

**TEHOKKUUSAJATTELU KOULUKASVATUKSESSA**  
**ANNI VÄÄTÄINEN**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Kaili Kepler-Uotinen

## Tiivistelmä

Väätäinen, A. Tehokkuusajattelu koulukasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 98+2 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena on selittää alakoulun opettajien ja rehtorien sekä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä koulukasvatuksesta ja siitä, näkyykö yhteiskunnan tehokkuusajattelu koulussa. Tutkimuskysymykseni ovat: Millaista kasvatusta on koulussa? Mitä tehokkuus koulumaailmassa tarkoittaa? Kokevatko alakoulun opettajat, rehtorit ja luokanopettajaopiskelijat ristiriitaa yhteiskunnan ja omien arvojen sekä kasvatustavoitteiden välillä?

Tutkimukseni tehtiin laadullisena tutkimuksena, jossa aineistonkeruun menetelmänä käytettiin puolistrukturoitua haastattelua. Haastateltavia oli yhteensä 15, joista viisi oli rehtoreita, seitsemän alakoulun opettajaa ja kolme luokanopettajaopiskelijaa. Aineistoni koostuu kahdesta osasta. Ensimmäiseen osaan haastattelin kolmea henkilöä: kahta opettajaa ja yhtä luokanopettajaopiskelijaa huhtikuussa 2010. Toisessa osassa haastattelut toistettiin kolmelle henkilölle ja lisäksi haastateltiin 12 uutta henkilöä. Ne toteutettiin huhti-, touko- ja kesäkuussa 2011. Haastattelut kestivät yhteensä 6 tuntia 32 minuuttia ja litteroituna aineistoa oli 98 sivua. Aineiston analyysissä käytettiin sekä teoriaohjaavaa että aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Keskeisiä tutkimustuloksia oli, että kasvatusvastuu ja ennen kaikkea vanhempien vaatimukset koulua kohtaan ovat lisääntyneet. Tuloksista kävi ilmi, että tehokkuus kuuluu vahvasti nykypäivään, mutta sen korostamista tutkimuksen osallistujat pitivät negatiivisena asiana. Kaikista kielteisimmin tehokkuuteen suhtautuivat luokanopettajaopiskelijat. Lisäksi luokanopettajaopiskelijat sekä rehtorit kokivat eniten ristiriitoja yhteiskunnan ja omien arvojensa välillä. Koulun tärkeimpänä tehtävänä opettajat, rehtorit ja luokanopettajaopiskelijat pitivät oppilaan persoonallisen kasvun tukemista ja jokaisen oman paikan löytämistä yhteiskunnassa.

Avainsanat: Tehokkuus, koulukasvatus, kasvatuksen tavoitteet, ihmisenä kasvaminen, arvot, kasvatusvastuu

# Sisällys

Sisällys.....	3
1 Johdanto.....	5
2 Tutkimusasetelma.....	9
2.1 Tutkimuksen tavoite, tehtävät ja menetelmät.....	9
2.2 Tutkimukseen osallistujat.....	12
2.3 Aineiston analyysi.....	13
2.4 Luotettavuus ja eettisyys.....	16
3 Koulukasvatus.....	20
3.1 Kasvatusnäkemystä.....	20
3.2 Kasvatusajattelun taustavaikuttajat.....	23
3.3 Kasvatusta vai opetusta?.....	24
4 Kasvatuksen tavoitteet.....	31
4.1 Kasvatuksen tavoitteet ja päämäärä.....	31
4.2 Ihmisenä kasvaminen.....	40
4.3 Kasvatuksen arvoista ja eettisyydestä.....	42
5 Tehokkuus ja ristiriidat.....	47
5.1 Tehokkuus koulussa.....	47
5.2 Tehokkuuden kritiikki.....	56
5.3 Kasvatuksen ristiriidat, paineet ja vastuu.....	68
5.4 Keinoja tehokkuuden jarruttamiseksi.....	84
6 Pohdinta.....	92
6.1 Keskeiset tutkimustulokset ja yhteenveto.....	92
6.2 Teorian ja tulosten vuoropuhelu.....	96
6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita.....	99
Lähteet.....	101
Liitteet.....	110

# 1 Johdanto

*Opettajan työ on ihmisiin vaikuttamista. Miten voidaan kuvitella, että työ onnistuisi ilman tunnetajua. Kasvatuksessa on aina mukana rakkaus ja usko ihmiseen. Se mahdollistaa kasvatustilanteen, jossa jokaisen ääni otetaan todesta ja jossa kasvatuksen toivo voi elää.*

Sinikka Ojanen

Viime aikoina on puhuttu runsaasti kasvatuksesta ja keskustelua on vahvasti leimannut huoli kasvatuksen nykytilasta: lapsen kunnioittaminen ja rakastaminen eivät ole nykyisin itsestään selviä asioita ja erityistä huolenpitoa ja tukea tarvitsevien lasten osuus on lisääntynyt (Viskari 2003, 170). Perheillä tulisi olla ensisijainen vastuu lasten kasvattamisessa, mutta perinteinen vanhemmuus näyttää olevan hukassa (Korhonen 2006, 51–59). Myös koulukasvatus on murroksessa (Värri 2000, 131). Aikamme suurin lapsikysymys on lasten pahoinvointi (Järventie 2001, 105).

Skinnari (2004) kirjoittaa siitä, kuinka historian kuluessa on aina painotettu tehokkaita suorituksia ja ihminen on arvioitu niiden suoritusten perusteella. Nykyaikana myös koululaitos ja kasvatustilanteet painottavat suoritusten mittaamista. Lisäksi hänen mukaansa huomio on siirretty pois mittaamisen ulottumattomissa olevasta ihmisen kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta – siitä, että jokainen voisi elää ainutlaatuisena minuutenaan, Pekka Pekkana ja Ville Villenä. Me yksittäisetkin ihmiset olemme tottuneet määrittämään arvomme välineellisten suoritusten kautta. Ihmisarvomme määrittyy oppiarvojen ja yhteiskunnallisten asemien kautta, inhimillisen kasvun ajatus on korvautunut urakehityksen käsitteellä. Myös koulut ovat kytkeytyneet tähän suoritusyhteiskunnan oravanpyörään. Suoritusvälineeksi asettamista ja asettumista ei vain osata kyseenalaistaa. (Skinnari 2004, 29.) Oravakankaan (2008, 43) mukaan 2000-luvulla koulutuksen eetosta kuvaavat tehokkuus, tuottavuus, taloudellisuus, tulosten mittaaminen, prosessien arviointi, laadun kehittäminen, työelämälähtöisyys ja kansainvälinen kilpailukyky. Koulujen arjessa nämä merkitsevät jatkuvaa kehittämistä ja kehittymistä, vaatimusta, kiirettä ja monelle myös uupumista ja työn ilon katoamista.

Mihin kohtaan koulutuksen tuloskulttuurissa ja taloudellisen hyvinvoinnin politiikassa asettuu kasvatus ja inhimillinen kasvu?

Skinnarin ja Oravakankaan sanat kuvaavat hyvin vahvasti tätä päivää ja se huolestuttaa minua yksityisenä henkilönä, mutta myös tulevan ammattini vuoksi. En halua opettajana välittää tällaisia arvoja oppilailteni. Halusin tutkimuksessani lähteä pohtimaan inhimillisen kasvun ajatusta ja sitä, kuinka se sopii koulumaailmaan. Lisäksi halusin selvittää, millaista koulukasvatus ylipäättään on ja miten yhteiskunnan tehokkuusvaatimukset näkyvät koulussa. En kuitenkaan lähde tutkimuksessani kyseenalaistamaan koko koulujärjestelmän välttämättömyyttä kriittisen pedagogiikan tavoin (ks. Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 15), mutta koulujen painotuksia ja arvoja tulisi pohtia uudelleen. Kasvatusjärjestelmän varjopuolet tulisi ottaa myös keskusteluun. Kouluissa sopeutetaan, alistetaan, tukahdutetaan erilaisuutta, synnytetään kilpailuasetelmia ja tuotetaan mittaamaton määrä epätoivoa ja pettymyksiä. Kyllä koulu tarjoaa mahdollisuuksia ja avaa reittejä tulevaisuuteen, mutta tekee myös hyvin tehokkaasti tyhjäksi unelmia, tuhoaa itseluottamusta ja sulkee monia ovia. Kriittisen kasvatustutkimuksen tehtävänä on koulutukseen kohdistuvan terveen epäilyksen herättäminen. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 15.)

Jo 1980-luvulla Freinet oli huolissaan sen ajan painotuksista koulussa. Hän kirjoitti, että vallalla on ajatus siitä, että välitetään vain nykyhetkestä eikä ajatella, mitä tapahtuu kymmenen tai kahdenkymmenen vuoden kuluttua. Sen vuoksi yhteiskunta vaatii koulua valmistamaan nuorisoa välitöntä päämäärää varten, jonka se asettaa ja jonka ei tarvitse olla järkevämpi tai inhimillisempi kuin ne päämäärät, joita varten tehtailija käynnistää sarjatuotannon ja hyödyttömän, jopa vaarallisen ja yhteiskunnalle haitallisen tuotteen markkinoinnin. (Freinet 1987, 29.) Samasta aiheesta kirjoittaa Kontturi yli kaksikymmentä vuotta myöhemmin. Hänen mukaansa raha, kilpailukyky ja onnen maksimointi ovat juoksuttaneet meidät inhimilliselle elämälle vieraisiin, kylmiin ja kyynisiin tavoitteisiin, menetelmiin ja tuloksiin (Kontturi 2009, 83).

1990-luku jäänee Suomessa historiaan yhtenä monien murrosten aikakautena, jolloin nousukautta ja rikastumisen huumaa seurasi poikkeuksellisen raju ja syvä lama, joka on tuntunut lasten perheissä ja muissa kasvuympäristöissä. Tällöin tekemisen tempo kiihtyi entisestään ja markkinalähtöiset ajattelu- ja toimintamallit laajenivat yhteiskuntaelämän kaikilla alueilla ja tehokkuusvaatimuksia kiristettiin. Kilpailu koveni ja suoritustehoa alettiin seurata ja arvioida tarkasti. Myös arvoja koskevat murrokset

kiihtyivät. Kiristynyt kilpailu ja suoritekeskeisyys eivät vaikuta ainoastaan lasten perhe-elämään vanhempien työn kautta, vaan ne läpäisevät myös lasten päivittäiset instituutiot, kuten päiväkodin ja koulun. Bardy, Salmi ja Heino (2001, 140) kysyvätkin, mitä mahtaa merkitä tehokkuus lasten hoidossa, kasvatuksessa ja opetuksessa? Skinnari (2004) kirjoittaa uusliberalistisesti koulutusajattelusta, joka suosii kovenevaa kilpailua ja varhain eriytyvää koulutusta. Kyseinen ajattelu johtaa juurensa taloudelliseen hyötyajatteluun, jossa ihmiset oppivat jo nuoresta iästä huolimatta ”tuotteistamaan” itsensä. Kyse on siitä, kuka myy itsensä parhaiten. Osa ihmisistä putoaa jo kouluvuosina tällaisesta menosta. Syynä tähän putoamiseen, joka voi johtaa syrjäytymiskehitykseen monine ongelmineen, on usein elämän tarkoituksettomuuden kokeminen. Itsensä tuotteistamista ei pidetä kovin ylevänä elämän päämääränä. (Skinnari 2004, 56–57.)

Myös Uusikylä puhuu siitä, miten Suomesta on tehty 1990-luvun laman jälkeen kovien arvojen maa, jossa ahneus, taloudelliset intressit, maine ja valta ovat polkeneet inhimillisyyden jalkoihinsa. Suomesta on muokattu määrätietoisesti pikku Amerikkaa, jossa jokainen vastaa omasta pärjäämisestään. Uusikylän mukaan opettajat ovat aitiopaikalta nähneet sen, mihin Suomi on menossa, mutta heitä ei ole kuultu. Nyt kuulemisen aika on tullut! (Uusikylä 2010b, 60.) Skinnarikin kysyy, että haluammeko kasvattajina välittää tällaista maailmankuvaa vai kuuluuko siihen esimerkiksi ihmisyyden, onnellisuuden ja rakkauden pohtimista? Ihmisyyden ja eettisyyden kysymykset ovat elämän kysymyksiä, jotka heijastuvat opettajien arvoissa ja asenteissa kaikkeen opetukseen. Voisiko lähtökohtana pitää sitä, että koulutuksen välineellistä tehtävää täydennetään sivistävällä tehtävällä, jolloin huomiota kiinnitettäisiin myös jokaisen korvaamattomiin, sisäisiin, psyykkis-henkisiin ominaisuuksiin? Ihmisissä saatettaisiin kasvamaan sisäisiä hyveitä, riippumatta niiden välineellisestä käyttöarvosta, koska kasvu ihmisyyteen on arvo sinänsä. Elämä on ihmistymisen koulu, jossa keskeisenä kasvatusmetodina on pedagoginen rakkaus. (Skinnari 2004, 56–57.)

Myös Hollo on aikanaan pohtinut kasvatuksen perusongelmaa, kasvatustapahtuman varsinaista olemusta, olipa sitten kysymyksessä älyllisen, eettillisen tai esteettisen elämän kasvattaminen. Kasvatuksessa tulee ottaa huomioon elämän syvempi aspekti ja sen tulisi perustua elämää kasvattavaan perusvoimaan, rakkauteen. (Hollo 1959, 121–124.) Viskari huomauttaa, että kasvatuksellisessa rakkaudessa ei ole kuitenkaan kysymys siitä, että lapset voisivat tehdä mitä haluavat. Opettamisessa on kysymys toisen ihmisen aidosta kohtaamisesta, ymmärtämisestä ja auttamisesta hänen

omista lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin. Rakastava kasvatussuhde on dialogista kohtaamista. Rakkaus on ihmisen perusasenne, voima, joka yhdistää ihmiset aidosti toisiinsa. Pedagoginen rakkaus ei vaadi mitään erityisiä opettajaominaisuuksia vaan toisen ihmisen aitoa, eettistä, kunnioittavaa ja arvostavaa kohtaamista kasvatustilanteessa. (Viskari 2003, 155–176.) Opettajat voivat kasvattajina avata tien hyvään elämään. Se on äärimmäisen arvokas tehtävä. (Uusikylä 2010b, 87.)

Mielestäni nyky-yhteiskunnassa korostuvat ennen kaikkea ihmisen suoritukset ja se, kuinka tehokkaasti niihin on päästy. Omasta kokemuksestani voin kertoa, että aikuisväestössä, sekä erityisesti nuorten aikuisten keskuudessa tällainen maailmanmeno alkaa näkyä ja viedä osansa. Sekä kiinnostuksesta että huolesta halusin lähteä tutkimaan, mitä tästä ajatellaan koulumaailmassa opettajien, rehtorien ja luokanopettajaopiskelijoiden toimesta. Tutkimukseni on katselmus edellä mainittujen näkemyksiin koulusta ja kasvatuksesta ja siitä, miten kovat tai pehmeät arvot sopivat koulumaailmaan. Tutkimukseni perustuu haastatteluissa esiin tulleisiin teemoihin sekä kirjallisuudesta löytyviin asioihin. En esitä tutkimuksia siitä, näkyykö tehokkuusajattelu koulussa, vaan taustalla on oletus, että tilanne on tällainen. Vaihtoehtopedagogiikat tarjoavat hyviä näkökulmia, jotka vastustavat tämän ajan tehokkuusajattelua ja suoritusten korostamista. Niille näyttäisi olevan yhteinen tavoite, että kasvaviin suhtaudutaan kunnioittaen ja auttaen heidän elämänsä tiellä. Juuri kunnioitus on pedagogisenkin rakkauden ydin. (Skinnari 2004, 96–97.)

Koulu ja opettajat ovat suuria yhteiskuntamme vaikuttajia, joiden vaikutukset näkyvät pitkälle yksilöiden elämässä. Koulu onkin paikka, jossa voimme vaikuttaa siihen, millaisia ihmisiä ja vaikuttajia yhteiskuntaamme kasvaa. Jotkut voivat pitää tutkimukseni näkökulmaa, pedagogista rakkautta, turhana tai liian ylevänä ajatuksena, mutta itse koen, että pedagogisen rakkauden näkökulmalla on paljon annettavaa niin opettajille kuin muillekin kasvattajille, koko yhteiskunta mukaan lukien.

## 2 Tutkimusasetelma

### 2.1 Tutkimuksen tavoite, tehtävät ja menetelmät

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää alakoulun opettajien ja rehtorien sekä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä koulukasvatuksesta ja siitä, näkykö yhteiskunnan tehokkuusajattelu koulussa. Tutkimuskysymykseni ovat: Millaista kasvatusta on koulussa? Mitä tehokkuus koulumaailmassa tarkoittaa? Kokevatko opettajat, rehtorit ja luokanopettajaopiskelijat ristiriitaa yhteiskunnan ja omien arvojen sekä kasvatustavoitteiden välillä?

Tutkimusmenetelmät jaetaan usein kvantitatiivisiin eli määrällisiin sekä kvalitatiivisiin eli laadullisiin menetelmiin. Kvantitatiivinen menetelmä yhdistää empiirisen tieteen matemaattiseen kuvaustapaan. (Kyrö 2004, 100–101.) Suhteessa määrälliseen tutkimukseen laadulliselle tutkimukselle löytyy kymmeniä määritelmiä ja perinteitä. Suomalaisissa laadullisen tutkimuksen oppaissa laadulliseen tutkimukseen liitetään ilmaisuja ihmistieteellinen, pehmeä, ymmärtävä ja tulkinnallinen tutkimus. Useimmin käytettyjä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ovat havainnointi ja haastattelu. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 8–9.) Kvalitatiivisten metodien käyttö voi olla kiistanalaista. Kiistanalaisuus johtuu pitkän aikaa kestäneestä väittelystä tieteellisessä yhteisössä siitä, kuinka on parasta tutkia ja ymmärtää maailmaa. Väittely käydään monesti kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen välillä. (Patton 2002, 571.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää (Hirsjärvi 2009, 161), jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettinen tulkinta jostain ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 2008, 61). Laadullinen tutkimus siis pyrkii ymmärtämiseen eikä selittämiseen (Ahonen 1995, 126.) Hirsjärvi on listannut kirjallisuudessa esiteltyjä laadullisen tutkimuksen keskeisiä piirteitä. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan ensinnäkin ihmistä tiedon keruun instrumenttina ja suositaan metodeja, joissa tutkittavien ääni ja näkökulmat pääsevät erille. Tämän



vuoksi myös kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti.(Hirsjärvi 2009, 164.) Halusin tutkia koulukasvatusta ja tehokkuuden näkymistä koulussa, joten valitsin kohdejoukoksi koulumaailmassa työskenteleviä henkilöitä, opettajia ja rehtoreita. Heidän lisäksi halusin selvittää, millaisia ajatuksia koulumaailmaan menevillä henkilöillä on, joten halusin tutkia myös luokanopettajaopiskelijoita. Koska halusin selvittää edellä mainittujen henkilöiden ajatuksia ja käsityksiä tutkimusaiheestani, oli selvää, että laadullinen tutkimus oli tähän tarkoitukseen sopivin.

Hirsjärven mukaan laadullisessa tutkimuksessa on mahdollisuus toteuttaa tutkimus joustavasti ja monesti tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei määrää sitä, mikä on tärkeää, vaan tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole teorian testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. (Hirsjärvi 2009, 164.) Laadullisen tutkimuksen aineistosta voikin löytyä paljon asioita, joita ei välttämättä osannut ajatella etukäteen. Kuitenkaan kaikkia maailman asioita ei voi tutkia yhdessä tutkimuksessa, joten laadullisten tutkimuksien haasteena on rajata tarkka, kapea ilmiö, josta kertoo kaiken irtisaadun. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Omiin tutkimuskysymyksiini liittyy niin monia eri asioita ja puolia, että tarkka rajaaminen oli haasteellista. Lisäksi koen, että liian tiukka rajaaminen olisi vienyt tutkimukseen osallistujien ääntä sekä aineiston monipuolisuutta pois.

Alasuutari kritisoi sitä, että monissa metodioppaissa tutkimusprosessi ymmärretään hyvin suppeana. Tutkimusprosessin osat, kuten ongelmanasettelu, aineiston keruu, analysointi ja raportointi, esitetään peräkkäisinä ja selvärajaisina osina, vaikka ne yleensä lomittuvat monella tavalla toisiinsa, varsinkin laadullisessa tutkimuksessa. (Alasuutari 1994, 223.) Oma tutkimukseni eteni niin, että tutkimuksen eri osat kulkivat suurimman osan ajasta päällekkäisinä. Esimerkiksi lopullinen aiheen valinta ja rajaus tapahtuivat vasta aineiston keruun jälkeen. Myös tutkielman teoreettinen viitekehys selkeni aineiston analyysin vaiheessa.

Koska tutkin alakoulun opettajien, rehtoreiden sekä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä, on tutkimukseni lähestymistapani fenomenografinen. Fenomenografia on laadullinen tutkimuksen lähestymistapa, jonka tarkastelukohteena ovat juuri ihmisten erilaiset käsitykset (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Sen nimi tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata” (Ahonen 1995, 114). Fenomenografinen lähestymistapa on erityisesti käytetty

kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Sen tavoitteena on kuvata erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevia käsityksiä, niiden keskinäisiä suhteita sekä erilaisia ymmärtämisen tapoja. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.) Muusta käsitystutkimuksesta fenomenografia eroaa sen kiinnostuksen käsitysten sisällöllisten erojen vuoksi. Samasta ilmiöstä olevat käsitykset vaihtelevat henkilöiden mukaan ja fenomenografit vertailevat näitä ihmisten eri käsityksiä. (Ahonen 1995, 114–117.) Huuskon ja Paloniemen mukaan fenomenografia tarjoaa kasvatustieteille mahdollisuuden tarkastella erilaisia kasvatustodellisuuden ja arkielämän ilmiöitä yksilöiden ja yhteisöjen kautta. Sellaiset ilmiöt, joiden ymmärtämisestä ja käsittämisestä ei ole aiempaa tietoa, sopivat oivallisesti fenomenografiseen tarkasteluun. (Huusko & Paloniemi 2006, 171.)

Fenomenografialla on yhtymäkohtia fenomenologiaan, jossa huomio kohdistuu ihmisen elämismailmaan eli siihen, millaisena ihminen maailman kokee (Ahonen 1995, 116) ja ihmisen omaan elämäntodellisuuteensa suhteeseen (Laine 2010, 29). Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystämme jostain inhimillisen elämän ilmiöstä (Laine 2010, 44) ja pyrkiä pääsemään yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta ilmiöihin itseensä. Fenomenografiassa taas keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimiseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Tutkimuksessani on nähtävissä sekä fenomenografinen että fenomenologinen lähestymistapa. Fenomenografisen tavan mukaisesti yritän tutkimuksessani selvittää alakoulun opettajien, rehtoreiden sekä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä sekä käsitysten eroja tehokkuusajattelusta koulukasvatuksessa. Fenomenologinen tapa liittyy tutkimuksessani siihen, että heidän käsitysten lisäksi ja niiden kautta tarkoitukseni on selvittää myös, mitä tehokkuus ja koulukasvatus ylipäättään ovat.

Eskolan ja Suorannan mukaan Suomessa laadullisen aineiston keräämistavoista haastattelu lienee kaikista yleisin tapa. Haastattelun päämääränä on selvittää, mitä haastateltavalla on mielessään. Se on keskustelua ja vuorovaikutusta, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa, mutta tutkija toimii aloitteentekijänä ja johdattelijana. Haastattelun tapoja on erilaisia. Strukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille samat, jossa on myös valmiit vastausvaihtoehdot. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta siinä ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava vastaa kysymykseen omin sanoin. (Eskola & Suoranta 2008, 85–86.)

Tutkimuksessani käytin tutkimusmenetelmänä puolistrukturoitua haastattelua (ts. teemahaastattelua), jossa siis edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 77). Jos halutaan selvittää, miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät eri asioita, haastateltavien tulee puhua omin sanoin eikä joutua valitsemaan tutkijan jäsentämistä vastausvaihtoehtoista (Alasuutari 2011, 83). Valitsin puolistrukturoidun haastattelun, jotta saisin haastateltavien omat ajatukset kuuluviin sekä pystyin kysymään lisäkysymyksiä ja tarkentamaan vastauksia sekä tarttumaan aiheisiin, jotka nousivat esille. Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavatkin siitä, että haastattelun etuna on ennen kaikkea joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Lisäksi laadullisen tutkimuksen haastattelua voidaan pitää joustavana siksi, että haastattelua ei ymmärretä tietokilpailuksi, kuten kyselyssä voi mahdollisesti käydä. Yksi haastattelun etu on myös siinä, että haastatteluun voidaan valita henkilöt, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai tietoa aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 75–76.)

## 2.2 Tutkimukseen osallistujat

Ensimmäisessä tutkimusvaiheessa minulla oli kolme tutkittavaa (kaksi naista, yksi mies): virassa oleva luokanopettaja, kolmatta vuotta luokanopettajaksi opiskeleva henkilö sekä opettaja, joka ei enää työskentele alakoulussa. Suostumuksen haastatteluihin pyysin henkilökohtaisesti neljältä henkilöltä, joista yksi ei suostunut, koska hän ei ollut työskennellyt alakoulussa, joten hän ei olisi sopinut tutkimukseen. Kaikki haastateltavat olivat tulleet vastaan opintojeni kautta. Haastattelut toteutin huhtikuussa 2010 viikon aikana joko haastateltavan työpaikalla tai kotona. Sain jokaiselta suostumuksen nauhurin käyttöön, joten nauhoitin haastattelut. Haastattelut kestivät yhteensä 94 minuuttia. Haastatteluissa esitin viisi väitettä, joihin heidän tuli perustellen kertoa oma mielipide. Haastattelulomake on tutkimuksen liitteenä (Liite 1).

Toisessa aineistonkeruuvaiheessa osallistujia oli 15, joista kymmenen naisia ja miehiä viisi. Heistä viisi oli alakoulun rehtoreita (=rehtori), seitsemän alakoulussa

opettanutta tai opettavaa opettajaa (=ope) ja kolme opintojen loppuvaiheessa olevaa luokanopettajaopiskelijaa (=opisk). Ikäjakama haastatelluilla oli 26–63 vuotta. Näihin 15 henkilöön lukeutuvat myös ensimmäisen vaiheen osallistujat, joita haastattelin uudestaan. Kaikki haastateltavat ovat Pohjois-Savon ja Keski-Suomen alueilta. Haastattelut toteutettiin huhti-, touko- ja kesäkuussa 2011 joko haastateltavan kotona, työpaikalla tai yliopistolla. Haastattelupyynnöt tein joko henkilökohtaisesti, puhelimitse tai sähköpostilla. Sain yhteensä kolme kieltävää vastausta. Haastattelut olivat kestoiltaan 11–43 minuuttia ja kestivät yhteensä 4 tuntia 58 minuuttia. Esitin haastattelutilanteissa kaikille samat kolme kysymystä ja kaksi väitettä (ks. Liite 2) ja lisäksi joitakin lisäkysymyksiä. Tutkimusaineistot on käsitelty niin, ettei haastateltavien henkilöllisyys paljastu. Seuraavaksi esittelen tarkemmin aineiston käsittelyä.

### 2.3 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa tutkimusaiheesta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 2008, 137). Laadullisen tutkimuksen yleistymisen vuoksi kasvatustieteissä myös käytetyt tutkimus- ja analyysimenetelmät ovat lisääntyneet. Tutkijat nimeävät ja käyttävät menetelmiä eri tavoin, ja käytännössä erilaiset analyysitavat kietoutuvat toisiinsa niin, etteivät niiden väliset erot ole selkeitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.) Tuomi ja Sarajärvi antavat yleisen kuvauksen laadullisen analyysin toteuttamisesta. Sen ensimmäinen vaihe on tarkan aiheen päätös ja rajaaminen. Toinen vaihe on aineiston läpikäyminen ja kiinnostavien asioiden merkitseminen ja irralleen erottaminen (litterointi tai koodaaminen). Kolmas kohta on aineiston sisältöjen luokittelu, teemoittelu, tyypittely tms., jonka jälkeen viimeisenä vaiheena on yhteenvedon kirjoittaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä, johon analyysin keinoin luodaan sanallinen ja selkeä kuvaus. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93–110.) Eskola ja Suoranta kirjoittavat kahdesta

eri tavasta analysoida aineistoa. Toinen tapa on analysoida aineistoa aineistolähtöisesti ilman teoreettisia etukäteisolettamuksia, jolloin tutkijalla on etukäteistietoa tutkittavasta aiheesta, mutta ei anna niiden häiritä aineistosta nousevia teemoja. Puhdasta aineistolähtöisyyttä voidaan kuitenkin epäillä. Toisessa lähestymistavassa hyödynnetään jotakin teoriaa tai otetaan jokin teoreettisesti perusteltu näkökulma. (Eskola & Suoranta 2008, 151–152.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 95–117) jakavat analyysit kolmeen tapaan: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Tutkimusaineistoni analyysi tehtiin Tuomen ja Sarajärven aineistolähtöisen sekä teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, joten keskityn kertomaan näistä analyysimenetelmistä.

Aineistolähtöisessä analyysissä tutkija etsii aineistosta teemoja, joista tutkittavat puhuvat (Moilanen & Räihä 2010, 55) ja aineistosta pyritään konstruoimaan teoria (Eskola 2010, 182). Tuomen ja Sarajärven mukaan aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti eli ei ennalta sovittuina tai harkittuina. Se juuri on aineistolähtöisen analyysin avainajatus. Aineistolähtöisessä analyysissä voi olla olemassa teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät suoranaisesti pohjaudu teoriaan, vaan toimivat esimerkiksi apuna analyysin etenemisessä. Myös teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt nostetaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tietoa yhdistetään enemmän jo analyysivaiheessa. Teoriaohjaavaa analyysia voidaan tehdä aluksi aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa tuodaankin ohjaavaksi ajatukseksi esimerkiksi jokin teoria. Siis sekä aineistolähtöisessä että teoriaohjaavassa analyysissä aineiston hankinta sekä tutkittavan ilmiön määrittelemine ovat vapaata suhteessa teoriaosan jo tiedettyyn tietoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98.)

Tuomen ja Sarajärven aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäiset vaiheet ovat haastattelujen kuunteleminen ja kirjoittaminen sana sanalta, niiden lukeminen ja sisältöön perehtyminen. Tekstistä etsitään pelkistettyjä ilmauksia, jotka alleviivataan ja jotka sen jälkeen listataan. Tämän jälkeen pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia sekä erilaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Tutkimuksessani siirsin haastattelujen jälkeen nauhoitukset tietokoneelle, josta kirjoitin ne auki sana sanalta eli litteroin ne. Aineistoa niistä kertyi 98 sivua tekstiä. Tämän jälkeen luin haastattelut ja tutustuin tarkemmin niiden sisältöön. Seuraavalla lukemiskerralla poimin aineistosta esiin nousevat asiat, jotka alleviivasin. Pelkistetyt ilmaukset listasinkin erillisille papereille, joihin lajittelin niitä aiheiden mukaan. Tuomen ja Sarajärven seuraavat

vaiheet olisivat pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen, alaluokkien yhdistäminen ja niistä yläluokkien muodostaminen sekä yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Tutkimuksessani aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolme viimeistä vaihetta erosivat Tuomen ja Sarajärven vaiheista, koska lisäsin siihen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Lähtökohdiltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi siis etenee myös aineiston ehdoilla, mutta ero tulee esille siinä, että aineistolähtöisessä analyysissa teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta ja teoriaohjaavassa ne tuodaan valmiina, ilmiöstä jo tiedettyinä. Eli teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa alaluokat synnytetään aineistolähtöisesti, mutta analyysin yläluokat tuodaan valmiina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Tutkimuksessani ryhmät muodostuivat pitkälti haastatteluväitteiden ja -kysymysten teemojen ympärille, eli jo tiedettyinä, mutta niiden sisältö muodostui aineistosta esiin nousseista asioista. Moilanen ja Rähä kirjoittavatkin siitä, että tutkija voi lähteä teemoittamaan aineistoaan myös omien kysymystensä kautta. Silloin keskeiseksi nousee se, mitä tutkittavat eri aiheista puhuvat ja mitä merkityksiä he antavat niille, eikä tutkijan tehtäväksi tule teemojen etsiminen aineistosta (Moilanen & Rähä 2010, 55). Aineiston teemoittaminen tapahtuu poimimalla jokaisesta vastauksesta teemaan liittyvä kohta, mikä ei aina ole ihan helppoa, sillä haastattelu ei välttämättä ole edennyt loogisesti teemasta teemaan, vaan vastauksia ja kommentteja johonkin kysymykseen voi löytyä eri puolilta yksittäistä haastattelua. Tämän vuoksi haastattelut on käytävä huolella läpi. (Eskola 2010, 189–190.)

Lopuksi kokosin ryhmät/yläluokat ja niihin kuuluvat sisällöt käsittekarttojen muotoon. Ryhmät ovat nähtävissä tutkielman pääotsikoissa (koulukasvatus, kasvatuksen tavoitteet sekä tehokkuus ja ristiriidat). Jokaisen yläluokkaan kuuluu alaluokkia, jotka muodostuivat sekä aiemmin tiedetystä että haastateltavilta tulleista ajatuksista. Alaluokkien sisältöjen aiheet tulivat haastatteluissa esiin nousseista asioista. Esimerkiksi tehokkuus ja ristiriidat -kappaleen alle muodostui alaluokat tehokkuus koulussa, tehokkuuden kritiikki, kasvatuksen ristiriidat, paineet ja vastuu sekä keinoja tehokkuuden jarruttamiseksi. Myös jokainen alaluokka on jaoteltu aiheiden mukaan. Palasin aineistoon vielä myöhemmin uudestaan ja tein analyysia eri ryhmien (luokanopettajaopiskelijoiden, opettajien ja rehtorien) tulosten kesken, mistä kerron Keskeiset tutkimustulokset ja yhteenveto -otsikon alla.

## 2.4 Luotettavuus ja eettisyys

Koska kaikessa tutkimustoiminnassa pyritään välttämään virheitä, myös yksittäisessä tutkimuksessa on arvioitava tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 131). Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja eli ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2008, 208). Patton (2002) kirjoittaa perinteisistä tieteellisen tutkimuksen kriteereistä, joiden avulla voi parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Perinteinen kvalitatiivinen tutkimus on korostanut tutkimusmenetelmiä vähentääkseen tutkijan vinoutumia. Tämän perinteen tutkijat painottavat täsmällisiä ja systemaattisia aineistonkeruumenetelmiä sekä analyysivaiheessa moninkertaisten koodainten käyttöä ja niiden johdonmukaisuutta, jotka osoittavat analyysin validiteettia ja reliabiliteettia. (Patton 2002, 544–545.)

Metodikirjallisuudessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsittein. Validiteetti merkitsee sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu ja reliabiliteetti tutkimustulosten toistettavuutta. Laadullisen tutkimuksen piirissä näiden käsitteiden käyttöä on kritisoitu siksi, että ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja käsitteinä niiden ala vastaa lähinnä vain määrällisen tutkimuksen tarpeita. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133.) Lähimmäksi perinteistä reliaabeliuden käsitettä tullaan niillä alueilla, jotka koskevat aineiston laatua. Reliaabelius koskee tällöin pikemminkin tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia eli sitä, kuinka luotettava tutkijan analyysi materiaalista on. Tällöin reliaabelius koskee muun muassa sitä, onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon ja onko tiedot litteroitu oikein. Lisäksi on tärkeää, että tulokset heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa. Ei voida kuitenkaan unohtaa, että haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta. Vaikka ei käyttäisi perinteisiä reliaabeliuden ja validiuden määrittämistapoja, tutkimuksen on pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja maailmaa niin hyvin kuin mahdollista. Tietoisena tulee kuitenkin pitää sitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon ja että kyse on tutkijan tulkinnoista ja käsitteistöstään, johon tutkittavien käsitykset yritetään

sovittaa. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkija pystyy dokumentoimaan, miten hän on päättänyt kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin tutkija on sen tehnyt. Hänen on pystyttävä perustelemaan menettelynsä uskottavasti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

Lisäksi on syytä ottaa keskusteluun havaintojen luotettavuus ja niiden puolueettomuuden erottaminen. Puolueettomuudella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman viitekehyksen läpi: vaikuttaako jokin asia, kuten ikä tai sukupuoli, siihen, miten tutkija kuulee ja havainnoi? Laadullisessa tutkimuksessa periaatteessa myönnetään, että näin väistämättä on, koska tutkija on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133.) Jokinen pohtii artikkelissaan, voiko laadullinen tutkimus ylipäätään olla totta, ja yleensä tähän vastataan kielteisesti. Siksi kielteisesti, koska tutkimus on tulkintaa, ja on vaikeaa tehdä tulkintaa, josta kaikki olisivat samaa mieltä ja jota pidettäisiin yksimielisesti totena ja oikeana. (Jokinen 2008, 243.)

Laadullisessa tutkimuksessa yhdistyvät sekä tutkijan että tutkittavien arvomaailmat, joten tutkimuksen lukijalle tulee antaa mahdollisuus omien tulkintojen tekemiseen (Huusko & Paloniemi 2006, 170). Runsaat sitaattit mahdollistavat lukijan tekemän arvioinnin tulkintojen paikkansapitävyydestä. Niukempi raportointi on nopeammin luettavissa, mutta lukija olisi vielä enemmän tutkijoiden armoilla. (Eskola & Suoranta 2008, 180.) Tutkielmassani on runsaasti aineistolainauksia. Ne tuovat mielestäni tutkittavien ääntä hyvin esille sekä lisäävät tutkimuksen läpinäkyvyyttä.

Luotettavuuden parantamiskeskusteluissa on puhuttu tutkimusprosessin julkisuudesta. Tällä tarkoitetaan sen lisäksi, että tutkija raportoi tekemänsä yksityiskohtaisesti, myös sitä, että esimerkiksi tutkijakollegat arvioivat prosessia. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 139.) Tähän puoleen olemme kiinnittäneet huomiota niin, että tutkielmat toteutetaan seminaariryhmissä, joissa seurataan töiden edistymistä, esitellään omia töitä sekä lisäksi opponoidaan muiden työt.

