

VASTUUNTUNTO KASVATUSTAVOITTEENA

Etnografinen tapaustutkimus vastuuympyrän käytöstä itseohjautuvuuden tukemisessa

Pauliina Salo

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syksy 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salo, P. 2004. Vastuuntunto kasvatustavoitteena. Etnografinen tapaustutkimus vastuuympyrän käytöstä itseohjautuvuuden tukemisessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 73 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin vastuuympyrää vastuuntunnon edistämisen välineenä koululuokassa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten vastuuympyrä tukee oppilaan itseohjautuvuuden kehitystä. Lisäksi pyrittiin saamaan tietoa oppilaiden kokemuksista vastuuympyrän käytöstä luokkatilanteessa.

Vastuuympyrää käytettiin yhdeksän viikon ajan kolmannella luokalla eräässä keskisuomalaisessa koulussa. Luokassa oli tuolloin 18 oppilasta. Vastuuympyrän merkitystä itseohjautuvuuden tukemisessa sekä oppilaiden kokemuksia vastuuympyrästä selvitettiin etnografisena tapaustutkimuksena. Pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä oli havainnointi. Tutkijan osallistumisen aste havainnoinnissa vaihteli täydestä osallistumisesta ulkopuolisen tarkkailijan rooliin. Oppilaiden kokemuksista hankittiin havainnoinnin lisäksi tietoa haastattelemalla. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustulosten mukaan vastuuympyrä motivoi oppilaita ottamaan vastuuta. Oppilaat hoitivat viikoittaisia vastuutehtäviään innostuneesti koko projektin ajan. Tutkimustulokset osoittivat myös, että vastuuympyrän käyttö tuki oppilaiden itseohjautuvuuden kehitystä ohjatesaan heitä suorittamaan vastuutehtäviä luokassa itsenäisesti.

Avainsanat: vastuuntunto, vastuuympyrä, itseohjautuvuus, moraalinen kasvatus, empatia, etnografinen tapaustutkimus

SISÄLTÖ

1 JAETTU VASTUU ON KEVYEMPI KANTAA.....	5
2 VASTUUKASVATUKSEN ASEMA KOULUSSA.....	7
2.1 Eettinen kasvatus vastuuntunnon edistämässä.....	7
2.1.1 Etiikan ja moraalin määrittelyä.....	7
2.1.2 Koulun tehtävä moraalin kasvattajana.....	8
2.1.3 Lickonan moraalin kehittämismalli.....	9
2.1.4 Moraalin kehitys Kohlbergin mukaan.....	11
2.2 Sosioemotionaalinen kasvatus vastuuntunnon edistämässä.....	13
2.2.1 Tunteiden merkitys vastuullisuuden edistämässä.....	14
2.2.2 Empatian kehitysvaiheet.....	15
3 VASTUUNTUNNON EDISTÄMINEN KOULUKASVATUKSESSA.....	17
3.1 Vastuukasvatus opetussuunnitelmassa.....	17
3.2 Vastuuntunnon määrittelyä.....	18
3.3 Vastuullisuuden motivoivia tekijöitä.....	20
3.3.1 Vastuuntunnon kehittämisen tukeminen.....	20
3.3.2 Vastuuntuntoa edistäviä toimintamalleja.....	22
4 ITSEOHJAUTUVUUS.....	23
4.1 Itseohjautuvuutta edistävä ohjaus.....	23
4.2 Itseohjautuvuuden yhteys opetussuunnitelmaan.....	25
5 TUTKIMUKSIA VASTUUNTUNNON KEHITTÄMISESTÄ.....	27
5.1 Hellisonin malli vastuuntunnon kehittämistä.....	27
5.2 Urheiluleirin työntekijöiden kokemuksia Hellisonin mallista.....	29
5.3 Opettajan luokanhallintatapojen yhteys oppilaan vastuuntunnon kehittämiseen.....	30

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
6.1 Tutkimusongelmat.....	32
6.2 Vastuuympyrä.....	33
6.2.1 Vastuuympyrän käyttö luokassa.....	34
6.2.2 Vastuuympyrän tehtäväalueet.....	36
6.3 Etnografinen tapaustutkimus laadullisena lähestymistapana.....	37
6.4 Tutkittavien valinta ja kuvaus.....	39
6.5 Aineiston keruu.....	39
6.5.1 Havainnointi.....	40
6.5.2 Haastattelut.....	41
6.6 Aineiston käsittely ja analyysi.....	42
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	44
7.1 Vastuuympyrä itseohjautuvuuden tukemisessa.....	44
7.2 Oppilaiden ajatuksia vastuuympyrästä.....	48
7.2.1 Vastuuympyrästä pidettiin.....	50
7.2.2 Vastuuta mieluummin kuin vapaata.....	52
7.2.3 Suosituimmat vastuutehtävät.....	53
8 TUTKIMUSTULOsten TARKASTELU.....	55
8.1 Edellytyksiä vastuunottamiselle.....	55
8.2 Vastuuympyrä välineenä kohti itseohjautuvaa oppimista.....	57
8.3 Mitä tekisin toisin.....	59
8.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	60
8.4.1 Tutkijan subjektiivisuus.....	62
8.4.2 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti.....	63
8.4.3 Eettiset kysymykset.....	64
8.5 Tästä tutkimuksesta uusiin alkuihin.....	65
LÄHTEET.....	67
LIITTEET.....	72

1 JAETTU VASTUU ON KEVYEMPI KANTAA

Oppilaiden vastuuntunnon edistäminen on tärkeää sekä lapsen itsensä että yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta. Maailmamme muuttuu koko ajan yhä nopeammin ja tämä edellyttää yksilöltä lisääntyvää itsenäisyyttä, kriittisyyttä ja vastuullisuutta. (Stiehl 1993, 38.) Vastuun jakaminen opettaa oppilaita ajattelemaan itsenäisesti ja kehittää heidän kykyään tehdä valintoja. Myös opettajan työ helpottuu, koska vastuuta jakamalla oppilaat saadaan ehkä sitoutumaan paremmin työhön ja samalla myös työrauha paranee.

Vielä nykyajankin koulu on suurelta osin opettajajohtoista taitojen ja tietojen opettamista. Kuitenkin oppilaan emotionaaliset ja sosiaaliset tarpeet tulisi tyydyttää, ennen kuin oppilas voi keskittyä kognitiivisiin tavoitteisiin. Kun panostetaan oppilaan henkiseen hyvinvointiin, samalla paranevat myös oppilaan valmiudet käsitellä uutta tietoa. (Weare 2000, 5.)

Opettaja voi tukahduttaa oppilaan itsenäisyyden liiallisella aktiivisuudellaan. Opettajalle on ominaista toiminnan tarve, mutta niin myös oppilaalle. Ollessaan liian aktiivinen opettajan ei ole helppo huomata, kuinka oppilaat jäävät passiivisiksi sivustaseuraajiksi. He eivät kasva vastuuseen omasta oppimisestaan, jos saavat koulussa kaiken liian valmiina. Sen vuoksi oppilaille pitäisikin antaa mahdollisuus osallistua toimintaan suunnittelusta lähtien ja antaa heille valtaa tehdä myös itsenäisiä päätöksiä. Lisäksi opettajan tulisi jakaa heille enemmän todellista vastuuta.

Tutkimukseni motiivina olivat omat kokemukseni (vrt. Syrjälä 1995, 21). Itsekin tiedostan, että olen paljon motivoituneempi tekemiseen silloin, kun minulle annetaan vastuuta. Silloin tunnen, että minuun luotetaan ja että minua arvostetaan sellaisena kuin olen. Vastuutehtävien hoitaminen auttaa myös pääsemään paremmin sisälle ryhmään, kun saa olla kantamassa omaa korttansa yhteiseen kekkoon, eikä vain olla ottamassa kaikkea valmiina. Näiden kokemusteni johdosta vastuuntunnosta ja sen edistämisestä koulussa on tullut minulle yhä tärkeämpi kasvatustavoite. Kun

vastuuntunnon edistämistä koululuokassa ei ole paljoa tutkittu, tuntui sitäkin tärkeämmältä valita se tutkimukseni kohteeksi.

Nähdessäni erään tuttavaopettajan käyttävän vastuuympyrää luokassaan, kiinnostuin ideasta välittömästi. Vastuuympyrää käytetään koulun arjessa yli oppiainerajojen. Koulun tehtävään on kasvattaa ja opettaa – vastuuympyrä on monipuolisuudessaan kasvatusta parhaimmillaan. Tehtäviä hoitaessaan oppilaat oppivat huolehtimaan koulun jokapäiväisistä askareista itsenäisesti. Jokaisella oppilasparilla on oma vastuualueensa vastuuympyrässä ja tehtävät vaihtuvat viikoittain. Opettaja vapautuu huolehtimasta itse kaikesta, kun oppilaat oppivat kantamaan vastuuta.

Sen lisäksi, että vastuuympyrän käyttö helpottaa opettajan työtä, vastuun saaminen kasvattaa oppilasta ja motivoi häntä työskentelyyn. Vastuuympyrän kautta oppilas saa kokea olevansa osa yhteisöä, sillä vastuuympyrä ei toimi, jollei jokainen kanna vastuutaan.

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia, miten vastuuympyrä tukee oppilaiden itseohjautuvuuden kehitystä. Halusin lisäksi selvittää, kuinka oppilaat suhtautuvat vastuuympyrään. Keräsin aineistoni havainnoimalla erästä keskisuomalaista kolmatta luokkaa yhdeksän viikon ajan. Saadakseni autenttista tietoa oppilaiden kokemuksista, haastattelin heitä projektin päätyttyä.

2 VASTUUKASVATUKSEN ASEMA KOULUSSA

2.1 Eettinen kasvatus vastuuntunnon edistämiseksi

2.1.1 Etiikan ja moraalien määrittelyä

Etiikalla ja moraalilla on keskeinen asema kasvatuksessa ja opetuksessa. Tieteen kielessä moraalien ja etiikan välillä on tapana tehdä käsitteellinen ero, vaikka sanojen synonyymien käyttö on yleistynyt ja niitä käytetään varsin kirjavasti. Tieteessä moraalilla tarkoitetaan hyvän ja pahan, oikean ja väärän erottelua toiminnan yhteydessä. Etiikka tarkoittaa moraalien lähtökohtien tutkimista ja niistä teorian luomista. Toisin sanoen etiikassa on olennaista teoreettinen käsitys hyvästä elämästä, moraalissa taas sen soveltaminen käytäntöön. (Launonen 1997, 11.)

Moraalinen toiminta tiedostaa vastuun, velvollisuuden ja oikeuden (Karjalainen 1996, 141). Moraaliset asiat ovat yleensä asioita, joista ihmiset välittävät ja joita kohtaan heillä on tunteita. Moraali on tunteiden, älyllisten, tiedollisten sekä sosiaalisten tekijöiden luova kooste. (Straughan 1988, 56.)

Lapsen moraalitajunnan perusta on tavallisissa arkielämän tilanteissa, joihin yhdistyy toisesta välittämistä, auttamista, toisen puolesta toimimista sekä vastuunottoa (Permer & Permer 2002, 123). Lapsi ei voi toimia moraalisesti ilman toisten apua ennen kuin kykenee ottamaan vastuuta itsestään ja muista (Hoffman 1996, 9). Moraalisen henkilön täytyy siis olla autonominen. Vain autonominen ihminen voi tehdä itsenäisiä valintoja ja ottaa vastuun valinnoistaan. Moraalisesti toimiminen vaatii toisten huomioimista kaikissa olosuhteissa. (Starratt 1994, 34.)

Lindqvist erottaa etiikassa yksilötason, suhdetason, yhteisö- ja ryhmätason sekä kosmisen tason. Vastuu ja ihmisen moraalisuus ovat etiikan aihealueita yksilötasolla. Etiikan suhdetasolla taas on kysymys vastavuoroisuudesta ja kohtaamisesta. Yksilö peilautuu toiseen ihmiseen, joka on itsenäinen, mutta tarvitsee myös lähimmäistään.

Kysymys on tällöin välittämisestä, myötätunnosta, vastavuoroisuudesta ja vapaudesta. (Lindqvist 2002, 77-78.) Näin suhdetaso liittyy myös vastuullisuuden kehittymiseen, koska vastuuntuntoisen yksilön on kyettävä asettumaan toisen ihmisen asemaan.

Yhteisö sekä rajaa että mahdollistaa monia asioita elämässämme. Yhteisöetiikkaan liitetään esimerkiksi sopimukseen, oikeudenmukaisuuteen sekä tasa-arvoon liittyviä asioita. Etiikan kosminen puoli taas liittyy esimerkiksi elämän tarkoituksen, kollektiivisen alitajunnan, traditioiden sekä kauneuden kokemuksiin. (Lindqvist 2002, 78.)

Lindqvist korostaa koulu yhteisön merkitystä kaikkien näiden etiikan tasojen kannalta. Osaa niistä sisäistetään oppimissisältöjen omaksumisen ja itsetutkiskelun kautta. Toinen osa toteutuu koulun arjessa konkreettisenä elämänä ja yhteisöllisenä prosessina kohtaamisten, rajojen ja vastuun kautta. (Lindqvist 2002, 78.)

2.1.2 Koulun tehtävä moraalien kasvattajana

Kasvatus ja koulutus nähdään voimakkaasti arvoja välittäväksi ja uusia arvoja luovaksi kulttuurin alaksi. Kasvatuksen tulisi edistää arvopäämääriä, joiden mukaan ihmiset saavat valmiuksia ottaa vastuuta ja oppivat myös ohjamaan omaa elämäänsä. (Niemi 2002, 137.) Uuden sukupolven sosiaalistaminen ei tarkoita vain tietojen ja taitojen vaan myös yhteisön keskeisten normien ja arvojen välittämistä sekä valmiuksien antamista uusien normien tuottamiseen (Hoffman 1996, 7).

Varsinainen moraaliopeutus liitetään yleensä katsomusaineisiin, uskontoon ja elämäntutkimustietoon, joissa yhtenä opintokokonaisuutena on etiikka. Näiden oppiaineiden erityisenä tehtävänä on antaa historiallinen ja yleinen tausta arvoille sekä opettaa käsitteellisiä ja taidollisia valmiuksia arvopohdintaan. On kuitenkin muistettava, että kasvatus on kokonaisvaltaista ja moraaliopeutus on näin osa jokaista koulussa opetettavaa ainetta. (Elo 1993, 89; Niemi 2002, 127; Tirri 1999, 27.)

Arjen etiikka toteutuu varsinaisen opetuksen lisäksi koko siinä toimintakulttuurissa, joka koulussa vallitsee. Se näkyy kaikessa koulun yleisessä toiminnassa, säännöissä

sekä opettajan omissa periaatteissa. Se on kuitenkin usein tiedostamatonta, eikä sitä näin mielletä moraalin opettamiseksi. Oppilaat kuitenkin omaksuvat suurimman osan koulun ja opettajan edustamasta moraalista tämän yleisen toiminnan ja mallioppimisen kautta. (Elo 1993, 89; Niemi 2002, 127; Tirri 1999, 27.)

Kasvattajien omaksumat arvot määrittävät koko kasvatustoiminnan perustan. He kasvattavat lapset niihin arvoihin, tapoihin ja tottumuksiin, joiden mukaisesti he toivovat lasten käyttäytyvän. (Kaipio 1999, 11-12.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä koulukohtaiset opetussuunnitelmat konkretisoivat koulun edustamia arvoja. Oman toiminnan eettisyyden arvioiminen sekä oikean ja väärän tunnistaminen liittyy uudessa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ihmisenä kasvaminen –aihekokonaisuuteen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 13).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) mukaan opetuksen on annettava oppilaalle valmiuksia, jotta hän voisi osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Omakohtaisen vastuun ottaminen, ristiriitojen säätelytaidot sekä suunnitelmallisen yhteistyön harjoittelu kuuluvat demokratiaa edistävään opetukseen. Jotta oppilas voisi oppia demokratiaa, hänen on saatava kokemusta siitä, että voi ja osaa vaikuttaa omaa itseä ja yhteisiä asioita koskeviin ratkaisuihin. Demokratia edellyttää vastuullista vallankäyttöä ja itsenäisyyttä sekä toisaalta yhteenkuuluvuutta. (Elo 1993, 90; Niemi 1998, 65; Weare 2000, 43.)

2.1.3 Lickonan moraalien kehittämismalli

Yksilön moraalikehityksen nopeuttaminen on vaikeaa, mutta koulu voi tukea kehitystä, joka muuten saattaisi pysähtyä. Arvokasvatuksen onnistumisen ehtona on koulun sanojen ja tekojen yhdenmukaisuus. Arvojen opettaminen ei saa myöskään olla irrallaan koulun käytännöstä. Jos arvoja yritetään opettaa ilman sidosta oppilaan arkeen, on tuloksena vain kulissioppimista. Oppilaat osaavat tällöin toistaa asioita, mutta eivät ymmärrä eivätkä näe periaatteiden suhdetta omaan elämäänsä. Moraalikasvatuksen käytännön ongelma onkin juuri oppilaiden tietämisen ja tekemisen välisessä ristiriidassa. Pelkkä hyvän vaihtoehdon tunnistaminen ei vielä

johda sen valitsemiseen. Ilman toisen kunnioittamista ja vastuuta voi moraalilla olla lähinnä vain tapa. (Elo 1993, 89-91.)

Lickona esittää moraalien kehittämismallin, joka kiinnittää huomiota ajatteluun, toimintaan ja moraaliseen vaikuttamiseen. Erityisesti seuraavat kolme tavoitetta tulisi huomioida peruskouluvuosina:

1. Kehittyminen pois itsekeskeisyydestä kohti yhteistyötä ja toisten kunnioittamista
2. Perusta asetetaan hyvälle luonteenpiirteille, moraalisen ajattelun tapoina, tunteina ja moraalisenä toimintana määriteltynä.
3. Moraalisen yhteisön kehittäminen, joka perustuu rehellisyydelle, välittämälle ja demokraattiselle osallistumiselle

Näihin tavoitteisiin pyrkimällä tavoitellaan lasten kehittyvän seuraavissa ominaisuuksissa:

1. Itsekunnioitus, sekä toisten kunnioittaminen ja toimiminen yhdessä heidän kanssaan
2. Sosiaalisen perspektiivin ottaminen, kuinka toiset ajattelevat ja tuntevat
3. Moraalinen perustelu
4. Empatia, toisten hyvinvoinnista huolehtiminen
5. Taidot ja asenteet, joita tarvitaan sosiaaliseen yhteistyöhön ja osallistumiseen yhteisössä
6. Reagoiminen tilanteisiin moraalilla tavalla, joka sisältää ystävällisyyttä, rehellisyyttä, vastuullisuutta ja toisten kunnioittamista (Lickona 1991, 145.)

Näin Lickonan tavoitteisiin pyrkimällä edistetään myös oppilaan vastuunottokykyä. Kyky asettua toisen asemaan, toisten kunnioittaminen sekä yhteistyötaidot ovat oleellisia osatekijöitä vastuullisuuden edistämiseksi. Lapset tarvitsevat mahdollisuuksia harjoitella vastuun ottamista tullakseen moraaliksi (Lickona 1991, 146). Yksilön moraalinen kunto heijastuu myös itsetuntoon (Kalliopuska 1995, 94). Ihminen, jolla on terve itsetunto, ohjautuu sisältäpäin ja on näin valmiimpi ottamaan myös vastuuta. (Kalliopuska 1995, 140).

2.1.4 Moraalin kehitys Kohlbergin mukaan

Opettajan tulisi olla selvillä oppilaidensa kehitysvaiheelle tyypillisestä tavasta tarkastella moraalikysymyksiä, jotta voisi tietoisesti tarjota virikkeitä kehittymiselle (Elo 1993, 93). Kohlberg jakaa moraalisen ajattelun kolmeen tasoon ja kuuteen vaiheeseen. Yksilön moraalikäsitteet kehittyvät näiden vaiheiden kautta. Vaiheet määritellään niiden perusteluiden mukaan, joita yksilöt antavat moraalisiin ongelmiin. (Colby & Kohlberg 1987, 16.)

Ensimmäinen taso on esimoraalinen taso. Tällä tasolla on Kohlbergin mukaan suurin osa alle 9-vuotiaista lapsista, mutta myös osa nuorista. Esimoraalisella tasolla moraaliarviot liittyvät enemmän ulkoisiin tilanteisiin tai tapahtumiin kuin yksittäisiin ihmisiin tai yleisiin vaatimuksiin. Esimoraalinen taso jakautuu kahteen alavaiheeseen: 1) rangaistuksen ja tottelemisen moraalit sekä 2) naiivin egoistinen moraalit. Näistä ensimmäisessä vaiheessa alistutaan vahvimman valtaan ja sääntöihin vaikeuksien välttämiseksi. Teon pahuutta arvioidaan sen seurausten perusteella. Toisessa vaiheessa taas sääntöihin sopeudutaan palkinnon tai suosion toivossa. Samalla hyväksytään vaihdon ja vastavuoroisuuden periaatteet. (Colby & Kohlberg 1987, 16, 18.)

