

”Eihän kukaan nyt voi vaan olla opettaja”

Luokanopettajien käsityksiä eettisestä kasvatustoiminnasta koulussa

Pro Gradu-tutkielma
Veera Aijasaho ja Kyösti Vaismaa
Lapin Yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kaarina Määttä
Kevät 2012

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Eihän kukaan nyt voi vaan olla opettaja”

Luokanopettajien käsityksiä eettisestä kasvatustoiminnasta koulussa

Tekijät: Veera Aijasaho ja Kyösti Vaismaa

Koulutusohjelma / oppiaine: Luokanopettajakoulutus / Kasvatustiede

Työn laji: Pro Gradu- työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 110, liitteiden lukumäärä: 1

Vuosi: Kevät 2012

Tiivistelmä

Tutkimuksemme tarkoitus on kuvata luokanopettajien käsityksiä eettisestä kasvatustoiminnasta, sen luonteesta ja merkityksestä koulussa. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelemme eettistä kasvatustoimintaa koulussa, opettajan toimintaa eettisenä kasvattajana sekä etiikkaa käsitteenä. Tutkiessamme käsityksiä fenomenografia oli luonnollinen valinta tutkimusmetodiksi. Haastattelimme tutkimustamme varten kuutta eri puolilla Suomea toimivaa luokanopettajaa. Jokainen heistä on toiminut opettajana vähintään kahdeksan vuoden ajan. Aineiston analysoimme mukailen fenomenografista analyysitapaa muodostaen kuvaus- sekä merkityskategorioita tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimushenkilöiden käsityksissä eettisestä kasvatustoiminnasta korostuivat ihmisyyden taitojen opettaminen sekä oppilaiden turvallisen ja eheän kasvun takaaminen. Kasvatustoiminnalla pyrittiin yhteiskunnassa itsenäisesti pärjäävien yksilöiden kasvattamiseen. Näihin tavoitteisiin päästiin harjoittamalla elämisen ja ihmisyyden taitoja osana koulun arkea, esimerkiksi kasvatuksellisen dialogin välityksellä. Eettisen kasvatustoiminnan reflektointi näkyi syvinä arvopohdintoina sekä oman opettajuuden moniulotteisena arviointina. Ammattietiikan lähtökohdiksi nousivat omat arvot sekä jatkuva ammatillinen kehittyminen. Tutkimuksessamme selvisi eettisen kasvatustoiminnan näkyminen irrottamattomana osana koulun arkea. Tämä vahvistaa käsitystä opettajan ammatin voimakkaan eettisesti latautuneesta luonteesta.

Avainsanat: Etiikka, kasvatustiede, ammattietiikka, luokanopettajat, fenomenografia

Muita tietoja:

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin Maakuntakirjastossa käytettäväksi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 EETTINEN KASVATUSTOIMINTA KOULUSSA – PÄÄMÄÄRÄT JA IHANTEET	7
2.1. ETIIKKA JA ARVOT KÄSITTEINÄ.....	7
2.1.1 <i>Etiikka</i>	7
2.1.2 <i>Arvot osana etiikkaa</i>	8
2.1.3 <i>Normatiivinen etiikka</i>	10
2.2 EETTISEN KASVATUSTOIMINNAN MÄÄRITTELY.....	12
2.3 KASVATUS JA YHTEISKUNTA – YHTEISKUNNAN ARVOT JA IHANTEET KOULUN KASVATUSTOIMINNAN MÄÄRITTÄJINÄ.....	15
2.4 EETTISEN KASVATUSTOIMINNAN VAATIMUKSET	18
3 OPETTAJAN TOIMINTA	23
3.1 OPETTAJA VALTUUTETTUNA, VÄLITTÄVÄNÄ KASVATTAJANA	23
3.2 EETTISYYS OSANA OPETTAJAN AMMATTIA.....	27
3.3 KASVATUSTOIMINNAN HAASTEITA.....	29
3.4 AMMATTIETIIKKA OPETTAJAN LUOTSINA	32
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	37
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	39
5.1 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUS	39
5.2 TUTKIMUSHENKILÖT	41
5.3 TIEDONHANKINTATAPA	43
5.4 AINEISTON ANALYSOINTI.....	44
5.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	46
6 TUTKIMUSTULOKSET	48
6.1 LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ EETTISESTÄ KASVATUSTOIMINNASTA.....	48
6.1.1 <i>Kasvatustoiminnan tavoitteet</i>	49
6.1.2 <i>Kasvatustoiminnan lähtökohdat</i>	58
6.1.3 <i>Oman toiminnan reflektointi</i>	69
6.1.4 <i>Kasvatustoiminnan näkyminen arjessa</i>	79
6.2 EETTISEN KASVATUSTOIMINNAN MALLI	87
7 POHDINTA	90
7.1 TULOSTEN YHTEENVETO JA ARVIOINTI	90
7.2 TARKASTELU SUHTEESSA TEORIAAN.....	92

7.3 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	95
LÄHTEET	98
PAINETUT LÄHTEET.....	98
PAINAMATTOMAT LÄHTEET	107
LIITTEET	108
LIITE 1. HAASTATELURUNKO.....	108

1 JOHDANTO

Alkusyksystä 2011 pitkällisen pohdinnan päätteeksi tutkimuksellinen innostuneisuutemme kiinnittyi opettajan työn eettisyyden viitekehykseen, tarkemmin sanoen opettajan eettiseen kasvatustoiminnan ymmärrykseen. Kiinnostus kumpusi asian abstraktiudesta, siitä miten polveileva koko kasvatuksen käsite on koulukontekstissa. Nämä ajatukset heräsivät meissä useiden opetusharjoitteluiden sekä sijaisuuskokemusten jälkeen pohdittuamme tahoillamme koulussa tapahtuvaa kasvatustoimintaa. Keskusteltuamme näiden kysymysten äärellä, löysimme toisemme tutkijoina. Meitä ajoi eteenpäin aito halu tietää, mitä kasvatustoiminta itseasiassa pitää sisällään, mikä on kasvatuksen osuus opetuksessa sekä mitä on kasvatustoiminnan eettisyys? Vastausta lähdimme tavoittamaan opettajien viitekehuksesta, heidän välittömästä työympäristöstään ja arjestaan, ajatuksista ja aatteistaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) todetaan, että koulun keskeisenä tehtävänä on ohjata yksilöä löytämään oma arvonsa sekä elämään yhdessä toisten ihmisten kanssa (Opetushallitus 2004). Toisen ihmisarvon kunnioittaminen ja huomioiminen on opittava kasvatuksen ja käytännön ihmissuhteissa saatavan kokemuksen kautta. Näitä taitoja on opeteltava ja harjoiteltava jatkuvasti. (Pietilä 2003, 46-47.) Koulu tarjoaa ihanteelliset puitteet tähän toimintaan, sillä koulussa lapsi toimii vertaisryhmässä valvotusti ja ohjatusti. Opettajan rooli näissä tilanteissa on ohjata oppimista ja kasvua etenemään eettisesti hyväksytyyn suuntaan.

Opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa valtion virkamiehen vastuulla, mutta tarkastelee sen vaatimuksia omien aatteidensa ja arvostustensa läpi. Tällöin koulussa tapahtuva kasvatustyö värittyy opettajan omilla arvoilla ja arvostuksilla. Näin ollen opettajan työ on luonteeltaan välttämättä eettistä ja ei ole toissijaista millaisena mallina opettaja oppilailleen toimii. Perusopetuksenamme on, ettei ihmisen ole mahdollista

toimia arvomaailmastaan irrallisesti, vaan ne ovat läsnä koko elinpiirissä, jatkuvasti.

Tutkimuksemme käsittelee opettajan ammatin eettisyyttä ja sen vuoksi on tärkeää avata etiikka käsitteenä sekä sen yhteyttä koulumaailmaan ja ympäröivään todellisuuteen. Eettisyyden näyttäytyminen koulumaailmassa liittyy opettajan toimintaan, ratkaisuihin, koulumaailman haasteisiin sekä erilaisiin opettajia koskeviin vaateisiin.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä eettisestä kasvatustoiminnasta koulussa pohtien sen luonnetta ja merkitystä. Pyrimme pääsemään käsiksi haastattelemiemme luokanopettajien arvopohdintoihin ja sitä kautta heidän kasvatustoimintaansa ilmenemiseen. Opettajat toteuttavat kasvatustaan kouluympäristössä, jota voidaan tarkastella moraalisenä yhteisönä kasvatuksen eettisestä näkökulmasta ja puolestaan opettajia eettisinä toimijoina tässä instituutiossa. Tutkimusraporttimme teoreettisessa viitekehyksessä olemme esittäneet useita lähtökohtia kasvatuksen moraalisen ulottuvuuden tutkimiseen. Sen lisäksi esitämme lähtökohtia myös opettajien aseman tutkimiseen tässä kontekstissa luomalla katsauksen aihepiirimme kannalta merkittävimpiin aikaisempiin tutkimuksiin.

Olemme luoneet mallin eettisen kasvatustoiminnan olemuksesta, ja sitä kautta nostaneet esille eettisyyden merkityksen ja roolin keskeisenä osana opettajan työtä. Mallin loimme tarkastelemalla eettistä kasvatustoimintaa neljästä eri näkökulmasta. Ensimmäiseksi tarkastelimme tavoitteita, joita opettajat asettavat eettiselle kasvatustoiminnalleen, toiseksi opettajien eettisen kasvatustoiminnan lähtökohtia, kolmanneksi oman toiminnan reflektointia sekä neljäntenä eettisen kasvatustoiminnan näyttäytymistä arjessa opettajien käsitysten mukaan.

2 EETTINEN KASVATUSTOIMINTA KOULUSSA – PÄÄMÄÄRÄT JA IHANTEET

2.1. Etiikka ja arvot käsitteinä

2.1.1 Etiikka

Etiikkaa on ollut niin kauan kuin ihmiselämääkin. Käsitteenä se on peräisin Kreikan ja Rooman pakanoilta ennen 330 eaa alkanutta hellenistisroomalaista kautta. Se on kokonaisuus, joka kätkee sisäänsä niin arvojen, tapojen, moraalisten käsitysten kuin moraalin ongelmien tutkimustakin ja koskee siksi kaikkea inhimillistä elämää. Etiikka askartelelee niiden kriteerien kanssa, joiden perusteella erotamme hyvän pahasta, sopivan sopimattomasta, moitittavan kiitettävästä, sekä olemme valmiita rajoittamaan ankarastikin kanssaihmissen oikeuksia. (Salonen 2008, 78.) Eettiset pohdinnat ovat yhteydessä ihmiseen ja luovat yksilön näkökulmasta kokonaisuuden. Se voi olla eheän ideaalin mukainen tai hajanainen, mutta se pitää sisällään kaiken edellä mainitun muodostaen yksilön maailmankuvan.

Kreikan ethos tarkoitti luonnetta ja tapoja, latinan mores puolestaan yhteisössä vallitsevia tapoja. Näistä kahdesta johdetut moraali ja etiikka ovat siis jokseenkin toistensa synonyymeja. (Häyry 2002, 17.) Moraalilla tarkoitetaan kuitenkin yksittäisen ihmisen ajattelu- ja toimintatapoja. Etiikka taas pyrkii vastaamaan, mitä on oikea moraali eli millaiset tavat ovat hyviä ja oikeita. (Häyry 2004, 10.) Moraalifilosofia eli etiikka hakee perusteluja käsitteellisen ja teoriapitoisen ajattelun avulla hylkäämättä silti tervettä järkeä, arkielämän kokemuksia ja ihmisten tunteita. On tärkeää muistaa, että moraali käsitteenä on yhteiskunnallisesti ja historiallisesti määräytynyttä – näin ollen tulee huomioida aikakausien ja kulttuurien

kontekstisidonnaisuus arvioitaessa erinäisten tekojen eettisyyttä. (Airaksinen 1987, 10.)

Filosofinen etiikka pyrkii selvittämään käsitteitä hyvä ja paha, oikea ja väärä, oikeus ja velvollisuus, oikeudenmukaisuus ja hyveellisyys, kuitenkin ikinä saavuttamatta absoluuttista totuutta. Siitä, että ihmiset ymmärtävät kysymyksen ”Onko tämä hyvä asia?” ei seuraa, että ihmiset ymmärtäisivät kysymyksen samalla tavalla. (Määttänen 1995, 153-161.)

Kaikki me näemme maailman oman värittyneen maailmankatsomuksemme kautta, tämän vuoksi olemme kaikki luonteeltamme eettisiä persoonia. Emme ole vain moraalin välittäjiä, vaan sen katselijoita, avustajia, ohjaajia, ratkaisijoita ja kriitikkoja. Lopulta voimme vain pohdiskella, tekojemme moraalista oikeutusta subjektin, ryhmän tai vaikkapa kokonaisen yhteiskunnan osalta, mutta yhtä totuutta emme tule löytämään. (Frankena 1973, 12.)

2.1.2 Arvot osana etiikkaa

Arvokysymysten pohtiminen koetaan usein vaativaksi ja vaikeaksi, mutta sen avulla voimme ymmärtää ihmisyyden perustaa. Ihmisarvon tunnustaminen perusarvoksi antaa lähtökohdat eettisesti kestäväälle ajattelulle, jota tarvitaan kaikessa ihmisten välisessä kanssakäymisessä sekä yhteiskunnallisessa toiminnassa. (Pietilä 2003, 47.) Siis ihmisyyys ja sen ymmärtäminen ovat eettisen toimintamme kulmakiviä.

Arvo on puolestaan henkistä, sillä arvo toteuttaa maksiimiaan, ylintä päämääräänsä, ainoastaan siinä tapauksessa, että se koetaan arvokkaaksi. Se ei ole koskaan passiivisesti todettua, kuten esimerkiksi aistimus. Arvoa ei voida pelkästään todeta, vaan se koetaan ja eletään. Ahlman (1982) toteaa, miten ihmisen on ennen kaikkea opittava näkemään arvonsa - se arvokas, mitä ihminen sekä ihmisolemus edustaa. (Ahlman 1982, 46, 31.) Ihmisyyys täytyy siis nähdä arvokkaana, että sille

voidaan antaa arvoa. Esimerkiksi opettajan on arvostettava oppilaitaan heidän omista lähtökohdistaan, jotta hän voi nähdä heidän tarpeensa ja pyrkimyksensä arvokkaina. Mikään seikka ei siis voi olla arvokas, ellei sille anna arvostusta.

Sanoja ”hyvä”, ”huono”, ”väärin” ja ”oikein” käytetään yleismaailmallisesti kaikissa inhimillisissä kielissä ja kulttuureissa. Käytännössä emme selviä ilman näiden sanojen ilmaisemia merkityksiä. Ne ovat sisältökäsitteitä, joiden merkitys ymmärretään kokemuksen kautta. Vain arvo-objektivismin pohjalta on luontevaa olettaa, että on olemassa tietoa siitä, mikä on arvokasta. Arvorelativismin mukaan tietoa voi olla ainoastaan ihmisten arvostuksista - siitä mitä eri ihmiset pitävät arvokkaana. (Puolimatka 1996, 114.)

