettajan omissa periaatteissa ja toiminnoissakin.

Tutkimuksessani tulkitsen ja kuvailen, miten opettajat käsittävät aikuislukion ilmapiiriin, psyykkiseen opiskeluympäristöön ja etiikan. Mielenkiintoni kohteena ovat käsitteelliset rakenteet, joiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta mielekkääksi kokonaisuudeksi,

³ AOPS 2004, 6–7.

⁴ Ks. Atjonen 2004ad; Friman 2004; Malinen 2004; Martikainen 2005; Räsänen 2000ab; Tirri 1999.

ja niiden ilmeneminen opettajien puheessa.⁵ Hermeneuttisella otteella tarkastelen aikuisopettajien toimintaa heidän omasta näkökulmastaan, ja samalla yritän hahmottaa tulkin-
toja ja merkityksiä aikuislukion eetoksen ymmärtämiseksi.

Eettinen ajattelu on osa aikuislukion elämänpiiriä. Siten pedagogisten näkemysten ja toimintojen selvittäminen on perusteltua, jotta ymmärretään oppilaitoksen kulttuuri ja ilmapiiri paremmin ja luodaan samalla uusia näkökulmia käytännön tilanteille. Aikuis-
lukion erilaiset työ-, opiskelu- ja oppimisympäristöt eivät koostu vain oppimateriaaleista, opetusvälineistä ja fyysisistä tiloista vaan ne koostuvat myös tietynlaisesta henkisestä
ilmapiiristä.⁶ Ilmapiiri, opiskeluympäristö ja eettisyys tutkittavina ilmiöinä ovat laajoja
mutta keskeisiä oppilaitosyhteisön ja aineenopettajan ammatin todellisuuden kannalta.

1.2 TUTKIMUKSEN PERUSOLETTAMUKSET, KESKEISET KÄSITTEET JA RAKENNE

Tutkimus seuraa hermeneuttista lähestymistapaa. Hans-Georg Gadamerin niin sanottu
filosofinen hermeneutiikka ei ole ainoastaan tämän tutkimuksen yleinen teoreettinen
lähtökohta, vaan se on myös tekemäni empiirisen tutkimuksen metodinen viitekehys.
Tämän hermeneuttisen viitekehäyksen mukaan tieto laadullisessa tutkimuksessa on niin
sanottua tarkoitustietoa ja tapaus tapaukselta syntyvää. Todellisuuden jäsentäminen
tapahtuu oivallusten ja tulkintojen avulla. Tähän traditioon nojaava tutkimus on tulkinnallista ja käytännön havainnoista laajempiin analyysiin etenevää.⁷

Jokaisessa tutkimusotteessa on tiedostettu tai tiedostamaton vaikutelma siitä, millainen
tutkittava kohde on perusluonteeltaan eli miten siitä voi saada tietoa. Epistemologinen
kannanotto heijastaa käsitystä tiedon luonteesta sekä tutkijan ja tutkimuskohteen
välisestä suhteesta.⁸ Bauman tiivistää ymmärtämisprosessia seuraavasti:

*Jokainen uusi askel ymmärtämisen tiellä edellyttää paluuta aiempiin jalanjälkiin. Se minkä
jo luulimme kokonaan ymmärtävämmme, synnyttääkin uusia kysymysmerkkejä, joita emme
aiemmin huomanneet. Prosessille ei loppua näy, mutta matkan varrella voi oppia paljon.⁹*

Ontologiaa eli todellisuuden olemassaoloa koskevat kysymykset liittyvät siihen, mitä on
todellisuus ja miten se on olemassa. Onko olemassa todellisuus, jota voidaan mitata ja
tulkita, vai onko todellisuus vain kielen konstruktio, jonka määrittelemien rajojen takana
ei ole loppujen lopuksi mitään? Kuschin¹⁰ mukaan "realistinen konstruktivismi" katsoo,
että vaikka tieteelliset tosiasiat "luodaan uudelleen" niin ne ovat silti "löydettyjä" ja to-
dellisuuden määäämiä. Taas "irrealistisen konstruktivismiin" näkökulmasta tieteelliset
tosiasiat ovat vain tai pelkkää inhimillisen toiminnan tulosta. Tosiasiat tehdään eli niitä ei
löydetä.

Eri näkemykset voi myös yhdistää. Esimerkiksi Bergerin ja Luckmannin sosiaalinen
konstruktionismi nähdään sosiaalisen todellisuuden rakentumisen tulkinnan tietynlai-
seksi yleissuuntaukseksi. Se on tiivistetysti ihmisten interaktiossa luoma merkitysjärjes-

⁵ Ks. Huotelin 1996, 22.

⁶ Atjonen 2004d, 141.

⁷ Ks. Gadamer 1979, 263–264, 306–307.

⁸ Ks. Guba & Lincoln 1994, 108; Suoranta 1995, 80, 92.

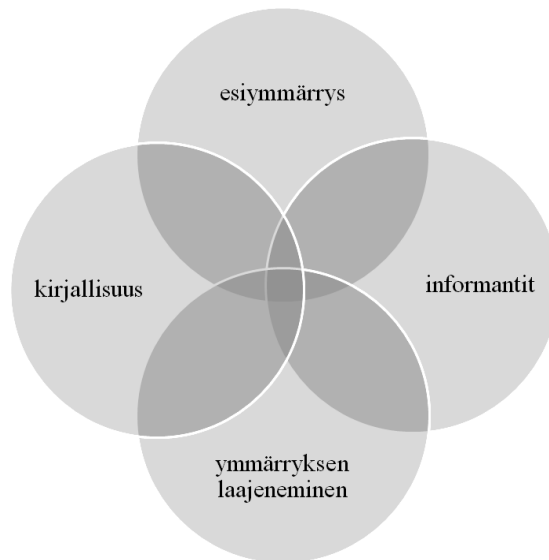
⁹ Bauman 1997, 28.

¹⁰ Kusch 1993, 160.

telmä.¹¹ Todellisuuden katsotaan rakentuvan kielessä, eli käsitykset ja uskomukset ovat kielen konstruoimia käsitteellisiä jäsennyksiä todellisuudesta eivätkä ulkomaailman suoraa kuvautumista aivoissamme.¹² Näin ollen maltillisen sosiaalisen konstruktionismin perusväittäämä edellyttää todellisuuden ja sitä koskevan puheen käsitteellistä erottamista.¹³

Maltillinen sosiaalinen konstruktionismi ja kantilaiseen tietoteoriaan perustuva lähestymistapa ovat osa tämän tutkimuksen ymmärtävää tutkimusotetta. Kantin ”transsendentaalisen konstruktivismiin” mukaan en voi tiedostaa ”olioita sinänsä” vaan tutkimiani ”ilmiöitä” eli miten ”oliot sinänsä” ilmenevät.¹⁴ Hermeneuttisen otteen avulla lähestyn aikuislukion eetosta opettajien perspektiivistä, osana teoreettista ajattelua. Näen opettajat kielellisiksi, sosiaalisiksi ja kulttuurisiksi toimijoiksi. Kuvatusa näkökulmasta yksilön tietoinen toiminta on suhteessa toisten tekemiin tulkintoihin ja sosiaalisiin sopimuksiin, jotka vaihtelevat eri kulttuureissa sekä niiden sisällä että historiallis-ajallisesti.

Hermeneutiikassa sosiaalinen ja kulttuurinen on ilmiöiden merkitysten etsimistä. Sitä ymmärtämistä voi luonnehtia ilmiöiden merkitysten näkemiseksi eli tulkinnaksi, jonka pohjan luovat kielelliset ilmaisut ja niiden merkitykset. Myös tutkijalla on väistämättä jokin esiymmärrys eli alustava kuva tarkasteltavasta ilmiöstä ja siihen kietoutuvista elementeistä, jotka tutkimusprosessin aikana täsmentyvät suuntaan jos toiseen.



Kuvio 1. Horisonttien sulautuminen tässä tutkimuksessa

Aikuislukion eetosin eri elementit kietoutuvat toisiinsa monin kerroksin. Tutkimukseni on edennyt hermeneuttisessa kehässä, joka on laajentunut alustavasta tulkinnasta ja avannut yleisiä merkitysverkostoja. Vasta tutkimusprosessin loppuvaiheessa olen eden-

¹¹ Ks. Berger & Luckmann 1998, 63–64, 67–68; Heiskala 1995, 148–149.

¹² Töttö 1999, 289; ks. Berger & Luckmann 1998, 11–13.

¹³ Töttö 1999, 291.

¹⁴ Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 22; ks. Kant 1997, 77.

nyt yksityiskohtiin ja samalla joutunut tarkistamaan alkuperäistä kokonaistulkintaani. Toisin sanoen alkuperäinen näkemykseni on muuttunut ja olen päätenyt oikeastaan siihen, mistä aloitin. Ymmärrykseni on kuitenkin laajentunut, ja tuosta laajentuneesta ymmärryksestä tulkinta muokkautuu taas eteenpäin. Hermeneuttisella kehällä tarkoitan sitä, ettei ymmärtämiseni tutkittavasta ilmiöstä ole täydellistä, koska yksityiskohtien tulkinnan ja kokonaistulkinnan välistä lopullista harmoniaa en voi koskaan saavuttaa. Kehällisyys on kaikkeen ymmärtämiseen kuuluva ontologinen piirre: se on osa itse ymmärtämisen tapahtumaa.¹⁵

Mitä edellä esittämäni näkökulmat sitten merkitsevät? Tutkimuksen tekeminen luo parhaimmillaan hermeneuttisen oppimiskokemuksen. Tutkijana otan haltuuni tietyn aihealueen osasia ja teen niistä havaintoja ja tulkintoja, jotka auttavat ilmiön syvempää ja uudenlaista jäsentämistä. Hermeneuttinen ote edellyttää vuorovaikutusta kiinnostukseni kohteen eli yksilöllisten merkitysantojen ymmärtämisen ja tulkinnan kesken. Ymmärtäminen puolestaan edellyttää kykyä nähdä itseni osana tutkimusprosessia sekä tarkastella kriittisesti toimintaani.¹⁶

Tutkimuksen tarkastelumaastossa ovat kasvatuksen etiikan, opettajan työn ja oppilaitoksen toimintaympäristön moniulotteiset käsitteet sekä hermeneuttinen tutkimusote, jota selvitin edellä. Erityisesti käsitteet *éthos*, elämismaailma, työ- ja opiskeluympäristö ja dialogi piirtävät ja samalla rajaavat tutkimuksen moniulotteista tarkastelua eetoksen tulkitsemisessa. Käsitteillä on kirjallisuudesta löydettävissä myös toisistaan poikkeavia määritelmiä ja lähikäsitteitä käsiteltävän aiheen näkökulmasta ja kontekstista riippuvaisesti. Tässä tutkimuksessa käsitteitä sovelletaan laajassa merkityksessä aikuislukion toimintaympäristöä hahmotettaessa. Käsitteet ja niiden lähitermit ovat aikuislukion eetoksen tarkastelussa ja ymmärtämisessä kontekstisidonnaisia.

Aikuislukion "elämänmuotoa" kuvaan eetokseksi, jota lähestyn määritelmillä *éthos* ja *ethnos*.¹⁷ Kreikassa käsitteellä *éthos* oli kaksoismerkitys: se tarkoitti tapoja ja tottumuksia, mutta myös yksilöllistä luonnetta tai luonteenpiirteitä, jotka yhteisössä saattoivat vaihdella yksilöistä toiseen.¹⁸ Aristoteles liikkuu etiikassaan näiden kahden merkityksen välillä. Hän kiinnittää katseensa ateenalaisten käsityksiin hyvästä elämästä ja pohtii samalla muun muassa sitä, miten yksilöiden luonteet kehittyisivät suotuisasti.¹⁹ Myös opettajayhteisöllä on tapansa ja tottumuksensa puhumattakaan luonteesta, ja ne heijastuvat ajatteluun, toimintaan ja päätöksentekoon. *Ethnos* ("kotipaikka") puolestaan tarkoittaa asuinsijaa, mutta tämän tutkimuksen kannalta luontevampaa on käyttää ilmausta tyyssija. Näin etiikan tarkastelulle avautuu monitasoisempi merkitys. Etiikka on se tapojen kokonaisuus, johon opettajat ovat kotiutuneet ja totuttuneet.²⁰

Elämismaailmalla²¹ (*Lebenswelt*) tarkoitan kommunikaatiivisten toimijoiden yhteisesti jakamaa tulkintahorisonttia. Opettajan tai opiskelijan "yksityispiiriä", joka on epämuodollisen, kulttuuriin ja kieleen rakentuvan ymmärtämisen ja mukautumisen arjen eletty todellisuus. Elämismaailman vastakohtana on "systeemi", joka aiheuttaa jännitteitä tunkeutumalla elämismaailmaan pyrkien järjeistämään sitä välineellisesti. Tämä kaikki

¹⁵ Koski 1995, 100–114.

¹⁶ Kaikkonen 1999, 429–431.

¹⁷ Heideggerin mukaan *éthos* tarkoitti alun perin ihmisen asuinsijan ajattelemista. Ks. Joensuu 2003, 132; Luoto 2001, 23–40.

¹⁸ Kotkavirta & Nyyssönen 1995, 109–110; Kotkavirta 2004, 35.

¹⁹ Kotkavirta & Nyyssönen 1995, 109–110.

²⁰ Venkula 1993, 70–71.

²¹ Huttunen 2003, 86, 89–92; Habermas 1984, 44–47, 71–73, 398; Berger & Luckman 1998, 30–31.

tapahtuu jaettujen käytäntöjen, uskomusten, arvojen ja kommunikatiivisen toiminnan rakenteiden välityksellä, jotka voivat olla myös perusteiltaan institutionaalisia.

Kommunikaation osallistujat ovat elämismaailmallisia niin, että heidän identiteettinsä, tilanteiden määrittelynsä, yhteiskunnallisen solidariteettinsa ja toimintansa perustana ovat tavat ja kulttuuriset perinteet osana vuorovaikutusta.²² Tutkimuksessani viittaan elämismaailman käsitteeseen aikuislukion kielen, sosiaalisen ja kulttuurisen todellisuuden hahmottamisessa: elämismaailma rakentuu osaksi yhteisön toimijoiden välisestä interaktiosta eli sosiaalisesta kokonaisuudesta. Oppilaitoksen elämismaailma näyttäytyy suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina sekä yhteisön toimintana ja päämääränä. Merkitykset ilmenevät muun muassa opettajista ja hallintoasiakirjoista lähtöisin olevina ja päätyvinä tapahtumina, kuten ajatuksina, toimintoina ja päämäärien asettamisina eetoksen ymmärtämisessä.²³

Työ- ja opiskeluympäristöillä tarkoitan oppilaitoksen laaja-alaista ja toiminnallista oppimisympäristöä. Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on tukea opiskelua ja oppimista.²⁴ Aikuislukion työ- ja opiskeluympäristöä jäsenän fyysisestä, sosiaalisesta, psyykkisestä ja pedagogisesta näkökulmasta. Näihin dimensioihin yhdistyvät eetoksen ymmärtämiseksi lähikäsitteinä myös didaktinen, tekninen ja lokaalinen ulottuvuus sekä kulttuuris-ilmapiiirinen perspektiivi. Näen oppimisympäristön alueiden toimivan kiinteässä vuorovaikutuksessa myös keskenään. Opettajan työskentely, opiskelijoiden opiskelu ja oppiminen ovat sidoksissa siihen kulttuuris-ilmapiiiriseen ympäristöön, jossa oppiminen tapahtuu.²⁵ Työ- ja opiskeluympäristö on paitsi näkyvä kokonaisuus myös kokonaisvaltainen toimintaympäristö, sillä se sisältää myös aineettoman ulottuvuuden. Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä, että psyykinen oppimisympäristö muotoutuu kognitiivisista, emotionaalisista ja sosiaalisista rakenteista ja sen rakentumista määrittävät sekä yksittäisen opettajan tai opiskelijan tiedolliset ja kokemukselliset että vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen liittyvät tekijät.

Dialogilla tarkoitan kommunikatiivisia käytäntöjä oppilaitoksen elämismaailman ja eetoksen tarkastelussa. Näitä ovat keskustelu, kohtaaminen, vuoropuhelu sekä näiden keskinäisen vuorovaikutussuhteen merkitys oppilaitoskulttuurin rakentumisessa. Habermas korostaa yhteisymmärryksen suuntautuvan kielellisen ilmaisun roolia vuorovaikutussuhteiden lähtökohtana.²⁶ Kommunikatiivisuus on vähintään kahden subjektin puheen ja toiminnan kautta syntyvä interaktio. Esimerkiksi opetustapahtumassa opettaja ja opiskelija pyrkivät saamaan ymmärryksen tilanteesta ja pyrkimyksistään voidakseen toimia yhteisymmärryksessä. Tulkinta kohtaamisessa edellyttää yhteisiä päätöksiä, joissa kielellä ja neuvottelulla on merkityksensä. Dialogin intentio on merkitysten jakaminen ja yhteisöllisyyden rakentaminen. Tutkimuksessani dialogin merkitys liittyy toimijoiden todellisen luonteen esiin tulemiseen oppilaitoksen sosiaalisessa ja kulttuurisessa vuorovaikutuksessa. Dialogi on kokonaisvaltaista, ja sen olemus määrittäytyy tavasta, jolla sitä käydään.²⁷

²² Habermas 1987, 138–139; Huttunen 2003, 86–87; Kivelä 2004, 57–58.

²³ Merkitys rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (kielipelit) elämismaailman tasolla. Yksilöt henkilökohtaisilla intentioillaan ja merkityksenannoillaan osallistuvat tähän merkityksen muodostamisprosessiin. Ks. Aaltola 1994, 61, 64–65, 69.

²⁴ Manninen & Pesonen 1997.

²⁵ Ks. Koskeniemi 1978, 189–191.

²⁶ Habermas 1984, 16–18; 1994, 87–88, 119–120.

²⁷ Ks. Burbules 1993, 8–10, 37–40; Huttunen 1995; Laine 2008, 269–270; Lehtovaara 1996, 42–44.

Tutkimus koostuu kuudesta pääluvusta. Pysin askel askelelta lähestymään aiheen monikerroksellisuutta. Edellä on selvitetty tutkimuksen lähtökohdat, perusolettamukset ja keskeiset käsitteet. Toisessa luvussa esitellään kasvatus- ja opetustyön luonnetta erityisesti eettis-moraalisen aspektin eri käsitteiden ja teorioiden avulla. Näitä ovat opettajan professio, ammatillinen ja pedagoginen etiikka. Lopuksi kootaan yhteen luvun keskeiset näkökulmat. Kolmannessa luvussa aikuislukiota lähestytään instituutiona historiallisen ja nykyisen perspektiivistä. Tarkastelussa huomioidaan oppilaitoksen laaja-alainen toimintaympäristö osana työ- ja opiskeluympäristöä. Luvun päätteeksi selvitetään kokoavasti teoreettisesta ajattelusta syntyneitä intentioita. Neljännessä luvussa kuvataan tarkentuneet tutkimuskysymykset ja selvitetään, kuinka opettajien käsitysten ja kokemusten tutkiminen toteutettiin käytännössä. Luvussa pohditaan metodologisia kysymyksiä, kuvataan aineisto, lähestymistapa ja tiedonhankintatapa sekä tarkastellaan analysointiin ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä. Viidennessä luvussa esitellään tutkimuksen löydökset ja avataan keskustelu aikuislukion työ- ja opiskeluympäristön merkityksestä empirisen ja teoreettisen tarkastelun pohjalta. Päättävissä eli kuudennessä luvussa on pyrkimys tarkentaa näkökulma saatujen tulosten avulla: mitä aikuislukion eetoksesta ilmeni, ja onko ilmenneillä seikoilla merkitystä kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen tutkimuksen ja käytännön näkökulmasta? Lopuksi arvioidaan tutkimusprosessia ja visioidaan jatkamahdollisuuksia.

2 Kasvatus- ja opetustyön eettinen luonne

Lähden tutkimuksessani siitä oletuksesta, että opettajan työ on pedagogista toimintaa, jossa työhön sitoutuminen ja työhön liittyvä eettinen perusta muotoutuvat ammatillisessa toiminnassa. Selvitän seuraavassa tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ja teorioita. Tuon esille eettis-moraalisuuteen liittyviä elementtejä sekä tarkastelen opettajan ammatillista ja pedagogista etiikkaa osana professionaalisuutta. Tarkastelen myös opettajuutta niin ihmisyytenä kuin ammatillisena taitonakin.

2.1 KASVATUKSEN JA ETIIKAN SUHTEESTA

Kasvatusta luonnehditaan eettiseksi toiminnaksi, koska siinä on kyse asioiden parantamisesta niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta arvokkaina pidettyjen asioiden edistämisestä. Tämä edellyttää toimijoilta arvopohdintaa ja eettisiä valintoja. Kasvun päämääränä ja kasvatustavoitteena eettisyys on ”yksilön kykyä ja pyrkimystä tehdä perustelluja valintoja suhteessa niin omaan kuin toisen ihmisen hyvään sekä kykyä ja pyrkimystä toimia vastuullisesti suhteessa valintoihin.”²⁸

Törmä kuvaa eettisyyttä kasvamisen prosessiksi, joka kattaa yksilön koko eliniän. Kasvu on kokonaisuutena luonteeltaan eettistä, joten kasvun kriteereinä on tietoinen arvojen ja päämäärien reflektointi mutta myös emotionaalinen kokemus oikeasta ja hyvästä. Kyse on kasvuprosessista, joka määrittyy keskeisesti elämisenä ja toimintana, minä vuoksi kasvatuksen tulee olla elämistä niin kasvatettavan kuin kasvattajankin yhteisessä kontekstissa.²⁹

Kasvatus ymmärretään myös toiminnan muotona eli pedagogisena toimintana, joka tapahtuu tietyssä yhteiskunnallis-kulttuurisessa kontekstissa ja on läsnä niin vuorovaikutuksessa kuin muussakin toiminnassa. Pedagogisen toiminnan kannalta on oleellista huomata, että kulttuuri ei ole samankaltainen kasvattajalle ja kasvatettavalle, sillä kasvattaja pyrkii tuomaan kasvatettavansa itse kokemansa kulttuurin piiriin.³⁰

Kasvatuksen kysymyksissä lukuisat koulukunnat pyrkivät eroon valmiiksi annetuista eettisistä ratkaisuista ja korostavat näkemyksissään vain rationaalis-eettisten ongelmien

²⁸ Törmä 1996, 87; ks. Törmä 1997.

²⁹ Törmä, 1996, 85–88.

³⁰ Kivelä 1998, 41; Peltonen 1998, 24.

ratkaisua. Esimerkiksi adaptaatioteoria ja hyveteoria ovat suuntauksia, jotka pyrkivät kasvatuksessaan juuri tiettyjen arvojen omaksumiseen ja yksilön sopeuttamiseen yhteiskunnan jäseneksi. Yksi hyveteorian edustajista on vuosisadan vaihteessa elänyt Émile Durkheim, jota on luonnehdittu rationaalisen eettisen kasvatuksen isäksi.³¹ Durkheimille eettisyys on sosiaalinen ilmiö, joka muodostuu joukosta sääntöjä, tapoja ja toimintoja. Etiikka on yhteisön synnyttämä, ja sen päämäärät ovat yhteiskunnallisia. Ihminen on eettinen, koska hän elää yhteisössä. Jos ei olisi yhteisöjä, niin silloin ei voitaisi myöskään puhua eettisyydestä. Kasvatuksen tavoitteena on moraalinen sosialisatio eli pyrkimys saada ihminen toimimaan tavalla, joka on yhtenevä hänen yhteisönsä normien ja ihanteiden kanssa.³²

Puolimatka näkee, että tällaisessa näkökulmassa yksilö pakotetaan yhteiskunnan tarjoamien arvokäsitysten rajoihin. Yksilöllä ei oleteta olevan itsenäisiä valmiuksia saada tietoa arvoista, joiden pohjalta hän voisi oikeutetusti kyseenalaistaa yhteiskunnan hänelle itsestäänselvyytenä välittämän arvomaailman. Kasvattajalla on oikeus määrätä kasvatettavien henkilökohtaisen arvostusten rajat ja muokata heitä yhteiskunnan tarkoituksiin sopiviksi ilman, että heille annettaisiin valmiuksia arvioida tämän toiminnan tuloksia omassa persoonassaan.³³

Hyveteoriassa kasvatuksen ja sosialisatian käsitteet samastetaan toisiinsa. Huomion keskipisteenä on tällöin, miten yhteiskunta vaikuttaa yksilöön ja sopeuttaa hänet yhteiskunnan jäseneksi. Puolimatkan mukaan yhteiskunnassa vallitsevat käsitykset ja arvostukset muodostavat perimmäisen kasvatuksellisen viitekehyksen. Käsitettäessä kasvatusta normatiivisesti puolestaan sosialisatiolle määritetään arviointiperusteet: oletetaan, että on olemassa arvomaailma, joka on riippumaton yhteiskunnassa vallalla olevista järjestelmistä ja jonka perustalta yhteiskunnan toimintoja on arvioitava. Tällöin sosialisatian käsitteellä ilmaistaan niitä kehityskulkuja, joissa yksilö muokkautuu yhteiskunnalliseksi olennoksi ja omaksuu niitä älyllisiä ja moraalisia valmiuksia, joita yhteiskunnan olemassaolo ja toiminta edellyttävät. Esimerkiksi demokraattisen yhteiskunnan toiminnan voidaan katsoa edellyttävän valmiutta poliittiseen osallistumiseen ja suvaitsevuuuteen. Tästä perspektiivistä katsottuna sosialisatio kuuluu välttämättömänä osana kasvatukseen.³⁴ Voi myös pohtia, palautuuko kasvatusta sitten sosialisatioon.

Tässä tutkimuksessa kasvatusta nähdään eettis-moraaliseksi toiminnaksi, jota voidaan lähestyä niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta. Eettisyys ymmärretään ihmisen pyrkimykseksi tehdä perusteltuja ratkaisuja suhteessa omaan ja toisen yksilön hyvään. Eettistä toimintaa voisi luonnehtia pyrkimykseksi toimia vastuuntuntoisesti suhteessa valitsemiinsa tekoihin.³⁵ Räsänen perustelee kasvatuksen eettisyyttä muun muassa tiedon lisääntymisellä, joka luo jatkuvasti uusia eettisiä haasteita koulutodellisuuteen. Esimerkkeinä hän mainitsee teknisen kehityksen, monikulttuurisuuden kasvun, kansainvälistymisen, luonnonsuojelun ja tiedonvälityksen tehostumisen.³⁶ Kysymykset oikeasta ja väärästä ja hyvästä ja pahasta ovat siten säilyttäneet keskeisen asemansa kasvatusta ja opetustyössä.

³¹ Räsänen 1993c, 32–38.

³² Alanen 1988, 57–61; Räsänen 1993c, 32–38; Durkheim 1973, 52–54; Lukes 1977, 4–15.

³³ Puolimatka 1995, 111–113.

³⁴ Ibid., 110–111.

³⁵ Törmä 1996, 87.

³⁶ Räsänen 1993c, 15.

2.2 EETTISTEN KÄSITTEIDEN JA TEORIOIDEN TARKASTELUA

Etiikan termien ja teorioiden tarkastelun voi aloittaa jo historiallisesti kaukaa esimerkiksi Sokrateen (469–399 eKr.), Platonin (427–347 eKr.) ja Aristoteleen (384–322 eKr.) ajoilta. Esimerkiksi Cicero luonnehti etiikkaa nimellä *philosophia moralis*, jonka mukaan tieteessä etiikkaa nimitetään moraalifilosofiaksi. Siten termit etiikka ja moraali tulevat kielenkäyttöömme kreikkalaisen ja roomalaisen filosofian kautta.³⁷

2.2.1 Moraali ja etiikka

Moraalia on vaikea määritellä lyhyesti ja täsmällisesti. Sitä voidaan lähestyä esimerkiksi ihmisen olemassaolon tapaan liittyvänä ilmiönä. Moraali on asiana tuttu meille kaikille, mutta silti sitä on tutkittu ja pohdittu niin filosofiassa kuin eri tieteissäkin jo kauan päätytmättä mihinkään selkeään yksimielisyyteen. Sanan moraali latinankielinen kantasana *mos* (monikossa *mores*) tarkoittaa alun perin tapaa, tottumusta, käytäntöä ja luonnetta. Usein samastetaan hyvät tavat ja hyvä moraali. Moraali voidaan kuitenkin nähdä huomattavasti laajemmin ja syvällisemmin kuin pelkästään ihmisten käytöstavoiksi.³⁸

Moraalin käsite vaatii rinnalleen toisen käsitteen eli etiikan. Usein etiikkaa ja moraalia käytetään synonyymeina tai epäsystemaattisesti varioiden eri tilanteissa, mutta niiden välille voidaan myös hahmottaa selkeä ero ja suhde.³⁹ Etiikka palautuu myös tapaa merkitsevään kreikan kielen sanaan *éthos* eli tavaksi, luonteeksi tai luonteenlaaduksi, mutta sen käyttö on irtaantunut vielä enemmän alkuperästään kuin moraalin.⁴⁰ Antiikin kreikassa termi *ethos* tarkoitti tapaa tai tottumusta eli yhteisesti omaksuttua käytäntöä. Kyse oli periaatteista, joiden mukaan sosiaalisissa yhteyksissä tulisi käyttäytyä. Myös roomalaiset filosofit antoivat kreikkalaisten määritelmälle uudenlaisen tulkinnan, sillä latinan *mores* tarkoitti yhteisön omaksumia tapoja, tottumuksia ja käytänteitä.⁴¹

Venkula on yhdistänyt *ethos* määritelmän sanaan *ethnos* eli ”kotipaikka”. Näin etiikka-käsitteelle avautuu toisenlainen ja kiinnostava merkityksenanto. Etiikka on tapojemme kokonaisuus: olemme siihen kotiutuneet ja totuttautuneet, ja ilmennämme sitä teoilla ja toiminnoilla.⁴² Etiikalla voidaan viitata yleisluonteisesti moraalin tutkimiseen, moraalifilosofiaan tai moraalifilosofointiin. Joskus määritelläänkin, että moraali ottaa asioihin kantaa, kun taas etiikka tutkii, miten moraalinen kannanotto tapahtuu.⁴³ Etiikkaa ei kuitenkaan voida rajata puhtaasti ei-normatiiviseksi tieteeksi, vaan se pitää sisällään myös jonkinasteisen kanta-aottavan luonteen.⁴⁴

Etiikan termin voi jakaa esimerkiksi kahteen päähaaraan eli deskriptiiviseen ja normatiiviseen etiikkaan. Deskriptiivisen etiikan tarkoitus on kuvata ja analysoida, millaisia tulkintoja hyvästä ja pahasta sekä oikeasta ja väärästä esitetään, kun taas normatiivisessa etiikassa kysytään, millaiset teot tai toimintatavat voisivat olla moraalisesti oikein tai hylättävissä ja mitkä arvot tavoiteltavia tai vältettäviä. Jälkimmäiset teoriat luovat siis

³⁷ Spoof 2007, 7.

³⁸ Räsänen 1993a, 9; ks. Airaksinen 1987, 63–70; Pietarinen & Poutanen 2000, 12–14.

³⁹ Tirri 1999, 25–26; Pietarinen & Poutanen 2000, 14.

⁴⁰ Räsänen 1993a, 8; Pietarinen & Poutanen 2000, 13.

⁴¹ Spoof 2007, 7; Colnerud 1995, 11; Venkula 1993, 70.

⁴² Venkula 1993, 70–71; ks. Spoof 2007, 7–8.

⁴³ Harva 1980b, 22; Haaparanta & Niiniluoto 1998, 83.

⁴⁴ Ks. Harva 1980b, 13–14.

tietynlaisen yleisen periaatteen, jonka mukaan esimerkiksi opettaja voi toimia moraalisesti oikein.⁴⁵

Normatiiviset teorit voidaan jakaa *teleologisiin* ja *deontologisiin* suuntauksiin.⁴⁶ Teleologiset teorit ovat seuraamuseettisiä. Ne korostavat moraalisen toiminnan seurauksia ja päämääriä. Nämä teorit korostavat esimerkiksi opettajan teon hyvyyden arviointia teon tekemisen tai sen tekemättä jättämisen seuraamuksia pohdittaessa. Tunnetuimpia näistä suuntauksista on *utilitarismi*, jossa toiminnan pyrkimyksenä on mahdollisimman suuren hyvän aikaansaaminen mahdollisimman monelle. Immanuel Kantin edustamat teorit tunnetaan velvollisuuksien noudattamisesta. Esimerkiksi opettajan tekojen moraalista arvoa tarkastellaan tällöin pelkästään teon tarkoituksen näkökulmasta.

Perinteisesti hyve-etiikka luokitellaan teleologisiin suuntauksiin. Hyve-etiikan voi sanoa koskettavan ihmisen elämää kokonaisvaltaisesti. Aristoteleella hyveet (kreik. *arete*, lat. *virtus*) ovat yksilön valmiuksia toimia soveliaasti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Siten ihmisten tulisi kehittää luonteensa piirteitä hyveelliseksi, jotta hyvä elämä toteutuisi mahdollisimman monelle. Onnelliseen elämään (*eudaimon*) kuuluvat ilot, surut, perhe, ystävät, politiikka, nautinnot ja filosofia. Hyveiden soveltamisessa tarvitaan myös käytännöllistä järkeä (*phronesis*). Hyveitä on kahdenlaisia eli intellektuaalisia ja luonteen hyveitä. Intellektuaalisen hyveen syntyminen perustuu pääasiassa opetukseen, joka kehittyy kokemusten ja ajan kanssa. Luonteen hyve rakentuu puolestaan tavoista (*ethike*) ja pohjautuu sanaan tapa (*ethos*).⁴⁷

Ludwig Wittgensteinin mukaan etiikassa käsitellään sitä, mikä on hyvää ja arvokasta sekä mikä on todella merkityksellistä, mikä tekee elämän elämisen arvoiseksi, mikä on elämän tarkoitus, millainen on oikea elämäntapa.⁴⁸ Wittgensteinin luonnehdinnat viittaavat siihen, että eettinen mielenkiinto kohdistuu pääasiallisesti hyvän elämän kysymykseen. Tarkastelun kohteena on se, mikä tekee yksilön elämästä merkityksellistä tai merkityksetöntä, arvokasta tai arvotonta. Etiikka ja estetiikka koskevat asioita, jotka tekevät elämän merkitykselliseksi ja elämisen arvoiseksi. Etiikka voidaan määritellä opiksi ihmisten valintoja ohjaavista periaatteista. Tällöin etiikka eli moraalifilosofia selvittää ihmisen tekojen, pyrkimysten ja arvostusten hyväksyttävyyttä ja tuomittavuutta. Esimerkiksi hyvyyden suhde tosiasioihin kuuluu etiikan tutkimusalueeseen.⁴⁹

Etiikka kuuluu käytännölliseen filosofiaan. Etiikassa on niukasti valmiita ja absoluuttisen todenperäisiä vastauksia, koska esitetyt näkökannat perustuvat tiettyihin taustaoletuksiin, jotka voidaan puolestaan kyseenalaistaa toisenlaisessa tilanteessa tai kulttuurissa.⁵⁰ Etiikan käsite on siis tarpeellinen, sillä moraalit ei ole selväpiirteinen ja yksinkertainen asia. Esimerkiksi erilaiset moraaliperiaatteet voivat joutua ristiriitaan toistensa kanssa. Tällaisissa tilanteissa kaivataan etiikkaa eli moraalin tutkiskelua ja selvittelyä. Etiikka ottaa ei-normatiivisesti huomioon olemassa olevan tilanteen, mutta se myös suuntautuu moraalien kehittämiseen ja ongelmien ratkaisemiseen. Etiikka on moraalit reflektioivaa, ja sellaisena se voi ja sen täytyy käyttää hyväkseen niitä ristiriitaisia mutta opettavaisia

⁴⁵ Ks. Hirsjärvi 1987, 4–5; Räikkö 1998, 9–11; Holmes 1993, 12–15.

⁴⁶ Ks. Frankena 1963, 13–15.

⁴⁷ Kakkori & Huttunen 2007, 18–23.

⁴⁸ Ks. Wittgenstein 1986, 24–25.

⁴⁹ Pietarinen & Poutanen 2000, 12.

⁵⁰ Kotkavirta & Nyysönen 1996, 16; Räikkö 1998, 9–10; Heikkonen 1995, 11–12.

tuloksia, joita muut etiikan harrastajat ovat saavuttaneet. Etiikalla on siis eräänlainen kasvatustehtävä moraalin suhteen.⁵¹

Kokoavasti voisi todeta, että moraalitieteet ja etiikka kuuluvat jokapäiväiseen elämään, jossa niin sanottu moraalikeskustelu muodostaa tärkeän osan praksista. Nimitetään asioita hyväksi ja pahoiksi sekä kiistellään oikeuksista, vääryyksistä ja velvollisuuksista. Tämän-tapaista arkielämän keskustelua voidaan nimittää ensimmäisen tason moraalidiskurs-siksi. Konkreettisesti tilanne tai kiista ensimmäisen tason moraalidiskurssista tarkoittaa sitä, että esimerkiksi lääketieteen tutkijan mielestä hiiriä saa käyttää koe-eläiminä, kun taas eläinten suojelija pitää tällaista toimintaa moraalittomana.⁵²

2.2.2 Eettisyys kasvatuksen ja opetuksen elämässä

Etiikka voidaan jakaa teoreettiseen ja praktiseen etiikkaan. Teoreettinen etiikka tutkii moraalitieteitä, moraalin syntyä ja kehitystä sekä moraalinormeja ja niiden pätevyyttä. Osa etiikan suuntauksista ottaa myös kantaa hyvän ja pahan väliseen erotteluun teoreettisista lähtökohdista. Praktisen etiikan tehtävänä puolestaan on esimerkiksi auttaa opettajia heidän käytännön ongelmissaan perustelemalla, miksi jokin on oikein tai väärin.⁵³ Callahan näkee metaetiikan osaksi teoreettista etiikkaa, koska sen pyrkimyksenä on analyytisesti selvittää, miten moraalikäsitteet esimerkiksi hyvä ja oikea ymmärretään, miten moraalissa keskustelussa puolustaudutaan ja mitä tapahtuu moraalisia tuomioita jaettaessa.⁵⁴

Kuinka sitten etiikan olemassaoloa voisi lähestyä? Kasvattajan ja kasvatettavan välistä suhdetta voidaan tarkastella esimerkiksi eksistentialismiin perustuvalla ajattelulla. Opet-tajan ja opiskelijan suhdetta määrittävät tällöin vuorovaikutuksen subjektiivisuus, vapa-us ja autenttisuus, ja yksilön kannalta vain subjektiivinen asenne mahdollistaa totuuden sisäistämisen. Vapaus tulee keskeiseksi tekijäksi sen vuoksi, että vain opiskelija itse voi luoda itsensä opettajan ja opiskelijan välisen dialogin kautta. Niin sanottu autenttisuuden vaatimus puolestaan merkitsee sitä, että opettajan on kyettävä tarjoamaan opiskelijoille tilaisuus joutua sen elämän vaikutuspiiriin, johon opettaja itse on myös kosketuksissa. Asiaa voi selvittää siten, että keskeisintä niin kasvatus- kuin opetustapahtumassakin on kasvattajan avaama aito kanssakäyminen eivätkä olennaisia ole siis vain ammattitaito ja opetusmenetelmät.⁵⁵

Toisaalta opettajan työ on ihmissuhdeammatti, joka pääsee kehittymään erilaisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Opettajuuden moraalisiin ulottuvuuksiin liittyy kaikki se, mitä opettaja opettajuudessaan tekee. Tulisiko siis aikuisopettajan oppia avoimesti kohtaamaan työssään eteen tulevia haasteellisia tilanteita ja saada niistä kiinni oman ammatillisen profession kehittämiseen liittyviä perusteluja?⁵⁶ Oppilaitostodellisuus tarvitsee subjektiivista ja intersubjektiivista eettistä kannanottoa inhimillisen elämän eri tilanteissa. Kysymyksessä ei ole tarkoin määritellyn pysyvän inhimillisesti luodun eetti-sen rakenteen kuvaus, vaan pikemminkin kyseessä on pyrkimys luoda käsitys toimijoi-den eettisten pyrkimysten ainaisesta keskeneräisyydestä. Ihminen eettisenä olentona

⁵¹ Pietarinen & Poutanen 2000, 12–13; Harva 1980a, 13; 1980b, 22; Hoffman 1996, 7.

⁵² Pietarinen & Poutanen 2000, 12.

⁵³ Harva 1980a, 10; Harva 1980b, 22.

⁵⁴ Callahan 1988, 7.

⁵⁵ Ks. Puolimatka 1995, 32–38.

⁵⁶ Fullan & Hargreaves 1995, 28–29.

kulkee kohti eettisen eksistenssin ilmentämää päämäärää, koska yksilöllä on tarve ja kyky määritellä hyvän elämän päämäärät ja keinot sen saavuttamiseksi.⁵⁷

Tarkasteltaessa eettistä todellisuutta kommunikatiivisen toiminnan teorian valossa nousee keskeiseen asemaan päämäärä ja yhteisymmärryksen pyrkivä kommunikaatio. Yhteisymmärryksen katoaminen voi näet rajoittaa aidon päämäärän saavuttamista. Vuorovaikutukseen osallistuvien elämismaailma luo kontekstin esimerkiksi kommunikaatioon osallistuvan opettajan ja opiskelijan näköaloja koskeville pohdinnoille. Opettajayhteisö rakentaa myös henkilökohtaista eettistä normistoaan yhteiskunnan asettamien vaatimusten ja opettajien sisäisten vuorovaikutusten kautta osana oppilastodellisuuden diskurssia.⁵⁸ Elämismaailma on kommunikatiivisten osallistujien yhteisesti jakama tulkintahorisontti. Se on tila, jossa puhujat esittävät näkökantojaan faktoihin, normeihin ja sielun maisemiinsa.⁵⁹ Elämismaailma on opettajan ja opiskelijan kohtauspaikka, jossa molemmat voivat esittää väitteitään ja näkökulmiaan yhteensopivuudesta käsiteltävään asiaan. Heillä on lupa kritisoida ja vahvistaa väitteitään, mikä mahdollistaa myös sovitte-
lun diskurssin ja yhteisymmärryksen.⁶⁰

2.2.3 Kohtaamisen moraalisuus

Olen edellä tarkastellut moraalista ja etiikkaa käsitteinä ja teorioina. Seuraavassa nostan kasvatustieteellisen näkökannan kasvatusta ja opetuksen vuorovaikutuksellisuudesta. Lähtökohdaksi voidaan esittää kysymys, perustuuko aikuislukion työ- ja opiskelutodellisuus ulkoiseen vaikuttamiseen vai intersubjektiiviseen yhteisymmärtämiseen.⁶¹ Esimerkiksi pelottelu ja johdattelu eivät rakenna aitoa yhteisymmärrystä, vaan siihen tarvitaan vastavuoroista kuuntelemisen taitoa ja puhumisen kykyä eli kommunikaatiota.⁶² Tässä kohden on huomioitava, että luotu kommunikaatio on monikerroksista ja kattavaa, jotta yhteisön eri elämismaailmat voivat kohdata toisensa. Se puolestaan mahdollistaa yhteisen maailman, jossa voi toimia päämäärätietoisesti tässä kasvatustieteellisessä prosessissa.

Aikuislukion opettajan työ on sekä opiskelijan että kollegan kohtaamista, ja siksi siihen liittyy *dialogisuus*, jota ei voi jättää huomioimatta. Paulo Freiren mukaan autenttinen kasvatustieteellinen edellyttää aina neuvonnan ja ohjauksen sijasta kommunikaatiota. Kasvatustieteellinen ja opetus on tieto-opillinen tilanne, joka yhdistää opettajan ja opiskelijan subjekteiksi tietämisen prosessissa. Tämä prosessi avaa heille lukemattomia ja välttämättömän tarpeellisia tietoja heidän hyväksymiseensä praksiksen olentoina.⁶³ Kasvatustieteellisessä prosessissa on kysymys kommunikaatiosta: dialogista, joka käydään eksistentiaalisesti tasa-arvoisten ihmisten välillä ja jossa prosessoidaan teemaa ja oppijoiden todellisuutta tasoilla minä, yhteisöni ja yhteiskunta. Prosessi tähtää ongelmien ja myyttien paikantamiseen sekä havaittujen ongelmien ratkaisuun, joten aikuislukiossa se konkretisoituu yhteisön arkipäiväisissä toiminnoissa.

Martin Buberin ajattelua tulkiten etiikasta puhuessa on tarkasteltava vuorovaikutuksen lisäksi myös itse kohtaamista. Buberin kohtaamisen etiikka konkretisoituu hänen dialogifilosofiassaan, joka perustuu sanapareihin Minä–Sinä ja Minä–Se. Hän toteaa, että

⁵⁷ Hyytiäinen 2003, 43, 190.

⁵⁸ Ks. Hyytiäinen 2003, 56–57.

⁵⁹ Huttunen 2003, 86.

⁶⁰ Habermas 1987, 126–127.

⁶¹ Hyytiäinen 2003, 55; Atjonen 2004d, 39.

⁶² Atjonen 2004d, 39–40; Hyytiäinen 2003, 56. – Aito vs. pakotettu yhteisymmärrys.

⁶³ Freire 1976, 154–155.

aidossa Minä–Sinä-suhteessa toinen on toiselle vastuullinen toinen eli toinen minä eikä pelkkä se. Minä–Sinä on yhtä aikaa olemisen alkuyhteyden kuvauskategoria ja ideaali, joka johtaa niin yksilön kasvuun kuin persoonaksi tulemiseenkin.⁶⁴

Opettajan ja opiskelijan välisessä suhteessa voi olla monia ongelmia. Vuorovaikutussuhde saattaa olla esimerkiksi vääristynyt tai epätasapainossa opettajan vallan tuoman aseman takia.⁶⁵ Laskelmoiva tai omistava asenne keinoineen ja pyrkimyksineen on Minä–Sinä-suhteen kohtaamisen este. Kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus mahdollistaa yhdessä koetun tapahtuman elämisen myös toisen yksilön näkökulmasta, siis dialogisuuden. Tätä ei kuitenkaan pidä samaistaa empatiaan, sillä siinä on buberilaisittain kyse omien tuntemustensa heijastamisesta empatian kohteeseen eli oman persoonan kuvitteellisesta siirtämisestä toisen sijalle. Toisin sanoen muotoilemme toisen itsemme mukaisesti, mikä onkin jo esineellistämistä.⁶⁶

Myös Levinas perustaa etiikan dialogiselle kohtaamiselle, jossa yksilö antaa lahjaksi omaa olemistaan toisen hyväksi. Etiikan olemus on sitä, että toinen, absoluuttisena toisena verrattuna minään, kyseenalaistaa sen mitä minä olen, sen että minulla on oikeus olla. Levinasille ihminen on substanssi eli kasvot. Kasvot ovat niin abstrakti ja transsendentti kuin ääretönkin toinen.⁶⁷ Silkelän mukaan Levinasin etiikka ei hyväksy valmiina arvojen ja normien järjestelmää, vaan se rakentuu tapahtumakohtaisesti kohtaamisessa toisen kanssa. Toisen kasvojen edessä ollaan vastuullisia niin omasta kuin toisenkin puolesta. Kasvojen kohtaaminen on sekä suoraa näkemistä että kuulemistä: ei-välitettyä näkemistä.⁶⁸ Samanaikaisesti irrottaudutaan esineellistetyistä toisesta. Tällä tavoin Toinen näyttäytyy kasvojen kautta minulle äärettömänä ylevyytenä mutta samalla äärimmäisenä alastomuutena ja haavoittuvuutena sekä puolustuskyvyttömyytenä.

*Vain Toisen kasvojen kohtaamisen kautta minusta voi tulla eettinen, moraalinen ja vapaa olento, olento joka kykenee häpeään ja olemaan myös nöyrä. Vastuu toisesta lankeaa minulle heti kun toinen katsoo minua, minun edes ottamatta vastuuta hänestä.*⁶⁹

Kohtaamisessa toteutuu haluaminen hyveellisyytenä ja vastuullisena kohti toisen ihmisen kasvoja. Kasvot esittävät eettisen vaatimuksen, eli ne ovat merkitykselliset jo itsessään. Levinasin mukaan eettinen suhde ei ole samalla tasolla olevien Minän ja Sinän suhde. Se on epäsymmetrinen, sillä toinen on aina ylempänä kuin Minä. Toinen ei ole Sinä vaan Te: toinen käskee ja vaatimalla vaatii minut eettiseen vastuuseen. En ole vastuussa toiselle vain aikomusteni vaan myös tekojeni seurausten osalta.⁷⁰

Opettajan eettisyys pedagogisessa suhteessa on sen tiedostamista, kuka minä olen suhteessa toiseen eli opiskelijaan, mistä olen vastuussa, mikä on tehtäväni ja mitä se vaatii. Kokemusten myötä kyky toisen kohtaamiseen kasvaa ja kehittyy. Eettisyys on toisen näkemistä, kuuntelemista, aistimista ja ymmärtämistä välittämisen ja oikeudenmukaisuuden hengessä. Eettisyyteen kasvatus- ja opetustyössä kasvetaan. Katse kääntyy minästä toiseen, joten hetkittäin voi toisesta tulla buberilaisittain Sinä, siis jotain ainutker-

⁶⁴ Buber 1993, 3–18; ks. Silkelä 2003, 2–7; Huttunen 2003, 130–131, 138.

⁶⁵ Ks. Huttunen 2003, 110–111, 116; Puolimatka 1997, 14–16; Harjunen 2002, 406.

⁶⁶ Huttunen 2003, 130–131; Värrö 1997, 67.

⁶⁷ Levinas 1996, 27, 79, 113; Silkelä 2003, 4.

⁶⁸ Silkelä 2003, 4–5.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Silkelä 2003, 4–5; ks. Levinas 1984, 310–318.

taista ja aitoa. Kuten Harjunen⁷¹ Buberia siteeraavasti toteaa, ”ihminen kohtaa ihmisen, vaikkei kasvatussuhde voikaan kääntyä täydeksi molemminpuolisuudeksi”.

2.3 EETTINEN AJATTELU JA TOIMINTA

Aristoteelisen tiedonkäsityksen mukaan niin henkilön ennakkokäsitykset kuin luonteenpiirteetkin vaikuttavat siihen, mitkä tekijät hän näkee eettisesti ongelmalliseksi ja kuinka hän niitä ratkaisee. Moraalisessa ongelmanratkaisussa on tarpeen herkkyyden tunnistaa tilanteeseen liittyvät olennaiset tekijät. Esimerkkinä voidaan ajatella oppilaitoksessa tilannetta, jossa opiskelijat ainakin näennäisesti tappelevat mutta kyse voi olla kuitenkin vain pelkämästä hyvätahtoisesta kinastelusta. Opettajan on ratkaistava, puuttuuko hän tilanteeseen, joten tilanteen tulkinta edellyttää rationaalisen päättelyn lisäksi kokemusta, intuitiota ja ennakoitaitoa. Toisin sanoen moraalisen päättelyn lisäksi on kehitettävä eettistä sensitiivisyyttä.⁷²

2.3.1 Mitä eettisyys on?

Mitä sitten eettinen ajattelu ja toiminta ovat käytännössä? Tirrin mukaan kyse on omatunnon äänen noudattamisesta. Opettaja tekee työnsä ja määrittelee eettiset kannanottonsa omien arvojen, tunteidensa ja uskomuksien kautta.⁷³ Airaksinen luonnehtii eettistä ajattelua siten, että eettinen tietoisuus rakentuu intuitiivisesti, minkä vuoksi tunteilla on arkipäivän kokemusten lisäksi tärkeä osansa.⁷⁴ Toisaalta moraaliperustuu myös yksilöiden valintoihin ja yhteiskunnalliseen sopimukseen. Patrikainen⁷⁵ liittyy opetustyön etiikan opettajan ihmiskäsitykseen. Näin ollen eettistä ajattelua ja toimintaa voi lähestyä siitä näkökulmasta, että opettajan ihmiskäsitys välittyy aikuislukion opetustyöstä.

Opettaminen voidaan myös nähdä moraalisenä taitona ja toiminnan arviointina, jota toteutetaan sosiaalisissa tilanteissa. Moraalinen taito on käytännöllistä kykyä ja systemaattista ajattelua, jolla pyritään ennaltaehkäisemään vääränlaisiksi muotoutuneita käytäntöjä.⁷⁶ Opettajien kokemukset siitä, missä määrin opettajainhuone säätelee yksittäisen opettajan eettistä ajattelua ja toimintaa, vaihtelevat suuresti. Yleisesti ollaan sitä mieltä, että opettajainhuone vaikuttaa yksittäisen opettajan ajatteluun välillä varsin paljon. Kuitenkin opettajan ammatillisesta pätevyydestä ja työkokemuksesta huolimatta opettajien persoonalla voi olla vaikutusta siihen, miten hän kokee opettajainhuoneen suuntaavan omaa henkilökohtaista ajatteluaan. Yleinen mielipide voi siis vaikuttaa siten, että opettaja toimii yksittäisen opiskelijan kohdalla vastoin henkilökohtaista näkemystään. Luokkatileanteissa opettaja voi kuitenkin toimia itsenäisesti omien pedagogisten näkemystensä mukaisesti ja unohtaa yhteisesti sovitut periaatteet.⁷⁷

Hyytiäinen⁷⁸ mukaan varsin yleisesti ajatellaan, että opettajainhuoneen eettinen ajattelu rakentuu niin sanottujen vahvojen opettajien kautta. Näin muodostunut ääneen lausuttu etiikka ei välttämättä ole kaikkien hyväksymää, vaan esimerkiksi hiljaiset opettajat saattavat toimia omalla tavallaan, vaikka eivät tuokaan ajatteluun julkisesti esille. Oppi-

⁷¹ Harjunen 2002, 465; Buber 1993, 34–35, 163–165.

⁷² Tirri 1999, 30–31.

⁷³ Tirri 1999, 30.

⁷⁴ Airaksinen 1987, 177.

⁷⁵ Patrikainen 1997, 217.

⁷⁶ Tom 1984, 125–129; Martikainen 2005, 32.

⁷⁷ Hyytiäinen 2003, 139–140.

⁷⁸ Hyytiäinen 2003, 141; ks. Niemi 1995, 20.

laitoksissa on kuitenkin havaittu ammatin traditioiden siirtyvän sosialisatioprosessin kautta uudelle opettajasukupolvelle. Tämä tarkoittaa sitä, että nuori vastavalmistunut opettaja voi joutua yhdenmukaistavan paineen alaiseksi. Paradoksaalista on, että nuorten opettajien hankkima uusien pedagoginen tieto tavallaan katoaa sosialisatioprosessin myötä.

Virallinen linja määritellään opetussuunnitelmassa ja ohjeistuksissa. Myös oppilaitoksen arkipäivän toimintaa ohjaavat toisenlaiset arvot, joiden muodostumiseen saattaa vaikuttaa esimerkiksi sukupuolijakauma. Eettinen linja voi kuitenkin löytyä, jos työssä esiintyvistä ongelmista keskustellaan avoimesti. Tällöin opettajainhuoneen ammattietiikka syntyy itsestään opettajien samansuuntaisten ajatusten pohjalta. Kuitenkin eettinen perusta nähdään merkittävänä työtä ohjaavana tekijänä. Myös oppilaitoksen johtajan persoona voi vaikuttaa opettajainhuoneen eettiseen ajatteluun. Esimerkiksi rehtorin johtamistyyli saattaa muokata koko lukioyhteisön työ- ja opiskeluilmapiiriä.⁷⁹

2.3.2 Pedagoginen ajattelu moraalisenä katseena

Kasvatus- ja opetustyö vaatii opettajalta kasvatusajattelua eli pedagogista ajattelua ja sen toteutumista käytännössä. Opettajan pedagogiseen ajatteluun sisältyvät kiinteästi kasvatuksen päämäärät sekä keinot, joitten avulla tavoitteet saavutetaan. Nämä käsitykset ovat luonteeltaan eettis-moraalisia.⁸⁰ Opettajan pedagoginen ajattelu kattaa kaiken opetustapahtumaan kohdistuvan ajattelun eli opetus-opiskelu-oppimisprosessin kokonaisuuden tai ainakin sen osatekijöihin kohdistuvan ajattelun, jossa tietoa jäsennetään uudelleen.⁸¹

Pedagogista toimintaa voidaan luonnehtia intentionaaliseksi eli tietoiseksi toiminnaksi.⁸² Kasvatuksellinen toiminta noudattaa teoreettisia sitoumuksia ja oletuksia, jotka keskeisesti määräävät näkyvän toiminnan rakentumista.⁸³ Pedagoginen ajattelu perustuu taas opettajan henkilökohtaiseen tulkintaan.⁸⁴ Tutkimus kohdistuu opettajien ajatteluprosesseihin, opettajien päätöksiin erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sekä heidän käyttämiin teorioihin ja uskomuksiin. Pedagogisen toiminnan tutkimus puolestaan pureutuu opettajien havaittuihin tekoihin ja seurauksiin, esimerkiksi luokassa tapahtuvaan toimintaan ja opiskelijoiden luokkakäyttäytymiseen tai oppimistuloksiin.⁸⁵ Myös opettajan työympäristön merkitys on huomioitava opettajan ajattelun ja toiminnan rajaavana ja mahdollistavana tekijänä.

Opettajien pedagogisen käytännöntietämisen (*pedagogical practical knowledge*) luonnetta ja rakennetta on myös tutkittu. Husu näkee pedagogisessa käytännöntietämisessä tiettyjä jännitteitä. Näitä ovat opiskelijoista huolehtiminen ja kunnioittaminen, opettajien henkilökohtaisten perusteluiden voimakkuus, yhteisten käytännön toimintaohjeiden puuttuminen ja tasapainoilu opettajan julkisen ja yksityisroolin välillä sekä opettajaprofession epävarmuus. Pedagogista tietämystä ja toimintaa leimaava piirre on käytännön ongelmiin liittyvä epävarmuus, jonka takia opettajat eivät kykene ennustamaan valitsemiansa ratkaisujen seuraamuksia. Asiaa voisi auttaa esimerkiksi lisäämällä opettajissa dialogin ymmärrystä ja keskustelemalla pedagogisista tapahtumista.⁸⁶

⁷⁹ Hyytiäinen 2003, 142–143; ks. Niemi 1995, 20.

⁸⁰ Martikainen 2001, 8; Matheson & Wells 1999, 4; Peters 1966, 25.

⁸¹ Jyrhämä 2002, 8, 13–18; ks. Kansanen 1995, 34–39.

⁸² Ks. Karjalainen & Siljander 1997, 69; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 22–23.

⁸³ Haring 2003, 14; Aaltonen 2003, 9–14; Aaltonen & Pitkäniemi 2001.

⁸⁴ Ks. Shulman 1987; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 22–23; Wilson, Shulman & Richert 1987.

⁸⁵ Martikainen 2005, 40–41; Clark & Peterson 1986, 256–258.

⁸⁶ Husu 2002, 101–104.

Patrikainen⁸⁷ on kiteyttänyt opettajan pedagogisen ajattelun kolmeen tekijään, joita ovat ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys. Opettajan puheessa nämä käsitteet liittyvät yleensä yhteen, ja siksi niitä on vaikea käsitellä toisistaan irrallisina. Ihmiskäsityksessä korostuu yhtäältä halu ottaa eettistä ja moraalista vastuuta opiskelijoiden selviytymisestä, toisaalta epävarmuus ja avuttomuus hallita opetukseen liittyviä tilanteita.⁸⁸ Kyse on siis eräänlaisesta moraalisesta katseesta, motivaatiosta ja rohkeudesta nähdä ongelmatilanteita oppilaitoksen toimintaympäristöissä ja ennen kaikkea reagoida niihin.

Koska etiikka on yhtä hyvin moraalialueen teoreettista pohdintaa kuin käytännön toimintaa, on kasvatusta ja opetustyössä kysymys sekä olemassa olevien normien siirtämisestä kasvatettavalle että valmiudesta muodostaa uusia normeja. Kasvatusta on eettis-moraalista toimintaa, ja sekä aiemmin vallalla olleet että uudet normit ja arvot ovat pedagogista toimintaa riippumatta siitä, onko opettaja asiasta tietoinen tai ei.⁸⁹

Ajattelevalla eli reflektioivalla opettajalla tarkoitetaan opettajaa, joka tiedostaa näitä toimintansa perusteita ja tätä kautta kykenee kehittämään omaa työtään. Tämän vastakohtana on ”robottimainen” opettajuus, mikä tarkoittaa esimerkiksi erilaisten auktoriteettien tarjoamien mallien kritiikittömää käyttöä omassa työssä ja sen kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa otaksutaan, että ensinnäkin ympäröivä yhteisö, kasvatuksellinen ilmapiiri ja pedagoginen organisaatio tuovat opettajan toimintaan omanlaisiaan kysymyksiä, ja toiseksi myös opettajan käyttäytyminen vaikuttaa eettisen näkemyksen muotoutumiseen.⁹⁰ Kyse on laajasta kokonaisuudesta, ja siksi teoreettinen tarkasteluni ottaa laajasti huomioon eri ilmiöitä.

2.4 KASVATUS- JA OPETUSTYÖN ARVOT, LAIT JA EETTISET PERIAATTEET

Kasvatusta hyvään voidaan luonnehtia yhdeksi koulun vanhimmista ja keskeisimmistä tehtävistä. Yleisesti koulun eettistä tehtävää on painotettu eri aikoina eri tavoin. Kuitenkin 1990-luvulla yhteiskunnallisten muutosten keskellä moraalitieteellinen ja eettinen kasvatusta ovat nousseet niin koulusta kuin kasvatuksestakin käytävän keskustelun keskeisiksi aiheiksi.⁹¹

2.4.1 Oppilaitoksen perusarvot ja lait opettajan ammatin taustalla

Etiikka eli moraalifilosofia on taustalla, kun päätetään opetuksen tavoitteista, vaikka sitä ei ehkä aina tiedosteta.⁹² Ei ole yleismaailmallista oppia, joka selittäisi tarkasti ja kaavamaisesti yksilöiden tekojen hyvyyden tai pahuuden. Esimerkiksi ihmisoikeuksien julistuksen 26. artiklassa todetaan, että

opetuksen on pyrittävä ihmishengen täyteen kehittämiseen ja ihmisoikeuksien ja perusvapauksien täyteen kunnioittamiseen vahvistamiseen. Sen on edistettävä ymmärtämistä, ystävyyttä ja suvaitsevuutta kaikkien kansakuntien, kaikkien rotujen ja uskontoryhmien kesken sekä Yhdistyneitten Kansakuntien toimintaa rauhan ylläpitämiseksi. Ihmisoikeuksien julistaminen merkitsee samalla ihmisen velvollisuuksien julistamista.⁹³

⁸⁷ Ks. Patrikainen 1997, 4–14, 83–88.

⁸⁸ Ibid., 218–241.

⁸⁹ Patrikainen 1997, 59; Hoffmann 1996, 7–8.

⁹⁰ Linnansaari 1998, 38–39; ks. Salo 2006.

⁹¹ Ks. Launonen 2000, 306–308.

⁹² Usikylä 2002, 13; ks. Caetano & Silva 2009.

⁹³ YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus.

Suomessa opetuksen perusarvoista päätetään valtakunnallisesti, eikä näin ollen yksityisen opettajan ole pakko osallistua ainakaan kovin aktiivisesti omaa kouluaan koskevaan arvokeskusteluun, jos hän ei halua. Riittää, että opettaja noudattaa koululainsäädännön ja valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden henkeä:

Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen, eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Lisäksi esiopetuksen tavoitteena on osana varhaiskasvatusta parantaa lasten oppimisedellytyksiä. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä parantaa lasten edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.⁹⁴

Lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen elämänsä aikana.⁹⁵

Koululakien valmistelu on osoittanut, miten vaikea moniarvoisessa yhteiskunnassa on luoda yhteinen oppilaitoksen arvoperusta. Kuten huomata voi, lakitekstin tavoitteet on muodostettu kompromissien pohjalta: Ihmisyys, eettisyys, sivistys ja hyvyys ovat termit, jotka on helppo hyväksyä. Kuitenkin niiden todellinen merkitys ratkaistaan jokaisessa oppilaitoksessa ja opetustilanteessa.⁹⁶ Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet puolestaan korostavat muun muassa ainutlaatuisuuden, interaktion ja kokemusmaailman sovittamista opiskelutodellisuuden arkeen.

[--] Aikuisten perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa tulee ottaa huomioon aikuisopiskelijoiden opiskelulähtökohtien moninaisuus. Opiskelijoiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden vuoksi opetus-, ohjaus- ja opiskelumuotojen tulee olla monipuolisia. Aikuisopetuksessa korostetaan yhteistoiminnallisuutta, ongelmalähtöisyyttä, vuorovaikutteisuutta, itseohjautuvuutta sekä tieto- ja muissa verkostoissa toimimista. Opetuksen tulee luoda jäsentyneitä käsityksiä siitä, miten opiskeltavat asiat liittyvät toisiinsa ja opiskelijan kokemusmaailmaan. Aikuisen kokemukset sekä kyky arvioida omaa ajatteluaan ja oppimistaan ovat aikuisten opetuksessa erityinen voimavara [--].⁹⁷

Uusikylä tähdentää, että lakitekstin yleistavoitteita ei pidä sivuuttaa turhina ja sisällyksettöminä, vaan jokaisen opettajan pitää pysähtyä pohtimaan, mitä lain tavoitteet merkitsevät työ- ja opiskelutodellisuudelle.⁹⁸

⁹⁴ Peruskoululaki (628/1998), yleistavoitteet. Ks. Uusikylä 2002, 13; LOPS 1994.

⁹⁵ Lukiolaki (629/1998), yleistavoitteet. Ks. Uusikylä 2002, 13–14; LOPS 1994.

⁹⁶ Uusikylä 2002, 13–14; ks. LOPS 1994; Koski 2004.

⁹⁷ Ks. AOPS 2004.

⁹⁸ Uusikylä 2002, 13–14.

2.4.2 Opettajan ammatin taustalla olevat arvot ja eettiset koodit

Useat ammattikunnat ovat jo kauan sitoutuneet eettisiin ohjeistuksiin. Ne ilmaisevat muun muassa ammatin edellyttämää asennetta, vastuuta ja suhtautumistapaa työhön. Yksinkertaisesti pyrkimyksenä on tuoda näkyviin yhteiset ammatilliset arvot ja periaatteet. Ammatillisen toiminnan vastuullisuus perustuu niin tietoon ja ammattitaitoon kuin työn arvo- ja normipohjaankin.⁹⁹

Opettajan perustehtävä ja vastuu määrittellään opetustyötä koskevassa lainsäädännössä ja normistossa. Opetussuunnitelma määrää opetuksen sisällöstä ja ammattikäytäntöjä ohjataan laeilla, asetuksilla ja normeilla. Kuitenkin ammattietiikka ei perustu pakoon tai ulkopuoliseen kontrolliin, vaan ammattietiikka on yksi resursseista opettajan työssä.¹⁰⁰ Ammattieettisten ohjeiden tehtävänä on tukea opettajaa löytämään eettisesti kestävät perusteet toiminnalleen. Se ohjaa muun muassa kasvattajan vuorovaikutussuhteita sekä suhdetta työhön ja vastuuseen. Opettajan työ on jatkuvaa oman toiminnan motiivien ja päämäärien eettistä pohdintaa sekä arviointia. Opettajan eettisten koodien pyrkimyksenä on tuoda näkyväksi se, että opetustyöhön kietoutuu moraaliseettinen ulottuvuus.¹⁰¹

Opettajuutta pidetään professionaali- eli vaativana asiantuntija-ammattina. Professio koskettaa vapauden ja valtuuksien olemassaoloa. Tämän vuoksi opettajan ammatin antamat lupaukset sisältävät vastuuta koko yhteiskunnalle. Opettajan työn kiinteä osa on ammattietiikka, joka on vastaus yhteiskunnan antamaan luottamukseen. Se, että opettajan ammattiin sisältyy ammattietiikka, asettaa myös opettajalle ihmisenä poikkeuksellisen suuret vaatimukset. Joskus opettamisesta puhutaankin kutsumuksena ja opettajan ammatista elämäntehtävänä.¹⁰²

Miten sitten ammattietiikka ja pedagoginen etiikka liittyvät opetustyön arvoihin ja periaatteisiin? Yleisesti ammattietiikan tehtävänä on ohjata eri ammateissa toimivia yksilöitä löytämään eettisesti kestävä tukijalka tai paremminkin perusteet toiminnalleen. Sen tehtävänä on varmistaa, että ammattilaisten toiminta on lain ja hyvän tavan mukaista puhumattakaan toiminnan tasokkuudesta asiakkaan kannalta.¹⁰³ Ammattietiikan tehtävänä on myös ammattikunnan sisäisten asioiden hoitaminen. Se määrittää ammatin rajoituksia ja ennen kaikkea tuo työlle eettistä mielekkyyttä sekä oikeuttaa samalla ammatin asemaa. Räikän mukaan ammattieettiset ongelmat koskevat ammatillisten tekojen eettisyyttä: ammattieettiset normit auttavat päätöksenteossa. Ne eivät kuitenkaan vapauta itsenäisestä harkinnasta.¹⁰⁴

Ammattietiikka kuuluu organisoituun sosiaaliseen ympäristöön ja siksi yksilön henkilökohtaisen eettisen vastuun vaatimus saattaa hämärtyä sekä yhteisöllisten että rakenteellisten paineiden vuoksi. Airaksinen tähdentääkin, että yksilön eettinen ajattelu ei määräydy vain hänen henkilökohtaisten arvojensa ja hyveidensä kautta, vaan siihen voivat vaikuttaa myös hänen toimintaympäristönsä sekä muiden kautta tulevat vaatimukset.¹⁰⁵ Vastuuseen liittyviä ongelmia voi syntyä, jos ammattilainen ottaa itselleen vapauksia ja oikeuksia, jotka eivät kuulu hänen roolinsa. Tämä merkitsee myös sitä, että

⁹⁹ OAJ 2002, 161.