Toinen Kohlbergin taso on tapoja noudattava moraalit taso. Useimmat nuoret ja aikuiset ovat Kohlbergin mukaan tällä tasolla. Tällä tasolla olevan henkilön moraaliarviot korostavat hyviä ja oikeita rooliin sidottuja ratkaisuja. Tällöin henkilö pitää yllä tavanomaista järjestystä ja vastaa toisten odotuksiin. Tämäkin taso jakautuu taas kahteen alavaiheeseen, joista ensimmäinen on kiltin tytön ja pojan moraalit. Tällöin henkilö pyrkii miellyttämään toista ja hankkimaan hyväksyntää sekä asettumaan toisen asemaan. Jälkimmäinen tapoja noudattavan tason vaiheista on lain ja järjestyksen moraalit. Tässä kehitysvaiheessa oleva yksilö sopeutuu auktoriteetin mielipiteisiin ja järjestykseen. (Colby & Kohlberg 1987, 16, 18.)

Viimeisen tason saavuttaa Kohlbergin mukaan vain vähemmistö aikuisista 20-25 ikävuoden jälkeen. Tämä taso on periaatteellisen moraalit taso, jolloin moraaliarviot

sopivat yhteisten oikeuksien ja velvollisuuksien kanssa yhteen. Tämän tason alavaiheita ovat sosiaalisten sopimuksien moraalit sekä omantunnon ja yleispätevien periaatteiden moraalit. Näistä ensimmäisessä vaiheessa tavoitellaan yhteisymmärrystä säännöistä neuvoteltaessa. Jälkimmäisessä vaiheessa tavoitellaan vastavuoroista arvontoa, kunnioitusta ja luottamusta. (Colby & Kohlberg 1987, 16, 19.)

Kalliopuska on selvittänyt väitöskirjatutkimuksessaan moraalin kehittymistä peruskoululaisilla. Hänen tutkimuksensa mukaan 10-vuotiaat olivat Kohlbergin teorian ensimmäisessä vaiheessa, 13-vuotiaat toisessa ja kolmannessa vaiheessa ja 16-vuotiaat pääasiassa kolmannessa ja neljännessä vaiheessa. (Kalliopuska 1995, 124.) Myös Aho on jaotellut Kohlbergin teoriaa selvittävien tutkimusten perusteella, miten eri luokkatasojen oppilaat eroavat moraalisessa ajattelussaan. Jaottelut ovat karkeita yleistyksiä, koska Kohlbergin teoriasta on vaikea löytää selviä viitteitä ikätasoihin. (Aho 1993, 32-33.)

Moraalikehitys on Ahon mukaan voimakasta siirryttäessä toiselta kolmannelle luokalle. Hänen tutkimuksensa perusteella 9-10-vuotiaat ovat luokiteltavissa ensimmäisen ja toisen kehitysvaiheen väliin. Osa heistä on ajattelussaan ensimmäisessä kehitysvaiheessa, osa toisessa. Kolmasluokkalaiset eivät siis olisi tutkimuksen mukaan vielä kykeneviä ottamaan huomioon toisen näkökulmaa ja asettumaan toisen asemaan, vaan olisivat puhtaasti esimoraalisella kehitystasolla. (Aho 1993, 110, 112, 121.) Esimoraalisen tason yksilölle säännöt ja sosiaaliset odotukset ovat ulkokohtaisia. Käyttäytyminen on itsekeskeistä. (Aho 1993, 30.)

Ahon tutkimuksen mukaan kolmasluokkalaiset näkevät ihmissuhteet kauppatavarana ja oman hyödyn tavoittelu on päällimmäisenä. Ajattelutavassa korostuu vaihtokulttuuri: ”Jos teen jotakin hyväksesi nyt, niin sinäkin autat minua sitten korvaukseksi myöhemmin tai palkitset minut muuten”. Sosiaalinen näkökulma on siis hyvin konkreettista. Lojalisuus ja kiitollisuus ovat vielä outoja asioita. Vastavuoroisuus korostuu varsinkin koston alueella. Omista oikeuksista pidetään tarkasti kiinni. (Aho 1993, 33-34.)

Moraalisesti kehittyneillä lapsilla on vahva itsetunto. Ahon tutkimuksen mukaan kolmasluokkalaisilla fyysinen minäkuva oli riippuvuussuhteessa moraalikehitykseen.

Saadun suosion määrä vaikutti myös moraalien kehittymiseen. Lisäksi moraalien kehitystasolla oli merkitystä lasten sosiaalisten suhteiden kannalta. (Aho 1993, 156.) Kohlbergin mukainen moraalien kehitystaso korreloi kolmantena kouluvuotena älykkyyden lisäksi myös sosiaaliseen minäkuvaan ja opettajien käyttäytymiseen. Moraalikehitys lienee olevan kuitenkin voimakkaimmin sidoksissa ihmisen sisäiseen kehitykseen ja kypsyyteen, jolloin ympäristötekijöiden vaikutus jää vähemmälle. (Aho 1993, 160-161.) Tyttöjen ja poikien moraalikehitystasot olivat Ahon tutkimuksen perusteella eri luokkatasoilla hyvin samansuuntaiset (Aho 1993, 111).

2.2 Vastuukasvatus sosioemotionaalisen kasvatuksen osana

Sosiaaliset kokemukset ja roolinottotilanteet ovat välttämättömiä moraalien kehittymiselle (Aho 1993, 29). Sosiaaliset taidot tarkoittavat sosiaalisesti arvostettua ja opittua käyttäytymistä. Taitojen hankkimisprosessissa roolimallit ovat erityisen tärkeitä. Lapset oppivat sosiaalisia taitoja sekä aikuisilta että muilta lapsilta. He jäljittelevät toisten käyttäytymistä ja kokeilevat sitä, mikä tuntuu sopivalta. (Elo 1993, 80.)

Opettaja on aina – tahtoen tai tahtomattaan – mallina kasvaville, se kuuluu hänen ammattirooliinsa (Elo 1993, 80). Oppilaat keskittyvät enemmän siihen, mitä opettaja tekee kuin siihen, mitä hän sanoo. Jäljittelyn avulla lapsi oppii ottamaan vastuuta, säilyttämään selkeän moraalien ja auttamaan toisia ilman palkinnon toivoa. Sekä taitojen oppimiseen että niiden harjoitteluun tarvitaan palautetta muilta. (Kalliopuska 1995, 8, 128; Weare 2000, 115.)

On tärkeää, että sosiaalisia taitoja opetetaan niin, että ne ovat yleistettävissä, eivätkä koske vain jotain tiettyjä tilanteita. Paras tapa tähän on se, että käytetään oppilaiden arkielämän kokemuksia opettaessa näitä taitoja. Ei riitä, että tunteista ja niihin liittyvistä kysymyksistä puhutaan. Tarvitaan aitoja, henkilökohtaisia kokemuksia sekä tunnetta siitä, että on arvokas ja rakastettu. (Weare 2000, 113-114.)

Oppilaan sosiaalisia taitoja ja moraalien kehitettäessä on tärkeää, että oppilaalla on tukea antavia ihmissuhteita ja että häntä kannustetaan aktiiviseen osallistumiseen. Lisäksi oppilasta tulisi rohkaista itsenäisyyteen ja häntä koskevien sääntöjen, rajojen

ja odotusten tulisi olla selkeitä. Nämä tekijät lisäävät myös oppilaan motivaatiota. (Weare 2000, 40.)

Moraalinen kasvatus saattaa vaikuttaa siihen, mitä lapset tuntevat toisia ihmisiä kohtaan, mikä taas tulee esiin heidän käyttäytymisessään (Straughan 1988, 116). Sosiaalisten taitojen perustana ovat empaattisuus, toisten kunnioittaminen sekä aitous (Weare 2000, 85).

2.2.1 Tunteiden merkitys vastuullisuuden edistämisessä

Empatia tarkoittaa eläytymistä toisen ihmisen tunteisiin sekä erilaisten näkökulmien ja roolien arviointia. Empatia vaatii meiltä itsetuntemusta ja itsensä hyväksymistä. Jos ei ole selvillä omista tunteistaan, ajatuksistaan ja toiminnastaan, on vaikea ymmärtää toisia sekä sietää erilaisuutta. (Weare 2000, 86.) Empaattisella ihmisellä on usein hyvä epävarmuudensietokyky, josta seuraa, että empaattinen yksilö on valmiimpi ottamaan hallittuja riskejä ja näin myös vastuuta (Kalliopuska 1995, 113). Vastuullinen henkilö osaa katsoa asioita myös toisen ihmisen näkökulmasta (Greenberg 1992, 17).

Ilman tunteita emme pysty asettamaan asioita tärkeysjärjestykseen. Moraalisen toiminnan motiivit ja arvoasettelumme nousevat ensisijaisesti tunteistamme ja empatiastamme. Empatiakyky, itsensä asettaminen toisen asemaan, saa ihmiset noudattamaan moraalisia periaatteita. Kypsä moraaliiongelmien ratkaiseminen edellyttää empatiakykyä ja huolenpitoa lähimmäisistä. Näin etiikka ja empatia liittyvät toisiinsa. (Hoffman 1991, 276; Straughan 1988, 56; Weare 2000, 71.)

Tunteilla on merkittävä rooli sekä motivaatiossa että osallistumisen korkeimmassa muodossa, vastuun ottamisessa. Tunteiden perustehtävänä on saada yksilöt toimimaan oikealla tavalla tilanteissa, jotka ovat tärkeitä yksilön ja lajin säilymisen kannalta. Tähän liittyy myös vastuu itsestä ja muista. Yksilön sosiaalistuminen laajemman yhteisön jäsenyyteen tuo samalla mukanaan ryhmävastuun. Opetuksessa painottuvat oppilaiden tunne-elämän kehittäminen ja sosiaalistaminen ja näin myös vastuuntunnon kehittäminen. (Wiberg & Stemme 1989, 75.) Tunteiden tunnistamisen ja käsittelyn merkitys oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 38).

2.2.2 Empatian kehitysvaiheet

Hoffman (1991) esittää empatian kehittymisessä neljä vaihetta globaalisesta empatian kokemisesta empatiaan toisen elämäntilanteita kohtaan. Ensimmäinen vaihe on globaali empatia, jota vauvatkin pystyvät osoittamaan. Pieni lapsi voi esimerkiksi yhtyä toisen lapsen itkuun aivan kuin toista koskeva epämiellyttävä tilanne olisi koskenut häntä itseään. (Hoffman 1991, 278.)

Seuraavassa vaiheessa, egosentrisessä empatiassa, lapsi kykenee tekemään eron itsensä ja toisen henkilön välillä saavutettuaan käsityksen esineiden pysyvyydestä. Lapsi ymmärtää, että kaikki tilanteet eivät koske häntä, mutta ei ole tietoinen toisen sisäisistä tunnoista vaan olettaa niiden olevan samoja kuin itsellään. (Hoffman 1991, 278.)

Empatia toisten tunteita kohtaan tulee mahdolliseksi, kun lapsi kykenee ottamaan toisen ihmisen roolin ja ymmärtää, että toinen ihminen saattaa tuntea aivan erilailta kuin hän itse. Huoli toisen tilanteesta voi tässä vaiheessa herätä myös vaikka kyseinen henkilö ei olisi fyysisesti läsnä. (Hoffman 1991, 278-279.)

Neljännessä eli viimeisessä vaiheessa kyetään kokemaan empatiaa toisen tilannetta kohtaan. Lapsi oppii ymmärtämään toisen hätää jo suurempana kokonaisuutena ja ymmärtää hädän aiheuttajan. Lapset tulevat tietoisiksi siitä, että tunteet eivät ole sidottuja vain tähän hetkeen. (Hoffman 1991, 278-279.)

Hoffmanin mukaan lapsi on saavuttanut kaikki empatian vaiheet jo tullessaan kouluikänsä. Sen sijaan Selman näkee empatian kehityksen hitaampana ja monivaiheisempana. Selmanin mukaan toisen näkökannan huomioonottaminen on perusedellytys sille, että ihminen voi ymmärtää muita ihmisiä. Selman on huomannut tutkimuksissaan, että kyky asettua toisen asemaan kehittyy vähitellen peräkkäisten kehitystasojen kautta. Selman on esitellyt toisen asemaan asettumisesta viisiportaisen kehitystasomallin. Jokaisella tasolla tarkastellaan lapsen muodostamia

henkilökäsityksiä ja hänen suhtautumistaan muihin. Tasoihin liittyvät ikäraajat ovat väljiä ja keskenään suurelta osin päällekkäisiä. (Selman 1980, 34, 37.)

0-tasolla (3–6 v.) lapsen henkilökäsitteet ovat jäsentymättömiä. Lapsi ei erota ihmisen fyysisiä ja psykologisia ominaisuuksia toisistaan. Hän sekoittaa toiminnan ja tunteet tai tahallisen ja tahattoman käytöksen, mutta tajuaa kuitenkin jo tunteita tai ajatuksia. Suhteet muihin ovat egosentrisiä. Lapsi ei vielä tajua, että toiset voivat tulkita saman tilanteen eri tavalla. (Selman 1980, 37.)

Ensimmäisellä kehitystasolla, jolla lapsi on 5-9-vuotiaana, lapsen henkilökäsitteet ovat jäsenyneitä. Lapsi erottaa jo ihmisten fyysiset ja psykologiset ominaisuudet toisistaan, samoin tahallisen ja tahattoman toiminnan. Hän tajuaa, että jokaisella ihmisellä on oma henkinen maailmansa, mutta näkee vielä ajattelun, mielipiteet ja tunnetilat yksiselitteisinä. Tällä kehityksen tasolla suhteet muihin ovat subjektiivisia. Lapsi erottaa oman ja muiden näkökannat toisistaan ja huomaa ne erilaisiksi. Näkökantojen toisiinsa sovittamisen hän tajuaa yksisuuntaisesti niin, että toimitaan vain toisen osapuolen näkökannan mukaan. Jos esiintyy vastavuoroisuutta, se rajoittuu fyysiseen toimintaan. (Selman 1980, 38.)

Toisella kehitystasolla (7–12 v.) lapsen henkilökäsitteet ovat itsereflektiivisia tai toisen henkilön huomioon ottavia. Lapsi pystyy sekä ajattelemaan että toimimaan itsereflektiivisesti tai toisen näkökulman mukaisesti ja tajuaa, että toiset voivat tehdä samoin. Hän näkee ihmisen tunnetilat ja ajattelun moninaisina ja uskoo, että sekä hän itse että muut saattavat tehdä myös sellaista, mitä eivät haluaisi tehdä. Hän ymmärtää, että ihmisellä on sekä ulkoinen näkyvä olemus että sisäinen piilossa oleva todellisuus. Tällä toisella kehitystasolla olevan lapsen ihmissuhteet ovat vastavuoroisia. Lapsi pystyy vastavuoroisuuteen toiminnan lisäksi myös ajatuksissaan ja tunteissaan. Hän pystyy asettumaan toisen asemaan ja ymmärtää, että toinen voi tehdä samoin. Hän tajuaa myös, että ero ulkoisen ja sisäisen todellisuuden välillä merkitsee, että toista ei voi tuntea kokonaan. Tämä asettaa rajoituksia toisen asemaan asettumisessa. (Selman 1980, 38-39.)

Kolmannella kehitystasolla (10 – 15 v.) osataan ottaa huomioon kolmas osapuoli. Tämän ikäinen nuori näkee toisissa ihmisissä suhteellisen pysyviä arvoja ja asenteita.

Hän pystyy syrjäyttämään oman näkökantansa kokonaan ja asettumaan näin täysin ulkopuolisen henkilön asemaan. Nuori kykenee tarkkailemaan itseään samanaikaisesti sekä toimijana että kohteena. Hän pystyy toimiessaan pohtimaan samanaikaisesti toiminnan vaikutuksia itseensä. Suhteet muihin ovat molemminpuolisia. Nuori käsittelee samanaikaisesti omaa ja muiden näkökantoja, jolloin koko tilanne ja kaikki osapuolet nähdään ulkopuolisen henkilön tai yleisen näkökannan mukaan. Ajatukset ja kokemukset ovat yhteisiä. (Selman 1980, 39.)

Neljäs kehitystaso ulottuu 12-vuotiaasta aikuisuuteen saakka. Tällöin henkilökäsitteet ovat syvällisiä. Yksilö ymmärtää toimintojen, ajatusten, motiivien tai tunteiden määräytyvän psykologisesti, vaikkakaan hän ei pysty välttämättä ymmärtämään niitä. Hän näkee persoonallisuuden rakentuvan piirteistä, uskomuksista, arvoista ja asenteista, kokonaisuudesta, jolla on oma kehityshistoriansa. Suhteet muihin ovat sosiaalis-symbolisia. Yksilö tajuaa sekä ihmisten subjektiivisia näkökantoja että ihmisten yhteisiä näkökantoja, esimerkiksi sosiaalisia tai moraalisia näkökantoja. (Selman 1980, 39-40.)

3 VASTUUNTUNNON EDISTÄMINEN KOULUKASVATUKSESSA

3.1 Vastuukasvatus opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Opetuksen tulisi edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.) Opetussuunnitelmassa määritellään, että koulun tulee tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 40).

Opettajan tulisi valita sellaiset työtavat, jotka edistävät vastuun kantamista toisista sekä kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004, 19). Opetuksen keskeisenä tavoitteena on myös se, että oppilas oppii ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta omassa kouluyhteisössään sekä paikallisyhteisössä. Toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä ovat myös tärkeitä oppisisältöjä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38, 40.) Yksilön ja yhteisön vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä kehityksestä on oma aihekokonaisuutensa uudessa opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 41). Myös arvioinnissa otetaan huomioon, kuinka vastuullisesti oppilas työskentelee (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264).

Launonen tarkasteli tutkimuksessaan moraalisten ihanteiden yleisyyttä koulujen opetussuunnitelmissa 1990-luvulla. Hän havaitsi, että yleinen vastuuntuntoisuus oli tärkein arvoalue opetussuunnitelmissa. Launosen tutkimukseen kuuluneista kouluista 71 % määritteli vastuuntunnon tärkeimpien moraalisten ihanteiden joukkoon opetussuunnitelmassaan. (Launonen 2000, 285-286.)

3.2 Vastuuntunnon määrittelyä

Yksilön kyky ottaa vastuuta itsestään ja ympäristöstään ohjaa selvästi hänen käyttäytymistään (Koro 1993, 34). Vastuuntuntoinen ihminen asettaa lähimmäistensä edut ja hyvinvoinnin omien etujensa rinnalle. Vastuullisuus on omien rajojensa tuntemista ja hyväksymistä, sekä vastuullisuutta sanoissa, tunteissa ja teoissa. Vastuullisuuteen ohjaavat arvot ja asenteet, jotka pyrkivät elämän suojelemiseen. Myös syyllisyyden kokeminen liittyy vastuuseen. Vastuullisuuteen liittyy vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. Suhteessa toisiin ihmisiin vastuullisuus sisältää rehellisyyden, itsehillinnän, tasa-arvoisuuden, rohkeuden ja oikeudenmukaisuuden. (Kaipio & Murto 1988, 27.)

Vastuuseen kasvaminen alkaa koulussa sääntöjen, järjestyksen ja tapojen sisäistämisestä ja omaksumisesta (Permer & Permer 2002, 115). Vastuullisuus ilmenee suhtautumisessa opiskeluun ja oppimiseen sekä opettamiseen liittyvinä odotuksina. Vastuuntuntoinen oppilas osoittaa ottavansa vastuuta oman opiskelunsa

ohjaamisesta ja tuloksellisuudesta. Vastuullinen suhtautuminen työhön edellyttää ahkeruutta, huolellisuutta ja tunnollisuutta. (Kaipio & Murto 1988, 28.)

Stiehl mukaan vastuuntunto tarkoittaa huolehtimista itsestään, toisista sekä ympäristöstä. Tämä sisältää velvollisuuksien täyttämisen, sopimuksista kiinnipitämisen, parhaansa yrittämisen sekä toisten tukemisen. Sosiaalinen vastuu tarkoittaa toisten oikeuksien kunnioittamista, yhteistyöhalukkuutta, ongelmien sovittelua sekä toisten kannustamista. Toisten omaisuuden kunnioittaminen, koulusta, luokasta ja välineistä huolehtiminen sekä muiden kannustaminen vastuuseen kuuluvat ympäristöstä vastuun kantamiseen. (Stiehl 1993, 39-40.)

Vastuun ottaminen liittyy valitsemisen mahdollisuuteen. Vapaus tarkoittaa vaihtoehtojen olemassaoloa ja niistä valitsemista. Vaikka aina ei ole mahdollista valita eri toimintatapojen välillä, voi silloinkin valita eri suhtautumistapojen välillä. (Wiberg & Stemme 1989, 91-92.) Lapsi voi olla täysin vastuullinen, vaikka hänen tietonsa ei tee mahdolliseksi yhtä monipuolista pohdintaa eri mahdollisuuksien välillä kuin mihin aikuinen pystyy (Teräväinen 1990, 122).

