

Jenni Ojanen

**LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN
MAAILMANKATSOMUKSET**
sekä ideologiat ja ismit niiden taustatekijöinä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
kandidaatintutkielma
Joulukuu 2019

Tiivistelmä

JENNI OJANEN: Luokanopettajaopiskelijoiden maailmankatsomukset sekä ideologiat ja ismit niiden taustatekijöinä
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma
Joulukuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista maailmankatsomuksellista ajattelua luokanopettajaopiskelijoiden yhteisöstä löytyy. Tämän lisäksi tavoitteena on selvittää millaisia poliittisia, filosofisia ja uskonnollisia aatteita näiden maailmankatsomusten taustatekijöinä vaikuttaa. Kartoitan tutkimuksessa myös luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia siitä millaiset aatemaailmat tulevat yhteisössä yleisimmin esille, millaiset aatemaailmat olisivat opettajanammattissa epäsovivia ja saavatko opettajan omat arvokäsitykset tulla ilmi opetustilanteessa. Pätevätkö opettajamyytit Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä?

Tutkimus on toteutettu laadullisella tutkimusmenetelmällä. Tutkimusaineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella Tampereen yliopiston 1-5.vuosikurssien luokanopettajaopiskelijoilta. Vastauksia saatiin yhteensä 16 kappaletta. Kerättyä aineistoa käsiteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin etsimällä niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

Tulosten perusteella luokanopettajaopiskelijoiden joukossa pätee etenkin tasa-arvon ideaalia ja ympäristöarvoja kannattavia maailmankatsomuksia. Tasa-arvon edistys ja kestävä kehitys toteutuminen nähdään tärkeimpinä kasvatuksellisinä tavoitteina. Poliittinen sitoutuneisuus jonkin tietyn ideologian alle on vähäistä ja tutkimusjoukkoa voidaan pitää hyvin arvoliberaalina. Vastauksissa oli hajanaisuutta sen osilta, että saako opettajan omat arvokäsitykset näkyä opetuksessa. Ihmisoikeuksia rikkovat aatesuuntaukset koettiin opettajalle epäsovivina.

Jotkin opettajamyytit kuten neutraalius ja pehmeät arvot toteutuvat tutkimusjoukossa. Toisaalta tutkimusjoukko on hyvin selvillä yhteiskunnallisesta tilanteesta ja mahdollisuudet muutokseen nähdään nimenomaan kasvatuksessa. Tässä tutkimuksessa maailmankatsomusten ontologisempi ulottuvuus jäi vähemmälle. Jatkotutkimus tämän aiheen piirissä voisi keskittyä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiin elämän ja ihmisen perimmäisestä tarkoituksesta.

Avainsanat: Maailmankatsomus, maailmankuva, ihmiskäsitys, arvot, ideologia, ismi, opettajapersoona, opettajamyytti

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPETTAJAPERSOONA JA ARVOT	6
2.1	OPETTAJAOLETETTU	6
2.2	NÄKÖKULMIA OPETTAJAPERSOONAN ILMENEMISESTÄ	7
2.3	OPETTAJAN ARVOT	8
3	KASVATUS JA IDEOLOGIA	9
3.1	IDEOLOGIAKRITIIKKIÄ	9
3.2	AIKAKAUTEMME IDEOLOGIA JA MIKSI SE KASVATTA A KRIITTISEN SUHTAUTUMISEN TARVETTA 10	10
4	MAAILMANKATSOMUS	12
4.1	MAAILMANKUVA	13
4.2	IHMISKÄSITYS JA IHMISKUVA	14
4.3	MAAILMANKATSOMUS OPETUSSUUNNITELMAN ARVOPERUSTASSA	16
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
5.1	METODOLOGISET VALINNAT	17
5.2	AINEISTON KERUU	17
5.3	TUTKIMUSETTISET RATKAISUT JA LUOTETTAVUUS	18
6	TULOKSET	20
6.1	VASTAAJAN VUOSIKURSSI	20
6.2	MAAILMANKATSOMUKSET	21
6.3	OPETTAJUUS JA MAAILMANKATSOMUS	24
6.4	YHTEISÖN AATTEET	26
6.5	OPETTAJALLE EPÄSOPIVAA	28
7	POHDINTA	30
8	LÄHTEET	35

1 JOHDANTO

Opiskelijoiden maailmankatsomuksellista ajattelua ei ole tutkittu juuri lainkaan. Oman kokemukseni mukaan tämä on yhteisössä varsin vähälle jäävä keskustelunaihe. Luokanopettajien ihmiskäsityksiä Tampereen yliopistossa tutkinut Vyyryläinen tuli tutkimuksessaan siihen tulokseen, että moni opiskelija ei ole juurikaan pohtinut ihmiskäsitystään (Vyyryläinen 2018). Tässä tutkimuksessa aion kartoittaa Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden maailmankatsomuksia sekä niiden taustalla vaikuttavia ideologioita ja ismejä. Tarkoituksena on henkilökohtaisten asenteiden lisäksi selvittää opiskelijoiden kokemuksia siitä, millaisia ideologioita yhteisössä yleisesti esiintyy ja onko olemassa opettajalle epäsovivaa ideologista ajattelua. Onko oma ajattelutapa mahdollisesti aiheuttanut dilemmoja alavalinnan kanssa? Kiinnostuksenkohteinani ovat filosofiset, poliittiset sekä uskonnolliset ideologiat ja ismit. Tässä tutkimuksessa ideologia sanalla viitataan kaikenlaiseen aatteelliseen ajatteluun.

Viehätykseni tutkimusaihetta kohtaan kumpusi oman olemisen, tekemisen ja maailmallisen merkityksen pohdiskelusta, sekä rakkaudesta filosofiaan ja yhteiskuntakriittiseen ajatteluun. Maailmankatsomus ja elämänfilosofiat eivät ole puheenaiheina nousseet luokanopettajaopiskelijoiden joukossa varsinaisiksi trendeiksi. Oman näkemykseni mukaan ne ovat kuitenkin välttämättömiä asioita kohdata omaa ammatti-identiteettiä rakentaessa. Toisen ja kolmannen opiskeluvuoden välisenä kesänä kävellessäni kauppaan ruokaostoksille pysähdyin keskelle jalkakäytävää ja mietin: voiko pessimistisen maailmankatsomuksen omaava henkilö toimia kasvattajan ammatissa? Kirjoitin hiipivän ajatuksen ylös. Tästä eksistentiaalisesta kriisistä jalostui idea ja innostus tämän tutkimuksen toteutukselle. Ovatko muut mahdollisesti kokeneet vastaavanlaisia kriisejä ja millaista ajattelua isoon joukkoon kätkeytyy? Kaikki eivät voi nähdä asioita samalla tavalla, kuitenkin yhteisössä esiin tulevat vain vanhaa käsitystä ideaalista opettajasta mukailevat ajattelutavat. Tutkimuksen

tarkoituksena ei ole missään muodossa tuomita kenenkään näkemyksiä, vaan ennemminkin: 1. Herättää kanssaopiskelijoissa mielenkiintoa aihetta kohtaan 2. Tuoda ilmi yhteisön ajattelun moninaisuus. 3. Murtaa opettajuuteen liittyviä ennakkokäsityksiä. Uskon että ihmisalan ammattilaiselle on hyödyllistä pohtia elämän isoja kysymyksiä. Kokonaisvaltaisempi käsitys itsestä suhteessa muuhun maailmaan on kasvattajalle hyödyllinen ominaisuus. Itsetuntemus voi johtaa myös parempaan ymmärrykseen muita kohtaan. Ymmärryksen laajentaminen omien käsitysten ulkopuolelle on vuorovaikutuksellisessa työssä välttämätöntä. Näiden pohdintojen valossa asetan tutkimuskysymyksiksi:

Millaisista elementeistä luokanopettajaopiskelijoiden maailmankatsomukset muodostuvat?

Millaiset aatemaailmat koetaan opettajalle epäsopivina?

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella. Kohteena olivat kaikki Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat 1-5 vuosikursseilta. Herkkäluonteista aihetta käsiteltäessä oletin vastaamiskyynnyksen olevan pienempi kyselylomakkeen tarjoaman anonymiteetin johdosta, jolloin voitaisiin saavuttaa monipuolisempia ja koruttomampia vastauksia tutkimusjoukossa. Hedelmällistä olisi saada esiin myös niitä poikkeavia näkökulmia, joita ei välttämättä ole ennestään tuotu julki opintojen luentojen ja pienryhmätuntien keskusteluosioissa. Tutkimus noudattaa laadullisen tutkimuksen menetelmää. Lomake koostuu avoimista kysymyksistä. Vastauksia käsitellään sisällönanalyysin menetelmin.

2 OPETTAJAPERSOONA JA ARVOT

Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n Opettajan eettisissä periaatteissa (2019) kerrotaan opettajalla olevan vapaus omaan arvomaailmaansa, mutta opetustyössä opettajan vastuu on sidoksissa perustehtävään ja sen normistoon, kuten lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin (OAJ 2019). Kuitenkin opettajanammatti on vahvasti arvosidonnainen: ”Opettaja tekee työtään omalla persoonallaan, joten sen kehittäminen ja hoitaminen ovat hänen oikeutensa ja velvollisuutensa.” (OAJ 2019). Opettajan tulee siis noudattaa opetussuunnitelmaan pohjautuvaa periaatetta, pitää omat arvot itsellään ja tehdä työtä omalla persoonallaan. Koen tässä ristiriitaisuutta. Toisaalta tämä oli yksi aiheenvalinnan vaikuttajista. Minua kiinnosti se, että millaisesta arvopohjasta tulevien opettajien maailmankatsomukset koostuvat ja ovatko he miettineet sen vaikutusta omaan opettajuuteen. Jos opettajantyötä tehdään omalla persoonalla, ei maailmankatsomusta voida sivuuttaa. Miten käy, jos oma maailmankatsomus poikkeaa oletetuista opettajan normeista tai opetussisällöistä? Tässä osiossa käsittelem opettajapersoonaan liittyviä yleiskäsityksiä, sen ilmenemistä opetuksessa sekä opettajan vastuuta arvokasvattajana.

2.1 Opettajaoletettu

Eija Syrjäläinen, Ari Eronen ja Veli-Matti Värri (2006) ovat tutkineet opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallista asennoitumista ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että opiskelijat yhä näkevät ammattinsa perinteisen opettajaideaalin valossa. Yhteiskunnallisena vaikuttajana opettaja toimii vain suunnannäyttäjänä: esimerkillisyys, nuhteettomuus ja puolueettomuus ovat opiskelijoiden mielestä opettajalle sopivia ominaisuuksia (Syrjäläinen ym. 2006). Pekka Räihä (2000) on tutkimuksessaan valintakokeista ja opettajan työn myyteistä todennut, että joitakin ammattiin pyrkiviä ohjaa edelleen käsitys synnynnäisestä opettajuudesta.

Samalla Rähkä tuo esiin opettajan työhön liitetyn pehmeiden arvojen ideaalin, joiden katoaminen huolestutti opiskelijoita Syrjäläisen ym. tutkimuksessa (Rähkä 2000; Syrjäläinen ym. 2006). Syrjäläinen ym. viittaavat pehmeillä arvoilla esimerkiksi siihen, että opettajaopiskelijoiden aktiivisuus järjestötoiminnassa näkyy lähinnä harrastustoiminnan parissa, joka taas kannattaa vanhaa käsitystä sosiaalisesta ja esimerkillisestä opettajapersoonasta. Politisointia taas ei ole katsottu opettajaopiskelijalle sopivaksi toiminnaksi, vaan tulenaraksi puheenaiheeksi yhteisössä (Syrjäläinen ym. 2006).

