

**LUOKANOPETTAJAN EETTISEN ARVOPOHJAN
RAKENTUMINEN OSANA MUUTTUVAA YHTEISKUNTAA**

”Onks mulla ylipäättäen eettisiä arvoja ollenkaan?”

Juha-Pekka Kontturi

Kasvatustieteen
pro gradu-tutkielma
Opettajankoulutuslaitos
Syksy 2011
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kontturi, J-P. 2011. Luokanopettajan eettisen arvopohjan rakentuminen osana muuttuvaa yhteiskuntaa. "Onks mulla ylipäättäen eettisiä arvoja ollenkaan?" Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. s. 73.

Tämä pro gradu -tutkielma selvittää sitä, kuinka luokanopettajien eettinen arvopohja on rakentunut. Mistä luokanopettajat ovat ammentaneet omat eettiset arvonsa? Lisäksi tutkimuksessa selvitetään se, kuinka nämä kuusi tapausopettajaa kokevat saaneensa valmiuksia eettisenä kasvattajan toimimiseen koulutuksestaan. Kolmantena tutkimusongelmana tutkimuksessa on median tuoma muutos yhteiskuntaan. Kuinka opettajat kokevat median merkityksen jopa yhtenä kasvatusinstituutioon? Neljäntenä ongelmana tutkimus selvittää sen, kuinka yhteiskunnan muutos näkyy eri-ikäisissä opettajissa. Lisäksi tutkimus kartoittaa mies- ja naisopettajien välillä ilmeneviä eroja eettisinä kasvattajina ja mahdollisia eroja heidän arvopohjissaan.

Tutkimus on kuuden tapauksen kvalitatiivinen tapaustutkimus, joihin haastateltavat luokanopettajat valikoituivat koulutuksen, iän ja työkokemuksen, mutta myös sukupuolen mukaan. Menetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jonka toteutin siten, että haastattelin jokaisesta kategoriasta kahta opettajaa. Kategoriat olivat alle 5 vuotta työelämässä olleet, yli 10 vuotta työelämässä olleet ja yli 20 vuotta työelämässä olleet. Kustakin ryhmästä haastattelin sekä mies- että naisopettajaa, jolloin haastattelujen kokonaismääräksi tuli kuusi kappaletta.

Tutkimus alkoi kyselylomakkeen kehittelyllä, jonka jälkeen valittiin haastateltavat opettajat. Haastattelut nauhoitettiin ja ne purettiin auki sanasta sanaan, jolloin litteroidulle aineistolle suoritettiin aineiston pelkistäminen. Aineisto teemoiteltiin ja tyypiteltiin, jonka jälkeen aineistosta nousseet vastaukset sidottiin Dreyfusin eettisen asiantuntijuuden mallin mukaan tutkimusongelmiin.

Tutkimustulokset osoittavat, että näiden kuuden luokanopettajien arvopohjat ovat muodostuneet kotikasvatukseen varaan. Opettajat kuitenkin kokevat, että työ- ja elämänkokemus on aiheuttanut muutoksia heidän arvopohjaansa. Mitä kauemmin on ollut työelämässä, sitä voimakkaampaa tämä muutos on. Koulutuksesta vain harjoitteluiden osalta koetaan olevan hyötyä omalle työuralle. Tutkimuksessa ilmenee, että opettajat kokevat median kasvaneen roolin haasteelliseksi oman työnsä ja sen eettisyyden kannalta. Mies- ja naisopettajien välillä sen sijaan eroavaisuuksia löytyy vain vähän, mikä on tutkimuksen yllättävin huomio. Yhteiskunnan muutosta peilataan näiden kuuden tapauksen osalta ja tutkimuksessa havaitaan, että yhteiskunnan muutos vaikuttaa siihen, miten opettajat toimivat eettisinä kasvattajina.

Asiansanat: etiikka, eettinen kasvatus, luokanopettaja, arvot, yhteiskunta, media, luokanopettajan koulutus

ESIPUHE

Tutkimukseni aikataulut on muuttunut monta kertaa, ennen kuin se lopulta valmistui. Pro gradu -työni valmistuminen kesti kaikkienensa lähes puolitoista vuotta. Sen ei koskaan pitänyt venyä näin pitkäksi, sillä jo ennen ensimmäistä graduseminaaria työni oli aloitettu ja sen suunta kirkkaana mielessä. Nyt kirjoitan kuitenkin valmiin työni esipuhetta valmistumisen kynnyksellä 22.11.2011 kun lähes kaikki muu on jo tehty.

Työskentely on ollut vaihtelevaa ja työn edistyminen on tapahtunut pikemminkin suurina harppauksina kuin jatkuvana edistymisenä. Työ on kulkenut mukana koko ajan muiden opintojen ohessa, mikä on sopinut minulle hyvin, sillä olen tehnyt omaa koulupolkuani hieman poikkeavalla tavalla lastentarhanopettajan koulutuksesta johtuen. Tutkimusaihe on ollut koko ajan motivoiva ja mielenkiintoinen tehdä. Suurimmat syyt lopussa ilmenneelle hirvittävälle kiireelle löytynee aina kun katsoo peiliin.

Iso kiitos työn valmistumisesta kuuluu ohjaajalleni Eira Korpiselle, joka on ohjannut aina tarvittaessa ja ollut tavoitettavissa hyvinkin nopealla varoitusaajalla. Lisäksi graduryhmäni muut jäsenet, jotka ovat antaneet omat kommenttinsa ja mielipiteensä, mutta myös paineensa omien gradujensa valmistumisen myötä, ansaitsevat kiitoksen! Lopun puserruksessa on ollut iso rooli myös sillä, että muut kaverit ovat hyväksyneet sen, että olen sulkeutunut tekemään tätä työtä neljän seinän sisälle ja ollut tavoittamattomissa. kiitos teille.

Työn loppuun saattaminen tuntuu tällä hetkellä raskaudelta, joka on kestänyt yhteensä 18 kuukautta ja itse synnytyskin on vinyt neljä päivää. Tunne on vapauttava ja iso kivi pudonnut sydämeltä. Tutkijaksi en itseäni silti koe, enkä usko että minusta sellaista myöskään tulee.

Jyväskylässä 22.11.2011

Juha-Pekka Kontturi

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

SISÄLLYSLUETTELO

| | |
|--|----|
| 1. JOHDANTO | 4 |
| 2. ETIIKAN SUHDE YHTEISKUNTAAN JA OPETTAJAN TYÖHÖN | 6 |
| 2.1 Etiikka..... | 6 |
| 2.2 Miksi etiikkaa tarvitaan? | 7 |
| 2.3 Suomalaisen yhteiskunnan muutos koululaitoksen näkökulmasta | 9 |
| 2.3.1 Keskiäika – 1700-luvun loppu | 9 |
| 2.3.2 1800-luku | 12 |
| 2.3.3 1900-luku – 1970-luku | 14 |
| 2.3.4 1970-luku – 2000-luku | 17 |
| 2.3.5 Media käsitteenä ja osana kasvatusta | 20 |
| 2.3.6 Kasvatusihanteiden muutos | 23 |
| 2.4 Opettajuus..... | 25 |
| 2.4.1 Opettajuuden etiikka | 25 |
| 2.4.2 Etiikka opettajankoulutuksessa | 32 |
| 2.4.3 Opettajan ammattietiikka | 35 |
| 2.4.4 Eettinen asiantuntijuus (Dreyfusin malli)..... | 39 |
| 3. TUTKIMUSONGELMAT | 41 |
| 4. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA LUOTETTAVUUS | 42 |
| 4.1 Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu..... | 42 |
| 4.2. Tutkimuksen luotettavuus..... | 43 |
| 4.3. Tutkimushenkilöt | 45 |
| 5. TULOKSET..... | 46 |
| 5.1. Alle viisi vuotta työelämässä olleet..... | 46 |
| 5.1.1 Mistä tekijöistä koostuu opettajan henkilökohtainen etiikka? | 46 |
| 5.1.2 Millaisia valmiuksia opettajat kokevat saaneensa opettajankoulutuksesta?.. | 48 |
| 5.1.3 Millainen on median rooli opettajien käsitysten mukaan? | 49 |
| 5.2. Yli 10 vuotta työelämässä olleet | 50 |
| 5.2.1 Mistä tekijöistä koostuu opettajan henkilökohtainen etiikka? | 50 |
| 5.2.2 Millaisia valmiuksia opettajat kokevat saaneensa opettajankoulutuksesta?.. | 53 |
| 5.2.3 Millainen on median rooli opettajien käsitysten mukaan? | 53 |
| 5.3. Yli 20 vuotta työelämässä olleet | 55 |
| 5.3.1 Mistä tekijöistä koostuu opettajan henkilökohtainen etiikka? | 55 |
| 5.3.2 Millaisia valmiuksia opettajat kokevat saaneensa opettajankoulutuksesta?.. | 58 |
| 5.3.3 Millainen on median rooli opettajien käsitysten mukaan? | 59 |
| 5.4. Kuinka yhteiskunnallinen muutos heijastuu eri-ikäisten opettajien eettisiin näkemyksiin? | 60 |
| 5.5. Onko nais- ja miesopettajien välillä eroja?..... | 63 |
| 5.6. Yhteenveto tuloksista | 64 |
| 6. POHDINTA..... | 67 |
| LÄHTEET | 69 |
| LIITTEET..... | 72 |

1. JOHDANTO

Etiikka tutkimuksen aiheena ei ole niitä helpoimpia. Siitä huolimatta olen kiinnostunut aiheesta, sillä olen itsekin pian siirtymässä työelämään. Aiemmalta koulutukseltani olen lastentarhanopettaja, joten sen kokemuspohjan ansiosta olen itsekin ollut tekemisissä opettajaan ja hänen ammattiinsa kohdistuvien eettisten olettamusten ja vaatimusten kanssa.

Opettajuuteen on aina kohdistunut kovia vaatimuksia ja ohjeita siitä, millainen opettajan tulisi olla, eivätkä nämä vaatimukset ole ainakaan vähenemässä. Luokanopettajan työnkuva on muuttunut vuosien saatossa hyvin paljon. Opettajan työ sisältää paljon enemmän myös työn ulkopuolisia asioita, mutta ennen kaikkea työssä tehtävien päätösten kiireellisyys on yksi suuri tekijä. Nykyisin opettaja joutuu painiskelemaan työssään yhä enemmän erilaisten eettisten valintojen ympärillä ilman, että opettajalle on välttämättä tarjottu valmiuksia selviytyä näistä haasteista. Tämän vuoksi halusin tutkia sitä, miten näiden kuuden tapausopettajan etiikka muodostuu, kuinka opettajat itse kokevat ympärillä tapahtuvan muutoksen ja onko opettajien välillä eroja sukupuolen ja erilaisten työurien vuoksi. Lisäksi pyrin tutkimaan sitä, kuinka median rooli näkyy suhteissa opettajien työkokemukseen ja ikään.

Tutkimukseni alussa, jota voidaan pitää hermeneuttis-fenomenologisena tutkimuksena, käyn läpi sen, mitä etiikka on ja miksi sitä ylipäättänsä tarvitaan. Tutkimus pureutuu lähinnä pedagogiseen etiikkaan tai kasvatuksen etiikkaan. Etiikan määrittely luo pohjan suomalaisen yhteiskunnan eettisten arvojen muodostumiselle keskiajalta alkaen aina tähän päivään saakka. Pitkälle historiaan paneutuminen johtuu siitä, että avaan yhteiskunnan arvojen muodostumista aina suomalaisen koululaitoksen syntyajoilta asti.

Median esittely tulee erikseen vasta sen jälkeen, kun yhteiskunnan muutosta on käsitelty tähän päivään asti. Median rooli on kasvanut valtavan paljon 1970-luvun jälkeen, joten sen historia ja sen tuomat muutokset on hyvä käsitellä erikseen, eikä sotkea sitä muuhun muutokseen. Median käsittelyn jälkeen perehdyn yleisiin kasvatusihanteiden muutoksiin, joiden kanssa nykyiset opettajat työtänsä tekevät. Opettaja on kuitenkin se henkilö, joka toteuttaa näitä yhteiskunnan kasvatusihanteita yhdessä kodin ja muiden kasvatusinstituutioiden kanssa.

Varsinainen opettajan etiikan määrittely on suuressa roolissa teoriaosuudessa, sillä tutkimuksessa paneudutaan nimenomaisesti näiden kuuden esimerkkiopettajan eettisten taustojen muodostumiseen. Miksi heidän eettinen ajattelunsa on muotoutunut sellaiseksi kuin se on? Lisäksi opettajien etiikan muodostumista peilataan myös opettajankoulutuksen suhteen, mutta myös opettajan työtä määrittävien asiakirjojen ja lain avulla. Lopuksi esittelen Dreyfusin eettisen asiantuntijuuden mallin, joka on pohjana tulosten analysoinnissa ja sidoksissa opettajan ammattietiikan kehittymiseen.

Menetelmänä käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua, jonka toteutin siten, että haastattelin kahta alle 5 vuotta työelämässä olutta luokanopettajaa, kahta yli 10 vuotta työelämässä ollutta ja kahta yli 20 vuotta työelämässä ollutta

luokanopettajaa. Kustakin ryhmästä haastattelin sekä mies- että naisopettajaa, jolloin haastattelujen kokonaismääräksi tuli kuusi kappaletta. Ne käsittävät tällöin työuran alku-, keski- ja loppuvaiheen opettajia, jolloin yhteiskunnan muutosta on mahdollista peilata tutkimuksessa näiden kuuden esimerkkiopettajan osalta.

Litteroin haastattelut ensimmäiseksi, jonka jälkeen teemoittelin aineiston vastatusten mukaan. Vastauksista muodostettiin tyypittelyn avulla esimerkkejä, joiden avulla kuvattiin aina ryhmän mielipidettä. Näistä tyypittelyistä on myös etsitty yhtäläisyydet ja eroavaisuudet opettajien välillä, joita on sitten analysoitu käyttäen Dreyfusin eettisen asiantuntijuuden mallia apuna.

Tältä alueelta tutkimustuloksia on tehty melko vähän varsinkin tästä näkökulmasta, joten koin tutkimuksen tekemisen aiheelliseksi ja myös mielenkiintoiseksi. Yhteiskunnan muutos on kuitenkin jatkuvasti nopeutuvassa tilassa, mikä on omalta osaltaan myös nykyisen mediayhteiskunnan aikaansaannosta, joten koin tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleelliseksi asiaksi huomioida tässä pro gradu -tutkielmassa myös median merkityksen osana tätä muutosta. Aihe koskettaa läheisesti myös itseäni, sillä työelämään siirtyminen on hyvin lähellä ja paine opettajia kohtaan aina kasvavassa roolissa.

2. ETIIKAN SUHDE YHTEISKUNTAAN JA OPETTAJAN TYÖHÖN

2.1 Etiikka

Etiikan merkitys vaihtelee kansankielessä jonkin verran, joten tässä osiossa määrittelen sen, mitä tässä tutkimuksessa etiikalla tarkoitetaan. Kuinka sanan merkityksen käsitys on syntynyt ja missä ovat itse etiikan juuret.

Mikäli käytetään Aristoteleen jaottelua, filosofinen etiikka kuuluu ”käytännöllisiin” tieteisiin erotukseksi ”teoreettisista”. Perinteisesti moraalifilosofit ovat pohtineet hyvän elämän ja onnellisuuden luonnetta, siis ihmisen käytännöllisen elämän eli praksiksen luonnetta. Filosofian tehtävä ei ole esittää ohjeita siihen, miten erilaisissa käytännön tilanteissa pitäisi toimia. Siltikin etiikan teorioilla on perinteisesti ollut tietyllä tavalla käytännöllinen päämäärä: ihmisten opastaminen toimimaan hyvin tai oikein, ohjata onnelliseen elämään. Tästä huolimatta etiikan tutkimuksella ei ole samanlaisia keinoja osoittaa ehdottomia totuuksia kuin esimerkiksi matematiikan teorioilla, eikä se voi myöskään todentaa väitteitään erilaisten kokeiden ja havaintojen avulla niin kuin kemia tai fysiikka. Tämän takia etiikan teoreettisuus on kyseenalaisempi, mutta sitä on moralistifilosofien toimesta perusteltu sillä, että ihmisten käytännöllistä toimintaa on pyritty perustelemaan teoreettisesti ja haettu teoreettisesti vastausta kysymykseen, millaisia ratkaisuja meidän tulisi tehdä, jotta osaisimme elää mahdollisimman hyvin. (Pietarinen & Poutanen 1997, 9–10). Kasvatuksen käsittelyyn saa aineksia Aristoteleen tiedonlajeista, varsinkin fronesiksen käsitteestä, jonka avulla voimme puhua arvoista, valinnoista ja viisaudesta. (Aaltola 2005, 25)

Teoreettisesti määriteltynä etiikka on filosofian ala, joka tutkii moraalista toimintaa. Lyhyesti sanottuna se on oppi hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Eettisen kasvatuksen problematiikka perustuu sanojen etiikka ja moraali väliseen eroon. Vaikka arkikielessä etiikka ja moraali nähdään useasti toisilleen synonyymeina, todellisuudessa moraali on etiikan toteuttamista käytännössä (Vienola 1986, 7). Esimerkiksi koulun arjessa opettaja hyvin tietää, ettei ole hyvä puhua aikuisten asioista lasten kuullen, mutta näin todellisuudessa kuitenkin käy. Opettaja saattaa hyvin vaatia lapsilta jotain sellaista, mitä itsekään ei pysty toteuttamaan. Tämä on tyypillistä aikuisten kaksinaismoralistisessa yhteiskunnassa.

Vaikka etiikka on yksi tieteenaloista, sen suhde kentällä on ollut aina kiistelty, eikä vähiten sen vaikeasti todistettavan luonteen takia. Tästä tietysti seuraa myös se, että jokainen etiikan olettamus ei ole automaattisesti oikein. Etiikan suhteen onkin yleisesti kansan parissa ajateltu virheellisesti, että etiikassa itsessään ei ole oikeata ja väärää, vaan ainoastaan erilaisia olettamuksia, joiden oikeellisuutta on hankala todistaa. Etiikan oikeellisuutta

onkin perusteltu sellaisella mallilla, jossa on kolme periaatetta. Mitä useampi näistä periaatteista hyväksytään, sitä varmemmin oletamus on oikein. Ensimmäinen periaate: erilaiset argumentit, jotka johtavat johonkin johtopäätökseen, ovat usein syyllä perusteltuja. Toinen periaate: argumentit ovat johdettuja hyvin järjestäytyneistä etiikan raameista. Kolmas periaate: oikeasta väittelystä muodostuu yhtenäisiä mielipiteitä riittävästi johtopäätösten oikeellisuudesta. (Reiss 2010, 7)

Eettisyyden historialliset juuret ulottuvat ihmiskunnan kehitykseen. Ihmisen kehityksen myötä uskotaan ihmiselle kehittyneen moraalitajun. Moraalitaju tarkoittaa sitä, että ihminen osaa tehdä eron oikean ja väärän välillä. Moraalitajunta itsessään ei tee ihmisestä kuitenkaan hyvin käyttäytyvää ihmistä, vaan siihen kasvetaan vähitellen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ympäristöllä on suuri vaikutus lapsen moraalitajun kehittymiseen. Moraalitaju ei siis ole pelkästään periytyvä ominaisuus, vaan ympäristö muokkaa suurissa määrin lapsen moraalin kehittymistä. Se, millainen moraalitaju ja etiikka lapselle kasvavat, on hyvin voimakkaasti sidoksissa lapsen lähiympäristöön. Näin ollen lapsen vanhemmilla ja kasvattajilla on suuri vastuu lapsen moraalitajun kehittämisessä. On muistettava, että ympäristö käsittää myös muutakin kuin lapsen lähiympäristön. Laajemmassa mittakaavassa ympäristö käsittää myös kotimaan ja sen historialliset juuret. (Vienola 1986, 14–17)

Arjen etiikka on hyvä erottaa omaksi osuudekseen. Se tarkoittaa arvojen ja elämäkokemuksen sisäistämiseen perustuvaa kykyä itseohjautuvuuteen ja oman toimintansa kriittiseen arviointiin. Itsetajuisuus ja kyky tiedostaa oma toimintansa muodostavat etiikan kasvualustan. Etiikka ei varsinaisesti perustu paktoon erilaisista laeista ja asetuksista huolimatta, vaan se on vapaaehtoista sitoutumista itselle asetettuihin päämääriin ja oikeaksi koettuihin periaatteisiin. Palkkiot ja rangaistukset eivät kuulu myöskään etiikan piiriin. Lisäksi arjen etiikka koetaan aina inhimilliseksi ja ainutlaatuiseksi hetkessä tapahtuvaksi toiminnaksi. (Lindqvist 1998, 15)

2.2 Miksi etiikkaa tarvitaan?

Etiikka on ollut olemassa jossakin muodossa ainakin nykyihmisen kehityksen alusta asti. Nykyisin lähes jokainen tiedostaa sen, että etiikka vaikuttaa ympäröivään maailmaamme jokaisessa hetkessä. Tässä osiossa avaan perinteisiä syitä sille, miksi etiikkaa ylipäättänsä tarvitaan ja miten se liittyy opettajan ammattiin.

Nyky maailma on käynyt kovin mutkikkaaksi, joten myös opettajat tarvitsevat ohjeistuksen, sillä opittu tapa ja laki eivät enää välttämättä riitä. Tiedostamattomat vakiintuneet toimintamuodot ohjaavat päätöksiamme, mutta nämä päätökset eivät välttämättä aina ole hyviä. Opettajan tulee tiedostaa, että erilaiset negatiiviset tavat, kuten lahjonta ja varastelu, voivat olla maalle ominaisia, maan ihmisten tapoihin kuuluvia. Opettajan tulee osata suhtautua

ja ohjata oppilasta näiden erilaisten tapojen ja ohjeiden välittömässä vaikutuspiirissä. Valitettavasti lakikaan ei aina suodata näitä ikäviä tapoja pois, sillä usein laki tulee reilusti yhteiskuntaa jäljessä kehityksessään. Lain tulkinta on aina myös hieman kyseenalaista. Opettaja voi kohdella oppilaitaan karkeasti ja välinpitämättömästi, eikä se ole laitonta, mutta eettisesti se on hyvin väärä tapa toimia. (Airaksinen 1998, 5)

Opettajuus koetaan usein professiona, aivan kuten esimerkiksi lääkärin tai papin ammatti, joita pidetään professioammattien mallina. Opettajan ammatti on myös uusintamisammatti, sillä se palvelee jotakin arvoa, esimerkiksi kasvua ja sosiaalistumista. Opettajan ammatilla on arvoperusta, joka tekee työstä eettistä, mutta myös oikeutettua. Opettajan ammatti professiona perustuu myös sen tieteellisyyteen, sillä ammatissa on kasvatustiede perustana. Opettajaan luotetaan ammattilaisena, joka tietää oppilastaan paremmin, sillä hänellä on tieteellisesti perusteltuja mielipiteitä. (Airaksinen 1998, 6)

Etiikassa on kolme käsitettä, joita voidaan käyttää erityisesti ammattietiikan kuvauksessa. Nämä käsitteet ovat, autonomia, autenttisuus, ja autarkia. Autonomia tarkoittaa sisäistä vapautta, ns. itsemääräytyneisyyttä eli vapautta ja kykyä tehdä omia päätöksiä. Autenttisuus on puolestaan uskollisuutta omalle roolille, minuudelle ja erityisesti sen parhaille ominaisuuksille. Viimeinen käsite, autarkia, puolestaan kuvastaa ulkoista vapautta, itseriittoisuutta, joka takaa riippumattomuuden muista, ulkopuolisista toimijoista. Onko opettajan ammatti siis autarkinen kuten lääkäreiden, jotka eivät kysy potilailtaan mielipidettä? (Airaksinen 1998, 7-8)

Silloin kun psykologit, kuten Dewey, Skinner, Neill tai vaikkapa Montessori, kehittelevät teorioita kuinka lapsia tulisi opettaa, he eivät luoneet psykologista periaatetta, vaan ideologian. Tämä johtuu siitä että psykologia yksinään ei voi luoda kasvatuksellista lähtökohtaa, sillä se ei kerro sitä, mitä kannattaa opettaa. Etiikan rooli on siis mukana myös jokaisessa kasvatuksellisessa ideologiassa, sillä ilman etiikkaa voimme vain tietää miten opettaa, emme mitä meidän tulee opettaa. (Kohleber 1987, 57)

Etiikkaa tarvitaan myös laajempien kansainvälisten sopimusten ja tavoitteiden noudattamiseksi, mutta sitä kautta myös monikulttuurisuuden tuomien haasteiden selvittämiseksi. Sen vuoksi niin sanottua etiikan kultaista sääntöä, ”tee se toisille, mitä toivot itsellesi tehtävän”, joka esiintyy jossakin muodossa lähes jokaisessa kulttuurissa ja uskonnossa, voidaan soveltaa ympäri maapalloa riippumatta kenenkään taustasta. Erilaiset järjestöt, kuten YK, pyrkivät etsimään näitä kaikille kansoille yhteisiä periaatteita. Erilaisuuden kunnioittaminen, kulttuurinen moniarvoisuus ja uusien eettisten periaatteiden etsiminen, joilla turvataan tasa-arvo, ihmisarvoinen elämä ja rauhanomainen yhteistyö yksilöiden ja ryhmien välillä puoltavat myös etiikan olemassaolon tarvetta. (Räsänen 2005, 93–94). Myös Reiss on sitä mieltä, että ei ole olemassa täysin universaalia etiikkaa, eikä sellaista luultavasti koskaan tulla saavuttamaan. Tätä puoltaa myös se, että esimerkiksi uskontojen ja pyhien kirjojen merkitys ihmisten jokapäiväisessä elämässä on muuttunut radikaalisti, jolloin myös niiden tarjoama mahdollisuus yhteneväisyyteen on ontuva. (Reiss 2010, 8). Etiikka on kuitenkin yksi niistä harvoista asioista, jotka joskus voisivat

toimia maailmaa yhdistävinä tekijöinä. Sen takia yhteisten periaatteiden etsimisestä ei ole luovuttu, vaan töitä sen eteen tehdään koko ajan.

Hermeneutiikka pyrkii selvittämään, miten keskinäinen ymmärrys on mahdollista ja miten sitä voitaisiin edistää, siis miten ymmärretään ihmisten toimintaa, perinteitä ja kulttuureja. Gadamerin mukaan ymmärtäminen tarkoittaa jatkuvaa tulkintaa, joka liittyy kaikkeen keskinäiseen kanssakäymiseen, ja tulkinnan myötä inhimilliseen toimintaan sisältyvät merkitykset avautuvat vähitellen. Jos tutkija, tai esimerkiksi opettaja, joutuu tekemisiin vieraan perinteen tai kulttuurin kanssa, hän tulkitsee sitä aluksi omien ennakkokäsitysten pohjalta. Gadamer kuitenkin toteaa, ettei kumpikaan osapuoli pääse koskaan täydellisesti eroon omista lähtökohdistaan, joten toisen täydellisen ymmärtämisen saavuttaminen on lähes mahdotonta. (Pietarinen & Poutanen 1997, 25–26)

2.3 Suomalaisen yhteiskunnan muutos koululaitoksen näkökulmasta

2.3.1 Keskiaika – 1700-luvun loppu

Tämä osio kuvaa sitä aikaa, kun Suomessa alettiin perustaa ensimmäisiä kouluiksi kutsuttavia institutionaalisia rakenteita, jotka loivat pohjaa tulevalle koulujärjestelmälle. Pyrin kirjoittamaan auki myös sen, mitä varhaisimpien koulujen mukaan oppilaille tuli opettaa, mikä oli sen ajan mukaan niin arvokasta.

Keskiajalla Suomi, eli niin sanottu Turun hiippakunta, kuului Ruotsin valtakuntaan, jolloin opetusta annettiin vain muutamassa kaupungissa, kuudessa luostarissa ja yhdessä katedraalikoulussa. Täten opetus kosketti vain hyvin pientä osaa suomalaisesta maatalouspainotteisesta väestöstä. Tältä ajalta on myös säilynyt joitakin mainintoja opetuksesta ja tiedonhankinnan väylistä. (Hanska & Lahtinen 2010, 17)

Katolinen kirkko vaikutti suuresti siihen, että jo 1300-luvun kuluessa Suomessa pyrittiin antamaan perustiedot kristinuskosta kaikille, mutta lapsille opetettiin myös asemansa mukaisia tietoja ja taitoja, sekä oman roolin sisäistämistä, jolloin jokaisesta voisi tulla kokonaisvaltaisia yhteisön jäseniä ja valtakunnan alaisia. Säätyjako oli voimissaan jo 1500-luvulla, jolloin esimerkiksi aatelist lapset opetettiin tuntemaan oma asemansa, mutta myös velvoitteensa Jumalaa ja alempisäytyisiä kohtaan. Keskiajalla puhuttaessa lapsen oppimisesta tai kasvattamisesta, saatettiin tarkoittaa koulunkäyntiä, ammattikoulutusta tai hyvien tapojen, sekä talossa ja tilalla vaadittujen taitojen opettelemista. Kasvatus ja koulutus olivatkin hyvin voimakkaasti sidoksissa sen ajan ja hetken tarpeisiin sekä oikeaan ja hyväksyttävään toimintaan. Huomionarvoista on myös se, että kasvattajina ei toimineet pelkästään

koulutetut opettajat, vaan myös monet varttuneemmat ihmiset, jotka omasivat lapselle tarpeellisia tietoja ja taitoja. (Hanska & Lahtinen 2010, 17)

Pienille lapsille opetettiin lähinnä tapakasvatusta ja kristinuskon perusteita. Kun lapsi varttui noin seitsemänvuotiaaksi, alettiin hänelle opettaa taitoja ja tietoja aina noin kahdenkymmenen vuoden ikään asti. Kasvatusteoreetikot pitivätkin sosiaalisten taitojen oppimista tärkeänä juuri ennen tätä seitsemää ikävuotta. Katolinen kirkko myös näki asian niin, että lapsi oli syntyessään neutraali, ei siis hyvä eikä paha, jolloin vanhempien antama kasvatustyö ratkaisi suurelta osin lapsen tulevaisuuden. Suomessa käytössä ollut kaste sekä sen mukana 1500-luvulla tullut kummitoiminta olivat huolehtimassa siitä, että lapsi saisi myös kristillistä kasvatusta. Ruotsissa kummien kasvatusvelvollisuudet oli jopa kirjattu ylös: esimerkiksi Isä meidän -rukous ja uskontunnustus piti osata ja opettaa kummilapselle. Turun hiippakunnassa 1500-luvulla pappi velvoitti vanhemmat samaan toimintaan. Keskiajalla oppiminen ja ohjeistaminen jatkuivat kuitenkin myös aikuisiässä ylhäisempien ja vanhempien toimesta. Huomionarvoista on myös se, että vaikka kansa oli suhteellisen kouluttamatonta, ihmiset olivat hyvin tietoisia monista asioista. Yleensä pitäjästä löytyi aina joku tai joitakin luku- ja kirjoitustaitoisia, jotka jakoivat tietoa esimerkiksi kirjallisesta kulttuurista muulle väestölle. (Hanska & Lahtinen 2010, 18–20).