Ihminen on täysin vastuullinen, koska hänellä on tahdonvapaus. Joskus kuitenkin ihminen saattaa olla sellaisen ulkoisen tai sisäisen pakon alainen, ettei häntä voida pitää vastuullisena teoistaan. Mitä enemmän on pakkoa, sitä vähemmän on mahdollisuuksia valita hyvän ja pahan välillä. (Teräväinen 1990, 120.)

Vastuu jakaantuu kahteen osaan: toisaalta vastuuseen tavoitteen tai tehtävän selkeydestä, toisaalta vastuuseen sellaisten vaihtoehtojen etsimisestä ja valitsemisesta, jotka johtavat tavoitteen tai tehtävän suorittamiseen (Wiberg & Stemme 1989, 109). Toimintamme ei kuitenkaan ole vastuullista pelkästään päämäärien osalta. Jokainen valinta on samalla tavalla vapaa, koskee se sitten päämäärää tai siihen johtavaa välivaihetta. Mikäli päämäärään tarvitaan eettisesti väärää välineistöä, ei päämäärä sinänsä oikeuta sen käyttöä, eikä vapauta meitä vastuusta. (Teräväinen 1990, 121.)

Yksilön vastuun merkitys tulee esille kokonaisuuden ymmärtämisen kautta. Omat päämäärät tulisi nähdä laajemman kokonaisuuden osina, eikä irrallisina, itsekkäinä

tavoitteina. Jokainen on osa suurempaa kokonaisuutta ja siten itsensä lisäksi vastuussa myös kokonaisuuden muista osista. Näin vastuu toisista ihmisistä tulee merkittäväksi. Yhden osan ollessa toimintakyvyttömänä koko systeemi voi kaatua. Siksi jokaisen on pidettävä huolta sekä itsestään että muista kokonaisuuden osista. Jokainen on vastuussa omasta elämästään siten, että ymmärtää vastuun ulottuvan myös muihin ihmisiin. (Hellsten 1996, 64.) Vastuun ottamisen huomaakin siitä, että omia tavoitteita etsitään aktiivisesti kokonaisuuden tavoitteiden puitteissa (Wiberg & Stemme 1989, 217).

Kaipio ja Murto (1988, 17, 25-28) toteavat teoksessaan *Toimiva yhteisö*, että myönteinen minäkäsitys on perusta, jolle vastuuntuntoinen toiminta rakentuu. Itseluottamus ja vastuuntunto opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vastuullinen ihminen toimii niin, että pystyy sekä arvostamaan itseään että olemaan toisten arvostuksen arvoinen. Vahva itseluottamus ja myönteinen asenne itseän osoittavat vastuullisuutta suhtautumisessa omaan minään.

3.3 Vastuullisuuteen motivoivia tekijöitä

3.3.1 Vastuuntunnon kehittymisen tukeminen

Oppilaat tarvitsevat mahdollisuuden vaikuttaa siihen, mitä luokassa tapahtuu. Jotta heillä olisi valmiudet ottaa vastuuta omaa elämäänsä koskevista ratkaisuksista tai yhteisistä asioista, pitää heillä olla todellisia mahdollisuuksia valita erilaisista vaihtoehdoista ja opetella tekemään valintoja. Vain jakamalla valtaansa oppilaille opettaja voi ohjata oppilaitaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja käyttäytymisestään, asettamaan tavoitteita ja näkemään oman toimintansa seurauksia. Mielekkyyden kokeminen ja sitoutuminen opiskeluprosessiin lisääntyy, jos opiskelijalla on mahdollisuus vaikuttaa omaan opiskeluprosessiinsa. Vastuuntuntoa ei voida määrätä ulkoapäin. Se on vapaaehtoista toimintaa, joka sisältää valinnanvapauden. Vapaus ja vastuu kulkevat käsi kädessä. (Permer & Permer 2002, 115; Schmuck & Schmuck 2001, 244-245; Schneider 1996, 26; Stiehl 1993, 39.)

Itsekontrolli ja vastuu ovat olennaisia taitoja kaikkien opiskelutavoitteiden kannalta. On turha jäädä odottamaan, että lapset ovat tarpeeksi kypsiä ottamaan vastuuta.

Eiväthän he kehity tekemään päätöksiä ja ottamaan vastuuta, jos heille ei sitä anneta. Useimmat ihmiset suoriutuvat tehtävistään, kun heihin vain uskotaan ja heille annetaan vastuuta. (Kohn 1996, 81, 96; Schmuck & Schmuck 2001, 244-245.)

Jotta lapset voisivat tulla vastuuntuntoisiksi, heidän pitää saada tuntea olevansa arvokkaita, tärkeitä ja täynnä mahdollisuuksia. Opetuksen muuttaminen opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisemmäksi jakaa enemmän vastuuta oppilaille. Kun opettajan työn painopiste siirtyy kasvun ja oppimisen ohjaajaksi, oppilaan rooli vaihtuu tiedon passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseksi ja vastuulliseksi osallistujaksi omaan kasvu- ja oppimisprosessiinsa (Mäkinen 1998, 32). Nostamalla oppiminen opettamista tärkeämmäksi halutaan korostaa itseohjautuvuuden roolia ja oppijan vastuuta oppimisestaan (Koro 1993, 66). Opettajajohtoinen opetustapa sen sijaan rohkaisee enemmän tottelevaisuuteen kuin vastuullisuuteen ja omaaloitteisuuteen. (Pica 1993, 72; Stiehl 1993, 58.)

Koulupäivään sisältyy paljon käytännön toimintaa, mikä tarjoaa mahdollisuuden vastuullisuuden harjoittelulle. Vastuullisuutta voidaan pyrkiä kasvattamaan esimerkiksi velvollisuuksien ja työtehtävien avulla. Lapset voivat kasvaa todelliseen vastuuseen joutuessaan itse kohtaamaan päätöstensä seuraukset ja ottamaan niistä vastuun. Kun oppilas saa päättää asiasta itse, hän luultavasti sitoutuu asiaan tiiviimmin. (Kaipio & Murto 1988, 28; Pica 1993, 72; Stiehl 1993, 58-59.)

Greenbergin mukaan vastuuntuntoa ei voida antaa valmiina oppilaille, mutta sitä voidaan herätellä. Vastuuntuntoa voi aktivoida esimerkiksi käyttämällä ryhmätyötä ongelmanratkaisussa opetusmenetelmänä. Ryhmässä työskennellessään oppilas ymmärtää, että jokaisen panos on tärkeä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Hän oppii myös hyväksymään erilaisia ajatuksia ja ihmisten erilaisuutta. Oppilas ottaa mielellään vastuuta ja hoitaa oman osuutensa yhteisen edun vuoksi. Greenbergin mukaan itsenäinen ja aloitekykyinen oppilas on todennäköisesti vastuuntuntoisempi kuin arka ja epävarma. (Greenberg 1992, 17.)

Vastuu myönteisen ja rohkaisevan ilmapiirin ylläpitämisestä kuuluu sekä opettajalle että oppilaille (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Oppilaat kantavat luokan työrauhasta vastuuta yhtä lailla kuin opettajakin. Jotta oppilaat voisivat kokea työrauhan omaksi asiakseen, sitä koskeva päätöksenteko ja

valvominen eivät saa jäädä vain opettajalle, vaan sen on oltava koko luokkayhteisön asia. (Kaipio & Murto 1988, 28.)

3.3.2 Vastuuntuntoa edistäviä toimintamalleja

Vastuullisen käyttäytymisen merkitys on olennainen osa yhteistoiminnallisuuden perustuvassa käyttäytymisessä. Yhteistoiminnallisen oppimisen avulla aktivoidaan opiskelija kantamaan vastuuta omasta oppimisestaan sekä ryhmän yhteisestä tuotoksesta. Yhteistoiminnallinen oppiminen on opiskelua pienissä ryhmissä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteita asetetaan sekä tiedolliselle että sosiaaliselle osaamiselle. Perustana on toisten auttaminen ja jokaisen aktiivinen osallistuminen yhteiseen toimintaan, sillä tavoitteita ei saavuteta, ellei jokainen onnistu tavoitteissaan. Näin jokaisen ryhmän jäsenen henkilökohtainen vastuu korostuu. Vastuun jakaminen, toisten auttaminen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen valmentavat samalla toimimaan yhteistoiminnallisesti yhteiskunnassa. (Johnson & Johnson 1989, 2, 80.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen on katsottu johtavan yksin opiskelemista parempiin oppimistuloksiin sekä laadullisesti että määrällisesti. Yhdessä oppimisella on todettu olevan huomattava vaikutus myös oppilaiden sosiaaliseen kasvuun ja yhteistyötaitojen kehittymiseen sekä itsetunnon kohoamiseen. Parhaimmillaan yhteistoiminnallinen oppiminen sekä parantaa tiedollisen oppimisen laatua että kehittää elämässä tarpeellisia taitoja. (Cohen 1994, 1-2.)

Yhteisökasvatus perustuu yhteiseen suunnitteluun, päätöksentekoon sekä velvollisuuksien ja tehtävien hoitoon. Yhteisökasvatuksessa korostetaan syvää vastuullisuutta, velvollisuuksia ja toisten huomioonottamista. Vastuulliseen yhteistyöhön oppiminen ja yhteistyömenetelmien kehittyminen voivat parhaiten toteutua demokraattisessa yhteisössä. Vasta kun lapset ovat täysin oppineet demokratiaan kuuluvat vastuun ja velvollisuudet, voidaan antaa valta itseohjautuvasti kokonaan lasten käsiin. (Kaipio & Murto 1988, 11-13.)

4 ITSEOHJAUTUVUUS

Lapsen kehitystason mukainen vastuun antaminen sopivissa asioissa kannustaa itseohjautuvuuteen. Kyky kantaa vastuuta itsestä ja ympäristöstä on yksi keskeinen ominaisuus, joka vaaditaan itseohjautuvaan opiskeluun. Vastuu liittyy myös oppimisprosessiin, jossa yksilön on omatoimisesti saatava itsensä työskentelemään, toimimaan vastuullisesti muita ryhmän jäseniä kohtaan sekä saavuttamaan itselleen asetetut tavoitteet. Vastuullisuuden lisäksi itseohjautuvuuteen liittyviä piirteitä ovat oma-aloitteisuus ja kriittisyys, yhteistyökyky sekä kykenevyys valintoihin. (Koro 1993, 34.) Itseohjautuvuuteen liittyy olennaisesti myös itsearviointitaidot. Itsearviointi lisää opiskelijan tietoisuutta omasta oppimisestaan ja antaa mahdollisuuksia sen kehittämiseen. (Mäkinen 1998, 25.)

Ilman selkeitä sääntöjä, rajoja ja roolia oppilaat eivät tunne oloaan riittävän turvalliseksi osallistuakseen ja kehittääkseen itsenäisyyttään. Lisäksi itseohjautuvuus vaatii oppilaalta itseluottamusta ja motivoituneisuutta. (Weare 2000, 57.) Minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden kehittyminen ovatkin pitkälti identtiset. Molemmat kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen ympäristönsä välillä. (Koro 1993, 39.)

Koro on päätenyt määrittämään itseohjautuvuuden tutkimuksessaan prosessiksi, jonka toisessa ääripäässä on opiskelijan voimakas tarve tulla opetetuksi sekä kyvyttömyys ottaa vastuuta oppimisestaan ja toisessa ääripäässä oppijan vastuullisuus ja sitoutuneisuus omaan oppimisprosessiinsa. (Koro 1993, 34-35.)

4.1 Itseohjautuvuutta edistävä ohjaus

Itseohjautuvuuden käsitettä on perinteisesti käytetty kuvaamaan aikuisten oppimista ja toimintaa. Kuitenkin nykyään sitä käytetään yhtä lailla myös kuvaamaan varhaisten ikäluokkien oppimista yli oppiainerajojen. (Heikkilä 1995, 87.) Ala-asteen oppilaalle itseohjattu oppiminen ei tarkoita yksin, omin avuin tapahtuvaa oppimista,

vaan hän tarvitsee vielä ohjaajan läsnäolon oppimisessa. Tämä on opiskelijan, opiskelutovereiden ja opettajan välinen interaktiivinen ja yhteistoiminnallinen prosessi. (Mäkinen 1998, 11.)

Mezirow on laatinut toimintaluettelon itseohjautuvuutta edistävästä ohjauksesta. Vaikka Mezirow painottaakin itseohjautuvuuden kuuluvan aikuisuuteen, on hänen luettelossaan monta osa-aluetta, jotka sopivat hyvin myös kouluikäisen lapsen itseohjautuvuuteen ohjaamiseen. Esimerkiksi kokemuksellisen ja opiskelijakeskeisen ilmapiirin korostaminen on mahdollista myös lasten kasvatuksessa. Tällöin vältetään toiminnan kilpailuhenkistä arviointia ja käytetään paljon vertaistukea. Opiskelijalle annetaan paljon palautetta ja häntä rohkaistaan. (Mezirow 1991, 199-200.)

Lisäksi Mezirow'n mukaan itseohjautuvuuteen ohjaamisessa on tärkeää vastavuoroisen oppimissuhteen luominen toisten opiskelijoiden kanssa sekä opiskelijan auttaminen ymmärtämään asioita toisten näkökulmasta. Oppilaan minäkäsitystä tulisi vahvistaa ja ohjata häntä itsenäiseen päätöksentekoon. Opettajan tehtävänä on myös auttaa opiskelijaa ottamaan yhä enemmän vastuuta oppimisprosessistaan, opiskelun suunnittelusta, tavoitteiden määrittämisestä sekä oman työnsä arvioinnista. Oppisisällöt tulisi suhteuttaa opiskelijan arkielämään ja ymmärryksen tasoon. Opiskelijan riippuvuutta ohjaajasta tulisi vähentää asteittain. (Mezirow 1991, 200-201.)

Oppilaan itsenäisyys kasvaa sitä mukaa kuin mahdollisuus vaikuttaa itseä ja omaa oppimista koskeviin ratkaisuihin lisääntyy. Oppiminen ei ole sidottu auktoriteettiin, kun oppilaalla on uskomus, että hänellä on oikeus ohjata omaa oppimistaan. (Ruohotie 1998, 27; Sahlberg & Leppilampi 1994, 31.) Pakottamisella ja ulkoista ohjausta korostamalla voidaan estää itseohjautuvuuden kehittymistä (Grow 1991, 209).

Itseohjautuvuus on niin merkittävä asia, että sen toteuttamista pitäisi vaalia ja tukea jo varhaisesta kehitysiästä alkaen (Heikkilä 1995, 87). Oppilasta tulisi kasvattaa itseohjautuvuuteen koulutuksen alusta lähtien, jotta hänen itseluottamuksensa vahvistuisi ja hän alkaisi kantaa yhä suurempaa vastuuta omasta oppimisestaan (Heikkilä 1995, 110).

Oppilaiden itseohjautuvuusvalmiudessa voi samalla luokka-asteella olla suuriakin eroja. Myös yksittäisen oppilaan valmius itseohjautuvuuteen voi vaihdella eri taidoissa ja tehtävissä. Toiset oppilaat kykenevät tilannesidonnaiseen itseohjautuvuuteen, jotkut taas laajempaan itseohjautuvuuteen. (Grow 1991, 208.) Opettajan tehtävänä on tunnistaa, missä vaiheessa oppilas on ja suunnata ohjaus jokaisen oppilaan omista lähtökohdista käsin. Pyrkimyksenä on edistää jokaisen oppilaan yksilöllistä itseohjautuvuusvalmiutta ja kannustaa ottamaan yhä aktiivisemmin vastuuta omasta oppimisprosessistaan. (Grow 1991, 202; Mäkinen 1998, 42.)

Itseohjautuvuus ei Koron mukaan ole opetustapa- tai menetelmäsiddonnainen. Se on yhteydessä opettajan omaan ihmiskäsitykseen, hänen tieto- ja oppimiskäsityksiinsä sekä hänen tapansa kohdata oppija kokonaisuutena. (Koro 1993, 23-24.)

4.2 Itseohjautuvuuden yhteys opetussuunnitelmaan

Itseohjautuvuutta edistävän ohjauksen ulottuvuudet sisältyvät myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelmassa mainitaan, että koulun oppimisympäristön tulisi olla sellainen, että se edistää oppilaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta tarjoamalla mielenkiintoisia haasteita ja ongelmia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18).

Itseohjautuvuus vaatii oppilaalta vahvaa itsetuntoa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteetkin (2004, 14) velvoittavat itsetunnon kehittämiseen esittämällä, että opetuksen on annettava mahdollisuus oppilaan monipuoliseen kasvuun ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaiden persoonallista kasvua ja kehitystä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 23). Tavoitteena opetussuunnitelman (2004, 38) mukaan on luoda kasvu ympäristö, joka tukee yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon kehitystä. Myös itsearviointitaitojen kehittämisen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua niin, että hänen itsetuntonsa ja myönteinen minäkuvansa vahvistuvat. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 264.)

Ohjaaminen vastuuseen omasta oppimis- ja kasvuprosessista on olennainen osa itseohjautuvuuden edistämisessä. Vastuuseen liittyvistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden osista kerroin jo aiemmin vastuukasvatuksen yhteydessä. Oman oppimis- ja kasvuprosessin hallintaan liittyy myös oman toiminnan suunnittelu, tavoitteiden asettelu ja arviointi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 18) asetetaan tavoitteeksi, että oppimisympäristö olisi sellainen, joka ohjaisi oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan toimintaansa. Kyky kriittiseen ajatteluun on myös itseohjautuvuuden olennainen piirre. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaiden kriittisen arvioinnin kehittäminen on myös perusopetuksen tehtävä. (2004, 14.)

Itseohjautuvuuteen liittyy olennaisesti myös itsearviointitaidot, jotka lisäävät opiskelijan tietoisuutta omasta oppimisestaan. Perusopetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Itsearviointitaitojen kehittymiseksi oppilasta tulee ohjata tarkastelemaan oppimisprosessiaan sekä arvioimaan työskentelytaitojaan. Oppilasta tulee kannustaa arvioimaan monipuolisesti osaamistaan ja oppimistaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004, 264.)

Yhteistoiminnallista ja vuorovaikutuksellista ilmapiiriä luova opettaja antaa oppilaalle todellisen mahdollisuuden vaikuttaa omaan oppimis- ja kasvuprosessiinsa sen kaikissa vaiheissa (Mäkinen 1998, 168). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 18-19) mukaan oppiminen tapahtuu itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan ja opettajan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Myös työtapojen valinnassa perusteena on, että ne tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista.

5 TUTKIMUKSIA VASTUUNTUNNON KEHITTÄMISESTÄ

5.1 Hellisonin malli vastuuntunnon kehittämisestä

Suurin osa vastuuntunnon kehittämiseen liittyvistä tutkimuksista on tehty liikuntakasvatusta koskien. Monet näistä tutkimuksista ovat tutkineet tavalla tai toisella Hellisonin vastuuntunnon kehittämismallia. Hellison kehitti mallin auttamaan lapsia ottamaan enemmän vastuuta käyttäytymisestään liikuntatunneilla. (Hellison 2003, 12.)

Hellisonin malli (ks. taulukko 1) on kumulatiivinen eli ylemmät tasot perustuvat alempien tasojen opituille taidoille. Kumulatiivisuus helpottaa oppilaiden itsearviointia siitä millä tasolla he ovat menossa, mutta toisaalta oppilaat ovat tunnin aikana usein monella tasolla yhtä aikaa. (Hellison 2003, 27.) Ensimmäiset kaksi tasoa, kunnioittaminen ja osallistuminen, voidaan nähdä vastuullisuuden kehittymisen lähtökohdiksi. Seuraavat kaksi, itseohjautuvuus ja toisten huomioonottaminen rohkaisevat itsenäiseen työhön ja toisten auttamiseen sekä vapauttaa samalla opettajaa työskentelemään eniten apua tarvitsevien lasten kanssa. Viides ja ylin taso on vastuullisena toimiminen ohjelman ulkopuolella. (Hellison 2003, 16.)

Vastuuntuntoisuuden kehittämismallin tarkoituksena on siirtää yhä enemmän opettajalta valtaa oppilaalle ja tehdä opettajan roolia tarpeettommaksi. Opettajan tehtävänä on helpottaa oppilasta tekemään moraalisia päätöksiä ja antaa mahdollisuus toimia sen mukaisesti. (Hellison 2003, 20.) Tietysti opettajan tulee myös itse toimia mallin tavoitteiden mukaisesti voidakseen kehittää vastuuntuntoisuutta oppilaissaan (Hellison 2003, 38).

Tasot 1 ja 4 pyrkivät kehittämään yksilön sosiaalista ja moraalista vastuuntuntoisuutta, toisten hyvinvoinnista huolehtimista. Tasot 2 ja 3 taas keskittyvät oppilaan henkilökohtaisen vastuuntuntoisuuden parantamiseen. Viides taso pyrkii luomaan siirtovaikutusta, vastuuntunnon siirtymistä myös koulun ulkopuolelle. (Hellison 2003, 37.)