Opettajan virkavastuu neutraalista yhteiskunta-asetoitumisesta näyttää astuvan voimaan jo hetkellä, kun oma nimi löytyy pääsykokeiden läpäisseiden listalta. Tähän asetelmaan kaipasin vaihtuvaa näkökulmaa. Opintojen varrella kriittisyyteen on kannustettu joidenkin kasvatustieteellisten kurssien aikana. Lienee mainittava, että omakin käsitykseni perinteisestä luokanopettajaopiskelijasta on ekoystävällinen ja humaaneja arvoja painottava – niitä itsekin kannattaen ja niitä lainkaan väheksyen. Tämä on kuitenkin se ajattelumalli, jonka koen kumpuavan opiskelijayhteisössä vahvimmin esille. Tämä on heijastus myös siitä, mitä yhteiskunnan trendi-ilmiöt tässä hetkessä edustavat. En väitä, että opiskelijoiden arvojen tulisi olla jotain muuta. Samalla en kuitenkaan suostu uskomaan, että luokanopettajaopiskelijoiden joukko olisi niin homogeeninen mitä oletetaan. Ajattelun moninaisuus ei vain jostain syystä tule esille. Kenties eri mieltä oleminen koetaan anarkiaksi omaa ammatinvalintaa, opettajaidentiteettiä, koulutuksentarjoajaa tai yhteiskuntaa kohtaan, ja tämän johdosta poikkeavia ajattelumalleja ei tuoda kuultaviksi.

2.2 Näkökulmia opettajapersoonan ilmenemisestä

Lauri Rauhalan (1983; 2005a) mukaan koulun piirissä tärkein kasvatustilanteen elementti on opettaja itse. Käsitys turvallisesta aikuisesta ihmisestä rakentuu lapsen maailmankuvaan opettajan kautta. Pelkkä opettajan läsnäolo luokkatilanteessa sävyttää kaikkea oppimista. (Rauhala 1983; 2005a, 189). Tämä tekee opettajan persoonasta kasvatustilanteen kannalta merkittävän. Jouko Karin (1988) mukaan opettajan persoonallisuuden ominaisuudet – kuten luovuus ja rohkeus – ovat edellytykset innostavaan ja kasvattavaan toimintaan koulussa ja samalla yhteydessä opettajan ammattitaitoon (Karin 1988, 22).

Kallas, Nikkola ja Rähkä (2013) ovat myös pohtineet artikkelissaan opettajan persoonaa ja sen muodostumista. Heidän mukaansa opetuksen käytäntöä ohjaa didaktinen kurinalaisuus, mutta opetus- ja kasvatuseräissä vallitsee ammatillinen vapaus. (Kallas ym. 2013). Tämän johdosta opetuksen toimintapuoli mekaanistuu didaktiseksi toimenpiteiksi ja kokemus todellisuudesta ja itsestä kehittyvät kokemukseksi omasta henkilökohtaisesta opettajapersoonasta. Kallas ym. (2013) tuovat esille myös Buchmannin toisenlaisen näkökulman opettajapersoonasta. Buchmannin mukaan opettajan henkilökohtainen vapaus toteuttaa itseään ja tuoda oma persoona opetukseen eivät ole hyveitä itsessään, ellei siitä ole hyötyä oppilaalle. Opettajankoulutuksessa omalaatuiset ja luovat opetustyyliä ovat yleisesti ihannoituja, koska on mielekästä uskoa, että vain olemalla oma itsensä, toimii kuten opettajan kuuluu. (Kallas ym. 2013.)

2.3 Opettajan arvot

Opettajan ammatin arvosidonnaisuus näkyy käytännötasolla lukuisissa eri tilanteissa ja valinnoissa. Juha Suoranta (2000) esittää, että kaikki kasvattajan puhe on aina poliittisesti sävytynyttä (Suoranta 2000, 151). Opettaja tekee arvovalinnan aina määritellessään, mille opetussisällölle antaa enemmän painoarvoa opetuksessa tai kelle oppilaalle valitsee tarjoavansa henkilökohtaista tukea oppitunneilla. Kari-Pekka Lapinoja (2000) muistuttaa opettajan vastuusta: oppilas ei pysty pohtimaan moraalisia asioita perustellusti aikuisen tavoin, kun taas opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa oppilaiden elämän, moraalin ja identiteetin rakentumiseen (Lapinoja 2000,62). Lapinojan mukaan opettajan on kyettävä suuntaamaan katse kasvatustilannetta kauemmaksi – tulevaisuuteen. Opettajan näkökulmasta etiikan tehtävä on erottaa hyvä kasvatustilanne huonosta ja oikeat päämäärät vääristä. Eettisen ja moraalisen näkökulman korostaminen johtaa väistämättä siihen, että opettajalla on oltava tieto hyvästä ihmisestä, hyvästä yhteiskunnasta sekä tieto päämäärästä, johon kasvatuksella tähdätään. (Lapinoja 2000,63.) Opettajan ammatti on arvopohjainen rakenteelliselta tasolta aina opettajan omiin katsomuksiin saakka tarkasteltuna – unohtamatta sitä, että kasvattajan omakin arvomaailma on tietoisesti tai tiedostamatta vallitsevien ideologioiden sävyttämä.

3 KASVATUS JA IDEOLOGIA

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää maailmankatsomusten lisäksi luokanopettajaopiskelijoiden ideologioita sekä ismejä, joiden pohjalta arvomaailma on rakentunut. Ne voivat olla uskonnollisia, poliittisia tai filosofisia aatevirtauksia, jotka kehystävät maailmankatsomusta. Ideologia on käsitteenä varsin monisävyinen. Toivo Salonen (2008) kuvailee sen olevan erilaisten instituutioiden välittämiä aatteita, uskomuksia, asenteita, tapoja ja normeja. Tällaisia instituutioita ovat esimerkiksi kirkko, tiedotusvälineet, valtioelimet sekä koulu ja koko kasvatuksen kenttä. Tutuiksi ja arkisiksi katsotut instituutiot valvovat ja jakavat ideologioiden oikeuttamia tottumuksia, joita yhteiskunnan jäsenet sisäistävät vapaaehtoisesti, pitävät luonnollisina ja elävät niille alisteisina niitä toteuttaen ja niiden kasvua edistäen (Salonen 2008). Näin tiedostamattomastikin meihin vaikuttavat ideologiat toteutuvat käytännössä. Opetussuunnitelmat perustuvat yhteiskunnassa vallitseviin normi-, arvo- ja ihannekäsityksiin – ideologioihin, joita koulut välittävät ja kasvattajat toteuttavat.

3.1 *Ideologiakritiikkiä*

Jaana Venkula (1993) esittää kriittisen näkökulman ideologioihin ja ismeihin. Hänen mukaansa jokainen ideologia ja ismi on yhden arvokäsityksen korostamista. Tällainen yhden arvokäsityksen jalustalle nostaminen saattaa johtaa siihen, ettei poikkeavia käsityksiä pidetä samanarvoisina. Tämä tuo ideologioihin ja ismeihin vaaranelementin ja tarpeen suhtautua niihin kriittisesti (Venkula 1993). Hänen mukaansa ihmisellä on luontainen pakottava tarve paeta johonkin yhteen valmiina tarjottuun ideologiaan, jotta välttyttäisiin oman yksilöllisen elämäkatsomuksen muodostamiselta. Tämä auktoriteetin tai ryhmän tarjoama katsomus korvaa oman pohdinnan (Venkula 1993). Tällaista ryhmän ideologian omaksumista osaksi omaa totuutta on nähty historiassa eri mittakaavoissa. Tony Becher ja Paul R. Trowler (2001) tarkastelevat ilmiötä

tiedeyhteisöjen näkökulmasta. He puhuvat akateemisista heimoista ja niiden välittämistä kulttuureista. Kulttuureilla he viittaavat itsestäänselvyyksinä pidettyihin arvoihin, asenteisiin ja käytösmalleihin, jotka pätevät ryhmän keskuudessa (Becher & Trowler 2001). Käytännössä tämä voi näkyä esimerkiksi tiedekunnan opiskelijoiden muovautumisena samankaltaiseen ajatteluun ja moraalikäsitteeseen. Toisten peilaaminen on keino tulla osaksi jotakin – ryhmää, jossa vallitsee oma arvomaailma.

3.2 Aikakautemme ideologia ja miksi se kasvattaa kriittisen suhtautumisen tarvetta

Kasvatuksen kentällä kriittistä ajattelua harjoittanut Juha Suoranta (2000) puhuu Toisen maailmansodan jälkeisestä ajasta jälkimodernina tai postmodernina aikakautena – ne tarkoittavat samaa asiaa (Suoranta 2000). Sassatelli (2012) esittää, että nimenomaan Toisen maailmansodan jälkeen voitiin alkaa puhua kulutusyhteiskunnasta ja kulutuskulttuurista. Hänen mukaansa yhteiskunta, jossa olemme sen jälkeen eläneet, on tietty muunnos kapitalismista, jolle on ominaista kulutuksen ensisijaisuus. Tämän näkökulman mukaan nykyihminen on born to consume, eli suomennettuna syntynyt kuluttamaan (Sassatelli 2012, 1–7). Suoranta (2000) ilmaisee huolensa siitä, kuinka kuluttaminen on merkinnyt maailman välineellistymistä: emme puhu, saati ajattele, vaan katselemme meille välitettyjä totuuksia. Tällöin myös normaalista kasvatuksen käytännöstä on tullut meille valmiina annettua ja markkinoitua. Veli-Matti Värri (2007) mukaan ekonominen ajattelun ylivalta on määrittänyt ajattelun ja toiminnan ainoaksi horisontiksi uusliberaalien yhteiskuntien arvo- ja moraalimaisemat. Talouselämän noustessa moraalisen auktoriteetin rooliin, kasvatukseen uhkaa muuttua pelkäksi talouden välineeksi. Hyvänä esimerkkinä tästä toimii yrittäjyyskasvatus, jonka tehtävänä on kilpailukykyisten yksilöiden valmentaminen (Värri 2007). Kasvatuksen ekonomisointi on ennen pitkää johtanut standardisoinnin ja tulosarvioinnin ideologiaan, jossa arvovapaina pidetyillä laadunarvioilla ja oppimistestauksilla valvotaan yksilön käyttäytymistä sekä kehittymistä työmarkkinakelpoisiksi (Värri 2007).

Lapinoja (2000) kuvaa koulukasvatuksen tilaa sillä, että se on tyytynyt vain seuraamaan ulkopuolisen maailman kulkua. Hänen näkökulmastaan

mallintaminen saattaa lopulta johtaa siihen, ettei koulumaailmalla ole itsenäisen päämäärän puuttuessa syytä olla ollenkaan olemassa. Voiko yhteiskunta kehittyä, jos koulu on samanlainen toiminnan muoto kuin mikä tahansa muu yhteiskunnallinen palvelu? (Lapinoja 2000, 55.) Aikakauden aiheuttamat ristipaineet yhteiskunnassa herättävät kysymyksiä kasvatuksen suunnittelussa. Suoranta (2000) pohtii, että voisiko kasvatusta olla suunnannäyttäjänä joihinkin sellaisiin kulttuurisiin muutoksiin, joita ei ole vielä todellisuudessa edes olemassa? (Suoranta 2000). Opettajuus tulisi ymmärtää laajemmin, kuin vain yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan toteuttamiseksi. Opettajan on jatkuvasti käytävä arvokeskustelua itsensä ja kollegojensa kanssa siitä, mitkä opetukselliset toimet lähentävät ja mitkä etäännyttävät inhimillisen kasvun ja inhimillisen yhteiskunnan päämääristä (Lapinoja 2000, 57). Värrin (2007) muistuttaa, että pedagogisten ratkaisujen etsiminen edellyttää monitasoista oppineisuutta ja kykyä tulkita muutostilassa olevia kasvatuksen sosio-kulttuurisia ehtoja. Kasvattajan on ymmärrettävä yksilön rakenteen ja yhteiskunnan ideologisten rakenteiden keskinäinen kietoutuneisuus. (Värrin 2007.) Yhteiskunta ja ideologiakritiikin lisäksi kasvattajan on jatkuvasti kyettävä kyseenalaistamaan myös omat henkilökohtaiset arvokäsitykset ja pyrittävä tiedostamaan niiden syntyperät. Kriittisen arvotajunnan on kuitenkin jätettävä tilaa kohtuullisuudelle, lempeydelle sekä vastuulliselle luontosuhteelle (Värrin 2007). Suorannan (2000) mukaan kasvatusta – siinä missä kaikki parempaan tulevaisuuteen pyrkivä toiminta – tulisi olla ennen kaikkea toivon ja optimismin sävyttämää (Suoranta 2000).

