PIENET ASIAT KANTAVAT LAAJOJA MERKITYKSIÄ

Opettajien käsityksiä vastuuseen kasvattamisesta

Eila Hintikka

Minna-Mari Uutela

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syksy 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Oulun yliopisto

URN:NBN:fi:jyu-20059

Hintikka, E. & Uutela, M-M.: Pienet asiat kantavat laajoja merkityksiä. Opettajien käsityksiä vastuuseen kasvattamisesta. 2004. Jyväskylän yliopisto & Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 125 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksemme tarkoituksena oli perehtyä opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin vastuuseen kasvattamisesta. Tutkimme, mitä opettajat ajattelevat vastuuseen kasvattamisesta ja miten he toimivat kasvattaessaan vastuuseen. Tutkimme myös, mitä opettajat ajattelevat opettajien välisen yhteistyön sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksestä vastuuseen kasvattamiseen liittyen. Tavoitteenamme oli selvittää, mitä opettajat kertovat tehtävästään vastuuseen kasvattajina.

Tutkimuskohteenamme olivat neliopettajaisen maaseutukoulun opettajat. Laadullisen tapaustutkimuksen aineiston keräsimme haastattelemalla luokanopettajia sekä havainnoimalla heitä työpaikalla. Haastattelut toteutettiin toukokuussa 2003. Aineiston käsittelyssä käytimme aineistolähtöistä analyysia.

Opettajien kertomat kokemukset ja näkemykset olivat monelta osin samansuuntaisia. He olivat sitä mieltä, että pienet asiat kantavat laajoja merkityksiä. Sopimusten avulla opetellaan vastuullisuutta. Aikuista tarvitaan valvomaan sopimusten noudattamista. Opettajat korostivat sitä, että omista asioista huolehtimisen lisäksi toisen ihmisen huomioon ottaminen on tärkeää. Kyky kantaa vastuuta on sidoksissa ihmisen itsetuntoon.

Opettajien puheen taustalta huomasimme, että vastuuseen kasvamisen ohjaajana aikuisella on hyvin merkityksellinen tehtävä. Tutkimuksemme osoitti, että opettajat arvostavat omaa työtään ja pitävät vastuuseen kasvattamista tärkeänä, vaikkakin haasteellisena tehtävänä. Huomasimme, että opettajat toimivat perusasioiden ja inhimillisyyden puolesta. Vastuuseen kasvattamista tukee parhaiten toimiva työyhteisö sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö.

Tutkimuksen tuloksista arvelemme olevan hyötyä kenelle tahansa luokanopettajalle. Yleisiä johtopäätöksiä vastuuseen kasvattamisesta tämän tutkimuksen pohjalta ei voi saada, koska tutkittava aineisto on niin pieni. Parhaimmillaan työmme pohjalta nousevat ajatukset lisäävät keskustelua vastuuseen kasvattamisesta. Erityisen toivottavaa olisi, että haastateltavamme saisivat tukea kasvatustyöhönsä.

Asiasanat: vastuu, vastuuseen kasvaminen, vastuuseen kasvattaminen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO……..7

2 TUTKIMUKSEN KUVAUS…….9

2.1 Laadullinen tapaustutkimus.....9

2.2 Tutkimuskohde fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta tarkasteltuna10

2.3 Menetelmät.....14

2.3.1 Haastattelu.....14

2.3.2 Havainnointi.....19

2.3.3 Aineiston analyysi.....21

3 TAUSTAA TUTKIMUKSELLE…….26

3.1 Kasvatuksen ja sen tarpeen määrittelyä tämän päivän yhteiskunnallisen tilanteen ja koulun tehtävän kautta.....26

3.2 Vastuu.....31

3.3 Vastuuseen kasvattaminen.....34

3.4 Vastuuseen kasvaminen.....36

3.4.1 Yksilön moraalin kehittyminen Kohlbergin teorian valossa.....38

3.5 Katsaus kasvatusajattelun muutokseen yhteiskunnassamme.....41

4 TUTKIMUSKOHTEEN KUVAUS.....44

4.1 Pieni yhteisö tutkimuskohteenamme.....44

4.2 Haastateltavien lyhyt luonnehdinta ja heidän toimintansa taustalla vaikuttavat arvot tutkijoiden tulkitsemana.....46

4.2.1 Leena.....47

4.2.2 Eero.....47

4.2.3 Arja.....48

4.2.4 Kaisa.....49

5 VASTUULLISUUS YKSILÖN JA YHTEISÖN TASOLLA.....49

5.1 Yksilön vastuu – Pienet asiat kantavat laajoja merkityksiä.....49

5.2 Vastuullisuuden sosiaalinen luonne.....52

5.2.1 Toisen huomioon ottaminen ... 52
5.2.2 Yksilö ryhmän jäseneksi ... 52
5.2.3 Vastuullisuus perustuu luottamukseen ... 54
5.3 Vastuullisuus on sidoksissa ihmisen itsetuntoon ... 56
5.4 Tunteiden tunnistamisen ja empatian merkitys ... 58
5.5 Yksilö yhteiskunnan jäseneksi ... 60

6 MITEN OPETTAJAT KASVATTAVAT VASTUUSEEN? ... 62
6.1 Esimerkin voima ... 63
6.2 Sopimusten tärkeys ... 64
6.3 Lopputuloksen kohtaaminen ... 65
6.3.1 Ei-toivotun käyttäytymisen kohtaaminen ... 66
6.3.2 Huomion kiinnittäminen hyvään ... 68
6.3.3 Kantapään kautta? ... 69
6.3.4 Välitön puuttuminen ... 70
6.4 Keskustelu, kertomukset, miettimispenkki, käytösrastit ... 72
6.5 Vastuun portaat ... 73
6.5.1 Vastuun portaiden kiipeäminen aineistomme valossa ... 74

7 AIKUINEN VASTUUSEEN KASVAMISEN OHJAAJANA ... 75
7.1 Aikuista tarvitaan ... 75
7.2 Opettaja vastuuseen kasvattajana ... 78
7.3 Inhimillisyys opettajan työssä ... 82
7.4 Työyhteisö opettajan vastuukasvatuksen tukena ... 86
7.5 Kodin ja koulun välinen yhteistyö vastuuseen kasvattamisessa ... 90

8 LOPPUPÄÄTELMÄT ... 96
8.1 Vastuullisuus valokeilassa ... 96
8.2 Pohdintaa vastuuseen kasvattamisen oikeutuksesta ... 98
8.3 Ajatuksia vastuun jakautumisesta ... 102
8.4 Tutkimuksemme teon arviointia ... 103
8.4.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuustekijöistä ... 104
8.4.2 Tutkimuksemme luotettavuuden arviointia ... 107

8.5 Jatkotutkimuksia ajatellen 113

LÄHTEET 114

LIITTEET 121

1 JOHDANTO

Yhteiskunnan haasteet koululle herättävät kysymyksen, miten koulu toteuttaa kasvatustehtäväänsä nykyisin. Koulu ei voi välttyä niistä virtauksista tai paineista, jotka kohdataan muuallakin yhteiskunnassa. Koulua ympäröivä yhteiskunta luo opettajan työlle eettisiä haasteita. Esimerkiksi suuret maailmanlaajuiset katastrofit ja perheiden ihmissuhteiden rajut muutokset vaativat opettajaa koko ajan tulkitsemaan uudelleen, mikä on hänen kasvatustehtävänsä koulussa. Lisäksi opettaja kohtaa työssään muutoksia, jotka tulevat opetussuunnitelmien, säädösten ja koulun omien sisäisten toimintamuutosten kautta.

Peruskoulun opettaja on nykyisin ammatissa, jolle asetetaan hyvin paljon odotuksia ja vaatimuksia. Olemme pohtineet, miten opettajat pyrkivät kasvattamaan oppilaistaan vastuullisia, yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Opettaja voi luoda pedagogisilla valinnoillaan merkittävän oppilaan identiteettiä muovaavan kehyksen. Opettajan toimenkuvaan kuuluu paljon kirjaamatonta käytännön vastuuta. Vaikka päävastuu lapsen kasvatuksesta on perinteisesti ajatellen kodilla, nykyisin vastuu lapsen tulevaisuudesta on enenevässä määrin koululla. Vastuu tuntuu kääntyvän koulun kannettavaksi silloin, kun vanhemmalla ei ole riittävästi resursseja kasvatustehtävässä. Kysellään vastuullisen vanhemmuuden perään. Onko vastuullisia aikuisia?

Olemme nostaneet tutkimuksessamme keskeiseksi arvoksi vastuullisuuden. Olemme tutkineet vastuuseen kasvattamisen tärkeyttä ylipäänsä ja sitä, kenen tehtävä on kasvattaa vastuuseen tai miten voidaan kasvattaa vastuuseen. Olemme pohtineet vastuullisuuden merkitystä yksilön kehityksen, yhteisön jäsenyyden sekä opettajan työn näkökulmasta.

Kysyimme haastattelemalla opettajilta, mitä he ajattelevat vastuuseen kasvattamisesta ja miten he toimivat kasvattaessaan vastuuseen. Kysyimme myös,

mitä opettajat ajattelevat opettajien välisen yhteistyön sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkityksestä vastuuseen kasvattamiseen liittyen. Haastatteluiden lisäksi olemme keränneet osan aineistostamme havainnoimalla.

Tutkimuskysymyksemme on muotoutunut omien kokemustemme, tiedotusvälineiden herättämien ajatusten ja kasvatusalan ammattilaisten sekä vanhempien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta. Olemme tarkastelleet aihetta ensisijaisesti aineistosta nousevien näkökulmien valossa. Aineistosta nousevia näkökulmia olemme peilanneet laajempaan kasvatusalalla käytyyn keskusteluun, artikkeleihin, kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin.

Tutkimuksemme keskeisiä käsitteitä ovat kasvatus, vastuullisuus, vastuuseen kasvaminen ja vastuuseen kasvattaminen. Tutkimuksessamme toteamme, että kasvatus on vahvasti arvosidonnaista. Se on inhimillistä vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on ohjata ihmisen kasvua asetettujen tavoitteiden suuntaan. Yksilö kasvaa vastuullisuuteen tai vastuuttomuuteen yhteisön jäsenenä. Yksilön vastuullisuus ilmenee parhaiten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Aikuisella on hyvin merkityksellinen tehtävä vastuuseen kasvattajana.

2 TUTKIMUKSEN KUVAUS

2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Luonnehdimme seuraavassa kirjallisuuden valossa sitä, mitä tutkimuksen laadullisuus eli kvalitatiivisuus meidän tutkimuksessamme tarkoittaa.

Laadullinen tutkimus on prosessiluonteista. Aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuksen eri elementit, tutkimuskysymykset, teorianmuodostus, aineistonkeruu ja aineiston analyysi, muotoutuvat tutkimuksen teon aikana. Kuten Syrjälä & Numminen toteavat, tutkimusta voi sen laadullisen luonteen vuoksi luonnehtia jatkuvaksi päätöksentekotilanteeksi tai ongelmanratkaisusarjaksi. Tutkimusongelmamme oli melko laajarajainen vielä tutkimuksen alussa ja tutkimusongelma on tarkentunut koko tutkimuksen ajan. Laadullisen tutkimuksen aineiston keruussa käytetään usein menetelmiä, esimerkiksi haastattelua tai havainnointia, jotka vievät tutkijan ja tutkittavan kohteen lähelle toisiaan. Olemme keränneet tutkimusaineistomme pääosin haastattelemalla. Haastattelun avulla kerättyä aineistoa olemme täydentäneet havainnoimalla. Tutkimuksemme tavoitteena on ollut löytää tutkittavien näkökulma, heidän näkemyksensä tutkittavasta ilmiöstä. Tämän Kiviniemi (2001) toteaa laadulliselle tutkimukselle tyypilliseksi tavoitteeksi. (Kiviniemi 2001, 68-72; Syrjälä & Numminen 1988, 15).

Laadullisessa tutkimuksessa aiheen rajaaminen on tärkeää. Siksi emme ole voineet sisällyttää kaikkea kerättyä aineistoa varsinaiseen tutkimusraporttiin. Omat mielenkiinnon kohteemme ja näkökulmamme ovat vaikuttaneet aineiston keruuseen sekä aineiston luonteeseen. Kuten Kiviniemi (2001) toteaa, tutkija on aineistoa raportoidessaan myös tulkintojen tekijä. Tutkimuksen teoreettiset näkökulmat ja vähitellen käsitteellistyvät näkemykset tarkasteltavana olevan ilmiön luonteesta suuntaavat tutkimuksen kulkua. (Kiviniemi 2001, 71-82.)

Tutkimuksemme on tapaustutkimus. Tapaustutkimus on sellainen näkökulma tutkimiseen, jonka avulla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Tapaustutkimukselle on tyypillistä monipuolisuus ja joustavuus. Parhaimmillaan tapaustutkimuksessa teoria ja empiria luovat vuoropuhelullaan jotain uutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 165-168.) Tutkimme vastuuseen kasvattamista yhden tapauksen valossa. Tarkastelemme erään koulun opettajien kertomana, mitä vastuuseen kasvattaminen heidän mielestään tarkoittaa. Koulun kaikki neljä opettajaa ovat osallistuneet tutkimukseemme. Kun pyritään tutkimaan vain yksi tapaus, esimerkiksi yksi koulu, perusteellisesti, joudutaan tinkimään tilastollisen ajattelun mukaisesta yleistettävyydestä, mutta voidaan kenties saavuttaa jotain muuta. Esimerkiksi Syrjälä ja Numminen (1988) kuvaavat tapaustutkimusta sille luonteenomaisten ominaisuuksien avulla. Näitä ovat yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, mukautuvaisuus ja arvosidonnaisuus. Tapaus muodostuu kokonaisuudesta, jonka käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158-163; Syrjälä & Numminen 1988, 5-11.)

Viime aikoina tapaustutkimuksen yhteydessä on puhuttu aineistolähtöisestä analyysista. Kerätystä aineistosta voidaan rakentaa jotain yleisemminkin kiinnostavaa. Tutkimus voi tapaukseenkin keskittyessään olla myös valikoivaa: kun tutkimuskohde laajenee, on viisasta keskittyä tarkastelemaan asiaa tietystä näkökulmasta, kuten Laitinen (1998) toteaa. Tapauksen tarkka määrittely tutkimusraportissa on olennaista tulosten yleistettävyyden ja sovellettavuuden vuoksi. (Laitinen 1998, 34-36; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158-163.)

2.2 Tutkimuskohde fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta tarkasteltuna

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote vaatii perusteluja, millainen ihmis- ja tiedonkäsitys tutkimuksen taustalla vaikuttavat. Laine (2001) nostaa fenomenologisesta ja hermeneuttisesta ihmiskäsityksestä puhuessaan esille kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Fenomenologiassa tutkitaan

ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Ihmisen kokemukset eivät voi muotoutua ilman erilaisia merkityksiä, joita ihminen kohtaamilleen asioille antaa. Merkitysten tutkimisen mielekkyys perustuu oletukseen, että ihmisen toiminta on tarkoituksenmukaisesti suuntautunutta. Siitä voidaan päätellä, että maailma, jossa elämme, on täynnä merkityksiä. Voimme ymmärtää ihmisen toiminnan tarkoituksen kysymällä häneltä, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Nuo merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2001, 26-27.)

Fenomenologinen merkitysteoria sisältää myös ajatuksen, että ihmisyksilö on perustaltaan yhteisöllinen. Merkitykset, joiden valossa todellisuus meille avautuu, eivät elä meissä synnynnäisesti, vaan niiden lähde on yhteisö, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Ihmisen kokemukset rakentuvat aina jossakin sosiaalisessa kontekstissa. Tämä seikka kääntää meidänkin tutkimuksessamme huomion yhteisöön ja siihen, miten yhteisö vaikuttaa opettajien ajatuksiin. Kertovatko opettajat todella omia kokemuksiaan, vai paremminkin käsityksiään, jotka ovat heidän yhteisössään yleisesti hyväksyttyjä ja sitä kautta muotoutuneet opettajien omiksi käsityksiksi? Yhteisön jäseninä meillä on yhteisiä piirteitä, yhteisiä merkityksiä. Tämän vuoksi jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. Toisaalta jokaisen yksilöllisellä erilaisuudella on myös merkitystä. Fenomenologinen tutkimus on tietyssä mielessä yksittäiseen suuntautunutta paikallistutkimusta, joka pyrkii ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa. (Laine 2001, 28-36.)

Laineen (2001) käsityksen mukaan kokemusten ja käsitysten välinen suhde on ongelmallinen. Käsitykset eivät läheskään aina ole omien kokemusten reflektiossa syntyneitä, vaan suurin osa yksilön käsityksistä on kotoisin yhteisöstä, ne ovat muotoutuneet hänessä kaikenlaisen informaation, kasvatuksen, opetuksen, sosialisaation kautta. Olennaista tässä Laineen mukaan on se, ettei mikään takaa, onko käsityksen ja sitä vastaavan kokemuksen välillä jotain yhteyttä. Kokemus on aina omakohtainen, mutta käsitys ei välttämättä ole. Käsitykset voivat pikemminkin kertoa yhteisön perinteellisistä, tyypillisistä tavoista ajatella maailmaa. (Laine 2001, 36.)

Tutkimuksessamme opettajat ovat antaneet vastauksia siihen, miten he kasvattavat vastuullisuuteen ja miksi he kasvattavat vastuullisuuteen. He kertovat paljon omia kokemuksiaan, sekä omia käsityksiään vastuuseen kasvattamisesta. Voimme todeta, että joissakin asioissa kaikkien neljän opettajan puheessa korostuvat samanlaiset asiat. Esimerkiksi ”pienet asiat ovat tärkeitä” ja ”asioihin on heti puututtava” – ajatukset toistuvat kaikkien opettajien puheessa. Näiden asioiden korostamisen taustalta näyttäisi heijastuvan se, että yhteisössä on yhdessä keskusteltu kyseisistä asioista. Toisaalta jokainen on voinut omakohtaisestikin kokea nuo asiat tärkeiksi.

Me voimme kokea ja toimia toisin, kuin mitä kerromme, kun meiltä kysytään käsitystämme jostakin asiasta (Laine 2001, 37). Kun olemme haastatelleet opettajia vastuuseen kasvattamiseen liittyen, olemme pohtineet sitä, mitä meidän tutkimuksemme kertoo opettajien vastuuseen kasvattamisessa käytännön todellisuudessa. Jos haluamme tietää, miten opettaja kokee vastuuseen kasvattamisensa, siis millainen suhde hänellä itsellään on vastuuseen kasvattamiseen, meidän olisi löydettävä myös kokemuksellinen taso. Laine (2001) on sitä mieltä, että käsityksetkin voivat olla kiinnostavia, mutta vain jos niillä on side tutkittavan henkilön toimintaan, tai jos tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat tietyn yhteisön jäsenten yleiset käsitykset ja ajattelutavat. (Laine 2001, 37.)

Suurin osa aineistosta koostuu opettajien kertomista käsityksistä, edellä mainittuihin Laineen ajatuksiin viitaten. Havainnoinnin avulla olemme saaneet sellaista tietoa, joiden avulla voimme saada yhtymäkohtia opettajien puheen sekä heidän käytännön toimintansa välillä. Tämä lisää tutkimuksemme kiinnostavuutta. Tutkimuskohteeksemme valitsimme koulun, jossa toimii neljä luokanopettajaa. Haastattelimme heitä kaikkia tutkimuksessamme. Koska tutkimuskohteenamme ovat koulun kaikki neljä opettajaa, olemme haastatteluiden perusteella voineet tehdä vertailua siitä, mitä yhteistä opettajien käsityksistä löydämme, ja toisaalta, mitkä ovat tutkittavien käsitysten erot sekä niiden taustalla olevat käsitykset vastuuseen kasvattamisesta. Kyseinen koulu oli herättänyt mielenkiintomme jo ennen tutkimuksen alkua. Halusimme tietää, mitä opettajat tekevät kasvattaessaan vastuullisuuteen.

Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan tulkinnan tarpeen myötä. Tutkijan, tutkittavan ja tilanteen erityislaatuisuus määrittää sen, millaiseksi hermeneuttinen ja fenomenologinen metodi tutkimuksessa muotoutuu. Tutkija käy vuoropuhelua aineiston kanssa. Tätä vuoropuhelua kuvaa hermeneuttinen kehä (KUVIO 1), jossa tutkija pystyisi oman itseymmärryksensä avulla ja reflektoivan kritiikin sekä tulkintojen kautta tekemään arvion siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut ilmaisullaan. (Laine 2001, 29-35.)

Kuvio 1. Hermeneuttinen kehä

(Laine 2001, 35)

Tutkimusaineistoa ei ole kerätty määrällisesti paljon, koska tutkimuksessamme pyrimme kuvaamaan opettajien vastuuseen kasvattamista heidän kertomansa perusteella. Kun opettaja kertoo omasta vastuukasvatuksestaan, hänen puheensa välittää hänen omaa suhdettaan vastuuseen ja kasvattamiseen. Ihmisen kokemusten ja käsitysten tutkiminen on hyvin vastuullista. On erityisen tärkeää kertoa opettajien ajatuksiaan mahdollisimman rehellisesti ja sillä herkkyydellä, millä he ovat itse asiaan suhtautuneet. Kuten Moilanen & Räihä toteavat, asiat joudutaan merkityksiä etsittäessä suhteuttamaan toisiin asioihin. Merkitysten tulkinta edellyttää siten herkkyyttä havaita vivahteita. (Moilanen & Räihä 2001, 44.)

Olemme tehneet opettajien käsityksistä ja heidän kertomistaan kokemuksista merkitysanalyysia. Analyysin tuloksena on selvitys kokemusten ja käsitysten

mahdollisimman monista erilaisista ulottuvuuksista tai niiden takaa löytyvien merkitysten luonteesta, esimerkiksi kasvatustilanteeseen kuuluvista erilaisista arvostuksista tai sosiaalisista kokemuksista. Fenomenologit korostavat intuition merkitystä analyysissa: merkityskokonaisuudet ”nähdään”, kunhan vain riittävästi perehdytään aineistoon. Ilmiön ymmärtäminen on sen olennaisten puolien ja niiden välisten suhteiden ymmärtämistä. (Laine 2001, 27.)

Koska jokaisella tutkijalla on taipumus ensi alkuun nähdä itsestäänselvyytenä, mikä on olennaista ja mikä ei, tutkijan on käytettävä riittävästi aikaa aineiston lukemiseen, kuuntelemiseen ja kuvaamiseen. Olennaisuus paljastuu vasta, kun ymmärrämme ilmaisujen merkityksiä tutkittavan omasta näkökulmasta. (Laine 2001, 38.) Fenomenologis-hermeneuttinen ajattelutapa ja tutkimusote vaatiikin tutkijalta tutkimuksen eri vaiheissa esiin tulevien ongelmien jatkuvaa pohtimista. Tutkimusongelmat muuntuvat ja täsmentyvät tukijan esiymmärryksen laajentuessa ja syventyessä. Hän huomaa kysymystensä pinnallisuuden ja monimielisyyden, syventää ja täsmentää kysymyksiään, löytää uusia näkökulmia ja hylkää entisiä. (Moilanen & Räihä 2001, 49.)

Aineiston analyysin yhteydessä (luku 2.2.3) perehdymme syvällisemmin aineistosta löytyviin merkityksiin sekä niiden tulkintaan.

2.3 Menetelmät

2.3.1 Haastattelu

Laadullisessa tutkimuksessa tyypillisiä aineistonkeruun muotoja ovat haastattelu ja havainnointi. (Kiviniemi 2001, 68.) Tutkimuksemme laadullisen aineiston olemme keränneet haastattelemalla opettajia. Seuraavassa kuvailemme kirjallisuuden valossa, mitä haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tarkoittaa.

Haastattelussa on kyse eräänlaisesta keskustelusta, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja usein tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii saamaan selville haastateltavilta häntä kiinnostavat asiat. (Eskola & Vastamäki 2001, 24.) Haastattelussa halutaan

sijoittaa haastateltavan puhe laajempaan yhteyteen. Jo ennalta tiedetään, että tutkimuksen aihe tuottaa monitahoisesti ja moniin suuntiin viittaavia vastauksia. Haastattelun avulla päästään tutkimaan arkoja ja vaikeitakin aiheita. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.) Olemme valinneet haastattelumenetelmän siksi, että sen avulla ehkä saamme tutkittavan aiheemme inhimillisen luonteen vuoksi aiheesta esille jotain olennaista.

Haastateltava osallistuu haastatteluun vapaaehtoisesti. Kun haastateltava pyydetään mukaan tutkimukseen, on tutkijan korostettava luottamuksellisuutta sekä yhteistyön vapaaehtoisuutta. Haastattelun tulokset riippuvat siitä, saavuttaako haastattelija haastateltavan luottamuksen, vallitseeko haastattelussa luottamuksellinen ilmapiiri. (Eskola 2000, 92-93.) Meidän ei ollut vaikea saada haastateltavia tutkimukseemme. Kaikki haastateltavat suostuivat haastateltaviksi heti, kun vain heiltä kysyimme. Luottamuksellisuus oli jo valmiiksi osittain rakentunut, koska haastateltavat tunsivat haastattelijaa etukäteen. Toisaalta tämä seikka saa osakseen kritiikkiä. On syytä pohtia, kärsiikö tutkimuksemme luotettavuus tästä syystä. Eräs haastateltavista vastasikin haastattelukutsuun:

> *”Ilman muuta voin osallistua. Varsinkin, kun on sinun tutkimuksestasi kysymys.”*

Haastateltavan on haastattelun avulla mahdollisuus sanoa oma mielipiteensä tutkittavasta aiheesta, saada äänensä kuuluviin. Haastateltava pukee sanoiksi kokemuksensa, ja tutkija pyrkii löytämään haastateltavan ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan. (Laine 2001, 29; Eskola & Vastamäki 2001, 24-27.) Kuten myöhemmin tutkimuksessamme tuommekin esille, meille tutkijoille oli hyvin haastava tehtävä saada haastateltavien puheesta tehtyä mahdollisimman oikeita ja haastateltavan ajatuksia kunnioittavia tulkintoja.

Haastattelutyyppejä on useita. Tutkimuksessamme on piirteitä puolistrukturoidusta haastattelusta, teemahaastattelusta sekä avoimesta haastattelusta. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltava saa vastata omin sanoin. (Eskola & Suoranta 2000, 86.) Tutkimuksessamme haastattelurunko, joka annettiin haastateltaville etukäteen, oli

kaikille samanlainen. Haastattelurungon kysymykset olivat kuitenkin sellaiset, että haastattelurunko ei pakottanut haastattelutilanteessa keskustelua etenemään kaavamaisesti.

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on etukäteen määrätty. Haastattelija varmistaa, että kaikki teema-alueet käydään läpi kaikkien haastateltavien kanssa. Aihealueiden käsittelyjärjestys ja laajuus vaihtelee kuitenkin haastatteluissa. (Eskola & Suoranta 2000, 86.) Näin kävi meidänkin tutkimuksessamme. Jokaisen haastattelun taustalla vaikuttivat haastattelurungon taustalla neljä tutkimuksemme pääteemaa: Miksi kasvatan vastuuseen? Miten kasvatan vastuuseen? Miten kodin ja koulun välinen yhteistyö tukee vastuuseen kasvattamista? Miten työyhteisö tukee opettajaa vastuuseen kasvattamisessa?

Avoimen haastattelun piirteitä haastatteluistamme löytyi myös. Avoin haastattelu muistuttaa kaikista eniten keskustelua. Haastattelija ja haastateltava keskustelevat aiheesta. (Eskola & Suoranta 2000, 86.) Tutkimuksessamme joissakin haastatteluissa keskustelu eteni avoimen haastattelun tyyppisesti, koska teema-alueet eivät juuri rajoittaneet keskustelua. Kuten aikaisemmin totesimme, kaikkia aihepiirejä eli teema-alueita sivuttiin haastatteluissa, mutta joistakin aihealueista joidenkin haastateltavien kanssa keskustelu käytiin hyvin suppeasti, kuin ohimennen. Esimerkiksi Eeron haastattelussa kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä työyhteisön tuen kommentointi jäivät melko vähäisiksi. Kaikki tekemämme haastattelut olivat keskustelunomaisia; haastattelija osallistui haastattelun edetessä lyhyillä lausahduksillaan myötäillen haastateltavan ajatuksia sekä lisäkysymyksiä tehden.

Haastateltavat saivat etukäteen haastattelurungon, johon he saivat tutustua muutaman päivän. Annoimme haastateltavien tutustua haastatteluaiheeseen etukäteen siksi, että he saivat jäsentää ajatuksiaan ja miettiä, mitä todella aiheesta haluavat sanoa. Etukäteen lähetetty kysymysrunko vähensi varmasti vastausten spontaaniutta ja lisäsi opettajien harkintaa siitä, mitä he sanoivat. On syytä pohtia, vastaavatko heidän puheensa haastattelutilanteessa heidän todellisia ajatuksiaan. Spontaaniuden puuttuminen voisi mielestämme haitata silloin, jos tutkimusaihe olisi toisenlainen. Oman haastattelutapamme valitsimme tutkimusaiheemme laajan ja syvällisen luonteen vuoksi. Kuten opettajatkin haastatteluissaan totesivat, aihe on hyvin laaja ja

melko haasteellinen monessa suhteessa. Vastuuseen kasvattaminen opettajan työssä on heidän mielestään vaativa, mutta tärkeä tehtävä. Haastateltavat kokivat, että oli hyvä saada miettiä aihetta vähän etukäteen ennen varsinaista haastattelutilannetta.

> *”Hirviän laaja aihe. … ku mää olin miettiny aika pitkään tätä, niin mää totesin, että se on kuitenki se asia mikä on itelle… oikiastaan se kaikista tärkein asia.” A*

Toisaalta aiheesta puhumisen olivat opettajat kokeneet myös vaikeana siksi, että vastuuseen kasvattaminen on hyvin arkipäiväinen sekä olennainen osa opettajan työtä – sen tiedostaminen omassa työssä ei ole aina helppoa. Opettajat olivat paneutuneet aiheeseen perusteellisesti ja todella pysähtyneet miettimään omia käsityksiään.

> *”Oli ilo miettiä tätä asiaa, koska tää on niin tärkee… välttämättä ei tuu niinkö pohdittua sitä, että mitäs mää ajattelenkaan. Että hyvä nostaa niinkö pöyälle… ja tääki oli, että ku niitä joutu oikein miettiin ja mää kirjasin niitä… Että ukkonen jylisti ja ajatukset paukku samaan tahtiin.” L*

> *”Musta tämä on hirviän hyvä aihe. Että itellekki tekkee hyvvää niinku miettiä … sitä ei tuu sitte niin konkretisoitua sitä asiaa, ku tuolla porskuttaa vaan.” A*

Haastateltaviemme kohdalla totesimme myöhemminkin haastattelutapamme oikeaksi, koska haastattelut kertoivat opettajien hyvin syvällisestä pohdinnasta ja opettajat kertoivat paljon esimerkkejä käytännön koulutyöstä. He kertoivat asioita hyvin avoimesti ja luottamuksellisesti. Havainnointi, josta kerromme myöhemmin, lisää omalta osaltaan haastatteluiden uskottavuutta.

Varsinaiset haastattelut toteutettiin koululla koulupäivän jälkeen, vuoden 2003 toukokuun lopussa. Haastattelutilanteet kestivät noin 20 – 40 minuuttia. Haastattelun aikana haastateltavan annettiin mahdollisimman vapaasti kertoa omia ajatuksiaan aiheesta. Haastattelurungon oli tarkoitus vain ohjailla keskustelua. Näin kävikin siinä

mielessä, että kaikissa haastatteluissa tulivat käsiteltyä neljä erillistä teemaa, joiden pohjalta haastattelurunko oli muotoiltu.

1. Miksi kasvatan vastuuseen?
2. Miten kasvatan vastuuseen?
3. Miten kodin ja koulun välinen yhteistyö tukee vastuuseen kasvattamista?
4. Miten työyhteisö tukee vastuuseen kasvattamista?

Kaikki haastattelut käsittelivät näitä teemoja. Kuitenkin jokainen haastattelu oli kuin oma tarinansa. Opettajat puhuivat hyvin vapaasti omia ajatuksiaan, haastattelurungon vain ohjatessa keskustelua.

Arjan haastattelu toteutettiin hänen kotipihallaan. Hän oli miettinyt asioita etukäteen hyvin paljon ja haastattelu toteutuikin lähinnä hänen yksinpuhelunaan. Haastattelijan tarvitsi vain kuunnella. Eeron haastattelu toteutettiin opettajainhuoneessa, samoin Kaisan. Kaisan haastattelu keskeytyi kahdesti. Toisella kerralla oppilas tuli hoitamaan asioita opettajan kanssa ja toisella kerralla opettajan auto piti siirtää pois roska-auton edestä. Leenan haastattelu toteutettiin koulun liikuntasalissa. Hän oli myös miettinyt asiaa tarkoin, ja kertoi asioita hyvin avoimesti. Hän kuitenkin totesi joidenkin kysymysten kohdalla asian miettimisen melko vaikeaksi ja miettineensä, mitähän tällä kysymyksellä mahdollisesti haastattelija haluaa tarkoittaa. Tämä herätti ajatuksia ja kritiikkiä kysymysten asettelua kohtaan.

> *”Kyllä mää osittain koin sen aika vaikeena. Piti tosiaan miettiä, että miten minä niinkö ajattelen tästä asiasta. Ehkä sitä aatteli vielä sitte, että mitähän sinä ajattelet…” L*

Haastattelut tallennettiin kasettinauhoille. Litterointi tapahtui kesäkuussa 2003. Joissakin haastatteluissa oli hieman häiriötekijöitä haastattelujen aikana, mikä vaikeutti nauhojen litterointia. Eeron haastattelun aikana nauhuri oli niin kaukana, että hänen haastattelunsa joiltakin osin oli tallentunut hyvin epäselvästi. Tästä syystä teimme myöhemmin kirjallisen täydentävän kyselyn hänelle. Siinä hän vastasi seuraaviin kysymyksiin:

1. Mikä on koulun tehtävä?
2. Miksi kasvatan vastuuseen?
3. Miten kasvatan vastuuseen?
4. Mikä merkitys opettajien välisellä yhteistyöllä on vastuuseen kasvattamisessa?
5. Mikä merkitys vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on vastuuseen kasvattamisessa?

Kirjalliset vastaukset varmistivat kuitenkin vain sen, että haastattelun aikanakin Eeron keskeiset ajatukset olivat jo tallentuneet. Kirjalliset vastaukset olivat eduksi hänen tavalleen kiteyttää olennaiset asiat ytimekkäiksi ja lyhyiksi.

Kun tutkimusaiheenamme on vastuuseen kasvattaminen, pohdimme haastattelujen jälkeen, olisiko kannattanut kysyä opettajilta suoraan sitä, mitä vastuullisuus heidän mielestään tarkoittaa. Lähdimme siihen kysymykseen etsimään vastauksia ikään kuin ’rivien välistä’. Olisi ollut mielenkiintoista kuulla, miten eri tavoin haastateltavat olisivat määritelleet vastuullisuuden. Kun purimme haastatteluja, huomasimme kuitenkin, että opettajan käsitys vastuullisuudesta heijastuu hänen puheensa taustalla.

2.3.2 Havainnointi

Havainnointia, kuten muitakin tiedonkeruutapoja, voidaan käyttää rinnan muiden menetelmien kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 37). Havainnointi kytkee muita tutkimusmenetelmiä paremmin saadun tiedon sen asiayhteyteen. Havainnoinnin avulla voidaan saada tutkimuskohteesta monipuolista tietoa lukuisine yksityiskohtineen. Havainnointitietoa on mahdollista kytkeä myös muulla tavoin kerättyyn aineistoon. Sen avulla voidaan saada havainnollista, kuvailevaa tietoa syventämään esimerkiksi haastatteluaineistoa. Havaintojen tekeminen yhdistetään tavallisesti osallistumiseen. Tämä ei tarkoita sitä, että tutkija osallistuu koko ajan tutkittavien elämään, vaan että tutkija voi joissakin tilanteissa tarkkailla ja joissakin osallistua. (Grönfors 2001, 124-132.)

Meidän tutkimukseemme havainnointi on tullut suotuisien olosuhteiden vuoksi kuin itsestään. Olemme saaneet seurata opettajia heidän työssään ennen ja jälkeen haastattelujen. Ensimmäiset havainnoinnit Eila oli tehnyt koululla jo edellisenä vuonna, kun hänen mielenkiintonsa sijaisuuden aikana kiinnittyi koulun vastuullisen tuntuiseen ilmapiiriin. Osan havainnoinnista Eila teki myöhemmin, kun hän työskenteli koululla sijaisena jälleen syksystä 2003 eteenpäin. Seuraavassa Eila kertoo pari esimerkkitapausta, joiden herättämä kiinnostus sai meidät päätymään juuri tuon koulun valintaan.