Aineistonkeruuvaiheessa vastaan voi tulla erilaisia kompastuskiviä, jotka voivat vaikuttaa luotettavuuteen. Nauhoitin kaikki haastattelut nauhurille haastateltavien luvalla. Yhden haastattelun jälkeen huomasimme, että nauhuri oli mennyt rikki ja haastattelun tiedosto oli kadonnut. Haastateltava suostui toiseen haastatteluun, jonka teimme myöhemmin. Kyseinen haastateltava oli ystävällisesti kirjoittanut joitakin haastattelun kohtia itselleen ylös, jotta muistaisi mitä hän oli sanonut. Luonnollisesti



kaikkea ensimmäisestä haastattelusta ei voinut muistaa, mutta koska tutkimukseni tarkoitus oli selvittää henkilöiden käsityksiä aiheesta, ei haastattelun uusiminen muuttanut merkittävästi haastattelun sisältöä eikä siten vaikuttanut luotettavuuteen. Myöskään aiheeni kannalta ei ole merkittävää, kuuleko haastateltava kysymykset ensimmäistä vai toista kertaa. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa tutkittavien ja tutkijan suhde. Osa haastateltavistani oli tullut vastaan opintojeni kautta, joten kaikki eivät olleet minulle entuudestaan tuntemattomia. Koen, ettei haastateltavien tuttuus vaikuttanut tutkimukseni luotettavuuteen, koska haastatteluissa sekä tutkija että haastateltavat keskittyivät ainoastaan tutkimusaiheeseen. Tuttavuus toimi kuitenkin rentouttavana tekijänä joillekin jännittävässä tilanteessa, joten se saattoi jopa lisätä tutkimukseni antia.

Tutkimuksen tietojen käsittelyssä keskeisiä käsitteitä ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti. Tietoja julkistaessa tulee pitää huolta luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja tutkimuksen osallistuneiden anonymiteettisuojasta. Tiedot on hankittu lupauksella nimettömyydestä, joten tuloksia julkistaessa on pidettävä kiinni siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. (Eskola & Suoranta 2008, 56–57.) Kerroin jokaisen haastattelun alussa haastateltaville, ettei heidän henkilöllisyytensä tule missään tutkimuksen vaiheessa paljastumaan. Tämän vuoksi en esimerkiksi kerro tarkemmin tutkimukseen osallistuneiden paikkakunnista, koska etenkin pienten kylien työntekijät voisivat olla helposti tunnistettavissa. Muutenkin olen jättänyt tarkemmat kuvailut osallistuneista pois. Tutkimukseeni osallistuneiden henkilöllisyydet eivät ole missään vaiheessa paljastuneet, elleivät he itse ole sitä tehneet.

Jokaiseen tutkimukseen liittyy myös eettinen puoli. Toisaalta tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisesti ja toisaalta eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tutkimuksessa tekemiin ratkaisuihin. Jälkimmäistä kutsutaan tieteen etiikaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.) Pietarinen on listannut niitä eettisiä vaatimuksia, joita tieteenharjoittamiseen sisältyy. Ensimmäisenä on älyllisen kiinnostuksen vaatimus, johon kuuluu, että tutkijan on oltava aidosti kiinnostunut uuden tiedon hankkimisesta. Toinen on tunnollisuuden vaatimus. Tutkijan on paneuduttava tunnollisesti tutkimaansa alaan, jotta hänen hankkimansa ja välittämänsä informaatio olisi mahdollisimman luotettavaa. (Pietarinen 2002, 58–60.) Myös Alasuutari puhuu siitä, että tutkijan on tunnettava riittävän laajasti asiaa käsitellyt aikaisempi kirjallisuus, mikä on tosin entistä

vaikeampaa, koska maailmalla julkaistaan valtavat määrät uutta tutkimusta. Tällöin voi houkuttaa tehdä lainauksia toisen lähteen kautta. (Alasuutari 2005, 21.)

Kolmantena Pietarisen listaamana vaatimuksena on vaaran eliminoimisen vaatimus: kohtuutonta vahinkoa tuottavasta tutkimuksesta tulee pidättäytyä. Seuraava on rehellisyyden vaatimus, joka tarkoittaa sitä, että tutkija ei saa harjoittaa vilppiä. Vilppiä on seipitetyt ja vääristellyt tulokset, luvattomat lainaukset sekä muiden tekstin omana esittäminen. Lisäksi julkaisutoimintaan liittyy eettinen vaatimus. Tutkijan on informaatiota välittäessään noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä ja rehellisyyden vaatimusta. Hyvä tieteellinen käytäntö sisältää mm. huolellisuuden, tarkkuuden, muiden tutkijoiden töiden huomioon ottamisen sekä omien tulosten vääristelemättömyyden. (Pietarinen 2002, 62–66.)

Näihin asioihin olen kiinnittänyt huomiota niin, että olen aina laittanut ensisijaiset lähteet ja kirjoittajat oikein viittaustekniikoin esille. Yhdessä haastattelussa oli kohta, jonka haastateltava kertoi vain ”minun korvilleni”. Aineiston kohta oli kuitenkin sellainen, jonka halusin laittaa työhöni. Lähetin haastateltavalle sähköpostia, jossa kysyin saisinko laittaa aineistolainauksen työhöni ja laitoin lainattavan kohdan kokonaisuudessaan viestiin. Kerroin hänelle, ettei hänen tarvitse suostua ellei hän tahdo, mutta hänen henkilöllisyytensä ei myöskään tule missään vaiheessa paljastumaan. Haastateltava suostui lainauksen käyttöön.

Pietarisen eettisiin vaatimuksiin kuuluu vielä sosiaalisen vastuun vaatimus, jonka mukaan tutkijan tulee vaikuttaa siihen, että tieteellistä informaatiota käytetään eettisten vaatimusten mukaisesti. Lisäksi tutkijan tulee toimia tavalla, joka edistää tutkimuksen ammatinharjoittamisen mahdollisuuksia. Tutkijoiden tulee esittää myös kollegiaalista arvostusta ja suhtautua toisiinsa arvostavasti. (Pietarinen 2002, 67–68.) Hirvosen (2006, 44) mukaan eettisesti hyvältä tutkimukselta vaaditaan avoimuutta ja nöyryyttä. Tutkijan on tunnettava nöyryyttä tutkimuksen kohteen ääressä ja tuotava tutkittava asia tai ilmiö esiin niin kuin se itse näyttäytyy. Tutkijan on myös oltava avoin tutkimuksen kohteen mielelle että merkityksille sekä kohdattava maailma ja sen mieli ylipäättään avoimena, kuin ensi kertaa siihen heränneenä.

## 3 Koulukasvatus

### 3.1 Kasvatusnäkemystyksiä

Dewey kirjoittaa 50-luvulla, että kasvatus on sosiaalinen prosessi, jossa kasvatettavista pyritään kehittämään yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Kasvatuksen ei tulisi olla vain valmistumista elämään, vaan sen tulee olla elämää. (Dewey 1957, 7.)

Skinnari puhuu kasvamaan saattamisesta, joka johtaa elämän tarkoituksen löytymiseen. Kasvatus on ihmiseen sisältyvän potentiaalisen hyvän kasvamaan saattamista. (Skinnari 2001, 515.) Puolimatka (2010) pohtii, onko kasvatus pelkkää kasvamaan saattamista vai liittyykö siihen myös kasvuprosessin tietoista ohjaamista. Kysymyksen vastaus riippuu näkökulmasta ja ihmiskäsityksestä. Eläinten toisilleen antama kasvatus on vain kasvamaan saattamista, koska eläinten kehitys ja toiminta on vaistonvaraista. Jos ihmisen kehitys ymmärretään samalla tavalla luonnollisten viettien ja vaistojen säätelmäksi, sitä ei ole tarvetta ohjata tietoisesti. Kuitenkin jos kehitys rakentuu arvonäkökohtien varaan, on olemassa parempia ja huonompia vaihtoehtoja. Jos kehityksen suunta ei toteudu luonnollisesti hyvään suuntaan, on kasvattajan aktiivinen ohjaus tarpeen. (Puolimatka 2010, 16.) Hollo on aikanaan ollut sitä mieltä, että kasvatus on kasvamaan saattamista, johon sisältyy aktiivista merkitystä niin paljon kuin sitä oikeudenmukaisesti voidaan sisällyttää kasvatuksen käsitteeseen. Kasvamaan saattaminen merkitsee tilaisuuden suomista kasvatusmahdollisuuksien toteutumiseksi, luonnollisen kasvamisen tielle sattuvien esteiden poistamista sekä muita kasvamista auttavia toimenpiteitä. (Hollo 1959, 64–65.)

Puolimatkan mukaan ei riitä, että kuvaillaan, millaista kasvatus on, vaan kasvatuksen määrittelmä ilmaisee, millaista kasvatuksen pitäisi olla. Hänen mukaansa kasvatus on toimintaa, joka edistää arvokkaiden valmiuksien kehittymistä käyttäen ihmisarvoa kunnioittavia menetelmiä. Keskeisin kasvatuksen kysymys koskee kuitenkin hyvän elämän edellytyksiä, koska se määrää kasvatuksen näkökulman. (Puolimatka 2010, 25–26). Myös Värri puhuu hyvästä elämästä ja sanookin kasvatuksen käsitteen

olevan sitoutunut hyvän elämän ideaaliin. Kasvatusta ei voi määritellä ilman, että viittaa arvoihin, hyvään, jota kasvatuksessa on noudatettava ja pyrittävä toteuttamaan kasvatettavan parhaaksi. Vain omaehtoinen ja tiedostava toiminta ovat luvallisia. Kasvattaja on ensisijaisesti kasvun auttaja, joka ottaa kasvatustoimissaan kasvatettavan näkökulman huomioon. Tällainen kasvatussuhde on dialoginen. Siinä lapsen nykyhetkistä hyvästä huolehtiminen on ensisijaista: lasta rakastetaan ja kuunnellaan, hänestä huolehditaan ja hänen parhaita kykyjään ja ominaisuuksiaan edistetään nykyhetkessä. (Värri 2000, 136–137.)

Pyysin tutkimukseeni osallistuneita määrittelemään kasvatusta, ja tuloksista nousi esiin, että kasvatusta on tietoisista ohjauksista, jossa kasvattajalla on vastuu suunnata lapsen kasvua lapsen tarvitsemaan suuntaan.

Ja musta kasvattaminen on just sitä, että me yhdessä eletään ja tota sit mä oon se aikuinen, joka huomaa niitä tilanteita ja asioita, joissa niinkun, joissa mä voin sitä lasta ohjata.. Ohjata sillai niinkun mä näkisin, että hänen ois parempi elää. (Ope1)

Et musta se ei oo koskaan vastuun siirtämistä tai vast ikään kuin lasten, mä koen sen, että kun tästä kasvatuksesta ollaan eri mieltä niin mä näen, että et tota et nimeen omaan se aikuisen vastuu siinä ja herkkyyks ja olla aidosti sen lapsen kanssa ja niissä tilanteissa ja käyttää tietyllä tavalla myös hyväks niitä tilanteita sen lapsen hyväksi niin on tärkeää. Eikä niinkun jättää heitteille, koska se niinkun, se semmonen, kun tiedetään, että ei lapsilla voi olla niinkun mahdollisuuksia kantaa vastuuta kaikista asioista niin se on niinkun, se on se pelottava, mikä se on se toinen puoli siellä. Että ikään kuin aatellaan, että kyl se, ett antaa vaan kasvaa. (Ope1)

Antikaisen (1998) mukaan kasvatuksen määritelmä voi olla laaja ja suppea. Laajin määritelmä on antropologinen, jossa kasvatusta liittyy ihmislajin kehitykseen. Suppeassa eli psykologisessa määritelmässä kasvatusta nähdään kasvatettavan ja kasvattajan vuorovaikutuksellisenä toimintana, jonka tavoitteena on kasvatettavan persoonallisuuden kehittyminen. Näiden kahden määritelmän väliin sijoittuu sosiologinen määritelmä, jonka perusajatuksena on se, että kasvatusta vaihtelee yhteiskunnasta ja kulttuurista toiseen. Toisin sanoen kasvatusta puhutaan sosiaalistumisena siihen kulttuuriin ja yhteiskuntaan, jossa ihminen elää. (Antikainen 1998, 12–14.)

Sosialisaation ja kasvatuksen käsitteiden suhde on monimutkainen. Siljanderin (1997) mukaan sosialisaation käsite voi jopa tehdä kasvatusta käsitteen teoreettisesti

tarpeettomaksi, koska sosialisointin käsite sisältää sen, mitä yleisesti on tarkoitettu kasvatuksella. Tilannetta ei helpota, että eri sosiologiaoteorit painottavat sosiologiaiossa eri asioita. Sosiologiset lähestymistavat painottavat yhteisöllisiä, yhteiskunnallisia sekä historiallisia puolia, kun psykologiset kehitysteorit kiinnittävät huomion yksilönkehitykseen sekä identiteetin muodostukseen. Laajassa mielessä sosiologiaioon kuuluvat kaikki ne prosessit, joiden seurauksena yksilöstä tulee yhteiskunnassa toimiva jäsen. Toisaalta kasvatuksella voidaan tarkoittaa sitä osaa sosiologiaiosta, johon liittyvät eri kasvatustituutiot, kuten koti ja koulu. Eräs tapa erottaa kasvatust ja sosiologiaio toisistaan on se, kuinka tietoisina prosessit ymmärretään. Tällöin sosiologiaio tarkoittaa sitä, että yksilö kehittyy yhteiskunnallisesti toimintakykyiseksi subjektiksi vuorovaikutuksessa kulttuurisen, sosiaalisen ja materiaalsen ympäristönsä kanssa, siitä huolimatta, kuinka tietoisia ja suunniteltuja prosessit ovat. Kasvatuksella taas tarkoitetaan tietoisia, normatiivista toimintaa, jolla tähdätään tiettyjen sivistysihanteiden toteuttamiseen sekä välttämättömien toimintavalmiuksien hankkimiseen. (Siljander 1997, 8–10.)

Tutkimukseni aineistosta nousi esiin, että kasvatust on kulttuurin siirtämistä ja yhteisön sääntöjen oppimista.

-- kulttuuria kun siirretään silleen nii se on kasvatusta. toimitaan sen yhteisön sääntöjen mukaan silleen. (Opisk1)

Lisäksi kasvaminen voi tapahtua ilman tietoisia pyrkimystä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

Mutta mun mielestä niinkun me aina kasvatetaan vähä toisiamme. Olkoon sitten aikuiset tai lapset kohtaa, lapset kohtaa toisesa. Se on kuitenkin semmosta kasvunpaikkaa ja tietyllä tavallahan se, et vaik se ei oo semmosta ihan justiin niinkun välttämättä tietoisitakaan kasvattamista. Mutta kun ollaan eri kehitystasoilla, eri kauan täällä maailmassa oltu erilaisia vahvuuksia meillä on niinkun me pystytään vaikuttamaan toiseemme. (Ope1)

Eli, se että kasvattaminen on sitä rinnalla kasvamista ja olemista ja sää oot niinkun peilaat koko aika, sä oot tietyllä tavalla siinä läsnä ja omalla tekemisellä vaikutat eli kasvatat. (Ope1)

### 3.2 Kasvatusajattelun taustavaikuttajat

Kasvatusajatteluun ja -käytäntöihin vaikuttavat voimakkaasti kasvattajalle kulttuurisesti muovautuneet ihmiskäsitykset (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 7). Kuuluisat kasvatusteoreetikot, kuten Platon, Aristoteles, Augustinus, Comenius, Fröbel, Steiner, Salomaa ja Hollo. perustelivat kasvatustieteen näkönsä ihmiskäsityksellään. Heidän mukaansa kasvatusta ilman ihmiskäsitystä on kasvatusta ilman päämäärää ja perustaa. (Skinnari 2001, 512.) Kasvatuksessa pohjimmaisena kysymyksenä on juuri kasvatuksen päämäärä eli se, mitä kasvatettavista halutaan tehdä (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 7–8).

Perttulan (1999) mukaan opettajalla on harvoin vain yksi tietty ihmiskäsitys, jonka mukaan hän järjestää opetuksen, vaan hän voi käyttää useampia ihmiskäsityksen yhdistelmiä. Opettajilla voi olla neljää eri ihmiskäsitystä: essentialistinen, naturalistinen, kulturalistinen sekä eksistentiaalinen. (Perttula 1999, 24.) Essentialistisen ihmiskäsityksen omaavalle opettajalle on selvää se, millaisia ihmisiä hänen oppilaistaan pitäisi kehittyä. Hänen arviointinsa oppilaisiin ja omaan työhönsä keskittyy siihen, miten hyvin hän on kyennyt välittämään oman arvojärjestelmänsä ja ajattelutapansa oppilailleen. Naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen elämä ei ole selvästi määriteltävissä olevaan tavoitteeseen pyrkimistä. Käsitteitä siitä, mitä ihminen on, saadaan selville tutkimalla ihmistä mieluusti mahdollisimman tarkkojen, luonnontieteellisten tutkimusmenetelmien avulla. Naturalistiseen ihmiskäsitykseen sitoutunut opettaja korostaa opetuksessaan eksaktiutta ja haluaa, että oppilaat oppivat hänen opettamiaan tärkeitä faktoja. Yksilöiden välisten erojen huomioiminen sekä sosiaalisten taitojen painottaminen eivät ole niin suuressa roolissa. (Perttula 1999, 26–29.)

Perttula kirjoittaa kulturalisesta ihmiskäsityksestä, mikä painottaa sitä, että kulttuuri on jakamaton osa ihmisen elämää. Kulturalistiseen ihmiskäsitykseen työnsä perustava opettaja mieltää opetustyön tehtäväksi luoda kiinteä yhteys ympäröivään kulttuuriin ja sen arvoihin, asenteisiin ja normeihin. Lisäksi kulturalistisen ihmiskäsityksen omaksunut opettaja painottaa opetuksessaan vuorovaikutustaitojen opettelua, jotta oppilaalle kehittyisi mahdollisimman hyvät mahdollisuudet toimia aktiivisena ja kriittisenä jäsenenä omassa yhteisössään. Eksistentiaalinen ihmiskäsitys

puolestaan esittää ihmisen vahvasti yksilönä, joka omien mahdollisuuksien ja valintojen kautta vaikuttaa elämäänsä. Tällaisen ihmiskäsityksen omaksunut opettaja pyrkii eläytymään ja käsittämään oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia, että hän voisi työssään tukea mahdollisimman hyvin jokaisen yksilön omaa kehitystä ja hänen tekemiään valintoja. Perttulan mukaan opettajan ihmiskäsitys ohjaa hänen toimintaansa ja sitä millaiseksi hän mieltää työnsä tavoitteet. Ihmiskäsitys näkyy siis kaikessa, mitä opettaja tekee. Se ei ole sellainen osa, jonka voi piilottaa ja ottaa taas käyttöön. Se on ikään kuin opettajan iho, joka paljastuu alimmaistenkin vaatteiden alta. Ihmiskäsitys on yleensä muodostunut täysin huomaamatta ja se voi olla täysin tiedostamatonta aluetta. (Perttula 1999, 30–36.)

Tutkimuksessani yksi opettaja nosti esille asioita, jotka vaikuttavat oman kasvatuskäsityksen ja -toiminnan muotoutumiseen, kuten oppimis-, tiedon-, sekä ihmiskäsitys.

Et säähän teet niitä ratkaisuja ja valintoja itses kanssa ja siihenhän vaikuttaa sitten tietysti se meidän ikään kuin se kasvatustilafilosofia ja yleensä näkemys maailmasta, että mikä on niinkun, mitkä on niitä taitoja, mitkä helpottaa meidän ihmisenä olemista ja muuta, että nää sitten, ne on niitä, mitä mä niinkun teen täällä. Ja mitä mä ajattelen ihmisestä, mikä on mun ihmiskäsitykseni ja mitkä on oppimis- ja tiedonkäsitykseni, ne on niinkun ne ikään kun.. (Ope1)

### 3.3 Kasvatusta vai opetusta?

Perusopetuslaissa määritetyt opetuksen tavoitteet ovat tukea ”oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja”. Opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, ja sen tulee edistää oppilaiden tervettä kasvua sekä kehitystä. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 2§, 3§.) Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan perusopetuksella on opetustehtävän lisäksi kasvatustehtävä (POPS 2004, 14).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) kerrotaan, että opetuksen tulee antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun,

kehityksen ja osallisuuden tukeminen. (POPS 2004, 14–19.) Niemen ja Luukkaisen mielestä kasvatus kuuluu opettajan työhön: opettaja on kasvattaja kaiken aikaa (Niemi 2002, 137) ja ei voi olla opettaja olematta kasvattaja (Luukkainen 2005, 80).

Koulutusta on usein arvosteltu siitä, että se keskittyy suurimmilta osin kognitiiviseen alueeseen, vaikka ajattelua, muistia, tietoja yhtäältä ja affektiivista aluetta, tunne-elämää, ei pitäisi käsittää erillisiksi. Ne ovat monin tavoin yhteydessä keskenään. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 83.) Uusikylä liittyy opetuksen koulukasvatukseen, jossa pyritään kehittämään oppilaiden persoonallisuutta, tietoja ja taitoja opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Hänen mukaansa ammattitaitoisen opettajan tulisi ymmärtää, että opetuksen tavoitteet ja tulokset vaikuttavat koko persoonallisuuteen, niin tietoihin, taitoihin kuin asenteisiin. (Uusikylä 2002, 10.) Viskari kirjoittaa siitä, että jos opetus ja oppiminen nähdään pelkästään tiedollisena prosessina, se luo helposti etäisyyttä opettajien ja oppilaiden välille. Jos oppiminen nähdään pääosin suorituksina, havaitsemisena, muistamisena, päättelynä, ongelmanratkaisuna ja kielenkäyttönä, voivat tunteet ja kehollisuus jäädä kokonaan sivuun. Opetustilanteissa oppilaat ovat kuitenkin kokonaisina persoonina ja tulevat erilaisista elämäntilanteista erilaisin kokemuksiin. (Viskari 2003, 169.)

Laursen kirjoittaa siitä, että opettajien perussuhdetta työnsä merkitykseen luonnehtii aineiden oppisisältöjen ja sosiaalistamisen yhdistelmä. Oppilaiden tulee oppia jotain oppiaineista ja lisäksi heidän pitää innostua yleisinhimillisestä kehitymisestä. Hänen mukaansa opettajat käsittävät molemmat tehtävät tiiviisti toisiinsa kuuluvina, ja vaikka jotkut antavat etusijan jommallekummalle työsaralle, yleisintä on näkemys niiden liittymisestä toisiinsa. Jos pitäisi valita, kumpaa korostaa enemmän, opettajat yleensä pitävät oppilaiden yleistä kehitystä tärkeämpänä. (Laursen 2006, 37.)

Oravakangas puhuu koulutuksen ja kasvatuksen välisestä suhteesta ja siitä, että opettajan työssä ne kohtaavat päivittäin. Toisaalta opettajan on toteutettava koulutuspolitiikkaa omalla paikallaan koulutusjärjestelmässä ja toisaalta hänen tulisi kasvattajana vastata niihin inhimillisiin, sivistyksellisiin ja eettisiin haasteisiin, joita oppilaat hänelle asettavat. Opettajan näkökulmasta koulutusta ja kasvatusta on vaikea erottaa toisistaan, mutta Oravankkaan mukaan kasvatuksellisten näkökulmien huomioiminen kuuluu opettajan ammattietiikkaan. (Oravakangas 2005, 210.) Luukkaisen mielestä opetus on yksi kasvatuksen keino (Luukkainen 2005, 23).



Haastatteluissa yksi väitteistäni oli, että ”kasvatusta ja opetusta ei voi erottaa toisistaan”. Haastatellut olivat sitä mieltä, että kasvatusta liittyy oppimiseen sekä opetukseen.

Mutta kyllä siihen oppimisprosessiin liittyy tää kasvaminen elikkä opettaja siinä ikään kuin kasvattaa niitä oppilaita, jotta ne pääsisivät niihin oppimistavoitteisiin. (Ope3)

kyllähän ne liittyy toisiinsa tää kasvattaminen tai kasvamaan saattaminen ja oppiminen. (Ope3)

öö, no kyllä ne tavallaan voi. siis taas riippuu siitä miten opetus vaikka määritellään. määrittelin sen ehkä koulussa niinku enempi niitten asioitten opettamiseksi, mutta toisaalta taas niinku opettaminenhan on myös kasvattamista siis silleen, että opetetaan niitä tapoja tai, tai niinku opetetaan sitä, miten toimitaan siellä. Et ei niitä niinku täysin voi erottaa toisistaan. mut sitte on, koulussahan on hirveesti niinku pelkkiä semmosia kasvatustilanteita, mihin opettaminen ei välttämättä liity. Et ei voi täysin erottaa toisistaan. (Opisk1)

Niemi kirjoittaa, että nyky-yhteiskunnan jatkuva liike ja muuttuminen vaativat opettajaa koko ajan pohtimaan ja uudelleen tulkitsemaan, mikä hänen kasvatustehtävänsä on koulussa. (Niemi 2002, 126–137.) Luukkainenkin kirjoittaa siitä, että kasvatusta on keskeinen osa opettajan työtä kaikissa koulutusmuodoissa, joskin se ilmenee eri yhteyksissä eri tavoin. Varsinkin viime vuosikymmenen aikana opettajia on hämmentänyt opettamisen ja kasvattamisen suhteen selkeä siirtymä kasvatuksen suuntaan. (Luukkainen 2005, 21–23.)

Koulu on kodin ohella lapsen tärkein sosiaalinen ympäristö, ja sieltä saaduilla kokemuksilla on huomattava vaikutus lapsen myöhempään elämään. Koulussa opitut roolinottotilanteet ja sosiaaliset kokemukset ovat välttämättömiä lapsen moraalikehitykselle ja -käyttäytymiselle. (Aho & Laine 1997, 139.) Erityisen tärkeää näyttää olevan se, että oppilaalle syntyy tunne, että joku välittää hänestä ja hänen oppimisestaan. Aito kiinnostus oppilaista ja huoli heidän oppimisvalmiuksistaan luo hyvät edellytykset aktiiviselle oppimiselle. (Niemi 1998, 48.) Viskari huomauttaa, että välittäminen ja opettajan tieto liittyvät tiiviisti toisiinsa opettamisen ja oppimisen yhteydessä. Se tieto, jota tarvitaan toisesta huolehtimiseen ja toiselle vastaamiseen, ei ole pintatietoa ihmisestä. Pelkkä tieteellinen ja rationaalinen tieto ei myöskään riitä. Tarvitaan kokemuksellista ja kokonaisvaltaista, jopa intuitiivista tietoa oppilaasta, jotta

häntä voidaan ymmärtää ja auttaa kehittämään tarpeellisina pitämiään valmiuksia. Jos haluaa opettaa Liisalle ruotsia, ei riitä että opettaja hallitsee ruotsin kieltä ja kulttuuria, vaan lisäksi on tiedettävä ja tunnettava Liisa oppilaana ja ihmisenä. (Viskari 2003, 167.)

Kun opettajilta kysytään, mikä on tärkeintä opettajan työssä, he painottavat selvästi välittämistä. Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi kuvataan kokonaisvaltaista oppimista, kasvatusta ja opetusta. Opettajankoulutuksessa opiskellaan tärkeinä työvälineinä opettajan suunnittelu-, ryhmänhallinta- ja vuorovaikutustaitoja. Opettajan persoonallisista taidoista on kiinni se, miten opettaja toteuttaa niitä käytännössä niin, että oppilaat kokevat ne välittämiseksi. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 137.)  
Tunnekokemukset vaikuttavat voimakkaasti motivaatioon joko edistäen tai ehkäisten uuden oppimista. Siksi oppilaan tunteet tulee ottaa tärkeänä osana opetusta huomioon. Jotta opettaja kunnolla ymmärtäisi oppilasta, hänen olisi yritettävä tavoittaa oppilaansa yksilöllinen kokemus ja elämäntilanne. Välittävä opettaja hyväksyy niin omansa kuin oppilaidensakin tunteet oleelliseksi osaksi opetusvuorovaikutusta. (Viskari 2003, 170.)

Tutkimuksen aineistosta nousi esiin, millaisia asioita koulukasvatukseen kuuluu. Siihen kuuluu sosiaalista kasvattamista, vuorovaikutustaitoja, tunnekasvatusta, empaattisuutta, toisten huomioonottamista, koulun toimintatapoja, -rutiineja ja sääntöjä.

Mut se ei oo pelkästään liity siihen, et mitenkä mä niinku lähen opettaa teille niinkun vaikka nyt tota nollan yli lainaamista, et .. se ei oo irrallinen se nollan yli lainaaminen siitä, että miten me ollaan toistemme kanssa ja toimitaan tässä yhdessä. (Ope1)

Toki koulun pitää antaa tietoa ja virikkeitä ja vois olla, että ihan kaikilla niinkun kognitiivisilla, affektiivisilla ja psykomotorisilla alueilla valmiuksia, no niinkun opetussuunnitelmassakin sanotaan arkielämässä pärjäämiseen, arkielämän tietoja ja taitoja. (Ope3)

Et perustiedot ja -taidot pitää opettaa kaikille lapsille: lukemaan, kirjottamaan, biologiassa jänis on edelleen jänis, vaikka eletään nykyaikaa ja kuvaamataidossa edelleen käsillä tehään ja musiikissa sinä laulat ja soitat edelleen äänelläsi ja kädelläsi ja tietysti teknisiä apuvälineitä on tullu lisää ja se on ihan hyvä homma, ne on vaan välineitä. (Ope4)

noo se on kaikkee siis varmaan suurin osa siitä toiminnasta on kasvatusta. mutta niinku kaikkee sitä mikä ei liity välttämättä niinku asian opettamiseen. se on mun mielestä kasvatusta, suurin osa mitä siellä toimitaan, miten kohellaan toisia ihmisiä -- (Opisk1)

Yhdeltä luokanopettajaopiskelijalta nousi esiin myös sellainen ajatus, että lasten arkeen ei koulussa kiinnitetä kunnolla huomiota.

öö koulussa mun mielestä hirveen paljon myös ohitetaan se, että mitä oppilaitten tai lasten arkielämässä tapahtuu ja miltä joku asia tuntuu tai muuta. (Opisk1)

Puolimatka kirjoittaa siitä, että parhaimmillaan kasvatusuhde on tunnesuhde, jossa lapsi kokee itsensä rakastetuksi. Kun lapsi tuntee, että häntä rakastetaan, hän tulee tietoiseksi omasta arvostaan ja kokee elämän merkitykselliseksi. Mikään muu kokemus ei tuo vastaavaa tarkoituksellisuuden tunnetta. (Puolimatka, 1999, 63–64.) Opettajien näkökulmasta lapsen välittäminen näkyy hänen kunnioittamisenaan ja kuuntelemisenaan. Lisäksi se on tapakasvatusta ja rajojen asettamista, toisinaan myös olalle taputtamista ja pään silittämistä. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 137.) Viskarin mukaan rakkaus on keskeinen elämää eteenpäin vievä voima, joten on tärkeää pyrkiä ymmärtämään rakkauden kokemusta myös kasvatus- ja opetustapahtuman yhteydessä. Hän korostaa sitä, että tavoitteena ei ole toisen ihmisen hallinta, vaan ihmisen kohtaaminen kaikessa ainutkertaisuudessaan ja hänestä välittäminen. (Viskari 2003, 165.) Kontturin mukaan rakkaus liittyy lähimmäisen rakkauden käsitteeseen, joka juuri tarkoittaa toisen ihmisen aitoa huomioimista, siis hänestä oikeasti välittämistä (Kontturi 2009, 51).

Rakkauden näkökulmasta sellainen kasvatus on hyvää, joka saa aikaan kasvatettavan kasvua hänen omilla ehdoillaan. Kasvatuksen suunnittelu erilaisin reseptein, luokitteluin ja metodein saattaa olla vaivatonta opettajalle, mutta minkään valmiin muotin käyttö ei saa aikaan ihmisen eheytymistä ja itseytymistä, vaan siihen tarvitaan kasvatettavan ymmärtämistä sellaisena kuin hän on. Viskari pohtii, jos rakkaus on perusta, joka rakentaa rakkautta ja auttaa kasvamaan, se merkitsee sitä, että opettajan tulisi uskoa ja ottaa vakavasti oppilaassa oleva kasvun mahdollisuus. Opettajan tehtävä on saattaa kasvamaan. (Viskari 2003, 172–173.) Lapsi saa mallin inhimillisestä kohtelusta, kun häntä kohdellaan rakastavasti. Se on myös perusta arvotajunnalle ja elämän tarkoituksen kokemiselle. Myös tunne-elämän herkkyyys ja omatunto kehittyvät rakkauden ilmapiirissä. Rakkaudella on taipumus herättää vastarakkautta. (Puolimatka 2011, 167–169.)

Tutkittavistani kasvatukseen liittyy välittäminen oppilaistaan.

No välittäminen kuuluu kasvatukseen, sanotaan silleen ja jos opettajan niinku tehtävä on niiltä osin on kasvattaa niin on se myöskin välittää. Mutta varmaan on olemassa monenlaisia opettajia, mutta niinku jotenkin nään, että kyl se jollain tavalla kuuluu. (Opisk1)

Yksi haastattelun väitteistä oli ”rakkaus ei kuulu opettaja- oppilassuhteeseen”, josta tutkittavat olivat sitä mieltä, että välittäminen ja rakkaus kuuluvat opetukseen.

Siis semmonen välittäminen ja no ehkä jos vaikka luo niinku lämmintä ilmapiiriä nii jotenki siihen täytyy, jollaki tavalla siinä täytyy jonkunlainen niinku rakkaus olla läsnä. Tai olla olemassa. Et jos aivan kylmästi ja tunteettomasti pystyy opettaa nii tai olemaan opettaja- oppilassuhteessa nii onhan se ihan mielenkiintonen ajatus sekin, mutta.. Siis välittämisenä mä sen niinku jotenki ajattelisin. Ja onhan niinku, jos aattelee, niin rakastaminen voi olla vaikka sitä, että jos joku lapsi yrittää tunkee sormensa sirkkelin väliin, niin menee estämään sen. (Opisk1)

Opettaminen on sydämen asia mulle. (-- ) Ja se on sydän edustaa siinä sitä tietyl taval semmosta rakkautta, niin tätä työtä kohtaan, kun sitten tietyl taval sitä, et sillä työllä voi niinkun. Kai se joku merkityksen kokee myös sille työllekin sitten osittain ihmisessä, joka aiheuttaa sen tunteen. (Ope1)

Niin jos puhutaan tällasesta pedagogisesta rakkaudesta niin olen eri mieltä. Et tota.. Jokaisen opettajan pitää olla kiinnostunu siitä yksilöstä ja kaikista niistä yksilöistä, joittenka kanssa hää toimii. (Ope3)

Ku rakkaus on mun mielestä välittämistä nii jos ei niinku niistä lapsista millään tavalla välitä tai oppilaistaan nii onhan se aika kylmää. Ja kuitenkin tunteet kuuluu ihmise.. niinku ihmiselle aina joka tilanteessa. (Opisk1)

### Rakkaus koulussa nähtiin empaattisuutena, lämpönä

Mut sitte taas niinku ihan turhaa on yrittää väittää semmosta, että ”ne ovat kaikki minun lapsiani, minä rakastan niitä kaikkia yhtä paljon” mä en usko ollenkaan semmoseen, että.. Jos jostakin tykkää enempi ja jostakin taas vähempi, mutta sitä ei, opettaja ei saa näyttää sitä ”että emmä susta niin, mutta kyllä mä susta”. Päinvastoin, et siihen pitäs tietosesti pyrkiä, että tasapuolisesti suhtautuu kaikkiin ja pyrkiä siihen, että siinä on semmonen empaattinen, lämmin meininki siinä opettamisessa. Siis sen kaltainen, pedagoginen rakkaus kuuluu. (Ope3)

sekä lähimmäisen rakkautena, joka ilmenee niin, että pyrkii siihen, että lapsella ja turvallinen ja hyvä olla.

Mää koen, mulle lähimmäisen rakkaus on tosi tärkeä asia ja se on varmaan se niinkun tärkein, tietyl taval, et se on niinku se pohja niinku rakkaudessa, olkoon se sitten, mitä rakkautta tahansa. (Ope1)

Koska mä nään sen niinku semmosena lähimmäisen rakkautena tietyl taval, jollon, johon kuuluu se, että mulle tärkeätä on se, että tota et se, et lapsilla on semmonen hyvä, turvallinen olo. (Ope1)

Koulussa must se lähimmäisen rakkaus on sitä, että et sä pyrit toimimaan niin, että siinä lähimmäisellä ois niinkun hyvä olla. (Ope1)

Tutkittavat ovat sitä mieltä, että heillä rakkaus kuuluu opettajan työhön, mutta työtä voi tehdä muutenkin.

Et niinku, kyl musta tää opettajan työki on tietyl taval semmosta rakkauden työtä, semmosta työtä, että ymm.. Varmaan siihen voi asennoituu muutenki ja voi ihan hyvin tehdä työtään. Et se ei niinku sillä lailla oo, mutta omalla kohdalla mä koen, että kyllä se, kyllä mä niinkun koen, että mä niinkun tykkään niin paljon näistä, että, näistä lapsista, että se on niinkun, kyllä se lähimmäisen rakkaus siellä on. (Ope1)

## 4 Kasvatuksen tavoitteet

### 4.1 Kasvatuksen tavoitteet ja päämäärä

Kasvatuksen päämäärän yksiselitteinen määrittäminen on ongelmallista, koska yksilöt suuntautuvat omien kiinnostustensa ja taipumustensa mukaan. Yksilöiden ei ole tarkoituskaan kehittyä samanlaisiksi. Kasvatukselle asetetut tavoitteet ilmaisevat sen, mitä pidetään arvokkaana elämässä. Erilaisissa kulttuureissa ja yhteiskunnissa elämän arvoilla on kuitenkin erilainen asema. Tämän vuoksi mitään ei voi olla mitään yleispätevää kasvatuskäsitystä, koska eri ihmisillä on erilainen käsitys siitä, mihin kasvatuksella tulisi pyrkiä. (Puolimatka 2010, 23–24.)

