

TAPAKASVATUS JA TYÖRAUHA PERUSKOULUSSA NELJÄN OPETTAJAN
KOKEMANA

Heli Vahvaselkä

Anne Vahvaselkä-Paukkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

VAHVASELKÄ, H. & VAHVASELKÄ-PAUKKONEN, A. 2004. Tapakasvatus ja työrauha peruskoulussa neljän opettajan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 90 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä ja kokemuksia tapakasvatuksesta ja työrauhasta. Tavoitteena oli löytää toimintamalleja tapakasvatukseen ja työrauhaan liittyvien ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin, kuinka tutkittavat ilmiöt ovat muuttuneet opettajien työuran aikana. Tutkimukseen osallistui neljä opettajaa, kaksi naista ja kaksi miestä. He erosivat toisistaan iän, koulutuksen ja työtehtävien suhteen. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla ja analysoitiin teemahaastattelun sekä fenomenologis-hermeneuttisen menetelmän periaatteiden mukaisesti. Teoreettisina lähtökohtina käytettiin L. Kohlbergin moraalien kehittymisen teoriaa, A. Banduran sosiaalisen oppimisen teoriaa ja T. Dunderfeltin teoriaa lapsen sosiaalisen käyttäytymisen ja moraalien kehittymisestä.

Tutkimustulokset osoittivat, että haastateltavat pitivät opettajan antamaa mallia, opettajan johdonmukaista käyttäytymistä ja sääntöjen noudattamisen vaatimista tärkeinä. Lisäksi he painottivat kasvatusvastuun jakautuvan kodin ja koulun välille. Tulosten mukaan oppilaan omaa vastuuta käyttäytymisestään ja työrauhan ylläpitämisestä olisi korostettava. Tutkimus osoitti, että opettajan ammattitaidolla ja motivoinnilla on suuri merkitys työrauhan ylläpitämisessä.

Avainsanat: tapakasvatus, työrauha, hyvät tavat, arvokasvatus, moraalien kehittyminen, sosiaalinen oppiminen.

SISÄLLYS

1 KUKA OTTAA VASTUUN?	5
2 HYVÄT TAVAT	7
3 TAPAKASVATUS	12
3.1 Tapakasvatuksen määritelmiä.....	12
3.2 Tapakasvatuksen tavoitteet	14
3.3 Tapakasvatus esi- ja alkuopetuksessa	16
3.4 Tapakasvatus oppiaineiden kautta	16
4 ETIIKKA, MORAALI JA ARVOT KASVATUKSESSA	19
4.1 Moraali kasvatuksessa	19
4.2 Teleologiset teoriat	22
4.3 Deontologiset teoriat	22
4.4 Arvokasvatus	24
5 TYÖRAUHA	26
5.1 Työrauhan määritelmiä	26
5.2 Rajoja ja ohjeita	28
5.3 Säännöt ja rangaistukset opetussuunnitelmissa	31
5.4 Lain antamat mahdollisuudet turvata työrauha koulussa	32
5.5 Käytännön esimerkkejä Perusopetuslain 29 §:n uudistusten toteuttamisesta	34
5.5.1 Lappeenrannan kaupunki	34
5.5.2 Launeen peruskoulu	35
6 LAPSEN MORAALIN KEHITTYMINEN JA SOSIAALINEN OPPIMINEN	36
6.1 Moraalin kehittyminen Kohlbergin mukaan	36
6.2 Sosiaalisen oppimisen teoria Banduran mukaan	39
6.3 Lapsen sosiaalisen käyttäytymisen ja moraalin kehittyminen Dunderfeltin mukaan	42

7 TUTKIMUSONGELMAT	44
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	45
8.1 Tutkimuskohteen kuvaus	45
8.2 Teemahaastattelu	46
8.3 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	47
8.4 Aineiston analyysi teemoittelun kautta	50
8.5 Tutkimuksen eteneminen	51
8.6 Tutkimuksen luotettavuus	53
9 TULOKSET	59
9.1 Tapakasvatus opettajien määrittelemänä	59
9.2 Tapakasvatuksen toteuttaminen käytännössä.....	61
9.3 Työrauha ja työrauhaongelmat opettajien määrittelemänä	62
9.4 Keinoja työrauhan ylläpitämiseksi	63
9.4.1 Onnistumisen vihko / Kukkataulu	64
9.4.2 Kannustuspalkinnot	65
9.4.3 Mukaelma Vastuun portaista	66
9.4.4 Rangaistukset	67
9.5 Opettajan ja oppilaan välisen suhteen vaikutus työrauhaan	71
9.6 Tapakasvatuksen ja työrauhaongelmien muuttuminen	75
10 POHDINTA	79
10.1 Motivointi	79
10.2 Opettajan malli	81
10.3 Vastuukasvatus	81
10.4 Tutkimuksen arviointia	82
LÄHTEET	83
LIITTEET.....	88

1 KUKA OTTAA KASVATUSVASTUUN?

Opettaja-lehden julkaisemassa artikkelissa psykoterapeutti ja kirjailija Tommy Hellsten näkee ongelmallisena, että perheet ovat luopuneet kasvatusvastuustaan odottaen yhteiskunnan eri tahojen, esimerkiksi koulun, kantavan päävastuun lapsen kasvatuksesta. Ennen perheen kasvatuksen tukena oli lähiyhteisö, suku tai kylän asukkaat, nykyisin vastuu halutaan siirtää useammalle taholle. Kun vastuu jaetaan useamman henkilön kesken, se ei oikeastaan kuulu enää kenellekään. Hellstenin mukaan nykyisessä yhteiskunnassamme korostetaan ”yltiöindividualismia”, jolla hän tarkoittaa ihmisen kyvyttömyyttä osoittaa heikkoutta, tarvitsevuutta ja epävarmuutta toisille. Tunnistaminen olisi kuitenkin tie todelliseen vahvuuteen. (Valtonen 2001, 8-10.)

Yhteiskunnassamme on myös nähtävissä aikuisuuden ja elämäkokemuksen arvostuksen heikkeneminen. Kouluissa on Hellstenin mukaan painotettu uudistusten myötä liikaa lasten viihtyvyyttä ja heidän miellyttämistään, jolloin lapsille on annettu liikaa aikuisille kuuluvaa valtaa. Tämän käsittelemiseen heillä ei kuitenkaan ole vielä tarvittavia edellytyksiä, josta seurauksena on turvattomuus ja rajojen hakeminen. Opettajat pyrkivät puolestaan saamaan takaisin valtaansa ja kasvattamaan lapsia omien ja kodin odotusten mukaisesti. Odotukset asettavat opettajille joskus liian suuria paineita, jotka voivat uuvuttaa heidät. Hellsten kuvailee opettajien joutuvan kantamaan vääränlaisia, heille kuulumattomia taakkoja. Työrauhaongelmien ratkaisemiseksi Hellsten ehdottaa, että opettajien tulisi kieltäytyä ylimääräisistä taakoistaan asettamalla tiukempia rajoja, arvostamalla ja kunnioittamalla itseään, ammattiaan ja työrauhaansa. Muutos edellyttää myös yhteiskunnan tukea. (Valtonen 2001, 8-10.)

Lewis (2001) on tutkinut oppilaiden vastuun merkitystä työrauhan ylläpitämisessä. Tutkimustulokset osoittavat, että oppilaiden mielestä opettajat reagoivat häiriökäyttäytymiseen vallankäytöllä, joka estää oppilaiden vastuun kehittymistä ja häiritsee heidän koulutyötään. Työrauhan ylläpitämistä paremmin tukevia työmuotoja olisivat keskusteleminen, hyvän käyttäytymisen palkitseminen ja oppilaiden osallistuminen päätösten tekemiseen. Lewisin (2001) mukaan oppilaat

ovat vastuullisempia, mikäli opettaja ottaa heidät mukaan päätöksentekoon, antaa heille tunnustusta hyvästä käyttäytymisestä tai ohjaa keskustelujen kautta parempaan käyttäytymiseen ja ymmärtämään häiriökäyttäytymisen vaikutuksen toisiin oppilaisiin. (Lewis 2001, 307, 312.)

Hellstenin näkemys kodin ja koulun vastuun jakamisesta lapsen kasvatuksessa sai meidät kiinnostumaan koulujen tapakasvatuksesta ja työrauhasta. Olemme molemmat työskennelleet opettajien viransijaisina sekä ennen että luokanopettajaopintojemme aikana. Tämä lukemamme Hellstenin haastattelu Opettaja-lehdessä vuonna 2001 sai meidät pohtimaan, millaisia kokemuksia opettajilla on koulujen tapakasvatuksesta ja työrauhasta sekä niihin liittyvistä ongelmista. Pro gradu -tutkielmassamme halusimme tutkia teemahaastattelujen avulla, kuinka opettajat näkevät ja kokevat omassa työssään tapakasvattamisen ja työrauhan. Lisäksi halusimme selvittää, mitä keinoja heillä on työrauhan ylläpitämiseen omassa opetuksessaan ja ovatko he havainneet muutoksia oppilaiden käyttäytymisessä työuransa aikana. Tutkimuksemme lähtökohtana oli saada käytännön ohjeita ja toimintamalleja kokeneemmilta opettajilta ongelmatilanteiden ratkaisemiseen.

Tutkimuksemme käsittelee tapakasvatusta ja työrauhaa neljän opettajan näkökulmasta. Käytämme tutkimuksemme tukena Kohlbergin, Banduran ja Dunderfeltin teorioita selvittämään lapsen moraalien kehittymistä, sosiaalista kehittymistä ja niiden yhteyttä toisiinsa.

2 HYVÄT TAVAT

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun tehtävänä on tarjota yleissivistäviä opintomahdollisuuksia jokaiselle lapselle ja nuorelle. Sivistykseen pyritään ja sitä myös peritään ympäröivästä yhteiskunnasta. Lisäksi yksilön oma toiminta uudistaa ja kasvattaa sivistysperintöä. Ihmistä pidetään sivistyneenä, kun hän on omaksunut osan yhteisönsä kulttuuriperintöä ja kun hän hallitsee omaa elämäänsä. Sivistynyt ihminen on yhteistyökykyinen, huomaavainen ja kantaa toiminnastaan vastuuta. Hän pystyy huolehtimaan itsestään ja elinympäristöstään sekä omaa hyvät käytöstavat. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11.)

Tapakasvatuksen opas määrittelee hyvät tavat huomaavaisuudeksi, ystävällisyydeksi, kohteliaisuudeksi ja avuliaisuudeksi toista ihmistä kohtaan. Niihin kuuluvat myös ulkoinen siisteys, kielenkäyttö, tervehtiminen, puhuttelu, ruokailutavat ja käyttäytyminen julkisissa tilanteissa. Kasvattajan on tärkeää kiinnittää huomiota oppilaan yleiseen asennoitumiseen toiseen ihmiseen, sillä se heijastuu myös käyttäytymisessä. Hyvää käytöstä eivät ole ulkonaisten muotojen tai rituaalien noudattaminen, jos ihmisen muu suhtautuminen ja eleet ovat välinpitämättömiä tai kylmäkiskoisia. Hyvien tapojen opetteleminen vie aikaa ja siksi niiden opettelu tulisi aloittaa jo varhain, sillä ne omaksutaan vähitellen kasvun myötä luontevaksi osaksi omaa käyttäytymistä. Kysymys onkin pohjimmiltaan yksilön omasta käyttäytymisestä, sen hallinnasta ja taidosta huomioida ympäristön odotukset ja käyttäytymisen muodot, joita siinä noudatetaan. Tapojen tuntemus antaa itsevarmuutta ja helpottaa uusien tapojen omaksumista. Tapakasvatuksessa aikuisten antamat mallit sekä kotona että koulussa ovat keskeisimpiä. Koulussa jokainen tilanne tarjoaa mahdollisuuden hyvien tapojen harjoitteluun ja käyttämiseen, mutta se edellyttää, että koko kouluyhteisö on sitoutunut yhteisten päämäärien taakse. (Tapakasvatuksen opas 1991, 15–22.)

Kansainvälistymisen myötä tapahtuva kansallistunteen voimistuminen johtaa myös opetussuunnitelmien uudelleenarviointiin. Pyrkimyksenä on vastata kansainvälisen yhteistyön haasteisiin ja tukea samalla omia kansallisia vahvuuksia. Euroopan unionissa jäsenvaltiot vastaavat kansallisista koulutusjärjestelmistään, sillä yhtenäistä

koulutuspolitiikkaa ei yhteistyöstä huolimatta ole. Yhteistyön myötä jäsenmaiden opettajilla on kuitenkin hyvät mahdollisuuden tutustua toisten valtioiden koulutusjärjestelmiin, niiden kehittämiseen sekä saada sitä kautta uusia ajatuksia ja ideoita myös omaan yhteiskuntaan. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2001, 19.) Ihmisten käyttäytyminen on aina sidoksissa ympäröivään kulttuuriin, jonka jäsenet noudattavat keskinäisessä kanssakäymisessään yhteisössä omaksuttuja usein kirjoittamattomia lakeja eli tapoja. Näitä yleisesti hyväksytyjä käytösmalleja pidetään yhteisössä hyvinä tapoina. Nykyajan monikulttuurinen yhteiskunta asettaa uusia vaatimuksia suvaitsevaisuuden ja huomaavaisuuden lisäksi myös yksilön käytöstavoille. (Tapakasvatuksen opas 1991, 1.) Hyvistä tavoista puhuttaessa painotetaan kansainvälisyyttä ilmaisulla: ”Euroopassa pitää osata tapoja” (Alasuutari & Ruuska 1998, 274). Saatamme ihailia amerikkalaisten sujuvaa kielenkäyttöä tai ranskalaisten varmuutta ja hienostuneisuutta. Suomessa käytöstapoja ei ole opetettu kovin suunnitelmallisesti koulussa, kun taas esimerkiksi Ranskassa esikoulu on mahdollista aloittaa jo kolmevuotiaana, jolloin oppiminen ja kasvaminen sosiaaliseen yhteisöön alkavat esimerkiksi opettelemalla muodollinen puhuttelu ja pöytätavat. (Salminen & Poutanen 1996, 87.) Kulttuuriyhteisössä oikeina ja tärkeinä pidetyt arvot, normit, asenteet ja käsitykset vaikuttavat yhteisössä elävään yksilöön muovaten hänen käyttäytymistään. Jokainen ihminen on kulttuurinsa ja taustansa tuote. Tästä johtuen ihminen voi olla yksi- tai monikulttuurinen riippuen taustastaan. Oleskelu toisen kulttuurin vaikutuspiirissä muovaa ihmisestä monikulttuurisemman, sillä kulttuurien edustajien kohdatessa molemmat saavat vaikutteita toisista kulttuureista. (Kaikkonen 1994, 116–121.)

Raili Malmberg näkee arkitavat kaiken ihmisten välisen kanssakäymisen lähtökohdana. Hyvät tavat ja kaunis käytös kuuluvat niin arkeen kuin juhlaan. Tärkeimpänä hyvien tapojen opetteluapaikkana on koti. Tämän vuoksi kotona tulisi kiinnittää huomiota jokapäiväisiin tilanteisiin ja niissä käyttäytymiseen, esimerkiksi asiaankuuluvaan tervehtimiseen, sillä arkitilanteet tarjoavat mahdollisuuden oppia ja omaksua hyvät käytöstavat. Tapoja opetellaan matkimisen kautta, niitä toistetaan ja vähitellen niistä tulee osa yksilön käyttäytymistä. (Malmberg 1995, 7-9.) Hyvien tapojen tärkeimpinä tehtävinä Moilanen (2004) pitää sosiaalisen järjestyksen ja pysyvyyden säilyttämistä, vaikka hyvät tavat ovat usein joitakin ryhmiä alistavia. Tämä tarkoittaa sitä, että hyvien tapojen kautta on mahdollista ylläpitää samalla

epäoikeudenmukaisia sosiaalisia rakenteita. Esimerkkinä Moilanen (2004) mainitsee opettajien tai vanhempien arvostelemisen, jota voidaan pitää pahantapaisuutena. Erilainen sosiaalinen asema vaikuttaa myös käyttäytymisnormeihin. Lasten ja aikuisten sosiaaliset asemat eroavat toisistaan, minkä vuoksi lapsia kohdellaan usein eri tavalla kuin esimerkiksi toista aikuista. Lapsilta voidaan myös odottaa erilaista käyttäytymistä. (Moilanen 2004, 441–442.)

Hyvien tapojen tuntemisella on suuri merkitys ihmisen elämässä myös moraalin kannalta. Etikettisäännöt antavat meille ohjeita esimerkiksi ruokailuun liittyen, mutta Bussin (1999) mukaan tärkeintä hyviä tapoja harjoitellessa on välttää olemasta epäkohtelias, töykeä tai loukkaava. Hänen mukaansa ihminen joka käyttäytyy epäkohteliaasti, käyttäytyy myös moraalittomasti. Hyve, jota Bussin (1999) mukaan tavoitellaan hyvien tapojen kautta, on kohteliaisuus (*"courtesy"*) toista ihmistä kohtaan. (Buss 1999, 795–796.) Bussin (1999) tavoin Moilanen (2004) pitää kohteliaisuutta hyvien tapojen ytimenä. Toisen ihmisen kunnioittaminen nähdään inhimillisyyteen kuuluvana velvollisuutena, vaikka joskus hyvien tapojen noudattaminen saattaa tuntua vaikealta. Ihminen ei kuitenkaan aina välttämättä kunnioita toista, sillä suhtautuminen häneen voi pohjautua pikemminkin pelkoon tai halveksuntaan. Tästä huolimatta ihmisen on hyväksyttävä se tosiasia, että hän joutuu tekemisiin ja tekemään yhteistyötä hyvin monenlaisten ihmisten kanssa, joista osa voi olla hänelle jopa vastenmielisiä tai täysin yhdentekeviä. Joskus myös eteen tuleva tilanne saattaa tuntua epämiellyttävältä, jossa kuitenkin on pystyttävä luontevaan kanssakäymiseen. Hyvät tavat ja luonteva kanssakäyminen helpottavat vaikealtakin tuntuvaan tilanteeseen. Tavoitteena Moilasan (2004) mukaan olisi, että pystyisimme noudattamaan hyviä tapoja erilaisissa tilanteissa ja muuntamaan käyttäytymistämme tarvittaessa ilman, että käyttäytymiseen tarvitsisi kiinnittää erityistä huomiota. (Moilanen 2004, 436, 448.)

Tapojen hallintaan on mahdollista päästä ainoastaan ohjatun harjoittelun avulla. Esimerkiksi koulun tapakasvatuksessa tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppilaiden kanssa osallistutaan eri tilanteisiin ja keskustellaan niiden edellyttämistä käyttäytymiskoodeista. Samalla pyritään myös noudattamaan ja soveltamaan niitä käytännössä. Oppilaiden on myös tärkeää huomata, että käyttäytymiskoodeja ei aina noudateta sellaisenaan, vaan niitä voidaan soveltaa tilanteen mukaan. Koulun

tapakasvatuksen tavoitteeksi voidaan siten nähdä tahdikkaan käytöksen kehittämisen, mikä on vielä haasteellisempaa kuin se, että hyvästä käyttäytymisestä tulee luonteva osa oppilaan persoonallisuutta. Tämä edellyttää, että hyvien tapojen noudattamiseen ei tarvitse enää kiinnittää huomiota eli ne rutinoituvat. Tahdikas käytös puolestaan edellyttää, että henkilö osaa lukea sosiaalisia tilanteita. Tilannetaju on tärkeää, jotta huomataan, että tietyssä tilanteessa sääntöjen noudattaminen voi saattaa toisen tukalaan asemaan. Tahdikkuutta on esimerkiksi jonkin nolostuttavan tai ikävän asian sanomatta jättäminen tai huomion kiinnittäminen johonkin positiivisempaan puoleen. Tahdikkuus on siten ristiriidassa totuuden sanomisen kanssa vastaavasti kuten kohteliaisuuskin saattaa olla. Vaikka ikävä asia on huomioitu, siihen ei takerruta, vaan teeskennellään, että sitä ei olisi huomattu. Tahdikkuus edellyttää tilannetajun lisäksi toisesta ihmisestä välittämistä ja taitoa, sillä sääntöjä on mahdollista rikkoa monin eri tavoin. Tavoitteena on löytää luonteva ja tilanteeseen sopiva toimintatapa, sillä pahimmassa tapauksessa sääntöjen rikkomisessa epäonnistuminen voidaan nähdä epäasiallisena käyttäytymisenä tai se voi jopa korostaa sitä asiaa, mitä sen kautta oli tarkoitus häivyttää. (Moilanen 2004, 448, 451–452.)

Tapakasvattajana opettajan tehtävänä on osoittaa ja kertoa oppilailleen, milloin heidän käyttäytymisensä on hyvien tapojen mukaista ja milloin taas ei. Opettajalta tahdikasta käytöstä voi olla esimerkiksi se, että hän ei huomauta oppilaan huonosta käyttäytymisestä, vaan luottaa siihen, että oppilas huomaa itse käyttäytyneensä sopimattomalla tavalla. Tahdikkuutta on myös se, että opettaja puuttuu oppilaansa käyttäytymiseen aiheuttamatta hänessä häpeän tunnetta. Tahdikas opettaminen tekee oppilaan omien virheiden korjaamisesta arvokkaan asian, vaikkakin oppilaan tulee myös oppia kestämään suoraa palautetta suorituksistaan ja toiminnastaan. Tahdittomuutta ei pidetä moraalisesti yhtä tuomittavana kuin loukkaavaa käytöstä, sillä tahditon käytös syntyy usein ymmärtämättömyydestä, kun taas loukkaavan käytöksen pohjana on pahantahtoisuus. Tahdittomuus nolaa niin toimijan itsensä kuin hänen kohteensakin, mutta lasten tahditonta käyttäytymistä yleensä ymmärretään, sillä heiltä ei voi vaatia vielä samanlaisia sosiaalisia taitoja kuin aikuisilta. Varsinaisia sääntöjä tahdikkuudelle ei nimittäin ole olemassa, sen sijaan tahdikkuutta voi harjoitella havainnoimalla sosiaalisia tilanteita. Ne koostuvat ihmisten toiminnan tarkoituspelistä ja seurauksista, tilanteissa noudatettavista säännöistä, tilannetulkintoista sekä toimintaan osallistuvien ihmisten kokemuksista.

Sosiaalisten tilanteiden havainnoinnin harjoittelussa Moilanen (2004) pitää tunteiden ja kokemusten paljastamista tärkeänä, sillä kun opettaja kertoo, miltä oppilaan käytös hänestä tuntuu, hän auttaa oppilasta lukemaan sosiaalisia tilanteita. Oppilaan oppiessa arvostamaan itseään, hän oppii samalla myös arvostamaan muita ihmisiä ja käyttäytymään heitä kohtaan tahdikkaasti ja kohteliaasti. (Moilanen 2004, 440, 452–453.)

3 TAPAKASVATUS

3.1 Tapakasvatuksen määritelmiä

Hirsjärven (1983, 183) toimittamassa teoksessa tapakasvatus määritellään kasvatukselliseksi ohjaukseksi, jonka tavoitteena on ”auttaa oppilasta ymmärtämään hyvien tapojen merkitys ihmissuhteiden syntyminen ja säilymisen kannalta” sekä ”edistää sosialisatioprosessin suotuisaa kehitystä valmentamalla oppilasta sosiaalisen elämän tilanteisiin sekä harjaannuttaa ja vakiinnuttaa niitä käytännön taitoja, joita oppilas tarvitsee aikuistuuksaan ja joita häneltä eri yhteisöissä odotetaan. Tapakasvatus sisältyy kaikkiin peruskoulun oppiaineisiin.” (Hirsjärvi 1983, 183.)

Yhteiskunnan toiminta perustuu yhteisesti sovittuihin ”pelisääntöihin”, joilla tarkoitetaan ihanteita, normeja ja sosiaalisia tapoja. Nämä säätelevät ihmisten keskinäisiä suhteita, luovat turvallisuuden tunnetta ja suojaavat yksilön sekä yhteisöjen oikeuksia ja etuja. Toiminta pohjautuu sosiaalisten taitojen hallintaan, joilla tarkoitetaan tietyssä yhteisössä hyväksytyä käyttäytymistä ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Yksilön katsotaan olevan sosiaalisesti taitava silloin, kun hän ja toiset osallistujat kokevat vuorovaikutuksen myönteiseksi tai toisia hyödyttäväksi. Sosiaalisia taitoja, esimerkiksi tervehtimistaitoa voidaan arvioida tutkimalla sitä, onko käytös tilanteeseen soveltuvaa ja tuottaako se toivottua tulosta. (Turunen 1999, 81; Kalliopuska 1995, 4-5, 8.) Telama ja Laakso (1995) määrittelevät yksilön sosiaalisen pätevyyden taidoksi olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa sekä sosiaalisesti että fyysisesti. Sosiaalinen vuorovaikutus pohjautuu yksilöiden välisiin suhteisiin esiintyen joko positiivisena tai negatiivisena käyttäytymisenä. Positiivinen sosiaalinen käyttäytyminen eli prososiaalinen käyttäytyminen perustuu henkilöiden väliseen mielenkiintoon toisiaan kohtaan, ristiriitojen rakentavaan ratkaisemiseen, toisen huomioimiseen, auttamishalukkuuteen sekä yhteistyökykyyn. Prososiaalinen käyttäytyminen edellyttää muiden henkilöiden toiveiden ja tarpeiden ymmärtämistä sekä pyrkimystä tukea ja edistää heidän sekä psyykkistä että fyysistä hyvinvointiaan. Prososiaalisen käyttäytymisen perusasiat, yhteisten sääntöjen noudattaminen sekä kyky yhteistoimintaan ovat myös sosiaalisen kasvatuksen perustavoitteita. (Telama & Laakso 1995, 276.)

Muiden ihmisten kohtelun opettaminen on tärkeä osa lapsen kasvattamista (Puolimatka 1999, 258). Tästä syystä sosiaaliset taidot tulisi oppia kotona varhaisvuosien aikana, mutta usein niiden opettaminen jää koulun vastuulle, sillä monissa kodeissa kasvattamiselle jää liian vähän aikaa erilaisten ongelmien, ajanpuutteen tai ymmärtämättömyyden vuoksi. Kodin merkitys lapsen sosiaalisen käyttäytymisen säätelijänä jatkuu edelleen lapsen siirtyessä uusien vertaisryhmien, esimerkiksi koululuokan jäseneksi (Salmivalli 1998, 143). Lapsen sosiaalisten taitojen kehittäminen edellyttää sekä kodin että koulun välistä yhteistyötä ja yhteisiin ”pelisääntöihin” sitoutumista. Sosiaalisilla ja vuorovaikutustaidoilla Kalliopuska (1995) tarkoittaa kykyä kuunnella ja hyväksyä toisen ihmisen mielipiteitä ja tunteita, kykyä osoittaa empatiaa, mutta myös tarvittaessa jämäkkyyttä sekä neuvottelu- ja väittelytaitoja. Taitoihin sisältyvät myös vastuunottaminen, auttaminen, konfliktien hallinta, itsekontrolli sekä moraalinen päättely. (Kalliopuska 1995, 4.)

Lapsen kasvattaminen yhteisön jäseneksi edellyttää, että lapselle kerrotaan perustellen yhteisön moraalista sitoumuksista. Ne sisältävät oikean ja väärän sekä hyvän ja pahan, joiden välisiä eroja ja sisältöjä sekä opetellaan että harjoitellaan perustelemaan päivittäisissä arjen tilanteissa. Perusteluiden pohjalla ovat kulttuurisidonnaiset ihanteet, joiden päämääränä on elää hyvää elämää yhdessä toisten keskellä hyväksi ihmiseksi kasvaen. (Koski 2001, 21.) Sosiaalisessa tilanteessa oppijan suhde omaan itseensä on keskeinen, sillä pelko tai epävarmuus saa ihmisen kääntymään itseensä ja estää avautumisen. Vastaavasti ylimielinen asenne estää toisen ihmisen kuuntelemista. Oppiminen edellyttää kuitenkin tilaa, jossa kuunteleminen ja avautuminen ovat mahdollisia eli oppimisilmapiirin tulisi olla avoin, välittävä ja missä oppilas voi kokea olonsa turvalliseksi ja luottamukselliseksi. Kuunteleminen edellyttää toisen mielipiteen arvostamista, hyväksymistä sekä arvostelemisesta pidättäytymisestä, sillä jokaisen kokemus on yhtä arvokas. Sosiaalisten ilmiöiden omaksuminen edellyttää yksilöltä oman suhtautumisen tunnistamista ja paljastamista, esimerkiksi sen, miltä jokin asia hänestä tuntuu. (Moilanen 2001, 37.)

