

LIKAAKO KASVATUSTA?

Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä kasvattamisesta ja kasvatusvastuusta

Aija Myller

Mirja Tuomaala

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Myller, A. & Tuomaala, M. 2005. Liikaako kasvatusta? Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä kasvattamisesta ja kasvatusvastuusta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 81 s.

TIIVISTELMÄ

Pro gradu -tutkielmassa selvitettiin luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä kasvattamisesta ja kasvatusvastuusta. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemää keskisuuren koulun luokanopettajaa Pirkanmaalta sekä Pohjois-Savosta. Luokanopettajat olivat iältään 30–48-vuotiaita sekä perhetaustoistaan erilaisia naisia ja miesluokanopettajia. Laadullisen tutkimuksemme analysointi perustui aineistolähtöisyyteen ja sen analysoinnissa käytettiin fenomenologista ja -grafista lähestymistapaa.

Tutkimustulosten perusteella opettajat kokivat kasvattamisen lisätyöksi, johon kului liikaa aikaa. Kodin kasvatustehtäviä nähtiin siirtyneen koululle yhä enemmän. Kuitenkin kasvattaminen koulussa todettiin tärkeäksi oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta. Kasvatus nähtiin pitkälti tapakasvatuksena sekä sosialisatona.

Opettajat määrittivät kasvatusvastuun vanhempien vastuun kautta. Koulussa kasvatusvastuu määritettiin vastuuksi oppilaasta ja hänen hyvinvoinnistaan. Näyttikin siltä, että opettajuus ja vanhemmuus kietoutuivat luokanopettajan työssä toisiinsa. Kaikki tutkitut luokanopettajat olivat sitä mieltä, että ensisijainen kasvatusvastuu kuului oppilaan vanhemmille. Opettajien suhtautuminen vanhempiin kasvattajina oli heitä jokseenkin syyllistävä tai vanhemmat koettiin kasvatuskumppaneiksi.

Tutkimustulosten perusteella voitiin nähdä, että luokanopettajat kokivat työnsä kuormittavaksi. Opettajat näkivät, että he tekivät kasvatustyötä opetustyön kustannuksella. Tulosten perusteella luokanopettajat voitiin jakaa virkamiesmäisesti sekä emotionaalisesti työhönsä suhtautuviin opettajiin. Jälkimmäiselle ryhmälle oli tyypillistä kokonaisvaltainen vastuunotto oppilaasta sekä työhön sitoutuminen, jonka kautta luokanopettajat saivat mielekkyyden työhönsä. Opettajan täytyisi saavuttaa sisäinen tasapaino suhtautumisessa kasvatusvastuuseen, ulkoisiin odotuksiin ja omiin resursseihinsa nähden.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen kaikki opettajat halusivat ensisijaisesti opettaa, vaikka koululle kuuluu myös kasvatustehtävä. Näyttää siltä, että opettajankoulutus ei anna selkeää kuvaa luokanopettajien ammattikuvasta.

Avainsanat: luokanopettaja, kasvatusvastuu, kasvattaminen, kasvattamisen merkitys.

SISÄLTÖ

1 LÄHTÖKOHTIA JA TARKEMPAA TÄHTÄYSTÄ.....	5
2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TOTEUTUS.....	7
2.1 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSOTE.....	7
2.2 SEITSEMÄN LUOKANOPETTAJAA.....	8
2.3 AINEISTON HANKINTA.....	9
2.4 AINEISTON ANALYYSI.....	11
3 TULOKSET.....	14
3.1 AINEISTON KUVAILU.....	14
3.1.1 Opettajan työn kokeminen, opettaminen ja kasvattaminen.....	14
3.1.2 Kasvatusvastuu.....	25
3.2 AINEISTON TULKINTA.....	32
3.2.1 Kasvatus ja opetus.....	32
3.2.1.1 Kasvattamisen merkitys.....	34
3.2.1.2 Suhde kasvatettavaan.....	38
3.2.1.3 Kasvattamisen ja opettamisen suhde opettajan työssä.....	40
3.2.1.4 Kasvatustietoisuus.....	43
3.2.2 Kasvatusvastuun määrittelyä.....	47
3.2.2.1 Mistä opettajat kokevat olevansa vastuussa.....	48
3.2.2.2 Kasvatusvastuun jakautuminen.....	52
3.2.2.3 Opettajat vastuun ristivedossa – kenelle opettajat kokevat olevansa vastuussa.....	55
3.2.3 Opettajien suhde vanhempiin.....	58
3.2.3.1 Vanhemmat kasvatuskumppaneina.....	59
3.2.3.2 ”Pallo hukassa” –vanhemmat.....	60

4 POHDINTA.....	65
4.1 TUTKIMUKSEN LAADUN ARVIOINTI.....	65
4.1.1 Tutkimuksen eettisyys.....	65
4.1.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	65
4.2 KASVATTAMISESTA JA KASVATUSVASTUUSTA.....	68
4.3 TULEVAISUUDEN TUTKIMUSHAASTEITA.....	71
LÄHTEET.....	73
LIITE.....	81

1 LÄHTÖKOHTIA JA TARKEMPAA TÄHTÄYSTÄ

Huoli hyvinvointivaltiomme lapsista on sävyttänyt omalta osaltaan viime vuosien julkista keskustelua. Näissä yhteyksissä on tuotu esille, että osa heistä voi huonosti. Liian moni lapsi viettää useita tunteja yksin kotona televisio ja tietokonepelit seuraan. Maanantaiaamuisin kouluun tulee unisia ja nälkäisiä oppilaita. Monet heistä oireilevat psyykkisesti, mikä näkyy esimerkiksi häiriökäyttäytymisenä. Olemme kumpikin seuranneet näitä keskusteluja, koska omien perheittemme äiteinä ja tulevana luokanopettajina lapsiin liittyvät asiat kiinnostavat ja koskettavat meitä.

Äitinä olemisen kokemusta meillä on yhteensä 29 vuotta, joihin vuosiin mahtuu monenlaisia kasvatuksellisia tilanteita. Välillä tunnemme onnistuvamme ja välillä olisivat hyvät neuvot tarpeen. Huono omatunto on molemmille tuttu opiskeluvuosina – monesti tuntuu siltä, että lapsille ei ole riittävästi aikaa. Kaikki meidän lapsemme käyvät koulua, joten myös oppilaan vanhemman näkökulma on läheinen. Kummallakin meistä on myös jonkin verran opettajakokemusta.

Matkalla kohti omaa opettajuutta näistä tausta-aineksista alkoi kehittyä ajatus pro gradu -tutkielman aiheesta. Omakohtainen kiinnostus opettajan rooliin kasvattajana sekä kasvatustuun sisältyminen opettajan työhön on mietityttänyt meitä opiskelun aikana. Julkinen keskustelu kasvatuksesta on ollut lähinnä keskustelua kasvatustuun hämärtymisestä kotona. Vähemmän on tuotu esiin opettajien näkemyksiä ja ajatuksia kasvatustuusta. Vaikka Metson (2004) mukaan kasvatustuu on puhuttanut kouluviranomaisia jo kymmeniä vuosia sitten, asia silti tuntuu yhä ajankohtaiselta.

Luokanopettajat tekevät työtään pienten, kasvavien oppilaiden kanssa ja ovat monelle heistä tärkeitä henkilöitä. Opettajien työn kuvaan mielletään kuuluvan vahvasti oppiaineiden opettaminen, kuitenkin koululla on opetustehtävän ohella merkittävä kasvatustehtävä. Käytännön työssä tämän tehtävän luonne on erittäin vaihteleva ja osaltaan opettajan persoonasta riippuvainen, vaikka kasvatustavoitteet olisivat kou-

lulla yhteneviä. Toimiessaan kasvatustehtävässään opettaja toimii myös alueella, joka on yhteistä vanhempien kanssa. Halusimme lähestyä tätä aihetta työssä olevien luokanopettajien näkökulmasta. Miten luokanopettajat tällä hetkellä kokevat työsäään kasvattamisen, ja mitä kasvatusvastuu heille merkitsee?

Tällä tutkimuksella halusimme jäsentää ja saada uutta tietoa tästä vaikeasti lähestyttävästä aiheesta. Tämän pro gradu -tutkielman tehtävänä on myös auttaa tulevia luokanopettajia hahmottamaan tulevaa työn kuvaa aiempaa paremmin tuoden siihen sellaisia näkökulmia, joita koulutuksessa ei välttämättä tavoiteta.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TOTEUTUS

Tämän luvun alkuosassa käsittelemme tutkimuksen tavoitteita sekä tutkimusotetta. Tähän lukuun sisältyy myös tutkimusjoukon esittely, aineiston hankinta ja sen analysointi.

2.1 TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSOTE

Kasvatusvastuukysymystä on selvitetty kirjallisuudessa pitkälti kodin ja koulun kiistakysymyksenä ja jokseenkin mekaanisesti, jolla tarkoitamme kysymystä kasvatusvastuun jakautumisesta. Halusimme oman tutkimuksemme avulla selventää ja syventää kasvatusvastuuseen liittyviä asioita luokanopettajien kokemusten ja näkemysten kautta. Tutkimusongelma täsmentyi kysymykseksi, miten luokanopettajat käsittivät kasvatusvastuunsa. Tätä kysymystä ei voida tarkastella mielekkäästi irrallaan opettajan työtodellisuudesta, jossa kasvattaminen on läsnä. Lähestyimme aihetta tarkastelemalla kasvattamisen ulottuvuuksia ja merkityksiä opettajan työssä. Edelleen halusimme selvittää, millainen oli opettamisen ja kasvattamisen suhde eli kuinka opettajat mielsivät nämä kaksi asiaa työnsä valossa. Koko tutkimuksen läpivievä kysymys oli, millaiseksi opettajat kokivat työnsä.

Kirjallisuusosiossa pyrimme lähestymään opettajien puhetta useista suunnista. Tutkimuksen aineistolähtöisyys merkitsi meille sitä, että emme etukäteen sitoutuneet teorian osalta tiettyyn näkökulmaan. Kasvatustieteellisen näkökulman lisäksi hyödynsimme kasvatusfilosofisia ja yhteiskuntatieteellisiä lähestymistapoja, mutta tiettyä näkökulmaa oleellisempänä pidimme valita sellaisia teoreettisia näkökulmia, jotka palvelivat käytännönläheisesti tutkimusongelmaa. Tutkimuksen kannalta meille oli kuitenkin oleellisen tärkeää tarkastella opettajien puhetta suhteessa yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Tutkimusotteemme sisältää aineksia sekä fenomenografisesta että fenomenologisesta lähestymistavasta ihmiseen. Fenomenologinen merkitysteoria lähtee ajatuksesta, että ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen. Todellisuus avautuu yksilölle merkitysten kautta, jotka ovat yksilöiden välisiä eli intersubjektiivisiä. (Laine 2001, 27–28.) Tutkimusprosessissa tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, luomassa tutkittavaa kohdetta, mikä tutkijan tulee tiedostaa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 23).

Molemmissa lähestymistavoissa ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemuksista. Fenomenologia pyrkii tavoittamaan ilmiön sellaisena kuin ihmiset sen kokevat ja yleensä selittävät. Ihmisen maailmasuhdetta ilmentää juuri kokemuksellisuus, missä kaikella on olemassa jokin merkitys. Kokemus muotoutuu ihmiselle merkitysten mukaan, joista fenomenologinen tutkija on kiinnostunut. (Laine 2001, 26–28; Marton 1998, 152–154.) Fenomenografiassa taas todellisuutta kuvataan tietyn ihmisjoukon ymmärtämisen ja käsittämisen avulla. Fenomenografiassa, fenomenologian tavoin, ollaan kiinnostuneita ilmiöistä ja lähinnä niiden sisältöjen kuvaamisesta. Näiden ero syntyy siitä tavasta, jolla kokemusta käsitellään. Fenomenologit kysyvät, kuinka henkilö kokee maailman ja fenomenografit vastaavasti, miten rikas kokemus on. Fenomenografisessa tutkimusotteessa tutkijaa kiinnostaa toisen asteen näkökulma, jossa tutkija kuvaa tutkittavan eri ilmiöille antamia merkitysisältöjä. Fenomenografiassa keskeinen termi on käsitys, jota heijastaa tutkittavan henkilön kokemusta ilmiöstä. (Niikko 2003, 12–18.) Omassa tutkimuksessamme päämääränä on tuoda ilmi luokanopettajien kasvattamisen ja kasvatustavoihin merkitysisällöt ja niiden variaatiot.

2.2 SEITSEMÄN LUOKANOPETTAJAA

Haastateltujen opettajien kokemusmaailmaa yhdistää se, että heillä kaikilla on luokanopettajien koulutus ja työkokemusta. Yhden haastateltavan työkokemus tosin on hyvin vähäinen. Vaikka kohdejoukon koko on pieni, voidaan fenomenologisen ajattelutavan mukaan kohdejoukon kokoa perustella siten, että jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä (Laine 2001, 28). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tilastollisen yleistyksen sijaan ymmärtämään jotain tapahtumaa tai

ilmiötä syvällisemmin. Sen tähden pienelläkin kohdejoukolla, harkinnanvaraisella näytteellä, voidaan saada merkittävää tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58–59.)

Haastattelimme seitsemää luokanopettajaa, joista neljä on naisia ja kolme on miehiä. Kaikki heistä työskentelevät keskisuurissa kouluissa Pohjois-Savossa ja Pirkanmaalla. Perhetaustaltaan haastateltavat ovat erilaisia ja iältään he ovat 30–48-vuotiaita. Työkokemusta opettajilla on puolesta vuodesta 21 vuoteen. Heistä neljällä työkokemuksen pituus on yli kymmenen vuotta. Esittelemme opettajat (nimet muutettu) taustatietojen kanssa:

Kaisa: 35-vuotias, naimisissa, kolme lasta, työkokemusta viisi työvuotta

Päivi: 48-vuotias, naimisissa, kolme lasta, työkokemusta 21 vuotta

Erkki: 39-vuotias, kihloissa, työkokemusta 11 vuotta

Jussi: 28-vuotias, naimisissa, työkokemusta kaksi vuotta

Johanna: 30-vuotias, naimisissa, työkokemusta puoli vuotta

Tapani: 39-vuotias, naimisissa, kaksi lasta, työkokemusta 13 vuotta

Pirkko: 44-vuotias, työkokemusta 21 vuotta

2.3 AINEISTON HANKINTA

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu se, että erilaisten metodien avulla pyritään pääsemään lähelle tutkimuskohdetta. Tällä tarkoitetaan pyrkimystä päästä lähelle tutkittavan omaa kokemusmaailmaa ja käsityksiä, joita hän eri ilmiöille ja asioille antaa. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, jossa haastattelijalla on mahdollisuus saada ja suunnata tiedonhankintaa itse haastattelutilanteessa. Samalla kuitenkin on huomiotava, että haastattelu on luonteeltaan vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa haastattelijalla omalta osaltaan vaikuttaa haastattelun laatuun. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34, 41.)

Valitsimme metodiksemme teemahaastattelun, koska halusimme saada paljon ja syvällistä tietoa tutkimusaiheesta. Tutkimuksen kannalta oleellisen tärkeää oli saada

esiin haastateltavien kokemukset ja käsitykset tutkittavasta aihepiiristä. Teemahaastattelu menetelmänä sopii hyvin tähän tarkoitukseen, koska se on joustava menetelmä, ja siinä korostuu pyrkimys haastateltavan subjektina olemiseen. Haastateltavalle on annettava mahdollisuus tuoda esille omia näkemyksiään ja itseään koskevia asioita. Vaikka teemahaastattelussa aihealueet ovat määritetty etukäteen, kaikki teema-alueet käydään läpi ilman kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Oma haastattelumme oli muodoltaan melko avoin, koska emme etukäteen pyrkineet tarkentamaan teema-alueiden sisältöä, vaan etenimme itse haastattelussa haastateltavan puheen mukaan.

Teema-alueet ja haastattelurungot hahmottelimme joulukuussa 2004 ja ensimmäiset esihaastattelut nauhoitimme tammikuussa 2005 minidisc-tallentimilla. Teemahaastattelurunko on liitteessä 1. Esihaastatteluista saimme informaatiota niin paljon, että sisällytimme ne myös varsinaiseen tutkimusaineistoon. Kaikki haastattelut teimme tammikuun 2005 aikana. Teimme haastattelut erikseen, siten että toinen meistä teki neljä ja toinen kolme haastattelua. Haastattelutilanne oli mielestämme haastateltavan kannalta inhimillisempi näin toteutettuna, sillä kahden haastattelijan läsnäolo olisi voinut tuntua kuulustelulta, eikä keskustelulta, kuten fenomenografinen tutkimusmenetelmä edellyttää (Ahonen 1996, 137). Haastatteluista sovimme etukäteen puhelimitse, jossa kerroimme haastattelun aihepiirin, mutta emme teemoja tarkasti. Haastattelupaikan haastateltavat saivat valita itse, ja haastattelut teimme joko kotona tai työpaikalla. Miesopettajat valitsivat haastattelupaikaksi koulun, jossa he työskentelivät.

Onnistuneen haastattelutilanteen edellytyksiä ovat luottamuksellisuus ja ympäristön häiriöttömyys (Hirsjärvi & Hurme 2001, 127). Pyrimme luottamuksellisuuteen siten, että kerroimme haastateltaville, että heidän henkilöllisyytensä pysyy salassa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Lisäksi haastattelutilanteeseen ryhdyttäessä pyrimme luomaan luottamuksellisen ilmapiirin alkukeskusteluilla. Nämä olivat myös osa haastateltavien motivointia, joka kuuluu haastattelijan tehtäviin. Nyökkäykset ja vahvistavat sanat vaikuttavat motivoivasti haastattelun aikana. Huomasimme, että lisäky-symyksillä oli myös haastateltavaa motivoiva vaikutus. Yksi haastattelu keskeytyi pattereiden loputtua, jolloin tarvittiin varapattereita. Lisäksi haastattelijan puhelimen

soiminen katkaisi toisen haastattelun hetkeksi, kun puhelin oli unohtunut laittaa äännettömälle toiminnalle. Pyrimme haastattelutilanteessa kiireettömyyteen, jotta haastateltava voisi edetä ajatuksissaan ja puheissaan syvempiin ajatusrakenteisiin. Haastattelut kestivät 40–70 minuuttia.

Aineiston puhtaaksikirjoittaminen eli litteroiminen tehtiin välittömästi kunkin haastattelun jälkeen. Aineisto kirjoitettiin sanasta sanaan, mutta huokauksia, äänenpainon vaihteluja sekä keskustelun taukoja ei litteroinnissa huomioitu. Litteroitua tekstiä kertyi 63 sivua. Tallennuksia kuunneltiin useampaan kertaan litteroinnin aikana, jotta kaikki mahdollinen talletettu informaatio saatiin tarkasti kirjoitettua.

2.4 AINEISTON ANALYYSI

Tutkimuksemme analyysin lähtökohta perustui aineistolähtöisyyteen. Sillä tarkoitetaan menetelmää, jossa teoria ei rajoita aineistosta itsestään ilmeneviä teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 153). Tällaisessa laadullisen analyysin muodossa analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Haastattelun tema-alueet laadimme etukäteen siten, että ne olivat riittävän kattavia tutkimuksen analysoinnin kannalta.

Aineiston litteroinnin jälkeen seurasi lukemisvaihe, jossa luimme aineistoa useaan kertaan sekä opettajakohtaisesti että tema-alueittain. Aineiston lukeminen kuuluu olennaisena osana analyysiin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143). Lukemisten välillä keskustelimme useaan otteeseen aineiston sisällöstä ja sen herättämistä ajatuksista. Kirjasimme muistiin lukemisen aikana syntyneitä ajatuksia sekä ympyröimme tekstistä tutkimusongelman kannalta oleellisia asioita. Pitkin tutkimusprosessia aineisto työstyti alitajunnassa siten, että aineistosta heräsi kysymyksiä ja ajatuksia eri tilanteissa ja paikoissa ollessamme. Meillä kummallakin oli kynä ja paperia lähes aina mukana, jolloin tutkimuksesta heränneet ajatukset kirjattiin muistiin. Tämäntapainen ajatusten prosessointi ja päiväkirjanpito kuului olennaisena osana koko tutkimusprosessia.

Lukemisen jälkeen pyrimme hahmottamaan aineistoa ja löytämään siitä keskeisiä merkityksiä, yhteneväisyyksiä ja eroja tekemällä siitä käsitekarttoja sekä yksin että yhdessä. Pelkistetysti käsitekartalla voidaan ilmaista kaikki, mitä on puhuttu tai kirjoitettu. Yhdessä tehdyt käsitekartat edistävät luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisua sekä yhteisymmärryksen syntymistä. (Åhlberg 2001, 65.) Käsitekartat teimme ensin opettajakohtaisesti teemoittain ja tässä vaiheessa vertailimme niitä keskenään osittain myös visuaaliseen havainnointiin perustuen. Käsitekarttojen validiutta eli vastaavuutta tutkittavan ajatuksiin testasimme lukemalla uudestaan alkuperäiset aineistot ja vertaamalla niitä ja tehtyjä käsitekarttoja keskenään.

Käsitekartat auttoivat selvästi aineiston seuraavassa analyysivaiheessa, eli opettajakohtaisesti kirjoitettujen tiivistelmien kirjoittamisessa. Tämä jakautui kolmeen teema-alueeseen, joita työstimme yksin ja yhdessä. Työskentelimme siten, että yksin tehtyä tiivistelmää toinen meistä kommentoi ja teki mahdollisia muutosehdotuksia. Lopputuloksena oli yhteinen näkemys aineistosta tiivistetyssä muodossa.

Aineiston tiivistämisen jälkeen teemoittelimme tutkimusaineiston horisontaalisesti eli yhdistimme opettajakohtaiset tiivistelmät teemakokonaisuuksiksi. Myös tässä vaiheessa teimme käsitekarttoja kiinnittäen erityisesti huomiota tiettyjen asioiden yleisyyteen ja poikkeamiin. Halusimme säilyttää yhteyden alkuperäisiin haastateltaviin merkitsemällä keskeisten ilmiöiden osalta haastateltavaa kuvaavan koodin (esim. O1= opettaja 1, Kaisa).

Jatkoimme analyysia siten, että osittain alkuperäisten teemojen tilalle valitsimme aineiston perusteella tutkimusongelman kannalta keskeisiä merkitysrakenteita. Tämä edellytti osittain luopumasta alkuperäisistä teemoittelusta ja tarkastelemista asioita myös limittäin.