¹⁰⁰ Ks. liite 4. Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) ammattieettiset ohjeet. OAJ 2002, 161–163.

¹⁰¹ Ks. Atjonen 2004d, 42–44; Hyytiäinen 2003, 83–84; Martikainen 2005, 85–92.

¹⁰² Ks. Kari 1988, 12; Hansen 1995, 14–16; Hyytiäinen 2003, 84–86.

¹⁰³ Airaksinen 1998, 5.

¹⁰⁴ Räikkä 1998, 10, 20–21.

¹⁰⁵ Airaksinen 1992, 19–20, 53.

joudutaan pohtimaan yksilön osuutta yhteisössä ilmeneviin eettisiin ongelmiin kollektiivisen vastuun näkökulmasta. Ammattieettiseen herkkyyteen vaikuttavat myös ammattiin kuuluvan vallan määrä, ammatin etäisyys moraalista ja työntekijän tuloksiin suhtautumisen tunteisuus. Siksi ammattietiikan tehtävänä tai sen avulla on pyrkimys ohjata ammatillaisen toimintaa vallan, oikeuksien ja velvollisuuksien maailmassa kaikkien yhteiseksi hyväksi.¹⁰⁶

Atjonen¹⁰⁷ toteaa, että etiikassa mielenkiintoa herättävät myös yksilön moraalisen toiminnan taustalla ”lymyävät toimintaperiaatteet ja säännöt”, jotka tuovat esille näkemyksiä sekä hyvästä että pahasta. Asiaa voidaan lähestyä pedagogisen etiikan avulla. Siinä käsitellään opettamiseen, oppimiseen, ohjaamiseen ja opettajuuteen liittyviä oikean ja väärän sävyjä. Pedagogisessa etiikassa siis oletetaan, että kasvatusta on arvosidonnaista, mitä voi pitää kasvatusta ja opetusalaan sekä vahvuutena että heikkoutena toiminnan vaikuttavuuden näkökulmasta. Myöskään opetuksen tavoitteita käsiteltäessä ei voi unohtaa arvottamista, koska esimerkiksi oppiaineiden sisällölliset valinnat heijastavat ”oppi- materiaalin laatijan ja sen välittäjän eli opettajan preferenssejä”. Tällöin opiskelija- ja opettajakeskeisin opetusmenetelmin opettaja arvostaa tai sivuuttaa opiskelijan tarpeita ja vahvuuksia. Opiskelijoiden ”arviointi on aina sekä vallankäytön paikka että kasvun ja oppimisen aito ohjausväline.”¹⁰⁸

Pedagogisen etiikan merkitystä Atjonen kuvaa koulukasvatuksen kehittämisen karttana ja kompassina, joiden avulla opettaja saa tukea opiskelijoiden kasvattamiseen saattamiseen:

*Karttana se toimii tehdessään näkyväksi ainakin dilemموjen ilmetessä sen, millaisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä opetus- ja kasvatussisältöihin koulu ihmisineen rakentuu. Kompassi se on silloin, kun vaikkapa ratkaisustrategioita arkikonflikteihin miettiessään havahduttaa pohtimaan, miltä toisesta voi tuntua, kenen oikeudenmukaisuudesta olen huolehtimassa, miksi en voi jättää asiaa huomioimatta tai kenen ehdoilla keskusteluun ratkaisuvaihtoehtoja lähdetään. Eettinen sensitiivisyys ratkaisee, mihin suuntaan kompassin neula liikkuu.*¹⁰⁹

Tutkijat ovat myös hahmotelleet malleja, jotka kuvaisivat opettajan eettistä tehtävää tai roolia. Yhden näkemyksen mukaan opettaja on eettinen asiantuntija, joka kehittyy novii- sista ekspertiksi. Opettaja soveltaa aluksi mekaanisesti eettisiä sääntöjä, mutta oppii vasta pikku hiljaa kuuntelemaan ja tekemään osuvampia ratkaisuja opiskelijaan kohdistuvan välittämisen ja huolenpidon ansiosta. Toisin sanoen opettaja luottaa intuitioonsa, mikä edellyttää kärsivällisyyttä ja kykyä sietää epävarmuutta.¹¹⁰

Toisen näkemyksen mukaan opettaja on oikeudenmukaisuuden jakajana. Tämä merkitsee, että esimerkiksi lukion konflikteissa on oleellista puolueeton toiminta eli pyrkimys löytää keinoja, jotka tyydyttävät molempia kiistan osapuolia. Tutkimusten perusteella hyvän opettajan tärkeäksi ominaisuudeksi nousi opiskelijoiden tasapuolinen kohtelu.¹¹¹

¹⁰⁶ Räikkö 1998, 22–24.

¹⁰⁷ Atjonen 2004ce.

¹⁰⁸ Atjonen 2004b, 156.

¹⁰⁹ Atjonen 2004d, 141.

¹¹⁰ Atjonen 2001; Tirri 1999, 44–47.

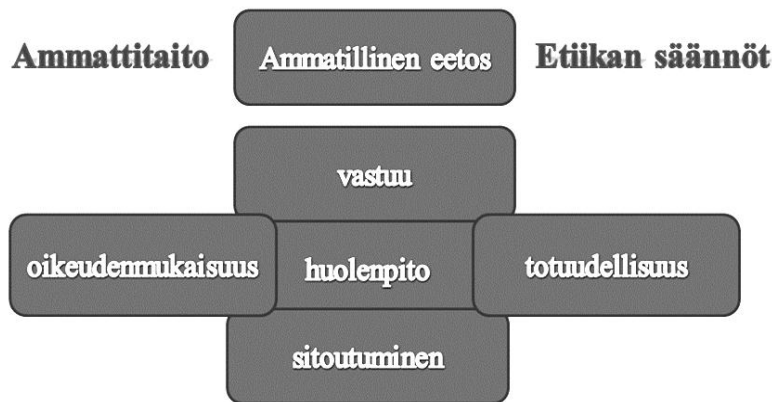
¹¹¹ Atjonen 2001; Tirri 1999, 47–50.

Kolmantena näkemyksenä on ammatillinen moraalit eli eetos, joka käsittää oikeudenmukaisuuden lisäksi myös huolenpitoon ja totuudellisuuteen kuuluvia aineksia. Atjonen¹¹² on luonnehtinut ammatillista moraalit eli eetosta seuraavasti:

pelkän oikeudenmukaisuuden tai totuuden etsiminen voi olla rationaalisuudessaan kylmää päätöksentekoa, jossa ihmissuhteet ja tunteet jäävät syrjään. Empatian ja toisen rooliin asettumisen kautta moraalit, tavallisesti hyvin monisäikeiset kysymykset saavat eettisesti kestävämpiä vastauksia. Eettinen huolenpito perustuu yksinkertaisesti siihen luonnolliseen sympatiaan, jota ihmiset tuntevat toisiaan kohtaan.

Opetustyö on kaiken aikaa vuorovaikutteista, kohtaamista, jossa esimerkiksi taitoa asettua toisen ihmisen asemaan ei voi sivuttaa noin vain. Oppijan aito kohtaaminen on sitä, että opettaja on siinä ainutkertaisesti mukana koko olemuksellaan. Toisin sanoen olisi ymmärrettävä opetustapahtuman pedagoginen suhde eli molemminpuolinen vuorovaikutussuhde, jossa kummankin intentiot ovat muun muassa tasa-puolisia ja tärkeitä myös aikuisopiskeluyhteisössä.¹¹³ Oser on rakentanut mallin opettajan ammatillisen eetos tutkimista varten. Hänen mukaansa moraalikonfliktissa kolmentyyppiset moraalinäkökulmat joutuvat keskenään riitaan: oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus.¹¹⁴

Ammatillinen toiminta



Kuvio 2. Opettajan ammatillinen toiminta Oseria mukaillen

Oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus ovat Oserin mukaan keskeisiä osatekijöitä opettajien ammatillisessa päätöksenteossa. Niin sanottu ammatillinen moraalit ilmenee menettelytavoissa, joilla opettajat pyrkivät yhdistämään osatekijät etsiessään mahdollisimman laadukasta ratkaisua kohtaamaansa ongelmaan.¹¹⁵

¹¹² Atjonen 2001.

¹¹³ Ks. Siljander 1988 32–34; Huttunen 2003, 140–143.

¹¹⁴ Oser 1991, 202.

¹¹⁵ Oser 1991, 202; Atjonen 2001; Beyer 1997; Tirri 1999, 50–57.

2.5 KASVATUKSEN ETIIKKA ARVOJEN JA NORMIEN SELVITTÄJÄNÄ

2.5.1 Arvojen ja normien merkitys oppilaitosyhteisössä

Esimerkiksi hyvät, oikeat, kauniit, tarkoituksenmukaiset ja hyödylliset asiat kasvatuksessa voidaan luonnehtia arvoiksi, joita opiskelijoiden ohjaamisessa opettajien halutaan korostaa. Normit ovat myös lähellä arvoja, koska niiden tehtävänä on antaa ohjeita, kuinka esimerkiksi kouluyhteisössä tulisi toimia tai koko yhteiskunnassa.¹¹⁶ Pedagogista etiikkaa koskevassa tutkimuksessa Atjonen tarkasteli opettajan työtä ja oppilaitosyhteisössä sisäisen kehittämisen kannalta. Hänen mukaansa kasvatuksen arvosidonnaisuus on keskeistä pohdittaessa, miten eettisyys sisältyy opetukseen, oppimiseen ja ohjaamiseen. Arvot olivat yksi teema, joita opettajaopiskelijat kuvasivat määritelmillään pedagogisesta etiikasta. Osassa vastauksia ilmeni eksplisiittisiä arvioiteja eli miten arvojen suhteen pitäisi toimia käytännössä. Opettaja ja kasvattaja kuvattiin ”kasvatin rinnalla kulkijaksi, joka auttaa kirkastamaan, millaisiin arvoihin ohjattava haluaa sitoutua.” Pedagogisen etiikan koettiin myös antavan käytännön ohjeita ja neuvoja.¹¹⁷

Normien tehtävänä on tuoda arvot mukaan käytännön toimintaan. Normit ovat käsitteellisiä sääntöjä, jotka muodostuvat sekä kielloista ja käskyistä että sallituista ja suositeltavista teoista.¹¹⁸ Asiaa voi havainnollistaa esimerkiksi siten, että aikuislukioyhteisö asettaa yksilön käyttäytymiselle odotuksia. Nämä odotukset perustuvat toimintaan, jonka pohjana ovat määrätynlaiset normit. Yleisesti normatiivinen sääntely ulottuu kattavasti sekä kasvatukseen että koulutuksen kentälle perheen ja koulutusorganisaation elämässä ja peruskoulun ja yliopiston välillä.

Kasvatus- ja opetustyö on tarkoituksellista toimintaa, jolla on tietyt arvosidonnaiset tavoitteet. Esimerkiksi Hirsjärvi muistuttaa kasvatuksen määritelmässään toiminnan intentionaalisuutta eli tarkoitushakuisuutta. Tarkoitus toteutuu silloin, kun kasvatetavassa tapahtuu muuttumista. Arvokkaana pidettävän tavoitteen tai tarkoituksen puuttuessa kysymyksessä ei ole kasvatus vaan jokin muu toiminta.¹¹⁹ Kasvatus- ja opetustyö ovat arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa. Oppilaitos heijastaa arvoja olemuksellaan, eivätkä eettis-moraaliset kysymykset siksi pysähdy ainoastaan esimerkiksi tiettyihin oppiaineisiin vaan ne ulottuvat koko yhteisössä tapahtuvaan toimintaan.

Hämäläinen ja Sava¹²⁰ näkevät arvojen ja normien sekä erilaisten roolien muodostavan työyhteisön kulttuurin, ja ne ovat myös yhteisön ilmapiirin elementtejä. Siten kysymyksiä ja keskustelua kasvatuksen etiikasta ei pitäisi sivuuttaa oppilaitoksen työ- ja opiskeluympäristöä mietittäessä. Esimerkiksi asioista keskusteleminen eli ongelmien artikuloiminen voisi tasapainottaa oppilaitoksen toimintaa ja luoda ilmapiirin, jossa osalliset kokisivat itsensä yksilöllisiksi persooniksi.

2.5.2 Kasvatuksen etiikka opettajayhteisön arvioivassa ajattelussa

Opettajaksi kasvaminen on elinikäinen prosessi ja kehittyäkseen se tarvitsee muun muassa oman toiminnan reflektointia, vastuun ottamista ja monipuolista koulutusta. Olisiko eettis-moraalisten kysymysten ja tilanteiden pohdinnalle tarjottava enemmän tilaa opettajankoulutuksessa? Etiikka on osa päätöksentekoprosessia, jossa pohditaan erilaisia

¹¹⁶ Atjonen 2004d, 103–110.

¹¹⁷ Ibid., 113–116.

¹¹⁸ Antikainen, Rinne & Koski 2000, 24–26; ks. Kuukka 2009, 65–69

¹¹⁹ Hirsjärvi 1987, 42–49.

¹²⁰ Hämäläinen & Sava 1989, 27.

vaihtoehtoja ja valintoja esimerkiksi hyvän ja pahan, oikean ja väärän välillä. Kuten muissakin taidoissa myös päätöksenteossa voi kehittyä ja virheistä voi oppia.¹²¹ Opetustyössä voitaisiin ottaa käyttöön yhteistoiminnallisempia toimintatapoja, jotta kenenkään (esimerkiksi aineenopettajan) ei tarvitsisi olla yksin ongelmien ilmaantuessa.¹²²

Mitä kuvattu yhteistoiminnallisuus aikuislukiossa olisi? Yksinkertaisesti se voisi olla yhteistyötä, joka olisi yhteissuunnittelua, yhdessä tekemistä ja yhdessä arviointia ja kehittämistä. Tiiviin opettajayhteisön kautta koko oppilaitosyhteisö voisi oppia ja kehittää toimintaansa kohti inhimillisempää yhteisöä.¹²³ Isosomppi¹²⁴ toteaa, että vasta koko työyhteisön kouluttaminen ja aito kollegiaalinen työskentely yhdessä opettamis- ja oppimiskäytäntöjen kehittämisessä takaavat uudenlaisen oppilaitoksen sisäisen muutoksen pohjan.

Opettajan työhön kuuluu myös jatkuvaa oman työn ja ammatin arvioimista, kehittämistä ja uudistamista. Opettajankoulutuksen suunnittelussa olisi pyrittävä kehittämään koulutusta siten, että tulevia opettajia rohkaistaisiin kriittisesti arvioimaan vallitsevia käytäntöjä ja etsimään mahdollisuuksia toimia toisenlaisella tavalla. Kasvatus- ja opetustyön eettiset kysymykset ovat osa opettajaksi kasvamista ja oppilaitoksen työ- ja opiskelutodellisuutta. Koska opettajuuteen sisältyy myös kriittinen tietoisuus ja ammatin kehittäminen, ei eettis-moraalista aspektia pidä unohtaa koulutuksen kehittämisessä. Opettajan ammatillinen toiminta on itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista ja uusien näkökulmien etsimistä arvioinnin ja päätösten tekemisen lomassa.¹²⁵

2.6 OPETTAJAN AMMATILLINEN JA PERSOONALLINEN KASVU

Opettajan ammattiin kohdistuvat usein toiveet niin tiedon jakamisen kuin menetelmien tärkeydestä. Tulisiko kasvatus- ja opetustyössä etusijalle asettaa ihminen ja hänen kasvamisensa yksilönä edellyttämät pedagogiset ratkaisut?¹²⁶ Esimerkiksi Niemi haluaa käyttää termiä uusi professionalismismi. Se on ammatillista kasvua, jossa keskeisenä pyrki- myksenä on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen.

[--] opettajan työ ei ole vain teknistä taitamista, vaan se on ennen kaikkea oppilaiden kasvun mahdollisuuksien avaamista ja rakenteellisten ja pedagogisten uudistusten etsimistä. Uusi professionalismismi ylittää selvästi perinteisen opettajien ammattiliittotyyppisen professionalismimin, joka merkitsee usein ammatin statuksen nostoa palkkapolitiikan avulla. Uudessa professionalismissa tavoitteena on ammatin statuksen nosto, mutta perimmäinen motiivi on inhimillisen kasvun ja kasvatuksen mahdollisuuksien parantaminen yhteiskunnassa ja sitä kautta yhteiskuntaan vaikuttaminen.¹²⁷

Professionaalisuuteen liittyy opettajien yhteiskunnallinen aktiivisuus ja opettajan työn moraalinen luonne. Tällöin professioon sisältyy opettajuuden lisäksi vastuuta yhteiskunnan ja koulutuksen kehityksestä, joten opettajien ja oppilaitosten kehittyminen on sidoksissa toisiinsa. Esimerkiksi opettaja, joka tunnollisesti kantaa vastuuta yhteiskunnallisesti

¹²¹ Atjonen 2004a, 114; ks. Ojakangas 2001.

¹²² Ks. Häivälä 2009, 48.

¹²³ Ks. Helakorpi 2001, 90–93, 132–134.

¹²⁴ Isosomppi 1996, 160.

¹²⁵ Niemi 1992, 32–33; Luukkainen 2010, 129.

¹²⁶ Ks. Lehtovaara 1998, 129.

¹²⁷ Niemi 1995, 29.

huolehtimalla opiskelijoiden työllistymisestä, joutuu samanaikaisesti tarkkailemaan, miten opetus suunnitelmat ja opetussisällöt vastaavat senhetkistä työmarkkinoiden tarvetta. Opettajan tulosvastuuseen ei kohdistu ainoastaan paineita työyhteisöstä vaan myös elinkeinoelämän suunnasta.¹²⁸ Opettajan ammattiin liittyvissä odotuksissa ja vaatimuksissa voi nähdä tietynlaisia jännitteitä pedagogisen työn uudistamiskysymyksissä tietoyhteiskunnan korostumisen ja perinteisten tietojen ja taitojen välillä.¹²⁹

Opettajan työn luonteeseen on perinteisesti kuulunut itsekseen toimiminen luokassa. Myös tutkimuksista on käynyt ilmi vähäiset keskustelut opetustyöstä ja pedagogisista ratkaisuksista kollegoiden välillä.¹³⁰ Häivälä toteaaakin, että ”opettajan ammatin autonomisuuteen eli vapauteen tehdä itsenäisiä päätöksiä liittyy myös tosiasia, että kaikkia koulu-uudistuksia ei toteutetakaan luokkahuonetilanteissa. Ilmiötä on kutsuttu jopa pienimuotoiseksi ’kansalaisyhteiskunnalliseksi’ ja sitä on osaltaan pidetty opettajien keinona ylläpitää omaa ammatillista autonomiaansa.”¹³¹

Heikkinen ja Huttunen¹³² lähestyvät opettajuutta persoonan näkökulmasta ammatillisena ja persoonallisena identiteettinä ja pohtivat samalla opettajaa alansa edustajana. Identiteetin näkökulmasta opettajuus on itsensä löytämistä: pitkällistä itsereflektion muodostamista. Tällöin opettajan ammatin näkökulmasta tarkastelu asettuu siihen, miten opettajista kasvaa yhteiskunnallisesti erityinen ja tunnistettavissa oleva ammattiryhmä, joka säätelee autonomisesti omaa toimintaansa. Kysymys on ammattietikasta, josta lopulta opettaja itse kantaa vastuunsa. He sijoittavat identiteetin, professionaalisuuden ja ammattietikan leikkauspisteeseen opettajan hyveet: tavoiteltavat opettajan ammatillisen ja persoonallisen kasvun ominaisuudet ja piirteet.¹³³

Fullan katsoo opettajien ammatillisen kasvun tukemisen ja kasvatustyöhön sitoutumisen tärkeäksi opettajien ja opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta. Opettajan ammatin arvostamista ja ammatillista investointia yhteiskunnallisen luottamuksen kannalta ei saisi unohtaa.¹³⁴ Professionaaliseen kasvuun tarvitaan kuusi toisiinsa kuuluvaa sitoutumisen ja tietoisuuden aluetta, joilla voidaan vaikuttaa opiskelijoiden laadukkaaseen oppimiseen: tieto opettamisesta ja oppimisesta, kollegiaaliset taidot, kasvatuksellisten kontekstien tunteminen, jatkuvan oppimisen tuomat tiedot ja taidot, muutosprosessien tunteminen ja moraalinen päämäärä. Kuinka opettajan pitäisi sitoutua moraaliseen tavoitteisiin ja päämääriin? Miten opettajan tulisi pyrkiä tekemään parhaansa opiskelijan hyvinvoinnin ja elämän edistämiseksi? Fullan näkee *moraalisen päämäärän* keskeiseksi oppilaitosyhteisön toiminnalle, koska tätä kautta ilmapiiri voi alkaa rakentua tasapainoiseksi ja työmotivaatiota tukevaksi työ- ja opiskelukulttuuriksi.¹³⁵

Opettajan ammatillisen taidon ominaisuuksia Häivälä jäsentää seuraavasti: aineenhallinta, kasvatustieto, koulutyön tuntemus, didaktinen oppiaineen käsittelytaito, arviointitaito, opetusmenetelmien hallinta ja vuorovaikutustilanteiden hallinta.¹³⁶ Opetus on myös luova tapahtuma, vaikka pedagoginen asiantuntijuus ja tekniset opetusmenetelmiin liittyvät tiedot ja taidot ovat keskeisessä asemassa. Opettajuuteen liittyvien perso-

¹²⁸ Ibid.

¹²⁹ Välijärvi 2006, 21–22; Krecic & Grmek 2008, 62–64.

¹³⁰ Häivälä 2009, 48; ks. Hargreaves 2006, 679–680; Miettinen 1990, 25.

¹³¹ Häivälä 2009, 48; Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 45.

¹³² Heikkinen & Huttunen 2007, 16.

¹³³ Ks. Heikkinen & Huttunen 2007, 22–25.

¹³⁴ Fullan 1994c, 241–242; Kushman 1992, 39.

¹³⁵ Ks. Fullan 1994c, 246–250; Fullan 1996, 221–224; Kohonen 1997, 272–284.

¹³⁶ Häivälä 2009, 48; ks. Tähtinen 1994, 151.

nallisten elementtien on ajateltu muodostuvan sellaisista tekijöistä kuten into, mielikuvi-
tus tai luonteen korkeatasoisuus. Opettajan olisi hallittava henkilökohtainen tiedonalansa
siten, että hän rohkenisi itsenäiseen ajatteluun ja ennen kaikkea oppisi ohjaamaan opiske-
lijoitaan tiedon haltuunotossa.¹³⁷ Opettajan ammatilliseen ja persoonalliseen kasvuun
liittyy myös moraalinen ulottuvuus, jota tarkastelen seuraavaksi tarkemmin.

2.6.1 Opettajan eettinen profesio

Opettaja joutuu päivittäin kohtaamaan työssään moraalisia ongelmia, jotka koskevat
itseä, opiskelijoita, työtovereita, vanhempia ja koko yhteisöä, joka kuuluu oppilaitoksen
elämänpiiriin. Kaiken lisäksi opettajat siirtävät opiskelijoihin niitä perusarvoja ja morali-
sääntöjä, jotka heihin on istutettu. Opettajan eettinen ajattelu, sitoutuminen työhön ja
moraalinen luonne liittyvät läheisesti opettajan ammatilliseen toimintaan. Vaikka opetta-
jalla on oma arvojärjestelmänsä, niin silti hänen on huomioitava ne arvot, joihin yhteisö
on sitoutunut. Toiseksi jo opetussuunnitelma edustaa kasvatuksen yhteistä arvopohjaa.¹³⁸

Opettajan ammattietiikassa korostuu asiantuntemuksen, tiedon ja eettisen vastuun
välinen yhteys. Asiantuntijalla on velvollisuus tietää, mitä hän tekee ja miten toimenpi-
teet vaikuttavat. Käytännössä etiikka ei ole siis mikään irrallinen lisä asiantuntemukseen,
vaan haaste oman alan laadukkaampaan ja syvällisempään ymmärtämiseen.¹³⁹ Lebacqz
toteaa, että eettiset ohjeistukset kertovat enemmän siitä, millaisia ominaisuuksia ammat-
tia harjoittavalla yksilöllä tulisi olla kuin antavat konkreettisia ohjeita ammatissa toimi-
miseen. Eri ammateissa esiintyvä rehellisyyden vaatimus ei niinkään viittaa tilanteisiin,
joissa ammatin harjoittajan on puhuttava totta, vaan taustalla on yksilöä koskeva ole-
tus.¹⁴⁰

Ammattietiikassa ei opettajan ammatillista toimintaa ja persoonaa voida kuitenkaan
erottaa. Esimerkiksi etsittäessä oikeanlaista eettistä toimintaa ei kysytä vain, mikä on
oikein ja hyvää, vaan kysytään myös, millainen on oikeudenmukainen ja hyvä opettaja.¹⁴¹
Opettaja vaikuttaa sekä persoonallisuuden piirteillään että toiminnallaan opiskelijaan ja
oppilaitoksen eettis-sosiaaliseen ilmapiiriin. Opettajan kuuluisi ymmärtää, miten yksilö
oppi ja kehittyi, miten oppimista voi ohjata ja mitä yksilön tulee oppia sekä millaisessa
maailmassa oppimista syntyy. Nämä kasvatustietoisuuden elementit muodostavatkin
opettajan ammatillisen osaamisen.¹⁴²

Moilasen¹⁴³ mukaan opettajan toimintaa voidaan selittää teoreettisen ja praktisen tie-
don avulla sekä uskomusten avulla. Opettajan kognitiivista toimintaa ohjaavat henkilö-
kohtaisten arvojen, periaatteiden ja uskomusten varaan rakentuneet järjestelmät. Pedago-
giset uskomukset sisältävät usein erilaisia sosiokulttuurisia oletuksia, jotka vaikuttavat
niin päämäärien ajatteluun kuin keinojen valintaan. Toiminnan perusteiden kannalta
opettajan suunnittelutyö on keskeistä, koska siinä toteutetaan ja käytetään hyväksi eri
teorioita ja uskomuksia. Koska opettaja voi vaikuttaa opiskelijoidensa kehitykseen ja
ajatteluun, hänen toimintansa seurauksia täytyy arvioida myös etiikan näkökulmasta.

¹³⁷ Banner & Cannon 1997, 7–13; Luukkainen 2004, 63.

¹³⁸ Uusikylä 2002, 9–10.

¹³⁹ Tirri 1999, 23, 43; Lindqvist 1986, 47.

¹⁴⁰ Lebacqz 1985, 70–71; Luukkainen 2004, 63.

¹⁴¹ Luukkainen 2004, 63; Tirri 1999, 13–14.

¹⁴² Ks. Kari 1994, 166; 1996, 14–16; Campbell 1996.

¹⁴³ Moilanen 1998, 69–72.

Opettaja voi kannustaa, innostaa ja avata uusia mahdollisuuksia sekä näköaloja erilaisten tietojen, taitojen ja kokemusten avulla. Hän voi olla turvallinen ja välittävä ihminen. Opettajan työ onkin jatkuvaa tasapainoilua yksilön ja yksilöllisyyden tukemisen sekä yhteisössä elämisen asettamien vaatimusten välillä. Näkemyksen pohjana on ajatus, että opettaja tiedostaa omat arvonsa yksilönä ja yhteisön jäsenenä sekä ne kasvatukselliset keinot, jotka ovat hänen käytettävissään näiden arvojen edistämiseksi. Opettajan tulisi tiedostaa henkilökohtaiset arvonsa, jotta opetus palvelisi mahdollisimman hyvin yksilön kehitystä ja antaisi hänelle tilaisuuden hyvään huomiseen.¹⁴⁴

Tirri, Husu ja Kansanen ovat erottaneet opettajan käytännöllisen tiedon ulottuvuudet. Tällöin opettajan persoonaa koskeva ammatillinen ja moraalinen ulottuvuus ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja niitä on usein mahdotonta erottaa toisistaan. Käytännön työssä ammatillinen ja moraalinen ajattelu kulkevat käsi kädessä ja muodostavat yhdessä käytännön tiedon. Empiirisen tutkimuksen mukaan opettajat eivät erota omaa ammattirooliaan moraalisesta luonteestaan. Kuvatessaan moraalisia ideoalejaan he kertoivat samalla ammatillisista periaatteistaan. Samalla lailla ammattieettiset kysymykset nostattavat opettajissa esiin ammatillisia periaatteita ja toimintatapoja.¹⁴⁵

2.6.2 Aikuisopettajuus ihmisyytenä ja ammatillisena taitona

Opettajuuteen liittyy pyrkimys välittää jotakin arvokasta ja tärkeää opiskelijoille. Opettajan työn eettisen ulottuvuuden toteuttaminen ei ole helppoa, opettaja joutuu työssään jatkuvasti tilanteisiin, joissa joutuu tekemään moraalisia valintoja. Eettinen ulottuvuus velvoittaa opettajaa tiedostamaan tehtävänsä liittyvän valta-aseman ja vastuullisuuden.¹⁴⁶

Socket¹⁴⁷ näkee välittämisen, oikeudenmukaisuuden, rehellisyyden, rohkeuden, luottamuksen ja käytännön viisauden opettajan työn vaatimiksi ammatillisiksi hyveiksi. Pursiainen¹⁴⁸ kuvailee eetosta sitoutumisen etiikaksi. Sitoutuminen on ihmiselämän perusilmiöitä eli suunnilleen kaikki, mikä tekee elämästä yksilön oman elämän ja elämisen arvoisen elämän, perustuu omiin vapaaehtoisin sitoumuksiin. Ammattietiikka on taas moraalille perustuvaa sitoutumisen etiikkaa. Ammatti-identiteetti ei vähennä yksilöllisyyttä vaan päinvastoin rikastaa sitä tärkeällä ulottuvuudella. Sitoutumista tärkeimmät ovat sitoutumisia yhdessä toisten ihmisten kanssa arvomaailmoihin eli eetoksiin: etiikka on niin luottamuksen kuin sitoutumisenkin etiikka.

Kasvatuksen kannalta haasteellista on se, että ennalta ei voida määrittää tavoitteeksi asetettavaa ihmisolemusta. Kasvattajan on antauduttava todelliseen dialogiin kasvatettavansa kanssa. Ihminen ja maailma ovat jatkuvassa niin tietoja kuin arvojakin muodostavassa vuorovaikutuksessa. Yksilö luo jatkuvassa prosessissa sekä itsensä ja maailmansa että arvonsa ja tietonsa rakentamalla sosiokulttuurista maailmaansa.¹⁴⁹

Yhteiskunnallisten rakennemuutosten seurauksena opetustyö on muuttunut vaativaksi. Eettiseen tarkasteluun keskeisen näkökulman tuo yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ja erilaisuuden lisääntyminen. Opettajalta tilanne vaatii moninaisia taitoja ja herk-

¹⁴⁴ Räsänen 1993a, 50–52.

¹⁴⁵ Tirri 1999, 22–24; Tirri, Husu & Kansanen 1999.

¹⁴⁶ Niemi 1992, 20–21; ks. McDowell 1991.

¹⁴⁷ Sockett 1993, 62–88.

¹⁴⁸ Pursiainen 2002, 36–37.

¹⁴⁹ Puolimatka 1995, 36–37; Sarvimäki 1988, 41–42; ks. Hilpelä 2003, 135–136.

kyyttä käsitellä arkoja asioita.¹⁵⁰ Siksi kasvattajan sitoutumista oppijan kasvua edistävään merkitykselliseen toimintaan ei tulisi unohtaa. Opettajan työ eettisenä ammattina edellyttää reflektiivistä lähestymistapaa: hänen tulee olla tietoinen niin moraalisesta vastuustaan opettaja–opiskelija-suhteessa kuin opetussuunnitelmakysymyksissäänkin.¹⁵¹

Opettajan eettinen sensitiivisyys, sitoutuminen työhön ja moraalinen luonne liittyvät opettajan ammatilliseen toimintaan. Vaikka aikuisopettajalla on henkilökohtainen arvojärjestelmänsä, niin silti hänen on huomioitava ne arvot, joihin oppilaitosyhteisö on sitoutunut.¹⁵² Käytännöllinen etiikka ja ammattietiikka ovatkin pyrkimystä kohti niitä eettisiä päämääriä, joita eettisen eksistenssin tiedostamisen kautta voidaan huomata. Toisaalta, onko oppilaitoksen toimijoilla yksilö- ja yhteisötasolla pyrkimystä eettisesti arvokkaisiin päämääriin ja halua lopulta saavuttaa eettisen eksistenssin kaltaisuuden?¹⁵³

2.7 KOKOAVAA TARKASTELUA

Olen edellä selvittänyt tutkimukseni teoriakokonaisuuden ydinkohtia aina kasvatusta ja opetustyön luonteesta opettajan professioon. Kasvatusta ja opetusala on kiinteästi sidoksissa etiikkaan. Ymmärrystäni etiikan suhteesta kasvatukseen olen hakenut muun muassa ilmausten *ethos* ja *ethmos* määritelmistä. Näin avautuu toisenlainen ja kiinnostava merkitys aikuislukion kielen, sosiaalisen ja kulttuurisen tarkastelussa. Etiikka on tapojemme kokonaisuus, jota ilmennämme teoilla ja toiminnoilla, ja olemme siihen kotiutuneet ja totuttautuneet. Voisikin pohtia, kuuluisiko aikuisopettajan työssä ymmärtää ensiksi henkilökohtaisen etiikan rooli ja vasta sitten liittää siihen ulkoa annettuja käyttäytymisen ohjeita. Toisin sanoen, odotammeko vain arvoja muutettavan ulkopuoleltamme vai olisiko korostettava myös sitä, millaista etiikkaa ja sen sisältämiä arvostelmia sekä vastuuntuntoa oma arkinen toimintamme edustaa?

Eettiset kysymykset ovat osa aikuisopettajan työtä. Ne näkyvät oppilaitoksen arjen työ- ja opiskelutodellisuudessa, esimerkiksi arvopohdintoina ja ratkaisuin erilaissa tilanteissa. Kouluasteesta riippumatta opettajan ammatilliseen taitoon sisältyvät herkyys ja halu tehdä perusteltuja valintoja suhteessa omaan ja toisen hyvään sekä kyky ja pyrkimys toimia vastuuntuntoisesti suhteessa ratkaisuihinsa.

Opettajan ammatillinen taito edellyttää kasvatusta ajattelua eli pedagogista ajattelua ja sen toteutumista käytännössä. Tulokset kohdistuvat kasvatukseen päämääriin sekä keinoihin miten asetetut tavoitteet voisi saavuttaa. Pedagoginen ajattelu kattaa kaiken opetustapahtumaan kohdistuvan ajattelun eli opetus-opiskelu-oppimisprosessin kokonaisuuden, jonka taustalla voi nähdä eettis-moraalisen ulottuvuuden. Myös opettajan perustehtävä ja vastuu määrittellään opetustyötä koskevassa lainsäädännössä ja normistossa. Opettajan ammatti on professio, jota ohjaa oma ammattietiikkansa. Sen tehtävänä on muistuttaa työn tärkeydestä ja herkkyydestä, mihin opettajan tulisi työssään pyrkiä. Etiikka on myös taustalla, kun päätetään esimerkiksi opetuksen tavoitteista tai arvioinnista. Opettajuus on siis vaativa asiantuntija-ammatti, joka koskettaa vapauden ja valtuuksien olemassaoloa.

Opettaja tekee työnsä ja määrittelee eettiset kannanottonsa henkilökohtaisten arvojen, tunteidensa ja uskomuksiansa kautta. Eettisen tietoisuuden voi nähdä rakentuvan

¹⁵⁰ Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.

¹⁵¹ Kohonen 1997, 273; Niemi 1990, 74; ks. Oser 1994.

¹⁵² Tirri 1999, 23, 43; Lindqvist 1986, 47.

¹⁵³ Ks. Hyytiäinen 2003, 48–54.

myös intuitiivisesti, jolloin kokemuksen lisäksi tunteilla on osansa opettajaksi kasvamisen prosessissa. Moraali perustuu yksilöiden valintoihin ja yhteiskunnalliseen sopimukseen. Eettinen ajattelu ja toiminta voidaan nähdä myös opettajan ihmiskäsitykseen liittyvänä tekijänä, joka heijastaa opettajuuden syvintä olemusta. Opettajalla on kykyä kohdata niin opiskelijoita kuin kollegoitaankin työ- ja opiskeluympäristössään.

Eettisyyden rakentumista koskevan tulkinnan voi aloittaa toimijoiden interaktiosta eli yhteisön vuorovaikutuksesta, sen sääntöjen, tapojen ja toimintojen muovaamana osana yhteiskuntaa. Näin ollen kasvatus- ja opetustyö on eettistä yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta. Myös monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen sekä näitä seuraava erilaisuuden ymmärtäminen nostattavat eettis-moraalisia kysymyksiä ja haasteita opettajan ammatilliseen osaamiseen oppilaitosyhteisössä. Kysymykset oikeasta ja väärästä muodostavat osan aikuisopettajan tehtävästä. Eettinen vastuu on myös yhteiskunnallista vastuuta opettajan professionaalissa kehittämisessä.



Kuvio 3. Opetustyön eettisiä tekijöitä tässä tutkimuksessa

Opetustyössä on kysymys vuorovaikutuksesta, kohtaamisesta ja vastuusta. Toisen ihmisen aito kohtaaminen on sellaista yhteyttä kohdattavaan, että siinä pyritään olemaan koko olemuksella mukana. Tällainen dialoginen kohtaaminen on luottamuksen etiikkaa. Opettaja jakaa omaa olemistaan oppijan hyväksi. Kyse on kohtaamisesta: dialogista eli samanarvoisten mutta erilaisten toimijoiden välisestä vuoropuhelusta. Dialogissa lähestytään teemaa ja oppijan todellisuutta tasoilla minä, oppilaitosyhteisöni ja yhteiskunta. Työ- ja opiskeluilmapiiirin kannalta esimerkiksi oppilaitoksen avoimemman kulttuurin rakentamisen voisi aloittaa koettujen pulmien ja ratkaisujen käsittelyllä aivan arjen toiminnan tasolla, mitä yhteisö haluaa tavoillaan ja arvostuksillaan edustaa ajassamme.

Aikuisopettajan professionaalinen kehittyminen on jatkuva tila kohti korkeatasoisempaa asiantuntijuuden ja ammatillisuuden kasvuprosessia. Esimerkiksi kollegiaalisen

kasvun voi nähdä yhtenä ominaisuutena opettajan ammatin ja oppilaitoksen elämismailman hahmottamisessa. Miten aikuisopettajuus asettuu oppilaitoksen työ- ja opiskelutodellisuuden rakentumisessa?

3 Aikuislukio työ- ja opiskelu ympäristönä

Jokaisella oppilaitoksella on omanlainen kulttuurinsa, joka heijastuu yhteisön ajattelussa, toiminnassa ja päätöksenteossa. Kulttuuri on ikään kuin oppilaitoksen sielu, joka koskettaa kaikkia yhteisön jäseniä ja heidän tapansa ajatella. Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan esimerkiksi arvoja, tapoja ja tottumuksia eli kirjoittamatonta tapaa käyttäytyä.¹⁵⁴ Mikään oppilaitos ei toimi kuitenkaan ilman yksilöitä ja heidän välistä vuorovaikutustaan, eli sosiaalisilla suhteilla on tietynlainen merkityksensä oppilaitosyhteisön työ- ja opiskeluympäristöissä.¹⁵⁵ Aikuislukion kulttuurilla tarkoitan niitä arvoasetelmia, tapoja ja tottumuksia, joita yhteisössä pyritään noudattamaan. Eetoksen kokonaisuudesta elämänmuotoa, jossa ilmenee se henki, joka on keskeistä osallisten pyrkiessä sopeutumaan ja osallistumaan sekä saavuttamaan ”tuloksia”.¹⁵⁶ Tässä luvussa tarkastelen aikuislukiota sosiaalisen ja kulttuurisen näkökulmasta. Lähestyn aikuislukiota sekä historiallisena että 2000-luvun instituutiona. Tarkastelen työ- ja opiskeluympäristön merkitystä aikuislukiossa niin organisaation kuin yhteisön viitekehyksessä. Lopuksi kokoan ajatuksia yhteen ja näin luon ymmärrystä aikuislukion työ- ja opiskelutodellisuudesta menneen ja nyky-päivän perspektiivistä käsin.

3.1 AIKUISLUKIO MENNEEN JA NYKYISEN VUOROPUHELUSSA

Aikuislukiota voi lähestyä esimerkiksi sosiaalisena instituutiona, organisaationa ja työyhteisönä.¹⁵⁷ Nämä kaikki asettavat monenlaisia kysymyksiä oppilaitoksen toimijoille. Aikuislukio instituutiona sosiaalistaa myös opiskelijoita nyky-yhteiskunnan osallisiksi siirtämällä muun muassa kulttuurista pääomaa ja yhteiskunnallisia arvostelmia omalla

¹⁵⁴ Ks. Hämäläinen 1986, 87; Schein 1987, 23; Mustonen 2003, 46–48; Virkkunen 1994, 40; Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 386.

¹⁵⁵ Brillhart & Galanes 1995, 49.

¹⁵⁶ Ks. Koskenniemi 1982, 159–160.

¹⁵⁷ Aikuislukio, lukion aikuislinja tai iltalukio on oppilaitos, joka järjestää yleissivistävää koulutusta aikuisille. Nuoret opiskelevat yleisimmin päivälukioissa, joissa opiskelu on päätoimista. Lukio-opintoja voi suorittaa myös aikuislukiossa, etälukiossa ja eräissä kansanopistoissa. Aikuislukiossa voi suorittaa koko peruskoulun tai lukion oppimäärän ja ylioppilastutkinnon. Koulutuksessa voi jatkaa myös keskeytyneitä opintoja tai keskittyä yksittäisiin oppiaineisiin sekä korottaa arvosanoja. Aikuislukioissa opetusta annetaan yleensä iltaisin.

toiminnallaan.¹⁵⁸ Siten aikuisopettaja yhteiskunnallisella auktoriteettiasemallaan toimii ikään kuin luonnostaan kasvatus- ja opetustyön, tiedonjakajan ja arvioitsijan roolissa.¹⁵⁹

Vuosikymmenten saatossa aikuislukio on vakiinnuttanut asemansa osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Vuonna 2011 Suomessa toimi 49 aikuislukiota ja lukioiden aikuislinjaa, joista pohjoisin oli Rovaniemen aikuislukio ja eteläisin Kirkkonummella toimiva Porkkalan lukion aikuislinja. Aikuisille suunnattua lukio-opetusta annettiin myös kuudessa kansanopistossa. Lähtökohtaisesti aikuislukioiden opiskelijan tulee olla iältään 18 vuotta, mutta tietyin perustein opiskelijaksi voidaan ottaa myös nuorempia opiskelijoita. Aikuislukio tarjoaa joustavan mahdollisuuden lukiotutkinnon suorittamiseen, jossa voi jatkaa keskeytyneitä opintoja tai opiskella yksittäisiä aineita. Opetusta järjestettäessä pyrkimyksenä on huomioida opiskelijoiden yksilölliset tarpeet ja elämäntilanteet. Opinnot voi suorittaa myös etätyöskentelynä. Aikuislukiot antavat samanlaisen pohjan jatko-opintoihin kuin nuorisoasteen oppilaitokset.¹⁶⁰

Aikuislukion toimintaa säätelevät kirjoitettujen ohjeiden, suositusten ja määräysten lisäksi kirjoittamattomat, oppilaitoksen kehityshistoriasta kumpuavat hyväksyttävän toiminnan suositukset ja kriteerit. Tämä luo rungon myös aikuislukion toimintarutiineille ja suuntaa niitä tulkintoja, joita esimerkiksi opettajat ja opiskelijat virallisuontoisille ohjeistuksille antavat. Käsillä olevassa tutkimuksessa näistä toimintaa ohjaavista rakenteista, käytänteistä ja uskomuksista nähdään myös heijastuvan osansa oppilaitoksen eetokseen ja sen muotoutumiseen. Aikuislukion eetoksessa toteutuvat opettajan ajattelua ja toimintaa ohjaavat arvostelmat, joiden avulla voidaan tehdä tulkintoja arvostetuista päämääristä vähäarvoisempiin, hyväksyttävistä toimintamalleista paheksuttaviin ja toivottavista lopputuloksista kartettaviin.¹⁶¹

3.1.1 Aikuislukio instituutiona

Tarkastelen seuraavaksi aikuislukiota instituutiona virallistekstien ja historiallisen aineiston pohjalta. Virallistekstit avaavat tutkimukseen perspektiivin, josta käsin määritellään aikuislukion toiminnan juridiset edellytykset: instituutiota tarkastellaan lakien, asetusten ja määräyksien näkökulmasta. Historiallisen näkökulman pyrkimyksenä on pureutua tutkimusaiheeseen syvemmin ja avata näin laajempi ymmärryshorisontti aikuislukiosta menneen ja nykyisen vuoropuhelussa.

Aikuislukion toimijat muodostavat yhdessä sosiaalisen ja kokemuksellisen toimintaympäristön. Virallisen asemansa tähden opettajalla on vastuunsa oppilaitoksen työ- ja opiskeluympäristön muotoutumisessa.¹⁶² Aikuislukion opettajan toimivaltaa rajaa myös lukiolaki. Siinä lukiokoulutuksen tarkoitus on kuvattu kolmeen pääkohtaan: hyväksi, tasapainoiseksi ja sivistyneeksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen, myöhemmän elämän kannalta tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen sekä elinikäisen oppimisen ja itsensä kehittämisen tukeminen.¹⁶³ Käytännöllisesti katsoen lukiokoulutus antaa valmiuksia jatkaa opintoja yliopistossa, ammattikorkeakoulussa ja lukion oppimäärään perustuvassa ammatillisessa koulutuksessa.¹⁶⁴

¹⁵⁸ Ks. Siivonen 2010, 28–37.

¹⁵⁹ Aittola 1988, 5–8; ks. Häivälä 2009, 49–52; Jakku-Sihvonen & Salmensuu 1995, 19–20; Miettinen 1990, 104–105.

¹⁶⁰ Ks. Aikuislukiot – tietoja, taitoja, tutkintoja 2012.

¹⁶¹ Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁶² Ks. Ruohotie 1994, 21; Jarvis 1995, 103–104.

¹⁶³ Laki 629/1998, § 1–2.

¹⁶⁴ Sivenius & Ikonen 2011.

Vaikka toimintaa säätelee sama laki, aikuislukio eroaa opiskelija-aineksen ja opintojen organisoinnin osalta muista lukiotason oppilaitoksista.¹⁶⁵ Opetussuunnitelmaan kirjatut aikuisten lukiokoulutuksen arvolähtökohdat muistuttavat puolestaan nuorisolukion opetussuunnitelmassa esitettyä arvoperustaa.¹⁶⁶ Molemmissa opetussuunnitelmissa todetaan, että koulutuksen tarkoitus on antaa laaja-alainen yleissivistys, lisätä työelämävalmiuksia ja tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä. Nuorisolukion tulee ohjata opiskelijaa toimimaan niin yhteiskunnassa kuin työelämässäkin opetussuunnitelman mukaisesti¹⁶⁷ ”vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena”. Aikuislukion osalta yhteiskunnallinen painotus ilmenee taas, että opetuksen tulee vahvistaa kansalaisyhteiskunnan toimivuutta ja ehkäistä syrjäytymistä.¹⁶⁸ Aikuislukion näkökulmasta asiaa tarkastellaan siis yhteiskunnan suunnasta, kun nuorisolukion opetussuunnitelmassa painopiste on enemmän yksilön toiminnassa.¹⁶⁹

Vielä 1800-luvun alkupuolella korkeampi opetus keskittyi tuottamaan osaavia työntekijöitä kirkon ja maallisen hallinnon palvelukseen. Virkamiesten koulutus oli kuulunut korkeamman opetuksen tehtäviin aina 1500-luvulta lähtien, mitä tarkoitusta varten perustettiin vuonna 1640 Turun Akatemia.¹⁷⁰ Tilanne säilyi pääosin samankaltaisena aina 1800-luvun loppupuolelle saakka. Näin oppikoulu, lukio ja yliopisto valmistivat opiskelijoita lähinnä virkauralle. 1800-luvun puolivälissä asetelma alkoi kuitenkin muuttua, kun kansallisuusaatteen myötä yleistyi ajatus kansoista, jotka joutuivat taistelemaan olemassaolostaan. Niin kauan kuin korkeamman opetuksen ainoa tarkoitus oli valmistaa oppilaita joko maallista tai hengellistä virkauraa varten, kaikki äly ja kyky uhkasi siirtyä elinkeinojen harjoittamisesta ”tuottamattomille vaikutusaloille.” Ongelmallisena pidettiin myös sitä, että korkeampiin opintoihin valikoituminen tapahtui, ei niinkään opiskelijoiden kykyjen kuin vanhempien varallisuuden ja yhteiskunnallisen aseman perusteella.¹⁷¹

Vuonna 1809 pidetyistä Porvoon valtiopäivistä saakka virkakunta oli huolehtinut Suomen asioiden hoidosta. Vasta Venäjän kannalta epäonninen Krimin sota muutti tilanteen. Vuodesta 1863 lähtien valtiopäivät kokoontuivat taas säännöllisesti. Näin talonpojat pääsivät säätynä vaikuttamaan myös valtion asioihin. Päätösvalta alkoi hajautua yhä

¹⁶⁵ Aikuislukioasetuksen 15 §:n mukaan opiskelijaksi voidaan ottaa 18 vuotta täyttänyt henkilö, ”jollei koulun rehtori opiskelijaa koskevasta erityisestä syystä myönnä poikkeusta”. Opintojen tarkoituksena on lukion oppimäärän suorittaminen. Tämän takia opiskelijaksi hakeutuvalla tulee olla suoritettuna peruskoulun oppimäärä. Päästötodistuksen puuttuminen ei kuitenkaan ole opintojen este, sillä peruskoulun oppimäärään kuuluvia opintoja voi suorittaa lukio-opintojen rinnalla. Näin asetuksella on saatu lukio-opintojen aloituskynnys mahdollisimman matalaksi. As 660/1994, § 15.

¹⁶⁶ Lähtökohtana on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus. Opiskelijan on opittava edistämään tasa-arvoa ja hyvinvointia sekä oltava valmiudet toimia yhteiskunnassa paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti. Opiskelijan on kyettävä kriittisesti arvioimaan suomalaisen yhteiskunnan ja kansainvälisen kehityksen mahdollisuuksia ja epäkohtia. Lukion opetussuunnitelmassa todetaan, että kasvatustyössä pitää korostaa muun muassa rehellisyyttä ja että tavoitteena on opiskelijan kasvu ”aikuisen vastuuseen omista valinnoistaan ja teoistaan”. Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen pitää taas ”ylläpitää ja vahvistaa osallistuvaa demokratiaa sekä vahvistaa opiskelijoiden sitoutumista elinympäristöstä huolehtimiseen ja luonnon monimuotoisuuden säilyttämiseen.” Molemmista todetaan arvojen perustuvan suomalaiseen sivistyshistoriaan, joka puolestaan on osa pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuriperintöä. LOPS 2003, 12; AOPS 2004, 6.

¹⁶⁷ LOPS 2003, 12.

¹⁶⁸ AOPS 2004, 6.

¹⁶⁹ Ks. Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁷⁰ Ks. Kuikka 1993, 17–31.

¹⁷¹ Sivenius & Ikonen 2011.

laajempia kansanosia koskevaksi. Siten 1860-luvulla alettiinkin vaatia valistuksen ja isänmaallisen sivistyksen ulottamista kaikkiin kansanosiin, sillä yhteiseen päätöksentekoon katsottiin edellyttävän riittäviä pohjatietoja ja -taitoja.¹⁷²

Miten kansalaissivistystä onnistui sitten hankkimaan, sillä sivistyslaitoksista ei ollut kyseisen asian kannalta apua? Oppikoulut kouluttivat edelleen virkamiehiä, maanviljelysopistot, merikoulut, kauppakoulut ja muut elinkeinojen edistämiseksi järjestetyt laitokset antoivat taas valmiuksia vain käytännöllisten ammattien harjoittamiseen. Sivistyslaitoksista ainoastaan yliopisto pyrki virkamieskoulutuksen ohella huolehtimaan sivistystehtävästään, mutta se ei voinut ottaa tehtäväkseen koko kansan sivistämistä. Tarvittiin oppilaitoksia, joissa nuorilla olisi mahdollisuus hankkia korkeampaa sivistystä. Kansakoululla oli kyllä jossain määrin mahdollisuus, mutta se ei kuitenkaan pystynyt vastaamaan nuorten aikuisten sivistystarvetta. Tätä tarkoitusta varten tarvittiin siis toisenlaisia järjestelyjä, kuten vapaata sivistystyötä ja tanskalaismallisia kansanopistoja.¹⁷³

3.1.2 Iltakoulusta aikuislukioon

Kiinnostus kansanopistoa kohtaan virisi 1860- ja 1870-lukujen taitteessa. Osasyynä saattoi olla hiljattain koettu katovuosi ja sen seuraukset. Oletettiin, että kansaa sivistämällä saataisiin luotua uudenlaista järkevyyttä, joka auttaisi kamppailussa kovaa luontoa vastaan. Aluksi ylioppilaita ja muita kansansivistystyölle vihkiytyneitä toimijoita kehoitettiin järjestämään luentotilaisuuksia. Näin sitten tapahtuikin.¹⁷⁴ Vapaa-ajalla opiskeleminen olikin tuttua jo edelliseltä vuosisadalta. Esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen kaltaisia perustaitoja opetettiin työläislapsille sunnuntaikouluissa, joiden opetusohjelma saattoi toisinaan olla perin kunnianhimoinen.¹⁷⁵ 1900-luvun alussa iltakoulu oli myös vakiinnuttanut paikkansa. Ensimmäisen suomenkielisen tietosanakirjan mukaan iltakoulu on koulu,

*jossa annetaan opetusta illoin henkilöille, jotka päivisin työnsä takia ovat estetyt koulua käymästä. Iltapetusta on järjestetty varsinkin kaupungissa eri ammatteluissa toimivalle nuorisolle osittain yleissivistystä, osittain ammattitaidon kohotusta varten.*¹⁷⁶

Sivistysnäkömähähdettiin ulottaa myös koskemaan oppikoulua, sillä perinteinen virkamieskoulu oli selkeästi ristiriidassa kansalaiskasvatuksen ihanteesta. Näkemysten eroavuus konkretisoitui pohjakoulun tiimoilta käydyssä debatissa. Kansalaisuuden katsottiin edellyttävän uudenlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kansakoulun uskottiin juuri voivan toimia kansan hengellisenä herättäjänä. Sen tehtävänä oli "nousevan nuorison kasvattaminen vapaaksi kansalaiseksi". Erilaiset toimet oli järjestettävä myös kyseinen

¹⁷² Päätöksenteon laajenemisen kannalta merkitykselliseksi osoittautui kaksi asetusta: toisessa luotiin perusta kunnalliselle itsehallinnolle (1865) ja toisessa kansakoululaitokselle (1866). Näin syntyi kuntakokouksia ja kansakoulun johtokuntia, joissa lähinnä elämäkoulu käyneet joutuivat osallistumaan yhteiseen päätöksentekoon. Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁷³ Tuomisto 1991, 33–56; Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁷⁴ Ks. Aaltonen 1991, 21–27.

¹⁷⁵ Jyväskylän kaupungissa toimineen sunnuntaikoulun ohjesäännössä oppiaineina mainitaan kristinopin lisäksi maantiede, Suomen historia, laskenta, suomen kieli ja kaunokirjoitus, yksinkertainen kirjanpito, asioimiskirjoitus, kuvaamataito ja laulu. Ohjesääntö 1877, 173.

¹⁷⁶ Mantere 1911, 916.

tehtävä huomioivasti. Esimerkiksi oppiaineita ei pitänyt lukea niiden itsensä takia vaan siksi, että vapaa kansalainen tarvitsi niistä saatavia tietoja.¹⁷⁷

Kansakoulun ottamista oppikoulun pohjakouluksi puolsi myös se, että ratkaisu eri opinteiden välillä siirtyisi näin muutamaa vuotta myöhäisemmäksi. Näin varattomien perheiden lapsille tuli mahdollisuus osoittaa opilliset kykynsä, jolloin lahjakkaimmat voitaisiin ohjata korkeamman opetuksen pariin. Siten kansakunnan lahjakkuusreservit tulisivat aiempaa tarkemmin hyödynnetyksi. Vuonna 1905 säädettiin, että oppikouluun pääseminen edellytti yläkansakoulun toisen luokan oppimäärää.¹⁷⁸

1920-luvun korkeampaa opetusta koskevasta keskustelusta voi erottaa neljä päälinjaa. Arvostelusta huolimatta oppikoulua ja lukiota pidettiin edelleen väylänä korkeisiin yhteiskunnallisiin asemiin. Kyseisen näkemyksen rinnalle oli 1800-luvun puolivälissä nousut näkemys kansalaiselle tarpeellisista tiedoista ja taidoista, joita oppikoulunkin tulisi kehittää. Kolmas ajattelutapa painotti yksilön sivistystarpeita, joiden parantamiseksi oli tehty yleisöluentojen ja kirjastolaitoksen kaltaisia järjestelyjä. Itsekasvatuksen tärkeyttä koskevat puheenvuorot alkoivatkin yleistyä autonomian ajan loppupuolella. Esiin nousi myös ajatus opetuksesta, johon voisivat osallistua ne, jotka työn tai perhetaustansa takia eivät voineet osallistua perinteiseen kouluopetukseen. Kun aiemmin kyse oli ollut luku- ja laskutaidon kaltaisten perustaitojen opettamisesta ilta- tai sunnuntaikoulussa, haluttiin nyt vapaa-ajalla tapahtuvaa opetusta laajentaa myös oppikoulun ja jopa yliopiston suuntaan. Kaikki nämä kehityslinjat yhdistyivät, kun 1920-luvun alkupuolella Suomen ensimmäinen iltaoppikoulu aloitti toimintansa. Pari vuotta myöhemmin käynnistyi myös Yhteiskunnallisen Korkeakoulun toiminta.¹⁷⁹

Itsenäisen Suomen alkuvaiheessa oli lukuisia oppikoulutyyppisiä, mutta kokonaisuutena katsottuna oppikouluverkko oli vielä harva ja opiskelijamäärät vaatimattomia. Opiskelu oli taloudellisista syistä mahdollista vain pienelle vähemmistölle. Vaikka valtaosa oppikouluista oli yksityisiä, valtion kouluilla oli johtava asema, sillä niiden oppimääristä, opettajien pätevyyskriteereistä ja hallinnon toimintatavoista oli tullut koko koulukenttää koskevia yhteisiä normeja. Keskeisin ohjauskeino oli valtionapujen myöntö, jonka ehtona oli tarkastusten perusteella tehty lupapäätös. Myös käänteistä seurausta tapahtui, sillä valtion koulut omaksuivat monia yksityiskouluissa kehitettyjä käytänteitä ja järjestelyjä.¹⁸⁰ Yksi tällainen innovaatio tehtiin, kun yksityistä oppikoulua sivutoimenaan luotsannut kansantaloustieteen professori Yrjö Jahnsson päätti yhdessä vaimonsa Hilman kanssa aloittaa iltakurssien pidon:

Se oli niin, että oli joitakin tuttavien lapsia, joille minun mieheni tahtoi järjestää yksityisopetusta. Hän pani sanomalehteen ilmoituksen, että on tällainen opiskelijaryhmä, jolle yksityisopetusta järjestetään [--] Ehdokkaita tuli niin paljon, että jono oli kadulle saakka. [Yrjö Jahnsson] meni ja vuokrasi Koiton huoneistosta yläsalin ja pikkusalin niissä löytyvine pöytineen ja tuoleineen kahdeksi vuodeksi ja otti sinne kolme luokkaa.¹⁸¹

Kuten edellä olevasta voi todeta, sattumalla oli omanlainen osuutensa iltaopetuksen käynnistymisessä. Jahnsson taisi vain olettaa järjestelyn jäävän väliaikaiseksi. Toisin

¹⁷⁷ Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁷⁸ Kivirauma 1992, 55–56; Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁷⁹ Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁸⁰ Salminen 2002, 281–296.

¹⁸¹ Salomaa 2002, 9.

sanoen toiminnan alkaessa vuonna 1923 ohjelmaan kuuluivat vain lyseon luokkia VI ja VII vastaavat kurssit. Tarve osoittautui kuitenkin kuviteltua säännöllisemmäksi, ja näin toimintaa laajennettiin myös alempia luokkia koskevaksi. Toiminta sitten vakiintui, kun joulukuussa 1927 opetusministeriö antoi Jahnssonille luvan perustaa Helsingin suomalaiseen yhteislyseoon iltaisin toimivan kuusiluokkaisen rinnakkaislinjan. Tämä tarkoitti olemassa olevan käytännön virallista vahvistamista. Näin yksittäinen aloitteellisuus oli johtanut Suomen ensimmäisen iltalukion syntyyn.¹⁸²

Toiminnan käynnistymisen taustalta löytyy yleiset historialliset syyt, sillä ensimmäisen maailmansodan seurauksena kokonaisten ikäluokkien opintie katkesi. Osan kohdalta syynä oli oppilaitoksen toiminnan seisahtuminen, ja osa oli ottanut osaa sotatoimiin. Olojen rauhoituttua useat opiskelun keskeyttäneistä olivat myös sijoittuneet työelämään. Näin kokopäiväinen opiskelu ei tullut enää kysymykseen. Perinteisesti oli toimittu niin, että opintojaan täydentävä kirjautui oppikouluun yksityisoppilaaksi ja opiskelu tapahtui opettajien johdolla mutta normaalin koulutyön ulkopuolella. Kun sitten Suomalaiseen yhteislyseoon halusi kirjautua yksityisoppilaaksi kerralla useampi opintojensa täydentäjä, Jahnsson päätti kokeilla ilta-aikaan järjestettävää ryhmämuotoista yksityisopetusta. Juuri tähän liittyy edellä mainittu lehti-ilmoitus. Kun iltakurssien suosio ei ottanut laantua kseen, väliaikaiseksi aiottu järjestely muuttui pysyväksi. Pian iltalukiossa oli yhtä monta opiskelijaa kuin päiväkouluissakin.¹⁸³

Uusi oppilaitosmuoto mahdollisti siis opiskelun muun työn ohessa. Alusta lähtien iltalukion toiminta perustui lukukausimaksuihin ja yksityiseen tukeen. Vasta 1950-luvulla iltalinjalle myönnettiin ensimmäisen kerran määräaikainen valtionapu ja vuonna 1960 valtionapu vakinaistettiin. Opiskelijoiden alaikäraja oli aluksi 15 ja myöhemmin 16 vuotta. Ensimmäisenä varsinaisena toimintavuotenaan iltalinjalla oli 104 opiskelijaa. Sodan jälkeen suurimpana ruuhkalukuvuonna 1947–1948 oppilasmäärä oli enimmillään 674 oppilasta. Opiskelijamäärät vaihtelivat 50-luvulta 60-luvun alkuun noin 500:sta runsaaseen 600:aan.¹⁸⁴

Aina 1940-luvulle saakka Helsingin suomalainen yhteiskoulu oli Suomen ainoa iltalukio. Uusi sota muutti jälleen kerran tilanteen. Huhtikuussa 1942 annetulla valtioneuvoston päätöksellä sai Helsingin iltayhteiskoulu Oy luvan perustaa neliluokkaiseen kansakoulun oppimäärään perustuvan iltakeskikoulun. Koulun toiminta alkoi lokakuussa 1942 Kallion yhteiskoulun tiloissa. Tarkastajien kertomuksissa opiskelijoiden osaamisen todettiin olevan heikkoa. Syksyllä 1945 aloitti toimintansa Käpylän yhteiskoulun iltalinja, jolle oli saatu valtioneuvoston perustamislupa saman vuoden toukokuussa. Ensimmäiset keskikoulun päästötodistukset jaettiin keväällä 1948. Lukuvuosi 1949–50 jäi kuitenkin iltalinjan viimeiseksi. Vuonna 1949 oli päättyneet myös Kallion iltakeskikoulun taipale. Lakkauttamisiin vaikutti osaltaan valtionavun puuttuminen mutta myös se, että vuonna 1946 Helsinkiin oli perustettu valtion iltalukio. Siihen lisättiin lukioaste vuonna 1953.¹⁸⁵

Aivan kuin 1920-luvulla myös 1940-luvun lopun sodanjälkeisissä tunnelmissa aikuisten yksityisoppilaiden määrä lisääntyi, minkä seurauksena oppikouluihin alettiin perustaa iltalukioita. Ensimmäinen ruotsinkielinen iltalukio aloitti toimintansa vuonna 1947. 1950-luvulla alkoi Suomen nopea kaupungistuminen ja siihen liittyen elinkeinorakenteen

¹⁸² Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁸³ Salomaa 2002, 8–9.

¹⁸⁴ Blom, Jääskeläinen & Koskinen 2006, 13.

¹⁸⁵ Paakkunainen 2002, 22–30.

muutos, mikä sai aikaan uusia koulutustarpeita. Samoihin aikoihin alkoi oppikoulussa opiskelevien suhteellinen osuus kasvaa. Vuonna 1921 oppikouluun meni 9 lasta 100:sta, mutta 30 vuotta myöhemmin oppikoululaisia oli jo 25 lasta 100:sta. 1960-luvun alussa oppikoulua käyvin lasten suhteellinen osuus nousi 40 prosenttiin ja 70-luvun alussa jo peräti 60 prosenttiin. Useissa perheissä taloudelliset syyt estivät kuitenkin edelleen oppikoulun käynnin. Aikuisväestöön kertyi näin sekä hyödyntämättömiä lahjoja että koulutushalukkuutta. Näin iltakouluverkoston laajeneminen sijoittuu juuri 1960-luvulle.¹⁸⁶

Iltaoppikouluja ja oppikoulujen iltalinjoja koskeva lainsäädäntötyö alkoi vuonna 1961, kun valtioneuvosto asetti komitean valmistelemaan asiaa. Kesti kuitenkin vuoteen 1968 ennen kuin valtioneuvosto antoi lain ja asetuksen valtion iltatoppikouluista ja valtion oppikoulujen iltalinjoista. Vuotta aiemmin Suomessa oli toiminut 12 kouluhallituksen alaista iltatoppikoulua, joista peräti 11 oli yksityisiä. Niissä oli lukuvuonna 1967–1968 kirjoilla 5 905 opiskelijaa, joista ruotsinkielisiä 315. Suomenkielisten iltatoppikoulujen opiskelijoista naisia oli lähes 70 prosenttia, ruotsinkielisissä kouluissa naisia oli noin puolet kaikista opiskelijoista.¹⁸⁷ Vuonna 1968 annetun iltatoppikoululain välitön vaikutus jäi vähäiseksi, sillä se koski vain valtion oppilaitoksia. Niitä oli lain antohetkellä toiminnassa vain yksi. Tosin vuoteen 1971 mennessä toiminnassa oli jo 11 valtion iltatoppikoulua. Yksityisten iltatoppikoulujen osalta tilanne säilyi epävarmana ja näistä valtaosa siirtyi 1970-luvulla kuntien omistukseen.¹⁸⁸

Kun Jahnsson alkoi pohtia mahdollisuutta koota yksityisoppilaista oma opiskelijaryhmänsä, hän tuskin aavisti, että tästä vaatimattomasta alusta saisi alkunsa kokonaan uudenlainen oppilaitosmuoto. Iltatoppikoulun ja sittemmin myös aikuislukion alku oli monen sattuman summa. Jos ensimmäinen maailmansota seurannaisineen ei olisi häirinyt kyllin monen opiskelijan koulunkäyntiä, iltaryhmä olisi jäänyt perustamatta. Jos taas Jahnsson ei olisi päättänyt lehti-ilmoituksella tiedottaa tarjolla olevasta opiskelumahdollisuudesta, oppikouluopintoihin kaipaavien suuri määrä olisi jäänyt huomaamatta. Alun pitäen erikoisjärjestely oli tarkoitettu niille, joilta opiskelu oli jäänyt syystä tai toisesta kesken. Pian se kuitenkin avasi opintien myös niille, jotka aikanaan eivät olleet syystä tai toisesta edes aloittaneet oppikouluopintoja.¹⁸⁹

Vuonna 1967 suoritetussa kyselyssä selvitettiin, miksi opiskelijat olivat hakeutuneet Helsingin yhteiskoulun iltalinjalle. Lähes puolet vastanneista (46 %) totesi taloudellisten syiden olleen alun pitäen esteenä päiväoppikoulun käynnille. Noin joka viides vastaaja mainitsi syyksi, ettei joko huoltaja tai vastaaja itse pitänyt oppikouluun menoa välttämättömänä. Muita syitä olivat muun muassa sairaus, opiskelupaikkojen vähäisyys ja epäonnistuminen pääsykokeessa. Joka kymmenes vastaaja ilmoitti syyksi liian pitkän koulumatkan. Kyselyssä tiedusteltiin myös, miksi opiskelijat olivat aloittaneet opiskelun iltalinjalla. Yleisin syy oli halu päästä jatko-opintoihin (61 %). Naisista joka viides ilmoitti syyksi itsensä kehittämisen ja yleisen opinhalun. Miehistä neljäsosa halusi edetä työurallaan nykyistä vaativampiin tehtäviin. Myös satunnaisia mainintoja oli. Mahdollisuus viettää vapaa-aikaa hyödyllisesti, kunnianhimo ja toive löytää sopiva aviopuoliso.¹⁹⁰ Jatkokoulu-

¹⁸⁶ Paakkunainen 2002, 33–33; Blom, Jääskeläinen & Koskinen 2006, 13–14; Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁸⁷ Salmenkallio 1967, 184–187.