Jotta eettisen kasvatuksen pohtiminen olisi mielekästä, on nojattava voimakkaasti arvo-objektivismin suuntaan, sillä näin on mahdollista tarjota malli hyvästä ja oikeasta toiminnasta. Arvorelativismia ei voida kuitenkaan eristää, sillä arvojen kokonaisuus, eli arvomaailma, on perusteiltaan ja oikeutukseltaan erilainen eri yksilöiden, ryhmien ja kansojen keskuudessa. Arvot ovat sidoksissa ihanteisiin, tavoitteisiin, elämän voimaan ja määrään sekä valtaan, olosuhteisiin, aikaan ja paikkaan. (Heikkonen 1995, 36.) Kuitenkin arvo-objektivismi on välttämätön palanen, joka luo kehikon arvojen määräytymiselle ajasta ja paikasta riippumatta. Arvorelativismissa on taas välttämättä läsnä myös kulttuurirelativismi. Tästä oiva esimerkki on filosofi Sokrateen arvostus oikeudenmukaisuuden hyvettä kohtaan. Hän etsi moraalien yleispätevyyttä ja vastusti sofistien, eli antiikin vaeltavien viisauden opettajien, relativistista näkemystä oikeudenmukaisuudesta. Sokrateen mielestä oli vain yksi oikeudenmukaisuus, joka on täysin sama kaikissa valtioissa, vaikka tavat ja mielipiteet olisivatkin erilaisia. (Häyry 2002, 33.)

2.1.3. Normatiivinen etiikka

Etiikka jaetaan tavanomaisesti normatiiviseen etiikkaan sekä metaetiikkaan. Metaetiikkaa pureutuu esimerkiksi käsitteiden merkityksiin ja eettisen tiedon saantiin. Normatiivinen eli ohjeellinen etiikka on taas luonteeltaan arvosidonnaista ja käsittelee seikkoja, jotka liittyvät oikeanlaiseen toimintaan. Normatiivisen etiikan klassisen näkökulman mukaan se sulkee sisäänsä velvollisuus-, seuraus-, sekä hyve-etiikan. (Räikkä 2004, 10-11; Airaksinen 1987; Häyry 1999, 229.)

Normatiivinen etiikka on tutkimuksemme kannalta merkittävä työkalu opettajan työn tutkimiseen, sillä sen avulla on mahdollista tutkia opettajan työhön liittyvien tekojen eettisyyttä moniulotteisesti. On tärkeää muistaa, että kulttuurisesti kehittyvän ihmisen on kyettävä luomaan normatiivisuutta eli yhdistämään toimintaansa, ideoihinsa sekä sopimuksiinsa uskottavia pitämisvaateita. Muutoin kulttuurikehitys olisi pysähtynyt alkuunsa. (Salonen 2008, 49.) Normatiivinen etiikka koskee siis konkreettisesti arkipäiväistä elämää.

Velvollisuusetiikka

Velvollisuusetiikkaa pohjataan useimmiten Immanuel Kantin teoriaan moraalilaista sekä ihmisen velvollisuudentunnosta. Kantin käsityksen mukaan ainoa seikka, joka voi tehdä toiminnan moraalisesti arvokkaaksi, on sen toteuttaminen velvollisuudentunnon vaatimuksesta. Jos ihminen tekee teon ainoastaan omasta mielihalustaan, sillä ei ole moraalista arvoa. Kant ei tarkoita, etteikö ystävällisistä teoista nauttiva ihminen toimisi oikein, vaan erottaa toisistaan velvollisuuden mukaisen toiminnan sekä teot, jotka tehdään velvollisuuden vaatimuksesta. Hänen mukaansa vain velvollisuuden vaatimuksesta tapahtuvat teot tuottavat toimijalleen moraalista arvoa. (Walker 1998, 24-26.)

Tärkeimmän velvollisuuseettisen ajatuksen voi johtaa Kantin kategorisen imperatiivin perusteella, joka muotoutuu seuraavasti: *"Toimi vain sellaisen*

ylimmän päämäärän mukaisesti, jonka voit samalla tahtoa tulevan yleispäteväksi laiksi” (Walker 1998, 41). Tähän syvästi liittyen Kant laati myös käytännöllisen imperatiivin. *”Toimi siten, että kohtelet sekä itseäsi että jokaista muuta ihmistä ihmisenä ja tarkoituksena sinänsä, etkä koskaan pelkkänä välineenä.”* (Salonen 2010, 49.) Toisin sanoen jokainen ihminen on ymmärrettävä ainutkertaisena yksilönä, joka on sellaisenaan arvokas.

Seurausetiikka

Seurausetiikassa teon seuraukset ratkaisevat teon hyvyyden. Seurauseettisistä suuntauksista keskeinen on utilitarismi. John Stuart Mill selitti eettisen hyödyn onnellisuudeksi. Perusajatuksena on, että ihminen on onnellinen kokiessaan mielihyvää ja välttyessään tuskallisilta kokemuksilta. Utilitarismin peruseriaatteen mukaan ihmisten tulisi päättää teoistaan arvioimalla tekojensa eettisiä hyötyjä sekä haittoja, ja valitsemalla se toiminta, josta on vähiten haittaa ja eniten hyötyä. (Mill 2000, 15-44; Määttänen 1999, 158-159.) Utilitarismissa ei siis varsinaisesti ajatella normeja, käskyjä tai velvollisuuksia. Se tehdään, mikä koetaan hyväksi ja oikeaksi.

Välillisesti seurausetiikkaan kuuluviksi käsitteiksi voidaan lukea myös esimerkiksi egoismi ja altruismi. Äärimuodossaan egoisti ajattelee omaa etuaan niinkään piittaamatta muiden edusta. Egoismi on kuitenkin tärkeä kulttuuria edistävä tekijä kaikilla aloilla, koska se on useimpien ihmisten aktiivisuuden tärkein liikkeelle paneva voima. Voisi sanoa, että egoismi sopivissa määrin on jopa välttämätöntä, sillä se edesauttaa ihmisen kykyä huolehtia itsestään. (Ahlman 1953, 140.) Altruismi puolestaan tarkoittaa epäitsekkyyttä, muiden edun osittaista asettamista oman edun edelle (Salonen 2008, 21).

Hyve-etiikka

Hyve-etiikkaa pidetään vanhimpana normatiivisen etiikan muotona. Sen alkujuuret kantautuvat antiikkiin. Antiikin hyveisiin kuului Sokrateen jaon mukaisesti viisaus, urheus, kohtuus ja oikeudenmukaisuus. Täytynee kuitenkin mainita, että viisautta Sokrates ei samaistanut tiedon määrään, sillä hän oivalsi, ettei tiennyt mitään, ja juuri sen vuoksi häntä pidettiin viisaana. (Häyry 2002, 30-33.) Platonin valtio-dialogissa Sokrates sivittää keskustelukumppaneitaan toteamalla, että hyveen perusluonne näyttää olevan terveyttä, kauneutta ja sielun hyvinvointia, pahe sen sijaan on sairautta, rumuutta ja heikkoutta. (Platon 2007, 163.)

Aristoteles sisällyttää oikeudenmukaisuuden käsitteeseen kaikki hyveet. Se on ylivoimaisin hyve, koska se itsessään on täydellisen hyveen toteuttamista. Oikeudenmukaisuuden tunnon omaava yksilö voi toteuttaa sitä myös suhteessa kanssaeläjiin, eikä ainoastaan itseensä, mikä tekee hyveestä täydellisen. (Aristoteles 1989, 85.) Aristoteleen mukaan hyve-etiikan täydellistymistä on pyrkimys eudaimoniaan, hyvään elämään, jonka saavuttaminen ei ole yksiselitteistä (Aristoteles 1989, 6-17).

2.2 Eettisen kasvatustoiminnan määrittely

Kasvatus on yksi inhimillisen elämän perusmuodoista. On syytä korostaa, että kasvatuksen lähtökohdat ovat syntyneet jo ihmisen evoluutiokehityksen aikana. Ihminen on erottunut eläimistä erityisesti siinä, että ihmiskunta on sopeutunut elinolosuhteisiinsa huomattavasti joustavamman ja monimutkaisemman oppimisen kautta. Oppimisen ja kasvatuksen myötä myös erinäiset kulttuuriset käytännöt on pystytty siirtämään sukupolvelta seuraavalle. Jo paljon ennen muodollista koulutusta yhteisöt ovat kohdistaneet kasvaviin sukupolviin järjestelmällistä ohjausta. (Rinne, Kivirauma, Lehtinen 2004, 13-14.)

Suomalaisen koulutusjärjestelmän tehtäväksi on aina määritelty kansalaisten kasvattaminen. Kansalainen nähdäänkin koulun kasvatus- ja opetustyön tuotoksena. (Metso 2004, 171.) Koulun kasvatustoiminnassa tuetaan kotona aloitettua ja jatkuvaa kasvatustoimintaa. Kasvatuksella pyritään opettamaan lasta toimimaan oikein ja tukemaan hänen kasvuaan eettisesti valveutuneeksi ja pohdiskelevaksi yhteiskunnan jäseneksi. Kasvattajan tavoite on avata ja raivata omalla toiminnallaan lapsen kasvulle mahdollisuus toteutua. Kasvatustoiminnan avulla lapselle pyritään jäsentämään hänen toimintaansa kielellisesti ymmärrettävään muotoon ja tätä kautta mahdollistamaan tilanne, jossa kasvavalle avautuu käsitteelliset välineet tarkastella omaa toimintaansa ja ratkaista omassa toiminnassaan olevia ongelmia. (Sutinen 2003, 226-227.) Urpo Harva (1968) puhuu itsetajuisuudesta kasvatuksen suurena päämääränä. Kasvattaminen on siis Harvan tulkinnan mukaan herättämistä itsetajuisuuteen. Tämä ei onnistu, ellei lapsi ole valmis ottamaan kasvatuksellista ainesta vastaan, sillä kasvattaminen on herättämistä. Kasvatuksen päämääränä on ihmisihanteen todellistaminen. (Harva 1968, 32-42.) Eettinen kasvatustoiminta ei tämän tulkinnan mukaan voi olla turhaa, vaan sillä on mittaamaton merkitys ihmisenä kasvamisen prosessissa.

Törmä (1996) kirjoittaa tutkimuksessaan eettisyyteen ja arvoihin kasvattamisen heijastuvan perusopetussuunnitelmassa sinne kirjoitetuin menetelmin, joiden avulla kasvatuksellinen päämäärä on saavutettavissa. Tämä on kuitenkin ongelmallista, sillä eettisyyttä ei voida kasvatuksessa saavuttaa teknisin toimenpitein. Kasvatus on perustavanlaatuisesti luonteeltaan eettistä: siinä otetaan jatkuvasti kantaa siihen, mikä on toisen ihmisen 'hyvä' ja mikä on arvokasta tai hyvää ihmiselämässä. (Törmä 1996, 10; Sarvimäki 1988, 79-88.)

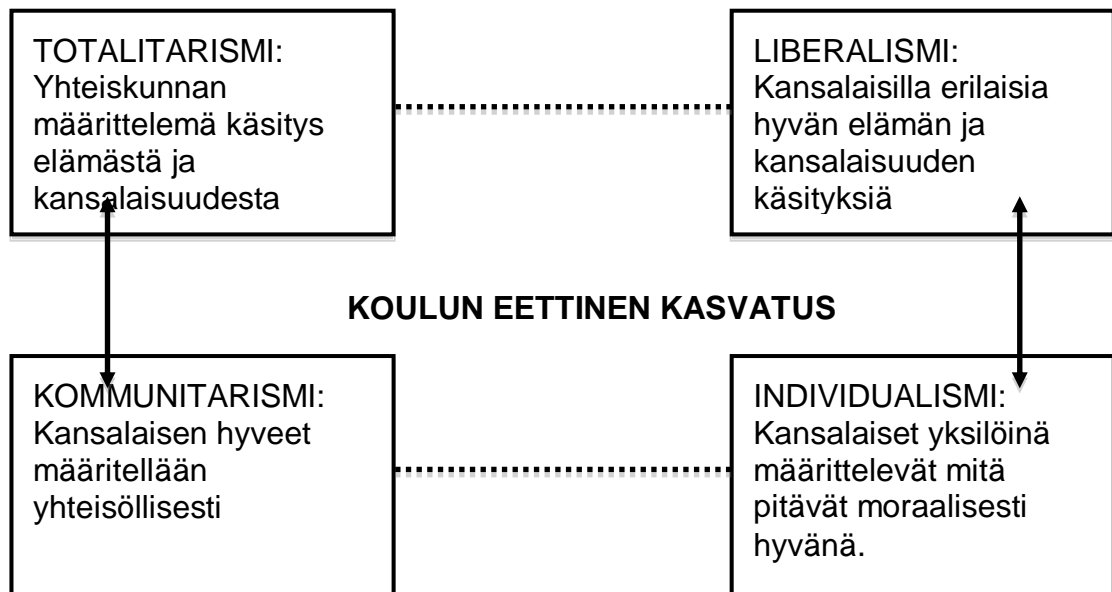
Eettistä kasvatustoimintaa ovat tutkineet myös Jackson, Boostrom ja Hansen etnografisessa tutkimuksessaan "The Moral Life of School". Tutkimuksessaan he seurasivat runsaan kahden vuoden ajan kuuden eri amerikkalaisen koulun elämää tarkkailemalla yhdeksää ala-asteen

opettajaa sekä yhdeksää ylempien luokkien opettajaa. Tutkimuksen tarkoituksena oli tunnistaa koulun elämässä ne alueet, joilla koulujen ja opettajien moraalit useimmiten näkyvät. Tutkimuksessa voitiin erottaa toisistaan kouluissa toteutettava *moraaliopetus ja koulujen moraalikäytäntö*. *Moraaliopetus* oli suorimmillaan arvojen selkiyttämisen harjoittamista, moraaliopetusta eri aineiden yhteydessä tai eettisten kysymysten pohdintaa. Moraaliopetus näkyi myös koulujen rituaaleissa ja seremonioissa. *Moraalikäytännöllä* tarkoitettiin erilaisia käytäntöjä ja sääntöjä. Koulun toiminta voidaan siis jakaa heidän mukaansa toimintaan, joka edistää yksilön moraalista ajattelua ja toisaalta rohkaisee moraalista käyttäytymistä sekä toimintaan, jossa halutaan vahvistaa sekä selkiyttää moraalit eri tilanteissa. (Jackson et al 1993.) Tässä tutkimuksessa käyttämämme termi ”eettinen kasvatustoiminta” voidaan katsoa sisältävän sekä moraaliopetuksen että moraalikäytännön piirteitä.

Jotta voidaan ymmärtää eettistä kasvatustoimintaa, on ymmärrettävä ihmisen eettistä kasvuprosessia. Sirpa Törmä (1996) on tutkinut kasvuprosessia ja kasvatuksen eettisiä perusteita George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Törmän mukaan kasvattajan toiminnan tulee olla yleisesti hyväksytyjen arvojen ja päämäärien mukaista. Meadin ja Deweyn mukaan paras mahdollinen tapa tukea yksilön kasvua eettisyyteen on yksilön jatkuvan kasvuprosessin tukeminen. He näkevät kasvun kokonaisuutena jo itsessään eettisenä. Eettisen kasvun voidaan nähdä tapahtuvan, kun yksilön kyky ymmärtää hyvää ja oikeaa kasvaa sekä hänen minä- ja maailmankuvansa rikastuu ja jäsentyy. (Törmä 1996, 87-88.)

Koulukasvatuksen lähtökohtana on idea hyvästä kansalaisesta. Tässä ideassa tiivistyvät kaikki ne tiedolliset, taidolliset ja moraaliset valmiudet, joita yhteiskunta odottaa kansalaisiltaan ja joita koulu taas puolestaan pyrkii edistämään. Leevi Launonen (2000) on jäsentänyt koulun eettisen kasvatuksen yhteiskuntafilosofisiin lähtökohtiin perustuen. Nämä lähtökohdat liittyvät hyvän elämän ja moraalisen identiteetin määrittelytapoihin. Koulun toimintaa ohjaaviksi eettisiksi arvoiksi ja

ihanteiksi hän listaa totuudellisuuden, lainkuuliaisuuden, rehellisyyden, ahkeruuden, yritteliäisyyden, työnteon arvostamisen, oikeudenmukaisuuden, huomaavaisuuden, kohteliaisuuden, ystävällisyyden, auttavaisuuden sekä vastuun terveistä elämäntavoista. Nämä arvot ja ihanteet ovat säilyneet suomalaisen koulun ajattelussa vuosikymmenestä toiseen. (Launonen 2000, 23.)