Ensimmäisen tulkintamme aineistosta teimme näiden luokittelujen pohjalta ja lähes puhtaasti aineistolähtöisesti, jolla tarkoitamme sitä, että tulkinta tapahtui pitkälti oman esiyymmärryksen nojalla. Lähdimme syventämään ja mahdollisesti riitauttamaan omaa tulkintaamme aiheeseen liittyvän kirjallisuuden pohjalta. Onnistunut

teemoittelu edellyttää teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka ilmenee tutkimustekstin rakentumisessa (Eskola & Suoranta 1998, 176).

Analyysimme eteni siten, että lopullisten teemojen alle tyypittelimme sisällön yleisyyden suppilotekniikan tavoin. Ensin esiintyivät yleisimmät tapaukset, joista edettiin poikkeaviin tapauksiin. Tulkintavaiheessa yhdistelimme aineistossa yhdessä esiintyviä ilmiöitä. Laadullisessa tutkimuksessa ei lähdetä etsimään syyseuraussuhteita, pikemminkin haetaan selityksiä. (Ahonen 1996, 126.)

Jos tutkimus ei pohjautu yhteen teoriaan, vaan tutkimuksen aikana käyttöön otettuihin useisiin pienempiin teorioihin, etenee tutkimus aineisto- tai ilmiöpohjaisesti (Eskola 2001, 138). Tulkitsimme aineistoa useiden teorioiden tulkintakehysten pohjalta. Kuten tutkimusotteessa jo kirjoitimme, emme halunneet rajoittaa kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen, vaan pyrimme lähestymään aihetta ennakkoluulottomasti useasta eri tieteenalan näkökulmasta, jotka palvelisivat tutkimusongelmaa. Kirjallisuuteen lisää perehtyminen toi syvyyttä ja uusia näkökulmia aiheeseen. Työskentelytapamme oli keskusteleva, eli luetun pohjalta keskustelimme ja välillä väittelimme tutkimusaiheisiin liittyvistä asioista. Työskentelyprosessiin luonteeseen kuului että, jos oma näkökulma poikkesi toisen tulkinnasta, oli se perusteltava. Yhteisymmärryksen jälkeen seurasi kirjoittamisen vaihe. Aiheesta keskusteleminen oli yhdessä työskentelemisen parhaita puolia ja motivoi ponnistelemaan ja ajattelemaan. Valittu työtapa ei ainakaan alussa ollut tietoinen, vaikka muotoutui sellaiseksi melko varhaisessa vaiheessa. Yhteisiin näkemyksiin ja tulkintoihin pääseminen oli polveileva, mutta kannustava prosessi, jossa ei kuitenkaan ollut suurempia kriisivaiheita.

Pohdinnassa veimme tulkintaa eteenpäin ja tarkastelimme tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä ja mahdollisia uusia tutkimustarpeita.

3 TULOKSET

3.1 AINEISTON KUVAILU

Esitämme tässä kappaleessa haastatteluaineistomme tiivistetyssä muodossa, joka sisältää opettajakohtaisesti kuvailut opettajan työn kokemisesta, opettamisen ja kasvattamisen suhteesta sekä opettajien käsityksiä kasvatusvastuusta. Kuvailuosio pyrkii olemaan lähellä opettajien suoraa haastattelupuhetta ja kirjoittamamme kieli on lähellä puhekieltä.

3.1.1 Opettajien työn kokeminen, opettaminen ja kasvattaminen

KAISA

Kaisa kuvailee työtänsä haastavaksi, monipuoliseksi ja yllätykselliseksi: aamulla töihin lähtiessä ei voi tietää, mitä päivän aikana tapahtuu. Tällaiseen työhön ei pitkästy, eikä se tunnu väsyttävältä tai hankalalta. Opettajan työ on sitä, mitä hän haluaa tehdä tällä hetkellä. Opettajan työssä näkee oman työn tuloksen, josta hän saa voimavaroja, esimerkiksi silloin kun oppilas on oivaltanut vaikealta tuntuvan asian ja kokee ahaa-elämyksen.

Oppilaiden kotiongelmiä näkyminen luokassa tekee työn rankaksi. Kaisa miettii näitä asioita kotonaan väkisinkin, koska lapsi ja hänen tulevaisuutensa on tärkeä. Toisaalta Kaisa kokee itsensä voimattomaksi tilanteessa, koska hänellä ei ole mahdollisuuksia eikä valtuuksia auttaa lasta.

Kaisa haluaisi olla enemmän opettaja kuin kasvattaja. Toisaalta hän ei osaa vetää rajaa sille, kumpiko hän on, opettaja vai kasvattaja: nämä nimikkeet menevät sekaisin ja merkitsevät periaatteessa samaa asiaa.

Ennakkokäsitys opettajan työstä Kaisalla oli se, että työ olisi nimenomaan opettamista. Tänä päivänä työ on suurelta osin kasvattamista: liian paljon aikaa menee opettamisesta kasvattamiseen. Tosin kasvattaminen hänen mielestään on osa koulun työtä, mutta ei niin suuressa määrin kuin se nyt on. Aikaa menee sellaisiin perusasioihin, jotka lapsilla pitäisi olla selvillä jo kotoa käsin. Kaisasta tuntuu, että vanhemmilla on kasvattamisessa ”pallo hukassa”.

Luokkatilanteesta riippuen oppitunnista puolet saattaa painottua kasvattamiseen ja puolet opettamiseen. Päivät poikkeavat toisistaan: yksikin oppilas luokassa saattaa muuttaa tilanteen niin, että se päivä menee kasvattamisen puolelle.

Lapsen tulevaisuutta ajatellen kasvatuspohja on tärkeä. Kasvatuksessa lapselle luodaan käsitys, miten toimitaan yhteiskunnassa. Kasvatus pohjaa siihen, että saataisiin yhteiskuntakelpoisia lapsia, nuoria ja aikuisia. Koulun ei pitäisi olla pelkkä tiedonjakaaja: tietoa on niin paljon, että kaikkea ei voi eikä ole tarpeellistakaan opettaa.

”Mutta paljon on kasvattamista, paljon enemmän kuin mitä minä ikinä olin kuvitellut, että sitä olisi.”

Kaisa kasvattaa ohjaamalla, esimerkiksi elämän ohjeita antamalla. Siihen kuuluu, miten toimitaan, mikä on oikein ja väärin. Opetuskeskusteluissa käydään asioita läpi, esimerkiksi miten tullaan toisten kanssa toimeen. Koulussa on monenlaisia kasvatus-tilanteita. Niitä on oppitunneilla, esimerkiksi uskonnon ja käsityön tunneilla, välitunneilla ja ruokailussa. Kiusaamis- ja syrjimistilanteet sekä laiminlyönnot ovat otollisia kasvatuskeskustelun kannalta. Erilaisiin projekteihin, kuten joulujuhlan valmisteluun liittyy paljon kasvatuksellisia näkökulmia, toisten huomioon ottamista ja käyttäytymistä. Kaisa tähdentää, että samoja virheitä ei saisi tulla toista kertaa. Välillä hänestä tuntuu, että omille puheilleen ei saa minkäänlaista vastakaikua.

Kasvatus on usein ei-tiedostettua toimintaa luokkatilanteissa ja koulussa. Se on itselle huomaamatonta toimintaa, jota kuitenkin tekee. *”Sitä ei itse näe... ei tuu ajateltua ite siinä puheissaan ja sanoissaan ja suunnitelmissaan, mitä tekee. Vähän niinku tekee toisenlaista työtä kuin pelkkää opettamista.”*

”Kasvattaminen on vaativa sana. Ehkä se on enemmän minun mielestäni ohjaamista, elämänohjeiden antamista, miten, miten me toimitaan, mikä on oikein ja mikä on väärin.”

PÄIVI

Päivi pitää työtään ”tosi mukavana”, kutsumusammattinaan. Työ onkin merkittävä osa elämänsisältöä hänelle. Päivi kertoo miettivänsä työasioita kotona, ja toteaa, että omat oppilaat ovat saaneet häneltä enemmän kuin omat lapset.

Työ on muuttunut vuosi vuodelta kuitenkin henkisesti raskaammaksi. Se johtuu hänen mielestään siitä, että lapsilla on enemmän henkisiä ongelmia kuin aiemmin. Päivin mielestä oppilaiden käyttäytyminen on muuttunut vaikeammaksi ja moniongelmaisemmiksi, vaikka tiedollisesti he ovatkin kehittyneempiä kuin aiemmin. Opettajana hän kaipaa pakollisia sapattivuosia työhön, että voisi ladata akkujaan. Samoin koulutukseen pitäisi päästä jatkuvasti, jotta voisi uudistua eikä ”jämähätäisi” paikalleen.

Opettajan työn arvostus on laskenut hänen mielestään. Se näkyy mm. huonona palkkauksena, vaikka opettajan työhön vaaditaan pitkä koulutus, ja työ on sinällään vaativaa. Kasvatusvelvollisuus on siirtynyt Päivin mielestä enemmän opettajalle kuin aiemmin.

Viisitoista vuotta sitten Päivi olisi sanonut olevansa opettaja, mutta tällä hetkellä pakon edessä joutuu olemaan kasvattaja, vaikka hänkin haluaisi olla enemmän opettaja. Syynä tähän on se, että nykylapsilla ei ole rajoja eikä käyttäytymissääntöjä kouluun tullessaan. Koulun on ensimmäisenä luotava monelle lapselle puitteet toimia, näin kasvattaminen luo pohjan opettamiselle. Kasvattaminen ja opettaminen lomittuvat myös paljolti keskenään. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen on alaluokilla tärkeää, mutta loppujen lopuksi kasvattaminen on painopistealueena tärkeämpi kuin opettaminen.

Kasvattamisessa ratkaisee opettajan oma persoona. Päivi korostaa ”hyvän” eli ei-autoritaarisen tavan tärkeyttä kasvattamisessa. Rajat on jossain vaiheessa asetettava, mutta sen voi tehdä hienotunteisesti. Kannustava tapa vie parempaan tulokseen. Periaatteena hänellä on johdonmukaisuus päätetyistä asioista.

Kasvattamiseen kuuluvat tavallisten arkeen kuuluvien asioiden, kuten käsien pesemisen, ruokailutapojen ja tervehtimisen eli aikaisemmin itsestään selvyyksien opettaminen. Oppilaille on tärkeää opettaa toisten huomioon ottamista ja ryhmässä toimimista sekä oikean ja väärän erottamista. Päivi on huomannut, että hänen omat lapsensa ovat olleet hänelle parhaimpia kasvattajia. Omat lapset ovat vaikuttaneet häneen siten, että hän on vähän ”löysännyt” koulussa ja ylhäältäpäin ohjeistaminen on jäänyt. Päivi kertoo, että oppilaatkin kasvattavat opettajaa ja heiltä saa paljon.

” ...kun sulla on niitä omia lapsia ja sä katot sieltä, sitä kautta, näät enemmän sen todellisuuden... Se on se lapsen maailma kuitenkin niin erilainen .”

” Mut sitä nuorempana kuvitteli, että pystyy muuttaa, vuoria siirtää.”

ERKKI

Erkki kertoo, että työ on ”ihan mielenkiintoista”, mutta integroidut oppilaat aiheuttavat ongelmia luokassa. Hän kokee, että työ on vaikeutunut integroinnin myötä. Paljon aikaa kuluu ongelmatilanteiden selvittämisessä. Lisäksi suunnittelutyö on lisääntynyt ja ryhmien muodostamisessa ja työskentelyssä on ongelmia. Oppilaat kiusaavat ja hännäävät, kun huomaavat, että toinen on erilainen. Pienemmät oppilaat eivät tätä huomaa, mutta isommat kylläkin huomaavat.

Erkin oma työmotivaatio on laskenut. Aiemmin työssä pystyi keskittymään opettamiseen, puhumattakaan omista kouluajoista, jolloin kouluun mentiin saamaan opetusta. Erkki on tullut siihen johtopäätökseen, että hänen omat erityistaitonsa (atk)

menevät tässä työssä hukkaan. Hän sanookin todennäköisesti vaihtavansa alaa parin vuoden sisällä.

Erkin mielestä opettaminen on nykyisin siirtynyt taka-alalle, sillä opettajasta on tullut enemmän kotikasvattaja. Kouluun tulee nykyisin oppilaita, joille pitää opettaa itse kaikki alusta lähtien eli opettaja joutuu puuttumaan peruskasvattamiseen. Joka tunnista menee 30–40 % kasvattamiseen, joka tunnille joutuu ottamaan kasvatuksellisia teemoja mukaan. Erkin näkemys on, että kiireiset vanhemmat ja vapaa kasvatus ovat osasyynä siihen, että peruskasvatus on siirtynyt koulujen hoidettavaksi. Jotta opettajat pystyisivät opettamaan muutakin, heidän tulisi saada lisätunteja ja palkkaa. Tiedon opettaminen jäisi muuten pois, jos pitäisi pelkkiä rutiineja opettaa.

” Et semmoinen on ihan selvä havainto, ja näitten kohteliaisuussanojen käyttäminen: kiitos, tervehtiminen ja ne on jäänyt ainakin. Monessa paikassa ne on unohdettu kotona kokonaan.”

” Et opetustyö tämä tiedonjakaminen, mikä on kai joskus muinoin ollut tämän työn päätarkoitus, niin se on siirtynyt aina pikku hiljaa tota niin taaemmas.”

Erkki kokee kuitenkin vielä olevansa pääasiassa opettavassa roolissa. Hänelle opettaminen on tiedonjakamista. Hän on tehnyt havainnon, että keskitason oppilaat ovat vähentyneet: oppilaat joko osaavat tai sitten eivät. Integroitujen oppilaiden tulo luokkaan on vaikeuttanut opettamista; järjestyksen pitoon joutuu kiinnittämään enemmän huomiota ja suunnittelemaan tunnit sen mukaan. Suvaitsevaisuus ja sosiaalisuus puuttuvat oppilailta. Erkki näkee tähän vaikuttavan ”nykymailman menon” ja sen, että vanhemmat ovat liian kiireisiä kotona. Oppilaat purkavat sen sulkeutuneisuutena ja käyttäytymishäiriöinä luokissa.

Erkki kasvattaa oppilaita puuttumalla erilaisiin tilanteisiin ja keskustelemalla niistä. Tämä tarkoittaa sitä, että keskustellaan miten toimitaan, miten toiset otetaan huomioon ja miten käyttäytyään. Erkki toteaa tekevänsä nykyään enemmän erotuomarin tehtäviä luokassa.

JUSSI

Jussi yrittää kokea itsensä oppimisen esteiden poistajana, oppimisen ohjaajana ja kasvattajana eikä niinkään tiedon siirtäjänä. Hän sanoo sen johtuvan siitä, että koulutuksessa tätä asiaa on ”paukutettu”, ja että hän on vähän aikaa sitten valmistunut.

Kysyttäessä työn hyvistä ja huonoista puolista Jussi pitää hyvinä puolina tiettyä vapautta, kunhan pysyy opetussuunnitelman raameissa. Lyhyt työaika on hyvä, kun voi lähteä kahdelta kotiin, ja jaksottaa osan töistä muuhun ajankohtaan. Ammatinvalintaan vaikutti pitkät kesälomat: kesällä on muutakin tekemistä. Kesälomien lyhennys olisi työedun menetys, jolloin hän tekisi varmasti jotain muuta työtä.

Työ on loppujen lopuksi aika raskasta henkisesti. Jussi sanoo huomanneensa, että oma työmotivaatio laskee lukukauden edetessä. Tällä hetkellä tuntuu epätodennäköiseltä, että opettajan työstä jäisi joskus eläkkeelle. Hän miettii, että jaksako innostua ja uudistua, sitten kun itse vanhenee ja oppilaat pysyvät kuitenkin koko ajan saman ikäisinä.

Jussin mielestä opettaminen ja kasvattaminen menevät rinnakkain hänen työssään. Omassa luokassa kasvattaminen ei ole enää ”niin pinnalla”, koska hänen oppilaansa ovat jo kuudesluokkalaisia. Pienempiä oppilaita opettaessa kasvattamista olisi enemmän: nyt voidaan keskittyä enemmän oppiaineisiin. Jussi jakaa opettamisen ja kasvattamisen asioihin ja tapoihin. Kasvattamista tulee käytännön asioissa esille, kuten oman vuoron odottamisessa ja puheenvuoron pyytämisessä.

Jussin mielestä jokainen opettaja luokassaan tekee työtään itsekseen ja arvot näkyvät hänen työssään, jossa on loppujen lopuksi enemmän opettajan omia arvoja kuin koulun arvoja.

Jussille on tärkeää saada oppilaat pysäytettyä, saada heidät ajattelemaan, pohtimaan asioita. Hän kärjistää ja arvottaa asioita käyttäen vitsejä ja huumoria. Hän ei esitä asioita valmiina oppilaille, vaan yrittää saada oppilaat itse pohtimaan asioita. Kes-

kustelemalla oman rahan ja kännyköiden käytöstä oppilaiden kanssa Jussi haluaa, että oppilaat itse huomaisivat, mikä kannattaa ja mitä ei. Keskustelut lähtevät usein oppilaiden omista asioista.

” Vaikka mimmonen metsä on sitten hieno, että yritän saada ne ennemminkin ite miettimään sitä...”

”... etten valmiiksi arvota niitä juttuja oppilaille, vaan ennemminkin esittelen erityyppisiä...”

JOHANNA

Johanna on juuri aloittanut työn ja tällä hetkellä se tuntuu työläältä: tekemistä ja opiaineita on paljon. Hän toivoo, että kun tulee kokemusta, työ alkaisi helpottua. Nyt hän joutuu tekemään kaiken alusta, koska hänellä ei ole mitään, mitä voisi ottaa vanhasta. Johanna toivoo, että kokonaisuus alkaa hahmottua kokemuksen myötä, eikä työ ole enää tunnista toiseen selviytymistä. Nyt työpäivä alkaa paikkojen tutkimisella, sitten seuraa yksittäisten tuntien pito ja välitunnille menotkin täytyisi muistaa. Koulupäivän loputtua alkaa seuraavan päivän tuntien suunnittelu, joka voi viedä iltaan saakka.

Ennen työsuhteensa aloittamista Johanna kertoi käyneensä tutustumassa luokan edellisen opettajan työskentelyyn, jonka käytänteitä hän pyrkii säilyttämään pitkälti samoina. Johanna mietityttää, miten edellinen opettaja on saanut oppilaat työskentelemään niin hyvin; tosin opettaja oli kertonut sen vieneen aikaa yli kaksi vuotta. Johanna pohtii, että luokan työrauhan säilyminen on hänelle ”kysymysmerkki”. Nyt siinä ei ole ongelmia, mutta entä kun hän joutuu aloittamaan uuden luokan kanssa alusta?

Johanna sanoo lähestyvänsä työtä aineenopettajamaisesta näkökulmasta, ja asiasisällöjen olevan tärkeitä. Jo omana kouluaikana häntä kiinnostivat tieto ja asiasisällöt.

Johanna tuntee tällä hetkellä olevansa enemmän opettajana kuin kasvattajana: hänen on vaikea kuvitella, että työ olisi muutakin kuin opettamista. Kasvattaminen on hänelle mystinen maailma, joka tuottaa tuskaa. Johannalle kasvattaminen ei ole itsensänselvyys, vaan enemmänkin kokonaisuuden hallintaa. Tällä hetkellä hän näkee vain opettamiseen ja tiedon välittämiseen liittyviä asioita eli yksityiskohtia. Johanna ei tiedä, miten kasvattaminen näkyy hänen työssään – se saattaa olla automaattisella tavalla reagointia erilaisiin tilanteisiin tai jokapäiväistä elämistä oppilaiden kanssa ja näiden ongelmien ratkomista.

Kasvattaminen on hänelle jotain sellaista, jossa joku tietoisesti muuttaa toista ihmistä. Se on peruuttamatonta, jotakin niin hienoa, että hän ei pysty sitä tarkasti määrittelemään.

”Mulle tulee hätä siitä, kun sanotaan, että luokanopettajan työ on enemmän kasvattamista kuin opettamista.”

”Niin mä en huomaa, että tää on sitä kasvattamista, vaan mulla on kuva, että se on jotakin ihan muuta.”

TAPANI

Tapani kuvailee työtään haastavaksi ja palkitsevaksi. Työ antaa hänelle paljon ja on merkittävä osa elämän sisältöä. Työ itsessään on kuitenkin kuluttavaa, vaikka opetustyöaika on aika lyhyt. Opetustyöaika on niin täysipainoista, että se väsyttää. Huono palkka on hänellekin purnauksen aihe.

Tapanin mielestä tähän työhön vaaditaan tietynlainen persoona, tietynlainen ihmisyyppi. Opettajan pitää olla hyvin joustava ja avarakatseinen, että pystyy hahmottamaan kokonaisuuden eikä takerru pikkuasioihin. Opettajan pitää jaksaa päivästä toiseen samojen ongelmien kanssa. Innostus omaan työhön ja halu uudistua vaikuttaa myönteisesti sekä itseän että oppilaisiin. Opettajan on pystyttävä välittämään oppilaille, että koulussa on mukava olla.

Tapanin mielestä kasvatusta ja opetusta ei voi erotella toisistaan. Kaikkeen opetukseen liittyä myös kasvatusta: kasvatusta tapahtuu opetuksen nimellä. Koulussa tilanteet ovat kokonaisvaltaisia, joista ei voi sanoa, mikä on opetusta ja mikä kasvatusta. Koulussa opetukseen kuitenkin liittyvät tarkemmin tavoitteet, miten ne toteutetaan ja miten niihin pyritään.

Kasvattamiseen yhteiskunta on luonut valtavasti paineita; yhteiskunta odottaa ja olettaa, koulussa pitäisi tähänkin asiaa kiinnittää huomiota. Tämä aiheuttaa painolastia ja riittämättömyyden tunnetta opettajille.

Tapani pyrkii olemaan oppilaille samanlainen aikuinen kuin omille lapsilleen. Hän haluaa olla tietynlainen roolimalli ja näyttää omalla käyttäytymisellään, joka sisältää kaikki virheet ja puutteet, miten tulisi elää ja käyttäytyä. Tärkeintä koko hänen työssään on olla henkisesti läsnä oppilaille ja antaa heille aikaa. Hän sanookin jäävänsä hyvin usein tunnin jälkeen istumaan luokkaan, jolloin oppilaat tulevat kertomaan itselleen tärkeistä asioista. Tapani toteaa, että nyt hänellä on hyvä omatunto ja levollinen mieli siitä, että tekee oikeita asioita. Tämä heijastuu luokkaan. Kun opettaja ei ole kireä ja kiireinen, niin oppilaat jaksavat ja viihtyvät luokassa.

”Ainahan niihin kaikkiin tilanteisiin liittyy myös kasvatuksellisia puolia, että tuota ja kaikki se toiminta, mitä me täällä tehdään ja ite toimitaan, ollaan esimerkkeinä, miten me käsitellään toisia ihmisiä ...”

