



Tampereen ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

HYVÄ KASVATUS OPETTAJUUDEN
PERUSTANA

Maija Eskelinen

2007

SISÄLLYS

1 KEHITTÄMISHANKKEEN TARKOITUS.....	1
1.1 Kehittämishankkeen aihevalinta ja tavoite.....	1
1.2 Kehittämishankkeen keskeiset käsitteet.....	4
1.2.1 Opettajuus	4
1.2.2 Opettajan rooli	7
1.2.3 Opettaja ohjaajana yliopistossa ja ammattikorkeakoulun työelämälähtöisessä oppimisprosessissa	10
2 KOTIKASVATUKSEN HAASTEET OPETTAJUUDESSA.....	15
2.1 Lapsen asema.....	17
2.2 Yhteisöllisyys ja lapsen uhat.....	18
2.3 Perinne ja moderni pedagogiikka	20
2.4 Kotikasvatus ja vanhemmuus	21
3 KASVATUKSEN EETTISET LÄHTÖKOHDAT	23
3.1 Eettinen kasvatusajattelu ja ihmiskäsitys.....	23
3.2 Kasvatustiede.....	25
3.2.1 Kasvatus ja opetus	25
3.2.2 Kasvatus ja maailmankuva	27
3.2.3 Kasvatus ja aikuiskoulutus.....	28
3.2.4 Kasvatus ja oppiminen.....	30
3.3 Eettinen kasvatus ja sosiaalinen minä.....	31
4. OPETTAJUUDEN KEHITYS	35
4.1 Mitä on hyvä opettajuus?	35
4.1.1 Behavioristinen opettajuusnäkökulma	35
4.1.2 Sosiokulttuurinen opettajuusnäkökulma	36
4.1.3 Humanistinen opettajuusnäkökulma	37
4.1.4 Kognitiivinen opettajuusnäkökulma	38
4.1.5 Konstrukttiivinen opettajuusnäkökulma	38
4.2 Ihmiskäsityksen ja opettajuuden muutos.....	39
4.2.1 Opetuksen suorittaja- opettajuus	40
4.2.2 Tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija –opettajuus	40
4.2.3 Oppimaan ja kasvamaan saattaja –opettajuus	41
4.2.4 Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja –opettajuus	41
4.3 Kansakunnan identiteetin vahvistajasta uudeksi asiantuntijaksi...	42
4.4 Kasvatuskulttuuri ja sosialisatio.....	47
4.5 Kasvatusprosessi ja minuuden rakentaminen sekä mielekäs oppiminen	49
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	51
LÄHTEET.....	61

1 KEHITTÄMISHANKKEEN TARKOITUS

1.1 Kehittämishankkeen aihevalinta ja tavoite

Miksi olen valinnut opettajuuden muutoksen työni aihepiiriksi? Vastaus esittämäni kysymykseen löytyy mielenkiinnostani muutokseen, innovaatioon, kehitykseen ja tulevaisuuteen. Itselleni mielekästä on näkemyksellisen tiedon kasvattaminen. Tässä se tapahtuu nykyisen kasvatustieteellisen objektiivisen tiedon ja kasvatuksessa tapahtuneen menneisyyden tulkintatiedon varaan ja niiden päälle luovalla tavalla rakentaen omana tulevaisuutta tekevänä ajatuskonstruktiona. Ajatuskonstruktiot ovat lähinnä omia sisäisiä hiljaiseen tietoon perustuvia prosessin tavoin eteneviä opettajuuden kasvun kokemuksia. Ajatuskonstruktiot ovat myös opettajan käyttöteorioita ja opettajana kehittymisen tulosta, joita jonkin verran myös aukikirjoitan kehittämishankeeni edetessä. Käyttöteoriani perustuvat elämäkokemukseeni, jossa esimerkiksi aikaisemmat psykologian opinnot muodostavat perustan kognitiivis-konstruktiviselle ajattelulleni. Vaikka näkemykseni kasvatuksesta ja kasvuni opettajana perustuu pääasiassa psykologiaan, niin näkemyksiini sisältyy myös sosiologista sekä erityisesti strategista näkemystä. Strategista osaamistani käytän oppilaitosten sisäisten ja ulkoisten tekijöiden kehittämisessä sekä tulevaisuuden tekemisessä.

Kasvatuksen varhaisten kehitysvaiheiden lisäksi erityisen mielenkiinnon kohteena on viimeaikainen kasvatuksen kehitys ja opettajuuden muutos. Muutoksen ennakoiminen ja muutokseen sopeutuminen asetettiin kasvatuksen ja oppimisen tavoitteeksi jo 1970- ja 1980-luvulla. (Toffer 1972) Miten koulutusjärjestelmän keskeinen käytäntöönpanija, oppilaiden kanssa työtä tekevä opettaja, on näihin tavoitteisiin vastaamassa? Keskeisenä tekijänä muutoksen aikaansaamiseksi on muutos opettajan asenteissa ja roolissa, muutos opettajuudessa. Mielestäni opettajuutta voidaan tarkastella opettajan roolina. Toiseksi opettajuutta voidaan tarkastella erilaisten kasvatusnäkökulmien avulla. Näkemykset kasvatuksesta ja hyvästä kasvatuksesta ovat muuttuneet aikojan kuluessa ja nämä muutokset käyvät ilmi myös opettajuudessa. Opettajuus on monien opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien, ammattitaidon (myös asenteiden; muutosta tärkeänä pitävä-muutosvastarintainen) ja vuorovaikutusorganisaation sekä ennen kaikkea oppijan ja

opettajan aktiivista ja tavoitteellista vuorovaikutusta. Patrikainen (1997, 10) määrittelee opettajuuden tarkoittavan opettajan pedagogista ajattelua, toimintaa ja niiden välistä reflektiivistä yhteyttä. Kansanen (2004, 20) määrittelee hyvän opettajan osa-alueiksi opettajapersoonallisuuden, asiantuntemuksen ja pedagogisen asiantuntemuksen.

Kansanen (2004, 80-81) näkee, että oppilaan suhde opiskeltavaan sisältöön on didaktisen suhteen ymmärtämisen avain. Tämän suhteen olemassaolo saa merkityksensä opetustapahtuman tarkoituksesta, tietyn sisällön omaksumisesta ja oppimisesta. Opetussuunnitelma antaa tämän sisällön ja koko opetustapahtuma, opettamis-opiskelu-oppimisprosessi tähtää tämän tarkoituksen eli opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen. Opettajan tehtävänä on edistää opiskelua, ohjata sitä ja siten saada aikaan oppimista. Oppilas/opiskelija siis opiskelee pedagogisessa suhteessa, ja kun opettaja ryhtyy ohjaamaan tätä toimintaa opetuksen tavoitteiden mukaisesti, syntyy uusi suhde: opettajan asiantuntemuksen tuottama suhde tai näkökulma pedagogiseen suhteeseen. Tätä uutta suhdetta kutsutaan didaktiseksi suhteeksi

Opettajuus konkretisoituu opetustilanteina, motivointina, aineen osaamisena, suunnitteluna, arviointina ja kehitystehtävänä. Opettajuus olisikin nähtävä didaktisen ja pedagogisen suhteen yhdistelemisenä sekä näitä suhteita laajempänä yhteiskunnallisena ja prosessuaalisena tehtävänä, jolla luodaan mahdollisimman hyvää perustaa oppijan seuraavalle elämänvaiheelle ja myös pidemmälle tulevaisuuteen. Tänä päivänä opettajalta edellytetään koulutyön järjestämistä niin, että oppilas voi kehittyä oman oppimisprosessinsa aktiiviseksi ja vastuulliseksi subjektiksi. Nähdään, että opettajan tulee kehittyä ammatissaan tiedonjakajasta oppilaiden oppimisprosessin ohjaajaksi, joka auttaa opiskelijaa itseohjautuvuuteen, saamaan tukeva ote kasvunsa ja oppimisensa ohjaksista. (Mäkinen 1998, 2-3)

Opettajuudessa tärkeää on, että kasvatuksen avulla voidaan tulevaisuutta muokata halutunlaiseksi. Osa muutoksista liittyy edellä mainittuun opettajan uudenlaiseen rooliin ohjaajana ja sokrateen kättilönä. Sokrateen näkökulmasta henkisenä kättilönä toimiminen on sitä, että uusia ajatuksia autetaan syntymään ja tulemaan ulos. Oppilasta tulee kasvattaa sellaiseen nopeasti kehittyvään maailmaan, jossa jatkuva

muutos on ainoa pysyvä lähtökohta. (Hakkarainen ym. 2005, 15) Näkemykset opettajan roolista perustuvat nykyisiin arvoihin, joita pidetään hyvän kasvatuksen lähtökohtina. Omana näkemykseni tai käyttöteorianani edellä esittämäni lisäksi on, että ihminen on uutta tietoa käytänteisiinsä soveltava muutoksia haluava ja niitä toteuttamaan kykenevä elinvaruuttaan laajentava yksilöllinen ja kollektiivinen toimija. Tämä edellyttää näihin tavoitteisiin tähtäävää kasvatusta ja opetusta. Tämän näkemyksen taustalla on identiteettiteoreettinen näkemys, joka sisältää minän yksilönä ja suhteessa muihin.

Opettajan roolista Lindblom-Ylänne (2004) on todennut muun muassa, että opiskelijat voivat alkaa odottamaan opettajalta enemmänkin äidin tai isän roolin mukaista käyttäytymistä ja itse he käyttäytyvät kuin olisivat lapsen roolissa. Ihmisten ajattelutapojen, arvojen ja yhteiskuntien kehityksen myötä muuttuvat myös näkemykset opettajan roolista. Patrikaisen (1999, 11) mukaan opettajan roolin ja roolimutoksen keskeiset tekijät voidaan esittää seuraavasti:

1. Opettajan rooli tietolähteenä ja tiedonjakajana vähenee, mutta merkitys oppilaan ohjaajana, tukijana ja kannustajana sekä oppimisympäristöjen suunnittelijana korostuu.
2. Ongelmakeskeisellä opetuksella sekä pedagogiikalla on luotava ja säilytettävä positiivinen oppimishalu
3. Oppija on saatava vuorovaikutukseen opittavan ilmiön kanssa.
4. Opetuksen tehokkuus on yksilöllisten optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista.
5. Oppimisympäristöjen rakentamisessa tärkeää on yleissuunnittelun ja toimintojen verkostoituminen.

Opettajan rooli kasvattajana ja opettajana on muuttunut. Tarkoituksenmukaista on tarkastella; mitkä tekijät muutokseen ovat vaikuttaneet? Muutoksen hahmottamiseksi mielekästä on tarkastella kasvatuskäsitteen kehitystä historiallisessa valossa. Näin tulee tarkasteltua kasvatuksen käsitettä eri näkökulmista.

Yksi paljon keskustelua ja erilaisia näkemyksiä herättänyt kehityssuunta on vapaakasvatus. Viimevuosikymmenien aikana vallinneen vapaan kasvatuksen seuraukset ilmenevät myös muutoksena vanhemmuuteen, lasten ja nuorten elämäntilanteeseen sekä opettajan työhön. Työn tarkoitus on muutoksen kuvaaminen ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Työni on melko laaja ja laajuuden tarkoituksena on tuoda esille erilaisia näkökulmia, joilla kasvatusta ja opettajuutta voidaan lähestyä myös ammattiopettajuuden näkökulmasta. Kasvatus ja opettajuus ovat sidottuja globaaleihin arvoihin, yhteiskunnan kehityksen ja kulttuuriin, jotka muuttuvat kasvatustavoitteita ja -tehtävää. Muutos on innovaatiota eli uudistumista ja muutos on kehitystä. Muutos ilmiönä ei kerro, onko se edistyksellistä. Se kertoo uusista toimintatavoista, ominaisuuksista ja suhteista jne.

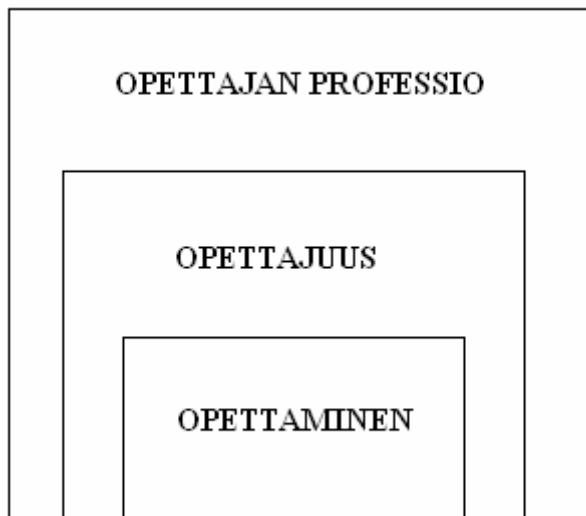
1.2 Kehittämishankkeen keskeiset käsitteet

Tarkastelen kasvatusta ja opettajuutta kuvaamalla ja analysoimalla ihmisen olemusta ja kehitysmahdollisuuksia. Pyrin hahmottamaan kasvatuksen konstruktiota. Kehittämishankkeeni pääpaino on oppimisessa ja lasten kasvatuksen ehtojen muotoutumisessa ja unohtamatta ihmisen olemuksen historiallista perspektiiviä. Lisäksi lapsuuteen sisällytän myös varhaisnuoruuden. Oppimista tarkastellaan erilaisten oppimisnäkemysten avulla. Oppimisnäkemykset (ks. Lindblom-Ylänne, Nevgi 2004, 85-112) perustuvat psykologiaan ja ovat kehittyneet psykologian kehityksen myötä.

1.2.1 Opettajuus

Opettajuutta ja opettajan professiota ovat tarkastelleet lähinnä kasvatustieteilijät ja professiota yleisesti yhteiskuntatieteilijät ja sosiologit. Luukkasen (2000) raportissa keskeisiä käsitteitä ovat opettajuus, professio, kompetenssi ja kvalifikaatio. Opettajuudella tarkoitetaan opettajan työn sisältämiä osa-alueita ja opettajan professiolla opettajan ammatillisuuteen liittyviä tekijöitä. Opettajan professioon sisältyy siis sekä ammatillinen sisältöosaaminen että yhteiskunnallinen tehtävä ja

eettinen työn perusta. Seuraavissa kuvioissa kuvataan opettajuuden keskeisten käsitteiden keskinäistä suhdetta.



Kuvio 1. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde (Luukkanen 2000)

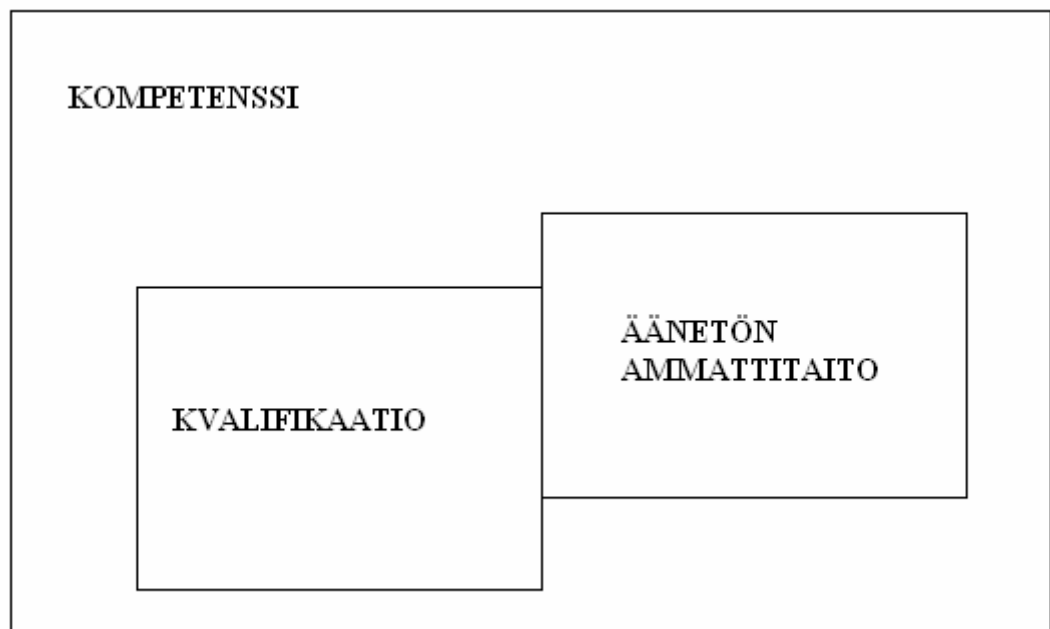
Opettaminen on osa opettajan työtä, mutta opettajan työhön liittyy lisääntyen muutakin. Opettajuuden lisäksi opettajan profession sisältyy laajemmin vastuuta yhteiskunnan ja koulutuksen kehityksestä. Tulevaisuuden opettajuudessa korostuu profession merkitys. Profession tunnusmerkkeinä on usein pidetty tieteellistä yhdistystä ja erityistä ammattieettistä säädöstä, mahdollisuutta soveltaa työssä vapaata harkintaa ja yleensä omaehtoista toimintaa (Mykkänen & Koskinen 1998, 1-2) tai niiden vaatimaa akateemista koulutusta, jossa korostuvat älylliset taidot, sekä yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tarjoamista (Bayles 1988, 28). Lisäksi tunnusmerkkejä ovat yleisesti seuraavat piirteet (Laitila 1999, 77–78; Case ym. 1986; Strike ja Soltis 1992; ks. myös Taipale 2000, 12; Eteläpelto 1992, 22):

- Riittävä erityisasiantuntemus: oma käsitejärjestelmä, joka antaa riittävän tietopohjan päteville ratkaisuille.
- Eettisen koodin omaksuminen: toiminta asiakkaan parhaaksi ja yhteisen hyvän palveleminen.
- Ammatillinen autonomia: vastuullinen itsenäisyys ja sitoutuminen ammatilliseen kasvuun sekä oman ammattitaidon ja ammatin kehittämiseen. Tähän kuuluu myös ammatin uudistaminen itseohjautuvasti

ja tutkimuspohjaisesti, ilman ulkopuolista valvontaa.

- Ammatin yhteiskunnallisen arvostuksen parantaminen.
- Ammattipätevyyden määrittely: pätevyyskriteereiden asettaminen, ammattiin valinta ja myös ammatista erottaminen.

Kompetenssi on sama kuin pätevyys, ja se tarkoittaa työntekijän omaamia valmiuksia (kykyjä ja ominaisuuksia) suoriutua tietyistä tehtävistä. Kvalifikaation ja kompetenssin erona voidaan nähdä, että henkilö voi olla pätevä, kompetentti, tekemään jotain asiaa, vaikkei hänellä olekaan virallista tutkintoa tai osaaminen ei ole muulla tavalla tunnustettua eli kvalifioitua. Kvalifikaatio liittyy ammattitaitoon siten, että työelämä tuottaa ne vaatimukset, joita ammattitaitoiselta työntekijältä vaaditaan. Työn tekeminen ja kehittäminen edellyttävät tietynlaista osaamista. Näitä osaamistarpeita tai vaadittavaa osaamista nimitetään kvalifikaatiovaatimuksiksi. Kvalifikaatio on se tunnustettu osaaminen, jolla työntekijä vastaa työn tai työnantajan haasteeseen. Kompetenssi puolestaan liittyy ammattitaitoon työntekijän näkökulmasta. (Lehtisalo & Raivola 1999, 39; Helakorpi 1999; Metsämuuronen 1998, 39-41.



Kuvio 2. Kompetenssin, kvalifikaation ja äänettömän ammattitaidon käsitteiden keskinäinen suhde. (Luukkanen 2000)

Martti (1993, 376) kuvaa opettajan ammatin luonnetta sanomalla, että opettaminen on kokonaisvaltaiseen oppimiseen pohjautuvaa reflektiivistä ajattelun toimintaa. Sen tuloksena on ajatteluprosessi, joka auttaa opettajaa tunnistamaan työhönsä liittyviä haasteita ja myös vastaamaan niihin. Kehittyneellä eksperttiopettajalla on hänen mukaansa laaja tietous oppilaistaan, opetussuunnitelmista, opetusjärjestelyistä ja opetuksen suunnittelusta.

1.2.2 Opettajan rooli

Niemen (1995, 28–29) ja Helakorven ym. (1996, 131–132) mukaan opettajan rooli ja opettajan kasvun tavoitteet nähdään hyvin erilaisina riippuen siitä, millaisena opettajan ammatin tietoteoreettinen pohja nähdään. Akateemiseen opettajankoulutukseen liittyy usko opettajan halusta ja kyvystä pohjata työssään tekemänsä ratkaisut laajaan teoreettiseen viitekehyksen. Tämän perusteella voidaan koko opettajan roolia tarkastella kahden ääripään kautta: alisteinen – itsenäinen asema.

Opettajan itsenäiseen asemaan liittyy:

- valmius ja halu jatkuvaan oppimiseen
- opettajan ammatin eettisyys, johon liittyy korkea vastuullisuus, joka taas edellyttää riittävää
- koulutusta arvokysymysten käsittelyyn
- ammatin professionaalinen autonomia
- hyvä oppimisprosessien ja tiedonhankinnan tuntemus sekä valmius ohjata erilaisia oppijoita, opettajat toimivat aktiivisesti kollegiaalisessa yhteistyössä.

Alisteista asemaa leimaa:

- opettajien työtä rajoittaa ja kontrolloi hallinnon edustajien ja poliitikkojen asettamat tiukat normistot ja ohjeet
- opettajat ovat heille osoitetun opetussuunnitelman toteuttajia, eivät sen kehittäjiä

- pedagogista keskustelua vältetään
- opettajankoulutus on lyhyt ja käytännöllinen.

Opettajan epäitsenäinen status johtaa heikkoon työmotivaatioon, joka yleensä näkyy myös oppilaiden heikkoina oppimistuloksina. Seurauksena on kumuloituva kehä, joka saattaa johtaa lopulta jopa yhä heikomman opiskelija-aineksen hakeutumiseen opettajankoulutukseen, opettajien tason madaltumiseen ja heikompiin työolosuhteisiin kouluissa. Tavoiteltavana voidaankin pitää opettajien aktiivista panosta koulun ja yhteiskunnan kehittämisessä sekä opettajuuden eettisyyttä; opettaminen ei ole vain teknistä taitamista, vaan ennen kaikkea oppilaiden kasvun mahdollisuuksien avaamista sekä rakenteellisten ja pedagogisten uudistusten etsimistä. Toisaalta opettajan statusta ja ammatin arvostusta leimaa myös yliopistojen itsensä osoittama arvostus ja opettajankouluttajien kokemaa työn arvostus (Jussila & Saari 1999, 98–100; Goodblad 1990, 700–710).

Luukkasen (2000) mukaan opettajuuden tarkastelun tarpeellisuus korostuu erityisesti opettajankoulutuksen näkökulmasta. Koulutuksen tehtävänä on valmistaa kansalainen kohtaamaan huomisen haasteet ja luomaan parempaa tulevaisuutta ja yhteiskuntaa. Nämä haasteet kohtaavat kaikenikäisiä kansalaisia. Tämän vuoksi opettajan työtä voidaan hyvällä syyllä sanoa ”tulevaisuuden tekemiseksi”. Työn keskeisenä sisältönä tulee aina olla valmiuksien kehittymisen tukeminen ja voiman tunteen antaminen oppijalle. Opettajuudessa on kyse ihmissuhde ammatista. Opettajuudessa tulisi ainoan ja ehdottoman, objektiivisen opettajuuden sijaan rakentaa kompleksinen, moni-ilmeinen ja moniulotteinen opettajuus, jossa eettinen ulottuvuus on keskeisessä asemassa. Nyky-yhteiskunta velvoittaa opettajaa auttamaan oppilasta oman sisäisen todellisuuden rakentamisessa. Tämä edellyttää henkisen kasvun tukemista, itsetuntemukseen ja eheään itsetuntoon sekä sosiaalisiin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin ohjaamista.