KUVIO 1. Eettisen kasvatuksen yhteiskuntafilosofiset lähtökohdat. (Launonen 2000, 24)

2.3 Kasvatus ja yhteiskunta – yhteiskunnan arvot ja ihanteet koulun kasvatustoiminnan määrittäjinä

Jokainen suomalainen lapsi on veloitettu käymään yhdeksänvuotinen peruskoulu, ja jokaisella lapsella on oikeus saada tasavertaista opetusta. Koulua voidaan ajatella pienen yhteiskuntana, sillä se ilmentää yhteiskunnan arvoja ja ihanteita. Opetussuunnitelma määrittelee mitä koulussa opiskellaan ja millaisia arvoja koulussa välitetään oppilaille. Nämä tavoitteet ja arvot ovat asetettu ylemmiltä tahoilta ja ovat

yhteiskuntansa senhetkisen tilan osittaista heijastumaa. Koululla on opetustehtävänsä lisäksi kasvatustehtävä. Koulumaailmassa sekä opetus- että kasvatustyöstä vastaavat opettajat. Koulukasvatuksen tehtävänä on tukea kotikasvatusta, sekä yksilön koko persoonallisuuden kasvua ja kehitystä. Se, millaisia yhteisön jäseniä, työntekijöitä tai kansalaisia tulevaisuuden yhteiskuntamme tarvitsee, määrää pitkälti sen, millaisia tavoitteita koulussa tapahtuvalle opetukselle ja kasvatukselle asetetaan. (Koponen 1998, 74.)

Koululaitos voidaan nähdä yhtenä yhteiskunnan tärkeimmistä instituutioista, jonka tehtävä on sidoksissa kuhunkin aikaan. Kasvatus- ja koulutusinstituutio on yksi yhteiskunnan tärkeimmistä rakenteista, joten on luonnollista, että yhteiskunnan muuta järjestystä ohjaavat ideat ja periaatteet heijastuvat myös koulumaailmaan. (Puolimatka 1996, 233). Poliitiikan, tieteen, taiteen ja uskonnon saralla ei ole mitään, mikä ei voisi vaikuttaa myös kasvatuksen maailmaan. Kasvatuksen maailma ei ole suvereeni saareke, vaan se on sidoksissa kuhunkin aikaan. Koulun tehtävänä on yhteiskunnan yhdentäminen, pyrkien vaalimaan sivistystä ja kasvattamaan yksilöitä täysipainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Tämä onnistuu vain siten, että yhteiskunnan jäsenet omaksuvat yhteisen kulttuurin, kuten sen kielen ja arvojärjestyksen. (Harva 1968, 13, 66-68.)

Koulutuksen järjestämisestä ja siihen liittyvistä määräyksistä vastaa Opetushallitus, joka toimii eduskunnan alaisuudessa. Tästä syystä aikamme poliittiset trendit sekä yleiset arvot ja ihanteet heijastuvatkin koulumaailmassa. Pekka Elo (1993) on todennut koulun arvojen ensisijaisena lähteenä olevan ympäröivän kulttuurin arvot. (Elo 1993, 71). Yhteiskunnallinen todellisuutemme on erilaisten arvojen läpikäymä, jossa kulttuurimme pyrkii näiden arvojen ylläpitämiseen. Ahlmanin (1976) mukaan ympäristössämme voidaan tunnistaa esimerkiksi tiedollisia, sosiaalisia, eettisiä, oikeudellisia, taloudellisia, teknisiä, ekologisia, hedonisia, uskonnollisia, poliittisia tai historialliseen perinteeseen liittyviä arvoalueita. Näistä kaikki ovat muovaamassa koulua kasvuyhteisönä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 13.)

Robert Starrat (1991) puolestaan näkee eettisen koulun rakentuvan yhteiskunnan ympärille kolmeen pääluokkaan. Näitä ovat kritiikki, oikeutus sekä välittäminen. Ne kaikki ovat sidoksissa ympäristöönsä ja luovat sen pohjalta uusiutuvaa koulukulttuurista ajattelua. Kritiikki on yhteydessä valtaan, etuoikeuksiin, johtopäätösten tekoon sekä kulttuuriseen hiljenemiseen ja hallitsemiseen. Oikeutus keskustelee osallistumisesta, tasavertaisuudesta, oikeuksista, vastuusta sekä resurssien ohjaamisesta, kun taas välittäminen on sidoksissa elämänlaatuun, kulttuurin rikastamiseen, uskollisuuteen, ihmisen arvostamiseen sekä ilmapiiriin. Kun nämä asiat ovat avoimen keskustelun alaisena sekä tasapainossa kouluorganisaatiossa, voimme puhua Starratia mukaillen eettisestä koulukulttuurista. (Starrat 1991, 192-193.)

Kunakin ajan poliittinen ilmapiiri voi rohkaista kouluissa työskenteleviä opettajia ja kasvattajia muutokseen, joka antaa mahdollisuuden rakentaa yhä eettisempiä kouluja. Tämä tarkoittaa käytännössä muutosta kohti opettajien voimaantumista ja suurempaa osallisuutta päätöksentekoon. Tämä puolestaan antaa kouluille mahdollisuuden kasvattaa oppilaita kohti humanimpaa yhteiskuntaa. Tästä herääkin kysymys, millä tavoin opettaja käsittelee tätä valtaa ja vastuuta? (Starratt 1991, 188.) Kasvatuksen ja koulun suhdetta pohdittaessa onkin syytä huomioida, että se on aina jossain määrin välineellistä, manipulatiivistakin. Keskeistä on mihin suuntaan kasvatusta viedään. (Antikainen 1998, 12.) Kouluun kohdistuvan ulkoisen paineen kasvaessa opettajalta vaaditaan vahvaa kasvatus- ja yhteiskuntatietoisuutta. Tämän vuoksi aikamme hyötymoraali ja tavoiterationalismi on asetettava oikeisiin mittasuhteisiin, siis alisteiseksi kasvatukselle ja lapsen itseisarvon ajatukselle. (Värri 2011, 31). Noddingsin mukaan meidän pitää olla huolestuneita lasten tasavertaisuudesta ja hyvinvoinnista, päinvastoin kuin mieltiä, mitä tulevista sukupolvista tulee suorittamisen näkökulmasta. Koulu auttaa oppilaita oppimaan laajasti erinäisiä elämäntaitoja, jotka osaltaan luovat demokraattista yhteiskuntaa. Hänen mukaansa testituloksia korostetaan liian paljon nykypäivän kasvatustieteellisessä keskustelussa ja liian vähän

puhutaan itse tasavertaisen kasvattamisen tärkeydestä. Maailmaa olisikin tärkeämpää tulkita tasavertaisen kasvatuksen näkökulmasta. (Noddings 2007, 204–207.)

Bronfenbrenner (1979) kuvaa ihmisen ekologista kehitysympäristöä neljän sisäkkäisen ympyrän mallilla. Hänen mukaansa lapsen kehitysympäristön kannalta sisin ja tärkein ympyrä muodostuu perheestä. Seuraavalla kehällä ovat instituutiot, kuten koulu ja harrastuspiiri. Näitä ympäröivät lapseen epäsuoremmin vaikuttavat seikat, kuten vanhempien työ, työpäivän pituus ja kotona vietetty aika. Uloin, neljäs taso sisältää yhteiskunnallisia laitoksia koskevan lainsäädännön, perhettä ja lasta tukevan järjestelmän sekä kulttuurin. (Bronfenbrenner 1979.)

Ekologisen näkökulman omaksuminen merkitsee sitä, että ymmärretään yhteiskunnan kasvatukseen osallistuvien osa-alueiden suhteet. Näitä voivat olla esimerkiksi kodin, päiväkodin ja koulukasvatuksen vuorovaikutus. Pulkkinen (2011) näkemys on, että systeemejä käsitellään valitettavan usein irrallisina toisistaan, eikä arvioida millaisia päätöksiä tietyssä systeemissä tehdyt ratkaisut aiheuttavat toisissa systeemeissä. (Pulkinen 2011, 181: ks. myös Pulkinen 1997, 37.) Tämä lisää instituutioiden segregoitumista, toisistaan eriytymistä, mikä ei palvele Bronfenbrennerin ekologista, kokonaiskehityksellistä näkökulmaa.

2.4 Eettisen kasvatustoiminnan vaatimukset

Perusopetuslaissa on huomioitu opettajan ammatin eettinen näkökulma. Perusopetuslaki (1998) katsoo, että opetuksen tulee tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, sekä antaa hänelle elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. (PoL 628/1998, 2§.) Perusopetussuunnitelma on dokumentti, joka

säätölee formaalia opetusta ja oppimista, sekä osoittaa mitä oppimisessa ja opetuksessa tulisi tavoitella (Vuorikoski ym. 2003, 83). Yhteiskunnan sillä hetkellä tärkeinä pitämät arvot heijastuvat tässä opetushallituksen kokoamassa dokumentissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) määrittää opetuksen arvopohjaksi ihmisoikeudet, tasa-arvon, demokratian, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämisen sekä monikulttuurisuuden hyväksymisen. Perusopetuksen pohjana on suomalainen kulttuuri ja sen hyvänä ja oikeina pitämät arvot, jotka muodostavat myös perusopetuksen arvopohjan. (POPS 2004, 12.)

Opetussuunnitelma (2004) erottaa toisistaan perusopetuksen kasvatuksellisen sekä opetuksellisen tehtävän. Opetuksellinen tehtävä liittyy koulun yleissivistävään luonteeseen, kasvatuksellinen tehtävä puolestaan oppilaan monipuolisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Perusopetuksen asettamien tavoitteiden tulee sisältyä luokan jokapäiväiseen opetukseen ja toimintaan. Perusopetussuunnitelman lisäksi opettajan työtä ohjaavat koulukohtaiset arvot, jotka ilmentävät osaltaan perusopetussuunnitelmaa. Monella koululla on myös omia henkilökohtaisia tavoitteita ja päämääriä, joissa heijastuu koulun oma arvopohja. Näitä arvoja konkretisoi koulukohtainen opetussuunnitelma. Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään, että paikallisessa opetussuunnitelmassa määriteltyjen arvojen tulee näkyä konkreettisesti opetuksen tavoitteissa. (POPS 2004, 12.)

Perusopetuksen aihekokonaisuuksista voidaan erottaa ihmisenä kasvamisen tavoite. Sen päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämänhallinnan taitoja sekä niiden kehittämistä. Oppilaalle pyritään luomaan sellainen kasvu ympäristö, joka tukee yhtäältä yksilöllisyyteen sekä terveeseen itsetuntoon ja toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvaa yhteisöllisyyden kehitystä. Ihmisenä kasvamisen tavoitteissa korostuvat oppilaiden fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen kasvu, jokaisen ihmisen ainutkertaisuus, eettisyyteen

kasvaminen, oman oppimistyylin tunnistaminen sekä oppimaan oppiminen ja toimiminen yhteisön jäsenenä. (Luukkainen & Pyysiäinen 2004, 24-25.) Kyky toimia yhteisön jäsenenä onkin oikeastaan koko perusopetuksen tavoite, sillä sen avulla pyritään takamaan jokaiselle ihmiselle tasavertaiset mahdollisuudet elää ja kasvaa osana omaa yhteisöään.

Piilo-opetussuunnitelmasta on kyse silloin, kun opettaja tietämättään opettaa sellaisia asioita, valmiuksia tai asenteita, joita opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu. Koulussa vallitsevat vakiintuneet asenteet, normit ja toimintatavat sisältävät latenteja merkityksiä, jotka muodostavat niin sanotun piilo-opetussuunnitelman (Vuorikoski ym. 2003, 111). Piilo-opetussuunnitelma ilmenee niissä sosiaalisen vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksissa, joita koulumaailmassa jatkuvasti esiintyy. Näistä säännönmukaisuuksista ei ole ennalta sovittu, vaan ne ovat olemassa, kirjoittamattomina sääntöinä. Piilo-opetussuunnitelmaa ei opeteta, vaan se opitaan itsestään. Sen merkitys heijastuu kaikissa tilanteissa, sillä on olemassa kirjoittamattomia sääntöjä siitä, miten tietyissä tilanteissa tulee toimia, sekä miten toisia ihmisiä puhutellaan ja kohdellaan.

Opettaja toimii piilo-opetussuunnitelman toteuttajana ja hän välittää omia sekä yhteiskuntansa hyvänä näkemiä arvoja. Näitä voivat olla myös esimerkiksi erilaiset uskonnolliset arvot, joiden asema on aikaisemmin ollut merkittävä myös kasvatustyössä. Opettajan työtä ohjaavat arvot ovat alati jatkuvassa muutoksessa. Tästä hyvänä esimerkkinä on se, miten vuosien saatossa kirkon asema yhteiskunnan arvojen määrittäjänä on väistynyt. Syynä tähän voi olla esimerkiksi se, että vuonna 2010 kirkosta erosi kaksinkertainen määrä ihmisiä aikaisempaan verrattuna (Kirkon tiedotuskeskus 2011). Opettaja voi kuitenkin nykyään vaikuttaa siihen, millaista kasvatusta hän koulussa toteuttaa. Vastakkainen esimerkiksi neuvostoliittolaisessa koulujärjestelmässä, jossa oli itsestäänselvyys, että opettajan opetuksessa heijastuu valtion oikeiksi ja hyviksi sanelemat arvot. Moraalinen opetussuunnitelma ei todellakaan ollut ”piilo-

opetussuunnitelma”, vaan sitä toteutettiin hyvin näkyvästi aina indoktrinaatioon saakka. (Kohlberg 1981, 8.)

Ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta on vanhemmilla (POPS 2004, 22). Koulun tehtävänä on myös kasvattaa lasta, mutta ennen kaikkea tukea kotia kasvatustyössä. Vanhempien tehtävänä on huolehtia lapsen perustarpeista, kuten puhtaanapidosta ja ravitsemisesta. Tämän lisäksi kotona tulee tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Vanhempien tarjoama kasvatusta ohjaa lapsia paremmin oppimaan yhteiskunnan arvoja ja normeja. Tämän vuoksi myös vanhempien omilla arvoilla ja asenteilla on vaikutusta lapsen arvomaailman rakentumisessa, kasvussa sekä kehityksessä. (Poikolainen 2002,64.)

Vanhempien mielestä yksi tärkeimmistä aikuisista lapsen elämänpiirissä on opettaja. Vanhemmat arvostavat myös kasvatusinstituutioiden asemaa tärkeänä paikkana lapsen elämässä. Useimmat vanhemmat tiedostavat vastuunsa kasvatuksesta, mutta kokevat, etteivät ole kaikista kasvatuksellisista seikoista yksin vastuussa. Muiden lapsen kasvatukseen osallistuvien tahojen merkitys on kasvanut, ja kasvatusvastuuta sysätäänkin nykyään yhä enemmän kodilta koululle. (Alasuutari 2003, 165.) Kodin ja koulun yhteistyön tärkeimpänä tavoitteena on kuitenkin yhteinen vastuu lapsen arjesta sekä hänen kasvatuksestaan.