Reformaation aikana ja sen jälkeen oli myös niin sanottuja kotiopettajia, jotka olivat yleensä pappeja. Esimerkiksi suomenkielen isänä pidetty Mikael Agricola hakeutui omatoimisesti Pernajan kirkkoherran Bertilin pakeille, joka opetti nuoren ja lahjakkaaksi katsomansa Mikaelin lukemaan ja kirjoittamaan. Myös Mikaelin vanhemmat huomasivat lahjakkuuden pojassaan, joten hänet lähetettiin sitten Turkuun jatkamaan opintojaan. (Hanska & Lahtinen 2010, 38). On kuitenkin tiedostettava, että kotiopettajien tapauksessa puhutaan yleisemmin vain aatelistoikien opetuksesta, ei koko kansan opettajista. Joitakin aatelistyttöjä on koulutettu luostareissa, mutta tietopohjaisen koulutuksen määrän on epäilty käsiala- ja kirjoitustyylinäytteiden perusteella olleen sangen vähäistä. On kuitenkin huomioitava, että tämän ajan lähteitä on säilynyt sangen vähän, mikä tietysti johtuu osittain myös siitä, että tuolloin käytössä oli oppikirjojen lisäksi hyvin paljon itse koottuja muistiinpanoja, joiden merkitys on kuitenkin ollut hyvin suuri. Näihin muistikirjoihin oli koottu muun muassa tietoja vuodenajoista, kuukauden tapahtumista ja astrologiasta, mutta saattoipa heillä olla myös almanakkoja, joihin merkittiin luonnonilmiöitä ja muita oleellisia asioita. Mikael Agricola suomensikin näistä ruotsin, saksan tai latinankielisistä muistivihkoista erilaisia värssyjä kansan luettavaksi ja opeteltavaksi. (Hanska & Lahtinen 2010, 31). Keskiajalla papit pitivät myös alkeellisia kouluja, joiden vaatimustasoon kuului lähinnä opettaa ihmisiä lukemaan ja kirjoittamaan ja avustamaan kirkon tehtävissä. Vaatimustason ollessa näinkin vaatimaton, seurakunnan ylläpitämä alkeiskoulu ei yleensä ollut kovin pitkäikäinen. Myös itse koulun ylläpito saattoi loppua esimerkiksi papin kiinnostuksen lopahdettua. Koska tällainen koulu ei ollut missään vaiheessa virallinen, ei niistä ole myöskään säilynyt kirjallisia lähteitä. Tosiasia on kuitenkin se, että nämä koulut toimivat keskiajan koulujärjestelmän perustana. (Hanska & Lahtinen 2010, 39–41)

Kuikka sanoo olevansa sellaisessa käsityksessä, että suomalaisen opettajankoulutuksen juuret ajoittuvat myös keskiaikaan ja Keski-Euroopan yliopistoihin, jonne suomestakin hakeuduttiin ja palattiin sitten kotimaahan tutkinnon hankkimisen jälkeen. Yksi tällä tavalla toiminut oli jo aiemmin mainittu Mikael Agricola, joka toimi kotimaahan palattuaan Turun katedraalikoulun rehtorina 1539–1548 ja myöhemmin Turun piispana. Hän omaksui uuden näkemyksen evankelisesta teologista ja kansanopetuksesta, minkä hän sai myös tuotua omalla toiminnallaan Suomeen. Oleellista tässä uudessa näkemyksessä oli se, että jokaisen tuli saada lukea ja perehtyä Raamattuun ja uskonperusteisiin omalla äidinkielellään. Agricola on myös luonut Suomen ensimmäisen opetusohjelman, ABC-kirjan eli katekismuksen. Sen alkuruno sisälsi kansansivistyksen ja opetuksen periaatteet: opetus kuuluu kaikille, opetuksen tulee olla kansankielistä ja se sisälsi myös elämäntutkimuksellisia seikkoja, jotka perustuivat normien tuntemiseen. Tässä vaiheessa Agricolan opetuksesta vastasivat pääsääntöisesti kirkko ja papit. (Kuikka 2010, 1–2)

1600-luvulla opetus liitettiin yhä tiiviimmin kirkon yhteyteen Gezelius - piispojen toimesta. Tavoitteena oli luoda opetusjärjestelmä ja merkitä tuloksia kirkonkirjojen yhteyteen. Opetus alkoikin limittyä yhä tiiviimmin jumalanpalvelukseen, avioliittoon ja kirkon jäsenyyteen, mikä käytännössä tarkoitti rippikoulun suorittamista. Näin muodostui kirkkolain suotuisalla avustuksella kirkollinen kansanopetus osaksi suomalaista yhteiskuntaa. Suomalaiset alkoivat kuitenkin olla tyytymättömiä tähän järjestelmään verrattain äkkiä, ja jo 1650-luvulla oli perustettu ensimmäisiä tehtaankouluja luomaan kansansivistystä. Suuremmassa mittakaavassa koulujen muutos tapahtui 1700-luvun lopulla ja 1800-luvun alussa. Tällöin alkoi muodostua muun muassa köyhäinkouluja, kartanokouluja, Ahlmanin ja Antellin kouluja, pitäjänkouluja ja muita vastaavia. (Kuikka 2010, 2)

Suomi kuului 1700-luvulla Ruotsin vallan alaisuuteen, mistä johtuen Suomessa kouluun ja kasvatukseen vaikutti paljon se, mitä emämaa Ruotsissa tapahtui. Ruotsissa oltiin 1700-luvun alussa tyytymättömiä annettavaan kasvatukseen, sillä se tuki joidenkin mielestä vain ja ainoastaan kirkon tarpeita, eikä sellainen ollut suurvalta-asemaan päässeelle maalle edullista. Suomessa moni ajatteli asioista samoin, mutta erityisesti pappissäätynen Johan Browallius, joka piti keskustelua yllä. Hänen mukaansa opetuksen tuli olla sellaista, joka valmistaisi kaikkiin tai useampiin säätyihin, mutta ennen kaikkea useammille elämänurille. Browallius kuitenkin jakoi vanhan näkemyksen, jonka mukaan kaikki ihmiset eivät sopineet älyltään koulunkäyntiin, mutta olivat kykeneviä moniin töihin. Ruotsissa asetettu kasvatuskomissio, johon kuului kirkon ja valtion virkamiehiä, saikin reilusti aikaa pohtia annettavan kasvatuksen tulevaisuutta ja sai kasvatusta koskevan mietintönsä valmiiksi vuonna 1760. (Joutsivuo 2010, 142–144)

1700-luvun lopulla koulutuksen haluttiin muovaavan ihmisistä tietynlaisia ja korostavan vain tiettyjä piirteitä. Valistusmoraali oli hyötymoraalia, jonka perustana toimi uskomus, että ihminen muuttuu todelliseksi ihmiseksi vasta kun hän oli oppinut hyödyllisiä tietoja. Lisäksi tavoitteeksi oli asetettu hyvän kansalaisen tavoite ja puhtaasti hyötyä tavoittelevan koulutusajattelun rinnalle tuli sivistystä ja kokonaisvaltaista kansalaisuutta tähdentävä pedagogia. Tätä korosti muun muassa yliopistoihin vaikuttaneen Henrik Gabriel Porthanin ajatus,

että tiedoilla ja taidoilla oli hyötyä vain, jos ne johtivat kykyyn hyödyttää muita ja ne olivat muiden hyväksi. Täten koulutuksen katsottiin jalostavan myös ihmisten luonnetta. (Joutsivuo 2010, 150). Tämän ajan koulutus oli hyvin paljon sidoksissa kirkkoon ja kirkon oppeihin. Koulujärjestelmä ei ollut vielä millään tavalla stabiili, mistä johtuen kouluun pääsivät vain harvat, yleensä miehet.

2.3.2 1800-luku

Tämä osio perustuu aikaan, jolloin Suomi saavutti autonomisuuden, vaikka kuuluikin Venäjän vallan alaisuuteen. Autonomia on kuitenkin hyvin suuressa roolissa, kun ajatellaan sekä koululaitosta että kansallidentiteettiä. Lisäksi tämä ajanjakso on jo enemmän konkreettisesti suuntaa antava nykyisen koululaitoksen synnylle.

Suomalaisen yhteiskunnan muodostumiseen ovat vaikuttaneet monet seikat, mutta erityisesti sen juuret ovat peräisin kristinuskosta. Kristinusko on ollut suomalaisen yhteiskunnan tukipilari ja se on toiminut eettisen toiminnan ja moraalijattelun perustana. Yhtäältä Suomeen on vaikuttanut myös suurissa määrin ruotsalaisuuden vaikutus Ruotsin vallan aikana, toisaalta myös Venäjän vaikutus autonomian aikana. Ruotsin vallan aikana vaikutti valistus, rationalismi ja uushumanismi, jotka korostivat itsehillintää. Täten ihmisen järki ja yhteiset sopimukset hallitsivat yhteiskuntaa. Suurin muutos on tapahtunut autonomian saavuttamiseen eli vuoden 1809 jälkeen. Suomalaisuus sai jalansijaa ja fennomaaninen liike alkoi edistää suomalaista kieltä, kirjallisuutta ja kansakunnan historiaa. Näin ollen suomalainen koulu koki myös rakennemuutoksen: 1860-luvulla koulu itsenäistyi ja valtiokirkkojärjestelmä lopetettiin. Nämä olivat ensimmäiset viitteet yhtenäiskulttuurin hajoamisesta. (Launonen 2000, 78–79)

Kuikka kutsuu tätä 1800-luvulla alkanutta ajanjaksoa koulukokeilujen vaiheeksi. Kuten aiemmin mainitsin, erilaisia kouluja oli syntynyt suomalaisen koulujärjestelmän alueelle sangen paljon. Näiden kokeilujen menestyksen edellytykseksi muodostuivat koulun toiminnan säännöllisyys ja jatkuvuus. Nämä koulut eivät olleet välttämättä pitkäaikaisia rahoituksen tai kiinnostuksen loppaamisen vuoksi, mutta myös koulun kiinteä sijainti vaikutti merkittävästi sen tuloksiin. Suurin muutokseen johtuva asia oli kuitenkin ihmisten asenteet koulua kohtaan, sillä niiden piti muodostua kouluystävällisemmäksi. Koulunkäynti ei missään nimessä ollut kaikkien suosiossa. Lisäksi se olisi edellyttänyt koulukirjoja, jotka olisi voinut lainata perustettavista koulukirjastoista. Viimeinen seikka, mistä koululaitoksen onnistunut läpimurto oli kiinni, oli opettaja. Opettajien variaatiot vaihtelivat koulumestareista lukkareihin ja aina ”asiasta kiinnostuneisiin”. Varsinaista opettajankoulutusta ei näille opettajille järjestetty, vaan ainoastaan oppikoulunopettajat koulutettiin Turun Akatemiassa pedagogisessa seminaarissa 1806 - 1826. (Kuikka 2010, 2–3)

Suomessa ei ollut säädetty lakia kansanopetuksesta muiden pohjoismaiden tavoin, minkä vuoksi se nousikin keskustelun piiriin 1840-luvulla. Yksi keskustelun ylläpitäjistä oli J. V. Snellman, joka kirjoitti aiheesta monia artikkeleita ja vaati ratkaisua ongelmaan. Tarjolla oli tällöin viisi vaihtoehtoa,

joista tuli valita toimivin ratkaisu: 1. Koulutetaan silloiset opettajat, mikä olisi ollut taloudellisesti viisainta ja tuki myös eriävä mielipiteitä kansakoulun tarpeellisuudesta. 2. Opettajat tuli kouluttaa silloisissa oppikouluissa vuoden aikana. 3. Olisi pitänyt perustaa Ruotsin mallin mukainen lukkari-kansakoulunopettaja-seminaari, joka korosti perinnettä ja yhteyttä kirkkoon. 4. Perustetaan erityinen opettajankoulutuslaitos, mikä oli lähimpänä Saksan ja Sveitsin mallia. 5. Mallin olisi pitänyt olla sellainen, jossa yliopisto hoitaisi opettajien kouluttamisen. Keskustelu ei kuitenkaan koskenut pelkästään sitä, missä koulutus tulisi antaa vaan myös sitä, millaista koulutusta ja mihin tarkoitukseen sitä tulisi antaa. Eli kuinka kansakoulun tavoitteellisuus ja opettajille annettava koulutus kohtaisivat tulevaisuuden koulumaailmassa. Hyvin alkanut keskustelu kuitenkin päättyi Suomessa 1848 Euroopan ”hullun vuoden” johdosta, jonka jälkeen koululaitoksen tulevasta suunnasta muodostui erilaisia näkemyksiä ja joissakin koululaitosta oltiin viemässä jopa poliisitoimen valvonnan alle. (Kuikka 2010, 3–4)

Suomen kuuluessa Venäjän keisarikuntaan ja Aleksanteri II astuessa valtaan koulu-uudistus nousi jälleen esille. Aleksanteri II kävi Suomessa vuonna 1856 ja esitti matkansa aikana Suomen senaatille viisi pykälää sisältävän suomalaisen yhteiskunnan kehittämissuunnitelman, jossa yksi kohta koski nimenomaan maaseudun koulutusta. Tämä kaikki oli osa Venäjän silloista koulutuspolitiikkaa ja Suomen kuuluessa Venäjän keisarikuntaan oli luontevaa, että tätä politiikkaa alettiin toteuttaa myös Suomessa. Suomessa asian tiimoilta järjestettiin kirjoituskilpailu, jonka aiheena oli kansakoulun kehittäminen. Kirjoituksien, joita oli lähes 20, sekä senaatin mietintöjen perusteella pystyttiin luomaan esitys kansakoulun kehittämisestä, jonka keisari hyväksyi huhtikuussa 1858. Tällöin Suomeen perustettiin myös kouluhallitus. Lisäksi oli kunnan perustamia kansakoulun johtokuntia, jolloin saatiin hallinto ja käytäntö lähemmäksi toisiaan. Samana vuonna säädettiin myös asetus, joka velvoitti senaatin valitsemaan henkilön, joka tutustuisi niin kotimaan kuin myös ulkomaiden koululaitoksiin ja antaisi selvityksen havaintojensa pohjalta. Lisäksi edellytettiin, että Suomeen perustettaisiin yksi kansakouluseminaari keskelle maata. (Kuikka 2010, 5–6)

Uno Cygnaeus oli henkilö, joka valittiin tähän tehtävään ja hän matkustikin vuoden ajan hoitaessaan tehtävää ja laati tästä ajasta matkakertomuksen. Senaatti arvosti hänen näkemyksiään ja pyysi häntä luomaan Suomen kansakouluseminaareja ja kansakouluja käsittelevän ehdotuksen, jonka Cygnaeus sai valmiiksi marraskuussa 1860. Esityksen pääpiirteisiin kuului muun muassa se, että koko kansakoulun tavoite oli kristillinen kotikasvatus. Lisäksi hän esitti lastentarhoja seminaariin ja lastenhoidon opetusta, eli hän pyrki korkeatasoiseen opettajankoulutukseen, jonka tavoitteena oli niin sanottu kutsumusopettaja, jonka päätehtävänä oli kasvattaa. Cygnaeuksen työtä tarkastellut kansakoulukomitea työskenteli 1861–1862 ja sen tehtävänä oli tehdä uusi ehdotus, mutta lopulta se päättyi mietintöön, jossa käsiteltiin hallintoa, seminaaria ja kansakoulua niin kaupungeissa kuin maaseudullakin. Cygnaeus kirjoitti tästä mietinnöstä oman lausuntonsa, jonka mukaan Jyväskylän seminaari tuli perustaa joitakin vuosia ennen kuin kansakouluja alettiin perustaa, jolloin kouluihin olisi saatu jo pätevät opettajat. Keisari

hyväksyi seminaaria koskevan asetusehdotuksen vuonna 1863. (Kuikka 2010, 6–7)

Jyväskylän kaksoisseminaari, jossa siis koulutettiin sekä miehiä että naisia, aloitti toimintansa jo vuonna 1863 Uno Cygnaeuksen johdolla. Seminaari oli nelivuotinen ja suomenkielinen ja noudatti siten vasta perustettujen oppikoulujen linjaa. Lisäksi sillä oli oma opetussuunnitelmansa, jonka Cygnaeus teki yhdessä muiden opettajien kanssa. Seminaarin opettajat olivat käyneet tekemässä aiemmin noin vuoden mittaisen matkan, jonka aikana he olivat perehtyneet Keski-Euroopan seminaareihin perehtyäkseen oman oppiaineensa didaktiikkaan ja oppikirjoihin. Seminaarin perustamisen takia kansakoululakia ei ollut kiirehditty, vaan keisari sai asiasta ehdotuksen vasta vuonna 1865, jonka hän hyväksyi seuraavana vuonna. Tämä laki mahdollisti maahamme rinnakkaiskoulujärjestelmän, jossa toimi oppikoulu ja kansakoulu. Oppikoulun opettajien kouluttamiseksi toimintansa aloitti Helsingin Normaalilyseo jo vuonna 1864. Aineenopettajakoulutus sai myös tukea Helsingin yliopistolta. Ruotsinkielisiä opiskelijoita varten perustettiin vuoden 1871 alussa Tammisaareen naisseminaari ja miesseminaari puolestaan Uuteenkaarlepyyhyn. Nämä ruotsinkieliset seminaarit saivat enemmän vaikutteita ruotsalaisilta seminaareilta ja ne hyödynsivätkin ruotsalaisia oppikirjoja. Itä-Suomen seminaarittomuus korjattiin vuonna 1880, jolloin perustettiin Sortavalan seminaari, joka toimi Jyväskylän mallin mukaan keskieuropalaisessa hengessä. (Kuikka 2010, 7–9)

Oppilasmäärä alkoi kasvaa huomattavaa vauhtia 1880-luvulla, joten silloinen seminaarien määrä ei riittänyt enää turvaamaan pätevien opettajien koulutusta. Päätettiin perustaa neljä uutta seminaaria, jotka perustettiin Raumalle, Raaheen, Kajaaniin ja Heinolaan. Lisäksi koko koululaitosta pyrittiin tukemaan erilaisilla päätöksillä, joista vuoden 1898 piirikouluasetus on yksi. Tällä asetuksella pyrittiin turvaamaan kansakoulujen rakentaminen riittävässä määrin. Kun kunnassa ylittyi tietty oppilasmäärä ja vanhemmat tekivät esityksen, kunta oli velvollinen perustamaan koulun. Tämä on myös nykyisen oppivelvollisuuden lähtökohta. (Kuikka 2010, 9)

2.3.3 1900-luku – 1970-luku

Tämä ajanjakso on itsenäisen Suomen aikaa, joka mahdollisti sen, että Suomi oli kykenevä tekemään itsenäisesti päätökset, jotka koskettivat muun muassa koululaitosta, mutta myös muuta elämää. Lisäksi ajanjaksoon kuuluvat sotavuodet, joiden jälkeinen arki on vahvasti vaikuttanut kasvatusihanteisiin sekä suomalaiseen arvopohjaan.

Kansakouluseminaareista esimerkiksi Sortavalan seminaari oli toiminut jo kauan poliittisen painostuksen alla, sillä niin virkamiehet kuin venäläiset sanomalehdetkin pyrkivät puuttumaan jatkuvasti seminaarin käytännön toimintaan. Esimerkiksi vuonna 1916 opetussuunnitelmaan lisättiin venäläistämiprojektin perusteella venäjän kielen, Venäjän historian ja maantiedon oppitunteja. Tämä jäi kuitenkin lyhytaikaiseksi, sillä vuoden 1917 vallankumouksen seurauksena tästä luovuttiin heti, mutta vallankumous laukaisi

koululaitoksesamme muutenkin uuden vaiheen. Kaiken koulutuksen tuli jatkossa tukea uuden tasavallan kahtia jakautuneen kansan yhdistäjänä, yhteistyön ja yhteisten tavoitteiden saavuttamisen edistäjänä. Urheilu oli yksi yhtenäisyyttä edistävä tekijä, mutta myös kulttuurin rooli oli suuri ja Jyväskylän seminaarin opiskelijoiden harrastustoimintaa koskevassa esityksessä korostettiin monipuolisen kulttuurin merkitystä. (Kuikka 2010, 10–11)

Vuonna 1918 asetettiin komitea opettajankoulutuksen kehittämiseksi, joka sai suunnitelmansa valmiiksi neljässä vuodessa ja suunnitelman mukaan kansakoulu-, keskikoulu- ja ylioppilas pohjainen koulutus tulisivat säilymään. Taloudelliset seikat vaikuttivat kuitenkin siten, etteivät suunnitelmat toteutuneet. Sen sijaan vuonna 1906 säädetty laki oppivelvollisuudesta sai lopullisen toteutuksensa vasta vuonna 1921. Laki sisälsi koulutuksellisen tasa-arvon ajatuksen, jonka mukaan mahdollisimman monella tuli olla mahdollisuus suorittaa kansakoulun oppimäärä, mutta laki sääti myös oppilaiden määrää, jonka vuoksi tilapäisjärjestelyillä hallittiin vallitsevaa opettajapulaa. Osasyynä tähän oli vielä toiminnassa olevan kiertolaiskoulujärjestelmän vaiheittainen katoaminen. Yläkansakouluseminaarien rinnalle alettiin perustaa alakansakouluseminaareja ja niissä koulutus oli kaksivuotinen, pohjakoulutuksena oli kansakoulu. Yksi syy tähän on se, että 1900-lukua alettiin kutsua lasten vuosisadaksi, jonka seurauksena alle kouluikäisten ja kouluikäisten lasten huomioon ottaminen korostui ja näkyi muun muassa lastentarhoina ja alakansakouluna 7–8 -vuotiaita varten. (Kuikka 2010, 11–12)

Toistuva vaatimus ylioppilas pohjaisesta opettajankoulutuksesta toteutui jollakin tasolla vasta 1934, jolloin Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu aloitti toimintansa. Opettajatutkinnon ohella siellä pystyi suorittamaan tohtoritutkinnon, mutta myös ylemmän kandidaatin tutkinnon. Jyväskylän seminaarin toiminta puolestaan lakkasi vuonna 1937. Vuosina 1917–1939 opettajankoulutus ei ollut enää yhtenäinen, vaan erilaisen pohjakoulutuksen omaaville oli omat oppilaitoksensa. Kansakoulunopettajakoulutus oli tällöin kaikille muille kuin ylioppilaille niin sanottua umpikujakoulutusta, sillä enempää ei pystynyt kouluttautumaan. 1920-luvulla kouluhallitus ohjasi voimakkaasti koulutusta opettajapulasta poistamiseksi ja onnistuikin siinä, mutta 1930-luvulla lama vaikutti voimakkaasti, eikä kansakoulua tai opettajankoulutusta juurikaan kehitetty. (Kuikka 2010, 12)

Sotavuodet vaikuttivat luonnollisesti myös koululaitokseen, eniten siinä suhteessa, missä koulutusta annettiin ja missä ei, sillä osa kouluista toimi majoituspaikkoina ja sotasairaaloina. Sotien jälkeiset vuodet olivat poliittisesti ja taloudellisesti vaikeita, mutta silti koululaitosta pyrittiin uudistamaan. Kesti kuitenkin aikansa ennen kuin kansakouluseminaarit toimivat koko laajuudessaan. Suurimman muutoksen koki kuitenkin Sortavalan seminaari, joka sulautettiin Rauman ja Raahen seminaareihin tilapäisesti, kunnes vuonna 1953 se jatkoi supistettuna Itä-Suomen seminaarin nimellä Joensuussa. Alakouluseminaarit kokivat myös suuren muutoksen, sillä esimerkiksi Suistamon ja Vaasan seminaarit olivat jo lakanneet, Hämeenlinnan seminaari muutettiin yläkansakouluseminaariksi 1947 ja Tornio muutaman vuotta myöhemmin 1951. Myös uusia yläkansakouluseminaareja perustettiin, ja Pohjois-Suomi sai oman seminaarinsa 1950 Kemijärvellä, ja Savonlinnan seminaari aloitti toimintansa vuonna 1952. Vuoteen 1974 asti näitä muutoksia

tapahtui hyvin paljon, sillä vasta tällöin alettiin toteuttaa opettajankoulutuksen yhtenäistämistä. (Kuikka 2010, 12–13)

Sotien jälkeen Suomen kansainvälinen vuorovaikutus alkoi nopeasti lisääntyä. Sitä edisti esimerkiksi maan ulkopoliittisen aseman vakiintuminen. Yhteiskunnalle oli tyypillistä taloudellisen kasvun nopeutuminen, elintason kohoaminen sekä usko tieteen ja tekniikan mahdollisuuksiin yhteiskunnan kehittämisessä. Teollistumisen ja taloudellisen kasvun merkitys korostui. Suomi muuttui esimodernista maatalousvaltiosta moderniksi teollisuusyhteiskunnaksi. Näin ollen suomalaiset siirtyivät agrariyhteiskunnasta palveluelinkeinojen yhteiskuntaan, joten muutamassa vuosikymmenessä käytiin läpi äkillinen rakennemuutos. Monissa muissa maissa rakennemuutos tapahtui paljon pitemmän ajan kuluessa. Kristinuskon vaikutus väheni selkeästi suomalaisessa palveluyhteiskunnassa. Tällöin kyseenalaistettiin monet perinteiset käsitykset, erityisesti kysymykset ihmiskunnan perusarvoista nousivat huomion kohteeksi. Yhteiskunnan arvojärjestelmät kokivat muutoksen. 1960-luvulla arvosteltiin julkisesti kirkkoa, yliopistoa, oikeuslaitosta ja puolustusvoimia. Näkyvin kritisoija oli uusvasemmistolainen liike, joka korosti liberalismia ja moniarvoisuutta. Isänmaallisuus ja itsensä uhraamisen arvomaailma väistyivät 1960-luvulla yksilön autonomian ja itsensä toteuttamisen ideaalin tieltä. (Launonen 2000, 192–193)

1950-luvulla alkanut joukkoviestinnän lisääntyminen oli 1960-luvulla merkittävä yhteiskunnallinen tekijä. Erityisesti televisiolla oli erityisen suuri merkitys. Joukkoviestintävälineet yhdessä alkoivat murtaa Suomen kansallisen yleiskulttuurin asemaa ja merkitystä. Yleiskulttuuri alkoi väistyä populaari- ja massakulttuurin tieltä. (Launonen 2000, 194)

Sotien jälkeen havaittiin muutoksen tarvetta myös opetuksessa, joten kansakoulun opetussuunnitelman uudistaminen laitettiin alulle. Suomeen perustettiin opetussuunnitelmakomitea, jonka sihteerinä toimi Matti Koskenniemi. Komitea sai valmiiksi kaksi mietintöä: ensimmäisen vuonna 1946 ja toisen vuonna 1950, mutta sen käyttöönotto viivästyi aina vuoteen 1952 asti. Myös koululainsäädäntöä uudistettiin ja uusi laki astui voimaan 1957 ja se poisti jaon ala- ja yläkansakoulun väliltä. (Launonen 2000, 196)

Suomalaisessa opetussuunnitelmassa yksilön itsenäisyydestä ja henkisestä vapaudesta tulee ensimmäistä kertaa eettinen arvo, jota tulee kunnioittaa kasvatustavoitteita asettaessa vasta vuoden 1952 opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman mukaan yhteiskunnan jäsenillä tulee olla riittävästi itsenäisyyttä ja harkintaa, jolloin he eivät joudu kaikkien tuulten vietäviksi, mutta samalla yksilön persoonallisuuden kasvussa on kuitenkin tuettava yhteiskunnan kannalta välttämättömiä asenteita. Nämä moraaliset hyveet liitetään erityisesti kansanvaltaisuuteen ja tasa-arvoisuuteen. Opetussuunnitelmassa kansanvaltaisuuteen ja tasa-arvoon liittyvät arvot sekä sosiaaliset taidot ovat asioita, jotka toimivat perustana koko yhteiskunnan toiminnalle. (Launonen 2000, 202–203)

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa kasvatuksen päämäärä muotoillaan selvästi väljemmin kuin se oli aiemmissa opetussuunnitelmissa muotoiltu. Koskenniemen mukaan ”lasta ei enää kuten aikaisemmin pyritä puristamaan ennakoita tarkoin määritettyyn kaavaan” (Koskenniemi 1952, 9, 33). Kuva

arvojen luonteesta opetussuunnitelmassa on kuitenkin hieman ristiriitainen, sillä siinä painotetaan päämäärään liittyen kasvattajan omaa subjektiivista maailmankatsomusta ja arvojen suhteellisuutta, mutta toisaalta tärkeäksi nähdään myös se, että oppilaalle kehittyy koulukasvatuksen tuloksena tietty arvohierarkia. Koulun tulee siis luoda pohjaa persoonallisen vakaumuksen syntymiselle. (Launonen 2000, 204)

Launonen tulkitsee kirjassaan arvokäsitysten erilaisia painotuksia siten, että yhteiskunnan muodollisen kasvatuspäämäärän määrittelyssä opetussuunnitelmakomitea ottaa lähtökohdakseen yhteiskunnan moniarvoisuuden ja ajan mukana muuttuvat tarpeet. Launosen mukaan opetussuunnitelmassa vältetään yksityiskohtaisten arvojen ja ihanteiden asettamista kansakoulun objektiivisiksi päämääriksi. Hän kuitenkin näkee, että opetussuunnitelma tavoittelee sellaista eettistä kasvua, jonka seurauksena yksilö oman ajattelunsa kautta sisäistää persoonallisen vakaumuksen ja uskon pysyviin arvoihin. Tällöin nämä arvot ovat yhteiskunnan näkökulmasta suhteellisia, mutta omasta vakaumuksesta katsoen objektiivisia. (Launonen 2000, 205)

Koskenniemen ja hänen kirjoittajatovereidensa mukaan koulun arvot heijastavat kulttuuripiirissä omaksuttuja arvoja ja moraalisiäännöt ovat voimakkaasti sidoksissa ympäristötekijöihin. Vaikka yhteiskunnassa on vallalla monenlaisia arvoja, on kuitenkin mahdollista tehdä koko koululaitosta koskevaa tavoitteidenasettelua. Apuna tässä pystytään käyttämään yhteiskunnan jossakin määrin yleispäteviä arvostuksia, esimerkiksi vapautta. On kuitenkin huomioitava, että vaikka jokaisella on periaatteessa vapaus tehdä omat valintansa, on kasvattajalla jossakin määrin oikeus tehdä kasvatettavaa koskevia ratkaisua niin kauan kuin itse kasvatettava ei ole siihen kypsä. Kasvattajan on kuitenkin pyrittävä siihen, että kasvatettava voi myöhemmässä elämässään hyväksyä nämä häntä koskevat ratkaisut. (Launonen 2000, 205)

Maalaisliiton kansanedustajat tekivät kuitenkin vuonna 1963 toivomusaloitteen peruskoulun uudistamisesta. Keskeinen sisältö toivomusaloitteessa oli kouluohjelmakomitean mietinnöstä, jossa käsiteltiin kuuttatoista ongelma- ja epäkohtaa koululaitoksessa. Sen seurauksena sivistysvaliokunta laati mietinnön koulunuudistusasiasta, joka aloittikin keskustelun eduskunnassa loppuvuodesta 1963. Eduskunta teki asiasta periaatepäätöksen, joka loi sysäyksen koulu-uudistukselle. (Nurmi 1989, 92–94)

2.3.4 1970-luku – 2000-luku

Suomalaiselle yhteiskunnalle tämä käsitelty ajanjakso on kauttaaltaan historian nopeimman muutoksen mutta myös suurimpien muutosten aikaa sitten toisen maailmansodan. Tämän vuoksi ajanjakso on rajattu tässä tutkimuksessa noin lyhyeen aikajaksoon verrattuna muihin.