Opettajankoulutuksen tehtävä on antaa perustaa opettajan ja opettajayhteisön prosessoinnille pyrittäessä vastaamaan noihin haasteisiin. Tämä haaste koskee opettajien osalta molempia koulutusvaiheita, siis sekä perus- että täydennyskoulutusta.

Opettaja on kasvattaja ja rohkaisija, jonka ensimmäinen tehtävä on kasvattaa oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on valmiuksia osallistua yhteiskunnan rakentamiseen. Omatakseen edellytykset tukea oppilaan kasvua ja kehitystä opettajalla itsellään tulee olla terve itsetunto ja vahva persoonallisuus. Myös laaja-alaisuus korostuu opettajan valmiuksissa. Valmiuksiin kuuluu paitsi oman aineen hallinta, myös tietämys eri työelämän alueilta ja kyky ymmärtää talouselämää. Eri tahoilla kannetaan huolta siitä, että valmistuvat opettajat eivät riittävällä tavalla hahmota yhteiskuntaa kokonaisuutena, sen rakenteita tai toimintaan vaikuttavia voimia. Syrjälä katsookin (1998, 30–31) tarvittavan opettajia, jotka tuntevat yhteiskunnan infrastruktuurin, sosiaalisen ja teknologisen rakenteen ja siten kykenevät suunnittelemaan opetuksen ja oppimisen laajalle perustalle. Tarvitaan siis opettajia, jotka ottavat huomioon ajankohtaiset tapahtumat oppilaan henkilökohtaiselta tasolta aina globaalille tasolle. Postmodernia aikaa katsottiinkin 1990-luvun puolivälissä seuranneen informaatioyhteiskunnan, jota on kutsuttu myös vuorovaikutus- ja tietoyhteiskunnaksi.

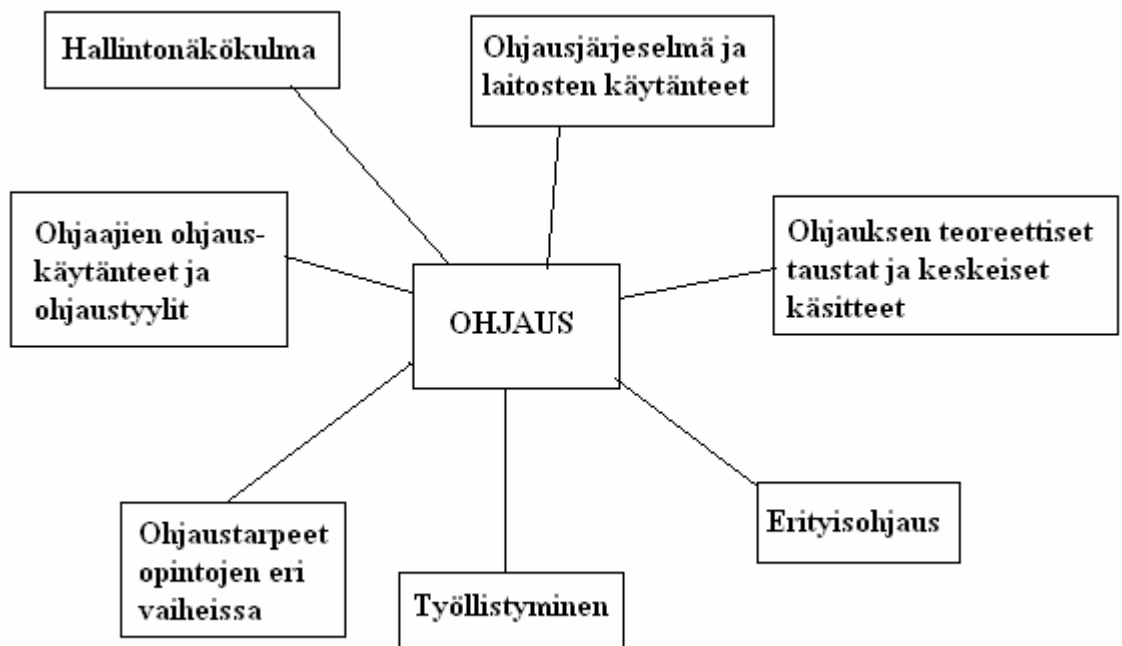
Kasvatus onkin keskeinen osa opettajan työtä kaikissa koulutusmuodoissa, joskin se ilmenee eri yhteydessä eri tavoin. Varsinkin viime vuosikymmenen aikana opettajia on hämmentänyt opettamisen ja kasvattamisen suhteen selkeä siirtymä kasvatuksen suuntaan. Myös kasvatuksesta on erotettavissa erilaisia näkökulmia. Aaltola (1991) erottelee kasvatuksen adaptiivisen ja kriittisen aspektin. Adaptiivisella kasvatuksella hän viittaa siihen, että nuoria pyritään kasvattamaan tulemaan toimeen oman aikansa yhteiskunnassa. Tähän liittyy yhteiskunnan normien sekä tarvittavien tietojen ja taitojen oppiminen ja omaksuminen. Sopeutumisen lisäksi on kyettävä itsensä ja yhteiskunnan kriittiseen arviointiin. Kasvatuksen kriittisessä näkökulmassa on kyse muutoksen ja toisin olemisen mahdollistamisesta.

Kasvatuksen historia on osoittanut, että sopeuttava aspekti valtaa varsin helposti koko kasvatustodellisuuden. Vaikka kasvatuksen tehtävänä onkin tradition välittäminen uusille sukupolville, ei koulu kuitenkaan saisi juuttua siihen. Yhteiskuntaan juurruttavan ja vastuulliseen itsenäisyyteen sekä uuden etsimiseen rohkaisevan kasvatuksen on oltava tasapainossa. Tärkeä kysymys onkin, miten opettajat havainnoivat koulua ympäröivän kulttuurin eri ilmiöitä ja muutoksia (Aaltola 1991, 4–5; Kohonen & Leppilampi 1994, 21).

Luukkasen (2000) mukaan opetus on yksi kasvatuksen keino. Emme kuitenkaan juuri puhu kasvatusta vaan opetussuunnitelmasta, joka kattaa opetettavan aineksen ja sen jaksotuksen, opetusmenetelmät ja kontekstin, jossa opetus/oppimisprosessi tapahtuu. Uusien oppilaitoskohtaisten opetussuunnitelmien kautta on kuitenkin tapahtunut muutosta oppilaitoksen kasvatuskäsityksen kirkastamiseksi ja kirjaamiseksi. Yhteistyö vanhempien ja ympäristön kanssa on ehdoton perusta onnistumiselle.

1.2.3 Opettaja ohjaajana yliopistossa ja ammattikorkeakoulun työelämälähtöisessä oppimisprosessissa

Ohjaus on oleellinen osa opettajan tehtävää. Ohjauksella on monia muotoja, joita voidaan havainnollistaa kuvion 3 mukaisesti. Yliopistossa ohjauksella voidaan tarkoittaa ainoastaan opinnäytetöiden ohjausta, mutta yleensä ohjaukseen kuuluu myös opiskelijoiden neuvonnan ja tuen sekä itsearviointin kehittämisen muotoja. Puhutaan tuutoroivasta ohjaamisesta. Hallinnollisesta näkökulmasta katsoen ohjaus sisältää neuvontapalvelujen tuottamista, tutkinnon rakenteiden ja opintojen järjestämisen sekä opiskelijoiden valmiuksiin liittyvien tukipalvelujen tarjoamisen säästöjen edellyttämällä tavalla. Ohjaajien opetuskäytännöt ja henkilökohtaiset ohjaustyyliä ovat osa kokonaisuutta, jotka yhdessä muiden tekijöiden kanssa nivoutuvat opettaja-oppilas suhteiksi ja muodostuvat oppimistilanteiksi. (Lindblom-Ylänne, Nevgi 2004, 171-172)



Kuvio3. Monimuotoinen ohjaus (Lindblom-Ylänne, Nevgi 2004, 172)

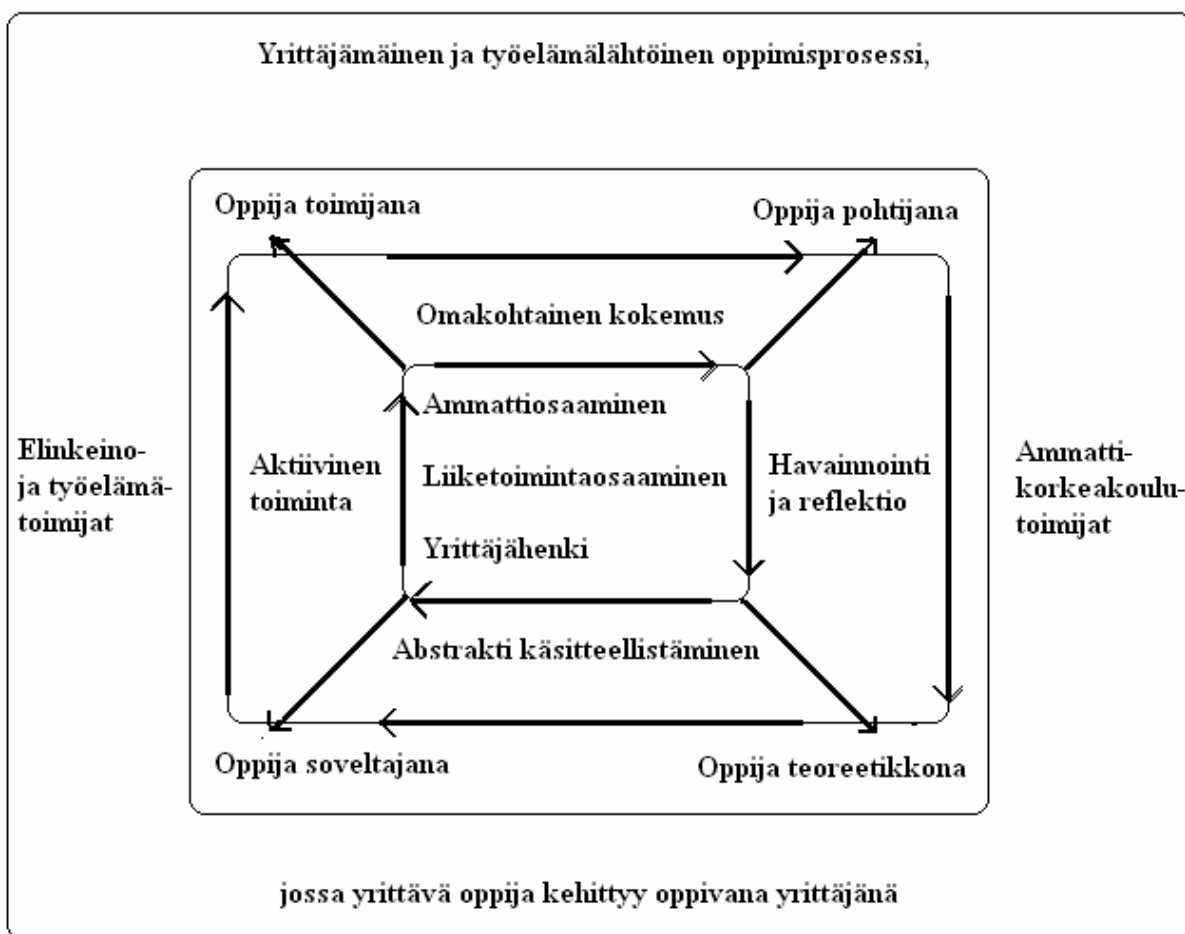
Luukkasen (2000) mukaan ammatillinen opettajankoulutus sisältää ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa toimivilta opettajilta edellytettyä pedagogista koulutusta, jonka laajuus on 35 opintoviikkoa. Ammatillisella opettajankoulutuksella on toisaalta yleiseen opettajuuteen liittyviä yhteisiä sisältöjä yleissivistävän opettajankoulutuksen kanssa, toisaalta ammatillisella opettajankoulutuksella on erityisesti ammatin opettamiseen liittyvät selkeästi omat lähtökohdansa ja tavoitteensa, joita yliopistossa annettu pedagoginen koulutus ei sisällä.

Ammatillisen opettajankoulutuksen lähtökohdat ovat:

- ammatillisuus
- työyhteisöjen kehittäminen
- ihmisten kohtaaminen
- pedagoginen taito
- verkosto- ja globaaliosaaminen
- kasvatustoiminta.

Ammatillinen opettajankoulutus rakentuu kahdelle perusvaatimukselle, tutkinnolle ja työkokemukselle. Jo koulutukseen hakeutuessaan opiskelijat ovat ammattilaisia, joilla on ura jollakin alalla jo koettuna omakohtaisena kokemuksena. Opettaja-opiskelija on siis ammattilainen alallaan eikä hän koskaan voi olla suorittamassa ensimmäistä tutkintoaan. Ammatillisiin opettajankoulutusopintoihin kuuluu asetuksen mukaan kasvatustieteellisiä opintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua ja muita opintoja (A 455/1996).

Ammatilliseen koulutukseen ja nimenomaan ammattikorkeakoulun parempaan työelämälähtöisyyteen etsitään ratkaisua esimerkiksi opettajien työelämäjaksoilla ja T&K-työllä. Vuonna 2003 voimaantunut laki, joka velvoittaa myös ammattikorkeakoulut tutkimusentekijöiksi. Lakiuudistus mahdollistaa myös entistä paremman yrittäjyyskasvatuksen T&K-työn kautta. Hulkon (2007) mukaan yrittäjämäisyys ammatillisessa korkea-asteen koulutuksessa nähdään oppijan omaaloitteisena toimintana siinä oppimisprosessissa, jonka avulla oppijalle kertyy osaamista ja asiantuntijuutta. Yrittäjyyden käsite rakentuu ammatti-, liiketoiminta- ja yrittäjyysosaamisesta, jonka keskeisenä perustana on yrittäjähenki.



Kuvio 4. Yrittämisen ja työelämälähtöisen oppimisprosessin teoreettinen ideaalimalli (Hulkko 2007)

Hulkon (2007) tutkimuksen perusteella ammatillisessa korkea-asteen koulutuksessa nähdään keskeisimpänä tavoitteena asiantuntijakulttuuriin kasvaminen informaalin ja formaalin oppimisen integroituna oppimisprosessina. Hirsjärven (2000) mukaan informaali kasvatusta on epävirallista lähinnä koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa kasvatusta, jonka tavoitteita ei ole säädelty ja jota harjoitetaan sellaisten instituutioiden, sosiaalisten järjestelmien ja ryhmien piirissä, jotka eivät ole syntyneet toteuttamaan kasvatusta- ja opetustehtävää. Tämä kasvatusta tarkoittaa eliniän tarkoitettavia prosesseja. Puhutaan arkipäiväoppimisesta ja satunnaisoppimisesta. Informaalin kasvatusta avulla yksilö oppii kokemuksen ja työn avulla mielipiteitä, uskomuksia, tietoja arvoja ja taitoja. Kasvu-ympäristönä ovat perhe, ystävät, vertaisryhmät ja työelämä. Formaalilla kasvatuksella tarkoitetaan järjestelmää, jonka

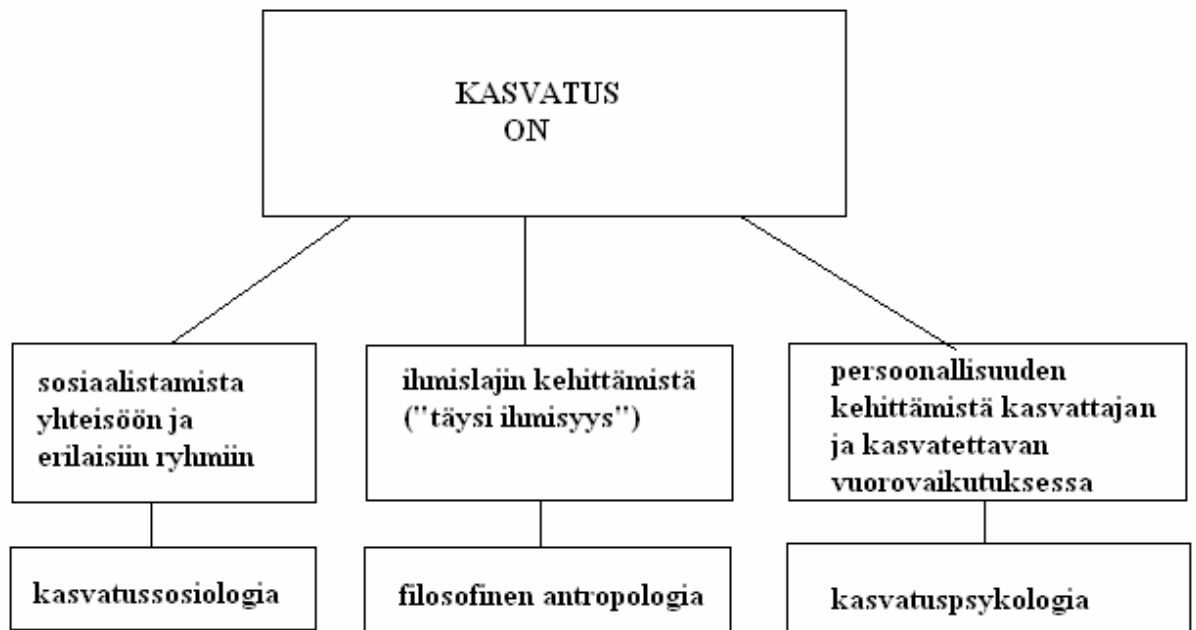
piirissä koulutus virallisesti järjestetään yhteiskunnassa. Formaali kasvatus ulottuu peruskoulusta aina yliopistoon saakka. Hulkon (2007) tarkastelussa oppimisprosessi etenee koulutuksen tuottamien teoriaopintojen ja käytännön harjoittelu- ja muiden jaksojen kautta avoimessa oppimisympäristössä. Tällöin toteutuu yrittäjämäinen työelämälähtöinen oppimisprosessi. Ks. Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä (esim. Lindblom-Ylänne, Nevri 2004, 94).

EU:n ehkä tunnetuin sanapari on Lissabonin strategia. Strategian luoja, portugalilainen professori Maria Joao Rodrigues (2007), on ottanut strategian perustaksi suomalaisen tavan investoida ihmisiin. Ensisijaisesti tämä tarkoittaa suomalaista koulutusjärjestelmää. Suomen muutamien vuosien takaisista taloudellisista vaikeuksista huolimatta (tai niiden seurauksena) suomalaiset ovat asemoituneet maailman kilpailukykyisimpien maiden joukkoon. Samanaikaisesti ylläpidetään korkeaa sosiaalista hyvinvointia ja elämisen tasoa.

Rodrigue (2007) näkee, että on maita, joissa tavoitteisiin on paneuduttu suurella innolla ja tarmolla ja on pystytty menestyksellisesti yhdistämään taloudellinen kilpailukyky ja sosiaalinen hyvinvointi. Kaikissa maissa strategian sisältöä ei edes ymmärretä. Muuttuvissa olosuhteissa meidän on opittava tarkastelemaan oppimisen käsitettä nykyistä avarammin ja hyväksyttävä, että perinteisten koulutusinstituutioiden lisäksi mahdollisuuksia tiedon hankintaan ja todelliseen oppimiseen on kaikkialla ympäristössämme. Meidän on opittava käyttämään hyväksemme tiedon ja oppimisen eri lähteitä: kouluja, ammatillisia oppimiskeskuksia, yrityksiä ja internetiä, julkisia keskusteluja sekä mediaa. Eri kohderyhmille räätälöidyt ratkaisut ovat toimiva tapa järjestää opetusta esimerkiksi aikuisille. Elinikäinen oppiminen on muun muassa työuran ulkopuolelle pudonneille uusi mahdollisuus selvittää nopeasti eteenpäin. Ei unohtaa sovi esikouluakaan. Laadukas varhaiskasvatus on paras investointi tulevaisuuteen.

2 KOTIKASVATUKSEN HAASTEET OPETTAJUUDESSA

Hirsjärjen (2000) tarkastelussa kasvatus nähdään eri tavoin silloin, kun siitä puhutaan prosessina, tai silloin kun sitä tarkastellaan tuotoksena. Kasvatus voidaan nähdä prosessina, jolloin kyseessä on tapahtuma tai tapahtumien sarja. Puhutaan kasvamaan saattamisesta, jolloin kasvattajan tehtävä on vain kasvamaan auttamista. Kasvatus nähdään myös tuloksena, jolloin on kyse toivotusta lopputilasta. Kasvatuksen avulla pyritään esimerkiksi siihen, että lapsista ja nuorista kasvaisi sielultaan ja ruumiiltaan terveitä kansalaisia. Kasvatusta voidaan tarkastella laajasta tai suppeasta näkökulmasta. Näkökulman laajuus riippuu tieteenalasta, josta käsin kasvatusta tarkastellaan. Kasvatuksen näkökulmia voidaan kuvata kuvion 5 mukaisesti.



Kuvio 5. Kasvatus eri näkökulmista (Hirsjärvi, Huttunen 2000, 32)

Hirsjärven ja Huttusen (2000) mukaan filosofisessa antropologiassa kasvatus ymmärretään kaikkein laaja-alaisemmin. Antropologiassa huomion kohteena ei ole yksityinen ihminen, vaan se mikä ihmisessä on olennaista. Nähdään, että jokaisessa ihmisessä on sisäänrakennettu kasvutendensi, jonka säätelemänä ihminen voi tulla lajinsa kaltaiseksi. Kasvatus sosialisatona on ymmärrettävä laaja-alaisesti ja

nähtävä osana koko sosiaalista todellisuutta. Nähdään, että vaikka kasvatus tapahtuu yhteiskunnallisessa ympäristössä, ei ihminen ole kuitenkaan vain ympäristönsä mekaaninen tuote. Tähdennetään, että sosialisatiossa on kyse vuorovaikutuksesta, jossa sukupolvet ovat aktiivisesti vaikuttamassa toinen toisiin. Lapsi ”luo vanhemmat” aivan samassa määrin kuin ”vanhemmat luovat lapsen”. Se mitä arkikielessä tarkoitamme kasvatuksella, tulee esille kirkkaimmin tarkastellessamme kasvatuksen ilmiötä kasvatopsykologisesta näkökulmasta. Tällöin kasvatusta tarkastellaan suppeasta näkökulmasta. Kasvatus ymmärretään kahden ihmisen (kasvatettavan ja kasvattajan) välisenä vuorovaikutuksena. Tällöin kasvatusta voidaan luonnehtia seuraavasti:

1. Kasvatus on käytännöllistä toimintaa, joka sisältää tekoja, havaintoja, ajattelua ja kuvittelua.
2. Kasvatus on vuorovaikutusta, jossa vanhemmat kasvattavat lastaan ja lapsi vanhempiaan. Kasvatuksessa sekä kasvatettava että kasvattaja on subjekti, joka itse asettaa tavoitteita ja suuntaa toimintaansa sekä luo merkityksiä elämässään. Vuorovaikutus perustuu kommunikaatioon, kielelliseen viestintään.
3. Kasvatus toimintana pyrkii päämäärään. Kasvatus on tavoitteellista, intentionalista toimintaa.