Lea Pulkkinen (2011) mukaan on syytä pohtia, miten yhteiskunta voi vahvistaa opettajan ja vanhempien kasvatustietoisuutta ja lisätä tietoa lapsen kehitystä tukevista sekä vaarantavista kasvuoloista. Hän painottaa miten kotikasvatukselle pitää antaa enemmän painoarvoa ja tukea vanhempien kasvatustoimintaa kritisoiden, kotikasvatuksen merkityksen laiminlyöntiä nykyisessä kasvatustieteellisessä diskurssissa. Pulkkinen esittää, että vanhemmuuden vastuuseen suunnattaisiin resursseja koulutuksellisesti suoraan vanhemmille. Tällainen toiminta lisäisi myös arvostusta kotikasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä kohtaan. (Pulkkinen 2011, 180-182.)

Vaikka kotikasvatuksella on erittäin suuri painoarvo kasvatustyössä, on myös opettajalla suunnaton vastuu kasvatuksesta opetuksen rinnalla. Oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteella on valtava merkitys siinä, miten koulu onnistuu kodin kasvatusta tukevassa tehtävässään. Kun oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus toimii, vapautuu oppilas myös oppimaan paremmin. (Kauppinen 2007, 29). Monipuolinen dialogi on avain tähän oppimiseen, sillä se selventää syitä ja seurauksia ja saa näin molemmat osapuolet ymmärtämään toisiaan paremmin. Dialogi syventää oppimista ja antaa tietoa sekä oppilaille että opettajalle toisistaan. Molemminpuolinen tunteminen lisää luottamusta ja ymmärrystä luokan toimintakulttuurissa. (Noddings 2005, 23.)

Opettajan vuorovaikutustaidot vaikuttavat myös siihen, millainen suhde opettajan ja vanhempien välille muodostuu. Opettajien ja vanhempien yhteistyön avulla kasvatustoiminta voidaan yhdistää johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi, jolla tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Kouluyhteisössä vanhemmat, opettajat sekä kollegat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä keskenään. Erityisesti varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen piirissä kodin ja koulun välillä tapahtuva yhteistyö nousee tärkeään asemaan, sillä pienet lapset eivät ole vielä riittävän kyvykkäitä itse ilmaisemaan kaikkia tarpeitaan. (Husu & Tirri 2001; Husu 2002).

3 OPETTAJAN TOIMINTA

3.1 Opettaja valtuutettuna, välittävänä kasvattajana

Opettaja on päivittäisessä vuorovaikutuksessa oppilaisiinsa. Vuodessa on noin 190 koulutyöpäivää. Keskimääräinen koulupäivän pituus peruskoulun alaluokkalaisilla on noin 4.5 oppituntia. Kun tämä kerrotaan karkeasti 190:llä, tulee vuoden oppituntien määräksi noin 855 (Opetushallitus 2010). Opettaja viettää tuntimääräisesti paljon aikaa oppilaidensa parissa, joten hänellä on valtava vaikutus oppilaidensa tiedolliseen ja sosio-emotionaaliseen kehitykseen. Nykyisin on tunnustettu, että koulu ei ole paikka vain tiedon ja taidon oppimiselle, vaan siihen liittyy niin persoonallisia, sosiaalisia kuin emotionaalisiakin ulottuvuuksia. Näin ollen, koulun pitää pohtia entistä moninaisemmin lapsen tarpeita. Yhteiskunnan kehittyessä alati moniarvoisemmaksi, on koulun asemakin muuttunut kasvatuksellisten tavoitteiden puolesta monimutkaisemmaksi. (O'Brien & Macleod 2009, 1-2.)

Koulun tärkeä tehtävä on mahdollistaa tiedollinen, kognitiivinen oppiminen. Painotus on kuitenkin myös kasvattamisella. Kasvatukseen kuuluu olennaisena osana välittäminen. Amerikkalaistutkija Nel Noddings (2005) näkeekin välittämisen kaiken oppimisen alkupisteenä. Välittäminen ideoista ja tavaroista on erilaista kuin välittäminen ihmisistä. Koulujen suuri haaste on luoda välittämisen kulttuuria niin kasvatuksen kuin elinikäisen oppimisenkin näkökulmasta. Hänen mukaansa nykyisin koulut kahlitsevat oppilaidensa äänen luomalla entistä tiukemmin oppiainesidonnaista koulutusta, joka ei kannusta pohtimaan luokkahuoneissa elämän perustavanlaatuisia kysymyksiä, joiden pohjalta syntyisi syvällistä dialogia sekä sen välityksellä ymmärrystä opettajan ja oppilaiden välille. (Noddings 2005, 19-20.)

Vahvistusta Noddingsin näkemykselle Suomen koulujärjestelmässä tarjoaa Kuurmeen ja Carlssonin (2011) tekemä fenomenologiaan pohjautuva tutkimus suomalais- ja virolaisnuorten kouluidentiteetistä. Kohdejoukkona oli 161 suomalaista koululaista sekä 185 virolaista eri koulutusasteilta, jotka vastasivat puolistrukturoituun kyselylomakkeeseen. Tutkimuksessa paljastui, että sekä virolais- että suomalaisnuoret kokevat itsensä konemaisina funktioina suhteessa koulujärjestelmään. Molempien maiden nuorten toiminnan kuvaileminen paljastaa sen, että kouluarjen toiminnot eivät inspiroi autenttista olemista, mikä on signaali mielekkyyden puutteesta. Oman itseyden, elämän, luonteen, ongelmien, kokemusten ja kaiken henkisen elämän osalta koulua ei nähdä luotettavana. Vieraantuneisuus koulusta näyttää merkittävältä. Jotta olemisen voisi kokea autenttisenä, oppilaiden pitäisi pystyä tuntemaan itsensä koulun arjessa ”oman tilansa arkkitehteiksi”, joilla on vastuu omista valinnoistaan ja tehtävistään sekä vaikutusta kouluolemisen ehtoihin. (Kuurme & Carlsson 2011.) Tulokset puhuvat puolestaan siitä, miten opetuksen kasvatuksellisen merkityksen kouluissa on korostuttava, jotta oppilaiden itsensä toteuttaminen mahdollistuisi paremmin.

Kasvatus on keskeinen osa opettajan arkitodellisuutta, sillä se sisältyy opetukseen opettajan sitä edes tiedostamatta. (Hellström 2010, 157; Campbell 2003, 47.) On kuitenkin tärkeää, että opettaja pyrkii hahmottamaan kasvatusvastuunsa. Näin ollen hän voi vaikuttaa kasvatuksellisen aineksen ilmenemiseen opetuksessa. Kasvatuksessa on aina läsnä opettajan oma ajatusmaailma vähintäänkin siinä suhteessa, miten koulumaailmaan liittyviä asioita käsittelee. Omien arvostusten ja näkemysten tiedostaminen on välttämätöntä kontrolloidun kasvatuksen tarjoamisessa. Kasvatuksessa ilmenevät kasvattajan arvot ja siksi opettajan on tärkeää pohtia, mitä on kasvatus ja mikä on sen tärkein päämäärä. Opettajan on luontevaa tiedostaa ihmiskäsityksensä ja tuntea itsensä hyvin, jotta hän voi pohtia ihmisenä olemista ja siihen liittyviä asioita luontaisesti oppilaidensa kanssa (Pietilä 2003, 33–40; Vuorikoski 2003, 19.) Tämä näkökulma murtaa käsitystä opettajan

arvositoutumattomuudesta, joka on ollut keskeistä esimerkiksi 1960-1970 lukujen kansakouluopettajien koulutuksessa. Se tuo hyvin esiin sen, miten ihmisyys ja sen ymmärtäminen ovat eettisen toimintamme kulmakiviä. (Atjonen 2004, 14; ks. Ahonen 2003, 37-56.)

Omien arvojen tarkastelu auttaa yksilöä ymmärtämään miten ja miksi käyttäytyään erilaisissa tilanteissa, joita ylipäätään elämässä sekä koulumaailmassa opettajana kohdataan. Voidaan sanoa, että arvomme ovat ideaalejamme eli asioita joita haluamme tavoitella. Erilaisissa kasvatustilanteissa omat arvot voivat ajautua ristiriitaan, sillä tuolloin opettajan kilpailuttaa omia arvojaan olemassa olevia faktoja vastaan. Näin voi tapahtua esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa opettaja pyrkii kohtelevaan kaikkia oppilaita tasapuolisesti. Tasapuolinen kohtelu ei kuitenkaan aina ole mahdollista. Tärkeintä näissä tilanteissa on olla rehellinen, avoin ja sitoutunut sen sijaan, että puolustaa itseään tai pelkää tehdä ratkaisuja. (Larrivee 2000, 295.)

Meillä ei ole täsmällistä normistoa kasvatuksen ideaaleista, esimerkiksi siitä miten tavoitellaan hyvän elämän päämäärää. Tästä huolimatta kasvattajalla on oltava käsitys hyvästä elämästä ja kasvatuksellisista ideaaleista, vaikka hän ei välttämättä tietäisikään mitä ne ovat, jotta kasvatusta olisi mahdollista ja eettisesti perusteltua. Kasvattajan tulee pyrkiä toteuttamaan tavoittelevaan hyvää elämää, jotta toimintaa kasvattajana voidaan ylipäätään pitää mielekkäänä ja uskottavana. (Taneli 2009, 370-372.) Ihminen ei ole koskaan valmis, joten opettajankaan ei tarvitse pelätä virheitä; elämä ja erehtyminen ovat inhimillistä. Tärkeintä on sisäinen itsetuntemus, pyrkimys hyvään sekä sen tunnistaminen.

Värri (2008) painottaa nykytrendissä, miten hyvä ja oikea eivät toteudu ilman ihmisten välistä luottamusta ja vastuuntuntoa, mikä on syytä muistaa kasvatus- ja koulumaailmassa. Luottamus ihmisten välillä ulottuu ihmissuhteitakin laajemmalle, koko olemista koskevaksi. Kasvattajan on siis oltava luottamuksen arvoinen ja välitettävä luottamusta ja toivoa kasvatettavalleen, jotta tämä voisi kokea olemisen mielekkääksi ja

luottamuksenarvoiseksi. (Värri 2008, 339.) Luonteva keino tähän pääsemiseksi on yksinkertaisesti välittäminen. Se vaatii ainoastaan ymmärrystä ja työskentelyä kokonaisvaltaisesti oppilaiden suojelemiseksi, tukemiseksi ja kehittämiseksi. Tunneperustainen lähestyminen lisää aitoa luottamusta ihmisten välillä. (Määttä & Uusiautti 2011.) Opettajan valtuutettuna kasvattajana täytyykin luoda luottamussuhde oppilaisiin, jonka saavuttaminen mahdollistuu välittämisen avulla. Tämän lisäksi opettajan tulisi olla oppilaidensa parasta ajatteleva, oikeudenmukainen kasvattaja.

Koulutuksessa ja opetuksessa on perinteisesti pidetty itsestään selvyytenä, että opettajan ja oppilaiden välillä tapahtuva toiminta on pääosin tiedonsiirtoa. Sivistysajattelun näkökulmasta kasvatuksen ydin on kuitenkin siinä, mitä ihmisessä herää kohtaamisen ansiosta. Skinnarin (2011) mukaan oleellista on rakkauden laadullisuus, joka herättää paitsi ajattelua, tunnetta ja itsenäistä tahtoa, myös eettistä varsinaista minuutta, siis toisten huomioimista. (Skinnari 2011, 18.)

Filosofi Eero Ojasen mukaan aito sivistys onkin koko kasvatuksen idea. Se on yksinkertaista ihmisarvoa, jatkuvaa hienotunteisuutta toisia kohtaan, joka lähtee siitä, että ihminen tuntee oman arvonsa sekä toisten arvon, ja osaa kunnioittaa elämää. Sivistys ei ole ulkoista oppineisuutta, vaan sydämen sivistystä. (Ojanen 2011, 7-16.) Sivistysajattelua kumpuaa antiikista, jossa kasvatuksen päämääränä oli kaikinpuolisesti sivistynyt ihminen. Pyrkimyksenä oli, että ihmisen oma luonto määrää palvelemaan sitä ihmisyhteisöä, johon hän kuuluu. Tämän ajatuksen taustalla oli ihmisen muovaaminen yleispätevän ihmishanteen mukaiseksi, ei niinkään individualistinen yksilön henkilökohtaisten taipumuksien ja erityistarpeiden korostaminen. (Von Wright 1989, 11-57; ks. myös Aristoteles 1989, 6-20; Jaeger 1986). Opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan sivistys kouluopetuksen tärkeänä tavoitteena, tosin vain muutamalla lauseella (POPS 2004, 14).

3.2 Eettisyys osana opettajan ammattia

Opettaja joutuu työssään tilanteisiin, joissa hänen tulee pohtia oppilaita koskevia ratkaisuja ja oppilaiden parasta. Tämä edellyttää myös, että opettaja reflektoi oman ammattinsa eettistä perustaa. Campbell (2003) näkee opettajan ennen kaikkea eettisenä ihmisenä, joka välittää tiettyjä arvoja ja hyveitä jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Näitä keskeisiä arvoja ja hyveitä ovat esimerkiksi oikeudenmukaisuus, kunnioitus, luotettavuus, rehellisyys sekä kiltteys. Campbell toteaa, että kaikki mitä opettaja tekee, myös se millä tavoin hän asiat tekee, kehottaa lasta vastaamaan tähän tavalla tai toisella, ja sitä kautta myös vaikuttaa lapsen asenteisiin. (Campbell 2003, 104.) Opettajan ammatissa toimiminen edellyttääkin opettajalta moraalista tietoisuutta ja herkkyyttä. Moraalinen tietoisuus ilmenee, kun ihminen ymmärtää että hänen reaktionsa, tekonsa tai sanansa johonkin tiettyyn annettuun ongelmaan tai asiaan voi vaikuttaa muihin tai itseen väliaikaisesti tai pysyvästi. Moraalinen herkkyyys puolestaan on ihmisen kykyä tiedostaa kuinka hänen kaikki ratkaisunsa vaikuttavat muihin ihmisiin. (VanSandt 2001, 31.)

Opettajan ammatti voidaan Räsäsen (2000) mukaan nähdä eettisenä useista syistä. Opettajuus on väistämättä eettisesti latautunut tehtävä, sillä jo pelkästään se kuinka paljon kutakin ainetta opetetaan on merkitystä – se kertoo siitä minkä näemme tärkeänä ja arvokkaana. Toisaalta opettajan ammatista hyvin eettisen tekee työskentely lasten parissa. Lapsiin on helppo vaikuttaa, eivätkä he ole niin kykeneväisiä puolustamaan omia oikeuksiaan kuin aikuiset. Yhtäältä opettajan tulisi tiedostaa oppilaidensa haavoittuvuus: tämä tulee huomioida esimerkiksi arvioinnissa, joka voi vaikuttaa lapsen persoonaan ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin, joko epäsuorasti tai suoraan. Toisaalta opettajan positiivinen vaikutus lapsen elämässä voi olla merkittävä: opettaja voi rohkaista, inspiroida ja avata uusia näkökulmia opetuksensa avulla. Opettajan ammatin eettisyys heijastuu myös siinä, että haluamattaan opettaja toimii aina roolimallina lapselle. Lapset ottavat opettajasta mallia siinä, millä tavalla erilaisissa tilanteissa on hyvää ja oikeaa toimia. Opettaja tekee paljon päätöksiä

liittyen lapseen, myös mahdollisten koulun ja kodin välisten ristiriitatilanteiden keskellä. Päätöksenteossa on tärkeää muistaa lapsen paras – mutta kuka oikeastaan voi määrittää mikä on todella lapsen parhaaksi? Neljäntenä kriteerinä opettajan ammatin eettisyydelle Räsänen näkee sen, millä tavalla opettaja voi vaikuttaa yksilöön, yhteiskuntaan sekä ihmiskunnan tulevaisuuteen. Opettajan ammatti on niitä harvoja ammatteja, jossa toimitaan pitkään saman ihmisryhmän, tässä tapauksessa lasten, kanssa. Kun ajatellaan opettajan oppilaiden parissa viettämää aikaa sekä opettajan mahdollisuuksia vaikuttaa on merkityksellistä, mitä tuona aikana tapahtuu. Jos koulutuksella on vaikutusta ihmisiin, joka on hyvin todennäköistä, on selvää että opettajan ammatti on ratkaisevassa asemassa yhteiskunnassamme. (Räsänen 2000, 169-170.)