4 MAAILMANKATSOMUS

Tässä osiossa selvennän maailmankatsomuksen käsitettä. Tämän jälkeen täsmennän siihen linkittyvien alakäsitteiden merkityksiä. Tuon käsitteenmäärittelyssä esille useiden eri tutkijoiden näkökulmia, sillä niitä ei voida pitää täysin yksiselitteisinä.

Ilkka Niiniluoto (1993) kuvailee maailmankatsomusta enemmän tai vähemmän jäsennehtynä uskomusten ja arvostusten järjestelemänä. Hän jakaa maailmankatsomuksen kolmeen osaan: maailmankuvaan, arvoihin ja tietoppiin. Toisin sanoen maailmankatsomusta voidaan tästä näkökulmasta lähestyä, kysymällä millainen maailma on, millainen maailman pitäisi olla ja miten maailmaa koskevaa tietoa voidaan hankkia (Niiniluoto 1993). Maailmankatsomus voi olla hyvinkin yksilöllinen. Tieto-opillinen osa jakaa ihmiset sen mukaan, minkä tieteenalan tarjoamaan maailmankuvaan he pohjaavat näkemyksensä. Uskonnolliset, poliittiset sekä filosofiset aatesuuntaukset tarjoavat kukin omaa maailmankuvaansa, jotka ovat jokaisen yksilön valittavissa. Maailmankatsomus antaa perustan elämäkatsomukselle, henkilökohtaiselle käsitykselle elämän tarkoituksesta ja omasta tehtävästä maailmassa (Niiniluoto 1993).

Nuorten maailmankatsomuksellisesta ajattelusta löytyy suhteellisen vähän tuoreita tutkimuksia. Matti Perälä (1985) on tutkiessaan nuorten elämäkatsomuksia pohtinut myös maailmankatsomuksen käsitettä. Hän asettaa maailmankatsomuksen elämäkatsomuksen teoreettiseksi perustaksi yhdessä maailmankuvan ja maailmankäsityksen kanssa. Perälä tuo tutkimuksessaan ilmi, että maailmankatsomusta voidaan pitää etenkin yksilön ideologisena, poliittisena ja yhteiskunnallisena näkemyksenä maailmasta ja todellisuudesta (Perälä 1985, 30). Perälän mukaan nuorten elämänvaiheelle tyypillisin aika pyrkiä elämäkatsomukselliseen pohdintaan ja todellisuuden kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen on 15–18-vuoden iässä. Hän muistuttaa tutkimuksessaan myös kunkin aikakauden nuorisokulttuurin ja trendi-ilmiöiden vaikutuksesta katsomusten rakentumiseen (Perälä 1985).

4.1 Maailmankuva

Maailmankuva on mahdollisesti maailmankatsomuksen keskeisin alakäsite. Se on vastaus kysymykseen siitä, millainen maailma on. Oma näkemys rakentuu osittain meille annetun tiedon mutta myös kunkin oman kokemuksen varaan (Niiniluoto 1993). Tässä osiossa tarjoan erilaisia näkökulmia maailmankuvan käsitteelle.

Venkula (1993) luonnehtii maailmankuvan tarkoittavan peruskäsitystä siitä, miten konkreettinen maailma toimii. Tämän käsityksen valossa hahmottuu myös elämäkatsomus (Venkula 1993, 8.) Rauhala (1983; 2005a) jakaa maailmankuvan käsitteen kahteen osaan. Hänen mukaansa yksilöllinen maailmankuva tarkoittaa kaikkea sitä, mitä maailma ihmiselle merkitsee. Maailmankuva on siis tulos oman kokemuksen mielen jäsentymistä. Rauhala painottaa sen keskeneräisyyttä, sillä se on jatkuvassa uusiutumisen tilassa. Laajemmassa kontekstissa maailmankuvan käsitteeseen kuuluvat myös käsitteet omasta itsestä. Maailmankuvan rakentuessa erilaisista merkityksistä, muodostuu jokaiselle kokemukselle paikka maailmankuvasta. Näistä kokemuksista syntyy merkityssuhde (Rauhala 1983; 2005a.)

Kasvattajan vastuuna Rauhala (1983;2005a) pitää oman maailmankuvan jatkuvaa täydentämistä ja rikastamista, jotta se tarjoaisi kussakin elämänvaiheessa parhaan mahdollisen elämäntaidon ja ammatillisen valmiuden. Samalla hän kritisoi sitä, että kouluopetuksessa lasten maailmankuvan käsitys jää usein vain älyllis-tiedolliselle tasolle. (Rauhala 1983; 2005a,189.) Lapsen otollisin kehityskausi on siis perinteisesti tuhlattu vain lapsen tiedollisen taidon kehitykselle. Opettajan vastuulle jää tarjota lapselle riittävät eväät oman henkilökohtaisen maailmankuvan ja näin ollen myös koko maailmankatsomuksen rakentumiselle.

Yksilön sisäistä kokemusmaailmaa voidaan pitää oppimisen peruslähtökohtana. Maailmankuva on olennainen osa tätä elämysmaailmaa ja siksi sen painoarvoa tulisi kasvatuksen kentällä korostaa. Kallas ym. (2013) painottavat tutkimuksessaan sitä, että opettajan ammatillisen itsetuntemuksen terävöitymisen taustalla tulee olla koulutustavoitteiden kääntäminen prosesseiksi, joissa ihmis- ja maailmankuvaa koskevaa perusanalyysia ei voida laiminlyödä. (Kallas ym. 2013.) Suortin (1981a) mukaan myös

opetussuunnitelmien laatijoille tulisi voida esittää kysymys siitä, millaiseen ihmis- ja maailmankuvaan heidän arviointinsa pohja perustuu (Suortti 1981a, 110-111).

Sen toteutuminen on vaillinaista, sillä opetussuunnitelmat perustuvat lähinnä kunkin aikakauden arvojen peilaajiksi. Kuitenkaan näitä maailmankuvallisia käsityksiä niiden taustalla ei sen kummemmin määritellä, vaan ne jäävät kunkin toteuttajan omaan tulkinnanvaraansa. Tämä subjektiivinen tulkinta näkyy kasvattajan maailmankuvan heijastumana itse kasvatustilanteessa.

4.2 Ihmiskäsitys ja ihmiskuva

Mitä ihminen on? Tähän viheliäiseen kysymykseen filosofi Lauri Rauhalan (1914-2016) elämäntyö perustui. Ihmistutkimusta voidaan tehdä empiirisillä tutkimusmenetelmillä, mutta laajan skaalan ymmärrys ihmisen kokonaisesta olemuksesta vaatii ontologista analyysia. Ontologisen analyysin sekä filosofisen antropologian tutkimuksellisia tuloksina voidaan pitää ihmiskäsitystä. Empiiristen tutkimusten tulokset taas rakentavat ihmiskuvaa. (Rauhala 1983; 2005a). Nämä kaksi käsitettä ovat kuitenkin yhteyksissä toisiinsa, eikä niitä voida täysin erottaa toisesta puhuttaessa.

Eeva Anttila (2017) kuvailee ihmiskäsityksen tarkoittavan käsitystämme siitä, millaisia ihmiset ovat ja millaisia mahdollisuuksia heillä on (Anttila 2017). Rauhala (1983;2005a) luonnehtii arkikielessä ihmiskäsityksen tarkoittavan perusasennoitumista ihmisiin ja ihmisenä olemiseen. Tämä perusasennoituminen on jokaisen ihmissuhteen taustatoimija. Perusasennoituminen rakentuu kulttuuriperinteiden vaikutuksista, teoreettisesta tiedosta ihmisestä, kokemusperäisistä tiedostamattomista sisällöistä, sekä uskomusten ja ideologioiden rakentamista arvostuksista. (Rauhala 1983; 2005a,18.) Ihmiskäsityksistä on vuosien mittaa kertynyt laaja skaala eri filosofisten ajattelijoiden perustelemia jaotteluita.

Ihmiskuva rakentuu eri tieteenalojen ja arkipäiväisen käsityksen varaan siitä, mitä ihminen on. Ihmiskuva vaikuttaa ihmiskäsityksen syntymiseen. Eri tieteenalat luovat jokainen omaa ihmiskuvaansa omien tutkimusintressiensä varaan (Anttila 2017). Esimerkiksi lääketieteellinen tutkimus luo osittaista

ihmiskuvaa biologian näkökulmasta. Kukin elämän aikana omaksuttu tieto ihmisestä vaikuttaa oman ihmiskuvan taustalla.

Ihmisenä olemisen kysymystä ei voida väistää työssä, jossa tarkoituksena on vaikuttaa toiseen ihmiseen (Anttila 2017). Sen lisäksi että ihmiskuva ja ihmiskäsitys vaikuttavat siihen, miten näemme ja koemme ihmisen, ne määräävät sen, kuinka kohtaamme toisemme ja millä tavoin arvostamme ihmisyyttä. Ihmiskäsitys ja ihmiskuva luovat opetustyön eettisen perustan, sillä ne määrittävät käsityksen siitä, miten ihminen oppii ja minkä tiedon oppiminen on tärkeää. Tieto- ja oppimiskäsitykset pohjautuvat siis kunkin henkilökohtaiseen ihmiskäsitykseen ja ihmiskuvaan (Anttila 2017). Perälä (1985) muistuttaa myös siitä puolesta, että lapsen ihmiskäsityksen muodostuminen tapahtuu ensikädessä koulussa (Perälä 1985). Kokemus turvallisen aikuisen tavasta suhtautua ihmisyyteen on lapsen kokemusmaailman malli ihmisenä olosta ja muiden ihmisten kohtelusta.

Risto Patrikainen (2000) on tutkinut opettajan pedagogista ajattelua. Patrikaisen mukaan opettajaksi kehittymisen ja pedagogisen ajattelun ja toiminnan taustalla vaikuttaa aina tiedostettu tai tiedostamaton ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys. Niiden laatuun ovat yhteydessä opettajan persoona sekä kulloinkin vallalla oleva yhteiskunnallinen tilanne (Patrikainen 2000, 40). Opettajuuden laatua tutkiessaan Patrikainen on löytänyt erilaisia jatkumolla tapahtuvia ulottuvuuksia ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiin liittyen. Tuloksissa opettajuuden dimensionaaliset ääripäät esittelevät opettajuuden toisaalta suorituspainotteisena pedagogiikkana ja toisaalta humanistis-konstruktivistisena pedagogiikkana. Suorituspainotteisessa opettajuudessa ilmenee etäinen eettinen ulottuvuus, jonka johdosta kollegiaalinen yhteistyö koulussa ei toimi. Tällainen epäempaattinen teknokraattinen ihmiskäsitys ilmentää heikkoa ammatillista minäkäsitystä ja itsearvostusta (Patrikainen 2000). Humanistis-konstruktivistisessa opettajuudessa on vastaavasti läheinen eettinen ulottuvuus ja toimiva kollegiaalinen yhteistyö. Humanistista ihmiskäsitystä ilmentävä opettajuus on yhteydessä vahvaan ammatilliseen minäkäsitykseen ja itsearvostukseen. Opettajan ihmiskäsitys luo eettisen ulottuvuuden, joka on yhteydessä kollegiaaliseen toimivuuteen, ammatilliseen minäkuvaan ja itsearvostukseen (Patrikainen 2000.)

