

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Tuli ihan ajatuksena mieleen”  
– opettajien dialogia auktoriteetista

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

MARIKKI ARNKIL

Kevät 2008

Tämä pro gradu -tutkielma on menetelmällinen koe. Sen tutkimuskysymykset jakautuvat kolmeen osaan. Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee sitä, mitä opettajat ajattelevat auktoriteettiasemastaan. Toinen tutkimuskysymys käsittelee niitä tapoja, joilla opettajat tuottavat ajatuksiaan auktoriteetista yhdessä, dialogiasetelmassa. Kolmas tutkimuskysymys koskee sitä, miten dialogista aineistoa tulisi analysoida, jotta sen vuorovaikutuksellinen luonne säilyisi.

Tutkielma nojautuu laadullisen tutkimuksen perinteeseen, ja siinä fenomenologishermeneuttiseen kenttään. Keskeiseksi muodostuu ajatus merkitysten intersubjektiivisuudesta sekä näkemys todellisuuden dialogisesta luonteesta.

Tutkimusaineisto on kerätty keskusteluasetelmassa, jonka nimi on refleктоiva ryhmä. Asetelma on kehitetty terapiatyön menetelmäksi. Refleктоiva ryhmä koostui kuudesta luokanopettajasta, jotka oli jaettu kahteen alaryhmään. Toisessa alaryhmässä oli kokeneita, toisessa nuorempia opettajia. Oletuksena oli, että ryhmien ero edistäisi yhteistä reflektiota. Reflektiota tuettiin myös esittämällä vertailuihin ja erotteluihin perustuvia kysymyksiä.

Tutkimusaineisto analysoitiin kaksiosaisesti. Ensin tehtiin sisällönanalyysi, joka synnytti aineistosta keskeiset teemat. Tämän jälkeen tehtiin dialogin analyysi, jonka avulla tutkittiin, miten ajatuksia tuotettiin yhdessä refleктоiden, ja miten teemat syntyivät dialogissa.

Tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat opettajan auktoriteetin muuttuneen viimeisten vuosikymmenien aikana. Yleiset yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet myös lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin, jotka ilmenevät jännitteisinä: yhtäältä lapset koettavat kaveerata opettajien kanssa, toisaalta heihin on vaikeampi luoda läheistä suhdetta kuin ennen. Oppilaiden vanhempien suhtautumisen opettajiin nähtiin muuttuneen. Osa vanhemmista suhtautuu kouluun vaativien asiakkaiden tavoin, toisaalta myös välinpitämättömyys koulunkäyntiä kohtaan on lisääntynyt.

Opettajan auktoriteetin nähtiin syntyvän luottamuksesta ja lapsen kunnioittamisesta sekä oppilaille asetetuista, selkeistä rajoista. Opettajan koettiin vaikuttavan oppilaisiinsa paljon, sekä tietoisesti että tahtomattaan. Opettajan perustehtäväksi nimettiin opettaminen, vaikkakin kasvattaminen korostuu nuorten oppilaiden kohdalla. Myös moraalikasvattajana toimiminen nähtiin oleellisena. Opettajan toiminnan reunaehdoiksi nimettiin yleiset eettiset säännöt, opettajan ja koulun arvomaailma sekä koulun toimintakulttuuri, joka sisältää julkilausuttujen toimintatapojen lisäksi erilaisia vaiettuja piirteitä.

Refleктоiva ryhmä vaikutti hedelmälliseltä asetelmalta, joka voi tukea omien ajatusten jäsentämistä ja uusien ajatusten syntymistä. Jako kahteen ryhmään, puhumisen ja kuuntelemisen erottaminen sekä sopivan yleisten kysymysten esittäminen rikastuttivat pohdintaa. Asetelma soveltui hyvin tutkimusaineiston keräämiseen. Dialogin analyysi vaikutti hyvältä menetelmältä ryhmähaastatteluaineiston analysoimiseen, sillä sen avulla voitiin huomioida aineiston dialoginen ja vuorovaikutuksellinen luonne. Ajatusten, argumenttien ja teemojen kehittyminen näyttäytyi haastatteluryhmän jäsenten yksilöllisen ja yhteisen reflektion yhteistuloksena.

Avainsanat: Auktoriteetti, dialogi, reflektion, refleктоiva ryhmä, dialogin analyysi

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TAUSTASITOUMUKSET</b>	<b>7</b>
2.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	7
2.2	TAUSTASITOUMUKSET	8
2.2.1	<i>Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen perinne</i>	8
2.2.2	<i>Sosiaalinen konstruktionismi ja dialogisuus</i>	9
<b>3</b>	<b>OPETTAJAN AUKTORITEETTI – KATSAUS MENNEISYYDESTÄ NYKYPÄIVÄÄN</b>	<b>10</b>
3.1	AUKTORITEETIN LAJIT	11
3.1.1	<i>Tiedollinen auktoriteetti</i>	11
3.1.2	<i>Ohjaava auktoriteetti</i>	12
3.1.3	<i>Pedagoginen auktoriteetti</i>	13
3.2	OPETTAJAN AUKTORITEETIN MUODOSTUMISESTA JA MUUTOKSISTA KANSAKOULUN AJOISTA NYKYPÄIVÄÄN	14
3.2.1	<i>Kuri, valvonta ja tapaan taiputtaminen</i>	14
3.2.2	<i>Siveelliseen vapauteen kasvaminen</i>	16
3.2.3	<i>1800-luvun lopulla auktoriteetti syntyi puheessa</i>	16
3.2.4	<i>Auktoriteetti muuttuu: ankarasta kurista lapselle sopivaan toimintaan</i>	17
3.2.5	<i>Opettaja lapsen oikeanlaisen kehityksen tukena</i>	18
3.2.6	<i>”Parantavaa” pedagogiikkaa: kohti normalisoivaa kasvatusta</i>	19
3.2.7	<i>Yhteenvetoa 1800-luvulta 1900-luvun alkuun</i>	20
3.2.8	<i>Opettajan ehdotonta auktoriteettia aletaan kyseenalaistaa</i>	21
3.2.9	<i>Kohti 1900-luvun loppua: yhteinen arvopohja alkaa murtua</i>	22
3.2.10	<i>Postmoderni aika ja kasvatuksen kyseenalaistaminen</i>	23
3.3	UUSI NUORISO	24
3.3.1	<i>Thomas Ziehe ja koulun auran murtuminen</i>	24
3.3.2	<i>Toimiminen ”uuden nuorison” opettajana</i>	26
<b>4</b>	<b>MENETELMÄLLISIÄ RATKAISUJA</b>	<b>28</b>
4.1	TUTKIMUSOTTEESTA JA AINEISTON HANKINNASTA	28
4.1.1	<i>Tutkimusongelmat metodologian määrittäjinä</i>	28
4.1.2	<i>Aineiston hankinnasta ja haastattelun muodosta</i>	29
4.1.3	<i>Ryhmähaastattelusta yleensä</i>	30
4.2	REFLEKTOIVA RYHMÄ	32
4.2.1	<i>Refleктоivan ryhmän synnystä</i>	32
4.2.2	<i>Riittävän epätavalliset kysymykset</i>	33
4.2.3	<i>Refleктоiva ryhmä haastattelussa</i>	34
4.3	FOKUSRYHMÄSTÄ JA DIALOGISTA	36
4.3.1	<i>Yleisesti: mikä on fokusryhmä?</i>	37
4.3.2	<i>Uudenlainen tapa lähestyä ryhmähaastattelua ja haastatteluryhmää</i>	38
4.3.3	<i>Kuka ryhmässä puhuu?</i>	38
4.3.4	<i>Uusien ajatusten syntyminen</i>	41
4.3.5	<i>Dialogi ja kommunikaatio sosiaalisesti jaetun tiedon muokkaajana</i>	42
<b>5</b>	<b>TUTKIELMAN LUOTETTAVUUDESTA</b>	<b>46</b>
5.1	MITEN TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUTTA JA PÄTEVYYTTÄ TULISI ARVIOIDA?	46
5.2	TUTKIMUSAINEISTON HANKINNASTA	46
5.2.1	<i>Alkuvalmisteluista</i>	46
5.2.2	<i>Tutkimusjoukon valinnasta ja haastatteluryhmän kokoamisesta</i>	47
5.2.3	<i>Refleктоivan opettajaryhmän esittely</i>	49

5.2.4	<i>Keskusteluasetelmasta ja aineiston käsittelystä</i> .....	50
5.2.5	<i>Esitetyt kysymykset ja keskustelunaiheet</i> .....	52
5.3	SISÄLLÖNANALYYSI .....	54
5.3.1	<i>Mitä on sisällönanalyysi?</i> .....	54
5.3.2	<i>Miten toteutin sisällönanalyysin?</i> .....	56
5.4	DIALOGIN ANALYYSI.....	57
5.4.1	<i>Diskurssianalyysistä ja dialogin analyysistä</i> .....	57
5.4.2	<i>Vuorovaikutuksen muodoista dialogisessa aineistossa</i> .....	57
5.4.3	<i>Analyysin toteuttaminen käytännössä</i> .....	59
5.4.4	<i>Kohti dialogin analyysia</i> .....	61
<b>6</b>	<b>AUKTORITEETTI JA KASVATUSVASTUU – SISÄLLÖNANALYYSIN TUOTTAMISTA TEEMOISTA</b>	
	<b>62</b>	
6.1	SISÄLLÖNANALYYSIN TUOTTAMAT TEEMAT .....	62
6.1.1	<i>Millaisia teemoja sisällönanalyysi synnytti?</i> .....	62
6.1.2	<i>Millaisia ajatuksia teemat pitivät sisällään?</i> .....	63
6.2	MUUTOS OPETTAJAN AUKTORITEETISSA .....	64
6.2.1	<i>Aikuisia ei enää kunnioiteta vaan pidetään kavereina</i> .....	64
6.2.2	<i>Raja lasten ja aikuisten maailmojen välillä on himmentynyt</i> .....	65
6.2.3	<i>Aikuisten oma käytös vähentää kunnioitusta</i> .....	65
6.2.4	<i>Aikuisen olisi oltava aikuinen</i> .....	66
6.2.5	<i>Opettaja on nykyään helposti lähestyttävä hahmo, mutta onko hän jo ”liian lähellä”?</i> .....	67
6.3	VANHEMPIEN KAKSIJAKOINEN SUHTAUTUMINEN OPETTAJAAN JA KOULUNKÄYNTIIN .....	69
6.3.1	<i>Asiakas on aina oikeassa?</i> .....	69
6.3.2	<i>Koulutyön kunnioituksen vähenemien</i> .....	70
6.3.3	<i>Kokemuksia kasvatusvastuun kasautumisesta</i> .....	71
6.4	AUKTORITEETIN SYNTYMINEN .....	72
6.4.1	<i>Luottamusta ja kunnioitusta, mutta myös riittävää etäisyyttä</i> .....	73
6.4.2	<i>Opettaja moraalikasvattajana</i> .....	74
6.5	VAIKUTTAMINEN OPPILAIISIIN .....	75
6.6	OPETTAJAN PERUSTEHTÄVÄ .....	76
6.7	OPETTAJAN TOIMINNAN REUNAEDOT .....	77
6.7.1	<i>Opettajan ja koulun arvomaailma</i> .....	77
6.7.2	<i>Koulukulttuurin asettamat reunaehdot</i> .....	79
6.8	TEEMOJEN JA AIHEPIIRIEN SISÄLTÄMIÄ RISTIRIITOJA JA JÄNNITTEITÄ .....	81
<b>7</b>	<b>DIALOGIN ANALYYSISTA</b> .....	<b>83</b>
7.1	KESKUSTELUN AIHEISTA, TEEMOISTA JA NIIDEN ”JÄRJESTYKSESTÄ” .....	83
7.2	KESKUSTELUAIHEIDEN JA AJATUSTEN PEILAILU DIALOGISSA.....	85
7.3	KESKUSTELUN AVAUS: EROTTELUT JA VERTAAMINEN .....	86
7.3.1	<i>Muuttuuko opettajan auktoriteetti ja kasaantuuko kouluille yhä enemmän kasvatusvastuuta?</i> .....	86
7.3.2	<i>Miten auktoriteetti syntyy?</i> .....	87
7.4	ROOLIT JA ROOLINOTTO .....	88
7.4.1	<i>Me opettajat</i> .....	88
7.4.2	<i>Kokeneen ja nuoren opettajan rooli</i> .....	89
7.5	SANASTOT.....	90
7.6	TARINAT, METAFORAT JA IDIOMIT ARGUMENTOINNIN TUKENA .....	90
7.7	LAINAUKSET JA LAINAÄÄNET .....	91
7.8	KESKUSTELUN ”TASOT JA LINKIT”: MITEN AIHEISIIN KESKUSTELUSSA TARTUTTIIN? .....	94
7.8.1	<i>Liikkuminen eri tasoilla sekä puheenvuorojen linkittyminen</i> .....	94
7.8.2	<i>Keskustelun tasot teemojen kehittyessä</i> .....	95
7.9	ESIMERKKI AJATUSTEN KEHITTELYSTÄ .....	96
7.10	VAIKUTTIKO REFLEKTOIVA RYHMÄ KESKUSTELUASETELMANA UUSIEN AJATUSTEN SYNTYMISEEN? .....	98
7.10.1	<i>Hirveesti tuli sellasta et ’tottahan toi on’</i> .....	99
7.10.2	<i>”Tuli ihan ajatuksena mieleen”</i> .....	100
7.11	MIETTEITÄ DIALOGIN ANALYYSISTA.....	100
<b>8</b>	<b>POHDINTAA</b> .....	<b>103</b>
8.1	OPETTAJAN ROOLI JA AUKTORITEETTIASEMA .....	103
8.2	REFLEKTOIVA RYHMÄ, DIALOGI JA UUSIEN AJATUSTEN SYNTYMINEN .....	104

8.3	KIINNOSTAVA NÄKÖKULMA AINEISTON KÄSITTELYYN – DIALOGIN ANALYYSI.....	105
8.4	MITEN METODINEN KOE ONNISTUI? HIEMAN REFLEKTOINTIA SEKÄ MAHDOLLISIA AVAUKSIA TULEVAAN.....	106
<b>9</b>	<b>LOPUKSI.....</b>	<b>109</b>
9.1	NONAKA & TAKEUCHI JA UUDEN TIEDON LUOMINEN.....	109
9.1.1	<i>Hiljainen ja eksplikoitu tieto.....</i>	<i>110</i>
9.1.2	<i>Nonakan ja Takeuchin tietokäsityksen määrittely.....</i>	<i>111</i>
9.1.3	<i>Tiedon muuntuminen ja siirtyminen (engl. conversion).....</i>	<i>111</i>
9.2	BA.....	113
9.2.1	<i>Mikä ba on? .....</i>	<i>113</i>
9.2.2	<i>Ba'n tyypit .....</i>	<i>113</i>
9.3	SYNTYIKÖ REFLEKTOIVAN RYHMÄN KESKUSTELUTILANTEESSA BA? .....	114
9.4	VOISIKO BA TOIMIA OPETTAJAN TYÖN TUKENA?.....	115
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>117</b>
	<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

Viime vuosina on puhuttu, että opettajan auktoriteetti on vähentynyt, ellei peräti kadonnut. Postmodernilla ajalla ei ole enää tapana ajatella kasvatusta sellaisena yhteiskunnalliseen sosialisatioon perustuvana toimintana kuin vielä joitakin vuosikymmeniä sitten. Yhteiskunnallisten muutosten ja uusien ajattelutapojen katsotaan jättäneen perinteisen kansakoulukasvatuksen historiaan. Opettajaa ei enää nähdä oppilastaan oikealle tielle johdattavana auktoriteettina tai tiedon valoa ympärilleen sädehtivänä kansankynttilänä. Nykyisin hänen ajatellaan toimivan oppilaiden henkilökohtaisten oppimisprosessien tukijana.

Mitä opettajat itse ajattelevat tästä julkisuudessa usein esillä olleesta aiheesta? Miten he kokevat auktoriteettinsa – onko se heidän mielestään muuttunut tai jopa tyystin kadonnut? Millaisena nykypäivän opettajat asemansa ja roolinsa kokevat? Tällaiset mieltäni askarruttaneet kysymykset loivat pohjan pro gradu -tutkielmalleni. Ryhdyin pohtimaan, mitä tapahtuisi, jos ottaisin askeleen pidemmälle ja tutkisin, mitä – ja *miten* – he ajattelevat auktoriteetista *yhdessä*? Ajatus alkoi kiehtoa.

Käsillä oleva pro gradu on metodinen koe. Sen tarkoituksena oli selvittää, mitä ja miten luokanopettajat ajattelevat auktoriteetista dialogisessa keskusteluasetelmassa. Pyrkimyksenäni oli tarkastella, tukeeko dialogiasetelma yhdessä reflektointia ja uusien ajatusten syntymistä. Tarkoituksena oli kokeilla, soveltuuko alunperin perheterapian työtavaksi kehitetty reflektiivinen ryhmä tutkimusaineiston keräämiseen. Keskusteluasetelman koettelu johti vielä yhden askelen ottamiseen: oli tutkittava, miten dialogiasetelmassa kerättyä aineistoa voitaisiin analysoida sen dialogista ja vuorovaikutuksellista luonnetta sivuuttamatta.

Aloittaessani tutkielmanteon oletukseni oli, että auktoriteetti olisi aihe, johon opettajien olisi helppo löytää kosketuspintaa. Ajattelin, että se virittäisi opettajissa yhteistä reflektiota. Näin kävikin.

# 2 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TAUSTASITOUMUKSET

## 2.1 Tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmani perustana on kolme tutkimuskysymystä. Nämä kysymykset eivät ole erillisiä vaan pikemminkin yhteen kietoutuneita. Ensimmäinen kysymys – tai oikeastaan kysymyksen ensimmäinen osa – koskee sitä, mitä luokanopettajat ajattelevat auktoriteettiasemastaan. Toinen kysymys – tai kysymyksen toinen osa, jos niin halutaan sanoa – koskee sitä tapaa, jolla opettajat näitä ajatuksiaan muotoilevat ja synnyttävät. Viimeksi mainittu johtaa tutkielmani kolmanteen tutkimuskysymykseen ja samalla menetelmälliseen viitekehykseen: miten opettajat puhuvat auktoriteetista dialogiasetelmassa, ja kuinka tällä tavalla kerättyä aineistoa tulisi analysoida?

Kaksi viimeistä tutkimuskysymystä johtaa menetelmälliseen pohdintaan. Käsillä oleva tutkielma on metodinen koe: siinä tarkastellaan refleктоivan ryhmän keskusteluasetelmaa tutkimuksen aineistonkeruun välineenä. Tämä metodinen koe puolestaan jakaantuu kahteen osaan. Ensinnä on kokeiltava sitä, miten refleктоiva ryhmä (katso luku 4) soveltuu tutkimushaastattelun tekemiseen. Miten ryhmä muodostetaan, eli miten asetelma olisi mahdollisimman hedelmällinen? Kyseessä olevan tutkielman puitteissa halusin muodostaa ryhmän siten, että esiin voisi nousta eri-ikäisten opettajien ajatuksia auktoriteetista. Näin ollen kokosin ryhmän siten, että siinä oli sekä kokeneita että nuorempia opettajia. Entä mitkä ovat sellaisia kysymyksiä, jotka aidosti synnyttävät reflektiota ja dialogia? Jotta dialogia pääsisi syntymään ja auktoriteettiteema kantaisi, olisi haastattelutilanteessa esitettyjen kysymysten oltava riittävän kiinnostavia. Niiden olisi tuettava dialogia.

Metodisen kokeeni toinen osa koskee dialogiasetelmassa kerätyn tutkimusaineiston analysointia. Tuleeko tällaista aineistoa käsitellä samalla tavalla kuin perinteisemmällä

menetelmällä – esimerkiksi ryhmähaastattelulla – kerättyä aineistoa? Nähdäkseni tämä ei olisi hedelmällistä, sillä itse dialogi ei pääsisi oikeuksiinsa. Tahdoin siis tarkastella, toisiko uudenlainen analyysitapa tutkimukseen syvyyttä. Perinteisen sisällönanalyysin lisäksi halusin toteuttaa analyysin, joka nostaisi pintaan itse dialogin. Dialogin analyysi on menetelmällisen kokeeni toinen osa.

## 2.2 Taustatoumukset

### 2.2.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen perinne

Pro gradu –tutkielmani nojautuu laadullisen tutkimuksen perinteeseen, ja siinä fenomenologis-hermeneuttiseen kenttään. Näin ollen olennaisia kysymyksiä ovat ihmiskäsitys ja kysymys tiedon luonteesta. On pohdittava, millainen ihminen on tutkimuskohteena ja miten ja millaista tietoa tuosta kohteesta voidaan saada. Ihmiskäsityksessä oleellisia käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, tietokysymyksessä keskeistä on ymmärtäminen ja tulkinta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34.)

Fenomenologinen tutkimus tarkastelee elämismaailmaa ja ihmisen maailmasuhdetta, jonka perustana ovat kokemuksellisuus ja elämyksellisyys. Ihmisen kokemuksen tutkimisessa on kuitenkin muistettava, että ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen: koska kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotakin, muotoutuu kokemus merkitysten mukaan. Oletus on, että ihmisen toiminta on ainakin suurilta osin intentionaalista ja että ihmisen suhde maailmaan on ladattu merkityksillä. Näitä merkityksiä fenomenologinen tutkimus tarkastelee. Fenomenologisen tutkimuksen merkitysteoria olettaa myös, että ihmisyksilö on pohjimmiltaan yhteisöllinen: ne merkitykset, joiden avulla ymmärrämme todellisuutta, ovat lähtöisin siitä yhteisöstä, johon olemme kasvaneet. Nämä merkitykset ovat intersubjektiivisiä. (Emt., 34.)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on tulkinnallista. Tuomen ja Sarajärven (2002, 35) mukaan voidaan sanoa, että kokemusta tutkittaessa tutkittavat ilmiöt ovat sellaisenaan läsnä elämismaailmassa, mutta ne ovat sellaisessa muodossa, jonka käsitteellistämiseen ja avaamiseen tarvitaan tulkintaa. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoitus on tehdä jo tunnettu tiedetyksi, käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys. Tarkoituksena on siis saattaa tietoiseksi ilmiöitä, jotka ovat joko muuttuneet itsestään selviksi tai huomaamattomiksi, tai joita ei ole tietoisesti ajateltu. (Ibid.)



## 2.2.2 Sosiaalinen konstruktionismi ja dialogisuus

Tutkielmani pohjautuu siis käsitykselle, että ihmisten suhde maailmaan on intentionaalinen ja että se on ladattu merkityksillä. Keskeiseksi muodostuu sosiaalisen konstruktionismin käsite. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan emme voi kohdata maailmaa ”puhtaana”, vaan lähestymme sitä jostain näkökulmasta jo nimettynä. Asioiden ja ilmiöiden nimeämisen tavat ovat tulosta pitkistä historiallisista prosesseista. Tässä merkityksellistämässä oleellinen rooli on ihmisten välisellä kanssakäymisellä. Merkityksiä yhtäältä vakiinnutetaan, mutta toisaalta merkitykset ovat moninaisia, ja ne myös muuntuvat. Prosesseihin vaikuttavat ihmisten väliset suhteet valta-asetelmineen. (Jokinen 1999, 39–41.)

Fenomenologisen tutkimuksen merkitysteoria olettaa, että ihmisyyksilö on pohjimmiltaan yhteisöllinen ja että ne merkitykset, joilla ymmärrämme todellisuutta, ovat intersubjektiivisia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34). Tälle oletukselle perustuu tutkielmani oletus dialogisuudesta – siitä, että yksilö on aina sidoksissa Minän ja toisen väliseen dialogiseen verkkoon (katso Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig 2007 sekä tutkielman luku 4). Mihail Bahtin (1987) kirjoittaa, kuinka jokainen kielenkäyttäjän lausuma on linkki muiden lausumien ketjussa. Se muodostaa aina jonkinlaisen suhteen sitä edeltävien lausumien kanssa ja vastaa jollain tavalla sitä edeltäviin lausumiin. (Emt., 69, 94.) Tämän näkökulman mukaan ihminen elää loputtoman monimuotoisessa suhteessa kieliyhteisön luomaan dialogiseen verkkoon, sitä peilaten ja uudistaen.

# 3 OPETTAJAN AUKTORITEETTI – KATSAUS MENNEISYYDESTÄ NYKYPÄIVÄÄN

Alkuperäisenä intressinäni oli selvittää, miten auktoriteetti käsitetään. Halusin haastatella luokanopettajia kuullakseni, miten he auktoriteetin mieltävät. Opettajan auktoriteetti on aiheena ajankohtainen. Se on viime vuosina ollut säännöllisesti esillä julkisuudessa synnyttäen moniäänistä keskustelua.<sup>1</sup>

Pohdittuani auktoriteettikysymystä ja tutustuttuani taustakirjallisuuteen kiinnostuin siitä, miten auktoriteettia koskevia ajatuksia tuotetaan – ja voidaan tutkia – dialogiasetelman avulla.

Kuten tutkimustekstin edetessä ilmenee, haastattelemieni opettajien keskustelu synnytti auktoriteetin ohella muitakin teemoja. Nämä syntyneet (tai keskusteluun tarjoamani) aiheet ja teemat olivat kuitenkin kaikki enemmän tai vähemmän alisteisia auktoriteettiteemalle. Opettajan asema ja auktoriteetti toimivat keskustelussa tavallaan yläkäsitteenä, jonka alle syntyi ja muodostui alateemoja.

Tutkielmani keskeisimmät käsitteet ovat siis auktoriteetti ja dialogi. Keskityn ensin avaamaan auktoriteetin käsitettä, minkä jälkeen hahmottelen opettajan auktoriteetin historiallista kehitystä Suomessa. Tämä on tärkeää, jotta voitaisiin ymmärtää paremmin nykyistä auktoriteettikeskustelua. Tulen myöhemmin esittelemään sellaisia opettajan auktoriteettiin sisältyviä jännitteitä, joita voidaan havaita ilmenneen jo vuosikymmeniä sitten.

Dialogin käsitteeseen palaan luvussa 4. Tutkielmani viitekehys hahmottuu yhä tarkemmin tutkimustekstin edetessä.

---

<sup>1</sup> Aiheen ajankohtaisuudesta kertoo myös tutkielmien tekeminen. Syksyllä 2007 julkaistiin Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksella Leena Havusen ja Saana Riskun pro gradu -tutkielma, joka tutki opettajien näkemyksiä auktoriteetin muodostumisesta. Käsillä oleva tutkielma eroaa mainitusta työstä menetelmällisen ratkaisunsa puolesta. Havunen ja Risku tutkivat ilmiötä lomakehaastattelujen avulla, kun tämä tutkielma puolestaan on toteutettu dialogiasetelmassa.

### 3.1 Auktoriteetin lajit

Tapio Puolimatka (1999) avaa auktoriteetin määritelmää Bochenskin (1974) näkökulmaan nojaten. Tämän mukaan auktoriteetissa ei ole kyse ominaisuudesta vaan suhteesta. Suhde on kolmipaikkainen: se koostuu auktoriteetin haltijasta, sille alistetusta henkilöstä ja asiaankuuluvasta alueesta. Henkilö käyttää auktoriteettiaan väärin, jos hän yrittää ulottaa sen alueelle, jolle se ei yllä tai jos hän pyrkii käyttämään auktoriteettiaan sellaisiin ihmisiin, joille hän ei ole auktoriteetti. (Puolimatka 1999, 233–234.)

Puolimatkan mukaan perustavin erottelu auktoriteetin lajeissa tehdään tavallisesti ohjaavan auktoriteetin ja asiantuntija-auktoriteetin välillä. Ohjaava auktoriteetti ohjaa käyttäytymistä, se voi olla joko yhteisymmärrykseen perustuvaa tai rangaistuksiin ja palkkioihin pohjautuvaa. Asiantuntija-auktoriteetti on auktoriteetti tiedollisessa mielessä, mikä on olennaista opetuksessa. Ohjaava ja tiedollinen auktoriteetti eivät välttämättä kuulu yhteen, mutta Puolimatkan mukaan olisi toivottavaa, että ohjaavalla auktoriteetilla olisi toiminta-alueellaan myös tiedollinen pätevyys. (Emt., 234.)

#### 3.1.1 Tiedollinen auktoriteetti

Puolimatka kirjoittaa, että tiedollisen auktoriteetin muodostuminen edellyttää, että sen haltija on pätevä kyseisellä alueella, ja että hänen totuudenmukaisuuteensa voi luottaa. Auktoriteetin pätevyyteen ja totuudenmukaisuuteensa voi luottaa joko järjenvastaisesti tai järjellisen perustelun pohjalta. Järjenvastainen, sokea luottamus kuitenkin vääristää auktoriteettisuhteen. Järkipärisen perustelun pohjalla on usein kokemukseen perustuva yleistys joko auktoriteetista itsestään tai hänen edustamastaan ihmisryhmästä. Koska perustelun pohjalla oleva todistusaineisto ei ole varmaa, ei perustelu kummassakaan tapauksessa ole loogisesti kovin vahva, vaikka käytännössä niihin voikin ehkä luottaa. Radikaalit epäilijät kieltävät tämän loogisen heikkouden takia kaikki auktoriteetit, hieman vähemmän radikaalit epäilijät hyväksyvät vain tiedollisten auktoriteettien olemassaolon. Yhteiskunnallista elämää on kuitenkin vaikea perustaa vain tiedollisten auktoriteettien varaan, sillä he eivät ole auktoriteetteja arvojen, uskonnon tai filosofian kysymyksissä. (Puolimatka, 1999, 235.)

Lapsen terveessä ja turvallisessa kehityksessä tarvitaan tiedollista auktoriteettia. Samoin kouluopetus perustuu tiedolliseen auktoriteettiin. Opettajaa tarvitaan poimimaan valtavasta tietomäärästä oppilaan kannalta olennainen tieto. Oppilaan on toki itse oltava kiinnostunut tästä

tiedollisesta ohjauksesta. Aluksi oppilaalla ei ole kykyä arvioida opettajan tarjoaman tiedon oikeudellisuutta, mutta kehityksen myötä kyvyt karttuvat. (Emt., 236.)

Puolimatka kysyy, onko ristiriitaista käyttää tiedollista auktoriteettia, jos tarkoituksena on kasvattaa oppilaat kykeneviksi arvioimaan opettajan pätevyyttä. Hän kuitenkin vastaa, että usein tiedolliseen auktoriteettiin turvautuminen vaikuttaa tarkoituksenmukaiselta. Kohdatessaan ongelmia oppilaat voivat hyötyä kasvattajiensa tiedoista. Tällöin heidän ei tarvitse oppia kaikkea yrityksen ja erehdyksen kautta. (Emt., 237.)

### 3.1.2 Ohjaava auktoriteetti

Ohjaava auktoriteetti eroaa tiedollisesta Puolimatkan (1999, 237) sanoin siten, ettei se liity väitelauseisiin vaan ohjeiden tai määräysten antamiseen. Hänen mukaansa ohjaavan auktoriteetin hyväksyminen on sidoksissa aina tiettyyn päämäärään. Auktoriteetti siis kannattaa hyväksyä, jos se on välttämätön edellytys tavoiteltavan päämäärän saavuttamiseksi. Puolimatka ehdottaa, että ohjaava auktoriteetti voidaan määritellä oikeutetuksi analysoimalla ensin oikeuttamatonta auktoriteettia:

*[Oikeuttamaton auktoriteetti] voidaan hyväksyä joko sokeasti tai järjenvastaisesti. Sokea hyväksyminen merkitsee sitä, että henkilöllä joko ei ole päämäärää tai hän ei usko, että auktoriteetin tunnustaminen on välttämätön ehto päämäärän saavuttamiseksi. Järjenvastainen hyväksyminen merkitsee, että henkilöllä on päämäärä, ja hän uskoo auktoriteetin auttavan häntä sen saavuttamisessa, mutta tämä uskomus on perusteeton. Niinpä auktoriteetin hyväksyminen on perusteltu, kun usko auktoriteetin välttämättömyyteen on perusteltu. (Puolimatka 1999, 238.)*

Vanhemman oikeutettu auktoriteetti lapsen perustuu Puolimatkan mukaan yleensä välittömään kokemukseen: lapsi on huomannut vanhemman luotettavaksi ohjaajaksi. Varttuessaan lapsi alkaa kuitenkin kaivata myös perusteluja vanhempien sanoille. Ei siis olisi oikeutettua olettaa, että lapsi enää uskoisi sokeasti kaikkea, mitä hänen vanhempansa sanovat. (Emt., 238.)

Puolimatka ottaa ohjaavan auktoriteettisuhteen esimerkiksi yleiseen oppivelvollisuuteen perustuvat koulutusjärjestelmän. Tämä ohjaavan auktoriteetin laji perustuu rangaistuksiin ja palkkioihin: oppivelvollisuuden laiminlyöjää kohtaa tietty rangaistus. Tällaista vapauden rajoitusta voidaan kuitenkin perustella sillä, että se on edellytys monille arvokkaille taidoille ja vapauksille. (Emt., 238–239.)

Jos ohjaava auktoriteetti perustuu yhteiseen päämäärään, suhde lapsen teon ja hänen perimmäisen päämääränsä välillä ei riipu kasvattajan tahdosta. Puolimatkana käyttää esimerkkinä urheiluvalmennusta, jossa lapsi haluaa noudattaa auktoriteetin antamia ohjeita, koska katsoo ne välttämättömiksi päämääränsä saavuttamisessa. Jokainen auktoriteetti vie kuitenkin osan sille alistetun yksilön vapaudesta, sillä subjekti saattaisi käyttää eri keinoja päämääränsä saavuttamiseksi, jos hän ei olisi alistettu auktoriteetille. Ohjaava auktoriteetti ei välttämättä ole tiedollinen auktoriteetti. Subjektin on kuitenkin usein kannattavaa noudattaa auktoriteetin antamia ohjeita, jottei tottelemattomuus haittaisi yhteistoimintaa. (Emt., 239.)

Yhteisymmärrykseen perustuva auktoriteetti eroaa tavallisten määritelmien mukaan sekä pakottamisesta että suostuttelusta. Tällaisen auktoriteetin ohjeiden noudattaminen perustuu ymmärrykseen auktoriteetin tarpeellisuudesta. Yleensä näiden ohjeiden noudattaminen on järkevää, kunhan se ei ole moraalinen vastaista. Oikeutetun auktoriteetin ohjeet voidaan ainakin periaatteessa havaita todeksi, ja koska niiden noudattaminen on järjenumukaista, ei auktoriteetti sulje tässä tapauksessa pois vapautta. (Emt., 239–240.)

### 3.1.3 Pedagoginen auktoriteetti

Elina Harjunen on tutkinut väitöskirjassaan (2002) opettajan pedagogisen auktoriteetin syntymistä. Hän kirjoittaa, kuinka sana auktoriteetti saattaa herättää kasvattajissa nykyisin kielteisiä tunteita. Tällöin auktoriteetti on kuitenkin Harjusen mukaan sekoitettu autoritaarisuuteen, joka on vanhemman perustelematonta vallankäyttöä lasta kohtaan. (Emt., 112.)

Inkeri Vikaisen (1984, 61) mukaan voitaisiin puhua pedagogisesta autoritaarisuudesta, vaikutustavasta, joka olisi kasvattavaa ja jonkin verran valtaan turvautuvaa. Pedagoginen auktoriteetti puolestaan pyrkisi vaikuttamaan kasvatettavaan vailla pakkokeinoja, pyrkien tukemaan kasvatettavaa tämän omissa kehityspyrkimyksissä. (Ibid.)

Harjunen kirjoittaa:

*Pedagoginen auktoriteetti saattaa käytännössä käyttää valtaa ja kontrolloida, perustellusti, mutta pedagoginen auktoriteetti ei perustu automaattisesti valta-asemaan tai sääntöihin eikä oikeutu niillä. Kyse on paremminkin henkilösuhteesta ja kokemuksesta siitä huolimatta, että opettaja–oppilassuhteeseen liittyy asymmetrisyyttä. (Harjunen 2002, 116–117.)*

Matti Meri (1998, 47) kirjoittaa, että pedagogiselle auktoriteetille on ominaista aito vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä. Siihen kuuluu luottamus näiden osapuolten välillä, ja se mahdollistaa opettajalle sosiaalisen kontrollin. Meren mukaan pedagogisen auktoriteetin käyttäminen virittää oppilaissa myönteissävytteisiä kokemuksia oppilaissa. Näitä kokemuksia leimaavat läheisyys, turvallisuus, itsearvostus, henkilökohtaisuus sekä pätevyyden tunne. Pedagogisen auktoriteetin toimiessa oppilaat reagoivat aktiivisuudella ja osallistumisella. (Ibid.)

Yllä olen taustakirjallisuuteen tukeutuen avannut auktoriteetin käsitettä. Seuraavaksi hahmottelen opettajan auktoriteetin kehitystä 1800-luvun lopulta 2000-luvun alkuun, Mika Ojakankaan (1997) ja Leevi Launosen (2000) ajatuksiin nojautuen. Tämä on tähdellistä, koska perehdyttyäni opettajan auktoriteettia käsittelevään kirjallisuuteen havaitsin, että nykyisessä keskustelussa esillä olevat jännitteet ovat juontuvat vuosikymmenten takaa. Tästä syystä käsitellen opettajan auktoriteetin kehitystä melko laajasti: tutkimushaastattelussani esiin nousseet jännitteet tulevat paremmin ymmärretyiksi historian valossa. Luvussa 6 peilaan tutkimuskysymysteni synnyttämiä teemoja vielä nykykirjallisuuteen.

### *3.2 Opettajan auktoriteetin muodostumisesta ja muutoksista kansakoulun ajoista nykypäivään*

#### 3.2.1 Kuri, valvonta ja tapaan taivuttaminen

Mika Ojakankaan teos *Lapsuus ja auktoriteetti* (1997) hahmottelee pedagogisen vallan historiaa Suomessa 1800-luvun lopulta 1900-luvun puoliväliin. Ojakangas avaa tutkimuksensa kuvaamalla kiistaa, joka väritti suomalaisen kansakoulun syntyä ja kehittymistä 1800-luvun loppupuolella. Kiista koski kasvatuksen periaatteita, ja se käytiin filosofi Snellmanin ja teologi Cygnaeuksen välillä. Edellinen korosti tapojen ja tradition merkitystä oikeanlaisessa kasvatuksessa, samoin kuin vanhempien koskematonta oikeutta – ja velvollisuutta – toimia tapojen ja tradition välittäjänä. Jälkimmäinen karsasti perinteistä kumpuavaa kasvatusta ja puolusti uutta näkemystä, jonka keskiössä oli lapsitieteellinen tieto. Siinä, missä Snellmanille koti oli ollut kasvatuksen tärkeintä aluetta, näki Cygnaeus koulun pedagogisen roolin kaikkein keskeisimpänä. Kansakoulua luotaessa viimeksi mainittu näkemys pääsi voitolle, mikä heijasteli kasvatuseräajattelussa tapahtunutta syvempää muutosta. Lasta ei enää tullut kasvattaa vain traditiota ajatellen - johonkin tiettyyn tapaan - vaan kasvatuksen tuli perustua elämän normiin. Uusi tiede pyrki lähestymään aitoa elämää ja luomaan sen perusteella kasvatuksen lähtökohdat. (Ojakangas 1997, 11–15).

Vaikka Cygnaeuksen ajatus koulusta lapsen tärkeimpänä kasvattajana oli etusijalla luotaessa kansakoulun perustuksia, jäivät myös Snellmanin hegeliläiset aatteet vaikuttamaan vahvasti koulun eettisen kasvatuksen taustalle (Snellmanin hegeliläisyydestä katso seuraava alaluku, 3.2.2 ). Snellmanin perinnön mukaisesti kansakoulun oli kasvatettava lapset sivistykseen ja siveellisyyteen. (Launonen 2000, 85–86.)

Suomalaisen kansakoulun synnyn aikoihin kasvatuksen päämääränä oli siveellinen kehitys, jota kohti pyrittiin tiukalla kurinpidolla. Oppilaiden tuli olla kuuliaisista, ja opettajaa oli toteltava kyselemättä. (Ojakangas 1997, 35–36.) Kurinpidon mahdollisti jatkuva valvonta. Opettajan oli oltava valppaana, mutta valvonnan tuli olla näkyvää ja rehellistä, ei salailtua urkkimista. Niin oppilaiden kuin opettajien tuli olla tietoisia tästä jatkuvasta valvonnasta, jotta rehellisyys saavutettaisiin. Tehokkaimmin valvontaa edistivät arkkitehtoniset ratkaisut eli oikean malliset luokkahuoneet ja oppilaiden tarkoituksenmukainen sijoittelu luokassa.<sup>2</sup> (Emt., 37–39.)

Jotta lapsi oppisi käyttäytymään kurinalaisesti ja hillitysti, hänen ruumiinsa oli kouluttava oikeanlaisiin tapoihin toimia. Oppilas opetettiin liikkumaan luokassa hillitysti, istumaan soveliaassa asennossa, vastaamaan kysymyksiin halutulla tavalla, pitämään itsensä ja ympäristönsä puhtaana sekä jopa marssimaan tahdissa. Sotilaallisia piirteitä heijasteleva kurinpito kasvatti poikia rohkeiksi ja järjestelmällisiksi sekä isänmaallisiksi nuorukaisiksi. (Emt., 48–50.)

Kasvatettavan ruumiin haltuun ottaminen ja kova kurinpito tähtäsivät hyvien tapojen ja totumuksen aikaan saamiseen ja näin ollen siveyteen ja sivistykseen. Lapsen luonnolliset taipumukset olivat lähinnä vääränlaisia, joten ne oli korvattava halutuilla tavoilla. Vaikka Cygnaeus puhui luonnonmukaisesta kasvatuksesta, oli käytäntö kuitenkin pyrkimystä pois luonnollisesta, kohti hyviä ja kurinalaisia totumuksia. Jotta siveellinen kehitys oli mahdollista, ruumis oli taivutettava tapoihin luonnolliset taipumukset pois karsien. Kun ruumis saatiin kuriin ja järjestykseen, mahdollistui hengen ja järjen voitto lihallsuudesta, mielihaluista ja huonoista totumuksista. (Emt., 52–55.)

---

<sup>2</sup> Alleviivaavuudesta huolimatta mainittakoon selkeä yhtymäkohta Jeremy Benthamin Panopticoniin: vankien ja oppilaiden valvonnassa on käytetty vahvasti samankaltaisia arkkitehtonisia keinoja (ks. Foucault 1980, 225–229). Tosin Panopticonin ideana on, etteivät vangit näe tarkkailijaansa, kun taas puheena olevan kouluvalvonnan oli tarkoitus olla mahdollisimman avointa. Oppilaat siis olivat (ja ovat nykyäänkin) varsin tietoisia asemastaan valvonnan alaisina. Kuitenkin opettajan piirtämät istumajärjestykset yhdessä tarkkojen lukujärjestyksien kanssa muodostavat ehkäpä vielä tarkemman ajallis–paikallisen valvonnan kartaston kuin oppilaat tulevat ajatelleeksi.

### 3.2.2 Siveelliseen vapauteen kasvaminen

Suomalaisen kansakoulun tarkoitus oli kasvattaa lapsia kurin avulla siveellisyyteen (Ojakangas 1997, 78–79). Tämän kasvatuksellisen aatteen taustalla on siis Snellman, jonka eettiset teesit pohjaavat pitkälti Hegelin filosofiaan.<sup>3</sup>Siveellisyyteen ja sivistykseen kasvaminen edellytti siis ruumiillisuuden ja viettien kukistamista, ruumiin taivuttamista hengen ja järjen palvelukseen. Riittävä kuri taivutti ihmisen oikeisiin tapoihin huonot taipumukset pois karsien. Kun ulkoinen kuri alkoi hiljalleen sisäistyä, muodostui siitä yksilön oma laki, joka mahdollisti tien vapauteen (emt., 77).

Kurin keinoin tapahtuva taivuttaminen ei kuitenkaan ollut tuhoavaa vaan säilyttävää: luontoa ei pyritty hävittämään vaan siitä tuli välikappale tiellä kohti siveellistä kasvua (emt., 78). Sokean vietin taivuttaminen tahdon käyttöön tarjosi ihmiselle henkistä käyttövoimaa, ja vietin tajuamisen kautta sielu muuttui itsetajuiseksi. Tämän tajuamisen ja kehityksen kautta sielu vapautui luonnon määräysvallasta. (Emt., 81–82.)

Itsetajuiseksi kehittytyäänkin sielu tarvitsi vielä koulutusta muuttuakseen todella vapaaksi. Luonnon määräysvallasta vapautettu tahto oli edelleen mielivallan alainen, ja mielivaltaa toteuttava ihminen oli halujensa orja (emt., 86). Mielivalta tuli kurin ja opetuksen avulla taivuttaa järjelliseen käyttöön, jotta järki voisi ohjata ihmistä kohti universaalia hyvää. Sielullisen mielivallan kukistuttua ihminen saattoi inhimilliseen järkeensä nojautuen löytää perussäännöt kaikelle toiminnalleen. (Emt., 87–88.)

### 3.2.3 1800-luvun lopulla auktoriteetti syntyi puheessa

Vaikka kuri oli 1800-luvun kansakoulussa ankaraa, opettaja ei ollut mielivaltainen vallanpitäjä. Hän kyllä ”hallitsi” oppilaita hyvinkin tiukasti, muttei omista lähtökohdistaan vaan noudattaen yleistä oikeutta ja totuutta. Oppilaiden alistuminen ja totteleminen oli halutunlaista siinä vaiheessa, kun he hyväksyivät opettajan sanat oikeina ja tosina. Tämä edellytti luonnollisesti sitä, että opettaja itse oli omaksunut puhumansa totuuden ja välitti sitä paneutuen ja kokonaisvaltaisesti opetuksessaan.