Ihalaiselle (1986) kasvatuksen määritelmä on selvä, kuten sen tulisi olla kaikille kasvatustieteilijöille: kasvatuksen ensimmäinen ja tärkein päämäärä tulee nähdä jokaisessa lapsessa itsessään – hänestä on pyrittävä kasvattamaan omien mahdollisuuksiensa rajoissa mahdollisimman kehittynyt tasapainoinen yksilö, joka voi onnellisella tavalla sopeutua elämään ja täyttää kutsumuksensa. Tämä on Ihalaisen mukaan kasvatuksen klassinen määritelmä, jota vastaan ei pitäisi kellään olla huomauttamista. Muut lapsen kasvatukselle asetettavat tavoitteet eivät saisi olennaisesti ja ratkaisevasti joutua ristiriitaan tämän päätavoitteen kanssa. (Ihalainen 1986, 26–27.)

Puolimatka (2010) kirjoittaa siitä, että kasvatuksen menetelmiä ja kasvatustavoitteita ei voi tiukasti erottaa toisistaan. Ellei toiminta ole itsessään arvokasta, se ei ole kasvatuksellista. Arvotonta toimintaa ei voida perustella arvokkailla tuloksilla, koska tällöin oppilasta käsitellään välineenä ja hänen senhetkinen elämänsä uhrataan tulevan hyväksi. Koulutyöstä ei ole esimerkiksi perusteltua tehdä pitkäväteistä sillä perusteella, että oppilaita valmistetaan johonkin pitkäväteiseen työtehtävään tulevaisuudessa. Kasvatuksen tarkoitus on kehittää arvokkaissa toiminnoissa lapsen edellytyksiä elää monipuolista ja miellyttävää elämää. Kasvatustavoitteiden ei tulisi siis rakentua pelkän yhteiskunnallisen tarkoituksenmukaisuuden varaan, vaan perustua arvokkaan ihmiselämän käsitykseen ja palvelulla ensisijaisesti kasvatettavan oman elämän

arvoa. Puolimatka antaa esimerkin koulutussuunnittelusta: jos sitä ohjataan taloudellisen kilpailukyvyn ylläpitämiseksi, ihmistä kohdellaan välineenä hänen elämänsä kannalta epäolennaisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Puolimatka 2010, 28.)

Aaltola on hahmotellut kaksi pelkistettyä näkökulmaa oppilaaseen ja koulutettavaan yleensä. Ihmisen voi nähdä joko välineenä tai korostaa päämääränä. Silloin, kun asennoidumme ihmiseen välineenä, korostuvat tosiasialliset tai oletetut työelämän tarpeet ja vaatimukset ja myös peruskoulun on linjattava toimintaansa työelämän tarpeiden mukaan. Tähän kytkeytyy läheisesti myös pyrkimys aktiivisuuden ylläpitämiseen ja lisäämiseen koulussa, joka ilmentää yhteiskunnan tehokkuuden ja tuottamisen ideologiaa. Kun ihmistä tarkastelee päämääränä, korostuu yksilön arvo ja hänen erityislaatunsa arvostaminen. Tällöin kasvatuksessa tulee tärkeäksi kasvamaan saattamisen ajatus. Kasvun voima ja kyky tulee yksilöstä itsestään, mutta koulu voi antaa virikkeitä, rohkaisua ja tukea kasvuun. Koulu pyrkii tiedostamaan kasvun moniulotteisuuden ja kunnioittamaan sitä, tukemalla oppilaan identiteettiä hänen erityispiirteittensä valossa. (Aaltola 2003, 20–21.)

Nykyisin korostuu voimakkaasti ihmisen näkeminen välineenä. Kuitenkin näkökulmat ihminen välineenä ja päämääränä sekoittuvat monella tavalla asenteina koulutettavia ja koulun tavoitteita kohtaan. Toisaalta halutaan ottaa huomioon yksilön koko potentiaalin ja identiteetin tukeminen, mutta samalla pidetään silmällä työelämän tarpeita ja niihin sopeutumista. Koulussa ja koulutuksessa tuleekin ottaa huomioon yhteiskunnan ja työelämän reaaliset tarpeet ja myös tulevaisuuden visiot, mutta jos näemme ihmisen pelkästään välineenä, kulutamme inhimillistä pääomaa. Tämä merkitsee ihmiskäsityksemme köyhtymistä sekä monien ihmisen potentiaalien käyttämättä jättämistä. Ihmisen ymmärtäminen päämääränä avaa uusia mahdollisuuksia ensisijaisesti inhimillisen pääoman kartuttamiseen mutta lisäksi myös työelämään ja yhteiskuntaan. Tämän korostuksen kautta myös koulu ja opettajat voisivat nykyistä enemmän vaikuttaa yhteiskuntaan. (Aaltola 2003, 20–21.) Luukkainen on samaa mieltä kirjoittaessaan, että opettajan työ tulee olemaan yhä vahvemmin sidoksissa yhteiskunnan tarpeisiin ja kehittämiseen. Koulutuksen tavoitteena on kehittää kansalaisvalmiuksia ja luoda pohjaa työssä osaamiselle. Hän huomauttaa kuitenkin, että kaiken tämän tulee tapahtua eettisesti kestävien periaatteiden ja päämäärien mukaisesti. (Luukkainen 2005, 55.) Myös Uusikylä pitää tärkeinä asioina tietoyhteiskuntaa, osaamista ja elinikäistä oppimista, jotka ovatkin nousseet nykyään tärkeimmiksi

tavoitteiksi. Hän varottaa kuitenkin, ettei unohdeta sitä, että tietäminen, tehokkuus ja tuleva ammattitaito lepäävät persoonallisuuden eheyden päällä ja kasvavat sen pohjalta. (Uusikylä 2006, 40.)

Tuloksistani nousi esiin, että kasvatuksen tavoitteiden päättämisen tulisi nousta ihmisestä itsestään eikä toisen määritelmistä.

Mut jos se niinkun otetaan, et pitää vaan jonkun, johonki mihin toiset on määritelleet, niin se on se mikä tappaa ihmisen luovuuden. Jos on niinku semmonen, et sun pitää johonki kasvattaa, mihinkä toiset toiset on niinku määritelleet ja määränneet ja sulla ei oo mitään vaikuttamismahdollisuuksia nii se on kauheeta. (Ope1)

meidän on tärkeä kasvattaa semmosia yhteiskuntakelpoisia ja antaa ne perustiedot ja -taidot, että jokaisella ihan niinkun itte mietittäväks, että onko aikuisena tehokas ja mitä se tehokkuus on ja mihin sen käyttää. Joo, se on tärkeä, että ihmisten tulee olla erilaisia tehokkaita. (Rehtori4)

Opettajan tehtävään kuuluu oppilaiden kasvattaminen yhteistyöhön ja hyväksi yhteiskunnan jäseneksi. Myös luottamuksen ja hyvien ihmissuhteiden rakentaminen on osa opettajan työtä. Ennen kaikkea opettaja edustaa oppilaiden oikeuksia ja etuja, tarvittaessa kriittisestikin. Tämän tehtävän mukaisesti opettaja kasvattaa oppilasta myös demokraattisen yhteiskunnan osaavaksi ja vastuulliseksi jäseneksi. (OAJ 2006.)

Raivola kirjoittaa siitä, että koulutuksella katsotaan olevan paljon positiivista vaikutusta yksilön ja yhteisön kehittymiseen. Koulutuksen tehtäviksi on lueteltu taloudellinen, sosiaalinen eli kulttuurin siirtäminen, valikointi-, itsenäistymis- ja säilytystehtävä. Koulutuksen on katsottu antavan yksilölle ne alkutaidot, joiden avulla hän pärjää työelämässä, pystyy huolehtimaan toimeentulostaan ja hyödyttämään kansantaloutta. Koulutuksessa yksilö käy läpi sosialisatioprosessin, jonka kautta hänestä tulee kansalainen, valtion jäsen ja alamainen. Raivolan mukaan koulu on tietynlainen pidennetty persoonallisuustesti, jonka suoritusten perusteella arvioidaan yksilön kelpoisuutta erityisesti vaihteleviin työasemiin. Lisäksi koulutus antaa mahdollisuuden myös yksilölliseen kasvuun ja taloudellisten ja henkisten tarpeiden tyydyttämiseen. Jos koulutuksen rakenteet, toimintamuodot ja oppimistavoitteet muodostetaan tasa-arvo tavoitteena, sillä on pyrkimyksenä ihmisten välisten aikaisemmin syntyneiden oppimisedellytysten erojen kaventaminen. Yksilö voi voittaa sosiaalisen perimänsä pystyttämät esteet koulutuksen avulla. (Raivola 2000, 11–12.)



Krokkfors ja Patrikainen puhuvat siitä, että kouluopetus on formaalin kasvatuksen muoto, jonka tavoitteet ja sisällöt määrittelevät yhteiskunta ja koululainsäädäntö. Sen keskeisenä päämääränä on kasvattaa sivistyneitä kansalaisia, jotka toiminnallaan edistävät yhteiskunnan hyvinvointia ja kulttuurisen perintömme siirtämistä ja uudistamista. Kansalaisuus voidaan tulkita laajasti yksilöllisten ja yhteisöllisten ominaisuuksien vastavuoroiseksi suhteeksi. (Krokkfors & Patrikainen 2006, 32.)

Jokainen tutkimukseeni osallistunut (15/15) piti tärkeänä, että oppilaat kasvavat toimiviksi yhteiskunnan jäseniksi, kun esitin väittämän ”koulun tärkein tehtävä on kasvattaa oppilas tehokkaaksi yhteiskunnan jäseneksi”. He kuitenkin korostivat sitä, että jokaisen ihmisen tulee löytää oma paikkansa, johon he ovat tyytyväisiä.

Koulun tärkein tehtävä on kasvattaa oppilas tehokkaaksi yhteiskunnan jäseneksi. Niin tähän vois kyllä siinä mielessä yhtyä, että koulun yksi tärkeimmistä tehtävistä on kasvattaa oppilas yhteiskunnan jäseneksi taikka toimimaan yhteiskunnassa. Mutta tää, mitä tää tehokas nyt sitte on, jos aatellaan sillä tavalla, että tulee sillä tavalla tehokas, että se tekee meille paljon kansantuloo niin ei siinä näkökulmassa. (Ope3)

koulun pitää kasvattaa lapsi semmoseks kansalaiseks, joka pystyy niinkun täyttämään paikkansa siinä yhteiskunnan jäsenenä. Et vaikka ei välttämättä olis niin tehokas, mutta löytäis oman paikkansa ja pystys elämään semmosta hyvää elämää. Et ei kaikkien tarvii olla niin tehokkaita. Et kunhan vaan löytyy oma paikka, jossa sen ihmisen on hyvä olla. (Ope6)

Koulun tärkein tehtävä on kasvattaa oppilas tasapainoseks yhteiskunnan jäseneks. – Ihminen on, jos puhutaan tehosta, niin ihminen on tehokkain ja tuottavimmillaan sillon, kun se voi henkisesti hyvin. Niin sitten sillä on niinkun lähtökohat kunnossa ja sillon myö saahaan kaikkein paras, paras tuotto tavallaan ihmisestä. Eli kyllä se näin on, että tasapainoseks yhteiskunnan jäseneks. Se on niinkun tärkein tehtävä. (Rehtori2)

Enemmin kasvaa sellaseks niinkun tavallaan itsenäiseksi osaksi tätä yhteiskuntaa. Että semmoseks niinkun tekee omanlaisia valintoja ja omanlaisen elämän, eikä välttämättä en kannusta siihen, että kouluun ja koulutusputki ja heti töihin ja rattaan osaksi tavallaan, vaikka mun mielestä koulun tehtävä on kasvattaa yhteiskunnan jäseneks sinänsä, mutta ei pelkästään semmoseen muottiin niinkun meidän yhteiskunta aina haluaa. Siis totta kai yhteiskunnan kannalta on tärkeitä, että meillä on niinkun ns. tehokkaita kansalaisia, ketkä pyörittää tätä yhteiskuntaa, mutta jos se on vaan aatellaan sitä tehokkuutta, niin sit mennään mun mielestä väärille poluille. (Opisk3)

Kasvatuksen sosiaaliset ja eettiset tavoitteet muodostavat eroamattoman parin Uusikylän mukaan. Yhteisössä yksilö joutuu jatkuvasti ratkaisemaan, mikä on oman ja yhteisön edun välinen suhde. Yksilön oikeuksia liikaa korostettaessa muut yhteisön jäsenet nähdään pahimmassa tapauksessa vain kilpailijoina tai välineinä omien etujen hamuamisessa. Toisaalta yhteisöllisyys voi viedä yksilöltä itsenäisyyden, oikeuden omiin mielipiteisiin ja omiin eettisiin valintoihin. Yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapainon etsiminen on kasvatuksen ikuinen pulmakohta. (Uusikylä 2002, 15.)

Suoranta kirjoittaa siitä, että luokkahuone on yhteisöllisesti kuin yhteiskunta pienkoossa. Vaikka oppilaat lukevatkin fyysisesti samaa tekstiä, ei teksti ole kuitenkaan kaikille sosiaalisesti sama. Yksilöllisesti ajateltuna luokkahuoneeseen taas mahtuu niin monta tarinaa kuin on ihmissieluja. Nämä opettajan tulisi ottaa toiminnassaan huomioon sekä pedagogisesti että eettisesti. (Suoranta 2002, 151.) Luukkaisen mukaan tavoitteena tulee olla oppilaan tukeminen kasvamaan yhteisöään ja yhteiskuntaa kehittäväksi kansalaiseksi (Luukkainen 2005, 80).

Parasta mitä koulu voi koko yhteiskunnalle antaa, on herättää oppilaisissa myönteistä halua opiskella, luoda, kysyä ja kyseenalaistaa, lukea, keskustella, väitellä sekä löytää itsensä ja elämän mielekkyys. Oppilaiden tulisi kuitenkin oppia ymmärtämään, että itseään toteuttaessaan ja osaamisestaan nauttiessaankin suurin onni löytyy muista ihmisistä, ystävydestä, kumppanuudesta, rakkaudesta. Oman menestyksen edellytyksenä ei saa olla muiden nujertaminen. (Uusikylä 2006, 69.)

Hytönen kirjoittaa lapsilähtöisestä ajattelusta, jonka pohjana on yksilöllisyyden kunnioittaminen ja yksilöiden välisen tasa-arvon ihanne. Jokainen lapsi hyväksytään sellaisena kuin hän on, eikä häntä pyritä sovittamaan mihinkään ennalta määrättyyn standardimuottiin. (Hytönen 2007, 19–20.) Opettaja on kasvattaja ja rohkaisija, jonka tärkein tehtävä on kasvattaa oppilaista hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on valmiuksia osallistua yhteiskunnan rakentamiseen. (Luukkainen 2005, 21–23.)

Uusikylä toivoo, että koulu kasvattaisi oppilaita kriittiseen ajatteluun. Hänen mukaansa Suomi tarvitsee kipeästi rohkeita, rehellisiä, terveen itsetunnon omistavia ahkeria kansalaisia: niitä, jotka tekevät eivätkä vain puhu, vaan pysyvät sanojensa takana, ja joille oma peilikuva ei ole tärkeintä maailmassa. (Uusikylä 2010b, 87.) Sihvola puhuu samasta asiasta. Hänen mielestään lapset eivät itsestään kasva vastuullisiksi aikuisiksi eivätkä aikuiset pysy vastuullisina itsestään, vaan siihen tarvitaan eettistä kasvatusta ja moraalien ylläpitämistä. Tämän tavoitteen ylläpitämisestä

ovat vastuussa kaikki yhteiskunnan jäsenet, niin kodit, julkiset instituutiot kuin jopa yritykset ja elinkeinoelämä. Erityisen merkittävä rooli on kuitenkin koululaitoksella ja muilla kasvatusinstituutioilla. Koulu ei automaattisesti voi tehdä oppilaista hyviä ihmisiä, mutta sen tulee antaa aineksia vastuulliseksi kansalaiseksi kasvamista sekä itsekkäiden halujen hillitsemistä varten. Koulun olisi kehitettävä Sihvolan mukaan oppilaissa ennen kaikkea kolmea kykyä, jotka ovat kriittinen ajattelu, kulttuurinen kompetenssi eli ihmisarvoa kunnioittava kansalaistaito sekä moraalinen mielikuvitus eli myötätunto ja eläytymiskyky ihmisen haavoittuvuutta kohtaan. (Sihvola 2008, 352.)

Kriittinen ajattelu tarkoittaa kykyä arvioida omien sekä kulttuurin katsomusten ja perinteiden eettisiä perusteita sekä korjata niiden puutteita ja ristiriitoja. Kunnioitus ja vuorovaikutus eri kulttuurien ja katsomusten välillä voi kehittyä vain, jos ihmisellä on kykyä muodostaa perusteltuja mielipiteitä sekä arvioiden omien ja muiden mielipiteiden perusteita. Ihmisarvoa kunnioittavan kansalaistaidon lisäksi vastuulliseen kansalaisuuteen kuuluu kyky tuntea myötätuntoa ja eläytyä yksittäisen ihmisen asemaan. Vastuulliseen kansalaisuuteen kuuluvat taidot unohtuvat helposti voittoa ja tehokkuutta tavoiteltaessa, ellei niitä pidetä jopa vaarallisina elinkeinoelämän tavoitteiden kannalta. Vastuullisen kansalaisuuden edistäminen on kuitenkin edullista myös tehokkuuden ja talouskasvun näkökulmasta, ainakin elinkeinoelämän johtotasolla ymmärretään, kuinka tärkeää itsenäinen ajattelu on. Ilman luonteen kaikkien ulottuvuuksien huomioimista kasvatuksessa moderniin markkinatalouteen ei synny siinä työskentelemään kykeneviä kansalaisia. (Sihvola 2008, 353–355.)

Tutkimusaineistostani kasvatustavoitteista nousi esiin hyväksi ihmiseksi kasvattaminen, johon liittyy arkielämän perustaidot, kuten hyvä itsetunto, itsearvostus ja psyykkinen tasapaino.

Elämässä selviytymisen eväät on se, mikä on koulun tehtävä. (Ope3)

Että tullee semmonen hyvä itsetunto ja pärjää ihmisten kanssa ja luottaa itseensä niin samallahan sitä tehokkuutta rupee sitten löytymään. Että semmoset perusvalmiudet, et tietysti pitää olla lukutaito, kirjutustaito, tämmöset perusasiat kunnossa, mutta tärkein on kuitenkin se semmonen psyykkinen tasapaino ja usko itseän. (Ope5)

Jokaisella ihmisellä ois tosi tärkeä semmonen itsearvostus. Koska se itsearvostus, joka tulee siis semmosen realistisen minäkuvan kautta, niin kuitenkin on niinku ainoastaan mahdollistaa sen toisen ihmisen arvostamisen. Ja must sen takia se ikään kuin just tällä kasvatus-opetustyössä on tosi

tärkeä. Että me niinku, lapset niinku sais mahdollisuuden jotenki kehittää sitä minäkuvaansa hyvään, positiiviseen, mutta realistiseen puoleen. Ja sillä, että heille osotettas sitä arvostusta. (Ope1)

Vastauksissa korostui myös yhteisöllisyyteen kasvattaminen, muiden huomioiminen ja toisten kanssa toimeen tuleminen oman persoonan kehittämisen ohella.

Minä enemmänkin panottaisin semmosta selviytymistä yhteiskunnassa eli ihmisten kanssa toimeen tulemista ja semmonen hyvä itsetunto, että luottaa itseensä ja sillä tavalla sitten pärjää elämässä, että tehokkuus on minun mielestä kaukana niistä tavoitteista, mitkä minulla on niinkun lasten eteen. (Ope5)

Jos aatellaan semmosesta näkökulmasta, että kasvatetaan hyväksi ihmiseksi, jos tämmöstä termiä voi käyttää, niin silloin siihen liittyy just tämmöstä niinkun toisten huomioon ottamista, sosiaalista kasvattamista ja kasvamista. Ja tämmöstä niinkun ihan tämmösiä niinkun arkielämän semmosia käyttäytymistaitoja, et miten huomioi muut ja mitenkä käyttäydyn ruokailutilanteessa ja tyrkinkö kaverit kumoon, kun etenen käytävällä, et ihan tämmösiä perusasioita. (Ope3)

Ja mun mielestä niinkun tosi paljon on vallalla semmonen ajattelu, että ihmiset on niinku yksilöitä, ja mä taas niinku haluaisin kasvattaa ihmisiä yhteisöllisyyteen. Tietysti pitää huomioida ne yksilötki siellä, mutta ei silleen, että mulle kaikki heti nyt. (Opisk1)

Et kyllä mun mielestä on tärkeitä opettaa sitä yhteisöllisyyttä ja tulla toimeen ihmisten kanssa ja toimia tässä yhteiskunnassa, mutta samalla kuitenkin tukea sitä niinkun persoonallista kasvua, sen yksilön ja sen oppilaan, et minkälainen se on. Eikä niinkun yrittää mahuttaa johonki samaan muottiin kuitenkaan kaikkia. (Opisk3)

Kriittisen ajattelun merkitys nousi haastatteluissani kaikkien luokanopettajaopiskelijoiden (3/3) yhdeksi tärkeimmistä kasvatustavoitteista. He korostivat sanojensa ja tekojensa takana seisovaa, aktiivista kansalaisuutta.

Mun mielestä koulun tärkein tehtävä olis niinku kasvattaa oppilas ajattelevaks ihmiseks. Semmoseks, joka kykenee vähän niinku muutaki, ku suorittamaan jonku tehtävän. -- sillä tavalla niinku, et kykenee käyttämään myös sitä, mitä koulusta saa. Sitä niinku tietoo, tai kykenee niinku luomaan sitä tietoo, et ei niinku pelkästään sitä muista -toista -systeemiä käytä. Vaan, että kun kykenis niinkun myös soveltamaan ja olemaan luova niitten tietojen kanssa. (Opisk1)

Ja sellasta niinku kasvattaa rohkeeks ja myös niinku aktiiviseks kansalaiseks, se on mun mielestä myös tosi tärkee tehtävä. Että myös niinkun kriittisyyttä ja, et osaa myös kyseenalaistaa tätä yhteiskunnan toimintaa ja haluaa vaikuttaa siihen. (Opisk3)

Ihan niistä kaikista tärkein tehtävä on mun mielestä tehdä semmosia kansalaisia, jotka seisoo omilla jaloillaan. Oli se sit, mitä tahansa, mitä ne tekee niin se. Osaa käyttää omia aivojaan ja no ehkä se, että ne osaa käyttää omia aivojaan, pystyy itse seisomaan päätöstensä takana. On muitaki tehtäviä, mut mun mielestä tärkein on se, et oppii semmoseks itsestään tietoiseksi. (Opisk2)

Turunen luonnehtii kärjekkäästi suuntaa, johon kasvatuskulttuuri on ollut menossa, informaattis-rationalistis-materialistiseksi. Hän epäilee, että tämä suuntaus on ollut syynä siihen, että monesta kansalaisesta on tuntunut siltä kuin olisi ajautettu arvotyhjiöön. Koska menneeseen kasvatuskulttuuriin ei ole paluuta, on uudelleen löydettävä aikaan sopiva ja ajassa aidosti elävä kasvatuskulttuurin muoto. Koulutus ei ole pelkkää tuotantoa, vaikka kasvatusta heijastaa tietysti yhteiskuntaa ja sen vaihetta. Mutta hoitaakseen tehtävänsä pitkäjännitteisesti kasvatuksen tulee olla kuitenkin suhteellisen itsenäinen ajankohtaisiin paineisiin nähden, koska näihin liittyy myös kulttuurin jatkuvuutta uhkaavia tekijöitä. (Turunen 1988, 96.)

Aho ja Laine eivät ole samaa mieltä Turusen kanssa koulun itsenäisyydestä, vaan heidän mielestään, kun yhteiskunta muuttuu, tulisi myös koulun muuttua. Pelkkä oppillinen sivistys ei enää riitä ennakoimattomista muutoksista selviämiseen. Ihmiseltä edellytetään monenlaisia taitoja ja valmiuksia, jotka riippuvat silloisesta yhteiskunnallisesta tilanteesta. Pysyvintä muutosten pyörteissä on ihminen, ihmisuus ja ihmisen tapa suhtautua ihmisiin. Tämän vuoksi koulun tärkein tavoite on oppilaiden persoonallisuuden kaikkien osa-alueiden tukeminen ja näin auttaminen kasvamaan vahvoiksi, tulevaisuuttaan pelkäämättömiksi ihmisiksi. Tämä merkitsee sitä, että koulun olisi muututtava paikaksi, jossa opettajat keskittyisivät tietojen opettamisen sijasta oppilaiden persoonallisuuden kasvun ja oppimisen monipuoliseen ohjaamiseen. (Aho & Laine 1997, 253.)

Kun opettaminen ymmärretään oppilaan kasvun ohjaukseksi ja tukemiseksi, opetuksen ensisijaisena lähtökohtana on lapsi omine tarkoituksineen ja päämäärineen. Tästä seuraa luopuminen ajatuksesta, että kasvattaja tietää aina paremmin kuin kasvatettava. (Luukkainen 2005, 67–68.) Kasvattaja ei koskaan kasvata ihmisiä yleensä vaan tiettyjä henkilöitä. Kasvatuksen luonteen yleispätevyydestä huolimatta

kasvatuksen päämäärä on aina ainutlaatuinen. (Skinnari 2001, 512.) Viskari jatkaa samoilla linjoilla kirjoittaessaan, että opetussuunnitelmat ja ihanteet saattavat tehdä opetustyössä tärkeämmäksi sen, millainen lapsen tulisi olla kuin sen, mitä lapsi on. Lasta saatetaan käsitellä kuin esinettä, jota muokataan saavuttaaksemme omia tai yhteiskunnan asettamia päämääriä. Jos kasvatuksen päämäärä asetetaan kasvatettavan ulkopuolelta ja hänet pyritään muovaamaan tuon ihanteen mukaiseksi, kadotetaan kasvatettavaan kätkeytyvä mahdollisuus. Kun aidosti rakastamme lasta emmekä ihannetta, voimme auttaa häntä oivaltamaan itsensä sellaisena kuin hän on. (Viskari 2003, 173–174.)

Tutkimusaineistoni kasvatustavoitteista nousi esiin, että on tärkeää, että jokainen saisi kasvaa rauhassa omana itsenään,

Mut onhan ne satoja vuosia ollu tietyt asiat, ja ollaan koettu että, on semmosta toisen huomioimista, että on just tätä ikään kuin yhteisöllisyyttä ja sitä, et ihmiset niinkun rauhassa ja tämmösinä niinkun omina yksilöinään, temperamentteineen ja persoonineen saa kasvaa ja olla niin sellaset on hyviä. Mut kukaan ei saa toista niinkun latistaa, et se on just sitten, se on tosi tärkeä asia kanssa. (Ope1)

No perusarvoja on varmaan se, että niinkun jokainen pystyy niissä omien taitojensa ja tietojensa puitteissa, omien yksilöllisten edellytystensä mukaisesti etenemään. Ja tietynlainen perusarvo on myöskin semmonen rauhottuminen, et kun virkeitä on suunnasta ja toisesta, että niinkun pysähtyä tavallaan siihen perusasian eteen elikkä, et mikä elämässä on tärkeintä, mitä perheessä on tarkeitä, mitä työssä on tarkeitä elikkä pohtia niitä asioita. (Rehtori1)

ja että ihmisellä olisi hyvä olla maailmassa.

Mun mielestä niinku tämmöseks yhteiskuntakykyiseksi kansalaiseksi, onnelliseksi, hyvinvoivaksi. Se tarkoittaa, että jos on onnellinen, on myöskin niinku ottaa huomioon muut ja. Et tota se sulkee niin paljon pois semmosta inhimillistä ja semmosta ihmisyyteen ja muuhun sosiaaliseen, emotionaaliseen elämään niinku liittyvää asiaa, että se on ihan niinkun, se on robotti, jos lähetään tommo. Niinku voidaan ajatella, että jossakin tuotantolaitoksessa voimme tehdä tämmösiä ihmisrobotteja tai klooneja, jotka sitten pyrkis tekemään enemmän ja enemmän ja vähemmässä ajassa. (Ope1)

## 4.2 Ihmisenä kasvaminen

*”Viisas opettaja auttaa oppilaidensa kasvamista ihmisyyteen. Kasvatuksen pitäisi auttaa jokaista ihmistä pyrkimään kohti hyvyyttä, kauneutta ja totuutta sekä ihmisarvon kunnioittamista. Matkalla tarvitaan kypsiä, turvallisia kasvattajia, jotka näyttävät suuntaa ja toimivat itse malleina, ymmärtävät mikä on lapsi ja mikä on järjen, tunteen ja kehon merkitys ihmisen kehityksessä. Aikuinen kasvattaja ei jätä lasta liian aikaisin selviytymään asioista, joihin tämä ei vielä pysty. Viisas kasvattaja antaa ajan tullen lapsen valita oman tiensä ja poistuu taustalle, mutta kertoo oman osoitteensa ja sen että ovi on aina tarvittaessa auki; oli yö tai päivä, satoi tai paistoi.” (Uusikylä 2006, 35.)*

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) on määritelty kasvat- ja opetustyölle keskeisiä aihekokonaisuuksia, joiden tavoitteiden ja sisältöjen tulisi sisältyä eri oppiaineisiin. Aihekokonaisuuksien teemoja ovat muun muassa ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälistyminen, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys sekä vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista sekä kestävästä tulevaisuudesta. Aihekokonaisuuksien teemat kuuluvat tavalliseen kasvatukseen ja opetukseen. Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tavoitteita ovat muun muassa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja elämänhallinnan kehittymisen tukeminen sekä se, että oppilas oppii ymmärtämään omaa ainutkertaisuuttaan sekä fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan. Lisäksi tavoitteena on, että oppilas oppii arvioimaan toimintansa eettisyyttä, tunnistamaan oikean ja väärän sekä toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä. Keskeisinä sisältöinä on fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun vaikuttavia tekijöitä, tunteiden tunnistamista ja käsittelyä, vireyteen ja luovuuteen vaikuttavia tekijöitä sekä oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Lisäksi ihmisenä kasvamiseen kuuluvat toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet, erilaiset vastuut ryhmässä sekä erilaisia yhteistoimintatapoja. (POPS 2004, 38–41.)

Hollo kirjoittaa jo 50-luvulla, että valitus, ettemme opi elämää, vaan koulua varten, kuuluu lakkaamatta, vanhoilta ajoilta nykypäiviin saakka. Hän sanoo, että ei saa unohtaa, että lapsuuden ja nuoruuden elämällä on myös oikeutensa ja tarpeensa, joita ei sovi loukata eikä jättää tyydyttämättä myöhempien ikäkausien käytännöllisten

vaatimusten vuoksi. (Hollo 1959, 133.) Nykyään on kyse siitä, että lasten ja nuorten maailmassa on nykyisin paljon keinotekoisesti tuotettuja ja pinnallisia elämyksiä. Koulukasvatuksen tehtävänä olisi kuitenkin tuottaa arvokokemuksia, joissa oppilas oppii jotain itsestään, tunteistaan, suhteestaan toisiin sekä omasta roolistaan yhteisön jäsenenä. (Launonen 2003, 43.)

Kasvatuksessa on tärkeää kehittää kykyä tunteiden tunnistamiseen, ilmaisemiseen, harjoittamiseen ja arvioimiseen, joilla luodaan pohja hyvän elämän mahdollistaville tunnevalmiuksille. Yksilöiden väliset suhteet jäävät etäisiksi, jos niitä ei luonnehdi avoimuus, myötätunto ja rakkaus. Ihmisen arvotunteet voivat menettää herkkyytensä, jos ihminen ei ilmaise niitä tai jos hän toimii niitä vastaan, minkä vuoksi tunnekasvatus on myös arvokasvatusta ja ihmisyyteen kasvattamista. (Puolimatka 2011, 349.)

Skinnarin mukaan ihmiseksi kasvamisen haaste perustuu 'ihmiseksi tuleminen' ideaan, siihen, että ihminen vähitellen kasvaisi kohti ideaansa. Muutoinhan ihmiselle riittäisi pelkkä yhteiskuntaan sosiaalistaminen. Silloin ihminen voitaisiin aivan hyvin kouluttaa koirankoulutusoppaiden avulla. Mutta se, että oppaat ehdollistamisineen toimivat ihmisenkin kohdalla, ei poista sitä, että ihmisen koko sivistystä ei voida hoitaa ehdollistamalla ja manipuloidulla. (Skinnari 2001, 525.)

Kun lapsi tuntee ja tietää olevansa rakastettu ilman ehtoja, hän tietää olevansa hyväksytty ja arvokas riippumatta hänen ominaisuuksistaan, kyvyistään, onnistumisistaan. Tähän sisältyy tieto ihmiselämän pyhydestä, mikä on ihmiseen rakennetun moraalisen tiedon perusta. Tämä moraalinen tieto tarjoaa Puolimatkan mukaan niin korkean ihanteen, että lapsi vähitellen huomaa epäonnistuvansa sen toteuttamisessa ihmissuhteissaan. Tämän avulla hän saa realistisen käsityksen omista rajoituksistaan ja puutteistaan ilman, että se uhkaa hänen omanarvontuntoaan. Sen edellytyksenä, että ihminen oppii ja kehittyy, tarvitaan realistista itsetuntemusta. (Puolimatka 2011, 295.)

Tutkimukseni haastatteluissa esitetystä väitteestä ”koulun tehtäviin kuuluu oppilaiden kasvattaminen omaksi itsekseen”, haastatellut olivat yhtä mieltä siitä, että ehdottomasti kuuluu. He pitivät persoonallista ihmisenä kasvamista koulun tärkeimpänä tehtävänä.

Ja kyl mä oon, kyl mä oon itte sitä mieltä, että musta nimenomaan, et se lapsi saa, saa mahdollisuuden kasvaa omaksi itsekseen, se mitä hän on, on se tärkein. (Ope1)



Tämmösessä jokapäiväisessä luokkatilanteessa kun ollaan yhdessä niin ilman muuta oppilaiden pitäis niinkun saada kasvaa omana itsenään ja omana persoonanaan ja ikään kuin hyväksyä ja tuoda niinkun taikka niille pitäs niinkun niitä ohjata siihen, että tuo enemmänkin sitä omaa persoonaansa ja omaa erityisosaamista ja kiinnostusalueita esille. (Ope3)

Sillä tavalla, että kun nyt mietitään, et se lapsi on myös se tiedollinen ja ömm taidollinen persoona myöskin, et se ei oo vaan tää sosioemotionaalinen tai moraalinen tai muu, et se.. Nää on niin toisiinsa sidoksissa niin näkisin, et kyl se on (koulun tärkein tehtävä). Koska se, se ei poista sitä, että lapsi oppii asioita, taitoja ja tietoja. Vaan mut se, että hänelle ominais, et me pystyttäs löytää hänelle ominainen tapa oppia ja tukee sitä tai auttaa häntä itseään. (Ope1)

Siinä, kuinka koulu toteuttaa ihmisenä kasvattamisen tehtävää, oli mielipide-eroja. Toisaalta koulun toimintatavat eivät edistä ihmisenä kasvamista, toisaalta oltiin sitä mieltä, että tässä asiassa Suomessa ollaan paremmassa tilanteessa kuin monessa muussa maassa, vaikkakin parannettavaa aina löytyy.

Se on , se on tärkeä pointti ja mä luulen, että suomalainen kouluhan on tässä verrattuna moneen muuhun maahan nii on kyllä hyvä, mutta ainahan voi tietysti parantaa. Ja aika paljon enemmän varmaankin vois vielä tämmöistä yksilöllisyyttä huomioida koulussa. Ja antaa tällaisien omien vahvuuksien tulla enemmän esiin. (Ope3)

koulu ei välttämättä toteuta sitä tehtävää ihan hirmu hyvin. Tai silleen jotenki, ehkä koulun toimintatavat on vähä sellaset niinku, että kuka normaalissa elämässä tulee sisälle tai menee ulos, kun kello soi ja niinku ja opetuski ehkä on vähän sellasta välillä monessa paikkaa, että kuinka sitten omaksi itsekse se kasvattaa, että niinku jotenki lukitaan mahdollisuus valita vaikka jonku aiheen sisältä ,vaan niinku pysytään siinä yhdessä tietyssä, otetaan oppikirjat esiin ja mennään nyt tämän oppikirjan mukaan, että paljonko se niinku viljelee semmosta itsekseen, omaksi itsekseen kasvattamista? Sitä mietin. (Opisk1)

### 4.3 Kasvatuksen arvoista ja eettisyydestä

Arvot liittyvät kaikkeen inhimilliseen toimintaan ja ne ovat keskeinen osa persoonallisuuttamme. Ne suuntaavat toimintamme tavoitteita sekä päämääriä ja

syntyvät kulttuurisessa sosialisatiossa kasvatuksen ja kokemusten kautta. (Lehkonen 2009, 44.) Arvovalinnoissa näkyy, mihin järjestykseen erilaiset asiat asetetaan yhteiskunnassa. Arvot ilmaisevat, mikä on hyvää ja tavoittelemisen arvoista, kun taas moraalijajattelu koskee sitä, mikä on oikein. (Pirttilä-Backman, Ahokas, Myyry & Lähteenoja 2005, 7.)