4.3 Maailmankatsomus opetussuunnitelman arvoperustassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on laadittu arvoperustan mukaisesti, johon kuuluvat oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen. Maailmankatsomuksen, maailmankuvan, ihmiskäsityksen sekä identiteetin rakentuminen ovat listattu oppimisen perusedellytyksiksi sekä oppilaan oikeuksiksi hyvässä onnistuneessa opetuksessa (OPS 2014). Oppimisen päämäärä ei voi olla jotain sellaista, josta kasvattaja ei itse ole tietoinen. Kasvatuksellinen vastuu on oppilaan saattaminen omaksi ainutlaatuiseksi itsekseen. Tämän tavoitteen saavuttaminen vaatii opettajalta laajaa tietoisuutta sekä ympäröivästä maailmasta, että omasta sisäisestä maailmastaan, jonka puitteista ammattia harjoitetaan. Opettajan omaa maailmankatsomuksellista pohdintaa ei voida sivuuttaa tilanteessa, jossa ammatillinen tehtävä on tarjota valmiudet tämän ideaalin toteutumiseksi. Oppilas tulee ohjata kriittiseen ajatteluun, jossa heille tarjottuja eri tieteenalojen maailmankuvia ei oteta vastaan sellaisinaan, vaan pohditaan niiden tarkoitusperiä. Kasvatuksen haaste on se, että tukee oppilaan maailmankatsomuksen rakentumista ilman että antaa sellaista valmiina käteen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Metodologiset valinnat

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisella tutkimusmenetelmällä. Juha Varto kuvaa laadullisen tutkimuksen tarkastelevan elämismaailmaa merkitysten maailmana, jossa merkitykset näkyvät ihmisen toimina ja päämäärinä yksilöinä ja yhteisössä (Varto 1992, 24). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille ihmisjoukon erilaisia tapoja tarkastella maailmaa. Nämä maailmankatsomukset heijastuvat luokanopettajaopiskelijoiden toimiin sekä tavoitteisiin opiskelijayhteisössä sekä myöhemmin työelämässä opettajina. Näitä kokemustodellisuuksia – aina läsnä olevia elämismaailmoja – laadullisella tutkimuksella voidaan tuoda esiin (Varto 1992, 24).

Tutkimusaiheen kannalta luontevaksi menetelmäksi koin käyttää fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografisen tutkimusotteen tarkoituksena on tutkia ihmisten hyvin erilaisia käsityksiä kulloinkin tutkittavasta ilmiöstä ja etenkin niiden välisiä eroavaisuuksia (Rissanen 2006). Halusin nostaa esille luokanopettajaopiskelijoiden joukossa ilmenevien maailmankatsomusten moninaisuutta ja niiden välisiä poikkeavuuksia.

Aineistoa käsitellään sisällönanalyysin menetelmin. Kyseessä on analyysi, jossa tarkastellaan tekstimuotoisia aineistoja (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Sisällönanalyysini oli aineistolähtöinen, jossa tarkastelin keräämäni aineistoa eritellen sekä tiivistäen siitä löytyviä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

5.2 Aineiston keruu

Alun perin suunnittelin kerääväni aineiston haastattelujen avulla, mikä on fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisin menetelmä (Rissanen 2006). Kuitenkin pohdiskeltuani asiaa kandidaatinseminaari ryhmän kanssa tulin siihen lopputulokseen, että haastattelut johtaisivat luultavasti sellaisiin vastauksiin, joita

alamme opiskelijalta voisi olettaa kuulevansa. Eroavaisuuksia etsiessä kyseinen skenaario ei sikäli olisi toivottavaa.

Tein ajatustyötä ennen lopullista valintaa sen kautta, että kummalla keinolla itselläni olisi alempi kynnyks vastata aihepiirin kysymyksiin mahdollisimman todenmukaisesti. Itseni tuntien olisin haastateltavana kenties pohtinut sitä, mitä tutkija minulta haluaa kuulla, mitä muut haastateltavat ovat mahtaneet aiheesta sanoa ja mitä minun tämän yhteisön jäsenenä oletetaan ajattelevan. Tiiviiksi kokemassani opiskelijakulttuurissa voisi olla hankalaa kertoa tutulle kasvolle niinkin henkilökohtaisesta asiasta mitä maailmankatsomus on – eihän se tavallisestikaan ole tullut keskusteluissa juurikaan esille. En haluaisi haastattelijan asemassa omalla läsnäolollani vaikuttaa kenenkään vastaustyyliin. Kyselylomake tarjoaa turvallisen ympäristön aiheen itsenäiselle pohdiskelulle. Uskoin saavuttavani sillä laajemman vastausprosentin, sillä se tavoittaa suuremman joukon ihmisiä ja tarjoaa vastaajalle täyden anonymiteetin. Mitä enemmän vastauksia, sitä monipuolisempaa materiaalia käsiteltäväksi. Näiden mietteiden valossa toivoin kyselylomakkeen johtavan kokonaisvaltaisesti autenttisempaan aineistoon.

Kyselylomake lähetettiin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestö Oka Ry:n sähköpostilistalle. Vastauksia toivottiin kaikilta ainejärjestön opiskelijoilta vuosikursseilta 1-5. Kyselylomakkeen aiheuttamaksi haasteeksi voi osoittautua liiankin laajan aineiston keruu. Tästä syystä kyselylomake oli auki ennestään määritetyn ajan, joka tuotiin kohdejoukolle ilmi tutkimuksen saatekirjeessä. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeeseen oli aikaa vastata 11 päivää sähköpostin ilmestymisestä sähköpostilistalle. Ennakkoon oli huomioitava myös se, että sähköpostilistalle tulee verraten melko paljon viestejä, jonka vuoksi iso osa sisällöstä jää vähemmälle huomiolle.

5.3 Tutkimuseettiset ratkaisut ja luotettavuus

Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2018) toteavat, että tutkimuksen uskottavuus ja eettiset ratkaisut ovat toisistaan erottamattomia. Uskottavuus perustuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150). Pysin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä jokaisessa työskentelyvaiheessa.

Tiedostin tutkimusaiheen olevan arkaluontoinen, mikä ajoi minut jo ennen työn varsinaista käynnistämistä tutkimuseettisten kysymysten pohdintaan. Kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat ovat moraalisia valintoja: miten tutkimusaiheet valitaan ja mitä pidetään tärkeänä (Tuomi & Sarajärvi 2018,153). Käytin runsaasti aikaa aiheen rajaukseen, sillä pyrin tutkimuksella johdonmukaisuuteen. Sanavalinnat, käsitteet ja tutkimukseen valikoituneet lähdekirjallisuudet ovat olleet ankaran mietinnän takana. Jätin tutkimuksesta pois kirjamateriaalin, jonka tarjoaman tiedon koin vanhentuneeksi tai liian ideologisesti sävyttyneeksi tutkimustarkoitukseen käytettäväksi. Tavoittelin aina tiedon alkuperäistä lähdettä, joskin toisinaan jouduin turvautumaan toisen käden lähteisiin.

Saatekirjeessä pyrin tuomaan selkeästi esille tutkimuksen tarkoituksen. Kyselylomakkeen asettelu sen lopulliseen muotoon vaati runsaasti aikaa ja useamman opiskelijakollegan mielipiteen toimivuudestaan. Halusin lomakkeen kysymyksenasetteluiden olevan helposti ymmärrettäviä, jotta se ei työntäisi luotaan potentiaalisia vastaajia. Toisaalta lomakkeen tuli olla myös tarpeeksi informatiivinen, jotta sillä saatu aineisto vastaisi tutkimuskysymyksiin.

Aineistoa käsiteltiin täydellä anonymiteetillä. En kokenut tarpeelliseksi tuoda esimerkkivastauksissa ilmi vastaajan vuosikurssia, sillä pienessä opiskelijayhteisössä sisältö saattaisi olla tällöin helpommin yhdistettävissä vastaajaan. Valitsin esimerkkivastauksia tulosten esittelyssä ilmiölähtöisesti siten, että niitä tuli mahdollisimman monelta eri vastaajalta ja näin ollen tulokset antaisivat laajan ja todenmukaisen käsityksen aineistosta.

Pyrin tutkimuksessani tarkastelemaan ilmiöitä objektiivisesti. Kiinnitin tähän erityishuomiota ja säilytin kriittisyyden omia tulkintojani kohtaan läpi prosessin. Pohdinta osuudessa perustan tekemäni johtopäätökset aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Tutkimuksen luotettavuutta voidaankin osiltaan arvioida sillä, miten tulokset kulkevat linjassa aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa.

6 TULOKSET

6.1 Vastaajan vuosikurssi

Vastauksia lomakkeeseen saatiin 16 (N=16). Keskimäärin lomakkeeseen vastaaminen vei aikaa 14:15 minuuttia. Vastaukset jakautuivat siten, että ensimmäiseltä vuosikurssilta vastauksia saatiin 1, toiselta vuosikurssilta 2, kolmannelta vuosikurssilta 8, neljänneltä vuosikurssilta 1 ja viidenneltä vuosikurssilta 4. Kolmannen vuosikurssin aktiivisuus voitaisiin toki arvioida poikkeukselliseksi itsetietoisuudeksi ja yhteiskunnalliseksi valveutuneisuudeksi, mutta epäilen suuren vastausprosentin johtuvan kuitenkin ”helping a friend out” - tyyppin empatiasta samassa elämäntilanteessa olevaa vastauksia kaipaavaa opiskelutoveria kohtaan. Kolmannen vuosikurssin vastaukset omaa maailmankatsomusta käsittelevissä kysymyksissä olivat lähes identtisiä keskenään ja niissä toistuivat yleisimmät tutkimuksessa esiin nousseet teemat.

Verratessa muiden vuosikurssien vastaus saldoa, voin todeta viidennen vuosikurssin olevan aktiivisempi aiheen piirissä. Lienevätkö tähän syyt siinä, että asian tiimoilla ollaan ehditty viettää jo useampi opiskeluvuosi. Sisältöjä analysoidessani en löytänyt keskinäisiä yhteyksiä viidennen vuosikurssin edustajien vastauksissa. Sen sijaan ne poikkesivat eniten toisistaan. Mahdollisia vaikuttavia syitä voivat olla esimerkiksi aiemmin mainitsemani opintojen edenneisyys, ikä tai kenties soveltuvuuskokeissa erilaisen aineksen valinta kyseisen vuosikurssin sisäänotto vuotena (vrt. 3.vuosikurssi). Onko opintojen loppusuoralla olo yhteydessä yhteisön ajattelusta irtaantumiseen ja oman itsenäisemmän sekä henkilökohtaisemman katsomuksen muodostumiseen? Asiaa voidaan spekuloida, mutta neljän vastauksen perusteella on kuitenkin mahdotonta lähteä tekemään koko joukkoon yleistettävissä olevia päätelmiä. Toisaalta viidennen vuosikurssin kohdalla vastaajiksi saattoivat valikoitua juurikin he, jotka kokivat omaavansa poikkeavan maailmankatsomuksen. Aiheen piirissä ollaan vietetty aikaa eli siitä löytyy sanottavaa.

6.2 Maailmankatsomukset

Käsittelin samaan aikaan vastaukset kysymyksiin 2 ja 4, sillä ne käsittelivät molemmat maailmankatsomusta. Suurimmassa osassa vastauksista niissä toistuivat samat asiat. Kolme vastaajaa jätti vastaamatta kysymyksen 4.