¹⁸⁸ Paakkunainen 2002, 33; Blom, Jääskeläinen & Koskinen 2006, 14; Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁸⁹ Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁹⁰ Salmenkallio 1967, 190–193.

tuskelpoisuuden hankkiminen, työuralla eteneminen ja itsensä kehittäminen ovat olleet niin iltakoulun, iltalukion kuin aikuislukionkin liikkeellepanevia voimia.¹⁹¹

Vuosikymmenten saatossa oppikoulun iltalinjasta oli muodostunut siis aikuisten ja nuorten oppilaitos, joka soveltui opiskelupaikaksi kaikille tavoitteellisesta ja yleissivistävästä opiskelusta kiinnostuneille. Peruskoulu-uudistuksen myötä oppikoulu lakkasi olemasta, minkä jälkeen iltalukion tehtäviä jatkoivat oppilaitokset, joissa voitiin suorittaa peruskoulun tai lukion oppimäärä. Koulutusjärjestelmä rakentui kunnan koululaitoksen varaan, ja muiden tahojen ylläpitämät oppilaitokset täydensivät systeemiä. Kansakoulusta, kansalaiskoulusta ja oppikoulusta muodostettiin koko ikäluokan yhteinen peruskoulu.¹⁹² Tämä uudistuksen myötä iltalukion oppilaitokset jäivät jäljelle oikeastaan vain iltalukio.

Vuonna 1983 annetun lain mukaan iltalukio oli pääasiallisesti työssä käyville tarkoitettu aikuisoppilaitos, jossa voitiin opiskella lukion oppimäärän suorittamista varten. Vuoden 1968 asetuksessa iltalukion ja iltalinjan oppilaan alaikärajaksi oli säädetty 16 vuotta, mutta 1983 alaikärajaksi asetettiin 18 vuotta. Vastedes iltakoulu ei siis voinut toimia alaikäisten vaihtoehtoisena opinpolkuna. Ikärajan tarkistamisen jälkeen olikin luontevaa, että vuonna 1994 annetulla lailla iltalukioiden muutettiin aikuislukioiksi ja iltalinjat aikuislinjoiksi. Lain mukaan opetus voitiin toteuttaa etäopetuksena ”tai muita erityisiä opetusmuotoja käyttäen”. Aikuislukiolain korvasi vuonna 1999 annettu lukiolaki.¹⁹³ Samalla nuorisosteen lukio-opetus ja aikuisille suunnattu lukio-opetus nivellettiin lakiteknisesti toisiinsa. Oppilaitosten erityislaatua tämä ei kuitenkaan pystynyt poistamaan.¹⁹⁴

3.2 OPPILAITOKSEN KULTTUURI JA ILMAPIIRI OSA ELÄMISMAAILMAA

Aikuislukiota olen edellä lähestynyt instituutiona virallistekstien ja historiatietoisuuden tukemana. Tutkimusaiheeni ymmärtämisen kannalta on omaksuttava myös kulttuurin ja ilmapiirin merkitys oppilaitoksen elämismaailmalle. Hämmäläisen¹⁹⁵ mukaan oppilaitoskulttuuri voidaan nähdä koko toiminnan kehykseksi. Oppilaitoksissa on muiden organisaatioiden tavoin oma kulttuurinsa ja perinteensä. Kulttuurilla tarkoitetaan yhteisössä vallitsevia arvoja, uskomuksia ja käsityksiä, myyttejä, odotuksia, normeja, rooleja, seremonioita ja rituaaleja, jotka usein tiedostamattomalla tavalla ohjaavat ja säätelevät organisaation toimintaa. Työ- ja opiskeluyhteisö ikään kuin sitoo ja sosiaalistaa uudet tulokkaat arvoihinsa ja perinteisiinsä. Käsitykset oppimisesta, oppijan ja opettajan roolista, opettajien välisestä yhteistyöstä ja johtamisesta liittyvät kiinteästi oppilaitoskulttuuriin.

Oppilaitoksen toimintatasolla Berg tarkoittaa jokapäiväistä opetustyötä ja kaikenlaista muuta työ- ja opiskelutodellisuuteen liittyvää, joka koskee niin henkilökuntaa kuin opiskelijoita. Toimintatasolla vaikuttavat organisaation epäviralliset säännöt, tavat ja normit, jotka osittain vallitsevat koko oppilaitosjärjestelmässä ja vaihtelevat kussakin organisaatiossa. Tuollaisiin tekijöihin vaikuttavat puolestaan oppilaitoksen traditio, historia, yksittäisten opettajien tausta sekä tiedot ja taidot. Yhdessä nämä tekijät muodostavat oppilai-

¹⁹¹ Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁹² Blom, Jääskeläinen & Koskinen 2006, 14–15.

¹⁹³ Blom, Jääskeläinen & Koskinen 2006, 15–16.

¹⁹⁴ Sivenius & Ikonen 2011.

¹⁹⁵ Hämmäläinen 1986, 31.

toksen kulttuurin.¹⁹⁶ Käsillä olevassa tutkimuksessa lukioyhteisöä tarkastellaan yksittäisen aikuislukion tasolla.

Oppilaitoksesta voi löytää ainakin kolme kulttuurijärjestelmää: opiskelijoiden kulttuurin, opettajien kulttuurin ja hallintokulttuurin, joiden yhteisestä toiminnasta ja siihen liittyvistä odotuksista muodostuu vuorovaikutuskulttuuri.¹⁹⁷ Yksilöiden vuorovaikutuksista rakentuva sosiaalinen verkosto on oppilaitoskulttuurin selkäranka, sillä se luo muun muassa informaation vaihtamisen ja jalostumisen edellytykset.¹⁹⁸

Oppilaitoksen kulttuuri on osa ilmapiiriä. Lindh rinnastaa oppilaitoksen ilmapiirin käsitteisiin ”oppilaitoksen ilmasto”, ”oppilaitoksen henki” ja ”oppilaitoksen luonne”.¹⁹⁹ Hargreaves ja muut²⁰⁰ näkevät ilmapiirin olevan oppilaitoksen ominaisuus, joka tunnetaan luissa ja ytimissä. Oppilaitoksen ilmapiirillä on omanlainen vaikutuksensa yhteisön osallisiin ja toimintaan organisaatiossa. Ilmapiiriä voidaan kuvata myös käsitteellä *ethos*, joka ilmentää oppilaitoksen persoonallisuutta ja sosiaalista kehittyneisyyttä.²⁰¹ Harriesin mukaan henkilöstä puhuttaessa *ethos* tarkoittaa hänen luonnettaan, kun taas yhteisön *ethoksella* kuvataan sitä vallitsevaa henkeä, joka tiettyssä yhteisössä vallitsee.²⁰²

Työilmapiiriin lisäksi työyhteisön elämisen kulttuuriin kuuluvat ihmissuhteet ja niiden tiiviys, tilannekohtainen joustavuus ja niiden tyydyttävyyys osallisten kannalta.²⁰³ Organisaatiokulttuuri muodostuu työpaikalla vallitsevista arvoista, normeista ja rooleista, ja se vaikuttaa työpaikan ilmapiiriin.²⁰⁴ Esimerkiksi useiden vuosien yhdessä työskentelyn myötä henkilöstön arvot ja toimintatavat saattavat yhdenmukaistua ja siten heijastua kaikkeen toimintaan. Tämän seurauksena kulttuuri voi tasapainottaa esimerkiksi lukioyhteisön toimintaa ja luoda siihen turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Sen sijaan liian dominoivan kulttuurin kielteinen puoli voi olla luovuuden ja muutoksen ehkäisy: ei uskalleta poiketa totutuista ja turvallisista toimintatavoista.²⁰⁵ Kaiken kaikkiaan ei ole olemassa yhtä oikeaa tai muita parempaa ilmapiiriä, koska niin sanottu tavoiteltava ilmapiiri riippuu oppilaitoksen toiminnan taustalla vaikuttavista tavoitteista. Ihmiskeskeyttä korostava ilmapiiri lienee kuitenkin tavoiteltava ominaisuus työtyytyväisyyden saavuttamiseksi.²⁰⁶

Työpaikan ihmissuhteet voivat vaihdella esimerkiksi asia- tai tunneviestinnän, suhteiden moninaisuuden, vuorovaikutusmallien jäykkyyden tai joustavuuden ja pysyvyyden osalta. Niin sanotut viralliset ja niukat ihmissuhteet voivat aiheuttaa helposti jännittyneen ja varauksellisen ilmapiirin sekä lisätä muun muassa henkilöstön kilpailua. Työ- ja opiskelutodellisuuden kannalta pahimmassa tapauksessa henkilöstö ja opiskelijat voivat ajautua syrjään, passivoituvat ja heidän henkinen hyvinvointinsa vaarantua. Psykinen opiskelu ympäristö on muotoutunut kelvottomaksi, jolloin senhetkinen työilmasto

¹⁹⁶ Berg 1981, 94; ks. Visti 1996, 23

¹⁹⁷ Antikainen 1986, 110.

¹⁹⁸ Sahlberg 1996, 85.

¹⁹⁹ Lindh 1992, 11; ks. Huusko 1999, 31.

²⁰⁰ Hargreaves, Baglin, Henderson, Leeson & Tossell 1988, 184.

²⁰¹ Huusko 1999, 31.

²⁰² Harries 1997, 4; ks. Heidegger 2000, 96, 109; Lehtinen 1998, 139.

²⁰³ Puttonen 1993, 100.

²⁰⁴ Schein 1987; Hämäläinen & Sava 1989, 27.

²⁰⁵ Hämäläinen & Sava 1989, 27.

²⁰⁶ Ruohotie & Honka 1999, 123.

sekä heikentää opettajien hyvinvointia että vaarantaa koko lukioyhteisön toimintamahdollisuudet.²⁰⁷

Ongelmia voi yrittää ehkäistä lisäämällä oppilaitosyhteisön avoimuutta ja luottamuksellisuutta. Avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri auttaa työntekijöitä kestämaan paineita ja myös voittamaan eteen tulevia vaikeuksia. Tällöin niin sanotussa kehittymistä edistävällä ilmapiirissä voi pohtia vaikeitaakin työhön liittyviä ongelmia yhdessä.²⁰⁸ Opetustyön kannalta asiaa voisi havainnollistaa siten, että kun esimerkiksi opettajakollegoilla on aikaa kuunnella ongelmien parissa kamppailevaa työtoveria, niin silloin on mahdollista purkaa sellaisia paineita, jotka muuten aiheuttaisivat tulehtuneen ilmapiirin. Kyse on silmien avaamisesta, joten erilaisuuden sietäminen nousee ensiarvoiseksi. Hämäläinen ja Savan näkevät, että perinteistä poikkeaminen on suuri mahdollisuus, koska se avaa muun muassa aivan uusien toimintamallien omaksumisen organisaatiossa. Erilaisuus tulisi nähdä yhteisön voimavaraksi eikä uhkaksi.²⁰⁹



Kuvio 4. Aikuislukion toimintakulttuurin rakentumisen tekijöitä

Inhimilliset organisaatiot muodostuvat viestinnän ja kommunikaation avulla. Viestintä on prosessi, jossa sanomilla luodaan, ylläpidetään, käsitellään ja muokataan merkityksiä. Tällöin aikuislukio voidaan nähdä monimuotoisena viestinnällä luotujen ja ylläpidettyjen kulttuurien dynaamiseksi yhteisöksi, jossa monimuotoisten kulttuurien eri tasot ovat hallitsevia eri ajankohtina.²¹⁰ Kuitenkin muutosalltiuden ohella organisaatiossa tarvitaan sekä kirjoitettuja että kirjoittamattomia sääntöjä eli edellytetään oikeellisuuteen ohjaavia

²⁰⁷ Puttonen 1993, 100.

²⁰⁸ Hämäläinen & Sava 1989, 31.

²⁰⁹ Ibid.

²¹⁰ Ks. Aula 2000, 72–76.

periaatteita eli Aulan²¹¹ ilmaisun mukaisesti ”organisaation sielua kaitsevia moraalien ja etiikkaan liittyviä koodeja.”

Oppilaitoksen kulttuurilla voidaan tarkoittaa myös persoonallisuutta. Silloin tarkoitetaan tunnetta, jonka aikuislukio herättää siellä olevissa. Sosiaalinen ilmapiiri ja yhteisön myönteinen kulttuuri vaikuttavat niin opiskelijoiden kuin myös opettajien henkiseen kasvuun. Oppilaitosyhteisössä, jossa ei ole myönteisessä hengessä tapahtuvaa vuorovai-
kutusta ja yhteistyötä, työ voidaan kokea liian raskaaksi ja työntekijät uupuvat. Myönteinen ilmapiiri ja siihen liittyvä yhteistyö sen sijaan voi helpottaa vaikeistakin tilanteista selviämistä ja ehkäistä stressaantumista ja ahdistusta.²¹² Ilmapiiriin voi nähdä yhdeksi tärkeimmistä oppilaitoksen toimintaan vaikuttavista tekijöistä.²¹³ Tulehtunut ilmapiiri voi olla oppimisen esteenä, mikä on ongelmallista, koska kasvatuksen ohella oppilaitoksen perustehtävä liittyy oppimiseen. Siksi ilmapiiriin vaikuttava opettajan työviihtyvyyteen ja opiskelijoiden oppimistuloksiin ei tulisikaan unohtaa. Avoin ja kaikkia työyhteisön osallisia kunnioittava keskustelukulttuuri on laadukkaan ilmapiiriin ehdoton edellytys.²¹⁴

Kohonen ja Leppilampi katsovat, että perinteinen oppilaitoskulttuuri on jättänyt opettajan yksin vaikeiksi koettujen ongelmien keskelle ilman toisten aikuisten tukea. Opettajan työkokemus on ollut yksilöllinen eikä sitä ole jaettu toisten kanssa. Rationaalinen vuorovaikutteinen pohtiminen ammatillisissa aikuiskontakteissa, kokemusten jakaminen ja toisilta oppiminen ovat jääneet vähäisiksi.²¹⁵ Ihmisten kanssa työskennellessä erityisesti silloin, kun on tarkoituksena tuottaa tietynlaista kasvuympäristöä, on ammatti-ihmisten keskeisiä tehtäviä huolehtia vuorovaikutuksen toimivuudesta.²¹⁶

Oppilaitoksen toimintaympäristön muutokset ovat nykyisin entistä vaikeammin ennakoitavissa, koska taustalla on muun muassa eri osapuolten kesken luottamukseen perustuva yhteistyö. Muutoksilla on myös kielteisiä seurauksia henkilöstölle, esimerkiksi epätietoisuutta, ahdistuneisuutta ja stressiä. Organisaation johto voi muutoksissa tukea henkilöstöä ottamalla heidät mukaan ongelmien ratkaisuun ja antamalla heille mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä.²¹⁷ Siksi Juuti näkee, että organisaation kulttuurin muutosta on voimakkaasti rakennettava kohti oppivaa oppilaitosorganisaatiota. Usein pyrkimys muutokseen on perusteltua, koska tehdyt innovaatiot hyödyntävät kaikkia osapuolia. Organisaatio tukee yksilöiden kehittymistä ja koko työyhteisön jatkuvaa muutosta. Näin jokaisella on mahdollisuus kehittää ja käyttää omia vahvuuksiaan.²¹⁸

3.3 AIKUISLUKIO ORGANISAATIONA JA YHTEISÖNÄ

Aikuislukio voidaan nähdä yhteiskunnallisena instituutiona, sosiaalisena organisaationa ja ihmisten työyhteisönä.²¹⁹ Hämmäläisen ja Savan²²⁰ mukaan, kun oppilaitosta tarkastellaan toiminnallisena organisaationa, niin huomio kiinnitetään tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseksi käytettäviin keinoihin – yleensä kaikkeen työ- ja opiskelutoimintaan liitty-

²¹¹ Aula 1999, 22.

²¹² Hämmäläinen & Sava 1989, 27–29.

²¹³ Nikkanen & Lyytinen 1996, 79.

²¹⁴ Nikkanen 1995, 9–12.

²¹⁵ Kohonen & Leppilampi 1992, 31–32.

²¹⁶ Ks. Kiesiläinen 1998, 39, 80.

²¹⁷ Vaherva 2000, 43–44.

²¹⁸ Juuti 1992, 32.

²¹⁹ Huusko 1999, 13.

²²⁰ Hämmäläinen & Sava 1989, 25–26.

viin tekijöihin. Lähestymällä aikuislukiota yhteiskunnallisena instituutiona, voi pohtia sen merkitystä yhteiskunnan kannalta ja kuinka organisaatio täyttää sille asetetut tavoitteet ja tehtävät. Toisaalta inhimillisistä vuorovaikutussuhteista syntyvänä sosiaalisena yhteisönä käsiteltävinä ovat aikuislukiossa toimivien yksilöiden keskinäinen yhteistyö sekä valtarakenteet. Tällöin keskitytään työpaikan sosiaalisiin suhteisiin, joihin vaikuttaa myös koko lukioyhteisön ilmapiiri.

Hämäläinen ja Sava ehdottavat, että kuvittelemalla oppilaitosyhteisö ihmiseksi ja pohtimalla tämän ”henkilön” erilaisia ominaisuuksia voidaan määrittää niin aikuislukion kulttuuri kuin siellä vallitseva ilmapiiri. Kuten kaikissa organisaatioissa on myös aikuislukiossa jäsentyneet valtasuhteet ja toimintatavat. Ennen kuin sosiaalisia suhteita voidaan tarkastella, täytyy tuntea yhteisön toimintaa määrittävät roolit ja asemat. Lukioorganisaatio on myös osa oppijan lähiverkostoa. Tähän lähiverkoston kuuluvat oppilaitoksen lisäksi myös vanhemmat, opettajat, erilaiset yhteisöt ja vapaaehtoisjärjestöt, viranomaiset, kunta ja paikkakunnan yritykset. Voikin todeta, että organisaatio toimii ja menestyy yhdessä eikä yksin ja oppilaitoksen kehittyminen sekä oppijan kasvaminen ovat sidoksissa lähiverkoston kiinteästi.²²¹

Aika ajoin oppivan organisaation käsite on liitetty enemmän tai vähemmän myös oppilaitosorganisaatioita koskevaan keskusteluun. Ennen ajateltiin, että oppivan organisaation käsite on vain ammatillisen koulutuksen toiminnan kehittämistä. Yleisesti tutkijoiden mielenkiinnon kohteina ovat olleet organisaatioiden oppiminen, organisaatioiden oppimisprosessit, organisaatioiden tapa käsitellä tietoa, oppimisen esteet ja toisaalta tavat, joilla oppimista edistetään. Yhtenä syynä oppilaitoksen muuttuviin käytäntöihin voisi nähdä tulevaisuuden vaatimukset, joita esimerkiksi yhteiskunnan ja työelämän muutokset korostavat.²²²

Käsite oppiva organisaatio liittyy siihen, miten ihmiset havaitsevat ja luokittelevat erilaisia ilmiöitä. Organisaation toiminta koostuu näistä ihmisten omaksumista mielikuvista ja on näin ollen yksilöllisten organisaatioon liittyvien mielikuvien varaan rakentuva luomus.²²³ Oppivaa organisaatiota luonnehditaan myös yhteiseksi, joka tekee yksilöiden oppimisen helpommaksi ja alinomaa muuttaa itseään. Terminä oppiva organisaatio kuvaa toimintatapaa organisaatiossa: se kannustaa yksilöitä ja tiimejä jatkuvaan oppimiseen ja työsuoritusten parantamiseen.²²⁴

Oppivan organisaation käsite ei ole kuitenkaan yksinkertainen tai selkeä asia. Sitä tarkastellaan kirjallisuudessa eri näkökulmista: organisaation toimintaa ohjaavana visiona, kehittämismallina, metaforana ja jopa paradigmana.²²⁵ Fullanin²²⁶ mukaan oppilaitosta ei voida pitää oppivana organisaationa siellä tapahtuvan jatkuvan muutosaaltoilun vuoksi. Oppilaitoksessa toteutetaan muun muassa lyhytkestoisia projekteja ja hajanaisia uudistuksia, jotka oppimisen sijasta saavat aikaan painostavaa ylikuormitusta. Oppiva organisaatio on oikeastaan yleistermi monille ajankohtaisille organisaatioiden toimintamalleille ja tästä johtuvat erilaiset näkemykset siitä, millainen oppilaitos on organisaationa.²²⁷ Nikkanen ja Lyytinen eivät kuitenkaan hyväksy oppivan organisaation leimaamis-

²²¹ Ibid; Myyrä 1996, 37.

²²² Ks. Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 18; Rätty 2000, 56; Salo & Kuittinen 1998, 214–215.

²²³ Juuti 1995, 25.

²²⁴ Ruohotie 1996, 40.

²²⁵ Salo & Kuittinen 1998, 214.

²²⁶ Fullan 1994b, 71; ks. Fullan 1994ac.

²²⁷ Ojala 1996, 57; ks. Senge 1990, 11; Dalin 1993, 19; Sarala 1993, 9.

ta ylestermiksi tai utopiaksi. Heidän mukaansa kaikki oppilaitokset voivat kehittyä ja oppia, mutta se vaatii organisaatiolta halua ja pyrkimystä parantaa käytänteitään, kykyä hyödyntää kokemuksiaan ja ennen kaikkea tahtoa parantaa toimintaansa saamiensa kokemusten perusteella.²²⁸

Organisaatiota ei voida tarkastella yksiulotteisena eli helposti muutettavana järjestelmänä. Organisaation oppimisen edistämiseksi tarvitaan yhteistä ymmärrystä kehittämisen kehyksestä ja arvoista sekä ennen kaikkea tahtoa yrittää ja mahdollisuutta kokeilla.²²⁹ Tätä taustaa vasten aikuislukio-organisaatio ja kukin sen ”yksikkö” luovat pitkälle omat todellisuutensa. Ennen kehittämisen prosessiin ryhtymistä tulisikin selvittää muun muassa lukion kehittämistyötä ohjaavat arvot ja arvostukset eli ne merkityksenannot, joita opettajayhteisö tuottaa asioille ja niiden välisille suhteille, koska opettajien toiminta perustuu yhteisesti jaettuihin merkityksiin ja tulkintajärjestelmiin.²³⁰ Vanhalakka-Ruoho toteaa, että muutokset ja oppiminen ovat mahdollisia vain, jos osapuolet eri tasoilla henkilökohtaisesti rohkaistuvat tekemään itselleen ja yhteisössään jotain. Oppimisen ja kehittämisen prosesseja on hankala tarkasti etukäteen suunnitella, sillä ne sisältävät paljon yllätyksellistä ja muuntuvaa todellisuutta. Virheiden ja epäonnistumisten kohtaamiset ovat välttämättömiä.²³¹

Oppilaitosorganisaatio on yleensä kuvattu hyvin byrokraattiseksi, mutta hierarkialtaan suhteellisen matalaksi asiantuntijaorganisaatioksi. Tyypillistä sille on ollut tiukka ohjaus ja kontrolli. Toisaalta tavoitteet on koettu abstrakteiksi, ristiriitaisiksi ja epämääräisiksi eli tavoitteiden saavuttaminen on ollut vaikeasti mitattavissa. Viime vuosien uudistukset, joihin on kuulunut muun muassa opettajien suurempi vapaus opetussuunnitelmien toteuttamisessa ja päätösvallan hajauttaminen on asettanut organisaation uusiin haasteiden eteen. Usein juuri opetussuunnitelmien laatiminen oppilaitoskohtaisesti on mainittu toimintana, joka vaatii opettajilta läheisempää yhteistyötä. Oppilaitokset, joissa yhteistyö on ollut sujuvaa ja kehittämistyö yhteisten pyrkimysten mukaista, ovat tutkimusten mukaan menestyneet parhaimmin.²³² Esimerkiksi julkisella sektorilla on lukuisia organisaatioita, joissa työskentelee suuret määrät paljon tietoa omaavia erittäin päteviä ihmisiä.

Erääksi puutteeksi asiantuntijajohtamisen kannalta näkee Sveiby julkishallinnon organisaatioissa niiden toiminta-ajatuksien epäselvyyden.²³³ Juuri oppilaitoksilla, jotka ovat vanhimpia asiantuntijaorganisaatioita, voi olla monia eri tavoitteita kuten tasa-arvoisuus ja yhteistyökykyisyyden opettaminen. Esimerkiksi aikuislukion rehtorin on kyettävä sopeutumaan moniin rooleihin. Toisaalta oppilaitosten etevimmät ammattilaiset eli opettajat kaipaavat vahvaa johtajuutta, mutta toisaalta kukaan ei oikeastaan sitä halua. He haluavat säilyttää ammatillisen vapautensa ja kehittyä opettajan ammatissa. Sveibyn²³⁴ mukaan opettajien valta on suuri, koska juuri he ovat päivittäisessä kosketuksessa opiskelijoihinsa. Oppilaitoksen johtajan tulisi olla sekä hallintoihminen että pedagogi, koska vain yksi ominaisuus tai piirre ei yksinään riitä. Niinpä laadukkaasti toimivien oppilaitosten johtamismalli on perustettu asiantuntijajohtamisen periaatteille, jolloin rehtori

²²⁸ Nikkanen & Lyytinen 1996, 17.

²²⁹ Vanhalakka-Ruoho & Auranen 1999, 22–23.

²³⁰ Nakari & Valtee 1995, 48.

²³¹ Vanhalakka-Ruoho 1999, 36; ks. Vanhalakka-Ruoho 2000.

²³² Sahlberg 1997, 131; Salo & Kuittinen 1998, 215.

²³³ Sveiby 1990, 216–221.

²³⁴ Ibid.

toimii innostuneena visioiden luojaana pedagogiikan alueella sekä hallinnosta ja lukujärjestyksestä huolehtivana opintorehtorina.

Sergiovanni katsoo, että oppilaitosta ei tulisi tarkastella organisaationa vaan moraalisena yhteisönä.²³⁵ Oppilaitoksen omaleimaisuus muihin työorganisaatioihin verrattuna tulee ilmi siinä, että se ei ole vain työympäristö, vaan myös opiskelijan kehitys- ja opiskelu ympäristö. Tämän vuoksi työ- ja opiskelu ympäristön yleiset kehittämismallit eivät riitä yksistään, vaan oppilaitoksen on otettava myös huomioon yksilön kehitystehtävät ja oppimisprosessin suotuisat etenemisedellytykset.²³⁶ Aikuislukiokulttuurin luominen ja muuttuminen on luonteeltaan sekä yksilöllinen että kollektiivinen prosessi.

3.4 TYÖ- JA OPISKELUYMPÄRISTÖN MERKITYS OPPILAITOSYHTEISÖSSÄ

Kasvatuksen maailma on siis kasvamisen maailma, sen piiriin kuuluu kaikki, mikä todellisuuden maailmassa kasvaa ja kehittyy, siis kaikki se, jossa on elämää. Näin joudumme tähän uuteen käsitteeseen, elämään, ja sillä ilmaistaun todellisuuteen, jonka avulla kasvatuksen maailman rajojen määrittäminen käy helpommaksi ja koko asia tulee erinomaisen havainnolliseksi.²³⁷

Varmaan jokainen työntekijä haluaisi työskennellä turvallisessa, oikeudenmukaisessa ja luottamuksellisessa työyhteisössä. Hyvän työyhteisön etuina pidetään, että se tukee, motivoi ja antaa voimia vaikeissa olosuhteissa, kun taas huono työyhteisö vie motivaatiota ja voimia, jotka muuten olisivat käytettävissä työn tekemiseen ja kehittämiseen. Lukioyhteisö tulisi olla paikka, johon niin opiskelijat kuin opettajatkin tulevat mielellään tekemään työtään ja joka tarjoaa älyllisiä ja esteettisiä virikkeitä.²³⁸

Olen aikaisemmin selvittänyt oppilaitoksen perusarvoja ja lakeja suhteessa opettajan ammatilliseen toimintaan. Seuraavassa palaan aiheeseen aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Teen tämän siksi, koska näiden ohjeistusten merkitystä ei voida unohtaa aikuislukion opiskelu- ja työympäristöä tarkasteltaessa.²³⁹

Opetussuunnitelma laaditaan aikuisten perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden kautta, ja sen pohjalta aikuislukio muodostaa lukuvuosittaisen suunnitelman opetuksen yleisestä käytännön järjestämisestä. Tutkimukseeni liittyen opetussuunnitelmaa laadittaessa sanotaan, että on huomioitava oppilaitoksen ”toimintaympäristö, paikalliset arvoalinnat ja osaamisvahvuudet sekä erityisresurssit.” Kuitenkin koulutuksen järjestäjä päättää siitä, miten opetussuunnitelma rakennetaan perusteiden pohjalta. Tämän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen korkeatasoisuus, yhteiskunnallinen merkittävyys ja koko yhteisön sitoutuminen yhdessä määriteltyihin tavoitteisiin ja toimintatapoihin.²⁴⁰

²³⁵ Sergiovanni 1996, 57.

²³⁶ Ks. Fullan 2001a.

²³⁷ Hollo 1952, 22.

²³⁸ Rask 1996, 93.

²³⁹ Ks. AOPS 2004.

²⁴⁰ Perusteissa tuodaan myös esille, että ”opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee pyrkiä ratkaisuihin, jotka tukevat oppilaitoksen jatkuvaa kehittymistä toimintakulttuuriltaan oppivaksi organisaatioksi, rohkaisevat resurssien joustavaan ja tehokkaaseen käyttöön sekä monipuolistavat vuorovaikuttei-

Opiskelu- ja oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoituksena on tukea oppimista. Siihen kuuluvat osallisten käytössä olevat opiskelumuodot, oppimistavat ja työskentelyvälineet. Laajakatseisesti oppimisympäristön voi ajatella kattavan ympäröivän yhteiskunnan eri tilat ja paikat. Ympäristö muodostaa oppimista tukevan sosiaalisen yhteisön, joka on didaktisesti ja pedagogisesti huomioitu. Päämääränä on yhdistää oppilaitoksen ulkopuolella tapahtuva oppiminen tiiviisti opetussuunnitelmiin, monipuolistaa opetusta ja käyttää hyväksi erilaisia oppimisympäristöjä, että ne tukevat oppimista myös oppilaitoksen fyysisen toimintaympäristön ulkopuolella tapahtuvina toimintoina.²⁴¹

Oppilaitoksen opiskeluympäristöä tarkastelevassa kirjallisuudessa esitetään usein käsitteet oppimisympäristö ja opiskeluympäristö rinnakkain.²⁴² Tutkimuksessani lähestyn aikuislukion toimintaympäristöä niin oppimisympäristön kuin opiskeluympäristön näkökulmasta. Opiskeluympäristön käsite eli opetus–opiskelu–oppiminen-malli huomioi kattavammin opiskelun ja opetustyön sosiaaliset sekä vuorovaikutteiset piirteet.²⁴³ Tella perustelee näkemystään, sillä opettaja voi ohjata opiskelijaa rakentamaan opiskeluympäristöstä mahdollisimman mielekkään. Opiskeluympäristöstä ja opettajasta syntyy oppimisympäristö. Tilanne voidaan ymmärtää osaksi dialogia, jota opiskelija käy ympäristönsä kanssa ja siksi opettajan on mahdollista puuttua niin fyysisiin, sosiaalisiin kuin psyykkisiin asioihin ilmapiiriä rakentamalla.²⁴⁴

Pietarinen tarkastelee oppilaitoksen oppimisympäristöä kolmen eri kokonaisuuden kannalta. Näitä ovat fyysinen, sosiaalinen ja pedagoginen ympäristö, jotka ovat sidoksissa toisiinsa.²⁴⁵ Myös Patrikainen kuvaa oppimisympäristöä fyysisen ja sosiaalisen ympäristön avulla ja liittää mukaan psyykkisen ulottuvuuden.²⁴⁶ Panzar näkee oppimisympäristön sisältävän fyysisen ja mentaalisen ulottuvuuden lisäksi oppimismateriaalin. Oppimisympäristön viitekehys voi olla opiskelijan valitsema tai opettajan tarjoama.²⁴⁷ Manninen määrittelee oppimisympäristön osatekijöiksi neljä ulottuvuutta: sosiaalinen osatekijä, fyysinen ilmapiiri, tekninen ulottuvuus ja didaktinen ilmapiiri, joka tarkoittaa sitä didaktista lähestymistapaa, jonka varaan opetus ja oppiminen on rakennettu. Mikä tahansa ympäristö sisältää kolme ensimmäistä osatekijää, mutta vasta didaktinen ilmapiiri asettaa ympäristössä oleskelulle oppimistavoitteita ja tekee näin ympäristöstä oppimisympäristön.²⁴⁸

Laajasti katsoen oppilaitoksen ilmapiirin kehittäminen voidaan jakaa kolmeen osaluueeseen: näkyvään ympäristöön, kuultavissa olevaan ympäristöön ja yhteisön jäsenten käyttäytymiseen perustuvaan ympäristöön. Oppilaitoksen ilmapiiriä kehittäessä tulisi huomioida nämä kolme aluetta, jotka yhdessä muodostavat oppimiseen kannustavan

suutta”. Lisäksi opetuksen järjestämisen lähtökohdissa selvitetään koulun arvoperustan, oppimiskäsityksen, opiskeluympäristöjen ja -menetelmien sekä toimintakulttuurin merkitystä. Kuten huomata voi kyseessä on usean elementin kokonaisuus, miten oppilaitoksen toimintaympäristöstä tulisi rakentaa. Ks. AOPS 2004.

²⁴¹ Manninen ym. 2007, 38–41.

²⁴² Ks. Manninen & Pesonen 1997, 267–274; Auvinen 2004, 233.

²⁴³ Ibid; Tella 1998, 33–34; Pulkkinen 1997, 277.

²⁴⁴ Tella 1998, 33–34; ks. Uusikylä & Atjonen 2000, 132–133.

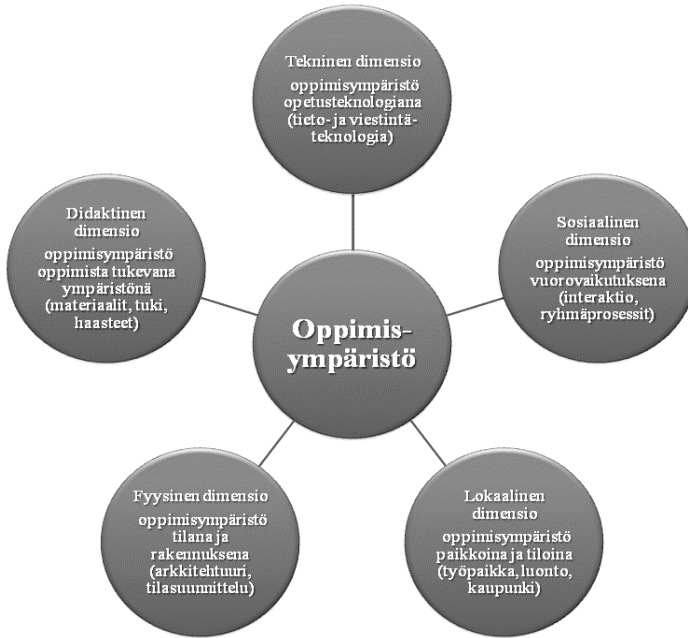
²⁴⁵ Ks. Pietarinen 1999, 52–67.

²⁴⁶ Patrikainen 1997; Rask 1996, 93.

²⁴⁷ Panzar 1995, 85–86.

²⁴⁸ Manninen 2000, 29–31.

ilmapiiriin.²⁴⁹ Hahmotan seuraavassa oppimisympäristöjä viiden ulottuvuuden näkökulmasta.²⁵⁰



Kuvio 5. Oppimisympäristöajattelu viiden dimension perspektiivistä

3.4.1 Fyysinen opetus- ja opiskeluympäristö

Opetuksen ja oppimisen voi sanoa tapahtuvan tietynlaisessa tilassa eli fyysisessä ympäristössä. Fyysinen opiskeluympäristö nähdään resurssiksi, jota voidaan muunnella, tai sitten se voi olla vain itsestäänselvyys, joka vaikuttaa toimintaan usealla tavalla.²⁵¹ Fyysinen opiskeluympäristö voi heijastaa esimerkiksi suoraan käyttäytymiseen ja lisätä sekä mahdollisuuksia että rajoituksia, joiden varassa yksilö toimii.²⁵² Fyysistä ympäristöä voidaan määritellä sekä oppilaitosrakennuksena että sen sijaintina puhumattakaan sen muodosta ja sisustuksesta. Oppilaitoksen fyysinen opiskeluympäristö merkitsee kokonaisuutena yhteisön rakenteiden, laitteiden, välineiden ja esineiden muodostamaa ympäristöä.²⁵³

Pietarinen tukeutuu Perrottiin ja Happoseen esittäessään, että fyysisessä ympäristössä on aina ympäristön lisäksi ihminen tai ryhmä eikä ympäristö itsessään. Fyysisen opiskeluympäristön suunnittelu sellaisenaan on irrationaalista, koska esineellisyys saa mielekkyytensä vain suhteesta elämään ja yksilöön, jota ympäristö palvelee ja missä ihminen työskentelee ja kasvaa. Fyysinen opiskeluympäristö vaikuttaa toimijoihin niin suoraan kuin välillisesti. Suoraan se vaikuttaa muun muassa tilajärjestelyillä, pintarakennelmilla,

²⁴⁹ Brighthouse & Woods 1999, 19–24.

²⁵⁰ Ks. Manninen & Pesonen 1997; Manninen ym. 2007, 36.

²⁵¹ Pietarinen 1999, 52.

²⁵² Ibid., 53; Happonen 1998, 11.

²⁵³ Ks. Ihatsu 1992, 81–107; Pietarinen 1999, 53; Rask 1996, 93.

muodoilla ja sijainnilla, jotka taas tuovat esille erilaisia tunteita, kokemuksia ja elämyksiä yksilöiden osalta. Välillisesti taas fyysinen opiskeluympäristö vaikuttaa erilaisten sosiaalisten prosessien kautta eli se luo pohjan sosiaalisille suhteille.²⁵⁴

3.4.2 Sosiaalinen opetus- ja opiskeluympäristö

Aikuislukion toimintaympäristö rakentuu muustakin kuin fyysisestä eli näkyvästä opiskelu- ja opetusympäristöstä. Lukioyhteisö on vuorovaikutuksellinen kokonaisuus, jossa opettaja tekee työtään luokassa, joka on taas yhteydessä organisaatioon ja sitä kautta yhteiskuntaan. Katseeni kiinnittyessä sosiaaliseen opiskelu- ja opetusympäristöön on aikuislukion tarkastelussa huomioitava niin kouluhenkilöstön kuin opiskelijoiden yhteistyö eli vuorovaikutukselliset tekijät ja rehtorin toiminta sekä koko oppilaitoksen sisäinen kasvatuskulttuuri, jota olen jo aikaisemmin selvittänyt.

Oppilaitosyhteisössä tapahtuva työ ja opiskelu ovat opettajan ja opiskelijoiden kesken tapahtuvaa vuorovaikutusta puhumattakaan opiskelijoiden keskinäisestä toiminnasta.²⁵⁵ Sosiaalinen työ- ja opiskeluympäristö vaatii opettajilta sitoutumista ympäristön rakentamiseen: se edellyttää myös opettajakunnalta sekä yhteistoiminnallisuutta että kykyä ja ennen kaikkea halua toimia koko yhteisön parhaaksi. Opettajien lisäksi myös opiskelijoiden olisi koettava oppilaitosyhteisö omaksi eli voisivat tuntea kuuluvansa sosiaalisen yhteisön jäseneksi. Ahon mukaan silloin, kun oppilaitosta pidetään työympäristönä, jossa opiskelijat toimivat tiiviissä vuorovaikutuksessa, katse on kiinnitettävä sekä opiskelijoiden sosiaaliseen että kognitiiviseen kehitykseen.²⁵⁶

Sosiaalisen opetus- ja opiskeluympäristön voi ymmärtää oppilaitoksen sosiaalisena toimintajärjestelmänä.²⁵⁷ Hunter ja Scheirer²⁵⁸ näkevät, että sosiaalista opiskeluympäristöä rakennettaessa pitäisi huomioida erityisesti opettajan ja opiskelijoiden keskinäisiin suhteisiin, kun tavoitteena on oppilaitoksen toimintaympäristön ilmapiirin luominen. Myös opettaja ja opiskelijat muodostavat luokassa sosiaalisen suhteiden verkoston, joka toimii heidän työ- ja opiskeluympäristönään. Oppilaitosympäristö on yhteisön yksilöiden sosiaalisten taitojen tutkija ja kehittäjä puhumattakaan itseohjautuvuuden vahvistamisesta kannustamalla mahdollisimman itsenäiseen toimintaan.²⁵⁹

Moniarvoisessa ja muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa eläminen asettaa vaatimuksia myös aikuislukiolle. Olisiko niin sanotusta muutosagenttiopettajasta hyötyä yhteisön sosiaalisen ja pedagogisen työ- ja opiskeluympäristön rakentamisessa? Muutosagenttia on kuvattu henkilöksi, joka kykenee toimimaan erilaisissa rooleissa muutoksen eri vaiheissa.²⁶⁰ Muutosagentin on vaalittava sekä omaansa että muiden jäsenten yksilöllistä persoonakehitystä. Oltava dynaamisesti yhteydessä sosiokulttuuriseen muutokseen ja samalla vaikuttaa siihen. Tämä edellyttää uusien jännitteiden ja ristiriitojen hyväksymistä, koska erilaiset tilanteet voivat viedä jopa kriisin tasolle. Tällöin ajattelun liikkuvuutta estävät rakenteet kyseenalaistetaan ja pahimmassa tapauksessa puretaan. Mainitun kaltainen toiminta voi elävöittää uutta kehitysprosessia niin yksilöissä kuin koko toimintaympäristössään.²⁶¹

²⁵⁴ Pietarinen 1999, 53; ks. Perrot 1988, 99–107; Happonen 1992, 109–134.

²⁵⁵ Ks. Aho 1998, 25; Pietarinen 1999, 60–67.

²⁵⁶ Aho 1998, 18–19.

²⁵⁷ Pietarinen 1999, 57.

²⁵⁸ Hunter & Scheirer 1992, 31–51.

²⁵⁹ Pietarinen & Rantala 1998, 225–241; Ruohotie 1994, 21.

²⁶⁰ Ks. Nikkanen & Sankilampi 1983, 4; Nikkanen & Atjonen 1988, 19–22; Heinonen 1994, 30.

²⁶¹ Heikkilä 1995, 80–82.

Näen aikuislukion tietynlaisena pysähdyspaikkana eri-ikäisten opiskelijoiden elämässä. Muutosagentti-termin sijaan puhuisin mieluummin tutkivasta aikuisopettajasta, jonka yksi toimintamuoto voisi olla oppijan "vierellä kulkeminen" ja hänen potentiaalisten kykyjensä vahvistaminen. Toiminnan lähtökohdana halu kehittää sekä itseään, työtään että työ- ja opiskeluympäristöjä oppilaitoksen tavoitteellisessa kehittämisessä.

3.4.3 Pedagoginen opetus- ja opiskeluympäristö

Opettaja tarvitsee myös pedagogista sisältötietoa pohtiessaan luokan opiskeluympäristön rakentamista. Hänen on mietittävä, millainen olisi mahdollisimman hyvä ratkaisu opiskeluympäristön muodostamiseksi sellaiseksi, että opiskelijoilla olisi otolliset lähtökohdat opiskelulle. Opettajan olisi hallittava sekä tiedollinen aines että opetuksen sisällöllinen tieto sen hetkisen ryhmän kohdalla. Onnistuakseen opetus vaatii myös hyvää opiskelijatuntemusta, eli opettajan tulisi tiedostaa niin opiskelijoiden kokemusmaailmaa, ominaisuuksia kuin opiskelijoiden aikaisempia tietorakenteita.²⁶²

Opetuksessa vuorovaikutus on olennaista, sillä se saa jatkuvasti uusia ulottuvuuksia. Vuorovaikutuksen määritelmässä korostetaan sitä, että kaksi tai useampi ihminen toimivat yhdessä ja heidän välillään on sanallista ja sanatonta kanssakäymistä. Tämä vuorovaikutus on molemminpuolista sanallista tai sanatonta kanssakäymistä yhden tai useamman yksilön tai kahden tai useamman sosiaalisen ryhmän välillä.²⁶³

Opettajien ja opiskelijoiden työskennellessä yksin koko yhteisö vaikuttaa eri tavoin heidän työskentelyynsä. Vuorovaikutus on vastavuoroista, ja se muuttuu ja kehittyy jatkuvasti osana sosiaalista ja kulttuurista ilmapiiriä. Osanottajien lukumäärän vaihtuminen tai heidän käyttäytymisensä voivat muuttaa sitä. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ansiosta opiskelijoiden tietojen ja taitojen kehittymisen ohella muuttuvat ja kehittyvät myös opiskelijoiden ja opettajan väliset suhteet. Ne puolestaan vaikuttavat opettajan toimintaan opettajana ja opiskelijoiden tapaan suhtautua opetukseen.

Opettaja on omanlaisessa asemassa oppilaitoksen opetus- ja opiskeluympäristön ja ilmapiirin rakentamisessa. Opettajalla on luokassa virallisen asemansa takia sekä valtaa että vastuuta, joten kasvattajalla on viime kädessä päätävävalta luokassa tehdyistä ratkaisuista. Opettajan vaikutus sosiaaliseen ja pedagogiseen ilmastoon on ratkaiseva, ja se koskettaa myös opiskelijoiden oppimista. Näin ollen opettajalla tulisi olla motivaatio ja ammatillinen perusta, joitten ansiosta hän voi suunnitella ja kehittää oppilaitoksen toiminta- ja opiskeluympäristön eri ulottuvuuksia.²⁶⁴

Karin mukaan opettajan käyttäytyminen vaikuttaa enemmän luokan eettis-sosiaaliseen ilmapiiriin (selitysaste 1-8 %) kuin opiskelijoiden minäkäsitykseen (selitysaste 1-2 %). Ennen kaikkea kasvatustavoitteisessa mutta myös opetustavoitteisessa tavoitekäyttäytymisessä on todettu, että useat tekijät (faktorit) ovat yhteydessä opiskelijoiden luokkakäyttäytymiseen. Luokan ilmapiirin kannalta on siis keskeistä kasvatustavoitteista tietoinen pedagoginen ajattelu erilaisista korostuseroista riippumatta.²⁶⁵ Tulokset ovat osoittaneet myös sen, kuinka vaikeaa on erottaa kasvatusta ja opetus toisistaan. Kohtalokainta opetus- ja kasvatustyössä näyttää luokan ilmapiirin kannalta olevan tietoisesta kasvatuseroista riippumaton välinpitämättömyys. On myös todettu, että

²⁶² Aho 1998, 19–23.

²⁶³ Watson & Hill 1993, 94.

²⁶⁴ Pietarinen 1999, 60.

²⁶⁵ Kari 1985, 60–95; 1996, 71–73; ks. Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob 1988, 52–77.

opettajien kasvatustasanteita koskeissa tutkimuksissa hyvään luokan eettis-sosiaaliseen ilmapiiriin voidaan päästä, vaikka opettajat käyttäytyisivätkin erilaisilla tavoilla.²⁶⁶

Opetustyö on persoonallista ja sisällöllistä vuorovaikutusta eli kohtaamista ja vasta-vuoroisuutta omanlaisessa inhimillisyydessään. Kuten Harva asian ilmaisi, kasvatusta on myös itsetajuisuuteen herättämistä eikä vain yhteiskuntaan liittämistä.²⁶⁷ Oppimisympäristö on intellektuaalinen, sosiaalinen ja aineellinen järjestelmä, jonka tulisi rohkaista ja tukea osallistujia ajattelemaan kriittisesti.²⁶⁸ Kyse on personalisaatiosta eli persoonaksi tulemisesta, ja oppilaitoksen toimintaympäristöissä kiinnitetään katse kaiken yhteisen ja tyypillisen ohella myös jokaisen yksilön ainutlaatuisuuteen esimerkiksi oman ”opiskelutavan” löytämiseksi.

3.4.4 Psykkinen opetus- ja opiskeluympäristö

Opetussuunnitelmissa käsite ”psykkinen oppimisympäristö” esitetään usein osana oppilaitoksen toimintaympäristöä. Määritelmät on kuitenkin jätetty tarkoin analysoimatta ja kuvaamatta. Kysymyksessä on tärkeä tekijä, jota ei voi unohtaa oppilaitoksen toimintaympäristöä rakennettaessa. Psykkinen opiskeluympäristö voidaan määritellä esimerkiksi ihmisten fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä muodostuvaksi kokonaisuudeksi. Rinnastan psykkinen oppimisympäristön myös henkiseen ilmapiiriin oppilaitoksen toimintaympäristön ja elämismaailman tarkastelussa. Näin opiskeluympäristö koskettaa kokonaisvaltaisemmin oppilaitoksen sosiaalista ja kulttuurista ilmapiiriä. Oppilaitoksen psykkinen opiskeluympäristö muodostuu yksilöiden subjektiivisten sosiaalisten kokemusten tilaksi, jossa keskeisenä indikaattorina on viihtyvyys. Esimerkiksi lukiossa tapahtuvaa kiusaamista eri muodoissaan voidaan tarkastella osana psykkinen opiskelu-ympäristöä. Psykkinen opiskeluympäristö merkitsee muun muassa opiskelijalle tai opettajalle joko hyvinvointia tai pahoinvointia. Se on yksilöllinen tunnetila, jossa ollaan joko ryhmän tasa-arvoistamana tai syrjäyttämänä jäsenenä.²⁶⁹

Aikuislukion toimintaympäristöä voi lähestyä myös tilan käsitteen avulla, missä tapauksessa tarkastelunäkökulma koskettaa muun muassa oppilaitoksen tunnelman ulottuvuuden kysymyksiä esittämäni psykkinen ja henkisen aspektin lisäksi. Tila ei ole riippuvainen pelkästään ulkoisista olosuhteista, vaan toimijan koko sisäisestä elämästä. Opiskelijat ja opettajat kehollisina yksilöinä liikkuvat näissä tiloissa ja kokevat saman tilan eli oppilaitoksen monella tavoin eri hetkinä. Tutkimuksessani näen tilan osaksi aikuislukion kokemuksellista ja elettyä työ- ja opiskelu-ympäristön arkea.²⁷⁰

Ruohotie ja Honka näkevät motivaationaaliset tekijät psykkinen tilaksi, jotka liittyvät aina tietynlaisiin tilanteisiin. Motivaatio määrää sitä, miten aktiivisesti ja ahkerasti toimitaan eli kuinka vireästi esimerkiksi opettaja toimii ja mihin hänen mielenkiintonsa suuntautuu oppilaitoksen toimintaympäristössä. Motivaatiota he kuvaavat seuraavaa kolmea ominaisuutta korostavasti: vireys, suunta ja systeemiorientoituminen.²⁷¹ Myös opettajan innostukseen voi vaikuttaa oppilaitoksen yleinen ilmapiiri, joka puolestaan ohjaa hänen toimintaansa. Tämän vuoksi psykkinen opiskelu-ympäristön muodostamiseen liittyviä tekijöitä ei voi sivuttaa oppilaitoksen ilmapiiriä kehitettäessä. Yhteishengen

²⁶⁶ Ibid.

²⁶⁷ Ks. Alanen 1997, 27–29; Harva 1954, 14–17.

²⁶⁸ Pietarinen 1999, 61.

²⁶⁹ Ahvenainen, Ikonen & Koro 2001, 193–196; ks. Patrikainen 1997, 235–236; Rask 1996, 93.

²⁷⁰ Ks. Viskari & Vuorikoski 2003, 65–66; Bengtsson 2001, 27–30.

²⁷¹ Ruohotie & Honka 1999, 13.

luomisella on oma sijansa turvallisuuden ja luottamusta herättävän oppilaitoksen kannalta. Kangas toteaaakin, että ristiriitojen käsitteleminen ja ratkaiseminen luo usein työyhteisöissä vaikeuksia ja siksi niitä olisi tärkeä ennaltaehkäistä. Esimerkiksi rehtorin keskeisenä tehtävänä voisi olla yhteishengen synnyttäminen yhdessä työyhteisön kanssa. Jos esimiehen toiminta hyväksytään, luodaan samalla opettajan ammatillisen kasvun pohja.²⁷²

Sergiovanni ja Starrat muistuttavat, että esimiehet eivät usein huomioi oppilaitoksen ilmapiirin kehittämistä vaan syventyvät asioihin, jotka mielestään ovat tärkeämpiä ja hallinnon näkökulmasta todellista merkitystä (esimerkiksi suunnitelmat, opettaminen ja oppiminen).²⁷³ Tulisiko luoda tilaa ja aikaa yhteiseen suunnitteluun oppilaitoksen toimintaympäristön luomisessa ja jakaa näin vastuuta koko yhteisölle kohti laadukkaampaa työ- ja opiskeluilmapiiriä? Tällöin lukioyhteisön kokonaisvaltainen kehittyminen ja tuloksellisuus mahdollistuisivat, koska esimerkiksi esimiehen työ jakaantuisi työyhteisön kehittämisessä, oppilaitoksen toimintaedellytyksien ylläpitämisessä ja parantamisessa. Vasta silloin tarkastelemani psyykinen opiskeluympäristö voisi toteutua, kun koko yhteisö ottaisi tietoisemmin vastuun turvallisen ja oikeudenmukaisen lukioyhteisön rakentamisesta.

Psyykinen opiskeluympäristö välittyy oppilaitoksen fyysisestä, sosiaalisesta, pedagogisesta ja eettisestä työ- ja opiskeluympäristöstä. Psyykkisyyden tarkastelussa heijastuvat myös tunnekokemukset, mikä tarkoittaa turvallisuuden, viihtymisen ja pelkojen tarkastelua opetus- ja opiskeluympäristöjen tulkitsemisessa.²⁷⁴ Opetustyölle ja opiskelulle ”kannatteleva” psyykinen opiskeluympäristö luo tarkoituksenmukaisen ja tukevan pohjan arjen oppilaitostodellisuudelle. Työ- ja opiskeluympäristö huomioi aikuislukion inhimillisenä yhteisönä, jossa heijastuvat vuorovaikutus, yhteisöllinen opiskelu, ainutlaatuisuus (mahdollisuus myös esimerkiksi itsenäiseen opiskeluun) ja kulttuuri. Voisiko tällöin psyykinen opiskeluympäristö saada aikaan tasapainoisemman tilan, joka rakentuu ja elää omaleimaisessa dialogissaan?²⁷⁵

Koska opettajan työ on vuorovaikutusta, niin dialogiin rakentuva opiskeluympäristö ei ole vain esimerkiksi luokkatila vaan itse opiskeluympäristö on jo vastavuoroinen dialogi. Esimerkiksi Tella ja Mononen-Aaltonen näkevät dialogissa monenlaisia vivahteita. He erottavat kommunikaation, interaktion, vuorovaikutuksen ja dialogin. Dialogia he luonnehtivat vastavuoroiseksi, joustavaksi, suvaitsevaksi, mielipiteitä kunnioittavaksi ja merkityksiä muodostavaksi, jotka pyrkivät rakentumaan uudella tavalla.²⁷⁶ Parhaimmillaan dialogia voisi kutsua yhteisymmärrykseen pyrkiväksi keskusteluksi, jossa luodaan merkityksiä esimerkiksi huomioiden opettajayhteisön jäsenet päättäessä yhteisistä asioista.

Murto tarkastelee hyvää työyhteisöä yhteisöllisen itsetunnon käsitteen avulla.²⁷⁷ Se ilmaisee, kuinka hyvin yhteisön jäsen tunnistaa yhteisön erilaiset tarpeet yhteisön, ryhmien ja yksilöiden tarpeiksi, toiveiksi ja odotuksiksi. Edelleen yhteisöllinen itsetunto kertoo jäsenten tunteista yhteisöä kohtaan. Tuntevatko he yhteisön omakseen ja samastuvatko he yhteisön kohtaloihin: sen menetyksiin ja epäonnistumisiin? Tuntevatko he

²⁷² Kangas 1995, 73.

²⁷³ Sergiovanni & Starrat 1988, 83.

²⁷⁴ Ks. Happonen 1998, 10; Duke 1987; Kylèn 1992, 26–27.

²⁷⁵ Ks. valtaan liittyviä kysymyksiä opettajan ammatissa. Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003.

²⁷⁶ Tella & Mononen-Aaltonen 1998, 77.

²⁷⁷ Murto 1992, 13–15.

ylpeyttä vai häpeää yhteisöön kuulumisestaan? Laadukkaan yhteisöllisen itsetunnon edellytyksiä ovat jokaisen jäsenen realistinen käsitys siitä, mitä yhteisössä odotetaan häneltä ja muilta, sekä mahdollisuus ilmaista omat yhteisöön kohdistuvat tunteet, tarpeet ja ajatukset. Murto²⁷⁸ kuvaa työyhteisöä ihmisen ja hänen työnsä väliin tulevaksi muuttujaksi. Parhaimmillaan se tukee, kannustaa ja innostaa, pahimmillaan vieraannuttaa ja lannistaa.

Opettajalla on keskeinen rooli luokan eettis-sosiaalisen ilmapiirin kehittämisessä. Ilmapiirin laadulla on puolestaan merkitys sekä opettajan henkilökohtaiselle hyvinvoinnille että henkisellety työkyntoisuudelle. Yleisesti luokan eettis-sosiaalinen ilmapiiri ymmärretään varsin laajaksi käsitteeksi, joka sisältää sosioaffektiiviset, koulunkäyntiin sisältyvät prosessitavoitemuuttujat eli menettelytavat, joilla päätetään muun muassa luokan säännöistä, viihtyvyydestä ja opiskelijoiden sosiaalisten normien mukaisen käyttäytymisestä.²⁷⁹

3.4.5 Avoin ja joustava toimintaympäristö

Oppilaitoksen toimintaympäristö kokonaisuutena on suunniteltu ja toteutettu oppimistarkoitukseen, minkä vuoksi sen luominen edellyttää niin materiaalisia kuin ei-materiaalisia valintoja. Uusikylä ja Atjonen²⁸⁰ luonnehtivat, että yhdysosan ympäristöosa viittaa siihen, ettei pelkästään opettaja opeta, koska kaikenlainen muukin toiminta synnyttää tuloksia. Tällöin voin aloittaa avoimen toiminta- ja opiskeluymäristön tarkastelun, että oppimista ei rajoiteta vain luokahuoneessa tapahtuvaksi.

Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan opiskelu nähdään aktiivisena prosessina, jonka seurauksena tapahtuu oppimista. Opiskelijan tulisi asettaa itse omat tavoitteensa ja tarkastella samalla omaa oppimisprosessiaan. Näkemyksen ideana on luopua niin sanotun transferenssi-teorian mukaisesta opetuksesta, jonka mukaisesti opiskelija nähdään vain vastaanottajaksi.²⁸¹ Opetuksessa ohjataan opiskelijoita oppimaan oppimisen saloihin ja tulemaan tietoiseksi niistä prosesseista ja strategioista, joita oppiminen vaatii. Käytännössä opettaja voi siis luovuttaa osan tietäjän vastuustaan jollekin toiselle ja hyödyntää esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan opiskeluymäristöä. Näin ollen opettajasta tulee ohjaaja ja neuvoja, jonka tehtävänä on pedagogisten tilanteiden rakentaminen ja opiskeluprosessien ohjaaminen sekä metataitojen opettaminen, jotta opiskelija kykenee selviytymään oppimisyhteiskunnassamme.²⁸²

Avoimen opiskeluymäristön periaate edellyttää opiskelijoiden näkemistä järkevinä, tuntevinä, fyysisinä ja sosiaalisina yksilöinä, joiden kaikille olemuspuolille koulukasvatuksen tulee sallia ilmenemisen ja kehittymisen mahdollisuudet. Siksi on tärkeää rohkaista opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta sekä antaa tilaa ja lupa työskentelyn vaatimaan liikkumiseen ja kommunikointiin.²⁸³

Perinteinen työrauha tarkoittaa vaikenemista opettajan puheen aikana, mutta tarkasteltaessa opettajan ja opiskelijan suhdetta avoimessa opiskeluymäristössä edellytyksenä on perinteistä tasa-arvoisempi ja läheisempi opettajan ja opiskelijan suhde. Tulisiko opettajan luoda ja säilyttää sellainen tila, että häneen luotettaisiin, koska opettaja sekä aukto-

²⁷⁸ Ibid.

²⁷⁹ Pietarinen 1999, 65; ks. Kari 1985, 60–95; 1996, 71–73.

²⁸⁰ Uusikylä & Atjonen 2000, 133.

²⁸¹ Ks. Panzar & Väliharju 1996, 25–29; Tella 1994, 53–55; Sariola 1998.

²⁸² Tella 1997, 58.

²⁸³ Uusikylä & Atjonen 2000, 138–139.

riteettina että aikuisena on vastuussa toimintojen muotoutumisesta järkeviksi? Olisiko opettajan asetettava myös itse opiskelijoiden rinnalle oppijaksi, koska hänkään ei voi tietää aina, saadaanko välttämättä kaikesta tietoa tai onnistuuko jokin ”projekti” varmasti? Tämän seurauksena opettajasta voisi tulla inhimillisempi kasvun tukija, jota opiskelijan olisi esimerkiksi turvallisempi kohdata ja lähestyä kysymyksillään? Sallivassa ilmapiiressä oppiminen voisi olla tuloksellisempaa kuin kontrolloivassa.²⁸⁴

Sariola²⁸⁵ näkee avoimuuden opiskelijan valinnanmahdollisuutena opiskelutilanteessa, joten opiskelumenetelmiin vaikuttamalla yksilölle olisi tarjottava tunne siitä, että hän itse vaikuttaa opiskeluunsa ja opiskelutilanteeseensa. Tällaista psykologista avoimuuden tunnetta lisää myös vapaus ajasta ja paikasta, jolloin opiskelija kokee vapauden tunnetta ja motivaatiota opiskeluun. Kuitenkaan pelkkä tunne henkilökohtaisista valinnan- ja vaikutusmahdollisuuksista ei välttämättä riitä luokittelemaan opiskeluympäristöä avoimeksi. Keskeistä on didaktinen avoimuus, jolloin opiskelija voi tehdä opiskeluunsa koskevia valintoja ja päätöksiä, koska toinen avoimuuden osatekijä ei toteudu, ellei didaktista avoimuutta ole.

Opettaja voi myös kehittää opetusympäristönsä avoimutta ja muodostaa siitä opetustapahtumaa edistävän kokonaiskuvan. Aikuislukion luonne jo itsessään luo avoimia opetus- ja opiskeluympäristöjä. Sariolan²⁸⁶ mukaan opettajan tulisi vastata seuraaviin kysymyksiin: Millainen opiskeluympäristö nyt? Mikä olisi optimaalinen tilanne? Kuinka tällainen ihanneltilanne voidaan saavuttaa? Kysymyssarjan avulla opettaja pitää yllä opiskelu- ja opetusympäristön kehitysprosessia. Lisäksi kysymysten pohdinta auttaa opettajaa tekemään didaktisia valintoja opetustilanteessa, mikä puolestaan vaikuttaa opiskelijan tapaan opiskella ja oppia. Tella²⁸⁷ näkeeikin avoimen oppimisen lähinnä filosofiseksi tai asenteeksi, jonka avulla opetus- ja opiskeluprosessi organisoidaan joustavalla tavalla. Opiskelu on yhteydessä reaali maailmaan, ja opiskelu on prosessikeskeistä, vuorovaikutteista ja dialogista.

3.5 DIALOGISUUS OPPILAITOSYHTEISÖN VAHVUUTENA JA VAIKUTTAJANA

Toimintaympäristöt muuttuvat ja pedagogisen kehittämisen nimissä oppilaitoksille ja opettajille asetetaan yhä isompia ja lukuisimpia haasteita. Kyse on siitä, miten opettajat itse kokevat haasteet, jotka eri tahoilta organisaatiolle asetetaan. Opettajat myös tiedostavat sen, että heiltä odotetaan paljon, mikä lisää haasteita omalle osaamiselle. Myös opettajien henkisen uupumisen taustalla on nähty postmodernin ihmisen yksinäisyyden ja erillisyyden tunteet, jotka johtuvat paljolti yhteiskuntaa leimaavasta äärimmäisestä oman onnen ja menestyksen tavoittelusta sekä yhteisöllisyyden katoamisesta. Tämä näkyy arjen toiminnassa esimerkiksi järkevän ja johdonmukaisen työskentelyn puutteena.²⁸⁸

Aaltola²⁸⁹ luettelee opettajien kokemiksi haasteiksi seuraavia ominaisuuksia: oppilaitoksen avaaminen ympäristöönsä, yhteistyö oppilaitosten kanssa, arvofilosofian kehittä-

²⁸⁴ Ibid. Avoimen ja joustavan opiskeluympäristön pyrkimyksenä on muodostaa mahdollisimman joustava niin ajan, paikan, menetelmien, toteutustapojen kuin oppisisältöjen suhteen. Ks. Sariola 1998, 41.

²⁸⁵ Ibid., 34–35.

²⁸⁶ Sariola 1998, 34.

²⁸⁷ Tella 1998, 10–13.

²⁸⁸ Arbol & Rikkinen 2002, 60–61; Syrjäläinen 2001, 69.

²⁸⁹ Ks. Aaltola 2004, 49–50.

minen ja osallistuminen arvokeskusteluun, syrjäytymisen ehkäisy, opetuksen eriyttäminen, vuorovaikutustaitojen kehittäminen, arvioinnin kehittäminen, opettajien yhteistyön edistäminen ja kouluvastaisten kulttuurien kohtaaminen. Seuraavaksi tarkastelen dialogisuuden roolista oppilaitoksen työ- ja opiskelutodellisuudessa.

Ammattietiikka sijoittuu organisoituun sosiaalisen ympäristöön. Tämän takia yksilön eettisen vastuun vaatimus voi hämärtyä niin yhteisöllisten kuin rakenteellistenkin paineiden takia. Kuitenkin toimijan henkilökohtaiset arvot ja hyveet eivät yksinomaan määrää hänen eettistä ajatteluaan, vaan siihen voivat vaikuttaa myös hänen toimintaympäristöstään tulevat vaatimukset.²⁹⁰ Tutkimuksessani pedagogista suhdetta ylläpitävänä ja vahvistavana voimana nähdään dialogisuus. Esitin aikaisemmin, että dialogisessa suhteessa syntyy opettajan ja opiskelijan välille Minä–Sinä-suhde, jolla voisi olla kasvatuksellinen, subjektiivista vahvistava ja ihmisen itsetietoisuutta syventävä merkitys. Kyse on siis opettajan halusta luottamuksellisen, molemminpuoliseen kunnioitukseen ja avoimuuteen perustuvan vuorovaikutussuhteen rakentamisesta.

Opettajan työtä voi lähestyä muun muassa kolmen vastuelementin kautta, jotka tapahtuvat opettajan ja opiskelijan dialogissa.²⁹¹ Kuten olen todennut, opettajalla on opiskelijoihin kohtaan eksistentiaalinen ja eettinen vastuu, jonka Malinen²⁹² kiteyttää yksilöiden tasavertaiseen ja kunnioittavaan kohteluun, oman sosiaalisen kyvykkyyden tiedostamiseen ja kehittämiseen sekä vastuuseen oppimiselle suotuisan ilmapiirin rakentamisesta. Eettinen vastuu on puolestaan pedagogista taitoa ja herkkyyttä huomata, milloin opettajan tiedollinen vastuu päättyy ja opiskelijan eksistentiaalinen vapaus alkaa.