Suomalaiselle arvomaailmalle tyypilliset arvot hyväntahtoisuus, turvallisuus, universalismi ja yhdenmukaisuus ovat vuodesta toiseen pysyneet suomalaisten arvojen kärjessä. Niiden lisäksi kymmenen tärkeimmän arvon listalla ovat pysyneet rehellisyys, vastuullisuus, terveys, todellinen ystävyys, sisäinen tasapaino ja maailmanrauha. Tämän perusteella suomalaisen arvomaailman pohjan muodostavat tasapaino ja turvallinen elämä yksilönä ja yhteisön jäsenenä sekä pyrkimys vastuulliseen toimintaan. Pohjanheimon tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittavat 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa arvojen muuttuneen yhteisöllisistä arvoista enemmän yksilöllisten arvojen suuntaan. Itsensä korostamisen arvot, kuten suoriutuminen sekä taloudellinen valta ja menestys, vahvistuivat kaikissa osaryhmissä (sukupuoli, ikä, koulutus ja sosiaalinen asema). Keskeisiä tekijöitä tähän arvomaailman painotusten muutokseen näyttävät olevan teknologinen kehitys sekä kansainvälinen talous, joka heijastuu entistä voimakkaammin Suomeen. (Pohjanheimo 2005, 245–256.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lisäksi perusopetuksen tulee edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (POPS 2004, 12.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vastuu ja vapaus. Eettisten periaatteiden lähtökohtana on ihmisarvo eli ihmisen kohteleva itseisarvona, johon kuuluu se, että oppilas nähdään ajattelevana ja oppivana persoonana. Opettajan perustehtävässä korostuu totuudellisuuden arvo, kun hän ohjaa oppilaita elämän ja ympäristön kohtaamiseen. Oikeudenmukaisuuden arvoon kuuluu erityisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjinnän välttäminen. Opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaan, mutta opetustyössä opettajan vastuu on sidoksissa normiston, mm. opetussuunnitelmien ja lainsäädännön määrittelemään perustehtävään. (OAJ 2006.) Lehkonen kuitenkin huomauttaa, että opetussuunnitelman kasvatustavoitteet ovat syntyneet eri

intressitahojen ja poliittisen päätöksentekojärjestelmän välisten neuvottelujen tuloksena, joten kasvattajan tulee suhtautua kriittisesti näihin tavoitteisiin sekä ottaa huomioon omat ja kasvatettavan arvot suunnitellessaan luokan toimintaa. (Lehkonen 2009, 94.)

Opettajan työ on, Luukkaisen mukaan, jatkuvia arvovalintoja, joiden perustana on opettajan omaksuma ihmiskäsitys. Filosofisten arvokysymysten käsittely kuuluu opettajan työhön, esimerkiksi koulun tapahtumia ja tilanteita tulee pohtia eettiseltä kannalta. Lisäksi opettajan pitää pystyä tiedostamaan, miten kasvatustilanne, etiikka, didaktiikka ja kasvatustieteet kietoutuvat toisiinsa koulun todellisissa tilanteissa. (Luukkainen 2005, 82.) Lähtökohtana on, että kasvatustilanne ja opetus pyrkivät aina toteuttamaan jotain hyvää. Kasvattajalle on eettisen kasvatustilanteensa kannalta tärkeää, mutta myös ongelmallista tietää, mikä on hyvää kasvatustilanteesta, koska hän ja kasvatettava ovat toisilleen kuitenkin ”toisia persoonia”. (Viskari 2003, 173.)

Opettajan eettisissä periaatteissa sanotaan, että opettajan tulee hyväksyä ja ottaa oppilas huomioon ainutkertaisena ihmisenä ja kunnioittaa oppilaan oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti. Hyvä ammattietiikka kuuluu opettajan tärkeimpiin resursseihin, joka ohjaa työhön ja ammattiin liittyviä vuorovaikutussuhteita. Opettajan eettisten periaatteiden tarkoitus on tuoda näkyväksi ja tiedostetuksi opettajan työhön kuuluva eettisyys ja oman toiminnan motiivien ja päämäärien pohdintaa ja arviointia. (OAJ 2006.) Opettajalta vaaditaan sekä eettisiä että sosiaalisia taitoja, teoreettista tietoa, oppilaintuntemusta, mutta ennen kaikkea luovuutta ja rohkeutta toimia viisaasti. Pedagoginen eettisyys edellyttää opettajalta erilaisuuden hyväksymistä ja ymmärtämistä. Opettaja joutuukin suunnistamaan eriarvoisuuden viidakossa, jossa oppaana tulisi toimia sekä järki että sydän. Oppilaan edun vuoksi on ajateltava järjellä ja tuntea sydämellä. Etiikassa ei ole kysymys vain säännöistä ja rationaalisista periaatteista, vaan aidon hyvyyden kohtaamisesta. (Raehalme & Talib 2006, 72–73.)

Minun tuloksissani haastateltavien arvot olivat hyvin samansuuntaisia. He painottivat erityisesti oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja kunnioitusta.

Samanarvoisuus, oikeudenmukaisuus ja sellanen niinkun, et huolehditaan kaikista, eikä vaan niistä hyvistä ja jätetään ne vähän huonommin pärjäävät jalkoihin tai, kyllähän ne siellä pärjää ite, vaan että kaikista pidettäis huolta. (Opisk3)

Kaksi luokanopettajaopiskelijaa (2/15) toi ainoina esille myös luontoa kunnioittavat arvot.

mun mielestä ihmisarvot ja esimerkiksi luonnonarvot on paljon tärkeempiä kun pelkästään taloudelliset arvot ja taloudelliset pyrkimykset. (Opisk2)

Opettajuuden moraalinen ulottuvuus koskettaa kaikkea, mitä opettaja opettajuudessaan tekee. Se korostuu kuitenkin opettajan tehtävässä kasvattaa oppijoista itsenäisiä ja itseohjautuvia yhteiskunnan toimijoita. (Luukkainen 2005, 74.) Tirri (2002) kirjoittaa siitä, että kaikki kasvatukseen kuuluva moraalinen ulottuvuus näkyy opettajan periaatteiden lisäksi myös koulun yleisessä toiminnassa sekä säännöissä. Se on usein tiedostamatonta, mutta siitä huolimatta oppilaat omaksuvat suurimman osan koulun ja opettajan edustamasta moraalista tämän yleisestä toiminnasta – jokainen opettaja on siis arvokasvattaja ja moraalin opettaja tahtomattaankin. Opettajan ammatin kannalta onkin tärkeää, että opettajat tiedostaisivat tämän omassa ammatissaan ja saisivat siihen myös riittävää koulutusta. (Tirri 2002, 24.)

Moraalin ulottuvuuden lisäksi opettaja joutuu tekemään työssään jatkuvasti eettisiä valintoja, minkä vuoksi opettajan täytyy tiedostaa tehtävänsä liittyvä valta-asema ja vastuu, korostaa Luukkainen. Opettajan ammatissa ammatilliset ja eettiset haasteet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään: käytännön työssä ammatillinen ja moraalinen ajattelu kulkevat käsi kädessä muodostaen yhdessä käytännön tiedon. Luukkainen huomauttaakin, että opettaminen on aina valtaan liittyvää toimintaa. Tällöin kasvattajan rooliin kuuluu vastuun kantaminen ja oppilaista huolehtiminen. Hänen mukaansa eettisyys on juuri sitoutumista muihin ihmisiin, johon kuuluu kunnioittamista, vastuun kantamista ja auttamista. Opettajalle eettisyys tarkoittaa oppilaiden tarpeiden ja edun ensisijaista huomioimista. Luukkainen kuitenkin toteaa, että kasvatus ei ole ongelmien poistamista toisen puolesta, vaan kasvatus on ohjaamista. Mutta kasvattajan ei pidä sokeasti kuvitella, että hän tekee kaikille vain hyvää ja tietää, mikä on toisille parhaaksi. Osa opettajan eettisyyttä on nöyryyttä lähestyä asioita empaattisesti. Ennen kaikkea lapset ja nuoret tarvitsevat välittämistä, realistista käsitystä elämästä, rajoja sekä kykyä kestää pettymyksiä. (Luukkainen 2005, 74–90.)

Tutkimuksessani erityisesti yksi opettaja nosti esiin opettajan työn eettistä puolta. Opettajan työn eettisyyteen kuuluu vastuu, joka koettiin tärkeänä asiana tiedostaa.

mulla on hirvittävän suuri vastuu siinä olemassa olollani sillä, että mä oon opettaja niitten lasten kanssa, koska mä tiedän sen oman niinkun asemani lasten elämässä, sillä on tietty merkitys heille (--). Et ihana asiahan se on, mutta myöskin valtavan vastuun tuoja, se että mulla on se asema heidän elämässään ja mä saan olla heidän kanssaan ni se vaikuttaa se mun tekemiseni ja olemiseni. (Ope1)

Aineistostani nousi esiin, että kouluissa tulisi pohtia sekä omia että koulun arvoja.

Ja ne on tosi tota niinku tosi tärkeitä asioita, periaatteessa, kun me puhutaan paljon ja sehän on opetussuunnitelman perusteissa ja muualla, että tämmöstä arvokeskustelua pitää käydä ja arvoja voidaan pitää listata ja mitä on arvomaailma, mut sitte juuri se, et ihan oikeesti se, että jos niinku se käsite taas niinku ymmärretään oikein. Et mietitään, et mikäs se on ja mitäs ne sitten on ne meidän ikään kun tavoitehanteet siellä, että toimitaanks me niiden mukaan. Ja tässäkin koulussakin kun ajatellaan, että täällä on hirveen paljon ihmisiä ja me ollaan nieltä ne lapsena ne arvot ja tietysti taval se arvoperusta saatu sinne omaan, omassa kodissamme ja syntymästä lähtien niinku kiertyny meille se nii tota ei me ees aina olla tietosia yhtään, mitä siel on. (Ope1)

Mutta arvoista keskusteleminen ja esimerkiksi koulun arvojen listaaminen ei vielä kerro toteutuneista arvoista. Arvot näkyvät siinä, miten ihminen toimii.

Näähän on just niitä arvokysymyksiä, mistä puhutaan et onko niinkun koulu luo omat arvonsa ja niinkun tehdään tämmösiä arvokeskusteluja ja arvolistauksia, mitkä on meidän koulun arvot. Mutta aika usein se tietyllä tavalla siinä näkyy ihanteet, eikä niinkään se toteuma, koska arvohan on se, mikä toteutuu. Sehän on se, miten me toimitaan. Ihanne, on se, mikä meil on sitte ois se toive, et näin ois. Ja sit niitä ne sit yleensä on. Et arvotämmöstä, arvoja voi tulee joku tutkimaan tänne ja katsomaan, miten me toimitaan, et sit saatas koulun arvot listattua. Kuka haluaa, että joku ulkopuolinen tulis katsoa tänne tätä arvojen tot tai arvoja? Koska se on nimeen omaan se, miten me toimitaan. Siinä näkyy meidän arvot, arvomme. (Ope1)

## 5 Tehokkuus ja ristiriidat

### 5.1 Tehokkuus koulussa

Useimpien maiden koulutusjärjestelmien tavoitteeksi on asetettu tehokkuus (Mustonen 2003, 74). Kaikilla koulutusasteilla on meneillään mittava tuloksellisuuden arvioinnin ja ”laadunvarmistamisen” prosessi, joka koskettaa kaikkia kasvatuksen ja koulutuksen alalla työskenteleviä. Uusien koululakien valmistuttua tuloksellisuuden, taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden arvioinnista on koulutuksen alalla tullut myös lakisääteinen velvoite. (Oravakangas 2008, 45.) Taloudellisen tehokkuuden vaatimukseen joudutaan väistämättä mukautumaan (Nurmi & Kontiainen 2000, 46). Yritysten ja yrittäjyyden merkitys taloudellisen kasvun ja työllisyyden edistäjänä kasvaa, joten koulutuksen ja työelämän tiiviit yhteydet ovat välttämättömiä kaikilla koulutusasteilla. (Opetusministeriö 2008, 49.) Nurmen ja Kontiaisen mukaan kuitenkin koulutuskentältä kuuluu matala taustaaäni, joka välittää toivomusta siitä, että taloudellisiin vaatimuksiin perustuvat tehokkuuden ja tuottavuuden vaatimukset häviäisivät ja voitaisiin palata koulutuksen perustehtävään, ihmisten ja yhteiskunnan kehittämiseen. Heidän mukaansa ”tällainen paluu myyttiseen viattomuuden tilaan on tietenkin kuvitelma”. (Nurmi & Kontiainen 2000, 49.)

Raivola kirjoittaa siitä, että koulutukseen käytetään valtavasti resursseja, jolloin on oikeutettua kysyä, minkälaisia tuloksia niillä saadaan aikaan. Yhä useampi poliitikko ja luottamushenkilö alkoivatkin kysellä, saavatko kansalaiset vastiketta verorahoilleen vai poltetaanko yhteiset rahat tehottomassa toiminnassa? Koulutus on terveys- ja sosiaalitoimen ohella julkistalouden suurin menokohde, joten on selvää, että suurimmat säästötkin on saatavissa näiltä sektoreilta. (Raivola 2000,10.) Jäntti, Kirjavainen ja Loikkanen puhuvat myös siitä, että julkisuudessa on viime aikoina keskusteltu koulutuksen arvioinnista ja erityisesti taloudellisen arvioinnin tarpeellisuudesta. Joidenkin mielestä tällaista arviointia ei tarvita, koska koulutus on niin tärkeää ja hyödyllistä, etteivät siihen käytetyt resurssit voi mennä hukkaan. Toisten mielestä

koulutuksen taloudellinen arviointi on käytännössä mahdotonta, koska yksilöille tai yhteiskunnalle koituvia hyötyjä, toiminnan tulosta, ei pystytä mittaamaan riittävän tarkasti. Lisäksi ongelmallisena nähdään resurssien ja koulutusprosessin kuvaaminen arvioinnin edellyttämällä tavalla. Heidän mukaansa tällaisten näkemysten pohjalta tehdyt resurssipäätökset perustuvat sellaiseen uskoon, että hyvää tarkoittavat ihmiset eivät voi olla koskaan väärässä. (Jäntti, Kirjavainen & Loikkanen 2000, 269.)

Helakorpi muistuttaa, että oppilaitoksien toimintatavat ovat usein vuosikymmenien aikana omaksuttujen työ- ja menettelytapojen tulosta, joiden järkevyyttä ei ole pysähdetty miettimään. Laatuajattelu on juuri sitä, että pohditaan kriittisesti nykyisiä toimintatapoja, niiden ajankohtaisuutta sekä vaihtoehtoja. Oppilaitosten on jatkossa saavutettava parempia tuloksia nykyisillä tai sitä pienemmillä resursseilla. Laatuajattelu tukee tulostehokkuutta oppilaitoksissa, joissa korostuu taloudellisuus ja tehokkuus. Tuloksellisuuden parantamisessa tarvitaan nykyisten toimintatapojen lisäksi uusia toimintatapoja ja aikaisempaa enemmän tehoa. (Helakorpi 1995, 138–139.)

Opetusministeriön mukaan tehokkuuden, vaikuttavuuden ja tuottavuuden edellytyksenä on opetuksen ja tutkintojen korkea laatu. Suomen menestyminen globaalissa kilpailussa sekä koko väestön hyvinvoinnin parantaminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen edellyttävät koko väestöltä vahvaa osaamis pohjaa ja koulutustasoa kehitetäänkin niin, että se on yksi maailman korkeimmista. Koulutuksen korkean osaamisen ja laadun jatkuvaan kohottamiseen kiinnitetään kehittämissuunnitelmakaudella huomiota kaikilla koulutuksen tasoilla. Perusopetuksen laadusta huolehtiminen on tärkeää, koska siellä syntyvät koulutusasenteet, tiedot ja taidot, jotka muodostavat perustan myöhemmälle oppimiselle. Osaavan työvoiman tarpeen tyydyttämisessä on välttämätöntä eri väestöryhmien lahjakkuusreservit yhteiskunnan ja kansantalouden käyttöön. (Opetusministeriö 2008, 18–22.)

Kaikki haastateltavani (15/15) kokivat, että yhteiskunnassa on viime aikoina korostettu tehokkuutta, taloudellisuutta, tuottavuutta ja muita niihin kuuluvia asioita. Niitä ei kuitenkaan haluttu korostaa, mutta koettiin, että yhteiskuntaan kasvattaminen kuuluu koulun tehtäviin.

Nii, no siis mä ehkä nään just, että siihen tehokkuuteen perustuu paljon ne arvot, mitä yhteiskunnassa ja tuotteliaisuuteen. Et yhteiskunta yrittää saaha niinkun tuotteliaita, tehokkaita yksilöitä. (Opisk1)

Niin kyllähän meidän se tulosvastuu täytyy pitää mielessä, että kun me eletään tätä yhteiskuntaa, jokaisen ihmisenhän pitäis olla osana sitä niinkun tuottavaa järjestelmää, olla tän järjestelmän tuottava yksikkö, eli olla töissä, työntekijänä tai työnantajana taikka muissa rooleissa. (Rehtori5)

Keinoista, miten luodaan tehokas koulutusjärjestelmä, ei olla yksimielisiä (Mustonen 2003, 74). Oravakangas kertoo, että julkisissa keskusteluissa koulutuksen tulosajattelu on saanut sekä voimakasta kannatusta että vastustusta. Koulun tuloksellisuuden keskustelu on kuitenkin käsitteellisesti ollut hajanaista. Joillekin tuloksellisuus merkitsee taloudellista tehokkuutta, toisille hyviä oppimistuloksia ja kolmansille opetuksen hyvää laatua ja asiakkaiden tyytyväisyyttä. Jotkut ovat sitä mieltä, että tuloksellisuus ei kuulu koulun ja kasvatuksen maailmaan. Erilaisista tulkinnoista ja käsitteen määrittelyn vaikeudesta huolimatta tuloksellisuuden esiintymistä yhteiskunnallisena ilmiönä ei voi kiistää. (Oravakangas 2008, 45.) Raivola, Valtonen ja Vuorensyrjä (2000) kirjoittavat samasta. Koulutuksen vaikuttavuuskeskustelussa eri käsitteille, kuten vaikuttavuus, tehokkuus, taloudellisuus, laatu, tuottavuus, tuloksellisuus ja kannattavuus, on annettu erilaisia merkityksiä ja sisältöjä hallinto- ja tieteenalasta riippuen. Heidän mukaansa käsitteen käyttö, painotus ja määrittely kertovat käsitettä käyttävän toiminnan tavoitteesta, arvoista, yhteisökuulttuurista, toimintafilosofiasta sekä painopiste- ja kehittämisaalueista. Eli onko tarkoituksena esimerkiksi taloudellisen hyödyn tai yhteiskunnallisen edun tuottaminen, yksilöllisen tai yhteiskunnallisen kehityksen takaaminen tai jokin muu. (Raivola, Valtonen & Vuorensyrjä 2000, 11.)

Oravakangas liittää keskustelun käsiteviidakon ja pirstaleisuuden jälkimodernin ajan todellisuuteen, josta on vaikea löytää loogisuutta tai yhteistä mieltä. Toisaalta koulutusta pidetään strategisesti ohjailtavana koneena tai organisaationa, jota pystytään hallitsemaan ja ohjaamaan ja siten saavuttamaan tavoitteena olevat tulokset. Toisaalta koulumaailmaa ja kasvatusta lähestytään inhimillisenä elämänmuotona, joka ei ole strategisesti hallittavissa ja jota pitäisi varjella. Kuitenkin käytännössä opettajat joutuvat toteuttamaan kumpaakin ajattelutapaa. (Oravakangas 2005, 112.)



Minunkin haastateltavani kokivat koulutuksen ja koulumaailman tehokkuuden määrittelyn vaikeaksi. He pohdiskelivat sitä, mitä tehokkuus koulussa tarkoittaa: tarkoittaako se hyviä oppimistuloksia, koulusta valmistumista vai oman panoksen tuomista yhteiskuntaan.

Mutta mitä se sitten on se tehokkuus? Et jos ei oo musikantteja ja muita taiteilijoita niin ei oo kiva elää. Että onko sellanen, joka esimerkiksi apurahalla tekee veistoksia, niin sillä tavalla tehokas siinä mielessä, et se ikään kuin kasvattaa tätä bruttokansantuotetta? Vai onko se sitten muulla tavalla tehokas ja antaa oman tehokkaan panoksen ihmisen hyvinvointiin ja yhteiskunnan, tasapainoiseen yhteiskuntaan. Vaikee kysymys. (Ope3)

Onko tehokkuutta se, että me saadaan kaikki oppilaat tästä kuudessa vuodessa seuraavalle portaalle? Vai onko tehokkuutta se, että niin me lähetään siitä, että me saadaan semmoset oppimistulokset oppilaille, että ne saa hyvät eväät eteenpäin. Että kumpi on tehokkaampaa pitkässä juoksussa? (Rehtori4)

Mitä tehokkuus sitten on? Tehokkuus, taloudellisuus ja tuottavuus ovat käsitteitä, joilla ilmaistaan, tehdäänkö halutut asiat oikein ja resursseja säästään (Raivola 2000, 163). Tehokkuudessa otetaan huomioon sekä resurssit että niiden avulla aikaan saadut suoritukset (Jäntti ym. 2000, 268). Tehokkuuden ja tuottavuuden mittaamisessa selvitetään koulutuksen panosten vaikutus tuotoksiin (Kangasharju, Kirjavainen, Luoma & Rätty 2007, 124). Hallintotieteellisessä kirjallisuudessa sisäinen tehokkuus on tarkoittanut taloudellisuutta sekä tuottavuutta sekä ulkoisella tehokkuudella on viitattu vaikuttavuuteen (Meklin 2009, 37). Kolmen E:n periaatteeseen sisältyy economy eli taloudellisuus, efficiency eli tuottavuus ja effectiveness, vaikuttavuus (Meklin 2009, 36). Vaikuttavuuden lisäksi yhteiskunta- ja yleinen koulutuspolitiikka vaatii koulutukselta tehokkuutta eli optimaalista panos/tuotos-suhdetta (Raivola ym. 2000, 13.) Koulu on tehokas silloin, kun se saavuttaa etukäteen asetettujen tavoitteiden mukaisesti hyvät koulusaavutukset käytettävissä oleviin resursseihin suhteutettuna. Tuloksekas koulu on tätä lähellä, mutta siinä jätetään usein huomioimatta kustannukset. (Mustonen 2003, 75.)

Taloustieteilijät ovat Jäntin ym. (2000) mukaan käyttäneet koulutussektorin arvioinnissa mm. teknisen tehokkuuden, kustannustehokkuuden ja allokaatiivisen tehokkuuden näkökulmia. Tekninen tehokkuus tarkoittaa sitä, että lähtökohtana oleva tuotos voidaan saada aikaan vähemmillä panoksilla. Kustannustehokkuus edellyttää

teknisen tehokkuuden lisäksi panoshintojen ottamista huomioon siten, että useista tehokkaista vaihtoehdoista valitaan kustannukset minimoiva vaihtoehto kullakin tuotannon tasolla. Allokatiivinen tehokkuus taas huomioi tuotantopuolen lisäksi kysynnän. (Jäntti ym. 2000, 270.) Kangasharjun mukaan tehokkuus riippuu sekä teknisestä tehokkuudesta että allokatiivisesta tehokkuudesta, jolloin tekninen tehokkuus kuvaa tuotantoyksikön kykyä muuntaa panokset halutuiksi tuotoksiksi ja allokatiivinen tehokkuus ottaa huomioon panosten hinnat ja ilmaisee, kuinka lähellä tekninen tehokkuus on optimaalista. (Kangasharju 2007, 11.)

Nurmi ja Kontiainen kirjoittavat, että koulutuksen tuottamisessa tehokkuudella on kaksi osatekijää, tulokset ja kustannukset, joita voidaan painottaa eri tavoilla. Tulostehokkuudessa korostetaan tavoitteiden saavuttamista ja kustannustehokkuudessa korostetaan käytettävien resurssien osuutta tehokkuuden arvioinnissa. Esimerkiksi tulostehokkuuden näkökulmasta koulutus, jossa olennainen osa tavoitteista jää saavuttamatta, ei ole tehokasta, vaikka se olisikin tuotettu suhteellisen halvalla. (Nurmi & Kontiainen 2000, 41.) Vakkurin mukaan kustannustehokkuudella viitataan panos- ja tuotosyhdistelmien optimaalisuuteen, kun hinnat on otettu huomioon. Hän puhuu systeemi- ja mittausteoreettisesta perinteestä, jossa oletetaan, että inhimillinen toiminta on mahdollista palauttaa tuotoksiin ja panoksiin. Myös julkishallinto nähdään systeeminä ja järjestelmänä, joka tekee uhrauksia saavuttaakseen jotakin. Uhrauksilla tarkoitetaan panoksia ja aikaansaannoksilla panoksia. Keskeinen kysymys onkin, miten panos ja tuotos ymmärretään. Julkishallinnossa panokset ymmärretään budjetteina ja tuotokset eri palvelualueiden aikaansaannoksina. (Vakkuri 2009, 15.)

Kangasharjun mukaan koulutuksen vaikutukset riippuvat koulutukseen suunnattujen panosten määrästä sekä niiden tuottavuudesta. Tuottavuus osoittaa, kuinka paljon panoksilla on saatu aikaan koulutuksen tuotoksia. Merkittävimpiä panoksia ovat opetus ja siihen osallistuvat oppilaat ja tuotoksia ovat oppiminen ja muut valmiudet, jotka parantavat yksilön mahdollisuuksia tasapainoiseen ja hyvään elämään sekä yksilönä että yhteiskunnan jäsenenä, niin henkisesti kuin taloudellisesti. Tuotos ei kuitenkaan riipu ainoastaan tuotetusta määrästä, vaan myös muista ominaisuuksista, joista tärkeimmät ovat laatu ja kohdentuminen. Esimerkiksi opetustuntien lisääminen ei lisää oppimista eli tuotosta, jos aika kuluu kurinpitoon; tai lisäoppi ei kasvata oppijan myöhempiä tuloja, jos opituista asioista ei ole todellista hyötyä oppijalle. Määrän ja laadun paranemisen lisäksi tuottavuus kohenee, kun erityyppinen opetus kohdennetaan

entistä paremmin niille, jotka hyötyvät siitä eniten, joten kaikille ei tarvitse opettaa kaikkea. (Kangasharju 2007, 10.)

On itsestään selvää, että koulu tarvitsee tavoitteet, opetustilat, opettajat, aikaa, oppimateriaalin ja oppimisvälineet voidakseen toimia ja saadakseen tuloksia aikaiseksi. Ristiriitaiset tutkimustulokset kuitenkin osoittavat niiden olevan vain välttämätön, mutta ei vielä riittävä ehto laadukkaalle oppimisprosessille. (Raivola 2000, 179.)

Samantapaisista tuloksista puhuu myös Alobiedat. Hänen mukaansa koulu on tehokas, kun se saavuttaa sen, mitä sen oli tarkoitus saavuttaa. Tehokkuuden ja koulujen välisten erojen syyt eivät kuitenkaan löydy koulurakennuksista, resursseista tai muista rakenteista, ne ovat ainoastaan kosmeettisia seikkoja, joita oppilaat voivat ihailia, mutta joilla ei ole pysyvää vaikutusta oppilaaseen. Koulujen tehokkuus johtuu todennäköisesti kouluihin ajan kuluessa rakennetusta ilmapiiristä, joka on vahvistunut vuosien pitkäjänteisellä ja kovalla työllä. (Alobiedat 2011, 34.) Myös Griffithin tutkimuksessa ihmisten väliset suhteet nousivat tärkeäksi tekijäksi koulujen tehokkuudessa.

Organisaatiossa, jossa arvostetaan työntekijöitä, annetaan heille tukea ja vapauksia sekä otetaan heidät mukaan päätöksentekoon, uskotaan, että tyytyväiset sekä sitoutuneet työntekijät johtavat parempaan työtulokseen. Ei ole mitenkään yllättävää, että tyytyväisemmät opettajat opettavat tehokkaammin ja että tällöin myös oppilaat suoriutuvat paremmin ja tehokkaammin. (Griffith 2003, 39.)

Raivola ym. (2000) kirjoittavat koulutuksen panoksista eli eräänlaisista kehystekijöistä, jotka joko edistävät tai jarruttavat oppimista. Kehystekijöitä ovat formaalin ja informaalisen oppimisympäristön lisäksi oppijan ominaisuudet, hänen motivaationsa ja halunsa oppia, aiemmat tiedot ja lähtötaso sekä oppijan kyvykkyys, valmius oppia. Lisäksi erilaiset kodin, koulun ja yhteiskunnan resurssit ovat kehystekijöitä. Resurssit voidaan jakaa taloudellisiin ja sosiaalisiin resursseihin, joita ovat kannustus, motivointi ja ohjaaminen itseohjautuvuuteen. Koulutuksellisiin resursseihin kuuluvat mm. ryhmäkoko, opettaja ja hänen valmiudet, kokemus sekä työpanos, opetusmenetelmät, -välineet ja -tilat, opetukseen ja oppimiseen käytettävissä oleva tehokas aika, opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen luonne, palautteen antaminen, tukiopeus sekä toiminnan edellytyksiä luovat tukitoiminnot, kuten hallinto, suunnittelu ja kehittäminen. Heidän mukaansa nämä koulutuksen kehystekijät tarjoavat mahdollisuuden oppimiseen ja yksilön potentiaalin hyväksikäyttöön. Yksilön potentiaali taas tarkoittaa yksilön kasvatuksellisia ja koulutuksellisia resursseja sekä formaalin että

informaalin oppimisen avulla hankittuja oppimisen taitoja, joilla viitataan kokonaisuudessaan yksilön hallitsemaan tieto-, taito- ja osaamisvarastoon, hänen asiantuntemukseensa sekä hänen fyysisiin, kognitiivisiin ja sosiaalisiin resursseihinsa. (Raivola ym. 2000, 17.)

Opetuksen ja koulutuksen tuotoksia voidaan tarkastella koulutuksen aikana, hetken jälkeen tai myöhemmin elämässä. Yksilön näkökulmasta koulutus voidaan nähdä investointi- ja kulutushyödykkeenä. Kulutusnäkökulma liittyy koulutuksen tuottamaan mielihyvään, jota hän saa itse koulutukseen osallistumisesta ja koulutuksessa saadun tiedon lisääntymisestä. Investointinäkökulmassa koulutuksen tuotokset liittyvät laajemmin yksilölle ja yhteiskunnalle tuotettuihin hyötyihin, jotka ilmenevät yksilölle tuottavuuden tai tuotannollisten taitojen ja hyvinvoinnin lisäyksenä. Tuotannollisten taitojen lisääntymistä kuvastavat yksilötasolla esimerkiksi sijoittuminen työmarkkinoille tai kohonneet tulot ja hyvinvoinnin lisääntymistä esimerkiksi parantunut terveys, elämänhallinta ja tyytyväisyys elämään. Yhteiskunnan tasolla hyödyt ilmenevät esimerkiksi vähäisempänä sairastuvuutena ja rikollisuutena sekä uusien innovaatioiden nopeana leviämisenä ja siten talouskasvuna. (Kangasharju ym. 2007, 122.)

Opetusministeriön kehityssuunnitelman mukaan koulutusjärjestelmän toimintaa tehostamalla pyritään edesauttamaan yksilöiden menestystä opinnoissa, hyödyntämään sijoitettuja resursseja paremmin, lyhentämään koulutusaikoja kaikilla koulutussektoreilla ja työllisyysasteen parantamista. Kuitenkin laadun kehittämiseksi perusopetuksessa asetetaan tavoitteeksi mm. ryhmäkokojen pieneneminen ja tuki- ja erityisopetuksen vahvistaminen. Lisäksi koko tulevan kehittämissuunnitelmakauden ja sen jälkeen nuorista ikäluokista saadaan vähemmän työvoimaa kuin mitä ikääntyviä siirtyy eläkkeelle. Yhteiskunnan kannalta on tärkeää, että nuorten koulutusvalinnat vastaisivat mahdollisimman hyvin työvoiman tarpeeseen. Samalla niiden tulisi kuitenkin tukea myös nuorten henkilökohtaista kasvua ja omatahtista kehittymistä. Myös yrittäjyyteen ja työelämään liittyvän taitojen ja tunteiden kartuttaminen on tärkeää aloittaa jo perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu yrittäjyysaihekokonaisuus tukee yrittäjyyskasvatuksen tavoitteita. (Opetusministeriö 2008, 13–49.) Parhaan mahdollisuuden tehokkuuden toteuttamiseen tarjoavat opetukseen ja oppivälineisiin kohdistuvat innovaatiot sekä oppilaiden itseohjautuvuuden ja omatoimisuuden kehittäminen päivähoidosta alkaen. (Nurmi & Kontiainen 2000, 46.)

Nurmen ja Kontiaisen mukaan tehokkuuden paraneminen viittaa valtakunnallisella tasolla koulutuksen kokonaiskustannusten pienenemiseen, koulutulosten laadun parantamiseen lisäämättä koulukustannuksia ja aikaisemmin koulutukseen kohdennettujen resurssien siirtämistä muuhun käyttöön. Instituutiotasolla tehokkuuden paraneminen viittaa sellaisiin muutoksiin, että koulutuksen tarvittavien opettajien määrä vähenee, ryhmäkoot kasvavat, oppilaitosverkko harvenee ja automaattisten välineiden käyttö lisääntyy. (Nurmi & Kontiainen 2000, 40, 46.)

Tutkimukseeni osallistuneet opiskelijat (3/3) kokivat tehokkuuden kouluun kuulumattomana asiana. Opettajat (7/7) ja rehtorit (5/5) eivät kokeneet kaikkea tehokkuutta negatiivisena asiana, vaan tietynlainen tehokkuus voi heidän mielestään olla hyvä asia. Positiivisena koettua koulun tehokkuutta on tehokas ajankäyttö ja hyvin suunniteltu,

Jos ottas niinkun näin esimiesnäkökulman ensimmäiseksi, niin se, että yks tehokkuus on, että opettaja käyttää sen opetusaikansa, työskentelyaikansa niin luokassa ja luokan ulkopuolella tehokkaasti ja järkevästi. Ja niinhän opettajat tekee pääosin. (Rehtori5)

mä miellän sen tehokkuuden sillä tavalla, että jos ajattelee jonkun yksittäisen oppilaan opettamista ja on niinkun mietitytty, että mitä sitä on tehokasta opettaa ja just sitä yksilöö niinkun lähtee miettimään. Hänen niitä edellytyksiään ja sit lähtee suunnittelemaan sitä, että tään oppilaan opetuksessa ja tässä kohtaa niin et näitä ja näitä juttuja tekemällä päästään niinkun tehokkaampaan lopputulokseen. Ja että pystytään sitä resurssia käyttämään sitte oikeella tavalla nii sen oppilaan tueks. (Rehtori1)

No sitten, miten sinä nyt koulumaailmassa sitä tehokkuutta muuten mitataan, kun oppilaalla on tietyt tuntimäärät, jotka opetetaan ja opetussuunnitelmat, joita sitten tarkistellaan, että ollaanko pysytty siinä, mitä on haluttuki opettaa. (Ope4)

johtajan eli rehtorin rooli,

vähän niinku kakspiippunen, että se helposti ymmärretään tämmösenä, että revitään kaikki irti jostakin yksilöstä, mut toisaalta se voi olla ihan tommonen management-juttu tai tämmönen organisaatiojuttu. Että järjestellään asiat fiksummin, niin sillä työntekijä-inputilla, mikä on ollut aikasemminkin, niin saadaan asiat tehtyä paljon tehokkaammin. Mut se ei tarkota sitä, että sillä työntekijällä olis yhtään enemmän hommaa, vaan voi olla, että oliski enemmänki aikaa rallatella ja juoda kahvia ja ilosempi meininki ja hyvä fiilis. (Ope3)

ja tehokas oppiminen.

mun mielestä se sillon jos siihen yhdistetään, et se ei oo niinku pelkkä semmonen määrällinen ja ajallisesti kauheen nopee elikkä ei pyritä maksimaaliseen asiaan kaikessa, vaan ikään kuin tasapainottamaan, ikään kuin tehokkuutta voi olla myös se, että siinä on niinku huomioitu tämmönen inhimilliset tekijät ja aika ja muut ja niihin suhteutettuna tehokkuus, tarpeellinen, ihan riittävä tehokkuus on ihan hyvä. (Ope1)

et niinkun negatiivisessa mielessä tehokkuus vois olla sitä, että yks opettaja ja sata oppilasta ja tuutataan niinku kannulla kateederilta tietoo. Et sen voi ajatella tällä tavalla. Mutta sitten taas jos ajatellaan oppimisen kannalta, että tehokkaasti opitaan, niin sillon se on just ikään kuin vastakohta. Silloin siinä on opettaja tai ehkä kaks ja semmonen ryhmä, että se vuorovaikutus toimii ja kaikki tuntee toisensa ja pystyy sillä tavalla siis sillai tehokkaasti opiskelemaan, että todellista oppimista tapahtuu ja tämmöstä vuorovaikutteista ja konstruktivistista. (--). Ehkä nää on ne niinkun ääripäät. (Ope3)

Rehtorit nostivat tehokkuutena esille koulun resurssit ja rahan. Resurssien käytössä he painottivat sitä, että ne käytetään optimaalisesti oppilaiden tueksi.

Kulutusvastuusta on siirrytty tulosvastuuseen, tai millä termeillä nyt sanotaankaan, niin se on ihan oikein. Että niinku se, kun sanoin panos tuotos katotaan oikealla ja järkevällä tavalla. Ja vastuu on, on siellä suoritusten tasolla elikkä koulun tasolla. Mulla on tietty budjetti, jota mä sitten saan käyttää. Pieni budjetti, jota mä saan käyttää järkevällä tavalla. (Rehtori5)

No ainakin sen, että ne resurssit, mitä koulu on saanu, et ne käytettäs tehokkaasti. Koska, jos me jätetään jotakin käyttämättä nii me ei saada sitä takasin. Esimerkiks, jos ajatellaan vaikkapa sitä vuosittaista budjettia, mitä me saadaan niin musta on kauheen tärkeätä, että me käytetään kaikki ne eurot, mitä meille on annettu. Samalla lailla tietysti, että me käytetään tuntikehys kokonaan, mitä me saadaan ja tuota tukiopetustunnit ja.. Et se oppilas saa sen kaiken hyödyn, mitä meille on annettu sitä varten. Et se on tietysti sitä tehokkuutta. Mutta sitten koulussahan on niin monen muunkinlaista tehokkuutta, jos aatellaan vaikka ihan oppituntien sisältöjä tai.. Et, jos sillä oppitunnilla on oikeenlaiset välineet ja tuota opetukseen liittyvät teknologiat ja muut niin ja niitä osataan käyttää oikein niin sillonhan se opetus on varmasti tehokasta ja tuota.. Niinkun, että hyödynnetään optimaalisesti ne asiat, mitkä on koululle annettu. (Rehtori4)

se on ilman muuta niinkun positiivinen asia, jos se tehokkuus hyödynnetään oikein. Elikkä just, että peilataan siihen oppilasryhmään ja ja on ne optimaaliset, optimaalisesti käytetään ne resurssit

hyväksi. Mut sit siitä tehokkuudesta voi tulla semmonen peikko, jos meiltä vaaditaan liikaa ja jos meiltä otetaan resursseja pois ja pitää niinkun vähemmällä resurssilla tavallaan niinkun päästä samaan tulokseen niinkun nyt vaikka tuota tuolla yritysmaailmassa tehdään. Niin se ei välttämättä sitten oo enää hyvä asia. (Rehtori4)

## 5.2 Tehokkuuden kritiikki

Lukuisat kasvatustieteilijät ym. ovat osoittaneet huolensa nyky-yhteiskunnan painotuksista (mm. Aaltola 2003; Kiilakoski 2005; Niemi 2003; Sihvola 2008; Skinnari 2001; Suoranta 2002; Uusikylä 2002; Värrö 2000). Niemi kuvailee, että nykymaailmalle on tyypillistä jatkuva aikapaine, kilpailu, tehokkuusvaatimukset ja kiihtyvään muutokseen liittyvä uudistusylilähtö. Ne näkyvät myös kouluinstituutioissa. Tämä aiheuttaa identiteetti- ja päämääräkriisejä sen suhteen, mikä on koulutuksen, oppilaitosten ja opettajien tehtävä tai missio ja mikä sen tulisi olla. (Niemi 2003, 120.) Skinnarin mukaan kasvatusta on viime aikoina madaltanut yksipuolisesti työelämän intresseille valjastetuksi koulutukseksi, mikä taas merkitsee vieraantumista kokonaisuutensa kasvamisesta. (Skinnari 2001, 508–509.)