2. Millainen on oma maailmankatsomuksesi? (arvoja sisältävä kokonaiskäsitys maailmasta, ihmisistä ja elämästä).

4. Koetko jonkin poliittisen, uskonnollisen tai filosofisen aatteen toimivan oman maailmankatsomuksesi taustatekijänä? Kerro siitä lisää.

Tasa-arvo teema nousi esille yhteensä 11 vastauksessa. Tätä aihepiiriä ilmenettiin myös käsitteillä yhdenvertaisuus, samanarvoisuus ja feminismi. Tasa-arvon ideaalia kuvailtiin kattavasti ihmisoikeuksien näkökulmista.

"---Näen aivan kaikki ihmiset tasa-arvoisina, oli seksuaalinen suuntautuminen, uskonto tai elämäntapa mikä tahansa. Näen elämässä kaikista tärkeimmäksi sen, että ihmiset ovat onnellisia ja onnellisuutta tavoiteltaessa kaikki ihmisoikeudet toteutuvat." (V5)

"---Ajattelen, että tärkeintä on pyrkiä hyväksymään ihmiset sellaisina kuin he ovat. Tarkoitan tällä esimerkiksi seksuaalivähemmistöjen oikeuksia. Koen myös tasa-arvoisuuden periaatteen hyvin tärkeänä ja sukupuolten välinen tasa-arvo on tavoiteltava asia. Paitsi naisten aseman myös esimerkiksi miehen/isän vanhemmuuden tukeminen on asia, jossa meillä on parannettavaa." (V2)

Vastaajien maailmankatsomusten suurimpana yhtäläisyytenä voidaan siis pitää arvokäsitystä tasa-arvoisesta yhteiskunnasta, jossa kaikilla ihmisillä tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet hyvään elämään riippumatta sukupuolesta, etnisyydestä, uskonnosta, sosioekonomisesta taustasta ja seksuaalisesta suuntautumisesta. Muista poikkeavana yhdessä vastauksessa tasa-arvo käsitettiin egalitaristisesta maailmankatsomuksesta (vapaus, veljeys, tasa-arvo).

Toiseksi suurimmaksi arvotemaksi osoittautui luontoteema. Viiden vastaajan maailmankatsomuksissa tärkeiksi arvoiksi nousivat luonnon kunnioittaminen sekä kestävä kehityksen ideaali. Vihreät arvot toistuivat vastauksissa, mutta maininnan arvoista on se, etteivät vastaajat kuitenkaan viitanneet tällä samaa nimeä kantavaan poliittiseen puolueeseen.

"---Ihmisellä ei ole oikeutta tuhota elinympäristöään hyödyn maksimoimiseksi, vaan toimia kestäväällä tavalla ja hyötyä elinympäristöjen mahdollistamista antimista juuri niin riittävästi, kun se ei vahingoita muuta

luontoa tai lajikumppaneitaan. Ihminen on nisäkäs, ei ylivertainen luonnon tarkastelija, hyödyntäjä ja tarpeisiinsa valjastaja. Mikäli ihminen ei kykene suurena populaationa olemaan tuhoamatta elinympäristöjään, ansaitsee se hävitä ekosysteemistä kokonaan.” (V13)

Vastauksissa tuli ilmi luontosuhde, jossa ihminen koetaan osana ekosysteemiä, ei sen ulkopuolisena tekijänä. Juhani Pietarinen (1993) luontokeskeistä ympäristöetiikkaa pohtiessaan puhuu biosentrisestä asenteesta, joka pyrkii murtamaan ihmisen etuoikeutettua asemaa muuhun luontoon nähden. Biosentrinen asenne osoittaa, että ihmisen lisäksi kaikilla elävillä olennoilla on moraalista arvoa. Yksi vastaajista koki eläintenoikeudet itselleen ihmisoikeuksia tärkeämmäksi tavoiteltavaksi päämääräksi. Pietarisen mukaan voidaan puhua myös vitalismista (lat. *vita* = elämä) jonka elämäkeskeinen näkemys luonnosta tarkoittaa, että kaikille eläville olennoille tulee antaa sama itseisarvoinen oikeutus olemassaoloon. (Pietarinen 1993.)

Vastaajista kolme kertoivat maailmankatsomuksensa pohjautuvan kristilliseen perinteeseen. Jumalausko yhdisti näitä kolmea vastausta, joista luterilaisuus mainittiin yhdessä.

”---Olen luterilainen ja kasvanut uskontoni oppien suuntaisesti. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että olisin kaikessa samaa mieltä kuin kirkkokuntani ja maailmankuvani on muodostunut kaikista saamistani kokemuksista ja ympäröivistä ihmisistä siinä missä muillakin.” (V5)

”---Uskon Jumalaan, mutta ymmärrän, ettemme voi koskaan tietää tästä varmaa totuutta. Hyväksyn myös erilaiset uskonnolliset näkemykset.” (V10)

Vastauksissa painottui oma henkilökohtainen tapa harjoittaa uskoa: suvaitsevaisuus kaikkia ihmisiä ja muita uskontoja kohtaan koettiin itseisarvona. Kysymyksessä 4 viisi vastaajaa tarkensi omaa maailmankatsomustaan ja osoitti tietoisuuden Länsimaisen kulttuurin – ja sitä kautta uskonnon – vaikutuksesta oman maailmankatsomuksen taustalla. Kristillisestä perinteestä omaan maailmankatsomukseen kumpuavia arvoja ovat esimerkiksi kultainen sääntö ja lähimmäisenrakkaus – vaikkei muuten uskonnolliseksi itseään kokisikaan. Ateismi nousi erillismainintana esille kahdessa eri vastauksessa.

Kysymyksen 4 yhteydessä kolme vastaajista totesi poliittisten näkemystensä nojaavan vasemmistolaisiin arvokäsityksiin. Kokonaisvaltaisesti luokanopettajaopiskelijoiden poliittinen puolueellisuus oli kuitenkin vähäistä ja useammassa vastauksessa aihe sivuutettiin kokonaan.

”---Politiikka ei ole ollut ikinä vahvana minussa, vasta lukion jälkeen aloin edes miettimään mihin suuntaan politiikassa kallistun. Koen että menen oma maailmankatsomus edellä, ja sen mukaan luokitaudun niin poliittisesti, uskonnollisesti kuin filosofisestikin.” (V6)

”---Poliittisesti heilun vihreiden linjoilla usein, mutta löydän välillä kokoomuksestakin hyvää sekä sdp:stä.” (V11)

Yksikään vastaaja ei sitoutunut pelkästään yhden tietyn puolueen ideologian alle. Kokonaisvaltaisesti voidaan puhua melko liberaalista joukosta. Liberalismi itsessään sai kaksi erillismainintaa. Muun sisällön kannalta voin tulla siihen päätelmään, ettei tällä viitattu talousliberalismiin vaan nimenomaan arvoliberalismiin.

Muita poikkeavuuksia opiskelijoiden maailmankatsomuksissa olivat esimerkiksi konstruktivistinen oppimiskäsitys, sekä yhden vastauksissa esiin tulleet utilitarismi sekä Aristoteleen vahingon välttämisen periaate. Veikko Launis (2013) kuvailee utilitarismia hyötyetiikkana, eli sen mukaan toiminnan moraalinen arvo perustuu siihen, kuinka paljon toiminnasta seuraa hyvää suhteessa haittaan (Launis 2013, 25). Aristoteleen vahingon välttämisen periaate tukee käytännössä samaa moraalikäsitystä: toiminta pyritään toteuttamaan siten, että se aiheuttaisi mahdollisimman vähän vahinkoa. Perinteisiksi arvokäsityksiksi yksi vastaajista totesi esimerkkeinä maanpuolustuksen ja vanhempien kunnioituksen. Tässä otannassa tämä voitiin katsoa poikkeavuudeksi. Kahdessa vastauksessa päädyttiin ontologisempien kysymysten äärelle ja kuolemanjälkeisyyden pohdintaan:

”---Elämän merkitystä en ole selvittänyt enkä tiedä uskonko mihinkään korkeampaan voimaan tai hahmoon. Uskon ehkä enemmänkin universumiin ja energiaan.” (V9)

”---Elämän tarkoitusta en tiedä, mutta ajattelen, että kaiken takana on jonkinlainen vaikuttava voima ja pelkästään maan päällä elämämme aika ei ole meidän koko elämämme.” (V14)

6.3 Opettajuus ja maailmankatsomus

Tutkimuksen tarkoituksena oli maailmankatsomusten selvittämisen lisäksi ottaa selvää opiskelijoiden näkemyksistä siitä, miten se vaikuttaa omaan opettajuuteen. Siksi lomakkeen kolmas kysymys kysyykin:

3. Millä tavoin oma maailmankatsomuksesi vaikuttaa orientoitumiseesi opettajanammattiin?

Luontoteema tulee käytäntöön kriittisen ajattelun ja luonnon kunnioittamisen painotuksena opetuksessa. Tämä näkyy esimerkiksi kestävän kehityksen, kierrätyksen sekä luontotietoisuuden edesauttamisena.

”Omat arvoni heijastuvat myös opettaessani: painotan usein luonnon kunnioittamista (ei roskata ja kierrätetään, eläimiä ei kiusata tai jahdata ja niille annetaan pesimisrauha ym.)” (V1)

Tasa-arvon ideaalista koostuvat maailmankatsomukset heijastuvat omaan opettajuuteen humaaneina toimina. Oppilaiden kohtaaminen omana itsenään sekä empatia, lempeys, avoimuus, suvaitsevaisuus, kunnioitus, lämminsydämys ja oppilaiden keskinäisen yhdenvertaisuuden korostaminen olivat toistuvia elementtejä vastauksissa. Kasvatusta pyritään myös inhimillistämään siihen suuntaan, ettei sen tavoitteena olisi luoda vain markkinoilla menestyvää kovaa ainesta.

”---Opettajan työn ytimessä pitäisi mielestäni olla ajatus, että lapsi tulee hyväksytyksi luokassa omana itsenään ja luokassa on tilaa kaikille. Haasteena voi pitää sitä, että saisi tämän ajatuksen siirrettyä myös oppilaille.” (V2)

”Mielestäni opettajan tulee hyväksyä kaikki sellaisina kuin ovat ja kannustaa myös oppilaitaan tähän. Opettajan on kuitenkin oltava oppilailleen neutraali esimerkiksi uskontoon liittyvissä asioissa ja huomioida kaikkien näkemykset.” (V10)

Osa vastaajista näki opettajan roolin arvokasvattajana, jonka tehtävänä on siirtää ihmisoikeuksien puolesta puhuvat lempeät arvot luokkahuoneen tasolta myös oppilaiden maailmankatsomuksiin. Varovaisuutta ja hienovaraisuutta näissä toimissa kuitenkin painotetaan. Oppilaiden lähtökohdista puhuttaessa kuitenkin uskonnollinen vakaumus koetaan sellaiseksi, johon opettajan ei tule pyrkiä toiminnallaan vaikuttamaan.

Yksi vastaaja koki ateistisen maailmankatsomuksensa opettajuuden viitekehyksessä siten, että sen johdosta voi olla hankala ymmärtää siitä poikkeavia arvoja. Osa vastaajista otti kantaa perimmäiseen kysymykseen siitä, että onko opettajan omien arvokäsitysten näkyminen opetuksessa hyväksyttävää.