PIRKKO

Pirkko sanoo nauttivansa lasten kanssa työskentelystä. Lasten kanssa toimiminen on mukavaa ja haastavaa. Ryhmän toiminta ja oppilaiden oppiminen on aina uudenlainen ja mielenkiintoinen haaste.

Välillä hän on todella stressaantunut, väsynyt ja kyllästynyt työhönsä ja miettii, että selviääkö siitä. Välillä työ on taas helppoa, mukavaa ja ihanaa. Kuitenkin Pirkolla on

perusvarmuus, että hän on omalla alallaan ja opettajan työ sitä, mitä hän haluaa tehdä.

Oppilaiden kanssa työskentelystä tulee myös motivaatio työhön ja oman luokan kanssa työn aloittaminen innostaa. Hän sanoo ”kannattelevansa” työtä. Kysyttäessä tarkemmin asiasta, Pirkon mielestä sitä on vaikea sanallisesti selittää. Lapset vaistoavat hyvin herkästi, jos opettaja ei jaksa. Oppituntien pitäminen on erittäin intensiivistä ja vaatii täydellistä keskittymistä. Hän sanookin ”hengittävänsä” vasta oppitunnin jälkeen.

Välillä Pirkko kaippaa työtä, jossa saisi työskennellä omassa rauhassaan ja omaan tahtiinsa. Opettajan työssä ei voi teeskennellä, esimerkiksi peittää väsymystään. Opettajan on oltava oma itsensä, muuten työn tekemisestä ei tule mitään.

Pirkko kokee olevansa enemmän opettaja kuin kasvattaja, vaikka sitä kasvattamista-kin on työssä niin paljon. Hän toteaa, että näitä on vaikea erottaa toisistaan, eikä se ole tarpeellistakaan. Pirkon mielestä kasvattamisen osuus on yllättävän suuri ja se on korostunut yhä enemmän. Oppilaiden monenlaiset ongelmat ovat lisääntyneet ja sitä kautta oppilashuoltotyö on lisääntynyt. Ongelmien ratkominen vie opettamiselta aikaa; jo yhden lapsen työskentelyn suunnitteleminen, että hän pystyy toimimaan luokassa, vie huomattavan paljon aikaa. Kaikki tämäntyyppinen organisointi on lisääntynyt. Pirkko haluaisi välillä pelkästään opettaa, eikä tehdä kaikkea muuta, joka liittyy siihen.

Kasvatustyö on lisääntynyt koulussa: ennen kotona huolehdittiin asioista, mitkä ovat nyt jääneet koulun tehtäväksi. Arkipäivän tavat, kuten tervehtiminen, kiittäminen ja muut itsestäänselvyudet joudutaan opettamaan lapsille. Samoin ruokailutapoihin, joihin aikaisemmin on panostettu enemmän kotona, joudutaan käyttämään paljon aikaa. Pirkko pitää kuitenkin tärkeänä, että nämä tavat opitaan jo ala-asteikäisenä.

Pirkon mielestä nykyajan lapset ovat saaneet niin paljon aineellista hyvää, etteivät he innostu enää mistään, vaan ovat tyytymättömiä. Vanhemmat ovat menneet näiden ”herran terttujen” mukaan ja antaneet aina periksi. Sitten koulussa tulee vertaisryh-

mässä ongelmia, kun toiset oppilaat eivät anna periksi, vaikka kuinka kiukuttelisi. Pirkko on huomannut vanhempien voimattomuuden toteuttaa yhteisiä näkemyksiä lapsen suhteen.

Pirkko näkee kasvattamisen elämisenä ja toimimisena oppilaiden kanssa. Kasvattaminen ei ole tiettyjen asioiden opettelemista, vaan erilaisissa tilanteissa toimimista ja erilaisten asioiden ratkaisemista näiden tilanteiden kautta. Hän näyttää omalla esimerkillään, kuinka toimitaan: esimerkiksi ojentaessaan oppilaille paperin hän sanoo, että ”ole hyvä”. Kasvattamisessa Pirkko näkee tärkeäksi sen, että oppilaat tunsivat omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja olisivat sovussa näiden luonteenpiirteidensä kanssa. Lisäksi oppilaiden tulisi hallita käytöstavat, tulla toimeen toisten kanssa sekä pystyä ratkaisemaan ongelmia. Kasvatus on Pirkon mielestä erittäin tärkeää, jotta lapsi osaisi toimia ryhmässä ja saisi luokassa kavereita. Lapsen tulee kokea kuuluvansa ryhmään ja tuntea olonsa siinä hyväksi ja turvalliseksi, silloin oppiminenkin sujuu.

”Jotenkin se ryhmän muodostaminen on minusta tosi tärkeää, että saat luokasta semmoisen ryhmän, mikä toimii ja että ne lapset tukis toisiaan. Se on se ryhmähenki minusta se tärkeä...”

3.1.2 Kasvatusvastuu

KAISA

Päävastuu lapsen kasvattamisesta tulisi olla kodilla: lapsen läheisimmät aikuiset ovat kuitenkin hänen vanhempansa, huoltajansa ja holhoojansa. Koululle on siirtynyt kodille kuluva kasvatusvastuu ihan perusasioissa. Koululta odotetaan kodin kasvatusvastuulle kuuluvien asioiden hoitamista, ja koulua jopa arvostellaan kasvattamisen laiminlyömisestä. *”Et liian paljon nykyään menee siihen, että tulee se, että koulussa ei ole kasvatettu ja koulussa ei ole opetettu, ja että koulussa ei ole sanottu semmoisia perusasioita, mistä vastuu on kodilla.”* Koulu ei saisi sanella (ottaa kodin vastuuta), vaan koulun tehtävä on tukea kodin antamaa kasvatuspohjaa.

Opettajalla on oma vastuunsa kasvattamisesta ja paljon muustakin. Opettajalle itselleen pitäisi olla selvää, mikä on oikein ja mikä on väärin. Lähtökohtaisesti muutkin näkemykset saattavat olla oikeita ja asioita voidaan tehdä monella tavalla. Kaisan mielestä kasvatusvastuussa tärkeintä on pyrkimys ohjata oppilasta eteenpäin. Onnistuakseen opettajan täytyy olla selvillä lapsen sen hetkisestä tilanteesta. Lapsen ohjaaminen on lapsen tukemista ja vanhemmat tulisi saada ymmärtämään, että kyseessä ei ole kodin arvostelu.

Kaisalla on mielestään herkkyyttä tarttua oppilaan asioihin. Kasvatusvastuu näkyy myös siinä, että uskaltaa tarttua asioihin. Kaisa ottaa yhteyttä kotiin, johon hänellä on velvollisuus *”että otat yhteyttä jonnekin tonne muualle, sosiaalipuolelle tai terveydenhoitopuolelle, niin kyllä siinä tulee miettineeksi sitä, mitä minä olenkaan tekemässä. Olenko menemässä, hyppimässä sen perheen varpaille tai menemässä asioiden edelle?”*

Kasvatusvastuu ei näy ainoastaan ongelmatilanteissa, vaan myös hyvissä asioissa. Yhteistyö ja yhteyden otto eivät saa rajoittua pelkästään ongelmatilanteisiin, vaan myös tavallisissa asioissa ja onnistumisten myötä tulisi olla yhteydessä kotiin.

PÄIVI

Nuorempana Päivi ajatteli, että ilman muuta kasvatusvastuu on kodilla. Hän on havainnut, että kasvatusvastuuta on lainsäädännönkin myötä pikku hiljaa siirretty koululle. Päivin näkemys on työvuosien myötä muuttunut siten, että hänen on otettava omissa rajoissaan vastuu lapsesta, jos vanhemmat eivät pysty siihen. Hän painottaa nimenomaan tilannetta, jossa vanhemmat eivät pysty kantamaan kasvatusvastuuta.

Päivi näkee kasvatusvastuun kokonaisuutena, jossa lapsi on keskipisteenä. Hän sanoo olevansa tietoinen, että näkemys poikkeaa koulunsa muiden opettajien näkemyksestä. Päivin mielestä oppilas on yhteinen lapsi, jonka parhaaksi toimitaan yhdessä. Vanhempien vartissa saattaa käydä niin, että siellä puhutaan vanhempien omista murheista. Tätä Päivi ei pane pahakseen, vaikka myöntääkin väsyvänsä vanhempien varttiviikoilla.

”Jos vanhemmilla on kauheen paha olo, niin totta kai se näkyy siinä lapsenkin arjessa ja elämässä... Kyl mä tavallaan autan sitä lasta, kun mä kuulen sen kokonaisuuden, mitä se todellisuus siellä kotona on. Onhan se rankkaa. Mä oon kyllä ollu vanhempien varttien jälkeen ihan puhki.”

Päivi menee vielä pidemmälle sanoessaan oppilasta määrättyllä lailla omaksi lapsekseen, koska hän on oppilaan kanssa niin paljon päivässä. Tämä varmuus on tullut myös työvuosien myötä.

Päivin mielestä ongelmiin pitäisi puuttua mahdollisimman varhain, vaikka asia saattaa vaikuttaa vähäpätöisiltä. Usein kuitenkin ”hyssytellään” liian kauan ja tilanteet pääsevät liian pitkälle. Varhainen puuttuminen tuo toivottavasti säästöä myös yhteiskunnan kuluissa. Päivi myöntää, että on tilanteita, joissa hän on tuntenut itsensä neuvottomaksi. *”Et mä nään sen jo tässä vaiheessa, vääjäämättömästi mä epäilen, että se joutuu esimerkiks linnaan.”*

Päivi vie oppilaan asioita mielestään melko herkästi oppilashuoltotyöryhmään keskusteltavaksi. Koululla on käytäntö, jossa aina pyydetään huoltajat mukaan, kun op-

pilaan asioita käsitellään oppilashuoltotyöryhmässä. Vanhemmat tulevat yleensä mielellään, vaikka yhteisymmärrystä ei aina löydy. Päivi kokee hyväksi, että asioista puhutaan avoimesti. ”... *että se ei oo semmosta kun ennen vanhaan, kun musta tuntuu, että tavallaan vanhempien selän takana puhuttiin.*”

Päivi kertoo, että opettajana joutuu joskus kasvattamaan vanhempiakin. ”*Esimerkiksi sanoon, koska lapset pitää panna nukkumaan, ei sen kummempaa! Ihan tämmösiä yksinkertaisempia juttuja. Taikka, että se ei saa pelata pleikkarilla yömyöhään taikka kattoo viimeseks jotain kauheeta murhaleffaa telkasta.*”

Kiireiset ja paineiset vanhemmat ”pääsevät helpommalla”, kun kotona tehdään niin kuin lapset sanovat. Lapset päättävät asioista kotona, eikä heillä ole rajoja, jotka monelle tulevat ensimmäisen kerran vastaan koulussa. Vanhemmista opettaja kuitenkin toteaa, että he kyllä yrittävät parhaansa. ”... *mutta kenties ne tilanteet, olosuhteet ovat niin vaikeet, että se laps jää jotenkin jalkoihin ja kärsii.*”

ERKKI

Erkin mielestä pääasiallinen kasvatusvastuu kuuluu vanhemmille; laitosten, kuten koulun, päiväkodin ja perhepäivähoidon tehtävänä on tukea kodin kasvatusvastuuta. Opettajan tehtävä ei ole mennä neuvomaan kotia, jos koti ei pysty huolehtimaan vastuustaan. Hänen mielestään opettajia parempia ammattilaisia kasvatuskysymyksissä ovat esimerkiksi kouluterveydenhoitajat ja muut ammattihenkilöt.

Erkki näkee, että kasvatusvastuu on siirtynyt koululle yhä enemmän. Hän harmittelee, että monessa kodissa tapojen opettaminen on unohdettu kokonaan ja aiemmin oli paremmin, puhumattakaan hänen omista kouluajoistaan.

Erkki kertoo, että vanhempien illoissa sovitaan luokan yhteisistä linjoista ja säännöistä. Opettajan tehtäväksi jää katsoa, että sopimuksia noudatetaan, ja että tehtävät tulevat tehdyiksi. Käytännön esimerkkinä Erkki kertoo vanhempien mieltineen, millä

luokan huonoa yhteishenkeä voitaisiin nostaa. Huono luokkahenki näkyi mm. kiusaamisena ja suvaitsemattomuutena erilaisuutta kohtaan.

”...esimerkiksi pyrittiin järjestämään isompia vaikkapa jonkun syntymäpäiväjuhlia. Just niin, että ne saisi tutustua toisiinsa, ja pystys tota niin henkeä nostamaan siinä... On näkynyt, että luokkahenki on parantunut.”

JUSSI

Ensisijainen kasvatusvastuu Jussin mielestä on ehdottomasti oppilaiden vanhemmilla ja toissijaisesti koululla. Koulun, tai yksittäisen opettajankaan ei pidä ottaa ensisijaista vastuuta. Jos vanhemmat eivät kykene tai halua ottaa vastuuta, jonkun se kuitenkin on otettava. Jussi on eri mieltä lehtikirjoituksista, joissa koululta vaaditaan enemmän kasvatusvastuun ottamista. Omassa työssään hän ei ole kokenut joutuneensa tällaiseen tilanteeseen.

Opettajalla on oma vastuunsa, joka on melko suuri. Jo opettajan ammattiin ryhtyessään hän tiesi, että siihen kuuluu paljon vastuun ottamista. Opettajalla pitää olla ajatus siitä, mitä ja miten opettaa ja kasvattaa. Johdonmukaisuus on tärkeää eli ei voi toimia ristiriidassa oman opetuksensa kanssa. Pienellä paikkakunnalla sellainen tulisi heti tietoon. Vapaa-aikana Jussi voi toimia ja puuttua asioihin kasvattajana, mutta ei opettajana.

”Mä oon alun pitäen tienny, että sitä (vastuuta) pitää ottaa eikä oo semmosta tullu, ett ois joutunu omasta mielestään siitä liikaa ottamaan.”

JOHANNA

Aluksi Johanna totesi, ettei ole lainkaan aiemmin miettinyt kasvatusvastuuta. Haastattelun kuluessa Johanna alkoi kuitenkin prosessoida kasvatusvastuuseen liittyviä seikkoja.

Johannan mielestä kaikilla aikuisilla on vastuu kohtaamistaan lapsista. Kasvatusvastuu on kommunikointia lapsen kanssa olevien aikuisten kanssa, jossa keskeisellä sijalla on lapsen nykyhetki ja tulevaisuus. Kasvatuksen ja kasvatusvastuun tavoitteena on oppiminen, miten yhteiskunnassa toimitaan.

Vanhemmilla on ensisijainen vastuu lasten kasvatuksesta ja opettajan vastuu saattaa olla toisella sijalla. *”Koska eihän se opettaja voi ottaa vastuuta siitä lapsesta, jonka se näkee ehkä 3–6 tuntia päivässä. Sehän on kuitenkin, lapsi kaiken muun ajanhan se on vanhempiensa vastuulla. Sillei onhan se koko 24 tuntia, niin kun, se on enemmän vanhempiensa kanssa tekemisessä. Koulupäiviä on vuodessa 198 tai jotain sinnepäin ja vuojessa on päiviä taas 360 tai enemmänkin. Eihän se opettaja ole kuin murtoosan sen lapsen kanssa tekemisessä.”*

Vanhempien tukena kasvattamisessa ovat mahdollisesti isovanhemmat ja ystävät. Johanna voisi kuvitella, että vuosien saatossa hänelle tulee kyky havaita, jos jonkun oppilaan asiat eivät ole kunnossa.

Opettajan tulee huolehtia, että oppilaalla on hyvä olla koulussa, joka ei merkitse välttämättä samaa kuin hauskanpito. Opettajan tulee pyrkiä hyväksymään oppilas sellaisena kuin hän on, ja löytää hänelle onnistumisen kokemuksia. Johanna näkee oppilaan tukemisen ja hyvän itsetunnon kehittymisen tärkeinä asioina opettajan vastuun kannalta. Opettajan vastuu näkyy esimerkiksi siinä että, oppilaat tekevät tehtävänsä. Sitä kautta opettaja kasvattaa oppilasta omaan vastuun ottamiseen. Oppilaan omaan vastuuseen kuuluu velvollisuuksista huolehtiminen ja vastuu omien laiminlyöntien seurauksista. Johanna pitää tärkeänä, että oppilaalle kehittyisi ymmärrys, miksi asioita pitää tehdä. Hänen mielestään jokaisen pitää vastata itsestään jossain vaiheessa elämäänsä.

TAPANI

Pääsääntöisesti kasvatusvastuu on Tapanin mukaan oppilaan vanhemmilla. Hän näkee vastuun lapsesta kokonaisvaltaisena. Tapani kuvaa omaa vastuutaan siten, että se on hänen vastuuta oppilaasta ja hänen hyvinvoinnistaan sinä aikana kun oppilas on koulussa. Vanhempien tulee voida luottaa opettajaan lapsen ollessa koulussa. Hän näkee, että vanhempi on tavallaan luovuttanut vastuun opettajalle siksi aikaa. Parhaimmillaan opettajan vastuu ja huolenpito kantavat hedelmää pitkän ajan päähän. Se näkyy mm. kontakteina entisiin oppilaisiin.

Tapani auttaa mielellään vanhempia käytännön asioissa, pulmatilanteissa ja rohkaisee keskustelemaan. *”Ne on usein semmosessa tilanteessa, että kun vanhemmilla on jotenkin ajatus hukassa tai keinot lopussa. Mitä mä teen tämän mejän lapsen kanssa. Miten mä saan sen käymään koulua tai tekemään läksyt tai käyttäytymään muita kohtaan paremmin. Et sitten yhdessä pohditaan niitä keinoja.”*

Tapani sanoo joskus kokeneensa, että vastuu on siirtynyt liikaa koululle, kun oppilaan huoltaja ei jaksa tai pysty huolehtimaan lapsestaan. Hän haluaa vetää rajan oppilaan ja vanhempien auttamisen välillä. Opettajat ovat hyvin pitkälle tietoisia perheen kokonaistilanteista, etenkin jos perheissä on ongelmia. Nykyään ongelmia ei myöskään piilotella ja hävetä. Tapani toteaa, että opettaja koetaan usein ”uskotuksi mieheksi tai naiseksi”, jolle voi kertoa asioita. Opettajaan luottaminen tulee osittain viran myötä, koska opettajaa sitoo vaitiolovelvollisuus. Suurin osa vanhemmista käy vanhempien illoissa ja hoitaa rutiiniluontoisesti yhteiset velvoitteet ja ilmoitusluontoiset asiat. Vain hyvin pieni osa vanhemmista ottaa aktiivisesti yhteyttä opettajaan.

Tapania häiritsee nyky-yhteiskunnassa se, että vastuuta haetaan oman itsen ulkopuolelta. Tähän liittyy syyllisten hakeminen, varsinkin silloin, kun joku asia on mennyt pieleen. Usein suorastaan kysytään, että miksi yhteiskunta ja koulu eivät vastaa asioista. Vanhemmat oppivat luottamaan, että kyllä koulu huolehtii, jos he itse jättävät velvollisuutensa tekemättä.

”Talviurheilua kun harrastetaan, ei oo hankittu suksia, eikä oo luistimia ja paljon ettei kotona koskaan käydä hiihtämässä eikä luistelemassa. Yks viidesluokkalainen sano, että miks täällä ei oo kunnan välinevarastoa, että voitais tulla tänne ja ottaa kunnan luistimet. Nyt heillä ei oo luistimia. Mää sitten sanoin, että miks teillä ei oo luistimia kotoa.”

PIRKKO

Pirkko näkee kasvatusvastuun asioiden huomioimisena ja tekemisenä lapsen kasvatuksessa. Hänelle vastuu on sitä, että lapsi tulee kasvatettua, ja kasvattajan tehtäviin kuuluvat tapojen ja tiedon siirtäminen lapsille. Periaatteessa hänen mielestään kasvatusvastuu on yhteistä, jossa koti vastaa tietyistä ja koulu tietyistä asioista.

Kodin vastuuta on siirtynyt koululle ja päiväkodeille. *”Vanhemmatkin saattaa ihan suoraan sanoa, että eikö koulu hoida tätä, miksei koulu tee mitään, semmosista asioista, mitkä minä aattelen, että ne kasvatetaan kotona.”*

Pirkko katsoo, että oppilas, riippumatta millainen hän, siirtyy aina opettajan vastuulle tullessaan luokkaan. Opettajalle riittää, kun hän tekee parhaansa oppilaan kasvattamisessa. Silti hänestä usein tuntuu, että se on enemmän kuin mihin omat voimavarat ja resurssit riittävät.

Ala-asteen opettajille on tyypillistä heidän itsensä mukaan ns. ”jumalakompleksi”. *”Se lapsi tulee siihen ja mun pitäis kaikki sen lapsen ongelmat ratkasta ja kasvattaa se ja näin, että helposti ottaa semmosen, että mä niinku kasvatan tän lapsen. Ja sitä tutkii, mikä siinä on, mitä sillä on vahvuuksia, missä se tarttee tukea, kun kaikki yrittää järjestää sille lapselle, että mitä ikinä sen lapsen kasvatuksesta puuttuu, niin minä sen yrittäisin muka itse tehdä”*. Pirkko toteaaakin, että ei ole ihme, että tällaisesta ajattelutavasta seurauksena voi olla riittämättömyyden tunne.

3.2 AINEISTON TULKINTA

Aineiston tulkinnassa otamme etäisyyttä opettajien haastattelupuheisiin. Tulkintaosa rakentuu siten, että teoria ja oma tulkinta vuorottelevat – yleensä oma tulkinta on teoreettisen johdantotekstin jälkeen. Teoreettinen johdantoteksti on sijoitettu ennen omaa tulkintaa lukemisen ja aihealueen ymmärtämisen helpottamiseksi. Laajemmassa teoriaosuudessa käydään vuoropuhelua oman tulkinnan suhteen ja tarkastellaan asioita laajemmin. Teoriatekstiin on sijoitettu jonkin verran myös omaa tulkintatekstiä.

Tutkimuksemme tulkinta koostuu kolmesta osasta. Ensimmäisessä osiossa käsittelemme kasvatusta ja opetusta, toisessa kasvatusvastuuta ja kolmannessa opettajien suhdetta vanhempiin.

3.2.1 Kasvatus ja opetus

”Ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla” (Kant, Puolimatkan 1991, 19 mukaan) – lausuma kuvaa jotain olennaista kasvatuksen luonteesta. Siitä huolimatta kasvatuksen tai oikeastaan hyvän kasvatuksen käsitteelle ei ole yleispätevää määritelmää tai ainakaan yksimielisyyttä sisällöstä. Kasvatusta voidaan lähestyä erilaisista näkökulmista, esimerkiksi kasvatustilfilosofisesta tai kehityopsykologisesta näkökulmasta. Puolimatka (1999, 23) pitää kasvatusta toimintana, joka ”edistää arvokkaiden valmiuksien kehittymistä käyttäen menetelmiä, jotka kunnioittavat kasvatettavan ihmisarvoa.”