Havainnointiesimerkki 1

”Olemme yhteisessä veneessä – ajatuksesta kertoo eräs yksittäinen tapaus, joka sattui eräänä syyspäivänä koulullamme. Koulun paperikoriin oli joutunut nipullinen käyttämättömiä käsipyyhepapereita, reilut kymmenen paperia yhteensä. Kun yläluokan opettaja huomasi tilanteen, hän poimi hieman ruttaantuneen paperipinon jätekuormasta, kuljetti sen luokkaan ja haastoi oppilaat keskusteluun. Miten tällainen voi olla mahdollista? Kuka niistää nenänsä kymmenellä paperilla? Mitä tapahtuisi, jos kaikki käyttäisimme paperia tähän tapaan? Oppilaat seurasivat tilannetta kiinnostuneina ja huolestuneina. Mitä opettaja tekee seuraavaksi? Opettaja muutti tilanteen matematiikan havainto-opetukseksi. Oppilaat saivat tehtäväkseen laskea, kuinka paljon paperin kulutus koko koululla olisi, jos jokainen käyttäisi joka kerta käsiä pestessään kymmenen paperia. Oppilaat laskivat päät sauhuten. Laskennan jälkeen yläluokasta kahden oppilaan lähetystö lähti vierailulle toisiin opetusryhmiin. He kantoivat paperipinoa edellään, kertoivat tapauksesta terveiset koko koulun väelle ja kehottivat kaikkia huolehtimaan paperin käytöstään – kaikkien ja koko koulun yhteiseksi parhaaksi. Tämä oli mielestäni oivallinen esimerkki siitä, miten lapset ja nuoret saatiin kiinnittämään huomiota yhteisiin asioihin ja kantamaan jokainen vastuuta niistä.”

Havainnointiesimerkki 2

”Toinen esimerkki yläluokan opettajan toiminnasta jäi mieleeni, kun hän oppilaiden kanssa järjesti leikkimielisen kisailun vessan valojen sammuttamiseksi. Oppilailla tahtoivat unohtua vessan valot useiksi tunneiksi turhaan palamaan. Eipä aikaakaan, kun koulun seinälle ilmestyi lista ja jos joku näki, että vessan valot olivat jääneet päälle, hän sai tehdä listaan merkin. Tietyn ajan kuluttua katsottiin, saivatko tytöt vai pojat palkinnon, oliko poikien vessaan vai tyttöjen vessaan unohtuneet valot useammin. Tämä leikkimielinen kisailu, johon myös opettaja suhtautui vakavasti, opetti oppilaita myös rehellisyyteen.”

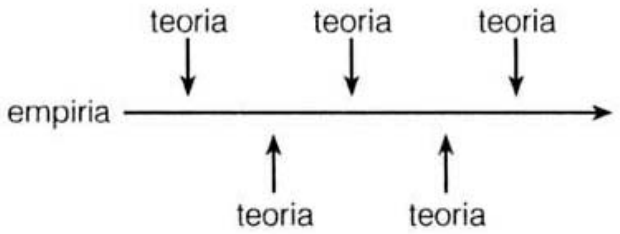
Haastateltavien työn seuraaminen työtoverina ollen on antanut rohkeutta kirjoittaa auki heidän ajatuksiaan haastattelujen pohjalta. Olemme pohtineet, miten Eilan kokemukset ”koulun sisältä” vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkijan näkemys saa väistämättä uutta ulottuvuutta, kun havaintoja on tehty myös haastattelujen jälkeen. Tutkija tekee omia tulkintojaan ja hänen käsityksensä haastateltavista tarkentuu, muuttuu ja syventyy. Toisaalta haastatteluissa oli joitakin epäselviä kohtia, joita emme olisi voineet liittää tutkimukseemme ilman havainnoinnin avulla saatua tietoa. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi olemme pyrkineet kirjoittamaan auki ja liittämään tutkimukseemme kaikki tutkimuksen kannalta olennaiset havainnot ja tulkinnat.

2.3.3 Aineiston analyysi

Lähestymistapa laadulliseen tutkimukseen on aineistolähtöistä. Olemme valinneet aineiston analysointiin Eskolan (2001) esittelemän aineisto- tai ilmiöpohjaisen lähestymistavan. Siinä erilaiset teoriat ja käsitteet toimivat ikään kuin tulkintakehyksinä, joiden avulla tutkijan on mahdollista tutkia aineistoaan ja sitä kautta tutkimaansa ilmiötä. Tutkija ottaa käyttöönsä uusia teorioita pitkin matkaa. Kun tutkimus etenee ilmiöpohjaisesti, lähdetään liikkeelle esimerkiksi ajankohtaisesta keskustelusta ja rajataan oma tutkimusaihe vähitellen tutkimuksen edetessä. Tavoitteena tutkimuksessa on saada aiemmat tutkimustulokset, omat tulokset, teoria ja pohdinta keskustelemaan keskenään. Tavoitteeseen päästäkseen

tutkija joutuu miettimään, miten erilaiset asiat liittyvät toisiinsa. (Eskola 2001, 136-140.)

Tutkimus etenee aineisto- tai ilmiöpohjaisesti ja tutkijalla on käytössään useita eri teorioita pitkin matkaa yhden suuren teorian sijasta. (Eskola 2001, 138.)



Kuvio 2 (Eskola 2001, 138.)

Laineen (2001) mukaan aineiston analyysissa nostetaan tutkimuskysymysten näkökulmasta olennainen esiin aineistosta. Aineiston kuvauksen jälkeen aineistosta pyritään saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. (Tuomi 2002, 103) Merkitykset syntyvät asioiden suhteesta toisiinsa. Tutkijan oletukset ja mielenkiinnon kohteet suuntaavat tutkimuksen kulkua ja ohjaavat sitä, mitä merkityksiä hän antaa tutkimuksessa esiin nouseville asioille. Tutkijan tulkinnat nojaavat aina hänen omaan esiymmärrykseen tai olettamuksiin. Fenomenologiassa korostetaan erityisesti esiymmärryksen tiedostamisen tärkeyttä ja asioiden ennakkoluulotonta kuvaamista. Hermeneutiikassa lähdetään puolestaan siitä, ettei tutkija voi koskaan vapautua ennakkoluuloistaan. Kuten Moilanen & Räihä (2001) toteavat, tutkijan ei välttämättä tarvitse ottaa kantaa siihen, onko fenomenologia vai hermeneutiikka tässä kysymyksessä oikeammassa. Tutkijan on tärkeämpää tiedostaa oman esiymmärryksensä vaikutus tutkimuksen etenemiseen ja kirjoittaa se tutkimusraporttiin. Merkitysten kuvaamisen tulee nojautua aineistoon ilman teoriaa. Kuitenkin myöhemmin, tutkimuksen teoreettisessa syventämisvaiheessa tarvitaan laajaa teoreettista tietoa. (Moilanen & Räihä 2001, 49-51.)

Tutkimuksemme on lähtenyt liikkeelle täysin ilmiöpohjaisesti. Olemme valinneet tutkimusaiheeksemme melko laajarajaisen aiheen: vastuuseen kasvattaminen opettajien kertomana. Tutkimusaiheemme valitsimme käytännön elämässä heränneiden kysymysten, ajatusten ja ajankohtaisen keskustelun perusteella. Tutkimuksemme tavoitteena Eskolaa (2001) mukaillen on saada aikaisemmat aiheeseen liittyvät tutkimustulokset, omasta aineistostamme löytämämme tulokset, teoria ja pohdinta keskustelemaan keskenään. (Eskola 2001, 139.)

Tutkimusotteemme on voimakkaasti aineistolähtöinen. Haastattelujen, litteroinnin ja havainnoinnin jälkeen käytimme paljon aikaa pohtivaan aineiston lukemiseen ja kuuntelemiseen. Kirjoitimme aluksi jokaisesta haastattelusta kuvauksen, pitäytyen tarkasti haastateltavan puheen sisällössä. Laineen (2001) mukaan tutkimusaineiston ensimmäisessä työstövaiheessa pyritään kuvaukseen siitä, mitä aineistossa on sanottu. Tavoitteena on kuvata toisen kertomus kokemuksistaan mahdollisimman alkuperäisesti. Kuvaus tehdään kielellä, joka myötäilee mahdollisimman tarkasti haastateltavan omaa puhetta. Tiivistettäessä kuvaus helposti pelkistyy liian yleisiksi lauseiksi, jolloin yksittäisiä merkityksiä katoaa ja tuleva analyysi jää köyhäksi. (Laine 2001, 38.) Kuvauksia kirjoittaessamme huomasimme, että hirvittävän helposti haastateltavan ”oma ääni” katosi kuvauksestamme. Sen vuoksi olemme aineiston myöhemmissä työstövaiheissa tukeutuneet enemmän alkuperäisiin aineistoihimme kuin tiivistettyihin kuvauksiin. Kuvaukset auttoivat meitä kuitenkin hahmottamaan jotain haastateltavien käsitysten eroista. Lisäksi ne olivat apuna merkitysten tutkimisessa ja merkityskokonaisuuksien hahmottamisessa.

Perehdyttyämme aineistoon syvällisesti, kirjoitimme haastateltavistamme lyhyet luonnehdinnat ja pyrimme kuvaamaan heidän puheensa taustalla vaikuttavia arvoja. Teimme näissä osittain rohkeaakin tulkintaa siitä, mitä opettajat kertoivat ja mitä heidän puheensa taustalta heijastui, ikään kuin luimme rivien välistä. Tässä vaiheessa syntyi tutkimukseemme luku Neljä erilaista opettajaa.

Seuraavassa analysoinnin vaiheessa, aineiston luokittelussa, puolueettomien tarkastelunäkökulmien löytämiseksi teimme molemmat ensin omat luokituksemme, ikään kuin jäsennyksen tutkimusaineiston sisällöstä. Eila luokitteli aineistoa tietynlaisten käsitekarttojen avulla, etsien neljästä haastattelusta eroja ja

yhteneväisyyksiä. Minna ruoti aineiston pala palalta, hyvin yksityiskohtaisesti, etsien asioiden välisiä merkityssuhteita sekä Eilan tavoin eroja ja yhtäläisyyksiä neljän haastattelun välillä. Apuna Minna käytti teemoittelua sekä kartoittamista käsitteiden ja aihekokonaisuuksien hahmottamiseksi. Luimme aineistoamme ja etsimme aineistosta merkityksiä, esiin nousevia painotuksia sekä mielenkiintoisia kohtia. Vertasimme sitten tuloksiamme.

Merkitysten tutkimisen kiinnostavuus liittyy pitkälti siihen, että osaksi merkitykset ovat tiedostettuja, mutta osittain ne ovat myös piileviä. Ehkä voidaan kovastikaan liioittelematta väittää kaikkien tiedostettujen merkityksenantojen rakentuvan jonkin piiloisen varaan. Vaikka yksittäiset merkitykset olisivatkin tiedostettuja, niiden välinen yhteys saattaa olla hämärän peitossa. Merkitykset niveltyvät toisiinsa, ja asiat saavatkin merkityksensä suhteestaan toisiinsa. Yksilöllisiä tiedostettuja merkityksenantoja ovat esimerkiksi sellaiset toiveet, tavoitteet ja uskomukset, joista ihminen on tietoinen. Tiedostettuja yhteisöllisiä merkityksiä ovat esimerkiksi liikennesäännöt, koulussa opetettavat tiedot ja muut sellaiset ideat, jotka rakentavat yhteisiä toimintatapoja. (Moilanen & Räihä 2001, 44-47.)

Oman esiymmärryksemme ohjaavaa merkitystä aineiston luokittelussa ei voi vähätellä. Etsimme aineistostamme meitä kiinnostavia näkökulmia. Omat kokemuksemme ja oma niin sanottu ”kasvatushistoriamme”, eli miten meitä on kasvatettu, ovat varmasti muovanneet esiymmärrystämme ja olettamuksiamme vastuuseen kasvattamiseen liittyen. Laine (2001) sanookin tutkijan esittävän itselleen seuraavan kysymyksen: Kuinka voin laajentaa omaa subjektiivista perspektiiviäni siten, että voisin ymmärtää toisen ilmaisujen omalaatuisuutta, sitä mitä en välittömästi pysty toisen tarkoittamassa merkityksessä ymmärtämään, koska oma esiymmärrykseni pyrkii tulkitsemaan toisen puheen minun omien lähtökohtieni mukaisesti? Tutkimukseen kuluu ajoittain kriittinen ja reflektiivinen vaihe. Itsekriittisyys ja reflektiivisyys auttavat tutkimukselliselle tasolle pääsyssä. Erityisen merkityksellistä fenomenologiassa on myös tutkimuskohdetta ennakolta selittävien teoreettisten mallien tiedostaminen. (Laine 2001, 32-33.)

Kun olimme jaotelleet aineiston erilaisiin merkityskokonaisuuksiin, pyrimme luomaan kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenologia tarkoittaa ilmiön

olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä. Vasta merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden selvittäminen antaa lopullisen kuvan ilmiöstä. Merkityskokonaisuudet eivät todellisuudessa ole erillään toisistaan, vaan niiden välillä on sidoksia. Saattaa esimerkiksi käydä ilmi, että jokin merkityskokonaisuus on ratkaisevan suuressa asemassa ja muut merkityskokonaisuudet järjestyvät sen alaisuuteen. Jotkin ilmiön ulottuvuuksista voivat olla siis olennaisempia kuin toiset. (Laine 2001, 41.)

Vaikka aineistomme koostuu vain neljän opettajan näkemyksistä, on aineistomme hyvin kirjava. Asiat rönsyilevät opettajien puheessa hyvin eri suuntiin. He kertovat paljon erilaisia asioita eri yhteyksissä. Toisaalta opettajien puheesta löytyy yhteneviäkin näkemyksiä. Tavallaan kaikki asiat kietoutuvat yhdeksi suureksi kokonaisuudeksi. Asioiden merkityssuhteiden löytäminen ja opettajien ajatusten linjaaminen ei ollut mielestämme ollenkaan helppo tehtävä. Teimme rohkeita linjauksia ja luokituksia. Laajojen keskustelujen ja syvällisen pohdinnan jälkeen tutkimusrunkomme alkoi jäsentyä aineistosta löytyneiden ajatusten ohjaamana.

Aineiston analysoinnin jälkeen lähdimme etsimään kirjallisuutta ja artikkeleita, joiden avulla olemme voineet tutkia, millaiseen kasvatustieteelliseen keskusteluun tutkimuksemme osallistuu. Liittäessämme kirjallisuutta ja aiempia tutkimustuloksia tutkimusraporttiimme, olemme jatkuvasti pohtineen, keskustelleet, väitelleet. Oma esiymmärryksemme on väistämättä muuttunut. Mitä vastuuseen kasvattaminen meidän mielestämme tarkoittaa, on jatkuvasti saanut uutta ulottuvuutta ja jäsentynyt eri tavalla. Olemme kuitenkin halunneet säilyttää raportissamme ja tulkinnoissamme opettajien kertomat käsitykset merkittävässä roolissa. Siitä syystä olemme kirjoituksessamme pyrkineet selkeästi erittelemään omat ajatuksemme, haastateltaviemme puheenvuorot sekä kirjallisuudesta nousseet sisällöt.

3 TAUSTAA TUTKIMUKSELLE

3.1 Kasvatuksen ja sen tarpeen määrittelyä tämän päivän yhteiskunnallisen tilanteen ja koulun tehtävän kautta

Kasvu on yksilön kokonaisvaltaista kehittymistä. Toiskallio (1989) tarkoittaa kasvulla suunnilleen samaa kuin persoonallisuuden kehittymisellä. Kasvatus on kasvun, kehityksen, ohjaamista, siihen vaikuttamista. Kasvatus käsitetään toiminnaksi, jossa ihminen on tahtova, toivova, osaava ja tietävä persoonallisuus. Kasvatus on inhimillistä vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on ohjata ihmisen kasvua asetettujen tavoitteiden suuntaan. Kasvatuksessa on aina sekä yksilöllinen että yhteiskunnallinen puoli. Yksilön tasolla kasvatus voi parhaimmillaan kehittyä ihmisen itsekasvatukseksi. Toisaalta on hyvä muistaa, että kasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät saattavat kulttuureittain poiketa suuresti toisistaan. (Toiskallio 1989, 8-9; 19-21; Uusikylä 2002, 10.)

Kasvatusta ei voi olla ilman päämäärää tai suuntaa. Päämäärän tai suunnan tiedostaminen on kasvatuksen vaikeimpia tehtäviä. Vaikeus johtuu siitä, että päämäärien asettaminen edellyttää meiltä arvovalintoja. Kasvatuksessa kaikki päätökset perustuvat jollakin tavalla arvoihin. Arvot liittyvät päämääriin sekä käsitykseen hyvästä elämästä. Arvovalinnat ohjaavat toimintaamme. Suhosta (1988) mukaillen voimme määritellä arvot yleisellä tasolla seuraavasti: Arvot ovat kulttuurissa ja ihmisten ajattelussa ilmeneviä käsityksiä yksilöiden, yhteiskunnan ja ihmiskunnan tärkeistä päämääristä ja toiminnan kriteereistä. (Kansanen 1996, 13; Suhonen 1988,31; Toiskallio 1989, 75; Uusikylä 2002, 10.)

Koska kaikki kasvatus perustuu arvoihin, kasvatus, moraali ja etiikka kuuluvat erottamattomasti yhteen. Aho (1997) on todennut, että moraalisen, eettisen ja sosiaalisen kasvatuksen tavoitteena on ohjata yksilöä elämään yhdessä toisten ihmisten kanssa, kehittää heissä muiden yksilöiden inhimillisten perusoikeuksien kunnioittamista sekä perehdyttää heidät velvollisuuden, vastuun ja omantunnon käsitteisiin. (Aho 1997, 105.)

Koulu on kasvattajana yhteiskunnassamme yhä merkittävämmässä roolissa. Koulun tärkeimpiin tehtäviin kuuluu kasvatus, Wahlström (1993) kiteyttää. Skinnari (2001) kertoo opetushallituksen pääjohtajan Jukka Sarjalan ajatuksista. Sarjala on sanonut, että koulun merkitys tiedon tuottajana vähenee, mutta koulun merkitys kasvattajana muuttuu entistä tärkeämmäksi. Hänen mukaansa koulussa voidaan rauhoittua asioihin, joita ei muualla harrasteta. Uusikylän (2002) mukaan kouluopetus on koulukasvatusta, jossa pyritään kehittämään oppilaiden persoonallisuutta, tietoja ja taitoja opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Ammattitaitoinen opettaja ymmärtää, että opetuksen tavoitteet ja tulokset ovat monimuotoisia: tiedollisia, taidollisia, asenteellisia, koko persoonallisuuteen vaikuttavia. (Skinnari 2001, 503; Uusikylä 2002, 10; Wahlström 1993, 110.)

Niemi (2002) korostaa, että koulun toimintaa tulee katsoa kauaskantoisten päämäärien saavuttamisen näkökulmasta. Tässä korostuu määrätietoinen pyrkimys edistää arvopäämääriä, joiden mukaan ihmiset saavat valmiuksia ottaa vastuuta ja oppivat ohjaamaan myös omaa elämäänsä. Se edellyttää, että koulu ja opettajat tekevät työtä suunnitelmallisesti ja sitoutuneesti. Arkipäivä koostuu pienistä tilanteista, hetkistä, mutta ne eivät ole irrallisia tai riippumattomia toisistaan. (Niemi 2002, 137.)

Launonen & Pulkkinen (2004) arvelevat, että kiireisen koulutyön keskellä pysähdytään harvoin pohtimaan syvällisesti koulun arvolähtökohtia ja yhteiskunnallisia yhteyksiä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 13.) Seuraavassa tarkastelemme koulukasvatuksen arvosidonnaisuutta sekä koulun tehtävää vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien valossa.

Koululla, joka osallistui tutkimukseemme, oli tutkimuksen teon aikaan käytössä vuoden 1994 opetussuunnitelma. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 kuvaa koulun arvoperustaa seuraavasti: Kaikki inhimilliset ratkaisut ovat perimmältään arvosidonnaisia. Oppivelvollisuuskoulun tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään niitä arvoja, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistumista, kuin yhteiskunnankin säilymistä ja kehittämistä. Aikaisempaa enemmän korostuvat sosiaalisiin taitoihin, mm. harkintakykyyn ja myötäelämiseen liittyvät kyvyt sekä sosiaalisen tuen merkitys yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitäjänä. Arvoperustan määrittäminen luo kouluyhteisölle edellytykset ohjata myös oppilaita heidän omia arvojaan ja niistä johtuvia tekojaan koskevaan pohdintaan ja valintoihin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9, 11-13).

Vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan yleissivistykseen kuuluvat niin tiedolliset valmiudet kuin eettinen ja esteettinen herkkyys, kehittynyt tunne-elämä, havainnoimisen ja kommunikoinnin taidot, työnteossa tarpeelliset perustaidot sekä taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä. Sivistynyt ihminen kykenee rakentavaan yhteistyöhön, ottaa huomioon oman toimintansa seuraukset ja kantaa niistä vastuun. Hän on huomaavainen toisia ihmisiä kohtaan, omaa hyvät käytöstavat ja osaa huolehtia itsestään ja elinympäristöstään. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11).

Vuonna 2004 voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa todetaan, että perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Opetuksen perustana olevia arvoja tulee tarkentaa paikallisessa opetussuunnitelmassa. Niiden tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä jokapäiväiseen toimintaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 12.)

Molemmat edellä mainitut opetussuunnitelmat korostavat koulukasvatuksen taustalla vaikuttavia arvoja. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa nostetaan esille ensin kasvatus- ja opetustyössä arvojen merkitys yksilöllisyyden vahvistumisen kannalta ja liitetään siihen lisäksi yhteiskunnan säilyminen ja kehittäminen. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa asiat ilmaistaan toisessa järjestyksessä. Perusopetuksen on sen mukaan edistettävä yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta ja näiden lisäksi yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Vuonna 1994 voimaan tulleessa

opetussuunnitelmassa kiinnitetään huomioita sosiaalisiin taitoihin, harkintakykyyn ja myötäelämisen taitoihin sekä sosiaalisen tuen merkitykseen yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitäjänä. Vuonna 2004 jätetään peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa paikallisille opetussuunnitelmille hyvin suuri vastuu siitä, mitä ovat jokapäiväiset opetuksen perustana vaikuttavat arvot.

Kuuskoski (2002) kiinnittää 1994 vuoden opetussuunnitelmassa huomion siihen, että perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Hän korostaa, että tavoitteissa on kirjattu ensin kasvatus ja vasta sen jälkeen tieto- ja taitosuorittaminen. Kuuskosken mielestä tämä järjestys on syytä panna merkille. Koulun tehtävä ei ole vain opettaa, vaan myös kasvattaa ja tukea lapsen tervettä kasvua ja kehitystä. Myös Pulkkinen (2002) toteaa paljon kasvatusta tutkineena, että vastuullinen kasvatus edistää lasten kehittymistä muita huomioon ottaviksi ihmisiksi ja yhteisön jäseniksi. (Kuuskoski 2002, 115-116; Pulkkinen 2002, 7.)

Pulkkinen (2002) puhuu koulun kehittämistarpeesta yhteiskunnan muuttuessa. Hän toteaa, että nykyaikaisessa verkostoituneessa työelämässä ihmisten sosiaaliset taidot näyttelevät yhä merkittävämpää osaa. Sosiaaliset taidot kuuluvat hänen mukaansa luonteen hyveiden joukkoon. Hän kertoo, kuinka Juha Sihvola (2002) erottelee Aristoteleen mukaan kolme hyvettä sosiaalisiin taitoihin liittyvinä: kohteliaisuus, totuudellisuus ja seurallisuus. Muita ihmisten yhteistoimintaa edistäviä luonteen hyveitä ovat rohkeus toimia päättäväisesti sen mukaan, minkä tietää oikeaksi, kohtuullisuus nautinnoissa, rauhallisuus suuttumuksen tunteiden hallintana, anteliaisuus ja suurisieluisuus, joka tarkoittaa oikeaa suhtautumista omaan arvoon, maineeseen ja kunniaan. (Pulkkinen, 2002, 8; Sihvola 2002.)

Skinnari (2001) toteaa, että kohti ihmisyyttä kehittyminen on aikakautemme todellinen haaste. Hän pohtii, mikä ihminen oikein on, mihin ja miten ihminen oikein voi kehittyä. Tämän päivän iskusanoja ovat Skinnarin mukaan itsetunto ja itsearviointi. Vapauteen ja vastuuseen kehittyminen ovat ihmisen kasvatuksen olennaisia tavoitteita. Hän toteaa, että tietyllä tasolla ihminen näyttää pyrkineen vapauteen: vapauteen moraalisesta vastuusta. Skinnarin mukaan kasvatus tähtää itsekasvatukseen. Vähitellen yksilön elämässä ulkopuoliset kasvattajat menettävät

merkitystään ja yksilö alkaa itse kantaa vastuutaan elämästään. Jos ihmisellä ei ole päämääriä tai jos häneltä puuttuvat tavoitteet, hän antautuu ”markkinoiden”, päihteiden, viihteen tms. vietäväksi. Nykykulttuurissa on Skinnarin mielestä selvästi havaittavissa tämä ilmiö. (Skinnari 2001, 506-511.)

Pulkkinen (2002) on sitä mieltä, että koulun kasvatustavoitteisiin sisältyy hyviä sosiaalisia ominaisuuksia, mutta niiden saavuttamisen arviointi on ollut vähäistä. Koulutyötä ei ole suunniteltu ja organisoitu siten, että se erityisesti tähtäisi oppilaiden sosiaaliseen kehitykseen. Pulkkinen puhuu sosiaalisten taitojen merkityksestä työelämässä ja toteaa, että kovakin asiaosaaminen menettää yhteistyötaitojen puuttuessa merkityksensä. Hän on sitä mieltä, että sosiaalisen kehityksen perusta luodaan kotona, mutta koulu voi kuitenkin olla keskeisessä asemassa taitojen kehittäjänä ja ylläpitäjänä. (Pulkkinen 2002, 8.)

Ennen tutkimuksemme aloittamista erään yrityselämässä työskentelevän teknologiajohtajan lausahdus oli suuri syy siihen, miksi valitsimme tämän tutkimusaiheen. Hän totesi, että yritysten tiimityöhön on tulossa mukaan sellaisia henkilöitä, joilla ei ole minkäänlaista kykyä ottaa toista huomioon. Hän pohti sitä, mistä tämä ihmisten itsekeskeisyys johtuu sekä sitä, miten tällaisen henkilön menneisyydessä olisi voitu vaikuttaa empatiakyvyn kehittymiseen. Ajankohtainen kysymys on, voiko tiimityöskentely onnistua yhteistyötaitojen puuttuessa. Oman edun ja uran tavoittelun jalkoihin jää toisen ihmisen kohtaaminen.

Aihe nousi esille myös keskustelussa erään liike-elämässä työskentelevä henkilön kanssa. Työelämässä enenevässä määrin korostuu ihmisen vastuullisuus siinä, miten kyetään ottamaan huomioon toiset ihmiset. Rehellisyyttä ja luotettavuutta arvostetaan. Kun ihminen voi laittaa oman edun edelle joitakin yhteisön etuja, se kertoo hänen moraalinsa korkeasta tasosta. Joskus yhteisö luo paineita toimia vilpillisesti sekä edellyttää keskittymään oman edun tavoitteluun yhteisen tai toisten edun kustannuksella. Tällaisessa yhteisössä eettisesti oikea toiminta vaatii ihmiseltä rehellisyyden lisäksi rohkeutta ja nöyryyttä. Usein tällainen aitous, rohkea omien arvojen mukainen toiminta saattaa aiheuttaa ihmettelyä sekä hämmästyttää muita yhteisön jäseniä. Julkisessa keskustelussa eettisyyttä, rehellisyyttä ja ihmisistä välittämistä arvostetaan. Käytännössä nämä arvot ovat kuitenkin hukassa. Ehkä

unohdetaan, että yksilön tasolla arkipäivän tilanteissa tehdään suurimmat, yhteisönkin kannalta merkittävimmät ratkaisut.

Tutkimusta tehdessämme kävimme keskustelun erään poliisiksi valmistuvan miehen kanssa. Hän oli huolissaan maamme nuorison tapojen ja käyttäytymisen puolesta. Nuori poliisi kertoi, miten hän on joutunut tilanteisiin, joissa nuoriso käyttäytyy virkavaltaakin kohtaan kurittomasti. Poliisit työskentelevät asiattoman kielenkäytön, väkivaltaisuuden ja rikollisuuden parissa. Poliisin kertoman mukaan poliisien eteen tulee päivittäin tilanteita, joissa he joutuvat miettimään omia toimintatapojaan. Ihmiset saattavat soittaa poliisille monesti turhaan oman vinoutuneen asenteensa, laiskuutensa tai jopa välinpitämättömyytensä takia. Nuori poliisi esitti useamman kerran keskustelumme aikana kysymyksen, onko nuorillamme ja lapsillamme vastuullisia aikuisia ja vanhempia, jotka heitä kasvattavat ja heistä huolehtivat. Keskustelun edetessä hän vastasi itse omaan kysymykseensä. Hänen mielestään vastuullinen vanhemmuus on usein kadoksissa. Aikuiset voivat olla itsekin kuin lapsia iästään huolimatta.

Syksyllä 2004 keskustelimme myös erään nuorisokodin johtajan kanssa. Keskustelussa nousi puheeksi vastuullisuuden merkitys nyky-yhteiskunnassa yksilön kannalta sekä kasvattajan näkökulmasta. Seuraavassa joitakin keskustelusta poimittuja ajatuksia: Aikuista tarvitaan välillä lujastikin ohjaamaan, tukemaan ja vaatimaan, sekä valvomaan arkisten tehtävien noudattamista ja huolehtimaan, että nuoren käyttäytyminen löytää uusia, vastuullisempia muotoja. Mm. ylikorostunut seksuaalisuus sekä väkivalta ovat sellaisia voimia, jotka vaativat aikuisen puuttumista tilanteeseen. Jollei aikuisella ole riittävän vahvaa kokemusta, näkemystä tai rohkeutta, ei hän uskalla puuttua. Nyky-yhteiskunnassa aikuinen ei saa missään tilanteessa vähätellä oman aikuisuuden esimerkkinsä merkitystä lapsen ja nuoren kasvattajana.

3.2 Vastuu

Määrittelemme vastuuta vastuuntunnon avulla. Vastuun tunteminen merkitsee vastuullisuutta sanoissa, tunteissa ja teoissa (Kalliopuska, 1995, 117). Vastuullisuus

on omien rajojen tuntemista ja hyväksymistä. Vastuullisuuteen ohjaavat arvot ja asenteet. Vastuullisuuteen liittyy myös vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. Vastuuntuntoinen ihminen asettaa lähimmäistensä edut ja hyvinvoinnin omien etujensa rinnalle. Suhteessa toisiin ihmisiin vastuullisuus sisältää rehellisyyden, itsehillinnän, tasa-arvoisuuden, rohkeuden ja oikeudenmukaisuuden. (Kaipio & Murto 1988, 27; Koro 1993, 34; Salo 2004; 18.)

Stiehlin (1993) mukaan vastuuntunto tarkoittaa huolehtimista itsestään, toisista sekä ympäristöstä. Tämä sisältää velvollisuuksien täyttämisen, sopimuksista kiinnipitämisen, parhaansa yrittämisen sekä toisten tukemisen. Sosiaalinen vastuu tarkoittaa hänen mukaansa toisten oikeuksien kunnioittamista, yhteistyöhalukkuutta, ongelmien sovittelua sekä toisten kannustamista. Salo (2004) kirjoittaa, että yksilön vastuun merkitys tulee esille kokonaisuuden ymmärtämisen kautta. Omat päämäärät tulisi nähdä laajemman kokonaisuuden osina, eikä irrallisina, itsekkäinä tavoitteina. Jokainen on osa suurempaa kokonaisuutta ja siten itsensä lisäksi vastuussa myös kokonaisuuden muista osista. (Salo 2004, 19-20; Stiehl 1993, 39-40.)

Myönteinen minäkäsitys on perusta, jolle vastuuntuntoinen toiminta rakentuu. Itseluottamus ja vastuuntunto opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Vastuullinen ihminen toimii niin, että pystyy sekä arvostamaan itseään että olemaan toisten arvostuksen arvoinen. Vahva itseluottamus ja myönteinen asenne itseen osoittavat vastuullisuutta suhtautumisessa omaan minään. (Kaipio & Murto 1988, 17-28; Salo 2004, 20.) Tämän suuntainen ajattelu heijastuu tutkimusaineistossamme opettajien puheen taustalta. Esimerkiksi haastateltavamme Arja nostaa esille vastuullisuuden taustalla oppilaan terveen itsetunnon merkityksen. Hän toteaa, että vastuu on myös sosiaalinen.

> *”Jotta oppilas vois kunnioittaa itseään ihmisenä ja kokea hyväksyntää ympäristöstään elikkä muut ihmiset vois hyväksyä sen, niin sehän on loppujen lopuksi itsetuntokysymys. Monesti semmonen lapsi, jolla on hankaluuksia tässä vastuukysymyksessä, niin sillä on myöski itsetunto-ongelmia, koska se kokkee että häntä ei hyväksytä. Usseimmat oppilaat, joilla on vaikeuksia ja sosiaalisia ongelmia, niin niillä on justiin tästä vastuuasiasta kysymys.” A*

Vastuuseen kasvaminen alkaa koulussa sääntöjen, järjestyksen ja tapojen sisäistämisestä ja omaksumisesta (Permer & Permer 2002, 115). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen tulisi edistää yhteisöllisyyttä sekä vastuullisuutta. Opettajan tulisi valita sellaiset työtavat, jotka edistävät vastuun kantamista toisista sekä kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta. Opetuksen keskeisenä tavoitteena on myös se, että oppilas oppii ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta omassa kouluyhteisössään sekä paikallisyhteisössä. Toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä ovat myös tärkeitä oppisisältöjä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14-19, 38-40.)

Itsekontrolli ja vastuu ovat Salon (2004) mukaan olennaisia taitoja kaikkien opiskelutavoitteiden kannalta. On turha jäädä odottamaan, että lapset ovat tarpeeksi kypsiä ottamaan vastuuta. Eiväthän he kehity tekemään päätöksiä ja ottamaan vastuuta, jos heille ei sitä anneta. Useimmat ihmiset suoriutuvat tehtävistään, kun heihin vain uskotaan ja heille annetaan vastuuta. (Salo 2004, 20-21.)

Haastateltavamme korostavat pienten asioiden merkitystä ja arkisten tehtävien hoitamisen tärkeyttä vastuun harjoittelussa.

> *”Että se niinku lähtee semmosista pienistä asioista…. että pientä huolehtimista niistä. Ja sitte sovitaan koulun sääntöjä ja tapoja. Ja sit se onki niinku omalla kontolla, et täytyski niinku muistaa niitä.” K*

Samaa mieltä ovat myös Ahola & Hirvihuhta (2000), kun he toteavat, että vastuukasvatuksen pohja luodaan luontevasti normaaleissa arkipäivän kohtaamisissa esimerkiksi keskusteluiden avulla. Lasten ja nuorten kanssa vuosia työskenneltyään he ovat huomanneet, että monilla lapsilla ja nuorilla on voimakas tarve vastuuta ja moraalia käsitteleviin keskusteluihin myös kodin ulkopuolisen aikuisen kanssa. Heidän mielestään usein esiin nouseva käsitys on, että vastuun ottaminen on kadonnut jonnekin tai että sitä kaivataan lisää. Kuitenkin Ahola & Hirvihuhta ovat sitä mieltä, että paremminkin aikuiset ovat olleet epävarmoja siitä, kenellä on

velvollisuus puuttua tilanteisiin ja ennen kaikkea siitä, millä tavalla tuo puuttuminen kannattaisi tehdä. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 10.)

Toisaalta kannattaa myös huomata, että lapset ja nuoret osoittavat joskus yllättävissä paikoissa loistavaa vastuunottoa itsestään ja kavereistaan. Ollessaan vastuussa teoistaan he kokevat elämän varmasti merkityksellisempänä ja kiinnostavampana kuin jos millään ei olisi mitään väliä. Vastuullisuuden merkitys on siinä, että se antaa sisältöä ja tarkoitusta omalle olemiselle ja lähentää suhdetta siihen ryhmään, johon lapsi tai nuori kuuluu. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 10-11.)