TAULUKKO 1. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin tasot (Hellison 2003, 28-33.)

<p>TASO 0, VASTUUTTOMUUS</p> <p>Oppilas keksii tekosyitä, syyttää toisia ja kieltäytyy ottamasta vastuuta tekemisestään.</p>
<p>TASO 1, TOISTEN KUNNIOITTAMINEN</p> <p>Oppilas ei välttämättä osallistu kaikkeen toimintaan, mutta pystyy kontrolloimaan käytöstään niin, ettei häiritse toisia. Oppilas kieltäytyy yleensä ottamasta vastuuta ja keksii tekosyitä tai syyttää toisia. Empatia, toisten näkökulman huomioiminen alkaa ensimmäisellä tasolla ja sen kehittyminen jatkuu edelleen neljännelle tasolle asti.</p>
<p>TASO 2, OSALLISTUMINEN</p> <p>Tarkoituksena on kannustaa oppilaita yrittämään parhaansa, eikä luovuttamaan heti vastoinkäymisen sattuessa. Tämän tason tarkoituksena on auttaa oppilaita ottamaan vastuuta omasta motivaatiostaan. Esimerkiksi pienten vastuutehtävien jakaminen oppilaille lisää heidän motivaatiotaan.</p>
<p>TASO 3, ITSEOHJAUTUVUUS</p> <p>Tällä tasolla oppilas pystyy työskentelemään ilman suoraa ohjausta. Oppilas tuntee tarpeensa ja alkaa muodostaa itse tavoitteitaan ja toteuttaa niitä. Ensimmäisenä tavoitteena tällä tasolla on siirtyä opettajajohtoisuudesta yhä itsenäisempään työskentelyyn.</p>
<p>TASO 4, TOISTEN HUOMIOIMINEN JA MYÖTÄTUNTO</p> <p>Tällä tasolla toimiminen vaatii vuorovaikutustaitoja, kuuntelutaitoja, kykyä olla tuomitsematta muita sekä muiden auttamista. Tällä tasolla oppilaiden on kyettävä</p>

asettumaan toisen asemaan.

TASO 5, VASTUULLINEN KÄYTTÄYTYMINEN LIIKUNTASALIN ULKOPUOLELLA

5.2 Urheiluleirin työntekijöiden kokemuksia Hellisonin mallista

Buchananin väitöskirjatutkimuksen tavoitteena oli tutkia, kuinka nuorten urheiluleirin työntekijät toteuttavat Hellisonin vastuuntuntoisuuden kehittämismallia ja kuinka he kuvailevat kokemuksiaan siitä. Itse mallin tehokkuutta ei siis tutkittu. Etnografisten haastatteluiden ja osallistuvan havainnoinnin kautta Buchanan hahmotti kolme teemaa, jotka edustavat vastuuntunnon opettamisen haasteita: a) vastuuntuntoisuuden mallin ymmärtäminen ja toteuttaminen, b) kunnioittamisen ja halveksimisen havaitseminen sekä c) kontrollikysymykset. (Buchanan 2001, 155, 157.)

Urheiluleiri oli tarkoitettu lapsille ja nuorille, jotka tulevat vaatimattomista kotioloista. Leiriohjelman tarkoituksena oli laajentaa lasten ja nuorten urheilumahdollisuuksia ja edistää heidän terveydentilaansa. Melkein 200 nuorta osallistui viisivuokkoiselle kesäleirille, jossa työntekijöitä oli 20. Vastuuntuntoisuuden kehittämismallia käytettiin yhtäjaksoisesti koko leirin ajan. (Buchanan 2001, 158-159.)

Kaikki leirin 20 työntekijää suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Tästä ryhmästä kuusi työntekijää valittiin erityisesti tutkimuskohteiksi, koska he työskentelivät läheisesti leirille osallistuvien lasten kanssa. Puolet heistä oli miehiä ja puolet naisia. (Buchanan 2001, 157.)

Tutkimustulokset keskittyivät siihen, kuinka työntekijät ymmärsivät ja toteuttivat Hellisonin mallia sekä käsitteisiin, jotka liittyvät malliin olennaisesti. (Buchanan 2001, 162.) Jokaisella työntekijällä oli oma tapansa opettaa vastuuntuntoisuuden mallin tasoja. Suurin osa ohjaajista oli innostuneita mallista, muutamien mielestä se ei ollut oikein toimiva. Osa työntekijöistä piti mallia muuten käyttökelpoisena, mutta

sopivampana nuoremmille lapsille. Oppilaat osallistuivat määrittämään omaa vastuullisuuden tasoaan, mutta muuten lasten päätöksenteolle ja vastuunotolle oli vain vähän mahdollisuuksia. (Buchanan 2001, 164-165.)

Malliin oleellisesti liittyvistä käsitteistä tutkittiin kunnioittamista ja kontrollia. Kunnioituksen suhteen työntekijät korostivat sen tärkeyttä, että ohjaajan täytyy olla itse mallina toisten kunnioittamisesta. Jos ohjaaja ei kunnioita lapsia, on turha odottaa heidän kunnioittavan muita. Kontrollin ylläpitäminen nähtiin käskemisenä. Kontrollioimistavat vaihtelivat ohjaajan persoonallisuudesta riippuen. (Buchanan 2001, 165.)

Tutkimuksen tuloksena huomattiin, että mallia ei täysin ymmärretty, eikä sitä toteutettu hyvinvoinnin välineenä. Lisäksi ajallinen kesto nähtiin aivan liian lyhyenä. Useimmat työntekijät näkivät vastuullisuuden tasot kurinpitovälineenä ja keinona saada oppilaat hallintaan. Tasot liitettiin enemmän käyttäytymiseen kuin suorituksiin. Yksilölliselle kasvulle ja kehitykselle annettiin vain vähän huomiota. Tähän tutkimukseen osallistuneiden lasten itsekontrolli oli hyvä, mutta heille annettiin vain harvoin mahdollisuuksia ottaa vastuuta kontrolloida omaa käyttäytymistään. (Buchanan 2001, 166.)

Monet työntekijät olisivat tahtoneet mahdollisuuden tarkkailla vastuuntuntoisuuden kehittämismallia käytännössä ennen osallistumistaan tutkimukseen. Ulkoiset tekijät, kuten käytettävissä oleva aika ja ryhmän suuri koko vaikeuttivat ohjaajien työtä vastuuntuntoisuuden mallin edistämässä. (Buchanan 2001, 167.)

5.3 Opettajan luokanhallintatapojen yhteys oppilaan vastuuntunnon kehittämiseen

Lewis tutki opettajan luokanhallintatapojen vaikutusta opiskelijan vastuuntuntoisuuden edistämässä. Tutkimuskohteena oli 21 peruskoulua ja 21 toiseen asteen koulua. Oppilaat täyttivät kyselylomakkeen, joka koski heidän opettajansa luokanhallintatapoja. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, kuinka vastuullisiksi opiskelijat kokivat itsensä. (Lewis 2001, 309-310.)

Peruskoulun oppilaat raportoivat opettajien käyttävän erittäin toistuvasti palkitsemista ja epäsuoria vihjeitä. Opettajat myös keskustelivat paljon oppilaiden kanssa ja ottivat heitä mukaan päätöksentekoon. Peruskoulun opettajat rankaisivat oppilaita huonosta käytöksestä, mutta toimivat vain harvoin aggressiivisesti. Toisen asteen opiskelijoiden mielestä heidän opettajansa käyttivät huomattavasti vähemmän näitä ensin mainittuja positiivisia toimintatapoja. Aggressiivisuuden ja rankaisemisen määrässä ei ollut merkittävää eroa peruskoulun ja toisen asteen koulun opettajien välillä. (Lewis 2001, 311-312.)

Tulokset osoittivat, että kaikkien opiskelijoiden mielestä opettajat reagoivat oppilaiden häiriökäyttäytymiseen lisäämällä autoritaarisuutta, joka puolestaan esti oppilaiden vastuullisuuden kehittymistä ja myös vähensi heidän mielenkiintoaan koulunkäyntiä kohtaan. (Lewis 2001, 307.)

Oppilaat olivat vastuuntuntoisimpia luokissa, joissa opettajat antoivat oppilaille mahdollisuuden osallistua suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä huomioivat oppilaan positiivista käyttäytymistä. Näissä luokissa opettajat lisäksi keskustelivat oppilaiden kanssa ja auttoivat heitä ymmärtämään käyttäytymisensä seurauksia. He myös ohjasivat oppilaita käyttäytymään paremmin. Opettajan luokanhallintatavat näyttivät siis vaikuttavan opiskelijoiden vastuullisuuden asteeseen ja päinvastoin. (Lewis 2001, 312.)

Autoritaarisilla ja aggressiivisilla kurinpitotekniikoilla oli negatiivinen vaikutus opiskelijoiden vastuullisuuteen. Sen tähden opettajien aggressiivisuus, oppilaiden huono käytös ja oppilaiden vastuullisuuden taso vaikuttivat toisiinsa. (Lewis 2001, 315.)

Opiskelijat, jotka olivat kiinnostuneita oppimisestaan, käyttäytyivät luokassa vastuullisemmin. Pojat toimivat yleensä vastuuttomammin kuin tytöt. Koulutyötään arvostavat opiskelijat olivat vastuullisempia. Opettajan autoritaarinen kasvatustyyli vähensi opiskelijoiden vastuullisuutta. Peruskoulun opiskelijoita kohdeltiin oppilaslähtöisemmin kuin toisen asteen opiskelijoita. Opiskelijalähtöisyys lisäsi opiskelijoiden vastuuntuntoisuutta. (Lewis 2001, 314.)

Tutkimuksen mukaan peruskoululaiset kokivat itsensä melko vastuuntuntoisiksi, mutta toisen asteen opiskelijat kokivat itsensä huomattavasti vähemmän vastuullisiksi (Lewis 2001, 311). Kaikki opiskelijat kuvailivat silti itsensä suhteellisen vastuuntuntoisiksi, vaikka Lewisin mukaan todennäköisesti vain peruskoulun oppilaat rohkaisivat aktiivisesti myös luokkatovereitaan toimimaan vastuullisesti. (Lewis 2001, 314.)

Peruskoulun oppilaat kokivat itsensä toisen asteen oppilaita vastuuntuntoisemmiksi luultavasti muun muassa siksi, että peruskoulun toimintakulttuuri painottaa kasvatuksessaan toisen asteen koulua enemmän vastuullisuuden kehittämistä. Lisäksi näiden koulujen välillä vallitsee erilainen nuorisokulttuuri, toisen asteen opiskelijoiden mielestä ei ole ”coolia” olla vastuuntuntoinen. (Lewis 2001, 314.) Kuitenkin tällä alueella on tehty vain vähän tutkimuksia, eikä tämän yhden tutkimuksen perusteella voi vielä tehdä laajoja yleistyksiä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimusongelmat

Etnografinen tutkimus käynnistyy usein melko väljän suunnitelman pohjalta, jossa tutkimustehtävä on vain karkeasti määritelty. Myös minun tutkimusongelmani tarkentuivat lopulliseen muotoonsa vasta tutustuttuani kenttämuistiinpanoihin ja litteroituihin haastatteluihin. (vrt. Syrjäläinen 1995, 81.) Tutkija voi usein joutua muuttamaan ongelmiaan, jos hänellä on ollut virheellisiä oletuksia tilanteesta tai ongelma ei olekaan tutkittavissa. Myös tutkimuskohde suuntaa ongelmien muotoilemista. (vrt. Syrjälä 1995, 15.)

Tutkimukseni tavoitteena oli saada tietoa vastuuympyrän toimivuudesta koululuokassa. Erityisenä kiinnostuksen kohteenani oli vastuuympyrän merkitys oppilaan itseohjautuvuuteen. Näin pääongelmakseni muodostui: *miten vastuuympyrä tukee oppilaan itseohjautuvuutta*. Tähän ongelmaan tuntui

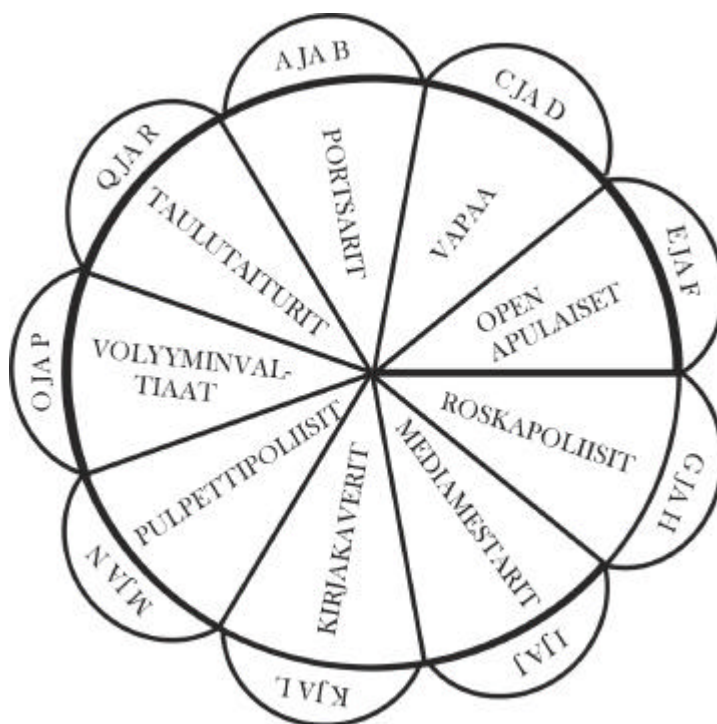
tarkoituksenmukaisimmalta paneutua tarkkailemalla oppilaiden toimintaa käytännössä.

Vastuuympyrä oli oppilaille uusi juttu ja siksi halusinkin selvittää heidän ajatuksiaan vastuuympyrän käyttämisestä. Siten toiseksi tutkimusongelmakseni muotoutui: *kuinka oppilaat kokevat vastuuympyrän*. Tätä toista ongelmaani tutkin kolmesta näkökulmasta: 1) mitä mieltä oppilaat olivat yleensä vastuuympyrästä, 2) oliko oppilaiden mielestä mukavampaa suorittaa tehtävää vai olla vapaalla sekä 3) minkä vastuutehtävän oppilaat kokivat mukavimpana ja miksi.

6.2 Vastuuympyrä

Tutkimukseni kohteena oli vastuuntuntoa edistävän vastuuympyrän käyttö. Vastuuympyrä on kuvattu kuviossa 1. Valitettavasti en ole pystynyt jäljittämään vastuuympyrämallin alkuperää. Sen ovat keksineet ja sitä edelleen kehittäneet useammatkin luokanopettajat. Itse tutustuin vastuuympyrään erään luokanopettajan työtä tarkkailekseni.

KUVIO 1. Vastuuympyrä



Ympyrän muotoon rakennetun mallin tehtävänä on kehittää oppilaiden vastuuntuntoa, rehellisyyttä sekä ryhmän yhteenkuuluvuutta. Opettajan ei tarvitse olla luokassa ainoa vastuunkantaja, vaan tehtäviä voidaan jakaa pieninä osina oppilaiden tehtäviksi. Kun jokainen huolehtii omasta tehtävästään, ei kenenkään oppilaan vastuu ole liian suuri ja näin voidaan yhdessä vaikuttaa oppilaiden viihtymiseen koulussa. Oppilaat ovat vastuussa vastualueidensa hoitamisesta ennen kaikkea itselleen ja muulle luokalle eikä vain opettajalle. Keskustelimme oppilaiden kanssa vastuun kantamisen tärkeydestä toisen näkökulmasta katsottuna. Oli myös tärkeää, että oppilaat saivat tuntea, että heihin luotetaan.

Vastuuympyrä on jaettu lohkoihin, joissa jokaisessa on erillinen tehtävä. Ympyrän kehälle puolikaariin on kirjoitettu kunkin parin nimet. Kuviossa 1 olen kirjoittanut parien nimien kohdalle anonymiteettisuoja vuoksi vain kirjaintunnukset (ks. Eskola & Suoranta 1999, 57). Parit pysyvät samana koko projektin ajan. Yksi pari kantaa vuorollaan vastuuta yhdestä tehtävästä. Pahvista tehtyä ympyrää pyöritetään viikoittain yksi askel myötöpäivään puolikaarissa olevien nimien pysyessä paikallaan. Näin parien tehtävät vaihtuvat. Vastuuympyrä on koko ajan nähtävillä luokan seinällä.

Tutkimuksessani oli kolmas luokka, jossa oli 18 oppilasta ja näin oppilaista muodostui yhdeksän työparia ja myös vastuuympyrään tuli yhdeksän tehtävää. Vastuutehtävien lukumäärä määritteli projektin keston yhdeksäksi viikoksi, jotta kukin pari pääsi vuorollaan kantamaan vastuuta jokaisesta tehtävästä. Projekti kesti lokakuun alusta joulukuun alkuun syksyllä 2002.

6.2.1 Vastuuympyrän käyttö luokassa

Pohjustin luokassa vastuuympyrän käyttöä keskustelemalla oppilaiden kanssa siitä, mitä vastuu heidän mielestään tarkoittaa. Kirjoitin taululle sanan vastuu ja sen ympärille keräsin lapsilta miellekartan muodossa ajatuksia siitä, mitä sana heissä

herätti. Oppilaille oli paljon ajatuksia vastuusta ja he olivat innokkaasti mukana keskustelussa. Heidän mielestään vastuu on sitä, että:

- huolehtii lainaamistaan tavaroista ja palauttaa ne ajallaan
- pitää huolta omista tavaroistaan
- kantaa vastuuta itsestään
- ottaa vastuun lemmikkieläimestä, sen ruokkimisesta ja ulkoiluttamisesta
- huolehtii kotieläimestä pitkäkestoisesti, eikä voi yhtäkkiä lakata välittämästä siitä
- kantaa huolta ympäristöstään niin ettei se saastu
- välittää ja huolehtii toisista ihmisistä, esimerkkinä he mainitsivat, että jos on nuoremman lapsen vahtina, hänestä on pidettävä huolta ja kannettava vastuuta

Keskustelimme tämän jälkeen hiukan myös vastuunjaon tärkeydestä. Vastuuseen liittyviä eettisiä ja moraalisia näkökulmia pohdittiin yhdessä koko luokan kanssa. Esittelin oppilaille vastuuympyrän ja sen idean. Olin piirtänyt taululle valmiiksi ympyrän, joka oli jaettu 9 lohkoksi. Yhteen lohkoon olin kirjoittanut valmiiksi ”volyyminvaltiaat”, joka oli yksi vastuutehtävistä, muut lohkot olivat tässä vaiheessa vielä tyhjinä. Kirjoitin aina ensin lohkoon itse keksimäni vastuutehtävän, jonka jälkeen keskustelimme yhdessä, mitä kyseinen vastuualue voisi pitää sisällään. Olin miettinyt seitsemän vastuualuetta valmiiksi. Otin tehtäviä laatiessani huomioon oppilaiden tason, jotta tehtävistä ei tullut liian vaativia.

Valmiiksi miettimäni vastuutehtävät olivat volyyminvaltiaat, portsarit, taulutaiturit, open apulaiset, mediamestarit, pulpettipoliisit ja vapaavuoro. Kaksi aluetta olin jättänyt tyhjäksi, jotta myös oppilaat pääsisivät vaikuttamaan vastuualueiden sisältöihin. Keräsin vastuualue-ehdotukset taululle ja valitsimme luokan kanssa yhdessä niistä kaksi sopivinta vaihtoehtoa. Toinen ehdotuksista tuli luokan opettajalta, joka tiesi uudessa koulussa olevan tarvetta kirjahyllystä huolehtijoille. Tälle vastuualueelle annettiin yhdessä nimeksi kirjakaverit. Toinen ehdotus tuli oppilailta. Heidän mielestään oli tärkeää, että yksi pari pitäisi huolta luokan yleisestä siisteydestä ja he nimesivät tehtävän roskapoliiseiksi.

Kun vastuualueet oli yhdessä käyty läpi, arvottiin työparit. Halusin arpoa parit, jotta oppilaat oppisivat toimimaan erilaisten ihmisten kanssa. Jokaisen oppilaan nimi oli kirjoitettu lapuille. Nostin pussista aina kaksi lappua kerrallaan ja näillä lapuilla olevista nimistä tuli pari. Näin luokasta muodostui tyttö- ja poikapareja, mutta myös sekapareja. Arpominen jännitti oppilaita, mutta kukaan ei osoittanut tyytymättömyyttään näin muodostuneista pareista. Parin ensimmäinen vastuualue tuli työparille yllätyksenä, kun pyöräytimme ympyrän lähtötilanteeseen.

Toivoin, että oppilaat oppisivat myös itse arvioimaan vastuun kantamistaan ja siksi vein luokkaan listan, jossa oli jokaisen parin nimet sekä viikoittainen vastuualue merkittynä (ks. listan esimerkkimalli liite 1). Tähän listaan oppilaat saivat käydä merkitsemässä rastin aina, kun olivat suorittaneet vastuualueeseensa liittyviä tehtäviä. Lisäksi lista oli näyttönä minulle, että tehtäviä oli hoidettu, koska en pystynyt olemaan joka päivä paikan päällä tarkkailemassa toimintaa.