Värri²⁹³ mukaan vastaamisessa ja vastaanottamisessa syntyvä dialogi on yksilöllä maailmassa olemisen keino ja päämäärä. ”Vastuu on dialogin ydin”. Se olettaa jo ennalta jonkun, joka minusta riippumattomalta alueelta kääntyy minua kohti, ja jonkun, jolle voin vastata. Toisen läsnäolo ja kääntyminen kohti on minulle esitetty vetoisuus, joka edellyttää vastaustani. Toisin sanoen vastuu ja vastaaminen sisältyvät toisiinsa kiinteästi yhteen.²⁹⁴

Freire²⁹⁵ näkee kasvatuksen sekä oppimisen välineeksi että tiedostamisprosessiksi, jossa yksilön ajattelu ja toiminta pyrkivät muuttamaan maailmaa. Kasvatuksen tavoitteena tulisi olla tiedostava ja toimintakykyinen opiskelija ja opettaja oppilaitoksessa. Freiren kasvatusteoria pohjautuu ihmisen subjektiivuuteen, joka antaa toimijalle mahdollisuuden kehittää tietoisuuttaan ja kriittisyyttään, se luo mahdollisuuden tehdä itsenäisiä valintoja.²⁹⁶ Avoin ja rehellinen dialogi ovat keskeisiä välineitä Freiren tiedostamisprosessissa.

Lähtökohtaisesti dialogi on ihmisten kohtaamista vuoropuhelussa keskenään. Freiren luonnehdinta dialogista sisältää vaatimuksen kaikkien osapuolten tasa-arvoisesta vastavuoroisuudesta ja tiedon laajentamisesta vähitellen syvenevässä keskustelussa. Dialogi merkitsee siis kuuntelemista ja vastaanottamista, joka on keskeistä lukioyhteisön kehittämisessä. Koska täydelliseen dialogiin liittyy luottamus ja hyväksyminen, niin silloin luottamus ei voi syntyä esimerkiksi pelon tai rangaistusten uhalla. Kokonaisvaltaiseen dialogiin kuuluvat toisen itsenäisyyden kunnioittaminen ja tunne omasta vapaudesta

²⁹⁰ Airaksinen 1992, 19–20, 53.

²⁹¹ Malinen 2004, 74–84; Auvinen 2004, 56–58.

²⁹² Ibid; ks. Atjonen 2004d, 120–122.

²⁹³ Värri 1997, 79.

²⁹⁴ Ks. Hankamäki 2003, 68–71.

²⁹⁵ Freire 1972, 12–13.

²⁹⁶ Freire 1976, 109.

sekä riippumattomuudesta. Dialogin avulla ihmiselle avautuu mahdollisuus havaita todellisuus ja määritellä sitä, koska silloin siinä esimerkiksi opettajat yhdessä keskustelivat ja analysoivat työ- ja opiskelutodellisuutta. Kukaan ei ole toisen yläpuolella, vaan kaikilla on annettavana jotain eli yhteinen tieto ohjaa prosessia eteenpäin.²⁹⁷

3.5.1 Vastavuoroisuus ja kohtaaminen aikuislukiossa

Vastavuoroisuus ja kohtaaminen ovat osa dialogia tarkasteltaessa lukioyhteisöä. Kohtaamista tarkasteltaessa voi pohtia Buberin ajatuksia:

*Jos kuljemme tietä ja kohtaamme ihmisen, joka on tullut meitä vastaan myös tietä kulkien, me tunnemme vain meidän osamme tiestä, emme hänen – hänen osansa elämämme vain kohtamisessa.*²⁹⁸

Värrin näkee Buberin filosofiassa monologisen kohtaamisen eli aikaisemmin esittämäni Minä-Se-tyypeiksi välinpitämättömyyden, egoismin ja päämäärakeskeisyyden. Dialogisuuden Minä-Sinä metafysiset perusteet poikkeavat monologisuudesta. Tällöin todellisuus on ratkaisematon kysymys: lapsi on ainutlaatuinen toinen persoona, ja hänellä on vielä ratkaisematon elämä edessään. Tätä samaa filosofiaa voi tarkastella niin lapsen kuin aikuisenkin kohdalla.²⁹⁹ Dialogi voi johtaa persoonallisempiin puheenvuoroihin ja sitä kautta luoviin ratkaisuihin oppilaitostodellisuudessa.³⁰⁰

Olisiko vastavuoroisuutta ja kohtaamista harjoiteltava? Varto kuvailee Martin Heideggerin ”silleen jättämisen” etiikkaa muun muassa seuraavasti. On kysymys siitä, toeuttaako ihminen vain omia suunnitelmiaan ja odotuksiaan. Jos näin on, silloin voi ymmärtää toisesta vain sen, mitä itse odottaa. Jos suhtautuu toiseen ihmiseen kuin ihmeeseen tai salaisuuteen, on uuden syntymisen mahdollisuus.³⁰¹ Heikkilät vertaavat dialogia jazziin. Taitava keskustelu on kuin kamarimusiikkia, eli dialogissa olisi hyväksyttävä sanojen ja ideoiden kirjavuus. Ajatuksille olisi oltava tilaa risteillä ja lupa virrata vapaasti. Kun toista kuunnellaan toisena ihmisenä, syntyy tilanne, jossa kuuntelija katselee asioita toisen silmin.³⁰² Lehtovaaran³⁰³ mukaan dialogissa ei ole vain kysymys ihmisten välisistä suhteista vaan kyse on yksilön sisäisten ajattelutapojen muutoksista. Dialogissa on kysymys inhimillisestä yhteydestä toiseen ihmiseen kokonaisuutena. Kyse ei ole pelkästään opettamisesta, vaan dialogisuus on avointa, ihmettelevää ja salaisuudeksi jättävää. Sitä paitsi jokaisella on mahdollisuus myös tällaiseen maailmassa olemisen tapaan ja ajatteluun.

Olisiko lukioyhteisön vuorovaikutuksen rakentumisessa annettava tilaa dialogin muodostumiselle? Esimerkiksi Eriksenin³⁰⁴ mukaan kohtaaminen vaatii aikaa. Hän näkee ajassamme ristiriidan, koska esimerkiksi viestiä lähettävä kilpailee muiden huomiosta ja vastaanottaja kaipaa keskeytymätöntä aikaa. Eriksen ehdottaa, että työpaikoilla pitäisi olla enemmän vapaata keskustelua, niin sanottuja epäkokouksia. Ihmisillä pitäisi mahdollisuus olla myös viestinten saavuttamattomissa ja saada nauttia hitaasta ajasta. Olisiko

²⁹⁷ Freire 1972, 60–64.

²⁹⁸ Buber 1993, 104.

²⁹⁹ Värrin 2000, 131.

³⁰⁰ Heikkilä & Heikkilä 2001, 141–142.

³⁰¹ Varto 1995, 57.

³⁰² Heikkilä & Heikkilä 2001, 141–142.

³⁰³ Lehtovaara 1996, 29–55; 1994, 213–234; ks. Hughes 1996; Gilligan, 1982.

³⁰⁴ Eriksen 2003, 228–229.

tärkeämpää pohtia asioita rauhassa, eikä vain näyttäa olevansa tehokas ja tuottava työntekijä ajanhengellemme tyyppillisessä tehokkuuden ja kilpailun korostuneessa yhteiskunnassamme?

3.5.2 Vuorovaikutus askel erilaisuuden ymmärtämiseen

Kasvatus- ja opetustyössä on kyse vuorovaikutuksesta, jossa eettinen ulottuvuus on läsnä vähemmän tai enemmän. Tirrin³⁰⁵ mukaan vuorovaikutus on tie oikeudenmukaisuuden, totuuden ja huolenpidon toteutumiseen. Totuuteen pyrkiminen edellyttää avoimuutta ja halua kuulla toisten näkemyksiä ja kokemuksia asioista. Esimerkiksi opiskelijoiden kokemustustojen erilaisuus merkitsee sitä, että nykyhetken tapahtumat saavat erilaisia painotuksia, joiden kautta uudet kokemukset liitetään aikaisempiin merkityksiin. Ihminen nähdään merkityksiä antavaksi ja suhteessa näihin merkityksiin toimivaksi. Merkitysten erilaisuus korostuu monikulttuurisessa ja moniarvoisessa maailmassa, jolloin erilaisten tapojen ymmärtäminen voi pohjautua erilaisen kulttuurin sekä yksilön ainutkertaisten kokemusten tuntemiseen ja ymmärtämiseen. Kommunikaatiotaitojen kehittäminen on keskeistä tilanteessa, jossa ei ole yhteisiä toimintanormeja.³⁰⁶

Törmä³⁰⁷ luonnehtii kasvatusta perusolemuksestaan elämisenä dialogissa, jossa rakennetaan yhteistä merkitysten maailmaa ja omaa minää suhteessa toiseen. Puolimatkan³⁰⁸ mukaan yksilön älyllisessä ja moraalisisessa kehityksessä on keskeistä juuri ihmisen vuorovaikutus muiden kanssa osana erilaisia yhteisöjä. Ihminen kehittyy älyllisesti, kun hän tutustuu toisten näkökulmiin ja joutuu suhteuttamaan ne omaansa. Tämä on myös moraalien ydin: kun ihminen ymmärtää toisen tavan kokea asioita, hän vapautuu itsekeskeisestä rajoittuneesta asenteestaan. Yksilönkehityksen ohella havainto- ja huomiokyvyn kehittyminen sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta tukee myös aidon kommunikaation syntymistä ja yhteisten merkitysten ja päämäärien löytymistä monikulttuurisessa tilanteessa.³⁰⁹

Oppilaitoksen tehtävänä ei ole vain tiedollisen ja taidollisen pätevyuden aikaansaaminen, vaan sen kehitystehtävät ovat monimuotoisempia. Yksilön itseluottamuksen ja persoonallisuuden kehittäminen sekä sosiaalisuuden ja vastuullisuuden korostaminen kuuluvat myös oppilaitosten kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Toisaalta oppilaitosten tehtäviä on kritisoitu siitä, etteivät virallisesti määritellyt tavoitteet toteudu arjessa. Oppilaitoksen tulisi toisaalta sosiaalistaa yksilö yhteiskunnan arvoihin ja normeihin sekä samalla kasvattaa itsenäisiä yksilöitä heidän omista lähtökohdistaan käsin. Tällöin yhteiskunnan hierarkkisten rakenteiden ylläpitämiseen ja toisaalta tasa-arvon edistämiseen liittyvät tehtävät ovat ristiriidassa keskenään. Oppilaitoksen tehtäviä määrittelevissä asiakirjoissa korostuu myös opiskelijoiden yksilöllisyyden arvostaminen. Kuitenkin lukioyhteisön jokapäiväiset toiminnat perustuvat pääasiassa kollektiiviseen oppimiseen.³¹⁰

Oppilaitos on yksilölle tärkeä kasvatusyhteisö, jonka ilmapiiri vaikuttaa hänen mahdollisuuksiinsa kehittyä omaksi itsekseen ja osaksi ympäröivää yhteiskuntaa. Aikuisluokion voi nähdä opiskelijan elämismaailmana, jossa jokaisen persoona antaa omanlaisen ajattelun ja toiminnan osaksi yhteisöä. Lukioyhteisön elämisen kenttään kuuluvat siellä

³⁰⁵ Tirri 1998b, 28–29; ks. Moilanen 1996.

³⁰⁶ Törmä 1996, 104.

³⁰⁷ Ibid., 68–70.

³⁰⁸ Puolimatka 1995, 42.

³⁰⁹ Törmä 1996, 104.

³¹⁰ Aapola 2001, 81.

elävät arvot, maailmankatsomukset ja asenteet, joihin yksilöt peilaavat persoonallisuuttaan. Siksi kasvatuksellisen yhteisön elämyskenttää voisi kehittää niin, että se takaisi jokaiselle edellytykset kasvaa ja kehittyä ihmisenä. Yksi keskeinen tekijä voisi olla oppilaitosyhteisön ilmapiirin parantaminen. Ilmapiiriä parannettaessa tulisi käyttää hyödyksi yhteisön ulkopuolisia henkilöitä eli avata keskustelua tutkimustyön tulosten näkökulmasta.³¹¹

Fullan³¹² näkee opettajan työn ja ammatillisen kasvun sitoutumisen niin arvoihin liittyvänä moraalisenä kysymyksenä kuin sosiologisena yhteisön kasvun ja yhteiskunnallisen vastuun kysymyksenä. Sitoutuneella opettajalla on moraalinen päämäärä, joka näkyy esimerkiksi huolenpitoon ja haluna tukea opiskelijan myönteistä kasvuprosessia. Opettajan moraalinen päämäärä on läheisessä yhteydessä sosiaaliseen ja moraaliseen vastuuseen sekä yksilöiden väliseen yhteyteen. Opettajan moraalinen sitoutuminen heijastuu luokkahuoneen tasolta opettajien työympäristöön:

Moraalinen sitoutuminen tiedonhankintaan, tietoon, pätevyyteen, huolenpitoon ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen vaikuttaa opetussuunnitelmaa ja luokkahuonekokemuksia pidemmälle. Vaikutukset puretuvat itse organisaation moraalisen ekologian sydämeen. Tämä on havaittavissa sitoumusten heijastuksena opettajien työympäristöön myös luokkahuoneen ulkopuolella.³¹³

Fullan³¹⁴ lähestyy Sirotnikin ajattelun pohjalta moraalista sitoutumista oppilaitosyhteisön tasolta vanhempien ja muiden sidosryhmien tasolle. Opettajien olisi etsittävä tilaisuuksia yhdistää voimansa ja mielletävä itsensä osaksi suurempaa kokonaisuutta. Pohtiessani aikuislukiota oppimisyhteisönä näen, että näin mahdollistuisi mahdollisimman monen osallistuminen opetustilanteeseen. Esimerkiksi rakentaessaan opetus- ja oppimisympäristöä opettaja voisi hyödyntää niin vanhempien kuin nuorempienkin opiskelijoiden kokemuksia, tietoja ja taitoja. Tällaisessa dialogissa yksittäisen luokan tai koko oppilaitoksen ilmapiiri voisi alkaa muodostua avoimeksi ja kannustavaksi ja tätä kautta turvallisemmaksi. Fullan yhdistääkin yksilöllisen moraalisen tavoitteen laajempaan sosiaaliseen päämäärään.

3.6 KOKOAVAA TARKASTELUA

Olen edellä selvittänyt tutkimukseni teoriakokonaisuuden ydinkohtia aina aikuislukion instituutiosta vastavuoroisuuteen ja kohtaamiseen oppilaitoksen arjessa. Ymmärryksen avartamisen taustaksi on tarkastelun keskiössä ollut laajakatseinen työ- ja opiskelutodellisuuden tulkinta historiallisen ja nykypäivän perspektiivistä. Olen pureutunut eri opetus- ja opiskeluympäristöjen avulla aikuislukion toimintaympäristön merkitykseen niin organisaation kuin yhteisön viitekehyksessä.

Oppilaitos yhteisönä ja organisaationa luo tietynlaisen kulttuurinsa ja tapansa. Tähän sisältyvät muun muassa arvot, käsitykset, uskomukset ja normit sekä tiedostamattomat tai tietoiset rakenteet, jotka luovat moraalisia järjestyksiä lukioyhteisössä. Kielen, sosiaalisen ja kulttuurisen todellisuuden näen ilmenevän opettajayhteisön ajattelussa, toiminnas-

³¹¹ Turunen 1988, 114–118.

³¹² Fullan 1994b, 25–30.

³¹³ Fullan 1994b, 26–27.

³¹⁴ Fullan 1994b, 66–67; ks. Goodland, Soder & Sirotnik 1990.

sa ja päätöksenteossa. Se on eetos, joka koskettaa koko yhteisöä ja luo samanaikaisesti arvostuksia ja painotuksia hyväksytyille ja vähemmän toivotuille käyttäytymisen malleille. Kysymys on arvoista, tavoista ja totumuksista eli kirjoittamattomasta tavasta toimia oppilaitosyhteisössä. Siten esimerkiksi sosiaalisilla suhteilla on roolinsa oppilaitoksen työ- ja opiskelutodellisuudessa.

Oppilaitosorganisaatio voi kehittyä ja oppia, mutta se tarvitsee myös koko yhteisöltä halua ja pyrkimystä muokata omia käytänteitä ja hyödyntää kokemuksia sekä tahtoa uudistaa toimintaansa aidon dialogin ja kokemusten perusteella. Oppilaitosta oppivana organisaationa ja yhteisönä voi kuvata vuorovaikutuksena, dialogina, joka kannustaa opettajia ja opiskelijoita oppimiseen ja työsuoritusten parantamiseen yhteisesti. Taustalla on luottamukseen perustuva ilmapiiri: avoin ja selkeä visio, jonka mukaisesti organisaatiota johdetaan.



Kuvio 6. Oppilaitos sosiaalisena ja kulttuurisena toimintaympäristönä

Oppilaitos on osa yhteiskuntaa, minkä vuoksi sen on vastattava myös ajanhengen moninaisiin haasteisiin. Sen on tarjottava toimijoille rakennusaineita elämään ja mahdollisuuksia arvioida myös uusia tilanteita eettiseltä kannalta. Näen oppilaitoksen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisen osaksi työ- ja opiskeluympäristön arkisia valintoja ja päätösten perusteita. Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen opiskeluympäristön ylläpitäminen on oppilaitosorganisaation jokapäiväistä työtä. Olisiko oppilaitosten huomioitava vieläkin enemmän erilaisuus, koska ajassamme jokainen tarvitsee ympäristön, jossa voi turvallisesti ja laadukkaasti oppia? Näen henkisen työ- ja opiskeluympäristön huomioimisen hyvinvoinniksi, johon sisältyvät myönteinen vuorovaikutus, kokemukset ja tunne sosiaalisesta tuesta.

Avoimen ja joustavan toimintaympäristön rakentaminen vaatii opettajalta silmää katsoa opiskelijoita psyykkisenä, fyysisenä ja sosiaalisena yksilönä. Jokaisella on potentiaali-

suus kasvuun. Siksi kohtaamista ja vastavuoroisuutta ei pitäisi sivuuttaa työ- ja opiskeluympäristöjä suunniteltaessa. Myös vastavuoroisuus eli kyky asettaa opiskelijan tai kollegan tasolle tukee dialogia oppilaitosyhteisössä. Eikö inhimillisyys opettajan persoonassa paljastuisi näin ja sen seurauksena opiskelijan olisi helpompi lähestyä opettajaa oppimisen matkalla?

Dialogia olen kuvannut oppilaitoksen toimijoiden kohtaamisena vuoropuhelussa keskenään. Interaktio alkaa rakentua opettajien ja opiskelijoiden tasa-arvoisesta vastavuoroisuudesta sekä tiedon laajentamisesta vähitellen syvenevässä keskustelussa. Kysymys on kuuntelemisen ja vastaanottamisen roolista, johon kuuluvat aito luottamus ja hyväksyminen. Dialogin avulla opettajayhteisölle voi avautua mahdollisuus havaita työ- ja opiskelutodellisuus, koska he yhdessä keskustelevat esimerkiksi oppilaitoksessa tapahtuneesta tilanteesta ja analysoivat sitä. Tällaisessa dialogissa kukaan opettajista ei ole toisen yläpuolella, vaan jokaisella on annettavaa eli yhteinen tieto ohjaa prosessia eteenpäin. Myös opettamisessa on kyse vuorovaikutuksesta, joka mahdollistaa oikeudenmukaisuuden, totuuden ja huolenpidon toteutumiseen. Onko edellytyksenä tällöin avoimuus: halu kuulla toisten näkemyksiä ja kokemuksia asioista?

Kasvatus- ja opetustyö on tarkoituksellista toimintaa, ja sillä on tietyt arvosidonnaiset tavoitteet. Siten toiminta on osa oppilaitoksen työ- ja opiskeluympäristöjä. Organisaatiokulttuurin oma olemus vaikuttaa arvostuksiin, eikä kasvatuksen eettisyys pysähdy esimerkiksi vain arviointiin vaan se ulottuu laajasti myös oppilaitoksen osallisiin ja koko toimintaan. Tutkimuksessani aikuislukion sosiaalinen ja kulttuurinen maailma nähdään osaksi yhteisön työ- ja opiskeluilmapiiriä, jota nimitän eetokseksi. Oppilaitoksen ilmapiiri on monimerkityksinen tekijä organisaation toiminnassa. Siihen kuuluvat muun muassa ihmissuhteet, joustavuus, turvallisuus ja hyvinvointi. Tarkastelemalla avointa ja kunnioitettavaa ilmapiiriä yhteisön toiminnassa olenkin nostanut eri elementtejä opettajien työympäristön ja opiskelijoiden oppimisympäristöjen ymmärtämiseksi. Oppilaitos toimintaympäristönä (kasvatus- ja opetustyön todellisuus) on yhteydessä aikamme arvotuksiin yhteiskunnassamme ja opettaja on yksi niiden välittäjä.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on tekijälleen oppimisprosessi. Tutkijana pyrin ottamaan haltuun tietyn aihepiirin, minkä jälkeen lähdän tekemään siihen liittyvästä rajatusta ilmiöstä sellaisia havaintoja ja päätelmiä, jotka edesauttavat ilmiön parempaa tai uudenlaista jäsentämistä. Tutkimus edellyttää vuorovaikutuksellista suhdetta tutkimuskohteeseeni sekä yksilöllisten merkitysantojen ymmärtämistä ja tulkintaa. Ymmärtäminen puolestaan edellyttää kykyä nähdä itseni osana tutkimusprosessia sekä toisaalta (ulkopuolelta) tarkastella kriittisesti asemaani tutkimuksen tekijänä.³¹⁵ Alasuutarin mukaan ihmisten tuottamia merkitysrakenteita tutkittaessa tutkimusaineistona tulee olla tekstiä, jossa tutkittava kertoo omin sanoin siitä, miten hän jäsentää erilaisia asioita.³¹⁶

Tässä luvussa tarkastelen sitä, kuinka aikuislukion opettajien käsitysten ja kokemusten tutkiminen toteutettiin käytännössä. Luvun keskeisenä tehtävänä on tarkastella tutkimuksen metodologisia ja menetelmällisiä ratkaisuja. Metodologinen tarkastelu tarkoittaa tutkimukseni lähestymistapaa ja metodiä sitä instrumenttia, jonka tehtävänä on selvittää ilmiötä ymmärrettävämmäksi.³¹⁷ Seuraavassa selvitän alustavasta tutkimusmielenkiinnosta tarkentuneet tutkimuskysymykset ja perustelen niitä. Kuvaan tutkimuskohteen ja aineistoni keruun, tutkimusstrategiaa ja tiedonhankintatavan perusteita sekä aineiston analysointiprosessia ja luotettavuutta.

4.1 TARKENTUNEET TUTKIMUSKYSYMYKSET JA NIIDEN PERUSTELU

Tehtävänä on tutkia aikuislukion eetosta ja sen rakentumista elämänmuotona arvostusten, tapojen ja tottumusten valossa. Olen tutkimustehtävän jäsentänyt kahdeksi tutkimuskysymykseksi:

- 1) *Miten opettajat kuvaavat oppilaitoksen ilmapiiriä, psyykkistä opiskeluympäristöä ja eettisyyttä?*
- 2) *Miten aikuislukio näyttäytyy työ- ja opiskeluympäristönä?*

³¹⁵ Kaikkonen 1999, 429–431.

³¹⁶ Alasuutari 1994, 73.

³¹⁷ Kaikkonen 1999, 428.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä olen kiinnostunut siitä, millaisia merkityksenantoja opettajat tuottavat ilmapiiristä, psyykkisestä opiskeluympäristöstä ja eettisyydestä oppilaitoksen kontekstissa. Opetussuunnitelmatekstin perusteella oppilaitoksen eetos näyttäisi kiinnittyvän näihin tekijöihin. Voi myös olettaa, että opettajat ovat joutuneet asiaa pohtimaan sovittaessaan opetussuunnitelmaa opetustyön arjessa. Kysymyksen avulla pyrin hahmottamaan kokonaisuutena näiden merkitystä kasvatus- ja opetustyössä. Mistä ilmapiiri, psyykinen opiskeluympäristö ja eettisyys muodostuvat? Miten opettajat käsittävät ja kokevat ilmapiirin, psyykkisen opiskeluympäristön ja eettisyyden omassa työssään aikuislukiossa?

Toisen tutkimuskysymyksen pyrkimyksenä on jäsentää, miten opettajien tuottamat merkityksenannot näyttäytyvät arjen oppilaitostodellisuudessa. Kuinka ilmapiiri, psyykinen opiskeluympäristö ja eettisyys paikantuvat aikuislukion työ- ja opiskeluympäristössä? Näkyvätkö ne jotenkin konkreettisesti opettajien kuvaamina aikuislukiossa? Aikuislukion toimintakulttuurilla tarkoitan yhteisön ilmapiiristä ja työ- ja opiskeluympäristöstä rakentuvaa sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta sekä käytännön tulkintaa organisaation kasvatus- ja opetustehtävästä. Tarkasteluun sisältyvät myös aikuislinjan viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin opetustyön laatu perustuu.

4.2 KOHDEJOUKON KUVAUS JA AINEISTON HANKINTA

Tutkimuksen informantteina olivat erään itäsuomalaisen lukion aikuislinjan opettajat: yhdeksän naisopettajaa ja seitsemän miesopettajaa. Oppilaitos sijaitsee keskisuudessa kaupungissa osana laajempaa aikuiskoulutusverkostoa. Vuonna 2006 ilta- ja etäopiskelijoita lukiossa oli yhteensä 490. Tutkintoon tähtääviä oli 185 ja aineopiskelijoita 305. Haastattelemani opettajat muodostivat oppilaitoksen keskeisimmän opettajakunnan, jonka jäsenet toteuttivat säännöllisesti opetustaan aikuislinjalla eri oppiaineissa. Aineenopettajat (N=16) olivat sekä pitkän työuran ansiosta kokeneita opettajia että nuoria opettajia, jotka olivat valmistuneet ammattiinsa viime vuosina.

Kohdejoukkoa lähestyessäni otin opettajiin yhteyttä henkilökohtaisesti, ja kaikki opettajat suostuivat haastatteluun. Lähestyin opettajia henkilökohtaisesti, sillä ajattelin näin madaltavani kynnystä suostua haastatteluun kertomalla kasvotusten, mistä on kyse ja mitä vastaaminen vaatii opettajilta. Haastattelut tein lukion tiloissa opettajien aikataulun mukaisesti. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 1–2 tuntia, ja kaikki haastattelut nauhoitettiin. Noin viikkoa ennen sovittua haastattelua lähetin opettajille sähköpostitse karsitun teemarungon, johon haastattelu tulisi perustumaan. Näin he saivat sekä tutustua aiheeseen että valmistautua haastatteluun.³¹⁸

4.3 TUTKIMUSSTRATEGIAN JA TIEDONHANKINTATAVAN LÄHTÖKOHDAT

Mielellisten merkityssuhteiden kuten kokemusten tutkimisessa on kysymys ihmisen ja hänen maailmansa eli elämismaailman tutkimuksesta. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana.³¹⁹ Kiinnostuksen kohteena on siis aikuislukion elämismaailma. Se on kokonaisuus, jossa opettajuutta yleensäkin voidaan

³¹⁸ Ks. Liite 2. Opettajalle sähköpostitse lähetetty materiaali noin viikkoa ennen haastattelua.

³¹⁹ Varto 1992b, 23.

tarkastella. Tutkimus edustaa laadullista tutkimusparadigmaa, jonka metodologisen pohjan muodostaa hermeneutiikkaa soveltava lähestymistapa. Tutkimuksessa tarkastellaan aikuislukion sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta opettajayhteisön näkökulmasta.

Oksanen³²⁰ vertaa Deyn ajatteluun tukeutuvasti kvalitatiivisen tutkimuksen toteuttamista osuvasti omeletin valmistamiseen: ”Vain kanamunat rikkomalla ja vatkaamalla ne takaisin yhteen voi valmistua munakas.” Kuitenkaan onnistunutta munakasta en voi valmistaa ilman hyvää ohjetta, ja siksi tarkastelin työssäni teoreettisesti kasvatuksen etiikkaa ja opettajan työtä sekä aikuislukion työ- ja opiskelutodellisuutta monesta näkökulmasta.

4.3.1 Hermeneuttinen lähestymistapa ja sen perustelu

Koska tutkimuskohteeni rakentuu sosiaalisesta ja kulttuurisesta maailmasta, joka muodostuu suhteessa johonkin, se asettaa tiettyjä vaatimuksia lähestymistavalleni. Olen kiinnostunut siitä, miten opettaja näkee ja kokee asiat. Esimerkiksi oppimiskokemukset ovat ihmisen ”elämisaailmaa”, ja siihen liittyvä ajattelu koostuu kaikesta siitä, mitä ihminen on kokenut ja siitä, miten hän ymmärtää todellisuuden ja olemassaolonsa. Se on yksilöllinen ja dynaaminen tajunnallinen kokonaisuus, johon sisältyvät inhimillisen elämän kannalta merkitykselliset elementit.³²¹ Kokemukset ovat myös merkityksiä, ja ne muotoutuvat ihmisen tajunnallisessa suhteessa todellisuuteen.³²²

Hermeneutiikka-käsite juontuu kreikan kielen sanasta *hermeneuin* eli tulkita. Voidaan siis ajatella, että hermeneuttisessa tutkimuksessa kyse on empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden auki repimisestä. Kuvauksesta esiin saatu mieli merkitsee jotain vain osana tiettyä kokonaisuutta, ja merkitys alkaa hahmottua tulkinnan myötä kehämäisesti. Tätä hermeneuttista kehää esimerkiksi Varto³²³ kuvaa tapanamme ymmärtää kokonaisuutta ja sen osia, eli se toisaalta paljastaa tutkittavan ilmiön olemusta ja toisaalta syventää tutkijan omaa ymmärrystä.

Ymmärtäminen lähtee tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Tutkimuskohteen saavuttamisessa tämä tarkoittaa, että ymmärtämisemme on kohteen lukutavan hidasta ja jaksottaista irrottamista niistä piirteistä, jotka lukutavassa ovat vain tutkijan omia piirteitä eivätkä liity itse kohteeseen. Se on tutkimisen tämänhetkisyden vähentämistä, pyrkimistä kohti tutkimuskohteen mieltä. Jokainen lukutapa vie lähemmäs sitä ja toisaalta kerii auki koko ajan minua itseäni ja syventää näin itseymmärrystäni.³²⁴

Hermeneuttinen kehä on prosessi, jossa tutkittava ilmiö ja tutkittavien kokemukset sekä toisaalta käsitykseni ilmiöstä eriytyvät vähitellen toisistaan. Tutkimus etenee kohti tavoitettaan saavuttamatta sitä koskaan. Kehämäisyys ei rajoitu vain tulkintaan. Tutkimuksesani hermeneuttinen ote on prosessi, jossa pyrin tutkittavan ilmiön deskriptioon eli kuvaamiseen mutta myös ilmiön tulkintaan.³²⁵ Koska deskriptiivinen tutkimus on tulkinnallista eli hermeneuttista, on ymmärtämiseni sidoksissa elämäntilanteeseeni. Pyrkimyksenä

³²⁰ Oksanen 2003, 134; Dey 1995, 30.

³²¹ Varto 1992b, 23–24.

³²² Perttula 1996, 97.

³²³ Varto 1992b, 64–69.

³²⁴ *Ibid.*, 69.

³²⁵ Perttula 1996, 12–13; 1998, 58.

on kuitenkin mahdollisimman pitkälle viety kuvaus, sillä tutkimus on sitä onnistuneempaa, mitä deskriptiivisempää ja analyttisempää se on.³²⁶

Tehtävänäni on tulkita opettajien käsityksiä ja kokemuksia aikuislukion elämismääntilän rakenteista, joissa merkityksiä uudistetaan sekä luodaan aivan uusia merkitysspektiivejä. Tulkiten yksilöllisiä kokemuksia ja yleisiä ydinmerkityksiä sellaisena kuin ne ilmenevät opettajille itselleen heidän elämäntilanteissaan aikuislukioyhteisössä ymmärryshorisontistani käsin. Näin ollen tutkimus on hermeneuttista: se saa muotonsa tarkasteltavista teorioista ja empiirisestä aineistosta osana situaatiota.

Käytän tulkinnallista otetta, koska tutkimuskohteenani on opettajien näkemykset ja kokemukset ilmapiiristä, psyykkisestä opiskeluympäristöstä ja etiikasta aikuislukiossa sekä niihin sisältyvistä merkityssuhteista. Pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiöissä esiintyviä tekijöitä, sisältöjä ja merkityksellisiä suhteita sekä avata näkökulmia aikuislukion toimintaympäristöstä. Tutkimuksessa ei tarkastella ilmiötä täysin ”puhtaana”, vaan huomioidaan myös se konteksti, jossa käsitykset ja kokemukset syntyvät. Tämä on tarpeellista, koska kokemukset ovat suhteessa ainakin tutkimustilanteen ajalliseen, paikalliseen ja sosiaaliseen todellisuuteen.³²⁷ Näin opettajien näkemysten ja kokemusten analyysi avaa näkökulmia heidän kokemuksistaan aikuislukiossa. Opettajayhteisön kulttuurista ja sosiaalisesta maailmasta ilmenevien kokemusten yhteen saattaminen ja mahdollisista ristiriitaisuuksista tietoiseksi tuleminen selvittää muun muassa näkemysten merkitystä ja seurauksia sekä näihin kytkeytyviä ratkaisumahdollisuuksia oppilaitoksessa.

4.3.2 Tulkinta ja ymmärtäminen ihmistieteellisessä tutkimuksessa

Laadullisen tutkimuksen aineiston käsittelyyn ja analyysiin ei ole olemassa yleisiä sääntöjä tai suoraviivaisia ohjeita. Laadullinen tutkimus sallii erilaisia lähestymistapoja.³²⁸ Tutkimusmenetelmän avulla on otettava niin sanotusti haltuun se alue, jota tutkitaan. Siten on syytä pohtia, mikä lähestymistapa saavuttaisi parhaimman kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Lähdän siitä oletuksesta, että laadullinen tutkimus edellyttää sellaisen menetelmän luomista, joka nousisi tutkimuskohteen vaatimuksista ja jota olisi mahdollista tutkimuksen kuluessa korjata.³²⁹ Sovellan työssäni Gadamerin hermeneutiikkaa teoreettisempiirisen tutkimuksen kehittämisessä. Soveltamani hermeneutiikka nojautuu ontologisesti myös maltilliseen sosiaaliseen konstruktionismiin.

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa ymmärtämisen ja tulkinnan kysymyksiä voi lähestyä esimerkiksi kolmen keskeisen periaatteen kautta. Tulkinnalla ei ole ehdotonta lähtöpistettä, vaan tulkinnan perustana on esiymmärrys tutkittavasta aiheesta. Tarkasteltavaa ilmiötä ymmärretään sen yksittäisten elementtien ja kokonaisuuden välisen dialogin kautta. Tulkinta ja ymmärtäminen eivät päädy absoluuttiseen totuuteen, vaan hermeneuttinen kehä on jatkuva prosessi.³³⁰ Tutkimuksessani ymmärtämisen ja tulkinnan logiikkaa voisi luonnehtia abduktiiviseksi päättelyksi, jossa ajatteluni luo suuntaa annettujen merkitysten kokonaisuuksien ja osien välisestä suhteesta ja jännitteestä päättelyksi.³³¹

³²⁶ Perttula 1995; 1996, 11

³²⁷ Giorgi 1986, 6; Perttula 1996, 105; ks. van Manen 1995.

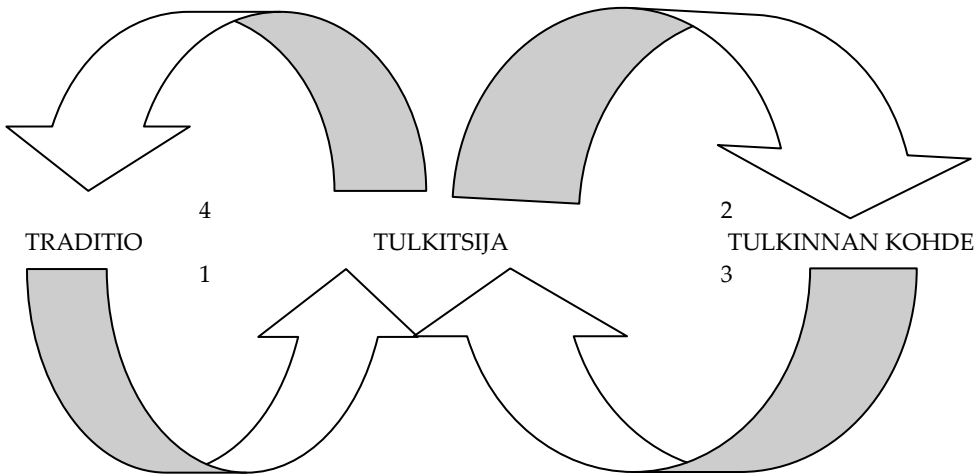
³²⁸ Ks. Silverman 2000; Alasuutari 1995; Eskola & Suoranta 1998; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994.

³²⁹ Varto 1992a, 122; 1992b, 98–99; ks. Moilanen 2000.

³³⁰ Ks. Siljander 1988, 115–119; Gadamer 1979, 249–253; Gallagher 1992, 58–65.

³³¹ Ks. Anttila 2005, 119–120; Eskola 2001, 138–139.

Oravakankaan mukaan Gallagher erottelee kolme hermeneuttisen kehän näkökantaa, joista ensimmäinen on traditionaalinen hermeneuttinen kehä. Tämä ymmärtämiseen tähtäävä tutkimusprosessi kuvataan tulkinnan vaiheittaisena tarkentumisena ja varmistumisena siirryttäessä tarkastelemaan ilmiötä välillä kokonaisuudesta ja välillä sen osista käsin. Toinen perspektiivi on Husserlin, Heideggerin ja Gadamerin omaksuma fenomenologinen hermeneuttinen spiraali, jossa korostetaan tulkitsijan esiyymmärryksen ja tulkintahorisontin mieltä ymmärtämiseen pyrkivän prosessin perusteena. Ihmisen olemassaolon historiallisuuden ja rajallisuuden vuoksi ymmärtäminen ei voi koskaan tulla täydelliseksi, vaan se on päättymätön prosessi, jossa uusi ymmärrys rakentuu jo olemassa olevan varaan. Kolmas näkökulma tuo esiin Hirschin edustaman korjautuvan skeeman käsitteen, jonka voi nähdä lähestyvän konstruktivistista oppimiskäsitystä.³³²



Kuvio 7. Hermeneuttinen kehä gadamerilaisessa ajattelussa.³³³

Gadamerille hermeneuttinen kehä ei ole metodi vaan kaiken ymmärtämisen välttämätön ontologinen perusta. Gadamerilaisessa hermeneuttisessa kehässä voidaan erottaa neljä vaihetta: 1) traditio, joka ehdollistaa tulkintaa eli tradition ja tulkitsijan välinen suhde, 2) edellä mainittuun perustuva esiyymmärrys, joka heijastuu tulkitsijan kysymyksissä sekä 3) palaute, joka synnyttää tulkitsijan esiyymmärryksessä muutoksia eli "oikeiden" ja "väärin" ennakkokäsitysten vuoropuhelun, minkä seurauksena 4) tulkitsijan suhde tulkintaa ehdollistaneeseen traditioon ja sen välittämiin aikaisempiin käsityksiin tutkittavasta aiheesta muuttuu eri suuntiin.³³⁴

Ymmärryksen kehämäisyyden oivaltaminen auttaa ymmärtämään, miten voi päästä hermeneuttisen kehän sisälle. Hermeneuttisessa otteessa ei ole olennaista, miten pääsen kehästä pois, vaan kuinka onnistun sinne pääsemään oikealla tavalla. Kakkori³³⁵ kirjoittakin, että "hermeneutiikka viittaa Daseinin olemassaolon fenomenologiseen selvitykseen ymmärtämisen ja tulkinnan ollessa Daseinin olemisen tapoja. Ymmärtäminen on voima

³³² Oravakangas 2005, 33; Gallagher 1992, 58–65; Koski 1995, 100–101.

³³³ Oravakangas 2005, 33.

³³⁴ Oravakangas 2005, 33; ks. Koski 1995, 102.

³³⁵ Kakkori 2009b, 38–39.

tajuta olemisen mahdollisuus yhdessä sen maailman sisällön kanssa, jossa jokainen on.” Ymmärtämiseni on siis maailmassa olemiseni tapa.

Kysymykset kielestä ja sen suhteesta ymmärtämiseen nousevat keskiöön pohtiessani, kuinka lähestyn aikuislukion sosiaalista ja kulttuurista maailmaa.³³⁶ Tarkastelen seuraavassa Gadamerin hermeneutiikan soveltamista opettajien merkityksenantojen tulkitsemisessa.³³⁷ Kuten olen jo todennut, lähestymiseni alkaa kielen olemuksesta ja sitä kautta ymmärtämisen tarkastelusta kielellisenä tapahtumana (haastattelut ja teoriat). Koska Gadamerin mukaan ihminen syntyy kieleen ja elää siinä, kokemus on kielellistä ja käsitteissä sekä välitettävissä sen avulla.

Toiseksi ymmärtämiseni ei rakennu itsestään, vaan se kietoutuu esiyymmärrykseen tulkittavasta asiasta. Esiyymmärrys muotoutuu dialogissa tulkinnan kohteen kanssa, ja horisonttien sulautuessa syntyy uusia näkökulmia tarkasteltavasta kohteesta. Näin avautuu ymmärryshorisontti, johon on sekoittunut molemmista dialogin kohteista näkökulmia, jotka ohittavat aikaisemmat horisontit. Soveltaminen merkitsee tulkitsijan horisontin eli henkilökohtaisen tradition tiedostamista ja tulkittavan asian soveltamista tulkitsijan omassa toiminnassa.³³⁸ Gadamerin hermeneutiikkaa voisi tutkimuksessani luonnehtia tulkintaprosessiksi, jossa tulkittavan kohteen ymmärtämisen lisäksi myös tulkitsijan näköalat muuttuvat, eli tutkijana katson aikuislukion maailmaa ikään kuin uusin silmin.

Suhteeni tutkimusaineistoon ja aikuislukion elämismaailmaan antaa merkityksiä ajattelulleni ja toimintoilleni niin ajallisesti kuin kerroksellisesti. Omistan näin työ- ja opiskelutodellisuuteen liittyviä tulkintoja, jotka olen oppinut traditiosta ja henkilökohtaisesti. Tulkintani alkaa myös laajentua pohtiessani tutkimukselleni jatkoa tulevaa silmällä pitäen. Menneisytyeni luo tulkintahorisonttia, eikä tulevalle ole vielä pääteipistettä, johon kiinnittäisin katseeni. Tulkintani aineistosta avautuu hermeneuttisessa kehässä, joka rakentuu siitä, mitä toteuttamani tutkimuksen kautta on syntynyt ja millaiseen kokonaisuuteen ja toimintaympäristöön tulkittavan asetan, mistä näkökulmasta katson aikuisluokiota ja miten olen tämän lopulta käsittänyt. Hermeneuttinen kehä tarkoittaa, että toimintani tutkimuksessa pohjautuu jo ymmärrettyyn, josta suuntaudun uudelle tulkinnan tasolle, jota laajentunut ymmärryshorisonttini ohjaa.³³⁹

4.3.3 Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu

Aineistokeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu. Opettajahaastatteluiden suunnittelu ja toteutus alkoi pro gradu -tutkielmasta ja jatkui käsillä olevaan tutkimukseen. Haastattelut toteutin vuosina 2004–2006. Menetelmän valintaani puolsi muun muassa se, että tutkimuksen kohteena olivat opettajien subjektiiviset kokemukset ja käsitykset tutkittavista teemoista. Toiseksi kohdejoukko ei ollut suuri, sillä tutkimus on tapauskohtainen ja vas-

³³⁶ Schütz käyttää ”elämismaailman” käsitettä pyrkiessään ymmärtämään inhimillistä toimintaa. Ks. Bauman 1978, 171–172, 192–193.

³³⁷ Tutkimuksessa avaan näkökulman hermeneuttisen otteen soveltamista ihmistieteellisessä empirisessä tutkimuksessa. Gadamerin hermeneutiikkaa on käytetty mm. seuraavissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa: Kosken (1995) teoreettinen väitöskirja ”Horisonttien sulautumisia – keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä”, Vallealan (2006) väitöskirja ”Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työttöimien keskusteluissa” ja Oravakankaan (2005) väitöskirja ”Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa”.

³³⁸ Gadamer 1979, 273–276; Koski 1995, 128–130; ks. Gallagher 1992, 149–150.

³³⁹ Ibid.

taajina olivat vain yhden oppilaitoksen opettajat. Myös hyvät kokemukset esihaastatelluista antoivat uskoa aineistohankintatavan valintaan. Esimerkiksi Douglasin³⁴⁰ mukaan haastattelijan tulisi olla hyvä kuuntelija, omata herkkyyttä, pysytellä avoimena ja lämmihenkenä sekä antautua ajoittain haastateltavien kokemuksille. Lisäksi haastateltavan olisi tunnettava itsensä ja nojaututtava vahvoihin puoliin itsessään. Siten valitsin teemahaastattelun, koska uskoin muun muassa haastattelurungon tukevan johdonmukaisesti sekä minua että opettajia haastattelutilanteessa. Teemojen kautta aineistoa olisi myös helpompi lähestyä aluksi paloina ja vasta sitten rakentaa hermeneuttinen kokonaisnäkemys.

Haastattelurunkoa laadittaessa tulee huomioida kysymysten temaattinen ja dynaaminen ulottuvuus. Temaattisuus merkitsee sitä, että haastattelutilanteessa tehdyt kysymykset luovat dialogin, joka tuottaa tutkimustehtävän kannalta merkittävää tietoa. Dynaamisuus luo puolestaan positiivista vuorovaikutusta eli tukee keskustelua ja motivoi tutkittavaa kertomaan avoimesti käsityksistään ja kokemuksistaan.³⁴¹

Haastattelurunkoa muodostaessani ajattelin keskeiseksi lähtökohdaksi sen, että haastateltavat eli aikuislukion opettajat ovat kokeneet tietynlaisia tilanteita työssään. Siksi teemojen lopuksi kysymyksissä täytyisi olla todellisia kuvauksia haastateltavan toiminnasta lukioyhteisössä (kuvauksia opetustilanteista, toimintatavoista jne.). Tärkeänä asiana pidin teemarungon moniulotteisia kysymyksiä, joilla ”vangitsisin” tarkentuneiden tutkimuskysymysten ilmiöt ja niiden suhteet toisiinsa. Myös laajojen haastattelukysymysten suunnittelussa huomioin aineiston hyödynnettävyyden tulevaisuudessa. Minun oli selvitettävä keskeisiä aiheeseen liittyviä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta eli omata teoreettista ymmärrystä muun muassa oppilaitoksen ilmapiiristä, opiskeluympäristöistä ja eettisestä aspektista kasvatus- ja opetustyössä. Esimerkiksi Merton, Fiske ja Kendall³⁴² näkevät, että tällaisen analyysin avulla tutkija päätyy tiettyihin oletuksiin, josta sitten kehittää oletustensa perusteella haastattelurungon ja on valmis haastattelun suorittamiseen.

Haastattelun varsinaisiksi teemoiksi muodostuivat oppilaitoksen ilmapiiri, psyykkinen opiskeluympäristö, eettinen ajattelu ja toiminta sekä oppilaitos eettisenä ja psyykkisenä ilmapiirinä.³⁴³ Näiden teemojen kautta pystyin ”kiertoteitse” valottamaan aikuislukion eetosta. Esihaastattelin kolmea opettajaa, jotka työskentelivät sekä lukiossa että ammatillisessa oppilaitoksessa ja joilla oli kokemusta opetustyöstä aikuisten ja nuorten parissa. Haastateltavat opettajat valitsin eri oppilaitosmuodoista, jotta haastattelu koskettaisi sellaisia toimijoita, jotka opettavat samanlaista kohderyhmää kuin tutkimukseni opettajat. Opiskelijat olivat sekä nuoria että iäkkäämpiä, joita todellinen tutkimuskohteeni koskettaisi ja opettajia, joiden ammatillinen osaaminen muodostuisi mahdollisimman samanlaisesta koulutuksesta. Nauhoitin kaikki esihaastattelut ja litteroin ne. Tämän jälkeen suoritin analysointiprosessin, jotta näin, tuottaako teemahaastattelurunkoni tietoa asettamastani tutkimustehtävästä.

Haastattelumenetelmänä käytin teemahaastattelua eli puolistrukturoitua haastattelua, eli haastattelun aihepiirit eli teema-alueet olivat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuivat.³⁴⁴ Yleisesti teemahaastattelu sopii käytettäväksi, kun kohteena

³⁴⁰ Douglas 1985, 39–58.

³⁴¹ Kvale 1996, 129–130.

³⁴² Merton, Fiske & Kendall 1990, 3–4.

³⁴³ Ks. Liite 1. Aineistonkeruussa käytetty teemahaastattelurunko.

³⁴⁴ Hirsjärvi & Hurme 1991, 35–36; ks. Huusko 1999, 129.

ovat heikosti tiedostetut seikat tai kun tutkitaan ilmiötä, josta haastateltavat eivät ole tottuneet keskustelemaan päivittäin. Tutkimukseni aihe ohjasi teemahaastattelun valintaa. Valintaa puolsi myös se, että teemahaastattelussa on avointa haastattelua tiukemmat rajat, minkä ansiosta sitä käytettäessä saavutetaan syvemmin tietoa nimenomaan jokaisesta teema-alueesta.

Haastatteluni perustuivat haastateltavien aktiiviseen kuuntelemiseen, tarkentavien kysymysten tekemiseen ja heidän antamiensa vastausten seuraamiseen, minkä pohjalta pyrin tekemään tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä.³⁴⁵ Minulla oli haastattelutilanteessa teemarunko mukana, jonka avulla varmistin sen, että kaikki teema-alueet käydään läpi jokaisen haastateltavan kanssa.³⁴⁶ Hitchcockin ja Hughesin³⁴⁷ mukaan kasvatusalan tutkimuksissa käytetään teemahaastattelua menetelmänä, koska se antaa mahdollisuuden keskittyä tarkemmin haastattelutilanteessa ilmeneviin olennaisiin asioihin.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta haastatteluun aineistonkeruumenetelmänä liittyvät myös omat ongelmansa. Miten avoimesti ja suoraan opettajat ovat pystyneet kokeuksiinsa ja tuntojaan haastattelukertojen myötä tuomaan esille? Kuinka pystyn saamaan luotettavasti vastauksia siihen, miten opettajat kuvailevat tutkimuksen ilmiötä totuudellisesti eivätkä sellaisiksi, millaisia niiden heidän mielestään pitäisi olla?

4.4 AINEISTON ANALYSOINTIPROSESSIN KUVAUS

Gadamerin mukaan tutkija tulkitsee kohdettaan aina tietystä historiallisesta horisontista käsin, joka määrittelee tarkasteltavan tutkimuskohteen ”suhteellisen merkityksellisyyden”.³⁴⁸ Kiinnittymiseni tulkintahorisonttiin ei kuitenkaan tarkoita, että olisin tradition vanki, koska horisontti muuttuu jatkuvasti esimerkiksi opettajien tai kollegoiden esittämien näkökulmien, tutkimusten ja paradigmojen kautta. Toisin sanoen tulkintahorisonttini liikkuu historiassa ihmisten tekojen mukana.³⁴⁹

Ihmisen historiallisuus voidaan tulkita myös kyvyksi irrottautua vaikutushistorian kahleista. Gadamerille kyseinen vapautuminen ei ole kuitenkaan lopullista, vaan ”historiallisen realismin” sanelemaa. Hermeneuttisen tulkinnan keskeisenä tehtävänä on kietoa yhteen tulkittavan kohteen eli opettajien haastatteluista litteroidun aineiston ja tulkintani historialliset horisontit mutta samalla hyväksyä tulkittavan aineiston auktoriteetti eli sen voima esittää kysymyksiä omasta horisontistaan.³⁵⁰

Kuschin mukaan Gadamerin hermeneutiikasta voi nostaa esiin kaksi tulkintatapaa. Toisaalta se voidaan nähdä historiallisuuden filosofiaksi, jossa tradition auktoriteetti nostetaan tulkintaa ohjaavaksi periaatteeksi eli tulkinnassa modernin tieteen metodologia asetetaan kyseenalaiseksi ”taiteessa koetun ja filosofiassa kuullun” historiallisen totuuden nimissä. Toisessa tulkinnassa Gadamerin hermeneutiikka avautuu historiallisuutta tematisoivana ja sen ylittämistä korostavana hermeneuttisena näkökulmana.³⁵¹

Hermeneuttisen tulkinnan pyrkimyksenä on ylittää aineiston historiallinen ja psykologinen konteksti etsimällä tulkintanäkökulmaa, joka hyödyntää erilaisia tulkintahorisontteja. Siten tutkijana voin nostaa omia lähtökohtiani esille ja saavuttaa näin parem-

³⁴⁵ Hirsjärvi & Hurme 1991, 36–40.

³⁴⁶ Eskola & Suoranta 1998, 87.

³⁴⁷ Hitchcock & Hughes 1995, 157.

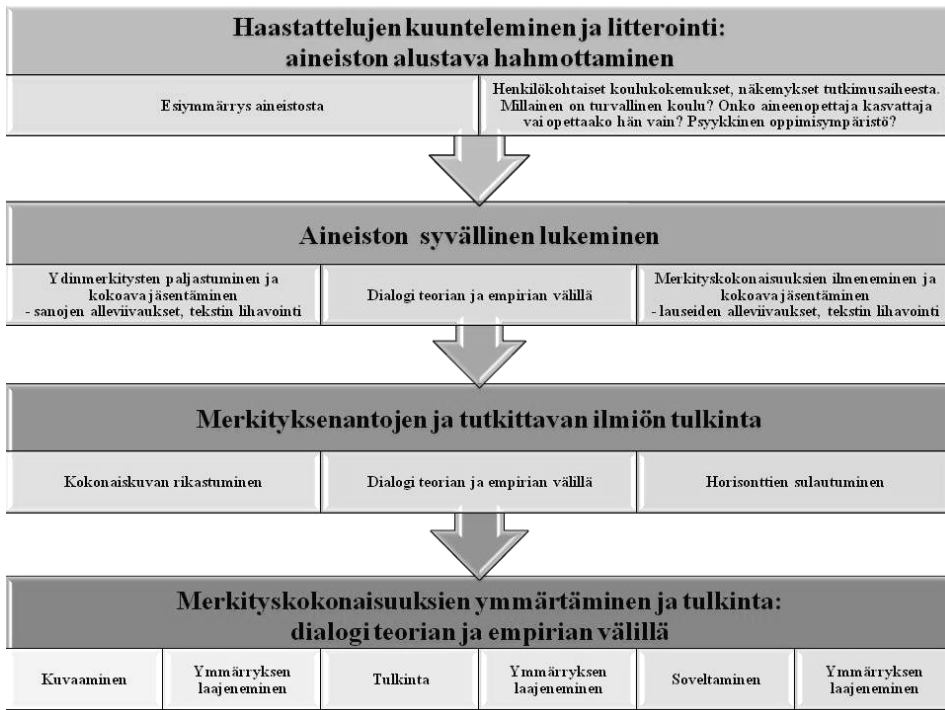
³⁴⁸ Gadamer 1979, 269.

³⁴⁹ Gadamer 1979, 271; Kusch 1986, 108.

³⁵⁰ Kusch 1986, 108–109; Gadamer 1979, 269, 273.

³⁵¹ Kusch 1986, 106–109, 118–119; Gadamer 1979, 249–253.

min kriittisen tarkastelutavan tutkimuksen tekemisessä. Toisin sanoen kriittisen tietoisuuden avulla voin pyrkiä ennaltaehkäisemään ”vaikutushistorian” seurauksia ja löytää uusia produktiivisia eli hedelmällisiä tulkintanäkökuulia empirisestä aineistostani. Tätä kautta ymmärtäminen johtaa parhaimmillaan ymmärryshorisonttien sulautumiseen (*Horizontverschmelzung*) ja siten uusiksi horisonteiksi, jotka ylittävät sekä tulkittavan aineiston että tulkitsijan partikulaarisuuden eli pienempien yksityiskohtien tarkastelun.³⁵² Kuvaan seuraavassa aineiston analyysin käytännön toteutusta.



Kuvio 8. Aineiston analyysin vaiheet

Tutkimuksen analysointiprosessi sai alkunsa jo haastattelua tehtäessä niin sanotusti hahmottamisen merkeissä eli esiymmärryksenä. Pyrin jokaisen haastattelun jälkeen kuuntelemaan nauhoitetun aineiston läpi varmistaakseni niin nauhoituksen kuin haastattelunkin onnistumisen. Se olikin hyvä keino havainnoida omaa toimintaa haastattelijana, koska ensimmäisten haastatteluiden jälkeen huomasin konkreettisesti kuunnellessani niitä, mitä olisi voinut kysyä toisin tai tarkemmin esimerkiksi apukysymysten avulla. Se, että olin kuunnellut haastattelut läpi aiemmin ja suorittanut itse haastattelut, muodosti minulle jonkinlaisen ennakkokäsityksen aineistosta.

Kuvatun jälkeen aloitin haastattelunauhojen litteroinnin eli aukikirjoittamisen sanasta sanaan. Pyrin tekemään litteroinnin jokaisen haastattelun jälkeen mahdollisimman pian. Huomioin litteroidessani myös nauhalta kuulemani painotukset ja miettimistauot sekä puheen arkuuden tai epävarmuuden. Litteroitua tekstiä kertyi haastatteluista (N=16)

³⁵² Gadamer 1979, 273–274, 337–341; Bleicher 1980, 126; Kusch 1986, 107–109.

yhteensä 240 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1,5) kaikkine huomioineen ja asette-
luineen, mikä tarkoitti 12–18 liuskaa yhtä haastattelua kohden.

Pyrin tiedostamaan esiyymmärrystäni tutkimukseni aihealueesta. Toisin sanoen arti-
kuloin omia ennakkoluulojani (*Vorurteil*), joihin sisältyvät esimerkiksi aiemmin lukemani
tutkimuskirjallisuus, tekemäni tutkielma ja lisensiaatintutkimus samaisesta aiheesta,
keskustelut tiedeyhteisön sisällä (debatit) ja muut tulkinnat asiasta. Kuten Gadamer tote-
aa, asioilla ja teksteillä on oma vaikutushistoriansa (*Wirkungsgeschichte*), jossa olemme
väistämättä osallisena.³⁵³ Pyrkimyksenä oli tulla tietoiseksi omasta horisontistani, joka on
näkemysni tutkimukseni aihepiiristä. Otin ikään kuin haltuun (hahmottamalla) alueita,
joilla liikuin horisonttia muodostaessani. Gadamerin mukaan horisontiton tutkija ei näe
tarpeeksi kauas ja siksi yliarvioi sen, mikä on häntä lähinnä. Tutkija, joka uskaltaa raken-
taa horisontteja, löytää liikkumisalueen, jossa voi suhteuttaa asioita. Hän huomaa asioi-
den välillä olevia eroja.

Toisena pyrkimyksenä oli jäsentää hermeneuttisessa dialogissa litteroidun tekstiai-
neiston kautta näkemystä tutkittavasta asiasta. Teoreettis-empiirisen aineistoni kohta-
aminen edellyttää dialogisuutta, joka on avoin tapahtuma ja edellytys uusien merkitysho-
risonttien synnylle. Tämä edellytti haluani ymmärtää ja kuunnella aineiston ääntä (aitoa),
ei retorista kysymistä. Tämä kaikki on ehtona sille, että aineisto alkaisi ikään kuin puhua
lukijalleen (tulkitsijalle) ja että siitä tulisi todellinen keskustelukumppani.³⁵⁴

Kolmas pyrkimykseni oli aineiston lukemisen avulla muodostaa käsitys asiasta aikai-
sempien näkemysten ja aineistosta esiin nousevien käsityksen pohjalta. Gadamerilaisit-
tain ajatellen tulkinnassani teorian ja empirian kautta syntyi synteettinen näkemys, jossa
eri horisontit ”sulautuivat”. Tämä ei tarkoita sitä, että ”itse asia” hyväksyttäisiin tradition
tai aineiston antamassa merkityksessä, vaan ajatus on, että dialogissa syntyvä tulkintani
loi kriittistä välimatkaa asioiden jäsentämisessä tutkimuskohteeni kanssa. Näin synteetin
kautta hahmotin tarkasteltavaa asiaa uudenaikaisesta näkökulmasta oppien tunnistamaan
samalla tutkijan ennakkoluuloja ja ajatuksenjuoksua.

Neljännessä vaiheessa pyrin hyödyntämään uutta yymmärrystäni tutkimuskohteestani
kokonaisvaltaisemmin. Toisin sanoen tiedostin luotettavammin sen, millaisia tekijöitä,
merkityksiä aikuislukion ”maailmasta” nousee, miten opettajat näkevät tutkimani ilmiöt,
onko niille annettu tietynlaisia merkityksiä. Kysymys on ymmärretyn soveltamisesta.³⁵⁵

Gadamerilaisittain tutkimustoimintani liikkuu ymmärtämisen kehällä kohti syvem-
pää ymmärrystä ja hermeneuttisen kokemuksen laajentumista. Pyrkimyksenä on tulla
”kokeneeksi ihmisiksi” tutkijana. Gadamer käyttää kokemuksen käsitettä kahdessa mer-
kityksessä. Kokemus on sitä, joka vahvistaa ennako-odotukset, ja hermeneuttinen ko-
kemus on uuden, erilaisen kohtaamista. Kokemukset voivat olla täysin ristiriidassa en-
nakkokäsitysteni kanssa, kun taas hermeneuttiset kokemukset ovat reflektiivisiä, minkä
vuoksi ne johtavat horisontin laajentumiseen. Ymmärrys ei tule koskaan täydelliseksi ja
valmiiksi, koska ajatteluprosessini on päättymätön kehä eikä ajattelua tapahdu ilman
ennakkoluuloja.³⁵⁶

Hermeneuttinen kokemus avaa opettajayhteisön kautta perspektiivin aikuislukion
elämismaailmaan ja luo samalla uudenaikaisia horisontteja. Toisaalta kokemus saa minut
katsomaan asioita toisenlaisesta näkökulmasta – varsinkin, jos ymmärrykseni tutkittavas-

³⁵³ Gadamer 1979, 270–273, 337–341; Koski 2005, 118; ks. Kusch 1986, 104–112.

³⁵⁴ Gadamer 1979, 339–341.

³⁵⁵ Koski 2005, 118–119.

³⁵⁶ Huttunen 2007, 37; Koski 1995, 115.

ta asiasta on epäselvää.³⁵⁷ Toisin sanoen epäaito kokemus ei muuta aikaisempaa kokemusta tarkastelemastani asiasta vaan toistaa sitä, kun taas hermeneuttinen kokemus synnyttää uuden näkökulman. Parhaimmillaan aidossa kokemuksessa on kyse dialogista teorian ja empirian kanssa: erilaisen ja itselle vieraan kohtaamisesta, joka ei vastaa ennakkoasityksiäni, minkä tähden tutkimuskohteeni avautuu uudelta näkökulmalta.³⁵⁸

Merkityksenantojen tulkitsemisessa täytyi myös huomioida tutkittavien ilmiöiden erityispiirteet ja tutkimuksen mielenkiinnon kohteet aineistossani, sillä löydetty merkityksiköt riippuvat myös perspektiivistäni.³⁵⁹ Hermeneuttista otetta tutkimuksessani voisi luonnehtia suhtautumistapana "tiedon" tarkasteluun ymmärtämisen ja tulkinnan kysymyksissä, joka johtaa kohti rikkaampaa ymmärrystä aikuislukion eetoksen jäsentämisessä. Tutkimustieto syntyy valmiiden metodien käytön sijaan hienovaraisesta ymmärtävästä ja tulkinnallisesta tiedonmuodostusprosessista. Hermeneutiikan perusajatus on, ettei ymmärrys tule koskaan täydelliseksi ja valmiiksi, vaan ajattelun tehtävä on päättämisen. Ymmärtämisen kehällä liikkuminen on jokaisen tutkijan jatkuvaa reflektointia.

Minun oli käytävä jatkuvaa vuoropuhelua yksilökohtaisten merkityksien ja yleisen merkityskokonaisuuden välillä, ettei tämän vaiheen tuloksena syntyvä yleinen merkitysrakenne irronnut yksilökohtaisista merkityksistä. Jouduin myös varomaan, etten koko ajan reflektoidessani "näki" kaikkia mieleeni tulevia yleisiä merkityksiä aineistostani. Toisin sanoen metodinen prosessi liikkuu hermeneuttisella kehällä ja analyysin luotettavuus perustuu intuitiiviseen varmuuteeni eli vastuuntuntooni tutkimusprosessissani aivan alkutaipaleelta käsillä olevan tutkimuksen viimeistelyyn.

4.5 LUOTETTAVUUSTARKASTELU HERMENEUTTISESSA TUTKIMUKSESSA

4.5.1 Luotettavuuden ehdoista

Hermeneuttinen ote pakottaa pohtimaan tutkimukseni luotettavuuden kysymyksiä ja "objektiivisuuden" edellytystä. Mikäli tulkinta perustuu jo olemassa olevaan ymmärrykseen eikä sillä ole ikään kuin alkua eikä päätepistettä, mikä oikeastaan voi vakuuttaa tulkinnan luotettavuuden? Tätä kysymystä voi punnita ainakin kolmesta perspektiivistä.³⁶⁰

Luotettavuuden edellytyksenä voidaan pitää ensinnäkin, että tulkittava merkityksenanto on jo sinänsä "objektiivinen". Tällöin opettajayhteisö ja aikuislukio sosiaalisena ja kulttuurisena toimintaympäristönä oletetaan sellaisenaan olemassa olevaksi ja tulkinta sen sisäisen merkityskokonaisuuden mahdollisimman päteväksi tavoittamiseksi. Toisena edellytyksenä on palauttaa merkityksenanto minun eli tulkitsijan ja tulkittavan kohteen tekijän dialogiseen yhteyteen, jossa myönnän myös osuuteni tutkimukseni totuudellisen tulkinnan muotoutumisessa. Kolmas mahdollisuus on palauttaa merkityksenannot aikuislukion sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, jossa tulkinta tapahtuu tai josta tulkinta tehdään.³⁶¹

³⁵⁷ Kakkori 2009a, 278; Gadamer 1979, 349.

³⁵⁸ Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 45; Oravakangas 2009, 270.

³⁵⁹ Kiviranta 1995, 95–96.

³⁶⁰ Ks. Gadamer 1979, 256–259; Kusch 1986, 115–120; Siljander 1987, 49–56; Tontti 2005, 71–73; Vallela 2006, 204–206; Väkevä 1999.

³⁶¹ Kusch 1986, 120–124; Siljander 1988, 20–21, 103–105; Väkevä 1999.

Gadamerin hermeneutiikan lähtökohtana on ymmärtämisen ja tulkinnan kysymykset, joitten näen tutkimuksessani kietoutuvan tarkastelunäkökulmieni yhdistämiseen syvennyksessäni ilmiöiden tarkasteluun osana yhteisymmärrykseen pyrkivää dialogia. Dialogisani teorian ja empirian kanssa on kyse ideaalisesta keskustelutilanteesta, jossa ymmärtämiseni liikkuu kysymysten ja vastausten avulla. Esitän kysymyksiä aineistosta ilmeneville traditioille, minkä ansiosta puolestaan aineistosta herää omaan mieleeni kysymyksiä. Pyrin vastaamaan, ja silloin tarvitsen myös tukea teorioilta, jotta voisin ymmärtää tutkimuskohdettani monipuolisemmin. Jos dialogini toimii, muokkaan samalla ennakkoymmärrystäni ja koettelen ennakkoluulojeni pitävyyttä pysyttelemällä mahdollisimman avoimena tulkinnan kohteesta avautuville traditioille ja niiden toiseudelle.³⁶²

Keskeistä ymmärtämisessä ja siihen pohjautuvassa tulkinnassa on myös toiminnassa olemisen historiallisuus ja kytkös traditioon: tulkitsija on osa historiasta juontuvia traditioita, joita sovelletaan lakkaamatta nykisytyteen. Tämän johdosta kyseenalaistuu ajattelu, jonka mukaan tieteellisen ajattelun tulee metodisesti etäännyttää tutkimuksen kohde "objektiksi". Gadamer³⁶³ päinvastoin painottaa yhteenkuuluvuutta ja sitä, että tutkija kuuluu siihen samaan todellisuuteen, josta hänen pitäisi itsensä tutkimuksessa etäännyttää. Olemme jo osa sitä, mitä kutsumme "objektiksi".

