

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/437/>

TAPAUSTUTKIMUS LAUKAAN KASVATUSPROJEKTISTA
- VANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ KASVATUSVASTUUSTA, -ARVOISTA
JA -YHTEISTYÖSTÄ

Marja Kujala

Anne-Maria Ojanperä

Kasvatustieteen
Pro gradu -tutkielma
Kevät 1997
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kujala, M. & Ojanperä, A-M. 1997. Tapaustutkimus Laukaan kasvatusprojektista - vanhempien käsityksiä kasvatusvastuusta, -arvoista ja -yhteistyöstä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 90 s.

Tämä on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka tutkimusote on sekä kartoittava että kuvaileva. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Laukaan kirkonkylällä asuvien vanhempien mielipiteitä ja kokemuksia Laukaassa käynnistetystä kasvatusprojektista. Tutkimusongelmat koskivat projektin kasvatusarvoja ja -tavoitteita, kodin ja koulun kasvatusvastuun jakautumista sekä yhteistyötä eri kasvattajien kesken.

Tutkimuskohteena oli Laukaan kirkonkylän ala-asteen oppilaiden vanhemmat. Henkilökohtaisesti haastattelimme kahdeksan oppilaan vanhempaa, joista osa kuului koulun vanhempainneuvostoon. Tämän lisäksi osallistuimme koulun vanhempainneuvoston kokouksiin ajalla 21.5.1996 - 15.1.1997. Näissä kokouksissa tehdyt muistiinpanot auttoivat selkeyttämään tutkimusongelmiamme.

Tuloksissa korostui kodin ja koulun kasvatusvastuun jakautuminen, vanhempien mielipiteet siitä. Yhteistyö kodin ja koulun välillä koettiin tärkeänä. Käytännössä se vanhempien mielestä merkitsi koulun aktiivisuutta tiedottaa asioista ja ottaa yhteyttä koteihin päin. Kodin kasvatusvastuu merkitsi turvapaikan ja hyvien elämän mallien tarjoamista lapsille.

Laukaan kasvatusprojektin seuraukset ja merkitys nähtiin tärkeinä enemmän kasvattajien kuin kasvatettavan kannalta. Kasvattajien henkinen tukeminen kasvatustehtävässä, ongelmista ääneen puhuminen ja myös niistä kirjoittamien sekä kodin ja koulun aikuisten välisen yhteydenpidon lisääntyminen olivat vanhempien mielestä tärkeimpiä saavutuksia, mitä projekti tähän mennessä oli synnyttänyt. Avoimuus kasvatusongelmien

ja väsymyksen tunnustamisessa on auttanut ymmärtämään toisia kasvattajia. Myönteiset tulokset oppilaiden käyttäytymisessä, koulukiusaamisongelmassa tai näpistelyn vähentymisessä vaativat haastateltujen mielestä pidemmän ajanjakson, ennen kuin niistä voidaan puhua.

Lopuksi pohdimme, mitkä tekijät voisivat auttaa yhteydenpidon onnistumista opettajien ja vanhempien välillä. Millä tavalla opettajankoulutus vastaa tähän haasteeseen, vai vastaako lainkaan? Mitä positiivisia asioita projekti voi synnyttää Laukaassa?

Hakusanat: kasvatusarvot (educational values), moraalikasvatus (moral education), kasvatusvastuu (educational responsibility), kasvatusyhteistyö (educational cooperation)

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 TUTKIMUSMATKA LAUKAAN KIRKONKYLÄN ALA-ASTEELLE	2
2 LAUKAAN KASVATUSPROJEKTI	4
2.1 Yhdessä elämään -kasvatusprojektin toiminta-ajatus	5
2.2 Projektin käynnistyminen, sen tavoitteiden ja menetelmien muotoutuminen	6
3 KASVATUSARVOT, -VASTUU JA -YHTEISTYÖ	12
3.1 Kasvatuksen arvosidonnaisuus	12
3.2 Kasvatuksen ja kasvatustietoisuuden määrittelyä	14
3.2.1 Vanhempien kasvatustietoisuus ja kasvatustavoitteet	18
3.2.2 Koulun kasvatustietoisuus ja kasvatustavoitteet	20
3.3 Kasvatusvastuu	21
3.3.1 Kenelle kuuluu kasvatusvastuu?	23
3.3.2 Lapsen omavastuu	25
3.4 Kasvatusyhteistyö	26
3.4.1 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys	27
3.4.2 Kodin ja koulun yhteistyömuodoista	28
3.4.3 Esteitä ja kehittämisenäkymiä kodin ja koulun välisessä yhteydenpidossa	30
4 MORAALIKASVATUS	34
4.1 Tavoitteet ja päämäärät	34
4.2 Moraalikehitys	35
4.2.1 Minäkäsitys moraalisen ja sosiaalisen kehityksen edellytyksenä	37
4.2.2 Koulu ja opettaja oppilaan minäkäsityksen muokkaajana	39
4.3 Moraalisäännöistä ja niiden perustelusta	41

4.3.1 Hyvät tavat ja asiallinen kielenkäyttö	43
4.3.2 Koulu tapakasvattajana	45
4.3.3 Koulukiusaaminen ja sen estäminen	46
4.3.4 Näpistely lasten ja nuorten ongelmana	51
5 TUTKIMUKSEN KULKU	53
5.1 Tutkimusotteen valinta	53
5.2 Tutkimusongelmat	56
5.3 Tutkimuksen kohdejoukko	57
5.4 Tiedonkeruumenetelmä ja analysointi	57
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	59
6 KASVATUSPROJEKTIN TAVOITTEET VANHEMPIEN NÄKÖKULMASTA	62
6.1 Vanhempien käsityksiä sekä omista että projektin kasvatusarvoista	62
6.2 Kasvatusvastuun jakautuminen ja kasvatusyhteistyö	64
6.3 Kasvatusprojektin seurauksia Laukaassa	67
6.4 Vanhempien ajatuksia projektin kehittämisestä ja sen tulevaisuudesta	68
7 POHDINTA	70
LÄHTEET	77
LIITTEET	87
Liite 1: Olweusin interventio -ohjelma	87
Liite 2: Haastatteluteemat	90

1 TUTKIMUSMATKA LAUKAAN KIRKONKYLÄN ALA-ASTEELLE

Viime vuosina tiedotusvälineet ovat julkisesti käsitelleet paljon lasten kasvatusta ja sen ongelmia. Kasvatukseen liittyvät rajoitukset, niiden taustalla olevat arvot sekä kodin ja koulun kasvatustuun jakautuminen ovat herättäneet vilkasta mielipiteiden vaihtoa. Ajankohtaiseksi asian on tehnyt myös opetushallituksen puuttuminen siihen. Se on lähettänyt kouluille määräyksen liittää tapakasvatus koulun opetussuunnitelmaan ja jakanut kasvattajalaitoksille tähän sopivaa virikemateriaalia.

Mielenkiintoinen, jo mainetta ja kunniaa herättänyt kasvatusprojekti sai meidätkin liikkeelle. Laukaan kunnassa kirkonkylän koulun vanhempainneuvosto oli käynnistänyt vuoden 1995 lopussa kasvatusprojektin, jonka tarkoituksena oli koota koko kylä pohtimaan lasten ja nuorten kasvatuksen ongelmia.

Olimme ensimmäistä kertaa vanhempainneuvoston kokouksessa keväällä 1996. Halusimme seurata kasvatusprojektin toimintaa sen käynnistäjien näkökulmasta, mutta myös projektin onnistumista ihan käytännössä kentällä. Tämän tutkimusmatkamme tarkoitus oli selvittää, millä tavalla kasvatusprojektin tavoitteet on saavutettu ja mitä seurauksia projektista on havaittavissa Laukaan kirkonkylällä. Selvitämme projektin kohteena olevien lasten vanhempien ajatuksia Laukaan kasvatusprojektista sekä siihen liittyvistä kasvatusarvoista, -vastuusta ja -yhteistyöstä.

Laukaan kasvatusprojektiin kohdistuva tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Laukaan kasvatusprojekti on yksi tapaus, ilmiö muiden joukossa. Siitä löytyviä tuloksia ei ole tarkoitus yleistää, paremminkin ymmärtää. Kuten Syrjälä ym. (1994, 10 - 18) kuvaavat tapaustutkimuksen tutkijaa: "Häntä kiinnostavat osallistujien näkemykset ohjelmien eduista ja haitoista sekä se, miten kyseinen ohjelma edistää oppimista juuri siinä toimintaympäristössä." Tutkija haluaa Syrjälän ym. mukaan päästä sisälle tutkimuskohteensa maailmaan ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin ja kertoa muille, miltä osallistumi-

nen tuntuu, ja tehdä käytäntöä koskevia parannusehdotuksia. Tulosten soveltamista harkitaan tapaus tapaukselta. Yleistämisen sijasta korostetaan tulosten käyttökelpoisuutta.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää projektin myönteisiä seurauksia Laukaassa ja etsiä käytännön parannusehdotuksia. Haastattelemme muutamia vanhempainneuvostoon kuuluvia vanhempia sekä muutamia vanhempia, jotka eivät ole mukana vanhempainneuvoston toiminnassa. Meitä kiinnostavat Laukaan kasvatusprojektin vahvuudet ja heikkoudet. Toivomme, että tuloksista on apua kasvatusprojektin käytännön toiminnassa. Tarkoitus ei ole yleistää tai soveltaa tuloksia muihin tilanteisiin ja ympäristöolosuhteisiin.

2 LAUKAAN KASVATUSPROJEKTI

Olemme olleet mukana vanhempainneuvoston kokouksissa Laukaan kirkonkylän ala-asteella. Kokouksissa saamiemme tietojen ja Yhdessä elämään -kasvatusprojektista tehdyn kansion avulla selvitimme vanhempainneuvoston ja kasvatusprojektin taustoja.

Laukaan kunta. Laukaan kunta on 16 300 asukkaan keskisuomalainen maalaiskunta. Siinä on neljä taajamaa. Kirkonkylän taajamassa asuu 37 % kunnan väestöstä. Laukaan asukkaista neljännes on alle 15-vuotiaita. Laukaan työpaikkaomavaraisuus on 70 % ja yli puolet kunnan työpaikoista on palvelutoimialoilla. Suurimpia työnantajia ovat Laukaan kunta, Vihtavuori Oy ja Kuntoutumis- ja liikuntakeskus Peurunka. (Yhdessä elämään -kasvatusprojekti 1995.)

Laukaan kirkonkylän ala-aste ja sen vanhempainneuvosto. Laukaan kirkonkylän ala-aste on 7 - 13 -vuotiaiden lasten peruskoulu. Koulussa on kuusi luokka-astetta, 360 oppilasta ja 20 opettajaa. Kirkonkylän koulu on Laukaan kirkonkylän taajaman ainoa ala-aste, koulun oppilaat asuvat enintään parin-kolmen kilometrin säteellä koulusta. Koulun opetussuunnitelma painottaa perustietojen ja -taitojen hankkimisen ohella toisten huomioon ottamista ja kasvatusyhteistyötä. Ajoittain koulussa toimii pakolaisoppilaitten perehdyttämisopetusluokka, jonka käytyään pakolaisoppilaat siirtyvät normaaliopetukseen. Kehitysvammaisten lasten opetus käyttää osittain samoja koulutiloja. Laukaassa on yhteensä 16 peruskoulun ala-astetta, kolme yläasteen koulua, kolme erityiskoulua ja kaksi lukiota. (Yhdessä elämään -kasvatusprojekti 1995.)

Vanhempainneuvosto on toiminut Laukaan kirkonkylän ala-asteella jo kolme vuotta ennen projektin käynnistämistä. Sen jäsenenä on kymmenen oppilaiden vanhempaa, näiden varajäsenet, rehtori ja opettajien edustaja. Vanhempainneuvosto on muodostettu vapaaehtoisen kiinnostuksen pohjalta ja se kokoontuu joka toinen kuukausi. Tehtävänä on edistää koulun ja vanhempien yhteistyötä, osallistua koulun toiminnan suunnitteluun

ja avustaa koulua erilaisten tapahtumien ja erillishankkeiden järjestelyissä. Vanhempainneuvosto oli mukana laatimassa mm. koulun uutta opetussuunnitelmaa, joka otettiin käyttöön syyslukukauden 1995 alussa. Vanhempainneuvoston perustamisen jälkeen koulussa ei ole ollut kunnanvaltuuston nimeämää, poliittisin perustein valittua johtokuntaa. Vanhempainneuvosto toimii koulun hyväksi ilman muodollisia toimintamalleja.

2.1 Yhdessä elämään -kasvatusprojektin toiminta-ajatus

Laukaan Yhdessä elämään -kasvatusprojekti on lähtenyt liikkeelle vanhempien aloitteesta. Alusta alkaen tarkoituksena on ollut saada koulun ja kotien lisäksi mukaan kaikki ne tahot, jotka lasten kasvatukseen tavalla tai toisella osallistuvat: esiopetus ja päivähoito, lastenneuvolat, erilaiset harrasteipiirit, urheiluseurat, seurakunta, kunnan vapaa-aikatoimi, kauppiat ja poliisit. Tavoitteet ovat yksinkertaisia ja yleisesti hyväksytyjä, siksi ne sopivat kaikkien yhteistyötahojen toimintaperiaatteisiin. Tärkeintä hankkeessa on ollut yhteisistä kasvatustavoitteista sopiminen näin laajasti. "Lapsen kasvattamiseen tarvitaan koko kylä" on afrikkalainen sanonta, jota Laukaa on alkanut toteuttaa käytännössä. Toiminnalla pyritään tehostamaan lasten kasvuympäristössä vaikuttavien tahojen yhteistyötä. (Yhdessä elämään -kasvatusprojekti 1995.)

Tavoitteena on kasvattaa rehtejä ja vastuuntuntoisia, heikompiin puolustavia lapsia ja nuoria. Pyritään siihen, että lapsi tottuisi alusta alkaen kaikkialla sääntöihin, joita hänen on myöhemmin muualla yhteiskunnassa noudatettava. Projektin tavoitteena on tukea koulua ja opettajia sekä koteja vaativassa kasvatustyössä. Kasvatusteemoiksi on valittu kolme teemaa, joihin vanhempainneuvostosta valitut työryhmät pohtivat ratkaisuja ongelmien vähentämiseksi. Nämä kolme teemaa ovat:

1. *hyvät käytöstavat ja asiallinen kielenkäyttö*
2. *koulukiusaamisen estäminen*
3. *näpistelyn minimointi.*

Ennaltaehkäisevää työtä tehostetaan siten, että laaditaan samat säännöt ja tavoitteet yhdessä eri kasvattajatahojen kanssa. Rikkeisiin tartutaan napakasti ja sovitaan yhteiset

menettelytavat ongelmatilanteissa. Näin pyritään luontevaan yhteistyöhön myös lainvalvojan eli poliisin kanssa. (Yhdessä elämään -kasvatusprojekti 1995.)

2.2 Projektin käynnistyminen, sen tavoitteiden ja menetelmien muotoutuminen

Projektin käynnistämiseen liittyviä lähtökohtia ja käytännön toimenpiteitä selvitimme olemalla mukana vanhempainneuvoston kokouksissa, haastatteleamalla muutamia vanhempainneuvoston jäseniä sekä seuraamalla internetin kotisivuja Laukaan kasvatusprojektista. Näistä saatujen tietojen avulla kuvaamme tapahtumien etenemistä käytännössä.

Laukaassa ei alunperin ollut tarkoitus käynnistää mitään erityistä projektia. Vanhemmat vain olivat huolestuneita kasvatustilanteesta ja lasten moraalista ajattelusta sekä käyttäytymisestä. Vanhempainneuvostossa huoli purkautui yhteisissä keskusteluissa, jotka jatkuivat palaverien jälkeen aina kotimatkoilla. Vanhemmat sekä opettajat ihmettelivät yhdessä kasvavan sukupolven toimintaa. Ongelmat, jotka kaipasivat parannusta, liittyivät oppilaiden yleiseen käytökseen, koulukiusaamiseen ja näpistelyihin sekä kaupoissa että koulussa. Koulussa opettajan haistattelut ja kaksimieliset jutut olivat tavallista arkipäivää. Koulukiusaamisista alkoi kuulua viestejä. Jopa näpistelykeikoista oppilaat kerskuivat keskenään. Myös opettajien viestittämä uupumus kasvatustyötään kohtaan herätti vanhempien hälytyskellot soimaan. (Yhdessä elämään -kasvatusprojekti 1997.)

Laukaan kasvatusprojektin äidiksi nimitetty Anne Eskelinen joutui usein hankalaan tilanteeseen toimiessaan viestinviejänä opettajien ja vanhempien välillä. Molemmat sekä opettajat että vanhemmat kertoivat hänelle luottamuksellisesti asioita, ja pyysivät viemään nimettömänä viestejä eteenpäin. Eskelinen empaattisena ihmisenä kuunteli sekä opettajien että vanhempien huolia ja yritti parhaansa mukaan auttaa heitä. Luottamus vanhempien ja opettajien välillä ei toiminut. Molemmat pelkäsivät toisiaan, ja niinkuin Eskelinen kertoi "tavallaan ne tarkoittivat ihan samaa, mutta välissä oli jokin kuilu..."

Lauantaina 25. päivä marraskuuta 1995 Laukaan kirkonkylän ala-asteella päätettiin ryhtyä toimintaan paremman huomisen rakentamiseksi. Jo edellisellä viikolla oli jälleen kerran vanhempainneuvoston kokouksessa päivitelty kaikkia negatiivisia ilmiöitä lasten ja nuorten käyttäytymisessä. Anne Eskelisen pyynnöstä vanhempainneuvoston jäsenet ja muutamia vanhempia kokoontui yhteen koululuokkaan keskustelemaan mahdollisesta yhteistyön käynnistämisestä kasvatuksen tukemiseksi.

Heti tuolloin 25. marraskuuta vanhempainneuvoston jäsenet jakaantuivat kolmeen eri ryhmään. Yksi ryhmä alkoi miettiä käytöstapoihin ja kielenkäyttöön liittyviä ratkaisuja oppilaitten kohdalla. Toinen ryhmä otti aiheeksi koulukiusaamisen, ja kolmas ryhmä alkoi pohtia, miten näpistelyjä voitaisiin vähentää. Jo joulukuussa 1995 ryhmät kokoontuivat vanhempien kodeissa. Ryhmissä vanhempien oli tarkoitus miettiä, mitä voitaisiin tehdä ongelmille. Käytännön keinoja mietittiin ja niistä tehtiin myös muistiinpanoja. Nämä yhdessä mietityt asiat koottiin ja niistä tehtiin kansio, jossa kasvatusprojektin toiminta-ajatus ja menetelmät on kerrottu.

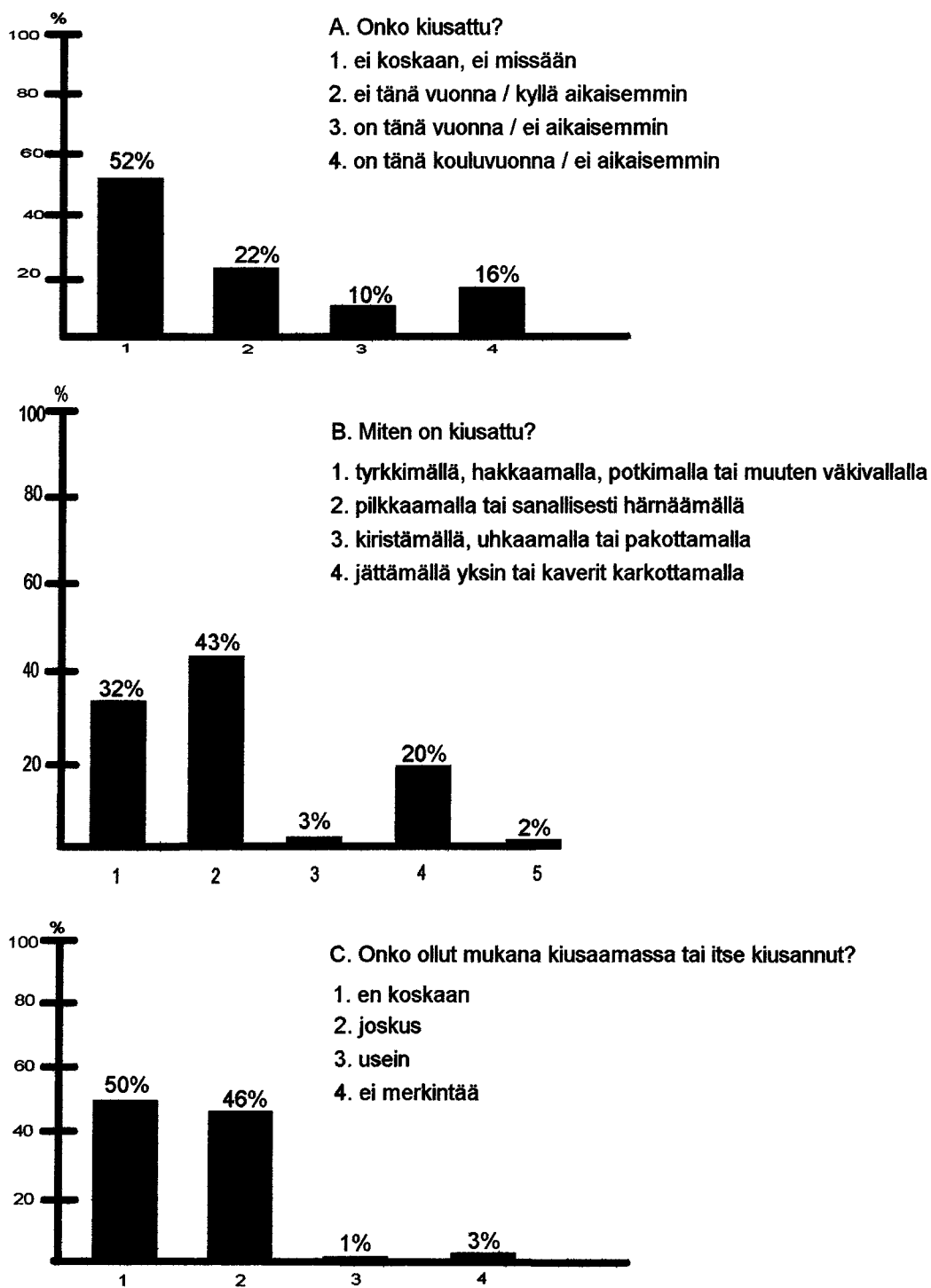
Seuraavan vuoden tammikuussa ryhmät kokoontuivat yhdessä, ja sen jälkeen aloitettiin tiedottaminen. Tarkoitus oli saada mahdollisimman moni kasvattaja kylällä mukaan toimintaan. Vanhemmille jaettiin tietoa koulun tiedotteiden välityksellä. Koululla pidettiin iso vanhempainilta, jossa kerrottiin hankkeesta. Eskelinen on hoitanut tiedottamisen muille yhdyshenkilöille, kuten kauppiaille, poliisille, seurakunnalle ja päivähoitolle. Koulun liikunnanopettajat ovat yhdessä vanhempainneuvoston jäsenten kanssa ottaneet yhteyttä urheiluseuroihin. Urheiluseurojen kanssa liikunnanopettajat ovat laatineet yhteisiä kasvatuksellisia menettelytapoja. Myös lapset ja nuoret ovat olleet tässä mukana. Kirjoitukset lehdissä ja projektin saama julkisuus ovat lisänneet vanhempien mielenkiintoa asiaa kohtaan, ja projektin oppeja on pyydetty muillekin paikkakunnille levitettäväksi (vrt. Yhdessä elämään -kasvatusprojekti 1997).

Projektin käynnistämisen yhteydessä koulu teki oppilaille kyselyn koulukiusaamisen yleisyydestä (Yhdessä elämään -kasvatusprojekti 1997). Mukana oli kaikki ala-asteen oppilaat 2. luokalta 6. luokkaan eli yhteensä 287 oppilasta.

Kyselyn alussa oppilaille oli esitetty koulukiusaamisen muotoja, joita tämän tutkimuksen mukaan olivat mm. jatkuva hakkaaminen, tyrkkiminen, potkiminen, nipistely, maahan kaataminen, kamppaaminen, puskeminen, tukasta vetäminen, kuristaminen, esineillä heittäminen, kaikki muu käsiksi käyminen, samoin pilkkaaminen, haukkuminen, lällätys, ilkkuva matkiminen, pelottelu, uhkailu, kiristäminen, pettäminen, syrjiminen, perättömien juttujen keksiminen, tahallinen väärin neuvominen, pakottaminen tekemään jotakin, toisen yllyttäminen yhtä henkilöä vastaan, toisen puolustamisen estäminen, yksin jättäminen ja kaverin "varaaminen", leikkeistä poisjättäminen, rahan kiristäminen, tavaroiden piilottelu, tavaroiden luvatta ottaminen ja niiden särkeminen.

Kyselyssä oppilailta kysyttiin myös, mitä koulussa voitaisiin tehdä, että kiusaaminen loppuisi. Tähän kysymykseen vastasi noin 100 oppilasta. Useimmat olivat sitä mieltä, että keskustelu opettajan, vanhempien ja oppilaan kanssa - sekä kiusaajan että kiusatun - olisi paras keino. Välituntivalvonnan tehostaminen, asian selvittäminen ja kiusaajan rankaiseminen mainittiin monessa paperissa. Tässä joitain suoria lainauksia vastauksista: "Omalla kohdallani vanhempani ottivat kiusaajan puhutteluun ja sen jälkeen ei ole kiusattu", "Eri-laisuuden hyväksyminen, ja että kaikkien ei tarvitse olla samanlaisia", "Selvittää kiusaajan paha olo, koska sitä ne purkavat toisiin".

Tuloksista (ks. kuvio 1) voitiin päätellä, että jopa Laukaassa koulukiusaaminen on yleisempää kuin oli uskallettu ajatella. Selväksi tuli myös se, että koulukiusaamisen ehkäisyyn täytyi ryhtyä pian, projektissa yhteistyön avulla.



