

ARVON KASVATTAJAT

Luokanopettajaksi opiskelevien ajatuksia arvoista ja kasvatuksesta teoriaan ja tutkimuksiin peilattuna

Hanna Virtanen
Sanna Vuorinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2000
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Rakkaille vanhemmillemme
kiitokseksi
hyvän elämän eväistä!

Kasvatus ei ole elämän alkupäässä tapahtuvaa eväiden antamista
elämän matkaa varten
vaan se on ihmisen ravitsemista matkan varrella
aina sen mukaan,
mitä hän kulloinkin tarvitsee
voidakseen jatkaa matkaa eteenpäin.

- U. Harva -

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kuvailla luokanopettajaksi opiskelevien arvo-orientaatiota: kasvatuservoja, arvoihin vaikuttavia tekijöitä ja niitä onnistuneita ja vaikeita kasvatustilanteita, joissa heidän arvonsa olivat nousseet tiedostettaviksi. Lisäksi etsimme opiskelijoiden mielipidettä opettajankoulutuksen kehittämiseksi arvokasvatuksen osalta. Teoreettinen pyrkimyksemme oli luoda tiivis viitekehys arvojen ja kasvatuksen välille ja selkeyttää arvokasvatuksen olemusta.

Tutkimuksemme on pääasiassa laadullinen, sillä halusimme saada luokanopettajaksi opiskelevien äänen kuuluviin. Käytetyt sitaatit yhdessä teorian ja oman pohdintamme kanssa luovat vuorovaikutuksellisen kokonaisuuden. Joiltakin osin tarkastelemme aineistoa myös määrällisesti. Tuomme esiin opiskelijoiden kannattamia näkökohtia prosentteina, mikä tukee aineistomme teemoittelua sekä tyypittelyä.

Tutkimukseemme osallistui 63 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijaa. Aineisto kerättiin kaksivaiheisesti: avoimilla kysymyksillä tuetun kirjoitelman ja palautekyselyn muodossa.

Tutkimuksessamme selvisi, että opiskelijat katsoivat tärkeimmiksi kasvatuservoiksi ihmissuhteisiin liittyvät arvot, erityisesti toisen ihmisen kunnioituksen. Heidän toimintaansa kasvattajina ohjasi pääasiassa lapsuudenkodista saatu arvoperusta. Kasvatustilanteista onnistuneimpina opiskelijat pitivät niitä, joissa he olivat saaneet oppilaat motivoitumaan ja innostumaan opetuksesta. Vaikeuksina he pitivät erilaisten konfliktien ratkaisemista ja arvoriitoja niin koulussa kuin yhteistyössä kotien kanssa. Koulutukselta kaivattiin tukea arvojen selkeyttämiseen ja valmiuksia arvokasvatuksen toteuttamiseen.

Avainsanat: opiskelija, opettaja, arvot, kasvatuservot, arvokasvatus

ABSTRACT

The purpose of our study was to describe future elementary school teachers' value orientation: their educational values, factors which influence values and those successful and difficult educational situations where they had recognized their values. We also wanted to know students' views of how the value education in teacher training should be developed. Our theoretical aim was to create a tight frame of reference between values and education and to clarify the essence of the value education.

Our study was mainly qualitative because we wanted to emphasize the voice of students. Quotations together with theory and our own reasoning created an interactive completeness. We also analyzed our data from a quantitative point of view by bringing out students' percentual considerations.

63 teacher training college students at Jyväskylä University took part in our study. Our data was collected in two phases. First we asked students to write a composition supported by open questions and then we gave them a feedback questionnaire.

According to the students the most important values were interactional values, especially respect towards other people. The value ground adopted from childhood home was the main thing guiding students' actions as educators. The most successful educational situations were situations in which students had succeeded to motivate and inspire pupils. Conflict solving situations and value disagreements both in school and with parents were considered the most difficult situations. Students wished that teacher training could support them to clarify their values and prepare them for carrying out the value education in practice.

Keywords: student, class teacher, values, educational values, value education

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 ARVOTUTKIMUKSEMME AJANKOHTAISUUS JA YHTEISKUNNALLINEN MERKITYS.....	7
2 POSTMODERNI SUOMALAISUUS OPETTAJAN TYÖKENTTÄNÄ	9
2.1 Suomalaiset kaipaavat rajojen asettajia	9
2.2 Ydinperheestä yksilön vapauteen.....	10
2.3 Poliitiikan, uskonnon ja kansainvälistymisen asemasta	11
2.4 Uudistuvan yhteiskunnan kansalaisiksi	12
3 TUTKIMUKSEN RAKENNE	14
3.1 Tutkimustehtävät.....	15
3.2 Tutkimusmenetelmä.....	16
3.3 Tutkimuksen kulku ja tutkimusjoukon muotoutuminen.....	20
3.3.1 Opiskelijatutkimus.....	20
3.3.2 Opettajatutkimuksen vaikeudet	21
3.4 Aineiston analyysi	24
3.5 Luotettavuustekijät	26
4 LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN KASVATUSARVOT.....	30
4.1 Arvot kulttuurin perusvoimana ja ihmisen toiminnan ohjaimena	30
4.2 Arvot, tavoitteet, normit ja asenteet	31
4.3 Arvo-orientoitunut kasvatus	32
4.4 Arvojen tiedostamisen ongelma	34
4.5 Kasvatusarvoista arvokkain - toisen ihmisen kunnioitus	36
4.6 Instrumentaalisia arvoja Rokeachin mukaan	39
4.7 Vitaalisia, uskonnollisia, sosiaalisia ja eettisiä arvoja Ahlmanin mukaan.....	40
4.8 Yhteisökeskeisiä arvoja Schwartzin mukaan	41
4.9 Opiskelijoiden kasvatusarvojen yhteenveto.....	42
5 LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN ARVOJEN MUOKKAAJAT.....	44
5.1 Luokanopettajaksi opiskeleville vahva arvoperusta lapsuudenkodista	44
5.2 Kodin merkitys yksilön moraalien kehityksessä.....	45
5.3 Koulu ja elämän muut osa-alueet kasvattajina kodin rinnalla	47

5.4 Yksilön persoonan merkitys kasvatettaessa ja kasvattajana	49
5.5 Opiskelijoiden arvoja muokanneiden tekijöiden yhteenveto	51
6 LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN ONNISTUMISET KASVATUSTILANTEISSA.....	52
6.1 Oppilaiden motivoituminen.....	53
6.2 Konfliktitilanteiden ratkaiseminen	55
6.3 Myönteinen oppimisilmapiiri	56
6.4 Opiskelijoiden onnistumiskokemusten yhteenveto.....	58
7 LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN VAIKEUDET KASVATUSTILANTEISSA.....	60
7.1 Konfliktitilanteet koulussa	61
7.2 Koulun ja kodin väliset yhteistyöongelmat ja arvostiriidat.....	65
7.3 Apua vaikeuksiin	67
7.4 Opiskelijoiden vaikeiksi kokemien kasvatustilanteiden yhteenveto	68
8 LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN AJATUKSIA ARVOKASVATUKSESTA	70
8.1 Kasvatusvastuu - kodilla vai koululla?	70
8.2 Koulun arvokasvatuksen suuntaviivoja.....	74
8.2.1 Opetussuunnitelmallinen näkökulma.....	74
8.2.2 Menetelmällinen näkökulma - arvojen siirtämistä vai selkeyttämistä?	76
8.3 Tuloksellista arvokasvatusta	79
8.3.1 Ulkoaohjautuvaa oppimista - kurinpidolla tottelevaisiksi	79
8.3.2 Oppimista aktiivisesti ajattelemalla.....	82
8.3.2.1 Keskustelemalla vastuullisiksi.....	82
8.3.2.2 Samastumalla sosiaalisesti herkiksi	85
8.4 Arvokasvatuksen suuntaviivojen yhteenveto	87
9 OPETTAJANKOULUTUKSEN ARVOKASVATUSHAASTEET.....	89
9.1 Arvoista kirjoittamisen vaikeus ja helppous	89
9.2 Opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen arvokasvatusopintojen riittävydestä	91
9.3 Opiskelijoiden ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi arvokasvatuksen osalta	93
9.4 Arvokasvatus - teoriasta käytäntöön	96

10 2000-LUVUN ALUN OPETTAJAKUVASTA	99
11 ARVON KASVATTAJAT	100
LÄHTEET	104
LIITTEET	115

ESIPUHE

Tutkimuksemme on valmistunut useiden kypsyttelyvaiheiden kautta. Työ on ollut mielessämme lähes kolmen vuoden ajan siitä syyskuisesta päivästä lähtien, jolloin saimme idean arvotutkimuksesta. Tuntuu siltä, että pitkä työvaihe on ollut työmme kannalta tarpeellinen ja sille eduksi. Arvot ovat moniselitteinen aihepiiri, jonka syvälinen käsittely vaatii aikaa ja halua pysähtyä. Työskentelyaika on sisältänyt yhtämittaisia työvaiheita ja palauttelevia, joutilaita hetkiä. Nimenomaan työstä irtaantumiset ovat antaneet työllemme uusia suuntaviivoja. Olemme kasvaneet työmme rinnalla ihmisinä ja kohti opettajuutta.

E erityiset kiitokset haluamme osoittaa ohjaajallemme Marja-Leena Hussolle, joka lempeästi tuki meitä aineistonkeruuvaikeuksista alkaen. Suuri kiitos kuuluu myös toiselle ohjaajallemme Eira Korpiselle arvokkaista lähdevinkeistä. Opiskelijatovereitamme kiitämme sydämellisesti hienosta suhtautumisesta työtämme ja tutkimustamme kohtaan. Te teitte tutkimuksestamme mahdollisen. Vielä suuri rutistus Sinulle työpari. Todistimme, että yhteistyössä piilee suuri voima, "poski poskea vasten"!

Jyväskylässä 6.3.2000

Hanna Virtanen

Hanna Virtanen

Sanna Vuorinen

Sanna Vuorinen

72 prosenttia EVA:n vuonna 1999 suorittamaan asennetutkimukseen osallistuneista noin 2000 suomalaisesta arvioi, että 1990-luvun aikana ihmisten henkinen hyvinvointi ja onnellisuus ovat vähentyneet (Mielipiteiden sateenkaari 1999). Peräti 85 prosenttia samaan tutkimukseen osallistuneista oli sitä mieltä, että työpaikoilla ihmisiä uhkaa kovasta työtahdistista ja paineiden alla työskentelystä johtuva loppuunpalaminen. Myös lapset kärsivät. Presidentti Ahtisaari totesi 51. yhteisvastuukeräystä ava- tessaan, että lasten pahoinvointi on viime vuosina lisääntynyt. Tiedotus- välineitä seuratessaan joutuu toteamaan, että lasten pahoinvoinnista joh- tuneet väkivallan teot ovat nykyisin entistä raaempia sekä Suomessa että muualla maailmassa. (Koulupoika pieksi...2000, 8; Lapsi ampui lapsen... 2000, 11; Pikkuveljen taposta...2000, 6; Presidentti Martti Ahtisaa- ri...2000, 3; Vappupuukotuksen päätekijälle...2000, 7.)

Tuntuu, että postmodernissa maailmassa ihmisillä on jatkuva kiire. Tehokkuus ja tuloksellisuus ovat työpaikkojen avaintrendejä, jotka pakot- tavat työntekijät toimimaan voimiensa ääri rajoilla. Arkielämässä on help- po hukkaa virikkeiden tulvaan. Tietoyhteiskunta ja tiedotusvälineet tarjo- avat meille kerrallaan kaiken sen, mitä on tarjottavana. Mikään yksinker- tainen ja tavanomainen ei riitä. Levottomuus on lisääntynyt. Aihe herätti mielenkiintomme ajankohtaisuudellaan.

Opettajat toimivat kasvattajina 4 - 8 tuntia päivässä ja lähes 200 päivää vuodessa. He ehtivät olla useiden lasten kanssa päivittäin enem- män yhdessä kuin lasten omat vanhemmat. Näin ollen opettajilla on vai- kutusvaltaa ja heidän työnkuvaansa kuuluu jatkuva päätösten tekeminen. Opettajan toimintaa ja kognitioita ohjaa henkilökohtaisten uskomusten, arvojen ja periaatteiden systeemi eli toimintaan vaikuttaa koko kokemus- tausta ja niistä tehtävät tulkinnat (Tornberg 1994, 20 - 29). Toisin sanoen ei ole yhdentekevää, millaisia opettajia ja kasvattajia kouluissa toimii, sil- lä ei ole yhdentekevää, millaisen aikuisen mat- in lapsi saa.

Koulut ovat pienen yhteiskuntaa, jotka toiminnallaan pyrkivät tuke- maan koko yhteiskuntaa. Opettajilla on mahdollisuus auttaa lapsia omal- la esimerkillään ja lasta kunnioittavalla kasvatustasenteellaan erottamaan elämässä hyvä ja paha, oikea ja väärä. Tällä hetkellä kouluissa kaiva-

taan rautaisia, henkisesti vahvoja, turvallisia aikuisia. Hyvän opettajan ammattitaito perustuu didaktiseen ja pedagogiseen osaamiseen, mutta ne eivät yksin riitä. Opettajalta vaaditaan vahvaa itsetuntemusta, omien arvojen tuntemusta. Jotta opettaja pystyy auttamaan lasta tämän kasvussa, hänen itsensä on kasvettava riittävän vahvaksi. Vahvuus ei säily itseltään. Siksi jokaisen opettajan on aika ajoin syytä pysähtyä hetkeksi miettimään, miltä pohjalta työtään tekee. Opettajan työ on kasvatuksellisesti vastuullista. Siksi tutkimuksemme tuntuu yhteiskunnallisesti erittäin merkittävältä.

Tutkimuksemme ensisijainen tarkoitus on kuvata luokanopettajaksi opiskelevien kasvatuksellista arvo-orientaatiota ja peilata sitä nykyiseen yhteiskunnalliseen tilanteeseemme. Opiskelijoiden vastausten kautta pyrimme auttamaan opettajankouluttajia ymmärtämään opiskelijoiden arvokasvatustarpeita.

Tutkimusta tehdessään ja sitä lukiessaan tekijä ja lukija joutuvat mukaan arvopohdinnan, reflektoinnin virtaan. Niinpä esimerkiksi tämän kartoituksen lukija on joka tapauksessa kehittänyt omaa eettistä pohdintaansa seuratessaan näitä sivuja; olkoon tämän tutkimuksen "tulos" kuinka "oikea" tai "väärä" tahansa, on tutkimus täyttänyt tärkeimmän funktionsa siinä, että se on tullut luetuksi. Ja juuri tästä pitäisi olla myös arvokasvatuksessa kysymys: vanhemman ja lapsen, opettajan ja oppilaan tulisi arvokasvatuksessa pikemminkin tehdä yhteistä pohdinnan matkaa kuin yrittää opetella vain arvoja ja vallitsevasta aikakaudesta, tutkimuksista ja jostain opista johdettuja suosituksia. (Venkula 1993, 68 - 69.)

2 POSTMODERNI SUOMALAISSUUS OPETTAJAN TYÖKENTTÄNÄ

Jotta tutkimukseemme osallistuneiden opiskelijoiden näkemykset hahmottuisivat lukijalle nyky-yhteiskunnan arvomaailmaan suhteutettuina, luomme tutkimuksemme alussa kuvan nykyisestä suomalaisesta yhteiskunnasta. Se on ympäristö, jossa opettajat työskentelevät ja joka luo puitteet opettajan työlle oikeuksineen ja velvollisuuksineen.

Euroopassa vallitseva arvojen murros ravisuttelee ihmisten ajatusmaailmaa ja toimintatapoja. Keskiajan lopulta lähtien arvomaailmamme ja ihmiskuvamme ovat maallistuneet, yksilöllistyneet ja suhteellistuneet arvojen osalta. Nykyajan postmodernismiksi kutsuttua elämäntapaa kuvastavat moniarvoisuus, suhteellisuus, pirstaleisuus, ambivalenssi (kaksiarvoisuus) ja satunnaisuus sekä sosiaalinen ja maantieteellinen liikkuvuus ja anonymiteetti (nimettömyys). (Bauman 1991, 1992; Helkama 1997, 242 - 245; Wringe 1998, 230.) Postmoderni ei ole yksiselitteinen käsite. Sillä voidaan toisaalta tarkoittaa riemukasta vapautta tavoitella kaikkea. Toisaalta sillä tarkoitetaan mieltä askarruttavaa epävarmuutta tavoittelemisen arvoista asioista ja tavoittelemisen perusteista. Ennen kaikkea postmoderni on mielentila, joka voi reflektoitua, etsiä itsestään omia sisältöjään, tutkiskella omia tuntejaan ja kertoa löytämästään. Kyse on kaikkien niiden ihmisten tunnoista, joihin luotamme ollessamme mieteliäitä tai seisautuessamme pohtimaan, mihin olemme matkalla ja mihin meitä ollaan johdattamassa. (Bauman 1992, vii.)

2.1 Suomalaiset kaipaavat rajojen asettajia

Suomalaisten arvoista ja asenteista tehdyn kansainvälisesti vertailukelpoisen tutkimuksen (Reilu ja rohkea 1997 / 2, 94 - 103) mukaan 1990-luvulla Suomen kansalaisten luottamus kaikkiin instituutioihin, erityisesti poliisiin ja puolustusvoimiin on lisääntynyt. Kaipaamme rajojen asettajia. EVA:n asennetutkimukseen osallistuneet suomalaiset vaativat kovempia rangaistuksia rikollisille ja poliisille suurempaa valtaa. Esimerkiksi luonnonsuojelijoiden toimintaa halutaan sympatisoinnin sijasta jo vähitellen

kontrolloida. Suomalaisten huolestuneisuus ympäristöstä on laimentunut, ainakin jos vaihtoehtona on taloudellisen kasvun ja työpaikkojen menetyt. Terveys, perhe, ystävät, sisäinen mielenrauha ja tasainen toimeentulo ovat tutkimuksen mukaan suomalaisille tärkeämpiä kuin yhteiskunnalliset tavoitteet, ura tai paremmat kulutusmahdollisuudet. Kansalaisten korostamia asioita voidaan kutsua yhteisnimityksellä perusturvallisuus. (Mielipiteiden sateenkaari 1999.) Widjeskogin (1997) sekä Hiirikosken ja Nirosen (1993) tutkimukset osoittavat, että jo yläasteelle siirtyvät ja yläasteella opiskelevat nuoret arvostavat eniten perhettä, kotia ja läheisiä ihmissuhteita sekä terveyttä. Vaikka toisaalta puhutaan arvojen myllerryksestä, suomalaisia voidaan pitää mieluummin harkitsevina kuin spontaaneina, sillä arvomaailmaamme näyttää kuvastavan enemmän pysyvyys kuin muutos (Mielipiteiden sateenkaari 1999).

Ehkä kysymys onkin siitä, miten sovittaa entiset, perinteiset, hyväksihavaitut arvot uusiin olosuhteisiin ja uudenlaiseen, teknisesti kehittyneempään yhteiskuntaan. Yksittäisten ihmisten on vaikea luoda selkeämpiä raameja työelämäänsä ja arjen kulkuun; on vaellettava monesta syytä virran mukana. Ratkaisevat päätökset on tultava yhteiskunnan korkeammilta tahoilta, mikäli halutaan aikaansaada yhteinen linja.

2.2 Ydinperheestä yksilön vapauteen

Tasa-arvoista vapautta kunnioittava etiikka sopii kuvastamaan nyky-yhteiskunnan luonnetta. Itsekorostusta arvostetaan yksilön oikeutena. (Wringe 1998, 225.) Silti perheenkin asema koetaan ajatusmaailmallisesti korvaamattomaksi. Suomalaiset arvostavat perhettä. Touko- ja kesäkuussa 1999 taloustutkimukseen osallistuneista reilusta tuhannesta haastatellusta melkein joka neljäs luottaa avioliittojen yleistymiseen. Se, että vuonna 1998 Suomessa solmittiin 24 000 avioliittoa ja otettiin 14 000 avioeroa on Kolben mielestä osittain osoitus arvojen ja unelmien välisestä ristiriidasta. (Herranen & Sirkiä 1999, 19 - 26.) EVA:n tutkimuksessa pohditaan syyksi sitä, että vain harvat löytävät arvoilleen sopivan kasvualustan ensi yrittämällä. Vaikka perhettä arvostetaankin, sen muodostaminen ja ylläpitäminen on jotenkin epävarmempaa kuin aiemmin. Syiksi

voidaan pohtia yksilöllistymisen myötä lisääntyntä kielteistä itsekkyyttä. Kuinka usein perheet lienevät rikkoutuvan siitä syystä, että yksilöiden ottamat oikeudet murskaavat yhteisölle annetun oikeuden? Enää ei olla yhteisön tarkkailun alla siinä määrin kuin aiemmin. Jos työ tai ihmissuhteet eivät tyydytä, ollaan vapaita tekemään uusia valintoja. Wringe (1998) kieltää, että edellä mainittu olisi seurausta ihmisen moraalisesta rappeutumisesta. Hänen mukaansa vapaus on lisääntynyt aineellisen muutoksen, väkiluvun kasvun ja teknologisen kehityksen myötä.

Ydinperheiden vähentyminen on yksi uusista haasteista opettajalle koulujen ja kotien välistä yhteistyötä ajatellen. Opettajalta vaaditaan avarakatseisuutta, toisten ihmisten ratkaisujen kunnioittamista ja yksilön arvostamista sellaisenaan. Vain siten hän voi päästä rakentavaan vuorovaikutukseen oppilaiden vanhempien kanssa. Se, että arvot ovat muuttuneet yksilöllisemmiksi, on nähtävä rikkautena eikä rikkovana.

2.3 Poliitiikan, uskonnon ja kansainvälistymisen asemasta

Suomalaiset pitävät vielä tällä hetkellä paremman elämän kriteereinä perinteisiä seikkoja: ennen kaikkea terveyttä, läheisiä ihmissuhteita, mielenrauhaa ja toimeentulon varmuutta. Perinteinen suomalainen arvomaailma, johon moraali ja etiikka vahvasti liittyvät, ei ole kuitenkaan sellaisenaan siirtynyt nuorille. Kilpailun koveneminen yhteiskunnan kaikilla tasoilla saattaa aiheuttaa tarpeen jollekin uudenlaiselle moraalialla ja etiikalla painottavalle suhtautumiselle. (Mielipiteiden sateenkaari 1999; Haavisto 1996.)

Poliitiikan ja uskonnon asema ei ole entisellä tasollaan. Demokratian toimivuuteen kohdistuu kirpeää kritiikkiä ja suomalaisten uskonnollisuudesta on vastakkaisia näkemyksiä. (Reilu ja rohkea 1997 / 2, Mielipiteiden sateenkaari 1999.) Helkaman (ks. s. 9) mukaan arvojen maallistuminen näkyy jumalallisen, yliluonnollisen ja pyhän väistymisenä väli-neellisen järjen tieltä. Sen sijaan kirkon tutkimuskeskuksen ja Suomen gallupin tekemän tutkimuksen mukaan suomalaisten jumalauskon on jopa vahvistunut 1990-luvun alun taloudellisen laman myötä. 80 % suomalaisista pitää itseään kristittyinä. Puolet heistäkin, jotka eivät kuulu mihin-

kään uskontokuntaan, pitää itseään kristittyinä. (Heino, Salonen, Rusama & Ahonen 1996.)

Suomalaiset ovat huomanneet kansainvälisen asemansa kohentuneen; muutoksen hyväksymistä edistää suomalaisuuden vahvistuminen kansainvälistymisen rinnalla. Olemme ehkä vähitellen oppineet näkemään omat vahvuutemme. Teknologia-Suomella on kansalaismielipiteen vankka tuki ja koulutus ymmärretään lähes yksimielisesti menestystekijäksi. (Mielipiteiden sateenkaari 1999.) Talouden turvaavalta työnteolta odotetaan sisällöllisesti aiempaa enemmän: parempaa kykyihin vastaavuutta, vastuullisuutta ja mielekkyyttä. Työpaikkaa arvioidaan tarkasti. Sillä jos taloudellinen perusta on turvattu, on mahdollisuus arvostaa esimerkiksi elämyksellisyyttä ja muutoshakuisuutta yksilöllisyyden ohessa. (Reilu ja rohkea 1997 / 2.)

2.4 Uudistuvan yhteiskunnan kansalaisiksi

Haavisto (1996) on listannut suomalaisten tulevaisuuden arvot viime aikaisen arvotutkimusten ja yhteiskunnan silloisten kehitystendenssien tulkinnan pohjalta. Listauksen mukaan kansallisen identiteettimme arvostus vahvistuu entisestään, vaikka Euroopan integroituminen syveneekin ja kansainvälistyminen edelleen lisääntyy. Teknologiaa emme hyväksy enää kriitikittömästi vaan edellytämme, että teknologiaa hyödynnetään selvemmin ihmisten yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. Yksilöllisyyden arvostus säilyy ja itsensä toteuttamista, luovuutta sekä mielenkiintoista työtä arvostetaan, kuten nytkin. Sen sijaan yrittäjyyden ja yrittävyyden arvostus vahvistuu entisestään. Nuoret näkevät yrittäjyyden jopa keskeisempänä kuin vanhempansa. Taloudellisen kasvun merkitys hyvinvoinnin perustana hyväksytään laajalti. Silti kasvun rajallisia mahdollisuuksia aletaan tiedostaa, sillä huoli ympäristöstä on suurta, hajonnasta huolimatta. Suomalaisten asenteista voimakkaimpia tulee olemaan nykyisen lailla sukupuolten välinen tasa-arvo. Tätä tukevat sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimukset, jotka lisääntvät erityisesti vähäosaisten elinolojen turvaamiseksi. Vaatimuksia lisäävät kilpailun kiristyminen ja työttömyysongelmat. 1990-luvun alussa päättäjiltä alettiin vaatia kor-

keampaa yhteiskunnallista moraalialia; sen rinnalla kansalaisten itsekkyyden on vähentynyt 1990-luvun alun huipustaan.

Uudistuva koululaitoksemme joutuu vastamaan ja saa vastata uusiin kasvatustavoitteellisiin haasteisiin. Koulun kasvatustavoitteiden on pysyttävä sopusoinnussa muuttuvan yhteiskunnan edellyttämien valmiuksien kanssa, sillä koulun yksi tärkeimpiä tehtäviä on auttaa lapsia sopeutumaan yhteiskuntaan ja sen toimintaan. Kari (1996, 166 - 167) painottaa, että kulttuuriperinnön siirtäminen edellyttää mielipidevaikuttajilta, siis myös opettajilta, alituista arvopohdintaa. Koulun tulisi hänen mukaansa edistää yksilön mahdollisuuksia kehittyä sopusoinnussa itsensä ja muiden ihmisten, luonnon ja koko inhimillisen elämän kanssa.

Luokanopettajan rooli on kokenut muutoksia vuosikymmenten aikana (ks. Simola 1995). Nykyisin opettajilta vaaditaan vahvaa muutoksiinsopeutumiskykyä. On oltava joustava ja nöyrä. Mitä arvoista ja tulevasta ammatistaan ajattelevat tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajaksi opiskelevat, siitä tulososuudessa.

3 TUTKIMUKSEN RAKENNE

Tutkimuksemme kuuluu opettajien reflektiivisen ajattelun tutkimuskenttään. Tarkoitamme reflektiivisyydellä oman ajattelun ja kokemusten tietoista läpikäymistä ja pohdintaa. Reflektio kohdistuu meidän tutkimuksesamme nimenomaan arvoja ja kasvatusta koskeviin seikkoihin. Erään tutkimukseemme osallistuneen opiskelijan vastaus havainnollistaa, millaista on monipuolinen reflektio.

Vaikka olenkin hyvin räiskyvä ja nopeasti asioita toteuttava ihminen, olen oppilaiden kanssa kärsivällinen. Olen jo huomannut, että pidän opettamisesta paljon. Se on työtä ihmisten kanssa, joltaista haluankin! Heikkoutenani voi kylläkin olla juuri se ihailemani kyky ymmärtää erilaisuutta. Joskus voi olla vaikea ymmärtää ihmistä, joka ikäänkuin "lepää laakereillaan": Kaikkien "pitäisi" mielestäni innostua asioista kuin minä innostun. Tietenkään sen ei tarvitse olla niin...Uskon vuosien kulumisen hiovan pahimpia särmiäni pyöreämmiksi. Henkilökohtaisesti olen haasteita kaipaava ihminen ja luulen toimivani tulevaisuudessa muunkinlaisessa kuin luokanopettajan työssä. (10N22.)

Kyseinen opiskelija pystyy selkeästi erittelemään omaa persoonallisuuttaan, heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Hän tiedostaa oman toimintansa piirteitä tarkasti, mikä on vahvan itsetuntemuksen merkki. Samalla kun opiskelijoiden ajatteluprosessit tuottivat tutkimusaineistoa meille, olivat ne opiskelijoille itselleen oppimisprosessin olennainen osa. Jarvisin (1987, 164 - 172) mukaan edellä mainitun kaltainen pohdinta saattaa johtaa oman toiminnan uudenlaiseen ymmärtämiseen ja sitä kautta uudenlaiseen käyttäytymiseen.

Reflektiivistä ajattelua voidaan tutkia kolmesta näkökulmasta: tiedollisesta, kriittisestä ja tulkinnallisesta (Sparks-Langer & Colton 1991). Meidän työssämme korostuu kriittinen suuntaus. Vastajaat refleктоivat kriittisesti toisaalta oman toimintansa moraalia ja eettisyyttä, toisaalta kasvatuksellisia päämääriä ja koulutusinstituutioita (Ks. Järvinen 1990, 91 - 97). Kriittisyys kohdistuu toimintaa ohjaavaan ainekseen: ajatteluun, kokemuksiin, arvoihin ja tavoitteisiin. Tulkinnallinen suuntaus käyttää hy-

väkseen opettajien kertomia "tarinoita" eli tulkintoja heidän omakohtaisesti kokemistaan tilannetapahtumista. Tulkinnallisuus on lähinnä tutkimuksemme menetelmällinen perusta, aineistonkeruumuoto. Pyysimme opiskelijoita vastaamaan tutkimukseemme kirjoittamalla tärkeiksi kokemistaan kasvatustapahtumista ja -tapahtumista ja saimme aineistoksi monenlaisia "tarinoita". Tiedolliseen näkökulmaan emme liiemmin tukeutuneet, koska meillä ei ollut tarvetta kohdistaa tutkimustamme informaation prosessointiin tai päätöksentekoon. (Sparks-Langer & Colton 1991, 37 - 44.)

Saamissamme vastauksissa on sekä deskriptiivisiä että normatiivisia piirteitä. Deskriptiivinen eli kuvaileva tutkimus pyrkii selvittämään, mitkä arvot ohjaavat perimmältään joidenkin yksilöiden tai yhteisöjen toimintaa. Samalla pyritään kuvaamaan ja analysoimaan, minkälaisia käsityksiä hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä yksilöillä ja yhteisöillä on. Opiskelijat kuvaavat erityisesti omia arvojaan, arvolähtökohtiaan sekä kokemuksiaan onnistuneista ja vaikeista kasvatustilanteista. Normatiivinen tutkimus puolestaan selvittää, mitä perimmäisiä arvoja ihmisten tulisi omaksua toimintansa perustaksi. Normatiivisuus tulee parhaiten esiin niissä kasvatustavoitteissa, joita opiskelijat haluavat asettaa tuleville oppilailleen. (Ks. Levomäki 1998, 8 - 9.)

Työssämme käsittelemät arvot ovat pääasiassa eettisiä eli ihmiseen itseensä ja ihmisten välisiin suhteisiin liittyviä arvoja, mutta emme ole rajanneet muitakaan arvoja työmme ulkopuolelle. Opiskelijoiden vastausten myötä huomio kiinnittyy myös ihmisen ulkopuolisiin arvoihin. (Ks. Levomäki 1998, 9 - 10.)

3.1 Tutkimustehtävät

Tutkimustehtävänämme oli kuvailla Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa vuonna 1999 luokanopettajaksi opiskelevien kasvatustavoitteita ja arvokasvatustoimintaa. Tutkimuksemme ensimmäisessä vaiheessa halusimme vastauksia erityisesti seuraaviin kolmeen kysymykseen:

1. Mitkä arvot ohjaavat opiskelijoiden toimintaa kasvattajina?
2. Mistä he ovat omaksuneet arvonsa?

3. Minkälaisia onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia heillä on kasvatustilanteista?

Kun alkuperäinen tarkoituksemme, työssäolevien opettajien arvokasvatustoiminnan tutkiminen, epäonnistui opettajien vastaamishaluttomuuden takia, lisäsimme opiskelijatutkimukseemme toisen vaiheen. Halusimme palautetta tutkimusaiheestamme seuraavien kysymysten avulla:

4. Millaiseksi aiheeksi opiskelijat kokivat arvonäkökulman?

5. Minkälaisia näkemyksiä heillä oli opettajankoulutuksen kurssitarjonnan riittävydestä arvojen ja arvokasvatuksen osalta?

6. Miten he haluaisivat kehittää kurssitarjontaa?

Molemmissa vaiheissa tutkittavilla oli vapaus valita, mihin kysymyksiin he vastasivat. Heille annettiin myös mahdollisuus nostaa esiin aiheeseen liittyviä, kysymysten ulkopuolelle sijoituvia teemoja. Pyrimme tuomaan tulosesuudessa nekin esiin.

3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksessamme vuorottelevat kvalitatiivisuus ja kvantitatiivisuus, jotka tukevat ja täydentävät toisiaan, kuitenkin niin, että työmme luonnetta voitaneen pitää kvalitatiivisena. Kvalitatiivisuus eli laadullisuus ilmenee työssämme siinä, että pyrimme kuvaamaan tutkittaviemme tiettyjä elämän osa-alueita heidän kokeminaan. Koska arvot ovat syvin ihmisen toimintaa ohjaava tekijä, pyrimme pääsemään tutkittavien arvomaailmaa koskevissa ajatuksissa pintaa syvemmälle menetelmämme mahdollistamissa rajoissa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 161) toteavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on nimenomaan todellisen elämän kuvaaminen. Laadullinen tutkimus kohdistetaan yleensä ihmiseen ja ihmisen maailmaan. Puhutaan elämismaailmasta, joka koostuu yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista. (Varto 1996, 23.) Näin ollen laadullisuuden asema on työssämme mielestämme perusteltua.

Kvantitatiivisuuden avulla pyrimme nostamaan esiin opiskelijoiden enemmistön mielipiteet. Vaikka kvalitatiiviset menetelmät antavat syvällisempää tietoa, tieto on huonosti yleistettävää. Siksi pyrimme erittele-

mään aineistosta nousevia seikkoja tarkkoina lukuina ja kuvaamaan prosentuaalisesti sitä, mitkä asiat vastauksissa korostuivat. (Eskola & Suoranta 1998, 165 - 166.) Alasuutarin (1993, 190) mielestä tutkimuksessa päästään parhaaseen tulokseen nimenomaan soveltamalla samassa työssä molempia menetelmiä. Olemme koonneet liitteisiin (ks. liitteet 3 - 8) eri teemoista esiin nousseet asiat, joita käsittelemme syväliemmin itse tekstiosuuden yhteydessä.