Gadamerille³⁶⁴ ihmisen elämismaailma on yhteisöllistä ja kulttuurista. Perinteenä kulttuurilla on syvät historialliset juurensa, minkä tähden perinteen omaksuminen ei pitäisi olla sokeaa. Hermeneuttisen otteen avulla etsin välineitä, joilla tunnistaisin sen, missä kuulun traditioon, niin että voisin rakentaa siihen kriittisen ja luovan suhteen. Kyseinen suhde voi Gadamerin mukaan syntyä vain, jos pääsen omakohtaisesti kosketukseen perinteen kanssa, jos alan "kuuntelemaan tradition ääntä" ja lähdän avoimesti vuoropuheluun sen kanssa. Toisin sanoen gadamerilainen hermeneutiikka on dialogifilosofiaa, jonka konteksti on kielellinen.

Tutkimusprosessissa ollaan tekemisissä ilmiöiden kanssa, jotka muodostavat merkityssuhteen. Tämä luo verkostoja, joissa syntyvät maailmankuvamme ja käsitykset itsestämme. Elämismaailma on se, mistä merkitykset ovat lähtöisin. Se mahdollistaa ilmiöiden esiintymisen erilaisilla tavoilla ja merkityksillä esimerkiksi aikuislukion kulttuurissa ja elämänpiirissä. Tätä taustaa vasten elämismaailman käsitteeseen liittyy myös keskeinen tekijä eli kommunikoitu maailma, jota puhe ja kieli pitävät yllä, koska elämismaailma on jaettu yhteisissä merkityksenannoissa kielen välityksellä.³⁶⁵

Tutkimukseni tekstiaineisto on siis kieltä, mutta hermeneutiikalle kiinnostavaa ei ole kielen "kielellisyys" vaan se, että kieli rakentaa ja muovaa kokemustani sellaisella tavalla, että kieltä ja maailmaa on vaikea erottaa toisistaan. Kieli sitoo yksilön maailmaan. Se ei ole konventionaalista eikä välineellistä, vaan enemmänkin se on metaforista ja kyseenalaistavaa.³⁶⁶ Tarkastelemani aineisto avautuu pidemmälle kuin aluksi näyttää, koska kieli avaa uusia merkityksiä ja siksi minun on astuttava hermeneuttiselle kehälle rohkeasti.

Gadamerilaisittain "totuus" edustaa keskustelua, jossa erilaiset tulkintahorisontit sulautuvat tai niitä tarkoituksellisesti mukautetaan yhteen. Historiasidonnaisuus ja hermeneuttinen kokemus muodostavat yhdessä edellytyksen ymmärryksen laajentumiseen.

³⁶² Gadamer 2004, 48–76; Tontti 2005, 59–61.

³⁶³ Gadamer 2004, 38–39; Koski 2005, 82–83; Valleala 2006, 45.

³⁶⁴ Gadamer 2004, 83, 100–102; Huttunen 2009, 48–49.

³⁶⁵ Kupiainen 2005, 47; ks. Juntunen & Mehtonen 1977, 112–113.

³⁶⁶ Koski 2005, 135–137; Gadamer 1979, 388–390; Huttunen 2007, 37–39.

Eetoksen ”oikean” ymmärtämisen ehto on erilaisten perspektiivien kohtaaminen, jossa yksityiskohdat tavoittavat paikkansa osana suurempaa kokonaisuutta. Ymmärryshorisontista poikkeavien näkemysten ymmärtäminen ja tulkinta vaativat oman ajattelun vaikutushistorian tiedostamista.³⁶⁷

Oravakankaan³⁶⁸ mukaan Gadamerin hermeneuttinen filosofia kehottaa kuuntelemaan ja ottamaan aluksi selvää siitä, mitä toisenlaisilla näkemyksillä on sanottavana. Esimerkiksi kriittisyys, toisen perspektiivin haastaminen on perusteltua vasta omien ennakkoluulojen koettelemisen jälkeen. Tämä näkökanta on myös tärkeä rakentavan dialogin syntymisen ehto. Dialogin onnistuminen tarkoittaa kuitenkin ymmärtämiseen ja kuuntelemiseen pyrkivää asennetta kaikilta osapuolilta. Aito dialogi ei ole kilpailua.

4.5.2 Eettisistä kysymyksistä

Tutkimuksen tekemiseen liittyvät myös eettisten kysymysten ja näkökulmien pohdinta aiheen valinnasta raportointiin saakka. Ne kysymykset, joita ihmistieteiden parissa pohdin, eivät ole vain metodeihin ja teorioihin liittyviä vaan koskettavat yksittäisiä ihmisiä eli opettajia, mikä korostaa vastuutani tutkimuksen teossa. Tutkijan kuuluu esittää itselleen erilaisia kysymyksiä. Tulee esimerkiksi kysyä, minkä vuoksi teen juuri tätä tutkimusta ja kenelle tutkimuksen löydökset ovat merkittäviä.³⁶⁹

Eettiset kysymykset eivät synny vasta tutkimuksen jälkeen, vaan ne on asetettu jo ennen tutkimusta. Laadullinen tutkimus koskee ihmisen maailman merkityksiä eli elämismaailmaa aina jonkinlaisena kokonaisuutena, minkä vuoksi tutkimusta koskeva eettinen vastuu on riippuvainen yhtä lailla lähtökohdistani kuin tutkimustyöstä ja sen tuloksista. Kaikkeen inhimilliseen toimintaan liittyy vastuu: ajatteleminen, toimiminen, valinnat, tutkiminen, ratkaiseminen ovat kaikki elämismaailmassa vaikuttavia, ja siten jokainen toimi, johon tutkija ryhtyy, on eettinen toimi. Jokaisen tutkimuksen kohteena on ongelma, jonka tutkija on kokenut tärkeäksi ja siis sinänsä tutkimukseen velvoittavaksi. Samalla tavoin tutkimuksen kulku on käsitettävä velvoittavaksi, koska tutkimus luo uusia merkityksiä ja rakentaa vanhoista merkitysyhteyksistä uusia sekä vaikuttaa suoraan elämismaailman rakentumiseen.³⁷⁰

Tutkimuksen eettisten kysymysten osalta voidaan tehdä jako tiedon hankinnan ja tiedon käytön välillä.³⁷¹ Eettisiä ongelmakohtia ovat tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät ongelmat, tutkimuskohteen hyväksikäyttö, osallistumiseen liittyvät ongelmat ja tutkimuksesta tiedottaminen.³⁷² Bogdan ja Biklenin³⁷³ mukaan tutkimuksen teossa on kaksi keskeistä eettistä ohjesääntöä, jotka edellyttävät, että henkilöiden on osallistuttava tutkimukseen tietoisesti ja vapaaehtoisesti ja että heille on aiheutettava vähin mahdollinen haitta. Opettajien tulee tietää, mikä on tutkimukseni tarkoitus, mitä siihen osallistuminen heiltä edellyttää ja mitä seurauksia tutkimukseeni osallistumisesta voi olla. Seurauksilla ei tarkoiteta vain henkilöllisyyden suojaamiseen liittyviä asioita vaan myös niitä henkisiä prosesseja, joita osallistuminen voi tuoda mukana. Erityisesti haastattelut henkilökohtaisista kokemuksista tuovat vastuunsa tutkijalle,

³⁶⁷ Oravakangas 2005, 200; Gallagher 1992, 155–156.

³⁶⁸ Oravakangas 2005, 203.

³⁶⁹ Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 27.

³⁷⁰ Varto 1992b, 34–35.

³⁷¹ Eskola & Suoranta 1998, 52.

³⁷² Grönfors 1982, 189–194; Kvale 1996, 109–123.

³⁷³ Bogdan & Biklen 1998, 43.

minkä vuoksi on oltava hereillä eli säilytettävä herkkyys tajuta, kuinka pitkälle haastatteluni voin viedä. Tutkittavalla on myös oltava oikeus keskeyttää haastattelu silloin, kun hän haluaa.³⁷⁴

Tämän tutkimuksen tekemiseen pyydettiin lupa henkilökohtaisesti ja asianmukaisesti kohteena olevan oppilaitoksen rehtorilta ja opettajilta.³⁷⁵ Opettajille kerrottiin haastattelujen alussa tutkijan intresseistä käyttää haastattelumateriaalia tarkoituksiinsa, ja samalla varmistettiin opettajien vapaaehtoisen osallistumisen haastattelutilanteeseen.³⁷⁶ Itse korostin opettajille luottamuksellisuutta ja heidän anonymiteettinsa säilymistä tutkimuksen tiedon käsittelyssä ja raportoinnissa. Minun oli ymmärrettävä, että eettisten kysymysten pohdinta on erityisen tärkeää tutkittaessa inhimillistä toimintaa. Ihmisten ainutlaatuisia kokemuksia tarkasteltaessa on siis huomioitava eettisyys tutkimusprosessin eri ratkaisuja tehtäessä ja toteuttaessa.

Mietin eettisiä kysymyksiä yleisten eettisten ohjeistusten näkökulmasta minun ja oppilaitoksen suhteeseen sekä tutkimusprosessiin liittyvästi. Tällöin huomioni kiinnittyi koko tutkimuksen tekoprosessiin eli osallistuvien valintaan, aiheen sisältöön ja käytännön toteutukseen liittyviin eettisiin kysymyksiin. Koska eettisissä kysymyksissä on otettava huomioon myös tulosten julkaisemiseen liittyvät tulkinnat ja ratkaisut, niin sovin esimerkiksi haastateltavien kanssa, että toimitan tutkimuksen heille luettavaksi ennen sen jättämistä arvioitavaksi. Kaiken kaikkiaan olen pyrkinyt huomioimaan tutkimukseni edellä mainitut seikat ja kunnioittamaan ratkaisuja tehdessäni tutkimuksen teon eettisiä näkökohtia.

³⁷⁴ Kvale 1996, 109–120.

³⁷⁵ Ibid.

³⁷⁶ Ks. Perttula 1996, 95.

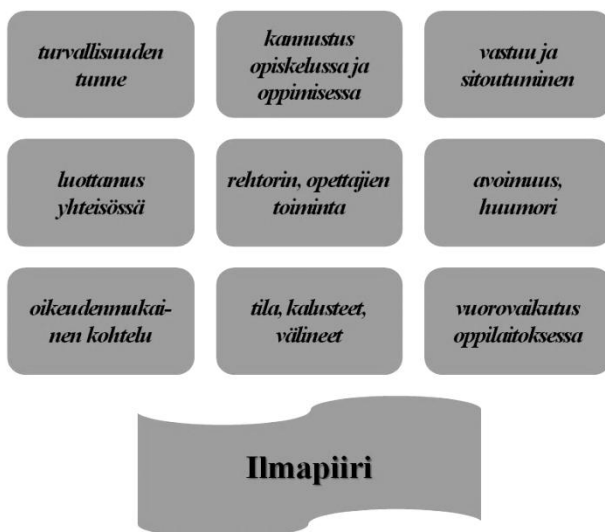
5 Aikuislukion eetosta etsimässä

Tarkastelen seuraavassa aikuislukion eetosta sellaisena kuin sen opettajat hahmottavat kuvaamalla tutkimukseni löydöksiä aikuislukion työ- ja opiskeluympäristön kontekstissa.

5.1 OPETTAJIEN KÄSITYKSET JA KOKEMUKSET ILMAPIIRISTÄ

5.1.1 Hyvän ilmapiirin olemusta etsimässä

Oppilaitoksen ilmapiiri on lukuisten tekijöiden kokonaisuus, jonka hahmottaminen vain yksittäisten ominaisuuksien avulla on hankalaa. Viitekehyksen tukemana olen tarkastellut aikuislukion työ- ja opiskeluilmapiiriä eri näkökulmista ja huomioinut lukiokoulutuksen toimintaympäristön moninaisuuden.



Kuvio 9. Ilmapiirin muotoutumisen osatekijöitä tässä tutkimuksessa

Mitä ”hyvyys” on sitten ilmapiirin muodostumisessa? Voisiko sitä lähestyä laadun käsitteellä? Esimerkiksi Oksanen tarkastelee tutkimuksessaan ilmapiirin ja työyhteisön toimivuuden merkittävyyttä oppilaitoksen laadukkuudelle. Hänen mukaansa opettajien yksinäinen työskentely on haittaava tekijä oppilaitoksen ilmapiirin kannalta, sillä se vaikuttaa kasvatustavoitteiden saavuttamiseen ja luo samalla enemmän ristiriitaitilanteita opettajien välille. Se sijaan hyvän työyhteisön hän katsoo syntyvän vuorovaikutuksellisesta ja ammattitaitoisesta yhteisöstä, jossa elää myönteinen henki, joka kattaa niin henkisen kuin fyysisenkin ympäristön.³⁷⁷ Vuorovaikutuksen merkitys korostuu myös aineistossa.

Työ- ja opiskeluyhteisönä, tämä on tällainen, voisiko sanoa päivän ja tämän hetken erinomainen kuvastin [--] Minusta iltalinja eli lukion aikuislinja on kansakoulu, mikä tarkoittaa, että tämä yksikkö reagoi hyvin nopeasti siihen, mitä yhteiskunnassa tapahtuu. Nuoret aikuiset ja vähän vanhemmatkin opiskelijat tulevat omasta elämäntilanteestaan ja lähtevät myös täältä oman elämäntilanteen johdosta, esim. työllisyyden ja työttömyyden vaihtuessa [--] Opiskelijat tulevat tänne omine tavoitteineen, ja siksi korostaisinkin oikeudenmukaista yhteisöllisyyttä, joka herättää luottamusta ja tuo tullessaan turvallisuutta. Nämä kolme asiaa tiiviissä vuorovaikutuksessa ovat aivan arjen jokapäiväisiä harjoiteltavia asioita, mistä hyvä ilmapiiri koulussa muodostuu [--]. (O12)³⁷⁸

Opettajien tuottamista merkityksenannoista voi huomata, miten he näkevät ilmapiirin tärkeyden oppilaitokselle monitasoisena ilmiönä osana yhteiskuntaa. Haastattelemani opettajat luonnehtivat ilmapiiriä monin eri tavoin. Annetuista merkityksistä rakentui tulkintahorisontti, jonka keskeisenä piirteenä oli, että hyvä oppilaitoksen ilmapiiri tarvitsee syntyäkseen vuorovaikutuksellisen yhteisön ja tasa-arvoisen hengen. Näin ollen esimerkiksi erilaisuuden huomioiminen ei ole vain ajatteluun tai keskusteluun perustuvaa toimintaa, vaan sen tulee näkyä ja tuntua myös käytännössä. Tärkeänä tekijänä opettajat kokivat, että on kyettävä luottamaan työtovereihin ja opiskelijoihin. Toimittaessa mahdollisimman tasapuolisesti toisia kohtaan syntyy luottamus, joka puolestaan herättää turvallisuuden tunteen koko oppilaitosyhteisössä.

[Ilmapiiri] muodostuu hyvin, hyvin monesta eri asiasta. Ensimmäkin työyhteisö on toimiva ja kaikki mitä palveluita meillä on, että ne toimivat sekä opiskelijoiden ja opettajien osalta ja varten. Sitten puhutaan tästä yhteishengestä ja puhuisinkin joukkuehengestä, joka tuntuu luissa ja ytimissä, että ollaan tämän koulun ihmisiä. Koulussa tätä joukkuehenkeä tukee esimerkiksi vanhempien opettajien kokemus. Sitten vaikuttavat yhteiset päämäärät, arvot ja esimerkiksi pelimiehet kanssa, joita kunnioitetaan ja sitten meillä on yhteiset haasteet, jotka on koettava omiksi. (O10)

Minulta kysyttiin kerran mitkä ovat hyviä, kestäviä arvoja ja mieleeni tuli kolme asiaa. Oikeudenmukaisuus joka herättää luottamusta ja tuo tullessaan turvallisuutta. Nämä kolme asiaa tiiviissä vuorovaikutuksessa ovat aivan arjen jokapäiväisiä harjoiteltavia asioita mistä mielestäni hyvä ilmapiiri koulussa muodostuu. (O12)

³⁷⁷ Oksanen 2003, 168–170.

³⁷⁸ Tulosten tarkastelussa käytän tukena *suoria lainauksia*, joiden lopussa oleva numero on opettajille (O) annettu tunnistenumero.

Se muodostuu minun mielestäni luottamuksen kautta eli ensinnäkin luottamus, joka on opiskelijoilla opettajiinsa ja toisaalta päinvastoin. Minä lähdän siitä, että voin luottaa opiskelijoihin [--] ja totta kai, jos ajatellaan koko koulua, niin se luottamus myös kollegoiden välillä, opettajakunnan sisällä. Ja samalla sitten myös minun mielestä liittyy avoimuus, että asioista voidaan puhua avoimesti. Ja myös se, että opiskelijat kokevat, että he voivat tulla avoimesti kysymään. Että opettaja ei ole sellainen pelottava auktoriteetti, jota ei uskalla lähestyä, jolta ei uskalla kysyä mitään, että se on semmoinen sillä tavalla läheinen, ja tai lämmin suhde, että se avoimuus toimii. Samoin myös tietenkin opettajakunnan sisällä on tällainen ilmapiiri ja tunnelma, että voidaan puhua avoimesti. [--] koetaan, että voidaan avoimesti puhua ilman, että herkästi loukkaannutaan [--] tiedetään missä mennään ja miten toimitaan. (O3)

Opettajien tuottamista merkityksenannoista kävivät ilmi työyhteisön toimivuus ja ”joukkuehenki”, jotka mahdollistavat opetustyön arjen onnistumisen yhteisissä haasteissa eri osa-alueilla. Annetut merkitykset muodostivat ymmärryshorisontin siitä, että positiivista ilmapiiriä rakennettaessa olisi yritettävä luoda vapautunut ja kannustava ilmapiiri, jossa jokaisen kuuluisi kantaa oma ”kortensa kekkoon”. Opettajat kaipasivat avointa ja vilpittönnä keskustelua oikeudenmukaisessa hengessä, jotta jokainen voi pelottomasti ja rehellisesti tuoda asioitaan esille. Kuvaisin tilannetta dialogiksi lukioyhteisön jäsenten välillä, ja tätä dialogia on harjoiteltava koko ajan, jotta se luo otollisen maaston myönteisen ilmapiirin syntymiseksi oppilaitoksessa.

Sergiovannin³⁷⁹ mukaan pedagogisen keskustelukulttuurin tietoinen kehittäminen ja ammattitaidon kasvun tukeminen on ensisijaista oppilaitosyhteisössä. Työ- ja opiskelutodellisuuden kannalta tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että rehtori järjestää säännöllisesti yhteisiä kokoontumisia, joiden pyrkimyksenä on pohtia erilaisia kysymyksiä ja keskustella oppilaitoksen pedagogisista asioista.³⁸⁰

Ainakin sillä tavalla kokonaisuutena siihen kuuluu psyykkisiä ja fyysisiä tekijöitä. Jos fyysisyydestä lähdetään liikkeelle, se että se ympäristö on ihan konkreettisesti viihtyisä, että siellä on mukava olla. On tiloja, joissa viettää aikaa ja luokat on sellaisia, että tuolit ovat semmoisia, missä on hyvä istua ja että on mukava olla [--] ne fyysiset elementit on kunnossa, ja sitten taas hyvin tärkeänä on sosiaaliset elementit. Elikkä vuorovaikutus ihmisten välillä on avointa ja toimivaa vuorovaikutusta. Eli on semmoista keskustelevaa ilmapiiriä, kulttuuria, mikä luo sitä hyvää ilmapiiriä kouluun. Tai sitten ihan yleinen asenne, ollaan motivoituneita, otetaan vastuuta, asennoituneita, ja ilmapiiri on yleensä semmoinen kannustava, positiivinen, toiset huomioon ottava. Minun mielestä näistä yhdessä rakentuu, se hyvä ilmapiiri koulussa. (O4)

[--] koulussa täytyy olla hyvä rehtori, jolla on asiat, hommat hanskassa. Joka tietää, mitä tekee, ja osaa tehdä päätöksiä ja tuota, on tasapuolinen, eikä ole sellainen nuoleskelija, vaan sellainen suoraselkäinen ihminen, joka hallitsee tehtävänsä. Rehtori on sellainen koko koulun luoja, joka pyörittää koko organisaatiota. Ja sitten toinen, mikä asia on, että tiedostaa, että on aikuislinjan opettaja, mikä on ihan erilaista kuin jossain yläasteella, päivälukiassa. Eli suhtautuminen opiskelijaan on ihan erilaista, pitää olla joustava joka kohdassa. Opiskelijat eivät aina istu tunneilla eikä se minua ainakaan häiritse. (O6)

³⁷⁹ Sergiovanni 1998, 37.

³⁸⁰ Lambert 2002, 40.

Opettajien mukaan rehtori on yksi ilmapiirin muotoutumisen avaintekijöistä. Myös oppilaitoksen tilat ja siellä olevat kalusteet kävivät selväpiirteisesti ilmi merkityksenannoista lukioyhteisön toimintaympäristön rakentumisessa. Opettajayhteisöllä on myös kollektiivinen vastuu toistensa asiantuntijuuden kehittamisestä. Esimerkiksi rehtorilla on keskeinen tehtävä suhteiden luomisessa erilaisten ihmisten välille, koska yhteistyö ei ole aina niin itsestään selvää.³⁸¹ Oppilaitoksessa toimiva yhteistyö ja yhdessä kehittäminen voi saada alkunsa myös spontaanisti, joten esimies ei ole aina liikkeelle paneva voima. Kaikesta huolimatta vastuu oppilaitosyhteisön toiminnasta ja opettajatyöyhteisön ilmapiirin rakentumisesta koetaan usein rehtorin tehtäväksi.³⁸²

Haastattelujen perusteella oppilaitoksen opetus- ja opiskeluympäristöissä tapahtuva toiminta tulisi olla avointa ja joustavaa. Miten avointa ja joustavaa toimintaa voisi sitten rakentaa lukioyhteisössä? Vaatisiko se opettajilta ja opiskelijoilta inhimillistä ajattelua ja moraalista näköalaa, jotta he hyväksyisivät oppilaitosyhteisön osalliset erilaisina persoonina? Olisiko yhteisön toimijat nähtävä tunteviksi, järkeviksi ja sosiaalisiksi ihmisiksi, joiden olemassaololle kasvatus- ja opetustyön tulee hyväksyä ilmenemisen ja kehittymisen mahdollisuudet? Asiaan voisi löytyä ratkaisumahdollisuuksia, jos luotaisiin oppilaitokseen sellainen kulttuuri, jossa opettajien olisi luontevaa esimerkiksi rohkaista opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta sekä antaa tilaa ja lupa työskentelyn vaatimaan liikumiseen ja kommunikointiin.³⁸³ Sahlberg³⁸⁴ näkeekin, että yksilöiden interaktiosta rakentuva sosiaalinen verkosto on oppilaitoskulttuurin selkäranka, koska se luo tiedon siirtymisen ja kehittymisen edellytykset.

Sitoutumisen käsite paljastui myös opettajien puheessa ilmapiiristä keskusteltaessa. Pursiainen³⁸⁵ luonnehtii eetosta sitoutumisen etiikaksi. Sitoutuminen on ihmiselämän perusilmiöitä: se rakentaa yksilön oman ja elämisen arvoisen elämän, koska se perustuu omaan vapaaehtoisuuteen. Myös haastateltava (O5) on samoilla linjoilla Pursiaisen kanssa.

Varmaan, että on suvaitsevainen ilmapiiri koulussa, ja että jokainen voi olla omana itsenään, sellaisena persoonana kuin haluaa, ja toisaalta, että kaikki ovat sitoutuneita yhteiseen asiaan. Että koettaisiin opiskelu yhteiseksi tavoitteeksi, se päämäärä mihin ollaan pyrkimässä. Eli ei ajatella, että ollaan eripuolilla, vaan että opiskelijat ja opettajat ovat samalla puolella. (O5)

Ammattietiikka on moraaliiin perustuvaa sitoutumisen etiikkaa. Ammatti-identiteetti ei vähennä yksilöllisyyttä, vaan se päinvastoin rikastaa sitä omanlaisella ulottuvuudella. Sitoutumista merkittävämpää ovat niin sanotut sitoutumiset yhdessä: ihmisten yhteiset arvomaailmat eli eetokset. Knowles nostaa esiin vastavuoroisen luottamuksen ilmapiiriin, jossa niin opettajien kuin opiskelijoiden tulisi luottaa toisiinsa ylipäättään oppimisen mahdollistumiseksi. Tiivistetysti koska arvoyhteisössä ollaan sidoksissa kahtaalle, ollaan sidoksissa yhteisiin arvoihin ja kollegoihin. Pursiainen toteaa, että sitoutuminen, eetos

³⁸¹ Fullan 2001a, 18; ks. Salo 2000, 57–58.

³⁸² Kuittinen & Salo 1999, 104; Knowles 1984, 15–17; ks. Manninen & Kauppi & Kontiainen 1988, 18–20; Oksanen 2003, 172.

³⁸³ Uusikylä & Atjonen 2000, 138–139.

³⁸⁴ Sahlberg 1996.

³⁸⁵ Pursiainen 2002, 36–37.

ja arvoehtoisuudet ovat sitoutumisen etiikan merkittävimmät käsitteet.³⁸⁶ Sitoutumisen etiikka on toinen etiikan osa-alue, ja toinen on moraali eli luottamus, joka tuli ilmi myös haastatteluissa.

No kyllähän se lähtee liikkeelle minun mielestäni opettajakunnan tasolta se ilmapiirin muodostuminen. Ihan tämä fyysinen tila täällä koulussa minä tykkään täällä näistä luokkatiloista, että tämä on nykyaikainen ja siisti ja täällä on tarvikkeita, materiaaleja eli se vaikuttaa ainakin henkilökohtaisesti. Se myös täällä aikuislinjalla vaikuttaa kun täällä on eri-ikäisiä opiskelijoita eli ihan 18-vuotiaasta eläkeikään ja senkin yli. Se tuo rikkautta opiskeluun, kanssakäymiseen täällä. Opiskelijat saattavat tulla välittömämmin keskustelemaan asioista oppitunnin jälkeen. Toisaalta he tavallaan yksipuolistavat sitä ilmapiiriä, koska tunnilla he eivät välttämättä ole niin paljon mukana. Tuntuu välillä, että opettaja on tunnilla ihan yksin, ei saa vastakaikua. Opettajakunta ja työympäristö ovat minulle ne tärkeimmät ilmapiirin osalta. (O7)

No se on tärkein tekijä tietysti, että opettajat hoitavat hommansa sillä tavalla että toiset eivät joudu tekemään toisten asioita vaan jokainen hoitaa omat asiansa mitä on velvollisuus tehdä. Ei hoida toisten tekemisiä mutta on tietysti yhteistyössä toisten opettajien kanssa. Se sitten, että on selvät säännöt, että asiat hoituvat eli että tieto liikkuu koulun sisällä. Se että koulun johdon ja opettajakunnan välillä säilyy luottamus. Sitten opiskelijoiden osalta myös koulun säännöt ja muut toiminnot on asiallista eli opiskelijat on sitä varten mitä varten opettajat on täällä töissä. Monesti tässä työssä saattaa unohtua asiakas eli opiskelija. (O9)

Edellä opettajien kuvaukset sitoutumisesta, suvaitsevuudesta, luottamuksesta, yhteen hiileen puhaltamisesta, luokkatiloista, erilaisista opiskelijoista ja säännöistä hyvän ilmapiirin elementteinä tuovat kiinnostavasti näkyviin muun muassa kollegiaalisuuden ja yhteisten pelisääntöjen merkityksen aikuislukioyhteisössä. Osa opettajista koki olevansa aina välillä ”yksin” opetustyönsä arjessa. Yhteistyön tarpeellisuutta korostetaan myös tutkimuskirjallisuudessa. Fullan³⁸⁷ käyttäen ilmausta opettajan työn moraalinen päämäärä. Opettajien kuului sitoutua yhteisiin tavoitteisiin ja päämääriin. Heidän pitäisi pyrkiä tekemään parhaansa toimijoiden hyvinvoinnin ja elämän edistämiseksi. Olisiko tällöin ensisijaista luoda oppilaitosyhteisöön senkaltainen ihmisyyden ilmapiiri, jossa jokainen hyväksytään sellaisenaan kuin on, mutta huomioidaan kaikesta huolimatta työhön ja opiskelutoimintaa liittyvä vastuu?³⁸⁸ Eettinen sensitiivisyys kietoutuu ikään kuin työ- ja opiskelutodellisuuden arkeen, ja samalla ymmärretään erilaisuuden rikkaus dialogisessa hengessä.

5.1.2 Ilmapiirin merkitys lukioyhteisön toimintaympäristössä

Jokaisen opettajan mukaan hyvän ilmapiirin merkitys on ensiarvoisen tärkeää kasvatus- ja opetustyössä. Opettajat kokivat, että on ensisijaista luoda juuri myönteinen ilmapiiri, jossa on hyvä työskennellä luontevassa kanssakäymisessä työtovereiden ja opiskelijoiden kanssa.

³⁸⁶ Knowles 1984, 15–17; Pursiainen 2002, 36–37.

³⁸⁷ Fullan 1996, 221–224.

³⁸⁸ Ks. Knowles 1984.

Myös ilmapiiri muodostuu toisaalta opettaja-oppilassuhteesta, että on hyöät ja toisaalta opettajien kesken on hyvä henki ja on hyöät välit, että mielellään tulee töihin ja sitä kautta tekee myös hyvää työtä. Nämä molemmat ovat tärkeitä, että oppilaita on myös kuultava, ei sanella vain mitä tehdään, vaan yhdessä toimien [--]. (O7)

Ilmapiirin tärkeys tulee esiin myös tutkimuskirjallisuudessa. Esimerkiksi Juutin ja Vuorelan mukaan avoin ongelmien pohtiminen muodostaa työyhteisöön esimiehen ja alaisen välille luottamukseen ja rehellisyyteen perustuvan työsuhteen. Asioista puhuminen ei tarkoita sitä, että esimerkiksi rehtori luopuisi vastuustaan tai asiantuntijuudestaan, vaan se tarkoittaa uusien näkökulmien tarkastelua lukioyhteisössä. Jokaisella oppilaitoksen opettajalla on myös henkilökohtaisia voimavaroja, vahvuuksia ja taitoja esimerkiksi yhteisössä esiintyvien ongelmien ratkaisemiseksi sekä kattava näkemys työnsä kehittämisestä. Tällöin esimiehen pyrkimyksenä olisi saada nämä voimavarat esille ja hyödyntää niitä koko oppilaitosorganisaation kehittämiseksi.³⁸⁹

Rehtorin työtä ja siihen liittyviä haasteita on tutkittu viime vuosina enemmän kuin koskaan. Myös yhteiskunnan muuttuminen tietotekniseksi informaatioyhteisöksi on tuonut oppilaitoksen työ- ja opiskelutodellisuuden kehittämiseen haasteita.³⁹⁰ Siten rehtorin tehtävä pedagogisena johtajana ja asiantuntijana on alkanut korostua enemmän. On huomattu, että rehtorilla on nykyisin enemmän mahdollisuuksia kehittää oppilaitostaan kuin ennen. Siksi rehtorin tulisi nähdä oppilaitoksen toiminta kokonaisvaltaisesti ja tehdä pitkän aikavälin suunnitelmia, mikä ei kuitenkaan välttämättä toteudu rehtorin arjessa. Toisin sanoen johtamisen tavoitteet ja näköalat määräytyvät edelleen ylhäältäpäin, minkä vuoksi rehtorin mahdollisuudet muuttaa suuntaa eivät ole vain hänen päätettävissään. Tutkimusten mukaan kuitenkin juuri rehtorin toiminta vaikuttaa työ- ja opiskeluilmapiiriin, opiskelumotivaatioon sekä oppimistuloksiin.³⁹¹

[--] Rehtori on tärkeä koulussa. Oikeastaan rehtori on opettajien ja opiskelijoitten luottohenkilö, hän on molempien puolella, ja se merkitsee paljon koulun ilmapiirille [--]. (O7)

[--] Sitten on tietysti esimies eli rehtori yksi tekijä, mikä vaikuttaa koulun ilmapiiriin. Miten hän suhtautuu opettajiin ja miten opettajat suhtautuvat häneen. Sitten, onko kuppikuntaisuutta. Ja osataanko arvostaa toisten mielipiteitä ja annetaanko tukea toisille opettajille. [--] (O11)

Esimiehen eli rehtorin merkityksen oppilaitoksen ilmapiirille toi jokainen opettaja näkyviin. Yksityiskohtina esimiehen suhtautumisesta opettajiin mainittiin rehtorin ja alaisen kohtaaminen, asioista tiedottaminen sekä palautteen antaminen opettajille. Hämäläisen ja Savan mukaan oppilaitosyhteisön johtajuus on keskeinen tekijä, koska hänen tulee tietää muun muassa, miten eri alueet pidetään tasapainossa.³⁹² Myös tunnustuksen saaminen ja sen antaminen vastavuoroisessa prosessissa johtaa parhaimmillaan molemminpuoliseen kunnioitukseen eri toimijoiden välillä.³⁹³

³⁸⁹ Juuti & Vuorela 2002, 104.

³⁹⁰ Karikoski 2009, 51.

³⁹¹ Tukiainen 1999, 22–23; Karikoski 2009, 51–52; ks. Sergiovanni 1995.

³⁹² Hämäläinen & Sava 1989, 24–25.

³⁹³ Heikkinen & Huttunen 2003, 279.

[--] yksi tekijä, mikä vaikuttaa ilmapiiriin, että tuntiopettajalla on jatkuvuus työssä. Jos on paljon tuntiopettajia, ja on epävarmuus aina kevoisin, onko seuraavana syksynä töitä, niin kyllä se vaikuttaa ilmapiiriin negatiivisesti. [--] Opiskelijat vaikuttavat toiminnallaan ilmapiiriin. (O11)

Mainittujen lisäksi pätkätyöntekijän asema aikuislukiossa, kollegan arvostamiseen liittyvät kysymykset ja opiskelijoiden rooli ilmapiirin muodostumisessa tulivat näkyviin opettajien antamissa merkityksissä. Työ- ja opiskeluilmapiirin kannalta asiaa voisi pohtia esimerkiksi siten, mihin toiminnalla pyritään ja miten tehtävät jaetaan. Millaiset tavat, tottumukset ja arvostukset näyttäisivät ohjaavan toimintaa?

Ihmisuhteiden olemassaolon ilmeneminen on yksi opettajien ja opiskelijoiden yhteistyön mittari. Jos tavoitteena on muodostaa turvallinen, oikeudenmukainen ja luottamusta herättävä inhimillinen aikuislukioyhteisö, voikin kysyä, tarvitaanko yhteinen määränpää, jonne yhdessä voidaan päästä. Tätä mielikuvaa ei voida välttämättä antaa, vaan se voisi rakentua dialogissa niin yksilöiden henkilökohtaisista kuin oppilaitosyhteisön toiminnasta. Kaikki eivät tietenkään koe tai näe samaa määränpää. Olisiko siksi löydettävä mahdollisimman yhtenäinen päämäärä, jonka koko yhteisö voisi niin sanotusti hyväksyä? Alkaisiko näin sitoutuminen elää ja vältettäisiin muun muassa erilaisia ristiriitoja toimijoiden ja oppilaitoksen tavoitteiden välillä?

”Hermeneuttiset tilanteet” oppilaitosyhteisössä ovat väistämättä moraalisia, koska ilman yleisiä tulkintanormeja osallisille siirtyy vastuu eri tilanteiden oikeasta tulkinnasta. Siten tulkinta ei voi olla itsetiedotonta, ulkoista teknistä harjoittelua, vaan opettajan oman hermeneuttisen tilanteen hahmottamista. Toisin sanoen tekninen näkemys on tietoa vain keinoista ja niiden soveltamista kontekstissaan, mutta fronesikseen sisältyy näkemykset päämääristäkin.³⁹⁴ Esimerkiksi rehtorin käyttäytyminen voi luoda mallia, kuinka tulisi toimia. Hän voi muun muassa omaan käytöstapaansa vetoavasti edellyttää ja sallia myös muilta vastaavaa käytöstä. Koska yhden persoonan esimerkki innostavan ja viihtyisän ilmapiiriin ylläpitämiseksi ei yksistään riitä, olisi tarpeellista pyrkiä vaikuttamaan koko opettajayhteisön asenteisiin, jolloin tietynlainen henki korostuu.³⁹⁵

Työyhteisön ilmapiiriin vaikuttavat esimiehen oikeudenmukaisuus ja hänen tapansa pitää lupauksensa. Esimerkiksi vaikka motivoituneet ja innostuneet opettajat tekevät työnsä hyvin, ilman ylimääräisen palkkion odotusta, voidaan oikeudenmukaisella palkitsemisella ylläpitää tätä motivoivaa työilmapiiriä.³⁹⁶ Palkitseminen tukee sisäistä onnistumisen kokemusta – se on vahvistava ja ennen kaikkea konkreettinen tunnustus hyvästä työstä. Tämä tuli ilmi myös haastatteluista

[--] avoimuus, rehellisyys, vastuuntunto. Sitten myös pidetään kiinni yhteisistä pelisääntöistä. Vuorovaikutus, yhteisöllisyys, osallistuminen. Olisi hyövä, jos tuntisimme toisemme hyvin, ja arvostaisimme toisten työtä [--] luottamus sekä toisen kunnioittaminen pitää olla vahvaa, se on yksi hyvän ilmapiirin edellytys. Ollaan huumoritajuisia, ja pitäisi ymmärtää toisten huumoria, eikä vain omia vitsejä. Sitten viihtyöpyyteen liittyy kaikki mitä täällä ympärillä tapahtuu, ihan tämä fyysinen ympäristö kalusteet, ilmasto, hygienia jne. Sitten esimies on yksi tärkeä tekijä, miten hän ottaa meidät huomioon. Tiedottaminen asi-

³⁹⁴ Värri 1997, 64–65. *Fronesis* – moraalista ja käytännöllistä tietoa, joka on saatu kasvatuksen ja kasvattavien kokemusten myötä. Ks. Gallagher 1992.

³⁹⁵ Ks. Pessi 1999, 25–26; Salo 2000, 32–33.

³⁹⁶ *Ibid.*, 81.

oista eli miten tieto liikkuu koulun sisällä ja palaute. Kaikki tämä vaikuttaa työmotivaatioon ja sitä kautta ilmapiiriin. Eli koulun henkeen. Pitää olla hyviä kuuntelijoita, eli pitää osata kuunnella toista, semmoisia lupsakoita ja aitoja ihmisiä, jotka jaksaa kuunnella toisia. (O10)

Merkityksenantojen perusteella kehkeytyi kokonaisnäkemys myös työ- ja opiskeluympäristön rakentumiseen koskettavista tekijöistä. Näitä ovat muun muassa yhteiset säännöt, toisten työn arvostus, huumorintaju ja tiedottaminen asioista. Mainittujen ydinmerkitykseksi paljastui oppilaitosyhteisön työmotivaatio. Juutin³⁹⁷ mukaan työmotivaatio on käyttäytymistä ohjaavien tekijöiden järjestelmä. Motivoitunut käyttäytyminen rakentuu päämäärähakuisesta ja tarkoituksenmukaisesta käyttäytymisestä, joka on tahdonalaista, kontrolloitua ja ennen kaikkea vapaaehtoista toimintaa eli motivaation aikaansaamaa tilaa.

Jokainen opettaja toi esiin myös yhteenkuuluvuuden tunteen, joka on yksi keskeinen motivaation lähteistä. Tämä kuvastaa sitä, että esimerkiksi opettaja viihtyy kollegoidensa kanssa oppilaitoksen työympäristöissä. Viihtyminen ei vielä siltikään riitä opettajien työnteon kannalta, vaan heillä kuuluisi olla myös motivaationalisia tekijöitä niin sanotun ”hyvän työn” tekemiseksi. Esimerkiksi positiivisen palautteen tai kannustamisen saaminen rehtorilta voi olla opettajille erityisen motivoivaa opetustyön osalta.³⁹⁸

Myös Ford³⁹⁹ korostaa ilmapiirin, motivaation ja oppimisen keskinäistä yhteyttä. Hänen mukaansa työ- ja opiskeluympäristön on luotava tunneilmapiiri, joka tukee ja helpottaa ”tehokasta” toimintaa. Esimerkiksi sosiaalinen tukeminen, inhimillinen lämpö ja luottamus kuuluvat tällaisen toimintaympäristön vastaanottavuuden puoleen. Tämä nousee esiin myös haastatteluista.

Hyvä ilmapiiri muodostuu tai ainakin minä näen sen oman luokkahuoneen kautta, että on sellainen rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri eli opiskelijoita rohkaistaan, kannustetaan opiskeluun. Tämmöinen myönteinen asenne opiskeluun, ja tavallaan myös se myönteisyys välittyy, jos on kiinnostunut opettajana omasta oppiaineesta ja se myös motivoi opiskelijoita heidän opintoihin. Ja minun mielestä, se vain lisää hyvää ilmapiiriä koulussa. Ja opiskelijat arvostavat myös oikeudenmukaisuutta, mutta se on tietysti paljon vaikeampi juttu käsitteenä ja toiminnan tasolla. Eli miten opettaja voi toimia oikeudenmukaisesti. [--] (O3)

Edellä opettaja kuvailee ilmapiirin syntymistä kannustamiseen ja rohkaisemiseen liittyvillä merkityksenannoilla. Tämä voisi tarkoittaa sitä, että aikuislukioon olisi pyrittävä luomaan motivoiva ilmapiiri, jossa uskaltaa esimerkiksi tarttua haasteisiin pelkäämättä epäonnistumista. Kempainen ja Rouvinen-Kemppinen⁴⁰⁰ toteavatkin, että turvallinen ilmapiiri ja kannustus lisäävät ihmisen itseluottamusta, itsearvostusta ja positiivista asennoitumista kaikkeen.

Rohkaisevalla ja kannustavalla ilmapiirillä on myös sijansa päämäärien asettamiseen ja pyrkimiseen. Leithwoodin, Menziesin ja Jantzin⁴⁰¹ mukaan opettajan tulee uskoa saavuttavansa asettamansa päämäärät. Tällöin oppilaitoksen ympäristö on se, joka tarjoaa

³⁹⁷ Juuti 1992, 30–31.

³⁹⁸ Nasenius 1996, 30–31.

³⁹⁹ Ford 1992, 131.

⁴⁰⁰ Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 33.

⁴⁰¹ Leithwood, Menzies & Jantzi 1994, 48.

tukea opettajan tavoitteille. He sanovatkin, että esimerkiksi kehnosti johdetut tai huonosti laaditut uudistukset vaikuttavat kielteisesti opettajien uskomuksiin niin työympäristön tuesta kuin kehittämisen tarpeellisuudesta. Tämän seurauksena kielteiset uskomukset alkavat elää yhteisössä ja vaikuttavat opettajien motivaatioon osallistua oppilaitoksen suunnittelu- ja kehittämistyöhön.

5.1.3 Aikuisopettaja opiskelu- ja oppimisilmapiirin rakentajana

Olen aikaisemmin osoittanut, että niin opettajat kuin opiskelijatkin muodostavat sosiaalisten suhteiden verkoston, joka toimii heidän työ- ja opiskeluympäristönään. Virallisen asemansa tähden opettajalla on opiskelu- ja oppimisilmapiirin rakentumisessa päättänytvalta.⁴⁰² Aikuisopettaja on keskeisessä roolissa luodessaan oppilaitoksen työ- ja opiskeluympäristöä ja oppimisilmapiiriä. Aikuislukion osalta opettajan toimivaltaa rajaa myös lukiolaki, jota selvitin tarkemmin tutkimukseni teoriataustan kehityksessä.⁴⁰³

Opettajien mukaan hyvää ilmapiiriä on hankala muodostaa, jos kollegat ovat vain omissa oloissaan. Sitä vastoin ensisijaista olisi kuunnella toisten mielipiteitä eikä vain esittää henkilökohtaisia näkemyksiä.

Hyvän ilmapiirin estää se, että opettajat toimivat vain itse yksinään, eikä toimi yhteistyössä muiden kanssa. Mielestäni keskeistä on toimia tiiminä yhdessä ja pohtia koulun toimintaa. Jos ei tehdä tiiminä töitä, niin se hajoaa, eikä ilmapiiri voi olla hyvää koulussa [--] ja jos ei arvoasteta toisten mielipiteitä, vaan jääräpäisesti ajetaan vain omia mielipiteitä esille. Määräysvalta estää hyvän ilmapiirin syntymistä eli jotkut ovat vain pelinappuloita, joita jotkut määräävät. (O9)

No se että ei ole yhteishenkeä, että opiskelijat kokevat olevansa toisella puolella kuin opettajat pitäisi ymmärtää, että on ikään kuin yhteinen työpaikka. Toisaalta, jos ei hyväksytä tietynlaista poikkeavuutta, eli yritetään saada kaikki tiettyyn ruotuun, vaikka on lukiosta kyse ja muustakin koulutasosta. Että vaikka vähän myöhästyy, niin se voi olla tietynlainen persoonallinen ominaisuus eli jo suvaitsevaisuus puuttuu, niin asiat muuttuvat semmoiseksi nipottamiseksi. Täällä ei voisi ajatella minkäänlaista armeijan mallia [--] täällä on kaikenlaista elämän ja opiskeluhistorian omaavia opiskelijoita on työttömiä, on perhettä jne. Täytyy hyväksyä, että ihmiset eivät voi aina käydä tunneilla, jokainen hoitaa omat asiansa. Ryhmät ovat heterogeenisiä, eikä niitä voi verrata päiväopiskelijoihin, niin täytyy ymmärtää erilaisuutta. (O5)

Opettajien antamista merkityksistä muodostui merkityssuhde ilmapiiriin tarkoituksellisuudesta oppimiselle. Se on koko tapahtuman edellytys. Toiseksi ilmapiiri mahdollistaa sen, että ylipäätään kykenee tekemään täysipainoisesti työtä. Se koskettaa jaksamista, jotta paitsi opiskelijat myös opettajat motivoituvat täysipainoisesti omaan opiskeluunsa ja työhönsä. Humanistisen oppimiskäsityksen puolestapuhujat painottavat myös ilmapiiriin merkitystä oppimisessa. Suuntauksen kannattajat suosivat opetuksessaan muun muassa rohkeaa kokeilua ja tutustumiskäyntejä, jotka avaavat opiskelijoille ja opettajalle uudenlaisia näkökulmia oppimiseen. Tällaiset kokemukset voivat olla kuitenkin vieraita, joten on hyväksyttävä itsensä ja luotettava siihen, että kykenee ratkaisemaan ongelmalliset tilanteet omalla tavallaan. Ensisijaisinta on silloin, että opiskelijat voivat rohkeasti kokeil-

⁴⁰² Ks. Ruohotie 1994, 21; Jarvis 1995, 103–104

⁴⁰³ Ks. Laki 629/1998, § 1–2.

la luovia ratkaisuja ilman negatiivisen kritiikin pelkoa.⁴⁰⁴ Tämä käy ilmi myös haastattelusta.

[-] jos luokassa on rento ilmapiiri, kaikki uskaltaa olla siellä omana itsenä eli kenenkään ei tarvitse pelätä [-] täällä ei varmaankaan tarvitse pelätä, koska ei täällä kukkaan rupea räjähtämään pilkkanauruun. Se on hyvä asia sitten, että uskalletaan kysellä, ainakin itse pyrin aina kannustamaan, kyselemään, että se on viisasta kysellä [-] että on sellainen avoimuus opiskelijoiden ja opettajien välillä ja heidän välillä. Ja että tietää, että voi kysellä apua toisilta opiskelijakavereilta [-]. (O2)

[-] hyvä ilmapiiri jo itsessään kannustaa ja motivoi oppimaan. Opiskelijat jaksavat paremmin, heitä inspiroi, motivoi tulla enemmän tunneille – olla aktiivisena mukana – varsinkin kun tännekin pitää tulla illalla. Voikin miettiä sitä sitoutumista, tulla työpäivän päätteeksi tänne koululle. [-] Tai muitten opintojen lisäksi vielä lisäksi monta tuntia opiskelemaan. Varmasti se, että on hyvä ilmapiiri, niin se kannustaa siihen opiskeluun. Se on niinku semmoinen lisäponsi, ja tätä kautta mie uskon, että myös opiskelijat voivat paremmin. (O15)

Opettajayhteisön ilmapiirin vaikutus koettiin tärkeäksi. Hyvä ilmapiiri kannustaa oppimaan. Opetustyö on huomattavasti mielenkiintoisempaa ja kannustavampaa, kun tietää, että saa tarvittaessa esimerkiksi tukea kollegoiltaan. Harris⁴⁰⁵ toteaaakin, että kehittyvälle oppilaitokselle on tyypillistä yhteisöllinen ilmapiiri ja sitoutuminen yhdessä työskentelyyn, joka syntyy keskustelujen ja yhteisen kehittämisen aikaansaannoksena. Oppiminen on Jarvisin mukaan kokemuksellinen ja muuntuva prosessi, joka tapahtuu oppijan sosiaalisessa ja kulttuurisessa elämäntilanteissa.⁴⁰⁶

Nämä samat asiat, mutta totta kai jaksaa paljon paremmin, jos on hyvä ilmapiiri. Ja itse, kun en ole tässä ollut vielä niin kauan, on jotenkin kokenut sen, että jo on jotakin, mitä ei tiedä tai jotakin muuta, niin tulee neuvoja, että tämä homma menee näin tai tällä tavalla on tehty esimerkiksi Yo-kirjoitukset. Aluksi niin tuli apua, että eihän tässä mitään [-] niin, että jaksaa sitä tehdä töitä paremmin, kannustamista ja ihan konkreettista apuakin. (O2)

[-] etenkin hyvän ilmapiirin vaikutus liittyy opettajien jaksamiseen ja hyvinvointiin. Eli jos on iloinen, asiat luistavat, niin kokee menevänsä töihin mielellään, niin jos työn kokisi vain velvoitteena, pakkona, niin se olisi kauhea asia. Eli ilmapiirillä on valtaisan tärkeä vaikutus kaikkeen, hyvät suhteet opettajayhteisön sisällä, varsinkin puhutaan tänä päivänä opettajien jaksamisesta. Työmäärä on kyllä selkeästi kasoanut ja senkin takia, että opettajat saisivat myös tuen sieltä työyhteisöstä niin hyvä ilmapiiri myös takaa että tulee sitä tukea apua sieltä työyhteisöstä ja kokee että heihin voi myös tukeutua. (O3)

Opettajat kokivat, että myönteinen ilmapiiri auttaa jaksamaan. Yhteistyö on myös tärkeää, mutta se vaatii sitä, että opettajayhteisöllä ja mahdollisilla tiimeillä on yhteiset tavoit-

⁴⁰⁴ Aho 1994, 82–88.

⁴⁰⁵ Harris 2002, 22.

⁴⁰⁶ Jarvis 1994, 149–151.

teet ja toimintamallit sekä jaettu vastuu. Olennaista on myönteinen ilmapiiri, jossa yhteinen kieli ja valmius keskustella eli dialogisuus osallisten kesken.⁴⁰⁷

Ilmapiirin muodostumisen merkitystä työ- ja opiskeluympäristössä tapahtuvaan opetukseen ei pidä unohtaa. Aikuisten kohtaamisen osalta Knowles⁴⁰⁸ nostaa esille muun muassa vastavuoroisuuden, luottamuksen ja yksilöllisyyden huomioinnin. Myös opiskelijoiden ottamisen mukaan esimerkiksi opetuksen suunnitteluun ja oppimistarpeiden arviointiin hän pitää keskeisenä aikuisten parissa työskenteleville. Opetukseen tulisi liittää mahdollisuuksien mukaan yhteistoiminnalliseen ja vuorovaikutukseen kietoutuvia työskentelymuotoja.

[--] Mie oon nähnyt että sitä tapahtuu, että he kyselevät toisiltana apua ja neuvoja. Tämöinen auttaa sitä oppimista, että sitä tulee usealta taholta niin rohkaisua kuin myös ihan selityksiä [--] opiskelija saattaa selittää paljon maanläheisemmin jonkin opetettavan asian, jos sattuu olemaan liian vaikeasti selitettynä. (O2)

Keskeistä on myös osaamisen ja tiedon jakaminen, jotta koko opettajakunnan on mahdollista oppia ja ymmärtää erilaisia toimintamalleja kollegoiden työtodellisuudesta. Tästä on olemassa myös tutkimustietoa. Esimerkiksi Niasin, Southworthin ja Campbellin⁴⁰⁹ tutkimus osoittaa, että kannustava ilmapiiri edistää kyselevää lähestymistapaa ja riskinsietokykyä. Tutkimuksessa kaiken muun ohella havaittiin myös se, että kannustava ilmapiiri, molemminpuolinen tuki, kunnioitus ja yhdessä oppiminen edistävät sitoutumista.

5.2 PSYKKINEN OPISKELUYMPÄRISTÖ OPETTAJIEN KÄSITYKSINÄ JA KOKEMUKSINA

5.2.1 Mitä psyykkinen opiskeluympäristö oikein on?

Opettajat kuvasivat psyykkistä opiskeluympäristöä oppilaitosyhteisön turvallisuuden ja tasapainoisuuden tukijalaksi. Psyykkinen opiskeluympäristö on tärkeä tekijä koko yhteisön toiminnan kannalta.

⁴⁰⁷ Ks. Kiesiläinen 1998, 175–176; Malinen 2004, 79–80.

⁴⁰⁸ Knowles 1984, 16–18.

⁴⁰⁹ Ks. Nias, Southworth & Campbell 1992, 76–104.



Kuvio 10. Psyykkisen opiskeluympäristön muotoutumisen osatekijöitä tässä tutkimuksessa

Kaikkien opettajien tuottamissa merkityksenannoissa yhdistyivät psyykkisen opiskelu-ympäristön ydinmerkityksenä jollakin tavoin aikuislukion henkinen ilmapiiri ja lukioyhteisön kokonaisvaltainen hyvinvointi, johon kuuluu se, että yhteisön jäsenten on hyvä tehdä töitä ja opiskelijoiden opiskella.

Psyykkinen opiskeluympäristö tuo mieleen sen, että täällä aikuislinjalla, opiskeluympäristössä kaikin tavoin tuetaan sitä vanhaa hyvää sananlaskua "terve sielu terveessä ruumiissa", eli tällaisia tekijöitä kaikissa käytänteissä, että meistä kukin olisi mahdollisimman tasapainossa ja turvallisesti. Tänne on hyvä tulla opiskelemaan, mukava opiskelullinen puoli. Ja täällä on hyvä henki, ja sitten kun täällä on ollut aikansa, niin voi lähteä iloisin mielin eli ei tulisi sellaisia kokemuksia, että yksilön psyykettä olisi jotenkin kolhittu. [--] (O12)

Psyykkinen opiskeluympäristö on varmaankin sitä henkistä opiskeluympäristöä. No tietysti, jos fyysinen on kaikki apuvälineet [--] niin henkinen, psyykkinen on tietysti yhteys opettajaan, yhteys siihen aineeseen. Ja sitten, että pystyy hahmottamaan, mitä oma opiskelu on opiskeluympäristössä ja sitä kautta hyödyntämään sitä ympäristöä. [--] (O1)

Tämä olikin mielenkiintoinen kysymys, se on sellainen opiskeluympäristö, joka liittyy oppijan ja miksei opettajan hyvinvointiin, jaksamiseen, siihen miten viihtyy koulussa. Kuinka motivoitunut on koulussa ja töissä, siinä ympäristössä, siinä opiskeluympäristössä. Mie näkisin, että se liittyy siihen psyykkiseen, henkiseen, meidän jaksamiseen ja hyvinvointiin kokonaisvaltaisesti. (O4)

Yksi opettajista kuvasi psyykkistä opiskeluympäristöä inhimillisen ajattelun taustaksi, jossa lukioyhteisön tulisi oppia ymmärtämään, että jokainen ihminen on omanlaisensa

eikä mikään esine. Knowles⁴¹⁰ näkee sosiaalisen ympäristön tarkastelussa psykologisen ilmapiirin, jonka yhtenä elementtinä on mielihyvän ilmapiiri: oppiminen tulisi rakentaa miellyttävien kokemusten avulla.

Merkittävää työilmapiirin kannalta on se, miten yksilö arvostaa ja kunnioittaa toista ihmistä. Psykkinen opiskelu-ympäristö rakentuu tiedosta ja kokemuksesta, joka välittyy yhteisön eri työ- ja opiskelu-ympäristöistä. Näitä kaikkia seuraavat tunnekokemukset turvallisuuden, viihtymisen ja pelkojen tulkitsemisessä. Myönteinen psykkinen opiskelu-ympäristö on sellainen, joka rakentaa oppilaitosta inhimilliseksi yhteisöksi, josta heijastuvat vuorovaikutuksellisuus ja turvallinen työ- opiskelukulttuuri.

Me ihmisinä olemme ikään kuin saviastioita. Jokainen yksilö on käsityönä tehty, ja siinä on tällaista epätasaisuutta pinnassa [--] Miten astia on sitten joutunut kenties kolhuihinkin, kun taas toista astiaa on pidetty paremmin [--] ja meitä, ihmisiä, kuinka haluaisin kohdeltavan, on siinä, että ihminen on tällainen herkästi särkyvä saviastia. Mielestäni meidän ajassa on paljon ajattelua, että ihminen on väline, ikään kuin tällainen kertakäyttöväline, kuppi, josta joka päivä juodaan ja sitten heitetään roskikseen [--] ja tätä vastaan on taisteltava, sillä ihminen on itseisarvo, ei välinearvo. (O12)

Edellä oleva opettajan kuvaus tuo näkyviin opiskelijan ja opettajan ainutlaatuisuuden merkityksen. Yksilöä ei voi rinnastaa välineeksi, vaan hän on arvo jo sinänsä. Värrin⁴¹¹ mukaan ainutlaatuisessa situaatiossaan kasvattaja ja kasvatettava ovat suhteessa ajallis-sosiaaliseen situaatioon, joka on yhteisön osallisille yhteinen. Näin ollen aikuislukion opettaja on suhteessa yhteiskunnan asettamiin ideaalisiin rakenteisiin, jotka määrittävät myös kasvatusta- ja opetustyön arvositoumuksia ja päämääriä.

Yleisesti aikuislukiot ja muutkin aikuisten yleissivistävää opetusta antavat oppilaitokset ovat tuoneet koulutusjärjestelmäämme tasa-arvon elementtejä. Nämä ovat lisänneet opetuksen muun muassa joustavuutta ja siinä samalla myös "tuloksia". Esimerkiksi tekemällä opiskelun mahdolliseksi työn ja työttömyyden ohella oppilaitokset ovat torjuneet syrjäytymistä ja tarjonneet uusia mahdollisuuksia myös silloin, kun se muuten on ollut poikkeuksellisen haastavaa. Tästä ovat osuvia esimerkkejä jo 1980-luvulla alkanut maahanmuuttajien lukiokoulutus ja koulutus rangaistuslaitoksissa.⁴¹²

5.2.2 Psykkisen opiskelu-ympäristön monikerroksisuus

Opettajien mukaan psykkinen opiskelu-ympäristön rakentuminen alkaa koko lukioyhteisön ilmapiirin omanlaisesta hengestä. He kokivat erityisesti opettajayhteisön ja rehtorin toiminnan tärkeäksi tekijäksi. Esimerkiksi ilmapiirin merkitys, opettajien autenttinen tapa tehdä työtä ja toisen ihmisen kohtaaminen olivat ydinmerkityksiä, jotka loivat merkityssuhteen psykkinen opiskelu-ympäristön muotoutumisessa.

[--] Psykkinen opiskelu-ympäristö muodostuu meistä itsestämme eli yhteisöstä, se on kaikkea. Kaikki hyvä toiminta johtaa hyvään psykkinen opiskelu-ympäristöön [--]. (O10)

Näen tässä nyt vain sen puolen mikä on opettajan osuus. Opettajan rooli on tärkeä sen synnyttämisessä [--] ensinnäkin opettajalla täytyy olla hyvä itsetunto, ja pitää omalla per-

⁴¹⁰ Knowles 1984, 16–17; Manninen & Kauppi & Kontiainen 1988, 18–19.

⁴¹¹ Värrin 1997, 35.

⁴¹² Sivenius & Ikonen 2011.

soonallaan paneutua siihen tehtävään [--] ei esitä mitään kaukaista auktoriteettia, ja sitä kautta opettaja huomaa, miten mukavaa on olla opiskelijoiden parissa [--] sellainen opettajan rooli on hirveen tärkeä [--] opettajan aitous eli olla oma itsensä. (O1)

Kyllähän se tällaisessa luokkatilanteessa opettaja on, joka luo sitä henkeä, psyykkistä ilmapiiriä, niinku rehtori koko koulun osalta. Opettaja ymmärtää, että opiskelijoilla olisi tällainen välitön tunne luokassa eli sellainen kodikas tunnelma. Aikuislukiassa, kun ollaan, niin täällähän on eri-ikäisiä ihmisiä, että siinä tulee sellaista vuorovaikutusta nuorten ja vanhempien välillä. Ja joskus tuntuu että varsinkin nuoret pojat kokevat vanhemmat rouvashenkilöt sellaisiksi äitihahmoiksi, koska he tukevat nuorempia opiskelijoita. (O6)

Merkityksenantojen perusteella psyykkinen opiskeluympäristö muodostuu muun muassa koko oppilaitoksen yhteisöstä, opettajan aidosta persoonallisuudesta ja rehtorin toiminnasta. Psyykkinen opiskeluympäristö koettiin läheiseksi ilmapiirin kanssa, ja yhdessä ne rakentuvat avoimesta vuorovaikutuksesta, toisen ihmisen kohtaamisesta ja hyväksymisestä. Myös tehtävien vastuullinen hoitaminen rakentaa oppilaitoksen työ- ja opiskeluilmapiiriä, minkä ansiosta psyykkinen opiskeluympäristö voi syntyä myönteiseksi.

Opettamisessa on kyse vuorovaikutuksesta, joka mahdollistaa oikeudenmukaisuuden, totuuden ja huolenpidon toteutumisen. Totuuteen pyrkiminen edellyttää puolestaan avoimuutta ja halua kuunnella toisten ajatuksia ja kokemuksia asioista, jotka korostuvat nykyisin monikulttuurisessa ja moniarvoisessa maailmassa.⁴¹³

Oikeastaan kuvasinkin jo ilmapiiri-kysymysten aikana, ne menevät mielestäni limittäin toistensa kanssa. Psyykkinen opiskeluympäristö on sitä kannustamista, motivoimista, positiivista suhtautumista, toisten huomioonottamista, toisten kunnioittamista omantyyneä, opiskelunsa aikana. Koen, että meillä sitä rakennetaan, on se avoin keskustelu. (O4)

No minun mielestä, se liittyy hyvin paljon edellä puhuttuun ilmapiiriin. Eli ilmapiiri on tämmöinen punainen lanka, koska sillä on niin suuri merkitys, vaikutus siihen jaksamiseen siihen hyvinvointiin [--] sitten tietenkin asenteet, suhtautuminen. Se miten muut suhtautuu minuun opettajana, kollegat, opiskelijat, ja miten minä taas huomioiden muut opiskelijat, kollegat ihmisinä ja oppijoina – aika paljon puhutaan siitä toisten ihmisten kohtaamisesta. Mielestäni vuorovaikutuksesta on kyse eli millainen on koulun sisällä vuorovaikutus. [--] (O3)

Oikeastaan voisi ajatella, että se on jokaisen yksilön asia rakentaa sitä psyykkistä opiskeluympäristöä, ja kokonaisuutena sitä voidaan muodostaa yhteisillä tapahtumilla, joillakin opiskeluhetkillä, luokassa, ryhmässä ilmapiirin luominen [--] Se tulee avoimesta vuorovaikutuksesta, toisaalta myös vastuun kautta eli hoidetaan tehtävät [--] kukin hoitaa tehtävään vastuullisesti, niin se luo hyvää ilmapiiriä [--] kaikki jotka osallistuvat, taas luovat sitä psyykkistä opiskeluympäristöä. (O4)

Eräs opettaja toi mielenkiintoisen näkemyksen vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta: olisi löydettävä niin sanottu ”kultainen keskitie” toimittaessa opiskelijoiden kanssa. Opettajalla on oltava herkkyyttä huomata eri tilanteissa tapahtuvia asioita, koska jokainen yksilö on erilainen.

⁴¹³ Tirri, 1998a, 28–29.

Se on aika herkkä asia loppujen lopuksi. Jos esimerkiksi opettaja yrittää olla oikein psyykinen opiskelijoitaan kohtaan, ottaa huomioon opiskelijat, keskustele heidän kanssaan, on oikein vuorovaikutuksellinen ja todella aktiivinen, niin se saattaa ollakin aivan päinvastainen oppimiseen. Osa opiskelijoista, aika monet itse asiassa ovat tyytyväisiä, jos heihin ei kiinnitetä liikaa huomiota. Eli opettajan on kiinnitettävä, millä tavalla opiskelija reagoi opettajan toimintaan. Se voi olla erittäin kiusallista luokkatilanteessa, kun opettaja on todella aktiivinen [--] se voi toimia hyvin kahden kesken, mutta ei välttämättä luokassa. Tilanne voi olla aivan päinvastainen. Opettaja tarvitsee silmää, kuinka toimia missäkin tilanteessa eli ei saa olla liian vuorovaikutuksellinen tai hiljainen. (O9)

Opettajat kuvasivat psyykkisen opiskelu ympäristön syntymistä lukioyhteisössä vastuulliseksi ja vuorovaikutukselliseksi toiminnaksi, jossa erilaisuuden hyväksyminen nähdään rikkaudeksi. He kokivat, että nyky-yhteiskunnassa on monenlaisia uhkia ja siksi olisi erityisesti kiinnitettävä oppilaitosyhteisössä huomiota sen henkiseen tilaan eli yhteisöllisyyteen ja avoimuuteen. Oppimisympäristö on keskeinen pedagoginen muuttuja opetussuunnitelman, oppiaineiden sekä opetus- ja arviointimenetelmien rinnalla. Oppimisympäristö on yksi opetus-opiskelu-oppimisprosessin suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttava elementti oppilaitoksen työ- ja opiskelutodellisuudessa.⁴¹⁴ Tämä kävi ilmi myös opettajien haastatteluista.

Psyykinen opiskelu ympäristö syntyy hyvin pitkälti siitä, että yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat rakentavassa vuorovaikutuksessa keskenään eli toisaalta kannamme vastuuta toinen toisistamme ja kunnioitamme yksilöllisyyttä, mutta sitten kun tästä yksilöllisyydestä tulee jopa uhka niin silloin tämä tietyllä tavalla rajat laittava on yhteisöllisyys, jota nyt koulukin on työskentelytavoiltaan, arvoiltaan yms. [--] Tärkeänä tehtävänä. Näen koulun ikään kuin eräänlaisena kotipesänä, jossa on hyvä elää vuorovaikutuksessa yhteenkuuluvaisuuden tunnetta kokien, ja se tuo sitä turvallisuutta tämän päivän yhteiskunnassa. Tänä päivänä ollaan koko ajan menossa enemmän virtuaaliopiskeluun. Missä silloin on se psyykinen opiskelu ympäristö, joka muodostuu vuorovaikutuksessa eli yhteisöllisyydessä? (O12)

[--] Me elämme nykyään moniarvoisessa yhteiskunnassamme täällä Suomessa [--] aikaisemmin oli hyvin selkeät arvot eli kymmenestä käskystä nousi selkeästi mikä on oikein ja mikä on väärin, mutta nyt ei enää ole, vaan kaikki kaatuu yksilönä, yksilötasolla ja yksilön valinnan kautta. Ja tämä avoimuus tulee tässä esille [--] tuoda esille, mikä minulle on tärkeää, hyödyä [--] ja sitten antaa myös. (O12)

[--] jokainen yksilö rakentaa sitä psyykkistä opiskelu ympäristöä, ja kokonaisuutena sitä voidaan muodostaa yhteisillä tapahtumilla, joillakin opiskeluhetkillä, luokassa, ryhmässä ja ilmapiiirin luomisella. Se tulee avoimesta vuorovaikutuksesta. Toisaalta myös vastuunkin kautta hoidetaan tehtävät. Kukin pyrkii hoitamaan tehtävän vastuullisesti, niin se luo hyvää ilmapiiiriä ja kaikki jotka osallistuu luo sitä psyykkistä opiskelu ympäristöä [--] sitten vuorovaikutus toimii. Se mistä se näkyy, on että jokainen toimii aidosti omana itsenään käyttämättään mitään erityistä tai tiettyä roolia, ja tietysti yksilön oma asenne, asennoituminen opiskeluun luo sitä psyykkistä opiskelu ympäristöä. (O4)

⁴¹⁴ Krokfors & Patrikainen 2006, 39–40; Kunnari 2008, 144–145.