"Vaikuttaa paljonkin, koska opettaja on samalla arvokasvattaja. Kuitenkin olen sitä mieltä, että sinisilmäisesti ei tulisi opettajan opettaa omia arvojaan, vaan opettaa niitä arvoja, jotka yhteiskunnassa ovat hyväksytyjä. Olen sillä saralla kuitenkin etuoikeutetussa asemassa, sillä esimerkiksi yhdenvertaisuus ja kestävä kehitys on molemmat kirjattu opetussuunnitelmaan, ja on kovinkin pinnalla yhteiskunnassa ja keskustelussa." (V6)

"Opettajana pidän ammattini ja henkilökohtaiset mielipiteeni ja aatteeni erillään. Mielestäni opettajan tulee tehdä niin, jotta hän voi tarkastella oppilaidensa kanssa ilmiöitä mahdollisimman neutraalisti muita ohjailematta." (V5)

"En koe sillä olevan juurikaan vaikutusta opettajuuteeni, sillä mitkään mielipiteeni eivät ole kovin radikaaleja." (V14)

"Omalla maailmankatsomuksella ei ole niin väliä tulevassa ammatissa." (V16)

Toisaalta opettaja nähdään hyvin perinteisessä valossa. Opettajan kenttä on toimia yhteiskunnan ja lapsen välissä. Kasvatus tapahtuu, kun yhteiskunnassa vaikuttavat normit ja hyväksytyt arvokäsitykset istutetaan opettajan välityksellä oppilaaseen. Neutraalia suhtautumista voidaan myös pitää perinteistä opettajaideaalia myötäilevänä toimena. Pohdinnan arvoiseksi jää se, että ovatko yhteiskunnassa vallalla olevat arvot automaattisesti hyväksyttävimmät ja oikeat arvokäsitykset, joita kasvattajan tulee välittää. Voidaan myös pohtia, että onko ihmisläheisten arvojen näkyminen kasvatuksessa haitallista?

Lomakkeen viidennellä kysymyksellä halusin selvittää miten opiskelijat kokevat oman maailmankatsomuksensa soveltuvan opettajanammattiin. Esitin kysymyksen suoraan negatiivisessa muodossa, sillä pyrin sen tuovan esille poikkeavuuksia ja itsereflektiota nimenomaan epäsoveltuvuuden kehyksessä.

5.Oletko koskaan kyseenalaistanut alavalintaasi oman aatteesi vuoksi?
(Esimerkiksi maailmaan pessimistisesti suhtautuva maailmankatsomus/ideologia/ismi)

Tällä otannan puitteissa voin todeta, etteivät luokanopettajaopiskelijat ole kyseenalaistaneet alavalintaansa oman aatemaailmansa vuoksi. Omat arvokäsitykset koetaan lähinnä motivaattoreina alalle pyrkimiseen.

6.4 Yhteisön aatteet

6. Onko jokin tietty aatesuuntaus vahvimmin esillä omassa opiskelijayhteisössäsi? Mikä ja miten se ilmenee?

Kuudes lomakekysymys pyrki selvittämään millaisia yleisiä käsityksiä luokanopettajaopiskelijat omaavat toistensa aatemaailmoista. Samalla tavoitteena oli selvittää pätevätkö myytit tietynlaisesta opettajapersoonasta edelleen opiskelijoiden keskuudessa ja voidaanko oletuksista löytää yhtäläisyyksiä tutkimuksen aiempien osuuksien kanssa.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset oman opiskelijayhteisön aatesuuntauksista noudattivat hyvin vahvasti tutkimuksessa aiemmin esiin tulleita arvokäsityksiä. Eniten mainintoja saivat aiempia vastauksia mukailleen tasa-arvon ja ympäristöarvojen kannatus. Yhteisöä kuvailtiin avarakatseiseksi ja kaikkia jäseniä kannustavaksi. Liberaalit ja humanistiset arvokäsitykset koettiin luokanopettajaopiskelijalle tyypillisinä. Ympäristöarvot näkyvät käytännössä esimerkiksi kertakäyttökulttuurista pois pyrkimisestä.

”Ilmastonmuutosta vastaan taisteleminen on nyt pinnalla ja kertakäyttömuodin vastustaminen. Nämä ilmenevät opinnäytetöiden aiheissa sekä opiskelijoiden puheissa. Kuitenkin samalla kävelyn/pyöräilyn sijaan ajellaan sähköpotkulaudoilla (jollakin se sähkö niihin tuotetaan) ja juodaan kahvit kertakäyttöisistä kahvi (onneksi pahvi) mukeista muovikansilla. Syödään soijaa miettimättä sen tuottamisen vaikutuksia luonnolle ja sen Suomeen kuljettamisen vaikutuksista. Jonkinlainen ristiriita on havaittavissa tässä. Yliopisto-opiskelijoita usein sanotaan yhdistävän punavihreyden, ja ehkä monien puheiden taustalla vaikuttaa.” (V11)

Ympäristöteema sai aikaan myös kritiikkiä sitä kohtaan. Tämä voidaan käsittää poikkeavana ajattelutapana muuhun aineistoon nähden. Vastaaja toi esiin myös punavihreyden, joskin laajemmin tarkasteltuna koko yliopiston opiskelijakulttuurin mittakaavassa. Teema toistui myös muissa vastauksissa, joissa oltiin havaittu vihervasemmistolaisten arvojen olevan kovassa nosteessa luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Tämän lisäksi näissä vastauksissa tuli esille myös Vihreiden puolueainintoja.

Joissakin vastauksissa oli havaittavissa keskinäisiä vastakkainasetteluja. Tämä tuli esille etenkin uskonnon ja ateismin teemoissa.

”Varmaankin uskonnollisesti ainakin puolueettomuus, ettei kannata hyvin uskonnollisia aatteita. Se näkyy neutraalina suhtautumisena uskonnollisiin aiheisiin.” (V8)

”Ehkä ateismi ja kristinusko. Nämä aiheet herättävät paljon keskustelua opiskelijoiden välillä.” (V14)

Vastaaja 8 tuo esille neutraalin suhtautumisen uskontoihin, kun taas vastaaja 14 viittaa ateismin ja kristinuskon olevan pinnalla olevia aatteita, jotka nousevat esiin keskusteluissa. Epäselväksi jää, että minkä sävyiseen keskusteluun vastaaja viittaa. Muita poikkeavuuksia olivat vastaajan 3 esiintuoma suhtautuminen kristillisiin aatteisiin sekä vastaajan 5 huoli ennakkoluuloista luterilaisia arvoja kohtaan.

”Riippuu paikkakunnasta/koulusta. Opiskelijoista olen huomannut monien arvostavan samoja arvoja kuin itse, mutta työelämässä taas olen törmännyt myös paljon kristillisiin aatteisiin, jotka taas ovat ristiriidassa omien arvojeni sekä lain kanssa.” (V3)

”---Opiskelijayhteisössämme on kuitenkin myös todella paljon sanomattomina ilmeneviä ennakkoluuloja, jotka eivät kohdistu niinkään esimerkiksi vaikka islamiin vaan juurikin luterilaisuuteen, mikä on todella outoa. Se näkyy välillä asenteissa ja puheissa, minkä koen eriarvoistavaksi. Miksei yhtä lailla kaikkia uskontoja voisi kunnioittaa, jos kerran ollaan niin hyväksyviä?” (V5)

Kysymys 6 toi esille näkemyksiä, jotka eivät olleet aiemmin tulleet esiin. Tähän vaikutti kysymyksenasettelu, sillä tarkastelun kohteena oli jokin muu, itseä laajempi ilmiö (yhteisö). Aiemmat kysymykset johtivat syväluotaavaan itsereflektioon, kun taas tässä kysymyksessä arvioinnin kohteena olivat muut ihmiset. Kun asettaa itsensä tarkasteltavan asian ulkopuolelle, tulevat omat näkemykset rivien välistä esille varsin eri tavoin.

Kokonaisuudessa voin todeta luokanopettajaopiskelijoiden olettamusten yhteisön aatesuuntauksista totuudenmukaisiksi. Ne noudattivat sisällöltään vahvasti samaa linjaa aiemmin ilmi tulleiden arvokäsitysten kanssa. Opiskelijat kokevat kuuluvansa yhteisöön omine aatemaailmoineen.

”---Koen, että yhteisömme aatesuuntaus vastaa hyvin omaani.” (V2)

6.5 Opettajalle epäsopivaa

Kyselylomakkeen seitsemäs ja viimeinen kysymys tiedusteli opiskelijoiden näkemyksiä siitä, että millaisten aatteiden puitteissa opettajanammattissa toiminen ei olisi hyväksyttävää. Se myös vastaa toiseen tutkimuskysymykseen.

7. Koetko jonkin aatteen olevan epäsopiva oman alasi opiskelijalle? Mikä sellainen voisi olla ja miksi?

Tämä kysymys toimi eräänlaisena kirsikkana kakun päällä sen jälkeen, kun yleisesti hyväksyttäviä aatteita ollaan puitu jo tovin verran. Aihe herättikin vahvoja tunteita, jotka ovat aistittavissa vastausten kirjoitusasuissa.

”Ensimmäisenä tulee mieleen erään suomalaisen puolueen juonioriosastossa näkynyt etnonationalismi. Ajatus siitä, että ihminen arvotetaan puhtaasti ulkonäön perusteella olisi mielestäni opettajalla vastenmielinen. Ylipäättään sellainen katsomus, ettei hyväksy/pysty suhtautumaan neutraalisti ihmiseen, koska hänellä on jokin valtavirrasta ”poikkeava” ominaisuus (homous, tumma iho jne) on mielestäni surullista.” (V2)

”Kansallissosialistinen rotuoppi ja valkoinen ylivalta. Olisi se aika epäsopivaa toimia opettajana ja olla avoimesti rasisti.” (V12)

Yli puolet vastaajista kokivat opettajalle epäsopivaksi jotakin ihmisryhmää syrjivän aatteen kannatuksen. Tällaisia aatteita olivat esimerkiksi rasismi, natsismi, patriarkalismi, etnonationalismi, kansallissosialistinen rotuoppi ja valkoinen ylivalta. Epätasa-arvoa edistävät aatteet eivät sovi kasvattajalle, jonka tehtävänä on toimia esimerkkinä. Tämän lisäksi vastaajat ottivat kantaa siihen, että ääriliikkeet lähes missä tahansa aatesuuntauksessa eivät ole optimaalisia opettajan ominaisuuksia.

”Ei ole yhtä spesifiä aatetta, mutta jokainen aate mikä vie liian pitkälle ja sen annetaan liikaa kontrolloida ajattelua. Sitä ilmennetään toisten ei samanlailla ajattelevien arvosteluna ja itsensä nostamisena jalustalle. Tällöin kyseinen henkilö ei näe muita tasavertaisina vaan tiedostaen tai tiedostamatta ohjaa muita oman aatteen pariin. Tällöin henkilö saattaa estää oppilaan oman luontaisen kehittymisen ja suunnan löytämisen.” (V4)

”---En usko, että kovinkaan monen poliittisen ääriliikkeen kannattaja pystyisi olemaan puolueeton opetuksessa, mutta en myöskään usko, että mihinkään Suomessa suurimpiin puoleisiin kuulumisen tekisi kenestäkään epäsopivaa opettajaksi, ellei itsellä ole syrjiviä arvoja. (V3)

Vastaaja 4 tuo esiin yhteen ideologiaan sitoutumisen vaarat kasvatuksen näkökulmasta (Venkula 1993). Vastaaja 3 muistuttaa, että suomalaisten poliittisten puolueiden arvokäsitykset ovat vielä opettajalle sopivan neutraaleja ajattelumalleja. Huomionarvoista on enemmän opettajan omien henkilökohtaisten arvojen laatu.