CUVIO 1. Laukaan koulukiusaamiskyselyn tuloksia keväällä 1996 (n = 287)

Yhdessä elämään -kasvatusprojekti on rakentanut toimintansa "yleisesti hyväksytyjen" arvojen perustalle. Arvopohjia voidaan tarkastella sekä toiminnan päämäärissä että keinoissa niiden saavuttamiseksi. Kasvatusprojektin teemat perustavat olemassa olonsa laillisuuskysymyksiin, ja sekä oman että toisen elämän kunnioittamiseen. Tärkeäksi koetaan toisen huomioon ottaminen ja käyttäytymisen kultainen sääntö "niinkuin haluat että sinulle tehdään, tee samoin toisille". Vanhempainneuvoston mukaan tarkoitus ei ole ollut mennä liian syvällisiin pohdintoihin: "Linja pyritään pitämään sellaisena, että kaikkien vanhempien olisi se helppo hyväksyä. Eri yhteistyötahojen kohdalta on todettu, että tämä projekti juuri tällaisena tukee jokaisen omaa toimintaa."

Yhteistyön käytännön toimenpiteistä (kuvio 2) on sovittu yhteisissä kasvatusprojektin palaverissa, joissa on ollut mukana edustaja jokaisesta yhteistyötahosta. Tällainen palaveri pidettiin koululla projektin käynnistämisen yhteydessä sekä kaksi kertaa sen jälkeen.

Koulu:

- koulun sääntöjen selkiytyminen (keskustelut, aineet, päivänavaukset eri teemoihin liittyen jne.)
- vakavampi suhtautuminen koulukiusaamiseen (kysely oppilaille, yhteydenotot vanhempiin, kampanjat, ratkaisumallien etsiminen)
- siviilirohkeuden herättäminen ja suosiminen (palkinnot, stipendit)

Kunnan vapaa-aikatoimi, urheiluseurat ja koulun liikunnan opetus:

- reilun pelin säännöt
- valmentajien koulutus (kasvatuksellisen tavoitteen ensisijaisuus)
- reilu pelaaja -tunnus
- urheilijat tueksi esim. kiusatuille

Lastenneuvolat, päiväkodit ja perhepäivähoito:

- tukevat kotien kasvatustyötä esim. opastamalla odottavia perheitä
- yhteisiä kasvatustee-
moja

Kauppiaat:

- yhteisesti sovittu menettelytavat näpistelytilanteissa
- yhteistyö poliisin kanssa

Seurakunta, partiolaiset ja muut kerhot:

- toisen huomioonottaminen kasvatuksellisena tavoitteena
- reilun pelin sääntöjä mietitään yhdessä

Poliisi:

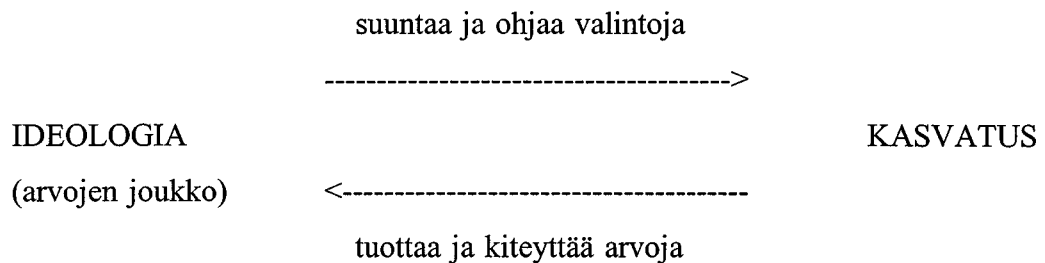
- ennaltaehkäisevä työ, esim. kouluvierailut
- näpistelyissä poliisiselvittely
- kutsutaan paikalle myös koulun ongelmatilanteissa (tarkoitus havainnollistaa lapselle yhteiskunnan suhtautuminen sääntöjen rikkojaan)

KUVIO 2. Laukaan toimenpiteitä yhteistyössä (Yhdessä elämään - kasvatusprojekti 1995).

3 KASVATUSARVOT, -VASTUU JA -YHTEISTYÖ

3.1 Kasvatuksen arvosidonnaisuus

Hirsjärvi ja Huttunen (1995, 63) liittävät kasvatuksen kiinteästi arvoihin. Kasvatus on arvoja luova, välittävä ja toteuttava taho yhteiskunnassa. Arvot ovat kaikessa pedagogisessa päätöksenteossa ratkaisujen taustalla. Kasvatukseen liittyvät valinnat, tapahtuivat ne sitten koulutuspoliittisessa päätöksenteossa, opettajan opetustyössä tai vaikka vanhempien käynnistämässä kasvatusprojektissa, ovat yksilön tai yhteisöjen arvostuksiin perustuvia arvovalintoja (Hirsjärvi 1985, 76). Tästä näkökulmasta varsinkin kasvatuksen ammattilaisen keskeinen eettinen vastuu on siinä, että hän työssään joutuu ohjaamaan kasvatettaviensa arvovalintoja. Koko se kulttuuri, jota hän siirtää kasvavalle sukupolvelle, on "arvojen ilmaus" (Ahlman 1992, 14 - 15). Kasvatuksen ja arvojen välistä vuorovaikutusta voidaan kuvata seuraavasti:



KUVIO 3. Arvojen ja kasvatuksen vuorovaikutus. (Hirsjärvi 1991, 45.)

Arvot vaikuttavat kasvatuksen tavoitteisiin ja toimintamenetelmiin. Tämä ajatus ohjaa myös esimerkiksi maamme peruskoulun toimintaa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 9 - 13) korostetaan, että peruskoululle asetetut tavoitteet ovat lainsäätäjän antamia toimintaperiaatteita, mutta niidenkin valinnassa on ollut pohjimmiltaan kysymys arvoista. Oppivelvollisuuskoulun tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään arvoja, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnankin säilymistä

ja kehittämistä. Lähtökohdan näille pohdinnoille antavat antiikin ajan perusarvot: hyvyys, totuus ja kauneus. Lisäksi esillä ovat ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen.

Eettisten periaatteiden peruslähtökohtana on arvon käsite: jokainen pitää joitakin elämään kuuluvia asioita arvokkaina ja siksi tavoiteltavina. Tällaiset arvot pitävät sisällään sen, mikä koetaan elämään kuuluvaksi hyväksi. (Arola ym. 1994, 13 - 14.) Maailmankatso-
mus säätelee ihmisen toimintoja ja valintoja jokapäiväisessä elämässä. Arvoista, käsityksistä ja uskomuksista muodostuu huomattava osa maailmankatso-
mustamme. Siihen kuuluvat lisäksi normit, jotka säätelevät tekojamme. Kun arvot määrittävät mistä pidämme tai emme pidä, normit määrittävät, mitä meidän pitää tehdä, mitä meidän on lupa tehdä tai mitä emme saa tehdä. (Hirsjärvi 1984, 66.)

Arvoissa erotetaan toisistaan itseisarvot ja välinearvot (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 65). Itseisarvo on se, jota tavoitellaan lopullisena päämääränä, kuten Laukaassa hyvät käytöstavat ja asiallinen kielenkäyttö; välinearvo on keino tähän päämäärään pääsemiseksi, kuten aikuisten välittämä esimerkillinen käyttäytyminen, palkinnot tai rangaistukset. Siihen, millaisia ihmisen arvot ovat, vaikuttavat ne asenteet ja uskomukset, jotka hän on omaksunut ympäristöstään, kasvatuksesta, kulttuurista ja oman kokemuksensa tuloksena (Arola ym. 1994, 19). Kulttuurissa, joka Ahlmanin (1992, 14 - 16) mukaan on olemassa vain yhteisössä, ilmenee aina arvoja. Kulttuuri on arvojen ilmaisija ja kannattaja. Nämä arvot voivat olla erilaisia; vitaalisia, eettisiä, esteettisiä, älyllisiä, uskonnollisia jne. Kulttuurissa esiintyvät arvot ovat arvoja subjekteille, jotka elävät nämä arvot eli asettavat toiminnalleen päämääriä, joissa toteutuu arvoja.

Lindqvistin (1992, 43) mukaan ihmisen kasvun ihanteeksi asetettu viisastuminen tarkoittaa sitä, että ihminen sisäistää oman maailmankuvansa, ottaa käyttöön potentiaa-
linsa, tiedostaa vastuunsa ja liittyy elämyksellisesti omaan maailmaansa. Hän näkee tämän arvokkaana, mutta monenlaisia arvokonflikteja sisältävänä. Kulttuurista ja lähiym-
päristöstä saadaan arvot, joita testataan itsenäistymiskehityksessä. Lopulta ihminen luo oman moraalikäsitteensä elämästä, joka on tulos tästä peilautumisprosessista.

Yhteiskunnan koossapysyminen ja mielekäs toiminta edellyttävät, että arvopäämäärien yhteinen aines on olemassa. Yhteiskuntajärjestelmässämme tämä tapahtuu sopimuksella demokraattisen päätöksenteon menetelmiä noudattaen. Mikään yksi taho ei voi sanella yhteiskunnan arvoperustaa, vaan erilaiset näkemykset täytyy sovittaa yhteen kompromissiksi. Malliesimerkki tällaisesta kompromissista on koulukasvatuksen tavoitteet (Juntunen 1986, 28). Koulu julkisena instituutiona ei voi olla ajelehtiva, vastakkaisten ja täysin ristiriitaisten arvojen kaaos. Koulun kehittämisen vastuun siirtyessä paikallistasolle kansalaisten tulisi Niemen mukaan (1992, 26 - 27) nykyistä aktiivisemmin kysyä, minkälainen arvokasvatus toteutuu kouluissa. Ei riitä, että vain suunnitelmiin kirjataan tavoitteita. Se, mitä todellisuudessa toteutuu, on tärkeää.

Yhteiskunnan yhteisen arvoperustan etsiminen rakentuu sille havainnolle, että ihmisillä voi olla yhteisiä arvopäämääriä, vaikka niiden maailmankatsomukselliset perusteet olisivat erilaiset. Yhteisten arvojen määrittelemine ei ole ongelmaton, mutta mitä yleisemmällä tasolla tämä määrittelemine tapahtuu, sitä helpompi on löytää yksimielisyys. (Juntunen 1986, 29.) Tähän on pyritty mm. Laukaassa. Projektin onnistumisen kannalta on tärkeää, että kaikki aikuiset kokisivat kasvatuspäämäärät omikseen ja voisivat sitoutua niihin. Kompromissien ja yhteisymmärryksen löytäminen kasvatuspäämäärissä ja varsinkin menetelmissä on haaste niin opettajille kuin vanhemmillekin.

3.2 Kasvatuksen ja kasvatustietoisuuden määrittelyä

Historian kuluessa kasvatuksen käsitettä on määritelty monin tavoin. Antiikin aikoina ei niinkään pyritty määrittelemään, mitä on toiminta, jota voidaan nimittää kasvatukseksi. Sen sijaan tuotiin esiin, kenen tehtävänä on huolehtia kasvatuksesta ja mihin toiminnalla pyritään. Valistusajan pedagogit toivat kasvatuksen käsitteen piiriin uusia näkemyksiä. Kasvatus toimintana on kiinnostanut niin filosofeja kuin käytännön pedagogejakin, ja kasvatuksen määritelmät näyttävät eroavan toisistaan. (Hirsjärvi 1984, 30.)

Kasvatustieteen keskeiset käsitteet ovat kasvatus ja opetus. Kasvatus ymmärretään tavallisesti laaja-alaisesti siten, että opetuksen käsite kuuluu sen piiriin. Opetus tähtää aina oppimisen aikaan saamiseen, mutta opettaminen toimintana ei kuitenkaan välttämättä edellytä, että oppimista tapahtuisi. Kasvatuksen ja opetuksen käsitteissä on kuitenkin muutamia keskeisiä yhteisiä piirteitä, joita Hirsjärvi (1984, 26) luonnehtii sanoilla intentionaalisuus eli tarkoituksellisuus ja vuorovaikutus.

Hirsjärvi ja Huttunen (1995, 33 - 35) tarkastelevat kasvatusta sosialisationa. Tällöin se on ymmärrettävä laaja-alaisesti ja nähtävä osana koko sosiaalista todellisuutta. Sosialisatiossa on kyse vuorovaikutuksesta, jossa sukupolvet ovat aktiivisesti vaikuttamassa toinen toisiinsa. Pelkistetyimmillään kasvatus tarkoittaa kahden ihmisen (kasvatettavan ja kasvattajan) välistä vuorovaikutusta, joka on käytännön toimintaa ja jolla on tietyt tavoitteet.

Kasvatusta käsitteenä voidaan Hirsjärven mukaan (1984, 31) määritellä joko tarkastelemalla tuotoksia, joihin toiminnalla pyritään, tai kuvailemalla prosessia, jota kasvatukseen nimitetään. Nämä molemmat näkökulmat voidaan myös yhdistää tarkastelussa. Prosessinäkökulmasta kasvatusta voidaan luonnehtia siten, että kysymys on erilaisista vaikutamis- ja muutospyrkimyksistä, ja että nämä pyrkimykset perustuvat joihinkin tavoitteisiin tai tarkoituksiin. Jos arvokkaana pidettävä tavoite tai tarkoitus puuttuu, kysymyksessä ei silloin olisi kasvatus vaan jokin muu toiminta.

Pulkkisen (1994, 28) mukaan lasten kasvatus sisältää ne vanhemmuuden kautta sekä tarkoituksellisesti että tarkoituksettomasti välittyvät vaikutteet, jotka suuntaavat lapsen kehitystä. Jos lasten kasvatus käsitettäisiin vain kasvatusmenetelmiksi, pitäisi yrittää määritellä, minkä ikäisenä lapsen kasvatus voidaan aloittaa. Kun lastenkasvatus sitä vastoin ymmärretään moninaiseksi vanhemmuuden kautta välittyviksi vaikutteiksi, voi lapsen alaikäraja olla jopa miinusmerkkinen ts. voidaan puhua vaikutteista jopa ennen lapsen syntymää. Vanhempien osuus kasvatuksessa on tärkeä, se luo pohjan muualla yhteiskunnassa annettavalle kasvatukselle.

Uusitalon (1983, 14) mukaan perheellä on suuri vaikutus kasvavan yhteisösuhteisiin, erityisesti kouluun. Koululaisen kotioloilla on ratkaiseva merkitys pärjäämiselle sekä arvosanoissa että sosiaalisissa suhteissa. Huonosti sujuva kommunikaatio kotona heijastuu usein häiriökäyttäytymisenä koulussa. Pohja lapsen yhteisösuhteille luodaan jo varhaislapsuudessa.

Kodin ohella toveripiiri vaikuttaa lapsen minäkuvan kehittymiseen ja elämänarvojen muodostumiseen. Yhteisöllisyysmalleja nuoret saavat myös harrastuspiireistään, joukkotiedotusvälineistä ja lukemattomista muista ympäristövaikuttajista. Yhteisösuhteiden painopiste siirtyy iän mukana perheen ja toveripiirin kautta jäsentyneeseen minäkuvaan, joka sisältää käsityksen omasta paikasta yhteisössä. Yhteisön kannalta tämä merkitsee itsenäisen, mutta yhteisön tarpeet huomioonottavan jäsenen kasvamista. (Uusitalo 1983, 14 - 16.)

Turusen (1992, 56) mukaan kasvatus on monipuolista sekä tahatonta, elämäntavan ja kulttuurin vakiintuneen muodon vaikutusta kehittyviin yksilöihin että harkittua kasvatus- ja opetustyötä, jossa lähdetään joistakin näkemyksistä liikkeelle ja pyritään joihinkin tuloksiin. Näitä kahta puolta kasvatuksessa, tietoista ja tiedotonta vaikuttamista, ei ole helppo erottaa, ne kietoutuvat niin läheisesti toisiinsa. Myös ihmisestä ja hänen kehityksestään tiedetään yhä enemmän, mikä ei välttämättä lisää toimintamme varmuutta, vaan pikemminkin herättää uusia kysymyksiä.

Laukaan kasvatusprojektin tarkoitus on pyrkiä kasvattamaan lapsia ns. yleisesti hyväksytyjen arvojen mukaisesti. Teemat on valittu niiden tarpeellisuuden ja yleisen hyväksyttävyyden pohjalta. Kasvatus on aikuisten mallin antamista ja lasten ohjaamista, palkitsemista ja rankaisemista siten, että se vahvistaa mm. käyttäytymisen hyviä osalualueita. Koulukiusaamiseen puututaan heti ja ongelmista keskustellaan. Samoin näpistelystä rankaisemisella pyritään vaikuttamaan lasten asenteisiin siten, että he ymmärtävät vastuunsa teoistaan jo nuorena.

Miten tietoisia kasvattajat yleensä ovat siitä, mihin he kasvatuksellaan pyrkivät ja miten keinot sopivat yhteen tavoitteiden kanssa? Alasen ym. mukaan (1979, 5 - 6) kasvatustietoisuus tarkoittaa jäsentynyttä käsitystä ja suhtautumista järjestelmään, joka kohdistuu tietoon ja uskomukseen kasvatuksesta ja lasten kehityksestä. Se sisältää vanhempien suhtautumisen, arvostukset, periaatteet, säännöt, kontrolloikeudet ja muut menettelyt. Kasvatustietoisuus on kasvattajien persoonallisten käsitysten ja suhtautumisen järjestelmä, jonka välityksellä laajemmat yhteiskunnan piirteet, erityisesti sosiaaliset normit, pääsevät säätelemään perheen kasvatustoimintaa.

Hirsjärvi ja Huttunen (1995, 61 - 62) jakavat kasvatustietoisuuden kolmeen osaan seuraavasti: 1) tietoisuus kasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä, 2) tietoisuus kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle ja 3) tietoisuus kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta eli ihmiskäsityksestä.

Alasen ym. (1979, 5 - 6) mukaan kasvatustietoisuutta voidaan arvioida sekä sen tason että sisällön mukaan. Kasvatustietoisuuden *tasolla* tarkoitetaan yleisluonteisesti lasten kehitystä ja kasvattamista koskevien tavoitteiden, keinojen ja taitojen tiedostamisen määrää eli missä määrin kasvattaminen on päämäärien, keinojen ja palautteen osalta tiedostettua. Kasvatustietoisuuden *sisällöllä* tarkoitetaan niitä käsityksiä, orientoitumisia, tavoitteita ja keinoja, joita vanhemmilla on riippumatta tietoisuuden tasosta. Nämä kaksi asiaa eivät kuitenkaan käytännössä voi olla toisistaan riippumattomia.

Alanen ym. (1979, 35 - 36) erottavat kasvatustietoisuudessa neljä tasoa seuraavasti:

1. Hoitava suhtautuminen. Vanhempien ja muiden perheenjäsenten tehtäväksi nähdään pienen lapsen perushoito. Aikuisella ei ole varsinaista käsitystä siitä, että hän toimenpiteineen vaikuttaa lapsen kehitystä ohjaavasti. Aikuisen toiminnan tavoitteena on lähinnä lapsen olemassaolon turvaaminen ja perheen elämisen kitkaton jatkaminen ja lapsesta huolehtiminen voidaan monin osin siirtää vähemmän työkykyisille henkilöille, vanhuksille ja sisaruksille.

2. Intuitiivinen kasvattaminen. Vanhemmilla ei ole paljonkaan tiedostettuja periaatteita, joita he kuvailisivat sanallisesti, mutta he opettavat lapselle yksityisiä taitoja, esittävät sääntöjä ja valvovat niiden noudattamista, kasvattavat mallien ja roolisuhteiden avulla.
3. Tietoinen tapakasvatus. Vanhemmat tiedostavat asemansa lapsen toiminnan ohjaamisessa ja he korostava 'oikeiden' toimintatapojen oppimista.
4. Yleisistä periaatteista ohjautuva kasvatus. Vanhemmat ovat sisäistäneet yleisiä kasvatuseriaatteita ja mukauttavat menettelyitään sillä tavalla, että ne soveltuvat näihin periaatteisiin, ja ottavat huomioon erilaisten olosuhteiden, tilanteiden ja lapsen kehitystason merkityksen.

3.2.1 Vanhempien kasvatustietoisuus ja kasvatustavoitteet

Esimerkkinä kahden ensimmäisen tason kasvatustietoisuudesta voidaan mainita Ojaseen (1976) Turun yliopiston psykologisella laitoksella tekemä tutkimus vanhempien käsityksistä, jotka koskevat ihannelapsen ominaisuuksia sekä lähinnä sosiaalis-tunneperäisiä kasvatuksen tavoitteita. Tutkimuksen tuloksissa (Ojanen 1976, 6) todettiin, että vanhempien kasvatuksesta puuttui selkeä tavoitetietoisuus, varsinkin pitkäjänteistä tavoitteisiin pyrkimistä ei nähty tärkeänä. Kasvatuksen tavoitteellisuus merkitsi jokapäiväisiä kasvatustilanteisiin liittyviä määrittelemättömiä tavoitteita, jotka eivät olleet johdonmukaisessa suhteessa toisiinsa ja kasvatuksen kokonaistavoitteen. Kasvatuksen tavoitteiden ja tuloksen väliseen ristiriitaan vaikuttivat myös tavoitteiden ja keinojen yhteensopimattomuus. Vanhemmilla ei ollut käytettävissä riittävästi tietoa erilaisten kasvatuseriaatteiden merkityksestä lapsen kehitykseen. Myös lukuisat muut persoonalliset, sosiaaliset ja taloudelliset seikat olivat yhteydessä tähän ristiriitaan.

Alasen ym. (1979, 129) kasvatustietoisuutta mittaavassa tutkimuksessa vanhempien kasvatustietoisuuden taso oli korkeampi perheissä, joissa joko äidin tai isän työ oli luonteeltaan sosiaalista. Kasvatustietoisuuden taso oli myös selvästi yhteydessä siihen, missä määrin isän työ sitoi hänet tiettyyn tehtävään. Jos isän työn sitovuus oli vähäistä, perheessä oli keskimäärin korkea kasvatustietoisuuden taso, ja runsaasti jäsenynteitä

tiedostettuja tavoitteita. Vastaavasti sääntöjen määrä ja monipuolisuus oli suuri. Ainakin tämän tutkimuksen mukaan näyttäisi siltä, että isän läsnäolo perheessä on tärkeä kasvatustietoisuuden korkean tason ylläpitämiseksi. Ehkäpä isän rooli ns. perheen päässä on voimakkaampi silloin, kun hän on enemmän kotona.

Luolajan tutkimuksessa (1979, 56) tarkasteltiin lapsen iän ja sukupuolen yhteyksiä vanhempien kasvatustietoisuuteen. Tällöin todettiin vanhempien kasvatuksellisten toimenpiteiden eroavan selvimmin lapsen sukupuolen mukaan. Vuorovaikutuksen molemminpuolisuutta ja toiminnan rajoittamista koskevassa kasvatuksessa vanhemmat pyrkivät ohjaamaan poikia tarkoituksellisin keskusteluin useammin kuin tyttöjä, mutta he myös säätelivät ja rajoittivat poikien toimintaa enemmän kuin tyttöjen. Pojille asetettiin enemmän sääntöjä ja rajoja kuin tytöille molempien vanhempien arvioinneissa.

Kasvatustietoisuuden osatekijöiden keskinäiset yhteydet eri tutkimusten mukaan osoittavat, että kysymys on monisäikeisestä prosessista, jossa eri osatekijöiden vaikutussuunnat ja yhteydet ovat tulkinnaltaan monimutkaisia (Luolaja 1979, 58). Hirsjärvi ja Huttunen (1995, 62) toteavat kasvatustietoisuudesta, jossa voidaan erottaa monta eri vaihetta ja tasoa, että se on jatkuvasti kehittyvä prosessi eikä johda mihinkään lopulliseen ja pysyvään tilaan. Tämän vuoksi kenenkään kasvatustietoisuus ei ole koskaan täydellinen tai valmis.

Alasen ym. (1979, 29 - 35) mukaan aikuisen ihmisen kasvatustietoisuus muovautuu vähitellen, osana koko persoonallisuuden kehitystä niiden erityisten elinolojen ja tehtävien yhteydessä sekä rajoittamana, joita yksilö kohtaa ja itse luo. Siinä voi esiintyä suurta vaihtelua suhteellisen samankaltaisissakin oloissa elävien henkilöiden kesken. Vanhempien kasvatustietoisuus tulee näkyviin aikuisten ja lasten vuorovaikutuksessa ja se ohjaa lapsen kehitystä. Kasvatustietoisuuden taustana ovat omat lapsuudenaikaiset kokemukset ja tulkinnat. Se alkaa eriytyä sellaisissa oloissa, jolloin lapsen kehittyminen ja kehittymisen edellytykset muodostuvat henkilölle ongelmaksi ja erityisesti silloin, kun hän valmistautuu tai ympäristö valmistaa häntä vanhemmuuteen tai kasvatustehtävään.

Perhe, joka elää suhteellisen yksinkertaisessa ympäristössä, jossa toiminnan vaihtoehdot tai mahdollisuudet ovat vähäisiä ja jossa ilmenee vähän keskenään ristiriitaisia pyrkimyksiä, suhteellisen alhainenkin kasvatustietoisuuden taso voi olla riittävä taitavaan ohjaamiseen. Sitä vastoin yhteiskunnassa, jossa kulutuksen korostumisen ja joukkotiedotuksen viestien monimuotoisuus tukee runsaasti keskenään ristiriitaisia ja tehokkaita toiminnan virikkeitä, edellyttää se suhteellisen korkeata kasvatustietoisuuden tasoa, jotta menettely voisi olla vastaavalla tavalla sekä joustavaa että johdonmukaista - mikään periaatteiden johdonmukaisuus ei sellaisenaan takaa sitä. (Alanen ym. 1979, 35 - 36.)