---

<sup>3</sup> Launonen (2000, 82) kuvaa selkeästi Hegelin moraaliajattelussa esiintyviä käsitteitä: Siveellisyyden (Sittlichkeit) käsite täydentää Hegelillä moraliteetin (Moralität) käsitettä. Jälkimmäinen viittaa subjektiiviseen moraalisuuteen, yksilön itsetietoisuuteen ja moraaliseen vastuuseen. Siveellisyys puolestaan tarkoittaa moraalin objektiivista puolta, niitä lakeja ja velvollisuuksia, jotka sitovat ihmisiä moraalina toimijoina. Siveellisyyden käsite punoo yhteen ne tavat, jotka ovat vakiintuneet yhteiskunnalliseen järjestykseen sekä yksilön velvollisuuden osallistua näiden tapojen ylläpitämiseen. (Launonen 2000, 82.)



(Ojakangas, 39–42.) Launonen (2000, 152) kirjoittaa, että opettajan auktoriteetti muodostui tämän asemasta toden ja oikean välittäjänä:

*Opettaja edusti oppilaille siveellistä totuutta, ja sen vuoksi hänen auktoriteettiinsa alistuminen ei merkinnyt vain ihmisen eteen nöyryymistä, vaan siveyslain kunnioittamista. Pyrkiessään luomaan kansalaisten moraalikäsitteisiin objektiivista totuutta koulu toimi pysyvän arvomaailman siirtäjänä.*

Vaikka kansakoulun kuri oli ankaraa, se ei tarkoittanut julmuutta tai kylmyyttä. Auktoriteetin nähtiin muodostuvan välittämisen ja rakkauden kautta, ei pelkällä kurinpidolla – muttei liioin hemmottelullakaan. Oppilaan odotettiin tottelevan opettajaansa, mutta myös rakastavan tätä. (Ojakangas 1997, 46–47.) Tosi auktoriteetti syntyi ilman pelkoa, ja kääntäen: pelko romutti auktoriteetin. Totuuden ja oikean välittäjänä opettaja rakensi auktoriteettinsa sanan avulla. Ruumiillisen väkivallan pelko vieraannutti oppilaan tästä auktoriteetista. (Emt., 59–60.)

### 3.2.4 Auktoriteetti muuttuu: ankarasta kurista lapselle sopivaan toimintaan

1800-luvulla ja 1900-luvun alussa oppilaan oli oltava ehdottoman kuuliainen opettajaa kohtaan. Tämän lisäksi painotettiin vaatimattomuutta, epäitsekkyyttä, pidättyvyyttä ja hiljaisuutta. 1920-luvulla nämä ihanteet alkoivat karsiintua pois. (Launonen, 2000, 188.) Aiemmin noudatettu ankara kuri nähtiin elämän järjestyksen suhteen epäjärjellisenä. Opettajan pitämän tiukan komennon synnyttämä ehdoton kuuliaisuus katsottiin nyt lapsen kehitykselle haitalliseksi. Koulutyön oli muututtava leikinomaisemmaksi ja oppilaan oli saatava kiitosta vähemminkin täydellisistä suorituksista. Alettiin puhua työstä saatavasta mielihyvästä. Oppilas sai enemmän tilaa ja vapauksia luokkatyöskentelyssä opettajan vetäytyessä aiempaa sivumpaan. Oppilaat saivat kommentoida opettajan sanoja, ja jopa vastustaa tämän tahtoa. (Ojakangas 1997, 112–114.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö koulussa olisi edelleen pidetty kuria. Opetus oli yhä kasvattavaa perustuen opettajan omaan esimerkkiin ja tätä kautta oppilaiden itsekurin koulumiseen. (Launonen 2000, 188.) Koulutyöskentely ja kasvatus muuttuivat kuitenkin lapsilähtöisemmiksi.

Ankara kuri siis muutti muotoaan kasvatuksessa, ja lapsen omille mielipiteille ja toimille alettiin antaa tilaa. Lapsi sai toteuttaa omaa luontoaan; enää tätä luontoa ei tarvinnut kukistaa järjen

hyväksi. Kasvatuksen tuli pyrkiä lapsen perinnöllisten taipumusten kehittämiseen, sen tuli olla elämänläheistä. (Ojakangas 1997, 116–117.)

1800-luvulla oli ajateltu, ettei viettien toteuttamien ollut sopivaa vaan viettienergia oli saatettava tahdonalaiseksi ja valjastettava järjen käyttöön. 1900-luvun alkupuolella alettiin kuitenkin nähdä hyväksi lapsen tarpeiden huomioon ottaminen. Lapsen tarpeet oli suunnattava toivottuun tarkoitukseen ja sitten tyydytettävä. Näin hänen luonnolliset taipumuksensa pääsivät toteutumaan, eikä hänen kasvuaan rajoitettu tarpeita tukahduttavalla kurilla. (Emt., 121, 123–124.) Toki kuria oli edelleen pidettävä, mutta herbartilaisittain ajateltuna opetus oli kasvattavaa, oppilaan mielteisiin vaikuttavaa (Launonen 2000, 100). Tämä mahdollisti oppilaan ohjailun haluttuun suuntaan.

Kun kasvattaja oli aiemmin toiminut kurinpitäjänä ja tapaan taivuttajana, toimi hän nyt lähinnä lapsen tarpeiden virittäjänä ja tyydyttäjänä. Kasvattajan tuli jalostaa lapsen taipumuksia mahdollisimman hyvin ympäristöä säätelemällä. Kasvatus ei perustunut enää opettajan välittämään traditioon, sanaan, vaan elämään itseensä. Tällöin kasvattaja menetti sanaan perustuvan auktoriteettivaltansa, sillä elämän ja luonnon edessä ei ihmisellä voinut olla valta-asemaa. Kasvattajan tuli ikään kuin palvella elämää auttamalla lasta kasvamaan omaan mittaansa. (Ojakangas 1997, 126.)

### 3.2.5 Opettaja lapsen oikeanlaisen kehityksen tukena

1900-luku toi mukanaan yhä syvenevän oppilaantuntemuksen. Kasvatuksen keskiöön nousi lapsen luonto, joka kasvattajan oli tunnettava. Yleisten kehityskulkujen tunteminen ei kuitenkaan riittänyt, sillä jokainen lapsi nähtiin yksilönä, joka kehittyi omanlaisekseen. Tämän takia kasvattajan oli opittava tuntemaan jokainen oppilaansa (Ojakangas 1997, 144).

Jotta opettaja saattoi parhaalla tavalla tukea jokaista oppilastaan tämän ainutlaatuisessa kehityksessä, oli hänen tarkkailtava tämän käytöstä ja toimintaa. Lapsen kehitysvaiheet sekä psyykkiset ja fyysiset piirteet pyrittiin kartoittamaan äärimmäisellä huolella. Lisäksi kasvattajan oli tunnettava lapsen kasvuympäristö mahdollisimman tarkkaan, jokaisesta yksityiskohdasta oli otettava selvää. (Emt., 145–146.) Lisäksi lasten kehitystä alettiin tutkia heidän päiväkirjojensa ja piirustustensa sekä erilaisten kokeiden avulla, muun muassa erilaisin mittauksin ja lasten ilmeitä ja liikkeitä tarkkaillen. Spekulaatiivinen kasvatustoppi sai väistyä uuden, kokeellisen pedagogiikan tieltä. (Emt., 149–152.)

1900-luvun alun pedagogiikka tarvitsi käyttäytymisen kontrollointia, sillä lapsen kehitys saattoi perimän ja/tai ympäristön takia liikkua vahingolliseen suuntaan. Kasvattajan oli siis ohjattava lasta takaisin oikealle polulle. Kasvatustyö oli sekä lasta tukevaa että tietyllä tavalla oikovaa – lapsen ei tullut kasvaa ”vinoon”. Merkille pantavaa on, ettei ”väärään suuntaan” kasvavakaan lapsi ollut huono tai paha: pahat teot johtuivat vain siitä, että luonnollinen kehitys oli jollain tavalla häiriintynyt. Oli kuljettu pitkä matka eteenpäin siitä 1800-luvun ajattelutavasta, jonka mukaan jokainen lapsi on perisynnin takia jo syntyessään paha ja turmeltunut. (Ks. Launonen 2000, 87–88.) Eettiset normit tahdottiin jättää syrjään kasvatuksesta, sillä moderni lapsi oli yksilö, joka koki asiat ja elämykset subjektiivisesti. Universaaleja eettisiä normeja ei siis voitu hänen kasvatuksessaan ajatella. Arvojen perustaksi oli otettava elämä itse. (Ojakangas 1997, 157–160.)

### 3.2.6 ”Parantavaa” pedagogiikkaa: kohti normalisoivaa kasvatusta

Uuden ajattelutavan mukaan yleiset eettiset normit tuli sivuuttaa kasvatustyössä. Lapset eivät tehneet väärää tai pahoja tekoja pahuuttaan vaan teon taustalla nähtiin piilevän aina jonkin syyn. Enää kyseessä ei ollut huono opettaja, joka ei kyennyt pitämään kuria – nyt häiriökäyttäytymisen nähtiin johtuvan jostakin oppilaassa olevasta ominaisuudesta. Tämä huono ominaisuus oli perimän tai ympäristön aikaansaamaa, ja siitä pyrittiin pääsemään eroon sopeuttamalla lapsi takaisin elämään terapeuttisilla keinoin. (Ojakangas 1997, 161.)

Häiritsevästi käyttäytyvät lapset olivat jollakin tavoin poikkeavia. Jotta heitä voitiin oikealla tavalla rangaista, oli heidät tunnettava hyvin. Rangaistus siis mitoitettiin oppilaan piirteiden, ei enää pahan teon mukaan. Rangaistuksen tarkoituksena oli olla parantavaa laatua. (Emt., 163.) Lapsia alettiin tarkkailla, jotta mahdolliset poikkeamat elämän normista saataisiin oikaistua. Pyrittiin eroon poikkeuksista eli lähemmäs elämän normia, jonka muodostumiseen poikkeuksia kuitenkin tarvittiin. Poikkeukset siis määrittivät normin, joka kuitenkin oli vain jonkinlainen ei-poikkeavuuden abstraktio. Normaali, terve kehitys oli kehittymistä tämän normin – abstraktion – mukaisesti, vaikei abstraktiota voinut mikään yksilö kehityksessään täysin noudattaakaan. Ja lopulta norminmukaisesti kehittyvä ihminen, normaali yksilö, sopeutui elämään. (Emt., 188–189.) Uuden käsityksen mukaan ihmisen oli mukauduttava luontoon eikä ajautua ristiriitaan sen kanssa. Mukautuminen oli sopeutumista ja sopeutuminen tarkoitti vapautta. (Emt., 194–195.)

Tutkimalla ja mittaamalla, tarkkailemalla ja sopeuttamalla modernit pedagogit pyrkivät kasvattamaan lapsia kohti vapautta. Samalla he kuitenkin tulivat laajentaneeksi valtaansa kasvatettavan yksilön ylitse. Michel Foucault (1980, 216–217) kuvaa, kuinka tutkinta ja dokumentointi tekevät yksilöstä tapauksen, jota voidaan henkilökohtaisten ominaisuuksiensa

perusteella vertailla suhteessa kaikkiin muihin yksilöihin, tapauksiin. Nimenomaan tähän moderni, kokeellinen pedagogiikka pyrki määrittäessään normia poikkeavuuksien kautta. Foucault kirjoittaa (emt., 217):

*Vihdoin tutkinta sisältyy myös niihin menettelytapoihin, jotka asettavat yksilön sekä vallan että myös tiedon seuraukseksi. Juuri tutkinta, jossa yhdistyvät hierarkkinen valvonta ja normaalistava rangaistus, ottaa kohteekseen jaon ja luokituksen, voimien ja ajan maksimaalisen hyödyntämisen, jatkuvan geneettisen kasautumisen sekä taipumusten optimaalisen yhdistelyn suuret kurinpidolliset tehtävät. Tutkinta siis tuottaa solumaista, orgaanista, geneettistä ja kombinatorista yksilöllisyyttä. Sen myötä tulevat rituaalisiksi ne kurinpitotoimet, mitkä voidaan lyhyesti luonnehtia vallan modalityteiksi, jolle ovat merkityksellisiä yksilölliset erot.*

Traditiota, totuutta ja siveellisyyttä edustavasta opettajasta oli tullut uudenlainen auktoriteetti ja vallankäyttäjä. Kasvatus ei ollut enää tapaan taivuttamista tai luonnolliseen suuntaan tukemista vaan yhä enemmän tarkkailevaa, mittaavaa ja normalisoivaa ohjailua.

### 3.2.7 Yhteenvetoa 1800-luvulta 1900-luvun alkuun

Opettajan auktoriteetti koki ilmeisiä muutoksia kuljettaessa kansakoulun syntyajoista 1900-luvun alkuvuosikymmenille. 1800-luvun loppupuolella opettaja oli toden ja oikean edustaja, hänen auktoriteettiinsa alistuminen merkitsi yleisen siveyslain kunnioittamista (Launonen 2000, 152).

1900-luvun alkupuolella alettiin puhua lapsen luontaisista taipumuksista. Koulutyössä ryhdyttiin antamaan enemmän tilaa lapsen luontaiselle kehitymiselle. Siinä, missä opettaja oli ennen toiminut tapaan taivuttajana, tuli hänen nyt ympäristöä säätelemällä jalostaa lapsen taipumuksia. Hän oli menettänyt sanaan ja traditioon perustuvan auktoriteettivaltansa. (Ojakangas 1997, 126.)

Jotta 1900-luvun alkupuolen lasta saatettiin kasvattaa toivottuun suuntaan, tuli kasvattajan tuntea kasvatettavansa. Opettajan tuli tuntea jokainen oppilaansa pystyäkseen tukemaan näiden luonnollista kasvua. Lapsen oli mukauduttava ja sopeuduttava luontoon saavuttaakseen vapauden (emt., 194–195). Opettajasta tuli tarkkailija, havainnoija, lapsen ”epänormaalien” piirteiden vangitsija ja oikoja. Kehitys 1800-luvun kuria pitävästä, siveellisyyteen taivuttavasta auktoriteetista modernin ajan tarkkailevaan, mittaavaan ja normalisoivaan kasvattajaan oli melkoinen.

### 3.2.8 Opettajan ehdotonta auktoriteettia aletaan kyseenalaistaa

Launosen (2000) mukaan opettajan auktoriteettiasema oli vielä 1900-luvun puolivälissä vankalla pohjalla. Auktoriteetti pohjautui opettajan tietoihin ja siveelliseen moraaliin. Ylipäätään aikuisella nähtiin olevan auktoriteettiasema lapsiin nähden, sillä hän toimi lapsen toiminnan säätelijänä ja tämän suojelijana. Koulussa ihanteellinen auktoriteettisuhde perustui oppilaan ihailuun opettajan tiedollista ja moraalista ylemmyyttä kohtaan. (Emt., 222–223.)

1950-luvulla alettiin kuitenkin myös kritisoida opettajan ehdotonta auktoriteettiasemaa. Enää ei pidetty hyväksyttävänä opettajan omien käsitysten syöttämistä oppilaille. Liian yhdenmukaistavaa kasvatusta alettiin välttää. Opettajan oli ohjattava oppilaitaan omien mielipiteiden muodostamiseen. Pedagogit korostivat luottamusta ja aiempaa suuremman vastuun antamista oppilaille. Haluttiin, että oppilaat saavat oivalluksia arvoista sosiaalisen toiminnan kautta. Hyveellisen luonteen ihanne alkoi korvautua sosiaalisten taitojen arvostuksella. (Emt., 224, 230.)

Uudenlaisen nuorisokulttuurin alkaessa siirtyä Amerikasta Eurooppaan, alkoivat oppilaat yhä enemmän itse muodostaa omia normistojaan (Husén 1962, 169). Norminmuodostus ei kuitenkaan välttämättä noudatellut opettajien toiveita arvojen oivaltamisesta sosiaalisen toiminnan kautta. Nuoriso sai kyllä runsaasti erilaisia oivalluksia omassa sosiaalisessa toiminnassaan, mutta luultavasti hyvin erilaisia oivalluksia kuin kasvattajat toivoivat. ”Jengiytymisen” myötä nuorten arvoilmapiiri alkoi yhä enemmän erkaantua opettajien ja koulun vastaavasta. Tämä tarkoitti sitä, että nuoriso alkoi suhtautua kouluun yhä välinpitämättömämmin. Koulussa käytetyt vahvistukset ja rangaistukset eivät enää liikuttaneet oppilaita samalla tavalla kuin ennen. (Emt., 173–174.)

Kun oppilaiden suhtautuminen koulumaailmaan alkoi muuttua, koki opettajan auktoriteettiasemakin muutoksia. Rangaistuskäytännössäkkin haluttiin ottaa etäisyyttä edellisen vuosisadan käytäntöihin (Launonen 2000, 224). Nyt nähtiin, että onnistunut rangaistus suuntautui oppilaan persoonallisuuden ohjailemiseen – tämä edellytti oppilaan kiintymystä ja luottamusta opettajaa kohtaan. Opettajan oli myös tunnettava erilaisten rangaistuksen vaikutustavat, jotta niitä voitaisiin rakentavasti käyttää. Kuten Launonen kirjoittaa Koskenniemeä ja Lehtovaaraa lainaten, opettajan työ muuttui vaativammaksi, kun käyttöön otettiin humanimmat kasvatuseriaatteet: opettajan toiminnan tarkoituksenmukaisuus tuli aina ottaa huomioon. (Emt., 225.)

Sotien jälkeen alkoi koulukasvatuksessakin näkyä uusliberalistinen suuntaus. Ajateltiin, että koulun on välitettävä oppilaille demokraattisessa yhteiskunnassa tarvittavat toimintatavat, mutta vanhasta moraalikasvatuksen tavasta alettiin erkaantua. Uusliberalistisen näkemyksen mukaan katsottiin, että kansalaiset olivat itse vapaita määrittelemään sisällön hyvälle elämälle. Aiemmin

vallinnut eettinen objektivismi alkoi väistyä, ja tilalle muodostui näkemys eettisestä konstruktivismista. Ajatus ihmisen ja hänen tarpeidensa yhteiskuntasidonnaisuudesta alkoi vallata alaa eettisen kasvatuksen keskiössä. (Launonen 2000, 228.)

### 3.2.9 Kohti 1900-luvun loppua: yhteinen arvopohja alkaa murtua

1960- ja 1970-lukujen taitteessa keskustelua herätti A.S. Neillin teos *Summerhill*, joka käsitteli aiempaa huomattavasti vapaampaa kasvatustyyliä. Neillin filosofiassa lapsi on perustavasti hyvä ja luottamuksen ansaitseva olento, jonka on annettava toimia mahdollisimman itsenäisesti ja vailla kasvattajan ohjailua. Yleisesti tämän vapaan kasvatuksen ajateltiin tarkoittavan auktoriteetista luopumista ja erilaisten vaatimusten lopettamista. (Launonen 2000, 233.) Suomessa ei ryhdytty vaalimaan vapaata kasvatusta, mutta kuten yllä on mainittu, kasvattajan auktoriteettiasema koki muutoksia 1900-luvun loppua kohti tultaessa.

Sotien jälkeinen yhteiskunta koki Suomessa suuria muutoksia. Elinkeinorakenne muuttui, mikä loi kehityspaineita koulutusjärjestelmälle. Yhteiskunnan kehittymistä, demokratiaa ja tasa-arvoa pyrittiin vaalimaan peruskoulu-uudistuksen myötä. Koulutuspolitiikka tähtäsi hyvinvointivaltion rakentamiseen. Uuden peruskoulun opetussuunnitelman lähtökohdaksi muotoiltiin oppilaan persoonallisuuden kehittäminen. (Emt., 233–234.)

Kansakoulun ajan kristillinen kasvatusta ja tunnustuksellinen uskonnonopetus eivät enää saaneet jalansijaa peruskoulussa. Uudet sosiaalipedagogiset lähtökohdat määrittivät vahvasti koulun eettisiä normeja. Myös kansakoulun autoritatiivisesta hengestä tahdottiin pyrkiä eroon. Peruskoulusta haluttiin laitos, joka kasvattaisi tulevia kansalaisia demokraattisuuteen. Laajempaan tavoitteena oli Launosen mukaan irtautuminen luokkayhteiskuntaa pönkittäneestä ajattelutavasta. (Emt., 234.)

Launonen kirjoittaa, että 1970-luvun peruskoulun eettisessä kasvatuksessa opettajan rooli nähtiin erilaisten eettisten näkökulmien esittelijänä, virikkeiden antajana ja omakohtaiseen arvopohdintaan ohjaajana. Opettajan tehtävänä oli luoda oppilaille tietopohjaa ja asennevalmiutta arvojen omaksumiseen. Lisäksi hänen tuli kasvattaa oppilaitaan omalla esimerkillään. Opettajan roolia ei enää nähty autoritatiivisena; uusi näkökulma ehdotti opettajan tehtäväksi vaikuttamista, joka suuntautuu oppilaiden omiin kehityspyrkimyksiin ja on pakkokeinoista vapaata. (Launonen 2000, 263–264.)

Vielä 1900-luvun alkupuolella kasvattaminen oli tarkoittanut elämään sopeuttamista, sosialisatiota. 1900-luvun loppupuoli toi kuitenkin mukana niin suuria kulttuurisia muutoksia,

ettei sosialisatiosta voinut enää puhua itsestänselvyytenä. Sosiokulttuurinen vapautuminen tarkoitti muutoksia vanhojen perinteiden, elämäntapojen ja arvojen suhteen. (Emt., 257–259. Tähän ajatukseen palataan tarkemmin tutkielman alaluvussa 3.4.) Launonen kirjoittaa, ettei kasvatusta sosialisationa ole enää olemassa samalla tavalla kuin ennen. Aikuisten auktoriteetti arvojen siirtäjinä on murtunut yhdessä perinteisen koulukasvatuksen kanssa. (Ibid.)

### 3.2.10 Postmoderni aika ja kasvatuksen kyseenalaistaminen

1990-luvun Suomi oli moniarvoistunut ja kansainvälistynyt. Yhteinen kansallisuuskuva alkoi muuttua. Suomalaisen yhteiskunnan muutokset olivat samanlaisia kuin muuallakin länsimaissa. Ihmisten arvomaailma maallistui, yksilöllistyi ja suhteellistui. Yhteiskunnassa vallinnut arvoyksimielisyys murtui, arvomaailma ja asenteet hajaantuivat. Aatteellinen murros ja informaation tulva vaikuttivat lasten ja nuorten maailmankuvan muodostumiseen entistä pirstaleisemmaksi ja kapea-alaisemmaksi. (Launonen 2000, 269–271.)

Postmodernin ajan kasvatukselle asettivat haasteita yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset sekä modernin ajan yhtenäisen arvopohjan murtuminen. Vanhaa koulukasvatukseen ja tieteellisyyteen kohdistuvaa ajattelua alettiin kyseenalaistaa. Kasvatuksessa ilmenevää vallankäyttöä alettiin tuoda näkyväksi ja kritisoida, ja koko kasvatuksen oikeutus haluttiin kyseenalaistaa. (Emt., 272–275.)

1900-luvun loppupuolella nousi vallalle konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tämän näkemyksen mukaan objektiivisen tiedon saaminen todellisuudesta on kyseenalaista, kunkin yksilön nähdään rakentavan kuvan maailmasta itse sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Emt., 276.) Näin ollen opettaja ei enää voi toimia oikean ja toden tiedon siirtäjänä. Opettajan asema on siis muuttunut kyseenalaistamattomasta auktoriteetista oppilaan kasvuprosessin tukijaksi (emt., 276). Marjo Vuorikoski (2002, 30) kirjoittaa, ettei enää ole muodikasta puhua kasvatuksesta ja opettamisesta. Nykyään puhutaan oppimisesta ja oppimisen ohjaamisesta. Hän katsoo, että perinteisen kasvattajan auktoriteetin katsotaan kuuluvan menneeseen maailmaan. Nykyinen, individualistinen yhteiskunta korostaa Vuorikosken mukaan itseohjautuvuutta ja mahdollisimman suurta tasavertaisuutta kasvatussuhteessa. (Ibid.) Oppilaan yksilöllisyys on saanut entistäkin enemmän sijaa kasvatuksessa.

Launonen kirjoittaa, että koulun asemaa heikensi 1900-luvun lopulla myös näkemys siitä, että nyky-yhteiskunnassa enää vain osa oppimisesta tapahtuu koulun piirissä. Muun muassa

nopeasti kehittynyt informaatioteknologia tarjoaa uusia oppimisympäristöjä lapsille ja nuorille. (Launonen 2000, 274. Tähän palataan seuraavassa alaluvussa.)

Opettajan rooli ja asema kokivat suuria muutoksia 1900-luvun jälkipuoliskolla. Launosen mukaan sotien välisenä aikana luovuttiin kuuliaisuuden vaatimuksesta, vuosisadan taitteen jälkeen luovuttiin kurista ja peruskoulussa opettajan ulkoisesta auktoriteetista sekä oppilaiden itsekurin vaatimuksesta. Opettaja ei enää voinut säilyttää asemaansa arvojen ja hyvän elämän asiantuntijana. Launonen katsoo, että postmoderni ajattelu mursi sekä totuuden, moraalin ja minuuden objektiivista perustaa että perinteisen käsityksen kasvatuksesta. Kun yhteiskunta ei enää toiminut arvojen siirtäjänä, oppilaasta tuli *”itsenäinen arvojen prosessoija ja valitsija. Pala palalta 1900-luku mursi opettajan kasvatuksellisen vallan.”* (Emt., 295.)

### 3.3 Uusi nuoriso

Yllä luotiin lyhyt katsaus opettajan auktoriteetin kehityskulusta suomalaisessa koulukontekstissa 1800-luvun lopulta 2000-luvun alkuun. Palattakoon vielä jo esitettyyn ajatukseen, ettei kasvatusta voida enää ajatella sosialisatona samassa mielessä kuin kansakoulun aikaan. Tahdon hetkeksi syventyä Thomas Ziehen ajatuksiin sosiokulttuurisesta vapautumisesta ja koulun auran murtumisesta, sillä ne olivat keskeisellä sijalla muodostaessani tutkimuskysymyksiäni.

#### 3.3.1 Thomas Ziehe ja koulun auran murtuminen

Thomas Ziehe kirjoitti jo 1980-luvun alussa koulun auran murentumisesta, siitä, kuinka koululla ja opettajilla ei enää ole tiedon ”monopolia” oppilaiden kokemusmaailmaan suhteen. Ziehe (1991) kirjoittaa (länsimaisessa) yhteiskunnassa tapahtuneesta sosiokulttuurisesta vapautumisesta, joka on mahdollistanut irrottautumisen perinteisistä arvoista, totutuista tavoista tulkita todellisuutta sekä vanhoista identiteettikehityksen malleista. Kääntöpuolena tälle uudelle vapaudelle on se, että yksilö voi toivoa itsestään ”enemmän”, asettaa yhä suurempia vaatimuksia itselleen sekä verrata itseään muihin. Tämä aiheuttaa yksilössä päämääräkonflikteja, sillä odotukset ovat epärealistisen suuria. Lisäksi media ja nuorisokulttuuri tarjoavat nuorille sellaisia esikuvia ja roolimalleja, joiden ulkonäköä ja elämäntyyliä on mahdoton saavuttaa. Nämä odotukset synnyttävät yksilössä tarpeen tarkkailla itseään ja toimintaansa kilvoittelun ja parempiin suorituksiin tähtäävässä maailmassa. (Emt., 26–27, 36–37.)



Lapset ja nuoret ovat siis jatkuvasti tiedostavampia sekä sosiaalisesti ja psyykkisesti tarkkaavaisempia. Ziehen mukaan tämä on muuttanut myös heidän suhtautumistaan aikuisiin (emt., 42). Raja aikuisten ja nuorten maailman välillä on hämärtynyt, sillä sosiokulttuurinen vapautuminen on mahdollistanut uudenlaiset todellisuuden tulkintamallit sekä vapaamman identiteetin kehittymisen. Aikuisten maailma ei ole nuorille enää jotain salaperäistä ja kaukaista, vaan he pääsevät ainakin välillisesti osallisiksi aikuisten kokemuksiin – tämä tapahtuu esimerkiksi kuuntelemalla aikuisten keskusteluja tai eläytymällä näiden vaikeuksiin (ibid.). Ziehe kirjoittaa:

*Pääsy aikuisten kokemuksiin laajentaa luonnollisesti kykyä kritiikkiin. Konflikteissa vanhempien ja muiden aikuisten kanssa tästä voi tulla melkoinen voimavara. Nuorella, joka osaa tarkkailla ja tulkita aikuisia, on myös hyviä perusteita heitä vastaan. Yrittäessään viedä läpi omaa elämänmuotoaan ja kasvattavia ”toimenpiteitään” aikuiset eivät suinkaan kohtaa nuorten taholta pelkkää murrosikäistä uhmaa, van myös teräviä havaintoja omista heikkouksistaan. (Ziehe 1991, 42–43.)*

Ziehe jatkaa vielä kirjoittamalla, että vanhempien pätevyys nuoriin nähden ei ole itsestään selvää, ja että nykyisessä yhteiskunnassa pätevyys ja valta siirtyvät helposti nuorten taholle (emt., 43). Käytännön esimerkki tästä voisi olla vaikkapa se, kuinka suvereenisti monet nuoret hallitsevat tietotekniikkaa vanhempiensa verrattuna. Nuorilla on omia osaamisen alueita, joilla he ovat huomattavasti vanhempiaan taitavampia. Ziehen sanoin (emt., 43), pelkkä vanhempien iällinen etumatka ei enää riitä vakuuttamaan nuoria siitä, että vanhemmat olisivat kyvykkäämpiä tulkitsemaan todellisuutta.

Yllä mainitulla on vaikutuksensa myös opettajan ja lasten/nuorten välisiin suhteisiin. Sen lisäksi, että nuorilla on aiempaan verrattuna avoin pääsy aikuisten maailmaan, koulun asema instituutiona on heikentynyt huomattavasti. Ziehe kirjoittaa, että aikaisemmin opetussuunnitelman ja oppisisältöjen tukena oli kulttuurin suoma perintö – sivistyskaanon pönkitti koulun asemaa tehokkaasti (emt., 165, katso myös tutkielman alaluku 3.2.3). Koululla instituutiona oli vahva yhteiskunnallinen asema, jota ei käynyt kyseenalaistaminen:

*Opettaja – – edusti kuitenkin ensisijaisesti aikuisten maailmaa. Hän oli vanhempien ohella se instanssi, joka vartioi porttia aikuisten maailmaan ja sääтели sen kautta asteittain tapahtuvaa sisäänpääsyä. Opettajasta auktoriteetin edustajana ei päästy mihinkään. (Ziehe 1991, 165.)*

Ziehen mukaan opettaja toimi ennen portinvartijana aikuisten todellisuuteen, sillä mediat, keskustelut tai omakohtaiset kokemukset eivät vielä olleet tehneet tätä todellisuutta tutuksi nuorille. Oppilaat pyrkivät saavuttamaan aikuisten todellisuuden tiedon avulla, keräämällä tietoa he saattoivat päästä aikuisten ylivallasta. Ziehen kirjoittaa, että koulu hyötyi siitä tuesta, jonka perinteiset sukupolvisuhteet sille tarjosivat. (Emt., 166.)

Nyky maailmassa nuorten identiteetin kehitys ja itseymmärrys ovat Ziehen mukaan varsin erilaisia kuin ennen, kun perinteinen porvarillinen ja työväenluokkainen ajattelutapa olivat vallalla. Perinteiset identiteettikehityksen mallit sekä sosiaaliset tulkintamallit ovat muuttuneet, eikä koulu enää toimi näiden mallien uusintajana. Koulu instituutiona ei enää edusta jotain kattavaa kulttuurista ja symbolista todellisuutta, mikä on Ziehen mukaan rapauttanut opettajan auktoriteetin, jopa auktoriteettimyytin. Hän kirjoittaa, että suhde kouluun on muuttunut: sen arkista työtä on siedettävä ilman, että ponnistelua voitaisiin ”kääriä mihinkään institutionaaliseen sädekehään”. (Emt., 166–167.)

### 3.3.2 Toimiminen ”uuden nuorison” opettajana

Thomas Ziehe kirjoitti *Uusi nuoriso* -teoksensa yli 25 vuotta sitten. Länsimainen yhteiskunta ja kulttuuri ovat tämän jälkeen edelleen kokeneet suuria muutoksia. Parissakymmenessä vuodessa lapset ja nuoret ovat saaneet yhä enemmän ”omia alueita”, joilla päteä – mainittakoon esimerkiksi internetin tarjoamat ajanvietto- ja tiedonkeruumahdollisuudet sekä esimerkiksi Music Television ja muut nuorten omat TV-kanavat ja -ohjelmat. Samalla aikuisten auktoriteetti lienee rapistunut edelleen. Nuoret tavoittelevat aikuisten maailmaa usein jopa näiden puhe- ja pukeutumistyyliä jäljitellen. Nuoret ovat nähdäkseni harpanneet *Uuden nuorison* ajoista entistä pidemmälle aikuisten maailmaan. (Toisaalta on näkyvissä myös joidenkin aikuisten pyrkimys koettaa pysyä nuorten maailmassa. Ikuisen nuoruuden tavoittelu ei vaikuta mitenkään tavattomalta.)

Tutkielmani kannalta on kiinnostavaa, saavatko (haastatteleman) nykypäivän opettajat kiinni yllä kuvaamastani ennen–nyt -erottelusta. Millä tavalla esiin nostamani jännitteet tuottavat reflektiota? Mitä sanovat pitkään työssä olleet opettajat: onko lasten/nuorten suhde aikuisiin/opettajiin heidän mielestään muuttunut viime vuosikymmeninä? Miten oppilaat opettajaan yleensä suhtautuvat: joutuuko opettaja mielestään hankkimaan itselleen auktoriteettiaseman kovalla työllä, vai vieläkö koulu instituutiona mahdollistaa (lähes) automaattisen oppilaiden kunnioituksesta nauttimisen? Vaikuttaako oppilaiden ikä opettajien

mielestä siihen, miten opettajaan suhtaudutaan? Entä millaisena oppilaiden vanhempien suhtautuminen opettajaan koetaan nykyään?

# 4 MENETELMÄLLISIÄ RATKAISUJA

## 4.1 Tutkimusotteesta ja aineiston hankinnasta

### 4.1.1 Tutkimusongelmat metodologian määrittäjinä

Tutkielmani tarkoituksena oli tarkastella yhtäältä sitä, millaisena opettajat kokevat auktoriteettiasemansa, ja toisaalta sitä, miten he puhuvat näistä kokemuksistaan dialogiasetelmassa. Tarkoitukseni oli siis tutkia opettajien ajatuksia ja niiden syntymistä ja kehittymistä keskustelutilanteessa.

Pekka Räsänen, Anu-Hanna Anttila ja Harri Melin (2005) huomauttavat (kylläkin sosiaalitieteiden tutkimusmenetelmiä käsittelevässä, mutta uskoakseni muillakin tieteenaloilla käyttökelpoisessa) teoksessaan Tutkimus menetelmien pyörteissä, ettei johonkin tiettyyn metodologiaan kiinnittyminen saisi ohjata tutkijaa tutkimuskysymysten asettamisessa. Olennaista on heidän mielestään hahmottaa, miten käytettävät menetelmät, aineistot ja teoriat auttavat selvittämään tutkimusongelmia. Tutkijan muotoiltua tutkimuskysymykset, hän valitsee niiden selvittämiseksi sopivat aineistot ja menetelmät. Tällä tavoin tutkimuksen lähtökohtina ovat tutkimuskohteen erityispiirteet sekä tutkimusongelmat, ei jokin tietty metodologia. Koska tutkimuskohteena olevia ilmiöitä tulisi lähestyä sellaisella tavalla, joka sopii parhaiten juuri kyseisten ilmiöiden jäsentämiseen ja ymmärtämiseen, eivät perinteiset kysymykset laadullisista ja määrällisistä aineistoista Räsänen et al. mielestä enää ole metodologisia lähtökohtia ja ongelmia vaan pikemminkin tutkijan tutkimustilanteessa tekemiä valintoja. (Emt., 9–11.)

Tutkielmani tarkoituksena oli tutkia sitä, miten opettajat puhuvat auktoriteetista dialogiasetelmassa, ja miten reflektioiva ryhmä soveltuisi tutkimusaineiston keräämiseen. Oletukseni oli, että julkisessakin keskustelussa paljon esillä ollut auktoriteettiteema synnyttäisi rikasta dialogia. Menetelmän valinta sisältyi siis itse tutkimuskysymyksiin. Myös aineiston analyysimenetelmä jatkaa menetelmällistä koetta, sillä perinteisemmän sisällönanalyysin lisäksi sovellan aineiston analyysiin vähemmän tunnettua dialogista diskurssianalyysiä.

Tutkielmani nojautuu oletukseen, jonka mukaan puhujat kielentävät ja muokkaavat todellisuuttaan vuorovaikutustilanteessa. Näin ollen tutkielmani pohjautuu enemmän laadulliseen

kuin määrälliseen tutkimusotteeseen, vaikka karkea kahtiajako näiden välillä ei välttämättä olekaan tarkoituksenmukaista.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 131) kirjoittavat, että kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusote on usein haluttu erottaa toisistaan. Eroa on pyritty tekemään pääasiassa tutkimuskäytänteiden ja epistemologisten kysymysten saralla. Kuitenkaan dikotominen jaottelu ei välttämättä ole tarkoituksenmukaista, vaan nämä kahden ääripään suuntaukset voidaan nähdä myös toisiaan täydentävinä. (Emt., 131; Eskola & Suoranta 2005, 10.)

Puhtaimmillaan nähtynä kvantitatiivinen paradigma pohjautuu realistiseen ontologiaan, jonka mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todettavista tosiasioista (Hirsjärvi et al. 2007, 135). Hirsjärven & Hurmeen (2000, 22) mukaan kaikki kvantitatiivinen tutkimus ei kuitenkaan perustu ainakaan jyrkästi realistiseen ontologiaan. Kvantitatiivisen suuntauksen mukaan tietoa saadaan suoraan aistihavaintoon perustuvalla loogisella päättelyllä (Hirsjärvi et al. 2007, 135). Kvalitatiivinen suuntaus puolestaan perustuu ajatukselle, että todellisuus on moninainen ja sitä tulee kuvata mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Siinä, missä kvantitatiivinen paradigma pyrkii (kärjistetysti ilmaistuna) kuvaamaan yleispätevästi objektiivista todellisuutta, kvalitatiivisen suuntauksen mukaan tutkija ei voi irtaantua arvolähtökohdista eikä omasta subjektiivisuudestaan tutkimuksen suhteen. Tutkijan oma tietämys ja arvotausta ohjaavat hänen ymmärrystään tutkimuskohteesta. (Hirsjärvi et al. 2007, 157; Hirsjärvi & Hurme 2000, 23.) Toteuttaakseen mahdollisimman laadukasta ja luotettavaa tutkimusta tutkijan on näin ollen pidettävä tarkasti mielessä oma subjektiivisuutensa. Eskola ja Suoranta (2005, 18) toteavat, että objektiivisuus syntyy kaiken subjektiivisen tiedostamisesta, joka on tavoitteena tärkeä, vaikkakin ideaalinen.

#### 4.1.2 Aineiston hankinnasta ja haastattelun muodosta

Auktoriteettiteeman kiinnostavuuden takia uskalsin olettaa, että opettajien välille syntyvä dialogiasetelma olisi varsin hedelmällinen. Tutkimusaineisto tulisi siis koostumaan opettajien dialogiasetelmassa tuottamasta keskustelusta. Tutkimuskysymysten tarkentuessa ryhdyin pohtimaan haastatteluasetelmaa tarkemmin. Kuinka monta henkilöä tulisi haastatella? Olisiko kysymysrunko strukturoitu vai avoin? Näihin mietteisiin lähdin hakemaan ratkaisuja.

Koska tutkimuskysymykseni synnyttävät alakysymykset ovat laajoja ja melko vaikeasti lähestyttäviä, päätin valita metodiksi teemahaastattelun. Teemahaastattelussa ei määritellä kysymyksille tarkkaa järjestystä tai muotoa vaan keskustelun on tarkoitus kulkea valittua aihepiiriä noudatellen (Hirsjärvi et al 2007, 203; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Tämä mahdollistaisi

strukturoitua haastattelua vapaamman ajatustenjuoksun ja assosiaatioiden syntymisen. Teemahaastattelussa keskeistä onkin, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Tarpeen tullen voisin kuitenkin johdatella sivupoluille eksähtänyttä keskustelua lähemmäs valitsemaani teemaa.

Tutkimuskysymykseni jakautui kolmeen osaan, joista ensimmäinen koski ikään kuin sisältöä ja jälkimmäiset muotoa, vaikkakin nämä kaksi puolta kietoutuvat yhteen. Sisällöllinen kysymys oli, miten opettajat kokevat auktoriteettinsa, eli millaisia teemoja haastattelu synnyttää. Muotoa koskevat kysymykset puolestaan olivat, *miten* opettajat puhuvat auktoriteettiteemasta dialogiasetelmassa, ja millainen olisi tällä tavalla kerätty tutkimusaineisto sekä miten sitä tulisi käsitellä. Tämä useampiosainen tutkimuskysymykseni tarjosi mahdollisuuden soveltaa aineiston keräämiseen refleктоivan ryhmän asetelmaa. Tietääkseni asetelmaa ei ole käytetty tutkimusaineistojen keräämiseen, joten tässä mielessä pro gradu –tutkielmani toimii pilottina.

Refleктоiva ryhmä eroaa asetelmana tavallisesta ryhmähaastattelusta, mutta voidakseni verrata näitä kahta asetelmaa keskenään, on minun ensin kuvattava perinteisempiä ryhmähaastattelun muotoja. Refleктоivan ryhmän käsitteen esittelen tämän jälkeen.

#### 4.1.3 Ryhmähaastattelusta yleensä

Ryhmähaastattelu eroaa yksilöhaastattelusta muutenkin kuin vain fyysisen asetelmansa puolesta. Sulkunen (1998, 264) mainitsee ryhmähaastattelun etuina yksilöhaastatteluihin nähden muun muassa sen, että haastattelijan haastateltavaan kohdistuvat odotukset sekä vaikutus asioiden esiintuomiseen ovat vähäisempiä. Ryhmähaastattelun hyvänä puolena pidetään myös sitä, että haastateltavat uskaltavat oletettavasti puhua helpommin kuin ollessaan tilanteessa yksin (Eskola & Suoranta 2005, 94; Hirsjärvi et al. 2007, 205–206; Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Etuna nähdään myös ryhmän kontrolli sekä mahdollisuus keskinäiseen rohkaisuun sekä vaikkapa asioiden yhteisen muisteluun (Eskola & Suoranta 2005, 94; Hirsjärvi et al. 2007, 206). Toisaalta ryhmän kontrolli saattaa olla myös kielteistä, ja ryhmässä saattaa olla hyvin dominoivia osallistujia, jotka estävät muiden henkilöiden ääneen pääsemisen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63; Hirsjärvi et al. 2007, 206; Watts & Ebbutt 1987, 29).

Sulkusen (1990) mukaan ryhmähaastattelun avulla voidaan erityisen hedelmällisesti tutkia erilaisia pienoiskulttuureja. Hän ehdottaa, että ryhmähaastattelua voidaan käyttää ainakin faktuaalisen informaation hankkimiseen, yhteisten normien ja ihanteiden tutkimiseen, ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten suhteiden tutkimiseen, ryhmässä tapahtuvan

kommunikaation sosiolingvistiseen tutkimiseen sekä ryhmähaastattelun tuottaman materiaalin tutkimiseen tekstinä eli kulttuurituotteena. (Emt., 265.)

Ryhmähaastattelun mainitaan usein olevan tehokas menetelmä, sillä sen avulla saadaan yhdellä kertaa tietoa usealta henkilöltä. Tutkijan ei siis tarvitse sopia useita yksilöhaastattelu-aikoja ja esitellä tutkimusaihettaan moneen kertaan. (Hirsjärvi et al. 2007, 205; Hirsjärvi & Hurme 2000, 63; Sulkunen 1990, 264; Watts & Ebbutt 1987, 27.) Toisaalta haittapuolena on hankaluus saada useita henkilöitä yhtä aikaa paikalle. Myös keskustelun laadukas tallentaminen ja ääninauhojen purkaminen on työläämpää kuin yksilöhaastatteluja tehtäessä. (Eskola & Suoranta 2005, 97–98; Hirsjärvi et al. 2007, 206; Hirsjärvi & Hurme 2000, 63; Watts & Ebbutt 1987, 29.)

Sopivan kokoisessa haastatteluryhmässä voidaan yleisesti ajatella olevan neljästä kahdeksaan henkilöä, vaikkakin osallistujien lukumäärä voi vaihdella tapauskohtaisesti (Eskola & Suoranta 2005, 96). Eskolan ja Suorannan mukaan haastateltavien henkilöiden olisi suotava muodostaa jokseenkin homogeeninen ryhmä, jotta kaikki ymmärtävät kysymykset sekä käytetyt käsitteet, ja jotta keskustelua voi syntyä (ibid.). Watts ja Ebbutt (1987, 32–33) ovat osin samoilla linjoilla, mutta lisäävät, että joissain tilanteissa voi olla hedelmällistä koota ryhmä henkilöistä, joilla on toisistaan hyvin eriäviä mielipiteitä.