”Opettaja, joka ei pysty hyväksymään ihmisten moninaisuutta ja antamaan yhtäläistä tunnustusta jokaisen ihmisarvolle, ei ole sopiva opettajaksi. Lisäksi, jos kiven kovan yhteiskunnan talouden raaka-aineksen luominen on ihmisenä kohtaamisen ja ihmisenä kasvamisen edellä, on opettajan työtä koskevat perustavaa laatua olevat oletukset pielessä.” (V13)

”En osaa sanoa onko mikään epäsopiva, mutta esimerkiksi jos vaikka ajattelee, että rikkaita pitäisi jollain tavalla suosia ja heille antaa paremmat mahdollisuudet, niin sitä uskoisin, että paheksuttaisiin ja haastettaisiin” (V15)

Vastaaja 13 kokee ettei uusliberalistinen ajattelu kasvatuksen markkinoitumisesta ole opettajalle sopiva arvo kasvatuksellisen toiminnan taakse. Vastaaja 15 esittää, että sosioekonomiseen taustaan liittyvän eriarvoisuuden korostaminen herättäisi opettajan arvona pahennusta. Vastaaja 12 toi esiin toisenlaisen näkökulman, jonka mukaan opettajana voi toimia minkä tahansa aatemaailman edustaja, jos toimii opetussuunnitelman ja lain määräämien säädösten mukaisesti.

”En, näen että opettajana voi toimia melkein kuka tahansa omilla aatteillaan, kunhan ei riko lakia tai poikkea opetussuunnitelman tavoitteista opetukselle ja oppimiselle” (V12)

Opettajalle epäsopiviksi aatteiksi koettiin kaikki ihmisoikeuksia loukkaavat tasa-arvon ideaa horjuttavat aatesuuntaukset. Tämä myötäilee aiempia tuloksia tuomalla vastakkainasettelun ideaaleille opettajanarvoille, joita tutkimus on tuonut esiin.

7 POHDINTA

Kysymykset 2 ja 4 (maailmankatsomusta ja ideologioita tiedustelevat kysymykset) olisivat sujuvamman tekstinkäsittelyn kannalta voineet olla peräkkäiset kysymykset. Joskaan tällä ei sisällön kannalta ollut merkitystä.

Luokanopettajaopiskelijat selvensivät maailmankatsomuksiaan arvoihin pohjautuen. Kysymyksen yhteydessä oleva tarkentava sulkumerkintä ajoi vastaukset perustumaan nimenomaan yleisiin arvokäsityksiin (ks. liitteet). Koin tarkentamisen tähän suuntaan järkeväksi siitä syystä, että pelkällä maailmankatsomuksen käsitteellä oltaisiin mahdollisesti suljettu osa potentiaalisista vastaajista pois. Niinisalon (1993) jaottelun mukaan arvot ovat yksi tapa lähestyä maailmankatsomusta (Niinisalo 1993). Ihmiskäsityksen ja ontologisen – perimmäisen elämäntarkoituksen pohdinta jäi tässä tutkimuksessa vähemmälle. Toisaalta näidenkin vastausten perusteella voidaan tehdä päätelmiä opiskelijoiden käsityksistä ihmisestä, sekä siitä millainen maailma on ja millaiseksi sen pitäisi tulla. Tarkkoja yhden käsitteen alle kategorisoitavia maailmankatsomuksia ei juurikaan tullut tutkimuksessa esille (egalitaristisia ja utilitaristisia elämänfilosofioita lukuun ottamatta). Toistuvuutensa perusteella tasa-arvon ideaa ja ympäristöarvoja voidaan pitää suurempaan joukkoon yleistettävänä arvokäsityksinä luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa.

Luokanopettajaopiskelijoiden arvokäsitysten perusteella voidaan tulla johtopäätökseen, että tutkimusjoukko koostuu melko humanistisesta aineksesta. Humanismiin voidaan yhdistää ihmissläheiset, suopeat ja lempeät arvot. Humanisti tarkastelee maailmaa arvojen näkökulmasta: mikä on hyvää ja miten hyvyys toteutuu ihmisyyksilön kannalta (Venkula 1993, 9). Humanistinen ihmiskäsitys uskoo ihmisen potentiaalisuuteen, kasvun mahdollisuuteen ja sen merkittävimpänä tuntomerkinä voidaankin pitää ihmisen kunnioittamista (Von Wright 1989, 16). Humanismin historiassa pätee osin ylikorostettu ihmiskeskeinen ajattelu. Tämän johdosta tutkimukseen osallistuneesta joukosta ei voida puhua yksinomaan humanistisena aineksena. Ihminen tiedostetaan

osana luontoa ja ympäristöarvot nousevat ihmisoikeuksien rinnalle näkemyksissä ihanneyhteiskunnasta. Pietarisen (1993) esittelemä elämää kunnioittava biosentrinen asenne pätee valtaosaan tutkimusjoukosta (Pietarinen 1993). Tämän tutkimuksen piirissä humanismin käsite vaatii modernisointia. Voinkin tulla siihen päätelmään, että tässä tutkimusotannassa humanismin voidaan käsittää ilmentyvän biosentrisenä humanismina. Osa tutkimuksen vastaajista koki, ettei opettajan omien henkilökohtaisten arvojen tulisi näkyä opetuksessa. Kasvatuksen päämääränä nähdään lapsen kasvu yhteiskuntaan, jossa hiilijalanjälki pienenee ja tasa-arvo toteutuu. Pohdinnan arvoiseksi jää se, että voidaanko inhimillisten ja biosentristen arvokäsitysten näkyvyyttä pitää lasten kasvulle ja kehitykselle haitallisina?

Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen suuntaan, että luokanopettajaopiskelijoita voidaan pitää melko poliittisesti sitoutumattomina. Vaikka vastauksissa tuli ilmi vain poliittisesti vasemmalle nojaavia suhtautumisia, ei yksikään vastaajista sitoutunut minkään tietyn puolueen kannattajaksi. Tutkimusjoukosta heijastuu liberaaluis ja neutraaluis poliittisessa puheessa. Osa vastaajista toi esiin puolueettomuuden hyvät puolet, jotka nähdään myös Venkulan (1993) ideologiakritiikin kehityksessä positiivisessa valossa. Hänen mukaansa mistä tahansa ideologiasta ja ismistä tulee vaara yksilön ja yhteisön kehitykselle, kun siitä tulee kaiken kattava dogmi. Ehdoton sitoutuminen jonkin tietyn aatteen kannattajaksi tuo ismille totalitaarisen sävyn (Venkula 1993). Von Wright (1981) pitää humanistisen elämäkatsomuksen tärkeimpänä määreenä liberalismia. Von Wrightin mukaan ihminen, jonka humanismi pyrkii luomaan, voi syntyä vain, jos hän on vapaa ulkopuolisesta pakosta (Von Wright 1981). Ajatuksenvapautta voidaan pohtia ulkopuolisen pakon näkökulmasta siten, että onko se koskaan täysin vapaata ideologisista vaikutteista.

Jumalauskoa voitiin pitää tutkimusjoukon vähemmistön maailmankatsomuksellisenä tekijänä. Silti rivien välistä voitiin lukea, että se nähdään kaikkein henkilökohtaisimpana osana omaa identiteettiä ja maailmankatsomusta – uskoi itse tai ei. Näkemykset olivat sen suuntaisia, että opettajan ei tulisi korostaa omaa uskontoaan eikä yrittää toiminnallaan vaikuttaa lapsen kotoa omaksumaan vakaumukseen. Tämä sensitiivisyys on tietenkin hyvä asia, mutta se herätti pohdinnan siitä, että voidaanko uskonnollista vakaumusta pitää kaikkein stabiileimpana ja kajoamattomimpana maailmankatsomuksen

tekijänä? Osa vastaajista oli sitä mieltä, että opettajan omat arvot tulevat esille myös opetustilanteissa. Kuitenkaan näihin näkyväksi sallittuihin arvokäsityksiin ei uskontoa lasketa. Arvotetaanko uskonto muita arvokäsityksiä sensitiivisempään asemaan, koska siihen ei pyritä toiminnalla vaikuttamaan?

Opettajalle epäsoviviksi arvoiksi koettiin epätasa-arvoa edistävät ja ihmisoikeuksia loukkaavat aatesuuntaukset. Pohdinnan arvoista lienee se, että miten suvaitsevaisuudelle voidaan määritellä rajat? Työelämässä vastaan tulee väistämättä myös opettajan omaa arvomaailmaa vastaan olevia katsomuksia. Esimerkiksi oppilaan vanhemmat voivat edustaa erilaista arvokäsitystä tasa-arvosta ja ihmisoikeuksista. Tarvitseeko ihmisoikeuksia loukkaavia aatemaailmoja hyväksyä ja kuinka oma toiminta voidaan säilyttää sensitiivisenä, jos toiminnan tarkoituksena on kuitenkin toisen arvomaailman muuttaminen yhteisön hyväksi?

Suvaitsevaisuus oli yksi toistuvimmista sanavalinnoista tutkimuksessa kerätyssä aineistossa. Lomakkeen rakenne alkaen sosiaalisesti hyväksyttävästä ja päättyen epäsoviviksi koettuihin arvoihin, johti latautumiseen viimeisiin kysymyksiin, joissa suvaitsevaisuuden rajat kokivat osittaista häilyväisyyttä. Yllättäviä löydöksiä olivat kokemus ennakkoluuloista kristinuskoa kohtaan, sekä tätä kokemusta vahvistava näkemys (ks. kysymystä 6 käsittelevä kappale). Janne Kivivuori (2007) on perehtynyt sosiaaliseen kontrolliin, jota tutkimusyhteisössä kohdistuu valtavirrasta poikkeaviin mielipiteisiin. Esimerkkitapaukseksi hän nostaa evolutionismin ja sosiaalisen konstruktionismin välisen kiistan tiedeyhteisössä. Evoluutioteorian kannattajat ovat kokeneet epävirallista kontrollia, joka on ilmennyt esimerkiksi vitsailuna, ennakkoluuloina, ammatti-identiteettiin vetoamisena, uravaikeuksien esille tuomisena sekä yhteisön ulkopuolelle sulkemisena (Kivivuori 2007). Samankaltaisesta ilmiöstä voidaan puhua myös tässä tutkimuksessa esiin tulleesta vastakkainasettelusta. Onko luokanopettajayhteisöön vakiintunut aatemaailma – akateeminen heimokulttuuri (Becher & Trowler 2001) – niin syvälle juurtunut, ettei siitä voida poiketa ilman kokemusta yhteisön ulkopuolelle jäämisestä?

Kivivuoren (2007) mukaan yhtenä syrjinnän selviytymisstrategisena keinona voitiin pitää passivoitumista yhteisössä (Kivivuori 2007). Harvat eriävät mielipiteet tämän tutkimuksen yhteydessä ovat tulleet julkisesti lausutuiksi. Toisaalta syynä voi olla aiemmin mainitsemani yhteisön vakaa oma aatemaailma,

josta ei haluta poiketa, toisaalta se mihin sukupolvemme on kasvatettu. Kaikille lienee tuttu sanonta ”*makuasioista ei voi kiistellä*”. Kieltoa ”*ei voi*” seuraa varoitus ”*kiistellä*”. Mielipiteen ääneen sanominen johtaa siis konfliktiin. Tämän ajattelutavan mukaan jokaisen oma mielipide on se itselle oikea. Stabiili, horjumaton ja oman itsen hyväksymä. Tällöin ei vaadita kasvua lainkaan – edes pois sellaisesta ajattelusta, joka voi olla itselle haitallinen. Kriittisyyteen ei ole varaa eikä myöskään ole tarvetta pohtia syitä oman ajattelun taustalla – argumentaatio jää kokonaan pois. Painotus pitäisi siirtää konfliktista kommunikaatioon. Perustelu, kuuntelu ja toisen hyväksyntä voisivat toimia avaimina parempaan itsen ja muiden ymmärrykseen – aitoon suvaitsevaisuuteen. Kommunikaatiotaitoja voitaisiin harjoitella arvoihin perustuvassa puheessa, jolloin kokemus kuulluksi tulemisesta voitaisiin kääntää positiiviseksi. Keskustelu tulisi nähdä mahdollisuutena, jossa harjoitellaan omana itsenä oloa sekä ihmisyyden oppimista toisilta sosiaalisissa tilanteissa.

Tutkimuksen yhtenä motivoijana toimi pyrkimys nostaa opettajaopiskelijoiden yhteisöstä esiin poikkeavia ajattelumalleja, joilla murtaa opettajamyyttejä. Asko Karjalainen (1991) luonnehtii myyttejä tiedostamattomiksi säännöiksi, jotka ohjaavat yhteisön jäsenten toimintaa (vrt. akateemiset heimokulttuurit ja ideologiat). Valtaosaan tutkimusjoukkoa pätee yleisiin opettajamyytteihin lukeutuvat pehmeiden arvojen ideaalit sekä neutraalius ja korrektius poliittisissa asioissa (Karjalainen 1991; Rähä 2000; Syrjäläinen ym. 2006). Syrjäläinen ym. (2006) tutkimuksen mukaan opiskelijat näkevät opettajan yhteiskunnallisen vaikuttajan asemassa. Lisäksi heidän tutkimuksessaan opiskelijat kokivat, etteivät opettajat voi ajaa luokassa poliittisia asioita – mutta voivat kuitenkin vaikuttaa toiminnallaan demokratian edistymiseen (Syrjäläinen ym. 2006, 50–68). Tämän tutkimuksen tulosten voidaan katsoa noudattavan melko samankaltaista linjaa. Johtopäätös tästä voisi olla se, että valintakokeet eivät ole muuttuneet juurikaan kuluneen vuosikymmenen aikana. Kenties käsitys hyvästä opettajasta on jo vakiintunut pysyväksi malliksi. Valintakokeet etsivät tähän muottiin sopivan aineksen ja alalle hakevat vain muottiin taipuvat yksilöt.

Opettajamyyttejä kuitenkin osaltani horjuttaakseni voin todeta sen, että tämän tutkimuksen tutkimusjoukko on hyvin yhteiskuntatietoinen. Tutkimukseen vastanneet opiskelijat tiedostavat aikakautemme huonovointisuuden ja haluavat muuttaa yhteiskunnan paremmaksi. Ekokriisin lieventäminen ja ihmisoikeuksien

puolesta taistelu uusliberalistisessa ajan hengessä ei ole unelma vaan päämäärä. Tässä tutkimuksessa esiin tulleita maailmankatsomuksia voidaan pitää hyvin tulevaisuusoptimistisinä. Ratkaisukeskeisyys on aistittavissa asenteissa ja vastaukset nähdään nimenomaan kasvatuksessa. Suoranta (2000) nimittää tätä kasvatuksellista asennoitumista toivon pedagogiikaksi, jonka ohjenuorana ovat usko ihmisen potentiaaliin sekä elämän sisäisen merkityksen etsiminen, löytäminen ja ylläpitäminen (Suoranta 2000, 108).

Kuten aiemmin mainitsin, tässä tutkimuksessa ontologinen elämän merkityksen ja tarkoituksen pohdinta jäi vähemmälle. Voin silti todeta tutkimuksen olleen onnistunut, sillä otannalla saatiin kattavat vastaukset tutkimuskysymyksiin. Tutkimus toi esiin tietyn siivun maailmankatsomuksista ja jätti osan sen ulottuvuuksista pimentoon. Miten ohjata opiskelijat ontologisten kysymysten äärelle? Opettajankoulutuksessa tulisi olla oma paikkansa näiden asioiden pohdinnalle. Kasvatusfilosofian opintoihin voitaisiin tuoda sisältöjä, jotka toisivat maailmankatsomuksen, maailmankuvan ja ihmiskäsityksen käsitteinä parempaan tietoisuuteen. Näin opinnoilla voitaisiin tukea niiden rakentumista. Tarkoituksena ei ole kategorisoida itseään jonkin tietyn valmiin käsitteen alle – vaan ajatella.

Lopuksi tuon ilmi prosessin aikana pintaan nousseita jatkotutkimusaiheita. Ontologinen elämän ja ihmisen tarkoitusta kartoittava tutkimus olisi mielenkiintoinen toteuttaa luokanopettajaopiskelijoiden piirissä. Tämän lisäksi jo virassa olevien opettajien maailmankatsomuksellista ajattelua olisi suotuisaa tarkastella. Tällaisella tutkimuksella voitaisiin selvittää kuinka opettajat kokevat maailmankatsomuksen muuttuvan uran aikana ja onko kasvatustyö itsessään laadultaan sellainen, joka vie maailmankatsomusta johonkin tiettyyn suuntaan?

8 LÄHTEET

- Anttila, E. 2017. Ihmiskäsitys ja ihmiskuva. Julkaisussa Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston teatterikorkeakoulu: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. <https://disco.teak.fi/anttila/1-1-ihmiskasitys-ja-ihmiskuva/> (Luettu: 14.11.2019.)
- Becher, T., Trowler, P. 2001. Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines. Second Edition. Hong Kong: Open University Press.
- Buchmann, M. 1990. Beyond the lonely, choosing will: professional development in teacher thinking. Teachers College Record 91(4), 481-508.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämämaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Kari, J. 1988. Opettajapersoonallisuus. Teoksessa P. Moilanen (toim.) Opettajapersoonallisuus ja uskontopedagogiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päävaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 79.

- Kivivuori, J. 2007. Epävirallisen sosiaalisen kontrollin kokeminen tutkimusyhteisössä. Esimerkkitapauksena evolutionismin paluu Suomeen. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (2), 175–186.
- Laine, T. 1994. Ihmisen kokonaisuuden ongelma filosofisen antropologian historiassa. Teoksessa T. Laine (toim.) *Ihmisen mallit*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto filosofian laitos, 67–77.
- Lapinoja, K-P. 2000. Arvo-osaaminen. Teoksessa S. Blomber, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 61–64.
- Lapinoja, K-P. 2000. Kriittinen asenne kehittymisen perustana. Teoksessa S. Blomber, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–59.
- Launis, V. 2013. Lääkintä- ja hoitoetiikan peruseriaatteet. Teoksessa S. Saarni, M. Kattelus & V. Nummi (toim.) *Lääkärietiikka*. Lahti: Esa print Oy, 25–29.
- Niiniluoto, I. 1993. Rationaalinen maailmankatsomus. Teoksessa T. Pitkänen, P. (toim.) *Näkökulmia elämäntutkimuksen muodostamiseen*. Helsinki: Gaudeamus, 49–68.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2019. Opetustyön eettiset periaatteet. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/#opettaja-ja-moniarvoisuus> (Luettu 3.10.2019.)
- Patrikainen, R. 2000. Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa S. Blomber, J. Komulainen, K. Lange, K-P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 39–43.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. 4.painos. Opetushallitus:
Helsinki.

Perälä, M. 1985. Nuorten elämäkatsomus. Helsinki: Kirjapaja.

Pietarinen, J. 1993. Ihmiskeskeinen ja luontokeskeinen ympäristöetiikka.
Teoksessa T. Pitkänen, P. (toim.) Näkökulmia elämäkatsomuksen
muodostamiseen. Helsinki: Gaudeamus, 86–114.

Puusniekka, A. Saaranen-Kauppinen, A. 2006. KvaliMOTV –
Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen
tietoarkisto. https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_2.html
(Luettu 17.10.2019.)

Rauhala, L. 2005a. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Yliopistopaino: Helsinki.

Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Kokonaisuudesta A, Puusniekka., A,
Saaranen-Kauppinen. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto.
Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovaranto.
https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html (Luettu
16.10.2019.)

Räihä, P. 2000. Valintakokeet ja opettajan työn myytit. Kasvatus 31 (4), 358–
374.

Salonen, T. 2008. Filosofian sanat ja konseptit. Rovaniemi: Lapin
yliopistokustannus.

Sassatelli, R. 2012. Consumer culture. History, theory and politics. London:
SAGE publications, 1–7.

Suoranta, J. 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen
kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy
Juvenes Print.

- Suortti, J. 1981a. Opetussuunnitelmaongelma: teoreettista analyysia opetussuunnitelman ehdoista. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., Värrä, V-E. 2006. Opettajaksi opiskelevien kertomaa: opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Tuomi, J. Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi: Helsinki.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Venkula, J. 1993. Humanistinen aines elämäkatsomuksessa. Teoksessa T. Pitkänen, P. (toim.) Näkökulmia elämäkatsomuksen muodostamiseen. Helsinki: Gaudeamus, 8–26.
- Värrä, V-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. Niin & näin. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn071-16.pdf> (Luettu 23.11.2019)
- Vyyryläinen, A-I. 2018. Luokanopettajaopiskelijoiden ihmiskäsitykset. Kasvatustieteiden kandidaatin -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Von Wright, G.H. 1989. Humanismi elämänasenteena. Helsinki: kustannusyhtiö Otava.

Saatekirje

Hei! Olen kolmannen vuosikurssin luokanopettajaopiskelija ja teen kandidaatintutkielmaa luokanopettajaopiskelijoiden maailmankatsomuksista. Vielä 90-luvulla ja 2000-luvun alussa aihe oli tutkimuskohteena varsinainen trendi, mutta viime vuosikymmenellä se on jäänyt alamme piirissä pienemmälle huomiolle.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia maailmankatsomuksia Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoilla on sekä onko niiden taustatekijöinä mahdollisesti poliittisia, uskonnollisia tai filosofisia aatteita. Kartoitan myös yleisiä kokemuksia aatevirtauksista ja niiden näkyvyydestä yhteisössämme. Tavoitteenani on kerätä mahdollisimman värikäs aineisto - myös sellaiset näkemykset ovat tervetulleita, jotka jäävät tavanomaisesti yhteisössämme näkymättömiksi.

Kaikki vastaukset ovat tärkeitä riippumatta siitä, koetko omaavasi selkeästi määriteltävissä olevan maailmankatsomuksen.

Kyselyyn voivat vastata kaikki 1-5.vuosikurssien opiskelijat. Vastauksia käsitellään anonyymisti. Lomake on auki 11.11 asti ja se koostuu avoimista kysymyksistä. Lomakkeeseen vastaaminen vie arviolta 10-15 minuuttia

Kiitos paljon vaivannäöstä!

Lisäkysymysten yllättäessä:

Sähköposti / puhelinnumero

Kyselylomake

Luokanopettajaopiskelijoiden maailmankatsomukset

Vastaa avoimiin kysymyksiin anonyymisti oman kokemuksesi perusteella. Huomaathan, että kysymykset 1,2,3,6 ja 7 ovat pakollisia.

1.Vuosikurssi *

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

2.Millainen on oma maailmankatsomuksesi? (arvoja sisältävä kokonaiskäsitelmä maailmasta, ihmisistä ja elämästä) *

3.Millä tavoin oma maailmankatsomuksesi vaikuttaa orientoitumiseesi opettajan ammattiin? *

4.Koetko jonkin poliittisen, uskonnollisen tai filosofisen aatteen toimivan oman maailmankatsomuksesi taustatekijänä? Kerro siitä lisää.

5.Oletko koskaan kyseenalaistanut alavalintaasi oman aatteesi vuoksi? (Esimerkiksi maailmaan pessimistisesti suhtautuva maailmankatsomus/ideologia/ismi)

6.Onko jokin tietty aatesuuntaus vahvimmin esillä omassa opiskelijayhteisössäsi? Mikä ja miten se ilmenee? *

7.Koetko jonkin aatteen olevan epäsopiva oman alasi opiskelijalle? Mikä sellainen voisi olla ja miksi? *