Käyttäytymis- kuten myös moraalisaäntöjen tavoitteena on rohkaista ihmisiä rauhalliseen yhdessä elämiseen ja kohtelemaan toisiaan kunnioittavasti. Hyvien tapojen noudattaminen ei ainoastaan tue moraalista käyttäytymistä, vaan osoittaa

myös, että ihmisillä on käsitys moraalisisista seikoista. Tapa- ja moraalikasvatus rakentuvat molemmat oletukselle, että yksilö ei näe itseään kaiken keskipisteenä, vaan että hän huomaa muiden ihmisten merkityksen (Moilanen 2004, 446). Bussin (1999) mukaan hyvät tavat ovat olennaisessa asemassa moraalikasvatuksessa, sillä kohtelias käyttäytyminen on itsessään moraalista toimintaa ja sillä on moraalisia seurauksia. Kohteliaalla käyttäytymisellä, esimerkiksi tervehtimällä tai käyttämällä kohteliaita pyyntöjä yksilö osoittaa arvostuksensa toista henkilöä kohtaan, mikä vaikuttaa puolestaan hänen omanarvontuntoonsa. Jokainen ansaitsee tulla kohdelluksi kunnioittavalla tavalla. Tämän vuoksi on mahdollista ymmärtää, kuinka merkityksellisiä seurauksia moraaliselta kannalta on sillä, jos kohtelee toista ihmistä huonosti. Toista kunnioittava käyttäytyminen ei edellytä sitä, että hyväksyy täysin toisen mielipiteet tai teot, vaan sitä, että kunnioittaa toista ihmisenä, eikä osoita halveksuntaansa häntä tai välinpitämättömyyttään hänen mielipiteitään kohtaan. (Buss 1999, 795–796, 800–805.)

Moilanen (2004) katsoo koulujen tapakasvatuksessa olevan vahvan moraalisen ulottuvuuden. Hänen mukaansa tapakasvatuksen ja moraalikasvatuksen yhteys ilmenee selkeästi esimerkiksi koulun juhlissa, joissa toisen kunnioittamista harjoitellaan ja opetellaan tiettyihin rituaaleihin osallistumalla. Juhlatilaisuuksissa tulee istua hiljaa luonnollisesti esitysten kuulemisen ja näkemisen vuoksi, mutta yhtä hyvin hiljaa istuminen osoittaa, että toisen esitystä pidetään tärkeänä. Juoksentelun tai meluamisen salliminen kesken esityksen on siten myös moraalikasvatuksen vastaista. (Moilanen 2004, 449.)

3.2 Tapakasvatuksen tavoitteet

Koulussa annettava kasvatus pyrkii ohjaamaan oppilasta tietoisuuteen siitä, että hän on osa kansaa, jonka jäseniä yhdistävät yhteinen kulttuuriperinne ja itsenäinen isänmaa elinympäristönä. Koulutuksen tehtävänä on välittää uudelle sukupolvelle sellaisia arvoja, joita Suomessa pidetään yleisesti hyväksyttävänä ja toivottavina. Tavoitteena on, että oppilas kasvaa tuntemaan vastuuta näiden arvojen säilyttämisestä ja kehittämisestä sekä kansakunnan ja sen väestön ja kieliryhmien yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumisesta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 12–13.)

Koulussa annettavan tapakasvatuksen päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään hyvien tapojen merkitys ja tärkeys yhteisön ihmissuhteiden syntymisen ja ylläpitämisen kannalta. Peruskoulun aikana oppilaita tulisi valmistella elämässä vastaantuleviin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa yhteisö odottaa heiltä tiettyjen tapojen noudattamista. Koulun sääntöjen tulee perustua koululle asetettuihin päämääriin ja oppilaiden on tärkeää hyväksyä ne arvot, jolle koulun säännöt rakentuvat. Jos oppilaiden mielestä koulun säännöt ovat olemassa ainoastaan opettajien arvovallan ylläpitämistä varten, he eivät koe niitä noudattamisen arvoisiksi, jolloin koulu yhteisö ei onnistu oppilaiden sosiaalisen ja eettisen kehityksen tukemisessa. Oppilaille tulisi antaa mahdollisuus osallistua koulun sääntöjen laatimiseen, sillä oppilaiden itsepohtiessa asioita oppimista tapahtuu syvällisemmin ja samalla oppilaan itseohjautuvuus kehittyy. Opetuksessa pitäisi tarkastella sosiaalisten sääntöjen merkitystä ihmisten välisessä kanssakäymisessä. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1 1970: A 4, 41, 86.)

Oppilaiden olisi hyvä myös harjoitella taitoa eläytyä toisten ihmisten ajatuksiin, tunteisiin ja tavoitteisiin. Mikäli oppilas pystyy tiedostamaan oman ainutkertaisuutensa ja eläytymällä ymmärtämään toisen ihmisen oikeuden yksilölliseen olemassaoloon, on hänellä paremmat mahdollisuudet osoittaa ystävällisyyttä ja avuliaisuutta toisia kohtaan. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2 1970: A 5. Oppiaineiden opetussuunnitelmat, 171–172.)

Koulu nähdään oppilaille sosiaalisesti sopivaksi paikaksi harjoitella tasavertaisuuden ja vastavuoroisuuden periaatteita myös hyvien tapojen noudattamisessa. Käyttäytymiskasvatus on saavuttanut tavoitteitaan, mikäli oppilas on pystynyt omaksumaan yhteiselämässä välttämättömät normit aidoksi elämäntavaksi, jota hän kykenee myös soveltamaan uusiin ja totutusta poikkeaviin olosuhteisiin. Suomalainen yhteiskunta pitää tärkeänä luonnon ja elinympäristön suojelua ja siisteyttä. Tämän vuoksi hyviin käytöstapoihin ja niiden harjoitteluun koulussa kuuluu myös myönteisen suhtautumisen omaksuminen luontoon sekä toimenpiteet sen suojelemiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2 1970: A 5. Oppiaineiden opetussuunnitelmat, 172.)

3.3 Tapakasvatus esi- ja alkuopetuksessa

Lasten päivähoidon kasvatustavoitekomitean mukaan päivähoidon tai esiopetuksen tulee tarjota lapselle sellaisia tottumuksia ja peruskäsityksiä, jotka mahdollistavat hyvän pohjan koulussa annettavalle opetukselle. Esiopetuksella on todettu Kouluhallituksen esiopetuskokeilun perusteella olevan tärkeä merkitys lapsen kouluun valmistautumisessa. Esiopetus on parantanut lasten yhteistyökykyä sekä lisännyt lasten itsenäisyyttä ja sosiaalisuutta. Lapset ovat oppineet ryhmäkäyttäytymisen ja -työskentelyn säännöt. (Peruskoulun opetuksen opas. Alkuopetus 1988, 19–20.) Koulun alkuvaiheessa opettaja kertoo oppilaalle koulun ja luokan menettely- ja työtavoista sekä miksi näin toimitaan. Koulussa oppilaita opastetaan käyttäytymään kohteliaasti, tulemaan toimeen keskenään erilaisten keskustelutapojen, käytännön esimerkkien, laulujen, leikkien ja luovan toiminnan avulla. Keskustelemalla kehitettyjen työtapojen ja sääntöjen avulla ylläpidetään työrauhaa, työniloa ja hyvää järjestystä sekä viihtyvyyttä että turvallisuutta koulussa ja kotimatkoilla. Lapset ovat mukana koulutyön suunnittelussa ja ottavat vastuuta työstä ja sen tuloksista. Lasten on heti alusta alkaen käsitettävä oman työnsä sekä käyttäytymisensä merkitys kotona ja koulussa. (Peruskoulun opetuksen opas. Alkuopetus 1988, 24–25.)

3.4 Tapakasvatus oppiaineiden kautta

Suomalaisessa koulumaailmassa vallitseva oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Opettajan rooli on muuttunut yhä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi. Oppimisen ollessa paljolti sosiaalista vuorovaikutusta oppimisympäristöjen suunnittelussa korostuvat ihmisten keskinäinen vuorovaikutus sekä oppijan että opittavan kohteen välinen vuorovaikutus. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.) Kalliopuskan (1995) mukaan sosiaalisia taitojen harjoittaminen ei ole sidoksissa tiettyyn oppiaineeseen, vaan niitä voidaan harjoitella roolileikkien, näyttelemisen, kirjoittamisen, musiikin, liikunnan tai vieraiden kielten kautta (Kalliopuska 1995, 4). Oppilas tutustuu omaan kulttuuriinsa ja sen tapoihin koulun oppiaineista eniten uskonnon tunneilla. Peruskoulun alemmilla luokilla uskonnossa käsitellään oppilaiden omia elämän kysymyksiä, lähiympäristöä ja uskonnon vaikutusta

kulttuuriin sekä sen edustajien tapoihin ja käyttäytymiseen. Myös oppilaille uskonnon sijasta valittava elämäkatsomustieto antaa oppilaalle tietoja ja valmiuksia omaksua maailman perusluonnetta ja arvoja jäsentäviä lähestymistapoja sekä soveltaa niitä elämän ongelmien ratkaisemiseen. Elämäkatsomustietoa opiskeleva oppilas saa myös tietoa eurooppalaisesta ja muiden kulttuurien perinteistä niin, että hän omaksuu monipuolisen yleissivistyksen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 90–93.)

Oppilaat käyvät historian ja yhteiskuntaopin opinnoissa läpi oman kulttuurinsa historiaa ja oppivat tuntemaan sille tyypillisiä asioita, taitoja ja elämyksiä. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. Opetussuunnitelman perusteet 1970: A 4, 95). Liikunnan opetuksessa, varsinkin joukkuepeleissä oppilaille on mahdollista omaksua ja harjoitella erilaisia sääntöjä ja tapoja. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. Oppiaineiden opetussuunnitelmat, 41) Vieraiden kielten opiskelu puolestaan antaa oppilaille tietoa muista kulttuureista ja tavoista sekä antaa mahdollisuuksia solmia kontakteja muita kieliä puhuviin ihmisiin. Oppilas, tutustuessaan muihin kulttuureihin, oppii arvostamaan suomalaista kulttuuria ja sen ominaispiirteitä. Erilaisiin kulttuureihin tutustuminen avartaa oppilaan näkemyksiä muista sekä edistää rauhantahtoisuutta ja suvaitsevaisuutta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 76–77.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2004 tapakasvatus sisältyy terveystiedon ja kotitalouden tavoitteisiin. Terveystiedon opetus pohjautuu monitieteiseen tietoperustaan ja sitä opetetaan vuosiluokilla 1-4 osana ympäristö- ja luonnontieto- oppiaineryhmää, vuosiluokilla 5-6 osana biologia/maantietoa ja fysiikka/kemiaa sekä itsenäisenä oppiaineena vuosiluokilla 7-9. Terveystiedon opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan tiedollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia ja eettisiä valmiuksia sekä edistää yksilön hyvinvointia, terveyttä ja turvallisuutta tukevaa osaamista. Opetuksen tavoitteena on oppia ymmärtämään sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkityksen yhteisöjen, kuten esimerkiksi perheen, vertaisryhmän, koulun ja yhteiskunnan hyvinvoinnin edellytyksenä. Opetussuunnitelmassa mainitaan keskeisenä sisältönä tapakasvatukseen liittyen yksilön sosiaalinen kasvu ja kehitys, jossa käsiteltävinä aiheina ovat yksilön vastuu ja velvoitteet yhteisössään, yksilöllisyys ja erilaisuus,

suvaitsevaisuus, huolenpito ja välittäminen. Kotitalouden opetuksen tarkoituksena mainitaan muun muassa yhteistyövalmiuksien ja tiedonhankinnan kehittäminen sekä niiden soveltaminen arkielämän tilanteisiin. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta ottamaan vastuuta ihmissuhteistaan, terveydestään, taloudestaan ja lähiympäristön viihtyisyydestä sekä turvallisuudesta. Kotitalouden tavoitteiden mukaan oppilaan tulee oppia ymmärtämään hyvien tapojen ja tasa-arvon merkitys yksilön ja perheen hyvinvoinnin kannalta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004.)

4 ETIIKKA, MORAALI JA ARVOT KASVATUKSESSA

Etiikasta puhuttaessa kasvatuksen yhteydessä tarkoitetaan yleensä sitä, kuinka pedagogisen ajattelun ja toiminnan avulla on mahdollista saada aikaan moraalista käyttäytymistä. Moraali sisältää sen, mikä on oikein ja väärin (Telama & Laakso 1995, 276). Moraalin nähdään yleensä pitävän sisällään tietyissä kulttuuriyhteyksissä omaksutut konkreettiset arvot ja normit, instituutiot ja organisaatiot. Etiikka nähdään toisaalta moraalista koskevana konkreettisena pohdintana tai käytännön toimintana. Kasvatukseen katsotaan olevan sekä olemassa olevien normien siirtämistä kasvatettaville että valmiutta uusien normien tuottamiseen. Moraalisen kasvatuksen keskeisenä näkökulmana on se, kuinka siirtyminen jo jopa lapsuuden aikaisen sosiaalisen yhteisön kokemuksista yhteisölliseen vastuuseen onnistuu. (Hoffmann 1996, 7.)

4.1 Moraali kasvatuksessa

Kasvatustapahtumaan liittyy aina moraalinen ulottuvuus, mitä ei yleensä tiedosteta eikä siten mielletä varsinaiseksi moraalin opettamiseksi. Moraalikasvatuksen tehtävänä on saada ihmiset ymmärtämään omien tavoitteidensa ja yhteistoiminnan välinen suhde. Ottamalla toiset ihmiset ja heidän tavoitteensa huomioon mahdollistetaan parhaiten myös omien tavoitteiden toteutuminen. (Hallamaa 1996, 43.) Lapsen luonne kehittyy vähitellen hyvän kasvatuksen ansiosta ja mielihyvän välittömään tyydyttämiseen tähtäävät impulssit eivät ohjaa hänen toimintaansa vaan hyveet. Hyveellisen ihmisen toiminta on luontaisesti hyvää ja oikeaa, ilman tarvetta pysähtyä erikseen pohtimaan tekojen moraalista oikeellisuutta. (Kansanen 1996, 40.) Hoffmann (1996) toteaa, että opettajalla on tietoinen pedagoginen vastuu kasvatuksen moraalista ulottuvuudesta, sillä ihmisten välisissä suhteissa on mahdotonta olla kasvattamatta. Tämän päivän kasvattajien neuvottomuus on mahdollista voittaa ainoastaan siten, että he tiedostavat pedagogisen vastuunsa myös moraalikasvattajina. (Hoffmann 1996, 9.)

Ihminen hallitsee synnynnäisesti vain käyttäytymismahdollisuudet ja näistä muodostuu käyttäytymismalleja vasta kokemuksen ja oppimisen myötä. Hänen on

mahdollista suorittaa moraalisia ratkaisuja vasta pitkän kehityksen jälkeen. Lapsi ei voi toimia moraalisesti ilman aikuisen apua niin kauan kuin lapsi ei ole kykenevä ottamaan itse vastuuta itsestään, muista, toiminnoistaan ja ajatuksistaan. (Hoffmann 1996, 9.) Moraalia, eli oikeaa ja väärää koskevat päätökset vaikuttavat yksilön omanarvontuntoon sekä myös toisiin ihmisiin. Moraalin liittyminen yksilöiden välisiin suhteisiin yhdistää moraalien sosiaaliseen käyttäytymiseen, minkä vuoksi sosiaalista ja moraalista kasvatusta on vaikea erottaa toisistaan. (Telama & Laakso 1995, 276.)

Moraalikasvatuksen keskeinen kysymys on, miten lapsi opetetaan erottamaan oikea väärästä. Aikaisemmin moraalinen kasvatusta oli lähinnä normien siirtämistä seuraaville sukupolville, nykyisin moraalista harkintaa ei voida enää perustaa valmiiden normien varaan, eivätkä perinteiset arvot säätele käyttäytymistä yhtä suuressa määrin kuin ennen, sillä yhteiskunnassamme korostetaan nykyisin individuaalisuutta ja minäkeskeisyyttä kaikessa päätöksenteossa. Moraalikasvatuksen tavoitteena pidetään kehittää kykyä ratkaista ja pohtia moraalisia ongelmia, esimerkiksi moraalisia tilanteita ja tekojen seurauksia. Tilanteita voidaan harjoitella keskustelemalla yhteisesti arvoista ja moraalisäännöistä, havainnoimalla muita ihmisiä sekä kehittämällä taitoa asettua toisen ihmisen asemaan, niin sanottua roolinottokykyä. (Telama & Laakso 1995, 276–277.) Tätä voidaan harjoitella kouluissa esimerkiksi draamapedagogiikan avulla.

Pulkkisen (1995) mukaan sosiaalinen vastuullisuus sisältää sekä myönteisen sosiaalisen käyttäytymisen että tunnollisuuden, jota motivoivat vahva omatunto ja syyllisyydentunteet väärin tekemisen johdosta (Pulkkinen 1995, 308). Moraalikasvatusta voidaankin pitää kriittisten ajattelutaitojen kehittymisen tukemisena. Joustavan moraalisen toiminnan pohjalta on mahdollista, että oppilas havaitsee mahdollisuuden tarkastella ongelmaa erilaisista lähtökohdista ja se, että ratkaisutapoja on useita. Tämä kyky tarkastella asioita eri lähtökohdista täyttää tavoitteen siitä, että oppilasta ei kasvateta vain tämän hetkistä maailmaa varten, vaan myös sellaista maailmaa varten niin kuin sen tulisi olla. Tämän toteutuminen on mahdollista vain silloin, kun oppilaan on mahdollista tehdä vaihtoehtoisia moraalisia ratkaisuja. Tällainen tilanne antaa mahdollisuuden havaita olemassa olevan ja kehittyvän maailman väliset erot. (Hoffmann, 1996, 11–12.) Moraalisen toiminnan

oppiminen on olennainen osa ihmisen sosiaalistumista. (Karjalainen 1996, 141). Ainoastaan ihminen, joka uskaltaa tehdä itsenäisiä moraalisia päätöksiä, kykenee huomioimaan myös muut ihmiset. Vahva moraalinen identiteetti antaa ihmiselle hyvän itsetunnon ja uskallusta pohtia erilaisten ihmisten arvovalintoja ja näkemyksiä ilman ennakkoluulojen valtaan joutumista tai turvautumista ilman kriittistä ajattelua muiden mielipiteisiin. (Hellsten 1996, 51.)

Moraalikasvatuksen käytännön ongelmana ei ole kuitenkaan se, etteivät oppilaat osaisi kertoa, mikä on hyvää tai pahaa, vaan ongelma on tekemisen ja tietämisen välillä olevassa ristiriidassa. Pelkästään hyvän vaihtoehdon tunnistaminen ei johda sen valitsemiseen, vaan vasta ymmärtävä kokemus tarjoaa pohjan toiminnalle. (Elo 1993, 90–91.) Moderni yksilöä korostava näkemys moraalista ei hyväksy eettisen kasvatuksen ja hyveellisyyteen kannustamisen korostamista. Tämän mukaan ihmistä pidetään jo aivan kuin luonnostaan moraalisesti kypsinä ja itsenäisinä päätöksentekijöinä. Ihmisiä pidetään samanarvoisina siitä syystä, että heidän ajatellaan ymmärtävän, mitä moraalilla tarkoitetaan ja heidän katsotaan pystyvän valitsemaan sekä hyvän ja pahan että oikean ja väärän välillä. Tämän moraalisen itsenäisen päätäntävällän vuoksi ihmisten ei tulisi puuttua toistensa arvovalintoihin. (Hellsten 1996, 59.)

Kaikkeen kasvatukseen kuuluva moraalinen ulottuvuus voidaan nähdä koulun yleisessä toiminnassa, säännöissä ja opettajan omissa periaatteissa. Tämä on usein tiedostamatonta, eikä sitä mielletä moraalin opettamiseksi. Tästä huolimatta oppilaat omaksuvat suurimman osan koulun ja opettajan edustamasta moraalista tämän yleisen toiminnan tietä. Moraaliopetus on osa jokaista koulun oppiainetta, sillä kaikkien aineiden sisältöä on mahdollista tarkastella oikean ja väärän näkökulmasta. Jokainen opettaja on tahtomattaankin arvokasvattaja ja moraalin opettaja. Opettajan ammatin kannalta olisi tärkeää, että opettajat tiedostavat tämän ulottuvuuden ammatissaan ja heille tarjottaisiin siihen myös riittävästi koulutusta. (Tirri 1999, 27.) Tämän vuoksi opettajien tulisi tiedostaa omat eettiset ihanteensa, sillä hän tekee työtään ja pohtii eettisiä ongelmia omien arvojensa, tunteittensa ja uskomuksiensa pohjalta. Kasvattaminen hyvään edellyttää opettajalta myös sen pohdintaa, miten hän näkee oman työnsä ja käyttäytyy luokassa. (Tirri 1999, 30; Straughan 1988, 3; ks. Haydon 2004, 125.) Arvokasvatuksen myötä opettajan rooliin sisältyy Haydonin

mukaan erityinen vastuu, sillä hänen tehtävänä on ylläpitää ja edistää eettistä ympäristöä ohjaamalla oppilaidensa käyttäytymistä toivottuun suuntaan. Vastuu eettisestä ympäristöstä saattaa tuntua opettajasta yksin liian suurelta ja hän voi pelätä epäonnistumista. Perinteisesti arvokasvatuksen on katsottu olevan ennen kaikkea vanhempien tai uskonnollisten yhteisöjen vastuulla. Opettajan taakkaa terveen eettisen ympäristön ylläpitämisestä helpottaa yhteistyö muiden tahojen, kuten vanhempien kanssa. Opettajan ei tulisi tuntea epäonnistuneensa, mikäli joku hänen oppilaistaan ei noudata koulussa opittuja arvoja, sillä tämä ei tarkoita sitä, että eettinen ympäristö olisi itsessään epäonnistunut. (Haydon 2004, 125–126.)

4.2 Teleologiset teorit

Teleologiset teorit ovat seuraamuseettisiä teorioita, jotka korostavat moraalisen toiminnan seurauksien tunnistamista ja arvioimista. Teleologisen etiikan mukaan oppilaan parhaaksi toimiminen on päämäärälähtöistä, sillä kasvatustavoitteiden eli oppilaan parhaan määrittelemisen on koulun tärkein tehtävä. Perinteisesti koulussa on korostettu oppimisessa tiedollisia tavoitteita. Teleologisen etiikan mukaan tieto ja sen saavuttaminen voidaan nähdä oppilaan parhaana, joka on opettajan työn tavoitteena. Opettajan tehtävänä katsotaan olevan oikean ja luotettavan tiedon välittäminen kuten myös kasvatuksen päämääränä pidetään totuuteen pyrkimistä. Yksilökeskeinen opettajakulttuuri antaa opettajalle mahdollisuuden määrittellä itse oppilaan paras lakiasetusten puitteissa. Rajoja ylittävässä ja yhteisöllisessä opettajakulttuurissa teleologisen etiikan valitseminen toiminnan pohjaksi vaatii työyhteisöltä eettistä pohdintaa, jossa sovitaan oppilaan parhaasta ja kasvatuksen päämäärästä. (Tirri 1999, 30, 38–39; Straughan 1988, 3; ks. Haydon 2004, 125)

4.3 Deontologiset teorit

Deontologiset teorit tunnetaan velvollisuuksien korostamisesta. Deontologisen velvollisuusetiikan noudattaminen tarkoittaa käytännön työssä esimerkiksi sitä, että opettaja katsoo velvollisuudekseen noudattaa sääntöjä ja toimintaperiaatteita, joista ei voi tehdä poikkeuksia. Velvollisuus on siten sitova ja sen noudattamatta jättäminen johtaa ristiriitoihin. Myös velvollisuuksien noudattaminen saattaa aiheuttaa ristiriitoja, esimerkiksi yhteisöllisessä ja rajoja ylittävässä opettajakulttuurissa

yhteisön jäsenten erilaisten periaatteiden vuoksi. Kompromissiajattelu ei kuitenkaan kuulu velvollisuusetiikan luonteeseen. Velvollisuusluonteisia tavoitteita ovat esimerkiksi totuuden puhuminen, rehellisyys ja uskonnolliset käskyt. Oppilaan toiminnassa deontologia ilmenee usein tiukkana sääntöjen noudattamisena eli esimerkiksi ensimmäisen luokan oppilas kertoo rehellisen mielipiteensä toisen henkilön ulkonäöstä, vaikka se pahoittaisi toisen mielen. Hän katsoo velvollisuudekseen puhua aina totta. (Kansanen 1996, 16; Tirri 1999, 40–42.)

Teleologisten ja deontologisten teorioiden rinnalle on syntynyt useita koulukuntia, joiden näkemykset sisältävät molempien johtavien oppijärjestelmien piirteitä. Uusien koulukuntien mukana on tullut uusia korostuksia eettiseen päättelyyn, johon tulisi kiinnittää huomiota. Kriittinen teoria pitää sisällään sellaisen eettisen viitekehyksen, jossa tavoitteena on huomioida tietyt ihmisryhmät ja vähemmistöt. Sitoumuksellisen etiikan toteuttaminen tarkoittaa koulun arjessa sitä, että opettaja on sitoutunut oppilaisiinsa, työkavereihinsa ja yhteistyötahoihin. Opettaja saattaa tällöin joutua tilanteisiin, joissa hänen sitoutumisensa ja lojaalisuutensa useisiin eri ryhmiin aiheuttaa hänelle ristiriitoja. (Tirri 1999, 40–42.)

Kasvatuksessa on olennaista, että annetut vaihtoehdot ovat niin hyvin perusteltuja, jotta ne voidaan valita käytännön toiminnaksi. Näillä perusteluilla tulee vielä olla jokin kriteeri, jonka mukaan tietyt ratkaisut ovat suositeltavampia kuin toiset ja joiden mukaan niitä on mahdollista verrata keskenään. Toimintaa on mahdollista perustella erilaisilla arvostuksilla ja arvoilla, mistä johtuen myös ratkaisut ovat erilaisia ja aiheuttavat helposti myös erimielisyyttä ja suvaitsemattomuutta. (Kansanen 1996, 13.) Kasvatuksellisten tavoitteiden sisältämien eettisten normien tulee olla yhteneväiset oikeusnormien kanssa, kuten myös monien yhteiskunnallisiin arvoihin perustuvien lausumattomien normien kanssa. Yhteiskunnan kasvatusinstituutioissa, kuten kouluissa, arvot ja tavoitteet ovat peräisin sekä kasvatustapahtumaan osallistuvilta ihmisiltä että opetussuunnitelmista. Kansanen (1996) pitää tärkeänä sitä, kenelle annetaan valta laatia opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelman laatiminen, siihen tutustuminen ja sen omaksuminen vaativat opettajan oman arvomaailman ja opetussuunnitelman arvojen kohtaamista. Suomessa yhteiskunta päättää kasvatuksen perusasioista, mutta käytännössä kuitenkin

opetussuunnitelman yksityiskohdista tekee päätöksen opettaja yhdessä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. (Kansanen 1996, 14, 17.)

4.4 Arvokasvatus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) määrittelevät perusopetuksen arvopohjaksi ihmisoikeudet, demokratian, tasa-arvon, ympäristön elinkelpoisuuden ja luonnon monimuotoisuuden säilyttämisen sekä monikulttuurisuuden hyväksymisen. Perusopetuksen tarkoituksena on edistää vastuullisuutta, yhteisöllisyyttä sekä yksilön vapauksien ja oikeuksien kunnioittamista. Näitä opetuksen perustana olevia arvoja tulee tarkentaa paikallisissa opetussuunnitelmissa ja niiden tulee välittyä opetuksen tavoitteissa, sisällöissä ja jokapäiväisessä toiminnassa. Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, mutta opetuksessa huomioidaan myös kulttuurimme monipuolistuminen. Opetuksen avulla pyritään tukemaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallistumistaan sekä suomalaiseen kulttuuriin että kansainväliseen maailmaan. Suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä pidetään tärkeänä. Perusopetuksen tulee olla poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.)