Koulujärjestelmää koskeva uudistus sisälsi neljä pykälää, joista peruskoulua koski luku kolme. Ehdotuksen mukaan yhdeksänvuotinen yhtenäiskoulu yhdistettäisiin kansakoulusta, kansalaiskoulusta ja keskikoulusta, jolloin kuusi alinta luokkaa muodostaisivat ala-asteen ja kolme ylintä yläasteen.

Tärkein uudistus tässä oli se, että kuuden ensimmäisen vuoden ajan opetus tulisi olemaan kaikille samansisältöistä. (Nurmi 1989, 108–110)

Varsinainen peruskouluasetus säädettiin kuitenkin vasta 26. kesäkuuta 1970. Toiveena oli, että tässä yhteydessä huomioitaisiin erityisesti syrjäisten ja vähävaraisten seutujen asukkaat, joten uudistus aloitettiin Pohjois-Suomesta. Opetussuunnitelman vuositarkastukseen sisällytettiin kodin ja koulun yhteistyösuunnitelma. Oppivelvollisia ja oppilaita koskevista säädöksistä eniten muuttui oppilaiden rankaisemista ja arviointia koskevat kohdat. Myös opettajien virkanimikkeet kokivat muutoksen. Myös työnkuva muuttui ainakin sanojen merkityksessä, kun ennen opettajan piti olla hyvä esikuva, nyt hänen tuli kaikin tavoin pyrkiä edistämään oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehitystä. Uudistus toteutettiin lopulta vuosina 1972–1977. (Nurmi 1989, 153, 156–158)

1970-luvulla suomalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin muutos jatkui entistä nopeampana. Usko nopeaan talouden kasvuun ja luottamus yhteiskunnalliseen kehitykseen olivat voimakkaasti läsnä. Perheissä siirryttiin perhekeskeisestä elämäntavasta enemmän yksilökeskeiseen elämään. 1980-luvulla joukkoviestintäteknologia kehittyi huimaa vauhtia eteenpäin, mikä vaikutti suomalaiseen yhteiskuntaan hyvin voimakkaasti. Erityisesti television kansainvälistymisellä oli erittäin suuri merkitys suomalaiselle yhteiskunnalle ja se loikin edellytykset postmodernin kulttuurin syntymiselle Suomessa. Television tarjonta loi hetkessä moraalisesti arveluttavia piirteitä lasten ja nuorten ajankäytölle. Lisäksi suomalaisessa yhteiskunnassa yleistyi yksilöllisyyden ja itsensä hemmottelemisen korostaminen. Markkinoiminen ja kaupallisuus lisääntyivät voimakkaasti, minkä seurauksena suomalaiset joutuivat mukaan kasinotalouteen. Sen seurauksena Suomessa koettiin vuosisadan suurin lama 1990-luvun alussa, jolloin myös puhe hyvinvointivaltion olemassaolosta nousi kriittisesti esille. (Launonen 2000, 231–232)

Monikulttuurisuus on myös nostanut päätään sekä päiväkodissa että peruskoulussa, sillä 1970-luvulla etniseen erilaisuuteen alettiin kiinnittää kunnolla huomiota, kun uusia maahanmuuttajaryhmiä alkoi saapua. Tämä on sinällään huomionarvoinen seikka, sillä Suomessa on kuitenkin asunut myös aiemmin uskonnollisesti, kielellisesti ja etnisesti valtavirrasta poikkeavia kansalaisia. Suhtautuminen sen sijaan vaihteli tilanteen ja suhtautujaryhmän mukaan. Yleisesti kielteisimmän suhtauduttiin kuitenkin ulkoisesti ja kulttuurisesti eniten valtaväestöstä eroaviin ryhmiin, kuten somalit, mutta myös poliittisesti ja historiallisesti vastakkainasettelua edustaviin ryhmiin kuten venäläisiin. Asennoitujia ajatellen suurimmat vaikuttavat tekijät olivat sukupuoli, ikä, asuinpaikka sekä ammatti- ja opiskelusuuntautuneisuus. Myös aiemmat kokemukset poikkeavista ryhmistä vaikuttivat suhtautumiseen huomattavasti. (Räsänen 2005, 85–86). Nykyisin monikulttuurisuus on levinnyt esimerkiksi Suomessa lähes jokaiseen kolkkaan maata, joten enää se ei tule täysin uutena asiana kenellekään. Se ei tietenkään tarkoita sitä, ettei se edelleen aiheuttaisi monissa tapauksissa lisähaastetta.

1990-luvulla EU:hun liittymisen myötä ulkomaalaisten määrä nelinkertaistui ja yhtenäinen kansallisuuskuva alkoi muuttua kansainvälisemmäksi (Launonen 2000, 269). Nälänhätä ja sodat ovat myös vaikuttaneet suomalaiseen yhteiskuntaan maahanmuuttajien muodossa. Peruskoulun opetussuunnitelman

etiikkaan sisällytetään globaali kansainvälinen lähtökohta. Eettisenä ihanteena pidetään kansainvälisesti suuntautunutta moniarvoista kansalaista, joka kantaa vastuun koko ihmiskunnan tulevaisuudesta eikä arvota eri kulttuureja ja uskontoja (Launonen 2000, 251). Monikulttuurisuuden kasvattaminen aloitetaan suomalaisessa yhteiskunnassa jo päiväkodissa, missä luodaan pohjat kansainväliselle tasa-arvolle. Tätä monikulttuurisuuskasvatusta luonnollisesti jatketaan koulun puolella.

Suomalainen arvomaailma on muuttunut yhteisöllisyydestä yksilöllisyydeksi. Väestöryhmien arvot eivät ole samat, vaan jokaiselle kehittyä omanlaisensa arvopohja, sillä esimerkiksi sosiaalinen tausta vaikuttaa edelleen. Yksilöt siis valitsevat arvonsa omien tarpeidensa mukaan. (Launonen 2000, 270). Omat arvot ammennetaan muualta kuin aiemmin: maailmankuvat syntyvät monista eri uskonnoista, ideologioista ja uskomuksista. Helene Helven mukaan elämme nykyisin maailmassa, jossa ei ole selkeitä ydinarvoja, vaan toistensa kanssa kilpailevia arvoja, joita ihmiset valitsevat omien individualististen tarpeidensa mukaan (Launonen 2000, 271). Reissin mukaan ihmiset pyrkivät toiminnassaan siihen, että heille itselleen aiheutuu mahdollisimman paljon mielihyvää oman toimintansa seurauksena. Tästä johtuen ihmiset punnitsevat valintansa siten, että kahdesta vaihtoehdosta se miellyttävin valitaan. (Reiss 2010, 9). Toisaalta, siinä on vähän kahta eri koulukuntaa, sillä Lindqvistin mukaan arvoja ei myydä valintamyymälässä, vaan ihmisen arvoperusta muodostuu eletyn elämän kanssa käsi kädessä. Lindqvistin mukaan arvot siis tulevat ihmisille eletyn elämän kautta heti kun henkilökohtainen näkemys siihen, mistä elämässä ylipäätänsä on kysymys, on muodostettu. (Lindqvist 1998, 18)

Eri yhteisöissä vallitsevat erilaiset moraaliset käsitykset ja ne voivat erota toisistaan paljonkin. Yhteisöjen jäsenillä on keskinäiset intressit, joiden mukaan yhteisön moraaliset arvot sovitetaan. Koska pienemmällä yhteisöllä on omat arvonsa käytössä, näin on luonnollisesti myös suuremmilla yhteisöillä, jopa kulttuureilla. Vaikka tuntuisikin järkevältä ajatella, että kaikilla kulttuureilla olisi yhtenevät intressit, näin ei kuitenkaan ole. Kulttuurien väliset erot ovat monessa suhteessa paikoitellen valtavat. (Pietarinen & Poutanen 1997, 113). Näiden erojen välissä opettajan tulee tasapainoilla ja pyrkiä löytämään kaikkia tyydyttäviä ratkaisuja. Se asettaa opettajan työlle suuret haasteet nyt ja myös tulevaisuudessa.

Yhteiskunnan muutos murentaa muun muassa yhdessä koetun näkemyksen koulun tarkoituksesta. Koulussa opetettavat välttämättömät perusasiat eivät ole enää kaikille itsestäänselvyyksiä, kuten ei myöskään se, kuka nämä perusasiat määrittelee. Modernilla opettajalla on valmiudet osallistua tähän keskusteluun, taitoa vaikuttaa keskustelun sisältöön ja halua rakentaa omaa opettajuuttaan keskustelun pohjalta uusiksi huomattavasti nopeammassa tahdissa kuin mihin opettajat ovat ehkä aiemmin totuneet. Kysymys myös siitä, että jos jokainen yhteiskunnan muutos ja koululle esitetty haaste koetaan rasitteeksi, voiko kukaan jaksaa ikäänsä opettajan ammatissa, on ajankohtainen. Muutosvauhti kun ei ainakaan ole hidastumassa. Osaavatko tulevaisuuden opettajat luopua entisestä hyödyntäkseen uutta? (Väljærvi 2005, 111)

Suomalainen koulujärjestelmä on maailmalla hyvin tunnettu nykyään sen korkean laadun mutta myös koulujärjestelmän yhtenäisyyden, joka tarjoaa kaikille samat mahdollisuudet, vuoksi. On kuitenkin muistettava, että alakoulun opettajien koulutus aloitettiin Jyväskylässä jo vuonna 1863, mutta se on kohdannut lukuisan määrän haasteita ja kehitysasteita sen jälkeen. Näitä muutoksen vaatimuksia ovat olleet tukemassa niin yhteiskunnan muutos kuin myös muutos koulumaailmassa ja sen kulttuurissa. (Sandström Kjellin, Stier, Davies & Asunta 2009, 5). Pisa-tutkimuksen on kuitenkin epäilty hieman suosivan joitakin maita sen luonteensa vuoksi, joten pelkästään siihen meillä ei ole varaa luottaa.

2.3.5 Media käsitteenä ja osana kasvatusta

Median käsitteen avaaminen on tarpeellista, mutta myös median ja sen roolin tiedostaminen, sekä sen vaikutusten arviointi nykyiseen yhteiskuntaan. Tämän vuoksi medialla on oma osuutensa tässä tutkimuksessa, sillä sen merkitystä on vaikea ymmärtää kokonaisuudessaan osana muuta yhteiskunnan muutosta.

Media sanana on alun perin lähtöisin latinankielisestä sanasta medium jolla on useampia merkityksiä, mutta tässä yhteydessä merkitys viittaa erilaisiin viestintävälineisiin ja -tapoihin. Media voidaan määritellä useammalla tavalla, mutta yksi määritelmä on, että se on viestintä- ja kulttuuriteknologiaa, joka korvaa kasvatusten tapahtuvan vuorovaikutuksen. Kun kyseessä on suurempi joukko, puhutaan tällöin massamediasta. Mediakulttuuri puolestaan kuvaa tässä yhteydessä nykykulttuuria, jossa medialla on hyvin keskeinen merkitys ja asema. Onkin sanottu, että mediakulttuuri muokkaa poliittisia näkemyksiämme, ihmisten välistä vuorovaikutusta ja identiteettiämme, mutta se myös hallitsee vapaa-aikaamme. Omalta osaltaan se muokkaa myös meidän käsitystämme maailmasta ja arvoista, joten se on iso osa myös nykyistä koulumaailmaa. (Nyyssölä 2008, 11–13)

Median ja erityisesti internetin tuomien mahdollisuuksien vuoksi on jouduttu kehittämään uutta terminologiaa. Informaatioetiikka on sanana jo ollut olemassa jo 1990-luvulla, mutta se on kokenut nyt median kasvamisen myötä uuden tulehisen. Informaatioetiikka on ”tavallisen” etiikan tapaan hyvin teoriajohtoista ja tilannesidonnaista. Informaatioetiikka pohtiikin lähinnä sitä, kuinka ja millaista tietoa me hyödynnämme esimerkiksi internetistä ja onko sen käyttäminen suotavaa. (Ocholla ym. 2010, 492–493). Viime kädessä opettaja on se, joka vastaa etenkin koulussa tästä tiedon hyödyntämisestä erilaisten medioiden parissa. Se asettaa opettajalle haasteen, sillä jatkuvasti kehittyvä media ei ole helpoin seurattava, joten se vaatii opettajalta todellista paneutumista asiaan.

Herkmanin mukaan (2007) elämme läpeensä medioituneessa kulttuurissa, jossa koulun, vapaa-ajan ja työn täyttävät erilaiset median tuottamat kuvat, tekstit ja äänet. Yhä suurempi osa kokemuksistamme on jollakin tavalla mediavälitteisiä, eivätkä enää autenttisesti koettuja. (Herkman 2007, 39). Yksilöiden mediasuhdetta on rakennettu aina kirjallisuudesta mainontaan ylettyvällä alueella, mutta myös erilaisilla tekstimuotoisilla tietoisuuden

kuvauksilla. Näiden mukaan mediasuhdetta on kuvattu passiivisuudeksi ja riippuvuudeksi, älyllisyydeksi ja myös interaktiivisuudeksi. Nämä kuvaukset kumpuavat usein riippuvuus- ja pelkonäkökulttuurista, joiden mukaan yksilöitä tulee pyrkiä suojelemaan medioiden turmelevilta vaikutuksilta. (Suoranta 2003, 80)

Suhtautumisemme mediaan riippuu hyvin pitkälti siitä, kuinka vanhoja olemme ja kuinka paljon olemme erilaisten medioiden kanssa olleet tekemisissä elinaikanamme. Aikuissukupolvet, joihin suuri osa vielä valmistumista opettajista kuuluu, ovat sellaisia, jotka eivät välttämättä meinaa pysyä edelleenkin tässä medioiden aiheuttamassa muutoksessa mukana. On hyvin erilaista kohdata nämä mediat syntymästä saakka, mediamaailman alkuperäisasukkaana, kun tutustua siihen jälkikäteen aikuisena, kuten nykyiset opettajat usein joutuvat tekemään. Lemish (2006) käyttääkin tällaisten aikuisten suhtautumisesta termiä ulkopuolisuuden perspektiivi, mikä antaa todentuntuisen kuvan aikuisten suhtautumisesta ja mahdollisuuksista suhtautua voimakkaasti elävään mediaan. (Pohjola & Johnson 2009, 11)

Käsitteenä yleisimmin käytössä on mediakasvatus, mutta sen määritelmä ei ole kasvattajillekaan yksioikoinen. Lyhyen määritelmän mukaan mediakasvatuksessa oppilaita ja opiskelijoita kasvatetaan ymmärtämään, tulkitsemaan ja tarkastelemaan kriittisesti mediaa. Lisäksi se avaa väylän tulkita kriittisesti media- ja populaarikulttuurille ominaisia muotoja ja rakenteita. Mediakasvatuksen avulla monet median tiedolliset ja taidolliset sisällöt integroituvat myös koulumaailmaan rikastaen sen pedagogisia ja didaktisia käytäntöjä. (Nyyssölä 2008, 15). Tämä tietenkin edellyttää sitä, että opettaja itse on kiinnostunut ja kykenevä käyttämään näitä mahdollisuuksia omassa koululuokassaan.

Mediakasvatuksen juuret Suomessa ylettävät yllättävänkin pitkälle, aina 1950-luvulle asti. Tällöin ei vielä puhuttu mediakasvatuksesta, vaan audiovisuaalisesta kansansivistystyöstä. Tavoitteisiin kuuluivat yksilön kannalta elokuvan kriittinen ymmärtäminen ja koulun kannalta opetuselokuvien hyödyntäminen kasvatuksessa. Vuoden 1974 opetussuunnitelman perusteissa mediakasvatuksesta puhuttiin nimellä joukkoviestintäkasvatus, jolloin myös yhteiskunnallinen ulottuvuus tuli mukaan. Opetussuunnitelmassa vuodelta 1994 siirryttiin käyttämään termiä viestintäkasvatus ja vasta vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa mediakasvatus on oppiaineet läpäisevä aihekokonaisuus, jolle on jo asetettu laajat tavoitteet. (Nyyssölä 2008, 19)

Jokaisen opettajan tulee aluksi osata määritellä oma sijaintinsa mediakasvatuksen kentällä kyetäkseen toimimaan mediakasvattajana. Tätä helpottamaan on kehitelty neljä erilaista mediakasvattajaheimoa, joista jokainen suhtautuu medioihin hieman eri tavalla. Ensimmäinen heimo on teknologinen heimo, joka korostaa informaatio- ja kommunikaatioteknologian käyttöä opetuksessa. Suojelun heimo on toinen heimoista ja sen tavoitteena on suojella lapsia median huonoilta vaikutuksilta. Se lähestyy mediaa normatiivisesti ja arvottavasti, usein myös moralisoivasti. Kolmas heimo on kulttuuritutkimuksen heimo, joka on kiinnostunut moninaisista mediailmiöistä, esimerkiksi peleistä ja todellisuuden representaatioista. Mediakasvatuksellisina taitoina tämä heimo pitää analyysi- ja tulkintataitojen vahvistamista. Viimeinen heimo on mediaa ja

sen valtaa manipulaation välineenä tarkasteleva kriittinen heimo. Se korostaa vastarinnan strategioita ja osallistuvaa käytäntöä, mutta myös ihmisten omaehtoisen toiminnallisuuden tukemista. (Nyyssölä 2008, 18). Opettajat tekevät jatkuvasti arvottavia valintoja pohtiessaan omaa suhdettaan mediakasvatukseen ja valitessaan erilaisia toimintatapoja median kanssa.

Mediakasvatuksen ongelmakohtaksi voidaankin koulussa nähdä hyvin usein se, että koulussa annettava mediakasvatus on kasaantunut vain tiettyjen opettajien harteille ja sen on koettu olevan liian välinekeskeistä. Oikeanlaisella opetuksella voidaan välttää mediakasvatukseen liittyvää mystifiointia ja tehdä oppilaiden ja jopa opettajien ajattelua näkyväksi. (Herkman 2007, 58). Kaikki opettajat eivät ole halukaita ottamaan erilaisia medioita mukaan opetukseen, mikä voi eriarvoistaa myös oppilaita suomalaisessa koulussa.

Media ei suoranaisesti ole muuttanut kodin ja koulun perusluonnetta ja ajatusta, mutta siitä on kuitenkin tullut tärkeä kasvatusinstituutio, jolloin koti ja koulu ovat joutuneet kaikesta huolimatta luovuttamaan kasvatusvastuuta myös medialle. Tästä seuraa myös se, että perinteinen malli, jossa vanhemmat opettavat lapsia, on ajoittain kääntynyt pääläelle ja lapset opettavat mediaan liittyviä asioita niin kotona kuin myös koulussa. Tämä on tilanne, johon ei löydy toimintamallia aiempien sukupolvien traditioista, mistä johtuen vanhemmat ja kasvattajat joutuvat peilaamaan omia arvojaan ja toimintatapojaan uudelleen. Medialla on myös yhteiskunnallinen merkitys, joka välillisesti voidaan nähdä siten että media muuttaa omalla toiminnallaan niitä sääntöjä joiden mukaan ihmiset ja instituutiot toimivat. Media neljäntenä instituutioon kirkon, perheen ja koulun lisäksi tuottaa ja uusintaa yhteiskunnan arvoja ja moraalista koodistoa. Median vastuu kasvattajana tosin on marginaalinen, mutta kuitenkin sosiaalista. (Nyyssölä 2008, 23–25)

Mediasta nostetaan nykyisin esille erityisesti väkivaltaiset pelit, joissa ammutaan ja tapetaan ihmisiä tai ties mitä. Opettavatko nämä pelit tuottamaan kipua tai käsittelemään aseita? Ajatuksen tasolla tällaisesta luonnollisesti huolestuu, mutta onko siihen todella tarvetta, onkin toinen asia. Voidaankin sanoa, että ei ole syytä huoleen, mikäli pelaajat kohtelevat ihmishahmoja kunnioittavasti. On pikemminkin tutkittava hyveitä, joita pelaajat tekevät ja utilitarismin mukaan on opittava näkemään pelien kaikki ulottuvuudet, jonka jälkeen asiasta voidaan alkaa tekemään johtopäätöksiä. (Schulzke 2010, 127, 131, 136). Pohjolan mukaan on kuitenkin huomioitava se, että jos vanhemmat eivät kasvateta ja välitä tietoisesti arvoja lapsilleen, media kyllä hoitaa sen osuuden vanhempien puolesta. Onkin tiedostettava, että media saa valta-asemansa vain jos sille sellainen annetaan. Suomessa median valtaa lisää vallitseva etäisyyden kulttuuri, jossa vanhemmat ja lapset eivät ole niin läheisissä tekemisissä kuin esimerkiksi Keski- ja Etelä-Euroopassa. Tosin lapset elävät kuitenkin tällä hetkellä yhä enemmän kodin vaikutuspiirissä sekä erilaisten aktiviteettien parissa, jolloin aikuisia on lähes aina läsnä. (Pohjola & Johnson 2009, 21)

Kasvattajien voi olla hyvin vaikea toimia koulussa ja kotona pätevinä moraalisisina kasvattajina median suhteen, mikäli oppilaat ja lapset tietävät mediasta huomattavasti enemmän. Oma arvovaltaansa joutuu punnitsemaan hyvin erilaisessa valossa, mihin nykyiset aikuiset ovat ehkä tottuneet. Koska

koulussa ja kotona on saatettu tuomita lasten medioiden käyttö, lapset ovat alkaneet itsenäistyä esimerkiksi salailemalla omaa mediankulutustaan. Oppilaat myös olettavat, että opettajat ja vanhemmat seuraavat media- ja viestintäkulttuurin kehittymistä. Buckingham onkin sitä mieltä, että opettajan on turha edes pyrkiä tietämään kaikkea mediasta, sillä oppilaat rajaavat kiinnostuksen ulkopuolelle ne asiat, jotka opettaja myös tietää. Toisaalta puutteellinen kommunikointi oppilaiden ja opettajien välillä saattaa helposti johtaa siihen, etteivät oppilaat opi kriittistä suhtautumista mediaan. (Nyyssölä 2008, 28–29). Opettajien mahdollisuudet vaikuttaa opetuksen sisältöihin koetaan kuitenkin hyvin usein sangen minimaalisiksi erilaisten säädösten, esimerkiksi opetussuunnitelman, vuoksi, mutta myös resurssit, opettajankoulutus, tuntijako ja vastaavat asiat ovat sellaisia hitaasti muuttuvia tekijöitä, jotka rajoittavat tätä muutosta. (Herkman 2007, 37)

Medialla on vahva asema lasten ja nuorten elämässä, mistä johtuen sen asema luonnollisesti herättää myös keskustelua niin puolesta kuin vastaanakin. Mediavastaiset näkevät suuria riskejä, joita media sisällössään ja uusissa teknologioissaan tarjoaa. Puolestapuhujat sen sijaan kokevat, että nuoret osaavat suhtautua kriittisesti mediasisältöihin. Opettajan tulee omassa työssään ensinnäkin muodostaa oma käsityksensä asiasta, mutta osata tasapainoilla myös työyhteisön, oppilaiden ja vanhempien, jopa yhteiskunnan, asettamien odotusten mukaisesti. Olisikin suotavaa, että median kasvatusvastuuta tulee kehittää siihen suuntaan, että sen parissa tekee työtä koti, koulu, media ja muut keskeiset tahot. (Nyyssönen 2008, 144–146). Median ja nyky-yhteiskunnan ambivalentin luonteen tunnustaminen on kuitenkin asia, joka helpottaa opettajan työtä. Median voi siis nähdä joko hyvänä tai pahana asiana, tilanteesta riippuen. Kasvatuksessa on päästävä yli monoliittisestä mediakäsityksestä, ja hyvä keino tähän on kriittinen mediakasvatus. (Herkman 2007, 47)

2.3.6 Kasvatusihanteiden muutos

Kasvatusihanteiden muutos on osa suurempaa muutosta yhteiskunnassa. Tietyt arvot ovat säilyneet läpi vuosien, mutta arvopohja ihmisillä ei ole enää yksiselitteinen, vaan muun muassa yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, esimerkiksi median ja maahanmuuton vuoksi, ovat vaikuttaneet myös arvopohjaan laajemminkin. Tämä on globaali ilmiö, joka ei enää kosketa vain ja ainoastaan Suomea.

Ronald Inglehartin mukaan postmoderni maailma on olemassa ja sen mukana on tullut myös postmaterialistinen arvomaailma. Inglehart perustaa väitteensä vertailevaan tutkimukseen 43 yhteiskunnan arvojen ja maailmankuvien muutoksesta. Modernisaatiolla hän tarkoittaa kehitystä, johon kuuluu teollistuminen, uskonnon maallistumiskehitys, urbanisoituminen, byrokraatisoituminen ja yleensäkin yhteiskunnallinen ja ammatillinen erikoistuminen. Postmodernisoituminen eroaa tässä hänen mukaansa siinä, että kyseessä ei ole lineaarinen muutos, joka kulkee suoraa tietä maailman

historiansa loppuun ja että muutos ei ole kulttuurisesti eikä taloudellisesti deterministinen, eli monet tekijät ovat ilmiön takana. (Helve 2002, 28-29)

Kun lapset ja nuoret muodostavat uskomuksiaan ja käsityksiään maailmasta, he omaksuvat ne usein lähiympäristöstään tekemien olettamusten perusteella. Sosiaalistumisen ja kulttuuriin kasvamisen myötä he omaksuvat tiettyjä kulttuurisia arvoja, esimerkiksi sen, mikä on oikein ja mikä väärin. Näiden kautta he muodostavat viitekehysten, jonka avulla he rakentavat maailmankuvansa. (Helve 2002, 16)

Launonen erittelee kirjassaan ihanteita ja tutkii niiden muutosta aina 1860-luvulta 1990-luvulle asti. Tarkastelemme lähinnä ihanteita, jotka ovat säilyneet kautta aikain. Nämä ihanteet ovat hyvin perinteikkäitä ja arvostettuja suomalaisessa kulttuurissa. Näitä ihanteita on Launosen mukaan kaksitoista kappaletta: totuudellisuus, rehellisyys, lainkuuliaisuus, ahkeruus, yritteliäisyys, työnteon arvostaminen, vastuu terveistä elämäntavoista, oikeudenmukaisuus, ystävällisyys, huomaavaisuus, kohteliaisuus ja auttavaisuus. Nämä kaksitoista ihannetta rakentavat suomalaisen yhteiskunnan kivijalan yhdessä uusien ihanteiden kanssa. (Launonen 2000, 307)

Uusimmat kasvatusihanteet ovat avoimuus, itseilmaisuus, sosiaaliset taidot, elämänhallinta, kriittinen ja aktiivinen kansalaisuus sekä siihen liittyvä vastuullisuus. Nämä ihanteet edustavat 1990-luvun ja nykyisessä Suomessa annettavan kasvatuksen perusarvoja. Uudet arvot ovat syntyneet yhteiskunnan muutoksen myötä. Yhteiskunnan voimakas muutos on aiheuttanut uusien arvojen tarpeellisuuden, mutta toisaalta myös vanhojen arvojen häviämisen. Esimerkiksi perinteinen isänmaallisuus alkoi hävitä 1970-luvulla maailman globaalistumisen myötä. Voitaneen siis sanoa, että koti, uskonto ja isänmaa eivät välttämättä enää ole nykysuomalaisen aateperusta. (Launonen 2000, 307)

Tämä muutos voidaan havaita myös Suomea laajemmin, sillä World Values Survey -tutkimuksen johtajan Ronald Inglehartin mukaan rikkaissa länsimaisissa yhteiskunnissa ihmisten arvot ovat jo muuttuneet moderneista jälkimoderneiksi. Täten myös suomalaisten nuorten asenteet ja arvot ovat muuttuneet erityisesti viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana. Muutosta kohti jälkimaterialistisia arvoja voidaan selittää useilla eri tekijöillä. On huomioitava, että ihmisten koulutustaso on kohonnut, samoin kuin myös tulotaso ja hyvinvointi. Yhteiskunnan ja kulttuurin murros näkyy esimerkiksi vanhempien kasvatuseroissa. 1970-luvun kaupungistuvan Suomen pääkaupunkiseudun vanhemmista monet olivat maaseudulta lähtöisin. He halusivat kasvattaa lapsensa kuriin, yhteisten sääntöjen noudattamiseen, omatoimisuuteen, yrittämään parhaansa ja pitämään heikomman puolta sekä kantamaan vastuun omista teoista. Tällaiset kasvatuserot viittaavat ennemminkin agraariyhteiskunnan ja myös teollisen ajan perinteisiin ja arvoihin. 2000-luvun uuden tietoyhteiskunnan globaali sukupolvi haluaa sen sijaan kasvattaa lapsensa vahvan itsetunnon omaaviksi, itsenäisiksi ja itsevarmoiksi ihmisiksi, jotka uskovat omiin kykyihinsä ja ovat tasapainoisia, sosiaalisia, suvaitsevia, hyväksyvät erilaisuutta, tulevat toimeen kaikkien kanssa ja uskaltavat näyttää tunteensa ja osoittaa rakkautta sekä läheisyyttä. Myös luottamus ja turvallisuus kasvatuksessa nähdään tärkeänä. (Helve 2008, 1)

Kasvatusihanteiden muutos heijastuu yhteiskunnassa ja koulussa hyvin pitkälle myös siihen, kuinka nykyisin ihmiseen suhtaudutaan. Suhtautuminen voi olla sellainen, että ihmiseen suhtaudutaan joko välineenä tai päämääränä. Kun tarkastelemme ihmistä päämääränä, korostamme yksilön arvoa ja hänen erityislaatunsa arvostamista ja kasvatuksessa tärkeäksi muodostuu kasvamaan saattamisen ajatus. Tämä on ehkä se hieman vanhempi näkökulma, sillä nykyisin ihminen halutaan nähdä enemmän välineenä, jolloin koulu ja opettajatkin pääsevät vaikuttamaan yhteiskuntaan entistä enemmän. Tällöin korostuvat työelämän tarpeet, yhteiskuntaan sopeutuminen, aktiivisuus ja tehokkuus, mutta myös tuottamisen ja kuluttamisen ilmapiiri. (Aaltola 2005, 29)

Nuorilla ei Helven mukaan nykyisin ole jäsentynyttä arvo- ja aatemaailmaa, mikä johtuu siitä, että sitä ei näytä olevan aikuisillakaan. Helven mukaan hyviä esikuvia on vaikea löytää ja nuoret ovat pettyneitä kertomuksiin hyvästä Jumalasta, tasa-arvoisesta sosialismista tai maallisen onnen tuovasta markkinataloudesta. Tieteen ja tekniikan avulla ei ole pystytty ratkaisemaan maailman ongelmia. Eri tilanteissa nuoret ovatkin oppineet hakemaan esikuvia tilannesidonnoisesti ja heille esikuvana saattaa toimia esimerkiksi musiikki- tai urheilumaailman tähdet. (Helve 2002, 18–19)

2.4 Opettajuus

2.4.1 Opettajuuden etiikkaa

Opettajuuden etiikka on laaja kokonaisuus, jonka avaaminen on tämän tutkimuksen keskiössä. Tässä osiossa kuvataan kaikkea sitä, mitä yhteiskunnassa, koulussa ja jopa opettajat itse opettajuudelta vaativat. Kuvauksessa avataan hieman erilaisia opettajatyyppejä, joita on aikojen saatossa ollut riippuen kulloinkin vallalla olevasta tutkimussuunnasta, mikä on oppimisen kannalta tehokkainta toteuttaa.

