

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Ukskoski, Tuija

Title: Moraalikasvatus kodin ja koulun yhteistyönä

Year: 2018

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © Suomen kasvatustieteellinen seura, 2018.

Rights: CC BY 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Please cite the original version:

Ukskoski, T. (2018). Moraalikasvatus kodin ja koulun yhteistyönä. In S. Saukkonen, & P. Moilanen (Eds.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (pp. 135-150). Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia*, 76.

Moraalikasvatus kodin ja koulun yhteistyönä

Tuija Ukskoski

Kasvatus ja moraalien kehittyminen

Kasvatuksen käsite on laaja, siihen luetaan kuuluvaksi monia ilmiöitä ja käsitteitä, kuten esimerkiksi koulutus, sosialisaatio, kehittyminen, oppiminen ja opetus. Kasvatuksen määrittely onkin ongelmallista, sillä käsitteen toista ääripäätä edustaa mikä tahansa kasvamisen tai hoitamisen yhteydessä toteutettava prosessi, jolla ei ole välttämättä yhteyttä arvoihin tai tietoon tai jonka yhteys niihin on satunnainen. Toinen ääripää puolestaan muodostuu kasvatuksesta liittyneenä kehitykseen, jonka perustana on arvokkaana koettu tieto ja ymmärrys sekä pohdinnat arvoista ja todellisuuskäsityksistä. (Puolimatka 1996, 88.)

Kasvatus vaikuttaa kasvatettavan elämään, joten on tärkeää pohtia sen oikeutusta ja kasvattajan vastuuta (Puolimatka 1996, 120). Oikeutus kasvatukseen perustuu pohjimmiltaan kysymykseen elämän päämäärästä ja siitä, mikä katsotaan arvokkaaksi ja hyväksi elämässä. Kasvatus ei voi perustua pelkästään empiiriseen kuvailuun siitä, mitä ihmiset keskimäärin pitävät hyvänä ja arvokkaana, vaan tarvitaan myös filosofista ja eettistä pohdintaa kasvatuksen päämääristä, arvopohjasta, moraalista ja ylipäätään kasvatusvastuusta, josta löytyy pohdintoja tämän kirjan teksteissä (esim. Pikkarainen; ks. myös Peters 1981; Puolimatka 1996; Värrö 2002). Etiikka on moraaliala ja sen rakentumista tarkasteleva tieteenala, mutta käytännöllinen etiikka on myös kykyä toimia ristiriitatilanteissa siten, että ihminen kykenee tunnistamaan eettisiä tapahtumia, tiedostamaan omia eettisiä periaatteitaan ja arvojaan sekä harjoittamaan valmiuksiaan toimia ristiriitaiden ratkaisemiseksi (Niiniluoto 1993; Moilanen 2014). Moraali toteutuu yksilön, yhteisön tai yhteiskunnan käsityksinä oikeasta ja väärästä sekä hyvästä ja pahasta, ja nämä käsitykset puolestaan perustuvat arvoihin, joiden tehtävä on ohjata toimintaa (Niiniluoto 1993). Yhteiskunnassa arvot rakentavat usein toimintaa ja käyttäytymistä ohjaavia normeja. Toiminnassa ja teoissa ilmenevät (arvo)valinnat toteutuvat moraalina ja moraalinen toiminta koetaan yhteisössä ja yhteiskunnassa suotavana (Niiniluoto 1993; Moilanen 2014). Moraaliset valinnat toteutuvat yksilön tai yhteisön omaksumien tiedostettujen tai tiedostamattomien arvojen pohjalta. Levomäen (1998, 10) mukaan: ”*Mahdollisuus moraaliseen ajatteluun voidaan nähdä olennaisena osana sitä, mikä tekee ihmisestä ihmisen.*” Moraalikasvatuksella pyritään

välittämään yhteiskunnassa hyväksi koettua ihmiskäsitystä ja arvoperustaa (Niiniluoto 1993). Arvot liittyvät aina tiettyyn aikaan ja kulttuuriin, siksi moraalikasvatuksen päämäärätkin vaihtelevat sen mukaan, mikä missäkin yhteiskunnassa nähdään oikeana, tärkeänä ja hyvänä.

Moraalikasvatus eli lapsen tai nuoren moraalin kehittyminen ja eettisen ajattelun kehittäminen ei ole mikään yksittäinen elementti vaan osa kokonaisvaltaista kasvua ja hyvää kasvatusta. Syntymän jälkeen ja varhaislapsuudessa on vanhemman tai muun läheisen hoitajan tarjoama riittävä fyysinen, mutta myös psyykinen ja sosiaalinen perushoiva elintärkeää lapsen terveille kehitykselle. Liikkumaan opittuaan lapsi luonnollisesti haluaa tutustua ympäristöönsä, ja usein silloin ensimmäisen kerran vanhemmat joutuvat miettimään rajojen asettamista ja lapsen turhautumisen ja kiukun vastaanottamista. Piaget'n (1988) mukaan olennaista moraalin kehitymisessä on kognitiivisten taitojen kehittyminen, moraalin näyttäytyminen sosiaalisena ilmiönä ja siten myös vanhempien merkitys lapsen moraalikasvatuksessa. Kohlberg on eräs tunnetuimmista, joskin myös kiistelty, moraalin kehityksen tutkija. Hänen mukaansa moraalinen kehitys voi jatkua pitkälle aikuisuuteen mutta kaikki aikuisetkaan eivät kasva Kohlbergin (1981, ks. myös Wahlström 1992) esittämien moraalijattelun vaiheiden ylimmille tasoille.

Petersin (1981) mukaan moraalikasvatuksessa olennaista on, pyrimmekö kasvatuksessa ulkoa opittuun, ”oikeaksi” käytökseksi miellettyyn suoritukseen eli ehkä näennäiseen kiltteyteen ja sääntöjen ulkoiseen noudattamiseen ilman tietoista pohdintaa. Vai haluammeko kasvatuksella vaikuttaa kasvatettavan oman ajattelun kehittymiseen siitä, mikä on oikein, väärin, sopivaa tai sopimatonta missäkin tilanteessa, eli tukea tietoista pohdintaa toiminnan päämääristä suhteessa olosuhteisiin (Peters 1981, 45). Arkisesti puhutaan usein lapsen omantunnon kehittämisestä, jolla tarkoitan tässä kasvatopsykologian käsitettä, joka hahmottaa omantunnon yksilön sisäisenä äänenä. Se tarkoittaa toiminnan ulkoisen säätelyn sisäistymistä lapsen omaan ajatteluun, ikään kuin sisäiseksi puheeksi oikeasta ja tilanteeseen ja normeihin sopivasta tavasta toimia (ks. esim. Pulkkinen 2002). Kukkola tarkastelee tässä samassa teoksessa omaatuntoa kasvatustilafilosofian ja erityisesti Heideggerin kirjoitusten näkökulmasta, jossa omaatunto ilmenee *kutsuna*.

Kuten moni muukin kasvattaja, tiedän kokemuksesta, että kasvatusta pitkäjänteisesti ja tavoitteellisesti toteutettuna on työlästä, ajoittain turhauttavaltakin tuntuva työtä. Erityisen vaikeaa se on moraalikasvatuksen kysymyksissä, joihin ei ole olemassa yhtä ja oikeaa

ratkaisua. Maailmanlaajuisen muuttoliikkeen ja kulttuurisen monimuotoistumisen lisääntyessä kasvatuksesta tulee entistä vaativampaa työtä.

Moraalikasvatuksen areenat ja arvoperustat

Kasvatusvastuun näkökulmasta koti on yksityisalue, jossa kasvatus toteutuu pääosin kasvattajan arkitiedon varassa, joskin osa kotikasvattajista on myös ammattikasvattajia. Koti ja lapsen huoltajat ovat päävastuussa lapsen kasvatuksesta. Kodin yksityisyydestä huolimatta vanhempien kasvatusvastuu on määritelty useassa eri laissa. Suomen perustuslain lisäksi vanhempia velvoittavat muun muassa laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983, 1 §), lastensuojelulaki (417/2007, 2 §) ja YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (YK lapsen oikeudet). Lisäksi lapsen vanhemmalla tai huoltajalla, josta käytän jatkossa termiä vanhempi tai vanhemmat, on perusopetuslaissa (1998,15 §; 31 §) määritelty oikeus ja velvollisuus osallistua lapsensa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Edellä mainitun lain (1998, 35 §) mukaan myös oppilaan ”on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti”.

Koulu on puolestaan julkinen instituutio, jossa toimivan kasvattajan, kuten esimerkiksi opettajan kasvatusvastuu on julkinen ja laissa määritelty, eli opettajan odotetaan saavan aikaan tiettyjä oppimiseen liittyviä tuloksia (Värri 2000, 145–151). Värriin tarkoittama julkinen kasvattaja eli esimerkiksi opettaja, opinto-ohjaaja, nuoriso-ohjaaja tai koulunkäynninavustaja on myös saanut koulutuksen tehtävänsä ja hänellä on juridinen vastuu työnsä tuloksista. Julkisesta kasvattajasta voidaan puhua myös ammattikasvattajana ja Alasuutari (2003,13) käyttää kasvatustieteen ammattilaisista nimitystä yhteiskunnallinen kasvattaja. Koulu on myös instituutio, jossa pätevät tietyt säännöt, rangaistukset, rakenteet ja normit.

Opetushenkilöstön opetus- ja kasvatusvastuuta määritellään perusopetuslaissa (628/1998), perusopetusasetuksessa (852/1998) ja niitä täydentävissä asetuksissa sekä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014), jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat on laadittu. Kasvatuksen ja opetuksen tueksi on myös laadittu Perusopetuksen laatukriteerit (2012) turvaamaan niin opetukselliset kuin sivistyksellisetkin perusoikeudet lapsille. Laki määrittää reunaehdot, mutta suomalainen opetushenkilöstö voi toimia kansainvälisiin kollegoihinsa verrattuna kohtalaisen itsenäisesti ammatissaan. Myös koulun ja kodin kasvatusvastuuta ja

yhteistyötä voidaan tehdä vaihtelevin tavoin, mutta koulun näkökulmasta siihen vaikuttavat myös kunnan opetus- ja sivistystoimi, koulun rehtorit ja työyhteisön oma toimintakulttuuri. Vaikka koulun arvopohjaksi on määritelty perusopetuslaissa (1998, 2§): sivistys, tasa-arvo ja riittävä yhdenvertaisuus, se ei vielä takaa, että koulun opetus tai kasvatus olisi arvovapaata. Opettajankoulutuksessa yksi tunnetuimpia lausahduksia lienee ”opettaja tekee työtä persoonallaan”, mikä tarkoittaa myös sitä, että persoonassa ehkä jopa näkyvät mutta ainakin kuuluvat opettajan omat arvot. Ongelmaa tai arvoristiriitaa ei ole niin kauan, kun opettajan henkilökohtaiset arvot työssä toteutuvat hyväksyttävissä, opetussuunnitelman ja lakien edellyttämissä puitteissa.

Myös kotien arvoperustat ja perhemuodot monimutkaistuvat globaalin muuttoliikkeen seurauksena (Känkänen & Immonen-Oikkonen 2009), samoin kuulu hyvinvoivien ja huonompiosaisten välillä kasvaa. Ydinperhekäsityksen kyseenalaistava perhetutkimus tarkastelee perhettä läheissuhteiden verkostona, jota perheenjäsenet muokkaavat ja rakentavat itse uudelleen (Finch 2007). Tämän tulkinnan mukaan lapsi tai aikuinen voi mieltää sukulaiseksi tai osaksi perhettä henkilön, joka ei ole sitä biologisesti. Koska tällainen henkilökohtaiseen merkityksenantoon perustuva perherakenne ei ole välttämättä papereista nähtävissä eikä välttämättä välity henkilöstölle, voi koulun näkökulmasta olla vaikeaa hahmottaa perhesuhteita sillä tavalla kuin lapsi ne itselleen jäsentää. Kuitenkin tieto lapsen perhetilanteesta, kotona vallitsevasta kasvatusnäkemyksestä ja sen takana olevista arvoista voi joissakin tilanteissa auttaa opettajaa ymmärtämään lapsen käyttäytymistä ja rakentamaan yhteistyötä kodin kanssa.

Arvojen lisäksi kasvattajien havaintoihin ja ristiriitatilanteiden ratkaisuvaihtoehtojen näkemiseen vaikuttavat myös uskomusjärjestelmät ja myytit, jotka ovat myös sidoksissa kasvattajien omaan elämänhistoriaan. Kotikasvatuksen myyttejä ovat esimerkiksi sukupuoleen ja kasvatettavan kiltteyteen liitetyt, usein tiedostamattomasti tapahtuvat oletukset ja uskomukset, kuten ”pojat ovat poikia”, jonka mukaan poikien riehumista pidetään normaalimpana kuin tyttöjen. Tyttöjen puolestaan helposti oletetaan olevan tottelevaisempia ja taipuvaisia noudattamaan sääntöjä. Myös myytti ydinperheestä elää sitkeästi, vaikka sitä on vaikea löytää sen enempää historiasta kuin tulevaisuudestaan. Kouluun ja erityisesti ammattiin liittyy myös kulttuurisia myyttejä, joista opettajat harvemmin itsekään ovat selvillä (Moilanen 2001, 75). Näitä opettajan työhön liittyviä myyttejä on Karjalaisen (1992) tutkimusten perusteella esimerkiksi opettajuuden

synnynnäisyyden luonteeseen pohjautuva ammattitaidon myytti, joka suojaa sekä yksittäistä opettajaa että koko työyhteisöä kyvyttömyyden ja riittämättömyyden tunteilta (Karjalainen 1992, 36–39). Eettisesti kestävä kasvatusvastuun kantamisen näkökulmasta myyttien pöyhintä ja purkaminen on olennaisen tärkeää kasvattajan oman etiikan ja arvoperustan ymmärtämiselle sekä moraalisille valinnoille.

Moraali on Mountin (1990) mukaan sidoksissa siihen ympäristöön, jossa ihminen on kehittynyt, kasvanut ja valmistunut ammattiinsa ja myös siihen tehtävään, työympäristöön ja kulttuuriin, jossa hän tällä hetkellä toimii. Näin arvot, moraaliset valinnat ja eettisten tilanteiden havainnoiminen vaihtelevat kasvattajien ja kasvatusympäristöidenkin kesken (Mount 1990, 14–21, 39–46). Koulu on kasvatusareenana historiallisen painolastinsa rasittama ja toisaalta se kelluu tulevaisuuden suhteen epävarmuudessa siitä, millaiseen tulevaisuuteen lapsia tulisi kasvattaa. Kodit ja kotien arvoperustat kehittyneissä maissa monimuotoistuvat kiivasta tahtia samalla kun kuilu hyvä- ja huono-osaisten kesken levenee, ja sekä sosiaalinen että taloudellinen syrjäytyminen lisääntyvät. Lasten ja nuorten kielteiset kehityskulut vaativaa enemmän huomioita ja aiheuttavat syrjäytymistä, syrjintää ja äärimmillään väkivaltaitaista ekstremismia ja islamofobiaa (Creutz, Saarinen & Juntunen 2015). Kasvatuksen areenat ja arvoperustat ovat monenkirjavia. Arvoristiriitojen välttämiseksi niin kotien kuin koulujen tulisi entistä paremmin tukea lapsen moraalisen toimijuuden kehittymistä ja kantaa oma vastuunsa kasvatuksesta.

Kodin, koulun ja lapsen näkökulmat moraalista toimijuutta edellyttävissä tilanteissa

Koti ja koulu toimivat lasten ja nuorten moraalikasvattajina eri näkökulmista. Avaan näitä näkökulmia kolmen eri aineiston avulla. Vanhempien näkemyksiä tarkastellaan Suomen Vanhempainliiton teettämästä Vanhempien barometrissa, jossa on selvitetty kyselyllä vuonna 2013 peruskoululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista sekä kodin ja koulun yhteistyöstä (Vanhempien barometri 2013). Lasten käsityksiä on selvitetty Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemästä tutkimuksesta, joka koskee lasten kouluhyvinvointia ja -viihtyvyyttä (Kouluterveyskysely 2010–2011). Opetushenkilöstön näkökulmaa avaaväitöstutkimukseni aineistosta, joka on kerätty koulukiusaamisen ehkäisemisen interventioista vuosien 2009–2010 aikana kahdessa peruskoulussa (Ukskoski 2013).

Eettisesti vaikea, mutta moraalikasvatuksen näkökulmasta tärkeä ja valitettavan tuttu aihe on koulukiusaaminen. Kiusaaminen arjessa tapahtuu usein nopeasti eteen tulevissa tilanteissa, joissa niin opettajat kuin lapsetkin joutuvat ehkä ristiriitaiseenkin tietoon perustuen tekemään ratkaisun siitä, miten toimia heti tilanteessa ja tilanteen jälkeen. Yksi vaihtoehto on olla näkemättä ja kuulematta mitään, eli olla puuttumatta tilanteeseen. Toisen ääripään vaihtoehto on selvittää heti tai hetken päästä, mistä tilanteesta on kysymys. Vanhempain barometrissa 2013, josta käytän jatkossa nimitystä kysely, raportoitiin koulukiusaamisesta seuraavasti: 17 prosenttia alakoululaisista ja 10 prosenttia yläkoululaisista oli joutunut toistuvasti kiusatuksi kuluneen lukuvuoden aikana. Vanhempien barometrin prosenttiluvut ovat hieman oppilaiden kouluterveyskyselyn 2010–2011 tuloksia korkeammat, sillä kouluterveyskyselyssä peruskoululaisista noin 6–9 prosenttia oppilaista koki tulleen kiusatuksi kerran viikossa tai useammin (Kouluterveyskysely 2010–2011). Väitöstutkimuksen aineistossa varsinkin alakoulun opettajien haastatteluista kävi ilmi, että kiusaamisesta on puhuttu niin paljon, että pienimmät oppilaat tulkitsevat hyvin monenlaisen, hiemankaan häiritsevän käyttäytymisen helposti kiusaamisena. Ylemmillä luokilla oppilaat taas mieluummin vaikenivat kiusaamistapauksista.

Vanhempien näkemykset verrattuna oppilaiden ja opettajien kokemuksiin ovat siis samansuuntaiset, mutta vanhempien barometrin vastausprosentit kiusaamistapauksista ovat kuitenkin oppilaiden kyselyn tuloksia korkeammat. Onko niin, että oppilaat joko kertovat kotona kiusaamisesta tai vanhemmat huomaavat kertomattakin, että lasta kiusataan? Entä uskaltavatko ja viitsivätkö oppilaat kyselylomakkeissa täyttää kaikkia tietoja riittävän tarkasti? Mahdollista on myös, että vanhempien kyselyn tulokset kuvaavat vanhempien huolta siitä, että koulussa ehkä kiusataan omaa lasta. Selvää on kuitenkin, että niin vanhemmilla, oppilailta kuin opettajillakin on yhteinen käsitys siitä, että koulussa valitettavan moni joutuu kiusatuksi.

Myös kouluviihtyvyydestä kyselyyn vastanneilla vanhemmilla oli varsin positiivinen näkemys: alakoululaisten vanhemmista 90 prosenttia ja yläkoululaisten vanhemmista 85 prosenttia koki, että heidän lapsensa käyvät mielellään koulua. Tähän en esitä opettajien näkemystä, vaan lasten itsensä useissa eri tutkimuksissa kuvaamia kokemuksia kouluviihtyvyydestä, joka on Suomessa tiedetty tutkimusten perusteella huonoksi koko peruskoulun ajalta (Kämppi ym. 2008). Harisen & Halmeen (2012, 10–18) mukaan huono

kouluviihtyvyys kulminoituu oppilaiden kokemana muun muassa seuraaviin tekijöihin: ongelmat työrauhassa ja oppilaiden ja opettajien suhteissa, puutteet oikeudenmukaisuudessa, turvallisuudessa, toisten tukemisessa ja ilmapiirissä sekä liiallinen kuormittuneisuus, pelokkuus ja negatiiviset itsemääritykset. Kouluviihtyvyys on moniulotteinen käsite, jota voidaan tarkastella kouluhyvinvoinnin lisäksi esimerkiksi koulusta pitämisen ja itsensä toteuttamisen näkökulmista (Harinen & Halme 2012).

Vanhemmilla on siis mielikuva, jossa heidän lapsensa lähtevät mielellään aamuisin kouluun oppimaan, mutta lasten itsensä kokemana Harisen & Halmeen (2012) mukaan koulussa viihtyminen tarkoittaa lähinnä parhaiden kaverien kanssa hengailua, huonoa työrauhaa, väsymystä ja kiusaamistilanteisiin joutumisen välttelyä. Lisäksi välit opettajaan voivat olla ongelmalliset, vaikka juuri heidän pitäisi olla tukemassa ja ohjaamassa koulunkäyntiä (Harinen & Halme 2012). Onko vanhempien vastauksissa siis myös toiveajattelua siitä, että koulussa varmasti on kaikki hyvin ja toisaalta tietämättömyyttä yläkoulun todellisesta arjesta? Vai onko niin, että vanhemmat yksinkertaisesti luottavat opettajan ammattitaitoon kouluviihtyvyyden turvaamisessa?

Eroja kodin ja koulun näkemysten välillä on enemmän, kun tarkastellaan kodin ja koulun arvoja. Kyselyyn vastanneista vanhemmista lähes 90 prosenttia koki perheen arvot samansuuntaisiksi koulun arvojen kanssa. Kuitenkin väitöstutkimuksen aineistossa opetushenkilöstön kokemus oli, että oppilaiden taustat, kotiolot ja kasvuympäristöt ovat entistä moniarvoisempia ja yhteisen näkemyksen arvoista koettiin kadonneen. Kuten eräs opettajaa kuvasi:

”Ei oo enää semmosta suomalaista kasvatustatapaa ja semmosta suomalaista perinnettä: ennen oli koti, kirkko ja isänmaa ja siihen liitty kaikki, siihen liitty muunmuassa se, että ei toisia kiusata tai se ei oo oikein, siellon se moraalii siellä takana. Nyt ei oo semmosta”. [H30 yläkoulu]

On mielenkiintoista, että vanhemmat kokivat perhearvonsa hyvin samansuuntaisiksi koulun arvoihin nähden, mutta opettajien mielestä yhteisiä arvoja ei niinkään ollut. Tulkitsen tämän niin, että peruskoulun arvot ovat niin yleisiä ja yleviä, että niihin on helppo ainakin ihanteiden tasolla samaistua. Opettajien kokemuksissa puolestaan tulee esiin se, että

perheiden arvot ja kasvatuskäytännöt ovat monimuotoistuneet ja se näkyy selvästi koulun arjessa.

Kokemus opetuksen laadusta kuvastaa vanhempien luottamusta opettajan ammattitaitoon, ja moraalikasvatus, eettisen ajattelun kehittyminen ja yhteydenpito koteihin ovat osa opettajan osaamista. Opetuksen laadusta vanhemmat olivat kyselyssä lähes 90 prosenttisesti sitä mieltä, että lapsen saama opetus oli laadukasta, ja vain 2 prosenttia vanhemmista oli täysin eri mieltä tästä. Opetushenkilöstö kuvasi puolestaan kotien luottamuksen opettajien ammattitaitoon vähentyneen. Eräs opettaja kuvaa opettajien yhteistä kokemusta seuraavasti:

”Kun lapsi tuodaan kouluun niin pitäs vaan niiden aikuisten luottaa että täällä se on ammattilaisten käsissä, että kyllä sitä nyt itekin kun meet hammaslääkäriin niin sitä jotenkin sokeasti luottaa ettei se nyt tosta poskesta läpi poraa”. [H20 alakoulu]

Kodin ja koulun näkemykset opettajien ammattitaidosta siis poikkeavat toisistaan. Tosin kyselytutkimuksesta ei käy ilmi, mitä kaikkea vastaajat olettavat kuuluvan opetuksen laatuun. Epäilen, että moni vastaaja ajattelee vain aineopetusta ja vastaa vain sen pohjalta, kuinka hyvin arvelee opettajan hallitsevan sen. Opettaja on kuitenkin koulussa vastuussa myös monesta kasvatuksellisesta temasta moraalikasvatuksen lisäksi.

Kodin ja koulun yhteistyön sujuvuus on keskeistä kasvatusvastuun näkökulmasta. Yhteistyön sujuvuutta tarkasteltaessa neljäsosa kyselyyn vastanneista vanhemmista kokee, että ristiriitatilanteet opettajien ja vanhempien välillä ovat lisääntyneet. Opettajien kokemana yhteistyö on pääosin sujuvaa, mutta vuorovaikutus toimii eri tavoin eri perheiden kanssa. Toisinaan opettajien kokemusten mukaan yhteydenotto kotiin, erityisesti ongelmatilanteiden selvittelyssä, voi johtaa vanhemman voimakkaaseen tunnereaktioon. Lisäksi kynnys oman lapsen puolustamiseen jopa aggressiivisesti on opetushenkilöstön mukaan lisääntynyt, kuten yläkoulun opettaja kuvaa:

”Vanhemmat heti mitään kyselemättä ne uhkaa heti että nyt mennään rosikseen, nyt asianajaja ottaa tän hoitoonsa ja sitte siihen luotetaan mitä se lapsi kertoo kotona ja ollaan hirveen aggressiivisia kouluu kohtaan”. [H30 yläkoulu]

Koulun kannalta vaikea lähtökohta ongelmatilanteiden kohtaamisessa on paitsi oman lapsen puolustaminen myös joidenkin vanhempien välinpitämättömyys lapsensa käyttäytymisestä:

”-- he on tullu molemmilta suunnilta aika voimakkaasti minua vastaan, ainaki toinen puolustaa lastansa henkeen ja vereen ja toinen vaan toteaa että minkäs sille [lapselle] mahtaa”. [H18 alakoulu]

Tiivistäen vuorovaikutuksen sujuvuudessa on toisinaan ongelmia ja viimeisen esimerkin perusteella vastuuta halutaan toisinaan myös välttää. Kuitenkin vuorovaikutus ja yhteistyön tekeminen ovat ydinasioita kasvatusvastuun jakamisessa. Eroja vastuun jakamisessa on myös ala- ja yläkoulun välillä. Ensimmäisten luokkien aikana on yleistä, että vanhemmat toivovat tiivistä ja toimivaa yhteydenpitoa ja ovat itse sitoutuneempia toimimaan yhteistyössä. Yläkouluun siirryttäessä vanhempien osallistumisen vähenee ja osallistumisen muotojen toivotaan kyselyn perusteella ja opetushenkilöstön kokemuksen mukaan olevan mahdollisimman vähän työtä vaativia.

Vanhempainiltoja uudistaisi 60 prosenttia kyselyyn vastanneista vanhemmista, ja erityisesti uudistusta kaivataan vanhempainiltojen sisältöihin. Opetushenkilöstökin olisi valmis tekemään enemmän ja uudenlaista yhteistyötä:

”Tavoitteena olisi luontainen tapa [tehdä yhteistyötä], ilman että kukaan ajattelee, että toinen menee toisen tontille. Opettajilla voi olla asenne että ei kaivata vanhempia töihin. Myös vanhemmilla voi olla asenne että hoitakoon opettajat koulussa hommat”. [H36 yläkoulu]

Kodin ja koulun yhteistyössä toteutuu kasvattajien oma moraalinen. Yhteistyön keinoja ja tapoja on lukemattomia, ja moraalinen valinta on, osallistutaanko yhteistyöhön muutenkin kuin kritisoidulla. Moraalinen toimijuus edellyttää aktiivista pohdintaa omista valinnoista ja valintojen perusteista.

Yhdessä vai erikseen – kasvatuskumppanuuden karikoita

Kasvatusvastuun näkökulmasta hedelmällinen lähtökohta kumppanuudelle voisi olla kiusaamisen ehkäisemiseen liittyvien asioiden käsittely, joka tuntuu olevan yhteinen ja

aiheellinen huoli lasten ja aikuisten sekä myös kodin ja koulun kesken. Kiusaamista laajempi, mutta myös riittävän konkreettinen lähtökohta kumppanuuden kehittämiseen on kouluhyvinvointi ja sen edistämiseen liittyvät tekijät. Kiusaamisen ehkäisemisen ja kouluhyvinvoinnin edistämisen yhteydessä olisi mahdollista käydä kodin ja koulun kesken arjen konkreettisista asioista lähtevää arvokeskustelua ja pohtia niihin tilanteisiin liittyviä moraalisia valintoja.

Arvoja ja moraalikasvatuksen mahdollisuuksia tarkastelevassa raportissa todetaan, että suuret ideologiat, kuten uskonto ja politiikka eivät ole enää auktoriteetteja ja monilta puuttuvat ydinarvot (Kallio 2005, 28–30). Kallion mukaan (2005) tilalle on tullut aatteettomuus ja monet hyväksyvät jopa keskenään ristiriidassakin olevat arvot tai jopa tilannekohtaiset arvot, toisin sanoen ristiriitaisuutta ja vaihtuvuutta eri valintojen suhteen ei koeta ongelmalliseksi. Aiemmat sukupolvet pohjasivat moraalinsa kristilliseen arvomaailmaan. Nykykulttuuria edustaa paremmin relativismi, narsismi ja individualismi, joiden vallitsevana arvona on itsensä toteuttaminen, ja jota luonnehtii elämyskulttuuri. (Kallio 2005, 28–30; ks. myös Helve 2002; Launonen & Pulkkinen 2004.)

Arvojen erilaisuuden taakse voidaan kuitenkin myös suojautua, sillä opettajan kasvatustehtävä tiedollisen ja taidollisen osaamisen rakentamisen lisäksi on tietysti sitä vaikeampaa, mitä moninaisemmista kulttuuritaustoista oppilaat tulevat kouluun. Yhtä lailla kodeille voi olla työlästä esimerkiksi perehtyä lapsen kouluasioihin, jos suomalainen koulujärjestelmä ylipäättään on vieras tai vaikeasti hahmottuva lapsen vanhemmalle, joka ei ehkä edes osaa suomen kieltä. Kuitenkin monikulttuurisessakin yhteiskunnassa ja erilaisista arvostuksista riippumatta ihmisten tulisi voida kunnioittaa toisiaan ja asennoitua toisiinsa eettisesti (Launonen & Pulkkinen 2004, 17).

Voisiko koulusta kuuluvan puheen moraalien puutteesta ja arvotyhjiöstä tulkita myös vaikeudeksi selvittää kasvatustehtävästä yhteistyössä vanhempien kanssa? Tällöin kodit ja vanhemmat edustavat koululle toiseutta, jotain oman toimintakentän ulkopuolella olevaa vastusta. Mount (1990) tarkastelee ihmisen moraalisen toimijuuden muotoutumista metaforien, myyttien, kuvien ja tarinoiden avulla suhteessa elinympäristöön ja kulttuuriin rakenteisiin. Hänen mukaansa minäkuvaamme edeltää se, millaisena näemme toiset ja miten tuo toiset (images of others) meille ylipäättään näyttäytyvät. Syvimmillään toiseus on vihollisuutta, joka voi ilmentyä sanoissa ja mielikuvissa. (Mount 1990, 96–97.) Mountin

esittämä viholliskuva näkyy empiirisen aineiston yhteistyön sujuvuutta kuvaavissa aineistoesimerkeissä, joissa ”hyökätään molemmilta puolilta”, ”ollaan hirveen aggressiivisia kouluu kohtaa”, ”voimakkaasti minua vastaan”, ”puolustaa lastansa henkeen ja vereen”.

Viholliskuvan rakentaminen on henkistä suojautumista vaikeassa tilanteessa eikä sitä tietenkään pidä tulkita tässä todelliseksi vihollisuudeksi. Vastaavaa myyttien taakse suojautumista kuvaa Karjalainen (1992) ammattitaidon myytillä, jonka hän jakaa sanomiseen ja yksityisyyteen. Sanominen tarkoittaa voimakkaita ja yksiselitteisiä mielipiteitä, joilla ehkäistään laajemman keskustelun syntyminen ja varmistetaan yksityisyys. Yksityisyys puolestaan on suojamuuri, joka takaa opettajalle (henkisen, kirj. lisäys) työrauhan ja siirtää ongelman keskiöön oppilaan tai esimerkiksi oppiaineen (Karjalainen 1992, 36–39.) Opettajan työ on kasvatus- ja opetusvastuineen raskas ammatti, jossa oma eettinen ajattelu ja moraalinen toimijuus on joka päivä testattavana. Joskus työyhteisössä on ehkä helpompi elää toteamalla, että ongelma ei ole opettajien ammattitaidossa vaan työyhteisön ja sen osaamisen ulottumattomissa.

Olipa kyse sitten viholliskuvan rakentamisesta tai ammattitaidon myytistä, edellä kuvatun aineiston perusteella kouluilla on huoli ja jopa ahdistus kasvatusvastuun yhdessä kantamisesta. Uusi perusopetussuunnitelma (POPS 2014) edellyttää opettajan huomioivan entistä laajemmin eettisen ajattelun ja lapsen moraalisen toimijuuden edistämisen:

”Jokainen lapsi on ainutlaatuinen. Jokaisella lapselle on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja – katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa.[---] Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuulu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Perusopetus kehittää oppilaiden kykyä ymmärtää arvoja, tunteita, pyrkimystä terveellisiin elämäntapoihin ja kauneudentajua. Sivistynyt ihminen tahtoo tehdä hyvää ja osaa käyttää tietoa kriittisesti.”

(POPS 2014.)

Uudessa opetussuunnitelmassa on paljon muitakin opettajien, rehtoreiden ja koko kouluyhteisön osaamista haastavia asioita. Jätän tietoisesti pois tekstistä laajemman

keskustelun kouluhenkilöstön osaamisen kehittämisen tarpeista eli opettajien täydennyskoulutuksen uudistamisen haasteista. Myös opettajankoulutuksella on suuri merkitys siinä, kuinka opettajat selviävät moraalikasvatuksesta ja ylipäättään kasvatuksesta opetuksen ja muiden työhönsä kuuluvien tehtävien lisäksi, mutta senkin pohdinnan rajaan pois tästä tekstistä. Edellä mainittuja asioita olisi syytä tarkastella kasvatukseen ja moraalikasvatukseen näkökulmista tarkemmin jatkotutkimuksissa. Moraalisen toimijuuden edistäminen on myös opettajien työssä jaksamisen kannalta tärkeä jatkotutkimuksen aihe, sillä opettajan työ perustuu vuorovaikutukseen ja kuten Pikkarainen tässä teoksessa toteaa, persoonalliseen kohtaamiseen.

Vuorovaikutus ja persoonat ovat jatkuvasti läsnä koulun arjessa ja, jännitteisyydestä huolimatta kodin ja koulun kumppanuuden kehittämiseen yhdessä näyttäisi olevan tahtoa niin vanhemmilla kuin opetushenkilöstölläkin. Se on erinomainen lähtökohta. Käytännössä kommunikaatiovaikeudet, syyllisyys ja monet muut tunteet ovat läsnä niin opettajan kuin vanhemmankin yhteydenpidossa, vähintään taustalla (ks. myös Alasuutari 2003). Toimivan yhteyden rakentaminen on haasteellinen tehtävä. Jotta vastuun jakaminen tarkoittaisi todella yhdessä tekemistä ja yhteisen taakan kantamista, eikä kummankin oman ja erillisen tehtävän määrittelyä ja erikseen toteuttamista, tulee avoimin mielin etsiä toimivia keinoja kodin ja koulun vuorovaikutuksen varmistamiseksi.

Hyvä apuväline vuorovaikutuksen kehittämiseen ja kasvatukseen yhdessä jakamiseen on Opetushallituksen ja Suomen Vanhempainliiton yhteistyössä laatima julkaisu ”Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön” (2007). Julkaisussa on myös moraalikasvatukseen erinomaisesti sopiva toteamus: ”Ongelmat ja ristiriidat ovat osa elämisen arkea. Laatua ei ole ristiriidaton koulu, vaan se, miten ristiriidat ratkaistaan yhteistyössä.” (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 26).

Lähteet

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhteet vanhempien puheessa. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Creutz, K., Saarinen, J. & Juntunen, M. 2015. Syrjintä, polarisaatio, nuoriso ja väkivaltainen radikalisoituminen – SYPONUR-väliraportti. 5/2015 SSKH Notat – SSKH Reports and discussion papers: Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet.

Finch, J. 2007. Displaying families. *Sociology* 41 (1), 65–81.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa. Verkkojulkaisuja 56. Nuorisotutkimusseura.

Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.

Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa: nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä 2. painos. Kajaani: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.

Kohlberg, L. 1981. The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice. San Francisco: Harper & Row.

Kouluterveyskysely 2010–2011. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: kouluterveyskyselyn 2010–2011 tulokset aiheittain.

http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/aiheittain/tapaturmat_ja_vakivalta#koulukiusattuna_vahintaan_kerran_viikossa. (Luettu 23.1.2014.)

Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys: WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006.

Känkänen, P. & Immonen-Oikkonen, P. 2009. Monikulttuurinen perhe koulun kasvatusympäristössä. Teoksessa: J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 174–185.

Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Helsinki: Opetushallitus.

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983, 1 §).

Lastensuojelulaki (417/2007, 2 §).

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa: L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–26.

Levomäki, I. 1998. Arvojen moninaisuus tietoyhteiskunnassa. Sitra 178. Helsinki: Sitra

Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–80.

Moilanen, P. 2014. Opettaja kasvattajana. Johdatusta opettajan ammatin eettisiin kysymyksiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita.

Mount, E. 1990. Professional ethics in context: institutions, images, and empathy. Louisville: Westminster John Knox Press.

Niiniluoto, I. 1993. Arvojen muutos ja moraalikasvatus. Aikuiskasvatus 2/1993, 84–94.

OAJ (Opetusalan ammattijärjestö). 2014. Opettajan ammatti. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet.

http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagename=OAJ%2FPage%2Foaj_sisaltosivu3&c_id=19002&pagename=OAJWrapper. (Luettu 14.1.2014.)

Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisu 2010:6.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/opm06.pdf?lang=fi>.

(Luettu 14.6.2012.)

Perusopetusasetus 852/1998. 21.8.1998.

Perusopetuslaki 1998/628. 21.8.1998.

Perusopetuslaki 2003/477. 13.6.2003.

POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

<http://www.oph.fi/ops2016>. (Luettu 8.6.2016.)

Peters, R. S. 1981. Moral development and moral education. London: Allen & Unwin.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseitä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY. Alkuperäisjulkaisut 1964, 1970 ja 1972.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. 2. uud. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ukskoski, T. 2013. Kohti kouluhyvinvoinnin yhteisöllistä asiantuntijuutta – Koulukiusaamisen ehkäisemisen interventio perusopetuksessa. Kasvatus 44 (4), 352–366.

Vanhempien barometri. 2013. Peruskoululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/1656-Barometri_2013_verkko.pdf. (Luettu 18.11.2013.)

Värrö, V. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 3. korj. painos. Tampere: Yliopistopaino.

Wahlström, R. 1992. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY.

YK Lapsen oikeudet. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-kasikirja/>. (Luettu 13.4.2014.)