Kasvatukselliset päätökset pohjautuvat aina jollakin tavalla arvoihin ja tämän vuoksi kasvatuksella on eettinen perusta. Päätösten takana voi kuitenkin olla monia erilaisia käsityksiä siitä, mitä arvot ovat, mitkä niistä ovat keskeisiä ja mistä ne ovat peräisin. Käsitys arvojen alkuperästä ohjaa kasvatuksellisia tavoitteita ja toimenpiteitä, vaikkakin samankaltaista toimintaa voidaan perustella erilaisilla arvoilla. Toisaalta arvoja on myös mahdollista tulkita eri tavoin. Arvot ilmenevät toiminnan tavoitteina näiden tavoitteiden ymmärtämiseksi on tärkeää selvittää arvojen alkuperä. (Kansanen 1996, 13–15.) Opettaja joutuu pedagogisen toiminnan ohessa tekemään samanaikaisesti valintoja sen suhteen, minkä arvojen ja normien mukaan hän toimii, sillä hänen toimintansa vaikuttaa toisten käyttäytymiseen. Opettajan toiminta voi pohjautua arvoihin ja normeihin, jotka hän on omaksunut oman kasvunsa ja kehityksensä kuluessa, tai itse tuottamiinsa uusiin arvoihin ja normeihin. (Hoffmann 1996, 7.) Henkilökohtaiset arvot on mahdollista omaksua joko tiedostaen tai

tiedostamatta, mutta koulun edustamia arvoja ohjaavat sekä valtakunnallinen että koulukohtainen opetussuunnitelma. (Tirri 1999, 26–27.)

Tahtomme ja päätöksemme ovat sidotut ympäristössämme vallitseviin arvoihin ja omaksumamme maailmankuva ja arvojärjestelmä ovat kulttuurimme, yhteisömme ja muiden elämäämme vaikuttavien tekijöiden muokkaamia. Avoimella keskustelulla ja erilaisten moraalinäkemysten sekä arvomaailman valintoja pohtimalla ihminen pystyy tekemään eroa sen välillä, mitä he omaksuvat ympäristönsä vaatimuksesta ja mikä on todella heidän oman päätöksentekonsa tulosta. Moraalisen välinpitämättömyyden ja suvaitsemattomuuden kasvun välttämiseksi ihmisten tulisi oppia uudelleen näkemään arvot arvoina ja tosiasiat tosiasioina. (Hellsten 1996, 60–61.)

Keskeinen ongelma modernin yhteiskunnan arvokasvatuksessa on, että perinne ei siirry seuraaville sukupolville sellaisenaan. Kasvattaja ei pysty enää olettamaan uuden sukupolven omaksuvan hänen arvolähtökohtansa. Ei siis ole itsestään selvää, että uusi sukupolvi omaksuisi vanhempiensa tai opettajiensa arvolähtökohdat. He saavat aina valita vapaasti ja etsiä itsenäisesti omat samastumiskohteensa. Tämä valinnan vapaus ja omatoimisuus kasvattaa riskiä kasvattajan tavoitteiden suuntaisen arvokasvatuksen epäonnistumiseen ja tarkoittamattomien seuraamusten tuottamiseen. Arvoihin kasvaminen vaatii samastumista tiettyihin kulttuurisiin muodostelmiin ja moniarvoisessa yhteiskunnassa tällaisia samastumismahdollisuuksia löytyy paljon. (Anttonen 1996, 71.)

5 TYÖRAUHA

5.1 Työrauhan määritelmiä

Hirsjärvi (1983, 196) kuvailee työrauhaa koululuokassa vallitsevaksi rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, joka edellyttää kaikilta yhteisön jäseniltä sisäistettyä kurinalaista toimintaa ja yhteisön laatimien sopimusten noudattamista. (Hirsjärvi 1983, 196; ks. myös Kari 1992, 92.) Koulujärjestelmän perustehtävän ja erityisluonteen takia luokassa esiintyvät ongelmatilanteet saattavat heikentää työskentelyilmapiiriä ja häiritä tarpeettomasti koulu yhteisön työskentelyä. (Hämäläinen & Sava 1989, 79.)

Opettaja ei kaikista keskusteluista ja säännöistä huolimatta voi välttyä luokassaan käyttäytymis- ja työrauhahäiriöiltä tai koulu ympäristöön ja työskentelyolosuhteisiin liittyvistä ongelmista. Häiriötä käyttäytymisessä esiintyy opettaja-oppilas -suhteessa ja oppilaiden kesken. Työrauhahäiriönä pidetään myös ilman pätevää syytä tapahtuvaa poissaoloa oppitunneilta, joka haittaa oppilaan omaa opiskelua. Työrauhahäiriöiden ja opettajan puutteellista kurinpitotaitoa kouluissa pidetään jopa liiankin yleisesti ilmiönä, joita esiintyy jatkuvasti ja joille ei voi tehdä mitään. Balsonin (1988) mukaan opettajien kyvyttömyys selvittää erilaisia työrauhaongelmia pohjautuu usein siihen, että he eivät tiedä, mistä kyseinen häiriökäyttäytyminen johtuu (Balson 1988, 44). Parhaina keinoina työrauhaongelmista selviytymiseen on pidetty avointa keskustelua ja sitä, että opettajat ottavat ongelmat vastaan haasteina. (Kari 1992, 90- 92.)

Työrauhaongelmat ja oppituntien häirintä ovat suuria ongelmia, sillä ne vaikeuttavat häiritsevän oppilaan oman oppimisen lisäksi myös muiden opiskelua. Myös opettajan oma työ vaikeutuu, jos hän joutuu keskittymään kaikkien muiden tehtäviensä ohella jatkuvasti myös työrauhan ylläpitämiseen. Yksittäinen oppituntia häiritsevä oppilas saattaa myös aiheuttaa sen, että opettajan joutuu turvautumaan rehtorin tai erityistyöntekijöiden työrauhan palauttamiseksi. (Hämäläinen & Sava 1989, 79.) Toisten tukeen turvautuminen saattaa kuitenkin tuntua joistakin opettajista heikkoudelta tai ammattitaidon puutteelta. Oppilaiden huono käytös kuluttaa

opettajan voimia, sillä se uhkaa opettajan työn kahta perustavaa laatua olevaa olemassaolon ehtoa. Opettajan ja oppilaan suhteeseen liittyy aina vallan käyttö, sillä opettajan työn onnistuminen edellyttää, että oppilaat tunnustavat opettajalla olevan määräysvallan. Huonon käytöksen voidaan katsoa kyseenalaistavan opettajan oikeuden käyttää valtaansa ja koko kouluelämän järjestyksen. Vastaavasti oppilaiden ja opettajan henkilökohtaisen suhteen toimivuudella on vaikutusta opettajan työn onnistumiselle. Huono käytös antaa kuvan, että oppilas ei kunnioita opettajaansa, eli suhteen toimivuus on yhdentekevää. Hyvien tapojen opettamisessa on siten kysymys muustakin kuin opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden saavuttamisesta, sillä kyse on myös opettajan työn perustan vahvistamisesta tai murentamisesta. (Moilanen 2004, 450.)

Sekä hyvin että heikosti menestyvät oppilaat saattavat kehittää koulun viralliselle kulttuurille vastaisen alakulttuurin. Koulu ei esimerkiksi pysty vastaamaan hyvin menestyvien oppilaiden älylliseen uteliaisuuteen, mistä johtuen he kokevat koulun tylsäksi paikaksi, jota tulee piristää jollakin tavalla. Moilasan (2004) sanoin ”koulu on siis sinällään omiaan tuottamaan huonotapaista käytöstä, joka ilmaisee kapinaa vallitsevaa koulukulttuuria kohtaan”. Huonosti käyttäytyvät oppilaat eivät enää välitä siitä nolouden tai häpeän tunteesta, joka käyttäytymiskoodin rikkomisesta yleensä syntyy. Opettajan on keksittävä toisenlaisia keinoja korjata oppilaan käytöstä, esimerkiksi vedota heidän järkeensä tai käyttää terapeutista otetta. (Moilanen 2004, 445–446.)

Peruskoulua koskevassa lainsäädännössä oppilaalle asetetaan velvollisuuksia myös käyttäytymistä koskien. Hänen edellytetään suorittavan tehtävänsä tunnollisesti, käyttäytyvän asiallisesti, noudattavan koulun järjestyssääntöjä sekä käsittelevän huolellisesti koulun omaisuutta. Sosiaalihuoltolain mukaan työrauhan ylläpitäminen koulussa nähdään usein opetuksen järjestämisen mahdollistavana olotilana, jota ylläpidetään rangaistusten ja niiden uhan avulla. Tämän sijaan työrauhan tärkein tavoite on luoda opetuksesta tai muusta koulun toiminnasta siinä määrin haluttua ja kiinnostavaa, että koulussa työskentelevien mielenkiinto suuntautuu kyseiseen toimintaan, jolloin myös työrauha palvelee oppimistuloksia. Tämä edellyttää koululta hyvää työskentelyilmapiiriä ja että koulussa työskentelevät viihtyvät työssään sekä myös ymmärtävät sen tärkeyden. Koulun johtajalla ja opettajakunnalla

on keskeinen vastuu koulun kasvatuksellisesta toiminnasta ja siten myös vastuu koulun työrauhan säilymisestä kuuluu koko kouluyhteisölle. Toimivalla opettajayhteisöllä on mahdollisuus vaikuttaa työrauhan toteutumista estäviin seikkoihin, mutta jos heidän omat toimenpiteensä tai toimivaltansa ei riitä, heillä on mahdollisuus tehdä työrauhan ylläpitämistä koskevia ehdotuksia myös muille kouluhallintoelimille. Toistuvasti rauhattoman oppilaan elämäntilanteen selvittämiseksi johtajan tai luokanvalvojan tehtävänä on pyrkiä selvittämään kurittomuuden syy ja löytämään asian korjaava ratkaisu esimerkiksi hienovaraisten keskustelujen kautta. Menettelyn tarkoituksena on löytää myönteisiä keinoja oppilaan käyttäytymisen parantamiseksi, jolloin sen ei tulisi saada rangaistuksen antamisen piirteitä. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 127–129.)

Koulun järjestyssäännöillä, jotka kunnan päättämä elin on antanut, pyritään ohjaamaan koulun sisäistä järjestystä ja tiedottamaan kaikille kouluyhteisön jäsenille rajoituksista, joita koulun toiminnan tarkoituksenmukainen ja asiallinen toteuttaminen edellyttää. Siksi järjestyssääntöjä laadittaessa onkin olennaista kuulla kaikkia osapuolia ja sovitella mahdollisesti erilaisia näkökulmia keskustelujen kautta. Sääntöjen tiedottaminen oppilaille ja heidän huoltajilleen on ensisijaisen tärkeää, sillä kun säännöt ovat perusteltuja ja sisäistettyjä, niitä myös noudatetaan paremmin. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 129.)

5.2 Rajoja ja ohjeita

Keltinkangas-Järvisen (2000) mukaan rajojen asettaminen on osa lapsen hoivaamista ja turvallisuudentunnetta, eli lapselle ei missään kehitysvaiheessa voi antaa rajatonta vapautta tehdä mitä hän haluaa. Pienen lapsen toimintojen rajoittaminen on lähinnä hänen suojelemistaan ja vartioimistaan, jotta hän ei vahingoittaisi itseään, mutta kehityksen myötä rajat muuttavat muotoaan. (Keltinkangas-Järvinen 2000, 146.) Vastaavalla tavalla kuten kypsyvätön lapsi tarvitsee auktoriteettia kasvunsa tueksi, kasvatusinstituutiot, kuten koulut, tarvitsevat auktoriteetteja, sillä niiden toiminta edellyttää ohjattua yhteistoimintaa. Auktoriteettien tehtävänä yhteisössä on tehdä yhteistoiminta sujuvaksi ja päättää yhteisistä tavoitteista. Yhteinen hyvä tulee ilmaista toimintaa ohjaavien ja kaikkia yhteisön jäseniä sitovien sääntöjen muodossa. (Puolimatka 1999, 255–256.)

Psykologisessa yhteydessä rajojen asettamisella tarkoitetaan sitä, että vanhemmat antavat lapsen energialle ja haluille muodon. Lapsella on kokeilunhalua, intoa ja energiaa toimimiseen, mutta hän ei välttämättä tiedä, miten ja mihin hän voisi käyttää energiaansa. Tätä lapsen energiankäytön ohjaamista nimitetään sitomiseksi, jonka ääripäänä on heitteillejättö. Sitominen on kasvattajan ja kasvatettavan välinen tiivis suhde, jossa kasvattaja suhtautuu lapsen elämään kuin omaansa, kun taas heitteillejättö on välinpitämättömyyttä hänen elämästään. Tilanne, jossa lapsen psyykinen energia on sitomatonta, voi olla lapselle hyvin traumaattinen, sillä hän ei tiedä, mihin hänen käyttäytymisensä voi johtaa. Hän ei esimerkiksi tiedä, millaisia odotuksia häneen kohdistuu, mistä hän saa moitteita tai kiitosta. Tällöin lapsen elämä voi olla täynnä epäonnistumisia, moitteita ja pahaa mieltä, lisäksi hän voi ajatella, että maailma on täysin arvaamaton ja yllätyksellinen, eikä hän voi hallita lainkaan elämäänsä. Sosiaalista elämää, joka sisältää ihmisten välisen kanssakäymisen ja erilaiset säännöt, on liian monimutkaista harjoitella pelkästään yrityksen ja erehdyksen kautta, joten lapsen sopeutumista on mahdollista helpottaa osoittamalla hänelle mitä häneltä odotetaan ja mitä hänen toiminnastaan seuraa. Lapsen energian sitomisen ei kuitenkaan tulisi rajoittaa lapsen päätöksentekoa, vaan hänellä pitäisi olla mahdollisuus kehittyä arvioimaan itse, mihin hänen toimintansa johtaa. (Keltinkangas-Järvinen 2000, 146–150.)

Tutkimusten mukaan kasvatusta, jossa lapselle asetetaan selkeät rajat, lisää lapsen itsetuntoa ja kykyä selviytyä ennalta arvaamattomista tilanteista hallinnantunteen kasvaessa. Rajojen asettamisella ei kuitenkaan pyritä siihen, että lapsi oppii noudattamaan ja tottelemaan ulkoa tulevia määräyksiä, vaan pyrkimyksenä on oman käyttäytymisen hallinnan sekä kompromissien tekemisen oppiminen, joka on sosiaalisen kanssakäymisen perustaitoja. Päämääränä on, että yksilö oppii tuntemaan rajat omalle käyttäytymiselleen, joka on hänelle itselleen mieluista eikä loukkaa myöskään toisia. Kasvatuksen tarkoituksena Keltinkangas-Järvinen pitää sitä, että ulkoinen kontrolli muuttuu sisäiseksi, jolloin lapsi ei tottele ainoastaan palkinnon toivossa tai rangaistuksen pelossa, vaan oman sisäisen valintansa ohjaamana. Hän tottelee, koska on havainnut tarvitsevansa toisia ihmisiä ja pitää yhteisöön sopeutumista itselleen välttämättömänä. Kasvaessaan lapsi saa vähitellen enemmän vastuuta rajojen noudattamisesta ja hän voi myös osallistua niiden määrittelyyn antamalla mielipiteensä. Lapsen kanssa ei kuitenkaan ryhdytä tekemään kauppaa

rajoista, vaan kasvattajat asettavat edelleen rajat, mutta lapsen mielipiteen huomioiden. (Keltinkangas-Järvinen 2000, 148–150.)

Kasvatustilanteissa voi syntyä ongelmia, jos lapset eivät hyväksy opettajansa auktoriteettia, joka helpottaisi yhteistyötä ja opetustavoitteiden saavuttamista. Pienten lasten kypsymättömyys voi muodostaa ongelman, sillä he eivät välttämättä vielä ymmärrä auktoriteetin tehtävää ryhmässä. Yhteiseen sopimukseen voi olla ongelmallista päästä ilman pakottamista tai manipulointia. Arvokasvatuksen alkuvaiheessa lapsen käyttäytymistä on ohjattu vähin perusteluin, mutta mitä vanhemmaksi hän kasvaa, sitä tärkeämmäksi tulevat toiminnan syvällisemmät perustelut ymmärryksen ja oman pohdinnan lisääntyessä. (Puolimatka 1999, 257–258.)

Tietyissä tapauksissa auktoriteettien antamat ohjeet eivät tarvitse erityisiä perusteluja, kuten esimerkiksi liikennesäännöt. Periaatteessa päätös voi olla mielivaltaisen, mutta sen on kuitenkin oltava kaikkia sitova, jotta liikenne sujuisi. Vastaavasti monet kouluun liittyvät asiat ja säännöt eivät tarvitse erillisiä perusteluja, sillä ne ovat välttämättömiä koulutyön turvalliselle ja sujuvalle toiminnalle. Yhteiskunnan määrittelemän auktoriteetin, esimerkiksi rehtorin tehtävänä on päättää lukujärjestyksistä, mutta hänen on mahdollista huomioida suunnitteluvaiheessa sekä opettajien että oppilaiden mielipiteet edistääkseen toiminnan mielekkyyttä ja siihen sitoutumista. (Puolimatka 1999, 257.) Moilanen (2004) näkee, että yhtenä koulun tapakasvatuksen tehtävistä on saada oppilaat noudattamaan koulun käyttäytymiskoodistoa, missä hallinnan ja vallan näkökulma on olennainen. Koulun toiminta helpottuu, kun suuret oppilasmäärät tuntevat ja noudattavat kaikkia sitovia käyttäytymissääntöjä. Koulun arki saattaa tuntua joskus hyvinkin säännellyltä ja jotkin asiat, kuten ruokailuun siirtyminen tietyissä järjestyksessä, tehdään vain yhdellä tavalla. Näiden tarkkojen sääntöjen tarkoituksena on vähentää yhteentörmäyksiä ja hallitsemattomia tilanteita, joita suurissa yhteisöissä saattaa esiintyä. (Moilanen 2004, 443, 448.)

Kasvattaja joutuu pohtimaan, kuinka hän toimii, jos joku hänen kasvatustilanteensa alainen rikkoo yhteisössä vallitsevia sääntöjä. Hyvä kasvattaja, esimerkiksi opettaja pyrkii oikeudenmukaisuuteen ja edellyttää sen mukaista käyttäytymistä oppilailtaan.

Koulun yleisenä linjana tulisi olla, että jokainen yksilö on vastuussa omasta käyttäytymisestään. Kouluissa on monenlaisia sääntöjä. Osa niistä on eettisesti neutraaleja ja lähinnä käytännöllisiä ohjeita antavia, kuten esimerkiksi luokkien porrastetut ruokailuvuorot. Suurin osa säännöistä on kuitenkin vaatimuksia, joilla pyritään oikeudenmukaisuuteen koulutyöskentelyssä ja helpottamaan sosiaalisia tilanteita. Nämä järjestyssäännöt suojaavat sekä oppilasta että koko yhteisöä vääryydeltä ja siksi niiden kunnioittamista pidetään eettisenä velvollisuutena. Järjestyssääntöjen, kuten myös lakien rikkomisesta seuraa rangaistus, joka korostaa sovittujen sääntöjen kunnioittamisen tärkeyttä. Rangaistus toimii joskus pelotteena, mutta joissakin tapauksissa on mahdollista, että rikkomuksia tehdään tiedossa olevista seuraamuksista huolimatta. (Wahlström 1993, 105–106.)

Kasvattajan tulee toimia johdonmukaisesti rajojen suhteen, jotta lapsi oppii ymmärtämään niiden merkityksen. Rikkeen tapahduttua rajoista ei enää voi joustaa tai purkaa niitä jälkikäteen. Pettymyksilläänkin on oma merkityksensä yksilön kehitykselle, sillä niillä ei ole pelkästään kielteisiä vaikutuksia. Turvallisessa ilmapiirissä kohdatuista pettymyksistä pääsee yleensä nopeasti yli, jolloin yksilön itseluottamus ja hallinnantunne kasvavat. Lapsi havaitsee pystyvänsä selviytymään pettymyksistä ja huomaa, että hänen arvonsa tai toisten osoittama kiintymys eivät vähene vastoinkäymisten myötä. (Keltinkangas-Järvinen 2000, 150–151.)

5.3 Säännöt ja rangaistukset opetussuunnitelmissa

Koulut päättävät pitkälti itsenäisesti siitä, mitä aihetta ne painottavat opetuksessaan. Myös erilaisia teema- ja projektityöskentelymuotoja käytetään paljon koulujen opetusmenetelminä. Näissä paljon teema- ja projektityöskentelyä käyttävissä kouluissa opetussuunnitelmiin ei ole merkitty yksityiskohtaisia tavoitteita, vaan niistä on yleensä mainittu suppeasti. Koulujen opetussuunnitelmissa näkyy eri aihealueiden erilainen painotus selvästi, sillä esimerkiksi ne koulut, jotka ovat nostaneet tapakasvatuksen ja säännöt tärkeiksi asioiksi, ovat kirjoittaneet aihealueen tavoitteet sekä mahdolliset toteutustavat opetussuunnitelmaan yksityiskohtaisemmin kuin koulut, jotka eivät painota tapakasvatusta. Esimerkiksi Kämenniemen koulun opetussuunnitelmassa vuonna 2000 tapakasvatuksen tavoitteet ja koulun säännöt oli määritelty selkeästi ja tarkasti. Heidän koulussaan oli paneuduttu myös

kiusaamistilanteiden ehkäisyyn ja näiden tilanteiden selvittelyyn oli laadittu selkeät, yhtenäiset ohjeet. Koulussa toteutettavat rangaistukset löytyivät myös kirjallisina koulun opetussuunnitelmasta. (Kämmenniemen koulun opetussuunnitelma 2000.)

Myös Mikkelilässä Tuppuralan koulussa on panostettu tapakasvatukseen. Sen sisältö ja opetuksen tavoitteet on määritelty selkeästi koulun opetussuunnitelmassa ja koulun oppilaille on laadittu käyttäytymisohjeet ja -säännöt. (Tuppuralan koulun koulukohtainen opetussuunnitelma 1995). Muiden mikkelilässä koulujen, kuten Urpolan ja Kattilansillan koulujen, opetussuunnitelmista löytyvät tapakasvatuksen tavoitteet, mutta kasvatuksen käytännön toteuttamistapoja ja -menetelmiä ei ole kirjoitettu opetussuunnitelmiin. (Urpolan ja Kattilansillan koulun opetussuunnitelma 2000.) Useimmat suomalaiset koulut ovat yleensä maininneet tapakasvatuksen tavoitteista ainakin työrauhan ja hyviin tapoihin liittyvät perusasiat, kuten kiittämisen ja anteeksipyyttämisen. Opetussuunnitelmassa ei usein ole kerrottu tarkemmin toteutustapoja tai mikäli aiheesta on kirjoitettu jotain tietoa, se on suhteellisen suppeaa.

5.4 Lain antamat mahdollisuudet turvata koulun työrauha

Opetushallituksen muistion 21.5.2003 liitteessä 1 on täydennetty aiempia säädöksiä koskien lasten ja nuoren turvallista opiskeluympäristöä. Lakimuutokset korostavat aiempaa selkeämmin lasten ja nuorten kehitykseen liittyvien vaikeuksien ennalta ehkäisemistä ja niihin varhaista puuttumista. Tavoitteena on edistää hyvää oppimista, oppilaiden sosiaalista hyvinvointia sekä fyysistä ja psyykkistä terveyttä. Rehtorin ja opettajan valtuuksia järjestyksenpitoon liittyen on täydennetty, uudistettu laki antaa esimerkiksi mahdollisuuden erottamisrangaistuksen täytäntöönpanoon eräissä tapauksissa lainvoimaa vailla olevana. Eduskunta on hyväksynyt lakimuutokset 17.2.2003 ja ne ovat tulleet voimaan vahvistamisen jälkeen 1.8.2003.

Turvallisen oppimisympäristön luomiseksi säännöksiä täydennettiin siten, että koulujen järjestyssäännöt säädettiin pakollisiksi ja opetuksen järjestäjän on laadittava erillinen suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi. Lain 29 §:ssä, Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, todetaan, että opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma, jonka tarkoituksena on suojata oppilaita

väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä, sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen toteutumista ja noudattamista. Opetuksen järjestäjän on joko hyväksyttävä järjestyssäännöt tai annettava muut koulussa sovellettavat järjestysmääräykset, joilla ohjataan oppilaita asianmukaiseen käyttäytymiseen, edistetään koulun sisäistä järjestystä, kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyvyyttä sekä opiskelun esteetöntä sujumista. (Perusopetuslaki 2003 29 §)

Huoltajan mahdollisuuksia valvoa oppivelvollisuuden suorittamista on parannettu pykälässä 26, velvoittamalla opetuksen järjestäjä ilmoittamaan oppilaan luvattomista poissaoloista. Oppivelvollisen huoltajan tehtävänä on huolehtia oppivelvollisuuden suorittamisesta. (Perusopetuslaki 2003 26 §)

Perusopetuslain 36 §:ssä todetaan, että oppilas, joka häiritsee opetusta tai rikkoo muuten koulun järjestystä tai menettelee vilpillisesti, voidaan määrätä jälki-istuntoon enintään kahdeksi tunniksi tai hänelle voidaan antaa kirjallinen varoitus. Mikäli rikkomus on vakava tai jos oppilas jatkaa edellä tarkoitettua epäasiallista käyttäytymistä jälki-istunnon tai kirjallisen varoituksen saatuaan, oppilas voidaan erottaa enintään kolmeksi kuukaudeksi. Kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen määritellään kurinpitorangaistuksiksi. Oppilas, joka häiritsee opetusta, on mahdollista määrätä poistumaan jäljellä olevan oppitunnin ajaksi luokkahuoneesta tai muusta tilasta, jossa opetusta annetaan tai koulun järjestämästä tilaisuudesta. Oppilaan osallistuminen opetukseen on mahdollista evätä enintään jäljellä olevan työpäivän ajaksi, mikäli on olemassa vaara, että toisen oppilaan tai koulussa tai muussa opetustilassa työskentelevän henkilön turvallisuus kärsii oppilaan väkivaltaisen tai uhkaavan käyttäytymisen vuoksi tai jos opetus tai siihen liittyvä toiminta vaikeutuu kohtuuttomasti oppilaan häiritsevän käyttäytymisen myötä. Kotitehtävänsä laiminlyönyt oppilas voidaan määrätä työpäivän päätyttyä enintään tunnin ajaksi kerrallaan ja valvonnan alaisena suorittamaan tehtäviään. (Perusopetuslaki 2003 36 §)

Rehtorilla tai opettajalla on oikeus poistaa luokasta, muusta opetustilasta tai koulun tilaisuudesta oppilas, joka ei noudata 36 §:n 2 momentissa tarkoitettua poistumismääräystä. Lisäksi heillä on oikeus poistaa koulun alueelta oppilas, joka ei suostu poistumaan koulun alueelta saatuaan tiedon 36 §:n 3 momentin mukaisesta

opetuksen epäamisestä. Jos poistettava oppilas tekee vastarintaa, opettajalla ja rehtorilla on oikeus käyttää oppilaan poistamiseksi sellaisia välttämättömiä voimakeinoja, joita voidaan pitää puolustettavina. Tilanteessa on huomioitava oppilaan ikä, tilanteen uhkaavuus ja vastarinnan vakavuus. Rehtori ja opettaja voivat toimia näissä tilanteissa joko yhdessä tai kumpikin erikseen. Oppilaan poistamisessa ei saa kuitenkaan käyttää voimankäyttövälineitä ja voimakeinojen käyttöön turvautuneen opettajan tai rehtorin on annettava kirjallinen selvitys tapahtuneesta opetuksen järjestäjälle. Mikäli oppilas on käyttäytynyt niin uhkaavasti tai väkivaltaisesti, että toisen oppilaan tai koulussa tai muussa opetustilassa työskentelevän henkilön turvallisuus on kärsinyt tai vakavasti vaarantunut ja jos on olemassa ilmeinen vaara, että uhkaava tai väkivaltainen käyttäytyminen toistuu, voidaan määräaikainen erottaminen panna täytäntöön ilman, että päätös on lainvoimainen. (Perusopetuslaki 2003 36a §, 36b §)

Tämän Perusopetuslain 29 §:n 3 momentin mukaiset järjestyssäännöt tai muut koulussa sovellettavat järjestysmääräykset tuli ottaa käyttöön viimeistään 1. päivänä elokuuta 2003.