Opettajien tuottamien merkityksenantojen mukaisesti niin yksilöllisyys kuin yhteisöllisyyskin kietoutuvat dialogissa toisiinsa määriteltäessä psyykkistä opiskeluympäristöä. Ne rakentavat toinen toistaan oppilaitosyhteisössä. Kuitenkin kun kunnioitetaan erilaisuutta ja persoonallisuutta, voi tämä kunnioitus äärimmäisessä tilanteessa muuttua myös haitaksi, missä tapauksessa yhteisöllisyys vakiintuneine tapoineen, tottumuksineen ja arvoineen voi olla avuksi. Buber kuvaakin dialogia prosessiksi, jonka kautta lukioyhteisön toimijat kasvavat tietoiseksi ja vastuullisiksi itsestään, toisistaan ja ympäristöstään.⁴¹⁵

Voi puhua myös halusta ottaa vastuuta lukioyhteisössä, sillä psyykinen opiskelu-ympäristö muodostuu eri toiminnoista niin yksilöllisten kuin yhteisöllisten valintojen ja ratkaisujen kautta. Martikainen⁴¹⁶ esittää opettajien moraalisen motivaation ulottuvuuden, jossa yksi tekijä on hyvän työskentelyilmapiirin saavuttamisen motivaatio. Moraalinen motivaatio näkyy opettajan haluna toimia mahdollisimman hyvin ja oikein sen mukaisesti, minkä hän on kokenut hyväksi ja oikeaksi. Lähtökohtana on tällöin pyrkimys saavuttaa positiivinen työskentely- ja opiskeluilmapiiri, jossa kaikilla olisi mahdollisimman hyvä olla. Martikaisen mukaan se merkitsee silloin ristiriitojen ratkaisemista ja sopimista mahdollisimman nopeasti, jotta ristiriidat eivät jäisi haittaamaan opetustyötä.

Määttä⁴¹⁷ näkee oppilaitoksen sosiaaliset tekijät eli vuorovaikutussuhteet, osallistumismahdollisuudet ja osallistumismahdollisuudet ja osallistumismahdollisuudet tukevan kokonaisvaltaisesti oppilaitoksessa tapahtuvaa toimintaa. Näin muodostuvat samalla muun muassa vastuu ja vaikuttamismahdollisuudet yhteisössä, jotka tukevat niin yksilön kuin ryhmien itsearvostuksen kehittymistä. Kommunikatiivisessa yhteisössä opitaan vaikuttamaan ja alkaa rakentua turvallinen ilmapiiri, jossa huomataan keskustelukulttuurin tukevan kuulluksi tuleminen oikeutusta.

5.2.3 Psyykkisen opiskeluympäristön merkitys lukioyhteisössä

Opettajat kokivat psyykkisen opiskeluympäristön myönteiseksi silloin, kun oppilaitoksessa voi työskennellä turvallisista ja avoimista mielin. He kuvasivat hyvää henkistä ilmapiiriä tasa-arvoiseksi ja erilaisia näkemyksiä kunnioitettavaksi. Esimerkiksi Mustosen⁴¹⁸ mukaan oppilaitoksen kehittyminen oppivaksi organisaatioksi edellyttää sekä hallinnon että opettamisen vuorovaikutusalueen laajentumista ja avautumista, jotta opettamiseen ja yhteisön hallinnointiin liittyviä asioita voidaan käsitellä avoimemmin.

Vahervan⁴¹⁹ mukaan oppivassa organisaatiossa korostuvat oppimis- ja opetustoimintojen yhteinen ja avoin käsittely sekä kehittäminen ja omasta toiminnasta hankittujen tietojen hyödyntäminen yhteisen toiminnan kehittämiseen. Olisiko päämääränä luoda vuorovaikutuksellinen ja yhteistyötä painottava kulttuuri, jossa opettajat eivät olisi vastuussa vain omista luokistaan ja tehtävistään, vaan pyrkimyksenä olisi yhteisen kielen, sosiaalisen ja kulttuurisen artikuloiminen oppilaitoksen kehittämisessä? Samaan tapaan tuntuu ajattelevan osa haastatelluista.

[Psyykinen opiskeluympäristö] on mielestäni hyvä, kun siinä on tämä herkkyys ainutkertaisuudesta ja se, että todella on annettu mahdollisuus, lahja olla tässä samalla ra-

⁴¹⁵ Buber 1993.

⁴¹⁶ Ks. Martikainen 2005, 193–194.

⁴¹⁷ Määttä 1996, 36; Kunnari 2008, 144–145; ks. Salo & Suoranta 1999, 158–162.

⁴¹⁸ Mustonen 2003, 187.

⁴¹⁹ Vaherva 2000, 43.

kentamassa työyhteisöä, koulua, kaupunkia, yhteiskuntaa ja siitä se heijastuu laajalle alueelle [--]. (O12)

Se ilmapiiri on tällainen, saan olla itsenäni eli meillä on hyviä päiviä ja huonoja päiviä ja sitten vastoinkäymisiä yms. Minun ei tarvitse esittää on tärkeä asia. Meillä on ihmisinä vain rajalliset voimavarat ja tämä aika kaikinensa on niin haasteellinen, että ei ole varaa esittämiseen, mutta se vaatii hyvän, turvallisen ja oikeudenmukaisen, vuorovaikutuksellisen eli yhteisöllisen ilmapiirin, jossa olemme avoimina. Sellainen elämän kunnioitus, että jokaisella on eettinen oikeus [--]. (O12)

Edellä opettaja luonnehtii mahdollisuuden rikkautta ja aitouden merkitystä oppilaitoksen psyykkisen opiskeluympäristön rakentumisessa. Opetustyön todellisuudessa tilanteet vaihtuvat. On iloja ja suruja. Saa olla ikään kuin omana itsenä opetustyön arjessa. Hän huomioi opettajan ja koko aikuislukion henkisen ilmapiirin vaikutuksen yhteisöön.

Oppimistilannetta tai luokkaa kun miettii opiskelijan puolesta, niin siihen vaikuttaa se henkinen tila, siellä luokassa. Jos opiskelijaa ärsyttää, suututtaa jokin asia, niin se vaikuttaa, että ei mene asiat perille tai unohtuu miettimään sitä. Tietysti silloin koko ryhmä vaikuttaa siihen psyykkiseen opiskeluympäristöön. Jos on hyvin kireä ilmapiiri, niin se vaikuttaa varmasti, että opiskelijakin on kireä tai saattaa olla hyvin väsynyt tai masentunut. [--] Jos ajatellaan sitä henkistä tilaa, niin silloin on henkisesti hyvä olla, mikään ei rasita, on avoin ja pystyy keskittymään, ei suututa, ei väsyä ja pystyy olemaan avoin niille uusille jutuille [--] Ei tarvitse huolehtia tai olla hermostunut jostain muusta ja voi keskittyä kyseessä olevaan asiaan. On monta tekijää [--] mielialakin vaikuttaa. (O2)

Opettajien antamista merkityksistä paljastui heidän käsityksensä opiskelijaryhmän roolista luokan ja opiskelun psyykkisen opiskeluympäristön muokkaajana. Opettajat kokivat, että jos ilmapiiri on jännittynyt esimerkiksi opiskelijan häiriökäyttäytymisen takia, niin silloin sen huomaa koko opetus- ja opiskeluilmapiirin tunnelmasta. Sen sijaan jos opiskelijat eivät ole väsyneitä ja psyykkinen oppimisympäristö on hyvä, huomaa ryhmän keskittyvän opetukseen paremmin.

Salon ja Kuittisen⁴²⁰ mukaan opettajan ammattia on kuvattu perinteisesti yksityisyyttä ja itsenäisyyttä korostavaksi työksi. Keskeisiä piirteitä ovat henkilökohtainen vastuu ja vapaus sekä pedagogiseen että ainekohtaiseen asiantuntemukseen perustuva yksinäinen työskentely ja toiminta, jolla on merkitystä siihen, millaiseksi työ- ja opiskelu ympäristö rakentuu. Kuinka yksinäisiä esimerkiksi aineenopettajat ovat kokemiensa ongelmien kanssa puhumattakaan opiskelijoista?

No olen jo maininnutkin [--] just äsken tunnilla opiskelija vaan istu ja sano, että en minä jaksan, minä oon niin väsynyt [--] piti mennä puhumaan, ja hän oli ollut monta tuntia poissakin, kun on niin väsynyt [--] hänellä on tällaista masentuneisuutta, ja se vaikuttaa siihen oppimiseen. No minä sanoin, että mene kuuntelemaan kappaletta [--] toivottavasti siitä on hyötyä. Kaikki tämä vaikuttaa, jos opiskelijoilla on ongelmia. Varsinkin jos on oikein pieni ryhmä, niin kaikki kiinnittää huomion tällaiseen, jos ei halua olla meidän kanssa, tai voi tulla sellainen tunne, että hän ei halua olla meidän kanssa. Isossa ryhmässä se

⁴²⁰ Salo & Kuittinen, 1998, 215.

menee helpommin ohi, kun sitä ei huomata. Opettajana on oppinut siihen [--] alussa ei oikein ymmärtänyt tätä, ja ajatteli, että vastustaakohan opiskelija minua tai jotain. (O2)

Työssään aikuisopettaja joutuu vaihteleviin tilanteisiin, joista olisi rakentavaa keskustella yhdessä opettajakunnan kanssa. Esimerkiksi tulkinnat opiskelijan välinpitämättömästä käyttäytymisestä voi pahimmillaan johtaa siihen, että opettajan alkaa itse uupua. Näin kierre on valmis, koska työuupumuksesta voi tulla opiskelijalle rasitus.

Pitäisikö opettajien ja oppilaitoksen lähtökohdista lähtevään yhteistyöhön kiinnittää huomiota? Millaiset ovat yhteistyön toteutumisedellytykset, ja millaisilla kysymyksillä on merkitystä yhteistyön toteutumisessa? Tulisiko opettajia rohkaista ottamaan kantaa asioihin ja kehittämään yhteistyöedellytyksiään, ja pitäisikö tutkijoiden olla mukana tukemassa ja avaamassa uusia tulkinnan mahdollisuuksia yhteistyön ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi? Jotta opettaja kokisi yhteistyön mielekkääksi, olisi hyväksi tiedostaa kehitystarpeet ja edistää eri mahdollisuuksista tietoiseksi tuloa ja niistä nousevien tavoitteiden asettamiseen esimerkiksi yhdessä kokeilemisen, pohtimisen ja keskustelun avulla.⁴²¹

Hargreavesin⁴²² mukaan yhteistyö tarjoaa moraalisen tuen, joka edistää yhteisiin päämääriin ja oppimismahdollisuuksiin sitoutumista. Se edesauttaa näkemään myös uusia toimintamuotoja ja tukemaan toisia yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Toisin sanoen yhdessä voidaan saada aikaan enemmän kuin yksilöinä, ja ennen kaikkea yhteistyö vahvistaa reflektiivisyyden kehittymistä ja tarjoaa moniulotteisia ammatillisen kasvun mahdollisuuksia. On siis keskeistä, että opettajat voivat olla vaikuttamassa yhteistyön tavoitteisiin ja niitä määrittäviin toteuttamismahdollisuuksiin, jotka ovat yhteydessä psyykkiseen opiskeluympäristöön.

5.3 OPETTAJIEN KÄSITYKSET JA KOKEMUKSET EETTISYYDESTÄ

5.3.1 Eettisyyden olemassaolon tapa

Olen aikaisemmin kuvannut teoreettisesti eettistä ajattelua ja toimintaa muun muassa oikean ja väärän erottamisena toisistaan, niin sanottuna omatunnon kuuntelemisena ja noudattamisena. Oppilaitoksessa asiaa voisi kuvata esimerkiksi siten, että opettaja pyrkii tekemään työnsä mahdollisimman hyvin määritellen eettiset kannanottonsa henkilökoh- taisten arvojen, tunteiden ja uskomuksien avulla. Myös eettinen tietoisuus rakentuu intuitiivisesti, ja siksi arkipäivän kokemusten lisäksi tunteilla on myös osansa eettisyydes- sä. Opettaja tarvitsee kykyä ja halua kohdata opiskelijoita ja kollegoitaan oppilaitoksen toimintaympäristöissä. Opettaminen on eettis-moraalinen taito, jossa ollaan sosiaalisissa tilanteissa ja toteutetaan toiminnan arviointia koko ajan. Se on sekä käytännöllistä kykyä että systemaattista ajattelua, jossa oikean tavoittelu parhaimmillaan ennaltaehkäisee vääränlaisiksi muotoutuneita käytäntöjä.⁴²³

⁴²¹ Salo & Kuittinen, 1998, 215; ks. Fullan 2001b, 87–92.

⁴²² Ks. Hargreaves 1995a, 16–19; 1995b, 83–85.

⁴²³ Airaksinen 1987, 177; Atjonen 2004d, 140–142; Martikainen 2005, 32; Patrikainen 1997, 217; Tirri 1999, 30; Tom 1984, 125–129.



Kuvio 11. Eettisyyden muotoutumisen osatekijöitä tässä tutkimuksessa

Eettisen ajattelun ja toiminnan yhteydessä opettajien merkityksenannoista paljastui merkityskokonaisuus koodeista, periaatteista, malleista, normeista ja oikeudenmukaisesta toiminnasta, joiden taustalla on kyse arvoista. He kokivat, että eettisyys ohjaa ja tukee valintoja, kuinka tulisi toimia kasvat- ja opetustyössä.

[Eettisyys] tuo mieleen niitä ajattelumalleja, toimintamalleja. Se voi olla laajempi tai kokonainen maailmankuva, periaatteisto, ohjeisto, ohjeennuora, jonka pohjalle joku henkilö perustelee toimintaansa ajatteluaan ja myös suuntaa toimintaansa se mukaisesti. Ja se liittyy myös siihen millaisia valintoja me opettajina tehdään, ja miten me hahmotetaan, mikä on tällaista, no eettinen siis, jonkinlaisen oikean ja väärän hahmottamista siinä meidän ajattelussa ja toiminnassa, työssä. Miten, millä tavalla meille on muodostunut ajattelumallit, toiminnot, miten me nähdään. Ja kuinka me toimitaan oikein. Mikä on meidän mielestä väärin, ja sehän liittyy olennaisesti millaiset arvot meillä on. (O3)

No eettisyys tuo mieleeni oikeudenmukaisuutta, kun ihminen suhtautuu toiseen oikeudenmukaisesti niin se kestää päivän valon. On sopusoinnussa itsensä kanssa ja toimii oikein ja myös yleisten normien mukaan. On osattava perustella omaa toimintaa miksi toimin näin [--] se on oikeudenmukaisuutta molemmin puolin niin kohteliaan kuin kohdeltavan osalta. Kohdeltavan on myös tunnettava se, että häntä kohdellaan oikein. (O9)

Edellä annetut merkitykset tuovat näkyviin eettisiä periaatteita ja sovelluksia kasvatuksen etiikan kysymyksistä opetustyössä. Eettisyys on muun muassa oikeudenmukaisuutta ja perusteltavuutta sekä halua käydä keskustelua omien tuntemustensa kanssa, kuinka toimia eri tilanteissa. Opettajien sitoutuminen työhön on osa ammatillista toimintaan. Vaikka heillä on omat arvojärjestelmänsä, niin silti on otettava huomioon ne arvot, joihin oppilaitosyhteisö on sitoutunut.⁴²⁴

⁴²⁴ Atjonen 2004d; Tirri 1999; Uusikylä 2002.

[--] *miten hahmotamme, millaiset periaatteet meillä on ja toimitaan, mitkä ovat meidän hyveet mitä kautta pyrimme toimimaan eli mitkä ovat tärkeitä periaatteita joita haluamme käyttää eli me pohjataan se meidän eettinen toimintamme siihen mitä me tavallaan hahmotamme eettisenä.* [--] (O3)

Osa opettajista toi esiin myös opettajan professionaalisuuden. On arvostettava niin omaa kuin työtovereiden työtä. On kunnioitettava toisten ihmisten valintoja ja ratkaisuja. Opetustyön eettistä luonnetta sanotaankin opettajan ammatillisen toiminnan perustaksi, jota jo opetussuunnitelma edustaa kasvatuksen ja opetuksen yhteisellä arvopohjalla. Toiseksi opettajan ammattietiikassa korostuu asiantuntemuksen, tiedon ja moraalisen vastuun välinen yhteys. Opettajalla on velvollisuus tietää, mitä hän tekee ja miten toimenpiteet vaikuttavat: ammatti- ja pedagoginen etiikka eivät ole mitään ylimääräisiä asiantuntemuksen lisä, vaan ne kuuluvat oman alan yhä parempaan ja tarkkanäköisempään ymmärtämiseen.⁴²⁵

[Eettisyys] *tuo mieleen luottamuksen, oikeudenmukaisuuden, erittäin paljon toisen ihmisen huomioonottamisen ja toisaalta ihmisen asiantuntijuuden arvoistamisen. Tarkoitin sitä, että jokainen ihminen on oman elämänsä asiantuntija ja varmasti oman elämänsä ja tilanteen tuntee ja tavallaan sen kunnioittaminen, elikkä oman asiantuntijuuden eli opettajuuden kunnioittaminen. Eettisestä toiminnasta haluaisin vielä sanoa, että semmoinen herkkyys havaita sitä omaa ympäristöään, niitä toisia ihmisiä ja toisaalta sitten myös toimia itse eettisesti ja nimenomaan sitä hienotunteisuutta, eli tavallaan herkkyyttä havaita milloin toimia ja milloin taas et toimi.* (O4)

Eettisyys on myös oman elämän asiantuntijuutta. Jokainen opettaja koki eettisyyden kasvatusta ja opetustyössä erityisen tärkeäksi. Se on kaikesta huolimatta viimekädessä jokaisen henkilökohtainen näkemys. Itse asiassa eettisyydessä ja kasvatuksessa on kysymys siitä, kuinka pedagogisen ajattelun ja toiminnan avulla voidaan luoda eettis-moraalista käyttäytymistä. Moraalilla on konkreettisia arvoja ja normeja, jotka omaksutaan tietynlaisissa kulttuurisissa yhteyksissä ja yhteisöissä. Etiikka onkin moraalialia koskevaa teoreettista pohdintaa ja käytännön toimintaa.⁴²⁶

Opettajien tuottamat merkityksenannot liittyivät kokonaiskuvaan opettajan henkilökohtaisen arvomaailman pohdinnasta, tarpeesta keskustelulla asioista ja ylipäätään opiskelun merkityksestä elämään.

Tiivistäen sanoen, minun mielestä opetustyö, kasvatustyö, siinä jos jossakin, tällainen eettisyys, arvomaailma, miltä pohjalta me toimitaan, on ihan valtavan tärkeää. Tietysti lähtökohtana on se, että meillä jokaisella on oma arvomaailmamme, joka pohjautuu meidän maailmankatsomukseemme, siihen, miten me hahmotamme, millaiset periaatteet meillä on ja toimitaan. Mitkä ovat meidän hyveet. Mitä kautta pyrimme toimimaan eli mitkä ovat tärkeitä periaatteita, joita haluamme käyttää eli me pohjataan se meidän eettinen toimintamme, siihen mitä me tavallaan hahmotamme eettisenä. [--] (O3)

[--] *Minun mielestä olisi hyvä keskustella opetustyössä ja kasvatustyössä mitä se eettisyys merkitsee siinä kyseisessä työssä [--] jonkinlaiset arvokeskustelut, luoda foorumia ajatus-*

⁴²⁵ Atjonen 2004d, 42–46; Lindqvist 1986, 47; 1998, 15–25; Tirri 1999, 23, 43; Tom 1987, 9–17.

⁴²⁶ Hoffmann 1996, 7–8; Patrikainen 1997, 59.

tenvaihdolle, että olisiko esimerkiksi yhteisiä arvoja, toimintamalleja, yhteisiä ajattelumalleja eli eettisiä ajattelumalleja ja toimintamalleja. (O3)

Minusta eettinen ajattelu ja toiminta on yleensä kaiken opetus- ja kasvatustyön ydin. Elikkä ilman sitä et pysty tekemään tätä työtä, tai sitä on kovin hankala tehdä, se jää vail-linaiseksi ja silloin ei pysty huomioimaan opiskelijaa kokonaisuutena nähdä oppijana, opiskelijana kenties kokonaisuutena, koska opiskelu liittyy aina elämään. Se ei voi olla irrallinen kokonaisuus, se on sitä mistä puhuin aikaisemmin eli herkkyydestä havaita. (O4)

Annetut merkitykset loivat merkityssuhteen itsereflektioon eli opettajan oman toiminnan tarkkailusta ja ajatusten artikuloinnista opettajaksi kasvamisessa. Myös yhteisössä, jossa on totuttu avoimeen ja rakentavaan palautteeseen sekä toiminnan systemaattiseen arviointiin, voi jokainen kokea olonsa turvalliseksi ja keskittyä työhönsä. Olisi tällöin rakentavaa sopia niin sanotut ”pelisäännöt”, kuinka toimia, jotta voitaisiin välttää monilta ristiriidoilta. Rakentuisiko näin hyvä oppilaitosyhteisö, jossa jokainen voisi sanoa mielipiteensä pelkäämättä kasvojensa menettämistä?⁴²⁷

5.3.2 Eettinen sensitiivisyys lukuisten elementtien summa

Eettisyys muodostuu merkityskokonaisuudesta, jossa on sekä ilmapiiristä että psyykkisen opiskeluympäristöstä annettuja merkityksiä. Näitä olivat muun muassa toisen ihmisen kunnioittaminen, oikeudenmukaisuus, säännöt ja luottamus.

[-] oikeudenmukaisuutta, kun ihminen suhtautuu toiseen oikeudenmukaisesti niin se kestää päivän valon. On sopusoinnussa itsensä kanssa ja toimii oikein ja myös yleisten normien mukaan. On osattava perustella omaa toimintaa, miksi toimin näin jne. Se on oikeudenmukaisuutta molemmin puolin, niin kohtelijan kuin kohdeltavan osalta. Kohdeltavan on myös tunnettava se, että häntä kohdellaan oikein. Oikeudenmukaisuutta toisia kohtaa kaikin puolin työyhteisössä. Sitä voi olla oikein eettinen työyhteisössä tälle kohteelleen, että mollaa esimerkiksi toista – elikkä tavallaan kalastelee suosiota itselleen toisten kustannuksella. (O9)

Opettajien eettisyyttä koskevat merkityksenannot koskettivat myös tasapuolista kohtelua ja vilpittömyyttä oppilaitosyhteisössä. Asialla voi olla kuitenkin kaksi puolta, sillä oman edun tavoittelu voi saada aikaan myös toiselle mielipahaa. Opettajan on tarkkailtava ympäristöään koko ajan, että ei astu esimerkiksi toisen varpaalle tietyissä tilanteissa tai toimi eettisesti väärin. Kysymys on vastuullisesta toiminnasta ja pyrkimisestä yhteiseen hyvään ja harmoniaan.

Kyllä se on mielestäni sellaista jotakin korkeata moraalialta tai jotakin tällaista suoraselkäisyttä, rehtiyttä ja tietysti empaattisuutta mistä oli jo aikaisemmin puhetta. Ei se ole mielestäni mitään uskonnollista [-] se on jokaisen ihmisen omat henkiset arvot mitä on elämässään ottanut toimintamalliksi. (O6)

Opettajien mukaan etiikka on läsnä koko ajan kasvatusta ja opetustyössä, mutta siitä ei puhuta välttämättä millään erityisillä nimillä. Annettujen merkityksenantojen pohjalta rakentui eettisyydestä kokonaisnäkemys jalosta, luonnollisesta ja myötätuntoisesta vuo-

⁴²⁷ Ks. Mäkipeska & Niemelä 1999, 152–153; Helin 2000, 50.

rovaikutuksellisesta toiminnasta toisen hyväksi, jossa kunnioitetaan ihmisyyttä jo sellaisenaan. Koulutus ja ammattietikka luovat myös ymmärrystä eettisyyden merkityksestä.

Tänä päivää ei puhuta paljon eettisestä ajattelusta. Mulla tuli mieleen, että olemme sitoutuneet puhumaan näiden arvojen puolesta, mitkä olemme tavoitteeksi asettaneet, esimerkiksi nämä kasvu, luovuus, perinteet, kansainvälisyys, tulevaisuus, että me kaikki teemme sitä, olemme sitoutuneet siihen, olemme saaneet koulutusta tähän ja meillä on ammattietikka tähän. Meillä on yhteinen taival tässä kasvatustyössä ja jos yksi pistää tämän latariksi niin silloin tämä työmoraali enemmän tai vähemmän kärsii. (O10)

Merkityksenantojen perusteella muodostui myös ymmärryshorizontti jatkuvasta muutoksesta opetus- ja opiskelutodellisuudessa. Esimerkiksi yhteiset tavoitteet, kansainvälisyys ja tulevaisuuden ennakointi luovat erinäisiä ja uusia haasteita opettajan työhön ja koko oppilaitosyhteisölle. Fullanin⁴²⁸ mukaan olisi tunnistettava erilaisia muutosprosesseja, sillä opettajat ovat sen keskellä kaiken aikaa. Myös yhteisöllistä oppimista ja kulttuuria tulisi luoda oppilaitosyhteisöön.

5.3.3 Etiikan läsnäolo yhteisön hengen luojana

Opettajat kokivat etiikan mukanaolon työssään jokapäiväiseksi ja tärkeäksi elementiksi, josta olisi keskusteltava enemmän työpaikalla. Professionaalisen näkemyksen mukaan opettajan työ nähdään eettiseksi ammatiksi, koska siihen sisältyy muun muassa merkittävä vastuu ja laadukas koulutus arvokysymysten ymmärtämiseksi.⁴²⁹

Minun mielestä olisi hyvä keskustella opetustyössä ja kasvatustyössä, mitä se eettisyys merkitsee siinä kyseisessä työssä. Minun mielestä jonkinlaiset arvokeskustelut luoda foorumia ajatustenvaihdolle olisiko esimerkiksi yhteisiä arvoja, toimintamalleja – yhteisiä ajattelumalleja, eettisiä ajattelumalleja, toimintamalleja. (O2)

Opettajan työn eettinen luonne paljastuu siinä, että työ ei ole vain teknistä taiturointia, vaan opiskelijoiden kasvun mahdollisuuksien avaamista sekä rakenteellisten ja pedagogisten uudistusten etsimistä.⁴³⁰

Minusta se liittyy aikaisempaan asiaan, siihen oikeudenmukaisuuteen aikapitkälle. Just siitä kuinka kohtelee opiskelijaa ja kai se vaikuttaa siihenkin miten sitä opetusta antaa [--] ei saa korostaa liikaa tiettyjä asioita [--] kyllä minusta opettaja pystyy vaikuttamaan opiskelijan aika paljoin, koska voi vaikuttaa siihen mitä opettaa ja millä tavalla eri opetettavissa aineissa tulee pakosta asioita esille oikeasta ja väärästä. Kyllähän asiat voi opettaa monella tavalla. (O3)

Henkilökohtaisesti opettajat kokivat etiikan merkitsevän ikään kuin omantunnon ääntä, joka aina silloin tällöin muistuttaa eri tilanteissa.

Se on sitä, että kun tällainen kasvu ja opetustilanne on vuorovaikutteista, sosiaalista, niin eettisyys kuuluu siihen. Kohtelee eettisesti oikein toisia yksilöinä, mutta se on vaikea-

⁴²⁸ Fullan 1994c, 246–250; Fullan 1996, 221–224.

⁴²⁹ Niemi 1995, 28–29.

⁴³⁰ Ibid.

*ta, kun esimerkiksi on iso ryhmä kyseessä, täällä se on mahdollista kun on paljon pienem-
mät ryhmät kuin esimerkiksi yläkoulussa tai päiväluokioissa. Aina huomioidaan yksilöinä.*
(O8)

Se on sosiaalista, eli tilanteet vaihtuvat. Kuuntelemalla ja seuraamalla itseään tulee tietoi-
seksi omasta toiminnastaan. Puolimatka toteaaakin, että omantunnon käsitteellä on kes-
keinen asema puhuttaessa moraaliseen kasvatuksesta. Omantunto on eettisten tunteiden
keskus, jolla on keskeinen merkitys yksilön persoonallisuudessa.⁴³¹

Opettajien merkityksenannoista käy ilmi myös opetettavan aineen merkitys, esimer-
kiksi mitä opettaa ja miten. Toisin sanoen opettaja on se, joka tekee viimekädessä ratkai-
sun, millä tavalla käsittelee opetettavia alueita. Opettajien ammatillisessa kasvussa olisi
huomioitava jatkuvan oppimisen tietojen ja taitojen merkitys. Opettaja on oppija aina
uran alusta loppuun asti, eikä kasvu lopu koskaan.⁴³²

*Mulle se merkitsee, että aika paljon joutuu miettimään ajattelumalleja. Olenko tehnyt oi-
keita ratkaisuja, minkälainen moraalinen minulla on. Ja omia tekoja, eli miettii opettajan omaa
toimintaa.* (O1)

Koska kasvatuksen ja koulutuksen taustalla on myös tietynlainen näkemys kehityksen
suunnasta, on opettajan pohdittava suhdettaan arvoihin ja kuinka niitä määritellään.
Opettaja on sekä pedagoginen ajattelija että vaikuttaja, jonka tehtävänä on seurata ja
kehittää työtään tiedostaen omat ja yhteiskunnasta heijastuvat asenteet ja arvot.⁴³³

*[Etiikka tarkoittaa sitä] että omassa työssä toimii aina niin kuin itse pitää oikeana. Kuin-
ka minä näen oman arvomaailman tai maailmankatsomuksen pohjalta [--] kuka minä olen,
ja millainen minä olen persoonana. Jokaisella on aina parannettavaa, ei ole täydellistä. Eli
koko ajan joutuu tarkastelemaan itseään, itsereflektoida toiminkohan nyt oikein, jos ajatte-
len tietyllä tavalla. Tietenkin minä pyrin oikein toimimaan, mutta ainahan siinä myös
epäonnistuu, se on semmoista jatkuvaa toimintaa [--] täytyy reflektoida uudelleen miten
voisi toimia paremmin tai noudattaisi omaa eettistä ajattelua tai mihin uskoo työssään.*
(O2)

Merkityskokonaisuuksista paljastuu myös kysymykset opettajuuden olemassaolosta ja
tavasta toimia eri tilanteissa. Millä tavoin asettuu ikään kuin oppilaitoksen toimintaym-
päristöön ja punnitsee eri tilanteissa tekemiään ratkaisuja.

*On pyrittävä huomioimaan kaikki ihmiset ajattelevina yksilöinä ja vaikka he eivät halua ol-
la esimerkiksi tunnilla olla esillä mielipiteitään sanomassa. Pyrkiä olemaan sellainen ihmi-
nen, jota on helppo lähestyä.* (O8)

Opettajat kokivat erityisesti rehtorin persoonan vaikuttavan aikuislukion eettiseen ilma-
piiriin. Oppilaitoksen esimiehen persoonan ja rehtorin johtamistyylin sanotaan vaikutta-
van myös opettajainhuoneen eettiseen ajatteluun.⁴³⁴

⁴³¹ Puolimatka 2004, 247.

⁴³² Fullan 1994c, 246–250; 1996, 221–224

⁴³³ Strike 1990, 188–223.

⁴³⁴ Hyytiäinen 2003, 140–141.

[--] Eettisyys on koko ajan mukana ja se johtuu paljon meidän rehtorista, jolla on tietysti omat vakaumukselliset arvot, joissa on hyvin paljon tällaista eettistä ajattelua ja toimintaa yleistasolla. Työyhteisössä voi myös vaihtaa kollegoiden kanssa mielipiteitä vakaumuksista ja näkemyksistä. (O8)

Eettinen perusta nähdään merkittävänä työtä ohjaavana tekijänä.⁴³⁵ Ajatustenvaihto työtovereiden kanssa tuotiin esille myös kysyessäni aikuislukion eettisyydestä. Usein puhutaan siitä, että esimerkiksi opettajainhuone saattaa vaikuttaa opettajan ajatteluun voimakkaasti. Opettajan ammatillisesta pätevyydestä ja työkokemuksesta huolimatta opettajien persoonalla on vaikutusta siihen, miten hän kokee opettajainhuoneen henkilökohtaisen ajattelun suuntaajana. Mielipiteet voivat kyllä vaikuttaa siten, että opettaja toimii esimerkiksi yksittäisen opiskelijan kohdalla vastoin omaa näkemystään.⁴³⁶

Uskonnonopettaja on ollut tänä vuonna työyhteisössä ja se on vaikuttanut erittäin paljon. Rehtori on vaikuttanut todella paljon eettiseen ajatteluun [--]. (O1)

Samalla tavalla kuin aikaisemmin sanoin eli opettajan ja opiskelijan välisestä suhteesta niin kuin opettajien välillä myös. Se vaikuttaa kokonaisuutena opettajien ja opiskelijoiden osalta. Ei tietenkään voi ajatella, että kaikilla olisi samanlaiset arvot, mutta kuitenkin peruslähtökohtana on oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo [--] tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa [--] pystytään asiallisesti hoitamaan asioita, se koskee tietysti myös suhdetta opiskelijoihin. (O3)

Opettajien merkityksenannoista muodostui ymmärryshorisontti eettisyyden olemassaolon muotoon vaikuttavista ydinmerkityksistä. Näitä ovat opettajien ja opiskelijoiden välinen kommunikointi sekä rehtorin tapa tehdä työtä ja kohdata opettajakuntaa. Myös kollegoiden välinen kanssakäyminen, arvostukset ja tavat loivat merkityskokonaisuuden oppilaitoksen eetoksen ymmärtämiselle. Opettajayhteisön ajatteluun ja toimintaan voi sanoa vaikuttavan arvot, tarpeet ja esimerkiksi aikaisemmat työkokemukset ja suhteet. Tietynlaisten arvojen omaksuneilla saattaa vuorovaikutus sujua kuin itsestään, kun taas arvojen ollessa hyvin erilaiset, yhteistyö saattaa olla hankalampaa.⁴³⁷

Valtaosa opettajista piti tärkeänä opiskelijan asettamista etusijalle, jotta heille mahdollistuisi opintojen suorittaminen mahdollisimman hyvin. Haastateltavien mielestä aikuislukion opettajana oppii ikään kuin itsestään asettumaan opiskelijan asemaan, koska opiskelija-aines on niin erilainen kuin päivälukiassa jo eri-ikäisyyden johdosta.

Mie näkisin, että täällä pyritään toimimaan mahdollisimman hyvin, että opiskelijan etu olisi ensisijalla ja tärkeä ja siksi opettajat ovat täällä hyvin joustavia ja kannustavia. He haluavat nähdä opiskelijan parasta ja luoda opiskelijoille sellaiset puitteet, jotka kannustaa ja joustaa. Täällä on niin monenlaisia kohtaloita, täällä kasvaa empatiakyky, koska täällä on niin erilaisia opiskelijoita. (O2)

Aikuisopiskelijat ovat ainutlaatuisia jo pelkästään laajan elämäkokemuksensa tähden, koska heissä elää koskettavia ja mieleenpainuvia tarinoita. Oppilaitoksen työ- ja opiske-

⁴³⁵ Hyytiäinen 2003, 143.

⁴³⁶ Ibid., 139–140.

⁴³⁷ Helin 2000, 28; ks. Piquemal 2004, 11–16.

luilmapiirin yleiskuva syntyy ihmisten toiminnan kautta. Vaikka ihmissuhteet syntyvät yleensä luontaisen käyttäytymisen myötä, työryhmässä työntekijä joutuu keskittymään niihin myös omana kysymyksensä. Toimijoiden erilaiset luonteet, huumorintaju, arvo-maailma ja aikaisempi tausta heijastuvat heidän käytöksestään ja suhtautumisestaan kanssaihmiisiin. Tämä kaikki saattaa vaikuttaa siihen, ettei kaikkien kanssa voi keskustel-la samalla tavoin. Ajan mittaan saattaa syntyä syystä tai toisesta kitkaa yksilöiden välille. Johtamisella tulisikin aktiivisesti vaikuttaa työyhteisön ilmapiirin rakentumiseen.⁴³⁸

Kaiken kaikkiaan vaikka virallinen linja määritellään opetussuunnitelmassa ja eetti-sestä arvopohjasta voidaan antaa virallisia lausuntoja, olisi hyväksyttävä se, että oppilai-toksen arjen toimintaa saattavat ohjata myös toisenlaiset arvot. Näiden syntymiseen vaikuttavat hyvin monet asiat. Myös eettinen linja voi löytyä, jos esimerkiksi oppilaitok-sessa esiintyvistä ongelmista keskustellaan yleisellä tasolla. Silloin opettajainhuoneen ammattietiikka muodostuu itsestään opettajien samansuuntaisten näkemysten pohjal-ta.⁴³⁹

5.4 OPISKELUYMPÄRISTÖN JA ILMAPIIRIN MERKITYS AIKUISLUKIOSSA

5.4.1 Psykykinen opiskeluympäristö ja eettisyys ilmapiirin rakentajana

Jokainen opettaja koki psykkinen opiskeluympäristön ja eettisyyden sisältyvän oppilai-toksen ilmapiirin muodostumiseen. Niitä on vaikea erottaa toistaan, koska eri kokonai-suudet tukevat toisiaan ja sitä kautta rakentavat lukioyhteisön ilmapiiriä. Opettajien antamista merkityksistä rakentui kokonaisnäkemys: jos jollakin alueella on ongelmia, niin se heijastuu toiseen ja aiheuttaa kokonaisuuden murenemistä.

[--] Etiikka liittyy miten yksilöt toimii. [psykykinen opiskeluympäristö ja eettisyys] kuulu-vat toisiinsa ehdottomasti, jos jokin alue mättää niin tulee ongelmia. Kaikkia alueita tarvi-taan, niistä muodostuu kokonaisuus eli se on kuin ihmiskeho: jos sinulla on jossakin koh-dassa kipuja, vaivoja, niin silloin kokonaisuudessa voit huonommin. Sama asia se on tässä [--] Tämä on sellainen kokonaisuus, ja jos joku osa ei toimi tai on täysin epäkunnossa niin se vaikuttaa myös niihin muihin osa-alueisiin. (O3)

[--] Eettisen ajattelun kautta luodaan psykkinen opiskeluympäristöä, ja toisaalta, sillä ra-kennetaan sitä hyvää ilmapiiriä eli ne liittyvät hyvin läheisesti toisiinsa, ne tukevat toinen toisiaan, jos ne osa-alueet ovat kunnossa, niin siitä tulee kouluun myönteinen kehä. (O4)

Oppilaitoksen psykkinen opiskeluympäristö on kuin ihmisen keho. Samoin kuin elinten on myös työ- ja opiskeluympäristön eri elementtien tehtävä jatkuvasti yhteistyötä. Jotta psykkinen opiskeluympäristö muodostuisi hyväksi, on yhteisön toiminnan ja oppimi-sen kannalta esimerkiksi hyväksyttävä virheet, joustettava tilanteen mukaan ja ymmär-rettävä erilaisuutta. Vasta näin toimiva oppilaitoksen henkinen ilmapiiri voi alkaa raken-tua, todellistua ja tuottaa ”tulosta” paremmin.

Ne liittyvät läheisesti yhteen [--] ilmapiiriin vaikuttaa myös se, millainen psykkinen tila on opiskelijoilla ja opettajilla [--] sitten taas, kun ajatellaan tuota etiikkaapuolta, mitenkä

⁴³⁸ Perkka-Jortikka 1998, 34, 53–54; ks. Knowles 1984, 16, 73–77.

⁴³⁹ Hyytiäinen 2003, 142.

toimitaan oikein kutakin kohtaan, niin se vaikuttaa ilmapiiriin. Jos esimerkiksi opiskelijoita kohdeltaisiin epäoikeudenmukaisesti, niin sehän vaikuttaisi heidän ilmapiiriin ja psyykkiseen opiskeluympäristöön, koska heille tulisi muita ajatuksia, mitkä vaikuttaisivat taas oppimiseen ja opiskeluun. (O2)

[Psyykinen opiskeluympäristö] liittyy eri toimijoiden hyvinvointiin ja jaksamiseen. Ja se taas liittyy koulun ilmapiiriin, avoimuuteen, vuorovaikutukselliseen toimintaan, kuinka hyvin se pelaa tässä ympäristössä, ja taas oikeudenmukaisuuden kautta ja luottamuksen kautta. Siis sehän liittyy suoraan siihen toimintaan. Jos eri toimijat tässä kouluympäristössä kokee, että nyt ei toimita oikein, joku mättää tässä toiminnassa, niin se taas vaikuttaa koulun ilmapiiriin. Vaikuttaa, miten se opiskeluympäristö koetaan, kuinka hyvin siellä voidaan eli kyllähän nämä liittyy hyvin tiiviisti toisiinsa. Eli oman toiminnan, ajattelun kautta minkälaisen kuvan muut saavat. Niin se vaikuttaa ilmapiiriin, ja se vaikuttaa siihen psyykkiseen opiskeluympäristöön eli jaksamiseen, hyvinvointiin. (O7)

Kysyessäni tarkemmin psyykkisestä opiskeluympäristöstä ja eettisyydestä opettajat kokivat aikuislukion ilmapiiriin vaikuttavan siihen, millaiseksi yhteisön psyykinen opiskeluympäristö alkaa muodostua. Annetut merkitykset nivoivat etiikan psyykkiseen opiskeluympäristöön ja toimintaan tietyissä tilanteissa. Esimerkiksi heidän ratkaisuillaan opetustilanteissa voi olla monta puolta, koska muun muassa opiskelijoiden tasa-arvoinen kohtelu saattaa vaikuttaa ilmapiiriin syntymiseen. Myös avoimuus, tiedonkulku ja oppilaitoksen kehittäminen olivat asioita, joita opettajat tuottivat merkityksenannoillaan kysyessäni aikuislukion työ- ja opiskeluympäristöistä. Ne kaikki liittyvät jaksamiseen ja hyvinvointiin opetustyössä.

Minusta asiat on aika hyvällä tolalla, koska ilmapiiri on avoin ja koulun asioista hyvin tiedotetaan opettajille ja opettajat pystyvät tuomaan ajatuksiaan esille ja kaikki huomioidaan. Yleisesti kaikkia arvostetaan. Minusta on erityisen hyvää, että opettajat saavat osallistua koulun suunnitteluun ja koulun kehittämiseen ja että opettajat tietävät mitä koulussa tapahtuu, eli tietävät myös tuollaisesta budjettipuolen asioista ei ole niin ylhäältä päin johdettua. (O9)

Esimerkiksi Fullan⁴⁴⁰ on todennut, että opettajien tulisi käyttää laajaa opettamisen strategioiden valikoimaa täyttääkseen erilaisten opiskelijoiden yksilölliset tarpeet. Opettajan toimintaa voi tarkastella oppimisprosessina, jonka pyrkimyksenä on siirtää yksilön tason oppimisesta ryhmän ja yhteisön oppimiseen. Oppimista tarkastellaan tällöin jatkuvana, kokonaisvaltaisena, ongelmakeskeisenä ja ympäristöönsä sidottuna ilmiönä. Oppimisen keskeisenä elementtinä nähdään ryhmissä ja oppilaitosyhteisössä ilmenevä toimijoiden välinen vuorovaikutus.⁴⁴¹

Tynjälän⁴⁴² mukaan oppimisympäristö on keskeinen tekijä oppimisessa. Oppimisympäristöjen suunnitteluun tulee kiinnittää huomio, koska jokainen yksilö luo vuorovaikutuksessa osana aikaisempia kokemuksia käsityksensä oppilaitoksen työ- ja opiskeluympäristöstä sekä antaa niille merkityksen. Tämän vuoksi tulisi pyrkiä luomaan oppi-

⁴⁴⁰ Ks. Fullan 1994c, 246–250; 1996, 221–224.

⁴⁴¹ Jotham 1996, 162–163; ks. Manninen 2010, 172.

⁴⁴² Ks. Tynjälä 1999, 163–168.

misympäristö, joka tarjoaisi muun muassa erilaisia virikkeitä, mahdollisuuksia, ohjausta ja tukea.

5.4.2 Kokemuksia ja näkemyksiä opetustyön arjesta

Kysyttyäni opettajilta, pyrkivätkö he uuden jakson alussa jotenkin muokkaamaan luokan ilmapiiriä, niin suurimmalla osalla opettajista oli rutiineja, joilla he tietoisesti pyrkivät luomaan sellaisen hengen luokkaan, että siellä olisi mahdollisimman hyvä työskennellä ja opiskella. Opettajan vaikutus luokan ilmapiirin syntymiseen korostuu ensimmäisenä päivänä. Ryhmän jäsenistä opettaja on se, joka vaikuttaa keskeisesti siihen, millaiseksi luokkailmasto alkaa muodostua. Hän ohjaa tietoisesti tai tiedostamattaan ryhmäprosessien kehittymistä.⁴⁴³

Yritän oikeastaan keventää luokan ilmapiiriä joka tunnin alussa, että yleensä hyvin rennosti aloitan ja kyselen mitä kuuluu, säästä tai jos on jokin erityinen päivä jne. siihen liittyen. Se on osa persoonaa. Tunti alkaa sillä tavalla tai sitten, jos on jokin tietty tilanne, niin yritän sanoa siihen jotakin keventävää. (O2)

Esimerkiksi rupattelu, huumori ja tarinat olivat opettajien keinoja luoda luokan oppimisilmastoa hyväksi.

Joo kyllä! Kyllä, totta kai! Ilman muuta [--] täytyy saada tietynlainen tsemppi opiskelijoille [--] on paljon siitä kiinni onko se ilmapiiri hyvä. Elikkä keventäviä elementtejä, huumoria ja kertomuksia [--] en itse ole koko ajan äänessä, annan opiskelijoiden kertoa omia juttujaan, esimerkiksi työstään. Huumori on sellainen kieli, jolla varsinkin nuorempiin opiskelijiin saa otetta. (O1)

Keskeisen merkityksen opettajat antoivat samanvertaiselle dialogille. Opiskelijoille on myös annettava tilaa omille kertomuksilleen ja kokemuksille. Tutkimukset osoittavatkin, että huumorilla on positiivisia vaikutuksia opetukseen.⁴⁴⁴

Opettajat toimivat eri tavoin, jos opetuksessa on esimerkiksi opiskelija, joka ei pysy osallistumaan keskusteluun tunnilla.

Kyllähän sitä tietenkin pyrkii jokaisen yksilön huomioimaan yksilöllisesti ja lähdenkin opettamaan aina hieman tunnustellen tunnilla. Sitä pyrkii etukäteen miettimään, että siellä on monenlaisia ihmisiä ja itsekin tutustumisen kautta kuulostella ja sitä kautta aika paljon havaitsee, jotka eivät esimerkiksi kovin mielellään puhu tai ei osallistu tai pyrkii jotenkin välttämään sen tilanteen ja ei halua olla äänessä. Tavallaan rakentaa ensimmäisen kohtaamisen, että jotenkin pakosta joutuu esille. Kurssin eteenpäin mennessä kohtaa opiskelijan esimerkiksi kahden kesken ja kysyy esimerkiksi mitä hän toivoisi opettajalta ja sopii ne pelisäännöt kuinka toimitaan ja mitä hän toivoo eli hän saisi tietää kuinka minä koen asiat ja tätä kautta jatkossa opiskelija ei tarvitsisi pelätä, kun tietää kuinka minä opettajana toimin, kun tulee sellaisia tilanteita, jotka ovat hänelle vaikeita. (O4)

⁴⁴³ Schmuck & Schmuck 1992, 43; Rogers 1969, 19–20; Mezirov 1991, 37–44.

⁴⁴⁴ Mm. motivointi opetettavaa aihetta kohtaan, myönteisen ilmapiirin luominen, opetuksen virkistäminen ja vaikeaksi koettujen asioiden oppiminen paremmin. Bryant & Zillmann 1989, 57; ks. Järvelä, Keinänen, Nuutinen & Savolainen 2004.

Joo. Kyllä minä yritän tehdä asialle jotain [--] Pyrin huomioimaan jokaisen opiskelijan yksilönä, en pakota ketään, vaikka minun tyylini onkin kysellä paljon opiskelijoilta asioita, mutta siinä on tärkeää tuntea silloin opiskelijat. (O1)

Edellä olevat kuvaukset tuovat näkyviin, kuinka merkitsevä sija opettajan työssä ovat yksilöllisyyden huomioiminen ja erilaisuuden ymmärtäminen. Myös rohkaisun ja kannustuksen tärkeyden erilaisten tilanteiden ratkaisemisessa muodostivat kokonaisuuden opettajien antamista merkityksistä.

Jo kyllähän sitä sen havaitsee, jos tällainen henkilö on ja jos hän ei halua osallistua tunnilla. Aluksi voi kierrellä tunnilla ja seurata ryhmiä ja sitten voi itse käydä muodostamassa kontaktia tällaiseen opiskelijaan ja huomata, haluaako opiskelija, että häntä lähestytään. Minun mielestä, jos tällaista opiskelijaa aletaan väkisin pommittaa, niin se ei tuo hirveen positiivisia tuloksia. Mutta monesti jo se, että opiskelija voi olla tällaisessa ryhmätilanteessa, jollakin tavalla on hyvä asia. Ujouttakin on niin monenlaista, ja minä tiedän monia ujoja, että he haluavat vastata [--] Täälläkin on monen ikäistä, ja heille on jäänyt vanhoilta ajoilta ajatus, että väärä vastaus on paha asia. Sellaisten opiskelijoiden kohdalla sellainen positiivinen rohkaisu ja kannustus saavat ihmeitä aikaan, että he huomaavat, että he osaavat ja tätä kautta saada heitä aktiivisemmaksi uskaltamaan [--] Olen saanut ihan palautettakin, että opettaja ei rankaise vääristä vastauksista. Todella tärkeää opettajan työssä, että saa aikaan myönteisen ilmapiirin opetukseen, että siellä uskaltaa toimia jokainen. (O3)

No vaikuttaa se silleen, että joskus saatan joiltakin kysyä ilman viittaamista, mutta en silloin, jos tiedän, että se on toiselle hirmu vaikeata. Yhden kerran oon tehnyt silleen, vaikka minulle oli sanottu, mutta siinä oli jotakin, hyvin kova keskustelu ja unohdin sen. Ja kysyin. Hän oli pikkusen vaikeena, mutta vastasi siihen, että onneksi se meni näin [--] Kyllä teen silleen, että en mene väkisin kyselemään, tai sitten, jos jokin parikeskustelu tai ryhmäkeskustelu, niin jos jokin ei osallistu ryhmään, niin saatan mennä sitten keskustelemaan opiskelijan kanssa [--] hän saa minulle näyttää, että hän osaa kumminkin sen. Usein huomaan senkin, että opiskelijakaveritkin ovat huomanneet sen, että se ei teetä mitään reaktioita [--] Tää on varmasti täällä aikuisten kanssa hyvä asia, niin kuin tuolla peruskoulunpuolella. (O2)

Opettajien tuottamista merkityksenannoista kävi ilmi myös ujuden suhtautumiseen ja opiskelijan persoonan kunnioittamiseen liittyviä asioita heidän opetustyössään. Opettaja saattaakin vaikuttaa luokkansa henkeen luokitteluillaan. Opettajan odotukset eri opiskelijoista vaikuttavat sekä yksilön kehitykseen että koko ryhmän toimintaan.⁴⁴⁵

5.4.3 Aikuisopettaja inhimillisen ilmapiirin muokkaajana

Opettajat kokivat eettisen ajattelun ja toiminnan olevan päivittäin mukana omassa työssään. He ilmaisivat eettisyyden ilmenemismuotoja muun muassa joustavuuden, kannustamisen ja ongelmatilanteiden puuttumiseen liittyvillä merkityksillä.

[--] tämä liittyy mielestäni tähän kannustamiseen eikä lannistamiseen, kun opiskelijat vastaavat esimerkiksi väärin, niin aina yritän kannustaa esim. että hyvä kun toit asian esille, eli väärää vastauksia ei ole. Pyrin olemaan joustava, jos esimerkiksi jotain tapahtuu, tulee

⁴⁴⁵ Ks. Schmuck & Schmuck 1992, 97; Knowles 1980.

jotain muutoksia opiskelijalle, voi tehdä erilaisia järjestelyjä [--] Olen tehnyt esimerkiksi omalla ajalla opiskelijan hyväksi asioita [--]. (O3)

On useitakin tilanteita, joissa kylmän viileästi soveltaa joitakin sääntöjä, suosituksia. Elikkä antaa mahdollisuuksia, on aina mahdollisuus keskustella asioista. Kun opettaja luottaa opiskelijaan, esimerkiksi joustaa jossakin tilanteessa, ja opiskelija on luottamuksen arvoinen, niin silloin mielestäni eettistä ajattelua ja toimintaa tapahtuu parhaimmillaan, ja se tuo tuloksia tulevaan opiskeluun. Tarkoitin, että mahdollisuus täytyy antaa aina opiskelijalle eikä pidä kaavoihin kangistua liikaa. (O9)

Eettisesti toimiva aikuisopettaja luo avoimella ja joustavalla persoonallaan oppilaitoksen työ- ja opiskeluympäristöä. Opettaja tukee opiskelijaa ja pyrkii luottamaan tähän, minkä ansiosta opiskelija oppii luottamaan omiin kykyihinsä. Jos taas oppimisilmasto ei kannusta ja hyväksy erilaisuutta, ei opiskelijassakaan synny silloin välttämättä halua yrittää.

Eettisesti väärästä toiminnasta olisi varmaankin paljon esimerkkejä. Vaikka ollaankin aikuislukiossa, niin aina on osa kasvatusa. Joustavuus, tulee mieleen omalta osaltani. Paljon tilanteita [--] en ole pakottanut kurssikokeeseen, vaan kokeen on voinut tehdä myöhemmin. (O1)

[--] oli pakko puuttua tunnilla, kiusaamiseen. Ottaa huomioon opiskelijan, kannustaa joka asiassa, kehua. Se on aika tärkeää täälläkin, ei se ole sitä, että vain niitä lapsia kehutaan. (O2)

Aikuislukiossa voi muodostua eettisiä ristiriitatilanteita eri tasoilla. Hyytiäisen mukaan ongelmaksi voi muodostua esimerkiksi opettajan ammatillisen vastuun rajan vetäminen, sillä joskus ongelmatilanteet ylittävät kasvattajan ammatillisen osaamisen.⁴⁴⁶ Siksi asioita olisi rakentavaa pohtia yhdessä. Mitkä olisivat esimerkiksi keinot puuttua vaikeaksi koettuihin tilanteisiin?

Se, että tekekö etiikan mukaisesti joissakin tilanteissa, mikä olisi pääasia vai tekekö etiikan vastaisesti jossakin tilanteessa. Kerran yksi kaveri sanoi, että jos ulkomaalainen on tunnilla, niin hän ei ole silloin, ja hän ei tullut tunnille kun tämä ulkomaalainen oli siellä. Pointti on siinä, että kumpaakin täytyy ajatella tasapuolisesti eli kumpaakin täytyy kuunnella ja tulee vaikeita tilanteita. Täytyisi puhua paljon, arvokeskustelua tarvittaisiin, entiset lainalaisuudet, käytännöt muuttuvat kokoajan tarvitaan tietoa kokoajan lisää. Moraalin kannalta, onko oikein jos kiroisin vahingossa. [--] (O10)

Oheisessa tapauksessa opiskelijan kannan kunnioittaminen johti arveluttavaan lopputulokseen oppilaitosyhteisössä. Opettaja tuntui itsekin epäilevän kantansa pätevyyttä, sillä heti perään hän tähdensi arvokeskustelun tarpeellisuutta. Kun totutut lainalaisuudet ja käytännöt muuttuvat, tarvitaan lisää tietoa. Toisaalta aikuisopettajan ”moraalisen motivaation” osalta intervention velvoittavuus on sidoksissa siihen, millaisiin sopimuksiin ja sääntöihin opettaja on ammattiroolissaan valmis sitoutumaan.⁴⁴⁷

⁴⁴⁶ Hyytiäinen 2003, 150.

⁴⁴⁷ Ks. Airaksinen 1987, 23–24, 112, 218.

Voisikin kysyä, pitäisikö opettajayhteisön antaa tilaa yksittäisille näkemyksille ja mielipiteille, mikä loisi tilaa opettajan omalle äänelle: hänen subjektiiviselle kokemukselleen ja henkilökohtaiselle narratiivilleen? Jos opettajayhteisö haluaa toimia näin, olisi aikuislukion työ- ja opiskeluympäristön kulttuurinen todellisuus luotava sellaiseksi, jossa niin henkilöstö ja opiskelijat voisivat ilmaista itseään. Millaisia eettisiä vaihtoehtoja erilaiset diskurssit tuovat omassa yhteisössään.

5.5 AIKUISLUKIO OMALEIMAISENA TYÖ- JA OPISKELUYMPÄRISTÖNÄ

5.5.1 Aikuislukio koulutusmuotona ja arjen kulttuureina

Olen aikaisemmin todennut, että virallisteksteissä aikuislukiota kuvataan muun muassa joustavaksi ja moni-ilmeiseksi, korkealaatuista ja suoritustavoitteista yleissivistävää koulutusta tarjoavaksi toiminta- ja oppimisympäristöksi. Myös visioasiakirjoissa lukion aikuislinjan tehtäväkuva nähdään pääpiirteissään samanlaisena kuin se oli aiemminkin: sen on vastattava aikuisten sivistystarpeisiin ja pyrittävä ottamaan toiminnassaan huomioon opiskelijoiden elämäntilanteet.⁴⁴⁸ Tällaiset pyrkimykset näyttäisivät myös arjen työ- ja opiskeluympäristöjen opetustilanteissa todentuvan.

Vaikka lukiolaissa nuorisolukiota ja aikuislukiota ei eroteta sen enempää toisistaan, asetusteksteissä ja opetussuunnitelmissa aikuislukion erityispiirteet alkavat erottua. Myös haastattelemani opettajat tunnistivat aikuislukion omaleimaisuuden. Opetustyön arjen kulttuureina ilmapiiri ja sen erityispiirteet näyttäytyvät monikerroksisina ja rikkaampina kuin virallisteksteissä. Toisaalta jokainen instituutio kantaa mukanaan kehityshistoriansa jälkiä, eikä aikuislukio ole tässä suhteessa mikään poikkeus.⁴⁴⁹

Opettajat korostivat aikuislukion erityislaatua, jonka jo koulutusmuoto asettaa. Aikuislinjan opettajan on toimittava toisella tavoin kuin yläkoulussa tai päivälukiassa. Opiskelijoihin on suhtauduttava eri tavalla. On muun muassa oltava joustava, koska opiskelijat eivät pääse aina osallistumaan oppitunneille töidensä takia. Opettajan ja opiskelijoiden välinen suhde eroaa siis päivälukiosta. Haastattelujen perusteella opettajat haluavat edistää opiskelijoiden parasta. Omalaatuisuuden tunnistaminen ja hyväksyminen tuo lisänsä itse oppimistilanteisiin, mikä voi edistää myös opettajan henkilökohtaista kasvua. Suurin osa opettajista asettikin opiskelijan edun kaiken muun edelle. Sen ansiosta myös opettajan ja opiskelijan välinen dialogi alkaa lähestyä enemmän tasavertaisuutta kuin opillista hierarkiaa. Yhteinen kieli ja valmius keskustella eri toimijoiden kesken luovat luokkaan ja koko oppilaitokseen positiivisen hengen.⁴⁵⁰

Aikuisten yleissivistävän opetuksen koulutuspoliittinen erityistehtävä on ”toisen mahdollisuuden” tarjoaminen niille aikuisille, joilla ei ole ollut lapsina tai nuorina mahdollisuutta, kiinnostusta tai kypsyyttä hankkia kyseistä koulutusta. Aikuislukion opiskelija-aines poikkeaa myös päivälukion opiskelija-aineksesta. Aikuislukion opiskeluympäristössä ja siellä toteutuvassa opetuksessa ei ole aina kyse vain siitä, mitä opettajan ja opiskelijoiden välillä tapahtuu. Aikuisopiskelija voi tuoda myös arkihuolensa oppilaitostodellisuuteen, mikä saa toimintaympäristössä aikaan omalaatuisia jännitteitä, joihin päivälukiassa ei helposti törmää. Kuten opettajahaastatteluista on käynyt ilmi, nuorempien ja iäkkäämpien väliset suhteet nousevat esiin muun muassa toistensa vilpittömällä

⁴⁴⁸ Ks. IKLO 2008, 2.

⁴⁴⁹ Sivenius & Ikonen 2011.

⁴⁵⁰ Ks. Freire 2005, 95–101.

tukemisella. Toisaalta aikuisopiskelijat tuovat myös oppilaitoksen elämänpiiriin ja kulttuuriin henkilökohtaiset elämänkokemuksensa, jotka eivät aina ole helpoimmasta päästä.

Opettajien mukaan opiskelijat haluavat lukio-opinnoilla sisältöä ja vakautta elämään. Aikuisopiskelijoiden kanssa toimiminen asettaa myös pohtimaan opetustyön arvo-pohjaa tavanomaista perusteellisemmin. Aikuislukion opettaja joutuukin väistämättä ottamaan huomioon yhteiskunnan asettamat ideaaliset rakenteet, jotka määrittävät kasvatus- ja opetustyön arvositoumuksia ja päämääriä.⁴⁵¹

Koulutusmuotona aikuislukio on tuonut koulutusjärjestelmään tasa-arvon elementtejä, jotka ovat lisänneet opetuksen joustavuutta ja tehokkuutta. Tekemällä opiskelun mahdolliseksi jokaiselle aikuislukio on aloittanut omalla panostuksellaan tärkeän ”projektin” syrjäytymisen ehkäisemisessä. Opiskelumahdollisuuksia on siis tarjottava jokaiselle, kun siihen on tarvetta tai se on muuten poikkeuksellisen haastavaa. Aikuislukiot ja lukion aikuislinjat ovat olleetkin aktiivisia joustavien ja yksilöllisten opiskeluohjelmien luomisessa osana oppimisyhteiskuntamme rakentumista. Esimerkkeinä tästä ovat luokattoisuuden, kurssimuotoisuuden ja jaksojärjestelmän kehittäminen ja 1980-luvulla alkanut maahanmuuttajien koulutus ja koulutus rangaistuslaitoksissa.⁴⁵²

5.5.2 Aikuislukion eetos sosiaalisen ja kulttuurisen asuinsijana

Millainen on aikuislukion eetos? Opettajien tuottamien merkityksenantojen pojalta muodostuu kokonaiskuva aikuislukion opettajista, jotka pyrkivät tietoisesti muokkaamaan ilmapiiriä sellaiseksi, että opiskelija-aineksen kirjavuus tulisi huomioitua. Tietyntylaisilla rutiineilla opettajat pyrkivät luomaan sellaisen asuinsijan, tyyssijan luokkaan, että siellä olisi mahdollisimman täysipainoista työskennellä ja opiskella. Aikuisopettaja vaikuttaa persoonallaan ja toiminnallaan työ- ja opiskeluilmapiiriin. Hän ohjaa tietoisesti tai tiedostamattaan opiskelijoiden toimintaa.⁴⁵³

Aikuisopettajan toiminta luokan ilmapiirin syntymiseen korostuu jo ensimmäisinä päivinä. Heidän keinojaan otollisen oppimisilmapiirin ja -kulttuurin rakentamiseksi ovat muun muassa rupattelu, huumori ja tarinat. Tämän pyrkimyksenä on vastavuoroinen dialogi, jolla luodaan tilaa myös opiskelijoiden henkilökohtaisille kertomuksille ja kokemuksille. Opiskelijat haluavatkin kertoa itsestään asioita yhteisössä. Työ- ja opiskelutodellisuudessa yksilöllisyyden huomioiminen ja erilaisuuden ymmärtäminen opettajien antamien merkitysten mukaan ovat keskeisiä lähtökohtia kohdattaessa niin opiskelijoita kuin kollegoita. Myös rohkaisut ja kannustukset kuuluvat aikuisopettajan opetustyön arkeen lukioyhteisössä.

Heikkinen ja Huttunen toteavat, että ”positiivinen tunnustuksen kehä rakentaa myös yhteisöön vahvan yhteenkuuluvuuden tunteen, jossa jokainen kokee olevansa yhteisön tärkeä, arvostettu ja tunnustettu jäsen.” He viittaavat filosofi Robert Brandomin osuvaan luonnehdintaan, että ”vastavuoroinen tunnustus tarkoittaa heideggerilaista ”kanssaolemista” (*Mitsein*). Kun oppimisyhteisössä pääsee rakentumaan tällainen vahva solidaarisuus, sen jäsenet eivät koe tekevänsä työtä ensisijaisesti itseään varten. Oppimisyhteisön toimintaa ohjaa jokin yksilötajuntoja suurempi: yhteisön arvot ja yhteisesti rakentuva kulttuuri.”⁴⁵⁴

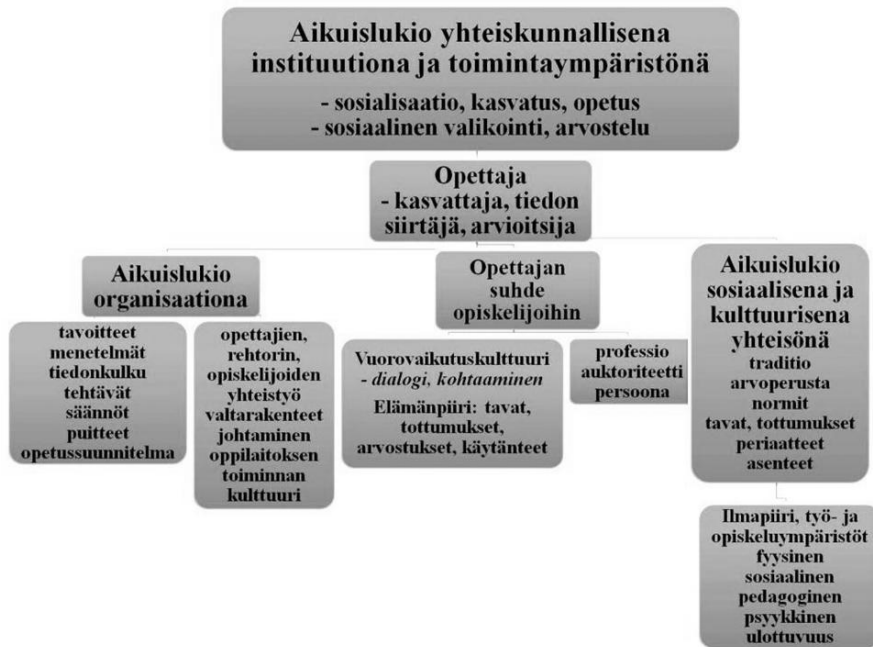
⁴⁵¹ Ks. Värri 1997, 35; Herranen & Harinen 2008, 4–6.

⁴⁵² Sivenius & Ikonen 2011.

⁴⁵³ Rogers 1969, 19–20; Mezirov 1991, 37–44; Schmuck & Schmuck 1992, 43.

⁴⁵⁴ Heikkinen & Huttunen 2003, 293.

Eetoksen rakentuminen on puheen, sosiaalisuuden ja tietynlaisen kulttuurin ilmentymä. Aikuislukion eetos muotoutuu useasta osatekijästä. Se ei ole ainoastaan tärkeä luokkahuoneen tunnelman tähden, vaan eetos on myös työ- ja opiskelumotivaation osatekijä. Myönteiseksi koettu ilmapiiri kannustaa opiskelemaan mutta myös antaa tarpeellisia lisävoimia.⁴⁵⁵ Opettajat arvostavat opiskelijoita persoonina ja heidän sitoutumistaan opiskelussa, koska osa tekee sitä muun muassa töiden tai muiden opintojen ohessa. Opettajat ovatkin tarpeen tullen valmiita joustamaan säännöistä ja suosituksista, sillä he kokevat, että opiskelijoille tulee antaa mahdollisuus. Opiskelijoita rohkaistaan luottamaan kykyihinsä, minkä tähden aikuislukiossa toteutettava opetustyö on myös kasvatusta.



Kuvio 12. Aikuislukion eetos osana yhteiskunnallista toimintaympäristöä

Vuorovaikutuksen avoimuus näkyy myös opiskelijoiden välisessä kanssakäymisessä. Neuvoja ja tukea pyydetään toisilta ja osa opettajista hyödyntää opiskelijoita opetuksessaan. Aikuislukiossa voi muodostua myös erilaisia ristiriitatilanteita, jotka aiheuttavat päänvaivaa opettajissa, kun muun muassa ammatillinen taito koetaan riittämättömäksi.