Opettajan ammattitaito voidaan nähdä ensisijaisesti yksilön kykynä tehdä erilaisia kasvatuksellisia ratkaisuja, jotka pyrkivät oppilaan kasvun edistämiseen (Tirri 1998, 15). Opettaja toimii ammatissaan siis eräänlaisena eettisenä asiantuntijana. Dreyfus & Dreyfus (1990) ovat luoneet mallin eettisen asiantuntijuuden kehittymisestä. Mallissa keskeistä on se, että eettinen opettajuus kehittyy opettajaa ympäröivässä yhteisössä. Aluksi ohjesäännöt toimivat hyvin tärkeinä toiminnan säätelijöinä, mutta myöhemmin niiden käyttö määräytyy täysin kontekstin tai tilanteen mukaan. Eettinen asiantuntijuus ei ilmene onnistuneiden periaatteiden pohdintana tai sovelluksena, vaan moraalisen intuition käyttönä. Ongelman tai haasteen ilmetessä opettaja ei turvaudu ohjesääntöihin tai periaatteisiin, vaan kuuntelee tilanteen ja pohtii sitä, kunnes hänen intuiotensa ohjaa hänet kohti oikeaa ratkaisua. Samassa tilanteessa eri opettajat voivat toimia ja reagoida hyvin eri tavoin. Tämän perustuu Dreyfusien mukaan edellä mainittuun intuition mukaan toimimiseen, sillä usein spontaaneissa tilanteissa ei ole ohjesääntöjä, vaan jokaisen opettajan oma kokemus ja siitä kumpuava intuitio ohjaavat käytettävään menettelytapaan. Dreyfusit ovat jakaneet eettisen asiantuntijuuden kehittymisen viiteen eri vaiheeseen: 1. Noviiisi, 2.

Edistynyt aloittelija, 3. Harjaantunut, 4. Kokenut sekä 5. Asiantuntija. (Dreyfus & Dreyfus 1990, 240-243.)

Deutsch (1985) puolestaan näkee opettajan roolin eettisessä kasvatuksessa oikeudenmukaisuuden jakajana. Opettajilla on erilaisia näkemyksiä siitä, millainen toiminta kussakin tilanteessa on mahdollisimman oikeudenmukaista ja toisaalta puolueetonta. Opettajan toiminnan periaatteet voidaan jakaa yhtäläisyysperiaatteeseen (equality), jota noudattaessa opettaja pyrkii hyötyjen ja haittojen tasajakoon kaikkien osapuolien kesken. Verrannollisuusperiaatetta (equity) noudattaessa opettajan keskeisenä tavoitteena on noudattaa tasasuhtaisuutta oppilaiden erilaisuuden mukaan ja näin kukin saa ansionsa mukaan. Tämä voi toisaalta johtaa siihen, että esimerkiksi lahjakkaat oppilaat nähdään suotuisammassa valossa. Verrannollisuusperiaatteen mukaisesti toimiessaan opettaja pyrkii huolehtimaan erityisesti tilanteen heikoimmasta osapuolesta turvaamalla toiminnallaan vähäosaisimpien oppilaiden oikeudenmukaisen kohtelun. (Deutsch 1985, 92-96.)

3.3 Kasvatustoiminnan haasteita

Opettaja on jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa ja tämä lisää eettistä vastuuta. Vaikka opettaja pyrkisi kuinka tasapuoliseen kohteluun on opettaja aina valta-asemassa oppilaisiinsa nähden. Opettaja siirtää omia arvoja ja arvostuksiaan sekä välittää oppilaille myös normeja ja toimintatapoja. On mahdotonta, että tämä voisi tapahtua täysin puolueettomasti, ilman vallankäyttöä. Toisaalta koulun kasvatustoiminnan haasteina voidaan vallankäytön lisäksi nähdä erilaiset moraaliongelmat, joita opettaja kohtaa työssään jatkuvasti. On selvää, että kun tehdään lapsia koskevia ratkaisuja, opettaja on aina niissä mukana omana persoonanaan ja sitä kautta myös omine ajatuksineen ja arvoineen. Larriveen (2000) mukaan opettajan aikaisemmat kokemukset, uskomukset, oletukset ja odotukset tilanteesta, tunteet, mieliala sekä

henkilökohtaiset tavoitteet vaikuttavat väistämättä opettajan ratkaisuihin (Larrivee 2000, 300). Tämä luo omat haasteensa kasvatustoiminnalle, tilanteiden kohtaamisille sekä ratkaisuille, joita opettaja työssään jatkuvasti tekee.

Tirri (1999) on erottanut tutkimuksessaan keskeisimpinä koulussa esiintyvänä moraaliongelmina neljä eri ongelmatyyppiä: opettajien toimintatapoihin liittyvät ongelmat, oppilaiden työmoraali, vähemmistöjen oikeudet sekä koulun yhteiset säännöt. Opettajan toimintatapoihin liittyviksi ongelmiksi nousi Tirrin tutkimuksessa keskeisimpinä sellaiset haasteet, joissa opettajan oli ollut vaikea päättää, miten kohdella oppilaitaan sekä vaitiolovelvollisuutta koskevat ongelmat. Oppilaiden työmoraalia koskevat ongelmat olivat Tirrin tutkimuksessa toiseksi yleisimpiä ja ne liittyivät useimmiten koulunkäyntiin liittyviin asenneongelmiin, jotka johtivat ongelmatilanteissa koulun ja kodin arvojen välisiin ristiriitoihin. Vähemmistöjen oikeuksia koskevat moraalidilemmat olivat pääsääntöisesti haasteita, jotka liittyivät ulkomaalaisiin oppilaisiin tai koulun muihin uskonnollisiin vähemmistöihin. Koulun yhteisiä sääntöjä koskevat haasteet tarkoittivat koulussa kiellettyjä asioita sekä opettajien suhtautumista näihin asioihin. (Tirri 1999, 65-74)

Kaikkiin ammatteihin sisältyy yhteiskunnallista valtaa, josta ammatinharjoittajan on kannettava vastuunsa. Niihin liittyy alan erityisosaaminen, ammattiin liittyvä asema sekä auktoriteetti. Auktoriteetti, joka on myös näkyvässä roolissa opettajan ammatissa, on keskeinen asia tarkastellessa eettisyyttä. Sen olemassaolo merkitsee aina vallankäytön mahdollisuutta. (Airaksinen 1991, 19-26.) Opettajan eettisen toiminnan haasteena onkin työhön liittyvä valta. Vallankäyttöön liittyy vastuuta ja velvollisuuksia. Se on eräänlaista tasapainoilua, jossa oma toiminta täytyy kyetä perustelemaan. Perustelemattoman vallankäytön vaarana voi olla epäjohdonmukainen toiminta. On hyvä huomioida, että opettaja on auktoriteetti oppilaalle. Oppilas on riippuvainen opettajan neuvoista ja ohjauksesta. Tämän vuoksi lapsi osoittaa usein pyyteettömästi kunnioitustaan auktoriteetille. (Paulsen 1930, 77-79.) Tässä

kunnioituksessa on vaarana, että opettaja voi indoktrinoida lapsia, koska heillä ei ole välttämättä riittävää kykyä kyseenalaistaa auktoriteettia. Indoktrinaatio tarkoittaa oppien ja maailmankatsomuksellisten käsitysten esittämistä arveluttavissa konteksteissa. Opettamisessa tämä on tietojen ja taitojen kyseenalaistamisen estämistä. (Salonen 2008, 124).

Ongelmallista inhimillisessä tietämyksessä on sen maailmankatsomuksellinen sitoutuneisuus. Indoktrinaatiota ei voi varsinaisesti välttää opetustyössä. Merkityksellistä on kuitenkin opettajan tarkoitusperät. Hyväksyttävässä kasvatuksessa opettajan tarkoituksena on edistää lapsen tiedollista, emotionaalista ja toiminnallista kypsymistä täysikasvuisuuteen lapsen luonteen mukaisesti. Indoktrinaatiossa intentio puolestaan asettaa oppilaan yhteiskunnallisten, taloudellisten ja ideologisten tarkoitusperien välineeksi. (Hellström 2010, 51; Puolimatka 1996, 159-168; Vuorikoski 2003, 22.)

Bertrand Russel (1930) näkee, että kasvatus, jonka haluamme antaa lapsillemme, riippuu inhimillisen luonteemme muodostamista ihanteista ja toiveista siihen osaan nähden, mikä heidän on suoritettava yhteiskunnassa (Russel 1930, 6). Näin ollen viitekehyksessä on kasvattajan oma arvopohja, se mitä hän näkee tärkeänä siirtää tuleville sukupolville. Kaunis ajatus tarjota kasvatettavalle opetusta puhtaasti mielensä mukaan ei kuitenkaan riitä, vaan kasvattajan täytyy ottaa huomioon myös opetuksensa oikeutus. Palveleeko se kasvatettavaa saavuttamaan yleisesti arvostettuja päämääriä?

Straughan (2000) pohdiskelee, pitäisikö lapsille opettaa tiettyjä metodeja moraalisten ongelmien ratkaisemiseen, vai yksilöityjä moraalisia sääntöjä ja periaatteita, joita hyödyntää elämässä. Lopulta tällaisessa luokittelussa ei ole hänen mukaansa mieltä, sillä moraalit täytyy jokaisen löytää ja tuntea. Tärkeintä on valaista eettisyyden monia puolia, jotta voimme tunnistaa sen tyypillisiä piirteitä. Kun lapset huomioivat arkipäiväisessä toiminnassaan näitä piirteitä, on heidän myös helppo toimia eettisesti. (Straughan 2000, 102-103.)

Nämä pohdinnat eivät ole kuitenkaan helppoja, sillä kasvatusta ei aina ole pelkästään tietoista toimintaa, vaan usein se on vaistonvaraista. Tuolloin arvot heijastuvat kasvatustilanteissa ja pedagogisissa ratkaisuisa tiedostamattomasti. Opettajan eettinen toiminta näkyy pitkälti vallankäyttöön liittyvässä vastuussa. Se kohdataan jokaisessa pedagogisessa ratkaisussa, joka koskee oppilasta ja hänen mahdollisuuttaan kasvaa sekä kehittyä koulussa annettavan opetuksen ja kasvatuksen avulla (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 90).

3.4 Ammattietiikka opettajan luotsina

Opettajuuteen liittyvä autonomia on lähtöisin opettajan ammatillisesta etiikasta. Se rakentuu ammatillisesta tiedosta ja taidosta. Ammattietiikalla tarkoitetaan sellaista eettistä ohjeistoa, jossa tuodaan esille kyseisen ammatin yhteiset ammatilliset arvot ja periaatteet. Nämä arvot ja periaatteet vaikuttavat yksilön toimintaan niissä ratkaisuisa, joita ammattiin liittyen tehdään. Ammattietiikan yksi keskeinen tekijä on ammattitaidon ylläpitäminen, sillä ammatillisen toiminnan vastuullisuus perustuu tietoon, taitoon sekä arvoihin. Ammattietiikan yksi tehtävä on toimia yhteisenä ohjeistona, jonka mukaan on hyvää ja oikeaa toimia. (Tirri 1999, 19.) Jokaista ammattia säätelevät sen omat eettiset ohjeet ja normit, kuin myös opettajan ammattia.

Opettajille on laadittu erilaisia eettisiä ohjeita, joista keskeisimpänä Suomessa on Opetusalan Ammattijärjestö (1998) laatima opettajien eettisten periaatteiden ohjeisto. Näitä eettisiä periaatteita ovat seuraavat: *Opettajan suhde työhönsä*. Opettaja on sitoutunut työssään sitä määrittelevään normistoon ja ammattikuntansa etiikkaan hoitamalla tehtäviään vastuullisesti. Opettajan tulee kehittää työtään sekä ammattitaitoaan. Opettajan tehdessä työtä omalla persoonallaan on siitä

huolehtiminen, sen hoitaminen ja kehittäminen opettajan oikeus ja velvollisuus.

Opettaja ja oppija. Opettaja huomioi oppilaat ainutkertaisina ihmisinä. Opettaja kunnioittaa oppilaiden oikeuksia ja sitoutuu heihin inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti. On tärkeää, että opettaja pyrkii työssään oppilaiden lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä käsittelemään oppilaiden persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita hienotunteisesti. Opettajan ammatin keskeisenä tehtävänä on oppilaiden kasvattaminen yhteiskunnan jäseniksi. Myös luottamuksen ja hyvien ihmissuhteiden rakentaminen on keskeistä. Opettajalla on aina vastuu oppilaasta toimiessaan yhteistyössä lapsesta ja nuoresta vastuussa olevien aikuisten kanssa.

Opettaja työyhteisössä. Opettaja arvostaa ja kunnioittaa työtovereitaan. Opettaja pyrkii yhdistämään voimavaroja rakentavasti ja löytämään tasapainon oman autonomian sekä työyhteisön välillä. Keskeistä työyhteisössä on työtovereiden yksilöllisyyden hyväksyminen, ymmärtäminen sekä keskinäinen apu ja tuki.

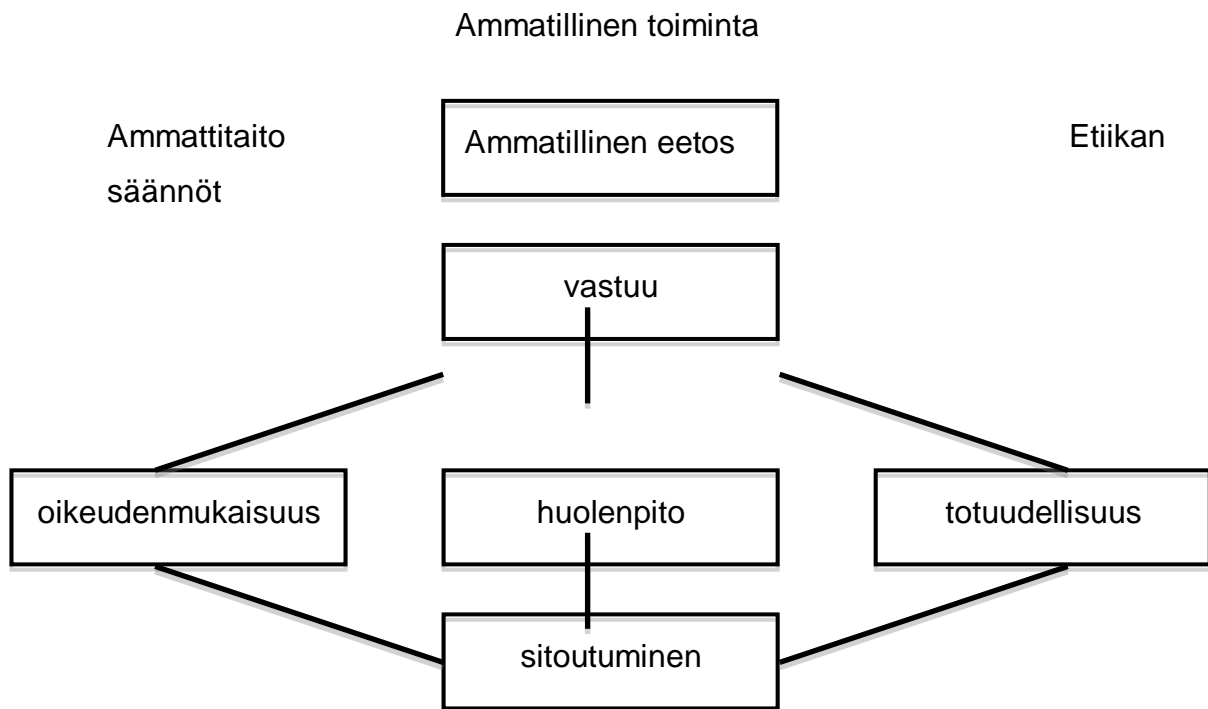
Opettaja ja sidosryhmät. Opettaja on jatkuvassa yhteistyössä huoltajien sekä muiden koulutuksesta, kasvatuksesta ja hyvinvoinnista vastuussa olevien kanssa. Yhteistyön tärkeimpänä tavoitteena on tukea oppilaiden oppimista ja kehitystä sekä laajentaa oppimismahdollisuuksia parhaalla mahdollisella tavalla.