5.5 Käytännön esimerkkejä Perusopetuslain 29 §:n uudistusten toteuttamisesta

5.5.1 Lappeenrannan kaupunki

Lappeenrannan koulutoimessa on laadittu perusopetuslain 29 §:n pohjalta yksityiskohtainen toimintamalli väkivaltatilanteisiin puuttumisesta koulussa. Toimintamalli on otettu käyttöön Lappeenrannan kaupungissa syksyllä 2002. Ohjeet antavat toimintamalleja esimerkiksi solvaus- tai väkivaltatilanteisiin. Toimintamalli kehottaa puuttumaan aina opettajaan kohdistuvaan loukkaavaan kielenkäyttöön ja antaa tarvittavaa tietoa opettajalle mahdollisista oikeudellisista jatkotoimenpiteistä. Toimintamalli antaa myös ohjeita opettajaan, muihin aikuisiin tai oppilaisiin kohdistuvan väkivaltatilanteiden selvittämiseen ja tarvittaviin jatkotoimenpiteisiin. Väkivaltatilanteista kirjoitetaan muistio, johon kirjataan myös todistajien nimet. Koulutoimi on laatinut valmiin lomakepohjan väkivaltatilanteen raportointiin, ja se on saatavilla Lappeenrannan kaupungin kotisivuilta. (ks. <URL: <http://www.lappeenranta.fi/koulutus/vakivalta.html>>.) Lappeenrannan koulutoimi on

laatinut myös tarkat kirjalliset ohjeet koulukiusaamistapausten ennaltaehkäisemiseen ja selvittelyyn. Ohjeissa annetaan opettajille muun muassa tietoa siitä, mistä he löytävät aiheeseen liittyvää kirjallisuutta tai miltä yhteistyötaholta, esimerkiksi koulupsykologilta, on mahdollista pyytää apua. (ks. <URL: <http://www.lappeenranta.fi/koulutus/koulukiusaaminen.html>>.)

5.5.2 Launeen peruskoulu

Lahden kaupungissa sijaitsevassa Launeen peruskoulussa on laadittu jokaiselle oppilaalle kotiin jaettavat koulun järjestyssäännöt (liite 1). Launeen peruskoulu antaa perusopetusta luokille 1-9. Järjestyssääntöjen tavoitteena on kehottaa kaikkia luomaan yhdessä kouluun turvallinen, viihtyisä ja myönteinen ilmapiiri, jossa on mukava opiskella. Järjestyssäännöt on jaettu kuuteen osa-alueeseen: hyvät tavat, oppitunnit, välitunnit, kouluruokailu, koulusta poissaolo ja rangaistukset. Jokaisessa kohdassa oppilaille annetaan selkeät toimintaohjeet kuinka koulussa käyttäytyään ja miten toimitaan, jos sääntöjä rikotaan. (Launeen peruskoulun järjestyssäännöt 2002–2003.)

6 LAPSEN MORAALIN KEHITTYMINEN JA SOSIAALINEN OPPIMINEN

6.1 Moraalin kehittyminen Kohlbergin mukaan

Kasvatuksen yhteydessä etiikasta puhuttaessa on kyse yleensä siitä, miten pedagogisen ajattelun ja toiminnan avulla on mahdollista saada aikaan moraalista käyttäytymistä (Hoffman 1996, 7). Jean Piaget'n mukaan ihmisen moraalien kehittämisessä on kaksi tasoa, joista jälkimmäinen ulottuu varhaisnuoruuteen saakka. Lawrence Kohlberg kehitti ja laajensi Piaget'n näkemyksiä moraalien kehittämisestä omien tutkimustensa pohjalta koskemaan myös moraalien kehittämisestä aikuisiällä. Kohlberg painottaa Piaget'n tavoin moraalikehityksen teoreettista analysointia, minkä kautta on mahdollista määritellä moraalien kehitystä ja -käsitteitä sekä analysoida ja tutkia yksilön kehitystä. Hänen mukaansa moraalien olennaisin rakenneosa on oikeudenmukaisuuden periaate. Kohlbergin mukaan kaikista kulttuureista on löydettävissä seuraavat yleismaailmalliset periaatteet: ihmisarvon kunnioittaminen, oikeudenmukaisuus ja tasavertaisuus. Wahlströmin (1991) mukaan Kohlbergin esittämän mallin moraalien kehityksestä ja sen lähtökohdista katsotaan olevan yksi merkittävimmistä teorioista tarkasteltaessa moraalien kehittämisestä ja moraalikasvatusta. (Crain 2000, 151, 169; Arbuthnot & Faust 1981, 46–47; Wahlström 1991, 158.)

Kohlberg (1987) pitää lasta filosofina, joka on kiinnostunut fyysisen maailman lisäksi pohtimaan moraalisia kysymyksiä koskien sitä mikä on hyvää ja pahaa. Erityisesti häntä kiinnostivat lasten antamat perustelut ristiriitaisissa tilanteissa. Moraalinen ja sosiaalinen kehitys ovat riippuvaisia yksilön kognitiivisesta kehityksestä, mutta edellyttävät huomattavasti enemmän omakohtaisia kokemuksia sosiaalisista tilanteista. Moraalinen ajattelu sisältää sekä syvällistä ja monimuotoista asioiden ymmärtämistä että toisten ihmisten näkökulmien ja väitteiden huomioimista. Tietyntasoinen kognitiivinen kehitys on Kohlbergin mukaan edellytyksenä saavuttaa tietty moraalinen arviointikyky. Yhteisön oikeudenmukaisuusrakenne sekä roolinottokokemukset vaikuttavat olennaisesti moraalien kehittämiseen. Helkaman (1993) mukaan Kohlbergin teoriassa oletetaan, että moraalikäsitteissä on mahdollista erottaa sisältö ja rakenne. Tämä ilmenee parhaiten tutkittavan henkilön

sosiaalisesta näkökannasta asiaa tarkasteltaessa. Rakenteet kehittyvät vaiheittain yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutuksessa. Vaikka sosiaalinen ympäristö, esimerkiksi vanhemmat ja opettajat vaikuttavat lapsen käsitysten kehittymiseen, hän ei omaksu niitä suoraan, vaan rakentaa oman ajattelutapansa ja käsitystensä rakenteen itse. (Helkama 1993, 36; Kohlberg 1987, 21, 23; Wahlström 1991, 159.)

Kohlbergin (1976) mukaan moraalien kehittyminen tapahtuu kolmen tason kautta, joista jokainen on kaksivaiheinen. Moraalisen kehitysvaiheet esiintyvät yleensä Kohlbergin mukaan kaikilla samassa peräkkäisessä järjestyksessä hyppäämättä yhdenkään vaiheen yli tai taantumatta aikaisemmalle tasolle. Toisen ja kolmannen taso edustavat aikuisen moraalisen kehityksen vaiheita. (Kohlberg 1976, 31–33; Wahlström 1991, 159–160.) Moraalisen kehitystasoja ja -vaiheita kuvatessamme sovellamme Wahlströmin (1991) sekä Helkaman (1993) teksteissä käyttämiä suomennoksia Kohlbergin alkuperäisnimitysten rinnalla.

I Esimoraalinen taso (*Preconventional Level*)

Käyttäytymisen säätely on ensimmäisellä tasolla ulkonaista, eli yksilö ei ole itse vielä sisäistänyt yhteisön sosiaalisia odotuksia. Käyttäytymisen säätelyn motiivina on rangaistusten välttäminen tai palkkioiden saaminen, sillä esimoraalisella tasolla oleva henkilö ei vielä ymmärrä sovinnaisia sosiaalisia odotuksia ja sääntöjä. Esimoraaliselle tasolle sijoittuvat Peltosen (2000) mukaan yleensä alle 9-vuotiaat lapset.

Vaihe 1 – Rangaistuksen ja tottelemisen moraalinen (Heteronomous Morality)

Egosentrisen näkökulman mukaan teko on hyvä tai paha fyysisten seurausten perusteella riippumatta teon seurauksesta tai merkityksestä. Totteleminen tapahtuu vain tottelemisen vuoksi, mutta välttämättä aiheuttamasta fyysistä vahinkoa toiselle tai hänen omaisuudelleen.

Vaihe 2 – Oman edun ja reilun vaihdon moraalinen (*Individualism, Instrumental Purpose, and Exchange*) Sääntöjen noudattaminen tapahtuu tämän vaiheen aikana vain jos asia on tarpeeksi kiinnostava. Omien halujen ja tarpeiden tyydyttäminen on keskeistä ja tämä sallitaan myös toisille. Oikeana pidetään sitä, mikä itse koetaan oikeudenmukaiseksi. (Helkama 1993, 37–39; Kohlberg 1976, 33, 34–35; Kohlberg 1984, 174–176; Peltonen 2000, 169; Wahlström 1991, 160–162.)

II Sovinnaisen moraalin taso (*Conventional Level*)

Tällä tasolla oleva henkilö, noin 9-13-vuotias, toimii muiden ihmisten asettamien normien ja odotusten mukaisesti. Yksilö on jo sisäistänyt yhteisönsä säännöt ja odotukset, erityisesti ne, jotka tulevat auktoriteeteilta. Hän pyrkii säilyttämään ja tukemaan omalta osaltaan sitä sosiaalista järjestystä ja järjestelmää, mitä hänen läheisensä noudattavat. Moraaliarvioiteja tehdessään yksilö ottaa huomioon myös toimintansa seuraamukset itselleen, perheelleen ja eri yhteisöille.

Vaihe 3 – Hyvien ihmissuhteiden moraalit (Mutual Interpersonal Expectations, Relationships, and Interpersonal Conformity) Vaiheelle on ominaista muiden miellyttäminen ja se, että henkilö suuntaa omat näkemyksensä toisten mielipiteiden mukaan. Hän haluaa muiden ihmisten näkevän hänet ”hyvänä ihmisenä”.

Vaihe 4 – Sosiaalisen järjestelmän ja omantunnon moraalit (Social System and Conscience) Toiminta tapahtuu sen mukaan, mitä pitää tehdä tai on sovittu. Velvollisuuksien noudattamista tai niiden käytännön toteuttamista pidetään oikeana käyttäytymisenä, vallitsevan sosiaalisen järjestelmän tukemisenä sekä auktoriteettien kunnioittamisena. (Helkama 1993, 37–39; Kohlberg 1976, 33, 34–35; Kohlberg 1984, 174–176; Peltonen 2000, 170; Wahlström 1991, 160–162.)

III Periaatteellisen moraalit taso (*Postconventional, or Principled Level*)

Kolmannella tasolla moraalit nähdään mukautumisena yhteisiin oikeuksiin, velvollisuuksiin ja normeihin. Niiden välille voi syntyä ristiriitoja, joihin pyritään löytämään järkipääinen ratkaisu. Periaatteellisen moraalit tasolla oleva ihminen on sisäistänyt yhteisönsä säännöt ja odotukset ja hyväksyy ne, koska niiden taustalla ovat moraaliperiaatteet, joita tulee noudattaa. Ero oikean ja väärän välillä tehdään ilman, että viitataan yksilöön itseensä tai hänen sosiaalisiin suhteisiinsa. Ihmisoikeuksiin ja demokratiaan liittyviä eettisiä periaatteita sekä oikeudenmukaisuuden että vastavuoroisuuden periaatteita pidetään universaaleina asioina. Tämä taso on mahdollista saavuttaa noin 20 vuoden iässä, mutta osa ihmisistä ei kuitenkaan saavuta koskaan tätä tasoa.

Vaihe 5 – Yhteiskuntasopimuksen tai utilitaristinen tai yksilön oikeuksien moraalit (Social Contract or Utility and Individual Rights) Yksilö tiedostaa, että ihmisillä on erilaisia mielipiteitä ja arvoja, jotka ovat suhteellisia ja sovittuja eri ryhmien kesken. Arvioitaessa sitä, mitä yhteiskunnassa pidetään oikeana, määrittelee laki, vaikka ne voidaan joskus kokea epäoikeudenmukaisena.

Vaihe 6 – Universaalisten eettisten periaatteiden moraalit (*Universal Ethical Principles*) Tässä vaiheessa oleva henkilö seuraa itse valitsemiaan eettisiä periaatteita, jotka pohjautuvat oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvoisuuteen ja ihmisoikeuksiin, sekä toisen yksilön kunnioittamiseen. (Arbuthnot & Faust 1981, 50; Helkama 1993, 37–39; Kohlberg 1976, 33, 34–35; Kohlberg 1984, 174–176; Peltonen 2000, 170; Wahlström 1991, 160–162.)

Tutkijat ovat Helkaman (1993) mukaan haastatelleet eri-ikäisiä ihmisiä eri kulttuureista ja esittäneet heille Kohlbergin kehittämää esimerkkiongelmia. Tulosten mukaan alle 10-vuotiailla esiintyy Kohlbergin 1. vaiheen mukaisia vastauksia, jotka häviävät kuitenkin ajan kuluessa. Toisen ja kolmannen vaiheen piirteet seuraavat toisiaan kaikkialla teorian mukaisesti. Neljännen vaiheen esiintyminen on harvinaista heimokulttuureissa ja ei-kaupungistuneissa kyläyhteisöissä, mutta sitä esiintyy kuitenkin jonkin verran urbaanien ympäristöjen aikuisilla sekä länsimaisissa kulttuureissa. Kohlbergin viidettä vaihetta on löydetty hyvin vähän, lähinnä akateemisten tai korkeakouluissa opiskelevien henkilöiden keskuudessa. Kolmen ensimmäisen vaiheen on tutkimuksien mukaan havaittu olevan varsin yleismaailmallisia. Neljännen vaiheen saavuttaminen edellyttää kuitenkin kaupungistunutta ja poliittisesti kehittyneitä yhteiskuntia. Viides vaihe puolestaan vaikuttaa esiintyvän vain akateemisesti koulutetuilla henkilöillä. Tästä syystä Kohlbergin alun perin löytämistä vaihteista esitellään usein vain viisi ensimmäistä, sillä katsotaan, että kuudes vaihe on erittäin vaikea saavuttaa. (Helkama 1993, 57–58.)

6.2 Sosiaalisen oppimisen teoria Banduran mukaan

Sosiaalisen oppimisen teorian kautta pyritään ymmärtämään ihmisten ajattelua ja käyttäytymistä. Teoria painottaa välillisten, symbolisten ja itsesäätelyprosessien roolia psykologisessa toiminnassa. Ihmisen ajatteluun, tunteisiin ja käyttäytymiseen vaikuttavat sekä havainnointi että suorat kokemukset. Sosiaalisen oppimisen teoria katsoo ihmisen käyttäytymisen selittyvän jatkuvasta molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta, missä vaikuttavina tekijöinä ovat tiedolliset, käyttäytymiseen sekä ympäristöön liittyvät tekijät. Yksilön on mahdollista vaikuttaa ja ohjata omaa toimintaansa, kuitenkin vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Albert Banduran

sosiaalisen oppimisen teorian (1977) mukaan yksilöillä ei ole synnynnäisiä käyttäytymismalleja alkeellisia refleksejä lukuun ottamatta, vaan uusia reaktiomalleja on mahdollista hankkia joko havainnoinnin tai suoran kokemuksen kautta. Kalliopuska (1995) tukee Banduran käsitystä, sillä hänen mukaansa lapset oppivat erilaisia sosiaalisia taitoja sekä muilta lapsilta että aikuisilta. (Bandura 1977, esipuhe, 16; Kalliopuska 1995, 8.)

Bandura (1977) toteaa, että oppiminen olisi työlästä ja jopa vaarallista, jos se tapahtuisi ainoastaan tekemällä johtopäätöksiä omien toimintojen seuraamuksista. Tämän sijaan suurin osa käyttäytymisestä omaksutaan mallioppimisen kautta havainnoimalla muiden käyttäytymistä, joka antaa yksilölle toimintamalleja ja ohjeita, jotka auttavat häntä välttämään tarpeettomia virheitä. Bandura teoria havainnoimalla oppimisesta, ”Observational Learning”, jakautuu neljään osaluokkaan. Ensimmäistä prosessia kutsutaan huomion kiinnittämiseksi (*Attentional Processes*) mallikäyttäytymiseen. Havainnointi on valikoivaa ja siihen vaikuttavat lukuisat tekijät, esimerkiksi havaintojen tekijän omaan persoonallisuuteen liittyvät piirteet, tarpeet ja mielenkiinnon kohteet sekä itse tapahtumaan liittyvät tekijät, esimerkiksi sen näkyvyys. Bandura (1977) toteaa, että assosioitumisen tietyn ryhmän vaikutuksille joko vapaaehtoisesti tai altistumalla, rajoittaa hänen mahdollisuuksiaan saada erilaisia malleja ja näkökulmia oppimiselle. Oppiminen tapahtuu monenlaisten mallien kautta, sekä elävien että symbolisten mallien kautta, joista jälkimmäisiä on mahdollista nähdä esimerkiksi televisiosta tai lukea niistä kirjoista. Televisio ja muut mediat ovat tehokkaita huomion kiinnittäjiä ja ne ovat laajentaneet huomattavasti saatavilla olevien mallien määrää sekä lapsille että aikuisille tarjoten lukuisia erilaisia käyttäytymismalleja myös toisista alakulttuureista. (Bandura 1977, 22–25; Crain 2000, 202.)

Prosessin toisessa vaiheessa tieto säilytetään muistissa (*Retention processes*), missä periaatteena on, että havainnoinnilla ei ole vaikutusta yksilöön, mikäli hän ei pysty säilyttämään havainnoinnin kautta saamaansa mallia muistissaan. Vastaavasti toiminnasta saadun palautteen malli on säilytettävä mielessä symbolisessa muodossa, jotta yksilön on mahdollista soveltaa sitä käyttäytymismallien puuttuessa. Henkilön iällä on vaikutusta tapaan, jolla hän säilyttää ja käsittelee saamaansa mallia. Nuoremmat lapset, alle viisivuotiaat, säilyttävät oppimansa mallit kehitystasostaan

johtuen lähinnä mielikuvina tapahtumista, kun taas sitä vanhemmat pystyvät perustelemaan toimintaansa ohjaavia malleja myös kielellisesti. Symbolisen koodauksen lisäksi muistamista helpottaa toiminnan harjoittelu sekä mielikuvien että käytännön tasolla. Kolmannessa prosessivaiheessa symboliset mielikuvat muunnetaan tarkoituksenmukaiseksi toiminnaksi. Tätä voidaan kutsua motoriseksi uudelleentuottamisprosessiksi (*Motor Reproduction Process*). Käyttäytymisen uudelleentuottaminen edellyttää motorisilta taidoilta tiettyä kehitystasoa. Banduran (1977) mukaan taidot eivät pysty kehittymään pelkän havainnoinnin kautta, eivätkä myöskään yrityksen ja erehdyksen kautta, vaan ne kehittyvät sellaisen toiminnan kautta, missä yksilö korjaa jo opituissa taidoissa esiintyviä virheitä itse saamansa yksityiskohtaisen palautteen pohjalta. Esimerkkinä Bandura mainitsee golfin opettajan, joka ei voi olettaa, että aloittelijat oppivat oikean lyöntitekniikan pelkästään sen avulla, että heille annetaan pallo sekä maila. (Bandura 1977, 23, 27–28; Crain 2000, 196.)

Yksilö ei välttämättä hyödynnä kaikkea oppimaansa, vaan hänen toimintansa määräytyy suurilta osin motivaation kautta (*Motivational Processes*). Käyttäytymisen tuloksella täytyy olla yksilölle henkilökohtaista arvoa, jotta hän omaksuisi sen osaksi omaa toimintaansa. Tästä johtuen kaikki ihmiset eivät reagoi samalla tavoin saamiinsa käyttäytymismalleihin. (Bandura 1977, 23, 28–29.) Crainin (2000) mukaan yksilö toimii tietyn käyttäytymismallin mukaisesti, mikäli tietää saavansa siitä jonkin palkkion. Banduran mukaan motivaatioon vaikuttavat kolme tekijää, joista Crain (2000) antaa esimerkkitapauksia. Poika on kuullut naapurinsa kiroilevan ja saattanut oppia uusia kirosanoja, joita hän ei kuitenkaan välttämättä ala itse käyttämään. Jos hän kuitenkin kiroilee ja saa toiminnastaan ihailua ja kunnioitusta, hänen toimintansa saa ulkoista vahvistusta. Jos häntä taas rangaistaan kiroilusta, hän todennäköisesti epäröi naapurinsa matkimista. Sijaisvahvistamisessa poika tarkkailee, mitä naapurille tapahtuu. Jos häntä ihailaan, poika luultavasti jäljittelee häntä, mikäli naapuria taas rangaistaan, poika tuskin kiroilee itse. Yksilö vahvistaa myös itse omaa toimintaansa arvioinnin kautta. (Crain 2000, 196.)

Jäljittelyn käsite on tunnettu jo pitkään, mutta Banduran on katsottu lisänneen tietoisuutta sen merkityksestä. Hän on pystynyt osoittamaan mallien vaikutuksen suureen osaan käyttäytymistä sekä kuinka sosiaalinen ympäristö muokkaa

käyttäytymistä. Banduran sekä muiden sosiaalista oppimista tutkineiden teoreetikkojen heikkoutena on pidetty sitä, että suurin osa tutkimuksista on suoritettu laboratorio-olosuhteissa, mitkä ovat saattaneet vaikuttaa tuloksiin. Lisäksi Banduraa on kritisoitu siitä, että hän ei huomioi lapsen luontaista kiinnostusta ympäröivään maailmaan, mikä saa heidät oppimaan luonnostaan omien kognitiivisten kykyjensä edellyttämällä tavalla, vaan hänen mukaansa lapsen toiminta perustuu aina sisäisiin päämääriin ja periaatteisiin. Kritiikistä huolimatta Banduran voidaan todeta laajentaneen huomattavalla tavalla oppimisteorioita sekä auttanut ymmärtämään sitä, missä määrin ympäristötekijät muokkaavat käyttäytymistä. (Crain 2000, 210–212.)

6.3 Lapsen sosiaalisen käyttäytymisen ja moraalien kehittyminen Dunderfeltin mukaan

6-7-vuotiailla lapsilla esiintyy samaan aikaan koulun aloittamisajankohdan kanssa monia fyysisiä, psyykkisiä ja yksilöllisyyden muutoksia. Uusi sosiaalinen yhteisö ja aikaisemmasta poikkeava ilmapiiri asettavat suuria vaatimuksia lapsen kyvyille sopeutua asioihin sekä lisähaasteita hänen sisäisille kyvyilleen. Tässä iässä lapsilla on kuitenkin vastaavasti enemmän voimia, joita hän voi käyttää kohdatessaan vaikeuksia, uusia vaatimuksia sekä muutosvaiheen kehittymiseen liittyviä asioita. Hän on innostunut oppimaan kaikkea uutta ja hänessä on selvästi nähtävissä halu jättää vanha, varhaislapsuuden ympäristö taakseen ja siirtyä uuteen vaiheeseen elämässään. Tämä muutos mahdollistaa hänen yksilöllisten piirteidensä kehittymisen. Lapsen ensimmäiset kouluvuodet Dunderfelt näkee vielä eräänlaisena varhaislapsuuden jatkeena. Kuvat ja tunnelmat ohjaavat vielä tässä vaiheessa lapsen tietoisuutta ja hänelle kehittyy asteittain ”ajatuksellisempi”, käsitteellisempi ajattelu. (Dunderfelt 1998, 86.)

8.-10. ikävuoden aikana lapsella alkaa esiintyä hänen yksilöllisyytensä vahvistumiseen liittyviä muutoksia. Lapsi alkaa ilmaista mielipiteitään ja oikeuksiaan sekä suuntaamaan kritiikkiä esimerkiksi opettajiinsa, jotka ensimmäisillä luokilla olivat hänelle kaikki kaikessa. Lapsi havaitsee heti opettajan tekemät pienimmätkin virheet tarttuen niihin välittömästi. Tällaisessa tilanteessa vaaditaan opettajalta johdonmukaisuutta, sillä lapsi huomaa heti opettajan epäjohdonmukaisen käyttäytymisen. Lapsi ei suuntaa kritiikkiä vain ympäristöönsä, vaan suuntaa sitä

myös itseensä, esimerkiksi omaan ulkonäköönsä. Tässä iässä hänen kokemuksensa liittyvät vahvasti yksilöitymisprosessiin. Lapsen sisäinen ajattelu konkretisoituu ja kaveripiiristä saadut ryhmäkokemukset vahvistavat erillisyydentunnetta. Hän on innostuneempi ja pystyy keskittymään ja arvioimaan asioita syvällisemmin kuin aikaisemmin. (Dunderfelt 1998, 87.)

Esikouluikässä alkanut identifioituminen ja samastuminen vanhempiin, erityisesti samaa sukupuolta olevaan vanhempaan, jatkuvat 10–12-vuotiaana vapaa-ajan ja arkipäivän toimintojen kautta. Lapsi tarvitsee tässä kehitysvaiheessa aikuisen läheisyyttä ja haluavat tarkkailla ja osallistua aikuisen toimintaan. Lapsen samastuminen on hyvin voimakasta. Yhteistoiminnan kautta he kokevat, että heidän työnsä on arvokasta, tarpeellista ja että heihin luotetaan. Dunderfelt näkee, että nyky-yhteiskunnassa koululla on tärkeä kasvatustehtävä, sillä tämän ikäisten lasten vanhemmat käyvät työssä eikä heillä ole aina tarpeeksi aikaa lapsilleen. Lapsen itsenäinen ajattelu kehittyy edelleen ja koululla on haastava tehtävä tasapainottaa abstrakti oppiaines käytännönläheisillä opetusmenetelmillä. Tekemisen kautta oppiminen soveltuu hyvin tähän ikäkauteen. (Dunderfelt 1998, 88–89.)

Dunderfeltin mukaan nuoruus on ajanjakso, jonka aikana opetellaan elämään uudella tavalla. Suhde muihin ihmisiin ja ympäristöön muuttuu ja samalla yksilön on opittava ohjaamaan omaa elämäänsä. Nuoren minäkuva ja maailmankuva kehittyvät ja uhma, tunnevyöryt ja aggressiot kuuluvat nuoren elämään osana itsenäisyysprosessia. Nuoruusiässä koetaan yksinäisyys ja epäonnistumisen kokemukset voivat johtaa yksilön vetäytymiseen. Lisäksi nuori voi tuntea, että häntä ei ymmärretä ja hän saattaa alkaa rakentaa psyykkisiä suojautumiskeinoja oman minäkuvansa turvaksi. Nuori on fyysisesti ja henkisesti kypsä osallistumaan yhteiskunnan toimintaan, mutta tästä huolimatta he etsivät vielä omaa paikkaansa kokeilemalla erilaisia vaihtoehtoja. (Dunderfelt 1998, 93, 97–99.)

7 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää neljän peruskoulun opettajan käsityksiä ja kokemuksia tapakasvatuksesta ja työrauhasta. Pyrimme haastattelujen kautta etsimään selityksiä ja syitä työrauhaongelmien syntymiseen sekä kuvailemaan opettajien käyttämiä toimintamalleja ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Halusimme myös tutkia, miten tapakasvatus ja työrauhaongelmat ovat muuttuneet muutaman vuosikymmenen aikana ja mitkä taustatekijät niihin ovat vaikuttaneet.

- 1 Mitä opettaja ymmärtää tapakasvatuksella?
- 2 Miten hän toteuttaa tapakasvatusta käytännössä?
- 3 Mitä opettaja ymmärtää työrauhalla?
- 4 Millaisia ongelmia luokassa esiintyy?
- 5 Millaisia ongelmanratkaisukeinoja opettajalla on selviytyä niistä?
- 6 Millainen vaikutus opettajan ja oppilaan suhteella on työrauhaan?
- 7 Miten tapakasvatus ja työrauhaongelmat ovat muuttuneet opettajan oman työuran aikana ja mitkä tekijät ovat muutoksen taustalla?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

8.1 Tutkimiskohteen kuvaus

Kvalitatiivista tutkimusta tehtäessä haastateltavat valitaan harkinnanvaraisesti, sillä tavoitteena on perehtyä yksittäiseen tapahtumaan syvällisesti tai löytää uusia näkökulmia ilmiöistä tai tapahtumista. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 58–59) käyttävät laadullisen tutkimuksen yhteydessä otoksen sijasta nimitystä harkinnanvarainen näyte. Merkityksellistä tietoa on mahdollista saada jo muutaman henkilön syvällisen haastattelun kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58–60.) Kvalitatiivinen tutkimus keskittyy yleensä syvällisemmin pieneen määrään tutkittavia, jotka on valittu tarkoituksenmukaisesti. Patton (1990) käyttää tästä termiä tarkoituksenmukainen otanta. Tarkoituksenmukaisen otannan periaatteena on valita syvällisen tutkinnan kohteeksi sellaisia henkilöitä, joilla on mahdollisimman paljon kokemusta ja tietoa tutkittavasta aiheesta. Tutkittavat voidaan valita monella eri tavalla, joista omassa tutkimuksessaamme käytimme otantaa, jossa tutkittavat eroavat toisistaan mahdollisimman paljon. (Patton 1990, 169, 172.)

Haastattelujamme varten valitsimme henkilöitä, joiden taustat erosivat toisistaan mahdollisimman paljon iän, koulutustaustan, toimenkuvan, paikkakunnan sekä työkokemuksen suhteen, sillä pyrkimyksenämme on saada monipuolinen kuva tapakasvatuksen tämänhetkisestä tilasta sekä opettajien kokemista muutoksista parin viime vuosikymmenen aikana. Tavoitteenamme ei ole tehdä laajamittaisia yleistyksiä valtakunnallisella tasolla, vaan keskittyä tutkimaan muutaman opettajan näkemyksiä kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti. Yksityistä tapausta yleisellä tasolla tutkimalla on mahdollista saada selville keskeisimmät ja useimmin toistuvat ilmiöt ja asiat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 171.) Pattonin (1990) mukaan tarkoituksenmukaisella otannalla, jossa tutkittavat eroavat toisistaan mahdollisimman paljon, ei tulisikaan pyrkiä suuria ryhmiä tai kaikkia ihmisiä koskeviin yleistyksiin, vaan sen avulla yritetään löytää heterogeenisiä ihmisiä mahdollisesti yhdistäviä tekijöitä tutkimustehtävän mukaisesti. Pienen otannan aineistonkeruu ja analysointi edellyttävät jokaisen tapauksen yksityiskohtaista kuvaamista, jotta heidän ainutlaatuiset piirteensä tulisivat mahdollisimman hyvin esille. Lisäksi pienestä

otannasta tulisi etsiä niitä tekijöitä, jotka yhdistävät heterogeenista tutkimusjoukkoa. (Patton 1990, 172.) Tutkimustamme varten valitsimme kyseiset henkilöt, sillä halusimme tutkia erilaisia persoonallisia opetuskäytänteitä. Haastateltavamme ovat omilla työyhteisöissään aktiivisia toimijoita ja kiinnostuneita kehittämään työtään muun muassa tapakasvatuksen osa-alueella.

Ensimmäinen haastateltavamme oli ensimmäisessä työpaikassaan toimiva nuori, pari vuotta sitten valmistunut naispuolinen luokanopettaja Päijät-Hämeestä. Hän on erikoistunut liikuntaan, alkuopetukseen ja kuvaamataitoon. Haastatteluhetkellä hän opetti perusopetuksen kolmatta luokkaa sekä musiikkia myös muille luokille. Toinen henkilö, keski-ikäinen mies työskentelee seitsemättä vuotta Etelä-Karjalassa perusopetuksen luokkien 7-9 uskonnon opettajana sekä apulaisrehtorina. Hän on aluksi valmistunut filosofian maisteriksi pääaineenaan kemia, toiminut tutkijana sekä myöhemmin opiskellut teologian maisteriksi ja kiinnostunut näiden opintojen loppuvaiheessa opettajan ammatista. Kolmas haastattelemamme henkilö oli eteläkarjalainen peruskoulun kotitalousopettaja, jolla on oma valvontaluokka. Naispuolinen opettaja on valmistunut parikymmentä vuotta sitten kotitalous- ja käsityöopettajaksi. Neljäs haastateltavamme oli jo lähes kymmenen vuotta eläkkeellä ollut miespuolinen opettaja Etelä-Savosta. Koulutustaustaltaan hän on luokanopettaja, kaupallisten aineiden sekä konekirjoituksen opettaja. Pitkän, noin kolmekymmentä vuotta kestäneen uransa aikana hän on toiminut peruskoulussa sekä luokan- että aineenopettajana.

8.2 Teemahaastattelu

Käytimme tutkimuksemme aineiston keräämisessä teemahaastattelua, sillä halusimme tutkia erilaisten opettajien käsityksiä ja kokemuksia tapakasvatuksesta sekä työrauhasta koulu yhteisössä. Tutkimuksemme tavoitteena oli saada tietoa ihmisten välisen kanssakäymisen vaikutuksesta opetukseen ja oppimisilmapiiriin. Laadullista aineistoa kerätään usein haastatteluilla, sillä niiden avulla on yksinkertaisinta selvittää, mitä haastateltava ajattelee tai millaisia kokemuksia hänellä on tutkimuksen kohteena olevasta asiasta. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Tilanteeseen vaikuttavat myös kaikki normaaliin sosiaaliseen tapahtumaan liittyvät asiat, kuten

sosiaaliset sekä kommunikaatiotaidot. Keskustelu on kuitenkin tutkijan johdattamaa ja tapahtuu hänen aloitteestaan. Haastattelutyypit voidaan jakaa usealla tavalla, mutta eräs yksinkertainen tapa on ryhmitellä ne ensinnäkin kysymysten valmiiksi muotoilun asteen ja toiseksi haastattelijan tilanteen jäsentämisen suhteen. (Eskola & Suoranta 1999, 86–87.) Holstein ja Gubrium (1995) käyttävät nimitystä aktiivinen haastattelu tilanteesta, joka ei ole tarkasti ennalta suunniteltu, vaan kysymysten muoto ja järjestys muotoutuvat tilanteen ja valitun aiheen mukaan. Aktiivisen haastattelun periaatteiden mukaan jokainen henkilö on pätevä tutkittava kertomaan omasta elämästään ja nämä kertomukset ovat yhtä arvokkaita tiedonlähteitä. (Holstein & Gubrium 1995, 29.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000) kutsuvat puolistrukturoitua haastattelumenetelmää, missä haastattelu on kohdennettu tiettyihin keskusteltaviin teemoihin, teemahaastatteluksi. Se on avoimen ja lomakehaastattelun välimuoto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 197). Sen lähtökohtana on oletus, että kaikkia haastateltavan yksilön ajatuksia, uskomuksia, kokemuksia ja tunteita on mahdollista tutkia menetelmällä, missä aihepiirit eli teema-alueet ovat kaikille samat, mutta niiden järjestys ja muoto voivat vaihdella jokaisessa haastattelutilanteessa. Haastattelijan on varmistettava, että kaikki valitut teema-alueet tulevat käsitellyiksi, vaikka niiden laajuus ja järjestys vaihtelevat haastateltavien mukaan. Tavoitteena on tuoda haastateltavien oma ääni ja kokemukset kuuluviin. Olennaisinta haastattelussa on se, että haastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan keskeisten teemojen varassa. Haastatteliija laatii etukäteen tukilistan käsiteltävistä asioista, ei valmiiksi muotoiltuja kysymyksiä. Teemahaastattelulla huomioidaan, että ihmisten antamat merkitykset ja tulkinnat asioista ovat keskeisiä ja että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Eskola & Suoranta 1999, 87).

8.3 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa fenomenologia tutkii yksilön kokemuksia, kun taas hermeneutiikka täydentää osaltaan aineistosta esille nousseiden toimintaperiaatteiden ja kokemusten syvällisempää ymmärtämistä ja tulkintaa. (Laine 2001, 26–29.) Mielestämme tutkimukseemme soveltui parhaiten fenomenologis-hermeneuttinen analyysimenetelmä, joka antoi mahdollisuuden tutkia

yksilöiden kokemuksia opettajuudesta ja selvittää tutkittaviemme toiminnan taustalla olevaa ihmiskäsitystä ja toimintaperiaatteita. Fenomenologisen lähestymistavan mukaan tutkija pyrkii ymmärtämään tietyn tilanteen ja vuorovaikutuksen merkityksen yksilölle painottaen tutkittavan omaa näkökulmaa ihmisen käyttäytymisen tutkimisessa. Tutkimuskohdetta pyritään lähestymään hänen omasta näkökulmastaan, mikä on ongelmallista, sillä toisen ihmisen asemaan asettautuminen edellyttää aina jonkin asteista tulkintaa. Tämä puolestaan saattaa vääristää yksilön kokemuksia, sillä niitä pyritään kuvaamaan mahdollisimman alkuperäisinä. (Bogdan & Biklen 1992, 34–35.)

Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta hänen omaan elämäänsä, sillä häntä ei ole mahdollista ymmärtää tästä suhteesta irrallisena. Ihmisen suhde maailmaan nähdään intentionaalisenä eli kaiken katsotaan olevan merkityksellistä yksilölle. Toiminnan ymmärtäminen edellyttää sen pohtimista, millaisten merkitysten pohjalta yksilö toimii. Merkitykset, jotka ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde, vaikuttavat kokemuksen muotoutumiseen. Merkitykset eivät ole ihmisessä synnynnäisesti, vaan ne muotoutuvat sen yhteisön kautta, missä hän kasvaa tai kasvatetaan ja ne ovat ihmisten välisiä tai ihmisiä yhdistäviä. Vaikka jokainen yksilö on ainutlaatuinen, hänen kokemustensa tutkiminen paljastaa myös jotain yleistä ympäröivästä yhteisöstä, kuten haastatteluissamme jokaisen yksittäisen opettajan vastaukset antavat kuvan heidän työyhteisöistään ja niiden käytänteistä. Fenomenologinen tutkimus ei kuitenkaan pyri yleistykseen, vaan ymmärtämään tutkittavien ihmisten merkitysmaailmaa tietyllä ajanjaksolla. Hermeneutiikan vaikutuksesta jo tunnetusta asiasta pyritään tekemään tiedettyä eli saamaan yksilö ajattelemaan tietoisesti sitä, mikä hänelle on itsestään selvää ja tottumusten myötä jäänyt huomaamattomaksi. Fenomenologisessa tutkimuksessa olennaista on tutkijan kriittisyys ja reflektointi. Tulkinnat tulee kyseenalaistaa ja reflektoinnilla pyritään tiedostamaan omat lähtökohdat tutkimukseen liittyen. Omien ennakkoluulojen ja ihmiskäsityksen tunnistaminen on olennaista, jotta on mahdollista tarkkailla niiden vaikutusta tulkintoihin. (Laine 2001, 27–35.)

Fenomenologisen haastattelun tulisi olla mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tilanne, jossa haastateltavalle annetaan mahdollisimman paljon tilaa. Tutkimus pyritään tekemään ilman ennalta määriteltyä teoreettista mallia,

vaikkakin tutkija tarvitsee joitakin teoreettisia lähtökohtia koskien tutkimuskohdetta, kuten ihmiskäsityksen, sekä käsitykset kokemuksista ja merkityksistä. Näitä hän joutuu pohtimaan tutkimuksen eri vaiheissa. Fenomenologiassa ei yleensä nähdä teemahaastattelua parhaana mahdollisena tapana tukiä ihmisten kokemuksia, sillä fenomenologisen haastattelun tulisi olla luonteeltaan mahdollisimman avoin, keskustelunomainen ja luonnollinen tilanne, jossa haastateltavalle annetaan mahdollisimman paljon tilaa. Teemahaastattelun runko kuitenkin jossain määrin rajaa ja ohjaa haastattelua. Omassa tutkimuksessamme pyrimme kuitenkin yhdistämään fenomenologian ja teemahaastattelun periaatteita siten, että haastateltavamme saivat mahdollisuuden kuvailla mahdollisimman vapaasti mieleensä tulleita kokemuksia koulumaailmasta. (Laine 2001, 32–35.)

Niin sanotussa hermeneuttisessa kehässä tutkija käy tutkimuksellista dialogia aineistonsa kanssa, mikä tarkoittaa kehämäistä liikettä aineiston ja omien tulkintojen välillä. Tämän aikana tutkijan ymmärryksen olisi tarkoitus syventyä ja korjaantua sekä yrittää vapautua omia ajatuksiaan hallitsevista ennakkokäsityksistä. Tämä on luonnollisesti vain ihanne, johon voi pyrkiä, sillä omista käsityksistä ei pysty koskaan vapautumaan täysin, mutta kehän tarkoituksena on säilyttää tietoisuus omasta rajoittuneisuudesta. Lisäksi aineistoa uudelleen lukemalla sieltä voi nousta esille asioita, joita ensimmäisillä lukukerroilla ei vielä huomannut tai jotka tuntuivat silloin epäolennaisilta, sillä ne eivät vastanneet tutkijan omaa sen hetkistä käsitystä kyseisestä aiheesta. (Laine 2001, 32–36.)

Fenomenologinen tutkimus etenee vaihe kerrallaan niin että alempi ”porras” käydään läpi ennen seuraavaa, minkä tavoitteena olisi vähentää tutkijan omien välittömien tulkintojen vaikutusta tutkimustulokseen. Ensimmäinen työvaihe tutkimusaineiston käsittelyssä on kuvailla tiivistäen sitä, mitä aineistossa sanotaan tutkittavien kokemuksista mahdollisimman alkuperäisessä muodossa ja haastateltavan puhetta mahdollisimman alkuperäisesti myötäillen. Puhe esitetään epäsuorassa muodossa, vaikkakin on mahdollista käyttää myös suoria lainauksia, jos halutaan esimerkiksi korostaa haastateltavan ilmaisutapaa. Vaikka tutkijan pitäisi tehdä mahdollisimman vähän tulkintoja, hän joutuu tekemään valintoja tutkimuksen kannalta olennaisten ja epäolennaisten asioiden välillä. Kyseisessä vaiheessa ns. hermeneuttisen kehän merkitys on suuri, sillä tutkija joutuu pohtimaan asioita moneen kertaan eri

näkökulmista ennen kuin hän pystyy löytämään merkitsevän aineksen. Tiivistettäessä haastateltavan puhetta kuvaus saattaa pelkistyä liian yleiseksi lauseiksi tai tutkija saattaa muuntaa puhetta yleiskäsitteiksi, jolloin on vaarana, että yksittäisiä merkityksiä häviää. Tällöin analyysi voi köyhtyä. Kuvauksen voi esittää esimerkiksi kertomuksen muodossa ja se toimii perustana tutkimuksen seuraaville vaiheille. (Laine 2001, 36–38.)

8.4 Aineiston analysointi teemoittelun kautta

Analyysivaiheessa aineisto pyritään jaottelemaan merkitysten muodostamiksi kokonaisuuksiksi, teemoiksi, jotta ne auttaisivat tutkijaa hahmottamaan tutkittavaa kokonaisilmiötä selvemmin ja vertailemaan tiettyjen teemojen ilmenemistä. Intuutiolla on tärkeä merkitys, sillä merkityskokonaisuudet on mahdollista havaita, kun aineistoon on syvennytty riittävästi. Intuutiivista, elämäkokemuksen myötä kehittyntä merkitysten tajua tutkija tarvitsee havaitakseen yhteyksiä merkitysten välillä. Näistä yhteyksistä muodostetaan kokonaisuuksia samanlaisuuden ja sisäisen yhteenkuuluvuuden perusteella. Analyysistä nousseet teemat pohjautuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien sanomista ja vaikka on erittäin epätodennäköistä, että haastateltavat vastaavat kysymyksiin täysin samoilla sanoilla, tutkija voi koodata ne saamaan luokkaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173). Kokonaisuuksien hahmottamisessa auttaa myös tutkijan työnsä asettamat tutkimuskysymykset ja hänen valitseman näkökulma. Ilmiön moninaisuudesta nostetaan esiin ainoastaan ne puolet, jotka ovat tutkimustehtävän kannalta olennaisia. Seuraavaksi tutkija pyrkii omalla kielellään tulkitsemaan aineistoa tematisoimalla, käsitteellistämällä ja yleistyksiä tehden. Varsinaista tulkintaa tutkijalta edellytetään selkeästi monitulkintaisten haastatteluvastausten kohdalla, jolloin hänen tulisi kirjoittaa haastateltavan tarkka ilmaisutapa analyysin lähtökohdaksi. Koko haastattelun konteksti sekä alkuperäinen ääninauha yhdessä auttavat tulkinnan tekemisessä. Yksittäisiä haastattelun osia tulisi siis aina tulkita osana suurempaa kokonaisuutta oikean kuvan saamiseksi. (Laine 2001, 39–41; Eskola & Suoranta 1999, 175–176.)

Analyysivaiheen jälkeen on tavoitteena muodostaa kokonaiskuva tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, missä erillään tarkastellut merkityskokonaisuudet kootaan yhteen. Tätä tutkimusvaihetta nimitetään synteeksiksi.

Merkityskokonaisuuksien välillä on todellisuudessakin merkityksellisiä sidoksia, sillä ne ovat osia kokonaisesta ihmiselämästä. Sen jälkeen kun kokonaisrakenne on valmis, tutkijan on mahdollista vapautua tiukasta aineistosidonnaisuudesta ja ryhtyä tarkastelemaan saamiaan tuloksia tutkimuksen edellyttämistä näkökulmista, esimerkiksi arvioimaan tuloksia suhteessa muuhun aihetta käsittelevään kirjallisuuteen tai aikaisempiin tutkimuksiin. Onnistuneen tutkimuksen tavoitteena on auttaa näkemään ilmiö selkeämmin ja monipuolisemmin verrattuna tutkimuksen aloittamisajankohtaan. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on siten lisätä ymmärrystä jostain inhimilliseen elämään liittyvästä ilmiöstä ja tehdä tunnetusta tiedettyä. Tutkimustarve ei synny eksistentiaalisesta tarpeesta tuntea itsensä paremmin, vaan sillä voi olla kehittämistehtävä, eli pyritään selvittämään ja kehittämään ihmisen toiminnassa esiintyviä ongelmia. Kehittämistyö edellyttää vallitsevien toimintatapojen merkityskehityksen ymmärtämistä. (Laine 2001, 40–43.) Esimerkiksi omalla tutkimuksellamme pyrimme kartoittamaan opettajien kokemuksia ja selviytymiskeinoja tapakasvatukseen ja työrauhaan liittyvissä ongelmissa. Näiden yksilöllisten kokemusten pohjalta tavoitteenamme on saada toimintamalleja omaa työtämme varten, joita voisimme hyödyntää ja kehittää edelleen omassa luokassamme ja työyhteisössämme. Valitsimme mahdollisimman eri-ikäisiä ja eri tehtävissä toimivia opettajia, sillä pyrkimyksenämme on saada mahdollisimman monipuolinen kuva tapakasvatuksen tämänhetkisestä tilasta sekä mahdollisista muutoksista parin viime vuosikymmenen aikana.

8.5 Tutkimuksen eteneminen

Haastattelimme kesän 2003 aikana neljää eri-ikäistä ja eri tehtävissä toimivaa peruskoulun opettajaa: luokanopettajaa, eläkkeelle siirtynyttä kaupallisten aineiden opettajaa, apulaisrehtorina toimivaa uskonnon lehtoria sekä kotitalousopettajaa. Gradumme aihe oli vireillä jo vuosituhannen vaihteessa, vaikka toinen meistä ei silloin vielä ollutkaan luokanopettajakoulutuksen opiskelija. Kiinnostuimme aiheestamme työskennellessämme eri kouluissa sijaisina ja huomattessamme kaipaavamme erilaisia toimintamalleja tapakasvatukseen ja työrauhan ylläpitämiseen liittyviin ongelmiin, joilta emme opettajina voi välttyä. Keräsimme siitä lähtien aiheeseen liittyvää materiaalia ja tutustuimme taustakirjallisuuteen. Toinen tutkijoista aloitti tutkimuksen tekemisen kyseisenä vuonna, mutta työ keskeytyi

opiskelijavaihdon takia, kunnes toinenkin tutkijoista sai opinto-oikeuden luokanopettajakoulutukseen. Ensimmäiseksi tutustuimme eri tutkimusmenetelmiin, joista valitsimme mielestämme sopivimmat, jonka jälkeen perehdyimme taustakirjallisuuteen ja teorioihin. Tutkimme myös koulujen opetussuunnitelmia ja rajasimme aihetta käsitteiden määrittelyn avulla. Haastattelun päätimme toteuttaa kesällä 2003.

Keräsimme aineistomme teemahaastattelulla, jonka tukena käytimme laatimaamme haastattelurunkoa (liite 2). Ennen haastattelutilannetta olimme ryhmitelleet tutkimuksemme kannalta olennaisia aihepiirejä tukemaan haastattelun etenemistä. Opettajilla oli mahdollisuus tutustua kyseiseen haastattelurunkoon ennen varsinaista haastattelutapahtumaa, joka eteni haastateltavan ehdoilla ja hänen kokemuksiansa mukaan. Toteutimme haastattelut opettajien kesäloman aikana rauhallisessa ympäristössä haastattelijoiden kodeissa. Haastateltaville oli selvitetty jo ensimmäisten yhteydenottojen aikana tutkimuksemme aiheet, jotta heillä oli mahdollisuus pohtia etukäteen omia kokemuksiaan. Ajankohta, ympäristö ja tutut ennalta selvitetty aihepiirit tekivät tilanteista vapautuneita ja opettajat kokivat aihepiireistä keskustelemisen tärkeäksi myös oman työnsä kannalta ja tulevia sukupolvia ajatellen. Jokainen haastateltava kertoi lukuisia esimerkkejä tapakasvatukseen ja työrauhaan liittyvistä käytännön kokemuksista. Kukin haastattelu kesti lähes saman aikaa, noin puolestatoista tunnista kahteen tuntiin, työkokemuksesta tai sukupuolesta riippumatta. Haastattelurunko auttoi sekä haastattelijaa että haastateltavaa pysymään tutkittavassa aiheessa.

Aloitimme aineiston litteroinnin heti haastattelujen jälkeen, jotta muistaisimme vielä tarkasti haastattelutapahtumat ja pystyisimme tarvittaessa täydentämään nauhojen mahdollisia puutteita. Molemmilla tutkijoilla oli käytössään kaikki nauhoitukset ja litteroinnit aloittaessamme aineistoon tutustumisen. Syksyllä 2003 tutustuimme aineistoon aluksi itsenäisesti, minkä jälkeen keskustelimme tekemistämme havainnoista ja kokosimme tutkimusongelmiin löytämämme vastaukset yhteen. Käytimme erilaisia menetelmiä etsiessämme vastauksia kysymyksiin, sillä toinen meistä käytti apunaan käsittekarttoja, johon kokosi kaikkien haastateltavien antamat vastaukset, kun taas toinen teki merkinnät suoraan litterointeihin. Koimme erilaiset menetelmät toimiviksi, sillä ne täydensivät toisiaan. Toisen avulla oli mahdollista

kerätä tarkkoja tietoja, kun taas toisen avulla sai selville suurempia kokonaisuuksia. Tutkimuksemme alussa olimme jo miettineet mahdollisia teorioita tutkimukseemme liittyen ja käytyämme aineiston läpi teimme lopulliset valintamme päätyen tutkimuksessamme käyttämiin teorioihin. Aineiston analyysivaiheessa keväällä 2004 täydensimme samanaikaisesti teoria- ja tulososioita ja etsimme niistä yhteneväisyyksiä ja eroja.

Joissakin tapauksissa on syytä ottaa uudelleen yhteyttä haastateltavaan, jotta hän täsmentäisi antamiaan tietoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 210). Kesällä 2004 annoimme erään haastateltavistamme lukea tulososion, jotta hänellä olisi mahdollisuus korjata virhetulkintoja tai hyväksyä valmis teksti. Hän oli tyytyväinen hänen haastattelustaan tekemiimme tulkintoihin, mutta hän olisi lisäksi ollut valmis täydentämään laajemmin haastatteluaan. Muutamat hänen vastauksistaan oli mahdollista tulkita monin eri tavoin, joten esitimme kyseiselle haastateltavalle tarkentavia kysymyksiä vain näistä kysymyksistä. Kaikkien tutkittaviemme uudelleenhaastattelu ei ollut tutkimuksemme ajankäytön tai muiden resurssien vuoksi mahdollista.

8.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen teossa pyritään välttämään virheitä, mutta siitä huolimatta tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys voivat vaihdella. Siksi on tärkeää, että kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tulosten luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216.) Kvalitatiivinen tutkimus sisältää erilaisia tutkimustekniikoita ja lähestymistapoja, minkä vuoksi tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole mahdollista löytää yhtä yhtenäistä käsitystä (Tynjälä 1991, 388). Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä tutkijan on pohdittava jatkuvasti tekemiään ratkaisuja ja otettava kantaa samanaikaisesti sekä tekemänsä työn luotettavuuteen että analyysin kattavuuteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan niin selkeästi kuin kvantitatiivisen tutkimuksen yhteydessä, sillä laadullista tutkimusta tehdessä tutkijalla on mahdollisuus liikkua vapaammin tutkimuksen eri osioiden, kuten tulosten analyysin, tulkintojen ja teoriaosion välillä. Vastaavasti luotettavuuden arviointi rakentuu eri tavalla näiden tutkimusmenetelmien välillä. (Eskola & Suoranta 1999, 209.)

Arvioinnissa on mahdollista käyttää useita erilaisia tutkimus- ja mittaustapoja. Termien reliabiliteetti (mittaustulosten toistettavuus) ja validius (pätevyys) katsotaan soveltuvan paremmin kvantitatiiviseen kuin kvalitatiiviseen tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216–217.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan tutkija itse, minkä vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin. Tynjälä (1991) toteaaakin, että luotettavuuskysymykset on alettu nähdä laajemmin, kun mittauksen luotettavuuden arvioinnista on siirrytty koko tutkimuksen arviointiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeisessä asemassa ovat kieli ja merkitykset, sillä ilman kieltä, inhimillistä kokemusta ei ole mahdollista tutkia. Esimerkiksi haastatteluaineisto, sen tulkinta ja raportointi tapahtuvat kielen avulla ja sitä tarvitaan myös merkitysten välittämisessä. Tynjälän (1991) mukaan kvalitatiivisen aineiston analyysi perustuu merkitysten tulkintaan. (Tynjälä 1991, 395–396).

Kvalitatiiviset tutkimukset sisältävät tutkijan omaa pohdintaa ja ovat yleensä henkilökohtaisempia kuin kvantitatiiviset tutkimukset. Tämän vuoksi perinteiset, tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat termit eivät sovellu kaikkiin laadullisiin tutkimuksiin. (Eskola & Suoranta 1999, 211–212.) Näiden totuttujen muotojen hylkääminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että esimerkiksi haastattelututkimusta tehtäisiin miten tahansa, sillä tutkimuksen tulee edelleenkin pyrkiä paljastamaan tutkittavien käsityksiä ja maailmaa mahdollisimman todenmukaisesti. Tutkimusprosessin aikana tutkijan tulee tiedostaa, että hän vaikuttaa jo haastatteluvaiheessa kerättävään tietoon ja että kyse on tutkijan omista tulkinnoista ja käsitteistöstään, joihin haastateltavien käsityksiä yritetään sovittaa. Tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan ja perustelemaan, miksi hän on päätenyt kuvaamaan ja luokittelemaan tutkittavien maailmaa valitsemallaan menetelmällä. On mahdollista, että toinen tutkija päätyy erilaiseen tulokseen siitäkin huolimatta, että tutkija on perustellut menettelytapansa uskottavasti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188–189.) Tutkimuksen luotettavuutta saattaa osaltaan heikentää myös omat opettajakokemuksemme, sillä nämä ennakkokäsitykset ovat voineet vaikuttaa tutkimustulosten analysointiin ja sitä kautta myös tutkimustuloksiin. Olemme kuitenkin tallettaneet alkuperäiset haastattelunauhat ja niistä tekemämme litteroinnit,

joten niiden avulla myös ulkopuolisen on mahdollista tarkistaa analyysin paikkansapitävyyttä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan laadulliseen tutkimukseen on mahdollista soveltaa perinteisiä termejä ja he kutsuvat käsiteanalyysiin ja tutkimuksen tekoprosessiin keskittyvää pohdintaa rakennevalidiudeksi. Tulosten erilaisuutta ei kuitenkaan pidetä ehdottomasti osoituksena tutkimusmenetelmän tai tutkimuksen heikkoudesta, sillä haastattelujen tulos on aina seurausta haastateltavan ja haastattelijan yhteistyöstä. Perinteistä reliaaabeliuden käsitettä päästään lähimmäksi kuvatessa aineiston laatua, jossa huomio kiinnittyy ennen kaikkea tutkijan toimintaan ja hänen tekemänsä analyysin luotettavuuteen. Reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, onko tutkija esimerkiksi litteroinut tekemänsä haastattelut oikein tai onko hän ottanut kaiken käytettävissään olevan aineiston huomioon. Olennaista on myös se, että tulokset heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa mahdollisimman hyvin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188–189.)

Mäkelän (1992) mukaan kvalitatiivisen analyysin arvioinnissa on syytä kiinnittää huomiota aineiston merkittävyyteen ja yhteiskunnalliseen tai kulttuuriseen paikkaan, aineiston riittävyteen, analyysin kattavuuteen, sen arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Tutkijan tulisi määritellä tarkoin tutkimuksensa yhteiskunnallinen tai kulttuurinen paikka, jotta aineistoa voidaan pitää merkittävänä. Tutkijan on oltava valmis perustelemaan ja puolustamaan aineistonsa merkittävyyttä (Eskola & Suoranta 1999, 215; Mäkelä 1992, 48). Tutkimuksessa tulisi lisäksi kuvailla aineiston tuottamistilannetta ja tutkijan mahdollista vaikutusta aineistoon (Mäkelä 1992, 47–48). Saimme idean tutkimuksemme aiheeksi omista opettajan sijaisuuskokemuksistamme ja työyhteisöissä esiintyneistä keskusteluista. Lisäksi yhteiskunta ja erityisesti lehdistö on kiinnittänyt huomiota oppilaiden käyttäytymiseen liittyviin ongelmiin. Myös opettajien työturvallisuus on noussut viime aikoina sekä sanoma- että aikakauslehtien, kuten Opettaja-lehden kirjoituksissa esille. Opetushallituksen vuonna 2003 antamat lakimuutokset koskien koulun turvallisuutta osoittavat aiheemme yhteiskunnallisen merkittävyyden.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on vaikeaa määritellä ennalta riittävän aineiston kokoa (Eskola & Suoranta 1999, 216; Mäkelä 1992, 52). Aineiston koko riippuu

siitä, mitä tutkija haluaa tietää, mikä tutkimuksen tarkoitus on, millaista tietoa tarvitaan ja miten paljon tutkijalla on aikaa ja resursseja käytettävissään. Pattonin (1990) mukaan aineiston laajuutta olennaisempaa on kiinnittää huomiota tutkittaviksi valittuihin henkilöihin ja pohtia, onko heiltä mahdollista saada tarpeeksi aiheeseen liittyvää tietoa. Lisäksi tutkijan omat havainnointi- ja analysointikyvyt ovat tärkeitä tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa. (Patton 1990, 184–185.) Mäkelä (1992) ehdottaa, että tutkija analysoi aluksi huolellisesti melko pienen aineiston ja päättää vasta sen jälkeen, tarvitseeko hän lisää tutkimusaineistoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on otettava myös huomioon, että keruu- ja analyysikustannukset kasvavat suorassa suhteessa aineiston laajuuteen. (Mäkelä 1992, 52–53.)

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia muutaman opettajan kokemuksia ja näkemyksiä tapakasvatuksesta ja työrauhasta. Haastatteluihin olimme varanneet aikaa noin kolme kuukautta (kesä 2003), sillä syksyllä meidän oli jatkettava toisia opintojamme opiskelupaikkakunnallamme aineistomme litteroinnin ja analyysin ohella. Tästä syystä päädyimme valitsemaan neljä haastateltavaa, joista jokainen työskenteli eri työtehtävissä ja kolmella eri paikkakunnalla. Lisäksi heidän työkokemuksensa erosivat suuresti. Olimme varautuneet haastattelemaan useampia opettajia, mutta huomasimme litteroinnin aloitettuamme saaneemme jo näiden neljän opettajan haastatteluista tutkimuksemme kannalta riittävästi materiaalia. Analyysin kattavuudella tarkoitetaan, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin, vaan että hän käsittelee aineistoa tietyn suunnitelman mukaisesti (Mäkelä 1992, 53). Tutkimuksessamme etenimme aineiston käsittelyssä teemahaastattelun ja fenomenologis-hermeneuttisen analysoinnin periaatteiden mukaisesti. Perehdyimme aineistoon aluksi molemmat itsenäisesti ja etsimme vastauksia tutkimusongelmiimme. Aineiston laadukkuutta on mahdollista tavoitella etukäteen siten, että tutkijat suunnittelevat hyvän ja toimivan haastattelurunon. Ennalta tulisi myös miettiä sitä, kuinka teemoja on mahdollista syventää haastattelun edetessä ja pohtia lisäkysymysten muotoja. Huomiota tulisi kiinnittää myös siihen, että tutkijat ymmärtävät haastattelurunon kysymykset samalla tavalla. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184.)

Haastattelututkimukset voivat sisältää monia virhelähteitä, joista osan katsotaan aiheutuvan niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin. Haastattelun luotettavuutta

saattaa heikentää esimerkiksi haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Koimme ristiriitaiseksi, että haastateltavamme pitivät tutkimusaihettamme erittäin tärkeänä, mutta siitä huolimatta haastattelutilanteessa heidän mukaansa kouluissa ei esiintynyt juurikaan työrauhaongelmia.

Tutkimuksen kuluessa saattaa ilmetä eri syistä johtuvaa vaihtelua joko tutkijassa itsessään, esimerkiksi haastattelutekniikan oppimisessa, ympäröivissä olosuhteissa tai itse tutkittavassa ilmiössä. (Tynjälä 1991, 391.) Haastattelutekniikka oli meille molemmille tuttua, sillä olimme tehneet haastatteluja jo aikaisemmin erilaisia opintotehtäviä varten, lisäksi toinen meistä oli tehnyt kaksi opinnäytetyötä haastattelumenetelmää käyttäen. Haastatteluolosuhteista pyrimme luomaan mahdollisimman miellyttäviä haastateltavillemme ja he saivat itse valita haastattelupaikan. Haastattelut tapahtuivat tutkijoiden kodeissa. Vaikka olimme pyrkineet mahdollisimman häiriöttömään tilaan haastattelujen aikana, emme pystyneet vaikuttamaan ulkoa kuuluviin ääniin, esimerkiksi naapurin ruohonleikkuriin tai ohi ajaviin autoihin. Toisaalta äänet saattoivat vapauttaa haastattelun tunnelmaa. Opettajien haastattelut suoritettiin heidän kesälomansa aikana, joten heille ei voinut kertyä uusia kokemuksia tai tietoja tutkittavasta ilmiöstä, eli tapakasvatuksesta ja koulun työrauhasta.

Mäkelän (1992) mukaan analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukijan on mahdollista seurata tutkijan päättelyä, jotta hänellä on mahdollisuus hyväksyä tai riitauttaa tutkijan tekemät tulkinnat. Analyysin toistettavuudella puolestaan tarkoitetaan, että käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt on selitetty mahdollisimman tarkasti, jotta toisella tutkijalla on mahdollisuus päästä samoihin tuloksiin sääntöjä soveltamalla. (Mäkelä 1992, 53.) Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tuloksista ei kuitenkaan ole yleensä mahdollista tehdä yleistyksiä sosiaalisen todellisuuden moninaisuudesta johtuen (Eskola & Suoranta 1999, 212–213). Pyrimme kuitenkin vahvistamaan tutkimuksemme luotettavuutta ja uskottavuutta käyttämällä aineistomme kuvaamisessa suoria haastatteluotteita selventääksemme haastateltavien näkemyksiä ja välttääksemme virhetulkintojen muodostamista haastatteluvastauksista (Eskola & Suoranta 1999, 212). Tämän lisäksi annoimme erään haastateltavistamme tutustua tulososioon, josta hänen oli

mahdollista sanoa oma mielipiteensä ja korjata mahdollisia virhetulkintoja. Tutkittavamme oli tyytyväinen oman haastattelunsa tulkintaan, joka osoitti tulkintamme vastaavan hänen omia käsityksiään. Ajanpuutteen vuoksi emme pystyneet antamaan muiden opettajien tutustua tulkintoihimme heidän haastatteluvastauksistaan. Tällä saattaa olla vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2004) ovat todenneet haastattelutuloksiin pohjautuvien tulkintojen perusteiden kertomisen tärkeyden tutkimuselosteessa. Heidän mukaansa tutkimuselosteen rikastaminen esimerkiksi haastatteluotteilla, auttaa lukijaa ymmärtämään tutkijan tutkimusaineistosta tekemiä tulkintoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 218.)

Tutkijatriangulaatio, eli samaa ilmiötä tutkii useampi henkilö, auttaa vähentämään mahdollisia vinoumia, joita saattaa syntyä yhden tutkijan kerätessä ja analysoidessa yksin tutkimusmateriaalia. Tutkijatriangulaatio myös helpottaa tutkimuksen luotettavuuden arviointia. (Patton 1990, 468.) Metodisessa triangulaatiossa oletetaan, että eri metodeilla on eri vahvuudet ja heikkoudet. Lisäksi erilaisilla menetelmillä ei todennäköisesti ole samanlaisia vääristymiä. Vastaavasti triangulaatio voi koskea myös useiden tutkijoiden tai erilaisten teoreettisten näkökulmien käyttöä. (Tynjälä 1991, 392–393.) Käytimme omassa työssämme tutkijatriangulaatiota, eli meitä oli kaksi eri-ikäistä ja eri työkokemuksen omaavaa tutkijaa perehtymässä samaan materiaaliin aluksi itsenäisesti ja myöhemmin yhdessä. Meillä kummallakin oli käytössämme kaikkien haastattelujen nauhat ja litteroinnit. Useamman tutkijan työskentely saman tutkimuksen parissa monipuolistaa ja tarjoaa usein olennaisella tavalla laajempia näkökulmia tutkimuksen toteuttamiseen ja tutkimusaineiston analysointiin. Tutkijoiden on yhdessä työskennellessään neuvoteltava näkemyksistään ja havainnoistaan sekä päästävä yksimielisyyteen monista erilaisista tutkimukseen liittyvistä ratkaisuista. (Eskola & Suoranta 1999, 70.)

9 TULOKSET

9.1 Tapakasvatus opettajien määrittelemänä

Opettajilla oli selkeä näkemys tapakasvatuksesta ja siitä, mitä se sisältää. Heidän mukaansa tapakasvatukselle luodaan pohja kotona ennen kouluikää eli koulun tehtävänä on tukea ja edistää jo opittuja taitoja.

”Se on sitä, että lasten pitää oppia käyttäytymään ihmisiksi ja se pitäisi lähteä kotoa. Mutta nyt ollaan siinä pisteessä, että kotikasvatus on jäänyt suuremmissa osin vanhemmilta pois ja ollaan siinä käsityksessä, että kasvatus on yhteiskunnan tehtävä, mutta kotoa sen pitäisi lähteä. Mutta toinen juttu on, että kotoa se ei lähde. Nyt koulun pitää panostaa siihen aina ensimmäisestä luokasta koulun loppuun asti.”
(eläkkeellä oleva opettaja)

Heidän näkemyksensä mukaan tapakasvatus sisältää yhteisesti hyväksytyt ”pelisäännöt”, joiden mukaan on mahdollista toimia kaikissa tilanteissa ja jotka luovat turvallisuuden tunteen. Tapakasvatus on lähtökohtana yhteiselle toiminnalle ja se edellyttää määrättyjen tosiasioiden hyväksymistä.

”Määrätyt tasoja pitäisi koulutuksessa opettaa ja niitä pitäisi myös noudattaa. Toivoisin, että määrätyllä luokka-asteella pitäisi opettaa ja vaatia noudattamaan sovittuja pelisääntöjä ja toivoisin, että opettajat vaatisivat niiden noudattamista. Kotonahan ne tavat luodaan ja me tuetaan niitä tapoja, mitä kotona on opetettu. Nyky-yhteiskunnassahan kodit ovat niin erilaisia ja jokainen arvostaa niin erilaisia määrätyt asioita. Mutta tilanne on sellainen, että määrättyt säännöt pitää olla samankaltaiset kaikille.” (kotitalousopettaja)

Ahon ja Laineen (1997) mukaan oppilaan perusturvallisuus edellyttää selviä sääntöjä ja rajoja käyttäytymiselle. Niitä ei tarvitse olla paljon ja ne voivat olla joustavia, mutta jokaisessa yhteisössä, kuten koulussa on oltava tietyt, sovitut pelisäännöt. Tämä mahdollistaa, että oppilaan on mahdollista ennakoita toimintansa seuraukset ja tehdä tietoisia valintoja käyttäytymisensä suhteen. Säännöt on hyvä sopia yhdessä oppilaiden kanssa ja niitä tulee kerrata ajoittain sekä niiden rikkomisen

seuraamuksista tulee myös kaikkien olla tietoisia. Sääntöjen sisäistäminen ja se, että kokee olevansa itse vastuussa käyttäytymisestään ja sen muuttamisesta luo myös lisää perusturvallisuuden tunnetta oppilaalle. Hyväksymisen menettämisen sijaan rangaistuksena sääntöjen rikkomisesta on hyvä käyttää tapahtuneen toiminnan luonnollisia seurauksia, kuten sovittelua, korvaamista tai etuoikeuksien menettämistä. (Aho & Laine 1997, 50–51.)

Opettajien mukaan tapakasvatus sisältää hyvät käytöstavat, joihin he luettelivat kuuluviksi muun muassa tervehtimisen, toisen huomioonottamisen ja kunnioittamisen.

”Määrittelisin silleen kauheen käytännönläheisesti elikkä tavallaan, että oppilas käyttäytyy hyvien tapojen mukaisesti niinku eri tilanteissa... Elikkä tavallaan sellanen yleinen ohje mikä niinku... oli tilanne mikä tahansa ni hän tietää miten käyttäytyä ja on niinku kohtelias.” (nuori luokanopettaja)

Tapakasvatus koettiin merkitykselliseksi myös kansainvälistymisen myötä.

”Toisen ihmisen huomioonottaminen on hyvin tärkeä asia. Nyt on ajankohtaisesti ollut esillä tämä rasismi ja muutenkin ihmisten välinen kanssakäyminen on kuin jokin kertakäyttötuote ettei välitetä muista ihmisistä vähääkään, kunhan itse selviän viis muista.” (eläkkeellä oleva opettaja)

He mainitsivat esimerkkeinä toisten tapojen kunnioittamisen ja erilaisuuden hyväksymisen ja jopa ”sietämisen”. Tämä tapojen moraalinen ulottuvuus ilmeni erityisen selkeästi uskonnon opettajana työskentelevän apulaisrehtorin vastauksissa, sillä hänen näkemyksiinsä vaikuttavat vahvasti kristilliset arvot. Hän määritteli tapakasvatuksen sisältävän kaksi eri puolta.

”Toisaalta se on niinku se on semmosta, että et otetaan huomioon se toinen, se on mun mielestä tapakasvatuksessa se toinen tärkeä juttu, opitaan niinku tunnistamaan ihmisiä ympärillä ja lähellä. Toisaalta tapakasvatus on sitte sellasta hyvien käytänteiden ja hyvien semmosten niinku toimivien asioiden, jotka on niinku aikasemmat sukupolvet huomannu, että tämmöset tavat toimia, toimii hyvin ja sitte niitte eteenpäin siirtämistä, välittämistä, joskus vähä muokkaamista, mutta enemmänkin niinku sen vanhan eteenpäin siirtämistä.” (apulaisrehtori)

9.2 Tapakasvatuksen toteuttaminen käytännössä

Haastateltavat näkevät tapakasvatuksen opettajan työtä helpottavana välineenä erityisesti työrauhan ylläpitämisessä. Heidän mielestään opettaja tai oppilas ei kuitenkaan saisi käyttää tapakasvatukseen liittyviä asioita vallankäytön välineenä, esimerkiksi toista miellyttääkseen tai saavuttaakseen jonkin päämäärän. Haastattelumme kokenein ja nuorin opettaja mainitsivat saaneensa periaatteet tapakasvatuksen toteuttamiseen omassa työssään oman kouluaikinsa opettajilta. Nuorin haastateltavistamme tukeutuu usein koulun yleisiin järjestyssääntöihin ongelmatilanteissa.

Kaikki haastateltavat painottivat erityisesti opettajan oman mallin merkitystä ja pitivät tapakasvatuksen onnistumisen edellytyksenä sitä, että opettaja toimii johdonmukaisesti ja vaatii oppilailtaan sovittujen sääntöjen noudattamista. Opettajien toiminnan pohjalla voidaan nähdä olevan Banduran (1977) sosiaalisen oppimisen teorian, jonka mukaan suurin osa käyttäytymisestä omaksutaan mallioppimisen kautta havainnoimalla esimerkiksi opettajan käyttäytymistä. Havaintojen kautta omaksutut toimintamallit ja ohjeet auttavat oppilasta välttämään turhia virheitä. (Bandura 1977, 22.) Nuori, alkuopetuksen parissa työskentelevä opettaja joutuu kiinnittämään erityistä huomiota käyttäytymiseensä, sillä hänen oppilaansa ovat Dunderfeltin (1998) mukaan iässä, jolloin he tarkkailevat erityisesti opettajansa tekemiä virheitä ja epäjohdonmukaista käyttäytymistä. (Dunderfelt 1998, 87.)

”Opettajan pitäisi sisäistää itseensä, että tapakasvatus ei ole pelkkää tiedon jakamista, vaan sitä pitää käytännössä toteuttaa itekin ja vaatia kunnan tapoja oppilailtakin eikä katsoa läpi sormien jos hyviä tapoja ei noudateta. Opettajan työkin helpottuu huomattavasti, jos hyviä tapoja noudatetaan puolin ja toisin.”
(apulaisrehtori)

Kasvattajan oma toiminta on esimerkkinä lapselle, joten jos esimerkiksi opettajan tavoitteena on kasvattaa oppilaitaan kunnioittamaan toisiaan, hänen tulee ennen kaikkea osoittaa itse kunnioitusta yksittäistä oppilasta kohtaan. Joissakin tapauksissa lapsen kotiolut ovat ongelmalliset, jolloin koulu tarjoaa lapselle ainoan mahdollisuuden kokea ja harjoitella vastavuoroista kunnioittamista. (Leleux 2000,

14, 117.) Suonperän (2000) mukaan opettaminen nähdään toimintana, joka ohjaa oppilaita tekemään merkityksellisiä ratkaisuja ja valintoja. Opettaja on siis näin ollen tekemisissä oppijan minäkäsityksen muovautumisen kanssa ja tällöin oppimisympäristö ja opettajan oma esimerkki vaikuttavat arvojen, tavoitteiden, ihanteiden ja odotusten muovautumiseen. (Suonperä 2000, 118–119.)

9.3 Työrauha ja työrauhaongelmat opettajien määrittelemänä

”Työrauha... Se on semmonen et pystyy keskittymään siihen oppimiseen tai opettamiseen tai siis sille et siel ei oo niitä muita häiriötekijöitä elikkä pystyy tavallaan jokainen niinku omassa rauhassaan etenemään, opiskelemaan joko itsenäisesti tai sitten opettajan johdolla et ei oo siinä niitä häiriötekijöitä seassa.”

(nuori luokanopettaja)

Työrauha mahdollistaa opettajien mukaan oppimisen parhaimmillaan ja on sitä kautta olennainen tekijä, sillä esimerkiksi toisen puheen keskeyttäminen aiheuttaa ajatuskatkoksia ja on merkki siitä, että toista ihmistä ei kunnioiteta.

”Jos itseänsä ei joku asia jaksa innostaa tai kiinnostaa, ni se oman minän olemassaolo ei ole ollu siinä tilanteessa välttämättä niin tärkeää ettei voi antaa toiselle mahollisuutta tehdä työtä eli antaa sen työrauhan.” (apulaisrehtori)

Opettajat pitävät työrauhaongelmina keskusteluja tai lisätoimintaa, jotka eivät liity oppitunnin kulkuun lainkaan, esimerkiksi tarpeetonta kynän teroittamista. Ongelmiksi koettiin myös myöhästely, tavaroiden unohtelu, viivyttely esimerkiksi kirjojen esille ottamisessa sekä se, jos oppilas ei osallistu varsinaisen tunnin toimintaan, vaan tekee jotain muuta. Sääntöjen rikkominen, muun muassa tupakointi kouluaikana, koulukiusaaminen ja koulualueelta luvatta poistuminen tulivat myös esille.

Opettajien mukaan työrauhaongelmia luokassa aiheuttavat oppilaat, joille tehtävät tai opetus on liian vaikeaa tai helppoa. Moilanen (2004) on tehnyt haastateltavillemme vastauksia tukevia havaintoja siitä, että työrauhahäiriöitä voivat aiheuttaa sekä hyvin että heikosti menestyvät oppilaat. (Moilanen 2004, 445–446). Dunderfeltin (1998) mukaan uhma ja tunnevyöryt ovat osa nuoren itsenäistymisprosessia, jolloin he

etsivät paikkaansa maailmassa kokeilemalla erilaisia vaihtoehtoja (Dunderfelt 1998, 97, 99).

”Miä tajuun, et ne yrittää torpeedoida miun touhuja.” (apulaisrehtori)

Nuori saattaa myös suojata omaa minäkuvaansa rakentamalla erilaisia psyykkisiä suojautumiskeinoja, jotka ilmenevät esimerkiksi vetäytymisenä tai aggressiivisuutena. (Dunderfelt 1998, 97, 99.)

”Työrauhaongelmille on iha sitte, aina kai murrosikästen kohalla, välillä tuntuu sitte että on ylläriki kysymys: ”Miks mie oon olemassa, mitä miä teen ja mikä tää on ja onks täl mitää merkitystä?” Kaikki on vähä samaa ja ni kyl se oppimisee joskus heijastuu. Et tuota... ne niinku joskus pälkähtää sillon, tällön.” (apulaisrehtori)

Myös opetuspaikalla, ajankohdalla ja koulupäivän pituudella nähtiin olevan vaikutusta keskittymiskykyyn. Naispuolinen aineenopettaja kertoi, että aamupäivän tunnit sujuvat yleensä helposti, mutta viimeisten tuntien aikana oppilaat odottavat jo kotiin pääsyä. Myös koulunvaihdokset tai poikkeukselliset tuntijärjestelyt, esimerkiksi luokkatilojen vaihdokset, teemapäivät sekä sijaisopettajat aiheuttavat hänen kokemuksen mukaan työrauhahäiriöitä.

9.4 Keinoja työrauhan ylläpitämiseksi

Kaikki opettajat painottivat, että ongelmatilanteisiin on puututtava välittömästi ja huolehdittava siitä, että kun sääntöjä annetaan, niiden noudattamista on valvottava. Apulaisrehtori korosti oikean työtavan ja motivoinnin merkitystä. Hänen mukaansa opettajalla tulisi olla vähintään kaksi tapaa opettaa sama asia, sillä jos yksi tapa ei toimi, vaihdetaan toiseen opetusmenetelmään. Vaikeaa asiaa opettaessa, esimerkiksi hänen opetusaineessaan kemiassa, on annettava tarpeeksi aikaa asian käsittelylle ja oppilaiden kysymyksille eli konkretisoidaan opetettavaa asiaa mahdollisimman paljon. Helposta asiasta puolestaan voi tehdä haasteellisemman esittämällä aiheeseen liittyviä ongelmia. Opettajien näkemyksen mukaan oppilaille tulee selvittää toiminnan tavoite, mihin kyseisiä taitoja tai tietoja tarvitaan ja mistä tietoa voi etsiä. Opettajien toiminta tukee Dunderfeltin (1998) näkemystä siitä, että

opettajat kokevat tärkeäksi oikean, ikäkaudelle soveltuvan ja tarpeeksi käytännönläheisen opetustavan löytämisen sekä tekemällä oppimisen (Dunderfelt 1998, 89). Eläkkeellä oleva opettaja korostaa, että työrauha säilyy parhaiten, kun oppilailla on tarpeeksi paljon sekä tasoltaan että laadultaan mahdollisimman mielekästä tekemistä. Hänen mielestään opettajan täytyy kannustaa ja huomioida oppilaan yrittäminen myös arvioidessaan oppilaan suoriutumista. Oppilaiden itsetuntoon ja minäkäsitykseen vaikuttaa opettajan suhtautuminen epäonnistumisiin, sillä lasten suuri pelko koulussa on tulla nolatuksi (Aho & Laine 1997, 41; Moilanen 2004, 453–454). Vastauksissa mainittiin myös siistin työympäristön ja aineeseen soveltuvan luokkatilan merkitys työrauhan ylläpitämiselle. Sopivan pitkien välituntien nähtiin helpottavan sekä opettajan jaksamista että oppilaiden keskittymistä. Miesopettajat painottivat myös huumorin merkitystä työrauhan ylläpitämisessä.

”Miä niinku käytän paljo huumorii, et niinku hyvässä merkityksessä se on se paras väline pitää yllä työrauhaa, jos sillä halutaan puhdistaa ilmapiiriä. Mutta tietysti sitten, jos aatellaan opettamisen kannalta, niin työrauhaa parhaiten pitää oikein valittu työtapa.” (apulaisrehtori)

9.4.1 Onnistumisen vihko / Kukkataulu

Vuosiluokilla 1-6 toimiva opettaja käyttää työrauhan ylläpitämisessä motivointi- ja itsearviointikeinona onnistumisen vihkoa ja kukkataulua. Jokaisella oppilaalla on oma onnistumisen vihkonsa, johon hän kirjoittaa, missä asioissa hän on mielestään kuluneen viikon aikana onnistunut. Onnistumisen kokemus voi koskea käyttäytymistä, koetulosta, oppimiskokemusta tai esimerkiksi, että teki jonkin läksyn hyvin tai hienon kuvaamataidon työn. Opettaja antaa jokaiselle henkilökohtaisen palautteen, esimerkiksi huomanneensa, että oppilas ei ole enää kiusannut luokkakavereitaan ja kehottaa jatkamaan samalla tavalla. Hän pyrkii antamaan jokaiselle myönteistä palautetta ja tätä kautta motivoimaan oppilasta. Toisena itsearviointimenetelmänä opettaja käyttää luokassaan kukkataulua, joka on tehty esimerkiksi kartongista ja johon on kirjoitettu kaikkien luokkalaisten nimet. Joka viikko opettaja kysyy perjantain viimeisellä tunnilla, miten kunkin oppilaan viikko on mennyt ja onko hän käyttäytynyt hyvin. Asiaa pohditaan opettajan johdolla ja jos

hän omasta ja opettajan mielestä on käyttäytynyt hyvin, opettaja antaa hänelle kukkasan, joka kiinnitetään tauluun oppilaan nimen kohdalle. Jos oppilaalla on ollut jotakin pientä huomautettavaa käytöksessä, hän saa pienen kukan ja huonosta viikosta annetaan pieni nappu, jonka toivotaan kasvavan seuraavalla viikolla. Aho ja Laine (1997) tuovat esille, että oman onnistumisen ja epäonnistumisen arvioiminen on lapsille usein vaikeaa, sillä epäonnistumiset liitetään vahvasti omaan persoonaan eli lapsi saattaa kokea olevansa kelvoton myös yksilönä. Kun lapselle annetaan mahdollisuus arvioida itse omia suorituksiaan, hän huomaa todennäköisesti myös epäonnistumisensa, mutta ne eivät vaikuta niin syvästi hänen itsetuntoonsa kuin opettajan sanomana. (Aho & Laine 1997, 41.)

9.4.2 Kannustuspalkinnot

Kotitalousopettaja kertoi heidän koulussaan käytettävien kannustuspalkintoja kannustavina tekijöinä hyvään käytökseen. Kahden vuoden ajan koulussa on jaettu paikallisen Lions-klubin lahjoittama stipendi yhdeksäsluokkalaiselle, joka on parantanut käytöstään vuoden aikana. Luokkatoverit valitsevat keskuudestaan stipendin saajan ja opettajat päättävät, hyväksytäänkö luokan valitsema ehdokas. Opettaja näkee myös myönteisenä sen, että Hymypoika- ja Hymytyttö-patsaiden jako on herätetty henkiin vuosien tauon jälkeen.

”Nämä kannustuspalkinnot on ollut monellekin tällainen piristys. Tämä stipendi on ollut ysiluokalla hyvin kannustava tekijä juuri tähän tapakasvatukseen liittyvänä.”
(kotitalousopettaja)

Kohlbergin (1987) moraalien kehittymisen vaiheiden ensimmäisellä tasolla lapselle on tärkeää, että hänen hyvät tekonsa palkitaan ja että hän saa rangaistuksen huonoista teoistaan (Kohlberg 1987, 22). Opettajien toiminnassa on nähtävissä palkitseminen, muun muassa käytöskukkasten ja hymypatsaiden muodossa. Palkkiot ja rangaistukset eivät kuitenkaan tule täysin Kohlbergin teorian mukaan lapsen ulkopuolelta, vaan he osallistuvat itse käyttöksensä tai luokkatovereidensa käyttäytymisen arviointiin. Haastatteluvastauksista ilmeni, että palkkioiden antaminen toimi käyttäytymisen säätelijänä myös Kohlbergin ensimmäisen tason iällisesti ohittaneilla nuorilla, eli murrosikäisillä.

”Sitten on sellaisia tupakoimattomia luokkia, jossa kaikki sitoutuvat olemaan polttamatta. Tämä on ollut muutamalla luokalla sellainen hyvä. On valittu kaverit, jotka valvovat, ettei tupakoida ja luokka saa palkkion, esimerkiksi koko luokka lähtee luokkaretkelle. Tämä on ollut sellainen kannustava tekijä. Ne eivät ole sortuneet tupakoimaan ainakaan koulualueella.” (kotitalousopettaja)

9.4.3 Mukaelma Vastuun portaista

Apulaisrehtori kertoi, että heidän koulussaan oli alkamassa eräänlainen sovellus Aholan ja Hirvihuhdan (2000) kehittämistä Vastuun portaista ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Esimerkkitapauksena hän kuvaili tilannetta, missä oppilas jää kiinni tupakoinnista. Kun apulaisrehtori saa tiedon opettajilta, että joku oppilas on nähty tupakoimassa, hän keskusteleo oppilaan kanssa ja jos hän tunnustaa, oppilas saa tehtäväkseen kertoa asiasta vanhemmilleen ja pyytää heitä sopimaan tapaamisajan apulaisrehtorin kanssa. Jos yhteydenottoa ei kuulu määräaikaan mennessä, apulaisrehtori soittaa itse kotiin ja keskusteleo vanhempien kanssa jatkotoimenpiteistä. Koulun terveydenhoitaja osallistuu vanhempaintapaamiseen ja selvittää koulun järjestyssäännöt koskien tapakasvatusta. Seuraavaksi keskustelussa käydään oppilaan kanssa läpi hänen tilanteensa ja tehdään suullinen sopimus tupakoinnin lopettamisesta. Samalla sovitaan myös siitä, että mikäli tupakointi jatkuu, seurauksena on rangaistus. Apulaisrehtori korostaa tällaisissa tilanteissa koulun ja kodin yhteistyön sekä kasvatusvastuun merkitystä. Hän pitää tärkeänä vanhempien mielipiteen kuulemista. Huoltajat ovat olleet kiitollisia siitä, että koulu on tiedottanut toiminnastaan koteihin. Lisäksi kiitosta on saanut myös se, että oppilaat vastaavat itse omien tekojensa tiedottamisesta kotiin. Tämän on nähty helpottavan yhteistyön luomista, sillä jos rehtori soittaa oppilaan kotiin, vanhempien ensireaktiona on usein pelko tai torjuminen. Tästä vastuun portaiden mukaelmasta on keskusteltu yhdeksäsluokkalaisten kanssa, jotka ovat pitäneet menettelyä tehokkaana viestinä oppilaille tupakoinnista ja siihen liittyvistä seuraamuksista. Apulaisrehtorin mukaan kyseinen vaihtoehtoinen työtapo voisi soveltua myös muiden työrauhaongelmien ratkaisemiseen ja olla tehokkain keino välttää niiden syntymistä. Tärkeintä on saada oppilas tiedostamaan tekonsa ja sen vaikutukset, sillä rangaistukset eivät ole pääasia. Oppilaat voivat nähdä ne vain opettajien keksiminä määräyksinä tai pitää niitä jopa sankaruuden osoituksena saavuttaen toisten ihailua.

Jos kuitenkin joudutaan turvautumaan rangaistuksiin, ne on annettava mahdollisimman pian, jotta rangaistuksen syy ja seuraus säilyvät oppilaan mielessä.

Vastuun portaat edellyttävät oppilaalta Kohlbergin esimoraalista tasoa kehittyneempää moraalialia, sillä vastuun portaiden avulla ei enää palkita hyvää käyttäytymistä, vaan oppilas joutuu itse pohtimaan ja hyvittämään ei-toivottua käyttäytymistään tai toimintaansa. Vastuun portaiden voidaan nähdä ohjaavan oppilaita kohti Kohlbergin teorian kolmatta, periaatteellisen moraalin tasoa, jolla yksilö mukautuu yhteisiin velvollisuuksiin, oikeuksiin ja normeihin, vaikka niiden ja yksilön minän välille voi syntyä ristiriitatilanteita. Tämä kolmas taso on lähinnä ihanne, jota kohti oppilaita on mahdollista ohjata, mutta todennäköisesti murrosikäiset nuoret ovat vielä kuitenkin sovinnaisen moraalin tasolla, jolla yksilö toimii vielä muiden ihmisten asettamien odotusten ja normien mukaisesti. (Crain 2000, 151–153; Kohlberg 1976, 34–35.)

Eläkkeellä oleva opettaja on kiinnittänyt erityistä huomiota luokan yleiseen siisteyteen ja sen ylläpitämiseen, sillä hän halusi korostaa, että luokan kalusto on yhteiskunnan omaisuutta ja se on säilytettävä mahdollisimman hyvässä kunnossa. Hän valvoi, ettei roskia heitely lattialle. Hänen mukaansa oppilaat olivat asennoituneet siihen, että koska koulussa on siivooja, hänen tehtävänsä on siivota roskat. Opettaja halusi oppilaiden ymmärtävän, että siivoojaa ei ollut tarkoitus työllistää tahallisesti ja tarpeettomasti, vaan heillä on vastuu omista teoistaan. Kun oppilaille opetetaan ”pienestä pitäen”, että roskat laitetaan roskakoriin, niin se pysyy suurimmalla osalla heistä mielessä läpi elämän. Opettajan tavoitteena oli, että oppilaat oppivat käytännössä, miten yhteiskunnan omaisuutta hoidetaan.

9.4.4 Rangaistukset

Luokanopettajalle on muodostunut selkeät toimintamallit häiriökäyttäytymistilanteisiin sekä niiden jälkiselvittelyyn. Jos oppilas häiritsee tuntia jatkuvasti puheellaan, opettaja pyytää tai osoittaa omalla eleellään häntä nousemaan seisaalleen pulpettinsa viereen, kunnes oppilas osaa jälleen olla hiljaa. Tämä toimii yleensä tehokkaasti, mutta vaikeissa häiriköintitapauksissa oppilas poistetaan luokasta. Luokka jatkaa työskentelyään ja sillä välin opettaja käy juttelemassa luokasta

poistetun oppilaan kanssa. Keskustelun aikana selvitetään häiritsevän käyttäytymisen syyt sekä pohditaan, millaisia muita keinoja oppilaalla olisi ollut toimia kyseisessä tilanteessa ja kuinka häiriökäyttäytymistä voidaan vastaisuudessa ennaltaehkäistä. Jokaisesta luokasta poistamisesta lähetetään viesti kotiin, mistä vanhemmat ovat olleet tyytyväisiä, sillä he haluavat tietää, mitä koulussa tapahtuu. Luokanopettajan mukaan esimerkiksi kolmasluokkalaisille kotiin lähetettävä viesti toimii jo itsessään pelotteena ja tätä kautta motivoi oppilasta hyvään käytökseen. Opettajan mielestä oppilaan puhuttelu ei ole varsinainen rangaistus, vaikka oppilas saattaa itse kokea sen sellaiseksi. Puhuttelut tehdään yleensä kahden kesken joko luokan ulkopuolella tai hieman sivummassa, sillä opettaja ei halua häpäistä oppilasta eikä keskeyttää muun luokan työskentelyä. Keltinkangas-Järvinen (2000) toteaa, että rankaisemisen ei tarvitse aina olla julkinen tapahtuma, vaan se voisi olla kasvattajan ja kasvatettavan kahdenkeskinen kasvatustapahtuma. Hänen mukaansa julkinen rangaistus on kulttuurisidonnaista, eli todellinen rangaistus sisältää aina myös julkista häpeää. (Keltinkangas-Järvinen 2000, 197.)

Luokanopettajan toiminta näyttää pohjautuvan Ahon ja Laineen (1997) käsityksiin lapsen moraalien kehittämisestä ja moraalikäyttäytymisestä, joita on heidän mukaansa mahdollista tukea, ohjata ja edistää. Toiminnan perustana on oppilaan ja hänen kehitystasonsa tuntemus. Kasvattajan on mahdollista edistää lapsen moraalikehitystä pyytämällä häntä perustelemaan omaa käyttäytymistään ongelmatilanteissa. Keskustelun kautta opettajan on mahdollista saada tietoa oppilaan ajattelutavoista ja mielipiteistä ja sitä kautta ymmärtää oppilaan toimintaa. Samalla oppilas tulee itsekin tietoiseksi oman käyttäytymisensä vaikutuksista ja seurauksista. Keskustelutilanteessa kasvattajan tehtävänä on ohjata ja kuunnella oppilasta, sen sijaan hänen tulisi välttää liiallista arvostelua ja oppilaan vähättelyä. Ongelmatilanteiden selvittämistä voidaan harjoitella yhdessä oppilaiden kanssa esimerkkitalanteiden kautta, jotka selvitetään yhdessä luokan kanssa. (Aho & Laine 1997, 140–141). Yhteistä keskustelua luokanopettaja käyttää erityisesti silloin, kun kaikki oppilaat ovat tietoisia tapahtuneesta tai jos opettaja tarvitsee siitä lisätietoja. Opettaja ohjaa tilannetta kysymyksillään ja odottaa oppilailtaan ratkaisumalleja asian sovittamiseksi. Hänen mukaansa oppilaat odottavat, että tilannetta käydään yhdessä läpi ja että he saavat kertoa, mitkä teot tai asiat eivät tunnu heistä hyvältä tai eivät ole heidän mielestään oikein. Opettajan mukaan hänen oppilaillaan on selkeä käsitys

oikeasta ja väärästä ja he odottavan opettajan vahvistavan heidän käsityksensä omalla toiminnallaan ja vaatimalla oppilaitakin noudattamaan niitä.

Luokanopettaja määrää oppilaan jälki-istuntoon tai rehtorin puhutteluun vain harvoin, mikäli keskustelut eivät ole tuottaneet toivottua tulosta. Oppilaille on tehty selväksi, että luokkatilassa ollaan hiljaa, mutta välitunneilla ulkona on lupa *”huutaa ja laulaa ja tanssia ihan miten halutte, mutta siis kuitenkin sillä tavalla, että ketään ei kiusata ja koulualueella niinku pysytään”*, sillä välitunnit ovat leikkimistä ja kavereiden kanssa olemista varten. Silloin lapsilla saa olla hauskaa, mutta heidän tulee kuitenkin muistaa toimia hyvien tapojen mukaisesti myös välituntien aikana. Oppilaat saattavat toisinaan suhtautua välinpitämättömästi kättelemällä tervehtimiseen, he eivät esimerkiksi ota katsekontaktia, missä tapauksessa opettaja käskää oppilasta tervehtimään häntä uudelleen. Luokanopettaja on havainnut, että oppilaat tervehtivät opettajiaan myös kouluajan ulkopuolella. Hän mainitsee esimerkkinä erään hieman *”vallattoman”* oppilaan, joka häiritsee usein tunneilla, mutta joka siitä huolimatta tervehtii opettajiaan aina kohteliaasti.

Kotitalousopettaja kertoo, että mikäli oppilas rikkoo sääntöjä hänen tunnillaan, hänet voidaan määrätä jäämään sisälle välitunnin ajaksi tai hänelle voidaan antaa jokin ylimääräinen työ. Rangaistuksista ilmoitetaan aina kirjallisesti kotiin ja niihin vaaditaan vanhempien merkintä siitä, että oppilas on näyttänyt viestin kotona. Kotitalousopettaja mainitsee esimerkkejä rangaistuksista, jotka koskevat erityisesti yleistä siisteyttä ja yhteisistä tiloista huolehtimista. Jos joku esimerkiksi sotkee ruokalassa tai WC-tiloissa, hänen tulee siivota omat jälkensä. Vastaavasti mikäli koulun omaisuutta rikotaan, muun muassa kaapistojen hyllyjä teknisen työn luokkatiloissa, tekijä joutuu itse kunnostamaan tai korjaamaan särkemänsä esineen tai paikan. Hänen mielestään omien jälkien siivoaminen on tehokas keino ennaltaehkäistä tahallista sotkemista ja paikkojen särkemistä. Erityisenä ongelmana kotitalousopettaja mainitsee tunneilta myöhästymiset tai luvattomat poissaolot. Koulun käytänteen mukaan viidestä myöhästymisestä seuraa tunti jälki-istuntoa, mutta koulussa on myös opettajia, jotka haluavat itse kontrolloida myöhästymisiä ja antaa esimerkiksi pienemmistä myöhästymisistä rangaistuksena lisätehtäviä. Jotkut oppilaat ovat luvattomasti poissa tunneilta ja välttääkseen myöhästymismerkintää, he ovat saaneet vanhempansa kirjoittamaan heille poissaolotodistuksen.

Apulaisrehtori näkee rangaistukset yleisesti ottaen huonona työvälineenä, mutta koska yhteiskuntamme käytäntönä on antaa rangaistuksia, niitä joudutaan antamaan myös koulussa. Jälki-istuntojen kestosta ei ole annettu erillisiä määräyksiä, vaan ne ovat koulujen sisäisiä käytänteitä. Apulaisrehtorin koulussa jälki-istunnon keston vaikuttaa muun muassa oppilaan aikaisempi käytös sekä rikkomuksen vakavuus. Esimerkkeinä hän mainitsee, että tunnin jälki-istunto seuraa yleisistä järjestys- tai työrauhahäiriöistä sekä toistuvasta myöhästelystä. Kahden tunnin jälki-istunto määrätään väkivallan käytöstä tai luvattomista poissaoloista, joihin yleensä liittyy asiakirjojen, esimerkiksi vanhempien allekirjoituksen väärentäminen. Apulaisrehtori arvelee, että koulussa 60–70 % rangaistuksista johtuu myöhästymisistä, 10–20 % tupakoinnista ja jäljelle jäävä osuus järjestyshäiriöistä. Tappeluja koulussa ei juuri esiinny.

Eläkkeellä oleva opettaja muistelee omia kouluajojaan 1940-luvulla, jolloin koulujen rangaistuskäytännöt erosivat huomattavasti nykyisistä. *”Se oli selvä peli, rangaistus tuli, kun rikkoi niitä sääntöjä, mitkä oli annettu.”* Opettajalle jäi omasta kouluajastaan mieleen hyviä muistoja sekä vaikutelma, että opettajat halusivat ennen kaikkea oppilaiden oppivan. Koulussa oli selkeät normit, joiden mukaan tuli elää ja toimia ja niistä pidettiin tiukasti kiinni. Opettajan mukaan ketään ei rangaistu turhaan.

Jälki-istunnot järjestettiin eläkkeellä olevan opettajan kouluajana lauantai-iltaisina klo 18–20.

”Opettaja istui siellä koko ajan vahtimassa. Muistan sen hyvin tarkkaan, kun minulla oli siellä aina oma vuoro. Se usein tapahtu siten, että pulpetin penkki kun oli kiinni siinä pulpetissa luokasta sammutettiin valot ja opettaja sytytti kynttilän ja sitä kynttilän liekkiä piti tuijottaa se kaksi tuntia. Istua piti suorana, kädetkin piti olla paikallaan pulpetilla. Nukkua ei saanut, kaksi tuntia kun oli kulunut, minullakin oli kotiin pari kilometriä matkaa, silmissä paloi vielä ne kynttilän liekit, kun oli tuijottanut kaksi tuntia sitä.”

Mikäli jälki-istunnoista ei ollut apua ja yleinen häiriökäyttäytyminen jatkui, koulun rehtorilla oli valtuudet erottaa oppilas koulusta lopullisesti. Tämä oli kuitenkin melko harvinaista.

Työuransa aikana opettaja käytti oman kouluaikinsa rangaistuksia soveltaen niitä kyseisen aikakauden menetelmiin. Opettaja ei pitänyt hyvänä ratkaisuna poistaa oppilasta luokasta, sillä käytävään jätetyt päällysvaatteet olisivat voineet houkutella tukimaan taskujen sisältöä, koska opettaja ei ehtinyt tarkkailla luokasta poistettua jatkuvasti. Tämän sijaan hän käski häiritsevästi käyttäytyneen oppilaan seisomaan luokan ovea vasten kasvot siihen päin. Opettaja ei juuri antanut jälki-istuntoja, vaan selvitti mieluummin asian välittömästi kaikkien kuulleen, mutta huumoria apuna käyttäen.

9.5 Opettajan ja oppilaan välisen suhteen vaikutus työrauhaan

Haastattelemamme luokanopettajan mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde perustuu toisesta välittämiseen ja siihen, että haluaa toisen parasta. Hänen näkemyksensä mukaan opettajan tulee olla oppilaan yläpuolella, eli olla se, joka kertoo säännöt, joiden mukaan luokassa toimitaan. Auktoriteettiasemastaan huolimatta opettaja voi kuitenkin olla ystävällinen ja kohtelias oppilaitaan kohtaan, mutta ei ole osallistu liikaa lasten asioihin, vaan pysyy sopivan välimatkan päässä. Aluksi hänen mielestään kannattaa olla hyvin tiukka sääntöjen noudattamisen suhteen, eli keskustella koulun yhteisistä säännöistä yhdessä oppilaiden kanssa ja muodostaa luokalle omat säännöt. Kun selkeät säännöt on laadittu yhdessä, ne ovat sellaisia, mitä oppilaat itsekin haluavat noudattaa. Opettajan tulee olla johdonmukainen omassa toiminnassaan ja pidettävä sanansa, esimerkiksi se, mitä sanoo, lupaa tai uhkaa luokassa. Tämä lisää opettajan kunnioitusta, arvostusta ja luottamusta oppilaiden keskuudessa. Opettaja korostaa oppilaiden omaa vastuuta sääntöjen noudattamisessa, sillä he ovat osallistuneet sääntöjen laatimiseen ja sitoutuneet niiden noudattamiseen. Peruskoulun ylemmillä luokilla yleisten kasvatustavoitteiden toteutumista on vaikeampi valvoa, sillä aineenopettajilla on usein jatkuva kiire saadakseen oman aineensa sisällölliset tavoitteet käsiteltyä ja kasvatusvastuu ei ole yhtä selkeästi yhden opettajan osalla kuin luokanopettajalla (Lahelma 2001, 94).

Puolimatkan (2004) mukaan pysyvä kiintymyssuhde vähintään yhteen aikuiseen on lapsen tunne-elämän kehittymisen perustana. Kiintymyssuhteen laadulla on ratkaiseva merkitys tunne-elämän kehittymiseen. Kasvattajan osoittama arvostus ja

johdonmukainen käyttäytyminen lasta kohtaan luo turvallisuuden tunnetta ja herättää puolestaan lapsessa arvotunteita. Puolimatka määrittelee arvokasvatuksen olevan ennen kaikkea tunnevalmiuksien kehittämistä, millä tarkoitetaan tunneperäisiä arvoasenteiden, hyveiden oppimista ja omantunnon kehittämistä sekä tunteiden arvioinnin harjoittamista. Arvojen motivoiva voima pohjautuu juuri niiden tunnevaikutukseen. (Puolimatka 2004, 46)

Luokanopettajan mukaan työrauhaan vaikuttaa myös se, kuinka hyvin opettaja on valmistellut tuntinsa ja kuinka monipuolisia ne ovat, sillä jos opettaja ei tiedä, mitä tekee, se aiheuttaa ylimääräisiä taukoja, mikä saattaa aiheuttaa levottomuutta luokassa. Vaihtelevat työtavat ja sopiva määrä oikeantasoisia tehtäviä motivoivat oppilaita keskittymään työskentelyyn, jolloin heillä ei ole tarvetta tehdä mitään ylimääräistä. Opettajan on pystyttävä arvioimaan työskentelyyn tarvittava aika ja hänen tulee valvoa, että se käytetään tehokkaasti juuri sen tehtävän tekemiseen.

Apulaisrehtori noudattaa omassa työssään periaatetta, jonka mukaan opettajan oma käytös heijastuu siihen, kuinka oppilaat käyttäytyvät puolestaan häntä kohtaan. Opettaja pyrkii huomioimaan oppilaansa ja olemaan heille mallina, sillä oppilaat tekevät hänen käyttäytymisestään omia johtopäätöksiään, jotka vaikuttavat edelleen heidän käyttäytymiseensä. Apulaisrehtori kertoo pohtineensa paljon erilaisia ratkaisu- ja etenemiskeinoja ongelmatilanteisiin. Esimerkkinä hän kuvailee tilannetta, jossa oppilasjoukko vastustaa opettajaa erityisesti siksi, että hänet nähdään valtaa pitävän instituution edustajana. He saattavat kokea keskustelutilanteet opettajan keinona manipuloida heidän käyttäytymistään ja ajatteluaan. Parempi ongelmanratkaisukeino olisi, että myös oppilaat ehdottaisivat toimintamalleja eikä ainoastaan opettaja.

Kotitalousopettajan havaintojen mukaan jokaiseen luokka-asteeseen liittyy omanlaisensa vaiheet käyttäytymisessä. Seitsemännelle luokalle siirtymiseen liittyy sopeutumisvaihe, jolloin etsitään käyttäytymisen rajoja uudessa ympäristössä ja uudenaikaisissa enemmän vastuuta edellyttävissä tilanteissa. Kahdeksannen luokan syksyä opettaja pitää rauhattomimpana, mutta vähitellen tilanne alkaa rauhoittua kevättä kohden, sillä tulevaisuus asettaa heille uusia haasteita. He alkavat pohtia ja tiedostaa oman käyttäytymisensä vaikutuksia ja seurauksia omalle oppimiselle sekä

luokan työrauhalle. ”Silloin ne alkavat tajuta, että jos minä olen hiljaa, niin silloin minä voin jotain omaksuakin opetuksesta ja saan paremman numeron ja mahdollisesti pääsen vaikka lukioon tai ammattikouluun tai mihin jatkossa haluan.”

Luokasta löytyy myös oppilaita, joilla ei ole ammatillisesti kunnianhimoisia tavoitteita elämässään, vaan he näkevät yhteiskunnan velvollisuutena pitää heistä huolta. Opettajan mukaan näiden oppilaiden ajatteluun on usein vaikuttanut vanhemmiltaan tai heille muuten tärkeiltä henkilöiltä saamansa mallit. Kyseisillä oppilailla ilmenee usein myös muitakin ongelmia.

Koulun kasvatustehtäväksi painotetaan oppilaan sosiaalisen kehityksen tukemista ja tähän pohjautuen peruskoulun kehittämisessä on pyritty huomioimaan oppilaan yksilöllinen kehitys. Perinteistä jakoa erilliseen ala- ja yläasteeseen on pidetty epäedullisena oppilaan sosiaalistumisen ja sosiaalisen kehityksen kannalta. Yhtenäisessä peruskoulussa oppilas etenee esiopetuksesta yhdeksännelle luokalle joustavassa oppimisympäristössä ilman ala- ja yläasteen välistä jakoa. (Pietarinen & Rantala 1997, 227.)

Yksilöiden toiminta tuottaa ryhmän, jonka toiminnan laatu ja olemassaolo muotoutuvat erilaisten ihmisten yksilöllisistä tavoista ja halusta toimia. Jauhiaisen ja Eskolan (1994) mukaan jokainen ryhmän jäsen tuo siihen yksilöllisen energiansa, joka yhdessä toisten energioiden kanssa muodostaa ryhmän kokonaisenergian. Yksilön toiminta, ympäristö ja ryhmäkokonaisuuden toiminta ovat siis keskinäisessä riippuvaisuussuhteessa. Ryhmään kuuluminen, hyväksytyksi tuleminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen ovat olennaisen tärkeitä yksilön kehitykselle, sillä osallistuessaan ryhmän toimintaan, yksilö joutuu toistuvasti suhteuttamaan itseään ympäristöönsä vastatessaan toisten odotuksiin. Tämä lisää yksilön tietoisuutta omasta itsestään ja ympäristöstä sekä niiden välisestä suhteesta. Mikäli yksilö suljetaan pois yhteisön toiminnasta, hän putoaa sosiaaliseen tyhjiöön, jolloin hän ei saa palautetta ryhmältä toiminnastaan, vaan joutuu hakemaan huomiota eri keinoin, esimerkiksi häiritsemällä opetusta (Jauhiainen & Eskola 1994, 14–16.) Opetus-oppimisprosessissa voidaan nähdä erilaisia vuorovaikutusprosesseja sekä opettajan ja oppilaiden välillä että oppilaiden välillä. Opettajalta edellytetään ihmissuhdetaitoja, jotta hän osaa puuttua asioiden kulkuun tarkoituksenmukaisesti. (Rauste – von Wright 1997, 36.)

Yksilöiden toiminnan lisäksi ryhmän toimintaan vaikuttaa yhteiskunta, joka määrittelee ryhmän taloudelliset voimavarat, mitkä puolestaan vaikuttavat esimerkiksi opettajien koulutustasoon ja tarjontaan. Opetustoimen määrärahojen pienentäminen pakottaa koulut suurentamaan opetusryhmiä, vähentämään työvoimaa sekä muokkaamaan opettajien työehtoja. Tämä aiheuttaa muutoksia opettajien omaksumissa rooleissa, heidän keskinäisissä suhteissaan sekä opetukseen suhtautumisessa, millä on puolestaan vaikutusta opettajien omaan opetustyöhön sekä luokkaryhmään ja opettajayhteisöön. Yhteiskunnan valtakulttuuri vaikuttaa sosialisointia kautta yksilöihin ja edelleen ryhmään. Valtakulttuurin lisäksi jokainen ryhmätilanteeseen osallistuva yksilö välittää toiminnassaan yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyjä sekä oman taustaryhmänsä tai alakulttuurinsa arvoja, normeja ja elämäntapaa. Opettajan oma arvomaailma ja kulttuuritausta vaikuttavat siihen, millaisia työskentelytapoja ja opetussisältöjä hän käyttää ohjattaessaan taustoiltaan hyvin erilaisia lapsia ymmärtämään yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja normeja. (Jauhiainen & Eskola 1994, 26.)

Pietarinen ja Rantala (2002) kuvailevat opetus- ja oppimisprosessien tapahtuvan tietynlaisessa ympäristössä, fyysisessä tilassa, jota opettaja ja oppilaat pystyvät muokkaamaan. Syvällisemmällä tasolla luokkahuoneessa on nähtävissä pedagoginen ympäristö, jonka muokkaamisesta on opettaja ammattinsa puolesta vastuussa, sillä hänellä on mahdollisuudet ja valta edistää sen toimivuutta. Pedagogisen ympäristöön vaikuttavat opettajan oma persoonallisuus ja elämänhallintataidot, pedagoginen ajattelu, aineenhallinta, opetusmenetelmät ja organisointikyky. Myös oppilaat vaikuttavat olennaisesti luokkahuoneen pedagogisen ympäristön rakenteeseen ja toimivuuteen, sillä he ovat jo aikaisemmin omaksuneet omia oppimisstrategioita, selviytymiskeinoja ja elämänhallintaitoja sekä sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja. Täten luokkahuoneen sosiaalinen ympäristö rakentuu opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutusprosessissa, missä opetus- ja oppimisstrategioiden sekä sosiaalisten kommunikointitaitojen tulisi olla yhteensopivia. (Pietarinen & Rantala 2002, 236.)

9.6 Tapakasvatuksen ja työrauhaongelmien muuttuminen

Eläkkeellä oleva opettaja korostaa opettajan auktoriteettiasemaa. Hänen mukaansa täytyy olla ero siinä, kuka on oppilas ja kuka opettaja. Hän ei pidä myönteisenä kehityksenä sitä, että oppilaat käyttäytyvät liian tuttavallisesti opettajaa kohtaan, esimerkiksi sinutteleamalla huomattavasti vanhempaa henkilöä. Luottamus on kaiken perusta ja hänen mielestään oppilaalla tulee olla tunne, että opettaja ajattelee toiminnassaan hänen parastaan. Hän korostaa, että huonojakin päiviä on puolin ja toisin. Sellaisia sääntöjä on turha laatia, joiden noudattamista ei pysty itse valvomaan. Nykyisin korostetaan yksilön vapauksia, joiden rinnalla tulisi muistuttaa oppilaille, että yksilöllä on oikeuksien ohella myös velvollisuuksia. Opettaja näkee käyttäytymisen huononemisen syyksi kotien lisääntyneen välinpitämättömyyden lasten tekemisien suhteen. Kotioloilla on myös merkittävä vaikutus lapsen motivaatioon ja turvallisuuden tunteeseen. Mikäli lasta ei kannusteta tai tueta kotona, se heijastuu sekä hänen koulutyöhönsä että käyttäytymiseensä. Myös perheen sisäiset ongelmat ja perheissä tapahtuvat muutokset vaikuttavat lapsen koulutyöhön, esimerkiksi avioerolasten elämä on usein rauhatonta, sillä he joutuvat vaihtamaan asuinpaikkaa huoltajuussopimuksen mukaisesti.