Kasvattamiseen liittyy luonnolliset hyvät arvot, jotka ovat käsityksiä hyvänä pidettävistä päämääristä ja toimintatavoista. Nykyisin eri tilastot ja tutkimustulokset antavat aihetta huolestua lasten hyvinvoinnista. Julkisuudessa puhutaan myös koti- ja koulukasvatuksen kriisistä. Sana lapsi viittaa ihmisryhmään, jonka ikä on seitsemän ja esimerkiksi seitsemäntoista vuoden välillä, joka vaatii erityistä huolenpitoa ja suojelua ja joka eroaa laadullisesti aikuisista. Löydämme runsaasti todisteita siitä, että lapsia on ollut olemassa noin 400 vuoden ajan. Kielenkäytön yhteydessä lapsuus on vain vähän yli 150 vuotta vanha käsite. Lapsuuden käsite on renessanssin suuria keksintöjä. Postman kirjoittaa teoksessaan *Lyhenevä lapsuus* lapsuuden katoamisesta ja vaikeudesta vaikuttaa tähän puutteeseen. (Postman 1985, 5-7; Utrio 2000, 492.)

2.1 Lapsen asema

Kasvatus on kiehtonut ajattelevaa ihmistä kautta historian (Puolimatka 1995, 16; Hilpelä 1989, 154). Durkheim kirjoitti teoksessaan ”Evolution of Educational Thoughts” (1977, 8), joka perustui hänen vuoden 1904 luentoihinsa, että ”vain opiskelemalla huolellisesti menneisyyttä, voimme ennakoida tulevaisuutta ja ymmärtää tätä hetkeä”, ja niin muodoin hän arvioi, että ”kasvatuksen historia tuottaa parhaimman perustan kasvatuksen teorian opiskelulle”. Varhainen Rousseau’n klassikkoteos ”Emile” (1767) lähestyi kasvatusta ”luonnollisella” tavalla. Rousseau’n mielestä luonnon tulisi toimia lapsen opettajana muodollisia metodeja käyttävän luokkahuoneopettajan sijasta. (Goodson 2001, 62, 151). Siitä, että emme tunne lapsen luontoa, seuraa ettemme tunne myöskään omaa luontoamme emmekä sitä perustaa, joka vaikuttaa toimintaamme. Lapsuuden ilmaisevasta jäävät kokemukset muovaavat hiljaisena tietonamme elämämme valintoja ja kulkua, vaikkamme olekaan niistä tietoisia. (Koivunen 2000, 103.)

Historian kuluessa kasvatuksen käsitettä on määritelty hyvin monella tavalla (ks. Hirsjärvi 1987, 42-43; Päivänsalo 1982, 10-20). Moninaisen kasvatuksen käsitteellisen historian ja kasvatusteorioiden myötä kiteytyy arvokas kasvatuskokemus, joka on syytä hyödyntää. (Hilpelä 1998, 4). Kasvava ihminen ei ole vaikutuksen kohde vaan vaikutuksen subjekti, jolla itsellään on vastuu omasta kasvusta (Moilanen 1996, 41).

Lapsen merkitys historian aikana on vaihdellut huomattavasti. Roomalainen lapsi ei ollut itsessään arvokas ja pyhä olento kuten nykyajan lapsi on nykyajan länsimaisessa yhteiskunnassa. Aikanaan Rooman valtakunnassa kasvatusta pidettiin ensiarvoisen tärkeänä erityisesti pojille, mutta myös tytöt oppivat lukemaan ja kirjoittamaan. Roomalaisten mielestä maailma oli paheellinen ja rappeutunut. Kasvatuksen tarkoitus oli tällöin opettaa nuori ihminen vastustamaan pahan kosketusta. Tarvittava tahdonvoima pyrittiin istuttamaan lapseen ankaruudella. ”Vähän mutta hyvää” kuvasi roomalaisten suhtautumista lapsiin. Augustinoksen mukaan koska lapsi oli perisyntisen saastuttama, sitä piti kasvattaa ja valvoa ankarasti. Hän huomauttaa, että lapsen pahuus näkyy jo varhain. Imeväinen huutaa ruokaa, valittaa ja parkuu järjettömästi ja huitoo ilkeästi ympärilleen. Jos lapsia ei

kasvateta kovassa kurissa, niistä tulee rikollisia julmureita. Varhaiskeskiajan (300/400 – 900) maailmassa oli korkeasta kuolevuudesta huolimatta paljon lapsia. Lapsella ei ollut oikeuksia, kuten ei orjillakaan. Suhtautuminen lapseen riippui siitä, oliko lapsi sukua vai ei. (Utrio 2000, 12-14, 18, 44.) Vasta 1700-luvulla Rousseau'n kasvatusajattelun ansiosta voidaan puhua lapsen kasvatuksen metodista.

2.2 Yksilöllisyys ja lapsen uhat

Stakesin julkaisema tutkimus Mikä lapsiamme uhkaa (2001) toteaa, että enemmistö 7-14-vuotiaista lapsista voi jo huonosti. Lapsuuden ympäristö alkoi ratkaisevasti muuttua 1990-luvulla. Elämää hallitsee kiire. Lapsen arjen nykyiset rakenteet ovat lasten kehitykselle ja suorituskyvyille liian raskaita. Liian paljon vaaditaan liian varhain. Lasten ja nuorten mielenterveyshäiriöt lisääntyivät ja vaikeutuivat 1990-luvulla. Yleisimpiä ovat masennus, ahdistus ja keskittyminen sekä käyttäytymisen häiriöt. Lapsi tai nuori ei kykene kohtaamaan ja käsittelemään epäonnistumistaan niin kuin aikuinen, vaan murtuu helpommin. Varhainen syrjäytyminen lisääntyy. Kehityopsykologi Lea Pulkkinen on todennut, että ”kaikesta kehitystä koskevasta tutkimuksesta huolimatta lapsen kehitystä ja eri kehitysvaiheiden merkitystä ymmärretään hyvin vähän. Liian paljon ajatellaan, että lapsen kehitys on pohjustusta tai välinettä aikuistumista varten... On tavaton kiire aikuistua, tavaton kiire työikään.” Tämä nykyinen näkökulma lapsuuteen on lyhytnäköinen myös työelämän kannalta, sillä tullakseen luovaksi aikuiseksi täytyy ensin saada olla luova lapsi (Wilenius 2002, 12, 18).

Korostunut yksilöllisyys ja sitä myötä suoritustehokkuus ruokkivat kiirettä ja hektistä elämäntyyliä. Nykyaikainen yksilöllisyys koetaan helposti uhkaksi perheelle, sen yhteisyydelle ja keskinäiselle uskollisuudelle (Utrio 2000, 492). Ajan hengellemme, eetokselle, on ominaista ankara yksilöiden keskinäinen ja myös eri yhteisöjen välinen kilpailu, mikä osaltaan voi vieroksuttaa ihmistä ”toisen luota”. Korostunut yksilön vapaus ja yksilöllisyys yhteisöllisyyden kustannuksella on johtanut vieraantumiseen. Vieraantuminen on seurauksena ihmisen haluttomuudesta ja kyvyttömyydestä dialogiin. Hirsjärvi ym. (1982, 205) tarkoittavat vieraantumisella (alienation) sosiologista käsitettä, joka kuvaa ihmisen kokemuksia

ja tuntemuksia yhteisöllisissä paineissa. Vieraantumista esiintyy esim. silloin, kun yhteiskunnan rakenne tai jokin sosiaalinen järjestelmä on sellainen, ettei ole olemassa edellytyksiä ihmisten tiettyjen tarpeiden riittävään tyydyttämiseen. Horellin (1982) mukaan primäärin sosiaalisen vuorovaikutuksen, yhteisyyden puute aiheuttaa ahdistusta yksilöissä ja yhteisöllisyyden vähäisyys taas vieraantuneisuutta. Vieraantuneisuus ilmenee vetäytymisenä yhteisön sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja toimintamahdollisuuksista (1982, 179-180). Uusitalon (2000, 91) mukaan vieraantuminen julkisesta keskustelusta ja itseensä käpristymisen voivat kuulua perustavaa laatua olevaa muutokseen, joka liittyy yhteiskunnan osittumiseen ja yhteisöjen heikkenemiseen. Refleksiivisyys kääntyy tällöin yksilöiden sisäiseksi, omia valintoja ja moraalialueita koskevaksi. Sakki (1995, 15) toteaa, että nykyihminen ei kykene dialogiin, aitoon suhteeseen sisäiseen itseen, vaan pakenee anonyymiin ”vapautteen” - ja tyhjyyteen.

Nykyinen elämänmeno herättää monessa ihmisessä - varsinkin kasvattajassa - ihmetystä, epävarmuutta ja ehkä pelkoakin suhtautumisessa aikamme ilmiöihin: yksilöllisyys, moniarvoisuus, itseohjautuvuus, internet, kännykkä, virtuaalitodellisuus jne. Nykyajan ilmiöille on yhteisenä tekijänä ja tulevaisuuden uhkakuvana kasvava puute huomioida ja ymmärtää kaltaistaan - toista ihmistä. Nämä muutosvaikutukset ilmenevät hyvinkin voimakkaasti myös kasvattajan ja oppilaan välisessä dialogisuhteessa. Oppilas voi olla usein ”poissa” opetustapahtumassa, jolloin dialogista muodostuu opettajan monologi. Mielenkiinnottomuuteen ja keskittymiskyvyttömyyteen voi liittyä olennaisesti kasvava informaatiotulva, jonka välitön hyödyntäminen on tarpeetonta. Kosken mukaan parhaimmillaan koulutus antaa oppijalle välineitä omaehtoisen näkemyksellisen tiedon tuottamiseen (Koski 1998, 25).

Vieraantuminen on seurausta kykenemättömyydestä suhteuttaa itsensä ja omaa merkitystään lähiympäristölle. Taloudellinen epävarmuus, yksilöllistyminen ja ns. keinoitekoisesti rakennetut elämänarvot, joita olen havainnut myös työssä ja koulutuksessa, eivät mielestäni riittävästi anna kasvuedellytyksiä ihmiselle. Mikä voisi olla ihmisen välitön keino tai tuki päästä eroon vieraantumisesta? Tarkoitin tässä vieraantumisella myös pelkoa siitä, että ihminen kadottaa eettisen ”hyvän” itsessään.

Sakki (1995) kirjoittaa, että paluu dialogiin on välttämätöntä välttääksemme kulttuurin tuhon. Tarvitaan paluuta persoonalliseen dialogiin, jossa Minä on suhteessa Sinään (toiseen minään), niin että Minän ja Sinän keskinäisessä suhteesta syntyy tarve ja motivaatio tämän suhteen tasapainottamiseen, oman ja toisen edun sovitteluun. Tällaisessa dialogissa ihminen ei voi esiintyä nimettömänä, vaan häneltä edellytetään aitoutta, pysyvyyttä ja halua ottaa vastuuta keskinäisen suhteen kehittymisestä kummankin osapuolen kannalta, mikä tekee mahdolliseksi suhteen jatkumisen. Aidon ulkoisen dialogin rinnalla voi kehittyä dialoginen suhde sisäiseen itseen, vastuu itselle ja sisäinen tunto oman elämän tarkoituksesta. (Sakki 1995, 20.)

Neil Postmanin mukaan emme voi luottaa enää siihen, että nuoret tietäisivät, mikä on oikein tai mikä väärin. Moraali on ”politisoitu” säätämällä lakeja, joiden rikkomisesta seuraa sanktioita. Postmanin mukaan on suuri virhe viedä lapsilta lapsuus ja ”jumala” tai jokin ideologinen kertomus, jonka avulla aikaisemmille sukupolville opetettiin hyvän ja pahan välinen ero. Niinpä moni nuori ei pidä vääränä varastamista vaan siitä kiinni jäämistä. Virtuaalitodellisuuden roolipeleissä ihmisen tappaminen voi olla jo pelin asettamana tavoitteena. (Helve 2004, 279.)

2.3 Perinne ja moderni pedagogiikka

Menneen pedagogiikan saavutuksia voidaan luonnehtia pessimistiseen sävyyn. Filosofi ja historioitsija Jonathan Glover on tutkinut 1900-luvun moraalifilosofiaa. Hänen mukaan ensinnäkin teknologia kasvattaa hirmutekojen mittakaavaa. Toiseksi näyttää ilmeiseltä, että moraalilaki haalistuu, mikä johtuu uskonnon heikentyneestä roolista länsimaissa. (Glover 2003, 524, 530.)

Perinteillä on ollut ohjaava merkitys kasvatuksessa kaikkina aikoina. Moderni ei ole pystynyt hävittämään traditiota. Kasvatuksessa perinteeseen nojautuminen on merkinnyt turvallisuutta, tuttuutta ja mukavuutta. Muutos merkitsee haastetta, riskinottoa ja seikkailua. Tässä välimaastossa elävät nykypäivän kasvattajat. Muutoksen kohteena ovat olleet perhe, vanhemmuus, äitiys ja yleensä kasvatusta. (Hirsjärvi S., Laurinen, L. & tutkijaryhmä 2000, 12-13, 32.) Perhe ja vanhemmuus

kehittyvät yhteiskunnallisten muutosten myötä eli isyys ja äitiys ovat rooli-odotusten ja kulloisenkin aikakauden perheideologian läpäisemiä ilmiöitä. Värriin mukaan perinnetiedon ja yhteisömoraalin lisäksi myös viralliset kasvatus- ja socialisaatioasiantuntijat, sekä valtion lait ja säädökset osoittavat suuntaa kasvatukselle ja normittavat kansalaisideaalia, jota kohti pyrkii. (Värri 2000b, 105, 113.)

Modernin pedagogiikka on vapauttanut meidät nykyaikaiset kasvattajat perinteen taakasta. Ojakangas pohtii auktoriteetin ja lapsuuden välistä suhdetta seuraavasti: "Lapsuus on haaste kaikelle omaksi ottamiselle, omaksumiselle. Se vastustaa haltuunottoa, kasvatusta. On aivan sama, minkä muodon tuo kasvatus saa, onko se ankaraa tai hellivää, autoritaarista tai vapaata – tosiasiasa lapsi ei vastusta mitään niin paljon kuin vapaata kasvatusta -, aina kyse on kasvatuksesta, jota lapsuus vastustaa. Aikuinen suostuttelee, palkitsee, rankaisee, uhkaa, piiskaa, tukistaa, maanittelee, yrittää oveluudella, pettää, valehtelee, vaatii kunnioitusta, tärkeilee, on esimerkillinen tai antaa olla. Aikuisella on kaikki keinot, kaikki, mitä ruumiillinen voima ja henkinen mahti ylipäättään hänelle tarjoavat, mutta silti hän jää voimattomaksi lapsen edessä, lapsuuden, joka asettuu pakosti vastarintaan. Toki lapsi myöntyy, alistuu, tottelee, tekee mitä käsketään, joskus aivan mielellään – lapsi antautuu Bildungin muotoon – mutta tämä ei ole lapsuutta, se on kehitystä, kasvamista, kypsymistä, aikuistumista. Se ei ole lapsuutta, sillä lapsuus ei kehity, se vastustaa kaikkea kehitystä." Vastarinta ei liity lapsuuteen, vaan se on aina olemassa meissä itsessämme. (Ojakangas 1997, 287, 290-291.)

2.4 Kotikasvatus ja vanhemmuus

Lastenhoidosta ja kasvatuksesta tuli 1800-luvulla kodin ja vanhempien keskeisin tehtävä. Lastenkasvatuksessa oltiin aluksi huolestuneita lasten moraalista kasvatuksesta, sitten heidän ruumiillisesta hyvinvoinnista ja lopulta kokonaisvaltaisesta kehityksestä. 1950-luvulta lähtien kasvatuksen pääpaino on ollut lapsen psyykkisessä ja sosiaalisessa kehityksessä. Äidiksi ja vanhemmiksi tuleminen onni, lapsen ja vanhempien vuorovaikutus, hellyys ja rakkaus ovat nousseet tärkeiksi asioiksi. Kuitenkin samalla vanhemmuuden tehtävässä onnistuminen on tullut koko ajan vaikeammaksi. Nykyaikaisessa perheessä vanhemmat eivät enää ole lapsilleen ankaria. Kotikasvatus on entistä paljon vapaampaa ja vanhemmat sallivampia. (Utrio 2000, 484-485.) Lapsen kokonaisvaltainen huomioiminen on tärkeää. On pyrittävä välttämään liiallista huolehtimisesta pyrkimyksenä tukea itseohjauksellisuutta (Lehtovaara 1992, 331). Kasvatuksellinen ohjaus ja auktoriteetti on perusteltavissa. Puolimatkan mukaan tulee kuitenkin huomioida, että on käytettävä valtaa avoimesti, koska peitelty vallankäyttö on aina manipulaatiota. Kasvatus tapahtuu ohjauksen ja

vapauden välisessä jännitteessä, koska ei voida ennalta määrittellä minkä verran kumpaakin tarvitaan. (Puolimatka 1999, 226-227.)

Sahlbergin (1995, 161) mukaan Alkion tärkeimpiä oivalluksia kasvatuksellisessa mielessä oli, että yhteiskuntasopu rakentuu asenteiden ja käsitysten tasolla. Näitä asenteita aletaan rakentaa jo kotikasvatuksessa, jotta lasten itsetunto kehittyisi vahvaksi ja rakentavaksi. Kotikasvatus on kasvatuksen perusta. Kotikasvatuksen tutkimus on kiinnostanut yllättävän vähän tutkijoita. Ilmeisesti koulutusjärjestelmän muuttuminen ja sen tarkka dokumentointi arkistoihin on enemmän kiinnostanut tutkijoita. Kuitenkin kotikasvatus on vähintään yhtä tärkeä kuin koulutus ja koulukasvatus. Varmaankin tutkimusalueen intiimiys on aiheuttanut varovaisuutta. Tosin esimerkiksi psykologian alalla tehdään jatkuvasti tutkimuksia kotia ja perheitä koskevista aiheista. (Kuikka 1991, 37-38.)

Pönkön tutkimuksen mukaan koti ja päiväkotitoivat ovat päiväkotilapsille tärkeimmät kasvuympäristöt. Vanhemmat kotona ja lastentarhanopettajat päiväkodissa ovat lapselle tärkeitä aikuisia, joiden emotionaalinen ja sosiaalinen tuki on lapsen tasapainoisen persoonallisuuden kehityksen ja positiivisen minäkäsityksen rakentumisen kannalta tärkeää. (Pönkkö 1999.)

3 KASVATUKSEN EETTISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 Eettinen kasvatuseritys ja ihmiskäsitys

Kasvatus hakee tavoitteensa ja sekä sisällön että keinojen valinnan etiikan perusteista. Herbartin klassisen totaamuksen mukaan etiikka antaa kasvatukselle suunnan ja psykologia määrittää keinot. (Kansanen 1992, 72, 85.) Ihmiskäsitys määrittää ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi

(Hirsjärvi 1984, 74). Kasvatuksen ontologiaan liittyy aina jonkinlainen ihmiskäsitys. Perinnöllisyystutkimuksen suuntaan orientoitunut ihmiskäsitys liittyy olennaisesti kysymykseen ihmisen kasvatettavuudesta ja koulutettavuudesta. (Hirsjärvi 1982, 5-11, 131). Kosken (1995) mukaan ihmiskäsitysproblematiikan väistämättömyys paljastuu, kun viittaamme Erik Ahlmanin (1982, 15) itsestään selvän tuntuinen muotoilu: kasvatuksen tehtävä on kasvattaa ihmisiä ihmisiksi. Ihmiskäsitysproblematiikan merkitys puolestaan kirkastuu, kun viittaamme Urpo Harvan (1979, 53) niin ikään itsestään selvältä tuntuva mutta tärkeä toteamus: siitä, mitä pidämme ihmisen olemuksena, määräytyy moraalinen suhtautumisemme ihmisiin. (Koski 1995, viitteet: s. 418) Peltosen (1979, 9) mukaan ihmiskäsitys on avainkäsite jokaisessa kasvatusjärjestelmässä, sillä sen avulla voidaan ymmärtää järjestelmän perusteet ja omalaatuisuus.

Wileniuksen mukaan lapsuus ei ole vain aikuisuuden esiaste vaan myös itsessään arvokas ihmisenä olemisen muoto. Meistä tulee sisäisesti köyhiä aikuisia, vähemmän inhimillisiä, elleivät meissä säily parhaat lapsuuden voimat, lapsi itsessämme: avoimuus, luottamus, herkkä aistiminen, mielikuvitus, leikkivietti, maailman myötäeläminen. (Wilenius 2002, 30.) Kasvatuksessa on aina taustalla jokin käsitys ihmisestä, samoin lapsesta kuin myös aikuisesta ja aikuisuudesta, johon lasta tavalla tai toisella ohjataan. Jollei tällaista käsitystä olisi, myös tavoitteellinen kasvatusta puuttuisi vaikka varsinaisia päämääriä ei etsittäisikään. (Varto 2002, 62.)

Launonen (2000) on tutkinut suomalaisen kansakoulun ja peruskoulun pedagogisissa teksteissä ilmenevää eettisen kasvatustajattelen muutosta 1860-luvulta 1990-luvulle. Tutkimus osoitti, että eettisen kasvatustajattelen filosofisessa syvärakenteessa on tapahtunut huomattava muutos. Eettisen kasvatustajattelen lähtökohta muuttui 1900-luvun puolivälissä eettisestä objektivismin eettiseen konstruktivismiin, ja vuosisadan lopussa osittain myös subjektivismiin. Kasvatustajattelen ihanteista katosivat vähitellen 1940-luvun jälkeen itsekiin, yksinkertaiseen elämään, epäitsekkyteen ja altruismiin liittyvät moraaliset hyveet. Erityisesti 1990-luvulla koulu pyrki kasvattamaan oppilaassa yleistä kansalaisvastuullisuutta, vahvaa minuutta ja tervettä itsetuntoa. Vaikka monet ihanteet ajan kuluessa muuttuivat, suomalaisessa koulukasvatustajattelen säilyi koko ajan (1863-1999) myös joukko pysyviä moraalisia ihanteita. Nämä ihanteet liittyivät rehellisyyteen, ahkeruuteen, työntekoon, oikeudenmukaisuuteen ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevään huomaavaisuuteen. (Launonen 2000, 318-319.)