3.2.2 Koulun kasvatustietoisuus ja kasvatustavoitteet

Koulun kasvatustietoisuutta voidaan tarkastella yleisten kasvatustavoitteiden kannalta. Usein poliittiset ideologiat, kasvatustavoitteet ihmiskäsityksineen sekä arvot muodostavat pohjan koulun opetussuunnitelmalle ja siinä ilmaistuille tavoitteille. Arvot ovat aikakauteen sidottuja ja näkyvät oppivelvollisuuskoulun laki- ja asetusteksteissä. Tavoitteita koskevia päätöksiä tehdään järjestelmämme eri tasoilla: eduskunnassa, keskusvirastoissa, läänin ja kunnan elimissä, koulussa. Viime kädessä niitä tekevät opettaja ja oppilas. (Lahdes 1986, 151 - 152.)

Opetussuunnitelman tavoitteiden määrittelyyn pääsee demokraattisessa yhteiskunnassa Husson ym. mukaan (1980, 1) periaatteellisesti jokainen, mutta niiden tehokas saavuttaminen käytännössä edellyttää myös tiettyä yksimielisyyttä. Varsinkin kasvatuksen alueella ristiriidat tavoitteissa saattavat heijastua ristiriitoina kasvatettavissa, ja tästä saattavat heijastua vaikeudet esim. koulun työrauhaan. Jotta koulutuksen tulokset olisivat kaikilta osin myönteiset, tarvitaan kasvatustyössä mukana olevien yhteistyötä ja näkemysten vaihtoa, jotta toiminnalla olisi yhteinen päämäärä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 11) oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen on koulun opetus- ja kasvatustyön lähtökohta. Oppilaille ei opeteta vain yhteisiä tietoja, taitoja ja asenteita, vaan perimmäisenä tavoitteena on, että

oppilas kehittyisi ainutkertaiseksi, tasapainoiseksi ja itseään kehittäväksi yksilöksi (Lahdes 1986, 366). Koulu edellyttää oppilaalta myös kykyä sopeutua koulun sosiaalisesti hyväksytyihin normeihin. Lisäksi koulussa luodaan perusta oppilaan käsitykselle omasta itsestään (Sydänmaanlakka 1984, 5 - 11; Toivonen 1991, 73).

Minäkäsityksen kehittäminen liitetään koulussa oppilaan mielenterveyden ja persoonallisuuden eheytyksen edistämiseen (Korpinen 1990, 4). Monipuoliseen persoonallisuuden kehittämiseen liitetään myös nuoren arvomaailman kehittäminen. Tämä edellyttää arvovalintojen harjoittamista koulussa. Kasvatuksen ja opetuksen keskeinen tehtävä on elämänmuotomme kestävyuden löytyminen. Koulun on mahdollista yhteistyössä tukiverkostojen kanssa luoda tulevaisuudenkuvia, vahvistaa moraalialueita ja osaamista, joita ihminen tarvitsee yhteiskunnan jäsenenä. (POPS 1994, 13.) Siis jotain sellaista, mitä juuri laukaalaiset tekevät tällä hetkellä.

Varsinkin koulun ja opettajien tulee tietää, mitä tehdä. Tavoitetietoisuus ja tavoitteiden asettaminen on haaste jokaiselle opettajalle. Mäki-Opas (1993, 21) korostaa opettajankoulutuksen asemaa kasvatuksen ammattilaisten kasvatustietoisuuden ja siinä vaadittavien taitojen kehittämisessä. Kasvatuksen ja opetuksen perustehtävät on jo koulutuksessa huomioitava. Tulevan opettajan on kasvatettava ihmisenä. Jos tuota kasvua ei tapahdu, ja jos opettajan toiminta on vain tietojen välittämistä kasvavalle, jää eräs ihmisen kehityksen kannalta keskeinen funktio vaille huomiota. Opetusta ja kasvatusta voi toiselle ihmiselle antaa vain kasvattaja, joka on omassa elämässään saavuttanut riittävän kypsyyden ja on siten kykenevä aitoon rakkauteen, joka on jokaisen ihmisen mielenterveyden ja tasapainoisen kasvun kannalta elintärkeä.

3.3 Kasvatusvastuu

Kasvatusvastuun käsitettä käytetään paljon, usein jopa fraasinomaisesti. Filosofiasa vastuullisuuden käsite on niin keskeinen, että voisimme jakaa etiikoita sen mukaan, mikä painotus ihmisen vastuullisuudelle asetetaan. Aristoteleen mukaan ihmisen teon moraalialueita

nen arvo perustuu siihen, minkälainen suhde tekijällä itsellään on ollut tekoonsa. (Tenkku 1981, 93.) Aristoteles esittää kolme vastuunalaisuuden kriteeriä: 1) teon on oltava vapaaehtoinen, 2) tekijän on tiedettävä, mitä hän tekee ja 3) tekijän tarkoitus perustuu ennen tekoa suoritettuun harkintaan siitä, mikä vaihtoehdoista on paras.

Hirsjärven ja Huttusen mukaan (1995, 74 - 75) tahdonvapaus on vastuullisuuden ehdoton edellytys. Kasvatusvastuu poistuu joissakin tilanteissa, missä auktoriteetti määrää tarkasti kasvattajan toiminnan rajat. Kasvatusvastuun edellytyksenä on tietynasteinen toimijan vapaus ja toimijan tiedolliset käsitykset. Tekijän on tiedettävä, mitä hän tekee ja mitä vaihtoehtoja on olemassa.

Vastuullisuuden välttäminen siirtämällä ratkaisun tekemistä tai siihen liittyvää toimintaa toisille on varsin tavanomaista. Se saatetaan jopa yleisesti hyväksyä. Tyypillistä Teräväisen mukaan (1982, 110) kuitenkin on, että ihmisen moraalitajunta vain hyvin harvoin vapauttaa ihmistä itseään vastuusta, vaikka lain tai tavan mukaan hänet olisikin vapautettu. Jos ajattelemme, että toimintamme on vastuullista vain päämäärien osalta, yksinkertaistamme kovasti tahtomme mahdollisuuksia. Jokainen valinta on tahdolle vapaa.

Vastuullisesti on vaikea toimia ilman monenlaista tietoa. Tämä koskee niin kasvatusta kuin kaikkea muutakin toimintaa. Takalan (1974, 217) mukaan ihmistä voidaan pitää eettisesti vastuussa jopa siitä, että hän hankkii kaiken mahdollisuuksien rajoissa olevan tiedon voidakseen arvioida päätöstensä ja toimenpiteidensä seuraamuksia.

Toimiminen omaksumiensa tiedollisten käsitysten mukaisesti ei myöskään ole yksinkertainen asia (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 75). Pietarinen (1982, 69 - 71) toteaa, että arki ajattelu sisältää usein monenlaisia tiedollisia ratkaisuja ja erilaiset tiedolliset käsitykset voivat kilpailla keskenään.

3.3.1 Kenelle kuuluu kasvatusvastuu?

Teollistuneelle yhteiskunnalle on luonteenomaista yhä voimakkaampi toimintojen erilaistuminen ja työnjako. Koululaitos huolehtii omalta osaltaan formaalista kasvatuksesta ja koulutuksesta. Aikaisemmin kasvatuksellinen osuus kuului kodin ja vanhempien tehtäviin. Nyt yhä useammin molemmat vanhemmat käyvät kodin ulkopuolella työssä, ja kodin kasvatustehtäväkin on siirtynyt enemmän ns. ulkopuolisille kasvattajille. Tällainen toimintojen liiallinen eriytyminen on kuitenkin kasvatuksessa koettu negatiiviseksi. (Husso ym. 1980,1.)

Nykyinen opetussuunnitelma antaa opettajalle vapautta aikaisempaa enemmän. Yhteiskunta ja hallinto eivät sanele selviä ohjeita ja rajoja sille, mitä oppitunneilla pitäisi tapahtua. Suomen peruskoululaissa (2 §) asetetaan koululle yleisellä tasolla olevat kasvatusvaatimukset: "Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhan- tahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja." (Onikki & Ranta 1995, 606.) Keinoista ei kuitenkaan paljon kerrota. Herää kysymys, onko tarkoitus siirtää vastuu niiden valinnasta yksin opettajalle. Jos näin on, onko sitten näillä vastuullisilla opettajilla omien opetussuunnitelmiansa kanssa tarpeeksi tietoa perustellakseen toimintaansa. Kykeneekö esimerkiksi koulutus vastaamaan tähän haasteeseen?

Penttilän (1994, 22 - 24) vertailukohteena Pohjoismaiselle koulujärjestelmälle ovat mannereurooppalaiset hyvinvointivaltiot. Näissä maissa valtio kustantaa oppivelvollisuuskoulun, mutta vanhemmat eivät pidä sen tasoa kovinkaan korkeana. Tämän vuoksi rinnakkaiskoulujärjestelmään perustuvat yksityiskoulut ovat suosittuja opinahjoja. Toisin kuin Pohjoismaissa, koululla on vahva rooli. Yksityiskoulut valikoivat oppilaansa näiden taitojen perusteella ja vanhempien maksukyvyyn mukaan. Yksityiskoulussa opetus ja kuri ovat tiukkoja. Vanhemmat edellyttävät koulun keskittyvän opettamiseen toisin kuin

Pohjoismaissa, joissa pidetään tärkeänä kasvattamista. Manner-Euroopassa kodit haluavat itse vastata lastensa kasvattamisesta ja koululaitos myös edellyttää sitä.

Mm. Ranskassa kasvatusvastuu on selvästi kodilla ja kodeissa ensisijaisesti äideillä. Jopa koulupäivän ajoitus on sellainen, että se edellyttää ainakin pienten lasten äitien kotoaoloa, sillä kesken koulupäivää on kahden tunnin lounastauko. Englantilaisilla yksityiskouluilla on jokaisella omat kasvatusperiaatteensa, ja usein juuri näiden perusteella vanhemmat valitsevat koulun lapsilleen. (Penttilä 1994, 22 - 24.) Kasvatusongelmien lisääntyessä tällainen lienee tarpeen myös meillä Suomessa. Tällaisesta kehityksestä maassamme kertoo se, että nykyisin myös peruskoulut ovat alkaneet "erikoistua" ja mainostaa omia kasvatusideologioitaan etsiessään oppilaita ja sopivia vanhempia kasvatusyhteistyöhön.

Kasvatusvastuun jakautuminen kodin ja koulun välillä on aina herättänyt paljon keskustelua. Uusitalon suomalaisessa yhteisökasvatustutkimuksessa (1981, 130 - 133) tarkasteltiin vanhempien mielipiteitä kasvatusvastuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä. Käytöstapojen opettamisesta vanhemmat olivat sitä mieltä, että yhteistyö koulun kanssa on tärkeää, mutta kodille jää päävastuu. Yksin koulu ei pysty opettamaan käyttäytymistä. Yhteistoiminnan opettamisessa vanhemmat näkivät koulun osuuden merkityksellisenä. Yhteistyö myös siinä kodin kanssa oli tärkeää, mutta koti ilman koulua ei vanhempien mielestä voinut tarjota riittävästi mahdollisuuksia yhteistoiminnan oppimiseen.

Lastensuojelulain (2 §) mukaan yhteiskunnalla on kokonaisvaltainen vastuu kaikista lapsista ja lapsiperheistä. Kaikkien lapsen kanssa työskentelevien kasvatusvastuu korostuu silloin, kun lapsen vanhemmat eivät riittävän hyvin pysty huolehtimaan kasvatusvastuustaan. Lapsen tärkein kasvuyhteisö on kuitenkin koti ja perhe (Sydänmaalakka 1984, 8).

Lapsen huoltoa ja tapaamisoikeutta koskevasta laista henkii Pulkkinen (1984, 295) mukaan lainlaatijan tarkoitus painottaa vanhemmuuden vastuuta, hellyyttä lasta kohtaan

sekä kunnioituksen ilmapiiriä. Vanhempien vastuullinen toiminta edellyttää kasvatustietoisuutta, josta seuraa pitkäjänteinen suhtautuminen kasvatukseen.

Kasvatusvastuun tiedostaminen kuuluu luonnollisena osana vanhemmuuteen. Vanhemmat ymmärtävät, että heillä on vastuu omien lastensa kasvatuksesta (vrt. Kähönen & Sassi 1997, 73 - 79; Uusitalo 1981, 130 - 133). Tähän kasvatustehtävään he tarvitsevat tietoa, joka on viestitetty heidän omalla ymmärrettävällä kielellään. Laukaassa tällaisen tehtävän on aloittanut mm. kasvatusprojektin vetäjä. Voidaan miettiä, onko tämä yksi keskeinen tekijä projektin kasvatustavoitteiden onnistumisen kannalta. Asioista puhutaan kaikille vanhemmille ymmärrettävällä tavalla, ja "maalaisjärjen käyttö on sallittua", kuten projektikuvauksessa kerrotaan.

Myös perheen sisällä kasvatusvastuun jakautuminen on Pulkkinen (1994, 42 - 43) mukaan vaihdellut aikakausittain. Monet yhteiskunnalliset muutokset ovat heikentäneet isän aktiivista roolia lasten kasvatuksessa siitä huolimatta, että isät ovat muuttuneet lapsikeskeisemmiksi. Äideillä on nähty olevan ne hyveet, joita kasvatus vaatii. Heillä on ollut myös vastuu kasvatuksesta. Tällaiseen tilanteeseen miehet eivät ole olleet tyytyväisiä. He ovat 1940 -luvulta lähtien yrittäneet kehittää uudenlaista, ystävällisempää kontaktia lapsiinsa. Isästä on tullut leikkikaveri, jonka rooli on hoitavampi ja rennompi. Aikaisemmin isä oli perheessä opettaja, nyt tämä rooli on siirtynyt äidille. Äiti asettaa rajoja ja vastaa kurinpidosta.

3.3.2 Lapsen omavastuu

Lapsella tarkoitamme tässä peruskoulun ala-asteen ikäistä. Heidän oikeuksiinsa saada opetusta ja koulutusta liittyy myös velvollisuuksia. Niistä on säädetty peruskoululaissa (41 §): "Peruskoulun oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti, käyttäytyttävä asiallisesti, noudatettava koulun järjestystä ja käsiteltävä huolellisesti koulun omaisuutta." (Onikki & Ranta 1995, 610.)

Mäki-Oppaan (1993, 135) mukaan lapsi, joka voi tiedostaa itsensä ja olemassaolonsa maailmassa, voi myös kasvaa itse ottamaan vastuu omasta olemassaolostaan. Omasta elämästä vastuussa oleminen kuuluu ihmisen olemukseen, siitä luopuminen tai sen kieltäminen kuuluu epäihmisyyteen. Jotta lapsi ja nuori ihmistyisi ja itseytyisi, hänen tulee myös löytää itsensä maailmassa olevana ja reflektoida sitä. Yltääkseen tähän lapsi ja nuori tarvitsevat kasvuaan tukemaan ihmisyhteisön (kasvattajaverkoston), jossa tällainen itsereflektio toteutuu ja joka myös kannustaa ja rohkaisee häntä siihen. Itsereflektio auttaa häntä omavastuun kehittämisessä. Tämä on samalla kasvatuksen päämäärä. Jotta ihmisen auttamiseen tähtäävä toiminta ansaitsee nimen 'kasvatus', sen tulee tähdätä siihen, että lapsi ja nuori saavuttaa vastuullisen itseohjauksellisen otteen omaan elämäänsä.

Lasten vastuuntunnon kehittäminen vaatii kasvattajilta luottamuksellisen ja tasa-arvoisen ilmapiirin luomista. Lapsen kehitystason mukaisen vastuun antaminen sopivissa asioissa kannustaa omatoimisuuteen. Liiallinen holhoaminen lisää lapsen riippuvuutta vanhemmista. Liian suuren vastuun antaminen ja lapsen jättäminen yksin lisää puolestaan lapsen pelkoa ja turvattomuutta. (Pulkinen 1984, 296.) Hoffmann (1996, 10) toteaa, että kasvattajien on tärkeää antaa lapsille ja nuorille mahdollisuuksia tehdä omia vaihtoehtoisia normi- ja arvotarkoituksia. Kun kasvatuksen tavoitteena on itsenäinen ihminen, on tärkeää, että lasta ei alisteta eikä holhota liikaa.

3.4 Kasvatusyhteistyö

Koivumäen ym. (1980, 3 - 4) mukaan kasvatustyö on ennen kaikkea yhteistyötä. Lapsen kokonaiskehityksen turvaamisessa on tärkeää, että eri kasvattajatahojen välillä vallitsee mahdollisimman laaja yhteisymmärrys niistä periaatteista ja tavoitteista, joihin kasvatuksessa pyritään. Näin voidaan välttyä ristiriidoilta, joista loppujen lopuksi lapsi kärsii.

Kasvatusyhteistyöllä tarkoitetaan kaikkien kasvatustyössä mukana olevien henkilöiden ja organisaatioiden välistä, kasvatettavia koskevaa tietojen ja näkemysten vaihtoa.

Tavoitteena on oppilaan kasvatuksessa mukana olevien henkilöiden toiminnan auttaminen ja oppilaan kokonaisvaltainen huomioon ottaminen. Koulujen suurentuminen ja yhä uusien henkilöryhmien mukaan tuleminen on osaltaan lisännyt yhteistyön tarvetta (Lahdes 1986, 106). Myös peruskoululaki (3§) velvoittaa koulut yhteistyöhön kotien kanssa: "Koulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä". (Onikki & Ranta 1995, 606.)

Koulu kasvattaa oppilaitaan peruskoulun opetussuunnitelmassa hyväksytyjen tavoitteiden mukaisesti. Lapset tulevat erilaisista kodeista, joilla on omat kasvatustavoitteensa. Sekä koulun että kodin kannalta on tärkeää, että kasvatustavoitteet ovat samansuuntaisia. Näiden yhteisten kasvatustavoitteiden määrittelemiseksi tarvitaan yhteistyötä. (Arola ym. 1994, 12 - 13.)

3.4.1 Kodin ja koulun yhteistyön merkitys

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksessa sekä opettajankoulutuslaitoksessa on tehty tutkimuksia (esim. Husso & Korpinen 1991), joissa on käsitelty koulun ja kodin yhteistyötä, näiden kasvatustavoitteita sekä pyritty kokeiluohjelman avulla tehostamaan kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta. Yhteistyökokeilu todisti, että kokeilulla voitiin vaikuttaa kodin opiskeluympäristöön. Suhteet vanhempiin paranivat ja oppilaiden turvallisuuden tunne kasvoi, vanhempien osallistuminen lisääntyi ja he tulivat aktiivisemmiksi ottamaan yhteyksiä koulun suuntaan.

Koivumäen ym. (1980, 3 - 4) jo aikaisemmissa tutkimuksissa todettiin, että kodin ja koulun yhteistyöllä voidaan vaikuttaa eri osapuolten myönteisten ja luottamuksellisten suhteiden syntymiseen. Tällöin rohjetaan ryhtyä vaikeissakin tilanteissa ongelmien selvittelyyn ennen kuin vaikeudet kasautuvat ja muodostuvat ylivoimaisiksi. Vanhempien myönteinen suhtautuminen ja kiinnostuminen lapsen koulunkäyntiin heijastuu myös lapsen asenteisiin koulua kohtaan. Mm. työrauhaongelmien syntymistä voidaan ehkäistä yhteistyön avulla.

Husson ja Korpisen (1991, 2) mukaan kodin ja koulun yhteistyön kehittäminen merkitsee opetus- ja kasvatustyön tehostamista siten, että panostetaan kodin piirissä vietettyyn aikaan. Tämä on tärkeää, sillä lapsi ja nuori on 18 ikävuoteensa mennessä viettänyt koulun vaikutuspiirissä 10 - 20 % valveillaoloajastaan. Kodin vaikutuspiiriin voidaan lukea kaikki muu aika. Pulkkinen (1981, 266) toteaa vanhempien antaman esimerkin suuren vaikutuksen mm. lasten vapaa-ajan viettoon, oli kysymys kehittävästä kulttuuriharrastuksista, television katselusta tai alkoholin käytöstä. Vanhempien vastuunoton vähäisyys lasten toimintavirikkeistä ilmenee piittaamattomuutena mallivaikutuksista, haluttomuutena etsiä lapselle kehittäviä toimintamahdollisuuksia sekä välinpitämättömyytenä siitä, missä ja kenen seurassa lapsi viettää vapaa-aikaansa.

3.4.2 Kodin ja koulun yhteistyömuodoista

Kodin ja koulun yhteistyö sekä sen eri muodot ovat Husson ym. (1980, 16 - 18) mukaan keinoja yhteistyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Yhteistyömuodoista täytyisi tarkastella sitä, miten tehokkaasti niiden avulla voidaan päästä yhteistyölle asetettuihin tavoitteisiin. Suosituksia ja ohjeita esimerkiksi tiedottamiseen löytyy eri komiteoiden mietinnöistä. Osa toiminnasta on virallista, osa epävirallista.

Peruskoululaissa (59 §) opettajalle on säädetty kasvatusta ja opetustyön johtaminen: "Viranhaltijan ja tuntiopettajan tulee yhteistyössä oppilaiden, näiden huoltajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa pyrkiä saavuttamaan peruskoululle säädettyt tavoitteet..." (Onikki & Ranta 1995, 612). Esimerkki virallisesta informaatiosta on lukukausitodistus, joka helposti saattaa jäädä lähes ainoaksi informaation lähteeksi, josta vanhemmat saavat tietoa lapsensa koulussa edistymisestä. Epävirallisen informaation välittäminen ja sen menetelmät saattavat riippua mm. yksityisen koulun, koulun rehtorin ja opettajien sekä vanhempien aktiivisuudesta ja kiinnostuksesta. (Husson ym. 1980, 16 - 18.)

Koulu ja opettajat saavat aktiivisen roolin kodin ja koulun yhteistyön virittäjänä. Montosen (1991, 24 - 25) mukaan koulun pitäisi olla avoin paikka, jonne vanhemmat

voivat tulla seuraamaan lapsensa koulupäivän kulkua tai he voivat osallistua tuntien pitoon. Vanhempien aktiivinen osallistuminen koulutyöhön osoittaa lapselle, että hänen koulunkäynnistään ollaan kiinnostuneita. Koulukeskustelut saavat uudenlaista syvyyttä. Opettaja saa vanhemmilta arvostusta ja tukea työlleen, ja vanhemmilla on mahdollisuus käyttää hyväkseen opettajan pedagogista asiantuntemusta. Yhteistyö rikastuttaa ja auttaa kaikkia osapuolia.

Husson ym. (1980, 3, 54 - 55) tutkimuksen mukaan vanhempien mielestä luokan oma opettaja on juuri se henkilö, jolta he katsovat saavansa heitä itseään kiinnostavaa tietoa lähinnä oman lapsen koulutilanteesta. Luokanopettajan tulisi tällöin ottaa vastuu yhteistyön järjestämisestä. Hänellä on parhaat edellytykset vastata vanhempien odotuksiin. Hän voi myös parhaiten tavoittaa kaikki oman luokkansa vanhemmat. Myös muut koulussa toimivat henkilöt ovat tärkeitä yhteistyön osapuolia, joihin vanhemmat haluavat olla yhteydessä.

Vanhempien halu yhteistyöhön koulun kanssa on osoittautunut suureksi. Husson ja Korpisen tutkimukset (1991, 1) kodin ja koulun yhteistyöstä paljastaa, että vanhemmista 70 % ovat valmiita käyttämään yhteydenpitoon tunnin verran kuukaudessa, yli kolmannes olisi halukas osallistumaan koulun kerhotoimintaan yhdessä lapsensa kanssa. Myös henkilökohtaiset tapaamiset ovat lisääntyneet ja niiden tarve koetaan suurena erityisesti kaupunkiympäristössä. Perinteiset yhteistyömuodot, kuten koulun juhlat ja vanhempainilalat, ovat säilyttäneet suosionsa erityisesti maaseudulla.

Husson ja Korpisen tutkimus (1991, 1) osoitti vanhempien roolin yhteistyössä olevan kuitenkin passiivinen ja perinteinen: vanhempien asiantuntemusta koulun opetus- ja kasvatustyössä hyödynnetään harvoin, esimerkiksi leirikoulutoiminnassa vanhemmat ovat tavallisimmin vain rahoittajia.

Syksyllä 1995 käynnistetty Laukaan kasvatusprojekti on vanhempien aloite kasvatusyhteistyössä. Nykyisin myös muualla Suomessa vanhemmat ovat osoittaneet halunsa kodin

ja koulun yhteistyöhön. Osoituksena tästä on useat koulujen yhteydessä toimivat vanhempainyhdistykset ja -neuvostot.

3.4.3 Esteitä ja kehittämisenäkymiä kodin ja koulun välissä yhteydenpidossa

Soininen (1986, 53 - 55) tarkastelee yhteistyön esteitä kodin ja koulun välillä viidestä eri lähtökohdasta. Niitä ovat käytäntöön, asenteisiin, tiedonvälitykseen, yleisiin yhteiskunnallisiin sekä motivaatioon liittyvät syyt. Laajimman ryhmän muodostavat 1) käytännön esteet, jotka hän jakaa ulkoisiin eli fyysisiin tekijöihin ja sisäisiin eli henkilökohtaisiin tekijöihin.

Ulkoisia esteitä ovat esimerkiksi vanhempien työssä käynti, vuorotyö, lasten hoidon järjestäminen, pitkät välimatkat, hankalat kulkuyhteydet, sekä rajallinen aika, joka Husson ym. (1980, 19) mukaan on tavallaan ulkoinen tekijä, mutta sen käyttö on myös sisäisiin arvostuksiin liittyvä. Ihmiselle on mahdollista osallistua vain sellaiseen toimintaan, jota todella pitää tärkeänä ja välttämättömänä. Tähän liittyy ongelmia sekä vanhempien että opettajien taholta; koulussa ei ole varattu tarpeeksi aikaa yhteydenpitoon ja opetusvelvollisuudet ovat jo suuria.