3.3 Vastuuseen kasvattaminen

Tutkimusta tehdessämme huomasimme, kuinka usein todetaan, että kasvattajan tehtävä on vastuullinen ja vastuuseen kasvattamista tarvitaan. Hoffman (1996) kiteyttääkin, että kasvatuksen vastuu perustuu viime kädessä vastuuseen lapsen elämästä ja vastuuseen maailman tulevaisuudesta. Frankl (1984) on todennut jo 80-luvun alkupuolella, että tärkeämpää kuin koskaan aikaisemmin on kasvatus vastuuseen. (Frankl 1984, 22; Hoffmann 1996, 7.)

Julkisuudessa käydään nykyään paljon keskustelua lasten ja nuorten kasvattamisesta, rajoista, vanhemmuudesta ja koulun roolista. Yleinen puhetapa on vastuuta toisille sysäävä ja tapahtunutta kehitystä kauhisteleva, kuten Ahola & Hirvihuhta (2000) toteavat. Harvoin julkisessa keskustelussa uskalletaan kuitenkaan ottaa kantaa siihen, miten vastuuseen kasvatetaan tai kuka kasvattaa ja ketä. Huomatessaan, että lapset ja nuoret eivät ota tarpeeksi vastuuta, aikuiset vaativat ja toteuttavat usein tiukempaa kuria. Tämän seurauksena voi tosin käydä niin, että uhma ja mielipide-erot vain lisääntyvät ja vastuuttomuus voi entistä paremmin. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 9-10.)

Uusikylä (2002) nostaa esille sen, että vastuun lisääntyminen vaatii harjoittamista, kun hän toteaa, että oppilaat tulisi jo koulussa harjoittaa kantamaan vastuuta toisistaan ja edistämään kouluyhteisön hyvää. Mielestämme vastuullisuutta voi ja on tarpeellistakin harjoitella jo ennen kouluikää. Koulun ei tulisi olla ainoa vastuuseen kasvattava yhteisö. Myös Pulkkisen (2002) mielipiteen taustalta löydämme

ajatuksen, ettei vastuullisuus lisäänny lapsilla ilman kasvatusta. Hän toteaa, että vastuullinen kasvatus edistää lasten kehittymistä muita huomioon ottaviksi ihmisiksi ja yhteisön jäseniksi. Skinnari (2001) tuo kasvatuskeskusteluun sen ajatuksen, ettei ihminen voi kasvaa vastuuseen pelkästä kehotuksesta. Hänen on omakohtaisesti voitava kokea elämä mielekkäänä ja merkityksellisenä. (Pulkkinen 2002, 7; Skinnari 2001, 520; Uusikylä 2002,17.)

Ahola & Hirvihuhta (2000) käyttävät termiä vastuukasvatus, jolla he tarkoittavat kaikkea sitä toimintaa, jolla kasvatetaan ja ohjataan lapsia sekä nuoria ottamaan vastuuta asioistaan ja omista teoistaan. Kaikki vastuuntuntoa lisäävä keskustelu, asioihin puuttuminen, ohjaaminen, yhdessä tekeminen ja harkittu vastuun antaminen on vastuukasvatusta. Tilanteet, joissa lapsi tai nuori on tehnyt jotain väärin, tarjoavat oivallisia mahdollisuuksia vahvistaa vastuun ottamista. Onnistunut vastuuttoman käytöksen jälkipuinti on tehokas keino opettaa lapsia ja nuoria kokemaan vastuuntuntoa. Ahola & Hirvihuhta tarkoittavat väärällä teolla mitä tahansa moraalitonta tai kiellettyä tekoa, kuten varastamista, väkivaltaista käyttäytymistä, kiusaamista, ilkivaltaa tai muuta yhteisesti sovittujen sääntöjen rikkomista. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 6.)

Ongelmana koulussa on Niemen (2002) mukaan se, miten ohjata, opastaa, velvoittaa ja aika ajoin jopa uhkailla oppilaita kohti itsenäisyyttä. Elämä on hänen mielestään opettanut, että vapaus ja vastuu kulkevat käsi kädessä. Ollakseen vapaa muovaamaan omaa elämäänsä ja ollakseen mukana myös yhteisissä asioissa, oppilas joutuu opiskelemaan vastuun ottoa. Siinä opettaja on hänen kumppaninsa koko koulun ajan ja jokaisella oppitunnilla aineesta riippumatta. Koulussa opettaja ei voi sinällään tehdä ketään vahvaksi, mutta kasvuun opettaja voi myötävaikuttaa. Oppijaa voidaan ohjata ja häntä voidaan tukea. Tämä vaatii kuitenkin oppijalta sellaisia valmiuksia, jotka auttavat häntä oppimaan itsenäisesti, toimimaan yhdessä muiden kanssa samalla myös itse kehittyen ja saavuttamaan taitoja, joiden avulla hän voi lisätä omia kykyjään. (Niemi 2002, 126-130.)

Opettajalla on suuri vastuu arvokasvatuksessa, koska hänen työnsä on sidoksissa tiettyihin arvoihin, Haydon (2004) toteaa. Opettajalla on omassa työssään mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden asenteisiin ja mielipiteisiin, koska hänellä on

yleensä kyky kehittää oppilaassa tiettyjä taitoja ja kykyjä. Haydon on kuitenkin sitä mieltä, että opettaja opettaa parhaiten eettisiä periaatteita olemalla itse omien tavallisten arvojensa edustajana. (Haydon 2004, 115-126.)

Tomlinson (2004) korostaa opettajan vastuuta siinä, että opetus kohtaisi kaikkien erilaisten oppijoiden tarpeet. Opettajan kyky ohjata oppilaan kasvua sekä kyky saada oppilas oivaltamaan omat mahdollisuutensa ja rajansa, kehittyvät vähitellen. Vaikka Tomlinson on sitä mieltä, että ensisijainen vastuu oppimisesta ja oppimistilanteista on opettajalla, oppijan vastuuta ei voi myöskään ohittaa. Tomlinson toteaa, että jokaisella oppilaalla on tarve kehittyä kohti itsenäisyyttä omassa elämässään. Koko ajan lapsen tietoisuus omista tarpeista lisääntyy, eli hän käsittää paremmin, mikä on itselle hyväksi. Lapsen tietoisuus omista vahvuuksista ja heikkouksista kehittyy vähitellen. Jokaisella oppilaalla on myös vastuu ryhmän hyvinvoinnista. Yksilöt voivat olla jossain hyviä, mutta koko joukkue menestyy vain, jos kaikki kantavat vastuun siitä. (Tomlinson 2004, 188-190.)

3.4 Vastuuseen kasvaminen

Hellsten (2001) puhuu vastuun ottamisen merkityksestä omassa elämässä. Hän toteaa, että vastuun ottamisessa omasta elämästä on kysymys siitä, että ihminen on alkanut syntyä omaksi erilliseksi persoonaksi. Erillisyys on hänen mukaansa kykyä seistä omilla jaloillaan. Tämä edellyttää aikuiseltakin oman menneisyyden kohtaamista ja omien heikkouksien ja puutteiden kohtaamista. Omien rajojen löytyminen ja niistä huolehtiminen on tärkeää. Hellsten toteaa niinkin, että vastuun ottaminen omasta elämästä voi johtaa jopa siihen, että huomaa olevansa siihen kykenemätön. Tämän ajatuksen taustalta löydämme sen ajatuksen, että ihmisen on vastuuta tuntiessaan löydettävä oma rajallisuutensa ja keskeneräisyytensä. Vastuun ottaminen on siis Hellstenin mukaan kykyä olla oma itsensä, sellainen persoona, joka arvostaa itseään ja tiedostaa omat tunteensa ja tarpeensa. Samalla vastuun ottaminen omista tunteista ja tarpeista johtaa myös muiden kunnioittamiseen ja arvostamiseen. Vastuun ottaminen ilmenee kykynä elää omaa elämäänsä ja antaa muiden elää omaansa. Vastuulliseen elämään kuuluu uskallus ottaa riskejä ja sitä kautta tarvitaan luottamusta itseen ja toisiin ihmisiin. (Hellsten 2001, 64-82.)

Skinnarin (2001) mukaan itsenäisen ja maailmaan jäsentyneen eli sosiaalistuneen ihmisen kasvamaan saattaminen on kaiken pedagogiikan päämäärä. Tällainen ihminen on vapauden ja vastuun suhteen tasapainossa. Hän tiedostaa omia arvojaan keskustellessaan sekä itsensä että ulkomaailman kanssa. Hän pyrkii toimimaan eettisesti ja pyrkii jokaista ihmistä kunnioittavaan minä–sinä- suhteeseen muiden ihmisten kanssa (Buber 1993). Hän kunnioittaa myös omaa varsinaista minuuttaan (Ahlman 1982). Tällainen ihminen on Skinnarin mukaan yhtä aikaa sekä nöyrä, ihmisen ja maailman mysteerioita kunnioittava että rohkea ihmisyyden esitaistelija. Skinnari pohtii sitä, miten kasvatus tai itsekasvatus voi auttaa ihmistä itsenäistymis- ja sosiaalistumisprosessin eri vaiheissa eri ikäkausina. (Skinnari 2001, 518.)

Kasvatus eettisyyteen ja kriittisyyteen auttaa Hellstenin (1996) mukaan oppimaan ajattelemaan itsenäisesti. Kaikenikäisille ihmisille tulisi hänen mielestään antaa mahdollisuus keskustella ja väitellä erilaisista arvovalinnoista. Tullakseen moraalisesti itsenäiseksi jokainen joutuu arvioimaan omia spontaaneja reaktioitaan ja mielihalujaan, löytämään itse henkilökohtaiset arvonsa, selvittämään omat mielipiteensä ja asenteensa sekä niiden taustat, syyt ja seuraukset. Ilman eettistä kasvatusta ja keskustelua arvoista yksittäisen ihmisen on Hellstenin mukaan vaikea valita omia elämäntapojaan ja maailmankatsomustaan. (Hellsten 1996, 60.)

Yksilö kehittyy aina toisten ihmisten keskellä. Ihminen peilaa jatkuvasti itseään muihin. Sosiaalisen kehityksen myötä lapselle vähitellen syntyy sisäinen kontrolli, kuten Aho (1997) toteaa. Hän alkaa itse kontrolloida omaa käyttäytymistään eikä ole enää riippuvainen ulkoisesta auktoriteetista. Moraali ohjaa kontrollointia. Tätä sisäistä kontrollia me nimitämme kyvyksi ottaa vastuuta. Kaiken moraalisen toiminnan edellytys on Hoffmanin (1996) mukaan henkilökohtainen vastuu. Koska moraalin kehitys liittyy vastuuntuntoon, emme voi käsitellä vastuuntuntoa käsittelemättä myös moraalin kehitystä. (Aho 1997, 105-106; Hoffmann 1996, 11.)

3.4.1 Yksilön moraalin kehittyminen Kohlbergin teorian valossa

Esittelemme seuraavassa moraalin kehittymistä Ahon tulkitseman Kohlbergin teorian mukaan. Aho on jaotellut Kohlbergin teoriaa selvittävien tutkimusten perusteella, miten eri luokkatasojen oppilaat eroavat moraalisessa ajattelussaan. Jaottelut ovat kuitenkin karkeita yleistyksiä. Kohlbergin mukaan moraali on eräänlaista oikeudenmukaisuutta ja reiluutta (tasapuolisuutta). Sosiaaliset kokemukset ja roolinottotilanteet ovat välttämättömiä moraalin kehittymiselle. (Aho 1993, 29-33; Aho 1997, 123.)

Kohlbergin teorian mukaan moraalin kehitys etenee esimoraaliselta tasolta sovinnaisen moraalin tasolle ja edelleen autonomisen moraalin tasolle vaiheittain. Kaikilla kolmella tasolla voidaan eritellä kaksi vaihetta. Yksilön kehitys ei hyppää minkään vaiheen yli. Eri kehitysvaiheissa olevat ihmiset eroavat toisistaan sosiaalisen perspektiivin suhteen, ts. siinä, miten he näkevät toiset ihmiset, heidän roolinsa ja paikkansa yhteiskunnassa sekä tulkitsevat heidän ajatuksensa, käyttäytymisensä ja tunteensa. Yksilön moraali rakentuu vuorovaikutuksessa yksilön ja sosiaalisen ympäristön kanssa. Yksilö ei kuitenkaan voi omaksua moraalikäsityksiä suoraan ympäristöstään tai lähimmäisiltään, vaan hänen on rakennettava ne itse. Kohlbergin teorian paikkansapitävyyttä on tutkittu paljon. Useat tutkimukset ovat todentaneet teorian pääolettamukset, mutta teoria on saanut osakseen myös voimakasta kritiikkiä. (Aho 1997, 123; Helkama 1993, 36; Kalliopuska 1995, 122-123.)

Esimoraalisen tason ensimmäinen vaihe on tottelemisen ja rangaistuksen moraalivaihe. Tässä kehitysvaiheessa lapsi välttää rangaistusta ja kunnioittaa auktoriteettia. Yksilö noudattaa sääntöjä sääntöjen vuoksi eikä kykene ottamaan huomioon toisten näkökantoja. Ajattelu on hyvin itsekeskeistä ja ratkaisuissa yksilö tukeutuu useimmiten auktoriteetin apuun. Toisessa vaiheessa oleva yksilö tyydyttää omia tarpeitaan ja ottaa vain satunnaisesti huomioon muut ihmiset. Omat toiveet ja tarpeet menevät aina toisen ihmisen näkökantojen edelle ja lapsi tekee ”oikein”,

koska siten hänellä on mahdollisuus saavuttaa toisten sosiaalinen hyväksyntä. Suurin osa suomalaisen perusasteen 0-6 luokkien oppilaista on tässä kehitysvaiheessa. (Aho 1997, 125-127.)

Sovinnaisen moraalin tasolla otetaan huomioon toiminnan seuraukset paitsi itselle, myös lähiryhmälle. Ensimmäisessä vaiheessa läheisten ihmisten odotukset koetaan voimakkaina. Yksilö kykenee asettumaan toisen ihmisen asemaan ja sopimusten pitäminen on tärkeää. Tämä vaihe on yleinen perusasteen 7-9 luokkien oppilailla. Tämä vaihe jää vallitsevaksi myös monille aikuisille. Toisessa vaiheessa yksilölle on tärkeää tehdä velvollisuutensa, ylläpitää sosiaalista järjestystä ja kunnioittaa auktoriteettia. Yksilön pitää tehdä parhaansa yhteiskunnan ja ryhmän puolesta. Yksilö näkee eron yksilön ja yhteiskunnan motiiveissa. (Aho 1997, 127-128.)

Autonomisen moraalin tasolla yksilö valitsee itse periaatteensa. Hän pyrkii ensimmäisessä vaiheessa mahdollisimman suureen hyötyyn mahdollisimman monille yksilöille. Yksilö kokee velvollisuudekseen toimia sosiaalisten sopimusten mukaan. Tämä kehitysvaihe ei näy Ahon (1997) mukaan peruskoululaisten eikä myöskään vielä lukiolaisten ajattelussa. Toisessa kehitysvaiheessa moraaliarvioinnit tehdään henkilökohtaisesti omaksuttujen eettisten periaatteiden mukaan. Tällä tasolla universaaleja periaatteita, kuten tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta, ihmisten välistä yhteisymmärrystä, vastavuoroisuutta yms. kunnioitetaan. Yksilö tuntee vastuuta kanssaihmisistään. Omatunto määrää, mikä on oikein. Kalliopuska (1995) nimittää tätä tasoa periaatteellisen moraalin tasoksi ja toteaa, että tällä tasolla ihminen kykenee sovittamaan moraaliarvionsa yhteen yhteisten oikeuksien ja velvollisuuksien kanssa. Neuvoteltaessa säännöistä ihminen ensin tavoittelee yhteisymmärrystä. Lopuksi ihminen voi tavoitella vastavuoroista arvonantoa, kunnioitusta ja luottamusta. (Aho 1997, 129; Kalliopuska 1995, 122-123.)

Yleisesti ottaen moraali tarkoittaa hyvän ja pahan tai oikean ja väärän erottamista toisistaan (Aho 1997, 106). Pohdimme sitä, että voiko lapsen moraalin kehitys edetä nopeammin kehitystasolta toiselle, kuin mitä Ahon tutkimus osoittaa. Mielestämme lapsi voi oppia erottamaan oikean ja väärän jo hyvin pienenä. Ainakin hän voi oppia sen, mitä hänen ympärillään pidetään oikeana tai vääränä. Esimerkiksi lapsi on menossa kukkapurkkia kohti. Hän osaa katsoa olkapäänsä yli äitiinsä, joka viimeksi

kielsi tuon teon. Silti lapsi menee kokeilemaan, onnistuuko mullan sirottelu tällä kertaa ilman äidin kieltoa. Omien kokemustemme valossa uskaltaisimme väittää, että jo pienikin lapsi voi toimia älykkäästi ja moraalisesti. Esimerkiksi lapsi osaa perheen ristiriitatilanteessa mennä lohduttamaan vääryyttä kokevaa osapuolta, lohduttamaan surevaa, ilman eri kehotusta. Lapsi voi toimia moraalisesti oikein ja toiset huomioon ottaen, mutta toimiiko lapsi ehkä auktoriteettia tai rangaistusta peläten. Tästä pääsemme siihen kysymykseen, onko moraalinen toiminta aina tietoista toimintaa. Luonteen ja persoonallisuuden vaikutus toimintaan on myös merkittävä. Toinen lapsi voi toimia jo varhain ikään kuin toisia huomioon ottaen, mukautuen. Toinen puolestaan pitää jo pienenä tiukasti kiinni omista oikeuksistaan.

Aho (1997) on sitä mieltä, että yksilön moraali määrittelee hänen suhteensa yhteiskuntaan ja muihin ihmisiin, sillä se ohjaa ihmisen mielipiteitä, tekoja ja käyttäytymistä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Se vaikuttaa itsetunnon ohella ratkaisevasti siihen, miten me suhtaudumme muihin ihmisiin ja miten muut suhtautuvat meihin. Ahosen (2002) mukaan eettisesti kestävien ratkaisujen aikaansaamiseksi jokaisen ihmisen tulee pyrkiä mahdollisimman tietoiseen toimintaan. Hänen mielestään tietoisuuteen liittyvät ihmisen tekemät havainnot, tulkinnat, oletukset, tunteet, pyrkimykset ja toiminta. On kuitenkin ihmisiä, joiden tietoisuudesta puuttuu kokonaan jokin mainituista osa-alueista. Opettajat saattavat kohdata sellaisia ihmisiä niin oppilaissa kuin aikuisissakin. Oppilaan iästä riippuen tällöin on yleensä kysymys lapsen tai nuoren kehitysvaiheeseen liittyvästä ilmiöstä. Tietyssä ikävaiheessa tyypillistä on itsekeskeisyys, jolloin oppilas ei kykene ottamaan toisen tarpeita huomioon. Opettajan silmissä tällainen oppilas vaikuttaa joissakin tilanteissa hyvinkin moraalittomalta ja epäeettiseltä. Lapsen eettiset ja moraaliset arvot ovat vasta muotoutumassa. Psyykkisen kehityksen itsekeskeinen vaihe kertoo siitä, että oma kehitys vaatii keskittymään omien tarpeiden tyydyttämiseen, ei siitä, ettei ihminen kykenisi välittämään muista ihmisistä. (Aho 1997, 105-106; Ahonen 2002, 68.)

3.5 Katsaus kasvatusajattelun muutokseen yhteiskunnassamme

Yhteiskunnan koulua kohtaan asettamia haasteita sivutessamme lienee paikallaan katsaus siihen, millainen maailmankuvan murros on tämän päivän yhteiskunnassamme maailmankuvan taustalla. Yhteiskuntamme on kehittymässä modernin ja postmodernin ajan jälkeiseen transmoderniin aikaan. Mitä tämä tarkoittaa kasvatuksen näkökulmasta, sitä tarkastelemme seuraavassa kirjallisuuden avulla.

Yhteiskunnallisessa muutoksessa suhteessa eettiseen kasvatusajatteluun on ollut suuria opettajan auktoriteettiin vaikuttavia tekijöitä. Kansakoulun alkuvuosikymmeninä 1800-luvun lopulla hallitsi eettistä kasvatusajattelua vahva moraali sekä yhteisöllinen kontrolli. Koulun eettinen kasvatus oli pitkälti opettajan moraalitiedon ja auktoriteetin varassa. Kasvatuksen lähtökohtana olevat arvot nähtiin objektiivisina ja sellaisinaan siirrettävinä. Ihanteena oli, että yksilön piti kunnioittaa esivaltaa ja olla tottelevainen. Opettaja oli ehdoton auktoriteetti, joka opetustehtävänsä ohella tarkkaili oppilaita. Toisen maailmansodan jälkeen arvot alettiin vähitellen nähdä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvina yksilön omina ratkaisuina, mutta myös sopimuksenvaraisina. Tämä merkitsi opettajan moraalisen auktoriteetin murenemista. Samalla myös ihmisten elämää ohjannut toinen auktoriteetti, uskonnollinen etiikka, menetti merkitystään koulukasvatuksen lähtökohtana. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 9; Launonen 2000, 299-303, 314; Ylivainio 2004, 11.)

Käsitys kurista muuttui1900-luvun alkupuolella. Kuri alettiin käsittää lapsen vapauden esteeksi. Rangaistuksia jouduttiin ajoittain käyttämään, mutta niihin turvautuminen saattoi herättää ajatuksen opettajan pätevyyden puuttumisesta. Vuosituhannen loppupuolella opettajan rooli alkoi muuttua tiedon jakajasta aktiivisesti toimivan oppilaan ohjaajaksi. 1940- ja 1950- lukujen vaihteessa koulun eettistä kasvatusajattelua alkoi hallita eettinen konstruktivismi. Tällöin tapahtui Ylivainiota (2004) siteeraten varsinainen muutos kohti arvokasvatuksen

lapsilähtöisyyttä. Peruskouluaikana 1970-luvulla yksilöllisyys nostettiin kasvatuksessa vielä vahvempaan asemaan. Kasvatuksen päämäärät nähtiin avoimempina, joissa korostuivat mm. sosiaaliset arvot. Yksilön vapaus nähtiin tärkeäksi arvokasvatuksen periaatteeksi. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 9; Launonen 2000, 294-303; Ylivainio 2004, 11-12.)

Etiikka nousi uudelleen arvoonsa kasvatuksen tueksi 1990- luvun lopulla. Etiikan uudessa noususssa korostuivat yksilön vapaus sekä yksilöllisten tavoitteiden edistäminen. Humanismi nousi autoritäärisen rajoittamisen tilalle. Käsitys pysyvästä totuudesta ja moraalista korvautui käsityksellä totuuden ja moraalin ajan mukaan muuttuvalla sosiaalisella luonteella. Kasvatuksessa korostuvat yksilöllisen oppijan persoonallisuuden kehittäminen ja elämänhallinnan taitojen vahvistaminen. 1990-luvun lopulla moraalisina ihanteina korostuivat erityisesti yksilölliset valinnat, vastuullisuus, hyvä itsetunto, sosiaalisuus ja ympäristötietoisuus. (Launonen 2000, 300-305, 316; Ylivainio 2004, 13.)

Anttonen (2001) kirjoittaa Frankfurtin koulukuntaa käsittelevässä artikkelissaan 1900-luvun modernin yhteiskunnan tyypillisistä piirteistä – sukupolvien välisistä ristiriidoista, arvomurroksesta, vapaan kasvatuksen aallosta sekä autoritaarisen arvomaailman paluusta 1900-luvun loppupuolella. Hänen mukaansa modernin kasvatuksen klassinen tavoite on sivistynyt, yhteiskunnallisesti ja moraalisesti kypsä ihminen. Ahola & Hirvihuhdan (2000) mukaan 1900-luvun loppupuolella vapauteen liittyvät vastuun kysymykset nousivat puheenaiheiksi, koska monet opettajat tunsivat itsensä neuvottomaksi levottomissa luokkatilanteissa. Rangaistusmahdollisuudet todettiin rajatuiksi ja osittain tehottomiksi. (Ahola & Hirvihuhta 2000,9; Anttonen 2001, 427-439.)

Jos modernin ongelmana oli liian vähäinen yksilön vapauden sietäminen, on postmodernin ongelmana yksilöllinen vapaus, Bauman (1997) toteaa. Toiskallio (2001) puolestaan on sitä mieltä postmodernista pedagogiikasta kirjoittaessaan, että elämäämme näyttävät yhä vähemmän hallitsevan yleisesti hyväksytyt, itsestään selvät perusarvot, selkeät auktoriteetit ja usko varmaan tietoon. Hän puhuu postmodernismin yhteydessä yksilöiden radikaalista vapautumisesta. Huhmarniemi (2001) nimittää postmodernia ihmistä individualistiksi, joka etsii itseään ja

identiteettiään, uskaltaa olla erilainen ja hyväksyy myös toisen erilaisuuden. Hyveitä ovat kriittisyys, itsereflektio ja yksilön eettinen vastuu. Postmodernismia on hänen mukaansa kritisoitu yleisten eettisten periaatteiden ja arvojen puutteesta. Yhteisöt määrittelevät moraalinsa alhaaltapäin, eivät yleispätevistä eettisistä periaatteista. (Bauman 1997, 3; Huhmarniemi 2001, 472; Toiskallio 2001, 445.)

Tulevaisuuskasvatuksen etiikkaa käsittelevässä artikkelissaan Rubin (1996) nostaa esille postmodernin ajan haasteita. Hänen mielestään elämme murroksessa, jossa jo huomisen tapahtumien ennakoiminen on tullut yhä vaikeammaksi. Yhteiskunnassamme ihmisten arvovalinnat ovat vaikeutuneet ja eettisen tietoisuuden kehittyminen kohtaa uusia haasteita. Hänen mukaansa sanotaankin, että postmodernin ajan ihminen joutuu itse valitsemaan omat ominaisuutensa, käyttäytymismallinsa ja arvonsa yhä laajenevan tiedonvälityksen tuodessa hänen eteensä jatkuvasti lisääntyvää tietoa uusista kulttuurisista käytännöistä, tavoista, arvoista ja maailman hahmottamisen malleista. Kuten Rubin toteaa, nuorilta vaaditaan yhä useammin henkisen ja kulttuurisen joustavuuden lisäksi uutta yksilöllisyyttä. Muuttuva yhteiskunta edellyttää heidän ottavan yhä enemmän itse vastuuta omasta elämästään. Koulussa järjestettävän tulevaisuuteen suuntautuneen opetuksen tarkoituksena on Rubinin mukaan antaa oppijalle eväät, joiden avulla hän voi oppia vaikuttamaan tulevaisuuteen ja muutokseen. (Rubin 1996, 108-117.)

Amerikkalainen sosiologi Paul H. Ray otti jo 1990-luvun puolivälissä käyttöön transmodernin maailmankuvan käsitteen. Kaksi sen keskeistä aihealuetta ovat ihmissuhteet sekä ihmisen henkinen kasvu. Transmodernistit arvostavat Rayn mukaan persoonallista kasvua ja henkistä elämää. He arvostavat ihmissuhteita, toisista huolehtimista ja palvelunhalua. Persoonallisen tietoisuuden lisäksi heillä on kehittynyt sosiaalinen tietoisuus. He ovat tyypillisesti avoimia luomaan myönteistä tulevaisuutta. (Huhmarniemi 2001, 471-474; Ray 1996, 29-38.)

4 TUTKIMUSKOHTEEN KUVAUS

4.1 Pieni yhteisö tutkimuskohteenamme

Valitsimme tutkimuskohteeksemme pienen, noin 60 oppilaan koulun, jossa toimii neljä perusopetusryhmää: luokat 1-2, 3-4, 5-6 sekä esikouluryhmä. Eila oli ollut koululla sijaisena vuonna 2002, maaliskuusta joulukuuhun yhdysluokassa, jossa hän opetti luokkia 3 ja 4. Hän teki huomioita koulun toiminnasta ja ilmapiiristä. Hän kertoo seuraavassa, miksi hän kiinnostui kyseisestä koulusta tutkimuskohteena.

> ”Epäpätevänä opettajana ja uuden tulokkaan silmin tarkastelin yhteisön toimintaa mielenkiinnolla. Huomasin sijaisena ollessani hyvin paljon kiinnittäväni huomiota siihen, miten koululla oli ennen toimittu. Seurailin toisten opettajien työtä sekä heidän suhtautumistaan oppilaisiin. Huomioni kiinnittyi väistämättä koululla vallitsevaan inhimillisen tuntuiseen ilmapiiriin. Sain seurata tavallisten, tasapainoisten aikuisten työskentelyä. He suhtautuivat omaan työhönsä sitoutuneesti ja vastuullisesti. Myös oppilaiden vastuullinen suhtautuminen koulutyöhön, toisiinsa ja ympäröivään yhteisöön näkyi koulussa sekä palautteena kodeista ja yläasteelta. Huomasin pohtivani, mikä on tällaisen ns. ”tavallisen koulun” vastuuseen kasvattamisen salaisuus – miten opettajat kasvattavat vastuullisuuteen ja miksi he sen tekevät.”

Koulu sijaitsee maaseudun rauhassa muutaman kilometrin päässä lähimmästä taajamasta. Pienen yhteisön hyviin puoliin koulutyön kannalta kuuluu se, että kaikki tuntevat toisensa. Ympäristö ”suojelee” monilta asioilta. Haittoja voi olla liian suljetun yhteisön syntymisen vaara tai palveluiden, esimerkiksi kouluterveydenhuollon tai erityisopetuksen käytön rajalliset mahdollisuudet. Vaikka pieni yhteisö monessa suhteessa luo kotoiset puitteet koulunkäynnille, niin

pienessäkin yhteisössä voi olla monenlaisia ongelmia. Asioiden käsittely saattaa saada pienellä koululla jopa vaikeammat mittasuhteet kuin isolla koululla, koska helposti monet asiat laajenevat koskemaan koko koulua. Olennaista asioiden hoitamisessa ei kuitenkaan ole koulun koko, vaan se, minkä arvojen tai asenteiden pohjalta asioita hoidetaan.

Olemme saaneet olla seuraamassa koulun opetusta myöhemminkin, tutkimuksen teon aikana, kun Eila on työskennellyt koululla sijaisena. Eila kertoo seuraavassa omasta asemastaan koululla, sekä siitä, miten hän havainnoi toisia opettajia.

> ”Hoidin yhdysluokan 3-4 opettajan sijaisuutta. Minulla oli myös tunteja luokkien 5-6 oppilaille. Näin opettajainhuoneessa ja koulun käytävillä sekä joissakin opetustilanteissa, miten opettajat suhtautuivat toisiinsa, työhönsä ja oppilaisiin. Kuulin heidän keskustelujaan oppilaiden ja kotien kohtaamisesta tai koulunpitoon liittyvien käytännön asioiden järjestelyistä. Huomioni kiinnittyi rehellisyyteen, jolla opettajat suhtautuivat työhönsä ja toimiinsa. Toisaalta vaatimattomuus oli yhteinen piirre kaikille opettajille, samoin se, että he halusivat kaikki huolehtia koululla yhdessä sovituista perusasioista ja toimintatavoista. Nuo yhteiset sopimukset nousivat esiin käytännön tilanteista – miten käyttäydytään, mitä tehdään välitunneilla tms. Toisaalta, kun päivittäin opetimme osittain yhteisiäkin oppilaita, näin ja kuulin, miten toiset opettajat suhtautuvat oppilaisiin.”

Tutkimuksemme loppuvaiheessa kaivoimme esille koulun opetussuunnitelman vuodelta 1995. Se kertoo omalta osaltaan paljon koulusta ja koulun arvomaailmasta. Ennen opetussuunnitelman käyttöön ottoa oli käyty arvokeskustelu huoltajien kanssa. Tuohon keskusteluun perustuvat koulun kasvatuspainotukset, tehtävä, omaleimaisuus ja toiminta-ajatus. Yhteiskunnan muuttuessa opetussuunnitelmakin muuttuu. Tutkimustamme tehdessä koululla oli käynnissä opetussuunnitelmatyö. Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön koululla vuonna 2004.

Seuraavassa esittelemme lyhyesti keskeisiä asioita vuoden 1995 opetussuunnitelman sisällöstä siksi, että se oli koululla vielä haastattelujen teon aikaan käytössä.

Koulun tehtävänä on yhteistyössä kotien kanssa pyrkiä luomaan oppilaalle vahva fyysinen ja henkinen perusta, josta on hyvä jatkaa yläasteelle. Oppilaan yksilöllisyys huomioon ottaen opiskelussa painotetaan perustietoja ja –taitoja, omatoimisuutta sekä lähimmäisten ja koulua ympäröivän kauniin, moni-ilmeisen luonnon huomioonottamista.

Oppilaita ohjataan tavoitteelliseen työskentelyyn alusta alkaen. Oppilaita autetaan realistiseen minäkäsitykseen ja hyväksymään itsensä ilman vertailua toisiin ihmisiin. Koulussa edistetään erilaisuuden hyväksymistä, kuitenkin normeihin oppien. Erityisesti painotetaan hyvien tapojen merkitystä ja rehellisyyttä.

Lapset tulevat erilaisista kodeista monenkirjavana joukkona. Pehmeän alun jälkeen sopeudutaan työskentelemään erilaisissa kokoonpanoissa.

Asetettuihin tavoitteisiin pääsemiseksi koko koulun henkilökunta työskentelee yhteisvoimin. Parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi pidetään yhteyttä vanhempiin ja heidän kanssaan on haettava ratkaisut yhteisesti hyväksyttyihin päämääriin.

Koulun me-henkeä ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta edistävät urheilutapahtumat, retket ja juhlat, joissa esittäjiksi pääsevät kaikki oppilaat. Niissä pidetään myös yhteyttä kyläläisiin. Koulu onkin jo muodostunut tutuksi paikaksi lapselle silloin, kun hän aloittaa koulutiensä.

4.2 Haastateltavien lyhyt luonnehdinta ja heidän toimintansa taustalla vaikuttavat arvot tutkijoiden tulkitsemana

Olemme seuraavassa pyrkineet luonnehtimaan haastateltavien keskeisiä piirteitä ja siten kuvaamaan heidän asennoitumistaan vastuuseen kasvattamiseen.

Haastateltavien nimet on muutettu tutkimuksessamme. Kasvattajan oma arvomaailma vaikuttaa hänen kasvatustyöhönsä. Esimerkiksi Leena toteaa, että vastuuseen kasvattamisessa hän peilaa paljon omia arvojaan. Hän toimii niiden asioiden puolesta, jotka itse kokee tärkeänä. Olemme seuraavassa pyrkineet löytämään jokaisen haastateltavan puheesta keskeisiä arvoja.

4.2.1 Leena

Leena on miettinyt tarkoin, mitä vastuuseen kasvattaminen hänen työssään tarkoittaa. Leenan mielestä vastuuseen kasvattamisessa peilautuvat omat arvot. Leena toteaa kunnioittavansa inhimillisiä arvoja. Inhimilliset arvot ovat tärkeitä - esimerkiksi kiltteys ja toisen huomioon ottaminen. Hän toteaakin, että vastuuseen kasvattamista opetellaan eniten sen kautta, miten suhtaudun toiseen ihmiseen. Hänen puheistaan heijastuu kunnioitus ihmisyyttä ja erilaisuutta kohtaan sekä välittävä ja hyväksyvä suhtautumistapa toisiin ihmisiin. Hänen mielestään jokaisen pitäisi saada kokea itsensä tärkeäksi sellaisena kuin on. Leena pyrkii kohtaamaan ihmiset tunteellisina olentoina ja tekemään kasvattajana mahdollisimman oikeita ratkaisuja. Leenan puheesta ymmärrämme, että koska hän antaa toiselle luvan olla herkkä ja haavoittuva ihminen, hän lupaa sen itselleenkin.

4.2.2 Eero

Eero on miesopettaja, joka on työskennellyt koululla jo vuosia. Hän kertoo vastuuseen kasvattamisesta vahvan kokemuksensa valossa. Hän ei kuvaa tarkasti haastattelussa varsinaisia esimerkkejä käytännön kasvatustilanteista, vaan puhuu asioista yleistäen. Havainnoinnin avulla näemme hänen työssään paljon kokemuksen tuomaa arkitietoa. Tätä voisimme nimittää hiljaiseksi tiedoksi, koska hän ei puheessaan tarkasti nimeä toimintatapojaan.

Eero pitää tärkeänä lopputuloksen kohtaamista eli ihmisen vastuuta omista teoistaan. Eeron luokassa työskentely perustuu sopimuksiin, jotka Eero on oppilaiden kanssa muotoillut ja omien kokemustensa valossa nähnyt tarpeelliseksi, sekä niiden

noudattamiseen. Ihmisen asenne kertoo siitä, kuinka vastuullinen hän on. Oppilaan asenteisiin voi Eeron mielestä vaikuttaa vielä kuudennellakin luokalla.