Opettaja ja yhteiskunta. Opetustyö on yhteiskunnan keskeisiä tehtäviä. Opettajan mahdollisuudet toimia työssään sekä huolehtia hänen ammatillisesta kehittymisestään perustuvat hänen omaan sitoutuneisuuteensa, opetustyöhön sekä koulutukseen osoitettuihin resursseihin.

Opettaja ja moniarvoisuus. Kaikille oppijoille tulee kuulua yhtäläiset yhteiskunnalliset oikeudet ja velvoitteet ja opettajan tulee huolehtia näiden toteutumisesta. Opettajan pitää huolehtia, että oppilaita tai heidän huoltajiensa kulttuuria ja maailmankatsomusta kunnioitetaan, eikä ketään syrjitä niiden perusteella. (OAJ 1998.)

Opettajan perustehtävää ja vastuuta määritellään perusopetuslaissa, kun taas opetussuunnitelma määrittelee opetuksen sisällön (ks. 2.4). Vaikka opettajan ammattiin liittyy lain puitteissa erilaisia ohjeita ja asetuksia, ammattietiikka ei perustu ulkoiseen pakeroon tai kontrolliin. Hargreaves (2000) onkin huolestunut siitä, miten nykyisin esimerkiksi arvioinnissa tutkitaan yhä pienempiä osakomponentteja. Kaiken pitäisi olla tuotantotehokasta ja helposti mitattavissa. Opettajan työssä tämä on johtanut yhä laajamittaisempaan opettajien ohjeistojen ja toimintatapojen muokkaamiseen sekä opettajien arvioimiseen. Hargreaves toteaa, että tämä johtaa osaltaan opettajien suurempaan työmäärään sekä luovuuden ja mielikuvituksen rappeutumiseen. Toisaalta opettajat voivat myös pohtia minkä vuoksi heidän pitäisi noudattaa täsmällistä ohjeistoa ja tästä saattaa kummuta kehittävää kyseenalaistamista. (Hargreaves 2000, 26, 119.)

Perusopetuslaki ohjaa enemmän ammattikäytäntöjä ja niiden eettisyyttä, kun taas ammattietiikka on sisäistetty käsitys ammatin moraalista vaatavuudesta. (OAJ 1998, 74.) Opettajan ammatin eettisten perusteiden ja ammattietiikan voidaan katsoa lähtevän YK:n ihmisoikeuksien julistuksesta (1948). Tirrin (1999) lähtökohdat ovat vastaavat kuin YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa, sillä hänen mukaansa opettajan eettisen toiminnan periaatteet liittyvät opettajan ja oppilaan suhteeseen, opettajan omaan persoonaan ja toimintaan, opettajan ja kollegojen vuorovaikutukseen sekä opettajan ja yhteiskunnan suhteeseen, ihmisarvoon, totuudellisuuteen, oikeudenmukaisuuteen sekä vapauteen. Opettajan ammatillinen toiminta, ammattitaito sekä etiikan säännöt muodostavat opettajan ammatillisen eetoksen, jonka osia nämä ulottuvuudet ovat. Vastaavia lähtökohtia on luetellut myös OAJ (1998), sillä he näkevät opettajan eettisten periaatteiden taustalla keskeisimpinä arvoina ihmisarvon, totuudellisuuden, oikeudenmukaisuuden, vastuun sekä vapauden. Myös Oser (1991) näkee eettisen toiminnan sekä moraalien keskeisinä ulottuvuuksina oikeudellisuuden ja totuudellisuuden. Näiden lisäksi hän näkee keskeisinä myös vastuun, huolenpidon ja sitoutumisen. Oser näkee opettajan koulun moraalidilemmoiden ratkaisijana.



Kuvio 2. Opettajan ammatillinen toiminta (Oser 1991, 202).

Elizabeth Campbell (2003) on hieman skeptinen opettajille tarkoitettujen valmiiden arvojen ja eettisten periaatteiden suhteen, sillä hänen mukaansa formaalit säännöt tai periaatteet eivät aina toimi konkreettisissa tilanteissa. Keskeistä sen sijaan on, että nämä eettiset periaatteet toimisivat elävänä voimana opettajan eettisessä tietoisuudessa, eikä vain ulkoisia säännönmukaisuuksina. Avoin keskustelu, sekä koulun johtoportaan eettinen johtajuus vaikuttavat opettajien mahdollisuuksiin sekä rohkeuteen rakentaa omia eettisiä toimintaperiaatteita. Tämä on Campbellin mukaan suotuisampaa ajatellen opettajaa aitona eettisenä toimijana. (Campbell 2003, 105.)

Burant, Chubbuck ja Whipp (2007) puolestaan toivoisivat näkevänsä entistä tarkemmin formuloituja opettajien eettisiä koodistoja. Tämän avulla opettajien olisi helpompi välittää eettistä ainesta oppilaille. Heidän

mielestään eettistä pohdintaa pitäisi olla kaiken kaikkiaan enemmän, opettajankoulutuksesta lähtien. He käyttävät artikkelissaan termiä *moraalisten tilanteiden arviointi*, jota he toivoisivat korostettavan opettajankoulutuksessa. Vastaavasti painoarvoa pitäisi siirtää pois opettajamaisen luonteen arvioimisesta, koska yhteinen eettinen koodisto takaisi jokaisen luonteenomaisen moraalisen toimijuuden. (Burant, Chubbuck, Whipp 2007, 403-409.) On hyvä kuitenkin muistaa, että henkilön eettinen toiminta ei voi sisältää mitään persoonan ulkopuolista, vaan se kumpuaa aina itsestä käsin. Sinänsä ulkoinen eettinen koodisto voi olla hyödyllinen työkalu, mutta opettajan on itse hyväksyttävä sen tarjoamat arvot ja aatteet, eli ammatillinen eetos. Ainoastaan tällä tavalla eettisen koodiston arvot voivat transferoitua opettajalle.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Luokanopettajan ammatin eettisyys on aihe, jota olemme tutkineet jo kandidaatin tutkielmassamme. Aiheena se on kiinnostanut meitä, koska näemme luokanopettajan ammatin hyvin eettisesti latautuneena. On mielenkiintoista selvittää, miten ammatissa jo jonkin aikaa toimineet opettajat kokevat kasvatuksen ja eettisyyden osana luokanopettajan ammattia.

Opettajien kasvatustuuta sekä työnkuvan eettisyyttä on tutkittu melko paljon, mutta tulokulmamme tutkimukseen on selventää nimenomaan luokanopettajien käsityksiä työn eettisyydestä konkreettisella, operationaalisella tasolla. Työmme käsittelee ennen kaikkea opettajan henkilökohtaisia tuntemuksia eettisestä kasvatustoiminnasta, millaisena tutkittavat sen kokevat ja mitä se heille merkitsee.

Tutkimuksemme arvo piilee kasvatustoiminnan ymmärryksessä itsessään eettisesti arvokkaana toimintana, jonka opettajat sisäistävät omista käsityksistään. Tutkimuksemme pyrkii lisäämään tietoa opettajien kasvatus-eettisistä käsityksistä, mikä itsessään syventää ymmärrystä opettajan ammatin implisiittisen eettisestä luonteesta. Haluamme avata luokanopettajan työn kasvatuksellista puolta, joka sulkee sisäänsä eettisyyden sekä itsereflektion, pohdinnan arkipäiväisestä kasvatustuusta. Tarkoitus on tuoda esiin käsityksiä ja ajatusmalleja, joita opettajat eivät välttämättä huomaa ajatella arkipäiväisen kiireen keskellä. Näin pyrimme herättämään keskustelua opettajan työn merkityksellisyydestä sekä kauaskantoisesta eettisestä arvokkuudesta.

Tutkimuksemme selvittää millaisia käsityksiä luokanopettajilla on eettisestä kasvatustoiminnasta, sen luonteesta ja merkityksestä koulussa. Tavoitteenamme on päästä käsiksi haastattelemiemme luokanopettajien

arvopohdintoihin, ja sitä kautta selvittää heidän toteuttamaansa kasvatustoimintaa. Pyrimme tutkimustulostemme perusteella luomaan mallin eettisen kasvatustoiminnan olemuksesta.

Meille muodostui yksi päätutkimuskysymys:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on eettisestä kasvatustoiminnasta, sen luonteesta ja merkityksestä koulussa?

Tähän kysymykseen pyrimme vastaamaan neljän alatutkimuskysymyksen avulla:

- 1.1. Millaisia tavoitteita opettajat asettavat eettiselle kasvatustoiminnalleen?
- 1.2. Mitä ovat opettajien eettisen kasvatustoiminnan lähtökohdat?
- 1.3. Miten opettajat refleктоivat toimintaansa eettisinä kasvattajina?
- 1.4. Miten eettinen kasvatustoiminta näkyy arjessa opettajien käsitysten mukaan?

Koimme hyvin tärkeänä, että alatutkimusongelmat vastaavat päätutkimusongelmaamme, jotta itse tutkimuksesta ja analyysistä ei syntyisi fragmentoitunutta kokonaisuutta. Alatutkimusongelmamme synnyttävät vastauksen päätutkimusongelmaan, ja näin lukija pystyy havainnoimaan menetelmiemme validiteetin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Fenomenografinen tutkimus

Tutkimuksemme on jatkoa kandidaatin tutkielmallemme. Aloitimme tutkimuksen toteutuksen perehtymällä lähdekirjallisuuteen sekä erityisesti fenomenografiseen tutkimusperinteeseen, joka ohjasi tutkimuksemme kulkua merkittävästi.

Tutkimusmenetelmänä olemme tässä tutkimuksessa käyttäneet Ference Martonin kehittämää fenomenografista tutkimusotetta, joka on yksi laadullisen tutkimuksen suuntauksista. Fenomenografian tuntomerkkinä voidaan pitää sitä, että sen avulla tutkitaan ihmisten käsityksiä ja kokemuksia. (Gröhn 1992; Metsämuuronen 2006.) Fenomenografisen tutkimuksen pääkohde on yksilön käsitys kuvattavasta ilmiöstä, josta etsitään sen ymmärtämisen erilaisia variaatioita (Häkkinen 1996, 16). Fenomenografia tulee sanasta *fenom* ja tarkoittaa sananmukaisesti ”ilmiöiden kuvaamista”. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. (Ahonen 1994, 117.) Tarkoituksena on tuoda esille mahdollisimman erilaisia kuvauksia tai ajattelutapoja kuvattavasta ilmiöstä ja toisaalta kartoittaa käsityksiä siitä, miten ilmiöitä tai tapahtumia ymmärretään tai tulkitaan.

Fenomenografian osa-alueita kasvatustieteellisessä tutkimuskentässä ovat esimerkiksi kuvanneet sekä Marton (1988a; 1988b) että Larsson (1986). Marton jakaa fenomenografiset kasvatustieteelliset tutkimukset kolmeen eri kategoriaan, joista kolmas ”puhdas fenomenografisesta intressistä lähtevä ihmisten arkipäivän käsityksiä koskeva tutkimus” on lähimpänä omaa tutkimustamme. Larsson puolestaan on jakanut fenomenografiset tutkimukset neljään eri ryhmään, joista ”yleispedagoginen” on lähimpänä omaa tutkimustamme.

Haastattelut ovat yleisin keino kerätä aineistoa fenomenografisessa tutkimuksessa. Haastattelun tarkoituksena on selventää tutkittavan henkilön suhdetta hänen omaan käsitykseensä tutkittavasta ilmiöstä. (Marton 1997, 129). Haastattelija pyrkii ymmärtämään tutkittavan henkilön välittämää näkemystä kyseisestä ilmiöstä. Tutkijan rooli onkin merkittävä haastattelussa, sillä haastattelijan tulee ohjata tutkittavaa refleктоimaan omia käsityksiään mahdollisimman monipuolisesti. Näin tutkittava heijastaa omia kokemuksiaan ja käsityksiään tutkimuskohteesta mahdollisimman monipuolisesti ja aidosti. (Niikko 2003, 31.)

Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa aineisto tulisi kerätä siten, että tutkijan oma persoona, puhe tai olemus vaikuttaisi mahdollisimman vähän niihin käsityksiin, joita tutkittava tuo esille (Metsämuuronen 2006, 170). Koehaastattelujen suorittaminen tutkimuksessamme ennen aineiston keräämistä oli merkittävä tekijä siinä, että pääsimme harjoittelemaan tätä erityisen hyvin. Fenomenografisten tutkimustulosten luotettavuus ja merkitys perustuu pitkälti siihen, että johtopäätöksillä on teoreettista yleisyyttä, eivätkä ne vain kuvaa vaan myös selittävät käsityksiä. Fenomenografisen aineiston luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavien ajatuksia ja samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 152).

Suurimmat ristiriidat fenomenografisessa tutkimuksessa liittyvät sen tutkimuskohteisiin, käsityksiin. Käsitys on niin abstrakti asia, ettei se välttämättä anna eväitä tutkimuksen tekemiseen. Käsitysten problematiikkaan liittyy myös se, että usein ne voivat olla ihmisen tiedostamattomissa, jolloin niiden saavuttaminen voi olla haasteellista, sillä ne tulevat tietoisuuteen vasta tietoisien reflektion seurauksena. Fenomenografia olettaakin, ettei ilmiötä voida koskaan tavoittaa kokonaisuudessaan, sillä ihminen tarttuu merkitysprosesseissaan aina vain yhteen osaan ilmiötä. Toisaalta todellisuuden tutkiminen on sinällään problemaattista, sillä sama todellisuus ilmenee ihmisille usein hyvin

erilaisena. (Häkkinen 1996, 46-47). Michael Uljens (1989) on kritisoinut fenomenografiaa. Hänen kritiikkinsä kohdistuu tutkimusprosessin hämäryyteen sekä selvän preskriptiivisen metodiikan puuttumiseen. Lisäksi hänen mukaansa yksittäisen ilmiön ja sen kontekstin kuvaaminen ei koskaan voi olla riittävän huolellista ja täsmällistä. (Uljens 1898, 59.)

5.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimuksessamme haastattelimme kuutta luokanopettajaa eripuolilta Suomea. Haastateltavien valintaan meillä oli kolme eri kriteeriä. Halusimme ensinnäkin haastatella luokanopettajia, jotka toimivat eri paikkakunnilla. Oletimme, että eri paikkakunnalla toimiminen voisi jo itsessään tuoda esiin erilaisen näkökulman koulun kasvatustoiminnasta. Toisena kriteerinä oli valita luokanopettajia, jotka ovat toimineet alalla jo jonkin aikaa. Tämä valinta perustui oletukseen, että heillä on mittavasti opetuskokemusta ja sitä kautta myös enemmän näkemystä koulussa tapahtuvasta kasvatustoiminnasta ja opettajan työn eettisyydestä. Kolmanneksi haastattelimme opettajia, jotka ovat valmistuneet luokanopettajakoulutuksesta eri ajanjaksoina. Tämän kriteerin tavoitteena oli löytää haastateltavia, joilla on muutaman vuoden ikäero toisiinsa nähden. Tämä liittyy edellä mainitsemaamme toiveeseen löytää ikäeron kautta uudenlaisia käsityksiä opettajan eettisestä toiminnasta.