6.2.2 Vastuuympyrän tehtäväalueet

Vastuuympyrän tehtäväalueet sisälsivät seuraavanlaisia asioita:

Volyyminvaltioiden tehtävänä oli huolehtia, että melutaso ei nousisi liian korkeaksi luokassa opettajan poissa ollessa. Tällaisia tilanteita syntyi esimerkiksi oppitunnin alussa, kun opettaja ei ollut vielä saapunut luokkaan tai kun opettajan täytyi poistua luokasta kesken tunnin. Tällöin volyyminvaltioiden tehtävä oli nostaa käsi ylös hiljaisuuden merkiksi ja odottaa, että merkkiä noudatetaan. Volyyminvaltiaat saattoivat puuttua meluun myös opettajan läsnä ollessa esimerkiksi ryhmätöitä tehtäessä, jolloin melutaso saattoi nousta huomaamatta.

Portsareiden tehtävänä oli huolehtia siitä, että oppitunnin jälkeen kaikki oppilaat lähtisivät reippaasti ulos, jos heillä ei ollut erityistä lupaa jäädä sisälle välitunnin ajaksi. Itse he poistuivat luokasta viimeiseksi. Samoin välitunnin jälkeen portsareiden tehtävänä oli huolehtia, että oppilaat tulisivat rauhallisesti sisälle, eikä kukaan unohtuisi leikkeihin koulun pihaan. Lisäksi tehtäviin kuului käytävän siisteydestä huolehtiminen naulakoiden osalta. Jos ulkovaatteet eivät olleet paikallaan, portsareiden tehtävänä oli käydä pyytämässä kyseinen henkilö laittamaan vaatteensa tai kenkensä paikalleen.

Taulutaitureiden tehtävänä oli liitutaulun siisteydestä huolehtiminen. He huolehtivat, että liitua oli saatavilla ja että sienet olivat märät. Open apulaisille opettaja sai antaa tarpeelliseksi katsomiaan tehtäviä. Joskus se oli tarvikkeiden jakamista, joskus taas jonkun tavaran noutamista tai opettajan pyytämän asian hoitamista. Mediamestarit huolehtivat kulloinkin tarvittavista teknisistä laitteista. He tekivät tarvittavat valmistelut ennen laitteiden käyttöä ja auttoivat opettajaa myös laitteiden käytön aikana, esimerkiksi huolehtimalla kaukosäätimistä, sopivasta valaistuksesta ynnä muusta. Tunnin jälkeen he palauttivat laitteet paikoilleen.

Pulpettipoliisit saivat tehdä pulpetin siisteystarkastuksia haluamallaan välitunnilla. Jos oppilaan pulpetti oli siisti, pulpettipoliisit saivat antaa hänelle tarran palkkioksi huolellisuudesta. Kirjakavereiden tehtävänä oli puolestaan huolehtia kirjahyllyn siisteydestä ja siitä, että kirjat palautuivat paikalleen. Roskapoliisit keräilivät maasta löytämiään roskia ja veivät ne roskikseen. Heidän tehtävänään oli myös pitää yllä luokan yleistä siisteyttä. Vapaalla olijat saivat tarvittaessa paikkailla toiselta vastuualueelta sairastuneita oppilaita. Muutoin heillä ei ollut omaa vastuualueitaan, vaan he saivat nauttia kyseisen viikon vapaudesta.

6.3 Etnografinen tapaustutkimus laadullisena lähestymistapana

Etnografia sanana tarkoittaa ihmisistä kirjoittamista (Metsämuuronen 2003, 171) ja viittaa pyrkimykseen kuvata kulttuuria tai sen jotakin puolta (Bogdan & Biklen 1998, 28). Etnografisen tutkimuksen juuret ovat vieraita kulttuureja tutkivassa antropologiassa, mutta etnografinen tutkimus voidaan toteuttaa myös tutussa ympäristössä, esimerkiksi koulussa, jossa tutkija on työskennellyt tai tuntee muuten tutkittavat. (Gall, Gall & Borg 2003, 486, 490.) Tällöin täytyy vain huolehtia, että havaintojen teko pysyy tuoreena ja terävänä (Syrjäläinen 1995, 79).

Etnografinen tutkimus on tapaustutkimusta. Kiinnostuksen kohteena etnografisessa tapaustutkimuksessa on tietystä ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta. (Eskola & Suoranta 1999, 107; Syrjälä 1995, 10). Ihmisten käyttäytymistä voidaan ymmärtää vain kontekstissaan ja siksi kenttätyö onkin etnografisen tutkimuksen tunnusmerkki (Boyle 1994, 162).

Pääsin tutkimuksessani mukaan koululuokan arkipäivään ja havainnointini tapahtui oppilaiden luonnollisessa ympäristössä (vrt. Syrjälä 1995, 11). Etnografinen tutkimusote sopii hyvin luokkahuonetutkimukseen, koska koululuokka on ainutlaatuinen ja erityinen yhteisö. Opettaja ja oppilaat viettävät huomattavan suuren osan elämästään tässä yhteisössä. Koulunkäynti on merkittävä osa lapsen elämää ja luokkahuoneyhteisön tutkiminen on siksi tärkeää. Myös tutkijan omat kokemukset ovat tärkeä osa aineistoa etnografisessa tutkimuksessa. (Patton 2002, 303; Syrjäläinen 1990, 283.)

Minulla oli tunne, että oppilaiden vastuuntunto on koko ajan vähenemään päin. Olin huomannut, että yhä vähemmän löytyy oppilaita, jotka haluavat nykyään ottaa vastuuta. Lisäksi omat kokemukseni siitä, kuinka vastuu motivoi itseäni toimintaan ja auttaa pääsemään syvemmälle ryhmään lisäsivät kiinnostustani vastuuntunnon tutkimisesta. Tahdoin antaa oppilaille kokemusta siitä, että vastuun kantaminen voi olla mukavaa, kun sitä jaetaan tasaisesti jokaiselle. Kun jokainen hoitaa oman vastuualueensa, ei kenenkään tarvitse uupua liian raskaan vastuutaakan alle. Etnografinen tutkimus voikin saada alkunsa siitä, että tutkija kiinnostuu jostakin kouluelämän piirteestä (Metsämuuronen 2003, 173; Syrjäläinen 1995, 79).

Lähes kaikki löytämäni vastuuntuntoa koskevat tutkimukset tutkivat vastuuntunnon edistämistä liikuntakasvatuksessa ja siksi tuntui tarpeelliselta tutkia vastuuntunnon edistämistä juuri luokkahuoneessa (vrt. Boyle 1994, 161). Olihan minulla myös omaa kokemusta oppilaana olosta peruskoulussa, vaikka näistä vuosista olikin jo vierähtänyt aikaa. Yritin hyödyntää näitä kokemuksiani myös pyrkiessäni eläytymään oppilaan asemaan tutkimuksessani. Lisäksi omat kokemukseni luokanopettajana, sijaisena ja harjoittelijana, motivoivat tutkimaan ilmiötä koululuokassa. Koska pyrin tutkimuksellani oppilaiden vastuullisen käyttäytymisen kuvailuun ja ymmärtämiseen, laadullisen tutkimuksen suuntauksista etnografinen tapaustutkimus tuntui tähän tutkimukseen sopivalta lähestymistavalta. (vrt. Lipson 1994, 339.)

Emic (tutkittavan oma näkökulma) ja etic (tutkijan näkökulma) ovat yleisiä termejä etnografiassa. Käytin tutkimuksessani näitä molempia näkökulmia, koska Boylenkin

mukaan etnografi kykenee ymmärtämään parhaiten tutkittavaa ilmiötä, jos hän tarkastelee sitä tutkittavien oman näkökulman lisäksi myös ulkopuolisen tutkijan näkökulmasta (etic-perspektiivi). Tutkittavien omaa näkökulmaa pyrin selvittämään osallistumalla tutkittavien elämään ja haastatteleamalla heitä. Näin keskityin tutkittavien rakentaman todellisuuden ymmärtämiseen. Ulkopuolisen näkökulmaa taas pyrin saavuttamaan havainnointien ja teoriapohdintojen avulla. Vaikka emic- ja etic-näkökulmat eivät aina ole yhteneväisiä, molemmat näkökulmat auttavat etnografia ymmärtämään, miksi ryhmän jäsenet toimivat tietyllä tavalla. (Boyle 1994, 166; Gall, Gall & Borg 2003, 487; Patton 2002, 84.)

6.4 Tutkittavien valinta ja kuvaus

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään pieneen määrään tapauksia. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu. Etnografisessa tutkimuksessa ei pyritä löytämään tyypillistä tapausta, eivätkä tapauksen koehenkilöt ole satunnainen otos perusjoukosta, vaan valinta perustuu yleensä harkintaan. Tutkija valitsee usein itse tutkimuskohteensa sen mukaan, mistä tapahtumasta tai ongelmasta hän on kiinnostunut. (Eskola & Suoranta 1999, 18; Syrjälä 1995, 22.)

Tutkimuskohteenani oli yksi kolmas luokka keskisuomalaisessa peruskoulussa. Luokassa oli tuolloin 18 oppilasta, joista 8 oli tyttöä ja 10 poikaa. Luokka ja luokanopettaja olivat toimineet yhdessä ensimmäisestä luokasta lähtien muutamaa oppilasta lukuun ottamatta. Luokka oli jo hyvin ryhmäytynyt ja oppilaat olivat oppineet toimimaan kaikkien luokkatovereidensa kanssa.

Oppilaat ja luokanopettaja olivat minulle entuudestaan tuttuja, koska olin suorittanut luokassa harjoittelun. Luokanopettaja piti ensiarvoisen tärkeänä oppilaiden sosiaalisia taitoja ja hänen kasvatuksensa oli hyvin oppilaslähtöistä. Kun hän kuuli tutkimukseni aiheesta, hän itse pyysi, että hänen luokkansa saisi osallistua tutkimukseeni. Koska opettaja oli niin innostunut aiheestani ja hänen toimintatapansa edesauttoivat vastuullisen toiminnan onnistumista, oli mielekästä aloittaa yhteistyö juuri hänen luokkansa kanssa. Myös oppilaat olivat ottaneet minut lämpimästi vastaan ja oli ilo jatkaa toimintaa heidän kanssaan.

6.5 Aineiston keruu

Osallistuin tutkittavien arkielämään yhdeksän viikon ajan syksyllä 2002. Havainnointini ei ollut yhtäjaksoista, vaan havainnoin tiiviimmin lyhyitä jaksoja, jotka olin jakanut pidemmälle aikavälille (vrt. Boyle 1994, 163). Tutkimuskohteen tuttuus vaikutti myös osaltaan siihen, että pääsin nopeasti sisälle luokan toimintaan, eikä tutustuminen vaatinut ensin pitkää tarkkailujaksoa (vrt. Syrjäläinen 1995, 84).

Keräsin tutkimusaineistoa havainnoinnin ja haastattelun keinoin, koska ne tuntuivat luontevimmilta aineistonkeruumenetelmiltä tutkimukseni tarkoitusta ajatellen. Havainnoin luokan toimintaa sekä osallistumalla siihen itse että olemalla ulkopuolisen tarkkailijan roolissa. Keskustelin oppilaiden kanssa ja haastattelin heitä saadakseni selville, kuinka he kokevat vastuuympyrän. (ks. Gall ym. 2003, 438; Syrjäläinen 1995, 84.) Näin olin itse tutkimukseni tärkein tutkimusväline osallistuessani aktiivisesti tutkimani luokan toimintaan (vrt. Bogdan & Biklen 1998, 4).

6.5.1 Havainnointi

Tutkimukseni pääasialliseksi aineistonkeruumenetelmäksi nousi tutkimuskohteen toiminnan havainnointi. Osallistuva havainnointi onkin etnografisen tutkimuksen tyypillisin piirre. Elin arkipäivää tutkimani luokan keskuudessa havainnoiden oppilaiden toimintaa ja kooten heidän selostuksiaan luonnollisissa olosuhteissa tapahtuvasta ilmiöstä. Näin osallistuessani ryhmän toimintaan, tehdessäni havaintoja ja kirjoittaessani niitä muistiin minusta itsestäni tuli tietojen pääasiallinen lähde. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 25.)

Osallistumisen aste havainnoinnissa voi vaihdella täydestä osallistumisesta tutkijan täydelliseen eristäytymiseen (Patton 2002, 81). Tutkimukseni alussa toimin melko aktiivisessa roolissa opastaen vastuuympyrän käyttöä alkuun. Koska luokka oli minulle entuudestaan tuttu, olin jo valmiiksi tietoinen luokan toimintatavoista ja näin minusta tuli nopeasti yksi luokan jäsenistä. (vrt. Gall ym. 2003, 438.) Tästä aktiivisesta osallistumisesta peräennyin vähitellen lähemmäs ulkopuolisen tarkkailijan roolia. (vrt. Patton 2002, 265-266.)

En kuitenkaan ollut täysin ulkopuolinen tarkkailtavissa tilanteissa, vaan opastin vastuuympyrän käytössä myös tutkimusprosessin edetessä. Erityisesti ohjasin toimintaa joka viikon alussa, jolloin viikoittaiset vastuutehtävät vaihtuivat. Kyselin oppilailta, olivatko he omasta mielestään hoitaneet vastuullisesti viikon tehtävää. Keskustelimme myös mahdollisista epäselvyyksistä vastuuympyrän suhteen. Kuitenkin roolini oli huomattavasti pienempi kuin tutkimusta aloittaessani. (vrt. Metsämuuronen 2003, 191.)

Osallistuin vaihtelevasti tutkimani luokan toimintaan koko prosessin ajan, koskatutkimuksen loppuosan olin luokassa harjoittelijana ja myös opetin lapsia. Aktiivisen osallistumisen kautta pääsin yhä paremmin sisälle luokan toimintakulttuuriin. Täten en missään vaiheessa ollut ainoastaan ulkopuolinen havainnoija keskittyen pelkkään aineiston keräämiseen, vaan toimintani oli jotakin tutkijan ja toimijan roolin väliltä. Tutkijalla on oma moraalinen vastuu puuttua epäkohtiin ja niinpä puutuinkin vastuuympyrän käyttöön aina, kun huomasin seikkoja, joita oli syytä tarkentaa. (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 100; Metsämuuronen 2003, 191.)

6.5.2 Haastattelut

Pyrin osallistuvan havainnoinnin lisäksi selvittämään oppilaiden suhtautumista vastuuympyrään myös keskustelemalla heidän kanssaan sekä haastatteleamalla heitä (vrt. Metsämuuronen 2003, 173). Osallistuvan havainnoinnin lisäksi haastattelut ovat etnografisen tutkimuksen tärkeä tietolähde. Kun etnografisen tutkimuksen tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen lisääminen, on kielellisessä vuorovaikutuksessa saatu tieto oleellista. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ottaa ihmisen huomioon tavoitteellisenä, tuntevana ja ajattelevana ja sopii siksi hyvin etnografiseen tutkimukseen. (Syrjäläinen 1995, 86.)

Suoritin oppilaiden haastattelut vasta projektin päätyttyä, jolloin heille oli kertynyt riittävästi kokemuksia vastuuympyrästä ja minulla oli riittävän pitkä havainnointijakso takanani. Tahdoin varmistaa, että oppilaiden kokemukset olivat vielä tuoreessa muistissa ja siksi haastattelin heitä heti projektin jälkeisellä viikolla. (vrt. Syrjäläinen 1995, 86.)

Haastatteluja varten olin laatinut haastattelurungon (ks. liite 2), joka rakentui tutkimustehtäväni kannalta oleellisista aihepiireistä. Näin haastatteluni mukailivat teemahaastattelulle tyypillisiä piirteitä. Varmistin, että kaikki etukäteen päättämäni teema-alueet käytiin haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelivat haastateltavasta riippuen. Näin haastattelu oli vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttivat toisiinsa. (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 86-87.)

Haastattelin oppilaita opettajan pienessä työhuoneessa, jossa olimme suojassa häiriötekijöiltä. Oppilaat tulivat haastatteluun yksitellen. Yritin varmistua siitä, että he tuntuivat olonsa vapautuneeksi ja turvalliseksi keskustelemalla leppoisasti ja osoittamalla arvostusta heitä kohtaan. Koska olin oppilaille jo tuttu entuudestaan, tunnelma muodostui helposti rennoksi ja luonnolliseksi. Oppilaat odottivat innokkaasti, koska oma haastatteluvuoro tulisi ja kokivat olonsa tärkeäksi haastattelussa. Nauhoitin haastattelut mini-disk –soittimelle ja muutama oppilas jännittikin ensin hiukan mikrofonia. Hekin vapautuivat, kun kuuluivat, että haastattelut tulivat vain minun käyttööni. (vrt. Syrjäläinen 1995, 87.)

6.6 Aineiston käsittely ja analyysi

Analysointi on etnografisessa tutkimuksessa kvalitatiivista sisällönanalyysia, jonka painopiste on kenttämuistiinpanoissa (Patton 2002, 302). Lopullinen analyysi edellyttää, että kaikki haastattelut ja kenttämuistiinpanot on kirjoitettu puhtaaksi. Sen jälkeen alkaa karkea luokitus, joka perustuu tutkimustehtävään. (Syrjäläinen 1995, 89.) Tietojen analysoinnissa ei käytetä valmiita luokituksia (Eskola & Suoranta 1999, 107).

Etnografinen analyysi voi edetä joko induktiivisesti tai deduktiivisesti. Aloitin aineiston analyysin haastattelujen litteroinnilla. Sen jälkeen luin haastatteluja läpi ja tutustuin luokkahuonehavainnointieni muistiinpanoihin. Ensimmäistä tutkimusongelmaa, edistääkö vastuuympyrä oppilaan itseohjautuvuutta, tarkastelin pääasiassa havainnointieni pohjalta. Nämä kenttämuistiinpanot koostuivat oppilaiden toiminnasta luokassa sekä heidän kommentistaan. (vrt. Bogdan & Biklen 1998, 171; Syrjäläinen 1995, 89.)

Havaintojen pelkistämisvaiheessa kävin ensin aineistoani läpi ja etsin sieltä säännönmukaisuuksia ja tyypillisiä aiheita, jotka liittyivät tutkimusongelmaani. Sen jälkeen muodostin näiden pohjalta karkeat luokat. Näin tarkastelemikseni luokiksi muodostuivat, kuinka itsenäisesti oppilaat toimivat vastuuympyrän suhteen sekä se, mikä oli minun roolini ohjaajana. Näitä tarkastelin oppilaiden toiminnasta ja puheista tekemieni havaintojen perusteella. Lisäksi tarkastelin aineistostani, kuinka paljon olin itse ohjannut prosessia.

Nämä kaksi luokkaa, oppilaiden toiminnan itsenäisyys ja ohjaajan rooli, limittyivät kuitenkin niin kiinteästi toisiinsa, että sisällytin ne samaan tutkimusongelmaan, enkä eritellyt niitä tutkimustuloksissani erillisiksi alaongelmiksi. Koodasin aineistoni luokkiin sen perusteella, mitä ilmiötä sen eri osat sisällöltään kuvasivat. Merkitsin aineistooni kyseiselle kohdalle erilaisin väri- ja kuviosymbolein, mihin luokkaan se kuului. Sen jälkeen keräsin samaan luokkaan kuuluvat aineiston osat yhteen. (vrt. Bogdan & Biklen 1998, 171; Syrjäläinen 1995, 89.)

Toista tutkimusongelmaa tarkastellessani luin kenttämuistiinpanojani ja litteroimiani haastatteluja. Hahmottelin alustavat luokat ja aloin lukea aineistoa uudelleen läpi. Leikkasin haastatteluaineiston osiin ja liitin kunkin osan siihen luokkaan, mitä ilmiötä sen sisältö kuvasi. Näin muodostin seuraavat luokat:

- 1) Mitä mieltä oppilaat olivat yleensä vastuuympyrästä
- 2) Oliko heidän mielestään mukavampaa suorittaa tehtävää vai olla vapaalla
- 3) Minkä vastuutehtävän he kokivat mukavimpana ja miksi

Lainausten yhteydessä käytin haastattelijasta H-kirjainta ja oppilaista O-kirjainta.

Näin tutkimukseni oli alkuvaiheessa induktiivista. Tämän karkean luokituksen jälkeen tutustuin paremmin teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin. Luin aineistoa yhä uudelleen teorian valossa eli analyysini jatkui deduktiivisena. Teorian avulla ei kuitenkaan pakoteta aineistoa, vaan rikastutetaan sitä (Syrjäläinen 1995, 90). Deduktiivisen lähestymistavan ongelmana on, ettei sen avulla voida kuvata ihmisten arkielämää ja elämäntulkua heidän omasta näkökulmastaan ja siksi olikin tärkeää käyttää molempia lähestymistapoja (Syrjälä & Numminen 1988, 122). Lopuksi vielä varmensen päätelmiä ja luokituksia ristiinvalidoimalla eli tarkastelin luokan tai päätelmän esiintymistä sekä haastatteluaineistossa että kenttämuistiinpanoissani (ks. Syrjäläinen 1995, 89).