Kasvatustajattelen peruskäsitys ihmisestä rajaa tai avaa sen, miten hän näkee kasvatustajattelen ominaisuudet ja mahdollisuudet – miten hän ymmärtää havaintonsa kasvatustajattelen, mitä ominaisuuksia hän pitää arvokkaana ja tahtoo auttaa esiin ja missä määrin hän pitää kasvua, kasvatustajattelen ja itsekasvatustajattelen yleensä mahdollisena (Wilenius 2002, 74). Tutkimuksen (2000) mukaan eettisen kasvatustajattelen tyypillisiä ymmärtämistapoja (merkityshorisontteja) tunnistettiin viisi: uskonnollinen, absoluuttiseen järkeen kasvaminen, siveelliseen maailmanjärjestykseen perustuva hallinta, sosiaalinen toiminta ja yksilöllinen valinta. Kasvatustajattelen taustalla oleva ihmiskäsitys

heijasti 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa essentialismia (etiikan lähtökohta ihmisen olemuksessa), mutta alkoi sen jälkeen ilmentää enemmän kulturalismia (etiikan lähtökohta yhteiskunnan kulttuuriarvoissa) ja eksistentialismia (etiikan lähtökohta yksilön valinnoissa). Etiikan teorioiden tasolla muutosta kuvattiin siirtymänä kokonaisvaltaista tarkoituksenmukaisuutta painottavasta teleologisesta etiikasta kohti konsekventiaalista seuraamusten ja hyödyn etiikkaa. (Launonen 2000, 319.)

Kotkavirta & Nyysönen ovat esittäneet neljä näkemystä ihmiskäsityksistä ja hyvästä elämästä: a) Essentialismin mukaan yksilöillä on yhteisiä olennaisia ominaisuuksia, joiden toteutumista hyvä elämä on; b) Naturalismin mukaan yksilöillä on yhteisiä luonnollisia tarpeita, joiden tyydyttämistä hyvä elämä on; c) Kulturalismin mukaan yksilöiden hyvää elämää koskevat käsitykset muodostuvat heidän kulttuurissaan; d) Eksistentialismin mukaan yksilö valitsee itsensä ja myös hyvän elämänsä. Lisäksi nämä näkemykset muodostavat mahdollisten yhdistelmien kentän. (Kotkavirta & Nyysönen 2000, 76-77.)

3.2 Kasvatustiede

3.2.1 Kasvatus ja opetus

Kasvu-kasvatus-kasvatustiede muodostaa kokonaisuuden, jonka rajoissa kasvatustieteellisen ajattelun muotoja tulee käsitellä. Kasvattajan ja kasvatustieteilijän ajattelussa on tiettyjä eroja: kasvattajan ajattelun on kyettävä tuottamaan käytännöllisiä ratkaisuja, kun taas kasvatustieteellisen ajattelun odotetaan täyttävän tieteellisyyden vaatimukset. (Hilpelä 1998, 5; Hirsjärvi 1987, 47.) Hilpelä (1998, 66) ehdottaa kasvatustieteen avainkäsitteiksi seuraavia: kasvu, kasvatus, sivistys, opetus, oppiminen, koulutus, sosialisatio.

Kasvatustieteen asema itsenäisenä tieteenä ei ole erityisen vahva (Heinonen 1989, 9). Kasvatustieteen keskeiset käsitteet ovat kasvatus ja opetus. Kasvatus ymmärretään tavallisesti laaja-alaisesti siten, että opetuksen käsite kuuluu sen piiriin. Opetuksen tarkoituksena on aina oppimisen aikaansaaminen, mutta opettaminen toimintana ei kuitenkaan edellytä oppimista tapahtuvaksi. Kasvatuksen ja opetuksen käsitteitä yhdistäviä piirteitä voisi luonnehtia sanoilla intentionaalisuus

(tarkoituksellisuus) ja vuorovaikutus. Kasvatustieteen tehtävänä on kasvatuksen perusteiden, edellytysten ja aikaansaannosten systemaattinen selittäminen, ymmärtäminen, ennustaminen ja kontrolloiminen. (Hirsjärvi 1987, 42; ks. myös Hirsjärvi & Huttunen 1995, 89.)

Ihmisen kehitykseen vaikuttaessa kasvatusta on yläkäsite ja koulutus ja opetus kasvatusta olennaisia osia. Kasvatusta käsite on syytä erottaa aikuiskasvatusta käsitteestä, joka viittaa kaikkiin organisoituihin oppimistoimintoihin (ks. Alanen 1985, 14-28; Hirsjärvi ym. 1982, 73). Kasvatusta-termille ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää. Kirjoittajat ovat luonnehtineet kasvatusta eri tavoin, minkä vuoksi voidaan puhua erilaisista kasvatuskäsityksistä. 'Kasvatusta' on itsessään huomattavassa määrin merkityksen tuote. Spesifit merkityksenannot taas ovat riippuvaisia kunkin aikakauden kulttuuris-poliittisesta kontekstista. Tästä johtuen merkityksenantoja täytyy jatkuvasti tarkistaa. (Ikonen 2000, 128.)

Esimerkiksi suvaitsevaisuuteen kasvattaminen voi olla vaikeaa syvistä ennakkoluuloista johtuen. Moniarvoisessakin yhteiskunnassa vaaditaan jatkuvaa suvaitsevaisuuskasvatusta, joka puolestaan merkitsee vaatimusta lisätä tiedon määrää. Esimerkiksi länsimaissa monet kristityt ajattelevat, että on jollakin tavalla väärin tarjota nuorille tietoa muistakin uskonnoista, koska lisääntyvä tieto voisi uhata jollakin tavalla kristinuskon asemaa. Maailmankatsomukset vaikuttavat ihmisiin tunteenomaisella tasolla, ja tämä vaikutus ei ole sidoksissa niiden tiedolliseen vakuuttavuuteen. Perinteisesti uskontokasvatusta on käsitetty valtion virallisen uskonnon tai ideologian opettamiseksi ja vahvistamiseksi. (Smart 2005, 608-609.)

Kaikkosen (1999) mukaan kasvattaminen ja opettaminen on usein nähty hyvinkin erilaisina tapahtumina. Kasvatusta on kohdistunut yksilön henkisen kasvun ja kehityksen tukemiseen ja ohjaamiseen. Opettaminen on taas nähty kasvavan kognitiivisten valmiuksien kehittämisenä ja ohjaamisena. Kasvatusta ja opettamista voidaan kuitenkin pitää perustellusti toisensa sisältävinä käsitteinä. (Kaikkonen 1999, 427.) Vygotskin ja Wittgensteinin mukaan opettaminen ja merkitys ovat toisiinsa kytkeytyviä käsitteitä. Erityisesti käsittehierarkioiden jäsentymistä ajatellen opettamisen merkitys lienee ratkaiseva. Vygotski korostaa koulu-aikaan liittyvän

opettamisen merkitystä tietoisuutta lisäävänä tekijänä. Wittgenstein puolestaan korostaa sitä, että opettaminen näkyy erityisesti siinä, mitä opettaja sanojen lisäksi tekee. Opettaminen voi vaikuttaa jo hyvin varhain havaintoihimme, jotka muodostavat perustan tiedolle ja ymmärtämiselle. (Aaltola 1992, 60.)

Kasvatus on ”johdonmukaisuuteen pyrkivää toimintaa kasvatettavan persoonallisuuden, valmiuksien tai yhteisöön sopeutumisen muuttamiseksi edulliseksi katsottuun suuntaan tai säilyttämiseksi tilassa, joka pidetään edullisena.” Vuorostaan opetus on ”kouluttajan ja koulutettavan välistä vuorovaikutusta, jonka oletetaan vaikuttavan opetustavoitteiden mukaisesti joko koulutettavaan tai sekä koulutettavaan että kouluttajaan. Kasvatus ja opetus edellyttävät vuorovaikutusta. Nurmen määritelmän mukaan vuorovaikutus on ”kahden tai useamman yksilön välistä sosiaalista vaihtoa, jolle on ominaista toisaalta molemminpuolinen aloitteellisuus (ajattelusta kieleen ja samalla reaali maailmaan), toisaalta huomioon ottaminen (kielestä ja reaali maailmasta ajatteluun ja takaisin kieleen ja reaali maailmaan). (Nurmi 1995, 61, 62, 64; vrt. Toiskallio 1988, 99-100.) Vuorovaikutuksen piiriin luetaan tavallisesti seuraavat osaprosessit: kilpailu, yhteistoiminta, konflikti, mukautuminen ja sulautuminen (Hirsjärvi ym. 1982, 206-207). Ihminen pystyy kaiken ikäisenä hyötymään opetuksesta, mikäli se on järjestetty ikäkauden ja koulutettavien sosiaalisen aseman edellytyksiä vastaavalla tavalla. *Autonomian* käsitteellä on hyvin keskeinen asema humanistisessa kasvatusihanteessa (Puolimatka 1997, 278). Autonomia on kriittisen ihmisen ominaispiirteitä; hänen tulisi olla itseohjautuva, omatoiminen, itsenäinen, omaehtoinen valitsija (Puolimatka 1995, 214).

3.2.2 Kasvatus ja maailmankuva

Eettisyyden näkökulmasta kasvun ja kasvatuksen päämääränä on se, että yksilö oppii toimimaan reflektiivisesti - arvovalintojen perustelu ja valintojen vastuunotto. Eettinen kasvu tapahtuu osallistumalla yhteisön toimintaan. Deweyn mukaan yksilön kehityshaasteena on oman maailmankuvan jatkuva laajentaminen ja konventionaalisten merkitysten ylittäminen. Toisaalta Dewey edellyttää tiettyä yhteisyyttä, yhteisiä merkityksiä ja yhteisiä ajattelutapoja ja käytäntöjä, luoda ja

kokeilla omia vaihtoehtojaan sekä ottaa vastuun omista ratkaisuksistaan. (Törmä 1996, 33, 36)

Suomalaisessa yhteiskunnassa on lyhyessä ajassa tapahtunut yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutoksia, jotka näkyvät esimerkiksi vanhempien ja opettajien arvovallan vähenemisenä, työmoraalin höltymisenä, muutoksina sukupuolietiikassa, muutoksina kulutustottumuksissa jne. Kulttuurimme perinteiden arvojen ja asenteiden tilalle on tullut uudenlaisia. Thomas Ziehe on kutsunut tätä yleisestikin Euroopassa tapahtunutta muutosta kulttuurin rapautumiseksi, eroosioksi. Hyvän ihmisen mallin aineksia nuoret voivat löytää yhtä hyvin Raamatun Jeesuksesta, Aku Ankan Roope-sedästä, Kauniiden ja rohkeiden Taylorista, rockvideoiden Madonnasta, prinsessa Dianasta, Äiti Teresasta kuin uutisten esille nostamista kettutyöistä. (Helve 2004, 278-279.)

3.2.3 Kasvatus ja aikuiskoulutus

Kasvatuksen, ja siten myös aikuiskasvatuksen ja aikuiskoulutuksen, perimmäisenä päämääränä on ihmisen ja yhteiskunnan kehityksen edistäminen (Hilpelä 1982). Jo aikanaan Kaljunen (1949, 55) totesi, että ”kasvatustoimintaan ryhtyminen edellyttää aina jonkin epätäydellisyytilan esiintymistä ja mahdollisuutta siihen, että kasvamis- ja kehittymisilmiöön nojaten tämä epätäydellisyytila saadaan poistetuksi”. Pelkistetysti ilmaisten, epätäydellisyyden tila havaitaan vertaamalla ihmis- ja yhteiskuntaideaalia kasvatettavan tilaan. (Varila 1999, 16.) Aikuiskasvatuksen teorian ja kasvatustieteen suhdetta koskevassa tarkastelussa Harvan (1968, 8) mukaan aikuiskasvatusoppi voi rakentua vain yleisen kasvatusopin perustaan. Tämä edellyttää, että jälkimmäinen sisällyttää teoriaansa myös aikuiskasvatuksen. Aikuiskasvatustiede käsitetään yleensä erityistieteeksi/tieteenalaksi joka pedagogiikan (lasten ja nuorten kasvatus) rinnalla eriytyy yhteisestä kasvatustieteen perustasta (Alanen 1977). ”Aikuiskasvatus” on käsite, jota ei yleisesti hyväksytä. Katsotaan, että siihen liittyy kielteinen merkitys, ihmisen pakko-ohjailu ja –kontrolli. (Heinonen 1989, 69). Koulutusyhteiskunnan muodostumisen myötä aikuiskasvatuksen käsite on verrattavissa aikuiskoulutuksen käsitteeseen.

Perinteiset kasvatustieteen edustajat J. A. Hollo ja J. E. Salomaa olivat myös samaa mieltä aikuiskasvatuksen edustajien kanssa elinikäisen kasvatuksen tarpeellisuudesta ja merkityksestä. Hollon mukaan potentiaalinen kasvatustieteen ikä on koko elinikä. Kasvatustieteen on hänen mukaan kasvamaan saattamista eikä sitä voi rajata mihinkään tiettyyn ikäkauteen. Salomaan mukaan kasvatustieteen merkitsee laajassa merkityksessä sitä, että me olemme iästä huolimatta sekä kasvatettavia että kasvattajia. Meissä tapahtuu kasvatustieteen jatkuvasti koko elinikämmen ajan. Huomion arvoista on, että Salomaa tuo esiin kaikki elinikäisen kasvatustieteen ulottuvuudet ja näkökulmat - yksilön persoonallisuuden kehittäminen lähtökohta, kansalaisyhteiskunnan asettamat vaatimukset ja työelämän työntekijälle asetettavat vaatimukset. Myöhemmin Urpo Harva, joka oli aikuiskasvatustieteen ensimmäinen professori, jatkoi Salomaan jättämää henkistä työtä. Harvan teos 'Systemaattinen kasvatustiede' (1968) perustuu selkeästi elinikäisen kasvatustieteen näkemykselle. (Tuomisto 1994b, 70-71.)

Nykyisin korostuva elinikäisen oppimisen/jatkuvan koulutuksen periaate vaalii ihmisen elinajan kestävästä mahdollisuudesta oppia ja kehittyä. Periaatteessa ajatusta koko (aktiivisen) iän jatkuvasta kouluttautumisesta voisi jäljittää yliopistolaitoksen toiminnasta ja katolisen kirkon pappikoulutuksesta tai Platonin Valtio-dialogiin kirjatuista vartijoiden luokan kasvatustieteen koskevista mietelmistä. Ennen 1900-lukua koko elinajan jatkuva kasvatustieteen ja koulutus rajattiin kuitenkin vain ylempiin luokkiin, joilla katsottiin olevan yhteiskunnan säilymiseen liittyviä kykyjä ja tehtäviä. (Silvennoinen & Tulkki 1998, 10.)

Harvan (1969, 47) mukaan on ilmeistä, että elinikäisen kasvatustieteen idea on saanut innoitteensa ensisijaisesti pyrkimyksestä hyvinvointivaltion rakentamiseen - elintason kohottamiseen. Yhteiskunnallinen tilanne ei ole kuitenkaan enää samanlainen kuin 1960-luvulla. 1990-luvulla koulutustieteen ja elinikäisestä kasvatustieteen on tullut olennainen väline tuotannollisen toiminnan tehostamisessa, työttömyyden ehkäisemisessä ja vähentämisessä, teknologian hyödyntämisessä sekä Suomen kansainvälisen kilpailukykyyn ylläpitämisessä ja parantamisessa (Tuomisto 1994b, 80).

Harvan (1981) mukaan elinikäisen kasvatustieteen idea tarkoittaa, että varhaisempaa kasvatustieteen suunniteltaessa otetaan huomioon myöhäisemmän kasvatustieteen

mahdollinen panos ja luodaan tälle edellytykset. Kasvatustehtävät on jaettava eri ikäkausille siten, että kasvatusta suoritetaan kokonaistehtävänsä parhaalla mahdollisella tavalla. Näin kasvatusta on ihmisen ravitsemista matkan varrella aina sen mukaan, mitä hän kulloinkin tarvitsee voidakseen jatkaa matkaa eteenpäin. Kasvatusta on ihmisidealin toteuttamiseen tähtäävää toimintaa. Ihmisen kaksijakoisuus merkitsee, ettei hän kasva luonnostaan olemuksena mukaiseksi, vaan ihminen tarvitsee tahallista kasvatusta. Elinikäisen kasvatuksen ihmiskäsityksestä seuraa, että ihmisen kasvattaminen on olennaisesti myös itsekasvatusta. Harva toteaa mielestäni erittäin oivaltavasti, että ”jotta kasvattajat pystyisivät kasvattamaan parempia ihmisiä, heidän pitäisi jo olla parempien ihmisten kasvattamia.” (Harva 1981, 30, 35, 38). Vaherva (1981, 123-124) korostaa sitä näkemystä, että elinikäinen kasvatusta ei voi merkitä samaa kuin elinikäinen koulutus. Ihminen ei tule elämänsä aikana ihmisyyteen nähden valmiiksi. Tämä on kasvatuksen elämänikäisyyden perustelu. Kasvu ja kasvatusta sivistykseen on olennainen puoli ihmiselämää (Kauppi 1996, 15).

Elinikäinen kasvatusta (Dave 1976, 11 ja 34) on laaja käsite, joka sisältää kaiken sellaisen yksilön elämänaikana tapahtuvan formaalisen, ei-formaalisen ja informaalisen oppimisen, joka tekee mahdolliseksi hänen persoonallisuutensa sekä sosiaalisen ja ammatillisen elämänsä mahdollisimman täydellisen kehityksen. Elinikäisellä kasvatuksella (lifelong education) tarkoitetaan yleensä kaikkea erimuotoista kasvatusta lapsuudesta vanhuuteen asti. Tällöin käsite ymmärretään lähinnä unescolaisessa merkityksessä (Tuomisto 1994a, 21). Elinikäisestä kasvatuksesta puhuttaessa on Tuomiston (1994b, 51) erotettava toisistaan elinikäisen kasvatuksen aate, poliittinen strategia ja käytäntö.

3.2.4 Kasvatusta ja oppiminen

Tuomiston (1994a, 13) mukaan oppiminen on aina yksilöllistä toimintaa, kun taas kasvatusta on suhteellisen yhdenmukaista yhteiskunnallista toimintaa. Oppiminen on jotain, joka ihmisen on tehtävä itse. Kasvatusta on jotain, jonka tekee joku toinen. (Tuomisto & Pantzar 1997, 2.) Oppimisen merkitys näkyy ihmisten jokapäiväisessä elämässä. Jokainen joutuu jatkuvasti tulkitsemaan suurta määrää sanallista ja numeerista informaatiota. Kaikki eivät siihen kykene riittävästi.

OECD:n tutkimus paljasti selvästi, että suurelta osalta aikuisväestöltä puuttuu edellytyksiä ymmärtää yhteiskunnan viestejä. Myöskään funktionaalinen lukutaito voidaan menettää, mikäli taitoa ei harjoiteta jatkuvasti. Tämä on yksi konkreettinen esimerkki siitä, miksi elinikäisen oppimisen periaatetta on syytä korostaa (Sarjala 1996, 10). Elinikäisen oppimisen yksilölliset perustelut pohjautuvat näkemykseen ihmisen kehitysprosessin jatkumisesta läpi eliniän (Tuomisto 1994b, 53). Leontjevin mukaan koulutus ja hankitut tiedot kasvattavat, mutta jotta tiedoista muodostuisi kasvattavia, on kasvatettava suhtautumista itse tietoihin. Tässä on opiskelun tiedostamisen ydin. (Leontjev 1977, 240.)

Kun verrataan vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ilmaisemaa näkemystä peruskoulun tehtävästä vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman sisältämään määritelmään, voidaan Hytösen (1999) mukaan havaita, että yksilön etu ja opiskelun tuottama hyöty jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta on nostettu toiminnan keskiöön. Yhteisökasvatukseen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa suhtaudutaan varauksellisesti: sosiaalistakin kasvatusta ohjaavat oppilaiden yksilölliset erot. Opetussuunnitelman perusteissa ei enää pidetä peruskoulua tulevaisuuden yhteiskuntaa kehittäväksi instituutioksi. (Hytönen 1999, 46.)

3.3 Eettinen kasvatusta ja sosiaalinen minä

Arkipäivän ihmissuhteissa toimimme pääosin tunteittemme ja tuntemuksiemme varassa. Harvoin epäilemme niiden oikeutta. Yksityisissä ihmissuhteissamme olemme hyvin itsekeskeisiä ja niissä pyrimme tyydyttämään erilaisia tarpeitamme ja yksilöllisiä tavoitteitamme. Yksityisissä vuorovaikutussuhteissamme arvostamme henkilöä, jolla on samankaltaisuutta itsellemme tärkeiksi koetuissa asioissa. Toisaalta tietyt luonteen piirteet ja tavoitteet saattavat läheisesti liittyä yhteen. Siksi helpommin ymmärrämme ihmistä, joka on persoonan laadultaan kaltaisemme. Ihmisen todellinen kyky ymmärtää toista ihmistä on rajallinen, vaikka pyrkimyksemme on hyvä ja meillä on tietoa ihmisestä paljon. Jokaisen sisäinen maailma on ainutlaatuinen ja perustuu synnynnäiseen yksilölliseen rakenteeseen ja elämämme aikana saatuihin kokemuksiin. (Kiesiläinen 1998, 34-36)

G.H. Meadin käsitys kasvatuksen päämäärästä kytkeytyy olennaisesti sosiaalisen minän käsitteeseen. Yksilön kasvu merkitsee Meadin ajattelussa lähinnä minän tasapainoista kehitystä siten, että sen rakennekomponentit tai vaiheet ”I” ja ”me” toimivat funktionaalisesti tasapainoisessa vuorovaikutuksessa. ”Me”-komponentti edustaa taustayhteisöjen arvoja ja toimintatapoja eli sitä ”yleistettyä toista”, joka kussakin tilanteessa on yksilön toiminnan kannalta relevantti. ”I”-komponentti puolestaan edustaa yksilön innovatiivista ja autonomista minää, jonka toimintaimpulssit ovat muutoksen alkuunpanijoita, mutta hetkeä myöhemmin osa ”me”:n kokemusvarastoa ja sen kontrollin alaisia. Sosiaalista minä on näin ollen dynaaminen ja jatkuvasti muuntuva. Minän kehityksen ideaali on ”I”:n ja ”me”:n tasapainoinen vuorovaikutus siten, että yksilön reflektiivinen ongelmanratkaisukyky ja autonomia kehittyvät samassa prosessissa kuin yksilö integroituu yhteisön toimintaan ja sen perustana oleviin arvoihin. Sosiaalisen minän kehitysprosessi muodostaa eettisen kasvatuksen kriteerin Meadin ajattelussa. (Törmä 1994, 45). Refleksiivisyys ja kasvatusta edellyttävät toinen toisensa. Kasvatussuhdetta ajatellen refleksiivisyys voidaan ymmärtää sekä kasvatusta ja kasvun päämääränä että kasvatettavan vapautumisen välineenä autoritaarisesta kasvatussuhteesta vastuulliseksi yksilöksi. Meadin ajattelua pelkistäen voidaan sanoa, että yksilö tekee reflektiivisen pohdinnan kautta välttämättä sellaisia rationaalisia ja moraalisia valintoja, jotka ovat edullisia myös laajemman yhteisön kannalta. (Törmä 1996, 35.)

Yksilön näkökulmasta eettinen kehitys on minän rakentamista jatkuvana prosessina. Tässä prosessissa minän arvopohja laajenee. Mead (1962) erittelee minän kehityksessä eri vaiheita. Aluksi yksilö omaksuu merkityksellisten toisten rooleja ja peilaa niiden kautta omaa minäänsä. Seuraavassa vaiheessa omaksutaan yhteisön toimintaroolit kokonaisuutena. Reflektiivisessä vaiheessa aletaan kyseenalaistaa toimintaa ja sen perusteita. Reflektiivinen vaihe on elinikäinen prosessi, jossa yksilö kehittää kohden autonomiaa ja jossa minä jatkuvasti jäsentyy. Minän kasvuun liittyy jatkuva arvojen jäsentämisprosessi, joka yhdistyy toiminnan reflektointiin. (Törmä 1996, 33.) Myös dialogin osalta voidaan puhua erikseen *refleksiivisestä dialogista*, jossa molemmat osapuolet joutuvat käsittelemään myös sellaisia asioita, joista heillä ei ole varsinaisesti aikaisempaa tietoa ja kokemusta (Nuutinen 1996, 65).