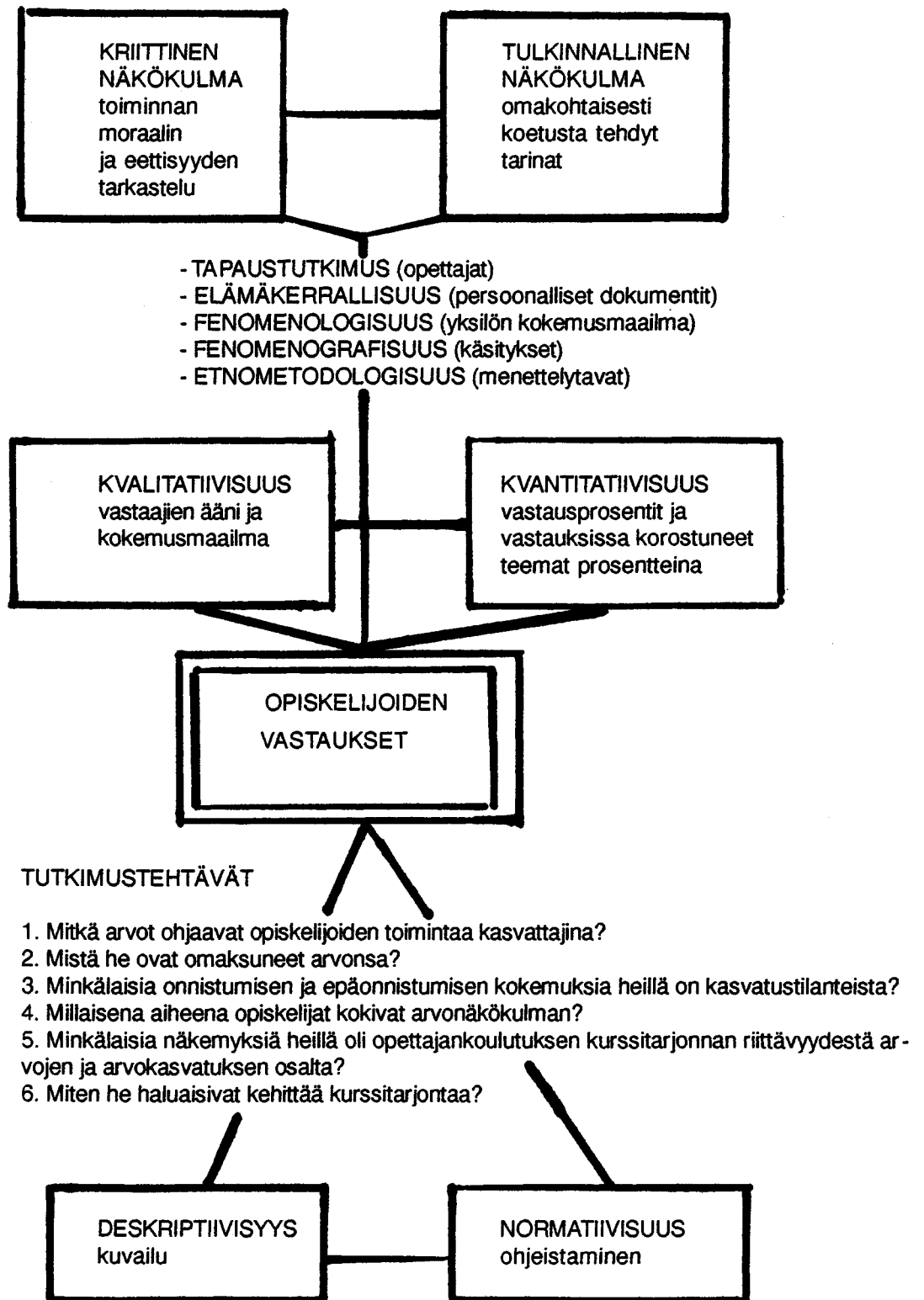
Tutkimuksemme ei kuulu minkään tietyn metodologisen koulukunnan piiriin vaan siinä on piirteitä eri suuntauksista. Tutkimusjoukkoamme tarkasteltaessa kyseessä on tapaustutkimus, sillä käsittelemme tiettyä joukkoa toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tutkittavamme ovat kaikki samana vuonna luokanopettajaksi opiskelevia samasta yliopistosta ja samalta didaktiikan syventävien opintojen kurssilta. Ihmisjoukon lisäksi sanaa tapaus voidaan käyttää myös tutkittaessa yksittäistä ihmistä, yhteisöä, laitosta, jotakin tapahtumaa tai laajempaa ilmiötä (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 10).

Koska opiskelijat vastasivat tutkimukseemme kirjoittamalla suhteestaan arvoihin ja kasvatuskokemuksiin, tutkimuksemme lähestymistapaa voidaan pitää persoonallisiin dokumentteihin perustuvana elämänkerrallisuutena. Saamamme tutkimusaineisto voidaan määritellä Hirsjärven luokituksen mukaan lähinnä tarinoiksi, jotka on kohdennettu tiettyyn teemaan ja merkityksellisiin tapahtumiin. Kvalitatiivisen tutkimuksen myötä ovat yleistyneet juuri sellaiset tiedonkeruutavat, joissa pyritään ymmärtämään toimijoita heidän itsensä tuottamien kertomusten, tarinoiden ja muistelujen avulla. (Hirsjärvi ym. 1997, 214 - 215.)

Kun lopuksi mietitään tutkimuksemme aihetta ja sisältöä, esiin nousevat melko lailla tasavertaisina fenomenologisuuden, fenomenografisuuden sekä etnometodologisuuden piirteet. Fenomenologisuus toteutuu työssämme siinä mielessä, että pyrimme tavoittamaan tutkittavien yksilöllistä kokemusmaailmaa (Perttula 1995, 38). Toivoimme vastaajien kertovan omista henkilökohtaisista arvoistaan ja saamastaan kasvatuksesta sekä kasvatuskokemuksistaan sen lisäksi, että he erittelivät niitä arvoja, joita haluaisivat välittää oppilailleen. Se, että tutkittavamme jouduivat pohtimaan käsityksiään kasvatuksesta ja sen merkityksestä, liittyy

fenomenografisuuteen, jossa tutkitaan ihmisen arkipäivän käsityksiä elämästä tai ilmiöistä (Häkkinen 1996, 16). Kun otetaan vielä huomioon, että käsityksiä muodostaessaan tutkittavat pohtivat arkielämässä noudattamiaan menettelytapoja ja kirjoittamattomia sääntöjä, ilmenee tutkimuksessamme myös edellä mainittu etnometodologisuus (Eskola & Suoranta 1998, 144 - 145).

OPETTAJIEN REFLEKTIIVISEN AJATTELUN TUTKIMUSKENTTÄ:



Kuvio 1. Tutkimuksemme menetelmällinen perusta

3.3 Tutkimuksen kulku ja tutkimusjoukon muotoutuminen

Keräsimme aineistomme Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajaksi opiskelevilta keväällä 1999. Tutkimuksemme oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa käytimme aineistonkeruumenetelmänä kirjoitelmaa ja toisessa vaiheessa palautekyselyä.

3.3.1 Opiskelijatutkimus

Saimme liitettyä tutkimuksemme didaktiikan syventävien opintojen kurssiin toisen ohjaajamme tuella. Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa esiinnyimme nimettöminä tutkijoina, jottei meidän tuttuutemme vaikuttaisi opiskelijatovereidemme kirjoitelmien laatuun ja läsnäolomme heidän kirjoitusprosessiinsa. Siksi ohjaajamme kertoi viiteen ryhmään jaettulle opiskelijajoukolle, että kyseisellä didaktiikan kurssilla olisi ensimmäisenä tehtävänä tiettyyn tutkimukseen osallistuminen kirjoitelman muodossa. Hän käytti meistä kahdesta nimitystä tutkijaryhmä ja lupasi ryhmilleen, että tulemme antamaan heille palautetta analysoituamme alustavasti saamaamme aineistoa. Tutkimuksemme osallistui 63 opiskelijaa, joista miehiä oli 11 ja naisia 52. Vastaajien ikähaitari oli 21-vuotiaasta 38-vuotiaaseen. Enemmistö vastaajista oli 21 - 24 -vuotiaita (47 / 63). Suurimmalla osalla oli takanaan kaksi opettajaharjoittelua (46 / 63) ja 1 - 3 kuukautta harjoittelun ulkopuolista opettajakokemusta (20 / 63). Kymmenellä opiskelijalla ei ollut lainkaan kokemusta kentältä, kun taas seitsemällä oli yli vuoden työelämässä saatu opettajakokemus.

Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat tuottivat vapaamuotoisen kirjoitelman, jonka otsikkona oli Minä kasvattajana (ks. liite 1). Toivoimme vapaamuotoisuuden korostamisen rohkaisevan opiskelijoita käsittelemään kirjoitelmissaan myös kysymysten ulkopuolelle asettuvia aiheeseen liittyviä teemoja. Sisällytimme kuitenkin kirjoitusprosessin tueksi kolme avointa kysymystä (ks. s. 15 - 16), koska tarkoituksenamme oli saada tietoa erityisesti tietyistä teemoista. Avoimista kysymyksistä muotoilimme ensimmäiset tutkimustehtävämme.

Tutkimuksemme toinen vaihe perustui aineistonkeruun ongelmiin,

sillä alkuperäisenä tarkoituksenamme oli hankkia tutkimusaineistomme työssäolevilta luokanopettajilta. Opettajien kohdalla aiheesta kirjoittaminen ja ylipäätään kirjoittamalla tutkimukseen osallistuminen osoittautui vaikeaksi. Siksi halusimme saada tietoa opiskelijoiden tuntemuksista arvoista kirjoittamista kohtaan. Keräsimme palautetta avoimilla ja monivalintakysymyksillä tutkimustulosten esittelyn yhteydessä (ks. liite 2). Pyy-simme opiskelijoita pohtimaan kirjoitusprosessia ja opettajankoulutuksen kurssitarjontaa ennen kuin kerroimme alustavista tuloksista ja tutkimuksemme ongelmista. Käytimme monivalintakysymyksiä sen takia, että vastauksia olisi mielekästä vertailla (Ks. Foddy 1995, 128). Muotoilimme niistä loput tutkimustehtävämme.

Taulukko 1 Tutkimusjoukko

Sukupuoli	mies	11	(17 %)
	nainen	52	(83 %)
Ikä	21 - 24 v.	47	(75 %)
	25 - 29 v.	11	(17 %)
	30 - 38 v.	5	(8 %)
Opettajaharjoittelumäärä	0 - 1	3	(5 %)
	2	46	(73 %)
	3 - 5	14	(22 %)
Työkokemus	-	11	(17 %)
	alle 4 vkoa	12	(19 %)
	1 - 3 kk	20	(32 %)
	4 - 12 kk	13	(21 %)
	yli 1 a	7	(11 %)

3.3.2 Opettajatutkimuksen vaikeudet

Tuomme ensimmäisen aineistonkeruuyrityksemme esiin kolmesta syystä: esitutkimuksen, tekemämme työmäärän ja luokanopettajien vastaus-haluttomuuden takia.

Valitsimme esitutkimuksemme kohteeksi yhden keskisuomalaisen ala-asteen seitsemän opettajaa. Heistä neljä vastasi kirjoituspyyntöömme: "Mitkä arvot ohjaavat toimintaasi kasvattajana? Perustele. Anna esimerkkejä." Totesimme antaneemme liian paljon tarkentavia kysymyksiä

pääotsikkoomme, minkä vuoksi opettajien vastaukset jäivät melko yleiselle tasolle ja arvokasvatuksen näkökulma hukkuu muiden arvonäkökohtien taakse. Muotoilimme kirjoitelmapyyntöön uudelleen ja valitsimme uudeksi otsikoksi "Minä arvokasvattajana". Kyselimme graduryhmämme luokanopettajaksi opiskelevilta, olisiko heistä helppoa lähteä kirjoittamaan pelkän otsikon perusteella vai kokisivatko he tarkentavat näkökulmat tarpeellisiksi. Keskustelumme tuloksena totesimme, että arvokasvattaja on sanana turhan juhlava ja poistimme käsitteen arvo kokonaan otsikosta. Lopulliseksi otsikoksi tuli siis "Minä kasvattajana". Opiskelijatovereidemme mielestä tarkentavat kysymykset olisivat avuksi niille opettajille, jotka eivät saa pelkästä otsikosta aineksia kirjoitelmaansa. Eräs arvotutkija kehotti meitä käyttämään vähemmän käsitteellisiä apukysymyksiä. Niinpä muokkasimme kysymyksemme yksiselitteisemmiksi ja käytännönläheisemmiksi.

Luulimme aineistonkeruun olevan helppoa, koska arvoista keskusteltiin kyseisellä hetkellä (syksy 1998) runsaasti julkisesti. Tiedotusvälineissä otettiin kantaa aiheeseen, lehtien yleisönosastoilla vaadittiin arvokeskustelun lisäämistä ja esiin nousi kouluja (esim. Lempäälän kunnan Säijän ja Kuljun koulut), joissa arvokasvatukseen oli kiinnitetty erityistä huomiota. Oletimme, että myös opettajat olisivat halukkaita ilmaisemaan mielipiteensä ja uskaltauduimme suunnittelemaan tutkimuksen, joka kattoi maantieteellisesti koko Suomen. Valitsimme kouluvirastojen avulla eri puolella Suomea sijaitsevien suurten kaupunkien isoimmat koulut ja muutamia niiden lähikunnissa sijaitsevia enintään kolmiopettajaisia kouluja. Isoja kouluja otettiin mukaan viisi ja pieniä yksitoista. Opettajia kyseisissä kouluissa oli yhteensä 178, joista 121 opettajalle lähettimme kirjoitelmapyyntöön. Ennen kirjoitelmapyyntöjen lähettämistä otimme puhelimitse yhteyden jokaisen koulun rehtoriin tai opettajakuntaan kuuluvaan kertoen tutkimuksestamme ja varmistaen koulun halukkuuden tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimuksemme suhtauduttiin myönteisesti. Ainostaan yksi iso koulu kieltäytyi suoraan osallistumasta, mutta muut lupasivat yrittää vastata pyyntöömme. Määräaikaan mennessä saimme kuusi kirjoitelmaa. Palautusten yllättävän vähäisyyden takia otimme uudestaan puhelimitse yhteyttä vastaamattajättäneisiin kouluihin.

Opettajat pahoittelivat kiireitään sekä unohtelujaan ja lisääjän puitteissa lupasivat vastata meille. Joululoman jälkeen tammikuussa 1999 meillä oli koossa yhteensä kahdeksan kirjoitelmaa. Teimme johtopäätöksen, etteivät opettajat jostain syystä saaneet yksin raivattua itselleen kirjoitusai-kaa ja päätimme kokeilla kirjoituspyynnön lähettämistä sellaiseen paik-kaan, jossa opettajat olisivat koolla yhdessä. Otimme yhteyttä erääseen kurssikeskukseen, jonka ohjelmassa oli opettajille tarkoitettu arvokasva-tus-teemaan liittyvä kurssi. Kurssikeskuksesta meille kerrottiin, että kurssi oli peruttu opettajakadon takia.

Näiden yritysten jälkeen saimme mahdollisuuden opiskelija-ai-neiston keruuseen ja käytimme tilaisuuden hyväksemme. Sen jälkeen yritimme vielä kertaalleen lisätä opettaja-aineistoa saadaksemme aineis-tostamme monipuolisen. Yhteydenotto puhelimitse erääseen arvokasva-tuskouluun tuotti kolme kirjoitelmaa lisää. Henkilökohtainen paikalla-käynti kolmessa suuressa koulussa toi tulokseksi yhden kirjoitelman yh-deltä koululta. Loppujen lopuksi meillä oli siis koossa 12 luokanopetta-jien kirjoitelmaa ja 63 luokanopettajaksi opiskelevien kirjoitelmaa. Verrat-tuamme näiden kahden ryhmän kirjoitelmia keskenään päädyimme käyt-tämään tutkimuksessamme vain opiskelija-aineistoa. Opiskelijoiden kir-joitelmat olivat mielestämme sisällöltään rikkaampia kuin opettajien.

Tutkimuksen yhdeksi tulokseksi tulikin jo ennen varsinaisen ai-neistoanalyysin alkua se, että enemmistö suomalaisopettajista ei jostain syystä mielellään vastaa koululle lähetettyyn kirjoitelmapyyntöön, joka koskee arvokasvatustutkimusta. Ensimmäisen harkinnanvaraisen näyt-teemme vastausprosentiksi tuli 7 (8 / 121). Epäonnistuneen opettajatut-kimuksemme jälkeen meillä olisi ollut mahdollisuus luopua kirjoitelmasta aineistonkeruumenetelmänä ja kokeilla esimerkiksi haastattelua. Pitäy-dyimme kuitenkin näkemyksessämme, että kirjoittamalla vastaajat saavat haastattelua vapaammin ja yksityisemmin käsitellä arkaluontoista aihe-piiriä. Toivoimme myös, että tuntemattomana ja nimettömänä kirjoittami-nen edistäisi vastausten syvällisyyttä. Eskola ja Suoranta (1998, 124) to-teavat, että nimenomaan kirjoittaessaan ihmisellä on mahdollisuus olla yksin ajatustensa, kokemustensa, motivaationsa ja kirjoitusvälineensä kanssa, jolloin mikään vuorovaikutussuhde ei häiritse häntä. Haastatte-

lussa olisi ollut vaarana sekä omien haastattelutaitojemme puutteellisuus että haastattelutilanteesta johtuva haastateltavan jännittyneisyys ja sen seurauksena kerronnan häiriintyminen. Osa tutkittavista olisi tietysti saattanut vastata tutkimukseemme mieluummin suullisesti kuin kirjoittamalla. Me emme kuitenkaan halunneet luopua alkuperäisestä ideastamme.

3.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on aineiston selkeyttäminen ja uuden tiedon tuottaminen tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 138). Siksi käytimme aineistomme analysoimisessa seuraavia kolmea analyysitapaa: sisällön erittelyä, teemoittelua ja tyypittelyä. Aloitimme analyysin aineiston sisällön erittelyllä. Kuvasimme tekstin sisällön kvantitatiivisesti prosentteina. Tarkoituksenamme oli luoda hajanaisesta aineistosta selkeä ja tiivis kokoamalla yksittäistapauksista yleisen näkemys. (Ks. Eskola ja Suoranta 1998, 83, 186 - 189.) Laskimme aineistostamme prosentuaaliset frekvenssit vastaajien ja eri teemoja koskevien vastausten määrien suhteen. Toimimme kysymys kysymykseltä prosentuaalisesti esiin ne asiat, jotka opiskelijoiden vastauksissa korostuivat. Muodostimme eniten kannatusta saaneista seikoista teemoja. Muutama teema nousi esiin myös kysymysten ulkopuolelta. Opiskelijat pohtivat muun muassa koulun ja kodin kasvatusvastuuta. Ilmoitamme tutkimuksessaamme prosentit joko koko vastaajajoukkoon nähden tai kyseiseen kysymykseen kantaa ottaneisiin nähden. Merkitsemme prosenttien perään sulkuihin näkyviin aina ne vastaajamäärät, mistä olemme laskeneet prosentit. Liitteiden ja taulukoiden yhteydessä suluissa esitetyt luvut ovat mainintojen määriä. Liitteissä näkyvät kaikki opiskelijoiden vastaukset. Taulukoihin olemme nostaneet vain eniten kannatusta saaneet. Sitaattien perässä on nähtävillä vastaajien koodit. Ensimmäisessä aineistonkeruuvaiheessa käyttämämme koodit ovat kolmiosaisia. Ne kertovat vastaajan numeron, sukupuolen ja iän. Esimerkiksi koodi 1N25 tarkoittaa vastaajaa numero 1, joka on 25-vuotias nainen. Toisessa aineistonkeruuvaiheessa emme pyytäneet vastaajien henkilötietoja vaan siinä käyttämämme koodit kertovat ainostaan vastaajan numeron.

Teemoittelu kuuluu nimenomaan kvalitatiivisen aineiston analyysimenetelmiin. Koska onnistunut teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, toteutimme analyysimme siten, että tutkittavien ääni, teoria ja muiden tutkijoiden tutkimustulokset sekä oma tulkintamme vuorottelevat mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 161, 175 - 182.) Savolaisen (1991, 454) mukaan tekstikatkelmia voidaan käyttää perustelemaan tutkijan tekemää tulkintaa, toisaalta sitaattit voivat toimia aineistoa kuvaavana esimerkkinä, toisaalta ne voivat myös elävöittää tekstiä. Työssämme sitaattit palvelevat kaikkia edellämainittuja näkökohtia.

Aineistopohjaisen teorian (grounded theory) mukaisesti muotoilimme tutkimuksemme perusväittämät aineistoamme tulkitsemalla. Käytimme aikaisempia tutkimuksia ja teorioita vahvistamaan ja selkeyttämään omia tuloksiamme sekä omien tutkimustulostemme vertailupohjana. Tutkimuksemme tarkoitus ei siis ollut testata muiden teorioita vaan luoda jotain teoreettisesti omaa avoimessa vuorovaikutuksessa aineistomme kanssa. Meillä ei ollut teoreettisia etukäteisolettamuksia, mutta etukäteistietomme ja käsityksemme aiheesta eivät voineet olla vaikuttamatta työmme etenemiseen. Pyrimme kuitenkin siihen, etteivät omat ajatuksemme häirinneet aineistosta nousevia teemoja. Omaa aineiston teoretisointiamme tuki muiden teorioiden kanssa seurustelu, ikään kuin keskustelu muiden tutkijoiden kanssa. (Syrjälä ym. 1995, 123, 153.)

Teemoittelua jatketaan usein tyypittelyllä, joka on kolmas Eskolan ja Suorannan (1998, 182 - 186) luokittelemista analysointimenetelmistä. Tyypittelyn avulla vastauksista rakennetaan yleisempiä tyyppisiä samankaltaisuuksia etsimällä. Koska tutkimuksemme on laadullinen, emme voi yleistää tutkimustuloksiamme yleisiksi lainalaisuuksiksi. Pyrimme kuitenkin sisällön erittelyä ja tyypittelyä hyväksi käyttämällä tuomaan esille yleisiä, laadullisia piirteitä siten, että yksittäisen ja ainutkertaisen ainutlaatuisuus samalla säilyy. (Varto 1996, 79.) Esitämme tutkimuksemme loppuosassa, tuloksia kokoavana, aineistostamme esiin nousevan tyyppiopiskelijan henkilökuvan. Olemme muodostaneet kuvan kokoamalla siihen sellaisia asioita, jotka esiintyvät suuressa osassa vastauksia. Koska tyypittely auttaa ymmärtämään ilmiön kokonaiskuvaa ja luonnetta,

käytämme analyysissämme yhdistettyä, mahdollisimman yleistä tyyppiä. Pyrimme siten selittämään tutkimaamme ilmiötä ja tekemään sen ymmärrettäväksi sen sijaan, että tyytyisimme vain paljastamaan tai todistamaan sen olemassaolon (Alasuutari 1993, 196). Emme ottaneet ääripäitä tyyppitelyyn mukaan aineistomme homogeenisuuden vuoksi. Ääripääkuvaukset olisivat olleet täysin yksittäisiä ja siksi mielestämme kokonaiskuvan kannalta epätarkoituksenmukaisia.

3.5 Luotettavuustekijät

Reliabiliteetissa on kyse tutkimustulosten toistettavuudesta, epäolennaisuuksien välttämisestä ja ristiriidattomuudesta muiden samankaltaisten tutkimusten suhteen. Tutkimuksemme reliabiliteetti on pyritty saavuttamaan triangulaation ja aineiston moneen kertaan lukemisen avulla. Olemme jättäneet laadullisesti käsittelemättä sellaiset tapaukset, jotka eivät anna tutkimuksemme kannalta merkittävää tietoa. (Grönfors 1982, 175; Varto 1996, 103 - 104.) Triangulaatiolla tarkoitetaan menetelmällistä moninaisuutta. Sen avulla pyrimme tarkastelemaan tutkimaamme ilmiötä monista eri näkökulmista. (Syrjälä ym. 1995, 141.) Työssämme esiintyy tutkija-, menetelmä- ja teoriatriangulaatiota.

Tutkijatriangulaation mukaan kaksi tai useampaa tutkijaa monipuolistavat tutkimusta tarjoamalla laajempia näkökulmia tutkimukseen (Eskola & Suoranta 1998, 70; Patton 1990, 187.) Työmme aikana olimme rehellisiä omille ja toisen vahvuuksille ja heikkouksille. Siksi pystyimme jakamaan työskentelymme vastuualueet, siten että saimme molempien vahvuusalueet käyttöön yhteiseksi hyväksi. Vastuunjakamisesta huolimatta työstimme materiaalia lähes koko ajan yhdessä, mikä kertonee pyrkimyksestämme mahdollisimman suureen totuudellisuuteen. Aineiston erittelyssä saavutimme saturaation eli kyllästämisen asteen, jolloin valitsemallamme menetelmällä emme enää saaneet uutta informaatiota esiin (Syrjälä ym. 1995, 48). Keskustelimme toistemme kanssa paljon työtämme koskevista näkemyksistä ja tutkimuksemme kannalta oleellisista seikoista, minkä johdosta lienemme välttäneet sellaisia virheratkaisuja, joihin ehkä yksin olisimme langenneet.

Menetelmällinen triangulaatio ilmenee työssämme kvalitatiivisuuden ja kvantitatiivisuuden vuorotteluna. Mikäli emme olisi tuoneet työssämme esiin aineistomme määrällisiä tuloksia, emme olisi pystyneet todistamaan käsittelemme opiskelijoiden vastauksia monipuolisesti. Toisaalta mikäli emme edes olisi käyttäneet työssämme kvantitatiivisuutta, opiskelijoiden vastaukset olisivat jääneet hajanaisiksi kannanotoiksi teorian ja pohdintamme lomaan. Niistä ei olisi syntynyt kokonaiskuvaa, joka nyt on nähtävissä. Ilman kvalitatiivisuutta tulokset olisivat jääneet toteaviksi, sen sijaan että ne nyt kuvailevat ja tuovat esiin opiskelijoiden todellisen äänen. Näin ollen kyseiset menetelmät lisäävät toistensa merkitystä. Yhdessä ne antavat työstämme luotettavamman kuvan.

Teoriatriangulaatio ilmenee selkeimmin opiskelijoiden henkilökohtaisia kasvatusarvoja analysoidessamme. Kyseisen tutkimustehtävän kohdalla halusimme eritellä opiskelijoiden arvoja eri teorialuokitusten mukaan, koska siten vastauksiin saatiin laajempi ja monipuolisempi näkökulma. Teoreettinen moninaisuus näkyy työssämme lisäksi siinä, että olemme usein pyrkineet tuomaan yhden tutkijan näkemykselle tukea tai vertailukohtaa muiden tutkijoiden samansuuntaisista tai vastakkaisista näkemyksistä.

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten hyvin aineisto vastaa tutkimustehtäviä eli miten hyvin aineisto koskee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa (Syrjälä ym. 1995, 153; Varto 1996, 103). Käyttämämme tarkentavat kysymykset ovat ohjanneet tutkittavia käsittelemään niitä asioita, joita olemme halunneet heidän käsittelevän. Se, että he ovat käsitelleet myös muita asioita, on ollut tutkimuksemme kannalta pelkästään myönteinen seikka. Tutkimuksemme ulkoiseen validiteettiin, jolla tarkoitetaan yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia, on kuitenkin suhtauduttava kriittisesti. Ulkoiselta validiteetiltaan arvokkaassa työssä teoreettiset johtopäätökset ja empiirinen aineisto vastaavat toisiaan. Me emme pysty tietämään, miten tutkimukseemme osallistuneet ovat ymmärtäneet käyttämämme käsitteet. Esimerkiksi käsite arvo on niin abstrakti, että osa opiskelijoista myönsi tietämyksensä puutteet. Meillä on tutkijoina teoreettisesti muodostettu näkemys aiheestamme kokemustemme lisäksi; suurin osa vastaajista on joutunut turvau-

tumaan enimmäkseen kokemuksiinsa. Ongelmia aiheuttaa se, että arvo-
tutkimuksissa ei aina tehdä eroa arvojen, asenteiden ja mielipiteiden vä-
lillä. Näin konkreettisiin asioihin liittyvät pintatason asenteet ja syvemmät
arvot saattavat sekoittua keskenään. (Levomäki 1998, 18).

Olemme pyrkineet ottamaan edellämainitut ristiriidat huomioon
kahdella tavalla. Ensinnäkin pyrimme esitutkimuksen (ks. s. 21 - 22) avul-
la varmistamaan, että tutkittavat ymmärtävät käyttämämme käsitteet mei-
dän haluamallamme tavalla. Toiseksi erittelimme opiskelijoiden vastauk-
sista heidän yleisesti mainitsemansa arvot ja heidän tuleville oppilailleen
suosittelemansa arvot. Ensiksi luokittelimme aineistosta kasvatusarvoiksi
kaikki heidän mainitsemansa arvot. Henkilökohtaisiksi arvoiksi luokitte-
limme sen jälkeen aineistosta pelkästään ne, joista vastaaja puhui sel-
keästi omaa toimintaansa ohjaavina. Näin ollen emme edes pyrkineet
tulkitsemaan lähikäsitteiden (tavoitteet, normit ja asenteet) käytöstä joh-
tuvia epäselvyyksiä.

Laadullisen tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuskriteeri on tutkija
itse. Tutkijan taidoilla, kyvyillä ja tarkkuudella on suuri merkitys laadulli-
sen tutkimuksen validiteetin kannalta. Ihmisen tapa ymmärtää tutkimansa
kysymykset vaikuttaa ratkaisevalla tavalla hänen työssään. Oma subjek-
tiivisuutemme tulee väistämättä esiin tutkimuksemme kaikissa valinnois-
sa. Aineiston käsittely pohjautuu vain ja ainoastaan omiin tulkintoihimme.
Sitaattien avulla lukija voi koetella meidän tekemiemme tulkintojen pitä-
vyyttä ja mahdollisesti tehdä omia tulkintojaan, mikä on laadullisen tutki-
muksen vahvuus sen sisäisen validiteetin kannalta. Sisäisellä validitee-
tillä tarkoitetaan siis sitä, missä määrin tutkimusraportti sekä osallistujien
näkemykset ja heidän määritelmänsä tutkitusta aiheesta vastaavat toisi-
aan (Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137). Tutkimustulosten avoin esit-
täminen sallii lukijan muodostaa omia tulkinnallisia käsityksiään (Eskola
& Suoranta 1998, 211; Patton 1990, 14). Tutkittavat puhuvat aineistos-
samme omin sanoin, eivätkä valitse valmiista vastausvaihtoehdoista.
Luotettavuus lisääntyy sikäläkin, ettei tutkittavien tarvitse tyytyä kompro-
misseihin tutkijoiden tekemien rajausten takia (ks. Alasuutari 1993, 65).
Käytetyt sitaatit perustelevat tutkijan tekemän tulkinnan (Savolainen
1991, 454).

Valitsimme kirjoitelman aineistonkeruutavaksi aiheen arkaluontoisuuden takia. Tällä tavoin halusimme turvata tutkittavien anonymiteetin. Kuvittelimme heidän uskaltavan vastata kysymyksiin kirjoittamalla rehellisemmin kuin haastattelutilanteessa. Ajattelimme käyttää tutkimuksesamme myös tutkittavien observointia kasvatustilanteissa. Päädyimme kuitenkin siihen tulokseen, että tutkittavien tiedostaessa olevansa tarkkailun alla tutkimuksen luotettavuus kärsisi. Ihmiset eivät aina onnistu käytännössä elämään arvojansa todeksi ja toiminta voi olla kaukana heidän tietoisista tavoitteistaan (Levomäki 1998, 17 - 18). Käyttämiimme kysymyksiin on syytä suhtautua kriittisesti, sillä kyselemällä voidaan päästä perille vain tutkittavien kuvitelluista ihanteista, joita ei välttämättä käytännössä olla valmiita puolustamaan (Levomäki 1998, 17).

4 LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN KASVATUSARVOT

Arvot ovat kulttuurin keskeisin ja kantavin voima, koska ne jäsentävät toimintaa ja erityisesti ihmisten välisiä suhteita. Kun siis keskustellaan arvoista, ne ovat todellisuutta ohjaavien käsitysten ohella suhteutettava aina siihen kulttuuriin, jossa arvokeskustelua käydään. (Turunen 1987, 170; Takala 1986, 65; Yrjönsuuri 1996, 18.) Suhonen (1988, 31) muistuttaa, että ihmisten toimintatapojen erilaisuus on paremmin ymmärrettävissä kulttuureihin peilaamalla, sillä kulttuurit heijastavat käsityksiä yksilöiden, yhteiskunnan ja ihmiskunnan keskeisistä päämääristä. On siis otettava huomioon, että meidän tutkimuksemme koskee nimenomaan suomalaisia luokanopettajaksi opiskelevia, joista suurin osa tulee opettamaan ja kasvattamaan Suomessa.

Arvojen kulttuurisidonnaisuuden havaitseminen ei kuitenkaan vielä riitä luontevan arvokeskustelun perustaksi. Keskustelijoiden on ymmärrettävä käytettävät käsitteet samalla tavoin tai ainakin tuotava esiin mahdolliset merkityserot, jotta keskusteluyhteys saavutetaan. Me tukeuduimme lukuisiin tutkijoihin määrittelytehtävän edessä ja valitsimme tutkimuksemme heidän kasvatustieteelliset painotuksensa.

4.1 Arvot kulttuurin perusvoimana ja ihmisen toiminnan ohjaimena

On erittäin vaikea todeta lyhyesti, mitä arvot ovat. Tutkijoiden mukaan määrittelyn vaikeus johtuu arvojen abstraktisuudesta (mm. Airaksinen 1987, Hirsjärvi 1975). Eri määrittelyissä on kuitenkin yksi selkeä yhteinen linjaus. Arvot asettavat kriteerit ihmisten ja ihmisyyhteisöjen valinnoille. Ne ohjaavat valintojamme ja ovat kaiken toimintamme perustalla. Arvoista voidaan puhua vain, jos ne näkyvät toiminnassamme ja voimavarojemme suuntaamisessa. Toiminnan lisäksi ne ilmenevät myös ajatuksissa, puheissa ja asetetuissa päämääriä, mutta ne toteutuvat vasta valintatilanteissa. Se, miten yksilön valinnat yhtyvät yhteisöjen valintoihin, on arvoista puhuttaessa oleellista. Arvo on suhdekäsité eli se määrittelee aina jonkin paremmuusjärjestyksen eli preferenssirelaation. (Levomäki 1998,

13; Airaksinen 1987, 133; Hirsjärvi 1975, 39; Rescher 1969, 2 - 3, 99.) Arvojen kulttuurisidonnaisuuden ohella on oleellista huomata arvojen lähikäsitteiden moninaisuus. Puohiniemi (1993, 14) korostaa, että mikäli arvoja ei määritellä selkeästi, eikä eroteta lähikäsitteistä, voidaan helposti luulla, että arvot ovat aktiivisesti mukana kaikessa tekemisessämme.