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Vastuuympyrä itseohjautuvuuden tukemisessa

Ensimmäiseen tutkimusongelmaani, miten vastuuympyrä tukee oppilaan itseohjautuvuutta, etsin vastauksia kenttämuistiinpanoistani. Poimin aineistosta osat, jotka kuvasivat oppilaiden ohjauksen tarvetta vastuutehtävien suorittamisessa sekä osat, jotka liittyivät omaan rooliini ohjaajana.

Projektini alussa ohjasin oppilaita vastuuympyrän käyttöön ja kävimme vastuualueita perusteellisesti läpi. Ohjasin myös suoritusrastien merkitsemiseen. Rastien tehtävänä oli ohjata oppilaita itsearviointiin. Itsearviointitaidot ovat olennaisen tärkeitä oppilaiden itseohjautuvuuteen kasvamisen prosessissa.

Oppilaat kyselivät esittelemiini vastuutehtäviin tarkennusta ja kävin ohjaamassa tehtävien tekoon perusteellisesti. Oppilaat tarvitsivat opettajan huomiota ja tukea, ennen kuin tehtävät alkoivat sujua itsenäisesti. Kerroin myös, että heillä oli aina mahdollisuus kysyä, jos epäselvyyksistä ilmeni. Projektin alkuvaiheessa oppilaat usein tarkistivatkin tehtävien sisältöä. He huomauttivat minulle, jos toiset eivät heidän mielestään hoitaneet vastuutehtäviään oikein.

O: Mitä portsarin tehtäviin kuuluikaan?

O: Mitä jos toinen ei usko, vaikka volyyminvaltiias käskee olla hiljaa?

O: Ope "Maija" laitto rastin, kun oli volyyminvaltiaana, vaikkei kukaan uskonu sitä.

Oppilaat merkitsivät rasteja alusta saakka itsenäisesti. He pitivät huolta siitä, että kaikki merkitsivät rasteja oikeudenmukaisesti, ei tekemättömistä töistä. Rastien määrä tuntui oppilaista tärkeältä. Alkuviikkoina keskustelimmekin yhdessä oppilaiden kanssa, minkälaisia tehtäviä he olivat hoitaneet vastualueeseensa liittyen ja millä perusteella he olivat kulloinkin merkinneet rastin. Oppilaat ymmärsivät, ettei rasteja saa laittaa huonosti tehdystä työstä. Annoin oppilaille palautetta heidän toiminnastaan ja rohkaisin heitä yrittämään edelleen parhaansa. Vähensin pikkuhiljaa näitä kyselyitä ja oppilaat oppivat itse arvioimaan, minkälainen suoritus riitti rastin ansaitsemiseksi. Näin pyrin pikkuhiljaa vähentämään ulkoapäin tulevaa tukea ja kontrollia sekä vetäytymään enemmän taustalle. Oppilaat saivat ottaa enemmän vastuuta omasta työstään. Toiset oppilaat tarvitsivat ohjaajan tukea kauemmin, toisilta itsenäinen työskentely alkoi sujua nopeammin.

Projektin edetessä oppilaat kuitenkin tarkensivat edelleen minulta joidenkin tehtävien sisältöä. Volyyminvaltioiden tehtävä näytti olevan melko haasteellinen. Oppilaat varmistelivat vastuuympyrän kiertosuuntaa ja selvittivät, mikä heidän seuraavan viikon tehtävä tulee olemaan.

O: ”Mikä tehtävä mulle tulee seuraavaks? Kuka on seuraavaks portsari?”

Keskustelin oppilaiden kanssa siitä, että eri tehtäviin tulee eri määrä rasteja. Esimerkiksi opettajan apulaiset eivät voi itse valita, milloin voivat suorittaa tehtäväänsä. Rastien merkitsemisestä ei saanut tulla kilpailua oppilaiden välille. Rastit olivat lähinnä muistutuksena oppilaille itselleen hoidetuista töistä. Ne antoivat myös palautetta minulle siitä, että tehtäviä oli hoidettu, koska en voinut olla läsnä luokassa joka päivä.

Oppilaat eivät sisäistäneet kaikkia tehtäviä heti projektin alussa, vaan tarvitsivat tehtävän vaihtuessa kertausta luokkatovereiltaan tai minulta, mitä kyseinen tehtävä pitikään sisällään. Kolmannella viikolla vapaa-alue mietitytti edelleen kyseessä ollutta paria.

O: ”Siis mitä ne oikein tekee, jotka on vapaalla? Ei mitään?”

Yritinkin kannustaa oppilaita vertaistukeen ja palautteen antamiseen toinen toisilleen. Alussa oppilaat kysyivät kaiken opettajalta, mutta alkoivat sitten opastaa myös toisiaan. Näin keskinäinen vuorovaikutus kasvoi ja opettajan rooli pieneni. Oppilaat olivat edelleen erittäin innokkaita ja oma-aloitteisia tehtävien hoitamisessa. Heitä ei tarvinnut muistuttaa tehtävien hoitamisesta. Myös vapaa-alue alkoi toimia hyvin. Jos joku oppilaista oli sairaana, vapaavuorolaiset tulivat nopeasti ja innokkaasti täyttämään tehtävää.

Oppilaat alkoivat protestoida, jos opettaja hoiti vahingossa heille kuuluvia tehtäviä. Tällaisessa tilanteessa taulutaiturit huusivat: ”*Ei saa pyyhkiä, se on meidän tehtävä!*” Volyyminvaltioiden toiminta oli vielä neljännellä viikolla suorituskeskeistä, ei itseohjautuvaa. Tehtäviä hoidettiin vain suoritusrastin saamiseksi. He saattoivat nostaa käden luokassa hiljaisuuden merkiksi, mutta eivät huomioineet, oliko sillä mitään vaikutusta, vaan kävivät siitä huolimatta merkitsemässä rastin. Tämä tehtävä oli edelleen vaikeimmin toteutettavissa. Niinpä ohjasinkin jatkossa erityisesti tässä vastuutehtävässä olevia oppilaita niin, että tehtävä selkiytyi ja volyyminvaltiat alkoivat saada tulosta aikaan.

Viidennellä viikolla vastuuympyrän hoitaminen alkoi sujua oppilailta melko itsenäisesti, eikä tehtävien sisällöistä tullut enää kysymyksiä. Tässä ote kenttämuistiinpanoistani kyseiseltä viikolta.

Tiistai 12.11. 5. viikko

Oppilaat tulivat kouluun kahdeksaksi. Portsarit huolehtivat, että kengät jätettiin siististi naulakoille. Kun kaikki muut olivat jo luokassa, portsarit tulivat viimeisinä luokkaan. Tunnilla open apulaiset saivat jakaa oppilaille kotiin vietävän monisteen. He iloitsivat päästessään töihin. Tunnin päätyttyä muutama oppilas viivytteli välitunnille lähtöä, mutta portsarit olivat jo itse menneet välitunnille, eivätkä olleet hoputtamassa hidastelijoita. Välitunnilta palatessaan portsarit kuitenkin hoitivat taas tehtävänsä.

Seuraavalla tunnilla myös mediamestarit pääsivät töihin. Opettaja käytti opetuksessa apunaan piirtoheitintä, jonka mediamestarit asettivat paikoilleen. Joku muu meinasi mennä sammuttamaan valoja, mutta mediamestarit pitivät kiinni siitä, että saivat tehdä sen itse. Valojen sammuttaminen ja päälle laittaminen tuntui olevan edelleen yksi suosituimmista tehtävistä.

Piirtoheittimen käytön jälkeen opettaja laittoi itse laitteen paikoilleen, eikä muistanut antaa mediamestareiden hoitaa tehtäväänsä. Taulutaiturit saivat pyyhkiä taulun tunnin jälkeen. Taulu piti jakaa puoliksi niin, että molemmat saivat pyyhkiä oman osuutensa.

Kolmas oppitunti oli musiikkia. Tunnin piti koulun musiikinopettaja, eikä tunnin aikana tullut vastuuympyrään kuuluvia tehtäviä. Musiikkitunnin jälkeen oli ruokailu. Ruokavälitunnilta tullessaan portsarit unohtivat tehtävänsä ja muutamat kengät jäivät levälleen käytävälle.

Seuraava tunti oli taas omassa luokassa. Taulutaiturit saivat pyyhkiä taulun kesken tunnin ja tunnin päätteeksi. Tunnin jälkeen pulpettipoliisit kysyivät, saisivatko tarkastaa pulpetit välitunnin aikana. Opettaja antoi heille luvan. Viisi oppilasta sai tällä keralla tarran siisteydestä. Oppilaat olivat tyytyväisen näköisiä, kun saivat kurkistaa toisten pulpetteihin..

Kaksi viimeistä tuntia oli käsitöitä ja oppilaat jakaantuivat kahteen ryhmään. Oman aikatauluni vuoksi en päässyt seuraamaan näitä tunteja. Tänä tiistaina kaikki oppilaat olivat koulussa, joten vapaavuorolaisille ei ollut tekemistä. Samoin kirjakaverit ja roskapoliisit olivat toimeettomia, kuten niin monta kertaa aikaisemminkin. Volyyminvaltiaatkaan eivät käyttäneet tänään valtaansa.

Kuudennella viikolla rastien merkitseminen alkoi vähentyä. Tehtäviä hoidettiin silti edelleen kiitettävästi. Mediamestareiden tehtävä oli erityisessä suosiossa oppilaiden keskuudessa ja oppilaat pitivät huolta, ettei heille kuuluvia tehtäviä hoitanut kukaan muu. Erityistä nautintoa oppilaille tuotti sopivasta valaistuksesta huolehtiminen teknisiä laitteita käytettäessä sekä laitteiden käynnistäminen. Samoin pulpettipoliisina toimiminen tuotti oppilaille mielihyvää. Heidän mielestään oli mukava antaa tarroja heille, jotka olivat pitäneet pulpettinsa siistinä.

Projektin seitsemännellä viikolla koulu muutti uuteen rakennukseen ja vastuuympyrä oli tärkeässä asemassa. Uuteen kouluun siirtymiseen liittyi monia vastuutehtäviä ja oli hyvä, että vastuutehtävät oli jo jaettu valmiiksi. Tehtävät hoituivat edelleen ilman opettajan kehotuksia. Oppilaat huomauttivat opettajalle edelleen, jos hän meinasi

tehdä heille kuuluvan tehtävän. Oppilaat kokivat tehtävät tärkeiksi. He pitivät huolta myös toistensa tehtävistä. Erään välitunnin jälkeen yksi oppilaista kysyi: ”*Kuka on portsari? Kengät on käytävällä miten sattuu!*” Näin portsarit pääsivät töihin.

Kirjakaverit olivat valitettavasti projektin loppuun saakka toimeettomina. Uuteen kouluun muuttaminen viivästyi ja siihen asti kirjat olivat laatikoissa. Odotimme, että kirjakaverit pääsisivät töihin uudessa koulussa, mutta muuton jälkeen luokanopettajan mielestä oli niin paljon muita asioita etusijalla, että kirjat saivat odottaa. Myös roskapoliiseilla oli aika vähän tekemistä. Luokka pidettiin siistinä muutenkin. Volyyminvaltiaat sen sijaan alkoivat tuottaa tulosta ja luokka alkoi oppia hiljentymään volyyminvaltiaiden merkistä. Volyyminvaltiaat käyttivätkin merkkiä ahkerasti. Samoin naulakot alkoivat pysyä siisteinä portsareiden toimesta. Välitunnille kiiruhtamiseen he eivät riittävästi puuttuneet. Myös open apulaisista oli paljon hyötyä projektin aikana. Opettajan oli helppoa käyttää heitä eri tehtäviin, kun heidät oli nimetty juuri tätä tarkoitusta varten.

Oppilaat hoitivat vastuutehtävät itsenäisesti ja opettaja vapautui näiden alueiden hoidosta. Näin oppilaat saivat tukea itseohjautuvuuden kehitykselle. Jos joku tehtävä unohtui, oppilaat muistuttivat toisiaan. Luokassa oli myös muutama erityisen vastuullinen oppilas, jotka patistivat helposti muitakin toimimaan. Ennen vastuuympyrän käyttöä oppilaat olivat huolehtineet lähinnä vain omista asioistaan. Vastuuympyrän kautta he oppivat ajattelemaan myös muita ja heillä oli auttavaista mieltä toisiaan kohtaan.

7.2 Oppilaiden ajatuksia vastuuympyrästä

Toista tutkimusongelmaani, kuinka oppilaat kokevat vastuuympyrän, tarkastelin sekä kenttämuistiinpanojeni että oppilaiden haastattelujen avulla. Vastuuympyräprojektia aloittaessani oppilaat olivat todella innostuneita. He näyttivät kiinnostuneilta ja kuuntelivat keskittyneesti, kun kerroin vastuuympyrästä. Kun esittelin vastuutehtävät, he kyselivät tehtäviin tarkennusta ja olisivat halunneet jäädä heti ensimmäiseksi välitunniksi suorittamaan uusia tehtäviään. He kyselivät monta kertaa viikolla myös seuraavan viikon tehtävästään.

Kaikki parit toimivat ongelmitta yhdessä, vaikka he eivät olleet saaneet valita pariensa itse. Ilmapiiri luokassa oli positiivinen ja kannustava. Oppilaat olivat huolissaan siitä, että kirjakavereille ei ollut tehtäviä. He olisivat mieluummin kantaneet vastuuta kuin olleet toimeettomina. Oppilaat kokivat selvästi tehtävät tärkeiksi ja olivat iloisia saadessaan näin osallistua luokan yhteiseen toimintaan.

Kolmannella viikolla innostusta riitti edelleen ja tulevia tehtäviä odotettiin malttamattomina. Moni poika kävi kyselemässä, milloin heidän vuoronsa tulee olla portsarina. Yhtään negatiivista kommenttia tehtävästä tai yhteistyön tekemisestä parin kanssa en kuullut vielä viidennelläkään viikolla. Yhteistyökyky liittyikin olennaisesti itseohjautuvuuteen.

Uuteen kouluun muuttoa edeltävä viikko (kuudes viikko) toi hiukan levottomuutta oppilaisiin, mutta tehtävät hoituivat edelleen moitteettomasti. Uudessa koulussa vastuutehtäviä hoidettiin taas uudella innolla, mutta projektin loppua kohti innostus alkoi hieman laantua. Tehtävissä ei ollut enää uutuudenviehätystä, mutta tehtävistä huolehdittiin silti projektin loppuun saakka, eikä kukaan oppilaista sanonut mahdollista kyllästymistään ääneen.

Kun kysyin haastattelussa oppilailta, olisiko heillä paramusehdotuksia vastuuympyrään, vain yksi oppilas osasi vastata tähän vaikeaan kysymykseen:

O: No ehkä se, että ne tehtävät ois niinku vaihtunu joka päivä, että ois ollu niinku vaikka jotkut tehtävät, jotka pitäis tehdä joka päivä, että ois ollu niinku enemmän tekemistä.

Oppilaan mielestä tehtävissä oli välillä liian vähän tekemistä ja silloin vastuun kantaminen pääsi unohtumaan. Sama oppilas oli ainoa, joka keksi vastuuympyrään uuden tehtävävaihtoehdon:

O: Vois olla semmonen tehtävä, muistaa kirjottaa läksyt, kirjottaa koulun jälkeen aina tonne taululle, että muista merkata läksyt. Että jos joku olis unohtanu merkata, niin sitte ne vois siitä taululta kattoo, että onks ne merkannu.

Uusia tehtäväideoita olisikin voinut miettiä projektin päätteeksi yhdessä koko luokan kanssa. Haastattelutilanteessa oppilaiden oli vaikea yksin keksiä uusia tehtäviä. Kysyin haastatteluissa oppilailta myös, kuinka he määrittelevät vastuun. Heidän vastauksensa eivät eronneet merkittävästi projektin aloituskeskustelusta, jossa määrittelimme vastuuta yhdessä oppilaiden kanssa. Pyysin oppilaita antamaan jonkun esimerkkitalanteen, jossa tarvitaan vastuunottoa. Vain muutama oppilas yhdisti vastuunoton tällöin vastuuympyrään.

H: Mitä sun mielestä tarkoittaa vastuuntunto, voit vaikka kertoa jonkun esimerkin?

O: No semmosta, että on vastuussa siitä hommasta, että jos vaikka joku ei löydä kenkiänsä ja on portsari niin se on vastuussa siitä, joka on portsari. Siis silleen, että kuka ei ollu portsari ei löydä kenkiänsä.

O: No vastuu on sitä, että jos vaikka ottaa jonkun tavaran ja sanoo, että mä palautan sen, niin on vastuussa siitä, että jos se menee rikki tai katoaa niin sitte se on vastuussa, että ostaa uuden semmosen samanlaisen.

O: Vastuu tarkoittaa sitä, että jos vaikka esimerkiksi tulee isoks ja sitte muuttaa pois kotoon niin tietää ainakin että on oppinu miten on vastuullinen ja silleen että miten pitää paikat järjestyksessä.

7.2.1 Vastuuympyrästä pidettiin

Oppilaat kuvasivat haastattelussa vastuuympyrän käyttöä myönteisesti.

O: Vastuuympyrä oli kiva, koska siitä oppi tekemään kaikkee.

H: Minkälaista kaikkee?

O: No niinku vaikka laittaa kirjoja ja kattoo onko kengät kunnossa ja osaa laittaa ATK-konetta päälle.

H: Mitä sanoisit vastuuympyrästä?

O: Ihan kiva, kun saa pitää vastuuta siitä asiasta.

H: Ootko oppinut vastuuympyrän avulla jotain uutta?

O: Joo, että pysyy järjestyksessä.

H: Mikä pysyy järjestyksessä?

O: No kirjakaverit hoitaa että kirjat pysyy järjestyksessä, volyyminvaltiaat äänestä, roskapoliisit kerää niitä roskia.

H: Mitä mieltä olet tästä vastuuympyrästä?

O: Se oli kyllä ihan kiva, koska sitte kaikki tavarat pysy paikoillaan ja järjestys pysy kanssa että ei ollu niinku ennen luokassa, että kaikki muuttuu ihan semmoseks hulinaks.

H: Niin kun sitten jokaisella oli se oma tehtävä.

O: Niin.

H: Mitäs muuta siitä oppi?

O: No siitä oppi ainakin eri asioita, että mitenkä tehään ja miten sitä ollaan, sitte kaikki oli ihan mukavaa.

Nämä oppilaat olivat huomanneet, että vastuuympyrästä oli ollut hyötyä luokan järjestyksen ylläpitämisessä ja vastuun kantaminen oli tuntunut mukavalta. Vastuun kantamisen lisäksi heidän mielestään vastuuympyrä oli opettanut tekemään erilaisia työtehtäviä.

H: Oliko sun mielestä tästä vastuuympyrästä jotain hyötyä?

O: Joo oli, kyllä mä siitä opin kaikenlaista.

H: Mitä sä opit?

O: No vaikka että kengät pitää laittaa hyvin.

H: Opitko jotain muuta?

O: No kotona joskus kun mä pudotin vahingossa paperit ja ajattelin etten jaksa siivota, mutta sitte kun oli ne roskapoliisit niin siitä sai semmosen, että ei voi vaan jättää, nyt ne pitää siivota kotonakin.

Kyseisellä oppilaalla vastuutehtävät olivat jopa siirtyneet kotiin. Tehtävät oli näin sisäistetty, eikä tehtäviä tehty vain toisten miellyttämiseksi, vaan tehtävien hyöty oli huomioitu.

H: Mitä ajattelet vastuuympyrästä?

O: Siinä sai enemmän vastuuta ja sitte ettei kaikki tee sitä samaa juttua silleen et jokaisella parilla on eri juttu.

H: Niin eli vastuu jaettiin.

O: Niin, vastuuympyrä oli aika kiva.

H: Mikä siinä oli kivaa?

O: Sai paljon vastuuta, eri vastuita eikä sitä yhtä tehtävää ollu niin kauan, oli vaan viikko, niin se oli sopiva.

Oppilas oli huomannut vastuuympyrän helpottavan tehtävien jakautumista. Kun jokainen tietää tehtävänsä, ei tarvitse tehdä samoja asioita moneen kertaan.

7.2.2 Vastuuta mieluummin kuin vapaata

Kun kysyin oppilailta, kumpi oli mukavampi, tehtävä- vai vapaavuoro, kaikki kahta oppilasta lukuun ottamatta olivat sitä mieltä, että tehtävä oli mukavampi. Ne, jotka pitivät enemmän vapaasta, eivät osanneet perustella valintaansa.

H: Oliko sun mielestä kivempi olla vapaalla vai että oli joku tehtävä?

O: Kivempi kun oli joku tehtävä

H: Miksi?

O: Vapaalla voi yhtäkkiä tulla hätäkutsu, että joku on kipeenä, pakko auttaa opea. Mun mielestä on kivempaa, kun tietää mikä on koko ajan.