Opettajat näkivät joukkuehengen keskeisenä asiana opetustyössään niin kollegoiden kuin opiskelijoiden kanssa. Myös rehtorilla on sijansa aikuislukion vastuullisen ja oikeudenmukaisen toiminnan rakentumisessa. Luottamus, avoimuus ja kannustus ”aikuisten kesken” voivatkin parhaimmillaan rakentaa aikuislukioon sellaisen kulttuurin, jossa on yhteinen kieli arjen toimintojen tukena. Aikuislukion luonne pakottaa ikään kuin itseltään niin aikuisopettajan kuin aikuisopiskelijan työ- ja opiskeluympäristön rakentajiksi, ja parhaimmillaan he voivat toimia joustavasti, vastuullisesti ja avoimesti sekä kunnioittaa yhteisiä periaatteita.

⁴⁵⁵ Ks. Hämäläinen 2008, 25; Halstead & Taylor 2000; Knowles 1980.

Kokoavasti voisi pohtia, motivoisiko kuvaamani ”dialogi” opettajien kaipaamaan arvo-keskusteluun, joka liittyy tasapainoisen oppilaitosyhteisön rakentumiseen? Ihmissuhteet muodostavat sosiaalista ja kulttuurista toimintaympäristöä, joka on myös keskeinen oppilaitoksessa tapahtuvan tavoitteellisen toiminnan kannalta. Osallisten tunteminen sekä ystävälliset ja kannustavat vastuulliset kohtaamiset luovat sosiaalisten suhteiden tilan mielekkääksi kokemusten maailmaksi aikuislukiossa.⁴⁵⁶ Aikuisopiskelija tuo opetus- ja opiskeluympäristöön kokemuksensa ja motiivinsa menneisyydestään, nykyisyydestään ja tulevaisuudestaan.

⁴⁵⁶ Ks. Vaherva & Ekola 1986, 151–152.

6 Pohdinta

Myöhäismodernissa edellytetään yksilöiltä vastuullisia valintoja antamatta kuitenkaan valmiita normeja valintojen perustaksi. Miten oppilaitosyhteisöstä voisi sitten kasvaa vastuullisia toimijoita, joilla olisi valmiudet kohdata erilaisuutta sekä jäsentää eettisiä ongelmia ja todellisuutta? Ajanhengen normittomuuden ei tarvitse johtaa välinpitämättömyyteen. Pikemmin se velvoittaa dialogiseen elämänmuotoon, jossa arvojen ja eettisten periaatteiden hahmottaminen kytkeytyy oppilaitoksen arjen toimintaan ja käytäntöihin.⁴⁵⁷

6.1 AIKUISLUKION EETOS TAPOJEN, KÄYTÄNTEIDEN JA VUOROVAIKUTUSMUOTOJEN TYYSSIJANA

Tutkimuksen tarkoituksena oli hahmottaa aikuislukion eetosta opettajahaastattelujen ja kirjallisten aineistojen tukemana oppilaitoksen elämismailman kontekstissa. Annetut merkitykset paljastivat merkityssuhteita, joiden varaan rakentui kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. Tältä perustalta muotoutui ilmapiiristä, psyykkisestä opiskeluympäristöstä ja eettisyydestä aikuislukion eetos, jota on hankala hahmottaa annettujen yksittäisten ydinmerkitysten tarkastelulla.

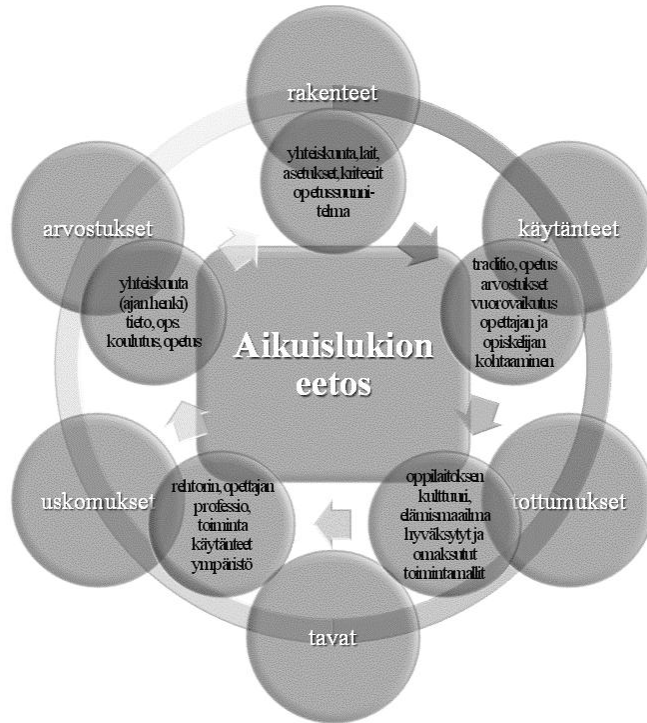
Millaisista osatekijöistä aikuislukion eetos sitten rakentuu? Mitkä ovat eetoksen määrittävät piirteet? Aikuislukion toimintaa säätelevät kirjoitettujen ohjeiden, suositusten ja määräysten lisäksi kirjoittamattomat, oppilaitoksen kehityshistoriasta heijastuvat hyväksyttävän toiminnan suositukset ja kriteerit. Näistä oppilaitoksen toimintaa ohjaavista rakenteista, käytänteistä ja uskomuksista osana merkityksenantojen tulkintaa käytetään nimitystä aikuislukion eetos. Eetos muotoutuu omanlaisista tavoista, käytänteistä ja vuorovaikutusmuodoista. Eetoksessa realisoituvat toimintaa ohjaavat arvostelmat, joiden avulla voidaan erottaa arvostetut päämäärät vähäarvoisista, hyväksyttävä toiminta paheksuttavasta ja toivottavat lopputulokset kartettavista.⁴⁵⁸

Millaisia merkityksenantoja osatekijät ja piirteet pitävät sisällään? Opettajat kuvasivat ilmapiiriä käyttäen oikeudenmukaisuuteen, luottamukseen, turvallisuuteen, avoimuuteen, kannustukseen, sitoutumiseen ja huumoriin sisältyviä merkityksiä. Oikeudenmu-

⁴⁵⁷ Törmä 1997; ks. Suoranta 1998.

⁴⁵⁸ Sivenius & Ikonen 2011; ks. Liukko 2005, 13; Kunnari 2008, 94–96.

kainen opettaja pyrkii tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämiseen. Ylipäätään hänen kuuluu välttää syrjintää ja suosimista. Oikeudenmukaisuuden tulee toteutua myös etujen ja rasitteiden jaossa, rikkomusten ja ristiriitojen käsittelyssä sekä opiskelijan arvioinnissa. Luottamuksen syntyminen mahdollistaa taas oppilaitoksessa kommunikaation ja yhteistyön, joka puolestaan liittyy opettajien ja opiskelijoiden välisiin suhteisiin. Luottamus koskettaa niin työ- ja oppimisympäristöjä kuin koko oppilaitoskulttuuriakin.



Kuvio 13. Aikuislukion eetoksen keskeiset piirteet ja osatekijät

Turvallisuuden tunteen rakentuminen oppilaitoksessa liittyy myös luottamukseen. Luottamus sitoo oppijan yhteisöön kun taas avoimuus luo yhteenkuuluvuutta ja tukee informaation kulkua osallisten välillä. Kannustava ilmapiiri ja sitoutuminen koulutyöhön luovat oppilaitoksen sosiaalista dimensiota: sen yhteisöllisyyden tunnetta eetoksen rakentumisessa. Huumori on oiva lisä rakennettaessa luokkatilan tai opetustilanteen ilmapiiriä.

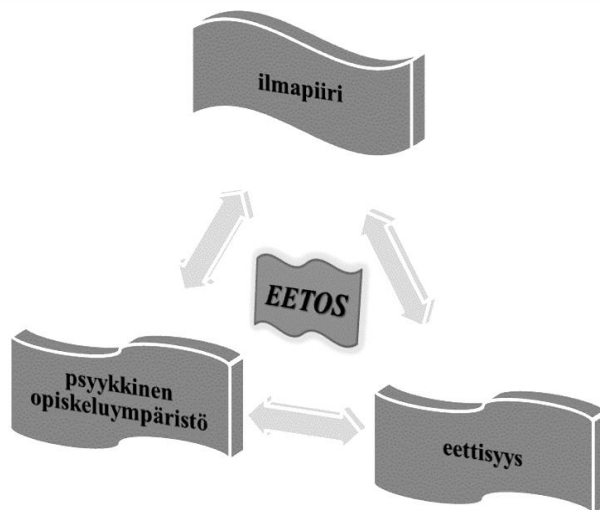
Psyykkiseen opiskeluympäristöön nivoutuvat kuvaukset toivat näkyviin lisäksi hyvinvoinnin, suvaitsevuuksien, motivaation ja opettajan persoonallisuuden merkityksen oppilaitostodellisuudessa. Hyvinvointi liittyy oppilaitoksen kokonaisvaltaiseen jäsentämiseen eli aikuislukion arjessa realisoituvien toimintojen ja kokemusten tulkitsemista, merkittävyyden kokemista suhteessa toimijoiden henkilökohtaisiin tarpeisiin ja tavoitteisiin. Hyvinvointi koskettaa samalla myös suvaitsevuuksia ja motivationaalisia seikkoja.

Opiskelijoiden motivaatio kasvaa, kun he kokevat tulevansa kuulluiksi ja nähdyiksi. Suvaitsevuus oppilaitoksessa luo sosiaalista järjestystä opettajien ja opiskelijoiden välillä. Uskaltaa olla omana itsenään pelkäämättä kasvojen menettämistä, joka kietoutuu taas

opettajan persoonallisuuteen esimerkiksi pyrkimyksenä ratkaista eri tilanteita myönteisellä, yhdenvertaisuutta ja erilaisuutta kunnioittavalla lähestymistavalla.

Annetut merkitykset eettisyydestä kohdistivat suhteen arvojen, normien, vastuun, kunnioituksen, luottamuksen, empaattisuuden, erilaisuuden ymmärtämisen sekä oikeudenmukaisuuden ja omantunnon ääneen liittyvään merkityskokonaisuuteen. Arvot ja normit nivoutuvat oppilaitoksen arjen elämismaailmaan ja kirjoitettujen ohjeiden, suositusten ja määräysten moraaliseen järjestykseen. Vastuun ja kunnioituksen merkitys on sitä, että oppilaitoksessa on luottamuksellinen ilmapiiri. Opettajat ja opiskelijat toimivat yhdessä, ja asioista tiedotetaan. Empaattisuus eli taito asettua toisen ihmisen asemaan kietoutuu erilaisuuden hyväksymiseen ja tasa-arvoiseen kohteluun oppilaitoksessa. Opettajan taito nähdä, ennakoita tilanteita opetuksessa ja hyödyntää aikuisopiskelijaryhmää on tärkeä tekijä profession kasvussa. Kaikissa merkityksenannoissa korostui vuorovaikutuksen rooli ja rehtorin ja opettajakunnan keskeinen asema oppilaitoksen eetoksen muotoutumisessa.

Oppilaitoksen ilmapiirillä, psyykkisellä opiskeluympäristöllä ja eettisyydellä näyttäisi olevan tiivis kosketus toisiinsa. Ne tarvitsevat toisiaan, jotta työ- ja opiskeluympäristö rakentuisi oikeudenmukaiseksi ja turvalliseksi. Näin mahdollistuisi opettajien ja opiskelijoiden täysipainoinen työskentely ja opiskelu aikuislukiossa. Samanaikaisesti eetos ikään kuin kuvaa ja luo aikuislukion kokonaisvaltaista ilmapiiriä. Opettajayhteisön luonne, kohtaamisen tavat, asenteet ja odotukset rakentavat elämänpiiriä ristiriitojen, tottumusten ja ratkaisutapojen elämismaailmassa.



Kuvio 14. Ilmapiirin, psyykkisen opiskeluympäristön ja eettisyyden suhde

Vuorovaikutuksella on myös omanlainen merkityksensä opettajan ammatin ja koko oppilaitosyhteisön toimintaympäristön ymmärtämisessä. Interaktioon liittyen yksi keskeinen merkityskokonaisuus oli avoimuus. Sen merkityssuhde liittyi vuorovaikutukselliseen ilmapiiriin, jossa on helppo puhua kaikenlaisista asioista. Keskusteleavuus sopii myös yhteen elämänsivistyksen edistämisen ja kansaliskasvatuksen periaatteiden kanssa. Vuorovaikutuksen dialogisuus ohjaa oikeudenmukaisuuden, totuuden ja välittämisen

toteutumiseen. Totuuteen pyrkiminen edellyttää avoimuutta ja halua kuulla toisten näkemyksiä ja kokemuksia asioista.⁴⁵⁹

Myös luottamuksellisuus ja vastuu muodostivat merkityssuhteen. Opiskelijoiden on voitava tukeutua opettajaansa ja opettajan puolestaan täytyy luottaa opiskelijoihinsa. Vaikka opettajan ja opiskelijoiden välinen suhde perustuu tasavertaisuuteen, viime kädessä opettaja on yksin vastuussa oppilaitoksen toimintojen järjestämisestä. Tästä huolimatta opettajan on uskallettava asettaa opiskelijoiden rinnalle oppijaksi. Tällöin opettajasta tulee kasvun ja oppimisen tukija, jota opiskelija voi turvallisesti ja hyvin mielin lähestyä kysymyksillään.⁴⁶⁰

Aikuisopettajan vastuunotto erityisesti vaikeissa tilanteissa on myös ensisijaista, koska hänen on luotava uskoa parempaan yhteiskuntaan ja halua tavoitella sitä. Toivottomuuden tunne voikin viedä pahimmillaan pohjan elämänilolta ja arjen toiminnoilta. Aikuislukion varhaisten edeltäjien innoittajana on ollut yksilön oikeus hankkia opillinen pätevyys silloin, kun sen hankkiminen opiskelijasta itsestään tuntuu tärkeältä. Opettajat kokivat oikeudenmukaisuuden merkittäväksi asiaksi työssään aikuislukiossa. Sitä kuvattiin oppilaitosyhteisön ilmapiirin, psyykkisen opiskeluympäristön ja eettisyyden tukipilariksi koko kasvatus- ja opetustapahtumalle.

Habermasia⁴⁶¹ mukaillen voidaan todeta, että aikuisopettaja on sekä ”vastuullinen toimintojen aloitteentekijä että niiden traditioiden tuote, jossa hän elää – niiden solidaaristen ryhmien tuote, joihin hän kuuluu; niiden sosialisatio- ja oppimisprosessien tuote, joita hän on käynyt läpi”. Dialogiin osallistuva aikuisopettaja on yhteisymmärrykseen pyrkivänsä toisaalta osa kulttuurista traditiotaan, toisaalta hän uudistaa sitä. Opettajuus rakentuu kulttuurin ja yksilön välisessä dialogissa. Kulttuuri määrittää opettajuutta yhteiskunnan ja kansalaisten odotusten suuntaan. Opettaja puolestaan vastaa dialogiin ajattelullaan ja toiminnallaan. Yhteisön jäsenet joutuvat sovittautumaan tuohon dialogiin – he omaksuvat ne odotukset, joita kulttuurin ja opettajan välinen dialogi tuottaa. Opettajan todellisuutta ylläpitää paitsi professioon liittyvät velvollisuudet ja oikeudet myös yleisinhimilliset ja kulttuuriset persoonallisuuden osatekijät.⁴⁶² Aikuislukion eetos on kielen, sosiaalisen ja kulttuurisen kokonaisuuden työssija.

Tässä tutkimuksessa on valotettu oppilaitoksen henkisen ympäristön ja vallitsevan kulttuurin näkökulmaa. Aihe on ajankohtainen, sillä lukioita koskevat muutokset ovat jatkuvasti esillä. Näistä mainittakoon yhteistyö ammatillisen koulutuksen kanssa ja kahden tutkinnon suorittaminen, opiskelija-aineksen muuttuminen ja aikuisopiskelijan ohjaukseen liittyvät kysymykset.⁴⁶³ Myös aineenopettajan työn yksinäisyys koskettaa yhteisöllisyyden ideaa.

Opettajien merkityksenantojen tulkitseminen avaa perspektiivin opettajan professionaalisuudesta käytävään keskusteluun. Ilmapiirin, psyykkisen opiskeluympäristön ja eettisyyden jäsentäminen on tärkeää ja ajankohtaista. Olenkin virallisuontoisessa tekstissä olevan termin psyykkinen oppimisympäristö täsmentämisyrityksellä avannut teorian, empirian ja tulkintani kautta näkemyksen, miten psyykkistä opiskeluympäristöä voisi lähestyä. Opetussuunnitelmassa ilmaistaan niitä sisältöjä, joita opiskelijoille halutaan tuoda esille. Toisin sanoen opetussuunnitelma siirtää yhteisön kulttuuriperintöä ja tieto-

⁴⁵⁹ Tirri 1998, 28–29; Malinen 2004, 68–69.

⁴⁶⁰ Uusikylä & Atjonen 2000, 138–139.

⁴⁶¹ Habermas 1994, 86.

⁴⁶² Ks. Värri 2002; Hyytiäinen 2003.

⁴⁶³ Ks. Pajarinen, Puhakka & Vanhalakka-Ruoho 2004, 259–264, 275–276.

varantoa sukupolvelta toiselle. Mikä on sitä kulttuuriperinnettä eli kansallista pääomaa, joka pitäisi sisällyttää opetussuunnitelmaan? Kysymys on vaikea, koska saatavilla ei ole yksiselitteisiä vastauksia. Ratkaisujen etsimisessä tarvitaan arvopohdintoja ja arvovalintoja.⁴⁶⁴

Opettajayhteisön tuottamat merkityksenannot aikuislukioista kietoutuvat kiinnostavalla tavalla yleissivistävän koulutuksen ja oppimisyhteiskunnan kehukseen. Näen koulutuksen rakentuvan yleissivistävän aikuiskasvatuksen ja perinteisen lukiokoulutuksen elementeistä, joilla on omalaatuinen tehtävänsä yhteiskunnassamme. Tarkasteluperspektiivin kautta olen avannut tutkimiani ilmiöitä ja selvittänyt myös aikuislukion kulttuuri- ja oppihistoriallisia juuria ja pohtinut niitä nykypäivän lainsäädännön ja työ- ja opiskelutodellisuuden käytänteiden kautta. Aikuislukio sisältää linjauksia ja käytänteitä, joiden merkitystä ei tulisi hahmottaa vain oman aikamme ehdoilla ilmiön ymmärrettävämmän tulkinnan vuoksi.

Myös aikuislukion arjessa työtään tekevät opettajat tunnistavat aikuislukion oma-leimaisuuden. Voikin pohtia, missä määrin aikuislukion kehityshistoria on ruokkinut arvostuksia ja tapoja, joiden varaan eetos on rakentunut ja muotoutuu yhä edelleen. Näin ajateltuna oppilaitoksen kehityshistoria ja opettajien käsitykset tuovat kukin jotain olennaista esille. Se on traditio, joka jatkaa matkaansa ajassamme ja jonka toimien seurauksena aikuislukion eetos lakkaamatta todentuu.

Erilaisuuden kohtaaminen ja yhteisten merkitysten luominen edellyttää myös aikuisopettajalta valmiutta henkilökohtaisen ajattelu- ja toimintatavan pohdintaan. Olisiko siksi hänen pystyttävä erilaisuuden ymmärtämiseen ja hyväksyntään? Eivätkö juuri opettajan toimintatavat muodostu kokemuksellisesti käytännön tilanteissa oppilaitosyhteisössä? Ymmärrys ja taito asettua toisen asemaan eivät siirtyne pelkästään opetuksen avulla toiselle. Avautuuko kasvun mahdollisuus paremmin, jos yhteisössä pohditaan ja tunnistetaan arvokysymyksiä?

Värrin⁴⁶⁵ mukaan kasvatuksen välttämättömät perusehdot ovat samanaikaisesti ajattomia ja ajallisia. Ne ovat erottamattomia ihmisen "olemuspuolista", joista herbartilaisittain tulkittuna keskeisin termi on "Bildsamkeit" eli sivistyskykyisyys. Tämä tarkoittaa keskeneräisyyttä: ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla. Aikuislukion eetoksen voi nähdä kasvatuksen ajattomaksi maksimiksi, joka saa ajallisen merkitysisältönsä yhteiskunnallisessa praksiksessa: sosiaalisessa todellisuudessa ja sen kieliyhteisössä, kuten opettajayhteisössä. Kasvatus- ja opetustyön ideaalit ja päämäärät eivät voi perustua mielivaltaisiin abstraktioihin tai sosiaalisesta todellisuudesta riippumattomiin ideoihin, vaan niiden merkitysperustan luovat yhteiskunta ja siinä toteutuva käytännöllinen elämä.⁴⁶⁶

Aikuislukion opettaja kokee olevansa aikuiskasvattaja, jolle eettiset kysymykset ovat jokapäiväistä arkea. Siksi kasvatus- ja opetustyöhön liittyvät eettiset kysymykset ja periaatteet on huomioitava kaikissa kouluasteissa ikään tai kehitysasteeseen riippumatta. Aikuislukio voisi toimia oppimisyhteisönä, jossa vallitsee tunnustuksen positiivinen kehä. Silloin eri-ikäiset subjektit tavoittelevat yhteistä merkitysmaailmaa. Huttusen⁴⁶⁷ mukaan, jos aikuisopiskeluryhmä toimii epädemokraattisesti, ja jollakin tässä ryhmässä on muita enemmän auktoriteettia (aineenopettaja) ja tunnustettu ääni, silloin yhteisö voi

⁴⁶⁴ Ks. Atjonen 1993, 58; Syrjäläinen 1994, 16.

⁴⁶⁵ Värrin 2002; ks. Siljander 2000, 26, 29, 33–34.

⁴⁶⁶ Värrin 2002; ks. Aaltola 1992, 6–7.

⁴⁶⁷ Huttunen 2009, 83–84, 109–110.

pikemmin vahvistaa olemassa olevaa sosiaalista hierarkiaa kuin valtuttaa subjekteja. Toisin sanoen aikuisopiskelijoiden opettamisessa voisi hyödyntää myös kriittisen aikuiskasvatuksen näkökulmaa.

Aikuisopettajaksi kasvamiseen liittyy asioiden pohtimista, aitoutta ja halua kohdata opiskelija tasa-arvoisessa dialogissa. Tällainen dialoginen kohtaaminen vaatii myös reflektiivistä asennetta, johon sisältyy jatkuva kyseenalaistaminen.⁴⁶⁸ Hyvä oppilaitosyhteisö ei rakennu sillä, että yksityiset ja yleiset ongelmakohtat personoidaan jonkun syyksi, vaan tärkeintä olisi pyrkiä tekemään ratkaisuja ja kysyä, mitä asioille voisi yhdessä tehdä.

Tutkimuksessani olen lähestynyt oppilaitoksen eetosta ja muotoutumista niin empiirisesti kuin teoreettisesti kattavamman ymmärryksen saavuttamiseksi. Aikuislukion eetosta en voi hahmottaa pelkästään pysäytyskuvana, ja siksi tarkastelussa on myös huomioitu oppilaitoksen historiallisia vaiheita: miten kuhunkin hetkeen on tultu, ja mihin toiminnalla on oikein pyritty. Kehityshistorialtaan päivälukio ja iltalukio eroavat toisistaan. Aikuislukio edustaa pyrkimystä tasoittaa yhteiskunnallista eriarvoisuutta, jonka uusintamisessa perinteisellä oppikoululla on ollut roolinsa. 2000-luvun aikuislukio ei periaatteessa eroa nuorten lukioista. Myös käytännön opiskelutodellisuuden kannalta aikuislukio on yhä toisen mahdollisuuden tarjoava oppilaitos, joka parhaimmillaan mahdollistaa eri sukupolvien kohtaamisen.⁴⁶⁹

Aikuislukion opettajien käsityksiä ja kokemuksia on tutkittu vähän. Tämä tutkimus on pureutunut aikuislukion ilmiökenttään ja luonut samalla näkökulmia aineenopettajuuden todellisuudesta osana aikuisopettajuudelle asetettuja haasteita. Jokainen haastattelemani opettaja osallistui tiedon rakentamiseen omilla ehdoillaan ja loi näin dialogisen suhteen esittämiini tulkintoihin palauttaessani työni heille luettavaksi ennen tarkastukseen jättämistä. Eikö näin korostamani dialoginen suhde myös tieteellisen tutkimuksen raportoinnissa voi mahdollistua uusien näkemysten synnystä merkitysantojen tulkitsemisessa osana aikuislukion eetoksen kuvaamista?

Annetut merkitykset luottamuksellisuudesta ja vastuusta toivat tulkintänäkökulman opettajan ammatilliselle ja persoonalliselle kasvulle. Opettajalla tulisi olla valmiuksia luoda ja ylläpitää henkeä, että häneen voisi luottaa. Aikuisena ja auktoriteettina hän on vastuussa oppilaitoksen toimintojen järjestämisestä. Tämän lisäksi opettajan on asetettava rohkeasti opiskelijoiden rinnalle oppijaksi. Tällöin opettajasta tulee kasvun ja oppimisen tukija, jota opiskelija voi turvallisesti hyvin mielin lähestyä kysymyksillään.⁴⁷⁰ Myös opettajan vastuunotto erityisesti vaikeissa tilanteissa on tärkeää, koska hänen on luotava uskoa parempaan yhteiskuntaan ja halu saavuttaa sellainen. Tämän vuoksi opettajankoulutuksen olisi turvattava rakennusainekset, jotta opettajalla olisi avoin dialogi koko oppilaitosyhteisön kanssa.

Aikuislukion varhaisten edeltäjien innoittajana on ollut yksilön oikeus hankkia opillinen pätevyys silloin, kun tämä opiskelijasta itsestään on tuntunut tärkeältä. Merkityksenannot toivat esiin oikeudenmukaisuuden. Sitä kuvattiin muun muassa oppilaitosyhteisön ilmapiirin, psyykkisen opiskeluympäristön ja eettisyyden kivijalaksi, johon jokaisen kasvattajan tulisi pyrkiä. Olisiko oikeudenmukaisuuden periaate se, joka tarjoaa perspektiivin aikuislukion eetoksen syvemmäksi ymmärtämiseksi? Mikä merkitys sillä on, että aikuislukion opiskelijat ovat täysi-ikäisiä ja siten täysivaltaisia kansalaisia? Ero päivälukiolaisten ja aikuislukiolaisten välillä on juuri siinä, että ensiksi mainitut eivät ole

⁴⁶⁸ Värri 1997, 150; Malinen 2004, 86.

⁴⁶⁹ Sivenius & Ikonen 2011.

⁴⁷⁰ Uusikylä & Atjonen 2000, 138–139.

vielä saavuttaneet riippumatonta asemaa. Onko tämä eroavuus vastaus siihen, miksi iltaoppikoulun ja aikuislukion voi nähdä oppilaskeskeisen pedagogiikan edelläkävijöinä?

Opettajan työn yksi keskeinen arvo on totuudellisuus, joka ilmenee parhaiten rehellisyytenä itselle ja toisille dialogissa. Jotta oikeudenmukaisuus toteutuisi niin yksittäisen opiskelijan kuin ryhmänkin kohtaamisessa, on opettajan ristiriitoja välttääkseen pohdittava erilaisia arvokysymyksiä. Toisin sanoen vaikka aikuiskasvattajalla on vapaus henkilökohtaiseen arvomaailmaansa, niin silti hän on sidoksissa opetustyötä määrittelevään normistoon eli lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin.⁴⁷¹ Pohdittaessa oikeudenmukaisuutta aikuislukion ajattelun hyveenä voisi Aristoteleen tapaan lähestyä opettajaa arvostelukykyisenä yksilönä, joka osaa tehdä oikeudenmukaisia päätöksiä eli kokonaisuuden kannalta mahdollisimman hyviä ratkaisuja eri tilanteissa.

Uudet oppimisympäristöt ovat myös haaste opettajuudelle – varsinkin, jos aineenopettajuuden haluaa nähdä avarampana ja merkittävänä aikuiskasvattajana. Kuten olen todennut, opetustyössä on kyse muun muassa yksilöstä välittämisestä. Opetustyö on aina eettistä. Se vaatii pitkäkestoisen sitoutumisen oppijan henkisen kasvun tukemiseen. Aikuisopettaja kommunikoi toisen aikuisen kanssa tasa-arvoisena, vaikka elämäkokemus ja tietomäärä ovat erilaiset. Kahden toimijan vuorovaikutussuhde rakentuu eettiseen dialogiin ja sisältää nonverbaalisen ja sosiaalisen tilanteen ymmärtämisen. Aikuiskoulutuksen opetustilanne on myös perusuonteeltaan sosiaalinen ja kulttuurisidonnainen.⁴⁷² Eettinen sensitiivisyys on sellaista kunnioitettavaa, aitoa ja myötätuntoista dialogia toisen hyväksi.

Tutkimuksessani olen korostanut dialogin käsitettä. Tätä on jo antiikin ajasta lähtien käytetty vuorovaikutuksen kuvaajana. Yleisesti se ymmärretään keskusteluun tai vuoropuheluun perustuvaksi toiminnaksi. Myös aikuiskasvatuksessa on kysymys dialogista, jota käydään tasa-arvoisten mutta erilaisten ihmisten välillä. Tämän suuntainen lähestymistapa pyrkii sekä ongelmien löytämiseen että ratkaisuihin, jotka näkyvät oppilaitoksen toimintamalleissa.⁴⁷³

Eettinen dialogi rakentuu periaatteista ja hyveistä, joiden avulla voidaan rakentaa turvallinen toimintaympäristö oppilaitoksessa. Näitä hyveitä ovat esimerkiksi aitous, vastavuoroisuus, kunnioittaminen ja rehellisyys, ja niitten ansiosta yhteisö oppii ja kehittyy vuorovaikutustilanteissa. Dialogia täytyy myös harjoitella, sillä sitä tarvitaan yhteisten (kielen) merkitysten rakentamiseen. Niin sanottua kasvokkain tapahtuvaa dialogia ei korvaa mikään, sillä siinä elää autenttisuuden siemen. Tällainen avoin pedagoginen keskustelu vaatii osallistujilta sitoutumista. Siksi oppilaitosyhteisössä on tiedostettava yhteinen kieli ja arvopohja, aikuislukion eetos, joka syntyy avoimessa ja oikeudenmukaisessa dialogissa tai paremminkin sen pohjalta muodostuvassa arvostamisen ja luottamuksen ilmapiirissä.

Tässä tutkimuksessa on lähdetty siitä, että oppilaitoksen eetoksen hahmottaminen edellyttää muutakin kuin oman aikamme ilmiöiden tarkastelua. Niinpä esimerkiksi aikuislukiota luonnehtiva opettajien ja opiskelijoiden lähes toverillinen suhde on asia, joka on tarvinnut kehkeytyäkseen muutakin kuin pelkän lakitekstin ja opetussuunnitelman. Aikuislukion osalta tämä tarkoittaa sitä, että eetoksen kuvaus edellyttää viranomaistekstien ja instituution arkikäytänteiden tuntemuksen lisäksi perehtymistä sen kehityshistori-

⁴⁷¹ Ks. Atjonen 2004c; Kohonen & Leppilampi 1994, 16.

⁴⁷² Ks. Puurula 2004, 235.

⁴⁷³ Freire 1976, 154; 2005, 95–102; ks. Piquemal 2004; Moilanen 2001.

aan. Menneisyyden tunteminen avaa horisontin, joka auttaa ymmärtämään nykyisyyttä ja suuntaamaan samalla tulevaisuuteen.⁴⁷⁴

6.2 AIKUISLUKIO TYÖ- JA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Opettajan ja oppilaitoksen käytänteet ovat arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa, joiden peruslähtökohtana on kasvun, kehityksen ja sivistyksen edistäminen yhteiskunnassa. Toisaalta oppilaitoksella on merkittävä valta esimerkiksi yksilön persoonan muotoutumisessa. Siten aikuislukion arjen todellisuuden tarkastelu on tärkeää, koska opettajan toiminnan vaikutukset voivat olla ratkaisevia oppijan tulevaisuuden kannalta. Opettajuus on jatkuvaa tasapainoilua yksilön, yksilöllisyyden tukemisen ja yhteisössä elämiseen liittyvien vaatimusten välillä.⁴⁷⁵ Siljander toteaaakin Nohlin pedagogiikkaan viittaavasti, että pedagogisessa suhteessa tapahtuu subjektiivisen ja objektiivisen hengen eli yksilön ja kulttuurin kohtaaminen. Opettajalla on tässä suhteessa kaksoisvastuu. Ensisijaisesti hänen pitää edustaa opiskelijaa, mutta toisaalta opettajan pitää huolehtia subjektiivisen ja objektiivisen hengen välityksestä, sillä muuten kasvatusta ei tapahdu.⁴⁷⁶

Aikuislukion ja sen edeltäjien toimintafilosofiaan on kuulunut tasa-arvon edistäminen ja syrjäytymisen ehkäisy. Aikuislukion idea kaikille tarjotusta toisesta mahdollisuudesta kiteytyy osuvasti 1970-luvun alussa julkaistussa toimikunnan mietinnössä:

*[--] Iltaoppikoulu on luonteensa mukaan avoin oppilaitos, jonka tehtävänä on tarjota koulutukseen halukkaille toinen mahdollisuus. Tämän vuoksi toimikunta pitää tärkeänä, että jokaisella pyrkijällä olisi mahdollisuus päästä yrittämään. [--]*⁴⁷⁷

Aina iltaoppikoulun alkuajoista lähtien aikuisten yleissivistävä opetus on siis tarjonnut opiskeluväylän niille, joilla ei ole ollut lapsina tai nuorina mahdollisuutta, kiinnostusta tai kypsyttä hankkia korkeampaa koulutusta. Tämä iltaoppikoulua ja sittemmin iltalukiota luonnehtinut periaate ilmeni myös opettajien tuottamissa merkityksenannoissa.⁴⁷⁸

Millainen on hyvä aikuislukio työ- ja oppimisympäristönä? Kuuluvatko siihen toimivat tilat ja välineet, vai onko se kannustava ja oikeudenmukainen? Onko hyvä aikuislukio esimerkiksi valtakunnallisissa tilastoissa menestyvä oppilaitos? Tässä tutkimuksessa edellä mainittua perspektiiviä on haettu tarkastelemalla opettajayhteisön arvostuksia ja tapoja aikuislukion eetoksen muotoutumisessa.

Hyvän oppilaitoksen rakentaminen vaatii koko organisaation toimintakulttuurin hahmottamista ja opettajayhteisön ”inhimillisiä voimavaroja”.⁴⁷⁹ Aikuislukion työ- ja opiskelutodellisuudessa tapahtuva toiminta on arvoihin liittyvä asia. Se luo tavoillaan, arvostuksillaan ja periaatteillaan työ- ja oppimisilmapiirin, joka määrittää, millä tavoin oppilaitoksessa olisi soveliaista toimia. Siten esimerkiksi vastavuoroisuuden ja kohtaamisen taidot ovat keskeisiä aikuisopettajan työssä. Hyvä lukioyhteisö vaatii dialogia eli tahtoa ja kykyä kuunnella sekä nähdä erilaisuutta aikuislukion toimintaympäristöissä.

⁴⁷⁴ Ks. Rantala 2011.

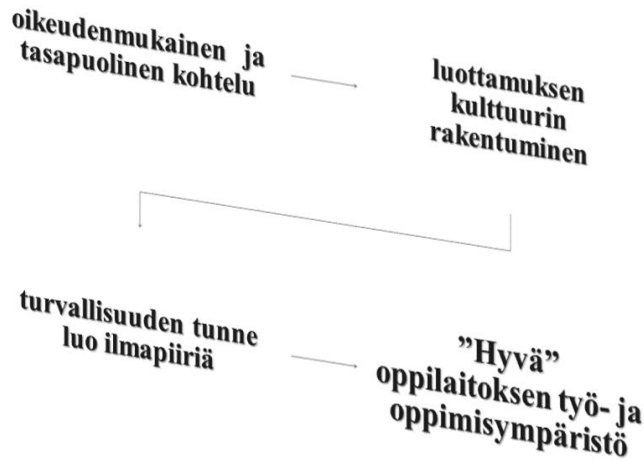
⁴⁷⁵ Ks. Atjonen 2004d; Räsänen 2000ab; Strike 1990; Strike & Soltis 1985.

⁴⁷⁶ Siljander 1988, 33–34.

⁴⁷⁷ Iltaoppikoulutoimikunta 1971, 21.

⁴⁷⁸ Sivenius & Ikonen 2011.

⁴⁷⁹ Opettajien ammattitaito, asenteet opiskelijoihin ja kollegoihin, työyhteisön ilmapiiri (avoimuus ja viihtyvyys) sekä ajan käyttö kasvatusta ja opetustyössä. Ks. Hämäläinen & Lonkila 1985, 17–18.



Kuvio 15. Työ- ja oppimisympäristön rakentuminen eetoksen hahmottamisessa

Aikuislukio työ- ja oppimisympäristönä on vuorovaikutussuhteista syntyvä sosiaalinen yhteisö. Esimerkiksi opettajien ja opiskelijoiden keskinäinen yhteistyö, valtarakenteet ja koko oppilaitoksen vuorovaikutuskulttuuri muodostavat oman tapansa toimia, puhua asioista ja ratkaista asioita.

Oppilaitosta sen enempiä kuin muitakaan organisaatioita ei kehitetä yksittäisen henkilön tai minkään erityisen reseptin voimin. Tarvitaan yhteistyötä työyhteisön sisällä. Taito uudistua ja keskustella organisaation jäsenten kesken tarkoittaa muun muassa sitä, että etsitään haasteita, jaetaan ne ja ratkotaan niitä yhdessä.⁴⁸⁰ Olisiko opettajankoulutuksessa vahvistettava opettajien eettisen osaamisen tiedollista ja taidollista perustaa yhteiskunnallisella näkökulmalla? Keskustelu moraalista ja arvoista on aloitettava jo koulutuksessa, koska omaksutut ajattelun ja toiminnan mallit ovat se perusta, jolle opettaja ammatillisen osaamisena rakentaa.⁴⁸¹

Aikuislukio on paikka, joka tarjoaa joustavan ja yksilöllisen tavan aineopiskeluun ja jatko-opintoihin. Etä- ja monimuoto-opetuksen yleistymisessä aikuislukiolla onkin ollut keskeinen osuus yhteiskunnassamme, ja tänä päivänä etäopetus on vakiintunut yhdeksi opiskelumuodoksi muiden joukossa. Nopeasti muuttuva työelämä ja sen taitovaatimukset edellyttävät myös aikuislukioiden ja lukion aikuislinjojen toimintojen tarkastamista. Tutkimuksellani olen valottanut asiaa aikuislukion työ- ja opiskeluympäristöjen tarkastelulla. Salo toteaaakin, että perinteisissä empiirisissä yhteisötutkimuksissa on tarkastelunäkökulmaa rajaamalla unohdettu ympäristöstään ja ulkopuolisesta maailmasta erillään olevat sosiaalisen vuorovaikutuksen kokonaisuudet. Siten yhteisön toimintaan ja kehitykseen vaikuttavat ulkoiset tekijät ovat jääneet vähemmälle huomiolle.⁴⁸² Tässä tutkimuksessa aikuislukion eetosta on hahmotettu historiallisena, kulttuurisena, sosiaalisena ja institutionaalis-organisatorisena ”elämänmuotona”.

⁴⁸⁰ Ks. Fullan 2001a; Hargreaves 1999; Huusko 1999; Häivälä 2009; Hämäläinen & Sava 1989; Jaku-Sihvonen & Salmensuu 1995; Kunnari 2008; Nikkanen & Lyytinen 1996; Sergiovanni 1996; Vanhalakka-Ruoho 2000.

⁴⁸¹ Ks. Atjonen 2004ad; Räsänen 1993abcd; 1998; Tirri 1998a.

⁴⁸² Salo 1998, 182–183.

Tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan eetosta aikuislukion työ- ja opiskeluympäristöjen kontekstissa. Annettujen merkitysten pohjalta opettajat pitävät tärkeänä opiskelijoiden ja kollegoiden aitoa kohtaamista. Haastateltavat korostavat yhteisöllisyyttä opetuksen, opettajuuden ja oppilaitoksenkin kehittämisessä. Dialoginen yhteisö tukee yksilöitä oman opettajuuden ja koko yhteisön kehittämiseen. Olisiko opettajankoulutuksessa siksi korostettava ihmissuhdetaitoja, jotta oppilaitosyhteisöön voisi muodostua vuorovaikutukseen perustuva työ- ja oppimisympäristö?

Oppilaitoksen organisaatiokulttuurin voi rinnastaa myös tulkinnalliseen viitekehykseen. Se tukee osallisia kohtaamaan toimintaympäristön epävarmuuden ja moniselitteisyyden eli tekee kasvatuksen maailmasta ennustettavan. Samanlaisesta lähentymistavasta käytetään myös kuvausta merkityksistä koottu sosiaalinen todellisuus. Oppilaitoksen kulttuuri näyttäytyy toimintana ja siitä avautuvana aikaansaannoksena, mutta osa siitä on näkymätön.⁴⁸³

Opettajien antamat merkitykset muodostivat merkityssuhteen erilaisuuden ymmärtämisestä aikuislukion työ- ja opiskeluympäristössä. Heidän tavoitteenaan on huomioida opiskelijat mahdollisimman yksilöllisesti. Esimerkiksi opiskelijan persoonallisuuden kunnioittaminen, joustavuus, kannustaminen ja herkkyyys huomata ongelmatilanteita ja puuttua niihin ilmenivät ydinmerkityksinä opettajien kertoessa työstään aikuislukiossa. Toisaalta työ ei ole aina helppoa, koska eri tilanteet tai arvomaailmat eivät aina kohtaa toisiaan. Näyttäisi siltä, että aikuisopettajaksi kehittyminen vaatisi hyväksyntää erilaisuutta kohtaan.

Kollegiaalinen vastuu, sitoutuminen työhön ja kannustus kertovat lukioyhteisön sosiaalisesta toimivuudesta. Siksi opettajien luottamukselliset välit ja avoimet keskustelut ovat oppilaitoksen sisäisessä kehittämisessä keskeistä. Opettajan työtodellisuus ei ole vain käytännön taitoa, vaan se sisältää moraalisen aspektin, jossa tarvitaan herkkyyttä jäsentää ja ratkaista eri tilanteita oppilaitosyhteisössä.

Olen tuonut esiin myös yhteiskunnallisen perspektiivin tarkastellessani oppilaitoksen elämismaailmaa. Oppilaitoksen käytänteisiin ja demokratiaan kietoutuvat muun muassa tasa-arvon, yksilön kunnioittamisen, oikeudenmukaisuuden ja avoimen dialogin kysymykset. Aikuislukio opiskelijoihin luo hedelmällisen toimintaympäristön yhteiskunnalliselle ja kriittisellekin keskustelulle. Aikuislukion elämismaailma on kommunikatiivisten osallistujien kollektiivisesti jakama tulkintahorisontti, jossa aineenopettaja professionsa kautta edustaa näkökantojaan eri asiainaloista ja kysymyksistä. Parhaimmillaan työ- ja opiskelutodellisuudessa tapahtuva toiminta on sellaista jaloa, avointa ja ymmärtäväistä dialogia toisen hyväksi, jossa kunnioitetaan ihmisyyttä jo sellaisenaan. Kysymys on yhteiseen kieleen perustuvasta arjen todellisuudesta, jossa kunnioitus, vastuu, suvaitsevaisuus, vastavuoroisuus ja kannustus rakentavat oppilaitoksen eetosta.

Voikin pohtia, pitäisikö oppilaitoksen sosiaalisessa työ- ja opiskeluympäristössä kiinnittää huomio opettajien ja opiskelijoiden keskinäisiin suhteisiin, jos pyrkimyksenä on oppilaitosyhteisön hyvän ilmapiirin luominen. Opettaja ja opiskelijat rakentavat myös luokassa sosiaalista toimintaympäristöään. Itse asiassa oppilaitoksen työ- ja opiskeluympäristö on yhteisön yksilöiden sosiaalisten taitojen tutkija ja kehittäjä sekä itseohjautuvuuden vahvistaja.⁴⁸⁴

Suomalaisen opettajankoulutuksen yksi keskeinen tavoite on kehittää opettajaksi opiskelevien itsenäistä ja kriittistä asennoitumista tietoon ja sen arviointiin. Pyrkimykse-

⁴⁸³ Kunnari 2008, 113.

⁴⁸⁴ Ks. Pietarinen & Rantala 1998, 226–239; Ruohotie 1994, 21–23.

nä on luoda reflektioivia kasvattajia, jotka olisivat tietoisia sekä omista valinnoistaan että niiden perusteista. Näin heillä olisi samalla valmius kohdata moniarvoinen yhteiskunta.⁴⁸⁵ Opettajien merkityksenannoista kävi ilmi, että etiikkaan liittyvistä asioista pitäisi keskustella enemmän. Voisikin kysyä, pitäisikö aineenopettajakoulutuksessa kiinnittää huomiota enemmän eettisiin periaatteisiin, joiden varassa opettaja omalla persoonallisella tavalla tekee työtään oppilaitoksessa. Näin esimerkiksi erilaisuuden kohtaaminen, kunnioittaminen ja suvaitsevuus voisi alkaa heijastua oppilaitostodellisuudessa. Hyvinvoiva oppilaitos tarvitsee dialogista henkeä. Kollegiaalinen työskentely näyttäisi olevan avainsana, jos halutaan murtaa aineenopettajan yksinäisyys ja tukea tutkivaa opettajuutta. Tällöin ammatillinen kehittyminen edellyttää opettajalta reflektiivistä otetta työhönsä: sen perusteiden ja toteutuksen kriittistä pohdintaa.⁴⁸⁶

Olen tutkimuksessani korostanut vuorovaikutuksen ja dialogin merkitystä niin opettajan ammatin kuin oppilaitoksenkin arjen todellisuudessa. Tämä asettaa haasteen aineenopettajakoulutukselle, sillä juuri sieltä avoin keskustelukulttuuri on saatava alkamaan. Tarvitaan dialogista kasvatustajattelu, jossa korostuvat vapaus ja velvoite keskustella asioista.⁴⁸⁷ Mitä velvoitteita tämä sitten asettaa koulutukselle? Pelkkä opettajien kouluttaminen ei riitä, koska esimerkiksi eri yksilöiden kohdalla ongelma voi nousta aikapula, jolloin tarvitaan myös opettajien keskinäisen yhteistoiminnallisuuden lisäämistä. Oppilaitoksen kulttuurin ja rakenteen muuttaminen voi olla vaikea prosessi, koska jo byrokraattinen organisaatio nykyisenkaltaisessa yhteiskunnassamme on sekä jäykkä että ”aitoa” yhteistoiminnallisuutta vieroksuva.⁴⁸⁸ Hyvä henkinen ilmapiiri oppilaitoksessa tukee opetustyötä. Asiaa voi lähestyä kriittisen pedagogiikan suunnasta, missä tapauksessa kysymykseksi asetetaan ”kenen tulevaisuutta, tarinaa ja intressejä [Aikuislukio] representoi ja rakentaa?”⁴⁸⁹

Oppilaitosyhteisön toiminta on tasapainoilua yksilöiden voimavarojen ja valmiuksien sekä työn haasteiden ja vaatimusten välillä. Esimerkiksi opettajan itsensä ja kollegoiden kunnioittaminen sekä tunne vapaudesta ajatella ja kehittää omaa työtään muodostivat keskeisen merkityssuhteen. Aikuislukion arjen toimintaa ohjaavat myös yksilön minuuteen liittyvät kysymykset. Kuka olen, ja mihin kuulun? Ne ilmaisevat myös ajattelu- ja toimintamalleja: mikä on arvokasta ja tärkeää.⁴⁹⁰ Opettajien merkityksenantojen perusteella voisi todeta, että henkinen hyvinvointi on hyvän työ- ja oppimisympäristön rakentamisen tärkeä peruskivi, johon oppilaitos toiminnoillaan ja periaatteillaan voisi pyrkiä.

Oppilaitosyhteisön ihmissuhteilla, esimerkiksi esimiestyöllä ja yhteisön toimintakulttuurilla, on keskeinen merkitys henkisen hyvinvoinnin ja jaksamisen edistämässä ja tukemisessa. Aikuislukion eetosta muovaa myös yhteisön jäsenten suhtautuminen ja käyttäytyminen niin kollegoita kuin opiskelijoita kohtaan. Olisiko pyrittävä pedagogiikkaan, joka luo tilaa myös opiskelijan äänelle ja hänen henkilökohtaisille kokemuksilleen? Alkaisiko tällöin korostua ja vahvistua aikuisopiskelijan oma oikeutus olla subjektina?⁴⁹¹ Opiskelijoiden heterogeenisuuden takia aikuisopettajan tulisi ymmärtää, että erilaisten lähtökohtien takia opiskelijat saattavat oppivat ja kehittyä eri tavalla. Myös eri-ikäisten

⁴⁸⁵ Ks. Jyrhämä 2002, 169.

⁴⁸⁶ Kosunen 2002, 52–53.

⁴⁸⁷ Ks. Freire 2005, 95–137.

⁴⁸⁸ Ks. Sahlberg 1997, 182–183; Caetano & Silva 2009.

⁴⁸⁹ Aittola & Suoranta 2001, 17.

⁴⁹⁰ Ks. Heikkinen 1999, 275–276; Koski & Moore 2001; Värrö 2002.

⁴⁹¹ Ks. Aittola & Suoranta 2001, 17–20; Giroux 1991, 132–202.

aikuisopiskelijoiden vahvuuksia ja kokemuksia olisi rakentavaa hyödyntää opetuksessa.⁴⁹²

Aineenopettajien osallistumista kollaboratiiviseen työskentelykulttuuriin ei varmaan koskaan ole liikaa. Esimerkiksi yhteistyö aikuislukioiden, päivälukioiden ja ammatillisten oppilaitosten kanssa olisi nähtävä mahdollisuutena kohti hyvää ja luovaa oppilaitosta. Aikuisopettajat tarvitsevat myös tietoja ja taitoja sekä laajakatseista ymmärrystä nyky-yhteiskunnassamme. He ovat muutoksen keskellä kaiken aikaa, ja siksi yhteistyö on keskeistä. Kokoavasti voisi pohtia ja kysyä, kuuluisiko koulutuksessa ja oppilaitosyhteisössä korostaa dialogin eli kommunikaation merkitystä, jotta toimijoilla olisi kyky ja aito tahto tunnistaa ja ymmärtää eettisiä periaatteita niin työ- ja opiskelutodellisuudessa.⁴⁹³

6.3 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Käsillä olevan työn tutkimuskysymykset ja tulosten tarkastelu perustuvat käsitteille, jotka ovat väkevästi kytköksissä toisiinsa. Olen pyrkinyt ymmärtämään aikuislukion eetosta ja sen osatekijöitä niin opettajan ammatin luonnetta kuin oppilaitoksen toimintaympäristöäkin kuvaamalla. Olen lähestynyt aikuislukion elämismaailmaa tulkitsemalla opettajien tuottamia merkityksiä. Hermeneuttisen lähestymistavan takia joudun tarkastelemaan myös ymmärrystäni eli muodostamani merkityskokonaisuuksien sisäistä maailmaa. Toisin sanoen mieli konstruoi maailmaa ja ymmärrys syntyy tulkinnoista.⁴⁹⁴

Hermeneuttisella ymmärtämisellä tarkoitetaan ilmiön merkityksen rikastuvaa oivaltamista, sen tietoisuuteen ja näkyväksi nostamista, jonka tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi ja itsestään selväksi.⁴⁹⁵ Ymmärryksen askeleina ovat olleet opettajahaastattelut ja kirjalliset aineistot tutkimusaiheistani. Vaikka lukuisat asiat ovat jääneet käsittelemättä, uskon ymmärtäväni kyseistä kokonaisuutta nyt hitusen verran paremmin. Kokonaisuutena voisin luonnehtia tutkimustani prosessiksi: hermeneuttiseksi otteeksi, jossa aluksi tarkastelin ilmapiiriä, psyykkistä opiskeluympäristöä ja eettisyyttä pelkääjän abstraktioina opetussuunnitelmatekstin innoittamana. Ymmärryshorisontin karttuessa olen pyrkinyt sekä konkretisoimaan ilmiötä että ymmärtämään sitä syvemmin. Tulkitaprosessiani voi kuvata hermeneuttiseksi kehäksi, jossa rakennan ymmärrystä kyseisistä ilmiöistä, niiden osista ja kokonaisuuksista.⁴⁹⁶

Opettajien tuottamien merkityksenantojen, teorian ja tulkintani synteessissä rakentui toisiaan tukeva kokonaisnäkemys kielen, sosiaalisen ja kulttuurisen merkityksestä. Tämä muodosti taas ymmärryshorisontin aikuislukion eetokseen. Inhimillisessä todellisuudessa tapahtuvaa temaattista tutkimusta ei voi pelkistää mekaaniseksi toiminnaksi. Etsinnän prosessina, tiedon ja luovuuden käytäntönä se edellyttää, että löydän tavan, jolla yhtäältä ongelmat ja toisaalta merkitykselliset teemat liittyvät toisiinsa.⁴⁹⁷ Freire kirjoittaakin, että ”tutkimuksen kasvatuksellisuus on parhaimmillaan, kun se on kriittisintä, ja kriittisintä se on, kun se välttää osittaisten tai kohdistettujen näkökulmien pinnallisuuden ja keskit-

⁴⁹² Ks. Dewey 1957, 34–36, 55–59.

⁴⁹³ Ks. Atjonen 2004d, 15–17, 138–140; 2005, 78–79; Freire 2005, 102–103; Huttunen 2003, 129–143; Noddings 1986; Hannula 2000, 110–118.

⁴⁹⁴ Ks. Siljander 1988, 1–2.

⁴⁹⁵ Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35.

⁴⁹⁶ Ks. Kvale 1996, 47; Patton 1990, 84–85.

⁴⁹⁷ Freire 2005, 118–119.

tyy todellisuuden kokonaisuuden ymmärtämiseen.”⁴⁹⁸ Merkityksellisen tematiikan etsintäprosessissa tulisi pyrkiä löytämään merkitysverkostojen välisiä yhteyksiä.

Gadamerilaisittain ajateltuna ymmärtämiseni on horisonttien sulautumista, jossa horisonttini laajenee myös tulkittavan horisontilla. Horisontti toimii kaikissa tajunnan akteissa tulkitsevana ja maailmankuvaan liittyvänä rakenteena. Tutkittavia ilmiöitä en voi siis tarkastella toisistaan irrallisina, koska ne ovat sidoksissa tilanteeseen ja yksilölliseen ymmärtämysyhteyteeni. Siten tarkastelua ei kannata aloittaa pelkästään irrallisina ilmiöinä vaan suhteessa kokonaisuuteen, jolloin merkityksenantojen tulkinta kokonaisuutena auttaa näkemään eri osien kietoutuneisuuden toisiinsa.⁴⁹⁹

Aikuislukion eetosta hahmottava ymmärtämisprosessini perustuu jatkuvaan tulkintaan. Tätä kokonaisuutta jäsentäessäni ymmärtämisprosessissani tapahtuu koko ajan tulkittamista. Tulkittu aines itsessään ei ole kokonaisuus, vaan se on ”objekti”, joka ilmenee jonakin tietystä kontekstistaan. Minun on nostettava ymmärryksiä esiin kokonaisuudesta ja tulkittava taas niitä kokonaisuuden perusteella.⁵⁰⁰ Aikuislukion eetoksen ymmärtäminen edellyttää muutakin kuin oman aikamme ilmiöiden tarkastelua. Aikuislukion työ- ja opiskelutodellisuuden lisäksi eetoksen hahmottaminen edellyttää myös instituution kehityshistorian tuntemista, ja sen huomiotta jättäminen voi vaikeuttaa tutkittavan kohteen kattavampaa ymmärtämistä ja tulkintaa. Tämän vuoksi olen lähestynyt aikuislukiota niin teoreettisesti kuin empiirisesti kuvaamalla aikuislukion toiminnan raameja (asetuksia ja määräyksiä) ja historiallista perspektiiviä osana nykypäivän opettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaitoksen arjesta.

Tarkastelemani ilmiöt voi nähdä maltilliseen sosiaaliseen konstruktionismiin perustuvan ajattelutavan mukaisesti sosiaalisesti rakennelmaksi, joka on opettajayhteisön luomaa ja ylläpitämää ja joka rakennetaan kussakin tilanteessa vuorovaikutukseen osallistujien kesken. Aikuislukion eetos ei sisällä rakennelmana varsinaista aineellista osaa, mutta sen olemassaolo vaatii tukea yksilöiltä ja traditiolta itseltään. Opettajien ääni luo ja uusintaa ilmiötä sosiaalisena rakenteena. Tulkittamalla ”tietoa” opettaja muodostaa erilaisia käsityksiä ja johtopäätöksiä oppilaitoksen ympäröivästä arjen todellisuudesta. Tulkintaprosessissa ulkoinen todellisuus muuntuu sisäiseksi tajunnalliseksi todellisuudeksi. Opettajan tulkintoihin ja käsitysten muodostumiseen vaikuttaa se oppilaitosyhteisö, jonka sisällä hän toimii.⁵⁰¹

Kielelliset merkitykset muotoutuvat myös opettajien ja opiskelijoiden välisessä kanssakäymisessä. Aikuislukion elämänmuoto antaa tulkintakehyksen, jossa haastattelemani opettajayhteisön kielen ilmaukset voi ylipäätään kuvata jotakin. Nämä puhuvat rakentavat sosiaalista todellisuutta ja antavat välineen elämismailman ymmärtämiseen. Näin kielen kautta tavoittamani tavat, käytänteet ja vuorovaikutusmuodot kytkeytyvät tyysijana aikuislukion eetokseen.

Kuinka sitten onnistuin tutkimuksessani soveltamaan Gadamerin filosofista hermeneutiikkaa? Kuten olen todennut, tutkimuksen teoreettisena lähtökohta ja metodisena viitekehys on ollut hermeneutiikka aikuislukion eetoksen ymmärtämisessä. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta ja tuoda esiin luotettavuuteen liittyviä asioita tutkimusprosessin aikana tehdyistä ratkaisuksista.

⁴⁹⁸ Freire 2005, 118–119.

⁴⁹⁹ Gadamer 1979, 272–273; Kusch 1986, 107.

⁵⁰⁰ Kusch 1986, 91–92.

⁵⁰¹ Berger & Luckmann 1998, 33, 148.

Tutkija tekee kuitenkin tulkintoja esiyymmärryksensä ja kontekstinsa mahdollistamana.⁵⁰² Gadamerilaisessa hermeneutiikassa inhimillinen ymmärtäminen on historiallista, dialektista ja kielellistä. Tutkimani ilmiöt ovat kielen ilmiöitä, ja ymmärtäminen on kielellistä. Tämän vuoksi tarkasteluni, kuvaukseni ja jäsennykseni ovat jatkuvassa vuoropuhelussa hermeneuttisen ymmärtämisen kanssa.⁵⁰³

Hermeneutiikkaa voi luonnehtia taidoksi saada sanottu tai kirjoitettu uudelleen keskustelemaan. Kieli luo kuvaa menneisyyden ja nykyisyyden horisonttien välillä.⁵⁰⁴ Haastateltavan ymmärtäminen ja teemoista nousevien ilmiöiden paljastuminen mahdollistuu dialogissa. Näin eri käsitykset ja kokemukset voivat sulautua ”totuuden” kokonaisuuteen ilmapiiristä, psyykkisestä opiskeluympäristöstä ja eettisyydestä eetoksen kuvaamisessa. Hermeneuttinen ote on dialogia, jolla löydän yhteisiä merkityksiä ja saavutan näin aikuislukion eetoksesta laajemman ymmärryksen. Ymmärtäminen on siis kielellistä ja intersubjektiivista. Ymmärtäminen ja tulkinta todellistuu kehämäisesti – eikä se ole koskaan täydellistä.

Ymmärtäminen asettaa myös omat haasteensa hermeneuttisessa lähestymistavassani ja merkityksenantojen tulkitsemisessa. Onko ymmärtäminen siis vain osittain tulkitsijan hallitsemaa ja tiedostamaa? Asettaako ymmärtämisen hallitsemattomuus sen, että ymmärtäminen ei ole sellaista, mitä tulkitsija tekisi, vaan ymmärtäminen vain tapahtuu ymmärtäjälle?⁵⁰⁵ Tutkimuksessani lähdän siitä oletuksesta, että tietyssä määrin tulkitsija voi hallita ymmärtämistilannetta. Olen nostanut työssäni esille ennakkoluulon merkityksen. Gadamer kuvaa esiyymmärrystä ennakkoluuloksi. Termi luonnehtii oivasti esiyymmärryksen kontrolloimattomuutta. Ennakkoluulon sisältö ei määriyty tahdonalaisesti. En voi valita ennakkoluulojani, vaan traditio varustaa minut tietyillä ennakkokäsityksillä.⁵⁰⁶ Vaikka esiyymmärrys rajaa, niin se myös luo mahdollisuuksia ymmärtää itseäni ja maailmaa. Keskeistä ymmärtämisessä on siis pyrkiä tiedostamaan ennakkoluulonsa ja erottamaan ymmärtämistä tukevat ennakkoluulot sitä rajoittavista ennakkoluuloista.⁵⁰⁷

Tutkimuksellani olen tuonut perspektiivin eetoksen ymmärtämiseen hermeneuttisen kehän tarkastelulla ja kuvauksella. Hahmotan kokonaisuutta osien avulla ja osaa kokonaisuuden avulla. Olen dialektisessa yhteydessä tarkastelemani aineistoon, joten tulkintani (horisontit) ja tutkimuskohde koskettavat toisiaan. Hermeneuttinen kehä ei ole kuitenkaan ymmärtäminen metodi, jolla voisin saada lopullisen tai oikean totuuden, vaan kehä kuvaa kaiken ymmärtämisen rakennetta ja se on päättymätön. Toisin sanoen lopullista, oikeaa ja ”objektiivista” merkitystä en voi tavoittaa.⁵⁰⁸

Hermeneuttinen kehä ymmärtämisen kohteen ja kontekstin välillä tarkoittaa sitä, ettei ymmärtämistilanne ole erotettavissa kohteestaan. Se ei ole pelkistettävissä vain tulkitsijan toiminnaksi, vaan ymmärtämiseen sisältyy vuorovaikutus ymmärtäjän ja tulkittavan kohteen sekä ymmärtäjän tilanteen eli kontekstin välillä. Vaikka voisin tietoisesti ja reflektoiden keskittyä muodostamaan merkitystä valitsemastani ymmärtämisen kohteesta, se konteksti, jossa ymmärrykseni tapahtuu, sulautuu merkityksen muodostamiseen monin tavoin, enkä voi sitä täysin hallita. Toisaalta ymmärtämiskonteksti mahdollistaa sen,

⁵⁰² Ks. Valleala 2006, 205

⁵⁰³ Gadamer 2004, 90–91; Koski 1995, 135–136.

⁵⁰⁴ Gadamer 2004, 27–28, 134–135.

⁵⁰⁵ Valleala 2006, 23; Weinsheimer 1991, 31–33.

⁵⁰⁶ Valleala 2006, 23–24; Gadamer 1979, 258–263; Koski 1995, 105–106.

⁵⁰⁷ Gadamer 1979, 235–238; Valleala 2006, 23–24.

⁵⁰⁸ Gadamer 1979, 258–259, 261; Valleala 2006, 24–25; Gallagher 1992, 59, 61.

että kohdetta koskeva merkitys voi ylipäätään muodostua. Juuri konteksti antaa merkityksen uuden asian hahmottamiselle.⁵⁰⁹

Ymmärtämisen kontekstuaalisuus tarkoittaa sitä, että merkityksenannot, joita pyrin vangitsemaan ja paljastamaan, ovat aikuislukion elämismaailmaan sidonnaisia. Eetoksella ei ole merkitystä irrallaan kontekstista, vaan sen merkitys riippuu siitä kontekstista, jonka suhteen eri tekijöitä tarkastelen. Ymmärrän paremmin uusia horisontteja, löydän vieraalle ilmiölle merkityksen, kun katson sitä kontekstista, jonka hahmotan entuudestaan merkityksellisessä suhteessa tarkasteluuni tutkimuksessa.⁵¹⁰ Tutkija tuo itse kontekstin mukanaan ymmärtämisprosessiin ja merkityskonteksti on tulkitsijan perspektiivistä riippuvainen. Myös tutkittavan ilmiön merkitys rikastuu suuntaan jos toiseen ymmärryksen ja kontekstin muuttuessa.⁵¹¹

Tutkimuksessani horisonttien sulautuminen vaatii myös erilaisuutta ja vastakkaisuutta sulautuvien horisonttien välillä. Tulkinta on samalla kannanotto, joka voi asettua vastakkain eri näkemysten kanssa. Teorian ja empirian välisessä dialogissa ei ole kyse perspektiivien muuttumisesta samankaltaisiksi vaan niiden kokeilemisesta vastakkaisten näkemyksen kanssa. Horisonttien tietoinen sulautuminen dialogissa edellyttää pysähtymistä ja ristiriidan kokemusta, jotta annettujen merkitysten kohtaaminen voisi paljastaa esiyymmärryksen.⁵¹²

Ymmärryksen laajeneminen sisältää siis väistämättä ennakkoluuloa. Se on produktiivista, eli tarkasteltavan asian näkee ikään kuin askel askeleelta uudenlaisen ymmärryksen valossa. Produktiivisuus voi olla sekä uutta ja luovaa että ”vääränlaista” ymmärtämistä, jossa asioita tulkitaan virheellisesti. Ymmärtämisen produktiivisuus tarkoittaa myös sitä, että ymmärtäminen on väistämättä osittain ”vääriin ymmärtämistä”, sillä tulkitsijan tilanne ja konteksti ovat siinä mukana. Filosofisen hermeneutiikan perinteestä käsin en voi edes ymmärtää ymmärtämättä osittain epäpuhtaasti, koska ymmärryksen laajentuessa muodostuu samanaikaisesti aiemmasta merkityksenannosta erottuva mieli ymmärtämisen kontekstin ja tilanteen kehyksessä.⁵¹³

Tutkimuksessa lähestyn ymmärtämisen kysymyksiä teorian, empirian ja tulkintani välisellä synteessillä, joka muodostaa suhteen kontekstiinsa hermeneuttisessa kehässä. Ymmärtämisessä ja tulkinnassa on hallitsematonta ennakkoluuloa. Ymmärtämissyhteys on kielellinen traditio. Siihen kietoutuvat tilanteet ja konteksti, josta tietyn metodin avulla on hankala päästä eroon.

Tutkimukseni teoreettiset ja empiiriset ratkaisut olen pyrkinyt sekä perustelemaan että tuomaan selkeästi ja rehellisesti esille. Myös luotettavuustarkastelun ja uskottavuuskysymyksien osalta tavoitteenani on ollut raportointi, joka olisi mahdollisimman ymmärrettävästi esitetty lukijalle. Litterointien luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään toimimalla itse haastattelijana ja haastattelunauhojen aukikirjoittajana. Näin pystyin arvioimaan sekä haastattelua vuorovaikutustilanteena että huomioimaan vuorovaikutuksen nonverbaalit viestit, jotka eivät sanallisesti voi välittyä nauhoitukseen.⁵¹⁴ Yleisesti teoreettisen ajattelun rakentaminen, empiirisen aineiston kerääminen ja litterointi sekä aineiston analysointi tulkintoiheen vei todella paljon aikaa, mutta työ on ollut myös palkitsevaa.

⁵⁰⁹ Valleala 2006, 25; Wachterhauser 1986a, 6–10.

⁵¹⁰ Gallagher 1992, 137; Wachterhauser 1986a, 13.

⁵¹¹ Valleala 2006, 24; Wachterhauser 1986a, 13.

⁵¹² Tontti 2002; Gadamer 1997, 45–46.

⁵¹³ Valleala 2006, 33–34; Gadamer 1979, 239; Gallagher 1992, 140–142; 184; Koski 1995, 267.

⁵¹⁴ Ks. Aaltonen 2003, 248.

Esitestaamani teemahaastattelurungon tavoitteena oli kerätä kattava aineisto ilmapiiriin, psyykkisen opiskeluympäristön ja eettisyyden ilmiöistä. Se osoittautui toimivaksi tiedonkeruumenetelmäksi, sillä sain laajan ja tutkimuskysymyksiin vastaavan aineiston analysoitavaksi. Erityisesti olen tyytyväinen haastatteluaineistoon, jossa riittää analysoitavaa vielä jatkossakin. Myös metodisen sovelluksen kehittäessä koen onnistuneeni, sillä hermeneuttinen tutkimusote on konkreettistunut.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkentaa triangulaatiolla, joka perustuu oletukseen, että mikään yksittäinen aineisto, metodi tai teoria ei ole riittävä perustelemaan tiettyä tulkintaa.⁵¹⁵ Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineisto- ja teoriatriangulaatiota yhdistämällä haastatteluista, dokumenttiaineistoista ja tutkimus- ja teoriakirjallisuudesta saatu tieto.⁵¹⁶ Työssä esitetystä tutkimusaineistosta voi päätellä, kuinka paljon tutkimuksen löydöksiä voi soveltaa muihin tutkimuskohteisiin. Haastateltavilla on ollut mahdollisuus arvioida tulkintojen ja johtopäätösten totuudellisuutta ja kommentoida esitettyä. Tutkimustulokset saavat myös vahvistusta oppilaitoksen ilmapiiriä ja opettajuutta koskevista tutkimuksista ja tarkasteluista. Työssä on pyritty jäsentämään ja perustelemaan tulkintoja mahdollisimman uskottavalla tavalla: empiirisen aineiston ja tutkimus- ja teoriakirjallisuuden dialogista syntyneinä synteeseinä. Tutkimuslöydösten analyttinen kuvaus ja tulkinta on rakentunut havaintojen ja teoreettisten käsitteiden vuoropuhelusta. Työssä tiedostetaan myös tutkijan subjektiivisuuden merkitys, mutta pyrkimyksenä on kuitenkin mahdollisimman puolueeton tutkimuslöydösten tarkastelun ote. Oman subjektiivisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen ja siten sen mahdollisen vaikutuksen huomioon ottaminen on nimenomaan varmistanut käsitellyn neutraaliutta.