Kun puhutaan etiikasta kasvatusta yhteydessä, niin kysymys on tavallisesti siitä, että kuinka pedagogisen ajattelun ja toiminnan avulla voidaan saada aikaan moraalista käyttäytymistä (Hoffman 1996, 7). Kasvatusta eettisen perusvireen erittelyssä on tukeuduttu normatiiviseen etiikkaan ja haettu sieltä periaatteita kasvatustieteellisten päätösten perusteluiksi. Kaikki ratkaisut kasvatuksessa eivät

kuitenkaan ole luonteeltaan moraalisia. Suurin osa lienee pikemminkin nonmoraalisia, joskin myös niiden taustalta voidaan löytää aitoja eettisiä perusteluja. Käytännössä kasvatustoiminnan arvo määräytyy paljolti seurausten perusteella, jolloin tavallisin kriteeri on tehokkuus. (Kansanen 1996, 18.)

Kaikissa kulttuurimme ongelmissa on kysymys eettisestä kasvatuksesta perustavana. Ongelma onkin siinä, mistä eettinen tulee. Eettinen on niin läheisessä yhteydessä kasvatukseen, että loppujen lopuksi kaikki kulttuurin keskeiset kysymykset ovat kasvatuskysymyksiä. Kasvatuksen tulee herätellä kasvatettavassa sellaisia tunteja, että hän oppii tekemään itse ratkaisunsa aivan uusissakin tilanteissa, koska vain oma eettinen elämä voi valmistaa nuorta kohtaamaan uusia ja ennakoimattomia tilanteita rakentavasti - ilman paniikkia. Eettinen kasvatusta ei voi olla samaa kuin opettaminen. Se on pikemminkin sydämellä ymmärtämistä ja mieleen palauttamista. (Veenkivi 1998, 184, 188.) Dialogisuuden ideaalin mukaan eettisen toiminnan painopiste on jokapäiväisen elämämme nykyhetkessä, jossa moraaliperiaatteet ovat konkreettisesti havaittavissa. Itseys voi toteutua vain siellä, missä ihminen tuntee vastuunsa muita kohtaan. Kasvatuksen tulee olla ennen kaikkea ihmisten väliseen yhteisyyteen kasvattamista (Väri 2000b, 139-140).

Ajallemme on ominaista yksilöllistyminen ja sirpaloituminen. Tätä taustaa vastaan esim. Siljander (2000) kysyy, onko kasvatusta kadoksissa? Väitteeseen on kuitenkin syytä tehdä seuraavia varauksia: Ensinnäkin kasvatusta käytännöllisenä toimintana ei ole kadonnut mihinkään. Jokainen sukupolvi kohtaa kasvatusta ongelman konkreettisesti ja väistämättömästi lapsen syntymän hetkellä. Toisaalta tarkastelu vaatii pedagogisten instituutioiden, kuten koulun, päiväkotien, erityyppisten oppilaitosten, näkökulmien analyysia. Moderneissa yhteisöissä näiden instituutioiden traditionaaliselle kasvatusta- ja sivistystehtävän kehitykselle on ollut ominaista tehtäväkuvan muuttuminen ja erityyppisten instituutioiden – mm. taloudellisten, poliittisten, ideologisten, pedagogisten ja vapaa-ajan organisaatioiden – välisten rajojen hämärtyminen. Kysymys ei luonnollisestikaan ole uudesta ilmiöstä, vaan näyttää siltä, että viime vuosikymmenten aikana nämä piirteet ovat vahvistuneet ja muodostuneet osaksi kulttuurista ”mainstreamia”. Pedagogisoituminen on yleinen länsimaiselle elämänmuodolle ominainen tendenssi, mutta kasvatusta ei ole enää kenenkään erityinen tehtävä. Kolmas kysymyksenasettelu

kohdistuu kasvatustieteelliseen tutkimukseen ja pedagogiseen teoriaan. Pedagoginen teoria on 1700-luvulta lähtien samanaikaisesti pyrkinyt olemaan sekä kasvatuksen teoriaa että sivistysteoriaa. Modernisoitumisprosessin myötä kasvatuksen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen ongelmat ovat muuttuneet yhä moniulotteisemmiksi, eriytyneemmiksi ja hienojakoisemmiksi. Tämän seurauksena kasvatuksen teoreettiset jäsennyttävät ja tutkimusongelmien käsitteellistämistävät ovat samalla muuttaneet muotoaan. (Siljander 2000, 15-16.)

Harvan mukaan humanismiin kuuluu myös optimistinen usko kasvatuksen mahdollisuuksiin, vaikka tunnustikin itse olevansa pessimisti. Harvan (1981) mukaan kasvatusta on kasvamaan saattamista, kasvun auttamista. Kasvamisen on oltava luontoperäistä, itse elämän ilmiöön kuuluvaa kasvamista. Kasvun rajat ovat samalla kasvatettavuuden rajoina. Kasvamisen ei puolestaan ole mahdollista ilman kasvatusta. Näin sanottuna kasvatusta on ymmärrettävä mahdollisimman laajasti. Sanan suppeassa ja varsinaisessa merkityksessä tarkoitamme kasvatuksella vain tahallista vaikutusta kasvavaan. Todellisuudessa ei kuitenkaan voida vetää selvää rajaa tahallisen kasvatuksen (julkisten kasvattajien) ja tahattomien kasvatustekijöiden (salaisten myötäkasvattajien) välille. Käytännössä kasvatusta on käsitelty yleensä aikuisten vaikutukseksi nuoriin siinä tarkoituksessa, että he tulisivat valmiiksi yhteiskunnan jäsenyyteen ja oman elämänsä elämiseen. Tämän käsityksen taustana on se ajatus, että vain nuoret kasvavat ja että näin ollen vain nuoruusvuodet ovat kasvatusta-ikä. Tästä kapeasta ajattelutavasta on jo yleisesti luovuttu. (Harva 1981, 27 - 28). Varsinaiset tahalliset kasvatustoimenpiteet ovat ajallisesti rajoitettuja, kasvatusta-ikää koskevat. Kaiken tahallisen kasvatuksen tulee valmistella vapaata itsekasvatusta ja johtaa siihen. (Hollo 1959, 65.)

Kasvatusta on ammatillistunut ja kasvatustieteen asiantuntijoiden määrä on kohonnut. Lapsi syntyy yhteiskunnalliseen huolenpitojärjestelmään. (Antikainen 1993, 51.) Myös Giddensin mukaan lasten varhainen sosialisointi näyttää olevan yhä enemmän riippuvainen eksperttien neuvoista ja ohjauksista (Giddens 1999, 33). Kasvatustieteen ammattilaisten näkemyksiä ja toimintaa ohjaavat lait ja määräykset konkreettisesti, kun taas vanhempien toimintaa ohjaa lähinnä arkipäivän tieto (Poikolainen 2002, 62). Valtion tapa ymmärtää kasvatusta (koululaitoksena, yliopistolaitoksena) on ideaalimalli, jonka ajatuskuvioita seuraa jokainen vanhempi, erityisesti selviytyjäksi

kasvatettu, koska kukaan meistä ei luonnostaan tiedä, millä tavalla lapset olisi kasvatettava (Varto 2002, 206).

4. OPETTAJUUDEN KEHITYS

4.1 Mitä on hyvä opettajuus?

Patrikaisen (1997) tutkimustulosten mukaan opettajuus on monidimensionaalinen, dynaaminen ilmiö, jossa opetussuunnitelman keskeiset käsitteet ja ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys ovat yhteenkietoutuneita. Toisaalta opettajuutta voidaan tarkastella myös opettajan yksilöllisten ominaisuuksien ja ammatillisen osaamisen, joka jakautuu substanssiosaamiseen ja pedagogiseen osaamiseen, näkökulmista. Pedagogisessa osaamisessa opettajuuden taustalla on, tai tulisi olla, teoreettinen perusta, johon opetus perustuu. Oppimis-opetusnäkökulmia on useita, samoin on myös niiden taustalla olevia teorioita. Seuraavassa tarkastellaan lyhyesti opettajuutta viidestä eri oppimis-opetusnäkökulmasta sekä sen jälkeen pohditaan opettajuutta eri näkökulmista.

4.1.1 Behavioristinen opettajuusnäkökulma

Alkuperäisen watsonilaisen behaviorismin ihmiskäsityksen mukaan ihminen on avoin järjestelmä muiden elollisten olioiden tapainen järjestelmä, jonka toiminta perustuu ärsyke-reaktio dimensioille. Psykkis-henkisen olemassaolo on behavioristisessa psykologiassa jatkuvasti analysoimaton asia. (Rauhala1993, 15) Behavioristisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen on reaktiota ulkoapäin tulevaan ärsykkeeseen, jota seuraa reaktio. Tätä prosessia säätelee vahvistaminen, joka puolestaan perustuu tarpeen tyydytykseen. Oppimisen monimutkaiset prosessit pyritään säätelemään yksinkertaisen mallin avulla. Pitkälti eläinkokeisiin perustuvan

(esim. Pavlovin koirat) näkemyksen perusteella eläinten ja ihmisten oppimista ohjaavien peruseräiteiden ajatellaan olevan samoja. (Puolimatka2002, 84) Tässä opettajajohtoisessa mallissa oppimateriaali on jaoteltu helposti opittaviin peruseräisiin, jotka rakentuvat kukin aikaisempien vaiheiden varaan. Oppimistavoitteet on täsmällisesti asetettu ja oppimisen eri vaiheet tarkasti määritelty. (Puolimatka 2002, 84)

Behaviorismin käsitys oppimisprosessista on selkeä. Se antaa selviä viitteitä opetussuunnitelman laatimiseksi. Suunnitelma on laadittava etukäteen yksityiskohtaisesti. Siitä tulee ilmetä tavoitteeseen johtavan tehtävä/ärsyketoiminto/reaktio-yksiköiden sarja. Opettajan tehtävä on aineksen esittäminen suunnitelman määrittämällä tavalla ositettuna ja ajoitettuna sekä huolehtiminen, että tämä johtaa oppilaassa tavoitteen kulloinkin edellyttämiin reaktioihin. Prosessia ohjaa ja hallitsee opettaja, oppilas on hänen toimintansa kohde. Opetus onnistuu silloin, kun oppilas tuottaa oikeat reaktiot ja suoritteet. (Rauste-von Wright & von Wright 1994; Patrikainen 1997, 75)

4.1.2 Sosiokulttuurinen opettajuusnäkökulma

Enkenberg (2005) tarkastelussa sosiokulttuurisen oppimiskäsityksessä oppimisen alkuperä on sosiaalisessa toiminnassa. Tieto ja taito ovat aina ensin ihmisen ulkopuolella sosiaalisessa kontekstissa, mistä ne siirtyvät ihmisen sisälle sosiaalisten neuvottelujen sekä kehon ja mielen työvälineiden käytön tukemana. Oppiminen on ensi sijassa luonteeltaan sosiaalista, osallistuvaa ja oppipoikakoulutuksen kaltaista toimintaa. Vygotsky (1986) mukaan sosiokulttuurisissa teorioissa tiedon ei ajatella syntyvän yksilön ajattelun tai havaintojen pohjalta, vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lisäksi korostetaan ajattelun välineiden, kuten kielen, symbolien, ja erilaisten ihmisten luomusten eli artifaktojen, merkitystä. Ihminen toimii tiettyssä historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa, ja toiminta on kielen, muiden symbolijärjestelmien ja erilaisten välineiden välittämää. Puolimatka (2002, 94) mukaan sosiokulttuurisessa näkökulmassa oppija on aktiivinen osallistuja, joka vaikuttaa tiedon kohteeseen omalla toiminnallaan. Oppiminen tapahtuu toimimalla ja palvelee toiminnan menestymistä. Oppiminen tapahtuu parhaiten sellaisten

ongelmien avulla, jotka heräävät oppijalle itselleen ja jotka hän itse ratkaisee. Oppiminen auttaa yksilöä sopeutumaan ympäristönsä haasteisiin, ratkaisemaan eteen tulevia ongelmia. Oppimisen ydin on siinä, että yksilö muokkaa uudelleen aiempia käsityksiään pohtimalla toimintaansa ja sen menestymistä.

Säljö (2001, 236) toteaa sosiaalisten käytäntöjen sekä älyllisten ja fyysisten tekijöiden välisen yhteenkuuluvuuden painottamisen perusteella, että on luonnollista pitää oppimista ensisijaisesti yhteiskunnan toimintatapoihin liittyvänä ilmiönä. Oppiminen on tilanteesta riippuvaista; sosiaalisiin käytäntöihin sisältyy pedagogiikkaa. Sosiokulttuuriset kyvyt sekä älyllisten ja fyysistenvälineiden hallinta edellyttävät fyysisiä ja viestinnällisiä kokemuksia. Institutionaaliset tiedot ja valmiudet, jotka ovat näkyviä, täydentävät ja ovat lisänä sille pedagogiikalle, joka muutoin sisältyy sosiaalisiin käytäntöihin. Näkökulman pedagogisena ideana usein esitetään kisälli tai oppipoikakoulutus (Tynjälä 2005, 31).

4.1.3 Humanistinen opettajuusnäkökulma

Humanistisessa oppimiskäsityksessä lähtökohtana on systeemiteoria. Rauhalan mukaan (1993, 50) humanistisen psykologian ihmiskäsityksen mukaan ihminen on nähtävä avoimena järjestelmänä. Ihmisen toiminta on itseohjautuvaa ja usein ainutkertaista sekä alati muuttuvaista. Humanistisessa psykologiassa on tähdennetty holistisuutta eli kokonaisvaltaisuutta ihmisen ymmärtämiseen pyrittäessä. Humanistisessa psykologiassa on keskeisellä sijalla itsensä toteuttamisen motiivi, jota humanistisen psykologian johtohahmot Maslow ja Rogers pitivät myös eettisenä ihanteena. Ihminen avoimena järjestelmänä on etsivä, tutkiva, erilaisia vaihtoehtoja punnitseva, muutos- ja yllätyskykyinen. Humanistiseen näkemykseen kuuluu itseys, itsensä toteuttaminen, luovuus, rakkaus, arvot, merkityksen ongelma, yksilöllisyys, ihmisen sisäisyys, henkinen kasvu, muutos, persoonallinen eheys, vastuu, psyykkis-henkinen hyvinvointi ja arkikokemuksen ylittävä tajunta.

Patrikaisen (1997, 78-79) tarkastelussa humanistiseen psykologiaan pohjaavan pedagogiikan keskeisenä kehittäjänä oli saksalainen Kurt Lewin. Hän painotti toimintaa, kokemusta ja kokemusten reflektointia - mitä opin? mitä tunsin? miksi?

jne. Rogersin, Maslowin ja Lewinin ajatuksia kehitellen korostettiin itsetuntemusta sekä kokemuksellista ja elämyksellistä oppimista. Tärkeää oppimisessa oli keskusteleavassa pienryhmässä toimiminen. Tässä ns. kokemuksellisessa oppimisessä korostetaan itsereflektiota ja prosessien itseohjautuvuutta. Näissä prosesseissa opittujen taitojen ja itsetuntemuksen odotetaan auttavan oppijaa suunnittelemaan ja toteuttamana omaa oppimistoimintaansa myös ollessaan vailla ryhmän ja ohjaajan tukea.

4.1.4 Kognitiivinen opettajuusnäkökulma

Puolimatkan (2002, 85-87) mukaan kognitiivinen psykologia tarkastelee oppijaa ymmärtävänä, järjeställisenä, ajattelevana ja ympäristöä jäsentävänä yksilönä, joka kykenee noudattamaan sääntöjä, koodaamaan, päättämään ja luomaan hypoteeseja. Tieto tallentuu pitkäkestoiseen muistiin tietorakenteina, jotka ovat alttiita muutoksille esimerkiksi kokemuksen vaikutuksesta. Kognitiivinen psykologia jatkaa behaviorismin materialistista ja mekanistista perinnettä, mutta se pyrkii vapautumaan behaviorismin liian pitkälle viedyistä yksinkertaistuksista. Sen pyrkimyksenä on teoreettisesti rakentaa ihmisen monimutkaisten toimintojen taustalla olevat tiedolliset prosessit.

Patrikaisen (1997, 79) tarkastelussa kognitiivisen psykologian tutkimuksen lähtökohdat ovat humanistisessa psykologiassa, mikä on luonnollista, sillä kehitys seuraa edeltävää näkemystä. Näin ollen kognitiivinen näkökulma on sidoksissa tietoisuutta ja ajattelua koskeviin filosofisiin käsityksiin. On paneuduttava ajattelun ja kognition kannalta perustavaan prosessiin, käsitteenmuodostukseen. Kognitiivisen psykologian olisikin tutkittava teoreettista ajattelua, koska yhä suurempi osa ihmisen työtoiminnasta tulee perustumaan teoreettisen ajattelun kehittämiseen. Tynjälän (2005, 31) mukaan kognitiivisessa oppipoikakoulutuksessa asiantuntijoiden käyttämät kognitiiviset strategiat, ongelmanratkaisuprosessit ja toiminnot tehdään oppilaille näkyviksi mallintamisen avulla

4.1.5 Konstruktiivinen opettajuusnäkökulma

Puolimatkan 2002, 13-42 tarkastelussa konstruktivismi tulee sanasta konstruoida, rakentaa. Painopiste on siinä, mitä oppija itse aktiivisesti rakentaa ja tuottaa, ei siinä, mitä hän opetuksen kautta vastaanottaa. Oppilaan tuottamia ajatuskonstruktioita ei arvioida sen perusteella, miten hyvin ne vastaavat todellisuutta, koska todellisuus määrittyy näiden ajatusrakennelmien pohjalta. Opettajan tehtävänä ei ole johtaa oppilaita oikeisiin käsityksiin asioista, koska ei ole olemassa ehdottomia kriteerejä käsitysten todenperäisyydelle, on vain paremmin tai huonommin toimivia konstruktioita sekä kulttuurisella että yksilöllisellä tasolla. Tässä oppimisen teoriana konstruktivismi tarjoaa psykologisen selonteon siitä, miten ihmisen oppiminen tapahtuu. Oppija rakentaa tiedollisia käsityksiään aikaisempien tietorakenteidensa eli skeemojensa varassa. Uudet tiedolliset käsitykset rakentuvat aikaisempien käsitysten pohjalta. Oppija toimii aktiivisesti ja luovasti tietoa rakentaessaan. Hän ei ota passiivisesti vastaan ulkoapäin annettua tietoa. Painopiste on tiedon subjektin luovassa älykkyydessä sekä tiedon tuottamisen yhteisöllisessä perustassa. Tässä merkityksessä konstruktivismin painotus on vastakkainen behaviorismille, jonka mukaan oppimisen pohjana on ulkoisten ärsykkeiden tuottama reaktio organismissa.

Patrikaisen (1997, 80) ja Kaartisen 1996, 12) mukaan kognitiiviseen psykologiaan pohjautuva konstruktivistinen lähestymistapa oppimiseen antaa pohjaa ymmärtää kommunikointitaitojen merkitystä oppimisessa sekä oppimisen tavoitteellista, sosiaalista ja itseohjautuvaa luonnetta. Tynjälän (2005, 24-38) mukaan kognitiiviseen konstruktivismin perustuvassa opetuksessa kiinnitetään huomiota oppijan ymmärryksen tukemiseen ja metakognitioon. Opettajan on tärkeää tuntee oppilaidensa tai opiskelijoidensa ajattelutapaa ja saattaa heitä itseään tiedostamaan käsityksensä. Opettajan tulee lisäksi tarjota opiskelijoille keinoja, joiden avulla he voivat verrata omia käsityksiään ja tieteellisiä käsityksiä ja prosessoida näitä aktiivisesti. Sosiokonstruktivismissa oppiminen nähdään ensisijaisesti sosiaalisena prosessina, minkä vuoksi opetuksessa pyritään hyödyntämään sosiaalista vuorovaikutusta ja asiantuntijaosaamisen mallintamista. (Tynjälä ym. 2005, 38)

4.2 Ihmiskäsityksen ja opettajuuden muutos

Opettajan työn ja ajattelun taustalla vaikuttaa yksilön oma ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys. Mitä tietoisempi opettaja on itse näiden käsitteiden sisällöstä ja merkityksestä käytännön työssään, sitä paremmin hän kykenee hallitsemaan ja kehittämään omaa opettajuuttaan. Patrikainen (1999,138) toteaa kehityksen suunnasta, että eri opettajat ovat omassa professionaalisessa kehityksessään, siten että oppimisteoreettisella dimensiolla opettajan pedagogisen ajattelun kehityksen yleinen suunta näyttää olevan objektiivis-behaviorisesta näkemyksestä kognitiivis-konstruktiiiviseen näkemykseen. Patrikainen (1999) toteaa, että myös taantuminen on mahdollista. Eli tällöin em. kehitystä ei tapahtuisi. Todetaan, että opetuskäytänteiden siirtyminen behavioristis-positivistisesta traditiosta ei käy hetkessä, vaan siirtyminen tapahtuu useiden eri vaiheiden kautta. Näitä vaiheita ovat neljä eri opettajuutta. Järjestyksessä ne ovat *opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja ja viimeisimpänä, ehkä laadukkaimpana kehitysvaiheena, on kasvu- ja oppimisprosessien ohjaaja*. Opettajuuden kehitystä ja siirtymistä behavioristisesta ihmiskäsityksestä ja opettajuudesta kohti kognitiivis-konstruktiiivista ihmiskäsitystä ja opettajuutta voidaan kuvata seuraavien vaiheiden kautta.

4.2.1 Opetuksen suorittaja- opettajuus

Opetuksen suorittaja –opettajuus eettisessä ulottuvuudessa korostui etäinen, välttelevä ja mekaaninen suhtautuminen oppilaisiin. Tämä ilmeni autoritaarisuutena ja oppilaiden vastuunkanto- ja arviointikyvyn vähättelynä. Etäinen eettinen suhtautuminen tuli esiin erityisesti hankaliin ja ongelmallisiin oppilaisiin nähden. Tässä opettajuudessa esiin tuli myös kollegiaalisen reflektoinnin toimimattomuus, joka ilmeni ristiriitaisina tai ongelmallisina suhteina työtovereihin. Vähäpätöiset asiat ja muodollinen yhteistyö olivat tämän opettajuuden yhteistyön keskiössä. Suhde vanhempiin oli myös etäinen. Tämän opettajan ihmiskäsitys voidaan määritellä teknokraattiseksi ihmiskäsitykseksi.