”Se on kummallista, että yhteiskunta hyväksyy tällaiset irtosuhteet, pitäisi olla, että jos kerran lapsia ryhtyy hankkimaan, täytyy niistä myös pitää huolta. Se on itsellenikin joskus vaikeaa, vaikka parhaansa koittaa yrittää. Kun maailma on mennyt siihen, että lapsi ei tiedä kuka on isä ja jos lapsi siellä kotona on tiellä, äidillä uusia miehiä, on sen lapsen elämä turvatonta ja se tuntuu myös kouluelämässä. Täytyy todeta, että silloin 60-luvulla ei tällaisia ongelmia vielä esiintynyt. 90-luvulla tätä esiintyy jo erittäin paljon.” (eläkkeellä oleva opettaja)

Tapakasvatusta opetettiin eläkkeellä olevan opettajan työssäoloaikana osana kansalaistaitoa, mikä oli suurimmaksi osaksi asennekasvatusta. Kansalaistaitoniminen oppiaine ei kuulu enää opetussuunnitelmaan, vaan nykyisin tapakasvatuksen tavoitteet sisältyvät useiden oppiaineiden opetussuunnitelmiin, erityisesti terveystietoon. Kansalaistaidon opettamisessa pidettiin tärkeänä käsiteltävien asioiden pohdintaa, opetuskeskusteluja, ryhmä- ja parityöskentelyä, demonstraatioita sekä dramatisointia. Tunneilla käytiin läpi kouluyhteisön ja yhteiskunnan sääntöjä,

esimerkiksi liikenteessä käyttäytymistä, toisten ihmisten huomioon ottamista sekä omaa käyttäytymistä ja käyttäytymisen säätelyä. Kouluun ja sen ulkopuolisiin toimintoihin liittyvät erilaiset tilanteet ja tilaisuudet antoivat luontevia mahdollisuuksia kansalaistaidon opetuksessa saatujen tietojen ja taitojen harjoitteluun sekä soveltamiseen käytännössä. Näitä tilanteita olivat esimerkiksi retket, juhlat, opintomatkat ja -käynnit. Oppilaille korostettiin vastuun ja velvollisuuden merkitystä sekä tervettä suhtautumista päihteisiin. Oma hygienia, terveystieteiden ja terveellisten ravintotottumusten opetus kuuluivat myös kansalaistaidon opetukseen. (Peruskoulunopetussuunnitelman perusteet 1985, 110–112.)

Kotitalousopettajan mukaan sekä kotielämä että kotikasvatus ovat muuttuneet. Hänen mukaansa lapsi saattaa käyttäytyä kotona aivan normien mukaisesti, mutta kaveripiirissä käyttäytyminen saattaa muuttua. Nyky-yhteiskunnassa oppilaat omaksuvat huonojen tapojen malleja opettajan mukaan ennen kaikkea televisiosta. Jo pikkulapset voivat altistua televisiosta tulevalle väkivallalle, mikäli vanhemmat eivät kontrolloi heidän katsomistaan. Opettaja näkee, että oppilaat ottavat mallia televisio-ohjelmista omaan käyttäytymiseensä.

Keltinkangas-Järvisen (2000) mukaan kasvava lapsi tarvitsee kehittymisen ja oman minän kasvun tueksi samastumiskohteita ja auktoriteetteja. Perinteisenä samastumiskohteena on pidetty opettajaa, jonka rooli on kuitenkin nykyaikana vähentynyt esimerkiksi viihdekulttuurin vuoksi erityisesti vanhempien oppilaiden keskuudessa. Aikaisemmin opettajat olivat oppilaiden esikuvia, mutta nykyisin ne saadaan yleensä mediasta, minkä johdosta opettajat joutuvat ikään kuin kilpailemaan oppilaiden mielenkiinnosta television tarjonnan kanssa. (Keltinkangas-Järvinen 2000, 202; Werner 1996, 167.)

Wernerin (1996) mukaan ennen tiedotusvälineiden yleistymistä koulu tarjosi oppilaille tietoa ulkomaailmasta, kun taas nykyisin jo koulutulokkaat ovat täynnä television ja muiden tiedotusvälineiden tarjoamia vaikutteita. Television vaikutusta lasten koulunkäyntiin ja oppimiseen on tutkittu, mutta tuloksista ei voida olla varmoja, sillä television yleistymisen ohella yhteiskunnassa on tapahtunut myös muita merkittäviä muutoksia. Muutokset kulttuurissa ovat hitaita, joten niiden vaikutukset näkyvät vasta pidemmän ajan kuluttua. Werner on tutkinut koulun ja

television suhdetta muun muassa sen suhteen, onko televisio muuttanut koulun ja opettajien merkitystä suhteessa toisiin lapsen kasvuun liittyviin tekijöihin, kuten perheeseen, ikätovereihin tai tiedotusvälineisiin. (Werner 1996, 167.) Median voimakkaan vaikutusvallan vuoksi monet koulut ovat ottaneet mediakasvatuksen osaksi opetussuunnitelmaa. Käytännön opetuksessa opettaja ja oppilaat pohtivat yhdessä median pyrkimyksiä ja tapoja vaikuttaa ihmisen ajatteluun ja käyttäytymiseen sekä kuluttamiseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004 mainitsevat terveystiedon tavoitteeksi muun muassa taidon oppia arvioimaan ympäristön, elämäntavan, kulttuurin ja median merkitystä turvallisuuden ja terveyden näkökulmasta (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004).

Werner (1996) toteaa, että eräissä tapauksissa television myönteiset vaikutukset ovat suurempia kuin taas toisissa kielteiset, joskus ne voivat myös tasoittaa toistensa vaikutuksia. Toisaalta television katseluun käytetty aika on pois nukkumiselta, lukemiselta tai todellisen elämän ongelmanratkaisutilanteilta, mitkä voisivat olla hyödyllisiä myös lapsen koulunkäyntiä ajatellen. Television on havaittu myös alentavan lasten sieto- ja keskittymiskykyä, mikäli opetuksen aihe ei heitä erityisemmin kiinnosta. Toisaalta televisio voi herättää lasten mielenkiinnon heitä itseään kiinnostaviin ilmiöihin ja kannustaa heitä oppimaan niistä lisää myös kirjojen tai koulun avulla. Televisio välittää kouluopetukseen lomittuvaa tietoa esimerkiksi yhteiskuntaan ja luontoon liittyen sekä asioita, joita koulussa ei ole mahdollista opettaa esimerkiksi viestinnästä ja henkilökohtaisista suhteista. Television katselu edellyttää myös erilaista informaation työstämistä kuin lukeminen, sillä televisiossa tilanteet ja kamerakulmat vaihtelevat yllättäen. Televisiolla on havaittu olevan kielteistä vaikutusta ennen kaikkea heikoimpien oppilaiden koulunkäynnille, sillä Wernerin mukaan he saattavat hakeutua television ääreen nimenomaan siitä syystä, että unohtaisivat huonon koulumenestyksensä. Lisääntyvä televisionkatselu ja vähenevä läksyjenluku voivat johtaa noidankehään ja yhä huonompiin tuloksiin ellei ympäristö reagoi tilanteeseen. Lapset, joiden vanhemmat ovat opettaneet heitä katsomaan kriittisesti ja valikoiden televisiota menestyvät Wernerin tutkimusten mukaan paremmin ylemmillä luokilla. (Werner 1996, 171–172.)

Apulaisrehtori toteaa oppilaiden käytöksessä tapahtuneen muutosta parempaan suuntaan kuuden viime vuoden aikana. Hän koki lamassa olleen jotain sellaista, mikä

heikensi kaikkien motivaatiota, kun taas nykyisin oppilaat vaikuttavat innostuneemmilta ja tiedostavan paremmin sen, mitä ovat tekemässä. Hän näkee, että myös oppilaat arvostavat nykyisin yrittämistä ja onnistumista, sillä lama-vuosien pelko on poistunut.

10 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää opettajien kokemuksia tapakasvatuksesta ja työrauhasta. Halusimme saada tietoa siitä, millaisia ongelmia opettajat joutuvat kohtaamaan ja kuinka he selvittävät tällaiset tilanteet. Tulosten tarkoituksena olisi antaa meille ja muille opettajina työskenteleville ohjeita ja ongelmanratkaisumalleja koulujen ongelmatilanteisiin. Haastattelemiemme opettajien mielestä tutkimusaiheemme oli erittäin ajankohtainen ja he näkivät tärkeäksi tapakasvatuksesta ja työrauhasta keskustelemisen. Myös yhteiskunta on nähnyt tutkimusaiheemme tärkeäksi, sillä median lisäksi eduskunta on täydentänyt perusopetuslakia vuonna 2003 koulujen työturvallisuuden ja työrauhan osalta. (<[URL:http://www.oph.fi](http://www.oph.fi)>.)

Tutkimustuloksemme tukevat Hellstenin (2001) näkemystä, jonka mukaan tapakasvatus on siirtynyt yhä enemmän koulujen vastuulle, vaikka sen pitäisi myös haastattelemiemme opettajien mukaan lähteä kotoa. Heidän näkemyksensä mukaan käyttäytymisen perusasiat tulisi hallita jo ennen kouluikää. Kodeilla ja kouluilla tulisi heidän mukaansa olla mahdollisimman yhteneväiset kasvatuseriaatteet, jotta oppilaille ei syntyisi ristiriitoja sen suhteen, kuinka heidän odotetaan käyttäytyvän tai toimivan erilaisissa tilanteissa. Opettajat näkivät myös tärkeänä sen, että koti ja yhteiskunta asettavat oppilaille heidän kehitystasonsa mukaisia rajoja ohjaamaan heidän käyttäytymistään ja toimintaansa. Rajojen noudattamisen ja aikuisen johdonmukaisen käyttäytymisen katsottiin olevan tärkeää oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymiselle.

10.1 Motivointi

Haastattelemamme opettajat korostivat motivointia yhtenä tärkeimpänä keinona työrauhan ylläpitämisessä. Heidän mukaansa opettajan omalla ammattitaidolla on vaikutus oppilaan motivaation, sillä taitava opettaja osaa antaa oppilailleen heidän kehitystasoaan vastaavia ja tarpeeksi käytännönläheisiä haasteita. Tämä edellyttää hyvää oppilaantuntemusta, mikä on suuri haaste opettajalle luokkakokojen jatkuvasti

suurentuessa. Motivaatio liittyy päämäärätietoisuuteen, sillä se antaa meille tarmokkuutta ja ohjaa käyttäytymistämme. Motivaatio selittää osaltaan, miksi samanlaisen oppimistaustan ja -kyvyn omaavat oppijat suoriutuvat samasta tehtävästä eri tavoin. Oppilaantuntemus liittyy olennaisesti motivaatioon, sillä opettajan on tunnettava oppilaidensa arvot, asenteet, kiinnostuksen kohteet, pyrkimykset, kannustimet sekä asenteet vahvistaakseen oppilaidensa motivaatiota. Oppijoiden motivaatiota on hankala mitata, joten opettajien on yleensä tyydyttävä tarkkailemaan huolella oppilaitaan ja turvautumalla omaan intuitioonsa ja arkijärkeensä. Oppijan turhautuminen, jonka oireita ovat aggressiivisuus, taantuminen, syrjään vetäytyminen ja ylivilkkaus, voi toimia joissakin tapauksissa myös motivoijana, mutta yleensä se aiheuttaa kielteistä käyttäytymistä. Jos opettaja havaitsee tällaisia piirteitä oppilaissaan, kannattaa tutkia oman luokkansa ilmapiiriä, jotta olisi mahdollisuus korjata tilannetta. Syynä voi olla esimerkiksi liian vaikeat tehtävät tai liian nopea etenemisvauhti, jolloin asioita ei ehdi omaksua. (Berliner & Gage 1992, 329–380.)

Oppijoiden menestymiseen vaikuttavat heidän attribuutionsa eli se, mihin he katsovat menestyksensä tai epäonnistumisensa perustuvan. Oppilas, jonka mielestä hänen menestymisensä perustuu sisäisiin tekijöihin, kuten kyvykkyyteen ja panostukseen, ja epäonnistuminen puolestaan ulkoisiin tekijöihin, kuten liian vaikeaan tehtävään tai huonoon tuuriin, käyttää itsetuntoaan tukevaa selitysmallia (*ego-maintaining system*). Hän uskoo voivansa hallita omaa suoritustaan. Oppilas, jonka mielestä hänen menestymisensä johtuu ulkoisesta tekijästä ja epäonnistuminen sisäisistä tekijöistä, uskoo, ettei hänellä ole kyvykkyyttä menestyä. Tällainen oppilas yleensä odottaa epäonnistuvansa, eikä edes yritä menestyä. Oppijan motivaatioon vaikuttavat myös opettajan käyttämät attribuutiot oppilaansa menestymismahdollisuuksiin. Suuttuminen epäonnistumistilanteessa välittää oppilaille kuvan siitä, että he olisivat voineet panostaa työhön enemmän, jolloin he olisivat myös menestyneet paremmin. Epäonnistuminen johtui siis liian vähästä vaivannäöstä, eikä siis oppilaiden kyvyttömyydestä. Opettajan sääli tai myötätunto puolestaan voi saada oppilaat tuntemaan, etteivät he pystyneet parempaan suoritukseen. Näihin esimerkkitalanteisiin vaikuttaa suuresti opettajan ja oppilaiden välinen suhde ja opettajan tapa ilmaista tunteitaan. (Berliner & Gage 1992, 379–380.)

10.2 Opettajan malli

Tutkimustulostemme mukaan opettajan antama käyttäytymismalli vaikutti oppilaiden käyttäytymiseen ja työrauhaan, sillä oppilaat tarkkailevat jatkuvasti opettajan omaa toimintaa ja ottavat siitä mallia. Suonperän (1993) mukaan opettamisella ja johtamisella on samanlaisia piirteitä, sillä ne perustuvat vaikuttamiseen. Oppimista ohjaavien ajattelu- ja toimintamallien tulee olla tarkoituksenmukaisia oppimistavoitetta ajatellen, sillä opettajan toiminta antaa oppilaille selkeän mallin. Suonperä kertoo esimerkin omasta työstään: Hän opetti oppilailleen terveysoppia ja neuvoi heitä uhkakuvia käyttäen välttämään tupakointia. Hän huomasi epäonnistuneensa tehtävässä, sillä oppilaat näyttivät tietävän, että opettaja tupakoi itse. Oppilaat totesivat, että tupakointi ei voi olla haitallista, koska opettaja polttaa itsekin ja on lisäksi urheilullinen. Tämä sai opettajan ymmärtämään esimerkin voiman ja hän päätti lopettaa tupakoinnin. Suonperä kokee, että oppilaiden suhtautuminen hänen opetukseensa muuttui vastaanottavaisemmaksi. (Suonperä 1993, 118.)

10.3 Vastuukasvatus

Tutkimustuloksemme olivat yhtenäiset Lewisin (2001) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan oppilaiden tulee osaltaan kantaa vastuuta luokan työrauhasta. Opettaja voi antaa oppilailleen vastuuta työrauhan ylläpitämisestä palkitsemalla ja tunnustamalla hyvää käyttäytymistä, keskustelemalla ja puuttumalla häiriökäyttäytymiseen sekä käyttämällä Bussin (1999) ja Moilasen (2004) korostamaan tahdikasta puuttumista oppilaan käyttäytymiseen.

Ahola ja Hirvihuhtha (2000) ovat määritelleet teoksessaan ”Vääryydestä vastuuseen” uuden termin vastuukasvatus, jolla tarkoitetaan kaikkea toimintaa, minkä avulla ”kasvatetaan ja ohjataan lapsia sekä nuoria ottamaan vastuuta asioistaan ja omista teoistaan”. Siihen sisältyvät myös asioihin puuttuminen keskustelujen, ohjauksen, yhdessä tekemisen ja harkitusti annetun vastuun kautta. Lasten ja nuorten vaikeuksien on aikaisemmin katsottu johtuvan huonosta itsetunnosta, mutta Aholan ja Hirvihuhdan näkemyksen mukaan taustalla on kehittymätön vastuuntunto. Sitä voidaan kehittää oppimalla pohtimaan ja perustelevaan vastuuttoman tai ei-toivotun

käyttäytymisen syitä. Vastuuntunto nähdään hyvän itsetunnon edellytyksenä tai vähintään sen tärkeänä osa-alueena. Tutkijat määrittelevät vastuuntunnon muista ihmisistä ja ympäristöstä välittämiseksi. Esimerkkeinä he mainitsevat toisten huomioonottamisen, heikompien puolustamisen, toisten auttamisen sekä ympäristöstä huolehtimisen. Heidän mukaansa valtaosalle lapsista ja nuorista on opetettava vastuuntuntoa kärsivällisesti ja pitkäjänteisesti. Vastuun käsitettäessä laajennettaessa, siihen kuuluu myös itsestä ja omista teoista vastuun ottaminen siten, että oman onnistumisen edellytyksenä ei ole toisten alistaminen tai vahingoittaminen. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 6.)

10.4 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksemme kohdistui määrällisesti pieneen joukkoon, sillä haastattelimme ainoastaan neljää opettajaa. Kiinnostuksemme kohdistui heidän kokemuksiinsa ja käsityksiinsä, joita ei siten ole mahdollista yleistää laajemmin. Tutkimushaastattelu osoittautui hyväksi menetelmäksi opettajien kokemusten selvittämiseen, mutta haastattelujen lisäksi olisi ollut selkeyttävää seurata haastattelemiemme opettajien opetustilanteita. Niiden avulla olisimme voineet selvittää, toteutuvatko heidän pyrkimyksensä ja näkemyksensä käytännössä. Tutkimusta tehdessämme havaitsimme, että tapakasvatuksen ja työrauhan yhteisvaikutusta on tutkittu hyvin vähän. Tutkimukset olivat keskittyneet lähinnä niihin erikseen tai työrauhaongelmien syihin. Tutkimuksemme aikana Suomessa otettiin käyttöön vuonna 2003 koulujen pakolliset järjestyssäännöt, jotka selkeyttivät opettajien ja oppilaiden oikeuksia sekä velvollisuuksia työrauhan ja käyttäytymisen suhteen. Tämän vuoksi jatkotutkimuksella olisi mahdollista selvittää, onko uusilla järjestyssäännöillä ja oikeuksien tuntemuksella ollut vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen ja koulun työrauhaan.

LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otavan kirjapaino.
- Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Helsinki: Opetushallitus.
- Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. 1998. Tampere: Osuuskunta vastapaino.
- Anttonen, S. Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Habermasin diskurssietiikan avaamia näköaloja. 1996. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 67–84.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. Koululainsäädännön käsikirja. 1993. Helsinki: Painatuskeskus.
- Arbuthnot, J. B. & Faust, D. 1981. Teaching Moral Reasoning: Theory and Practice. New York, N.Y.: Harper & Row Publishers.
- Balson, M. 1988. Understanding Classroom Behaviour. 2nd Ed. Hawthorn, Victoria: The Australian Council for Educational Research Ltd. Radford House.
- Bandura, A. 1977. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods. 2nd Ed. Needham Heights (MA): Allyn and Bacon.
- Buss, S. 1999. Appearing Respectful: The Moral Significance of Manners. Ethics 109, 795-826.
- Crain, W. 2000. Theories of Development. Concepts and Applications. 4th Ed. Upper Saddle River, N. J. : Prentice-Hall.
- Dunderfelt, T. 1998. Elämänkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 9.-10. painos. Porvoo: WSOY.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa: T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 70–94.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Gage, N. L. & Berliner, D. C. 1992. Educational Psychology. 5th Ed. Houghton Mifflin Company.
- Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen elämä. Ajatuksia kasvatuksesta uusaristotelisen hyve-etiikan näkökulmasta. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 38–50.
- Hellsten, S. 1996. Eettinen kasvatusta ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 51–65.
- Helkama, K. 1993. Nuoren kehittyvä etiikka. Teoksessa: T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatusta koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 32–69.
- Haydon, G. 2004. Values education: Sustaining the Ethical Environment. Journal of Moral Education Vol. 33, No. 2, 115–129.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. uud. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatusta ja moraalit. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 7-12
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1995. The Active Interview. Qualitative research methods. Volume 37. Sage Publications.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. Koulun ihmissuhteet. 1989. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Kaikkonen, P. 1994. Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Kansanen, P. 1996. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 13–18.
- Kari, J. 1992. 1.-3. Painos. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Karjalainen, A. 1996. Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa: Pitkänen, P. (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 141–150.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2000. Hyvä itsetunto. 10. painos. Porvoo: WSOY.

- Kohlberg, L. 1976. Moral Stages and Moralization. The Cognitive-Developmental Approach. Teoksessa: T. Lickona (ed.) Moral Development and Behavior. Theory, Research, and Social Issues. Holt, Rinehart and Winston, 31–53.
- Kohlberg, L. 1984. The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohlberg, L. 1987. Child Psychology and Childhood Education. A Cognitive-Developmental View. White Plains, N.Y. : Longman.
- Koski, L. 2001. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) Tolonen, T. (toim.) 2001. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 21–49.
- Kämmenniemen koulun opetussuunnitelma. 2000.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 2001. 2.uud.painos. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Launeen peruskoulun järjestyssäännöt. 2002–2003.
- Leleux, Claudine. 2000. Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans. Bruxelles: Editions De Boeck.
- Lewis, R. 2001. Classroom discipline and student responsibility: the students' view. Teaching and Teacher Education 17, 307–319.
- Malmberg, R. 1995. Hyväksi tavaksi. Käytösopas arkeen ja juhlaan. Helsinki: Otava.
- Moilanen, P. 2001. Avoin dialogi ja kasvattajan vallan pakko. Teoksessa: M. Itkonen (toim.) Ihminen mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 34–52.
- Moilanen, P. 2004. Kunnioitus, valta ja hyvät tavat koulukasvatuksen arjessa. Teoksessa: Itkonen, M., Heikkinen, V. A. & Inkinen, S. Eletty tapakulttuuri (toim.) Arkea, juhlaa ja pyhää etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos
- Muistio oppilas- ja opiskelijahuoltoa, kodin ja koulun/ oppilaitoksen yhteistyötä sekä turvallisuutta koskevista lakimuutoksista. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.oph.fi>>. (Luettu 7.7.2004)

- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Peltonen, J. Lawrence Kohlbergin teoria moraalista sivistyksestä ja eettisestä kasvatuksesta. Teoksessa: P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus, 165–177.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa <URL: http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf>. (Luettu 6.7.2004).
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa: M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 2. uud. painos. Vantaa: WSOY, 227–243.
- Pulkkinen, L. 1995. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Porvoo: WSOY, 297–310.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. *Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2004. *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Rauste – von Wright, M. 1997. *Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä*. Porvoo: WSOY.
- Salminen K. & Poutanen, P. 1996. *Kulttuurikompassi*. Edita: Helsinki.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Straughan, R. 1988. *Can We Teach Children To Be Good? Basic issues in moral, personal and social education*. New Edition. Bristol: J. W. Arrowsmith Ltd.
- Suonperä, M. 1993. *Opettamiskäsitys; oppijakeskeisen opettamiskäsityksen perusaineksia*. 4. uud. painos. Hämeenlinna: Educons Oy.
- Tapakasvatuksen opas. *Koulujen kasvatus- ja opetuskäyttöön*. 1991. 1.-2. painos. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Telama, R. & Laakso, L. 1995. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 275–288.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.
- Tuppuralan koulun koulukohtainen opetussuunnitelma. 1995.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Atena.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22 (5-6), 387–398.
- Urpolan ja Kattilansillan koulun opetussuunnitelma. 2000. Opetuslautakunta: Mikkelin kaupunki.
- Valtonen, S. 2001. Tommy Hellsten: Valta kouluissa kuuluu opettajille. Opettaja 6, 8-10.
- Venkula, J. & Rautevaara, A. 1993. Arvot ja nuorten arvopohdinta. Piirteitä maamme vv. 1960–1990 nuorten arvoja koskevista tutkimuksista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wahlström, B. 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa: T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 95–125.
- Wahlström, R. 1991. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa: J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY, 151–164.
- Werner, A. 1996. Lapset ja televisio. Suom. Kaisu Rättyä. Helsinki: Gaudeamus.

Liite 1: Launeen peruskoulun järjestyssäännöt (2002–2003)

Launeen peruskoulun järjestyssäännöt

1. Hyvät tavat

- *Olen ystävällinen ja kohtelias.
- *Muistan tervehtiä.
- *Pukeudun asiallisesti ja sään mukaisesti.
- *Tuon kouluun kulloinkin tarvittavat oppikirjat sekä opiskelu- ja harjoittelutarvikkeet.
- *Saavun kouluun ajoissa ja noudatan matkalla liikennesääntöjä.
- *Käsittelen koulun omaisuutta huolellisesti enkä ota luvatta toisen omaisuutta. Korvaan aiheuttamani vahingon.
- *Pidän ympäristöni siistinä.
- *Sijoitan polkupyöräni ja koulussa tarvittavat urheiluvälineeni niille varatuille paikoille.
- *En tupakoi enkä käytä huumaavia aineita koulussa enkä koulun järjestämissä tilaisuuksissa.

2. Oppitunnit

- *Odotan opettajaa rauhallisesti.
- *Osallistun opetukseen aktiivisesti ja noudatan opettajan antamia ohjeita.
- *Annan itselleni ja muille työrauhan.
- *Pidän oppikirjani ja koulutarvikkeeni siisteinä.
- *En syö makeisia enkä käytä kännyköitä, korvalappustereoita yms. oppitunneilla.

3. Välitunnit

- *Välitunnilla oleskelen sovitulla piha-alueella, jolta poistuminen ilman opettajan lupaa on kielletty.
- *Käyttäydyn välitunnilla hyvien tapojen mukaisesti muistaen ottaa huomioon myös kaikkien turvallisuuden.
- *Oppilaat saavat olla sisällä koulun päättämisenä aikoina. Silloin koulun käytävillä on päästävä liikkumaan esteettömästi.

(jatkuu)

4. Kouluruokailu

- *Monipuolinen ja ravitseva kouluateria on etuoikeuteni!
- *Ruokaillessani noudatan samalla hyviä tapoja ja käyttäydyn siististi muut huomioon ottaen.

5. Koulusta poissaolo

- *Huoltaja ilmoittaa mahdollisimman pian koululle, jos olen sairaana. Tuon sairaudesta huoltajan allekirjoittaman poissaolotodistuksen.
- *Muuhun poissaoloon tarvitsen etukäteen luvan luokanopettajalta/ luokanvalvojalta (1-3 päivää) tai rehtorilta (yli kolme päivää).
- *Jos sairastun kesken päivän, pyydän opettajalta luvan mennä terveydenhoitajan vastaanotolle.

6. Rangaistukset

- *Jos rikon koulun järjestyssääntöjä, olen epärehellinen tai käyttäydyn muuten epäasiallisesti, minua voidaan rangaista
 - enintään kahden tunnin jälki-istunnolla tai
 - antamalla kirjallinen varoitus tai
 - erottamalla koulusta enintään 3 kuukaudeksi.
- *Jos häiritsen opetusta, minut voidaan poistaa luokasta.
- *Jos en lue läksyjäni enkä tee kotitehtäviäni, opettaja voi jättää minut koulupäivän jälkeen tekemään ne.

Noudattamalla näitä järjestyssääntöjä luon osaltani kouluumme turvallisen, myönteisen ja viihtyisän ilmapiirin, jossa on mukava opiskella!

Liite 2: TAPAKASVATUS JA TYÖRAUHA PERUSKOULUSSA

TAUSTATIEDOT

- Sukupuoli
- Koulutus
- Toimenkuva
- Työn aloitus- ja mahdollinen eläkkeellejääntivuosi

TAPAKASVATUS

Mitä tapakasvatus mielestäsi on?

- Mihin sillä pyritään
- Merkitys koulussa
- Hyvin käyttäytyvä oppilas
- Huonosti käyttäytyvä oppilas
- Huonojen tapojen syyt
- Oma toteutus
- Mahdolliset muutokset oppilaiden käyttäytymisessä vuosien mittaan

TYÖRAUHA

Mitä työrauha mielestäsi tarkoittaa?

- Merkitys luokan toiminnalle
- Yleisimmät työrauhaongelmat
- Ongelmien syyt
- Keinot ylläpitää työrauhaa

OPETTAJA-OPPILASSUHDE

Millainen vaikutus opettajan ja oppilaan suhteella on työrauhaan?

- Opettajan rooli
- Oppilaan rooli
- Kasvatusvastuun jakautuminen kodin ja koulun kesken
- Luokan / luokkatilan oman säännöt
- Sääntöjen noudattamisen valvonta
- Rangaistukset