Soinisen (1986, 53 - 55) mukaan myös opettajan puolelta voi esiintyä yhteistyötä rajoittavia tekijöitä, joita on esimerkiksi iltatilaisuuksien järjestäminen. Opettajan oman perheen, pitkän työmatkan tai iltatyön vuoksi se koetaan ylimääräisenä ja kohtuuttomana. Myöskään koulutilat eivät aina ole tarkoituksenmukaisesti suunniteltuja. Husson ym. (1980, 19) mukaan koulun koon suureneminen ja pienten koulujen lakkauttaminen on saattanut osaltaan heikentää kontakteja vanhempien ja opettajien välillä.

Sisäisillä käytännön esteillä tarkoitetaan Soinisen (1986, 53 - 55) mukaan kodin senhetkistä vaikeaa elämäntilannetta tai vanhempien pelkoa, että heitä arvostellaan lasten koulussa suoriutumisen perusteella. Myös luonteenpiirteet voivat olla este. Toisten on helpompi solmia sosiaalisia suhteita. Opettajat voivat pelätä sitä, että huoltajat arvostelee-

vat heidän työtään tai pelkäävät, etteivät pysty vastaamaan kotien odotuksiin ja ovat siten epävarmoja omista kyvyistään. Opettajan aktivointi vapaaehtoiseen yhteistyöhön saattaa olla ongelmallista.

2) Asenteellisiin esteisiin Soininen (1986, 53 - 55) luokittelee passiivisuuden, jonka taustalla voi olla hankalia aikaisempia kokemuksia. Itsensä aliarvioiminen kasvattajana sekä vanhempien virheelliset, puutteelliset ja ennakkoluuloiset käsitykset voivat olla esteenä kodin ja koulun yhteistyölle.

Koulun huolehtima 3) tiedonvälitys, jota on joko liian harvoin, vähän tai se on sisällöltään epäselvää, vaikeuttaa yhteydenpitoa kodin kanssa. Vanhempien tavoittaminen voi olla hankalaa esimerkiksi vanhempien työvuorojen vuoksi. Lisäksi kodin välinpitämätön suhtautuminen koulun lähettämiin viesteihin hankaloittaa tiedon perillemenoa. (Soininen 1986, 53 - 55.)

4) Yleisiin yhteiskunnallisiin syihin Soininen (1986, 53 - 55) liittyy runsaan muuttoliikenteen. Perheet eivät ehdi kotiutua paikkakunnalle ja suhteet opettajaan jäävät lyhyeksi. Massakulttuurin tarjonnan kasvu passivoi (esim. TV) ja vähentää muuta harrastustoimintaa vapaa-aikana. Myös yhteistyölle tärkeä 5) motivaatio voi puuttua. Yhteistyötä ei koeta tarpeelliseksi tai koulu-yhteistyön merkitystä arvioidaan liiaksi oman lapsen tarpeiden perusteella. Vanhemmat ovat harvemmin kiinnostuneita toisten lasten ongelmista, joita he voisivat auttaa osallistumalla yhteistyöhön.

Yleinen käsitys on myös se, että alemmista yhteiskuntaryhmistä lähtöisin olevat vanhemmat harvemmin ottavat yhteyttä kouluun. Vanhempien ja opettajan arvostusten välillä vallitsee kuilu. Tämä ilmiö liittyy sikäli arvostuksiin, että lapsen koulutusta ja kasvatusta eivät kaikki vanhemmat pidä tärkeimpänä asiana tai heidän mielestään koulu on se yhteiskunnan instituutio, joka huolehtii lasten opettamisesta ja kasvattamisesta. (Husso ym. 1980, 19.)

Tutkimusten mukaan (vrt. Husso ym. 1980, 54 - 55; Johansson 1993, 158 - 162) sekä vanhempien että opettajien halu yhteistyön kehittämiseen on voimakas ja yhden suuntainen. Kummatkin ovat valmiita käyttämään huomattavia aikaresursseja yhteistyöhön. Ongelmaksi muodostuu sekä vanhemmille että opettajille sopivien ajankohtien löytäminen. Vanhemmille sopii parhaiten ilta, kun taas opettajat haluaisivat yhteistyön tapahtuvan pääasiassa normaalina työaikana. Nämä kysymykset liittyvät siis käytännön järjestykseen. Opettajan tulee saada yhteistyöstä korvaus, koska se on tärkeä osa hänen työtään ja välttämätöntä kasvatustehtävän onnistumisen kannalta. Myös vanhemmille tulisi suoda mahdollisuus tutustua lapsensa koulunkäyntiin normaalina työaikana.

Soinisen (1986, 57 - 96) tutkimuksessa selviteltiin vanhempien osuutta kodin ja koulun välisessä yhteistyössä; kuinka he ovat sen kokeneet, mitä he siltä odottavat ja kuinka aktiivisia he itse ovat olleet tähän yhteistyöhön osallistumaan. Tulokset osoittivat, että vanhemmat kokevat kodin ja koulun yhteistyön erittäin tärkeänä. Ainoastaan vajaa 2 % vastanneista pitää sitä yhdentekevänä tai ei tärkeänä. Ohjeita lapsensa kotikasvatukseen koulun taholta halusi mielellään saada noin 60 % vanhemmista. Vanhemmista 90 % oli halukkaita keskustelemaan lapsen opettajan kanssa, jotta opetus tapahtuisi lapsen taipumusten mukaan. Eroja vastauksissa oli riippuen sekä vanhempien koulutustasosta että perheiden asuinpaikasta.

Soinisen (1986, 57 - 96) mukaan korkeamman koulutuksen saaneet vanhemmat kokivat kodin ja koulun yhteistyön tärkeämpänä ja olivat halukkaampia keskustelemaan lapsen taipumuksista lapsen opettajan kanssa. Korkeammin koulutetut halusivat myös enemmän tietoa lapsen suorituksista eri oppiaineissa kuin alemman koulutuksen saaneet vanhemmat. Varsinkin isän koulutuksella nähtiin yhteneväisyys siihen, miten hän suhtautuu kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Korkeamman koulutuksen saaneet isät suhtautuivat keskimääräisesti positiivisemmin yhteistyöhön kuin alemmaan koulutusryhmään kuuluvat. Korkeammin koulutetut isät olivat keskustelleet useammin lapsensa opettajan kanssa kuin alemman koulutuksen saaneet, jotka puolestaan halusivat enemmän ohjeita kotikasvatukseen.

Äitien koulutuksen tason yhteydestä yhteistyöhön todettiin että alemman koulutusryhmän äidit suhtautuivat positiivisemmin sekä kotiin lähetettäviin tiedotteisiin että opettajan kotikäynteihin. Samoin vanhempienyhdistykseen alemmien koulutusryhmien äidit suhtautuivat myönteisemmin. Korkeammin koulutetut äidit toivoivat puolestaan enemmän keskustelu- ja luentotilaisuuksia. (Soininen 1986, 57 - 96.)

Asuinpaikan mukaan (Soininen 1986, 57 - 96) kaupunkilaiset ilmoittivat olevansa keskimäärin aktiivisempia kuin maaseudulla asuvat, jotka tosin olivat osallistuneet useammin vanhemmille järjestettyihin tilaisuuksiin. Maaseudulla koulu koetaan oleellisemmin osaksi yhteisöä kuin kaupungissa. Maaseudun kouluilla järjestetyt tai koulun muuten organisoimat tilaisuudet kuuluvat osaksi "jokapäiväistä elämää". Maaseudulla on helpompi ottaa yhteyttä opettajaan, mutta sitä ei pidetä mitenkään erityisenä kodin ja koulun yhteistyömuotona.

Vaikka kodin ja koulun välinen yhteistyö edellyttää aktiivisuutta molemmilta osapuolilta, se kuitenkin usein ymmärretään vain koulun velvollisuudeksi (Soininen 1986, 95). Hallinnollisin toimenpitein on pyritty luomaan lisää edellytyksiä koulun aktivoimalle yhteistyölle. Tällainen oli mm. 1986 saatu YT-aika, joka merkitsi kahden palkkaluokan korvausta opettajalle tämän kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön käyttämästä ajasta. Tutkimusten mukaan tämä resurssi ei ole kuitenkaan paljon tehostanut kodin ja koulun välistä yhteistyötä. On kyse opettajan ammattitaidosta eli siitä, miten opettaja on sisäistänyt tehtäväkenttensä. (Husso & Korpinen 1991, 2.) Koululla, tarkemmin vielä opettajalla, tulisi olla tietyt valmiudet hoitaa tätä yhteistyötä. Se edellyttää, että koulutuksessa kiinnitettäisiin tähän enemmän huomiota. Tällainen opetus sen laajemmassa merkityksessä puuttuu suomalaisesta opettajankoulutuksesta (vrt. Kilpeläinen & Matomäki 1984, 122 - 125; Mäkinen & Pennanen 1984, 84 - 85).

4 MORAALIKASVATUS

Moraalikasvatus on moraalikehityksen edistämistä. Se on lapsen auttamista ja hänen kehityksensä mahdollisuuksien järjestelyä. Takalan (1989, 20) mukaan moraalikehitys liittyy lapsen varhaiseen sosiaaliseen kehitykseen, ja tämän vuoksi moraalikasvatusta tarvitaan täydentämään sosiaalista kasvatusta.

4.1 Tavoitteet ja päämäärät

Hirsjärvi (1983, 118) määrittelee moraalikasvatuksen päämääräksi sen, että kasvattaja saa kasvatettavat erottamaan hyvän ja pahan toisistaan. Puhuttaessa kasvatuksesta ja sosiaalistumisesta moraalin ja etiikan erottaminen on tarkoituksenmukaista. Yksilö saattaa sisäistää yhteisönsä moraalisäännöt oppimatta silti ylemmän asteisia eli eettisiä sääntöjä. Kaikki yhteisöt ovat antaneet uudelle sukupolvelle moraalikasvatusta, mutta eivät suinkaan aina eettistä kasvatusta, joka kehittäisi yhteisön jäsenissä kykyä arvioida sen moraalisääntöjä ylemmänasteisten kriteerien avulla (Takala 1974,196).

Moraalikasvatus samoin kuin muukin kasvatus ja opetus tulee perustua lapsen ja nuoren muuhun kehitystasoon. Sen tulisi tukea lapsen kehittymistä tasolta toiselle (Merenheimo 1989, 481). Moraalin kehityksessä on erotettu kolme ulottuvuutta: moraaliarvot, tunteet ja tahto. Peruskoulun kasvatuspäämäärissä mainittu "vastuuntuntoinen" ilmaisee lähinnä näiden ulottuvuuksien yhteistä tavoiteltavaa kehitystulosta. Helkama lisää luetteloon vielä "oikeudenmukaisuuden". Oikeudenmukaisuus ei yksin riitä moraalikasvatuksen tavoitteeksi, vaan vastuuntunto on siltä moraaliperiaatteiden ja toiminnan välillä. (Helkama 1985, 25, 31 - 52.) Kohlbergin (1972) mukaan kasvatuksen tärkein tavoite ja päämäärä on loogisten ja eettisten periaatteiden ymmärtäminen (Merenheimo 1989, 481).

4.2 Moraalikehitys

Moraalikehitykseksi kutsutaan prosessia, jossa amoraalisesta, vastasyntyneestä lapsesta tulee moraalisesti kypsä aikuinen, joka hyväksyy yhteiskuntansa arvot, normit ja asenteet. Kehityksen myötä lapsi oppii ristiriitatilanteissa tekemään sen, mitä hänen pitää tehdä. (Aho 1985, 1.) Yksilön luonteeksi nimitetään usein sitä osaa hänen persoonallisuudestaan, joka sosiaalisessa yhteisössä on moraalisen arvioinnin kohteena. 'Moraalisen luonteen' kehittymiseen kohdistuvaa tutkimusta ovat tehneet Peck ja Havighurst (1962) ja he ovat kuvanneet siinä esiintyviä erilaisia kehitystasoja.

Peckin ja Havighurstin (1962, 5 - 11) mukaan alempien tasojen olennainen ero on siinä, missä määrin ihminen ymmärtää omien tekojensa seurauksia toisten ihmisten ja heidän tarpeittensa kannalta sekä toisaalta siinä, ohjautuuko käyttäytyminen lähinnä fyysisten palkkioiden ja rangaistusten vai sosiaalisten palkkioiden ja rangaistusten mukaisesti. Ylempien kehitystasojen olennainen ero on siinä, missä määrin käyttäytyminen ohjautuu persoonallisuusjärjestelmän sisäisten sanktioiden mukaan sekä siinä, onko käyttäytyminen normien vai arvojen ohjaamaa. Korkeimmalla moraalintasolla on sisäistettyinä arvona altruismi ihmissuhteissa. Yksilön toimintaa ohjaa palaute, jota hän saa oman toimintansa vaikutuksista muihin ihmisiin.

Hoffmannin (1996, 9) mukaan ihminen on syntyessään "moraaliton". Lapsi tarvitsee kasvattajien apua toimiakseen moraalisesti niin kauan, kunnes hän kykenee ottamaan vastuun sekä itsestään ja muista että ajatuksistaan ja toimistaan. Ihmisen on mahdollista tehdä moraalisia ratkaisuja vasta pitkän kehityksen jälkeen. On myös mahdollista, että kasvatus on harhaanjohtavaa, ja ihminen ei koskaan pääse ulos "moraalittomasta tilasta".

Kohlbergin teorian (1976, 33) mukaan moraalikehitys alkaa 6 - 7 -vuotiaana. Korkein vaihe voidaan saavuttaa 15 - 16 -vuotiaana, mutta yleensä kehitys jatkuu 3. vuosikymmenelle saakka, joillakin jopa pidemmällekin. Moraalikehittymisen aika on yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön, älykkyyteen, tiedon vastaanottamiseen ja sen mahdollisuuksiin.

Kehitysjärjestys on hierarkkinen ja kaikille sama. Kuitenkaan kaikki eivät koskaan saavuta moraalikehityksen ylempiä tasoja.

Kohlbergin moraalikehitysteoria rakentuu moraaliateiden ja kognitiivisten asteiden rinnakkaisuudelle. Siirtyminen asteelta toiselle heijastaa yleistä älykkyyttä ja sosiaalisia kokemuksia. (Kohlberg 1976, 40.)

Kohlbergin teorian (1976, 34 - 35) mukaan moraalikehityksessä on kyse objektiivisen vastuun kehittymisestä subjektiiviseksi vastuuksi. Kehityksen olennainen piirre ilmenee sinä, miten yksilö kehittyessään muuttaa suhdettaan itseensä ja muihin. Kohlberg jakaa moraalikehityksen kuuteen eri vaiheeseen. Nämä etenevät auktoriteettiin sitoutuneesta moraalin tasosta eettisten periaatteiden sisäistettyyn tasoon (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Kohlbergin moraalikehityksen tasot. (Kohlberg 1976, 34 - 35.)

Tiedollinen valistus ei Lindqvistin (1992, 43) mukaan riitä moraaliarvojen luomiseksi. Moraalikehitystasolta toiselle siirtymiseen tarvitaan eläytymiskykyä, mielikuvitusta ja sisäistä rohkeutta. Kasvattaja voi edistää tätä kehitystä mm. empatian taitoa korostamalla. Sitä voidaan opetella sekä aidoissa tilanteissa että lavastetuissa roolinottoharjoituksissa.

Yhtenä edellytyksenä sille, että yksilö voi muuttaa suhdettaan muihin ihmisiin, on empatian kokeminen heitä kohtaan. Empatialla tarkoitetaan (Kalliopuska 1990, 11; Lindqvist 1992, 43) toisen ihmisen eläytyvää ymmärtämistä, kykyä tulla tunteiden tasolla kosketetuksi toisen kokemuksesta. Ihmisessä viriää sama elämys kuin toisessa ihmisessä. Hän siirtyy hetkeksi tuon toisen asemaan kokemaan sisältäpäin, miltä tästä tuntuu, mitä tämä ajattelee, kokee, ja miksi toimii siten kuin toimii. Tämä perustuu aitoon näkökulman vaihtamiseen. Asettuessaan ns. samaistumiskokemuksen jälkeen takaisin omaan itseensä henkilö voi tehdä toiselle aidosti hyvää siinä merkityksessä, millaiseksi toinen oman hyvänsä kokee.

Hoffman (1983) korostaa, että vanhemmat vaikuttavat myönteisesti lapsen varhaiseen moraalikehitykseen, kun he hoivaavat ja rakastavat lapsiaan, leikkivät heidän kanssaan, tulkitsevat heille maailmaa ja toimivat hyväksyttävän käyttäytymisen malleina (Takala 1997, 15). Tällainen kasvatusta luo perustan vanhempien myöhemmälle toiminnalle helpottaen lapsen ei-suotavan käyttäytymisen kontrollointia ja moraalikehityksen edistämistä (Takala 1997, 15).

4.2.1 Minäkäsitys moraalisen ja sosiaalisen kehityksen edellytyksenä

Ruoppilan (1985, 2 - 3) mukaan yksilön sekä moraalisen että sosiaaliseen kehitykseen vaikuttaa minäkäsitys. Myönteinen minäkäsitys ylläpitää ja vahvistaa moraalikäsitysten ja käyttäytymisen yhtäpitävyyden. Havas (1991, 20 - 21) toteaa, että moraalisen kehityksen alkuna voidaan pitää oman persoonan arvostamista. Lähimmäisen rakastaminen on helpompaa, jos itsensä arvostaminen on herännyt. Itsensä arvostaminen auttaa puolusta-

maan omia oikeuksiaan ja kunnioittamaan toisten oikeuksia. Juuri toisten ihmisten kunnioittaminen on moraalien kehittymisen edellytys. Kunnioituksen ja arvostuksen myötä saadaan positiivisia kokemuksia ja vahvistusta itsetunnolle.

Minä on persoonallisuuden ydin. Se sisältää yksilön sisäisen maailman erotuksena ulkoisesta maailmasta. Minä on käsitys siitä, kuka ja mitä olen. Se muodostuu ajatuksista ja tunteista. Aho (1987, 4) pitää minäkäsitystä ja minäkuvaa toistensa synonyymeina. Minäkäsitys on yksilön kokonaisnäkemys itsestään.

Korpinen (1990, 11 - 12, 15) kuvaa minäkäsityksen kehittymistä kolmen vaiheen kautta:

1. Valinta ja sisäistäminen. Yksilö valitsee uutta tietoa ja kokemuksia sekä sisäistää ympäristön tarjoamia arvoja, ihanteita, tavoitteita ja odotuksia. Yksilö sisäistää uuden tiedon silloin, kun se tukee ja vahvistaa minän nykyistä rakennetta.

2. Motivoituminen. Ihanneminään sisäistetyt arvot, ihanteet, tavoitteet ym. toimivat motivoivina voimina. Ne määräävät niiden kokemusten sisällön, johon yksilö tähtää. Jotta kehitys ja motivaatio olisivat jatkuvia, tulisi minäkokemusten tukea entistä minärakennetta sekä tuoda rakenteeseen jotain uutta. Ne oppimiskokemukset, jotka liittyvät yksilön sisäistämiin arvoihin koetaan merkityksellisiksi.

3. Itsearviointi ja vertailu. Yksilö arvioi jatkuvasti todellisiksi kokemaansa minää ihanneminäänsä. Vertailun tuloksena hänelle muodostuu itsearvostus eli arvio siitä missä määrin minäkäsitys vastaa hänen arvojaan. Vaikka itsearvostuksen kehittyminen onkin sisäinen prosessi, vaikuttavat vanhemmat, opettajat ja toverit antamansa palautteen kautta merkittävästi itsearvostuksen muodostumiseen.

Korpisen (1990, 11 - 12, 15) mukaan itsearvostus on minäkäsityksen tärkein osa-alue. Itsearvostus voi olla myönteinen, kielteinen tai neutraali. Yksilö, jolla on hyvä itsearvostus kunnioittaa itseään ja pitää itseään arvokkaana. Yksilö, jolla on matala itsearvostus ei kunnioita eikä luota itseensä ja mahdollisesti jopa halveksii itseään. Itsearvostus näkyy erityisesti vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin. Yksilön itsearvostus on perustana sille, miten tämä tulee toimeen muiden ihmisten kanssa.

Kasvatuksen yhtenä tavoitteena on minäkäsityksen kehittäminen, missä korostuu prosessinäkökulma (Korpinen 1990, 13). Peck ja Havighurst (1962, 109 - 117) selvittivät mm. vanhempien kasvatusasenteiden ja -menettelyjen yhteyksiä lasten moraalisen kehityksen tasoon. Korkeimmalla kehityksen tasolla olevien lasten ympäristölle oli tunnusomaista lasten ja vanhempien keskinäinen luottamus, vanhempien johdonmukaisuus, demokraattisuus, ystävällisyys ja kontrollikeinojen lempeys. Alimmalla kehityksen tasolla olevien lasten ympäristölle puolestaan oli tunnusomaista lasten ja vanhempien keskinäisen luottamuksen puuttuminen, vanhempien epäjohdonmukaisuus, autoritaarisuus, epäystävällisyys ja käytettyjen kontrollikeinojen ankaruus. Pulkkinen (1984, 297) mukaan kasvatuksen johdonmukaisuus selvittää lapselle elämän periaatteita ja synnyttää kunnioitusta vanhempia kohtaan. Tietyt säännöt ja rajoitukset luovat lapselle turvallisuutta, koska silloin lapsi tietää, mitä vanhemmat häneltä odottavat. Kasvattajan tulisi ohjata ja rajoittaa lasta huolehtivasti ja ottaa lapsen yksilöllisyys huomioon (Hoffmann 1996, 10).

4.2.2 Koulu ja opettaja oppilaan minäkäsityksen muokkaajana

Minäkäsityksen muodostuminen perustuu sekä kypsymiseen että oppimiseen ja näiden kombinaatioihin. Minäkäsitys syntyy aina suhteessa toiseen ja toisiin ihmisiin omakohtaisten kokemusten kautta. Koska minäkäsitys on opittu vuorovaikutuksessa, siihen voidaan vaikuttaa ja sitä voidaan muuttaa vuorovaikutuksessa tapahtuvan oppimisen kautta. (Pahkinen 1987, 7,13.)

Ahon (1987, 1 - 2) mukaan minäkäsitys vaikuttaa koulusuorituksiin ja ohjaa oppilaiden käyttäytymistä koulussa. Lapsi, jolla on realistinen minäkuva, kokee koulunkäynnin ja koulutilanteet palkitsevampana ja mielekkäämpänä kuin itsetunmoltaan heikko oppilas. Lapsen sosiaalistumisen ja vastuuntunnon kehittyminen edellyttää positiivista minäkuva. Heikko itsetunto voi aiheuttaa koulussa monenlaisia ongelmia, esim. käyttäytymisongelmia, sopeutumattomuutta ja työrauhahäiriöitä.

Lapselle kouluun meno on merkittävä tapahtuma. Se on ikäänkuin käännekohta lapsen elämässä, missä monet tekijät vaikuttavat hänen minäkäsityksensä kehittymiseen. Piaget ja Inhelder (1977, 115 - 118) painottavat kouluajan merkitystä toimivien vuorovaikutussuhteiden kehittymiselle.

Kodin ja koulun yhdensuuntaisilla kasvatustavoitteilla on yksilön minäkäsitystä vahvistava merkitys. Ne lisäävät myös oppilaiden perusturvallisuutta, jota voidaan pitää minän ytimenä. Myönteinen minäkäsityksen kehitys perustuu nimenomaan opettajan ja vanhempien luottamuksellisiin suhteisiin, jotka lapsi kokee turvallisiksi kodin ja koulun yhteistyön lisääntyessä ja vakiintuessa. (Korpinen 1982, 140 - 143.) Kouluminä ja siihen liittyvän itsearvostuksen kehittyminen tapahtuu koulun kokemusmaailmassa vuorovaikutuksessa opettajan tai opettajien sekä koulutovereiden kanssa.

Luokilla 1 - 3 oppilaan vanhemmat ja opettaja vaikuttavat eniten lapsen itsearvostukseen. Myöhemmin vanhempien merkitys näyttää jäävän taustalle ja opettajan sekä tovereiden merkitys kasvaa. (Kääriäinen 1986, 32.) Nykyisin myös tiedotusvälineet, kuten televisio, videokulttuuri, kirjallisuus ja lehdet, vaikuttavat yksilön ihanneminän muodostumiseen (Korpinen 1990, 15). Ihmisen arvon mukaista on, että lapselle ja nuorelle syntyy tarve antaa rakentava panos eri tilanteissa. Opettaja voi ohjata tähän etsimällä keinoja vahvistaa oppilaan minäkäsitystä ja itsearvostusta ja vaatimalla häneltä vastuullisuutta, mutta myös osoittamalla hänelle, että ihmisenä hän on korvaamaton (Niemi 1988, 248 - 263).

Karin (1995, 4 - 5) tutkimuksessa opettajan merkityksestä luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsitykseen vaikuttajana todettiin, että opettaja on siinä keskeisessä asemassa. Vaikka ominaisuuksiltaan hyvin erilaiset opettajat voivat luoda luokkaansa hyvän eettissosiaalisen ilmaston, oppilaan kannalta oli merkitystä sillä, että opettaja työssään korosti oppimistulosten ja oppilaskeskeisyyden merkitystä sekä luokkailmapiirin myönteisyyttä.

Autoritaarisuutta koko opettajakunnan tasolla korostavat opettajat eivät onnistuneet luokissaan kasvattajina niin hyvin kuin oppilaskeskeisyyttä luokissaan korostavat opettajat, joille oli tyypillistä halu jakaa enemmän vastuuta oppilaille. Ensin mainitut opettajat linnoittautuivat edustamansa ammatillisen auktoriteetin taakse, ja siitä oppilaat eivät pitäneet. Viimeksi mainittujen opettajien luokissa oppilaat eivät kokeneet jäävänsä opettajan huomion ulkopuolelle. He pitivät yhteisiä sääntöjä tärkeinä. Luokan sisäinen kontrolli ja oppilaiden oma sanktiointivalmius näytti kehittyneen näissä luokissa parhaiten. (Kari 1995, 4 - 5.)

4.3 Moraalisäännöistä ja niiden perustelusta

Moraalin kultainen perussääntö on yksinkertainen: "Tee muille samalla tavalla, kuin toivoisit itseäsi kohtaan toimittavan" tai "Älä tee muille sellaista, mitä et haluaisi itsellesi tehtävän".