4.2 Arvot, tavoitteet, normit ja asenteet

Tavoite, normi ja asenne ovat arvojen lähikäsitteistä ne, jotka meidän tutkimuksemme kannalta ovat syytä tunnistaa. Ne esiintyvät opiskelijoiden vastauksissa moniselitteisesti.

Tavoite on kasvatuksessa se kohde, johon kasvatusta suuntautuu (Hirsjärvi 1992, 185). Rescherin (1969, 23, 29) mukaan arvot tulevat avuksi tavoitteiden asetteluhetkellä ja tavoitteissa vastaavasti ilmenee, mitä yksilö arvostaa. Kuitenkaan Rescherin mielestä yhteys arvojen ja tavoitteiden välillä ei ole suora. Toista mieltä ovat Rauste von Wright, Niemi ja Nurmi (1984, 3 - 4), jotka toteavat arvojen ja tavoitteiden olevan kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. Jos yhteisö nimittäin kritisoi yksilön asettamia tavoitteita, yksilö joutuu pohtimaan ja mahdollisesti jopa muuttamaan omia arvojaan.

Normit ovat käyttäytymisohjeita, jotka joko kieltävät tai suosittelevat tiettyjä toimintoja. Ne jaetaan sosiaalisiin eli yhteisöllisiin ja persoonallisiin eli yksilötasolla vallitseviin normeihin. Sosiaalisilla normeilla tarkoitetaan käsitteellisiä sääntöjä, joiden mukaan teot voidaan jakaa kiellettyihin, sallittuihin, käskettyihin ja suositeltaviin. Persoonallisilla normeilla tarkoitetaan yksilön käyttäytymistä ohjaavia sääntöjä sosiaalisissa tilanteissa. (Hirsjärvi 1992, 145, 173.) Normit liittyvät kiinteästi arvoihin, sillä normien avulla aikaansaadaan arvojen edellyttämiä valintoja (Suhonen 1988, 29 - 30; Allardt 1983, 58). Rokeach (1973, 19) huomauttaa kuitenkin osuvasti, että normi on henkilölle nimenomaan ulkoapäin annettu ohje, arvo sen sijaan normia henkilökohtaisempi ja sisäisempi. Yhdessä arvojen ja normien järjestelmät muodostavat keskeisen osan yhteisön kulttuuria (Suhonen 1988, 29 - 30).

Asenteille ja arvoille on yhteistä arvostava suhtautuminen, mutta

asenteet suuntautuvat rajatumpiin kohteisiin (Hirsjärvi 1992, 17 - 18). Alardtin (1983, 55) mielestä asenne merkitsee hyväksyvää tai hylkäävää taipumusta reagoida johonkin esineeseen, henkilöön tai asiantilaan; arvot sen sijaan ovat laajoja toimintakokonaisuuksia koskevia valintataipumuksia. Asenteisiin sisältyy myönteisyyden ja kielteisyyden ulottuvuus, mikä ilmenee tiedollisella, tunneperäisellä ja toiminnallisella alueella. Koska asenteet säätelevät niiden välineiden valintaa, joilla arvoja pyritään saavuttamaan, ne ovat usein johdettavissa henkilön arvoista. Vaikka asenteet ovat melko pysyviä ja vaikeasti muuttuvia ja siksi rinnastettavissa persoonallisuuden piirteisiin, arvot muuttuvat silti vielä niitäkin hitaammin, ovat abstraktimpia ja persoonallisuuden rakenteessa kaikkein syvimmällä. (Hirsjärvi 1992, 17 - 18.)

4.3 Arvo-orientoitunut kasvatus

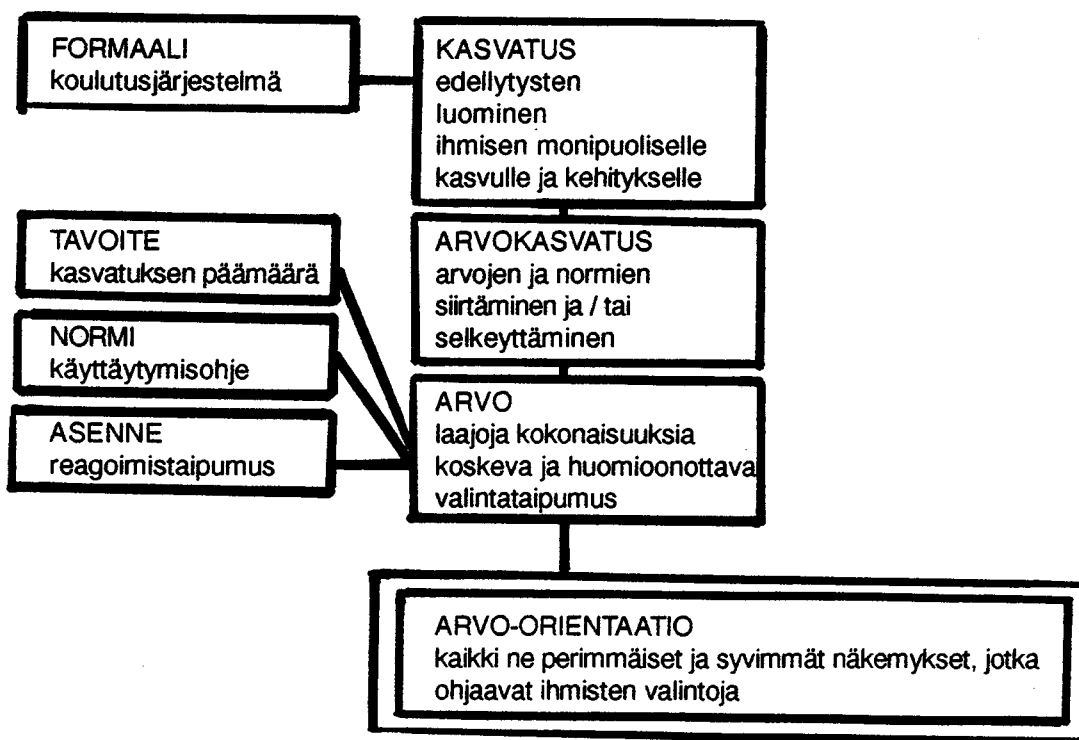
Arvojen ja niiden lähikäsitteiden erottelussa on kysymys herkeistä vivahde-eroista. Turunen (1993) on ratkaissut merkitysongelman kehittämällä ihmisiä käyttämään varsinaisista arvoista (hyvyys, totuus ja kauneus) sekä ihanteista, arvostuksista ja inhimillisesti arvokkaista kokemuksista yleiskäsitettä arvokas. Pelkkä asian arvokkaana tai tulevaisuuden kasvatuhanteena pitäminen ei silti vielä kerro, toimiiko ihminen ilmaisemiansa arvojen mukaisesti. Levomäki (1998, 13) on jyrkästi sitä mieltä, että arvo on arvo vain, jos se näkyy toiminnassa.

Merkitysongelmalle antaa perspektiiviä arvojen kytkeytyminen laajoihin yhteyksiin. Levomäen (1998, 14) mukaan arvot kytkeytyvät ensimmäisenä uskomusjärjestelmiin. Nämä taas yhdessä muotoilevat maailman- ja elämäkatsomusta, jotka ovat kaiken kasvatustoiminnan taustalla. Kasvatuksen osalta tutkimuksemme käsittelee lähinnä kasvatuksen formaalia eli muodollista tasoa, koulutusjärjestelmän puitteissa tapahtuvaa toimintaa, jolloin kasvatustavoitteet on kirjattu muiden luettavaksi. Piilovaikuttamista tapahtuu enemmän informaalin kasvatuksen vaikutuspiirissä television, radion, kirkon ja muiden vastaavanlaisten tahojen toimesta. (Ks. Leino & Leino 1995, 7 - 8.)

Tarkoitamme kasvatuksella tarkoituksperäistä, intentionaalista toi-

mintaa, jonka tarkoituksena on luoda edellytyksiä ihmisen monipuoliselle kasvulle ja kehitykselle. Kasvatustavoitteisiin liittyy aina arvopäämääriä, sillä kasvatusta toisaalta tuottaa ja kiteyttää arvoja ja toisaalta kasvatuksella huolehditaan arvojen jatkuvuudesta. Arvokasvatus tarkentuu kasvatukselliseksi toimintapyrkimykseksi, jonka tarkoituksena on arvojen ja normien siirtäminen, yksilön arvojen selkeyttäminen tai moraalisten ongelmien yhteinen tiedostamis- ja ratkaisemisprosessi. Arvokasvatuksen päämääränä pidetään eettisen vastuun lisäämistä. Arvokasvatus itsessään on eettinen ilmiö, jolla pyritään parantamaan asioita sekä yksilön että yhteiskunnan osalta ja edistämään sitä, mikä koetaan arvokkaaksi. (Butler 1970, 58 - 60; Hirsjärvi & Huttunen 1991, 45; Hirsjärvi 1992, 72 - 73; Lahdes 1997, 11; Launonen 1997, 40; Räsänen 1993c, 15.)

Hyödynnämme tutkimuksessamme arvokäsitettä laajempaa näkökulmaa, mutta emme puhu Turusen tavoin filosofisesti arvokkaasta, vaan kasvatustieteen termistöä hyväksikäyttäen arvo-orientaatiosta ja arvo-orientoitumisesta, joilla tarkoitamme kaikkia niitä perimmäisiä ja syvimpiä näkemyksiä, jotka ohjaavat ihmisten valintoja.



Kuvio 2. Arvo-orientaatio tutkimuksessamme

4.4 Arvojen tiedostamisen ongelma

Tutkimukseemme osallistui keväällä 1999 63 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaksi opiskelevaa, joista naisia oli 52 ja miehiä 11. Arvonäkökulmasta kirjoittaminen ei ollut heille helppoa. Omien arvojen tiedostaminen ei ole itsestäänselvää. Levomäki (1998, 12) jakaa arvot reflektiivisiin ja ei-reflektiivisiin. Reflektiiviset arvot tiedostetaan ja ne pystytään ilmaisemaan helposti. Sen sijaan ei-reflektiivisiä arvoja ei tiedosteta, eikä niistä näin ollen pystytä kertomaan. Opiskelijoiden kirjoituksissa herätti mielenkiintoa se rehellisyys, jolla he kertoivat kirjoittamisen vaikeudesta. Tutkimukseen osallistuneista 14 % (9 / 63) myönsi suoraan, että omista arvoista kirjoittaminen on vaikeaa, koska arvot ovat osaltaan tiedostamattomia.

Omia arvojaan on hieman vaikeakin kuvailla, koska varmasti kaikki eivät ole tietoisia (23N35).

Syiksi opiskelijat ilmoittivat muun muassa arvo-käsitteen vierauden ja kasvatuskokemuksen vähäisyyden.

Koen vielä tässä vaiheessa hankalaksi määritellä itselleni, mitkä mainitsemistani teemoista ovat arvojani, mitkä tavoitteita ja mitkä ihanteita. Uskon, että lisäkokemus opettajan työstä lisää selkeyttä kasvatuksessani vaikuttavista arvoista - toivottavasti. (13N22.)

En pysty vielä sanomaan ihan tarkasti mitkä arvot ohjaavat toimintaani kasvattajana, koska minulla on aika vähän kokemusta kasvattajana olemisesta (4N24).

Järvinen (1990, 91 - 97) uskoo, että tietty rutiinitaitojen hallinta opetustilanteessa on välttämätöntä ennen kuin oman toiminnan reflektio ylipäättään voi käynnistyä. On syytä huomata, että myös arvojen moninaisuus vaikeuttaa tehtävää. Levomäki (1998, 18) toteaa, että arvot ovat asettuneet järjestykseen kerrostuneesti, jolloin jotkut arvot ovat vain välineitä toisille, perustavammille arvoille. Osa opiskelijoista kertoi, ettei ollut oikeastaan aiemmin pohtinut toimintansa taustalla vaikuttavia arvoja. 24%

(15 / 63) puhui arvoista yleisellä tasolla eikä käsitellyt omia arvojaan.

Mielestäni kasvattajan tulisikin tiedostaa vastuunsa. Hänen tulisi olla motivoitunut ja kiinnostunut työstään. Hänen tulisi olla myös ymmärtäväinen ja kärsivällinen kasvatettaviaan kohtaan. (50M28.)

Ehkä juuri siitä syystä kyseiset opiskelijat eivät myöskään tuskailleet arvojen tiedostamisvaikeuksien kanssa. Toisaalta täytyy ottaa huomioon, että ihmiset ilmaisevat itseään eri tavoin. Toiset puhuvat asioista täysin suoraan, lyhyesti ja ytimekkäästi, toiset tarkoittavat aivan samaa, vaikka ilmaisevatkin asian pitkään ajatusketjuun sisällytettynä. Näin ollen on mahdollista, että edellinen opiskelija pohti omia arvojaan, vaikka asetti-kin sanoillaan tavoitteet kaikille opettajille. Joka tapauksessa tavoitteissa hänen arvonsa tulevat esiin.

Tulosten luotettavuuden kannalta selkeästi omia arvojaan eritteli 62 % opiskelijoista (39 / 63).

Minua ohjaavat arvot voidaan jakaa seuraavasti: a) ihmiseen itseensä liittyvät ja b) ihmisen itsensä ulkopuoliset. Ensimmäisessä joukossa näen tärkeäksi halun kehittää itseään monipuolisesti ihmisenä. On tärkeää, että ihminen oppii suuntautumaan myös vahvimpien alueidensa ulkopuolelle, sillä siten hän muuttaa itseään...ei pysy aina samanlaisena. Ihmisen itsensä sisäisiin arvoihin haluan liittää myös terveen itsetunnon ja ne asiat, jotka tästä seuraavat (sosiaalisuus, aito "minä" jne...) Kolmantena ihmisen sisäisenä arvona listastani löytyy itsekontrolli. Tämä arvo käsittää päättäväisyyden ja luotettavuuden kaltaisia asioita.

Ihmisen ulkopuolisista arvoista mainitsen tässä seuraavaksi hyvin lyhyesti...Minusta on tärkeää osata arvostaa ympäristöään. Ympäristönä voidaan nähdä kaikki "ulkoisen todellisuuden objektit". Tällaisia ovat muut ihmiset, kulttuuriympäristö ja luonnollinen ympäristö. Kaikki nämä vaativat osakseen meidän huolenpitoa ja arvostusta. Ne voivat myös antaa meille paljon. (39M22.)

Toimintaani ohjaavista arvoista tärkeimpiä lienevät luottamus, turvallisuus, aito välittäminen, kodin ja ystävyyden arvostaminen (27N38).

Edellinen lainaus omien arvojen määrittelystä oli yksi tarkimmista, jälkimmäinen edusti vastausten yleistäsoa. Me tarkoitamme tutkimukses-

samme arvojen tiedostamisella sitä, että vastaaja on käsitellyt arvoja henkilökohtaisella tasolla, eikä vain maininnut yleisesti, mitä pitää tärkeänä. Kirjoitelman vapaamuotoisuus salli kirjoittajan käsitellä arvoja halumallaan tavalla, joten kaikkiin tarkentaviin kysymyksiin ei ollut välttämätöntä vastata. Oletamme kuitenkin, että henkilöt, joille oma arvomaailma on selkiytynyt, ovat käsitelleet aihetta kirjoitelmissaan. Toki vastauksissa oli materiaalia, jota emme pystyneet käyttämään tutkimuksessamme hyväksi, mutta on vaikea sanoa, oliko ongelma materiaalissa vai kenties meidän kokemattomuudessamme tutkijoina.

4.5 Kasvatusarvoista arvokkain - toisen ihmisen kunnioitus

Opiskelijat käsitelivät kasvatuksen arvopäämääriä pääasiassa humanistisen ja teknologisen kasvatuskäsityksen pohjalta. He näkivät kasvatuksen kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksena sekä yhteiskunnan toimintana yhteiskunnan hyvinvoinnin takaamiseksi. Kirjoitusprosessi tuki - toivottavasti - heidän omaa ammatillista kasvuaan eli oli tutkittavien itsensä emansipatorista kasvatusta. Emansipatorinen kasvatusta nähdään kasvattajan omana kasvupyrkimyksenä. Itse-reflektion yhteydessä tutkittavat saattoivat kyseenalaistaa käytössä olevia toimintatapoja ja pyrkiä omaksumaan entistä tarkoituksenmukaisempia käytäntöjä. (Ks. Leino & Leino 1995, 10, 14.)

Tutkitaan vastauksia sitten yleisinä kasvatustavoitteina tai henkilökohtaisina arvoina, ylivoimaisesti selkeimmin esiin nousi toisen ihmisen kunnioittaminen. Vastanneista 61 prosenttia (22 / 36) kertoi toisen ihmisen kunnioittamisen olevan oma henkilökohtainen arvonsa.

Omista arvoistani työtäni ehkä eniten ohjaavat toisen ihmisen ja luonnon kunnioittaminen, erilaisuuden hyväksyminen (35N22).

Pyrin opetuksessani ja kasvatuksessani painottamaan toisen huomioimista, kunnioittamista ja suvaitsevaisuutta eri rotuisia ja eri tavoin ajattelevia ihmisiä kohtaan. Yritän huomioida vanhempien kasvatusasenteita ja tapoja ja tukea heidän kasvatustyötään. (49N35.)

Yleisellä tasolla kunnioitus sai 32 mainintaa, joka sisältää myös edellämainitut henkilökohtaiset arvot.

Kasvattajan on välitettävä kasvatettavistaan ja yhdessä heidän on luotava hyväksyvä ja myönteinen ilmapiiri (34M23).

Vastauksista heijastuu eettisen ajattelun syvin olemus: Ihmisen pitäisi yrittää jatkuvasti elää yhä paremmin ja voittaa epäsuotuisat olot, oman itsekkyuden sekä lyhytnäköisyyden ongelmat (Airaksinen, Elo, Helkama & Wahlström 1993, 22). Vaikka maailmanmeno ei aina anna sille vahvistusta, ihminen on sisimmältään eettinen toimija, jonka ihmisarvon ytimeenä on tietoisuus ja vastuu omasta toiminnastaan ja sen vaikutuksista toisiin ihmisiin (Kohonen & Leppilampi 1994, 15). Kasvatuksen avulla voidaan auttaa yksilöä tiedostamaan vastuunsa itsestään ja muista. Hallamaan (1996) mielestä ilman hyvää kasvatusta lapsesta ei voi kehittyä hyvää ihmistä edes hyvien luontaisten edellytysten varassa. Ihmisenä kasvu vaatii tukea toisilta ihmisiltä.

Kristillisyyttä ja rehellisyyttä kannatettiin seuraavaksi eniten. Omina arvoinaan kummastakin kertoi 14 prosenttia (9 / 63). Yhteensä mainintoja oli 28, 17 rehellisyydestä, 11 kristillisyydestä.

Yksinkertaisuudessaan voisi sanoa, että noudatan hyvin kristillisiä arvoja. Kultainen sääntö; yritän siis ajatella asioita sekä kasvattajan että kasvatettavan näkökulmasta, ymmärtää miksi lapsi toimii tavalla jolla toimii. (55N21.)

Tärkeänä arvona pidän myös rehellisyyttä. Kunnioituksesta itseä ja toisia kohtaan syntyy myös rehellisyys. Opettajan on mielestäni tärkeää olla rehellinen sekä itselleen että lapsille. (41N26.)

Pyrkimystä rehellisyyteen ja totuuteen voidaan pitää kaiken kasvatuksen perustavanlaatuisena tavoitteena. Tirri (1999, 56 - 57) pitää totuudellisuutta yhtenä opettajan ammatin osatekijänä. Useat muutkin opettajan ammattia tutkineet painottavat rehellisyyttä yhtenä niistä perushyveistä, jotka edistävät hyvän opettamista (Ks. Sockett 1993, 62 - 88). Rehellisyyden ja totuudellisuuden toteutumisen edellytyksenä on se, että yksilö on

muodostanut käsitykset oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta. Kyseisissä käsityksissä ilmenee yksilön moraalitaito perustella omaa toimintaansa ja moraaliaan on eettisesti erittäin oleellista. (Ks. Yrjönsuuri 1996, 10.)

Kristillisuus painottuu opiskelijoiden vastauksissa jossakin määrin, muttei samalla tavoin kuin Lahden (1988) tutkimuksessa. Lahti on eritelty luokanopettajaksi valmistuvien maailmankatsomusta ja kasvatustietoisuutta. Hänen tutkimuksensa keskeinen tulos oli, että kristilliseen maailmankatsomukseen sitoutuneet opettajaksiopiskelijat korostivat opettajan persoonallisuuden merkitystä kun sen sijaan ei-kristittyjen ryhmälle tärkeää oli opettajan oppilaskeskeisyys ja didaktiset taidot. Ulospäin orientoituneet arvot merkitsivät kristityille enemmän kuin ei-kristityille.

Kolmanneksi eniten opiskelijat korostivat vuorovaikutustaitojen merkitystä ja niihin liittyviä hyvää itsetuntoa sekä vastuullisuutta.

Toimintaani kasvattajana ohjaavat vuorovaikutukseen liittyvät arvot eli toisten ihmisten hyväksyminen, kunnioittaminen, auttaminen ja ennen kaikkea kuunteleminen. (5N28.)

Toisten ihmisten huomioonottaminen ja vastuuntunto töissä ja tekemisissä ovat myös tärkeitä piirteitä ihmisessä. Haluaisin auttaa lapsiani ja tulevia oppilaitani rakentamaan hyvää itsetuntoa. (14N30.)

Tutkimustuloksemme ovat erittäin samansuuntaiset verrattuna esimerkiksi Skotlannissa vuosien 1993 - 1995 tehtyyn arvokasvatusta koskevaan tutkimukseen sekä Pesolan ja Rättyän vuonna 1995 tekemään tutkimukseen.

Skotlantilaisen tutkimuksen aineisto koostui viiden ala-asteen opettajien ja johtohenkilöiden haastatteluista ja keskusteluista, luokahuoneobservoinneista sekä oppilaiden kirjoitusten analysoinneista. Lisäksi aineistoa kerättiin postikartoituksella, joka kattoi 10 prosenttia Skotlannin ala-asteista. (Powney 1995.) Listalla, joka muodostui kaikista tutkimukseen vastanneiden mainitsemista arvoista, viiden kärjessä olivat välittäminen ja huolehtiminen (caring, concern), rehellisyys (honesty), itsearvostus (self-esteem), hyvät tavat (good manners) ja toisten kunnioit-

taminen (respect others). Koulun henkilökunnan arvot ja ne arvot, joita henkilökunta toivoi oppilaiden omaksuvan, olivat selvästi yhdensuuntaiset. Rehtoreiden mielestä heidän tehtävänsä arvokasvatuksessa on perustaa sen käytäntö ja antaa sille ääni. Suurin osa henkilökunnasta ja vanhemmista katsoi arvokasvatuksen olevan ensisijaisesti kodin vastuulla, ei koulun.

Niin ikään Pesolan ja Rättyän tutkimukseen osallistuneet 88 Oulun läänissä työskentelevää ala-asteen opettajaa katsoivat tärkeimmiksi moraalikasvatukselle asetetuiksi päämääräksi toisten ihmisten kunnioittamisen ja yhteistyökykyisyyden. On nähtävissä, että koulujen arvokasvatuksessa korostuu eettisyys ihmissuhteissa. Esimerkiksi yhteiskunnalliset ja luontoa koskevat arvot näyttävän jäävän taustalle.

Se, miten luokan- ja aineenopettajien kasvatukselliset tavoitteet eroavat, herättää kysymyksiä. Tirrin (1996a, 19 - 22) tutkimukseen osallistui 33 yläasteen opettajaa kaupunkikouluista. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää kyseisten opettajien ajatuksia ammatillisen moraalin luonteesta. Tutkittavia haastateltiin heidän kokemistaan moraalidilemmoista ja niiden ratkaisustrategioista. Haastatteluvastauksista kuvastui opettajien oma henkilökohtainen moraaliteoria. Tutkimuksessa käytettiin Oserin (1991, 202) mallia opettajan ethoksesta. Kyseisessä mallissa dimensioina ovat sitoutuminen, oikeudenmukaisuus, rehellisyys ja välittäminen. Tulokset poikkeavat merkittävästi meidän tutkimustuloksistamme sekä muista edellä mainitsemistamme tuloksista. Tirrin tutkimukseen osallistuneet painottivat opettajan ammatillisessa ethoksessa eniten sitoutumista (52%) ja toiseksi eniten oikeudenmukaisuutta (24%) . Rehellisyys (12%) ja toisten huomioon ottaminen (9%) saivat hämmästyttävän vähän mainintoja. Luokanopettajien ja aineenopettajien kasvatusorientaatiossa saattaa siis ilmetä eroja, ainakin edellä mainitun tutkimuksen perusteella.

4.6 Instrumentaalisia arvoja Rokeachin mukaan

Tulkitsemme nyt meidän tutkimukseemme osallistuneiden opiskelijoiden kasvatuksellista arvo-orientoitumista kolmen arvoluokituksen perusteella. Rokeach (1973, 27 - 28) on tutkinut useiden vuosien ajan pääte- eli it-

seisarvoja sekä instrumentaalisia arvoja, jotka ovat keinoja itseisarvoihin pyrittäessä (Hirsjärvi 1992, 16 - 17). Tavoitteeseen pyrittäessä välinearvoja voi olla eriasteisia, mutta ketjun viimeisenä on aina jokin itseisarvo, joka on aina arvo jo sellaisenaan. Välineiden arvo syntyy vasta niiden käyttötarkoituksesta. (Saarnio 1989, 33; Airaksinen 1987, 134.)

Rokeach (1973, 27 - 28) on luokitellut päätearvoiksi muun muassa maailmanrauhan, sisäisen sopuinnun, vapauden, onnen ja mukavan elämän. Instrumentaalisista arvoista käyvät esimerkeiksi rehellinen, auttavainen, tottelevainen, vastuuntuntoinen, rakastava, älykäs ja kohtelias. Esimerkiksi sisäisen sopuinnun saavuttaminen vaatii usein rehellisyyttä itseä kohtaan, kykyä rakastaa ja kantaa vastuuta. Sisäinen sopuointu on tavoite ja samalla arvo sellaisenaan. Jo näiden esimerkkien perusteella on havaittavissa, että opiskelijoiden vastauksissa korostuvat selkeästi instrumentaaliset arvot. Taustalta kuitenkin heijastuvat päätavoitteet, joiksi aineiston perusteella voimme nähdä yksilön kannalta edellä mainitun sisäisen sopuinnun ja mukavan elämän; toisaalta yhteiskunnalliselta kannalta kansallisen turvallisuuden ja kauniin maailman.

4.7 Vitaalisia, uskonnollisia, sosiaalisia ja eettisiä arvoja Ahlmanin mukaan

Ahlman (1976, 31 - 98) on luetellut Sprangerin luokitusta apunaan käyttäen pääarvolajit, joista viisi ensimmäistä kuuluu alkuperäisiin itseisarvoihin ja neljä viimeistä edellyttää toisten olemassoloa:

1. hedoniset arvot (esim. hyvät maut, tuoksut)
2. vitaaliset arvot (esim. elämä itse, terveys)
3. esteettiset arvot (esim. taiteen eri muodot)
4. tiedolliset arvot (esim. käsitteet, teoriat, järjestelmät)
5. uskonnolliset arvot (esim. dogmit, kulttimuodot)
6. sosiaaliset arvot (rakkausarvot)
7. mahtiarvot (esim. valta ja vallankäyttö)
8. oikeusarvot (esim. laki)
9. eettiset arvot (esim. hyvät tavat ja moraalit)

Tämän avulla voimme tarkentaa edellä tulkitsemaamme. Opiskelijoille tärkeät itseisarvot löytyvät lähinnä vitaalisista ja uskonnollisista arvoista.

Sisäinen sopusointu kuvastaa henkisen hyvinvoinnin tilaa ja kuuluu näin tulkittaessa vitaalisiin arvoihin. Kristillisyyden ja rehellisyyden painottaminen on selkeästi uskonnollisiin dogmeihin liittyvää.

Vielä selkeämmin vastauksissa korostuvat sosiaaliset ja eettiset arvot. Toisten ihmisten kunnioittaminen edellyttää kykyä samastua toisen ihmisen tunteisiin ja käsityksiin elämästä. Kaikkea ei tarvitse hyväksyä tai ymmärtää; lähimmäisen rakkautta parhaimmillaan on erilaisuuden suvaitseminen. Rehellisyys, yhteisten sääntöjen noudattaminen ja vastuullisuus omista teoista kertovat yksilön moraalista, joka ilmenee toiminnassa puhtaimmillaan hyvinä tapoina.

4.8 Yhteisökeskeisiä arvoja Schwartzin mukaan

Vastauksia on nyt tulkittu itseis- ja välinearvojen näkökulmasta sekä tutkittu, mihin laajempiin arvokategorioihin eniten kannatusta saaneet kasvatustarvot kytkeytyvät. Kolmanneksi tarkastelemme vastauksia Schwartzin (1992, 1 - 65) luokittelemien yhteisö- ja yksilökeskeisten arvojen perusteella. Helkaman (1997, 250) mukaan Schwartzin teoria on arvotutkimuksen alalla viime vuosien laajakantoisin ja kunnianhimoisin yhteiskuntahanke. Teoria perustuu vertailuprojektiin, johon on pyritty saamaan mukaan kaikki maailman kulttuurit, Suomi mukaan lukien. Schwartz on koonnut arvotyyppien alle niihin kuuluvat eri kulttuureissa merkityksellään samanlaiset arvot, joista annamme muutamia esimerkkejä.

Yhteisökeskeiset arvot:

Hyväntahtoisuus: rehellisyys, vastuuntunto

Perinteet: perinteiden kunnioittaminen, hartaus

Yhdenmukaisuus: tottelevaisuus, kohteliaisuus

Yksilökeskeiset arvot:

Itsenäisyys: luovuus, vapaus

Virikkeisyys: vaihteleva elämä

Mielihyvä: elämästä nauttiminen

Suoriutuminen: kyvykkyys, kunnianhimo

Valta: auktoriteetti

Yhteisö- ja yksilökeskeiset arvot:

Turvallisuus: yhteiskunnan järjestys, perheen turvallisuus

Universalismi: suvaitsevaisuus, ympäristön suojeleminen

Opiskelijoiden vastauksissa painottuvat yhteisökeskeiset arvot kokonaisuudessaan. Luokka on yhteisö, jonka toiminnan sujuvuus perustuu yhteisten sopimusten noudattamiseen ja toisten ihmisten kunnioittamiseen: rehellisyyteen, vastuullisuuteen, tottelevaisuuteen ja perinteeseen rinnastettavissa oleviin rutiineihin. Turvallinen ja omaan ajatteluun pohjautuva oppiminen voi oikeastaan alkaa vasta, kun ryhmädynaamiikka on saatu toimivaksi. Amerikassa vuonna 1991 tehdyssä tutkimuksessa haluttiin tietää opettajien asenteista arvoja kohtaan. Seuraavat viisi arvoa seitsemästätoista valitusta arvosta saivat laajimman kannatuksen: omaisuuden ja muiden ihmisten kunnioittaminen, vastuullisuuden ja yhteistyökykyisyyden tärkeys, ennakkoluulojen vähentämisen tarve, kriittisen ajattelun tärkeys sekä ihmisten ja muiden kulttuurien ymmärtämisen tarve. (Cangemi & Aucoin 1991.) Rantalan (1981) tutkimukseen osallistuneet eri tiedekuntien opiskelijat, joukossa myös luokanopettajaksi opiskelevia, arvostivat eniten lämpimiä ihmissuhteita esteettisyyden, liikunnan, luonnonläheisyyden ja suvaitsevaisuuden lisäksi. Kasvatuspreferenssit olivat kaikissa vertailuryhmissä humaniset ja lasten tarpeet huomioon ottavat. Autoritarisuutta ei suosittu.

Maailma on laaja, mutta ihmisten eettiset arvostukset näyttävät olevan suhteellisen samankaltaisia kulttuurieroista riippumatta. Toisten ihmisten kunnioittaminen on yksi tärkeimmistä elämän perusarvoista, jopa tärkein.

4.9 Opiskelijoiden kasvatusarvojen yhteenveto

Opiskelijoiden arvojen kärkikolmikosta on pääteltävissä se, että heidän mielestään tasapainoiseksi ihmiseksi kasvaminen edellyttää ensisijaisesti kykyä olla kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa ja kykyä sopeutua yhteisiin sääntöihin. Opiskelijat eivät halua syöttää oppilailleen arvoja sellaisenaan, mutta he asettavat arvolajeja tärkeysjärjestykseen. Elämän perusrakenteiden ymmärtäminen nostaa vitaaliset, uskonnolliset, sosiaaliset ja eettiset arvot yksilöllisiä valintoja sisältävien hedonisten, esteettisten, tiedollisten sekä mahti- ja oikeusarvojen yläpuolelle.

Mitään toisia arvokkaampia itseisarvoja opiskelijat eivät juurikaan

esitä. Koti-uskonto-isänmaa -akseli on silti edelleenkin jossain määrin nähtävissä, joskin isänmaan rooli on ehkä yleistynyt luonnoksi. Itseis- ja välinearvojen suhdetta tarkasteltaessa voidaan nähdä opiskelijoiden toivovan, että oppilaat saisivat kasvatuksen tuloksena ennemminkin valmiuksia omien näkemysten muodostamiseen kuin että liittäisivät tietyt näkemykset suoraan omikseen.

Törmän (1996) mielestä kasvatusta voidaan laajimmillaan mieltää jopa elämänmuodoksi. Ihminen on vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Hän pyrkii ymmärtämään toisen yksilön merkityksiä sekä luomaan yhteistä merkitysten maailmaa. Tämä edellyttää omien käsitysten kyseenalaistamista ja uudelleentulkintaa suhteessa toisen ihmisen kokemuksiin. (Törmä 1996, 126.) Koko elämä on ihmisenä kasvamista. Pienois yhteiskuntana koulu pyrkii auttamaan lapsia toimivan yhteiskunnan kansalaisiksi sopeutumisessa.

Taulukot 2 ja 3

Opiskelijoiden henkilökoht. arvot

- lähimmäisen kunnioittaminen (22)
- kristillisuus / hengellisyys (9)
- rehellisyys (9)
- vastuullisuus / sääntöjen noudattaminen (6)
- avoimuus (6)
- luottamus / luotettavuus (5)
- luonto / ympäristö (5)
- humanistisuus / inhimillisyys (5)
- suvaitsevaisuus (5)

Opiskelijoiden arvomaininnat

- lähimmäisen kunnioittaminen (32)
- rehellisyys (17)
- vuorovaikutusarvot (15)
- kristilliset arvot (11)
- hyvä itsetunto (10)
- vastuunotto (10)

5 LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN ARVOJEN MUOKKAAJAT

Arvot eivät ole valmiina ihmisen syntymähetkellä, eivät periydy sellaiseenaan eivätkä sisäistämisen jälkeen pysy vuodesta toiseen muuttumattomina. Arvot muuttuvat persoonallisuuden kehittymisen rinnalla. Eri ammateissa työskentelevillä näyttää olevan eroja persoonallisuudessa ja arvoissa. Drummondin ja Stoddardin (1990) tutkimuksessa vertailtiin eri ammatteihin opiskelevien työarvoja. Tutkimukseen osallistuneiden 87 ala-asteen opettajaksi opiskelevan ja 44 työssäolevan opettajan arvot olivat verrattain yhdensuuntaiset altruistisuuden, elämäntavan, saavutusten ja taloudellisen tilanteen (economic return) mukaan. Sen sijaan 105 teknillisen alan aikuisopiskelijan ja 59 peruskoulun opettajan vastausten välillä oli eroja. Erojen todetaan johtuvan persoonallisuuseroista.