Kasvatus voidaan nähdä kasvamaan saattamisena, kasvavan itsekasvamisena ilman auktoriteettia (Suoranta 1997, 34). Puolimatka (1999) kritisoi tätä näkemystä perustellen, että ilman ohjaavaa kasvatussuhdetta ihmisen kasvu olisi viettien ja vaistojen säätelemää. Edelleen hän jatkaa, että näkökulmaerossa on kyse siitä, millaisena ihminen ensisijaisesti nähdään: viettien ohjaamana vai arvotietoisuuden hallitsemana olentona. (Puolimatka 1999, 15–16.) Edellisten kasvatusnäkemysten kompromissina

voidaan pitää Värin (2000, 139) ajatusrakennelmaa, jonka mukaan kasvatukseen kuuluu sekä kasvamaan saattaminen että ohjauksellinen kasvatussuhde.

Jos kasvamaan saattaminen ymmärretään lapsen itsekasvamisena, itsesääteilyyn perustuvana ja riittävänä kasvatuksen sisältönä, tuntuu se kovin idealistiselta (Puolimatka 1991, 15–20). Nyky maailmassa kasvattajia on riittämiin, vaikka puhuttaessa kasvatuksesta ajatus yleensä ohjautuu kotiin ja kouluun. Näiden lisäksi lapsiin vaikuttavat oheiskasvattajat, joita ei pidä aliarvioida, sillä niin suuri on niiden kasvatuksellinen mahti. Näillä kasvattajilla tarkoitamme, kuten arvata saattaa, mm. mediaa ja viihdeteollisuutta. Kirjoittaessamme kasvatuksesta tarkoitamme tässä tutkimuksessa kotia ja koulua. Väistämättä tulee myös mieleen, että käyttäessään tarkoituksellisesti samojakin käsitteitä tutkijat antavat niille eri merkityksiä. Kasvamaan saattamisen käsite vaikuttaa juuri tällaiselta. Kuten Eero Ropo toteaa Pisa-tutkimusten tulosten tulkintaan viitaten totuuden ja politiikan suhteesta: ”Tälle ajalle on tyypillistä se, että jokainen vetää omat johtopäätöksensä.” (Aamulehden haastattelussa 20.3.2005).

Joka tapauksessa kasvatus nähdään toimintana, jossa kasvattajalla täytyy olla näkemys kasvatuksen päämääristä (Moilanen 1996, 46). Näkemys hyvän elämän edellytyksistä luo puitteet kasvatustoiminnalle. Kasvatuksen tehtävänä on parantaa kasvatettavan kehitysmahdollisuuksia tarjoten arvokkaita kokemuksia. (Puolimatka 1999, 24–25.) Yleisesti hyväksytyinä kasvatuksen päämäärinä pidetään kasvatettavan identiteetin rakentamista, sosialisatiota ja sivistystä (Atjonen 2004, 19).

Kasvatuksen merkitys määrittyy aina suhteessa aikaan, paikkaan ja kulttuuriin (Atjonen 2004, 18; ks. myös Värri 2000a). Siten esimerkiksi suomalainen koulu vuonna 2005 oppilaan kasvupaikkana ei ole irrallaan muusta yhteiskunnasta, vaikka koulua kritisoidaan osin aiheellisesti eristäytyneisyydestä (Väljjarvi 2000, 160). Opettajan tehtävän reunaehdot tulevat koulun ja opetussuunnitelman myötä, jossa kasvatuksen taustalla vaikuttavat arvot. Opettaja edustaa yhteiskunnan ja koulun antamaa kasvatustiedettä, vaikka hänen omat arvonsa saattaisivat niistä poiketa.

3.2.1.1 Kasvattamisen merkitys

Ihmisyteen kasvattaminen nähdään tutkimuksessamme kasvatuksen yleisenä päämääränä, johon monet koulun kasvatustehtävät ja käytänteet tähtäävät. Pyrkimys hyvään heijastuu lähes kaikkien haastateltavien puheista. Kaikki haastatellut opettajat tuovat esiin toisten huomioimisen ja kunnioittamisen tärkeyden. Kasvattaminen on heille elämään opettamista. Opettajat haluavat antaa oppilaille kasvattavia kokemuksia, joissa oppilaat voivat kokea esimerkiksi vuorovaikutusta toistensa kanssa.

Osa haastatelluista korostaa oppilaan oman ajattelun kehittymistä. Näiden opettajien mielestä on tärkeää, että oppilas kykenee tekemään ratkaisuja oman harkintansa kautta. Kasvattamisen yhtenä päämääränä on oppilaan kasvu omaan vastuuseen.

Yksi opettajista mainitsee oppilaan itsetuntemuksen ja itsehallinnan kehittymisen. Niiden lisäksi tärkeää olisi, että oppilas olisi tasapainossa omien heikkouksiensa ja vahvuuksiensa suhteen.

Meille yllätyksenä kaksi opettajaa tuo esiin, että kasvattaminen on heille ei-tietoista toimintaa. Paradoksaalista on, että hyvä kasvattaja tiedostaa, mitä tekee kasvatettavalleen, ja miksi. Opettaja on ammattikasvattaja, jonka tulisi olla tietoinen omasta toiminnastaan. Tulkitsemme opettajien ei-tietoisuuden siten, että kenties se näin onkin työtänsä aloittavalla opettajalla. Toisen opettajan kohdalla tulkitsemme asian siten, että hän tarkoittaa ei-tietoisella toiminnalla intuitiivista toimintaa, joka on osa opettajan työn arkipäivää ja parhaimmillaan arvokas osa ammattitaitoa.

Arvot ja eettisyys. Kasvatuksen ja opetuksen taustalla vaikuttavat arvot, jotka näkyvät koulun erilaisissa käytänteissä. Opettaja joutuu käytännön työssä tekemään valintoja opetuksen päämääristä ja tavoitteista. Valintojen taustalla ovat aina opettajan omaksumat arvot, tiedostettuina tai tiedostamattomina. (Tirri 1998, 10.) Suomessa koululainsäädäntö ja valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittävät opetuksen perusarvot. Perusopetuslain (628/1998) 2 §:n mukaan ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen, eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja.” Perusopetuslaki edellyt-

tää opetukselta sivistystehtävää ja tasa-arvon edistämistä yhteiskunnassa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma velvoittaa opetuksen perustana olevien arvojen tarkentamista kunta-, alue- tai koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa perusopetuksen arvopohjaksi esitetään luettelomaisesti ihmis-oikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10, 14.)

Opettajan työ edellyttää, että hän toimii näiden arvoulottuvuuksien pohjalta. Käytännössä opettajan sitoutuminen on paljolti hänestä itsestään kiinni. Annetut opetuksen perusarvot ja opettajan omat arvot konkretisoituvat opettajan työssä. Opettajan työssä tarvitaan eettisen ja kokonaisvaltaisen kasvattajan ominaisuuksia. (Syrjälä 1998, 30–32; Tahvanainen 2001, 287.) Eettisyydessä ilmenee opettajan rooli arvokasvattajana (Skinnari 2002, 203). Uusikylä (1999, 27–28) edellyttää opettajalta yhä enemmän arvotajua nykyisessä kovien arvojen maailmassa. Toisaalta opettajan työtodellisuus on ristiriitainen, sillä yhtenäiskulttuurin aika ja sen suoma arvopohja on pirstoutunut (Atjonen 2004, 13–14).

Puhuessaan ihmisyyteen kasvattamisesta ja antaessaan sille keskeisen merkityksen haastatellut opettajat tuovat eettisen näkökulmansa esiin. Kirjallisuudessa nähdään eettinen kasvatus keskeisenä osana opettajan työtä. Eettisen kasvatuksen sisällöllisiä päämääriä ovat arvojen ja normien siirtäminen, oppilaan omien arvojen selkiyttäminen ja kyky nähdä ja ratkaista kohtaamiaan eettisiä ongelmatilanteita (Räsänen 1994, 182–185; Atjonen 2004, 155–158.) Erityisesti kysymys arvojen siirtämisestä puhuttaa asiantuntijoita. Kriittisyys liittyy indoktrinaation käsitteeseen, joka hyvin pelkistetyksi ilmaistuna on sukua aivopesulle, joskaan ei yhtä totalitääriin (Puolimatka 1997). Myös Launonen painottaa, että eettinen kasvatus on erotettava indoktrinaatiosta ja niiden erot löytyvät verrattaessa sisällön, tarkoituksen, menetelmän ja kontrollintapojen suhdetta (Launonen 2000, 38).

Ihmisyys ja hyvä elämä. Ihmisyys liittyy myös läheisesti kysymykseen hyvästä elämästä. Haastattelemiemme opettajien pyrkimystä hyvään lähestymme hyvän elämän kuvauksen kautta. Paradoksaalista on, että emme voi saada sitä käsitteellisesti hal-

tuomme. Olemmekin elämän mysteereiden äärellä, kysymysten, joita filosofit Aristoteleesta alkaen ovat pohtineet.

Aristoteles näki hyvän elämän kriteerit ennalta asetettuina, ja hyvä elämä oli sen mukaan saavutettavissa tiettyjä hyveitä noudattamalla. Aristoteleen näkemystä luonnehditaan objektiiviseksi. Toista, subjektiivista näkökulmaa edustaa käsitys, jossa hyvä elämä toteutuu, kun se koetaan sellaiseksi. Tarpeiden tyydytys luonnehtii kolmatta, myös subjektiivista näkemystä hyvästä elämästä. (Suoranta 1997, 76–77.)

Kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä, vaikkei hän itsekään tiedä, mitä se lopulta on. Tähän kuuluu kasvatettavan maailmasuhteen avartuminen, elämän taidon parantuminen, kasvatettavan vastuuseen kasvu ja itsenäistyminen. (Värri 2000b, 136.) Hyvän koulutuksen lisäksi kasvatettava yksilö halutaan nähdä kehittyvän ajattelevaksi ja vastuulliseksi ihmiseksi, jopa kasvattajaansa ”viisaammaksi” (Aaltola 1996, 48). Maailmasuhteen avartumisella ymmärrämme tarkoitettavan juuri ihmisen sivistymistä, jota haastateltavamme opettajat eivät korostaneet.

Tapakasvatus. Haastatellut opettajat näkevät kasvattamisen pitkälti tapakasvatuksena, jossa korostuu ennen kaikkea arkitapojen omaksuminen. Näillä he tarkoittavat esimerkiksi tervehtimistä, kiittämistä, ruokailutapoja ja käsien pesemistä. Moraalinen ulottuvuus näkyy opettajien puheessa hyvien tapojen arvostamisesta ja toisen ihmisen huomioimisesta. Opettajat ovat huolissaan itsekeskeisyydestä, joka tuntuu heidän mielestään lisääntyneen oppilaissa.

”Toinen mikä on, se on minä itse ja muut sitten unohdetaan.” (Erkki)

”... oman vuoron odottaminen ja puheenvuoron pyytäminen ja semmonen, että mal-tetaan. Ettei aina minä ensiks.” (Jussi)

Hyvät tavat ovat kulttuurisidonnaisia, joiden tarkoituksena on yhteisön koossapysyminen ja järjestyksen säilyttäminen. Tästä näkökulmasta hyvät tavat luovat jatkuvuutta, mutta niillä saattaa olla myös eriarvoisuutta korostavia vaikutuksia. Koulujen tapakasvatuksessa näkyy moraalinen ulottuvuus, jossa keskeistä on toisen kunnioit-

taminen. Tapoja omaksutaan harjoittelemalla ja elämällä hyvien tapojen mukaan. Toisaalta sovitut käyttäytymismallit toimivat opettajille vallan ja hallinnan keinoina. Opettajan tehtävä tapakasvattajana on opastaa hyviin tapoihin ja antaa palautetta oppilaiden käyttäytymisestä. Palautteen annossa opettajan oma tahdikkaus tulee esiin, sillä hyvien tapojen sisäistämisen motiivi ei voi olla opettajan kontrolli. (Moilanen 2004, 448–449, 452.)

Kasvatus välineenä. Osalle haastatelluista opettajista kasvatus näyttäytyy toisaalta välineenä, joka palvelee jotain muuta, tärkeämpää päämäärää. Heidän mielestään kasvatus luo pohjan opetustyölle ja ylittäänsä mahdollistaa opettamisen. Tulkitsemme tämän siten, että tällöin opettaja näkee opetustyön ensisijaisena, jossa kasvataminen palvelee opettajan opetuksellisia päämääriä ja jossa oppilaan sisäinen kasvu on toissijainen. Värin (2000a, 148) mukaan opettajan omaksuessa kasvatustehtävänsä annettuina, ne muuttuvat normeiksi ja dogmeiksi, jolloin oppilasta kasvatetaan jotain muuta kuin häntä itseään varten.

Sosialisaatio. Tutkimuksemme monet opettajat toteavat, että kasvatuksen päämääränä on saada aikaan yhteiskuntakelpoisia ihmisiä. Näyttää siltä, että opettajille kasvataminen tapahtuu yhteiskunnan ehdoilla ja oppilas nähdään tulevana aikuisena, joka tulee sopeuttaa yhteiskuntaan. Tällöin kasvatus voidaan nähdä yhteiskuntakeskeisestä näkökulmasta, jolloin yhteiskunnan arvostamat arvot siirretään kasvatettaviin. (Puolimatka 1995, 84.) Kasvattaminen koulussa tähtää siis tulevaisuuteen, eikä tähän hetkeen oteta kantaa. Tämä haastateltujen opettajien näkemys poikkeaa Puolimatkan (1995) näkemyksestä, jonka mukaan kasvatuksen on tapahduttava menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen nojautuen. Kasvatettavalla on oikeus omaan nykyisyyteensä, jota ei saa määrätä yhteiskunnalliset tai tulevaisuuden päämäärät. (Puolimatka 1995, 81.)

Huolimatta sosialisaatio-sanan kielteisestä sävystä se on yksi kasvatuksen osa-alueista. Kasvatus saatetaan virheellisesti ymmärtää yksistään sosialisaationa, jossa yksilö mukautetaan yhteisön tapoihin, käyttäytymismalleihin ja instituutioihin. Huomattava on myös, että yksilö saattaa sosiaalistua yhteiskunnassa ei-hyväksytyihin yhteisöihin. (Puolimatka 1999, 146–147.) Värin (2000a, 152–155) mukaan koulu

pyrkii sosiaalistamaan yksilöistä hyödyllisiä kansalaisia. Koulussa opettaja ei saisi toimia kuin armeijassa, jossa yksilön subjektiivisuus häviää. Kasvatukseen kuuluu ”mukauttavan momentin” lisäksi ”kriittinen momentti”, jota soveltaen yksilö pystyy arvioimaan omia ja yhteiskunnan toimintoja. Kasvaakseen kriittiseksi yhteiskunnan jäseneksi oppilas tarvitsee tilaa, jossa on sijaa erilaisuudelle ja jossa kasvatuksen päämäärät eivät ole tiukasti ennalta lukkoon lyötyjä. (Aaltola 1996, 55.)

Yhteiskunnan jäsenyyteen kasvatusta alkaa perheessä. Opettajien toistuvat puheet, että kotona ei ole kasvatettu ”*perusasioita*” voidaan ymmärtää siten, että lapsen varhainen sosiaalistaminen on siirtynyt koululle.

3.2.1.2 Suhde kasvatettavaan

Opettajan ja oppilaan suhdetta opetuksessa voidaan havainnollistaa didaktisen kolmion avulla, jonka kärkipisteissä ovat opettaja, oppilas ja oppisisältö. Tätä kokonaisuutta tarkastellaan kirjallisuudessa yleensä vain kahden tekijän välisenä suhteena, jolloin kolmas jää huomioimatta. Vaikka kyseessä on kokonaisuus, sen hahmottaminen yhtäaikaisesti kaikkien osapuolten kesken näyttää lähes mahdottomalta. Pedagogisessa suhteessa tarkastellaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Opetuksessa suhde ei ole välitön, koska oppiaine on tämän suhteen välissä. (Kansanen & Meri 1999, 107–112.) Oman tutkimuksemme kannalta pedagoginen suhde tällä tavoin tarkasteltuna ei ole tarkoituksenmukainen, sillä pyrimme tarkastelemaan opettajan ja oppilaan suhdetta ilman oppiaineen vaikutusta.

Tutkimuksessamme opettajien suhde kasvatettavaan eroaa huomattavasti toisistaan vaihdellen melko etäisestä läheiseen suhteeseen. Etäiseltä vaikuttavassa suhteessa opettaja ei aina kommunikoi suoraan oppilaan kanssa. Näissä suhteissa näyttää puuttuvan kasvatettavan ja kasvattajan välitön avoin suhde.

”Mut on sitten yks oppilas, jolle toiset laitto luistimet jalkaan. Kuudennella luokalla minä ihmettelin, kun sen piti lähteä hammaslääkäriin tunnilta aikaisemmin. Se poika potki siellä ulkopukukopissa ja heitteli aina välillä kypärää. Mä kysyin toisilta, että

mikä nyt on toisilta. Miks se hammaslääkäriin meno on niin. Se ei saa luistimia pois jalasta. Se ei tiennyt, että niitä voi löysyttää niitä nauhoja.” (Erkki)

Opettajat, joiden suhde oppilaaseen vaikuttaa läheiseltä, myös tietoisesti pyrkivät luomaan avoimen ja luottamuksellisen suhteen. Opettaja saattaa jopa mieltää oppilaan ”omaksi lapsekseen.” Suhde oppilaaseen on samankaltainen kuin vanhempi-lapsi- suhde.

Suurimmalle osalle haastatelluista opettajista työn palkitsevuus tulee pitkälti oppilaan kehittymisen, oppimisen ja oivaltamisen myötä. Oppilaan edistyminen antaa opettajalle voimaa ja motivaatiota jaksaa työssä. Tämä näkemys opettajan työn luonteesta toistuu tutkimuksissa (Kiviniemi 2000, 75).

Opettajan työssä on monenlaisia vuorovaikutussuhteita, joissa keskeisintä on kanssakäyminen oppilaiden kanssa. Se, miten opettaja suhtautuu oppilaaseen ja hänen kasvatukseensa heijastaa opettajan ihmiskäsitystä. Wileniuksen (1987) mukaan peruskäsitys ihmisestä on kasvatustiedon looginen lähtökohta, jonka pohjalle opettaja asettaa kasvatuksen ihanteensa, päämääränsä ja käytännön toimintansa. (Wilenius 1987, 29.)

Opettajan läheistä ja luottamuksellista suhdetta oppilaaseen voidaan tarkastella dialogisen kasvatussuhteen kautta. Dialogista suhdetta luonnehditaan minä–sinä-suhteena, joka aidoimmillaan voi toteutua lapsen ja vanhemman välillä. Siihen kuuluu huolenpitoa, myötätuntoa, välittämistä ja keskinäistä kunnioitusta. Opettajan suhde oppilaaseen on rooliperustainen ja eroaa lähtökohtaisesti siinä mielessä vanhempi–lapsi-suhteesta. Rooliperustainen kasvatussuhde edellyttää kasvatusoikeutta, joka on hankittu koulutuksen, ammattinimikkeen ja työsuhteen myötä. Suoritusorientaatio luonnehtii tällaista kasvatussuhdetta, johon oppilas tulee oppivelvollisena ja opettaja asiantuntijana. Opettajan suhde oppilaaseen on myös valtasuhde, jonka vuoksi dialogisuus ei ole täysin mahdollinen. (Värrä 2000a, 102–103, 111, 151). Burbules (1993, 27, 34–35) taas pitää dialogista suhdetta vapaaehtoisena sekä pedagogisena, koska siinä persoonat pyrkivät oppimaan toisiltaan ja opettamaan toisiaan. Tämä aspekti näkyy tutkimuksessamme yhden opettajan puheessa:

”... lapset on kanssa aika jänniä kasvattajia. Kyl mä oon joutunu monta kertaa... nekin on tavallaan kasvattanu opettajaa. Koska lapsen maailma on muuttunu koko ajan, enhän mä välttämättä sillai siinä maailmassa aina tajua, missä nyt mennään. Kyllä niitten kautta kasvaa ittekin ja niiltä saa aika paljon.” (Päivi)

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen Kansanen (1999) näkee asymmetrisenä johtuen opetuksen prosessiluonteesta. Hän kuvaa tätä prosessia opettamis-opiskelu-oppimisinteraktioksi, jossa opettaja on laillisesti vastuussa prosessin ohjaamisesta. Vastuullisena toimimiseen liittyy valtaa ja auktoriteettia. Huomioitavaa on kuitenkin, että asymmetrisyys ei sinällään estä prosessin demokraattisuutta. (Kansanen 1999, 81–87.)

Näkemyks opettajan vallasta ja auktoriteetista on herättänyt paljon keskustelua. Ilman auktoriteettia oppilaan ja opettajan suhde on kaverisuhde, jolloin aikuisuuden merkitys jää oppilaalle epäselväksi. Puolimatkan (1999) mukaan kasvatus tapahtuu ohjauksen ja vapauden välisessä jännitteessä, ja kasvatussuhteeseen kuuluu ohjauksellisen auktoriteetin toiminta. Auktoriteetin tarvetta hän perustelee mm. lapsen kypsyttömyydellä. Vallankäytön tulee kuitenkin olla avointa, sillä muutoin valtaa päädytään käyttämään peiteltysti. Peitelty vallankäyttö on moraalitonta ja sen seurauksena ihmisestä on helpompi manipuloida. Opettaja joutuu työssään olemaan sekä tiedollinen että ohjaava auktoriteetti. (Puolimatka 1999, 226–227, 234–238.)

”... se on nykyajan lapsilla, ettei ne taho totella, ja sitte se, että ne on aina pomoja joka paikassa. Se on se. Siellä luokassa on saatava, että kuka on siellä se äitikirhu, kuka on se pomo, joka sanoo, että mitenkä tehdään.” (Päivi)

3.2.1.3 Kasvattamisen ja opettamisen suhde opettajan työssä

Opettajien näkemykset kasvattamisen ja opetuksen suhteesta eroavat toisistaan. Suurin osa opettajista toteaa kasvattamisen ja opetuksen lomittuvan toisiinsa, eivätkä he pidä tarpeellisina erottaa niitä toisistaan. Yksi opettajista pelkistää työnsä kuvaamisen tapojen ja asioiden opettamiseksi, jossa kasvattamista on ennen kaikkea tapojen

opettaminen. Ääripäätä edustaa opettaja, joka ei edes koe tekevänsä kasvatustyötä, vaan pitää itseään aineen opettajana.