O: Tehtävä oli kivempi

H: Miksi se oli kivempi?

O: Koska sitte alko vähän tympäseen, kun näki että toiset tekee ja ite ei oikein voinu tehdä mitään, kun meidän vapaaviikolla kukaan ei ollu sairas. Mutta onhan niistä sitte hyötyä, kun jos joku sairastuu.

O: Tehtävä

H: Miksi tykkäsit siitä enemmän?

O: Vapaalla jossain kohtaa ei oo mitään tekemistä

Oppilas koki itsensä tärkeäksi, kun sai vastuuta ja sai osallistua luokan toimintaan omalla tärkeällä paikallaan. Oppilaista oli tylsää, jos itsellä ei ollut tehtävää hoidettavanaan ja muilla oli.

H: Oliko sun mielestä kivempi olla vapaalla vai että oli joku tehtävä?

O: Sillain että oli vähän jotain tehtävääkin.

H: Miks sun mielestä oli kivaa, että oli joku tehtävä?

O: No että ei joka välkä vaan tarvis mennä tai silleen ettei koulussa vaan tarvis silleen tehdä työtä ja olla välkillä

H: Mitä sä tarkoitat sillä, ettei tarvis vaan tehdä työtä ja olla välkillä?

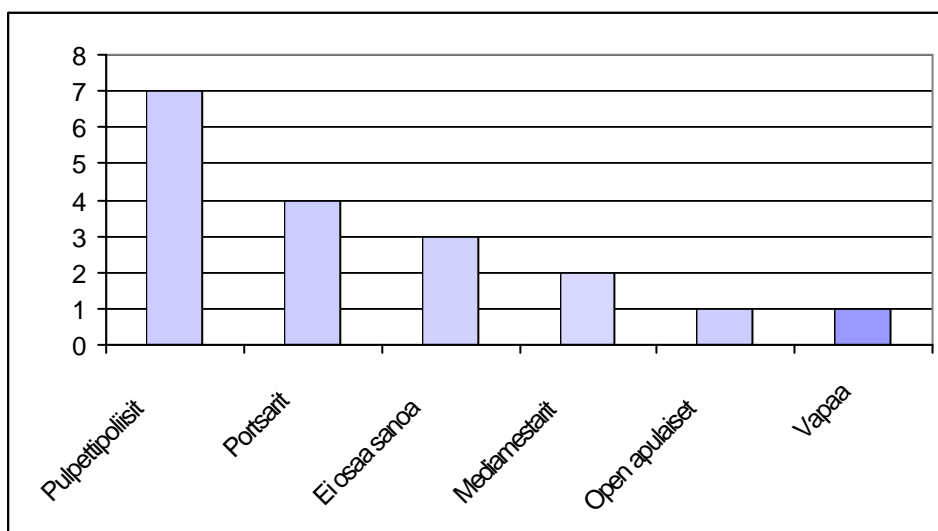
O: No että voi tehdä jotain muutakin hommaa

Kun kysyin oppilaiden mielipidettä projektin ajallisesta kestosta, suurin osa oli sitä mieltä, että vastuuympyrän käyttö olisi saanut kestää vähän pidempään. Kenenkään mielestä aika ei ollut liian pitkä.

7.2.3 Suosituimmat vastuutehtävät

Kun kysyin oppilailta mukavinta tehtävää, pulpettipoliisit nousivat suosituimmaksi (ks. taulukko 2). Seitsemän oppilaan mielestä se oli paras tehtävä. Neljän oppilaan mielestä portsareina oli mukavinta ja kahden mielestä mediamestarit veivät voiton. Yksi oppilas nosti vapaan ja yksi open apulaiset ykköseksi. Kolme oppilaista ei osannut sanoa mielipidettään.

TAULUKKO 2. Suosituimmat vastuutehtävät



H: Mistä tehtävästä sä tykkäsit eniten?

O: Ehkä pulpettipoliiseista

H: Mikä siinä oli niin kivaa?

O: Sai antaa tarroja ja sitte siinä voi tutkia pulpetteja, onko ne siistejä

O: Ehkä mediamestarit oli kivoin.

H: Miksi se oli kivoin?

O: Sai pistää esimerkiksi piirtoheitintä päälle ja sammuttaa valot.

O: Portsari ja mediamestarit

H: Miksi ne oli sun mielestä parhaita?

O: Mediamestareissa kun laitetaan aina piirtoheitintä päälle ja portsareissa kun saa kattoo onko kengät kunnolla ja sanoo, että laittaa ens kerralla.

O: Portsari ja pulpettipoliisi

H: Mikä ne tehtävät teki mukavaksi?

O: Pulpettipoliisi sai jakaa niitä tarroja ja sitte siinä portsareissa sai valvoo siinä käytävällä ja kattoo että kaikki lähtee ulos ja sitte ku ne tuli sisälle niin kattoo, että ne laittaa kengät järjestykseen.

Oppilaat perustelivat tehtävien mielekkyyttä tehtävien sisältöjen perusteella. Vastuualueista suosituimpia tuntuivat olevan ne, joissa oli jotakin konkreettista mukavaa tehtävää, kuten tarrojen antamista tai valojen päälle laittamista. Näissä tehtävissä oppilaat ehkä kokivat myös saavansa valtaa.

8 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU

8.1 Edellytyksiä vastuunottamiselle

Jotta vastuullisuus voisi kehittyä, oppilaiden täytyy pystyä eläytymään myös toisen ihmisen asemaan. Toisten näkökulman ymmärtäminen on tärkeää myös itseohjautuvuuteen kasvussa. Empatia motivoi auttamaan toisia. Konkreettinen vastuunotto vaatii vastuuntunnetta, mikä onnistuu empaattiselta yksilöltä. Jos oppilas ajattelee vain itsekeskeisesti, hän tekee vain tehtäviä, joista on hänelle itselleen hyötyä. Jos kaikki ajattelisivat vain itseään, ei kukaan viitsisi kantaa vastuuta yhteisten asioiden hoitamisesta. Tämän oivaltaminen ja sisäistäminen on perusta vastuuntunnon kehittymiselle. Vastuutehtäviä hoidetaan koko luokan yhteiseksi hyväksi, ei ainoastaan oman edun vuoksi. Vastuunottaminen on myös helpompaa, kun tehtävä vastuuympyrässä on selkeästi rajattu ja tehtävän hoitaja nimetty.

Ahon (1993) tutkimuksen mukaan 9-vuotiaat olisivat luokiteltavissa Kohlbergin moraalinkehitysteorian ensimmäisen ja toisen kehitysvaiheen väliin (Aho 1993, 110). Osa tutkimukseni kolmasluokkalaisista olikin vielä selkeästi esimoraalisella tasolla, eikä pystynyt asettumaan toisen asemaan. He hoitivat vastuutehtäviä ulkokohtaisesti ja heidän käyttäytymisensä oli vielä itsekeskeistä. Tehtävien motiivina ei ollut toisten auttaminen, vaan tärkeämpää heille oli kerätä suoritusmerkintöjä ja suorittaa tehtäviä vain totellakseen opettajaa.

Selmanin ja Hoffmanin mukaan kolmasluokkalainen pystyy jo asettumaan toisen asemaan (Hoffman 1991, 279; Selman 1980, 38-39). Suuri osa tutkimukseni

oppilaista ymmärsikin vastuuympyrän parantavan koko luokan yleistä viihtyvyyttä. He myös tahtoivat auttaa toisia vastuutehtäviä hoitaessaan.

Itsetunnon heikko lapsi välttelee vastuuta, eikä osaa asettua toisen ihmisen asemaan, vaan toimii omaa etuaan tavoitellen. Hän ei pysty empatiaan, koska empatia edellyttää itsestä välittämistä ja itsensä arvostamista. (Aho 1996, 47.) Koska vastuun ottaminen vaatii empatiakykyä ja vahva itsetunto edesauttaa vastuun ottamista, on tärkeää, että vastuuympyrän avulla pyritään samalla myös vahvistamaan oppilaan itsetuntoa. Vastuu tehtävistä kasvattaa myös riippumattomuuteen, mikä on vahvan itsetunnon pohja (Aho 1996, 51).

Itsetunnon heikkojen oppilaiden vastuutehtävistä huolehtiminen jäi melko pinnalliseksi suorittamiseksi. Tehtävät jäivät usein tekemättä, jos kukaan ei ollut patistamassa. Haastattelussa tällaisten oppilaiden oli vaikea vastata kysymyksiini muuten kuin ”en tiedä”. Heille vastuun ottaminen oli vielä liian vaativaa.

Vastuuympyrässä jokaisella oppilaalla oli selkeä, rajattu roolinsa. Jokainen tiesi, mikä tehtävä kuului kulloinkin hänelle. Näin oppilaat saivat kokea olonsa turvalliseksi osallistuakseen yhteiseen tekemiseen ja kehittääkseen itsenäisyytään. Ja kun vastuutehtävä oli selvästi rajattu, siihen oli myös helpompi tarttua. (vrt. Weare 2000, 57.) Lisäksi oppilaat saivat kokea olonsa korvaamattomaksi hoitaessaan vastuutehtäviä. Kukaan muu ei hoitanut tehtävää, jos he jättivät sen tekemättä. Vastuullisuus antoi sisältöä ja tarkoitusta omalle olemiselle ja lähensi oppilasta omaan luokkaansa (vrt. Ahola & Hirvihuhta 2002, 10).

Tutkimukseni kohteena olevat oppilaat ymmärsivät vastuuympyrän tarkoituksen eli sen, että jokaisen panos vaikuttaa koko luokan yhteiseen viihtyvyyteen. He motivoituivat ottamaan vastuuta ja toimimaan yhdessä, mikä onkin tärkeää vastuullisuuden kehittämisessä (vrt. Räisänen & Frisk 1994, 11.) Kun yhteistyö on suunniteltu järkevästi ja työ itsessään suo nautinnon kokemuksen, oppilaan itseluottamus kasvaa ja tyytyväisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne muiden kanssa lisääntyy (Mäkinen 1998, 32). Mitä tärkeämpänä toiminta koetaan, sitä paremmin otetaan myös osaa työskentelyyn ja kannetaan vastuuta tuloksista. (Wiberg & Stemme 1989, 75).

Itseohjautuvuus vaatii oppilaalta itseluottamusta ja motivoituneisuutta, joita oppilailla tuntui olevan (Weare 2000, 57). Oppilaat näkivät vastuutehtävänsä osana luokan kokonaistehtävää ja tahtoivat edesauttaa tavoitteen saavuttamista. Tällöin heidän motivaationsa muuttui vastuuksi (vrt. Wiberg & Stemme 1989, 111).

8.2 Vastuuympyrä välineenä kohti itseohjautuvaa oppimista

Vastuuntunnon kehitys kulkee toisen henkilön valvonnan alaisesta toiminnasta omaehtoiseen vastuulliseen toimintaan. Kun ohjauksen avulla kurkotetaan oppilaan itsenäiseen vastuun ottamiseen, toimitaan vygotiskilaisella lähikehityksen vyöhykkeellä. Opetus tulisi suunnata alueelle, josta oppija ei vielä selviydy ilman ohjausta, eikä siihen, mitä oppija jo osaa ja tietää. (Vygotski 1982, 184.) Näin vastuuympyrän avulla avustettiin oppilaita ottamaan vastuuta. Projektin alussa he eivät vielä selvinneet vastuutehtävistä itsenäisesti. Kun oppilaat oppivat vastuunottoa ensin aikuisen ohjauksessa, he alkoivat vähitellen suoriutua tehtävästä itsenäisesti (vrt. Weare 2000, 115).

Vygotsky näki oppilaan ja opettajan välisen toiminnan integroituna sosiaalisena systeeminä, jossa aikuinen on aluksi vastuussa tavoitteen saavuttamisen kannalta tarpeellisesta suunnittelusta, toimeenpanosta sekä menetelmien ja toimintojen säätelystä, mutta auttaa oppilasta kehittymään vähitellen kohti itseohjautuvuutta. (Harris 1990, 37.) Pyrin vastuuympyrää ohjatessani siihen, että oppilaat pystyisivät vähitellen suorittamaan vastuutehtäviään itsenäisesti, ilman ohjaajan tukea.

Ensin puutuin tehtävien tekemiseen aktiivisemmin, muistutin jos tehtävien tekeminen unohtui, sekä kehuin, jos oppilaat olivat olleet ahkeria. Vähensin hiljalleen ohjaukseni määrää ja pyrin helpottamaan oppilaiden asteittaista siirtymistä kohti itseohjautuvuutta. Korostin, että oppilaat olivat tehtävistä vastuussa ennen kaikkea itselleen ja ryhmälleen eikä vain opettajalle. Oppilaat alkoivatkin suorittaa vastuutehtäviä erittäin itsenäisesti eikä ohjaajan apua enää ensimmäisten viikkojen jälkeen juurikaan tarvittu. Myöhemmin vastuuympyrän toimintaan olisi kuitenkin

ollut taas hyvä palata yhteisesti ja keskustella mahdollisesta kehittämisestä yhdessä oppilaiden kanssa.

Oppilaiden oppiessa kantamaan vastuuta vastuuympyrän avulla paranivat samalla myös oppilaiden edellytykset itseohjautuvuuteen, koska kyky kantaa vastuuta itsestä ja ympäristöstä on yksi keskeinen ominaisuus, joka vaaditaan itseohjautuvaan opiskeluun.

Pyrin poistamaan kilpailuhenkisyttä rastien merkitsemisessä ja ohjasin oppilaita auttamaan toisiaan. Tällöin opiskelijakeskeinen ilmapiiri korostuu. Nämä ovatkin Mezirow'n mukaan tärkeitä itseohjautuvuuteen ohjaamisen osatekijöitä. (Mezirow 1991, 199-200.)

Vastuuseen ei voida kasvattaa vain keskustelemalla. Sitä on myös harjoiteltava. Siksi ajattelin vastuuympyrän sopivan hyvin vastuukasvatukseen. Sen avulla vastuunottoa päästään harjoittelemaan käytännössä. Vastuu työtehtävistä auttaa lasta kiinnostumaan ympäristöstään ja siihen vaikuttamisesta. Itseohjautuvuus kehittyikin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja hänen ympäristönsä välillä (Koro 1993, 39).

Osallistumalla yhteisön toiminnan kannalta tärkeiden töiden tekemiseen lapselle tarjoutuu tilaisuus kasvaa vastuuseen sekä saada arvostusta toisilta yhteisön jäseniltä. Yhteinen työskentely päämäärien saavuttamiseksi on antoisaa kaikille. Vygotskyn mukaan lapsen jokainen toiminto esiintyy ensin sosiaalisena, ihmisten välisenä tapahtumana ja sen jälkeen lapsen sisäisenä tapahtumana (Wertsch 1985, 60-61).

Työtehtävät harjoittavat lasta vastuuseen ja pitkäjännitteisyyteen, jos ne ovat luokan toiminnan kannalta keskeisiä ja tarpeellisia tehtäviä (Kaipio & Murto 1988, 29). Siksi onkin tärkeää, että oppilaat voivat kokea, että heidän tekemästään työstä on todella jotakin hyötyä luokassa, eivätkä tehtävät ole vain näennäisiä. Mielestäni vastuuympyrä olisikin helpompi toteuttaa omassa luokassa, jolloin vastuuympyrästä pystyy helpommin muodostamaan kiinteän osan luokan jokapäiväistä toimintaa, eikä se jää vain projektiksi muiden joukkoon. Luokanopettajana oppilaita on myös helpompi motivoida, koska opettajalla on mahdollisuus olla jatkuvasti läsnä ja pitää

huolta siitä, että oppilaiden tehtävät ovat todella tarpeellisia, eikä vain näennäistehtäviä.

Hellisonin mallia mittapuuna käytettäessä heikkoitsetuntoiset oppilaat ylsivät tutkimuksessani mallin ensimmäiselle tai toiselle tasolle. He eivät häirinneet toisten toimintaa, mutta eivät kuitenkaan itse osallistuneet kovin aktiivisesti. He olisivat vielä tarvinneet enemmän opettajan ohjausta. Itsensä motivoiminen ilman kontrollia oli vielä vaikeaa. Suurin osa oppilaista saavutti Hellisonin mallin neljännen tason. He suoriutuivat tehtävistä itsenäisesti ja motivoituivat yrittämään parhaansa. Nämä oppilaat osasivat toimia yhteistyössä muiden kanssa ja heillä oli tahto auttaa toisia. Vain harva oppilaista ylsi mallin viidennelle tasolle eli laajensi vastuuntuntoista käyttäytymistä vastuuympyrän ulkopuolelle. (vrt. Hellison 2003, 28-33.)

8.3 Mitä tekisin toisin

Oppilaiden rastien merkitseminen väheni projektin lopussa. Yhtenä motivointikeinona olisi kenties voinut olla, että kun vastuuympyrän kierros on mennyt läpi, tarkastellaan tuloksia yhdessä. Jos tehtäviä on hoidettu ahkerasti, koko luokalle voisi keksiä jotakin mukavaa palkinnoksi. Riskinä voisi kuitenkin olla, että oppilaat eivät opi varsinaisesti vastuunottoa, vaan suorittavat tehtäviä vain palkkion toivossa. Toisaalta vaikka tehtäviä suoritettaisiin aluksi palkinnon saavuttamiseksi, oppilaat huomaisivat ehkä samalla tehtävien hoitamisesta koituvan hyödyn ja palkinto saattaisi pikkuhiljaa jäädä toisarvoiseksi. Kierroksen mentyä ympäri olisi myös pitänyt miettiä yhdessä oppilaiden kanssa vastuutehtävien valintaa. Mitkä tehtävistä olivat toimineet hyvin ja olisi järkevää säilyttää seuraavalle kierrokselle ja minkälaisia uusia tehtäviä voisi ottaa tarpeettomien tehtävien tilalle.

Rastien merkitsemisen hiipumiseen projektini lopussa saattoi vaikuttaa myös se, että oppilaat eivät enää tarvinneet konkreettista rastien merkitsemistä, kun tehtävien hoitamisesta alkoi tulla itseohjautuvaa. Tällöin vastuullisuus alkoi tulla jo enemmän oppilaan sisältäpäin, eikä rasteja enää tarvittu motivoimaan. Ehkä näin myös itsearviointi alkoi onnistua ilman rastien määrän tarkkailua.

Itsearviointitaidot ovat tärkeä osa itseohjautuvuuteen kasvamisen prosessissa (Mäkinen 1996, 25). Itsearviointia voisikin olla enemmän vastuuympyrää käytettäessä. Olisi hyvä, että jokainen oppilas voisi käydä viikoittain läpi, kuinka hyvin suoritti tehtävänsä. Projektini aikana itsearviointi tuli rastien muodossa, mutta rastit kertoivat vain siitä, oliko tehtävää hoidettu vai ei. Tekemisen laatu ei paljastunut. Alussa keskustelimme tehtävien suorittamisesta yhdessä, mutta silloinkaan ei jokainen saanut kertoa kokemuksistaan. Olisi siis pitänyt jatkaa näitä arviointikeskusteluja vielä pidempään tai tehdä oppilaille esimerkiksi moniste, jonka avulla he olisivat itsenäisesti pohtineet viikoittain vastuutehtävien hoitamistaan.

Arvioidessani projektiani näin jälkepäin huomaan, että minun olisi pitänyt antaa oppilaille enemmän valtaa päättää vastuualueiden sisällöstä. Mahdollisuus vaikuttaa valintoihin on erityisen tärkeää. Tehtäviin sitoudutaan helpommin, kun niistä päättämiseen on saanut osallistua ja samalla myös motivaatio kasvaa. Olisin voinut ottaa oppilaita enemmän mukaan suunnitteluvaiheessa. Tällöin he olisivat saaneet syvällisemmin kokea, että on kyse jostain kaikille tärkeästä asiasta. Nyt tehtävät tulivat liikaa ylhäältä päin lähes valmiina. Kun oppilaalla on uskomus, että hänellä on oikeus ohjata omaa oppimistaan, oppiminen ei ole sidottu auktoriteettiin (Ruohotie 1998, 27). Minun olisi pitänyt herättää enemmän lasten omaa ajattelua vastuutehtävistä.

Minua jäi myös harmittamaan, että haastattelin oppilaita vain kerran. Olisin voinut haastatella useamman kerran ainakin niitä oppilaita, joista ensimmäisessä haastattelussa jo huomasin, että heillä on paljon sanottavaa ja että he kertovat mielellään ajatuksistaan. Näin oppilaat olisivat tottuneet myös haastattelutilanteeseen paremmin ja vastaukset olisivat olleet ehkä vieläkin vapautuneempia.

Haastattelujen avulla olisin tahtonut saada lisää selvyyttä oppilaiden itseohjautuvuuden kehityksestä. Näin jälkepäin ajateltuna olisi ollut tärkeää kysyä oppilailta, mitä rastien merkitseminen heille merkitsi, oliko rasteista ollut heille hyötyä. Olisin myös kaivannut oppilailta tietoa siitä, miksi he suorittivat vastuutehtäviä, mikä oli heidän motiivinsa.