Koska opettaja työskentelee ja käsittelee eettisiä ongelmia arvonsa, uskomuksiansa ja tunteidensa pohjalta, hänen pitäisi tiedostaa arvonsa ja näin ollen myös persoonallisuutensa muotoutumiseen vaikuttaneet viiteryhvät sekä eettiset ihanteensa. (Tirri 1999, 30.)

5.1 Luokanopettajaksi opiskeleville vahva arvoperusta lapsuudenkodista

Toiseen tutkimustehtäväämme vastanneiden osuus oli lähes 20 prosenttiyksikköä enemmän kuin ensimmäiseen vastanneiden. Kysymystä pohti 76 prosenttia opiskelijoista (48 / 63). Vastausprosenttien perusteella voitaneen päätellä, että arvoja muokkaavia tekijöitä on helpompi eritellä kuin itse arvoja.

Enemmistö vastanneista (88%, 42 / 48) piti saamaansa kotikasvatusta yhtenä tärkeänä arvoja muokanneena tekijänä. Usealle juuri kotikasvatus ja vanhempien vaikutus arvojen muodostumisen kannalta oli tullut ensimmäisenä mieleen. Niille muutamalle vastaajalle, jotka eivät kodin lisäksi edes maininneet muita arvolähteitä, koti on luultavasti ollut ehdoton arvoperustan luoja.

Arvoni ovat hyvin pitkälti peräisin saamastani kasvatuksesta. Olen itse hyvin rauhallinen ja empaattinen luonteeltani, ja näitä arvoja

haluaisin välittää oppilailleenikin. (52M23.)

Arvot ovat peräisin omasta kodista ja varsinkin äidiltä, joka yhä tekee kaikkensa perheensä hyväksi ja kantaa huolta meistä aikuisista perheellisistä lapsista. (27N38.)

Olen saanut kristillisen kasvatuksen ja omat arvoni ovat muokkautuneet pitkälti sen mukaisesti (41N26).

Liikasen (1991) tutkimustulokset vahvistavat, että luokanopettajaksi opiskeleville vanhempien merkitys kasvattajina on suuri. Liikasen tutkimukseen osallistuneet 92 Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen 1. vuosikurssin luokanopettajaksi opiskelijaa palauttivat mieleensä ja kirjasivat varhaislapsuuden ihmissuhdekokemuksiaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli ihmissuhdekokemusten kuvaamisen lisäksi kuvata niiden yhteyttä persoonallisuuden muotoutumiseen. Tulokset osoittivat, että äiti ja isä olivat tutkimukseen osallistuneille hallitsevia kaikissa lapsuuden ihmissuhdekokemuksissa ja kokemukset olivat pääasiassa onnistumiseen ja yhdessäoloon liittyviä. Hartin (1988, 245 - 260) tutkimuksen mukaan vanhempiin samastuminen lapsuudessa sekä omantunnon vahvuus ovat yhteydessä aikuisiän moraaliseen kehitykseen sekä ennustettuun käyttäytymiseen aikuisiässä.

5.2 Kodin merkitys yksilön moraalien kehityksessä

Moraalin kehitys alkaa lapsuudessa ja jatkuu läpi koko ihmisiän. Kohlbergin (1981, 409 - 412) tunnetun teorian mukaan moraalien kehitys jaetaan kolmeen tasoon: esimoraaliseen, sovinnaiseen moraaliiin ja periaatteelliseen moraaliiin. Esimoraalisella eli alimmalla moraalien tasolla käyttäytymisen säätely perustuu ulkoapäin annettuihin normeihin ja käskyihin ja käyttäytymisen motiivina on rangaistuksen välttäminen tai palkkioiden saavuttaminen. Sovinnaisen moraalien tasolla arvokkaana pidetään muiden ihmisten odotuksien ja normien noudattamista. Tekojen seurauksilla ei ole merkitystä. Kolmannella ja korkeimmalla, periaatteellisen moraalien tasolla, moraalii ilmenee mukautumisena yhteisiin normeihin, oikeuksiin ja velvollisuuksiin. Tunnustetaan, että kahden kulttuurillisesti ja

sosiaalisesti hyväksytyyn normin välillä voi toisinaan olla ristiriita, jolloin on pyrittävä löytämään rationaalinen ratkaisu niiden välille.

1960 - luvulla nuorten aikuisten moraalisesta ymmärryksestä poliittis-sosiaalisen käyttäytymisen, perhetaustan ja persoonallisuuden valossa tehdyssä tutkimuksessa vastaajina oli 957 collegeopiskelijaa Kaliforniasta sekä vapaaehtoisia rauhanturvaajia. Tutkittavat vastasivat Kohlbergin luomien moraalitasojen mukaan esitettyihin kysymyksiin. Heidän tehtävänään oli ratkaista klassisia moraaliongelmia. Henkilöitä, joiden katsottiin vastausten perusteella yltävän korkeimmalle eli periaatteellisen moraalin tasolle, luonnehdittiin autonomisiksi elämäkuvioiden ja ideologioiden suhteen. Heidän suhdettaan itseen ja perheeseen kuvattiin avoimeksi. Kyseisten henkilöiden todettiin omaksuvan uusia arvoja ja mielipiteitä. He ottivat huomioon ihmissuhteisiin liittyvät vaatimukset vaikka hykäsivät protestanttisen etiikan ehdottomat perinteiset arvot.

Toiseksi korkeimmalle moraalitasolle luonnehditut nuoret olivat muokanneet omat arvonsa vanhempiensa ja amerikkalaisen yhteiskunnan arvojen mukaan. Heidän kotonaan oli vallinnut perheharmonia, jota olivat tukeneet selvät säännöt rangaistuksineen ja palkkioineen. Kyseiset nuoret olivat tasapainoisia, itseensä luottavia ja poliittisesti ei-aktiivisia. Niitä nuoria, jotka vastausten perusteella katsottiin kuuluvan esimoraaliselle tasolle, vanhemmat eivät olleet rohkaisseet sen enempää vastuullisuuteen kuin itsenäisyyteenkään. Vanhempien taito selvittää oikeaan ja velvollisuuksiin liittyviä seikkoja oli ollut puutteellinen. Nuorissa ilmeni kapinahenkeä ja erityisesti miehet olivat poliittisesti radikaaleja. (Haan, Smith & Block 1968, 183 - 201.)

Meidän tutkimukseemme osallistuneiden opiskelijoiden vastauksissa on piirteitä Kohlbergin toisesta ja kolmannelta moraalitasosta. Enemmistö opiskelijoista näyttää saaneen turvallisen ja selkeät rajat asettaneen kotikasvatuksen, jollaista he jälkeempään arvostavat monin tavoin. Toisaalta he kertovat muokanneensa kodin antamaa arvoperustaa itse elämän kokemustensa avulla.

Usein murrosiässä nuoret kapinoivat vanhempiaan vastaan tai vähintäänkin alkavat hiljaisesti kyseenalaistaa saamiaan elämänohjeita. Itsenäistymisprosessi on välttämätön, jotta yksilö oppii kantamaan itse

vastuuta omista valinnoistaan ja alkaa löytää syvintä ja ominta itseään. Onnistuneen yksilöitymiskehityksen kautta hän saavuttaa vähitellen valmiuden tukea toisten kasvua ja kypsyiden toimia itse turvallisena kasvatelijana ja vanhempana. Arvorakenteiden kehittyminen iän myötä auttaa ymmärtämään sukupolvien välisiä eroja. Usein ihmiset elämänsä jossain vaiheessa löytävät arvomaailmastaan jotakin lapsena vanhemmiltaan tiedostamattomasti omaksuttua (Puohiniemi 1993, 24 - 25), vaikka nuorena saattoivat vastustaa kyseisiä näkemyksiä.

Arvoerot ovat olleet mielestäni melkoisia eri ikäpolvien välillä. Omat vanhempani, varhaislapsuuden kasvattajani sekä vanhempien tuttavat arvostavat puhdasta työntekoa...Olen itse arvoiltani välimuoto nykyajan ja omien vanhempien arvostuksien välimaastossa. (9N21.)

5.3 Koulu ja elämän muut osa-alueet kasvattajina kodin rinnalla

Toiseksi suurimmaksi arvoaikuttajaksi opiskelijoiden vastauksista nousi koulu. Kysymystä käsitelleistä 35 prosenttia (17 / 48) muisteli omaa koulu- tai koulutusaikaansa, tiettyjä opettajia tai oman opettajuutensa vaikutuksia arvonäkökulmasta käsin.

Omat arvoni olen omaksunut lähes huomaamatta seurattessani opettajien työskentelyä niin omana kouluajanani kuin nyt harjoittelujen yhteydessä. Kun opettajalla on tilanne hallussa koko luokasta huokuu lämminhenkinen ilmapiiri ja sinne menee mielellään. (7N24.)

Yksi tärkeä ihminen omaa opettajuuttani ajatellessani on ala-asteen luokanopettajani. Vaikka olikin mies, hän ei karsastellut tunteidensa näyttämistä tai niistä puhumista. Hän oli aina (?) ihminen, ei opettaja. Hän arvosti meitä oppilaita ja toimi aina tasavertaisesti suhteessa meihin. Hän ei nöyryyttänyt tai pilkannut meitä, vaan pikemminkin myönsi omat virheensä. Hän oli valmis selvittämään kiusallisia asioita kelloon katsomatta. Väistämättä me pidimme hänestä. Haluaisin kulkea hänen jalanjäljissään. (38N23.)

Paras kasvatuskeino on itselleni ollut opettajan ja ennenkaikkea aikuisen ihmisen esimerkki. Asiansa hallitseva, ammattitaitoinen,

turhia kikkailuja välttävä opettaja on oppilailleen paras esimerkki. Herääkin kysymys mitä vikaa on vanhassa hyvässä behaviorismissa? (32M24.)

Muita mainintoja saivat yleensä ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen, elämän eri tilanteet ja elämäkokemus, koulutus, ystävät ja harrastukset. Myös kirjallisuudesta, kulttuurista, seurakunnasta ja mediasta oli jokunen maininta.

Omat arvoni olen omaksunut varmasti lapsuuden kodistani ja koulusta, mutta vasta aikuisena ennen OKL:n tuloa heräsin todella miettimään omia arvojani. Olen lukenut paljon alan kirjallisuutta ja pohtinut ystävien kanssa näitä asioita. Varmasti myös kulttuuri antaa oman ripauksensa arvoihin tiedostamattakin. (23N35.)

Minä olen luonnollisesti omaksunut arvoni, tai ainakin suurimman osan niistä, saamastani kasvatuksesta. Toisin sanoen minä haluan korostaa kotikasvatuksen roolia...Toisaalta haluan nostaa esiin myös harrastukseni. Partio harrastuksena, sekä tämän liikkeen (?) seuraamien periaatteiden "muotoilijat", ovat saaneet myös jäämään mieleeni joitain rippeitä ajatuksistaan. Tämä on mielenkiintoista, että en voi sanoa saaneeni mitään arvoja koulusta. Jos koulu on jotain tarjonnut, se on löytynyt pääasiassa luokan opetustilanteen ulkopuolelta. (39M22.)

Oma arvomaailmani on rakentunut epäilemättä vahvasti vanhempieni antaman mallin mukaan, jossa rehellisyys ja yritteliäisyys palkitaan. Arvojani ovat varmasti myös muokanneet opettajat koulujaltani. Omasta mielestäni siitä on ollut minulle hyötyä, että en tullut suoraan lukiosta OKL:een. Näiden välivuosien aikana olen ehtinyt tehdä erilaisia asioita ja näin testata myös omia arvojani ja käsityksiäni elämässä. Aktiivinen, välillä jopa liian aktiivinen liikuntaharrastukseni on myös osaltaan vaikuttanut ajatusmaailmani. (30M27.)

Arvot muuttuvat koko elämän ajan, mutta nuoruudessa muutos on nopeinta (Helkama 1997, 247). Vasta nuoruusiässä ihminen alkaa kyseenalaistaa lapsena tiedostamatta omaksumiaan arvoja ja alkaa muokata arvojaan uudesta näkökulmasta. Rokeachin (1973, 5 - 6) mielestä arvon luonteessa pitää nimenomaan olla mahdollisuus sekä pysyvyyteen että muutokseen. Hän perustelee tätä sillä, että mikäli arvot olisivat täysin

vakaita, yksilöiden ja yhteisöjen muuttuminen ja näin ollen kehittyminen olisi mahdotonta. Toisaalta, jos arvot olisivat täysin epävakaita, ihmisten persoonallisuuden ja yhteisön jatkuvuus ei olisi mahdollista. Opiskelijoiden arvoperustassa on luultavasti pysyvintä ainesta kotikasvatuksen sanoma, mutta elämän tuomat myönteiset ja kielteiset kokemukset sekä lukemattomat ihmiset omine tarinoineen ovat lisänneet, kehittäneet ja vahvistaneet kyseistä perustaa.

Myöhemmin muuttaessani pois kotoa ja kasvettuani "isommaksi" arvot ovat ehkä pakostakin hieman selkiytyneet samalla kun on itsenäistynyt lisää (21N21).

5.4 Yksilön persoonan merkitys kasvatettaessa ja kasvattajana

Opettajat, kuten oppilaatkin, ovat kaikki erilaisia persoonia. Kaikki oppilaat eivät koe opettajaansa samalla tavoin, eikä opettaja kohtaa kaikkia oppilaitaan samalla lailla. Se, miten ihminen näkee itsensä ja toiset ihmiset, ohjaa hänen toimintaansa arvojen ohella. Käsitys itsestä näkyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja siksi se on erityisen merkittävä juuri opettajan työssä.

Minäkäsityksen tärkein osa-alue on itsearvostus, joka merkitsee yksilön käsitystä itsestään, omista kyvyistään sekä itsensä arvostetuksi kokemisesta. Se on yksilön arvio siitä, kuinka hyvin minäkäsitys vastaa hänen arvojaan, toisin sanoen kuinka hyvin hänen reaaliminänsä vastaa hänen ihanneminäänsä. Vaikka itsearvostuksen kehittyminen on aina sisäinen prosessi, siihen vaikuttaa oleellisesti ulkoapäin, erityisesti tärkeimmiksi koetuilta ihmisiltä saatu palaute. (Korpinen 1987, 60; 1990, 15)

Opettaja voi omilla myönteisillä palautteilla ja kehuilla tukea lapsen itsetuntoa. Lapsen on tärkeää saada myönteistä palautetta ja hyväksyntää myös vertaisryhmältä. Usein vertaisryhmän palaute voi olla lapselle vielä tärkeämpää kuin opettajan antama. (16N26.)

Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa kanssakäymisessä. Siinä saatu palaute kasvattaa ja tarkentaa itsetuntemusta. Itseluottamuksen vahvistuminen edellyttää onnistumisen kokemuksia. Onnistumisten myötä yksilön

pätevyudentunne sekä uusien onnistumisten odotukset lisääntyvät. Sen ansiosta yksilö rohkenee tavoitteelliseen toimintaan, ihanneminänsä laajentamiseen sekä uusien, merkityksellisten kokemusten haalimiseen, jotka hän voi taas liittää minäkäsityksensä vahvistukseksi. (Korpinen 1990, 15.)

Opetuksen tulee tarjota onnistumisen ja osaamisen kokemuksia; vaikeistakin asioista voi selvitä. Koen tärkeänä että pystyisin vahvistamaan lapsen kyvykkyyden tunnetta myönteistä kuvaa itsestään oppijoina. (En kuitenkaan tarkoita mitään epärealistista touhua.) Uskon, että kuva itsestä oppijana vakiintuu jo varhain ja sillä on seurauksia pitkälle. Koulun alulla on tässä valtava vastuu, sillä eikö tärkeintä ole lapsen tukeminen eikä lannistaminen. (22N22.)

Opettajuuden kannalta ei ole yhdentekevää, millainen minäkäsitys yksilölle on muodostunut, koska minäkäsitys on perusta myös ammatilliselle minäkäsitykselle. Ammattia varten yksilö muodostaa itselleen käsityksen siitä, kuinka hyvin hän vastaa tavoitteeksi asetetun hyvän opettajan kriteereihin ja kuinka selviytyy ammatin edellyttämistä tehtävissä. (Korpinen 1987, 20.) Niemen (1984) tutkimuksessa, vuosina 1979 - 1980, aineenopettajaopiskelijoiden persoonallisuus- ja vuorovaikutusasennemittauksissa esiintyi huomattavia yksilöiden välisiä eroja. Tulokset osoittivat, että minäkäsitykseltään voimakkaat, ulospäinsuuntautuneet ja kokeilevaan omaperäisyyteen rohkenevat opiskelijat pyrkivät laaja-alaiseen ja monipuoliseen vuorovaikutukseen oppilaiden, heidän vanhempiensa ja ympäröivän yhteisön kanssa. Sen sijaan sovinnaiset, minäkäsitykseltään heikot, sisäänpäinkääntyneet opiskelijat painottivat, että opettajan kasvatustyö ulottuu ainoastaan koulun sisäiseen toimintaan. Oppitunneilla he halusivat pysytellä persoonattomassa ja etäisessä vuorovaikutuksessa sekä halusivat nostaa esiin auktoriteettien ja normien kunnioittamisen tärkeyden.

Minäkäsityksen vahvuudesta riippuu pitkälti se, miten yksilö tulee toimeen muiden kanssa. Opettajankoulutuksen tulisi vahvistaa opiskelijoiden itsetuntemusta ja itsearvostusta monin tavoin, jotta niistä muodostuisi mahdollisimman vahva itseluottamus tulevan kasvatustyön tueksi. Koulutuksen tulisi antaa opiskelijoille runsaasti onnistumisen

kokemuksia, mikä edellyttää opetus- ja kasvatustyön harjoittelua toisaalta turvallisissa, toisaalta haasteellisissa olosuhteissa.

5.5 Opiskelijoiden arvoja muokanneiden tekijöiden yhteenveto

Tutkimukseemme osallistuneiden opiskelijoiden yksimielisyys kotikasvatuksen merkittävydestä arvovälittäjänä ei voi olla herättämättä kysymyksiä. Onko kodin vaikutus ihmisten arvojen muokkautumiseen yleensäkin näin vahva ja myönteinen (Vrt. Kivivuori 1999)? Koulu ja muut elämän osa-alueet saivat toissijaisen aseman tulevien opettajien arvoja muokanneina tekijöinä.

Suhonen (1988) toteaa suomalaisten arvomaailmasta koottujen laajojen empiiristen aineistojen pohjalta, että sosiaalinen tausta sitoo ihmisiä yhteiskunnallisiin asemiin iän, sukupuolen, koulutuksen ja ammatin lisäksi. Vastaavasti yhteiskunnallisten asemien normistot ja intressit muokkaavat edustajiensa arvoja (Suhonen 1988, 69). Ehkäpä kodilla on opettajapersoonan kehittämisessä poikkeuksellisen tärkeä merkitys.

Ammatissaoloaikana opettajan persoona kehittyy vuorovaikutuksessa kasvatusympäristön kanssa. Kehittymistä tai vaihtoehtoisesti taantumista edistää vuorovaikutuksessa syntyvät ristiriidat ja niiden ratkaisemistavat. Opettajan persoonallisuus on hänen koko elämän kestäneen toimintansa tuote, joka tietoisuuden rinnalla säätelee hänen toimintaansa. (Rajala 1985, 31.)

Taulukko 4 Opiskelijoiden arvojen muokkaajat

- vanhemmat, koti ja perhe (42)
- koulu aika, opettajat (18)
- ympärillä olevat ihmiset (10)
- elämän eri tilanteet, elämäkokemus (7)

6 LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN ONNISTUMISET KASVATUSTILANTEISSA

Opettajan ammattietiikka vaatii opettajalta ihmisenä ja persoonana poikkeuksellisen paljon. Yhteiskunta tarkkailee opettajan roolissa työskentelevien moraalialia ja eettisiä ratkaisuja hyvinkin tarkasti. Koska eettiset normit, joita opettaja soveltaa toiminnassaan, nousevat hänen sisältään, voi sisäisten ja ulkoisten vaatimusten ristipaineessa työskenteleminen olla erittäin kuormittavaa. Toisaalta sopusointuisissa olosuhteissa saavutetut sisäiset palkkiot palkitsevat tehdyn työn moninkertaisesti. (Kari 1988, 5.) Kun opetusryhmässä on jopa yli 30 oppilasta, opettajalla ei ole varaa yhtenäkkään päivänä työskennellä huolettomammin saati laiskemmin. Opettajan työssä jaksaminen vaatii tahtoa olla läsnä lapsille ja halua työskennellä heidän parhaakseen.

Huolestuneisuus opettajaksi opiskelevien ammattiin sitoutumisesta on kasvanut siinä määrin, että on alettu etsiä uusi keinoja ammatillisen identiteetin rakentamiseksi. Opettamista ei voida pitää yksinomaan urana. Se on parhaimmillaan kutsumus. Lähes puolet tutkimukseen osallistuneista 527 amerikkalaisesta opettajaksi opiskelevasta koki opettajuuden elämäntehtäväkseen. Elämäntehtävänään opettamista pitävät olivat tietoisia ammatin vaikutuksesta muihin ihmisiin, olivat vähemmän huolestuneita työn edellyttämistä mahdollisista uhrauksista ja olivat halukkaampia ottamaan lisävelvollisuuksia vastuulleen kuin ne henkilöt, jotka kokivat opettamisen elämäntehtävää enemmän urakseen. (Serow 1994, 65 - 72.)

Työssä jaksamisen kannalta on tärkeää, miten palkitsevaksi opettaja kokee työnsä. Koska opettajan työn tulokset eivät ole samalla tavoin konkreettisesti nähtävissä kuin monessa muussa ammatissa, onnistumisen ilon löytäminen vaatii taitoa. Talts (1998) on tutkinut opettajien oman ammatin arvostusta, heidän stressinaiheuttajiaan, itsearvostukseen vaikuttavia tekijöitä, työhön sitoutumistaan ja asenteitaan. Kyselyyn osallistuneiden 720 virolaisen ala-asteen opettajan vastaukset kertovat, että työssä pysymistä tukevat oppilaiden myönteisyys opettajia kohtaan, pitkät lomat, suhteet työkavereihin, menestyminen ja työssäselviytyminen, van-

hempien tuki ja suotuisat asenteet koskien ammatillista kehittymistä koulussa. Moni työstä lähtenyt palaisi, mikäli saisi korkeampaa palkkaa.

Myönteisimpänä tekijänä työssä jaksamisen kannalta voidaan pitää työn sisältä löytyviä ilon lähteitä: oppilaiden ja opettajan välistä onnistunutta vuorovaikutusta, työssä menestymistä ja halua kehittää itseään.

6.1 Oppilaiden motivoituminen

Saimme kyseiseen tutkimustehtäväämme vastauksia 30 opiskelijalta. Vastausprosentti koko ryhmään verrattuna oli näin ollen 48 (30 / 63).

Suurimpina onnistumisinaan opiskelijat kokivat oppilaan innostumisen ja motivoitumisen opetettavasta aiheesta sekä oppilaan luottamuksen saavuttamisen. Kummatkin saivat maininnan seitsemältä opiskelijalta (23%, 7 / 30).

Onnistuneita kasvatustilanteita ovat olleet ne, jolloin oppilaat ovat innostuneet toimimaan yhdessä ja oma roolini on ollut enemmän oppimista tukeva kuin tietoa jakava. Onnistumiseksi koen myös sen työvoiton, jolloin jakson alussa kielteisen kantansa jyrkästi ilmaissut oppilas on jakson kuluessa motivoitunut uudelleen ja ollut lopulta innokkaimpia oppijoita. Oppilaan oman tiedonnälän herättäminen on tärkeää. Vuorovaikutustilanteissa parhaita ovat olleet ne, kun häiriköksi leimattu oppilas osoittautuu aivan asialliseksi kaveriksi ja vaatii vain samanarvoista kohtelua kuin muutkin. Ja toisaalta aran ja sisäänpäin kääntyneen oppilaan luottamuksen herättäminen, niin että hän jo pian hymyilee vapautuneesti ja uskaltautuu osallistumaan keskusteluun tunnilla oma-aloitteisesti. (7N24.)

Erityiskoulusta yhtenä mukavimmista asioista on jäänyt mieleeni sellaisten taitettavien paperitalojen tekeminen. Askartelumalli oli minullekin uusi juttu, mutta päätin silti kokeilla sitä. Lapset innostuivat valtavasti ja loppujen lopuksi meillä oli talojen ympärillä ko-meat puutarhat omenapuineen ja pihakeinuineen. (38N23.)

Opettajalta vaaditaan taitoa saada oppilaat luottamaan omiin mahdollisuuksiinsa sekä oppimisessa että sosiaalisessa kanssakäymisessä (Korpinen 1990, 4). Opettajan tulee pyrkiä synnyttämään oppilaiden opiskelumotivaatio ja ylläpitämään sitä asettamalla oppimistavoitteet oppimis-

edellytysten mukaisesti. Liian vaativat tehtävät kuluttavat voimavarat, helpot turhauttavat. Vasta kun oppimiskokemukset liittyvät sisäistettyihin arvoihin, oppiminen voidaan kokea merkitykselliseksi.

Yleisen odotusarvomallin mukaan oppimismotivaatio muodostuu arvoista, odotuksista ja tuntemuksista. Motivaation arvoalueeseen kuuluu uskomukset tehtävän tärkeydestä ja arvosta. Odotusalueeseen kuuluu uskomukset kyvystä ja taidosta selviytyä tehtävästä. Tuntemukset itsestä tai emotionaaliset reaktiot tehtävää kohtaan muodostavat motivaation tunnealueen. (Houston 1990, 842.) Kun opettaja onnistuu liittämään opeteltavat asiat oppilaiden kehitystasoon siten, että ne toisaalta kytkeytyvät jo entuudestaan tuttuun ja toisaalta tarjoavat jotain uutta, oppilas tuntee voivansa itse vaikuttaa suoritukseensa. Tällöin hän alkaa yrittää itsenäisesti, työskentelee tehtäväorientoituneesti ja kontrolloi itse itseään. (Korpinen 1990, 13; Lahdes 1997, 144.) Horpun (1993, 106 - 107) tutkimus oppilaiden auktoriteettikäsitteistä vahvistaa Korpisen ja Lahdeksen näkemyksiä. Horpun tutkimustulokset osoittavat, että kun oppilaille jaetaan vastuuta omasta toiminnastaan, heidän opiskelumotivaationsa paranee, heidän levottomuutensa vähenee ja työnteko alkaa tuntua hauskemmalta. Horpun mukaan itse itseään kontrolloimalla oppilas kehittyy vastuulliseksi. Sen sijaan ulkoisen kontrollin alaisena työskennellessään hänessä korostuu tottelevaisuus. Palataan jälleen siihen, mikä kasvatuksessa katsotaan tärkeäksi.

Opiskelijoiden näkemys oppilaiden motivoitumisesta voidaan ymmärtää muun muassa opettajan työrauhan kannalta. Mikäli oppilaat innostuvat opetuksesta, opettaja saa keskittyä rauhassa opettamiseen sen sijaan, että joutuisi jakamaan voimavarojaan häiriötekijöiden poistamiseen. Lerkkasen (1993, 79 - 98) tutkimukseen Jyväskylässä vuosina 1982 - 1984 osallistuneiden 86 neljännen vuosikurssin luokanopettajaksiopiskelevan näkemykset ovat yhdensuuntaisia meidän tutkimukseemme osallistuneiden näkemyksien kanssa. Lerkkasen tutkimukseen osallistuneiden mielestä oppitunnin onnistuminen on eniten kiinni siitä, kuinka motivoiva ja aktivoiva oppitunti on. Seuraavaksi tärkeimpänä pidettiin oppitunnin ihmissuhteita. Vähiten tärkeäksi seikaksi hyvässä oppitunnissa katsottiin oppiaineksen hallinta.

6.2 Konfliktitilanteiden ratkaiseminen

Kysymykseen vastanneiden mielestä palkitsevaa oli ollut myös konfliktitilanteiden ratkaiseminen ja myönteisen oppimisilmapiirin muodostaminen. Molemmat saivat maininnan viideltä opiskelijalta (17%, 5 / 30).

Onnistunut kasvatustilanne: - nukutustilanne, jossa lapsi ei suostunut rauhoittumaan, vaan häiritsi muita lapsia. Lopulta jäin kahden lapsen kanssa ja kovan tahtojen taistelun jälkeen lapsi purki todellisen syyn häiriköintiinsä istumalla sylissäni ja itkemällä. - tilanne, jossa olen pitänyt asettamani rajat, vaikka se on ollut äärimmäisen työlästä. (57N22.)

Konkreettinen esimerkki voisi olla tapaus, jossa muut oppilaat syrjivät poikaa, joka oli muita lahjakkaampi, mutta sosiaalisilta taidoiltaan heikompi. Luokassa oli levyraati ja joka toinen toi "Spice Girlsejä". Ko. bändi sai aina (yleensä) täydet pisteet. Myös lahjakas poika toi ko. bändin musiikkia, mutta hänen soittamalleen kappaleelle ei annettu pisteitä juuri ollenkaan. Keskustelimme asiasta, ja oppilaat ymmärsivät tilanteen ja luokassa saatiin sopu aikaan. Kaikille jäi hyvä mieli. (11N22.)

Opettaja-oppilas -suhdetta voi ongelmatilanteissa vaikeuttaa osapuolten periksiantamattomuus. Gordonin (1979) mukaan opettaja voi suhtautua ongelmaan kolmella tavalla. Hän voi ajatella, että hän itse voittaa ja oppilaat häviävät. Toisaalta hän voi pelätä, että oppilaat voittavat, jolloin hän joutuisi häviäjän rooliin. Kolmas ja suositeltavin tapa on asennoitua ratkaisuun kaikkien yhteisvoittona. (Gordon 1979, 130 - 131, 162.) Ylläesitettyssä esimerkissä opettaja toimi Gordonin toivomalla tavalla. Opettaja joutui puuttumaan oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen, mutta hän pystyi viemään rakentavan keskustelun kaikkien kannalta onnistuneeseen lopputulokseen. Keskustelun teemana oli toisen ihmisen kunnioittaminen ja taustalla on nähtävissä kultaisen säännön sanoma: "Tee toisille, kuten toivoisit heidän tekevän sinulle".

Kuten jo luvussa 5.4 mainittiin, opetustaidon lisäksi opettajan persoonalla voi olla yhteys opettajan onnistumisiin. Kari (1985) toteaa, että opettajan ominaispiirteet vaikuttavat sekä eettissosiaaliseen ilmastoon

että oppilaiden minäkäsitykseen. Opettajan kokemus omasta soveltuvuudestaan alalle on yhteydessä luokan sosiaalsiin käyttäytymismalleihin. Jos opettajalla on alhainen minäkäsitys, hän valitsee perinteisiä, muodollisia opetusmenetelmiä ja toimii melko joustamattomasti. Sen sijaan itseään arvostavien opettajien luokassa opettaja ja oppilaat ovat avoimessa vuorovaikutuksessa keskenään, mikä rohkaisee kumpaakin osapuolta luovaan ja divergenttiin ajatteluun. Opettaja kykenee ottamaan oppilaat paremmin huomioon yksilöinä. (Burns 1982, 250 - 269. Vrt. Niemi s. 50.) Tämä ei tietenkään voi tarkoittaa sitä, etteikö opettaja saisi olla epävarma. Oleellista on se, kuinka hyvin hän tuntee ja käsittelee epävarmuutensa, toisin sanoen millainen hänen minäkäsityksensä, erityisesti itsearvostuksensa, on. Suomalaisten arvomaailmassa erehtymiselle ja epäonnistumiselle on toisinaan liian vähän tilaa. Vaikeuksien sietäminen kertoo yksilön arvoista siinä missä suhtautuminen onnistumisiin.

Selvimmän näkyvä toimintani kasvattajana ohjaava tekijä on luonteva omana itsenä oleminen, mihin oppilaitanikin pyrin kannustamaan omalla esimerkilläni. Koenkin, että kaikki kasvatustilanteet joissa olen onnistunut olemaan oma itseni vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa, helppoina tai vaikeina hetkinä, ovat olleet onnistuneita kasvatustilanteita. (2M23.)

6.3 Myönteinen oppimisilmapiiri

Kaiken kaikkiaan opettajalla on itsellään suuri vastuu mielekkään työ- ja oppimisympäristön luomisessa. Hän toimii työssään eettisenä asiantuntijana ja joka tilanteessa kasvattajana, halusi tai ei (Kohonen & Leppilampi 1994, 16; Kähkönen 1986, 43). Opettajan ammatillista persoonaa ei ammattietiikassa voida erottaa arkipersonasta (Tirri 1999, 14).

Toimin samojen arvojen mukaan sekä "siviilielämässä" että opettajana. Mielestäni on naiivia ajatella, että kasvattajan arvojen tulisi olla jotenkin "korkeammat" tai "paremmat", sillä viimekädessä siinä huijaisi vain itseään. Ei siitä tule mitään, jos henkilö muuttaa arvojaan joka kerta, kun astuu luokkaan. Opettajankin tulee luottaa omaan persoonaansa sekä työaikana että sen ulkopuolella. (6N23.)

Jyväskylässä tutkittiin vuonna 1976, millaiseksi kansalaiset kokivat opettajan roolikuvan. Sen hahmottamiseksi lähetettiin 2000:lle 16 - 60 - vuotiaalle kansalaiselle, joukossa 157 luokanopettajaa, kysely ihanneopettajaa parhaiten kuvaavista piirteistä. Vastausten perusteella kansalaiset toivoivat opettajan olevan ennen kaikkea läheinen ja toverillinen. Toiseksi eniten opettajalta toivottiin oikeuden- ja johdonmukaisuutta. Opettajan persoona ja ihmisuus koettiin näin ollen ammatillista pätevyyttä ja opetustaitoa tärkeämmiksi. Ne jäivät luettelossa seuraaviksi. (Kari 1977.) Melko lailla samaa mieltä olivat 1980 - luvulla Lerkkasen tutkimukseen osallistuneet luokanopettajaksi opiskelevat. 37 prosenttia heistä katsoi luokanopettajan tärkeimmiksi kriteereiksi opettajan persoonallisuuden liittyviä asioita. Lähes 30 prosenttia arvosti eniten henkilösuhteita taitavasti hoitavaa opettajaa. Tutkimusten mukaan myös oppilaat kokevat opettajan persoonan merkittäväksi hyvän luokkailmapiirin saavuttamisessa.