Se, mitä me opimme, perustuu niihin tiedon ja kokemuksiin kerrostumiin, joita olemme elämämme aikana hankkineet. Jokaisen oppimiskokemuksen taustalla on suuri määrä muita erilaisia oppimiskokemuksia, olipa kyse jostakin konkreettisesta käytännön asiasta tai etiikan muutoksesta. Oppimiskokemukset toisaalta myös muokkaavat sitä käsitystä, ”kuka minä olen”. Loppujen lopuksi opettajan etiikkakin muodostuu näistä pienistä ja suurista oppimiskokemuksista. (Heikkinen & Huttunen 2007, 16). Opettajan itseymmärrys on yksi tärkeä tekijä osana opettajan etiikan muodostumisesta. Kelchtermans on analyysissään vuonna 2005 löytänyt viisi komponenttia, joista opettajan itseymmärrys rakentuu: 1) minäkuva 2) itsetunto 3) työmotivaatio 4) tehtävän hahmottaminen ja 5) tulevaisuuden näkymät. Minäkuva tyypittelee opettajan opettajana, itsetunto viittaa arvioon työsuorituksia kohtaan. Tehtävän hahmottaminen muodostaa opettajalle kuvan hänen ammatillisesta ohjelmastaan. Työmotivaatio

viittaa motiiveihin, joiden mukaan opettaja joko jatkaa opettajana tai vaihtaa esimerkiksi uraa. Tulevaisuuden näkymät kuvastavat opettajan näkemyksiä tulevaisuudessa työstään, millainen hän tulee olemaan. (Kelchtermans 2005, 83).

Kohleberg väittää, että opettajan tulee olla tietoinen oikeudenmukaisuuden käsitteestä. Arvojen luotettavuus on myös yksi huolenaihe opettajien työssä, sillä heidän toimintansa luokassa saa välittömän vaikutuksen luokassa aikaiseksi. Opettajat ovat moraalisia kasvattajia, vaikka he eivät kriittisesti tutki hallitusten asettamia arvoja, vaan he välittävät oppilaille niitä arvoja, joita luokassa nousee. (Kohlberg 1981, 1). Tämän pohjalta on hyvä lähteä tarkastelemaan, mitä opettajan etiikalta yleisesti odotetaan.

Opettajuuteen on aina kohdistunut kovia vaatimuksia ja ohjeita siitä, millainen opettajan tulisi olla. Yhdysvalloissa 1920-luvulla naisopettajille laadittiin ohjeisto, joka voidaan melko hyvin yleistää arvotaustaltaan myös sen ajan Suomeen. Tässä ohjeistossa oli kahdeksan kohtaa, jotka määrittivät opettajan olemista niin töissä kuin vapaa-ajalla, seuraavassa muutamia poimintoja kyseisestä ohjeistosta: 1) Älä avioidu, äläkä seurustele miesten kanssa. 2) Älä poistu kotoa iltakahdeksan ja kuuden välillä. 4) Älä tupakoi, nauti olutta, viiniä tai viskiä. 7) Älä pukeudu värikkäästi, värjää hiuksiasi tai puuteroi kasvojasi, käytä ripsiväriä tai huulipunaa. 8) Käytä ainakin kahta alushametta. (Uusikylä 2002, 9)

Suomessa 1960-luvulla annettu kansakoulukasvatus oli Värriin mukaan hyvin autoritaarista, kurinalaista ja työntäyteistä. Hatarasti behaviorismiin perustuva palkkio–rangaistus-periaate oli hyvin yleisesti käytössä ja ruumiinhallintaa korostettiin. Tuli osata olla hiljaa ja liikkumatta. Didaktisista periaatteista suosituin oli ulkoa opettelu, mutta myös virheiden tekemistä opetettiin välttämään. Näistä ajoista on edistytty paljon. Värri kuitenkin toteaa, että elettiinpä mitä aikakautta tahansa, tietyt aikuisten ja lasten väliset perusasiat ovat muuttumattomia. Esimerkiksi opettajan henkilökohtaiset moraaliset ominaisuudet, luonteenhyveet, ovat hyvän pedagogisen suhteen perustana. (Värri 2002, 55–56). Martti Haavio on yksi suurimmista vaikuttajista suomalaisessa koulukasvatuksessa 1950- ja 1960-luvuilla. Hän korostikin opettajien pedagogista rakkautta, jonka mukaan opettaja ei koskaan tyydy seuraamaan sivusta, kun oppilas tekee arvottomia valintoja tai laiminlyö mahdollisuutensa kasvaa ja kehittyä. Haavio uskoikin, että ihmiset, joilla ei ole pedagogista rakkautta, eivät voi toimia opettajina. Pedagoginen rakkaus ei nimestä huolimatta ilmennyt sillä tavalla, mitä miellelyhtymä voisi antaa olettaa. Pedagoginen rakkaus ilmeni siten, että se ei pyrkinyt miellyttämään oppilaita, ei hemmotellut heitä, vaan karaisi työhön, kestävyysuuteen ja itsekkyyteen, mutta myös pyrki irrottamaan oppilaan jatkuvasta riippuvuussuhteesta opettajaan. (Määttä 2005, 212)

Opettajuus koki muutoksen myös 1970-luvulla peruskoulun murroksen aikaan. Kansankynttilästä, eettisestä ja ihanteellisesta opettajakuvasta alkoi muodostua virkamiesopettaja, joka tarkasti ja asiakirjoihin tukeutuen noudatti opetussuunnitelmaa. 1980-luvulla tämä virkamiesopettaja sai kuitenkin väistyä vaikuttajaopettajan tieltä, joka oli eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Tällaisen

opettajan ilmaantuminen on seurausta yhteiskunnan muutoksesta, mutta myös opettajankoulutuksen laadun kehittymisestä. (Krokkfors 2005, 69).

Myöhemmin tästä vaikuttajaopettajasta on tullut erilaisia versioita, jotka ovat spesifioituneet tietyille saralle. Nyt pinnalla on tutkivan opettajan käsite. Tutkiva opettaja tarvitsee kykyä nähdä, analysoida ja ratkaista koulun elämänpiiriin liittyviä ongelmia.

Ajattelun lisäksi opettajilta vaaditaan nykyisin myös uusia menetelmiä. Metodit ovat välineitä metodologian ymmärtämiseksi ja tieteen teoreettiset sitoumukset tuovat opettajan ajatteluun ulottuvuuden, jonka avulla valintojen arvopohjaa on mahdollista tutkia. Eettiset sitoumukset, opettajan ihmiskäsitys ja tietokäsitys mahdollistavat pedagogisen ajattelun metarakenteiden tutkimisen. (Krokkfors 2005, 75)

Kaikista ammateista vain opettajan ammatilta odotetaan sitä, että se mahdollistaa yksilöille riittävät taidot ja kapasiteetin toimia nykypäivän tietoyhteiskunnan jäsenenä. Opettajalta odotetaan, että hän kykenee luomaan oppimisyhteisöjä, tietoyhteisöjä sekä luomaan valmiuksia innovaatioille. Samalla opettajat joutuvat niiden haasteiden eteen, joita kaikki tämä heille asettaa. (Hargreaves 2003, 1). Opettajan työ ja tehtävä edellyttävät, että opettaja on tietoinen työnsä eettisestä vaatimuksesta. Kuitenkin hän on kaikesta huolimatta yksi muista, jotka elävät hyvän ja pahan maailmassa. (Niemi 2007, 47). Ammattia luonnehditaan sellaisena, jossa on keskeistä eettisiin arvoihin pohjautuva päätöksenteko. Opettajuuteen liittyy pyrkimys välittää jotakin arvokasta ja tärkeää oppilaille ja lapsille. Eettiset periaatteet ja käsitykset opettajan velvollisuuksista kuvastavat sitä, millainen opettajan tulisi olla. Näistä käsityksistä ja periaatteista syntyy käsitys ”hyvästä opettajasta”. Opettajuuteen on (Simolan 1997 mukaan) sisällynyt 1990-luvun alkutaitteesta alkaen vaatimus opettajan oikean asenteen ja sisäisen eetoksen vaatimuksista pelkän mallikansalaisuuden sijaan. (Luukkainen 2004, 143). Opettaja ei voi kuitenkaan jokaisessa oppilaiden tai vanhempien kanssa käydyssä keskustelussa kyseenalaistaa opettajana etiikan luonnetta ja tavoitteita, mutta ei voi myöskään unohtaa niiden keskustelujen merkitystä oppilaan tulevaisuuden kannalta. Merkillepantavaa on myös se, että opettajaa pidetään myös aina ammattilaisena näissä keskusteluissa niin heti valmistuttuaan kuin myös työuransa viimeisinä vuosina. Opettajan tulee toimia näissä keskusteluissa johtavassa roolissa etiikan suhteen, vaikka hän ei sisimmässään niin haluaisi tehdä. (Dunn 1999, 69)

Nykyään tuntuu usein siltä, että opettajalta vaaditaan arkkienkelin roolia, niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Hare määrittelee arkkienkelin täydelliseksi moraalisesti toimijaksi, joka päätyy aina ratkaisuun, joka on moraalisesti oikea. (Pietarinen & Poutanen 1997, 78). Lapsille kasvattajien, eli vanhempien ja opettajien, tulisi olla myönteisiä auktoriteetteja, jotka pystyvät vaatimaan lapsilta moraalisääntöjen kunnioitusta. Pyhän ja nuhteettoman teeskentely puolestaan ei ole kasvattajalle hyväksi. (Uusikylä 2002, 10). Opettaja on kuitenkin kaksinaismoralistisen roolinsa vankina, sillä yhtäältä koulun sosiaalistamistehtävä edellyttää, että oppilaita ohjataan hyvään ajatteluun ja toimintaan sekä etäännytetään pahasta, toisaalta opettajan antamaan

moraalikasvatukseen kytkeytyy indoktrinaation ja manipulaation vaaroja. (Atjonen 2005, 54)

Opettajan työssä joutuu päivittäin tilanteisiin, joissa joutuu tekemään eettisiä valintoja. Opettajan työn eettisen ulottuvuuden toteuttaminen ei näin ollen ole helppoa, vaikka arvot ja arvostukset luovat opettajan eettisen pohdinnan ja toiminnan perustan. Eettinen ulottuvuus velvoittaa opettajaa tiedostamaan valta-asemansa ja vastuunsa lapsiin. Eettiset käsitykset ja ohjeet ovat osa ammatin kriteeristöä, jolla opettajan osaamista voidaan arvioida. (Luukkainen 2004, 143–144). Opettajan ammattietiikan kriteeristöjä on erilaisia ja maakohtaisia, mutta esimerkiksi National Education Association (NEA) on luonut omat ohjeensa ammattikasvattajille, vaikka kaikki opettajat eivät tiedostakaan näitä melko yleiseksi tarkoitettuja NEA:n ohjeita. (Strike & Ternasky 1993, 2-3). Kuitenkin, olipa opettaja lastentarhan-, luokan- tai aineenopettaja, hän on tukemassa elinikäisen oppimisen ajatusta koulussa, jossa oppimisen pohjat ja oppiminen luodaan. Ei ole siis väliä, toimiiko alkuopetuksen vai aikuiskasvatuksen parissa, opettajuuden agenda on kuitenkin aina se sama. (Hakala 2005, 39)

Oman haasteensa opettajana toimimiselle tuokin Reissin mukaan myös se, että jo Piagetin tutkimien lapsen moraalinen kehitys ei ole sellainen, joka kehittyisi lineaarisesti, vaan se on lapsikohtainen ja kehittyy jokaiselle ominaisella nopeudella. Tämä tulee huomioida opettajan ammatissa, huolimatta siitä minkä ikäisten kanssa onkaan tekemisissä. (Reiss 2010, 14). Opettajan tulee muistaa, että ihmisten moraalinen kypsyys ei kulje käsi kädessä älyllisen kehityksen eikä myöskään fyysisen kasvun kanssa, joten myös aikuisten välisiä eroja moraalisessa kypsyudessa tulee tarkkailla, kun he ovat tekemisissä lasten kanssa. ”Moraaliseksi agentiksi” tuleminen tapahtuukin ennemmin ajan kanssa erilaisissa tilanteissa kuin esimerkiksi koulutuksen myötä. (Jarvis 1997, 58–59)

On sama mitä sanotaan, mutta opettajan työ ei enää ole sitä, mitä se on ollut. Luokissa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, opetusohjelmat muuttuvat yhtenäisiksi, kun innovaatioita syntyy, ja paine uudistuksiin kasvaa. Arviointimenetelmät ovat monipuolistuneet, konsultaatio muiden opettajien ja vanhempien kanssa on lisääntynyt. (Hargreaves 1994, 117). Sosiaalisiiin ja psyykkisiin ongelmiin jo varhaislapsuudessa tai -nuoruudessa ajautuneiden lasten kohtaamisessa on jokaisen kuitenkin muistettava opettajan työn eettinen perusvirhe: opettajana olen vastuussa jokaisen oppilaani tasapainoisesta kasvusta ja oppimisesta. Vahva eettinen vastuu voi kuitenkin muodostua myös taakaksi, joka voi olla ylivoimainen yksin kannettavaksi. Onkin pohdittava ja kysyttävä, onko oikein jättää opettaja yksin näiden sosiaalisten ongelmien kanssa painivien lasten kanssa. (Väljjarvi 2005, 109).

Hargreaves puhuu kirjassaan tutkimuksesta, jonka mukaan opettajuus on kriisissä. Hyvät opettajat eläköityvät yhä aiemmin, nuoret päättäväiset opettajat lähtevät tekemään jotain mielekkäämpää ja yleisesti opettajat myös kehottavat lapsia tekemään jotakin muuta, mitä he ovat itse tehneet. (Hargreaves 2003, 125). Toisaalta Carol Giliganin korostamaa välittämisen etiikka korostaa huolenpidon ja empatian arvoa opetustyössä. Hän erottaakin välittämisen ja oikeudenmukaisuuden etiikan toisistaan ja tuo esille refleksiivisen huolenpidon käsitteen. Se tarkoittaa sitä, että opettaja on aina valmis näkemään vaivaa

oppilaan eteen, ymmärtämään häntä kaikissa tilanteissa ja tukemaan oppilaan omien voimavarojen valjastamista käyttöön. (Määttä 2005, 206–207)

Kasvatukseksi katsotaan sellainen prosessi, joka Petersin (1967) mukaan täyttää kolme tunnusmerkkiä. Nämä tunnusmerkit ovat seuraavanlaisia. 1) Kasvatus merkitsee jonkin arvokkaana pidetyn välittämistä kasvatuksen kohteena oleville (arvonäkökulma). 2) Kasvatuksen avulla välitetään tietoja ja ymmärrystä (tiedollinen näkökulma). 3) Kasvatuksen kanssa yhteensopivia ovat vain ne menetelmät, jotka sallivat kasvatettavan omaehtoisena ja tiedostavana toiminnan (menetelmällinen näkökulma). (Aaltola 2005, 23). Opettaja on aina kasvattaja, joten tavoitteena tulee olla lapsen tukeminen kaikissa elämän tilanteissa. Jokainen lapsi olisi nähtävä ainutkertaisena. Suoranta (1997) jakaa kasvattajat ja kasvatukselliset teot kahteen ryhmään: toisaalta omistavaan, välineelliseen ja teknologiseen, toisaalta sivistykselliseen kasvatustajatteluun. Jälkimmäinen painottaa jatkuvaa sivistystavoitetta, jonka lopullisena päämääränä on lapsen kehittyminen yhteiskuntaa kehittäväksi kansalaiseksi (Luukkainen 2004, 144).

Opettajaa ja kasvattajaa ei ole syytä nähdä erillisenä ihmisenä omasta itsestään. Jokainen kasvattaja on myös kansalainen, jolla on omat arvokäsityksensä yhteiskunnallisista asioista. Kasvattajan on tärkeä hahmottaa oman kansalais- ja kasvatustoimintansa suhde. Kaikki omat arvot ja käsitykset eivät ole sellaisia, joita olisi opetettava lapsille. Kasvatus ei ole sosiaalisista yhteyksistään erillinen asia, vaan se on yhteiskunnallista toimintaa, ja kasvatuksen ammatilliset ovat täten tiedostaen tai tiedostamattaan kulttuurin tuotannon keskeinen osa. (Luukkainen 2004, 144)

Yhteiskunnallinen rakennemuutos on muuttanut opetustyön erittäin vaativaksi. Eettiseen tarkasteluun uuden ja erittäin merkittävän näkökulman tuo eriarvoisuuden ja erilaisuuden lisääntyminen. Yhteiskunnallisen eriarvoisuuden lisääntyessä opettajuuden tärkein pyrkimys ja velvoite, eli luoda tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille, on joutunut tarkastelun kohteeksi. Taustoista riippumatta kaikille lapsille on taattava tasa-arvoinen kohtelu ja kasvatus. (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002). Koulusta saatava kasvatus ei ole pelkästään tiedonsiirtoa, vaan sen tehtävänä on kasvattaa ihmisiä, jotka ovat saaneet valmiudet osallistua yhteiseen toimintaan, yhteisten asioiden hoitamiseen. Etiikka koulussa ei siis ole pelkästään tiedonsiirtoa ja konfliktitilanteiden ratkaisua, vaan se on jotakin sellaista, mikä on läsnä oppitunneilla, välitunneilla jo kokonaisuudessaan koulussa vallitsevassa toimintakulttuurissa. (Niemi 2002, 127). Opettaja kohtaa tietoyhteiskunnan luomia haasteita omassa työssään. Opettajien on opittava uusia tapoja toimia, eivätkä ne aina ole helppoja. Heidän tulee opettaa oppilaita tutkivaan oppimiseen, löytää opettamistapoja, jollaisilla oppilaita ei ole opetettu. Työkavereiden kanssa pitää muodostaa yhteisöllisiä tiimejä, opettajan tulee huomioida vanhemmat kasvatuskumppaneina ja paljon enemmän. (Hargreaves 2003, 15)

Ihmiskäsitys toimii opettajuuden perustana. Käsitys ihmisen perusolemuksesta muodostuu Patrikaisen (1997, 48, 57; 1999) mukaan äärimmäisen tärkeäksi, koska se antaa suuntaa kaikelle opettajan toiminnalle ja ajattelulle. Käsitykset ihmisestä muodostavat pohjan kasvatusteoreettisille malleille ja asettaa kasvatukselle tavoitteet ja rajat. Sen vuoksi ihmiskäsityksen

omakohtainen pohtiminen ja siitä jatkuvan oman käsityksen rakentaminen luo työn ja käyttöteorian perustan.

Vallankäyttö on osa opettajuutta. Opettaja on omalta osaltaan vaikuttamassa vallankäytöllään lasten persoonallisuuden kehitykseen. Sosialisaaion kannalta valtasuhde rakentaa lapselle tärkeän perustan. On merkityksellistä, mikä käsitys valtasuhteesta, vallankäyttöön liittyvistä arvoista, auktoriteetista ja itsestä valtasubjektina alistumiseen lapselle muodostuu. Opettaja – lapsi -valtasuhteen säilyminen molempien kannalta hyväksyttävällä tavalla vaatii vahvemmalta osapuolelta, eli opettajalta, erityisiä taitoja. Mitä vähemmän opettaja joutuu turvautumaan pakkoperusteisiin johtamistapoihin, sitä hienovaraisempia vallankäytön tekniikoita ja sitä taitavampaa itsehallintaa häneltä itseltään edellytetään (Nuutinen 2003). Opettajan ammatissa oven sulkeminen saa ulkoisen arvioinnin katoamaan hetkeksi, mutta opettajan tulee olla itsetietoinen omasta toiminnastaan ja muistettava, että opettajan tekemät valinnat eivät yleensä näy välittömästi, vaan pidemmällä aikavälillä. (Dunn 1999, 70)

Opettajan ammatti on myös siitä erikoinen ammatti, että opettaja pyrkii tietoisesti ja ajoittain hyvin voimakkaasti vaikuttamaan oppilaisiinsa ja ohjaamaan heitä aktiivisiksi toimijoiksi. Opettajalta kuitenkin vaaditaan tarkkaavaisuutta, että oppilaalle kehittyy riittävät itsesäätelykeinot. Opettajan ammatissa korostuukin ehkä jopa koko Kantin filosofia: miten jalostaa vapautta pakolla? (Niemi 2002, 129–130). Koulussa opettajan on tärkeä luoda lapsen ja itsensä välille turvallisuussuhde. Tästä suhteesta kehittyy lapselle perusturvallisuus. Perusturvallisuus takaa lapselle sen, että hän uskaltaa kokeilla asioita ja siten myös kehittää itseään. Kohlbergin mukaan oppilaita tulisi koulussa ohjata siihen suuntaan, että he oppisivat tekemään moraalisia valintoja oman ajattelunsa ja moraalitajunsa mukaan, ei opettajan. (Kohlberg 1981, 302)

Opettajan ammatissa eettiset valinnat korostuvat kohtaamisissa sekä sisältöjen että oppimisen ohjaamisen menetelyjen valinnoissa. On opettajan persoonallisuudesta kiinni, minkälaiseen vuorovaikutukseen hän opetustuokioissa kykenee. Vaatimuksia opettajan persoonallisuudelle ovat kärsivällisyys, joustavuus, kyky kohdata erilaisia lapsia, suvaitsevaisuus, diplomaattisuus ja kyky tulla toimeen lasten kanssa. Nykyisin opettajalta vaaditaan yhä enemmän yksilöllistä ohjaamista ja lapsen tukemista yhteistyön avulla (Luukkainen 2004, 148–149). Tärkeätä on, että opettaja tekee työnsä laajamittaisessa yhteistyössä muun muassa vanhempien, erityisopettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa.

Nyky-yhteiskunnassa opettajaa veloitetaan auttamaan lasta oman sisäisen todellisuutensa rakentamisessa. Tämä edellyttää muun muassa lapsen henkisen kasvun tukemista ja sosiaalisiin ja yhteistoiminnallisiin taitoihin ohjaamista. Tällöin kasvatuksessa on tavoitteena lapsen terveen minäkuvan ja itsearvostuksen kehittyminen. Kaikki tämä perustuu viime kädessä opettajan omiin arvoihin ja arvostuksiin. Oleellista on siis se, miten opettaja tiedostaa itsensä, yhteiskunnallisen kehityksen tulevaisuudenkuvat ja miten hän on sisäistänyt niistä johdetun opetussuunnitelma-ajattelun. (Luukkainen 2004, 149). Kasvattajalla tulee kaikesta huolimatta olla näkemys hyvästä elämästä,

vaikka hän ei lopulta itse tietäisi, mitä hyvä on. Tällaista dilemmaa kutsutaan Menonin paradoksiksi, jonka Atjonen kirjoittaa Värin mukaan tarkoittavan, että "kasvatettavan hyvän elämän, vastuuseen kasvamisen ja itseksi tulemisen ideaalit saavat eettisen merkityksensä nimenomaan siitä, että emme kasvattajina voi tietoisesti määritellä kasvatusideaalien täsmällistä sisältöä, emmekä voi deduktiivisesti johtaa ideaalien käytännöllisiä merkityksiä jostakin määrätystä hyvän elämän premissistä". (Atjonen 2005, 55). Opettajan oletetaankin itsenäisesti ajattelevan aina oppilaan ja lapsen parasta, mikä on opettajaksi hakeutuville tyypillinen ominaisuus luonteessa.

Opettajille on luotu lähes jokaisessa maassa oma ammattietiikkansa, kuten myös Suomessa. Kaikki eivät kuitenkaan välttämättä ole näiden ammattieettisten ohjeiden kannalla, sillä esimerkiksi Tehart on päätenyt analyysissään siihen tulokseen, että opettajan ammattieettisillä ohjeilla on enemmän negatiivisia kuin positiivisia vaikutuksia. Tehartin mukaan ohjeet ovat retorisia, eivätkä ne johda muuhun kuin opettajien ohjeiden pinnalliseen opetteluun todellisen ammatissa kehittymisen sijasta. Opettajuuden professiota tulisikin lähestyä moraalisen ulottuvuuden lisäksi sen kognitiivisesta ja käytännöllisestä ulottuvuudesta käsin. Tehart suosittelee kehitysmallia, jossa moraalinen, kognitiivinen ja käytännöllinen ulottuvuus yhdessä muodostavat kehityksen ideaalin. (Tirri 2002, 26)

Opettajan etiikka joutuu esimerkkien ja ennakoitavien oireiden parissa kovien haasteiden eteen, sillä jatkuva liike ympäristössä, katastrofit jotka koskettavat koko maailmaa ja jopa perheiden rajut ihmissuhdemuutokset. Tällaisessa ympäristössä opettaja joutuu taukoamatta tutkimaan ja täsmentämään omaa kasvatustehtäväänsä koulussa. Lisäksi muutokset, joita tehdään lakeihin, säädöksiin ja opetussuunnitelmiin, ovat opettajalle oma haasteensa. (Niemi 2002, 125). Opettajan etiikka ja sen muodostuminen onkin yksi kiinnostava asia, mitä opettajuuden kentällä on tutkittu aiheen ajankohtaisuuden huomioiden melko vähän.

Opettajille tyypillistä on taipumus välittämiseen. Kysymys kuuluukin, kuinka paljon opettajan pitää välittää? Välittäminen on varsinkin alakoulun opettajilla yksi suurimmista työn mielekkyyttä lisäävistä tekijöistä. Tämä ominaisuus on koettu hyvin luonnolliseksi naisopettajilla, mutta miehillä tämä ominaisuus on yhtä yleinen. (Hargreaves 1994, 145). Opettajilta niin monesti odotettu pedagoginen rakkaus näkyy opettajan tunteina, opittuina malleina, moraalisena asenteena ja tekoina. Von Hentingin artikkeliin (1991) pohjaten voidaan pedagoginen rakkaus tiivistää rakkauden valaan:

Opettajana ja kasvattajana velvoitan itseni

- 1) kunnioittamaan jokaisen (myös kaikkein heikoimman) lapsen ominaislaatua ja tarvittaessa puolustamaan häntä, ellei hän itse siihen kykene tai kun hän syytön niihin olosuhteisiin, joiden varjolla hänen kasvuolosuhteitaan heikennetään
- 2) vastaamaan hänen fyysisestä ja psyykkisestä loukkaamattomuudestaan
- 3) ottamaan toiminnassani huomioon hänen tunteensa ja mielenliikutuksensa ja suhtautumaan niihin asiallisen vakavasti

- 4) suhtautumaan jokaisen oppilaan persoonallisuuteen, kuten kenen tahansa aikuisen persoonallisuuteen ja pyrkimään yhteisymmärrykseen hänen kanssaan
- 5) edistämään hänen kehityslakiensa ja -rytmiensä mukaista kasvua ottaen huomioon hänen erityistaipumuksensa
- 6) suojelemaan lasta tarvittaessa ahdistuneisuudelta ja syyllisyyden tunteilta ja vahvistamaan hänen itsetuntoaan
- 7) olemaan murtamatta hänen tahtoaan ja pikemminkin auttamaan häntä saamaan oman tahtonsa järjelliseen hallintaan, silloin kun tuo tahto näyttää "mahdottomalta"
- 8) valmistamaan häntä ottamaan vastuuta yhteiskunnan asioista
- 9) antamaan hänen kokea, mitä elämä parhaimmillaan voi tarjota
- 10) auttamaan häntä näkemään, millainen voisi olla nykyistä parempi maailma, ja uskomaan, että sellainen on saavutettavissa. (Määttä 2005, 217–218)

2.4.2 Etiikka opettajankoulutuksessa

Opettajankoulutuksen tarjoama etiikka ja sen tavoitteellisuus on hyvä ottaa omaksi osuudekseen, sillä se on vuosien saatossa kehittynyt koululaitoksen kehityksen mukana. Voidaan kuitenkin olettaa, ettei yliopisto kulje samassa ajassa kentän kanssa ja näin sen tarjoama eettinen opetuskin on aikaansa jäljessä.