8.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Ahosen (1995, 129-130) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida sekä aineiston että analyysin luotettavuuden osalta. Näiden molempien luotettavuutta tulisi pohtia vielä suhteessa tutkittaviin sekä tutkimuksen teoriaan. Aineistoa voidaan pitää luotettavana silloin, kun tutkija on valinnut sopivimman ja luotettavimman tavan hankkia tietoa tutkimuskohteesta.

Havainnointi tuntui tutkimuksessani luotettavimmalta keinolta saada aitoa kuvausta oppilaiden toiminnasta. Lisäksi haastattelun avulla varmistuin siitä, että oppilaat olivat ymmärtäneet vastuuympyrän tarkoituksen ja olivat myös huomanneet siitä olevan hyötyä. Haastattelujen avulla varmistin myös, että olin tulkinut lasten toimintaa oikein havainnointini perusteella. Haastatteleamalla uskoin saavani luotettavaa tietoa, koska tietolähteenä oli tutkittavat itse. Pyrin siihen, etten ohjaisi tutkittavia haastattelukysymyksillä liikaa enkä pakottaisi heitä näin mihinkään ennalta laatimaani muottiin.

Haastattelujen aikana yritin antaa lasten johdattaa keskustelua minun muodostamissani rajoissa. Kuitenkin on suhtauduttava aina varauksellisesti siihen, voiko lapsen sanaan luottaa. Lapsi voi yrittää miellyttää haastattelijaa. Joskus saattaa myös olla, että hän ei vain osaa pukea ajatuksiaan sanoiksi tahtomallaan tavalla. Uskon kuitenkin, että oppilaiden luottamus ja tuttuuden tunne minua kohtaan poistivat luotettavuuden ongelmia sekä havainnointi- että haastattelutilanteissa.

Jotta aineisto olisi luotettavaa myös teorian suhteen, tutkijan tulisi pitää teoreettiset lähtökohdansa koko ajan mielessään kootessaan tutkimusaineistoaan (Ahonen 1995, 129-130). Vaikka tutkimusongelmani tarkentuivat lopulliseen muotoonsa vasta aineistonkeruun jälkeen, valitsemani teoriat ohjasivat minua tarkentamaan tutkimusongelmia.

Tutkittaviin liittyvään analyysin luotettavuuteen pyrin tutkimuksessani esittelemällä tutkimukseni lähtökohdia ja analyysiprosessia mahdollisimman tarkasti. Pyrin liittämään tutkimukseeni autenttisia lainauksia ja kuvauksia todellisista tilanteista sekä rakentamaan tulkintani niiden varaan siten, että myös lukijan on mahdollista tehdä tulkintoja aineistosta omasta näkökulmastaan.

Koko tutkimuksen luotettavuus riippuu suoritettujen analyysien yhteydestä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (Ahonen 1995, 129-130). Tutkimukseni analyttisen osan kirjoitin teoriaosuuteni pohjalta. Lopullisten tutkimusongelmien perusteella tehdyn analyysin jälkeen osoittautui aiheelliseksi muokata vielä hiukan teoriaosaa, jotta tutkimuksen empiirinen osa ja teoria kohtaisivat täsmällisemmin.

8.4.1 Tutkijan subjektiivisuus

Etnografisen tutkimuksen voima on subjektiivisuus, jolla tarkoitetaan tutkijan ja tutkittavan välistä vuorovaikutusta. Tutkijan oma aktiivisuus ja läheisyys tutkittavien kanssa on välttämätöntä riittävän ja totuudellisen informaation saamiseksi. (Syrjäläinen 1995, 102.) Jos tutkittava luottaa tutkijaan, hän luultavasti puhuu vapaammin ja avoimemmin ja myös toimii tarkkailtavissa tilanteissa luonnollisemmin (Syrjälä & Numminen 1988, 164).

Tutkimuksen luotettavuutta paransi se, että minulla oli tutkimuksen kohteena olevien oppilaiden kanssa jo valmiiksi luottamukselliset suhteet (ks. Syrjälä 1995, 14-15). Oppilaat tunsivat minut jo ennen projektin alkamista, joten minun oli helppo luoda läheiset ja lämpimät välit heidän kanssaan. Osaan projektista toimin opettajana ja tällöin ohjasin vastuuympyrän käyttöä enemmän.

Uskon, ettei läsnäoloni luokassa vääristänyt tutkimustuloksia, koska oppilaat olivat jo niin tottuneita minuun. En kuitenkaan ollut oppilaille liian läheinen, jolloin asemani tutkijana olisi saattanut olla vaarassa. Myös projektin ajallinen kesto, yhdeksän viikkoa, tasoitti tutkijan vaikutusta ja minusta tuli osa luokkayhteisöä. Kohtalaisen pitkä ajallinen kesto vähensi myös validiteettihäviöitä. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 136.)

Keskeisin laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä seikka onkin itse tutkija, sillä hänen subjektiivisuutensa, odotuksensa ja aiemmat tietonsa vaikuttavat väistämättä koko tutkimusprosessiin. Tutkija on osa tutkimusprosessia ja itse

tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline. Tutkijan onkin tiedostettava omat arvonsa, asenteensa ja käsityksensä. (Eskola & Suoranta 1999, 211.) Pyrin siksi ilmaisemaan näkemyksiäni tutkimukseni kulussa. Aineistoa analysoidessani oli kieltämättä välillä vaikeaa irrottautua ennako-oletuksistani, mutta pyrin nojaamaan todistelussani havaintoaineistooni enkä subjektiivisiin mieltymyksiini tai omiin arvolähtökohtiini. Tavoitteenani oli kuvata tutkimuksen kulkua niin, että lukijan on mahdollista arvioida tutkimukseni luotettavuutta.

8.4.2 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Validiteetilla tarkoitetaan yleensä sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta josta ne on saatu. Sisäistä validiteettia tavoitellessani pyrin kuvailemaan havainnoituja tilanteita mahdollisimman tarkasti. Lisäksi liitin tutkimustuloksiin suoria lainauksia haastatteluista. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.)

Yleensä etnografisen tutkimuksen validius voidaan saada melko hyväksi. Tutkimuksen luotettavuutta pyritään usein parantamaan suuntaamalla tutkittavaan kohteeseen useampia tarkastelukulmia tai menetelmiä. Näin yhdestä lähteestä saatu tieto toimii toisesta lähteestä saadun havainnoinnin validiteettitarkistuksena. (Munter & Siren-Tiusanen 1999, 185; Syrjäläinen 1995, 101.) Ensimmäistä tutkimusongelmaani tarkastelin ainoastaan kenttämuistiinpanojeni pohjalta. Toisessa tutkimuskysymyksessäni otin huomioon sekä oppilaiden haastattelut että havainnoidun aineiston. Näin pystyin tarkistamaan, olivatko oppilaat olleet haastattelussa rehellisiä ja oliko omat havaintoni yhteneväisiä oppilaiden puheisiin.

Tutkimuksen reliabiliteettiarviointi pyrkii osoittamaan tulosten samana pysymisen, mikäli kohteessa ei tapahdu muutoksia. Etnografisessa tutkimuksessa reliabiliteettiarviointi on osoitettu kuitenkin usein epärelevantiksi. Koska tutkimukseni ilmiöt tapahtuivat luonnollisissa olosuhteissa, tulokset ovat ainutkertaisia, eikä tutkimuksen asetelmaa ja tilanteita voida toistaa täysin samanlaisina. Näin laadullisessa tutkimuksessa tutkimustilanteen ainutkertaisuus ja dynaamisuus sekä sen prosessiluonteisuus eivät tue perinteistä

reliabiliteettitarkastelua. (Syrjäläinen 1995, 101.) Siksi en pyrkinytkään esittämään tutkimuksessani yhtä ainoaa totuutta, eikä tavoitteenani ollut ennustettavuus. Laadullisella tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia, eikä näin ole asianmukaista olettaa, että tulokset pysyisivät samoina. Jokaisella on omat kokemuksensa ja niihin liittyvät totuutensa. (Syrjäläinen 1995, 78.)

Kokonaisuutena reliabiliteetin ja validiteetin arviointi on prosessi, jossa asiat kietoutuvat toisiinsa eikä niitä voida käsitellä toisistaan erillisinä jaotellen tiukasti sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin ja reliabiliteettiin. (Syrjälä & Numminen 1988, 145.)

8.4.3 Eettiset kysymykset

Turvasin oppilaiden yksityisyyden jättämällä kaikki nimet ja henkilökohtaisuudet pois tutkimuksestani. Tarkastelin analyysivaiheessa yksittäisten tapausten kautta saatua informaatiota lähinnä ilmiöiden ja teemojen tasolla tutkittavien suojaamiseksi. (vrt. Syrjäläinen 1995, 88.) Tutkimukseni kautta en käyttänyt oppilaita hyväkseni, vaan uskon, että tutkimuksesta oli oppilaille hyötyä. Tutkimus ylläpiti ja tuki oppilaiden hyvinvointia sekä tervettä kehitystä. Oppivathan he opetussuunnitelmaan sisältyviä tärkeitä taitoja kuten vastuun kantamista, itsearviointia ja yhteistyötaitoja. (vrt. Eskola & Suoranta 1999, 56.)

Vaikka tutkimukseni oli julkista siinä mielessä, että olin luokassa näkyvästi läsnä ja ohjasin vastuuympyrän käyttöä, oli se myös salattua siinä mielessä, että puhuin oppilaille projektista, josta olen kiinnostunut, en sen tutkimisesta. Näin pääsin paremmin selville siitä, mitä luokassa todella tapahtuu. (vrt. Patton 2002, 269.) En silti koe tehneeni väärin salatessani oppilailta tiedon tutkimuksesta. Tutkittava aihe ei ollut arkaluontoinen ja säilytin tutkimuksessa oppilaiden yksityisyyden.

Lisäksi oppilaat ja heidän vanhempansa tiesivät jo tutkimukseni kohteena olleeseen kouluun tullessaan, että siellä tehdään pienimuotoisia tutkimuksia. Siksi minun ei tarvinnut kysyä erillistä lupaa oppilailta ja vanhemmilta tutkimukselleni. Luokanopettaja oli informoinut tutkimuksestani vanhemmille jo edellisenä keväänä. Oppilaat olivat tottuneet siihen, että eri opettajat pitivät heidän luokassaan erilaisia

projekteja. Siten havainnoimiseni ei häirinnyt koulun normaalia toimintakulttuuria, eikä muuttanut oppilaiden käyttäytymistä.

8.5 Tästä tutkimuksesta uusiin alkuihin

Pääsin tällä pienellä tutkimuksellani vasta alkuun vastuuympyrän tutkimisessa. Vastuun kasvattaminen vastuuympyrän avulla sisältää niin monia ulottuvuuksia, että jatkotutkimuksille olisi tarvetta. Erityisen kiinnostavana aiheena pitäisin sen selvittämistä, laajeneeko vastuuympyrän kautta opittu vastuunotto myös muihin kuin vastuuympyrään kuuluviin asioihin. Tahtoisin saada selville, ymmärtääkö oppilas vastuunjaon tärkeyden myös silloin, kun vastuutehtäviä ei ole erityisesti nimetty. Tämän tutkimiseen tarvittaisiin pitempi tarkkailujakso luokassa sekä oppilaiden syvällisempiä haastatteluja. Myös vanhempia voisi haastatella asian tiimoilta, onko oppilaan vastuunotto siirtynyt myös kodin askareisiin.

Olisi myös mielenkiintoista selvittää, lisääntyisikö oppilaiden motivaatio vastuuympyrän suhteen, jos he saisivat itse olla mukana päättämässä kaikista vastuualueista ja osallistua muutenkin enemmän vastuuympyrän suunnitteluun. Kuitenkin silloinkin tarvittaisiin myös opettajan apua suunnittelun ohjaamiseen. Tutkimuksen kautta voisi pyrkiä selvittämään, ymmärtävätkö oppilaat vastuullisuuden merkitystä paremmin saadessaan itse osallistua suunnitteluun alusta saakka. Helposti ajatellaan, että opettaja tai tutkija pääsee helpommalla, jos tekee suunnittelutyön yksin, mutta lasten mukaanotto voi olla erittäin palkitsevaa ja tulokset hedelmällisempiä. Tällöin yhden näkökulman sijaan opettaja saa monta erilaista näkökulmaa ja samalla oppilaat motivoituvat yleensä paremmin saadessaan vaikuttaa toimintaan.

Tutkimuksessani vastuuympyrän tehtävät toteutettiin pareittain. Olisikin kiinnostavaa tutkia parin merkitystä vastuun kehityksessä. Motivoiko pari toimimaan

vastuullisemmin vai onko kenties helpompi luistaa tehtävästä jos pari on erityisen vastuuntuntoinen ja ahkera. Parin osapuolet ovat usein aika erilaisia persoonia ja siksi olisikin kiinnostavaa tutkia parien välistä yhteistyötä ja sen merkitystä. Jos oppilaat saavat valita vastuuparin itse, voisi tutkia, millä perusteella parin valinta tehdään. Pariksi ei välttämättä haluttaisikaan omaa kaveria, jos hän sattuu olemaan laiska. Ja koska kukaan ei halua parikseen laiskottelijaa, olisi oivallista nähdä, kannustaako valituksi tulemisen tarve toimimaan ahkerammin vastuutehtävissä. Lisäksi tähän tutkimukseen voisi yhdistää luokkatovereiden vertaispalautteen merkityksen.

Omana kiinnostavana alueenaan on aikuisen rooli vastuun kehityksessä. Kuinka paljon aikuinen ohjailee ja vaikuttaa vastuun kehitykseen ja missä määrin oppilas kehittyy itsenäisesti. Tutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, kuinka kauan oppilaiden positiivinen kehitys vastuunottamisessa jatkuisi, jos aikuinen ei kontrolloisi ollenkaan vastuuympyrän toimintaa, eikä antaisi palautetta.. Olisi mielenkiintoista saada selville, minkälainen ohjaajan toiminta lisää oppilaan vastuunottoa vastuuympyrää käytettäessä. Tutkimukseni sivusi aihetta, mutta jotta todella päästäisiin perille ohjaajan merkityksestä, tulisi tutkimuksessa keskittyä pelkästään ohjaajan toimintaan ja analysoida sitä syvällisemmin.

Vastuuympyrä on mielestäni erittäin toimiva väline edistää oppilaiden vastuullisuutta ja siksi toivonkin, että vastuuympyrän tutkiminen ei jäisi tähän. Toivon, että joku muukin näkisi vastuuympyrän tärkeyden ja tahtois tutkia ja kehittää sitä yhä edelleen. Jään odottamaan, että pääsen käyttämään vastuuympyrää tulevassa koululuokassani ja että pääsemme yhdessä oppilaideni kanssa kehittämään sitä yhä paremmin toimivaksi.

LÄHTEET

- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:167.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2002. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Helsinki: Opetushallitus.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), 113-160.
- Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. (toim.) 1993. Hyvän opetus arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Boyle, J. 1994. Styles of Ethnography. Teoksessa J. M. Morse (toim.), 158-185.
- Buchanan, A. M. 2001. Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education* 20, 155-171.
- Cohen, E. G. 1994. Restructing the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research* 64 (1), 1-35.
- Colby, A. & Kohlberg, L. 1987. The measurement of moral judgment. Volume 1. Theoretical foundations and research validation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström (toim.), 70-94.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:

Vastapaino.

- Etiikka koulun arjessa. 2002. Artikkelisarjan koonneet opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarras. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2003. Educational research: an introduction. Boston: Allyn and Bacon.
- Greenberg, P. 1992. How to institute some simple democratic practices pertaining to respect, rights, roots, and responsibilities in any classroom (without losing your leadership position). *Young Children* 47 (5), 10-17.
- Grow, G. 1991. The staged self-directed learning model. Teoksessa H. B. Long & Associates (toim.), 199-226.
- Harris, K. R. 1990. Developing self-regulated learners: The role of private speech and self-instructions. *Educational Psychologist* 25 (1), 35-49.
- Heikkilä, J. 1995. Itseohjautuva oppiminen muutosagentin koulutuksessa. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 87-134.
- Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja - luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:48.
- Hellison, D. 2003. Teaching responsibility through physical activity. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellsten, S. 1996. Eettinen kasvatus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa P. Pitkänen. (toim.), 51-66.
- Hoffman, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa P. Pitkänen. (toim.), 7-12.
- Hoffman, M. 1991. Empathy, social cognition, and moral action. Teoksessa W. Kurtinez, & J. Gewirtz (toim.) *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 275-301.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1989. Cooperation and competition. Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylän koulutuskeskus.
- Kaipio, K. & Murto, K. 1988. Toimiva yhteisö. Jyväskylän koulutuskeskus.
- Karjalainen, A. 1996. Piilo-opetus suunnitelman etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 141-151.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.

- Kohn, A. 1996. Beyond discipline from compliance to community. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 98.
- Launonen, L. 1997. Kunnan kansalaisen kasvattaminen. Eettisen diskurssin muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900-luvulla. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/h/505.pdf>> (Luettu 8.9.2004).
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 168.
- Lewis, R. 2001. Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education* 17, 307-319.
- Lickona, T. 1991. Moral development in the elementary school classroom. Teoksessa W. Kurtinez & J. Gewirtz (toim.) *Handbook of moral behavior and development. Volume 3: Application*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 143-162.
- Lindqvist, M. 2002. Etiikka ja pahan kohtaaminen kouluyhteisössä. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa*, 75-92.
- Lipson, J. G. 1994. Ethical issues in ethnography. Teoksessa J. M. Morse (toim.), 332-355.
- Long, H. B. & Associates (toim.) 1991. *Self-directed learning: consensus & conflict*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Morse, J. M. (toim.) 1994. *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa

- kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), 177-193.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja 46.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia. Teoksessa H. Niemi (toim.), 39-55.
- Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Etiikka koulun arjessa, 125-137.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.
- Permer, K. & Permer, G. P. 2002. Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. *Studia Psychologica et Paedagogica series altera CLXVII*. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, Lärarutbildningen, Högskola.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.
- Pica, R. 1993. Responsibility and young children – what does physical education have to do with it? *The Journal of Physical education, Recreation and Dance*, 64 (5), 72-75.
- Pitkänen, P. (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena.
- Räisänen, A. & Frisk, T. 1994. Itsenäinen opiskelu ammatillisissa oppilaitoksissa. Opetussuunnitelmamuutoksen vaikutusten arviointia. Helsinki: Opetushallitus.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. Group processes in the classroom. New York: McGraw-Hill.
- Schneider, E. 1996. Giving students a voice in the classroom. *Educational Leadership* 54 (1), 22-26.

- Selman, R. L. 1980. The growth of interpersonal understanding. Developmental psychology series. New York: Academic Press.
- Starratt, R. J. 1994. Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools. London: Falmer.
- Stiehl, J. 1993. Becoming responsible – Theoretical and practical considerations. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 64 (5), 38-40, 57-59, 70-71.
- Straughan, R. 1988. Can we teach children to be good? Basic issues in moral, personal and social education. London: Falmer.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 9-66.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustiedeteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, 67-112.
- Teräväinen, J. 1990. Johdatus filosofiaan. Helsinki: Kirjapaja.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. (suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes) Espoo: Weilin + Göös.
- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional and social health a whole school approach. London: Routledge.
- Wertsch, J. V. 1985. Vygotsky and the social formation of the mind. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wiberg, L. & Stemme, I. 1989. Vapautatko vastuuseen? Kirja itsenäisyydestä ja yhteistyöstä. (suom. P. Rajala) Espoo: Weilin + Göös.

LIITE 1: Vastuutehtävälista

VKO 43

PORTSARIT A ja B	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
VAPAA C ja D	XXXXXX
OPEN APULAISET E ja F	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ROSKAPOLIISIT G ja H	XXXXXXX
MEDIAMESTARIT I ja J	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
KIRJAKAVERIT K ja L	XX
PULPETTIPOLIISIT M ja N	XXXXXX
	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

VOLYYMINVALTIAAT O ja P	X X <hr/>
TAULUTAITURIT Q ja R	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX <hr/>

LIITE 2: Haastattelurunko

Oppilaiden kokemuksia vastuuympyrästä

- minkälaista hyötyä vastuuympyrästä oli ollut oppilaiden mielestä vai oliko ollut hyötyä
- mitä oppilaat olivat oppineet vastuuympyrän käytön aikana
- kommentteja projektin ajallisesta kestosta sekä vastuuympyrästä yleensä

Tehtävien mielekkyyttä koskevat kysymykset

- suosituin tehtävä oppilaiden mielestä perusteluineen
- kuinka oppilaat suhtautuivat tehtäviin ja vastuun ottamiseen

Parannusehdotuksia vastuuympyrään

- osaavatko oppilaat nimetä jonkun uuden tehtävän, jonka voisi mahdollisesti liittää vastuuympyrään
- muita parannusehdotuksia

Vastuuntunnon määrittely

- ovatko vastuuntunnon määritelmät muuttuneet projektin alussa käydyn keskustelun tuloksista