Olen onnistunut mielestäni siinä, että luokassa ja myös kotona oppilaat pystyvät luottamaan minuun. Osaan luoda mielestäni turvallisen ilmapiirin, jossa on vapaus, mutta myös rajat. Osaan mielestäni keskustella lasten kanssa luontevasti ja aidosti ja osaan myös kuunnella. (15N37.)

Koen kasvattajana tärkeäksi luokan ilmapiirin. Sen pitäisi olla hyväksyvä, avoin ja kannustava. Kaiken toiminnan pitäisi perustua luottamukseen ja rehellisyyteen. (42N23.)

Esimerkiksi Horppu (1993, 137 - 138) olettaa yhteenkuuluvuuden syntymistä edistäväksi tekijäksi ainakin opettajan halun ja taidon kehittää ryhmää sekä oppilaiden arvokkuuden vaalimisen. Horppu toteaa, että luokissa, joissa henkilöiden välillä oli selvä yhteenkuuluvuuden tunne, opettaja osoittautui asijahtajaksi mutta myös lämpimäksi tunnejohtajaksi.

Luokkailmapiirin kannalta tärkeintä on se, että opettaja on tietoinen kasvatustavoitteistaan (Kari 1988, 74). Näin hän pystyy toimimaan johdonmukaisesti ja oikeutta onnistuneesti jakaen. Mitä enemmän opet-

taja antaa arvoa sosiaalisten tavoitteiden onnistumiselle, sitä paremmaksi oppilaiden minäkäsitys kehittyy (Kari 1985, Korpinen 1990, 4). Airaksen ja Töllin (1984) työrauhahäiriöitä koskevassa tutkimuksessa todettiin oppilaan minäkäsityksen olevan merkittävin syy työrauhahäiriöihin. Ahon (1982, 85, 88) mukaan minäkuva on yksi osa, jolla voidaan selittää oppilaan kokeman stressin määrää oppilaan taustan, persoonallisuuden, vieraantumisen ja asenteiden lisäksi. Koulussa koettu stressi vaikuttaa oppilaan persoonallisuuteen kielteisesti. Oppilas voi esimerkiksi reagoida ahdistuneesti ja aiheuttaa häiriöitä. Tulostensa perusteella Airas ja Tölli (1984) uskovat, että opettaja voi vaikuttaa oppilaan myönteisen minäkuvan muodostumiseen lämpimällä ja kannustavalla olemuksellaan sekä demokraattisella opetustyyllillään.

6.4 Opiskelijoiden onnistumiskokemusten yhteenveto

Opiskelijoiden vastauksista voidaan tulkita, että he kokevat onnistuneensa kasvattajina, mikäli luokkailmapiiri on hyvä ja heidän auktoriteettiaan kunnioitetaan. Toisin sanoen heille on tärkeää, että vuorovaikutus kasvattajan ja kasvatettavien välillä sujuu ilman arvostiriitoja. Mikäli arvostiriitoja syntyy, niiden ratkaiseminen tuntuu opiskelijoista palkitsevalta. On luonnollista, että koulutusvaiheessa opiskelijat testaavat omaa ammatillista identiteettiään sekä opetus- ja kasvatustaitojaan. Päälimmäisenä ajatuksissa on silloin hyväksytyksi tuleminen kasvattajana. Palaute onnistumisesta ja epäonnistumisesta välittyy suoraan oppilaiden reaktioista. Sekä onnistumiset että epäonnistumiset peilataan nimenomaan oman persoonan eikä niinkään oppilaan kautta. Kokemukset, jotka opiskelijat ovat mieltäneet palkitseviksi, liittyvät selkeästi heidän asettamiinsa kasvatuservoihin. Opiskelijoiden vastauksista näkee, että onnistuneissa kasvatustilanteissa vuorovaikutus on ollut toimivaa tai se on saatu toimivaksi, mikä on edellyttänyt toisen ihmisen kunnioittamista, rehellisyyttä ja avoimuutta sekä yhteisten sääntöjen noudattamista eli juuri niitä arvoja, jotka opiskelijat nostivat tärkeimmiksi kasvatustavoitteikseen. Toisen ihmisen kunnioittaminen merkitsee koululuokassa sitä, että opettaja kunnioittaa oppilaita ja oppilaat kunnioittavat toisiaan. Sen pitäisi merkitä

myös sitä, että oppilaat kunnioittavat opettajaa. Opettajan persoonan vahvuus on siinä suhteessa merkittävässä asemassa.

Taulukko 5 Opiskelijoiden onnistumiset kasvatustilanteissa

- oppilaiden innostuminen / motivoituminen (7)
- oppilaiden luottamuksen saavuttaminen (7)
- konfliktien ratkaisu (5)
- myönteinen ilmapiiri (5)

7 LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN VAIKEUDET KASVATUSTILANTEISSA

Ei ole varmaankaan kovin liioiteltua väittää, että opettajien kunnioitus oppilaiden taholta on viime aikoina vähentynyt. Opettajan voimavaroja kuluttaa nykyisin entistä enemmän erilaisten arvoriititilanteiden käsitteleminen ja selvittäminen. Suomen Akatemian tukemassa tutkimusprojektissa selvitettiin kouluissa esiintyviä moraalisia ongelmatilanteita (Tirri 1999). Tutkimuksessa kerättiin tietoa sekä opettajilta että oppilailta useilla tiedonhankintatavoilla. Suurimmat moraalidilemmojen luokat muodostuivat opettajan toimintatapoihin liittyvistä ongelmista, joiksi luokiteltiin muun muassa rankaisumenetelmät ja arkaluontoiset asiat sekä oppilaiden työmoraalista, josta esimerkkinä mainittakoon epäsovinnainen käytös.

On oltava taitoa ja halua ymmärtää erilaisuutta, mutta myös vahvuutta pitää kiinni oikeasta ja itselleen sisäistetyistä arvoista, muutoin vaarana on itsekunnioituksen menettäminen. Opettajat eivät yleensä pohdi toimintansa eettisiä perusteita niin kauan, kun kaikki sujuu ongelmitta. Vasta tilanteet, joissa normaalit opetusrutiinit häiriintyvät, saavat opettajat pohtimaan konfliktinratkaisustrategioita ja niiden vaikutuksia eettisestä näkökulmasta. (Tirri 1999, 51.) Opettajan työstä tekee raskaan ja vaativan ihmistyön kuluttavuus, vastuunkantaminen oppilaista, epäilykset tehtyjen ratkaisujen perusteltavuudesta ja arvosteluvastuu (Kohonen & Leppilampi 1994, 65). Taltsin (1998) tutkimuksessa, jota jo edellä käsiteltiin (ks. s. 52 - 53), opettajat luettelivat opettajan ammatista jättäytymisen syiksi matalan palkan, heikon terveyden, ongelmalliset oppilaat, heikot opetusvälineet, -materiaalit ja -edellytykset sekä oppilaiden alhaisen motivaation ja kurinpidolliset ongelmat.

Neljänteen tutkimustehtäväämme opiskelijoiden vaikeuksista kasvatustilanteissa saimme vastauksen 35 opiskelijalta (56%, 35 / 63). Opiskelijoiden vaikeimmiksi katsomat kasvatustilanteet liittyivät kaikki opettajan rooliin ja taitoon hallita tilanteita. Ristiriititilanteet tuntuvat pahoilta, mikäli ne koetaan uhkaksi omalle persoonalle tai mielipiteille. Samalla tavoin kuin onnistumisten kohdalla, opiskelijat näyttävät elävän epäon-

nistumisetkin vahvasti oman persoonansa kautta. Esimerkiksi se, ettei oppilas opi, ei aikaansaane yhtä suurta tunnekuohua kuin ihmissuhteissa esiintyvät ristiriidat. Ylivoimaisesti suurimmaksi ongelmaksi opiskelijoiden kokemuksissa osoittautuivat konfliktitilanteet koulussa (26), jotka sisältävät ongelmallisten oppilaiden (12), tilanteenhallinnan puutteen (5), konfliktien selvittelyn (5) ja kurinpito- ja järjestyshäiriöiden (4) aiheuttamat vaikeudet. Huomattavassa määrin opiskelijoita huolestuttavat myös koulun ja kodin väliset yhteistyöongelmat sekä niiden sisältämät arvoriidat (10).

7.1 Konfliktitilanteet koulussa

74 prosenttia vastaajista (26 / 35) totesi vaikeuksien liittyvän koulussa ilmeneviin konfliktitilanteisiin: ongelmallisiin oppilaisiin, tilanteenhallinnan puutteeseen, erilaisten konfliktien selvittelyyn ja kurinpito- ja järjestyshäiriöihin.

Vaikeita kasvatustilanteita ovat sellaiset jutut, kun oppilas / oppilaat eivät jaksaa / halua keskittyä ja alkavat puuhailla omiaan. Pysin tietenkin tekemään mieluisia tunteja, mutta jos siitä huolimatta tilanne jotenkin karkaa hallinnastani on minun hirmu vaikea kommentaa oppilaita riittävän tehokkaasti. Sen jälkeen ei enää kellekään ole kivaa...(21N21.)

Kasvatustilanteissa vaikeita ovat oppilaat, jotka eivät suostu toimimaan ryhmän asettamien sääntöjen puitteissa tai osoittavat toiminnallaan piittaamattomuutta muista, myös oppilaat, jotka eivät arvosta itseään ovat vaikeita. (62N25.)

Nyky-yhteiskunnan yhtenä trendinä näyttää olevan nuorten halu aikuisuutta yhä nuorempina. Nuoruuden ja aikuisuuden välisen rajan hämärtyminen saattaa olla yksi syy nuorten ylimieliseen suhtautumiseen vanhempien ja muiden auktoriteetteja kohtaan. Helven (1997, 140 - 173) seurantalutkimuksen mukaan nykynuorten maailmassa ei ole selkeitä ydinarvoja. Helve puhuu toistensa kanssa kilpailevista arvostuksista, joista ihmiset yksilöllisten tarpeidensa mukaan valitsevat tilanteisiin sopivat.

Mitä seuraa kykenemättömyydestä valita tilanteeseen sopivia arvoja tai siitä kun omat arvot ovat ristiriidassa yleisesti hyväksytyjen arvojen kanssa? Muutamat tutkimukseemme osallistuneista epäilivät, että arvottomuus saattanee johtua toimintaa ohjaavien rajojen puutteellisuudesta. Kemppinen (1997, 25) on kuvannut ongelmanuorille tyypillistä minuutta. Hänen mukaansa nämä nuoret käyttävät kielteistä käyttäytymistä identiteettinsä rakennusaineina. Useimmiten he ovat tietyllä tavoin tunneköyhiä ja -kylmiä, mikä johtuu voimakkaiden kielteisten tunneryöppyjen ja ristiriitojen keskellä elämisestä. Voidaan sanoa, ettei heillä ole tunne-elämää oikeastaan lainkaan, tai että se on laimeaa tai traumaattisen mustavalkoista.

- - ongelmalasten kanssa voi tulla tilanteita jolloin ei aina oikein tiedä, kuinka eri tilanteisiin tulisi suhtautua. Erityisesti sulkeutuneet ja aggressiiviset lapset ovat minulle suuri haaste. (15N37.)

Nuorena aggressiivinen käyttäytyminen on usein seurausta turhautumisesta, jota ovat aiheuttaneet epärealistiset odotukset ja niihin liittyneet pettymykset. Aggressiivisesti käyttäytyvä ei välttämättä ole oppinut myönteisiä käyttäytymismalleja ja miten olisi voinut oppiakaan, kun taustalla useimmiten on turvaton lapsuus. (Kemppinen 1997, 43 - 44.) Tutkimusaineistomme valossa tämä johtaa kahteen perusajatukseen. Tuntuu siltä, että nimenomaan itsearvostuksella on suuri merkitys elämän ja toisten ihmisten myönteiseksi kokemiseen. Jos ihminen ei ole koskaan tuntenut olevansa arvokas ja arvostettu, miten hän osaisi tai ymmärtäisi antaa arvostusta toisillekaan. Lapset ovat kotiensa kasvatteja. Opettajalla on mahdollisuus yrittää tukea lasta, mutta yksin hän ei siihen pysty.

Opiskelijat kaipaavat vastauksia. Opettajankoulutuksen olisi luotava opiskelijoille valmiuksia kohdata erilaisia koteja ja erilaisista olosuhteista tulevia lapsia. Kemppinen (1997, 147) puhuu opiskelijoiden puolesta. Koska nuorilla ei ole olemassa enää yhtä totuutta, vaaditaan kasvattajilta nykyisin entistä enemmän. Asioiden merkitysten ymmärtäminen edellyttää laajaa katsantokantaa. Toisaalta on osattava sopeutua, toisaalta ongelmatilanteissa on löydettävä uusia, luovia vaihtoehtoja ja ratkaisumalleja. Olosuhteiden vangiksi ei yksinkertaisesti ole varaa jäädä.

Olen hyvin herkkä ja hellävarainen ihminen. Siksi on välillä vaikea lähestyä etäistä lasta. En oikein tiedä kuinka pitkälle uskaltaa mennä, että ei vahingoita lapsen omaa identiteettiä tai omanarvon tunnetta. Vaikeana koen myös suhtautumisen erityislapsiin. Tätini perheessä on sijaislapsi joka on hieman kehityksessä viivästynyt ja pystyy huonosti keskittymään asioihin. Pidän hänelle pianotunteja ja vaikka tarkoitukseni on lähinnä pitää "terapiaa ja harrastusta" en aina oikein tiedä milloin antaa asioiden mennä läpi sormien ja milloin tiukentaa otetta. (55N21.)

Vaikeimmiksi koen sellaiset tilanteet, joissa joudun mittaamaan auktoriteettiani opettajana sellaisissa asioissa, joita en itsekään ole perustellut itselleni. Silloin on puolustettava koulun sääntöjä, eikä voi olla uskottava, jos asioita ei ole perustellut myös itselleen. (46N25.)

Vaikeita ovat tilanteet, joiden jälkeen ei ole varma ratkaisustaan. On esim. jotain riitoja, joiden jälkeen saatu sopu ei kuitenkaan tyydytä kaikkia. Henkilökohtaisesti minua on jäänyt harmittamaan tapaus, jossa eräs kuudesluokkalainen poika, erittäin lahjakas, mutta erittäin huomionkipeä - "mellasti" luokassa niin lujaa, ettei opetuksesta ja töiden aloituksesta tullut mitään. Hermostuin todella kovasti, ja huusin pojalle pahasti. Vaikka tiesin, ettei pojan asiat olleet hyvin (esim. kotona), en silti enää kyennyt hillitsemään itseäni. Olin sijaisena vain osan päivää eikä tilanteen lopulliseen selvittämiseen jäänyt mahdollisuutta. Tämä tapahtui ennen OKL:a ja tiedän etten ollut silloin ollenkaan valmis sellaisiin tilanteisiin - en kyllä tiedä olenko vieläkään. (11N22.)

Oppilaiden häiriökäyttäytyminen heikentää opettajan henkistä hyvinvointia. Haikonen (1999) kertoo tehneensä vuonna 1993 tutkimuksen konfliktien aiheuttamasta stressistä opettajilla ja stressistä selviytymisestä. Tutkimukseen osallistui 50 Itä-Vantaan ala-asteella työskentelevää opettajaa. Tutkimuksessa todetaan, että tilanne aiheuttaa stressiä, mikäli sen vaatimukset arvioidaan suuremmiksi kuin omat edellytykset vaatimuksiin vastaamiseksi. Useimmiten stressiä aiheuttavat tilanteet liittyvät nimenomaan oppilaiden keskinäiseen tai opettajan ja oppilaiden välisiin ristiriitoihin. Työkollegojen ja oppilaiden vanhempien kohtaamisiin liittyvät konfliktit ovat edellisiä harvinaisempia, mutta stressaavampia. Haikosen mielestä konfliktit itsessään eivät ole ongelma, opettajat kohtaavat

niitä säännöllisesti. Ongelma piilee paremminkin konfliktien hitaassa ja puutteellisessa käsittelyssä. Meidän tutkimuksessamme erityisesti miesvastaajat kaipasivat lisää keinoja tilanteiden hallintaan. He painottivat vastuullisuuden ja yhteisten sääntöjen sekä toiminnalle asetettujen rajojen merkitystä.

Hankalimpina koen tilanteet, kun olen sijaisena päivän pari. Kun luokkaa ei tunne, lähes kaikki energia menee luokan hallitsemiseen. (52M23.)

Itse väsynyt / huonolla tuulella => luokka hälisee huomautuksista huolimatta => ei jaksaisi aina sanoa samasta asiasta / Luokan kylä saa hiljaiseksi, mutta kaipaaisin vaihtoehtoisia konkreetteja toimia, kuin äänen korottaminen / hiljaa oleminen. (60M22.)

Gröhn (1980, 9 - 10, 52) korostaa vuorovaikutustaitojen merkitystä. Mitä useampia ongelmanratkaisustrategioita ja mitä enemmän sosiaalista tunneherkkyttä opettajalla on käytössään, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on selvittää tilanteet onnistuneesti. Vuorovaikutussuhteiden toimivuus perustuu joustavuuteen, joka ilmenee tiedollisina ja tunnetason taitoina sekä sosiaalisena reagointivalmiutena.

Akateemiset tavoitteet on turha laittaa koulussa etusijalle, jos lasten ja opettajan välinen vuorovaikutus ei toimi, ja jos lapsilla on ongelmia suhteessa itseensä. Opettajan pitäisi myös tiedostaa se, että vaikeudet lapsen kohtaamisessa ja kouluun sopeutumattomuudessa ovat usein lapsesta riippumattomia ja johtuvat itse asiassa koulun kyvyttömyydestä vastata lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Opettajan työssä korostuu siis ihmissuhteiden hoitamisen tärkeys ja opettajan herkkyys kuunnella, ei vain kuulla, lasta. (40N22.)

Lahdes (1997, 133) muistuttaa empaattisuuden tarpeellisuudesta. Empaattisella opettajalla on kyky ymmärtää oppilaiden reaktioita. Puhutaan eläytyvästä ja ymmärtävästä toisen sielunelämän tulkinnasta. Empaattisuus edellyttää persoonan "lämpimyyttä", mikä heijastuu toisen ihmisen arvostamisena ja huolehtimisena. Myötäelämiseen perustuva, ystävällinen suhtautuminen oppilaaseen antaa opettajalle mahdollisuuden käyt-

tää tarvittaessa tiukkojakin ongelmanratkaisutapoja ilman että ihmissuh-teisiin syntyy ristiriitoja.

Itsetuntemuksen ja arvostuksen lisäksi tärkeällä sijalla on vuoro-vaikutus - ja sosiaaliset taidot ja se, että yksilö ymmärtää olevansa osa suurempaa kokonaisuutta. Tärkeää on empaattisuuden ja mo-raalin kehittyminen, se että yksilö kykenee asettumaan toisen ih-misen asemaan. (51N22.)

Toisen ihmisen ymmärtämään pyrkimisestä on pitkälti kyse myös koulun ja kodin yhteistyössä.

7.2 Koulun ja kodin väliset yhteistyöongelmat ja arvoriidat

29 prosenttia (10 / 35) vastaajista oli joutunut kohtaamaan koulun ja ko-din välisiä arvoriidat tai pelkäsi niitä etukäteen. Tuomme tässä yhtey-dessä esiin poikkeuksellisen monta opiskelijavastausta niiden laaduk-kuuden ansiosta, mutta myös siitä syystä, että juuri tällaisia tilanne-esi-merkkejä me opiskelijoina kaipaamme kasvattaaksemme valmiuksiamme kohdata hankalia tilanteita.

Mieleeni tulee esimerkki kasvatustilanteesta, jonka koin (ja jollai-set varmaan tulen kokemaan) vaikeaksi. Kouluavustajan ollessa olin mukana 3. lkn tekstiilityön tunnilla. Kolme poikaa kinastelivat. Tilanne kärjistyi niin, että yksi pojista pisteli nuppineulalla muita kahta. Mentyäni väliin, tarttui pistelijä saksiiin, uhkasi minua ja ky-syi "Pistänkö sua näillä?" Tilanne raukesi kun rauhallisesti pyysin saksit pois. Kaikki oli alkanut sanailusta, jossa altavastaajaksi jääneet kaksi poikaa olivat tokaisseet kolmannelle "Sun isäs on alkoholisti ja hakkaa sun äitiä." Ja josta hän oli kiivastunut & louk-kaantunut.

Kotiolot olivat todella näin. Ongelmallista oli saada kaksi poikaa ymmärtämään, että vaikka he sanoivat vain totuuden, ei sitä ollut hyvä "möläytellä". Ongelma oli myös saada kolmas poika ymmärtämään, että se tapa minkä hän näki kotona ongelmien rat-kaisu keinoksi ei ole oikein. Hän oli oppinut isältään, että "tosi mies" ei itke vaan lyö. Perheen äiti ei tiennyt ongelmista koulussa. Tai hän ei jaksanut välittää, koska itsellä oli tarpeeksi ongelmia. (29N24.)

Vaikeita kasvatustilanteita ovat olleet tilanteet, joissa vanhempi tai vanhemmat eivät ole myöntäneet tai halunneet uskoa lapsensa todellista ongelmaa. He ovat kerta kaikkiaan kieltäytyneet yhteistyöstä eli siitä että koulu ei saa erityistoimenpiteiden (Erityisryhmä, -luokka) avulla auttaa lasta vaan vaativat, että lapsen on saatava olla ns. normaalissa luokassa. Lapsi on kärsinyt itse tilanteesta ja koko luokan toiminta on häiriintynyt. (49N35.)

Monesti vaan koulun (open) ja kodin opettamat arvot ovat pahasti ristiriidassa keskenään. Ja jos näiden arvomaailmojen välille ei löydy "kultaista keskitietä on lapsen vaikea sisäistää kumpaakaan. Lapsi on aikamoisen myllerryksen keskellä, sillä ei tiedä kumman omaksua. Esimerkkinä eräs ensimmäisen luokan poika, jonka kotona vallitsi rasistinen asenne. Kyseisellä luokalla sattui olemaan pieni pakolaispoika, joka sai alati osakseen haukkumista ja nyrkin iskuja. Olin tällä luokalla sijaisena (3 kk) ja useamman kerran jouduin olemaan yhteydessä pojan kotiin. Silloin tuntui, että vaikutusmahdollisuuteni olivat aika pienet. Kotona hyväksyttiin pojan rasistinen käyttäytyminen, eikä sieltä tullut apua. Päivästä toiseen koulussa taistelimme 7 v. pojan myrkyttynyttä mieltä vastaan. Kovan työn tuloksena uskon siinä osittain onnistuneeni, sillä havaitsin pojassa hivenen suvaitsevia, inhimillisiä piirteitä. (54N24.)

Kasvatustilanteista ehkä vaikeampia ovat sellaiset, joissa koulun ja kodin kasvatusta ei ole yhdenmukaista. Esimerkiksi joissakin kodeissa on hyväksyttyä koston periaate: jos sinua lyödään, on sinulla oikeus lyödä takaisin. Koulussa taas tällaista kasvatuseriaa ei yleensä hyväksytä. Mietin vain mikä olisi oikea keino toimia näissä ristiriitatilanteissa. Eihän lapselle voi sanoa, että sinun kotona on väärät periaatteet ja koulussa oikeat. (16N26.)

Kysymys on jälleen arvojen moninaisuudesta. Hartmannin (1951, 117) mukaan arvot jakaantuvat yksilön ja yhteisön arvoihin sekä kontekstisidonnaisiin arvoihin. Viimeisellä Hartmann tarkoittaa sitä, että yksilölle arvokas saattaa olla yhdentekevää yhteisölle tai päinvastoin. Opiskelijoiden esimerkeissä kysymys on koulun ja kodin arvoriistiriidoista. Se, mikä on kotona sallittua tai vanhempien näkemysten mukaista, ei ole oikein koulun arvomaailmassa. Tällaiset ristiriidat ovat erityisen ikäviä silloin kun osapuolet eivät pääse yhteisymmärrykseen edes keskustelemalla. Lapsi joutuu taiteilemaan kahden hänelle tärkeän ympäristön välillä tie-

tämättä kumman mukaan käyttäytyisi. Se ei voi olla synnyttämättä hänessä hämmennystä ja turvattomuutta.

Kujalan ja Ojanperän (1997) tutkimuksessa, joka koski vanhempien käsityksiä kasvatusvastuusta, -arvoista ja -yhteistyöstä, todettiin vanhempien yleensä kokevan koulun ja kodin yhteistyön tärkeäksi. Yhteistyö tarkoitti heidän mielestään koulun aktiivisuutta tiedottaa asioista ja ottaa yhteyttä koteihin päin. Kotien kasvatusvastuiksi he määrittelivät turvapaikan ja hyvien elämänmallien tarjoamisen lapsille. On arveltavissa, että usein ristiriitojen syynä voi olla heikko tiedonkulku koulun ja kodin välillä ja osapuolten väärinymmärretyiksi tuleminen. Siksi olisi suotavaa, että heti ensimmäisestä koulupäivästä lähtien vanhemmille tehtäisiin selväksi, mitkä ovat koulun pelisäännöt. Jokaisen opettajan olisi vastaavasti hyvä tietää oppilaidensa kotitaustoista osatakseen suhtautua erimielisyyksiin lasta kunnioittavalla tavalla, hänen parhaakseen. Kujalan ja Ojanperän tutkimus liittyi Laukaan kasvatusprojektiin. Projektin tuloksista vanhemmat kokivat tärkeimmiksi kasvattajien henkisen tukemisen, kasvatustehtävässä ongelmista ääneen puhumisen ja kirjoittamisen sekä koulun ja kodin aikuisten välisen yhteydenpidon lisääntymisen. (Ks. myös Husso, Korpinen & Korpinen 1980.)

Kun ajattelen opettajan roolia kasvattajana, niin kaksi ensimmäistä mieleeni tullutta käsitettä ovat: yhteistyö & vastuu. Kun olen opettajana, olen vastuussa muiden ihmisten lapsista, heidän kasvatuksestaan ja kehityksestään. Siksi olen mielestäni velvollinen tekemään myös tiivistä yhteistyötä lasten vanhempien kanssa. Yhteistyö on tärkeää, jotta lapset saisivat tasaisen, turvallisen kasvu-alustan. Ristiriitoja kasvatuksessa pitäisi välttää. Asianomaisten kanssa pitää pystyä keskustelemaan myös ongelmistakin, vaikkei se aina olekaan helppoa. (19N22.)

7.3 Apua vaikeuksiin

Jyväskylässä tehty tutkimus *Usus Vitae* - elämä käytännössä osoitti, että työssäolevat opettajat kaipaavat täydennyskoulutuksessakin lisää tietoa ja tukea muun muassa ongelmaperheiden kohtaamiseen. Se ei ole ihme muuttuneessa ja erilaistuneessa yhteiskunnassa, jossa opettajat joutuvat

lähes päivittäin kohtaamaan ja selvittämään ongelmia, jotka kuuluisivat paremminkin sosiaalityöntekijöiden ja psykologien työskentelyalueeseen. Kuten Välijärvi toteaa, koulutus voisi auttaa, jottei opettajien tarvitsisi vain "elää ja kestää" päivästä toiseen. (Puranen 1999, 9.)

Opettajan ei pitäisi jättäytyä ongelmiensa kanssa yksin. Oppilas-huoltoryhmä, johon parhaimmillaan kuuluvat ainakin rehtori, kuraattori, psykologi, terveydenhoitaja, opinto-ohjaaja ja erityisopettaja, voi oppilaan pahaoloa helpottamalla auttaa opettajan työskentelyä (Ks. Passiniemi 1999, 14). Opettaja voi edistää omaa henkistä hyvinvointiaan käyttämällä hyväkseen työnohjausta. Työnohjaajan kanssa hänellä on mahdollisuus avoimesti ja luottamuksellisesti työstää, ymmärtää ja analysoida omia tunteitaan. (Laaksonen & Wiegand 1989, 22 - 23; Wiking 1993, 28.) On muistettava, että opettajan on huolehdittava ensisijaisesti omasta hyvinvoinnistaan jaksakseen työskennellä henkisesti kuormittavassa, arvokkaassa ammatissaan.

Törmän (1996b, 101) mielestä erilaisten vaikuttajien ja kasvattajien suuri määrä ja erilaisuus voi muodostua ongelmaksi pohdittaessa kasvatustoimintaa. Koska eettisille ongelmille on ominaista, ettei niille löydy kaikkia tyydyttävää ratkaisua, on tärkeää, että kaikkien asianomaisten näkökulmat otetaan huomioon pohdittaessa ratkaisuvaihtoehtoja (Tirri 1999, 189).

Kaikesta huolimatta opettajankin tulee ymmärtää kykenemisensä rajat. Se, että on ammattikasvattaja, ei voi tarkoittaa sitä, etteikö olisi inhimillinen persoona, joka väsyä ja tekee virheitäkin. Rajallisuutensa tajuaminen on eräs kasvatuksen ja kasvattajana olemisen peruskysymyksiä. Tämän käsittäminen auttaa muistamaan sen, että myös muihin kasvattajiin; puolisoon, kollegoihin, oppilaiden vanhempiin on hyvä pitää yhteyttä ja vaihtaa ajatuksia. Kuukaan ei voi onnistua kasvattajana yksin. (28M29.)

7.4 Opiskelijoiden vaikeiksi kokemien kasvatustilanteiden yhteenveto

Olisi tärkeää, että koko koulun henkilökunta ja oppilaat osallistuisivat yhdessä koulun pelisääntöjen luomiseen, sillä siten kaikkien olisi helpompi sitoutua myös noudattamaan niitä. Kun koko koulu puhalttaa yhteen hii-

leen, ei vaikeuksiakaan tarvitse peitellä vaan niistä voidaan avoimesti keskustella. Vaikeuksien kohdalla huomio pitäisi ensisijaisesti kiinnittää ongelmien ratkaisemiseen eikä syyllisten etsimiseen. (Passiniemi 1999, 14.)

Tutkimukseemme osallistuneilla opiskelijoilla ei luultavasti vielä ollut kovin paljon työelämässä saatuja kokemuksia jaetusta yhteisvastuullisuudesta. Heidän kokemansa ongelmat liittyivät yksittäisiin ongelmatilanteisiin, joita he olivat joutuneet yksin selvittämään. Vastauksissa korostui pelko tulevasta. Pelkoa aiheuttivat kokemukset konfliktitilanteista ja yhteistyövaikeudet koulun ja kodin välillä. Tieto siitä, että apua on saatavilla sitä tarvittaessa, olisi tärkeää saada opiskelijoiden tietoon.

Taulukko 6 Opiskelijoiden vaikeiksi kokemat kasvatustilanteet

- Konfliktitilanteet koulussa (26)
 - Ongelmalliset oppilaat (12)
 - Tilanteen- ja aineenhallinnan puute (5)
 - Erialaisten konfliktien selvittely (5)
 - Kurinpito- ja järjestyshäiriöt (4)
- Yhteistyöongelmat koulun ja kodin välillä (10)

8 LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN AJATUKSIA ARVOKASVATUKSESTA

Opettajan tehtävä on opettaa ja kasvattaa, mutta missä suhteessa nämä tehtävät ovat toisiinsa nähden. Voiko kasvatuksen nostaa opetuksen kanssa samanarvoiseksi, vai onko opetus edelleen opettajan ensisijainen tehtävä? 79 amerikkalaiselle opettajalle ja 54 tulevalle opettajalle jaettiin kysely, jonka kysymyksistä kaksi kolmasosaa koski tiettyjä arvoja, loput liittyivät enemmän yleisiin arvokasvatusta koskeviin asenteisiin ja tiettyihin teknisiin yksityiskohtiin arvojen opettamisessa. Osallistuneista 95 prosentin mielestä arvoja pitäisi opettaa nykypäivän kouluissa. Koska kaikki arvot eivät olleet yhtä suosittuja, vastaajia pyydettiin tunnistamaan ne arvot, joita he opettaisivat nimenomaan kouluissa. Ne vastaajista, jotka katsoivat arvokasvatuksen kouluissa tarpeelliseksi, nostivat vastuullisuuden, kunnioituksen, rehellisyyden ja oikeudenmukaisuuden ja reilouden sekä välittämisen ja luotettavuuden tärkeimmiksi kasvatusarvoiksi. Vastuullisuutta he pitivät kaikista tärkeimpänä arvona kasvatuksessa. Vastaajista pääosa uskoi, että opettajan tulisi olla roolimalli ja arvokasvatuksen tulisi sisältyä kaikkeen muuhun opetukseen. Vastaukset olivat hyvin yhdenmukaisia vastaajan iästä, sukupuolesta, uskonnosta ja opettajakokemuksesta riippumatta. (Zern 1997)

Myös Suomessa arvokasvatusta pidetään tärkeänä. Kirkon tutkimuskeskuksen ja Suomen gallupin tutkimuksessa, joka koski peruskoulun uskonnonopetusta, suomalaiset pitivät opetuksen tärkeimpänä tehtävänä moraaliopetusta. (Heino ym. 1996.)

8.1 Kasvatusvastuu - kodilla vai koululla?

Opiskelijoiden vastauksissa erottuu kaksi erilaista näkemystä siitä, ketkä ovat vastuussa lasten kasvatuksesta yhteiskunnan kansalaisiksi. 25 prosenttia opiskelijoista (16 / 63) käsitteli vastuukysymystä, vaikka se ei ollutkaan kysymyksenä kirjoitelmapyyntössämme. 9 opiskelijaa (14 %) oli vahvasti sitä mieltä, että ainakin ensisijainen kasvatusvastuu kuuluu lapsen huoltajille.

Kasvatuksen merkitys on mielestäni liian korostunut nykyisten opettajien työssä. Olen vahvasti sitä mieltä, että kasvatuksen ensisijainen vastuu on oppilaan kodilla. Tämä ei tietenkään pois sulje myös opettajankaan vastuuta. Opettaja on kuitenkin ensisijaisesti opettaja, jonka on pyrittävä opettamaan oppilaille sekä miellyttäviä että epämiellyttäviä asioita. (32M24.)

Kasvattajilla on suuri vastuu ja siksi päätehtävä kasvatuksesta on lapsen vanhemmilla. Heillä täytyy olla aikaa ja mielenkiintoa keskittyä lapseensa. Opettaja voi toimia vain tämän kasvatustyön tuki-jana. Opetettavat asiat ovat vain osa (joskus hurjankin tärkeä osa) kasvatusta. Olisi toki hienoa todeta kasvattaneensa jostakusta vastuuntuntoisen ja toiset huomioonottavan kansalaisen. (34M23.)

Kodeille kasvatusvastuun siirtävien mukaan kotien on annettava lapsille valmiudet kasvaa tasapainoisiksi ihmisiksi. He painottivat, että koulu pystyy ainoastaan tukemaan tätä arvokasta työtä. Vastaavasti 7 opiskelijaa (11%) oli selkeästi valmis jakamaan kasvatusvastuun kodin kanssa.