Takalan (1974, 201) mukaan moralisäännöt herättävät kysymyksiä siitä, miksi tulisi menetellä tietyllä tavalla, miksi toinen ihminen pitäisi ottaa huomioon jne. Kaikissa moraalien perusteluissa on taustalla tietty oletamus ihmisluonnosta, ihmissuhteista, ihmistä ympäröivästä maailmasta ja ihmisen suhteesta siihen sekä jonkinlainen näkemys kulttuurin perimmäisistä päämääristä. Takala esittää kolme eri tapaa perustella moraaliala:

1. Moraalia perustellaan vetoamalla tapaan. Tähän saattaa liittyä menneisyyden kunnioittamista, tai voidaan vedota vain nykykäytäntöön.
2. Moraali perustellaan uskonnollisesti. Voidaan otaksua jumalien taikka esi-isien olevan kiinnostuneita ihmisen moraalista käyttäytymisestä. Voidaan omata uskomuksia jumalien ja esi-isien taholta tulevista palkkioista ja rangaistuksista.
3. Moraali perustellaan sillä, että sen seuraamukset ovat hyvät: se edistää ihmisen hyvinvointia, ryhmän eloonjäämistä, ryhmän solidaarisuutta, hyviä ihmissuhteita ja niiden tuottamaa onnellisuutta tms. Tällöin joudutaan kysymään, mitkä ovat niin hyviä asioita, että niitä on syytä moralisäännöin edistää.

Laki ilmaisee sen, mikä on kiellettyä, käskettyä, luvatonta ja luvallista. Lakien rikkominen saattaa yksilön alttiiksi yhteiskunnan sanktioille, jotka myös ovat laissa määritelty tarkasti. Laki ei ilmaise, mikä on "suotavaa". (Takala, 1974, 212.) Turunen (1992, 181) toteaa, että jokaisessa yhteisössä on sääntöjä siitä, mikä on suotavaa käyttäytymistä tietyissä tilanteissa tai yleensä elämässä. Tämän lisäksi on sekä selvästi ilmaistuja että lausumattomia normeja siitä, mitä on sallittua tehdä ja mitä ei. Sosiaaliset paineet vaikuttavat näiden normien noudattamiseen yksilön omien tarpeiden vuoksi. Moraalisäännöt ovat yleensä tiukkoja, ja yhteisö voi rankaista niiden rikkomisesta sosiaalisella paheksunnalla tai muilla rangaistuksilla. Ympäristö voi osoittaa hyväksyntänsä sääntöjen noudattamisesta joko palkitsemalla tai ainakin rankaisematta jättämisellä.

Turusen (1992, 195, 200) mukaan ympäristön suuri vaikutus moraalिसääntöjen noudattamisessa herättää kysymyksen, onko moraalii pelkästään sosiaalinen asia vai onko siinä jokin itsenäinen ja inhimillinen kokemusulottuvuus. Vaikka ympäristö ohjaakin voimakkaasti moraalii kehittymistä ja kontrolloi sen noudattamista, yksilö ei Turusen mukaan noudata moraalisisääntöjä vain sosiaalisten paineiden vaikutuksesta. Moraaliii osuus toiminnassa voi vahvistua, kun yksilö tiedostaa muiden seikkojen vaikutuksen. Hän alkaa kokea moraaliii merkityksen ja haluaa pysyä siinä vahvemmin kiinni.

Turusen (1992, 182) mukaan moraalii ilmenee erityisesti tavoissa. Usein eri yhteisöjen tavat tuntuvat omasta näkökulmasta katsottuna oudoilta tai jopa epämoraalisisilta. Moraaliii täytyisi arvioida muilla perusteilla kuin pelkästään tapoja tarkastelemalla, niin että moraalisisesti oikea ja sen arviointi voisivat olla riippumattomia eri kulttuureista.

4.3.1 Hyvät tavat ja asiallinen kielenkäyttö

Oppilaiden käytöstavat ja kielenkäyttö ovat olleet kasvattajien yleisiä huolen aiheita. Julkiset tiedotusvälineet ovat käsitelleet asioita mm. lehtien palstoilla. Opettaja-lehti tiedusteli syyskuussa 1996 opettajien mielipiteitä oppilaiden käytöksestä. Tulosten mukaan joka viides opettaja pitää oppilaiden käytöstä välttävänä tai huonona. Opettajat näkevät tapakasvatuksen hyvin tarpeellisena, koska varsinkin oppilaiden kielenkäyttö on opettajien mielestä huonoa. (Laaksola 1996, 8 - 9.)

Euroopan yhdentymisen jälkeen myös Opetushallitus on kiinnittänyt huomiota käytöstapoihin. Opetushallitus täydensi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden Opetussuunnitelma-lukua seuraavasti: "Opetussuunnitelmaan laaditaan koko kouluyhteisöä velvoittava kuvaus hyvien tapojen edistämisestä" (OH 1994). Opetushallituksen (OH 1994) mukaan hyvien tapojen perustana on toisen ihmisen ja ympäristön huomioon ottaminen. Tälle perustalle rakentuu erilaisten tilanteiden hallinta, perinteiden kunnioittaminen sekä uusien tapojen arviointi. Koulun olisi hyvä suunnitella tapakasvatus yhteistyössä sen keskeisten sidosryhmien, ennen kaikkea huoltajien kanssa. Opetushallituksen määräyksen mukainen opetussuunnitelma tulee voimaan silloin, kun koulun ylläpitäjä päättää. Opetushallitus aikoo seurata tapakasvatuksen edistymistä ja tekee selvityksen siitä vuonna 1998.

Tämän hetkisellemme suomalaiselle elämänmuodolle on Lindströmin (1996, 6) mukaan tyypillistä arvojen runsaus, hajanaisuus ja ristiriitaisuus. Perinteisten auktoriteettien, kuten kirkon, kodin ja koulun asema on pienentynyt, ja toisesta ihmisestä välittäminen on vähentynyt. Vastuullisuuteen kasvaminen edellyttää kuitenkin sen ymmärtämistä, että jos jollakin menee huonosti, se koskee lopulta myös muitakin.

Kouluhallitus laati vuonna 1991 Tapakasvatuksen oppaan. Työryhmä toteaa, että hyvät tavat ovat ihmisten välisiä käyttäytymismuotoja, jotka ovat aina kulttuurisidonnaisia. Kunkin yhteisön jäsenet noudattavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhteisön lakeja,

jotka ovat usein kirjoittamattomia. Ne käyttäytymisen muodot, joita kulloinkin noudetaan, muodostuvat yleensä yhteisön "hyviksi tavoiksi". Työryhmän mukaan tavat muuttuvat ajan kuluessa ja varsinkin yhteiskunnallisissa muutos- ja murrosvaiheissa tapojen muutokset voivat olla hyvinkin suuria. (Kouluhallitus 1991, 1, 3.)

Sanakirjassa Suomea suomeksi (Nurmi ym. 1993, 691) on "tapa"-sanalle seuraavia merkityksiä: menettelytottumus, taipumus, yleisesti vallitseva käytäntö, käytös, menetelmä, keino jonkin asian tekemiseksi tai suorittamiseksi. Takalan (1996, 17) mukaan sanat kuvaavat hyvin sitä, mikä on keskeistä tapojen omaksumisessa. Menettelytottumus kertoo, että tapojen opettelussa tarvitaan jatkuvaa toistoa, jotta tapa muuttuisi automaattiseksi. Taipumus taas osoittaa halua toimia tapakulttuurin mukaisesti.

Takala toteaa (1996, 17 - 19) tapojen runsaudesta, että kaiken oppiminen ei ole oleellista. Tärkeämpää on perusasioiden omaksuminen ja ymmärtäminen sekä halu omaksua tarvittaessa uusia tapoja. Asenteista merkityksellisin on toisen ihmisen huomioonottaminen. Sitä osoittavat muodot vaihtelevat ja ovat usein hyvin tilannesidonnaisia. Tilanne on hallinnassa vasta silloin, kun tapojen toteuttaminen ei ole pelkästään tiettyjen opittujen taitojen suorittamista, vaan pohjana on ymmärrys tapojen merkityksestä, siis toisen ihmisen huomioon ottamisesta.

Lindströmin (1996, 14) mukaan tapakasvatusta ja käyttäytymiskulttuureja tarkasteltaessa on kyse koko inhimillisen käyttäytymisen perustan tarkastelusta. Osaa tästä voidaan kehittää ulkoisilla säännöillä, kuten etiketillä. Taustalla on kuitenkin aina käsitys siitä, mikä ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa on merkittävää ja tavoiteltavaa. Hyvien tapojen perustana on toisen ihmisen kunnioittaminen ja huomioonottaminen. Jotta voisi arvostaa toista ihmistä, on hyväksyttävä ja arvostettava ensin itseään. Ihminen, jolla on hyvä itsetunto ei koe ihmisten erilaisuutta uhkana eikä alista muita ihmisiä. Toisaalta taas hyvien tapojen hallinta auttaa selviytymään erilaisista tilanteista ja antaa tunteen tilanteiden hallinnasta ja varmuudesta, joka omalta osaltaan tukee itsetunnon kehitystä.

4.3.2 Koulu tapakasvattajana

Maailman kehittyessä yhä kansainvälisemmäksi laajenee myös ihmisten välinen yhteydenpito. On tärkeää, että jo lapsena opitaan ottamaan huomioon toiset ihmiset ja noudattamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen edellyttämiä hyviä tapoja. Hyvien tapojen oppiminen lähtee aina kotoa. Kodin arvopohja, arvostukset ja kasvatukselliset näkemykset heijastuvat käyttäytymisessä. (Kouluhallitus 1991, 4.) Koulun tehtävänä on peruskoululain (2 §) mukaan jatkaa tapakasvatusta tältä kodin luomalta perustalta (Toivonen 1991, 73).

Käyttäytyminen ja hyvät tavat eivät ole synnynnäisiä taitoja, vaan ne ovat opetettavia ja opeteltavia. Nykyään, kun lapsilla on paljon harrastuksia, on kasvattajien ja vaikuttajien määrä suuri. Lapset ja vanhemmat ovat toiminnoissaan etäällä toisistaan, joten suoranaisten mallien saaminen on vaikeaa. Siksi käyttäytymisen ohjaamiseen tulee paneutua perusteellisesti. Usein aikuisen antama malli on paras keino tapojen opettamisessa. (Kouluhallitus 1991, 4.) Opettajan oma esimerkki vaikuttaa oppilaan arvomaailmaan. Siksi opettajan tulee jatkuvasti tarkastella omia arvojaan kriittisesti ja pohtia mitä arvoja on tarkoituksenmukaista välittää uudelle sukupolvelle ja miksi.

Lindström (1996, 10 - 11) korostaa inhimillisen arvokkuuden vaalimista, kohtelun tasavertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Lapsi voi oppia tasavertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta vain jos hän on itse saanut kokea sitä. Kriitikki, ironia ja puutteiden osoittaminen heikentävät omanarvontunnetta, hyväksyvä ilmapiiri ja oikeuksien arvostaminen vastavuoroisesti vahvistavat sitä. Käskyjen, kieltojen ja rangaistusten sijasta olisi pyrittävä ratkaisemaan ongelmatilanteita yhdessä. On tärkeää oppia kohtaamaan ristiriitoja ja selvittämään niitä neuvottelemalla ja tekemällä yhteisiä päätöksiä. On myös kypsyttävä yhteisten sopimusten pitämiseen.

Lindströmin (1996, 11, 13) mukaan myönteiset kontaktit ovat tärkeitä. Samalla kun tuetaan ja ohjataan nuoria selkeyttämään omaa ajatteluaan ja omia arvojaan, kehitetään

käyttäytymiskulttuuria. Normiohjauksen sijasta täytyisi korostaa itseohjautuvuutta sekä antaa mahdollisuuksia syvällisiin keskusteluihin. Nopeat tulokset eivät ole itsetarkoitus. Tapakasvatuksen edellytyksiä ovat johdonmukaisuus ja toisto. Koululla on suuri merkitys varsinkin ongelmanuorten tukemisessa. Jos lapsi tai nuori saa kotona tai muussa sosiaalisessa ympäristössä vain kielteisiä kokemuksia, koulun pitäisi tarjota malli myönteisestä käyttäytymiskulttuurista.

Tapakasvatus vaatii opettajilta oikeaa asennetta. Jos kouluyhteisön aikuiset eivät itse noudata yhteisiä sääntöjä ja hyviä tapoja, jäävät kasvatustulokset pinnallisiksi. Opettajien tulisi Penttilän (1996, 29 - 35) mukaan miettiä "meidän koulun" käyttäytymisnormit, joihin opettajat aidosti sitoutuu eli myös itse niitä noudattaa.

4.3.3 Koulukiusaaminen ja sen estäminen

Kiusaaminen ja väkivalta ovat ilmiöitä, joka vievät kouluista sekä työn ilon että työrauhan. Ne vaurioittavat ystävyyttä, yhteishenkeä ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Lisäksi ne yleensä vaikuttavat koulun ulkoiseen viihtyvyyteen. Kouluissa, joissa oppilaat ja opettajat eivät viihdy henkisesti, ei myöskään jakseta eikä pystytä pitämään huolta fyysisestä ympäristöstä. Penttilän (1994, 74) mukaan on tärkeää miettiä koulussa, mitä kiusaamisella tarkoitetaan. Kiusaamisesta voi olla niin opettajien kuin lasten ja vanhempienkin kesken hyvin erilaisia näkemyksiä.

Anatol Pikas (1989, 31), yksi pohjoismaiden johtavista koulukiusaamisen tutkijoista, on määritellyt kouluväkivallan ryhmäväkivallaksi, jolla tarkoitetaan ryhmän yksilöön kohdistamaa sekä fyysistä että psyykkistä väkivaltaa. Dan Olweusin (1992, 14 - 15) määritelmä on edellistä laajempi ja lähempänä suomalaisten nykyistä ajattelutapaa koulukiusaamisesta. Hänellä on kaksi toisiaan täydentävää ja täsmentävää määritelmää. Kouluväkivalta on kyseessä silloin, kun yksilöä kiusataan toistuvasti tai hän on pidempään alttiina yhden tai useamman henkilön kielteiselle toiminnalle. Kielteinen toiminta on teko, jossa joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiel-

lyttävän olotilan. Se voi olla henkistä tai fyysistä väkivaltaa. Lisäksi Olweus toteaa, että kiusaaminen voi olla suoraa tai epäsuoraa. Suora kiusaaminen on avoimia hyökkäyksiä uhrin kimppuun. Epäsuora on sosiaalista eristämistä ja poissulkemista ryhmästä.

Koulukiusaamisen yleisyys. Olweusin (1992, 19 - 28) tutkimus Norjassa vuosina 1983 - 1984 edustaa yhtä ulkomaista koulukiusaamisen yleisyyteen kohdistuvaa kartoitusta. Kyselyssä oli mukana 700 koulua, joissa oppilaita oli yhteensä 568 000. Tulokseksi saatiin mm. seuraavaa:

- * 15 % oppilaista on ollut osallisena koulukiusaamiseen
- * 9 % oppilaista on ollut uhrina koulukiusaamistapauksessa
- * 7 % oppilaista on kiusaajia, jotka kiusasivat "silloin tällöin" ja "usein"
- * 2 % oppilaista oli sekä kiusaajia että kiusattuja.

Huomattavin tutkimustulos oli, että koulukiusaaminen on ala-asteella yleisempää kuin oli aikaisemmin oletettu. Merkittävä havainto oli myös se, että kiusaamista esiintyy maaseudulla prosentuaalisesti yhtä paljon kuin kaupungeissa.

Suomessa Tikkanen (1993) on tutkinut kiusaamista Olweusin koulukiusaamismääritelmän pohjalta. Tutkimukseen osallistui Helsingissä 48 koulua, sekä ala- että yläasteita. Oppilaita oli tutkimuksessa yhteensä 6550. Tulokseksi saatiin mm. seuraavaa:

- * 26 % oppilaista oli kiusattu joskus
- * 10 % oppilaista oli kiusattu useammin kuin kerran
- * 6.5 % oppilaista oli kiusattu viimeisen vuoden aikana jatkuvasti. (Penttilä 1994, 78 - 80.)

Laukaan kirkonkylän ala-asteella tehtiin oppilaille kysely koulukiusaamisesta keväällä 1996 (Yhdessä elämään -kasvatusprojekti 1997). Oppilaista jopa 22 % ilmoitti, että heitä oli kiusattu jossain vaiheessa koulunkäyntiä. Tyypillisin kiusaamiskeino oli pilkkaaminen ja muu sanallinen hännääminen. Vastanneista 32 % kertoi joutuneensa myös fyysisen väkivallan kohteeksi.

Vanhempien ja opettajien suhtautuminen kiusaamisongelmaan. Olweusin (1992, 24 - 25) tutkimustuloksissa ala-asteen kiusatuista oppilaista noin 65 % kertoi, että luokanopettaja ei ollut puhunut heidän kanssaan kiusaamisesta. Vastaavasti kiusattujen ja erityisesti kiusaavien oppilaiden vanhemmat olivat suhteellisen tietämättömiä ongelmasta ja puhuivat siitä lastensa kanssa vai rajoitetusti. Ala-asteen kiusatuista oppilaista 55 % kertoi, että "joku kotona" oli puhunut heidän kanssaan asiasta.

Mannerheimin lastensuojeluliitto, Folkhälsan, Suomen Punainen Risti ja Opettajien Ammattijärjestö teetti Suomen Gallupilla tutkimuksen väkivallan eri muotojen ongelmallisuudesta Suomessa vuonna 1990. Sekä koko väestön että opettajien arvioiden jakaantuminen osoitti väkivaltaviihteen olevan suurin huolenaihe. Sitä seurasi koulukiusaaminen. Opettajien mielestä edellä mainitut olivat vakavampia ongelmia kuin muun väestön mielestä. (Viihde yllyttää väkivaltaan 1990, 16 - 17.)

Keinoja koulukiusaamisen vähentämiseksi. Gallupin (1990) mukaan suomalaiset uskoivat, että asenteisiin vaikuttamalla ehkäistään väkivaltaa parhaiten. Kotikasvatuksen tukemista pidettiin erittäin tehokkaana keinona, koska määrävimmät vaikutteet lapsi saa kotoa. Vastauksista korostui myönteisten, vapautta pikemminkin lisäävien kuin rajoittavien keinojen suosiminen. Toisaalta enemmistö väestöstä pitää koulukurin lisäämistä tehokkaana keinona vähentää väkivaltaista käyttäytymistä maassamme. Tulos on ikäsidonainen. Nuoret eivät usko koulukurin vaikutukseen, kun taas vanhempi väestö näkee siinä keinon puuttua ongelmaan. Opettajien mielipiteet koulukurin lisäämisestä olivat hajanaiset. Puolet opettajista uskoi kurin lisäämisen tehokkaaksi keinoksi väkivallan vähentämisessä, puolet tehottomaksi. Koulukurin lisäämistä kannattavat opettajat löytyivät etenkin Etelä-Suomesta. (Viihde yllyttää väkivaltaan 1990, 16 - 17.)

Koulun selvitellessä kiusaamistapauksia yhteydenpito koteihin on erittäin tärkeää. Sen myöntävät kaikki, mutta usein törmätään kasvatusroolien ja -vastuun epäselvyyteen lasten ja nuorten kasvattamisessa. Epäselvyys siitä, kenen on vastuu missäkin tapauksessa, saa kasvattajan helposti myös vetäytymään tilanteesta tai kukaan ei edellytä keneltä-

kään mitään. Saatetaan esittää vain toivomuksia tai ilmaista asia pyöreästi, kuten laissa: "Koulun tulee tukea kotia sen kasvatustyössä." Penttilän (1994, 87) mukaan opettajat voisivat olla auttamassa vanhempia antamalla konkreettisia ja selkeitä ehdotuksia, miten lasta kannattaisi käsitellä. Se, miten, missä ja kuinka voitaisiin tukea kasvatustyötä tai puhua kasvatuksen vakavuudesta ja antaa selkeitä ehdotuksia, jää kodin ja koulun yhteistyön varaan. Laukaassa tällaiseen yhteistyöhön on pyritty kasvatusprojektin avulla. Projektin saama julkisuus ja kasvatusteemoista kuten koulukiusaamisen estämisestä tiedottaminen voivat alentaa kasvattajien kynnystä puuttua kiusaamistapauksiin.

Olweusin (1992, 30) mukaan opettajien asenteet kiusaamisongelmiin ja heidän käyttäytymisensä kiusaamistilanteissa on merkityksellistä koulun tai luokan kiusaamisongelmien määrälle. Kouluhenkilökunnan, varsinkin opettajien käyttäytyminen, tavat ja asenteet ovat ratkaisevia kiusaamisen estämisessä ja kontrolloimisessa. Erittäin tärkeä merkitys niillä on myös kiusaamisen kanavoimisessa sosiaalisesti hyväksytympään suuntaan. Oppilaiden ja heidän vanhempiansa käyttäytyminen ja asenteet voivat vaikuttaa suuresti koulukiusaamisen vähentämiseen. (Olweus 1992, 45 - 46.)

Vuosina 1990 - 1991 Mannerheimin Lastensuojeluliiton, Suomen Punaisen Ristin ja Folkhälsanin aloitteesta käynnistyi Suomessa valtakunnallinen Väkivallaton -kampanja. Se oli suunnattu kouluikäisille nuorille, lasten ja nuorten kanssa työskenteleville sekä lasten vanhemmille. Tavoitteena oli, että väkivalta tiedostettiin ongelmaksi, joka täytyi ratkaista ja joka myös voitiin ratkaista. Väkivaltaista käyttäytymistä voitiin vähentää muokkaamalla asenteita ja innostamalla ihmiset toimimaan väkivallan lisääntymistä vastaan. Tilannetta ei tarvitse siirtää "asiantuntijoille", koska kaikki yhteisön jäsenet ovat päteviä tuottamaan tilanteiden ratkaisuja: kiusaajat, kiusatut, lapset, lasten vanhemmat ja kouluyhteisön aikuisjäsenet. (Tarkkanen 1990, 13 - 66.)

Olweus (1992, 60 - 92) on kehittänyt koulukiusaamisongelmaan interventio-ohjelman, jonka tarkoitus on sopia mahdollisimman hyvin koulun arkipäivän realiteetteihin. Se

perustuu koulussa sosiaalisen ympäristön käyttöön eli opettajiin, muuhun henkilökuntaan, oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa. Laukaan kasvatusprojektin toimenpiteet muistuttavat läheisesti Olweusin ohjelman periaatteita ja siksi olemme esitelleet ohjelmaa tarkemmin.

Olweusin ohjelman tavoitteena on kiusaamisen vähentämisen - ihannetapauksessa täydellisen poistamisen - lisäksi saada aikaan parempia toverisuhteita ja luoda sellaiset olosuhteet, joissa sekä uhrien että kiusaajien on mahdollista tulla toimeen ja käyttäytyä paremmin koulussa ja sen ulkopuolella. Interventio-ohjelman periaatteet ovat:

1. *Kouluun pyritään luomaan ympäristö, jossa aikuiset osoittavat lämpöä, positiivista kiinnostusta ja paneutumista lapsen asioihin.*
 2. *Koulussa on lujat rajat ei-hyväksyttävälle käyttäytymiselle.*
 3. *Sääntöjen ja rajojen rikkomistapauksissa käytetään johdonmukaisia rangaistuksia, jotka eivät kuitenkaan saa olla vihamielisiä eivätkä Suomessa tietenkään fyysisiä.*
- (Olweus 1992, 60 - 92, ks. Liite 1)

Olweus (1992, 60 - 92) korostaa ohjelmassaan sitä, että myös oppilaat sen avulla pystyvät ottamaan kantaa kiusaamista vastaan. Kiusaamista ei hyväksytä missään muodossa eikä kenenkään tekemänä. Rangaistukset sääntöjen rikkojia kohtaan on yhteisesti mietitty ja hyväksytty. Aikuisilla on auktoriteettirolli, jolloin koulun voimasuhteet ovat selvät ja tiedetään, kenellä on myös vastuu negatiiviseen käyttäytymiseen puuttumisessa. Kun ohjelma edellyttää jatkuvuutta, se ehkäisee sekä kiusaamista että muitakin oppilaiden välisiä konflikteja. Ohjelma ei suuntaudu joitakin poikkeavia tai huonosti käyttäytyviä oppilaita vastaan. Sen tarkoituksena on parantaa koko koulun työskentelyilmapiiriä.