Watts ja Ebbutt (1987) näkevät ryhmän haastattelijan lähinnä keskustelun alulle laittajana. Haastattelijan tehtävänä on aloittaa keskustelu ja mahdollistaa sen kulkeminen. (Emt., 25, 27.) Sulkunen (1990, 266) huomauttaa, että haastattelutilanteessa on vaikea saada aikaan varsinaista *keskustelua* dialogin merkityksessä, sillä useimmiten haastateltavat vain viittaavat toistensa puheenvuoroihin ottaen niistä virikkeitä, näin ollen todellista vuoropuhelua ei pääse syntymään. Entäpä, jos keskusteluasetelmaa muutettaisiin sellaiseksi, että se tukisi dialogia? Tässä mielessä lupaavalta vaikutti refleктоiva ryhmä, joka on nimenomaan kehitetty synnyttämään sekä sisäistä että ulkoista dialogia.

## 4.2 Refleктоiva ryhmä

### 4.2.1 Refleктоivan ryhmän synnystä

Norjalainen terapeutti Tom Andersen kuvaa kirjassaan *The Reflecting Team, Dialogues and Dialogues about the Dialogues* (1990) erästä tapaa, jolla umpikujaan ajautunut terapiasuhde voidaan saada avautumaan uudelleen. Andersen kertoo perheterapian parissa kohdanneistaan tilanteista, joissa keskustelu terapeutin ja potilaan/potilaiden välillä on tyrehtynyt, tai potilaan/potilaiden ongelmat ovat aiheuttaneet kertakaikkisen umpisolmun.

Andersen kuvaa (1990, 26–27) tapausta, jossa hän ryhmineen seurasi tummennetun lasin takaa erään nuoren lääkärin yritystä saada lukkiutunut terapiaistunto etenemään. Terapiaan tullut perhe oli ajautunut syvään kurjuuteen, eikä lääkäri saanut Andersenin esittämistä, auttavista kysymyksistä huolimatta johdateltua tilannetta valoisampaan suuntaan. Viimeisenä keinona Andersen ryhmineen päätti ehdottaa, että lasin takana istuva perhe voisi kuunnella hetken, mitä ryhmällä oli sanottavaa tilanteesta. Perhe suostui kokeiluun, ja pikku hiljaa terapeuttiryhmän välille sukeutui keskustelu perheen tilanteesta. Ryhmä siis keskusteli saamistaan vaikutelmistaan keskenään, he eivät kohdistaneet ajatuksiaan tai kysymyksiään itse perheelle. Keskustelu, jota perhe sai seurata, avasi aivan uusia näkökulmia ja ajatuksia lukkiutuneeseen tilanteeseen. Terapeuttiryhmän ja kriisissä olevan perheen välille oli muodostunut suhde, jossa kaikki työskentelivät yhdessä, jakaen vastuun tilanteesta. Tälle uudelle työskentelytavalle annettiin nimeksi refleктоiva ryhmä. Reflektion käsitteellä (ranskan *réflexion*, norjan *refleksjon*) Andersen tahtoo korostaa asioiden ja vaikutelmien pohdintaa ennen vastausten antamista sekä sitä, miten reflektion ja keskustelu vaikuttavat itse refleктоijaan/refleктоijiin. (Emt., 26–28.)

Refleктоivan ryhmän työskentelytapa ei ole yksin Andersenin ja hänen työtovereidensa kehittämä. Menetelmä on kehittynyt vuosien saatossa useiden vaikutteiden pohjalta: eri henkilöiden kirjoittamien teosten ja kliinisen työn lisäksi metodin muotoutumiseen on Andersenin mukaan vaikuttanut paljolti myös intuitio (emt., 22–29). Refleктоivien ryhmien käyttäminen terapiatilanteissa on auttanut avaamaan uudenlaista keskustelua potilaiden ja terapeuttien välillä. Lynn Hoffman kirjoittaa Andersenin teoksen alkusanoissa (emt., 11), että työtapaa mahdollistaa aidomman avoimuuden terapeuttien ja potilaan/potilaiden välillä sekä vähentää potilaiden leimaamista sekä potilastietojen ja diagnoosien ”salaamista” potilaalta itseltään. Andersen kuitenkin toteaa, ettei avoimuus saa tarkoittaa sitä, että terapeuttiryhmä on liian lähellä potilasta.



Ennakkotietojen ja hypoteesien ei siis saa antaa vaikuttaa liikaa refleктоivan ryhmän toimintaan, vaikkei tämä helppoa olekaan. (Emt., 28.)

#### 4.2.2 Riittävän epätavalliset kysymykset

Minkälaista keskustelua refleктоiva ryhmä potilaiden kanssa käy? Millaisia kysymyksiä potilaiden tilanteista esitetään ja pohditaan? Aluksi täytyy Anderseniin nojautuen tarkastella hieman sitä, miten ihmiset hahmottavat todellisuutta – tämän pohjalta voidaan sitten miettiä, mitkä ovat hyviä tapoja näiden todellisuuksien artikuloimiseksi. Tarkoituksenani ei ole tässä syventyä epistemologisiin pohdintoihin tai spekulatioihin toden tiedon oikeutuksesta. Aion ainoastaan valottaa Andersenin näkemystä siitä, miten ihmisen kokemusmaailma hahmottuu, ja kuinka siitä voidaan dialogissa saada tietoa.

Andersen (1990, 30) kuvaa Gregory Batesoniin nojatuen sitä tapaa, jolla ihminen hahmottaa erilaisia asioita ja tilanteita. Bateson (1988, 105) kirjoittaa: *"Information consists of differences that make a difference"* (painotus alkuperäinen). Andersenin mukaan me emme näe asioita asioina sinänsä vaan eroavaisuuksina taustastaan: *"We make a 'picture' of a man as something distinct from his background."* (Andersen, 1990, 30.) Tilanteessa oleva henkilö hahmottaa itsensä erilliseksi tilanteen "taustasta". Eroavaisuuksia on nähtävissä loputtomasti, niin paljon, ettei niitä kaikkia voi kerrallaan ottaa huomioon. Tilanteessa olisi siis aina nähtävissä enemmän kuin katsoja, hahmottaja, voi nähdä. Eroavaisuudet vain lisääntyvät, jos tilanne on "elävä" eli siinä on osallisena useampia henkilöitä. Tällöin kukin henkilöistä hahmottaa tilanteen, sen taustat ja henkilöiden eroavaisuudet taustasta omalla tavallaan. Kukin hahmottaja on yhtä "oikeassa" luodessaan kuvaa tilanteesta. Kuvaukseen vaikuttavat luonnollisestikin kuvaajan henkilökohtainen historia, mieltymykset, tiedon määrä ja niin edelleen. (Emt., 30, 38.)

*Each person has a perception (we may call it a constructed perception) of the situation the person "belongs" to. This perception is that person's "reality". – The same "outside" situation may turn out to be(come) many "realities". No "reality" can be said better than the other ones. They are all equally "real".* (Andersen 1990, 40.)

Erilaiset kuvaukset, näkemykset, voivat rikastuttaa ja laajentaa toisiaan. Koska jokaisessa tilanteessa on paljon sellaisia piirteitä, jotka jäävät huomion ulkopuolelle, elää myös jokaisessa dialogissa mahdollisia kysymyksiä, joita ei esitetä. On kiinnostavaa ajatella, miten näiden

kysymysten esittäminen muuttaisi tilanteen kuvausta. (Emt., 30, 38.) Tutkijan ja haastattelijan näkökulmasta tämä on kiehtova, mutta toisaalta haastava, ajatus. Kuinka löytää tutkimuksen kannalta sopivimmat kysymykset?

Andersen kirjoittaa, että kysymysten tulee olla riittävän epätavallisia. Tavalliset, usein kuullut, kysymykset eivät vie tilannetta eteenpäin, joten kysymysten tulee olla sellaisia, että niitä joudutaan todella pohtimaan. Andersen kuitenkin huomauttaa, etteivät ne saa olla liian epätavallisia, jottei keskustelu tukahtuisi. Liian epätavalliset kysymykset saavat ihmisen helposti lukkiutumaan, sillä ne liikkuvat hänen ajatus- ja kokemuspäänsä ulkopuolella. Andersen kirjoittaa, että jokaisella on pyrkimys säilyttää eheyttä, siis se ajattelutapa, joka on hiljalleen rakentunut ja vahvistunut. Liian epätavalliset kysymykset järkyttävät helposti tätä eheyttä, mikä saa ihmisen vaivaantuneeksi ja vaitonaiseksi. Taitava keskustelija osaa seurata keskustelukumppaninsa elekieltä ja reaktioita ja näin mukauttaa oman puheensa tilanteeseen sopivaksi, jotta keskustelukumppani kykenee säilyttämään eheyttä. (Andersen 1990, 33–35.)

Riittävän epätavalliset kysymykset ovat sellaisia, joihin ei riitä vastaukseksi vain *kyllä* tai *ei*. Sopivat kysymykset ovat sellaisia, joita keskustelukumppanimme eivät tavallisesti kysy itseltään. Hyvät kysymykset herättävät uteliaisuutta, joka on välttämätöntä keskustelun jatkuvuudelle. Tällaisiin kysymyksiin on useita mahdollisia vastauksia, ja ne voivat synnyttää aivan uusia kysymyksiä. Erinomaisia kysymyksiä ovat Andersenin mukaan etenkin sellaiset, jotka pohjautuvat muutokseen tai eroavaisuuksiin. (Esimerkiksi: ”Millainen x on verrattuna/suhteessa johonkin”). Nämä tuovat usein runsaasti näkökulmia kuvattavaan ilmiöön. (Emt., 47–48, 54, 64.)

#### 4.2.3 Refleктоiva ryhmä haastattelussa

Lynn Hoffman luonnehtii Andersenin teoksen (1990, 8) alkusanoissa kontrolloimatonta ryhmäkeskustelua ”leijonien” (aktiivisten puhujien) ja ”lampaiden” (hiljaisempien osallistujien) väliseksi kamppailuksi. Ryhmätilanteessa ”leijonat” käyvät yhä äänekkäämmiksi ”lampaiden” vetäytyessä entistäkin syrjempään. Keskustelun vinoutumisen lisäksi tämä saattaa aiheuttaa osallistujille kokemuksen itsestään ryhmän ”fiksuna” tai ”tyhmänä” jäsenenä. (Emt., 8.)

Refleктоiva ryhmä on keskusteluasetelmana erilainen kuin perinteisemmin käytetyt ryhmähaastattelun muodot. Refleктоiva ryhmä tarjoaa nimittäin muita ryhmähaastatteluja tai -keskusteluja hedelmällisemmän mahdollisuuden refleктоintiin ja tätä kautta mahdollisesti monitahoisempaan dialogiin. Refleктоiva ryhmä mahdollistaa aktiivisen keskustelemisen lisäksi aktiivisen kuuntelemisen, mikä saattaa jäädä tavallisessa ryhmähaastattelussa vähemmälle puhujien

taistellessa puheenvuoroista. Refleктоivaan ryhmään kuuluu olennaisena osana myös toisten puhujien kuunteleminen, mikä edesauttaa refleктоintia ja täten uutta dialogia, uusien ajatusten syntymistä.

Aiemmin kuvattua terapiatilannetta voisi soveltaa seuraavalla tavalla. Haastateltavat jaetaan kahteen ryhmään (esimerkiksi kolme + kolme henkilöä), joiden jäsenet toimivat vuorotellen keskustelijoina ja kuuntelijoina. Ensimmäisen ryhmän keskustellessa toisen ryhmän tulee olla vaiti ja keskittyä ainoastaan kuuntelemaan keskustelua sekä jäsentämään sen synnyttämiä vaikutelmia. Kuuntelijoiden on hyvä esittää itselleen kysymyksiä siitä, millaisilla muilla tavoilla keskustelemaan ryhmän kuvaamaa tilannetta tai aiheita voisi kuvata tai mitä kuvaukseen voisi lisätä (Andersen 1990, 53). Keskustelemaan ryhmän kannattaa puolestaan kiinnittää huomiota siihen, että katsekontaktit pysyvät ryhmän sisällä – kuuntelemaan ryhmään kohdistettu katse olisi kutsu mukaan keskusteluun (katso emt., 58).

Hetken kuluttua alaryhmien roolit vaihtuvat. Alussa keskustelua kuunnellut ryhmä alkaa keskenään purkaa vaikutelmiaan ja ajatuksiaan (ajatuksia ei siis suunnata ensimmäiselle ryhmälle, vaan keskustelua käydään ryhmän sisällä). Ensin keskustelleen ryhmän tulee vuorostaan pysytellä hiljaa ja kuunnella keskustelua. Koko tilanteen ajan haastattelija pysyy mahdollisimman syrjässä, esittäen ainoastaan tarpeen vaatiessa tarkentavia kysymyksiä. Tutkijaa kannattaisikin ehkä nimittää keskustelun avaajaksi ennemmin kuin haastattelijaksi, sillä keskustelun suunnasta riippuen hänen ei välttämättä tarvitse esittää paljonkaan kysymyksiä (vertaa Watts & Ebbutt, 1987, 25, 27). Parhaassa tapauksessa keskustelijat esittävät istunnon aikana spontaanisti tutkimuksen kannalta rikkaita ja olennaisia kysymyksiä, jolloin tutkija saa nauttien kuunnella dialogin kulkua. Tämä onkin kiinnostava piirre kyseisessä työtavassa: herättääkö tutkijan valitsemasta aiheesta keskusteleminen kohdejoukossa samanlaisia kysymyksiä kuin tutkijassa itsessään?

Kuten sanottua, refleктоivan ryhmän soveltaminen haastattelutilanteessa on uutta haastattelututkimuksissa ja varmasti pro graduissakin, joten työni toimi ikään kuin pilottina, jossa menetelmän sopivuutta saattoi kokeilla. Ennen haastattelukeskustelun toteuttamista oletukseni oli, että työtapa helpottaa keskusteluun osallistumista ja synnyttää runsaasti erilaisia uusia kysymyksiä ja vaikutelmia – kunhan vain esittämäni kysymykset olisivat sopivia (riittävän epätavallisista kysymyksistä, katso tutkielman alaluku 4.2.2). Oletin myös, että työtapa vähentää haastateltavien jännitystä esittäen mielipiteitään; keskustelussa ei tarvitse ”esittää totuuksia” vaan kertoa vaikutelmistaan ja assosiaatioistaan. Lisäksi uskoin ryhmän välille syntyvän keskusteluyhteyden tukevan uskallusta sanoa ajatuksia ääneen.

Päätin käyttää tutkimusaineiston keräämiseen refleктоiva ryhmää, joka eroaa tavallisemmin käytetyistä ryhmähaastattelun menetelmistä. Tämä muodosti metodisen kokeeni ensimmäisen

osan. Esiin nousee kuitenkin kysymyksiä: Koska mainittu asetelma poikkeaa dialogisuudessaan perinteisemmistä aineistonkeruumenetelmistä, voiko sen avulla kerätyn aineiston analysoinnissa näin ollen käyttää samanlaisia menetelmiä kuin tavallisemman ryhmähaastatteluaineiston kohdalla? Tarjoaako refleктоiva ryhmä ylipäättään samankaltaista aineistoa kuin tavallisempi ryhmähaastattelu – vai voidaanko monitahoisemman reflektion ja dialogin olettaa tarjoavan tutkijalle jotain enemmän kuin perinteisemmät ryhmähaastattelut? Metodisen kokeeni toinen osa teki mahdolliseksi ja kiinnostavaksi tarkastella, olisiko dialogisen aineiston analyysiin kehitetyille metodeille tässä yhteydessä käyttöä. Seuraavaksi esittelen Ivana Markován, Per Linellin, Michèle Grossenin ja Anne Salazar Orvigin (2007) teoksen, joka tarjoaa näkökulmia dialogisuuteen sekä dialogisen asetelman avulla kerättyjen tutkimusaineistojen analysointiin ja tulkintaan.

### **4.3 Fokusryhmästä ja dialogista**

Ivana Marková, Per Linell, Michèle Grossen ja Anne Salazar Orvig ovat hiljan (2007) julkaisseet teoksen *Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge*. Kirjan nimen mukaisesti he avaavat fokusryhmän käsitettä ja esittelevät sen käyttötapoja tutkimusaineiston keräämisessä sekä analysoinnissa. Teos eroaa fokusryhmää käsittelevistä metodioppaista pohjautumalla dialogisuuteen. Tutkijat erittelevät dialogisuuden käsitettä ja kuvaavat, miten sosiaalisesti jaettu tieto elää ja jalostuu keskustelutilanteissa. Teos on tutkielmani kannalta äärimmäisen mielenkiintoinen.

Fokusryhmä on keskustelumenetelmänä saman sukuinen kuin mukailemani refleктоiva ryhmä. Molemmat menetelmät (jos refleктоivaa ryhmää voidaan varsinaisesti pitää menetelmänä) perustuvat vankasti dialogisuuden käsitteeseen, molempia ohjaa ajatus siitä, että ajatukset syntyvät vuorovaikutuksessa toisiin, dialogissa toisten äänten kanssa. (Tosin ihminen on aina välttämättä dialogissa ”toisten äänten” kanssa, kuten Mihail Bahtinia mukaillen tulen jäljempänä kuvaamaan. Tämä ”toinen ääni” voi kuvata myös yksilön sisäistä dialogia.) Esitän kuitenkin oletuksen, että refleктоiva ryhmä on tietyllä tapaa fokusryhmää hedelmällisempi keskustelumuoto. Palaan tähän kuvattuani fokusryhmän dialogisuutta Markován et al. sekä Mihail Bahtinin pohjalta.

### 4.3.1 Yleisesti: mikä on fokusryhmä?

Fokusryhmä<sup>4</sup> on toisen maailmansodan aikaan kehitetty menetelmä, joka on saavuttanut suurta suosiota etenkin viimeisen parinkymmenen vuoden aikana, kvalitatiivisen tutkimuksen saadessa aiempaa enemmän kannatusta. Fokusryhmän menetelmää on käytetty laajalti ihmis- ja yhteiskuntatieteiden sekä markkinoinnin piirissä. Menetelmän avulla on pystytty helposti selvittämään yleisiä mielipiteitä sekä kuluttajien tarpeita, mieltymyksiä ja tottumuksia. Näin ollen on voitu kehitellä muun muassa uusia palveluita. Se on myös auttanut tutkijoita osoittamalla teoreettisia ja metodologisia ongelmia kommunikaation ja sosiaalisen tiedon tutkimisessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62; Marková et al. 2007, 1, 32–33.)

Menetelmä ei siis suinkaan ole uusi, mutta Marková kumppaneineen on ottanut siihen syvemmän näkökulman. He pyrkivät valottamaan, kuinka fokusryhmän voi ymmärtää analyyttisenä keinona sosiaalisesti jaetun (engl. *socially shared*) tiedon tutkimisessa. He lähestyvät jaetun tiedon tutkimista dialogisuuden näkökulmasta. Tällä he tarkoittavat painotusta, jonka mukaan ihmiset elävät maailmassa toisten kanssa, ja että heidän olemassaolonsa, ajatuksensa ja kielensä ovat perinpohjaisessa riippuvuussuhteessa toisten ihmisten olemassaoloon, ajatuksiin ja kieleen. Heidän lähtökohtansa ei siis ole yksilöllinen vaan pohjautuu itsen ja toisen (muiden) väliseen riippuvuussuhteeseen (engl. *the self–other interdependence*). (Marková et al. 2007, 1.)

Fokusryhmä koostuu useimmiten 4–12 henkilöstä, jotka keskustelevat yhdessä tutkijan osoittamista kysymyksistä (*questions in focus*). Ryhmällä on tarkoin määritelty tavoite, joka on ilmoitettu ryhmän jäsenille. Ryhmää ohjaa moderaattori eli puheenjohtaja, jonka rooli vaihtelee tapauksen mukaan. Hän ohjaa keskustelun siirtymistä temasta toiseen, mutta hänen ei tulisi muuten sekaantua keskustelun kulkuun. Fokusryhmien olemus vaihtelee suuresti riippuen keskustelijoiden lukumäärästä ja heidän taustoistaan. Fokusryhmää käytetään nimenomaan tutkimuksen tekemiseen, se siis eroaa muista ryhmäkeskusteluista, kuten ryhmäterapiakeskusteluista tai niin kutsutuista aivoriivistä. Menetelmää käytetään joko itsenäisesti tai rinnan muiden tutkimusmetodien kanssa. Suhteellisen avoimen fokusryhmäkeskustelun avulla voidaan esimerkiksi muodostaa aineistosta ideoita ja hypoteeseja, joita sitten koetellaan muilla menetelmillä, kuten lomakekyselyillä tai haastatteluilla. Vaihtoehtoisesti fokusryhmää voidaan hyödyntää esimerkiksi jo kerätyn lomakeaineiston syventämiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62; Marková et al. 2007, 33–34.)

---

<sup>4</sup> Hirsjärvi & Hurme (2000, 62–63) käyttävät termiä täsmäryhmä, mutta fokusryhmä lienee yleisemmin käytetty sana

### 4.3.2 Uudenlainen tapa lähestyä ryhmähaastattelua ja haastatteluryhmää

Useat tutkijat ovat Markován et al. mukaan kritisoineet niitä tapoja, joilla fokusryhmän keskustelua on analysoitu. Aineistoihin on sovellettu esimerkiksi sisällönanalyysia, joka pyrkii verbaalisen datan kategorisointiin sivuuttaen näin kielen kompleksisen luonteen. Mainittu analyysin tapa jättää myös huomioimatta ryhmäkeskustelun vuorovaikutuksellisen luonteen sekä kontekstuaalisen tilanteen. Näin ollen suuri osa aineiston tarjoamaa tietoa on menetetty kokonaan. Toisaalta, jos ryhmäkonteksti on otettu huomioon, se on nähty lähinnä kielteisenä vaikuttimena – saattaahan ryhmäasetelma aiheuttaa keskustelussa sensurointia tai väkinäistä yhteisymmärryksen muodostamista. Marková et al. kritisoivat myös perinteisen sisällönanalyysin tapaa liittää kukin sisällön osa, aihe tai teema johonkin tiettyyn puhujaan. (Marková et al. 2007, 35–36, 38, 134–135; Hirsjärvi et al. 2007, 206.) Tutkielmani alaluvussa 5.3.2 kuvataan Markován et al. ehdottamaa tapaa, jolla dialogista aineistoa voitaisiin analysoida.

Markován et al. mukaan ryhmän vinouttavan vaikutuksen (engl. *the group as a bias*) korostaminen pohjautuu dualistiseen näkemykseen Minän (*Ego*) ja toisen (*Alter*) välillä. Tällaisen näkemyksen mukaan niin kutsuttu yksilö on vapaa kaikista vaikutteista, joita kommunikaatio ja dialogisuus kuitenkin pitävät sisällään. Marková et al. puolestaan painottavat dialogisuutta, siis sitä, että Minä on aina riippuvainen toisesta. (Emt., 37.) Heidän näkemyksensä mukaan ei ole olemassa yksilöä, joka olisi jollakin tapaa itsenäinen, vailla riippuvuussuhdetta Minän ja toisen väliseen dialogiseen verkkoon. Ryhmän kokoonpano kyllä vaikuttaa siihen, mitä keskustelussa sanotaan, mutta huomio tulisikin kiinnittää erilaisiin puhetapoihin yksityisissä ja yleisissä tilanteissa (emt., 37).

### 4.3.3 Kuka ryhmässä puhuu?

Mitä Marková et al. tarkoittavat kirjoittaessaan, että jokainen puhuja on suhteessa Minän ja toisen väliseen dialogiseen verkkoon? He nojaavat ajattelussaan vahvasti Mihail Bahtiniin. Bahtinin (1991, 264–265) mukaan kielessä ei ole dialogisia suhteita, mikäli sitä tarkastellaan ankaran lingvistisesti. Lingvistinen luokittelu tai ryhmittely, koski se sitten yksittäisiä sanoja tai kokonaisia tekstejä, sulkee pois dialogiset suhteet. Näiden suhteiden tarkastelemiseksi tarvitaan Bahtinin mukaan metalingvistiikkaa. Lingvistiikan keinoin voidaan tutkia kielen elementtejä, mutta vasta dialoginen kanssakäyminen herättää kielen eloon: ”*Dialogiset suhteet menevät läpi koko kielen elämän, millä tahansa kielenkäytön alueella. – –*” (Emt., 265.)

Dialoginen suhde vaatii syntyäkseen loogisia ja kohdetta merkitseviä suhteita, mutta yksin nämä eivät riitä. Loogisten ja kohdetta merkitsevien suhteiden on muututtava sanaksi, lausumaksi jolla on tekijä, jotta dialoginen suhde voi syntyä. Bahtin käyttää esimerkkiä kahdesta lausumasta: ”Elämä on hyvää” ja ”elämä ei ole hyvää”. Arvostelmien välillä on looginen suhde, muttei dialogista suhdetta: jotta tällainen voisi syntyä, olisi ne jaettava kahden subjektin välille kahdeksi erilaiseksi ilmaukseksi. (Jos arvostelmat olisivat yhden subjektin lausumia, ilmaisisivat ne teesinä ja antiteesinä hänen dialektisen kantansa kysymykseen elämän hyvyydestä, mutta ne eivät vielä muodostaisi dialogista suhdetta.) (Bahtin, 1991, 266.) Bahtin kirjoittaa:

*Jotta loogisista ja kohdetta merkitsevistä suhteista tulisi dialogisia, niiden pitää ruumiillistua eli tulla toiseen **olemassaolon** sfääriin: muuttua **sanaksi**, lausumaksi jolla on **tekijä**, jonka kanta tässä ilmaistaan. (Emt., 266, lihavoinnit alkuperäiset.)*

Bahtinin (1991, 267) mukaan dialogisesti voi kuitenkin lähestyä mitä tahansa lausuman osaa, jos siinä on kuultavissa vieras ääni. Tämä toteutuu esimerkiksi, kun kyseessä on mikrodialogi. (Mikrodialogista esimerkkinä voisi olla henkilön sisäinen monologi, jossa henkilö ”kuulee” eri puhujien äänet ja kerrostaa ne sitten omilla äänenpainoillaan.) (Emt., 115, 267.) Myös puhujan omaan lausumaan ja sen osiin voi suhtautua dialogisesti, jos ”*otamme välimatkaa niihin, ikään kuin rajaamme tai kahdennamme tekijyytemme*” (emt., 267). Näin puhuja antautuu dialogiin itsensä kanssa.

Dialogisen kanssakäymisen tärkein elementti on sana, joka ei ole staattinen vaan muuttuva ja liikkuva, sosiaaliselta yhteisöltä toiselle siirtyvä. Sanaan on aina kerrostuneena vieraita ääniä ja pyrkimyksiä: kieliyhteisön jäsen

*saa sanan vieraalta ääneltä ja sana on täynnä vieraita ääniä. Sana tulee kontekstiinsa toisesta kontekstista, jonka lävistävät vieraat merkitykset. Hän antaa merkityksensä sanalle, jolla on jo merkitys. (Bahtin 1991, 290.)*

Sanat ja lausumat ovat siis Bahtinin mukaan aina välttämättä toisten äänien värittämiä, eivät koskaan neutraaleita tai vieraista pyrkimyksistä vapaita. Bahtin kirjoittaa, kuinka jokainen lausuma on linkki erittäin monimuotoisessa lausumien ketjussa: puhujan tuottama lausuma muodostaa aina jonkinlaisen suhteen sitä edeltävien – puhujan omien tai muiden tuottamien – lausumien kanssa, se vastaa aina jollain tavalla sitä edeltäviin lausumiin (Bahtin 1987, 69, 94).

Bahtinin ajatuksen huomioiden, (fokus)ryhmässä ei kuulla ainoastaan keskusteluun fyysisesti osallistuvien henkilöiden ääniä. Marková et al. kirjoittavat, kuinka puheenvuorot ovat dialogissa lukemattomien äänten kanssa: ne törmäävät niihin, neuvottelevat tai luovat yhteistä ymmärrystä niiden kanssa. Lisäksi puhujat tuovat keskusteluun erilaisia ääniä, lainauksia, viittauksia, kuviteltuja repliikkejä ja stereotyyppisiä ilmauksia. Keskustelijat saattavat toimia jonkun instituution ”puhemiehenä” tai lainata ääntään jollekin kuvitellulle henkilölle. Puhuja käy myös dialogia itsensä kanssa, mikä ilmenee esimerkiksi erilaisin mielipidettä lieventävinä ilmauksina (”vaikuttaa, että”, ”en tiedä” yms.). (Marková et al. 2007, 122–123, 125–127.)

Koska puhujan lausumat ovat aina dialogissa muiden äänten kanssa, hänen sanansa eivät koskaan ole ”vain hänen omiaan”. Kiehtovuutta asiaan lisää se, ettei puhuja ole jokin staattinen ja yksiselitteinen *hän*, vaan hänen identiteettinsä ja roolinsa vaihtelevat tilanteen mukaan (emt., 104, 107–108, 110). Esimerkiksi Eskola ja Suoranta (2005) sekä Watts ja Ebbut (1984) kannattavat ryhmän sisäistä homogeenisuutta (katso tutkielmani alaluku 4.1.3), mutta Markován et al. mukaan keskustelijat eivät samankaltaisista taustoistaan huolimatta pidä yllä vain yhtä tiettyä roolia keskustelun kuluessa. (Jos ajatusta kehitellään askel pidemmälle, voidaan ehkä ehdottaa, että samankaltaisista taustoista tulevien keskustelijoiden omaksumat erilaiset roolit saattavat olla keskenään jollain tapaa samankaltaisia.)

(Fokus)ryhmäkeskustelua ajateltaessa tulee myös huomioida, ettei keskustelu ole tasapainossa puhujien välillä; keskustelijoiden puheenvuorot vaihtelevat epäsymmetrisesti, ja keskustelu synnyttää ristiriitajakin. Puhuja saattaa myös suunnata sanojaan vain tietyille/tietyille ryhmän jäsenelle/jäsenille sulkien näin muut keskustelijat ulkopuolelle. (Marková et al. 2007, 60, 62.)

Kuten sanottua, ryhmäkeskustelu synnyttää välillä ristiriitajakin, mutta tällaiset toisen sanojen kyseenalaistamiset voivat synnyttää uutta tietoa. Mielipiteitä kyseenalaistamalla voidaan ajatuksia ja oletuksia saattaa eksplikoituun muotoon (hiljaisen tiedon saattamisesta artikuloituun muotoon, katso tutkielmani luku 9), ja niistä voidaan edelleen keskustella (Marková et al. 2007, 6). Tämä sivuaa myös Andersenin (1990) ajatusta riittävän epätavallisista kysymyksistä (katso tutkielmani alaluku 4.2.2): millaisilla kysymyksillä (tai kyseenalaistuksilla) keskustelija saadaan todella pohtimaan ja perustelevaan ajatuksiaan?

Keskustelijoiden asettuminen tiettyihin sosiaalisiin rooleihin (jotka voivat toki vaihdella keskustelun kuluessa) vaikuttaa luonnollisesti siihen, miten annetusta aiheesta puhutaan. Vielä konkreettisemmin vaikuttaa puhujien asettuminen keskustelurooleihin: millaisia rooleja puheenvuorot ja niiden ottaminen heijastelevat? (Marková et al. 2007, 77–78, 89.) Erilaisiin rooleihin asettuminen voi olla keino vahvistaa sanomansa vakuuttavuutta. Arja Jokinen kirjoittaa



(1999, 135) puhujakategorioilla oikeuttamisesta eli siitä, miten oikeus tietynlaiseen tietoon ja tietämykseen sijoitetaan joihinkin kategorioihin. Puheen vakuuttavuutta määrittelee siis se, kuinka arvostetusta kategoriasta se lausutaan, joten sisältö saattaa olla toisarvoisessa asemassa. Esimerkiksi ”professorin kategoria” tai ”lääkäriin kategoria” ovat jo lähtökohtaisesti varsin arvostettuja.<sup>5</sup> Jokinen kirjoittaa, että retorisesti on mielenkiintoista tarkastella sitä, miten puhujat herättävät henkiin erilaisia kategorioita ja kuinka niitä käytetään kulloisissakin tilanteissa. (Ibid.) Ryhmän kokoonpanosta riippuu myös, pyritäänkö keskustelussa jonkinlaiseen konsensukseen, taitavaan argumentointiin vai yleiseen yhteisymmärrykseen. Keskustelua saattaa puolestaan vääristää, jos moderaattori ohjailee sitä liikaa tai odottaa keskustelun tuottavan ”oikeita” vastauksia (vrt. oikea tai väärä vastaus opettajan esittämään kysymykseen). (Marková et al. 2007, 77–78.)

#### 4.3.4 Uusien ajatusten syntyminen

Marková et al. toteavat (2007, 132), että keskusteleminen ryhmässä tuottaa ajatuksia ja ideoita, joita keskustelijat eivät entuudestaan vielä tiedostaneet. Dialogit mahdollistavat ajatusten ja käsitysten syntymisen. Marková et al. painottavat, etteivät tutkijat keskustelutilanteessa vain vapautta valmiita ja olemassa olevia sosiaalisia representaatioita (ibid). Ajatukset, ideat ja representaatiot muodostuvat ja muokkaantuvat dialogissa, joka voi olla myös sisäistä (katso emt., 104).<sup>6</sup>

Alaluvun 4.3. alussa esitin oletuksen, että refleктоiva ryhmä on dialogisuuden kannalta fokusryhmää hedelmällisempi keskusteluasetelma. Perustelen oletustani refleктоivan ryhmän tarjoamalla aktiivisen kuuntelemisen mahdollisuudella. Refleктоivan ryhmän keskustelu- ja kuunteluvuorot vaihtelevat, mikä nähdäkseni tukee sisäisen dialogin ”kuulemista”. Refleктоivan ryhmän jäsenen saattaa siis olla helpompi orientoitua kuuntelemaan myös sisäistä dialogiaan kuin fokusryhmään osallistuvalla henkilöllä: hänen ei tarvitse olla koko ajan äänessä vaan hän voi keskittyä myös kuuntelemiseen ja reflektion.

---

<sup>5</sup> Foucault (1980, 81-82) kirjoittaa alistetusta tiedosta, tätä sivutaan tutkielman alaluvussa 6.7.2.

<sup>6</sup> Markován et al. näkökulma keskustelutilanteeseen vaikuttaa olevan lähtökohtaisesti erilainen kuin joidenkin metodioppaiden: esimerkiksi Tuomi ja Sarajarvi kutsuvat teoksessaan Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (2002) tutkimuksessa haastateltavaa henkilöä tiedonantajaksi. Nimitys saattaa vahvistaa oletusta, että tutkijan valitsema henkilö on kykenevä haastattelutilanteessa noin vain antamaan uutta tietoa. (Ajatukseen tiedon totuudellisesta en tässä ota kantaa.) Oletus ei ota huomioon esimerkiksi Markován et al. ja Nonakan ja Takeuchin (katso tutkielmani luku 9) vaalimaa ajatusta, jonka mukaan tietoa luodaan vuorovaikutustilanteissa, se ei siis ole noin vain ”ulkoistettavissa” tutkijan käynnistäessä sanelukoneen.

Keskustelun synnyttäessä uusia ideoita ja ajatuksia on Markován et al. mukaan tyypillistä, että niihin tartutaan vertauskuvien, metonymioiden<sup>7</sup> tarinoiden, lainausten ja prototyyppisten esimerkkien kautta. Analogioiden – X on samankaltainen kuin Y – ja erottelujen – X on erilainen kuin Y – käyttäminen tuottaa argumentointia ja vasta-argumentointia, mikä auttaa keskustelijoita paikantamaan puheena olevia ilmiöitä.<sup>8</sup> Marková et al. painottavat kuitenkin, etteivät erottelut ole poissulkevaa laatua (joko/tai) vaan enemmänkin keskinäistä suhdetta kuvaavia. (Marková et al. 2007, 132, 140–141, 151, 169.) Tällöin X tulee ymmärrettäväksi Y:n kautta (esimerkiksi valoisa suhteessa pimeään). Tarinoiden, lainausten sekä analogioiden ja erottelujen käyttöön dialogissa tulen palaamaan tutkimusaineistoni analyysissä, luvussa 7.

Yllä mainitun kaltaiset keskinäiseen suhteeseen perustuvat erottelut muodostavat relationaalisia kategorioita, joita ei kuitenkaan Markován et al. mukaan voida pitää valmiiksi annettuina. He korostavat, että mainitut kategoriat on luotu historian saatossa kommunikaatiossa ja dialogissa. Nämä kategoriat ovat usein sellaisia, että niitä pidetään itsestäänselvyyksinä, sosiaalisesti jaettuun tietoon kuuluvina. Ne muodostavat sen kulttuurisen pohjan, jolle erilaiset oletukset rakentuvat. Näistä ei useinkaan puhuta ääneen, sillä niiden oletetaan todella olevan yhteisesti jaettuja. (Emt., 169–170.)

#### 4.3.5 Dialogi ja kommunikaatio sosiaalisesti jaetun tiedon muokkaajana

Edellä on Markováan et al. nojautuen esitetty, että jokapäiväiset olettamukset ja puhumisen tavat perustuvat historian saatossa muodostuneille ja muokkaantuville, yhteisiksi oletetuille, relationaalisille kategorioille. Emme yleensä puhu *näistä kategorioista* vaan pikemminkin *niiden pohjalta*. Marková et al. (2007, 170) ovatkin kiinnostuneita siitä, miten voidaan jäljittää ne relationaaliset kategoriat, joille julkiset puheen- ja huolenaiheet pohjaavat. Tämä mahdollistaisi sosiaalisesti jaetun tiedon syvällisemmän tutkimisen. (Ibid.)

Marková et al. nimeävät olennaisimmat relationaaliset kategoriat Proto-Teemoiksi (engl. *proto-themata*, kirjoitan Teeman tässä tapauksessa isolla alkukirjaimella erottaakseni sen esimerkiksi keskusteluissa esiintyvistä teemoista, engl. *themes*). Proto-Teemat liittyvät useimmiten Minän ja toisen (*Ego-Alter*)välisiin suhteisiin ja ovat luonteeltaan pitkäkestoisia. Niihin lukeutuvia kategorioita ovat esimerkiksi mies/nainen, hyvä/paha sekä vanha/uusi. Nämä kategoriat ovat

---

<sup>7</sup> Metonymia: nimenvaihdos, sanan korvaaminen toisella, asiaan liittyvällä, tav. Konkreettisemmalla sanalla. Esim. kuunnella Mozartia = Mozartin musiikkia. WSOYn sivistyssanakirja 2001.

<sup>8</sup> Keskinäisiin merkityseroihin perustuva luokittelu, katso Hirsjärvi & Hurme 2000, 51 sekä erotteluihin pohjautuvat, riittävän epätavalliset kysymykset: Andersen 1990, 63–65 ja tutkielmani alaluku 4.2.2.

kommunikatiivisia, mutteivät välttämättä esiinny kielellisesti. Niiden kielentäminen on kuitenkin jatkuvasti läsnä oleva mahdollisuus, ja ne saattavat esiintyä dialogissa epäsuorasti puheena olevien aiheiden käsittelyn kautta. (Emt., 170–171.)

Proto-Teemat muodostavat siis niitä itsestään selvinä ja yhteisinä pidettyjä oletuksia, joille ajattelumme perustuu jonakin tietynä ajanjaksona. Proto-Teemojen pohjalta voi suotuisassa tilanteessa alkaa kehittyä oletuksia konkreettisempia merkityksiä ja aiempaa monitahoisempaa, sosiaalisesti jaettua tietoa. (Emt., 171.)

Kun Proto-Teema syystä tai toisesta muuttuu ongelmalliseksi ja tulee tiedostetuksi, muuttuu se Teemaksi (engl. *thema*). Muutos voi tapahtua joko ajan kuluessa tai nopeasti. Proto-Teema voi ilmaantua ihmisten tietoisuuteen erilaisista syistä, esimerkiksi poliittisen tilanteen tai tieteellisen uudistuksen seurauksena. Kun Proto-Teema on muuttunut reflektoinnin ja eksplikoinnin kautta Teemaksi, tapahtuu ajattelussa ja puheessa muutos: ihmiset eivät enää puhu kyseessä olevien relationaalisten kategorioiden pohjalta vaan myös niistä itsestään. Kommunikaatiossa muodostunut Teema alkaa muokata olemassa olevaa tietoa sekä tuottaa uutta. Jännitteiksi muuttuneiden, tiedostettujen ja eksplikoitujen relatiivisten kategorioiden pohjalta alkaa keskusteluihin muodostua aiheita ja teemoja (engl. *themes*). Näitä teemoja esimerkiksi fokusryhmän keskustelussa analysoimalla voidaan tutkia, kuinka Teemat ovat organisoituneet ja miten ne vaikuttavat sosiaalisten representaatioiden sekä jaetun tiedon muodostumiseen. (Marková et al. 2007, 172, 175.) Näin päästään kulkemaan erityisestä kohti yleistä: keskustelussa syntyvien teemojen pohjalta voidaan jäljittää niiden taustalla olevia suurempia kokonaisuuksia.

Yhteisesti jaettua tietoa voidaan tutkailla myös analysoimalla keskustelijoiden puheenvuoroja lingvistiikan näkökulmasta. Eräs konkreettisen puheen tasolla näkyvä osoitus keskustelun taustalla olevasta, oletettavasti yhteisesti jaetusta tiedosta, voi Markován et al. mukaan olla yhteistyössä tuotettujen lausumien esiintyminen.<sup>9</sup> Tämä tarkoittaa sitä, että puhujat jatkavat saumattomasti toistensa puheenvuoroja ja täydentävät toistensa lausumia. Ilmiötä esiintyy toki muutoinkin kuin yhteisesti jaetun tiedon ollessa taustalla, mutta yhteistyössä tuotettujen lausumien analysointi saattaa tapauksesta riippuen paljastaa myös perustavanlaatuisia kulttuurisia oletuksia. (Marková et al. 2007, 181.)

Yhteistyössä tuotetut lausumat voivat olla osoitus myös siitä, että keskustelijat testaavat jaetun tiedon rajoja. He jatkavat tai täydentävät toistensa puheenvuoroja koetellakseen, millä alueella yhteisesti hyväksytty tieto liikkuu. Tällainen koettelu on yleistä kaikenlaisissa dialogeissa,

---

<sup>9</sup> Sosiaalisesti jaettua tietoa ja sen hankalastikin määriteltäviä rajoja voidaan merkitä myös esimerkiksi sellaisilla lingvistisillä ja diskursiivisilla keinoilla kuin epätäydelliset lausumat, vitsit ja koodinvaihdot. (Marková et al. 2007, 193.)

etenkin, jos puhe sivuaa eettisiä teemoja. Ryhmäkeskustelussa se saattaa olla keskustelijalle tärkeä keino selvittää omaa asemaansa suhteessa muihin sekä välttyä esimerkiksi kiusallisilta tilanteilta. Yhteisten lausumien tuottaminen ilmaisee myös puhujien ymmärryksen tasoja ja heidän tarvettaan kehittää sitä sekä vahvistaa omaa asemaansa keskustelussa. (Emt., 186–187, 192.)

Toista tyyppiä edustavat sellaiset yhteisesti tuotetut lausumat, joissa puheenvuorot pyrkivät argumentoimaan toisiaan vastaan. Tällöin puheenvuorot eivät ole toisiaan täydentäviä tai toistavia vaan itsenäisiä mielipiteitä. Tällaisen yhteisen lausuman tuottamiseen voi osallistua useampi puhuja tai sitten yksi ja sama henkilö voi tuottaa puheenvuorossaan vastakkaisia mielipiteitä. Näin hän voi osoittaa tiedostavansa vasta-argumenttien mahdollisuuden. (Emt., 190.) Analysoimalla ryhmäkeskustelussa ilmeneviä yhteisesti tuotettuja lausumia, tutkija voi jäljittää ajatusten syntymistä; kuinka puhuja artikuloi mielessään heräävän ajatuksen, jonka muodostumiseen ja muokkaamiseen keskustelukumppani sitten osallistuu kielentämällä sen uudelleen (Marková et al. 2007, 192).

Otettakoon tässä yhteydessä esiin Jürgen Habermasin käsite ideaalinen puhetilanne (toisin sanoen rajoittamaton keskusteluyhteisö). Käsite viittaa tilanteeseen, jossa kaikki keskusteluun osallistuvat henkilöt ovat tasavertaisessa asemassa. Esimerkiksi ongelmatilanteessa jokainen asianomainen esittää tilanteen ratkaisemiseksi ehdotuksensa perusteluineen ja kyseenalaistaa muiden ehdotukset perusteluineen. Keskustelussa ei ole esteitä, ja osallistumista haittaava alistaminen ja mahdollisuuksien eriarvoisuus rajataan pois. Vaikka ideaalinen puhetilanne on saavuttamaton ihanne, on kuvitelma tärkeä ihmisten pyrkiessä ymmärtämään toisiaan ja tulemaan ymmärretyiksi. (Kajanoja 1996, 22.)

Kun pohditaan esimerkiksi tutkielmaani varten käytyä keskustelua refleктоivan ryhmän sisällä, voisi tilanteen pintapuolisesti ajateltuna kuvitella toteuttavan ideaalisen puhetilanteen ehdot. Kyseessä on opettajien kesken, joten ammattiasemansa puolesta he olivat kaikki tasavertaisessa asemassa keskenään. Asia ei kuitenkaan ole näin yksiselitteinen, sillä pohjimmiltaan ideaalinen puhetilanne ei koskaan ole täysin saavutettavissa. Vaikka esimerkiksi refleктоivan ryhmän opettajat luultavasti pyrkivät luomaan tasa-arvoisen keskustelutilanteen, liittyi siihen kuitenkin erilaisia hierarkkisia asetelmia, vähintäänkin tiedostamattomalla tasolla. (Ajatellaanpa vaikka ryhmän opettajien ikäeroja ja erilaisia työkokemuksia.)

Edellä on kuvattu ryhmäkeskustelun dialogista ja vuorovaikutuksellista luonnetta. Dialoginen keskusteluasetelma ja etenkin refleктоiva ryhmä vaikuttavat lupaavalta menetelmältä ajatusten yhteiseen kehittelyyn keskustelutilanteessa. Yllä kuvatut Markován et al. ajatukset ovat nähdäkseni hedelmällisiä tutkielmani tutkimustehtävien ratkomisen kannalta.

Yllä sivuttiin myös Markován et al. esittämää kritiikkiä perinteistä sisällönanalyysia kohtaan, mikäli sillä tarkoitetaan silkkää verbaalisen datan kategorisointia. Miten esimerkiksi ryhmäkeskustelua sitten tulisi analysoida, jotta pysyteltäisiin edelleen dialogisuuden piirissä? Tähän palaan alaluvussa 5.4.3.

# 5 TUTKIELMAN LUOTETTAVUUDESTA

## 5.1 *Miten tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi arvioida?*

Virheiden ja virhetulkintojen välttämiseksi on jokaisen tutkijan pohdittava tutkimuksensa luotettavuutta ja pätevyyttä. Etenkin kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä keskeisiä ovat reliaabeliuden ja validiuden käsitteet. Edellinen tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, siis sitä, etteivät tutkimustulokset ole sattumanvaraisia. Jälkimmäinen käsite viittaa tutkimuksen pätevyyteen eli siihen, kuinka hyvin mittari tai tutkimusmenetelmä mittaa juuri tarkoitettua asiaa. Mainittujen käsitteiden kytkeminen kvalitatiiviseen tutkimukseen ei ole aivan ongelmaton. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 226–227.)

Reliaabeliuden ja validiuden toteaminen kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä on pulmallista sikäli, että tutkitut tapaukset ovat usein ainutkertaisia. Ihmisiä ja kulttuuria tutkittaessa eivät tapaukset ja näin ollen tutkimusaineistot ole staattisia tai yleispäteviä. (Emt., 227; Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig 2007, 206.) Jokaisen tutkijan tulee kuitenkin arvioida tutkimuksensa luotettavuutta ja pätevyyttä. Keinoja tähän ovat esimerkiksi tutkimuksen kulun tarkka selostaminen sekä tutkittavien henkilöiden tai ilmiöiden selkeä kuvailu. (Hirsjärvi et al. 2007, 227.) Seuraavaksi paneudunkin kuvailemaan tutkielmani taustoja sekä toteutusta mahdollisimman tarkasti.

## 5.2 *Tutkimusaineiston hankinnasta*

### 5.2.1 Alkuvalmisteluista

Olin aloittanut tutkielman työstämisen syksyllä 2006 lukemalla alustavaa kirjallisuutta. Aluksi mielenkiintoni kohdistui yhtäältä luokanopettajan auktoriteettiin ja toisaalta siihen, mitä opettajat sitä ajattelevat. Pian kiinnostuin kuitenkin lisäksi siitä, mitä ja miten opettajat ajattelevat auktoriteetista yhdessä. Näin tutkimuskysymykseni alkoivat hahmottua tarkemmin.

Talvella ja keväällä 2007 jatkoin teorian hahmottelua lukemalla ja kirjoittamalla opettajansijaisena työskentelyn ohessa. Kevään mittaan pohdin refleктоivan ryhmän käyttämistä

keskusteluasetelmana. Mietin sopivan keskusteluryhmän kokoa. Päädyin kuuteen henkilöön (tästä tarkemmin alla, alaluvussa 5.2.2), minkä jälkeen ryhdyin miettimään sopivia kriteereitä henkilöiden valintaan.

## 5.2.2 Tutkimusjoukon valinnasta ja haastatteluryhmän kokoamisesta

Tutkimuskohteenani olivat luokanopettajien kokemukset ja ajatukset opettajan auktoriteetista. Minua kiinnosti, mistä opettajat puhuvat puhuessaan auktoriteetista – ja toisaalta, miten he siitä yhdessä puhuvat. Tahdoin myös verrata ammatissa jo kauemmin toimineiden opettajien ja alalle hiljattain ryhtyneiden henkilöiden puhumisen tapaa ja fokusointia: Olisiko kokeneemmilla opettajilla työvuosien mukanaan tuomaa tietoa tai kokemusta, joka jollain tavalla kuultaisi keskustelun läpi? Entä heijastelisiko tuorempien opettajien puheessa elävämpi kytkös aiheen teoreettisiin puoliin? Tahdoin siis verrata käsityksiä ja puhumisen tapaa ”konkareiden” ja ”nuorten” välillä sekä selvittää, miten nämä kaksi osajoukkoa reflektoisivat, rikastuttaisivat ja ehkäpä (toivottavasti!) kyseenalaistaisivatkin toistensa ajatuksia. Huomautettakoon, että kun jatkossa kutsun opettajia ”konkareiksi” ja ”nuoriksi”, ei tarkoituksena ole esittää minkäänlaista ikään, työkokemukseen tai muuhunkaan piirteeseen perustuvaa arvotusta heidän välillään. Olen päätenyt nimityksiin ainoastaan niiden lyhyiden ja selkeyden takia. (Vertaa esimerkiksi ”yli kymmenen vuotta työssä olleet opettajat” ja ”vasta muutaman vuoden työssä olleet opettajat”.)

Reflektoivan ryhmän käyttäminen keskusteluasetelmana edellytti, että haastateltavassa ryhmässä on kaksi alaryhmää. Näissä alaryhmissä tuli luonnollisestikin olla vähintään kaksi henkilöä kummassakin, muutenhan *dialogia* ei – sisäistä dialogia lukuun ottamatta – pääsisi syntymään. Kahden henkilön keskustelua olisi luultavasti sekä tutkijan että ryhmän toisen alaryhmän helppo ja kiinnostava seurata. Kaksi henkilöä saisi varmasti aikaan mielekkään ja polveilevan keskustelun. Tahdon kuitenkin palata siihen, mitä yllä kirjoitin Andersenista ja siitä, kuinka ihmiset hahmottavat tilanteita ja asioita (katso tutkielman alaluku 4.2.2). Ihmisten väliset (vuorovaikutus)tilanteet ovat niin moninaisia, ettei kukaan kykene havainnoimaan ja rekisteröimään kaikkia tilanteen piirteitä. Mitä useampi henkilö tilanteeseen osallistuu, sitä moninaisemmiksi muuttuvat kaikki yksityiskohdat. Mutta toisaalta: mitä useampi henkilö tilanteeseen osallistuu, sitä moninaisempia ovat tavat tulkita ja kuvata tilannetta sekä siinä esiintyviä yksityiskohtia. Näin ollen keskustelutilanteessa useamman kuin kahden henkilön osallistuminen takaisi ainakin hieman enemmän näkökulmia, havaintoja ja pohdintoja. Päätin valita haastateltavaan ryhmään kuusi henkilöä, siis kaksi kolmen henkilön ryhmää. Keskustelu kolmen henkilön välillä olisi varmasti

rikasta ja monimuotoista, mutta vielä helposti seurattavaa, eikä puheenvuoroista tarvitsisi ainakaan jatkuvasti tapella.

Olin siis päättänyt koota haastateltavan ryhmän siten, että siinä olisi kaksi kolmen hengen alaryhmää. Kun ensimmäiset kolme henkilöä keskustelisivat antamastani aiheesta, toiset kolme kuuntelisivat ja pohtisivat omia ajatuksiaan ja vaikutelmiaan kuulemastaan. Hetken kuluttua osat vaihtuisivat, ensin keskustellut ryhmä kuuntelisi, mitä aluksi kuunnelleella ryhmällä olisi sanottavaa. Keskustelut tapahtuisivat aina vain ”oman” ryhmän sisällä, ajatukset siis esitettäisiin ryhmän muille jäsenille toisen ryhmän kuunnelleella.

Kuten mainittua, halusin opettajaryhmään ”konkari”ryhmän ja ”nuorten” ryhmän, jotta voisin tutkailla kokemuksen mahdollisesti aikaansaamia eroja tavassa puhua ja hahmottaa annettua aihetta. En tosin oleta, että kokemus olisi ainut tekijä ajattelun ja puhumisen eroissa, toki täytyy huomioida muitakin muuttujia. (Esimerkiksi ikä, täydellinen koulutustausta, erikoistumisopinnot sekä oma kiinnostus ja perehtyneisyys annettuun aiheeseen. Katso tutkielman alaluku 4.2.2 sekä Andersen 1990, 38.) Ajattelin kuitenkin, että työvuosien aikaansaamat kokemukset määrittävät opettajien näkemyksiä sekä puhetapaa tavalla tai toisella.

Tarvitsin opettajaryhmään kolme pidempään ammatissa toiminutta ja kolme hiljattain ammattiin ryhtynyttä henkilöä. Konkarijoukkoa valitessani asetin kriteeriksi, että valitut henkilöt ovat toimineet alalla vähintään kymmenen vuoden ajan. Nuorten ryhmässä puolestaan otin valintaperusteeksi, etteivät henkilöt ole toimineet alalla viittä vuotta kauempaa. Halusin molempiin ryhmiin mukaan sekä miehiä että naisia. Henkilöiden iällä ei ollut merkitystä, sillä ”virkaikä” oli ainoa kriteeri. Melko luonnollisesti virkaiältään nuoremmat opettajat olivat kuitenkin myös kronologiselta iältään nuorempia.

Suoritin tutkimusjoukon valinnan lähestymällä ehdokkaita henkilökohtaisesti. Kolme opettajaa tapasin kasvokkain ja pyysin heitä mukaan haastatteluun, kolmelle kirjoitin sähköpostia. Viisi kuudesta opettajasta lupautui haastatteluun keväällä 2007, kuudes oli tuolloin epävarma, koska ei vielä tiennyt tulevasta työtilanteestaan. Ryhmäkesustelun oli määrä tapahtua syyskuussa 2007, kouluvuoden pyörähdettyä käyntiin. En nimittäin tohtinut vaivata opettajia pahimman koulunalkumylläkän keskellä. Kuudes opettaja lupautui mukaan haastatteluun syksyllä.

Keskusteluun lupautuneet opettajat olivat minulle ainakin jollain tavalla tuttuja jo entuudestaan. Tämä ei nähdäkseni ole ongelma tutkimuksen luotettavuuden kannalta, sillä kysymykseni eivät sisältäneet intiimejä osia – haastattelijan ja haastateltavien tuttuus ei siis vääristä saatua aineistoa. Tutkimuskysymykseni ei asettanut muutakaan sellaista ehtoa, että tutkittavien henkilöiden tulisi olla tutkijalle vieraita.



Koska refleктоivan ryhmän jäseniä oli kuusi, ei keskusteluajankohdan sopiminen ollut aivan vaivatonta. Tämä voikin olla yleinen ongelma ryhmähaastattelujen järjestämisessä, kuten esimerkiksi Eskola ja Suoranta (2005, 97) toteavat. Alustavasti sovittua päivää jouduttiin ensin lykkäämään viikolla. Yhteisen päivän löydyttyä tuli sovittaa yhteen kaikille sopiva kellonaika, jota rajasi yhtäältä työpäivän loppuminen ja toisaalta opettajien iltamenot. Löysimme kuitenkin kaikille sopivan ajankohdan, joka jättäisi keskustelulle aikaa puolitoista, kaksi tuntia. Keskustelua edeltävänä päivänä yksi opettajista kuitenkin ilmoitti aiemmin unohtamastaan kokouksesta, joka lykkäsi istunnon alkua puolella tunnilla. Tämän lisäksi yksi opettajista ilmoitti hieman ennen keskustelutilanteen alkamista, että hänen olisi lähdettävä jo tunnin kuluttua.

Keskustelu-aikaa jäi siis tunnin verran, mikä huolestutti minua aluksi. Päätin kuitenkin, että keskustelu toteutettaisiin aikarajoitteista huolimatta, sillä olisi ollut kohtuutonta peruuttaa tilaisuus niin lyhyellä varoitusajalla, kun opettajat olivat ystävällisesti haastatteluun lupautuneet. (Omista kokemuksistani opettajansijaisena tiedän, että mihin tahansa ylimääräiseen tilaisuuteen jääminen tai saapuminen työpäivän jälkeen vaatii viitseliäisyyttä. Olin hyvin kiitollinen, että ryhmäni opettajat myöntivät haastatteluun asettaen sivuun mahdollisen väsymyksensä ja kiireensä.) Lisäksi uuden tapaamispäivän löytäminen olisi ollut luultavasti vähintään yhtä hankalaa kuin keskustelun toteuttaminen suunnittelemaani lyhyemmässä ajassa.

### 5.2.3 Refleктоivan opettajaryhmän esittely

Kaikki ryhmän opettajat työskentelevät ja asuvat Kanta-Hämeen alueella. Konkariopettajat työskentelevät kaikki samassa koulussa, nuoret opettajat eivät. (Tosin nuoretkin opettajat olivat toisilleen enemmän tai vähemmän tuttuja, sillä he ovat kaikki valmistuneet samasta opettajankoulutuslaitoksesta pienen ajan sisällä.) Minua askarrutti, vaikuttaako tuttuusasetelma keskustelun sujuvuuteen: Onko samassa koulussa työskentelevien opettajien huomattavasti helpompi aloittaa yhteinen keskustelu kuin eri kouluissa työskentelevien? Muodostuuko työtovereiden kesken helpommin jokin yhteinen konsensus vai uskaltavatko he päinvastoin esittää rohkeammin kritiikkiä toistensa ajatuksia kohtaan kuin keskenään hieman vieraammat henkilöt? Vai voidaanko ajatella, että opettaja esillä olemiseen tottuneena henkilönä kykenee rohkeaan ja kriittiseen keskusteluun hieman vieraammassakin ryhmässä?<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Mänttäläisiä johtopäätöksiä ei luonnollisestikaan voi tehdä huomioimatta osallistujien persoonakohtaisia eroja. Osallistujien tavasta orientoitua yhteiseen ryhmäkeskusteluun, katso Marková et al. 2007, 76–79.

Kuten olen yllä maininnut, haastateltavien opettajien valinnassa tärkein kriteeri oli virkaikä. Konkariopettajien alaryhmässä kriteerinä oli vähintään kymmenen vuoden työkokemus. Nuorten ryhmään halusin valita korkeintaan viisi vuotta opettajina toimineita henkilöitä. Keskustelijoiden sukupuoli ei ollut kriteeri sinänsä, mutta tahdoin ryhmään sekä naisia että miehiä, koska molempia toimii opettajina (vaikkakin naisia miehiä enemmän). Keskusteluryhmässä oli kolme naista ja kolme miestä, jotka jakaantuivat alaryhmiin siten, että konkariryhmässä oli yksi nainen ja kaksi miestä, nuorten ryhmässä kaksi naista ja yksi mies.

Suojatakseni haastateltavien henkilöllisyyden olen käyttänyt heistä keksittyjä nimiä. (Päätin käyttää pelkkien kirjainkoodien – esimerkiksi K1, K2, N1, N2 ja niin edelleen – asemesta keksittyjä nimiä, jotta lukijan olisi helpompi hahmottaa käytettyjen sitaattien lausujat.) Keskustelijoiden kronologiset iät ilmoitetaan kymmenen ja virkaiät viiden vuoden tarkkuudella. Suojauksen tähden olen jättänyt mainitsematta myös heidän tarkat työpaikkansa sekä koulun, jolla aineistonkeruu suoritettiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta riittää tieto opettajien työskentelypaikkakunnista sekä maininta siitä, että haastattelupaikkana oli eräs kantahämäläinen koulu. Haastattelun alussa täytetyn taustatietolomakkeen rakenne selviää liitteestä 1.

Konkariryhmän naisjäsen, Eija, sijoittuu ikäryhmään 41–50 vuotta. Hän on valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi vuonna 1985 ja työskennellyt opettajana 21–25 vuoden ajan. Hän työskentelee samassa koulussa kahden muun konkariopettajan kanssa. Eija on suorittanut täydennyskoulutusta muun muassa erityispedagogiikan ja arvioinnin saralla. Ville on valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi vuonna 1994, minkä jälkeen hän on toiminut opettajana 11–15 vuoden ajan. Hän sijoittuu Eijan tavoin ikäryhmään 41–50 vuotta. Ikäryhmään 51–60 vuotta sijoittuva Markus on valmistunut luokanopettajaksi vuonna 1979 ja työskennellyt opettajana yli 26 vuotta. Hän on lisäksi suorittanut opintoja johtamisen parissa.

Nuorten ryhmä on sekä kronologiselta että virkaiältään konkariryhmää homogeenisempi. Kaikki nuoret opettajat sijoittuvat ikäryhmään 20–30 vuotta. Työkokemuksen suhteen he sijoittuvat ryhmään 0–5 vuotta. Konkarien tavoin kaikki kolme asuvat ja työskentelevät Kanta-Hämeessä, kuitenkin keskenään eri kouluissa. Nuorten ryhmän miesjäsen, Tommi, on valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi vuonna 2006, naiset – Kaisa ja Mari – vuonna 2005. Nuoret eivät ole – ainakaan vielä – suorittaneet jatko- tai täydennyskoulutusta.

#### 5.2.4 Keskusteluasetelmasta ja aineiston käsittelystä

Keskustelu toteutettiin erään kantahämäläisen koulun luokahuoneessa tiistaina 25.9.2007 kello 15–16. Olin tiedottanut keskusteluryhmän jäseniä refleктоivan ryhmän menetelmästä sähköpostitse

ennen keskustelutilaisuutta, jotta heidän ei tarvitsisi tulla tilaisuuteen ”sokkona”. Viestissä kuvasin keskustelumenetelmää sekä kerroin tutkielmani aihepiiristä. Lisäksi kerroin, että tulen tallentamaan keskustelun sekä nauhurilla että videokameralla. Kukaan osallistujista ei vastustanut tätä. Kertasin asiat vielä ennen varsinaisen keskustelun alkua sekä annoin osallistujille mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä. Eräs opettajista kysyi, annanko ryhmälle yhden vai useamman keskusteluaiheen. Kerroin tarjoavani yhden aiheen kerrallaan, keskustelijat saisivat sitten kuljettaa sitä eteenpäin syntyvien ajatusten suuntaisesti. Vielä kysyttiin, saako keskustelu rönsyillä vapaasti. Vastasin, että saa toki – tähän on menetelmän idea – mutta että palauttelisin aihepiiriä lähemmäs toivomaani, jos keskustelu ajautuisi aivan harhateille.

Keskustelutilanteen fyysinen asetelma oli sellainen, että kolmen hengen alaryhmät – siis konkari- ja nuorten ryhmä – istuivat kolmittain kahden pöydän ääressä. Konkarien ja nuorten pöydät olivat vinosti vastakkain, tallennusteknisistä syistä melko lähellä toisiaan. Keskustelijat istuivat siten, että heillä oli suora näköyhteys kaikkiin ryhmän jäseniin. Itse istuin tilan etualalla pöytien keskivaiheilla, jotta keskustelijoilla oli selkeä näköyhteys myös minuun. Nauhuri oli tuolilla pöytien välissä (hieman turhan etäällä äärimmäisenä istujista, kuten purkuvaiheessa kävi ilmi), videokamera oli luokkahuoneen seinustalla. Videokameran kuvakulmalla ei ollut merkitystä, sillä tahdoin kameran avulla ainoastaan varmistaa keskustelun tallentumisen. Olin jo sähköpostiviestissäni kertonut, etten aio käyttää videonauhaa keskustelijoiden ilmeiden tai eleiden analysoimiseen.

Aikarajoitteiden takia jouduin avaamaan keskustelun hieman ennen kuin yksi konkariyhmän opettajista oli ehtinyt paikalle. En olisi tahtonut toimia näin, mutta ajanpuutteen takia tilanne oli saatava ajoissa käyntiin. Ehdin esitellä ensimmäisen aiheen ennen kyseisen henkilön saapumista, ja ensimmäinen puhuja ennätti aloittaa puheenvuoron. Kolmannenkin konkariyhmäläisen saavuttua esitin kuitenkin aiheen vielä uudelleen, ja ensimmäinen puhuja toisti, mitä oli ollut sanomassa. Näin keskustelu pääsi kunnolla alkamaan.

Reflektoivan opettajaryhmän alaryhmien keskustelu- ja kuunteluvuorot kestivät viidestä kymmeneen minuuttiin kerrallaan. Toiset vuorot pyrkivät jatkumaan spontaanisti toisia kauemmin, sillä keskustelu polveili runsaasti ja puhujat esittivät keskustelukumppaneitaan kuunneltuaan yhä uusia ajatuksia. Jotkut keskusteluvuorot jäivät lyhyiksi, jolloin yleensä esitin uuden kysymyksen tai palasin tarkentaen aiempaan aiheeseen. Pyrin olemaan keskeyttämättä puhujia, ja ohjasin puheenaiheita toivomaani suuntaan vain, jos ne kulkeutuivat turhan kauas aihealueesta.

Keskustelutilanteen nauhoittamisen ja videoinnin lisäksi tein muistiinpanoja vihkoon koko keskustelun ajan. Tämä osoittautuikin hyödylliseksi, sillä vihkomerkinnöistä oli apua purettaessa hieman epäselvempiä kohtia keskustelusta. Merkintöjen tekeminen keskustelun aikana mahdollisti

myös sen, että saatoin merkitä symboleilla kiinnostavat teemat ja puhujien ajatukset, joihin halusin keskustelun mittaan palata uudelleen.

Keskustelutilanteen jälkeen purin ääninauhan tekstimuotoon litteroimalla. Pyrin purkamaan puheen mahdollisimman tarkasti, mutta huonon kuuluvuuden tähden kaikkia puheenvuoroja ei voinut kirjata ylös sanasanaisesti. Tällöin turvauduin muistiinpanoihini ja kirjasin ylös puhujan esittämän ajatuksen vapaamuotoisesti, lisäten huomautuksen muistiinpanojen käytöstä. En noudattanut purkamisessa keskusteluanalyysin menetelmiä, joissa kirjataan ylös kaikki puhujien äänenpainot, tauot, huokaukset ja ylipäättään mahdolliset pienen pienet merkitykset. (Kyseisestä menetelmästä katso esimerkiksi Eskola & Suoranta 2005, 188–193.) Kirjasin ainoastaan pidemmät tauot, äänen nauramisen ja päällekkäin puhumisen, siinä tapauksessa, että puhujan sanat peittyivät mainittuun hälyyn. Joitakin puhujien äänenpainoja kirjasin myös, sillä ehdolla, että ne korostivat huomattavasti äänen lausutun ajatuksen sävyä.

Yllä olen kuvannut aineistonkeruumenetelmän valintaa, tutkimusjoukon kokoamista sekä keskustelutilannetta. Seuraavaksi paneudun hetkeksi keskustelun mittaan esittämiini kysymyksiin ja teeman rajailuun.

### 5.2.5 Esitetyt kysymykset ja keskustelunaiheet

Kuten alaluvussa 4.2.2 on kuvattu, yksi reflektiovien ryhmien toimintatavan keskeisistä ajatuksista on riittävän epätavallisten kysymysten esittäminen. Kysymysten täytyy siis olla tarpeeksi kiinnostavia ja erikoisia, jotta keskustelukumppani tahtoo tarttua niihin. Kysymykset eivät kuitenkaan saa olla liian epätavallisia tai vaikeita, jottei keskustelija tunne itseään epävarmaksi tai uhatuksi. Hyviä kysymyksiä ovat eritoten sellaiset, jotka perustuvat erotteluun, muutokseen tai ilmiöiden väliseen suhteeseen. (Katso Andersen 1990, 33–35, 64.)

Yllä mainitun mielessä pitäen halusin muokata kysymyksistäni sellaisia, joihin keskustelijoiden olisi helppo tarttua. Suurin vaikeus oli sen miettimisessä, kuinka kysymykset voisivat poikia muutakin kuin pelkkää mukavaa jutustelua – tarkoitukseni oli kuitenkin kerätä tutkimusaineistoa eikä ainoastaan rupertella opettajien kanssa kahvin äärellä. Toki haastattelutilanne saa olla leppoisa (haastattelutilanteen kokeminen uhkaavana haittaa helposti aineiston keräämistä, katso esimerkiksi Hirsjärvi et al. 2007, 201), mutta tutkijan kannalta on turhauttavaa, jos keskustelu ajautuu säästä puhumiseen tai itsestäänselvyyksien toisteluun.

Tutkielmani luvussa 4 olen kuvannut Batesonin ja Andersenin ajatuksia siitä, että ihminen hahmottaa asioita ja tilanteita erojen ja erottelujen kautta. Havainnoinnissa olennaista on siis erottelu. Tästä syystä tahdoin esittää reflektioiville opettajille kysymyksiä, jotka mahdollistaisivat

havainnointia erottelun kautta. Avasin keskustelun toteamalla, että julkisuudessa on ollut paljon puhetta siitä, kuinka kasvatusvastuu siirtyy kouluille, ja kuinka toisaalta opettajan auktoriteetti on vähentymässä. Pyysin opettajia miettimään näitä väitteitä verrattuna omiin kouluaikoihinsa: kokivatko he mainittujen asioiden muuttuneen jollakin tavalla? Tällainen erottelu eli vertaaminen omiin kouluaikoihin synnyttikin runsaasti ajatuksia ja keskustelua, ja eroavaisuuksia opettajan roolissa ja lasten käytöksessä havaittiin aika tavalla. Konkariyhmä keskusteli ensin, minkä jälkeen oli nuorten vuoro. Viimeksi mainittujen keskustellessa pyysin heitä tarkentamaan ajatuksiaan esille tulleesta auktoriteetin vähentymisestä. Tämän jälkeen konkariyhmä esitti aiheen herättämiä ajatuksia. Keskustelu polveili auktoriteetista kasvatusvastuuseen, oppilaiden kotioloista käytöshäiriöihin ja lopulta opettajan perustehtävään.

Tartuin keskustelua kuunnellessani ensinnä opettajan perustehtävän, jota pyysin nuorten ryhmää määrittelemään. Kysymys koettiin ilmeisesti joko liian itsestään selvänä tai sitten turhan hankalana, sillä se ei poikanut juurikaan keskustelua. Opettajat eivät ryhtyneet pohtimaan perustehtäväänsä pintaa syvemmällä tasolla (esimerkiksi siitä näkökulmasta, mikä taho määrää kouluissa kulloinkin vallitsevan arvomaailman). Olisin ehkä voinut itse täsmentää kysymystäni lisää, mutta siirryin seuraavaan teemaan, jonka olin poiminut konkareiden aiemmasta keskustelusta.

Pyysin nuorten ryhmää miettimään, minkälaista voi olla opettajan tietoinen tai tiedostamaton vaikutus oppilaaseensa. Tämä synnytti runsaammin keskustelua kuin kysymys perustehtävästä. Konkarit esittivät muutaman ajatuksen lisää, minkä jälkeen he palasivat vielä perustehtävään. Tämän jälkeen nuoret pohtivat vielä lyhyesti juuri kuultuja ajatuksia.

Neljänneksi aiheeksi tarjosin ajatuksen opettajasta uudistusten toteuttajana. Kerroin Reijo Raivolan (1993) kirjoittamasta artikkelista Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Hän kirjoittaa artikkelissaan 1800-luvun opettajasta valtion lieassa olevana virkamiehenä, joka oli indoktrinoitu välittämään oppilaille halutunlaista käyttäytymismallia ja arvomaailmaa. Pyysin nuorten ryhmää vertaamaan ajatusta nykyaikaan ja kuvaamaan niitä reunaehtoja, joiden puitteissa he toimivat kasvattajina. Jälleen kysymys vaikutti olevan joko liian ilmeinen tai sitten turhan vaativa, sillä keskustelu oli alkuun melko hapuilevaa. Eräs nuorista totesikin kysymyksen olevan vaikea. Hän sanoi, että reunaehtoja on vaikea määrittellä, koska ne yleensä vain ilmenevät koulun toimintamallissa. Konkariyhmässä kysymys kuitenkin herätti heti ajatuksia, sillä Eija oli hiljattain osallistunut luennoille, joilla asiaa oli käsitelty. (Tämä oli hyvin konkreettinen esimerkki siitä, miten keskustelijan omat kiinnostuksen aiheet ja kokemukset säätelevät ajatusten heräämistä ja keskusteluun osallistumista. Katso Andersen 1990, 38.)

Konkariyhmän keskustelu herätti haastattelijassa vielä kysymyksen siitä, millaisia kouluissa esiintyvät piiloiset toimintamallit voivat olla. Pyysin konkareita vielä määrittelemään näitä malleja,

mikä lisäksi kysyin vielä opetuksen liittyvistä piiloisista asioista. (Tässä välissä Markus poistui konkariryhmästä.) Itse ajoin takaa lähinnä piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen liittyviä teemoja, mutta konkarit kuljettivat keskustelua uudistusten ja muutosvastarinnan suuntaan. Tämä oli kannaltani kyllä myös varsin kiinnostava aihealue, johon olin ajatellutkin siirtyä. Sain siis luontevasti kysytyä vielä nuorten näkemystä opettajan asemasta koulu-uudistusten keskellä. Opetussuunnitelmauudistus herätti keskustelua, jota konkariryhmä sitten vielä jatkoi. Tämän jälkeen Ville poistui. Varsinaisen keskustelun lopuksi kysyin vielä, millainen kokemus refleктоivan ryhmän keskusteluun osallistuminen oli ollut. Tässä vaiheessa konkariryhmä oli siis supistunut yhteen henkilöön. Keskustelijoiden kommentteihin käytetystä menetelmästä palaan luvussa 7.

Yllä olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen luotettavuutta esittelemällä mahdollisimman tarkasti tavan, jolla hankin tutkimusaineistoni. Olen kuvannut tutkimusjoukon kokoamista, esitelty keskusteluryhmän jäsenet sekä kuvailut keskustelutilanteen ulkoiset puitteet. Lisäksi olen maininnut ne tavat, joilla tallensin ja purin keskusteluaineiston tekstimuotoon, sekä luetellut keskustelussa esitetyt kysymykset. Seuraavaksi kuvailen tutkimusaineistooni käyttämäni, kahta toisiaan täydentävää analyysin tapaa: sisällönanalyysia ja dialogin analyysia.

### **5.3 Sisällönanalyysi**

Yllä olen kuvannut, miten purin aineiston tekstimuotoon litteroimalla. Seuraava askeleeni oli aloittaa sisällönanalyysin tekeminen tekstimuotoon saatetun aineiston avulla. Minkä takia päätin analysoida tutkimusaineistoani menetelmällä, jonka kritiikkiä olen luvussa 4 esittänyt Markován et al. näkökulmaan tukeutuen? Halusin toteuttaa sisällönanalyysin selvittääkseni, millaisia teemoja nousisi sen avulla aineistosta esiin. Tahdoin saada keskustelusta kokonaiskuvaa ennen keskittymistä yhteisen reflektionin piirteisiin ja teemojen kehittymiseen dialogissa. Sisällönanalyysi oli toimiva menetelmä teemojen esiin nostamiseksi.

#### **5.3.1 Mitä on sisällönanalyysi?**

Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2002, 93) kuvaavat sisällönanalyysia perusanalyysimenetelmänä, jota voi käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Heidän mukaansa sisällönanalyysi voidaan nähdä sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. (Ibid.) Sisällönanalyysi sopii heidän mielestään strukturoimattomankin aineiston analyysiin, sen tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Tuomi ja Sarajärvi kuitenkin huomauttavat, että pelkkä

sisällönanalyysin keinoin tapahtuva aineiston järjestäminen on tutkimuksenteossa riittämätöntä: järjestetystä aineistosta tulisi tehdä vielä johtopäätöksiä. (Emt., 105.) Sisällönanalyysi soveltui tarkoituksiini hyvin, sillä sen avulla sain aineistosta tiivistetyn kuvan ennen varsinaista dialogin analyysin aloittamista.

Diskurssianalyysin (ja muun muassa historiallisen analyysin) tavoin sisällönanalyysi on tekstianalyysia, mutta näiden analyysitapojen lähestymistapa on erilainen: viimeksi mainitun avulla etsitään tekstin merkityksiä, kun taas ensin mainitussa analysoidaan, miten tekstissä tuotetaan merkityksiä. Tuomen ja Sarajärven mukaan on kiinnitettävä huomiota siihen, etteivät nämä kaksi menetelmää juurikaan tuota yhteismitallista tietoa, joten niitä ei voi helposti sovittaa yhteen. He kuitenkin lisäävät, että tutkimuksellisia ideoita voidaan molempien analyysitapojen puitteissa soveltaa ja lainailla joustavasti. (Emt., 105–106.) Käsillä olevassa tutkielmassani lähestyn tutkimusaineistoani juuri näistä kahdesta näkökulmasta: ensin sisällönanalyysin ja sitten dialogisen diskurssianalyysin keinoin. Pyrin siis selvittämään, millaisia – ja millä tavalla ”erisävyisiä” – näkökulmia analyysitavat tarjoavat aineistooni.

Tuomi ja Sarajärvi (emt., 106) esittävät, että tekstianalyysit eroavat toisistaan maailmansuhteiltaan. Osassa sisällönanalyysin keinoin toteutettuja tutkimuksia sekä historiallisessa analyysissa oletetaan, että todellisuutta tarkastellaan ikään kuin sen ulkopuolelta. Tällainen maailmansuhde on voimakkaasti esillä yhdysvaltalaisessa laadullisen tutkimuksen perinteessä, kun taas tulkinnallisessa ja postmodernissa tutkimuksessa on vallalla maailmansuhde, jonka mukaan tutkimuksessa oleellista on näkymättömän ymmärtäminen. Tämän ajattelutavan mukaan ihmisen ymmärrys on aina sidoksissa hänen kokemukseensa, hän tarkastelee maailmaa aina kokemuksensa ”läpi”. (Ibid.) Oma tutkielmani perustuu vahvasti viimeiseksi kuvattuun maailmansuhteeseen. Tavoitteenani on aineiston ”kaksinkertaisen” analyysin avulla tavoittaa välähdyksiä siitä, kuinka todellisuutta rakennetaan dialogissa yhdessä toisten ihmisten kanssa.

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan Tuomen ja Sarajärven (emt., 110) mukaan toteuttaa aineistolähtöisesti (induktiivisesti), teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti (deduktiivisesti). Siinä, missä aineistolähtöisessä analyysissa teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, teoriaohjaavassa analyysissa ne ovat ikään kuin jo valmiiksi tiedettyjä. Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat, että näiden kahden analyysitavan eroihin ei kirjallisuudessa kiinnitetä huomiota; ero perustellaan kahden päättelyn logiikan (induktiivinen ja deduktiivinen) avulla. Teorialähtöisessä analyysissa aineiston analyysin perustana taas on aiempi teoreettinen tai käsitteellinen viitekehys: ilmiöstä jo tiedetty määrittää ne keinot, miten aineisto hankitaan ja miten tutkittava ilmiö käsitteenä määritellään. (Emt., 100–101, 116.)

Pro gradu -tutkielmassani lähestymistapani oli teoriaohjaava sikäli, että teemojen muodostamisen tukena olivat ne olennaisina pitämäni käsitteellistykset, joihin huomioni oli kiinnittynyt kirjallisuutta lukiessani. En kuitenkaan lähestynyt aineistoa vieden siihen teoriasta muodostettuja kategorioita. Pyrkimyksenäni oli olla aineistolle uskollinen, muttei tiukan induktiivinen – mitä tuskin olisin voinutkaan olla. Kirjallisuuden lukeminen ja teemojen työstäminen aineistosta olivat osin rinnakkaisia prosesseja, jotka vaikuttivat toisiinsa rikastuttavasti.

### 5.3.2 Miten toteutin sisällönanalyysin?

Aloittaessani sisällönanalyysia, ensimmäinen tehtäväni oli luonnollisesti aineistoon tutustuminen mahdollisimman hyvin. Luinkin aineiston läpi useita kertoja, tehden samalla muistiinpanoja mieleeni nousseista ajatuksista. Aineiston lukemisen ohella luin yhtäältä tutkimuksentekoon liittyviä metodioppaita ja toisaalta aihepiiriin liittyvä teoriakirjallisuutta. Tämä rikastutti uusia aineistonlukukierroksia. Lukemista tapahtui koko ajan rinnan analyysin tekemisen kanssa.

Tutustuttuani aineistoon kunnolla ryhdyin hahmottelemaan sen tematisointia. Tämä tapahtui alleviivaamalla aineistosta eri väreillä erilaisiksi kokonaisuuksiksi hahmottuvia puheenvuoroja. Merkitsin siis eri aihepiirit eri väreillä, jotta ne olisi lukiessa helpompi havaita. Tämän jälkeen ryhdyin tekemään aihepiireistä alustavaa luokittelua. Pyrin hahmottamaan, mitkä aihepiireistä olivat selkeästi teemoja ja mitkä taas niiden alateemoja.

Käsittekartta osoittautui luokittelussa käyttökelpoiseksi työvälineeksi. Leikkasin paperista pieniä lappuja, joita syntyi kahta eri tyyppiä: Yläkäsitelapuille kirjoitin teema-alueiden nimet. Kunkin teema-alueen alle kirjoitin lappuja, joilla oli teemaa määrittäviä käsitteitä. Näitä ylä- ja alakäsitelappusia sitten pyörittelin työpöydälläni etsien niille oikeita suhteita. Päästyäni loogiseen ja tyydyttävään lopputulokseen liimasin kaikki lappuset suurelle paperille käsittekartan muotoon. Tämän jälkeen piirsin karttaan suhteita, yhtäläisyyksiä ja ristiriitoja kuvaavat ”polut”. Lopuksi merkitsin vielä yläkäsitteet kahdella eri värillä riippuen siitä, kuvasivatko ne keskustelun teemoja vai alateemoja. Koko komeuden kiinnitin työhuoneeni seinään tukemaan analyysin kirjoittamisen aloittamista. Askartelun tulos toimikin erinomaisena karttana tutkaillessani oikeimmilta vaikuttavista suuntia sisällönanalyysissa.

Käsittekartan muodostamisen jälkeen kokeilin vielä teemojen luokittelua poimimalla aineistosta oleellisia lainauksia ja sijoittamalla ne yläkäsitteiden alle. Tästä ei loppujen lopuksi ollut mainittavaa hyötyä, sillä käsittekartta oli jo toiminut hyvänä jäsentäjänä.



## 5.4 Dialogin analyysi

### 5.4.1 Diskurssianalyysistä ja dialogin analyysistä

Miten perinteisen sisällönanalyysin rinnalla voisi toteuttaa analyysin, joka mahdollistaisi aineiston säilymisen dialogisena? Luvussa 4 kuvasin Markován et al. ajatuksia dialogisuudesta ja haastattelun toteuttamisesta dialogiasetelmassa. Ennen kuin esittelen heidän ehdottamaansa tapaa käsitellä tällaisessa asetelmassa kerättyä aineistoa, luon lyhyen katsauksen diskurssianalyysiin, jonka eräänlainen jalostunut muoto dialogin analyysi on. Marková et al. nimittäin kutsuvat ehdottamaansa analyysin tapaa retoriseksi, vuorovaikutukseen perustuvaksi diskurssianalyysiksi. Luvun lopussa kuvaan vielä, miten aloitin dialogisen analyysin soveltamisen omaan haastatteluaineistooni.

Eero Suoninen (1999, 18) kirjoittaa, että diskurssianalyysissä kiinnostuksen kohteena on se, miten toimijat tekevät asioita ymmärrettäväksi kielenkäytöllään. Tarkastelussa keskeiseksi nousee se, *”millaiset kuvaukset ja selitykset ovat erilaisissa tilanteissa ja keskustelun kohdissa ymmärrettäviä, ja millaisia asiantiloja tai muita seurauksia noilla selityksillä kulloinkin rakennetaan”*. Tutkimusta tehtäessä ei siis pyritä nimeämään teoille ja ilmiöille syitä, vaan tutkimuskohteeksi otetaan ne tavat, joilla toimijat kuvaavat ilmiöitä ja nimeävät niille syitä. (Ibid.) Diskurssianalyysi pyrkii analysoimaan sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Kielenkäyttöä tarkastellaan siis tekoina ja toimintana.<sup>11</sup> (Emt., 19.)

Diskurssianalyysi ankkuroituu sosiaalisen konstruktionismin traditioon. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan emme voi kohdata maailmaa ”puhtaana”, vaan lähestymme sitä jostain näkökulmasta jo nimettynä. Asioiden ja ilmiöiden nimeämisen tavat ovat tulosta pitkistä historiallisista prosesseista. Tässä merkityksellistämässä oleellinen rooli on ihmisten välisellä kanssakäymisellä. Merkityksiä yhtäältä vakiinnutetaan, mutta toisaalta merkitykset ovat moninaisia, ja ne myös muuntuvat. Prosesseihin vaikuttavat ihmisten väliset suhteet valta-asetelmineen. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kohteena ovat kielelliset prosessit tuotoksineen: näissä ja näiden kautta rakentuvat kanssakäymisemme ja sosiaalinen todellisuutemme. (Jokinen 1999, 39–41.)

### 5.4.2 Vuorovaikutuksen muodoista dialogisessa aineistossa

Keskusteluaineiston dialoginen analyysi kiinnittää Markován et al. (2007, 133) mukaan huomiota vuorovaikutukseen kolmella eri tasolla. Ensiksikin tulee huomioida vuorovaikutus keskusteluun osallistuvien henkilöiden välillä. Puheenvuorot eivät ole yksittäisten henkilöiden erillisiä

---

<sup>11</sup> Tutkielmassani pyrin tarkastelemaan kielenkäyttöä nimenomaan *yhteistoimintana*.

osallistumisia, vaan kaikki puheenvuorot ja osallistumiset ovat suhteessa niitä edeltäviin ja seuraaviin puheenvuoroihin ja osallistumiin. Toisekseen, yhdessä edellä mainitun seikan kanssa, on otettava huomioon vuorovaikutus synnytettyjen ajatusten, ideoiden ja argumenttien välillä. Kolmanneksi analyysissä on huomioitava ”vuorovaikutus sosiokulttuurisen tradition kanssa”, siis keskinäinen riippuvuus eri diskurssien ja tilanteessa esiintyvien puheen lajien (engl. *genres*) välillä. (Ibid.)

Yllä esitetty tiivistyy Markován et al. toteamukseen, että dialogisessa analyysissä tarkastellaan, miten vuorovaikutus ajatusten ja argumenttien välillä tuotetaan (*“how ideas and arguments – – are made to interact”*). He painottavat, ettei ajatuksia tule ymmärtää lopullisiksi tai valmiiksi, eteenpäin siirtyviksi. Pikemminkin ajatukset ovat jatkuvasti – tai ainakin potentiaalisesti – neuvottelun, muokkauksen ja muuntumisen kohteina, kun ne liikkuvat ja kiertävät dialogissa. (Emt., 133.)

Marková et al. ehdottavat dialogin analyysin tavaksi eräänlaista retorista ja vuorovaikutukseen perustuvaa diskurssianalyysia (*“a kind of rhetorical and interactional discourse analysis”*).<sup>12</sup> Konventionaalista sisällönanalyysistä poiketen heidän ehdottamansa analyysi kiinnittää keskustelun sisältöjen lisäksi huomiota niihin lingvistisiin ja diskursiivisiin välineisiin, joita keskustelussa käytetään. *“It will ask under which contextual conditions, and with what rhetorical force and dialogical consequences, ideas and thoughts are constructed and used.”* (Marková et al. 2007, 133-134.) Analyysi on myös erityinen sisällönanalyysin muoto. Marková et al. haluavat kuitenkin välttää termiä sisällönanalyysi, sillä se synnyttää konnotaatioita perinteiseen kvantitatiiviseen lähestymistapaan, jossa avainsanoja käsitellään kontekstistaan irrallisina ja muodostetaan niistä kategorioita. He eivät pyri täysin hylkäämään konventionaalisen sisällönanalyysin metodeita, mutta kiinnittävät huomiota menetelmän rajoitteisiin sosiaalisesti jaetun tiedon löytämisessä. (Emt., 134.)

Esittelen seuraavaksi Markován et al. ehdottaman lähestymistavan dialogiseen analyysiin. Aiheista ja teemoista puhuttaessa on huomioitava, että Marková et al. kirjoittavat siitä lähtökohdasta, että analyysia tehdään useamman eri fokusryhmän aineistosta. Omassa tutkielmassani tilanne on toinen, sillä tarkoituksena on kokeilla heidän ehdottamaansa analyysitapaa refleктоivan ryhmän avulla kerätyn keskusteluaineiston analysointiin. Koska pilotissani on mukana vain yhden keskusteluryhmän aineisto, on minun mukautettava ja sovellettava Markován et al. ehdottamaa menetelmää tarkoitukseeni sopivaksi.

---

<sup>12</sup> Analyysistä on aiemmin käytetty myös nimityksiä dialoginen tekstianalyysi (*dialogical text analysis*) ja dialoginen diskurssianalyysi (*dialogical discourse analysis*). (Marková et al. 2007, 165.)

### 5.4.3 Analyysin toteuttaminen käytännössä

Ensimmäisenä tehtävänä keskusteluaineiston analysoinnissa on Markován et al. ehdotuksen mukaan hyvä olla puheen episodien erottelu. Tämä tarkoittaa, että aineistosta hahmotellaan puheen sekvenssejä, jotka ovat sisältämänsä aiheen suhteen koherentteja, ja jotka voidaan erottaa seuraavista sekvensseistä. Koherenttia episodina määrittävät yleensä aihe/aiheet (mistä puhutaan) ja kommunikatiivinen projekti (miksi aiheesta/aiheista puhutaan). Aiheet voivat kuitenkin kehittyä toisistaan ja limittyä toisiinsa, jolloin siirtymät aiheesta toiseen ovat ”saumattomia”. Koska aiheiden kehittyminen on dynaamista, on sen analysoiminen dialogisesti varsin vaikeaa. Tämän takia Marková et al. ehdottavat, että analyysi kannattaa aloittaa episodien tunnistamisella ja näiden aiheiden nimeämisellä/luokittelulla (engl. *to label*). Käytännössä jokaisen episodin nimi viittaa sen semanttiseen sisältöön. Episodin aloittaa uuden ajatuksen esittäminen, ja se päättyy, kun uutta asiasisältöä ei enää synny. Episodin lopetusrajaa kuvaavat yleensä esimerkiksi minimaalisten vastausten ketju, nauraminen, sanonnat tai sitaatit. (Marková et al. 2007, 135–136.)

Uudet episodit asettavat tyypillisesti edellisen episodin aiheen/aiheet uuteen kontekstiin. Uudet episodit keskittyvät kuitenkin uusiin aiheisiin tai uudenslaisiin näkökulmiin. Yleensä uudet aiheet aloittaa puhuja, joka ei ollut edellisen aiheen keskeisin puhuja. Usein aiheen aloittajasta tulee kyseisen aiheen keskeinen puhuja. Keskeinen puhuja siis ikään kuin ”omistaa” aiheen, vaikka sen kehittäminen tapahtuu usein yhdessä muiden osallistujien kanssa. (Emt., 138.)

Kun episodit on tunnistettu ja nimetty, etsitään aineistosta toistuvia aiheita tai samankaltaisten aiheiden hetkellisiä esiintymisiä. Toistuvaa aihetta voi kutsua teemaksi. Marková et al. määrittelevät toistuvaksi aiheeksi – ja täten teemaksi – aiheen, joka esiintyy vähintään kahdessa fokusryhmän keskustelussa. (Emt., 138.)<sup>13</sup> Kuten yllä oli puhetta, keskustelussa syntyviin uusiin ajatuksiin tartutaan usein esimerkiksi analogioiden, erottelujen, metaforien tai metonymioiden avulla. Toistuvat aiheet assosioituvat toisiinsa usein näiden keinojen välityksellä. Useat samankaltaiset, toistuvat aiheet, argumentit ja esimerkit saattavat muodostaa temaattisia klustereita, jotka puolestaan muodostavat suurempia teemoja. Ryhmittelyn voi tehdä yhdenkin ryhmäkeskustelun aineiston sisällä, ja jos aineistoja on useammista ryhmistä, voidaan tutkia, esiintyykö niiden välillä samanlaista vai erilaisia rakenteita. (Esiintyykö aineistoissa samoja suurempia teemoja vai ei?) Näin voidaan saada todisteita siitä, edustavatko rakenteet mahdollisesti sosiaalisia representaatioita tai niiden variaatioita vai eivät. Suurimpien temaattisten klusterien avulla voidaan koettaa tunnistaa

---

<sup>13</sup> Omassa tutkielmassani tarkoitan teemalla sellaisia aihealueita, jotka joko toistuivat keskustelussa tai joita käsiteltiin syvemmin kuin muutamien lausumien tasolla.

ajattelun pohjalla olevia, perustavanlaatuisia oletuksia. (Marková et al. 2007, 138–139.) (Teemoista ja Proto-Teemoista oli puhetta jo yllä, tutkielman alaluvussa 4.3.5.)

Yllä on ollut puhetta siitä, miten muun muassa analogioiden ja erottelujen käyttäminen vaikuttaa uusien ajatusten syntyyn ja käsitteiden määrittelyyn. Analogiat ja erottelut muodostavat keskustelussa usein ketjuja tai ”syklejä”. Argumentteja siis rakennetaan sekä analogioiden että erottelun avulla. Metaforat ja metonymiat toimivat usein esimerkkien ja analogioiden tapaan. Samankaltaisia ilmiöitä ja sosiaalisia representaatioita voidaan koettaa kuvata samankaltaisilla metaforilla. (Emt., 146.)

Analogioiden ja erottelujen syklien kautta keskustelijat voivat täydentää tai laajentaa käytyä keskustelua, tai vaihtoehtoisesti esittää vastakkaisia näkemyksiä. Vasta-argumentit ja -esimerkit voivat paljastaa keskustelussa ilmenneitä dilemmoja ja epäjohdonmukaisuuksia. Koska analogioiden ja erotteluiden syklit tähtäävät argumenttien ja vasta-argumenttien keskinäiseen vaikutukseen asioiden ymmärtämisessä, saattavat ne osallistua myös sosiaalisten representaatioiden rakentamiseen. (Emt., 150–151.)

Marková et al. (2007, 151–153) kiinnittävät keskusteluaineistossa huomiota edellä mainittujen seikkojen lisäksi argumentointiin: kuinka puhuja ensin muodostaa teesin, jota hän sitten muokkaa ja kehittää ottaen huomioon vastakkaiset näkökulmat, ja palaa lopuksi muokattuun teesiin. Argumentoinnissa tyypillisiä ovat myös tarinat, jotka voivat olla osittain hypoteettisia. Myös omakohtaiset tarinat voivat toimia argumentoinnin keinoina. Tällaiset tarinat sisältävät usein lainauksia esimerkiksi puhujan itsensä puheesta. (Ibid.) Metaforat, idiomit ja sanonnat puolestaan ilmaisevat kulttuurisia odotuksia stereotyyppisellä tavalla. Niiden avulla puhujat voivat ankkuroida kokemuksiaan tai mielipiteitään puheena olevasta aiheesta osaksi laajempaa sosiaalista tietoaan. (Emt., 157.)

Argumentoinnin apuna käytetään tarinoiden lisäksi usein lainauksia, jotka voivat olla todellisia tai oletettuja. Lainaukset eivät siis välttämättä kerro, mitä joku henkilö on jossain tilanteessa sanonut. Lainaukset pyrkivät usein osoittamaan, mitä joku olisi voinut sanoa, tai tyypillisesti sanoisi. Ne voivat myös pyrkiä yhden äänen avulla ilmaisemaan jonkun kollektiivin näkökulman. Lainausten avulla voidaan pyrkiä hakemaan argumentoinnille tukea oletetuilta auktoriteeteilta. Toisaalta niiden avulla voidaan myös pyrkiä osoittamaan vastakkaisia mielipiteitä, myös sellaisia, jotka eivät ole puhujan omia. Lainauksen avulla puhuja voi koetella näkemyksiä sitoutumatta niihin, ja toisaalta implikoida omia näkemyksiään asettumalla vastustamaan lainauksen avulla esittämänsä näkökulmaa. (Emt., 157.)

Olen yllä pyrkinyt lyhennetyksi kuvaamaan Markován et al. ehdottamaa dialogin analyysin tapaa. Seuraavaksi luonnehdin hieman sitä, miten aloitin analyysin tekemisen käytännössä.

Luvussa 7 palaan Markován et al. ehdotuksiin ja ajatuksiin soveltamalla niitä oman tutkimusaineistoni analysoimiseen. Tätä ennen, luvussa 6, esittelen sisällönanalyysin tuottamat teemat.

#### 5.4.4 Kohti dialogin analyysia

Samalla, kun tutustuin tekstimuotoiseen aineistooni sisällönanalyysia varten, tarkkailin sitä dialogianalyysin näkökulmasta. Koodasin puheenvuorot järjestysnumeroiden ja puhujan nimen alkukirjaimen avulla. Merkitsin alleviivauksin ja reunahuomautuksin tärkeitä tekijöitä opettajien puheenvuoroissa. Kiinnitin huomiota puheenvuorojen vaihdoksiin ja avauksiin, siihen, kuinka lausumat linkittyivät toisiinsa ja siihen, millä tavoin keskustelijat viittasivat toistensa puheisiin. Tarkkailin, millaisilla lausumilla aihealueisiin tartuttiin, kuinka ne jalostuivat teemoiksi ja mahdollisesti alateemoiksi. Etsin ja merkitsin puheenvuoroista ”lainaäänet” ja sisäisen dialogin elementit, erilaisissa rooleissa puhumisen sekä sen, miten opettajat käyttivät sanontoja, esimerkkejä ja anekdootteja. Lisäksi kiinnitin huomiota siihen, millä ”tasolla” puheenvuorot liikkuvat, yleisellä (esimerkiksi yhteiskunnallinen taso), ”semi-yleisellä” (esimerkiksi koulun taso) vai erityisellä (omat kokemukset, opettajan taso).

Siinä vaiheessa, kun olin tehnyt aineistoon muistiinpanoja sekä sisällön- että dialogianalyysia varten, alkoivat papereista loppua marginaalit. Värikooditkin alkoivat olla hahmottamisen kannalta turhan runsaita. Tulostin siis dialogianalyysia varten puhtaan version aineistosta ja siirsin olennaiset muistiinpanot siihen. Selventääkseni puheenvuorojen vaihtumista ja linkittymistä sekä puheen tasojen vaihtelua, piirsin aineistosta kartan. Piirsin keskustelusta aaltoilevaa polkua, josta ilmeni puheenvuoron järjestysluku ja puhuja, puheen taso ja mahdollinen linkitys edellisiin ja seuraaviin lausumiin. Merkitsin karttaan myös omat osallistumiseni, siis kysymykseni kohdan keskustelussa sekä kysymyksen tason. Jätin kartalta pois ne puheenvuorot, joissa ei ollut olennaista sisältöä (esimerkiksi epäolennaiset, yhden sanan lausumat). Piirrettyäni tämän aaltoilevan polun merkitsin siihen eri väreillä keskustelun teemat ja kirjoitin teemojen taitekohtiin avainsanat tai lainaukset aineistosta. Dialogikartta auttoi havainnollisesti näkemään, millä tasoilla keskustelu kulki, millaisissa kohdissa puhujat ”nappasivat” kiinni toistensa käsittelemiin aiheisiin sekä miten ja millä tasoilla aihealueet muuttuivat teemoiksi, kehittyivät, ja sitten sammuiivat tai muuntuivat toisiksi.

# 6 AUKTORITEETTI JA KASVATUSVASTUU – SISÄLLÖNANALYYSIN TUOTTAMISTA TEEMOISTA

Luvussa 5 pyrin kuvaamaan tutkielmani syntyä mahdollisimman tarkkaan, jotta lukija voisi muodostaa käsityksen tutkimuksen luotettavuudesta. Tässä yhteydessä kuvailin, miten ryhdyin tekemään sisällönanalyysia keräämästäni aineistosta. Seuraavaksi esittelen sisällönanalyysin tuottamat teemat luettelomuodossa. Tämän jälkeen keskustelen niistä aihepiiriin liittyvän kirjallisuuden valossa, minkä ohessa esitän myös joitakin omia ajatuksiani.

## 6.1 *Sisällönanalyysin tuottamat teemat*

### 6.1.1 Millaisia teemoja sisällönanalyysi synnytti?

Osa sisällönanalyysin keinoin muodostamistani teemoista syntyi kysymyksistä ja aiheista, jotka olin muodostanut tutkimuskysymysteni pohjalta jo ennen keskustelutilannetta. Osan teemoista synnyttivät aiheet, joihin tartuin keskustelun aikana, ja joihin pyysin opettajilta tarkennusta. Jotkut näistä aiheista olivat sellaisia, joita olin suunnitellutkin tarjoavani mukaan keskusteluun. Opettajat ottivat aiheet puheeksi kuitenkin spontaanisti.

Analyysini avulla tuotin keskusteluaineistosta seuraavanlaiset teemat (tähdellä merkityt teemat syntyivät etukäteen valitsemistani kysymyksistä):

- Muutos opettajan auktoriteetissa \*
- Vanhempien suhtautuminen opettajaan ja koulutyöhön
- Ristiriitaisuus kasvatusvastuun jakautumisessa kodin ja koulun välillä ( \* tarjosin aiheeksi kouluille kasaantuvan kasvatusvastuun)
- Opettajan auktoriteetin syntyminen
- Vaikuttaminen oppilaisiin

- Opettajan perustehtävä
- Opettajan toiminnan reunaehdot \*
- Opetussuunnitelma, uudistukset ja opettajan vaikutusmahdollisuudet näihin \*

Viimeisenä mainittu teema jäi keskustelussa vähäisimmälle sijalle. Se ei myöskään tuottanut tutkimuskysymysteni kannalta olennaisen kiinnostavaa materiaalia, joten rajasin sen lopullisesta esityksestä pois. Nähdäkseni ratkaisu oli oikea, sillä teeman käsittely olisi kuljettanut tutkielmaa ohi tutkimuskysymyksistä.

Keskustelussa käsitellyt ja syntyneet teemat olivat varsin läheisessä suhteessa toisiinsa, ja ne kietoutuivat yhteen useita kertoja. Jouduin tästä syystä pohtimaan, millaisessa järjestyksessä teemat olisi hyvä esitellä. Yllä oleva luettelo kuvaa sen järjestyksen, jossa päädyin teemat esittelemään. Tämä ei siis ole kokonaisuudessaan sama järjestys, jossa teemat tulivat keskustelussa esiin. Päädyin valitsemaani ratkaisuun, jotta epäloogisuuksilta ja toistoilta teemojen käsittelyssä vältyttäisiin.

Tässä luvussa esittelen analyysini tuottamat teemat kirjallisuuden kanssa keskustellen. Dialogin analyysin tuloksia kuvaavassa luvussa kiinnitän puolestaan huomiota muun muassa siihen, miten teemat keskustelun kulkiessa syntyivät, kehittyivät, punoutuivat yhteen ja sammuiivat.

### 6.1.2 Millaisia ajatuksia teemat pitivät sisällään?

Ennen kuin paneudun käsittelemään sisällönanalyysin tuottamia teemoja ja käymään keskustelua aiheeseen liittyvän kirjallisuuden kanssa, esittelen lyhyesti keskeisimmät ajatukset, joihin haastatteluaineistosta nostamani teemat kiteytyvät.

Haastattelemani luokanopettajat kokivat opettajan auktoriteettiaseman muuttuneen viimeisten vuosikymmenten aikana. He näkivät yhteiskunnallisten muutosten vaikuttaneen vahvasti siihen, miten lapset suhtautuvat aikuisiin ja näin ollen oppilaat opettajiin. Ryhmän opettajat puhuivat siitä, että myös oppilaiden vanhempien suhtautuminen opettajiin on muuttunut. Heidän mielestään osa vanhemmista on nykyisin hyvin kriittisiä, kun taas jotkut tukeutuvat opettajan ammattitaitoon liikaakin.

Reflektoivat opettajat näkivät opettajan auktoriteetin syntyvän luottamuksesta ja lapsen kunnioittamisesta sekä selkeistä rajoista. Myös eettisenä esimerkkinä ja moraalikasvattajana toimiminen rakentavat heidän mielestään opettajan auktoriteettia. Reflektoivan ryhmän opettajien mukaan opettaja voi vaikuttaa oppilaisiinsa huomattavan paljon ja toimii heille esimerkkinä niin tietoisesti kuin tahtomattaankin.

Keskusteluryhmän opettajat kokivat opettajan perustehtäväksi opettamisen. Heidän mielestään kasvattaminen korostuu nuorten oppilaiden kohdalla, mutta he pitivät opettamista silti tärkeimpänä tehtävänä. Opettajan työn keskeisiksi reunaehdoiksi nimettiin yleiset eettiset säännöt, opettajan ja koulun arvomaailma sekä koulun toimintakulttuuri.

## 6.2 Muutos opettajan auktoriteetissa

### 6.2.1 Aikuisia ei enää kunnioiteta vaan pidetään kavereina

*Tuntuu, että lapset pitää opettajaa enemmänkin semmosena vähän niinku kaverina tai tai semmosena niinku en tiä, semmonen vanhemman ihmisen kunnioitus, kunnioitus on vähentynyt. (Markus 51–60 vuotta.)*

Kantavana teemana koko keskustelun ajan oli opettajan auktoriteetin muuttuminen aikaisempiin vuosiin verrattuna. Haastattelemieni opettajien mukaan oppilaiden suhtautuminen opettajaan (ja yleisemminkin lasten suhtautuminen aikuisiin) on muuttunut viimeisen parinkymmenen vuoden aikana. Refleктоivan ryhmän opettajat kokivat, että lapset ovat alkaneet pitää aikuisia jollakin tavalla kavereina. Heidän mielestään lasten käytöstavat ovat muuttuneet, samoin kuin tavat, joilla aikuisia puhutellaan. Lapset pyrkivät ryhmän opettajien mukaan puhumaan aikuismaisesti, jotta voisivat ”kaveerata” opettajien kanssa. Lapset eivät heidän mielestään enää elä lapsuutta kuten aikaisemmin vaan koettavat nopeasti kasvaa isoiksi ja käyttäytyä kuten aikuiset.

Muutos lasten käyttäytymisessä, käytöstavoissa ja puhumisen muodoissa – kuinka opettaja nähdään helposti kaverina – nousi keskustelussa useasti esiin. Ryhmän opettajat pyrkivät nimeämään muutoksen syitä. He katsoivat, että koko yhteiskunta on muuttunut verrattuna heidän omiin lapsuusvuosiinsa. Jopa nuoret opettajat kokivat, että muutosta on tapahtunut verrattuna heidän kouluvuosiinsa, joista ei kuitenkaan ole kuin vajaat parikymmentä vuotta. Konkarit näkivät aiemmat työvuodetkin erilaisina: vielä noin kymmenen vuotta sitten oli helpompi luoda yhteys oppilaaseen. Nykyään lapset käyttäytyvät heidän mielestään aikuisia kohtaan eri tavalla, ero omiin lapsuusvuosiin on selvä. Konkarit painottivat, että heidät kasvatettiin sekä opettajien että vanhempien toimesta kunnioittamaan vanhempia ihmisiä. Ryhmän opettajat sanoivat yleisen arvomaailman muuttuneen.



## 6.2.2 Raja lasten ja aikuisten maailmojen välillä on himmentynyt

Tutkielmani alaluvussa 3.3 on kuvattu Thomas Ziehen näkemystä (länsimaisessa) yhteiskunnassa tapahtuneesta sosiokulttuurisesta vapautumisesta, joka on vaikuttanut lasten ja nuorten identiteetin kehitykseen. Lapset ja nuoret ovat voineet irrottautua perinteisestä arvomaailmasta sekä totutuista tavoista tulkita todellisuutta. Uudenlainen sosiaalinen ja psyykkinen tarkkaavaisuus on tuonut lapsia ja nuoria lähemmäs aikuisia: raja lasten/nuorten ja aikuisten maailman välillä on himmentynyt. Jos ja kun nuori kykenee ujuttautumaan osalliseksi aikuisten maailmaan ja kokemuspiiriin, hän hankkii itselleen myös melkoisen etulyöntiaseman kritiikin esittämisessä. Nuoret kykenevät siis kritisoimaan, vastustamaan ja uhmaamaan aikuisia käyttäen aseinaan näiden omia heikkouksia. (Ziehe, 1991, 42–43.) Zieheä seurailleen Leevi Launonen kirjoittaa, kuinka 1970-luvun sosiokulttuurinen vapautuminen muutti vanhoja perinteitä, elämäntapoja ja arvoja. Kasvatusta sosialisena ei ole olemassa samalla tavalla kuin ennen. Tämän seurauksena aikuisten auktoriteetti arvojen siirtäjänä on murtunut yhdessä perinteisen koulukasvatuksen kanssa. (Launonen 2000, 257–259.) Refleктоivan ryhmän ajatukset olivat varsin samansävyisiä Ziehen ja Launosen näkemysten kanssa.

Lasten käytös- ja puhetapojen muutoksen lisäksi refleктоivat opettajat puhuivat siitä, miten oppilaat ovat rauhattomampia kuin ennen. Tämän syiksi he mainitsivat perheiden hajoamisen, vanhempien kiireen ja piittaamattomuuden (joista lisää myöhemmin) sekä muun muassa television ja tietokonepelien huonon vaikutuksen. Pelit aiheuttavat ryhmän opettajien mielestä rauhattomuutta, ja televisiosta lapset puolestaan omaksuvat uudenlaisia – opettajien puheesta päätellen melko negatiivisia – käyttäytymis- ja puhumisen malleja. Jälleen voidaan huomata yhtymäkohta Ziehen ajatuksiin: nuorten omat ”alueet” ovat laajentuneet, mikä on vähentänyt aikuisten maailman erityisyyttä ja kiinnostavuutta (Ziehe 1991, 43).

## 6.2.3 Aikuisten oma käytös vähentää kunnioitusta

*Siis meillä opettajilla on kiinni siitä, millaseks meidän oma arvomaailma on menny. Et se on kaventunu meillä itelläänki se aikuisuuden ja tavallaan se et minkälaisia aikuisia me ollaan. (Eija 41–50 vuotta.)*

Haastattelemini opettajien mielestä vanhempien ihmisten kunnioittamisen väheneminen ja oppilaiden suhtautuminen opettajaan kaverina kaventavat tämän auktoriteettia. Mika Ojakangas

kirjoittaa, että kasvattaja ja kasvatettava voivat kyllä olla ystäviä, mutta ystävyys ei ole pyyteetöntä, sillä kasvattaja ja kasvatettava eivät ole tasavertaisessa asemassa. Lapsi vaatii aikuista antamaan kaikkensa, ja aikuinen vaatii lapselta aika ajoin tottelemista. Kuitenkin kasvatus perustuu välittävään rakkauteen, pyytävään ystävyyteen ja kunnioitukseen. (Ojakangas 2001, 68–69.) Ojakangas kirjoittaa vanhempien kunnioituksesta purevasti:

*Totteleminen perustuu toisin sanoen kunnioitukseen, eikä auktoriteettia ole ilman kunnioitusta. Tämä ei tarkoita, että lapsia on auktoriteetin nimissä pakotettava kunnioittamaan aikuisia, haluamaan esimerkin seuraamista. Pakottaminen ja auktoriteetti ovat, kuten sanottua, toisensa poissulkevassa suhteessa. Missä pakottaminen alkaa, siellä auktoriteetti loppuu. Niinpä se iänikuinen valitus, että nykynuoriso ei enää kunnioita vanhempiaan ja aikuisia, ei johdu nuorisosta vaan nimenomaan vanhemmista ja aikuisista itsestään – siitä ettei heissä ole mitään kunnioitettavaa. (Emt., 69–70.)*

Ojakankaan ajatus on kriittinen, mutta samankaltaisia pohdintoja nousi esiin haastattemieni opettajien kesken. Erään ajatuksen mukaan koulukulttuurien erot määrittelevät lasten tapaa suhtautua aikuisiin: riippuu siis opettajien omasta arkimaailmasta, miten lapset opetetaan käyttäytymään. Keskustelussa välähti ajatus, että aikuisten kuva omasta aikuisuudestaan on kaventunut. Ziehen kuvaama sosiokulttuurinen vapautuminen on siis ilmeisesti lyönyt leimansa myös opettajiin, jotka kaventavat itse omaa aikuisuuttaan oppilaisiin nähden. Aihetta käsitellään lisää seuraavaksi.

#### 6.2.4 Aikuisen olisi oltava aikuinen

Keskustelussa syntyi ajatus siitä, kuinka aikuiset saattavat itse kaventaa omaa aikuisuuttaan kaveeraamalla lasten kanssa. Ryhmän opettajien mielestä aikuisen olisi omalla käytöksellään pidettävä kiinni aikuisuudestaan. Mielenkiintoisen näkökulman asiaan esittää Merja Korhonen (2002). Hän pohtii kasvatuksen kohtaamaa muutosta ja hierarkioiden purkautumista lasten ja aikuisten välillä. Hän yhtyy vallalla olevaan näkemykseen, ettei aikuisilla enää ole itsestään selvää auktoriteettiasemaa lapsiin nähden. Korhosen mukaan auktoriteettia on kuitenkin turha haikailla takaisin kurin avulla, sillä kurikasvatus ilman auktoriteettia synnyttää hänen mielestään helposti voimankäytön riskin. Hän esittääkin, että ehkäpä meidän olisi oltava huolissamme enemmän aikuisista kuin lapsista. Tässä päästään samankaltaiseen ajatukseen kuin refleктоivan ryhmän opettajat esittivät. Korhonen nimittäin miettii, onko lasten ja nuorten pahoinvoinnissa lopulta kyse

aikuisuuden ongelmista: ehkäpä ongelmana ei olekaan lapsille ja nuorille asetettujen rajojen puute vaan aikuismaailman rajattomuus ja yksilöllistynyt vapaus. Korhonen kysyy: ”*Missä määrin arjessamme on arvoja ja periaatteita, joista lapset voisivat omaksua toiminnalleen perustaa? Pelkät käskyt ja kiellot eivät siihen riitä.*” (Korhonen 2002, 55–57.)<sup>14</sup>

### 6.2.5 Opettaja on nykyään helposti lähestyttävä hahmo, mutta onko hän jo ”liian lähellä”?

– – *ne niinku yrittää oikein aikuisille tulee jutteleen niinku hirveen aikuismaisesti.*  
(Tommi 20-30 vuotta.)

Keskustelun aikana puheeksi tuli myös ajatus siitä, onko auktoriteetin väheneminen pelkästään huono asia. Refleктоivan ryhmän jäsenet pohtivat, kuinka ennen vanhaan saatettiin jopa pelätä opettajaa. Nähdäkseni voitaisiin kuitenkin ajatella, ettei pelätyillä ”vanhan ajan” opettajilla ole ollut varsinaista auktoriteettia (mikä sitten olisi nykyisten opettajien keskuudessa jotenkin vähentynyt), sillä auktoriteetin tunnustaminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja rationaaliseen päätökseen, ei alistumiseen (Ojakangas 2001, 61; Puolimatka 1997, 251).

Monilla kansakoulun käyneillä ihmisillä kyllä lienee kokemuksia ankarista opettajista. Ojakankaan (1997, 47) mukaan kansakoulun ankara kuri ei kuitenkaan tarkoittanut julmuutta tai kylmyyttä. Auktoriteetin nähtiin muodostuvan välittämisen ja rakkauden kautta, ei pelkällä kurinpidolla – eikä liioin hemmottelullakaan. Oppilaan odotettiin tottelevan opettajaansa, mutta myös rakastavan tätä. (Ibid.) Kansakoulun käyneiden kokemukset saattavat kertoa monta erilaista tarinaa. (Tällaisista kokemuksista on kirjoittanut muun muassa Kari Uusikylä (2006) teoksessa Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva.)

Nykyään opettaja (ja aikuinen yleensä) on haastattelemieni opettajien mukaan helpommin lähestyttävä kuin ennen, mikä on heidän mielestään hyvä asia. Samaan aikaan konkarit kuitenkin

---

<sup>14</sup> Korhonen (2002) pohtii kiinnostavasti sitä, miten aikuisuus, ei ainoastaan lapsuus, on muuttunut vuosikymmenten saatossa. Koska ikä ei enää takaa auktoriteettia, on aikuisen asema lapsiin nähden hyvin erilainen kuin esimerkiksi sotienjälkeisessä Suomessa. Korhosen mukaan aikuisuus ja lapsuus voidaan nähdä toisiaan yhä uudelleen määrittävänä suhdeparina: toisen muuttuessa muuttuu toinenkin. Refleктоivan ryhmän opettajat puhuivat, että aikuisen olisi muistettava oma aikuisuutensa, mutta kiinnostavaksi kysymykseksi muodostuikin: mitä on nykypäivän aikuisuus? Käsillä olevan tutkielman puitteissa ei valitettavasti ole mahdollista paneutua esiin nousevaan kysymykseen, mutta aihetta on käsitelty kiinnostavasti esimerkiksi Laura Kolben ja Katariina Järvisen (2002) toimittamassa teoksessa Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. (Helsinki: Tammi.) Tommi Hoikkala on puolestaan tutkinut vanhempien käsityksiä vanhemmuudesta teoksessaan Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. (Helsinki: Gaudeamus. 1993.)

puhuivat sitä, että luottamuksen ja yhteyden luominen oppilaaseen on entistä vaikeampaa. Karsastavatko lapset aikuisen yritystä pyrkiä liian lähelle, lasten ”omalle alueelle”? Lapset ja nuoret (ainakin osa heistä) haluavat ehkä kaveerata aikuisten kanssa, mutta ilmeisesti omilla ehdoillaan. Ehkäpä kaveeraava aikuinen koetaan jollain tapaa uhkaavaksi. Tästä kirjoittivat esimerkiksi Donald Broady, Svante Weyler ja Brutus Östling jo 1970-luvun lopulla. Broady et al. mukaan oppilaat suhtautuvat varsin epäilevästi opettajan yrityksiin tuoda kouluopetukseen elementtejä heidän vapaa-ajanharrastuksistaan. Hyväntahtoinen opettaja koettaa toiminnallaan murtaa kouluinstituution jäykkiä rakenteita (siinä onnistumatta) mutta tuleekin kaventaneeksi oppilaiden vapaata aluetta. (Broady et al. 1986, 26–27.)

Nuoret saattavat siis suhtautua epäilevästi aikuisten yrityksiin astua heidän alueelleen. Tämä lienee ymmärrettävä reaktio, ja sen voisi ehkä nähdä nuorten kannalta tietynlaisena (alitajuisena) itsesuojeluna. Mikäli nuoret suhtautuvat torjuvasti aikuisen liiallisiin lähestymisy yrityksiin, kavahtavatko he itse asiassa nykyään voimakkaana elävää suostuttelevaa vallankäyttöä, aikuisten näennäistä luopumista auktoriteetista ja vallankäytöstä, joka tavallaan on petollisen tehokasta ohjailua? Puolimatka kirjoittaa avoimesta ja nimettömästä auktoriteetista, joista ensiksi mainittu tarkoittaa peittelemätöntä ja suoraa vallankäyttöä, esimerkiksi suorien käskyjen ja näkyvien sääntöjen käyttämistä. Nimetön valta puolestaan kätkeytyy, sen voima perustuu suostutteluun ja vetoamiseen. Nimettömän vallan käyttäjä toimii ikään kuin vallan kohde toimisi hänen toivomallaan tavalla omasta vapaasta tahdostaan. Näkymätöntä auktoriteettia käyttävä opettaja vetoaa oppilaan haluun toimia tietyllä tavalla, jolloin lausumattomaksi viestiksi muodostuu normaaliuden mielikuva: normaalit yksilöt haluavat toimia tietyllä tavalla. (Puolimatka 1999, 261.) Oppilasta liian lähelle pyrkivä opettaja, joka vielä näennäisesti luopuu auktoriteetistaan, mitäöi oppilaan mahdollisuuden kapinoida vallankäyttöä vastaan. Avointa valtaa käyttävä kasvattaja antaa puolestaan tilaa kasvatettavan kapinalle, joka on edellytys kasvatettavan itsenäistymiselle ja itsensä toteuttamiselle (emt., 206–207).

Olisiko lasten, ja etenkin nuorten saatava pitää oma alueensa, jolle aikuisilla ei ole asiaa? Toisaalta tämä on varsin ristiriitaista, sillä Ziehen (1991) näkemyksen mielessä pitäen voisi ajatella, että raja nuorten ja aikuisten maailmojen välillä on hälventynyt. (Jotkut) aikuiset pyrkivät elämään ikuista nuoruutta koettaen pysytellä nuorison maailmassa, jonne nuoriso ei heitä ehkä halua. (Jotkut) nuoret puolestaan koettavat harpata aikuisuuteen varsin varhain, mikä taas ei miellytä kaikki aikuisia; merkitseehän se heidän mielestään aikuisuuden ”monopoliaseman” menettämistä. Kaipaavatko lapset ja nuoret nimenomaan jämäkkää ja turvallista – Ojakankaan esittämässä mielessä kunnioitettavaa – sekä ”riittävän etäistä” aikuista? Millainen on lasten ja nuorten mielestä

aikuinen, joka on riittävästi läsnä ja lähellä, mutta silti selkeästi ja aikuinen? Aikuisuuden ja nuoruuden kenttä on varsin jännitteinen. Tässä olisikin jälleen eräs kiinnostava tutkimuskohde.

### 6.3 Vanhempien kaksijakoinen suhtautuminen opettajaan ja koulunkäyntiin

#### 6.3.1 Asiakas on aina oikeassa?

Auktoriteetin vähentymisen teema synnytti nopeasti teeman oppilaiden vanhempien suhtautumisesta kouluun ja opettajiin. Suhtautumistapojen nähtiin muuttuneen. Tämä on luonnollisestikin sidoksissa yleisempään yhteiskunnalliseen muutokseen. Opettajat kokivat vanhemmat (oikeammin osan vanhemmista, kuten keskustelussa myöhemmin kävi ilmi) kriittisinä ja vaativina, nämä puuttuvat koulun asioihin herkemmin kuin ennen. Muutos on refleктоivan ryhmän mukaan tapahtunut aivan viime vuosina.

*– – ihan viimeisten vuosien aikana, kun on puhuttu siitä ja todettu että vanhempien yhteydenotot kouluun on semmosia, et me ollaan, et he olettavat et he on ne asiakkaat ja me niinkun joudutaan tekemään kaikki sen pillin mukaan, että kritiikkiä tulee aivan toisella lailla kuin aikasemmin. (Markus 51–60 vuotta.)*

Refleктоivan ryhmän opettajat kokivat vanhemmat asiakkaina, jotka vaativat jonkinlaista tyytyväisyystakuuta. Heidän mielestään vanhemmat seuraavat tarkkaan, miten kouluilla toimitaan ongelmatapauksissa ja jopa kritisoivat ammattikasvattajien ratkaisuja. Opettajat katsoivat, että he koulumaailman asiantuntijoina osaavat kyllä ratkoa normaalisti vastaan tulevia ongelmia, mutta oppilaiden vanhemmat saattavatkin ryhtyä neuvomaan heitä tilanteiden selvittämisessä.

Teema sai rinnalleen teeman kasvatusvastuusta ja kietoutui siihen. Refleктоivan ryhmän opettajat pitivät hyvin ristiriitaisena, että yhtäältä (ainakin joidenkin) oppilaiden vanhemmat ovat kriittisiä ja loukkaantuvat, jos kodin asioihin puututaan, mutta toisaalta kouluille siirretään entistä enemmän kasvatusvastuuta.

Haastattelemani opettajat kokivat pulmallisena, etteivät saa hoitaa asioita rauhassa parhaalla mahdollisella tavalla. Yhtäältä vastuuta työnnetään kouluille, mutta toisaalta vanhemmat käyttäytyvät kuin moitteetonta palvelua vaativat asiakkaat, jotka voivat jopa olla valmiita valittamaan ylemmille tahoille, mikäli heidän tahtonsa asioiden hoitamisessa ei toteudu. Keskustelussa heräsi ajatus, että nykyaikana tyypillinen yksilöä korostava ajattelu on vaikeuttanut ihmisten sitouttamista yhteisön, tässä tapauksessa koulun, pelisääntöihin.

Yllä on jo käsitelty Korhosen (2002) näkemyksestä aikuisuuden muuttumisesta viime vuosikymmeninä. Hän kiinnittää huomiota myös siihen, kuinka nykyään oppilaiden vanhemmilta edellytetään erilaista suhtautumista lastensa koulunkäyntiin kuin ennen. Korhonen kirjoittaa, että ennen lasten annettiin ”kasvaa itsestään”, työnteon ohessa, eikä heidän koulunkäyntiinsä tai koulun toimintaan puututtu oikeastaan lainkaan. Nykyään tällainen puuttumattomuus tulkittaisiin Korhosen mielestä välinpitämättömyydeksi: vanhemmilta edellytetään lasten elämän seuraamista ja koulutehtävissä tukemista. (Emt., 72.) Kuten refleктоivan ryhmän puheista voi ymmärtää, ainakin jotkut vanhemmista vaikuttavat nykyään olevan hyvin aktiivisia seuraamaan koulun tapahtumia.

### 6.3.2 Koulutyön kunnioituksen vähenemien

*– – jos kotona puhutaan niinku sillä tavalla – – että vanhemmatkaan eivät sitä opettajan auktoriteettia kunnioita tai kunnioita opettajaa 110 lasissa, niin totta kai se siirtyy lapsiinkin sit se viesti. (Mari 20-30 vuotta.)*

Refleктоivan ryhmän nuoret opettajat puhuvat siitä, miten koulutyötä ei enää kunnioiteta kuten ennen. He puhuivat, että koulusta voi vanhempien mielestä olla pois varsin heppoisistakin syistä – jopa parturissa käymisen takia. Tämä heijastuu ryhmän opettajien mukaan oppilaiden asenteisiin. Jos oppilaiden vanhemmat eivät osoita kunnioitusta koulutyötä kohtaan, miksi he itse osoittaisivat? Kiinnostavana kysymyksenä voisi esittää: kumpi alkoi heiketä ”ensin”, lasten vanhempien kunnioitus koulua kohtaan vai lasten itsensä? Ehkäpä voitaisiin ajatella niin, että Ziehen kuvaama sosiokulttuurinen vapautuminen ja koulun auran murtuminen – jotka alkoivat hänen mukaansa kolmisenkymmentä vuotta sitten – ovat muokanneet nykyisten oppilaiden vanhempien ajatusmaailman sellaiseksi, etteivät he arvosta koulua ehdoitta. Ajattelutapa heijastuu luonnollisestikin heidän nyt kouluikäisiin lapsiinsa. Lisäksi on varsin ristiriitaista, että yhtäältä (jotkut) vanhemmat ovat kriittisiä ja vaativat hyvää ”palvelua”, mutta toisaalta (jotkut, toiset?) vanhemmat suhtautuvat koulunkäyntiin hyvin vähäisellä arvostuksella. Voi myös olla, että näiden piirteiden välillä on jonkinlainen yhteys. Vanhempi saattaa ylenkatsoa koulua, mutta (ehkä juuri tämän ylemmydentuntonsa takia) vaatia samalla moitteetonta ”palvelua”.

### 6.3.3 Kokemuksia kasvatusvastuun kasautumisesta

*– – perustarpeet jää helposti hoitamatta. [Vanhemmat] ovat joko kiireistä tai eivät ehdi tai jaksa tai eivät välitä tai eivät osaa välittää – – (Eija 41–50 vuotta.)*

Kasvatusvastuun kaksijakoisuus oli voimakas teema haastattelemieni opettajien puheessa. He puhuivat, kuinka yhteiskunta on muuttunut, kodit ovat muuttuneet, eivätkä perheet ole samanlaisia kuin ennen. Refleктоivan ryhmän opettajat kertoivat vanhempien kiireestä ja väsymyksestä ja toisaalta siitä, että lapsen perustarpeet saattavat jäädä täyttämättä myös välinpitämättömyyden takia. He puhuivat myös siitä, kuinka he saattavat olla ainoita turvallisia aikuisia lapsen elämässä. Tällöin kasvatusvastuu muodostuu huomattavaksi, liialliseksi.

Nina Seppälä tarkasteli Perhebarometri 2000 -tutkimuksessa vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä kasvatusvastuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhempien ja ammattikasvattajien mielipiteet erosivat toisistaan huomattavasti. Suurin osa vanhemmista katsoi kasvatusvastuun jakautuvan sopivasti, kun taas enemmistö ammattikasvattajista näki vastuun kasautuvan liikaa kouluille ja päiväkodeille. Ammattikasvattajien mielestä kasvatusvastuun kouluille kasautumisen syitä olivat muun muassa työelämän kasvavat paineet, yhteisen ajan puute, vanhempien epävarmuus kasvattajina sekä piittaamattomuus tai kyvyttömyys kasvatuksessa ja rajojen asettamisessa. (Seppälä 2000, 23–24.)

Refleктоivien opettajien mielipiteet olivat varsin samansuuntaisia Seppälän tutkimustulosten kanssa. Seppälä kuitenkin kirjoittaa, että hänen tutkimuksessaan ammattikasvattajien kriittisiin vastauksiin saattaa vaikuttaa se, että ongelmallisesti käyttäytyvät lapset ja näiden perheet vievät ammattikasvattajien aikaa enemmän kuin tavallisemmin käyttäytyvät lapset perheineen. Näin ollen ammattikasvattajat saattavat yleistää ongelmia koskemaan ongelmattomiakin perheitä. Seppälä korostaa myös, että kielteisiä asioita tuodaan usein herkemmin esiin kuin myönteisiä. Tärkeimpänä syynä vanhempien ja ammattikasvattajien mielipide-eroihin kasvatusvastuun jakautumisessa hän nimeää kuitenkin mahdolliset näkemyserot kasvatuskäsitteissä ja -arvoissa. (Emt., 26.)

Yllä mainitut, Seppälän kuvaamat tekijät, saattavat vaikuttaa myös refleктоivien opettajien mielipiteisiin opettajille kasaantuvan kasvatusvastuun liiallisuudesta. Lasten ja nuorten ongelmat lienevät kuitenkin nykypäivää, mistä syystä opettajien työtaakka on mahdollisesti kasvanut. Aslak Lindström (2001, 66–67) kirjoittaa, miten lama ja yhteiskunnalliset muutokset ovat aiheuttaneet lasten ja nuorten lisääntyvää pahoinvointia. Lindström pohtii, miten tärkeä rooli kouluilla on lasten

turvallisen kasvun tukijana. Opettajat ja koulut eivät kuitenkaan kykene suoriutumaan tästä tehtävästä ilman riittävää tukea ja resursseja. (Ibid.)

Maarit Alasuutari kuvaa väitöskirjatutkimuksessaan *Kuka lasta kasvattaa?* (2003) kasvatuksen ammatillistumista nyky-yhteiskunnassa. Tutkimuksen mukaan institutionaalinen kasvatusta nähdään varsin keskeisellä sijalla lapsen kasvussa ja kehityksessä. Alasuutarin mukaan tämä nähdään osittain myönteisenä seikkana, sillä ammattikasvattajat tukevat lapsen tavoitteellista kehitystä. (Tämä on olennainen piirre niin kutsutussa kasvatuksen projektitulkinna, jonka mukaan lapsen kehitys nähdään kriteerinä vanhemman onnistumiselle.) Instituutioiden keskeisyyteen sisältyy kuitenkin myös uhka, sillä ne kaventavat vanhemman roolia lapsen kasvattajana. Alasuutarin tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat tärkeänä, että ammattikasvattajat ottavat huomioon heidän tulkintakehyksensä lapsesta ja tämän koulunkäynnistä. Kasvatuksen ammatillistuminen nimittäin lisää asiantuntijoiden valtaa, mikä tekee vanhemmista neuvottavia ja opastettavia. (Emt., 164–167.)

Seppälän tutkimukseen (2000) osallistuneet ammattikasvattajat pitivät vanhempia epävarmoina, kyvyttöminä ja piittaamattomina kasvattajina. Myös refleктоivien opettajien ryhmässä oli puhetta vanhempien epävarmuudesta ja piittaamattomuudesta. Alasuutarin tutkimukseen viitaten voisi kuitenkin kysyä, onko vanhempien epävarmuus ja kyvyttömyys, josta opettajat puhuvat, itse asiassa ammattikasvattajien – tai oikeammin ammattikasvatuksen, kasvatuksen asiantuntijuuden – itsensä aiheuttamaa? Alasuutari kirjoittaa, kuinka kasvatuksen projektitulkinna mukaan lapsen elämän sujuminen määrittää myös vanhemmuutta ja vanhempaa. Näin ollen lapsen kehityksestä muodostuu kriteeri vanhemman onnistumiselle. (Alasuutari 2003, 166.) Tällä tavoin ajateltuna ei olisi ihme, jos vanhemmat kokisivat epävarmuutta lapsen kasvatuksesta.

Kasvatusvastuun ja auktoriteetin teemat punoutuivat yhteen. Haastattelemieni opettajien mielestä vanhemmat suhtautuvat opettajan ammattitaitoon ja auktoriteettiin toisinaan väheksyen, toisinaan he taas tukeutuvat siihen liikaa: Opettajan ammattitaitoon vedotaan, kun omat keinot loppuvat – hänen pitäisi komentaa oppilasta, kun kotona ei pärjätä. Jotkut vanhemmat koettavat saada opettajaa laatimaan käyttäytymissäännöt kotiinkin, toiset puolestaan ärähtävät heti, jos opettaja astuu ”heidän tontilleen”.

#### **6.4 Auktoriteetin syntyminen**

Haastatteleman opettajat kokivat lasten ja aikuisten välisen suhteen muutoksen kytkeytyvän laajempiin yhteiskunnallisiin muutoksiin. Ajatuksessa on yhtäläisyyksiä Thomas Ziehen (1991)



näkemyksiin. Opettajan auktoriteetti on heidän mielestään hälventynyt, ja lasten suhtautuminen aikuisiin on yleisemminkin muuttunut. (Samoin kuin oppilaiden vanhempien suhtautuminen opettajiin.) Lapset eivät ryhmän opettajien mielestä välttämättä automaattisesti kunnioita vanhempia ihmisiä, ja pyrkivät usein suhtautumaan näihin kavereina sekä puheen että käytöksen tasolla. Kuten todettua, aikuisen tulisi reflektoiden opettajien mielestä muistaa aikuisuutensa. Heidän nähdäkseen opettajalla olisi oltava riittävästi auktoriteettia, jotta esimerkiksi haastattelussa puheeksi tulleet työrauhaongelmat voitaisiin välttää. Ryhmän opettajat kuitenkin sanoivat, että auktoriteetin rakentaminen on erilaista nuorten ja vanhempien oppilaiden kohdalla. Nuoret oppilaat omaksuvat heidän mielestään opettajan auktoriteetiksi vanhempia helpommin.

#### 6.4.1 Luottamusta ja kunnioitusta, mutta myös riittävää etäisyyttä

Syventääkseni aikuisuuden ja auktoriteetin muutoksen teemoja kysyin reflektoiduilta opettajilta, miten auktoriteetti heidän mielestään syntyy. He pohtivat, että opettajan auktoriteetti syntyy yhtäältä rajojen asettamisesta ja jäämäkkydestä (*”opettaja sanoo viimeisen sanan”*, Kaisa 20–30 vuotta) mutta toisaalta lempeydestä ja oikeudenmukaisuudesta, luottamuksen saavuttamisesta ja lapsen kunnioittamisesta.

Haastattelemi opettajat korostivat rajojen ja rakkauden tärkeyttä auktoriteettisuhteen syntymisessä. He tekivät pesäeroa ”vanhan liiton” opettajiin, ”sotejermuihin”, joiden ainoa keino synnyttää auktoriteetti oli asettautua oppilaiden yläpuolelle. Tärkeänä nähtiin luottamuksen ja yhteyden saavuttaminen opettajan ja oppilaan välillä

Elina Harjusen (2002, 121) mukaan Langeveld (1951) näkee juuri luottamuksen äärimmäisen tärkeänä auktoriteettisuhteen syntymisessä. Luottamuksen myötä lapsi hyväksyy aikuisen auktoriteetin. Kasvattaja ei saa auktoriteettiasemaa luonnostaan esimerkiksi henkilökohtaisten ominaisuuksien tai tiedollisen aseman ansiosta: hänen on pystyttävä teoillaan ja toiminnallaan osoittamaan asiantuntemuksensa ja sen tavoiteltavuusarvo. Lisäksi hänen on saatava toiset osalliseksi oppineisuudestaan. Langeveldiin vedoten Harjunen kirjoittaa, että auktoriteetti on moraalisesti vastuussa ja vastuullinen kasvatettavalle. (Harjunen 2002, 121.)

Keskustelussa tuli esiin, että aikuisuuden ja auktoriteetin rakentaminen on erilaista nuorten ja vanhempien oppilaiden opettajilla. Harjunen kirjoittaa Langeveldin (1951) näkemyksestä, jonka mukaan auktoriteettisuhte kehittyä arvonantajan kehittymisen myötä. Pikkulapset yhdistävät auktoriteetin sen kantajaan, mutta varttumisen myötä auktoriteettia seurataan yhä vähemmän tämän persoonan vuoksi. Varttuneemmat arvonantajat seuraavat auktoriteettia sen perusteella, mitä arvoja ja normeja tämä ilmentää. Harjunen kirjoittaa auktoriteetin persoonan tärkeydestä – auktoriteettina

oleminen edellyttää normien henkilökohtaista toteutumista. (Harjunen 2002, 121.) (Opettajan henkilökohtaisesta arvomaailmasta, katso tutkielmani alaluku 6.7.) Ziehen ajatuksia soveltaen voisi myös kysyä, kunnioittavatko nuoret oppilaat opettajan auktoriteettia vanhempia oppilaita herkemmin myös siksi, etteivät he (ainakaan kaikki) vielä ole niin voimakkaasti kokeneet rajojen hälvenemistä lasten ja aikuisten maailman välillä?

Palattakoon lopuksi vielä yllä mainittuun ristiriitaan (katso alaluku 6.2.5): Reflektioivien opettajien mielestä auktoriteettisuhteen syntyminen edellyttää luottamusta oppilaan ja opettajan välillä. Luottamus voi heidän mielestään rakentua, kunhan opettaja ei ole liian etäinen hahmo. Heidän nähdäkseen opettaja on nykyään helpommin lähestyttävä henkilö kuin aikaisemmin, mutta silti luottamuksen synnyttäminen saattaa olla entistä vaikeampaa. Opettajan täytyisi heidän mielestään olla tarpeeksi lähellä oppilaita, mutta kuitenkin riittävän etäällä, jotta olisi aikuinen eikä oppilaiden kaveri. Vaikuttaa siltä, että tämän ristiriidan ratkominen on keskeisellä sijalla opettajan työssä. Koska jokainen opettaja–oppilas -suhde on ainutlaatuinen, voisi ajatella, että kysymys etäisyyden ja läheisyyden sopivasta suhteesta herää eloon aina opettajan tutustua uuteen oppilaaseen.

#### 6.4.2 Opettaja moraalikasvattajana

Keskusteltaessa auktoriteetin syntymisessä nousi esiin myös ajatus opettajasta moraalisen kasvattajana. Reflektioivan ryhmän mielestä opettaja pyrkii selkiyttämään eroa oikean ja väärän välillä, joskus lujallakin otteella:

*– – joka päivähän niitä keskusteluita käydään, et mikä on oikein ja mikä väärin, et yleensä opettaja siinä sitten kuitenkin on sellanen joka pyrkii niitä niinku selkiyttämään ja näin pois päin – – Että kieltää, käskee ja uhkailee, ikävä kyllä. (Tommi 20-30 vuotta.)*

Kirsi Tirri (1999, 24) kirjoittaa, kuinka opettajan työssä ammatilliset ja eettiset haasteet ovat koko ajan vuorovaikutuksessa keskenään, ja kuinka niitä on usein vaikea erottaa toisistaan. Tirrin mukaan jokainen opettaja toimii arvokasvattajana ja moraalin opettajana tahtomattaankin (emt., 27). Ojakangas kirjoittaa (2001, 56): *”Kun auktoriteetti viitoittaa tien kasvavalle ihmiselle, hän asettaa väistämättä, tahtoi hän sitä tai ei, hyvän ja pahan rajapyykkejä, oikean ja väärän virstanpylväitä.”*

Keskustelussa nousi pintaan näkemys, että opettajan tulisi itse muistaa käyttäytyä hyvin, jotta hän voisi toimia oppilailleen esimerkkinä. Keskustelussa tuli mielenkiintoisesti esiin ristiriitaisen välillä, että yleinen arvomaailma on muuttunut (ellei peräti murtunut?), mutta kuitenkin opettajaa voidaan pitää moraalisenä(kin) auktoriteettina.<sup>15</sup> Mitä sitten ovat ne moraalikoodit, joita hän edustaa? Teemaa käsitellään tuonnempana, alaluvussa 6.7.

## 6.5 Vaikuttaminen oppilaisiin

Haastattelija: – – *elikä miten paljon voi niinku vaikuttaa siihen oppilaaseen, tietämättään tai, tai tietoisesti?* – –

Ville 41-50 vuotta: *Ei uskalla edes arvata.* (Naurua.)

Reflektoivat opettajat kokivat, että he vaikuttavat oppilaisiin paljon omalla esimerkillään ja toiminnallaan. Huomattava osa vaikuttamisesta on heidän nähdäkseen tiedostamatonta; sitä tapahtuu koko ajan, kun opettaja tekee työtään omalla persoonallaan. Ojakangas (2001, 70) korostaakin kasvattajan toimimista persoonana, sillä kasvatusta on välttämättä persoonallista ja inhimillistä toimintaa. Tämä tuo mukanaan suuren vastuun. Tirri (1999, 30) painottaa, että opettajan olisi tiedostettava eettiset ihanteensa ja pohdittava omia ratkaisujaan kasvatustilanteissa. Palattakoon vielä Puolimatkan (1997, 31) ajatukseen, jonka mukaan opettajan maailmankatsomus vaikuttaa hänen työskentelyynsä, myös tiedostamattomasti. Opettaja ei siis välttämättä kykene tiedostamaan kaikkia niitä seikkoja, jotka hänen maailmankatsomustaan määrittävät. Kuitenkin hän voi Puolimatkan mukaan pyrkiä rationaaliseen avoimuuteen. (Ibid.)

Haastattelemani opettajat pohtivat vaikuttamisen olevan itse asiassa niin voimakasta, että sen ajattelu saattaa alkaa hirvittää. Vaikuttamisesta ei heidän mielestään kannata miettiä liikaa, koska jokaista sanaansa ei kuitenkaan voi kontrolloida ja rajoittaa. Ryhmän opettajien mielestä on pyrittävä hyvää tarkoittavuuteen. Pyrkimys hyvää tarkoittavuuteen ei kuitenkaan ole niin yksiselitteistä kuin voisi ajatella. Puolimatka kirjoittaa, että oppilaisiin vaikuttaminen voi saada indoktrinaation piirteitä silloinkin, kun opettaja pyrkii tietoisesti välttämään sitä – onhan opettaja itse saattanut aikanaan joutua menestyksekkään indoktrinaation kohteeksi. Tällöin hän tulee

---

<sup>15</sup> Moraaliopetuksen ja indoktrinaation suhteesta, katso Puolimatka 1997. Hän katsoo, että opettajan tulisi käsitellä kiistanalaisia maailmankatsomuksellisia kysymyksiä niin monipuolisesti, että oppilas kykenee arvioimaan kiistan eri osapuolten perusteluita. Puolimatka kirjoittaa, että vaikka opettajan maailmankatsomus vaikuttaa tämän opetuksen ainakin tiedostamattomasti, tämä voi suosia opetuksessaan rationaalista avoimuutta ja kehittää oppilaiden valmiuksia asioiden itsenäiseen arviointiin. (Emt., 30–31.)

indoktrinoineeksi omia oppilaitaan, vaikka pyrki mielestään tarjoamaan monipuolisen ja puolueettoman näkemyksen asioista. (Puolimatka 1997, 247.) Reflektiovien opettajien keskustelussa esiintyikin ajatus, että oppilaan omaa kriittisyyttä tulisi kannustaa. Ryhmän jäsenten mielestä opettajan olisi osattava painottaa oppilailleen, etteivät hänen ajatuksensa ole ainoita oikeita – etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas pitää häntä voimakkaasti jonkinlaisena roolimallina.<sup>16</sup>

Roolimallina (tahtomattaankin) toimiminen sivusi jälleen kasvatusvastuun teemaa, samoin kuin opettajien toteamus siitä, että etenkin nuorten oppilaiden kohdalla opettajan vaikutusvalta voi oppilaan näkökulmasta olla huomattavasti suurempi kuin tämän vanhempien. Haastattelemieni opettajien mielestä vanhemmat saattavat käyttää tätä myös hyväkseen tukeutumalla opettajan sananvaltaan ja auktoriteettiin. Kasvatusvastuun teeman lisäksi nämä ajatukset ristesivät vanhempien suhtautumisen teemaa.

Yllä esitetyistä ajatuksista voisi päätellä, että opettajan auktoriteetti ei olekaan kaikissa muodoissaan heikentynyt. Vaikka lapset eivät välttämättä pidä aikuista automaattisesti auktoriteettina, ovat he kuitenkin huomattavan paljon opettajan vaikutuspiirissä – siis edelleen jonkinlaisen kansankynttilän valokehän alueella. Etenkin pienet oppilaat ”imevät vaikutteita” – kuten ryhmän nuoret opettajat totesivat – lähes kaikesta, mitä opettaja tekee tai sanoo. Ehkäpä opettajan ulkoinen auktoriteetti on oppilaiden kokemusmaailmassa heikentynyt, mutta huomaamattomampi, piiloisempi vaikuttaminen elää edelleen vahvana. Haastatteleman opettajat sanoivat, ettei uskalla arvatakaan, miten paljon opettaja voi oppilaaseensa vaikuttaa.

## 6.6 Opettajan perustehtävä

Kasvatusvastuun teema nosti pintaan ajatuksen opettajan perustehtävästä. Tämä muodostui uudeksi teemaksi. Keskustelussa pohdittiin rajankäyntiä opettamisen ja kasvattamisen välillä. Perustehtävän ja kasvatusvastuun teemojen välillä oli näin ollen vahva sidos. Haastattelemieni opettajien mielestä heidän perustehtävänsä sisältää tietenkin sekä kasvatuksen että opetuksen elementit, mutta he halusivat pitää opettamisen ensisijaisena tehtävänä. He kuitenkin totesivat, että pienemmillä oppilailla kasvattaminen korostuu. Muutenkin oppilasryhmät ovat heidän mukaansa erilaisia – toisia

---

<sup>16</sup> Tässä on havaittavissa kiinnostava jännite. Opettaja toimii (ainakin joillekin) oppilaille roolimallina, mutta kuitenkin hänen tulisi kannustaa oppilaita kriittisyyteen ajatuksiaan kohtaan. ”Mitätöikö” hän näin ajatustensa oikeellisuuden? Voivatko oppilaat pitää esikuvana aikuista, jonka sanoihin ei ”voikaan luottaa”? Mielenkiintoista on myös, että opettajat saattavat kannustaa oppilaita kriittiseen ajatteluun, joka muun muassa Ziehen (1991) tapaan ajateltuna antaa näille ”aseet” myös vastustaa aikuisia. Yhtäältä aikuiset kannustavat lapsia ja nuoria kritisoimaan heidän ajatteluun, mutta toisaalta harmittelevat sitä, kuinka nuoriso suhtautuu aikuisiin vähemmällä kunnioituksella kuin ennen.

täytyy kasvattaa enemmän. (Mielenkiintoista on, että ryhmän vanhemmat opettajat nimesivät opetustehtävän ensisijaiseksi ennen nuoria opettajia. Kaisa (20–30 vuotta) totesikin, että tämä oli vapauttavaa kuulla kokeneelta opettajalta. Hänen mielestään opettajankoulutuksesta oli jäänyt se mielikuva, että kasvatustehtävän tärkeyttä ”teroitetaan”. Olisi kiinnostavaa tietää, onko opettajankoulutuksen periaatteissa ja käytännön opettajien ajatuksissa suurikin ero.)

Konkariopettajat kiinnittivät huomiota siihen, että työkokemuksen mukana syntyy rutiinia, jolloin kasvattaminen tapahtuu opettamisen ohessa. Tämä auttaa työssä jaksamista, sillä kokeneen opettajan ei tarvitse kiinnittää niin paljon huomiota kasvatustehtävään kuin aloittelijan. Tärkeänä nähtiin myös rutiinin kehittyminen siinä mielessä, ettei kokeneempi opettaja ehkä ota yhtä paljon oppilaiden murheita kantaakseen kuin tuorempi kollega.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) vuodelta 2004 määrittelee perusopetuksen sisällöksi sekä kasvatus- että opetustehtävän (tässä järjestyksessä). Reflektioivien opettajien näkemys perustehtävästä painottui siis eri tavalla kuin POPS:n määritelmä, sillä he halusivat nähdä opetuksen ensisijaisena tehtävänä. Kuten sanottua, kasvatukseen on heidän mielestään kuitenkin tärkeää, ja se korostuu etenkin nuorten oppilaiden kohdalla. POPS:n määrittelemään kasvatustehtävään sisältyy muun muassa oppilaan terveen itsetunnon sekä kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittämisen tukeminen, tasa-arvon ja yhteisöllisyyden lisääminen, yhteiskunnallisen kulttuuriperinnön siirtäminen sekä yhteiskunnalliseen osallistuvuuteen ja kriittisyyteen kannustaminen. (Emt., 14.) Opettajan arjessa kasvattaminen hahmottuu varmasti pieninä osasina (*”opettaja kieltää, käskee ja uhkailee”*, Tommi 20–30 vuotta), mutta viralliset vaatimukset vaikuttavat melko suurilta.

Kasvatustehtäväänsä pohtiessaan ryhmän opettajat miettivät jälleen myös sitä, kuinka heidän oma esimerkkinsä vaikuttaa oppilaisiin. He kokivat kasvattavansa oppilaitaan vahvasti omalla toiminnallaan. Tässä ovat opettajien mukaan keskeisellä sijalla opettajan oma arvomaailma sekä luontevuus ja läsnä oleminen, luottamuksen ja yhteyden saavuttaminen oppilaaseen – Harjusen (katso tutkielmani alaluku 6.4.1) ajatuksia mukaillen tässä ollaan opettajan auktoriteetin ytimessä.

## **6.7 Opettajan toiminnan reunaehdot**

### **6.7.1 Opettajan ja koulun arvomaailma**

Opettajan oma toiminta ja arvomaailma vaikuttavat haastattelemieni opettajien mukaan väistämättä oppilaaseen. He korostivat, että jokaista sanaansa ei voi kontrolloida, mutta on pyrittävä hyvää tarkoittavuuteen. Millaiset arvot ja toimintatavat opettajaa siis työssään ohjaavat?

Opettajan työn tärkeimmiksi reunaehdoiksi nousivat keskustelussa yleiset eettiset säännöt sekä koulun toimintakulttuuri.<sup>17</sup> Yleisten eettisten sääntöjen sekä koti- ja koulukasvatuksen pohjalta muodostuneen henkilökohtaisen arvomaailman katsottiin – luonnollisestikin – ohjaavan opettajan toimintaa voimakkaasti. Tommi (20–30 vuotta) mainitsi kotikasvatuksen rinnalla eettisiksi vaikuttajiksi vanhat opettajat: tämäkin tukee näkemystä opettajasta moraalisen kasvattajana.

Reflektoivan ryhmän opettajat uskoivat, että jokaisella on sekä sisään rakentunut koodisto siitä, mikä on oikein ja mikä väärin että tietämys siitä, kuinka tulee käyttäytyä. Tärkeänä seikkana mainittiin juuri se, että opettajalla on mahdollisuus toteuttaa arvomaailmaansa, koska jokainen opettaja tekee työtään omalla persoonallaan. Ajatus on samansuuntainen kuin Tirrin (1999, 31) näkemys, jonka mukaan opettajan persoona vaikuttaa moraalisten pulmatilanteiden lähestymiseen ja ratkomiseen.

Koulun toimintakulttuurin katsottiin rakentavan vahvasti opettajan työn reunaehtoja. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lisäksi perusopetuksen tehtävänä on yhteisöllisyyden, vastuullisuuden sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioituksen edistäminen. (Emt., 14.)

Käytännössä koulussa ilmenee kuitenkin myös paljon sellaisia piirteitä, joita ei välttämättä tiedosteta lainkaan. Tirrin mukaan kasvatukseen kuuluva moraalinen ulottuvuus näkyy koulun ulkoisessa toiminnassa, säännöissä ja opettajan periaatteissa. Koska tämä ulottuvuus on usein tiedostamatonta, sitä ei mielletä moraalin opettamiseksi. Kuitenkin oppilaat omaksuvat valtavan määrän koulun ja opettajan edustamaa moraalialueita juuri yleisen toiminnan kautta. (Tirri 1999, 27.) Reflektoivan ryhmän opettajat pohtivat sitä, kuinka paljon oppilaat omaksuvat vaikutteita heidän toiminnastaan. Tirri painottaa, että oppilaiden ajattelutapoja leimaa koko koulun ilmapiiri ja toimintakulttuuri.

---

<sup>17</sup> Tiedostan, ettei yleisten eettisten sääntöjen käsite ole ongelmaton jälkimodernilla ajallamme. Tutkielman rajallisuuden tähden en tässä voi valitettavasti paneutua kysymykseen ajallemme ominaiseksi kuvattuun yleisen arvopohjan murtumisesta. Oletan, että haastatteleman opettajat viittaavat yleisillä eettisillä säännöillä länsimaista kulttuuria vahvasti ohjanneisiin moraalisiin koodeihin, esimerkiksi kymmeneen käskyyn sekä kristinuskon kultaiseen sääntöön. Kiinnostavaa (ja lohdullista) on, että vaikka reflektoivan ryhmän opettajat mainitsivat yhteiskunnan arvojen muuttuneen, näkivät he edelleen olevan yleisiä eettisiä sääntöjä, jotka opettajan toimintaa ohjaavat. Eettisen kasvatusajattelun kehitystä ja muutoksia suomalaisessa kouluinstituutiosta kuvaa kiinnostavasti muun muassa Leevi Launonen (2000) teoksessaan Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen kansakoulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

## 6.7.2 Koulukulttuurin asettamat reunaehdot

Rehtorin ja opettajien yhdessä luoma koulukulttuuri määrittelee haastateltavieni mielestä muun muassa sen, millaista kurinpito koulussa on: ovatko opettajat turhan lepsuja vai pidetäänkö yllä riittävää kuria. Nuoret opettajat toivoivat koululla noudatettavan tarpeellista kuria, mutta kuitenkin niin, että opettaja säilyy helposti lähestyttävänä hahmona. Taas voidaan havaita jännite tarpeellisen kurinpidon ja sopivan läheisyyden välillä.

Opettajat keskustelivat siitä, miten koulumaailma on täynnä erilaisia opettajan toimintaa määrittäviä näkyviä ja vaiettuja toimintamalleja, joita voi olla todella vaikea hahmottaa, määritellä ja perustella. Koulussa on esimerkiksi saatettu toimia vuosikymmeniä jollain tietyllä tavalla ilman, että kukaan tulee ajatelleeksi – saaticka perustelleeksi – minkä takia näin tehdään.

Koulun vaietetut toimintamallit herättivät opettajien kesken keskustelua esimerkiksi siitä, kuinka tieto kouluilla kulkee, mistä asioista on sopivaa puhua sekä kenen ajatukset ja ehdotukset otetaan vastaan ja kenen taas ei. Eija (41–50 vuotta) puhui siitä, miten uusi opettaja kykenee vielä aistimaan ja kuuntelemaan koulun toimintatapoja, mutta pian tällaisen ”etsikkoajan” jälkeen tulokaskin mukautuu vanhoihin malleihin. Nuoremmilla opettajilla oli puolestaan voimakkaita kokemuksia siitä, kuinka (nimenomaan) uuden opettajan toimintatapoja ja ehdotuksia kyseenalaistetaan. He kertoivat, kuinka vasta aloittaneen opettajan ideat ja muutosehdotukset otetaan näennäisesti huomioon, mutta sivuutetaan sitten hienovaraisesti, joskus varsin suoraviivaisestikin. Heidän ehdottamiinsa tai toteuttamiinsa uudenslaisiin opetustapoihin oli kuulemma toisinaan suhtauduttu hyvin torjuvasti. Uusia ideoita kyllä kuunneltiin, mutta käytännössä kuitenkin palattiin – tai kehoitettiin palaamaan – vanhoihin toimintamalleihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004 määrittelee koulun toimintakulttuurin käsitteen seuraavalla tavalla:

*Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. – – Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen. (Emt., 19.)*

Reflektoivan ryhmän opettajien ajatukset ja kokemukset koulun toimintakulttuurista antavat aiheita olettaa, ettei POPS:n määritelmälle välttämättä ole kovin eheää vastinetta koulun arjessa. Reflektoiva ryhmä puhui koulun vaietuista toimintamalleista, joiden määrittely ja perustelevinen voi olla mahdotonta. Donald Broodyn klassikkoteos Piilo-opetussuunnitelma (1986) käsittelee näitä näkymättömiä toimintamalleja, vaatimuksia, oletuksia ja ideologioita. Jähmeään ja hitaasti muuttuvaan kouluinstituutioon sisältyy huomattavan paljon vaiettuja piirteitä, jotka määrittelevät opettajien ja oppilaiden toimintaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kehottaa kouluja tavoittelemaan avointa toimintakulttuuria, mutta täyden avoimuuden saavuttaminen ei käytännössä ole mahdollista. Broady (1986, 115–116) kirjoittaa, että piilo-opetussuunnitelmaa ei voida poistaa, mutta sen muotoja voidaan kyllä pyrkiä tekemään näkyviksi. Kiinnostava kysymys on, mitkä ovat itse POPS:n julkilausumattomat, piiloiset oletukset?

Koulussa vallitseviin, piiloiisiin toimintamalleihin vaikuttaa varmasti myös se, millä tavoin koulussa työskentelevät opettajat on aikoinaan indoktrinoitu koulutoiminnan käsittämään. Opettajat saattavat toimia mielestään avoimesti ja kriittisesti, mutta toteuttavatkin ehkä itse asiassa toimintamalleja, joiden piiriin ovat itse indoktrinoituneet (Puolimatka 1997, 247).

Reflektoivan ryhmän nuoret opettajat kertoivat kohdanneensa tilanteita, joissa heidän ideoitaan tai ajatuksiaan ei työyhteisössä otettu aidosti huomioon. Heidän ajatuksiinsa ja tietoonsa on saatettu suhtautua väheksyen. Ehkäpä nuorten opettajien tietoa ei ole pidetty samanarvoisena kuin kokeneiden kollegojen. Ryhmäkeskustelussa Eija (41–50 vuotta) kutsui leikillään (ja ironisoiden) uusia ehdotuksia ”hömpötyksiksi”. Ilmaus kuvanee melko hyvin sitä suhtautumistapaa, joka opettajakunnassa saattaa vallita. Onko siis nuoren opettajan tieto Michel Foucault'n kuvaamaa alistettua tietoa? Alistettu tieto (engl. *subjugated knowledge*) on Foucault'n mukaan hylätty riittämättömänä tai tehtävänsä liian kehittymättömänä: se on naiivia tietoa, vaaditun tieteellisen tai kognitiivisen tason alapuolella olevaa tietoa, paikallista tietoa. (Foucault 1980, 81–82.)<sup>18</sup>

Reflektoivan ryhmän nuorilla opettajilla oli kokemuksia siitä, miten uudessa työyhteisössä ei välttämättä voikaan toimia aivan kuten haluaisi. Lea Himberg (1996, 23–24) kuvaa uuden opettajan saapumista työyhteisöön. Hän kirjoittaa, kuinka monet tekijät saattavat vaikuttaa tulokkaan vastaanottoon: korvaako tämä pidetyn työntekijän, onko hän kaivattu lisä työntekijäjoukkoon vai uhkaako hän kenties jonkun työllisyyttä? Vaikka tulokkaaseen suhtauduttaisiinkin tietoisella tasolla myönteisesti, yhteisö saattaa tiedostamattaan olla epäluuloinen häntä kohtaan. Himberg kirjoittaa, kuinka uusi jäsen vaikuttaa aina jollain tavalla työyhteisön toimintaan. Jos yhteisössä on klikkejä,

---

<sup>18</sup> Hieman käsillä olevasta aiheesta sivuun hypäten: millaista tietoa on oppilaan tieto? Olisi kiinnostavaa kuulla lasten kokemuksia siitä, miten heidän tietoonsa suhtaudutaan.



pyrkivät ne helposti saamaan tulokkaan puolelleen. Jos uusia tulokkaita on useampia, muodostavat he helposti oman klikkinsä, joka saattaa samalla menettää mahdollisuuden hyötyä kokeneempien työtovereiden tiedosta. Toisaalta kokeneet opettajat saattavat kokea tulokkaan uhkana, mikäli tämä osoittaa liian selvästi omaa tietämystään. Himberg toteaa myös, että vanhojen ja uusien opettajien opetusmenetelmien erot saattavat aiheuttaa konflikteja ja närkästyttää puolin ja toisin. (Emt., 23–24.) Reflektoivan ryhmän nuorten opettajien ajatuksissa voidaan havaita selkeitä samankaltaisuuksia Himbergin näkemyksen kanssa.

Lopuksi voisi vielä kysyä, millaisia vaikutuksia työyhteisön vanhempien opettajien suhtautumisella uuteen tulokkaaseen on oppilaiden näkökulmasta? Miten oppilaiden suhtautumiseen vaikuttaa se, etteivät vanhat opettajat pidä tulokasta työyhteisön tasa-arvoisena jäsenenä? Yhteisön hierarkiassa alemmalla portaalla olevan, uuden opettajan, voi olla vaikea saavuttaa oppilaiden arvostusta: Tirrin (1999, 27) mukaan oppilaiden ajattelutapoja leimaa koko koulun ilmapiiri ja toimintakulttuuri. Dialogi opettajakunnan kesken voisi uskoakseni toimia työyhteisön avoimuutta lisäävänä tekijänä. Aihetta käsitellään lisää tuonnempana, luvussa 9.

## ***6.8 Teemojen ja aihepiirien sisältämiä ristiriitoja ja jännitteitä***

Yllä oleva sisällönanalyysin tuottamien teemojen esittely osoitti ristiriitoja ja jännitteitä keskustelussa esiintyneiden teemojen ja aihepiirien sisällä. Jännitteitä ilmeni muun muassa opettajan (aikuisen) ja oppilaan (lapsen/nuoren) suhteessa. Reflektoivien opettajien mielestä opettajan tulisi olla selkeästi aikuinen, mutta kuitenkin riittävän lähellä oppilaitaan. He puhuivat siitä, kuinka opettaja on nykyisin helpommin lähestyttävä hahmo kuin ennen, mutta kertoivat kuitenkin, että joihinkin oppilaisiin on entistä vaikeampi luoda välitöntä ja luottavaista suhdetta. Myös puhe opettajan ja oppilaiden vanhempien välisissä suhteesta synnytti jännitteitä. Joidenkin vanhempien koettiin olevan hyvin kriittisiä ja vaativia opettajan toimintaa kohtaan, kun taas toisten nähtiin suhtautuvan koulutyöhön aiempaa välinpitämättömämmin. Reflektoivat opettajat pohtivat sitä, että oppilaiden vanhemmat tukeutuvat toisinaan ehkä liikaakin opettajan kasvatustuuseen, mutta saattavatkin sitten ärähtää, jos kokevat opettajan astuvan ”heidän tontilleen”.

Osan ristiriidoista artikuloivat opettajat itse, minkä olen pyrkinyt kirjoittamaan auki. Jotkut puheenvuorojen ristiriitaisuuksista olen analyysissäni nostanut näkyville. Osa jännitteistä taas esiintyi niiden asioiden välillä, joista ryhmä keskusteli, ei siis yksittäisten puheenvuorojen sisällä. Valitsemani teemojen esittelyjärjestys saattaa tuoda osan jännitteistä helpommin havaittavaksi. Tästä syystä ei kuitenkaan pidä ajatella, että reflektoivan ryhmän jäsenten puheenvuorot olisivat sisältäneet runsaasti ristiriitaisuuksia.

Seuraavassa luvussa, jossa valotan dialogin analyysin tuloksia, esittelen myös esiin nousseiden teemojen järjestyksen sellaisena kuin se keskustelutilanteessa esiintyi.

# 7 DIALOGIN ANALYYSISTA

Esitellessäni sisällönanalyysin tuloksia erittelin aineistosta nimeämäni teemat. Seuraavaksi esitän, millaisessa järjestyksessä teemat keskustelussa esiintyivät. Tämän jälkeen paneudun tarkastelemaan keskusteluaineistoa siltä kannalta, miten refleктоivat opettajat eri aiheista puhuivat. Markován et al. (2007) jalanjäljillä pyrin hahmottamaan keskustelijoiden rooleja, puhetapoja, lainausten ja lainaäänten esiintymistä lausumissa, metaforien ja idiomien käyttöä sekä niitä tapoja, joilla argumentteja rakennettiin yhteistyössä. Tämän lisäksi tutkailen niitä tasoja, joilla keskustelu liikkui sekä kohtia, joissa puhujat tarttuivat innokkaimmin toistensa lausumiin. Lopuksi pohdin vielä refleктоivan ryhmän käyttökelpoisuutta keskusteluasetelmana eli valotan vielä niitä aineiston piirteitä, jotka antavat ymmärtää ajatusten täsmentyneen tai syntyneen keskustelun aikana.

## *7.1 Keskustelun aiheista, teemoista ja niiden ”järjestyksestä”*

Marková et al. (2007, 138) suosittelevat analyysin aluksi puheen episodien etsimistä ja nimeämistä, jotta voidaan hahmottaa teemoja. Tätä olin tehnyt jo lukiessani aineistoa ensimmäisiä kertoja ja alleviivatessani eri aihealueita sisällään pitäviä puheenvuoroja ja keskustelujaksoja (kuten olen luvussa 5 kuvannut). Samalla tarkkailin, toistuivatko aiheet keskustelussa sekä miten ne kietoutuivat toisiinsa.

Keskustelun episodien erottelu ei ole aivan vaivatonta, sillä uudet episodit liittyvät usein toisiinsa lähes saumattomasti. Etenkin konkariryhmän opettajat keskustelivat vilkkaasti ja puheenvuoroista väliin kamppaillen, mikä aiheutti episodien vaihtumista ”lennossa”. Markován et al. (2007, 135–136) kuvaamia, selkeitä episodien loppumista merkkavia tekijöitä – minimaalisia vastauksia, naurahduksia ja sitaatteja – ei aina ennättänyt esiintyä, kun seuraava puhuja jo kiidatti keskustelua eteenpäin. Aiheiden ja teemojen selkeärajainen erottelu taas oli sikäli hankalaa, että ne

liittyivät ja kietoutuivat toisiinsa tiiviisti sekä toistuivat ja kertautuivat keskustelun aikana.<sup>19</sup> Alla olevassa listassa olen nimennyt teemat aina episodin vahvimman piirteen mukaan.

Koska refleктоivan opettajaryhmän keskusteluvuorot vaihtelivat konkarien ja nuorten välillä, aiheet kertaantuivat aina vuoron vaihtuessa. Seuraava listaus on esitys keskustelun teemoista siinä järjestyksessä, jossa ne nousivat esiin.

Ensimmäinen keskusteluvuoro, konkarit

- Muutos opettajan auktoriteetissa (annettu aihe)
- Vanhempien suhtautumien opettajaan ja koulutyöhön (syntyi edellisestä)
- Ristiriita kasvatusvastuun jakautumisessa kodin ja koulun välille (annettuna aiheena oli kasvatusvastuun mahdollinen kasautuminen koululle)

Toinen keskusteluvuoro, nuoret

- Muutos opettajan auktoriteetissa (”periytyi” konkareilta)
- Auktoriteetin syntyminen (haastattelijan keskustelusta poimima aihe)

Kolmas keskusteluvuoro, konkarit

- Auktoriteetin syntyminen (”periytyi” nuorilta)
- Kasvatusvastuu (syntyi edellisestä aiheesta sekä oletettavasti haastattelijan avauskysymyksestä)

Neljäs keskusteluvuoro, nuoret

- Perustehtävä (haastattelijan keskustelusta poimima aihe)
- Vaikuttaminen oppilaaseen (haastattelijan keskustelusta poimima aihe)

Viides keskusteluvuoro, konkarit

- Vaikuttaminen (”periytyi” nuorilta)
- Perustehtävä (nousi nuorten vuorolta uudelleen keskusteluun)

Kuudes keskusteluvuoro, nuoret

- Perustehtävä (jatkui konkareiden vuorolta)

---

<sup>19</sup> Esimerkiksi opettajan auktoriteettiaseman muuttuminen vaikuttaa vanhempien suhtautumiseen ja toisinpäin. Vanhempien suhtautuminen ja kasvatusvastuu punoutuvat yhteen, samoin kuin kasvatusvastuu, perustehtävä, auktoriteetti ja oppilaaseen vaikuttaminen.

- Opettajan toiminnan reunaehdot (annettu aihe)

Seitsemäs keskusteluvuoro, konkarit

- Opettajan toiminnan reunaehdot (”periytyi” nuorilta)

Kahdeksas keskusteluvuoro, nuoret

- Opettajan toiminnan reunaehdot (jatkui konkareiden vuorolta)
- Opetussuunnitelma, uudistukset, opettajan vaikutusmahdollisuudet näihin (annettu aihe)

Yhdeksäs keskusteluvuoro, konkarit

- Opetussuunnitelma, uudistukset, opettajan vaikutusmahdollisuudet näihin (”periytyi” nuorilta)

## 7.2 Keskusteluaiheiden ja ajatusten peilailu dialogissa

Bahtin (1987) kirjoittaa ja Marková et al. (2007) toteavat hänen ajatuksiaan mukailleen, että sanat ja lausumat ovat aina sidoksissa toisiin ääniin ja muodostavat toisiinsa linkittyviä ketjuja niitä edeltävien ja seuraavien lausumien kanssa. Puheenvuorot ovat dialogissa lukemattomien äänten kanssa, keskustelun taustalla päilyvät sekä aiemmin konkreettisesti kuullut sanat että koko kulttuurinen lausumien kirjo. Ne muodostavat heijastuspintaa, jonka kautta puhujat saattavat peilata ja ”kimmottaa” uusia ajatuksiaan, tietoisesti tai tiedostamattaan.

Refleктоivan opettajaryhmän keskustelu peilautui siis koko mittaamattomaan sanojen, lausumien ja dialogien verkkoon. Konkreettisemmin havaittavalla tasolla ryhmän jäsenet heijastelivat lausumiaan keskustelussa aiemmin muodostettuihin lausumiin. Keskustelussa esiintyi useita lausumia, joissa puhuja eksplisiittisesti ilmaisi ajatuksensa pohjautuvan jollekin aiemmin sanotulle (esimerkiksi ”kun sä sanoit, että...”). Osa lausumista perustettiin eksplisiittisesti myös jollekin aiemmalle – tarkemmin määrittelemättömälle, julkisuudessa esiintyneelle – keskustelulle: ” – viimeisten vuosien aikana, kun on puhuttu siitä ja todettu – –.” Dialogi oli siis osin artikuloitustikin vuorovaikutuksessa aiemmin kuultuihin lausumiin sekä kulttuuriseen kontekstiin, minkä voi havaita keskustelijoiden lausumista. Myös haastattelija peilasi, linkitti ja artikuloi omia ajatuksiaan käynnissä olevaan dialogiin ”nappaamalla” ajatuksia ja aiheita sekä muodostamalla niistä uusia kysymyksiä.

### 7.3 Keskustelun avaus: erottelut ja vertaaminen

Luvussa 4 kuvasin Tom Andersenin näkemystä refleктоivasta ryhmästä ja siitä, miten asetelma voi tukea uusien ajatusten syntymistä. Tärkeänä tekijänä ajatusten syntymisessä on Andersenin mukaan sellaisten kysymysten esittäminen, jotka synnyttävät laajempia vastauksia kuin *kyllä* tai *ei*. Hyvät kysymykset herättävät uteliaisuutta, ja ne mahdollistavat useita erilaisia vastauksia. Sopivat kysymykset pohjautuvat Andersenin mukaan esimerkiksi muutokseen tai eroavaisuuteen. (Andersen 1990, 48, 54, 64–65.) Kuten yllä (luvussa 5) on kuvattu, myös Marková et al (2007, 140–141) kirjoittavat, että erottelujen ja analogioiden tekeminen on tavallista argumentoinnin kehittämisessä.

Yllä mainittuihin ajatuksiin nojautuen halusin avata refleктоivan opettajaryhmän keskustelun nimenomaan kysymyksellä, joka perustui mahdolliseen muutokseen tai eroavaisuuksiin. Esitin julkisuudessa viime aikoina näkyvillä olleen ajatuksen, että opettajan rooli on jollain tavalla muuttunut, että kouluille kasaantuu enemmän kasvatusvastuuta, ja että toisaalta opettajan auktoriteetti on vähentymässä. Pyysin opettajia tässä valossa vertaamaan nykytilannetta omiin kouluaikeihinsa.

#### 7.3.1 Muuttuuko opettajan auktoriteetti ja kasaantuuko kouluille yhä enemmän kasvatusvastuuta?

Konkariryhmä tarttui muutosajatukseseen hanakasti ja vertaili viimeaikaisia työkokemuksiaan omaan lapsuuteensa. Eroavaisuuksia löytyi heidän mielestään useissa asioissa. Konkarit olivat vahvasti sitä mieltä, että muutosta on tapahtunut niin auktoriteetin, työrauhan, aikuisuuden kuin vanhempien ja opettajan välisen kanssakäymisen kohdalla. Eija teki vielä eroa nuorten ja vanhempien oppilaiden suhtautumisessa opettajaan: nuorempien oppilaiden kanssa opettajan aikuisuus on hänen mielestään erilaista kuin vanhempien oppilaiden. Suuressa osassa ensimmäisen keskusteluvuoron lausumia esiintyi jonkinlainen muutosta tai eroavaisuutta kuvaava verbirakenne, kuten ”*on vähentynyt/kaventunut/muuttunut/tullut/menty, ei ole enää*”. Vertailussa esiintyi myös adjektiivinen ”*erilainen*”, minkä lisäksi muutokset ja erot tulivat ilmi muunlaisilla rakenteilla (esimerkiksi: ”– – *ei oo aikasemmin törmänny*” ja ”*noin niinku meidän ikästen koulutuksessa se auktoriteetin ylläpito hoitu paljon enemmän, et se on niinku itsestään selvää.*”).

Myös nuorten ryhmä pohti aihetta osittain muutosten ja erojen kautta. He miettivät, että omien kouluvuosiensa aikaan opettajia ja aikuisia kunnioitettiin nykyistä enemmän ja saatettiin jopa pelätä. Nykyään tilanne on nuorten mielestä erilainen: jotkut lapset koettavat kaveerata opettajien kanssa, puhuvat aivan eri tavalla kuin ennen ja haluavat kasvaa nopeasti isoiksi. Mari teki Eijan tapaan vielä tarkempaa erottelua kunnioitukseen kuin ennen–nykyään –vastakkainasettelu: hänenkin

mielestään nuoret oppilaat kunnioittavat opettajaa vanhempia oppilaita herkemmin. (Ehkäpä hänen lausumansa takaa ”kuulsi” Eijan aiemmin esittämä ajatus.)

### 7.3.2 Miten auktoriteetti syntyy?

Seuraavassakin esittämässäni kysymyksessä, joka koski auktoriteetin syntymistä, aihetta lähestyttiin eroavaisuuksien ja muutosten kautta. Edeltävässä nuorten ryhmän keskusteluvuorossa Kaisa oli muutokseen nojautuen pohtinut, onko pelkästään huono asia, että auktoriteetti on vähentynyt; ennen vanhaan kun saatettiin hänen mielestään jopa pelätä opettajia. Tähän ajatukseen nojaten kysyin nuorten ryhmältä, miten opettajan auktoriteetti heidän mielestään nykyään sitten muodostuu. Nuoret aloittivat aiheen käsittelyn esittämällä ensin suoria argumentteja siitä, miten auktoriteetti syntyy.<sup>20</sup> Keskustelun osoittaessa hiipumisen merkkejä kysyin, haluavatko he vielä jatkaa, minkä jälkeen Tommi lähestyi aihetta uudelleen, tällä kertaa erottelun kautta (miten vanhemmat suhtautuivat koulunkäyntiin hänen kouluaikaanaan, ja kuinka he nykyään suhtautuvat).

Konkariryhmässä Eija aloitti aiheen käsittelyn muistelemalla nuorena opettajana tuntemaansa kollegaa, jonka auktoriteetti syntyi oikeudenmukaisuudesta, lapsen kunnioituksesta, rajoista ja rakkaudesta. Ville pohti Eijan kuvaaman opettaja-auktoriteetin eroa entisajan ”sotajermuihin” ja vertasi tätä nykypäivän opettajaan, joka menee ehkä enemmän mukaan oppilasryhmän toimintaan, vaikka toki rajatkin täytyy olla. Eija esitti vastineeksi oman näkökulmansa, jonka mukaan opettaja on läsnä silloin, kun hän on luonut rajat eikä kurinpitoon tarvitse käyttää aikaa. Kuultuaan koko ajatuksen Ville myöntyi Eijan näkökulmaan. Markus jatkoi ajatusta läsnäolosta ja mietti, että kymmenen vuotta sitten oppilaisiin oli helpompi saada yhteys kuin nykyään. Konkari esittivät ajatuksiaan ja argumenttejaan erottelujen ja vertailujen kautta, ja etenkin Eijan ja Villen välisessä dialogissa syntyi neuvoteltu, yhteinen näkemys siitä, että rajojen luominen ja läsnä oleminen eivät sulje toisiaan pois vaan päinvastoin: opettaja voi olla aidosti läsnä silloin, kun hän on luonut oppilailleen rajat.

Erottelujen pohtiminen ja vertailun tekeminen vaikutti tukevan ajattelua ja argumentointia. Keskustelun jatkuessa konkari myös muutamaan otteeseen vertasivat nykyistä työskentelytapaansa ja osaamistaan siihen, kun olivat vielä nuoria opettajia. He siis pyrkivät hahmottamaan ajatuksiaan ja näkökulmiaan vertaamalla niitä aikaisempiin ajatuksiinsa ja näkökulmiinsa.

---

<sup>20</sup> Kaisa: ”*Opettaja sanoo viimeisen sanan.*” Tommi: ”((opettaja)) *kieltää, käskää ja uhkailee.*”

## 7.4 Roolit ja roolinotto

Koska keskustelun tarkoituksena oli selvittää opettajien ajatuksia muun muassa auktoriteetista, oli luonnollista, että ryhmän opettajat orientoituivat keskusteluun ammattiroolinsa pohjalta. Se, että olin muodostanut ryhmät virkaiän mukaan (toisessa ryhmässä olivat ”vanhemmat” ja toisessa ”nuoremmat” opettajat) saattoi osin vaikuttaa roolien muodostumiseen. Ryhmäjoolla en pyrkinyt kuitenkaan korostamaan kokemuseroja. Tarkoitukseni oli mahdollistaa ajatustenvaihtoa eri-ikäisten opettajien välillä ja tarkastella, lähestyisivätkö pidempään työssä olleet ja tuoreimmat opettajat aiheita eri näkökulmista. Asetelma ei luonut konkreettisesti havaittavaa asennoitumista jonkinlaiseen valtahierarkiaan, jossa kokeneemmilla opettajilla olisi automaattisesti korkeampi status nuorempiin nähden. On kuitenkin mahdoton tehtävä rajata tällainen mahdollisuus kokonaan sivuun, sillä jollain tasolla – ainakin tiedostamattomasti – statukset saattoivat vaikuttaa ryhmän jäseniin.

Virkaiän erot eivät ainakaan havaittavasti vaikuttaneet puheenvuorojen ja mielipiteiden esittämiseen. Keskustelutilanteessa näytti siltä, että kaikki osallistujat saivat vaivattomasti tuotua ajatuksiaan ja mielipiteitään julki. Tämän helpottamiseksi refleктоivan ryhmän asetelma lieneekin käyttökelpoinen, sillä puheenvuoroista ei tarvitse kamppailla kaikkien ryhmän jäsenten kesken.

### 7.4.1 Me opettajat

Eräs selkeä ero oli havaittavissa konkariryhmän ja nuorten ryhmän puhetapojen välillä. Konkariryhmäläiset puhuivat toistuvasti opettajista me-muodossa, yhtäältä korostaen opettajan-rooliaan, toisaalta ehkä laajentaen ajatuksiaan koskemaan opettajia yleisemminkin – peilaten ja uudelleen muodostaen opettajadiskurssia. Sananvalintaan vaikutti luultavasti myös se, että konkarit työskentelivät samassa koulussa: heillä oli tavallaan valmiina ryhmän sisäinen ”me-asetelma”. Eija käytti me-muotoa myös puhuessaan vallalla olevasta yksilökeskeisyydestä: ”*Me ollaan niinku kauheen yksilölähtökohtaisia, et enemmän niinku 'mulle kaikki ja heti' – –*”. Ehkäpä konkarien suosimassa me-muodossa voidaan tulkita olevan taustalla kollegiaalisen yhteisöllisyyden lisäksi yleisempiäkin kulttuurisia oletuksia siitä, minkälaisia opettajat ja ihmiset ylipäätään nykyään ovat.

Nuoret puhuivat opettajista enimmäkseen omiin tapoihinsa tai toimiinsa viitaten tai passiivissa, eivät me-muodossa. Opettajan auktoriteetin syntymistä pohtiessaan nuoret puhuivat opettajasta yleistäen (”*opettaja sanoo viimeisen sanan*”, ”*opettaja – – kieltää, käskee ja uhkailee*”),



mutteivät silloinkaan käyttäneet me-pronominia. Opettajan vaikutusvaltaa käsittelevässä puheenvuorossa Mari kuitenkin käytti me-muotoa: ”– – *ilmeisesti meil on kuitenkin auktoriteettia tallella ja jäljellä – –.*” Olisi kiinnostavaa tutkia nuorten ja kokeneempien opettajien puhetapoja laajemman aineiston avulla. Voisiko olla niin, että ”yleistetty” opettajan-rooli ei kuulu nuorten opettajien puheessa vielä kovin selvästi, tai etteivät he puheen tasolla ole vielä yhtä luontevasti ”sisällä” opettajadiskurssissa kuin heidän kokeneemmat kollegansa?

#### 7.4.2 Kokeneen ja nuoren opettajan rooli

Yllä käsiteltiin argumentointia muutosten ja erottelujen kautta. Muutamissa puheenvuoroissa konkarit kehittivät ajatuksiaan verraten nykytilannettaan aiempiin työvuosiin. Tällöin he siis puhuivat kokeneen opettajan roolissa, välillä tämän selkeästi eksplikoiden. Ryhmän nuoret opettajat puolestaan asettuivat muutaman kerran selkeästi ”tuoreen” opettajan rooliin, kertoessaan esimerkkitapauksia koulun toimintakulttuurista, siitä, miten uuden opettajan ajatuksia saatetaan väheksyä. Yhdessä opettajan perustehtävää käsittelevässä puheenvuorossaan Kaisa puolestaan rakensi mestari–kisälli -asetelman:

*Kaisa: ((Eijalle)) Must se oli oikeestaan aika vapauttavaa kuulla, kun sanoit tota että se on kuitenkin se opetus meidän pääasia. Et ku aattelee OKL:lää kuinka siel, mun mielest, mul on sellanen mielikuva, et siellä kuitenkin jotenkin terotetaan sitä kasvatusta ja näin. Niin kyllähän se on kuitenkin se opetus pääjuttu, ja että. Hienoa on se kuulla kokeneelta opettajalta.*

Kaisa muistelee, että opettajankoulutuksessa painotettiin kasvatuksen tärkeyttä opettajan työssä. Hän kuitenkin pehmentää tätä argumenttiaan, ei tahdo ykskantaan väittää, että näin tosiaan oli. (Hän sanoo ensin ”*mun mielest*”, minkä jälkeen vielä ”*mul on sellanen mielikuva*” ja ”*kuitenkin jotenkin terotetaan*”.) Hän on helpottunut, että kokenut opettaja ”antaa luvan” ajatella opetustehtävää opettajalle kasvatusta olennaisempana. Aiempaa argumentointia vasten peilattuna Kaisan puheenvuoro on kiinnostava, sillä edellisessä nuorten keskusteluvuorossa hänen viimeinen perustehtävää käsittelevä puheenvuoronsa piti sisällään ajatuksen, että kasvatusta- ja opetustehtävä ovat oikeastaan samanarvoiset, ja että nuorten oppilaiden kohdalla kasvatusta korostuu. (”*Ei sitä välttämättä voi nostaa sitä toista ylemmäs sitä kasvatusta- tai opetustehtävää – –.*”) Kuunneltuaan konkarien keskusteluvuorolla syntyneitä pohdintoja Kaisa tuli kuitenkin toisiin ajatuksiin: on helpotus, että kokeneiden opettajien mielestä työssä on luvallista, jopa tärkeää keskittyä

kasvattamista enemmän opettamiseen, ja että kokemuksen karttuessa kasvattaminen tapahtuu yhä enemmän opettamisen ohessa.

## 7.5 *Sanastot*

Eero Suoninen (1999, 107) kirjoittaa, että vuorovaikutusta analysointia aloitettaessa eräs hyvä tapa on tarkastella sitä, mitä sanoja ja sanastoja kielenkäyttäjät valitsevat kuvauksiinsa ja selontekoihinsa. Sanastoilla, diskursseilla, on hänen mukaansa laajalti tunnetut taustansa, konnotaationsa ja avainvertauskuvansa (ibid). Esimerkiksi opettajien puheesta voitaneen varsin usein tunnistaa koulumaailmaan liittyviä sanastoja. Suoninen kuitenkin kirjoittaa, etteivät sanastot kuitenkaan nouse keskusteluun automaattisesti, vaikka ne joskus liittyvätkin kiinteästi kulttuurisiin käytäntöihin, muun muassa totuttujen rooliasemien kautta (ibid). Opettajien ”ammattimaineen” keskustelu ei siis välttämättä sisällä pelkästään kouludiskurssin sanastoa vaan siinä saattaa esiintyä varsin vaihtelevia sanastoja.

Reflektoivan opettajaryhmän keskustelu sisälsi luonnollisestikin runsaasti ”opettajasanastoa”, olihan koko keskustelun tarkoituksena pohtia opettajuuteen liittyviä kysymyksiä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että koko keskustelu olisi käyty tiukkaan rajattua ammattisanastoa käyttäen. Keskustelun taustalla oli kuitenkin selvästi oletus yhteisistä, jaetuista sanastoista, koulu- ja opettajuusdiskurssista. Tämä ilmeni siinä, etteivät puhujat (haastattelija mukaan lukien) kokeneet tarpeelliseksi pohjustaa tai selventää käyttämiään käsitteitä (vaikkapa opettajan auktoriteetti, ADHD, kasvatusvastuu). Huomattakoon myös, että mikäli läsnä olisi ollut muitakin kuin opettajia, vaikkapa oppilaiden vanhempia – tai jos joku opettajista olisikin omaksunut vanhemman roolin – olisivat käsitteet saaneet toisenlaisia selityksiä ja merkityksiä. (Esimerkiksi opettajan/vanhemman auktoriteetti opettajan versus vanhemman näkökulmasta.)

## 7.6 *Tarinat, metaforat ja idiomit argumentoinnin tukena*

Reflektoivat opettajat kertoivat runsaasti esimerkkitarinoita ja anekdootteja omista työkokemuksistaan. Näillä tarinoilla he hakivat tukea argumentoinnilleen. Koska kaikki ryhmän jäsenet olivat juuri opettajia, oli koulumaailmaan liittyvien tarinoiden kertominen luonteva tapa vahvistaa omia näkemyksiä, tunsivathan kaikki keskustelijat kyseisen kontekstin. Kuten sanottua, tilanne olisi ollut toinen, mikäli keskustelijat olisivat olleet eri ammattiryhmien edustajia: tällöin anekdootteja sekä käytettyjä käsitteitä ja sanastoja olisi täytynyt pohjustaa ja selventää.

Reflektoivan opettajaryhmän keskustelijoilla oli kuitenkin – ainakin oletusarvoisesti – valmiina yhteinen kieli, mikä varmasti helpotti argumentointia alusta alkaen. Kääntöpuolena tälle voidaan tietenkin ajatella, että esitettyjä argumentteja ja teesejä oli ryhmässä myös helpompi kyseenalaistaa, sillä jokaisella keskustelijalla oli mitä luultavimmin jo valmiiksi paljon näkemyksiä erilaisista koulumaailmaa käsittelevistä asioista. Metodinen kokeeni on kuitenkin saanut alkunsa näkemyksestä, jonka mukaan dialogiasetelma ja hedelmällinen mahdollisuus reflektioon tukevat uusien ajatusten syntymistä. Näin ollen oletan, että osa haastattelemieni opettajien pohdinnoista ja näkemyksistä kehittyi ja kiteytyi heidän reflektoidessaan ja artikuloidessaan niitä keskustelun aikana. (Katso esimerkiksi aineistokatkkelma alaluvusta 7.9.)

Eijaa lukuun ottamatta kaikki ryhmän opettajat kertoivat ainakin yhden ”totuuspohjaisen” esimerkkitarinan, joka oli selkeästi tapahtunut heidän työssään viime aikoina. Eijakin kuvaili esimerkkitapauksia, mutta ne eivät – ainakaan artikuloidusti – liittyneet konkreettisesti johonkin tapahtuneeseen hetkeen vaan käsittelivät stereotyyppisiä tilanteita tai toimintatapoja yleensä. Toisaalta Eija kuvaili hyvin tarkkaan erästä tuntemaansa opettajaa pohtiessaan auktoriteetin syntymistä, minkä lisäksi hän kertoi luennosta, jolla oli hiljattain ollut. Kaikkien ryhmän opettajien kohdalla tarinoiden kertominen näytti siis toimivan hyvin argumentoinnin tukena. Kiinnostava oli etenkin eräs Tommin (20–30 vuotta) kertoma esimerkkitarina, joka alkoi anonyyminä, mutta muuttui pikku hiljaa minä-muotoiseksi kuvaukseksi, eli olikin Tommin itsensä kokema tapahtuma. Ehkäpä anonyymi aloitus oli eräänlainen tehokeino tai ”sisäänheittopuhe”, tai sitten Tommi tunnusteli tilannetta ja vaihtoi kertomuksensa minä-muotoon havaittuaan sen olevan tilanteeseen paremmin sopivaa.

Tarinoita ja anekdootteja esiintyi keskustelussa metaforia ja idiomeita runsaammin. Idiomejakin esiintyi muutama, mutta niitä käytti enimmäkseen Eija. Idiomeilla hän pyrki selventämään juuri esittämäänsä tai kohta sanomaansa argumenttia. (Esimerkiksi: ” – – *semmonen sanonta, että 'rapatessa roiskuu' – –*”. Idiomilla Eija pyri täsmentämään opettajan vaikutusvaltaa koskevaa argumenttiaan, että opettamisessa ja kasvattamisessa on pyrittävä hyvää tarkoittavuuteen, mutta kaikkia sanojaan ei voi varoa.)

## **7.7 Lainaukset ja lainaäänet**

Ryhmän opettajat kertoivat useita tarinoita, jotka sisälsivät runsaasti lainauksia joko kuvitteellisesta keskustelusta tai todella tapahtuneesta tilanteesta. Lainaukset elävöittivät ja havainnollistivat kerrottuja tarinoita. Lainauksissa esiintyi opettajan oman äänen lisäksi stereotyyppisiä hahmoja. Joissain lainauksissa kuului stereotyyppinen opettajan ääni, mutta selvästi useimmin

stereotyyppinen ääni oli oppilaan vanhemman. Ehkäpä tämä kuvastaa sitä, miten helposti opettajalle jäävät mieleen tietynlaiset keskustelut vanhempien kanssa: tästä muodostuu nopeasti stereotyyppinen vaativan vanhemman kuva. Refleктоivat opettajat tuntuivat olettavan, että tämä stereotypia on yhteisesti jaettu. Kuitenkin, jos keskustelussa olisi ollut läsnä oppilaiden vanhempia, olisivat stereotyyppiset lainaukset olleet luultavasti varsin erilaisia, oletettavasti ainakin lievempiä. Jos ryhmän opettajat olisivat orientoituneet keskusteluun oppilaiden vanhempina, olisivat lainaukset olleet varmaankin jotain aivan muuta. Ehkäpä niissä olisikin esiintynyt stereotyyppinen, hankala opettaja.

Lainaukset ja lainaäänet sisältyivät usein tarinoihin ja esimerkkitapauksiin. Argumentointia siis elävöitettiin ja tuettiin tarinalla, jota vielä elävöitettiin ja voimistettiin lainauksella. Esimerkiksi sopii Markuksen lausuma, joka aloittaa yhteisen argumentin kehittelyn (litterointikonventiot selviävät liitteestä 2):

Markus: *Niin ihan tämmösenä esimerkkinä, yhen oppilaan vanhemman kanssa kun oli tämmösestä, kiusoittelusta kysymys, ja sitten, vanhemmat otti yhteyttä ja, sitten kun mä kerroin mitenkä me tää asia koulussa hoidettiin = et se ei niinku tyydyttäny sitä vanhempaa, ”ai jaa, tällä tavallaks te aiotte tätä hoitaa?” et hänen mielestään se olisi pitänyt hoitaa näin ja näin eli, sieltä rupes vähän niinku antaa vielä enemmän ohjeita meille jotka kuitekin päivittäin tehään tätä, hommaa ja koulussa on ne määrättyt, tämmöset säännöt että, miten edetään tämmösissä [asioissa, että*

Ville:

[kyllä.

Markus: *että kehen otetaan yhteys ja pyydetäänkö minkälaisia lausuntoja ynnä muuta. Sitten sieltä alkaa tulla tämmöstä, että ”ettehän te hoitanutkaan tätä sillä tavalla ku minä halusin”*

Ville: = joo

Markus: = *kuitenkin meidän pitäis se hoitaa.*

Ville: *Niin, niin.*

Markus: *Esimerkiks tää on niinku semmonen, mitä ei oo niinku aikasemmin törmänny.*

Ville: *Että puututaan laajemminkin asioitten hoitamiseen,[ että*

Markus: [ *Juu.*

Ville: = *kenen pitäis hoitaa ja miten*

Eija: = *Ja miten*

Ville: = *Niin*

Markus: ((Ville ja Eija puhuvat taustalla)) *Jos ei hoideta me sillä tavalla kun he haluavat, sitten me ollaan seuraavassa*((Ville ja Eija lopettavat)) *portaassa* [ *sitten jo heti*

Eija: [ *Aivan.*

Ville: = *Joo.*

Eija: = ((Ville jatkaa taustalla)) *Me ollaan niinku kauheen yksilölähtökohtaisia, et enemmän niinkun "mulle kaikki ja heti" ja ja ja yks- yks- yksilöstä lähtösin, mut kuitenkin meidän pitäis aatella et me ollaan iso yhteisö (). Miten me sit saadaan tämä sitouttaminen niinku kaikille.*

Kyseinen episodi on hyvä esimerkki argumentin kehittelystä tapausesimerkin ja lainausten avulla, minkä lisäksi se kuvastaa selkeästi argumentoinnin rakentamista yhteistyössä. Markuksen ensimmäisen, Villen keskeyttämän lausuman jälkeen argumentin rakentaminen jatkui vielä kolmentoista puheenvuoron ajan. Markus jatkoi ja saattoi päätökseen ensimmäisen lausumansa Villen myönnellessä väliin. Tämän jälkeen Ville ryhtyi muotoilemaan uudelleen Markuksen argumenttia, minkä Markus hyväksyi ("*juu*"). Eija osallistui Villen muotoilupuheenvuoroon vahvistamalla sitä, minkä Ville puolestaan vahvisti myöntämällä ("*niin*"). Seuraavaksi Markus jatkoi vielä kehittelyään esittäen uuden argumentin, jonka Eija ja Ville hyväksyivät ("*aivan*", "*joo*"). Lopuksi Eija saattoi episodin päätökseen puheenvuorolla, joka ikään kuin kiertoteitse kiteytti episodissa rakennetun argumentoinnin, jonka mukaan vanhemmat puuttuvat koulun asioihin herkemmin kuin aikaisemmin: Toisin kuin ennen, asioihin suhtaudutaan nykyään hyvin yksilölähtökohtaisesti. Kuitenkin kodin ja koulun tulisi pyrkiä ratkomaan ongelmatilanteet yhteistyössä, mikä vaatii yhteisön toimintatapoihin sitoutumista. (Huomautettakoon, että kyseisessä

puheenvuorossa Eija käytti nykyaikana yleistä sanontaa ”mulle kaikki ja heti” selventääkseen argumenttiaan.)

## **7.8 Keskustelun ”tasot ja linkit”: miten aiheisiin keskustelussa tartuttiin?**

Kuten olen jo analyysin luotettavuutta kuvatessani maininnut (luvussa 5), etsin keskusteluaineistosta ”tasot”, joilla keskustelu liikkui. Tasoilla en pyrkinyt arvottamaan keskustelun sisältöä (esimerkiksi kuinka pohdiskelevaa ja analyttistä keskustelu on) vaan tarkastelin yksinkertaisesti sitä, argumentoivatko puhujat yhteiskunnallisia tai yleismaailmallisia asioita (yleinen taso), puhuivatko he laajemmin esimerkiksi opettajista tai koulusta (”semi-yleinen” taso) vai itsestään ja omista kokemuksistaan vaikkapa tarinoiden avulla (erityinen taso). Ajatus tasojen erottelusta syntyi siitä syystä, että tahdoin tarkastella, miten ja millaisissa tilanteissa opettajat ”nappaavat kiinni” toistensa sanomisiin: toisin sanoen, millä tasolla liikkuva keskustelu vaikutti kyseisessä tilanteessa resonoivan eniten. (Laajemmassa tutkimuksessa tämä olisi nähdäkseni hyvinkin kiinnostava näkökulma.)

Yllä on jo mainittu, että konkariryhmän opettajat puhuivat usein me-muodossa. Esitin arvelun, että tämä voisi yhtäältä kuvata heidän puhuvan yleisemminkin opettajadiskurssista, ja toisaalta se kertoi luultavasti vahvastikin siitä, että konkarit ovat työtovereita samassa koulussa. ”Kollegiaalinen me-muoto” sai kiinnostavan ilmenemismuodon myös lausumia tuotettaessa. Konkarit jatkoivat toistensa puheenvuoroja (myös ”ryöstäen” niitä) ja pyrkivät rakentamaan lausumia sekä argumentteja yhteistyössä huomattavasti ryhmän nuoria enemmän. Saman opettajakunnan jäseninä konkarit lienevät myös tottuneet keskustelemaan yhdessä, mikä vaikutti luultavasti keskustelun helppouteen ja soljuvuuteen myös aineistonkeruutilanteessa.

### **7.8.1 Liikkuminen eri tasoilla sekä puheenvuorojen linkittyminen**

Varsinaisen tutkimusaiheitani koskevan keskustelun aikana käytettiin 168 puheenvuoroa sekä haastattelijan vuorot (14 kappaletta). Lisäksi itse keskusteluasetelmaa koskevia puheenvuoroja oli kymmenen sekä kolme haastattelijan puheenvuoroa. Aivan viimeiseksi paikalla vielä olevat henkilöt keskustelivat yleisesti tuntisuunnittelusta, työssäjaksamisesta ynnä muusta, mutta näitä puheenvuoroja en purkanut nauhalta sanasanaisesti enkä liioin numeroinut osaksi aineistoa.

Yleisellä tasolla liikutettiin seitsemässä puheenvuorossa. Semi-yleisellä tasolla käytettiin 85 ja erityisellä tasolla 88 puheenvuoroa. Puheenvuoroista 49 sisälsi tasonvaihdon (tämä tarkoittaa sitä, että yhden puhujan puheenvuoron aikana liikutaan eri tasoilla), joista kaksi oli ”porrastettuja

kokohyppyjä”, joilla liikuttiin kaikilla tasoilla. Loput 47 tasonvaihdospuheenvuoroa sisälsivät ”puolihypyn”, siis joko erityiseltä semi-yleiselle tasolle tai toisinpäin, tai semi-yleiseltä yleiselle tasolle tai toisinpäin.

Etenkin konkarien puheenvuorot linkittyivät joitakin kertoja vahvasti toisiinsa. Linkityksellä tarkoitan hanakkaa tarttumista edellisen puhujan lausumaan sekä yhteistä lausuman tuottamista (katso ote-esimerkki alaluvussa 7.7). Linkityksiä oli keskustelussa kaikkiaan kuusitoista, joista yksitoista konkarien ja viisi nuorten keskusteluvuoroilla. Kuten yllä on mainittu, konkarien oli toisilleen tuttuina työtovereina ehkä nuoria helpompaa jatkaa ja ”ryöstää” toistensa puheenvuoroja. Linkityksistä viisi tapahtui kokonaan erityisellä ja kolme semi-yleisellä tasolla. Linkityksistä yhdeksän oli niin sanotusti liikkuvia, eli ne polveilivat kummallakin mainitulla tasolla, tosin yhden linkin aikana käytiin myös yleisellä tasolla.

Eri tasoilla liikkuvista puheenvuorolinkityksistä kaksi sai alkunsa erityisellä tasolla, kulkeutuen sitten semi-yleiselle tasolle ja mahdollisesti takaisin. Seitsemän liikkuvista linkityksistä sai alkunsa semi-yleiseltä tasolta, liikkuen sitten yleiselle tasolle ja mahdollisesti takaisin. Erityiseltä tasolta alkavia linkityksiä oli siis yhteensä seitsemän ja semi-yleiseltä kymmenen.

Kyseessä olevan keskustelun aikana opettajat ”nappasivat kiinni” toistensa lausumiin hieman useammin semi-yleisellä tasolla – puhuttaessa esimerkiksi koulusta tai opettajasta yleensä – kuin erityisellä tasolla, kerrottaessa omia esimerkkejä ja kokemuksia. Ehkäpä keskustelu pyrkii hakeutumaan sopivalle tasolle (nähdäkseni juuri keskitasolle), jotta *yhteistä* kosketuspintaa voisi löytyä. Hyvin subjektiiviset kokemukset eivät ehkä tarjoa riittävästi kosketuspintaa, joka toimisi keskustelun ja linkittymisen tukena – toisen kokemukseenhan ei koskaan voi päästä ”sisään”. Voi olla, että reflektoitavien opettajien omien esimerkkitapausten kertominen palveli enemmänkin ajatusten selkiyttämistä ja argumenttien tukemista, kun puolestaan hieman yleisempiin puheenvuoroihin (esimerkiksi koulu ja opettajat yleensä) oli toisten puhujien helpompi tarttua kiinni.

Vahvimmat linkitykset liittyivät konkarien keskusteluun opettajan muuttuneesta auktoriteetista sekä vanhempien suhtautumisesta kouluun ja opettajiin. Nämä lienevät aiheita, jotka innostavat opettajan herkästi puhumaan, mutta toisaalta on syytä huomata, että aiheita käsiteltiin etenkin keskustelutilanteen alkupuolella, jolloin keskusteluinto oli ehkä korkeimmillaan.

## 7.8.2 Keskustelun tasot teemojen kehittyessä

Reflektoitavien opettajien keskustelu liikkui jokaisen teeman kehittelyn aikana ainakin erityisellä ja semi-yleisellä tasolla. Konkarien keskusteluvuoroissa liikuttiin enemmän erityisellä (63

puheenvuoroa) kuin semi-yleisellä tasolla (51 puheenvuoroa). Etenkin auktoriteetin syntyminen, vaikuttaminen oppilaaseen ja opettajan perustehtävä puhuttivat konkareita suurimmaksi osaksi erityisellä tasolla. Semi-yleisellä tasolla liikuttiin erityistä tasoa hieman tiuhempaan puhuttaessa opettajan auktoriteetin muutoksesta ja kasvatustavasta. Yleisellä tasolla konkarit kävivät neljä kertaa, kaksi kertaa puhuessaan opettajan muuttuneesta auktoriteetista ja kerran puhuessaan vanhempien suhtautumisen muutoksesta sekä opetussuunnitelman perusteista.

Nuorten keskusteluvuoroissa liikuttiin semi-yleisellä tasolla useammin kuin erityisellä tasolla (31 puheenvuoroa versus 21 puheenvuoroa). Nuoret liikkuvat semi-yleisellä tasolla etenkin keskustellessaan opettajan auktoriteetin muuttumisesta, vanhempien suhtautumisesta opettajaan sekä opettajan toiminnan reunaehdoista. Erityisellä tasolla nuoret liikkuvat eniten keskustellessaan vaikuttamisesta oppilaaseen ja tämän jälkeen palatessaan uudelleen auktoriteettiin ja kasvatustavastukseen. Yleisellä tasolla keskustelu kävi nuorten ryhmässä kolme kertaa, kahdesti puhuttaessa opettajan toiminnan reunaehdoista ja kerran puhuttaessa opetussuunnitelman perusteista.

Minkä takia konkareiden keskustelu liikkui erityisellä tasolla nuorten keskustelua useammin? Yksi syy voisi olla se, että konkareilla oli yksinkertaisesti enemmän ”aineistoa” jaettavana, pidemmän työkokemuksensa takia heillä oli kertoa enemmän esimerkkejä työelämästä kuin nuorilla. Samoin esimerkit ja kokemukset ehkä resonoivat aiempiin, samankaltaisiin kokemuksiin. Toinen syy konkareiden liikkumiseen erityisellä tasolla saattaisi olla työtoveruus ja tuttuus. Tätä seikkaa olisi kiinnostava tutkia laajemman aineiston kautta. Keskustelevatko kokeneemmat opettajat yleensäkin erityisellä tasolla useammin kuin nuoret: onko kyseessä erilainen lähestymistapa opettajan työhön vai oliko tutkimani refleктоivan opettajaryhmän keskustelu poikkeustapa? Yhden keskusteluaineiston pohjalta kysymykseen ei voi etsiä vastausta, mutta ajatus on mielenkiintoinen.

## **7.9 Esimerkki ajatusten kehittelystä**

Seuraavaksi tahdon esimerkin avulla tuoda näkyville niitä piirteitä, jotka kuvaavat yhdessä ajattelemista ja argumenttien kehittelyä yhteistyössä. Joidenkin episodien aikana ajatusten kehittely oli nimittäin havaittavissa melko selkeästi. Esimerkiksi opettajan/kasvattajan toiminnan reunaehdoja pohtiessaan nuoret tasapainoilivat argumenteissaan varmuutta osoittavien lausumien ja eräänlaisen hapuilun välillä:

Haastattelija: – – *mitkä on ne reunaehdot, minkä puitteissa te toimitte kasvattajina?*



Kaisa: *Yleiset eettiset säännöt ja (). Tuleeks muille mitään?*

Tommi: *Paljon on ainakin varmaan ittellä on kotoota tullu, on semmoset, mitkä kotona nyt on, on kasvatettu ja mikä on oikein ja mikä väärin ja varmana siinä myös vanhat opettajat ja varmaan ne menee pitkälti niitten y-, yleisten eettisten periaatteitten mukaan.*

Kaisa: *Se on varmasti kaikilla on se joku semmonen perus, miten mennään ja kaikki tietää, miten () käyttäytytään, ja kaikilla on henkilökohtaisia omia asioita mitä arvostaa tai haluaa pitää tärkeenä ja tuoda luokassa esiin. Se on mun mielestä ihan oikein, että niin pitää ollakin, että jokainen tekee persoonallaan sitä työtä kuitenkin.*

Mari: ((haastattelijalle)) *Toi onkin aika vaikee, kun sanoit että kysyit että mitkä ne on ne ((reunaehdot, muistiinpanoista luettu)) niin tavallaan on niinku tosi vaikee määritel sitä että mikä, ei niinku löydy yhtä ainutta vaan ne on just tämmönen kokonaisuus, tai siis sillain niinku helppo sanoo että "meidän koulussa on tällanen tapa ja kaikilla opettajilla on tällanen tapa" ja vaikka pyydetään viittaamaan ja joku tällanen ihan perusasia, mut mistä se tulee. Kai se tulee vaan niist jostain ((Kaisa ja Mari puhuvat päällekin)) Niin! Sanokaa vaan.*

Kaisa: *Tota kylhän ne siis, koulussahan ne luodaan, koulu luo ne omat pelisäännöt sitten, et mitkä on ne niitten et mitä noudatetaan ((otteesta poistettu loppuosa, jossa oleva pelisääntöjen luomista koskeva esimerkki saattaisi heikentää identiteettisuojaaja. Poistolla ei ole merkitystä tulkinnan kannalta.))*

Mari: *Ja sehän just tuo sitä turvallisuutta niitten lasten et tietää että jokaisella opettajalla on nämä perussäännöt on samat – –*

Otteessa tulee kiinnostavasti esiin se, millaisella varmuudella Kaisa aloittaa ajatuksensa (yksioikoisesti: "yleiset eettiset säännöt"), mutta vaikenee kuitenkin melkein heti ja kysyy muita "apuun" ajatuksen kehittäessä. Tommi ryhtyy pohtimaan opettajan henkilökohtaisen kasvatuksen merkitystä, mutta lausumassa esiintyy kaksi kertaa sana "varmaan" ja kerran sana "varmana" sekä sana "niinku". Hän on kehittäessään varovainen, ikään kuin tunnusteleva. Kaisa jatkaa Tommin aloittamaa kehittelyä varsin varmoin ottein (lausumassa esiintyy muodot "varmasti kaikilla on", "kaikki tietää", "kaikilla on"). Kaisan puheenvuoron jälkeen Mari artikuloi suoraan, että on

vaikeaa määritellä reunaehdoja, sillä ne muodostavat kokonaisuuden. Hänen kuvitteellinen lainauksensa pyrkii havainnollistamaan sitä, ettei koulussa vallalla olevia toimintatapoja pystytä välttämättä erittelemään. Kaisa saa lainauksesta kimmokkeen pohtia sitä, miten pelisäännöt koulussa luodaan. Kaisa ja Mari kehittelevät argumentin yhdessä loppuun: koulu luo omat pelisääntönsä, joita opettajat noudattavat, ja tämän tiedostaminen tuo turvaa oppilaille. Nuoret ovat kehittäneet yhteistyössä vastauksen haastattelijan esittämään kysymykseen opettajan toiminnan reunaehdoista. Niitä ovat heidän mielestään yleiset eettiset säännöt, opettajan oma arvomaailma sekä koulun pelisäännöt.

Ote-esimerkki valottaa nähdäkseni hyvin Markován et al. esittämää kritiikkiä konventionaalista sisällönanalyysia kohtaan. Nuoret opettajat refleктоivat yhdessä ja tuottivat yhteistyössä argumentteja opettajan toiminnan reunaehdoista. Ajatukset syntyivät osin tunnustelevasti ja hapuilevina, mutta saivat tukea vuorovaikutusprosessista kehittyen hiljalleen lopulliseen muotoonsa. Dialogin analyysin avulla tämän saattoi tehdä näkyväksi. Sisällönanalyysi oli teemoittelun muodossa luonut hyvän pohjan syvemmälle tarkastelulle, mutta vasta dialogin ja yhdessä ajattelun piirteiden tarkastelu nosti esiin niitä tapoja, jolla argumentit synnyttiin. Tässä mielessä metodinen kokeeni vaikutti lupaavalta.

### ***7.10 Vaikuttiko refleктоiva ryhmä keskusteluasetelmana uusien ajatusten syntymiseen?***

Tärkein motiivini käyttää refleктоivaa ryhmää tutkimusaineiston keräämiseen oli halu tutkailla, miten asetelma tukee ajatusten kehittelyä ja syntymistä. Tahdoin myös kokeilla, millaista keskustelua eri-ikäisten opettajien kohtaaminen saisi aikaan. Konkareiden ja nuorten opettajien ryhmien puhetavoissa näkyikin tiettyjä eroja, joita olen kuvannut yllä (esimerkiksi tapa puhua opettajista me-muodossa, jota käyttivät lähinnä vain konkarit). Myös keskustelun linkittymisessä ja eri tasoilla liikkumisessa oli havaittavissa eroja. Kuten sanottua, tähän saattoi osittain vaikuttaa konkariryhmäläisten keskinäinen tuttuus. Tuttuus ei kuitenkaan näyttänyt suuremmin vaikuttavan ajatusten ja argumenttien kyseenalaistamiseen tai ristiriitauttamiseen, sillä tätä tapahtui sekä konkarien että nuorten ryhmässä. Kumpikaan ryhmä ei selkeästi pyrkinyt kohti konsensusta, eikä liioin jatkuvaa kyseenalaistamista. Kaiken kaikkiaan dialogitilanteessa syntynyt keskustelu oli eloisaa ja polveilevaa, ja argumenttien neuvottelua ja yhteistä kehittelyä oli kiinnostava seurata. Dialogi synnytti runsaasti ajatuksia myös haastattelijassa: yhdeksästä keskusteluun tarjoamastani aiheesta kolme syntyi ”nappaamalla” niitä opettajien dialogista.

### 7.10.1 Hirveesti tuli sellasta et 'tottahan toi on'

Varsinaisen ryhmäkeskustelun jälkeen pyysin paikalla vielä olevia opettajia kertomaan mielipiteitään asetelmasta (Markus ja Ville olivat poistuneet aikaisemmin). Kysyin, pystyikö keskusteluvuorossa olevaa ryhmää kuuntelemalla peilaamaan omia mietteitään, eli synnyttikö kuunteleminen ajatuksia. Nuoret kommentoivat, että monta kertaa konkarit ”ehtivät ensin” sanoa sellaisia asioita, joita he itsekin miettivät. Nuoret miettivät, etteivät he kokeneet tarpeellisena sanoa konkareiden jo mainitsemia asioita uudelleen. Tästä johtuen he koettivat ikään kuin keksiä uutta sanottavaa. Tämä ei liene epätavallinen pulma tutkimushaastattelussa. Haastateltavat henkilöt orientoituvat keskusteluun nimenomaan aineistonkeruutilanteena, ja auttaakseen tutkijaa kokevat ehkäpä jonkinlaista velvollisuutta ”tuottaa” ajatuksia. Tutkijan näkökulmasta tämä on ymmärrettävä ajatus, vaikka oman tutkielmani kohdalla oli vähintään yhtä kiinnostavaa kuulla niitä ajatuksia, jotka pyrkivät muodostamaan konsensusta kuin niitä, jotka ovat jotenkin poikkeuksellisen uusia.

Vaikka nuoret kokivat, että välillä oli vaikea keksiä uutta sanottavaa, dialogiasetelman käyttökelpoisuus sai vahvistusta vielä asetelmapohdinnan aikana. Nuoret nimittäin rakensivat asetelmaa koskevia ajatuksiaan yhdessä:

Tommi: *Hirveesti tuli sellasta et "tottahan toi on" ((muut myöntelevät taustalla)), et miks sanoo uudestaan?*

Mari: *Niin tuli, tosi paljon.*

Tommi: *Lähinnä yritti jotain [*

Kaisa: *[Jotain uutta.*

Mari: *Niin.*

Yllä kuvatusta huolimatta nuoret kuitenkin puhuivat, että joistakin aiheista lähti ”*niinkun johtaan ite*” (Tommi). He myös huomauttivat, etteivät olleet keskustelua kuunnellessaan kirjoittaneet ajatuksiaan tilaisuuden alussa saamalleen paperille, vaikka tämä olisi saattanut auttaa myöhemmässä ajatusten artikuloinnissa. Ehkäpä asetelmaa tulisikin hieman harjoitella, jottei esimerkiksi iskusanojen kirjoittaminen muistiin tuntuisi kuuntelua häiritsevältä tekijältä.

## 7.10.2 ”Tuli ihan ajatuksena mieleen”

Vaikka nuorista tuntui siltä, että konkarit ennättivät usein muotoilla heidänkin ajatuksensa, keskusteluaineistossa on havaittavissa merkkejä siitä, miten ajatuksia kehittyi ja syntyi. Varsinaisesti artikuloituja osoituksia ajatuksen muodostumisesta tai syntymisestä esiintyi 13 kappaletta (konkariryhmässä 7 ja nuorten ryhmässä 6 ilmaisua). Tällaisia eksplisiittisiä ilmaisuja olivat muun muassa ”*tuli mieleen, tuli ihan ajatuksena mieleen, mullon sellanen, tos kun mieltii*”. Lisäksi esiintyi kymmenen selkeästi artikuloitua viittausta aiempiin puheenvuoroihin, esimerkiksi ”*niinkun sanoit/x sanoi, kun puhuit tost, siitä kasvattamisesta vielä tuli*”. Vielä esiintyi haastattelijan viittauksia aiempaan keskusteluun: kolme poimintaa, joiden kautta muotoutui uusia kysymyksiä (esimerkiksi perustehtävää koskien ”*tuli kaks ajatusta tosta, mitä nappasin ––*”).

Artikuloitua viittauksia on helppo poimia aineistosta, mutta implisiittisiä tai intertekstuaalisia viittauksia on vaikea jäljittää. Varsinaisesti artikuloimattomia viittauksia esiintyi keskustelussa helpoimmin havaittavassa muodossa silloin, kun puhuja linkitti kehittelemäänsä ajatusta edeltävään puheenvuoroon jonkinlaisella ”avainsanalla”, kuten alla olevassa otteessa sanalla *rutiini*.

Markus: –– *meidän ei tarvitse pohtia sitä että miten mä nyt kasvatan ja miten mä hoidan tän ja tän tilanteen, tulee rutiinia siihenkin.*

Eija: *Tulee siihen opettamiseen rutiinia* [

Markus: [Niin tulee

Eija: *Läsnäoloon tulee sitä, sitä rutiinia ––*

Ote havainnollistaa jälleen dialogiaselman tarjoamaa mahdollisuutta muodostaa ajatuksia yhteistyössä vuorovaikutuskumppaneiden kanssa. Tällaista tilannetta ei pääsisi syntymään, jos haastattelutilanteessa olisi läsnä vain haastattelija ja yksi haastateltava.

## 7.11 Mietteitä dialogin analyysistä

Tutkielmani edellisessä luvussa esittelin aineiston teemoittelua sisällönanalyysin avulla sekä kirjallisuuden kanssa keskustellen. Yllä olen puolestaan kuvannut tutkielmaani varten

keskusteluasetelmassa keräämääni haastatteluaineistoa sen dialogisia piirteitä tarkastellen. Olen pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa Markován et al. (2007) ehdottamista näkökulmista, joita olen kuvannut luvussa 4. Tämä tuo nähdäkseni lisää syvyyttä tutkimukseen, sillä dialogisen lähestymistavan avulla voidaan tutkia, millaisilla keinoilla puhujat ajatuksiaan ja argumenttejaan tuottavat. Oleelliseksi kysymykseksi ei siis muodostu ainoastaan *mitä* keskustelun aikana sanotaan, vaan myös *miten* ajatuksia ja argumentteja tuotetaan dialogissa.

Metodisen kokeeni kannalta yksi dialogin analyysin olennaisimmista tuloksista oli se, että refleктоivan ryhmän käyttäminen keskusteluasetelmana vaikutti tukevan uusien ajatusten syntymistä ja yhteistä kehittelyä. Sekä konkarien että nuorten opettajien puheessa oli havaittavissa piirteitä ja elementtejä, jotka osoittivat yhteistä reflektiota tapahtuneen. Tähän tulokseen päädyin toteuttaessani dialogin analyysia Markován et al. (2007) ehdottamaa tapaa soveltaen. Mainittu seikka puolestaan kertoo toisestakin metodisen kokeeni osasta, joka onnistui uskoakseni hyvin. Dialogin analyysin avulla hahmottelin muun muassa refleктоivien opettajien puheen tasoja sekä sitä, miten opettajat ”nappasivat kiinni” toistensa puheisiin. Konkareiden ryhmässä keskustelu liikkui erityisellä tasolla hieman useammin kuin semi-yleisellä. Nuorten ryhmässä tilanne oli päinvastainen. Molemmissa ryhmissä keskustelu linkittyi useimmiten semi-yleisellä tasolla. Tämän voitaisiin ehkä ajatella johtuvan siitä, että linkittyäkseen keskustelu saattaa vaatia riittävästi yhteistä kosketuspintaa, jota semi-yleinen taso tarjoonee henkilökohtaista, erityistä, tasoa enemmän.

Dialogin analyysin avulla pyrin hahmottamaan niitä positioita ja rooleja, joihin opettajat keskustellessaan asettuivat. Lienee ymmärrettävää, että opettajat orientoituivat keskusteluun ammattiasemansa kautta, olihan tutkimuksessa kyse juuri luokanopettajien ajatuksista, joita auktoriteettiteema dialogisessa keskusteluasetelmassa synnytti. Keskustelijat puhuivat siis luokanopettajan positioista ja näin ollen ammattikasvattajan roolissa. Konkarien ja nuorten välillä oli paikoitellen havaittavissa mestari–kisälli -asetelmaan asettumista. Tätä tapahtui sekä konkarien että nuorten opettajien aloitteesta. Yleisesti ottaen eri-ikäiset opettajat vaikuttivat kuitenkin osallistuvan keskusteluun tasa-arvoisista lähtökohdista, sikäli kuin tasa-arvoa voi puhetilanteessa koskaan syntyä.

Tarkastelin dialogin analyysin avulla myös tarinoiden ja esimerkkien kertomista, anekdoottien ja idiomien käyttämistä sekä lainausten ja lainaäänien esiintymistä puheessa ajattelun ja argumentoinnin tukena. Kaikki keskusteluryhmän opettajat kertoivat esimerkkitapauksia, tarinoita ja anekdootteja omista työkokemuksistaan. Idiomeja käytettiin vähemmän, mutta lainaääniä kuului puheessa runsaasti. Useimmiten äänet kuvasivat stereotyyppisiä oppilaiden vanhempia. Tilanne olisi uskoakseni ollut toinen, jos paikalla olisi ollut oppilaiden vanhempia tai jos joku (tai osa) refleктоivista opettajista olisi orientoitunut keskusteluun oppilaan vanhemman positioista.

Pro gradu -tutkielmaa laajempi tutkimus mahdollistaisi nähdäkseni jo alustavasti esittämieni kysymysten syvemmän pohtimisen. Olisi erittäin mielenkiintoista tutkia useamman dialogiasetelmassa kerätyn aineiston avulla niitä elementtejä, joilla opettajat ajatuksiaan ja argumenttejaan muodostavat, täten vahvistaen ja muokaten opettajadiskurssia. Tällöin voitaisiin yhtäältä tutkia, *miten* opettajat opettajuudesta puhuvat sekä toisaalta sitä, muodostuisiko dialogeissa Markován et al. kuvaamia Teemoja ja Proto-Teemoja (katso tutkielmani alaluku 4.3.5), joiden avulla päästäisiin mahdollisesti tutkailemaan sosiaalisesti jaettua tietoa. Dialogisella tutkimuksella voitaisiin uskoakseni kiinnostavalla tavalla valottaa uudenlaisia näkökulmia opettajuuteen ja koulumaailmaan.

# 8 POHDINTAA

Tutkielmani tarkoitus oli selvittää yhtäältä sitä, mitä luokanopettajat ajattelevat auktoriteettiasemastaan ja roolistaan kasvattajana sekä toisaalta sitä, miten he tuottavat ja muokkaavat ajatuksiaan dialogiasetelmassa. Jälkimmäinen seikka nosti esiin kysymyksen siitä, kuinka dialogissa syntyneitä aineistoa voidaan tulkita. Tutkielman kantavana ajatuksena oli, että vuorovaikutus, reflektointi ja dialogi tukevat uusien ajatusten syntymistä.

Tutkielman viitekehys mahdollisti menetelmällisen kokeen. Pääsin kokeilemaan, miten refleктоiva ryhmä toimii aineistonkeruun menetelmänä. Tämän lisäksi sain mahdollisuuden soveltaa Markován et al. (2007) ehdottamaa lähestymistapaa dialogisen aineiston analyysiin.

Tutkielmani kahdeksannessa luvussa pyrin vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin, pohtimaan, miten metodinen kokeeni onnistui sekä esittämään mahdollisia avauksia uusiin tutkimuksiin. Aivan lopuksi tahdon vielä esitellä Ikujiro Nonakan, Georg von Kroghin ja Kazuo Ichijon (2000) luoman käsitteen *ba*, joka vaikuttaa kiinnostavalta pohdittaessa reflektiota ja uusien ajatusten luomista.

## 8.1 Opettajan rooli ja auktoriteettiasema

Millaisia ajatuksia auktoriteettia koskevat kysymykset synnyttivät refleктоivien opettajien keskuudessa? Haastatteleman luokanopettajat kokivat opettajan auktoriteettiaseman muuttuneen viimeisten vuosikymmenten aikana. He näkivät yhteiskunnallisten muutosten vaikuttaneen vahvasti siihen, miten lapset suhtautuvat aikuisiin ja näin ollen oppilaat opettajiin. Refleктоivat opettajat kokivat, että osa oppilaista pyrkii aiemmasta poiketen suhtautumaan opettajaan kaverina. Ryhmän opettajat näkivät muutosten kaventaneen opettajan auktoriteettia. Osittain tämä johtuu heidän mielestään myös aikuisten ja opettajien oman käyttäytymisen muuttumisesta, oman aikuisuuden kaventumisesta.