4.2.2 Tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija -opettajuus

Tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija –opettajuuden ihmiskäsityksen eettisessä ulottuvuudessa korostuu halu ottaa eettistä ja moraalista vastuuta oppilaiden selviytymisestä, mutta opettajuuteen liittyy myös epävarmuus ja avuttomuus hallita opetukseen liittyviä tilanteita. Tämä ilmeni autoritaarisuutena, innottomuutena ja kielteisävyisenä oppilaisiin, tyytymättömyytenä omaan opettajuuteen. Tapauskohtaista vaihtelua kollegiaalisen reflektion suhteen ilmeni tässä ihmiskäsityksessä. Tämä ilmeni niin, että oli voimakkaita ristiriitoja kollegojen kanssa ja toisaalta sujuvaa yhteistyötä opetuksen ja koulunpidon suhteen. Muutosvastarinta ja purnausrasvamieli sekä paineet vanhempien suhteen kuuluivat tähän opettajuuteen. Ihmiskäsityksessä korostui ristiriitaisuus. Opettajalla oli halu kasvattaa oppilaita oikeudenmukaisiksi, ahkeriksi ja humaaneiksi ihmisiksi, mutta toisaalta opettajan ja oppilaan suhteessa oli ahdistusta, joka ilmeni epävarmuutena ja kilpailuttamalla oppilaita keskenään ja palkitsemalla hyvistä suorituksista. Tässä opettajuudessa tuli esiin myös kasvamaan saattamisajattelua, joka ilmeni haluna ohjata oppilaita omatoimisuuteen, sopusointuun itsensä ja luonnon kanssa sekä kasvamaan moraaliltaan vahvaksi, yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi.

4.2.3 Oppimaan ja kasvamaan saattaja –opettajuus

Oppimaan ja kasvamaan saattaja –opettajuuden eettisessä ulottuvuudessa tuli esiin opettajan vastuu oppilaiden oppimisesta ja toisaalta tarve luoda myönteinen ja aktiivinen opiskeluilmapiiri. Nämä tulivat esiin lähinnä huolena oppimisen tavoitteena olevan tietojen sisäistämisestä, joka tuli esiin lievänä epäluulona ja kontrollipaineena oppilaita kohtaan. Pyrkimys demokraattiseen, myönteiseen työskentelyilmapiiriin ja oppilaiden korkean työmoraalin arvostaminen tulivat esille tässä opettajuudessa.

Opettajuudessa korostui hyvä yhteistyö sekä opettajakollegojen että oppilaiden vanhempien kanssa. Se ilmeni lukuvuoden työskentelynä suunnitteluna ja kasvutavoitteiden pohdiskeluna. Tämän opettajuuden ihmiskäsityksessä näkyy humaani ja melko luottamuksellinen suhde oppilaisiin. Tämä ilmeni oppilaiden ohjaamisena itsetuntemukseen, oma-aloitteellisuuteen ja vastuullisuuteen sekä

kannustuksena itseluottamukseen. Opettajudessa opettaja on kiinnostunut oppilaan menestyksestä. Kilpailu korostui tässä opettajuudessa.

4.2.4 Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja –opettajuus

Kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajan –opettajuuden ihmiskäsityksen eettisessä ulottuvuudessa korostuu läheinen eettinen ihmissuhde ja toisaalta korkea oma työmoraali. Tähän sisältyy pyrkimys oppilaiden oikeudenmukaiseen kohteluun ja demokraattisiin päätöksiin sekä kasvatuksessa sosiaalisuus ja keskinäinen vastuu. Oppilaiden ihmisenä kasvamisen tukeminen ja oppilaan oman arvomaailman kunnioittaminen kuuluvat tähän opettajuuteen. Yksilöllisyyden ja itsetunnon tietoinen vahvistaminen ovat oleellinen osa tätä opettajuutta. Opettajan ammatin eettinen ja moraalinen luonne, joka ilmenee oman työn arvostuksena ja kehittämishaluna, ovat tässä opettajuudessa oleellisia tekijöitä. Myös kriittisyys omaa työtä ja koulun kehittämistä kohtaa ovat tärkeitä. Opettajat ovat oman työnsä tutkijoita ja kehittäjiä

Kollegiaalisen reflektion toimivuus työtovereihin ja oppilaiden vanhempiin toimivat hyvin tässä opettajuudessa. Se ilmeni sekä opettajien keskinäisenä että opettajien ja oppilaiden välisenä yhteistoiminnallisuutena käytännön opetus- ja oppimistilanteissa. Kyseisen opettajuuden ihmiskäsitys voidaan määritellä humaniksi ihmiskäsitykseksi, joka ilmeni ihmisenä kasvamaan saattamisena sekä eettis-sosiaalisena ulottuvuutena.

4.3 Kansakunnan identiteetin vahvistajasta uudeksi asiantuntijaksi

Suomen ensimmäinen koulu oli maatalousyhteiskunnan koulu, josta kylien maalaiskansakoulut ovat esimerkkinä. Ensimmäisen koulun tehtävänä oli nuoren itsenäisen kansakunnan identiteetin vahvistaminen ja sivistyksen edistäminen. Neljännesvuosisata sitten teollistuminen ja yhteiskunnallinen demokratisoituminen muuttivat maalaiskansakoulun koko kansan yhtenäiskouluksi. Peruskoulu ja toisen asteen koulutus muodostavat Suomen toisen koulun. Kantavana periaatteena on

koulutuksellinen tasa-arvo ja kaikkien kansalaisten sivistäminen. Vuosituhannen vaihe tuo toisen koulun harteille sellaisia haasteita, joihin se ei nykyisten rakenteidensa ja toiminta-ajatusten puitteissa enää pysty vastaamaan. Uuden koulun syntyminen on siksi väistämätöntä. Vielä visiona olevaa koulua Sahlberg kutsuu kolmanneksi kouluksi, jossa älyllinen ja kulttuurinen perusta poikkeaa aiemmasta. Se on opettajien ja oppilaiden muodostama oppiva yhteisö. (Sahlberg1997, 18–19.)

Tätä tavoitetta kohti tapahtuvaa ponnistelua korostavat myös opetussuunnitelmaperusteet ja lukuisat työryhmien ja toimikuntien sekä eduskunnan lausumat, joita tarkastellaan toisaalla tässä raportissa. Opettajankoulutuksen päämääränä tulisi olla opettajuuden ammattilaisia, jotka opetuksen suorittajan, tiedon siirtäjän ja kontrolloijan sijaan ovat oppimaan ja kasvamaan saattajia, kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajia, innostavia oppimisen prosessoijia, hallitsevat oman elämäntilanteensa ja kykenevät auttamaan muita sen hallinnassa, tahtovat jatkuvasti edistyä opettajuudessa omia persoonallisia vahvuuksia voimistaen, näkevät erilaisuuden yhteistyön voimavarana ja välittävät myönteistä ihmiskäsitystä. (Patrikainen 1997, 255; Kari 1996, 37–38.)

Opettajan työ onkin Kohosen ja Leppilammen mukaan muuttumassa profession suuntaan, opettajan ammatillisesta identiteetistä on parhaillaan muodostumassa käsite ”uusi asiantuntijuus”. Siinä keskeisiä piirteitä ovat tutkiva työhön suhtautuminen, eettinen ammattilaisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä ja myös yhteiskunnassa. (Kohonen & Leppilampi1994, 53.) Samaa näkemystä edustaa vahvasti myös kanadalainen Michael Fullan (1999, 32–33, 61; 1994, 29–30, 45, 119–122; ks. Fullan & Hargreaves 1993, 5–6; Fullan ym. 1998, 55).

Huuskon (1999, 96–97) mukaan opettajan työ on siirtymässä luokkahuoneesta verkostoihin, koulutusohjelmista projekteiksi ja kasvokkain tapahtuvasta työskentelystä yhä enemmän sähköisten viestimien välityksellä tapahtuvaksi dialogiksi. Samalla työ laajenee koko oppilaitosta koskevan pedagogiikan kehittämiseksi, jossa opettajat toimivat oppimisympäristöjen rakentajina, muotoilijoina, virittäjinä ja koulun uudistajina, ns. pedagogisina konsultteina. Tässä uudessa tilanteessa opettajalta vaaditaan joustavuutta, riskinottokykyä, luovuutta,

innovatiivisuutta sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Opettajan odotetaan kykenevän analysoimaan ja arvioimaan omaa työtään sekä kehittävän opettajuuttaan yksin ja yhdessä muun työyhteisön kanssa.

Vertasen (2002) mukaan uudenlainen toimintaympäristö, lisääntyvä yhteistyö ja verkottunut toimintatapa, uudet pedagogiset virtaukset ja 2000-luvun aikuisopiskelijat omine odotuksineen muuttavat opettajan työnkuvaa ja roolia. 2000-luvun opiskelijat ovat modernin aikakauden opiskelijoita, joilla on edessään erilaisia tulevaisuuspolkuja. Työelämästä tulevien paineiden lisäksi myös opiskelijoiden odotukset, tarpeet ja valinnat tulevat asettamaan niin koulutuksen järjestäjän kuin opettajankin uuteen tilanteeseen.

Ammatillisen opettajuuden keskeisinä alueina ovat opettajan oma persoonallisuus, sosiaalisuus, vuorovaikutustaidot sekä ammatilliset toimintavalmiudet. Opettajuus ei ole kerran hankittu pysyvä ominaisuus, vaan se kehittyy jatkuvasti. Opettajuus kehittyy ihmissuhdeammattina, jossa korostuu valmius kohdata lisääntyvä oppijoiden erilaisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteisön odotusten kirjo. Uudistuvan oppimiskäsityksen myötä opettajan työssä korostuu yhä enemmän myös taito käyttää työelämää oppimisympäristönä, kyky ottaa monipuolisesti huomioon alan kulttuuri ja sen kehittäminen sekä taito simuloida käytännön tilanteita ja osoittaa teorian ja käytännön yhteydet todellisissa tilanteissa. Opettajan omalle ammatilliselle osaamiselle asetetaan tulevaisuudessa entistä suuremmat vaatimukset. Työelämäyhteyksien ja kouluyhteisön sisäisten oppimisen mahdollisuuksien hyödyntämisen tulisi olla oppilaitoksen arkea.

Yhteiskunnan ja työelämän lisääntyvät muutokset asettavat ammatillisen opettajan työlle suuria vaatimuksia. Mistä tulevaisuudessa saadaan osaamisvaatimukset täyttäviä opettajia? Pätevien opettajien rekrytointi tulee joillakin koulutusaloilla olemaan suurin ongelma. Pätevillä opettajilla ei tarkoiteta muodollista kelpoisuutta vaan nimenomaan opetustyön edellyttämää pätevyyttä. Nyt on tarpeen, että koulutuksesta vastaavat poliittiset päättäjät, hallintoviranomaiset ja työelämän edustajat käyvät rakentavaa keskustelua koulutuspolitiikasta ja ennen kaikkea ammatillisesta koulutuksesta, jotta riittävän ajoissa pystytään ennakoimaan koulutuksen edellyttämät muutokset niin ammatillisessa koulutuksessa kuin opettajankoulutuksessa.

Luukkasen (2000) tarkastelussa opetustyön tulevaisuudesta pyrittiin pohtimalla työelämän muutoksia, yhteiskunnan kehittymistä, kansainvälistymisen vaikutuksia, koulutyötä säätelevien säädösten väljenemistä, paikallisen päätöksenteon lisääntymistä, tutkintorakenteiden muutoksia, opettajien kelpoisuusasetusten ja koululainsäädännön uudistuksia ja uusien avoimien oppimisympäristöjen, erityisesti tieto- ja viestintätekniikan kehittymistä. Esitettävään opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen sisällöllisen ja määrällisen ennakkoinnin menetelmään sisältyy selkeä arvovalinta vuorovaikutteisuudesta: koulussa, myös opettajankoulutuksessa tulee ottaa huomioon yhteiskunnassa, työssä ja erilaisissa säädöksissä ja päätöksissä tapahtuneet muutokset. Vastavuoroisesti koulutus pyrkii vaikuttamaan kehityksen suuntaan kaikilla tasoilla. Opettajien muita ammattiryhmiä voimakkaampi halu hyödyntää varhennettuja eläkejärjestelmiä ja erityisesti aineenopettajakoulutuksen vähentynyt kiinnostavuus ovat tärkeitä haasteita sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen sisältöjen kehittämiseksi että kasvatustieteelliselle tutkimukselle. Opettajankoulutuksen keskeisiä sisällöllisiä kehittämistarpeita ovat yhteisöllisyys, johtajuus, erilaisuuden ja muutoksen kohtaaminen, yhteistyötaidot, avautuvat ja muuttuvat oppimisympäristöt ja yhteiskunnallinen

tietoisuus. Lisäksi perus- ja täydennyskoulutuksen on paljon nykyistä selkeämmin linkityttävä koko työuran kattavaksi kehitymisjatkumoksi.

Luukkasen (2000) mukaan yliopistollisen ja ammatillisen opettajankoulutuksen on lisättävä ja tiivistettävä keskinäistä yhteistyötään. Ammatillisen koulutuksen opettajakunta on varsin ikääntynyt. Lukuisia opettajia on siirtynyt osaaikaeläkkeelle. Osa opettajista siirtyy jostain muusta syystä pois opettajan tehtävistä. Nämä syyt yhdessä epäpätevien opettajien suuren määrän kanssa lisäävät opettajien pedagogisen peruskoulutuksen tarvetta. Koulutustarvetta lisää myös se, että osa opettajista siirtyy päteväidyttyään aikuiskoulutuskeskuksiin. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen nykykapasiteetti riittää juuri toisen asteen ammatillisten oppilaitosten opettajatarpeen tyydyttämiseen. Vastaavamäärä uusia pedagogisesti koulutettuja opettajia tarvitaan vuosittain ammattikorkeakoulujen ja ammatillisten aikuiskoulutuskeskusten opettajiksi. Tämä tarkoittaa sitä, että ammatillisten opettajakorkeakoulujen vuosittainen sisäänotto tulisi kaksinkertaistaa.

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajien kelpoisuustilanne on keskimääräisesti hyvä. 1 531 tuntiopettajalta puuttuu kuitenkin tehtävään vaadittava tutkinto. Luokanopettajien kelpoisuustilanne on Etelä-Suomen lääniä, etenkin Uusimaata ja Itä-Uusimaata lukuun ottamatta hyvä. Erityisopettajista vain 72 % on muodollisesti kelpoisia tehtäväänsä. Erityisen huono tilanne on sopeutumattomien opetuksessa, jossa vain noin puolella on vaadittava kelpoisuus. Alueellisesti ikääntyneintä opetushenkilöstö perusopetuksessa on Kainuussa, Lapissa ja Päijät-Hämeessä, lukiokoulutuksessa Etelä-Karjalassa, Kainuussa ja Kymenlaaksossa. Luokanopettajakoulutusta on tarvetta lisätä seuraavan 10 vuoden aikana yhteensä noin 500 opiskelijapaikalla. Aineenopettajakoulutukseen otettavien välitön lisäämistarve on ainakin englannin kielessä, matematiikassa, toisessa kotimaisessa kielessä ruotsissa, liikunnassa, biologiassa, tietotekniikassa, musiikissa, kuvataiteessa ja erityisopetuksessa.

Myös evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon sekä suomi toisena ja vieraana kielenä -opettajien tilanne edellyttää hienoista koulutuksen lisäämistä. Fysiikassa on tarve saada nykyiset opettajakiintiöt täytettyä. Ruotsinkielisten luokanopettajien kelpoisuusaste syksyllä 1999 oli 6 % alhaisempi (86,9) kuin suomenkielisten (92,7). Pahin tilanne on ruotsin kielisellä Uudellamaalla. Ruotsinkielisten aineenopettajien ikärakenne on lähes päinvastainen kuin luokanopettajien. Noin 60 % heistä on yli 45-vuotiaita, eli seuraavan 15 vuoden aikana jopa kolme viidesosaa heistä siirtyy eläkkeelle. Erityisen ikääntynyttä opettajakunta on Uudenmaan ruotsinkielisissä lukioissa. Jo tällä hetkellä on huomattava vaje ruotsinkielisen koulutuksen äidinkielenopettajista, toisen kotimaisen kielen (suomen) ja matematiikan opettajista. Sekä päätoimisia että sivutoimisia tuntiopettajia on suhteellisesti enemmän ruotsinkielisissä kuin suomenkielisissä kouluissa. Valtaosalta heistä varsinkin perusopetuksessa puuttuu kelpoisuus antaa opetusta opettamassaan aineessa. Ruotsinkielisen ammatillisen koulutuksen opettajat ovat keskimäärin nuorempia kuin koko maan ammatilliset opettajat. Ruotsinkielisten ammattioppilaitosten opettajilta puuttuu usein pedagoginen koulutus. Täydennyskoulutuksen muotoja tulee kehittää ottaen huomioon aikuisopiskelun uusin tutkimus, uudet virtuaaliset oppimisympäristöt ja työyhteisöllisyys. Täydennyskoulutuksen resurssointia on välttämätöntä voimakkaasti lisätä ja huolehtia sen saavutettavuudesta maan kaikissa osissa. (Luukkanen 2000)

Syrjäläinen (1995, 105) katsoo opettajan roolin ratkaisevasti muuttuneen ja opettajiin kohdistuvien vaatimusten kasvaneen suhteellisen lyhyen ajan sisällä. Ala-asteilla opettajat ovat hänen mukaansa voittopuolisesti kokeneet uudet haasteet innostavina ja uusia mahdollisuuksia tarjoavina, mutta mitä ylemmäksi kouluasteella mennään, sitä kielteisempiä kokemukset ovat. Monet opettajat työskentelevät jaksamisen rajoilla. Asialla on kaksi puolta: yhtäältä muutokset pakottavat opettajat yhteistyöhön ja tiimityöskentelyyn, toisaalta ne myös hajottavat työyhteisöjä sekä aiheuttavat eripuraa (Syrjäläinen 1995, 115).

4.4 Kasvatuskulttuuri ja sosialisatio

Ihmisen kasvattaminen on kulttuuriin, sivistykseen kasvattaminen. Kulttuuri on alituisessa kehitystilassa. Kulttuuritapahtuma on olennaisesti kasvatusta tai itsekasvatusta. Kulttuuriin, kuten kasvatukseenkin, sisältyy korkeammalle pyrkimisen luonne. (Salomaa 1955, 10-11.) Petersin mukaan kasvatusta määrittää kolme kriteeriä. Ensimmäisen mukaan ”kasvatus käsittää jonkin sellaisen siirtämistä kasvatuksen kohteena oleville, jota voidaan pitää arvokkaana”. Arvokkaan oletus edellyttää moraaliperiaatetta, yhtenäistä periaatetta, joka on löydettävissä toimintoja ohjaavaksi perustaksi. Siirtämisen mahdollisuus edellyttää uskoa ja luottamusta tradition oikeutukseen ja moraalisten kriteerien kätkeytymistä traditiosta ilmenevään järkeen, hyvään ja oikeaan. Lisäksi edellytetään konsensusta tai mahdollisuutta päästä yksimielisyyteen säilytettävästä traditiosta ja sen uudistamisesta. (Naskali 1992, 154-155.)

Leino & Leino (1998, 7; Hirsjärvi ym. 1982, 72-73; Hirsjärvi & Huttunen 1995, 34-35) luonnehtivat kasvatusta ja määrittelevät kasvatuksen 1990-luvun näkökulmasta seuraavasti:

”Kasvatus on inhimillisen toiminnan muoto, jota esiintyy kaikissa yhteisöissä. Se on käytännön toimintaa, jonka tarkoituksena on auttaa yksilöä sopeutumaan yhteisöön ja tukea samalla yhteisön säilymistä ja kehittämistä. Kasvatus voidaan määritellä

elävään olentoon kohdistuvaksi vaikuttamiseksi yhteiskunnassa arvostettavien päämäärien suunnassa.”

Leino & Leino (1998, 14) esittävät kolme käsitystä kasvatuksesta:

1. *Teknologinen käsitys*: kasvatusta on yhteiskunnan toimintaa, jonka tarkoituksena on edistää yhteiskunnan toimivuutta ja hyvinvointia ja joka kehittyy rationaalisen suunnittelun ja tutkimustiedon levittämisen avulla.
2. *Humanistinen käsitys*: kasvatusta on kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on tukea kasvatettavan persoonallista kehitystä. Humanistinen käsitys pyrkii yksilöiden kehityksen kautta vapaamielisyyteen, suvaitsevaisuuteen ja kansainvälisyyteen.
3. *Emansipatorinen käsitys*: kasvatusta on kasvattajan professionaalista toimintaa, jonka tarkoituksena on arvioida kriittisesti olemassa olevaa käytäntöä ja siihen johtaneita syitä. Kasvattajan tulisi kasvaa ammatillisesti, vapautua vääristä tottumuksista ja omaksua uusia, entistä paremmin perusteltavissa olevia käytäntöjä.

Salomaa luonnehti 1940-luvulla kasvatusta siten, että ”Kasvatusta on kulttuuriprozessia niin kuin kulttuuriprozessi on kasvatusta”. Tällainen ristiinmäärittely on mahdollista, koska molemmilla on ihmisyyden toteuttamisen päämäärä. Edelleen Salomaa määrittelee: ”Ihmiseksi kasvattaminen on aina samaa kuin kulttuuriin kasvattaminen”. (Salmela 1998, 219, 233) ”Kulttuuripedagogiikka” pyrkii asettamaan kasvatuksen päämäärän lähtemällä kulttuurin käsitteestä. Harva (1968, 160-162) jakaa kasvatuksen päämäärän kolmeen dimensioon: kulttuuritradition jatkamiseen ja kulttuurin reformaatioon, jotka ovat aina olemassa; näin ollen lisäksi traditio - reformaatio -dimensioon. (vrt. Ojanen 1985, 12-14: 1. myönteisyys - kielteisyys, 2. Kontrolli, 3. Johdonmukaisuus, 4. Oikeudenmukaisuus, 5. Palkitsevuus - rankaisevuus).

Kasvatusta ja kulttuuri liittyvät elimellisesti toisiinsa. Kasvatusta on osa kulttuurista todellisuutta. Antikainen (1993, 11) tarkastelee kasvatusta sosiologisesta näkökulmasta. Hän ilmaisee kasvatukseen liittyvän kulttuurinäkökulman seuraavasti: Kasvatusta on ”sosiaalistumista siihen kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön, jossa ihminen elää.” Kasvattajat eivät toimi vain yksilöinä, vaan myös

sosiaalisten rakenteiden ja instituutioiden edustajina. Ihmisen sosiaalistuminen tapahtuu toiminnassa ja sitä on vaikea erottaa erilliseksi tapahtumaksi. Sosialisatio on luonteeltaan vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Ihmisen sosiaalisella kehityksellä nähdään kaksi funktiota (esim. Damon 1983, 1-5): 1) sosialisointia kautta yhteiskuntaan integroituminen ja 2) yksilöityminen eli ihmisen minätunteen ja persoonallisen identiteetin kehittyminen. (Antikainen 1993, 76; Skinnari & Toiskallio 1994, 12.) Primaarisosialisatio on yksilön ensimmäinen, lapsuuteen ajoittuva sosialisatio, jonka kuluessa hänestä tulee yhteiskunnan jäsen. Sekundaarisosialisatio ovat kaikki sitä seuraavat tapahtumasarjat, joissa jo sosiaalistettu yksilö johdatetaan oman yhteiskuntansa objektiivisen maailman toisille sektoreille. (Berger & Luckmann 1994, 149.) Aittolan (1986, 93-94) mukaan *internalisaatio* eli sisäistäminen kuvaa yleisellä tasolla sitä prosessia, jonka kuluessa ihmiset sisäistävät heitä ympäröivän todellisuuden omaksi 'sisäiseksi todellisuudekseen'. Internalisaatio kuvaa kasvatusprosessia hyvin olennaisella tavalla, koska sen kuluessa ihmisten tulee Bergerin & Luckmannin (1994, 147-195) mukaan kyetä omaksumaan sosiaalisen todellisuuden ja yhteiskuntarakenteen keskeiset elementit osaksi sosiaalista identiteettiään.