Olweus (1992, 97 - 99) on tutkinut interventio -ohjelman vaikutuksia koulukiusaamisen vähentämisessä. Koehenkilöinä oli 2500 poikaa ja tyttöä 4. - 7. luokka-asteilta. Tutkimuksessa oli 112 eri koululuokkaa. Tulokset osoittavat, että interventio -ohjelmaa käyttäneissä luokissa kiusaamisongelmat vähenivät 50 % tai enemmän kahden ohjelman esittämistä seuranneen vuoden aikana. Yleinen epäsosiaalinen käytös (pinnaaminen,

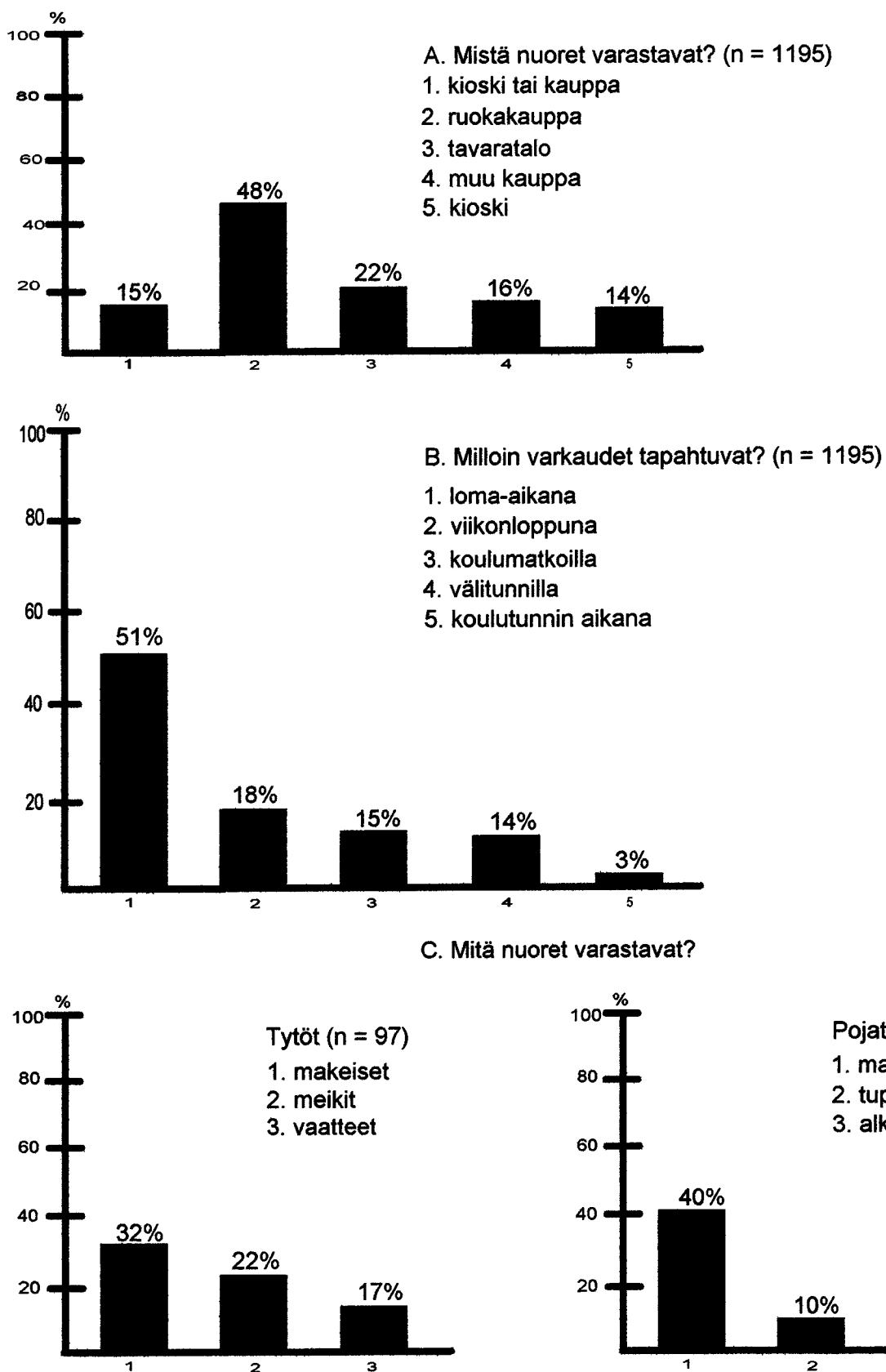
hävitysvimma ja varkaudet) väheni. Ohjelma vaikutti sekä jo olemassaoleviin kiusaamisongelmiin että uusiin tapauksiin vähentämällä uhrien lukumäärää. Lisäksi oppilaiden tyytyväisyys kouluelämään kasvoi.

4.3.3 Näpistely lasten ja nuorten ongelmana

Laukaassa on todettu näpistelyjä mm. paikallisista kaupoista koulupäivän aikana. Tähän ongelmaan ovat päättäneet puuttua poliisi, kauppiaat, vanhemmat ja opettajat yhdessä. Tarkoituksena on havainnollistaa lapselle, miten yhteiskunta suhtautuu sääntöjen rikkomiseen.

Nuorten rikollista ja kiellettyä toimintaa Suomessa, esim. varastamiskäyttäytymistä, on Kivivuori tutkinut vuonna 1994. Kivivuori (1995, 14) toteaa, että nuorten varastaminen tapahtuu usein "vaiheissa". Näiden vaiheiden aikana nuori varastelee enemmän kuin ennen vaihetta ja vaiheen jälkeen. Kivivuoren tutkimuksessa nuorista 27 % kertoi käyneensä läpi varastamisvaiheen ainakin kerran elämässään. Tutkimuksen mukaan poikien vaiheet kestivät keskimäärin pitempään kuin tyttöjen vaiheet. Tytöt puolestaan varastivat vaiheidensa aikana enemmän kuin pojat.

Kivivuori (1995, 21 - 22) tutki, mistä nuoret varastivat ja milloin varkaudet tapahtuivat. Tuloksissa (ks. kuvio 5) todettiin, että lähes puolet varkauksista kohdistui ruokakauppaan. Varasteluajankohdista koulujen loma-ajat olivat suosituimmat. Kivivuori selvitti myös tyttöjen ja poikien suosituimpia varastelun kohteita. Makeiset olivat sekä tyttöjen että poikien halutuimmin varastettu hyödyke. Muuten varkauden kohteet erosivat sukupuolen mukaan. Tilastojen kertomat luvut eivät aina kuitenkaan paljasta koko totuutta lasten ja nuorten näpistelystä. On kyse alaikäisestä, jonka teot harvoin joutuvat poliisiselvittelyyn. Aikuisten armahtavuus tässä vaiheessa voi kuitenkin koitua myöhemmin haitaksi lapsen elämässä.



KUVIO 5. Suomen nuorten varastamiskäyttäytyminen vuonna 1994.
(Kivivuori 1995,21 - 22.)

5 TUTKIMUKSEN KULKU

5.1 Tutkimusotteen valinta

Laukaan kirkonkylän ala-asteella käynnistettyyn kasvatusprojektiin kohdistamamme tutkimus on tapaustutkimus. Kyseessä on vain yksi projekti yhdellä paikkakunnalla. Tapaustutkimukselle ei Syrjälän ym. (1994, 10 - 18) mukaan ole mahdollista esittää mitään yhtenäistä määritelmää. Kirjallisuudessa esitettävät määritelmät ovat varsin yleisiä. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta, toisaalta siinä pyritään löytämään ilmiölle myös selityksiä.

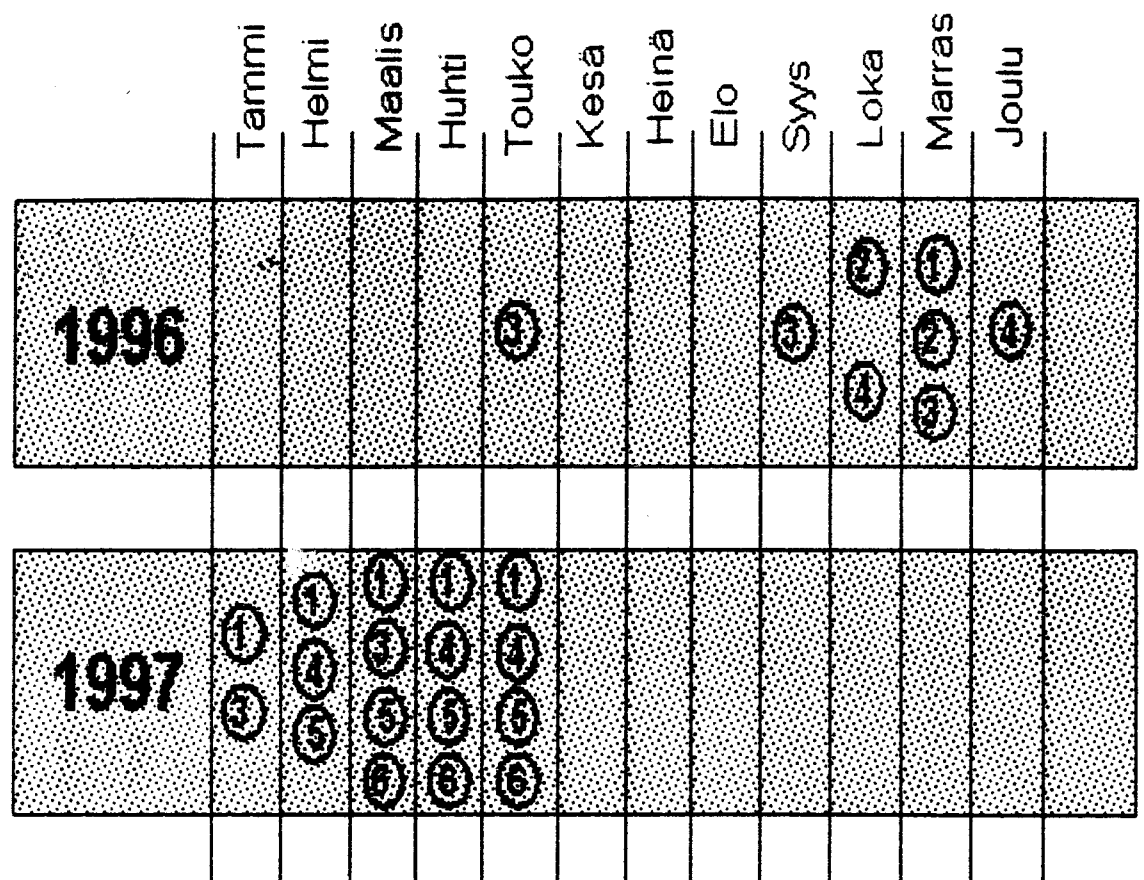
Tapaustutkimus ei kohdistu vain nykyisyyteen, sillä kohteen ymmärtäminen edellyttää usein myös menneisyyden tarkastelua. Yhteen tapaukseen saattaa kuulua hyvinkin paljon ihmisiä, mutta nämä eivät ole satunnainen otos mistään perusjoukosta. Eriksonin (1986, 119 - 122) mukaan kvalitatiivinen tapaustutkimus soveltuu silloin, kun halutaan tietää tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista, yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista, luonnollisista tilanteista ja halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraus-suhteista. Kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus on prosessi, jonka avulla hankitaan tietoja, joiden pohjalta asiasta kiinnostuneet voivat keskustella kriittisesti.

Syrjälä ym. (1994, 18 - 22) määrittelevät tapaustutkimuksen aloittamiseen liittyviä seikkoja siten, että ne voivat liittyä tapauksen kontekstuaalisiin tekijöihin, yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Jokin ulkopuolinen sysäys saattaa synnyttää myös tarpeen tutkia toimintaa. Opetuksessa ilmenevät ongelmat voidaan löytää aikaisemmin julkaistuista tutkimuksista ja yhteiskunnallisesta keskustelusta. Myös henkilökohtainen kokemus saattaa motivoida ja mahdollistaa tutkimuksen teon.

Tämän tutkimuksen aloittamissyöt ovat ulkopuolinen sysäys, henkilökohtaiset kokemukset sekä aiheen ajankohtaisuus yhteiskunnallisessa keskustelussa. Ulkopuolisena sysäyk-

senä pidämme Jyväskylän yliopistolla ollutta ilmoitusta Laukaan kasvatusprojektista keväällä 1996. Ilmoituksessa kerrottiin mahdollisuudesta tehdä tutkielma kyseisestä projektista. Kasvatusprojektin teemat kiinnostivat meitä henkilökohtaisesti. Teemoista varsinkin tapakasvatus oli myös yhteiskunnallisen keskustelun ajankohtainen aihe. Opetushallituksen kiinnostuminen tapakasvatuksesta vakuutti meidät aiheen tärkeydestä.

Olemme kuvanneet tutkimuksemme aikataulua kuvion (kuvio 6) avulla. Ensimmäinen tutustuminen tutkimuskohteeseen tapahtui toukokuussa 1996. Osallistuimme tuolloin ensimmäistä kertaa vanhempainneuvoston kokoukseen Laukaan kirkonkylän ala-asteella. Tutkimuksemme tekeminen jatkui toukokuun loppuun 1997. Kuviossa on eri kuukausien kohdalle merkitty numerot ja alapuolella on selvitys, mitä kyseisenä aikana olemme tehneet.



KUVIO 6. Tutkimuksen kulku

1. Tutkimuksen teoriataustaan (kasvatusarvot, -vastuu, -yhteistyö, moraalikasvatus, tapakasvatus, koulukiusaaminen, näpistely) ja metodiosaan (kvalitatiivisen tapaustutkimuksen menetelmät ja luotettavuuskriteerit) liittyvän kirjallisuuden tarkastelu
2. Tutkimussuunnitelman tekoa ja tutkimusongelmien etsintää teoriasta ja vanhempaneuvoston kokouksissa esille tulleista teemoista
3. Aineiston keruu: vanhempien haastattelut ja vanhempaneuvoston kokouksissa mukanaolo
4. Empiirisen ja teoreettisen tutkimusaineiston käsittely: tekstin muokkaus, haastattelujen purkaminen ja tulosten luokittelu
5. Tulosten analysointi; empiirisen osan yhteys teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin
6. Tutkimusraportin kirjoittaminen; tulokset ja pohdinta

5.2 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmat selkiytyivät, kun osallistuimme vanhempainneuvoston kokouksiin. Kokouksien keskusteluaiheet antoivat lähtökohdan tämän tutkimuksen teoriataustalle ja tutkimusongelmille. Tutkimuksen pääongelma voidaan muotoilla seuraavasti:

Mitkä ovat Laukaan kirkonkylän ala-asteen oppilaiden vanhempien kokemukset Laukaan kasvatusprojektista sekä siihen liittyvistä kasvatusarvoista, -vastuusta ja -yhteistyöstä?

Tutkimuksessamme käsittelemme seuraavia kysymyksiä:

- Mitä mieltä vanhemmat ovat projektin kasvatusarvoista (sekä väline- että itseisarvoista)?
- Mitkä ovat vanhempien omat tämänhetkiset arvot ja mistä ne ovat heidän mielestään lähtöisin?
- Kenelle vanhempien mielestä lasten ja nuorten kasvatusvastuu kuuluu? Mitkä ovat kodin, mitkä koulun ja mitkä muiden oheiskasvattajien tehtävät?
- Mitä vanhemmat toivovat kodin ja koulun yhteistyöltä?
- Mitä seurauksia vanhempien mielestä kasvatusprojekti on saanut aikaan Laukaassa?
- Millaisena vanhemmat näkevät kasvatusprojektin tulevaisuuden, voisiko kasvatusyhteistyötä jotenkin kehittää?

5.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksemme kohdejoukko on Laukaan kirkonkylän ala-asteen oppilaiden vanhemmat. Osa haastatelluista vanhemmista kuuluu koulun vanhempainneuvostoon. Muiden vanhempien nimelistat saimme kirkonkylän ala-asteelta. Otimme heihin yhteyttä puhelimitse. Koska emme lannistuneet muutamista kielteisistä vastauksista, onnistuimme saamaan vanhemmat henkilökohtaiseen haastatteluun. Tutkittavista vanhemmista on 5 naista ja 3 miestä.

5.4 Tiedonkeruumenetelmä ja aineiston analysointi

Hirsjärven ym. (1997, 165) mukaan kvalitatiiviselle tutkimukselle on tunnusomaista, että aineistoa kootaan luonnollisissa tilanteissa laadullisilla menetelmillä. Tutkimuksessa suositaan ihmisläheisiä menetelmiä, kuten esimerkiksi teemahaastattelua ja osallistuvaa havainnointia.

Soininen (1995, 81) on tarkastellut nimenomaan tapaustutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Ne ovat yhteneviä Hirsjärven määritelmiin kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteistä. Soinisen mukaan tapaustutkimukselle on tunnusomaista aineistonkeruu luonnollisissa tilanteissa esimerkiksi haastattelun, observoinnin ja kirjallisten dokumenttien avulla.

Haastattelun avulla saadaan tietoa ajatuksista, tunteista, tavoitteista ynnä muusta, joita ei voida havainnoimalla selvittää (Patton 1990, 278). Halusimme tutkimuksessamme saada yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa kasvatustutkimuksesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Valitsimme tiedonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska halusimme selvittää haastateltavien henkilökohtaisia arvoja, arvostuksia ja mielipiteitä.

Hirsjärvi ja Hurme (1985, 35) toteavat, että puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua on perusteltua käyttää silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat arat aiheet ja tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät ole tottuneet keskustelemaan päivittäin.

Tällaisia ilmiöitä ovat esimerkiksi arvostukset, aikomukset, ihanteet ja perustelut kriittisessä mielessä. Omat haastattelumme noudattivat teemahaastattelun päälinjoja. Haastattelun teema-alueet olivat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelivat tilanteen mukaan (ks. liite 2).

Otimme haastateltaviin yhteyttä puhelimitse. Haastatteluja suoritimme sekä haastateltavien kotona että Laukaan kirkonkylän ala-asteella. Bogdan ja Bikle (1992, 98 - 99) kehottavat aloittamaan haastattelun helpoilla aiheilla, jotta haastattelutilanne muodostuisi luottamukselliseksi. Aloitimme haastattelut keskustelemalla haastateltavalle tutuista ja läheisistä aiheista, kuten haastateltavan taustasta ja perheestä. Tarkoituksena oli luoda turvallinen ja luottamuksellinen tilanne. Valmiista haastattelurungosta huolimatta etenimme kussakin haastattelussa tilanteen mukaan tehden tarvittaessa lisäkysymyksiä. Olimme molemmat haastattelutilanteissa mukana. Haastattelujen kesto vaihteli paristakymmenestä minuutista puoleentoista tuntiin. Nauhoitimme haastattelut, jotta pystyimme keskittymään täysipainoisesti haastattelutilanteeseen. Kirjoitimme haastattelut puhtaaksi sana sanalta.

Tutkimuksemme analyysivaiheen aloitimme lukemalla puhtaaksi kirjoittamiamme haastatteluja. Alleviivasimme haastattelujen pääkohtia, jotka liittyivät tutkimusongelmien ja teoriataustojen teemoihin. Keräsimme jokaisesta haastattelusta tutkimuksemme kannalta tärkeitä näkökulmia.

Jotta lukija pystyisi arvioimaan johtopäätöstemme luotettavuutta, esitämme tuloksissa haastateltavien osuuksia suorina lainauksina. Niiden jälkeen on suluissa haastattelun numero. Näin lukijalla on mahdollisuus nähdä, miten paljon olemme ottaneet lainauksia eri haastateltavilta. Joidenkin haastateltavien lainauksia on tutkimuksessa enemmän kuin toisten. Tähän on vaikuttanut haastatteluaineiston määrä eri tapauksissa. Toiset haastateltavat olivat avoimempia puhumaan asioista kuin toiset. Jotta tutkimushenkilöitä ei pystyttäisi tunnistamaan, emme ole kuvailleet heitä erikseen. Tämän vuoksi olemme muuttaneet myös puhekielen ilmaisut kirjakielen muotoon.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Varto toteaa, että laadullinen tutkimus on luotettavaa, mikäli siihen ei sisälly satunnaisia ja epäolennaisia tekijöitä (Varto 1992, 103-104). Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu jokaiselle tutkimuksen lukijalle, ja arviointi koskee kaikkia tutkimuksen vaiheita (Patton 1990, 11; Syrjälä ym. 1994, 101). Tämä edellyttää, että tutkimuksen kaikki vaiheet on kuvattava mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija pystyisi arvioimaan sen luotettavuutta (Mäkelä 1990, 59; Syrjälä ym. 1994, 101 - 102).

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään kvantitatiivisissa tutkimuksissa yleensä käsitteiden validius, reliabilius ja objektiivisuus avulla. Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmana pidetään usein luotettavuuden arviointia. Tähän vaikuttanee se, että kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei löydy yhtenevää käsitystä luotettavuuden arvioinnista. (Syrjälä 1994, 49; Tynjälä 1991, 388.)

Lincoln ja Cuba (1985, 290) ovat muovanneet kvalitatiiviseen tutkimukseen sopivia luotettavuuskäsitteitä. He ehdottavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä puhuttaisiin uskottavuudesta (trustworthiness) luotettavuuden sijaan. Heidän mukaansa uskottavuuden osatekijöitä ovat totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalius.

Lincolnin ja Cuban mukaan (1985, 197) totuusarvoa voidaan arvioida pohtimalla tutkimuksen vastaavuutta. Tutkijan esittämän uuden ajatusmallin on vastattava tutkittavan alkuperäistä ajatusmallia todellisuudesta. Tutkija voi Syrjäläisen (1994, 99) mukaan pyrkiä vakuuttamaan lukijat esitettyjen tapahtumien totuudenmukaisuudesta esimerkiksi sisällyttämällä tutkimukseen suoria lainauksia tutkimusaineistosta.

Tutkimuksen sovellettavuutta voidaan arvioida siirrettävyyden (transferability) kannalta. Tulosten siirrettävyys toiseen ympäristöön riippuu siitä, miten samantyyppisiä tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tutkija tuntee ainoastaan tutkimusympäristön, joten hän ei voi tehdä johtopäätöksiä tulosten siirrettävyydestä. Tutkimuksen siirrettävyyttä voi

siis arvioida vain tutkimuksen lukija. Jotta lukija pystyisi arvioimaan tutkimuksen sovellettavuutta on tutkijan kuvattava tutkimustaan mahdollisimman tarkasti. (Lincoln & Cuba 1985, 299; Tynjälä 1991, 390.)

Tutkimuksen pysyvyyden kriteerinä on Lincolnin ja Cuban (1985, 299) mukaan "dependability". Tynjälän (1991, 391) mukaan voidaan puhua tutkimustilanteen arvioinnista. Tällä tarkoitetaan tutkimuksen kuluessa ilmenevien vaihteluiden huomioonottamista. Tutkimuksen aikana voi vaihtelua ilmetä muun muassa tutkijassa itsessään, olosuhteissa tai tutkittavassa ilmiössä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida arvioida tutkimusta toistamalla. Sen sijaan keskeinen arvioinnin kohde on tutkimusprosessin luotettavuus (Ahonen 1994, 130 - 131).

Ennen tätä tutkimustyötä meillä oli hyvin vähän kokemusta mm. haastattelujen tekemisestä. Haastatteluja tehdessä varmuutemme lisääntyi ja käyttäytyminen haastateltavia kohtaan saattoi siten muuttua. Haastatteluolosuhteiden erilaisuus vaikuttanee myös tuloksiin. Asenteemme tutkimukseen vaihteli riippuen monista sekä tutkimusprosessiin liittyvistä että omista henkilökohtaisen elämän tilanteista.

Tutkimuksen neutraaliuden kriteerinä Lincoln ja Cuba (1985, 300) pitävät vahvistettavuutta. Tutkimuksen vahvistettavuutta voidaan lisätä triangulaatiolla eli käyttämällä tutkimuksessa useita erilaisia menetelmiä. Tutkijoilla voi olla apuna myös ulkopuolinen tarkastaja.

Tutkimuksen neutraaliutta lisää riittävän pitkä tutustuminen tutkimuksen ympäristöön ja tutkimushenkilöihin (Lincoln & Cuba 1985, 300). Olimme mukana Laukaan kirkonkylän ala-asteen vanhempainneuvoston kokouksissa kevästä 1996 vuoden 1997 kevääseen saakka. Halusimme saada tietoa kasvatusprojektista ja pysyä ajan tasalla projektin tapahtumista. Olemalla mukana vanhempainneuvoston kokouksissa ja kirjallisuutta lukemalla tutkimusaiheemme selveni, vaikka suunnitelmat muuttuivatkin monta kertaa. Hirsjärven ym. (1997, 165) mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutki-

mussuunnitelma muotoutuu yleensä tutkimuksen edessä. Tutkimuksen toteuttaminen on joustavaa ja suunnitelmia voidaan muuttaa olosuhteiden mukaisesti.

Tutkimus on luotettavampaa, kun siihen on osallistunut useampia tutkijoita (Silverman 1994, 89, 94). Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että olemme olleet molemmat läsnä empiirisen tutkimusaineiston keräämisessä. Myös tuloksien luokittelu, järjestäminen ja analysointi on tehty yhdessä.

Lincoln ja Cuba (1985, 300) toteavat, että aineiston analysoinnilla on myös vaikutusta tutkimuksen neutraaliuteen. Tähän liittyy vaatimus siitä, että tutkija pitää suhteensa tutkimukseen mahdollisimman objektiivisena. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on yleensä vaikeampaa pysytellä yhtä etäisessä suhteessa tutkimuskohteeseen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tämän vuoksi suhteemme haastateltaviin, haastatteluista saatuun tietoon ja sen tulkintaan on käytännössä mahdoton olla täysin objektiivinen. Omat arvomme, mielipiteemme, kokemuksemme ja koulutustaustamme vaikuttavat tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin. Patton (1990, 472) toteaa, että tutkija on tutkimuksensa instrumentti ja tämän vuoksi on tarkasteltava tutkijan vaikutusta koottuihin tietoihin. Tutkijan viitekehys vaikuttaa tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin ja tutkimuksen objektiivisuuden sijaan voidaan pohtia tutkijan luotettavuutta, uskottavuutta, rehellisyyttä ja tasapainoa.

6 KASVATUSPROJEKTIN TAVOITTEET VANHEMPIEN NÄKÖKULMASTA

6.1 Vanhempien käsityksiä sekä omista että projektin kasvatusarvoista

Arvot ovat inhimillisen elämän ja käyttäytymisen säätäjiä. Ne vaikuttavat sosiaalisen yhteiselämän periaatteisiin. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 64 - 65.) Arvojen tiedostaminen on tärkeää kaikille kasvattajille. Kasvattajan tulisi myös pohtia, mitä arvoja on tarkoituksenmukaista välittää kasvavalle sukupolvelle.

Tässä tutkimuksessa haastateltujen vanhempien arvostamat asiat heidän itsensä kertomana olivat koti - uskonto - isänmaa, työ, terveys, rehellisyys, yleinen käyttäytyminen, toisten huomioonottaminen ja kunnioittaminen sekä luottamus ihmisen hyvyyteen. Tämänhetkisten arvojensa taustalta haastatellut vanhemmat löysivät oman kodin arvojen vaikutukset. *"Sellainen perusarvojen kunnioitus, niin se kyllä on sieltä kodista lähtöisin"* (H5) (vrt. Arola ym. 1994, 19; Lindqvist 1992, 43).