Kaikki haastatellut opettajat tuovat esiin, että he haluaisivat olla ensisijaisesti opettajia. Näyttäisi siltä, että opettajat mieltävät työnsä pitkälti tiedollisten sisältöjen pohjalta. Suurin osa opettajista kokee, että he joutuvat tekemään kasvatustyötä opetuksen kustannuksella. Muutama opettaja toteaa kasvattamisen vievän liikaa aikaa opettamiselta.

Opettajat kuitenkin kokevat kasvattamisen tärkeäksi lapsen kasvun ja kehityksen kannalta. Opettajat, jotka mieltävät opetuksen ja kasvatuksen lomittuvan keskenään suhtautuvat kasvatustehtävään myönteisemmin. Näiden opettajien mielestä perusopetuksen tietoa on niin laaja, että kaikkea ei voi kuitenkaan opettaa. Opettavat tekevät valinnan, jossa kasvattaminen nostetaan tietoisesti keskeiseen asemaan. Heille kasvattaminen on kokonaisvaltaista, oppilaan arjessa toimimista. Nämä opettajat myös kokevat työnsä antoisaksi ja palkitsevaksi, jota he haluavat tehdä, vaikka työ onkin henkisesti raskasta.

Opettajan työtä pidemmän aikaa tehneet (yli 10 vuotta) sanovat aiemmin tehneensä enemmän opetus- kuin kasvatustyötä. Tämä antaa aiheen pohtia, ovatko opettajat todella opettaneet aiemmin enemmän. Työnsä juuri aloittanut opettajahan toteaa, että hän näkee työssään vain yksittäiset, opettavat asiat. Tapahtuuko kasvattajuuden tiedostaminen vasta muutaman työvuoden jälkeen vai liittyykö tämä opettajan oletettuihin persoonallisuuden piirteisiin? Jotkut haastateltavat opettajat itsekin ovat sitä mieltä, että opettajalla on oltava tiettyjä persoonallisuuden piirteitä työssä onnistumiseksi.

Vaikka edellä todettiin opettajan työn olevan säädöksiin määritelty, on opettajuus huomattavasti moniulotteisempi käsite. Opettajan työtä kuvaa tietoperustan ohella autonomia, palveluetiikka ja vastuu. (Eloranta & Virta 2002, 134.) Opettajan ammatitaitoon luotetaan ja opettajan työtä ei enää yleisesti nähdä tiedon siirtäjänä vaan tiedon, oppimisen ja kasvatuksen asiantuntijana (Väljörvi 2000, 161).

Asiantuntijoiden kirjoitusten ja tutkimustulosten pohjalta päädytään näkemykseen, että opettaja on kasvattaja, halusi hän sitä tai ei. (Tahvanainen 2001, 287; Eloranta & Virta 2002, 144) Kasvatusnäkökulman painoarvo näyttää jopa lisääntyvän ja opettajaa pidetään kasvattajana. Kasvattajana toimiessaan oppilaan auttamisaspekti korostuu. (Niemi, Syrjälä ja Viilo 1998, 32–33).

Opettajat, jotka suhtautuvat työhönsä kokonaisvaltaisesti ja omakohtaiseen kasvatusteorioihin sitoutuneesti, kokevat työnsä mielekkääksi. Heille juuri opettajan työ on henkilökohtainen valinta. (Syrjäläinen 1990, 285.) Tämä tulos on yhtenevä oman tutkimuksemme kanssa. Karin tutkimus (1988, 18) Haavion kasvatusteorioihin pohjalta päätyy johtopäätökseen, että opettajan työssä ei voi erottaa kasvatusta ja opetusta toisistaan. Haavio (1949) puhuu opettajapersoonan kaksoisaseteesta eli opetusvoittoisesta ja kasvatusteorioisesta asenteesta. Kumpikaan puoli ei saisi olla yksinään liian hallitseva, vaan opettajan persoonallisuudessa tulisi kummankin puolen yhtyä. (Haavio 1949, 16–18.) Edellisen jaottelun pohjalta on myöhemmin tarkennettu opetus- ja kasvatusteorioisen orientaation sisältöä. Kasvatusteorioinen opettaja pyrkii kasvattamaan oppilaastaan ystävällisen ja omiin kykyihinsä luottavan oppilaan, joka tulee hyvin toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Opetusteorioinen opettaja puolestaan pyrkii kasvattamaan oppilaastaan ongelmanratkaisukykyisen, johdonmukaisesti ja kriittisesti ajattelevan oppilaan, joka hallitsee erilaiset tiedot ja taidot. (Kari 1996, 68–70.)

Kasvattaminen ja opettaminen merkitsevät molemmat toimintaa ja tekoja. Ne ovat molemmat pitkäkestoisia, oppilasta kasvamaan tai oppimaan saattavia prosesseja (Atjonen 2004, 19–20.) Uljensin (1997) mukaan jokainen opetuksellinen teko on samalla myös kasvatusteorioinen teko, ja kasvatusteorio toteutuu yleensä opetuksen kautta. Jos suhdetta halutaan vielä tarkentaa, voidaan ajatella, että opettaminen tähtää oppimisen tehostamiseen ja kasvattaminen yksilön identiteetin kehitykseen. (Uljens 1997, 51) Siljanderin (2002, 50–51) mukaan opetuksella on tietoinen pedagoginen tavoitteen asettelu oppilaan oppimiseksi. Näitä tavoitteita haastateltavamme opettaja kuvaa seuraavasti:

”Tietysti siinä on ne tavoitteet sillä tavalla selekeästi koulussa, että etukäteen mietitään, mitkä ne tavoitteet on ja miten ne toteutetaan ja miten niihin pyritään.” (Tapani)

Aineenopettajamaisesti orientoitunut haastateltavamme muistuttaa yleistä kuvaa aineenopettajien työhön suuntautumisesta, jossa päätös valita ammatti perustuu tiettyyn oppiaineeseen. Kasvatukselliset näkökulmat ovat ainakin aluksi taka-alalla. (Virta, Kaartinen & Eloranta 2001, 127–131; Kiviniemi 2000, 43.) Väitteeseen, että kasvattaminen on tärkeämpää kuin opettaminen, suhtautuivat aineenopettajat luokanopettajia kielteisemmin (Atjonen 2004, 157).

Säntin (1997, 86) tutkimuksessa opettajat kertovat, etteivät ehdi opettaa, kun aika menee ongelmallisten oppilaiden kasvattamiseen. Tulos on samansuuntainen omien tulostemme suhteen. Toisaalta Metson (2004, 174–175) tutkimuksessa opettajien mielestä kasvattamiselle ei ole koulussa tarpeeksi aikaa. Opettajat toteavat, että oppiaineiden sisällöt dominoivat kasvatusta.

3.2.1.4 Kasvatustietoisuus

Olemme edellä olevissa teksteissä sivunneet kasvatusta, opettajan toimintaa ja tietoisuuden merkitystä siinä. Tämä luku pyrkii olemaan yhteenvedon omainen ja tuomaan kasvatustietoisuuden käsitteellisesti esiin.

Kasvatustietoisuudessa on Tahvanaisen (2001) mukaan kysymys kasvatukseen liittyvistä merkityssuhteista, jotka muodostavat osan henkilön maailmankuvasta. Kasvatustietoisuus on luonteeltaan prosessinomainen ja jatkuvasti muuttuva. Opettajan ajattelussa olisi toivottavaa, että kasvatustietoisuus alkaisi kehittyä koulutuksen aikana ja jatkaisi kehitystä positiiviseen suuntaan työelämässä. Positiivisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä merkityssuhteiden täydentymistä, rikastumista, selkiytymistä, täsmentymistä ja laajenemista. (Tahvanainen 2001, 39.)

Hirsjärvi ja Huttunen (1991, 43) jäsentävät kasvatustietoisuuden sisällön seuraavasti:

1. Käsitkset kasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä.
2. Käsitkset kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle.
 - Käsitkset omasta roolista kasvattajana sekä käsitkset kasvattajana kehittymisen mahdollisuudesta. Toisin sanoen on kysymys kasvattajan itsetiedostuksesta ja kasvatustilman tiedostamisesta.
 - Käsitkset ympäristön kasvuvirikkeiden laadusta ja merkityksestä, esimerkiksi kognitiivisten virikkeiden merkityksestä lapsen kehitykselle. Alue sisältää kaikki ympäristövaikutukset (ekologiset, sosiaaliset, kulttuuriset virikkeet).
3. Käsitkset kasvu- ja kehitystapahtumien yleisistä lainmukaisuuksista sekä ihmisen olemuksesta eli ihmiskäsitys
 - Käsitkset kasvatuksen kohteina olevista konkreettisista yksilöistä
 - Käsitkset ihmisen kasvun ja kehityksen yleisistä lain mukaisuuksista
 - Käsitkset lapsen perusolemuksesta

”Pahinta” on, jos kasvattaja toimii ei-tietoisesti, mutta heti perään on lisättävä, että kasvattajan toiminnan ei-tietoisuus ja tietoisuus kuvaavat ilmiön ääripäitä. Kyseessä on ”merkitysten ilmenemisen selkeysasteiden ulottuvuus”, jossa ei ole jyrkkiä rajoja joko–tahi-periaatteen mukaan (Rauhala 1993, 16).

”Jos sinne joku tulis seuraamaan, jolle se kasvatuskäsite on selvä, niin se näkee sitä (kasvattamista) koko ajan tapahtuvan, mutta minä en osaa sitä vielä eritellä, tällä hetkellä.” (Johanna)

Vai olisiko ”pahinta” sittenkin se, ettei tiedosta sitä, että ei tiedosta? Luulee tietävänsä tai luulee tiedostavansa. Kun haastateltu, työtänsä aloittava opettaja sanoo yllä olevassa otteessa, että kasvattaminen on hänelle ei-tietoista toimintaa, on hän ainakin

edennyt johonkin pisteeseen. Herää kuitenkin kysymys opettajankoulutuksen annista. Entä sitten, kun työkokemusta omaava opettaja sanoo samansuuntaisesti?

Muutama haastateltu opettaja puhuu oma-aloitteisesti omasta roolistaan kasvattajana. Lähinnä se tulee julki tilanteissa, joissa opettaja kuvaa toiminnassaan tapahtuneita muutoksia. Nämä opettajat kertovat suhtautuvansa itseensä opettajana ja kasvattajana aiempaa realistisemmin. Tällä he tarkoittavat omien kykyjen ja mahdollisuuksien uudelleen arviointia ja selkiytymistä.

”... että nuorempana kuvitteli opettajana sillai, että pystyy kaikki asiat itse ...taikka että pystyy kaikkiin asioihin niinku itse tavallaan suoranaisesti vaikuttaan, että nyt kun mä teen näin ja näin ja näin, niin tää asia hoituu näin, mutta kun on niinku vanhemmite tajunnu, että elämässä on semmosia asioita, että vaikka sä kuinka yrittäisit parhaas, niin ne ei kumminkaan mee. Et on osa lapsia, et vaikka sä kuinka yrittäisit opettaa niitä tai, tai tota noin yrittää niit oikeelle tielle lainausmerkeissä niinku ohjata niin, on asioita joille sä et kertakaikkiaan voi mitään. Ne vaan menee, niin kuin ne menee. Ettei sitä kannata kauheesti sitte itteensä kyllä syyttäänkään että, jäädä siihen lilluun. Et se on ihan vaan oman päänsä seinään hakkaamista, jos tota noin aattelee että, ...Totta kai sitä yrittää jokaisen lapsen kanssa parhaansa, mutta on joskus myönnettävä, että ei.” (Päivi)

Suhtautuminen oman itsen lisäksi ilmenee aiempaa erilaisena suhtautumisena oppilaaseen. Yleensä opettajan vaatimukset oppilasta kohtaan ovat vähentyneet, mutta toisaalta kasvatukselliset näkemykset ovat selkiytyneet ja tietyt periaatteet tulleet pysyvimmiksi.

”...mä oon ne rajat vanhemmiten alkanu asettaa sillai, kuitenkin määrätyllä lailla tiukemmin, vaikka lempeemmin. Kuitenkin ne rajat on, on niinkun mä koen, ett se on nykyajan lapsille semmosta turvallisempaa, kun niillä on ne tiukat rajat kuitenkin.” (Päivi)

Useimpia haastateltavia opettajia yhdistää näkemys oppilaan keskeisestä merkityksestä, jossa lapsen ainutlaatuisuus ja ainutkertaisuus tulee puheissa ilmi.

”... ei voi lähteä murehtimaan sen lapsen sitä elämään liian pitkälle, mutta väkisin-kin ne tulee, koska se lapsi on kuitenkin niin tärkeä, tärkeä ja ajatus siitä, että mihin se lapsi on menossa.” (Kaisa)

Opettajat käyttävät oppilaista erilaisia metaforia, kuten ”ihmisen taimi”, ”jonkun kullanmuru” ja ”herran terttu”. Yleensä haastateltavien opettajien puheet oppilaista vaikuttavat siltä, että oppilas nähdään koulussa pitkälti erillisenä yksilönä. Perhe saa merkitystä erityisesti silloin, kun oppilaalla ilmenee ongelmia. Yksilökeskeisyys lie-nee luonnollista, sillä siihen suuntaan ovat myös opetussuunnitelmien kasvatustavoit-teet painottuneet (Launonen 2000, 282).

Kriittistä suhtautumista kasvatustietoisuuden kehittymiseen edustavat mm. Karjalai-nen ja Siljander (1997). Kasvattajan itseymmärrystä ja kykyä havaita toimintaansa ohjaavia perusrakenteita nimetään pedagogiseksi tietoisuudeksi. Käytännön kasva-tustilanteissa koetaan usein tekojen ja sanojen ristiriita. Tällaisessa tapauksessa esi-merkiksi ääneen lausutut kasvatuskäsitykset edustavat jotain ideaalia, mutta käytän-nön kasvatusteot ilmentävät selvää ristiriitaa teorian ja käytännön välillä. Karjalainen ja Siljander jakavat Wenigeriin (1929) nojautuen ilmiön kolmeen teoriaan:

1. Hiljainen tieto eli implisiittinen tieto; on toimijalle tiedostamatonta
2. Tiedostetut, julkilausutut periaatteet
3. Toiminnallinen, koeteltu taso

Julkilausutut periaatteet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa hiljaisen tiedon ja toi-minnallisen tason kanssa. Toiminnallinen taso tuo näkyviin piilorakenteet ja mahdol-listaa vertailemisen julkilausuttuihin periaatteisiin. Toisaalta yksilö voi toimia ristirii-taisesti eri tasojen välillä siten, että ajattelee toimivansa tason 2 mukaisesti, mutta käytännössä toimintaa ohjaa taso 1. Juuri tästä on pedagogisessa paradoksissa kyse. (Karjalainen & Siljander 1997, 66–68.) Tähän näkemykseen on helppo toisaalta yh-tyä, eikä sitä voi luonnehtia kovin kasvatustietoisuudeksi.

3.2.2 Kasvatusvastuun määrittelyä

Lähestymme kasvatusvastuun käsitettä vastuullisuuden kautta, jolla on käytännön elämässä monia ulottuvuuksia. Vastuunotto tai sen välttäminen liittyvät ihmisten jokapäiväisiin tekemisiin. Vastuullisuuden ominaisuuksia ovat henkilökohtaisuus, konkreettisuus ja sitovuus. (Harisalo & Miettinen 1995, 22.) Luemme päivittäin lehdestä liikenneonnettomuuksista, joissa todetaan huonon sään aiheuttaneen onnettomuuden. Seuraavaksi kysytään vastuullisia, onko se aura-auton kuljettaja vai huono tie. Harvemmin viitataan autonkuljettajan toimintaan ja häneen vastuuseensa.

Koulussa opettajan on katsottu olevan moraalisisessa ja laillisessa vastuussa opetuksesta. Vastuu perustuu opettajan persoonaan ja hänen toimintaansa kohdistuviin odotuksiin. Sillä on myös ajallinen ulottuvuus menneeseen: tehtyihin tai tekemättä jätettyihin asioihin. Tällaista opettajan vastuuta on kuitenkin vaikea määritellä – huonoista oppimistuloksista opettaja harvemmin joutuu oikeudelliseen vastuuseen. (Leino & Leino 1997, 95.) Juridiseen vastuuseen opettaja joutuu käytännössä ”vain”, kun hänet on todettu syyllistyneen virassaan lainvastaiseen toimintaan. Juridinen vastuu eroaa esimerkiksi siinä mielessä muusta vastuusta, että siihen liittyy lailla säädetty sanktiojärjestelmä. (Suopohja 1998, 19–20.) Käytännössä opettajan työ mielletään vastuun kannalta ennen kaikkea moraalisisena kysymyksenä, johon kasvatusvastuu oleellisesti nivoutuu.

Kasvatusvastuun määrittelemisen osoittautuu kuitenkin vaikeaksi haastateluille opettajille, vaikka osa heistä käyttää käsitettä spontaanisti haastattelun alussa. Tätä tukee käsitys, jonka mukaan kasvatusvastuu on fraasinomainen sanonta eli sanaa käytetään sen merkitystä tarkemmin ajattelematta. (Hirsjärvi 1985, 84). Opettajan työssä vastuu on moraalisis-filosofinen kysymys. Ihmisen toiminnan vastuunalaisuuden kriteerit täyttyvät, kun teko on vapaaehtoinen, tekijä tietää, mitä hän tekee ja kun tekijän tarkoitus perustuu ennen tekoa harkintaan parhaasta vaihtoehdosta. Tahdonvapaus on ehdoton edellytys vastuullisuudelle. (Permer & Permer 2002, 21; Teräväinen 1982, 110.) Kasvatusvastuu poistuu tilanteessa, jossa auktoriteetti määrää tarkasti kasvattajan toiminnan rajat (Teräväinen 1982, 110).

Vaikka emme asettaneet tutkimuksessamme hypoteeseja, jonkinlainen ennakkoolettamuksemme oli, että opettajat olisivat lähestyneet kasvatusvastuun ulottuvuuksia laaja-alaisemmin ja syvällisemmin. Odotimme erityisesti oman toiminnan ja sen vaikuttavuutta koskevaa reflektointipuhetta – sitä ei juuri esiintynyt. Kasvatusvastuu näyttää ennen kaikkea määrittävän opettajille vanhemmuuden vastuun kautta. Tällä tarkoitamme sitä, että opettajat määrittävät kasvatusvastuunsa suhteessa vanhempien kasvatustehtävään. Kaikki opettajat ovat yksimielisiä siitä, että kodeilla on tai pitäisi olla ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta.

Värri (2000b) on päätenyt johtopäätökseen, jonka mukaan kasvatusvastuun olemusta ei voi tavoittaa käsiteanalyysin avulla, vaan vastuun kokemuksen analyysin (esim. äitinä olemisen kokemus) kautta. Edelleen hän jatkaa, että vastuun vaatimus on ilmeisintä juuri kasvatussuhteessa, jossa kasvattajan on pyrittävä edistämään kasvatettavan hyvää. (Värri 2000b, 131.) Koska opettajalla on lähtökohtaista valtaa kasvatettavaan, ei ole samantekevää, miten hän suhtautuu kasvatukselliseen hyvään (Värri 2000a, 147.)

3.2.2.1 Mistä opettajat kokevat olevansa vastuussa?

Opettavat, jotka näkevät kasvatuksen kokonaisvaltaisesti, kokevat olevansa vastuussa oppilaan hyvinvoinnista, joka käsittää oppilaan nykyhetken ja tulevaisuuden. Vaikka opettajat ovat osittain turhautuneita kasvatuksen osuudesta, he kuitenkin priorisoivat sen merkityksen vastuun kautta. Vastuunotto ilmenee erityisesti kykynä nähdä oppilaan tilanne ja herkkyytenä puuttua ongelmiin. Oppilas nähdään keskiössä olevaksi tärkeäksi ihmiseksi, josta opettaja välittää.

Hyvinvointiin liittyen opettajat kokevat olevansa vastuussa hyvän oppimisilmapiirin luomisesta. Siihen kuuluu esimerkiksi oppilaan tunne olla ryhmän hyväksytyt jäsen sekä turvallisuuden tunne luokassa. Opettajille on tärkeää, että oppilasryhmän toiminta suuntautuu yhteisiä päämääriä kohti.

Osalle opettajista vastuu merkitsee ammatin velvoittamaa toimintaa oppilaan oppimistuloksista. Läheskään kaikki opettajat eivät mainitse opettamiseen liittyvästä vas-

tuusta lainkaan. Opettajat joko kokevat opettamisen vastuullisuuden itsestäänselvyytensä tai jostain muusta syystä he rajaavat opettamisen vastuun keskustelun ulkopuolelle. Yksi haastatelluista opettajista näkee vastuunsa rajoittuvan sovittujen asioiden noudattamiseen, jolloin vastuu merkitsee hänelle ulkoista toimintaa. Yleisesti haastattelemamme opettajat korostavat ammatin tuomaa vastuun määrää ja laajuutta, vaikka sen sisältöä ei eritellä.

Vastuu oppilaasta. Värri (2000a) mukaan kasvatussuhteessa ollessaan opettaja on ensisijaisesti vastuussa oppilaalle ja oppilaasta. Vanhempien vastuullisuutta määrittelee yleisvastuu lapsen fyysisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista, opettajan vastuun ollessa rajatumpi ja hyvin pelkistetyksi ilmaistuna se on vastuuta oppimistuloksista. (Värri 2000a, 145,147.)

Kaikkien haastateltujen opettajien vastuun keskipisteenä on tavalla tai toisella oppilas. Kasvatukseen kokonaisvaltaisesti suhtautuvien opettajien puheessa näkyy vahva eettinen ulottuvuus. Monet tutkimustulokset tukevat tätä havaintoa todeten, että opettajan työssä tarvitaan eettisen ja kokonaisvaltaisen kasvattajan ominaisuuksia. (Syrjälä 1998, 30–32; Tahvanainen 2001, 287.) Opettajan eettisen toiminnan elementit ovat totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja huolenpito (Atjonen 2004, 159). Haastateltujen opettajien eettisyys ilmenee nimenomaan huolenpidon keskeisyytenä ja sitoutumisena työhönsä.

Opettajan ammatin luonteen muutosta kuvataan kurinpitäjäksi oppilaasta huolehtijaksi (Gordon 1991, 205–208). Tästä voisi vetää johtopäätöksen, että opettajan rooli on lähentynyt vanhemman roolia. Opettajan toimintaa koulussa on myös kuvattu 'in loco parentis', jolla tarkoitetaan toimimista vanhemman mallin mukaisesti. Myös vastuu oppilaista määrittyy siten vanhemman vastuun edellyttämällä tavalla. (Shaw 1981, 257–267.) Opettajan toiminta koulussa on tällöin vanhemman toiminnan kaltaista, ei pelkästään sitä korvaavaa. Kuitenkaan opettajana toimiminen ei ole sama asia kuin vanhempana oleminen.