Eero tekee työssään ratkaisuja yhteisen hyvän edistämiseksi. Hän arvostaa ennen kaikkea rehellisyyttä. Kun hän toteaa, että vastuullista joukkoa pitäisi olla mahdollisimman paljon, että voitaisiin kantaa huolta jopa heikoimmista, hän tunnustaa ihmisten erilaisuuden. Samalla kuitenkin näemme, että hänen mielestään vahvemmalla on aina jotain, josta antaa heikommalle. Eeron mukaan toimiva yhteisö perustuu yksilöiden vastuullisuuteen.

4.2.3 Arja

Arja puhuu vastuuseen kasvattamisesta analysoiden asioita ja tilanteita. Hän katsoo asioita laajasti ja kauaskantoisesti. Hän kertoo paljon käytännön esimerkkejä tilanteista, joita hän on työssään kohdannut. Hän pyrkii katsomaan käytännön asioiden taakse ja tiedostamaan syitä ja seurauksia. Taustalta kuultaa läpi ammatillinen tietoisuus teoreettisella tasolla, mutta samalla myös käytännön kokemus.

Arja suhtautuu vastuuseen kasvattamiseen ja omaan työhönsä vastuullisesti. Hän pyrkii toimimaan oikeudenmukaisesti ihmisiä kohtaan. Arja korostaa vastuuseen kasvattamisen sosiaalista puolta vahvasti. Vastuullisuus ja itsetunto liittyvät Arjan mielestä toisiinsa. Niillä yhdessä on vaikutusta ihmisen ympärille muodostuvaan sosiaaliseen verkostoon. Onnellinen ja tasapainoinen elämä on Arjan mukaan seurausta vastuullisuudesta. Hän toteaa, että jos vastuuntuntoa puuttuu, se lisää elämään ongelmia.

Turvallisen ja vastuuntuntoisen ilmapiirin luomiseen koulussa tarvitaan luottamuksellisuutta ja avoimuutta. Vastuullisuus ei kehity ilman rehellisyyttä. Vastuullisuuteen kasvaminen asettaa ihmiselle monia velvollisuuksia. Yksi isoimpia asioita Arjan mielestä vastuuseen kasvattamisessa on se, että jaksaisi itse näyttää esimerkkiä vastuun kantajana.

4.2.4 Kaisa

Kaisa on sitä mieltä, että tulevien kansalaisten kasvattajina koulu tekee vastuullista työtä. Alkuopetus ja ensimmäinen luokka ovat vastuuseen kasvattamisen alkutaivalta. Kaisa katsoo asioita hyvin käytännönläheisesti. Hän kertoo omasta työstään paljon esimerkkejä, joissa vastuun ottamista opetellaan konkreettisten asioiden avulla. Kaisa miettii, ovatko hänen toimintatapansa ja ratkaisunsa oikeita, mitä mieltä muut ovat niistä. Huomaamme, että Kaisa on kriittinen omaa toimintaansa kohtaan. Hän tiedostaa ja myöntää omat heikkoutensa opettajana. Hän tutkailee omaa työtään ja itseään rehellisesti ja vaativasti. Kaisa kokee opettajan työn monesti käytännössä yksinäiseksi. Pohdimme, asettaako hän omalla tunnollisuudellaan liikaa paineita itselleen. Hän kokee tarvitsevansa tukea vastuukasvatukseen toisilta kasvattajilta. Jos hän pystyisi katsomaan asioita kauempaa, ottamaan etäisyyttä omaan työhönsä, saisiko hän sitä kautta uutta näkökulmaa omaan vastuukasvatukseensa?

Kaisan haastattelun taustalta löytämiämme arvoja ovat kiltteys, kuuliaisuus ja tunnollisuus. Näitä asioita hän toivoo oppilailtaan ja niiden mukaan hän itsekin työssään toimii. Hän kunnioittaa toisten ihmisten näkemyksiä ja toivoo avointa keskustelua.

5 VASTUULLISUUS YKSILÖN JA YHTEISÖN TASOLLA

5.1 Yksilön vastuu – Pienet asiat kantavat laajoja merkityksiä

Haastateltujen opettajien mielestä kouluvuodet ovat merkittävää lapsen itsenäistymisen ja vastuun kehittymisen aikaa. Kaikki haastateltavamme ovat painottaneet pienten asioiden merkitystä vastuuseen kasvattamisessa. He toteavat,

että pienet asiat kantavat laajoja merkityksiä. Näin todetessaan he nostavat pienet asiat suuriksi ja merkityksellisiksi.

Kaisa sanoo ajattelevansa, että lapsen itsenäistyminen alkaa siitä, kun lapsi tulee kouluun. Siihen asti lapsi on ollut vanhemman tai hoitajan vastuulla. Oppilaan vastuu kasvaa väistämättä, kun oma äiti ei koulussa olekaan huolehtimassa ja järjestelemässä asioita. Oppilaan siirtyessä koulussa opettajan vastuulle, oppilaan vastuu itsestä kasvaa merkittävästi.

Eeron mielestä vastuuseen kasvattaminen tarkoittaa sitä, että pienistä asioista opitaan huolehtimaan - itsestä, omista tehtävistä, toisista ihmisistä. Asiat sitten pikkuhiljaa suurenevat. Aikuisesta tehtävät näyttävät joskus pieniltä, mutta lapselle ne ovat isoja – esimerkkinä järjestäjän tehtävät. Myös Kaisa, Leena ja Arja toteavat, että vastuun alkutaipaleen eli koulun ensimmäisten vuosien aikana opetellaan pieniä, hyvin keskeisiä asioita.

Pienistä asioista huolehtiminen voi tarkoittaa esimerkiksi välineistä huolehtimista. Arja korostaa omista ja toisten välineistä huolehtimisen tärkeyttä. Kaverin tai oman kynän potkiminen lattialla on vastuutonta. Hän puhuu myös oppilaan vastuusta ja velvollisuuksista oppitunneilla. Siellä vastuunottoa harjoitellaan omien tehtävien suorittamisessa, sääntöjen noudattamisessa ja opiskeluolosuhteiden luomisessa. Opiskeluolosuhteiden luominen on hänen mielestään vastuuta siitä, että toisetkin pystyvät oppimaan. Kuitenkin näiden kaikkien kolmen taustalla harjoitellaan koko ajan vastuullista suhtautumista toisiin ihmisiin ja toisten tavaroihin.

Huomiomme kiinnittyi siihen, että eri-ikäisten oppilaiden opettajat painottavat vastuukasvatuksesta puhuessaan erilaisia asioita. Seuraavassa nostamme tähän liittyen esiin muutamia keskeisiä näkökulmia.

Esikoulunopettaja Leena toteaa vastuuseen kasvattamisen tärkeimmäksi tavoitteeksi sen, että lapset jo aika pienenä tulisivat tietoisiksi omasta käyttäytymisestä ja sen vaikutuksista muihin, tekemisistä ja tekemättä jättämisistä. 1-2 -luokan opettaja Kaisa sopii oppilaiden kanssa koulun sääntöjä ja tapoja, ohjaa oppilaita huolehtimaan omista tavaroista ja tehtävistä. Mitä vastuuseen kasvattaminen 3-4- luokan opettajan

Arjan mielestä tarkoittaa, riippuu hyvin paljon oppilaasta ja tilanteesta ja oppilasryhmästä. Vastuuseen kasvattamisessa toisen oppilaan kohdalla on kyse käsien pesemisestä ja toisen kohdalla kaverin hakkaamisesta, hän toteaa. 5-6- luokan opettaja Eero korostaa puolestaan sitä, että jokainen oppisi huolehtimaan omista tehtävistään ja kohtaamaan sitten suorituksensa lopputuloksen. Opettajan mielestä vielä kuudennellakin luokalla voi vaikuttaa oppilaan asenteisiin. Erityisen hyvä hänen mielestään olisi, jos saisi oppilaan sisäistämään opittavan asian ja toimimaan sen mukaan myös koulun ulkopuolella.

Vaikka oppilaan ikä selvästi vaikuttaa siihen, mitä asioita opettajat vastuuseen kasvatuksessa painottavat, silti opettajan oma suhde vastuuseen ja kasvattamiseen vaikuttaa myös vahvasti. Opettaja painottaa työssään niitä asioita, jotka ovat hänen oman näkemyksensä mukaan tärkeitä. Opettajan työn taustalla vaikuttaviin asioihin paneudumme enemmän osiossa Opettaja vastuuseen kasvattajana.

Haastateltavamme ovat todenneet myös sen, että yksilön vastuun kehitys jatkuu aikuisuuteen asti. Kouluikäisellä lapsella vastuullisuus on vasta kehittymässä ja suuntautumassa.

> *”Pikkuhiljaa vastuun määrä kasvaa kohti aikuisuutta mentäessä. Et sitte pystyy lopulta ottamaan kokonaan vastuun itsestään. Ja sitte pikkuhiljaa myös muista ihmisistä.*” K

Arja miettii, miksi hän kasvattaa kouluikäisiä lapsia vastuullisuuteen. Arjan pohdinnan taustalta löydämme ajatuksen, että vastuun suuntautumiseen voi hänen mielestään kasvatuksella vaikuttaa.

> *”Aikuisen kasvattaminen on ihan hirviän vaikiaa, koska aikuisella on jo omat tapansa toimia. Mitenpä sinä aikuista muutat?”* A

Ahonen (2002) nostaa esille realiteettiperiaatteen käsitteen, kun hän puhuu lapsen kehittyvästä kyvystä ottaa vastuuta. Tällä Ahonen tarkoittaa sitä, että lapsen kasvaessa ja kehittyessä hänen tulisi ottaa enenevässä määrin vastuuta omista teoistaan sekä samalla perheensä yhteisistä asioista. Vastuuta tulee lapsen maailmaan

hiljalleen lisää kehityksen myötä. Ensin lapsi oppii laittamaan lelut takaisin laatikkoon ja vaatteet naulakkoon omille paikoilleen. Myöhemmin lapsi oppii lisää uusia velvollisuuksia, joista hänen odotetaan kantavan vastuuta. Vaatimukset kasvavat lapsen kasvaessa. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että lapsen vastuullisuus kehittyy parhaiten huolehtivassa ja rakastavassa ilmapiirissä. Tässä kodilla ja lapsen läheisillä ihmisillä on erittäin suuri merkitys. (Ahonen 2002, 72-73.)

5.2 Vastuullisuuden sosiaalinen luonne

5.2.1 Toisen huomioon ottaminen

Leenan mielestä vastuun kantamista opetellaan eniten sen kautta, miten suhtaudun toiseen ihmiseen.

> *”… miten sinuun suhtaudutaan, ni se vaikuttaa siihen, miten sää voit suhtautua toiseen. Et jos sinua ei arvosteta, ni sää et myöskään arvosta muita …” L*

Leena pitää tärkeänä hyväksyvää suhtautumista toisiin ihmisiin. Hän toteaa, että jo ilmeellä voi kertoa omasta suhtautumisestaan toiseen. Leenan mielestä lapset tulisi saada mahdollisimman varhain tietoisiksi omasta käyttäytymisestä ja sen vaikutuksista muihin. Hänen mielestään on todella tärkeää, miten toiselle ihmiselle puhutaan. Kauniiden asioiden sanominen toiselle on paljon vaikeampaa, kuin huonojen (esim. ilkkuminen, nimittely). Koska se on vaikeaa, sitä pitää harjoitella.

Leenan mielestä olisi hyvä, jos kuka tahansa oppisi omalla esimerkillään nostamaan sellaisia, jotka eivät usein koe saavansa osakseen hyväksyvää suhtautumista.

5.2.2 Yksilö ryhmän jäseneksi

Tervettä itsekkyyttä ja silti rakentavaa toisten huomioon ottamista ihminen harjoittelee koko elämän ajan. Toisen tarpeiden huomioimisen merkitys

kouluikäisillä lapsilla tulee esille, kun haastateltavamme puhuvat hyvien työolosuhteiden tärkeydestä. Eero korostaa tässä yhteydessä toisen huomioon ottamista. Hän toteaa, että olisi hyvä oppia, ettei ”minä” voi olla aina ensin. Ryhmän jäsenenä oleminen vaatii harjoittelua. Leena miettii, miten saisi kaikille lapsille, myös aroille ja vetäytyville, turvallisen olon ryhmässä. Leena toteaa, että ryhmän jäsenenä oleminen vaatii lapsilta erilaisia asioita. Toisen huomioon ottaminen riippuu pienellä lapsella myös tilanteesta; onko lapsi väsynyt tai nälkäinen. Jos oppilas ei uskalla vastata luokassa peläten toisten ilkkumista, tai on kokenut ikävää käytöstä toisten taholta, Leena toivoo, että oppilailla olisi rohkeutta tulla kertomaan, miltä heistä tuntuu. Leena pyrkii selvittämään kriisitilanteet mahdollisimman nopeasti. Leenan mielestä toinen aikuinen, joka voisi ottaa muun ryhmän, helpottaisi asioiden käsittelyä.

Arjankin mielestä työolosuhteet pitäisi olla kaikilla hyvät. Hyvät työolosuhteet tarkoittavat hänen mielestään turvallista oloa sekä sosiaalisesti että fyysisesti. Uusikylä (2002) on todennut, että hyvä opettaja luo opetusilmapiirin, jossa jokainen yksilö tuntee olevansa hyväksytty ja on halukas opiskelemaan tehokkaasti. (Uusikylä 2002, 10.) Hyvien opiskeluolosuhteiden luomiseen ei Arjan mielestä opettaja pysty kuitenkaan yksin, vaan jokaisen oppilaan pitäisi oppia kantamaan oma vastuunsa. Leenan tavoin Arja pitää tärkeänä asioiden käsittelemistä niin, että lapsi ymmärtää miltä toisesta tuntuu.

> *”… jos mennee ja mottaa mahhaan kaveria ja sannoo … ’en mää inhua sitä kuitenkaan’ niin se on kyllä jyrkästi käytävä läpi sitten, että ei se oo siitä kyse, että inhuatko sinä vai et, vaan se on vastuu sulla siittä, että tämä uskaltaa tulla huomennaki vielä kouluun tämä lapsi.” A*

Arjan mielestä oppilaita pitäisi muistuttaa siitä, että jos he tulevat kertomaan sellaista, mitä opettaja ei ole nähnyt, niin he säilyttäisivät luottamuksen ja olisivat rehellisiä.

> *…on muistutettava lapsia siitä, että teillä on iso vastuu siitä, että te kerrotte oikein. … Vastuu sille lapselle myöski, että elä todista semmosta asiaa, mitä et oo nähny.” A*

Koulussa peräänkuulutetaan sitä, että muita ihmisiä on opeteltava huomioimaan. Opettajat painottavat toisen tarpeiden huomioimista, kun yksilöä kasvatetaan ryhmän jäseneksi. Esimerkiksi Leena sanoo pyrkivänsä siihen, että lapsi kykenisi mahdollisimman hyvin ottamaan huomioon toisen ihmisen tunteet.

Olemme pohtineet, kasvatetaanko koulussa siihen, mitä tämän päivän yhteiskunnassa tai työelämässä tilataan? Omien kokemustemme ja aineiston valossa voimme todeta, että ympäröivä yhteisö ja läheiset ihmissuhteet kasvattavat parhaiten. Haastateltaviemme puheesta nousee usein esille ajatus, että lapselle aiheutuu ristiriitainen tilanne, jos kasvattajat ohjaavat lasta eri arvojen mukaisesti. Jos lapsen lähipiirissä pinnalla olevia arvoja ovat epärehellisyys, epäluottamus, irralliset ihmissuhteet tai oman edun tavoittelu, aiheutamme varmasti koulussa lapselle hyvin ristiriitaisen tilanteen vaatimalla vastakkaisten arvojen kuten rehellisyyden, vastuullisuuden ja toisten huomioimisen noudattamista.

Toisaalta, niin kuin tutkimuksen tarpeesta puhuessamme totesimme, työelämään hakeutuu tällä hetkellä henkilöitä, joilla ei ole välttämättä minkäänlaista kykyä ottaa toista huomioon tai eläytyä toisen asemaan. Nykyisin selviydytään työelämässä hyvin pitkälle ajamalla omia etuja ja oikeuksia; ns. kyynärpäätaktiikalla. Kohtaako sooloilu ja oman edun tavoittelu kuitenkin jossain tiensä pään? Kun ihminen ei voikaan yksin enää edetä, hänen täytyy jossain vaiheessa kuitenkin turvautua toisten apuun. Usein johtavissa tehtävissä toimivat henkilöt painiskelevat kipeimmin oman yksinäisyytensä kanssa. Onko menestys kestävämpää, jos yksilö osaa laittaa toisten tai yhteisön edun ainakin joskus oman edun edelle? Menestyvissä yrityksissä osataan jo ennakoida tulevaa. Pyritään huolehtimaan työnohjauksesta ja työntekijöiden tasapainoisesta hyvinvoinnista, jotta myös yrityksen menestys olisi kauaskantoisempaa.

5.2.3 Vastuullisuus perustuu luottamukseen

Arjan mielestä kaikki sosiaaliset suhteet perustuvat vastuullisuuteen ja luottamukseen. Hän on sitä mieltä, että jos vastuuntunto on kunnossa, usein myös

sosiaaliset suhteet toimivat. Arjan mielestä toimivat, vastuulliset ihmissuhteet muodostavat ihmisen ympärille parhaimmillaan turvaverkon, joka tukee ihmistä onnelliseen ja tasapainoiseen elämään.

> *”Vastuu itestä ja muista tekkee ylleensä maholliseksi sen, että ympärillä on ihmisiä, jotka voivat häneen luottaa.” A*

> *”… se turvaverkko ympärillä, niin se on niinku suoraan kytköksissä siihen, että on onnellinen ja tasapainonen elämä ihmisellä itellään.” A*

Pulkkisen (2002) mukaan luottavainen suhtautuminen muihin rakentuu perusluottamuksen varaan. Luotettavuus on hänen mukaansa persoonallinen ominaisuus, jonka varassa ihminen rakentaa omia ihmissuhteitaan. Luottavaisuuden on havaittu olevan yhteydessä tunne-elämän vakaisuuteen, optimismiin, iloisuuteen, vaikeuksista selviytymiseen ja innostukseen (Vernon 1941). Kuten Pulkkinen (2002) toteaa, lapsen perusluottamus syntyy varhaisissa ihmissuhteissa. Hänen mielestään sosiaalisen kehityksen perusta luodaan kotona. Leenakin on kokenut, että on hyvin merkityksellistä, miten kotona suhtaudutaan lapseen – kannustetaanko häntä ja osoitetaanko hänelle arvostusta sellaisena kuin hän on.

> *”kyllä äidin ja lapsen ja isän ja lapsen … on tärkeitä, että miten siellä suhtaudutaan siihen lapseen ja koetaanko se tärkeeksi, ja sanotaanko sille, että sää osaat ja sää oot hyvä ja mää hyväksyn sut semmosena ku sää oot.” L*

Pulkkinen (2002) on ottanut käyttöön sosiaalisen pääoman käsitteen, jonka lapsi hänen mukaansa saa lahjaksi tai perinnöksi häntä ympäröivältä kasvatusyhteisöltä. Sosiaalinen pääoma muodostuu Pulkkisen määrittelyn mukaan kolmesta lapsen kasvuympäristössä vaikuttavasta tekijästä: arvoista ja normeista, yhteisön, erityisesti sosiaalisten verkostojen tuesta sekä luottamuksesta. Kuuskoski (2002) tuo esille, että sosiaalista pääomaa on määritelty eri tavoin, mutta keskeistä siinä on ihmisten välinen luottamus ja vastavuoroisuus. Kasvuolosuhteet eivät välttämättä ole aina tukemassa lapsen tai nuoren kehitystä vastuullisuuteen. Lapsi kehittyy ympäröivän yhteisön jäsenenä, kuten Kuuskoski toteaa. Lasta ympäröivä yhteisö voi vahvistaa ja

tukea lapsen ja nuoren kasvua ja kehitystä, mutta se voi myös vaurioittaa sitä. Tutkijat ovat Kuuskosken mukaan tuoneet esille, että lapsuudessa saadun sosiaalisen pääoman vaikutus aikuisen sosiaaliseen toimintakykyyn on vahva. (Kuuskoski 2002, 114-115; Pulkkinen 2002, 44-51.)

Jos vastuullisuus ei toteudu, jos vastuuntuntoa puuttuu yksilöltä itseltään tai ympäröivästä yhteisöstä, se lisää elämään ongelmia. Arjan mielestä ilman ystäväpiiriä voi jäädä jo ennen kouluikää, kouluympäristössä, opiskelukuvioissa. Niin voi käydä myös työyhteisössä. Arja on sitä mieltä, että ihminen, jolta puuttuu vastuuntuntoa, niin sen perhesuhteissa on aina ongelmia. Hän nostaa esille jälleen luottamuksen puuttumisen. Jos ihminen ei ole luottamuksen arvoinen, hänen on vaikea luoda pysyviä ihmissuhteita. Luotettavaksi koetun henkilön on helpompaa rakentaa vahvoja ihmissuhteita kuin epäluotettavaksi tunnetun (Pulkkinen 2002, 50).

> *”…jos kukkaan ei voi luottaa, niin ei oo ystäviä. Ja sitte opiskelukuvioissa tai kouluympäristössä tullee ihan sama ongelma, voi jäähä niinku erilleen ja iliman sitä ystäväpiiriä, opiskelutovereita. … Semmonen ihminen, jolla puuttuu vastuuntuntoa, niin sen perhesuhteissa on aina ongelmia. … monet näistä hajonneista perheistähän on just niitä… joista lähetään pakeneen vastuuta.” A*

> *”Usseimmat oppilaat, joilla on vaikeuksia ja sosiaalisia ongelmia, niin niillä on justiin tästä vastuuasiasta kysymys.” A*

5.3 Vastuullisuus on sidoksissa ihmisen itsetuntoon

Arja nostaa luottamuksen ja turvaverkoston lisäksi esille itsetunnon merkityksen vastuullisuuden yhteydessä. Hän toteaa, että monesti lapsella, jolla on hankaluuksia vastuukysymyksessä, on myös itsetunnon kanssa ongelmia. Hänen mielestään terveen itsetunnon kehittyminen on sidoksissa siihen, kokeeko lapsi hyväksyntää ympäristöstään vai ei.

”Jotta oppilas vois kunnioittaa itseään ihmisenä, ja kokea hyväksyntää ympäristöstään elikkä muut ihmiset vois hyväksyä sen, niin sehän on loppujen lopuksi itsetuntokysymys.” A

”Monesti semmonen lapsi, jolla on hankaluuksia tässä vastuukysymyksessä, niin sillä on myöski itsetunto-ongelmia, koska se kokkee että häntä ei hyväksytä.” A

Itsetunnon tukeminen on viimeisten vuosien aikana noussut yhä tärkeämmäksi osaksi opettajan työtä. Eettisesti toimivan opettajan tavoitteena on tukea jokaista oppilasta tämän pyrkimyksissä kehittyä osaavaksi ja itseensä luottavaksi ihmiseksi. (Ahonen 2002, 65.)

Itsetunto kehittyy Pulkkisen (2002) mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Liisa Keltikangas-Järvisenkin (2000) mielestä itsetunto rakentuu niistä kokemuksista, joita ihminen saa ympäristöstä ja muista ihmisistä. Vanhemmat, koti, koulu, toverit ja harrastukset rakentava lapsen itsetuntoa, koska kokemusten kautta ihmiselle muodostuu käsitys siitä, millainen hän on, mitä hän kykenee oppimaan ja miten helposti. Tällä käsityksellä on taas kauaskantoiset seuraukset sille, mitä hän todella oppii. Keltikangas-Järvinen luettelee hyvälle itsetunnolle tyypillisiä piirteitä: Itsetunto on tunnetta, että olen hyvä. Se on itseluottamusta ja itsensä arvostamista, oman elämän näkemistä arvokkaana ja ainutkertaisena. Lisäksi se on kykyä arvostaa muita ihmisiä, riippumattomuutta muiden mielipiteistä, itsenäisyyttä oman elämän ratkaisuissa sekä epäonnistumisten ja pettymysten sietämistä. Itsetunto vaikuttaa ihmisen toimintaan ja hänen ratkaisuihinsa, ja toiminnan seuraukset taas vaikuttavat hänen itsetuntoonsa. (Keltikangas-Järvinen 2000, 16-23, 123; Pulkkinen 2002, 76.)

Itsetunto kuvastaa Kalliopuskan (1984) mukaan yksilön näkemystä omasta voinnista. Itsetuntoinen yksilö on tietoinen omista kyvyistään, hyvistä ja huonoista puolista. Hän tietää, että kukaan ei ole täydellinen, kasvunvaraa on aina. Terveeseen itsetuntoon liittyy kyky asettua toisen osaan, käyttää toisen näkökulmaa ja tarkastella asioita toisen elämäntilanteesta. Mitä vahvempi ihmisen itsetunto on, sitä paremmat mahdollisuudet hänellä on empatiaan. Itsetunnon kehittyminen jatkuu läpi elämän. (Kalliopuska 1984, 54-64.)

Keltikangas-Järvinen (2000) tekee eron annetun ja hankitun itsetunnon välillä. Annettu itsetunto kehittyy sen varassa, millaista hyväksyntää, hoivaa ja kiitosta lapsi saa läheisiltään suorituksistaan riippumatta. Lapselle ja aikuisellekin on tärkeää tietoisuus siitä, että on ihmisiä, jotka hyväksyvät ja arvostavat häntä vain hänen itsensä takia. Hankittu itsetunto rakentuu puolestaan sen varaan, miten paljon onnistumisen kokemuksia ihmisellä on. (Pulkkinen 2002, 76; Keltikangas-Järvinen 2000.)

Ahola & Hirvihuhdan (2002) mukaan julkisessa keskustelussa todetaan usein, että lasten ja nuorten vaikeudet johtuvat siitä, että heillä on huono itsetunto. He kuitenkin esittävät, että yksi tapa ajatella asiasta on, että heillä on pikemminkin kehittymätön vastuuntunto. Vastuuntuntoa voi pitää hyvän itsetunnon edellytyksenä tai tärkeänä osa-alueena. Vastuuntunto on heidän mielestään muista ihmisistä ja ympäristöstä välittämistä. Se on mm. muiden huomioimista, ympäristöstä huolehtimista, heikompien puolustamista sekä toisten auttamista. Joillakin yksilöillä vastuuntunto näyttää rakentuvan helposti ja luontevasti, mutta valtaosalle lapsista ja nuorista vastuuntuntoa täytyy kärsivällisesti opettaa vuodesta toiseen. Jos vastuun käsitettä laajentaa, siihen voi liittää vastuun ottamisen itsestä ja omista teoista siten, että omaa onnistumista ei tarvitse saavuttaa toisia vahingoittamalla tai alistamalla. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 6.)

5.4 Tunteiden tunnistamisen ja empatian merkitys

Leena puhuu toisen tunteiden tunnistamisen tärkeydestä. Hänen mielestään on todella tärkeää kiinnittää huomiota siihen, miten toiseen ihmiseen suhtaudutaan. Hän toteaa, että sopivan kertomuksen jälkeen lapsi huomaa ajatella, miltä toisesta voi tuntua. Hän pyrkii selvittelemään ristiriitatilanteet lasten kanssa niin, että kenellekään lapselle ei jäisi paha olo tovereiden keskellä toimiessa. Leena on todennut, että tarinat ja kertomukset auttavat usein empatiakyvyn löytymisessä.

> *”Tarinat ja kertomukset…on tosi hyviä…että huomaa niinku että ne pistää niinku aatteleen… niin tuntuu että empatia on niinku monella*

lapsella …joskus semmonen niinku oikein pahasuinenki niin huomaa, että se niinku liikuttuu ja myöntää." L

"…sitä keskustelua tässä, että miltä se tuntus ja miten siitä jää niinkö paha olo kokonaan olemaan, jos ei sitä niinkö pyyetä anteeks. … ei niinkö ajatella, miltä ne tuntuu toisesta." L

Ahonen (2002) puhuu myös toisen ihmisen tunteiden huomioimisen tärkeydestä. Hänen mielestään tunteet määrittävät merkittävästi sitä, miten ihminen suhtautuu tilanteeseen tai toiseen ihmiseen. Jos tunnetila on miellyttävä, ihminen pyrkii säilyttämään ja turvaamaan sen. Ihminen haluaa olla sellaisen henkilön lähellä, joka herättää hänessä myönteisiä tunteita. Epämiellyttävät tunteet saavat taas ihmisen pyrkimään kontaktien vähentämiseen näitä tunteita herättävien ihmisten kanssa. Aho (1997) toteaa, että ihminen, joka osaa ja uskaltaa ilmaista tunteensa, ei tarvitse turvautua aggressiiviseen ja toista loukkaavaan käyttäytymiseen. Aho on Leenan kanssa samaa mieltä siinä, että lapselle pitäisi opettaa tietoisuutta tunteista ja rakentavaa tunneilmaisua. Lisäksi samalla lapsille tulisi opettaa erilaisuuden havaitsemista ja sietämistä, jotka ovat moraalikehitykselle erittäin tärkeitä edellytyksiä. (Aho 1997, 143; Ahonen 2002, 67.)

Opettaja kohtaa Ahosen (2002) mukaan työssään yhä enemmän niitä lapsia ja nuoria, joiden on vaikea nähdä itseään oikeassa suhteessa muihin ihmisiin. Tämä ilmenee muun muassa itsekkyytenä ja kärsimättömyytenä. Empatiakyky ei myöskään ole näillä oppilailla kehittynyt edes kohtuullisesti. Pettymysten sietokyky on kyseisillä oppilailla myös heikosti kehittynyt. Luokkatilanteissa itsekkäästi ja kärsimättömästi käyttäytyvät oppilaat tuottavat opettajalle ja muille oppilaille päänvaivaa. Kurinpitoon kuluva aika ja energia ovat poissa tehokkaasta ja iloisesta oppimisesta. (Ahonen 2002, 71.)

Esittelemme seuraavassa Pulkkisen (2002) ajatuksia empaattisuudesta. Hän on todennut, että empatia, toisten ihmisten tunteiden tunnistamiskyky, on ihmisen perustaitoja. Empaattiset ihmiset havaitsevat herkästi, mitä toiset tarvitsevat ja haluavat. Empatian avulla yksilö voi ja osaa vaihdella käyttäytymistään kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Empatia tuo näin joustavuutta yksilön

käyttäytymiseen, toimintaan, ajatteluun sekä tunteiden käsittelyyn. Empaattisella ihmisellä on mahdollisuus muuttaa käsityksiään ihmisistä ja asioista, koska hän pystyy arvioimaan toisilta saamansa palautteen ja löytää siitä opittavaa. Tällainen ihminen osaa itsekin antaa palautetta ja kannustusta toiselle ilman, että kokee itse menettävänsä jotain. Kalliopuska (1995) korostaa, että empatiakykyä ja moraalista arviointia voidaan harjoitella esimerkiksi koulussa erilaisin keinoin, jolloin lapsella on mahdollisuus asettua toisen asemaan ja harjoitella rakentavaa käyttäytymistä inhimillisissä pulmatilanteissa. Näin lasta voidaan auttaa ja tukea kasvamaan toisen huomioon ottamiseen, toisen parhaaksi ja toisen edestä toimimiseen, eli prososiaaliseen toimintaan. (Kalliopuska 1995, 112-113, 127-129; Pulkkinen 2002, 84.)

Pulkkinen (2002) puhuu prososiaalisuudesta, joka sisältää yksilön toiminnassa ja ajattelussa muiden ihmisten hyvinvointia tukevia piirteitä. Prososiaalinen toiminta ei rajoitu pelkästään erilaisiin ristiriitatilanteisiin, vaan koskee laajemmin myös spontaaneista motiiveista lähtevää toimintaa kuten pyyteetöntä toimimista tai sellaista toimintaa, jolla yksilö pyrkii hyvittämään toiselle ihmiselle aiemmin aiheuttamansa harmin. Prososiaalisuus edellyttää empatiaa, toisen ihmisen ahdingon jakamista ja osan ymmärtämistä tiedollisella tasolla. Prososiaalisuuteen kytketään usein empatia ja sympatia tekemättä eroa niiden välillä. Eisenberg & Fabes (1998) erottelevat empatian ja sympatian seuraavasti: Empaattinen ihminen käsittää toisen ihmisen tunnetilan ja kokee itse samankaltaisen tunteen. Sympatia puolestaan on tunnetila, jossa ihminen ymmärtää toisen ihmisen tunnetilan, mutta ei koe itse samanlaista tunnetta. Eisenbergin (1987) mukaan moraalinen järkeily on yhteydessä prososiaaliseen toimintaan. Mitä kypsempiä moraalisia ratkaisuja ihminen pystyy tekemään, sen paremmin hän pystyy ottamaan huomioon toisten tarpeet. (Eisenberg 1987; Eisenberg & Fabes 1998; Kalliopuska 1995; Pulkkinen 2002.)

5.5 Yksilö yhteiskunnan jäseneksi

Haastateltavamme ovat sitä mieltä, että yhteisön toiminta on kiinni yksilöistä. Leena miettii vastuuseen kasvattamista maailman tilanteen kannalta. Olisi hyvin tärkeää, että lapsi oppisi huolehtimaan itsestään, ympäristöstä, kavereista ja yhteisöstä.

Pienissäkin asioissa voimme vaikuttaa myönteisesti ihmisyyden kasvamiseen, hän toteaa. Kaisakin toteaa haastattelussaan, että koulutaipaleen aikana lapsi tavallaan kasvaa yhteiskuntakelpoiseksi. Eeron mielestä koulussa vastuun ottamista harjoitellaan yhteisöstä, yhteiskunnasta, yhteisistä välineistä ja ympäristöstä. Tarkastelemme seuraavassa yhteiskunnan jäsenyyttä Eeron ajatusten avulla, koska hänen haastattelussaan yhteisön ja yhteiskunnan jäsenyys nousee painotetuimmin esille. Seuraavassa hän lainaa suoraan koulun toiminta-ajatusta:

> *”Koulun tehtävä on kasvattaa vastuullisia, yhteiskuntakelpoisia yksilöitä koteja tukien ’tässä vastuullisessa tehtävässä’.” E*

> *”Yhteisön (yhteisöjen) toiminta, selviytyminen on kiinni yksilöistä. Vastuullista joukkoa pitäisi olla mahdollisimman paljon. Voitaisiin kantaa huolta jopa heikoimmista.” E*

Eero toteaa, että vastuullista joukkoa pitäisi olla mahdollisimman paljon. Hänen puheensa taustalta näkyy se, että hänen mielestään ihmisten vastuullisuudessa on eroja. Samalla hän toteaa, että vastuullinen ihminen voisi siis kantaa huolta toisesta, heikommasta. Tässä Eero avaa vastuuseen kasvattamisen tavoitteesta jotain hyvin arvokasta. Yksilö ei voi kantaa vastuuta toisesta ihmisestä ja yhteisöstä, ei pysty ”kantamaan heikompaa”, ellei hän kykene kantamaan vastuuta itsestään.

Eero nostaa koulun opetussuunnitelmasta keskusteluun kohdan, jonka mukaan koulun tehtävänä on kasvattaa vastuullisia, yhteiskuntakelpoisia yksilöitä koteja tukien ”tässä vastuullisessa tehtävässä”. Eero kuulostaa haastattelussa sanomiensa ajatusten pohjalta olevan sitä mieltä, että koulun on mahdollista kasvatustyössään päästä jopa tavoitteeseensa, eli hänen mielestään koulu voi yhdessä kodin kanssa lisätä oppilaiden vastuullisuutta ja yhteiskuntakelpoisuutta kasvatustyöllään. Hän arvostaa omaa työtään ja näkee työllään olevan merkitystä myös yhteiskunnallisesti.

Yhteiskuntamme tarjoaa vastuullisen kasvatushaasteen koululle. Ahonen (2002) on todennut, että meidän aikamme korostaa yksilöllisiä arvoja jopa niin pitkälle, että monissa tilanteissa voidaan aiheellisesti puhua ihmisten ylikorostuneesta itsekkyydestä. Koulun tehtävä on kuitenkin tehdä näkyväksi niitä arvoja, joiden

varassa uskomme ja tiedämme ihmisen elämän rakentuvan kestävälle pohjalle. (Ahonen 2002, 69.)