Projektin teemojen ja keinojen määrittelemisessä on pyritty kunnioittamaan "yleisesti hyväksyttyä" linjaa. Siitä huolimatta moraal sääntöjä ja niiden taustalla olevia arvoja voidaan perustella useammalla eri tavalla. Takala (1974, 201) esittää kolme eri tapaa perustella moraalialia: tapaan vetoaminen, uskonto ja tekojen hyvät seuraukset.

Yksi haastateltavista vanhemmista esitti mielipiteen laillisuusnäkökulmasta sekä yleiseen ihmisen hyvinvointiin liittyvästä projektin arvoperustasta. *"Kyllä näihin hyviin käytöstapoihin ja myös muihin teemoihin liittyy laillisuusnäkökulma, ja sen kautta toisen ihmisen kunnioittaminen ja elämän suojeleminen"* (H8). Toisen näkökulman antaa mielipide, että projektin arvot olisivat lähtöisin paikkakunnan kristillisyydestä ja siihen kuuluvasta arvomaailmasta. *"Minä luulen, että se on paljon tässä kristillisyydessä, kun täällä on paljon lestadiolaisia"* (H2).

Projektin itseisarvoista vanhemmat olivat yksimielisiä. Hyvien käytöstopojen ja asiallisen kielenkäytön edistäminen, koulukiusaamisen estäminen ja näpistelyn vähentäminen olivat ajankohtaisia aiheita, joihin koululaisten kasvatuksessa täytyi puuttua myös Laukaassa. Ongelmien maan laajuudesta ja kansainvälisestä tilanteesta oli tehty havaintoja jo aikaisemmin (vrt. Kouluhallitus 1991,4; Laaksola 1996, 8 - 9; Olweus 1992, 19 - 28; Viihde yllyttää väkivaltaan 1990, 16 - 17).

Sen sijaan välinearvoista eli keinoista kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi ajateltiin useammalla tavalla. Yhteistyö eri tahojen välillä ja yhteiset menettelytavat esimerkiksi koulukiusaamis- ja näpistelytilanteissa olivat useimpien vanhempien mielestä hyvä keino edistää johdonmukaista kasvatusta. *"Kodin ulkopuoliset kasvattajat ovat myös tärkeitä, esimerkiksi koulu. Ja on hieno asia, jos koko yhteisö tulee mukaan tähän niin, että on samat pelisäännöt. Tottakai se tukee kasvatusta."* (H2.) Kasvatuksen johdonmukaisuus selvittää lapselle elämän periaatteita ja synnyttää kunnioitusta vanhempia kohtaan. Säännöt ja rajoitukset luovat lapselle turvallisuutta. (Lahdes 1986, 106; Pulkkinen 1984, 297).

Urheiluseurojen osuutta ja vaikutusta lasten kielenkäyttöön kuitenkin kyseenalaistettiin. *"En hyväksy, että lasten kielenkäytöstä tai muusta ruvetaan syyttämään pelkästään urheiluseuraa, että ne on siellä oppinut... lapset ovat siellä viikossa kahtena kolmena iltana tunnin ja koko loppuajan muualla..."* (H1). Myös kauppiaitten kasvatuseroista vanhempien mielestä liioiteltiin. Liiallisesta "holhouskulttuurista" olivat jotkut vanhemmat huolissaan *"että jos mennään määrittelemään tällaisia käyttäytymistapoja ja jopa ajatussuuntia, että tulisi tällainen kaikenkattava holhouskulttuuri, ettei juuri vapauksia jätettäisi"* (H5).

Projektin kasvatuseroista ovat osittain vielä löytymättä. Tarkoituksaan ei ole yksityiskohtaisesti määritellä, miten kukin kasvattaja toimii. Ehkä tämän vuoksi vanhemmat kertoivat olevansa tietämättömiä projektin keinoista kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi. Tyypillinen vastaus oli *"en niistä kyllä ihan niin selvillä ole"* (H4). Myös vanhempainneuvoston jäseniin kuuluvat vanhemmat myönsivät, että *"niitä ollaan kai vasta löytämässä"* (H5) tai *"nyt tiedetään mitä tehdään, mutta ei, miten"*

tehdään" (H6). Kasvatusprojektista on tehty toimintasuunnitelma, missä eri yhteistyötahojen tehtäviä on lueteltu. Vanhempien osuus on siitä jätetty pois. Sellaista olisi eräs vanhemmista toivonut.

6.2 Kasvatusvastuun jakautuminen ja kasvatusyhteistyö

Perhe on yhteiskunnan perusyksikkö. Se muovaa lapsen ensimmäisen ja vaikutuksiltaan merkittävimmän kehitysympäristön (Pulkkinen 1984, 252). Myös haastateltujen vanhempien mukaan kodin merkitys korostui lasten kasvatuksessa. Kodin kasvatusvastuun ensisijaisuus ilmeni kaikkien haastateltujen vastauksissa. *"Koulu on aika avuton, jos vanhemmat eivät halua kasvattaa lastaan tai ajattelevat ihan eri tavalla kuin opettajat" (H7).*

Kotona aikuisten ja muiden sisarusten malli ja virikkeet vaikuttavat lapsen toimintaan sekä määrällisesti että laadullisesti (vrt. Pulkkinen 1981, 266). *"Peruslähtökohta luodaan kotona, ja perusarvot ja -valmiudet lähtevät kotoa" (H1).* Yksi vanhemmista perusteli kodin merkitystä sen vuoksi, että oppivelvollisuus alkaa vasta seitsemän vuotiaana. *"Kodin merkitys on minusta kyllä kaikkein tärkein lasten ja nuorten kasvatuksessa. Jos ajatellaan, että ne seitsemän vanhana tulevat kouluun, niin siinä on kalliita vuosia tavallaan mennyt hukkaan, jos ei siihen mennessä ole kasvatukseen panostettu." (H8.)*

Mitä koti voi tehdä kasvattaessaan lapsia? Tärkeimpänä pidettiin mallin antamista. *"Oma esimerkki on se ratkaiseva, miten perheessä käyttäydytään ja sitten se asioihin puuttuminen" (H2).* Kouluhallitus (1991, 4) toteaa, että hyvien tapojen oppiminen lähtee aina kotoa, sillä kodin arvostamat asiat heijastuvat käyttäytymisessä. Lasten kasvatus sisältää vanhempien kautta sekä tarkoituksellisesti että tarkoituksettomasti välittyvät vaikutteet (Pulkkinen 1994, 28).

Turvallisuus ja sen tunteminen on lapsen yksi perustarve. Haastateltujen vanhempien mielestä kodin tulisi antaa lapselle turvapaikka, ja kotona olemista pitäisi arvostaa enemmän. *"Koti ei ole samalla lailla sellainen turvapaikka, että esimerkiksi kotona*

olemista ei arvosteta. Töiden jälkeen vanhemmillakin on harrastuksia ja lähdetään rentoutumaan. Kaikkein parasta olisi, jos kodissa olisi joku niin merkittävä tekijä, että lapset viihtyisivät siellä yhdessä omien vanhempien kanssa."(H8) Nykyisin usein molemmat vanhemmat käyvät töissä kodin ulkopuolella ja kotona olemiselle jää myös sen vuoksi vain vähän aikaa (Husso ym. 1980, 1). "Tämä aika kun on tällaista, että jokainen menee siellä sun täällä, niin jokaisella pitäisi olla koti tai joku yksikkö, tällainen paikka, missä saa olla oma itsensä ja levätä" (H1).

Yhteiskunnalle kuuluu kokonaisvastuu kaikista lapsista ja lapsiperheistä (Lastensuojelulaki 2 §). Peruskoululain (3 §) mukaan koulun tulee tukea koteja kasvatustehtävässä. Yksi vanhemmista toi esille myös nämä näkökulmat kasvatustavasta. *"Vanhemmilla on kasvatustavasta omista lapsistaan, tukena sillä voi olla päiväkotia, koulu ja muut, viranomaisetkin jopa joskus, mutta päävastuu on vanhemmilla" (H3).*

Kasvatustavasta jakaminen saattaa olla sitä epäselvempää, mitä enemmän aikuisia on sitä jakamassa. Samaa voidaan sanoa kasvatustavasta. Kukaan ei tiedä, mitkä tehtävät kenellekin kuuluvat. *"Nykyaikana olen ihmetellyt sitä, että kasvatustavasta pallotellaan kodin ja koulun välillä, ja sitä rupeaa ihmettelemään, että kenellä se sitten on, jos se ei ole vanhemmilla eikä opettajilla, niin tuskin se lapsella itsellään on" (H1).* Erään vanhemman mielestä kasvatustavasta kuuluu kaikille kasvattajille (vrt. Sydänmaalakka 1984, 8). *"Vastuu on kaikilla, jotka tällaisten kasvuiässä olevien ihmisten kanssa joutuvat tekemisiin. Se on kollegiaalinen vastuu, mutta ainahan se tietysti terävöityy, mitä lähemmäksi tätä lasta mennään." (H5.)*

Haastateltujen vanhempien mielestä kodin ja koulun sama kasvatustavasta tukee johdonmukaista kasvatusta (vrt. Arola ym. 1994, 12 - 13; Koivumäki ym. 1980, 3 - 4; Korpinen 1982, 140 - 143). *"Kaikki menee hyvin, jos koulun ja kodin kasvatustavasta ei ole ristiriidassa. Jos kotona on eri arvot kuin koulussa, voi onneton pieni mennä sekaisin." (H5.)*

Kasvatusyhteistyön edellytyksenä on, että yhteydenpito kodin ja koulun välillä toimii. Yhteydenpito saa aikaan luottamuksellisia suhteita vanhempien ja opettajien välille (vrt. Koivumäki ym. 1980, 3 - 4). Laukaassa projekti on joidenkin vanhempien mielestä rohkaissut heitä ottamaan yhteyttä kouluun. *"Kouluun päin yhteydenottokynnys laskenut"* (H8).

Koulun osuus kasvatusyhteistyöstä oli useimpien haastateltujen vanhempien mielestä nimenomaan yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä. Koulun odotetaan olevan aktiivinen yhteistyön virittämisessä (vrt. Soininen 1986, 95). Viestit koululta useammin kuin kerran lukukaudessa olisivat tarpeellisia kasvatusyhteistyön vaalimiseksi. *"Toivoisin, että ainakin keväisin ja syksyisin voitaisiin keskustella, ja soittaa muulloinkin. Ei se iso asia ole, jos välillä soitettaisiin ja sanottaisiin, että meillä menee hyvin, jos menee hyvin. Opettajan täytyisi ottaa mieluummin liian herkästi yhteyttä, kuin että annetaan asian mennä niin isoksi, että sitten siihen on vaikea puuttua."* (H3.)

Eräs vanhemmista toivoi koululta jopa selkeitä, yksityiskohtaisia neuvoja, mitä lapselle tulisi kotona opettaa esim. käyttäytymisestä (vrt. Soininen 1986, 57 - 96). Kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä tutkimuksemme vanhemmat luottivat koulun ja opettajien asiantuntijuuteen. *"Koulussa nämä aikuiset eli opettajat ovat saaneet koulutuksen nimenomaan lasten kasvatukseen ja opettamiseen. Sieltä voisi saada virikkeitä, näkemystä ja vaihtoehtoja, minkälaista elämässä on."*(H1.)

Vanhempien mielestä koulun koolla saattaa olla vaikutusta yhteistyön toimimisessa. Ajatellaan helposti, että yksilöllinen vastuu vähenee, kun koulun koko ja vanhempien määrä kasvaa. *"Minusta tuntuu, silloin kun on näinkin suuri koulu, kuin tämä kirkonkylän koulu, niin vanhempien on helppo vetäytyä massaan ja ajatella, että ehkäpä sieltä löytyy niitä muita, jotka ovat aktiivisia. Pienessä koulussa vanhempien täytyy itse pitää lasten asioista huolta. He tiedostavat sen, että jos he eivät pidä huolta, niin ei niitä muitakaan ole. Pieni koulu pakottaa siihen, että vanhempien täytyy olla aktiivisia."* (H2.)

6.3 Kasvatusprojektin seurauksia Laukaassa

Laukaan kirkonkylän vanhempainneuvosto on pyrkinyt toiminnallaan saamaan koko kylän ottamaan vastuuta lasten ja nuorten kasvattamiseen liittyvissä asioissa. Projekti on ollut julkisesti esillä sekä lehdissä että muissa tiedotusvälineissä. Tällä on ollut vanhempien mielestä merkitystä asenteiden muokkaamisessa kasvatusprojektia kohtaan. *"Positiivinen julkisuus on vaikuttanut myönteisesti asenteisiin ja lisännyt siten kiinnostumista" (H8).*

Kasvatusprojekti on huomioitu myös Laukaan ulkopuolella. Kyselyjä mm. projektin vetäjille tulee jatkuvasti eri puolilta Suomea. Merkittäväksi kasvatushankkeeksi sen tunnusti myös Euroopan Vanhempien Järjestö EPA Alcuin Award -palkinnolla, jolla palkitaan vuosittain Euroopan paras kasvatushanke. Suomessa opetusministeriökin on kiinnostunut projektista. Sen julkaisemassa tapakasvatusta käsittelevässä kirjassa *"Tavattomasti tapoja"* myös Laukaan kasvatusprojekti ja siitä lainatut ideat ovat esillä (vrt. Aho 1996, 82).

Projektin ansiosta *"kasvatusongelmista on tullut luvallinen puheenaihe, ja sitä on seurannut yhteistyön ja keskustelun lisääntyminen" (H6)*. Kasvattajien pelko siitä, että olisi yksin ongelmiensa kanssa, on vähentynyt. Yhteisten ongelmien tiedostaminen auttaa tukemaan toisia samassa tilanteessa olevia. *"Kasvattajille se on antanut tukea, kun on huomattu, että muillakin on ongelmia. Myös toisten kasvattajien ymmärtäminen ja hyväksyminen on lisääntynyt." (H8.)* Erään vanhemman mielestä projekti on lisännyt kasvattajan turvallisuuden tunnetta sen vuoksi, että *"projekti tuo kotiin semmoista viestiä, että meidän lapsista todella välitetään" (H7).*

Yhteisten tavoitteiden ja suunnitelmien kirjaaminen on joissakin tapauksissa edellytys niiden toteutumiselle. Tämä lienee tarkoituksena mm. opetussuunnitelmien laatimisessa. Yhteiset tavoitteet ja suunnitelmat helpottavat sekä sitoutumista niihin että seurantaan siitä, mitä on tapahtunut. Eräälle vanhemmista oli tärkeää, että *"asioista on kirjoitettu mustaa valkoiselle" (H6)*. Yhteisten tavoitteiden ja menettelytapojen määrittely on tuonut varmuutta kasvattajien toimintaan. *"On etsitty selvät*

yhteiset menettelytavat muun muassa näpistely- ja koulukiusaamistapauksissa, ja se on auttanut eri kasvattajatahoja" (H8). Projektissa ei ole annettu yksityiskohtaisia kasvatusohjeita esimerkiksi vanhemmille, mutta siitä huolimatta "projekti tukee joidenkin kasvattajien epävarmuutta kasvatustietämisessä, tällaiset vanhat hyvät tavat ja menetelmät on nostettu arvoonsa" (H5).

Vanhempien myönteiset kokemukset projektista osoittavat, että se on tuottanut jo hyviä tuloksia kasvattajien keskuudessa. Kasvatustavoitteiden mukaisten muutosten saavuttaminen lapsissa ja nuorissa vaatii kuitenkin pidemmän aikavälin. Takala (1996, 17) toteaa, että esimerkiksi tapojen opettelu vaatii jatkuvaa toistoa, jotta niistä tulisi automaattisia. Kasvattajalta se edellyttää kasvatustietoisuutta ja pitkäjännitteistä suhtautumista kasvatukseen (Pulkinen 1984, 295).

Projektin tähänastisista kasvatustuloksista vanhemmat olivat melko yksimielisiä. Heidän mukaan lapsissa ja nuorissa ei ollut tapahtunut vielä mainittavaa muutosta. *"Mitään tuloksia en ole projektin myötä huomannut, jotkut lapset ja nuoret tervehtivät ja ovat kiroilematta, ja toiset kiroavat kuin lappalaiset, ja ikinä ne eivät tervehdi" (H5). Yleensä lasten ja nuorten suhtautumisesta kasvatustietoisuuteen vanhemmat totesivat muun muassa: "Minä olen puhunut kotonani, mutta he naureskelevat hiukan, että siellä nämä vanhemmat nyt höpöttää" (H6) tai "Sitä en tiedä, miten he suhtautuvat tällaiseen projektiin. Kai he kokevat, että tämä on tällainen kaukainen hanke, joka ei meitä koske, jotka olemme kunnollisia, tervehdimme naapureita ja sillä tavalla..." (H5).*

6.4 Vanhempien ajatuksia projektin kehittämisestä ja sen tulevaisuudesta

Kaikilla tutkimuksemme vanhemmilla oli tieto projektin olemassaolosta. Koska vanhempien osuudesta ja toimintatavoista projektissa ei oltu yksityiskohtaisemmin tiedotettu, useimmilla ne jäivät tiedostamatta. Eräs vanhemmista pelkäsi, että projekti *"menee suurimmalta osalta vanhemmista ohi" (H2).*

Vanhemmat toivoivat selkeämpää ja säännöllisempää tiedottamista siitä, miten he voisivat toimia projektin kanssa samansuuntaisesti. *"Koteihin olisi voinut tiedottaa enemmän, että vaikka joka kuukausi laittaa lappu, että mitä asioita he nyt koulussa käy läpi, näihin projektin asioihin liittyvää"* (H2).

Vanhempien mielestä projekti on henkilöitynyt yhden ihmisen ympärille, minkä he näkivät luonnollisena ilmiönä, yleensä kaikille projekteille tunnusomaisena piirteenä. Liikaa yhden ihmisen varassa oleva projekti kuitenkin koettiin myös uhkana toiminnan jatkuvuudelle. *"Jatkuvuutta minä pelkää, että jos projektin Äiti ei jaksaa, niin silloin tämä valuu hiekkaan. Eli unohdetaan parin vuoden päästä, että tällaista on ollutkaan."* (H6.)

Projektin saama myönteinen julkisuus ja tiedottaminen ovat herättäneet mielenkiintoa sitä kohtaan. Kyselyt projektista ja halu kokeilla samaa muillakin paikkakunnilla ovat lisääntyneet. Tästä huolimatta joidenkin haastateltaviemme mielestä *"ihmisten asenteissa ja sitoutumisessa olisi vielä parantamisen varaa"* (H8). Sitoutuminen ei kuitenkaan onnistu ilman kiinnostusta asiaa kohtaan. Myös mielenkiinto tällaiseen toimintaan täytyy syntyä ihmisessä itsessään. *"Jos on paljon sellaista mentaliteettia, että kodit väistävät vastuuta, niin ihmiset eivät ole silloin kiinnostuneita tällaisesta toiminnasta. Eli silloin se pitää kokea niin, että se on kiinnostavaa tai siitä on itselle hyötyä tai omien lasten kautta välttämätöntä päästä vaikuttamaan. Sitä on helppo piiloutua kiireen taakse ja milloin minkäkin taakse."* (H1.)

Samoin kuin muutokset koululaisten käyttäytymisessä vievät aikansa, myös kasvattajien asenteiden ja kasvatuksen pitkäjänteisyyden kehittymiseen tarvitaan aikaa ja voimavaroja. *"Hienoja pyrkimyksiä voi olla ja saa olla ja pitää olla, mutta sitten täytyy ajatella realistisesti, että pikkuisen jos saavutetaan ja jos ei mitään tapahdu, niin sekin on valtava tulos"* (H7).

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoitus. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää vanhempien mielipiteitä siitä, millä tavalla kasvatusprojektin tavoitteet on saavutettu ja mitä seurauksia projektista on havaittavissa Laukaan kirkonkylällä. Tutkimus on tapaustutkimus, jonka tuloksia lukija voi yleistää ottamalla kuitenkin huomioon erilaisten ympäristöjen ja tilanteiden vaikutukset. Tulosten siirrettävyys toiseen ympäristöön riippuu siitä, miten samantyyppisiä tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat (Lincoln & Cuba 1985, 299). Toivomme tästä tutkielmasta olevan hyötyä erityisesti Laukaan kasvatusprojektille jatkossa.

Päätulokset ja yhteydet aiempiin tutkimuksiin. Arvot ovat kaiken inhimillisen ja yhteiskunnallisen toiminnan perusta (Ahlman 1992, 14 - 16). Koska ne ovat kulttuurisidonnaisia, ne pysyvät ihmismielissä lujasti ja muuttuvat hitaasti. Laukaan kasvatusprojektin arvopohja on projektikuvauksessa (Yhdessä elämään - kasvatusprojekti 1995) määritelty "yleisesti hyväksytyksi". Haastatellut vanhemmat olivatkin yksimielisiä projektin itseisarvoista. Teemat ja tavoitteet koettiin tärkeiksi. Sen sijaan kasvatuskeinoista eli välinearvoista ei oltu joko selvillä tai sitten ne saivat sekä myönteistä että kielteistä palautetta.

Tutkimuksemme vanhemmat ajattelivat kasvatusvastuusta samalla tavalla kuin aikaisempien tutkimusten vanhemmat (vrt. Kähönen & Sassi 1997, 73 - 79; Penttilä 1994, 22 - 24; Uusitalo 1981, 130 - 133). Heidän mukaansa lapsen tärkein kasvuyhteisö oli koti ja perhe. Haastateltujen vanhempien mielestä kodin merkitys on sekä elämisen mallin että turvapaikan antamisessa. Koti turvallisena paikkana luo pohjan lapsen kehitykselle. Sieltä on hyvä lähteä ja sinne on hyvä tulla.

Koulu ja päiväkoti sen sijaan ovat paikkoja, missä opitaan olemaan ryhmässä ja käyttäytymään ryhmän vaatimien toimintaedellytysten mukaan. Myös muut oheiskasvattajat omalla esimerkillään ja muilla vaikutuksillaan muokkaavat lasten ja nuorten käsityksiä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että

vanhempien kasvatusvastuu siirtyisi oheiskasvattajille, sillä vanhemmat voivat vaikuttaa siihen, missä ja miten heidän lapsensa viettävät vapaa-aikaansa. Pulkkinen (1981, 266) toteaa, että vanhempien antamalla esimerkillä on suuri vaikutus muun muassa lasten vapaa-ajanviettopoihin. Nykyisin vanhemmat voivat osallistua myös lastensa koulun valintaan.

Opettajat ovat asiantuntijoita, joiden tulisi haastateltujen vanhempien mielestä tarjota vaihtoehtoja elämäänsä rakentamassa oleville oppilaille. Opettajien yliopistotasoisien koulutuksen ajatellaan antavan valmiuksia opettajalle kasvatustyössä. Mikäli pelkästään tietoa pidettäisiin vastuullisuuden edellytyksenä (vrt. Hirsjärvi & Huttunen 1995, 74 - 75; Tenkku 1981, 93), voitaisiin kasvatusvastuuta siirtääkin enemmän koululle. Tämä asettaa haasteen opettajankoulutukselle ja opettajaksi kasvamassa oleville (Mäki-Opas 1993, 21). Kasvatustieteiden lisensiaatti Hannu Heikkisen mukaan "opettajan työ on ennen kaikkea ihmisen kohtaamista, ihmisenä kasvamista ja ihmisen kasvun tukemista" (Hakkarainen 1997, 6). Vaihtoehtojen tarjoaminen edellyttää, että kasvattaja on itse kypsä näkemään ja arvioimaan niitä.

Lasten kasvatusvastuusta ajateltiin myös, että se kuuluisi jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle. Yhteiskunta muodostuu meistä kaikista sen jäsenistä, ja lain mukaan yhteiskunnalla on kokonaisvaltainen vastuu lapsista ja lapsiperheistä. Kuten eräs tutkimuksemme vanhemmista totesi: "Vastuu on kaikilla, jotka tällaisten kasvuiässä olevien ihmisten kanssa joutuvat tekemisiin".

Projektin myönteisistä seurauksista tärkeimpänä voidaan pitää kasvattajien saamaa tukea tehtävässään. Toisten kasvattajien ongelmat ja väsymisen tunnustaminen ovat auttaneet näkemään, ettei kukaan ole yksin kasvatusongelmien kanssa. Projekti on tukenut jokaisen kasvatustehtävää niinkuin sen alunperin on ollut tarkoituksin. Useasti liian itsestään selvistä asioista ei osata puhua ääneen. Myös ongelmia yleensä elämässä tai kasvatuksessa on vaikea käsitellä. Laukaassa ne on otettu rohkeasti esille.

Yleinen ja julkinen keskustelu kasvatusaiheista on avannut kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa. Lapsen kannalta on tärkeää, että vanhemmilla ja opettajalla on luottamukselliset suhteet ja yhteisymmärrys kasvatus- ja opetuskysymyksissä (Korpinen 1982, 140 - 143). Myös he voivat tukea toisiaan tässä tehtävässä. Projekti on onnistunut murtamaan vanhanaikaisia muureja opettajien ja vanhempien väliltä. Tähän olisi hyvä löytyä tietenkin muitakin keinoja kuin kasvatusprojekti.

Tulkintaa ja johtopäätöksiä. Tutkimuksemme nosti esiin kysymyksen kasvatus ja opetus -käsitteiden ongelmallisuudesta. Kasvatustiede erottelee käsitteet toisistaan. Kasvatus on laaja-alaista lapsen kehityksen ohjaamista. Se suuntautuu yleensä kokonaisvaltaisesti kasvavaan (Hirsjärvi 1984, 26; Hirsjärvi & Huttunen 1989, 15).