Opettajan työn eettisten ulottuvuuksien pohtiminen tulisi aloittaa opettajankoulutuksen taustafilosofiasta. Kasvatustieteen osuus opettajankoulutuksessa on ollut heikko jo pitkään, eikä se ole tarjonnut opettajille valmiuksia filosofiseen tarkasteluun poikkeuksia lukuun ottamatta. Erilaiset termit ilman kontekstia, johon ne voitaisiin sijoittaa, voivat tuottaa vaan epämääräisiä asioita opettajien ajattelussa. Opettajan ominaisuudet liitetään usein vain koulukontekstiin, eikä pohdita niitä yhteiskunnallisina ja koko ihmiskuntaa koskettavina kysymyksinä. (Räsänen 1993, 21). Kuitenkin opettajankoulutuksen avulla yksilö saa merkittävän uuden itsemäärittelyn tavan: hän voi jatkossa kutsua itseään opettajaksi. Opettajankoulutus valmistaa yksilön siksi, mitä on olla jonkun tietyn alan ammattilainen, se antaa mahdollisuuden rakentaa itsetulkintaa tietyssä kehityksessä, opettajien ammattiryhmän jäsenenä. (Heikkinen & Huttunen 2007, 17)

Opettajankoulutuksessa etiikalla oli 1960- ja 1970-lukujen taitteessa oma opintojaksonsa, tosin tällöin se oli lähinnä luonteenkasvatusta. Vaikka se kohtasi kritiikkiä, sen olemassaolo vahvisti sen käsityksen, että eettisiä kysymyksiä on pidetty tärkeinä jo tuolloin. Myöhemmin 1970-luvulla tämä opintojakso hävisi opettajankoulutuksesta, vaikka yhteiskunta muuttui monella saralla hirvittävästi ja olisi kaivattu suunnan, arvojen ja seurausten pohdintaa. Merkillepantavaa on myös se, että vaikka koulua ja opettajankoulutusta ohjaavissa asiakirjoissa huomioitiin eettisten kysymysten tärkeys, se ei kuitenkaan toteutunut käytännössä. Etiikan kadotessa yleisesti yliopistoista tieteen arvovapauden tavoittelun ollessa kovimmillaan, muutamaa tiedekuntaa

lukuun ottamatta, sen vaikutukset heijastuivat luonnollisesti myös kasvatustieteisiin. Sen uusi tuleminen on ollut sangen hidasta. (Räsänen 1998, 31)

Etiikka ja eettinen kasvatus saavuttivat jälleen 1990-luvulla sen keskeisen aseman keskustelun kohteena, mikä sille kuuluukin. Tätä edesauttoi se, että koulut, kasvattajat ja yhteiskunta olivat taas muutosten keskellä ja uusien haasteiden edessä. Opettajankoulutuksessa ja sen toimintaa säätelevissä asiakirjoissa, esimerkiksi opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnössä vuodelta 1989, etiikka nostettiin merkittäväksi näkökulmaksi. Vuoden 1994 peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteet määrittivät opetussuunnitelman laatimisen lähtökohdaksi yhteisen arvokeskustelun: keskustelussa tulee huomioida klassiset perusarvot hyvyys, totuus ja kauneus, sekä ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen. (Räsänen 1998, 31–32)

Opettajankoulutuksessa eettisen kasvatuksen roolia on perusteltu kolmella kohdalla. Ensinnäkin opettajankoulutuksessa tulee olla eettistä opetusta koulutuspoliittisista syistä, millaista politiikkaa on ja millaisen politiikan koemme tärkeäksi. Toisekseen etiikka tulee olla osana myös moraaliopetuksen näkökulmasta, sillä perheen ja uskontojen roolit yhteiskunnassa ovat vähentyneet. Kolmanneksi sen tulee olla koulutuksessa mukana opettajien ammattietiikan vuoksi, jolloin tulevat opettajat osaavat tulkita arvoja ja normeja. (Strike & Ternasky 1993, 1-2). Opettajankoulutuksen tulisi antaa valmiuksia eettiseen kasvattamiseen, opettajan työn keskeiseen ulottuvuuteen. Eettinen kasvattaminen on kuitenkin perinteisesti yksi vanhimmista koulun tehtävistä, mikä yhä tänäkin päivänä näkyy opettajille kohdistetuissa vaatimuksissa, mutta sen merkitys, sisältö, luonne ja tavoite ovat muuttuneet vuosien saatossa. (Räsänen 1998, 34).

Tehartin mukaan opettajan ammattietiikan kehittämisen tärkeys korostuu opettajankoulutuksessa ja ensimmäisinä työvuosina, jolloin käytännöstä kumpuavat tapauskertomukset ja niistä keskusteleminen auttavat opettajia kohtaamaan eettisiä ongelmia, joita jokaisella tulee työssä vastaan. (Tirri 2002, 26). Kari Kiviniemen tutkimuksen pohjalta voidaan esittää lista niistä asioista, joita opettajat itse, koulut, mutta myös opettajankoulutus joutuvat kohtaamaan. Listasta voidaan löytää eettisestikin merkittäviä kohtia, kuten opetuksen eriyttäminen, arvioinnin kehittäminen, arvofilosofisen tarkastelun kehittäminen, osallistuminen arvokeskusteluun, tietoisuus opettajasta vaikuttajana, kotien tukeminen kasvatuskysymyksissä, opetuksen arvoperustan tiedostaminen ja niin edelleen. Lista on kuitenkin suhteellisen pitkä ja sitä voidaan jatkaa entisestään. (Aaltola 2005, 20)

Mitä on pedagoginen etiikka tai eettinen pedagogiikka? Päivi Atjonen on tehnyt tutkimuksen, jonka tehtävänä oli kuvata ensinnäkin opettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajan työn eettisestä luonteesta, toiseksi näkemyksiä ohjaajan, opettajan ja kouluttajan työn eettisistä haasteista käytännössä, kolmanneksi oikeudenmukaisuutta koskevia menettelytapoja, sekä pedagogista etiikkaa määrittäviä kuvauksia. (Atjonen 2004, 3). Tutkimus on mielestäni yksi parhaimpia, kun perehdytään opettajankoulutuslaitoksissa opiskelevien käsityksiin eettisistä asioista opettajan työssä. Tutkimus kertoo hyvin tarkasti sen, millaisiksi me opettajaopiskelijat miellämme eettiset asiat.

Opettajaopiskelijoiden käsitykset opettajan työn eettisestä luonteesta antavat sellaisen kuvan, että opettajaopiskelijat ovat luontaisesti hyvin hyve-eettisiä ajattelijoita, jotka pitävät oikeudenmukaisuutta ja optimistisuutta tärkeinä ominaisuuksina. Me myös pidämme itseämme esikuvana kasvajille. Eettisiksi haasteiksi opettajaopiskelijat näkevät puolueellisuuden ja oikeudenmukaisuuden, vastuun ja vallan suhteen, pedagogiset ratkaisut liittyvät dilemmat, epäsuoran vaikuttamisen opettajan omien arvojen ja asenteiden kautta, sekä yleisen asennoitumisen erilaisiin oppilaisiin. (Atjonen 2004, 134).

Opettajankoulutus on kuitenkin hyvin samankaltaisessa tilassa, mitä moni muukin oppilaitos ja samankaltaisia ongelmia voidaan yleistää myös opettajankoulutukseen. Espoon terveyst- ja sosiaalialan oppilaitoksessa opettava nainen on sanonut Tirrin tutkimuksessa hyvin: ”Eettisinä ongelmina näen ajan pirstaleisuuden ja opiskelijoiden keskittymiskyvyn puutteen. Ei ole aikaa tai mahdollisuutta eettiseen pohdintaan.” Opiskelijat käyvät yhä useammin töissä opiskelujen ohella, jolloin heillä on monta asiaa yhtä aikaa menossa, eikä aika riitä enää samalla tavalla asioihin paneutumiseen. Opiskelun ja opetustyön etiikka vaatii harjoittajiaan selkiyttämään itselleen ensisijaiset sitoutumisen kohteensa, esimerkiksi opiskelu vai työnteke. (Tirri 2002, 31)

Vaikka eettistä kasvatusta on koulussa ollut aina, sen antamista on kuitenkin myös vieroksuttu vedoten siihen, että se voi toimia vallankäytön välineenä ja loukata lapsen ajatuksenvapautta. Tämä heijastuu luonnollisesti myös opettajankoulutukseen. Vasta-argumenttina on puolestaan käytetty sitä, että kasvatuksessa välittyy aina arvoja ja normeja. Väitteen mukaan eettistä kasvatusta tapahtuu aina, halusimmepa tai emme. (Räsänen 1998, 34). Opettajankoulutusta on kuitenkin monien monikulttuurisuustutkijoiden toimesta kritisoitu myös siitä, että se antaa teknisiä taitoja ja koulun sisäisten asioiden kohtaamiseen valmiuksia, mutta unohtaa koulun ulkopuoliset tekijät, jotka ovat kuitenkin kiinteästi yhteydessä koulun rakenteisiin, sisältöihin ja käytäntöihin, sekä lasten taustoihin oppimisedellytyksiin ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Näiden tutkijoiden mielestä myös sellaiset käsitteet, kuten valta, etnosentrismi, epätasa-arvo ja vähemmistöjen asema ovat opettajankoulutuksessa aivan liian pienessä roolissa. Opettajankoulutus näkee myös kulttuuritradition hyvin yksikulttuurisena, mikä heijastaa myös siihen, että oppilaiden moninaisuus ei ole oikeassa suhteessa verrattuna vallitsevaan tilanteeseen. (Räsänen 2005, 90)

Schrader (1993) on tarkastellut Kohlbergin teorian pohjalta eettistä professionaalista kehitystä, jonka loppupäätelmänä hän esittää, että opettajankoulutuksen tulisi opettaa tulevia opettajia seuraavien neljän mallin mukaan: 1) soveltamaan ammattinsa johtavia eettisiä periaatteita uusissa tilanteissa, 2) tunnistamaan, tulkitsemaan ja toimimaan käytännön moraalisisissa kysymyksissä ja konflikteissa, 3) ymmärtämään, että heidän oma toimintansa moraalisisissa tilanteissa on suhteessa sekä koko ammattikuntaan että heihin itseensä ammattikunnan edustajina sekä 4) kehittymään reflektiivisiksi ammatti-ihmisiksi eli ymmärtämään, miten toimintojen reflektointi ja reflektiivinen tietoisuus omasta moraalisisesta päättelystä vaikuttaa ammattikäytännössä tapahtuviin eettisiin valintoihin ja toimiin. (Atjonen 2004, 52)

Räsänen toteaa tutkimuksessaan, ettei opettajankoulutuksessa annettava etiikan koulutus ole riittävää, jos siellä pohditaan vain opiskelijalle itselleen kiintoisia asioita. Hänen mukaansa koulutuksessa annettavan etiikan opetuksen tulisi pohtia laajemmin hyvä elämän edellytyksiä myös muiden osalta ja yhteiskunnassa. Koulutusta jäsentävänä tekijänä tulisi toimia opettajan ammatti ja sen eettiset piirteet ja ulottuvuudet. Suuntauksia tarkastellessa on myös huomioitava etiikan eri koulukuntien ja peruskäsitysten tuntemus. Tällaisen koulutuksen mahdollistamiseksi Räsänen ehdottaa etiikan opetuksen erillistä kurssia, mutta myös eettisten keskustelujen sitomista harjoitteluiden yhteyteen ohjaavien opettajien kanssa. (Räsänen 1993, 172, 174)

2.4.3 Opettajan ammattietiikka

Opettajan ammattietiikka on globaali ilmiö ja sellainen on yleensä jokaisessa maassa. Tässä tutkimuksen kohdassa kerron suomalaisen opettajan ammattietiikasta, siitä, kuinka se on määritelty ja kuinka se on määritetty suhteessa niin sanottuihin professioammatteihin. Lisäksi avaan Suomessa opetuksen määrittävää ”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet” – asiakirjaa (2004), joka velvoittaa opettajia huomioimaan myös sen tarjoamat eettiset ajatukset sekä arvomaailman.

Opettajan työhön sidottu virka ja rooli menevät oman persoonan edelle, mutta ilman persoonaa ei voi olla opettaja. Opetusalan eettinen neuvottelukunta otti kantaa vuonna 2005 opettajan mahdollisuuksiin toteuttaa omia arvojaan ja totesi, että opettajilla on kaikki kansalaisyhteiskunnan oikeudet tehdä omat valintansa ja tulla kohdelluksi niiden mukaan. Neuvottelukunta kuitenkin korosti opettajan vastuuta kannanotossaan. Opettajan persoonallisuus, arvot ja valinnat eivät saa olla uhka oppilaiden oikeudelle tulla kohdelluksi tasavertaisesti ja ilman syrjintää sekä saada koulujärjestelmän tavoitteiden mukaista opetusta ja kasvatusta. Opettaja ei saa käyttää valta-asemaansa henkilökohtaisten arvostustensa ja arvojensa välittämiseksi oppilaille. (Niemi 2007, 49)

Suomessa opettajan ammattieettiset ohjeet on määritelty hyvin väljiksi, jotta ne soveltuisivat mahdollisimman monen opettajan työhön. Niiden on tarkoitus kattaa koko opettajuuden kirjon aina varhaiskasvatuksesta aikuisopiskeluun saakka. Suomalaiset ohjeet määrittävät opettajan työn taustalla olevat arvot. (Tirri 2002, 26). Vaikka ohjeet ovat määritelty väljäksi, osa pitää niitä silti kyseenalaisina, kuten esimerkiksi Valtanen (1999). Hänen mukaansa ohjeet ovat liian abstraktit, voidakseen ohjata käytäntöä. Kohtaamistilanteiden monimuotoisuuden takia, säännöt ja ohjeet eivät koskaan voi korvata yksittäisen opettajan henkilökohtaista vastuuta. Tästä huolimatta ohjeet antavat kuitenkin opettajien ammattikunnalle yhteisen eettisen viitekehyksen ja toimivat eettisissä valinnoissa tukena. (Atjonen 2004, 53).

Opettajan ammattietiikan tehtävä on määrittää opettajan suhdetta omaan työhönsä, sekä itseensä opettajana. Opettajan työssä tärkeää on oma persoona, jonka kehittäminen ja hoitaminen ovat opettajan oikeus ja velvollisuus. Ammattietiikassa määritellään opettajan suhde oppilaisiin ja työyhteisöön, jossa opettaja itse toimii aina esimerkkinä. Opettajan toiminta

myös sidosryhmiin ja yhteiskuntaan saa ammattietiikan myötä raamit, jotta opettajan olisi helpompi toteuttaa ammattiaan. Ammattietiikassa perehdytään myös moniarvoisuuteen, joka on opettajan ammatissa nykyisin arkipäivää. (Opettajan ammattietiikka 2010)

Opettajan ammatin erityislaatuun kuuluu, että työn tulokset näkyvät usein vasta tulevaisuudessa. Opettajalla on aina merkittävä rooli myönteisten oppimiskokemusten syntymisessä ja oppijan terveen itsetunnon vahvistamisessa. Opettajan tulisi täyttää yhteiskunnan odotukset siitä, mihin suuntaan oppijoita halutaan ohjata. Yhteiskunnassa tapahtuva jatkuva muutos on kuitenkin johtanut siihen, että yhä useammat opettajat joutuvat huolehtimaan asioista, joista he eivät yksin voi olla vastuussa. (Opettajan ammattietiikka 2010). ”Opettajan pedagogisen vapauden katsotaan olevan suhteellisen suuri; hän voi arvottaa ja tulkita tavoitteita, valita oppisisältöjä sekä varsinkin menetelmiä ja opetusmuotoja”. (Räsänen 1998, 32)

Opettajan ammatti edellyttää, että tehtävään valitut edustajat toimivat työssään korkeaa ammattietiikkaa noudattaen, ja että yhteiskunta voi luottaa ammatin edustajien toimivan eettisesti ammatin kaikissa tilanteissa. Ammatillisen toiminnan vastuullisuus perustuu yhtäältä tietoon ja ammattitaitoon sekä toisaalta työn arvo- ja normipohjaan. Opettajan tehtävän vastuullisuus edellyttää jatkuvaa oman ammattitaidon ylläpitämistä, mutta se edellyttää myös erityistä herkkyyttä tunnistaa opetustyöhön liittyviä eettisiä ongelmia. Opettajilta vaaditaan myös valmiutta toimia näissä tilanteissa korkeaa ammattietiikkaa noudattaen. (Opettajan ammattietiikka 2010). ”Eettisesti herkäksi opetus- ja kasvatustilanteen tekee se, että toisena osapuolena on vaikutuksille altis, kasvava ja kehittyvä lapsi tai nuori, joka ei aikuisen tavoin pysty huolehtimaan oikeuksistaan ja arvioimaan tiedon oikeellisuutta ja monipuolisuutta.” (Räsänen 1998, 32)

Hyvä ammattietiikka on yksi tärkeimmistä opettajan resursseista, sillä se ohjaa työhön ja ammattiin liittyviä vuorovaikutussuhteita. Opettajan työssä on paljon oman toiminnan motiivien ja päämäärien eettistä pohdintaa ja arviointia. Eettisten periaatteiden tarkoituksena on tuoda näkyväksi ja tiedostetuksi opettajan työhön kuuluva eettisyys. (Opettajan ammattietiikka 2010). Ammattietiikan opettamisen vaarana voidaan kuitenkin pitää sitä, että vaikka ohjeet olisivat kuinka selkeät tahansa ja opettajat täysin tietoisia ammattietiikasta, se ei silti tee heistä parempia ihmisiä, vaan opettajat voivat siltikin toimia tätä ”oikeaa etiikkaa” vastaan. (Strike & Ternasky 1993, 5)

Opettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot määrittävät opettajan toimintaa. Ensimmäinen arvo on ihmisarvo, jonka lähtökohtana on ihmisen kohtelemisen itseisarvona. Ihmisarvoa tulee kunnioittaa riippumatta ihmisen sukupuolesta, sukupuolisesta suuntautuneisuudesta, ulkonäöstä, iästä, uskonnosta ja muista vastaavista seikoista. Toinen arvo on totuudellisuus, sillä rehellisyys itselle ja muille sekä keskinäinen kunnioitus kaikessa vuorovaikutuksessa kuuluu opettajan työn perustaan. Opettajan työssä tutkiva lähestymistapa edellyttää avointa keskustelua ja totuuden etsimistä. Oikeudenmukaisuus kolmantena arvona on opettajan työssä ehdotonta. Oikeudenmukaisuuteen kuuluu erityisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjinnän ja suosimisen välttäminen. Sen tulee toteutua myös

etujen ja rasitteiden jaossa, rikkomusten ja ristiriitojen käsittelyssä sekä oppijan arvioinnissa. Se on läsnä myös yksittäisen oppilaan kohtaamisessa, mutta myös koko työyhteisön kanssa toimimisessa. Viimeisinä arvoina ovat vastuu ja vapaus. Vaikka opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa, niin opetustyössä opettajan vastuu on sidoksissa perustehtävään ja sitä määrittelevään normistoon, esim. lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmiin. (Opettajan ammattietiikka 2010).

Opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan kunta- ja koulukohtaisesti. Opetussuunnitelmassa päätetään perusopetuksen kasvatus- ja opetustyöstä ja täsmennetään perusteissa määritellyjä tavoitteita ja sisältöjä sekä muita opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja. Valtakunnalliset ja paikalliset perusopetusta koskevat päätökset, tärkeimpänä perusopetuslaki ja -asetus, sekä neljä muuta päätöstä muodostavat perusopetusta ohjaavan kokonaisuuden. Opettajan tulee opetuksessaan noudattaa opetussuunnitelmaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10)

”Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14) Opetuksessa on valtava määrä huomioitavia asioita, esimerkiksi kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opettaja joutuu olemaan hyvin tietoinen hyvin monesta asiasta, ettei toimi vastoin opetussuunnitelmaa, vaikka omat periaatteet olisivatkin ristiriidassa opetussuunnitelman suhteen. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä edistetään suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14)

”Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Jo tämän perusteella opettaja luetaan arvojen välittäjäksi, mutta opettajalla on suuri vastuu siinä, välittääkö hän kulttuurisia arvoja, omia arvojaan vai kenties niitä arvoja, joita nyky-yhteiskunta vaatii.

Opettajalla on suuri vastuu toimintakulttuuriin noudattamisesta, sillä siihen kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta kuten juhlat, teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat. Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. Toimintakulttuurin tulisi olla avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukea yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa.

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19). Opettaja on osa toimintakulttuuria lähes missä tahansa, kaupassa, kadulla ja niin edelleen. Tämä on herättänyt nykyisin keskustelua, tuleeko opettajan olla ”opettaja”, missä tahansa hän liikkuukin.

Erityisesti siirtymävaiheissa tiedonsiirron yhteistyö tulee järjestää siten, että oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyöverkoston avulla oppilaan koulunkäyntiä ja hyvinvointia voidaan tukea parhaalla mahdollisella tavalla, ilman että oppilaan tulevaisuudelle tehdään minkäänlaista haittaa. Perusopetuksen päättövaiheessa huoltajille tulee antaa tietoa ja tarvittaessa mahdollisuus keskustella oppilaan jatkokoulutukseen liittyvistä kysymyksistä ja mahdollisista ongelmista oppilaanohjaajan ja oppilashuollon eri asiantuntijoiden kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 22). Tiedonsiirrossa eettisyys korostuu. Opettaja saa antaa tietyn määrän tietoa eteenpäin, mikäli se on lapsen parhaaksi. Opettajalla on kuitenkin vastuu valinnasta ja kaikesta siitä tietomäärästä, minkä tiedon antaminen niin sanotusti kolmannelle osapuolelle on tärkeää.

Perusopetuslaki velvoittaa myös opettajia, joten sen käsitteleminen jossakin määrin on tutkimuksen kannalta oleellista. Perusopetuslaki turvaa monessa asiassa juuri tähän eettiseen puoleen.

Perusopetuslain toisessa pykälässä sanotaan: ”Tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana”. Kuten näkyy, on eettinen näkökanta hyvin vahvasti mukana myös opetusta velvoittavassa laissa. Laki toteaa myös, että: ”Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella”. Laki siis huomioi yhdenvertaisuuden voimakkaasti, mikä on yksi etiikan tukipilareista. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628)

Uskonnon opetus, jonka varaan etiikka erityisesti koulussa nojaa, on myös otettu osaksi perusopetuslakia. 13§ sanookin: ”Perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää oppilaiden enemmistön uskonnon mukaista uskonnon opetusta. Opetus järjestetään tällöin sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan oppilaiden enemmistö kuuluu. Vähintään kolmelle evankelis-luterilaiseen kirkkoon tai vähintään kolmelle ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluvalla oppilaalla, jotka eivät osallistu 1 momentissa tarkoitettuun uskonnon opetukseen, järjestetään heidän oman uskontonsa opetusta. Muuhun kuin 2 momentissa mainittuihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvalla vähintään kolmelle oppilaalle, jotka eivät osallistu 1 momentissa tarkoitettuun uskonnonopetukseen, järjestetään heidän oman uskontonsa opetusta, jos heidän huoltajansa sitä pyytävät.” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Perusopetuslaki siis turvaa jokaiselle mahdollisuuden saada oman uskontonsa mukaista opetusta ja sen uskonnon eettisiä asioita.

Opettajan työssä yksi suurimpia eettisiä dilemmoja on arviointi. Koulutuksen arvioinnista perusopetuslain 21§ sanoo: ”Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata tämän lain tarkoituksen toteuttamista ja tukea

koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Opetuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Arvioinnin keskeiset tulokset tulee julkistaa.” Perusopetuslaki määrittää 22§ oppilaan arvioinnista seuraavaa: ”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.” (Perusopetuslaki 21.8.1998/628).

Opettajan ammatissa eettinen koodisto, asiakirjat ja laki taustalla ovat välttämättömiä. Tästä huolimatta kaikkea opettajan työtä ei voida sanoittaa ja normittaa, vaan opettajalla tulee olla valmius ja halu reflektoida omaansa, mutta myös koulu yhteisönsä toimintaa. (Niemi 2007, 57). Reflektio ei voi rajoittua teknisiin ja välineellisiin yrityksiin yhdistää keinot ja jonkin lopputuloksen saavuttaminen. Reflektion tulee olla moraalista, emotionaalista ja poliittisia näkökulmia opettamisesta sisältävää, mutta myös uskomuksia, representaatiota siitä, mitä opettajalla on itsestään ja opettamisesta. (Kelchtermans 2005, 76)

2.4.4 Eettinen asiantuntijuus (Dreyfusin malli)

Ennen tuloksia on hyvä esitellä tuloksien avaamisessa apuna käytettyä Hubert L. Dreyfusin eettisen asiantuntijuuden mallia. Tässä mallissa edetään eettisenä toimijana noviisista kohti asiantuntijaa kaikinensa viisiportaisella mallilla. Lähtökohta on, että työuransa alkuvaiheilla olevat opettajat sijoittuvat mallin mukaan noviisiin tai edistyneen aloittelijan tasolle, uransa keskivaiheilla olevat sijoittuvat mallissa harjaantuneen ja kokeneen tasoille, kun taas pisimmän työuran tehneet opettajat saavuttavat kokeneen tai jopa asiantuntijan tason.

Dreyfusin mukaan eettinen asiantuntijuus syntyy saman mallin mukaan kuin autolla ajamisen taito. Opettaja oppii vähimmäismäärän eettisiä ohjesääntöjä omassa yhteisössään. Alkuun ohjesäännöt tuntuvat tiukkoina toiminnan sääntelijöinä. Myöhemmin ohjesäännöt toimivat tilanteen mukaan, ja lopulta asiantuntijavaiheessa spontaaninen toiminta saa vallan. Eettinen asiantuntijuus ilmenee siis kykyä sietää epävarmaa tilannetta ennen intuition ohjaamaa ratkaisun löytymistä.

1. Noviisi

Aloittelijan toimintaa ohjaavat voimakkaasti ohjaajan tai työyhteisön antamat säännöt ja ohjeet, joita noudattamalla aloittelija opettelee eettistä toimintaa. Uudet tilanteet aiheuttavat epävarmuutta. Uusissa tilanteissa hän tekee ratkaisunsa omien automaattisten malliensa mukaan.

2. Edistynyt aloittelija

Kokemuksen myötä aloittelija oppii toimimaan erilaisissa tilanteissa. Tilanteiden erilaiset kontekstit alkavat hahmottua, ja aloittelija alkaa tunnistaa niistä jotakin erityispiirteitä, jotka liittyvät hänen kohtaamiin ongelmiinsa. Ongelmista tulee enemminkin tilannesidonnaisia.

3. Harjaantunut

Kasvavan kokemuksen myötä opettaja muodostaa mielessään hierarkioita kohtaamistaan eettisesti ongelmallisista tilanteista. Harjaantunut opettaja tarvitsee kuitenkin aikaa analyyttiseen ajatteluun, jonka varassa hän hahmottaa kokonaisuutta ja ennakoii tulevia tapahtumia. Tähän vaiheeseen kuuluu onnistumisia ja pettymyksiä ja niihin liittyviä voimakkaita tunne-elämyksiä. Hän lähtee liikkeelle tavoitteesta tai suunnitelmasta, johon vaikuttaa vain oleelliset asiat tavoitteen kannalta.

4. Kokenut

Kokenut eettisten ongelmien tunnistaja ja ratkaisija luopuu periaatteiden käytöstä. Aiemmat kokemukset onnistumisista ja epäonnistumisista ovat muodostaneet hänelle kokonaisvaltaisen kuvan eettisestä toiminnasta ja siihen liittyvistä tilannetekijöistä. Vaikka opettaja hallitsee ja tietää kokonaiskuvan, hänen toiminta vaatii huolellista ajattelua ja suunnittelua. Tässä vaiheessakin opettaja näkee asioissa paljon vähemmän, mitä toimintamalleja on, hän ei pysty toimimaan ajattelematta kaikkia vaihtoehtoja läpi.

5. Asiantuntija

Eettinen asiantuntija näkee, miten ongelmallisessa tilanteessa tulee tehdä, mutta hänen täytyy yhä valita se tapa, kuinka toimia. Koska hänellä on paljon kokemusta erilaisista tilanteista, hän pystyy toimimaan intuitiivisesti tämän tiedon pohjalta. Asiantuntija-opettajan ei tarvitse pohtia sääntöjä tai periaatteita; hän tunnistaa tilanteet ja toimii niiden pohjalta. Yleensä hän ei edes tee sitä tarkoituksellisesti, mutta on yleensä oikeassa. Tämän takia tiedostetut eettiset ongelmat vähenevät. (Dreyfus 1989, 4-8; Tirri 1999, 43-47)

3. TUTKIMUSONGELMAT

Tämän hermeneuttis-fenomenologisen haastattelututkimuksen tarkoituksena on selvittää suomalaisten luokanopettajien etiikkaa. Opettajan työ on päivittäin eettisiä valintoja täynnä, eikä opettajan työtä käytännön tilanteissa kontrolloida juurikaan. Sen vuoksi halusin nähdä, mihin arvopohjaan luokanopettajat työsssänsä tukeutuvat ja kuinka se on heille muodostunut.

Tutkimusongelmaksi olen asettanut seuraavia asioita: 1. Mistä tekijöistä koostuu opettajan henkilökohtainen etiikka? 2. Millaisia valmiuksia opettajat kokevat saaneensa opettajankoulutuksesta? 3. Millainen on median rooli opettajien käsitysten mukaan? 4. Kuinka yhteiskunnallinen muutos heijastuu eri-ikäisten opettajien eettisiin näkemyksiin? Näiden neljän tutkimusongelman alle olen muodostanut alaongelman, jossa pyrin selvittämään onko mies- ja naisopettajien välillä eroja.

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa pyrin selvittämään, kuinka opettajan etiikka viime kädessä muodostuu. Onko opettajien etiikka peräisin lapsuudesta, työelämästä vai kenties koulutusta määrittävistä asiakirjoista tai jostakin muualta.

Toisen tutkimusongelman on tarkoitus selvittää sitä, kuinka yhteiskunnan muutos vaikuttaa opettajien eettisiin näkemyksiin. Tämän takia tutkimushenkilöiden ikä ja työkokemus on merkittävä tekijä tutkimuksen kannalta.

Kolmas tutkimusongelma on lähtöisin siitä, että olen itsekin kritisoinut luokanopettajankoulutuksen tarjontaa hyväksi eettiseksi kasvattajaksi tulemiselle. Tällä tutkimusongelmalla pyrin selvittämään sitä, onko näiden kuuden tapauksen mukaan koulutuksesta ollut jotakin hyötyä opettajan eettisessä työssä.

Neljäs tutkimusongelma on median nopean kasvun ja sen vaikuttavuuden lisääntymisen takia mukana. Osa opettajista on jo kasvanut median vaikutuksen alaisena, kun taas osa opettajista on nähnyt lähes kokonaan median elinkaaren. On mielenkiintoista nähdä, kuinka eri-ikäiset opettajat kokevat median ja sen tuoman muutoksen aina yhteiskuntaa myöden.

Jokaisessa tutkimusongelmassa pyrin myös selvittämään onko mies- ja naisopettajien välillä havaittavissa eroa näiden kuuden tapauksen välillä suhteessa kulloiseenkin tutkimusongelmaan.

4. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN JA LUOTETTAVUUS

4.1 Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu

Pro gradu -tutkielmani alkoi kiinnostuksesta etiikkaan jo kandia tehdessä. Aihe oli ajankohtainen ja mielenkiintoinen jo silloin, joten päätin jatkaa etiikan tutkimista myös tässä työssä. Menetelmäksi valitsin hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen, jossa tutkimuskohteena on inhimillinen kokemus ja elämämaailma, eletty kokemus. Tutkimuksen viitekehys ja ongelmat nousevat siis tutkijan elämäntilanteista. Tämän pro gradu -työn pyrkimyksenä on tavoittaa tutkimuskohde sellaisena kuin se itsessään on tai siten kuin se ilmenee maailmassa. Ensimmäiseksi laadin tutkimusongelmat, jonka jälkeen tein kyselylomakkeen, jolla pyrin selvittämään vastauksia tutkimusongelmiin. Kyselylomake sisälsi kahdeksan pääkysymystä, joiden alla oli vaihtelevasti alakysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä.

Haastattelin pro gradu -tutkielmaani varten kolmea nais- ja kolmea miesluokanopettajaa. Haastattelin opettajia kategorioista 1) alle viisi vuotta työelämässä ollut, 2) yli 10 vuotta työelämässä ollut ja 3) yli 20 vuotta työelämässä ollut. Kustakin ryhmästä mukana oli sekä mies- että naisopettaja, jolloin oli mahdollista suorittaa vertailua niin työuran kuin myös sukupuolen mukaan. Tutkimushenkilöiden tuli olla valmistuneita luokanopettajaksi ja olla työelämässä, paikkakunnalla ei sinällään ollut väliä. Jokainen opettaja on tässä tapauksessa oma tapauksensa, eikä heidän vastaustensa perusteella voida tehdä yleistyksiä koko opettajakuntaan, vaan he edustavat itseänsä. Haastateltavat löytyivät yllättävän helposti ja he saivat kysymyslomakkeen tutustuttavakseen noin viikkoa ennen haastattelua, jolloin he pystyivät hieman jo varautumaan kysymyksiin, joista osa menee ajallisesti hyvinkin kauas.

Tutkimus suoritettiin kvalitatiivisena ja menetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Teemahaastattelusta voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (1980, 49–50) mukaan erottaa neljä elementtiä, jotka karakterisoivat juuri tätä haastattelunlajia. Ensimmäiseksi teemahaastattelu on laaja siinä mielessä, että haastateltavat voivat tuoda julki kaikki haluamansa näkökulmat kysytystä asiasta. Toiseksi haastateltavien vastaukset tulisi olla mahdollisimman spesifejä, johon myös haastateluissamme pyrimme. Kolmanneksi teemahaastattelussa pyritään syvyyteen, eli pyritään selvittämään millaisia affektiivisiä, kognitiivisiä ja evaluatiivisiä merkityksiä haastateltavat antavat tutkittavalle ilmiölle tai asialle. Neljäs piirre, joka on tyypillistä teemahaastattelulle, on haastateltavien henkilökohtaisen taustan selvittäminen, jotta annetut vastaukset voidaan suhteuttaa tutkimuksen kontekstiin. Teemahaastattelua voidaan pitää puolistrukturoituna haastattelunlajina siksi, että haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovat rajattuja, mutta kysymysten tarkka muotoilu ja järjestys puuttuvat (Hirsjärvi & Hurme 1980).

Sisällönanalyysi on perusmenetelmä, mitä voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sen lisäksi, että sisällönanalyysi on yksittäinen metodi, on se myös väljä teoreettinen kehys, mikä voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysi onkin useimman laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmän taustalla vaikuttamassa. Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä lähtökohtana usein toimii se, että valitaan kiinnostavimmat asiat. Tämä voi kuitenkin muodostua ongelmaksi, sillä usein nousee lukuisia kiinnostavia asioita, joista vain osan voi valita. Tällöin joudutaankin usein valitsemaan tarkkaan rajattu ja sangen kapea ilmiö, jota tutkitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–92). Sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Sisällönanalyysin avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105)

Haastattelumateriaali oli laaja, sillä aineistoa oli yhteensä yli 3 tuntia, joista tuli litteroituna kaikkinsa 41 sivua. Pyrin kuitenkin poimimaan sieltä oleelliset esimerkit ja asiat, joita käsittelin tuloksissa. Litterointi on kirjoitettu sanasta sanaan, mikä osaltaan helpotti haastattelujen läpikäyntiä. Haastatteluaineiston varsinainen analyysi tehtiin siten, että litteroidulle aineistolle tehtiin pelkistäminen, jonka jälkeen teemoittelu. Pyrin löytämään litteroiduista haastatteluista tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Muun muassa mistä opettajat ammentavat eettiset näkemyksensä? Mitä eroja löytyy mies- ja naisopettajilta? Miten opettajat toteuttavat eettistä kasvatusta? Mitä he kokevat tärkeinä eettisinä asioina? Millaiseksi median rooli muodostuu luokahuonetyöskentelyssä? Teemoittelun jälkeen suoritin tyypittelyn. Tyypittelyssä aineistosta muodostettiin ryhmiä, jotka sisälsivät samankaltaisia asioita, samankaltaisia mielipiteitä opettajien vastauksista. Eri teemojen sisältä etsittiin asioille tyypillisiä ominaisuuksia, ja muodostin niistä yleistyksiä eli tyypiesimerkkejä. Tyypien kuvaamisessa käytin apuna sitaatteja. Tutkimuksen luonteeseen kuuluukin kuvaileva ja kokemusta ilmentävä kirjoittaminen. Ryhmän mielipiteet kuvasin yhdistämällä muiden ryhmien mielipiteitä yhdeksi mielipiteeksi. Kyseinen yhdistetty näkemys kuvasi siten koko joukkoa. Ryhmän mielipiteet yleistin eräänlaiseksi yhteenvedoksi, johon koottiin tyypillisiä vastauksia useista eri vastauksista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93).

4.2. Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on väljät luotettavuuskriteerit. Tämä johtuu osittain siitä, että kvalitatiivista analyysia tehtäessä tutkijan apuna ovat ainoastaan omat tai mahdollisen tutkijakollegan ennakko-oletukset, arkielämän peukalosäännöt ja enemmän tai vähemmän teoreettinen oppineisuus. Tutkimusta arvioiva tieteellinen yleisö on luonteeltaan epäilevä, ja tästä näkökulmasta tutkimuksen luotettavuudessa on kyse ennen kaikkea tämän

tiedeyleisön vakuuttamisesta erilaisin tutkimuksessa ilmenevin merkein ja kielellisin toimenpitein. (Eskola, J. & Suoranta, J. 1998, 209–210). Alasuutari toteaaakin, että ”laadullinen tutkimusprosessi on aina jossain määrin ainutkertainen, perussääntöjä luovasti soveltava ja usein myös uusia sääntöjä luovaa työtä.” (Alasuutari 1993, 10)

Laadullisessa tutkimuksessa arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Lukija perehtyy yleensä tutkimukseen ajatuksella siitä, että tutkimuksesta löytyy jotakin sellaista, minkä itsekkin voisi allekirjoittaa. Monesti tutkimuksesta lukijalle hyväksyttävänä nousevat asiat ovat sellaisia, joista lukijalla on omakohtaisia kokemuksia, joilla ne voidaan vahvistaa. Tutkimuksen ja lukijan välillä on vallittava kokemusmaailmojen yhteneväisyys. Tutkimuksen arviointi ei silti voi olla pelkästään oman kokemuksen mukaan pohjautuva arviointi. (Eskola, J. & Suoranta, J. 1998, 211). Yleisesti voidaankin sanoa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohteeksi valikoituu sellainen aihe, jonka suhteen yleistettävyyden on mahdollista tehdä kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisella tavalla. Tällöin olennaiseksi muodostuu se, kuinka tutkimus onnistuu selittämään jotakin ilmiötä. (Alasuutari 1993, 196)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tästä syystä luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tästä syystä kvalitatiiviset tutkimukset ovat yleensä hyvin henkilökohtaisia tutkijan tai tutkijoiden omaa pohdintaa sisältäviä. Tämä on nähtävissä myös tutkimuksessani, joka pohjautuu pitkälti omaan pohdintaani, luotuun teoriataustaan ja tutkimusvastausten analysointiin. Metsämuurosen mukaan hyvän laadullisen tutkimusraportin tulee sisältää samat elementit kuin hyvän määrällisenkin tutkimusraportin. Lukijan tulee saada raportin perusteella käsitys siitä, miten tieto on hankittu ja miten luotettavasta tiedosta on kysymys. (Metsämuuronen 2001, 62)

Tämän tutkimuksen luotettavuus pohjautuu hyvinkin pitkälle yleisiin laadullisen tutkimuksen kriteereihin. On kuitenkin huomioitava, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta on eduksi se, että opettajat ovat harkinnanvaraisesti valikoituneet tietyillä kriteereillä eri puolelta Suomea, eikä yksikään heistä toimi samalla koululla keskenään. He ovat siis tietyllä tapaa hyvin heterogeeninen joukko erilaisia opettajia. Aiheen herkkyyden takia on ollut tutkimukselle eduksi, että olen tiennyt haastateltavat jollakin tavalla jo ennakkoon, jolloin he ovat uskaltaneet puhua avoimemmin näinkin herkästä aiheesta ilman pelkoa vastaustensa väärinkäytöstä. Tutkimushenkilöiden anonymiteetti on oleellista, ja se on myös tutkittavien tiedossa. Anonymiteetti taataan tässä tutkimuksessa puhumalla heistä koodilla, eikä heidän työpaikkojansa tai edes valmistumisyliopistoa mainita henkilöiden esittelyssä tai tuloksissa.

Tässä tutkimuksessa aineisto on sangen pieni (kuusi haastattelua), joten analyysi voi jäädä tapauksen henkilökohtaisen kuvailun tasolle. Havaintoja ei voida yleistää koskemaan kaikkia Suomen opettajia, koska tutkimusongelman kannalta ei ole riittävästi evidenssiä, eli aineisto ei ole kylläntynyt riittävästi. Sen takia nämä opettajat edustavatkin jokainen omaa tapaustaan. Lisäksi tutkimuksessa on yksi opettaja, joka tekee tällä hetkellä työtä pääsääntöisesti aineenopettajana, joten hänen opetuksessaan eettiset tilanteet ja niiden

käyminen on erilaista kuin luokanopettajan työssä, jossa oppiaineet ja tilanteet vaihtelevat paljon. Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen takia ongelmana voi olla myös tuloksin rakentamisen ongelma, sillä tulokset ovat usein tutkijan päätelmiä. Tätä ongelmaa voisi toki vähentää esimerkiksi triangulaation avulla tai esimerkiksi vahvistettavuudella, jolloin haastatellut opettajat vahvistaisivat tutkijan vastaukset tutkimusongelmiin omalta kohdaltansa.

4.3. Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöiden esittely on oleellinen osa tutkimusta ja sen lukemista. Tähän tutkimukseen haastatellut tapausopettajat ovat kaikki luokanopettajia, joilla on käytännössä yhteinen koulutustausta. Työkokemukseen on kahden opettajan kohdalla (N2 ja N3) laskettu myös vuodet, joita he ovat tehneet epäpätevänä. Yksi opettaja tekee kuitenkin tällä hetkellä työtä aineenopettajana (M2). Tutkimushenkilöt valikoituivat tietyin kriteerein ympäri Suomen, vaikka tämän tutkimuksen kannalta sillä ei olekaan oleellisesti merkitystä.

| Koodi tutkimuksessa | sukupuoli | syntymävuosi | valmistumisvuosi | työkokemus (myös epäpätevä) |
|---------------------|-----------|--------------|------------------|-----------------------------|
| N1 | nainen | 1983 | 2008 | 3 |
| M1 | mies | 1981 | 2008 | 3 |
| N2 | nainen | 1970 | 2002 | 11 |
| M2 | mies | 1969 | 1994 | 16 |
| N3 | nainen | 1953 | 1980 | 31 |
| M3 | mies | 1953 | 1980 | 29 |

5. TULOKSET

5.1. Alle viisi vuotta työelämässä olleet

5.1.1 Mistä tekijöistä koostuu opettajan henkilökohtainen etiikka?

Molempien vastaajien alle viisi vuotta töissä olleiden vastaajien (M1, N1) vastauksissa huomionarvoista on se, että jossakin suhteessa he ovat Dreyfusin mallin mukaan jopa harjaantuneen opettajan tasolla. Heillä on kuitenkin eniten piirteitä noviisin ja edistyneen aloittelijan kategorioista, jolloin heidän lasketaan kuuluvan juuri kahteen ensimmäiseen kategoriaan.

Molemmilla vastaajilla korostuu voimakkaasti kotikasvatuksen merkitys, joka on vaikuttanut tapakasvatukseen, mutta myös oikean ja väärän oppimiseen. Heidän vastauksissaan ilmenee myös vanhempien kunnioitus, ihmisten kunnioitus ja käytöstavat.

N1: *"No lähinnä on tota niin, jos miettii arvotaustaa, niin vanhempien kunnioitus, toisten ihmisten kunnioitus ja sitten taas ihan puhtaasti ihan siis vanhuksien kohtelemisen ihan erikseen painotettuna. Ja sit kaikki tämmönen kuinka omille vanhemmille puhutaan, niin ei oo hyväksytyt et kiroillaan omille vanhemmille tai huuvetaan ja haukutaan."*

M1: *"Jos nyt lähetään ekana vanhemmista liikkeelle, niin eiköhän se ihan puhasta tapakasvatusta oo. Elikä jos mietitään tarkemmin niin heti ekana käytöstavat ja vanhempien kunnioittaminen, eli häkkärit kunnioittaa vanhempia. Ja siihen jos haluaa jotain lisää, niin varmaan se et jokaiselle et varastaminen ei oo oikein."*

Jos peilataan Dreyfusin mallin mukaan näitä kahta opettajaa, heidän vastauksissa näkyy selkeästi vielä se, kuinka voimakkaasti heidän tekemisensä on sidoksissa koulun ja työyhteisön sääntöihin, jolloin he ovat Dreyfusin mallin mukaan vielä noviisin asteella.

N1: *"Ja totta kai kerrataan koulun sääntöjä ja ne on semmosia mitä niinku tulee väkisinkin ja varsinkin aina kun lukuvuosi alotetaan niin palataan siihen et miten tehdään. Ja luokassa tehdään yhteiset säännöt, joita kaikki sitoutuu noudattamaan."*

M1: *"Koulussa on yhteiset säännöt, mitä tulee noudattaa. Ja ite puutun ainaki niihin tosi tarkasti."*

Toisaalta, näiden kahden vastauksissa on selkeästi havaittavissa myös Dreyfusin eettisen asiantuntijuuden mallin mukaan harjaantuneen opettajan tasolla toimiminen, johon kuuluu tunnepohjaiset pohdinnat, onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset. He molemmat ovat kokeneet jo tilanteita, joissa he ovat joutuneet palaamaan asiaan oppilaan kanssa, kun ovat miettineet sitä tarkemmin.

M1: *"Kyl mie nyt sit oon myöntäny kerran (että on sanonut oppilaalle väärin) muistaakseni, en nyt muista tarkkaan sitä tilannetta miten se meni, mut myöntäny sen et myös toisella tavalla sen voi tehdä, mutta olen pyrkiny perustelevaan miks sen sanoin silloin niin."*

N1: *"On ja olen tehnyt sen, että olen pyytänyt oppilaan et hei, en tarkottanu tätä ihan näin, vaan että tuli sanottua koska olin vihanen sulle, niin tuli sanottua pahasti, mut että tarkotan tän asian tällä tavalla ja pyyän anteeksi."*

Vaikka opettajien toimintaa määrittää esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelma (jatkossa myös OPS), molemmat opettajat tekevät työtänsä omalla arvopohjallaan, eivätkä tukeudu asiakirjojen tarjoamiin keinoihin. Näiden opettajien vastauksissa ilmenee se, kuinka paljon kotikasvatus edelleenkin vaikuttaa heidän ajatteluunsa myös työelämässä. Se näkyy heidän vastauksissaan selkeästi, vaikka molemmat tiedostavat OPS:n olemassaolon ja sen merkityksen oman työnsä kannalta.

N1: *"Et kun eihän kun, jos aattelee oppiainekohtasissa niin kyllähän siellä sitten on uskonnon OPS:ssa ja ET:n OPS:ssa niin siellähän selkeesti on tätä eettistä pohdintaa kyllä, mitä niinku pitääkin sitten tietyillä vuosiluokilla harrastaa. Mutta tota, enemmän se varmaan tulee siitä omasta arvopohjasta... No niissä (välintunneilla tapahtuvissa) tilanteissahan se on pakko tehdä niinku omilla arvoilla. Tietysti sitten on koulun tietyt normit ja säännöt joka säätelee myös sitä, jos on kyse semmosesta tilanteesta. Niin sit voi tietysti vedota ihan suoraan niihin koska nekin on tietysti iskostunu sinne aika syvälle itteen ja varmaan sinne omaan arvomaailmaankin yhtäläillä."*

M1: *"Ihan suoraan se mitä miun lapsuudesta, mitä oon saanu vanhemmilta, isovanhemmilta ja niistä seuroista, niin ihan täysin ne korostuu... Mie sanon ihan suoraan, et mie en OPS:sta kato yhtään, et kyl miulla tulee kaikki mitä mie lapsia kasvatan.. Miun tämmönen eettinen kasvatus on hyvin pitkälle kerrontaa, mie lasten kans juttelen hyvin paljon ja kerron tarinoita ja muita ja ne kaikki lähtee miun omasta elämästä, mitä on tapahtunu ja siihen liittyen."*

Eettinen kasvatus, jota koulussa annetaan, on nuorille opettajille iso osa omaa opettajuutta. He molemmat painottavat eettisten asioiden tärkeyttä suhteessa muuhun opettajan työhön hyvin selkeästi. Opettajille oleellista oman työn kannalta on se, että he saavat oppilaat toimimaan eettisesti oikein, jolloin he kokevat muun oppimisen olevan helpompaa. Eettisten asioiden suhteen nämä kaksi opettaja ajattelevat hyvin yhtenäisesti.

M1: *"Noo.. Jos me lähetään siitä nyt, niin itse asiassa näin luokanopettajana aattelen sitä hommaa niin, et eettiset kasvatusarvot on niinku miun ykkösasia."*

N1: *"Et kyllä niinku itse asiassa sosiaalisia taitoja painottaa paljon enemmän lopputilissä, kun niitä et oppiiko lapsi ne tämmöset matemaattiset asia, jos ne vaikka on hyvin vaikeita hänelle, niin niinku mieluummin sit tukee sitä sosiaalista kasvua."*

5.1.2 Millaisia valmiuksia opettajat kokevat saaneensa opettajankoulutuksesta?

Opettajankoulutuksen antamaa eettistä puolta käsiteltiin jo teoriaosuudessa, jonka mukaan opettajankoulutus ei tarjoa välttämättä kovin paljoa eettiseksi kasvattajaksi tulemiseen. Tästä esimerkkinä esimerkiksi Atjosen tutkimus vuodelta 2004, jonka mukaan opiskelijat kokevat eettisiksi haasteiksi puolueellisuuden ja oikeudenmukaisuuden, vastuun ja vallan suhteen, pedagogisiin ratkaisuihin liittyvät dilemmat, epäsuoran vaikuttamisen opettajan omien arvojen ja asenteiden kautta, sekä yleisen asennoitumisen erilaisiin oppilaisiin.

Samansuuntaisia asioita, mitä Atjosen tutkimuksessakin, voi havaita myös alle viisi vuotta työtä tehneiden vastauksissa. Vaikka heidän koulutuksestaan on kulunut vähiten aikaa, ovat nämä kaksi vastaaja siltikin hyvin tyytymättömiä opettajankoulutuksen tarjontaan eettiseksi toimijaksi tulemiseen. Myös Kiviniemen tutkimus vuodelta 1997 tukee tätä tutkimusongelmaa.

N1: *"No mieleen on jäänyt oikeestaan ainoana siis elämänkatsomustiedon ja uskonnon kurssit. Koska siellähän esimerkiksi uskonnon kurssilla, nimenomaan korostettiin sitä, et annettiin niitä eri vaihtoehtoja et meidän tehtävä ei oo, vaikka opetettas evankelis-luterilaista uskontoa, niin syöttää niinku sen tiedon asioita ainoana oikeena, vaan antaa lapsille niitä vaihtoehtoja ja niitä ajattelun mahdollisuuksia. Niin ne on varmaan ne kaks mitkä on eniten jääny varmaan, ja niitä muistiinpanoja kaivelee aina silloin tällöin kun opettaa uskontoa."*

M1: *"Lastentarhanopettajan koulutuksessa niitä eettisiä arvoja tuotiin enemmän esille... Ja sit ku me mentiin tonne luokanopettajakoulutukseen, niin eettiset arvot kyllä hävis aika samointein. Okei, kylhän niitä tuli kirjoista, mut kuka, luki*

kuka ei... Edelleenkin, miun luokanopettajakoulutus ei antanu eettisistä arvoista mitään. Se anto miulle maisterin koulutuksen, se on ainoa mitä se miulle anto.”

Monesti kun juttelee opettajien kanssa, koulutuksesta nousee voimakkaasti esille harjoitteluiden merkitys. Näiden alle viisi vuotta työtä tehneiden kohdalla harjoitteluiden merkitys on vain hyvin pienessä roolissa. Mies ei anna harjoitteluille arvoa sen enempää eettiseksi kasvattajaksi tulemisessa kuin itse koulutuksellekaan. Nainen sen sijaan kokee saaneensa joitakin malleja, mutta niiden rooli on vähäinen hänen omalle toiminnalleen.

N1: ”Kyllähän harjoittelussa näkee erilaisia opettajien työtapoja, tai lastentarhanopettajien, että näät niinku sen ammattilaisen työssään silloin kun oot ite vielä opiskelija. Et kyllähän se antaa niinku jotakin pohjaa..”

M1: ”Mitä niist voi sanoo, käyään hoitamas pois ja (naurua) mennään norssille ja tullaan takas syömään ja puhutaan kakkaa jätkien kaa, niin eiköhän se siin oo! (naurua)”

5.1.3 Millainen on median rooli opettajien käsitysten mukaan?

Opettajien vastauksissa nousee esille median kasvanut rooli erityisesti viime vuosina, mistä johtuen he kokevat opettajan työn muuttuneen haasteellisemmaksi median ja siihen liittyvien asioiden suhteen. Opettajat kokevat internetin olevan uhka pikemminkin, kuin mahdollisuus. He näkevät asian niin, että opettajan tulee olla tietoinen lähes kaikesta mikä mediaan liittyy ja se koetaan kuormittavaksi tekijäksi opettajan työtä ajatellen. Nuoret opettajat myös korostavat kodin ja koulun välistä yhteistyötä mediaan liittyvissä asioissa, sillä he kokevat ettei kumpikaan ole yksinään kykenevä huolehtimaan lasten mediakasvatuksesta.

N1: ”Ei sen mun mielestä oo kasvattaja, mut se on kyllä osa sen lapsen kasvua. Ja sit taas koti pystyy säätelemään sitä, että millä tavalla se on osa sitä oppilaan kasvua... Mun mielestä koti myös kasvattaa siihen mediakasvatukseen et totta kai niinku koulussakin kasvatetaan mediakasvatukseen yhtälailla ja käyään tarkemmin läpi erilaisia asioita. Mut se koulun rooli tavallaan sitä mukaa kun tulee noita uusia, mistä ei ees välttämättä olla ees perillä näin aikuisena, et mitä kaikkee uutta sinne tulee jonnekin netiinkin. Et pitäs koko ajan päivittää sitä omaa tietämystä siitä mediastakin et miten se kehittyy.”

M1: ”No mediakasvatus näkyy aika paljonkii, koska juttelen lasten kanssa paljon ja kyselen mitä on tehny viikonloppuna. Niin tulee aina esille se, että osa jo viettää facebookissa vaikkei sais viettää, ja sieltä nyt jokainen kuka facebookis onkin, niin tietää mitä sielt löytää ja mitä sielt saa... Internet on hieno paikka,

mutta siel on paljon kaikkea roskaa, eli kyllä tää media niin kyl sitä joutuu koko ajan niinku miettimään mikä on oikein, mikä väärin, mikä siellä on oikein mikä väärin. Ei lapsikaan osaa aina ymmärtää mikä on oikein mikä väärin siellä... Sieltä tulee, kyl se vaan ikävä tosiasia on et sieltä ne imee paljon niitä asioita ja on joutunu niitten kaa paljon keskustelemaan siitä et mikä on oikein... Kyl niistä vaaroista mun mielestä mie oon pyrkiny puhumaan paljon, tai joutuu puhumaan kun se on sitä nykypäivää.”

5.2. Yli 10 vuotta työelämässä olleet

5.2.1 Mistä tekijöistä koostuu opettajan henkilökohtainen etiikka?

Yli kymmenen vuotta työelämässä olleiden opettajien (N2, M2) puheessa korostuu vahvasti työmoraalin osuus. Heille itselleen työmoraali on iskostunut jo lapsena vahvasti heidän eettiseen ajatteluunsa joko vanhempien tai jonkun lähisukualisen toimesta. Molemmilla vastaajilla harrastustoiminta, esimerkiksi partio, on tukenut näitä jo olemassa olevia eettisiä arvoja, mutta on tuonut paljon erityisesti sosiaalista puolta ja muiden ihmisten hyväksyntää ja heidän kanssaan kanssakäymistä.

Sen sijaan kummallakaan vastaajista ei nouse esille kirkon rooli, mikä johtuu yhteiskunnan muutoksesta, sillä kuten Launonen (2000) toteaa, 1970-luvulla suomalainen yhteiskunta koki sen nopeimman muutoksen siihen aikaan mennessä.

N2: ”No meillä ei oo ollu uskonnollista kasvatusta, elikkä mun eettiset arvot lähtee ihan näistä elämän laadun kysymyksistä. Meillä on porukoilla aina korkkee työmoraali, on jääny eniten mieleen on et tartuppa mihin tahansa toimmeen niin se pittää tehdä kunnolla. Mummi oli semmonen mikä opetti paljon tämmöstä toisten ihmisten hyväksyntää. Hän oli hyvin vahvasti uskovainen ja kovasti koitti tämmöstä toisten ihmisten auttamista meille jo lapsena opettaa... Mulla on sairaanhoitajuus itelläni yks ammatti ja mun vanhemmat on sairaanhoitajia, niin meillä on tämmöstä erilaisuutta ja toisen ihmisen auttamista ja hoivaa korostettu tosi paljon. Ja sit kettään ei saa polokkee, kaikille pitää olla tasapuolinen ja kaikkia pittää kunnioittaa, varsinkin vanhempia ihmisiä.”

Harrastustoiminnasta nainen sanoo: *”Ja sit sama tuolla partiossa, siellä tulee hyvin paljon nämä samat ideat: toisen kunnioittaminen ja auttaminen, työn tekemisen meininki. Samoin sitten kilpatanssitoiminta, siellä piti kans tehdä lujasti töitä ja kaveerattiin niitten kanssa kenen kanssa ikkään kuin kilppailttiin.”*

M2: *"Niin sanon et kummisetä on semmonen mikä on vaikuttanu aika paljon. Aika paljon vähän niinku semmosta työmoraalia oppinu. Ja sitten isäukko tietysti semmosella rehellisyydellä ja suoraselkäisyydellä evästäny."*

Mies lisää vielä harrastustoiminnasta: *"Partio ehkä mikä nyt tullee mieleen sillon nuoruusaikana ja sitten tuota niin harrastustoiminnassa niin jalkapalloon mä oon pelannu junnuiässä ja aina aikuisikään asti, että tuota kyllähän silläkin varmasti jonkun näkönen vaikutus on, että on tullu tuota.. tämmönen tonttu... Sosiaalista puolta varmaan pääasiassa. Ja ehkä siinäkin pitkäjännitteisyyttä ja semmosta."*

Mies korostaa omassa eettisessä opetuksessa niitä samoja asioita, joita hän on lapsuudestaan saanut. Miehen vastauksessa kuitenkin näkyy selkeästi se, että hän ajattelee oppiainelähtöisesti, vaikka hän tiedostaakin eettisen kasvatuksen roolin. Tässä suurin tekijä on varmastikin se, että aineenopettajan työssä eettiset asiat eivät nouse niin paljoa esille, mitä luokanopettajan työssä.

M2: *"Kyllähän se tärkeä juttu on. No ainakin sitä pitkäjännitteisyyttä ja rehellisyyttä. Ne on kyllä semmosia et mun mielestä niillä pääsee minun mielestä aika pitkälle. Kun on työaine (tekninen työ), sit jos jotakin alotetaan niin pyritään tekemään loppuun asti kanssa ja mahdollisimman hyvin."*

Kysyttäessä ovatko nämä niitä arvoja, mitä mies on lapsuudestaan saanut, vastaa hän: *"Aika pitkälti joo."*

Kysymykseen, kuinka hänen eettinen arvomaailmansa on muuttunut työuran aikana, hän vastaa jälleen hieman oppiainelähtöisesti, mutta perustelee kuitenkin vastauksensa sangen hyvin.

M2: *"Ehkä ne on vain vahvistunu siitä. Siitä ajalta kun alotteli töitä. Ne on ainaki semmosia asioita, joita minä haluan siirtää seuraaville ja oppivat sitä kautta arvostamaan omaa työtään ja toivottavasti muittenkin työtä."*

Hänen mukaansa muutos johtuu käytännössä ilmenevistä asioista: *"No kyllä se on varmaan ja sit kun on tavannu niitä lapsia ja nuoria ja sit aikuisempana, niin on huomannu et se ei oo menny ainakaan huonompaan suuntaan."*

Naisella työssä korostuvat myös kotoa saadut arvot, mutta hän korostaa eettisessä puolessa hyvin erilaisia asioita mitä miesopettaja. Lisäksi nainen nostaa esille myös työ- ja elämäkokemuksen tuoman merkityksen hänen arvomaailmaansa, mutta myös sen huomion, että eettisten asioiden oppiminen on hänen mielestään se tärkein juttu.

N2: *"Kyllä mä lähien kans jotenki siitä hyvän.. Niinku ylipäättään siitä että uskoa hyvään. Uskoa siihen että on itessä joku hyvä, uskoa siihen et käy asioissa käy"*

hyvin ja et maailma on kuitenkin niinku pohjimmiltaan hyvä... Semmosen niinku hyvän puolesta ja ylipäättänsä semmosen niinku toisten kohtaamisen, että kannatan tämmöstä niinku kahenkeskistä vuorovaikutusta tai kasvokkain vuorovaikutusta... Ehattomasti kottoo ja sitten tiijätkö tämmönen elämän tuoma viisauus. Mutta suurin juttu, mä väitän, on, et on ite eläny 40 vuotta niin siitä se lähttee”

Kysyttäessä eettisen kasvatuksen roolista, nainen vastaa huomattavasti miestä enemmän eettisen kasvattamisen roolia painottaen. Hänen mukaansa eettinen kasvatusta on lähtökohta kaikelle koulussa tapahtuvalle kasvatukselle ja opetukselle. Lisäksi nainen korostaa sitä, kuinka opettajan tulee olla johdonmukainen ja osata perustella oma toimintansa myös oppilaille.

N2: ”Mun mielestä se on kaiken a ja o. Mä oon ihan ehattomasti sitä mieltä ja siitä se kaikki lähtee. Ei oo mittään sellasta, jos ei ite tiijä mikä on oikein ja väärin itelle ja toiselle, niin ei voi pärjätä elämässä. Ei kertakaikkisesti voi. Ja mä oon sitä mieltä et siinä on varsinkin kasvattajana olla hyvin johdonmukanen ja selkee ja hyvin seisoo sen oman asiansa takana.”

Myös yli kymmenen vuotta töissä olleiden kohdalla korostuu se, että he opettavat ja käyvät eettisiä asioita läpi omien toimintamalliensa mukaan, vaikka opetusta määrittävät erilaiset asiakirjat. Molemmat opettajat kuitenkin tiedostavat melko hyvin, kuinka asiakirjojen vaatimukset muodostuvat ja mitä niissä ilmenee. Dreyfusin eettisen asiantuntijuuden mallin mukaan tässä suhteessa he ovat edenneet jo kokeneen tasolle.