Tutkimuksessamme nousee voimakkaasti esille vastuullisuuteen liittyen toisen huomioon ottaminen ja sitä kautta yhteisöllisyyden merkitys. Kuten Hellsten (1996) toteaa eettistä kasvatusta ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta käsittelevässä artikkelissaan, ihmisen yhteisöllisyyden korostamisen ei tarvitse olla ristiriidassa yksilöllisyyden kanssa. Jokainen ihminen on yksittäinen osa suurempaa kokonaisuutta, yhteisöä, ja siten vastuussa paitsi itsestään, myös kokonaisuuden muista osista. Ilman järkeä ja tunteita ihminen ei voi toimia moraalisesti, eikä voi myöskään ottaa vastuuta toisista ihmisistä. Kuten Hellsten toteaa, itsenäisesti ajattelevien moraalisten yksilöiden kasvaminen ja kasvattaminen on elintärkeää toimivan yhteisöllisyyden ja demokratian säilymisen kannalta. Hän toteaa, että kasvattajilla ja opettajilla on tärkeä ja vastuullinen tehtävä. He ovat mukana siinä prosessissa, jonka tuloksena syntyy parhaimmillaan itsenäisiä, laajakatseisia kansalaisia, joilla on kyky itse ajatella omasta puolestaan ja uskallusta välittää myös muista. (Hellsten 1996, 62-64.)

6 MITEN OPETTAJAT KASVATTAVAT VASTUUSEEN?

Seuraavassa käymme läpi keinoja, joilla haastattelemamme opettajat pyrkivät kasvattamaan oppilaita vastuullisuuteen. He puhuvat esimerkin voimasta, sopimusten tärkeydestä, lopputuloksen kohtaamisesta, perustellusta palautteesta ja palautteen ymmärtämisestä, välittömästä asioihin puuttumisesta sekä vaatimisesta.

6.1 Esimerkin voima

Arja on sitä mieltä, että esimerkin voima on yksi isoimpia asioita vastuuseen kasvattamisessa. Hän pitää tärkeänä, että opettajana jaksaisi hoitaa vastuunsa omista asioistaan, niistä velvollisuuksista, mitä oppilaiden silmien edessä on.

> *”Yks isoimpia asioita sen vastuun kasvattamisessa on se, että jaksais ite näyttää semmosta esimerkkiä, että hoitaa vastuunsa omista asioistaan, niistä velevollisuuksista, mitä oppilaitten silmien eessä on.”*
> *A*

Ahonkin (1997) mielestä lapset ovat herkkiä oppimaan malleista. Hän korostaa, että kasvattajan oma käyttäytyminen näkyy lasten käyttäytymisessä. Oppimista tapahtuu, kun yksilö havainnoi muiden käyttäytymistä ja sen seurauksia. (Aho 1997.) Ylivainio (2004) on kiteyttänyt esimerkin voimaa kasvatuksessa seuraavasti: Mikäli kasvattajan persoona ilmentää jotakin sellaista, mitä lapsi pitää arvokkaana, syntyy hänen ja lapsen välille tunneside ja tämän tunnesiteen kautta syntyneen avautumisen myötä kasvattaja voi oman persoonansa kautta välittää lapselle arvokokemuksen. Tällöin lapsessa voi myös herätä kiinnostus kehittää itsessään vastaavia ominaisuuksia. Hyvät esikuvat kehittävät lapsen arvotietoisuutta, tekevät hänet monipuolisemmin ja syvemmin tietoiseksi arvoista, jonka myötä lapsi myös paremmin oppii tuntemaan ja kehittämään itseään. (Ylivainio 2004, 66-67.)

Haastatteluissa opettajat pitävät tärkeänä sitä, että opettajan täytyy olla lapsen tukena myös muilla tavoin kuin esimerkin avulla. Ahonenkin (2002) on sitä mieltä, että opettajan tehtävänä on myös eettisten arvojen opettaminen, ei ainoastaan niiden välittäminen omalla käytöksellään. Mallina toimiminen on pohjana arvojen opettamiselle, mutta nykyisin se ei Ahosenkaan mielestä riitä. (Ahonen 2002, 73.)

Ylivainio (2004) ei myöskään kumoa tapojen opettamisen tärkeyttä myös muulla tavalla kuin esimerkin avulla. Hän toteaakin, ettei esikuvana toimiminen tietenkään tarkoita sitä, ettei kasvattaja voisi samalla harjoittaa myös ulkoista valistamista tai tapakasvatusta. Kun kasvattaja itse elää niin kuin opettaa, voi ulkoisillakin vaikuttamispyrkimyksillä olla suurempi painoarvo lapsen silmissä. Mikäli kasvattaja vastoin lapsen tahtoa yrittää vaikuttaa hänen moraaliseen asenteeseensa, hän ei varmastikaan siinä onnistu, vaan saattaa jopa pakottaa lapsen kehittymään taitavammaksi kyvyssään salata todellinen moraalinen asenteensa ja näyttäytymään erilaisena kuin hän on sisimmässään. (Ylivainio 2004, 66.)

Ahlman katsoo, että vaikka ihmiseen voidaan monin tavoin vaikuttaa, ei kukaan kuitenkaan voi vastoin yksilön tahtoa ulkoapäin saada häntä moraalisesti huonommaksi tai paremmaksi. Ulkoisella eettisellä kasvatuksella ei hänen mukaansa voida taata, että ihmisestä sisimmältään tulee eettisesti arvokas persoonallisuus, vaan sen avulla voidaan ainoastaan istuttaa tottumuksia, kehittää käytännöllistä elämänviisautta sekä yhteisön ja yksilön kannalta suotuisia ominaisuuksia. (Ahlman 1982, 137-138.)

6.2 Sopimusten tärkeys

Kaikki haastateltavamme puhuvat sopimuksista, jotka on tehty – koulun säännöistä ja muista yhteisistä sopimuksista – sekä niiden noudattamisen tärkeydestä. Sääntöjen ja sopimusten avulla yksilöä kasvatetaan yhteisön normeihin. Ennen kaikkea Eero korostaa etukäteen tehtyjen sopimusten merkitystä vastuuseen kasvattamisessa. Hän pyrkii tekemään oppilaiden kanssa pelisäännöt selviksi etukäteen ja ennakoimaan mahdollisesti eteen tulevia ristiriitoja. Näihin sopimuksiin on mahdollista sitten palata konfliktitilanteen tullen.

> *”Yleensä oon pyrkiny siihen, että ne asiat, joista tietää, että semmosta tullee, niin ne sovitaan etukätteen. Että se on niin kun minun mielestä - hyökkäys on paras puolustus.” E*

Toisaalta ymmärrämme, että Eeron on helpompi jo odottaa oppilaiden noudattavan tehtyjä sopimuksia, kun hänen oppilaansa ovat vanhempia. Leena, Kaisa ja Arja painottavat muita asioita kasvatuksessaan enemmän, koska pienemmät oppilaat vasta harjoittelevat sopimusten noudattamista ja niiden muistamista.

6.3 Lopputuloksen kohtaaminen

Arjan mielestä opettajan velvollisuus on huolehtia siitä, että ne tehtävät, mitkä lapselle on annettu, tulisi hoidetuksi loppuun asti. Jos lapsi oppii hutiloimaan hänelle määrätyissä tehtävissä, vastuu ei Arjan mielestä muutu ikinä omatoimiseksi. Tällaisia pieniä, valvottavia tehtäviä ovat esimerkiksi käsien pesu, takin laittaminen naulakkoon, kenkien laittaminen omille paikoilleen tai pallon vieminen varastoon. Eerokin pitää tärkeänä sitä, että jokainen oppisi kohtaamaan tekojensa seuraukset ja työnsä lopputuloksen.

> *”… että jokainen joutuu tietysti, tekipä hyvin taikka huonosti, niin kohtaamaan sen lopputuloksen sitten jossakin vaiheessa.” E*

Kaikki haastateltavamme toteavat, että on paljon sellaisia asioita, joita oppilaalla ei tule tehtyä, jos ei opettaja vaadi.

> *”… kyllä se on niin, että ku niiltä vaatis ne jutut … mitkä pystyy tekemään. Että tulis niinku valvotuksi … että kaikkien pitää tehä omat hommansa.” E*

Eero kertoo, että hyvää palautetta siitä, että opettaja on vaatinut oppilaalta sopimuksien noudattamista, on tullut joskus yllättävältäkin taholta. Oppilas, jonka kanssa oli ollut ongelmia kouluaikana, oli myöhemmin antanut kiitosta opettajan toiminnasta. Eero oli yllättynyt, että hyvä palaute omasta työstä tuli juuri tuon oppilaan taholta.

> *”Oppilas, jonka kans oli ongelmia ja kotiväen kanssa, oli sanonu myöhemmin, että oli se hyvä, että vaajit silloin.”* E

Mielestämme opettajan vaatimiseen parhaimmillaan sisältyykin opettajan usko ja luottamus siihen, että lapsi pystyy ja voi yltää vaadittuun tavoitteeseen. Tällöin vaatimisella voi olla hyvät seuraukset.

Aho (1997) puhuu opettajien kanssa samansuuntaisesti. Hänen mielestään lapsille tulee antaa vastuuta ja valinnan mahdollisuuksia. Aikuisen on luotettava lapseen niin, että hän antaa lapsille pieniä tehtäviä, joista he ovat vastuussa. Lapsille tehdään selväksi, että heidän on myös kannettava toimintansa seurauksia kyseisissä tehtävissä. Itsenäisyys suoritustilanteissa saa ihmisen pohtimaan omaa toimintaansa ja ottamaan siitä vastuuta, jolla taas on myönteinen vaikutus lapsen moraalikehitykseen ja –käyttäytymiseen. (Aho 1997, 143.)

Opettajat toteavat, että lopputuloksen kohtaaminen opettaa rakentavasti vastuullisuuteen. Jos lopputulosta ei opetella kohtaamaan, vastuu ei ikinä muutu omatoimiseksi. He ovat myös sitä mieltä, että koululaisilla lopputuloksen kohtaamiseen tarvitaan aikuisen aktiivista valvontaa, vaatimista. Ymmärrämme haastateltaviemme puheesta, että opettajan vaatiminen on heidän mielestään ikään kuin ”aita” lapsen toiminnan ympärillä. Kun lapsi hoitaa hänelle uskotut tehtävänsä, aikuisen ei tarvitse olla vieressä vahtimassa tehtävien täyttämistä. Aikuisen tulisi kuitenkin kontrolloida lapsen toiminnan lopputulos, tarkistaa, että tehtävä on tullut hoidetuksi sovitulla tavalla. Aikuisen merkittävää tehtävää vastuuseen kasvattajana käsittelemme syvällisemmin myöhemmin.

6.3.1 Ei-toivotun käyttäytymisen kohtaaminen

Ei-toivotulle käyttäytyjälle tulisi aina antaa jokin perustelu siitä, miksi käyttäytyminen oli ei-toivottua. Jos luokan kuullen määrätään jokin rangaistus, niin rangaistuksen perustelujakin tulisi Arjan mielestä käsitellä koko luokan kanssa. Oppilaat pitäisi saada ymmärtämään, ettei opettaja kuitenkaan inhoa oppilasta, vaikkei hän hyväksykään oppilaan väärää toimintaa. Tämän vuoksi hyväksynnän osoittaminen ja positiivisen palautteen antaminen samalle oppilaalle mahdollisimman pian on Arjan mielestä tärkeää.

Ahon (1997) puhuu kasvattajan mahdollisuuksista ohjata lasten moraalikehitystä ja käyttäytymistä. Kasvattajan tehtävänä on hänen mielestään keskustelussa kuunnella lapsia ja pyrkiä luomaan keskustelutilanteen ilmapiiri turvalliseksi ja avoimeksi, jolloin lapset voivat vapaasti ilmaista ajatuksiaan. Aikuinen voi pyytää lapsia perustelemaan omaa käyttäytymistään ja ratkaisujaan. Näin lapset tulevat tietoisiksi omasta käyttäytymisestään ja sen seurauksista. Lapset voivat harjoitella toisten ihmisten asemaan asettumista myös eläytymislukemisen, rooli- tai kuvitteluleikkien avulla. Ahon mielestä lapsen moraalikehitystä ja –käyttäytymistä voidaan jouduttaa rohkaisemalla lapsia osallistumaan yhteistoimintaan vertaisryhmän kanssa. Osallistuessaan lapsi joutuu ottamaan toisten ihmisten näkökannat huomioon, vuorottelemaan, jakamaan vastuuta ja muuttamaan omaa käyttäytymistään ryhmän tarpeiden mukaan. (Aho 1997, 140-142.)

Lapsen käyttäytymisestä annetun palautteen tulisi olla riittävän havainnollista ja oikein kohdistettua. Jos palaute on enimmäkseen negatiivista, lapsi saattaa karttaa aikuista eikä aikuisen ohjaus sen jälkeen enää toimi. Arja totesi aikaisemmin, että opettajan pitäisi osoittaa palautteensa koskemaan oppilaan toimintaa, ei niinkään oppilasta itseään. Ahonkin mielestä lapselle annetussa palautteessa kannattaa aina erottaa käyttäytyminen lapsen persoonasta. Hän on myös sitä mieltä, että palautteen tulisi olla aina mahdollisimman välitöntä. Aikuisen olisi hyvä muistaa antaa positiivista palautetta lapselle silloin, kun käyttäytymisessä ei ole mitään ongelmia. Näin hänen mielestään kiinnitetään lasten huomio toivottuun käyttäytymiseen. (Aho 1997, 143-144.)

Edellä Aho nostaa vahvasti esille negatiivisen palautteen ja ainoastaan ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen vaarat. Ahon mielestä tulisi kiinnittää enemmän huomiota ”hyvään” lapsen toiminnassa ja käyttäytymisessä. Huomasimme aineistoa tukiessamme, että opettajat eivät varsinaisesti suoraan puhu tai anna esimerkkejä oppilaan hyvästä käytöksestä tai positiivisista kokemuksista vastuuseen kasvamisessa. He toteavat kuitenkin, että palkitseminen kannattaa. Esimerkiksi Kaisa on sitä mieltä, että jos joku toimii hienosti, ja tuota toimintaa pienellä eleellä tai kehuilla palkitsee, niin se aina kannustaa. Hänen mielestään kiitoksella voi edistää hyvää käytöstä. Opettajat kertovat kuitenkin enemmän esimerkkejä tilanteista, joissa

ovat joutuneet puuttumaan oppilaan huonoon käyttäytymiseen tai tilanteisiin, joissa oppilas ei ole ymmärtänyt omaa parastaan. Toisaalta tämä voi johtua haastattelukysymysten asettelusta, mutta toisaalta tämän taustalta huomaamme sen, että opettajan rooli yleisesti on usein epäkohtiin puuttumista, ”poliisina” olemista koulun arjessa. Huomion kiinnittäminen onnistumisiin ja myönteisiin kokemuksiin koulutyössä tukisivat opettajan työtä rakentavasti.

6.3.2 Huomion kiinnittäminen hyvään

Havainnoinnin avulla olemme nähneet, että haastattelemamme opettajat työssään kiinnittävät huomiota myös hyvään käytökseen ja oppilaan onnistumiseen. Oppilaan oikea-aikainen nostaminen on opettajalle haastava, mutta myös palkitseva tehtävä. Seuraavat havainnointitapaukset kertovat siitä, miten Eero haluaa kiinnittää huomiota toivottuun käyttäytymiseen ja antaa oppilaalle positiivista palautetta silloin, kun siihen tarjoutuu käytännössä mahdollisuus. Tämä asia ei tullut esille Eeron haastattelussa. Havainnointi ei ole koskenut kaikkia opettajia, koska se ei ollut määrätietoinen aineistonkeruumenetelmämme, vaan osittain vain täydentämässä haastattelujemme tuloksia. Siksi havainnointi koskee lähinnä Eeron työskentelyä.

Havainnointiesimerkki 3

Kerran eräs kolmasluokkalainen poika avasi opettajalle oven. Kun seuraavan kerran luokat kokoontuivat yhteiseen aamunavaukseen, yhteisen ohjelman päätyttyä Eero-opettaja alkoi puhua: ”Täällä on eräs mies, joka todella tietää, miten käyttäydytään… Hän osaa käyttäytyä hienosti!” Opettaja kertoi tapauksen ja antoi kyseiselle oppilaalle pienen palkinnon. Tuo palkinto levitti pojan kasvot hymyyn. Pojan, joka ei useimmiten ollut onnistunut parhaiten.

Havainnointiesimerkki 4

Kerran kuvataidetunnin aikana Eero meni hoitamaan jotain asiaa naapuriluokkaan. Ennen luokasta poistumistaan hän kertoi koko luokalle tapauksen välitunnilta. Hän oli hyvin ilahtunut siitä, että oli välitunnilla

> nähnyt erään tämän luokan oppilaan syöneen karkin ja sen jälkeen työntäneen karkkipaperin taskuunsa! Opettaja ei kertonut tilanteesta enempää. Hän käski vain oppilaiden jäädä miettimään, miksi hän oli niin ilahtunut tuon oppilaan toiminnasta. Karkin syönyt poika oli jälleen sellainen oppilas, joka herkemmin sai negatiivista kuin positiivista huomiota.

6.3.3 Kantapään kautta?

Kiinnitimme aineistoa tutkiessamme huomiota siihen, että opettajat nimesivät useita tilanteita, joissa he olivat puuttuneet ei-toivottuun käyttäytymiseen. Esimerkiksi Arja toteaa, että vastuullisuuden harjoittelussa toisen oppilaan kohdalla aikuista tarvitaan valvomaan käsien pesemistä ja toisen kohdalla sitä, ettei oppilas lyö toveriaan. Hän toteaa samoin kuin Kaisa, Eero ja Leenakin, että on paljon asioita, jotka eivät toteudu sovitulla tavalla, jos ei opettaja valvo tehtävän suorittamista tai käyttäytymistä loppuun asti.

Arkielämää on vaikea niin koulussa kuin kotonakaan elää niin, ettei ns. ei-toivottuja kohtaamisia tulisi. Tähän liittyen pohdimme sitä, missä määrin ihminen tarvitsee epäonnistumisia ja konfliktitilanteita vastuullisuuteen kasvaessaan. Kun ei-toivotun käyttäytymisen, konfliktitilanteen tai epäonnistumisen kokemuksen jälkeen tilanne onnistutaan kohtaamaan ja rakentavasti purkamaan siinä laajuudessa, kuin asia on tapahtunut, kasvattaa se vastuullisuuteen parhaalla mahdollisella tavalla.

> *”Sitte tuo, että jos ei toimita toivotulla tavalla, niin semmonen on minusta tärkiä, että se ei ikinä jää huomiotta se asia. Siihen aina jotenki reakoiaan ja sitte se siinä laajuuessa.” A*

Aho (1997) kertoo moraalitutkijoiden keskustelleen siitä, tarvitseeko lapsi negatiivisia kokemuksia, esimerkiksi konfliktitilanteita, vaikeuksia ihmissuhteissa ja epäonnistumisia, kehittyäkseen moraaliseksi. On jopa sanottu, että joskus asiat opitaan parhaiten ”kantapään kautta”. Negatiivisten kokemusten käyttöä Ahon mielestä moraalikasvatuksessa tulisi kuitenkin käyttää harkiten, sillä ne saattavat

aiheuttaa ahdistusta ja heikentää lapsen itsetuntoa. Negatiiviset kokemuksethan eivät itse asiassa opeta lapselle, miten hänen tulisi toimia, vaan kertovat hänelle vain sen, miten ei tulisi toimia. Lisäksi ne saattavat aiheuttaa lapsessa pelkotiloja ja ne vaikuttavat helposti sellaisiin puoliin lapsessa, joihin niiden ei ole tarkoitettu vaikuttavan. Lapselle hänen käyttäytymisestään annetulla palautteella on todettu olevan suuri merkitys hänen moraalikehityksen kannalta. (Aho 1997, 142-143.)

Vastuuseen kasvattamista on Ahon (1997) mielestä helppo toteuttaa esimerkiksi liikuntatunneilla. Liikuntatilanteissa on hyvä harjoitella johtamista ja tottelemista, sääntöjen noudattamista, toisten auttamista, reilua peliä, yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista ja vuorottelua. Silloin saadaan konkreettisia kokemuksia siitä, mitä toisesta välittäminen, oikeudenmukaisuus ja reiluus tarkoittavat. (Aho 1997, 143.)

Arja puhuu haastattelussaan siitä, miten yleensäkin oppitunneilla korostuu oppilaan velvollisuus opetella ottamaan toiset huomioon, säilyttää opiskeluolosuhteet sellaisina, että toiset pystyvät oppimaan. Hänen mielestään oppitunneilla huomiota kiinnitetään omien tehtävien suorittamiseen, sääntöjen noudattamiseen ja opiskeluolosuhteiden luomiseen. Kaikkien näiden kolmen tekijän taustalla tärkeimpinä asioina ovat kuitenkin hänen mielestään suhtautuminen toiseen ihmiseen ja toisten tavaroihin.

6.3.4 Välitön puuttuminen

Haastateltavamme puhuvat tilanteista, joissa sopimukset eivät ole pitäneet, ja kertovat, millä tavoin heidän mielestään pitäisi suhtautua ns. ei-toivottuun käyttäytymiseen. Kun koulussa on tapahtunut jotain, mikä ei ole sopimusten mukaista, on opettaja haastattelujen perusteella avainhenkilö siinä tilanteessa. Kaikki haastateltavamme ovat tuoneet esille tärkeänä sen, että opettaja puuttuisi ei-toivottuun käyttäytymiseen heti. Asioihin puuttumiseen sisältyy aina myös opetus – oppilaat näkevät, miten asia hoidetaan. Arjan mielestä on tärkeää, että ei-toivottuun käyttäytymiseen aina jotenkin reagoidaan siinä laajuudessa, kuin asia on tapahtunut.

”… jos ei toimita toivotulla tavalla, niin semmonen on minusta tärkiä, että se ei ikinä jää huomiotta se asia.” A

Leenan mielestä peruskäyttäytymisasiat pitäisi lapsen ensin oppia. Siihen lapsi tarvitsee aikuisen ohjausta. Hän kertoo työstään erään esimerkin, jossa kädestä pitäen harjoiteltiin toisen huomioon ottamista sekä vastuunottoa omista sanomisista tai tekemisistä.

Leenan kertoma esimerkkitapaus:

Lapset olivat pihalla leikkimässä. Eräs tyttö kiipesi rekkitangolle ja sieltä laskeutuessaan hänet havainnut poika tokaisi hänelle: ”Onnistuithan sinä, läski siinä.” Opettaja kertoi huomanneensa, että tyttöön sattuivat pojan sanat, vaikka lapsi pyrki peittämään sen. Tyttö pahastui kovasti, ja hän meni ikään kuin lukkoon.

Tilanteen käsittely oli alkanut heti tuossa tilanteessa keskustelemalla. Koska lapset olivat tilanteessa kahdestaan, niin opettajan oli helppo heti puuttua asiaan. Leena kertoo kysyneensä pojalta, että tuntuikohan tytöstä nyt kivalta ja saako toiselle sanoa tuolla tavalla. Keskustelu oli jatkunut isommassa ryhmässä. Oli puhuttu siitä, miltä tuollainen tuntuisi itsestä, ja miten paha olo voi jäädä pitkäksikin aikaa, jos pahoja sanoja ei pyydetä anteeksi.

Koko päivän oli kuitenkin kestänyt, ennen kuin poika pystyi pyytämään tytöltä anteeksi.

Leena koki välituntitapauksen käsittelyn opettaneen koko ryhmää, koska siitä keskusteltiin myös isommassa ryhmässä. Hän totesi, että toivottavasti se oli sinä päivänä kaikille sellainen opetus, että oppilaat muistaisivat, miten toiselle ei voi sanoa. Leena ihmettelee sitä, miten helppo on sanoa toiselle pahasti. Hän arvelee, että poika ajatteli ohimennen heittävänsä vain osuvan sutkautuksen.

”… että miten niinkö hymy huulilla ne sanat voi niinkö karata pienten lasten suusta, ei niinkö ajatella, miltä ne tuntuu toisesta.” L

”... poika ite aatteli, että tämä mennee noin vaan, että semmonen sutkautus, mutta se satutti tosi pahasti sitä tyttöä.” L

Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että ristiriidat pyritään hoitamaan kuntoon mahdollisimman nopeasti ja siinä laajuudessa, kuin asiat ovat tapahtuneet. Toisaalta voimme todeta heidän kertomansa perusteella, että konfliktit pitää hoitaa tilanteesta käsin, tilanteen ”sisälle” pureutuen.

6.4 Keskustelu, kertomukset, miettimispenkki, käytösrastit

Leena harjoittelee lasten kanssa tunteiden ilmaisemista ja toisen huomioon ottamista keskustelun tai miettimispenkin avulla. Oppilas saa mennä konfliktitilanteen jälkeen miettimispenkille rauhoittumaan ja miettimään, mitä on tapahtunut ja miltä toisesta tuntuu. Opettaja voi mennä myöhemmin auttamaan lasta, tarkistamaan ymmärtääkö lapsi asian. Leena käyttää itsehillinnän ja tunteiden ilmaisemisen opettelussa myös kertomuksia apuna. Leenan mielestä erityisesti hyvien tarinoiden ja kertomusten kautta lapsia voi ohjata ajattelemaan empaattisesti.

Kaisakin on sitä mieltä, että kertomukset ovat tärkeitä. Kaikista asioista ei Kaisan mielestä hyvän kertomuksen jälkeen tarvitse edes keskustella – kertomus puhuu puolestaan. Kaisa kertoo, että hänen mielestään luonteva tilaisuus keskustella elämän pelisäännöistä ja eettisistä periaatteista tarjoutuu uskontotunneilla. Vanhojen aapisten tai uskonnon aiheisiin liittyvät kertomukset ovat hänen mielestään kasvattavia.

Kaisa kertoi haastattelussa käyttävänsä luokassa käytösrasteja. Oppilas on saanut aina poikkeuksellisen huonosta käyttäytymisestä rastin, ja viiden rastin jälkeen koulusta lähti oppilaan mukana viesti kotiin. Haastattelussa Kaisa arveli luopuvansa käytösrasteista yhden perheen taholta tulleen voimakkaan kritiikin vuoksi. Haastattelussa hän ei vielä tiennyt, millaisen toimintatavan hän voisi käytösrastien tilalle valita. Havainnoinnin avulla kuitenkin tiedämme, että seuraavana syksynä hän

otti luokassaan käyttöön ns. jalkamittarin. Luokka voi ansaita hyvällä käytöksellään taulun reunaan jalan kuvan. Kun ”jalkoja” on tarpeeksi, luokka saa jonkun palkinnon.

Huomiomme Kaisan haastattelussa kiinnittyi hänen epävarmuuteen oman toimintatapansa, käytösrastien, oikeellisuudesta. Tämä herättää ajatuksen siitä, millä perusteella opettaja kuitenkin valitsee toimintatapansa. Onko aiheellista yhden perheen taholta tulleen kritiikin vuoksi muuttaa toimintatapaansa? Kaisa ei olekaan luopunut toisaalta tavastaan antaa oppilaille palautetta. Hän pyrkii edelleen kiinnittämään oppilaiden huomion omaan toimintaansa. Hän on vain muuttanut lähestymistapaansa. Mielestämme Kaisan toiminta kertoo hänen valmiudestaan kritisoida ja kyseenalaistaa, sekä sitä kautta kehittää omaa toimintaansa.

6.5 Vastuun portaat

Ahola & Hirvihuhta (2000) ottavat kantaa siihen, miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan. He esittelevät opettajien käyttöön tarkoitettuja rakentavia tapoja auttaa oppilaita ottamaan vastuuta teoistaan; tapoja, jotka ovat samalla omiaan lisäämään aikuisen auktoriteettia, jota taas tehokkaat kurinpalautusyritykset puolestaan nakertavat. Ahola & Hirvihuhta puhuvat vastuuseen ohjaamisesta. Vastuuseen ohjaamisessa ei mietitä sitä, mistä jokin ongelma tai ristiriita johtuu, vaan kaikki huomio kiinnitetään tulevaisuuteen: Miten voitaisiin vakuuttua siitä, että sama paha ei tapahdu uudestaan riippumatta siitä, mistä se alun perin johtui? Vastuuseen ohjaamisessa tämä ei kuitenkaan tarkoita väärän teon kohteeksi joutuneen ihmisen tunteiden ja kokemusten mitätöintiä. Loukkaantumisen ja kärsimyksen kokemukset on otettava tosissaan. Vain tätä kautta sopiminen osapuolten välillä on mahdollista. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 13-14.)

Vastuun kuusiportaiseen malliin kuuluvat kuusi seuraavaa vaihetta: myöntäminen, ymmärtäminen, anteeksipyyntö, hyvittäminen eli sovittaminen, sitoutuminen eli lupaaminen ja vastuuntunto. Myöntämisportaalla oppilasta rohkaistaan myöntämään väärä tekonsa. Seuraavalla portaalla oppilasta pyydetään miettimään, mitä seurauksia hänen tekemällään vääryydellä on muille ihmisille ja hänelle itselleen.

Anteeksipyyntöportaalla autetaan oppilasta miettimään, kenelle hänen pitäisi esittää anteeksipyyntö ja missä, milloin ja miten anteeksipyyntö tulisi esittää. Sovittamisportaalla oppilas koetetaan saada sovittamaan tekonsa ja kärsimään joutunutta osapuolta autetaan myös miettimään, mikä olisi sopiva sovitus. Seuraavalla portaalla oppilasta pyydetään lupaamaan, ettei hän tee virhettä enää toista kertaa. Hänen kanssaan kannattaa tehdä sopimus siitä, mitä seuraa, jos hän rikkoo lupauksensa. Viimeisellä eli vastuuntuntoportaalla oppilasta autetaan huomaamaan, mitä hän on tämän kokemuksen myötä oppinut ja keksimään jonkin tavan, jonka avulla hän voi auttaa muitakin hyötymään siitä, mitä hän on oppinut. Näiden portaiden kiipeäminen elävässä elämässä saa tietenkin erilaisia painotuksia ja portaat voivat olla myös eri järjestyksessä. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 29-42.)

6.5.1 Vastuun portaiden kiipeäminen aineistomme valossa

Olemme pohtineet sitä, näkyvätkö Ahola & Hirvihuhdan esittelemien vastuun portaiden ajatukset opettajien puheen taustalta, vaikka varsinaisesti vastuun portaista ei ole haastatteluissa keskusteltu. Vastuun portaissa keskitytään vääriin tekoihin puuttumiseen ja tilanteen selvittelyyn. Pääperiaatteena on, että tilanteessa mukana olleet osapuolet ovat paikalla, jotta tapahtuneen kulusta saadaan mukaan eri osapuolten näkökulmat. Opettaja voi oman kokemuksensa ja harkintansa mukaan valita, millä kokoonpanolla asia käsitellään. Väärään tekoon puuttumisen, osallisten löytämisen ja tapahtumien selvittelyjen jälkeen alkaa Ahola & Hirvihuhdan mukaan varsinainen kiipeäminen Vastuun portaita. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 13-14.) Myös haastellut opettajat keskittyvät vastuuseen kasvattamisessa vääriin tekoihin puuttumiseen ja tilanteen selvittelyyn. He pitävät tärkeänä oikea-aikaista puuttumista epäkohtiin, sekä asian käsittelyä siinä laajuudessa, kuin jokin väärä teko on tapahtunut.

Löydämme opettajien kertomusten perusteella heidän käyttävänsä vastuuseen kasvattamisessa myöntämisporrasta. Kaikki haastateltavamme pitävät tärkeänä sitä, että oppilas myöntää toimineensa väärin. Tähän liittyy olennaisesti se, että oppilas ymmärtää, miksi hänen toimintansa oli väärää. Haastateltavistamme Leena korostaa ennen kaikkea anteeksipyynnön tärkeyttä. Pitäisi oppia pyytämään anteeksi siltä, ketä

kohtaan on toiminut väärin. Kaisa kertoo oman kokemuksensa siitä, miten hyvältä on tuntunut, kun koulussa tapahtuneen konfliktin jälkeen oppilas on tullut äitinsä kanssa pyytämään anteeksi.

Opettajat eivät haastatteluissaan puhu suoranaisesti asioiden hyvittämisestä tai sovittamisesta. Tähän emme löytäneet haastatteluiden perusteella esimerkkejä. Havainnoinnin avulla tiedämme kuitenkin, että oppilaan on jollain tavoin sovitettava väärä tekonsa. Esimerkiksi Eero vaatii joskus isommilta oppilailta, että oppilaan on tehtävä kirjallinen selvitys tapahtuneesta. Kirjallisessa selvityksessä on myös luvattava, miten vastaavassa tilanteessa toimitaan seuraavalla kerralla, eli sitouduttava johonkin sopimukseen. Vaikka sovittamista opettajat eivät korosta haastatteluissaan, he kuitenkin koettavat saada oppilaan perustellusti lupaamaan, ettei väärää tekoa tapahdu toistamiseen. Arja on nostanut esille sen, että asioiden selvittelytilanteessa oppilaita opetetaan myös rehellisyyteen, kertomaan asiat sellaisina kuin ne ovat.

7 AIKUINEN VASTUUSEEN KASVAMISEN OHJAAJANA

7.1 Aikuista tarvitaan

Puhuessaan vastuuseen kasvattamisesta haastateltavat nostavat esille aikuisen tarpeen ja merkityksen. Kuten jo aikaisemmin on todettu, aikuista tarvitaan antamaan palautetta, valvomaan lopputuloksen kohtaamista, vaatimaan sopimusten noudattamista ja ohjaamaan näin oppilasta vastuuseen teoistaan.

Arja toteaa, että mitä pienempi lapsi, sitä enempi aikuisen valvontaa tarvitaan. Lapsen kasvaessa vastuun pitäisi siirtyä enenevässä määrin lapselle. Aikuisella on hänen mielestään myös vastuu siitä, ettei lapsi tekisi vääriä valintoja.

> *”… ala-asteikänen oppilas on vielä niin lapsi ja niin pieni, että jossaki tilanteessa ku se valitsee, miten se toimii, niin se tarvii sen aikuisen valvonnan.” A*

Arja kertoo tapauksen, jossa oppilas on sitä mieltä, ettei hänen tarvitse syödä. Esimerkkitapauksessa lapsi ei ymmärrä omaa parastaan, vaan voisi jättää perunat syömättä. Kun lapsi ei ymmärrä oman syömisensä tärkeyttä, aikuisen on huolehdittava siitä. Arja kertoo esimerkin myös yläluokan kotitehtävien tarkistamisesta. Kun kotitehtävien ilmoittaminen on oppilaan omalla vastuulla, toinen oppilas voi ilmoittaa pienimmänkin unohduksensa, ja toinen ei ilmoita vaikka unohduksia sattuu usein. Tässä on vastuuttomuuteen kasvamisen vaara ilman aikuisen ohjausta ja valvontaa. Aikuisen kontrolloinnin tarkoitus viime kädessä on ohjata lasta omatoimisuuteen.

Myös Kaisa korostaa aikuisen merkitystä lapsen kasvun tukijana ja ohjaajana. Hän on todennut, että lapsi tekee monia asioita ensin opettajan mieliksi, vaikka ne lopulta ovatkin lapsen omaksi parhaaksi. Tätä kautta lapsi oppii, mikä on hyvä ja oikein.

> *”Et vaikka ne niinku kokonaisuutena on sitte sen lapsen omaks parhaaks, mutta siinä vaiheessa ku opetellaan, niin ne tekee tavallaan niinku open mieliks niitä pieniä asioita.” K*

Lapsen perusoikeuksiin kuuluu Värrin (2001) mukaan, että hän saa osakseen aikuisten huolenpidon välittämää luottamusta, turvallisuutta ja oppimisen iloa. Lapsen minuus kehittyy ja kasvu tapahtuu vuorovaikutussuhteissa aikuisten kanssa. Tämä puolestaan vaatii aikuisilta aikaa jakamiseen, antamiseen ja saamiseen. Aikuisen huolenpitoon lapsesta liittyy eettisiä ulottuvuuksia. Hoffman (1996) on sanonut, että niin kauan kuin lapsi ei ole kykenevä ottamaan itse vastuuta itsestään ja muista, ajatuksistaan ja toimistaan, ei hän voi toimia moraalisesti ilman toisten apua. Vanhempien ja opettajien tulee olla lapsille myönteisiä auktoriteetteja, muuten

lapsilta on turha vaatia moraalisääntöjen kunnioitusta. (Hoffman 1996, 9; Kuuskoski 1999,100; Kuuskoski 2002, 115; Värri 2001, 56.)

Leena on sitä mieltä, että paras tilanne on, jos kaikki aikuiset (esim. opettajat, keittäjä, taksikuski, vanhemmat) toimivat yhteisten sopimusten mukaisina kasvattajina. Hän tarkoittaa sitä, että aikuiset myös eri tilanteissa epäkohtia huomatessaan puuttuvat niihin. Jos aikuiset sallivat hyvin erilaisia asioita, lapsi ei erota, mikä on oikein ja mitä voi milloinkin tehdä.