Arvioin seuraavaksi vielä tutkimustani kokonaisvaltaisesti kriittisesti. Tutkimusprosessin johdonmukaisuus tarkoittaa sitä, että tutkittavan ilmiön perusrakenne, aineiston hankintatapa, teoria, analysointimenetelmä ja raportointitapa muodostavat loogisen kokonaisuuden.⁵¹⁷ Käytin hermeneuttista otetta, koska ensisijaisena kiinnostuksen kohteena olivat opettajien ilmapiiriä, psyykkistä opiskeluympäristöä ja eettisyyttä koskevat käsitykset ja kokemukset, joitten pohjalta pyrin hahmottamaan oppilaitoksen eetosta. Soveltamani hermeneuttinen lähestymistapa on inhimillisen todellisuuden tarkasteluun riittävän johdonmukainen ja samalla dialoginen. Vaikka hermeneutiikka ei tarjoa yksiselitteisiä metodisia ohjeita, olen kuvannut aineiston analyysin vaiheet tutkimuksen toteutusluvussa. Merkitystenantojen tulkinta asetti myös haasteita, koska merkitykset niveltyvät toisiinsa. Siten opettajien tuottamien merkitysten tulkinnassani ei ole kyse yksittäisen merkityksenannon selvittämisestä vaan kokonaisuuden hahmottamisesta.⁵¹⁸ Ymmärtäminen tästä on myös rajallinen, sillä se on muodostunut situationaalisessa tulkintahorisontissa eli ylipäättään tavassani ymmärtää asioita.

Tutkimusprosessin reflektoinnilla ja sen kuvauksella tarkoitetaan sitä, että on perusteltava valintoja ja ratkaisuja tutkimuksen eri vaiheissa.⁵¹⁹ Olen tutkimuksessani pyrkinyt kuvaukseen, joka antaisi lukijalle mahdollisuuden hahmottaa tutkimusprosessia ja sen eri vaiheita. Tämä on luonut tilaisuuden arvioida hermeneuttista lähestymistapaani ja seurata päättelyäni ja arvion pohjalta hyväksyä tai hylätä tulkintani. Käytin teemahaastattelurunkoa jäsentäessäni vastaajien esittämiä ilmapiiriä, psyykkistä opiskeluympäristöä ja

⁵¹⁵ Patton 2002, 555–556.

⁵¹⁶ Tuomi & Sarajärvi 2002, 141–142.

⁵¹⁷ Ks. Perttula 1995, 43; Kiviranta 1995, 98.

⁵¹⁸ Moilanen & Rähä 2001, 44–45.

⁵¹⁹ Perttula 1995; Mäkelä 1990, 53.

eettisyyttä koskevia merkityksiä. Tulkitseva ote mahdollisti ymmärryshorisontin, joka syven teorian ja tulkinnan vuoropuhelussa lukiessani aineistoa useaan kertaan. On kuitenkin otettava huomioon, että aina tehtäessä teemahaastattelukysymyksiä voi rajata käsittelystä asioita, joilla olisi voinut olla merkitystä tutkittavan ilmiön ymmärtämiseksi.

Tutkimuksen autenttisuutta pohtiessani olen huomoinut referentiaalisen riittävyysden eli viittaukseni alkuperäiseen aineistoon. Näin lukijalla on ollut mahdollisuus arvioida näkökulmieni ja johtopäätösteni luotettavuutta. Autenttisuutta voidaan parantaa myös pitkäkestoisen sitoutumisen kautta. Tämä on kehkeytynyt tutkimukseni luotettavuudeksi, sillä annoin haastateltaville mahdollisuuden myös tarkentaa vastauksiaan ja sitouduin tutkimukseeni pitkäksi ajaksi.⁵²⁰ Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt opettajien mahdollisuus lukea, tarkistaa ja kommentoida koko oma litteroitu haastattelunsa. Tähän en päätenyt, koska yksittäisten haastatteluiden litterointi vei aikaa paljon ja siten olisin joutunut muuttamaan suunnittelun ja sovitun aineistokeruun pidemmälle aikavälille.

Kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan tutkimusprosessin liittymistä olennaisesti tutkimustilanteeseen ja siinä koettuihin asioihin. Tarkasteltavien asioiden säilyttäminen kontekstissaan on laadullisen analyysin peruseräite. Myös tieto tutkittavista ja siitä yhteisöstä, johon tutkittavat kuuluvat, tukee tulkintojen oikeellisuuden todentamisessa.⁵²¹ Aikuislukio muodostui tutuksi, sillä tein opettajahaastatteluja usean vuoden aikana ja tutustuin näin oppilaitosyhteisöön lähemmin. Tutkimukseni pyrkimys oli tulkita ja kuvata opettajien tuottamia oppilaitostodellisuutta koskevia merkityksenantoja. Siten teemahaastattelu menetelmänä avasi hermeneuttiselle otteelle tarkastelumaaston, joka mahdollisti ymmärtävämmän kuvauksen opettajien käsitys- ja kokemusmaailmasta. Eetoksen hahmottamisessa tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut vahvistaa myös (triangulaatio) opiskelijahaastatteluilla. Näin opiskelijoiden ”ääni” olisi tuonut perspektiivinsä aikuislukion toimintaympäristön tarkastelussa.

Haastatteluaineistoni asettaa myös rajoituksia tutkimuksen luotettavuudelle. Haastattelu menetelmänä eroaa esimerkiksi arkikeskustelusta, joten tilannetta ei voi pitää täysin luonnollisena tapahtumana. Merkitykset ovat myös kontekstuaalisia siinä mielessä, että esineillä tai asioilla ei itsessään ole merkitystä. Siten opettajien tuottamia merkityksiä analysoidessani jouduin suhteuttamaan niitä eri tekijöihin. Merkitysten tulkinta edellyttää myös herkkyyttä havaita eri vivahteita.⁵²²

Tutkijayhteistyö parantaa myös tutkimuksen luotettavuutta.⁵²³ Olen käynyt keskusteluja ja väittelyitä tutkimuksestani osallistuessani erinäisiin tutkijatapaamisiin ja tieteellisiin konferensseihin. Myös pohdinnat ohjaajien ja kollegoiden kanssa ovat aina vain enemmän lisänneet kiinnostustani ymmärtää tutkimusaiheittani syvemmin. Tutkijayhteistyön ja haastatteluutilanteiden intersubjettiivisuuden oletuksesta huolimatta tiedostan sen, että en voi olla varma siitä, ovatko esimerkiksi opettajat tulkinneet ja ymmärtäneet haastatteluiden aikana esiin tulleita asioita samalla tavoin minä tutkimuksen tekijänä. Tutkija on myös työnsä subjekti, minkä olen tuonut esille teorian, empirian ja tulkintani synteesillä tutkimuksen eri vaiheissa. Kysymys on vastuullisuudesta, joka on osa tutkimuksen luotettavuutta.

⁵²⁰ Tässä yhteydessä voi puhua myös ”vuorovaikutteisuuden periaatteesta”. Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007.

⁵²¹ Ks. Perttula 1995, 43; Patton 1990, 471; Moilanen 1998, 201.

⁵²² Moilanen & Rähä 2001, 44.

⁵²³ Perttula 1995, 44.

6.4 JATKOTUTKIMUSAJATUKSIA

Tutkimuksen tekeminen on ollut kiehtova oppimisprosessi, joka on avannut samalla lukemattomia tutkimusaihioita aina alkutaipaleelta loppumetreille. Pyrkimyksenä on ollut lähestyä opettajuutta ja oppilaitoksen toimintaympäristöä laajakatseisesti, jotta voisi ymmärtää syvällisemmin muun muassa ilmapiirin ja opiskeluympäristöjen merkitystä oppilaitosten työ- ja opiskelutodellisuudelle.

Ylipäätään kiinnostavaa olisi lähteä tutkimaan aikuislukioskoulutusta laajemmin ja tarkastella aluksi esimerkiksi kansallista kenttää kyselytutkimuksen avulla. Kuinka aikuisten yleissivistävä koulutus vastaa aikansa haasteisiin? Suomessa on tällä hetkellä noin 50 aikuislukiota ja lukion aikuislinjaa. Siten mahdollisen laajan (kyselyyn perustuvan) aineistotarkastelun kautta voisi jalkautua tiettyjen oppilaitosten arkeen tekemään tarkentavia tapaustutkimuksellisia (case) tulkintoja ja johtopäätöksiä. Kyse olisi ymmärtävästä etnografiasta tai toimintatutkimuksesta oppilaitosten elämismaailman tarkastelussa. Tutkimus avaisi avarakatseisen perspektiivin aikuislukion merkityksestä suomalaisessa yhteiskunnassa osana elinikäisen oppimisen tarinaa tutkimuksessa esitettyjen avausten jatkoksi.

Jatkotutkimuksessa nivoutuisi laadullinen ja määrällinen lähestymistapa. Keskeisiä informantteja olisivat opettajat, opiskelijat ja erilaiset dokumenttiaineistot. Näin mielenkiinnon kohteina voisi olla sekä instituution kehityshistoriaan liittyvät kysymykset että koulutuksen arkikäytännöt ja kokemukset. Miten aikuislukio näyttäytyy kulttuurisena ja moraalisen yhteisönä? Millainen aikuislukio on työ- ja oppimisympäristönä? Miten opiskelijat kokevat aikuislukion oppimisympäristönä? Mikä merkitys lukio-opiskelulla on heidän elämässään? Millaisia arvostuksia, tapoja ja yhteisiä vastuukysymyksiä sisältää aikuislukion elämismaailman?

Jatkon kannalta olisi siis mielenkiintoista tutkia opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia käyttämällä hyväksi jo käsiteltyjä teemoja. Tällöin tarjoutuisi mahdollisuus monipuolisempaan tarkastelunäkökulmaan opettajien ja opiskelijoiden merkityksenantojen tulkitsemisessa. Näin käsitysten ja kokemusten yhteen saattaminen ja ristiriitaisuuksista tietoiseksi tuleminen avaisi uuden perspektiivin jo aloitetulle tarkastelulle. Aikuisopiskelijan ääni toisi merkitysperspektiivinsä osaksi aineenopettajan ammatin ja oppilaitosyhteisön kehittämiskeskustelua. Miten aikuisopiskelija kokee ohjaustarpeen lukiossa? Miten aikuislukiota pitäisi kehittää oppimisyhteisönä?

Tutkimustulosteni merkittävyyttä lisää, että aikuislukion opettajien opettajuutta ja heidän työtään on tutkittu niukasti. Samasta syystä aineenopettajien kokemusten tarkastelu on tärkeää myös tulevaisuudessa. Näkisin, että aikuislukion opettaja työkenttä koostuu eri tehtävistä peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisessa oppilaitoksessa. Asettaako tämä tuntiopettajalle omanlaisia haasteita? Mikä merkitys eri-ikäisten opiskelijoiden kohtaamisella on aineenopettajan ammatilliselle kehitykselle? Tutkimus tuotti jatkon kannalta kiinnostavia kysymyksiä myös metodologisesti pohdittavaksi. Mikä merkitys filosofisella hermeneutiikalla voisi olla empiirisessä ihmistieteellisessä tutkimuksessa? Miten Gadamerin hermeneutiikkaa voisi soveltaa etnografisessa tutkimuksessa ja toimintatutkimuksessa? Toisin sanoen hermeneuttisen otteen ja elämismaailman perusteellinen tarkastelu olisi tarpeen. Miten oppilaitoksen elämismaailmaa voisi tutkia? Mikä merkitys elämismaailman teoreettisella mallintamisella saattaisi olla opettajuuden ja oppilaitostodellisuuden ymmärtämiseksi ja kehittämiseksi?

Lähteet

LAIT, ASETUKSET, PÄÄTÖKSET

- AOPS 2004. Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallituksen määräys 4/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen kehittämissuunnitelmaehdotusvuosiksi 2007–2012. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 33.
- As 660/1994. Aikuiskoulutusasetus.
- IKLO 2008. Aikuislukiovisio 2016. Helsinki: Iltakoulujen liitto IKLO ry [www-lähde]. <<http://www.peda.net/veraja/ry/iklo/materiaalia>> (Luettu 10.9.2010).
- Ilttaoppikoulutoimikunnan mietintö 1971. Opetusministeriön monisteita B 146.
- Laki 629/1998. Lukiolaki
- Lukioasetus (810/1998).
- LOPS 1994. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- LOPS 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräys 33/011/2003. Helsinki: Opetushallitus.

KIRJALLISUUS

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 3.
- Aaltola, J. 1994. Eräitä tieteenteorian peruskysymyksiä ihmistutkimuksen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4.
- Aaltola, J. 2004. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. 3. painos. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark, 49–62.
- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? Kasvatus 32 (4), 402–418.

- Aaltonen, R. 1991. Fennomaanit kansansivistystyössä: Vapaan kansansivistystyön synty Suomessa. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) Valistus, sivistys, kasvat. Kansanvalituksesta aikuiskasvatukseen. Helsinki: Kirjastopalvelu, 10–29.
- Aapola, S. 2001. Ikä, koulu ja sukupuoli: Peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 231–246.
- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 14–32.
- Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajankoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 46, 74–91.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Aikuislukiot – tietoja, taitoja, tutkintoja 2012. [www-lähde]. <<http://aikuislukiot.fi/>> (Luettu 3.2.2012).
- Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Helsinki: WSOY.
- Airaksinen, T. 1992. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Näkemyksiä ammattien, johtamisen ja liike-elämän arvoista. Helsinki: Yliopistopaino, 19–60.
- Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. OAJ. Helsinki: Sävyaino, 5–13.
- Aittola, T. 1988. Koulu sosiaalisena organisaationa kehittämisen näkökulmasta. Teoksessa H.K. Lyytinen (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B:19.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren Kriittinen pedagogiikka. Suom. J. Vainonen. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. Jyväskylä: Vastapaino, 7–28.
- Alanen, A. 1997. Aikuiskasvatuksen arvofilosofi, poleeminen individualisti, humanisti. Teoksessa J. Tuomisto & R. Oksanen (toim.) Urpo Harva; filosofi, kasvattaja, keskustelija. Tampere: Tampereen yliopisto, 27–36.
- Alanen, L. 1988. Rethinking childhood. *Acta Sociologia* 31 (1), 53–67.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Alasuutari, P. 1995. *Researching culture: Qualitative method and cultural studies*. London: Sage.
- Anttila, P. 2005. Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi Oy.
- Antikainen, A. 1986. Johdatus kasvatussosiologiaan. Juva: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäkulttuuri ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Arbol, K. & Rikkinen, H. 2002. Koulukasvatus ja oppilaiden mielikuvat tulevaisuudesta. Teoksessa A. Haapala (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Opetus 2000 -sarja. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–65.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä: Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. *Acta Universitatis Ouluensis* E 11.
- Atjonen, P. 2001. Pedagogista etiikkaa etsimässä. *Ortodoksinen kulttuuri* 20 (4), 89–91.

- Atjonen, P. 2004a. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja – Keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 15–30.
- Atjonen, P. 2004b. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja – Keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 153–167.
- Atjonen, P. 2004c. Pedagoginen etiikka – Sydämen sivistystä vai tiukkapipoisia sääntöjä? *Ostiensis* (5B), 3–5.
- Atjonen, P. 2004d. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 20.
- Atjonen, P. 2004e. With open heart but clear head. Conceptualising pedagogical ethics. *Lifelong Learning in Europe (LLine) IX* (4), 239–245.
- Atjonen, P. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 57–82.
- Aula, P. 1999. Organisaation kaaos vai kaaoksen organisaatio? Dynaamisen organisaatioviestinnän teoria. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Aula, P. 2000. Johtamisen kaaos vai kaaoksen johtaminen? Juva: WSOY.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 100.
- Banner, J. M. & Cannon, H. C. 1997. *The elements of teaching*. New Haven: Yale University.
- Bauman, Z. 1978. *Hermeneutics and social science*. New York: Columbia University Press.
- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Tampere: Vastapaino.
- Bengtsson, J. 2001. Tilan hahmottaminen ja ajan säätely luokkahuoneessa. Teoksessa M. Itkonen (toim.) *Ihminen mikä ja kuka olet?* Tampere: Yliopistopaino, 26–33.
- Berg, G. 1981. Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv. *Acta Universitatis Upsaliensis* 15.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1998. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Beyer, L. 1997. The moral contours of teacher education. *Journal of Teacher Education* 48, 4, 245–254.
- Bleicher, J. 1980. *Contemporary hermeneutics: Hermeneutics as method, philosophy and critique*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Blom, H., Jääskeläinen, L. & Koskinen, K. 2006. Aikuisten lukiokoulutuksen kehittämisohjelma 2007–2012. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 33.
- Brighouse, T. & Woods, D. 1999. *How to improve your school*. London: Routledge.
- Brilhart, J. K. & Galanes, G. J. 1995. *Effective group discussion*. Dubuque: WCB Brown & Benchmark.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bryant, J. & Zillman, D. 1989. Using humor to promote learning in the classroom. Teoksessa P. E. McGhee (ed.) *Humor and children's development: A guide to practical applications*. New York: Haworth Press, 49–78.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä. (Ich und Du, 1923)*. Suom. J. Pietilä. Juva: WSOY.

- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press
- Caetano, A & Silva, M. 2009. Professional ethics and teacher education. *Educational Sciences Journal* no. 8, 45–54.
- Callahan, J. C. (toim.) 1988. *Ethical issues in professional life*. New York: Oxford University Press.
- Campbell, E. 1996. A method for teaching ethics. *Teaching Philosophy* 19(4), 371–384.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. Third edition. New York: Macmillan, 255–296.
- Dalin, P. 1993. *Changing the school culture*. London: Casell.
- Dey, I. 1995. *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Douglas, J. D. 1985. *Creative interviewing*. Beverly Hills: Sage.
- Duke, D. L. 1987. *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House.
- Durkheim, É. 1973. *Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education*. Toim. E. K. Wilson. Käännös E. K. Wilson & H. Schnurer. New York: Free Press.
- Colnerud, G. 1995. *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Stockholm: HLS Förslag.
- Eriksen, T. H. 2003. *Tyranny of the moment: fast and slow time in the information age*. London: Pluto Press.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ford, M. E. 1992. *Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Frankena, W. K. 1963. *Ethics*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. London: Sheed & Ward.
- Freire, P. 1976. *Education the practice of freedom*. London: Writers & Readers.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kuortti. Toim. T. Tomperi; johdanto ja jälkisanat: T. Tomperi & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 234.
- Fullan, M. 1994a. Innovation, reform, and restructuring strategies. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (eds.) *New themes for education in a changing world*. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 147–166.
- Fullan, M. 1994b. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. 1994c. Teacher leadership: A failure to conceptualize. Teoksessa D. R. Walling (ed.) *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers*. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, 241–253.

- Fullan, M. 1996. The school as a learning organization: Distant dreams. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmert (eds.) Professional growth and development: Direction, delivery and dilemmas. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 215–226.
- Fullan, M. 2001a. Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. 2001b. The new meaning of educational change. Third edition. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. 1995. What's worth fighting for in your school? Open University Press.
- Gadamer, H.-G. 1979. Truth and method. (alkuteos *Wahrheit und Methode*, 1960). Käännös J. Weinsheimer & D. G. Marshall. London: Sheed and Ward.
- Gadamer, H.-G. 1997. Reflections on my philosophical journey. Teoksessa L. E. Hahn (toim.) The philosophy of Hans-Georg Gadamer. Chicago: Open Court, 3–63.
- Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, S. 1992. Hermeneutics and education. Albany: State University of New York Press.
- Gilligan, C. 1982. In a different voice. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Giorgi, A. 1986. Theoretical justification for the use of descriptions in psychological research. Teoksessa P. D. Ashworth, A. Giorgi & A. J. J. de Koning (eds.) Qualitative research in psychology. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 3–22.
- Giroux, H. A. 1991. Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. J. Vainonen. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Goodland, J. I., Soder, R. & Sirotnik, K. A. (eds.) 1990. The moral dimensions of teaching. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimukset. Juva: WSOY.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) Handbook of qualitative research. California: Sage, 105–117.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1998. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisu 3.
- Habermas, J. 1984. The theory of communicative action: Vol. 1: Reason and the rationalization of society (trans. T. McCarthy). Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. 1987. The theory of communicative Action: Vol. 2: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason (trans. T. McCarthy). Boston, MA: Beacon Press.
- Habermas, J. 1994. Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981-1989. Helsinki: Gaudeamus.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. 2000. Learning and teaching about values: A review of recent research. Cambridge Journal of Education 30 (2), 169–202.
- Hankamäki, J. 2003. Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Hansen, D. T. 1995. The call to teach. New York: Teachers College Press.

- Happonen, H. 1992. Näkökulma erityisopetuksen fyysisiin ympäristöihin. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) Erityisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 26, 109–133.
- Happonen, H. 1998. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 40.
- Hargreaves, A. 1995a. Renewal in the age of paradox. *Educational Leadership*. 52 (7), 14–20.
- Hargreaves, A. 1995b. Realities of teaching. Teoksessa L. W. Anderson (ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Cambridge: Pergamon, 80–88.
- Hargreaves, A. 1999. Changing teachers, changing times. *Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 2006. Four ages of professionalism and professional learning. Teoksessa H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey. (ed.) *Education, globalization & social change*. Oxford: Oxford University Press, 673–691.
- Hargreaves, A., Baglin, E., Henderson, P., Leeson, P. & Tossell, T. 1988. *Personal and social education: Choices and challenges*. Oxford: Blackwell.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 93.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.
- Harries, K. 1997. *The ethical function of architecture*. Cambridge: The MIT Press.
- Harris, A. 2002. Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership & Management* 22 (1), 15–26.
- Harva, U. 1954. *Yksilö ja yhteisö*. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1980a. Hyvä ja paha. Praktisen etiikan ongelmia. Keuruu: Otava.
- Harva, U. 1980b. Moraalin ongelmia. Keuruu: Otava.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.) *Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 48, 39–86.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 57.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001 *Dialogi – avain innovatiivisuuteen*. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2003. "Huomaa minut, arvosta minua!" Opetus tunnistuksen dialektiikkana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 278–294.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Ouluensis E 92, 15–28.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. 'Ja tämä tarina on tosi...'. Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka* 25(4), 39–52.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. *Education Action Research* 15 (1), 5–19.
- Heikkonen, J. 1995. Moraali ja etiikka käytännössä. Helsinki: Tietosanoma Oy.

- Heinonen, M. 1994. Projektiopiskelu opettajan työn kehittämisen välineenä. Kokemuksia projektiopiskelumallin avulla toteutetusta tietotekniikan kehittämiskoulujen opettajien täydennyskoulutuksesta. *Acta Universitatis Ouluensis E* 17.
- Heiskala, R. 1995. Sosiaalinen konstruktionismi. Teoksessa R. Heiskala (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Gaudeamus, 146–172.
- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY.
- Helin, K. 2000. Yhdessä menestymisen taito. Jyväskylä: Gummerus.
- Herranen, J. & Harinen, P. 2008. Kohti hyvää aikuisuutta. "Omilleen asettumisen" kulttuurinen kuva. *Aikuiskasvatus* 28 (1), 4–14.
- Hilpelä, J. 2003. Voiko nyky-yhteiskunnassa kasvaa moraalisubjektiksi? *Aikuiskasvatus* 23 (2), 133–142.
- Hirsjärvi S. 1987. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1997. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita, 7–12.
- Hollo, J. A. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Holmes, R. L. 1993. *Basic moral philosophy*. Belmont: Wadsworth.
- Hughes, P. 1996. Taking ethics seriously: Virtue, validity, and the art of moral reasoning. *Teaching Philosophy* 19 (3), 219–232.
- Hunter, R. & Scheirer, E. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämänkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 13–42.
- Husu, J. 2002. Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. *Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences* 9.
- Huttunen, R. 1995. Dialogiopetuksen filosofia. *Tiedepolitiikka* 20 (3), 5–14.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. *Indoktrinaation kriittinen teoria*. Jyväskylä: SoPhi.
- Huttunen, R. 2007. Gadamerilainen ja habermasilainen asenne kasvatushistoriallisessa tutkimuksessa. *Kasvatus & Aika* 1 (1), 35–48.
- Huttunen, R. 2009. Indoctrination, communicative teaching and recognition – Studies in critical theory and democracy in education. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 131.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. *Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 49.
- Huusko, J. & Pietarinen, J. 2002. (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 83.

- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. *Acta Universitatis Lapponiensis* 55.
- Häivälä, K. 2009. Lukion opettajien ääni. Aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lukiossa. *Annales Universitatis Turkuensis C* 283.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, K. 2008. Urheilija ja valmentaja urheilun maailmassa. Eetokset, ihanteet ja kasvatus urheilijoiden tarinoissa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 127.
- Hämäläinen, K. & Lonkila, T. 1985. Koulun sisäinen kehittäminen. Vantaa: Kunnallispaino.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Ihatsu, M. 1992. Koulun fyysinen ympäristö terapeuttisuuden kannalta tarkasteltuna. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) *Erytisopetuksen fyysiset ympäristöt Suomessa*. Opetushallituksen julkaisusarjat. Raporttisarja 26, 81–107.
- Iltaoppikoulusta aikuislukioksi 2002. Iltaoppikoulusta aikuislukioksi: 75 vuotta kulttuuri-työtä 1927–2002. Iltakoulujen liitto IKLO:n julkaisuja. Loviisa: Iltakoulujen liitto.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. *Acta Universitatis Tamperensis A* 514.
- Jakku-Sihvonen, R. & Salmensuu, K. 1995. Lukio rehtorin ja opettajan työympäristönä. Helsinki: Opetushallitus.
- Jarvis, P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 143–158.
- Jarvis, P. 1995. *Adult and continuing education. Theory and practice*. London: Routledge.
- Joensuu, K. 2003. Eksistenssin riisto. Heideggerin muodollisen ”etiikan” periaatteista. Teoksessa L. Kakkori (toim.) *Katseen tarkentaminen: kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi, 131–156.
- Jotham, R. W. 1996. New link as an example of polymerous autogogy: the learning organization paradigm applied to the reality of the groups suffering from social exclusion. *International Journal of Lifelong Education* 15 (3), 150–166.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaatiotoiminnan perusteet. Keuruu: Otava.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. *Aavaranta-sarja* 38. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2002. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. *Aavaranta-sarja* 51. Jyväskylä: Gummerus.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopisto. Opettajan-koulutuslaitoksen tutkimuksia 236.
- Järvelä, H., Keinänen, A., Nuutinen, P. & Savolainen E. 2004. Huumori opettajan työvälineenä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Verkkokirjoja: (<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/opehuumori>).
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 30 (5), 427–435.
- Kakkori, L. 2009a. Hermeneutiikka ja fenomenologia. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 273–280.

- Kakkori, L. 2009b. Martin Heideggerin olemisen kysyminen. Tampere: Tampere University Press.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2007. Aristotle and pedagogical ethics. *Paideusis*. Vol. 16 No. 1, 17–28. <http://journals.sfu.ca/paideusis/index.php/paideusis/index>.
- Kangas, P. 1995. Työn ja työryhmän johtaminen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kansanen, P. 1995. Teachers' pedagogical thinking – What is it about? Teoksessa C. Stensmo & L. Isberg (toim.) *Omsorg och engagemang: en vänbok till Gösta Berglund*. Uppsala: Uppsala Universitet, 32–45.
- Kant, I. 1997. Prolegomena, eli, Johdatus mihin tahansa metafysiikkaan, joka vastaisuudessa voi käydä tieteestä. (Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, 1783.) Suom. ja selitykset laatinut V. Oittinen. (2. painos 2005). Helsinki: Gaudeamus.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettis-sosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan miinakäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 1994. Opettajan rooli, toimenkuva ja identiteetti. Teoksessa J. Kari (toim.) *Didaktiikka ja opetussuunnitelma*. Porvoo: WSOY, 149–171.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1997. Pedagogisen tietoisuuden paradigma. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja socialisaatio*. Tammer-Paino, 66–76.
- Karikoski A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsinki. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen tutkimuksia 297.
- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. Tee jotain toisin – toiminnallinen elämänhallinta. Vantaa: Kustannusvalmennus P & K.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatustyhteisössä. Hämeenlinna: Arator
- Kivelä, A. 1998. Pedagoginen toiminnanteoria ja socialisaatioteoria. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja socialisaatio*. Tampere: Gaudeamus, 32–65.
- Kivelä, A. 2004. Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. *Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E* 67.
- Kiviranta, K. 1995. Giorgin fenomenologisen psykologian metodi laadullisen tutkimuksen apuvälineenä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja B 13, 91–106.
- Kivirauma, J. 1992. Työvoimatarpeesta koko ikäluokan kouluttamiseen: Ammatillisen koulutuksen suunnitteluperiaatteiden tarkastelua 1900-luvun alusta 1980-luvulle. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisusarja A: 160.
- Knowles, M. 1980. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.
- Knowles, M. 1984. *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajien ammatillinen kasvu. OK-projektin näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1. Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 9, 269–295.

- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1992. Kohti yhteistoiminnallista koulukulttuuria – koulunjohdollinen koulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikola. (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: VAPK, 31–56.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Helsinki: WSOY, 130–143.
- Koskenniemi, M. 1978. Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuden kasvaminen. Keuruu: Otava
- Koski, J. T. 1995. Horisonttien sulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 149.
- Koski, L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. Kasvatus 35 (1), 79–90.
- Koski, L. & Moore, E. 2001. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. Aikuiskasvatus 21 (1), 4–13.
- Kosunen, T. 2002. Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 52–68.
- Kotkavirta, J. 2004. Urheilun moraali ja etiikka. Teoksessa K. Ilmanen (toim.) Pelit ja kentät – kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan sosiaali-tieteiden laitoksen tutkimuksia 3/2004, 31–55.
- Kotkavirta, J. & Nyyssönen S. 1995. Ajatus. Johdatus filosofiaan. Porvoo: WSOY.
- Krecic, M. J. & Grmek, M. I. 2008. Cooperative learning and team culture in schools: Conditions for teachers` professional development. Teaching and Teacher Education. 24/2008, 59–68.
- Krokkfors, L. & Patrikainen, S. 2006. Hyvä, paha opetus. Teoksessa J. Husu, & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Juva: WS Bookwell Oy, 29–45.
- Kuikka, M. 1993. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kunnari, E. 2008. Kohti ulkorajoja – Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Kuittinen, M. & Salo, P. 1999. Käsitteitä koulun kehittämisprojekteista – eläytymismenetelmän kertomaa. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista: kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74, 82–109.
- Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Acta Universitatis Lapponiensis 86. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Jyväskylä: Gummerus.
- Kusch, M. 1993. Tiedon kentät ja kerrostumat – Michel Foucault'n tieteen tutkimuksen lähtökohdat. Oulu: Kustannus Pohjoinen.
- Kushman, J. W. 1992. The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. Educational Administration Quarterly 28 (1), 5–42.

- Kuukka, K. 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa – ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”. Acta Universitatis Tamperensis 1435. Tampere University Press.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Kylén, G. 1992. En helhetssyn på skolan. Teoksessa P. Björklid & S. Fischbein (toim.) *Individens samspel med miljön. Ett interaktionistisk perspektiv på pedagogik*. Tukholma: Institutionen för pedagogik, 10–28.
- Laine, T. 2008. Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) *Sokrates koulussa: itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen koulussa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry, 266–282.
- Lambert, L. 2002. A framework for shared leadership. *Educational Leadership* 59 (8), 37–40.
- Launonen L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 168.
- Lebacqz, K. 1985. *Professional ethics. Power and paradox*. Nashville: Abingdon Press.
- Lehtinen, M. 1998. Estetiikka ja ethos – Martin Heidegger. Teoksessa I. Reines & A. Seppä (toim.) *Etiikka ja estetiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 121–145.
- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – Matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21*, 213–234.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – Ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8*, 29–55.
- Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa P. Kaikonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14*, 123–156.
- Leithwood, K., Menzies, T. & Jantzi, D. 1994. Earning teachers. Commitment to curriculum reform. *Peabody Journal of Education* 69 (4), 38–61.
- Levinas, E. 1984. Martin Buber, Gabriel Marcel and Philosophy. Käännös E. Kameron. Teoksessa H. Gorden & J. Bloch (toim.) *Martin Buber: A centenary volume*. New York: Ktav Publishing, 305–321.
- Levinas, E. 1996. Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Suom. ja esipuhe A. Pönni. Helsinki: Gaudeamus.
- Lindh, R. 1992. Miten koulujen ilmasto muotoutuu. Helsingin yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 107.
- Lindqvist, M. 1986. *Ammattina ihminen*. Keuruu: Otava.
- Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 15–25.
- Linnansaari, H. 1998. Yksin vai yhdessä? Opetustaan ja kouluaan kehittämään valikoituva opettaja. Helsingin yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 189.
- Liukko, J. 2005. Hyvinvoinnin eetos ja henkivakuutus. Riskin, vastuun ja solidaarisuuden muodonmuutokset. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 83. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Lukes, S. 1977. (ed.) *Essays in social theory*. London: Macmillan.

- Luoto, M. 2001. Olemisen eetos ja alkuperäinen "etiikka" Heideggerin ajattelussa. Teoksessa S. Heinämaa & J. Oksala (toim.) *Rakkaudesta toiseen*. Helsinki: Gaudeamus, 121–145.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986.
- Malinen, A. 2004. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. 3. painos. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Vantaa: Dark, 63–92.
- Manninen, J. 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin. Aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) *Aikuiskoulutus verkossa*. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöjä. Tampere: Tammer-Paino, 29–42.
- Manninen, J. 2010. Sopeuttavaa sivistystyötä? *Aikuiskasvatus* 30 (3), 164–174.
- Manninen, J., Kauppi, A. & Kontiainen, S. 1988. Koulutussuunnittelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin andragogiikasta didaktisena lähestymistapana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 116.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus* 17 (4), 267–274.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mantere, O. 1911. *Iltaoppikoulu*. Teoksessa *Tietosanakirja*. Helsinki: Tietosanakirjaosakeyhtiö, 916
- Martikainen, T. 2001. Moraalisuus luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 102.
- McDowell, B. 1991. *Ethical conduct and professional's dilemma. Choosing between service and success*. New York: Quorum Books.
- McLaren, P. 1998. *Life in school. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1990. *The focused interview. A manual of problems and procedures*. 2. painos. (Alkuperäisteos 1956.) New York: Free Press.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. California, Thousand Oaks: Sage.
- Moilanen, P. 1996. Kasvatusko kommunikatiivista toimintaa? Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) *Hyveet, dialogi ja kasvatus*. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 41–46.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 144.
- Moilanen, P. 2000. Laadullisen tutkimuksen filosofia. *Kasvatus* 31 (2), 183–188.

- Moilanen, P. 2001. Avoin dialogi ja kasvattajan vallan pakko. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 34–52.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. 1988. School matters. California: University Press.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Acta Universitatis Ouluensis E 63.
- Myyrä, H. 1996. Koulun puolesta. Juva: WSOY.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 1999. Hengittävä työyhteisö – johtamista muutosvirrassa. Helsinki: Edita.
- Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Acta universitatis Tamperensis. A 512.
- Nakari, R. & Valtee, P. 1995. Menestyvä työyhteisö. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Nasenius, C. 1996. Arkipäivän dramatiikkaa. Ylöjärvi: Painohäme.
- Nias, J., Southworth, G. & Campbell, P. 1992. Whole school curriculum development in the primary school. Lewes: Falmer Press.
- Niemi, H. 1990. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 65–99.
- Niemi, H. 1992. Mihin suuntaan opettajankoulutus Oulun yliopistossa: Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 44.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.
- Nikkanen, P. 1995. Oppiva organisaatio ja ilmapiiri. Teoksessa K. Hannula, J. Lehto, S. Poutiainen & R. Vuoronen (toim.) Itsearviointi oppivassa työyhteisössä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun teemajulkaisu, 9–13.
- Nikkanen, P. & Sankilampi, S. 1983. Tuntikehysjärjestelmä peruskoulun yläasteen kehittämisen välineenä. Osaraportti IV. Kokeilevien opettajien käsityksiä ja kokemuksia tuntikehysjärjestelmästä 1981–1983. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 343.
- Nikkanen, P. & Atjonen, P. 1988. Tuntikehysjärjestelmä peruskoulun yläasteen kehittämisen välineenä. Osaraportti V. Kokeilevien opettajien parannusehdotuksia kartoitetuihin kehittämiskohteisiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A 12.
- Nikkanen, P. & Lyytinen H. K. 1996. (toim.) Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino & ER-paino.
- Noddings, N. 1986. Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. Harvard Educational Review 56 (4), 496–510.

- OAJ. 2002. Opettajan ammattietiikka. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu: Otava, 160–163.
- Ohjesääntö 1877. Stadgar för söndagsskolan i Jyväskylä. Tidskrift utgifven af Pedagogiska Förening i Finland 14, 173–174.
- Ojakangas, M. 2001. *Pietas – kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa.
- Oksanen, R. 2003. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 88.
- Opetushallitus 1994. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus. 2004 *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. URL-osoite 4.12. 2004 (<http://www.oph.fi/ops/aikuisops>).
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valituksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. *Chydenius-instituutin tutkimuksia* 2.
- Oravakangas, A. 2009. Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 264–272.
- Oser, F. 1991. Professional morality: A discourse approach. Teoksessa W. Kurtines & J. Gewirtz (eds.) *Handbook of moral behavior and development*. Volume 2: Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 191–228.
- Oser, F. 1994. Moral perspectives on teaching. *Review of Educational Research* 20, 57–121.
- Otala, L. 1996. *Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa*. *Ekonomia-sarja*. Porvoo: WSOY.
- Paakkunainen, R. 2002. Iltakoulujen kehitys sotien jälkeen ja peruskoulun tulo. Teoksessa P. Hallikainen ym. (toim.) *Iltaoppikoulusta aikuislukioksi: 75 vuotta kulttuuriryötä 1972–2002*. Loviisa: Iltakoulujen liitto, 23–43.
- Pajarinen, M., Puhakka, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Aikuisopiskelijan ohjaus opin-
topolun tukena sekä oppilaitoksen toimintakulttuurin osana. *Arviointi* 3/2004. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Panzar, E. 1995. Theoretical views on changing learning environments. Teoksessa Panzar E., Pohjolainen S., Ruokamo-Saari H. & Viteli J. (eds.) *Theoretical foundations and applications of modern learning environments*. Tampereen yliopisto. Tietokonekeskus/hypermedialaboratorio. Tampere, 85–101.
- Panzar, E. & Väliharju, T. 1996. *Kohti virtuaalisia oppimisympäristöjä. Avoimet oppimisympäristöt aikuisten ammatillisen oppimisen puitteina*. Helsinki: Ammatti-instituutin julkaisu 1.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 36.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Second edition. Newbury Park: Sage Publications.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.
- Peltonen, J. 1998. Sosialisatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Tampere: Gaudeamus, 14–31.
- Perkka-Jortikka, K. 1998. *Reilu peli työelämässä*. Helsinki: Edita.
- Perrot, C. 1988. *Classroom talk and pupil learning*. Australia: Harcourt Brace Jovanich.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39–47.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. *Julkaisusarja* 38, 83–108.

- Perttula, J. 1998. The experienced life-fabrics of young men. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 136.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: Opetussuunnitelman perusteet I. Helsinki. Komiteamietintö A 4.
- Pessi, Y. 1999. *Työilmapiiri*. Helsinki: Hakapaino.
- Peters, R. 1966. *Ethics and education*. London: Allen and Unwin.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. *Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 50.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 2000. *Etiikan teorioita*. Tampere: Gaudeamus.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 1998. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 225–241.
- Piquemal, N. 2004. Teachers' ethical responsibilities in a diverse society. *Canadian journal of educational administration and policy* no 32, 1–19.
- Pulkkinen, J. 1997. Avoimien opiskeluympäristöjen toiminnallisia lähtökohtia. *Aikuis-kasvatus* 17 (4), 275–282.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Tammer-Paino.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Pursiainen, T. 2002. *Ammattien etiikka*. Teoksessa OAJ. *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu: Otava, 35–53.
- Puttonen, M. 1993. *Työyhteisön kehittäminen*. Juva: WSOY.
- Puurula, A. 2004. Aikuisopettajan rooli kollektiivisissa ja individualistisissa kulttuureissa. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuk-sen 43. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Van-taa: Dark, 225–238.
- Rantala, J. 2011. Yhteiskunnallisen orientaation tärkeydestä yliopisto-opinnoissa. *Kasva-tus & Aika* 5 (1), 3–6.
- Rask, S. 1996. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa H. Myyrä (toim.) *Koulun puolesta*. Juva: WSOY, 91–108.
- Rinke, C. R. 2008. Understanding teachers' careers: Linking professional life to profes-sional path. *Educational Research Review*. Vol. 3, 1–13.
- Rogers, C. R. 1969. *Freedom to learn: A view of what education might be-come*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Ruohotie, P. 1994. Motivation and self-regulated learning. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmert (eds.) *New themes for education in a changing world*. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 15–60.
- Ruohotie, P. 1996. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. *Palkitseva ja kannustava johtaminen*. Helsinki: Edita.
- Räikkä, J. 1998. *Moraalin kanssa. Esseitä hyvästä yhteiskunnasta*. Kuopio: Kustannusosa-keyhtiö Puijo.
- Räsänen, R. 1993a. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa I. Peruskäsitteitä ja filosofisia lähtökohtia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88.
- Räsänen, R. 1993b. Eettinen kasvatus opettajan koulutuksessa. Osa II. Moraalipsykologi-sia lähtökohtia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 89.

- Räsänen, R. 1993c. Eettinen kasvatusta opettajankoulutuksessa. Osa III. Etiikan opetuksen oikeutus ja keskeisiä eettisen kasvatuksen koulukuntia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 90.
- Räsänen, R. 1993d. Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka-opintojakson kehittälyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. *Acta Universitatis Ouluensis E 12*.
- Räsänen, R. 2000a. Teachers' ethics, teacher education and changing horizons. Teoksessa V. Sunnari & R. Räsänen (eds.) *Ethical challenges for teacher education and teaching*. *Acta Universitatis Ouluensis E 45*, 168–178.
- Räsänen, R. 2000b. Ethics, education and teacher education. Teoksessa K. Kumpulainen (ed.) *In search of powerful learning environments for teacher education in the 21st century*. *Acta Universitatis Ouluensis E 39*, 127–136.
- Räty, O. 2000. Rehtori johtajana – oppimisen johtaminen. Mänttä: M-print.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa; postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämissuunnan valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Salmenkallio, K. 1967. Iltaoppikoulun merkityksestä Suomen naissivistykselle. *Kasvatustieteiden aikakauskirja* 104, 184–197.
- Salminen, J. 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Salo, P. 1998. Yhteisö, kasvatusta ja arjessa oppiminen. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatusta 39. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatusta tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 178–199.
- Salo, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja 3.
- Salo, P. 2006. Kohtaamisia vuoropuhelussa. *Aikuiskasvatusta* 26 (2), 82–83.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatusta* 29 (2), 214–223.
- Salo, P. & Suoranta, J. 1999. The four moments of adult education: From moral economy to life politics. Teoksessa S. Tosse, P. Falkenröde, A. Puurula & B. Bergstedt (eds.) *Challenges and development. Adult education research in Nordic countries*. Trondheim: Tapir Academic Press, 149–168.
- Salomaa M. 2002. Yrjö ja Hilma Jahnsson ensimmäisen iltaoppikoulun perustajina ja kehittäjinä. Teoksessa P. Hallikainen ym. (toim.) *Iltaoppikoulusta aikuislukioksi: 75 vuotta kulttuurityötä 1972–2002*. Loviisa: Iltakoulujen liitto, 7–22.
- Sarala, U. 1993. Pienryhmätoiminta – tie kohti oppivaa organisaatiota. Teoksessa U. Sarala (toim.) *Madaltuvat organisaatiot, itseohjautuvat pienryhmät – kahvikerhoista oppivaan organisaatioon*. Helsinki: Suomen Laatu yhdistys, 2–11.
- Sariola, J. 1998. The planning of an open learning environment and didactic media choice in teacher education. Teoksessa T. Nummi, A. Rönkä & J. Sariola (eds.) *Virtuality and digital nomadism: Introduction to the LIVE project (1997–2000)*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Centre. Media Education Publications 6, 23–49.
- Sarvimäki, A. 1988. Knowledge in interactive practise disciplines. An analysis of knowledge in education and health care. University of Helsinki. Department of Education. Research bulletin 68.

- Schein, E. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Welin & Göös.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 1992. Group processes in the classroom. Dubuque, Iowa: William Brown.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday Currency.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. 1988. Supervision: Human perspectives. New York: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. 1995. The principalship: A reflective practice perspective (3rd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. 1996. Leadership for the schoolhouse. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. 1998. Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education* 1 (1), 37–47.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–22.
- Siivonen, P. 2010. From a “student” to a lifelong “consumer” of education? Constructions of educability in adult students’ narrative life histories. *Jyväskylä: Finnish Educational Research Association. Research in Educational Sciences* 47.
- Siljander, P. 1987. Johdatusta henkittieteelliseen pedagogiikkaan Wilhelm Dilthey, Herman Nohl, Theodor Litt. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium* No. 5.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauukset. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 55.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.
- Silkelä, R. 1998. Tunteiden filosofinen ongelma. Miksi kokemusten tunnemerkitysten tutkiminen on vaikeaa? *Filosofinen aikakauslehti. Niin & Näin*. 2/98, 43–48.
- Silkelä, R. 2003. Aito kohtaaminen opetusharjoittelun ohjaamisessa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun kohtaamisesta*. SOKL:n verkkokirjoja: (<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/>).
- Silverman, D. 2000. *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage.
- Sivenius, A. & Ikonen, R. 2011. Aikuislukion eetosta etsimässä. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 38–55.
- Sockett, H. 1993. *The moral base for teacher professionalism*. New York, London: Teachers College.
- Spoof, M. 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto. *Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 277.
- Strike, K. A. 1990. The legal and moral responsibility of teachers. Teoksessa J. I. Goodland, R. Soder & K. A. Sirotnik. (eds.) *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 188–223.
- Strike, K. A. & Soltis, J. F. 1985. *The ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos: kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 10.
- Suoranta, J. 1998. Aikuisoppijan merkitys moderneissa ja postmoderneissa teorioissa. *Aikuiskasvatus* 1/1998, 22–32.
- Sveiby, K. E. 1990. *Valta ja johtaminen asiantuntijaorganisaatioissa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 31–47.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- Syrjäläinen, E. 2001. Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille – Jaksako opettaja. Teoksessa E. Repo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24.
- Tella, S. 1994. Uusi tieto- ja viestintäteknikka avoimen oppimisympäristön kehittäjänä. Osa 1. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 124.
- Tella, S. 1997. Verkostuva viestintä- ja tiedonhallintaympäristö opiskelun tukena. Teoksessa Lehtinen, E. (toim.) Verkkoopedagogiikka. Helsinki: Edita, 41–59.
- Tella, S. 1998. Tavoitteellisen postfordistisen opiskeluympäristön piirteitä – mediakasvatuksen ja modernin tieto- ja viestintäteknikan painotuksia. Teoksessa J. Lavonen & M. Erätuuli (toim.) Tuulta purjeisiin: Matemaattisten aineiden opetus 2000-luvulle. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 28–48.
- Tella, S. & Mononen-Aaltonen, M. 1998. Developing dialogic communication culture in media education: Integrating dialogism and technology. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Media Education Centre. Media Education Publications 7.
- Tirri, K. 1998a. Koulu moraalisen yhteisönä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 187.
- Tirri, K. 1998b. Opettajan etiikka on vuorovaikutusta. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). Helsinki: Sävypaino, 22–29.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.
- Tirri, K., Husu, J. & Kansanen, P. 1999. The epistemological stance between the knower and the known. *Teaching and Teacher Education* 15 (8), 911–922.
- Tom, A. 1984. *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.
- Tom, A. 1987. Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions. Teoksessa J. Smyth (ed.) *Educating teachers – changing the nature of pedagogical knowledge*. London: Falmer, 9–17.
- Tontti, J. 2002. Sinne ja takaisin – hermeneuttisen filosofian seikkailut 1900-luvulla. *Niin & Näin* 9 (3), 52–63.
- Tontti, J. 2005. Olemisen haaste – 1900-luvun hermeneutiikan peruslinjat. Teoksessa J. Tontti (toim.) *Tulkinnasta toiseen. Esseitä hermeneutiikasta*. Tampere: Vastapaino, 50–81.
- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsingin yliopiston kasvatustieteen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 206.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomisto, J. 1991. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatustieteet*. Kansanvalituksesta aikuiskasvatukseen. Helsinki: Kirjastopalvelu, 30–69.
- Turunen, K. E. 1988. *Ihmisen kasvatustieteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. *Kasvatustieteet* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppimi-*

- nen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Vantaa: Kansanvalistusseura, 20–48.
- Tähtinen, J. 1994 (toim.). Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. *Acta Universitatis Tamperensis A* 496.
- Törmä, S. 1997. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. *Kasvatus* 28 (3), 211–220.
- Töttö, P. 1999. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolla puolen? Metodipoliittinen puheenvuoro. *Sosiologia* 36 (4), 280–292.
- Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen – Opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ*. Keuruu: Otava, 9–14.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Vaherva, T. 2000. Koulun pitäisi olla oppiva organisaatio – miten rehtori saa sen oppimaan? Teoksessa M-L. Nikki (toim.) *Rehtori tietää, taitaa...* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Rehtori-instituutti, 41–46.
- Vaherva, T & Ekola, J. 1986. Aikuisten opettamisen taito. Helsinki: Yleisradion opetusohjelmat.
- Valleala, U. M. 2006. Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 28.
- van Manen, M. 1995. On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching: Theory and practice* 1 (1), 33–50.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 74, 31–54.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2000. (toim.) *Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 81.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Auranen, J. 1999. *Matkalla kohti...Oppia työ kaikki -projektin väliraportti*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 76.
- Varto, J. 1992a. Fenomenologinen tieteenkriittikki. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta*, Vol. XXX. *SUFI-tutkimuksia I*.
- Varto, J. 1992b. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1995. *Filosofian taito* 2–3. Tampere: Kirjayhtymä.
- Wachterhauser, B. R. 1986a. Introduction: History and language in understanding. Teoksessa B. R. Wachterhauser (toim.) *Hermeneutics and modern philosophy*. Albany: State University of New York Press, 5–61.
- Wachterhauser, B. R. 1986b. Must we be what we say? Gadamer on the thruth in the human sciences. Teoksessa B. R. Wachterhauser (toim.) *Hermeneutics and modern philosophy*. Albany: State University of New York Press, 219–242.
- Weinsheimer, J. 1991. *Philosophical hermeneutics and literary theory*. New Haven: Yale University Press.
- Venkula, J. 1993. *Tiede, etiikka, viisaus. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia II*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Virkkunen, P. 1994. *Uudistuvan koulun johtaminen*. Helsinki: Opetushallitus.

- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 55–81.
- Visti, A. 1996. Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiassa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 123.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Väkevä, L. 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praktiaalisessa musiikkikasvatustilanteissa. Pragmatistinen tulkinta. Lisensiaatintyö. (<http://wwwedu.oulu.fi/vakeva.htm>). Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.-R. Nummenmaa & J. Väljjarvi Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Väljjarvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. 2009. Lukiopedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Värrö, V.-M. 1997. Hyvä kasvatustapa – kasvatustapa hyvään. Dialogisen kasvatustavan filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Värrö, V.-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatustapa pysyy – auttamistapa kasvatustapojen perustana. *Kasvatustapa* 31 (2), 130–141.
- Värrö V.-M. 2002. Kasvatustapa ja ajan henki – Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. *Aikuiskasvatustapa* 2/2002, 92–104.
- Watson, J. & Hill, A. 1993. *A dictionary of communication and media studies*. London: Edward Arnold.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. & Richert, A. E. 1987. '150 different ways' of knowing: Representation of knowledge in teaching. Teoksessa J. Calderhead (ed.) *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell, 104–124.
- Wittgenstein, L. 1986. *Kirjoituksia 1929-1938*. Helsinki: WSOY.
- YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus. URL 20.9.2004 (<http://www.fredmanmansson.fi/yknioj.htm>).
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Liitteet

LIITE 1

AINEISTONKERUUSSA KÄYTETTY TEEMAHAASTATTELURUNKO

Lämmittelykysymyksiä

- Millainen on tämänhetkinen toimenkuvasi?
- Kuinka sinusta tuli lukion aikuislinjan opettaja?
- Kuvailisitko aikaisempaa työhistoriaasi?
- Millaiseksi kuvailisit nykyistä työpaikkaasi opiskeluympäristönä ja työyhteisönä?

Koulun ilmapiiri

- Millaisista asioista muodostuu mielestäsi hyvä ilmapiiri koulussa?
- Mikä taas estää hyvän ilmapiirin muodostumisen?
- Miten hyvä ilmapiiri mielestäsi vaikuttaa a) oppimiseen? b) opettajayhteisöön?
- Aikuislinjan opinto-oppaasta nousee esille vahvasti a) oikeudenmukaisuus b) luottamus c) turvallisuus koulussa. Mitä sinä niistä ajattelet? Aloitetaan oikeudenmukaisuudesta? jne.
- Miten nämä toteutuvat tässä kouluorganisaatiossa kokonaisuutena ottaen?
- Pyritkö esim. uuden kurssin alettua jollakin erityisellä tavalla keventämään, vapauttamaan luokan ilmapiiriä tai jossakin toisenlaisessa tilanteessa?

Psyykkinen opiskeluympäristö

- Mitä psyykkinen opiskeluympäristö tuo mieleesi?
- Mistä se mielestäsi muodostuu, syntyy?
- Millaisena se on hyvä?
- Millaisena vähemmän hyvä?
- Millä tavalla sinä toimit työssäsi, jos huomaat kurssin alettua, että ryhmässäsi on esim. todella ujo opiskelija (sosiaalifobia, paniikkihäiriö yms.), joka ei pysty osallistumaan keskusteluun tunnilla?

Eettinen ajattelu ja toiminta

- Mitä sana eettinen (eettinen ajattelu ja toiminta) tuo mieleesi?

- Mitä eettisyys merkitsee opetus- ja kasvatustyössä a) yleensä? b) sinulle? c) työyhteisösänne?
- Miten kuvailisit eettistä ajattelua ja toimintaa koulussanne a) opiskelijoiden keskuudessa? b) omassa työssäsi opiskelijoiden kesken? c) työkavereiden keskuudessa?
- Voisitko kertoa jonkin esim. jostakin tilanteesta, oppitunnilta missä olet mielestäsi toiminut, ajatellut eettisesti?

Koulu eettisenä ja psyykkisenä ilmapiirinä

- Lopuksi pyytäisin sinua pohtimaan kouluorganisaation ilmapiiriä, psyykkistä opiskeluympäristöä ja etiikkaa yhdessä a) Mitä haluaisit sanoa näistä kokonaisuutena? b) Miten ne liittyvät toisiinsa? c) Mitä ne merkitsevät sinulle? d) Mitä opiskelijoille?

LIITE 2

OPETTAJALLE SÄHKÖPOSTITSE LÄHETETTY MATERIAALI NOIN VIIKKOA ENNEN HAASTATTELUA

Tervehdys,

Sopimamme haastatteluajankohta lähestyy. Tässä olisi teemat, joihin haastattelukysymykset tulevat keskittymään.

- Koulun ilmapiiri
- Psyykkinen opiskeluympäristö
- Eettinen ajattelu ja toiminta

Terv. Ari Sivenius

LIITE 3

KUVAUS AINEISTOSTA JA MERKITYKSENANNOISTA

Keskeinen asia on **kokonaisvaltaisuus** ja **näiden vaikuttavuus toisiinsa on kokonaisuus** eli tiivistäen **kaikki vaikuttaa kaikkeen**. Ne ovat **aina yhdessä**, olivatpa ne sitten sisällöltään millaisia tahansa ja tuovat sen **yhteisen vaikutuksen**. Jos ajatellaan, vaikkapa tällaisena **kolmiona** tätä. **Se kiertää koko ajan**. Ja jos sen **virta ei menekään hyvin, niin jokin tästä kolmion osalta on vialla** [--] Tämä on **jaottelu ja työkalu**, joka **herättää keskustelua** täällä **meidän koulussa** [--] **Lujasti sidoksissa toisiinsa**.⁵²⁴ (O12) **No kaikki ne kuuluvat kyllä yhteen ja hyvään kouluun**. [--] Ne ovat niin saamaa asiaa. Sanotaan nyt niin, että **kaikkia tarvitaan**, että ei yksi niistä ainoastaan riitä. Jos joku puuttuu, niin sitten muut ontuvat. On ne niin tärkeitä. Ne siis **tukevat toisiaan** [--] Ne ovat **kokonaisuus yhdessä!** (O6) **No toinen tukee toistaan, ja jos joku alue puuttuu, niin etiikasta ei voida puhua** tai on jokin vialla. Jos **koulun ilmapiiri** on hyvä, niin silloin automaattisesti koulussa on **hyvä psyykinen opiskeluympäristö ja eettistä ajattelua ja toimintaa**. Monesti tarvitaan jonkinlainen tunnetila, että asiat sujuvat. Tavallaan asiat loksahtavat kohdalleen, ja tässä asiassa on mielestäni samasta asiasta kysymys. **Ilmapiiri, etiikka ja koulun henkinen olemus** on yhtä ja samaa. Kurssimuotoisuus on mielestäni haitannut ilmapiirin syntymistä, ennen oli omat luokat ja niissä syntyi enemmän henkistä ilmapiiriä. (O5) **No, kun puhuttiin psyykkisestä opiskeluympäristöstä, niin se liittyy tähän eri toimijoiden hyvinvointiin ja jaksamiseen, ja se taas liittyy koulun ilmapiiriin, avoimuuteen, vuorovai-
kutukseen toimintaan. Kuinka hyvin se pelaa tässä ympäristössä, ja taas oikeudenmukaisuuden kautta luottamuksen kautta, siis sehän liittyy suoraan siihen toimintaan. Jos eri toimijat tässä kouluympäristössä kokee, että nyt ei toimita oikein, joku mättää tässä toiminnassa, niin se taas vaikuttaa koulun ilmapiiriin. Vaikuttaa, miten se opiskeluympäristö koetaan, kuinka hyvin siellä voidaan. Kyllähän nämä liittyy hyvin tiiviisti toisiinsa, eli oman toiminnan, ajattelun kautta, minkälaisen kuvan muut saavat, niin se vaikuttaa ilmapiiriin, ja se vaikuttaa siihen psyykkiseen opiskeluympäristöön eli jaksamiseen, hyvinvointiin. Etiikka liittyy miten yksilöt toimii. Ne kuuluvat toisiinsa ehdottomasti, jos jokin alue mättää, niin tulee ongelmia. Kaikkia alueita tarvitaan, niistä muodostuu kokonaisuus. Se on kuin ihmiskeho. Jos sinulla on jossakin kohdassa kipuja ja vaivoja, niin onhan sinulla silloin kokonaisuudessakin. Tai voit huonommin – sama asia se on tässä [--] Tämä on sellainen kokonaisuus, ja jos, joku osa ei toimi tai on täysin epäkunnossa, niin se vaikuttaa myös niin muihin osa-alueisiin. (O3)**

⁵²⁴ *Lihavoitu* teksti havainnollistaa, kuinka haastatteluaineistosta ilmeni muun muassa ilmapiirin, psyykkisen opiskeluympäristön ja eettisyyden yhteenkuuluvuuteen liittyviä piirteitä.

LIITE 4

OPETUSALAN AMMATTIJÄRJESTÖN (OAJ) AMMATTIEETTISET OHJEET

Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot

Ihmisarvo: Eettisten periaatteiden lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys ja ihmisen kunnioittaminen. Ihmisarvoa tulee kunnioittaa riippumatta esimerkiksi ihmisen sukupuolesta, iästä, uskonnosta, alkuperästä, mielipiteestä tai kyvyistä.

Totuudellisuus: Totuudellisuus on keskeinen arvo opettajan perustehtävässä, jossa hän ohjaa oppijaa kohtaamaan todellisuutta. Asioiden tutkiva lähestymistapa edellyttää avointa keskustelua ja totuuden etsimistä. Rehellisyys itselle ja rehellisyys kaikessa vuorovaikutuksessa on osa opettajan työn perustaa.

Oikeudenmukaisuus: Yksittäisen oppijan ja ryhmän kohtaamisessa sekä muun työyhteisön toiminnassa oikeudenmukaisuuden toteutuminen on tärkeää. Oikeudenmukaisuuteen kuuluu erityisesti tasa-arvo, syrjinnän ja suosimisen välttäminen, kuulluksi tuleminen ja oikeus selvittää ristiriidat. Kysymys oikeudenmukaisuudesta sisältyy aina opettajan antamaan arviointiin.

Vapaus: Opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa. Opetustyössä opettajan vapaus on kuitenkin sidoksissa perustehtävään ja sitä määrittelevään normistoon, esim. lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. Tehtävässään opettaja joutuu asettamaan rajoja. Kuitenkin kaiken kanssakäymisen lähtökohtana on ihmisarvoon liittyvän vapauden kunnioittaminen.

Opettajan eettiset periaatteet

Opettaja ja oppilas: Opettaja hyväksyy ja pyrkii ottamaan huomioon oppijan ainutkertaisena ihmisenä. Opettaja kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti. Opettaja pyrkii oppijan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä käsittelee tahdikkaasti oppijan persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita. Opettaja ottaa erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat, eikä hyväksy missään muodossa esiintyvää toisen ihmisen hyväksikäyttöä. Opettajan vastuu oppijasta on sitä suurempi mitä nuoremman oppijan kanssa hän työskentelee. Opettaja toimii yhteistyössä lapsesta vastuussa olevien aikuisten kanssa.

Opettaja itse: Opettajan työssä keskeistä on hänen oma persoonansa, jonka kehittäminen ja hoitaminen on hänen oikeutensa ja velvollisuutensa. Hoitaessaan tehtävänsä opettajan on voitava luottaa oikeudenmukaisuuden toteutumiseen omalla kohdallaan. Myös opettajalla on oikeus yksityisyyteen ja huolenpitoon itsestään.

Opettaja ja kollegat: Opettaja arvostaa tehtävänsä ja kunnioittaa työtovereitaan ammattikunnan jäsenenä. Opettaja pyrkii voimavarojen rakentavaan yhdistämiseen ja löytämään tasapainon oman autonomiansa ja työyhteisönsä välillä. Työtovereiden yksilöllisyyden hyväksyminen, ymmärtämys sekä keskinäinen apu ja tuki ovat periaatteita, joihin nojautuen opettajat toimivat työyhteisössä.

Opettajan suhde työhönsä: Työssään opettaja sitoutuu sitä määrittelevään normistoon ja ammattikuntansa etiikkaan. Opettaja hoitaa tehtävänsä vastuullisesti. Opettaja kehittää työtään ja arvioi omaa toimintaansa. Opettaja hyväksyy erehtyvyytensä ja on valmis tarkistamaan näkemyksiään.

Opettajan suhde yhteiskuntaan: Opetustyö on yhteiskunnan tärkeimpiä tehtäviä. Opettajan mahdollisuudet toimia työssään ja huolehtia ammatillisesta kehittämisestään riippuvat paljon opetustyöhön ja koulutukseen osoitetuista voimavaroista. Opettaja huolehtii ammatillisesta kehittämisestään ja toimii yhteistyössä kodin, ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan kanssa.

**PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
DISSERTATIONS IN EDUCATION, HUMANITIES, AND THEOLOGY**

1. Taru Viinikainen. *Taipuuko "akrobaatti Aleksandra"? Nimikekonstruktio ja nimikkeen taipuminen lehtikielessä 1900-luvulta 2000-luvulle.* 2010.
2. Pekka Metso. *Divine Presence in the Eucharistic Theology of Nicholas Cabasilas.* 2010.
3. Pekka Kilpeläinen. *In Search of a Postcategorical Utopia. James Baldwin and the Politics of 'Race' and Sexuality.* 2010.
4. Leena Vartiainen. *Yhteisöllinen käsityö. Verkostoja, taitoja ja yhteisiä elämyksiä.* 2010.
5. Alexandra Simon-López. *Hypersurrealism. Surrealist Literary Hypertexts.* 2010.
6. Merja Sagulin. *Jälkiä ajan hiekassa. Kontekstuaalinen tutkimus Daniel Defoen Robinson Crusoen suomenkielisten adaptaatioiden aatteellisista ja kirjallisista traditioista sekä subjektikäsitteistä.* 2010.
7. Pirkko Pollari. *Vapaan sivistystyön kieltenopettajien pedagogiset ratkaisut ja käytänteet teknologiaa hyödyntävässä vieraiden kielten opetuksessa.* 2010.
8. Ulla Piela. *Kansanparannuksen kerrotut merkitykset Pohjois-Karjalassa 1800- ja 1900-luvuilla.* 2010.
9. Lea Meriläinen. *Language Transfer in the Written English of Finnish Students.* 2010.
10. Kati Aho-Mustonen. *Group Psychoeducation for Forensic Long-term Patients with Schizophrenia.* 2011.
11. Anne-Maria Nupponen. *»Savon murre» savolaiskorvin. Kansa murteen havainnoijana.* 2011.
12. Teemu Valtonen. *An Insight into Collaborative Learning with ICT: Teachers' and Students' Perspectives.* 2011.
13. Teemu Kakkuri. *Evankelinen liike kirkossa ja yhteiskunnassa 1944-1963. Aktiivinen uudistusliike ja konservatiivinen sopeutuja.* 2011.
14. Riitta Kärkkäinen. *Doing Better? Children's and Their Parents' and Teachers' Perceptions of the Malleability of the Child's Academic Competences.* 2011.
15. Jouko Kiiski. *Suomalainen avioero 2000-luvun alussa. Miksi avioliitto puretaan, miten ero koetaan ja miten siitä selviydytään.* 2011.
16. Liisa Timonen. *Kansainvälisty tai väisty? Tapaustutkimus kansainvälisyysosaamisen ja kulttuurienvälisen oppimisen merkityksenannoista oppijan, opettajan ja korkeakoulutoimijan pedagogisen suhteen rajaamissa kohtaamisen tiloissa.* 2011.
17. Matti Vääntinen. *Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuustuotanto rinnakkaiskoulusta yhtenäiskouluun.* 2011.
18. Merja Ylönen. *Aikuiset opin poluilla. Oppimistukikeskuksen asiakkaiden opiskelukokemuksista ja kouluttautumishalukkuudelle merkityksellisistä tekijöistä.* 2011.
19. Kirsi Pankarinkangas. *Leskien keski-ikässä tai myöhemmällä iällä solmimat uudet avioliitot. Seurantatutkimus.* 2011.
20. Olavi Leino. *Oppisopimusopiskelijan oppimisen henkilökohtaistaminen ja oppimismahdollisuudet työpaikalla.* 2011.
21. Kristiina Abdallah. *Translators in Production Networks. Reflections on Agency, Quality and Ethics.* 2012.
22. Riina Kokkonen. *Mittarissa lapsen keho ja vanhemmuus – tervettä lasta sekä "hyvää" ja "huonoa" vanhemmuutta koskevia tulkintoja nyky-Suomessa.* 2012.
23. Ari Sivenius. *Aikuislukion eetos opettajien merkityksenantojen valossa.* 2012.

ARI SIVENIUS

*Aikuislukion eetos opettajien
merkityksenantojen valossa*

Tämä tutkimus tarkastelee aikuislukion eetosta. Eetoksessa realisoituvat ne periaatteet, joiden avulla voidaan tunnistaa arvostetut päämäärät vähäarvoisista, hyväksyttävä toiminta paheksuttavasta ja toivottavat tulokset kartettavista. Aikuislukiossa tapahtuva toiminta on parhaimmillaan avointa ja ymmärtäväistä dialogia toisen hyväksi, jossa kunnioitetaan ihmisyyttä jo sellaisenaan.



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

PUBLICATIONS OF THE UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND
Dissertations in Education, Humanities, and Theology

ISBN 978-952-61-0648-9

ISSN 1798-5625