Tutkimukseemme osallistui seuraavat luokanopettajat (nimet muutettu):

LO 1 - Helmi

Nainen, 54 vuotta. Opettaa peruskoulun toista luokkaa suuressa koulussa, kaupungissa Etelä-Pohjanmaalla. Valmistunut luokanopettajaksi Jyväskylän Yliopistosta vuonna 1979, jatkoi vielä vuoden valmistumisen jälkeen humanististen tieteiden kandidaatiksi. Toiminut luokanopettajana 32 vuotta.

LO 2 - Kirsti

Nainen, 43 vuotta. Opettaa peruskoulun ensimmäistä luokkaa keskisuudessa koulussa kaupungissa Keski-Suomessa. Valmistunut Jyväskylän Yliopistosta vuonna 1991. Toiminut luokanopettajana vuodesta 1991 alkaen, noin 20 vuotta.

LO3 – Pirkko

Nainen, 46 vuotta. Opettaa pienessä koulussa Keski-Suomessa peruskoulun neljättä luokkaa. Valmistunut Jyväskylän Yliopistosta vuonna 1989. On toiminut luokanopettajana 22 vuotta.

LO4 - Kalle

Mies, 39 vuotta. Opettaa peruskoulun neljättä luokkaa keskisuudessa koulussa, Pohjanmaalla. Valmistunut Lapin Yliopistosta vuonna 2007, aloitti opinnot kuitenkin 1995. Toiminut luokanopettajana päätoimisesti kahdeksan vuotta, kokemusta myös yläasteen erityisopettajana.

LO5 – Jaakko

Mies, 46 vuotta. Opettaa peruskoulun neljättä luokkaa Lapissa, keskisuudessa koulussa. Valmistunut Lapin yliopistosta vuonna 1992. Toiminut päätoimisesti luokanopettajana 19 vuotta.

LO6 - Ville

Mies, 36 vuotta. Opettaa pienehkössä koulussa pohjoisessa Keski-Suomessa peruskoulun neljättä luokkaa. Valmistunut Jyväskylän Yliopistosta vuonna 1999, ja on toiminut siitä lähtien päätoimisesti kolmentoista vuoden ajan luokanopettajana.

5.3 Tiedonhankintatapa

Haastattelu on tavanomaisin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä. Siinä on läsnä fenomenografiselle tiedonkäsitykselle luonteenomainen intersubjektiivisuus: hankkiessamme tietoa toisen ihmisen ajattelusta on prosessissa läsnä jatkuvasti myös oma ajattelumme joka heijastuu siinä, miten tulkitsemme toisen henkilön ilmaisua ja sanomaa. (Syrjälä ym. 1994, 136.) Tästä syystä valitsimme tutkimuksemme tiedonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, joka on puolistrukturoitu haastattelun muoto. Se tuki menetelmänä päätutkimusongelmaamme, sillä halusimme tutkia luokanopettajien käsityksiä heidän toteuttamastaan kasvatustoiminnastaan, sen luonteesta ja merkityksistä. Teemahaastattelulle luonteenomaista on, että haastattelun kohdentaminen tiettyihin teemoihin tarkkojen kysymysten sijaan. Nämä teemat tukevat tutkimusongelmaan liittyviä tutkimuskysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35-36). Teemahaastattelussa kysymykset ovat luonteeltaan avonaisia. Jokaiseen teemaan sisältyy apukysymyksiä, joiden avulla haastateltavaa voidaan hänen vastauksissaan johdattaa pysymään halutussa teemassa. Teemahaastattelun aineiston tulee tavoittaa ne asiat, merkitykset ja tutkimusongelmat, jotka tutkimusta varten on asetettu. Tällä tarkoitetaan sitä, että haastatteluun on varattu tarpeeksi kysymyksiä jokaisesta teema-alueesta ja tarvittaessa haastattelua tuetaan lisäkysymyksillä. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 129.) Haastattelun etuna tiedonhankintatapana on ehdottomasti sen joustavuus, sillä haastattelijan on mahdollista toistaa kysymykset, oikaista väärinkäsityksiä, tarkentaa vastauksia, selittää käsitteitä tai selventää ilmauksia ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Toisaalta kysymykset voidaan myös esittää halutussa järjestyksessä, mikäli haastattelijä katsoo tämän haastattelun etenemisen kannalta tarpeelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.)

Teemahaastattelurunkomme rakensimme mukailemaan tutkimusongelmiamme. Jokainen teema vastaa tutkimusongelmaamme, ja jokaista teemaa olemme tarkentaneet sopivilla apukysymyksillä, joita

saatoimme haastattelun edetessä käyttää, sen ollessa tarpeellista. Suoritimme koehaastattelut kahdelle luokanopettajaopiskelijalle siten, että molemmat meistä suoritti yhden haastattelun jonka aikana toinen observoi. Näiden kahden koehaastattelun avulla saimme molemmat erittäin hyödyllistä ja rakentavaa palautetta haastattelijana toimimisesta. Koehaastattelujen perusteella muokkasimme teemahaastattelurunkoamme tarkemmaksi ja paremmaksi. Niiden avulla haastattelurungostamme rakentui ehyempi ja selkeämpi tutkimusongelmiamme mukaileva kokonaisuus.

Varsinaiset haastattelut suoritimme siten, että Kyösti teki haastatteluista kolme ja Veera toiset kolme. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 42 minuutista 72 minuuttiin. Helmin, Kirstin ja Kallen haastattelut ovat suoritettu lokakuussa 2011, kun taas Pirkon, Villen sekä Jaakon haastattelut helmi-maaliskuussa 2012. Haastatteluympäristöksi pyrimme valitsemaan mahdollisimman ärsykkeettömän ja toisaalta turvallisen ympäristön, jotta haastateltavien olisi luontevaa keskustella aiheesta. Kolmea tutkimushenkilöä on haastateltu heidän kotonaan, kaksi ovat vierailleet toisen tutkijan kotona haastattelua varten ja viimeinen haastattelu on suoritettu haastateltavan työpaikalla, työajan ulkopuolella. Ärsykkeetön ympäristö vaikutti nauhoituksen onnistumiseen sekä siihen, että haastattelutilanne oli rauhallinen ja kiireetön keskustelu- ja pohdintatilanne, jossa haastateltavat saattoivat rauhassa reflektoida käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä ja olla läsnä omine ajatuksineen sekä tunteineen. Tutkimusaiheemme ollessa henkilökohtainen tämä oli välttämätöntä.

5.4 Aineiston analysointi

Aineiston analysoinnin aloitimme litteroimalla haastatteluaineiston. Litteroimme molemmat kolme haastattelua, jotka olimme itse suorittaneet. Tämän jälkeen lähetimme sekä nauhoitetut haastattelut, että litteroinnit

toisillemme, jotta molemmat pystyimme perehtymään haastatteluihin. Litteroitua aineistoa kertyi 95 sivua. Aineistoon tutustumisen jälkeen luimme litteroidun aineiston huolellisesti läpi ja etsimme haastattelukysymyksiimme vastaukset jokaisen tutkittavan haastattelusta, ja jaoimme jokaisen vastauksen kysymyksen alle omalla värillään. Näin haastatteluaineisto oli jäsennehtynä yhtenä kokonaisuutena ja oli selkeämpää lähteä etenemään analyysissä. Tästä syystä aineiston lukeminen, vertailu ja tulkinta helpottui huomattavasti ajatellen analyysimme seuraavaa vaihetta. Martonin (1988a, 147-148) mukaan fenomenografinen analyysi ei ole pelkkää empiirisen aineiston järjestelyä, vaan siinä pyritään etsimään aineiston olennaisimmat piirteet tutkittavasta ilmiöstä. Muodostimme aineistosta nousevien teemojen perusteella neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvasivat tutkittavaa ilmiötä. Näiden alle muodostui 16 merkityskategoriaa, jotka puolestaan kuvasivat tutkimuksen informanttien suhdetta tutkittavaan ilmiöön.

Analyysin suoritimme mukaillen Niikon (2003) fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimallia. Sen mukaan fenomenografisessa analyysissä on neljä eri analyysin vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luetaan, tutkimuksessamme se on tarkoittanut haastatteluaineiston kuuntelua, litterointia ja uudelleenlukemista. Tässä vaiheessa myös pyritään muodostamaan tutkittavien kokonaiskäsitteet aiheesta sekä etsimään aineistosta merkitykselliset ilmaukset. Analyysin toisessa vaiheessa nämä ilmaukset ryhmitellään, niitä vertaillaan ja pyritään löytämään ilmauksista olennaiset, yhdenmukaiset, erilaiset ja toisaalta myös rajatapaukset. Kolmannessa vaiheessa tapahtuu merkityskategorioiden muodostaminen ja analyysin viimeisessä vaiheessa kuvauskategorioiden muodostaminen. Nämä kaksi viimeistä vaihetta ovat tutkimuksessamme kulkeneet rinnakkain. Tutkimuksemme kuvauskategoriat ovat esiteltyinä luvussa 6 (taulukko 1). Analyysiprosessissa keskeistä on, että jokaisessa vaiheessa mukana kulkee tutkijan teoreettinen ajattelu, eläytyvä luonne ja reflektointi. Toisaalta tärkeää on myös sulkea pois tutkijan esioletukset ilmiöstä ja pyrkiä keskustelemaan aineiston kanssa. (Niikko 2003, 55.) On myös

syitä muistaa, että kategorioiden muodostaminen on fenomenografisessa tutkimuksessa analyysin kriittisin vaihe. Tuolloin tutkija päättää oman tulkintansa mukaan, millä edellytyksellä tietyt ilmaukset kuuluvat samaan tai eri kategoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103.) Toimintaamme kategorioiden muodostamisprosessissa perustelimme sillä, kuinka usein tietyt teemat toistuivat aineistossamme.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan on totuudenmukaista kertoa haastateltavalle, mitä aihetta haastattelu koskee (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Omassa tutkimuksessamme otimme yksimielisen linjan siinä, että kerroimme haastateltaville ennen haastattelua tekevämme tutkimusta luokanopettajan ammatin eettisyydestä ja eettisestä kasvatustoiminnasta. Olimme pyytäneet haastateltavia pohtimaan tätä aihetta etukäteen. Muutamalta haastateltavalta saimme kuitenkin palautetta haastattelun yhteydessä, että olisi ollut helpompaa vastata haastattelukysymyksiin, mikäli ne olisivat olleet tiedossa etukäteen. Huomioiden aiheen laajuuden ja hyvin filosofisen luonteen, tämä oli varteenotettava vaihtoehto. Perustelimme toimintamme kuitenkin sillä, että koska kyseessä oli eettisyyttä, arvoja ja moraalia koskettava tutkimusaihe, halusimme tutkimuskysymysten tulevan yllätyksenä. Näin pääsimme paremmin kiinni tutkimushenkilöidemme käsityksiin, eivätkä he saaneet mahdollisuutta suunnitella miten olisi oikein, hyvää tai toivottavaa vastata, vaan he vastasivat spontaanimminkin.

Haastattelutilanteissa ympäristöllä sekä haastateltavan vireystilalla on suuri merkitys ajatellen haastattelun onnistumista. Haastattelua järjestettäessä pyrimme järjestämään sellaiset haastattelupaikat, jossa ympäristön ärsykkeet olisivat mahdollisimman vähäiset. Tämä oli tärkeää myös nauhoituksen onnistumiseksi. Toisaalta rauhallisella ympäristöllä on myös merkitystä siinä, että haastateltava alkaa kertomaan hankalustakin ja

arkaluontoisemmistakin asioista, joita eettisyys ja eettinen toiminta voivat joillekin olla.

Tutkittavien suojan ja anonymiteetin olemme huomioineet antamalla tutkimushenkilöille pseudonyymit. Lisäksi emme ole halunneet kertoa tarkkoja paikkakuntia, missä he opettavat. Halusimme kuitenkin mainita alueen, jossa tutkimushenkilöt toimivat, sillä koimme sen olevan tutkimuksemme kannalta mainitsemisen arvoinen asia. Näin pystymme osoittamaan, että haastateltavia on etsitty mahdollisimman kattavasti eri alueilta. Emme myöskään halunneet puhua tutkimushenkilöistä numeroina tai kirjainten yhdistelminä, sillä oikean nimen antaminen tutkimushenkilöille antaa myös vaikutelman siitä, että aineistolainauksiemme ovat todella oikean henkilön ajatuksia ja puhetta.

Tutkimuksen pätevyyttä voidaan arvioida sillä, miten hyvin tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä asiaa, mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216). Toisaalta tutkimusta voidaan pitää luotettavana silloin, kun se jollain tavalla koskettaa myös lukijan omaa kokemusmaailmaa, eli kun hänen kokemusmaailma kohtaa tutkijan todellisuuden. (Ks. Eskola & Suoranta 1996, 165.) Myös tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden määrä vaikuttaa tutkimuksen pätevyyteen ja luotettavuuteen. Vaikka tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöitä oli ainoastaan kuusi, tulokset ovat melko luotettavia, sillä samat teemat toistuivat haastatteluissa jatkuvasti. Näemme, että tämä oli riittävä otanta selvittääksemme luotettavasti tutkimusongelmiamme.

Tutkijoina meidän on oltava hyvin reflektiivisiä ja pohdittava, onko omat tulkintamme täysin verifioitavissa, vai voiko kiinnostuksemme aihetta kohtaan värittää tutkimustuloksia haluamiimme suuntiin. Olemme pyrkineet tätä välttämään, mutta kuten aiemmin on todettu, siltä on lähes mahdotonta välttyä suvereenisti. On otettava huomioon, että litteroidusta aineistosta vain murto-osa pääsi tutkimustuloksiin, joten olemme tehneet tässä suhteessa valtavan määrän tutkimuksellisia valintoja.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Luokanopettajien käsityksiä eettisestä kasvatustoiminnasta

Haastattelemiemme luokanopettajien käsitykset eettisen kasvatustoiminnan merkityksestä ja luonteesta koulussa jakaantuivat neljään alatutkimuskysymyksistä muotoiltuun kuvauskategoriaan. Aineisto jakautui 16 merkityskategoriaan, haastatteluissa esiin nousseiden teemojen pohjalta. Tekstit, jotka on kirjoitettu kursivoituna, ovat suoria lainauksia haastatteluissa ilmenneistä käsityksistä. Lainauksen jäljessä suluissa oleva nimi kertoo, kenen haastateltavan ajatukset ovat kyseessä. Olemme halunneet ilmaista lainauksien jäljessä henkilön nimen, jotta lukijalle välittyä ajatus siitä, että sanojen takana on oikea ihminen. Henkilöllisyyden ilmaiseminen on tärkeää siksi, että ihmisten käsitykset ovat sidottuja sosiaaliseen todellisuuteen, kieleen ja kulttuuriin.

Taulukko 1. Luokanopettajien käsitykset eettisestä kasvatustoiminnasta.