Näen opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi nykyaikana juuri kasvatustyön. "Kentältä" kuuluu jatkuvasti uutisia siitä, miten huonosti lapsi / nuori voi tänä päivänä. Kyllä täytyy sanoa, että vähän kauhistuttaa mennä tulevaan ammattiin, jossa minä saatan olla ainut turvallinen aikuinen lapselle. Olenko valmis siihen nyt tai koskaan? (35N22.)

Vuonna 1998 tehdyssä perhebarometrissä tarkastellaan perheen ja perheeseen liittyvien velvollisuuksien kannalta keskeisiä arvoja (Reuna 1998, 12 - 24). Tutkimus perustuu valtakunnalliseen postikyselyyn, jonka kohteena olivat 30 - 45 -vuotiaat suomalaiset. Arvotarkastelu jaettiin kolmeen luokkaan: yleisiin arvoihin, käytännön elämää koskeviin arvoihin ja lapsiin liittyviin asioihin. Yleisistä arvoista tärkeimmiksi koettiin perhe, työ ja mahdollisuus elää omien arvojen mukaisesti. Arkielämään liittyvissä arvoissa nousi korostetusti esille puolisoitten välisen kunnioituksen merkitys. Myös ajan riittäminen sekä perheelle että työlle koettiin tärkeäksi.

Lapsiin liittyvistä asioista lähes kaikki asiat koettiin merkittäviksi. Voimakkaasti korostui toisten huomioonottamisen opettaminen. Hyvät käytöstavat katsottiin niin ikään tärkeiksi. Tässä suhteessa tutkimuk-

seemme osallistuneiden kasvatusarvot vastaavat kotien koulukasvatukseen kohdistuviin odotuksiin. Hyvälle koulumenestykselle ja harrastuksille vanhemmat eivät antaneet yhtä suurta painoarvoa. Se, että vanhempien mielestä ihmisenä kasvaminen on lapselle tietojen ja taitojen oppimista tärkeämpää, on haaste sekä heille itselleen että kasvattajille kouluissa.

Mannerheimin lastensuojeluliitossa on alettu kampanjoida vanhemmuuden tukemisen puolesta. Autere kertoo, että liiton tarkoituksena on etsiä yhdessä päiväkotien, koulujen ja työnantajien kanssa keinoja vanhemmuuden tukemiseksi. Autere huomauttaa, että vanhemmat kärsivät luottamuspulasta jatkuvan ohjeistamisen ja toistuvien epäonnistumisepäilyjen takia. (Suhola 1999, 1.) Nuorisopoliklinikan psykoterapeutti Turpeinen tarkentaa, että vanhempien epävarmuus johtuu siitä, että nykynuoret ovat erilaisia kuin nuoret menneinä aikoina. Vanhempien on vaikea kontrolloida, minkälaisia asenteita, arvoja ja malleja heidän lapsensa omaksuvat. (Komi 1999, 56 - 62.)

Kun vanhemmat kokevat itsensä epävarmoiksi kasvattajina, he saattavat antaa lapselle itselleen vastuun lasta koskevista ratkaisuksista. Keski-Suomen piirin järjestöpäällikkö Lavonen-Niinistö on huomannut, että yhä nuoremmat lapset sairastuvat vahvuudesta eli liian suurista vastuutaakoista. Hän toivoo, että vanhemmat uskaltaisivat alkaa jakaa kotona arkea lapsen kanssa ohjelmoitujen yhteishetkien sijasta. Lapsi tarvitsee ainoastaan ja eniten läsnäoloa, kuuntelemista ja arkisen tekemisen jakamista sen sijaan, että aina käsketään mennä pois ja olla hiljaa. (Suhola 1999.) Turpeinen muistuttaa työkokemuksensa perusteella, ettei hän ole tavannut yhtäkään nuorta, joka olisi turmeltunut rajojen asettamisesta, rajojen puutteesta kärsiviä nuoria hän kyllä on tavannut. (Komi 1999.)

Yhtenä radikaalina toteamuksena voidaan pitää sitä, että koulun sisäinen arvokasvatus ei välttämättä kosketa oppilaita lainkaan. Yksi tutkimukseemme osallistuneista kyseenalaistaa opettajan kasvatusorientaation tarpeellisuuden. Sen seurauksena kasvatusvastuu siirtyisi yhä selkeämmin ensisijaisesti kodille.

Tämä on mielenkiintoista, että en voi sanoa saaneen mitään arvoja koulusta. Jos koulu on jotain arvoja tarjonnut, se on löytynyt pääasiassa luokan opetustilanteen ulkopuolelta. (39M22.)

Suurin osa opiskelijoista on kuitenkin valmis opettajana jakamaan kasvatusvastuun yhdessä lasten vanhempien kanssa.

Kasvatus on pitkä ja kompleksinen prosessi, johon kasvatuksen kohteen lisäksi osallistuu monia eri tahoja. Opettajan ammatissa toimiessani myös minä olen tärkeä osa monen lapsen kasvatuksessa. Opettajan vastuu kasvattajan on erittäin suuri, etenkin alasteella. (50M28.)

Päävastuu kasvatuksesta on toki kodeilla, mutta monissa kodeissa on "puutteellisuuksia", kaikki ei ole hyvin. Tämän asian suhteen olisi varmasti mietittävä itselle rajat. Missä minun vastuuni ja roolini alkaa ja loppuu. Miten pääsen irtautumaan työstäni ja huolehtimaan henkilökohtaisista asioista ja perheestäni. (24N22.)

Kasvatusvastuun jakamisesta voidaan olla montaa mieltä, mutta joka tapauksessa opettajan kasvatusvastuulla on rajansa, jotka hänen itsensä on vedettävä. Opettajan on määriteltävä itselleen, mitkä asiat kuuluvat opettajan työtehtäviin, mitkä taas sosiaalihuollolle ja terveysviranomaisille. Määrittely on tehtävä jo sen takia, ettei yksittäisellä opettajalla ole resursseja ottaa vastuuta useiden oppilaiden vaikeuksista. Sitä paitsi oppilaiden tasavertainen ja oikeudenmukainen kohtelu edellyttää sitä, ettei joitakin oppilaita nosteta toisten yläpuolelle tai tietoisesti läheisempään suhteeseen. Lisäksi opettajan on muistettava, että oppilaat ovat aina ensisijassa kotiensa kasvatteja ja opettajan tehtävä on kaikissa olosuhteissa pyrkiä tukemaan kotien tekemää kasvatustyötä.

Saksassa vuonna 1990 tehdyssä tutkimuksessa (von Recum 1990, 6 - 16) selvisi, että 57 prosenttia tutkimuksen kyselyyn vastanneista saksalaisopettajista uskoi arvojen välittämisen oppilaille olevan vaikeaa. Heidän mielestään arvokasvatuksen ei pitäisi olla ainoastaan koulun velvollisuus vaan koko yhteiskunnan pitäisi vastata siitä.

8.2 Koulun arvokasvatuksen suuntaviivoja

Koulu muodostaa kokonaisuudessaan kasvamista tukevan arvoympäristön. Näin ollen koulussa tapahtuva arvopohdinta ei yksin riitä vaan valitujen arvojen tulee näkyä myös koulun käytännön kasvatustoiminnassa, erityisesti arkitoiminnassa. (Elo 1993, 89; Törmä 1998, 213.) Gordon (1979, 207) varoittaa opettajia sortumasta kaksinaismoraaliin, jolloin opettajat vaativat oppilaitaan käyttäytymään vastoin itse antamaansa käyttäytymismallia.

Opettajat ovat yhdessä vastuussa oppilaistaan, eikä yksittäisen opettajan kasvatustavoitteet rajoitu ainoastaan oman luokan oppilaisiin. Opettaja on vastuussa myös tekemättä jättämisistään. (Launonen 1997, 34.) Aikuinen on aina toiminnan malli lapsille. Hän ilmaisee - tiedostamattaankin - tunnesuhtautumisensa sääntöihin ja erilaisiin arvoihin niitä käsitellessään (Takala 1976, 57 - 58), varmasti myös ne laiminlyödessään.

Opettajalla on mahdollisuus arvioida oman toimintansa vaikutuksia aikaperspektiivin avulla. Hänen on syytä tarkkailla, millaisia ihmisiä koulun nykyisistä oppilaista tulee ja millaisia entisistä on tullut (Launonen 1997, 34). Näin ajatellen opettajan kasvatustavoitteet ulottuu nykyhetken lisäksi myös menneisyyteen ja tulevaisuuteen. Vastuun suuruutta lisää vielä Tirrin (1996b) näkemys asiasta. Hänen mukaansa moraaliopetus on osa jokaista koulussa opetettavaa ainetta, koska jokaisessa aineessa voidaan käsitellä oikean ja väärän olemusta (Tirri 1996b, 120; ks. myös Toivola ja Tuikka 1994). Jokainen opettaja on siis väistämättä arvokasvattaja ja moraalin opettaja.

8.2.1 Opetussuunnitelmallinen näkökulma

Koulun kasvatustavoitteet ja -menetelmät ovat aikojen kuluessa muuttuneet melkoisesti. Launonen (1997) on käsitellyt suomalaisten oppivelvollisuuskoulujen opetussuunnitelmissa esiintyvää käsitystä koulun eettisestä kasvatustehtävästä, -vastuusta ja niiden muutoksesta. Hän toteaa, että 1900-luvun alussa arvokasvatuksen lähtökohtana oli yleismaailmal-

linen arvojen todellisuus. Opettajan tehtäväksi katsottiin tuolloin arvojen siirtäminen. (Ks. myös Simola 1995.) Nykyaikana opetussuunnitelmissa nousevat voimakkaimmin esille oppilaan itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistaminen, ekologisen tietoisuuden ja kestävän kehityksen edistäminen, kansalaisaktiivisuus sekä suvaitsevaisuus. Oppilas on arvokasvatuksen subjekti. Opettajan tehtävänä on perehdyttää arvoihin ja suunnitella oppimisympäristöt. Arvokäsitys on relativistinen, seuraamuseettinen ja muutoksiin reagoiva. Sen lähtökohtana on hyvyys, totuus ja kauneus. (Launonen 1997, 153 - 154.) Edellä mainitut opetussuunnitelmalliset painotukset näkyivät myös opiskelijoiden vastauksissa.

Erittäin tärkeänä pidän myös lapsen itsetunnon ja itsetunnon eri osa-alueiden tukemista (16N26).

Itse pyrin ottamaan huomioon lähimmäiseni ja ympäristöni. Ihmissuhdetaidot ja ryhmässä toiminen ovat mielestäni tärkeitä. Myös ympäristön säästäminen ja kohtuullinen kuluttaminen ovat tärkeitä arvoja sekä eläinten kunnollinen kohtelevminen. (23N35.)

Hänen tulisi myös oppia kriittisyyteen, uskaltaa ottaa kantaa, rohkaistua toimimaan vakaumuksensa pohjalta; toisin sanoen hänen tulisi kasvaa aktiiviseen kansalaisuuteen (51N22).

Sekä kasvattajana että yksityishenkilönä haluan kuuluttaa suvaitsevaisuuden perään. Pidän itseäni hyvin suvaitsevaisena ihmisenä, en halua luoda ihmisistä ennakkokäsitystä vain yhden piirteen varassa, en rodun, sosiaalisen statuksen, ulkoisen olemuksen, seksuaalisen suuntautuneisuuden tai vanhempien ammatin perusteella. (56N24.)

Valtakunnalliseen Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin (1994) sisältyy arvolähtökohtia, tavoitteita ja sisältöjä yleisellä tasolla sekä velvoite koulujen omaan arvopohdintaan ja opetussuunnitelman kehittämistyöhön (Launonen 1997, 143). Kouluja kehoitetaan välittämään yksilöllisyyttä vahvistavia ja yhteiskuntaa ylläpitäviä ja kehittäviä arvoja. Jotta kouluyhteisö pystyy ohjaamaan oppilaiden arvopohdintaa ja -valintoja, sillä täytyy itsellään olla selkiytynyt ja tiedostettu arvoperusta. Eettinen pohdinta kuuluu näin ollen jo opetussuunnitelmatyöhön. Kouluyhteisöjä

kehotetaan ennen kaikkea pohtimaan arvoja suhteessa ihmiseen itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja luontoon. Klassisten perusarvojen - hyvyyden, totuuden ja kauneuden - ohella aineksia arvopohdintaan antavat erityisesti ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9, 12 - 13.)

Tutkimukseemme osallistuneiden opiskelijoiden näkemykset ovat verrattain samansuuntaiset valtakunnallisen tason ohjeistuksien kanssa oppilaiden kasvatustavoitteiden osalta. Vastaavasti niissä näkyy yhden-suuntaisuus niihin opettajien eettisten periaatteiden taustalla vaikuttaviin arvoihin, jotka määriteltiin opettajien kasvatustoiminnan tueksi kesävaltuustossa vuonna 1998. Valtuuston määrittelyssä nostettiin neljä arvoa yli muiden: ihmisarvo (jokaisen ihmisen kunnioittaminen ehdoitta), totuudellisuus (rehellisyys itselle ja muille), oikeudenmukaisuus (tasa-arvo, syrjinnän ja suosimisen välttäminen, kuulluksi tuleminen ja oikeus selvittää ristiriidat) sekä vapaus (ihmisarvoon liittyvän vapauden kunnioittaminen opetustyöhön sisältyvien rajojen sisällä). (Opettajan ammattietiikka.) Kuten ensimmäisen tutkimustehtävämme tulokset osoittavat, tutkimukseemme osallistuneiden opiskelijoiden kasvatuservojen kärjessä olivat nimenomaan ihmisarvo ja totuudellisuus.

8.2.2 Menetelmällinen näkökulma - arvojen siirtämistä vai selkeyttämistä?

Arvokasvatuksen tavoitteet ovat muuttuneet vuosien kuluessa. Samalla tavoin painotukset ovat muuttuneet kasvatuksessa käytettävien menetelmien suhteen. On aikoja, jolloin puhutaan arvojen siirtämisestä ja aikoja, jolloin tuodaan esiin arvojen selkeyttämisen merkitys.

Arvoihin kasvattamista voidaan lähestyä kahdesta eri näkökulmasta. Opettaja voi välittää oppilaille arvoja joko siirtämällä tai selkeyttämällä. Nostamme kyseisen teeman esiin tutkimustehtäviamme ulkopuolelta, sillä 48 prosenttia vastaajista (30 / 63) käsitteli teemaa kirjoitelmassaan. Aineistosta on tulkittavissa 12 opiskelijaa, jotka pyrkivät siirtämään arvoja

Pyrin olemaan mallina oppilailleni ja opettamaan heille niitä arvoja, joita itse pidän tärkeänä (58N22).

ja 18 opiskelijaa, jotka haluavat selkeyttää arvoja siirtämisen sijasta.

Kasvattajana haluan saada myös lapset itse ajattelemaan omaa tekemistään ja valintojaan ja niihin liittyviä vaikuttimia. Omien tekemisten ja valintojen perustelemisen oppiminen on tärkeää. (33N24.)

On huomattava, että tämä on meidän tulkintamme aineistosta ja toisaalta arvojen siirtäminen ja selkeyttäminen harvoin ovat täysin irrallaan toisistaan.

Räsänen (1993c, 70 - 71, 84) selvittää seuraavassa siirtämisen ja selkeyttämisen eroa. Arvojen siirtämistä kannattavien mielestä arvokasvatus lähtee siitä oletuksesta, että nimenomaan kasvattajat tietävät oikeat ja pysyvät arvot, jotka he sitten välittävät tuleville sukupolville. Arvojen selkeyttämismenetyksessä korostetaan sen sijaan arvojen persoonallista luonnetta. Yksilöltä vaaditaan omaa aktiivisuutta arvojen löytämiseksi. Prosessi jatkuu läpi koko elämän. Arvojen selkeyttämistä kannattavien mielestä jokaisella ihmisellä itsellään on kyky ja oikeus päättää omista arvoistaan sekä löytää mieli ja merkitys elämälleen.

Vaikka arvojen siirtämiseen sellaisenaan suhtaudutaan varauksellisesti, voidaan väittää, että sitä on mahdotonta täysin välttää, sillä arvot välittyvät tiedostamattomastikin kaikessa toiminnassamme. Opettajien toiminnassa arvojen siirtäminen on jopa perusteltua, koska ihmisen hyvinvointi edellyttää tiettyjä arvoja ja normeja. Lapselle on tärkeää opettaa eettisesti arvokkaaseen elämään kuuluvat perusarvot. (Räsänen 1993d, 85.) Elliksen (1991) mielestä opettajilla on merkittävä vaikutus myönteisten arvojen välittäjinä siitä huolimatta, etteivät he koskaan voi tietää, missä laajuudessa oppilaat omaksuvat heille välitetyt arvot.

Maailman moniarvoistuminen, arvojen suhteellistuminen ja yhteiskunta- ja perherakenteiden muuttuminen asettavat opettajille uusia vaatimuksia yksilöllisyyden kunnioittamiseksi. Monien asioiden suhteen on yhä vaikeampi yksiselitteisesti määritellä, mikä on oikein ja mikä väärin.

Elämän varrella tulee nykyisin niin paljon erilaisia tilanteita ja ihmisiä vastaan, ettei tarjolla ole enää yhtä yleispätevää ajattelu- ja toimintamallia. Siksi arvojen selkeyttämistä pidetään nyky-yhteiskunnassa oppilaan kannalta arvojen siirtämistä tarkoituksenmukaisempana. Opettajaa kehoitetaan antamaan oppilaille valmiuksia muodostaa arvonsa itse. (Elo 1993; Tirri 1996b, 1999; Wilson 1998.) Oppilas on arvokasvatuksen subjekti.

Opettajan tehtävä on pyrkiä osoittamaan oppilaalle tämän kehityspotentiaali, jotta oppilaan kyky löytää omat mahdollisuutensa elämäänsään vahvistuisi. Oppilaan on opittava koulun moraalikasvatuksen avulla muodostamaan yksilöllinen elämänkatsomus. Opetuksen tulisi auttaa oppilasta näkemään yhteys arvotietoisuuden ja arvosuuntautuneen käyttäytymisen välillä, toisin sanoen oppilaan tulisi erottaa moraaliarvioinnit ja käyttäytyminen toisistaan ymmärtääkseen käyttäytyä arvovalintojensa mukaisesti. Tämä edellyttää, että kasvattajat kuvaavat erilaisia elämänmuotoja ilman niiden arvottamista ja luovat käsitteellisen perustan arvojen jäsentämiseksi. Näin he antavat kasvatettavalle valmiuksia ja tilaa harjoitella näkemään ja ymmärtämään erilaisuutta. Samalla kasvatettava saa tilaa ja mahdollisuuksia opetella määrittelemään itse omat arvonsa. Jotta opettaja pystyy tukemaan oppilaita arvojen tiedostamisessa, on hänen itsensä osattava tunnistaa, artikuloida ja ilmaista sekä omia että toisten arvoja. Lisäksi opettajan on luotettava oppilaiden omaan kykyyn ratkaista ja käsitellä ongelmia sekä esittää niihin ratkaisuja. (Elo 1993, 91 - 93; Taylor 1970, 55 - 56; Tirri 1996b, 126; Tirri 1999; 56, 186; Törmä 1996, 103 - 104; Wilson 1998, 35 - 46.)

Arvot eivät luonnollisesti välity kirjoista lukemalla tai muulla tavoin ulkoa päin, vaan ne on itse etsittävä, löydettävä, eletävä. Siksi en myöskään opettajana voi siirtää mitään arvoja suoraan lapsiin, vaan ainoastaan yrittää tarjota heille mahdollisimman rikastuttavan (?) kasvuympäristön, sekä paljon erilaisia elämyksiä ja kokemuksia, joista keskustelemalla voimme yhdessä hahmottaa elämässä loppujen lopuksi niitä kaikkein tärkeimpiä arvoja. (40N22.)

8.3 Tuloksellista arvokasvatusta

Arvokasvatuksen onnistuminen on ensisijaisesti kiinni siitä, kykeneekö lapsi ymmärtämään ja sisäistämään toiminnassa esiintyvät arvot ja niiden oikeellisuuden perustelut. Jotta kasvattaja pystyisi tukemaan lapsen moraalien kehitystä, hänen on otettava tarkasti huomioon lapsen ikä- ja kehitystaso. Wahlström (1991) selvittää, että moraalien kehityksessä on oleellista moraaliperiaatteiden sisäistäminen, uusien arvojen tajuaminen ja niiden luominen. Kehitysalueina voidaan erottaa kolme ulottuvuutta: moraaliarvot, tunteet ja käyttäytyminen. Arvojen sisäistämisessä tarkastellaan ihmisen kykyä arvioida itseä ja muita moraaliperiaatteiden mukaan. Tunteiden osalta seurataan syyllisyyden tunnetta, joka ilmenee katumisena ja itsensä rankaisemisena. Käyttäytymisessä oleellista on se, mitä ihminen tekee ja miten hän motivoituu noudattamaan sääntöjä ja vastustamaan kiusausta rikkoa normeja. Yksilön moraalit näkyvät hänen arvokkaina pitämissään asioissa. (Wahlström 1991, 153 - 154.)

Suureksi vaikeudeksi koen työssäni tilanteet, joissa oppilaan moraalikäsitteet eroavat täysin omistani ja ns. normaaleista käsityksistä, miten toimia, kun lapsi ei tajua tekevänsä väärin, toisinaan tekeekö hän väärin. (45N24.)

Jokainen, joka on viettänyt aikaa eri-ikäisten lasten kanssa, on voinut todeta, kuinka eri tavalla eri-ikäiset lapset leikkivät, ajattelevat ja perustelevat toimintaansa. Kasvattajan on tunnettava nämä vaiheet sekä moraalienkehitykseen liittyvä muu teoria-aines osatakseen tukea lapsen moraalien kehitystä tarkoituksenmukaisella tavalla ja ymmärtääkseen työnsä suhteessa ihmisen kokonaiskehitykseen (Ks. Räsänen 1993b, 57).

8.3.1 Ulkoaohjautuvaa oppimista - kurinpidolla tottelevaisiksi

“Joka kuritta kasvaa, se kunnialta kuolee”, sanotaan tunnetussa sananlaskussa. Sananlaskun näkökulma on autoritäärinen ja toteava. Tiettyjä asioita pidetään perustelematta oikeina. Kasvatettava tiettyssä mielessä

pakotetaan kunnioittamaan kasvattajaansa, vahvempaansa. Ihmisen kasvatukseen kuuluu liiallisen itsekkyyden poistaminen sääntöjä opettamalla, sillä ainostaan yhteisesti luotuja käyttäytymisnormeja kunnioittamalla yksilö pystyy sopeutumaan yhteiskuntaan. Tiettyjen peruseriaatteiden sisältyminen ihmisille yhteisiin elämänmuotoihin takaa toiminnan sujuvuuden edellyttämän yhdenmukaisuuden (Ks. Wilson 1998, 35 - 46). Kurinpidolliseen näkökulmaan on silti syytä suhtautua jossain määrin kriittisesti, sillä sääntöjen myönteisten vaikutusten uhkana on vallankäytöllä alistaminen ja toisen yksilöllisyyden murtaminen.

Opettajalle annettujen valtuuksien avulla yhteisöissä pyritään välttämään ongelmia ja määrittelemään suotavan käytöksen rajat. Toisaalta samat valtuudet on nähtävissä myös opettajalle asetettuina rajoituksina, jotta oppilaan ihmisarvo ei joutuisi tiukoissakaan tilanteissa alistetuksi. Mikäli oppilas ei noudata koulussa yhteisesti sovittuja sääntöjä, opettaja voi peruskouluasetuksessa (1995, 58. §, 60. §) annettavien ohjeiden mukaisesti ojentaa oppilasta poistamalla hänet luokasta enintään oppitunnin jäljellä olevaksi ajaksi tai määräämällä hänet enintään kahdeksi tunniksi jälki-istuntoon. Molemmissa tapauksissa opettajan on ennen toimenpiteiden määräämistä kuultava oppilasta, määriteltävä rangaistuksen aiheuttava teko ja hankittava tarpeellinen selvitys. Lisäksi oppilaan vanhemmille on lähetettävä tieto ojennuksesta. Mikäli opettajan suorittamat toimenpiteet eivät tuota tulosta, johtokunta ja johtaja voivat puuttua tilanteeseen (1995, PA 58. §, PL 42. §). Rangaistuksien tarkoituksena lienee herättää rikkeen tekijässä katumusta ja syyllisyyden tunteita. Hänet pysäytetään pohtimaan tekoaan ja sen syitä ja seurauksia. Näkökulma voi olla tuomitseva ja syyllistävä tai rakentava ja tilanteen rauhoittava.

Aho (1980, 4) toteaa, että oppilaat saavat opettajalta huomiota erityisesti käyttäytyessään häiritsevästi. Vasta konfliktitilanteet näyttävät rai-vaavan tilaa arvokeskustelulle. Tavoitteeksi nousee oman persoonan ja omien mielipiteiden kunnioituksen nostaminen takaisin omalle paikalleen. Ahon (1977, 33 - 34) tutkimuksessa luokkailmaston yhteydestä oppilailla esiintyviin työrauhahäiriöihin todetaan, että merkittävin työrauhahäiriöiden syy oli opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden ristiriitaisuus. Eikä oppilaiden toiminta todellakaan ole ainoa konflikteja alkuunpaneva

voima. Tutkimuksessa ristiriitojen syiksi osoittautuivat oppilaiden välisten konfliktien ja tiettyjen oppilaiden dominoivuuden lisäksi nimenomaan opettajan ankaruus, epäoikeudenmukaisuus sekä vähän hyväksymistä ja rohkaisua antava käyttäytyminen.

Liedon - Tarvasjoen peruskoulun yläasteella tehtiin parikymmentä vuotta sitten työrauhakokeiluprojekti. Kyseisessä Ahon (1980) tutkimusprojektissa mukana olleet opettajat käyttivät työrauhahäiriöiden korjaamiseksi kahdeksaa menetelmää: operanttia ehdollistamista, merkkivahvistamista, mallioppimista, roolileikkimenetelmää, itsekontrollia, palautteenantoa, mallitilannemenetelmää sekä kodin ja koulun yhteistoimintamenetelmää. Jokainen tutkimuksessa käytetyistä menetelmistä paransi oppilaiden keskinäisiä suhteita, useimmat myös opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta. Opettajille arvokasta tietoa olivat oppilaiden mielipiteet, joiden mukaan he arvostivat eniten opettajan palautemenetelmää, toiseksi eniten sosiaalista vahvistamista ja kolmanneksi eniten materiaalista vahvistamista. (Aho 1980, 24 - 25.) Vaikka tutkimus tehtiinkin yläasteikäisten oppilaiden parissa, voidaan olettaa käytettyjen menetelmien olevan vähintään yhtä hyödyllisiä myös ala-asteella. Menetelmien avulla opettajat voivat opettaa oppilaita kontrolloimaan tietoisesti käyttäytymistään. Kysymyksessä on arvokasvatuksen osalta nähtävissä hyvien tapojen, toisten ihmisten kunnioittamisen ja yhteisten sääntöjen noudattamisen opettelu.

Sääntöjä ja kurinpitoa korostaneita aineistosta löytyi 11 eli 17 prosenttia (11 / 63) tutkimukseemme osallistuneista.

Kasvattajana pidän arvossa lapsille asetettavia rajoja ja heidän kanssaan tehtäviä yhteisiä sopimuksia joita on noudatettava. Kasvatuslinjojen on oltava johdonmukaisia samoin kuin opetuskokonaisuuksienkin. Opettajan on oltava oppilaidensa kanssa ihmisenä tasa-arvoinen, mutta kuitenkin auktoriteetiltaan heidän yläpuolellaan. (34M23.)

Asetan oppilailleni selvät rajat, joita noudatetaan. Rajat eivät saa olla liian tiukat, vaan järkevät ja realistiset. Rajat takaavat, että viimeisin vastuu on aikuisella, minulla opettajana, olenhan vastuussa oppilaistani. Annan kuitenkin rajojen sisällä oppilaille mahdollisimman paljon vastuuta (eli vapautta henkilökohtaiseen vastuu-

seen. Tässä on koko jutun ydin! Annan jo pientenkin oppilaiden harjoitella vastuun kantamista niin paljon kuin mahdollista. Se saa oppilaat tuntemaan itsensä tärkeiksi ja ymmärtämään, että luotan heihin. Kaikista pohjimmainen vastuu on kuitenkin opettajana minulla. Pidän huolta, että kaikki sujuu hyvin, ilman vahinkoja. (18N21.)

8.3.2 Oppimista aktiivisesti ajattelemalla

Koko tutkimuksen läpi kulkee ajatus oppilaan kasvatuksellisesti muuttuneesta roolista. Passiivisen vastaanottajan sijasta oppilaasta on kehittynyt vuosien myötä itse ajatteleva ja omasta toiminnastaan vastuuta ottava aktiivinen toimija. 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa vaikuttaa siltä, että yhä enenevässä määrin arvostetaan keskustelua ja pohtimista kasvatusten menetelmänä; sitä, että pysähdytään yhdessä miettimään tekojen merkityksiä, syitä ja seurauksia pelkän toimimisen ja toteamisen sijaan.

8.3.2.1 Keskustelemalla vastuullisiksi

Keskustelun merkitystä kasvatukseen käsitteli kirjoitelmaansa kolmasosa opiskelijoista (20 / 63, 32%).

Konkreettinen esimerkki voisi olla tapaus, jossa muut oppilaat syrjivät poikaa, joka oli muita lahjakkaampi, mutta sosiaalisilta taidoiltaan heikempi. Luokassa oli levyraati ja joka toinen toi "Spice Girl-sejä". Ko. bändi sai aina (yleensä) täydet pisteet. Myös lahjakas poika toi ko. bändin musiikkia, mutta hänen soittamalleen kappaleelle ei annettu pisteitä juuri ollenkaan. Keskustelimme asiasta, ja oppilaat ymmärsivät tilanteen ja luokassa saatiin sopu aikaan. Kaikille jäi hyvä mieli. (11N22.)

Avoin keskustelu, tasa-arvoinen keskustelu aikuisten ja lasten välillä on mielestäni tärkeä työmuoto. Tämä perustuu havaintoihin (harjoitteluluokkien lehtoreiden työskentely) ja omiin kokemuksiin sijaisena. (48N26.)

Lapsi / nuori on rikkonut toistuvasti sääntöjä=>olen huomauttanut asiasta=>rikkomusten jatkuessa olen pitänyt kahdenkeskisen kasvatust keskustelun hänen kanssaan, jossa olen kysellyt, kuunnellut ja selittänyt => kasvatust keskusteluiden jälkeen kyseisten henki-

löiden kanssa on mennyt poikkeuksetta paremmin (ainakin jonkin aikaa, jolloin keskustelu on ehkä taas uusittava) (60M22.)

Ainoastaan yksi opiskelija otti kirjoitelmassaan huomioon sekä sääntöjen että keskustelun merkityksen. Voitaneen ajatella, että yleensä ihmiset painottavat joko sääntöjen merkitystä ja sitä kautta auktoriteettien ja yhteisten sopimusten kunnioittamista tai keskustelun avulla oman toiminnan pohtimista ja siitä vastuun ottamista. Silti ne molemmat saattavat elää toiminnassa.

Kasvattajana ja opettajana olen varmasti vaativa enkä päästä oppilaitani sieltä, missä aita on matalin. Paitsi vanhempani, myös monet opettajani ovat olleet napakoita ja vaatineet paljon niin opiskeltavien asioiden suhteen kuin myös työrauhan säilymisen ja toisten huomioimisen suhteen. Vaativamman opettajan luokassa on ollut helpompaa olla kuin löysän ja lepsun. Tietty järjestys ja kurinalaisuus antaa turvallisuutta. – – Paljon hyviä ja ns. onnistuneita kokemuksia sain erityisluokan opettajana toimiessani. Ne tulivat aina jonkinlaisena työvoittona. Pienet neuvottelut ja keskustelut autoivat pulmallisten tilanteiden ratkaisemisessa. (38N23.)

Haapasalo (Kaisanlahti 1999), Rainio ja Elo (1999) sekä Kohlberg (1978) tuovat esiin näkökulmia keskustelun merkityksestä arvojen selkeyttäjänsä. Psykologian tohtori Haapasalo (Kaisanlahti 1999) ottaa kantaa keskusteluun menetelmänä. Hän suosittelee myönteistä keskustelua nimenomaan rangaistusmentaaliteetin tilalle. Hän puhuu verbaalijudosta, jossa keskustelun ja aktiivisen kuuntelun sekä myötätuntoisen suhtautumisen avulla yritetään saada ote vastapuolesta konfliktin ratkaisemiseksi. Oleellista on se, ettei kukaan tilanteen osapuolista tunne itseään hävinneeksi, eikä menetä itsekunnioitustaan.

Rainio ja Elo (1999) ovat Haapasalon kanssa samoilla linjoilla. He asettavat koulukasvatukselle tavoitteen, joka voidaan saavuttaa ainoastaan refleктоivan keskustelun avulla. Rainio ja Elo nimittäin katsovat koulun tärkeimmäksi tehtäväksi oppilaan arviointikyvyn ja ajattelutaitojen kehittämisen. Molemmat näkemykset antavat suuren tunnustuksen oppilaan omalle persoonalle, ajatuksille sekä mielipiteille. Oppilaan arviointikyky ja ajattelutaidot määritellään kyvyksi nähdä vaihtoehtoja valinnoille,

kyvyksi huomata olennainen esimerkiksi teon tahallisuuteen, velvollisuuksiin ja seurauksiin liittyvissä seikoissa sekä kyvyksi nähdä asioita muiden näkökulmasta eli samastua. Näiden taitojen seurauksena oppilaan sitoutuminen omiin valintoihin kasvanee. Kirjoittajien mukaan Suomen kouluissa on käytetty P4C:tä eli amerikkalaisen professori Matthew Lipinan kehittämää Philosophy for Children -ohjelmaa. Tärkeää ohjelman toteutuksessa on tiedonhakuun suuntautunut yhteisö. Prosessin tarkoituksena on selvittää ryhmässä yhteinen kiinnostuksen kohde aiheesta. Oppilaan omaa kokemusta ja hänen luontaista haluaan etsiä merkityksiä pidetään ohjelman pedagogisina pääpiirteinä. Opettajan rooli työskentelyssä on ohjata keskustelua ja selvittää loogisen ajattelun luonnetta, argumentointitapoja, näkökantojen puolustusta sekä vaihtoehtojen etsintää. (Rainio ja Elo 1999, 4 - 5.)

Arvojen tunnistaminen keskustelussa onnistuu siten, että oppilaat pohtivat yhdessä ongelmaa ja arvioivat sitä koskevia ajatuksiaan. He valitsevat annetuista ratkaisuvaihtoehdoista ne, jotka parhaiten vastaavat heidän arvonäkemyksiään ja asettavat nämä näkemykset tärkeysjärjestykseen. Ongelman kokonaisratkaisu hahmottuu määrittelemällä kunkin valitun ratkaisuvaihtoehdon painoarvo suhteessa kokonaisratkaisuun. Keskustelemalla erilaisista ratkaisuvaihtoehdoista perusteluineen jotkut oppijat saattavat muuttaa mieltään tai motivoitua etsimään lisää tietoa pohditusta tapahtumasta tai ihmisistä. (Butterfield 1983, 11 - 12.)

Niin ikään Kohlberg (1978, 83 - 87) arvostaa moraalikasvatuksen menetelmistä nimenomaan moraalikeskustelua roolinottoharjoitusten lisäksi. Hän tuo esiin ehdotuksensa keskustelun sisällöistä. Kohlbergin mielestä moraalikasvatukseen kuuluu olennaisena osana moraalinen pohdinta ja keskustelut moraalisisistä pulmatilanteista. Hän suosittelee opetuksessa käytettäväksi keskustelunaiheiksi oppilaan omaan kokemusmaailmaan liittyviä sääntöjä, toisten huomioimista ja auttamista, sääntöjen vastustamista ja sen seurauksia sekä minän suhdetta muihin. Yhteiskuntaan liittyvistä aiheista hän mainitsee sopiviksi lain ja poliisin aseman, sääntöjen aseman yhteiskunnassa sekä lainrikkomiset ja rangaistukset.

Opettajalla on oltava valmiudet tukea, ohjata ja johtaa keskustelua.

Oppilaiden kanssa on harjoitettava havaintojen tekoa, mielipiteiden esittämistä ja perustelemista. Keskustelemalla lapset oppivat vuorovaikutustaitoja: toisen ihmisen kuuntelemista, kunnioittamista ja itseensä luottamista ja itsensä arvostamista.

8.3.2.2 Samastumalla sosiaalisesti herkiksi

Karin (1988) mukaan koko lapsen sosiaalistumisprosessia on tarkasteltava roolinottona. Tulevaisuudessa tarvitaan yhä enemmän kykyä olla vuorovaikutuksessa niin uskonnollisesti, maailmankatsomuksellisesti kuin sivistyksellisestikin toisinajattelevien kanssa. Jotta kasvatustyö tukisi lasten ja nuorten kasvutarpeita, on heidän arvokäsityksensä ja tavoitteensa selvitettävä. (Kari 1988, 58.) Helenius (1982) on tutkinut 5 - 6 -vuotiaiden suomalais- ja saksalaislasten omatoimisten roolileikkien sisältöjä ja leikin sisältöjen kytkeytymistä lasten moraaliseen kehityksen ja kasvatuksen edellytyksiin. Tuloksista ilmeni, että jo tasoltaan keskinkertaisissa leikeissä esiintyy monitahoisia toimintasuhteita, joiden osapuolena lapsi pystyy harjoittelemaan monenlaisia vuorovaikutustaitoja. Lowell Kroghin (1985) tutkimuksessa tutkittiin kahta sosiaali- ja moraaliopetuksessa käytettävää metodia: roolipeliä ja ohjauttua keskustelua. Metodien käytön kriteerinä oli niiden helppokäyttöisyys. Tutkimuskohteena oli 90 1 - 3 -luokkalaista oppilasta. Tutkimusperiodi kesti kahdeksan viikkoa. Tutkimuksessa todettiin, että roolipeli ja ohjattu keskustelu auttoivat molemmat lapsia kehittämään moraalitietoisuuttaan ja samastumiskykyään. Kyky empatiaan ja toisen rooliin asettuminen auttavat ihmissuhteissa saamaan laajempaa näkökulmaa moraalisten ongelmien ratkaisemiseen toisin kuin pelkkä loogisen ja oikeudenmukaisen ratkaisun etsiminen (Tirri 1999, 55).

Kohlberg (1969, 398) pitää moraalin kehittymisen perustekijänä roolinottokykyä. Sitä voidaan harjoittaa edellä mainituilla roolileikeillä ja roolipeleillä sekä sosiodraamaa, teatteria ja erilaisten työtehtävien mahdollisuuksia hyväksikäyttäen. Roolinottaminen tarkoittaa kykyä ymmärtää asioita toisen ihmisen näkökulmasta. Lapselle tällainen empatian tunteminen voi olla aluksi hankalaa, mutta vähitellen hänelle kehittyy roolinot-

tokyvyksi kognitiivinen taito. Ainoastaan yksi tutkimukseemme osallistunut opiskelija kertoi konkreettisesta arvokasvatusmenetelmästä - roolinottoleikeistä.

Lasten olisi ymmärrettävä heidän oman toiminnan vaikutus toisiin lapsiin ja ihmisiin; miltä toisesta tuntuu, jos toimin näin. Yksi keino opetella näitä taitoja on roolinottoleikit. Ottaessaan toisen roolin voi oppilas samaistua toiseen ja huomata helpommin, miltä toisesta tuntuu jossain tilanteessa. (16N26.)

Eettisten kysymysten tiedostamisessa tarvitaan tietoa, tunnetta, arviointia, keskustelua, toimintaa - ennen kaikkea sitä, että opettaja katsoo eettiset kysymykset työssään tärkeiksi ja merkityksellisiksi. Kokemuksellisessa oppimisessa tunteet, arvot, toiminta ja tieto mielletään yhteen, jolloin kokemusten tarkastelussa otetaan huomioon yhtäaikaan arvojen, tiedon ja tunteiden sekä toiminnan alueet. Kokemuksellinen oppiminen sopii erityisesti ympäristökasvatukseen. Sen aihepiirien sisällä voidaan tarkastella jotain tiettyä kokemusta ja sen jälkeen arvioida ja pohtia kokemuksen antamaa tieto-, tunne-, asenne- ja arvomaailman muutosprosessia ja miettiä toimintaa. Tunteiden reflektointia ei pidä laiminlyödä. (Jeronen, Kaikkonen & Räsänen 1994; Wahlström 1994.)

Edellä esitetyt arvokasvatusmenetelmät ovat suppeita ja keskittyvät tiettyyn näkökulmaan. Yhdysvaltalaisen kasvatustieteen tutkimuslaitoksen ja kymmenien johtavien pedagogien avulla on kehitetty Lions-Quest -ohjelma, jonka perustavoitteena on opettaa lapsille ja nuorille elämäntaitoja terveeseen itsetunnon kehittämisen ja asennekasvatuksen avulla. Ohjelma on edellisiä kokonaisvaltaisempi. Ohjelman kautta tarjotaan kestäviä perusarvoja, luodaan myönteistä asennetta terveitä elämäntapoja kohtaan, opetetaan itsensä hyväksymistä, toisten arvostamista ja vastuunottoa. Lisäksi syvennetään koulun ja kodin välistä yhteistyötä ja kehitetään arvostelukykä sekä yhteistyö- ja päätöksentekotaitoja. Ohjelma sisältää opetusta luokissa (tiedot, taidot, arvot), yhteistyötä vanhempien kanssa, myönteisen kouluilmapiirin luomista, yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa sekä harjoittelun. Ohjelmaa toteutetaan yleensä yksi tunti viikossa normaalin koulujärjestelmän puitteissa. Oh-

jelma on opetushallituksen hyväksymä ja se tukee peruskoulun tavoitteita ja kotien kasvatusta. (Oksanen 1999, 22 - 23.)

Elämä on täynnä kohtaamisia. Ihminen joutuu elämänsä aikana läpikäymään monia erilaisia rooleja, kuten lapsen, koululaisen, puolison ja vanhemman rooleja. Tämä edellyttää kykyä katsoa asioita eri näkökulmista. Joustavuus suhteessa itseensä ja toisiin luo valmiudet sosiaaliselle herkkyydelle ja elämönhallinnalle.

8.4 Arvokasvatuksen suuntaviivojen yhteenveto

Lahdeksen (1997) esittämät sosiaalis-eettisen kasvatuksen periaatteet ja toimintamallit ovat kokonaisvaltainen yhteenveto tämän kappaleen ajatuksille. Lahdeksen mukaan oppilaan täytyy ensinnäkin olla tietoinen arvoista ja asenteista, joita hänen odotetaan omaksuvan. Oppilasta suostutellaan hyväksymään uusia arvoja tunne-elämysten, mallioppimisten, perustelujen ja hyväksytyjen idoliin kautta. Oppilaan tulee saada omakohtaisesti toteuttaa näitä arvoja pyrkimyksensä esimerkillinen, vastuullinen ja rakentava yhteistoiminta. Mitä vanhempia oppilaat ovat, sitä enemmän on syytä käsitellä asenteiden ja normien yhteyksiä sekä syy- ja seuraussuhteita. Oppilaan persoonallisuuden koossapitäviä ominaisuuksia vahvistetaan ohjaamalla oppilasta vastuullisuuteen, pitkäjänttyneisyyteen ja vahvaan itseluottamukseen. Lahdes suosittelee kouluihin ohjattua kummiluokka-, kummioppilas- ja tukioppilastoimintaa. (Lahdes 1997, 101 - 102.)

Oleellista arvokasvatuksessa tuntuu kaiken edellä mainitun perusteella olevan arvojen siirtämisen ja selkeyttämisen tasapaino, oppilaan ikä- ja kehitystason huomioonottaminen, arvojen ja toiminnan sekä niiden välisen suhteen tiedostaminen ja perusteleminen sekä tunteiden käsittely toiminnan yhteydessä. Keskustelu onnistuu vasta kun lapsi kykenee ymmärtämään. Ennen ymmärtämistä ei tuskin ole muita keinoja kuin mallin antaminen omalla toiminnallaan sekä selkeä kieltäminen vahingon estämiseksi. Yleisesti ottaen tarvitaan sekä toiminnan että keskustelun avulla harjoittelua, harjoittelua ilmaista mielipiteensä, havaita eri ihmisten tunnetiloja ja näkökulmia sekä keskustelua tämän kaiken ymmär-

tämiseksi. Toisinaan soisi painottuvan toiminnan avulla harjoittelun, toisinaan keskustelun avulla tiedostamisen. Keskustelu on teoreettinen tapa lähestyä arvoja. Toiminnan avulla arvot tehdään käytännössä eläviksi.

“...jos ihminen voi turvallisessa ja välittävässä ympäristössä oppia, etteivät asiat ole aivan miten tahansa, että on tiettyjä arvoja, normeja ja arvostuksia ja samalla kokee, että myös hänen omia mielipiteitään kunnioitetaan, ei hänestä tule arvoinvalidia. Hän oppii tällöin aikuiseksi kehittyessään arvioimaan itsenäisesti mikä on oikein ja mikä väärin. Arvokasvatusta ei saa unohtaa perustelemalla sitä siten, ettei arvoja saa syöttää lapselle. Lapsen “arvottomaksi” jättäminen on kasvattajan pahin karhunpalvelus. (28M29.)

9 OPETTAJANKOULUTUKSEN ARVOKASVATUSHAASTEET

Opettajankoulutuksen kehittyminen keskimäärin neli-viisivuotiseksi opintokokonaisuudeksi aikaisemman kaksivuotisen koulutuksen sijasta on hyvä muutos. Ammattiin valmistautuva tarvitsee aikaa ymmärtääkseen ja sisäistääkseen tulevan työnsä luonteen ja olemuksen, oppiakseen kantamaan työnsä edellyttämän vastuun ja saavuttaakseen vahvan ammatillisen minäkäsityksen. Tutkimukseemme osallistuneet opiskelijat toivoivat, että kouluttajat tukisivat heidän opettajaksi kasvuun aikaisempaa paremmin. Arvo-orientoituminen ja kasvatukselliset näkökohdat jäivät koulutuksessa edelleen liian vähälle huomiolle (ks. Lampe 1994).

Räsänen (1993a) ehdottaa opettajankoulutuksen eettisen kasvatuksen tavoitteeksi ajattelevien ja empaattisten ihmisten kehittämistä. Koulutuksen myötä opiskelijoiden tulisi ymmärtää työnsä eettiset ulottuvuudet, kyetä ottamaan vastuu työstään ja niistä ihmisistä, joiden parissa he työskentelevät, ymmärtää kulttuurin ja luonnon merkitys. Heidän tulisi myös kyetä tarkastelemaan koulua osana yhteiskuntaa ja pyrkiä kehittämään koulua, yhteiskuntaa sekä maailmaa aiempaa demokraattisemmaksi ja oikeudenmukaisemmaksi. (Räsänen 1993a, 51.)

Tutkimustamme täydentävään palautekyselyyn, joka koski arvoista ja arvokasvatuksesta kirjoittamista ja opettajankoulutuksen arvokasvatustopintojen kehittämistä, osallistui 47 opiskelijaa (75%, 47 / 63). Kahden vastanneen palautekirjoitusta emme ottaneet kaikilta osin mukaan vastauksen puuttumisen tai epämääräisyyden takia. Kaikki vastaajat kirjoittivat nimettöminä. Kyselylomakkeessa ei vaadittu sukupuolen, iän tai muiden taustatietojen erittelyä, koska haimme lähinnä yleistä mielipidettä ja tarkastelimme asiaa pikemminkin koulutuksen kuin yksittäisten opiskelijoiden näkökulmasta.

9.1 Arvoista kirjoittamisen vaikeus ja helppous

Vastanneista 40 prosenttia (19 / 47) oli sitä mieltä, että aiheen käsittely arvönäkökulmasta oli kirjoitustehtävänä helppo tai suhteellisen helppo.

Arvoista kirjoittaminen tuntui useasta helpolta siksi, että he olivat pohtineet aihetta aikaisemmin monissa yhteyksissä, muun muassa koulutuksessa, kotiympäristössä ja harrastuspiireissä.

Olen miettinyt paljon aihetta, myös arvonäkökulmasta. Minulla on selkeät mielipiteet, kuinka kasvattajan on pyrittävä toimimaan. Lisäksi olen päässyt kokeilemaan omia toimintatapoja useissa tilaisuuksissa ja jääkiekkovalmentajana toimiessani. Ainut ongelma oli, että aihe MINÄ KASVATTAJANA on mielettömän laaja. (21.)

Olen valtavasti näitä asioita miettinyt, koska ne ovat mielestäni opettajan työn kannalta kaikkein keskeisimpiä - koko työnkuvan ja ammatillisen olemisen / kehittymisen perusta! Mutta onhan arvojen pohtiminen tietysti mielessä aina vaikeaa, koska siinä joutuu aina kohtaamaan oman vajavaisuutensa. (23.)

40 prosenttia (19 / 47) vastaajista piti arvoista kirjoittamista vaikeana tai suhteellisen vaikeana. Osa totesi vaikeuksien johtuvan itse kirjoitustehtävästä ja -tilanteesta. Kirjoittaminen suoritettiin aamulla, kirjoitusaika oli rajallinen, otsikko käsitteenä laaja, tehtävään orientoitumista olisi kaivattu lisää ja arvojen pukeminen sanoiksi tuotti hankaluuksia. Osalle itse arvojen tiedostaminen oli vaikeaa, mihin etsittiin syitä koulutuksen puutteellisuudesta tarjota työvälineitä arvopohdintoihin, käytännön työkokemusten vähäisyydestä sekä arvomurroksesta.

Opettajankoulutuksessa jää yllättävän vähälle "minän" tutkiskelu ja tätä kautta omat arvot saattavat olla tiedostamattomia, vaikka koulutus jo lähenee loppuaan. Huolestuttavaa. (8.)

En ole vielä varma niistä arvoista, jotka ohjaavat minua tulevana kasvattajana. Asioita ei juurikaan ole tullut pohdittua. Postmodernissa maailmassa arvojen määrittäminen on vaikeaa, sillä mikä olisi se perusta josta käsin omaa arvomaailmaansa voisi lähteä muodostamaan. (24.)

Ehkä tilanne oli hieman outo syvälliselle pohdiskelulle (aikainen aamu). Ehkä hedelmällisempää tietoa olisi tullut, jos olisin saanut pohtia asioita rauhassa kotona. Toisaalta opetustilassa ja -ajassa vastaaminen mahdollisti sen, että kaikki todella vastasivat. (45.)

Aikaa ei ollut tarpeeksi, joten pohdinta jäi ainakin omalla kohdallani hyvin vajavaiseksi. Aihe on kuitenkin itsellä vielä uusi: ajatuksia on kyllä paljon mutta ne eivät ole jäsentyneitä. Toisaalta tämä vähäinenkin pohdiskelu oli hyväksi. (16.)

15 prosenttia (7 / 47) vastanneista oli sitä mieltä, että arvoista kirjoittaminen oli toisaalta helppoa, toisaalta vaikeaa.

Itselleni arvot ja päämäärät ovat jo ikäni vuoksi ehtineet muodostua jo aika selkeiksi, ja arvomaailmaani varmasti on ehditty testata monissa tilanteissa. Oletan, että ehkä nuoremmille ei nämä asiat vielä ole kovin ehtinyt selkiytyä. Vaikealta tuntui se, että osaat selkeästi käyttää oikeita määritelmiä ja termejä asioista, jotta lukija ymmärtää, mitä todella tarkoitan. (29.)

Arvoista kirjoittamisen kokeminen on yhteydessä arvojen tiedostamiseen. On nähtävissä, että tiedostaessaan arvonsa ja ymmärtäessään käsitteen merkityksen, myös kirjoittaminen voi luonnistua. Mikäli arvot ovat aiheena itselle vieraita, myös kirjoittaminen voi tuntua vaikealta. Maccallum (1993) vaatii, että opiskelijoille tulee tarjota opetusta, jossa he saavat harjoitella ongelmatilanteiden ja arvojen selvittämistä.

9.2 Opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen arvokasvatusopintojen riittävydestä

Kysyimme vastaajilta myös, tarjoavatko opettajankoulutuksen kurssit tarpeeksi tietoa arvoista ja arvokasvatuksesta. Kukaan vastanneista ei kokenut, että tarjontaa olisi liikaa. Vastaajista 28 prosentin (13 / 47) mielestä tarjontaa on riittävästi, kun taas 64 prosentin (30 / 47) mielestä tarjontaa on liian vähän. Kolmen vastaajan mielestä tarjontaa on toisaalta riittävästi ja toisaalta liian vähän. Yksi vastanneista ei ottanut kantaa kysymykseen. Kaiken kaikkiaan vastauksista näkee, että opiskelijat kaipaavat koulutukseen lisää arvokeskustelua. Sama tendenssi näkyy myös yhteiskuntamme muilla osa-alueilla. Arvokasvatuksen tarpeellisuus on nostettu viime vuosina esiin (ks. mm. Lampe 1994; Maccallum 1993).

Räsänen (1993d) on tehnyt tutkimuksen aiheesta Opettajan etiik-

kaa etsimässä. Opettajan etiikka -kurssin kehittämiseksi järjestettyyn toimintatutkimukseen osallistuneet opiskelijat totesivat, että "kurssi oli vahvistanut heidän näkemystään opettajan työn eettisestä luonteesta". Kursin aikana eettisten kysymysten moniaineksisuuden ymmärtäminen lisääntyi ja itsereflektion osuus syveni. Järvisen (1990, 91 - 97) mukaan idealistinen ja eettisiä vaatimuksia korostava opettajakäsitys saattaa herkästi kriisiytyä koulutuksen alkuvaiheessa. Opiskelijat eivät saa tukea kehittääkseen reflektiivisiä työvälineitä, jotka auttaisivat ammatillisen kuvan pohdinnassa ja eri osa-alueiden kehittämiskeinojen analysoinnissa. Siksi harjoitteluihin tulisi lisätä työskentelytapoja, joilla edistetään praktisen toiminnan ja sen perustan analyysia eli kehitetään reflektiivisen ajattelun ja toiminnan välineitä tulevaa työtä ja sen kehittämistä silmällä pitäen.

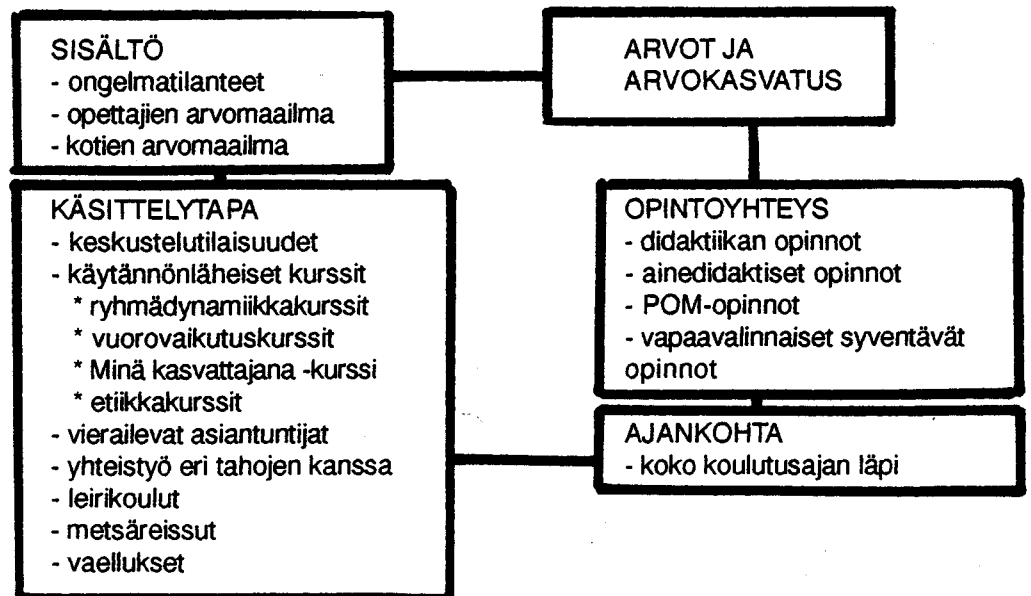
Morine-Dershimer (1998) toteaa tutkimustulosten perusteella, että opettajaksi opiskelevien oppimista voidaan tehostaa tapauskeskusteluissa, joissa opiskelijoita rohkaistaan kohtaamaan omat uskomuksensa ja arvonsa. Tapauskeskusteluissa opiskelijat käsittelevät kasvatustilanteisiin liittyviä realistisia ja problemaattisia aiheita. Olennaista on oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, jossa he jakavat havaintojaan ja tajuavat omien ja vertaistensa havaintojen sekä tulkintojen eroavan toisistaan. Tapauskeskustelujen on todettu edistävän yksilöllisen ajattelun kehitystä.

Keskustelu näyttää monien tutkimuksessamme esitettyjen mielipiteiden perusteella olevan yksi tarkoituksenmukainen keino arvojen selkeyttämiseksi. Yhtä lailla opettajat, opettajaksi opiskelevat kuin oppilaat kouluissa voivat hyötyä siitä. Kuullessaan toisten ajatuksia ja mielipiteitä omilla ajatuksilla on mahdollisuus vahvistua tai muokkautua sekä tulla tietoisiksi. Ajatuksia voidaan kyseenalaistaa, kritisoida, vertailla ja puolustaa. Keskustelun avulla ihminen voi oppia tuntemaan itseään paremmin. Ilmeisesti koulutuksessa kaivataan nimenomaan kouluttajien ja opiskelijoiden sekä opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta, jossa rakentavalla keskustelulla on tärkeä rooli. Opiskelijat tuovat seuraavassa kappaleessa esiin koulutuksen kehittämisehdotuksia, joissa niissäkin huomio kiinnittyy keskustelun ja vuorovaikutuksen osuuteen.

9.3 Opiskelijoiden ehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi arvokasvatuksen osalta

Pyysimme opiskelijoita ehdottamaan, miten arvoja ja arvokasvatusta voitaisiin käsitellä opettajankoulutuksessa. Opiskelijat toivoivat nimenomaan yhteisiä keskusteluja, joiden puitteissa voisi pohtia omia arvojaan ja toimintaansa. He painottivat sitä, että yhdessä keskustelemalla kuulee toisten näkemyksiä aiheista ja voi tällä tavoin saada uusia aineksia omaan pohdintaansa. Opiskelijat toivoivat myös enemmän käytännön tilanteita, joissa voisivat testata omia arvojaan ja omaa toimintaansa. Tenttejä ja opintotehtäviä aiheesta ei koettu tarpeellisiksi. Hamberger ja Moore Jr. (1997) pitävät opettajankoulutuksen uudistamisen lähtökohtana sitä, että opiskelijoille luodaan paikkoja, joissa he voivat tutkia arvojaan, identiteettiään sekä konflikteja. Kouluttajien tulisi heidän mielestään hyväksyä ajatus kehittämisestä valmiiksi tekemisen sijaan. Silti tulisi varmistaa, että opiskelija on moraalisesti ja eettisesti kypsä kantamaan vastuuta omasta toiminnastaan ennen kuin hän siirtyy työelämään.

Seuraavassa opiskelijoiden luettelemat kehittämissuhteukset ensin kuvion avulla ja sitten yksityiskohtaisine esimerkkeineen:



Kuvio 3. Koulutuksen kehittämissuhteukset arvojen osalta opiskelijoiden laatimina

Keskustelutilaisuudet, vierailevat asiantuntijat ja yhteistyö eri tahojen kanssa.

Tarvittaisiin tilaisuuksia keskustella näkemyksistä. Erilaisten ihmisten arvojen kuuleminen avartaisi. Tilaisuudet pohtia asioita auttaa kehittämään itseään. Arvoja pitäisi selkeyttää, koska niiden kanssa tehdään työtä koulussa jatkuvasti. (2.)

Lähinnä tulee mieleeni yhteistyö eri tahojen kanssa, erityisesti vanhemmat. Kuinka heidän arvojaan voisi kunnioittaa mahdollisimman paljon? (32.)

Mahdollisimman käytännönläheisiä kursseja, esimerkiksi ryhmädynamiikka- ja vuorovaikutus-, Minä kasvattajana - ja etiikkakursseja

Aiheen liittäminen eri opintojen sisältöihin, esimerkiksi didaktiikan opintoihin, ainedidaktisiin, POM-opintoihin ja vapaavalintaisiin syventäviin; arvopohjan luomista toiminnan kautta esimerkiksi leirikoulussa, vaelluksella tai metsäreissuilla

Aiheen sisällyttäminen muiden kurssien sisältöihin koko koulutuksen ajan.

Jokaisen opettajaksi opiskelijan olisi varmasti hyvä reflektoida omia arvojaan, siispä sellainen kurssi vaikkapa apron yhteyteen. Arvokeskustelua varten ei välttämättä tarvitse olla omaa kurssia, vaan sitä käsitellä luontevasti myös muiden kurssien yhteydessä. Opintojen loppupuolella olisi myös hyvä saada mahdollisuus arvomaailmansa reflektointiin. (47.)

Näitä tulisi käsitellä selkeästi kasvatustieteellisten opintojen eri vaiheissa, (perus-, aine-, syventävät) sillä ihminen muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. (41.)

Konkreettisia esimerkkejä kurssien ja arvopohdintojen sisällöiksi.

Esimerkiksi jotain arvopohjaista ongelmatilanteiden selvittelyä; sellaista, jossa omat arvot joutuisivat myös "koetukselle" ja niitä pitäisi "uudelleenarvottaa". (42.)

Voitaisiin mennä kentälle ottamaan selvää erilaisten opettajien arvoista. Samoin yhteistyötä vanhempien kanssa voitaisiin kehittää, tutustua heidän arvomaailmaansa, sillä ristiriitaisuuksien välttämiseksi se on oleellista. Vanhempien pitää tietää opettajien, ja opettajien vanhempien näkemyksistä, ja sitä kautta luoda yhteinen kasvatuslinja. (28.)

Opiskelijoiden kehittämisehdotukset ovat yhteydessä niihin vaikeuksiin, joita he ovat kasvattajina kokeneet. Se, että he toivoivat muun muassa yhteistyöharjoittelua kotien kanssa, liittyyne heidän tuntemuksiinsa koulun ja kodin välisistä arvoristiriidoista. Ongelmatilanteiden harjoittelun kautta toivotaan saatavan valmiuksia ongelmien kohtaamiseen todellisuudessa. Se, että opiskelijoiden ehdotukset kattavat koulutuksen eri vaiheet ja osa-alueet, kertonee siitä tiedostetusta tai tiedostamattomasta mielipiteestä, että arvot ovat osa ihmisen toimintaa jokaisena päivänä ja elämän kaikilla osa-alueilla. Ihmisen kehittymisen takia ei arvo-opetusta pitäisi jättää yhteen kurssiin tai rajata tiettyyn ajankohtaan.

Opiskelijoiden näkemystä vahvistaa Yostin (1997) tutkimus. Tutkimuksessa vertailtiin opettajaksi opiskelevien ja opettajiksi valmistuneiden näkemyksiä ja uskomuksia. Kyseiseen tutkimukseen osallistuneet kaipaivat hekin ohjausta moraalikasvatukseen liittyvien moraalisten asioiden pohdintaan. Tutkimuksessa todetaan, että mikäli opiskelijat eivät saa ohjausta moraalikasvatusasioissa, he saattavat turvautua luokissaan hyvin perinteisiin tilanteenhallintakeinoihin. Tutkimuksen mukaan koulutus laajensi opiskelijoiden käsityksiä muun muassa sosiaalisista ja uudistuskysymyksistä, taiteen ja tieteen opettamisesta, monivivahteisesta opettajan roolista sekä kokemuksiensa kriittisestä reflektointikyvystä.

Tutkimukseemme osallistuneet opiskelijat olivat vahvasti sitä mieltä, että opettajakoulutukseen olisi lisättävä ammatin arvolähtökohtia käsittelevää opetusta. Tulos on mielenkiintoinen siinä mielessä, että Lerkkasen (1993, 79 - 98) tutkimukseen 1980 -luvulla osallistuneet opettajaksi opiskelevat olivat jo tuolloin täysin samaa mieltä. Lerkkanen tutki luokanopettajakoulutuksen neljännen vuosikurssin opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksen tarkoituksenmukaisuudesta. Opiskelijoiden mielestä koulutus oli tällöin pääosin tarkoituksenmukaista opettajan ammattitaidon

saavuttamisen kannalta, mutta suuresti puutteellista persoonallisuuden ja ihmissuhdetaitojen kehittämisen osalta. Opiskelijat katsoivat, että opetus- taidon varmentumiseen tähtääminen syrjäyttää kasvatustaidon kehittämi- sen. He toivoivat opintojen liittyvän enemmän käytännön työhön.

Räsänen (1993c, 7) suorastaan ihmettelee, kuinka opettaja, jolla ei ole perustietoja etiikasta ja eettisestä kasvatuksesta ja joka ei näe työnsä eettisyyttä, ylipäättään pystyy huolehtimaan eettisestä kasvatuksesta kou- luissa. Eettinen yksilö pystyy ja pyrkii tekemään perusteltuja valintoja suhteessa omaan ja yhteisönsä hyvään ja hän näkee vastuunsa tekemis- tään valinnoista. Reflektiivisyys voidaan siksi nostaa kasvatuksen ja kas- vun päämääräksi. Nimenomaan reflektiivisyyden avulla kasvatettava pys- tyy vapautumaan kasvatussuhteesta autonomiseksi yksilöksi. (Törmä 1996, 94, 126.) Niin ikään Kohonen ja Leppilampi (1994, 15) kehottavat kasvattajia ja oppijoita tietoisesti pohtimaan eettisiä kysymyksiä, koska se syventää moraalitajua ja auttaa tiedostamaan omaa ja toisten toimintaa ohjaavia arvoperusteita. Oman tietoisien toiminnan muuttaminen on mah- dollista, jos siihen nähdään perusteltuja syitä.

Kun opettaja aloittaa toiminnan uuden luokan kanssa, tärkeim- mäksi seikaksi nousee ryhmädynamiikan kehittäminen. Hyvät ihmissuh- de- ja vuorovaikutustaidot ovat hyvän opetustaidon edellytys. Mikäli ope- taja ei saa oppilaisiin kontaktia tai ryhmää toimimaan tarkoituksenmukai- sella tavalla, ei hyvästä opetustaidosta ole paljon hyötyä. Siksi olisi toi- vottavaa, että kasvatustaitojen kehittäminen painottuisi koulutuksessa ai- empaa runsaammin.

9.4 Arvokasvatus - teoriasta käytäntöön

Räsänen (1993a, 51) mielestä opettajankoulutuksen etiikan opetukseen on liitettävä tutustuminen eettisen kasvatuksen filosofisiin, psykologisiin, sosiologisiin ja didaktisiin perusteisiin. Koulutuksessamme käsitellään melko vähän koulutyön käytännön ongelmia, kuten työrauhan ylläpitä- mistä, koulukiusaamista tai kodin ja koulun vuorovaikutukseen liittyviä hankaluuksia arvostiritoineen. Usein sanotaan, että käytäntö vasta opettaa. Sen ei tarvitsisi olla niin. Oppiminen ei vaadi välttämättä oma-

opettaa. Sen ei tarvitsisi olla niin. Oppiminen ei vaadi välttämättä oma-kohtaisia kokemuksia ongelmatilanteiden ratkaisemisesta. Toisten kokemuksista voi oppia yhtä lailla, sillä niiden käsitteleminen antaa itselle valmiuksia kohdata uusia tilanteita.

Räsäsellä (1993c, 88) on näkemys siitä, mitä asioita opettajan ammattieettisessä kasvatuksessa tulisi käsitellä. Asioiden on kytkeydyttävä selkeästi käytäntöön ja opiskelijoiden kokemuksiin. Erityisesti koulutuksen loppuvaiheessa työn eettisiin seikkoihin olisi keskityttävä syventyen. Siihen mennessä opiskelijalla on ollut aikaa kypsyä ihmisenä ja sisäistää opettajuus osaksi persoonaansa. Tällöin opiskelijalla on koulutuksen alkuvaihetta enemmän valmiuksia ymmärtää työn eettistä sisältöä syvällisesti. Karin (1988, 16) mielestä peruskysymykset on ratkaistava, jotta kasvatustyö voidaan kokea tärkeäksi ja ammatillinen, myös pedagoginen tietoisuus ja ammatillinen identiteetti voivat rakentua. Opettajankoulutukselta tämä edellyttää ajan varaamista ratkaisujen kypsyttelylle.

Mitä on etiikka, moraali, esteettisyys?	Arvojen siirtäminen universaalit periaatteet tietyn yhteiskunnan arvot	Mitä on ihminen?
Mitä on opettajan työ?	Rationaalisen ongelmanratkaisuprosessin opettaminen	Miten ihmisen eettisyys ilmenee ja kehittyy?
	Luonnollisen moraalikehityksen tukeminen	
Mitkä ovat opettajan työn eettiset ulottuvuudet?	Arvojen selkiyttäminen Sosiologiset, filosofiset, psykologiset ja käytännölliset lähtökohdat	Mitä on oppiminen?
Mikä on opettajankoulutuksen tavoite ja tarkoitus?	Tieto, tunne, toiminta	Mitä on kasvatus?
		Mikä on yksilön opettajankoulutuksen ja yhteiskunnan suhde?

Kuvio 4. Opettajan ammattieettisen kasvatuksen osakysymyksiä. (Ks. Räsänen 1993c, 88.)

Emme halua missään nimessä väheksyä opetuksellisten taitojen merkitystä. Tarkoituksemme on korostaa nimenomaan sitä, että opettajan ammatissa tarvitaan muutakin kuin hyvää opetustaitoa. Lerkkasen (1993) tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ehdottivat muun muassa, että opintoja tulisi karsia ja keskittää niitä opettajantyön kannalta tärkeimpiin asioihin.

10 2000-LUVUN ALUN OPETTAJAKUVASTA

Muodostimme aineistostamme opettajakuvan, jonka kriteereinä käytimme tutkimukseemme osallistuneiden luokanopettajaksiopiskelevien vastausten yleispiirteitä. Emme pyri kuvauksellamme yleistykseen vaan koamme käsitellyt asiat yhteenvedonmaisesti persoonan muotoon. Toisin sanoen seuraavassa tiivistämme tutkimuksemme päätulokset.

Tyypillisin tutkimukseemme osallistunut luokanopettajaksi opiskeleva on noin 23 - vuotias nainen, jolla on takanaan kaksi opettajaharjoittelua ja reilu kuukausi harjoittelun ulkopuolista opettajakokemusta. Hän on saanut kotoaan vahvan arvopohjan, joka on muokkautunut elämän varrella oman näköisekseen. Vahvan perustan avulla hänen on melko helppo tiedostaa omat arvonsa, mutta hän kaipaa vielä vahvistusta näkemyksilleen käytännön työn kautta. Hän kokee oppilaiden motivoitumisen ja innostumisen kasvatustyönsä palkitsevimpina lähteinä. Erilaisten konfliktien ratkaiseminen niin luokassa kuin koulun ja kodin välillä saa hänet epävarmaksi. Hänen kasvatustyötään ohjaa voimakkaimmin toisen ihmisen kunnioittaminen. Seuraavassa tulokset vielä pääpiirteittäin:

- KASVATUSTOIMINTAA OHJAAVAT ARVOT

- * toisen ihmisen kunnioittaminen
- * rehellisyys
- * kristillisuus

- ARVOJA MUOKKAAVAT TEKIJÄT

- * koti
- * koulu
- *elämäkokemus

- ONNISTUMISET KASVATUSTILANTEISSA

- * oppilaiden motivoituminen
- * konfliktin ratkaisu
- * myönteinen oppimisilmapiiri

- VAIKEUDET KASVATUSTILANTEISSA

- * konfliktitilanteet koulussa
- * yhteistyöongelmat ja arvoristiriidat koulun ja kotien välillä

- OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISTOIVE

- * lisää arvokasvatusopintoja

11 ARVON KASVATTAJAT

Tutkimuksemme pääsisällöksi nousi toisen ihmisen kunnioittaminen - ihmisenä olemisen ja elämisen taito. Yhteiskunnan moniarvoistuminen, monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen, perhemuotojen moninaisuus sekä väkivalta ovat luultavasti saaneet opiskelijat pohtimaan vuorovaikutustaitojen merkitystä. Yhtä lailla voidaan arvella, että humaaneista arvoista halutaan tasapainoa teknistyneelle yhteiskunnalle. Tekstiviestien, sähköpostin ja internetin luomat mahdollisuudet uhkaavat välittömään kommunikaatioon perustuvaa viestintää. Postmodernin maailman kiire tehokkuus- ja tuloksellisuusvaatimuksineen saa ihmiset helposti unohtamaan ihmisenä elämisen ja olemisen taidon. Tutkimukseemme osallistuneiden näkemys tärkeimmistä kasvatuservoista, toisen ihmisen kunnioittamisesta, rehellisyydestä ja kristillisyyden sanomasta, kiteyttää pyrkimyksen ylläpitää yhteys ihmisyyteen. Materiaalinen hyvinvointi ei voi korvata sitä elämän sisältöä, minkä ihminen löytää henkisistä arvoista ja toisista ihmisistä. Kunnioitus toista ihmistä kohtaan sekä rehellisyys itselle ja muille yhdistyvät kristinuskon yleismaailmallisiin elämänohjeisiin. Kyseiset kolme kasvatuservoa muodostavat selkeän kokonaisuuden. Ne muodostavat perustan suvaitsevaisuudelle, mitä nykyinen entistä liikkuvampi elämänmuoto välttämättä tarvitsee. Ne hyökkäävät pirstaleisuutta vastaan ja antavat jotain pysyvää, jolle rakentaa. Kaiken kaikkiaan ne valtavat uskoa ja toivoa ihmisen voimavaroihin myös vaikeina aikoina, tavoitteenaan parempi maailma.

Pyrkimyksemme oli luoda työstämme ytimekäs kokonaisuus, jossa teoria, opiskelijoiden ääni ja oma pohdintamme olisivat sopusointuisessa vuorovaikutuksessa. Mielestämme onnistuimme tavoitteessamme. Saimme vastaukset kaikkiin tutkimustehtäviimme ja erityisen arvokkaina voimme pitää niitä teemoja, jotka nousivat esiin annettujen kysymysten ulkopuolelta. Kasvatustieteellisesti olennaisen ja käsitteellisesti mielekkään arvoperustan luominen vaati onnistuakseen pitkällistä prosessointia. Huomasimme, kuinka tarpeellista oli välillä jättää työ hautumaan ja luottaa luovaan joutilaisuuteen. Olemme kasvaneet työmme rinnalla ih-

misinä ja voimme nähdä työemme kehitysvaiheissa oman kypsymisemme.

Olemme tyytyväisiä opiskelijoilta saamaamme aineistoon. Heidän näkemystensä yhdensuuntaisuus auttoi luomaan suuntaviivoja 2000-luvun alun opettajuudelle. Tutkimukseemme osallistuneet opiskelijat tulivat suurelta osin ehjistä perheistä, joissa perusturvallisuudesta oli huolehdittu. Kotikasvatuksen luonne ja vanhempien varmuus kasvattajina ovat tärkeitä seikkoja lapsen kehityksen kannalta. Ympärillä olevien turvallisten aikuisten merkitys lapselle on suuri. Perhemuotojen moninaisuus saattaa opettajan yhä useammin asemaan, jossa hän voi olla lapselle ainoa tai yksi harvoista turvallisista ja luotettavista aikuisista. Opettajan kasvatusrooli on näin ollen vastuullinen, mutta se ei saa muodostua taakaksi. Kaikkein hedelmällisintä lapsen kasvun kannalta on opettajien ja vanhempien avoin ja luottamuksellinen yhteistyö. Avoimuus kodin ja koulun välillä auttaa kasvattajia yhdessä toimimaan lapsen parhaaksi. Ristiriidattomuus aikuisten toiminnassa auttaa lasta sisäistämään tasapainoisen arvomaailman, tunnistamaan oikean ja väärän sekä kehittämään mahdollisimman vahvan ja myönteisen itseluottamuksen elämän alkutaipaleelta lähtien. Vastuu oikean ja väärän selkeyttämisestä kuuluu aikuiselle.

Opiskelijoiden pelko tulevasta yhteistyöstä koulun ja kodin välillä on hätkähdyttävää. Turvallisessa kasvuympäristössä kasvaneilla opiskelijoilla lienee huoli siitä, miten he osaavat, pystyvät ja jaksavat kohdata aikuisten välisiä arvoristiriitoja ja ongelmatilanteita. Heillä on huoli siitä, miten he osaavat tulla vastaan lapsia erimuotoisine perheineen. Tulevaisuuden opettajilta vaaditaan avarakatseisuutta, paineen- ja ristiriitojen sietokykyä, jatkuviin muutoksiin sopeutumista sekä ennen kaikkea oman itsensä arvostamista. Opettajien tulisi pystyä antamaan lapsille jotain turvallista ja pysyvää. Heidän vakaa, vahva ja turvallinen persoonansa voi tässä suhteessa olla ratkaisevassa osassa. Koulutukselta kaivataan tukea erityisesti ammatillisesti vahvan minäkuvan synnyttämiseen ja ylläpitämiseen.

Tuen tarvetta vahvistavat opiskelijoiden näkemykset onnistumisistaan kasvatustilanteissa. Koulutusvaiheessa onnistumisen tunteet näyttävät keskittyvän vahvasti oman auktoriteettiaseman saavuttamisen ympärille. Se, että oppilaiden motivoituminen ja luottamuksen saavutta-

minen sekä tilanteiden hallitseminen palkitsevat, kertonee opiskelijoiden hyväksytyksi tulemisen tarpeesta. Onko minusta opettajaksi, on kysymys, jonka varmasti jokainen opettajaksi opiskeleva esittää itselleen. Konfliktit ja ristiriidat koetaan mahdollisesti uhkaksi omalle persoonalle sen sijaan, että ne osattaisiin nähdä mielipiteiden erilaisuutena. Opettajan on uskallettava toisaalta säilyttää omat näkemyksensä, toisaalta osattava joustaa ja tarpeen tullen myöntää oma erehtymisensä tai tietämättömyytensä. Lapsia ei voi pettää. He näkevät opettajan ammattitaidon sekä aineenhallinnassa että vuorovaikutussuhteissa. Opettaja saavuttaa kunnioitusta hyvän opetustaidon ja vahvan, oppilasta kunnioittavan, kasvatusasenteen avulla. Ammattitaitoa on myös rajallisuutensa myöntäminen.

Tutkimustuloksemme herättivät kysymyksen siitä, millainen on luokanopettajan rooli. Onko luokanopettajan ensisijainen tehtävä opettaa vai kasvattaa? Moni opiskelija kaipaa tukea nimenomaan kasvatuskysymyksissä. Mielestämme arvokasvatuksen lisääminen koulutuksessa olisi yksi keino, jolla voitaisiin tukea opiskelijoiden kasvua ammatillisesti vahvoiksi persooniksi. Ammattietiikka- ja vuorovaikutusopinnot ovat tarkoituksenmukaisia kyseistä tarkoitusta varten. Niitä ei toivoisi karsittavan. Rakentava uudistus olisi koota ne ja muut arvoihin liittyvät opintokokonaisuudet saman otsikon alle, mikä voisi olla esimerkiksi "vuorovaikutusopinnot". Näin niistä muodostuisi opiskelijalla helpommin hahmotettavissa oleva kokonaisuus peruskoulussa opettavien aineopintojen ja muiden vastaavien rinnalle. Arvo-opinnot tulisi liittää osaksi koko koulutusaikaa, koska ihminen muuttuu koko ajan ja tarvitsee kehittyäkseen rakennusaineita ja tukea.

Olisi mielenkiintoista saada nuoret opettajaksiopiskelevat ja kokeneet opettajat saman pöydän ääreen keskustelemaan arvoista ja kasvatuksesta. Nuorilla riittää kysymyksiä käytännön ongelmista ja eettisesti oikean löytämisestä. Kokeneet vastaavasti kaipaavat toimintarutiineista irrottautumista ja toiminnan tarkastelua ulkoa päin. Näin ollen osapuolilla olisi varmasti paljon annettavaa toinen toisilleen. Keskustelun kautta oppiminen on painottunut läpi koko tutkimuksemme. Odotamme mielenkiinnolla tutkimustuloksia työelämässä olleiden opettajien arvomaailmasta. Se olisi kiinnostava vertailukohta omalle tutkimuksellemme.

Sielua, silmää ja sydäntä - niitä me kaikki tarvitsemme rakentaaksemme jälkipolvillemme turvallisen kasvualustan tasapainoiseen ihmissyyteen. Vaikka aiheemme oli abstrakti ja haasteellinen, olemme tyytyväisiä otettuamme sen vastaan. Kasvattajien ja opettajien arvoja on tutkittu toistaiseksi melko vähän. Olkoon työmme siksi arvokas.

LÄHTEET

- Ahlman, E. 1976. Kulttuurin perustekijöitä. Kulttuurifilosofisia tarkasteluja 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Aho, S. 1977. Luokkailmaston yhteys oppilailla esiintyviin työrauhahäiriöihin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: Raportti 6. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A 51.
- Aho, S. 1980. Liedon - Tarvasjoen työrauhakokeilu ja siihen liittyvä tutkimus. Tiedonantoja koulukokeilusta. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Helsinki.
- Aho, S. 1982. Oppilaiden koulussa kokema stressi sekä sen yhteydet työrauhahäiriöihin ja oppituloksiin. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 90.
- Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Porvoo: WSOY.
- Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. 1993. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Airas, L. & Töllli, R.-L. 1984. Työrauhahäiriöiden ilmeneminen peruskoulun ala-asteen 3.-6. -luokilla. Eräiden oppilaaseen, kouluun ja kotiin liittyvien tekijöiden yhteyksistä työrauhaongelmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Allardt, E. 1983. Sosiologia. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Bauman, Z. 1991. Modernity and ambivalence. Cambridge Polity.
- Bauman, Z. 1992. Intimations of postmodernity. London Routledge.
- Burns, R. B. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winstor.
- Butler, J. D. 1970. The role of value theory in education. Teoksessa P. G. Smith (toim.), 58 - 60.
- Butterfield, C. H. 1983. Values and biology. A Reproducible book for science and social science classes. Portland, Me. Walch.
- Cangemi, J. & Aucoin, L. 1991. Attitudes of social studies teachers

- towards the teaching of values. Nicholls State University. USA.
- Drummond, R. J. & Stoddard, A. H. 1990. Work Values of Preservice and Inservice Teachers and Educators. College of Education and Human Services. University of North Florida. Jacksonville.
- Ellis, A. K. 1991. Teaching and learning elementary social studies. Boston: Allyn and Bacon.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström, 70 - 94.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Foddy, W. 1995. Constructing questions for interviews and questionnaires. Theory and practice in social research. 3. painos. Cambridge University Press.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.
- Goslin, D. A. (toim.) 1969. Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago, 347 - 480.
- Gröhn, T. 1980. Opettajan interaktiovalmiuksien parantaminen luokkaongelmien simulointia hyväksi käyttäen. Perusteita opettajankoulutuksen harjoitusohjelman suunnittelua varten. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 80.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haan, N., Smith, M. B. & Block, J. 1968. Moral reasoning of young adults: Political-Social behavior, family background, and personality correlates. Journal of Personality and Social Psychology. 10, 183 - 201.
- Haavisto, T. 1996. Arvojen Top Ten. Futura 1996 (4), 47 - 52.
- Haikonen, M. 1999. Ammattiminää horjuttava konflikti stressaa. Opettaja 42, 26 - 28.
- Hallamaa, J. 1996. Hyvän ihmisen hyvä elämä. Teoksessa P. Pitkänen, 38 - 50.
- Hamberger, N. M. & Moore Jr. R. L. 1997. From Personal to Professional Values: Conversations About Conflicts. Journal of Teacher Education 48 (4), 301 - 310.
- Hart, D. 1988. A Longitudinal Study of Adolescents' Socialization and

- Identification as Predictors of Adult Moral Judgment Development. *Merrill-Palmer Quarterly* 34 (3), 245 - 260.
- Hartmann, N. 1951. *Ethics. Moral values.* London.
- Heino, H., Salonen, K., Rusama, J. & Ahonen, R. 1996. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 1992 - 1995. Kirkon tutkimuskeskus.
- Helenius, A. 1982. Roolileikki ja lasten suhteet. Roolileikin tarkastelu lasten moraalisen kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jyväskylän yliopisto. *Psykologian laitoksen julkaisuja* 246.
- Helkama, K. 1997. Arvojen ja ihmiskuvan murros. Teoksessa T. J. Hämäläinen, 241 - 264.
- Helve, H. (toim.) 1997. *Arvot, maailmankuvat, sukupuoli.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Herranen, P. & Sirkiä, A. 1999. Uusi, uljas Suomi. *Valitut Palat* 1999 (10), 19 - 26.
- Hiirikoski, S. & Nironen, P. 1993. Nuoruus: Rakkautta, röökiä ja rock'n rollia - vai onko? Peruskoulun 9. -luokkalaisten elämämaailman kuvailua ja analysointia. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.
- Hirsjärvi, S. 1975. Arvot ja arvojen konsistenssi kasvatustavoitteiden määräytymisen lähtökohtana. *Research reports* 47. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1992. *Kasvatustieteen käsitteistö.* 1. - 3. painos. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1991. *Johdatus kasvatustieteeseen.* Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita.* 1. - 2. painos. Tampere: Tammerpaino.
- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1.
- Houston, W.R. (toim.) 1990. *Handbook of research on teacher education: a project of the association of teacher educators.* New York: Macmillan cop.
- Husso, M.-L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteis-

- työtutkimukset 1 - 3. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 161 - 163.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Hämäläinen, T. J. 1997. Murroksen aika: selviääkö Suomi rakennemuutoksesta. Porvoo: WSOY.
- Jarvis, P. 1987. Meaningful and meaningless experience: towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly* 37 (3), 164 - 172.
- Jeronen, E., Kaikkonen, M. & Räsänen, R. 1994. Ympäristökasvatus opettajan työn eettisenä haasteena. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström, 1 - 9.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. *Kasvatus* 21 (2), 91 - 97.
- Kaisanlahti, A. 1999. Rangaistukset romukoppaan? Verbaalijudossa kukaan ei häviä. *Opettaja* 40,30 - 31.
- Kari, J. 1977. Kouluviihtyvyyys ja opettajan rooli. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luoja ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari J. & Pihko, M.-K. (toim.) 1993. Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 3.
- Kemppinen, P. 1997. Nuori minänsä vankina. II. osa. Poikkeava käyttäytyminen, tunne-elämän häiriöt, katuelämä, syrjäytyminen, terapiayhteiskunta. Vantaa: Kannustusvalmennus Oy.
- Kivivuori, J. 1999. Nuorten rikoskäyttäytyminen 1995 - 1998. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 161. Helsinki.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.

- Kohlberg, L. 1969. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. Teoksessa D. A. Goslin, 347 - 480.
- Kohlberg, L. 1978. Revision in the theory and practise of moral development. Teoksessa E. Samon (toim.), 83 - 87.
- Kohlberg, L. 1981. The philosophy of moral development. San Francisco: Harper & Row.
- Komi, T. 1999. Apua, nuoreni on rappiolla. Kodin kuvalehti. 18, 56 - 62.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 31.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Koulupoika pieksi julmasti toista Vaajakoskella. 2000. Keskisuomalainen 18.2.2000, 8.
- Kujala, M. & Ojanperä, A.-M. 1997. Tapaustutkimus Laukaan kasvatusprojektista - vanhempien käsityksiä kasvatusvastuusta, -arvoista ja -yhteistyöstä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kurtakko, K. (toim.) 1985. Persoonallisuus, identiteetti, minuus. Näkökulmia persoonallisuuden kasvatukseen. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja C 7.
- Kurtines, W. & Gewirtz, J. 1991. (toim.) Handbook of moral behavior and development. Vol. 2. Research. Hillsdale (N.J.) Erlbaum.
- Kuusinen, J. (toim.) 1991. Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY.
- Kyöstiö, O.K. (toim.) 1986. Ajatuksia aikamme kasvatuksesta. Helsinki: Otava.
- Kähkönen, E. 1986. Mitä on kristillinen kasvatus. Teoksessa E. Kähkönen & M. Pyysiäinen, 43 - 55.
- Kähkönen, E. & Pyysiäinen, M. 1986. Opettaja - tulevaisuuteen kasvattaja. Helsinki: Kirjapaja.
- Käpylä, M. & Wahlström, R. (toim.) 1994. Ympäristökasvatuksen menetelmäopas. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen

oppimateriaaleja 17.

- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma?: oppilashuolto koulun systeemeissä. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahti, J. 1988. Luokanopettajaksi valmistuvien maailmankatsomus ja kasvatustietoisuus. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.
- Lampe, J. R. 1994. Teacher Education Students' Moral Development and Ethical Reasoning Processes. New Orleans, LA. College of Education. Texas Tech. University Lubbock.
- Lapsi ampui lapsen. 2000. Keski-suomalainen 1.3.2000, 11.
- Launonen, L. 1997. Kunnon kansalaisen kasvattaminen. Eettisen diskurssin muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900-luvulla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintutkimus.
- Leino, A. - L. & Leino, J. 1995. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Lerkkanen, M. - K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuus opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa J. Kari & M. - K. Pihko, 79 - 98.
- Levomäki, I. 1998. Arvojen moninaisuus tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Sitra.
- Liikanen, P. 1991. Varhaislapsuuden ihmissuhdekokemukset persoonallisuuden ja suomalaisen kulttuurin ilmentäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 45.
- Lowell Krogh, S. 1985. Encouraging positive justice reasoning and perspective skills: two educational interventions. The Journal of Moral Education 14 (2), 102 - 110.
- Maccallum, J. A. 1993. Teacher Reasoning and Moral Judgment in the Context of Student Discipline Situations. Journal of Moral Education 22 (1), 3 - 17.
- McIntyre, D.J. & Byrd, D. M. (toim.) 1998. Strategies for career long teacher education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mielipiteiden sateenkaari 1999. EVA-raportti: Suomalaisten asenteet

1999. <http://www.eva.fi/julkaisut/raportit/asenne99/sisallys.htm/>
- Morine-Dershimer, G. 1998. Tracking Salient Comments in Case Discussion. Teoksessa D.J. McIntyre & D. M. Byrd (toim.), 41 - 56.
- Niemi, H. 1984. Aineenopettajaharjoittelijoiden persoonallisuus ja vuorovaikutusasenteet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 19 - 21.
- Oksanen, R. 1999. Elämisen laatua, Lions-Quest -ohjelma. Teoksessa T. Sihvo (toim.), 22 - 23.
- Opettajan ammattietiikka. OAJ:n monisteita.
- Oser, F. 1991. Professional morality: a discourse approach (the case of teaching profession). Teoksessa W. Kurtines & J. Gewirtz (toim.).
- Passiniemi, R. 1999. Terveystenhoitaja osallistuu koulun työhön. Teoksessa T. Sihvo, 12 - 15.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Sufi.
- Peruskouluasetus 1995. 25.1.1991 / 176.
- Peruskouluasetus 1995. 27.11.1992 / 1174.
- Peruskoululaki 1995. 21.8.1995 / 1028.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pesola, S. & Rättyä, H. 1995. Ole hyvä! Moraalikasvatus ala-asteen opettajan näkökulmasta. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pikkuveljen taposta syyte 15-vuotiaalle. 2000. Keski-suomalainen 18.2.2000, 6.
- Pitkänen, P. (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Powney, J. 1995. Understanding Values Education in the Primary School. The Scottish Council for Research in Education Research Report Series. Scottish Council for Research in Education. Edinburgh.
- Presidentti Martti Ahtisaari: Lasten pahoinvointi on lisääntynyt. 2000. Keski-suomalainen 14.2.2000, 3.

- Puohiniemi, M. 1993. Suomalaisten arvot ja tulevaisuus. Analyysi väestön ja vaikuttajien näkemyksistä. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1993 (5). Tilastokeskus. Tutkimuksia 202.
- Puranen, T. 1999. Keskisuomalainen. 8.10.1999, 9.
- Rainio, P. & Elo, P. 1999. Eettinen keskustelu liittyy koulun mitä arkisimpiinkin tilanteisiin. Luokanopettaja 5, 4 - 5.
- Rajala, R. 1985. Opettajan persoonallisuuden kehityksestä. Teoksessa K. Kurtakko (toim.), 23 - 33.
- Rantala, L. 1981. Opiskelijoiden arvo-orientoituminen ja kasvatuspreferenssit. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kehittämistutkimus 2.
- Rauste von Wright, M., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 1984. Arvojen empiirisen tutkimuksen problematiikkaa: Eri menetelmien vertailua. Turun yliopisto. Psykologian tutkimuksia 72.
- Reilu ja rohkea - vastuun ja osaamisen Suomi. 1997. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteko eduskunnalle osa II. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2.
- Rescher, N. 1969. Introduction to value theory. Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall.
- Reuna, Veera. 1998. Perhebarometri. Vastuu perheen arjessa. Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 4.
- Rokeach, M. 1973. The nature of human values. London.
- Räsänen R. 1993a. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa I. Peruskäsitteitä ja filosofisia lähtökohtia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 88.
- Räsänen, R. 1993b. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa II: Moraalipsykologisia lähtökohtia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 89.
- Räsänen, R. 1993c. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa III: Etiikan opetuksen oikeutus ja keskeisiä eettisen kasvatuksen koulukuntia. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 90.
- Räsänen, R. 1993d. Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka -

- opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Saarnio, R. 1989. Arvo ja eettisyys. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Samon, E. (toim.) 1978. New directions of child development. Moral development. San Francisco: Jossey Bass.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5 - 6), 451 - 458
- Schwartz, S. H. 1992. Universals in the content and structure of values. Teoksessa M. Zanna (toim.), 1 - 65.
- Serow, R. C. 1994. Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research and Development in Education* 27 (2), 65 - 72.
- Sihvo, T. (toim.) 1999. Kasvatus on kaikkien tehtävä. Opettajan aineisto. Elämäntyönä tulevaisuus. OAJ.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860 -luvulta 1990 -luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Smith, P. G. 1970. Theories of value and problems of education. Readings in the philosophy of education. London.
- Sockett, H. 1993. The moral base for teacher professionalism. New York: Teachers College Press.
- Sparks-Langer, G. & Colton, A. 1991. Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, March, 37 - 44.
- Suhola, A. 1999. Lapsilta puuttuu arjen kokeminen. *Keskisuomalainen* 4.10.1999, 1.
- Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 51, 136 - 137.
- Takala, A. 1976. Arvokasvatuksen lähtökohtia. Osaraportti 8. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osasto. Julkaisuja 17 (2).

- Takala, A. 1986. Koulu maailmankuvan ja arvojen välittäjänä. Teoksessa O.K. Kyöstiö (toim.), 65 - 87.
- Talts, L. 1998. The role and values of young teachers in the changing Estonian society. International Sociological Association (ISA).
- Taylor, P. W. 1970. Realms of value. Teoksessa P. G. Smith, 49 - 57.
- Tirri, K. 1996a. How Finnish teachers view their professional ethos: a case study. Annual conference of the European Council for high ability (ECHA). (5th) . Vienna. Austria. October., 19 - 22.
- Tirri, K. 1996b. Opettajan ammatillinen moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 119 - 130.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietikka. Porvoo: WSOY.
- Toivola, T. & Tuikka, T. 1994. Alkuopettaja arvovaikuttajana ja uskontokasvattajana uuden opetussuunnitelman valossa. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Tornberg, A. 1994. Opettajan ajattelun tutkimuksesta. Kasvatus 25, 20 - 29.
- Turunen, K. E. 1987. Ihmissielun olemus. Vaasa: Arator Oy.
- Turunen, K. E. 1993. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampereen yliopisto. Julkaisusarja A: 496.
- Törmä, S. 1998. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. Kasvatus 28 (3), 211 - 220.
- Vappupuukotuksen päätekijälle 9 vuotta vankeutta. 2000. Keski-suomalainen 9.2.2000, 7.
- Venkula, J. & Rautevaara, A. 1993. Arvot ja nuorten arvopohdinta. Piirteitä maamme vv. 1960 - 1990 nuorten arvoja koskevista tutkimuksista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wahlström, R. 1991. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Porvoo: WSOY.
- Wahlström, R. 1994. Kokemuksellinen oppiminen ympäristökasvatuksessa. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström, 20 - 30.

- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Widjeskog, M. 1997. Elämässä tärkeää. Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten arvoista ja moraalikehityksestä sekä niiden suhteesta koulun opetussuunnitelmaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Wiking, B. 1993. Vaikeat lapset. Käytännön psykologiaa pedagogeille. Helsinki: Otava.
- Wilson, J. 1998. Two aspects of morality. *The Journal of Moral Education*. 27 (1), 35 - 46.
- von Recum, H. 1990. Education in the postmodern period. *Western European Education*. 22, (1), 6 - 16.
- Wringe, C. 1998. Reasons, rules and virtues in moral education. *Journal of Philosophy of Education*. 32 (2), 225 - 237.
- Yost, D. S. 1997. The moral demensions of teaching and preservice teachers: Can moral dispositions be influenced? *Journal of Teacher Education*. Vol. 48. (4), 281 - 292.
- Yrjönsuuri, M. 1996. Hyvän olemus. Johdatus etiikkaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Zanna, M. 1992. *Advances in experimental social psychology* 25. San Diego: Academic Press.
- Zern, D. 1997. The attitudes of present and future teachers to the teaching of values (in general) and of certain values (in particular). *Journal of Genetic Psychology* 158 (4).

LIITE 1: KIRJOITELMAPYYNTÖ

Kirjoitelman aihe: **Minä kasvattajana**

Voit pohtia kirjoitelmassasi esimerkiksi joitakin alla olevia teemoja:

1. Mitkä arvot ohjaavat toimintaani kasvattajana?
2. Mistä olen omaksunut arvoni?
3. Kuvaus / kuvauksia kasvatustilanteista, joissa olen onnistunut.
Kuvaus / kuvauksia kasvatustilanteista, jotka koen vaikeiksi.

Täytä seuraavat tiedot:

- sukupuoli _____ - ikä _____
- opettajakokemus
- opettajaharjoittelujen määrä _____
- opettajasijaisuuksien määrä _____ viikkoa / kuukautta / vuotta

LIITE 2: PALAUTEKYSELY

Osallistuit tutkimukseemme kirjoittamalla aiheesta MINÄ KASVATTAJANA.

Oliko aiheen käsittely arvonäkökulmasta mielestäsi helppoa vai vaikeaa?

Miksi?

Mielipiteesi opettajankoulutuksen kurssitarjonnasta arvojen ja arvokasvatuksen osalta:

Tarjontaa on

- a) liikaa
- b) riittävästi
- c) liian vähän

Kurssitarjonnan kehittämisehdotuksesi

LIITE 3: OPISKELIJOIDEN ARVOMAININNAT

- toisen ihmisen kunnioittaminen (32)
- rehellisyys (17)
- vuorovaikutusarvot (15)
- kristilliset arvot (11)
- hyvä itsetunto (10)
- vastuunotto (10)
- avoimuus (9)
- suvaitsevaisuus (9)
- tasavertaisuus (8)
- luotettavuus / itsekontrolli / päättäväisyys (7)
- luonto (7)
- yksilöllisyys (5)
- vastuu / rajat (5)
- oikeudenmukaisuus (5)

LIITE 4: OPISKELIJOIDEN HENKILÖKOHTAISET ARVOT

- lähimmäisen kunnioittaminen (22)
- kristillisuus / hengellisyys (9)
- rehellisyys (9)
- avoimuus (6)
- vastuullisuus (6)
- luottamus / luotettavuus (5)
- luonto / ympäristö (5)
- humanistisuus / inhimillisyys (5)
- suvaitsevaisuus (5)
- sosiaalisuus / vuorovaikutus (4)
- oikeudenmukaisuus (4)
- elämän kunnioitus (3)
- tasapainoisuus / itseluottamus (3)
- tasavertaisuus (3)
- yksilöllisyys (2)
- terveet elämäntavat (2)
- ulkoilu (2)
- itsensä toteuttaminen / kehittäminen (2)
- määrätietoisuus / itsekontrolli (2)
- ystävällisyys (2)
- hyvät tavat
- luovuus
- turvallisuus
- koti
- ystävyys
- myönteisyys
- konstruktivisuus
- tunteellisuus
- realismi
- kohteliaisuus
- hyvyys

LIITE 5: OPISKELIJOIDEN ARVOJA MUOKANNEET TEKIJÄT

- vanhemmat / koti / perhe (42)
- koulu-aika / opettajat (18)
- ympärillä olevat ihmiset (10)
- elämän eri tilanteet / elämäkokemus (7)
- ystävät (6)
- koulutus / opiskelu- /työelämä (6)
- harrastukset (5)
- kirjat (4)
- kulttuuri / maailma / ympäristö (3)
- seurakunta (2)
- media

LIITE 6: OPISKELIJOIDEN ONNISTUMISET KASVATUSTILANTEISSA

- oppilaiden innostuminen / motivoituminen (7)
- oppilaiden luottamuksen saavuttaminen (7)
- konfliktin ratkaisu (5)
- myönteinen ilmapiiri (5)
- luontevat keskustelut (3)
- oppilaiden oppimisen havaitseminen (3)
- tilanteen- / aineenhallinta (3)
- oppilaan itseluottamuksen kehittäminen (3)
- muutoksen huomaaminen muissa (2)
- omana itsenä toimiminen vuorovaikutustilanteissa
- hymy
- tasapuolinen kohtelu
- onnistumisen elämyksien antaminen
- onnistunut projekti
- luovien aineiden tunnit: oppilaiden itseilmaisu
- vanhempien yhteistyökykyisyys
- kansainvälisyyskasvatuksen jakso
- koulussa viihtyminen
- vastuunkannon onnistuminen

LIITE 7: OPISKELIJOIDEN VAIKEUDET KASVATUSTILANTEISSA

- ongelmalliset oppilaat (12)
- yhteistyöongelmat koulun ja kodin välillä, arvostiriidat (10)
- tilanteen- / aineenhallinnan puute (5)
- erilaisten konfliktien selvittely (5)
- epävarmuus omista ratkaisuksista, arvostiriidat (4)
- kurinpito-/ järjestyshäiriöt (4)
- eriyttäminen (2)
- yhteistyö Norssin opettajien kanssa
- oppilaslähtöisyyden toteuttaminen
- opetettavien aineiden laaja-alaisuuden hallinta
- yksilöllisyyden huomioon ottaminen
- opetuskeskustelun johtaminen
- ryhmätyötilanteet
- arvokasvatus
- suuret ryhmäkoot

LIITE 8 : KURSSITARJONNAN KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Ehdotukset arvonäkökulman sijoituksesta koulutuksen sisältöön

- perusopinnot
- ainedidaktiset opinnot
- POM-opinnot
- didaktiikan opinnot
- syventävät opinnot
- vapaavalintaiset syventävät
- lisää harjoitteluja, joihin arvojen pohtiminen liittyy
- ammattietiikkakurssin kaltaiset
- ryhmädynamiikka-, vuorovaikutus- ja itsetuntemuskurssit
- leirikoulut, vaellukset, metsäreissut, JKL:n ympäristöön tutustuminen
- nivellettyä kaikkeen opetukseen koulutuksen alusta loppuun saakka

Ehdotukset arvojen ja arvokasvatuksen käsittelytavoista koulutuksessa

- arvoihin liittyvien käsitteiden selkeyttäminen
- pohdintaa eri aineitten opetusta ohjaavista arvoista
- filosofista pohdintaa
- keskustelut ja reflektoinnit
- ulkopuolisten asiantuntijoiden vierailut
- miten opettaja omalla toiminnallaan voi vaikuttaa lasten arvokasvatukseen?
- kuinka vanhempien arvoja voisi kunnioittaa mahdollisimman paljon?
- millä keinoilla kannattaa johdattaa oppilaat pohtimaan arvojaan?
- arvoristiriitatilanteiden kohtaamista ja niistä selviytymistä eri tilanteissa
- historiallistyyppinen katsaus arvojen kehittymisestä
- suvaitsevaisuuden kehittäminen tutustumalla erilaisiin ihmisiin ja ympäristöihin
- luonnon kunnioittamisen kehittäminen luonnossa liikkumalla
- vanhempien ja opettajien yhteisen kasvatustilin luominen molempuolisen arvoihin tutustumisen kautta
- kotien ja koulujen yhteistyötä oppilaiden sietokyvystä hyväksyä erilaisuutta elinympäristössään
- muiden kulttuurien pääarvoista kertominen
- huumevalistus
- erityisoppilaiden ja erityisryhmien kohtaaminen
- toisten arvojen tunnistamiseen ja niiden ymmärtämiseen liittyviä harjoituksia
- arvopohjaista ongelmatilanteiden selvittelyä