> *”… toimintaohjeita ja semmosen niinku aika lipsumattoman tyylin, että niitten kans ei voi niinku paljon joustaa …kaikki on niinkö kasvattajia … keittäjä ja minä ja sitte on vaikka taksinkuljettaja.” L*

> *”…jos ei sitä vaadi, niinku joka paikassa, niin lapsen on niinkö vaikee hahmottaa sitä, että missä se on sallittua ja miks ei täällä…” L*

Kuuskoski (2002) on samaa mieltä kuin Leena, että vanhempien lisäksi kaikkien lapsen lähiaikuisten, kuten sukulaisten ja opettajien, tulee välittää ja puuttua. He ovat lapsille kiintymyskohteita ja esimerkkejä. Jos lapsi ei saa viettää riittävästi aikaa vanhempien ja muiden aikuisten kanssa, lapselle ei synny turvallisia suhteita aikuisiin. Kuuskoski on nostanut esille ihmisten selviytymisen vaikeissa elämäntilanteissa käsitellessään lasten oikeuksia ja aikuisten velvollisuuksia. Hänen mukaansa monet tutkimukset ovat osoittaneet, että ihmiset voivat selviytyä vaikeistakin elämäntilanteista, kuten työttömyydestä tai koulukiusaamisesta, jos heillä on aineellisen perusturvan lisäksi arvostusta ja tukea antava perhe- ja lähipiiri. Hän huolehtii kuitenkin myös vanhempien jaksamisesta. Hänen mielestään myös lapsen vanhemmat tarvitsevat tukea jaksaakseen vaativassa kasvatustehtävässä. Kuuskosken mielestä on välttämätöntä, että myös vanhemmilla on rinnallaan toisten aikuisten verkosto. (Kuuskoski 1999, 99-101; Kuuskoski 2002, 117-119.)

Uusikylä (2002) on sitä mieltä, että monesti lasten ja nuorten kannettavaksi annetaan enemmän vastuuta ja päätösvaltaa, kuin he jaksavat kantaa. Hänen mielestään aikuinen kasvattaja ei saa jättää lasta liian aikaisin selviytymään asioista, joihin tämä ei vielä pysty. Kypsä kasvattaja antaa ajan tullen lapsen valita oman tiensä, ja poistuu

taustalle, mutta osoittaa sen, että on tarvittaessa tavoitettavissa. Uusikylä korostaa, että kasvatuksen pitäisi auttaa jokaista ihmistä pyrkimään kohti ihmisarvon kunnioitusta ja eheää elämää. Matkalla tarvitaan kypsiä, turvallisia kasvattajia, jotka näyttävät suuntaa ja toimivat itse malleina, sekä ymmärtävät, mikä lapsi on. (Uusikylä 2002, 10, 21.)

On helppo todeta, että aikuisella on suuri merkitys kasvattajana. Moni aikuinen kuitenkin kokee hoitavansa kasvatustehtävänsä huonosti. Aikuinen saisi rohkeasti hoitaa kasvatustehtäväänsä inhimillisyydellä, kohdaten aidosti omatkin tunteensa ja epätäydellisyytensä. Lindqvist (2002) lohduttaa, ettei ole koskaan liian myöhäistä tai turhaa rakastaa. Aina on rakkaudelle oikea ja mahdollinen aika. Kaikki lahjoitettu rakkaus kantaa hedelmää, vaikkakin joskus hitaasti ja salassa. Hänen mukaansa on tärkeintä, että aikuinen osoittaa rakastavansa lasta. (Lindqvist 2002, 89.)

7.2 Opettaja vastuuseen kasvattajana

Vastuuseen kasvattaminen on Kaisan mielestä vaativa ja vaikea, mutta tärkeä tehtävä. Myös muut opettajat yhtyvät Kaisan mielipiteeseen.

> *” … tää on kyllä aika tärkee aihe. Ja aika semmonen vakavaki aihe. Et jos aatellaan tulevaisuuteen, niin että minkälaisia kansalaisia täällä meillä kasvaa. … Koulu tekee aika vaativaa työtä.” K*

Opettajan ammatin erityislaatuun kuuluu, että työn tulokset näkyvät usein vasta tulevaisuudessa. Opettaja vaikuttaa valinnoillaan oppilaiden tulevaisuuteen ja sitä kautta koko yhteiskuntaan. Yhteiskunnassa tapahtuva muutos on johtanut siihen, että monet opettajat joutuvat huolehtimaan asioista, joista he eivät kuitenkaan yksin voi olla vastuussa. (Etiikka koulun arjessa 2002, 161.)

Värri (2002) on nostanut voimakkaasti esille opettajan roolin muuttumisen historian kuluessa. Yhteiskunnallisen ja kulttuurisen muutoksen myötä ovat oppimis- ja tiedonkäsitykset muuttuneet behaviorismista kognitiivisen psykologian kautta konstruktivismiin. Tässä muutosprosessissa myös opettajan rooli kasvattajana sekä

moraaliauktoriteettina ja asiantuntijana on muuttunut. Opettaja ei ole enää ehdoton auktoriteetti ja moraalikasvattaja, vaan tilalle on noussut aivan uudenlainen opettaja, joka kehittää kouluaan ja on samalla arvioinnin ammattilainen. Opettaja on menettänyt asemansa arvojen ja hyvän elämän asiantuntijana. Vailla koulun entisten kaltaista auktoriteettia opettajan on kuitenkin päivittäin tasapainoiltava nuoriso- ja korkeakulttuurin välillä, oltava kiinnostava, suostutteleva ja samalla hyvän käytöksen normeja ja esteettisen kasvatuksen ihanteita edustava aikuisen malli. Opettajaan kohdistetaan tämän ohella joukko muita odotuksia kriittisestä ja tutkivasta opettajasta syrjäytymisen ehkäisijään ja moraalikasvattajaan. (Värri 2002, 56-60.)

Myös koulun ja oppilaan roolit ovat muuttuneet. Eettisen kasvatusajattelun puitteissa koulu ei ole enää arvoista selvillä oleva koulu, vaan tilalle on noussut oppilas, joka tekee yksilöllisiä valintoja ja rakentaa itse omaa arvomaailmaansa. Moraalisen yhtenäiskulttuurin hajottua opettajalla ei ole enää itsestään selviä perusteita kasvatus- ja opetustyössään. Kuitenkin opettajan työlle ja koululle esitetään niin valtion, talouselämän kuin kansalaisyhteiskunnankin taholta vaateita. Nämä haasteet ja ristipaineet, koulun kehittämisvaatimusten lisäksi, koettelevat opettajan identiteetin eheyttä ja voimavaroja. (Värri 2002, 58-60.)

Näiden ehkä rajuiltakin kuulostavien ajatusten edessä on todettava, että yhteiskuntamme on jatkuvassa muutostilassa. Lapsissa ja nuorissa näkyy ja heijastuu se hyvinvointi ja pahoinvointi, joka yhteiskunnassa vallitsee. Mitä ovat ne asiat, joista koulussa opettajan on vastattava? Niemen (2002) mukaan opettaja kohtaa luokassaan yhteiskunnan kokonaisuuden usein jopa hieman ennen kuin se tulee julkiseen yhteiskunnalliseen tajuntaan. Niemi korostaa, ettei koulu ole erillinen saareke, joka voi välttyä niistä virtauksista tai paineista, jotka kohdataan muuallakin yhteiskunnassa. Tässä opettajan ammattietiikka joutuu kovien haasteiden eteen. Esimerkiksi suuret maailmanlaajuiset katastrofit ja perheiden ihmissuhteiden rajut muutokset vaativat opettajaa koko ajan tulkitsemaan uudelleen, mikä on hänen kasvatustehtävänsä koulussa. Lisäksi opettaja kohtaa muutoksia, jotka tulevat opetussuunnitelmien, säädösten ja koulun omien sisäisten toimintamuutosten kautta. Opettaja on eettisten valintojen kanssa tekemisissä koko ajan työssään. (Niemi 2002, 125-126.)

Uusikylä (2002) ja Niemi (2002) ottavat kantaa opettajan moraalikasvattajan rooliin. Niemen mukaan jokaisessa opetustilanteessa on mukana suuri määrä tekijöitä, joiden avulla opettaja kasvattaa oppilaitaan. Puhe siitä, että opettaja vain opettaa ja kasvatus kuuluu kodeille, jättää huomioimatta sen tosiasian, että kaikessa opetuksessa tehdään kaiken aikaa suuri määrä arvovalintoja. Uusikylän mielestä opettaja joutuu kohtaamaan työssään päivittäin moraalisia ongelmia, jotka koskevat itseä, oppilaita, työtovereita, vanhempia ja koko sitä yhteisöä, joka kuuluu koulun elämänpiiriin. Hän toteaa, että opettaja on kasvatuksen ammattilainen, joka vastaa siitä, että opetus tapahtuu niin, että oppilaan eheys ja inhimillinen kasvu tulevat huomioiduksi. Niemi on myös todennut, että opettaja luo pedagogisilla valinnoillaan merkittävän oppilaan identiteettiä muovaavan kehyksen. Miten tässä kehyksessä oppilas kasvaa ihmisenä ja oppii siihen, että hän voi vaikuttaa positiivisella tavalla oman elämänsä muotoutumiseen ja olemaan rakentava voima yhteisössään? (Niemi 2002, 126; Uusikylä 2002, 9-11.)

Jokainen opettaja on arvokasvattaja ja moraalin opettaja tahtomattaankin, Tirri (2002) toteaa. Hän on sitä mieltä, että opettaja on omaksunut tiedostaen tai tiedostamattaan työnsä taustalla vaikuttavat arvot. Opettajan ammatin kannalta olisikin tärkeää, että opettajat tiedostaisivat tämän ulottuvuuden omassa ammatissaan ja saisivat siihen myös riittävää koulutusta. Myös Aho (1997) ottaa kantaa opettajan kasvatustietoisuuteen. Hänen mielestä moraalisten ongelmien ratkaiseminen vaatii opettajalta asioiden laajempaa ymmärrystä. Hän toteaa, että kaiken moraalikasvatuksen perustana on, että kasvattaja tuntee lapsen moraalikehitystason, tietää, miten lapsi ymmärtää säännöt, oikeudenmukaisuuden, rangaistuksen, teon pahuuden, vastavuoroisuuden, varastamisen ja valehtelun. Opettajan työn jatkuvana haasteena on tietoisuuden jatkuva kehittäminen. Opettajan ratkaisujen tulisi aina olla yhtä aikaa inhimillisiä sekä ammatillisia. (Aho 1997, 140; Ahonen 2002, 66; Tirri 2002, 23-25.)

Opettaja joutuu moniulotteisessa ja haastavassa työssä tarkistamaan jatkuvasti työnsä suuntaa ja toimintatapojensa toimivuutta sekä oikeutusta. Hän työskentelee aikuisena ohjaajana kasvaville nuorille. Työssään jaksaakseen hänen olisi hyvä löytää oma inhimillisyytensä, persoonallisuutensa ja itsetuntonsa terveellä tavalla. Tällöin hän jaksaisi myös hakea tarvitsemaansa tukea ja apua työhönsä.

Mikä voima saa ihmisen jaksamaan kasvattajan tehtävässä, joka ei yleensä ole helppo? Millainen motivaatio auttaa kestämään opettajan työn paineet? Wilenius (2002) esittelee erilaisia opettajia kantavia voimia: Opettaja voi saada aitoa mielihyvää omien kykyjen ja voimien käytöstä silloin, kun hän kokee pystyvänsä vastaamaan työn asettamiin haasteisiin. Hän voi kokea oppilaat ikään kuin omiksi lapsikseen. Toisaalta yksi pinnallisempi motiivi voi olla oman tietämisen ja ylemmyyden osoittaminen oppilaille. Se saattaa tukea opettajan ehkä heikkoa itsetuntoa. Tiettyyn rajaan asti opettajan jaksamista voi ylläpitää sosiaalinen paine. (Wilenius 2002, 64-65.)

Opettaja työskentelee herkällä aihealueella, kun hän kasvattaa ja opettaa kasvavia ja tuntevia lapsia ja nuoria. Lindqvistin (2002) mielestä opettajuudessa on riski käyttää hyväksi omaa auktoriteettia ja saatua luottamusta tai sitoa riippuvaisia ihmisiä tavalla, joka lopulta estää heidän kasvunsa ja itseluottamuksen kehittymisen. Liiallinen usko omaan oikeassa olemiseen ja kiusaus moralisoivaan asenteeseen saattaa pilata sen, minkä opettaja muuten voisi oppilailleen antaa (Lindqvist 2002, 89). Tämä vaatii opettajaa etsimään työhönsä oikeita toimintatapoja arkipäivän tilanteista ja oppilaiden tarpeista sekä omista voimavaroistaan käsin.

Opettajan on tärkeää seistä oppilaidensa edessä järkevänä ihmisenä eli itsenäiseen ajatteluun kykenevänä ihmisenä, Wilenius (2002) toteaa. Kyky ymmärtää varttuvaa ihmistä sekä tahto ja taito kehittää itseään ovat hyvän opettajan ominaisuuksia. Kasvattaja ei voi nojata mihinkään opittuun oppiin tai oppien valikoimaan, vaan modernina ihmisenä ennen kaikkea omaan havaintoonsa ja ymmärrykseensä. Hän voi kyllä saada opettajilta ja toisilta ihmisiltä arvokkaita vinkkejä omaan havaintoon ja ymmärrykseen. Opetustyössä on tärkeää pystyä yhdistämään oma persoona opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin. Ilman persoonallista sitoutumista on vaikeaa hoitaa opettajan työhön kuuluvaa palvelustehtävää. (Tirri 2002, 25; Wilenius 2002, 58.)

7.3 Inhimillisyys opettajan työssä

Kaisa toteaa, että lapsen vastuun määrä kasvaa, kun opettaja ei ehdi kaikkeen. Tämä Kaisan lausahdus saa meidät pohtimaan, miksi opettaja ei ehdi kaikkeen. Vaatiiko opettaja ehkä itseltään liikaa, ja kokee vain itsensä riittämättömäksi kaikkeen? Toisaalta opettajan tehtäväkenttä koulun opetus- ja kasvatustyössä on niin laaja, että usein koulun arjessa on tilanteita, joihin opettaja ei ”yllä”, kun oppilaita on koululuokassa niin paljon ja askareita riittää. Toisaalta opettaja tekee työtään ihmisenä, omalla persoonallisuudellaan. Yhden ihmisen voimat ovat rajalliset. Aikaa ei aina riitä kaikkeen, mihin haluaisi sen riittävän.

Opettajan työ vaatii opettajalta sosiaalisia voimavaroja oppilaiden lisäksi myös työkavereiden ja muiden kasvattajien, vanhempien kohtaamiseen. Kaisa kertoo, että jos yksikin perhe on sellainen, jonka kanssa yhteistyö ei suju, on se opettajalle tunteellisesti raskasta.

> *”… perhe, jonka kans ei niinku suju, niin se tietysti, kun se on tunteellisesti rankkaa, niin se tuntuu opettajasta isolta asialta.” K*

Leena on kokenut, että lapsikin osaa joskus sanoa tosi häijysti aikuiselle. Itseen kohdistettu häijyys satuttaa. Työ tuntuu silloin raskaalta. Opettajakin on ihminen ja väsyy. Työskentely ei Leenan kertomusten mukaan ole aina tosiaankaan helppoa.

> *”…kyllä mää sen oon saanu itteki niinku omalle kohalle kokee miltä se tuntuu… ku tosi häijysti laps sano. … ehkä sitte opeki väsyy … ja on herkimmillään. Muistan just ennen hiihtolomaa … oli tosi hankalana tää lapsi ja ku se paukautti mulle, niin kun tuli tilanne niin mää menin ja itkin. Se oli karmee kokemus. Et mulle ei oo ikinä kukaan sanonu noin.” L*

> *” … ne on tosi tärkeitä asioita, että miten sää puhut. … että niihin puututaan heti. Et niitä ei saa niinkö kattoa läpi sormien. Mutta välillä se tuntuu tosi raskaalta. Ja toistamiselta.” L*

Kaisa kertoo työstään erään esimerkin, jossa oppilas toimii hänen mielestään vastuuttomasti.

> *”… jos laps on niinku ihan vasiten sillee kuriton, tai niinku jopa ilkee tai kiusaa toisia ja tottelematon, nii että siinä niinku alkaa tulla nää kielteiset tunteet. Et siinä jo opeki niinku jo hermostuu ja harmistuu ja toiset oppilaat on vihasia ja näin. Nii sit ollaa aika vaikeilla vesillä.” K*

Huomiomme kiinnittyy siihen, että Kaisa nimeää puheessaan jotkut oppilaat tahallaan ilkeiksi ja tottelemattomiksi. Kaisan mielestä se, että oppilas on ”tahallaan” ilkeä, herättää kaikissa kielteisiä tunteita. Hän ilmaisee asian niin, että silloin ollaan vaikeilla vesillä. Mielestämme tässä yhteydessä on syytä pohtia sitä, milloin aikuinen voi tietää, onko lapsi tahallaan ilkeä tai tottelematon. Olisi mielenkiintoista tietää, milloin lapsen vastuuton toiminta, ns. ilkeys, on tiedostettua tai tiedostamatonta. Pitäisikö aikuisen pystyä auttamaan tottelematonta lasta pyrkien selvittämään, onko ei-toivottu käytös lapsen spontaani oire jostakin vai harkittua toimintaa?

Ahonen (2002) toteaa, ettei opettaja voi valita, minkälaisten oppilaiden kanssa hän työskentelee. Opettajan työhön oleellisesti kuuluva priorisointi ei saisi perustua opettajan omiin mieltymyksiin tai antipatioihin. Opettaja, jonka kyky tiedostaa omien tunteidensa taustoja on heikko, sortuu helposti vääriin ratkaisuihin. Omantunnonherkkä opettaja miettii usein jälkikäteen omia ratkaisujaan siltä kannalta, onko hän toiminut ammatillisesti oikein ja inhimillisesti armollisesti hankalaa oppilasta kohtaan. Ahonen on todennut niinkin, että opettajien halu kantaa vastuuta työstään aiheuttaa usein opettajille vaikeuksia suhtautumisessa niin sanottuihin häirikköoppilaisiin. (Ahonen 2002, 67.)

Kaisa pyrkii suhtautumaan vastuuseen kasvattamiseen tunnollisesti. Haastattelusta käy ilmi, että hän kyseenalaistaa herkästi omat toimintatapansa kasvattajana. Tämä on arvokas piirre opettajalle oman itsensä ja työn kehittämisen näkökulmasta.

Toisaalta voi käydä niinkin, että opettaja pyrkii toimimaan täydellisesti kaikissa arkipäivän tilanteissa. Kyky kantaa vastuuta omassa työssään vaatii kuitenkin myös riittämättömyyden ja keskeneräisyyden myöntämistä, kuten tutkimuksessamme aikaisemmin totesimme.

Varmaankin jokainen opettaja käy jälkeenpäin läpi omaa toimintaansa ja pohtii, toiminkohan oikealla tavalla. Eero arvelee, ettei opettaja varmasti aina osaa hoitaa asioita oppilaalle mieluisalla tavalla.

> *”… enpä oo suinkaan varmasti osannu aina mieluisalla tavalla hoitaa..” E*

Eeron kommentin taustalta näkyy tietoisuus siitä, että aikuisen ohjaus on tarpeellista lapsen kannalta, mutta aina aikuisen toiminta ei tunnu lapsesta mieluisalta. Eero on toisaalla todennut sen, että opettajan kannattaa luottaa näkemykseensä ja toimia parhaaksi katsomallaan tavalla. Aikaisemmin hän puhui myös siitä, että omasta toiminnasta on joskus tullut jälkikäteen yllättävältäkin taholta myönteistä palautetta. Omilta kasvatettavilta saatu myönteinen palaute on parhaiten tukemassa opettajaa vaikeassa kasvatustehtävässä. Se antaa uskoa siihen, että hyvien asioiden puolesta kannattaa opettajan työssä nähdä vaivaa. Toisaalta työtä saa tehdä omana inhimillisenä itsenään, myöntäen työssäänkin omat vahvuudet ja heikkoudet.

Eero sanoo ääneen varmasti jokaiselle opettajalle tutun kokemuksen siitä, että opettaja pääsee varmasti helpommalla, jos katsoo tiettyjen asioiden ohi. Hän arvioi omaan toimintaansa tulleen ajan mittaan joustavuutta.

”… ei niin joka asiaan tuu puututtua, ku aikaisemmin.” E

Kaisa tuo esille sen, että opettaja voi kokea työssään yksinäisyyttä. Hän nostaa esille, että joka koulussa pitäisi olla oppilashuoltoryhmä. Kaisan kertoo haastattelussa, että heidän koululla sitä ei kuitenkaan ole. Kiertävä erityisopettajakaan ei voi antaa käytännön tukea, kun hän vierailee koululla vain kerran viikossa rajoitetun ajan.

> *”… oon kokenu ite semmosena raskaana puolena opettajan työssä, että on niinku kauheen yksin siinä luokkatyössä. Et vaikka teoriassa … joka koulussa pitäs olla … oppilashuoltoryhmä, nii käytännössä esimerkiks meiän koulussa ei oo semmosta ikinä kokoontunu.” K*

Ahonen (2002) ottaa kantaa opettajan yksinäisyyteen puhuessaan opettajille asetetuista eettisistä vaatimuksista ja kiltteydestä. Hänen mielestään moni opettaja kokee ponnistelevansa liian yksin yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseksi. Yksinäisyyttä lisää Ahosen mukaan koulun yhteisten, riittävän usein toistuvan ja riittävän syvällisen arvokeskustelun puute. Opettaja saattaa myös itse syyllistää itsensä yrittäessään vaatia oppilailta kunnollista käyttäytymistä ja sinnikästä yrittämistä. Kuten tutkimuksessamme haastateltavat nostivat esille opettajasta voi tuntua siltä, että hän kamppailee ja ponnistelee sellaisten asioiden ja ongelmien kanssa, joita muilla opettajilla ei ole. Tämä aiheuttaa opettajalle väsymistä ja yksinäisyyden tunnetta vaativassa kasvatustehtävässä. (Ahonen 2002, 73.)

Monien julkisuudessa esiintyvien viestien perusteella on syntynyt vaikutelma siitä, että opettajan työ on rasittavaa ja vaikeaa. Pulkkinen puhuu siitä, että opettajan työhön nykyisin osallistuu ja olisi hyvä osallistua monien eri henkilöiden, jotka tuovat osaamistaan ja näkökulmiaan opetustyöhön. Opettajan työn arvostuksen kohottaminen lisäisi opettajien luottamusta itseensä ja työhönsä ja sen kautta myös oppilaisiinsa ja heidän vanhempiinsa. Avoimuuden pitäisi koskea työssä onnistumista ja epäonnistumista ja siitä keskustelemista. (Pulkkinen 2002, 230-231.)

Kaisa nostaa jälleen keskusteluun varsin herkän aiheen, kun hän kertoo kokevansa arkuutta puhua toisille opettajille omista kokemuksistaan. Hän kertoo kokeneensa, että toisen opettajan puhuessa omasta menestyksestään, omat epäonnistumisen kokemukset tekee mieli jättää kertomatta. Toisaalta hän onneksi toteaa, että tokihan oppilaan käytökseen vaikuttavat muutkin asiat kuin hän.

> *”… jos aatellaan meiän jotaki muuta opettajaa, joka on vahva omassa työssään ja kehuu lapsia, kuinka ne on hienoja tyyppejä ja hyvin mennee ja sitte itellä on ollu niitten samojen kans hankalaa, niin sitte tietysti ajattelee, että no, vika oli minussa.” K*

”Toisaalta… että vaikuttaahan siihen lapseen muutki asiat ku minä. Muutki henkilöt ja muutki asiat.” K

Myös Karjalainen (1991) on sitä mieltä, että usein opettajien ongelmana voi olla arkuus puhua asioista, joista olisi tarpeellista keskustella. Hän on tutkinut rehtorien näkemyksiä pedagogisen johtamisen ongelmista sekä opettajainhuonetta kommunikaatioyhteisönä. Tutkimusaineisto on kerätty 1980-luvun puolivälissä Kajaanilaisilta kouluilta. Karjalainen on todennut, että rehtori johtaa kouluaan suurimmalta osin puheen avulla. Vastaavasti opettajat ilmaisevat ja salaavat intressinsä ja toimintansa puhumalla. Tämä luo haasteita sille, mistä asioista opettajainhuoneesta on tarpeellista keskustella ja miten. Karjalaisen tutkimuksessa todetaan, että yleensä erityisesti työn omakohtaisista ongelmista ja persoonallisesta ammattitaidosta mieluiten vaietaan. (Karjalainen 1991, 65, 86.)

Karjalaisen tutkimuksessa on selvinnyt, että usein opettajat eivät puhu työn ongelmista, eivät uskalla tunnustaa vaikeuksiaan. Työssä selviytyminen, siitä suoriutuminen, on arka asia. Karjalainen listaa opettajien haastatteluiden perusteella heidän puheensa taustalta kuultavia käsityksiä: Työ on yksityisasia, älä puutu kollegasi työhön. Älä paljasta työsi henkilökohtaisia ongelmia. Jos sen teet, paljastat olevasi väärällä alalla. (Karjalainen 1991, 88.)

Karjalaisen tutkimuksen näkökulmista katsoen Kaisa ei ole ainoa opettaja, joka saattaa kamppailla työssään yksinäisyyden kokemusten kanssa. Seuraavassa osiossa nostamme esiin joitakin näkökulmia siitä, miten työyhteisö voi toimia opettajan vastuukasvatuksen tukena. Koulun rehtorin merkitystä työilmapiirin luojana ei voi vähätellä. Rehtori tarvitsee kuitenkin tuekseen jokaista opettajaa.

7.4 Työyhteisö opettajan vastuukasvatuksen tukena

Haastattelemamme opettajat nostivat vahvasti esille toimivan työyhteisön tarpeen opettajan työtä tukevana tekijänä. Kuten edellisessä osiossa totesimme, Kaisa on kertonut omassa työssään yksinäisyyden kokemuksista. Toisaalta hän kuitenkin

toteaa, että kokemusten jakaminen toisten opettajien kanssa voi olla hyvin rohkaisevaa. Hänen mielestään yhdelle opettajalle yksin on mahdoton kasvattaa toimivaan vastuullisuuteen.

> *”… se että niinku voiaan jakkaa niitä, mitkä on ollu vaikeita… niin se on kummallisella tavalla niinku rohkasevaa.” K*

Leenakin tuo esille, että ongelmatilanteissa asioita voidaan pohtia yhdessä, miten pitäisi toimia. Keskustelut selventävät usein tilannetta. Kokemusten jakaminen auttaa ratkaisujen tekemisessä. Leenan mielestä on tärkeää, että koko koululla on yhteiset tavoitteet, säännöt ja sopimukset. Silloin on helppo opettaa lapsiakin siihen, mikä on sallittua ja mikä ei. Hän kokee koulunsa työyhteisön hyvänä ja tukea antavana omalle työlleen. Leena toteaa myös, että yhtä köyttä vedetään siinäkin, ettei kukaan ole toista parempi. Ettei arvoteta, mitä joskus kuulee oppilaiden puheesta, vaan arvostetaan kaikkia. Kiinnitetään huomiota siihen, mitä toisista ihmisistä sanotaan.

Leena ja Arja toteavat, että pienessä työyhteisössä koko koulu on tavallaan kaikkien kasvattaja. Joskus kuitenkin heidän mielestään toisen opettajan oppilaiden asioihin puuttuminen vaatii rohkeutta. Arjan mielestä puututtaessa toisen opettajan oppilaaseen, tulisi huomioida myös tämän opettajan näkemys asiaan ja hänen tyypillinen suhtautumistapansa. Arja pitää erityisen tärkeänä työyhteisössä toisen huomioon ottamista ja kunnioittavaa suhtautumista.

> *”… ku mulle tullaan kyseenalaistamaan mun kollegan toimintaa, niin mää niinku vääjäämättä pysyn sen kollegan takana siinä tilanteessa, vaikka mää en vielä tiiä, mistä on kysymys.” A*

Arja kokee tärkeäksi kollegoiden välisen avoimuuden. Rehellisyys ja keskusteleminen ovat parhaita välineitä avoimuuden säilyttämiseksi. Arjan mielestä terve työyhteisö tukee opettajan jaksamista. Peruspilari koko koulun toiminnalle on luottamus siihen, että jokainen tekee ratkaisunsa omalla parhaaksi näkemällään tavalla. Toisen työn kyseenalaistaminen vie pohjaa omalta työltä. Koulun

opettajiston tulisi olla tiivis tiimi, jotta se kestäisi kodeista tulevat rajutkin yhteenotot.

Kaisa on kokenut masentavana sen, että voidaan kyllä puhua ”yhteen hiileen puhaltamisesta”, mutta käytännössä opettaja jää kuitenkin hyvin yksin luokkatyössään. Myös vaitiolovelvollisuus sitoo opettajaa, jolloin hän ei voi edes työtovereiden kanssa puhua kaikista raskaista kokemuksista työhönsä ja oppilashuoltoon liittyen.

> *” …työn ohjausta ei ole eikä oikeesti niinkun sellasta työyhteisönkään tukea, et ehkä saatetaan sanoa, et no puhallettaan yhteen hiileen, mut se on vaan niinku sellanen lausahdus joskus. … se on kyl joskus semmonen niinku aika masentavaki tilanne. Ja sit ku meitä sitoo kuitenki niinku vaitiolovelvollisuus…” K*

Ahonen (2002) mukaan opettaja tarvitsee työhönsä tuekseen sekä esimiehensä että työtoverinsa. Hän korostaa, että eettisesti toimivassa koulussa tällaista tukea annetaan ja sitä myös osataan ottaa vastaan. Lisäksi opettaja tutkii tietoisesti omia mahdollisuuksiaan vaikuttajana sekä omaa elämänhistoriaansa. Samalla opettaja etsii uusia näkökulmia työhönsä ja keskustelee työstään kollegiaalisesti ja avoimesti. (Ahonen 2002, 73.)

Pulkkisen (2002) mielestä on selvää, että jos opettajan työhön tarpeellista koulutusta ja valmennusta ei ole, niin työ voi olla opettajan mielestä vaikeaa ja pelottavaa. Tarpeellista ohjausta hänen mielestään voisi olla psykologin antama työnohjaus, avustajan tuki tai pedagogisten taitojen kehittäminen. Koska opettajan kasvatustyylillä on merkitystä lapsen kehityksen kannalta, lapsi voi oppia koulussa myönteistä käyttäytymistä, mikäli opettajalla on taidot ja halu käsitellä lasten käyttäytymistä. Opettajien työnohjaus olisi Pulkkisen mielestä järjestettävä niin, että opettajat voisivat saada tukea työskentelylleen lasten kanssa ja opastusta lasten käyttäytymisen hallinnan taidoissa. (Pulkkinen, 2002, 224-230.)

Sekä Leena, Kaisa että Arja ovat kaikki todenneet, että terve työyhteisö parhaimmillaan tukee opettajaa omassa työssään. Ainoastaan Eero ei kommentoi asiaa paljon.

> *”… kyllä me on tästä yhteisestä linjasta puhuttu… Joo kyllä se tärkeetä on.” E*

Eero jättää vähälle kommentoimiselle joidenkin aiheiden, esimerkiksi työyhteisön merkityksen, kuten edellä mainitsimme. Voiko tämä johtua siitä, ettei hän osaa nimetä tai tiedostaa työyhteisön toimintatapoja, vai kahlitsevatko hänen puhettaan jo pitkään koululla vaikuttaneet perinteet? Onko vaikeaa sanoa ääneen muuta, kuin mitä aikaisemminkin on ollut tapana sanoa ääneen? Ahonen (2002) toteaa, että asiantuntijaorganisaatiossa, jollainen koulukin on, vaikuttavat sekä virallisesti sovitut että aikojen kuluessa itsestään selvyyksiksi muodostuneet epäviralliset eettiset normit (Ahonen 2002, 69).

On syytä pohtia, miten Eeron asema rehtorina vaikuttaa hänen puheeseensa. Onko niin, että hän ei halua puhua aiheesta, koska kokee olevansa ns. jäävi kommentoimaan? Toisaalta voi olla niinkin, ettei hän tiedä mitä sanoisi käytännössä työyhteisön tuen merkityksestä omassa työssä. Olemme pohtineet sitä, millainen merkitys koulun työn johdolla on opettajien jaksamisen suhteen. Rehtori on monessa suhteessa avainhenkilö vaikuttamaan koulun opettajainhuoneen ilmapiiriin.

Karjalaisen (1991) tutkimuksen mukaan, jossa hän on tutkinut rehtoreiden pedagogisen johtamisen ongelmia, vaikeinta ja vastenmielisintä rehtorien mielestä näyttää olevan ihmissuhdeongelmien ratkominen ja opettajan työhön ”sekaantuminen”. Opettajaa ohjaava keskustelu hahmottuu usein ongelmaksi. Opettajat eivät ota rehtorin antamia neuvoja vastaan, niistä loukkaannutaan. Henkilökohtaisuutta on vältettävä, pedagogiset asiat on puhuttava yleisesti, sillä opettajat ovat arkoja ongelmistaan. Jos avoin keskustelu ei luonnistu, jää rehtorille kaksi rationaalisen toiminnan mahdollisuutta: joko vetäytyä syrjään koko ongelmakentästä tai sitten kehitellä opettajiin vaikuttamisen epäsuoria strategioita. (Karjalainen 1991, 63.)

Rehtorit pelkäävät ja vieroksuvat opettajan työhön puuttumista, työn arvioimista sekä opettajan opastamista, Karjalainen (1991) toteaa. He valittavat ajan vähyyttä ja asiantuntemuksen puutetta. Karjalaisen mielestä rehtorit ovat usein törmänneet opettajayhteisön vastustukseen, joutuneet yrityksissään uuvuttaviin konflikteihin. Tästä syystä he suojaavat itseään fiktioilla. He ehkä ajattelevat, ettei rehtorilla ole aikaa pedagogiseen johtamiseen tai sitten rehtorilla ei ole asiantuntemusta opettajien ohjaamiseen. (Karjalainen 1991, 89.) Karjalainen on lähestynyt rehtorin johtamistehtävää hyvin ongelmakeskeisesti. On syytä muistaa, että meidän tutkimusaineistomme ei varsinaisesti ota kantaa rehtorin rooliin työyhteisön hyvinvoinnissa, vaan näitä asioita olemme pohtineet vasta tutkimuksemme loppuvaiheessa aineiston taustalta nousseiden ajatusten valossa.

Ahonen (2002) miettii sitä, että tietoisten ratkaisujen merkitys korostuu nykypäivän koulun aikuisyhteisössä. Opettajan ja rehtorin työssä on syytä korostaa oman roolin tiedostamisen tärkeyttä. Johtajuudella on vaikutusta työyhteisön hyvinvointiin ja työyhteisön jäsenten jaksamiseen, mutta myös jokaisella työntekijällä tulisi olla vastuullinen rooli yhteisössä. Työyhteisössä rehtorin täytyy voida luottaa siihen, että opettajat toimivat sekä opettamistilanteissa että ongelmien ratkaisemisessa oikein. Rehtori saa parhaan tuen työlleen moraalisesti ja eettisesti korkeatasoisesta opettajakunnasta. (Ahonen 2002, 68-69.)

7.5 Kodin ja koulun välinen yhteistyö vastuuseen kasvattamisessa

Kaisa on todennut, että usein lapset oireilevat koulussa sellaisten asioiden vuoksi, jotka ovat kodissa vaikeita. Kasvatuksessa vanhempien kasvatusvastuun alueelle mentäessä opettajan vaikutusmahdollisuudet ovat melko pienet.

> *”…lapsi on se joka oireilee, mutta oikeesti se aiheuttaja löytyy sieltä kotoa. … vastuullinen vanhemmuus niin se tavalla tai toisella niinku ontuu tai jopa puuttuu siellä kotona.” K*

> *”… siinä mennään jo semmoselle alueelle, mikä ei kuulu niinku opettajan toimenkuvaan eikä kenenkään tavallisen opettajan ammatitaito tai rahkeet ees riittäis tämmöseen perheneuvontaan…” K*

Leena toteaa, että joskus vanhemmatkin kokevat olonsa neuvottomaksi lasta koskevissa asioissa. Ahosen (2002) mukaan koulut ja opettajat etsivät jatkuvasti uusia tapoja tarkastella ongelmallisesti käyttäytyvien oppilaiden maailmaa. Taustalta kuultavat kysymykset, mikä näkökulma ja ratkaisu olisi eettisesti kaikkein kestävin ja mistä löytyisivät ne arvot, joiden varassa toiminta palvelisi kaikkia osapuolia parhaiten. (Ahonen 2002, 71.)

Samasta asiasta puhuu myös Arja haastattelussaan. Arja on sitä mieltä, että suurin ongelma tulee siitä, jos lasta kasvatetaan kodissa hyvin erilaiseen arvomaailmaan kuin koulussa.

> *”… vanhempiahan me ei voia lähtä kasvattaan koulusta käsin. Mutta me nähhään ihan selkiästi se, että lapsi kasvaa koulussa eri suuntaan ku kotona. Niin se on se kaikista isoin ongelma.” A*

Kaikki haastateltavamme ovat todenneet, että kodilla on merkittävin rooli lapsen kasvattajana. Siksi koulussa on otettava huomioon lasten erilaiset kotitaustat. Päivittäiset viestit kodin ja kulun välillä ovat Leenan mielestä merkityksellisiä. Lapsen ”aukaisemisessa” eli ristiriitatilanteiden selvittelyssä koti voi olla merkittävästi tukena. Leenan mielestä ristiriitatilanteista tulisi viestittää aika nopeasti kotiin. Joissakin asioissa lapsi saadaan kotona kertomaan tai hänestä voidaan nähdä sellaista, mikä ei koulussa tule esille. Kodin auktoriteetti on se, joka antaa asioille viimeisen silauksen. Leena kertoo, että tänä vuonna yhteydenotot kotiin ovat toimineet hyvin, ”kantaneet hedelmää”. Leena kertoo, että joskus, jos on tarpeellista, hän esimerkiksi sopii vanhempien kanssa esikoululaiselle pari päivää kotilomaa. Kotona sitten mietitään ja jutellaan, miksi näin.

Jos kodin ja koulun suhtautuminen perustuu kunnioitukseen, eli yhteistyöhön suhtaudutaan koulussa ja kotona vastuullisesti, on tällainen kodin ja koulun toimiva yhteistyö kasvattamassa lasta myös esimerkin avulla vastuullisuuteen. Kaisa toteaa,

että lapsen tunteille on levollinen tilanne, jos hän kokee, että opettaja ja vanhemmat ovat samaa mieltä. Jos kotona tuetaan ja kontrolloidaan samaan suuntaan kuin koulussa, kasvamista ja oppimista Kaisan mielestä parhaiten tapahtuu.

> *”…lapsen tunteille on niinku semmonen levollinen ja hyvä tilanne se, että jos se laps niinku tuntee sen, että ope ja vanhemmat on niinku samaa mieltä. Sillä lapsella ei oo niinku ristiriitaa siitä, että kumpi täs niinku on oikeessa.” K*

Kaisa, Leena ja Arja nostavat kaikki esille luottamuksen merkityksen kodin ja koulun välillä. Kun koulun ja kodin välit ovat luottamukselliset, yhteistyötä kodin kanssa on helppo tehdä.

> *”… on koteja, että sen niinku oikein tuntee sen kodin tuen… Se tuntuu tosi hyvältä. …ku koti on, lähtee niinku samalle linjalle ja siellä kontrolloiaan näin, niin kuinka se kantaa hedelmää sen lapsen elämässä. …se kodin tuki, niin ne lapset on menny etteenpäin ja sitä kasvamista ja oppimista on tapahtunu. Et sillä on merkityksensä.” K*

> *”… sen mää oon kokenu niinku hyvänä, että veetään niinku yhtä köyttä … nii se on niinku kantanu hedelmää … Se kodin auktoriteetti on se, mikä niinkö antaa sille semmosen viimesen silauksen.” L*

> *”… sillon on heleppo jatkaa pähkäämistä niitten vanhempien kans ku koti on kokenu, että lapsen käytös on tai lapsen koulussa oleminen on helpottunu tai sillä on joku ongelma väistyny. Totta kai koti sen jäläkeen jatkaa mielellään sitä työtä etteenki päin.” A*

Yhteistyötä kodin kanssa vaikeuttaa se, jos asioita käsitellään kotona hyvin eri tavoin, Leena miettii. Kotona voidaan sallia hyvin eri asioita. Joskus vanhempien kanssa on Leenan kertoman mukaan käyty linjanvetoja siitä, että kaikki mikä käy kotona, ei käy koulussa. Hän kertoo muutaman esimerkin, joissa yhteisymmärrystä ei ole heti löytynyt: pissaus koulun pihalle, sytyttimen tuominen kouluun tai käyttäytyminen taksissa. Arja ja Kaisakin ovat sitä mieltä, että jos lapsen kasvua

tuetaan koulussa eri suuntaan kuin kotona, aiheuttaa se vaikeuksia opettajan työhön ja lapselle ristiriitaisen tilanteen.

Kaisa kertoo kodista, joka kritisoi opettajan toimintaa. Kaisa kertoo kokemuksiaan tilanteesta. Hän on kokenut, että koti on vesittänyt opettajan kasvatusyrityksen antamalla ymmärtää, että opettaja on turhan tarkka. Yhteistyö ei enää toimi.

> *”… laps ymmärtää sen et ope on vähän tyhmä ja sitä nyt ei kauheesti tarvii uskoo.”*

Kaisan mielestään perheessä ei ymmärretä sitä, että pienetkin asiat ovat linjassa isomman periaatteen kanssa.

> *”…minun mielestä perheessä ei ymmärretä sitä, että… ne on aika pieniä ne asiat, millä opetellaan isoja periaatteita …siinä mun mielestä vanhemmat ei ymmärrä sitä, et siinä opettajalla niin se on niinku linjassa isomman periaatteeen kanssa.”*

Kaisa kuitenkin toteaa, että tämä ilmiö on marginaalinen. Valtaosan kanssa yhteistyö sujuu Kaisan mielestä hyvin.

Arja on kokenut hankalana tilanteen, jossa koti kuuntelee enemmän lasta kuin opettajaa. Lapsi saattaa herkästi muuntaa asiaa, koska hän katsoo asiaa omasta näkökulmastaan käsin. Hänen mielestään varsinkin uhmakasta ja vahvaa lasta vanhemmat saattavat helposti kuunnella. Arjan mielestä pieni lapsi kuitenkin helposti muuntaa tosiasioita omassa puheessaan. Tämän vuoksi Arjan mielestä kaikista asioista kodin kanssa olisi tärkeä pystyä keskustelemaan.

> *”… jos lapsi on niinku uhmakas ja vahva, nii sillon se koti on hiriviän herkästi reagoimassa niin, että se kyssyy lapselta eikä kysy opettajalta. … Pieni lapsi kuitenki heleposti muuntaa sitä asiaa. Ja saattaa nähäkki sen niin eri näkökulumasta. Sen takia ne pitäs käyä läpi ja selittää.” A*

Arja kertoo yhden esimerkin, jossa kodin ja koulun välinen yhteistyö oli koetuksella. Koti olisi halunnut opettajan toimivan toisin lastaan kohtaan. Opettajalla oli perustelut omalle toiminnalleen ja erimielisyystilanteessa opettaja lopulta jätti vastuun kodille todeten, että toisten lasten kohdalla toimintaa ei kuitenkaan muuteta. Miettimistauon jälkeen koti halusi lapselleen samanlaisen kohtelun kuin toisillekin oppilaille. Arja on sitä mieltä, että jos opettajalla on terve itsetunto ja hän on kohtuullisen jaksava eli tasapainossa oman työnsä kanssa, silloin hänellä on voimia olla napakka eli rohkeutta pysyä omassa linjassaan.

Eeronkin mielestä opettajan kannattaa rohkeasti luottaa omaan näkemykseensä. Jos ollaan kodin kanssa eri linjoilla, niin koululla toimitaan kuitenkin määrätyllä tavalla, hän toteaa. On hyvä, jos opettaja uskaltaa olla jämäkkä ja luottaa itseensä. Eero yrittää kuitenkin välttää, ettei turhaan lähde erimielisyyslinjalle kodin kanssa.

> *”… yrittää tietysti välttää sitä, ettei suotta lähe niinkun nyrkit vastaan.” E*

Myös Kuuskoski toteaa, että jos kouluyhteisö toimii hyvin, se voi tukea lapsen kasvua silloinkin, kun vanhemmilla itsellään on vaikeuksia vanhemmuudessa. Aikuisten tulisi puolin ja toisin nähdä toisensa voimavarana. Tänä päivänä liian usein vasta vaikeuksien myötä opettajat, terveydenhoitajat ja vanhemmat tarttuvat yhteistyöhön kuin oljenkorteen. Kodin ja koulun yhteistyön kautta on suuri mahdollisuus tukea pitkäjänteisesti lapsen kasvua ja kehitystä sekä vahvistaa myös vanhemmuutta. Lapsen koulun aloittaminen ei merkitse vanhempien kasvatusvastuun päättymistä, vaan sen tunnustamista, että äidin ja isän kasvatusvastuu jatkuu ja sen rinnalle tulee koulun kasvatustuki. Koulu on kodin jälkeen lapsen tärkein kasvu- ja kasvatusympäristö. Kasvatus on vuorovaikutteista yhteistoimintaa, mitä paremmin keskinäinen vuoropuhelu toimii, sitä konkreettisemmin voidaan lasta tukea. (Kuuskoski 2002, 114-119.)

Vanhempien ja opettajien säännöllinen tapaaminen kuuluu Kuuskosken (2002) mielestä toimivaan kodin ja koulun yhteistyöhön. Hän korostaa, että nyt tarvitaan ennen kaikkea kodin ja koulun aikuisten aitoa kohtaamista, tilaisuuksia ja tapahtumia, joissa toiminnan ja tekemisen kautta syntyy todellista kumppanuutta.

Hän korostaa erityisesti, että kaikki perheet ja jokainen oppilas kuuluu tähän yhteistyön kenttään. Koulussa ei voida tehdä sellaista valintaa, että joidenkin perheiden kanssa ollaan yhteistyössä, mutta toiset perheet jätetään yhteistyön ulkopuolelle. Yhteistyöhön on aina pyrittävä ja kohdeltava perheitä tasa-arvoisesti riippumatta perheiden erilaisuuden kirjosta. Tässä ratkaisevassa asemassa ovat opettajat, mutta kysymys on myös vanhempien omista arvoista ja ajasta sekä vastuunotosta lasten kasvattamiseen. Kuuskoski muistuttaa vielä, että erityisesti ne perheet, joilla on vaikeuksia lastensa kanssa tarvitsevat koulun tukea. Ainakin osaan lasten ja nuorten ongelmista voitaisiin vaikuttaa toimivalla kodin ja koulun yhteistyöllä, vaikka se tarvitsee usein tuekseen myös koko koulun moniammatillisen verkoston. (Kuuskoski 2002, 119-121.)

Kodin ja koulun yhteistyössä on muistettava, että koti kantaa päävastuun kasvatuksesta. Koulun tehtävä on tukea tätä kasvatustyötä. Kuuskoski (1999) korostaa, että lapsen vanhemmilla on ensisijainen kasvatus- ja hoitovastuu. Vanhemmat välittävät lapselle rakkautta, turvaa, hoivaa, aikuisen mallia ja inhimillistä vuorovaikutusta. Omaa isää tai äitiä ei kukaan voi korvata. Lapsi kaipaa ennen kaikkea rakastavaa aikuista, kaverit ja ystävät lapsi löytää ikäistensä joukosta aikuisten tapaan. Erityisesti lapsi tarvitsee kasvattajan aikaa kotona, koulussa ja lähiympäristössä. Koulun tulisi Kuuskosken mielestä pohtia, mikä rooli koulussa on varattu vanhemmille. Ovatko he tasavertaisia kumppaneita vai tulevatko he mieleen vain silloin, kun jollakin oppilaalla menee huonosti tai kun koulussa on tapahtunut jotain ikävää? Ovatko he vain koulun hätävara ja leirikouluvarojen kerääjiä? (Kuuskoski 1999, 100-101, 113-114.)

8 LOPPUPÄÄTELMÄT

8.1 Vastuullisuus valokeilassa

Lähdimme gradussamme kysymään opettajilta, miksi ja miten he kasvattavat vastuullisuuteen. Lisäksi kysyimme haastatteluissamme heiltä, miten työyhteisö sekä kodin ja koulun yhteistyö tukee heidän vastuuseen kasvattamistaan. Haastattelujen avulla kerätyn aineiston pohjalta jaoimme tulokset kolmeen osaan: Vastuullisuus yksilön ja yhteisön tasolla, miten opettajat kasvattavat vastuuseen ja aikuista tarvitaan vastuullisuuteen kasvattajana. Vaikka käsittelemme vastuuseen kasvattamista opettajien näkökulmasta, aihe koskee samalla kuitenkin kaikkia kasvattajia. Opettajan lisäksi lapsen elämään kuuluu hänen vanhempansa tai huoltajansa sekä lasta ympäröivä lähipiiri ja kulttuuri. Olemme työssämme nostaneet esille myös lapsen vanhempien ja opettajan välisen yhteistyön merkityksen. Seuraavassa esittelemme tiivistetysti gradumme pohjalta saatuja tuloksia, pohdintojamme ja loppupäätelmiämme.

Vastuullisuudessa voidaan erottaa yksilön taso sekä yhteisön taso. Yksilön arkipäiväiset, pieneltäkin tuntuvat valinnat kantavat laajoja merkityksiä. Yksilö kasvaa ympäröivän yhteisön, yhteiskunnan jäsenenä. Ympäröivällä yhteisöllä on suuri vaikutus siihen, mihin suuntaan yksilön vastuullisuus kehittyy. Parhaassa tapauksessa yksilö oppii vähitellen kantamaan vastuuta itsensä lisäksi myös yhteisistä asioista. Jos hän saa ympäriltään kannustusta ja ohjaavaa tukea, hänellä on mahdollisuus kasvaa tasapainoiseksi ihmiseksi. Tasapainoinen ihminen osaa ottaa huomioon itsensä, tunnistaa tunteensa ja tiedostaa tarpeensa. Lisäksi hän kykenee

ottamaan huomioon muiden ihmisten tarpeet ja tunteet. Vasta tällaisessa tilanteessa ihminen kykenee toimimaan vastuullisesti. Hän pystyy harkitsemaan ratkaisujaan ja voi kantaa vastuun itsestään sekä tarvittaessa myös toisista. Vasta aikuisen ihmisen voidaan olettaa toimivan täysin vastuullisesti. Osavastuuta elämästä ja omista tehtävistä voi nuorempanakin kantaa. Ihmisen vastuullisuudesta puhuttaessa on kuitenkin aina muistettava inhimillisyys, keskeneräisyyden ja kasvun mahdollisuus.

Yksilön vastuullisuus punnitaan sosiaalisissa kontakteissa. Vastuullisuuden yhteisöllinen taso koostuu toisen huomioon ottamisesta ja ryhmään sopeutumisesta. Vastuullisuus perustuu vahvasti luottamukseen. Se on myös sidoksissa ihmisen itsetuntoon, empatiankykyyn ja tunne-elämään. Jos yksikin näistä vastuullisuuteen liitetyistä osa-alueista on huonolla tolalla, ihmisen kyky kantaa vastuuta itsestään tai toisista kärsii. Vastuuttomuus, kyvyttömyys kantaa vastuuta tai vielä kehittymätön vastuuntunto lisäävät yksilön sekä yhteisön elämään ristiriitoja.

Aikuista tarvitaan lapsen elämässä, erityisesti eri kehitysvaiheissa suunnan näyttäjänä, sekä tuen, turvallisuuden ja mahdollisuuksien antajana. Aikuisen velvollisuudet muotoutuvat lapsen oikeuksien pohjalta. Hänellä on suuri vastuu lapsen kehityksen suunnasta. Aikuisen tulisi kantaa vastuuta lapsen elämästä niin kauan, kunnes lapsi kykenee itse kantamaan vastuuta. Aikuinen voi antaa vastuuta lapselle enenevässä määrin lapsen kasvaessa. Vain aikuisen ohjauksen kautta lapsi oppii turvallisesti lopulta kantamaan vastuun itsestä ja toisista. Ilman aikuista lapsi ei kykene kasvamaan tasapainoiseen ja eheään elämään.

Aikuisen oman esimerkin voimaa suunnan näyttäjänä ei pidä vähätellä. Toiminnan tavoitteet ja sopimukset on luotava ryhmän ja yksilöiden sen hetkisistä tarpeista käsin. Aikuisen on uskallettava puuttua tilanteisiin ja antaa välitöntä palautetta kasvavalle lapselle ja nuorelle. Joitakin asioita opitaan parhaiten epäonnistumisten ja virheiden jälkeen keskustelemalla. Toisaalta eri tilanteissa huomion kiinnittäminen hyvään kantaa eteenpäin. Aikuinen saa rohkeasti toimia omana inhimillisenä itsenään. Kuitenkin aikuisen olisi tärkeää pyrkiä tiedostamaan kasvatustoimintansa suunta ja perusteet.

8.2 Pohdintaa vastuuseen kasvattamisen oikeutuksesta

Olemme omien elämänkokemustemme pohjalta todenneet, että vastuu kasvattaa. Jos ihmiselle annetaan vastuullisia tehtäviä missä tahansa kehityksen vaiheessa, hän saattaa ottaa kannettavakseen jopa enemmän vastuuta, kuin mitä hänen kykynsä tai kehitysvaiheensa edellyttäisivät. Sitä, minkä verran vastuuta yksilö ottaa kantaakseen, riippuu yksilön omaksumista arvoista ja asenteesta hänelle annettuja tehtäviä kohtaan. Kuten Eero totesi haastattelussaan, hän vastuuseen kasvattajana pyrkii vaikuttamaan kasvatettavan asenteisiin. Toisaalta olemme todenneet, että kasvatus on vahvasti arvosidonnaista. Voimme todeta, että vastuuseen kasvattaminen on asenteellista arvokasvatusta. Kasvattajat ikään kuin siirtävät omia arvojaan kasvatukseensa, ja ”tarjoavat” arvojaan kasvatettavilleen. Se, millaisia kokemuksia yksilö kasvuprosessinsa aikana saa, ohjaa hänen omien arvojen ja asenteiden muotoutumista ja valintaa.

Esimerkkinä hyvin vastuullisesta tehtävästä voisi olla vastuun kantaminen sellaisesta lähimmäisestä, joka ei itse kykene kantamaan vastuuta itsestään. Tällainen tilanne on normaalisti silloin, jos aikuinen kantaa vastuun omista lapsistaan. Kuitenkin aikuisella pitäisi olla jo kehittynyt tietoisuus ja tasapainoinen kyky kantaa vastuuta itsestään. Joskus nuori tai lapsi joutuu tilanteeseen, jossa hän aikuisen sairauden tai muun syyn vuoksi saa kantaakseen fyysisen tai henkisen vastuun lähimmäisestään. Tällainen nuori tai lapsi voi hyvinkin kasvaa oman tehtävänsä kautta kantamaan vastuuta. Jos ihminen näkee merkityksen sille, miksi hänen kannattaa alkaa ottamaan vastuuta toisesta, hän pystyy siihen kyllä. Silloin hän samalla luottaa myös omaan selviytymiseen. Tämä puolestaan sisältää sen ajatuksen, että yksilö pyrkii kantamaan samanaikaisesti vastuun myös itsestään.

Pohdimme edelleen tällaista läheistä ihmissuhdetta, missä toinen on riippuvainen toisesta, ei kykene kantamaan vielä vastuuta itsestään ja toinen puolestaan ottaa kantaakseen hänestäkin vastuun. Jos vanhempi kantaa vastuun lapsestaan, vastuullisuus hänestä saattaa lopulta kääntyä myös vanhemman omaksi eduksi. Jos lapsi joutuu kantamaan vastuuta vanhemmastaan, kääntyykö silloin vastuun kantaminen lopulta lapsen omaksi eduksi vai hänen kohtalokseen? Toisaalta

sellainen ihminen, joka on joutunut kantamaan ”liikaa” vastuuta, voi myös selviytyä noista raskaista kokemuksistaan. Usein hän kuitenkin tarvitsee oman vastuuntuntonsa tasapainoiseen kehittymiseen ympäristöltä hyvin merkittävää tukea. Ensin yksilön olisi saatava kantaa terveellä tavalla vastuu itsestään. Sen jälkeen yksilö kykenee kantamaan terveellä tavalla vastuun myös ympäristöstään, mikäli hän kokee sen tärkeäksi ja asennoituu kantamaan vastuuta myös muista.

Olemme pohtineet sitä, voidaanko koulussa lasta asettaa liian vastuullisten tehtävien eteen. Tällaisesta tilanteesta voisi olla kysymys silloin, jos oppilas laitetaan kantamaan liian suuri vastuu jostakin toveristaan tai jopa koko oppilasryhmästä.

Kaikki kasvatustyö on jollain tavalla pyrkimystä muuttaa tai ohjailla toista ihmistä. On syytä pohtia sitä, millaisia ihmisiä kehittyisi, jos heihin ei vaikuttaisi kenenkään toisen ihmisen ohjaava kasvatus. Ihmisen ei normaalisti pitäisi olla niin heikko, ettei hän kestäisi kasvatuksen ohjaksia. Pyrkimys muuttaa tai ohjata toista ihmistä on kuitenkin aina eettisesti hyvin haastava ja vastuullinen tehtävä. Olemme pohtineet sitä, voimmeko tehdä kasvatustyötä ilman liiallista henkistä painostamista. Miten opettaja voi saada jokaisen tuntemaan itsensä tärkeäksi sellaisena kuin on, ja vaatia silti sopeutumaan yhteisön pelisääntöihin?

Usein opettaja joutuu eettisen tehtävänsä edessä pohtimaan, toiminko oikein ja miten minun olisi pitänyt toimia. Fyysisen väkivallan mahdollisuus koulussa on helpompi eliminoida, kuin henkisen. Alistaminen ja syyllistäminen kuuluvat nykykasvattajasta puhuttaessa kiellettyjen sanojen listalle. Onko kaikki toiseen vaikuttaminen kuitenkaan henkistä alistamista? Jos opettaja vaatii oppilasta konfliktitilanteen jälkeen toimimaan tietyllä tavalla ilman keskustelua, hän saattaa syyllistyä pahimmillaan oppilasta alistavaan tai syyllistävään kohteluun. Toisaalta, jos ratkaisut junaillaan aina opettajan ajatusten mukaisesti, milloin kehittyy oppilaan oma vastuun etiikka? Näiden ajatusten pohjalta voimme todeta, että opettajan olisi tärkeää tiedostaa omien ajatustensa ja toimintansa taustalla vaikuttavat arvot ja päämäärät. Vasta sitten hän voi ohjata toisen kasvua tasapainoiseen suuntaan. Kun kasvattaja vaatii kasvatettavaansa henkisesti ponnistelemaan tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi, hänen pitäisi kyetä luomaan samalla voimakas välittämisen ilmapiiri.

Lapsi, joka kokee, että hänen kasvatuksensa on ollut oikeudenmukaista, vaikka se olisikin ollut vaativaa, voi murrosiän kapinoinnin jälkeen kunnioittaa itseään ja kasvatustaan. Hänestä voi kasvaa eheä ja tasapainoinen. Jos taas lapsi on kokenut väärää tai epäoikeudenmukaista kohtelua kasvattajansa taholta, hänen on saatava purkaa kokemuksensa ja tunteensa. Lapsi saattaa nousta pakottavan kasvatuksen vuoksi kapinaan. Hän pyrkii puolustautumaan kasvattajan toimintaa vastaan. Toisaalta, jos lapsi pääsee purkamaan vääryyden ja epäoikeudenmukaisuuden kokemukset, sekä niiden herättämät tunteet, pääsee tiedostamaan kasvatuksen vaikutuksia itsessään ja oppii suhtautumaan kokemuksiinsa oikealla tavalla, kapinoinnin ei tarvitse jatkua loputtomiin. Lapsi voi tässäkin tapauksessa kehittyä eheäksi ja tasapainoiseksi.

Olemme nostaneet gradussamme keskeiseksi arvoksi vastuullisuuden. Olemme pohtineet sitä, mitä yhteiskuntamme heijastaa vastuullisuuden suhteen. Toisaalta olemme pohtineet sitä, millaisen arvon yhteiskuntamme antaa sitoutumiselle. Sitoutuminen liittyy vastuullisuuteen silloin, kun pohdimme sitä, kenen on vastuu. Mistä tai kenestä ihmiset nyky-yhteiskunnassamme kantavat vastuuta – itsestään vai toisistaan? Mihin ihmiset ovat valmiita sitoutumaan? Kuka kantaa vastuun kasvatuksesta? Kuka kantaa vastuun kasvatuksen suunnasta?

Ajattelun hallinta, tahdon hallinta, tunteiden ilmaisemisen hallinta, myönteisyys ja avoimuus tai ennakkoluulottomuus on niitä ominaisuuksia, jotka moderni ihminen tarvitsee Wileniuksen (2002) mukaan pysyäkseen koossa, eheänä, sekä voidakseen kohdata avoimesti ihmiset ja maailman. Wilenius korostaa, että ilman ihmisiä, joilla on herkkä oikeus- ja moraalitaju ja vahva myötätunto muita ihmisiä kohtaan sekä kyky yhteistoimintaan erilaisten ihmisten kanssa, ajaudumme yhä itsekkäämpään ja itsetuhoisempaan maailmaan. (Wilenius 2002, 56, 59-63.) Näiden huomioiminen koulussa opetuksen sisällä on tärkeää, jotta koulumme pystyisi kasvattamaan sellaisia ihmisiä, jotka kykenevät toimimaan yhteiskunnassamme rakentavalla tavalla.

Kritiikkinä tutkimustamme kohtaan voisimme esittää Hämäläisen (2003) esittämän väitteen, jossa hän korostuneesti toteaa, että koulu kasvattaa oppilaista yksilöitä,

jotka hyvin nopeasti oppivat, millainen käytös on palkittavaa ja millainen rangaistavaa. Mielestämme tämä lausuma pitää sisällään negatiivisen leiman. Hämäläinen tuo esille tähän liittyen, että koulu rajaa myös tehtävänsä, kun se toteaa, että järjestyneessä yhteiskunnassa kansalaisten tarvitsee käyttäytyä tietyllä tavalla ja noudattaa yhteisiä sääntöjä. Tämän taustalla lienee koko koulun toimintakulttuuri, joka kasvattaa oppilaita tiettyjen arvojensa mukaisesti. Näihin arvoihin sisältyvät myös ne säännöt ja normit, joita koulussa noudatetaan, ja jotka myös tulevat oppilaalle tiedostetuiksi. Rikkomalla koulun sääntöjä vastaan oppilas toimii tietyllä tavalla väärin, eri tavalla, miten hänen odotetaan toimivan. (Hämäläinen 2003, 306.)

Ehkä Hämäläisen kritiikissä on jotain, mitä jokaisen kasvattajan ja koulun tulisi pohtia, mutta samalla siinä on jotain sellaista, joka tekisi myös vastuukasvatuksen turhaksi. Tämä herättää kysymyksen, mikä merkitys kasvatuksella ylipäätään on. Jos kasvatus, tässä koulukasvatus, kyseenalaistetaan koulussa vallitsevien sääntöjen nojalla, voidaan samalla kyseenalaistaa myös koko yhteiskuntaan sopeutumisen merkitys. Tarvitaanko ylipäätään yhteiskunnassamme arvoja ja normeja, jotka katsotaan jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle tarpeellisiksi? Mihin johtaisi tilanne, jossa koulumme antaisivat lastensa kasvaa vailla sääntöjä ja normeja, jotka heijastavat koulun keskeisiä arvoja? Mikä olisi koulun rooli kasvattajan tehtävän näkökulmasta ilman sääntöjä ja arvoja? Pärjäisikö yksilö yhteiskunnassa pelkän tiedon varassa vailla yhteistä normistoa? Ja edelleen, voisiko lapsi oppia myöhemmin yhteiskuntaan sopeutumisen, mikäli sitä ei otettaisi koulussa lainkaan huomioon? Vai johtaisiko tämä kaikki yhteiskuntamme lopulliseen romahtamiseen, jossa kukin yksilö toimisi oman mielensä mukaisesti vailla yhteistä toivotun käyttäytymisen ja toiminnan ideaalia? Tästä vaarasta puhuu Wilenius (2002) edellä, kun hän tuo esille piirteitä ja ominaisuuksia, joita moderni ihminen tarvitsee säilyäkseen koossa ja eheänä. Haastattelemamme opettajat ovat Wileniuksen kanssa samoilla linjoilla, kun he puhuvat vastuuseen kasvattamisesta. Myös käyttämämme kirjallisuus tukee Wileniusta, joka modernin ihmisen ominaisuuksista puhuessaan tiivistää myös vastuun keskeiset ominaisuudet, jotka nousivat tutkimusaineistostamme esiin.

8.3 Ajatuksia vastuun jakautumisesta

Olemme omien kokemustemme pohjalta miettineet sitä, miten käy, jos ihminen ottaa liian paljon vastuuta toisista. Milloin ihminen ottaa liian paljon vastuuta - onko se mahdollista? Onko ihminen ottanut silloin liikaa vastuuta, jos vastuu toisista menee oman edun edelle niin, että ihminen tavallaan ”uhraa” omaa elämäänsä toisille? Tällainen tilanne voi muodostua perheessä, koululuokassa, ystäväpiirin keskellä, työ- tai missä tahansa muussa yhteisössä. Usein sosiaalisessa ryhmässä yksilöille muodostuu niin sanottu roolijako. Joku saa tai ottaa itselleen vastuun kantajan roolin, jolloin toisten on helppo tukeutua tähän vastuunkantajaan. He kokevat tuon henkilön luotettavaksi ja turvalliseksi ja nojautuvat häneen ehkä silloinkin, kun todellisuudessa olisi parempi itse huolehtia jostakin asiasta. Tämä ilmiö havaitaan usein vasta tilanteen purkautuessa. Kun ryhmän jäsenten tiet erkanevat, niin sanotut roolit muotoutuvat uudelleen. Jokaisen on kannettava vastuu omista ratkaisuistaan. Tässä tilanteessa yksilö, joka oli tottunut kantamaan vastuuta, selviytyy yleensä eteenpäin helpommin, kuin sellainen henkilö, joka aikaisemmin on tottunut tukeutumaan toiseen. Vastuun kantaja on tällaisessa tapauksessa ehkä tahtomattaan vaikeuttanut toisen elämää, kun on toiminut hänen puolestaan.

Ryhmässä vastuun kantajan rooli ei ole useinkaan helppo. Hänen on helppo unohtaa itsestään huolehtiminen, kun kaikki hänen huomionsa keskittyy toisista huolehtimiseen. Hän muodostaa itselleen ehkä niin sanotun vahvan selviytyjän roolin. Tällaisen selviytyjän on helppo auttaa muita, mutta hänen on usein vaikea ottaa itse apua vastaan. Toisten on vaikea auttaa häntä. Tällaisessa tilanteessa oman roolinsa tiedostaminen on tärkeää. Vasta omien vahvuuksien ja heikkouksien löydyttyä ihminen voi oppia toimimaan toisten keskellä rakentavasti itsensä ja toiset huomioon ottaen.

8.4 Tutkimuksemme teon arviointia

Tutkimuksemme on kautta linjan varsin pohtiva ja filosofinen**.** Oma pohdintamme ja lähdekirjallisuudesta valitut ajatukset käyvät tutkimuksessamme vuoropuhelua aineiston kanssa. Tutkimuskirjallisuuden valinnassa olemme pyrkineet olemaan kriittisiä. Olemme kuitenkin pohtineet sitä, olemmeko olleet kirjallisuuden valinnassa liian kapea-alaisia. Olemme pyrkineet kirjoittamaan tutkimusraporttimme sellaiseksi, että jokainen opettaja tai kasvattaja voisi lukea ja ymmärtää tutkimuksemme; ehkä saada työstämme tukea kasvatustyöhönsä.

Uskomme, että emme ole tutkimuksellamme luoneet mitään uutta tai erityistä, mitä ei olisi jossakin muodossa jo aikaisemmin tiedetty tai tuotu esille. Pyrkimyksenämme on ollut jollakin tavalla käsitellä yksittäisiä asioita, joita opettajan työhön sisältyy. Yleisesti ottaen opettajan työstä puhutaan paljon ja sitä arvostellaan, mutta samalla myös unohdetaan paljon. Opettajan työn monitahoisuus, merkitsevyys ja vaativuus ovat kasvavien sukupolvien kautta yhteiskunnan rakentumisen taustalla. Yhteiskunnan muuttuessa ja kehitysvaatimusten keskellä opettaja voi kokea riittämättömyyttä yrittäessään hallita valtavaa tiedon määrää. Työllämme haluamme osoittaa, että tiedon edelle menee ihminen omine heikkouksineen ja vahvuuksineen, kehittyvänä yksilönä.

Emme ole halunneet kahlita työtämme yksittäisten oppimiskäsitysten tai pedagogisten suuntausten taakse, koska ne ovat helposti kaventamassa näköalaa. Olemme halunneet nostaa asiat esille sellaisina, millaisina opettajat ovat ne kokeneet. Näin ajattelemme saavamme parhaiten näkyviin opettajien todelliset mielipiteet, arvot ja ajatukset. Inhimillisyys on voimavara opettajan työssä. Inhimillisiä kokemuksia esille tuoden voimme ehkä rohkaista ja helpottaa yksittäisen opettajan työtä.

Tutkimuksellamme on parhaimmillaan yleisemminkin opettajan työn kuvaa ja arvoa kohottava merkitys. Opettajat ajatellaan usein avoimiksi, keskusteleviksi ihmisiksi.

Toisaalta opettajat saattavat olla arkoja sanomaan ääneen henkilökohtaisimpia ajatuksiaan tai vaikeimpia kokemuksiaan. Luottamuksellisessa haastattelutilanteessa opettaja on ehkä voinut nostaa keskusteluun sellaisia asioita, joita hänen ei olisi tullut muuten ajateltua tai sanoiksi puettua, mutta jotka voivat rakentaa ääneen lausuttuna hänen omaa tai toisen opettajan työtä.

Olemme sitä mieltä, että tutkimuksemme arvoa nostaisi parhaiten se, jos tutkimuksellamme voisimme kertoa tutkimukseemme osallistuneelle koululle heidän vastuukasvatuksestaan jotain sellaista, mitä he eivät itse kykene näkemään. Parhaassa tapauksessa tutkimuksemme sisältö tukee heitä merkittävässä kasvatustehtävässä. Haastattelujen pohjalta olemme nähneet, että koulun opettajat tekevät työtä arvokkaiden asioiden puolesta, haasteellisella työkentällä. Toisaalta tutkimuksemme voi ehkä avata opettajille joitakin näkökulmia, joiden avulla he voisivat kehittää omaa työtään.

8.4.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuustekijöistä

Kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käsittelevässä kirjallisuudessa on usein puututtu siihen, etteivät tutkijat ole käsitelleet tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä ja siihen, etteivät he selkeästi perustele metodejaan, tuloksiaan ja johtopäätöksiään. Osittain tämä johtuu siitä, että tutkijat eivät tiedä kuinka kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuteen olisi suhtauduttava: pitääkö luotettavuudelle etsiä kriteerit perinteisestä metodikirjallisuudesta vai onko laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitava toisenlaisin kriteerein? Kvalitatiivinen tutkimus ei ole yhtenäinen tutkimusperinne, vaan siihen kuuluu useita varsin erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. Näin ollen kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei voida löytää yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. (Tynjälä 1991, 387-388.)

Tutkimuksen totuus ja objektiivisuus nousevat luotettavuuden keskeisiksi kriteereiksi. Näkemykset totuuden luonteesta vaikuttavat siihen, miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan. Totuusteoriat käsittelevät totuuden kriteereitä eli sitä, millä perusteella väitteen voidaan olettaa olevan totta. Totuuden koherenssi-

ja pragmaattinen teoria ja idea on liitetty fenomenologiaan ja hermeneuttiseen filosofiaan. Koherenssi liittyy väitteen tai teorian sisäiseen logiikkaan ja johdonmukaisuuteen. ”Tosi” ei voi olla ristiriidassa itsensä kanssa. Totuuden pragmaattinen kriteeri liittyy tiedon käytännöllisiin seurauksiin; totta on sellainen väite, joka käytännössä osoittaa itse totuudellisuutensa. Näiden kriteerien mukaan totuus riippuu tarkastelijan perspektiivistä. (Kvale 1989, 73-92; Tynjälä 1991, 388.)

Tynjälä (1991) määrittelee laadullisen tutkimuksen kriteereitä Lincolnin ja Guban määrittämien kriteerien mukaan. Lincolnin ja Guban (1985) mukaan totuusarvon kriteeri kvalitatiivisessa tutkimuksessa on ”vastaavuus”. Tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Siirrettävyyden kriteeri (Lincoln & Guba 1985) laadullisessa tutkimuksessa tarkoittaa tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin, mutta tämä riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei voi tehdä yksin tutkija, joka tuntee ainoastaan tutkimusympäristön. Näin sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. Tutkijan on kuvattava riittävästi aineistoaan ja tutkimustaan, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390.)

Tutkimustilanteen arviointi kuuluu Lincolnin ja Guban mukaan luotettavuuden arviointiin, yhdeksi sen osatekijäksi. Tämä pitää sisällään sen, että tutkijan on otettava huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Esimerkiksi haastattelussa joidenkin haastateltavien käsitykset saattavat muuttua haastattelun aikana. Tämä puolestaan johtuu siitä, että haastattelutilanne toimii tiedostusprosessina; se mitä haastateltava ei tiedostanut haastattelun alussa, nousi tietoisuuteen haastattelun kuluessa. Tällaisessa tapauksessa vastausten samaa pysyvyyttä ei voida pitää luotettavuuden osoittimena. (Tynjälä 1991, 391.)

Patton (1990) toteaa, että tutkimuksella tavoitellaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tällöin on oleellista olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätyöhön. Samoin on huolellisesti dokumentoitava tutkimusmenettelyt, jotta tutkimuksen lukijan tai ulkopuolisen tarkastajan on

mahdollista seurata tutkimuksen kulkua ja arvioida sen luotettavuutta. Kyse on tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta perinteisen ”objektiivisuus”- käsitteen sijaan, joka pitää sisällään vain yhden ainoan totuuden olemassaolon. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien suhde vaatii usein luottamusta, joka tutkijan on saavutettava. Tämä on ristiriidassa perinteisen objektiivisuuden kanssa, joka edellyttää tutkijan riippumattomuutta, neutraalisuutta ja tiettyä etäisyyttä tutkittavista henkilöistä. Lincoln ja Guba ehdottavat neutraalisuuden kriteeriksi laadullisessa tutkimuksessa ”vahvistettavuutta”, joka saavutetaan, kun erilaisin tekniikoin on varmistuttu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. Lincoln ja Guba ehdottavat, että aineiston neutraalisuutta ja tulosten vahvistettavuutta arvioi tutkijan lisäksi myös ulkopuolinen tarkastaja. (Patton 1990, 482; Tynjälä 1991, 391-192.)

Triangulaatio on nimitys tutkimusotteelle, jossa käytetään useita eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. Triangulaation tarkoituksena on varmistaa tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuus, koska eri metodeilla on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet. Metodin virheellisyys on voitettavissa käyttämällä toista täysin erilaista metodia, koska hyvin erilaisilla menetelmillä ei todennäköisesti ole samanlaisia vääristymiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää useita kvalitatiivisia menetelmiä toistensa tukena. Haastatteluaineistoa voidaan täydentää kirjallisilla selonteoilla, jolloin näiden tuottamaa aineistoa voidaan verrata keskenään. (Tynjälä 1991, 392-393.)

Kvalitatiivisissa kenttätyömenetelmissä korostetaan syvällisyyttä eli sitä, että tutkija käyttäisi riittävästi aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumiseen. Läheinen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä voi muodostua toisaalta totuusarvon suurimmaksi uhaksi. Tämän vuoksi korostetaan tutkijan reflektiivistä otetta työhönsä. Itsereflektion lisäksi on kiinnitetty huomiota myös tutkijan ja tutkittavien välisen vuorovaikutussuhteen reflektointiin. Kvalitatiivisen aineiston analyysin yhtenä perusperiaatteena pidetään käsittely- ja tulkintasääntöjen muodostamista ja niiden tarkkaa eksplikointia. Analyysin eheyden varmistamiseksi voidaan saaduille tuloksille etsiä kilpailevia selityksiä. Voidaan esimerkiksi etsiä erilaisia tapoja organisoida aineisto, mikä saattaisi johtaa erilaisiin tuloksiin. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen vaiheet eivät erotu

toisistaan yhtä selvästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, vaan ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkimusprosessin eri vaiheet tulisi kuvata selkeästi ja tarkasti. Koska tutkija itse on väline kvalitatiivisessa tutkimuksessa, raportin täytyy sisältää tietoja myös tutkijasta. (Kvale 1989, 73-92; Tynjälä 1991, 393-397.)

Patton (1990) nostaa esille huolen tapaustutkimuksista, jolla hänen mielestään voi olla vähän käyttöä tutkimusympäristön ulkopuolella. Pattonin mukaan tutkimusasetelmissa tulisi tasapainottaa syvyys ja laajuus eli realismi ja kontrolli sekä tutkimusta tulisi arvioida tunnettujen faktojen perusteella. Tätä arviointia nimitetään ekstrapolaatioksi. Se koskee tulosten todennäköistä sovellettavuutta muihin tilanteisiin samantyyppisissä olosuhteissa. (Patton 1990, 489; Tynjälä 1991, 390-391.)

8.4.2 Tutkimuksemme luotettavuuden arviointia

Edellä olemme nostaneet kirjallisuuden avulla esiin tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä laadullisen tutkimuksen alueella. Tynjälä (1991) tuo esille, etteivät tutkijat ole yleensä käsitelleet tutkimuksessaan tarpeeksi tutkimuksen luotettavuuskysymyksiä. Hänen mielestään tämä on tutkimusten yleisin puute. Tutkimuksista Patton (1990) toteaa, että tutkimuksella tavoitellaan pikemminkin näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tällöin on oleellista olla tietoinen myös siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätyöhön. (Patton 1990, 482; Tynjälä 1991, 387-388.) Seuraavassa pyrimme antamaan mahdollisimman selkeän kuvan tutkimukseemme vaikuttavista luotettavuustekijöistä pohjaten perustelumme edellä, osiossa 8.4.1, käsittelemäämme kirjallisuuteen.

Tutkimuksessa, erityisesti laadullisessa tutkimuksessa, tutkijat ovat tutkimuksen välineitä. Haluamme tämän vuoksi valottaa myös omaa tutkimustaustaamme lukijalle. Olemme aloittelevia tutkijoita, joten käytännön kokemuksemme tutkimustyöstä ovat vähäisiä. Tutkimuksemme alussa lähdimme liikkeelle asioista, jotka askarruttavat meitä siirtyessämme koulun penkiltä itse opettajiksi. Opettajan työhön siirtymisessä mieltämme askarruttaa erityisesti se, mikä on opettajan työssä keskeisintä ja tärkeintä. Haastatteluvaiheessa pyrimme saamaan opettajia kertomaan omia kokemuksiaan ja näkemyksiään vastuuseen liittyen. Vastuukasvatuksen

olemme katsoneet yhdeksi koulun tärkeistä tehtävistä. Tutkimuksemme on antanut meille rohkaisevaa tukea omaa työtämme ajatellen.

Tutkimuksemme käynnistyi, kun päätimme lähteä yhdessä tutkimaan vastuukasvatusta. Huomasimme, että olimme kiinnostuneet samoista asioista ja ajattelimme tutkimustyön luonnistuvan yhdessä paremmin. Tässä vaiheessa Eila oli jo suunnitellut ja toteuttanut haastattelun sekä litteroinut haastatteluaineiston. Päätimme jatkaa tutkimustyötä yhdessä tästä vaiheesta eteenpäin. Minna tutustui Eilan hankkimaan haastatteluaineistoon kuunnellen haastatteluaineiston nauhoilta ja samalla seuraten litteroitua aineistoa. Minna myös teki merkintöjä aineiston epäselvistä ja luotettavuutta uhkaavista kohdista. Päätimme täydentää Eeron haastattelua kyselylomakkeella, jossa nauhoitetun haastattelun epäselvät kohdat pyrittiin tarkentamaan ja saamaan Eero kertomaan monisanaisemmin omia näkemyksiään ja kokemuksiaan vastuukasvatuksesta.

Koska meitä tutkijoita on ollut tässä tutkimusprosessissa kaksi, olemme voineet hyödyntää sitä voimavarana tutkimuksemme teossa. Olemme tehneet aktiivista yhteistyötä kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa ja osioissa. Yhteistyömme on mielestämme ollut yksi tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä, koska olemme pyrkineet kriittisyyteen keskusteluissamme. Hyvin harva kohta on päätynyt tutkimusraporttiin ilman syvällistä keskustelua tai kritiikkiä, jota olemme jatkuvasti kylväneet työstömme lomassa. Olemme tutkijoina suhteellisen tunnollisia ja hyvin innostuvia syvällisiin pohdintoihin. Vaarana tutkimuksessamme on ollut se, että olemme lähteneet kulkemaan sivupolkuja pitkin. Tässä on ollut meille molemmille kasvun paikka. Liian syvälle emme voi mennä, mutta toisaalta syvällisyyttä tarvitaan. Kaikkia ongelmia emme ole pystyneet ratkaisemaan tai edes huomaamaan.

Tutkimusprosessimme on kaikkiaan kestänyt varsin pitkän ajan, yhteensä reilut puolitoista vuotta. Tähän aikaan on mahtunut paljon niin hyviä kuin raskaitakin päiviä. Voimme todeta, että tutkimuksemme teon aikana meidän omat elämäntilanteemme ja myös omat kokemuksemme ovat vaikuttaneet siihen, miten aiheemme on rajautunut ja muotoutunut. Tutkimuksen työstön aikataulut ovat välillä eläneet hyvinkin paljon ja vaatineet joustamisen taitoa sekä tuen antamista tutkijakaverille. Tämä on kasvattanut meitä molempia ja koitunut lopulta

tutkimuksemmekin parhaaksi. Oppipoikina olemme saaneet kasvaa itsekin vastuuseen ja toisen huomioimiseen paitsi tutkittavan aiheemme sisällä myös tutkimuksemme työstössä. Epäilemättä tutkimukseemme on vaikuttanut myös se, että Eila on työskennellyt tutkimustyömme kanssa samanaikaisesti luokanopettajan tehtävissä, josta hänelle on kertynyt työkokemusta yhteensä pari lukuvuotta. Eilan mielestä opettaja saa rohkeasti toimia vastuuseen kasvattajana; seisoa suorana inhimillisyyden ja oikeudenmukaisuuden puolesta. Minna yhtyy Eilan ajatukseen vastuukasvatuksesta kouluavustaja- ja opettajansijaisuuskokemuksineen.

Perinteiseen objektiiviseen tutkimusasenteeseen nähden tutkimuksemme herättää kritiikkiä luotettavuuden suhteen. Olisiko tutkimuksemme rakenne ja tulokset erilaiset, jos asenteemme vastuukasvatukseen olisi kriittisempi tai jopa kielteinen? Toisaalta voidaan kysyä kuinka moni tutkija tutkii sellaista asiaa, jota hän ei koe merkityksellisenä. Tutkimuksemme tulokset pohjautuvat haastateltaviemme kertomaan. Olemme pyrkineet säilyttämään tutkittavien äänet mahdollisimman alkuperäisinä. Tämän olemme tutkimuksessamme huomioineet haastateltavien suorina lainauksina, joita olemme lisäksi itse tulkinneet. Tulkitessamme aineistoa olemme tarkistaneet alkuperäisistä aineistoista tutkimusraporttiimme lainaamamme kohdat. Näin emme ole vääristäneet haastateltavien kertomaa, mutta olemme ehkä ohjanneet sitä valitsemillamme näkökulmilla.

Kvalitatiivisissa kenttätyömenetelmissä korostetaan, että tutkija käyttäisi riittävästi aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumiseen. Tutkijan ja tutkittavien suhde vaatii usein luottamusta, joka tutkijan on saavutettava. Läheinen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä voi muodostua toisaalta totuusarvon suurimmaksi uhaksi. Tämän vuoksi korostetaan tutkijan reflektiivistä otetta työhönsä. Tutkijoiden ja tutkittavien välisen suhteen luotettavuutta ja etäisyyttä olemme pohtineet tarkemmin osiossa 2.3.1.

Tutkimuksen totuus on sidoksissa tarkastelijan perspektiiviin. Jotta lukijalle olisi valottunut selkeä kuva tutkimuksemme näkökulmasta, olemme tutkimuksemme alkupuolella osiossa 2 nostaneet esille tutkimuksen kuvauksen yhteydessä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteemme sekä käyttämämme tutkimusmetodit. Osiossa 3 olemme valottaneet tutkimuksemme taustaa.

Mielestämme näiden osioiden välityksellä lukijalle valottuu selkeä kuva perspektiivistämme tutkiessamme vastuuta ja vastuukasvatusta. Olemme kuvanneet myös omia henkilökohtaisia yhteyksiämme tutkittaviin ihmisiin. Tällä olemme halunneet tuoda esiin henkilösuhteidemme mahdollisen vaikutuksen tutkimukseemme.

Olemme lähestyneet keräämämme tutkimusaineistoa aineistolähtöisen analyysin keinoin, josta olemme kertoneet tutkimuksemme alkupuolella osiossa 2.3.3. Tynjälä (1991) tuo esille, että aineiston analyysin eheyden varmistamiseksi voidaan saaduille tuloksille etsiä kilpailevia selityksiä. Voidaan esimerkiksi etsiä erilaisia tapoja organisoida aineisto, mikä saattaisi johtaa erilaisiin tuloksiin. (Tynjälä 1991, 393-397.)

Aineistomme analyysi syntyi erittäin tiiviin yhteistyön tuloksena. Käsittelimme aineiston ensin yhdessä tiivistäen sen asiakokonaisuudeksi, jossa vain keskeiset ja tärkeät asiat olivat lähes alkuperäisessä muodossaan. Tämän jälkeen kävimme molemmat aineiston uudelleen läpi itsekseen, mikä paljasti joitakin näkemyseroja ajattelussamme. Eila luokitteli aineistoa etsien neljästä haastattelusta eroja ja yhteneväisyyksiä. Minna ruoti aineiston pala palalta, hyvin yksityiskohtaisesti, etsien asioiden välisiä merkityssuhteita sekä Eilan tavoin eroja ja yhtäläisyyksiä. Analyysivaihe herätti paljon keskustelua. Tutkimusraporttimme lopullinen runko hahmottui meidän yhdistäessä näkemyksemme.

Analyysivaiheessa löytämämme tutkimuksemme ja aiheemme pääasiat ovat pysyneet samoina koko tutkimuksemme ajan; olisimme voineet nostaa jokaisen niistä pääaiheeksi. Tämä onkin tutkimuksemme kannalta huomioitava asia, sillä se on vaikuttanut merkittävästi tutkimuksemme tuloksiin. Tutkimuksemme tulokset sekä sisältö muuttuisivat, jos muuttaisimme tutkimusrunkoamme ja näin ollen myös perspektiiviämme tutkimusaiheeseemme. Kuitenkin katsomme valitsemamme perspektiivin sekä korostamamme asiat tutkimuksemme kannalta merkittäviksi ja onnistuneiksi. Olemme tutkineet juuri niitä asioita, joita tutkimussuunnitelmassamme lähdimmekin tutkimaan.

Triangulaatio on nimitys tutkimusotteelle, jossa käytetään useita eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita. Triangulaation tarkoituksena on varmistaa tutkimuksen ja sen tulosten luotettavuus, koska eri metodeilla on erilaiset heikkoudet ja vahvuudet. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää useita kvalitatiivisia menetelmiä toistensa tukena. (Tynjälä 1991, 392-393.) Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet kiinnittämään huomiota tutkimuksemme luotettavuuteen käyttämällä tutkimustyössämme kolme eri metodia: haastattelua, havainnointia sekä kyselylomaketutkimusta. Haastatteluaineistoamme täydensimme kyselylomaketutkimuksella. Havainnointi on ollut osa tutkimustamme, sillä se on mahdollistanut haastateltavien toiminnan seuraamisen ja saatujen havaintojen rinnastamisen tutkittavien kertomaan. Tältä pohjalta olemme käyneet pohdintaa vastuuseen kasvattamisesta ja analysoineet haastateltaviemme sekä toimintaa että kertomaa. Näiden kolmen tutkimustavan olemme katsoneet täydentäneen toisiaan sekä mahdollistaneen tutkimuksen saattamisen loppuun.

Tutkimuksestamme puuttuvat tutkimusaiheellemme mahdolliset kilpailevat selitykset, koska emme ole nähneet mielekkääksi liittää niitä tutkimukseemme, jossa olemme keskittyneet opettajien kokemuksiin ja mielipiteisiin. Olemme lähinnä halunneet kuvata, miten juuri nämä haastattelemamme neljä opettajaa toimivat ja mitä käsityksiä juuri heillä on heidän muodostaessaan yhden koulun opettajiston. Toivommekin, että mahdolliset kilpailevat näkemykset lähtevät keskustelemaan tutkimuksemme kanssa, jolloin tutkimuksemme pystyisi tällä puutteellaan herättämään keskustelua, mikä toisaalta on meidän tutkijoiden mielestä yksi tutkimuksemme tarkoitus. Olemme kuitenkin liittäneet tutkimukseemme joitakin tutkimuksemme ulkopuolelta löytämiämme näkökulmia, jotka ovat ehkä liiaksikin tukeneet tutkimustamme. Tässä on vahvankin kritiikin paikka, sillä tutkimuksemme vastaiset tai näkökulmiemme kanssa kilpailevat näkemykset olisivat ehkä enemmän suhteuttaneet tutkimuksemme todellista arvoa ja realistista totuutta. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten tulokset muuttuisivat, jos aihettamme lähdettäisiin tutkimaan vastakkaisesta asenteellisesta perspektiivistä. Silloin korostuisivat ehkä voimakkaammin vastuukasvatuksen haitat ja vaarat. Omassa tutkimuksessamme korostuvat enemmän vastuukasvatuksen hyöty ja tärkeys.

Patton (1990) nostaa esille huolen tapaustutkimuksista, jolla hänen mielestään voi olla vähän käyttöä tutkimusympäristön ulkopuolella. Tämä koskee tulosten todennäköistä sovellettavuutta muihin tilanteisiin samantyyppisissä olosuhteissa. Tynjälä (1991) nostaa esille, ettei johtopäätöksiä siirrettävyydestä voi kuitenkaan tehdä yksin tutkija, joka tuntee ainoastaan tutkimusympäristönsä. Hänen mielestään tutkimuksen sovellusarvon arvioimisen vastuu tulee myös tutkimustulosten hyödyntäjälle. (Tynjälä 1991, 390; Patton 1990, 489.) Jotta tutkimuksemme hyödyntäjä voisi arvioida tutkimuksemme sovellusarvoa, olemme pyrkineet valottamaan tutkimuksemme taustatekijöitä sekä tutkimuskohdettamme. Olemme kertoneet taustatietoja myös itsestämme, jotta lukija pystyy suhteuttamaan tutkimuksemme tutkimusalalta kertyneeseen kokemukseemme. Sillä on varmasti merkityksensä tutkimuksen sovellettavuuteen.

Olemme tutkimusraportissamme käyneet keskustelua myös kirjallisuuden kanssa nostamalla esiin keskeisiä kokonaisuuksia aiheestamme, jotta saisimme herätettyä laajempaakin keskustelua tutkimuksemme sisällöistä. Emme ole pyrkineet antamaan tutkimuksellamme ehdottoman oikeita vastauksia kasvatuksen ongelmiin. Kasvatus ja siihen liittyvät kysymykset ovat hyvin monitahoisia, eikä niihin useinkaan voida antaa yksiselitteisiä ja oikeita vastauksia. Kasvatuksen haasteet riippuvat hyvin pitkälle kasvattajan sekä kasvatettavien persoonasta, joten asioita tulee käsitellä tästä näkökulmasta käsin. Tutkimuksemme tulokset voivat kuitenkin tukea kasvattajia ja heidän ratkaisujaan ja antaa parhaassa tapauksessa myös uutta suuntaa kasvatukseen. Arvostamme haastateltaviamme, jotka tekevät työtään ns. ruohonjuuritasolla tavallisina ihmisinä. Arvostamme inhimillisyyttä. Arvostamme sitä, että opettajat tunnistavat vastuunsa ja voivat myöntää virheensä. He haluavat keskustella asioista ja tehdä parhaansa. He ovat mahdollistaneet tutkimuksemme ja osallistuneet keskusteluun omilla mielipiteillään.

Koska tutkittava aiheemme on hyvin pitkälle asennekasvatusta, jossa taustalla vaikuttavat kasvattajien arvot, ovat tutkimuksemme tulokset sinällään siirrettävissä myös muihin kasvatusympäristöihin, tutkimuskohteemme ulkopuolelle. Toisaalta tutkimuksemme käsittelee pitkälle haastateltaviemme omia kokemuksia ja mielipiteitä, mistä johtuen lukijan omat kokemukset ja mieltymykset saattavat olla ristiriidassa tutkimuksemme kanssa tai herättää jopa kritiikkiäkin. Arvot, asenteet

sekä kasvattajan ja kasvatettavan kohtaamiset ovat arkipäivää tutkimuksemme ulkopuolellakin hyvin laajalla alueella. Aiheemme on mielestämme ajankohtainen missä ja milloin vain. Olemme pyrkineet keskittymään kouluikäisen lapsen vastuun kehittymiseen opettajien ja kodin tukemana. Aihe on niin mielenkiintoinen, että jatkotutkimuksen tarvetta mielestämme on monenkin osa-alueen suhteen. Tutkimuksemme koskettaa jokaista kasvattajaa ja jokaista opettajaa.

8.5 Jatkotutkimuksia ajatellen

Tutkimuksemme pohjalta nousi muutamia mielenkiintoisia ajatuksia, joista voisi olla aiheeksi jatkotutkimukselle:

1) Minkä verran kouluissamme esiintyy syyllistävää kasvatusta?

2) Toimivatko opettajat itse niiden arvojen edustajina, joiden noudattamista he vaativat oppilailtaan?

3) Kuinka moni opettaja tinkii ammattietiikastaan, ei ”jaksa” tehdä moraalisesti oikeita ratkaisuja, vaan katsoo ”sormien läpi”?

4) Miten mies- ja naisopettajien näkemykset ja kokemukset eroavat vastuukasvatuksen suhteen?

LÄHTEET

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahlman, E. 1982. Ihmisen probleemi. Johdatus filosofisen antropologian kysymyksiin. Jyväskylä: Gummerus.

Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Seurantatutkimuksen loppuraportti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 167.

Aho, S. 1997. Moraalikehitys ja sosiaalinen käyttäytyminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 104-161.

Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Helsinki: Opetushallitus.

Ahonen, J. 2002. Eettinen opettaja – eettinen vaikuttaja. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. 2002. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 65-73.

Anttonen, S. 2001. Frankfurtin koulukunnan modernit klassikot: kriittinen kasvatusajattelu ja yliopistosivistyksen radikalisoitumisen vuosikymmen. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Painosalama Oy, 427-443.

Bauman, Z. 1997. Postmodernity and its Discontents. Cambridge: Polity Press.

Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Eisenberg, N. 1987. The relation of altruism and other moral behaviors to moral cognition: Methodological and conceptual issues. Teoksessa N.

Eisenberg (toim.) Contemporary topics in developmental psychology. New York: Wiley, 165-189.

Eisenberg, N. & Fabes, R.A. 1998. Prosocial development. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) Handbook of child psychology. Osa 3: Social, emotional and personality development. New York: Wiley, 701-778.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu. !! Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.

Frankl, V. 1984. Itsensä löytäminen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124-141.

Haydon, G. 2004. Values education: sustaining the ethical environment. Journal of Moral Education, Vol. 33, No. 2, June. University of London. 115-129.

Hellsten, S. 1996. Eettinen kasvatus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 51-66.

Hellsten, T. 2001. Elämän lapsi. Vastuulliseen aikuisuuteen. Helsinki: Kirjapaja.

Helkama, K. 1993. Nuoren kehittyvä etiikka. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlsröm Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 32-69.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 7-12.

Huhmarniemi, R. 2001. Dialogi ja ihmiseksi kasvun ajatus transmodernin maailmankuvan ilmentäjinä. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Painosalama Oy, 471-500.

Hämäläinen, K. 2003. ”Koulu, opettaja ja nuori ihminen” mistä tulemme, minne menemme. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 34, 3, 303-307.

Kaipio, K. & Murto, K. 1988. Toimiva yhteisö. Jyväskylän koulutuskeskus.

Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.

Kansanen, P. 1996. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 13-19.

Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.

Kettunen, A. 2004. Mutta kuka auttaisi pomoa? Työuupumus: Vanha johtajasukupolvi on suurimmassa riskiryhmässä. Keskisuomalainen 2.10.2004, 12.

Kiviniemi K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 98.

Koski, L. 1999. Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisissa kertomuksissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 21-49.

Kuuskoski, E. 1999. Lasten oikeudet ovat aikuisen velvollisuuksia. Teoksessa G. af Hallström & E. Raunistola (toim.) Vastuun uudet ulottuvuudet. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 99-103.

Kuuskoski, E. 2002. Lapsen ehdoilla, aikuisen vastuulla – vanhemmat koulun arjessa. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. 2002. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 112-123.

Kvale, S. 1989. To validate is to question. Teoksessa S. Kvale (ed.) Issues of validity in qualitative research. Lund: Studentlitteratur, 73-92.

Lahelma, E. 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 79-96.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.

Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55. Kuopio.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860- luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

Lindqvist, M. 2002. Etiikka ja pahan kohtaaminen kouluyhteisössä. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. 2002. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 75-91.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.

Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. 2002. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 125-137.

Ojakangas, M. 2001. Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus. Tallinna: Summa.

Opettajan Ammattietiikka. 2002. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. 2002. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 160-163.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2nd edition. London: Sage.

Permer, K. & Permer, G. P. 2002. Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subject för ansvarsdiskursen i klassrummet. Studia Psychologica et Paedagogica series altera CLXVII. Malmö: Forskarutbildningen i pedagogik, lärarutbildiningen, Högskola.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vantaa: Vammalan kirjapaino Oy.

Pitkänen, P. (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.

Pulkkinen, L. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee? Teoksessa J.Virkki (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Porvoo-Helsinki-Juva:WSOY; 26-45.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatioita? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.

Ray, P. H. 1996. The Integral Culture Survey. A Study of the Emergence of Transformational Values in America. Research Report 96-A. California-Michigan: Institute of Noetic Sciences in Partnership with Fetzer Institute.

Rubin, A. 1996. Tulevaisuuskasvatuksen etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 108-118.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.

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

Sihvola, J. 2002. Klassiset hyveet ja moderni kasvatus. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona: Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 288-302.

Skinnari, S. 2001. Ihmiseksi kasvamisen tavoite 2000-luvun haasteena – voimmeko kehittyä viisaammiksi, vapaammiksi ja vastuullisemmiksi? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Painosalama Oy, 501-528.

Stiehl, J. 1993. Becoming responsible – Theoretical and practical considerations. The Journal of Physical Education, Recreation and Dance. 38-40.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 25-38.

Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. 2002. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 23-33.

Toiskallio, J. 1989. Ihmisen kasvu ja kasvatus. Porvoo: WSOY.

Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Painosalama Oy, 445-470.

Tolonen, T. (toim.) 1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Tomlinson, C. A. 2004. Sharing Responsibility for Differentiating Instruction. Roeper Review; Summer 2004, Vol. 26 Issue 4, p188, 2p.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Jyväskylä: Tammi.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutukimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22, 5-6, 387-398.

Tähkä, V. 1997. Mielen rakentumine ja psykoanalyyttinen hoitaminen. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalin peruspilarit. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. 2002. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 9-21.

Vernon, P.E. 1941. An analysis of the conception of morale. Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostics & Allied Studies, 9, 283-294.

Värri, V.-M. 2002. Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. 2002. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Kustannusosakeyhtiö Otava, 55-63.

Wahlström, B. 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlsröm. Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 95-125.

Wilenius, R. 2002. Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta. Helsinki: Hakapaino Oy.

Ylivainio, J. 2004. Elät niin kuin opetat? Opettaja eettisenä esikuvana ja moraalisena auktoriteettina arvojen murroksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

LIITTEET

LIITE 1

Haastattelu Pro Gradu –tutkielmaa varten.
Gradun aihe on VASTUUSEEN KASVATTAMINEN.

Haastattelukysymykset:

1. Mitä mielestäsi vastuuseen kasvattaminen tarkoittaa opettajan näkökulmasta?

2. Miksi oppilaan on mielestäsi tärkeää opetella ottamaan vastuuta
   - itsestä
   - toisista
   - yhteisöstä
   - yhteiskunnasta?

3. Millaiset asiat olet nähnyt tarpeelliseksi opettaa oppilaille vastuullisuudesta
   - oppitunneilla
   - välitunnilla
   - vapaa-ajalla?

4. Millä tavoin koululla/luokassa toimiessasi ohjaat lapsia ottamaan vastuuta? Kerro käytännön esimerkkejä.

5. Jos oppilas ei toimi toivotulla/sovitulla tavalla, miten suhtaudut häneen? Miten käsittelet asiaa oppilaan/oppilaiden kanssa?

6. Millä tavalla vastuuseen kasvattaminen nousee esille vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä?
   - Millaisia asioita on helppo jakaa vanhempien kanssa?
   - Millaiset asiat ovat nousseet ongelmallisiksi?

7. Miten opettajien välinen yhteistyö tukee vastuuseen kasvattamista?
   - Millaiset asiat opettajien yhteistyössä auttavat sinua?
   - Millaiset asiat ovat ongelmallisia?

8. Mitä muuta haluat sanoa aihepiiristä?

Vastaa kysymyksiin vapaasti – voit kirjoittaa vastauksesi tai kertoa asioista suullisesti haastattelussa. Kirjoitetutkin vastaukset voisimme käydä suullisesti läpi keskustelutilanteessa ensi viikolla.

LIITE 2

Eeron kirjallinen kysely
26.9.2003

Gradun työstäminen jatkuu. Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi on tarpeellista kysyä vielä muutama kysymys lisää. Haluathan edelleen osallistua?
Haluaisin tarkentaa seuraavien kysymysten avulla, miten vastuuseen kasvattaminen näkyy työssäsi. (Vastaa kysymyksiin vapaamuotoisesti ja mieluiten kirjallisesti.)

1. Mikä on koulun tehtävä?

2. Miksi kasvatan vastuuseen?

3. Miten kasvatan vastuuseen?

4. Mikä merkitys opettajien välisellä yhteistyöllä on vastuuseen kasvattamisessa?

5. Mikä merkitys vanhempien kanssa tehtävällä yhteistyöllä on vastuuseen kasvattamisessa?

Kiitos avustasi!

LIITE 3

Otteita tutkimuskoulumme opetussuunnitelmasta.

YLEISTÄ OPETUSSUUNNITELMASTA

Tämä opetussuunnitelma pohjautuu lainsäädäntöön ja opetushallituksen vuonna 1994 julkaisemaan opetussuunnitelman perusteisiin sekä Laukaan koululaitoksen kunnalliseen opetussuunnitelmakehykseen.

Opetussuunnitelmatyö aloitettiin arvokeskustelulla. Huoltajat saivat pohtia ja esittää kyselyn pohjalta näkemyksensä kasvatuksesta ja sen toteuttamistavoista ja painopistealueista kouluyhteisössämme. Näihin pohdintoihin perustuen kiteytettiin koulumme kasvatuspainotukset, tehtävä, omaleimaisuus ja toiminta-ajatus.

Uusi opetussuunnitelma on väljä edeltäjiinsä verraten. Nopeasti muuttuvaa yhteiskunnallista kehitystä peilaten opetussuunnitelmakin on alati muuttuva. Muutoksen ja arvioinnin pohjana on vuosittain pidettävä palautekeskustelu huoltajien kanssa kouluun liittyvistä asioista. Näin vanhemmille tarjoutuu mahdollisuus vaikuttaa arkipäivän koulutyöhön. Tähän keskusteluun pohjautuva lukuvuosittain tehtävä koulun työsuunnitelma onkin kiinteä osa tätä opetussuunnitelmaa.

(Liite 3 jatkuu)

TOIMINTA-AJATUS

Kuhaniemen ala-asteen koulun tehtävänä on yhteistyössä kotien kanssa pyrkiä luomaan oppilaalle vahva fyysinen ja henkinen perusta, josta on hyvä jatkaa yläasteelle. Oppilaan yksilöllisyys huomioon ottaen opiskelussa painotetaan perustietoja ja -taitoja, omatoimisuutta sekä lähimmäisten ja koulua ympäröivän kauniin, moni-ilmeisen luonnon huomioonottamista.

KASVATUS- JA OPETUSTYÖN TAVOITTEET

Kuhaniemen koulu on pieni kyläkoulu kirkonkylän kupeessa kauniin luonnon keskellä. Oppilaita ohjataan tavoitteelliseen työskentelyyn alusta alkaen. Oppilaita autetaan realistiseen minäkäsitykseen ja hyväksymään itsensä ilman vertailua toisiin ihmisiin. Koulussa edistetään erilaisuuden hyväksymistä, kuitenkin normeihin oppien. Erityisesti painotetaan hyvien tapojen merkitystä ja rehellisyyttä.

Lapset tulevat erilaisista kodeista monenkirjavana joukkona. Pehmeän alun jälkeen sopeudutaan työskentelemään erilaisissa kokoonpanoissa. Perustaitojen ja -tietojen oppimista ja itsenäistä tietojen hankintaa pidetään johtoajatuksena. Koulussa pyritään saamaan valmiudet jatkaa menestyksellisesti yläasteella ja luja perusta tulevalle elämälle.

Asetettuihin tavoitteisiin pääsemiseksi koko koulun henkilökunta työskentelee yhteisvoimin. Parhaan lopputuloksen saavuttamiseksi pidetään yhteyttä vanhempiin ja heidän kanssaan on haettava ratkaisut yhteisesti hyväksyttyihin päämääriin.

Koulun me -henkeä ja oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta edistävät urheilutapahtumat, retket ja juhlat, joissa esittäjiksi pääsevät kaikki oppilaat. Niissä pidetään myös yhteyttä kyläläisiin. Koulu onkin jo muodostunut tutuksi paikaksi lapselle silloin, kun hän aloittaa koulutiensä.

(Liite 3 jatkuu)

OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN

Alkuopetuksessa noudatetaan osittaista kokonaisopetusta.
Uusista virtauksista virikkeitä ottaen, mutta hyväksihavaittuja, perinteisiäkin opetustapoja käyttäen ohjataan lapsia kulloiselle ikäkaudelle sopivaan työntekoon. Opettaja auttaa oppilaita etsimään itsenäisesti tietoja nykytekniikkaa hyväksikäyttäen, tekemään havaintoja ja johtopäätöksiä sekä viestittämään niistä toisille.

Koulussa opiskellaan vuorokurssien mukaan. Yhdysluokkaan soveltuva yksilöllinen työtapa kehittää oppilasta omatoimisuuteen ja ryhmätyö eri muotoineen puolestaan vastuullisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen. Koska samassa oppimistilanteessa on useamman vuosiluokan oppilaita, varttuneemmat ohjaavat nuorempia ja näin koko yhteisö toimii kokonaisuutena. Koulun monipuolisia, runsaita tiloja käytetään pienryhmäopiskelussa ja eriyttämisessä.

Oppilaiden vanhemmat muodostavat monipuolisen osaajien joukon. Heidän tietojaan ja taitojaan pyritään hyödyntämään koulussa muun muassa tietotekniikassa, puutarhanhoidossa, ensiavussa, kartoituksessa, palontorjunnassa. Huoltaja-asiantuntijoiden lisäksi pienimuotoisia "kursseja" järjestetään koulualueen muiden taitajien johdolla. Kuhaniemen alueella tähän tarjoutuvat hyvät mahdollisuudet: voimalaitos, mehiläistarha, puusepänverstas, taiteilijakoti, puutarha, hevostila, Puustellin työkylä ja hoitokodit . Lisäksi koululla vierailee ulkopuolisia asiantuntijoita kunnan henkilökunnasta, puolustusvoimista, poliisista, tielaitokselta ja seurakunnasta . Tällaiset vierailijat tuovat vaihtelua koulutyöhön sopivasti sijoitettuna lukukauden eri kohtiin.

Valintoja oppilaat voivat tehdä taideaineiden suhteen. Käsityötä voi neljänneltä jatkaa joko teknisessä tai tekstiilityössä. Vaihtelumahdollisuus on myös kuvaamataidon, musiikin ja liikunnan suhteen.
Vapaaehtoisen kielen (5.lk) valintamahdollisuus edellyttää yhteistyötä toisten koulujen kanssa ja vaatii mahdollisesti kuljetusjärjestelyjä.

Koulusta tehtäviin retkiin nivoutuu monenlaista oppimista: yhdessä vanhempien kanssa hankitaan varoja matkan toteuttamiseksi. Varsinaisten opintokohteiden lisäksi matkoilla opitaan mm. käytöstapoja eri paikoissa ja tilanteissa sekä toimimaan vastuullisesti joukossa.