4.5 Kasvatusprosessi ja minuuden rakentaminen sekä mielekäs oppiminen

Kasvattajan taidot eivät ole irrallisia kasvattajan ajattelusta, intentioista ja tärkeänä pitämistä asioista. Tavoitetietoisuus elää muutoksissa (dynaamisuus) ja kehittyy mm. refleктоivan itsearviointin seurauksena. Tavoitetietoisuuden lisääminen on tietoista itsensä kehittämistä, tavoitteisuutta oman työn kehittämisessä ja tavoitteisuuden ylläpitoa opetustilanteissa ja saatujen kokemusten ja uuden tiedon jatkuvaa reflektointia työn tulosten parantamiseksi. (Korkeakoski 1997, 161.)

Petersin mukaan kasvatusprosessin on täytettävä tietyt tunnusmerkit: 1. Kasvatus merkitsee jonkin arvokkaana pidetyn välittämistä kasvatuksen kohteena oleville (arvonäkökulma); 2. Kasvatuksen avulla välitetään tietoa ja ymmärrystä (tiedollinen näkökulma); 3. Kasvatuksen kanssa yhteensopivia ovat vain ne menetelmät, jotka sallivat kasvatettavan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan (menetelmällinen näkökulma). (Puolimatka 1997, 47.) Kasvatusprosessissa vaikuttavat useat eri

tekijät. Hirsjärvi (1977, 13) pitää näistä keskeisimpinä: Kasvattajaa, joka pyrkii tavoitteisiin käyttäen parhaaksi katsomiaan menetelmiä kohdistuen ne kasvatusvaikutuksena kasvatettavaan, joka puolestaan kohdistaa vaikutuksia takaisin kasvattajaan. Kasvatusprosessiin kuuluvat vielä opettajan tavoitekäsitteiden taustalla olevat arvot ja ympäristötekijät (normit).

Eri tieteenalan edustajat ovat yhtä mieltä siitä, että vanhempien antamaa kasvatusta tarvitaan (Poikolainen 2002, 48). Parhaimmillaan kasvatus on prosessi, jonka kuluessa kasvattaja itsekin yhä terävämmin arvioi ja tarkastelee oman elämänsä perusideaa ja kykenee pohtimaan sisäisiä tuntojaan selkeämmin. Lasten ja nuorten kanssa eläminen avaa uudenlaisen mahdollisuuden myös oman ajattelun tutkimiseen. (Veenkivi 1998, 17.) Veenkiven tarkoittama oman elämänsä peilaaminen kasvatettavan kautta soveltuu ilmeisesti vain koulukasvatuksen ulkopuoliseen kasvatukseen. Opettajan ja oppilaan välinen kasvatussuhde ei koskaan voi muodostua niin kiinteäksi huolenpitosuhteeksi kuin mitä vanhempien ja lasten välinen voimakkaaseen kiintymiseen perustuva suhde. Puolimatka (1999, 30) tarkoittaa minuuden rakentamisella ”prosessia, joka tapahtuu ilman itsenäistä merkitysnäkökenttää joko mukauttamisena yhteiskunnassa vallitseviin arvostuksiin tai tieteellisen tiedon, käytännöllisen kokemuksen tai avoimen kommunikaation pohjalta tai kokonaan ilman ohjaavia periaatteita. Asioiden tärkeysjärjestys ei ole ennalta annettu, vaan siitä voidaan sopia tai se voidaan vapaasti valita.”

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Kasvatuksen ilmiöön liittyy aina jonkinlainen ihmiskäsitys. Herbartin mukaan etiikka antaa kasvatukselle suunnan ja psykologia määrittää keinot. Ihmiskäsitystä voidaan luonnehtia tutkituksi ihmiskuvaksi. Psykologiatieteessä on erilaisia suuntauksia eli ihmiskuvia, jotka historian kuluessa ovat pyrkineet selittää ihmisen toimintaa. Nykyaikainen psykologia katsoo ihmisen olevan holistinen kokonaisuus, jonka mukaan ihmisen toimintaa voidaan selittää fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta. Valtavirtana olevana näkemyksenä on tällä hetkellä kognitiivinen ihmiskuva, joka painottuu ajan hengen mukaan tietynlaiseen oppimisenäkemykseen. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen mukaan ihminen on aktiivinen tiedonkäsittelijä, joka pyrkii ymmärryksensä mukaan konstruoimaan eli rakentamaan tiedon oman näkemyksensä mukaan. Kognitiivinen oppimisenäkemyks korostaa yksilöllistä itseohjautuvuutta tietojen ja taitojen omaksumisessa. Tämän näkemyksen suosiminen jo kouluiässä voi johtaa lyhenevään lapsuuteen, koska lasten pitää liian varhain omaksua aikuisen oppimisen tapoja.

Todellisuudessa havaittavat kasvatusilmiöt muodostavat syineen ja vaikutuksineen suunnattoman laajan tutkimuskohteen, varsinaisen kasvatustodellisuuden. Todellisuudeksi on nimitetty sitä, mitä voidaan pitää suhteellisen muuttumattomana, säännönmukaisena ja pysyvänä. (Heinonen 1989, 37-38). Tätä todellisuutta muuttaa ja muokkaa yhä enemmän viestintäteknologia, mikä vaikuttaa ihmisten väliseen dialogisuhteeseen. Karkaman (1998, 74) mukaan kielen dialogisuudella ei tule ymmärtää vain ihmisten välitöntä kasvotusten tapahtuvaa kanssakäymistä. Kielellisen vuorovaikutuksen alueelle kuuluu kaikki kielellinen viestintä riippumatta siitä, minkä median välityksellä se tapahtuu. Kulttuurinen viestintä on ymmärrettävä

yhdeksi kielellisen kanssakäymisen tasoksi ja muodoksi, joka tapahtuu eri medioiden välityksellä mutta jolla on omat säännönmukaisuutensa ja sisältönsä.

Tässä yhteydessä voidaan puhua yleensä kasvatustieteen ohella erikseen mediakasvatuksesta. Mediakasvatusta voidaan ymmärtää niin kasvatustieteen kuin mediatieteen osaksi. Mediakasvatuksessa on keskeistä toimijan ja median suhde. Media on tekninen väline ulkopuolellemme, mutta samoin se vaikuttaa mentaalisiin kuvain mielessämme. Toisaalta suunnittelemme ja käytämme mediaa, erilaisia teknologisia ympäristöjä, toisaalta media muokkaa ajatteluamme ja havaintotottumuksiamme. Yleisesti sanottuna mediakasvatuksessa kehitetään mentaalisia ja käsitteellisiä välineitä ja pedagogisia käytänteitä, joilla ihmiset kykenevät toimimaan ja lisäämään toimintakykyisyyttään ja –mahdollisuuksiaan simulaatiokulttuurissa. (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 10-11.)

Tutkielmani alussa kiinnitin huoleni siihen, että tietokoneet eristävät elämästä tai toisista ihmisistä, mikä vaikuttaa merkittävästi lapsen ja vanhemman kasvatussuhteeseen. Tärkeintä on kuitenkin se, että lapsi ja nuori kasvatetaan suhtautumaan oikein uuteen viestintäteknologiaan. Hänen tulisi opetella käyttämään näitä laitteita itseään kehittäväällä ja rakentavalla tavalla. Ihminen on aina luonut tekniikkaa omaa elämäänsä helpottaakseen. Mediatutkimusalan ja mediakasvatuksen korostaminen ovat ensisijaiset lääkkeet ymmärtää näitä viestintäteknologisia vaikutuksia ihmisen kyvyille säilyttää ja ylläpitää kommunikointisuhteita.

Kasvatus on Hollon (1959) mukaan kasvamaan saattamista eikä sitä voi rajata mihinkään tiettyyn ikäkauteen. Keltikangas-Järvisen mukaan kasvatus on kaikkine tilannetekijöineen ja eri persoonallisuuksien törmäyksineen monimutkainen tapahtuma. Sille ei ole mitään jonkin nimikkeen alle sopivaa, aina hyvää mallia. (Keltikangas-Järvinen 2002, 172.) Kasvatuksessa voidaan korostaa jotakin erityisluonnetta, kuten tunnekasvatusta (Kalliopuska 1983). Kyky empaattisuuteen ja epäitsekkyteen ovat hyvän kasvatuksen ehtoja.

Aristoteleen näkemyksessä ihmisen moraalikäsitystä voi luonnehtia heikkoluonteiseksi. Heikkoluonteisuudella tarkoitetaan ihmisen tietoa moraalisesti oikeasta toiminnasta, mutta hän toimii väärin. Aristoteleen käsitys poikkesi

olennaisesti Sokrateen näkemyksestä. Sokrates ajatteli niin, että hyve on tietoa. Jos ihminen tietää, hän osaa toimia oikein; jos ihminen ei tiedä, hän toimii väärin. Hyvän kasvatuksen suhteen meillä on todellakin lukematon määrä loistavia ohjeita siitä, miten kasvatat lapsestasi lainkuuliaisiksi ja kunnon kansalaisiksi. Moraalikasvatuksen tuloksista ei ainakaan voi syyttää tiedon puutetta. Nykyinen moraalikäsitys on mielestäni lähellä aristoteelista näkemystä. Aristoteleen mukaan kasvatuksen kautta syntyneet luonteenpiirteet määräävät sen, miten ihminen käyttäytyy. Niinpä hyveellinen voi tehdä vain järjen oikein päättlemiä hyviä tekoja ja paheellinen vastaavasti huonoja. (ks. Aristoteles 1989, 123–125; selitykset, 226.)

Tärkeintä kasvatuksessa on, että aikuinen on lapselle kypsä malli. Hän osoittaa rakastavansa lasta ja säätelee lapsen toiminnalle sopivat rajat, tukahduttamatta tämän itsenäisyyttä ja luovaa kokeiluhalua. Lasta ei koskaan saisi halveksia eikä arvioida väheksyvästi, mikä tosiasia koskee myös lahjakkaita lapsia. (Uusikylä 1985, 190.) Vanhempien käsitykset lapsen olemuksesta ja niistä tekijöistä, jotka liittyvät lapsen kasvamiseen ja kehitykseen, kuvaavat myös käsitteellisiä muutoksia. Mitä hajanaisemmaksi eri kasvatusajattelun malleja tarjoava kulttuuri muodostuu, sitä tärkeämmäksi muodostuu yksilön eri elementit yhdistävä kasvatustietoisuus. Vanhempien perimmäinen tavoite on yleensä lapsen etu ja hyvinvointi. (Launonen 2000, 112–113, 129.)

Väriä (1997) lainaten kasvatuksessa on perimmältään kysymys luottamuksesta, rakkaudesta, arvostuksesta, tukemisesta, kannustamisesta, auttamisesta ja tilan antamisesta sekä tarvittaessa kyvystä sanoa ei. Lasta on kohdeltava lapsena eikä pienenä aikuisena. Tullakseen täysimittaiseksi aikuiseksi ihmisen täytyy ensin saada olla lapsi. Vanhempien käsitysten mukaan lapsen kasvun päämääränä pidetään itsenäiseksi, vastuulliseksi, toiset huomioon ottavaksi yksilöksi kasvamista. Toiveena on, että lapset oppisivat arvostamaan ja suvaitsemaan kaikenlaisia ihmisiä. Omaan lapsuuteen liittyviä traditioita halutaan siirtää eteenpäin ja saman mallin halutaan siirtyvän myös eteenpäin omien lasten kautta. Perheen merkitys on korostuneessa asemassa, yhdessäoloa pidetään tärkeänä. Taloudellista perusturvaa arvostetaan myös, mutta rahalla on vain välineellinen arvo. (Launonen 2000, 93.)

Nykyisessä yhteiskunnassa on tärkeää pohtia, missä määrin vanhemmat katsovat voivansa ohjata ja vaikuttaa lapsen kasvuun, kehitykseen ja valintoihin. Lasta koskevassa asiassa on hyvä, että lapsi ja vanhemmat käyvät dialogia. Vanhemmilla ja muilla kasvattajilla ei ole olemassa yhtä oikeaa ja hyvää tapaa kasvattaa lapsista onnellisia, muutoskyvykkäitä ja erilaisia elämässä tarvittavia taitoja hallitsevia yksilöitä. Samoin opettamisessa ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toteuttaa muutoksen ennakkointia tai muutoksiin sopeutumisen kasvatukselle ja opetukselle asettamia tavoitteita. Teoreettisessa psykologiaan perustuvassa tarkastelussa opettajan rooli on muuttumassa behavioristisesta oppimis-, ihmis- ja tiedonkäsityksestä kohti kognitiivis-konstruktivistista oppimisenäkemyksiä. Ihmiskäsityksen lisäksi arvot ovat muuttuneet. Nähdään, että lapsen tulisi itsenäistyä entistä nuorempaan. Tässä muutoksessa ihminen nähdään yhä enenevässä määrin itse ajattelevana ja järkeään monipuolisesti hyödyntävänä aktiivisena olentona. Opiskelijaa ei enää pidetä olentona, jota opettaja muokkaa ammentamalla uutta tietoa ”tyhjään tauluun”. Kyse on uudenlaisesta asennoitumisesta uuden tiedon valossa.

Yleispätevää hyvän kasvatuksen määritelmää ei ole, eikä myöskään voida tarkasti määrittellä tiettyä ikää, jolloin lapsen mielipiteet voidaan ottaa huomioon täysin. Vanhemmilta voi vain toivoa herkkyyttä lapsen tarpeille. Toisaalta juuri vanhempien tehtävä on rajoittaa valinnan vapautta, jotta lapsesta kasvaisi tasapainoinen yksilö. (Launonen 2000, 104.)

Suureksi ongelmaksi jää, miksi hyvälläkin kasvatuksella ja opetuksella on aina tietyt rajansa. Käytännön toiminnassa ihmisten viimeaikainen yksilöllistymiskehitys asettaa paineita lapselle ja opettajalle. Lasten ongelmat kiteytyvät liian raskaina suorituspainena, mielenterveyshäiriöinä, ahdistuksena ja käyttäytymishäiriöinä. Lapsuus ja lapsi ovat muuttuneet. Perheet ovat muuttuneet. Vanhemmat ovat yhä useammin hukassa lasten kasvatuksessa. Vanhemmat ovat menettäneet asemansa lasten kasvattajana. Rouvisen (2007) mukaan vanhempien vähäinen yhdessäolo lastensa kanssa, kaverimainen suhtautuminen, työkiireet sekä omat ongelmat ovat syynä siihen, etteivät he osaa ottaa oikeaa kasvatusvastuuta. Kasvatusvastuun puute näkyy ongelmatilanteissa, joissa ollaan vaatimassa ulkopuolista kasvatusta ja kasvatusapua. Vanhempien ja lasten voimatasapainon muuttuminen näkyy juuri

siten, että kasvatusvastuuta halutaan työntää yhteiskunnalle. Perheen rooli kasvattajana ja aikuistajina on supistunut samanaikaisesti, kun koko kasvatus on yhteiskunnassa kokenut inflaation ja auktoriteettisuhteet ovat jyrkästi muuttuneet. Kun vanhemmat ovat laskeutuneet lasten tasolle, kasvatuksen rajat ovat hämärtyneet ja koko käsitettä on alettu korvata oppimisen käsitteellä. Liian monet vanhemmat perustelevat käyttäytymistään sillä, että lasten pitää itsenäistyä, ja että he haluavat opettaa lapsilleen elämässä menestymistä, oikeuksien vaatimista ja riittävää itsekkyyttä. Kasvatuksen sijasta he kuitenkin syöttävät omia asenteitaan ja samalla työntävät vastuun lapsille ja nuorille, joista nämä eivät voi tai joista heidän ei pidäkään voida päättää. Vanhempien kasvatusosaamisen katoamista osattiin pelätä jo silloin, kun markkinoitiin niin sanottua vapaata kasvatusta. Nyt tuon muoti-ilmiön mukaisen kasvatuksen saaneet ovat äitejä ja isiä, eivätkä he tohdi tai osaa puuttua kasvatuksessa ikäviin asioihin, asettaa sääntöjä ja rajoja ja käyttää ei-sanaa. Kuvaako tämä ilmiö myös kehitystä, jossa pyrkimyksenä on yhä varhaisempi lapsen yksilöityminen? Selkeältä kuitenkin näyttää, että yksilöitymiskehitys on tuonut ongelmia. Ongelmat heijastuvat kouluihin, joissa opettajat joutuvat opettamaan ennen itsestäänselvyytenä pidettyjä asioita kuten nimittelyä, käyttäytymistä, toisen huomioon ottamista, pukeutumista tai kuuntelemista. Ja näitä itsestään selvyiksiä opettajat joutuvat selvittämään myös vanhemmille. Kasvattajana oleminen edellyttää aikuisuutta, jossa ei voi olla sivustakatsojana, osa-aikaisena tai jonkinlaisena mukavana tyyppinä. Kasvatus on yksi ihmisen vaikeimmista ja haasteellisimmista tehtävistä. Yhteiskunnan toimintatavat esim. uusyksityistämisen muodossa ovat muuttuneet. Postmodernina palveluyhteiskuntien kehityksenä, johon liberaalisuus oleellisesti kuuluu, syntyy yksityisiä kouluja ja päiväkoteja sekä erilaisia esim. vanhusten hoito- ja palvelukoteja jne.

Usein jäävät kasvatustavoitteet saavuttamatta ja päämäärä etäälle. Mutta ehkäpä kasvatuksen laita on niin kuin elämänkin, ettei koskaan päästä perille, mutta sinne päin kuitenkin aina mennään. Usein kotoa saatu positiivinen kasvatustavoite edistää hyvää kasvatustavan siirtämistä sukupolvelta toiselle. Schafferin mukaan kasvatustavat vaikuttavat ”periytyvän” eli vanhempien kokemukset omasta kasvatuksestaan vaikuttaa siihen kuinka he itse kasvattavat. Vanhemmat, joiden huolenpito ja kasvatus, on ollut puutteellista, siirtävät usein myös tätä mallia eteenpäin kasvattaessaan omia lapsiaan. Samoin tapahtuu turvallisissa ja

huolehtivassa kasvatusilmapiirissä kasvaneiden vanhempien toimiessaan omien lastensa kasvattajana. Ne vanhemmat, jotka saavat sosiaaliselta verkostoltaan tukea, esimerkiksi sukulaisilta ja ystäviltä, näyttävät selviytyvän kasvatustehtävässään paremmin kuin tukea vaille jääneet. (Launonen 2000, 80.)

Kaksi hengentieteellisesti suuntautuneen tutkijan, professori Georg Kuhlewindin ja erityispedagogi Henning Köhlerin, mukaan kasvatuksen tehtäväksi katsotaan yleensä lapsen sopeuttaminen nykyiseen yhteiskuntaan. Tämä tehtävä on sikäli vaikeutumassa, että kuilu lapsen ja aikuisten maailman välillä näyttää kasvavan. Aikuisten maailma menee yhä enemmän välineellisen materialismin suuntaan, kun taas lapset etsivät merkityksiä, mielekkäitä sisältöjä, joita sadut ja tarut tarjosivat heille aikaisemmin. Aikuisten elämänmeno näyttää heistä yleensä mielettömältä. (Wilenius 2002, 55.)

Kasvatuksen ja opetuksen suhteesta toisiinsa näen, että kasvatusta on yläkäsite ja opetusta huomattavasti syvällisempi ilmiö. Kasvatusta sisältää kaikki elämänalueet. Kasvatusta on arvolutautunutta toimintaa. Kasvatusta avulla lapsi ikään kuin vähitellen luodaan ajattelun, kielen, toimintatapojen välityksellä sosiaalisen järjestelmän ja kulttuurin jäseneksi. Kasvatusta on työn ja vakaumusten, esim. protestanttisen työetiikan mukaista kulttuurista ja sosiaalista perinnön jatkamista. Kasvatusta voidaan sanoa liittyvän enemmän hiljaiseen tai äänettömään tietoon kuin äänelliseen ja kirjoitetussa muodossa olevaan tietoon. Kasvatusta elää ajassa. Samoin opetus elää ajassa. Opetusta on kasvatusta alakäsite, jonka voidaan sanoa tarkoittavan ohjaamista tiedon lähteelle. Opettaminen perustuu enemmän äänelliseen ja kirjoitetussa muodossa olevaan helpommin siirrettävissä olevaan tietoon. Tietoon, joka voidaan toiselle sanoa tai muita apuvälineitä käyttäen ilmaista. Opettajan yhtenä roolina on tukea kulttuurista perintöä ja syventää yhteiskunnan arvokkaana pitämiä elinvaruuden osatekijöitä. Tämä olisi optimitilanne. Todellisuudessa opettaja törmää usein koulun kannalta epäedulliseen kulttuurimuriin, jota hänen on avarrettava oppivelvollisuuden toteutumiseksi.

Koulukulttuuri ja sen rakenne tarjoaa periaatteessa ensisijaisen ja perustavalaatuisimman puitteiden opetuksessa muovautuvalle dialogiselle kasvatussuhteelle. 1990-luvulla kaikkialla jälkiteollisissa yhteiskunnissa

koulutusinstituutit muistuttavat hämmästyttävästi toisiaan. Modernille koulutuslaitokselle ovat seuraavat piirteet ominaisia: massamuotoisuus, sulkeutuneisuus, luokkamuotoinen opetustilanne, oppivelvollisuus ja pitkä lapsuuden ja nuoruuden läpäisevä koulutusputki. (Rinne & Salmi 1998.) Kasvatuksen ja koulutuksen on katsottu eroavan toisistaan sillä perusteella, että kasvatus on epäpoliittista (vrt. alkiolaisuus) ja kasvatustuotoksilla on käyttöarvoa, kun taas koulutus on poliittista toimintaa ja sen tuotoksilla on vaihtoarvoa (Lehtisalo & Raivola 1986). Naskalin (1992) mukaan sekä institutionalisoitu kasvatus että koulutus ovat poliittista toimintaa ja nimenomaan ns. kasvatustuotokset ihmisten persoonallisuuden piirteinä ja ominaisuuksina ovat vaihtoarvoisia hyödykkeitä työmarkkinoilla.