Tehokkuus, tuloksellisuus, vaikuttavuus ja tuottavuus ovat olleet koulutuspolitiikan ja opetushallinnon toistuvasti hoettuja mantroja. Yksi esimerkki on opetusministeriön tuottavuusohjelma, jossa pyritään edistämään panos-tuotos-ajattelun pohjalta opetus- ja kulttuuritoimen tuottavuutta, mittaamista sekä hallintaa. (Jussila 2006, 47.) Taloudellisen tehokkuuden saavuttamiseksi koulutuksessa pyritään yhä suurempiin yksiköihin, opiskeluaikojen, oppimistuloksien ja toiminnan laatua arvioimaan. Arviointiin käytetään paljon aikaa ja rahaa ja samanaikaisesti opetus kärsii jo kroonistuneesta resurssipulasta. Tilannetta yritetään paikata koulutuspoliittisten linjausten suuntaisilla kehittämishankkeilla, mutta opettajat tuskastuvat jatkuvaan muutokseen, arviointiin ja uuden suunnitteluun, koska kaikki ne ovat pois koulujen perustyöltä. (Oravakangas 2008, 44.)

Julkunen kirjoittaa, että kilpailukyky on osoittautunut leviäväksi käsitteeksi ja tänään kilpailukykyä puhutaan mitä erilaisimpien yhteiskunta- ja elämänalueiden yhteydessä. Yhteiskunnallisten instituutioiden ja organisaatioiden, kuten koulun tai

hyvinvointivaltion, kilpailukykyisyys viittaa niiden kykyyn toimia talouselämän menestyksen avaimina sekä tehokkaasti oman menestyksensä mittareilla ja rankinglistoilla. Hyvinvointivaltioiden kilpailukykyä vertaillaan kustannustehokkuuden näkökulmista, esimerkiksi mikä valtio pystyy pienimmin kustannuksin poistamaan köyhyyttä tai tuottamaan laadukkaita terveystalouksia. (Julkunen 2008, 17.)

Myös koulujen ja oppimisen tuloksia tulee jatkuvasti mitata ja vertailla valtakunnalliseen ja kansainväliseen tasoon (Oravakangas 2005, 208). Laaksolan mielestä koulutusta ei voida tulosmitata, mutta vaatimukset tulosten mittaamiseen lisääntyvät. Raha ratkaisee entistä enemmän yhteiskunnassa ja on enemmän kuin pelättävissä, että rahanjaon perustaksi otetaan esimerkiksi todistusten keskiarvot sekä tutkintojen määrä suhteessa kustannuksiin. Koulu ei ole teollisuuslaitos, eivätkä oppilaat ja opettajat koneita. Laaksolan mukaan tällainen koulutehtäviä ei vaarantaisi vain koulujärjestelmää, vaan lisäksi myös tulevaisuuden. (Laaksola 2006, 193.)

Suomalaiset ovat ylpeitä koulujensa menestyksestä PISA-testeissä, mutta niissä käytetyt kriteerit ovat Sihvolan mukaan enemmänkin teknisiä kuin kansalaiskompetenssiin liittyviä. Ihmisenä olemiseen liittyvää eettistä ulottuvuutta on vaikea mitata. (Sihvola 2008, 355.) Oppimisen tulostavoitteet ovat Oravankankaan mukaan ristiriidassa vallitsevan oppimiskäsityksen kanssa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetus pitäisi järjestää siten, että oppijalla on mahdollisuus rakentaa ymmärrystään tekemisen kautta, mutta tulosten mittaaminen ja suuren tietomäärän syöttäminen on kuitenkin teknisesti helpompaa, jos opetellaan tasatahtiin muistamaan tietyt asiat ja tuomaan ne kokeissa esille sen enempää pohdiskelematta. Heikoimmin tällaisessa prosessissa käy niille, joilla on syystä tai toisesta oppimisen vaikeuksia ja tämä vuoksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä kasvaa. (Oravakangas 2005, 208.) Laaksolan mukaan myös resurssien leikkaukset satuttavat eniten hitaasti edistyviä tai niitä, jotka jonkin muun syyn vuoksi tarvitsisivat tukitoimia. Suomalaisessa innossa leikata resursseja opetustoimesta ei ole 1990-luvulta tähän päivään kiinnitetty huomiota siihen, mitä leikkaukset merkitsevät oppilaille. Tutkimusten mukaan Suomen menestyksen taustalla on ollut kolme asiaa: pätevät ja korkeasti koulutetut opettajat, riittävät resurssit aina 1990-luvun alkupuolelle saakka sekä huolehtiminen heikommista oppilaista. (Laaksola 2006, 192.)

Julkunen liittyy kilpailuyhteiskunnan peruslogiikkaan eriarvoisuuden, epävarmuuden ja niukkuuden tuotannon ja sanookin, että eriarvoisuuden kasvua on



nimitetty tämän ajan megatrendiksi. Tuloerojen supistuminen ja köyhyyden väheneminen kääntyivät kasvuun 1990-luvun puolivälissä, josta saakka tuloerot ovat kasvaneet ja tulohaitarin laidat ovat entistä kauempana toisistaan. Kärjistettynä esimerkkinä Julkunen antaa kannustamisen, joka merkitsee huipulla miljoonien optioita ja vastaavasti pohjalla sosiaalietuuksien karsintaa köyhyysrajan alapuolelle. (Julkunen 2008, 29, 33.)

Kun lasten määrä väestössä vähenee ja iäkkäiden määrä nousee, koulutuspaineeet kohdistuvat voimakkaasti lapsiin ja nuoriin. Järventie kuvailee yhteiskunnan tarvitsevuutta painostavana, vaativana, ahneena ja ahmivana. Koulu on nykyään muokkauslaitos, jollaista ei ole ennen nähty ja jossa lapset joutuvat omaksumaan massiivinen tietomäärä, joka on heidän suorituskapasiteettinsa äärirajoilla. Paineet näkyvät selvästi siinä, että lapset halutaan kouluun entistä nuorempina. Jo päiväkodeissa lapset harjoitetaan kommunikoimaan koneiden kanssa, ja koulujen oppisisältöihin vaikutetaan talouden ja työmarkkinoiden tarpeiden suuntaisesti. Äidinkielen ja taideaineiden pitäminen teknisiä aineita ja matematiikkaa marginaalisempana viittaavat ymmärtämättömyyteen sen suhteen, mikä merkitys luovuudella ja varhaislapsuudella on kaikessa ihmisen toiminnassa ja erityisesti kasvussa lapsesta aikuiseksi. (Järventie 2001, 119.)

Värri puhuu kovin sanoin koulujen yrittäjäyyskasvatuksesta, joka on tullut varhaiskasvatukseen, perusopetukseen ja opettajankoulutukseen Teollisuuden ja Työnantajain Keskusliiton määrätietoisen ja pitkällisen lobbaustoiminnan ansiosta. Hänen mielestään yrittäjäyyskasvatuksen tulo kouluihin kertoo uusliberaalin hengen mukaisesta selkeästä moraalista käänteestä: yhteistä moraalialia tulkitaan markkinoiden näkökulmasta, ja kansalaiskasvatus on muuttumassa kilpailukykyisten yksilöiden valmentamiseksi. Keskiössä ei enää ole yksilön ja yhteiskunnan suhde, vaan yksilön ja talouden suhde. Kasvatus on ennen kaikkea eksistentiaalinen auttamissuhde, jossa lapsi on ymmärrettävä itsessään arvokkaaksi ja jos yrittäjäyyspuhe alkaa tuntua luonnolliselta jo päiväkodissa, siinä on Värriin mielestä jopa jotain perverssiä. Tällöin hyötyajattelun annetaan tunkeutua kaikkein viattomimpaan eli lapsen maailmaan. Hän kysyykin, osaammeko enää ajatella kasvatusta tai ylipäänsä mitään hyödyn ulkopuolella? (Värri 2006, 199–201.)

Vakkurin mukaan julkisella sektorilla universaaleja tehokkuusperiaatteita sovitetaan toimintaympäristöihin, jonne ne eivät yksinkertaisesti sovi (Vakkuri 2009,

206). Myös Jussilalla alkavat hälytyskellot soida korvissa, kun perusopetuksessa ryhdytään pohdiskelemaan perusopetuksen tuottavuuteen liittyviä kysymyksiä. Ensinnäkin tuottavuudesta ja laadusta puhuminen tuo helposti mieleen massatuotantoteollisuuden kehittämiseen liittyvän laadunhallintajärjestelmän Total Quality Management (TQM), jota on koetettu 1990-luvulta lähtien yhdessä ISO -standardien kanssa tuoda myös koulutuksen pariin. Tällaisen ideologian pohjalta toimivassa ajattelutavassa ollaan kaukana siitä, mikä kasvatuksessa on olennaista. Liiketaloudessa keskeisintä ovat kustannusten halpuus, tuotteiden virheettömyys, laadun tasaisuus ja asiakkaiden tyytyväisyys. Koulussa keskeisintä on se, että oppilaista voisi kasvaa erilaisia persoonallisuuksia. Toiseksi tuottavuus on taloustieteellinen termi, joka viittaa enemmänkin hyödykkeisiin ja niiden aikaansaamiseen kuin kasvatukseen. Kolmanneksi panos-tuotos-ajattelu ei ole kasvatuksen näkökulmasta katsottuna, edes millään tavalla järkevää, koska koulutuksen resurssien ja tuotosten välinen yhteys ei ole lineaarinen. (Jussila 2006, 49–51)

Suoranta syyttää kouluhallintoa julkisuushaluisuudesta ja pelaamisesta median antamin säännöin vaatimalla kouluilta tulostavastuuta, laatua, erikoistumista, jne. Tällöin jää näkemättä se perusasia, että koulu, yhdessä sairaanhoidon ja sosiaaliturvan kanssa, kuuluvat sivistyneen yhteiskunnan peruspalveluihin, jolloin siltä on turha vaatia sen omat tehtävät ylittäviä käytäntöjä. Yhteiskunnassamme on kuitenkin vallalla arvioinnin diktatuuri, jossa vaaditaan yhä vain lisää tulostavastuuta. Tulostavastuun tavoite ja tehokkuusluvut eivät kuitenkaan kerro mitään toiminnan sisällöstä, ne palvelevat ainoastaan kasvatuksen ulkoisia päämääriä. Kasvatustoiminnan tulos näkyy pitkällä, vuosikymmenten viiveellä, eikä sen mittaaminen onnistu käden käänteessä. (Suoranta 2002, 157–158.) Fazzaro puhuu Yhdysvaltojen kasvatustavoitteista ja suoritusten mittaamisesta standardoiduilla kokeilla. Jos koulutuksen ensisijainen tavoite on kasvattaa oppilaat toimimaan kansalaisina demokraattisessa yhteiskunnassa, niin miten tällaista tietoa voi mitata standardoiduilla kokeilla? (Fazzaro 2006, 13–14.)

Esitin haastatteluissani väitteen, että ”koulun tärkein tehtävä on kasvattaa oppilas tehokkaaksi yhteiskunnan jäseneksi”. Vastauksista kävi ilmi, että tehokkuus ja sen korostaminen kuuluvat vahvasti nykyaikaan, mutta kaikki haastateltavani (15/15) kokivat sen korostamisen negatiivisena asiana.

No se tehokas on tosi, se kuvaa tätä aikaa hirveen paljon ja mun mielestä se ei oo oikein, vaikka se on tämän ajan niinku käsite ja semmonen niinku ihan käypä, ihan niinkun sopii tähän aikaan tietyl taval. (Ope1)

(Nauraa) Se tuntuu olevan tällä hetkellä opetusministeriön linja. Mutta että, mahdollisimman hyviä yksilöitä, mahdollisimman nuorena, mahdollisimman tuottavaan työhön, jossa ne viihtyy mahdollisimman tai tarviiko sitä viihtyä, ehkä se viihtyvyys on olennainen osa sitä, että jaksaa mahdollisimman pitkään. Että täähän on henki tän hetken yhteiskunnassa. Nii mä en oo sitä mieltä, että näin pitäis olla. (Ope3)

Aivan hirveä väittämä. Mä aattelen jotenki silleen, että tässä yhteiskunnassa on niinku ihan liikaa ajetaan takaa kaikkee tehokkuutta. Ja sitä niinku, että pitäs hirveesti saavuttaa kaikkee ja ihmisellä ei oo niinku arvo muuten, ku sillä tavalla, että kun se tuottaa tarpeeks yhteiskunnan kannalta. (Opisk1)

Viimeaikaiset yhteiskunnan tehokkuuspainotukset näkyivät mm. vähentyneinä resursseina, lyhytnäköisinä tulostavoitteina ja heikompien syrjäytymisenä.

Semmosissa paikoissa, missä tuntuu olevan esmes taloudelliset vaikeudet kunnalla niin sehän peilautuu kaikkeen. Et sitten niinkun koulut haluais pienempiä opetusryhmiä, mutta toisaalta sitten ei pystytä järjestämään pienempiä opetusryhmiä. Tai sitten haluttais jakotunteja, mut ei saada tuntikehystä. (Rehtori4)

Ja sitten tehokkuusajattelussa ja tehokkuus-sanan piirissä, mä koen sillä viisiin, että suurin, pahin kuoppa oli tää oikee tai väärä kohta sanoa tätä, on se, että mitataan ne tulokset lyhyellä aikavälillä, haetaan semmosia nopeita tuloksia. Eli se, että mä teen matikan kokeen ja saan tota keskiarvoks tai pistemäärien keskiarvoks tämän näin ja jos mä oon tehokkaampi niin mä oon niinku seuraavassa kokeessa oon, pistemäärä on parempi. Siinä on uus aihealue ja kaikenlaisia muuttujia ja sitten mää niinku prässään ja prässään ja teen kaikkee. Jos mä saan sen keskiarvon vähän nousemaan, niin onks se niinku joku juttu? Ei. Vaan se, että mitä ne lapset on kymmenen vuoden kuluttua tai kun ne on täältä lähteny tai kahenkymmenen vuoden kuluttua. (Rehtori5)

No, tuntuu että yhteiskunnassa helposti niinkun jää taka-alalle tämmöset erilaiset. Syrjäytyy, jos on esim. oppimisvaikeuksia, vähän semmonen erilainen persoona niin. Että yhteiskunta tarviis semmosia tietyn muotin mukaisia ihmisiä, että niitä arvostetaan. Että jos oot erilainen niin on vaikeempi pärjätä sitte. (ope5)

Globaalissa kilpailutaloudessa kansakuntien menestyksen mittana pidetään taloudellista kilpailukykyä, mutta talouden kilpailukyky ei virtaa millään tavoin kansalaisten hyvinvoinniksi (Julkunen 2008, 14). Tehokkuus-, tulos- ja tuottavuuspuheiden keskellä lasten ja perheiden hyvinvointi on sivuasiasia. Resurssit jaetaan kaikille elintärkeisiin asioihin, sinne, missä Suomelle luvataan menestystä, näkyvyyttä ja kunniaa. Kyllä lapset ja imeväiset aina selviävät. Uusikylä ihmettelee, että onko meidän todella mahdotonta ymmärtää lapsuuden arvoa! Siitä riippuu kaikkien yksilöiden ja yhteisöjen sekä koko kansakunnan hyvä elämä ja menestys. (Uusikylä 2010b, 37.)

Kilpailun kasvaminen on johtanut siihen, että myös koululaisen ja opettajan ajasta kilpaillaan (Aaltola 2002, 54). Uusikylä kysyy, että ymmärtävätkö koulujen tulosvastuullista tehokkuutta vaativat vaikuttajat, mihin heidän vaatimustensa toteuttaminen johtaisi? Kuka ehdoin tahdoin haluaa polttaa lapset ja nuoret loppuun? Kuka haluaisi lisätä heille riittämättömyyden tunteita ja masennusta? Jos käsitys ihmisen ja teollisuuden raaka-aineiden eroista on jäänyt jollekin hämäräksi, pitäisi ajatella edes maan kilpailukykyä. Nuoret eivät kilpaile, he yrittävät jaksaa iltaan asti. (Uusikylä 2002, 19.)

Järventie puhuu uudenaikaisesta köyhyydestä, inhimillisen ja sosiaalisen pääoman köyhtymisestä, joka ei ole suoraan rahassa mitattavissa. Se ei elä samassa sykliässä rahan ja talouden liikkeen kanssa, vaan kasvaa piilossa hitaasti ja astuu esiin vasta vuosikymmenten saatossa. Huonon lapsuuden omaavien lasten ennuste tietoyhteiskunnan tarpeiden ja vaatimusten näkökulmasta katsottuna ei ole hyvä. Hän viittaakin rahan ja inhimillisyyden keskinäiseen paradoksiin kysymyksellä: onko yhteiskuntamme rikkaampi ja köyhempi kuin koskaan ennen? (Järventie 2001, 121–122.) Uusikylä kritisoi liikemaailman huippupuheita ja sanoo, että huipulle pyrkiminen on tulvinut yli äyräiden. Kun huippujohtajamme kiitävät maasta toiseen ylivertaisen tehokkaina, arvostettuina, miltei yli-ihmisinä, niin missä ovat huipulle kiipijöiden lapset? Kun Uusikylä lukee lehdistä, miten Helsingin seudun rikkaimmilla alueilla lapset ovat pahoinpidelleet julmasti toisiaan, hänelle tulee mieleen kysymys miksi – olivatko vanhemmat kenties luomassa uraa, kun lapselle piti lukea iltasatua? (Uusikylä 2010b, 21.) Hän epäileekin, että Suomessa tapahtuu kaiken aikaa piiloon jääviä tragedioita, jotka olisi pystytty estämään, jos olisi ymmärretty mikä kasvatuksessa on oikeasti olennaista. Olennaisinta on lapsen ymmärtäminen, kuunteleminen ja hyväksyminen. Ensin täytyy huolehtia perustarpeista: turvallisuudesta, rakkaudesta ja

hyväksymisestä, vasta niiden päälle voidaan rakentaa tehokkuus ja itsensä toteuttaminen. Uusikylä ei ymmärrä, miksi tämän yksinkertaisen totuuden hyväksyminen näyttää olevan niin vaikeaa. (Uusikylä 2002, 15.)

Hyvinvoinnin sisällöstä ei ole helppoa saavuttaa yksimielisyyttä, niin kuin ei sen saavuttamisen ja ylläpitämisen menetelmistäkään. Sihvola kuitenkin väittää, että hyvinvointiyhteiskunnan pahoinvointi johtuu suurelta osalta niistä keinoista, joilla sen hyvinvointia tavoitellaan. Erityisesti kasvatuksessa tehokkuuden ja taloudellisen hyödyn liiallinen korostaminen ovat vahingollisia niiden päämäärien kannalta, joihin tehokkuutta ja taloudellisuutta ajatellaan tarvittavan. Hän ei sinänsä tyrmää tehokkuusvaatimuksia, ahkeruus, tehokkuus ja kurinalaisuus eivät ole vääriä vaatimuksia. Kysymys onkin siitä, mihin niitä käytetään ja mitkä ovat kasvatuksen eettiset tavoitteet. Markkinatalouden suuri ongelma on välineiden muuttuminen itsetarkoitukselliseksi päämääräksi, vaikka pitäisi kysyä, mihin kasvatuksella oikein pyritään. (Sihvola 2008, 348–349.) Lapsi tai nuori ei saa olla pelkkä helmi vanhempien, valmentajien tai opettajien ansioluettelossa. Opettajien tulisi edustaa tervettä järkeä ja suojella oppilaita liiallisten menestysvaateiden paineilta. Se edellyttää viisautta ja omanarvon tuntoa maailmassa, jossa ulkoinen menestys on tärkeämpää kuin mielenrauha. (Uusikylä 2010a, 20.)

Aineistostani nousi esiin, että tehokkuuden korostaminen peittää alleen sitä tärkeämmät asiat, kuten inhimillisyyden ja vapauden, ja tuo mukanaan riiston ja pahoinvoinnin ilmapiiriä.

Et niinku sillonhan me vain ollaan siinä, just se inhimillinen elämä ja se ihmisyyys ja ihmiseksi kasvaminen, just ne tärkeimmät asiat heitetään syrjään. Ja silloinhan me vaan kerrotaan tällä toiminnalla myös lapsille, niinku osotetaan se, et vain se on tärkeä, kuinka monta A:ta sä teet tällä tunnilla, ei se, että sä osaisit toisen kanssa sopia riidan. Ja kuitenkin se on paljon tärkeämpi asia. Koska myöskin se, että jos sitä riitaa ei oo sovittu, niin varmaan eivät saa kovin montaa A:ta tehtyä. (Ope1)

et jos se on ihan vain ainoa päällimmäinen ja tärkein tavoite, on tehokkuus, niin sillonhan se jättää alleen, alleen semmosia asioita, jotka taas toisaalta vie niinku mielekkyyttä pois ja ehkä luovuutta, tämmöstä niinku vapautta, myönteisiä tunteita. (Ope1)

Riistämisen, et tota panos tuotos pitää olla kohallaan, mutta juuri se, että siinä tarkoituksessa, missä hyvin usein julkisen sektorin talousarvio ja muissa keskusteluissa, tehostamiskeskusteluissa,

puhutaan tehokkuudesta, niin tahtoo olla, että vähemmällä väkimäärällä teetetään enemmän töitä. Jollonka tota siinä useimmiten on riiston kohteena yksilö ja yksilön työpanos ja voimavarat, josta taas seurauksena saattaa olla sitten uupuminen ja hiipuminen. Jollonka taas se ei näy yhteisön tasolla, eikä se näy myös sen konsernin tasolla sinällään, mutta se näkyy sen yksilön pahoinvointina ja vaikeinakin elämänratkasuina. (Rehtori5)

että tehoa ei synny, jos ei ihmisellä ole hyvä olo. Ja kun lapsista puhutaan, niin se, että semmonen sosioemotionaalisten niinku taitojen kehittäminen ja sen yhteishengen luominen ja se muu, niin se ei saa olla semmonen niinku vähäpätönen asia tai semmonen, joka jätetään kokonaan pois, kun ei ehitä käymään tätä sivua 36-37 läpi. (Ope1)

Aaltola kirjoittaa siitä, kuinka kaupallinen ja tehokkuutta korostava yhteiskunta riistävät ihmisiltä ajan yhä tarkemmin. Yhteiskunta ohjaa ihmisen elämää määrättyihin suorituksiin ja tuloksiin, kun samalla monet mahdollisuudet sekä tarpeet jätetään tietoisesti tai tiedostamatta vaille huomiota. Yhteiskunnan lisäksi kasvatus valikoi, rajaa ja suuntaa ihmisenä olemista. Hän pohtii, mihin aika koulussa tulisi käyttää, mihin pitäisi keskittyä monien tehtävien ja lisääntyvien haasteiden keskellä? Ilman tarkkaa näkemystä toiminta ja aika hajoavat ongelmien ja ideoitten paljouteen. (Aaltola 2003, 19.) Kiilakosken mukaan yleinen näkökulma kouluun on kriisipuhe. Kriisin merkkejä on nähtävissä paljon: opettajat väsyvät ja vaihtavat teollisuuden palvelukseen ja suomalaiset oppilaat viihtyvät koulussa huonommin kuin esimerkiksi eurooppalaiset ikätoverinsa. (Kiilakoski 2005, 159.)

1990-luvun ajan koulun ulkopuolelta on tullut voimakkaita vaatimuksia opetuksen tehostamiseksi, kirjoittaa Uusikylä. Koulun tulisi jalostaa oppilaista huippuosajia työelämän tarpeisiin. Oppilas on kuin raaka-ainetta, josta hiotaan turhat ja hyödyttömät osat pois ja ainoastaan arvokas käytetään hyväksi, jolloin jäljelle jää ns. osajia, alansa eksperti. (Uusikylä 2002, 18.) Menestykseen tähtäävässä yhteiskunnassa on vaikea tuntea sisäistä tyydytystä. Menestys ja kilpailu tähtäävät läpinäkyvyyteen, suoritusten mittaamiseen ja niistä palkitsemiseen. Kilpailuyhteiskunta tekee ranking-listoja, seuloo ja palkitsee huippuosajia, pakottaa esittelemään omia kykyjä ja saavutuksia. Menestykseen tähtäävä yhteiskunta on kasvavasti yksilöiden välisen kilpailun ja vähenevästi kollektiivisten suojarakenteiden yhteiskunta. (Julkunen 2008, 26.)

Suoritus- ja menestyspakko tappaa tehokkaasti luovuuden ja rohkeuden. Meilläkin on vanhempia, jotka vaativat jo alaluokkien opettajia terästämään otettaan: lapsilta on vaadittava enemmän, on opittava kilpailemaan ja voittamaan. Kouluistamme kerrotaan,

että paineiden aallokossa monet lapsistamme ja nuoristamme masentuu ja pelkää, ettei pärjää. Uusikylä pelkää, että koulumaailmaankin on tulossa ”huippuyliopistovouhotuksen” kaltaisia pyrkimyksiä ja huippuvanhemmat haluavat huippulapsilleen omat huippupäiväkotinsa ja huippukoulunsa. Maailman parhaita tuloksia saavuttanut, kaikille yhteinen peruskoulumme ei näytä kelpaavan. Hänen mukaansa tällainen ei ainakaan lisää Suomen kansan lahjakkuutta, onnellisuudesta puhumattakaan, vaan kaikista onnettomimpia voisivat olla ”huippulapset”. Aina löytyy joku vielä parempi, älykkäämpi, lahjakkaampi, jolloin huippu karkaa ja elämästä tulee pelkkä suoritus. (Uusikylä 2010b, 52.)

Saarinen ym. (1994) kirjoittavat samasta asiasta. Vanhemmilla, tovereilla, opettajilla, koko yhteiskunnalla on loputtomasti vaatimuksia ja odotuksia lapsille ja nuorille. Odotukset kohdistuvat etenkin suoriutumiseen ja kilpailussa menestymiseen. Kouluissakin menestyminen määritellään enemmän suoritusten perusteella kuin oppimisprosesseissa tapahtuvana yksilöllisenä kehittymisenä. Tästä seuraa, että lapset ja nuoret ovat jatkuvasti kovan suoriutumispaineen alaisena, eivätkä kaikki kestä sitä. Yksilöt reagoivat suorituspaineisiin eri tavoin. Persoonallisuuden kehityksen kannalta erityisen negatiivista on, jos lapsi ja nuori tuntee ihmisarvonsa riippuvan saavutetuista pistemääristä, arvosteluista ja todistuksista, tiedoista ja taidoista. Silloin itsetunto etsii alituisen mahdollisuuksia osoittaa pätevyytensä muille suoritusten avulla. Myös suhde vanhempiin kärsii, jos hän tuntee vanhempien hyväksyvän vain menestyvän lapsen. (Saarinen ym. 1994, 161.) Värri kutsuu tällaista kasvatusta ns. huonoksi kasvatukseksi. Huonossa kasvatuksessa ei pyritä kasvatettavan näkökulman huomioon ottamiseen eikä kasvatettava ei ole tärkeä itsessään, vaan hän on väline kasvattajan päämääriä varten. Tällainen kasvatustapa on monologisuutta – lasta ei kohdata omana itsenään, vaan hän on materiaalia, jota pyritään muotoilemaan ennalta kuviteltua tulevaisuutta varten. (Värri 2000, 138.)

Tutkimukseeni osallistuneiden mukaan suorituskeskeisyys kuvaa vahvasti nykypäivää. Suorittamisesta oltiin sitä mieltä, että toiminnassa ei ole silloin mieli mukana ja se vie pois luovuuden ja ilon.

No tällä hetkellä se tuo mieleen ehkä, ehkä sen kiireen, mitä niinku koulussa on. Ku on just harjoittelussa, niin sen, että mitään ei ehitä tekemään kunnolla loppuun. Ku aina vaan niinku suhastaa jotaki ja sitte mennään seuraavaan asiaan, ”että ehitään kaikki tehä”. (--) et pitäs niinku hirveesti suorittaa kaikkee ja saada hyviä tuloksia siitä ja tästä ja tuosta. (Opisk1)

Että kyllähän semmonen niinku kokeitten paljous ja sellanen niinku kaiken arviointi ja semmonen nii kyllähän se osaltaan ruokkii tietenkii sitä sellasta tehokkuusajattelua tai semmosta suorittamista, eikä jätä ehkä niin paljon tilaa semmoselle niinku löytämisen ja oppimisen ilolle. (Opisk3)

Se on vähä negatiivinen sana se tehokas. Se vaan tuo sellasen tunteen, että et vaan niinku suurin piirtein laput silmillä mennään ja ei niinku mitään muuta ei niinkun ehditä kokee, et se on vaan niinku tiettyy suorittamista ja silloin, kun mennään suorittamiseen niin sillon sulla ei oo mieli mukana, etkä sä löydä myöskään merkityksiä asioille vaan se on niinku, sä et niinku, ei ehdi löytämään, koska, koska se tota. Mä uskon, et tulee ihmiselle tyhjiö, koska sitte se on, ku oravanpyörä. Ja se on niinku nykypäivänä, sekin nähty että ihmiset ei löydä siitä sitä onnellisuutta ja sitte on näitä uskalikkoja ja mun mielestä niitä tosi rohkeita ihmisiä sillä tavalla, että ne on sitten hypänneet sieltä ja huomanneet, et ei se tehokkuusajattelu ei oo niinku, se ei pidä ihmisen päätä terveenä. Eikä meidän fysiikkakaan, siinäki on jo probleemaa.(Ope1)

Osa haastateltavista (3/15) näki lapsilla suorittamisen hyvien oppimistuloksien lisäksi harrastusten paljoutena.

Kun se on nyt niin kova sana tämä harrastus, et joka ilta juostaan jonnekin niin kyllä lapset on koulussa väsyneitä. Et ehkä siinä tulee semmonen suorittaminen, menee jo suorittamisen puolelle se. (Ope7)

Ja sitten pitäis olla vielä hyvä harrastuksissa, jos kotoa tulee semmonen vaatimus niinku, että pitäis ja muuten. Et ei niinku voi kelvata vaan semmosena ihmisenä, omana ittenään, vaan pitää niinku häslätä ja häälätä joka puolella ja sitten on väsyny ja sitten ei jaksa ja sitten tarvii jo muualtaki apua, kun ei jaksa. (Opisk1)

Niin esimerkiksi harrastukset on niinku, täytetään, on semmosia lapsia, joiden elämä täytetään niin kaikella, että niillä ei niinkun, niille ei jää aikaa, mitään vapaata aikaa. Ei aikaa leikkiä, ei vapaata muuten, ne on buukattu täyteen ne niitten päivät, (--) että ne on niinku ohjelmoituja. (Ope1)

Uusikylä puhuu koulusurmista, että pitää katsoa pintaa syvemmälle. Arvomaailmamme on pahasti vinoutunut ja säätelee kaikkia elämänalueitamme. Aikaamme kuvaavat raha, ahneus, menestyspakko ja oman voiton maksimointi. Vanhemmat on pakotettu ylitöihin, lapset ajelehtivat kadulla tai internetissä, ahkerat työntekijät potkitaan pois firman voittojen maksimoimiseksi, lasten tulisi kasvaa pikavauhtia voittaja-menestyjiksi ja kouluille esitetään epärealistisia vaatimuksia. Kaikki tämä tehdään psykofyysisen kehityksen lakien vastaisesti ja putkinäköön perustuen. (Uusikylä 2010b, 59.)



Siitäkin huolimatta, että suomalainen koulujärjestelmä näyttää mainetta erinomaisilla oppimistuloksilla, kuulemme jatkuvasti lasten ja nuorten mielenterveyden ongelmista ja niiden järkyttävistä seurauksista. Oravakangas kysyy, että onko hyvinvointiyhteiskunnan turvaajana mainostettu kansainvälisen kilpailukyvyn varmistaminen ohittanut kasvatuksen inhimilliset, eettiset ja sivistykselliset näkökulmat? Onko taloudellinen kasvu ja kansallinen kilpailukyky nostettu myös kasvatuksen päämääräksi, ja millaista ihmiskuvaa nämä jatkuvasti rummutetut tavoitteet välittävät väestömme nuorille ikäluokille? (Oravakangas 2005, 210.) Sitä paitsi, PISA - tulosten vertailusta on kiintoisaa huomata, että kärkimaiden joukossa ei ole yhtään sellaista maata, jossa oppilaiden välinen vaihtelu olisi suurta. Oppilaiden välisten erojen maksimoiminen ei siis näyttäisi lisäävän osaamisen tai sivistyksen tasoa. Osaamisen kehityksen markkinat toimivat siis toisin kuin rahan markkinoilla oletetaan toimivan. (Hautamäki & Scheinin 2008, 87.)

Väri ja Suoranta puhuvat samasta asiasta puhuessaan taloudellisesta ylivallassa (Väri 2006, 198) ja välineellisen järjen ylivallassa (Suoranta 2002, 70). Talouden ylivallassa voimme unohtamassa sen, mitä varten yhteiskunta on olemassa. Väärä yhteiskunta- ja ihmiskäsityksemme tulkitsee maailman taistelu- ja kilpailukentäksi, joka pakottaa meidät alituiseen suorittamiseen ja keskinäiseen kilpailuun toistemme ja oman kestokykymme kanssa. Ajan henki läpäisee kaiken ulottuen talouden ylivalta niillekin elämänalueille, minne se ei kuulu, kuten kasvatukseen, perhe-elämään ja koulutoimeen. (Väri 2006, 198.) Välineellisen järjen ylivalta muodostuu kaavasta, jossa lasketaan päämäärään johtavien keinojen mahdollisimman taloudellinen käyttö, jolloin menestyksen mitta on maksimaalinen tehokkuus, paras panos-tuotos-suhde. Niin kuin ihmiselämän arvosta voitaisiin tehdä rahallisia laskelmia. (Suoranta 2002, 70.)

Utopistisesti ajatellen talousjärjestelmän pohjimmaisena tarkoituksena luulisi olevan kasvatuksen ulkoisista edellytyksistä huolehtimisen ja toimimisen välineenä ihmisten parhaaksi sotkeutumatta kasvatuksen sisältökysymyksiin. Mitään tällaista tarkoitusta sillä ei kuitenkaan Suorannan mukaan ole, vaan tosiasiasa markkinoiden toimijat ovat tarkoitus itselleen voittojen ja tappioiden onnenpyörässä. Tällaisen toimintamallin syvälle sieluun syöpmisen seurauksena, syntyy kokonaan uusi ihmislaji, homo economicus, jonka kaikki pyrkimykset, tavoitteet, arvot ovat alistaisia markkinoiden logiikalle. Ja tällaiset ihmiset pääsevät vaikuttamaan elämän taloudellisten ja materiaalistien olosuhteiden lisäksi myös kasvatuksen ehdoista ja

edellytyksistä. Kasvatuksessa ei kuitenkaan ole kysymys omasta voitosta ja toisen tappiosta vaan tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi ennen kaikkea sosiaalisen oikeudenmukaisuuden varjelemisesta. (Suoranta 2002, 75.) Myös Puolimatka osallistuu liiallisen itsensä korottamisen kritiikkiin. Arvotietoisin ihmisen ihanteella on pitkä historia ja vahva sivistysperinne takanaan, mutta se on hauras ja edellyttää jokaiselta sukupolvelta pitkää sivistysprosessia. Koko länsimaisen sivistysihanteen pohjana oleva arvotietoinen ihmisyyys on vaarassa kadota, jos henkistä ihmisyyttä aletaan pitää itsestäänselvyytenä ja koulutuksen painopiste siirretään estottomaan itsensä toteuttamiseen. (Puolimatka 2011, 73.)

Kokoavana visiona opettajaa voi tarkastella sivistyksen rakentajana, jolloin opettaja työnsä lähtökohtana pyrkii varaamaan tilaa ja aikaa kasvulle ja ihmiselle. Ihminen kasvaa vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin, kulttuurin tuotoksiin ja luontoon, joka tarjoaa meille elämän ja kasvun perustavat edellytykset. (Aaltola 2003, 19.) Tilanteen pelastamiseksi kasvua varten tarvitaan valintoja, keskeisten asioiden hahmottamista ja korostamista. Kyse ei ole tarkan ja pedagogisen mallin rakentamisesta, vaan dialogista ja yhteistyöstä kasvatuksen hyväksi nykytilanteen tarpeiden ja mahdollisuuksien valossa. (Aaltola 2002, 54.) Uusikylä kirjoittaa, että jokainen valitsee tiensä itse, mutta hän toivoo, että Suomi valitsisi aidosti tien, jossa heikkolahjainen lapsi, älykäs monilahjakas nuori, hauras vanhus, etevä tutkija ja menestyvä liikemies ovat kaikki yhtä arvokkaita. Tällaiselle tiellä arvostetaan heikkoja ja tiensivuun hylättyjä sekä niitä, jotka ovat omalla työllään vaurastuneet ja säilyttäneet inhimillisyytensä ja sivistyneisyytensä. Tällaisella tiellä ei palvota ”minä-minä-tautiin” sairastuneita ihmisiä, jotka katsovat oikeudekseen käyttää muita astinlautoinaan kahmiessaan rahaa ja menestystä. (Uusikylä 2010b, 7.)