”Mä oon ajatellu sen sillä tavalla, että mun vastuu on täällä koulussa, sinä aikana kun mulla on ne oppilaat. Se on totaalinen, se vastuu.” (Tapani)

”He (vanhemmat) ikään kuin luovuttaa sen (vastuun) tilapäisesti opettajalle laittaessaan lapsensa kouluun ja pitääkin voida luottaa, että opettaja hoitaa sen kasvatuksen ja huolehtii heidän hyvinvoinnistaan sinä aikana kun lapset on täällä koulussa.” (Tapani)

Vastuunotto ilmenee opettajien käyttäytymisessä ja toimenpiteisiin ryhtymisessä (Hyytiäinen 2003, 185). Opettajien puheista ilmenevät herkkyydet havaita erilaisia tilanteita ja rohkeus puuttua ongelmiin kuuluvat opettajan ammattihyveisiin. Rohkeuden ja huolenpidon lisäksi Sockett (1993, 62–88) listaa ammattihyveisiin rehellisyyden, oikeudenmukaisuuden ja käytännöllisen viisauden. Herkkyydet havaita asioita liittyy opettajan tilannelukutaitoon, johon eri ihmisillä on erilaiset edellytykset. Hyvä ihmistuntemus ja kyky empatiaan ovat opettajan ammattitaidossa oleellisen tärkeitä ominaisuuksia. Opettajan työssä ei riitä, että havaitsee asioita, vaan tilanteet edellyttävät useimmiten toimintaa ja rohkeutta toimia. Rohkeus edellyttää usein riskinottoa, sillä toimiessaan esimerkiksi oppilaan puolesta opettaja ei voi etukäteen tietää, miten oppilaan vanhemmat siihen suhtautuvat.

Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien toimintaa kasvatuksellisissa tilanteissa voidaan tarkastella Oserin mallin pohjalta, joka kuvaa opettajan ammatillista moraalista ja päätöksentekoperusteita erityisesti kasvatuksellisissa ristiriitatilanteissa. Kuten edellä todetaan, keskeiset moraaliset ulottuvuudet opettajan ammatissa ovat oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus. Opettajien moraaliset erot näkyvät heidän käyttämissään strategioissa (viisi erilaista strategiaa), kun he pyrkivät yhdistämään näitä ulottuvuuksia ristiriitatilanteissa. Jos opettaja ei halua ottaa vastuuta näkemästään ongelmasta, vaan mieluummin jättää sen muiden ratkaistavaksi, on se Oserin mallin mukaan välttelyorientaatiota. (Tirri 1998, 28–29.) Vastuullisuuden välttäminen on Teräväisen (1982, 110) mukaan varsin tavanomaista eikä sitä välttämättä edes paheksuta.

”Jos minä en uskalla opettajana nähdä tai en halua nähdä sen oppilaan tilannetta, niin silloin minä pakoilen.” (Kaisa)

Delegaatio-orientaatiossa opettaja ei välttele tilannetta, mutta siirtää ratkaisun teon jollekin muulle, esimerkiksi rehtorille (Tirri 1998, 29). Toisaalta ihmisen moraalitaju harvoin vapauttaa häntä itseään vastuusta, vaikka hän lain ja tavan mukaan olisi siitä vapautettu (Teräväinen 1982, 110).

”Ehkä enemmän niin, että pitäis kouluterveydenhoidon kautta se hoitamaan. He ovat enemmän ammattilaisia käsittelemään näitä vanhempia ja näitä tämmöisiä.” (Erkki)

Suurin osa haastatelluista opettajista katsoo, että heillä on velvollisuus toimia oppilaan edun mukaisesti informoimalla oppilashuoltoryhmää tai vastaavaa tahoa. Näissä tilanteissa opettaja joutuu miettimään omia eettisiä periaatteitaan. Näyttää siltä, että he kokevat vastuunsa päättyvän silloin, kun oppilaan asiasta on kerrottu eteenpäin. Kiviniemen (2000, 149) mukaan opettajien ammatillisuutta olisi, että he olisivat mukana kantamassa vastuuta ongelmatilanteen ratkaisusta eikä jättäytyä päätöksen teon ulkopuolelle. Aineistomme perusteella opettajien joukosta löytyy varmuudella ainakin yksi näin menettelevä opettaja.

Yksipuolisessa päätöksenteossa opettaja ottaa kaiken vastuun ja pyrkii ratkaisemaan ongelmat yksin, nopeasti ja autoritaarisesti. Tällainen ”eksperttiys” liitetään usein opettajan ominaisuuksiin, sitä pidetään jopa jonkinlaisena hyveenä. Tähän viittaa erään haastatellun opettajan puhe ”jumalakompleksista”. Osittaisessa diskurssissa opettaja ottaa henkilökohtaisen vastuun ja perustelee päätöksentekoaan huolenpidon, oikeudenmukaisuuden ja totuudellisuuden näkökulmilla. Täydellisessä diskurssissa opettajan toiminta muistuttaa edellistä, mutta on demokraattisempaa, koska oppilaat otetaan mukaan päätöksentekoon vastuullisina yksilöinä. (Tirri 1998, 30.) Tutkimuksemme ei tullut ilmi selkeästi esimerkkejä, joiden pohjalta voisimme tulkita opettajan toimintaa diskursiiviseksi. Kasvattamisesta puhuessaan tosin osa opettajista tuo esille oppilaan omaan vastuuseen kasvattamisen tärkeyden.

Clarcken (1995, 27) mukaan opettajan hyveitä voidaan lähteä tarkastelemaan oppilaan tarpeista käsin, jolloin opettajan hyve on vastaus oppilaan tarpeeseen. Oppilaan tarve olla turvassa saa vastauksensa opettajan vastuullisuudesta.

”Jos se laps saa ryhmän, missä sen on hyvä olla, aika turvallinen olla, selkeet systeemit, sillä on kavereita siellä ja porukan, minkä se tuntee, joitten kanssa se osaa toimia.” (Pirkko)

Tirri (1998) tulkitsee Clarcken esittämää opettajan ehdotonta rakkauden hyvettä siten, että oppilaan rakkauden tarpeeseen vastaaminen on paremminkin sitoutumista toimimaan jokaisen oppilaan parhaaksi. Käytännössä osa oppilaista tulee opettajalle läheisemmiksi kuin toiset, mutta se ei saa estää opettajaa toimimasta tasapuolisesti. (Tirri 1998, 13–14.)

”Toisaalta kyllä se on niin, kun lapsi tulee mun luokalle, se on mun oppilas. Semmonsena kun se on.” (Pirkko)

3.2.2.2 Kasvatusvastuun jakautuminen

Kaikki opettajat ovat yksimielisiä siitä, että pääasiallinen kasvatusvastuu kuuluu vanhemmille. Opettajien lähestymistavat vastuuseen eroavat toisistaan. Osa opettajista näkee kasvatusvastuun kokonaisvaltaisena vastuunottona oppilaasta. Heille ei ole tärkeintä määritellä, mikä kuuluu vanhemmille ja mikä opettajalle. Osa opettajista näkee vastuun sektoroituneena, siten että kullekin osapuolelle kuuluu oma osuus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22) todetaan, että huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta. Koulun tehtävänä on tukea kotien kasvatustehtävää sekä vastata oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. Maininnan varaan opetussuunnitelmassa jää yhteisvastuullinen kasvatus, jota ei määritellä. Tosin sen tavoitteiksi on asetettu oppilaan hyvinvoinnin, oppimisen ja turvallisuuden edellytysten edistäminen koulussa.

Keskeiseksi kysymykseksi tutkimuksessamme nousee opettajien suhtautuminen tilanteeseen, jossa vanhemmat eivät kykene huolehtimaan kasvatusvastuustaan. Osalle opettajista on selviö, että opettajan ei pidä ottaa kodille kuuluvaa kasvatusvastuuta. He näkevät kasvatusvastuun rooliperustaisena, ammatin tuomana velvoitteena, kuten Värri aiemmin toteaa. Vastakkainen näkemys on opettajalla, joka on valmis tietoi-

seen opettajan roolin ylitykseen, jos hän katsoo lapsen tilanteen sitä vaativan. Hän kokee vastuun henkilökohtaisena asiana, vaikka hän toimiikin yhteistyössä moniammattilaisten kanssa.

”Mutta jos ne vanhemmat ei kerta kaikkiaan, ne ei pysty ottamaan sitä kasvatusvastuuta kyllä mä sen katon, että jonkun se on kuitenkin otettava se vastuu siitä lapsesta. Kyllä mä katon sitten, että tota kyllä se sen opettajan on otettava, eihän kaikki voi niin kun siitä lapsesta... koska se on ainutlaatuinen yksilö, eihän kaikki voi niin kuin pestä kätensä siitä.” (Päivi)

Tarkkoja tutkimustuloksia kasvatustehtävän ja -vastuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä on hyvin vähän. Väestöliiton vuoden 2000 perhebarometrissa (Seppälä 2000) aihetta tutkittiin mm. kysymällä vanhempien ja ammattikasvattajien mielipiteitä kasvatusvastuun jakautumisesta sekä suorien kysymysten että erilaisten väittämien avulla. Tutkimukseen osallistuneista vanhemmista suurin osa oli sitä mieltä, että kasvatusvastuu jakaantui sopivasti ammattikasvattajien ja heidän välille. Ammattikasvattajien kanta poikkesi vanhempien näkemyksestä, sillä enemmistö heistä oli sitä mieltä, että ammattikasvattajilla oli liikaa vastuuta. Toisaalta osa vanhemmista oli sitä mieltä, että kasvatusvastuuta oli liiaksi kodilla. Yksikään ammattikasvattajista ei katsonut kodeilla olevan liikaa kasvatusvastuuta. Sen sijaan kasvatuksen osa-alueiden sisällöistä oltiin yhtä mieltä. Sekä vanhemmat että ammattikasvattajat olivat sitä mieltä, että vastuu lapsen eettisten ja sosiaalisten taitojen kehittymisestä kuului enemmän vanhemmille kuin ammattikasvattajille. Kognitiivisten tietojen ja taitojen sekä luovuuden ja itseilmaisun opettaminen kuului enemmän ammattikasvattajille molempien vastaajaryhmien mielestä. (Seppälä 2000, 23, 28–29.)

Helsingin seudulla opettajien ja koulun johdolle tehdyssä tutkimuksessa kaikki vastanneet olivat yksimielisiä siitä, että kouluilla oli liiallinen vastuu lasten kasvatuksesta. Opettajat totesivat, että koulu tekee voitansa, mutta vanhemmat haluamansa. (Säntti 1997, 59.) Metson (2004, 174, 191) perusopetuksen yläluokilla tehdyssä tutkimuksessa vanhemmat puolestaan ottivat vastuun lasten kasvatuksesta vahvasti itselleen. Koululta odotettiin opettamiseen keskittymistä, eikä koululle asetettu suuria odotuksia lasten kasvatukselle.

Tutkimuksessamme merkille pantavaa on se, että koulua ei mielletä kollegiaalisena kasvatusyhteisönä ainakaan tarkasteltaessa kasvatusvastuukysymystä. Opettajat toimivat ja tekevät päätöksensä pitkälti yksilötasolla, mikä vahvistaa vanhaa kuvaa opettajan ammatin itsenäisestä luonteesta. Minkä verran opettajien vaitiolovelvollisuus vaikuttaa tähän; haluavatko opettajat kenties tiedostamattaan välttää mahdollista riskin ottoa oppilaiden asioiden esille ottamisessa?

Perinteisesti opettajan työtä on pidetty luonteeltaan yksinäisenä ja autonomisena. Koulussa opettajien todellinen vuorovaikutus, silloin kun sitä esiintyy, on lähinnä oppilaiden kanssa tapahtuvaa. Tyydytys työstä, kuten aiemmin jo tuli ilmi, tulee oppilaiden kanssa työskentelystä. Opettajilla ei ole tapana puuttua toistensa tekemisiin, koska myyttisesti katsottuna opettajuus on ”synnynnäistä”, jota kunnioitetaan työyhteisössä ”yksityisyyden suojamuurilla”. (Karjalainen 1990, 1991, 96–98.)

Työyhteisö tulee esiin osan haastateltujen opettajien puheissa, kun he viittaavat opettajanhuonekeskusteluihin. Opettajainhuone näyttäytyy, kuten Hyytiäisen (2003) tutkimuksessa, ammattilaisten kohtaamispaikkana. Opettajat keskustelevat kasvatukseen liittyvistä asioista, joista välittyy keskinäinen mielipiteiden ilmaisu. Kollegiaalisuuden asteikolla Sahlberg (1996) kuvaa Littlen (1990) ajatuksia soveltaen opettajien keskinäistä sosiaalisen riippuvuuden suhdetta. Riippuvuus tarkoittaa positiivista sosiaalista riippuvuutta, jossa opitaan toiselta, suunnitellaan ja tehdään työtä yhdessä. Riippuvuuden ollessa vähäistä suhdetta kuvataan tarinoinniksi. Kollegiaalisuuden lisääntyessä suhde kehittyy dialogin ja auttamisen kautta kohti yhteistoiminnallisuutta. Tämän asteikon mukaan haastatellut opettajamme näyttäisivät toimivan kollegiaalisuudessaan asteikon alapäässä, tarinoinnin asteella. (ks. Sahlberg 1996, 118–119.)

Kollegiaalisuus on tärkeää koulun avoimen kulttuurin kehittymisessä, johon liittyy mm. luottamus, auttaminen ja tuki. Kollegiaalisuus toimii opettajan työn voimavarana myös kasvatusvastuukysymyksissä, esimerkiksi auttamalla tunnistamaan ja muuttamaan yksilöllisiä uskomuksia. (Sahlberg 1996, 119.) Joissakin tutkimuksissa opettajat kokevat, että opettajien epävirallinen yhteistyö auttaisi työssä jaksamisessa ja toisi työhön mielekkyyttä (Kiviniemi 2000, 94). Kollegiaalisessa yhteistyössä opetta-

jat pohtivat yhdessä koulun ongelmia ja jakavat keskenään tehtäviä ja vastuuta (Kohonen 1997, 279). Hargravesin (1999) mukaan opettajilla on tarvetta muuttaa työtapoja yhteisöllisempään suuntaan, mutta usein se jää valitettavasti keskustelun tasolle. Virallista kollegiaalista yhteistyötä kyllä tehdään, esimerkiksi opetussuunnitelmatyö, mutta sen luonnetta määrittää pakollisuus, tuotoksen tekeminen ja hallinnollisuus. Epäviralliselle kollegiaalisuudelle on ominaista toimiminen vapaaehtoisuuden pohjalta. Sitä luonnehtii myös joustavuus sekä omaehtoinen halu kehittää koulun toimintaa. (Hargraves 1999, 186–196.) Kollegiaalisuuden vastakohtaksi mielletään usein opettajien yksityisyys, jonka menettämisen pelossa yhteistyöstä pitäydytään. Kuitenkin yksityisyyttä voidaan pitää kollegiaalisten suhteiden eriaisteisena muotona. (Sahlberg 1996, 75.)

3.2.2.3 Opettajat vastuun ristivedossa – kenelle opettajat kokevat olevansa vastuussa?

Opettajat tuntevat, että heihin kohdistuu määrittelemättömiä odotuksia ja vastuun kannon vaateita. Yhteiskunnan odotukset ovat lisääntyneet opettajan työtä kohtaan. Nämä ylisuuret odotukset aiheuttavat monelle opettajalle paineita ja riittämättömyyden tunnetta. Näyttää siltä, että työn kokeminen raskaammaksi liittyy osittain kasvatusvastuukysymykseen.

”Me ollaan paljon puhuttu opettajanhuoneessa siitä, että miten tänä päivänä ollaan semmosen valtavassa niin kun tota paineitten alla, että yhteiskunta odottaa ja olettaa, valtavasti luodaan paineita, että miks koulu ei tee sitä, ja että koulussa pitäis myöskin tähänkin kiinnittää huomiota. Tuntuu, että se painolasti lisääntyy koko ajan. Ja moni kokee sillä tavalla olonsa ahdistuneeksi, että kaikkea ei pysty, ehdi, ei jaksa kaikkia asioita käsitellä ja... Semmonen riittämättömyyden tunne on monella opettajalla tänä päivänä että, paljon enemmän pitäis pystyä, jaksaa, ehtiä, kun mihin oikeesti on resursseja ja moni uupuu sen takia.” (Tapani)

Useat opettajat mainitsevat myös kotien ja vanhempien odottavan koululta yhä enemmän kasvatusvastuuta. Lisäksi opettajat kokevat, että vanhemmat odottavat opettajilta vanhemmuudesta puuttuvia ulottuvuuksia. Opettajat toteavatkin tekevänsä

myös vanhempien auttamistyötä, johon suhtautuminen on osittain ristiriitaista. Opettajien mielestä oppilaiden vanhempia tulee auttaa kasvatuskysymyksissä, mutta opettajien käsitykset eroavat siinä, kuinka paljon he ovat valmiita antamaan omaa aikaansa vanhemmille. Tähän liittyy pohdintaa siitä, mihin opettajan ammatin rajat asettuvat.

Suomessa opettajat kokevat olevansa vastuussa ensisijaisesti oppilailleen ja kantavansa vastuuta heidän persoonallisesta ja sosiaalisesta kehityksestään (Leino & Leino 1997, 99). Sama johtopäätös voidaan tehdä omasta aineistostamme, jossa oppilas on jokaisen opettajan puheessa ensisijaisessa asemassa. Myös vastuu vanhemmille tulee haastatteluissa esiin, mutta vähäisemmässä suhteessa. Vain muutama opettaja puhuessaan viittaa tässä suhteessa vanhempiin. Vastuun kokemista oppilaitokselle tai oppilaitoksen ylläpitäjälle aineistomme tulosten perusteella ei voida havaita kenties johtuen aihealueestamme. Leinon (1997, 101–102) mukaan vastuu oppilaitokselle ja varsinkin oppilaitoksen ylläpitäjälle on epämääräisemmin mielletävissä ja etenkin työn alkuvaiheessa opettajan huomio suuntautuu luokkahuonetyöskentelyn sujumiseen.

Yhteiskunnan opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset ilmenevät edellä olevasta haastatteluotteesta. Yhteiskuntakriittiset ajattelijat puhuvat uusliberalismin ja uus-konservatismen ideologioiden vaikuttamispyrkimyksistä kouluun. Edellistä luonnehtii koulutuksen näkeminen tuotteena, jossa oppilaita valmennetaan kilpailuyhteiskunnan kulutusmarkkinoille. Jälkimmäiselle on ominaista kaipuu vanhoihin arvoihin. Keskustelua opetuksen sisällöstä ei näissä yhteyksissä esiinny, jolloin se merkitsee kasvatuksen vastuun siirtämistä muualle eli markkinavoimille. (Suoranta 1997, 56–57.)

Koulun menetettyä entisen merkityksensä ja arvostuksensa sekä oppivelvollisuuden kokeminen itsestänselvyytenä on asettanut paineita opettajan henkilökohtaiselle työlle (Kauppila 2000, 91). Koulun ”aura” on murentunut ja vastuu toiminnan mielekkyydestä on siirtynyt yksittäisten opettajien harteille. Heidän pitää omilla kyvyillään ja persoonallaan tuottaa se symbolinen todellisuus, jonka aiemmin kouluinstitutio takasi automaattisesti. (Ziehe 1991, 168–170.)

Nykyään opettajan ammatti nähdäänkin muutostilassa olevana professiona, johon lisätään vaateita yhä enenevässä määrin. Värri (2001) toteaa ironisesti, että opettajan pitäisi olla postmodernin yhteiskunnan mallityöläinen, ”muutosagentti”, joka on aina valmis ja halukas oppimaan ja opettamaan uutta. Sisäinen ammatillinen identiteetti ja ulkoiset odotukset ovat nykytilanteessa helposti ristiriidassa, jolloin seurauksena on opettajalle aiheutuvaa riittämättömyyden tunnetta ja työuupumusta. (Värri 2001, 35, 42.)

Onko opettajille tulossa tai jo olemassa ”kaksoisrooli” – toimiminen opettaja sekä isän tai äidin korvikkeena? Haastateltujen opettajien puheesta välittyi kuva vanhemmuudesta puuttuvista aineksista. Metson (2004) tutkimus vahvistaa tätä kuvaa, jossa vanhemmat kaipaavat opettajuuteen asioita, joita he vanhempina kokevat itse menettäneensä, kuten auktoriteetti- asemansa. Merkille pantavaa on se, että vanhemmat arvostelevat opettajien olevan liiaksi lasten kavereita ja menettäneen auktoriteettiasemansa suhteessa oppilaisiin. (Metso 2004, 191–192.)

Kaikista muutoksista huolimatta opettaja on edelleen myös esikuva oppilaille ja opettajan persoona on hänen tärkein työvälineensä. Opettajilla on todettu olevan vaikutusta oppilaan minuuden kasvussa, jonka vaikutus ei lopu koulun loputtua. Opettajan vaikuttavuus tulee esiin hänen ajatustensa ja asenteidensa kautta. (Hyytiäinen 2003, 188, 202.) Tämä tuo opettajan työn vastuullisuuden selkeästi esiin.

”Kyllä se sillä tavalla tietenkin, että siinä pitää olla se vastuu ja ajatus mukana, että mitä ja miten kasvattaa ja opettaa ja se, että niin omalla toiminnallaankin näyttää, että ite ei käyttäydy sitä omaa opetustaan ja niitä juttuja vastaan, että sanoo yhtä ja tekee toista.” (Jussi)

Näyttää siltä, että jos opettajasta on välittynyt oppilaalle kuva hänestä huolehtivasta ja aidosti kiinnostuneesta aikuisesta, sillä on positiivista merkitystä oppilaan elämään myöhemmin.

3.2.3 Opettajien suhde vanhempiin

Vanhempien rooli suhteessa kouluun ja opettajiin on vaihdellut yleisissä keskusteluissa kumppaneista vihollisiin. Kodin ja koulun yhteistyötä koskevissa tutkimuksissa vanhempien rooleja ja niiden olemusta on kuvattu erilaisilla luokitteluilla. Hirston (2001, 116–122) tutkimuksessa opettajat näkivät vanhemmat informaation kohteina ja kotona oppimisen tukena, kuten kotitehtävien auttajina. Vanhemmat nähtiin myös koulun voimavarana, esimerkiksi oppimisen suunnittelussa. Yleisimmin vanhemmat nähtiin kuitenkin informaation kohteina sekä oppilaiden kotitöiden auttajina.