M2: ”Kyllä se varmaan sieltä omalta, oman ajattelun ja oman kokemuksen pohjalta tuota niin pääasiassa. On meillä OPSissakin (opetussuunnitelman perusteet) tuota niin jotakin eettisiä tavoitteita lukuvuodelle, koko koulua kohtaan ajateltu, niin kyllä niitä pyritään siellä noudattaa ja toimii sen mukaan vähäsen. mut ehkä siellä OPSissakin on sellasia asioita, mitkä on itelle tärkeitä tässä näin.”

N2: ”Mää opetan kyllä ihan niinku oman ajatuksen ja oman mieleni mukaan. Varsinkin tämmösellä pienellä koululla sehän on niin jokapäiväistä kun ne tilanteet vaihtuu ja aina kun ne tulee esille, niin ne käydään läpi. Eihän sitä aina ite niinku tiiä, tai siinä vaiheessa aattele et tää on nyt eettistä kasvatusta, mutta kyllähän se sellasta jokapäiväistä jobia on... Mutta kyllä OPSissakin (opetussuunnitelman perusteet) on niitä, et kyllä se velvottaaki niitä ja onhan ne aina niinku jossaki työsuunnitelmassa vuoden alussa, et kyllä ne laitetaan ylös että mitä niinku siltä alalta halutaan korostaa. Mutta enempi niinku oman pään mukkaan.”

5.2.2 Millaisia valmiuksia opettajat kokevat saaneensa opettajankoulutuksesta?

Yli 10 vuotta työelämässä olleiden vastauksissa korostuu hyvin pitkälle se näkemys, jonka Atjosenkin tutkimus (2004) osoittaa. Heillä aikaa on kulunut valmistumisesta jo yli kymmenen vuotta, joten opettajankoulutuksen tarjoama eettinen kasvatus on päässyt osittain unohtumaan, mutta he kyllä yhdessä toteavat sen, ettei koulutus paljoa tarjonnut. Koulutuksen rooli jää vähäiseksi, kaikkien kuuden vastaajan osalta juuri nämä yli 10 vuotta työelämässä olleet opettajat kokivat saaneensa koulutuksesta vähiten omaan työhönsä. Heidän vastauksissa sen sijaan korostuu koulutusta suuremmassa roolissa työkokemus ja sen merkitys eettiseksi kasvattajaksi tulemiseen.

M2: *"Mun mielestä ehkä ei. Noh, en tiedä onks se oikeestaan enää eettistä, mut se todellinen opiskelu tai harjottelu sitä koulua varten alko vasta sitten kun pääs tänne työelämään. Ehkä kenttäharjottelut tietysti lähimpänä semmosta todellista.. Et tuota ne on lyhyemmät harjottelut sellasia aika teennäisiä juttuja. Vaikka ei sitä missään Norssissa sitä tehtykään, mutta niin semmosta tuntumaa semmosessa lyhyessä, kaks tuntia viikossa käyt pitämässä, niin eihän siihen semmosta tuntumaa saa siihen."*

N2: *"Koulutuksesta mää en muista etiikasta mitään. En kertakaikkisen mitään. Sen muistan että se sana on siellä mainittu, ehkä oon tenttinykin jottain kirjoja... Ehkä jotenkin eniten näiden asioiden kanssa joutu vastakkain harjottelussa, tai mä olin töissä kesken opiskelujen tuolla Itä-Suomen koulussa 6 viikkoa sijaisena. Siellä tiijätkö jotenkin tää venäläinen ja suomalainen kulttuuri törmäs toisiinsa, niin siellä jotenkin tämmöstä oikein-väärin -keskustelua ja tiijätkö semmosta toisen kunnioittamista käytiin paljon läpi."*

5.2.3 Millainen on median rooli opettajien käsitysten mukaan?

Naisopettajan kohdalla huomaa selkeästi sen, kuinka median rooli on kasvanut ja on aina yhä enemmän läsnä koulun arjessa. Se aiheuttaa jollakin tasolla myös huolta hänelle opettajana. Nainen kokee, että opettaja on niin pieni median rinnalla, ettei opettajalla välttämättä edes ole todellisia keinoja vaikuttaa oppilaiden suhtautumisessa mediaan. Nainen joutuu työsssänsä käyttämään paljon aikaa median käsittelyyn oppilaiden kanssa. Hänen mukaansa se on jopa päivittäistä näissä keskusteluissa ja hän pyrkiikin herättämään oppilaissansa itsenäistä ajattelua suhtautumisessa mediaan.

N2: *"Mun pitää oikein keskittyä siihen et mä en saa siellä niinku sellasta saarnakohtausta ja ala möskyymmään siitä et voi taivas mitä työ lapset katotta ja minkälaisia torvia ohjelmia. Et sitten mä, kyllä mä niissä tuon aina ja mä aina oon reilusti eri mieltä asiasta ja mä aina sanon et miks mä en niistä tykkää..."*

Että paljon tämmöstä keskustelua käydään, tosi paljon. Ja mä oon sit et niin.. Mitähän varten te katotte semmosia ohjelmia..? Mä väitän et se on ihan viikottaista, ellei jopa päivittäistä...Se on vähä semmonen että saahan sitä opettajana sanoa. mut sitä on niin pieni verrattuna mediaan. Jotkut ehkä ottaa siitä jotakin.”

Miesopettajan työssä median rooli ei juuri nouse luokkatyöskentelyssä esille, mikä johtuu hänen opettamastaan aineesta (tekninen työ). Sen sijaan miesopettajalla keskustelua herää satunnaisesti joidenkin oppilaiden kanssa, mutta tilanteet ovat pikemminkin välitunteihin ja vastaaviin vapaampiin tapahtumiin liittyviä, jolloin se ei ole päivittäistä ja jatkuvaa.

M2: ”Ehkä yksittäisissä keskusteluissa joittenkin kanssa, mut ei koko ryhmän kanssa, ei tuu ainakkaan heti mieleen.. Ei ehkä niinku täällä tunnilla, mutta välitunnilla ja semmosessa.”

Dreufusin eettisen asiantuntijuuden mallin mukaan varsinkin nainen sijoittuu harjaantuneen ja kokeneen opettajan kategoriaan, sillä hänen vastauksistaan ilmenee hyvin se, kuinka hänelle on jo muodostunut kokonaiskuva ja hän reagoi asioihin monesti tunteella. Myös mies sijoittuu samoille tasoille, mutta hänen vastauksista on hieman hankalampaa lukea tätä todellista tasoa missä hän on. Miesopettajan vastauksista voi kuitenkin havaita vahvan tunnepuolisen reagoinnin eettisiin asioihin koulussa, mutta myös ajan tarpeen eettisten asioiden käsittelyyn. Nämä kaksi seikkaa ovat ominaisia juuri niille opettajille, jotka ovat harjaantuneen tai kokeneen tasolla Dreyfusin eettisen asiantuntijan mallin mukaan.

N2: ”Mun pitää oikein keskittyä siihen et mä en saa siellä niinku sellasta saarnakohtausta ja ala möskyymmään siitä et voi taivas mitä työ lapset katotta ja minkälaisia torvia ohjelmia”... ”Tai sit se on et voi luoja mä en jaksa, että taas tästä samasta asiasta pitää jauhaa!”... ”Mulle se on tosi tärkeätä et luokka toimii yhteen putkeen ja hyvin ja tuntevat jotenkin olevansa turvassa ja tietävät että kaikista tykätään ja jotenkin sillain.”

M2: ”Niitä pitäis vähän jankuttaa et menis sinne perille, kun täällä tuntuu et sitä saa toistaa samaa mantraa ja se ei siitä huolimatta mee perille.”... ”Tuntuu siltä et se hiivatinmoinen kiire niinku on.. Et ei välttämättä ole.. joka tilanteessa, ei aina ehdi puuttumaan sillä tavalla niihin asioihin kun mieli tekis. Tuntuu että sellaseen menee enempi aikaa kun esimerkiks sillon kun minä alotin työt täällä koulussa.”

5.3. Yli 20 vuotta työelämässä olleet

5.3.1 Mistä tekijöistä koostuu opettajan henkilökohtainen etiikka?

Kauimmin, eli yli 20 vuotta töissä olleilla (N3, M3) korostuu omassa arvopohjassa kodin merkitys, he ovat kuitenkin saaneet keskenään hieman erilaisen kasvatuksen kodin puolesta. Naisella kasvatuksessa korostuvat niin evankelis-luterilaisen kuin myös ortodoksisen kirkon arvot. Miehellä sen sijaan on ollut normaali sodan jälkeisen ajan lapsen kasvatusta, jossa jossain määrin isänmaallisuutta, mutta erityisesti vapaita ja humaaneja arvoja, on korostettu. Miehen vastauksessa myös koulu ja kaverit nousevat esille.

N3: ”Ja vanhemmistakin ehkä eniten äiti on sitä oikeeta ja väärää eniten korostanut että mitä saa tehdä ja mitä ei. Isovanhemmista ehkä äitin isä oli se joka pienestä asti kun olin siellä hyvin paljon se joka karjalaismiehenä, karjalaishuumorilla. Yleensä ne olivat kieltoja että ei kirroilla. Ortodoksi-ukki, oli tietyllä tavalla uskovainen ja hän tietyllä tavalla ammentti sieltä näitä omia sääntöjä ja sitten minulle myös, sekä isän luterilainen äiti joka oli kovastikin uskovainen ja moralisoiva ihminen. Niin kyllä häneltä ja sittenhän ne oli hänellä kirkko-oppia mitä on soveliasta tehdä ja mitä ei.”

Urheiluseuroista hän sanoo: *”Minähän oon niissä ainakin silleen sivullisena ollu niissä, että kyllähän tietysti ne lapsia kasvattaa siihen toisten huomioonottamiseen. Kyllä sieltäkin on tullu paljon semmosta mikä nyt kuuluu tähän toisten kanssa kanssakäymiseen ja toisten kunnioittamiseen, kannustamiseen, otetaan kaikki huomioon ja ollaan niinku yhtä porukkaa.”*

M3: ”Ehkä kasvatustyöympäristöä tai kasvattajia vois oikeestaan kuvata kun aatelaan mun isää ja äitiä, niin hieman konservatiiveina ja.. sanotaan nyt tiukkoina kasvattajina heitä vois pitää. Äiti oli hyvin humaani ja vähän sellainen antaa mennä.. Isä samoin. Ja isovanhemmilta, äidin puolen isovanhemmilta sellaisia vapaita, humaaneja, sallivia, kannustavia esimerkkejä. Isän vanhempien puolelta ehkä vähän tiukempia.”

Kodin ulkopuolelta hän nostaa esille koulun ja kaverit: *”Enemmän koulu ja se kaveripiiri. Ja varsinkin yläkoulun ja lukion puolella hyvät opettajat. Historian opettaja Kalevi Heikkilä. Humaani, taitava, tietävä, viisas opettaja, joka herätti yhteiskunnallista keskustelua.”*

Se pohja, jolla nämä kaksi opettajaa nykyisin tekevät työtänsä, on muokkautunut heidän mukaansa ajan saatossa, eikä se ole enää riippuvainen vain ja ainoastaan lapsuudesta ammennetuista arvoista. Pikemminkin he korostavat työuran ja elämäkokemuksen merkitystä. Dreyfusin mukaan valtava

määrä kokemuspohjaista tietoa tekee opettajasta eettisen asiantuntijan, jolloin opettaja voi toimia jo intuitiivisesti tilanteen pohjalta, miettimättä asiaa sen tarkemmin tilanteen aikana tai edes sen jälkeen.

N3: "No varmasti se pohja on kotoa ja sieltä isovanhemmilta. Mutta minun mielestä tällä hetkellä tämä työ on antanu sen pohjan.. Että varmasti lähes puolet on pohjista on tullut työn kautta. Käydään paljon kouluttautumassa ja tulloo kaikenlaista uutta, luetaan ja tehdään.. Että ei voi sanoa että se ois ennen yksin se lapssuus se pohja, vaan kyllähän se varmasti siellä taustalla on."

M3: "Mä oon aina miettiny tuota et onks mulla ylipäättään eettisiä arvoja ollenkaan. Nyt kun opettajana on ollu pidemmän aikaa niin ehkä tää opettajuus on sinällään kasvattanut ja velvoittanut tarkastelemaan niitä eettisiä arvoja vähän ehkä enemmän. Ehkä vois sanoo et jonkinlainen vaikutus siinä kodin kasvatuksessa, et se kuitenkin on huolimatta isän tiukkuudesta, tietynasteisesta ja ajoittaisesta tiukkuudesta, se on ollu kuitenkin hyvin sallivaa ja kannustavaa, et ehkä se on sieltä tullu eniten. Ja hyvät kaverit koulussa, nimenomaan lukiossa."

Omassa työsssänsä molemmat opettajat korostavat rehellisyyttä, niin sanottua oikean ja väärän erottamista, mutta myös demokratiaa, eli tässä tapauksessa toisten huomioon ottamista. Pisimpään töitä tehneet opettajat korostavat vastauksissaan myös sitä, että jokainen lapsi tulee huomioida, ettei kukaan jää opettajan tarjoaman huomion ja opetuksen ulkopuolelle. Naisen vastauksessa korostuu myös se, että lapsilla tulisi olla koulussa sellainen olo, että hänen on hyvä olla siellä.

M3: "Kyllä mä varmaan korostan eniten sellasta rehellisyyttä ja tietynlaista positiivista suoraviivaisuutta, eli asiat pitää nostaa pöydälle ja tarkastella ikävät asiat tässä tapauksessa, tarkastella niitä rehellisesti ja saada jonkinlainen ratkaisu aikaiseksi. Mä puhun nyt kasvattajana täällä koulussa ja.. opetuksessa. Ja myöskin sellanen ei liiallinen tiukkapipoisuus. Me ei saada liikaa normeerata lapsia ja tuomita niitä sellasista asioista, jotka eivät meitä miellytä tai jotka eivät meidän, tässä tapauksessa, ole meidän näkemyksen mukaisia... Semmonen rehellisyys, suoraviivaisuus, suoraan sanominen, mutta myöskin semmonen vois sanoa demokratia, että pitäs myöskin huomata nimenomaan ne oppilaat sieltä luokasta jotka eniten tarvii sitä apua ja enemmän tarvii sitä eettistä kasvatusta ja eettistä ohjausta"

N3: "No just sitä että opittas erottamaan mikä on oikein ja väärin, mikä on sallittua ja mikä ei. Ja sitten korostan kyllä sitä perustelua että miks näin tehhään ja miks näin ei tehdä. Käskyn kun tai kiellon tai jopa rangaistuksen pistää käytäntöön, niin perustelee sen, sillä rangaistuksella ei oo mittään merkitystä, tai puhuttelulla, jos lapsi ei ymmärrä sitä. Ja toisten huomioon ottaminen on just sellanen mitä tässä meidän koulussa on yritetty lapsiin

sisäistää. Että olipa oppilas mikä hyvänsä hän on samalla tavalla yhtä arvokas ja hänet otetaan samalla tavalla huomioon ja samat säännöt on kaikilla.” ...
”Minä mietin nyt tätä koulua, että kaikilla ois hyvä olla. Se pitää olla se opettajan rooli, että kukkaan ei tulis tänne ahistunneena ja hiän suapi avun jos huumomovvaa että häntä joku asia, olipa se nyt erilaisuus tai joku muu asia mikä otetaan käsittelyyn sitten näitten kavereitten puolesta.”

Näiden kahden opettajan kohdalla on erikseen nostettava esille kodin ja koulun yhteistyön merkitys, sillä he molemmat kokevat sen aivan ehdottoman tärkeäksi asiaksi omassa työsssänsä. Kuudesta opettajasta nämä kaksi olivat ainoat, jotka korostivat kodin ja koulun roolia muussakin toiminnassa, kuin pelkästään median suhteen toimiessa. Kysyttäessä, millaiset pohjat koulussa annettava eettinen kasvatustarjoaa, nämä kaksi vastaavat hyvin samankaltaisesti.

N3: ”Toivottavasti hyvät! Kun tuota jos näitä mitä äsken tuossa puhuin käytettään, niin minun mielestä.. Tietysti riippuu paljon millainen on opettaja ja se aikuisporukka, että onko ne osannu olla sellasia neuvovia ja kannustavia, ohjaavia. Niin kyllä niiden pitäs, ainakin näiden pienten koulujen oppilaiden ja jos varsinkin koti on ollut tukena, niissä asioissa joita myö arvostetaan ja kunnioitetaan, niin minun mielestä pohja olis ihan hyvä.”

M3: ”Ja tietysti opettaja kysyy aina itseltään ja välillä muiltakin pitäisikö koululla olla johtavampi merkitys, rooli, eettisessä kasvatuksessa. Mä oon itse sitä mieltä että kyllä enemmän pitäs miettiä sitä, miten kodit saatas mukaan tähän eettisen kasvattajan ja kasvatuksen rooliin vielä yhä selkeämmin. Viime vuosina tässä on tapahtunu parannusta. ... Se polarisoituu niin pahasti et meillähän tulee arvostusriitoja siinä kodin ja koulun välillä ja yhteiskunnankin välillä. Mun mielestä koulun tehtävänä on jossain määrin sopeutua arvokasvattajana myöskin nykyisiin arvoihin ja arvomaailmihin.”

Myös nämä opettajat tekevät työsssänsä eettiset valinnat omien arvopohjiensa perusteella, eivätkä tukeudu opetussuunnitelman perusteisiin. Heidän kohdallaan vastauksissa ilmenee selkeästi Dreyfusin eettisen asiantuntijuuden korkein taso, jolloin heitä voidaan pitää jo asiantuntijoina. Heidän ei tarvitse erikseen pohtia sääntöjä ja tilanteita, vaan he tunnistavat ja toimivat niiden pohjalta. Heidän kohdallaan toiminnasta on tullut jollakin tasolla jopa tiedostamatonta.

M3: ”Ei se (OPS) tarjoa. Tai varmaan tarjois jos sen joskus nyt lukis läpi ja oikein syynäis sitä, niin kyllähän siellä on erittäin hienot arvopohjat olemassa, eettiset pohjat en epäile sitä yhtään. En mä sitä kyseenalaista, mut en mä jaksa sitä lähteä sieltä opiskelemaan, et mä luon esimerkkejä omasta elämästä. olen tehnyt paljon koiruuksia pikkupoikana ja vähän nuorempana ja mulla on erittäin hyviä ja opettavaisia esimerkkejä miten ei saisi tehdä.”

N3: *"No varmaan tällä hetkellä kaikkien eniten oman eettisyyden pohjalta, et onhan siellä ne OPSit, mutta ehkä se on vähä vähemmälle jäänyt kun siellä ei oo niin selekkeesti niitä siellä ollu kun niissä tietyissä oppiaineissa. Harva se vuosi näitä uusitaan, niin kyllähän sinne se etiikka on laitettu. Arvopohjat ja muut niin kyllä se on. Mutta kun on pitkään ollut opettajana, niin se on muototunut jotenkin tässä työssä erilaisten oppijien ja työkavereiden myötä. Ja ehkä niin ei enää jaksa silleen keskittyä niihin, koska kuvittelee tietävänsä mikä on oikein ja väärin."*

5.3.2 Millaisia valmiuksia opettajat kokevat saaneensa opettajankoulutuksesta?

Sama asia korostuu opettajankoulutuksen suhteen myös pisimpään töissä olleilla mikä korostuu myös nuoremmilla opettajilla. Varsinainen opettajankoulutus ei ole juuri tarjonnut opettajalle eettiseen kasvattamiseen keinoja. Heidänkin vastauksissa nousee esille se, että harjoittelut ovat antaneet eniten koulutuksen puolesta, sillä siellä on joutunut tilanteisiin, joissa eettistä kasvattamista on joutunut pohtimaan. Tämä seikka on myös sellainen, joka korostuu vain näillä kahdella opettajalla.

M3: *"No en mä itse opettajankoulutuksesta, jonne tulin vuonna 74 ja lähdin 77–78, niin muista et se ois antanu suoranaisesti minkäänlaisia valmiuksia sille. Et ehkä enemmänkin sit se harjoittelu, harjoittelutilanteet väistämättä toivat sellaisia tilanteita joissa joutu sit miettimään et missä tässä tehdään, miten minun täytyy eettisesti oikein tai mahdollisimman oikein toimia."*

N3: *"Mutta en muista et ois ollu miitään sellasta koulutusta mikä ois liittyny eettisyyteen ja moraaliin. Et siellä se välissä oli mikä oli. ... No sen verran vielä sanon, että tietysti etiikkaa tuli kun me luettiin läpi lakijuttuja, nehän käytiin läpi meidän velvollisuudet ja oikeudet. Et tietysti harjoittelussa käytiin niitä tuntien jälkeen läpi, että tätä minun harjoittelijana oppilaan käsittelyä ja huomioonottamista, että mitähän se ajatteli ja huomasiinko sitä.."*

Mies jäi kaipaamaan koulutuksesta tietynlaista käytännön asioita ja erilaisuuden kohtaamista. Hän myös uskoo, että sama ongelma on koulutuksessa edelleen mukana, eikä kehitystä ole tapahtunut paljoa 30 vuodessa. Miehen vastausta tukee myös Kiviniemen tutkimus, joka esittelee haasteita, joita opettajankoulutus joutuu kohtaamaan.

M3: *"No ihan varmasti olisin jäänyt kaipaamaan sitä mitä nykyäänkin kaivataan, tai ehkä siihen on hieman tullut parannusta, mutta tämä tietynlainen erityisoppilaiden ja erityisten oppilaiden opettaminen ja kasvattaminen."*

Sosiaalisesti sanotaan nyt ongelmallisten oppilaiden tai taustoiltaan hieman erilaisten oppilaiden opettaminen ja kasvattaminen.”

Nainen sen sijaan sai näihin miehen kaipaamiin asioihin koulutuksesta jotakin, mutta vain erikoistumisaineidensa kautta. Perinteinen koulutus siis on ollut hänenkin vastauksen mukaan puutteellista niiden suhteen.

N3: ”Kansalaistaitoonhan minä erikoistuin, et esimerkiksi siellähän sitä (etiikkaa) tuli aika paljon nyt kun rupeen muistelemaan. Et siellä kun demoilla puhuttiin ja mietittiin, ja mietittiin just erilaissii työpaikkoja ja sellasia. Ja sit erityispedagogiikassa, kun minä erikoistuin siihenkin, niin siellä kun käytiin erityiskouluissa ja käytiin sen jälkeen näitä, niin siellähän sitä (etiikkaa) tuli paljon.”

5.3.3 Millainen on median rooli opettajien käsitysten mukaan?

Näiden opettajien vastauksissa on hyvä huomioida myös se seikka, että molemmat vastaajat ovat jo sen ikäisiä, että ovat nähneet periaatteessa koko nykymedian elinkaaren, jolloin heidän vastauksillaan on myös vankka pohja ja näkemys.

Molemmat haastateltavat ovat sitä mieltä, että median rooli kasvattajana on lisääntynyt ja koulu ja opettajat ovat haasteen edessä, kun mediaan liittyviä asioita kouluissa käsitellään. Yli 20 vuotta töissä olleet opettajat korostavat median suhteen nimenomaan huolta oppilaista ja median mahdollisesta manipulaatiosta oppilaita kohtaan. Molemmilla vastaajilla nousee esille myös se, kuinka oleellista on se median lukeminen ja sieltä sen oikeanlaisen tiedon poimiminen.

N3: ”No kyllähän se tietysti näkyy jonkun verran näkyy, just se että tietynlaisten asioiden sallivuus, koska se on siellä mediassa sallittua.. Ja sit ehkä sitä kautta ehkä kotonakkii sallitaan tietyt asiat, niin kyllähän se tiälä näkyy niitten jutuissa ja joskus käyttäytymisessäkkii.. Kun sieltä tulloo niin paljon muutakin kuin sitä eettisyyttä niin, kyllä sitä lukemaan tätä medioo oikein. Miten sen sanos, tajuumaan et sillä on semmoset omat keinot ja lonkerot ja se äkkiä pystyy johdattelemaan oppilasta, yksillöö. Se on niin vahva. ... Ja varmmaan sitä enemmän, mitä isommiks tai vanahemmiks oppillaat, niin pitäs medialukutaitoa opettoo. Et kaikki ei oo ihan sitä, miltä se näyttää.”

Miesopettajalla korostuu vastauksessa se seikka, että hän on ollut aikoinaan kova mediakasvattaja, sillä hän perustelee vastauksensa hyvin perusteellisesti ja pohjaa sen omiin kokemuksiin erilaisista tilanteista, joita hän on työuransa aikana joutunut kohtaamaan.

M3: *"Median merkitys on huomattavasti suurentunut. Ja koulu on enemmän kun, silloin kun mä aloitin opettajana, mediassa esillä. ... Ja ehkä kaikkein, sanotaan haastavimpia, vaativimpia uutisia ja miten niitä käsitellään koulussa, ovat nimenomaan erilaiset suuronnettomuuksiin liittyvät asiat ja varsinkin joku kouluampumistapaus. Niitä on valitettavasti täällä joutunu itekin täällä sitten opettajana selvittämään ja juttelemaan oppilaiden kanssa, niin ne on kaikkein raskaimpia. Ja nyt niistä pitää tietenkä jutella oppilaitten kanssa. Mutta opettajan tehtävänä on niinku eettisessä mielessä välittää toivonsa, se ei saa olla, opettaja ei saa koskaan mennä siihen, vois sanoa ehkä liian halpaan, eli kaikki on toivotonta ja kaikki päättyy synkäksi ja loppu on hyvin lähellä. Kyllä sanosin et mediakasvatuksessa internet ja vapaa tiedonetsintä tai -hakeminen on se kaikkein haasteellisin nyt ja tulevaisuudessa. Et siihen pitää entistä enemmän panostaa. Et mitä tietoa sieltä voi, saa ja kannattaa hakea. Ja sitten se tiedon arviointi."*

5.4. Kuinka yhteiskunnallinen muutos heijastuu eri-ikäisten opettajien eettisiin näkemyksiin?

Nuorilla opettajilla on selkeästi havaittavissa oman esimerkin näyttäminen opettajana. Se on osittain peräisin nykyisin vallalla olevasta ajattelumallista, jossa arvopohja ei ole enää niin pysyvä, vaan se on muodostunut tilannesidonnaiseksi ja yksilökeskeiseksi kuten Launonen (2000) toteaa. Nuoret opettajat ovat myös henkilökohtaisella tasolla kokeneet sen, kuinka paljon oppilaat heiltä mallia katsovat.

M1: *"Paras palaute tulee aina oppilailta, mutta on myös kiva kuulla sitä vanhempien näkökulmasta koska oppilaat ei ajattele sitä niin, ne ei kerro sitä asiaa niin et millanen rooli opettaja on niille, tai millanen mallikuva. Vanhemmist sen aina kuulee et miten paljon ne meiltä imee, eli opettajista imee sitä roolimallia, kuin paljon ne kuuntelee ja tottelee. Se saattaa olla jopa tärkeempi kuin se vanhempi siin ketä totellaan ja sanotaan, et koulus opettaja sano et tää on nyt oikee asia. Eli todellakin, varsinkin mitä pienempi se oppilas on, sitä enempi ne kattoo siitä opettajasta mallia ja roolia."*

N1: *"Minkä oman esimerkin sie pystyt pelkällä sillä siun normaalitoiminnalla puhumatta oikeestaan siitä asiasta ees sen tarkemmin, vaan miten sie pystyt näyttää esimerkiks kuinka kommunikoidaan ihmisten kanssa, niin sillä siun omalla esimerkillä." ... "Ne on niinku parhaita tilanteita sille, et ne näkee sen aikuisten normaalin kommunikaation keskenään. Ja huomataan, et ei siellä olla niskavilloissa kiinni. Et se semmonen miten niinku kohdellaan. Ja samoin tietysti ihan tommonen et sanot kiitos keittiössä, tervehdit keittäjiä, tervehdit siistijöitä,*

kaikkee muuta koulun henkilökuntaa, niin kyllähän se jo kertoo siitä toisten ihmisten kunnioittamisesta.”

Alle viisi vuotta töissä olleet opettajat nostavat esille myös sen, että vanhempien kunnioitus on oleellisesti huonontunut, eikä se ole samankaltaista mitä esimerkiksi heidän lapsuudessaan 1980-luvulla. yhteiskunnassa onkin siirrytty 1990-luvun ja 2000-luvun taitteessa yhä enemmän yksilökeskeisiin arvoihin, mikä on yksi mahdollinen tekijä tämän asian suhteen. Myös kotikasvatuksen roolilla on merkitystä, sillä molemmilla opettajilla kotikasvatus luo arvopohjan hyvin suurilta osin. Vanhemmat ovat siis korostaneet arvoja, joissa vanhempien kunnioitus on ollut yksi tärkeä osa kasvatusta.

M1: ”Aina puhutaan et yhteiskunta on muuttunu ja puhutaan et yhteiskunnas lasten käytöstavat on heikentyny. Ja se pitää miun mielest ihan täysin paikkaansa, mitä mie katon koulua. En tiedä mikä siihen vaikuttaa, esimerkiks joku hattu päässä tai lippis päässä tai pipo päässä sisällä, niin se ei kuulu enää perus käytöstapoihin se ehkä liittyy nykyaikaa, nyky-yhteiskuntaan. Mut kaikki muuttii, vanhemman kunnioittaminen, et varsinkin nää häkkipäät ei aina kunnioita näitä vanhempaa. Mut kuitenkin lapset ei aina oikeesti kunnioita vanhempaa ihmistä ja kyl se miun mielest on näin et yhteiskunta on muuttunu ja se näky, ainakin mejän koulussa.”

N1: ”Lasten käyttäytyminen, ei voi yleistää tietysti, mut siis niinku ehkä enemmän on semmosta ylimielistä käyttäytymistä aikuisia kohtaan. Tai sit ajatellaan esimerkiks suoraan vaikka et siistijät on jotain alakkaa ja keittäjät on vaan et eihän ne tee mitään. Ja taas ei oo myöskään sitä semmosta kunnioitusta enää oikeestaan ees rehtoria kohtaan, joka ennen on ollu selkeesti koululla se hallitseva hahmo.”

Yli kymmenen vuotta töitä tehneillä työmoraali korostuu vastauksissa hyvin oleellisena tekijänä, mikä voi olla heijastusta 1970-luvun yhteiskunnalliseen ilmapiiriin. Yhteiskunnan ja kulttuurin muutos jatkui hyvin nopeana. Usko talouden kasvuun ja luottamus yhteiskunnalliseen kehitykseen olivat voimakkaita. Myös perheissä siirryttiin perinteisistä perhekeskeisistä elämäntavoista enemmän yksilökeskeiseen elämään, minkä vuoksi lapsille on korostettu itsestä huolehtimista ja kovalla työllä elämässä pärjäämistä.