Aineistostani nousi esiin se, että lapsilta vaaditaan liikaa ja liian aikaisin ja että he joutuvat myös päättämään tulevaisuudestaan liian varhain.

Et siinä mielessä en niinkun ihan kokonaan poissulkisi sitä, etteikö koululla ois tämmöstäkin tehtävää, että se antaa vihjeitä siitä, että mitä voisi ruveta isona tekeen. Mutta koulu, peruskoulu, yleissivistävä koulu sen ei pidä missään tapauksessa olla mikään esiammatillinen koulu. Mä vähä vierastan tän hetkisiä ajatuksia siitä, että lukiossa pitäis jo osata päättää se, että mikä musta isona tulee. (Ope3)

mut kyllä niinkun jossakin määrin tuntuu, että lapsilta vaaditaan liikaa, liian aikasin. (rehtori4)

Tehokkuus ei haastateltavieni mielestä sovi kasvatuksen maailmaan, eikä se saisi missään nimessä olla ainakaan päällimmäinen tavoite. Lähtökohtana tulisi heidän mielestään pitää enemmän lähimmäisen kohtaamista, tasa-arvoa ja ihmisen onnellisuutta.

Mutta mun omaan niinku näkemykseen ja ajatukseen ihmisen elämästä ja onnellisuudesta ja siitä, miksi me ollaan täällä ja muuta niin se ei sovi. Koska usein siinä on ristiriitaa sitte sen niinku sen ihmisen onnellisuuden kanssa, koska silloin.. Mutta tuohon on hirveen, ois helppo yhtyä sillai, että tää yhteiskunta nyt kehittyis ja toimis hyvin, ja niin edespäin. Että sehän vois aatella, että no joo nyt se lapsiki on aikuisena onnellinen, kun on tämmönen kykenevä ja tehokas, mutta mä en usko siihen. Mä en oo sitä mieltä. (Ope1)

Minä kritisoin, että yritetään tehdä meistä jotaki huippuja, et se on mun mielestä jotenki tosi absurdia, että yritetään niinkun kaiken sellasen kilpailun ja muun avulla löytää ne niinku huiput esiin ja Suomi.. tai jotenkin että Suomen pitäis suunnilleen hallita maailmaa (nauraa), että löydetään ne huiput ja näin. Nii musta se on ihan väärä ajattelutapa, että se on mun mielestä meiän vahvuus ollu, että kaikki saa tasapuolisesti ja miks meiän pitäis pienen kansan yrittää nyt jotenki olla kaikessa tosi hyviä ja päteä. Miks ei mieluummin annettais kaikille kansalaisille tasapuolisesti kaikkea? Niin tämmönen ehkä kilpailu ja tehokkuus ja nää ajattelutavat ei sovi minun ajatusmaailmaan. (Opisk3)

Koska ihmisen elämä on lahja ja ei sitä voi niinkun lähtee siitä, että sun on oltava pelkästään tehokas. Jos se on itseisarvo niin silloin ollaan hakoteillä, mutta lähtökohta on se, että kaikessa vuorovaikuttamisessa, niin kotona kun koulussa ja työpaikoilla niin pitäis lähtee aina siitä lähimmän ihmisen kohtaamisesta ja lähimmäisen rakastamisesta. Ja siltä pohjalta, jos se homma lähtee liikenteeseen, niin silloin myös se tulosten saavuttamisen taso on paras mahdollinen. (Ope4)

### 5.3 Kasvatuksen ristiriidat, paineet ja vastuu

Yhteiskunnalta tuleva tehokkuusvaatimus on merkinnyt kasvatuksen arjessa monella tavalla kasvavan ja kasvattajan yhteisen ajan ja yhteisöllisyyden vähenemistä.

Vanhemmat väsyvät eivätkä ehdi tai jaksa riittävästi keskittyä lastensa kasvatukseen. Suurissa hoito- ja opetusryhmissä kasvattajan lasta kohti käyttämä aika vähenee ja

kouluopetukselta vaadittu valinnaisuus on johtanut siihen, että lasta opettaa jo alakoulussa yhä useampi opettaja. Myös opettajat väsyvät jatkuvaan muutokseen ja työnkuvan pirstaloitumiseen. (Oravakangas 2005, 215.)

Opettajan ammattiyhdistyksen OAJ:n mukaan opettajan työ on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien edistämistä yksilön parhaaksi. Opettajan odotetaan myös täyttävän yhteiskunnan odotukset tavoitteiden toteutumisesta ja yhteiskunnallisten muutosten takia monet opettajat joutuvatkin työssään huolehtimaan myös asioista, joista he eivät yksin voi olla vastuussa. (OAJ 2006.) Niemi (1998) kirjoittaa siitä, että opettajalta odotetaan tällä haavaa paljon. Monet merkittävät kansainväliset yhteisöt kuvaavat tulevaisuutta ja siihen kytkeytyviä haasteita sanomalla, että oppiminen on investointi tulevaisuuteen. Oppimista ja osaamista pidetään yhteiskunnan henkisen ja aineellisen hyvinvoinnin lähes tärkeimpänä välineenä. Oppiminen onkin välttämätöntä jokaiselle, mutta mikä tahansa oppiminen ei ole arvokasta. Oleellinen ero merkittävän ja vähemmän merkittävän oppimisen välillä on, kasvattaako se oppijaa subjektiksi vai objektiksi. Niemen mukaan tarvitaan oppimista, jossa oppija on aktiivinen ja oma-aloitteinen. Vain sellainen oppiminen voi johtaa voimistuvaan omien mahdollisuuksien ja voimavarojen löytämiseen. Tällöin opettajan tuen merkitys ja työn tärkeys korostuvat entisestään, varsinkin heikolle ja vetäytyvälle oppilaalle. Kuitenkin myös vaativan huolehtiva ote on tarpeen, koska sormien läpi katsomisella ja helpolla päästämisellä oppilaalta viedään kasvun mahdollisuudet ja omien elämänhallintataitojensa kehittyminen. (Niemi 1998, 52–53.)

Opettaja joutuu nykyään ristiriitaiseen tilanteeseen, koska moraalisen ja eettisen yhtenäiskulttuurin hajottua hänellä ei ole enää selviä kasvatus- ja opetustyön perusteita ja samalla häneen kohdistuu enenevästi erilaisia odotuksia koulun ulkopuolelta (Atjonen 2004, 13–14). Kasvatuksen tavoitteiden ristiriitaisuudet aiheuttavat pohdintaa Saariselle ym.: miten opettaja voi samanaikaisesti auttaa yksilöä toteuttamaan itseään ja toisaalta niitä tavoitteita, joita yhteiskunta on asettanut koulutukselle? On oppimääriä sekä eri alueiden perustaitoja ja -tietoja, jotka jokaisen olisi hallittava. He miettivät, miten yhteiskunnassa vallitseva kilpailuasenne ja suoritustulosten arvostaminen yhdistettäisiin pehmeämpiin, itsensä kehittämisen tavoitteisiin. (Saarinen ym. 1994, 85.) Uusikylä pitää yhtenä keskeisimpänä arvoristiriitana sitä, pitääkö kouluun tuoda lisää tehokkuutta kilpailua vai onko luonnonmukainen kasvu aikuisuuteen tärkeintä (Uusikylä 2010b, 86). Koululle ja opettajille asetetaan suuria odotuksia oppilaiden luonteen ja moraalin

kasvattajana. Antiikin hyveet hyvyys, kauneus ja totuus eivät ole nykyään kovin kovassa huudossa, vaan nyt olisi tärkeintä voittoa, menestystä ja tulla rikkaaksi sekä kuuluisaksi. Pitäisikö siis oppilaat kasvattaa valitsemaan puolensa vai siihen, että meillä on yhteinen vastuu koko maailmasta? Onko koulu tulevaisuudessa markkinapaikka, jossa kaikki myyvät ja mainostavat itseään ja osaamistaan vai onko siellä sijaa ihmisyydelle, rauhalliselle kasvulle, persoonallisuuden eheytykselle ja luovalle itsensä toteuttamiselle aidossa jokaista kunnioittavassa yhteisössä? (Uusikylä 2006, 36.)

Parhaimmillaan aikakautemme nimeäminen tietoyhteiskunnaksi tai osaamisyhteiskunnaksi kannustanee inhimillisen pääoman kartuttamista. Kuitenkin uusiutuvan osaamisen ylikorostaminen merkitsee myös epäsuotuisia seikkoja. Jatkuva tila osaamisen ääri rajoilla ei turvaa hyvää elämää eikä ole terveellistä. Tiedon omaksuminen ja sisäistäminen vaativat aikaa. Jatkuvasti uusiutuvan tiedon ja osaamisen varaan rakennettava yhteiskunta sulkevat väistämättä osan väestöstä ulkopuolelle, koska kaikki eivät kykene tai halua alinomaiseen tiedon hankintaan tai osaamisen uusimiseen. Bardy ym. (2001, 141–142) kysyvätkin, että onko nykypäivän ”tavoitekansalainen” sellainen, jonka saavuttaminen on mahdollista vain osalle väestöstä? Jos yhteiskunta rakentuu niin, että vain osa väestöstä pääsee ”sisään”, onko silloin muuta mahdollisuutta kuin suostua kasvaviin sosiaaliturvamenoihin?

Jokainen ihminen on ainutkertainen yksilö, jota ei voida korvata toisella ja heittää laaduttomana syrjään elämän valtavirrasta, jos hänestä ei ole hyötyä. Koulut ovat turvallisia silloin, kun kaikista pidetään huolta ja jokainen opettaja ja oppilas saisi tuntea kelpaavansa ja kuuluvansa joukkoon. Tällaisissa oloissa jokaisen lahjakkuus, tehokkuus ja luovuus voisi puhjeta kukkaan luonnon aikataulun mukaisesti. Jos turvallinen pohja puuttuu, oppilaasta tulee helposti alisuoriutuja, joka voi huonosti. Kun tunne-elämä on epätasapainossa, oppilas ei uskalla luoda mitään uutta ja omaperäistä, vaan keskittää huomionsa ulkoisten vaatimusten täyttämiseen. (Uusikylä 2006, 41–52.)

Tämän päivän koulut esiintyvät sosiopoliittisella arenalla, jossa opettajat, oppilaat, vanhemmat, julkiset (ja tulevat yksityiset?) virkamiehet ja muut sidosryhmät ovat kaikki osallisia (stakeholder), jotka kokevat, että heillä on laillinen vaatimus osallistua koulutuksen tavoitteiden ja käytäntöjen rakentamiseen. Tämä kaikkien osallisten aktiivinen osallistuminen koulutuksen hankkeeseen on myös nähty välttämättömänä optimaalisten oppimistuloksien saavuttamiselle. Mutta kuinka voimme

yhtenäistää nämä vaihtelevat – ja yleensä ristiriitaiset – vaatimukset? (Husu & Toom 2008, 224.)

Lehkosen rehtoreita koskevan tutkimuksen mukaan koulu yhteisön ja ympäröivän yhteiskunnan arvojen välillä todettiin olevan ristiriitaisuutta. Rehtorin toimintaa suuntaavat eniten omien odotusten lisäksi opettajien, koulutoimen johdon, oppilaiden ja vanhempien odotukset, joiden koetaan olevan ristiriitaisia. Perusopetuksen rehtoreille tärkeintä näyttäisi olevan oppilaiden hyvän toteutuminen. Koetut ristiriidat ovat yhteydessä kulttuurisiin arvoeroavaisuuksiin ja yhteiskunnan muutoksiin. Koulumaailmaa koskevan keskustelun sisältämät termit tehokkuus, tuottavuus ja tuloksellisuus suuntaavat huomion muualle kuin oppilaan hyvään. Koulutuksen moraalisten peruseriaatteiden toteutumisesta käytävä arvokeskustelu ei ole Lehkosen mukaan mahdollista esitetyillä käsitteillä. (Lehkonen 2009, 93–96.) Skinnarin mukaan nämä tavoitteet eivät viime kädessä ole ristiriidassa keskenään. Ensisijaisena tulee kuitenkin olla ihmisyyteen kasvamisen pyrkimys. Kokonaisvaltaiseen ihmisyyteen kasvanut henkilö pystyy olemaan tehokas sekä talouselämässä että eettisiin arvoihin tähtäävä. Tällainen henkilö ei hyväksy ihmisen välineellistämistä, eikä ylipäättään luontoa tai ihmistä tuhoavaa toimintaa. Vaikka lyhyellä tähtämellä tällainen eettisyys voi näyttää sopeutumattomuudelta, pitkällä aikavälillä tällainen lienee kuitenkin myös yhteiskunnan tarpeiden mukaista. (Skinnari 2004, 100.) Vaikka yhteiskunnan asettamat päämäärät saattavat olla ristiriidassa koulussa työskentelevien henkilöiden päämäärien kanssa, virkamies voi omilla ratkaisullaan vaikuttaa siihen, mitkä yhteiskunnan asettamat päämäärät asetetaan ensisijaisiksi, vaikkei voi ohittaa niitä kokonaan. (Lehkonen 2009, 78.)

Tirrin (2002) tutkimuksessa suurin osa opettajien keskeisistä eettisistä kysymyksistä käsitteli juuri kasvatus- ja opetusalan yleistä visiota. Keskeinen kysymys kaikkien asteiden opettajien vastauksissa oli: mihin ja miten me kasvatamme oppilaitamme? Tirrin mukaan opettajien vastauksissa korostui ”arvohämmennys”, ”arvojen häviäminen” sekä ”koulun arvo- ja kasvatustavoitteiden epäselvyys”. Opettajien mukaan arvokeskusteluja on käyty, mutta niiden soveltaminen käytännön työhön on vielä epäselvää. He kokivatkin tärkeäksi, että koulun kasvatustavoitteita tarkennettaisiin. Opettajat eivät tieneet, kasvattaako lapsia ja nuoria kilpailuun ja talouselämän tarkoituksiin vai ihmisyyteen. Tirri kertoo, että opettajat toivoivat selkeämpiä arvokannanottoja valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin sekä lisäksi oman

koulun arvopohjaan, joiden avulla voitaisiin rakentaa kasvatusvisiota. Vision luomisessa on tärkeää arvojen tunnistaminen sekä yhteisistä arvoista sopiminen. Opettajan rooliin moraalikasvattajana tarvitaan koko työyhteisön tuki ja yhteinen arvoperusta. (Tirri 2002, 29.)

Kaikki haastatteleman opettajat (4/7) tai rehtorit (1/5) eivät kokeneet ristiriitaa, kun kysyin, kokevatko he omien ja yhteiskunnan arvojen välillä ristiriitoja. Huolissaan tulevista painotuksista kuitenkin oltiin.

Siis onhan suomalainen koulutusjärjestelmä maailman paras ja tota niin myöskin tää on maailmanlaajuisesti todettu, että Suomi on paras maailmassa jne. Ja ne arvot pääosin allekirjotan ja täällä on hyvä olla ja elää, enkä mä koe sellasta ristiriitaa. Mutta huolissaan mä oon niistä trendeistä, niistä suuntauksista, joita tässä on tulossa, tullut ja joita on, että sanotaan nyt viimesten vuosien aikana, niin (--) et mitkä suuntaukset meidän koulupolitiikasta, ministeriöstä, kouluhallituksesta, jne. on olemassa ja on vallalla, niin mikä on se tulevaisuus, johon tähdätään? (Rehtori5)

Monet tutkittavistani (10/15) sanoivat heti kokevansa ristiriitaa omien ja yhteiskunnan arvojen välillä. Ja vaikka kaikilla ristiriitaa ei löytynyt, jokainen haastateltavista oli tehokkuuden paineita vastaan. Omat arvot nähtiin pehmeämpinä, välittävimpinä kun taas yhteiskunnan arvot kovina, tehokkuuteen pyrkivinä arvoina.

Eli semmosen yhteisöllisyys ja niinku semmonen jonkinlainen altruismi ja empatia niinkun oikea, niin kyllä se on aika hakesessa. Sitten kyl mä yhä meidän yhteiskunnassaki, vaik me tää ihanteena ajatellaan tää ihmisten tasa-arvosuus ja tämmönen kaikki on yhtä arvokkaita ja kunnioitetaan, niin ei se toimi meillä kuitenkaan. (--)Et vois sanoo, et oonks mä ihanteitten kans yhtä mieltä, vai oonks mä todellisten arvojen kans yhtä mieltä? Ihanteitten kans oon, aika pitkälti yhtä mieltä, suurimman osan. Mut sitte arvojen, jotka näkyy tekemisessä, en. (Ope1)

Ne yhteiskunnan arvot nähdään niinkun niin kovin kovina niin just tämmöseen tuottavuuteen ja kasvuun ja tehokkuuteen niinkun niin voimallisesti pyrkivinä. Et kyllä mun mielestä esimerkiks niinku koulussa pitää esimerkiks niinku huolehtia, hyvin tärkeä tehtävä niinkun on huolehtia oppilaitten psyykkisestä hyvinvoinnista. Ja se on niinkun esimerkiks semmonen asia, minkä pitää mennä ohi tämmösen tuottavuuden ja tehokkuuden. (Ope6)

No kyllä varmaan, että ehkä minun arvot voi olla vähän pehmeempiä ja välittävämpiä arvoja kuin yhteiskunnassa. Jos nyt käytetään tätä sanaa tehokas, niin mä en ehkä siihen sisällytän paljon muutakin, kun jos aatellaan niinkun tämmönen voittoon tähtäävä yhteiskunta ja kasvuun tähtäävä

yhteiskunta ja tämmöset niinkun pyrkimykset niin ehkä ite ajattelen, että minun omista arvoissa myös se semmonen inhimillisyys kulkee sitten ehkä enemmän mukana. Tuntuu, että se joskus niinkun unohtuu, jää näissä yhteiskunnan arvoissa sitte vähemmälle. (Ope6)

Kyllähän meidän pitää koulunpuolta aina pitää niinkun pinnalla tätä, että mikä koulun tehtävä on. Ja koulu tarvii tiettyjä resursseja eli kyllä tuo tehokkuusajattelu meinaa liikaaki tulla myös tähän koulumaailmaan eli se on se ristiriita yhteiskuntaa vastaan. Aina pitää niinku pitää huolta, että koululla on riittävät resurssit toimia, toimia laadukkaasti. (--) Yhteiskuntahan pyrkii toimimaan silleen, että mahdollisimman taloudellisesti, mahdollisimman tehokkaasti, se on helppo mitata. Nii meidän tehtävä on sitten osottaa myöskin, että sillä on muitakin arvoja, ei pelkkä taloudellisuus. (Rehtori2)

Kyllähän koulullakin on paineita, että pitäis olla tietynlainen. Että tuottaa tietynlaisia ihmisiä sinne yhteiskuntaan. Ja sitä sanotaan, että koulu on jääny niinkun jälkeen, että pitäis olla erilaista se koulun opetus ja, minkälaisia ihmisiä täältä tulee yhteiskuntaan, että niitten pitäis olla erilaisia. Kyllä siinä niinkun tietyt paineet on. (Ope5)

Bardyn mukaan julkisesti on puhuttu paljon lasten hyvinvoinnin tilasta ja huolenilmaukset saavat tukea tutkimuksista ja tilastoista. On vahvoja viitteitä siitä, että vaikeutuvien ongelmien kasautuminen pitää paikkansa ja tämä pieni joukko on kasvamassa. Sen lisäksi neljäsosa tai peräti kolmasosa lapsista ei voi hyvin, mikä johtuu perushoivan puutteista, itsearvostuksen pulmista ja päivittäisistä fyysis-psykkisistä oireiluista. Kuitenkin ainakin kolmasosa lapsista voinee oikein hyvin ja heistä osa saattaa elää parempaa lapsuutta kuin lapset koskaan ennen. Lapsuudesta oleva huoli on kuitenkin sen laajuinen ja sen kaltainen, että katseet on käännettävä laaja-alaisesti lapsiväestön kasvuoloihin ja niitä raamittaviin tekijöihin. Maailma ei käy helpommaksi tai yksinkertaisemmaksi paikaksi ja tämän hetken lapsipolvet joutuvat aikuisiässä ratkomaan vaativia etnisiä ja ekologisia pulmia. Pärjäävän ihmisen on oltava vahvasieluinen, henkisesti hyvin ravittu ja oppimiskykyinen ja -haluinen. Tämä päivänä aikuispolvilla mielenterveyden ongelmat ovat jo suurin syy osittaiseen tai ennenaikaiseen työelämästä poistumiseen. Miltä tilanne näyttää silloin, kun 1990-luvulla syntyneet lapset ovat aikuisia? (Bardy 2001, 18–19.)

Järventie tutki 7–14-vuotiaita lapsia ja heidän syrjäytymisriskiään. Syrjäytymisriskin indikaattoreina toimivat lasten saama perushoiva – ravinto, lepo, puhtaus ja turvallisuus – sekä lasten psykososiaalinen hyvinvointi. Tutkimuksen tärkeä tulos oli, että vain 26 prosentilla lapsista asiat olivat kunnossa, heidän perushoivansa oli



hyvä ja identiteettinsä myönteinen. Hyvin huolestuttava tilanne oli lapsista 29 prosentilla, heidän perushoivassa oli selviä puutteita ja identiteetti oli erittäin kielteinen. Kun perushoivaa ja identiteettiä tarkasteltiin toisistaan erillään, tuli ilmi, että peräti 54 prosenttia lapsista koki identiteettinsä kielteiseksi ja lapsista 45 prosenttia kertoi saamansa huolenpidon olevan puutteellista. Lasten identiteetin kielteisimpiä kohtia olivat pessimistiset odotukset tulevaisuuden suhteen, vaikeudet tehdä itsenäisiä päätöksiä, ilon puute koulussa ja ylipäätään elämässä, kodin ulkopuolisten paikkojen pelkääminen, riitaan joutuminen toisten kanssa, huolestuneisuus ruumiillisista kivuista, itsen rumaksi kokeminen, univaikeudet ja päänsärky. (Järventie 2001, 84–101.)

Yhteiskunnan paineet ja rakenteet muokkaavat lasten elinoloja, ja jotkut lapset joutuvat kehitystasoonsa nähden liian vaativien tehtävien kuormittamiksi. Myös jotkut vanhemmat joutuvat ylivoimaisten rasitteiden kuormittamiksi eivätkä rämän vuoksi jaksaa kannatella lasta tämän kehityksen edellyttämällä tavalla. Erityisesti työelämä ja taloudelliset paineet luovat tällaisia tilanteita, joten tältä osin voimme osoittaa myös yhteiskunnan olevan vastuussa siitä, miten lapset voivat ja miten he toimivat. (Järventie 2001, 109.)

Korhonen (2006) kirjoittaa viime aikojen ylenpalttisesta kasvatustilanteesta. Suuri epäily ja huoli on kohdistunut kotikasvatukseen ja vanhemmuuden tilaan. Lasten mielenterveysongelmia koskevat tilastot kertovat, että huoleen on aihetta. Myös ammattikasvattajat ovat huolissaan lasten levottomuudesta ja epäröivän kasvatuksen lisääntymisestä. Perheillä tulisi olla ensisijainen vastuu lasten kasvattamisessa, mutta perinteinen vanhemmuus näyttää olevan hukassa. Vanhemmat eivät tunnu osaavan tai jaksavan laittaa rajoja lapsille. (Korhonen 2006, 51–59.) Myös Värri kirjoittaa vanhempien uusavuttomuudesta ja kasvatustilanteesta. Hänen mukaansa on yhä enemmän vanhempia, jotka eivät tiedä tai ymmärrä, mitä heidän kasvatustilanteensa kuuluu. (Värri 2000, 131.)

Opettaja voi olla yksi oppilaiden elämän päävaikuttajista, koska lapsi viettää suuren osan ajastaan koulussa. Opettajalla voi olla parhaat mahdollisuudet oppilaan kehityksen tukemiseen, varsinkin jos oppilaan kotielämä on kaoottista ja epävarmaa. (Woolfolk 2007, 82.) Viskari kirjoittaa siitä, että joillekin lapsille koulu saattaa olla ainoa paikka, jossa edes joku välittää heistä. Mutta opettajan mahdollisuudet huolehtia oppilaistaan näyttävät nykyisin rajallisilta. Mitä enemmän opettaja kohtaa työssään lapsia, joita ei ole rakastettu kotona, sitä vaikeampi hänen on vastata näiden lukuisten

lasten tarpeisiin. (Viskari 2003, 170.) Jotkut opettajat kokevat kasvatusvastuun erityisen painavana. Välillä voi tuntua ylivoimaiselta, että opettajien tulisi korjata hyvinkin puutteellisen kotikasvatuksen laiminlyöntejä, joskus ilman vanhemmilta saatavaa tukea. (Saarinen ym. 1994, 226.)

Lapset syntyvät erilaisiin perheisiin, joissa vanhemmilla on erilaiset mahdollisuudet elättää, hoitaa ja kasvattaa lapsiaan. Myös lasten kasvu- ja kehitysympäristöt päivähoitossa ja kouluissa vaihtelevat paljon. Lapset ovat keskenään eriarvoisessa asemassa perheen käytettävissä olevan rahan ja sen suhteen, missä määrin heidän ulottuvillaan on luotettavia ja heistä kiinnostuneita ihmisiä. Toisilla niitä on runsaasti, toisilla vähän, jos ollenkaan. Markkinoistunut tehotalous liitännäisineen tuottaa lapsuuden maailmaa uhkaavia tekijöitä, kuten lasten ulottuvilla olevien ”aikuisresurssien” vähentymisen. Bardyn ym. mukaan näin on käynyt osassa lapsiperheitä sekä päivähoitossa ja koulussa, jossa aikuiset ovat lasten lisääntyneiden tarpeiden ja liian vähäisen henkilöstön ja tehokkuusvaatimusten uuvuttamia. Lapset tarvitsevat jokapäiväistä suhdetta todellisiin, ei virtuaalisiin, ihmisiin, jotka kykenevät riittävästi jakamaan lasten ilot ja surut sekä opastamaan maailmaan suuntautumisessa ja sen ymmärtämisessä. (Bardy ym. 2001, 142.)

Uusikylä kirjoittaa siitä, että nykyään ensimmäisen luokan opettaja kohtaa rakastettujen ja huolehdittujen lasten lisäksi yhä enemmän rajattomassa ja valinpitämättömässä ympäristössä kasvatettuja lapsia, joille käytöstavat, keskittyminen ja yhteiselämään sopeutuminen tuottavat vaikeuksia (Uusikylä 2006, 157). Lasten pahoinvointiin liittyvissä keskusteluissa todetaan usein, että vanhemmuus on hukassa. Onneksi viime vuosien tilastot kertovat myös myönteisestä kehityksestä ja esimerkiksi vanhempien työttömyys on vähentynyt. Samalla työelämän epävarmuus ja henkinen kuormitus ovat kuitenkin lisääntyneet ja erityisen huolestuttavaa on lapsi- ja etenkin yksinhuoltajaperheiden jääminen jälkeen keskimääräisestä tulokehityksestä. (Rimpelä 2008, 28.)

Viskarin mukaan vanhemmilla ei ole enää samanlaista tukea kuin ennen, esimerkiksi isovanhempia lähellä neuvomassa tavanomaisissa kasvatusongelmissa. Lisäksi hänen mukaansa vanhempien itseymmärrys kasvatusta koskevissa kysymyksissä on hämärtynyt eivätkä he luota omaan kokemukseensa, vaan etsivät ja saavat sosiaalista tukea toisilta vanhemmilta ja asiantuntijoilta. (Viskari 2003, 156.) Korhonen kirjoittaa tunnollisista vanhemmista, jotka syyllistyvät ja tuntevat epävarmuutta omista

kyvyistään verratessaan äitinä ja isänä olemistaan asiantuntijatiетoon ja annettuihin hyvän vanhemmuuden malleihin. Toisaalta monissa perheissä lapsista pidetään nykyisin huolta sellaisella rakkaudella ja antaumuksella, mihin aikaisemmillä sukupolvilla ei ole ollut edes mahdollisuuksia. (Korhonen 2006, 51, 64.) Yleisesti ottaen vanhemmuus voi Suomessa paremmin kuin 30–40 vuotta sitten (Rimpelä 2008, 29).

Suurin osa (12/15) tutkimukseeni osallistuneista puhui haastatteluisissa kasvatustuun siirtymisestä koululle ja sen tuomista paineista.

Se on lisääntynyt. Se kasvatustuun. (Ope1)

On se lisääntynyt ja tää on just semmonen asia, mihin niinkun mun mielestä vois, en tiä millä keinoilla ja tuota, mut että eräällä tavalla myös vanhempien vastuun perään niinkun kysyisin. Että tietysti kun vielä alakoulussa vielä enemmän korostuu se vanhempien vastuu, kun tuota oppilaan itsensä vastuu. (--) Sillä sitten saatas taas tuota tehokkuutta tai ainakin niitä tuloksia, et onhan se surullista jos niinkun hirveesti yhteiskunta kuitenkin panostaa kouluun ja sitten se kaatuu siihen, että jotkut yksilöt ajattelee, että heillä on ihan omat vapaudet toimia miten tahansa. Että lapsi tulee kouluun, millon jaksetaan herätä tai tämmösiä, jos oikein tämmösiä kärjistettyjä esimerkkejä otetaan. (Ope6)

Syitä koulujen kasvatustuun lisääntymisestä, joita tutkittavat nostivat esiin, olivat ajankäyttö,

Tietysti siinä on yhtenä syynä on se, että vanhemmat yhä enemmän on kiinni työssä ja et niillä ei sit ikään kuin oo aikaa ja tämmönen väittäjä sekin on ehkä jotaki myyttiä, että sitten sen lisäksi, että ne on kiinni työssä niin ne on kiinni harrastuksissa, et niille ei jää sillai yhteistä aikaa ja en mää tiä, onks tääki myytti, että ei oo enää sellasta yhteistä rytmiä perheessä --. Et se on rikkonaisempaa. (Ope3)

epävarmuus kasvatustuun kysymyksissä, tuen ja avun tarve,

Niin mun mielestä se on sitä, mä oon ainaki nähnyt, että halutaan semmosta tukea koululta ja semmosta epävarmuutta tietystä kasvatustuun kysymyksissä näkyy enemmän, mut myöski se voi olla semmosta avoimuutta siihen epävarmuuteen. Elikkä voi olla, et epävarmuutta on ollu aikaseminkin tietystä kasvatustuun kysymyksissä tai asioissa, mutta sitä ei oo niinkun tohdittu kysyä. Mutta semmonen, se on tullut vähän niinkun avoimemmaksi puheenaiheeksi. (Ope1)

ja vastuun siirtäminen ammattilaisille.

Ja voi olla, että sitte on niinku tämmöstä yleistä asennetta, että se on yhteiskunnan hommia tää kouluttaminen – me maksetaan siitä, me maksetaan veroja ja niillä se yhteiskunta huolehtii sen kouluttamisen, kasvattamisenki sit siinä ohessa. Ja voi olla, että semmosia signaaleja on tullu sit myös kasvatustieteilijöiltä, meiltä, että lasten pitäis saada olla luovia ja kyseenalaistavia ja näin päin pois, et se on ehkä ymmärretty ikään kuin väärin tavallaan vanhempien taholta, että ne aattelee, että kun mulla ei oo tätä ammattitaitoo, annetaan ammattilaisten hoitaa. (Ope3)

Vanhemmuus nykypäivänä on siis samanaikaisesti sekä entistä vahvempaa että heikompa. Suuressa enemmistössä perheistä lapset oppivat tehokkaasti hyvinvointia, mutta samalla kasvava vähemmistö vanhemmista ei jaksa eikä osaa tukea lastaan riittävästi. Rimpelän mukaan vanhemmuuden pulmiin ajautunutta vähemmistöä voidaan jäsentää osaryhmiin, joita ovat toimeentulo-orjat, omien ongelmien lannistamat, yksinäiset, kiireiset laiminlyöjät ja ylihuolehtijat. Toimeentulo-orjat haluaisivat ja osaisivat kasvattaa lastaan viisaasti, mutta jatkuvat toimeentulohuolet vaativat liiaksi aikaa ja energiaa. Omien ongelmien lannistamalla vanhemmilla oma sairaus tai muu mielenterveyden tai päihteiden käytön ongelma hallitsee vanhemman tai vanhempien elämää niin, ettei lapsi saa tarvitsemaansa tukea. Yksinäisten vanhempien ryhmässä vastaavasti muuttojen, parisuhteiden rikkoutumisen tai muiden syiden takia perhe on ajautunut tilanteeseen, jossa läheistukea ei ole tarjolla tai saatavilla. Kiireisten laiminlyöjien ryhmässä taas oman elämän intressit työssä tai harrastuksissa ovat tärkeämpiä kuin lapsen tukeminen. Ylihuolehtijavanhempia puolestaan kuvaa se, että lapsi hallitsee vanhempien elämää niin, että heidän todellisuudentajunsa hämärtyy ja lapsesta tulee perheen arkea hallitseva projekti. (Rimpelä 2008, 28–29.)

Laaksola taas jakaa vanhemmat kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluu valtaosa vanhemmista, jotka ovat aidosti kiinnostuneita lapsensa elämästä. Toinen ryhmä on sen sijaan vanhemmat, joita ei millään keinoilla saada keskustelemaan kouluun opettajien kanssa, ja valitettavan usein he ovat juuri niitä, joiden kanssa opettajilla olisi kaikkien eniten puhuttavaa. Kun oppilaalle menee huonosti koulussa, se on usein merkki siitä, että kodillakin on ongelmia, jonka vuoksi vanhemmat eivät halua tulla kouluun pelätessään joutuvansa kertomaan jotain omasta elämästään. Kolmanteen ryhmään kuuluvat uraorientoituneet vanhemmat, jotka pyrkivät ohjailemaan opettajia. He vaativat itseltään, lapseltaan ja siten myös koululta ja opettajilta enemmän kuin

mihin on mahdollisuuksia ja katsovat oikeudekseen saada koululta eräänlaista yksityispalvelua, jota olisi annettava lähes kaikkina vuorokaudenaikoina, lomilla ja viikonloppuisin. (Laaksola 2006, 180–181.) Myös Mustonen kirjoittaa vanhempien käytöksen muuttumisesta, joka on pakottanut koulun entistä kiinteämpään yhteistyöhön. Vanhemmat eivät enää suhtaudu kouluun etäisesti ja varovaisesti, vaan he ovat tulleet aikaisempaa paljon vaativimmiksi. He esittävät koululle vaatimuksia ja ovat kiinnostuneita koulun toimintatavoista ja monesti mieltävät itsensä yhä enemmän asiakkaiksi, jotka voivat edellyttää verorahojensa vastineeksi hyvinkin yksilöllisiä palveluja. Ja jos koulun toiminta ei miellytä, vaihdetaan koulua. (Mustonen 2003, 184.)

Laaksolan mukaan koulu ja opettajat ovat menettäneet asiantuntija-asemansa suomalaisten koulutustason nousun vuoksi. Vaikka koulu ja opettajat eivät olekaan enää kateederilla, koulua pidetään instituution sijasta enemmänkin palvelulaitoksena, jolle annetaan ohjeita ja neuvoja niin mediassa kuin erilaisissa puheenvuoroissa ja kanssakäymisessä. Kasvatuksen päävastuu on vanhemmilla, ja koulun tulee tukea tässä työssä koteja, mutta käytännössä kasvatusvastuuta halutaan siirtää koulujen ja opettajien vastuulle, koska vanhemmat eivät osaa, jaksa tai viitsi tehdä sitä. Julkisuudessa tämä näkyy yleensä koulukasvatuksen moitteina, että koulu ei ole tehnyt riittävästi, jos lapsi käyttäytyy väärin. (Laaksola 2006, 179–180.)

Tuloksistani käy ilmi, että vanhempien kiinnostus on kasvanut muuhunkin kuin oppilaiden tiedolliseen puoleen ja vanhemmat asettamat enemmän kasvatusavoitteita tai pyytävät koulua puuttumaan joihinkin kasvatuksellisiin asioihin.

Ne ei oo kiinnostuneita siitä pelkästään siitä oppimisen puolesta niinkun tiedollisella tai taidollisella tasolla, että se on, liittyy paljon myös tällasiin kasvatuskysymyksiin ja haluavat tukea siinä, ja kyselevät, että mikä ois. Ja sitten semmonen, mitä on nyt tullu, mikä äsken jäi multa sanomatta semmonen lisä, että tuntuu että vanhemmat niinkun haluais, että koulu tekis jotain päätöksiä, -- että on tullu tämmösiä ihan konkreetteja esimerkkejä mulla on siitä, että vanhemmat haluais, että koulu jotenkin tekis jonkun säännön, joka enemmänkin liittyy koulun kasvatus.. kodin kasvatukseen ikään kuin, että vois aatella, että ne vois pyytää, että voitasko tehdä semmonen yhteinen sopimus luokan kanssa, että kaikki menis nukkuu kaheksalta. Joka taas ei oo niinkun koulun asia. Totta kai me tuetaan, että unta tulee riittävästi, mut ei se oo niinku, ei opettaja voi lähtee tämmöseen sääntöön ikään kuin mukaan, vaan se on kotiasia. (Ope1)

Aineistostani tuli selvästi esille, että vanhempien vaatimukset koulua kohtaan ovat kasvaneet ja ne tulivat kasvatusvastuun siirtymistä voimakkaammin esille.