Vanhempien rooli suhteessa kouluun jää usein passiiviseksi, jossa opettaja määrittää yhteistoiminnan sisällön. Vanhemmat mielletään ohjattaviksi asiakkaiksi, joita ohjeistetaan lapsen sopeutumiseksi ja menestymiseksi koulussa. Vanhemmuudesta tuleekin tällä tavalla nähtynä suoritus, jota arvioidaan suhteessa lapsen menestymiseen ja käyttäytymiseen koulussa. Toisaalta vanhemmat voidaan nähdä liian vaateliaina, etenkin kasvatustietoiset ja koulutetut vanhemmat saattavat odottaa liikoja opettajalta. (Torkkeli 2001, 71–72.) Vanhemmat nähdään myös taustajoukkoina ja lisäresursseina, joiden tehtävänä on tukea opettajaa ja auttaa koulutyön sujumisessa. Vaikka oppilaiden vanhemmat ovat näkymättömissä koulupäivän aikana, he ovat luokkatyöskentelyssä tavallaan koko ajan läsnä. Opettajat saattavat käyttää vanhempien auktoriteettiasemaa apunaan työrauhan ylläpidossa. Vanhemmille kertomisella uhkaaminen vaikuttaa oppilaiden käytökseen ja auttaa opettajaa hallitsemaan luokkatilanteita. (Metso 2004, 192.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 22) mukaan opettajan tulee olla aktiivisesti aloitteellinen suhteessa vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Opettajien edellytetään keskustelevan ja tiedottavan myös huoltajien oikeuksista ja velvollisuuksista. Kodin ja koulun yhteistyö näyttäytyy opettajan kannalta velvoittavana seikkana.

Oma tutkimuksemme antaa mahdollisuuden tarkastella opettajien ja vanhempien suhdetta useista näkökulmista. Vanhemmat koetaan läheisiksi kasvatuskumppaneiksi tai suhde jää etäiseksi, vanhempia syyllistäväksi. Tämä jako on karkea ja vaikuttaa

hieman musta-valkoiselta, ja siksi onkin todettava, että lähes kaikki haastateltavat pohtivat myös asioiden taustoja. Lisäksi on todettava, että opettajakohtaisesti ajattelu ei ole joko tai, vaan ajattelusta löytyy aineksia molemmista kategorioista.

3.2.3.1 Vanhemmat kasvatuskumppaneina

Metso (2004) kritisoi kasvatuskumppani-sanan käyttöä perustellen, että käytännössä opettajien ja vanhempien suhde määrittyy pikemminkin yhteistyönä kuin aitona kumppanuutena. Kumppanuuteen kuuluu vastavuoroisuus ja tasa-arvo, jotka ovat lähes mahdottomia saavuttaa käytännön elämässä. Opettajien ja vanhempien suhde on kuitenkin aina valtasuhde, jossa opettaja edustaa asiantuntijavaltaa. (Metso 2004, 32, 54.) Yleensä vanhemmat luottavat opettajan tietoon lapsesta erityisesti oppimiseen liittyvissä asioissa. Samoin vanhemmat luottavat opettajalla olevan ammatillista tietoa lapsen kehitykseen liittyvissä kysymyksissä. Konfliktitilanteita syntyy helpommin silloin, kun opettaja viestii asiantuntemustaan perheen tilanteesta. Perheet mieltävät olevansa oman elämänsä parhaita asiantuntijoita, jonne opettajan asiantuntijavalta ei yllä. (Alasuutari 2003, 167–168.)

Tutkimuksessamme osa opettajista kokee vanhemmat yhdenvertaisina kasvattajina, joiden kanssa on yhteinen näkemys, mihin pyritään. Vanhempien katsotaan pyrkivän tekemään parhaansa lastensa kasvatuksessa. Yhteistyön merkitys nähdään tärkeänä niin normaalissa arjessa kuin ongelmatilanteissa. Suhde perustuu tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen, jossa vanhempien omia kasvatusnäkömymiä kunnioitetaan. Oma vanhemmuus on ollut monelle opettajalle ratkaiseva edistysaskel suhtautumisessa oppilaiden vanhempiin. Vanhemmuutensa kautta opettajien käsitys perheiden arjesta on muuttunut ja ymmärrys oppilaiden vanhempia kohtaan lisääntynyt.

”... että kun joutuu ite sellasiin tilanteisiin ja huomaa käyttäytyvänsä sillä tavalla, kun ei oo koskaan voinu kuvitella aikasemmin, että mä teen sillä tavalla. Et mä voin väsyä tolla tavalla, mä voin tosissani suuttua noin kovasti. Et aluksi se oli aika hämmäntävää ja tavallaan niinku häpes itteensä et miten mä ammattikasvattajana voin toimia näin raadollisesti näissä tilanteissa, kunnes tajusin, että jokaisella on lupa siihen...Kun näkee sen, että lapsi on, kolme viikkoo yskii ja on keuhkokuumeessa ja

yöt valvotaa. Et mitä se todellisuus on, kun sä lähet aamulla työpaikalle, kun sä oot nukkunu yks viiva neljä tuntia yössä viikon ajan. Eli siellä ei voi kaikki asiat sujua. Ja saattaa olla, että omalla lapsella ei oo luistimet sinä aamuna mukana, kun on ite nukkunu huonosti tai on paineita.” (Tapani)

Suhtautuminen perheiden ongelmatilanteisiin on näillä opettajilla ratkaisuja hakevaa, jossa vanhempia kuunnellaan ja pyritään auttamaan omien rajojen puitteissa.

Kasvatustehtävä yhdistää opettajia ja vanhempia, ja useissa tutkimuksissa opettajat korostavat yhteistyön tärkeyttä. Kasvatus nähdään yhteisenä tehtävänä, vaikka vanhemmilla katsotaan olevan päävastuu lasten kasvatuksesta. (Metso 2004, 187, 191.) Koulu tarvitsee vanhempia, eikä voi toimia itseriittoisesti. Ammattikasvattajien, tässä tapauksessa opettajien ja vanhempien vuorovaikutuksellinen kumppanuus korostaa vastuun jakamista (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 130–131). Jotta opettaja voi nähdä lapsen kokonaisvaltaisesti, edellyttää se tasavertaista vuorovaikutusta opettajan ja vanhemman välillä. Molemminpuolinen luottamus ja sitoutuminen mahdollistavat olosuhteet, jossa kasvatuskumppanuutta voidaan toteuttaa. Kasvatuskumppanuus madaltaa kynnystä vanhempien ja opettajien väliseen yhteydenpitoon, jossa asioista voidaan neuvotella lapsen parhaaksi ilman valtataistelua. (Trotta Tuomi 2001, 166–167, 171.)

Omassa tutkimuksessamme opettajien vanhemmuus vaikuttaa hyvinkin ratkaisevalta suhtautumisessa oppilaiden vanhempiin ja tuo suhteeseen dialogisia piirteitä. Onkin mielenkiintoista ajatella, täytyykö ihmisillä olla samoja kokemuksia, jotta he voivat ymmärtää toisiaan. Sama piirre havaittiin Metson (2004, 79) tutkimuksessa, jossa opettajien oma vanhemmuus lievensi vanhempiin kohdistuvia odotuksia.

3.2.3.2 ”Pallo hukassa” -vanhemmat

Osa haastatelluista opettajista toteaa, että he ovat joutuneet ottamaan kotikasvattajan roolin koulussa, koska kotona lapsille ei opeteta edes alkeellisempia käyttäytymistapoja. Opettajat kokevat tekevänsä vanhemmille kuuluvaa kasvatustehtävää ja ovat tästä turhautuneita.

Kuten aineiston kuvailussa todetaan, suurin osa tutkimuksemme opettajista kokee, että tapakasvatus sinällään on tärkeää ja kuuluu luonnollisena osana koulun tehtävään. Epäsuhtana he näkevät sen jäävän liiaksi koulun vastuulle, ja että koulussa joudutaan opettamaan ”itsestänselvyyksiä”. Opettajat näkevät, että vanhemmat jopa tietoisesti siirtävät kasvatusvastuutaan koululle ja luottavat siihen, että koulu paikkaa kodin laiminlyönnit. Oppilaiden ongelmat nähdään kodista johtuviksi, joihin opettajalla ei ole osuutta. Useat opettajat kokevat joutuvansa toistuvasti tilanteisiin, jossa käyttäytymisongelmainen lapsi vie opettajan huomiota ja voimavaroja kohtuuttoman paljon, jolloin luokan muut oppilaat jäävät vähemmälle huomiolle. Yleensäkin opettajat katsovat, että oppilaiden ongelmat ovat yleistyneet ja vaikeutuneet, jolloin kasvattaminen koulussa on ongelmakeskeistä.

Kotona asetettavien rajojen puute näkyy koulussa, erityisesti koulun aloitusvaiheessa. Opettajat toteavat olevansa monelle lapselle ensimmäinen rajojen asettaja. Vanhemmat nähdään voimattomina ja melko kyvyttöminä kasvattajina. Edelleen nähdään, että kiireiset vanhemmat hemmottelevat lapsiaan kotona aineellisella hyvällä eivätkä vietä lastensa kanssa riittävästi aikaa. Koulun käynti ja harrastukset eivät ole aina tasapainoisessa suhteessa, vaan vanhemmat väsyttävät lapsiaan liiallisilla harrastuksilla.

”Mä nään maanantaiaamuisin koulussa, onko niillä ollu joku turnaus viikonloppuna. Ne on niin väsyneitä, ja niitten ois pitäny virkistyä viikonloppuna. Ne on niin väsyneitä maanantaiaamuna, että mua joskus ihan oikein hirvittää.” (Päivi)

Pitkään työtä tehneet opettajat muistelevat, että aiemmin kodit huolehtivat paremmin kasvatusvastuustaan. Tämä tulos on linjassa sen kanssa, että samaiset opettajat toteivat tehneensä aiemmin enemmän opetus- kuin kasvatustyötä.

Ainoastaan yksi haastatelluista opettajista pohtii myös koulun saattavan itse syyllistyä liikaan vastuun ottoon ja näin viestittävän vanhemmille heidän alemmuuttaan kasvattajina.

”Liikaa pyritty kaikessa neuvomaan, kaikessa pyritty ohjaamaan, hampaitten harjaamisesta alkaen. Kouluhan sen hoitaa, kunhan vaan laitetaan ajoissa sinne koululle.” (Tapani)

Vastuun siirtämisestä Värri (2000a) toteaa, että vanhemmat eivät voi siirtää sitä muille, vaan vanhemmille kuuluu vastuu lasten kasvun tukemisesta. Vanhempien kasvatustavastuun hän näkee objektiivisesti velvoittavaksi. (Värri 2000a, 102–103.) Vastaavasti Törmä (1996) painottaa Meadin kasvatustavastuun perustuen, että koulu ei voi korvata kodin antamaa kasvatusta. Kodin tehtävä on ensisijaisesti luoda arvopohja, jonka pohjalta lapsi jäsentää kokemusmaailmaansa. Tällä perusteella kasvatustavastuun on kodilla, jota ei ole järkevää siirtää muille instituutioille. Vanhempien tulisi ottaa aktiivisempi ja vastuullisempi rooli lasten kasvatuksesta yhteistyössä ammattikasvatustavastuun kanssa. (Törmä 1996, 124.) Omassa tutkimuksessamme ilmenee monen opettajan huoli oppilaiden kasvatustavastuun puuttumisesta kouluun tullessa.

”Lapset eivät ole saaneet sitä, monetkaan lapset, ei voi sanoa, että kaikki, saaneet sitä pohjaa, sitä kasvatustavastuun kotoa. Eli niinpä se jää koulun tehtäväksi liian paljon. Liian paljon menee aikaa siitä opettamisesta siihen kasvattamiseen.” (Kaisa)

Koululaitoksen toimivuus edellyttää, että perheet suoriutuvat lasten kasvatustavastuun ja valvontavastuun. Tällä tavoin ajateltuna vanhemmuuden tehtävää arvioidaan julkisesti eikä vanhemmuus ole yksityisasia. (Alanen & Bardy 1990, 15–16.) Koulun näkökulmasta ilmaistuna hyvä vanhempi on ”lapsensa koulun käynnistä kiinnostunut, vastuuta kantava, yhteistyöhaluinen ja -kykyinen koulutyön taustatukija” (Metso 2004, 81).

Puhuessaan ”itsestänselvyyksistä” haastatellut opettajat viittaavat vanhempien perustehtävien hoitamiseen. Näitä ovat Epsteinin (1995) mukaan kodinhoito, terveys, ravinto, turvallisuus, vanhemmuuden taidot ja lapsesta huolehtiminen sekä oppimista tukevat kotiolosuhteet. Koulun kannalta erityisen tärkeää on oppimista ja käyttäytymistä tukeva kotiympäristö. Haastatellut opettajat eivät juuri viittaa kodin merkitykseen oppimisen tukijana, vaan ennen kaikkea käyttäytyminen nousee keskeiseksi asiaksi. Vastaavasti Kiviniemen tutkimuksessa opettavat kertovat kohtaavansa oppi-

laita, joiden perushoito on laiminlyöty. Kodin tulee opettajien mukaan ottaa päävastuu perusasioiden eli ruokailuun, päivärytmiin, levon tarpeeseen ja liikuntaan liittyvästä kasvatuksesta. (Kiviniemi 2000, 135–136.) Tutkimuksessamme eräs haastateltu opettaja toteaaakin joutuvansa kasvattamaan vanhempia lasten kasvattamisessa. Hoikkala (1993) käyttää termiä vastuullinen vanhemmuus, joka on velvoittava ja lapselle hyvät kasvuedellytykset turvaava tehtävä. Hyviin kasvuedellytyksiin kuuluvat huolenpito, mahdollisuus hyviin harrastuksiin, koulutuksen turvaaminen ja rajojen asettaminen. (Hoikkala 1993, 53–53.)

Syitä vanhemmuuden kriisiin on selvitetty tutkimuksissa ja osaltaan media myöskin ylläpitää tätä keskustelua. Poikolaisen (2002) tutkimuksessa todetaan, että puolet vanhemmista on epätietoisia niin kasvatukseen kuin vanhemmuuden suhteen. Osalle vanhempia omien tarpeiden tyydytys on ensisijaista ja käsitykset vanhemmuudesta lähinnä hypoteettisia. Osalle vanhemmista taas riittää, että lapsista tulee kunnan kansalaisia. Nämä vanhemmat näkevät kasvatuksen elämisenä lasten kanssa, eivätkä halua ottaa selkeästi kasvattajan roolia. He odottavat myös ammattikasvattajia avuksi hoitamaan osaa kasvatustehtävästä. (Poikolainen 2002, 72–73.) Autoritaarisuuden haitallisuuden pelossa on siirrytty liiallisen sallivuuden puolelle. Lähes kaikki haastatellut opettajat toteavat, että kotona lapsille ei ole asetettu riittävästi rajoja, mikä on tuotu myös tutkimuksissa esiin. Hirsto (2001, 16) toteaa tämän liittyvän osittain siihen, että lapsille ei uskalleta tuottaa pettymyksiä peläten niiden haittaavan lapsen psyykkistä kehitystä. Ammattikasvattajien mielestä vanhemmat eivät joko uskalla, kykene tai viitsi ottaa vastuuta lastensa kasvatuksesta ja rajojen asettamisesta. Syitä voivat olla mm. liian vähäinen yhdessä vietetty aika ja työn tai harrastusten ensisijaisuus. Samassa tutkimuksessa toisaalta vanhemmat katsovat, että päävastuu lasten kasvatuksesta kuuluu heille. (Seppälä 2000, 23–25.)

Toisaalta perheiden kasvatedellytykset eivät ole yhteneviä eli osalta vanhemmista puuttuu riittävästi kykyjä tai resursseja tukea ja ohjata lapsen kasvua. Näiden vanhempien tukeminen velvoittaa yhteiskuntaa, jotta oikeudenmukaisuus turvataan. (Värri 2000b, 134.) Opettaja toimii näköalapaikalla ja on kenties ainoa perheen ulkopuolinen aikuinen, joka voi havaita oppilaan ongelmat. Koulun erääksi tehtäväksi onkin nähty syrjäytymisen ehkäiseminen. Syrjäytymiskehitys alkaa jo alaluokilla,

jota varhaisella puuttumisella voidaan ehkäistä. Koulun rooli on myös nähty kaksijakoisesti: toisaalta koulu voi myös lisätä syrjäytymiskehitystä luokittelemalla ja jättämällä oppilaan tarvitsemat tukitoimet tekemättä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 44.)

Kuten huomataan, kasvatustavasta keskustelu on ristiriitaista. Vaikka pallo on hukassa, pallottelu yhä jatkuu. Kuinka paljon esimerkiksi opettajat tiedostavat, mitä kasvatustehtävän ammattilaistuminen vaikuttaa vanhempien käsitykseen omista kyvyistään kasvattajina? Alasuutari (2003) puhuu institutionaalisesta varhaiskasvatuksesta, jossa oppiminen on lapsen kasvatuksessa keskeisellä sijalla. Vanhemmat kokevat, että heidän on vietävä lapsensa päivähöitoon, muuten he eivät ole hyviä vanhempia. (Alasuutari 2003, 162–163.) Ammattikasvattajat myös viestittävät päiväkodin merkitystä lapsen suotuisalle kehitykselle, jossa esimerkiksi oman kodin virikkeitä ei katsota riittäviksi (Poikolainen 2002, 69).

Tutkimukseemme osallistunut opettaja tiedostaa poikkeuksellisesti asian moniulotteisuuden, kun hän puhuu koulun ottavan mahdollisesti liikaa vastuuta. Tiedostammeko kehitystä, joka on tapahtunut viimeisten vuosikymmenien aikana? Lapsuuden ympärille rakentunut ammattilaistuminen näkyy erityisen selvästi koulumaailmassa. Oppilaan lähellä toimiva ammattilaisten joukko on laajentunut opettajasta ja koululääkäristä koulupsykologiin, kouluterveydenhoitajaan ja kymmeneen muihin ammattihenkilöihin. (Jauhiainen 1996, 71–72.) Ei liene ihme, että tässä tilanteessa vanhempien luottamus omiin kykyihinsä kasvattajina on vähentynyt. Luovuttaessaan kasvatamista ammattilaisille vanhemmat samalla luovuttavat vastuuta. Julkisuuden keskustelua hallinnut vanhempien syyllistäminen on kaksijakoinen seikka: toisaalta vanhemmat voivat havahtua ja toimia paremmin, toisaalta syyllistäminen voi lamaannuttaa (Alasuutari 2003, 169).

Yhteiskunta on järjestänyt uutena huoltotehtävänä ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille oikeuden aamu- ja iltapäivätoimintaan. Tällä ratkaisulla on haluttu lasten hyvää, etteivät he joutuisi viettämään aikaansa yksin kotona. Sinällään hyvä ratkaisu on herättänyt keskustelua, jossa koulun sanotaan riistävän kodin kasvatustavasta yhä enemmän. Olisi turhan kapea-alaista ajatella, että tämäkään kysymys on pelkästään kodin ja koulun välinen asia.

4 POHDINTA

4.1 TUTKIMUKSEN LAADUN ARVIOINTI

Tutkimuksemme on pyrkinyt noudattamaan hyvän laadullisen tutkimuksen periaatteita pyrkimällä sisäiseen johdonmukaisuuteen ja eettiseen kestävyYTEEN. Hyvälle tutkimukselle on ominaista, että tutkija tietää, mitä hän on tekemässä. Tämä edellyttää reflektointia tutkimusotetta koko tutkimusprosessin ajan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 124.)

4.1.1 Tutkimuksen eettisyys

Koko tutkimusprosessin ajan eettisyys ja sen pohtiminen olivat läsnä, ja lisäksi tutkimusaiheemme itsessään sisälsi paljon eettisiä ulottuvuuksia. Pidimme ehdottoman tärkeänä, että opettajien suostuminen haastateltaviksi perustui vapaaehtoisuuteen, ilman sosiaalista pakkoa tai suostuttelua. Luottamuksellisuus on Kvalen (1996, 110–112) mukaan erityisen tärkeää koko tutkimusprosessin aikana: itse haastattelutilanteissa, aineiston purkamisessa ja analyysissä. Erityisesti aineistoa analysoitaessa keskustelimme paljon tutkijan vallasta ja siihen liittyvästä vastuusta. Tutkijalla on valtaa suhteessa aineistoonsa, joka on ominaista laadulliselle tutkimukselle. Pyrkimys totuuteen kuuluu hyvään tutkimukseen, mutta kuten tiedämme, objektiivista totuutta ei ole olemassa. Tutkijan vastuullisuuteen liittyy myös taito kohdata ja tuoda julki tuloksia, jotka eivät välttämättä ole miellyttäviä haastateltavan kannalta.

4.1.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme alkuvaiheesta saakka saatoimme todeta, että laadullisen tutkimuksen luonteeseen liittyy lähes koko ajan valintaa ja pohdintaa tehdyistä ratkaisuista. Tällä Eskola ja Suoranta (1996) tarkoittavat sitä, että tutkija joutuu ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Tutkija itse onkin

keskeinen tutkimusväline ja pääasiallinen luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta 1996, 164–165.)

Perinteiset reliabiliteetin vaatimukset soveltuvat huonosti laadulliseen tutkimuksen arviointiin, sillä tutkimuksen toistettavuus sen perinteisessä mielessä ei ole mahdollinen. Ihmiselle on ominaista ajassa tapahtuva muutos, ja itse haastattelu vaikuttaa haastateltavaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185.) Reliabiliteettia voidaan lähestyä myös triangulaation kautta. Tutkijatriangulaatiossa samaa aihetta tutkii useampi tutkija, tässä tapauksessa tutkijoita on kaksi. (Eskola & Suoranta 1998, 69–70.) Tutkimuksen aikana neuvottelimme ja välillä jopa kiistelimme päätyen kuitenkin yksimielisyyteen kiistanalaisista asioista. Useamman tutkijan mukanaolo tuo lisää näkökulmia tutkittavaan aiheeseen, ja kriittisyys tehtäviin valintoihin lisääntyy.

Haastattelutilanne voi sisältää useita virhelähteitä. Haastattelua luonnehtii kielen keskeinen merkitys – tärkeää on, että sekä tutkija että haastateltavat ymmärtävät toisiaan käsitteellisellä tasolla. Haastateltavia ja meitä yhdisti sama ala ja käsitteistö. Myös haastateltavat olivat tietoisia taustastamme, joka kenties helpotti vastaamista. Useat haastateltavat puhuivat mielestämme hyvin avoimesti, joka vaikutti tutkimuksen luotettavuutta lisäävästi. Toisaalta koulutuksemme kenties vaikutti siten, että saatoimme saada sosiaalisesti soveliaita vastauksia – asia, jota on vaikea todentaa. Haastateltavan mahdollisuus valita mieleisensä haastattelupaikka toi heille turvallisuuden tunnetta ja lisäsi luottamuksellisuutta. Haastattelutilanteet olivat vuorovaikutuksen kannalta keskustelunomaisia, eivätkä ne tuntuneet muodollisilta.