Kategoria 1 Kasvatustoiminnan tavoitteet	1 A Ihmisyden taidot 1 B Ilmapiirin luoja 1 C Arvokasvatus 1 D Yksilön ja yhteiskunnan hyvä
Kategoria 2 Kasvatustoiminnan lähtökohdat	2 A Omat arvot 2 B Muodolliset vaateet 2 C Kasvatuskumppanuus 2 D Ammattietiikka
Kategoria 3 Oman toiminnan reflektointi	3 A Riittämättömyys 3 B Kokemattomuus / Kokemus 3 C Haasteellisuus 3 D Arvopohdinta
Kategoria 4 Kasvatustoiminnan näkyminen arjessa	4 A Kokonaisvaltainen osa koulun arkea 4 B Tilannesidonnainen tarkastelu 4 C Kasvatuskeskustelut 4 D Muut menetelmät

6.1.1 Kasvatustoiminnan tavoitteet

Luokanopettajien käsityksissä korostuivat erialaiset kasvatustoiminnalle asetetut tavoitteet. Keskeisimpinä tavoitteina esiintyivät ihmisyyden sekä elämän perustaitojen opettaminen, ilmapiirin luominen, arvokasvatus sekä kasvatustyön yhteiskunnallinen merkittävyys.

Ihmisyyden taidot

Luottamus ja toisten huomioon ottaminen nousivat keskeisinä teemoina esiin kaikkien haastateltavien vastauksissa. Monet näkivät yhteistyötaitojen opettamisen tärkeimpänä seikkana kasvatustyössään. Kaikki painottivat tavalla tai toisella toisten kanssa toimeen tulemistä ja vuorovaikutustaitojen merkitystä ihmisenä kasvamisen prosessissa.

No sillä pyritään nimenomaan siihen, että me tullaan toimeen toistemme kanssa, ja yhteistyö mahdollistuu. Kukaan ei ole saari. Tässä maassa ei kukaan pysty tekemään yksin yhtään mitään. (Pirkko)

Kyllä kai se on lähinnä sitä toisten kanssa toimeen tulemistä, kyllä se siihen tähtää, että oli se nyt tilanne mikä hyvänsä, niin ei sitä nyt sitten jatkossakaan yksin kukaan kuitenkaan pysty hirveesti elelemään... (Kalle)

Näihin molempiin (onnellinen ihminen ja hyvä kansalaisuus). Siihenkin, että ne särvät hioutuu, että ei oo se maailman napa esim. näissä riitatilanteissa, että sä et yksin saa päättää asioista, vaan pitää ottaa muut huomioon. (Helmi)

Huomioon ottaminen sekä luottamus opettajan ja oppilaiden välillä korostui tärkeänä seikkana useammissa vastauksissa eri haastattelun vaiheissa. Haastateltavat korostivat toisten kohtelemista kunnioittavasti, tilanteesta riippumatta keskeisimpinä ihmisyyden taitoina.

Eli se luottamus ja se toisten huomioon ottaminen, sehän nyt tuntuu ihan päivänselvältä, että se pitäis olla, mutta se on, se on niin moneksi, että se on aina vähä hankala toteuttaa sitte. Miten me otetaan, kun miettii näin aikuisiälläkin, huomioon toisia aikuisia, vaikka sitä pyrkii ainakin siihen. (Jaakko)

No mulla on luokan säännöissä tämä kunnioittava arkipuhe. Se on oikeestaan ihan semmonen perusjuttu, kunnioittava arkipuhe sisältää sen että minä kuuntelen sinua, ja vaikka mä oisin kuinka harmistunut tai vihanen niin mä valitsen sanani niin etten mä loukkaa sinua, koska tahatonta loukkaamista tapahtuu niin paljon. Tahallaan sitä emme tee. Ja kunnioittavaan arkipuheeseen sisältyy myös rehellisyys, koska sillon kun mä kunnioitan toista, niin mä puhun niin kun asia on, sekä hyvät että huonot asiat, mutta valitsen sanani jälleen niin, etten loukkaa. (Pirkko)

Oppilaan näkökulma ja heille asetetut kasvatukselliset painotukset korostuvat kahdessa seuraavassa vastauksessa. Elämän perustaitojen oppimisessa kyse on omatoimisuuden herättämisestä. Elämän perustaitojen oppimisessa keskeistä on toiminnan kumpuaminen itsestä, ulkoisista seikoista riippumatta. Eettisellä saralla asiat pitää itse sisäistää, eikä toiminnan kestäväenä lähtökohtana voi olla ulkoinen kannuste.

Mut se pitäis niinku saaha sitte automaattiseksi, että he osais omassa elämässään itse pyytää anteeksi ilman että on se aikuinen, koska ennen pitkää se aikuinen siitä häviää, se voi olla jo 15-vuotiaana kun peruskoulu loppuu että hei ei käy enää ikinä mitään koulua, niin sit pitäis osata toimia maailmassa sillä tavalla, että sen aikuisen opettajan tilalle ei tuu poliisi joka tulee aina sanomaan että ”nyt teit väärin ja nyt siitä seuraa tämmöstä ja tämmöstä”. (Ville)

Se on äärimmäisen tärkeä että lapselle kehittyy semmonen taito että ne pystyy keskenään setvimään niitä asioita. Ja semmonen jonkunlainen tuntuma siitä et onko tää iso vai pieni, millon mun pitää pyytää tähän aikuisen apua ja millon musta itestä tuntuu että mä osaan tän selvittää -

mä osaan pyytää anteeks tai mä osaan antaa anteeks, mä osaan unohtaa ja jatkaa eteenpäin - koska sitähän taitoa myökin tarvitaan paljon. (Kirsti)

Ihmisyyden taidot sekä ihmiseksi kasvaminen ovat teemoja, jotka kaikki mainitsivat. Tämä on mielenkiintoinen ja hieman abstrakti aihealue, sillä hyvää ihmisyyttä on täsmällisesti hankala normittaa.

Että, kaikki ne sais niin kun samat lähtökohdat ihmisinä ja ne kasvais, että ne pystyis olemaan sellasia ihmisiä, kun niistä on tarkotettu kasvaa, että ne pystyis toteuttaa itteensä hyvin, ja terveesti, että ne pärjäis, että ne ois onnellisia. Onnellisuus, onnellisuus ois yks arvo muuten. (Helmi)

Kyllä mä näkisin, tai haluaisin nähdä niin, että se tärkein arvo olis niinku semmosena ihmisyyteen, ihmisenä olemisen arvo. (Kirsti)

Niin totta kai hyvään ihmisyyteen ainakin niinkun alakoulussa, kun eihän he tiedä mitä heistä tulee isona... (Ville)

Ilmapiirin luoja

Opettaja toimii luokassa ilmapiirin luoja, jonka positiivinen muodostuminen on yksi kasvatustoiminnan tavoitteista. Luottamus näkyi ilmapiirin rakentumisessa keskeisenä elementtinä. Turvallisen ilmapiirin läpikuultamana oppilaat luottavat opettajaan ja hänen toimintansa oikeudenmukaisuuteen. Opettajan täytyy itse rakentaa luottamus luokkayhteisössä, sillä se ei ole automaattisesti sen toiminnassa läsnä.

Mutta sitte kun lapset on tuttuja, ja he luottaa minuun niin sehän tuottaa semmosen levollisen, rauhallisen ja hyvin turvallisen oppimisympäristön, jonka jälkeen lapset tietää minun olkapään kohautuksesta että mitä mieltä mä oon asiasta. (Pirkko)

Semmonen luottamus pitää lasten kanssa aina ansaita, se ei oo mikään sisäsyntyinen, että he luottaisivat automaattisesti aikuiseen ja opettajaan. (Kirsti)

Ykkösasia täällä luokassa on se, sanotaan tämmönen luottamus minun ja oppilaitten välillä. (Jaakko)

Oppimisilmapiiri on pohtimisen arvoinen asia, sillä siihen opettaja ei voi liikaa panostaa. On selvää, että luokan ilmapiirin ollessa oppilaista mieluinen, he viihtyvät paremmin luokassa. Opettajan persoonalla ja tavalla toimia oppimisympäristössä on suuri vaikutus lasten viihtymiseen.

Mitä vanhemmiks ne tulee, niin se suurin vaikutuspiiri pikku hiljaa lähenee sieltä vanhemmilta ja opettajilta ja mennään niin kun kaverien mukaan ja siinä vaiheessa jos se lapsi ajattelee, että toi on, vaikka se nyt ei oo kaveri se opettaja, mut jos ”se pitää mua tavallaan tasavertasena ainakin et se juttelee ja on kiinnostunut ja näin”, niin silloin se myös helpommin seuraa sitä, sanoo, että ”tuohan on hyvä tyyppi” ja jos se sanoo noin, niin ehkä siinä on jotakin perääkin. (Kalle)

Olis mukava tulla luokkaan, et se fiilis luokassa pitäs saaha semmoseks, että se ei niin ku olis ”perhana taasko pitää mennä tuonne”, vaan et sinne olis ihan ok tulla. Välillä otetaan löysästi luokassa ja välillä tehhää duunia. (Jaakko)

Koulutyössä nähtiin myös kaverinäkökulman ammattimaisuuden ja arvostavan ilmapiirin valossa. Siihen kuuluu tärkeänä osana lojaalius toisia kohtaan, yhteinen tekeminen ja luottamus.

Koska me ollaan työkavereita, lapset ja minä, ja me ollaan niin kun toinen toisiamme varten, meidän luokkayhteisö ei olis meidän luokka, jos siinä ei olis ne jäsenet ketkä siinä on, me pidetään toisistamme huolta ja toistemme puolta. Kun me tunnetaan toisemme, niin ei oo mitään syytä olla ilkeä toiselle. Sitä kautta sitten tulee luottamus. Kun minä voin luottaa

siihen mitä sinä sanot, ja mä voin uskoa sen kun sä kehut minua tai sanot jonkun korjaavan palautteen ja sen jälkeen seuraa luottamus. Ja jotta luottamusta ei menetetä, ei valehdella. Eli ollaan rehellisiä. (Pirkko)

Kiusaaminen on kaikissa kouluissa vähintään jonkinasteinen ongelma. Kaikki luokkayhteisöt painivat tämän teeman parissa. On tärkeää, että siihen puututaan nopeasti koulun kasvatustoiminnassa.

...mua itteeni on ala-asteella kans kiusattu, et totta kai se niinku vaikuttaa et suhtautuu kiusaamiseen hirveen kielteisesti ja puuttuu siihen nopeesti. Et ku tietää että miten pahalta se voi ala-astelaisesta tuntua. (Ville)

Vaikeilla tilanteilla on myös kasvatuksellinen arvo, sillä ne voivat rakentavasti läpikäytyinä avata tien itsessään parempaan ilmapiiriin.

Mun mielestä niitä vaikeita tilanteita ei voi paeta vaan meidän velvollisuus on kasvattaa nekin tilanteet läpi, vaikka se ei ollu minusta miellyttävää, eikä hänestä miellyttävää, mutta ei elämä aina ole ylipäättään miellyttävää ja siltikin vaan tapahtuu oppimista. (Kirsti)

Ilmapiirin rakentuminen ja luominen on moninainen kokonaisuus, johon vaikuttaa luokan jokaisen yksilön panos. Tärkeää positiivisen ja luottamuksellisen ilmapiirin kannalta on yhteisöllisyyden eli koheesion löytyminen. Tiiviissä yhteisössä ei tarvitse pelätä virheitä – ei myöskään opettajan.

No tärkein on se, että yhdessä selvittää näistä asioista, tilanteesta kun tilanteesta. Ilot jaetaan, surut jaetaan, vihat kestetään, murheet kannetaan yhdessä, porukalla, kaikki auttaa toisiaan. Ketään ei jätetä pulaan, koska oppiminen on myös yhteisöllinen kokemus, kun yks tekee tarkentavan kysymyksen niin muutkin oivaltaa. Meillä on loistavia virheitä luokassa, lapset saa tarroja aina kun ne löytää opettajan tiedotteista virheitä - nehän lukee kaikki tiedotteet hirveen hyvin juuri tästä syystä. Oppiminen on houkuttelemista, ei pakottamista, se on narraamista oppimaan. (Pirkko)

Arvokasvatus

Koulutoiminta sisältää monessa muodossa arvokasvatusta. Jokainen voi kokea arvokkaana erinäisiä koulussa opetettavia asioita. Koulussa opetetaan käytöstapoja, sääntöjä sekä toimintamalleja, tästä syystä arvokasvatusta voi piillä hyvin erilaisissa tilanteissa. Opettajien voi olla hankala paikantaa mikä on arvokasvatusta. Ei ole välttämättä tarkoituksenmukaista nimetä tiettyjä toimia arvokasvatukseksi, sillä oppilas saattaa omaksua monenlaisia arvoja koulun arjessa. Opettajien omat arvot vaikuttavat välttämättä opetukseen, joten voimme pohtia arvokasvatusta luokanopettajien omien arvojen näkökulmasta. Tiettyjen arvojen opettaminen on tärkeä kasvatustoiminnan tavoite sekä jatkuva osa koulun arkea.

Mutta kyllä tietysti omatkin arvot, että onhan se silleen että jokasta oppiainetta voi opettaa toisellakin lailla, että eihän oo pakko pysähtyy siihen kirjan luonnonsuojelukappaleeseen muuta kun yhdeks oppitunniks, et sitten joku opettaja käy sen yhen oppitunnin sitä läpi, ja joku opettaja hankkii lisätehtäviä ja pahvilaatikoita luokkaan mihin sitten heitellään erilaisia roskia, opetellaan laittamaan, että onks tämä nyt sekajäte vai metallijäte vai meneekö tää lasiroskikseen. Et totta kai omat arvot ja kiinnostukset vaikuttaa siihen. Tai että näkee esimerkiksi jossakin raamatun kertomuksessa ne ihmisoikeudet tai historian tunnilla ne ihmisoikeudet siinä tarinassa, ja ottaakin ne keskusteluun. (Ville)

Arvokasvatusta parhaimmillaan voi olla se, että opetetaan tulevaisuuden kannalta tärkeitä ihmisyyden taitoja, kuten velvollisuudentuntoa ja yritteliäisyyttä. Luokanopettajat kokivat pitkäjänteisyyteen opettamisen erityisen tärkeänä.

Tärkeitä kokemuksia nekin, et ei se oppiminen aina oo huvattoman hauskaa, vaan semmonen niinkun tietynlainen et asioitten eteen täytyy pinnistellä, semmonenki arvo on musta tärkeä. Et jotenki tuntuu että tän

päivän aika moni lapsi usein sanoo et en mä halua. Ja koulu on musta loistava paikka harjotella sitäki elämässä että asioita on paljon joita ei haluais, mut niitä vaan tehdään. (Kirsti)

Ettei ne menis siitä, mistä aita on matalin, vaan että ei olis semmosta alisuoriutumista. Tai ku tämä nyky maailma on vähän tämmöstä mtv-video -sukupolvea, että kuvat tulee ja sitten jos pikkusenkin hitaammin maailma toimii, niin lapset turhautuu. Ja että se kiire ei oo vaan niissä juoksuaskelissa, vaan niissä ajatuksissa. Että sen näkee jotenkin kässäntunnilla, kun lapsilla ei oo semmosta pitkäjänteisyyttä tehdä tehtäviä, tai käsitöitä niinku hyvin, vaan jos siihen tulee joku virhe niin "kaupasta saa tällasen halvemmalla, miks me näitä tehään?" (Ville)

Henkisten asioiden käsittely on koulussa välttämättömyys. Henkisyys ei ole välttämättä sidoksissa tiettyyn uskonnolliseen suuntaukseen, vaan se voi kummuta myös muusta elinpiiristä. Henkisyyttä voidaan tuoda esiin myös objektiivisesta näkökulmasta. Tähän eväitä voi tarjota erilaisten moraalidilemmojen pohdinta ja omien arvojen punnitseminen.

Uskonnollisuutta olisin ennen sanonut, että se on tärkeä, mutta sen voi aatella laajemmin, että se ei ooo pelkästään tää meidän uskonto, mutta jokin henkinen väylä, että se ihminen ei ooo vaan sitä aineellista, vaan henkistä myös. