

TAMPEREEN YLIOPISTO

**KUTSUMUKSESTA TYÖN SUORITTAMISEEN
- ARVOT JA EETTISYYS AHDINGOSSA**

Kasvatustieteiden laitos
Ammattikasvatuksen tutkimus-
ja koulutuskeskus
Pro-gradu –tutkielma
Seppo Taipale
2008

1	JOHDANTO.....	1
2	MÄÄRITTELYJÄ.....	2
	2.1 Valta.....	3
	2.2 Arvot.....	4
	2.3 Etiikka.....	5
3	ARVOT AHDINGOSSA – VALTA PELISSÄ	5
4	TAUSTALLA OPETTAJAN/OHJAAJAN TYÖN EETTISYYS	7
	4.1 Päättämättömät opiskelijat	8
	4.2 Pyhä kutsumus	8
5	YHTEINEN KOULU KAIKILLE	10
	5.1 Siirtymät kaikille yhteiseen kouluun	10
	5.1.1 Yleinen oppivelvollisuus	10
	5.1.2 Integraatio	11
	5.1.3 Inkluisio	11
	5.2 Muutosten aika.....	12
	5.2.1 Muutoksen seurauksia.....	14
	5.2.2 Käänteisen integraation loppu	14
	5.3 Ammatillisen erityisopetuksen strategian toimenpideohjelma	15
	5.4 Täydennyskoulutuksesta vastaus haasteeseen.....	16
6	OPETTAJAN JA OHJAAJAN ETIIKKA - KYSYMYKSIÄ.....	17
	6.1 Arvokeskustelu ja työkuulttuurin avoimuus	18
	6.2 Päätös vastuu arveluttaa	18
	6.3 Elämän ymmärtäminen ja sisäinen riippumattomuus.....	19
	6.4 Omatunto perustana.....	20
	6.5 Tuottavuuden ja vallantäyteyden arvomaailma	21
	6.6 Opettajan ja ohjaajan statuksesta apua arkeen	21
	6.6.1 Valta - mitä se on?.....	22
	6.6.2 Kenellä on valta?	26
	6.6.3 Vuorovaikutusongelmia.....	27
	6.6.4 Autoritaarisuudesta turvaa – entä välittäminen?	28
	6.6.5 Itsetuntemus ja tulosvastuu.....	29

7	AMMATTIETIIKKA JA ARVOT - PERSOONALLISUUDEN KUVA.....	30
	7.1 Opinto-ohjaajien yhdistyksen laatimat eettiset periaatteet.....	32
	7.2 Opettajan eettinen ammatti.....	33
	7.3 Opettajien ammattietiikka ja eettiset periaatteet	34
	7.3.1 Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot.....	36
	7.4 Piilovaikuttaminen	37
	7.5 Opettajan ja ohjaajan eettisyys, arvot ja valta	39
	7.5.1 Sanat ja teot kuuluvat yhteen.....	39
	7.5.2 Oppimisen ja oppijan kunnioittaminen	40
8	VALLANKÄYTTÖÄ VAI VASTUUTA, PEDAGOGIIKAN YLISTYS?	40
	8.1 Dialoginen pedagogiikka.....	41
	8.2 Oppimisessa yhteiset päämäärät	42
	8.2.1 Tallettava kasvatus	42
	8.2.2 Inhimillistävä pedagogiikka.....	43
	8.3 Kriittisyyden vaatimus ja vapauttava kasvatus	43
9	OPPIMISSUUNTAUKSISTA.....	44
	9.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	45
	9.2 Dialoginen malli.....	46
	9.3 Oppijoiden ja toimijoiden mahdollisuudet.....	48
	9.3.1 Koulutusorganisaatioiden epätyypilliset toimijat	48
	9.3.2 Yhteinen käsitys vallitsevasta tilanteesta.....	49
	9.3.3 Pirstaleinen todellisuus	50
	9.4 Manipulaatio	51
10	KOULUTUKSEN SUHTEESTA YHTEISKUNTA- JA TALOUSPOLITIikkaAN	51
	10.1 Opetustyöllä yhteiskunnallinen luonne	52
	10.2 Sosialisatio ja kasvatus	53
	10.3 Arvovalintojen vastavoimat	54
	10.4 Yhteiskuntaan sopeutuminen	56
	10.5 Kansallinen eheys	56
	10.6 Itseohjautuvuus ja taloudellisuus	57
	10.7 Empowerment, valtaistuminen.....	59

11	MARKKINATALOUDEN KUULIAISET OPETTAJAT	60
	11.1 Piilo-opetussuunnitelma valtarakenteiden tukena	61
	11.2 Opetus- ja ohjaustyön vuorovaikutteisuus	62
	11.3 Opettajien ja oppilaiden erilaiset roolit	64
	11.4 Yksilöllisyyden korostuminen	64
12	MERKITYKSELLISEN OPPIMISEN OHJAAMINEN	65
13	JOHTOPÄÄTELMIÄ	66
	LÄHDELUETTELO	70

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
TAIPALE, SEPPO: Kutsumuksesta työn suorittamiseen - arvot ja eettisyys ahdingossa
Pro gradu - tutkielma, 78 s.
Aikuiskasvatus
Kesäkuu 2008

TIIVISTELMÄ

Koulumaailma, erityisesti ammatillinen koulutus elää murrosvaihetta, jossa sen entistä enemmän on huomioitava valtakunnallisen koulutuspolitiikan oppilaitoksille ja opetukseen asettamat vaatimukset. Työelämästä tulevien paineiden ohella viime vuosina voimistuneen integraatio- ja inklusiiokehityksen vuoksi opettajan ja ohjaajan työssä eettiset kysymykset ja niiden taustalla olevat arvot sekä työhön sisältyvän vallankäytön mahdollisuus ovat lisääntyneet. Koulutuksen eri vaiheissa, erityisesti ammatillisella toisella asteella, opiskelijoiden kokonaisvaltaisen tuen tarve on lisääntynyt. Erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden määrä on kasvussa ja heidän saamaansa opetukseen, ohjaukseen ja oppimisen tukitoimiin on kiinnitettävä huomioita. Opettajat ja ohjaajat ovat keskeisiä toimijoita muuttuvassa toimintaympäristössä. Perinteinen opettajan työ on muuttumassa ja muuttunut

Ammatillisella toisella asteella on aiempaa enemmän opiskelijoita, joiden kyky tehdä omia, itsenäisiä päätöksiä oman opiskelunsa ja ylipäättään oman elämänsä suhteen, on kovin rajallinen tai kykyä päätöksentekoon heillä ei yksinkertaisesti ole. Tilanne on samankaltainen sekä yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa että ammatillisissa erityisoppilaitoksissa.

Opettajan ja ohjaajan työ ammatillisella toisella asteella on muuttunut huomattavasti entistä haasteellisemmaksi, erityistä osaamista vaativaksi opetus- ja ohjaustyöksi. Arkityössä korostuu moniammatillisuuden vaatimus, joka toteutuu melko hyvin ammatillisissa erityisoppilaitoksissa, yleiset ammatilliset oppilaitokset ovat tässä suhteessa suuren haasteen edessä. Ammatillisen erityisopettajan koulutuksen ja opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen avulla pyritään vastaamaan haasteeseen, mutta toimenpiteet ovat monien nyt koulutuksessa olevien erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kannalta myöhässä.

Opetus- ja ohjaustilanteet vaativat entistä enemmän aikaa ja hyvin yksilöllistä otetta opiskelijoiden todellisuuteen. Vaihtoehtojen antaminen pohdittavaksi ei tuota tulosta tai vie suhteettoman paljon aikaa ja toisaalta organisaatio ja yhteiskunta odottavat tuloksia ja sijoittamalleen rahalle vastinetta; suoritettuja tutkintoja, hyviä työntekijöitä tai mahdollisimman hyvin itsenäiseen elämään kykeneviä kansalaisia. Toimitaanko kustannustehokkuutta vaativassa ajassa opiskelijan vai organisaation ja yhteiskunnan ehdoilla?

arvot, ammattietiikka, eettisyys, valta, dialogisuus,

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teacher! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall.
All in all you're just another brick in the wall.

Pink Floyd

1 JOHDANTO

Rock-yhtye Pink Floyd kuvaa ”Another Brick in the Wall” (Part II) albumilla The Wall koulua, koulutusta ja koulun tarjoamaa opetusta ja kasvatusta. Yhtyeen kyseiseen kappaleeseen liittyvä video antaa mielestäni erinomaisen, tosin hyvin kärjistetyn, kuvan koulun mahdollisista toimintamalleista, taustalla vaikuttavasta arvopohjasta ja etiikasta, koulussa tapahtuvasta vallankäytöstä ja problematiikkaan liittyvistä ilmiöistä koulumaailmassa; tuotanto, tasapäistäminen, hallinnollinen byrokratia, pedagogiikan puute, säälimättömät opettajat.

”We don’t need no education”, emme tarvitse opetusta, kasvatusta, ”We don’t need no thought control”, emme tarvitse ajattelun tarkkailua. ”All in all you're just another brick in the wall”, olet vain osa kokonaisuutta. Siis vain tuotannon osa ja sitä kautta yhteiskunnalle merkityksellinen, ei itsenäisesti omaa elämäänsä elävä, ajatteleva yksilö.

Kyseinen sävellyks ja sen sanoitus muodostivat lähtölaukauksen oman ohjaustyöni ja sen sisältämien tehtävien tarkempaan tutkimiseen, omien arvojeni, etiikkani ja työni mahdollistavan piiloisen vallan pohdintaan nykyisessä koulumaailmassa, integraatio- ja inklusio-ohjannan sekä markkina-arvojen ja tulostuotosten mylläkässä. Mylläkässä, jossa sekä koulumaailmassa lähellä opiskelijaa ja oppilasta työskentelevät aiheellisesti miettivät minne perustehtävä, pedagogiikka ja sen arvostus on kadonnut. Opiskelijat puolestaan pyristelevät omine tavoitteineen ja edellytyksineen kaiken muutoskipuilun keskellä.

Vuorikosken (Helsingin Sanomat, mielipide 26.2.2007) mukaan kuitenkin ”opettajat ammattijärjestöineen ovat luoneet kuvaa eettisistä opettajista, jotka välittävät oppilaista ja huolehtivat heidän oppimisestaan. Kasvatustieteen suunnasta on tarjottu opettajien ammattitaidon vakuudeksi tieteellisen koulutuksen leima, opettajat on esitetty tieteellistä tietoa soveltavina opetuksen ja oppimisen asiantuntijoina. Harvoin on tuotu esiin, että opettaminen on aika raadollista palkkatyötä. Opettajat tekevät julkisen vallan palkkaamina virkamiehinä yhteiskunnallista työtä, jossa toteutetaan kulloinkin vallalla olevaa poliittista ideologiaa. Tällä erää se tarkoittaa markkinayhteiskunnan arvomaailman eteenpäin viemistä”. Siltalan (2004, 268) näkemyksen mukaan

opetushenkilöstö ei voi enää luottaa siihen, että käytännön töitä opiskelijoiden kanssa tekevien mielipiteet työn sisällöistä ja mielekkyydestä saisivat myönteisen vastaanoton. Siltalan mielestä organisaatiojohto suuntaa entistä voimallisemmin markkinatalouteen ja siihen liittyviin hallinnollisiin uudistuksiin.

Artikkelissaan Juha Siltala (Helsingin Sanomat, Elämä & Terveys 31.3.2008) toteaa, että molemmat osapuolet, hän tarkoittaa työnantajia ja työntekijöitä, voittavat, mutta yhtä lailla koulumaailman asiakkaat, opiskelijat ja oppilaat voi liittää peliin mukaan. Siltala toteaa pelin reunaehdoista pohtiessaan, että ”jos työntekijä saisi keskittyä ydintyöhönsä ja johto pitelisi edes vähän aikaa seiniä paikoillaan. Silloin työntekijät tekisivät tulosta, mutta kokisivat työn imua ja iloa”.

Työnteon imua ja ilo hyödyttäisivät oppilaitosten asiakkaita, opiskelijoita, jotka omalla tahollaan ja taidoillaan pyrkivät itseään hyödyttäviin tuloksiin. Tuloksiin, jotka tyydyttävät heidän kognitiiviset tiedon tarpeensa, elämyksellisyyden ja työ- tai jatkokoulutusmahdollisuudet. Turusen (1997, 298) sanoin ”opiskellessamme sisäistämme yleensä tehokkaita ajatusvälineitä, mutta samalla myös mielemme valjastetaan niiden käyttöön [...] oppien omaksuminen ja yhteiskunnan hierarkkiset muodot ovat usein kytkeytyneet toisiinsa, joten kunnostautuminen tiedoissa ja teorioissa, tai oikean maailmankatsomuksen kannattaminen palkitsee [...] etenemme urallamme”.

2 MÄÄRITTELYJÄ

Käytän työssäni ammattinimikkeitä opettaja, opinto-ohjaaja ja ohjaaja rinnakkain, koska nykyisessä ajattelussani ja opetusalan toimenkuissa kyseiset tehtävät nivoutuvat sisällöiltään entistä enemmän yhteen. Opettajan työhön sisältyy entistä enemmän opinto-ohjausta ja kaikenlaista ohjausta yleensä. Toisaalta kaikki oppilaitoksissa työskentelevät toimivat kasvattajina. Tämä tehtäväkenttien muutos, aiheuttaa jatkuvasti tietämättömyydestä ja osaamattomuudesta johtuvia

yhteentörmäyksiä, onhan esimerkiksi perinteinen kuva opettajuudesta muuttumassa, kutsumusopettajasta raadollisen palkkatyön suorittajaksi.

Koulutuspolitiikan painotukset ovat muuttuneet entistä markkinavetoisemmiksi, tulostoimenkuvat, kehityskeskustelut, mainonta ja markkinointi ovat koulumaailman arkipäivää. Kuitenkin taustalla, ainakin toimijoiden ajatuksissa, häilyy se ”kutsumuksesta” lähtevä työideologia, hyvän ja oikean tekemisen liikkeellä pitävä voima.

Opettajille ja ohjaajille on suotu valtaa suhteessa opiskelijoihin. Valtaa arvioida ja tarvittaessa manipuloida. Tätä valtaa joudutaan nykypäivänä käyttämään entistä useammin ja voimakkaammin, mikä johtuu liian tiukoista opetus suunnitelmien tavoitteista suhteessa käytettävissä olevaan aikaan opintojaksoa kohden, liian suurista opetusryhmistä ja riittämättömistä henkilöresursseista.

2.1 Valta

Opetustyötä tekevien valta ja vallankäyttö on kuitenkin huomaamaton, hienovaraista ja hiljaisesti hyväksyttyä. Valta Wikipedian (<http://fi.wikipedia.org/wiki/Valta>), avoimen tietosanakirjan, mukaan ”tarkoittaa jonkun tai jonkin oikeutta tai mahdollisuutta hallita jotakuta, määrätä tai päättää jostakin. Valtakäsitteitä voidaan erottaa kaksi ryhmää: a) kvantitatiiviset ja manipulatiiviset. Niiden mukaan valta on kykyä pakottaa, alistaa tai taivuttaa tahtonsa. Itseisarvoinen määräysvalta kuuluu tähän ryhmään. Toisaalla taas ovat b) konstitutionaaliset (perustuslailliset), organisatoriset valtakäsitteet. Niiden mukaan vallankäyttö on kykyä osoittaa ja jakaa vastuuta ja velvollisuuksia sekä hoitaa asioita järjestyneesti”. Vallan määritelmän mukaan valtakäsitteestä voidaan erottaa kaksi ryhmää, joista opetustyötä tekevien valtaa ei ehkä suoraanasetta kumpaankaan määrittelyjoukkoon. Vallan määrittely opetustilanteissa riippuu vallankäyttäjän omista aikomuksista.

Routarinteen (2007, 5) mielestä ”käsitteenä sana valta on laajamerkityksinen ja voimakkaita mielikuvia herättävä. Sosiaalitieteissä valta on jaettu kahteen luokkaan: aseman mukaiseen ja

persoonalliseen valtaan. Asemaan perustuva valta nähdään suhteellisen pysyvänä ilmiönä, ja vallankäyttö käsitetään usein yksisuuntaisena vaikuttamisena ja hallitsemisena”.

2.2 Arvot

Wikipedian määrittelyn (<http://fi.wikipedia.org/wiki/Arvot>) mukaan ”arvo on subjektiivinen käsitys tavoiteltavasta ja haluttavasta asiasta. Arvot voidaan jakaa kahteen pääryhmään: moraalisiin arvoihin ja ei-moraalisiin arvoihin. Yksilöryhmiä, yksilöitä ja heidän luonteenpiirteitään luonnehditaan usein moraalisisilla arvoilla.” Valtionhallinnon käsikirjassa (2005, 7) arvo puolestaan määritellään yksinkertaisuudessaan siten, että ”arvo on tärkeänä pidetty asia tai päämäärä”. Arvokäsitteeseen liittyy moraalii, joka käsikirjan mukaan ”on yksilön sitoutumista tiettyihin arvoihin ja periaatteisiin.

Turunen (1997, 23 - 24) toteaa, että arvoihin kiinnittyy niin paljon eri vivahteita, että ”lopulta käsitys arvoista ja niiden asemasta maailmassa ja ihmisen kokemuksessa riippuu *maailmankatsomuksesta ja ihmiskäsityksestä*”. Turusen (1997, 278) mukaan arvoihin liittyy käsite ihmisarvo, mikä tarkoittaa myös ”toisen erilaisuuden kunnioittamista.” Järvelän (2002, 32) mukaan arvot moninaistuvat, rinnakkain esiintyy monia merkittäviä joskus toisilleen vastakkaisia arvoja, mikä ”näyttäisi johtavan tilanteeseen, jossa arvokeskustelu usein sivuutetaan ja politiikan kohteeksi määritetään pikemminkin jonkin ongelman ratkaisu tai sen lievittäminen.” Tästä on Järvelän (mt. 32) mielestä ensinnäkin seurauksena se, että ”arvojen esiintuontia varotaan, koska toiminnan legitimiisyys saattaa kärsiä arvokeskustelussa. Toiseksi arvojen organisoiva vaikutus kansalaisyhteiskunnassa saa uuden suunnan”.

Laakso (2002, 259) puolestaan pohtii liberalismia, ympäristökysymyksiä ja niihin liittyviä arvoja ja arvostuksia. Laakson mielestä ”ympäristökysymykset ovat nykyisin enemmän yhteiskunnallisia ongelmia, joiden asettamiin haasteisiin ei voida vastata käsittelemällä niitä irrallaan muusta yhteiskunnasta” [...] ja vallitseva yhteiskuntakäsitys ”korostaa päätöksenteossa individualismia ja yhteiskunnallista puolueettomuutta” [...] jolloin liberalismiin periaatteiden mukaan toiminnan rajoittaminen ”ei ole sidottu yksittäisiin arvoihin tai päämääriin”. Yksilö on siis keskeinen

liberalistisen ajattelumallin tekijä ja toimija, tällöin arvopohja määrittyy yksilön arvojen pohjalta ja yhteiset tavoitteet ja arvot ovat sellaisia, joihin yksilö voi omalta arvopohjaltaan sitoutua.

2.3 Etiikka

Etiikan Wikipedia (<http://fi.wikipedia.org/wiki/Etiikka>) määrittelee tutkimusalaksi, ”joka tutkii moraalialia ja siihen liittyviä kysymyksiä kuten eettisen toiminnan periaatteita, oikeaa ja väärää, hyvää elämää, sekä arvojen ja eettisten väittämien luonnetta.” Valtionhallinnon käsikirjan (2005, 7) mukaan ”etiikka tarkoittaa asioiden hyvyden ja tekojen oikeellisuuden arvioinnin periaatteita. Tuomisen ja Wihersaaren (2006, 235 - 236) mielestä etiikka ja moraalii ovat synonyymejä ja muodostavat keskeisen osa kasvatuksen ydintä, ”etiikan kohteena ovat eettiset arvot ja moraalikysymykset, hyvä ja paha sekä oikea ja väärä. Ammattikasvatuksessa ammattietiikka ja siihen liittyvät filosofiset kysymykset nousevat yleensä ensimmäisinä esille” ja näin ollen ”arvojen perusta eli etiikan ontologia on keskeinen lähtökohta eettiselle pohdinnalle ja keskustelulle”. Tuominen ja Wihersaari (mt. 253) toteavat, että kaikilla ammateilla, erilaisuuksista huolimatta, on sama eettinen perusta.

3 ARVOT AHDINGOSSA – VALTA PELISSÄ

Mieleeni on noussut kysymys koulumaailmassa vaikuttavien arvostuksien ja arvojen perustasta, eettisyydestä sekä vallasta, vallan käytöstä, opiskelijan ja oppilaan valtaistamisesta, valtaistumisesta. Erityinen huomio kohdistuu sellaisiin opiskelijoihin, joiden edellytykset selviytyä opinnoistaan ja elämästään ainoastaan erityisin tukitoimin ja avustettuna. Mitkä arvot määräävät toimintaa, onko olemassa valtaa ja miten valtaa käytetään ja miten edellä mainittu vaikuttaa opiskelijoiden ja oppilaiden valtaistamiseen ja valtaistumiseen? Mitä valtaistaminen ja valtaistuminen on? Kuka käyttää valtaa oppijoiden, varsinkin erityisen tuen tarpeessa olevien oppijoi-

den, valtaistamisprosessissa? Miten ja miksi valtaa käytetään, mitkä ovat motiivit? Mihin integraatioon ja inklusioon painottuva koulutuspolitiikka koulutusorganisaatioissa ja yhteiskunnassa johtaa?

Käsittelen opinnäytetyössäni käytännön toimintaohjeistuksia yhdistettynä omiin ja tutkijoiden pohdintoihin tästä ajankohtaisesta aiheesta. Mitä ammattietiikka, valta ja taustalla vaikuttavat arvot merkitsevät. Käsittelen asiaa siis pitkälti omien kokemuksieni perusteella. Matkan varrelle on mahtunut monenlaisia tapahtumia ja muutoksia oppilaitosmaailmassa ja koulutuspolitiikassa, kuten myös useita oppilaitoksia: peruskouluja, toisen asteen oppilaitoksia, kunnallisia ja yksityisiä sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksia – pieniä ja suuria oppilaitoksia, tavallisia ja erityisiä. Koulutukseltani olen ammatillinen opettaja, kielten opettaja, opinto-ohjaaja ja erityisopettaja, kaikkiaan työuraa eri kouluasteilla ja koulumuodoissa minulle on kertynyt lähes 30 vuotta opettajan ja opinto-ohjaajan sekä projektityöntekijän tehtävissä.

Oman ajatteluni kannalta ehkä merkittävin vaihe oli liki kahdeksan vuotta kestänyt opettajan ja opinto-ohjaajan oppiaika ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, jossa työskentelin sekä opettajana että opinto-ohjaajana. Opinto-ohjaajan työni ohella työskentelin ammatillisen erityisoppilaitoksen erityisopetuksen kehittämis- ja palvelukeskuksessa erilaisissa koulutustehtävissä, oppilaitoksen projekteissa sekä useissa työryhmissä.

Ammatillinen erityisoppilaitos, jossa työskentelin, on monialainen toisen asteen ammatillinen erityisoppilaitos. Oppilaitoksessa on sekä perustutkintokoulutusta useilla eri koulutusaloilla, ammatilliseen koulutukseen, työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta että ammatillista lisäkoulutusta. Opiskelijoita on yli 500, joista noin 200 opiskeli minun toimialueellani ja jotka olivat ohjattaviani, opiskelijat ovat nuoria ja aikuisia. Ammatilliseen erityisoppilaitokseen valitaan opiskelijoiksi pääasiassa vain vaikeimmin vammaisia ja suurimman erityisen tuen tarpeessa olevia. Hyvin useilla opiskelijoilla syyt opiskella ammatillisessa erityisoppilaitoksessa ovat monista eri syistä johtuvia.

Nyt työskentelen yleisessä toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa opinto-ohjaajana. Nykyisessä toimipaikassani minulla on hiukan alle 500 nuorisosta opiskelijaa ohjattavanani – heistä erityisopiskelijan statuksella on vajaat 5 prosenttia, tosin erityisiä tukitoimia tarvitsevien opiskelijoiden määrä on kasvussa. Yleisiin ammattioppilaitoksiin koulutusalaan kohden voidaan

yhteishaun joustavan haun ja valinnan kautta valita enintään 30 prosenttia hakijoista. Useimmat joustavaa hakua käyttävistä ovat erityisen tuen tarpeessa olevia opiskelijoita, tosin syyt erityisen tuen tarpeeseen ovat huomattavasti lievempiä kuin vastaavat perusteet ammatilliseen erityisoppilaitoksiin hakeutujilla.

4 TAUSTALLA OPETTAJAN/OHJAAJAN TYÖN EETTISYYS

Työtehtävissä törmään yhä useammin eettisiin ongelmiin suhteessa siihen, miten opiskelijoiden ja varsinkin erityisen tuen tarpeessa olevien opiskelijoiden kanssa olisi toimittava. Ongelma on kärjistynyt Suomessa viime vuosina voimistuneen koulutuspoliittisen integraatio- ja inklusiokehityksen vuoksi sekä yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa että ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Tämän koulutuspolitiikan mukaisesti erityisen tuen tarpeessa olevat opiskelijat pyritään ohjaamaan ja integroimaan lähimpänä olevaan yleiseen (ammatilliseen) oppilaitokseen. Tämä kehitys johtaa toisaalta siihen, että vain kaikkein haastavimmat opiskelijat – vaikeimmin vammaiset ja suurimman erityisen tuen tarpeessa olevat - sijoittuvat (ammatillisiin) erityisoppilaitoksiin.

Oma työni on muuttunut entistä haasteellisemmaksi, erityistä osaamista vaativaksi ohjaustyöksi. Ohjaustyössä korostuu moniammatillisuuden vaatimus, joka toteutui erittäin hyvin ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. Opettajakunnassa, opiskelijahuollossa ja muissa tukipalveluissa työskentelee moniammatillinen, taitava joukko eri alojen asiantuntijoita ja osaajia. Heidän kanssaan työskentely rikasti omaa ammatillista osaamistani ja auttoi jaksamaan haasteellisessa tehtävässäni. Moniammatillinen yhteistyö auttaa minua myös nykyisessä ohjaustyössäni yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa, jossa erityistä tukea tarvitsevien osuus kaikista opiskelijoista kaikki koulutusalat mukaan lukien on noin 10 prosenttia.

4.1 Päättämättömät opiskelijat

Eettiset kysymykset ovat viimeksi kuluneiden vuosien aikana nousseet voimakkaasti esille omassa työssäni. Olen aiempiin vuosiin verraten kohdannut yhä useammin opiskelijoita – nuoria ja aikuisia – joiden mahdollisuudet ja kyky tehdä omia, itsenäisiä päätöksiä oman opiskelunsa ja ylipäätään oman elämänsä suhteen, on kovin rajallinen tai sitten kykyä päätöksentekoon heillä ei yksinkertaisesti ole.

Ohjaustilanteet (ja myös opetustilanteet) vaativat entistä enemmän aikaa ja hyvin yksilöllistä otetta opiskelijoiden todellisuuteen. Vaihtoehtojen antaminen pohdittavaksi ei tuota odotettua ja toivottua tulosta tai vie suhteettoman paljon aikaa ja toisaalta organisaatio ja yhteiskunta odottavat tuloksia ja sijoittamalleen ”rahalle” vastinetta; suoritettuja tutkintoja, hyviä työntekijöitä tai mahdollisimman hyvin itsenäiseen elämään kykeneviä kansalaisia.

Eettisyyteni vaatii minua yrittämään parhaani ja mahdollisuuksieni mukaan pyrkiä auttamaan opiskelijan sijoittumista yhteiskuntaan mahdollisimman täysivaltaisena kansalaisena. Mutta tapahtuuko näin opiskelijan vai organisaation ja yhteiskunnan ehdoilla? Jos en toimi opiskelijan ehdoilla, käytän minulle kuulumatonta valtaa, teen päätöksiä opiskelijan puolesta ja tällöin ei voi enää puhua työn eettisyydestä tai arvoista, jotka taustalla vaikuttavat. Sellaisia ovat ihmisarvon kunnioitus, ihmisen kohtaaminen, arvostus, vuorovaikutuksellisuus, oikeus tulla kuulluksi, tiedonsaanti, vaikutusmahdollisuus, tilanneherkkyys, tilanteiden oikein ymmärtäminen. Yleisesti ajatellaan, että opetuksen piirissä opettajan ja ohjaajan ajattelussa ja toiminnassa eettisyys, kutsumus, menee rationaalisuuden edelle.

4.2 Pyhä kutsumus

Pekka Hallberg (2005, 45- 46) toteaa, että ”eettisissä ohjeissa on yhteinen tarkoitusperä. Ulkoapäin asetetut lait ja säännöt siitä, mikä on oikein ja mikä väärin, eivät riitä. Tarvitaan sisäistetty

näkemyks, vakaumus siitä, minkälainen toiminta on ihmisarvon mukaista ja miten pitäisi menetellä, että hyvä tulisi”. Hallbergin mielestä etiikka on nykyisin ”moraalin järjestelmällistä pohdiskelua. Vaativimmillaan etiikka on moraalien tiedettä. Arkisemmalla tasolla [...] se voitaneen nähdä pyrkimyksenä jäsentää niitä vaikuttimia, joiden pohjalta teemme moraalissa mielessä merkittäviä ratkaisuja”.

Eettisissä ongelmatilanteissa opettajalta vaaditaan kykyä ja valmiutta asettua eri toimijoiden asemaan ja antaa kaikille kuulluksi tuleminen mahdollisuus. Tällöin opettajalla on tilaisuus oppia ymmärtämään opiskelijoiden elämäntilanteita sekä heidän tarpeitaan ja toiminnan motiivejaan (Tirri 1996, 127- 128.) Bell hooksin (2007, 41) mielestä ”jokainen voi oppia opettamaan niin, että vapauttaa opettaessaan. Luontevimmin tuon opin pystyvät omaksumaan ne meistä opettajista, jotka uskovat myös, että kutsumuksemme on ainakin osittain pyhä; ne jotka ajattelevat, että työssämme ei ole kyse pelkästään tiedon jakamisesta vaan osallistumisesta oppilaidemme älylliseen ja henkiseen kasvuun. Opettaminen niin, että hoitaa oppilaan sielua ja kunnioittaa sitä, on olennaisen tärkeää, mikäli aiomme tarjota suotuisat olosuhteet täysipainoiselle oppimiselle”.

Edellinen nostaa esille eettisiä kysymyksiä, jotka aktualisoituvat kehittämistoimenpiteitä toteutettaessa. Tuominen ja Wihersaari (2006, 260) ovat listanneet sellaisia esiin nousevia ammatti-ihmisten eettisiä kysymyksiä, kuten ”Onko oikein kouluttaa ihmisiä työttömiksi? Mitä on hyvä ja eettinen toisen kohtaaminen? Kuinka paljon on oikeus ohjata ja vaikuttaa toisen ihmisen elämään? (onko minun totuuteni oikea?)”

Opinto-ohjauksen merkitys on välillisesti koko yhteiskunnan kannalta erittäin suuri. Sen kanssa työskentelevällä on suuri valta ja vastuu. Välijärven (2004, 22 - 30) mukaan ”ohjauksen integroiva rooli on ilmennyt oppilaitosten toiminnassa muun muassa siten, että opinto-ohjausta ei enää mielletä niinkään erillisenä oppiaineena vaan kaiken opetustyön elimellisenä osana” [...] ”ohjauksesta on tullut näin entistä merkittävämpi työelämään sijoittumista ja yhteiskunnallista tasa-arvoa edistävä tekijä, joka auttaa nuoria laaja-alaisesti sisäistämään täysivaltaisen kansalaisuuden mahdollisuuksia ja vaatimuksia. Ohjauksen edellytetään olevan entistä enemmän myös kosketuspinta ja informaation tulkki koulutuksen ja yhteiskunnan muiden instituutioiden välillä”

[...] ”opinto-ohjauksen tulisi painottua entistä enemmän oppilaan oman tietoisuuden herättämiseen ja vahvistamiseen opiskelun tavoitteista ja omasta oppimisesta”.

5 YHTEINEN KOULU KAIKILLE

Opetusministeriön työryhmän muistiossa (6:2002) esitetään ammatillista koulutusta kehitettäväksi siten, ”että ammatillinen erityisopetus sulautuu luonnolliseksi osaksi yleistä koulutustarjontaa ja käytännön työtä oppilaitoksissa. Tarvittavin tukitoimin ja opetusta tarvittaessa mukauttamalla mahdollistetaan osallistuminen ammatilliseen koulutukseen kaikilla koulutusaloilla opiskelijan taustasta ja oppimisedellytyksistä riippumatta ottaen huomioon kunkin alan erityisvaatimukset. Kehittämistoimien valmistelussa otetaan huomioon inklusion eteneminen koulutuksessa ja yhteiskunnassa.”

5.1 Siirtymät kaikille yhteiseen kouluun

Suomessa on vähitellen sekä perusopetuksessa että toisella asteella siirrytty kohti kaikille yhteistä koulua ja näin pyritty toteuttamaan lähikouluajattelua ja erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden mahdollisuutta opiskella samoissa ryhmissä ikätovereidensa kanssa. Kehitystä voidaan kuvata seuraavien vaiheiden avulla.

5.1.1 Yleinen oppivelvollisuus

Ensiksi yleinen oppivelvollisuus on Suomessa vähitellen ulotettu koskemaan kaikkia lapsia ja näin koko väestö on nykyisin oppivelvollisuuden piirissä.

5.1.2 Integraatio

Toisena kehityssuuntana on niin kutsuttu integraatio. Opetushallituksen mukaan (Opetushallitus. <http://www.edu.fi/>, erityisopetus, erityinen tuki perusopetuksessa, yhteinen koulu kaikille)” integraation avulla on vähennetty erityisluokkaopetuksen tarvetta”. Tosin opetushallinnon lähtökohtana edellä mainitussa toteamuksessa on pohjimmiltaan erittäin hallinnollinen ajattelumalli. Käytännössä lienee niin, että erityisluokkaopetuksen tarve ei ole vähentynyt, ei edes vähenemään päin, ainoastaan mahdollisuudet toteuttaa opetusta erityisluokissa ovat kaventuneet. Ja näin on myös synnytetty erityisesti opetus- ja ohjaustehtävissä toimivien lisäkouluttautumisen tarve.

Integraatiolla tavoitellaan sitä, että opiskelussaan ja oppimisessaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ”opetus pyritään järjestämään yleisopetuksen luokassa ja pyritään välttämään hänen siirtämistään erilliseen erityisluokkaopetukseen. Tavoitteena on lisäksi ollut, että erityisopetukseen jo siirretty/otettu oppilas voisi käydä koulua mahdollisimman paljon yleisopetuksen yhteydessä.” (Opetushallitus. <http://www.edu.fi/>, erityisopetus, erityinen tuki perusopetuksessa, yhteinen koulu kaikille.)

5.1.3 Inkluisio

Uusin vaihe tässä kehityksessä on inkluisio. Inkluisio ”merkitsee yleisopetus- ja erityisopetusluokkien sulauttamista toisiinsa yhdeksi ainoaksi yhtenäiseksi kouluksi. Inkluisio tarkoittaa sitä, että kaikki oppilaat käyvät koulua yhdessä, yhteinen opetus on järjestetty opiskelijoiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti ja jokainen - niin oppilas kuin henkilökunnan jäsenkin – tuntee olevansa hyväksytty ja arvostettu kouluyhteisössä. Inkluisio ei ole tietty saavutettu tila, vaan se on jatkuvaa oppimisen ja osallistumisen esteiden purkamista koulussa ja koko yhteiskunnassa.” (Opetushallitus. <http://www.edu.fi/erityisopetus>, erityinen tuki perusopetuksessa, yhteinen koulu kaikille.)

5.2 Muutosten aika

Valtiovarainministeriön Suomi tietoyhteiskunnaksi suunnitelman pohjalta opetusministeriö kehitti vuonna 1995 ensimmäisen koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategiansa. Tämän strategian tavoitteiden toteuttamiseksi koulujen osalta kehitettiin opetusministeriön ja Opetushallituksen yhteinen tietoyhteiskuntaohjelma, jonka avulla tuettiin vuosina 1996-1999 koulujen ja oppilaitosten liittymistä osaksi kansainvälisiä tietoverkkoja ja edistettiin tieto- ja tietoliikennetekniikan käyttöönottoa opetuksen ja oppimisen välineenä. (<http://www.edu.fi/projektit/tietosuomi/>).

Hanke oli osa 90-luvun alkuvuosien taloudellisen laman lannistamiseen tarkoitettua taloudelliseen tehokkuuteen tähtäävää ohjelmaa, jonka tarkoituksena koulutuksellisen näkökulman ohella oli pyrkiä oppimiseen liittyvään kustannustehokkuuteen ja koulutuksellisen tuottavuuden nousuun.

Hankkeeseen ryhdyttiin kevein perustein pohtimatta tietoteknisen perusosaamisen ja siihen liittyvän ymmärryksen merkitystä; koulutuksesta vastuulliset henkilöt asetettiin liian suuren haasteen eteen tuottamaan materiaaleja ja sisältöjä heille ennestään tuntemattomaan oppimisympäristöön heille vieraalla tekniikalla. Tuolloin menetettiin se loistava alku, jonka tietotekniikan ymmärtävä hyödyntäminen olisi mahdollistanut. Samalla menetettiin se etulyöntiasema, joka Suomella tuolloin pitkälle tietoteknistyneenä maana oli; tuotettiin perinteistä materiaalia uudessa ympäristössä. Seurauksena kaikesta oli ja on pitkittynyt taloudellinen lama ja siitä seuraavat yritykset ratkaista kaikkialla yhteiskunnassa ilmeneviä ongelmia, ei siis pelkästään koulutuksellisia ongelmia, uusliberalistisilla opeilla, joiden tavoitteena ei ole yksilölähtöinen toiminta vaan pelkästään kustannustehokkuus ja tuottavuus, tuotannon ja teollisuuden palveleminen. Oppimisen ihanne on häivytetty ja koulutusorganisaatioissa joudutaan keskittymään yhä enemmän talouteen ja vasta sitten, jos sittenkään, itse oppimiseen ja oppijaan. Työn luonne on kokenut suuren muutoksen tietotekniikan jatkuvan läsnäolon ja opetushenkilöstön työnkuvien muuttumisen vuoksi, erilaiset säästötoimet ovat osa koulutuksen arkea – mahdollisimman nopeasti mahdollisimman pienin kustannuksin. Kuka viime kädessä on vastuussa itse oppijasta ja hänen oppimiskokemuksistaan?

Suoran jatkumon edellä kuvattuun muodosti vuosi 2004, joka merkitsi valtakunnallisessa koulutuspolitiikassa suurta muutosta. Opetusministeriön työryhmän muistiossa (6:2002) mainittu haluttu kehityssuuntaus, integraatio- ja inkluusiokehitys nopeutui, kun ammatillisen erityisopetuksen strategian toimenpideohjelma (2004:1) julkaistiin ja samalla tämä merkitsi uusia haasteita paitsi yleisille ammatillisille oppilaitoksille myös ammatillisille erityisoppilaitoksille ja molempien oppilaitosmuotojen henkilöstöille. Se merkitsi kaikkien toimijoiden, niin opettajien, ohjaajien kuin opiskelijahuolto- ja tukihenkilöstön, työtehtävien sisällössä ja luonteessa, vaativuudessa ja haasteellisuudessa suurta muutosta.

Erilaiset hankkeet ja projektit, niiden suunnittelu ja toteutus ovat tarkoin ohjattua toimintaa, jota on vaikea, ellei mahdotonta vastustaa ja arvostella. Siltalan (2004, 362) sanoin ”kaikkiällä läsnä olevaa itsestäänselvyyttä on vaikea kyseenalaistaa, olletikin kun vaihtoehdot leimataan eiliseksi”. Usein myös päätettyjä rakenteita ja organisaatiomalleja ei voi kyseenalaistaa eikä saa kyseenalaistaa, on toimittava kustannustehokkuuden vaatimusten ehdoilla, vaikka koulutuksessa kyse on inhimillisestä pääomasta - oppijoista ja ohjaajista - jota ei voi rahallisesti määrittää.

Globalisaatio, työn siirtyminen halvempien tuotantokustannusten maihin, kustannustehokkuuden vaatimus, nousevat maailmantaloudet, aiemmin yllä mainittu siirtymä tietoyhteiskuntaan ja työn sijainnin ja luonteen muuttuminen pakottavat ihmiset hallitsemattomaan sopeutumisen kierteseen. Työn luonteen muuttuminen toisaalta muuttaa ihmisten ajattelua, työn pirstaloiminen pieniin osiin ilman kokonaisuuksien hahmottamisen mahdollisuutta, kuten isoissa koulutusorganisaatioissa tällä hetkellä tapahtuu, näkyy työntekijöiden toiminnassa vastuun katoamisena ja perusluterilaisten työmoraalihyveiden unohtamisena. Samalla koulutuksen keskeiset tavoitteet, arvot ja arvostus alkavat hämärtyä koulutusorganisaatioissa työskentelevien, siellä opiskelevien ja myös ulkoisten asiakkaiden - vanhemmat, huoltajat, työnantajat - mielissä.

5.2.1 Muutoksen seurauksia

Yleisille ammatillisille oppilaitoksille muutos merkitsi enenevää määrää erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita, joiden koulutukseen ei ollut lainkaan tai vain heikosti valmistauduttu, tosin alueellisia eroja valmistautumisen asteessa on havaittavissa. Yleisistä ammatillisista oppilaitoksista puuttuu edelleen paitsi taloudellisia edellytyksiä järjestää erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden opetus, sieltä puuttuu myös tarvittavaa henkilökuntaa kuten psykologeja, kuraattoreja ja terveydenhoitajia. Opettajilta puuttuu tietoa erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden tarpeista, eriyttämisestä, erilaisista opetusmenetelmistä, pienryhmistä, toisin sanoen erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohtaamisen perinteet.

Ammatillisille erityisoppilaitoksille tämä kehitys puolestaan merkitsi entistä haastavampaa opiskelija-ainesta. Opiskelijoiksi voidaan pääsääntöisesti hyväksyä ainoastaan kaikkein vaikeimmin vammaiset ja suurinta erityistä tukea tarvitsevat hakijat. Aiemmin ammatillisiin erityisoppilaitoksiin voitiin hyväksyä opiskelijoiksi myös sellaisia opiskelijoita, joilla ei ollut mitään erityistä syytä tai tarvetta opiskella erityisoppilaitoksessa. Jos vapaita opiskelijapaikkoja oli, ne voitiin täyttää diagnosoimattomilla opiskelijoilla. Nyt vain muutamassa ammatillisessa erityisoppilaitoksessa tietyille koulutusaloille opiskelijoiksi voidaan valita sellaisia henkilöitä, joilla ei ole mitään erityisen tuen tarvetta.

5.2.2 Käänteisen integraation loppu

Yllä kuvatulla opiskelijavalintamenettelyllä oli sekä hyvät että huonot puolensa. Hyvänä puolena voidaan esimerkiksi pitää sitä, että tällöin toteutettiin eräänlaista käänteistä integraatiota ja myös inklusiota, parhaimmillaan osa opiskelijoista oli tällaisia integroituja, ei erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. Hyvää oli myös kytkös normaaliuteen, jonka nämä integroidut ”tavalliset” opiskelijat välittivät opiskelijatovereilleen. Huonona puolena

oli puolestaan ehkä se harhaanjohtava, myös erityisen tuen tarpeessa oleviin opiskelijoihin kohdistunut, yleistettävä tunne opiskelijoiden suhteellisen vähäisestä erityisen tuen tarpeesta, jonka nämä tavalliset opiskelijat huomaamatta siirsivät koulussa työskenteleviin.

Opiskelijavalinta ei muutoinkaan välttämättä kaikin osin kohdistunut suurimman erityisen tuen tarpeessa oleviin vammaisiin, vajaakuntoisiin ja erityisopetuksen tarpeessa oleviin. Koulutukseen valikoitui opiskelijoita, joiden todennäköinen mahdollisuus suoriutua tutkintotavoitteisen koulutuksen opetussuunnitelman vaatimuksista ilman erityisiä pedagogisia toimenpiteitä yleisessä ammatillisessa oppilaitoksessa oli hyvin todennäköistä.

5.3 Ammatillisen erityisopetuksen strategian toimenpideohjelma

Vuosi 2004 muutti tilanteen ilman siirtymä- ja välivaiheita haasteellisemmaksi sekä yleisissä ammatillisissa oppilaitoksissa että ammatillisissa erityisoppilaitoksissa. Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen valmistui Opetusministeriön toimesta vuonna 2002 ja strategian toimenpideohjelma puolestaan valmistui vuonna 2004. (kts. Erityisopetuksen suunnitelma ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa, AMES-projektin loppuraportti. Moniste 2/2005, 6. Opetushallitus. <http://www.edu.fi/julkaisut/amesmoniste2.pdf>).

Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelmassa (2004:1, 4) todetaan, että ”ammatillinen erityisopetus sekä valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus järjestetään ensisijaisesti ammatillisissa oppilaitoksissa. Tavoitteena on, että tukitoimin ja tarvittaessa opetusta mukauttamalla opiskelija voi osallistua ammatilliseen koulutukseen eri koulutusaloilla.”

Ammatillisten erityisoppilaitosten roolista toimenpideohjelmassa (2004:1, 4) todetaan edelleen, että ”opetuksessa otetaan huomioon kunkin alan erityisvaatimukset. Ammatillisten erityisoppilaitosten toiminnan painopisteenä on vastuu vaikeimmin vammaisten koulutuksen järjestämisestä. Niiden tehtävänä on myös huolehtia ammatillisen erityisopetuksen kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä. Ammatillisia erityisoppilaitoksia kehitetään edelleen erityisopetuksen osaamis-

keskuksina, jotka tukevat muiden ammatillisten oppilaitosten erityisopetusta tarjoamalla niiden tarvitsemia asiantuntijapalveluita. Erityisoppilaitokset kehittävät erityisopetusta yhdessä ammatillisten oppilaitosten, tutkimuslaitosten ja korkeakoulujen kanssa.”

Ammatillisten erityisoppilaitosten tehtävä siis keskittyy vaikeimmin vammaisten koulutuksen järjestämiseen ja kehittämis- ja palvelukeskustoimintaan. Yleiset ammatilliset oppilaitokset puolestaan vastaanottavat entisestään kasvavan joukon erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Voidaan kysyä, ovatko ammatilliset oppilaitokset, myös ammatilliset erityisoppilaitokset, valmiita tähän muutokseen ja ovatko eri ammatillisten koulutusten opinto-ohjelmat ja eri koulutuksissa mukana olevan henkilöstön valmiudet toimia nopeasti muuttuvissa koulutusympäristöissä ajan tasalla? Kysymys koskee erityisesti tutkintotavoitteisessa koulutuksessa työskentelevien henkilöiden osaamisen ajantasaisuutta, joita koulutuksia myös ammatillisissa erityisoppilaitoksissa on tarjolla.

5.4 Täydennyskoulutuksesta vastaus haasteeseen

Integraatio- ja inklusiopolitiikan vaikutukset ammatillisissa oppilaitoksissa ovat todellisia ja todennettavia. Opettajat ovat usein neuvottomia tilanteessa, joihin heidän osaamisensa, ymmärryksensä ja aikansa ei tunnu riittävän. Eri oppilaitoksissa, eri tutkintotavoitteisilla koulutusaloilla ja eri puolilla Suomea tilanne tosin vaihtelee.

Voidaan syystä kysyä, aloitettiinko (ammatillisen) koulutuksen kentällä jotain sellaista, jolla koko järjestelmä pakotetaan toimimaan toisin kuin ennen? Koulutusjärjestelmä, koulutusorganisaatiot ja toimijat ovat kuitenkin suurelta osin valmistautumattomia tähän muutokseen. Miten opiskelijat reagoivat? Taataanko nykyisillä resursseilla ja nykyisellä henkilöstön osaamisella ja koulutuksella tasa-arvoiset kouluttautumismahdollisuudet kaikille? Uhrataanko tieteen tahtoen muutama opiskelija- tai opettaja/ohjaajayksilö hyvän asian edistämiseen?

Siltala (2004, 309) toteaa tilanteen kouluissa muuttuneen sellaiseksi, ”että opettajat joutuivat ylisuurissa luokissa hoitamaan yhä pahenevia minähäiriöitä, kotien välinpitämättömyyttä, kaikkea mahdollista poliisi-, sosiaali- ja terveystoimen työtä. Kun moniongelmaiset oppilaat kauniin integraatioideologian nimissä ahdetaan tavalliseen luokkaan, tavoitteellaan todellisuudessa kunnille säästöjä erityisopetuksessa ja tukipalveluissa”.

Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tähän haasteeseen on pyritty ja pyritään vastaamaan lisäämällä voimakkaasti ammatillista erityisopettajan koulutusta. Tavoitteena on kehittää opettajan henkilökohtaisia valmiuksia toimia erityisopetuksen asiantuntijana toimintaympäristössään. Koulutus sisältää entistä monipuolisemman tulkinnan ammatillisen erityisopettajan laaja-alaisesta asiantuntijuudesta. Yksilöllisen oppimisen ohjaamisen lisäksi koulutus antaa valmiuksia ammatillisen erityisopetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä ammatillisen erityisopetuksen kehittämiseen opettajan ja ohjaajan omassa toimintaympäristössä.

Koulutus antaa pätevyyden toimia erityisopetuksen tehtävissä ammatillisessa koulutuksessa. Koulutuksella pyritään myös luomaan yleisiin ammatillisiin oppilaitoksiin erityisopetuksen koordinaattorijärjestelmä, joka tavoitteena on vastata lisääntyvän erityistä tukea tarvitsevan opiskelija-aineksen mukanaan tuomiin haasteisiin.

6 OPETTAJAN JA OHJAAJAN ETIIKKA - KYSYMYKSIÄ

Opettajan ja opinto-ohjaajan työ vaatii tekijältään vankkaa arvopohjaa, eettisyyttä ja korkeaa moraalialia. Opinto-ohjaajan etiikan mukaan valmiita, oikeita vastauksia ei ole, on vain oikeita kysymyksiä. Kysymyksillä pyritään johdattelemaan opiskelija ajattelemaan itse ja tekemään omat ratkaisunsa omien opintojensa, mahdollisten jatko-opintojensa, työhön sijoittumisensa ja yleisesti itsenäiseen elämään liittyvien asioiden suhteen – ohjaajan työssä pyritään kannattele-

maan unelmia. hooksin (2007, 263) mukaan myös ”opetustilanteessa perinteiset arvot luovat muurin. Ne estävät mahdollisuuden vastakkainasetteluihin ja ristiriitoihin ja tukahduttavat eriävät näkemykset”. Näin opiskelijoiden todellinen oppiminen ja itsenäisten ratkaisutaitojen sisäistäminen estyy.

6.1 Arvokeskustelu ja työkuulttuurin avoimuus

”Erilaisissa yhteisöissä on keskusteltu arvoista aina, ilman että keskustelija on erikseen nimetty arvokeskusteluiksi. Yksilöiden suhde yhteisöihin on määrittynyt arvojen avulla. On puhuttu siitä, ”mikä minulle tai meille on tärkeää”, ”miten meillä on tapana tai miten kuuluu toimia”, ”minkälaista toimintaa kehutaan tai moititaan” tai ”miten me käytännössä valitsemme”. (Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. 2003, 13.) Valtionhallinnon käsikirjan (2005, 9 - 15) hyvään työkuultuuriin liittyy avoimuus, sillä ”avoin ja rakentava keskustelu työhön liittyvistä asioista ja esille nousseista ongelmista edistää asioiden ratkaisemista. Erilaisten mielipiteiden salliminen luo innovaatiota”. Vastuullisuus on osa arvoja ja ”työyhteisössä vastuu toteutuu myös siten, että ongelmiin puututaan rohkeasti ennen kuin ne kasvavat liian suuriksi.” Turusen (1997, 166) mukaan ”nyky-yhteiskunta on siten rakentunut, että organisaatioiden ja niissä toimivien henkilöiden pitää kantaa viran puolesta vastuuta erilaisista asioista”. Tällöin työyhteisön avoimuus ja yhteinen arvopohja korostuvat.

6.2 Päätösvastuu arveluttaa

Eettinen ongelma on siinä, kuinka paljon ohjaaja voi päättää opiskelijan puolesta, jos opiskelija ei itse pysty. Vai eikö ohjaaja vain osaa esittää oikeita kysymyksiä, tarjota vaihtoehtoja opiskelijan oman päätännän pohjaksi - ammattitaito ei riitä? Ovatko päätökset oikeita opiskelijan

kannalta? Kenellä on oikeus päättää toisen puolesta? Mitkä ovat arvovalinnat? Kysymys on myös vallasta ja vastuusta.

Turusen (1997, 166) mukaan ”yhteiskunnan toiminnot ovat niin loputtoman moninaiset, että yksityisellä kansalaisella ei ole edes tietoa kaikesta. Näin ei ole mitenkään järkevää ajatella, että hän kokisi niistä henkilökohtaisesti vastuuta muuta kuin periaatteellisesti. Yksilöille on jaettu ikään kuin ”vastuun tontteja”, joista heidän on erityisesti huolehdittava, vaikka periaatteessa tuntisivatkin vastuuta vaikka koko ihmiskunnasta. Käytännössä, välittömien toimien kautta, vastuuta ei voikaan usein kantaa kuin niistä asioista, jotka ovat toimijan ulottuvissa.” Tuomisen ja Wihersaaren (206, 262) mukaan ”yleensä ajatellaan, että iän myötä kyky ymmärtää eri vaihtoehtoja ja mahdollisuus ottaa itse kantaa paranevat. Ottamatta kantaa väitteen totuuteen voidaan todeta, että joka tapauksessa ammattikasvatuksessa kasvatettaviin tulee suhtautua ajattelevina, vapaina ja itsenäiseen päätöksentekoon kykenevinä ihmisinä”.

6.3 Elämän ymmärtäminen ja sisäinen riippumattomuus

Hallamaan (1996, 47) mukaan etiikassa ”on kyse koko elämän ymmärtämisestä, ihmisen oman paikan hahmottamisesta olemisen kokonaisuudessa, elämän mielen ja mielekkyyden kysymisestä. Neutraalia, kaikille taustasta, katsomuksista ja näkemyksistä riippumatonta, puolueetonta etiikkaa ei ole...”

Hallberg (2005, 64) käsitellessään lähinnä lääkärien, lakimiesten ja journalistien etiikkaa, vaatii pohtimaan ”sisäistä riippumattomuutta, vahvuutta ulkopuolisista vaikutteista”. Hallberg jatkaa, että ”kysymys on tällöin persoonallisuudesta, sisäisestä vahvuudesta, eräänlaisesta itse tiedostetusta sosiaalisesta pääomasta kohdata myös vaikeita asioita.” Opettajan ja ohjaajan työssä erityisesti persoona ja sisäinen vahvuus ovat merkittäviä.

”Opetuksen ja ohjaamisen käytännöt sekä niiden yksilöllinen kokeminen ovat kuitenkin aina vahvasti sidoksissa opettajan ja oppilaiden persoonaan ja heidän luomiinsa toimintaperiaatteisiin.” (Törmä 2003, 99).

Puolimatkan (2004, 329) mielestä ”yksi keskeisistä kysymyksistä sivistysihanteen ja kasvatuksen näkökulmasta on se, mistä ihminen saa tarvitsemansa tiedon arvokkaasta, hyvästä ja oikeasta ja mistä ihminen saa voiman toteuttaa sen elämässään.”

6.4 Omatunto perustana

Voidaan yleisesti kuitenkin todeta, että opettajalla on mahdollisuus valita ne keinot ja menetelmät, joita hän oppilaidensa kanssa oppituntien aikana käyttää. Menetelmien ja keinojen valintaa ohjaa tavoite kasvattaa ja kouluttaa hyviä kansalaisia ja yhteiskunnan jäseniä. Kaikkea ohjataan kuitenkin entisen kurinpidon asemesta opetussuunnitelmien tavoitteilla, tulostavoitteilla, kehittämissuunnitelmilla, erilaisilla arvioinneilla, valtakunnallisilla kokeilla ja ammattitaitokilpailuilla ja ylipäättään tutkintotavoitteisuudessa. Kuten Vuorikoski (2003, 133) toteaa ”näissä vallan verkostoissa opettajat tekevät työtään”. Simola (1995, 321) puolestaan puhuu opettajan vallankäytöstä, josta on tullut ”sieluun kohdistuvaa, suostuttelevaa, hajallaan olevaa ja yksilöllistä paimentavaa valtaa”.

Puolimatkan (2004, 260) mukaan ”omatunto perustuu eettiseen tietoon, jonka ihmisen kokee ehdottomaksi ja varmaksi, omatunto perustuu myös eettiseen suuntautumiseen, eettiseen tahtoon” ja että ”eettinen tahto on puhtaimmillaan suuntautunut moraalisen velvollisuuden täyttämiseen ilman muita vaikutteita.”

Tärkeää on myös erilaisuuden kohtaaminen ja hyväksyminen. ”Erilaisuuden kohtaamisessa ja hyväksymisessä ei tarvitse tinkiä omasta arvomaailmasta, eikä siitä edes tule tinkiä: arvot ovat syvällä tavalla osa identiteettiämme.” (Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. 2003, 40).

6.5 Tuottavuuden ja vallantäyteyden arvomaailma

Yhteiskunnan eri toiminnoissa, myös koulutuspolitiikassa, näyttää olevan niin, että erityisesti pitempiaikainen mahdollisuus vallan käyttöön sekä johtaja- että toimijatasolla saattaa hämärtää rehtorin, opettajan ja ohjaajan kriittistä ajattelua ja oman työotteen pohdintaa siinä määrin, että valtaa käyttävä henkilö alkaa kehittää puolusteluja ja perusteluja toiminnalleen, pyrkii tekemään toiminnastaan hyväksyttävää ja usein vielä perustelee toimintaansa yleisellä edulla ja enemmistön so. yhteiskunnan saavuttamalla hyödyllä. Samalla unohtuu länsimaisen demokratia-ajattelun perusta, jolla turvataan heikoimmassa asemassa olevien etu, palvelujen ja koulutusmahdollisuuksien tarjonta ja ylläpito.

Lopulta voi käydä niin, että suuri enemmistö onkin suuri vähemmistö ja on siirrytty demokratias- ta ja sosiaaliyhteiskunnasta, myös koulutuksen saralla, toisenlaiseen tuottavuuden, hallinnoinnin ja sitä kautta vallantäyteyden leimaamaan arvomaailmaan. Tällaisessa arvomaailmassa kaikenlainen rakentava palaute ja toimintamallien perusteltu kritiikki pyritään tuomitsemaan.

6.6 Opettajan ja ohjaajan statuksesta apua arkeen

Routarinteen (2007, 113) mukaan ”opettajan ammatissa yhdistyvät monet yleisesti korkean statuksen ammattiteille tyypilliset asiat: asiantuntijuus, auktoriteetti, ryhmän ohjaajuus ja johtajuus. Opettajan vastuulla ovat myös tietojen, taitojen ja osaamisen välittämisen, omaksumisen sekä oppimisen prosessit opetustilanteen vuorovaikutuksessa.” Routarinteen (mt. 114) mielestä ”tunnin kulusta päättäminen ja toiminnan ohjaus ovat väistämättä vallankäyttöä”, koska ”oppilaat eivät voi useinkaan osallistua päätöksentekoon siitä, mitä ja miten seuraavaksi opiskellaan. Opiskelija on luonnollisestikin alisteisessa suhteessa opettajaansa nähden.” Työssään opettaja ”pyrkii jakamaan tietoa ja huolehtimaan opetussuunnitelman tavoitteiden täyttymisestä. Oppilaiden spontaani toiminta saattaa aiheuttaa kaaoksen ja vaikeuttaa tavoitteiden saavuttamista. Jos

kaikki oppilaiden vaikuttamispyrkimykset pyritään tukahduttamaan, kyse on yksisuuntaisesta vaikuttamisesta, autoritaarisesta vallankäytöstä.”

”Tiedonhalu ja totuuden rakkaus ovat oppimisen perustana” [...] ”kiinnostus ei kuitenkaan palvele tiedollista prosessia, ellei sitä ohjaa rakkaus totuuteen, halu päästä selville siitä, miten asiat ovat todellisuudessa. Totuuden rakkaus perustuu tietoisuuteen siitä, että totuudella on itseisarvo riippumatta sen tuottamasta hyödystä ihmiselle itselleen.” (Puolimatka, 2004, 121.)

6.6.1 Valta - mitä se on?

Opettajajärjestö OAJ painottaa verkkosivuillaan (<http://www.oaj.fi>) olevassa opettajan eettisyyden määrittelyssään ”sisäistynyttä eettisyyttä ja vastuuta vallan käyttäjänä.” Vaikka opettajan roolin muutos on tuonut opettajan lähemmäksi oppijaa, on kuitenkin kysymys valtasuhteesta. Määrittelyssä todetaan lakonisesti, että ”sisäistynyt eettisyys estää opettajaa käyttämästä asemaansa väärin.” Onko tilanne käytännössä näin? Omassa työssäni törmään joudun kamppailemaan sisäistyneen eettisyyteni kanssa lähes päivittäin.

Reijo Raivola (1993, 9-30) on todennut artikkelissaan *Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki?*, että opettaja joutuu rakentamaan omaa ammattikuvaansa monenlaisten vaateiden keskeillä. Opettajan ja koulun tehtävänä on toisaalta toimia yhteiskunnallisten rakenteiden säilyttäjänä ja toisaalta muutoksen ja kehityksen edistäjänä. Jos opettaja toimii työssään säilyttävästi eikä kyseenalaista arvojaan, silloin opettaja toimii valtavirrassa ja käyttää valtaansa kriittittömästi ja saa osakseen yhteiskunnan taholta hyväksyntää. Kriittisyyttä ja reflektiota korostetaan, mutta koulu säätelee niiden rajat ja ehdot. Entä, kun kyse ei olekaan valtavirrasta? Raivola korostaa, että todellinen ammattilainen voi ja uskaltaa toimia vastoin valtarakenteita ja auktoriteetteja, silloin kun hän katsoo sen välttämättömäksi perustehtävänsä ja sen arvojen kannalta.

Patrikainen (1999) päätyi tutkimuksessaan neljään opettajuuden toteutumaan, sen mukaan, millaisille käsityksille ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta opettaminen perustuu. Patrikainen

jaottelee opettajat opetuksen suorittajiin, tiedon siirtäjiin ja oppimisen kontrolloijiin, oppimaan ja kasvamaan saattajiin sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajiin Kokemuksieni mukaan opetuksen suorittajien määrä sekä tiedon siirtäjien ja oppimisen kontrolloijien määrä opettajakunnassa on lisääntymässä. Ammatillisella toisella asteella, kukaan lukien yleiset ja erityisoppilaitokset, tämä johtuu lähiopetuksen vähenevistä tuntimääristä, ryhmäkokojen kasvusta, opettajien eriytymisestä alati kasvavissa oppilaitoksissa, valtakunnallisista oppilaitoksien paremmuuslistauksista, tulosta-voitteisuudesta, markkinaehtoisesta ja -vetoisesta toiminnasta. Viskari ja Vuorikoski (2003, 71) puhuvat siitä, että ”näiden opettajien ihmiskäsitys on mekanistinen ja ilmenee muodollisena, etäisenä suhtautumisena oppilaisiin. Opettajaa askarruttaa lähinnä se, ettei oppilas vai lähde vika-suuntaan oppimisessaan. Opettajan onnistumisen mitta on hiljainen oppilaiden yksintyöskentely ja opettajan kysymyksiin vastaaminen.”

Freire ja monet muut kasvatuksen alan asiantuntijat puhuvat käsitteestä pedagoginen rakkaus. Rakkaus tuntuu minusta aika voimakkaalta ilmaukselta ja jotenkin on helpompaa puhua opettajan tai opinto-ohjaajan kutsumuksesta, kutsumuksesta tehdä hyvää; saattaa ja ohjata oppilas kasvamaan, ottamaan vastuu. Nyt tuntuu siltä, ettei anneta aikaa kasvaa vastuuseen, tärkeämpää on yrittää siirtää tieto ja sitten nopeasti työmarkkinoiden käyttöön ja sitten taas uudelleen koulutukseen, kun tiedot ja taidot eivät enää riitä. Tuloksellisuusrahoitus ohjaa toimintaa ja sehän toimii lyhyellä aikajänteellä, eikä ota huomioon esimerkiksi kasvuun ja kasvamiseen tarvittavaa aikaa.

Ehkä siis ei voidakaan puhua opettajan ihmiskäsityksen mekanistisuudesta sisäsyntyisenä ominaisuutena vaan seurauksena vallitsevasta tilanteesta oppilaitoksissa. Opetustyön vastuu on Niemen (198, 63) mukaan ymmärretty henkilökohtaisena ja se on merkinnyt myös yksin tekemistä. Vastuusta taas on seurauksena opettajan työstä tehtävien kanteluiden määrän lisääntyminen, koska vanhemmat ajattelevat ensimmäisenä opettajaa vaikeuksien ilmaantuessa, eivätkä näe tai ymmärrä taustalla vaikuttavia syitä.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö lisääntynyt ja korostunut aiemmasta, kun opetuksen suunnittelu on siirtynyt keskusjohtoisuudesta oppilaitoksille. Niemi (1999, 83) toteaa, että yhteistyötaitojen opettelussa opettajakoulutuksen aikana on puutteita. Olen itse suorittanut sekä

opettajan, opinto-ohjaajan ja erityisopettajan koulutukset ja voin hyvin yhtyä Niemen toteamukseen, koulutuksessa ei myöskään riittävästi käsitellä mahdollisesti eteen tulevia eettisiä ongelmia eikä näin ollen anneta valmiuksia eettisten ongelmien kohtaamiseen oppilaitoksissa.

Suuntaus on entistä suurempiin koulutusorganisaatioihin ja mitä suuremmaksi organisaation koko kasvaa, sen epätodennäköisemmäksi muuttuu todellisen yhteistyön ja -toiminnan mahdollisuus oppilaitoksissa. Nykyiselläänkin, pienempien yksiköiden aikana, Niemen (1999, 82) mukaan koulujen toimintarakenteet ja -kulttuurit ovat ehkäisemässä opetushenkilöstön keskinäistä yhteistyötä. Myös Tirri (1999, 156) puhuu samasta ongelmasta ottamalla esimerkin vastuunsiirtämisestä toiselta henkilöltä toiselle. Kukaan ei ensikädessä halua lähteä hoitamaan esille nousutta ongelmaa vaan aina löytyy seuraava, jolle asia oikeasti kuuluu. Oppilaitoksissa on paljon syvään juurtuneita toimintatapoja ja -malleja, joita pidetään itsestään selvyyksinä ja joita ei juurikaan kyseenalaisteta. Opettajan tehtävä on opettaa ja ohjata oppilaitaan noudattamaan edellä mainittuja toimintatapoja, pyritään säilyttämään koulun tutut ja turvallisiksi koetut rutiinit, opetustyön taustalla vaikuttavia arvoja ei juurikaan pohdita. ”Arvoihin ei ole neutraalia, ulkopuolisen näkökulmaa vaan ne vaativat kannanottoa ja sitoutumista” (Hallamaa 1996, 48).

Arviointi on keskeinen osa oppilaitosten arkea. Arviointi on myös osa opettajan vallan käyttöä, jolla voidaan nujertaa oppilaiden itsetuntoa. Perinteisesti arvioidaan oppilaiden suorituksia, laaja-alaisempaa arviointia ei juuri käytetä. ”Opettaja ei näytä aina onnistuvan antamaan oppilailleen kannustavaa ja itsetuntoa rakentavaa palautetta vaan sortuu välillä myös oppilaidensa alistamiseen ja nöyryyttämiseen” (Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003, 70.)

Routarinne (2007, 78) kysyy ”mitä tapahtuisi, jos tuloksia ei mitattaisikaan? Silloin ei olisi enää kilpailua, eikä voittajia ja häviäjiä. Olisiko sellainen yhteiskunta kulttuuriltaan anarkistinen, utopistinen vai yhteistoiminnallinen? Yhteistoiminnallisessa vuorovaikutuksessa, jossa kilpailu ei ole läsnä, voittaminen tai häviäminen [...] menettävät merkityksensä. Yksilöiden väliset erot eivät silloin tule erottavina tekijöinä esiin, vaan ne parhaassa tapauksessa tasoittuvat ja ovat kaikkien rikkaus.”

Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä ja Sinikka Viskari (2003) pohtivat teoksessaan ”Opettajan vaiettu valta” opettajan työn eettisyyttä ja opetustyön peruskysymyksiä. Kirjoittajat toteavat (2003, 173 - 174), että ”kasvatus ja opetus pyrkivät aina toteuttamaan jotain hyvää. Kasvattajalle on eettisen kasvatusvastuunsa kannalta tärkeää mutta ongelmallista tietää, mikä on hyvää kasvatettavan kannalta.” ja että ”opetussuunnitelmat ja ihanteet saattavat tehdä opetustyössä tärkeämmäksi sen, millainen lapsen pitäisi olla kuin sen, mitä lapsi on. Saatamme käsitellä lasta kuin esinettä, jota haluamme muokata saavuttaaksemme omia tai yhteiskunnan asettamia päämääriä. Toimimme kenties omasta mielestämme hyvin vastuuntuntoisesti. Kuitenkin vastuuntunto ilman ihmisen kunnioitusta johtaa helposti hallitsemiseen ja alistamiseen.”

Opetussuunnitelmatyössä ”oppisisältöjen valinta ja priorisointi ei kuitenkaan ole objektiivista, vaan kyse on myös historiallisesti ja kulttuurisesti muuttuvista arvostuksista ja yhteiskunnan kehitystrendien luomista haasteista. Tietoon ja tietämisen legitimointiin liittyy aina joko tietoisia tai tiedostamattomia arvostuksia. Opetusta suunniteltaessa on tehtävä ratkaisuja sen suhteen, millainen tieto on arvokasta ja perusteltava, miksi jokin sisältöalue ja tavoite on toista tärkeämpi. Toisaalta opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen valinnassa on aina kyse vallankäytöstä.” (Törmä 2003, 90.) Opetussuunnitelmatyö oppilaitoksissa paljastaa työyhteisön sisällä vellovat arvoristiriidan ja raadollisuuden - opetussuunnitelmatyö on aika ajoin tapahtuma opetustuntien uusjako, ei arvo- eikä sisältöpohdintojen hedelmällinen kasvualusta. Opetussuunnitelma ymmärretään edelleenkin saksalaisen Lehrplan-tradition mukaiseksi ”oppiainejakoiseksi opetuksen ennakkosuunnitelmaksi” (mt. 90).

Opettajilla ja ohjaajilla on vastuu kasvatettavasta ja koulutettavasta. Vastuu saattaa edellyttää valintojen tekemistä kasvatettavan puolesta eli vallankäyttöä. Kasvatuksellisen vallankäytön lähtökohtana tulee kuitenkin olla kasvatettavan kunnioitus ja vilpittömän pyrkimys hyvään elämään. Kunnioituksen ja vilpittömyyden määrittäminen perustuu vastuunkantajan omaan arvomaailmaan ja etiikkaan sekä vallitseviin yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, joten vastuun ja vallankäytön lopullinen oikeutus jää vaille vastausta.

Filosofi John Deweyn mukaan kasvatuksen lähtökohtana tulisi olla kasvavan kokemus maailmasta ja näiden kokemusten muodostama kasvuprosessi. Kasvattava kokemus on sellainen, joka

auttaa tulkitsemaan aikaisempia kokemuksia uudelleen ja päätymään entistä pätevempiin tulkintoihin. Samalla se ohjaa yksilön odotuksia ja toimintaa. Voidakseen ohjata yksilön kasvu-prosessia kasvattajan tulisi tuntea kasvavan kokemustaustaa ja elää hänen rinnallaan avoimessa vuorovaikutuksessa (Dewey 1976, 20 – 38.) Vaikka Dewey näki oppimiskokemusten ohjaamisen kasvattajan keskeisenä tehtävänä, on toisen ihmisen kokemusten ohjaaminen ja suunnittelu aina vaikeaa, koska kokemuksessa ovat aina mukana myös tunteet.

”Keskeistä on pyrkiä muuttamaan koulukulttuuri oppilaitoksissa sellaiseksi, että se tukee yksittäisten oppilaiden ja opettajien toisistaan huolehtimista ja välittämistä sekä luo myönteisen ilmapiirin pedagogisen rakkauden taidon kehittämiseksi” (Viskari 2003, 177). Rakkaus ei Viskarin (mt. 176) mielestä ”vaadi mitään erityisiä opettajaominaisuuksia vaan toisen ihmisen aitoa, eettistä, kunnioittavaa ja arvostavaa kohtaamista kasvatustilanteissa.”

Opettaja ei koskaan saa lakata kasvamasta vaan hänen on aina oltava valmiina kouluttautumaan, ottamaan vastaan uusia haasteita, ymmärtämään elämää syvemmältä, tuntemaan vastuuta toisista ihmisistä, sillä ”vastuuntunto ilman ihmisen kunnioitusta johtaa helposti hallitsemiseen ja alistamiseen” (Viskari 2003, 174). Opettajalla pitää olla mahdollisuus ”irtiottoihin”, omien ratkaisujen ja valintojen tekemiseen kaiken tehokkuuden, tulosten mittaamisen ja substanssin siirtämisen keskellä. Epävarmuus lopputuloksesta antaa mahdollisuuden johonkin uuteen. Sillä opetussuunnitelmat ja niiden kategorinen toteuttaminen voi johtaa siihen, että oppija itse ei ole enää merkityksellinen vaan se, miksi oppijaa pyritään opetuksen kautta ohjaamaan. Jos tavoitteena on itsenäisesti ajatteleva oppija, on keskityttävä oppijaan, hänen todellisuuteensa ja yksilöllisiin ominaisuuksiinsa.

6.6.2 Kenellä on valta?

Routarinne puolestaan (2007, 114 - 116) painottaa sitä, että ”opettajalla on valta arvostella oppilaan käytöstä ja suorituksia. Hän käyttää silloin arvosteluvallaa. Routarinteen mukaan

”kaikki sellaiset tilanteet, joissa opiskelijalle annetaan palautetta tai arviointia, tuovat vuorovaikutukseen voimakkaan vallan ulottuvuuden” [...] ”asiantuntijalla katsotaan olevan valta arvioida toisten osaamista.” Mutta myös kaksisuuntainen dialogi opettajan ja oppilaan välillä on Routarinteen mukaan mahdollista, ”jossa ihanteellisimmillaan myös opettaja voi oppia vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa.” Toisessa ääripäässä opettaja voi pyrkiä ”autoritaarisella kurinpidolla pakottamaan oppilas kunnioittamaan ja arvostamaan opettajaa, toisin sanoen alistumaan.”

Pekka Seppänen, *Talouselämä* -lehden päätoimittaja kirjoittaa otsikolla ”Vallankäyttö syrjäyttää” (*Talouselämä* 14.3.2008) ja pohtii artikkelissaan, kuka on oikeasti syrjäytynyt, seuraavasti: ”Sihteerin ja autonkuljettajan holhoama aikataulunsa vanki, vai se, jolla on aikaa viettää päivät kylillä ja kuppiloissa ympäristöään tarkkaillen ja muiden kyläläisten kanssa turisten? Vallankäyttäjä luulee olevansa keskipiste, vaikka on pahasti syrjässä.” Seppäsen mukaan ”syrjäytyneet tekevät valtakunnan kaikki tärkeimmät päätökset, vaikka heidän käsityksensä elämästä Suomessa voi olla hyvin hatara.” Seppäsen mielestä ”syrjäytyminen ei uhkaa enää pelkästään yritysten ylintä johtoa ja muuta eliittiä vaan ketä tahansa, joka omistautuu työlleen enemmän kuin olisi terveellistä.”

6.6.3 Vuorovaikutusongelmia

Routarinteen (2007, 118 - 119) mukaan opettajan työn stressaavuus rajoittaa opettajan ilmaisua oppitunneilla ja hän ”rutinoituu käyttämään toimivaksi kokemaansa ilmaisstrategiaa”, jolloin opettajalle syntyy maneereja. Maneereista puolestaan ”seuraa usein ongelmia luokan vuorovaikutuksessa. Oppilaiden antamiin ärsykkeisiin tulee tuttu reaktio tai ei reaktiota ollenkaan” ja hyvä ”opettaja muuttaa ilmaisuaan ennen kuin oppilaat turhautuvat tai muuttuvat aggressiivisiksi.” Oppilailla on tavoite saada opettaja vaikuttuneeksi ja ”jos vaikuttaminen on yksisuuntaista, kyseessä on yksipuolinen vallankäyttö ja yksisuuntainen vuorovaikutus.”

Puolimatkan (2004, 109 - 110) mukaan ”ilman riittävää merkityksellisyyden perustaa elävän ihmisen oleminen perustuu ulkoisiin olosuhteisiin, ja kun ne järkkyvät, hän joutuu epätoivoon.

Tämä osoittaa, ettei hänestä ole tullut todella minuutta. [...] Hän pystyy pohtimaan omaa olemassaoloaan sellaisesta näkökulmasta, mikä ei ole kokonaan sidoksissa siihen, mikä on välittömästi koettavissa, mutta hän ei pysty ottamaan riittävästi etäisyyttä tilanteeseensa, niin että hän voisi ohjata koko elämänsä tällaisen näkökulman pohjalta.”

Itsenäisinkin opiskelija, nuori tai aikuinen, kaipaa mahdollisuutta reflektointiin, tukea ja kannustusta omassa oppimisessaan, näkemyksien käsittelyssä ja keskustelua. Opettajan arvostuksen kokemisen tunne on tärkeä osa oppimisprosessia, tunne siitä, että oppija on opettajan tai ohjaajan välittämisen kohde. Oppijalle on tärkeää se, että opettaja suhtautuu oppijoihin myönteisesti, mikä vaikuttaa myös opetussuunnitelman toteuttamiseen.

6.6.4 Autoritaarisuudesta turvaa – entä välittäminen?

Routarinteen (2007, 122 - 123) mielestä autoritaarinen epätasa-arvoinen valtasuhde luo oppilaisiin turvallisuuden tunteen, koska toiminnallaan opettaja vapauttaa oppilaan vastuusta oppimisestaan, koska kaikki toiminta ja arvottaminen on tällöin opettajan vastuulla. Oppilas tietää oman paikkansa. Autoritaarisuus on myös opettajan turva, koska silloin voi kääntää huomion pois opetusmenetelmistä ja niiden mahdollisesta toimimattomuudesta. Jos oppilas ei opi, se ei ole opettajan eikä käytettyjen menetelmien syy.

Nykyinen markkinatalous ja tulostavoitteisuus uhkaa tasa-arvoista koulutuspolitiikka, pedagogista suhdetta ja kasvatusta. Opettajan työ ei ole ainoastaan opettamista, sillä opettamiseen liittyy runsaasti odotuksia eri suunnilta, yhteiskunnalta, politiikan toimijoilta ja taloudesta. Lopputulemana voi olla kyynistyminen kaikkien ulkopuolelta tulevien toiveiden, tavoitteiden ja halujen ryöpyissä, joihin opettajien on entistä vaikeampi vastata. Arvovalintojen tekeminen on kunkin ajattelevan opettajan ja ohjaajan arkipäivää.

Viskarin (2003, 169) mukaan välittäminen merkitsee sitä. ”että opettajan ja oppilaan elämät kietoutuvat monin tavoin toisiinsa opettamisen ja oppimisen prosessissa. Tässä prosessissa

opettajan suhdetieto voi karttua, Huolenpidon etiikka puolestaan edellyttää, että opettaja tuntee vastuuta opettaessaan. Se merkitsee sitä, että hän pystyy vastaamaan oppilaansa ilmaisemiin tarpeisiin ja rohkaisemaan oppilasta oppimaan ja elämään.” Tämä on myös opinto-ohjaajan tärkeimpiä tehtäviä. Oman kokemukseni mukaan, opettajien on vaikea asettua ja ymmärtää oppijoiden todellisia tarpeita ja elämän ongelmakohtia. Opettajat pyrkivät opetussuunnitelman substanssisällön välittämiseen unohtaen oppijoiden todelliset oppimisen tarpeet. Tällöin oppijat voivat tuntea opettajat etäisiksi.

6.6.5 Itsetuntemus ja tulosvastuu

Vaikka tietäisimme miten paljon hyvänsä eettisistä teorioista, käsitteistä ja ammattietiikasta, on jokaisen kuitenkin tunnettava itsensä, osattava suhteuttaa tieto omaan itseen. On siis tiedettävä oma etiikkansa, koska se on olennainen ja välttämätön osa jokaisen minäkuvaa ja identiteettiä.

Koulun etiikan perusta muodostuu ihmiskäsityksestä – tai ainakin pitäisi muodostua, koska se asettaa suunnan koulun toiminnan tavoitteille kasvattajana. Se on pedagoginen suunnannäyttäjä sekä malli sosiaaliselle kanssakäymiselle. Opetussuunnitelmaan kuitenkin usein kirjoitetaan ihanteellinen käsitys siitä, mitä halutaan. Koulu valitettavasti on useinkin varsin mekanistinen, jolloin objektiivisuuden ja tasa-arvoisuuden vaatimus aiheuttaa sen, että opettajasta tulee välittää näennäisen objektiivista tietoa opetuksen kohteille, opettaja opettaa ja oppilaat oppivat. Mutta mikä on tällaisen työsuorituksen tarkoitus? Työn arvo voidaan mitata sillä, miten työ edistää kaikkea sitä, mikä on ihmiselle arvokasta ja hyvää! Mikä on organisaation vastuu henkilöstöstään, on keskeinen eettinen kysymys... persoonaton voimavara?

Ihmiset etsivät identiteettiään lähipiiristä ja kauempaa muista samanhenkisistä. Opettajat, ohjaajat, oppijat ja tukihenkilöt muodostavat lähipiirin koulussa. Lähipiiri on yhteistoiminnallisuuden, yhteisen oppimisen ja kasvun, luottamuksen synnyn – todellisen dialogin edellytys.

Tulosvastuullisuus tuo koulutusorganisaatioihin totutusta täysin poikkeavan toimintastrategian, joka ei anna vastausta, ei reagoi, esiin nouseviin pedagogisiin haasteisiin. Kun Siltalan (2004, 296) mukaan ”eri yksiköt laitetaan tulosvastuullisiksi taloudellisesti, niin niiden on alettava laskuttaa toisiaan mitä erilaisimmista asioista. Varsinaiseen perustehtävään käytettäväksi tarkoitettu aika ja energia tulee käytetyksi suunnitteluun, arviointiin, raportointiin, laskuttamiseen, laskujen hyväksymiseen, omiin hallinnollisiin kuvioihin, puhumattakaan mitä erilaisimmista kokouksista”.

7 AMMATTIETIIKKA JA ARVOT - PERSOONALLISUUDEN KUVA

Hallberg (2005, 65) painottaa ammattietiikan olevan ”myös huolen kantamista oman alan kehityksestä, kriittistä asennetta tarpeettomia tai epäkypsiä uudistuksia kohtaan. Hallberg jatkaa, että ”eettisten ohjeiden yksi tavoite on arvostelukyvyyn ja ammattitaidon edistämisessä.” Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. (2003, 29) toteavat, että ”arvot ovat persoonallisuutemme kuva, Ne heijastavat sisäisiä logiikkojamme, opittuja mallejamme, jotka ovat syntyneet sisäiseksi turvaverkoksemme”.

”Arvo-oppi ja sen osa-alue etiikka ovat keskeisiä filosofian tutkimuskohteita. Niinpä arvoista on esitetty tyypillisiä perifiilosofisia kysymyksiä. On ihmetelty miten ne ovat olemassa ja mikä niiden asema (status) on todellisuudessa.” (Turunen 1997, 319.)

Turunen (1997, 319) toteaa, että ”käsitys arvoista ja niiden asemasta maailmassa ja ihmisen kokemuksessa riippuu maailmankatsomuksesta ja ihmiskäsityksestä”.

”Arvot perustuvat tärkeimpiin ihmisyhteisöä koossapitäviin tekijöihin ja edustavat siksi pysyvyyttä. Ne voivat muuttua, mutta lähinnä sukupolvien tasolla.” (Puohiniemi 1993, 6) ”Arvot ovat valintojamme ohjaavia päämääriä ja ne aktualisoituvat vasta valintatilanteissa” (mt. 13).

Opettaja ja ohjaaja ovat päivittäin valintojen edessä ja mitkä arvot opettajalla ja ohjaajalla on, ei ole merkityksetöntä. Varsinkin heikoimmat kognitiiviset edellytykset omaava erityisopiskelija on ohjaajiensa arvovalintojen armoilla. Valintoihin voivat vaikuttaa monet ulkoiset muuttujat, joista eräs varsin merkittävä on organisaation yhteinen arvomaailma ja organisaation edut. Ei ole aivan poissuljettu mahdollisuus, että heikoimpien kustannuksella pyritään joko organisaation etuun, kollegiaaliseen edun tavoitteluun tai vain itsekkääseen omaan etuun.

Toisaalta kuinka paljon opettaja voi nykyoloissa tuoda ja toteuttaa omaa innovatiivisuuttaan työssään? Kuinka paljon on mahdollista käyttää opetussuunnitelman toteuttamisen ohella tai ulkopuolella aikaa oppilaisiin tutustumiseen ja tarpeelliseen taustojen kartoittamiseen? Mielenkiintoinen on myös kysymys opettajan pedagogisesta autonomista. Törmä (2003, 87) toteaa ”opettajan pedagoginen autonomia on kiinnostava kysymys suhteessa kollegoihin ja oppijoihin, ei pelkästään virallisiin normeihin ja opetussuunnitelmiin.” Kansanen (1998, 162) mielestä opettajan valinnan mahdollisuudet ovat rajalliset, koska ”kasvatuksessa on lähes aina kysymys kasvattajan sopeutumisesta opetussuunnitelman opillisiin ehtoihin. Se, jolla on valta tässä prosessissa, puhuu sitoutumisesta. Sitoutuminen edellyttää hyväksymistä ja kyseisen opin omaksumista, lopulta sisäistämistä.”

Turunen (1997, 293) puolestaan toteaa, että työyhteisöissä työt ”rutinoidaan” ja ”olemme aina jonkinlaisten tapojen, tottumusten, käytänteiden, rutiinien ja tavallaan myös taitojen vallassa” ja että ”erimielisyyttä voi syntyä siitä, mitä ihanteita pitäisi noudattaa.”

”Itsestään selvien rutiinien kyseenalaistaminen edellyttää pysähtymistä ja rohkeutta, mutta vai sitä kautta voidaan koulua rakentaa yhteisten arvojen pohjalta. Näin voidaan odottaa myös sitoutumista yhteisiin ihanteisiin ja toimintatapoihin. Myös koulun piiloiset käytännöt ja niiden perustelut paljastuvat todennäköisimmin avoimen keskustelun avulla” (Törmä 2003, 89.)

7.1 Opinto-ohjaajien yhdistyksen laatimat eettiset periaatteet

Suomen opinto-ohjaajien yhdistys (Sopo ry) on kokouksessaan Porissa helmikuussa vuonna 2002 määritellyt opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet seuraavasti (Sopo ry:n eettiset ohjeet. <http://www.sopo.fi/mikasopo/ohjeet.php>):

”Ohjauksen tavoitteena on tukea oppilasta ja opiskelijaa koulutukseen, opiskeluun sekä elämään ja tulevaisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Ohjauksen peruseriaatteena on ohjattavan ihmisarvon kunnioittaminen, hyvinvoinnin ja tasa-arvon edistäminen. Opinto-ohjaajan keskeinen työväline on hänen oma persoonansa. Omien, ammattikuntansa ja yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyjen arvojen tiedostaminen ja niiden mukaan toimiminen on ohjaustyön perusta.” Eettisiin periaatteisiin Sopo ry on sisällyttänyt itsemääräämisoikeuden, jonka keskeinen sanoma on, että ”ohjaaja kunnioittaa ohjattavan itsemääräämisoikeutta. Ohjaaja tuo esille monipuolisesti vaihtoehtoja ohjattavan oman valinnan tueksi.”

Toinen periaate on luottamuksellisuus, mikä tarkoittaa, että ”ohjaus on luottamuksellista. Mikäli ohjattavan edun kannalta on välttämätöntä, tietoja voidaan antaa viranomaisille, joilla on oikeus niitä saada. Asiasta on ensin pyrittävä keskustelemaan ohjattavan kanssa. Luottamuksellisuus tulee säilyttää myös uusissa ohjausympäristöissä.”

Kolmantena periaatteena on totuudellisuus, jonka mukaan ”ohjaaja toimii rehellisesti. Ohjaustiedon tulee olla ajankohtaista, monipuolista ja tiedon kriittiseen arviointiin ohjaavaa.”

Neljäs periaate on riippumattomuus, jonka mukaan ”ohjaaja tiedostaa omien, työyhteisönsä ja muun yhteiskunnan odotuksien ja arvojen vaikutukset työhönsä. Ohjausmateriaalin tekijä on tuotava esiin.”

Viidentenä periaatteena on ammattitaidon kehittäminen. Ajatuksena on, että ”ohjaaja arvioi ja kehittää työtään. Hän huolehtii ammattitaitonsa ylläpitämisestä ja täydennyskoulutuksestaan” ja että ”ohjaaja toimii yhteistyössä muiden ohjaajien kanssa. Ohjaajana toimiminen edellyttää yhteistyötä myös oman työyhteisön ja muun yhteiskunnan kanssa.” Lopuksi eettisten periaattei-

den ohjeissa mainitaan oma hyvinvointi: ”omasta hyvinvoinnista huolehtiminen on perusedellytys hyvän ammattitaidon ylläpitämiseksi.”

7.2 Opettajan eettinen ammatti

Niemen (1998, 62 - 73) ja Räsänen (2000a, 168 - 178) mukaan opettajan ammatti voidaan käsittää eettiseksi esimerkiksi siksi, että opetus ja kasvatusta ovat arvoihin sidoksissa olevaa toimintaa, jossa perusajatuksena on arvokkaiden asioiden säilyttäminen tai asioiden paremmaksi muuttaminen. Tehtävän hoitamisen liittyvä peruskysymys onkin, mikä on opettajan suhde näihin arvoihin.

Niemen ja Räsänen mukaan eettisesti herkäksi opetus- ja kasvatustilanteen tekee se, että toisena osapuolena on vaikutuksille altis nuori, joka ei aikuisten tavoin pysty huolehtimaan oikeuksistaan ja arvioimaan tiedon oikeellisuutta ja monipuolisuutta. Opettajan on myös tiedostaa se tosiasia, että nuoret eivät monista syistä johtuen ole tasavertaisia koulumaailmassa.

Niemen ja Räsänen mielestä opettaja on vastuussa paitsi työstään ja oppilaistaan oppilaille itselleen, heidän vanhemmilleen, muille opettajille ja yhteiskunnan eri tahoille. Opettajat joutuvatkin usein ristiriitaisiin tilanteisiin ja etsimään työlleen kestäväää arvopohjaa ja eettisyyttä. Ei ole yhdentekevää millaisia arvoja opettaja työssään edustaa. ”Kun opettajia sitoutetaan tietynlaiseen kasvatusajatteluun esimerkiksi koulutuksen ja hallinnollisten ohjauskäytäntöjen suhteen, joutuvat kriittisyyden ja vapauden ideaalit kyseenalaisiksi. Opettajan autonomia kytkeytyy laajempaan kysymykseen siitä, miten tiukasti yhteiskunta ohjaa kasvatusta” (Törmä 2003, 87.) Törmän mielestä ”opettajan työ eettisenä toimintana edellyttää tietynlaista vapautta. Jotta voisi olla vastuullinen toiminnastaan, pitää olla myös mahdollisuus tehdä valintoja.”

Airaksisen (1998, 7 - 12) mielestä opettajien riippumattomuus ulkopuolisista toimijoista on vähentynyt; opettaja joutuu työssään ottamaan huomioon asiakkaiden (oppilaat ja oppilaiden vanhemmat) vaatimukset, vaikka olisikin eri mieltä siitä, toteutuvatko opetuksen ja kasvatuksen

päämäärät. Arvokeskustelua käydään kodin ja koulun kohtaamisessa harvoin, vaikka siihen olisi todellakin tarvetta.

7.3 Opettajien ammattietiikka ja eettiset periaatteet

Opettajien ammattijärjestö OAJ on puolestaan julkaissut opettajan ammattietiikan ja eettiset periaatteet sisältävät ohjeensa Opettajalehdessä ja järjestönsä verkkosivuilla (Opetusalan ammattijärjestö. <http://www.oaj.fi/>, ammattietiikka, opettajan työn eettiset periaatteet):

Opettajien ammattijärjestön mukaan ”monet ammattikunnat ovat kautta aikojen sitoutuneet eettisiin ohjeistoihin, jotka ilmaisevat ammatin edellyttämää asennetta, vastuuta ja suhtautumistapaa työhön. Tällaisissa eettisissä ohjeissa tuodaan esiin yhteiset ammatilliset arvot ja periaatteet.”

Ensimmäisenä kohtana OAJ nostaa esille oman ammattitaidon ylläpitämisen. ”Ammatillisen toiminnan vastuullisuus perustuu toisaalta ammattitaitoon sekä toisaalta työn arvo ja normipohjaan. Kumpaakaan ei voi korvata toisella. Huonoa ammattitaitoa ei voi kompensoida hyvillä eettisillä periaatteilla eikä päinvastoin. Tämän vuoksi ammattietiikassa on keskeistä myös oman ammattitaidon ylläpitäminen.”

Toisena kohtana järjestö tuo esille ihmisoikeudet ja perustelee tätä ”opettajan etiikkaa tarkasteltaessa on nähtävä ero juridiikan ja etiikan välillä. Opettajan perustehtävä ja vastuu määritellään opetustyötä koskevassa lainsäädännössä ja normistossa. Opetussuunnitelma määrää opetuksen sisällöstä. Vaikka ammattikäytäntöjä ohjataan laeilla, asetuksilla ja normeilla, ammattietiikka ei perustu pakkoon tai ulkopuoliseen kontrolliin. Tässä esille tuotujen opettajan eettisten periaatteiden yhtenä lähtökohtana on YK:n ihmisoikeuksien julistus.”

Kolmantena asiana painotetaan opettajan roolia oppijan terveen itsetunnon muodostajana. ”Opettajan ammatin erityislaatuun kuuluu, että työn tulokset näkyvät usein vasta tulevaisuudessa. Hyvät oppimiskokemukset edistävät elinikäistä oppimista. Opettajalla on aina merkittävä

rooli myönteisten oppimiskokemusten syntymisessä ja oppijan terveen itsetunnon vahvistamisessa. Opettajan työ on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien hyödyntämistä yksilön parhaaksi. Toisaalta opettajan tulisi täyttää yhteiskunnan odotukset siitä, mihin suuntaan oppijoita halutaan ohjata. Yhteiskunnassa tapahtuva muutos on kuitenkin johtanut siihen, että monet opettajat joutuvat työssään huolehtimaan asioista, joista he eivät yksin voi olla vastuussa.”

Neljänneksi painotetaan sisäistynyttä eettisyyttä ja vastuuta vallan käyttäjänä. ”Opettajan roolin muutos on tuonut opettajan lähemmäksi oppijaa. Kuitenkin esimerkiksi oppijan arviointiin liittyy aina kysymys opettajan vallasta ja vastuusta. Sisäistynyt eettisyys estää opettajaa käyttämästä asemaansa väärin.”

Opettajajärjestön mukaan ”hyvä ammattietiikka ei ole opettajan työssä taakka vaan yksi tärkeimmistä resursseista. Se ohjaa opettajan kaikkia vuorovaikutussuhteita sekä suhdetta työhön ja vastuuseen. Opettajan työhön sisältyy oman toiminnan motiivien ja päämäärien eettistä pohdintaa ja arviointia. Opettajan eettisten periaatteiden tarkoituksena on tuoda näkyväksi ja tiedostetuksi opettajan työhön aina kuulunut eettisyys.”

Tirrin (1999, 13 - 14) mukaan ”opettajan eettiset ohjeet on tarkoituksellisesti suunniteltu väljiksi. Ne eivät tarjoa konkreettisia vastauksia opettajien kohtaamiin ammatillisiin ongelmatilanteisiin. Ohjeet voivat kuitenkin toimia muistuttajina ideaaleista, joihin opettajan tulee kasvattajana pyrkiä. Ohjeet muistuttavat oppilaan tarpeiden huomioonottamisen ohella opettajan oikeudesta kehittää ja hoitaa omaa itseään” [...] ”opettajan eettiset ohjeet ovat osoituksena opettajan ammatin professionalistumisesta” ja että ”professionaalisuus merkitsee opettajan työssä ammatitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan.” Ammatieettiset ohjeet voivat myös olla suuntaa antavia opettajan persoonallisen kasvun ohjeita, ohjeita siitä, millaiset piirteet opettajan ammatissa toimivalla olisivat toivottavia. Opettajan työ- ja arkiminä muodostavat yhden kokonaisuuden, jossa myös opettajan persoona ja oikeudenmukaisuus nousevat pohdinnan kohteeksi.

7.3.1 Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot

Opettajien etujärjestön määrittelemien ammattietiikan ja eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot on esitetty opettajien ammattijärjestön verkkosivulla (Opetusalan ammattijärjestö. <http://www.oaj.fi/>, ammattietiikka, opettajan työn eettiset periaatteet):

”Ihmisarvo: Eettisten periaatteiden lähtökohtana on humanistinen ihmiskäsitys ja ihmisen kunnioittaminen. Ihmisarvoa tulee kunnioittaa riippumatta esimerkiksi ihmisen sukupuolesta, iästä, uskonnosta, alkuperästä, mielipiteestä tai kyvyistä.

Totuudellisuus: Totuudellisuus on keskeinen arvo opettajan perustehtävässä, jossa hän ohjaa oppijaa kohtaamaan todellisuutta. Asioiden tutkiva lähestymistapa edellyttää avointa keskustelua ja totuuden etsimistä. Rehellisyys itselle ja rehellisyys kaikessa vuorovaikutuksessa on osa opettajan työn perustaa.

Oikeudenmukaisuus: Yksittäisen oppijan ja ryhmän kohtaamisessa sekä muun työyhteisön toiminnassa oikeudenmukaisuuden toteutuminen on tärkeää. Oikeudenmukaisuuteen kuuluu erityisesti tasa-arvo, syrjinnän ja suosimisen välttäminen, kuulluksi tuleminen ja oikeus selvittää ristiriidat. Kysymys oikeudenmukaisuudesta sisältyy aina opettajan antamaan arviointiin.

Vapaus: Opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa. Opetustyössä opettajan vapaus on kuitenkin sidoksissa perustehtävään ja sitä määrittelevään normistoon, esim. lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. Tehtävässään opettaja joutuu asettamaan rajoja. Kuitenkin kaiken kanssakäymisen lähtökohtana on ihmisarvoon liittyvän vapauden kunnioittaminen.

Opettaja ja oppilas: Opettaja hyväksyy ja pyrkii ottamaan huomioon oppijan ainutkertaisena ihmisenä. Opettaja kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti. Opettaja pyrkii oppijan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä käsittelee tahdikkaasti oppijan persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita. Opettaja ottaa erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat, eikä hyväksy missään muodossa

esiintyvää toisen ihmisen hyväksikäyttöä. Opettajan vastuu oppijasta on sitä suurempi mitä nuoremman oppijan kanssa hän työskentelee. Opettaja toimii yhteistyössä lapsesta vastuussa olevien aikuisten kanssa.

Opettaja itse: Opettajan työssä keskeistä on hänen oma persoonansa, jonka kehittäminen ja hoitaminen on hänen oikeutensa ja velvollisuutensa. Hoitaessaan tehtävänsä opettajan on voitava luottaa oikeudenmukaisuuden toteutumiseen omalla kohdallaan. Myös opettajalla on oikeus yksityisyyteen ja huolenpitoon itsestään.

Opettaja ja kollegat: Opettaja arvostaa tehtävänsä ja kunnioittaa työtovereitaan ammattikunnan jäsenenä. Opettaja pyrkii voimavarojen rakentavaan yhdistämiseen ja löytämään tasapainon oman autonomiansa ja työyhteisönsä välillä. Työtovereiden yksilöllisyyden hyväksyminen, ymmärtämys sekä keskinäinen apu ja tuki ovat periaatteita, joihin nojautuen opettajat toimivat työyhteisössä.

Opettajan suhde työhönsä: Työssään opettaja sitoutuu sitä määrittelevään normistoon ja ammattikuntansa etiikkaan. Opettaja hoitaa tehtävänsä vastuullisesti. Opettaja kehittää työtään ja arvioi omaa toimintaansa. Opettaja hyväksyy erehtyvyytensä ja on valmis tarkistamaan näkemyksiään.

Opettajan suhde yhteiskuntaan: Opetustyö on yhteiskunnan tärkeimpiä tehtäviä. Opettajan mahdollisuudet toimia työssään ja huolehtia ammatillisesta kehittymisestään riippuvat paljon opetustyöhön ja koulutukseen osoitetuista voimavaroista. Opettaja huolehtii ammatillisesta kehittymisestään ja toimii yhteistyössä kodin, ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan kanssa.”

7.4 Piilovaikuttaminen

Puolimatka (1997, 34) asettaa vastakkain indoktrinaation ja kasvattavan opetuksen. Puolimatkan mukaan ”indoktrinaatiossa on auktoriteettiin perustuva hallinta muodostunut kehitystä estäväksi kontrolliksi, opetussisällöistä on tullut harhaan johtavia yksinkertaistuksia, menetelmät edistävät

epäkriittistä uskomusten omaksumista ja ristiriita opettajan todellisten ja julkilausuttujen tarkoitusten välillä pakottaa panostamaan piilovaikuttamisen muotoihin ja estää rationaalisesti avoimen vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa.” Indoktrinaation käsitteellä viitataan sellaiseen opettamiseen, jossa oppilas tai opiskelija on opetuksen kohde, ja opiskelija omaksuu opittavat asiat opetuksen kautta, tieto siirretään opiskelijaan. Tällainen tapa toimia johtaa manipulaatioon, eikä opiskelija opi itsenäisesti arvioimaan opiskeltavien sisältöjen merkitystä tai paikkansapitävyyttä.

Vuorikosken (2003, 150) mukaan ”näyttää siltä, että opettajien käyttäessä heille suotua institutionaalista valtaa koulujen arjessa ei alistava vallankäyttökään ole tavatonta. Mikä saa opettajat alistamaan ja nöyryyttämään? Ovatko he taitamattomia ja ilkeitä? Vai onko heille osoitettu kasvatustehtävä liiallinen tai koulutuksen tavoitteet niin ristiriitaisia, että oppilaiden kanssa törmäyskurssille joutuminen on täysin luonnollista?”

Opettajien opiskelijoihin kohdistamaa alistavaa vallankäyttöä ei ole Suomessa juurikaan tutkittu. Pulmallista sen tutkiminen voi olla siitä syystä, että asia on arkaluontoinen ja koska opettajan harjoittamaa kiusaamista ei ole välttämättä käsitteellisestikään helppo erottaa koulun normaaleista käytännöistä. Lisäksi monet alistamisen keinot ovat niin pieniä, nopeasti ohivilahtavia ja viattomilta näyttäviä, että ulkopuolisen voi olla vaikea havaita niitä. Ja vaikka ne havaittaisiinkin, asioihin puuttuminen on vaikeaa ja kiusallista kollegiaalisessa ympäristössä, jossa profession ympärille rakentuu lähes läpäisemätön suojamuuri. Opettajan tehtävä on siis toteuttaa koulutuspolitiikan tavoitteita, toimia siis poliittisena henkilönä ja välittää oman opetettavan aineensa keskeisimmät tiedot ja taidot opiskelijoille, keinolla millä hyvänsä.

Uuvuttavan jatkuvan koulutusrakenteiden ja -organisaatioiden myllertämisen ja opetussuunnitelmien uudistamisen, yhteisöllisyyden pirstomisen aiheuttaman turvattomuuden asemesta pitäisi pysähtyä ajattelemaan, antamaan sijaa luovuudelle ja ennen kaikkea pyrittävä antamaan opettajille ja oppijoille aikaa perehtyä todellisiin ongelmiin ja sitä kautta mahdollistaa aidon dialogin syntyminen, todellinen yhteisesti tapahtuva oppiminen.

7.5 Opettajan ja ohjaajan eettisyys, arvot ja valta

Mieleeni on myös noussut kysymys vallasta, vallan käytöstä, vastuusta ja edellä mainittuihin liittyvästä omien arvostuksien ja arvojen pohjasta. Mitkä arvot määräävät toimintaa, onko olemassa valtaa ja miten valtaa käytetään ja miten edellä mainittu vaikuttaa henkilöiden sijoittumiseen yhteiskuntaan täysivaltaisina yhteiskunnan jäseninä? Kuka käyttää valtaa erityisen tuen tarpeessa olevien ohjauksessa, koulutuksessa eri organisaatioissa, erityisissä ja yleisissä, ja sitä kautta sijoittumisprosesseissa? Jos joku käyttää valtaa, miksi sitä käytetään, mitkä ovat motiivit? Mihin integraatio ja inkluusio voi johtaa?

7.5.1 Sanat ja teot kuuluvat yhteen

Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. (2003,14 - 15) toteavat arvojen olevan ”osa arkista elämää” ja että ”niistä on tarve keskustella aiempaa enemmän.” Arvot täytyy kirjoittajien mukaan ottaa vakavasti, niistä puhuminen ilman tekoja ”saattaa lopulta murentaa ihmisten luottamusta organisaatioihin, yhteiskuntaan, johtajiin ja toiveikkaaseen tulevaisuuteen.” ”Arvoissa ja etiikassa kaikkein tärkeintä on aina se, mitä oikeasti tehdään. Sanat ja teot kuuluvat yhteen. Arvot ovat valintoja, ne näkyvät teoissa”.

Tirrin (1999, 56) mukaan ”opettaja ei voi toimia eikä tehdä ratkaisuja oppilaan puolesta. Hän voi vain osoittaa oppilaalle hänen kehityspotentialinsa [...] vahvistaa oppilasta löytämään omat mahdollisuutensa elämässä.”

Terho Pursiainen (2001, 32 - 35) asettaa etualalle luottamuksen vaatimuksen, jolloin asiakkaan (oppilaan, vanhempien) on luotettava ammattilaiseen (opettajaan, ohjaajaan). Tällöin luottamuksen edellytyksenä on ammattilaisen (opettajan, ohjaajan) lojaalisuus asiakasta kohtaan.

7.5.2 Oppimisen ja oppijan kunnioittaminen

Puolimatkan (2004, 123) mukaan ”oppimiseksi ei voida kutsua pelkästään sitä, että oppija omaksuu tiettyjä käsityksiä ja uskomuksia. [...] Koska asioiden tietäminen edellyttää niiden ymmärtämistä ja niiden tiedollisesta oikeutuksesta varmistumista, oppijan on aktiivisesti käytettävä tiedollisia valmiuksiaan ja itsenäistä arviointikykyään. Niinpä opetuksessa on kunnioitettava oppilaan itsenäistä arviointikykyä ja pyrittävä sen kehittämiseen. [...] Aidon oppimisen seurauksena oppija pystyy lopulta oikeuttamaan uskomuksensa tavalla, joka tekee noista uskomuksista tietoa. [...] Ei riitä, että oppii muistamaan tai toistamaan asian. Tietäminen edellyttää omakohtaista kosketusta tiedon kohteeseen ja tiedollisiin perusteisiin.”

Asian pohdintaan antoi voimakkaan sysäyksen erityisopettajakoulutukseni aikana tapahtunut syvempi tutustuminen kriittiseen pedagogiikkaan. Tutustuin brasilialaisen pedagogin Paolo Freiren ajatusmaailmaan hänen pääteoksensa ”Sorrettujen pedagogiikka” (Pedagogy of the Oppressed) kautta. Voivatko sorretut toimia vapauttajina? Analogia, joka on aiheeltaan hyvin lähellä jokapäiväistä työni arkitodellisuutta.

8 VALLANKÄYTTÖÄ VAI VASTUUTA, PEDAGOGIIKAN YLISTYS?

Avaan Freiren pedagogisen ajattelun perustaa lainaamalla Tomperin (2005, 20 - 29.) *Sorrettujen pedagogiikka* -teoksen esipuhetta ja samalla sitä, mihin Freire teoksessaan etsii vastauksia.

8.1 Dialoginen pedagogiikka

”Freiren pedagogiikka liittyy olennaisesti brasilialaisen aikuisväestön lukutaidottomuuteen ja lukemisen opettamiseen oloissa, joissa yhteiskunnallinen eriarvoisuus on suuri vaikuttava tekijä. Freire suhtautui erittäin kriittisesti perinteistä kouluopetusta kohtaan.

Freiren pedagogisena mallina on dialoginen pedagogiikka. Dialogin avulla Freire pyrkii ratkaisemaan ristiriidan, joka vallitsee kasvattajan ja kasvatettavan, ohjaajan ja opiskelijan välillä. Freire näkemyksen mukaan vastavuoroinen, tasavertainen dialogi on kaikessa kasvatuksessa välttämätöntä. Kyetäkseen tasavertaiseen dialogiin kasvattajalla ja kasvatettavalla on oltava yhteinen näkemys oppimisen tavoitteista ja molempien on pyrittävä yhteiseen päämäärään – oppiminen dialogin kautta on molempien tavoite ja molemmat oppivat tässä dialogissa. Jos yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen ei ole aitoa, dialogi ei toteudu ja oppimista ei tapahdu. Edellytyksenä tasa-arvoiseen dialogiin Freiren mielestä on lukutaito.

Ovatko opettajat ja ohjaajat aidossa dialogissa opiskelijoidensa kanssa, onko olemassa yhteinen oppimisen päämäärä? Ovatko kaikki tasa-arvoisia oppijoita, vai ovatko opiskelijat alisteisessa suhteessa opetushenkilöstöön heillä olevan auktoriteettiin perustuvan vallan vuoksi? Entä miten on silloin, kun kysymys on erityistä tukea tarvitsevista, kognitiivisilta kyvyiltään heikoista opiskelijoista? Pääsevätkö kaikki toimijat opetus- ja oppimistilanteissa Freiren filosofian mukaiseen dialogiin yhteisin tavoittein vai joutuvatko opettajat ja ohjaajat käyttämään asemansa heille suomaan valtaa? Kenellä ja millainen on tällöin vastuu?

Freiren mukaan vain sorretut, alisteisessa asemassa olevat, voivat vapauttaa itsensä havaitessaan ihmisyytensä olevan tavoitettavissa alistussuhteen tuolla puolen. Näin ollen tiedostamisen kehittyminen oli sosiaalinen välttämättömyys. Kasvatuksellinen kohtaaminen kiertyy alkuvaiheessa lukutaidon opetuksen ympärille, koska se on paitsi koulutuksen ensimmäinen askel myös avain ihmisten yhteiskunnalliseen toimintakykyyn. Freiren ajattelun mukaan elämän on perustuttava vahvasti velvoittavaan etiikkaan, jossa jokaiselle ihmiselle suodaan ehdoitta tasavertainen mahdollisuus kehittyä elämänsä hallitsevaksi subjektiksi ja kehittää ihmisyytensä eri puolia. Tästä johtuen opettajan onkin perusteellisesti perehdyttävä ihmisten elämäntodellisuuteen,

kasvatussisällöt on haettava ihmisten arjesta. Toiminnan on oltava monenkeskeistä yhteistyötä ja perustuttava toimijoiden tasavertaisuuteen”.

8.2 Oppimisessa yhteiset päämäärät

Freire (2005, 49) painottaa pedagogiikkaa, joka on luotava yhdessä yksilöiden kanssa, ei heitä varten. Freiren (mt. 55 - 56) mielestä on ehdottoman tärkeää, että oppijat itse pohtivat itselleen tärkeitä sisältöjä, sillä ”sorretuiksi itsensä tunnistavien on oltava mukana kehittämässä tätä pedagogiikkaa. Yksikään vapauttava pedagogiikka ei voi pitää ylimielistä etäisyyttä sorretuista, kohdella heitä alentavasti heikko-osaisina ja antaa heille sortajien luomia malleja jäljiteltäviksi.”

Kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa on oltava yhteinen päämäärä, on samaistuttava – muulla tavoin Freiren painottama ”käsitys itsestä” ei pääse kehittymään. On luovuttava ohjailusta, sillä ”ohjailu merkitsee aina yksilön pakottamista toisen yksilön valintoihin, mikä saa ohjailun ihmisen tietoisuuden mukautumaan ohjailijan tietoisuuteen.” (mt. 47 - 48.)

8.2.1 Tallettava kasvatusta

Freire (2005, 75 - 76) kritisoi voimakkaasti opettajajohtoista opetus- ja kasvatustilannetta, hän kutsuu sitä termillä ”tallettava kasvatusta”. Tallettavassa kasvatuksessa opettaja on subjekti ja oppilaat objekteja, opettajan tarkoituksena on siirtää ja tallettaa oma totuutensa oppilaisiin. Tällaisessa tilanteessa opettaja on suhteessa oppilaisiin heidän vastakohtansa, perusolettamuksena on oppilaiden tietämättömyys ja samalla opettaja oikeuttaa oman olemassaolonsa.

Freire (mt. 66) puhuu riippuvuudesta synnyttämisestä opetuksen keinoin ja sen hyväksikäyttämisestä, mikä hänen mielestään johtaa siihen, että opiskelijat ”lopulta vakuuttuvat omasta kelvottomuudestaan” [...] ”he kutsuvat itseään tietämättömiksi ja sanovat, että ”opettaja” tietää ja

hän­tä pitää kuunnella.” Tä­män tyyp­pi­nen ope­tus- ja kasvatustoiminta johtaa korostuneeseen itseluottamuksen puuttumiseen.

8.2.2 Inhimillistävä pedagogiikka

Ainoa keino Freiren (2005, 72 - 73) mielestä on ”inhimillistävä pedagogiikka”, jonka avulla luodaan pysyvä dialogi ja jossa itse ”menetelmä lakkaa olemasta väline, jolla opettajat voivat manipuloida oppilaitaan, sillä se tuo ilmi oppilaiden oman tietoisuuden.” ”Vaikka inhimillistyminen onkin aina arvoihin liittyvässä mielessä ollut ihmisen keskeinen kysymys, on siitä tullut oman aikamme ohittamaton käytännön huolenaihe” (mt. 43).

Vapauttavan ”kasvatuksen on alettava ratkaisemalla opettajan ja oppilaan välinen vastakainasettelu – sovittamalla ristiriita siten, että molemmat osapuolet ovat samanaikaisesti *sekä* opettajia *että* oppilaita” (mt. 77).

”Opettajat ja oppilaat suuntautuvat yhdessä todellisuuteen ja ovat molemmat subjekteja, joiden tehtävänä ei ole pelkästään todellisuuden paljastaminen, vaan myös tietoisuuden uudistaminen” (mt. 73).

8.3 Kriittisyyden vaatimus ja vapauttava kasvatusta

”Tallettava kasvatusta päinvastoin pitää yllä ja lisää ristiriitaa sellaisilla asenteilla ja käytännöillä, joissa heijastuu koko sortava yhteiskunta.” (Freire, 2005, 76) ”Mitä enemmän oppilaat tekevät työtä varastoidakseen heille uskotut talletukset, sitä vähemmän he kehittävät kriittistä tietoisuuttaan, joka johtaisi maailmaan osallistumiseen muuttajan ominaisuudessa” [...] ”he eivät välitäkään nähdä maailman paljastuvan ja muuttuvan” [...] ”mitä paremmin sorretut saadaan hyväksymään tuo tilanne, sitä helpompi heitä on hallita” (mt. 76 -78.)

Freire tähdentää kriittisyyteen ohjausta (mt. 79) ja käyttää termiä ”problematisoiva kasvatus” – opettajan ”tulee yhdessä oppilaiden kanssa pyrkiä alusta lähtien kriittiseen ajatteluun tiellä kohti yhteistä inhimillistymistä.” (mt. 80) ja toimia oppilaidensa yhteistyökumppanina.

”Opettaja ei voi ajatella oppilaidensa puolesta, eikä hän voi tyrkyttää heille ajatteluaan. Aito ajattelu, joka ottaa *todellisuuden* vakavasti, tapahtuu kommunikaatiossa, ei eristyksissä norsunluutornissa. Jos hyväksytään, että ajatuksilla on merkitystä vain silloin, kun ne syntyvät maailmaan suuntautuvassa toiminnassa, on oppilaiden alistaminen opettajan ajatuksille mahdotonta” (mt. 82.)

”Vapauttava kasvatus perustuu ymmärrykseen, ei informaation siirtoon. Se on oppimistilanne, jossa ymmärryksen kohde, joka ei suinkaan ole ymmärryksen päätepiste, yhdistää ymmärtävät toimijat: toisaalta opettajan ja toisaalta oppilaat.” (mt. 85.) Tavoitteena kaikessa kasvatustyössä tulee olla se, että opettajat ja oppilaat toimivat yhdessä ja rakentavat yhteistä ymmärrystä, yhteistoiminnallista ja konstruktivistista, lähinnä sosiokonstruktivistista, oppimissuuntausta noudattaen. Freire käyttää termiä *problematisoiva kasvatus* vastakohtana käsitteelle *tallettava kasvatus*, mikä puolestaan on hyvin behavioristinen lähestymistapa. ”Tallettavassa kasvatuksessa estetään luovuutta” kun puolestaan ”problematisoiva kasvatus perustuu luovuudelle” (mt. 90) ja kehittää edelleen yksilön kriittistä ajattelua, kriittisen ajattelun kehittyminen puolestaan antaa sijaa innovatiiviselle ajattelulle.

9 OPPIMISSUUNTAUKSISTA

Yleensä oppimissuuntauksien yhteydessä puhutaan neljästä eri suuntauksesta: ensimmäisen mukaan oppiminen on mallioppimista, behaviorismia; toinen on tiedon rakentamista aikaisemman informaation pohjalta, konstruktivismia; kolmas on reflektiivistä, oppijan kokemuksen ja tiedon sekä ajattelun ja toiminnan välisten suhteiden muuntelua; neljäs on yhteistoiminnallista oppimista, jossa opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

9.1 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelija omaksuu uutta tietoa oman toimintansa tuloksena käyttämällä hyväksi aiemmin oppimaansa, siis mitä opetetaan, on eri asia kuin mitä opitaan. ”Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija rakentaa itse oman tietopohjansa kokemuksiin perustuen” (Ruohotie 2000, 125). Edelleen Ruohotien (mt. 111) mukaan ”oppiminen voi olla mielekästä vain, kun siihen tarvittavat käsitteet ovat olemassa yksilön kognitiivisissa rakenteissa”.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (2000, 86 – 87) puhuvat kognitiivisesta kartasta, joka kuvaa yksilön sen hetkistä tietoa ja jatkaa, että kartan laadusta riippuu, mitä tietoja haetaan ja halutaan oppia. Tästä johtuu, että oppimisessa huomio pitää kiinnittää olemassa oleviin karttoihin, tietoon.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys johtaa joustavaan ja opiskelijan todellisista valmiuksista lähtevään, yksilöllisen oppimisprosessin ohjaamiseen. Konstruktivismiin mukaan oppiminen on yksilöllisen tiedon rakentamisprosessin tulos, opettajan tehtävä on luoda puitteet ja edesauttaa oppijan yksilöllisiä oppimisprosesseja. Opettajan roolina on toimia asiantuntijana, joka substanssin ohella tarvitsee tietoa erilaisista oppimistavoista ja -tyyleistä sekä oppimiseen liittyvistä erilaisista häiriöistä ja muista vaikeuksista.

Toisaalta sosiaalisen konstruktivismiin mukaan ”ratkaisevin elementti oppimisessa on vuorovaikutus” (Ruohotie 2000, 88). Tästä seuraa, että oppijan tiedon valintaan liittyy myös sosiaalisia ulottuvuuksia. Oppija siis tarvitsee oppiakseen muiden tukea.

Yhteistoiminnallista oppimista korostavassa oppimiskäsityksessä painotetaan dialogia ja vuorovaikutusta sosiaalisissa tilanteissa, ryhmän sisäistä kommunikaatiota. Aikuiselta oppijalta oppimiskäsityksen toteuttaminen opiskelussa edellyttää, että hänellä on rikas kokemustausta, kyky itseohjautuvuuteen ja aikuisille ominaiset oppimistarpeet (Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000, 92).

9.2 Dialoginen malli

Routarinteen (2007, 117) mukaan dialoginen malli, ”jossa oppija saa paljon vapautta ja jossa pyritään vuoropuheluun” ja jossa tieto ”prosessoituu tasaveroisessa vuorovaikutuksessa” on nykyisiä oppimiskäsityksiä tukevia ja ”oleellista on silloin käytetty ja havaittu ilmaisu, jolla valtasuhteita viestitään.”

Freiren mielestä (2005, 99) ”dialogi vaatii lisäksi syvän uskon ihmiseen, uskon hänen kykyynsä tehdä ja uudistaa, luoda ja uudelleen luoda”. Edelleen Freire (mt. 100 - 101) toteaa, että dialogia ei ole ilman avointa ja kriittistä ajattelua ja että ”ilman dialogia ei ole kommunikaatiota, eikä ilman kommunikaatiota voi olla aitoa kasvatusta”.

Ranne-Lundmark (2002, 31) pohtii dialogisuutta sosiaalipedagogisen ammatillisen orientaation peruselementtinä. Ranne-Lundmarkin mukaan sosiaalipedagogisessa orientaatioissa keskeistä ovat kommunikaatio ja se dialoginen luonne, jolloin oppijan ja opettajan tai ohjaajan välinen dialogi sisältää mahdollisuuden muutokseen. Kun aito dialogi on syntynyt, oppija ja opettaja ymmärtävät toistensa intentiot, he puhuvat samaa kieltä ja heillä muodostuu yhteinen oppimisen tavoite. Dialogissa syntyy yhteinen ymmärrys, jolloin myös ongelmien lähtökohtien tarkastelu on muutoksen kohteena.

Ruohotie (2000, 233) käsitellessään aihetta Oppiva tiimi, toteaa, että ”dialogi ja keskustelu antavat uusia näkökulmia. Ne mahdollistavat reflektoinnin sekä tiimin jäsenten hallussa olevan informaation yhdistelyn”. Mutta, kuten Ruohotie (mt. 233) toteaa, ”tiimien perustaminen ei automaattisesti tuota positiivisia tuloksia. Liian usein seurauksina ovat olleet tuottavuuden aleneminen, päätöksenteon heikkeneminen ja ristiriitojen lisääntyminen”.

”Tiimin tehokkuuden kannalta olennaista on tehtäväsidonnaisuus, jolle on ominaista tiimin jäsenten keskinäinen informaation ja resurssien vaihto, tehtävien ja toimintojen koordinointi, vaatimusten jatkuva säätely ja jäsenten organisaatiomainen rakenne. Tiimin jäsenyys on siis tehtäväsidonnainen, muutenhan dynaamista ja mukautuvaa, tavoitteen toteuttamista edistävää vuorovaikutusta ei synny” (mt. 234.)

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (2000, 93) puolestaan toteaa, että ”sosiaalista viihtymistä korostava oppimisasenne tuottaa tietoon suhtautumisen, joka ylittää vaivoin, jos ollenkaan tiedon siirtämisen eli transmission tasolle”. Oppimiskäsitys täydentää muita oppimiseen liittyviä teorioita ja tukee oppimisen sosiaalista luonnetta.

Ongelmia on kuitenkin noussut esiin, kun ”on alettu puhua ryhmän, yhteisön, organisaation tai instituution oppimisesta. Monikollinen oppiva subjekti on hankalasti mielletävissä oleva asia, koska yksilön oppiminen on myös yhteisöllisen oppimisen perusta”. (Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000, 79.) Opetussuunnitelmaan ei voida kirjata kaikkia niitä tekijöitä, joita koulutuksen suunnittelussa on otettava huomioon.

Freiren (2005, 102) mukaan ”antidialogiselle ja tallettavalle kasvattajalle kysymys sisällöstä koskee vain ohjelmaa, jolla hän opettaa oppilaita. Hän vastaa omiin kysymyksiinsä suunnittelemalla itse yksin oman ohjelmansa. Dialogiselle, problematisoivalle opettaja-oppilaille kasvatuksen ohjelmallinen sisältö ei ole lahja eikä pakote - tiedonmuruja, jotka tallennetaan oppilaihin - vaan ennemminkin järjestelmällinen, systemaattinen ja kehittynyt tapa esittää ’uudessa valossa’ ne asiat, joista oppilaat haluavat tietää enemmän.” Kasvatuksen sisältöjä ei voi siis rakentaa sen varaan, ”mitä kasvattaja itse pitää oppilaiden kannalta parhaimpana”.

Helena Aarnio ja Jouni Enqvist ovat kehittäneet DIANA-mallin (Dialogical Authentic Netlearning Activity Model) verkkoympäristöissä tapahtuvaan autenttiseen dialogiseen oppimiseen ja opiskeluun. Keskeistä toimintamallissa on oppimisprosessissa mukana olevien keskinäinen dialogi yhdistettynä autenttisuuteen, tällöin esimerkiksi suorien asiantuntijayhteyksien kautta on mahdollista kytkeä opiskeltava asia reaali maailmaan. DIANA-mallia toteuttava ympäristö toimii sellaisten ongelmien ja projektien ympärillä, jotka suoraan liittyvät dialogissa olevien omaan elämään. Mallissa dialogi on kahden tai useamman keskustelijan välistä aktiivista ja reflektiivistä kommunikointia, jonka tuloksena ihannetapauksessa on yhteinen ymmärrys asioista. Toimiakseen malli vaatii opettajalta sitoutumista ja aikaa.

(Aarnio, H & Enqvist, J. DIANA-malli. <http://openetti.aokk.hamk.fi/diana/>)

9.3 Oppijoiden ja toimijoiden mahdollisuudet

Tässä yhteydessä herää kysymys, miten selviytyä terveyden tai vammaisuuden ehdoilla; opettaja opettaa mahdollisimman paljon sellaista, joiden avulla opettaja kuvittelee oppilaiden selviävän yhteiskunnassa ja erityisesti työelämässä? Unohtuuko silloin, kenen ehdoilla toimitaan ja kenen intressejä ajetaan? Tuotetaanko (yhteiskunnallista) passiivisuutta tietoisesti ja kenen etuja silloin ajetaan? Freire toteaa, että ”kasvatuksellisen tai poliittisen toimintaohjelman ei voi olettaa onnistuvan, jos se ei kunnioita kansan omia käsityksiä maailmasta” (mt. 105).

Kenen ehdoilla, millä resursseilla ja osaamisella integraatio ja inklusiokehitys käynnistettiin? Kun koululainsäädäntöön itse asiassa jo 1970-luvulla kirjoitettu integraatio- ja inklusiokehitys todenteolla muuttui sanoista teoksi kuluvan vuosituhannen ensimmäisinä vuosina, sen toteuttaminen ei alkanut eri koulutusorganisaatioiden kouluttamisella ja kouluttautumisella, varmistamalla siitä, että oppilaitoksissa on riittävästi osaavaa työvoimaa, erityisesti opettajia ja tukihenkilöstöä, riittävällä resurssoinnilla osaamiseen, laitteistoihin ja välineisiin, pelkkä ohjeistus riitti. Opetushallinnon toimijoiden ja koulutusorganisaatioiden johtavassa asemessa olevat eivät reagoineet opettajien ja opetuksen tukihenkilöstöjen huolenilmauksiin, itse asiassa niiden harvojen, jotka vielä olivat riittävän valveutuneita ja aktiivisia koulutuspolitiikan muutosten seuraajia ja aktiivisia työympäristöissään toimivia henkilöitä.

9.3.1 Koulutusorganisaatioiden epätyypilliset toimijat

Vastuu integraation ja inklusion käytännön toteutuksesta siirrettiin lattiatasen toimijoille aivan sananmukaisesti. Suuntaus kaikilla yhteiskunnan toimialoilla, niin läänien, kuntien, terveydenhuollon kuin koulutusorganisaatioidenkin kohdalla on toiminnan (taloudellinen) tuloksellisuus ja (taloudellinen) tehokkuus, tuottavuusohjelma. Usein ainoana tuottavuusohjelman toteutuskeinoina ovat paitsi entistä suuremmat (tulos)yksiköt, erilaiset fuusiot ja yhteenliittymät, entistä tehokkaampi tilojen ja henkilöstön hyödyntäminen karsimalla usein tarpeellisiakin opetustiloja ja

välineitä sekä vähentämällä henkilöstöä, opettajia ja tukihenkilöstöä, suurentamalla ryhmäkokoja ja lisäämällä tukihenkilöstön vastuulla olevien oppilaiden ja opiskelijoiden määrää.

Koulutusorganisaatiot pyrkivät myös näennäiseen kilpailuun opiskelijoista, mikä johtaa liike-merkkien ja logojen kehittämiseen ja sitä kautta esimerkiksi koulutusorganisaatioille epätyypillisen toimijaryhmän, markkinointihenkilöstön, lisäämiseen oppilaitosten perustoiminnan ja -toimijoiden kustannuksella. Toisaalta kilpailu koulutusorganisaatioiden välillä on näennäistä; koko maakunnan käsittävä koulutusorganisaatio ei juuri kilpaile toisen maakunnan koulutusorganisaation kanssa pienenevistä ikäluokista. Kilpailu käydään suurten koulutusorganisaatioiden sisällä eri yksiköiden välillä ja häviöinä tulevat olemaan maakunnan reuna-alueilla toimivat koulutusorganisaatioiden pienet yksiköt, joiden toiminta ei voi nykyisen tulokuntoisuuden perusteella mitenkään olla kannattavaa. Olisiko se pedagogisesti ja vaikkapa yhteiskuntapoliittisesti, esimerkiksi asutuksen kannalta, ei ole tärkeää.

Usein myös yhdistyvissä ja kasvavissa koulutusorganisaatioissa pyritään päällekkäisyyksien ”karsimiseen” suoraan koulutukseen ja tukipalveluihin osallistuvien osalta, mutta johtaa organisaation koosta johtuviin hallinnollisen henkilöstön ja sellaisen toimistohenkilöstön lisäämiseen, jotka eivät suoranaisesti ole opetustoiminnassa mukana vaan ainoastaan hallinnon rakenteiden aiheuttamissa uusissa työtehtävissä. Suurimmat kärsijät ovat kuitenkin oppilaat ja opiskelijat, kaikkein heikoimmassa asemassa olevat, erityistä tukea ja monenlaisia koulutus- ja tukijärjestelyjä opiskelunsa tueksi tarvitsevat oppijat.

9.3.2 Yhteinen käsitys vallitsevasta tilanteesta

Opiskelijoihin tutustuminen, heidän taustojensa ymmärtäminen ja näiden tietojen sisällyttäminen yhteiseen oppimiskokemukseen tuottavat motivoivan ja inspiroivan kasvatus- ja oppimisalustan, vastakohtana ’vallitsevalle tietoisuudelle’. ”Vallitseva tietoisuus on kyvytön havaitsemaan ’koettelemattomia mahdollisuuksia’, jotka ovat rajatilanteiden tuolla puolen. Kun koettelematon-

ta mahdollisuutta ei voi tavoittaa 'vallitsevan tietoisuuden' tasolla, sen voi tavoittaa 'kokeilevalla toiminnalla', joka paljastaa aiemmin havaitsemattomia mahdollisuuksia." (Freire 2005, 125.)

Koulutusorganisaatioissa täytyy olla yhteinen käsitys vallitsevasta kokonaisuudesta. Ei riitä, että eri toimijat puuhastelevat omien tarkasti määriteltyjen tehtäväkuvien puitteissa ymmärtämättä, mihin heidän toimintansa yhteisössä liittyy ja kuka siitä viime kädessä hyötyy. Freire (2005, 126 - 128) painottaa, että ”ohjelmasisällön on lähdettävä liikkeelle siitä vallitsevasta elämäntilanteesta, joka sulkee ihmiset sisäänsä.” ...kiinnostus herää sellaisiin asioihin, jotka liittyvät suoraan ”heidän tuntemiinsa tarpeisiin”.

9.3.3 Pirstaleinen todellisuus

Mutta mitkä ovat tarpeiden aiheuttajat ja syyt tarpeisiin? Ehkä eräs syy voidaan löytää opintosuunnitelmien pirstaleisuudesta, jonka vuoksi käsitys kokonaisuudesta jää usein hyvin hajanaiseksi. Opetussuunnitelmien uudistamisessa pitää pyrkiä ja pyritäänkin laajempiin opiskelukokonaisuuksiin. Opetussuunnitelmissa pitäisi myös hyödyntää elinkaarioppimisen teemaa, jolloin siirtyminen opiskeluvaiheesta seuraavaan ei aiheuttaisi siirtymävaiheessa ongelmia ja kokonaisuus – mikä vaikuttaa mihin – jäsenyisi.

Freiren (2005, 158 – 159) mielestä päätöksen teossa ei suosita ”yhteisöjen kehittämistä kokonaisuuksina vaan ennemminkin valikoitujen johtajien kouluttamista. Tämä menetelmä säilyttää vieraantuneisuuden ja estää tietoisuuden kehittymisen ja kriittisen suhtautumisen kokonaistodellisuuteen.” [...] ”...nämä perustuvat naiiville olettamukselle, että yhteisöä voidaan kehittää kouluttamalla sen johtajia - aivan kuin osat kehittäisivät kokonaisuutta eikä kokonaisuus päinvastoin kehittyessään kehittäisi osia.” Nämä koulutettavat johtajat nousevat työyhteisöstä omien avujensa avulla, mutta palattuaan ”yhteisöönsä opittuaan taitoja, joita heillä ei aiemmin ollut, he ... käyttävät näitä taitoja valvoakseen tovereidensa alistettuja ja hallittuja tietoisuuksia”.

Freiren (mt. 161) ajattelun mukaan ”ihminen toteutuu vain siinä määrin kuin hän luo oman maailmansa (ihmisen maailman) ja luo sitä maailmaa muuttavalla työllään. Ihmisen toteutumisi-

nen ihmisenä perustuu siis maailman toteutumiseen. Jos ihmisen olemassaolo työn maailmassa on täysin riippuvaista, epävarmaa ja jatkuvasti uhanalaista - ellei hänen työvoimansa kuulu hänelle itselleen - ei hän voi toteutua ihmisenä. Työ, joka ei tee vapaaksi, lakkaa edistämästä ihmisyyden toteutumista ja siitä tulee tehokas epäinhimillistämisen väline”.

9.4 Manipulaatio

Freire (2005, 163 – 164) nostaa esiin myös käsitteen *manipulaatio*, joka on vallan väline. Manipuloimalla pyritään siihen, että saadaan toiset yksilöt toimimaan halutulla tavalla ja toteuttamaan manipuloijan tahto. Miten sitten manipulaatio esiintyy kouluissa? Millaiset arvot ja millainen etiikka opettajien, opinto-ohjaajien ja koulun muiden toimijoiden taustalla vaikuttavat? Suhteessa oppijoihin edellä mainituilla työntekijäryhmillä on asiantuntijan valta. Pahimmassa tapauksessa vääränlaiset arvostukset voivat johtaa kulttuuriseen valtaamiseen ja epätietoisuuteen sekä johtaa myös sosiaalisen minän katoamiseen. Tällöin päätösvalta annetaan muille, jolloin Freiren (mt. 178) sanoin ”jää jäljelle vain illuusio omista valinnoista”. Tämä pätee sekä oppilaisiin että alisteiseen, mutta professionaaliseen opetushenkilökuntaan. Mutta omalla (luovalla) työllä voi muuttaa todellisuutta.

10 KOULUTUKSEN SUHTEESTA YHTEISKUNTA- JA TALOUSPOLITIikkaAN

”Suomalaista formaalia kasvatusta lähestyen voi puolestaan nostaa esiin kysymyksen koulukasvatuksen ja koulujärjestelmä suhteesta yleiseen yhteiskunta- ja talouspolitiikkaan. Kenelle yhteiskunta on ja ketä se palvelee?” (Tomperi T. & Suoranta J. 2005, 211 - 235.) Ja ketä koulu palvelee ja mikä on kasvatuksen oikeutus? Mikä on uusliberalismin esiinnousun seuraus? Mikä on kouluissa toteuttavan kasvatuksen suhde markkina-arvoihin? Lähikoulut (inkluisio), inhimil-

lisen kokoiset koulut? Tehokkuustavoitteet? Yhteiskunnallinen rakennemuutos? Mikä on vapaan sivistystyön suhde elinikäiseen oppimiseen? Mitä tai ketä varten koulututusta järjestetään? Kasvatuksen arvosidonnaisuus?

10.1 Opetustyöllä yhteiskunnallinen luonne

Tiedämme siis, että oppimista tapahtuu kaiken aikaa monenlaisissa tilanteissa ja paikoissa: koulussa, työssä, vapaa-ajalla. Eri ympäristöihin liittyvät paitsi tilannesidonnaisuus, myös tilanteissa ja tehtävissä tarvittavat välineet sekä kanssaoppijat ja -ihmiset.

”Opetustyön yhteiskunnallinen luonne on usein kateissa. Ihmettelimme, miksi opetuksesta ja koulusta on tehty niin neutraali asia. Tuottaako koulutuksen tiedeperustaisuus objektiivisuuden ihanteineen tuon neutraaliuden ja puolueettomuuden harhakuvan? Miksi ihmisten, niin opettajien kuin oppilaidenkin, erilaisuus unohdetaan?” (Vuorikoski M., Törmä S, & Viskari S. 2003, 9.)

Ehdottoman tärkeää opetuksen ja kasvatuksen kehittämisen kannalta on kriittisyys erilaisia vallitsevia oppimissuuntauksia ja ihmiskäsityksiä sekä opetuksen toteutustapoja ja toimintakulttuuria kohtaan. Kriittisen asenteen puuttuessa koulutuksen ja kasvatuksen kehitys näivetty ja taustalla vaikuttavien todellisen vallan omistajien asema vahvistuu. Avoimella ja rakentavalla keskustelulla kasvatukseen liittyvistä asioista ja esille nousseista ongelmista edistetään asioiden ratkaisemista. Avoin keskustelu ja esille nousevat erilaiset mielipiteet mahdollistavat uudenlaisen ajattelun ja koulutukselliset innovaatiot. Keskusteleva työkuultuuri luo vastuullisuutta ja siten vahvistaa yhteistä kasvatuksellista arvopohjaa.

Opettajan ja ohjaajan työssä tärkeää on huomioida paitsi oppijoiden erilaiset lähtökohdat myös heidän erilaiset valmiutensa. Oppimista olisi pyrittävä toteuttamaan heidän omissa ympäristöissään ja heidän omilla edellytyksillään. Nykyiset kustannustehokkuudesta ja tuottavuusajattelusta juontuvat ryhmäkoot estävät oppijoiden, opettajien ja ohjaajien aidon kohtaamisen.

Eteen nousee myös kysymys opettajan yhteiskunnallisesta vallasta ja vastuusta, sillä koulutuksen tehtävänä on oppijoiden sosiaalistaminen ja kouluttaminen tuottaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Viskari (2003, 176) kysyy, ”onko uusliberalistisen yhteiskuntamme opettajalle mahdollista kohdata oppilas yksilönä koulun arjessa ja välittää hänestä?” Vuorikosken (2003, 17) mukaan ”koulutuspolitiikkaan ovat tehneet tuloaan uusliberalistiset opit ja markkinasuuntautuneisuus, joiden myötä arviointi ja tulosvastuu yltävät luokkahuoneeseen asti”. Opetustyötä arvioidaan ja kehitetään entistä enemmän julkisuuden kautta. Vuorikoski (mt. 18 - 19) kysyy oikeutetusti ”mikä on opettajan ammatin itseymmärrys” ja mikä on opettajan autonomia?

Vuorikosken (mt. 19) mukaan ”koulu on valtiollisesti organisoitu yhteiskunnallinen instituutio, jonka tehtäviksi on määritelty integrointi eli kulttuurinen sopeutuminen ja yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen, kvalifiointi eli tietojen, taitojen ja tutkintojen tuottaminen sekä valikointi eli yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen”. Kivinen & Rinne (1995, 67) toteavat, että ”koulutus nähdään usein neutraalina yhteiskunnallisen hyvän tuottajana: koulutus on hyödyke, jota halutaan aina vain lisää”.

10.2 Sosiaalisaatio ja kasvatus

Väri erottaa toisistaan sosialisaation ja kasvatuksen. Värin ajatuksena on, ettei kasvatukselle voi asettaa ennakolta täsmällisiä päämääriä, sillä ne riippuvat kulloisestakin kasvatustodellisuudesta, kuten myös Freire asian näki. Keskeistä Värin mukaan ”on kasvatettavien kunnioittaminen ja hänen kasvunsa tukeminen omaksi itsekseen tulemisessa.” ”Tässä prosessissa kasvattaja on ensisijaisesti maailman tulkki, kasvun auttaja.” [...] ”siksi pelkkä sosialisaatio ei saa olla kasvatuksen yksinomaisen päämäärä (Väri 1997, 163.) Siksi opetuksessa oppija ei saa olla tiedonsiirron objekti, jota muokataan ideologisten, taloudellisten tai yhteiskunnallisten tarkoitusperien vaatimuksia vastaaviksi. Tosin opettajan autonomialla on rajansa. Rajat perustuvat opetussuunnitelmiin, jotka synnytetään kulloinkin vallalla olevan oppimiskäsityksen ja taloudellisten reunaehtojen vallitessa.

Jos opetussuunnitelma halutaan nähdä ”joustavana ja rikkaana kasvatuksellisena maailmana, jossa oppijat voivat kehittyä ongelmanratkaisijoina ja merkityksen rakentajina”, se edellyttää, että ”oppilaille annetaan todellinen mahdollisuus opetuksen yhteiseen suunnitteluun ja että dialogisuus toteutuu opetuskäytännöissä.” Tämä on kuitenkin Törmän mukaan ongelmallista, kun ajatellaan koulun kasvatus- ja sosiaalistamistehtävää. ”Jos kasvattajilta puuttuu yhteinen näkemys hyvän elämän edellytyksistä, kasvatettavien identiteetti rakentuu täysin sattumanvaraisesti. Tällöin kyse on arvojen selkiintymättömyydestä ja niiden priorisoinnin vaikeudesta.” Opettajien olisi perehdyttävä oppijoiden todellisuuteen ja tunnistettava opetussuunnitelmien ja todellisuuden väliset ristiriitaisuudet. ”Tätä kautta voidaan konstruoida entistä käyttökelpoisempi ja eettisesti perustellumpi opetussuunnitelma.” (Törmä, S. 2003, 91 – 93.)

Yhteinen näkemys hyvän elämän edellytyksistä sisältää myös käsitteen kohtuullisuus. Kohtuullisuuden pitää voida ohittaa talouden asettamat reunaehdot ja muuttaa yleistä asenneilmastoa kohti inhimillistä ja eettisempää opetussuunnitelmaa. Myös eri toimijoiden suora vaikuttaminen lopputulokseen on sallittava. Goodson (2001, 24) toteaa, että yhteiskunnan sosiaalistamispyrkimyksissä on kysymys ”poliittisista valinnoista, jotka tulisi nostaa esiin koulutuksen eri tasoilla aina valtiovallan koulutuspoliittisista linjanvetäjistä paikallishallintoon sekä koulutusta toteutettiin oppilaitoksiin ja opettajiin”.

10.3 Arvovalintojen vastavoimat

”Opettajan arvovalinnoille on yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä merkittäviä vastavoimia, joiden sivuuttaminen ei välttämättä helposti”. (Vuorikoski 2003, 25.) Baumanin (1999, 148 - 156) mukaan opettajien suhtautuminen arvovalintoihin ja valtaan on epäsuoraa. Hänen mielestään opettajat antavat ”arvoista päättämisen muille pitäen sitä jonain välttämättömyytenä.” Lampisen (1998, 12) mielestä opettajat eivät kyseenalaista vallitsevaa arvotodellisuutta, koska opettajat ovat tottuneet noudattamaan viranomaisten antamia ohjeistuksia ja sääntöjä, joten opetushenkilöstön toiminta on vain näennäisesti arvovapaata. Käytännössä toimissa ja suunnitelmien toteuttamisessa on usein ristiriitoja puheiden kanssa. Koulutuksen toimintamallit ja -muodot määritellään ja toteutetaan yleensä vallitseviin talous- ja yhteiskuntapoliittisiin tavoittei-

siin perustuen. Vuorikoski (2003, 26) toteaa, että kyseenalaistamisen puute johtunee siitä, että nykyiset toimijat ovat itse käyneet läpi edellä kuvatut prosessit, ovat ne sisäistäneet ja pitävät niitä oikeina. Valtionhallinnon käsikirjan (2005, 16) mukaan ”jokaisen toimintayksikön on itse käytävä läpi oma prosessinsa ja näin saavutettava yhteinen ymmärrys arvojen käytännön merkityksestä työssään” ja ”kun arvot ohjaavat toimintaa ja ne on sisäistetty, toiminta täyttää myös korkean eettisen tason.”

Arvoista päättäminen on suurissa koulutusorganisaatioissa usein oppilaitosjohdosta lähtevää. Yleistä arvokeskustelua ei juurikaan käydä, mikä johtuu paitsi organisaatioiden hallitsemattoman suuresta koosta ja todennäköisestä erilaisten arvomaailmojen ja -käsitteiden runsaudesta, keskustelu yksinkertaisesti vain unohdetaan. Arvot organisaatiolle asettaa yleensä oppilaitoksen johto, joka myös määrittää arvojen sisällöt. Oppilaitosjohto päättää myös organisaation sisäisestä ja ulkoisesta tiedotuksesta.

Sisäinen tiedotus sisältää ne asiat, joista voi ja saa keskustella, rakenteita ei voi kyseisessä keskustelussa kyseenalaistaa, toiminnan tehostamisesta on sallittua keskustella. Ulkoinen tiedottaminen puolestaan sisältää niitä visioita ja haaveita, joita organisaation johdolla on toivottavasta olotilasta tarkoituksena oman johtavan aseman vahvistaminen. Avoimuus on myös johdon määrittelemää haluttuun suuntaan toimivaa avoimuutta, jossa tietoisesti hylätään kaikelle kehittymiselle tärkeä kritiikki ja kuunnellaan vain ennalta asetettuihin yhteiseen hyvään johtavia ehdotuksia. Usein organisaatiomalliin ja henkilökunnan työnjakoon ja -riittävyteen liittyvät asiat ja ongelmat rajataan etukäteen erilaisten kehittämispalavereiden tehtävänannossa pohdinnan ulkopuolelle.

”Kun kasvatusta ja koulutusta aletaan tarkastella vallan ja valtapyrkimysten näkökulmasta, pulmia synnyttää muun muassa vallankäytön mekanismien huomaamattomuus: entisten aikojen avoin kurinpitovalta on muuttunut piiloisesti toimivaksi vallankäytöksi. Koulutustakin voidaan pitää yhteiskunnallisen vallankäytön välineenä. Tästä näkökulmasta koulutus voidaan nähdä ihmisten kasvattamisena tietynlaiseen kulttuurisesti hyväksytyyn muottiin. Foucault’n (1980) tavoin voisi puhua normaalistamisesta” (Vuorikoski 2003, 26.)

10.4 Yhteiskuntaan sopeutuminen

Ojakankaan (1997, 287) mukaan kasvatuksen päämääräksi on asetettu normaalius, joka kuitenkin ilmaistaan sopeutumisen termein: yksilön tulee sopeutua yhteiskuntaan. Saman vaikutelma syntyy oppilaitosten kasvatustoiminnasta, jossa pyritään häivyttämään erilaisuus pyrkimällä integraation ja inklusion keinoin yhteiseen, samanlaiseen hyvään välittämättä esimerkiksi yksilön mahdollisista rajoitteista. Sopeuttamisen keinoin pyritään yksilön kiinnittämiseen yhteiskuntaan. Ojakankaan mukaan kasvatusta on pidetty yhtenäisen yhteiskunnan takaajana.

”Ojakankaan (2001) mukaan nykyajassa pyritään eettisen ulottuvuuden poistamiseen, kasvatuksesta pyritään tekemään eettisesti neutraali asia” (Vuorikoski 2003, 27). Koulutuksella pyritään sopeuttamaan yksilö markkina- ja tehokkuusyhteiskuntaan.

10.5 Kansallinen eheys

Värrin (1997) käsittelee opettajan roolia kasvatustyössä. Opettaja on Värriin mukaan sidoksissa koulutusjärjestelmän perustehtäviin, joiden keskeisenä osana on kansallisen eheyden ja taloudellisen hyvinvoinnin turvaaminen. Värrin mielestä kasvattajan eettinen ohjenuora on pedagogisen kunnioittamisen periaate, joka edellyttää kasvatettavan ihmisyyden ehdotonta kunnioittamista. Ellei näin ole, ei myöskään aitoa dialogia opettajan ja kasvatettavan välille synny. Tällöin kasvatussuhde perustuu Värriin mukaan kvalifointiin, valikointiin, integrointiin ja säilyttämiseen. Tärkeää hänen mukaansa kasvatussuhteessa on dialoginen kohtaaminen.

Giroux'n (2000a) mukaan kasvatuksen professionalismia leimaa keskittyminen uranluontiin, palkkatyön orientaatio sekä professionaalinen toiminta ja tällöin myös opetus tulee määritellyksi teknisenä ja välineellisenä toimintana. Tällainen pyrkimys neutraalisuuteen, objektiivisuuteen ja rationaalisuuteen ei mahdollista pohdintaa ideologioiden, arvojen ja vallan vaikutuksesta koulutukseen. Myös amerikkalainen filosofi Henry Thoreau (2007) kyseenalaistaa työn tekemisen itsetarkoituksellisena ansaitsemisen muotona, jossa sivuseikkoja ovat rehellisyys ja kunnialli-

suus. Vuorikoski (2003, 29) toteaa, että ”nyky-yhteiskunnassa on olennaista kilpailukykyinen kuluttaja ja yksilöiden liittyminen yhteiskunnaksi kuluttajuuden ja valintojen kautta. Tällaisessa yhteiskunnassa myös kasvattajien ja opettajien asema joutuu uudelleen arvioitavaksi.”

Rinteen (2003, 153) mukaan puolestaan kansainvälistyminen aiheuttaa sen, että ”koulutuksen historiallinen tehtävä siirtää ja uusintaa kansallista kulttuuria murentuu, kun enää ei voida kansallisesti kontrolloida koulutusta ja sen avulla kansaa”.

10.6 Itseohjautuvuus ja taloudellisuus

Vuorikosken (2003, 31) mielestä ”enää ei ole muodikasta puhua kasvatuksesta ja opettamisesta vaan oppimisesta ja oppimisen ohjaamisesta. Kasvattaja tai perinteinen kasvattajan auktoriteetti nähdään usein menneeseen maailmaan kuuluvina. Individualistinen yhteiskunta korostaa itseohjautuvuutta ja kasvatussuhteen mahdollisimman suurta tasavertaisuutta. Opettajista on tullut oppimisen ohjaajia, joiden tehtäviä opetusteknologiset innovaatiot muuttavat yhä enemmän oppimistoiminnan organisoimisen suuntaan.” Vuorikosken mukaan koulutus on aikaisempaa ”selvemmin kauppatavaraa, kun tulosajattelu tunkeutuu kasvatukseen ja koulutuksen instituutioihin”. Vuorikoski kysyykin, jääkö nykymentossa ”sijaa kasvatukseen eettisille pohdintoille”.

Rinteen (2003, 154) mukaan koulutuksen parissa työskentelevien on joskus vaikeaa havaita ja ymmärtää uusien ajatussuuntien seurauksina olevia muutoksia, sillä yhteiskunnan koulutuspolitiikka asettaa yksittäisten toimijoiden tietoisuuteen rajat. Alun perin muualta tullut toimintamalli muuttuu koulutuksen arjessa välttämättömiksi toiminnoiksi, joiden pohjalta uudet toimintasuunnitelmat ja -ohjeet laaditaan.

Nyky-Suomessa erityisesti suurissa koulutusorganisaatioissa kasvatuskentän ulkopuolelta siirretyt toimintamallit istutetaan osaksi oppilaitoksen arkipäivää, mikä johtaa kasvatuksen perustehtävän hämärtymiseen kaikilla tahoilla, niin opettajilla kuin tukihenkilöstöllä. Oppilaitoksissa käytetään lisääntyvässä määrin liiketalouteen viittaavia termejä, kuten asiakkuus, tuottavuus, taloudellisuus ja huolehditaan pääsääntöisesti koulutusorganisaation sisänrakennetun

hierarkian toimivuudesta. Samaan asiaan viittasi myös Freire (2005, 158 - 159) teoksessaan painottamalla puutteellista yhteisöjen kehittämistä: ”Sortajat eivät suosi yhteisöjen kehittämistä kokonaisuuksina vaan ennemminkin valikoitujen johtajien kouluttamista. Tämä menetelmä säilyttää vieraantuneisuuden ja estää tietoisuuden kehittymisen ja kriittisen suhtautumisen kokonaistodellisuuteen.” [...] ”nämä perustuvat naiiville olettamukselle, että yhteisöä voidaan kehittää kouluttamalla sen johtajia - aivan kuin osat kehittäisivät kokonaisuutta eikä kokonaisuus päinvastoin kehittyessään kehittäisi osia.” [...] ”Nämä koulutettavat johtajat nousevat työyhteisöstä omien avujensa avulla, mutta palattuaan yhteisöönsä opittuaan taitoja, joita heillä ei aiemmin ollut, he [...] käyttävät näitä taitoja valvoakseen tovereidensa alistettuja ja hallittuja tietoisuuksia”.

Suomalaisen opettajankoulutuksen (ja muun kasvatustoiminnan) kehittämisessä olisikin tärkeää nostaa esiin kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnalliset kytkennät ja opiskelijoiden erilaisuuden, elämän todellisuuden ja yhteisöllisyyden merkitys, jotta Vuorikosken (2003, 38) mukaan opettajat ymmärtäisivät entistä paremmin sitä maailmaa, jossa he toimivat ja sitä todellisuutta, jossa ihmiset elävät’.

Connellin (1995, 94 - 96) mukaan koulutuspolitiikka on markkinatalouden sanelemaa. Koulutuksen nähdään olevan inhimillistä pääomaa tuottava järjestelmä: talousjärjestys tarvitsee kvalifioitunutta työvoimaa. Näissä oloissa opettajan tehtäväksi asettuu markkinoiden palvelukseen soveltuvan työvoiman kouluttaminen. Uusliberalistinen ja markkinavetoinen koulutus edellyttää myös, että opettajankoulutuksenkin tulisi tuottaa tehokkaammin ja helpommin kontrolloitavaa opetustyövoimaa kouluille. Connellin mielestä opettajien tulisi tiedostaa valtakätköksiä ja auttaa myös opiskelijoita tulemaan niistä tietoisiksi. Edelleen Vuorikosken (2003, 39) mukaan opettajat voidaan nähdä pelkästään palkkatyöläisinä, jolloin koulutus ja opetussuunnitelmat muovautuvat erilaisten intressiryhmien tavoitteiden mukaisiksi. Opettajan työ on entistä säädellympää, opettajan työn autonomia, pedagogiset valinnat jäävät puuttumaan.

10.7 Empowerment, valtaistuminen

”Empowerment voidaan ymmärtää suhteisiin liittyvänä käsitteenä, jolloin sillä tarkoitetaan yksilön valtaa ja hallinnan kokemusta suhteessa muihin. Toisaalta se voi tarkoittaa vallan ja kontrollin jakamista ja siirtämistä yhdeltä henkilöltä toiselle, jolla valtaa on vähemmän. Avainroolissa ovat ihmisten keskinäiset suhteet. Suhteisiin keskittyvän voimaantumisen taustalla on käsitys, että luomalla keskinäisiä ja merkityksellisiä yhteyksiä toisiin, ihmisten tarmokkuus lisääntyy, tarkoituksellisuuden tunne voimistuu ja heidän itseymmärryksensä kehittyy” (Walsh ym. 1998, Ruohotie Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2001, 4.)

Mary Sue Richardsonin (2002, 407 - 423) mukaan yksilön valtautumisesta on kyse silloin, kun hän toimijana ja itseohjautuvuuteen kykenevänä yhdistyvät sosiaaliseen kontekstiin. Yksilön on Richardsonin mielestä kyettävä asettamaan itselleen ja elämälleen tavoitteita ja perustelemaan toiveitaan. Yksilön on pystyttävä hyödyntämään voimavaroja tavoitteidensa saavuttamiseksi ja pystyy olemaan ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa ja myös ohjaamaan ympäristöään omien tavoitteidensa suunnassa.

”Voidaan ajatella, että ilmiöön liittyy 4 pääulottuvuutta: 1) yhteinen visio (jossa: tavoitteen selkeys, tavoitteen saavuttaminen, asiakassuuntautuneisuus); 2) vastuunottamista tukevat rakenteet ja hallinto (jossa: vastuu päätöksistä, tiimit, riskien ottaminen, asiakasfokus); 3) tieto ja oppiminen (jossa: muutos, taidot ja ongelmat, luottamus, viestintä); 4) institutionaalinen tunnustuksen antaminen (jossa: tunnustus, palkkiojärjestelmän tunteminen) (Herrenkohl ym. 1999, Ruohotie, Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1/2001, 5.)

Routarinne (2007, 11) määrittelee valtauttamista tai voimauttamista seuraavasti: ”Valtaa voi myös antaa vapaaehtoisesti toiselle. Empowerment, eli toisen ihmisen valtauttaminen tai voimauttaminen, tarkoittaa sitä, että antaa toiselle valta-aseman vaikuttamalla ja vähentämällä omaa vaikuttamistaan. Päämääränä on tilan antaminen toisen ajattelulle ja tarpeille sekä rohkaiseminen ja tukeminen. Omat tarpeet ja tavoitteet siirretään taka-alalle ainakin hetkeksi” [...] ”antamalla vastuuta voi valtauttaa eli voimaannuttaa (empower) toista. Silloin ei ole kyse alistumisesta, vaan vapaaehtoisesta teosta, jolla toiselle annetaan tilaa, arvostusta, rohkaisua ja kunnioitusta - jopa

omalla kustannuksella, oma arvokkuus täysin unohtaen.” Mutta ”jos halutaan, että yksilö ottaa vastuun kantaakseen, hänelle on annettava myös valta tehdä päätöksiä, sillä vastuu ja valta kulkevat käsi kädessä. Toiselle on mahdotonta antaa vastuuta, jos samalla säilyttää vallan itsellään”.

11 MARKKINATALOUDEN KUULIAISET OPETTAJAT

Vuorikosken (2003, 41) mielestä ”markkinatalouden johtavasta asemasta yhteiskunnassa, opetussuunnitelmien politisoitumisesta ja opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavista piilo-opetussuunnitelmista seuraa, että opettajan työ koululuokissa on aina poliittista, sisältäen näin ollen aina myös vallankäyttöä ja manipulaatiota”. Simola (1995) puolestaan toteaa, että opetussuunnitelmien perusteet määrittellään opetushallinnon ja -viranomaisten toimesta. Koska valtio rahoittaa koulutusta verovaroin, täytyy koulutuksen tehokkuutta myös valvoa.

Tehostamisesta näkyvät ilmiöt ovat koulujen luokittelut hyviin ja huonoihin, siis myös koulut kilpailutetaan ja luokitellaan kilpailukyvyyn mukaan. Ja opettajien edellytetään toimivan palkanmaksajan eli yhteiskunnan ehdoilla. Vuorikosken (2003, 42) mukaan ”opettajat palkataan virkamiehiksi yhteiskunnan ylläpitämään ja organisoimaan koneistoon, jolloin työnantaja varmasti odottaa, että opettajat palkanansaitsijoina toimivat koulutuspoliittisten linjausten samoin kuin koulutusta ohjaavien normien, ohjeiden ja säännösten mukaan”. Koska myös opettajien koulutus on yhteiskunnan rahoittamaa ja säätelemää toimintaa, tällöin opettajien kouluttajien tehtävänä on kouluttaa uusista opettajista yhteiskunnallisten linjausten mukaan toimivia, ei-kriittisiä opettajia. Myös uusien opettajien itsearviointi painottuu sovittujen toimintamallien tuloksellisuuden arviointiin.

Simolan (1999, 73) mukaan oppilaat tottuvat jatkuvaan julkiseen arviointiin ja se puolestaan ohjaa oppilaita toimimaan opetussuunnitelman mukaisessa itsearvioinnissaan opettajan lähinnä toiveen mukaisesti. Oppilaat pyrkivät antamaan itsestään sellaisen kuvan, jonka arvelevat

opettajan haluavan heidän tekevän. Opettajana ja ohjaajana olen usein kuullut oppilaiden keskustelevan siitä, miten ensin on *opittava* opettaja, opettajan toiveet ja toimintatavat”, toisin sanoen opettajan miellyttäminen, jonka jälkeen opiskelu on helpompaa ja arv sanat myös paranevat.

11.1 Piilo-opetussuunnitelma valtarakenteiden tukena

Törmän (2003, 109 – 111) mukaan ”koulu on hitaasti muuttuva instituutio, jossa perinteiset käytännöt jäävät helposti elämään omaa elämäänsä ilman, että kukaan kyseenalaistaisi niiden merkitystä.” Törmän mielestä ”koulua kehitetään erilaisten dokumenttien ja puheen tasolla, mutta kehittämissyrkimykset eivät läheskään aina tavoita arkisia rutiineja ja siksi kehittäminen jää usein näennäiseksi. Vakiintuneet asenteet, normit ja toimintatavat sisältävät piiloisia merkityksiä, jotka muodostavat niin sanotun piilo-opetussuunnitelman.”

”Piilo-opetussuunnitelma uusintaa olemassa olevia valtarakenteita. Näin ollen se on eräänlainen vallan ja rakenteiden oheistuote. Koska vallankäyttö nähdään yleensä negatiivisena ilmiönä ja siihen saattaa liittyä epäeettisiä toimintatapoja, siitä ei yleensä haluta avoimesti puhua. Opettajan ammatti edellyttää vallankäyttöä, mutta pitääkö vallankäytön olla piiloista?”

”Kouluun liittyvät vallankäytön tavat ja kommunikointimallit voivat olla esteenä virallisten oppimistavoitteiden toteutumiselle. Vaikka aidossa kasvatussuhteessa pyritään eroon vallankäytöstä ja alistamisesta, on kasvatuksessa kuitenkin kyse yhteiskunnallisesti välittyneestä ja siten ristiriitaisesta toiminnasta. Sosiokulttuuristen uskomusten aiheuttamia eettisiä ja didaktisia ongelmia voidaan tarkastella myös yhteiskunnallisina ja aikaan sidottuina ilmiöinä.” Mutta Törmän mukaan ”käytännön tasolla suhtautuminen stereotyyppiseen tai muuten vääristyneeseen ajatteluun jää kuitenkin viime kädessä yksilön tunnistettavaksi ja ratkaistavaksi.”

”Sosialisatio sisältyy edelleen koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien luetteloon. Samalla kun kasvatukselliset tavoitteet ovat väistyneet helpommin käsiteltävien oppimistavoitteiden tieltä, piilo-opetussuunnitelman merkitys on korostunut”. Opettajalla ja ohjaajalla on suuri moraalinen

vastuu opetuksellisissa vuorovaikutustilanteissa, koska hän toimii vallankäyttäjänä. Valta on sitä suurempaa, jos opettaja tai ohjaaja tietoisesti vaikenee havaitsemistaan ongelmista.

Routarinteen (2007, 6) mukaan ”sosiaalisissa tilanteissa yksilön vaikutusvallalla tarkoitetaan mahdollisuutta ohjata muiden toimintaa ja samalla vapautta toimia itsenäisesti, ilman toisten ohjausta. Toisen ohjaamana toimiminen on siten alistumista toisen vaikutusvallan alle”.

11.2 Opetus- ja ohjaustyön vuorovaikutteisuus

Opetustyö on aina vuorovaikutteista toimintaa ja silloin vuorovaikutteisuuden todellisuus muodostuu merkitykselliseksi eli se, miten opettaja tuntee ja tiedostaa oppijoiden todellisuuden, miten opettaja ja ohjaaja kohtaa oppijat yksilöinä. Törmä (2003, 123) kysyy ”miten voisin tuntea jokaisen opiskelijan niin hyvin, että voisin ennakoida, millaisia tunteita ja johtopäätöksiä palaute herättää, jos yksilölliseen keskusteluun ei ole aikaa”? Opettaja ei saisi olla vain ulkoa ohjautunut tehokas substanssin siirtäjä, vaan sisäistynyt yhteistoiminnallinen kasvattaja. Törmän mielestä opettajan ”on hyvä pysähtyä käsittelemään jo saadun palautteen piiloon jääneitä merkityksiä ja vaikutuksia omaan minäkuvaan, itsetuntoon ja piilo-opetussuunnitelmaan.” Merkitystä on myös sillä, miten yhteistoiminnallisuus ja terve opiskelijoiden välinen kilpailu limittyvät opetuksessa.

”Kun opettaja oppii ymmärtämään erilaisten oppilaiden tulkintoja, avautuu hänelle mahdollisuus myös oman toimintansa perustelemiseen ja kehittämiseen siten, että piilo-opetussuunnitelma muuttuu näkyvämmäksi” [...] ”jos opettaja todella haluaa toimia opetussuunnitelmiin kirjoitettujen kasvatusihanteiden suunnassa, on opettajan ymmärrettävä vastuunsa niiden toteuttajana ja piilo-opetussuunnitelman paljastajana. Törmä painottaakin koulun kehittämisen lähtökohtina kasvattajien omia arvoja, joiden ”eettisyys ja toteutuminen tulisi olla jatkuvan tarkastelun kohteena” (Törmä 2003, 126 - 127.)

Routarinne (2007, 85 - 86) keskittyy opettajan työhön ja toimenkuvaan. ”Routarinteen mukaan ”käyttäytymisen roolittaminen luo rutiineja ja turvallisuutta” [...] mutta ”tiukkarajaiset, kapea-

alaiset statusroolit hankaloittavat väistämättä vuorovaikutusta ja tekevät siitä joustamatonta”, ja näin opetuksen ja oppimisen yhteisöllisyys, yhteistoiminnallisuus kärsivät.

Kadonnutta yhteisöllisyyttä kaipaavat organisaatiomyllerryksissä uudelleen sijoitetut toimijat - opettajat, ohjaajat, oppimisen tukihenkilöt - joiden tarkoin säädellyt ja määritellyt toimenkuvat rajaavat heidän mahdollisuuksiaan ja lopulta myös halukkuuttaan toimia luovassa yhteistoiminnassa oppijoiden kanssa, Freiren peräänkuuluttamassa dialogissa.

On kuitenkin hyväksyttävä se tosiasia, että kaikkien oppijoiden kohdalla dialogi ei ole edes mahdollinen. Syinä mahdottomuuteen voivat olla esimerkiksi rajoittavat kognitiiviset toiminnot. Tässä tapauksessa, joka on opinnäytetyöni eräs lähtökohta, korostuu opettajan eettisyys, moraalit, arvot ja sitä kautta opettajalle, ohjaajalle kuulumaton valta päätöksentekijänä. Toisaalta myös opettajan tiedostamattomat ensivaikutelmat ja ennako-odotukset oppijan kykyihin, käyttäytymiseen ja kiinnostukseen liittyen voivat aiheuttaa tulkintoja, jotka kääntyvät vallankäytöksi.

Halu tehdä hyvää ja tukea oppijan minäkuvaa ja kannustaa sitä kautta oppijaa parempiin oppimistuloksiin valtavirrassa. Kuitenkin Lehtovaaran (1992, 185) mukaan ”kasvattajan ensisijaiseksi tehtäväksi ei tulisi nähdä positiivisen minäkuvan kehittämistä kasvatettavalle, vaan kasvattajan ensimmäisenä päämääränä tulisi olla, että hän auttaa lasta luopumaan sekä tarpeesta leimata itseään että tähän tarpeeseen liittyvistä pyrkimyksistä käyttäytyä omaksumansa leiman mukaisesti.” Tällä tavoin opettaja antaa tilaa dialogin syntymiselle ja mahdollistaa yhteisten tavoitteiden synnyttämisen ilmapiirin. Valitettavasti yleinen tehokkuuden vaatimus ja tulostavoitteisuus kvartaalitalouden tavoin, voi, kuten Törmä (2003, 120) toteaa ”tulla esteeksi kasvatettavan tuntemisen tielle ja johtaa siten hyvän opetuksen kannalta vääristyneeseen ajankäyttöön. Tehokkuus on kuitenkin näennäistä ja tehokkuuden taloudelliset hyötykriteerit saattavat olla ristiriidassa kasvatuksellisten päämäärien kanssa”.

11.3 Opettajien ja oppilaiden erilaiset roolit

Routarinteen (2007, 109 - 110) mielestä tietty rooli ”kutsuu usein vastaparikseen toisenlaisen, täydentävän roolin” Routarinteen mukaan roolien erot ovat selkeät esimerkiksi opettaja - oppilas -suhteissa. Korkea status vaatii Routarinteen mukaan vastinparikseen matalaa, näin ollen opettaja tarvitsee oppilaan. Routarinne painottaa, että ”vallan epätasa-arvoinen jakautuminen herättää kysymyksiä vastuusta, luottamuksesta ja turvallisuudesta. Esimerkiksi sosiaalityössä, opettajan työssä tai lääkärin vastaanotolla asiantuntijan statusrooli on väistämättä korkeampi kuin asiakkaan, oppilaan tai potilaan. Samalla käytetään valtaa, otetaan vastuuta, herätetään luottamusta ja luodaan turvallisuutta esimerkiksi opastamalla ja huolehtimalla. Jos tavoitteena on kuitenkin motivoida asiakas ottamaan itse vastuuta elämästään, korkean statuksen ilmaisu ei välttämättä ole paras keino”. Opettaja ja ohjaaja käyttäessään auktoriteettiasemaansa ja järjestelmän hänelle suomina sanktiomahdollisuuksia toteuttaa korkean statuksen toimintamallia, ei todennäköisesti edesauta oppijan edellytyksiä tehdä itsenäisiä päätöksiä ja ottaa vastuuta ja valtaa toimistaan omiin käsiinsä.

Routarinteen (2007, 110) mukaan ”asiakaslähtöisyys tarkoittaa vastavuoroisuutta, joustoa ja vuorottelua statusilmaisun suhteen. Asiakkaan tietämystä on vaikea arvostaa, jos hakee itse samalla arvostusta omalle tietämykselleen ja tuo esiin pätevyyttään ja asiantuntemustaan. Tällöin myös kuuntelu, vastaanottaminen tai uuden oppiminen on vaikeaa.”

11.4 Yksilöllisyyden korostuminen

Törmän (2003, 85 - 86) mukaan ”suomalaisen koulujärjestelmän nykyisissä opetussuunnitelmien perusteissa ei nojauduta selkeästi tiettyyn ihmiskäsitykseen eikä ihmiskäsityksen merkitystä useinkaan syvällisesti pohdita opetussuunnitelman perustana” Sama pätee myös käsitykseen oppimisesta, johon myös Freire teoksessaan viittaa. ”Vaikka yksilöllisyyden korostuminen on ollut näkyvä suuntaus suomalaisessa opetussuunnitelmapuheessa viime vuosikymmeninä, on koulun sosiaalistava - yhteiskuntaa säilyttävä - merkitys edelleen ajankohtainen.” Launonen

(2000, 302) tähdentää sitä, että ”kaikille ihmisille yhteisen perusolemuksen ja siitä johdettavan moraalikäsitteiden sijasta kasvatuksessa ryhdyttiin korostamaan yksilöllisyyttä, omia valintoja ja kulttuurin keskeistä merkitystä arvojen muodostumisessa”. ”Pelkät pragmaattiset arkiarvot eivät riitä, tarvitaan myös eettistä arvopohjaa” (Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. 2003, 212).

12 MERKITYKSELLISEN OPPIMISEN OHJAAMINEN

Oppiminen on kaikkea muuta kuin erilaisten menetelmien, teknikoiden, painostuksen, lahjonnan ja sanktioiden avustuksella tapahtuvaa toimintaa, toimintaa, jolla opettaja pyrkii oman substanssinsa välittämiseen opiskelijoille. Oppiminen tapahtuu kokemusten kautta. Yksilöiden kokemukset ovat kuitenkin paitsi omaan arvomaailmaan sidottuja myös rajoittuneita ja subjektiivisia. Toisaalta oppiminen on onnistunutta jos se yhdistää oppijoiden kokemukset ja saa yksilöt ymmärtämään eri tavoin ajattelevia ja auttaa näin muodostamaan yhteistä arvopohjaa ja suuntaamaan toimintaa yhteistä päämäärää kohti.

Törmän mukaan (Törmä 2003, 127 - 129) ”kasvattajien arvot konkretisoituvat usein ristiriitaitilanteissa, joissa joudutaan ratkaisemaan eettisesti ristiriitaisia ja monimutkaisia ongelmatilanteita. Näiden ratkaisujen tekeminen mahdollisimman tietoisesti ja perustellusti sekä niiden reflektointi kehittää opettajan kykyä eettiseen toimintaan [...] kun pyritään kasvattamaan toista ihmistä eettiseksi, olennaista ja ensisijaista on aina se, toteutuvatko eettiset ideaalit yksilöiden valinnoissa ja yhteisissä toimintatavoissa. Eettinen kasvatusta ei siis voi perustua pelkästään opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin [...] kasvattajien haasteena tulisi olla omakohtainen näkemys eettisten päämäärien merkityksestä käytännön toiminnassa sekä niiden toteutumisen ehdoista [...] kasvattajan ja kouluttajan tulisi kysyä ajattelutapojensa perusteita, jotta hän voisi ohjata myös kasvatettavia aidosti dialogiseen ja reflektoiivaan oppimiseen.”

Törmä painottaakin (mt. 100 - 101) sitä, että opettaminen ei ole itsetarkoitus. Opetus ja oppiminen liittyvät lopulta oppijoiden sen hetkisiin ja erilaisiin elämäntilanteisiin sekä henkilökohtaisiin

kasvuprosesseihin. Täten opettajan työn keskeisimmäksi alueeksi muodostuu hänen oman ihmiskäsityksensä pohjalle rakentuva ohjaamisen kasvatuksellisuus. Opetuksen ja oppimisen mielekkyyden ja merkityksen luovat tällöin opettajan ja oppijan keskinäinen ymmärrys, käsitteiden samankaltaisuus ja sitä kautta myös mahdollisuus dialogisuuteen.

”Opettajalla tulisi olla näkemys myös oppimistuloksista ja kasvuprosessin laadusta kokonaisuudessaan sekä siitä, ovatko ne sopusoinnussa hänen ihmiskäsityksensä kanssa. Asiantuntijuuden ja monenlaisen osaamisen lisäksi opettajan tulee kuitenkin olla - tai oikeastaan hän saa olla - ennen kaikkea ihminen. Tällöin hän voi aidosti ymmärtää kasvatettavaa ja toimia kasvun auttajana. Tämä lähtökohta antaa opettajalle voimavaroja entistä avoimempaan oman toimintansa perusteiden arviointiin ja eettisesti kestävien toimintakäytäntöjen kehittämiseen” (mt. 105.)

Routarinteen (2007, 123) mukaan mahdollisimman joustava ja tasa-arvoinen toimintamalli oppimis- ja opetustilanteessa myös opettajan statuksen suhteen ”mahdollistaa opetusmenetelmien kehittämisen ja vastuullistaa oppilaat omasta oppimisestaan.” Näin mahdollistuu aidosti kaksisuuntainen oppimisprosessi ja vuorovaikutustilanne, oppilaiden toimet, mielipiteet ja kiinnostukset rakentavat oppimistilanteesta toimivan kokonaisuuden. Viskarin (2003, 155) mukaan ”opettamisessa on kysymys toisen ihmisen kohtaamisesta, ymmärtämisestä ja auttamisesta hänen omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin”.

13 JOHTOPÄÄTELMIÄ

Opettajalla ja ohjaajalla on siis paljon yhteiskunnallista valtaa, sellaista valtaa, jota ei yleisesti tiedosteta. Jos opettaja tai ohjaaja kulkee kritiikittömästi valtavirran, koulun ja yhteiskunnan asettamien odotusten mukana, hän kadottaa sisäistyneen eettisyytensä ja sen taustalla olevat arvot. Opettaja ja ohjaaja voi saada osakseen arvostusta taitavana, tuloksiin pääsevänä työntekijänä, jonka ammattitaitoa arvostetaan, mutta joka ulkoa asetettuihin päämääriin pyrkiessään

unohtaa opiskelijoidensa ihmisyyden. Tällöin ei voi myöskään muodostua yhteisiä kasvun tavoitteita, tasa-arvoista dialogia, kuten Freire asiaa lähestyy.

Opetushenkilöstö on siis omine intresseineen merkittävä vallankäyttäjä. Schmidt (2000, 32) väittää, että ”opettajat muovataan asenteiltaan sellaisiksi, että he käyttävät luovaa energiaansa järjestelmän hyväksi.”

Vaarana on myös, että tehokkuusajattelun ja -vaatimusten, oppilaitoksen ulkopuolisen tavoitteen asettelu sekä ulkopuolisten arviointien lisääntyessä, väliin putoavien opiskelijoiden joukko kasvaa. Suurimmassa vaarassa ovat ne opiskelijat, jotka ovat heikoimmilla - suurinta erityistä tukea, yksilöllistä opetusta ja ohjausta tarvitsevat. Värrin (1997, 47) mukaan ”tärkeää olisi kuitenkin tunnistaa opetustyön yhteiskunnalliset kytkennät ja piiloisen vallan muodot. Se auttaisi vastaamaan kysymykseen, missä määrin yhteiskunnallisen vallan verkoissa on tilaa opettajan autonomialle ja itsenäiselle toiminnalle oppijoita ja heidän erilaisuuttaan kunnioittaen”.

Opettajan ja ohjaajan olisi hyvä hidastaa vauhtia, pysähtyä ja pohtia omia arvojaan ja etiikkaansa, pohtia sitä, miksi ja kenen puolesta hän työskentelee. Jos vastaukseksi tulee opiskelija ja ohjattava, on kaikki hyvin. Mutta jos vastaus on ”opetussuunnitelman toteutuminen, organisaation vaatimukset tai opettajan itsensä vuoksi” olisi hyvä pohtia omia vaikuttimiaan syvemmältä ja miettiä, miten näin on päässyt käymään. Oman kasvun kannalta on tärkeää tiedostaa, miksi toimii juuri siten kuin toimii.

Organisaatiolla ja sen toimijoilla on myös oltava yhteinen arvopohja ja päämäärä. Erittäin tärkeää olisi arvokeskustelujen kautta ja avulla määrittää yhteistä koulutusorganisaation yhteinen näkemys. Uudistuva koulutus edellyttää vanhoista toimintamalleista luopumista ja yhteistä uuden toimintakulttuurin luomista. Koulutusorganisaation eettisyys edellyttää koulun piilo-opetussuunnitelman paljastamista arvokeskustelujen avulla. Suurten koulutusorganisaatioiden ylin johto on vieraantumassa opetuksen arkitodellisuudesta. Ylimmällä johdolla, aiemmasta taustastaan riippumatta, ei ole aina riittävää käsitystä eikä ymmärrystä toimia ennakkoluulottomasti oppijoiden, opettajien ja ohjaajien parhaaksi, koulutuksen ja kasvatuksen perustehtävää kunnioittaen. Keskeisinä johdon arvoina vaikuttaa usein olevan kustannustehokkuus ja taloudel-

lisuus, eivät saavutetut oppimistulokset. Päättäntä siirtyy koulutusorganisaatioissa yhä kauemmas arjen toiminnasta ja toimiva, ymmärtävä yhteistyö johdon ja työntekijöiden välillä vaikeutuu ja muuttuu osin mahdottomaksi. Myöskään tehdyt päätökset eivät ole parhaita mahdollisia.

Kouluorganisaatioissa luovuus saadaan käyttöön ja uutta tietoa voidaan luoda vain luopumalla vanhoista ajattelutavoista ja entisistä tietorakenteista, piilo-opetussuunnitelmista, oman toiminnan ja ajattelun kyseenalaistamisella, mikä johtaa epävarmuuden tilaan ja totutuista asioita luopumiseen. Tietoinen pyrkiminen kohti avarampaa ajattelua voi olla tapa muuttaa omia käsityksiä, ajattelua ja toimintaa pysyvästi. ”Uudistava oppiminen on yhteiskunnan muokkaamista, muutoksen harjalle asettumista. Se on prosessi, jossa yksilö tutkii, kyseenalaistaa, validioi ja tarkistaa niitä havaintoja, joiden avulla hän luo merkityksiä. Samalla syntyy tietoa” (Ruohotie 2000, 271.)

Ruohotien esittämän uudistavan oppiminen kautta voidaan yhteiskuntaa ja siten myös yhteiskunnassa vaikuttavaa koululaitosta muokata. Tässä prosessissa, yksilö tutkii, kyseenalaistaa, arvioi ja tarkistaa niitä havaintoja, joiden avulla hän luo merkityksiä.

Pohdittavaa asian suhteen riittää ja kuten hooks (2007, 273) toteaa ”toistemme äänen, yksilöllisten ajatusten, kuuleminen ja näiden äänten yhdistäminen joskus assosiaatioiden kautta omaan kokemukseen, saa meidät äärimäisen tietoisiksi toinen toisistamme”. Tällöin ohjaajan ja ohjattavan välille syntyy kunnioitus ja arvostus.

Vuorikoski (Helsingin Sanomat 26.2.2007) peräänkuuluttaa yhteiskunnallisesti tiedostavia opettajia, jotka olisivat valmiita toimimaan yhteiskunnallisen tasa-arvon puolesta ja panostamaan työssään kaikinpuolisen henkisen hyvinvoinnin lisäämiseen ja luovuuteen, ei tietoa siirtävään, tallettavaan opetukseen.

Halu olla ammattitaitoinen pyhittänee ratkaisujen oikeellisuuden tai virheellisyyden - tukea tarvitseva ihminen on tukensa saanut; olen tyytyväinen, oppilaitos on tyytyväinen, yhteiskunta on tyytyväinen - järjestelmä toimii. Opettajien ja ohjaajien tehtävänä on sosiaalista oppijat ja

muokata heistä yhteiskunnan tuottavia jäseniä, sen maailmankäsityksen mukaan, mikä kulloinkin on vallalla.

Opettajan ja ohjaajan on pyrittävä säilyttämään paitsi oikeudenmukaisuus, inhimillinen ja totuudenmukainen ote työssään, muutoin oppijoiden luottamus voi olla menetetty. Opettajan eettisenä toimijana pitäisi pyrkiä oppijan hyvään, oppijalle luonteenomaiseen kasvu- ja oppimistavoitteeseen. Tärkeätä on siis havaita oppijoiden oma arvomaailma ja tavoitella sen arvomaailman toteutumista.

Koulutusorganisaatioilla ja näin ollen yhteiskunnalla on suuri vastuu oppijoiden hyvinvoinnista. Tuottavuusajattelu kustannustehokkuuksineen on johtamassa tilanteeseen, jossa panos-tuotos - suhde on entistä merkityksellisemmässä asemassa. Ratkaisevaa on koulutukseen uhratun rahan määrä suhteessa tutkintoihin, työntekijöihin. Tavoitteena on tuottaa mahdollisimman pienin kustannuksin mahdollisimman paljon. Tilanne ehkä toimii matkapuhelinten kuoria valmistettaessa, mutta ei ihmisten kanssa toimiessa.

Toimintamahdollisuudet ovat heikkenemässä ja tämä heikkeneminen vaikuttaa jo koulutukseen hakeutumiseen. Pätevän henkilöstön rekrytoinnissa on ennen pitkää pahenevia ongelmia. Tulokset eivät puhu enää puolestaan. Opetuksen tason laskemisesta kärsivät ennen muuta erityistä tukea tarvitsevat oppijat, jotka ylisuurissa opetusryhmissä käyvät omaa kamppailuaan koulutuspalveluista ja huomiosta. Suurissa koulutusorganisaatioissa voidaan tässä yhteydessä puhua jo rakenteellisesta välinpitämättömyydestä.

” All in all you're just another brick in the wall.” (Pink Floyd, 1979)

LÄHDELUETTELO

- Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. 2003. Arvot yksión ja työyhteisön kehittäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy
- Aarnio, H & Enqvist, J. 2007. DIANA-toimintamallin pääsivu. <<http://openetti.aokk.hamk.fi/diana/>> Luettu 23.5.2008.
- Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa: Puheenvuoroja opettajan etiikasta. OAJ, 5-13.
- Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. 2004. Viitattu 13.3.2008. Taustamuistio. Opetusministeriön monisteita 2004:1. Opetusministeriö. Koulu- ja tiedepolitiikan osasto 2004. http://www.edu.fi/ammattillinen/erityisopetus/amm_eritop_toimenpideohj.pdf
- Erytisopetuksen suunnitelma ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa, AMES-projektin loppuraportti. 2005. Moniste 2/2005. Opetushallitus. <<http://www.edu.fi/julkaisut/amesmoniste2.pdf>> Luettu 13.3.2008.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Baumann, Z. 1999. Sosiologinen ajattelu. Tampere: Vastapaino.
- Connell, R.W. 1995. Transformative Labour: Theorizing the Politics of Teacher's Work. Teoksessa: M. Ginsburg (toim.) The Politics of Educator's Work and Lives. New York and London: Garland Publishing, 91 - 114.
- Dewey, J. 1976 (1938). Education and Experience. New York: Collier Books
- Focault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.
- Giroux, H. 2000a. Stealing Innocence. Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture. New York: St. Martin's Press.
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseita opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen hyvä elämä. Ajatuksia kasvatuksesta uusaristotelisen hyveetiikan näkökulmasta. Teoksessa: P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 38-50.
- Hallberg, P. 2005. Arvot tasapainossa? Mietteitä oikeudesta, kilpailukyvyistä ja hyvinvoinnista. Vantaa: Dark Oy.
- hooks, b. 2007. Vapauttava kasvat. Kansanvalistusseura. (alkuteos: Teaching to Transgress - Education as the Practice of Freedom (1994). Copyright 1994 Gloria Watkins). Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Järvelä, M. 2002. Miksi arvokeskustelu on tärkeää ympäristöpolitiikassa s. 32. Teoksessa: O. Loukola, K. Lybäck & M. Tervo (toim.). Yhteiskunnallisten toimien uudet oikeutukset. Arvot, ympäristö ja teknologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY.
- Kansanen, P. 1998. Mitä jäljellä kasvat- ja opetusopista? Kasvatus 29 (2), 159-165.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa: T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 65-106.
- Laakso, M. 2002. Liberalismi ja ympäristökysymykset s. 259. Teoksessa: O. Loukola, K. Lybäck & M. Tervo (toim.). Yhteiskunnallisten toimien uudet oikeutukset. Arvot, ympäristö ja teknologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 168. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* A 338.
- Niemi, H. 1998. Tulevaisuus, nykyisyys ja menneisyys opettajan ammatissa. Teoksessa: R. Sarras (toim) *Puheenvuoroja opettajan etiikasta*. Helsinki: OAJ.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen - opettajankoulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa: H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 64-94.
- Ojakangas, M. 2001. *Pietas - kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa.
- Opetusalan ammattijärjestö 2008. *Ammattietiikka, opettajan eettiset periaatteet*. <<http://www.oaj.fi/>> Luettu 13.3.2008.
- Opetushallitus 2000. Henkilökohtaisten opiskeluohjelmien laatimisen perusteet. Dno 47/011/2000.
- Opetushallitus. 2008. Opiskelun erityinen tuki, erityinen tuki perusopetuksessa, yhteinen koulu kaikille. <<http://www.edu.fi/>> Luettu 13.3.2008.
- Opetusministeriö 2002. Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 6:2002. Opetusministeriö.
- Opetusministeriö 2004. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:27. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Pink Floyd. 1979. "Another Brick in the Wall" (Part II) albumi *The Wall*. Columbia/CBS Records.
- Puohiniemi, M. 1993. Suomalaisten arvot ja tulevaisuus. Analyysi väestön ja vaikuttajien näkemyksistä. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1993/5. Helsinki: Tilastokeskus tutkimuksia 202.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2004: *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Pursiainen, T. 2001. *Kuntaetiikka - kunnallisen arvokeskustelun kritiikkiä*. Kunnallisan kehittämissäätiön tutkimusjulkaisu nro 30. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa: O. Luukkainen (toim) *Hyväksi opettajaksi*. Juva: WSOY.
- Ranne-Lundmark, K. 2002. Artikkelit *Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa* 1/2002. Okka-Säätiö.
- Richardson, M.S. 2002. A metaperspective for counselling practice: a response to the challenge of contextualism. *Journal of Vocational Behaviour* 61. 407 - 423.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuskasvatus* (2), 152-157.
- Routarinne, S. 2007. *Valta ja vuorovaikutus. Statusilmaisun perusteet*. Keuruu: Tammi.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2001. Artikkelit *Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa* 1/2001. Okka-Säätiö.
- Räsänen, R. 2000a. Teachers' ethics, teacher education and changing horizons. Teoksessa: V. Sunnari & R. Räsänen (toim) *Ethical challenges for teacher education and teaching*. Toim.. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis E 45.

- Schmidt, J. 2000. *Disciplined Minds. A Critical Look at Salaried Professionals and the Soul-Battering System that Shapes Their Lives*. Lanham and Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Seppänen, P. 2008. *Talouselämä -lehti*. Kolumni: 14.3.2008.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. *Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy*.
- Siltala, J. Epävarma työ väsyttää, avoin tulevaisuus painostaa. *Helsingin Sanomat, Elämä & Terveys* 31.3.2008.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. *Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. 1999. Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 73.
- Suomen opinto-ohjaajien yhdistyksen, Sopo ry:n eettiset ohjeet. 2008. <<http://www.sopo.fi/mikasopo/ohjeet.php>> Luettu 13.3.2008.
- Thoreau, H. 2007. *Vaellus vuorille ja muita esseitä*. Suomentanut: A. Immonen. Helsinki: Green Spot.
- Tieto-Suomi -hanke 1996 -1999. <<http://www.edu.fi/projektit/tietosuomi/>> Luettu 20.5.2008.
- Tirri, K. 1996. Opettajan ammatillinen moraalit. Teoksessa: P. Pitkänen (toim) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita, 119-130.
- Tirri, K. 1999. *Opettajan ammattietiikka*. Juva: WSOY.
- Tomperi, T. 2005. Teoksen johdannossa: Freire, P. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 20 – 29.
- Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. Teoksessa: Freire, P. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 211 – 235.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. *Ammattikasvatusfilosofia*. Tampereen yliopiston Ammatikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. OKKA-säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Turunen K. 1997. *Halut, arvot ja valta*. Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsejana. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä S. & Viskari S. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 85 - 87, 89 - 93, 99 - 101, 105.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä.. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä S. & Viskari S. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 109 - 111, 117, 120, 123, 126 – 129.
- Valtiovarainministeriö 2005. *Arvot arjessa - virkamiehen etiikka*. Valtionhallinnon käsikirja. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä S. & Viskari S. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 155, 158 - 159, 165, 169, 174, 176 – 177.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä S. & Viskari S. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 70 – 71.
- Vuorikoski, M. 1999. *Sosiaalityön professionalistuminen ja koulutus*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 687.

- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä S. & Viskari S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 17 - 19, 21 - 22, 24 - 31, 38 - 39, 41 - 42, 45 - 47.
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien muistoissa. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä S. & Viskari S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 133, 150.
- Vuorikoski, M. Opettajiin kohdistuvat vaatimukset ovat kasvaneet. Helsingin Sanomat. Mielipide 26.2.2007.
- Väljäärvi, J. 2004. Opinto-ohjaus tasa-arvoisen osaamisen mahdollistajana. Teoksessa: H. Kasurinen (toim) Ohjausta opintoihin ja elämään. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. s. 22 - 30.
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.
- Wikipedia vapaa tietosanakirja. 2008. Valta, arvot, etiikka. <<http://fi.wikipedia.org/wiki/>> Luettu 2.3.2008.