Et sit siinä on se, että kun koulun tehokkuutta mitataan sillä, että lapset pääsee koulusta läpi, et ne suorittaa peruskoulun ja sitä eteenpäin olevia opintoja, jne. ja vanhemmilla on oma käsitys siitä, että mitenkä sitä opetusta pitäis antaa, että se menis niinkun minun lapseni kannalta hyvin. Niin mulla on näkemys siitä, että raja vedetään siihen, että kellä on vastuu opetussuunnitelman toteuttamisesta ja se ei ole vanhemmilla, vaan se on opettajalla ja rehtorilla, koulutuksen järjestäjällä. (Rehtori5)

Monesti vanhemmat niinku hyvää hyvyyttään ajattelevat tietysti, että minun lapselle hyvää, vaan ne ei niinkun nää sitä, että me ei voija yhtä ottaa täällä, että tää on peruskoulu, tää on kaikille avoin ja kaikilla on oikeus käyä tätä koulua. (--) Eikä minun lasta saa rankasta ja minun lapsi puhuu aina totta ja ei meillä koskaan kotona ja. Tämähän se on, kun joku ongelma on niin se alkaa siitä. Ja se on ehket sitä rankinta opettajille ainaki. Ja kai niitä tehoja haluaa vanhemmatkii, varmaan se tehokkuusjattelu tullu, että nehän ajattellee jo pienestä asti, että lapsen pittää saaha parasta ja paljon ja minun lapsen nimenommaan, ihan sama, mitä ne muut lapset saapi, että minä saan sen oman lapseni nostettua sinne. Ja joskus jopa tullee semmonen tunne, että muitten kustannuksella. (Rehtori3)

Eniten se ehkä liittyy siihen, että opettajat kokee, et heillä on kumminkin tulosvastuuta hyvin paljon vanhempia kohtaan. No ehkä niinkun vanhemmat on se suurin tehokkuusvaatimuksia asettava tekijä (--). Et he vaatii sen, et heille lapsen laittaminen kouluun on jonkinlainen sijoitus, mistä pitää tulla hyviä tuloksia. Et se on koulun vastuulla, että lapsi saa hyviä numeroita, et lapsi oppii kaiken, minkä sen pitää, et sillä on hyvät mahdollisuudet tulevaisuudessa. Et siitä on tavallaan hävinny se vanhempien vastuu ja sit osaltaan se lasten vastuu, ainakin vanhempien mielestä. Ei varmasti oo niinkun opettajan mielestä hävinny minnekään. Ja ehkä se sit taas se, mitä vanhemmat odottaa koululta niin se heijastuu siihen, mitä yhteiskunnassa ylipäätään tapahtuu, et minkälaisia ihmisiä tässä yhteiskunnassa asuu. (Opisk2)

Että jos kolmannen luokan, kolmannella luokalla ei pidetä hirveetä määrää kokeita, niin vanhempi saattaa sanoa, että miten lapsemme pärjää ylioppilaskirjoituksissa, kun ei nyt pidetä huolta tästä koerumbasta ja siihen valmistautumisesta ja niin edelleen. Ja tota vanhemmat luulee, että se on sitä tehokkuutta, mikä on arvioinninfunktio. Niin se ei ole todellakaan desimaaliluvuilla annettujen pistemäärien tai numeroiden homma ja sieltä saatujen keskimäärien homma, vaan arvioinninfunktio on se terveen itsetunnon kehityksen tukeminen. Ja sitä kautta siirtää taikka saada lapsi oppimaan kohti henkistä aikuisuutta, kasvamaan kohti henkistä aikuisuutta ja ottamaan vastuu omasta oppimisestaan ja itseohjautuvuuden tukeminen ja yksilön tukeminen osana ryhmää, työskentelytaitojen jne, hankkiminen. Ja se, että ne tulokset siis tota näkyy pitkällä aikavälillä. (Rehtori5)

Ja sit se on varmaan osaltaan joillakin semmosta ajatusta, että se on niinku jotenki me huolehitaan paremmin lapsistamme tai halutaan meidän lasten parasta. Sithän on varmaan joillakin saattaa olla sitäkin, kun mä en koskaan päässy, niin laitan omani, oman lapseni laitan. Että tämmöstäki vielä aina silloin tällöin kuulee. Et tota, se on ehkä vähän väärinymmärrystäkin, et luullaan, että se on jotenkin huono juttu, jos lapsi on kotona ja leikkii. Et kyllä sen nyt täytyis olla siitä ja siitä, tässä ja sen pitäis tuohon osallistua ja olla tuossa jumpparyhmässä tai mennä kuvataidekouluun tai vielä soittaa pianoa sen lisäksi. Ajatellaan, et se on jotenki hyvä juttu. Silloin ollaan tehokkaita. (Ope1)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuorten kasvatuksesta. Koulu tehtävä on tukea kotien kasvatustehtävää, mutta myös vastata oppilaan kasvatuksesta ja opetuksesta kouluyhteisön jäsenenä. (POPS 2004, 22.) Peruskoulun puolella on käyty keskustelua siitä, voisivatko opettajat opetustehtävänsä vedoten vetäytyä kasvatuksesta. Sosialisoinnin näkökulmasta tarkasteltuna tuntuu järkevältä, ettei kaikkea vastuuta säilytetä yksin millekään taholle, ei edes vanhemmille, vaikka heillä päävastuu lapsesta onkin. (Korhonen 2006, 61.) Kasvattajien yhteydenpito ja yhteistyö ovat tärkeitä kaikille osapuolille, koska kasvatuksen ennustettavuus ja johdonmukaisuus tukevat lapsen ja nuoren kehitystä. Jos kehittyvä yksilö joutuu kokemaan, että eri kasvattajien vaatimukset ja odotukset ovat kovin ristiriitaisia, ja jopa vastakkaisia, hän joutuu mukauttamaan ja muuttamaan toimintaansa eri tilanteissa. Lisäksi ristiriidat tuottavat hämmennystä, epävarmuutta sekä ahdistusta. (Saarinen ym. 1994, 210.) Lapset elävät samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä. Tämä edellyttää kasvatusyhteisöjen vuorovaikutusta ja yhteistyötä lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa. Lisäksi vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. (POPS 2004, 22.) Kodin ja koulun yhteistyö ja molemminpuolinen tuki on välttämätöntä ja tärkeää. Yhteistyön avulla sekä oppilas että koulu saavat paremmat mahdollisuudet ponnistella parempiin lopputuloksiin. (Laaksola 2006, 180.)

Tutkimuksessani kävi ilmi, että yhteistyö vanhempien kanssa koetaan kuitenkin tärkeänä oppilaiden kasvun tukemisen vuoksi.

et siinä niinku tulee se kodin ja koulun välinen yhteistyö, että sulla niinkun, koska sä et, vanhemmathan ne lapsesä tuntevat, tuntevat niin tota sulla pitää olla, jotta sulla on niinkun mahdollisuus tukea sitä kasvua. (Ope1)

Viime aikoina lisääntynyt oikeuksien lakiteitse hakeminen on tehnyt rehtorin ristiriitojen selvittäjän roolista entistä raskaamman. Lisäksi raskaana koetaan negatiivinen julkisuus, kun vanhempien ja koulun välisiä ristiriitoja puidaan myös tiedotusvälineissä. (Lehkonen 2009, 153.) Opettajuuteen liittyvät odotukset näyttävät lisääntyneen ylirasitukseen asti, kun tällä hetkellä opettajan roolia korostetaan demokratian toteuttajana, yhteisöllisyyden kehittäjänä ja vuorovaikutustaidoiltaan osaavana kohtaajana, jolla tulee olla valmiuksia kohdata erilaisuus, monikulttuurisuus sekä työelämän ja ympäröivän yhteisön odotusten kirjo (Raehalme & Talib 2006, 73).

Suomalaiset opettajat ovat kansainvälisestikin vertaillen poikkeuksellisen hyvin koulutettuja, joille koulutus on antanut hyvät edellytykset opettaa tehokkaasti ja toimia kasvatuksellisesti järkevästi. Opettaja on kuitenkin aivan liian usein kohtuuttoman työtaakan, ristiriitaisten vaatimusten, ylisuurten opetusryhmien ja vähäisten resurssien uuvuttama. (Uusikylä 2006, 52.) Ainaisen aika- ja resurssipulan taistelun vuoksi moni opettaja kokee työnsä raskaaksi ja aliarvostetuksi. Opettajat haluavat keskittyä opettajan työhön kuuluvaan kasvatustehtävään, mutta aika- ja resurssipula aiheuttavat opettajille tilanteita, joissa he eivät mielestään voi toimia oikeudenmukaisesti kaikkia oppilaita kohtaan. (Tirri 2008, 196.) Myös Lehkonen puhuu resurssien pienentämisestä. Koska koulutuksen tulisi olla tuloksellista ja tehokasta ja resursseja on silti pienennetty, rehtoreiden työmäärä on lisääntynyt. Rehtoreiden väsymystä aiheuttaa myös työajan kuluminen liaksi omien arvojen kannalta epäolennaisiin asioihin. (Lehkonen 2009, 41.)

Jatkuvan muutoksen tärkeydestä puhuminen ja yksipuolinen tehokkuuspropaganda ovat ajaneet tunnollisimmat opettajat niin henkisesti kuin fyysisestikin loppuun. Loppuun palaminen uhkaa yhä useampia oppilaita, jos ei ymmärretä, että ihminen kasvaa luonnollisten, biologisten ja psykologisten, lakien määrittämässä aikataulussa. Vaikka maailma muuttuu, ihmisen kehityksen vauhti pysyy aina samana. (Uusikylä 2006, 53.) Työelämän osaamisen ja työntekijän jaksamisen odotukset kasvavat jatkuvasti ja opettajan työn kuluttavuus on tosiasia. Siksi onkin tärkeää kiinnittää huomiota jokaisen yksilön sekä koko kouluyhteisön jaksamiseen ja hyvinvointiin. (Suortamo, Laaksola & Välijärvi 2008, 10–11.)

Niemi kirjoittaa siitä, että opettaja elää nykyään ristiriitaisessa maailmassa, jossa oppilaat etsivät omaa minuuttaan. Lisäksi heidän vanhempansa etsivät tehtävänsä ja rooliaan. Kasvattajilla sekä kasvatettavilla näyttäisi olevan yhteistä, että kasvun ja kasvatuksen suuntaa ei ole helppo määrittää. (Niemi 2003, 123.) Oppilaiden



lisääntyneet ongelmat ja tarpeet pakottavat opettajaa välillä toimimaan vanhempana, psykoterapeuttina, sosiaalityöntekijänä, poliisina ja monena muuna. Opettaja joutuu toisinaan sellaisten tehtävien eteen, johon opettajankoulutus ei ole häntä valmistanut. (Viskari 2003, 172.)

Tutkimuksessani 9 haastateltavaa 15:sta puhui koulumaailmaan liittyvän työn kuormittavuudesta sekä väsymisestä.

Ainut, mikä on niin pienet lapset, ku ne on aina niin tuossa vierellä ja hihassa kiinni ja ”ope ope ope ope ope”, että koulupäivän jälkeen on ihan ku iilimato ois imeny kaikki voimat. Se on niinku tämän työn se väsyttää, vaikka mikään ei noin ikään ei luokassa oo vinossa tai väärin. Se on vaan semmosta tää työ. Tää silleen kuormittaa. Kyllä sen sitte tuntee iltapäivällä. (Ope4)

Että jos vertaa, en voi muista puhua, mutta ite mitä oon ollu esimerkiks vaikka kaupassa töissä kassalla. Niin, jos sitä tekkee kaheksan tai yheksän tuntia, niin ok, ei mittään. Mutta sitten kun koululla oot sen viis tuntia, niin kyllä on iltapäivällä semmonen olo, että huh huh! Että pittää ihan tunti ottaa ja niinkö rauhottua silleen, että saa ajatukset koottua. Ja niinkön sit jatkaa sitä iltapäivää. Et se on niin semmosta kokonaisvaltasta se työ, et siinä täytyy koko ajan niinkön terppana. Siinä ei oo hetkenkään hengähdystaukoo koko päivän aikana, niin se ehkä verottaakin enemmän. (Ope2)

kyllä se on ihan fakta, että rehtorit uupuneina soitti esimiehelleen, kun he ite uupuu tai heidän alaisensa uupuu, on sairaslomia ja sitten räjähdyksiä, räjähdyksiä, kaikkea muuta. Niin kyl se toukokuu on, ja joulukuu toinen, aika kriittisiä hetkiä koulumaailmassa. (Rehtori5)

Mut jos niinkun ajatellaan täällä opetuspuolella, niin kyllähän opettajan täytyy kestää aika hyvin stressiä. Et koko ajan niinkun paineita tulee vanhemmilta, tulee opetuksenjärjestäjältä eli kunnalta tulee, ehkä rehtorilta tulee, esimieheltä, että niin monenlaisia paineita pitää sietää ja siinä tilanteessa, jos pitää pystyä kuitenkin menemään eteenpäin ja sitten opetusryhmät voi olla hankalia ja muuta. (Rehtori4)

Monet tutkituista olivat myös sitä mieltä, että työtehtävät ja paineet ovat lisääntyneet, mikä aiheuttaa väsymystä ja uupumista.

Monet opettajathan uupuu työssään ja joutuu sairastelemaan sen uupumisen takia taikka sitten suorastaan ihan vaihtaan duunia. Paineet on aika kovat niin monesta suunnasta. Kyllä opettajan homma on kovaa hommaa. Siihen vaikuttaa monet asiat tietysti, se opettajan työkuva on laajentunu ja odotukset kotien suunnasta esimerkiks ja niin päin pois. (Ope3)

Se, että jotenki semmosia, jos ajattelee niinku opettajiakin, niin hirveen paljon tulee uutta ja mitä pitäs, just niinku ajattelee meidän työtä, että koko ajan tulee lisää sellasta, mikä ei oo, ennen koulun kanslia teki, niin ikään kuin se on aivan yht'äkkiä meidän työ. (Ope1)

Ihminen vässyy, jos tuota sillä ei oo riittävästi tietoo eikä taitoo tehdä jotaki ja silloin se voi olla, että se kokkee sen kaiken raskaana, kaiken uuen. Jatkuvastihan sitä tulee joka viikko ja tulee uusia projekteja ja pitää opetella uusia asioita ja uusia ohjelmia tulee ja uusia välineitä ja lapset on ehkä sillä lailla vaativampia ja varsinki vanhemmat tänä päivänä on huomattavasti vaativampia, kun kymmenen vuotta sitten niin se. (Rehtori3)

Ja sit huomaan siinä, et ihmiset esimerkiksi paljon mieluummin ottavat vapaata kuin ottavat rahaa. Eli tietyl tavall se silloin kertoo siitä tarpeesta, että niinkun tarvitaan aikaa ajatella ja aika sille itselle ja muulle asialle, kun sille valtavalle tekemisille, tekemiselle. Kun elämä monimuotoistuu, tulee niinkun hirveen paljon mahdollisuuksia, niin se myöskin tuo painetta tehdä niitä ja osallistua ja kaikkeen, niinku semmosta just sitä joka, eri suuntiin menemistä. Että tota, kun tarjontaa on, niin, ja sit sä lisäät ja sit on vielä tää perustyöki niin se uuvuttaa. Sitä voi ajatella, että sehän tuo lisää ihanuutta ja muuta, mut kas vain, kun se vaan uuvuttaa. Koska se aika ei, 24 tuntia vuorokaudessa, niin se ei lisääny, vaikka mitä tekis. (Ope1)

Koko ajan semmonen riittämättömyyden tunne siitä, että kun mun pitäisi siis olla tekemässä lukujärjestystä nyt ens lukuvuodelle, niin mä en pysty. Koska se ei oo niinku tunnin juttu, vaan päivän tai kahen juttu, mun pitäs keskittyä siihen. Mä en pysty alottamaan sitä, kun mulla on tätä kaikenmaailman tilpehööriä niin hirveästi tässä ja koko ajan vaan tipahtaa uus arviointi tai uus selvitys tai muuta. (Rehtori5)

**Tutkimuksessani nousi myös esiin, että nykypäivän opettaja joutuu olemaan paljon muutakin kuin vain opettaja.**

Tää ei oo niinkun mun oman kokemuksen kautta, mutta sitten mulla on opettajatuttavia paljon, niin kyllä se, että niinkun opettaja on nykyään paljon enemmän kun vaan opettaja. Että kyllä tää kasvatustuu on monien tai joidenkin oppilaiden kohdalla siirtynyt opettajalle. Et se tekee niitä poliisin hommia ja sosiaalityöntekijän hommia ja vähä kaikenlaisia, psykologin hommia. (Ope3)

Niinku on joskus sanottu jotain, että opettajan pitää olla poliisi ja psykologi ja äiti ja isä ja kaikki mahdolliset. (Opisk1)

#### 5.4 Keinoja tehokkuuden jarruttamiseksi

Suonperän mukaan yksilön sopeutuminen yhteiskuntaan ja hänen menestymisensä elämässä edellyttävät tietämystä ja osaamista, joiden avulla tehdään onnistuneita valintoja. Hän ehdottaakin, että tässä suhteessa koulutuksen mitoitusta on tarkistettava niin, että tiedollisen aineksen ylivaltaa rajoitetaan ja toiminnallisia, eettisiä, esteettisiä ja emotionaalisia aineksia lisätään. Toiminnallisten, eettisten, esteettisten ja moraalisten osuuden kasvattaminen opetussuunnitelmissa luo edellytykset henkiselle kasvulle, ihmissuhdetaitojen kehittymiselle, kulttuuriin vaikuttamiselle ja yhteiskuntaa tukevan arvomaailman jäsentymiselle. Lisäksi koulutuksen laadun kehittämiseksi pitäisi rikkoa oppiaineiden rajoja ja koulutuksen sisältöjen tulisi muodostaa kokonaisuuksia, jotka liittyvät työ- ja yhteiskuntaelämän ilmiöihin ja siten laajentaa tilannesidonnaista koulutietoa yleisempiin soveltamiskelpoisiin tietorakenteisiin. (Suonperä 1995, 113.)

Puolimatka puhuu aidosta oppimisesta ja siitä, että sen seurauksena oppija pystyy oikeuttamaan uskomuksensa ja tekemään kyseisistä uskomuksista tietoa. Tämä asettaa oppimiselle vaatimuksia, koska ei riitä pelkästään, että oppii muistamaan tai toistamaan asian, vaan tietäminen edellyttää omakohtaista kosketusta asiaan. Oppilaan tulee suhteuttaa opittuja asioita kokemukseensa, tunteisiinsa ja intuitioihinsa, oppia ymmärtämään asioiden välisiä yhteyksiä ja pystyä liittämään yksityiskohdat laajempaan kokonaisuuteen. Aidossa oppimisessa oppija käyttää aktiivisesti tiedollisia valmiuksia ymmärtävä ja itsenäisenä olentona, kun taas sen vääristymässä oppija jää passiiviseksi ja epäitsenäiseksi. (Puolimatka 2011, 195.) Jokaisen oppilaan tulee saada tuntee itsensä päteväksi ja saada lisäksi kokea iloa taiteista, käden taidoista eikä vain lukuaineista (Uusikylä 2010b, 59). Lisäksi moraalinen mielikuvitus ja myötätunto kehittyvät taidekasvatuksen avulla, johon kuuluu mm. kaunokirjallisuutta, musiikkia, kuvataidetta ja tanssia (Sihvola 2008, 354). Kokemuksellisen oppimisen tapoja tulee laajentaa. Kulttuuri- ja taidelähtöiset menetelmät mahdollistavat lapsen osallisuuden, jossa sekä tunne että äly yhdistyvät. (Bardy ym. 2001, 153.) Tutkiva lähestymistapa edellyttää opettajilta ja oppilailta avointa keskustelua ja totuuden etsimistä (OAJ 2006).

Raehalme ja Talib korostavat yhteistyön merkitystä työssä jaksamisessa. Heidän mielestään opettajan tulee raottaa luokkahuoneensa ovea, jotta hän voisi jotenkuten jaksaa varhaiseläkkeelle tai sinnitellä aivan loppuun asti ansaitulle eläkkeelle.

Oppilaiden vanhempia kutsutaan harvemmin avuksi, mutta vaikkapa toisen kollegan kanssa tekemä yhteissuunnittelu voisi rikastuttaa koulutyötä ja antaa ehkä uutta mielenkiintoa työn tekemiseen. Joka tapauksessa, yksin ei selviä. (Raehalme & Talib 2006, 78.)

Tutkimukseni osallistajat puhuivat yhteistoiminnallisuudesta, toiminnallisuudesta ja taito- ja taideaineista kysyttäessä, mitä keinoja tehokkuuden jarruttamiseen voisi olla.

Jos se on oppilaan kannalta, niin silloin kevennetään sen oppilaan työtaakkaa. -- Tietysti kaikki semmoset metodit ja muut vaikuttaa. Mää uskon tämmöseen yhteistoiminnallisuuteen ja tän tyyppiseen hommaan, enkä mihinkään tämmöseen opettajajohtoseen. (Ope3)

Jos opettajaki menis sinne niinku lapsen, lasten kanssa, silleen et tavallaan voi erilaisista näkökulmista tarkkailla ja tutkia asioita, niin sillä voi saada paljon aikaan. (Opisk1)

Enemmän taito- ja taideaineita, semmosia luovia aineita, joissa pystyy purkautumaan ja tuottamaan ja toimimaan ja rentoutumaan. (Ope5)

Opetussuunnitelma tuli esiin keinona auttaa tehokkuuden jarruttamisessa, mutta toisaalta jarruttamisen keinona nähtiin sen sisältöjen priorisointi.

Ja kirja ei saa olla se, joka ohjaa sitä, vaan se opetussuunnitelma, joka on järkevästi laadittu ja siihen sitten otetaan, hyödynnetään semmosta monipuolista oppimisympäristöä ja oppimisvälineistöä. (Ope3)

voi niinkun pysähtyä, et pitää saada käytyä opetussuunnitelma läpi niin kyllähän sen opettajan täytyis miettiä sitä opetussuunnitelmaa, et onks meiän ihan pakko käydä noita kaikkia osioita vai voidaanks me joku asia mennä vähän kevyemmällä puurtamisella. (Rehtori4)

Oppilashuollollinen, opettajien kesken sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö nähtiin myös keinona työssä jaksamiseen.

Oppilashuollolla on aika iso merkitys täällä koulussa. Meillä on oppilashuolto kehitetty hirveesti viime vuosien aikana, nii ku on tätä oppilashuollollista palvelua nii se auttaa ihmisiä jaksamaan sillä lailla nii tekemään työtäsä ja sitten, kun tietää, että ei oo yksin niin taas jaksaa paremmin. (Rehtori3)

Jos se on opettajan kannalta, niin silloin ois varmaan tämmösiä mahdollisuuksia kuin yhteistyö. En tiedä, kuinka paljon sitä nykyään tapahtuu, mutta opettajat vois mahdollisimman paljon tehdä yhteistyötä ja miettiä, että.. Tässä mä palaan esimerkiksi tähän yhteistoiminnallisuuteen, että siellä vois olla tämmösiä asiantuntijaryhmiä kiinnostuksen mukaan, että me otetaan selvää näistä ja me otetaan näistä ja näistä ja sit jaetaan tätä tietoa ja ehkä myös töitä sillä tavalla, että kaikkien ei tarvii ottaa kaikkea harteilleen. (Ope3)

Sellaisen koulujärjestelmän kehityksen investointi on perusteltu, joka ottaa huomioon tasapuolisesti kaikki kykyjensä ja kiinnostustensa mukaan. Peruskoulu oli ja on edelleen viisas investointi tulevaisuuteen. (Hautamäki & Scheinin 2008, 90.) Koulu tarvitsee rahaa, pienempiä opetusryhmiä ja oppimateriaaleja sekä psykologeja, lääkäreitä, terveydenhoitajia ja kuraattoreita (Uusikylä 2010b, 59). Bardyn ym. tekemän selvityksen mukaan on kiistattomasti selvää, että lisäresurssit palveluissa ovat välttämättömät. Ne ovat välttämättömät kaikkien lasten kannalta, jotta mahdolliset ongelmat nähtäisiin ajoissa niiden ollessa vielä pienimuotoisin keinoin autettavissa ja jotta ongelmia ei syntyisi jatkuvasti lisää. Lisäresursseja tarvitaan myös vaikeuksissa olevien lasten auttamiseen. Lisäksi tarvitaan kipeästi erilaisia keinoja, joilla voidaan turvata pitkäkestoiset ihmissuhteet koulumaailmassa sekä löytää yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden vaatimusten keskinäinen tasapaino. Lyhytjänteiset tehokkuusvaatimukset ovat syrjäyttäneet sen totuuden, että ihmissuhteet kannattelevat inhimillistä kehitystä. (Bardy ym. 2001, 151–152.)

Koulutuksen tiedetään olevan voimakkaasti yhteydessä ihmisen terveyteen ja hyvinvointiin. Suortamon, Laaksolan ja Välijärven (2008) mukaan myös koulujärjestelmän arvioinnin tulee edistää hyvinvointia. Parhaimmillaan arviointi luo toimivaa pohjaa koulujärjestelmämme kehittämiseksi, mutta se voi olla myös uhka. Heidän mukaansa keskeisin arvioinnin vaatimus on, että se luo entistä paremmat mahdollisuudet oppimiselle ja työyhteisön toimivuudelle. Kansainväliset kokemukset osoittavat, että valtakunnallisesti toteutettavat kokeet johtavat vääjäämättä koulujen julkisiin listauksiin ja keskinäiseen kilpailuun ja muuttavat arviointijärjestelmän koulujen kontrollia korostavaksi. Kirjoittajat eivät ymmärrä sitä, miksi Suomessa pitäisi kiristää kontrollia, eikö esimerkiksi PISA -tulokset ole todiste juuri päinvastaisen koulutuspolitiikan tehosta? Opettajien ammattitaitoa investoimalla, eikä kontrolloimalla, opetus kehittyy tehokkaimmin. (Suortamo, Laaksola & Välijärvi 2008, 11.)

Metsämuurosen mukaan kokonaistuottavuuden kasvua ja sen myötä koulun tuoma lisäarvoa selittää osaltaan oppilaitoksen hyvä henkilöstöjohtaminen ja opettajien pedagoginen taito. Tuottavuus kasvaa voimakkaimmin, kun sekä oppilaat ja opettajat tekevät parhaansa oppimistulosten parantamiseksi ja koulun johto tukee opettajaa tämän työssään ja opettaja kokee, että hänen työpanostaan arvostetaan. (Metsämuuronen 2007, 245.) Opettajalla on merkittävä rooli sekä myönteisten oppimiskokemusten syntymisessä että oppilaan itseluottamuksen ja sosiaalisen vastuullisuuden vahvistamisessa. Myönteiset oppimiskokemukset edistävät elinikäistä oppimista, ja monesti opettajan työntulokset näkyvätkin vasta pitkän ajan kuluttua. (OAJ 2006.)

Tuloksissani negatiivisena pidettyä tehokkuutta voi jarruttaa hyvä johtaminen, kannustus sekä koululuokan ja työyhteisön ilmapiiri. Samat syyt nähtiin myös hyvää tehokkuutta edistävinä keinoina.

Ja lapsilleki niitä kannustuskeinoja ja niitä mukavia hetkiä välillä, eikä aina aatella koko ajan mennään ku pikajuna, että -- joskus vaan pittää antaa itelleki periks ja pittää niitä hauskoja hetkiä. Mä nyt puhun luokasta ja kiitosta antaa. Ja sama se on työntekijöitten kansa, että jos ei jousta missään nii työt kyllä hoituu, mutta ne hoituu just sillai että rimaa hipoen. Että semmoset ilose, tyytyväiset työntekijät niin ne tekkee kyllä paremmin työtä. (Rehtori3)

Siinä on taas opettaja avainasemassa, että ei tee siitä semmosta, eikä semmosta ilmapiiriä luokkaan, että tämä on ihan mahotonta suorittamista ja.. Nii, että se vois olla ihan mukavaa. Oppiminenhan on ihan mukava asia. (Ope7)

Myös arvioinnilla koettiin olevan vaikutusta tehokkuuden jarruttamisessa.

Haastateltavieni mukaan arvioinnissa tulisi ottaa huomioon oikeat mittarit ja tavoitteenasettelut, palautteen myönteisyys ja rakentavuus, ja osa oli sitä mieltä, ettei arvioinnin pitäisi olla niin numeropainotteista.

Oikeat mittarit: oikeat tavoitteenasettelut ja arviointi. (--) Niin se pitäs pitää mukana, et mihinkä me tähdätään koulumaailmassa, mitkä on ne tulokset, joihin pyritään, ja mitenkä niitä sitten mitataan, niin sillan me tehdään sitä tehokkuutta oikealla tavalla. (Rehtori5)

Pitää (--) lähtee siitä, että arviointi on kannustavaa ja rakentavaa ja palaute on myönteistä, siltä osin kun on onnistuttu ja sitten se, että jos joku homma menee pieleen, niin lähtee neuvomaan, että miten tän homman onnistuisit tekeen oikein, miten korjataan suuntaa ja aina myönteisen, rakentavan palautteen kautta. (Ope4)

No ihan, jos koulutasolla aatellaan, että kaikkee ei tarteis olla niin numeropainotteista ja niin arviointipainotteista. Varsinkaan ensimmäisillä luokilla. (--) Ja varsinki tämmöset taide- ja taitoaineet, mun mielestä niitä ei tarteis numeroilla ollenkaan arvioida. Et tavallaan se ois semmosta hengähtämistä ja sellasta ittesä ilmasua, eikä sitäkään tarte, että pitää piirtää se täydellinen omena, että saat kympin. Niin sellasesta, jos aattelee ihan tämmösellä alakoulutasolla. (Opisk3)

Ennen muuta koulu tarvitsee rauhaa, turvallisuutta ja kiireettömyyttä (Uusikylä 2010b, 59). Koulun moraalikäytäntöjen pohdinnan on hyvä lähteä koulun perustehtävän määrittelystä eli siitä, mitä koulukasvatus pohjimmiltaan on ja mitä sen pitäisi olla. Kasvattajan tulisi pohtia asiantuntemuksensa ja ammattietiikkansa mukaisesti, mitkä kouluun kohdistuvat vaikutusyritykset yhteiskunnan eri tahoilta ovat asiantuntevia, oppilaiden parasta ajattelevia ehdotuksia, mitkä taas piiloarvoista lähteviä kasvatuseriaatteiden kaapuun puettuja vaatimuksia, joiden taustalla ovat ehkä itsekkäät pyrkimykset. Opettaja on se, joka vastaa siitä, että opetus tapahtuu pitäen ohjenuorana oppilaan eheyttä ja inhimillistä kasvamista. (Uusikylä 2002, 10–11.) Aaltola kirjoittaa siitä, että myös tiedollinen ja menetelmällinen näkökulma edellyttävät keskustelua arvoista ja tavoitteista. Valintoja on tehtävä siitä, mikä on olennaista ja tärkeää kasvatettavan kannalta. Ne eivät kytkeydy vain kasvatuksen sisältöjen tarkasteluun, vaan heijastavat myös kasvatuksen päämääriä ja tavoitteita. (Aaltola 2002, 52.)

Bardyn ym. mielestä erityistä huomiota on tarpeen kiinnittää lasten sosiaalisen ja emotionaalisen pääoman karttumiseen, joiden varassa myös järki, ymmärrys ja tiedollinen joustavuus kehittyvät. Lasten osallisuus tulisi ottaa huomioon ja heidät tulisi ottaa mukaan pohtimaan elämän peruskysymyksiä ja moraalisia näkökulmia. Heille tulisi turvata oppimisprosessi, joka mahdollistaa sen käsittämisen, keitä olemme, mihin kuulumme ja kuinka elämme. (Bardy ym. 2001, 152.)

Lehkosen mukaan koulutuksen arvot tulisi palauttaa yleisen keskustelun kohteeksi ja oppilaan hyvä tulisi nostaa kaiken päämääräksi ja tuloksellisuuden mittariksi. Tätä kautta parannetaan koulutuksen tuloksellisuutta ja tehokkuutta, lisätään rehtorien työmotivaatiota sekä ylläpidetään koulutuksen tehtävää demokraattisen yhteiskunnan arvokasvattajana. (Lehkonen 2009, 41.) Kontturi osallistuu arvokeskusteluun ehdottamalla, että loputtomien arvojen veivaamisen lisäksi olisi aika myös ryhtyä

arvotekoihin. Puhe voi parhaimmillaan olla kaunista ja arvokasta, mutta ilman tekojen tasolla olevaa vaikutusta se on lopulta pelkkää lässytystä. (Kontturi 2009, 75.)

Melkein kaikki tutkimukseeni osallistuneista (14/15) puhuivat tehokkuuden jarruttamisen keinona pysähtymisestä, rentoutumisesta, rauhoittumisesta, kokonaisuuksien näkemisestä tai koulun perustehtävän ja -arvojen pohdiskelusta.

Lähinnä se on koulussa, niinkun pitää aina miettiä se, että mikä se on koulun perustehtävä ja rauhottua siihen. Siihen perustehtävään ja perustehtävä on kasvattaminen ja opettaminen ja peruskoulussa nimenommaan ja ehkä nimenommaan tässä järjestyksessä. Ja se ei tarkoita sitä, että sitä, että otetaan niinkun sitä kasvatusvastuuta pois kodilta, mut se vaan on ja niinhän se on aina ollu. Ja sitte nimenomaan pitäytyä sitten siinä ja ehtiä ne perusasiat, mitä pitää käydä läpi, mitä opettaa, mitä pitää kasvattaa, että ei rönsyile sitten liian pitkälle. (Rehtori2)

Ja tietynlainen perusarvo on myöskin semmonen rauhottuminen, et kun virkkeitä on suunnasta ja toisesta, että niinkun pysähtyä tavallaan siihen perusasian eteen elikkä, et mikä elämässä on tärkeintä, mitä perheessä on tärkeitä, mitä työssä on tärkeitä elikkä pohtia niitä asioita. (Rehtori1)

Ja valtava, minkälaisen niinku voimavaran sä siitä saat, kun sä pysähdyt asioitten äärelle. Eli mun mielestä se on niinku asenne, asenneasia. Asenne, ensimmäinen tämmönen pysähtymisen ja pohtimisen. Ja antaa aikaa ajattelulle ja ikään kuin tuoda niitä näkökohtia. Että jos me vaan mennään, niin me vaan mennään. Mutta pysäyttäminen ja sitte todellisten niinku asioitten pohtiminen ja erilaisten näkökulmien luominen. (Ope1)

Myö paljo puhutaan lasten kanssa, yleensäki kaikenlaisesta elämästä. Mää tykkään näistä luokista, lapsista, kun niiden kanssa voi jutella. Mä oon varmaan vähä semmonen kasvattaja luonteeltani enemmän kun opettaja. Yleensä mä aina niinkun ajattelen niitä lapsia, kun niitten elämää varten. Ja kun ne on isoja ja aikuisia, että jotakin vois hihhaan tartuttaa semmosta, mikä kantaa sinne. Sen savanninki ne oppii monta kertaa ja jos ne joskus tarvii sitä savannia niin ne voi googlettaa sen ja kattoo sitä sieltä. Mut ei semmosta suorittamista ja tehokkuutta tarvii tänne luokkaan. (Ope7)

Uusikylä kaipaa muutosta ja sanoo, että suomalaisten opettajien on nyt yhdessä aika virittää omat vastatulensa. Koulu ei kaipaa rankinglistoja eivätkä vaikeimmissa oloissa elävät julkista häpeää huono-osaisuudestaan. Koulu kaipaa arvostusta. Lapsilla ja nuorilla on oikeus kuulua kouluuyhteisöön eikä ajelehtia yksin, ahdistuneena siitä, ettei kelpaa tai pärjää. Aikuiseksi tulee saada kasvaa turvassa. (Uusikylä 2010b, 59.) Myös Värri patistaa opettajakuntaa muutokseen. Heidän täytyisi luopua



neutraalisuususkostaan ja alettava ottamaan selvää, mitä kasvatuksen politisoituneella ja koulutuspolitiikan ekonomisoituneella kentällä tapahtuu. Kouluihin kohdistuu yhä intensiivisempiä standardisoimis- ja testaamispaineita, joilla pyritään yleissivistävän perusopetuksen yhä tiukempaan välineellistämiseen kilpailukyvyyn vaatimuksille. Tällaisessa ideologisessa paineessa opettajat eivät selviä enää pelkällä käyttöteoriolla. Värrä ehdottaa keinoksi täydennyskoulutusta, jossa opettajien ja tutkijoiden dialogissa vahvistetaan kriittisen kasvatustajattelun merkitystä sekä luodaan vastastrategiaa yhteiskunnan instrumentaalisille pyrkimyksille. (Värrä 2006, 211.)

Täydennyskoulutuksen lisäksi Värrä penää vastuuta opettajankoulutukselta, jonka on otettava aloite kasvatuksen päämääräpohdinnoissa ja kysyttävä, millä tavalla ymmärrämme kasvatuksen merkityksen hyvälle elämälle ja demokraattisen yhteiskunnan ylläpitämiselle ja kehittämiselle. Hänen mukaansa opettajankoulutuksessa on tärkeintä kasvatuksen merkityksen mieleen palauttaminen. Sen tehtävänä on muistuttaa siitä, että ihmiseksi kasvaminen ei toteudu pelkästään mielihyväkulttuuriin sosiaalistumalla eikä sopeutumalla tietyn ajan ideologisiin trendeihin. Myös demokraattisen yhteiskunnan ylläpitäminen ja kehittäminen edellyttävät kasvatuksen erityisyyden vaalimista ja sen suhteellisen autonomian puolustamista niin taloudellisia kuin poliittisiakin välineellistämisyhtymyksiä vastaan. (Värrä 2006, 201.)

Jotta ihmiset olisivat yhteiskunnallisesti ja poliittisesti osallistuvia sekä aktiivisia, heidän täytyy välittää yhteisistä asioista ja arvostaa yhteiskunnallista osallistumista. Pelkät yhteiskuntavastuulliset arvot eivät kuitenkaan motivoi toimintaa riittävästi. Sen lisäksi ihmisillä täytyy olla poliittisen pystyvyyden tunnetta eli heidän täytyy uskoa, että heidän ajatuksensa ja tekonsa ovat yhteiskunnallisesti ja poliittisesti merkittäviä ja että he voivat saada muutosta aikaan. (Colby 2005, 60.) Raehalme ja Talib korostavat, että hyvä opettaja pistää persoonallisuutensa likoon ja tiedostaa, että hänen tekemällään työllä on suora vaikutus yhteiskuntaan. Opettajat julkisena ammattiryhmänä ovat ideaalisesti yhteiskunnallisia vaikuttajia, jotka kykenevät vaikuttamaan oppilaisiin, vanhempiin ja yhteiskuntaan. Opettaja on edelleen kansankynttilä, joka näyttää esimerkillään hyväksyttävää käytöstä ja toimintaa. (Raehalme & Talib 2006, 79.)

Tutkimukseni osallistajat puhuivat myös muutoksesta ja sen tärkeydestä negatiivisen tehokkuuden jarruttamisessa.