N2: ”Et tartuppa mihin tahansa toimeen niin se pittää tehdä kunnolla tai sitten pittää olla älytä tarttumatta.”

M2: ”Sit jos jotakin alotetaan niin pyritään tekemään loppuun asti kanssa ja mahollisimman hyvin. Ihan estetiikan puoleltakin katottuna, et ei nyt oo ihan sinne päin vaan tehty.”

Yli kymmenen vuotta töissä olleilla korostuu myös vanhempien ja opettajien välinen suhde sen negatiivisessa merkityksessä. He molemmat ovat sitä mieltä, että vanhemmat ovat nykyisin entistä hanakampia ottamaan yhteyttä kouluille, mikä on osaltaan vaikuttanut myös monien opettajien käytökseen. Tämä seikka korostuu näistä kuudesta haastateltavasta vain näillä yli kymmenen vuotta töissä olleilla. Nuoret opettajat ovat olleet koulutuksen tai median ansiosta tietoisia tästä asiasta, joten heillä se ei sen takia korostu. Pisimpään töitä tehneet sen sijaan eivät sillä tavalla näe kotia pelotteena, vaan mahdollisuutena, jolloin heidän tekemä yhteistyö kodin kanssa voi olla rakentavampaa.

N2: "Mä oon nykysellään sitä mieltä, että vanhemmat on saaneet opettajat niin varpailleen, että opettajat ei enää uskalla puuttua asioihin Koska vanhemmat tulee välittömästi silmille et semmosiin ei saa puuttua tai sit ne sanoo et tää on semmonen mejän kotiasia et meillä kotona tehään näin, et elä puutu siihen. Ei saa niinku toimia toisin. Mun mielestä opettajat pelkää nykysin hirveesti sitä. Pelätään sitä et vanhemmat tulee lankoja pitkin ja pelekää sitä et vanhemmat tulee lankoja pitkin ja puuttuu siihen jos ite seisoo jonkun periaatteensa takana ja vaati et näin pittää luokassa toimii."

M2: "Kyllä jos tuntuu et mejän "Nassea" on jollain tavoilla väärin kohdeltu, vanhemmat uskoo kaiken mahdollisen, niin kyllä sieltä tullaan helposti linjoja pitkin."

Pisimpään töissä olleilla yhteiskunnan muutos näkyy kirkon roolin pienentymisenä. Molemmat ovat syntyneet 1950-luvulla, jolloin kirkko oli vielä suurella merkityksellä koko yhteiskunnassa, vaikka kumpikaan ei välttämättä ole suoranaisesti kasvanut kirkon vaikutuksen piirissä. Kirkon vaikutus koko yhteiskuntaan on ollut suurempi, mitä sen vaikutus nykyään on.

Näiden kahden tapausopettajan kohdalla myös muutos omassa eettisessä suhtautumisessa lapsiin ylipäätensä on kokenut muutoksen. He molemmat sanovat sitä, etteivät asiat enää ole ylhäältä päin julistettuja totuuksia, vaan jonkinlaista liennytyä omassa arvomaailmassa on tapahtunut esimerkiksi lisääntyneen vuoropuhelun myötä, mutta myös tapausten vakavuuden huomioiminen on heidän ajattelussansa kokenut täsmennyksen. Tämä seikka vahvistaa jo aiempia tuloksia, joiden valossa nämä pisimpään töissä olleet opettajat sijoittuvat Dreyfusin eettisen asiantuntijuuden mallissa korkeimmalle tasolle, eettisiksi asiantuntijoiksi.

N3: "Kirkko ei varmaan tällä hetkellä oo se suurin, et joku muu instituutio, ja media varmasti opettaa tosi paljon." ... "No ei varmaan tämä uskonnollinen kasvatus oo semmosta mitä minun lapsuudessa tai kun oli nuorena opettajana. Tällä hetkellä ei tarvi antaa tätä tunnustuksellista opetusta, et ainakin se on väljähtänyt verrattuna entiseen. Ja tietysti sitten vaikkapa tämmöset.. Sukupuolimoraali kun on löyhtynyt, niin se on hyvin erilaista tällä hetkellä. Ja

sitten on sekin tietysti hyväkin, et on ruvettu opettamaan ja kasvattamaankin niissä asioissa, mitä ei ennen tehty.” Nainen lisää vielä oman eettisen ajattelunsa muutokseen: ”No siihen tullu varmaan sitä puhelua ja vuoropuhelua, et ne ei oo ennee asioita, joita julistetaan ylhäältä, että tämä on nyt sallittu homma ja tämä ei. Et voidaan sit joutaakin, jos ei oo vaaratilanne, vaan että on tämmönen näkemysero. Ja hyväksyä sitten näitä erilaisuusjuttuja, et on se laajentunu se meidän käsitys tästä eettisyydestä..”

M3: ”Kirkon rooli on selkeesti vähentynyt. Myöskin uskonnonopetuksen joka niinku suoranaisesti ehkä, ehkä...koulun kautta sitten kasvattaa. Sen merkitys on vähentynyt.”... ”Kyllä se on selkeesti muuttunu sillä tapaa et lapsille annetaan vastuuta myös eettisten päätösten tekemisissä, eli erilaisissa arvotilannevalinnoissa.” Mies lisää omaan ajattelunsa muutoksen vielä: ”Mutta mikä on mun opettajuudessa ehkä jonkin verran on muuttunut on tietynlainen ehdottomuus. Kun oli joku konfliktitilanne, niin sitä piti ehdottomasti käsitellä tiukasti ja siitä piti ehdottomasti seurata sille pahantekijälle sanktioita. Eli nykyään ehkä enemmänkin katsoo sitten läpi sormien ja jos pikkusen tulee sanktiota ainakin verbaalisesti kaverin suuntaan ja kaveri näyttää jonkinlaista katumisen merkkiä ja parantumista, niin ei viedäkään sitä tuonne kotiparlamenttiin tai erityisopettajalle sitä tapausta.”

Naisen vastauksella voidaan hyvin yleistää pisimpään työtä tehneiden opettajien ajatusmallin muutos ja se, mikä on työ- ja elämäkokemuksen roolin osuus opettajan eettisenä kasvattajana toimimiseen. Vastauksesta voidaan lukea hyvin se, että yhteiskunta ja oppilasaines ovat muuttuneet, joiden myötä myös pisimpään töitä tehneiden opettajien arvomaailmassa on tapahtunut muutosta.

N3: ”Se on varmaan se, että itekin on kasvanut henkisesti tasolla, mutta tietysti myös se, että oppilasaines on kasvanut vähän erilaisessa ilmapiirissä kun alakuvuina tai ite on kasvanut. Niin kyllähän se väkisin pistää ajattelemaan itekin että onko se minun näkökanta ollu pikkusen tiukka tai jopa ihan väärä.”

5.5. Onko nais- ja miesopettajien välillä eroja?

Mies- ja naisopettajien välillä eettisinä kasvattajina oli hyvin vähän eroavaisuuksia. Se oli tutkimukselle luotettavuuden arvioinnin kannalta hyvä asia, sillä mitä yhteneväisemmin nämä kuusi tapausopettajaa keskenään ajattelevat, sitä luotettavampi kyselylomake ja itse tutkimus on.

Tutkimuksessani kaikille opettajille yhteisiä asioita löytyi neljä kappaletta. Nämä asiat olivat: 1) Heidän kotoa saamansa arvopohjat korostuvat opettajan

työssä. 2) Kodin ja koulun yhteistyön rooli eettisessä kasvattamisessa. 3) Työssä tapahtuvat eettisen kasvattamisen valinnat tapahtuvat pääsääntöisesti oman ajattelun pohjalta, ei asiakirjojen tai muiden määrittävien tekijöiden pohjalta. 4) Työkokemus ja elämäkokemus ovat vaikuttaneet eettisiin arvoihin, on kuitenkin huomioitava, että mitä pidempään työelämässä on ollut, sitä enemmän vaikutusta on tapahtunut. Neljä yhteistä asiaa kuuden opettajan kesken ei tunnu paljolta, mutta kun huomioidaan tutkimuksen aihepiiri, niin se on paljon.

Pelkästään miehille yhteisiä asioita oli kolme kappaletta. 1) koulun opettajien yhteisten linjanvetojen tärkeys koulun toiminnan kannalta (suhteessa eettisiin asioihin). 2) Miesopettajat kokivat, että käytöstavat ovat yleisesti huonontuneet kautta linjan. 3) He kaikki kaipasivat enemmän käytäntöä opettajankoulutukseen teorian sijaan. Miesten vastauksia vääristöä varmasti se seikka, ettei yksi tapaus ole varsinaisesti luokanopettajan työssä.

Naisopettajille yhteisiä asioita eettisinä kasvattajina oli vain kaksi kappaletta: 1) Kotoa he ovat saaneet erityisesti tapakasvatusta. 2) He korostavat eettisten asioiden tärkeyttä suhteessa tiedollisiin asioihin. Tässä on kuitenkin huomioitava se, että myös miehistä kahdella korostui eettisten asioiden tärkeys suhteessa tiedollisiin asioihin. Vain yhdellä vastaajista tämä asia ei noussut esille.

5.6. Yhteenveto tuloksista

Tuloksissa on käytetty verrattain paljon lainauksia, mutta koin lainausten käytön välttämättömäksi, jotta lukija pystyy itse tekemään samoja johtopäätöksiä lukemastaan, mitä minä olen tutkijana tehnyt. Lainaukset kuitenkin tukevat tutkimuksessa esitettyjä tutkimustuloksia hyvin vahvasti. Varsinkin kun tutkimuksessa on kyse etiikasta ja ylipäättään eettisistä asioista, on käytännössä mahdoton tehdä lainauksia siten, että niitä lähtisi lyhentämään, sillä silloin lainauksen merkitys voisi muuttua huomattavasti eikä se olisi tutkimuksen luotettavuuden kannalta edullista. On toki myös muistettava se seikka, että lainauksilla ei koskaan saa kaikkea sitä tietoa esitettyä, mitä tutkimusmateriaalista olisi mahdollista löytää. Sen takia onkin oleellista keskittyä vain tiettyihin tutkimusongelmiin ja pyrkiä löytämään niitä parhaiten kuvaavat lainaukset.

Kaikkienensa tutkimus oli hyvin sen suuntainen, mitä taustan avulla voidaan peilata. Yhteiskunnan muutos on omalta osaltaan vaikuttanut opettajien eettiseen arvomaailmaan ja eettisinä toimijoina olemiseen. Tutkimuksen tulosten avaaminen oli suhteellisen helppoa ja vastaukset löytyivät helposti litteroidusta materiaalista niin teemoittelun kuin tyyppittelynkin ansiosta. Joissakin tapauksissa vastausten peilaaminen Hubert L. Drefusin eettisen asiantuntijuuden malliin oli hankalaa, mutta mahdollista. Tämän seikan olisi voinut huomioida täsmällisemmällä kysymyslomakkeella.

Näistä tutkittavista kuudesta tapausopettajasta voidaan poimia tämän tutkimuksen yhteydessä Dreyfusin eettisen asiantuntijuuden mallin mukaisia ominaisuuksia ja toimintatapoja. Tällöin tutkimuksesta havaitaan se, että työkokemus ja samalla myös elämäkokemus määrittävät sitä tasoa, jolla opettaja eettisenä toimijana luokan edessä on. Nuoret opettajat sijoittuvat lähinnä noviisin ja edistyneen aloittelijan tasolle, vaikka joitakin piirteitä myös harjaantuneesta ilmenee vastauksissa. Yli kymmenen vuotta töitä tehneet opettajat ovat Dreyfusin mallin mukaan pääsääntöisesti harjaantuneen ja kokeneen asiantuntijan tasolla. Pisimpään töitä tehneet opettajat sen sijaan sijoittuvat selkeästi jo asiantuntijan tasolle, joten heidän eettinen osaamisensa on erittäin korkealla tasolla.

Tutkimusongelma 1. Opettajien eettinen kasvatustausta muodostuu hyvin pitkälti niiden arvojen varaan, joiden parissa opettaja on lapsuudessaan kasvanut. Kasvattajina ovat toimineet yleensä isä ja äiti, sekä lähimmät sukulaiset. Myös urheiluseurojen osuus nousee esille sosiaalisena kasvattajana, joissa on opittu yhteen hiileen puhaltamista ja yhteisten sääntöjen noudattamista. Huomionarvoista on kuitenkin se, että mitä pidempään opettaja on ollut työelämässä, mitä lähempänä eettistä asiantuntijuutta hän siis on, sitä enemmän arvopohja on muokkautunut myös työkokemuksen, mutta myös elämäkokemuksen mukaan. Tätä tulosta teoriatausta tukee selkeästi.

Tutkimusongelma 2. Opettajat kokevat koulutuksen tarjoaman eettisen kasvatuksen tai sen tarjoamien valmiuksien olevan riittämättömiä opettajan työtä ajatellen. Vastauksissa nousee esille oikeastaan vain harjoitteluiden osuus yleisellä tasolla. Yksi opettaja (N1) kokee saaneensa myös muutamalta kurssilta valmiuksia ja toinen opettaja (N3) erikoistumisaineidensa kautta. Koulutuksen tulisikin olla haastateltavien mukaan enemmän sidoksissa käytäntöön. Atjosen (2004) tutkimus luokanopettajan koulutuksen tarjoamista valmiuksista eettisenä kasvattajana toimimiseen tukee tätä tutkimustulosta, samoin kuin myös Kiviniemen tutkimus (1997), jossa paneudutaan muun muassa erilaisiin haasteisiin, joita opettajankoulutus kohtaa.

Tutkimusongelma 3. Median rooli on kasvanut voimakkaasti tutkittavien mielestä. He kokevat median yhdeksi isoksi osaksi nykyistä koulumaailmaa, sillä media on eri tilanteissa jopa päivittäin läsnä. Media nähdään pikemminkin uhkana, varsinkin internetin ja television osalta, kuin mahdollisuutena. Opettajat korostavatkin medianlukutaitoa, mutta myös opettajan valmiuksia pysyä median kehityksessä mukana.

Tutkimusongelma 4. Yhteiskunnan muutos näkyy jossakin määrin opettajien vastauksissa. Opettajien painotukset eettisissä asioissa vaihtelevat selkeästi sen mukaan, missä ajassa he ovat lapsuutensa viettäneet. Tietyn ajan arvomaailma heijastuu näiden opettajien toiminnassa. Huomionarvoista tässä tutkimusongelmassa on se, että opettajat iästä ja työkokemuksesta huolimatta suhtautuivat mediaan hyvin samankaltaisesti, vaikka osa opettajista on median parissa kasvaneita ja osa jopa median koko elämänkaaren läpikäyneitä.

Alaongelma. Miesten ja naisten välillä tutkimuksessa ilmeni vain vähän eroavaisuuksia. Miesten ja naisten suurin eroavaisuus on varmasti jo sukupuolelle ominaisen ajattelun tulosta. Miehillä säännöt ja yhteiset linjanvedot ovat tärkeitä, kuten myös oppilaiden yleinen käyttäytyminen, johon jokainen

miesopettaja kiinnitti huomiota. Naisilla yhteisiä tekijöitä oli vielä vähemmän mitä miehillä, vain kaksi kappaletta. Naiset olivat saaneet kotoa tapakasvatusta ja korostivat eettisten asioiden tärkeyttä suhteessa tiedollisiin asioihin.

Tuloksissa on hyvä huomioida muutamia seikkoja: koska kyseessä on kuuden tapauksen tapaustutkimus, ei tuloksia voida missään nimessä yleistää koskemaan koko suomalaista opettajakuntaa, vaan jokainen opettaja on tässäkin tutkimuksessa oma tapauksensa. Vaikka haastateltavat olivat tarkkaan tiettyjen kriteerien mukaan valikoitu, olisi tutkimuksen kannalta ollut eduksi, että jokainen opettaja tekisi tällä hetkellä nimenomaan luokanopettajan työtä. Tässä tutkimuksessa mukana oli yksi aineenopettajana työskentelevä (M2), joka omalta osaltaan saattaa vääristää tutkimustuloksia jopa näiden kuuden tapauksen osalta.

6. POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää sitä, kuinka luokanopettajien henkilökohtainen eettinen arvopohja on rakentunut. Lisäksi tutkimuksessani pyrin selvittämään sitä, mistä luokanopettajat ovat ammentaneet omat eettiset arvonsa työssä toimimiseen. Näiden kahden edellisen lisäksi tutkimuksessa pyrittiin löytämään selvyys siihen, kuinka nämä kuusi tapausopettajaa kokevat saaneensa valmiuksia eettisenä kasvattajan toimimiseen luokanopettajan koulutuksesta. Myös median tuoma muutos yhteiskuntaan on yksi tutkimukseni osa-alue. Lisäksi tutkimuksessani pyrin selvittämään sen, kuinka yhteiskunnan muutos näkyy eri-ikäisissä opettajissa. Viimeiseksi tutkimus kartoittaa mies- ja naisopettajien välillä ilmeneviä eroja eettisinä kasvattajina ja eroja heidän arvopohjissaan.

Lähtökohta tällaiselle tapaus tutkimukselle on jo sinällään kyseenalainen, sillä oikeastaan ei ole merkitystä millaisia tuloksia tutkimuksessa selviää, sillä ne eivät sellaisinaan kelpaa yleistettäväksi, vaan ovat pikemminkin suuntaa antavia. Yksi suuri tekijä on nimenomaan aineistokoko (6 tutkittavaa). Toisaalta tällainen tutkimus voi toimia yhtenä alullepanijana isommalle tutkimukselle, jossa tiettyyn ongelmaan paneudutaan huomattavasti tarkemmin ja yritetään löytää siihen vastaus. Myös tässä tutkimuksessa on mukana kvalitatiivisen tutkimuksen ikävät piirteet, mutta toki myös ne hyvät puolet.

Tutkimuksessani kaikki lähti alulle omasta mielenkiinnosta ja aiheen ajankohtaisuudesta. Kyselylomakkeen laatiminen on tällaisen tutkimuksen kannalta hyvin merkittävä, enkä onnistunut siinä täydellisesti, sillä kysymyslomake sisälsi jonkin verran aiheen kannalta epäoleellisia kysymyksiä, vaikka kyseessä olikin puolistrukturoitu teemahaastattelu. Tarkemmilla kysymyksen rajauksilla, tämäkin tutkimus olisi ollut luotettavampi ja vastaukset olisi ollut helpompi sitoa Dreyfusin eettisen asiantuntijuuden malliin.

Näiden kuuden tapauksen osalta olen kuitenkin mielestäni päässyt itseäni tyydyttävään tulokseen tulosten osalta. Jokaiseen tutkimusongelmaan löytyi selkeästi vastaus, toisaalta median roolia olisi voinut käsitellä tarkemminkin. Yhteiskunnan muutokseen peilaaminen oli tutkimuksen haasteellisin osuus, sillä tällaisissa tapauksissa kyseessä on teorian ja tutkijan tulkintojen välisen vuoropuhelun muodostama kokonaiskuva. Miesten ja naisten välillä oli vähemmän eroavaisuuksia, mitä ennakkoon odotin.

Se, että opettajien arvotausta perustuu hyvinkin pitkälle kodin antamaan kasvatukseen ja sitä sävyttää se, missä lapsena on liikkunut, ei ole mikään yllätys. Pohdin tätä omalta kohdaltani ennen kuin tein haastatteluja ja tulin siihen tulokseen, että kodin antama pohja on se kaikista suurin ja harrastustoiminta tuo sinne erityisesti sosiaalisen toiminnan malleja ja muiden huomioonottamista. Tämä olettamukseni vahvistui tämän tutkimuksen myötä, joten sinällään opettajien arvotausta muodostuu samalla tavalla, mutta siitä huolimatta se voi olla hyvin erilainen. Näiden kuuden tapauksen kohdalla arvotaustat olivat kuitenkin yhteneväiset, mitä nyt yhteiskunnan muutoksen myötä pieniä painotuseroja olikin havaittavissa. Tutkimus myös osoitti sen, että

opettajat tekevät työtänsä nimenomaan tätä arvotaustaa vasten, eivätkä ole niin sidoksissa opettajuutta määrittäviin asiakirjoihin.

Koulutuksen suhteen tutkimus osoitti sen, ettei koulutus eettisten asioiden suhteen ole riittävää useidenkin tekijöiden takia. Syitä koulutuksen riittämättömyyteen ovat esimerkiksi ylipäättänsä liian vähäinen etiikan opiskelu, tilanteiden teoreettisuus suhteessa työhön, joka on kuitenkin hyvin käytännönläheistä ja opetuskeinojen tehottomuus. Tutkittavat kokivat saaneensa etiikan opettamiseen jotakin vain lähinnä harjoitteluiden ja erikoistumisaineidensa kautta.

Median rooli olisi yksi varteenotettava tutkimuksen kohde tulevaisuudessa, sillä näidenkin tutkittavien osalta media nähtiin pikemminkin haasteena opettajan työlle tai jopa uhkana, kuin että se olisi nähty mahdollisuutena. Median roolin selvittäminen oli haasteellista tässä tutkimuksessa, sillä sen suhteen kysymyksiä olisi pitänyt miettiä vielä tarkemmin, jotta vastaukset olisivat olleet kattavampia.

Yhteiskunnan muutos heijastuu myös vastauksissa suoranaisesti, mutta erityisesti tutkijan tulkinnan kautta. Yhteiskunnan muutos suhteessa opettajien eettiseen ajatteluun onkin hyvin mielenkiintoinen asia ja sitä voitaisiin myös tutkia tulevaisuudessa moneltakin eri kantilta. Tässä tutkimuksessa siihen päästiin jotenkin, mutta jos haastateltavia olisi enemmän ja kysymykset koskisivat vain tätä aihealuetta, olisi tutkimuksella paljon enemmän painoarvoa.

Lopuksi voin vaan todeta tutkimuksestani, että vaikka tulosten yleistettävyyks on heikkoa, eikä tällä tutkimuksella ole suurta painoarvoa tutkimuksen kentällä, on tutkimus antanut minulle henkilökohtaisesti paljon. Tutkittavat olivat todella yhteistyöhaluisia ja kiinnostuneita itsekin aiheesta, minkä vuoksi olen saanut tutkimuksesta itselleni paljon enemmän, mitä olen saanut tässä avattua. Olen varmasti parempi opettaja ja ajattelen eettisiä asioita pian alkavalla työurallani huomattavasti enemmän, mitä moni muu kollega samassa tilanteessa. tutkimus loi keinoja toteuttaa eettistä kasvatusta, mutta se loi myös paljon ymmärrystä erilaisuutta ja erilaisia tilanteita kohtaan. Ja olihan tähän ikään korkea aikakin jo oppia, mikä on oikein ja mikä väärin.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy, 19–35.
- Airaksinen, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Teoksessa R. Sarras (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. OAJ. Helsinki: Sävypaino, 5–13.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino Oy.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Painosalama Oy.
- Atjonen, P. 2005. Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy, 53–66.
- Dreyfus, H. L. (Vuosi tuntematon). What is moral maturity? A phenomenological account of the development of ethical expertise. Viitattu 11.11.2011. http://www.nuc.berkeley.edu/courses/classes/E-124/Moral_Maturity_8_90.pdf.
- Dunn, C. M. 1999. The ordinary school teacher. Teoksessa D. Fenner (toim.) Ethics in education. Garland studies in applied ethics 6. New York & London: Garland Publishing Inc., 69–80.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakala, J. 2005. Oppimisen edistäminen. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy, 37–51.
- Hanska, J. & Lahtinen, A. 2010. Keskiajalta 1500-luvun lopulle. Teoksessa J. Hanska & K. Vainio-Korhonen (toim.) Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy, 17–37
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. 2003. Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulu University press, 15–27.
- Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Helve, H. 2008. Internet haastaa nuorisokasvattajat. Viitattu 30.10.2011. <http://www.helenahelve.fi/wordpress/wp-content/uploads/2011/02/Internet-haastaa-nuorisokasvattajat.pdf>.
- Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino. Otavan kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Jarvis, P. 1997. Ethics and education for adults in a late modern society. Leicester: NIACE.

- Joutsivuo, T. 2010. Papeiksi ja virkamiehiksi. Teoksessa J. Hanska & K. Vainio-Korhonen (toim.) Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy, 112–183.
- Kelchtermans, G. 2005. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseymmärrys, haavoittuvuus ja reflektio. Teoksessa E. Estola, H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulu University press, 75–99.
- Kohlberg, L. 1981. The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of justice. San Francisco: Harper & Row Publishers
- Kohlberg, L. 1987. Child Psychology and Childhood Education. A Cognitive-Developmental View. New York: Longman Inc.
- Krokkfors, L. 2005. Vaikuttajaopettaja – Eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy, 67–78.
- Kuikka, M. 2010. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa Ajankohtainen Uno Cygnaeus. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010. Koulu ja menneisyys. Helsinki: Multiprint, 1–18.
- Lange, K. 1998. Puun ja kuoren välissä – arjen etiikkaa koulussa. Teoksessa R. Sarras (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. OAJ. Helsinki: Sävypaino, 55–61
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa R. Sarras (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. OAJ. Helsinki: Sävypaino, 15–21.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet, metodologia sarja 4. Helsinki: Methelp Ky.
- Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy, 205–218.
- Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Sarras, R. (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 125–137.
- Niemi, H. 2007. Opettaja hyvän, pahan ja pyhän silmässä. Teoksessa Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulu University Press, 45–58.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Juva: Werner Söderström Oy.
- Nuutinen, P. 2003. Opettajan valta, vallankäyttö ja vallan menettämiseen ennakoitut syyt. Käsikirjoitus. Julkaisematon.
- Nyssölä, K. 2008. Mediakulttuuri oppimisympäristönä. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima.
- Ocholla, D.N., Omwoyo, O.B. & Johannes Britz, J. 2010. Can information ethics be conceptualized by using the core/periphery model? Journal of Informetrics (4), 492–502

- Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. 2010. OAJ. Viitattu 10.1.2011.
http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/FIN_ETIIKKA_SIVUITTAIN.PDF.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
 Perusopetuslaki 21.8.1998/628
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1997. Etiikan teorioita. Turku: Turun yliopisto
- Pohjola, K. & Johnson, E. 2009. Lasten mediakulttuuri ja koulu vuoropuheluun.
 Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän
 yliopistopaino.
- Reiss, M. 2010. Ethical Thinking. Teoksessa A. Jones, A. McKim &
 M. Reiss, M. (toim.) Ethics in the Science and Technology Classroom – A
 New Approach to Teaching and Learning. Rotterdam: Sense Publishers,
 7-17.
- Räsänen, R. Opettajan etiikkaa etsimässä. Oulun opettajankoulutuslaitos. Oulu:
 Oulun yliopisto.
- Räsänen, R. 1998. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet. Teoksessa R.
 Sarras (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. OAJ. Helsinki:
 Sävypaino, 31–41.
- Räsänen, R. 2005. Eriaisuus koulussa ja opettajankoulutuksessa – haaste ja
 rikkaus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä
 opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. Otavan kirjapaino Oy, 79–94.
- Sandström Kjellin, M., Stier, J. Davies, T. & Asunta, T. 2009. Teachers' Voices
 About Being a Teacher: Comparative Studies in England, Finland and
 Sweden. Canadian Social Science. Vol.5 (3), 68–81.
- Schulzke, M. 2010. Defending the morality of violent video games. Ethics and
 Information Technology. Volume 12, (2), 127–138
- Strike, K.A. & Ternasky P.L. 1993. Ethics for professionals in education.
 Perspectives for preparation and practice. New York: Teachers College
 Press, 1-9.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Gummerus.
 Kirjapaino Oy.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa
 Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Sarras, R. (toim.) Etiikka koulun
 arjessa. Keuruu: Otava, 23–33.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Latvia:
 Tammi.
- Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalien peruspilarit.
 Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Sarras, R. (toim.)
 Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 9–21.
- Vienola, V. 1986. Eettinen kasvatus päivähoitossa. Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O.
 Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-
 kustannus. Otavan kirjapaino Oy, 105–120.
- Värri, V-M. 2002. Opettaja tässä ajassa – Viisi teesiä opettajan etiikasta.
 Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & Sarras, R. (toim.)
 Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 55–63.

LIITTEET

Haastattelurunko

1. Taustatiedot: syntymävuosi, valmistumisvuosi ja -paikka, nykyinen ja aiemmat (pidempiaikaiset) työpaikat?
2. Millainen eettinen kasvatustausta opettajalla on?
 - Millaista eettistä kasvatusta on saanut itse omilta vanhemmiltaan, sisaruksiltaan, isovanhemmiltaan?
 - o mahdollinen konkreettinen esimerkki?
 - Muiden instituutioiden vaikutus (*kerhot, koulut, harrastustoiminta yms.*)?
3. Käsitys itsestäsi eettisenä kasvattajana?
 - Millaisia asioita eettisessä kasvatuksessa ja opetuksessa korostat?
 - Korostuuko kasvatuksessasi kotoa (lapsuudessa) vai koulutuksesta saadut näkemykset vai kenties joku muu ja missä suhteessa? -> mistä saadut näkemykset
 - Mikä on mielestäsi eettisen kasvatuksen rooli nykykoulussa? Tulisiko sen olla erilainen?
 - Millaiset pohjat eettinen kasvatus koulussa tarjoaa tulevaan elämään?
4. Koulutuksesta saadut valmiudet eettiseen kasvattamiseen
 - Millaisia valmiuksia sait koulutuksesta?
 - o Harjoittelusta?
 - o Itse koulutuksesta?
 - Mitä jäit kaipaamaan koulutuksesta (konkreettiset asiat)?
5. Eettisen kasvatuksen rooli työssä ja nyky-yhteiskunnassa
 - Kuinka itse näet eettisen kasvatuksen merkityksen?
 - Onko asioita, joita ei enää korosteta eettisessä kasvatuksessa samaan tapaan verrattuna omaan lapsuuteen (yhteiskunnassa)?
 - Opetetaanko kotona asioita vai onko vastuu siirtynyt instituutioille ja medialle; kenelle vastuu mielestäsi kuuluu ja miksi?
 - Opetatko eettisiä asioita oman ajattelun vai OPS:in pohjalta vai kenties molempien ja missä suhteessa?
 - Millaisia valmiuksia OPS mielestäsi tarjoaa työhösi?
6. Työyhteisön vaikutus eettisiin asioihin
 - Millaista vuorovaikutusta koulussasi käydään eettisistä asioista?

- Kuinka suuria näkemuseroja löytyy ja mistä ne mielestäsi johtuvat?
 - Kuinka vuorovaikutus eettisistä asioista on muuttunut vuosikymmenissä? vs. kuinka kokee sen nyt (koskee lähinnä pidempään töissä olleita)
7. Eettisten kasvatuskäsitysten muutos työelämässä
- Onko muutosta tapahtunut ja mihin suuntaan?
 - Mistä nämä muutokset johtuvat?
 - Kuinka mediakasvatus ja sen eettisyys näkyy vai näkykö luokassasi?
8. Muut eettisen kasvatuksen asiat joista haluat kertoa?