Myös oppilaiden vanhempien suhtautumisen opettajaa kohtaan nähtiin muuttuneen. Refleктоivien opettajien mielestä osa oppilaiden vanhemmista suhtautuu koulutyöhön vaativien asiakkaiden tavoin, kyseenalaistaen opettajan ammattitaitoa ja odottaen vaatimustensa täyttämistä. Osa vanhemmista puolestaan tukeutuu ryhmän mukaan opettajan ammattitaitoon liikaakin, sysäten

yhä enemmän kasvatusvastuuta koululle. Nämä erilaiset suhtautumistavat vaikuttavat haastattelemieni opettajien mielestä siihen, miten oppilaat suhtautuvat kouluun ja opettajiin.

Reflektoivat opettajat näkivät opettajan auktoriteetin syntyvän luottamuksesta ja lapsen kunnioittamisesta sekä oppilaille asetetuista, selkeistä rajoista. Heidän mielestään opettajan on oltava riittävästi läsnä, muttei kuitenkaan liian lähellä oppilasta, tämän kaverina. Myös eettisenä esimerkkinä ja moraalikasvattajana toimiminen rakentavat heidän mielestään opettajan auktoriteettia. Reflektoivan ryhmän opettajien mukaan opettaja voi vaikuttaa oppilaisiinsa huomattavan paljon ja toimii heille esimerkkinä niin tietoisesti kuin tahtomattaankin. Tästä syystä hänen on pyrittävä hyvää tarkoittavuuteen.

Ryhmän opettajat kokivat, että vaikka oppilaat saattavat pyrkiä aiempaa helpommin kaveeraamaan opettajan kanssa, saattaa näihin olla vaikeampi luoda kontaktia ja hyvää suhdetta kuin ennen. Tämä on ristiriitaista, ja aihetta olisikin mielestäni kiinnostavaa tutkia laajemmin niin oppilaiden kuin opettajien näkökulmasta.

Vaikka opettaja toimii haastatteleman ryhmän mielestä oppilailleen esimerkkinä ja tapakasvattajana, on hänen perustehtävänsä kuitenkin opettaminen. Kasvattaminen korostuu keskusteluryhmän opettajien mielestä nuorten oppilaiden kohdalla, mutta päätehtäväkseen he nimesivät kuitenkin opettamisen. Ryhmän kokeneempien opettajien mukaan työvuodet tuovat mukanaan rutiinia, jonka ansiosta kasvattaminen tapahtuu opettamisen ohessa.

Opettajan työn keskeisiksi reunaehdoiksi nimettiin yleiset eettiset säännöt, opettajan ja koulun arvomaailma sekä koulun toimintakulttuuri. Koulun toimintakulttuurin koettiin sisältävän vaiettuja oletuksia ja toimintatapoja, jotka saattavat aiheuttaa väheksyntää työyhteisön uuden opettajan ajatuksia ja ehdotuksia kohtaan. Etenkin keskusteluryhmän nuoret opettajat kokivat, ettei heidän toimintatapojaan tai ajatuksiaan ollut välttämättä otettu aivan avoimesti vastaan työyhteisössä. Nähdäkseni tällainen työyhteisössä muodostuva hierarkkinen asetelma voi osaltaan kaventaa opettajan auktoriteettia oppilaiden silmissä. Tiedon luomista ja hyväksymistä työyhteisössä käsitellään tutkielman päätösluvussa japanilaisen *ba*-käsitteen avulla.

## ***8.2 Reflektoiva ryhmä, dialogi ja uusien ajatusten syntyminen***

Methodisena kokeena toimiva pro gradu -tutkielmani mahdollisti reflektoivan ryhmän koettelemisen aineistonkeruun menetelmänä. Pääsin kokeilemaan, millaista dialogia tutkimuskysymysten ympärille syntyy ja miten dialogiasetelma tukee ajatusten syntymistä ja muokkaamista. Reflektoiva ryhmä vaikuttaa kiinnostavalta keskusteluasetelmalta. Se tarjoaa nähdäkseni hedelmällisen vaihtoehdon perinteisemmälle ryhmähaastattelulle sekä esimerkiksi fokusryhmälle. Reflektoivan



ryhmän etuna on keskusteluvuorojen tarjoama aktiivisen kuuntelemisen mahdollisuus. Tämä voi toimia hyvänä tukena uusien ajatusten syntymiselle.

Tutkielmaani varten kokoamani refleктоivan opettajaryhmän keskustelu oli rikasta ja vilkasta. Etenkin konkariryhmäläiset – osittain ehkä tuttuudestaan johtuen – tarttuivat toistensa puheenvuoroihin ja pyrkivät rakentamaan yhteisiä lausumia. Toisaalta he myös puhuivat toistensa päälle nuorten ryhmää herkemmin. Vaikka refleктоiva ryhmä keskusteluasetelmana voi vähentää puheenvuoroista ”kamppailemista”, se ei tyystin poistane päälle puhumisia ja puheenvuorojen ”ryöstämisiä” – etenkin kun keskustelijat ovat aktiivisia ja aiheesta kiinnostuneita.

Dialogiasetelma mahdollisti omien ajatusten peilaamisen edellisiin lausumiin. Sekä ryhmän opettajat että haastattelija itse poimivat ajatuksia ja kysymyksiä käydyistä dialogista. Ajatusten syntyminen ja muodostuminen olivat havaittavissa sekä eksplisiittisinä ilmauksina (esimerkiksi ”tuli mieleen, että...”) että intertekstuaalisina vihjeinä.

### **8.3 Kiinnostava näkökulma aineiston käsittelyyn – dialogin analyysi**

Kerättyäni tutkimusaineistoni dialogiasetelmassa tahdoin hyödyntää dialogisuutta myös sen analysoinnissa. Refleктоivan ryhmän pilotoinnin lisäksi pääsin täten soveltamaan myös Markován et al. (2007) ehdottamaa dialogista aineiston analyysitapaa.

Dialoginen analyysi pyrkii ylittämään perinteisemmän sisällönanalyysin taipumuksen pelkistettyyn verbaalisen datan kategorisointiin. Analysoimalla ajatusten ja teemojen syntymistä laajemmasta näkökulmasta, dialoginen analyysi voi toimia sisällönanalyysia rikastuttavana ja täydentävänä analyysimuotona. Tätä olen pyrkinyt kokeilemaan pro gradu -tutkielmassani, ja nähdäkseni olen siinä ainakin jossakin määrin onnistunut.

Markován et al. ehdottama dialogin analyysi soveltui nähdäkseni hyvin refleктоivan ryhmän avulla kerätyn keskusteluaineiston käsittelyyn. Pyrin sen avulla tarkastelemaan muun muassa, millaisissa rooleissa ja mistä positioista ryhmän opettajat puhuivat, millaisia sanastoja he käyttivät, millaisia lainauksia ja lainaääniä heidän puheessaan kuului sekä millaisilla metaforilla, idiomeilla ja tarinoilla he tukivat ajatustensa ja argumenttiansa muotoutumista. Tämän lisäksi pyrin analysoimaan, miten yleisillä tai erityisillä tasoilla ryhmän opettajat keskustelunaiheisiin tarttuivat, ja millä tasoilla aiheet muuttuivat teemoiksi. Samoin tarkastelin, miten puheenvuorot linkittyivät toisiinsa, ja kuinka keskustelijat rakensivat lausumia ja siten argumentteja yhteistyössä. Lopuksi havainnoin, miten uusien ajatusten syntyminen näkyi keskustelijoiden puheessa.

Refleктоivat opettajat keskustelivat opettajuudesta, mistä johtuen he asettuivat luonnollisesti juuri opettajan rooliin. Puheessa oli hetkittäin, sekä konkarien että nuorten aloitteesta, havaittavissa

asettautumista nimenomaan kokeneen tai nuoremman opettajan asemaan. Etenkin konkarit puhuivat opettajista usein me-muodossa, eksplikoiden nähdäkseni kollegiaalista asetelmaansa sekä ehkäpä tukeutuen laajemminkin opettajadiskurssiin.

Sekä konkarit että nuoret tukivat ajatuksiaan ja argumenttejaan tarinoilla, lainauksilla ja lainaäänillä. Tarinat olivat useimmiten esimerkkejä henkilökohtaisista kokemuksista koulutyössä. Lainaukset ja lainaäänit edustivat stereotyyppisiä opettajia ja etenkin stereotyyppisiä oppilaiden vanhempia. Koska keskustelu käytiin vain opettajien kesken, oli turvallista esittää melko kärjistettyjäkin näkemyksiä vaativista vanhemmista. Stereotyyppiset lainaäänit antoivat olettaa, että ryhmän opettajilla oli yhtäläisiä kokemuksia välillä hankalastakin kanssakäymisestä oppilaiden huoltajien kanssa.

Reflektoivien opettajien keskustelu liikkui useimmiten erityisellä (omat kokemukset) ja semi-yleisellä (opettajan ja koulun) tasolla. Yleisellä (yhteiskunnan) tasolla keskustelu liikkui harvakseltaan. Konkarit keskustelivat nuorten ryhmää hieman useammin erityisellä tasolla, mikä saattoi johtua pidemmästä työkokemuksesta ja näin ollen runsaammista omakohtaisista opettajantyöstä saaduista kokemuksista. Konkarien puheenvuorot myös linkittyivät nuorten puhetta herkemmin, mihin vaikutti luultavasti ainakin osittain se, että he ovat työtovereita samassa koulussa. Suurin osa sekä konkarien että nuorten opettajien puheessa tapahtuvista linkityksistä sijoittui semi-yleiselle tasolle. Tämä johtunee siitä, että liikkuminen henkilökohtaisia kokemuksia hieman yleisemmällä tasolla mahdollistaa yhteisen kosketuspinnan syntyminen.

Kuten yllä on mainittu, uusien ajatusten syntyminen ja muokkaantuminen näkyi aineistossa sekä eksplisiittisinä ilmauksina että intertekstuaalisina vihjeinä. Aktiivisen kuuntelemisen ja reflektoinnin ansiosta ajatuksia syntyi niin haastatteluryhmän opettajille kuin haastattelijallekin.

#### ***8.4 Miten metodinen koe onnistui? Hieman reflektointia sekä mahdollisia avauksia tulevaan***

Pro gradu -tutkielmani tarkoitus oli toimia metodisena kokeena. Aloitellessani tutkimustyötä pääasiallinen kiinnostukseni kohdistui siihen, mitä luokanopettajat ajattelevat auktoriteetista. Pian mielenkiintoni alkoi kuitenkin liikkua laajemmalle. Ryhdyin pohtimaan, *miten* opettajat ajattelevat auktoriteetista yhdessä, dialogiasetelmassa. Kysymys johti toiseen: voisiko reflektoivaa ryhmää käyttää tutkimusaineiston keräämisen menetelmänä? Ja lopulta, miten dialogissa kerättyä haastatteluaineistoa tulisi analysoida, jotta sen dialogisuus säilyisi mahdollisimman rikkaana? Yllä olen pyrkinyt vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Nyt tahdon hieman pohtia, miten metodinen kokeeni onnistui.

Opettajan auktoriteetti oli nähdäkseni mielenkiintoa virittävä tutkimusaihe. Se synnytti refleктоivien opettajien ryhmässä eloisaa ja vilkasta keskustelua, jonka aikana syntyneet teemat peilautuivat niinkin kauas kuin 1800–1900 -lukujen suomalaiseseen auktoriteettikeskusteluun. Refleктоiva ryhmä keskusteluasetelmana vaikutti lupaavalta ja tuki uskoakseni refleктиota ja uusien ajatusten syntymistä sekä kehittelyä.

Helpottaakseni uusien ajatusten syntymistä pyrkimyksenäni oli esittää riittävän kiinnostavia kysymyksiä, jotka mahdollistaisivat havainnointia erottelujen ja vertaamisen kautta. Nimenomaan erotteluihin perustuvat kysymykset tuntuivat hedelmällisiltä, ja niihin tartuttiinkin hanakammin kuin kysymyksiin, jotka eivät erottelua sisältäneet. Muodostaessani refleктоivaa ryhmää tutkimushaastattelua varten oletin, että opettajien jakaminen konkari- ja nuorten ryhmään edistäisi rikasta yhdessä ajattelua. Otaksuin, että eri-ikäiset opettajat voisivat tuoda keskusteluun erilaisia näkökulmia. Konkari-ryhmä ja nuorten ryhmä keskustelivatkin hieman eri sävyin ja painotuksin, mitä oli kiinnostava havainnoida.

Hahmotellakseni ryhmäkeskustelussa esiintyviä teemoja, toteutin tutkimusaineistoon sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi tuottikin aineistosta kiinnostavia teemoja, jotka paljastivat jännitteitä ja ristiriitoja opettajan auktoriteetissa, asemassa ja roolissa. Säilyttääkseni kuitenkin mahdollisimman suuren osan refleктоivan ryhmän avulla kerätyn haastatteluaineistoni dialogisuudesta, halusin soveltaa lisäksi Markován et al. ehdottamaa retorista ja vuorovaikutuksellisuuteen perustuvaa diskurssianalyysia. Dialogisen analyysin keinoin pääsin tarkastelemaan niitä tapoja, joilla refleктоivat opettajat muodostivat ajatuksiaan ja argumenttejaan (joista siis olin sisällönanalyysin avulla tuottanut teemoja). Sisällönanalyysi ja dialogin analyysi toimivat nähdäkseni toisiaan täydentävinä menetelminä.

Tutkielmani mahdollisti minulle kiinnostavan oppimisprosessin. Sen lisäksi, että opiskelin perinteisempiä opinnäytetyön tekemiseen liittyviä konventioita, pääsin tutustumaan vähemmän tunnettuihin tutkimusmenetelmiin ja jopa koettelemaan niitä käytännössä. Tutkimustyö on herättänyt minussa kasvavan kiinnostuksen dialogisuutta kohtaan sekä toiveen päästä soveltamaan hahmottelemiani tutkimustapoja tulevaisuudessa laajemminkin. Dialoginen tutkimus voisi nähdäkseni tarjota tuoreen näkökulman opettajuuteen ja koulumaailmaan.

Jatkotutkimus mahdollistaisi käsillä olevaa opinnäytettä laajemman näkökulman ja syvällisemmän lähestymisen opettajuuteen, auktoriteettiin ja valtaan koulumaailmassa. Dialogiasetelma voisi tarjota oivallisen keinon kerätä rikasta tutkimusaineistoa refleктоivilta opettajaryhmiltä. Refleктоiva ryhmä vaikuttaa asetelmana hedelmälliseltä, koska keskustelijat saavat refleктоinnilleen ja argumentoinnilleen tukea toistensa ajatuksista. Laajemman

tutkimusaineiston avulla olisi kiinnostavaa eritellä uusien ajatusten syntymistä dialogiasetelmassa. Aineiston dialoginen analyysi saattaisi tarjota uudenlaisia näkökulmia itsestään selvinä pidettyihin käsityksiin, oletuksiin sekä piiloiisiin ajatustapoihin. Runsaampaan aineistoon sovellettuna se voisi auttaa tekemään näkyväksi sellaisia opettajan asemaan ja valtaan liittyviä käsityksiä ja tekijöitä, jotka eivät koulun ja opettajan arjessa nouse pintaan. Huolellisesti toteutettu dialoginen analyysi voisi uskoakseni avata aivan uudenlaisia näköaloja opettajuuden tutkimiseen.

# 9 LOPUKSI

Reflektoivien opettajien haastattelutilanteen jälkeen jäimme vielä rupattelemaan kahden nuortenryhmän opettajan kanssa. He totesivat, kuinka mukavaa oli päästä puhumaan opettajaryhmässä. Vaikka he olivat tulleet tilaisuuteen suoraan töistä, väsyneinä ja ajatukset täynnä koulupäivän arkisia asioita, oli ryhmäkeskustelu silti ollut heille antoisa. Opettajat harmittelivat, ettei töissä ehdi oikein keskustella kollegoiden kanssa, sillä kaikki aika kuluu oppituntien pitämiseen tai valmisteleamiseen. He muistelivat hieman kaihoten opiskeluaikoja, jolloin opintoihin liittyen järjestettiin paljonkin erilaisia ryhmäkeskusteluja. Työelämässä tällaista ei enää ollut tarjolla, mikä oli heidän mielestään harmillista.

Kanssani juttelemaan jääneet opettajat olivat selvästikin kiinnostuneita yhteisestä reflektoinnista. Miten reflektiota voitaisiin tukea opettajien kesken? Millaisilla keinoilla voitaisiin vahvistaa ajatustenvaihtoa ja niin kutsutun hiljaisen tiedon eksplikoitumista, joka voisi tukea opettajien ammatillista kasvua? Voisiko Ikujiro Nonakan, Georg von Kroghin ja Kazuo Ichijon luoma *ba*-käsite olla tässä mielessä käyttökelpoinen?

Esittelen seuraavaksi *ba*-käsitteen, mutta sitä ennen on syytä hahmotella niitä epistemologisia oletuksia, joiden perustalle ajatukset *ba*'sta asettuvat.

## 9.1 *Nonaka & Takeuchi ja uuden tiedon luominen*

Japanilaiset tutkijat Ikujiro Nonaka ja Hirotaka Takeuchi kirjoittavat kiinnostavalla tavalla oppimisesta ja uuden tiedon luomisesta kirjassaan *Knowledge Creating Company* (1995). Teos pyrkii valottamaan niitä piiteitä, jotka ovat edistäneet japanilaisten suuryritysten menestystä maailmalla. Nonakan ja Takeuchin näkemysten lähtökohdat saattavat vaikuttaa opettajasta vierailta, mutta itse asiassa heidän ajatuksensa saattava tarjota mielenkiintoisia näkökulmia muuallekin kuin talouselämään. Nonaka ja Takeuchi kirjoittavat nimittäin siitä, miten yrityksissä – ja oikeastaan missä vain – voidaan luoda oppimisen tiloja. Tästä tilasta he käyttävät japanilaista nimitystä *ba*.

### 9.1.1 Hiljainen ja eksplikoitu tieto

Nonaka ja Takeuchi jakavat tiedon kahteen eri tyyppiin. Eksplikoitu tieto (engl. *explicit knowledge*) on helposti artikuloitavaa ja toisille välitettävää, siihen sisältyvät muun muassa kieliopilliset ja matemaattiset ilmaukset sekä erilaiset ohjekirjat. Nonakan ja Takeuchin mukaan eksplikoitu tieto on ollut länsimaissa vallitseva tiedon muoto. Tätä tärkeämpää on heidän mielestään kuitenkin hiljainen tieto (engl. *tacit knowledge*), jota ei ole helppo pukea sanoiksi. (Nonaka & Takeuchi 1995, viii.)<sup>21</sup> Hiljainen tieto pohjautuu yksilökohtaisiin kokemuksiin sekä henkilökohtaisiin uskomuksiin, arvoihin ja näkökulmiin. (Nonaka & Takeuchi 1995, viii.) Hannele Koivunen (1997, 78–79) määrittelee hiljaisen tiedon vielä laajemmin: hänen näkemyksensä mukaan siihen sisältyy ”*kaikki se geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkkityyppinen ja kokemusperäinen tieto, jota ihmisellä on ja jota ei voida ilmaista verbaalisin käsittein*”.

Nonaka ja Takeuchi jakavat vielä hiljaisen tiedon kahteen ulottuvuuteen. Yhtäältä on olemassa tekninen ulottuvuus, niin kutsuttu know-how. Tähän perustuu esimerkiksi käsityöläisen taito tehdä työtään. Toinen hiljaisen tiedon ulottuvuus ulottuu kognitiiviselle alueelle. Se pitää sisällään skeemat, mentaaliset mallit, uskomukset ja käsitykset, joita pidämme itsestään selvinä. (Marková et al. puhuvat Proto-Teemoista, katso yllä luku 4.) Tämä hiljaisen tiedon ulottuvuus siis heijastelee kuvaamme todellisuudesta. Tätä kuvaa ei ole helppo pukea sanoiksi. (Nonaka & Takeuchi 1995, 8.)

Siinä, missä hiljainen tieto on Nonakan ja Takeuchin mukaan ollut länsimaissa väheksyttyä, se on Japanissa ollut tärkeässä asemassa rakennettaessa menestyvien yhtiöiden kilpailukykyä. Nonaka ja Takeuchi katsovat, että vuorovaikutus hiljaisen ja eksplikoitun tiedon välillä on avainasemassa uuden tiedon luomisessa. Organisaation sisällä luodaan tietoa heidän mukaansa kolmella tasolla, joita ovat yksilön, ryhmän ja organisaation tasot. Tiedollisen vuorovaikutuksen muotoja puolestaan on kaksi: vuorovaikutus hiljaisen ja eksplikoitun sekä yksilön ja organisaation välillä. Nämä vuorovaikutuksen muodot voivat muodostaa tiedon luomista neljässä eri prosessissa, joita ovat tiedon muuntuminen hiljaisesta eksplikoitukseksi, eksplikoitusta eksplikoitukseksi, eksplikoitusta hiljaiseksi ja hiljaisesta hiljaiseksi. (Emt., viii–ix.)

Vaikka Nonaka ja Takeuchi kirjoittavat yritysmaailman näkökulmasta, heidän ajatuksissaan on paljon käyttökelpoisia aineksia myös koulumaailmaan ja opettajien väliseen tiedon luomiseen.

---

<sup>21</sup> Hiljainen tieto on alun perin Michael Polanyin luoma käsite. Teoksessaan *The Tacit Dimension* (1983) Polanyi kirjoittaa, kuinka ihminen tietää aina enemmän kuin osaa kertoa. Polanyi käyttää esimerkkinä tapaa, jolla ihminen tunnistaa väkijoukosta tutut kasvot: hän tunnistaa ne, muttei osaa määrittellä, miten. (Emt., 4.) Automaattinen tunnistaminen perustuu merkkeihin, joita emme pysty määrittelemään.

Esittelen seuraavaksi Nonakan ja Takeuchin teoriaa tiedon luomisesta ba'n avulla, minkä jälkeen tarjoan näkökulman ba'n mahdollisuuksista opettajien tiedon jakamisessa ja kartuttamisessa.

### 9.1.2 Nonakan ja Takeuchin tietokäsityksen määrittelyä

Nonaka ja Takeuchi (1995) korostavat japanilaisen ajattelun eroa karteesiolaiseen perinteeseen: länsimaisen sielu–ruumis -kahtiajaon sijaan japanilainen traditio korostaa kehon ja mielen ykseyttä, koko persoonan tärkeyttä tiedon ja viisauden karttumisessa. Kehollinen kokemus on keskiössä Zen Buddhismin ajattelussa. Samoin japanilainen ajattelu nojaa näkemykseen ihmisyyden ja luonnon ykseydestä. Tämä on estänyt objektivointisuhteen syntymisen ihmisen ja luonnon välille. Ihmisyyden ja luonnon sekä kehon ja mielen ykseys johtavat ajatukseen itsen ja muiden ykseydestä. Länsimaisittain ajateltuna ihmisten väliset suhteet ovat atomistisia ja mekanistisia, kun taas japanilainen näkemys korostaa kollektiivisuutta ja orgaanisuutta. (Emt., 27–31.)

*It is within this context of an organic worldview that the Japanese emphasize subjective knowledge and intuitive intelligence. While a typical Western individual "conceptualizes" things from an objective vantage point, a Japanese person does so by relating her- or himself to other things or persons. Therefore, the Japanese perspective is "tactile" and "interpersonal". (Emt., 31.)*

Nonaka ja Takeuchi nojaavat perinteiseen tiedon käsitteen määritelmään, jonka mukaan tieto on (hyvin) perusteltu tosi uskomus. He tekevät kuitenkin eroa perinteiseen länsimaiseen näkemykseen tiedosta absoluuttisena ja staattisena sekä formaalisen logiikan väittein esitettynä. Nonaka ja Takeuchi näkevät tiedon dynaamisena inhimillisenä prosessina, jossa perustellaan henkilökohtainen uskomus totuutta kohti. (*"A dynamic human process of justifying personal belief toward the 'truth'."*) He painottavat tiedon luomisessa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä: uutta tietoa luodaan vuorovaikutustilanteissa, joissa hiljainen ja eksplikoitu tieto kohtaavat. Lyhyesti esitettynä Nonakan ja Takeuchin tiedon epistemologia nojaa hiljaisen ja eksplikoitun tiedon erotteluun, ja ontologia vuorovaikutukseen ja sen eri tasoihin. (Emt., 56–58, 61. Katso myös Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 30–32; Nonaka, Konno & Toyama 2001, 14.)

### 9.1.3 Tiedon muuntuminen ja siirtyminen (engl. *conversion*)

Nonaka ja Takeuchi (1995) postuloivat neljä eri tapaa, joilla tieto muuntuu vuorovaikutuksessa hiljaisen ja eksplikoitun tiedon välillä. Sosialisatiossa (engl. *socialization*) välittyä kokemuksia,

taitoja ja mentaalisia malleja, eli hiljaisen tiedon avulla muodostuu uutta (hiljaista) tietoa. Näin tapahtuu esimerkiksi oppipojan työskennellessä mestarin valvonnassa. (Emt., 62–63.)

Toinen tapa on ilmaiseminen/ulkoistaminen (engl. *externalization*), kun hiljainen tieto muuntuu eksplikoiduksi. Tämä tapahtuu tyypillisesti metaforien, analogioiden, käsitteiden, hypoteesien tai mallien avulla.<sup>22</sup> Käsitteitä luotaessa ulkoistaminen on tyypillinen tiedon muuntumisen tapa, ja sen laukaisee usein dialogi tai kollektiivinen reflektointi. Uuden tiedon luomisessa olennaisin tiedon muuntumisen tavoista on ulkoistaminen, koska se synnyttää hiljaisesta tiedosta uusia, eksplikoituja käsitteitä, usein metaforien tai analogioiden avulla. (Emt., 64, 66.)

Kun eksplikoitu tieto muuntuu eksplikoiduksi, on kyse yhdistämisestä (engl. *combination*). Tätä tapahtuu, kun tietoa vaihdetaan esimerkiksi tapaamisissa, puhelinkeskusteluissa tai erilaisten dokumenttien välityksellä. Tiedon jäsentely, luokittelu ja yhdistely voi tuottaa uutta tietoa. Kouluissa luodaan usein tietoa tällä tavalla. (Emt., 67.)

Neljäs tiedon muuntumisen tavoista on sisäistäminen (engl. *internalization*), kun eksplikoitu tieto muuntuu hiljaiseksi. Tekemällä oppiminen edistää tätä tapaa, samoin kuin eksplikoidun tiedon verbalisointi tai muuttaminen esimerkiksi diagrammien, ohjekirjojen tai suullisten kertomusten muotoon. Tällä tavalla eksplikoitu tieto sisäistyy helpommin hiljaiseksi tiedoksi. Kun sosialisointi, ulkoistamisen ja yhdistämisen avulla kerätyt kokemukset sisäistyvät hiljaiseksi tiedoksi, ne muodostavat arvokkaita mentaalisia malleja ja tietotaitoa. (Emt., 69.)

Yllä mainitut neljä tiedon muuntumisen tapaa muodostavat yhdessä spiraalina etenevän, dynaamisen tiedon luomisen prosessin. Hiljainen ja eksplikoitu tieto kohtaavat vuorovaikutuksessa ja mahdollistavat uuden tiedon syntymisen. Sosialisointi tapa luo ”kentän”, jolla ihmisten välinen vuorovaikutus käynnistyy. Kenttä mahdollistaa keskusteluun osallistuvien henkilöiden kokemusten ja mentaalisten mallien jakamisen. Syntyneessä dialogissa ja yhteisessä reflektiossa hiljainen tieto muuntuu metaforien ja analogioiden avulla artikuloitua. Kolmanneksi käynnistyy tiedon yhdistelyn tapa, kun jo olemassa olevaa, organisaation eri alueilla sijaitsevaa, ja juuri luotua tietoa yhdistellään. Lopuksi tekemällä oppiminen auttaa sisäistämään uuden tiedon. (Emt., 70–71.)

---

<sup>22</sup> Marková et al. (2007) näkemykset uusien ajatusten syntymisestä vaikuttavat samansuuntaisilta Nonakan ja Takeuchin ajatusten kanssa. Katso tutkielmani alaluku 4.3.4.



## 9.2 Ba

### 9.2.1 Mikä ba on?

Nonakan ja Takeuchin tapaan Von Krogh, Ichijo ja Nonaka (2000) korostavat, että uuden tiedon luomiseen tarvitaan oikeanlainen konteksti. Tällä he tarkoittavat jaettua tilaa, joka edistää syntyviä suhteita. He käyttävät tilasta japanilaista nimitystä *ba*. Ba voi olla fyysinen, virtuaalinen tai mentaalinen tila, tai – kuten useimmiten – kaikkia näitä. Von Krogh, Ichijo ja Nonaka muistuttavat, että tieto on dynaamista ja suhteellista sekä ihmisten toimintaan perustuvaa, ja se pohjautuu absoluuttista totuutta ja kovia faktoja enemmän kulloinkin käsillä olevaan tilanteeseen ja siihen liittyviin ihmisiin. He kirjoittavat, että tiedon luomisen tukeminen vaatii välttämättömän kontekstin tai ”tiedon tilan”: tieto sisältyy ba’han (*”knowledge is embedded in ba”*). (Von Krogh, Ichijo & Nonaka 2000, 7.)

Ba on alusta, paikka (*a platform*), jossa tietoa luodaan, jaetaan ja hyödynnetään. Jotta tietoa voitaisiin luoda organisaation sisällä, täytyy yksilöiden omaamaa tietoa jakaa, luoda uudelleen ja voimistaa. Tämä tapahtuu vuorovaikutuksen kautta, ja ba on se tila, jossa vuorovaikutus mahdollistuu. Näin ollen tiedon luomisen prosessi on myös ba'n luomisen prosessi. Kuten yllä on mainittu, ba ei välttämättä ole fyysinen tila. Ba on konteksti, joka antaa sijan merkityksille (engl. *harbors meaning*). Ba on jaettu tila ja aika, jossa yksilöiden väliset suhteet voivat syntyä ja jossa muodostetaan yhdessä uutta tietoa. Osallistuakseen ba'han yksilön on sitouduttava siihen ja ylitettävä omien näkökulmiensa asettamat rajoitteet. (Nonaka, Konno & Toyama 2001, 19.)

Tieto sisältyy ba'han: jos se irrotetaan ba'sta, se muuttuu informaatioksi. Informaatio sijaitsee mediassa ja tietoverkoissa, tieto puolestaan sijaitsee ba'ssa. Ba'ta on neljää eri tyyppiä: tiedon alkuun saattaminen (*originating*), vuoropuhelu/tiedon jakaminen (*dialoguing*), tiedon systematisoiminen (*systematizing*) ja tiedon harjoittaminen (*exercising*). Nämä kaikki tukevat tietäntyyppistä tiedon muuntamista hiljaisesta eksplikoiduksi sekä tarjoavat alustan tiedonmuodostuksen spiraalin eri vaiheille. Nämä ba'n tyypit eivät ole toisiaan poissulkevia. (Emt., 19.)

### 9.2.2 Ba'n tyypit

Tiedon alkuun saattaminen on usein ensisijainen ba, jossa ihmiset jakavat tunteita, tunteuksia, kokemuksia ja mentaalisia malleja. Tiedon alkuun saattamisen ba synnyttää huolenpitoa, rakkautta, luottamusta, sitoutumista, vapautta ja turvallisuutta. Yksilöiden kasvokkainen kohtaaminen

mahdollistaa hiljaisen tiedon muuntamista hiljaiseksi. Tämä liittyy sosiaalistamisprosessiin. (Emt., 20.)

Vuoropuhelu on tiedon alkuun saattamisen ba'ta tietoisemmin muodostettu. Dialogissa ihmisten mentaalisia malleja ja taitoja muunnetaan tavallisiksi käsitteiksi. Käynnissä on kaksi prosessia: yksilöt sekä jakavat toistensa mentaalisia malleja että reflektoivat ja analysoivat omiaan. Dialogissa hiljaista tietoa muunnetaan eksplisiittiseksi. Tässä prosessissa on tärkeää muun muassa metaforien käyttäminen. (Ibid.)

Tiedon systematisoinnin tila voi olla virtuaalinen (yhteisesti jaettu tietoverkko, esimerkiksi intranet). Uuden eksplikoidun tiedon yhdisteleminen jo olemassa olevaan informaatioon ja tietoon synnyttää sekä systematisoi organisaation tietoa. Harjoittamisen tilassa tieto puolestaan sisäistyy, muuttuu hiljaiseksi tiedoksi. Kokenut työntekijä ohjaa nuorempaa, jonka tieto karttuu erilaisten harjoitusten kautta, joissa eksplisiittistä tietoa käytetään joko todellisissa tai simuloituissa tilanteissa. Työskentely tapahtuu rinnakkain, jaetussa tilassa. (Ibid.)

Kun yllä kuvatuissa tiloissa tuotettua tietoa jaetaan, muodostaa se organisaatiolle tiedollisen perustan. Eri ”tasoilla” sijaitsevat ba't voivat yhdessä muodostaa suuremman ba'n, joka voimistaa tiedon luomista. (Yksilöt muodostavat ryhmien ba'n, jotka muodostavat organisaation ba'n ja niin edelleen.) (Ibid.)

### ***9.3 Syntyikö reflektoivan ryhmän keskustelutilanteessa ba?***

Kutsuessani koolle reflektoivan ryhmän, toiveenani oli saada syntymään dialogitilanne ryhmän opettajien välille. Valitsin nimenomaisen keskusteluasetelman antaakseni tilaa uusien ajatusten reflektoinnille, pohdinnalle ja uusien ajatusten syntymiselle. Oletuksenani oli, että asetelma mahdollistaa ajatusten ja mielipiteiden pääsyn esiin tavallista ryhmähaastattelua helpommin. Perusteluna tälle oli asetelman mahdollistama aktiivinen kuunteleminen, joka voisi tarjota hedelmällisen mahdollisuuden dialogin syntymiseen ja uusiutumiseen. Toisekseen reflektoivan ryhmän asetelmalla voitaneen vähentää keskustelijoiden ”taistelua” puheenvuoroista, joka voi vinouttaa asetelmaa ja aiheuttaa huonommuuden kokemuksia.

Jos ajatellaan järjestettyä keskustelutilannetta tiedon muuntumisen kannalta, oli siinä kyse lähinnä tiedon ulkoistamisesta. Keskustellessaan opettajat reflektoivat ja eksplikoivat ajatuksiaan, siis ulkoistivat tietoaan. He käyttivät ajatustensa ja tietonsa eksplikoinnissa paljon metaforia, kertomuksia ja esimerkkejä, jotka edesauttavat tiedon ulkoistamista.

Koska keskustelu oli varta vasten järjestetty, oli ba'n muodostaminen (tutkijan näkökulmasta) tietoinen pyrkimys. Sen syntymiselle oli hyvät edellytykset, sillä keskusteluilmapiiri vaikutti

välittömältä, eivätkä opettajat nähdäkseni jännittäneet tilannetta turhan paljon. Kukin esitti ajatuksiaan rohkeasti, mistä voidaan tulkita tilanteen olleen riittävän turvallinen. Tilanteessa syntynyt ba oli dialoginen; opettajat eksplikoivat ja jakoivat mentaalisia mallejaan sekä reflektoivat ja analysoivat niitä. Dialogisessa ba'ssa oli tiedon ulkoistamisen lisäksi viitteitä myös sosiaalistamisesta, luonnollisesti siitä syystä, että koolla oli konkariopettajia ja nuorempia kollegoita. Vaikkei asetelmalla pyritty minkäänlaiseen mestari–oppipoika -suhteeseen, ilmeni keskustelussa hetkittäin mainitun kaltaista roolinottoa. (Katso tämän tutkielman alaluku 7.4.2.)

Ryhmän opettajilla oli jonkin verran juuri *pyrkimystä* tuottaa uusia ajatuksia. Nuoret opettajat kommentoivat varsinaisen keskustelun jälkeen, että olivat monesta asiasta samaa mieltä konkareiden kanssa, he eivät siis osanneet sanoa ”mitään uutta”. Suhtautumistapa on ymmärrettävä, kun kyseessä on tietoinen aineistonkeruutilanne tutkielmaa varten. Haastateltaviksi lupautuneet henkilöt suuntautunevat keskusteluun enemmän tai vähemmän *tiedon* keräämisenä, vaikka tarkoituksena olisi kuulla erilaisia *ajatuksia*.

Kuten olen luvussa 7 kuvannut, nuoret opettajat kommentoivat, että koska olivat konkareiden kanssa samoilla linjoilla monissa asioissa, tuntui turhalta ryhtyä sanomaan samoja asioita uudelleen. Tästä voisi kuvitella, että nuoremmat opettajat vain istuivat hiljaa konkareita kuunnellen ja tyytyivät omalla keskusteluvuorollaan ainoastaan hymistelemään ja nyökkäilemään. Näin ei kuitenkaan ollut. Puretusta keskusteluaineistosta käy hyvin ilmi, kuinka useat puheenvuorot alkavat senkaltaisilla ilmauksilla kuin ”tuli mieleen” tai ”mulle tuli ajatus”. Vaikka nuoret konkareita kuunnellessaan saattoivat kokea, että ”nyt joku muu ehti sanoa ajatukseni”, syntyi heillä kuitenkin uusia ajatuksia, nähdäkseni juuri aktiivisen kuuntelemisen ja reflektoinnin ansiosta. Uskoakseni kuunteleminen, reflektointi ja pohdinta auttoivat heitä jäsentämään ja eksplikoimaan omia kokemuksiaan ja tietoaan.

#### **9.4 Voisiko ba toimia opettajan työn tukena?**

Kuten sanottua, ba'n käsite voisi olla koulumaailmassa käyttökelpoinen. On nurinkurista, että opettajat ovat tiedon tuottamisen ja jakamisen ammattilaisia, mutteivät välttämättä saa riittävästi tilaisuuksia päästä todella luomaan tietoa. Opettajan työ mielletään usein edelleen luokkahuoneen suljetun oven takana tapahtuvaksi, yksinäiseksi puurtamiseksi. Välituntikeskustelut kollegojen kesken ovat lyhyitä ja usein käytännön asioihin keskittyviä. Työpäivän jälkeen opettajilla on luonnollisestikin omat menonsa ja kiireensä, mistä johtuen koululle ei tule jäätyä varta vasten luomaan ba'ta.

Kuten sanottua, ba vaatii syntyäkseen sitoutumista, luottamusta ja huolenpitoa. Sen luominen ei siis tapahdu itsestään vaan siihen tulisi olla halu ja pyrkimys. Ba'n luominen ei välttämättä ole kasvavaa työtaakkaansa murehtivien opettajien ensisijainen pyrkimys. Kuitenkin ba voisi olla opettajille hedelmällinen tila hiljaisen tiedon jakamiseen ja uuden tiedon luomiseen. Reflektointi ja yhdessä ajattelu voisivat tukea ja syventää ymmärrystä opettajuudesta, edistäen näin työssä jaksamista sekä ammatillista kehitystä.

# LÄHTEET

- Alasuutari, M.** 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Andersen, T.** (toim.) 1990. Dialogues and Dialogues about the Dialogues. Broadstairs: borgmann publishing ltd.
- Bahtin, M.** 1987. Speech Genres and Other Late Essays. Englanniksi kääntänyt Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press. Toinen taskukirjapainos.
- Bahtin, M.** 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Suom. Paula Nieminen ja Tapani Laine. RT-paino. Alkuperäisjulkaisu 1929.
- Bateson, G.** 1988. Mind and Nature: A Necessary Unity. Uudelleenjulkaisu. New York: Bantam Books. Alkuperäisjulkaisu 1979. New York: Dutton.
- Broady, D., Weyler, S. & Östling, B.** 1986. Neljä teesiä nuorisokulttuurista. Teoksessa D. Broady 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Suom. Pekka Kämäräinen, Mauri Neste ja Ilmari Rostila. Tampere: Vastapaino, 22–32. Alkuperäisjulkaisu Kritisk utbildningstidskrift -lehdessä helmikuussa 1979.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M.** 1980. Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977. Edited by Colin Gordon. Sussex: The Harvest Press.
- Foucault, M.** 1980. Tarkkailla ja rangaista. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava. Alkuperäisjulkaisu 1975.
- Grönroos, E-R., Haapanen, M., Heinonen, T. R., Joki, L., Nuutinen, L. Vilkkamaa-Viitala, M.** (Toim.) 2006. Kielitoimiston sanakirja. 1. osa A-K. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Harjunen, E.** 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Havunen, L. & Risku, S.** 2007. "Jotkut vetää tylysti, jotkut huumorilla, jotkut armeijan meiningillä" Luokanopettajien käsityksiä auktoriteetin muodostumisesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla osoitteessa <<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02027.pdf>> (viitattu 22.3.2008)
- Himberg, L.** 1996. Opettaja ja työyhteisö. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelunteoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.** 2007. Tutki ja kirjoita. 13. painos. Helsinki: Tammi.
- Hoffman, L.** 1989. Alkusanat teokseen T. Andersen (toim.) 1990. The Reflecting Team. Dialogues and Dialogues about the Dialogues. Broadstairs: borgmann publishing ltd.

- Hoikkala, T.** 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- Husén, T.** 1962. Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa. Suom. Hannes Korpi-Anttila. Helsinki: Tammi.
- Jokinen, A.** 1999. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 126-159.
- Kajanoja, J.** 1996. Kommunikatiivinen yhteiskunta. Puheenvuoro hyvinvointivaltiosta. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koivunen, H.** 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Kolbe., L. & Järvinen, K.** 2002. Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi.
- Korhonen, M.** 2002. Aina oli joku kotona. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) 2002. Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 53–74.
- Koukkunen, K., Hosia, V., Keränen, J. & Virtamo, T.** (toim.) 2001. Sivistyssanakirja. Juva: WSOY.
- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I.** 2000. Enabling Knowledge Creation. How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation. New York: Oxford University Press.
- Launonen, L.** 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Lindström, A.** 2001. Vanhemmilla on vastuu kasvatuksesta. Teoksessa S. Sulku & J. Aromaa 2001. Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki: Edita, 64–67.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A.** 2007. Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge. London: Equinox Publishing Ltd.
- Meri, M.** 1998. Ole oma itsesi: reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Tutkimuksia 194. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H.** 1995. The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation. New York: Oxford University press.
- Nonaka, I., Konno, N. & Toyama, R.** 2001. Ermenge of ”Ba”. Teoksessa I. Nonaka, & T. Nishiguchi (toim.) 2001. Knowledge Emergence. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation. New York: Oxford University Press, 13–29.
- Ojakangas, M.** 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Kolmas painos. Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M.** 2001. Pietas – kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Saatavilla www-osoitteessa: <[http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)> (viitattu 9.1.2008)
- Polanyi, M.** 1983. The Tacit Dimension. Uudelleenjulkaisu. Gloucester, Mass.: Peter Smith. Alkuperäisjulkaisu 1966.

- Puolimatka, T.** 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T.** 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Raivola, R.** 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) 1993. Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 9–30.
- Räsänen, P., Anttila, A.-H. & Melin, H.** 2005. Tutkimus menetelmien pyörteessä. Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila & H. Melin 2005. Tutkimus menetelmien pyörteessä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–12.
- Seppälä, N.** 2000. Yhteisapelillä lapsen parhaaksi. – Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Perhebarometri 2000. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 9/2000. Helsinki: Väestöliitto.
- Suoninen, E.** 1999. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17-36.
- Sulkunen, P.** 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Tirri, K.** 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K.** 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva.
- Vikainen, I.** 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Julkaisusarja B:13. Selosteita. Turku: Turun yliopisto kasvatustieteiden laitos.
- Vuorikoski, M.** 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Watts, M. & Ebbutt, D.** 1987. More than Sum of the Parts: research methods in group interviewing. British Educational Research Journal, 13, 1, 25–34.
- Ziehe, T.** 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. Raija Sironen ja Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino. Alkuperäisjulkaisu 1982.

## LIITE 1 (2)

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta / Luokanopettajan koulutusohjelma

Pro gradu –tutkielma  
Marikki Arnkil / syksy 2007

### TAUSTATIETOLOMAKE

#### Rengasta sopiva vaihtoehto

**Sukupuoli:** A. Mies  
B. Nainen

**Ikä:** A. 20-30 vuotta      B. 31-40 vuotta      C. 41-50 vuotta  
D. 51-60 vuotta      E. yli 60 vuotta

**Työkokemus:** A. 0-5 vuotta      B. 6-10 vuotta      C. 11-15 vuotta  
D. 16-20 vuotta      E. 21-25 vuotta      F. yli 26 vuotta

**Kotikunta:** \_\_\_\_\_

**Opetuspaikkakunta:** \_\_\_\_\_

**Koulutus ja tutkinnon suorittamisvuosi:** \_\_\_\_\_

**Jatko- tai täydennyskoulutukset ja suorittamisvuodet:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## LIITE 2 (2)

Dialogiaineiston litteroinnissa käytetyt merkinnät.

- kaksi ajatusviivaa kertoo, että ote jatkuu, mutta jatkoa ei ole kirjoitettu tekstiin
- = yhtäsuuruusmerkki ilmaisee, ettei lausumien tai puheenvuorojen välillä ole minkäänlaista taukoa
- [ hakasulku merkitsee lausuman kohdan, jossa kaksi tai useampi puhuja puhuu yhtä aikaa
- () sulkeet merkkavat, että otteesta on jätetty osa pois
- (()) kaksoissulkeet merkkavat haastattelijan kommenttia siitä, miten tai kenelle jokin asia on sanottu, tai mitä ympäristössä tapahtuu