Opetus on lapsen oppimisen ohjaamista (Hirsjärvi & Huttunen 1989, 19). Opetus ymmärretään helposti ulkoapäin ohjatuksi, jopa tunteettomaksi tietojen jakamiseksi, vaikkakin yhä enemmän didaktikot korostavat lapsikeskeisyyttä opetusmenetelmissä. Opetus on lapsen kuuntelemista, ymmärtämistä ja rakastamista (vrt. Mäki-Opas 1993, 21). Hyvien käytöstapojen opettaminen sekä itse mallina olemalla että "keppiä ja porkkanaa" käyttämällä ovat opetusta sanan varsinaisessa merkityksessä. Lapset kasvavat ilman mitään erityistä kasvattamista. Elämä ja ympäristö kasvattavat jatkuvasti meitä kaikkia. Myös lapset kasvattavat aikuisia (Hirsjärvi & Huttunen 1989, 8). Opetus on se, mitä nuori sukupolvi kaipaa. Voisi olla selkeämpää puhua lasten opettamisen tärkeydestä.

Toinen, ehkä ikuisuuskytymykseen kuuluva ongelma liittyy siihen, mitä on todellinen kasvatusvastuu ja kuka tuntee sellaista kasvavasta sukupolvesta? Kasvatusvastuun tuntemista on vaikea mitata. Olisi väärin todeta, että esimerkiksi vain sellaiset vanhemmat, jotka toimivat aktiivisesti koulujen vanhempainyhdistyksissä tai -neuvostoissa, ovat vastuuntuntoisia kasvattajia tai päinvastoin. Syitä siihen, miksi ei haluta osallistua kasvatusyhteistyöhön ns. näkyvällä tavalla, löytyy useita. Niitä voivat olla käytännön syyt, asenteisiin ja arvostuksiin liittyvät syyt, tiedon puute, motivaatio jne. (Soininen 1986, 53 - 55.) Kasvatustyö on jatkuvaa ja pitkäjänteistä toimintaa. Kotona lasten kanssa touhuaminen on sitä parhaimmillaan.

Kasvatusvastuuta on tärkeä tarkastella kasvatustietoisuuden kannalta. Ehkä kasvattajilla ei olekaan kysymys vastuun, vaan tietojen ja taitojen puuttumisesta. Takalan mukaan (1979, 42) kasvatustietoisuuden tarkastelussa on otettava huomioon se, että kasvatustoiminta tapahtuu pääosalta rutiininomaisena "sivutuotteena" muun työn ohella, aikuisten levätessä työn jälkeen ja keskustellessa muiden kanssa. Vain vähäinen osa ajankäytöstä määräytyy suunnitelmallisesti lapselle asetetuista tavoitteista tai hänen odotuksistaan käsin. Osa kasvatustietoisuuden sisältöön kuuluvista tekijöistä jää perheen tavallisessa toiminnassa epäolennaisiksi ja näkyy ehkä vain kriisitilanteissa, tai silloin, kun perheessä on suoritettava tärkeitä, pitkän aikaa vaikuttavia valintoja. Perheen elämäntilanteen vaikutukset kasvatustietoisuuteen ja kasvatusvastuuseen tulee tällöin ottaa huomioon. Sen vuoksi vertailua sekä kasvatusvastuun ottamisessa että kasvatustietoisuudessa vanhempien tai muiden kasvattajien välillä on vaikea tehdä (Luolaja 1979, 58).

Yksin tiedot ja taidotkaan eivät kasvatuksessa aina riitä. Kuten Mäki-Opas (1993, 21) toteaa, "kasvatusta voi toiselle ihmiselle antaa vain sellainen kasvattaja, joka on omassa elämässään saavuttanut riittävän kypsyyden ja on siten kykenevä aitoon rakkauteen..." Jokainen kasvattaja voi kysyä itseltään, onko hän itse aikuinen ja kypsä kasvattajan tehtävään. Omien elämänmallien arvioiminen on myös tärkeää, koska lapsi sisäistää aikuisten käyttäytymismallit (Paananen 1985, 61 - 62; Pulkkinen 1984, 28). Kasvattajan täytyisi itse olla eheä ja tasapainoinen. Havasin (1991, 20 - 21) mukaan kasvattajan pitäisi pystyä hyväksymään itsensä ja arvostamaan itseänsä sellaisena kuin hän on. Projekti on tehnyt tehtävänsä muun muassa vahvistamalla kasvattajien minäkäsitystä. Kasvattajat ovat huomanneet, että muillakin voi olla ongelmia kasvatuksessa. Asioista ääneen puhuminen on helpottanut ja antanut tukea jokaisen kasvatustehtävään.

Kasvatuskeinojen johdonmukaisuus kasvatuspäämäärien kanssa tukee tavoitteiden saavuttamista (vrt. Kari 1995, 4 - 5, Takala 1997, 15, 33 - 35). Tämän vuoksi avoin keskustelu välinearvoista ja tietoisuuden lisääntyminen kasvatusmenetelmistä sekä niiden merkityksestä saattaisi auttaa vanhempia kasvatustehtävässä. Myös projektin tavoitteista ja mahdollisista keinoista tiedottamista ja viestin perillemenoaa tulisi

kehittää. Se ehkä helpottaisi kasvattajien sitoutumista tavoitteisiin, missä tämän tutkimuksen vanhemmat totesivat olevan parantamisen varaa.

Koivumäki ym. toteavat (1980, 3 - 4), että kasvatustyössä on aina kysymys myös yhteistyöstä. Hyvin onnistuneesta yhteistyöstä on hyötyä kaikille. Koulussa se saa opettajan kokemaan, että yhteistyöhön käytetty aika tulee monin verroin takaisin muun muassa työnilona. Lisäksi hänen oppilaantuntemuksensa lisääntyy samalla, kun hän huomaa, ettei olekaan yksin kasvatusongelmien kanssa. Vanhemmille yhteistyö antaa uusia virikkeitä vanhemman rooliin, ja sillä voidaan elvyttää jopa kodin ilmapiiriä. Kun vanhemman asennoituvat positiivisesti koulua kohtaan ja osallistuvat aktiivisesti yhteistyöhön koulun kanssa, heijastuu se oppilaan käyttäytymiseen. Lapsi alkaa viihtyä paremmin koulussa, kun hän tuntee, että hänestä välitetään. Yhteistyö heijastuu myös opetukseen monipuolistaen sitä. Samalla vapaa-aika saa uutta sisältöä.

Kodin ja koulun yhteistyö on yhteydenpitoa puolin ja toisin. Koulun opettajien odotetaan olevan aktiivisia yhteydenpidon luomisessa ja ylläpitämisessä (Husso & Korpinen 1991, 1). Usein vanhemmat tuntevat alemmuutta opettajaa kohtaan, mikä vaikuttaa siten, että kouluunpäin ei uskalleta ottaa yhteyttä. Husson ym. (1980, 19) mukaan varsinkin alemmista yhteiskuntaryhmistä lähtöisin oleville vanhemmille tämä on tyypillistä. Myös opettajat voivat olla epävarmoja suhteissaan vanhempiin. He saattavat pelätä sitä, että huoltajat arvostelevat heidän työtään tai että he eivät pysty vastaamaan kotien odotuksiin (Soininen 1986, 53 - 55).

Husso ja Korpinen (1991, 2) korostavat opettajankoulutuksen merkitystä pyrittäessä kehittämään kodin ja koulun yhteistyötä vastaamaan suomalaisten perheiden toiveita ja tarpeita. Heidän opettajankoulutukseen kohdistunut tutkimus osoitti, että neljännes luokanopettajiksi opiskelevista ei ollut saanut valmiuksia kodin ja koulun yhteistyötaitoissa, ja että kentällä toimivista opettajista vain 10 % katsoi saaneensa koulutuksen aikana riittävät valmiudet yhteistyöhön. On todella puute, että luokanopettajaksi opiskelevat eivät joudu tekemisiin opetusharjoittelussa oppilaiden vanhempien kanssa. Yhteistyöstä puhuminen ei riitä. Miten kaikki sujuu käytännössä, ja miten eri tilanteissa menetellään, jää opettajan oman luovuuden varaan.

Yhä suuremmat koulu yhteisöt ovat myös syynä siihen, että koti ei ole koulun kanssa tekemisissä (Husso ym. 1980, 19). "Onhan siellä niitä muitakin", ajatellaan. Ja jos suurin osa vanhemmista ajattelee näin, kuorma pienen joukon päällä kasvaa. Tätä yhteydenpitoa ja siihen liittyviä esteitä on käsitelty useasti muun muassa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (esim. Husso, Korpinen & Korpinen 1980; Husso & Korpinen 1991).

Jopa hallinnollisin toimenpitein on yritetty löytää ongelmiin ratkaisuja ja luoda edellytyksiä opettajien ja lasten vanhempien kohtaamiselle. Vuorovaikutuksen ja yhteydenpidon aktiivisuutta ei tutkimusten mukaan kuitenkaan ole voitu parantaa esimerkiksi opettajien palkanlisällä. Onhan kyse paljosta muusta kuin rahasta. Vuorovaikutuksen aktiivisuuteen vaikuttavat monet tekijät (vrt. Husso 1980, 19; Soininen 1986, 53 - 55).

Laukaan kasvatusprojektin tavoite on vakiinnuttaa kasvatusteemat käytäntöön ilman projekti -nimitystä. Hyvä näin. Sitoutuminen huolehtimaan lasten ja nuorten kasvatuksesta ja opetuksesta on enemmän kuin projekti. Se tarkoittaa vastuun kantamista tulevien kansalaisten elämän edellytyksistä. Projekteille on tunnusomaista, että ne henkilöityvät helposti niiden vetäjien ympärille. Tämä aiheuttaa pelkoa, että toiminta loppuu, jos vetäjä väsy. Laukaan kasvatusprojekti -nimityksen poistuttua saattaisi poistua myös pelko projektin toiminnan loppumisesta.

Luotettavuuden tarkastelu. Tutkimuksemme on käsitellyt tapausta, joka on ainutkertainen ja jonka tuloksia ei voida yleistää. Tulosten soveltamisessakin täytyy huomioida, miten samantyyppisiä tutkimusympäristö ja sovellusympäristö ovat.

Empiirisen tutkimusaineiston riittävyys voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Kahdeksan vanhempaa on pieni ryhmä edustamaan koko kirkonkylän ala-asteen oppilaiden vanhempia. Läheskään kaikki mielipiteet ja ajatukset eivät ole voineet tulla esille. Myös meidän vähäinen haastattelukokemuksemme vaikuttanee, että kaikissa haastatteluissa emme saaneet aineistoa niin paljon kuin olisimme toivoneet. Useampi haastattelu tai kaikille vanhemmille suunnattu kysely olisi ehkä lisännyt näkökulmia

asioihin. Empiirisen tutkimusaineiston suurempi määrä ja useamman tiedonkeruumenetelmän käyttäminen olisi myös lisännyt tutkimustulosten luotettavuutta.

Haasteita jatkotutkimuksille. Tässä tutkimuksessa emme ole voineet mitata kasvatusprojektin tavoitteiden toteutumista lapsissa ja nuorissa, koska muutokset heidän käyttäytymisessä, koulukiusaamisessa ja näpistelyissä vaativat pidemmän aikavälin. Tämän vuoksi aiheeseen olisi mielenkiintoista palata ehkä muutaman vuoden kuluttua uudelleen. Myös kyseisellä paikkakunnalla asuvien lasten ja nuorten haastattelu kasvatusprojektin aiheista antaisi uusia näkökulmia kasvatustehtävään. Haastattelun lisäksi osallistuva havainnointi syventäisi ja monipuolistaisi tietoa.

LÄHTEET

- Ahlman, E. 1992. Kulttuurin perustekijöitä. Jyväskylä: Gummerus.
- Aho, K. (toim.) 1996. Tavattomasti tapoja. Helsinki: Opetushallitus.
- Aho, S. 1985. Lasten moraalinen kehitys Piagetin ja Kohlbergin teorian mukaan. Esitutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 106.
- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 117.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alanen, L., Luolaja, J., Pölkki, P. & Takala, M. 1979. Perheen elämäntapa, vanhempien kasvatustietoisuus ja lasten sosiaalinen kehitys. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 219.
- Arola, U-M., Kouki, T., Ruokanen, M. & Ruokanen, T. 1994. Ihmisen hyvä ja paha. Uskon aika. Porvoo: WSOY.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1992. Qualitative Research for Education. Vol.2. Boston: Allyn and Bacon.

- Erickson, F. 1986. "Qualitative Methods in Research on Teaching." In M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of Research on Teaching (third Edition). A project of an American Educational Research Association. New York.
- Hakkarainen, E. 1997. Opettajan työ on ihmisen kohtaamista. Keski-suomalainen 17.5.1997, 6.
- Havas, M. 1991. Näkemyksiä koulun sisäisestä uudistamisesta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 77.
- Helkama, K. 1985. Moraalikehityksestä ja motivaatiosta. Julkaisussa K. Kotiranta & H. Soini (toim.) Motivaatioseminaari. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 13.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu B5.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. 1991. Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Kyriiri.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1989. Johdatus kasvatustieteeseen. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 1.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Husso, M-L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimukset 1 - 3. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 161 - 163.
- Husso, M-L. & Korpinen, E. (toim.) 1991. Vanhemmat - opetuksen käyttämätön voimavara. Tutkimustuloksia koulun ja kodin yhteistyöstä peruskoulussa ja opettajan koulutuksessa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitos. Opettajankoulutuksen opetusmoniste.
- Johansson, G. & Wahlberg Orvin, K. 1993. Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter från elever, föräldrar och lärares arbete. Pedagogiska institutionen. Umeå Universitet.
- Juntunen, H. 1986. Katsomuksellinen kasvatus koulussa. Teoksessa E. Kähkönen & M. Pyysiäinen (toim.) Opettaja, tulevaisuuden kasvattaja. Helsinki: Kirjapaja.
- Kalliopuska, M. 1990. Empatia - tie ihmisyyteen. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettis-sosiaalisen ilmaston luoja ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu 366.

- Kilpeläinen, T. & Matomäki, E. 1984. Kodin ja koulun yhteistyön toteutuminen ja opettaminen maamme opettajankoulutuslaitoksissa ja harjoituskouluissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Kivivuori, J. 1995. Nuorten rikollinen ja kielletty toiminta 1995. Nuorisoriikollisuuden seurantahankkeen ensimmäisen vuoden tuloksia ja kokemuksia. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 129.
- Kohlberg, L. 1976. Moral stages and Moralization: The cognitive-developmental approach. Teoksessa T. Lickona (toim.) Moral development and behavior. Theory, research and social issues. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Koivumäki, S., Korpinen, E. & Pekkala, E. 1980. Vanhempien ja opettajan henkilökohtainen keskustelu kodin ja koulun yhteistyömuotona. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 152.
- Korpinen, E. 1982. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilun vaikutukset oppilaiden oppimistuloksiin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 319.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Kouluhallitus. 1991. Tapakasvatuksen opas koulujen kasvat- ja opetuskäyttöön. Helsinki: VAPK -kustannus.
- Kähönen, J. & Sassi, M. 1997. Hyvät tavat jo pienestä pitäen. Kotivinkki 1, 73 - 79.

- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1 - 4. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 45.
- Laaksola, H. 1996. Opettajat rehtoreita kriittisempiä. *Opettaja* 50, 8 - 9.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laukaan Yhdessä elämään -kasvatusprojekti. 1997. Kysely koulukiusaamisesta. <http://kala.jyu.fi/vkoulu/laukaa/tavat/kiusa.htm>. Altavista.digital.com. 18.2.1997.
- Laukaan Yhdessä elämään -kasvatusprojekti. 1997. Ongelmat, jotka johtivat yhteistyöhön. <http://kala.jyu.fi/vkoulu/laukaa/tavat/poliisi.htm>. Altavista.digital.com. 18.2.1997.
- Laukaan Yhdessä elämään -kasvatusprojekti. 1997. Nuorten kasvatuskampanja alkuun myös Leppävedellä. <http://kala.jyu.fi/vkoulu/laukaa/tavat/lks1.htm>. Altavista.digital.com. 18.2.1997.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lindström, A. 1996. Toisen ihmisen huomioonottaminen. Teoksessa K. Aho (toim.) *Tavattomasti tapoja*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lindqvist, M. 1992. Moraalinen ulottuvuus kasvatuksen teoriassa ja käytännössä. Teoksessa E. Piippo (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen*. Kajaani: Koulupalvelukeskus.
- Luolaja, J. 1979. Lapsen iän ja sukupuolen yhteyksistä vanhempien kasvatustietoisuuteen ja perheen kommunikaatioilmastoon. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 223.

- Merenheimo, J. 1989. Moraalikasvatus - haaste didaktikalle. Moraalikasvatuksen tavoitteista ja toteutuksesta lähinnä Kohlbergin teorian mukaan. *Kasvatus* 20, 6, 476 - 485.
- Montonen, E. 1991. Vanhemmat mukaan myös koulun arkeen. *Opettaja* 47, 24 - 25.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkinen, S. & Pennanen, S. 1984. Kodin ja koulun yhteistyö eräiden Euroopan maiden koulutusjärjestelmissä ja opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Mäki-opas, A. 1993. "Älä katko kasvavan siipiä!" Auttava, terapeutin kasvatusta Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Lisensiaatintyö.
- Niemi, H. 1988. Ihminen, elämän subjekti. Teoksessa M. Pyysiäinen (toim.) *Kasvatus ja uskonto*. Professori Kalevi Tammisen juhlakirja. Helsinki: WSOY.
- Niemi, H. 1992. Kristillinen ihmiskäsitys koulun arkipäivässä. Teoksessa E. Piippo (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen*. Kajaani: Koulupalvelukeskus.
- Nurmi, T., Rekiaro, I. & Rekiaro, P. 1993. Suomen kielen sanakirja "Suomea suomeksi". Jyväskylä: Gummerus.
- Ojanen, K. 1976. Vanhempain kasvatustavoitteista. Mannerheimin lastensuojeluliitto. *Kasvatus ja mielenterveys*. Lapsiraportti B 21.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Otava.

- Onikki, E. & Ranta, H. (toim.) 1995. Suomen laki II. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Paananen, S. 1985. Pulpettiko puristaisi? Keuruu: Otava.
- Pahkinen, T. 1987. Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 62.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. United States of America: Sage.
- Peck R.F. & Havighurst R.J. 1962. The psychology of character development. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. Helsinki: WSOY.
- Penttilä, E. 1996. Kyynärpäät pöydällä kuin hevostmiehellä. Teoksessa K. Aho (toim.) Tavattomasti tapoja. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. M. Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Pietarinen, J. 1982. Persoonallisten ristiriitojen muodoista. Teoksessa J. Aaltola & I. Patoluoto (toim.) Arvo. Suomen Filosofisen Yhdistyksen järjestämä tutkijakollokvio. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 16.
- Pikas, A. 1989. Irti kouluväkivallasta. Helsinki: Weilin+Göös.

- Pulkkinen, L. 1981. Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä:Gummerus.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Keuruu: Otava.
- Pulkkinen, L. 1994. Millaista kasvatusta nykytutkimus suosittelee? Teoksessa J. Virkki (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Helsinki: WSOY.
- Ruoppila, I, 1985. (toim.) Oppilaiden persoonallisuuden tukeminen ja arvomaailman kehittäminen. Osajulkaisu 1. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 267.
- Salmivalli, C. 1995. Kouluväkivallan uhrien toiminta kiusaamistilanteissa. Kasvatus, 4, 350 - 358.
- Silverman, D. 1994. Interpreting Qualitative Data. London: Sage.
- Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 109.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Sydänmaanlakka, T. 1984. Koulu on yhteistyötä. Lastensuojelun ja koulun yhteistyötä selvittäneen työryhmän raportti. Lahti: Lastensuojelun Keskusliitto. Julkaisu 71.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Takala, A. 1974. Uuden sukupolven vaihtoehdot. Jyväskylä: Gummerus.
- Takala, A. 1989. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa E. Korpinen & E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Takala, P. 1996. Koulu ja tavat. Teoksessa K. Aho (toim.) Tavattomasti tapoja. Helsinki: Opetushallitus.
- Tarkkanen, T. 1990. Ratkaiseva ajatus - ongelmien selityksiä niiden ratkaisuihin. Väkivallaton kampanja. Mannerheimin lastensuojeluliitto, Suomen Punainen Risti ja Samfundet Folkhälsan. Helsinki.
- Tenkku, J. 1981. Vanhan ja keskiajan moraalifilosofian historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Teräväinen, J. 1982. Johdatus filosofiaan. Helsinki: Kirjapaja.
- Timonen, P. (toim.) 1995. Suomen laki I. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Toivonen, E. 1991. Koululait -91. Helsinki: WSOY.

Turunen, K. 1992. Kaksi näkymää kehitykseen ja kasvatukseen. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Koulupalvelukeskus.

Turunen, K.E. 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 5 - 6, 387 - 409.

Uusitalo, R. 1981. Koti ja koulu yhteistyössä. Helsingin yliopisto. Yhteisökasvatus tutkimus, osaraportti 1. Sosiologian laitoksen moniste 35.

Uusitalo, R. (toim.) 1983. Yhteisökasvatuksen vaikutuksia yläasteella. Helsingin yliopisto. Yhteisökasvatustutkimus, osaraportti 2. Sosiologian laitoksen moniste 38.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Viihde yllyttää väkivaltaan. 1990. Opettaja 13, 16 - 17.

Julkaisemattomat lähteet:

Laukaan Yhdessä elämään -kasvatusprojekti. 1995. Projektikuvaus ja tiedotteita. Laukaa: Kirkonkylän ala-asteen vanhempainneuvosto.

Opetushallitus. 1994. Määräys 74/011.

Dan Olweusin (1992) interventio -ohjelma koulukiusaamisen vähentämiseksi, poistamiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi. Edellytyksenä on tiedostaminen ja toimintaan sitoutuminen.

Koulutason toimenpiteet

- kyselylomakekartoitus
- kokouspäivä koulussa koulukiusaamisongelmista
- entistä parempi välituntivalvonta
- viihtyisämpi koulun piha
- päivystävä puhelin
- henkilökunnan ja vanhempien tapaaminen
- opettajien työryhmiä koulun sosiaalisen ympäristön kehittämiseksi
- vanhempien piirejä

Luokkatason toimenpiteet

- luokan säännöt kiusaamista vastaan: ilmiön selitys, palkkiot ja rangaistukset
- säännölliset luokkakokoukset
- roolileikit, kirjallisuus
- oppiminen yhteistyönä
- kokouksia opettajan ja vanhempien / lasten välillä

Yksilötason toimenpiteet

- vakavat keskustelut kiusaajien ja uhrien kanssa
- vakavat keskustelut kiusaajien ja uhrien vanhempien kanssa
- opettajan ja vanhempien mielikuvituksen käyttö
- apua "puolueettomilta" oppilailta
- apua ja tukea vanhemmille (vihkosia yms.)
- kiusaajien ja uhrien vanhemmille keskusteluryhmiä
- luokan tai koulun vaihto. (Olweus 1992, 60)

Olweusin metodi perustuu autoritaariseen aikuinen - lapsi -interaktioon. Interventio-ohjelman alatavoitteiksi Olweus mainitsee seuraavat neljä kohtaa:

1. *Kiusaamisongelman havaitseminen ja tiedostaminen koulussa.*

* Kyselyn avulla saadaan kartoitettua tietyn koulun kiusaamistilanne, sekä kiusaamisen laatu että määrä. Samalla kiusaamisesta poistuu asiallisen kyselyn avulla myyttisyys sen esiintymisestä ja syistä.

2. *Opettajat ja vanhemmat saadaan aktiivisesti toimimaan ongelmien käsittelemisessä.*

* Koulussa työskentelevien aikuisten on huomattava, että heidän on oltava tietoisia siitä, mitä koulussa tapahtuu.

* Vapaita tilanteita on koulussa valvottava kunnolla (välitunnit, ruokailut, käytävät jne.).

* Opettajia rohkaistaan puuttumaan kiusaamistilanteisiin ja huomauttamaan selvästi oppilaille, että kiusaamista ei hyväksytä koulussa.

* Opettajia edellytetään keskustelevan vakavasti kiusaamisen osapuolten ja heidän vanhempiensa kanssa.

* Opettajien intervention - väliinmenon - on oltava järjestelmällistä ja jatkuvaa, muuten tilanteet saattavat käydä uhrille entistä vaikeammiksi.

3. *Kehitetään selvät toimintamallit ja säännöt kiusaamista vastaan.*

* Oppilaat sopivat keskenään, että eivät kiusaa toisiaan, että he yrittävät auttaa niitä, joita kiusataan ja vetää mukaan yhteisiin tapahtumiin niitä oppilaita, jotka helposti jäävät tai jätetään ryhmän ulkopuolelle.

* Luokkakeskusteluissa selvitetään, mitä kiusaaminen jokapäiväisissä tilanteissa on ja mitä pitäisi tehdä kiusaaville oppilaille ja kuinka heitä olisi rangaistava.

* Kun kehitettyjä sääntöjä noudatetaan ja kun kiusaaminen vähenee, on entisille kiusaajille annettava positiivista palautetta.

4. *Tuetaan ja suojataan uhreja.*

* Pyritään rohkaisemaan tukioppilaita eli ns. hiljaista enemmistöä tukemaan todennäköisiä kiusaamisen uhreja.

* Opettaja käyttää erilaisia keinoja saadakseen uhrien kunnioituksen toisten silmissä nousemaan. (Olweus 1992, 60 - 92.)

HAASTATTELUKÄYNNIT

1. KASVATUSARVOT
 - omat lapsuuden kodin arvot
 - tämänhetkiset arvot

2. KASVATUSVASTUU
 - kodin ja koulun tehtävät
 - kuka lasta kasvattaa?

3. KASVATUSYHTEISTYÖ
 - kodin ja koulun välillä
 - ajatuksia yhteistyöstä kasvatusprojektissa

4. LAUKAAN KASVATUSPROJEKTI
 - mitä siitä tiedetään ja mistä tietoa on saatu
 - millä tavalla itse mukana
 - projektin seurauksia Laukaassa
 - projektin vahvuuksia ja heikkouksia
 - ajatuksia projektin tulevaisuudesta ja sen kehittämisestä