Haastattelurunko oli laadittu etukäteen teemoittain, mutta haastattelutilanteessa etenimme haasteltavan puheen mukaan siten, että teemojen järjestys ei ollut aina sama. Tutkimuksen luotettavuutta olisi parantanut se, että olisimme tehneet enemmän tarkentavia lisäkysymyksiä, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001, 184) suosittelevat. Tämän johdosta osa informaatiosta saattoi jäädä saamatta. Toisaalta tämä ei ollut pelkästään puute, vaan ilman enempiä lisäkysymyksiä emme johdatelleet haastateltavaa liikaa. Lisäksi haastattelutilanteen joustavuus ja tarkkojen kysymysten puuttuminen mahdollisti haastateltavien etenemisen syvemmälle omaan puheeseensa (Eskola & Suoranta 1996, 66). Pohdimme myös aineiston tulkintavaiheessa, mitä tutkimuk-

semme kannalta olisi merkinnyt enempi kirjallisuuteen perehtyminen ennen haastatteluja. Se mahdollisesti vaikutti siihen, että lisäkysymyksiä olisi tehty enemmän haastattelun aikana ja päästy sillä tavoin syvemmälle aiheeseen. Toisaalta, kuten edellä todettiin, haastateltavan oma puhe ja toimiminen subjektina tulivat paremmin esille ja toi arvokasta tietoa tulosten kannalta.

Haastattelijan kokemattomuus vaikuttaa haastattelun luotettavuuteen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Haastattelujen edetessä oma varmuus haastattelijana lisääntyi, mikä vaikutti siten, että haastattelutilanne ei tuntunut enää niin jännittävältä kuin alussa. Haastattelun teknisen onnistumisen varmistimme varaamalla varapatterit ja -kasetit. Tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi se, että litteroimme aineiston välittömästi kunkin haastattelun jälkeen, sanatarkasti ja tarkistimme kuunnellen nauhoitusta useampaan kertaan. Molemmat teimme havainnon vääränlaisesta muistinvaraisesta kuulemisesta, jonka nauhan kuuntelun toistaminen itselle osoitti.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Eräs tapa varmentaa aineiston riittävyys on saturaation saavuttaminen, jolla tarkoitetaan aineiston kylläntymistä. Tällöin aineistoa kerätään niin kauan, kunnes samat ilmiöt alkavat toistua. (Eskola & Suoranta 1998, 61–62.) Oma aineistomme koostui seitsemästä haastattelusta, jossa haastateltavien taustat olivat erilaiset. Aineisto vaikuttaa pieneltä, mutta katsoimme sen riittäväksi, kun tietyt teemat toistuivat. Aineisto olisi voinut olla jälkikäteen ajateltuna suurempikin, esimerkiksi olisimme voineet haastatella useampia työtään aloittavia opettajia. Toisaalta alkuperäinen ajatus oli, että kaikilla haastatelluilla opettajilla olisi työkokemusta useampi vuosi.

Aineiston siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, että se on siirrettävissä toiseen toimintaympäristöön ja tapaukseen, joka edellyttää tutkimuskohteen tarkkaa kuvausta (Eskola & Suoranta 1998, 68). Tarkalla kuvauksella pyrimme tämän kriteerin täyttymiseen. Aineiston siirrettävyys laadullisessa tutkimuksessa ei välttämättä ole relevantti kysymys. Tutkija, kuten tutkimusotteessa todettiin, on osa tutkimusprosessia ja vaikuttaa sosiaalisen todellisuuden muotoutumiseen ja siten tutkimuksen tulokseen.

Aineiston analyysin perusteella lukijalla tulee olla mahdollisuus joko hyväksyä tai riitauttaa tehty tulkinta. Aineistomme analysoinnin luotettavuus pohjautuu haastateltujen puheiden teemoitteluun, jonka pilkoimme pienempiin osiin. Oman tulkintamme lisäksi ja tueksi analyysissa on autenttisia aineistokatkelmia, joiden avulla varmistamme nimenomaistamisen onnistumisen. Edellä käytetyillä menetelmillä voidaan laadullisen tutkimuksen analyysin vaikutelmanvaraisuutta vähentää. (Eskola & Suoranta 1998, 217–218.)

4.2 KASVATTAMISESTA JA KASVATUSVASTUUSTA

Tutkimuksemme aineistolähtöisyys oli meille haasteellinen ja antoisa lähtökohta tehdä tutkimusta. Alun lievästä pettymyksen tunteesta aineistoon syvemmin tutustuttuamme se osoittautui ennakoitua moniulotteisemmaksi ja rikkaammaksi. Osasyynä omaan pettymykseen oli se, että odotimme opettajien puhuvan enemmän omaa toimintaansa reflektoiden. Toisaalta pysyminen uskollisena aineistolle toi meille sellaisia ulottuvuuksia aiheeseen, joita emme osanneet ennakoida. Vaikka tutkimuksen kohderyhmä käsitti seitsemän opettajaa, aineistosta löytyi yhteisten piirteiden lisäksi paljon keskinäisiä jännitteitä ja ristiriitoja, joka teki pro gradu -tutkielmastamme antoisan tutkimusretken.

Kasvatusvastuu on opettajille kuin märkä saippua – siitä on vaikea saada otetta. Opettajat määrittävät kasvatusvastuun vanhemmuuden vastuun kautta eli he peilaavat omaa toimintaansa suhteessa siihen, miten he näkevät vanhempien toimivan. Opettajat arvioivat vanhempien toimintaa ja kokevat pitkälti olevansa kotikasvatuksen paikkaajia. Haastatellut opettajat katsovat kasvattamisen jossain määrin kuuluvan koulun tehtäviin. Opettajien ja vanhempien suhdetta näyttää hiertävän erityisesti tapakasvatuksen puuttuminen kotikasvatuksessa.

Kasvattaminen ja kasvatusvastuu sisältävät kodin ja koulun toteuttamana osittain samoja asioita. Onko tämä syynä siihen, että kasvatusvastuuta on vaikea määritellä? Päävastuu kaikkien haastateltujen opettajien mielestä kuuluu kodeille, kuten perus-

opetuksen opetussuunnitelma myös toteaa. Jos opettajilla ja vanhemmilla on yhteinen päämäärä kasvatuksen tavoitteissa, kysymys kasvatusvastuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä ei ole ongelma. Suhtautuminen kasvatusvastuuseen jää jokaisen opettajan henkilökohtaisen päätöksen varaan. Tämä korostuu erityisesti silloin, kun vanhemmat selkeästi näyttävät laiminlyövänsä vastuunsa. Tällaisessa tilanteessa opettajien strategiat eroavat huomattavasti toisistaan. Kysymys vastuunotosta ei ole tekninen, vaan ennen kaikkea eettinen, jossa opettajan henkilökohtaiset näkemykset ratkaisevat, miten hän toimii. Tutkimuksemme perusteella erilaisten toimintatapojen taustalla vaikuttavat opettajan suhtautuminen oppilaaseen ja omaan työhönsä. Aineistomme pohjalta löytyy sekä virkamiesmäisesti että emotionaalisesti työhönsä suhtautuvia opettajia. Virkamiesmäisesti toimivat opettajat suhtautuvat vastuukysymykseen rooliperustaisesti, ammatin edellyttämien velvoitteiden kautta. Vastaavasti emotionaalisesti orientoituneet opettajat kokevat vastuun auttamisvastuuna, jolloin heidän lapsikeskeinen ihmiskäsitys korostuu.

Se, miten opettaja suhtautuu vanhempien vastuuseen ja ottaa itse vastuuta, näyttäisi vaikuttavan työn kokemiseen. Raja liiallisen vastuunoton ja vastuullisuuden välillä onkin hiuksen hieno: liika vastuunotto kuluttaa. Tutkimuksemme perusteella opettajan olisi päästävä sisäiseen tasapainoon kasvatusvastuunsa ja omien resurssiensa suhteessa. Toisaalta tiedämme, että monelle opettajalle rajan vetäminen on vaikeaa. Tulosten perusteella näyttää siltä, että suhtautuminen vastuuseen liittyy läheisesti työhön sitoutumiseen. Jos opettaja on sitoutunut työhönsä ja kokee saavansa siitä sisäisiä palkkioita, näyttää hän jaksavan tehdä työtään innostuneesti, samalla kun hän kantaa kokonaisvaltaista vastuuta.

Tutkimuksemme kaikki opettajat haluavat ensisijaisesti opettaa. Vaikka opettajat pitävät kasvattamista koulun tehtävänä, koetaan se kuitenkin lisätyöksi, joka vie liikaa aikaa. Opettajat kokevat ilmeisesti opettamisen helpommaksi ja tärkeämmäksi työnsä sisällöksi, jossa kasvattaminen vie liikaa opettajan voimavaroja. Tästä päädyimme siihen johtopäätökseen, että opettajat koulutetaan osittain eri tehtävään, mitä he käytännön työelämässä joutuvat tekemään. Antaako opettajankoulutus harhaku- van siitä, mitä opettajan työhön loppujen lopuksi sisältyy? Kuitenkin opettajat pitävät itseään ammattikasvattajina. Kuinka ammattilaisia kasvattajia opettajat loppujen lo-

puksi ovat, ja mihin pohjautuu heidän ammattitaitonsa? Opettajankoulutuksen painopiste on kasvatustieteessä, jossa keskeisiä ovat oppimiseen liittyvät asiat sekä oppiaineiden opiskelu. Mielestämme opettaja- tai oppilaskeskeisyyden sijaan koulutusta tulisi lähestyä yhteiskuntakeskeisestä näkökulmasta, joka auttaisi opettajaa paremmin hahmottamaan koulunsa ja työkenttäänsä osana muuta yhteiskuntaa. Opettajankoulutuksen puutteita on pohdittu paljon, ja siinä on tuotu esiin mm. yhteiskunnallisen, kulttuurisen ja arvoilosofisen näkökulman vajavaisuus.

Onko opettajien puhe retorista valittamista vai tulisiko siihen suhtautua vakavasti? Tutkimuksemme ja kirjallisuuden pohjalta voidaan todeta, että opettajilla on ylikuormaa, jota ollaan entisestään lisäämässä (ks. Syrjäläinen 2002). Sekä suoraan että epäsuorasti näyttää siltä, että opettajan vastuuta kasvatuskysymyksissä ollaan lisäämässä. Lainsäädännön ja yhteiskunnan toimien taholta opettaja on asetettu tilanteeseen, jossa hän oman ammattinsa kautta joutuu olemaan mm. oppilaan ”edunvalvoja”. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät opettajalta aktiivista yhteydenpitoa koteihin ja toisaalta yhteisvastuullista kasvatusta. Voiko normiohjattu yhteistyö, etenkin jos kaikki sen osapuolet eivät ole mukana suunnittelussa, auttaa opettajaa tekemään työtään paremmin kuin vapaaehtoisuuteen perustuva toiminta. Kodin ja koulun yhteistyön sisällön määrittäjinä ovat uuden perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan koulu ja kunnan sosiaali- ja terveystoimikunnat – eivät siis vanhemmat ja opettajat yhdessä. Asiantuntijavalta saa näin lisävahvistusta – seikka jota ei pidetä hyvänä tasa-arvon ja yhteistyön toteutumisen kannalta, kuten Alasuutari (2003) toteaa.

Ongelmatilanteet ja ongelmallinen käyttäytyminen ovat lisääntyneet kouluissa, kuten tutkimustulokset kertovat (ks. Kiviniemi 2000; Launonen & Pulkkinen 2004; Syrjäläinen 2002). Opettaja kohtaa koulussa perheiden pahoinvoinnin oppilaan välityksellä. Suomessa on tällä hetkellä 60 000 lasta lastensuojelun piirissä ja huostaanotot ovat lisääntyneet viime vuosina jatkuvasti. Toisaalta opettaja kohtaa koulussa hemmoteltuja lapsia, joille hyvää tarkoittavat ”curling-vanhemmat” ovat tehneet karhunpalveluksen totuttamalla lapsensa vaivattomaan elämään (Carling & Cleve 2005). Koulussa näillekin lapsille tulee väistämättä eteen vastoinkäymisiä, joita he eivät ole

tottuneet kestämaan. Luokassa opettaja yrittää taiteilla erilaisen oppilasaineksen kanssa.

Tähän opettajan työtodellisuuteen yhteiskunta vastaa sulkemalla kouluja ja suurentamalla luokkakokoja. Mielestämme opettajan työn yhtälö on mahdoton toteuttaa, jos pitää osata opettaa, kasvattaa, organisoida, innovoida ja olla terapeuttina samalla kertaa. Olemmeko luomassa uudenlaista ammattimyyttiä? Nykytilanteessa opettajista ollaan luomassa ihmetaituria, jonka oletetaan hallitsevan viimeisimpien opetusmenetelmien ohella valtion, talouselämän ja vanhempien esittämät vaatimukset.

Opettajilla on toisaalta ollut ongelmia ennenkin. Miettiessämme Suomen koululaitoksen historiaa, koulun vastaista kulttuuria, johon Kiviniemi (2000) viittaa, on aina esiintynyt. Maaseudulla oli yleistä vielä 1900-luvun alussa, että koulua tai lukutaitoa ei katsottu tarpeelliseksi, ja vanhemmat saattoivat suorastaan hakea lapsensa pois koulusta. Rohkenemme ottaa fiktiiviset hahmot, Jukolan veljekset, esimerkkeinä kouluvastaisuudesta. Olisivatko nuo huonosti käyttäytyvät pojat tänä päivänä erityisluokan oppilaita? Koulun ja koulutuksen merkitys on muuttunut, vai onko sitten niin, että periaatteessa sama ilmiö näyttäytyy uudessa valossa? Jukolan veljekset halusivat kuitenkin lopulta sivistyä. Suomalaisessa koulussa ei taida olla siihen enää aikaa.

4.3 TULEVAISUUDEN TUTKIMUSHAASTEITA

Tutkimuksemme pohjalta heräsi kiinnostus useampaa jatkotutkimusaihetta kohtaan. Yhtenäiskoulun toimintakulttuuri on muotoutumassa siihen suuntaan, että aineenopettajat ovat siirtymässä opettamaan yhä nuorempia vuosiluokkia. Kuten tutkimuksemme pohjalta näyttää, kasvattamisen osuus on huomattava opettajan työssä. Vastaavasti voitaisiin selvittää, miten aineenopettajat kokevat kasvatustehtävänsä. Jos luokanopettajat kokevat kasvattamisen lisätyönä, millainen merkitys sillä on aineenopettajille?

Toisena tutkimusaiheena meitä kiinnostaa päästä syvemmälle kasvatustietoisuuden eri osa-alueiden ja opettajan käytännön kasvatustoiminnan suhteesta. Tutkimusaihei-

ta mainittakoon esimerkiksi sosialisointi ja kasvatusvastuun yhteydet opettajan työssä. Kysymys hyvän elämän edellytyksistä sekä oppilaan että opettajan kannalta olisi mielestämme tutkimisen arvoinen asia. Oli jokseenkin hätkähdyttävää kuulla, että terveystiedon opetuksen tarpeellisuutta perusteellaan kovenevan työelämän vaatimuksilla. Filosofispohjainen tutkimus tulisi tuoda lähemmäksi käytännön elämään, jotta kaikkien parempi elämä kenties voisi toteutua.

Kasvatusvastuu vaikuttaa kysymykseltä, jossa riittää pohtimista. Eri osapuolten syytely ei vie oppilaan kasvatuskysymystä eteenpäin. Kuitenkin olisi vielä tutkittava sekä vanhempien että opettajien odotuksia kasvatustehtävästä. Viitteitä tähän antaa Metson (2004) tutkimus, jossa hän toteaa että koulun tehtävän uudelleen arviointi olisi paikallaan.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1996. Merkityksen käsite kasvatuksellisen ihmiskäsityksen jäsentäjänä. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23.–25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24, 47–56.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalhallituksen julkaisuja 12/1990.
- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Atjonen, P. 2004. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa P. Atjonen. & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 153–165.
- Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 15–30.
- Burbules, N. C. 1993. Dialogue in teaching. Theory and practice. Advances in contemporary educational thought. Volume 10. New York: Teachers College Press.
- Carling, M & Cleve, E. 2005. Sopa lagom! Bättre balans i curlingfamiljen. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Clark, C. 1995. Thoughtful teaching. New York: Teachers College Press.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisu B:71, 133–156.

- Epstein, J. L. 1995. School/ family/ community partnerships caring for the children. *Phi Delta Kappan*. May 1995, 701–712.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. 1991. Onko kasvatus 'naisten käsissä'? *Kasvatus* 22 (3), 205–211.
- Haavio, M. 1949. *Opettajapersoonallisuus*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Hargreaves, A. 1999. *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. 4. p. New York: Teachers College Press.
- Harisalo, R & Miettinen, E. 1995. *Vastuuyhteiskunnan peruslait. Tutkimusmatka ihmisen yhteiskuntaan*. Tampere: Tampere University Press.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. *Kasvatusalan tutkimuksia* 10. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY.
- Hirsto, L. 2001. Mitä kotona tapahtuu? Tutkimus opettajien oppilaidensa kotikasvatusta koskevista representaatioista kodin ja koulun yhteistyön kontekstissa. Helsingin yliopisto. *Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia* 4/2001.
- Hoikkala, T. 1993. *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hongisto, S. 2005. Piinkovien pinkojen Suomi. *Aamulehti* 20.3.2005.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Varhaiskasvatus 90 Oy.

- Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. *Acta Universitatis Lapponiensis* 55.
- Jauhiainen, A. 1993. Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio. Suomen oppivelvollisuuskoulun oppilashuollon ja sen asiantuntijajärjestelmien muotoutuminen 1800-luvun lopulta 1990-luvulle. Turun yliopisto. Julkaisuja C 98.
- Kansanen, P. 1999. Teaching as teaching-studying-learning interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research* 43 (1), 81–89.
- Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching– studying– learning process. *TNTEE Publications* 2(1), 107–116.
- Kari, J. 1988. Opettajapersoonallisuus. Teoksessa P. Moilanen (toim.) Opettajapersoonallisuus ja uskontopedagogiikka. Martti Haavio-seminaari Jyväskylässä 9.–10.10.1987. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Katsauksia* 18, 14–23.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Karjalainen, A. 1990. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä? Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Tutkimuksia* 79/ 1991.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1997. Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki: Gaudeamus, 66–76.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu. OK-projektin opettajien näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1*. Koulujen ja yliopiston yhteinen

- toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A9, 269–295.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Syrjäytymisen ennalta ehkäiseminen. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvukasvuyhteisönä. Opetus 2000*. Jyväskylä: PS-kustannus, 40–45.
- Leino, A.-L., & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. In R. Sherman & R. Webb (eds) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: The Falmer Press, 141–161.
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatustutkimus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Kasvatustutkimuksia 19*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Moilanen, P. 1996. Kasvatustutkimus kommunikatiivista toimintaa? Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.) *Hyveet, dialogi ja kasvatustutkimus. Kasvatustieteen päivät 23.–25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 24, 41–46.
- Moilanen, P. 2004. Kunnioitus, valta ja hyvät tavat koulukasvatuksen arjessa. Teoksessa M. Itkonen, V. A. Heikkinen & S. Inkinen (toim.) *Eletty tapakulttuuri. Arkea, juhlaa ja etsimässä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Haaga Instituutin ammattikorkeakoulu, Haaga Research Center & kirjoittajat, 435–454.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. *Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 16/1998.

- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 85.
- Permer, K. & Permer, L. G. 2002. Klassrummets moraliska ordning. Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. *Studia psychologica et paedagogica series altera* 167.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta.. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 182.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampereen yliopisto. Filosofisia tutkimuksia 41.
- Ropo, E. 2005. Aamulehti. 20.3.2005.
- Räsänen, R. 1994. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet muuttuvassa maailmassa. Teoksessa R. Räsänen, S. Anttonen, J. Peltonen & P. Toukoma (toim.) *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Opetusmonisteita ja selosteita* 59/1994, 177–194.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 119.
- Seppälä, N. 2000. Perhebarometri 2000. Yhteispelillä lapsen parhaaksi. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Väestöliitto. *Väestöntutkimuslaitos E* 9/2000.
- Shaw, J. 1981. In loco parentis: a relationship between parent, state and child. In R. Dale (ed.) *Education and the state. Politics, patriarchy and practice*. Vol. 2. Lewes: The Falmer Press, 257–268.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava

- Sockett, H. 1993. The moral base for teacher professionalism. New York: Teachers College Press.
- Skinnari, S. 2002. Opettajuuden etiikka tulevaisuuden maailmassa. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja B:71, 203–234.
- Suopohja, H. & Liusvaara, L. 1998. Oikeudellinen vastuu opetustoimessa. Helsinki: Suopohja-Liusvaara.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: Ateena, 25–38.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun alasteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 25.
- Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos ja Vaasan täydennyskoulutuslaitos. Studia Paedagogia 12.
- Tahvanainen, I. 2001. Kasvavat kasvattajat: kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 229.
- Teräväinen, J. 1982. Johdatus filosofiaan. Saarijärvi: Kirjapaja.
- Tirri, K. 1998. Koulu moraalisen yhteisönä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 187.
- Torkkeli, M. 2001. Koulutulokkaiden isät lastensa koulunkäynnin tukena. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 6.
- Trotta Tuomi, M. 2001. Human dignity in the learning environment. Testing a sociological paradigm for a diversity-positive milieu with school starters.

- Institute for educational research university of Jyväskylä. Research Reports 10.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 496.
- Uljens, M. 1997. School didactics and learning. A school didactic models framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. East Sussex: Psychology Press.
- Uusikylä, K. 1999. Didaktiikka ja opetuksen laatu. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203, 23–29.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan socialisaatio peruskoulutuksen aikana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja A:196.
- Väljjarvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus. Helsinki.
- Värri, V.-M.. 2000a. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V.-M. 2000b. Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy – auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. Kasvatus 31 (2), 130–141.
- Värri, V.-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokapitalismin muutosagentiksi – aikalais-kriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24, 33–45.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. Jyväskylä: Atena.

Åhlberg, M. 2001. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

LIITE 1.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

- ikä, perhetausta, työvuodet, lapsien lukumäärä

Opettajan työn kokeminen

- miten kokee opettajan työn

Opettämisen ja kasvattamisen suhde

- miten opettaminen ja kasvattaminen painottuvat työssä

Kasvattaminen

- miten kasvattaa oppilaita

Kasvatusvastuu

- mitä ymmärtää kasvatusvastuulla
- miten kasvatusvastuu näkyy omassa työssä