Tarvittas niin laajaa yleistä mielipiteen muutosta ja niin laajaa opetuspolitiikan muutosta ja opetustavoitteiden muutosta valtakunnallisesti ja niin laajaa opettajankoulutuksen muutosta, että.. (Opisk2)

Mutta omiin vaikutusmahdollisuuksiin, poliittiseen pystyvyyteen, ei kovinkaan paljon uskottu.

Tietysti suomalainen on semmonen ”hiljasta vastarintaa kaikessa”, mut ei sekkään aina ihan viisasta oo, että minun mielestä sitä pitäs saaha sanottua, jos tuntuu, että homma ei oo oikeessa mittasuhteessa. Ja jutella siitä esimiehen kanssa, jos tarve vaatii ja työyhteisön kanssa ja mikäli se pyssyy tämmösenä työpaikan sisäsenä. Mut sitten jos nuo valtakunnalliset vaatimukset kasvaa ja tota kuormitus lisääntyy, niin siihen tietysti on yksilötasolla jo huomattavasti vaikeempi jo osallistua. Sitten järjestöjen kautta pitäs niinkun asiaa kentältä saada etteenpäin, että nyt tarvitaan korjausta tuohon tai tähän asiaan. (Ope4)

Mutta sehän nyt on vaan ihan hullu ja villi unelma, että niin kävis. (Opisk1)

Kai ne kaikki kumminki tulee sieltä ylhäältä päin, aika pieneen ihmiseen se kohdistuu sitte alhaalla. Mitä sitten pitäs.. No jos kaikki lähtee niin ylhäältä, niin eihän sitä voi muuttaa millään. Kai se nyt on vaan länsimaisessa markkinataloudessa on vaan semmoset arvot, että pyritään kasvuun ja pyritään pysymään kärryillä, kai se on nyt yks olennaisimmista tekijöistä. Nii en mä nyt oikeestaan nää, että sille muuta, kun sitten ihan ruohonjuuritasolla pystyy yksittäisissä tapauksissa tekemään jotain ihan omalla, jokainen omalla panoksellaan. (Opisk2)

Jos aatellaan siitä politiikan kannalta, politiikka vaikuttaa opetussuunnitelmaan ja opetussuunnitelmassa on tietyt sisällöt, mitä koulussa käydään nykyään läpi, niin voiko siinä nyt taas siihen ihanteeseen, mikä itellä on, pyrkiä. Varmaan jossain määrin voi, mut jossain määrin ei voi. (-- ) aika sellaselta epätodennäköselä näyttää, että pystyis toteuttamaan sitä ajatusmaailmaa. Et aina on niinku joku, joka voi vaientaa sen oman tavan ajatella. (-- ) No lähin on varmaan siis ylipäätään sen oman koulun kulttuuri tai se, miten se niinkun luodaan. Opettajat, rehtori, se opettajakunta, mikä siellä on. (-- ) Tai sitten aika lähellä on myös vanhemmat ja lapset, jotka oottaa ehkä koululta tietynlaista semmosta perinteistä toimintaa. (Opisk1)

## 6 Pohdinta

### 6.1 Keskeiset tutkimustulokset ja yhteenveto

Esittelen seuraavaksi tutkimukseni keskeisiä tuloksia. Esittelen tulokset niin, että esittelen alakoulun opettajien, rehtoreiden sekä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä. Kasvatuksen tavoitteista luokanopettajaopiskelijoille tärkein koulun tavoite on kasvattaa oppilaat itsenäiseksi osaksi yhteiskuntaa. Persoonallisen kasvun lisäksi he korostivat myös yhteisöllisyyttä ja kunnioitusta muita, kuten ihmisiä, kulttuureja ja luontoa, kohtaan. Luontoon ja kunnioitukseen liittyvien arvojen lisäksi tärkeinä arvoina he pitivät tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. Alakoulun opettajat luettelivat koulun tärkeimmiksi kasvatuksen tavoitteiksi sen, että koulu kasvattaisi oppilaat elämässä ja yhteiskunnassa pärjääviksi ihmisiksi. Heidän mielestään koulun tulee antaa oppilaille perustiedot ja -taidot, joiden avulla oppilaat pärjäävät elämässä. Pärjäämiseen kuuluu myös yksilön psyykinen tasapaino ja hyvinvointi. Osa opettajista piti myös tärkeänä, että oppilaat oppivat tekemään työtä. Opettajien kasvatustavoitteissa oli nähtävissä pieniä painotuseroja. Toiset korostivat hyvän, omanlaisen ja onnellisen elämän tukemista ja toiset perustietojen ja -taitojen ja työnteon oppimista. Alakoulun opettajien arvot olivat keskenään hyvin samansuuntaisia. Kunnioitus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus luettiin tärkeimmiksi arvoiksi. Kaksi opettajaa puhui myös lähimmäisenrakkaudesta.

Alakoulun rehtorien kasvatustavoitteet olivat samansuuntaiset opettajien kanssa. Rehtorien mielestä koulun tulee kasvattaa oppilas pärjääväksi ja tasapainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Siihen kuuluu itsetunto, itsearvostus, sosiaaliset taidot, omillaan toimeen tuleminen ja henkinen aikuisuus. Kaksi rehtoreista puhui myös siitä, että koulun tulee opettaa tekemään työtä.

Kasvatuksen tavoitteet opettajien ja rehtoreiden kesken olivat hyvin samanlaiset. Heidän mielestään koulun tärkein tehtävä on kasvattaa oppilas pärjääväksi yhteiskunnan jäseneksi. Osa opettajista korosti lisäksi oman tien löytämistä ja onnellisuutta. Myös

luokanopettajaopiskelijat pitivät tärkeänä yhteiskunnan jäseneksi kasvamista, mutta heidän vastauksissaan korostui se, että oppilaan tulee kasvaa itsenäiseksi osaksi yhteiskuntaa, sellaiseksi, joka seisoo omilla jaloillaan ja ajattelee omilla aivoillaan. Vastauksien eroavaisuuksia oli lisäksi se, että opiskelijat nostivat ainoana keskusteluun luonnonarvot.

Luokanopettajaopiskelijoiden ajatusmaailmaan ei tehokkuus sovi. Heidän mielestään koululla ei saisi olla sellaista tehtävää, että oppilaat kasvatettaisiin tehokkaiksi yhteiskunnan jäseniksi. He liittivät tehokkuuden kiireeseen ja suorituskeskeisyyteen, joka tarkoittaa koulussa sitä, että pyritään mahdollisimman hyviin suorituksiin ja arvosanoihin mahdollisimman pienillä resursseilla. Yhden luokanopettajaopiskelijan mielestä hyvää tehokkuutta voisi kuitenkin olla se, että oppilaat saisivat oikeanlaista tietoa, mitä he tarvitsevat elämässään. Myös opettajat liittivät vahvasti tehokkuuden negatiivisiin asioihin. Se tuo mieleen kiireen ja hiostamisen sekä suorituskeskeisyyden. Osa oli sitä mieltä, että tehokkuudessa ei sinänsä ole mitään pahaakaan, kunhan se ei ole päällimmäinen tavoite, päämäärä tai itseisarvo.

Opettajien mielestä ns. hyvää tehokkuutta oli koulujen tehokas ajankäyttö ja aikaansaavuus. Tehokkuus näkyy myös oppimiseen liittyvissä asioissa: oppimäärissä, oppimistuloksissa, todellisena oppimisena ja oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Rehtorit liittivät koulujen tehokkuuden taloudelliseen tehokkuuteen. Jos tehokkuus tarkoittaa sitä, että tehdään mahdollisimman paljon mahdollisimman vähällä ja mahdollisimman nopeasti, se ei heidän mielestään kuulu kouluun. Tehokkuuden negatiivinen puoli näkyy rehtorien mukaan kouluissa resurssien (luokkakoot, lakkauttamiset, erityisopetus, koulunkäyntiavustajat, tuntikehys) leikkaamisena. Positiivisena tehokkuutena he pitivät hyvää suunnittelua ja toteutusta ja sitä, että resurssit käytetään mahdollisimman hyvin oppilaiden hyväksi. Vastauksissa korostui selvästi juuri yksilöiden ja oppilaiden edellytysten tukeminen ja erilaisten oppilaiden huomioon ottaminen. Rehtorit painottivat sitä, että ihminen on tehokkaimmillaan silloin, kun se voi henkisesti hyvin.

Mielipiteet koulujen tehokkuusajattelusta erosivat eniten eri osallistujaryhmien kesken. Opiskelijat suhtautuivat kaikista kielteisimmin tehokkuuteen ja kokivat, ettei se ollenkaan kuulu koulumaailmaan. Opettajat kokivat tehokkuuden myös negatiivisena silloin, jos sitä pidetään päämääränä. He kuitenkin liittivät tehokkuuteen myös

myönteisiä puolia, kuten tehokkaan ajankäytön ja oppimistavoitteiden saavuttamisen. Rehtorit näkivät tehokkuuden negatiivisen puolen koulujen resurssien vähentämisenä. Sellainen tehokkuus, jossa yritetään suorittaa mahdollisimman paljon, mahdollisimman vähällä, ei kuulu kouluun. Rehtorit pitivät myönteisenä tehokkuutena resurssien optimaalista käyttöä oppilaiden hyväksi.

Luokanopettajaopiskelijat kokivat vahvasti ristiriitaa omien ja yhteiskunnan arvojen sekä kasvatustavoitteiden välillä. Heidän mielestään yhteiskunta edustaa kovia arvoja, kuten tehokkuutta, tuottavuutta ja kilpailukeskeisyyttä, joiden vaatimusta se heijastaa myös koulumaailmaan. He kokevat, että yhteiskunta vaatii koulun kasvattavan tietyn muotin mukaisia ihmisiä, tehokkaita – ja niin kuin yksi opiskelija kuvasi – ”huippuihmiä”. He kritisoivat vaatimuksia ja huippuajattelua, jonka mukaan omana itsenä ei kelpaa. Opiskelijat suhtautuivat kriittisesti myös kouluun. Kaksi opiskelijoista sanoi, että koulu osaltaan edistää tehokkuutta, ja suorituskeskeisyyttä ja kolmas, että suurin ongelma on se, ettei opettajia edes kiinnosta, mitä he voisivat työllään saada aikaan.

Ristiriitojen kokemisessa opettajat jakautuivat kahteen ryhmään: toiset eivät kokeneet ristiriitoja ja toisilla oli selvästi ristiriitoja yhteiskunnan arvojen ja kasvatustavoitteiden kanssa. Neljä opettajaa, jotka sanoivat, etteivät he koe ristiriitoja, eivät kuitenkaan olleet kovin vahvasti tätä mieltä (*ei koe, ei vielä, ei sinänsä, ei ehkä*). Osa heistä osoitti huolestuneisuutta tulevaisuuden suunnista. Ne opettajat, jotka kokivat ristiriitaa, sanoivat syiksi kiireen ja tasa-arvon toteutumattomuuden. Heidän mielestään yhteiskunnassa erilaiset jäävät taka-alalle, kaikista ei huolehdita ja arvostetaan vain tietyn muotin ihmisiä. Rehtoreista yksi ei kokenut ristiriitaa. Muut kokivat, että yhteiskunta pyrkii olemaan tehokas ja taloudellinen ja yrittää tuoda sitä myös kouluun, jolloin yksilöt unohtuvat ja tasa-arvo ei toteudu. Lapsilta myös vaaditaan liikaa liian aikaisin.

Opiskelijoilla ei ollut yhteistyöstä vanhempien kanssa omakohtaista kokemusta, mutta kahdella oli kuitenkin sellainen mielikuva, että kasvatusvastuu on siirtynyt kouluille ja että opettajilla on tulosvastuuta vanhempia kohtaan. Opettajien enemmistö eli 5 opettajaa 7:stä puhui vanhemmilta tulevista paineista ja siitä, että kasvatusvastuu on siirtynyt enemmän kouluille. Osa puhui vanhemmista, jotka eivät pidä kiinni kasvatusvastuustaan, ja osa hyökkäävistä ja voimakastahtoisista vanhemmista. Rehtoreista jokainen puhui vanhemmilta tulevista paineista. Perheiden pahoinvoinnin

vuoksi kasvatustavasta siirtyy enemmän kouluille, mutta myös vanhempien vaatimukset koulua kohtaan ovat lisääntyneet. Vanhemmat vaativat yksilöllisyyttä ja puuttuvat koulutyöhön. Varsinkin yksi rehtori nosti esiin sen, että itsekkyyks on lisääntynyt ja oman lapsen etuja ajetaan jopa muiden kustannuksella.

Vanhempien ja yhteiskunnan vaatimukset aiheuttavat paineita rehtoreille, opettajille, opiskelijoille ja oppilaille. Kaikkien haastateltavien mukaan liiallinen tehokkuuden vaatimus tuo mukanaan väsymystä ja pahoinvointia. Osa opiskelijoista oli itse kokenut sitä omissa opinnoissaan sekä nähneet sitä myös harjoitteluissaan. 4 opettajaa 7:stä puhui työn kuormittavuudesta. Heistä kaksi oli sitä mieltä, että opettajan työ on niin kokonaisvaltaista, että se vie energiaa ja kuormittaa. Toiset kaksi puhuivat siitä, että opettajien työnkuva on laajentunut ja työtehtävät lisääntyneet. Osa opettajista puhui, että lapsilla tehokkuuden paineet näkyvät suorittamisena ja etenkin harrastusten paljoutena. Kaksi opettajaa nosti esiin myös sen, että on opettajia jotka miettivät ammatinvaihtoa. Myös kaksi rehtoria puhui työtehtävien lisääntymisestä, joka väsyttää ja vie aikaa muilta tehtäviltä.

Osa opettajista ja rehtoreista oli sitä mieltä, että ns. hyvää tehokkuutta ei tarvitse jarruttaa. Liiallisen tehokkuuden jarruttamisen keinoiksi opettajat näkivät oman toiminnan miettimistä ja sen pohtimista, mikä on tärkeintä koulussa ja elämässä. Siihen tarvitaan aikaa, lepoa, rauhoittumista ja pysähtymistä. Sen lisäksi opettajat luettelivat joitakin yksittäisiä oppimisen menetelmiä tai keinoja, joista suurin osa liittyi aitoon ja luovaan oppimiseen. Rehtorit nostivat tärkeimmäksi keinoksi koulun perusajatuksen ja -arvojen pohtimisen ja niihin keskittymisen. Kasvatuksen, opetuksen, sisältöjen ja tavoitteiden pohtimista tulisi tehdä sekä henkilökunnan, oppilaiden että vanhempien kanssa. Luokanopettajaopiskelijoiden keinot tehokkuuden jarruttamiseksi liittyivät enemmän perinteisestä pidetystä kouluopetuksesta poikkeaviin keinoihin. Esimerkiksi yksi opiskelija ehdotti, ettei oppikirjoja olisi ollenkaan, ja toisen mielestä koulun ei tulisi olla numero- ja arviointipainotteista. Kolmannen opiskelijan mukaan tarvittaisiin laajaa ja radikaalia valtakunnallista mielipiteiden, opetuspolitiikan, opetustavoitteiden ja opettajankoulutuksen muutosta. Kaksi opiskelijaa ei kuitenkaan uskonut muutokseen tai oman ajattelumaailman toteuttamiseen.

## 6.2 Teorian ja tulosten vuoropuhelu

Kasvatuksen tavoitteissa ja niiden pohjalla olevissa arvoissa koettiin ristiriitaisuutta haastateltavien ja yhteiskunnan arvojen kesken. Haastateltavat kokivat, että yhteiskunta painostaa kasvattamaan tietynlaisia, tehokkaita yksilöitä, kun taas heidän mielestään on tärkeää, että jokainen saisi kasvaa omanlaiseksi persoonaksi. Ahon ja Laineen mukaan pysyvintä muutosten pyörteissä on ihminen, jolloin myös koulun tärkein tavoite tulisi olla oppilaiden persoonallisuuden kaikkien osa-alueiden tukeminen ja näin auttaminen kasvamaan vahvoiksi, tulevaisuuttaan pelkäämättömiksi ihmisiksi. Tämä merkitsee sitä, että koulun olisi muututtava paikaksi, jossa opettajat keskittyisivät tietojen opettamisen sijasta oppilaiden persoonallisuuden kasvun ja oppimisen monipuoliseen ohjaamiseen. (Aho & Laine 1997, 253.) Samoin tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat tätä mieltä. Heidän mukaansa kasvatuksen tulisi kouluissa muuttua niin, että tehokkuuden sijasta tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota oppilaiden yksilölliseen kasvuun.

Tällä hetkellä ihmisenä kasvaminen on vain yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) aihekokonaisuuksista yrittäjäyyskasvatuksen rinnalla, vaikka tutkimukseni mukaan opettajat pitävät sitä koulun tärkeimpänä tehtävänä. Kaiken lisäksi ihmisen inhimilliseen kasvuun ja persoonan kehittämiseen panostaminen ei estä yhteiskunnan kehitystä, vaan Skinnarin mukaan kokonaisvaltaiseen ihmisyyteen kasvanut henkilö pystyy olemaan tehokas sekä talouselämässä että eettisiin arvoihin tähtäävä. Tällainen henkilö ei hyväksy ihmisen välineellistämistä, eikä ylipäätään luontoa tai ihmistä tuhoavaa toimintaa. (Skinnari 2004, 100.) Sihvola ei myöskään sinänsä tyrmää tehokkuusvaatimuksia, sillä ahkeruus, tehokkuus ja kurinalaisuus eivät ole vääriä vaatimuksia. Kysymys onkin siitä, mihin niitä käytetään ja mitkä ovat kasvatuksen eettiset tavoitteet. (Sihvola 2008, 348–349.) Myös tutkimukseeni osallistuneet kasvattajat kokivat, että tehokkuus ei ole paha asia, jos sitä ei ajeta päämääränä. Ensimmäisenä ja päällimmäisenä tavoitteena tulee olla inhimillisyys ja ihmisten hyvinvointi. Olennaisinta Uusikylän mukaan on lapsen ymmärtäminen, kuunteleminen ja hyväksyminen. Ensin täytyy huolehtia perustarpeista:

turvallisuudesta, rakkaudesta ja hyväksymisestä. Vasta niiden päälle voidaan rakentaa tehokkuus ja itsensä toteuttaminen. (Uusikylä 2002, 15.)

Ihalaiselle kasvatuksen määritelmä on selvä: kasvatuksen ensimmäinen ja tärkein päämäärä tulee nähdä jokaisessa lapsessa itsessään – hänestä on pyrittävä kasvattamaan omien mahdollisuuksiensa rajoissa mahdollisimman kehittynyt tasapainoinen yksilö, joka voi onnellisella tavalla sopeutua elämään ja täyttää kutsumuksensa. Muut lapsen kasvatukselle asetettavat tavoitteet eivät saisi olennaisesti ja ratkaisevasti joutua ristiriitaan tämän päätavoitteen kanssa. (Ihalainen 1986, 26–27.) Myös haastateltavani kokivat koulun tärkeimpänä tavoitteena jokaisen lapsen persoonallisen kasvun ja hänen paikkansa löytymistä yhteiskunnassa. Keinona liiallisen tehokkuuden jarruttamiseksi nähtiin juuri tämän perustehtävän ja -arvojen pohtiminen koulussa ja siihen pysähtyminen.

Inhimilliseen kasvuun ja ihmisen itsekä kasvamiseen liittyy vahvasti pedagogisen rakkauden näkökulma. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että heidän työnsä on välittää oppilaista, ja niin kuin yksi opettajista sanoi: opettaminen on sydämen työtä. Opetuksessa pitää näkyä empaattisuus, lämpö ja kiinnostus oppilaita kohtaan. Eräs opettajista puhui lähimmäisen rakkaudesta ja määritteli sen niin, että se on pyrkimistä toimimaan niin, että läheisellä on hyvä olla. Viskari on sanonut viisaasti, että ”kun rakastamme lasta emmekä ihannetta, voimme auttaa häntä oivaltamaan itsensä sellaisena kuin hän on (Viskari 2003, 173–174)”.

Tuloksista käy ilmi, että koulujen kasvatusvastuu on lisääntynyt. Korhosen mukaan ammattikasvattajat ovat huolissaan lasten levottomuudesta ja epäröivän kasvatuksen lisääntymisestä. Perheillä tulisi olla ensisijainen vastuu lasten kasvattamisessa, mutta perinteinen vanhemmuus näyttää olevan hukassa. Vanhemmat eivät tunnu osaavan tai jaksavan laittaa rajoja lapsille. (Korhonen 2006, 51–59.) Järventie kirjoittaa siitä, että yhteiskunnan paineiden ja rakenteiden vuoksi jotkut vanhemmat joutuvat ylivoimaisten rasitteiden kuormittamiksi eivätkä rämän vuoksi jaksaa kannatella lasta tämän kehityksen edellyttämällä tavalla (Järventie 2001, 109). Aineistossani syiksi kasvatusvastuun lisääntymiselle nähtiin ajankäyttö ja kiireen lisääntyminen, epävarmuus ja tuen tarve kasvatusasioissa sekä vastuun siirtäminen ammattilaisille.

Toinen ilmiö, joka tuli koulujen kasvatusvastuun lisääntymistä korostuneemmin esille, on vanhempien koululle asettamien vaatimusten lisääntyminen. Myös Laaksola



puhuu tästä ja hänen vanhempien kolmijaon viimeinen ryhmä, uraorientoituneet vanhemmat, kuvaa tätä hyvin. He pyrkivät ohjailemaan opettajia ja vaativat itseltään, lapseltaan ja siten myös koululta ja opettajilta enemmän kuin mihin on mahdollisuuksia ja katsovat oikeudekseen saada koululta eräänlaista yksityispalvelua, jota olisi annettava lähes kaikkina vuorokaudenaikoina, lomilla ja viikonloppuisin (Laaksola 2006, 180–181). Yksi tutkimukseeni osallistuneista rehtoreista kertoikin, että nämä vaativat vanhemmat aiheuttavat opettajille nykyään enemmän paineita, kuin kasvatusvastuun lisääntyminen. He ajavat oman lapsen etuja ja valitettavasti usein muiden kustannuksella.

Kirjallisuudesta nousi esiin se puoli, että myös opettajat ovat hämmentyneitä kasvatuksen tilasta (mm. Tirri 2002). Mediassa on käyty paljon keskustelua koulukasvatuksen tilasta niin vanhempien kuin opettajien toimesta. Monesti tilanne näyttää siltä, että keskustelua käydään eri puolilta niin, että opettajat ja vanhemmat ovat vastakkain. Mielestäni olisi tärkeää, että osapuolet keskustelisivat yhdessä, eivät vastakkain. Ainoastaan yhteistyöllä päästään parhaimpiin tuloksiin. Kasvattajien yhteydenpito ja yhteistyö ovat tärkeitä kaikille osapuolille, koska kasvatuksen ennustettavuus ja johdonmukaisuus tukevat lapsen ja nuoren kehitystä (Saarinen ym. 1994, 210), sekä auttavat molempia osapuolia oppilaantuntemuksessa. Ja oppilaantuntemus on avainasemassa oppilaan persoonallisen kasvun tukemisessa.

Tulosteni mukaan ihmisen välineellistäminen ja suoritusten ja tehokkuuden korostaminen ei ole hyvä asia, mutta kuuluu valitettavasti nykypäivään. Lukuosat kasvatustieteilijät ovat ilmaisseet huolestumisensa yhteiskunnan tilasta (mm. Aaltola 2003; Kiilakoski 2005; Niemi 2003; Sihvola 2008; Skinnari 2001; Suoranta 2002; Uusikylä 2002; Värrö 2000), niin myös tutkimukseeni osallistuneet opettajat, rehtorit ja opiskelijat. Kaikki lapset ja nuoret eivät kestä sitä, että he ovat jatkuvasti kovan suorituspaineen alaisena. Heidän persoonallisuuden kehityksen kannalta on erityisen negatiivista, jos hän tuntee ihmisarvonsa riippuvan saavutetuista pistemääristä, arvosteluista ja todistuksista, tiedoista ja taidoista – silloin itsetunto etsii alituisen mahdollisuuksia osoittaa pätevyytensä muille suoritusten avulla. (Saarinen ym. 1994, 161.) Kuten Sihvola sanoi, hyvinvointiyhteiskunnan pahoinvointi johtuu suurelta osalta niistä keinoista, joilla sen hyvinvointia tavoitellaan. Erityisesti kasvatuksessa tehokkuuden ja taloudellisen hyödyn liiallinen korostaminen ovat vahingollisia niiden päämäärien kannalta, joihin tehokkuutta ja taloudellisuutta ajatellaan tarvittavan.

(Sihvola 2008, 348–349.) On absurdia, että taistellaan hyvinvointivaltiona pysymisestä sillä riskillä, että hyvinvointivaltiossa on tosi asiassa huonovointisia suorittajia.

Tutkimuksestani käy selvästi ilmi, että tehokkuuden korostaminen ei ole hyväksi niin oppilaille kuin opettajille tai rehtoreillekaan, eikä sitä tulisi jatkaa. Kuten yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista sanoi, se on ristiriidassa ihmisen onnellisuuden kanssa. Tarvittaisiin suurta muutosta, jota kaipasivat sekä haastateltavani että monet kasvatustieteilijät, kuten Kari Uusikylä. Hänen mukaansa opettajat ovat aitiopaikalta nähneet sen, mihin Suomi on menossa, mutta heitä ei ole kuultu. Nyt kuulemisen aika on tullut! (Uusikylä 2010b, 60.)

### 6.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Mielestäni tutkimustulokseni ja niiden päätelmien pitäisi olla kaikille itsestään selviä. Uskon, että näin on myös monien muiden mielestä. Tutkimukseni ei niinkään tuottanut uutta tietoa, vaan vahvisti entisestään ajatusta siitä, että tehokkuus ja suorituskeskeisyys eivät auta oppilaita tai ylipäättänsä ketään, inhimillisessä kasvussa. Vaikka tutkimuksesta nousseet aiheet olivat mielestäni itsestään selviä, näyttäisi siltä, että asiasta ei ole kuitenkaan puhuttu tarpeeksi, koska tilanne ei ole muuttunut, pikemminkin pahentunut. Vaikka haluaisin ajatella niin, että tutkimukseni toimisi monille herättäjänä, realistisesti ja ehkä hieman pessimistisestikin ajateltuna, yksi tutkimus, pro gradu -tutkielma, ei voi tehdä kovin paljoa. Laitan kuitenkin työni jokaiselle tutkimukseeni osallistujalle ja jatkan keskustelua aiheesta. ”Pienistä puroista voi kasvaa suuri virta.”

Nykypäivän kansalaisuuteen kuuluu tiedostaa yhteiskunnallinen ja sen taloudellinen tila. Näyttää vahvasti siltä, että tehokkuusvaatimukset ovat nykypäivää, joihin kaikkien tulee sopeutua. Kuitenkin, jos siihen pakko lähteä mukaan, olisi tärkeää tutkia, kuinka tehokkuus voitaisiin toteuttaa eettisesti kestäväällä tavalla. Lisäksi tarvitaan enemmän tuloksia siitä, mitä tämä kaikki aiheuttaa, että oikeasti herättäisiin siihen, ettei tehokkuuden ja suoritusten korostaminen ole se parhain keino, vaan toimii juuri päinvastaisella tavalla.

Vaikka haastateltavani eivät kovasti uskoneet omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa yhteiskuntaan kuuluvan tehokkuuden jarruttamiseksi, he puhuivat kuitenkin vaikutusmahdollisuuksistaan omassa työssään ja elämässään. Vaikka vaikutusmahdollisuudet voivat tuntua pieniltä, opettajalla on uransa aikana monta luokkaa ja oppilasta ja kollegaa. Opettajien ”ruohonjuuritasolla” vaikuttaminen, voi näkyä niin halutessaan, hyvinkin laajalle. Mielestäni olisi tärkeää, että opettajat sekä muut kasvatustieteilijät alkaisivat pohtia ja tutkia omaa toimintaansa ja sitä ohjaavia arvoja. Kukin voisi tehdä tutkimusta tahollaan tai hyödyntää tutkiva opettaja -verkostoa.

## Lähteet

- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.). Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansainvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 49–62.
- Aaltola, J. 2003. Opettajan työn 'mieli'? Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylän yliopisto. Chydenius- Instituutti. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/2003, 15–25.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä OY, 113–160.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2005. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila & H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–28.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alobiedat, A. 2011. The Effectiveness on the School Performance, by Using the Total Quality Standards within the Education District of Al-Petra Province, from the Perspective of the Public Schools Principals and Teachers. *International Education Studies* 4 (2), 31–40.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntulkku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Kasvatusalan tutkimuksia. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus STAKES, raportteja 263.
- Colby, A. 2005. Moraali- ja kansalaiskehityksen ulottuvuudet. Teoksessa A.-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) Arvot, moraalit ja

- yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus, 30–69.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. Kalevi Kajava. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Otava.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Fazzaro, C.J. 2006. Freedom of Speech, American Public Education, and Standardized Tests: A Critical Enquiry<sup>1</sup>. *Journal of Thought* 41.4, 11-28.
- Freinet, C. 1987. Ihmisten koulu. Suom. Laila Oksanen. Helsinki: Elämäkoulu.
- Griffith, J. 2003. Schools as Organizational Models: Implications for Examining School Effectiveness. *The Elementary School Journal* 104 (1), 29–47.
- Hautamäki, J. & Scheinin, P. 2008. Pisa, Suomi ja koulujärjestelmien vertailua. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset = Cultivating humanity: education – values – new discoveries*. Professori Hannele Niemen juhlakirja. *Kasvatusalan tutkimuksia* 40. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 83–92.
- Helakorpi, S. 1995. Oppilaitoksen laatujärjestelmän perusteet. Teoksessa E. Anttonen, S. Helakorpi, P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä. (toim.) *Laatua kouluun. Opetus* 2000. Juva: WSOY, 117–148.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 2009. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, p. Remes & P. Sajavaara. *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 123–166.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 31–49.

- Hollo, J. A. 1959. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatustieteeseen. (5. painos.) Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Husu, J. & Toom, A. 2008. Ethics, Moral, Politics – The (Un)broken Circle of Good and Caring Pedagogical Practise. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset = Cultivating humanity: education – values – new discoveries. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 215–230.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 19–20.
- Ihalainen, V.J. 1986. Ei vastoin luontoa. Teoksessa O. K. Kyöstiö. Ajatuksia aikamme kasvatuksesta. Keuruu: Otava, 11–43.
- Jokinen, K. 2008. Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa? Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.). Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 243–250.
- Julkunen, R. 2008. Hyvinvointia menestymällä. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 11–42.
- Jussila, J. 2006. Perusopetuksen laatu ja tuottavuus? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suora puhetta – Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–56.
- Jääntti, M., Kirjavainen, T. & Loikkanen, H. 2000. Suomalainen koulutus taloustieteen näkökulmasta: koulutuksen tehokkuus, tuotto ja rooli sukupolvien välisessä taloudellisessa liikkuvuudessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian Koulutuksen Vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita, 265–300.
- Järventie, I. 2001. Eriarvoisen lapsuuden muotokuvia. Teoksessa Järventie, I. & Sauli, H. (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: WSOY, 83–123.
- Kangasharju, A. 2007. Johdanto ja päätulokset. Teoksessa A. Kangasharju (toim.) Hyvinvointipalvelujen tuottavuus. Tuloksia opintien varrelta. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, 1–20.

- Kangasharju, A., Kirjavainen, T., Luoma, K. & Rätty, T. 2007. Kulutuspalvelujen tuottavuuden ja tehokkuuden mittaaminen. Teoksessa A. Kangasharju (toim.) Hyvinvointipalvelujen tuottavuus. Tuloksia opintien varrelta. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, 119–138.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 139–165.
- Kontturi, J. 2009. Niukkuuden pedagogiikka. Perusasioiden opettamisen puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.). Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51–69.
- Krokkfors, L. & Patrikainen, S. 2006. Hyvä, paha opetus. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta – Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–45.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 1/2004. Tampereen yliopisto: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Laaksola, H. 2006. Kuka puolustaisi koulua oikeasti? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta – Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–193.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Launonen, L. 2003. Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näköala kasvatusajattelun muutokseen. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 35–43.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja – opas autenttiseen opettajuuteen. Suom. Kimmo Kontturi. Keuruu: Otavan kirjapaino OY.

- Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 13.11.2011. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-7844-4.pdf>
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Meklin, P. 2009. Muuttuko mikään? Tuloksellisuuden käsitteen monitulkintaisuus julkishallinnossa. Teoksessa: M. Vakkuri (toim.) Paras mahdollinen julkishallinto? Tehokkuuden monet tulkinnat. Helsinki: Gaudeamus, 31–50.
- Metsämuuronen, J. 2007. Kokonaistuottavuuden muutos perusopetuksen ylempien luokkien aikana. Teoksessa A. Kangasharju (toim.) Hyvinvointipalvelujen tuottavuus. Tuloksia opintien varrelta. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, 229–248.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 13.11.2011. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514270037/isbn9514270037.pdf>
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena.
- Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarras. Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 125–137.
- Niemi, H. 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 119–128.
- Nurmi, K. E. & Kontiainen, S. 2000. Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Keskustelua vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisesta koulutuksen kehittämiseen. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian Koulutuksen Vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita, 29–49.



- Opetusministeriö, 2008. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. Helsinki: Yliopistopaino.
- OAJ 2006 = Opetusalan ammattijärjestö OAJ ry, 2006. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Viitattu 28.3.2012.  
[http://www.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515.447767&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515.447767&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 28.3.2012.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18028/951-39-2241-3.pdf?sequence=1>
- Oravakangas, A. 2008. Markkinatalouden kieli kasvatuksen maailmassa. Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia 35. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 43–58.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. (3. painos.) Newbury Park, CA: Sage.
- Perttula, J. 1999 Mitä opettajuus on? Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula. Opettajuuden psykologia. (2. painos.) Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus oy, 12–61.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 2§, 3§.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 58–69.
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Pirttilä-Backman, A.-M., Ahokas, M., Myyry, L. & Lähteenoja, S. (toim.) 2005. Arvot, moraali ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentumisen filosofia. (2.painos.) Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. (2.painos.) Helsinki: Suunta-kirjat.
- Pohjanheimo, E. 2005. Pysyvää ja eriytyvää: arvomuutoksia Suomessa 1970-luvulta nykypäivään. Teoksessa A-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) Arvot, moraali ja yhteiskunta. Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus, 237–257.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Raehalme, O. & Talib, M. 2006. Opettajan käytännön luovuus – vieläkö kansankynttilän liekki palaa? Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta – Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–80.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Aikuiskasvatus. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian Koulutuksen Vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/00. Helsinki: Edita, 11–28.
- Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) 2008. Opettajan vuosi 2008–2009 – Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–54.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhokangas, M. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. (3.painos) Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sihvola, J. 2008. Taloudellinen tehokkuus vai kansalaisuus? Kasvatuksen eettiset tavoitteet. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset = Cultivating humanity: education – values – new discoveries. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 347–356.
- Skinnari, S. 2001. Ihmiseksi kasvamisen tavoite 2000-luvun haasteena – voimme ko kehittyä viisaammiksi, vapaammiksi ja vastuullisemmiksi? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin.

- Kasvatusalantutkimuksia 2. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 501–528.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siljander, P. (toim.) 1997. Kasvatus ja sosialisatio. Helsinki: Gaudeamus.
- Suonperä, M. 1995. Kehittyvä oppimiskäsitys koulutuksen laatuajattelun perustana. Teoksessa E. Anttonen, S. Helakorpi, P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä. (toim.) Laatu kouluun. Opetus 2000. Juva: WSOY, 93–115.
- Suoranta, J. 2002. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere: Tampere University Press.
- Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. 2008. Hyvinvointi – oppimisen ja mielekkään työn perusta. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) 2008. Opettajan vuosi 2008–2009 – Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–12.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarras. Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 23–33.
- Tirri, K. 2008. Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset = Cultivating humanity: education – values – new discoveries. Professori Hannele Niemen juhla- ja muistokirja. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 189–198.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1-3. painos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, K. E. 1988. Ihmisen kasvatus. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarras. Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 9–22.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva.
- Uusikylä, K. 2010a. Onni löytyy arjesta. Opettaja 16/2010, 20.
- Uusikylä, K. 2010b. Vastaiskuja inhimillisen elämän puolesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Vakkuri, M. 2009. Julkisen sektorin tehokkuus monitulkintaisena ongelmana – käsitteet ja lähestymistavat. Teoksessa: M. Vakkuri (toim.) Paras mahdollinen julkishallinto? Tehokkuuden monet tulkinnat. Helsinki: Gaudeamus, 11–30.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–178.
- Värri, V.-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy – auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. Kasvatus 31 (2), 130–141.
- Värri, V.-M. 2006. Tehtävä napapiirillä: opettajankoulutuksen intellektualisointi! Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta – Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–214.
- Woolfolk, A, 2007. Educational psychology. (10. painos.) New York: Allyn & Bacon.

## LIITE 1. Haastatteluväitteet

Taustatiedot: Sukupuoli: \_\_\_\_\_ Ikä: \_\_\_\_\_

Ammatti: \_\_\_\_\_ Työkokemus: \_\_\_\_\_

Haastattelun väitteet:

1. Kasvatusvastuu on siirtynyt vanhemmilta opettajille.
2. Kasvatusta ja opetusta ei voi erottaa toisistaan.
3. Koulun tärkein tehtävä on kasvattaa oppilas tehokkaaksi yhteiskunnan jäseneksi.
4. Koulun tehtäviin kuuluu oppilaiden kasvattaminen omaksi itsekseen.
5. Rakkaus ei kuulu opettaja-oppilassuhteeseen.

## LIITE 2: Haastattelukysymykset

Sukupuoli: nainen / mies

Ikä:

Ammatti/koulutus:

Miten pitkään toiminut ammatissa:

1. Mitä sana tehokkuus tuo sinulle mieleen?
  - Mitä asioita siihen liittyy? Mitä ajattelet siitä?
  - Näkyykö tehokkuus koulussa? Miten?
  
2. Väite: Koulun tärkein tehtävä on kasvattaa oppilas tehokkaaksi yhteiskunnan jäseneksi. Perustele.
  
3. Ilmeneekö sinun ja yhteiskunnan arvojen välillä ristiriitoja?
  
4. Väite: Tehokkuus ja suorituskeskeisyys aiheuttavat ihmisissä väsymystä ja pahoinvointia. Perustele.
  
5. Mitä keinoja keksisit tehokkuuden jarruttamiseksi?