Työelämä on muuttunut. Enää ei riitä, että opiskellaan yksi ammatti tai osaamisalue. Työelämän eri vaiheissa on opittava uusia osaamisalueita eri työnantajien vaatimusten mukaan, sillä aikaisemmasta yhden työnantajan palveluksessa toimimisesta poiketen, työelämä koostuu useista, jopa lyhyistäkin työsuhteista eri työnantajien palveluksessa. Työhistoriassa voi olla myös katkoksia eli työttömyyttä ja tulonsiirtoina saatavaa toimeentuloa. Opettajan työympäristön eli yhteiskunnan muutoksena tämä tarkoittaa, että yhä useampi aikuisikäinen on opiskelija, jonka elämäntilanteeseen opettajan tulisi kyetä vaikuttamaan. On vaikeaa edes kuvitella, millaisissa työtehtävissä nykyiset oppilaat tulevat työskentelemään. Mediasukupolven opettaminen on myös haasteellista, sillä tärkeää olisi saada syttymään ihmiset, jotka ovat medianälkäisiä yötä päivää. On tärkeää, että koulu ei pelkästään lisää oppilaiden tietomäärää vaan sytyttää heissä innostusta ja rohkeutta oppia uusien asioiden ja ratkaista monimutkaisia ongelmia

Suomalaisessa koulussa toteutetaan demokraattista kouluopetusta. Demokraattinen dialogi suomennetaan usein tasavertaiseksi keskusteluksi. Sen periaatteissa korostetaan keskustelun vastavuoroisuutta ja kaikkien asianosaisten mahdollisuutta, jopa velvollisuutta osallistua keskusteluun. Oikeus ja pätevyys osallistua keskusteluun perustuvat työkokemukseen - ei esimerkiksi koulutukseen tai organisatoriseen asemaan. Keskustelua käydään ihmisten omalla kielellä, jotta kaikki voivat ymmärtää, mistä puhutaan. Keskustelun perimmäisenä tavoitteena on tuottaa sopimuksia siitä, mitä asioille käytännössä tehdään. (Lahtonen 1999.)

Kasvatusta ohjaavana itseisarvona pidetään ihmisen monipuolista kehitystä. Kasvatuksellisesti hyväksyttävä opetus pyrkii erottamaan uskomusten sisällön ja niiden oikeuttamisen rakenteen toisistaan, mikä mahdollistaa uskomusten ja tiedon rakenteen itsenäisen arvioinnin. (Puolimatka 1997, 340, 342.) Kasvatus täytyy ohjata kasvatettavien hyväksi, mikä edellyttää, että hyvä on jotakin riippumatonta vaihtelevista inhimillisistä mieltymyksistä (Puolimatka 1999). Värin (1997, 2000a) mukaan dialoginen kasvatus pyrkii mahdollistamaan kasvatettavan itsenäistymisen, sen, että kasvatettava kykenee ottamaan vastuun omasta tulevaisuudestaan. Tämä päämäärä oikeuttaa kasvatussuhteen muuntuvan ilman kasvatusmotiiveja toteutuvaksi suhteeksi, jossa on mahdollisuus aitoon Minä-Sinä -yhteyteen.

Hoikkala (1993) ja Ojakangas (1998) ovat huolissaan vanhemmuuden arvovallan heikkenemisestä. Kasvatus ja kasvaminen tapahtuvat muualla kuin kodeissa. Värin (2000b) mukaan kasvatusvastuu lapsista kuuluu vanhemmille, myös riippumatta maailmankatsomuksesta tai uskonnosta. Aluksi vastuuseen kuuluu elämän perusehtojen turvaaminen, jatkuen yleisvastuuna fyysis-henkisestä kehityksestä ja hyvinvoinnista. Vanhempien ja lapsen välinen perusluottamus on olennaisen tärkeä elementti kasvatusilmapiirissä. Lapsen tarpeisiin on vastattava, jotta luottamus syntyy. Luottamus elämään ja omiin kykyihin on perustana itsenäisyydelle, jota tarvitaan tulevaisuudessa ratkaisuja tehtäessä. Vanhempien vastuuseen kuuluu myös sosialisatiosta huolehtiminen yhteisössä vallitseviin normeihin ja arvoihin.

Kasvatuksen ilmiön monipuolisuutta ja laaja-alaisuutta ilmaisee myös sen tarkastelu infrastruktuurin, rakennetun ympäristön, näkökulmasta. Esteettisessä kasvatuksessa on jo kauan oivallettu, että ympäristö kasvattaa siinä missä tietoinenkin kasvatus. Rakennettu ympäristö on tärkeä kasvattaja, koska siinä isien aikaansaannokset saattavat vaikuttaa tuhansia vuosia. Varton mukaan rakennetun ympäristön moninainen kasvattava vaikutus on aliarvioitu kasvatuksen osana. (Varto 2002, 35, 38.) Nykyisin rakennetaan suuria liikekeskuskomplekseja, joissa ihmiset voivat tehdä ostoksia ja viihtyä muutenkin. Tämä viittaisi tulevaisuudessa rakennetun ympäristön yhä suurempaan kasvattavaan vaikutukseen.

Viimeaikaisen oppimistutkimuksen käsitystä tehokkaasta oppimisesta voi kuvata seuraavasti(Olkinuora 1994, 65-66; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 35-45):

- Oppiminen on konstruktivistista: oppijat eivät ole tiedon passiivisia vastaanottajia, vaan rakentavat oman tietämyksensä ja taitonsa itse.
- Tehokas oppiminen on itse säädeltyä, mm. metakognitiiviseen tietoisuuteen perustuvaa.
- Tehokas oppiminen on kasautuvaa: uusi rakentuu vanhan varaan. On tärkeää, että aikaisemmin opittu on hyvin jäsentynyttä.
- Tehokas oppiminen on tavoitetietoista.
- Oppiminen on tilannesidonnaista. Tämä merkitsee sitä, että oppimistilanteet tulisi kytkeä sellaisiin todellisen elämän tilanteisiin, joissa oppija niitä myöhemmin tarvitsee.
- Tehokas oppiminen on yhteistoiminnallista, sosiaalista.
- Oppilaan tulisi itse havaita ongelmia, joten koulussa pitäisi lisätä oppilaan valmiuksia löytää itse mielekkäitä kysymyksiä.
- Perustelutaidot ovat olennaisia tiedonmuodostuksessa.
- Vastuuntunnon kehittyminen on itsenäisen toiminnan olennainen piirre.
- Oppimisen strategiat ja metakognitiiviset taidot ovat keskeisiä oppimisessa.

Opettajan ammatillinen taitavuus ymmärretään nykyään hyvin laajasti. Aiemmin painotettiin voimakkaasti kognitiivisten valmiuksien, ajattelun ja opetustaidon kehittymistä, nyt ammatilliseen kehittymiseen liitetään myös persoonallisuuden kasvu (Aho 1998, 1–2). Myös Niemi(1992a) korostaa opettajan persoonan merkitystä opettajaksi kehittämisessä. Opettajan kasvu ja kehittyminen on yksilöllinen ja jatkuva prosessi. Merkittävä tekijä siinä on ammatillisen identiteetin kehittyminen. Siinä oma persoonallisuus integroituu ammatillisiin vaatimuksiin, ammattirooli kehittyy. Tämä ei ole suoraviivainen kehitysprosessi, vaan siihen useasti liittyy jäsentymättömyyden, epävarmuuden ja ahdistuksen kokemuksia. Opettajan ammattipersonan kehittymiseen vaikuttaa aina merkittävästi kouluissa vallitsevat perinteet ja ammattikulttuuri. Ammattiperinteeseen sosiaalistuminen on tekijä, jota ei voida ohittaa. Se muokkaa väistämättä opettajan persoonaa. (Niemi 1992a, 33–35; 1992b, 10.)

Lopuksi totean, että kasvatusta toteuttavat sekä opettajat että vanhemmat ym. kanssaeläjät. Opettajan työhön vaikuttavat monet tekijät ja keskeisin niistä on vanhempien suorittama kasvatusta. Opetusta toteuttavat molemmat, mutta opettajalle opettaminen on ammatti, kun se vanhemmalle on osa vanhemmuutta. Vastuu kasvatuksesta ja opetuksesta on vanhemmilla, oppilaitoksella ja opettajalla sekä yhteiskunnalla arvojen ja resurssien muodoissa. Monesti opettajan tehtävää pidetäänkin haastavana ja vaikeana ammattina. Matkailuyrittäjät puolestaan sanovat oman ammatinsa olevan maailman vaikeimpia, koska lähes jokaisella ihmisellä on näkemys siitä mitä matkailu on ja millaista sen tulisi olla. Nämä ulkopuoliset tietäjät antavat kernaasti ja pyytämättä yrittäjälle tarpeettomia neuvoja. Työelämän ja erityisesti liiketoiminnan läpinäkyvyyskehityksen sekä ulkoa ohjautuvuuden lisäksi myös opettajien työtä pyritään ohjailemaan koulutusjärjestelmän ulkopuolelta esim. vanhempien taholta. Tämä on ongelmallista, mutta toisaalta se on kehitystä kohti avoimempaa opetuksen organisoitumista.

Asiantuntijuus, kuten esimerkiksi opettajan, kehittyy asteittain. Hakkarainen ym. (2004, 77-79) esittelevät asiantuntijuuden kehittymisen prosessin viisi eri tasoa. *Aloittelijan* toimintaa voidaan kuvata suunnitelmien ja sääntöjen kaavamaisena noudattamisena. Aloitteleva opettaja saattaa esimerkiksi noudattaa orjallisesti laatimaansa tuntisuunnitelmaa ja hämmentyä helposti, mikäli opetustilanteessa tapahtuu jotakin, joka estää suunnitelman toteuttamisen. *Kehittynyt aloittelija* alkaa tunnistaa työssään tyypillisesti kohdattavia ongelmia ja kehittää niiden hallitsemiseksi erilaisia sääntöjä ja ratkaisumalleja. Saavuttaessaan *pätevän* kehitysvaiheen ihmisellä on tyypillisesti niin suuri joukko erilaisia ratkaisumalleja, ettei niitä voida enää yksitellen käsitellä, vaan on luotava hierarkkisia päätöksenteon malleja. Asiantuntijuuden kehitykseen liittyy myös vahvempi sitoutuminen oman työnsä toteuttamiseen tasokkaalla tavalla. Asiantuntijuuden kehityksen seuraava taso on taitajan taso. *Taitajalle* on tyypillistä nopea ja joustava toiminta sekä vahva sitoutuminen omaan työhönsä. Taitaja tunnistaa vaistonvaraisesti ja kokonaisvaltaisesti yhdenmukaisuuden ongelmanratkaisutilanteen ja aikaisempien kokemusten välillä. Korkein taso mallissa on asiantuntijan taso. *Asiantuntija* löytää oikeat ratkaisut vaistomaisesti ilman erityistä ponnistelua. Tarvittaessa hän pystyy kuitenkin arvioimaan kriittisesti omia vaistonvaraisia tai intuitiivisia ratkaisujaan.

Asiantuntijuus voidaan myös (Hakkarainen ym. 2004, 79,131) mukaan luokitella rutiiniasiantuntijuudeksi ja adaptiiviseksi asiantuntijuudeksi. Rutiiniasiantuntijat ovat kehittäneet hyvät rutiinit ja pystyvät ratkaisemaan nopeasti ja täsmällisesti tuttuja ongelmia. Adaptiivinen asiantuntijuus mahdollistaa tarkoituksenmukaisen toiminnan uusissa tilanteissa. Asiantuntijuus on myös asiantuntijuuskulttuuriin kasvamisen prosessia.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1992. Merkityksen käsite ihmistutkimuksen ja kasvatuksen perusteiden analyysin lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3. Kokkola.
- Ahlman, E. 1982. Ihmisen probleemi. Johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Metamer Oy.
- Alanen, A. 1977. Aikuiskasvatus tieteenä. Kasvatus 8 (3), 168-172.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Aristoteles 1989. Nikomakhoksen etikka. Suom. ja selitykset laatinut S. Knuutila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. ja toim. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bohm, D. & Peat, F. D. 1992. Tiede, järjestys ja luovuus. Suom. T. Seppälä, J. Jääskeläinen ja P. Pylkkänen. Helsinki.
- Buber, M. 1999. Minä ja sinä. Suom. J. Pietilä. Juva: WSOY (alkup. vuodelta 1923).
- Dave, R. 1976. Foundations of Lifelong Education. Exeter: Pergamon Press.
- Engeström, Yrjö 1994. Perustietoa opetuksesta. Valtiovarainministeriö. Painatuskeskus.
- Enkenberg, J. 1990. Tiedon ja ajattelun taitojen oppimisesta tietokoneympäristössä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 33.

- Glover, J. 2003. Ihmisyys. 1900-luvun moraalifilosofia. Suom. P. Stenman. Keuruu: Otava.
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Suom. E. Moore. Joensuu: Joensuu University Press.
- Haarakangas, K. 1997. Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokouskeskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta. Jyväskylä.
- Hakkarainen ym. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. WS Bookwell Oy, Porvoo.
- Harris J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. Suom. J. Heikkilä, T. Holopainen ja P. Niinimäki. Helsinki: Hakapaino 2000.
- Harva, U. 1968 Systemaattinen kasvatustiede. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1979. Maailmankatsomuksen ongelmia. Uudistettu painos. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1981 Kohti elinikäistä kasvatusta. Teoksessa (toim.) A. Alanen & J. Sihvonen Elinikäinen kasvatustiede. WSOY, Porvoo, 27-39.
- Heikkinen, H. L. T. 1996. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa toim. S. Ojanen: Tutkiva opettaja 2. Tampere, 167-176.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Helve, H. 2004. Uskonto, muuttuva maailma ja nuorten maailmankuvat. Teoksessa K. Hyry & J. Pentikäinen (toim.) Uskonnot maailmassa. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hilpelä, J. 1989. Kasvatuksen tehtävä ja kasvatustieteen vaihtoehdot. Teoksessa toim. A. Antikainen & P. Nuutinen Näkökulmia kasvatukseen ongelmiin ja tutkimukseen. Helsingin yliopisto. Helsinki, 152-174.
- Hilpelä, J. 1998. Kasvatustieteellinen ajattelu. Joensuun yliopisto. Joensuu.
- Hirsjärvi, S. 1977. Kasvatustiede ja sen filosofiset perusteet. Research Reports n:o 54. Department of Education. University of Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu B 1. Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatustieteen filosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu B 5. Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. 1987. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hirsjärvi ym. 2000. Kasvatustraditiot ja niiden muuttuminen. Teoksessa (toim.) Leena Laurinen Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteena. Juva: WS Bookwell Oy 2000, s. 12-35.
- Hirsjärvi, S. ym. 1982 Kasvatustieteen käsitteistö. Toim. S. Hirsjärvi. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Hoffman, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hollo, J.A. 1959. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen. Porvoo: WSOY.
- Horelli, L. 1982. Ympäristöpsykologia. Espoo: Weilin + Göös.
- Huttunen, R. 1997. Aito kokeminen on avautumista. Tiedepoliittika 22 (3), 5-8.
- Hytönen, J. 1999. Yhteisökasvatus 1990-luvun peruskoulussa. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203. Helsinki, 45-59.
- Häyry, M. 2002. Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ikonen, R. 2000. Mitä se on se 'kasvatus'? Kasvatus 31 (2), 118-129.
- Kaartinen, Vuokko 1996. Aktiivinen oppiminen - lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa. - TOM 128
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427-435.
- Kaivo-Oja, J. 1995. Tieteidenvälisyyden haaste tutkimuksessa ja koulutuksessa. Tiedepoliittika 20 (3), 21-32.
- Kalliopuska, M. 1983. Empatia - tie ihmisyyteen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kansanen, Pertti 2004. Opetuksen käsitemaailma. WS Bookwell Oy, Juva.

- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 112. Helsinki.
- Kansanen, P. 1996. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa Kasvatuksen etiikka P. Pitkänen (toim.). Helsinki: Edita.
- Karkama, P. 1998. Kulttuuri ja demokratia. Kirjoituksia kulttuurin nykytilasta. Helsinki: SKS.
- Kauppi, R. 1996. Elinikäisestä kasvatuksesta. Teoksessa Reijo Raivola & Eero Ropo (toim.): Jatkuva koulutus ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Tampere, 15-29.
- Keltikangas-Järvinen L. 2002. Hyvä itsetunto. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna.
- Koivunen, H. 2000. Hiljainen tieto. Keuruu: Otava.
- Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. Opetustapahtuman eräiden piirteiden sekä oppimisen ja opiskelun mielekkyyden tarkastelua opettajan tavoitetietoisuuden näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Koski, J.T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopisto. Helsinki.
- Koski, J.T. 1998. Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatiosta ja tietoyhteiskunnasta. Jyväskylä: Gummerus.
- Kotkavirta, J. & Nyysönen, S. 2000. Ajatus – etiikka. Porvoo: WSOY.
- Kuikka T. M. 1991. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Keuruu: Otava.
- Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa toim. H. Heikkinen & R. Huttunen & P. Moilanen: Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 201-220.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjekttiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Lehtovaara, M. 1994. Tieto itsestä yksilön merkitysten kokonaisuudessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa - matkalla mahdollisuuteen. Tampereen yliopisto. Tampere.

- Leino, A-L. & Leino J. 1998. Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leontjev, A.N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Suom. P. Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153. Helsinki.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) raportti 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Moilanen, P. 1996. Kasvatusko kommunikatiivista toimintaa? Teoksessa toim. J. Aaltola & P. Moilanen: Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä, 41-46.
- Naskali, P. 1992. Koulukasvatus kasvatustieteen itseymmärryksen muotona. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 18. Rovaniemi.
- Nurmi, K.E. 1995. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki.
- Nurmi, V. 1983. Kasvatuksen traditio. Juva: WSOY.
- Nurmi, V. 1984. Opettajan asema tutkimuksen näkökulmasta. Opettaja 79 (8), 8-11.
- Nuutinen, P. 1996. Lupa ymmärtää omaa työtään. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 63-70.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Tutkijaliiton julkaisu 85. Hamina: Oy Kotkan Kirjapaino Ab
- Ojanen, M. 1985. Kasvatus ja minäkuva. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Olkinuora, E. 1994. Oppimis-, tieto- ja opetuskäsitykset koulun toimintaa ohjaavina taustatekijöinä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettaja-koulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:46, 54-73.
- Patrikainen, Risto 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36, Joensuun yliopisto.
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182. Helsinki.

- Postman, N. 1985. Lyhenevä lapsuus. Suom. Ilkka Rekiarvo. Juva: WSOY.
- Pulkinen, L. 1997. Keskilapsuus, unohdettu kehitysvaihe? Seminaariraportti Lasten työaika – harrastusaika. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Helsinki.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Päivänsalo, P. 1982. Kasvatuksen tutkimuksen olemuksesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Pönkkö A. 1999. Vanhemmat ja lastentarhanopettajat päiväkotilasten minäkäsityksen tukena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Rauhala, Lauri 1993. Humanistinen psykologia. Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright ym. 1995. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rodrigues, M. 2007. Luovuuden perusta on ihmisessä. Opettaja nro 18. Sivut 34-35.
- Rinne, R. ym. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino
- Rouvinen, R. 2007. ”Tässä työssä yhdistyy kaikki”. Lastentarhan opettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuun yliopisto
- Saavalainen, M. 1999. Käsiteanalyysi: dialogisuus. Perheterapia 2, 38-51.
- Sahlberg, A. 1995. Koivu sekä tähti. Ihminen, yhteiskunta, ihmiskunta Santeri Alkion tuotannossa ja poliittisessa toiminnassa. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Sakki, P. 1995. ”Uusi ihminen” ja dialogin kuolema. Tiedepolitiikka 20 (3), 15-20.

- Salmela, M. 1998. Suomalaisen kulttuurifilosofian vuosisata. Helsinki: Otava.
- Salomaa J. E. 1955. Tie ihmisyyteen. Kansalaisen itsekasvatuksen perusteita. Porvoo: WSOY.
- Sarjala, J. 1996. Elinikäinen oppiminen haasteena koko yhteiskunnalle. Teoksessa Reijo Laukkanen (toim.) OECD-maiden koulutusjärjestelmät. Opetushallitus. Hakapaino Oy, Helsinki, 9-14.
- Sihvola, J. 2004. Maailmankansalaisen etiikka. Otava, Keuruu.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus kadoksissa? Teoksessa P. Siljander (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 15-24.
- Silvennoinen, H. 1988 Jälkikirjoitus: Iloisesti oppien hyvään elämään. Teoksessa Heikki Tulkki, P. & Honkanen, P Silvennoinen & Pasi Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus, 215-25
- Skinnari, S. & Toiskallio, J. 1994. Miksi kasvatuksen filosofiaa? Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turku.
- Smart, N. 2005. Uskontojen maailma. Useita suomentajia. Keuruu: Otava.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Porvoo: WSOY.
- Säljö, Roger 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. WSOY.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Suom. T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Toiskallio, J. 1988. Ihmisen kasvu ja kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Tuomisto, J. 1994a. Elinikäisen oppimisen muodot - teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa (toim.) A. Kajanto & J. Tuomisto Elinikäinen oppiminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomisto, J. 1994b. Elinikäinen kasvatus - aatteesta strategiaksi. Teoksessa toim. A. Kajanto & J. Tuomisto Elinikäinen oppiminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomisto, J. ym. 1997 Elinikäisen oppiminen kansallisena ja kansainvälisenä työn ja koulutuksen kehittämisstrategiana. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997:14) liite. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.
- Tynjälä, Päivi ym. 2005

- Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli, Pekka & Malinen, Anita (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Dark Oy, Vantaa
- Törmä, S. 1994. Millä ehdoin koulu voi kasvattaa eettisesti - ajatuksia G.H. Meadin kasvatusfilosofiasta. Teoksessa A. Heikkinen & M. Lehtovaara & V-M. Värri (toim.) *Puheenvuoroja kasvatusfilosofiasta*. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Törmä, S. 1996. Monikulttuurisen kasvatuksen eettisistä perusteista. Teoksessa toim. J. Aaltola & P. Moilanen: *Hyveet, dialogi ja kasvatus*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Utrio, K. 2000. *Perhekirja. Eurooppalaisen perheen historia*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Uusikylä, K. 1985. *Lahjakkaiden kasvatus*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Uusitalo, L. 2000. Yhteisöllisyys virtuaalimarkkinoilla. Teoksessa toim. I. Niiniluoto *Maaailman henkinen tila ja tulevaisuus*. Keuruu: Otava.
- Vaherva, T. 1981. Elinikäisen oppimisen psykologisia perusteita. Teoksessa (toim.) A. Alanen & J. Sihvonon *Elinikäinen kasvatus*. WSOY, Porvoo.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 74. Joensuu.
- Varto, J. 2002. *Isien synnit. Kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma*. Juvenes Print-Tampereen Yliopistopaino Oy. Tampere.
- Veenkivi, L. 1998. *Ihminen tehtävänä. Pohdiskelua kasvatuksesta*. Jyväskylä: Atena.
- Vertanen, I. 2002. *Ammatillinen opettajuus 2010: toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK&AKTK-julkaisuja 6/2002.
- Wilenius R. 1999. *Mitä on ihminen? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta*. Jyväskylä: Gummerus
- Wilenius, R. 2002. *Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Wilson, L.M. 1977. *Kuunteleminen*. Teoksessa *Käyttäytymistieteet hoitosuhteessa*. Koonnut Carolyn E. Carlson.

Suomennoksen ja lyhennelmän laatineet T. Roberts ja S. Levä. Helsinki, 70-79.

- von Wright, G. H. 2001. Hyvän muunnelmat. Suom. V. Oittinen. Keuruu: Otava.
- Vygotsky, L. 1986. Thought and language. Cambridge. MA, The MIT Press.
- Väri, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Väri, V-M. 2000a. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. 3. korj. painos. Tampere: City Offset.
- Väri, V-M. 2000b. Maailma muuttuu, mutta kasvatusta vastuu pysyy – auttamisvastuu kasvatusta suhteiden perustana. Kasvatusta 31 (2), 130-141.
- Zeldin, T. 2000. Mielenrauhaa keskustelemalla. Suom. K. Sivill. Helsinki: WSOY.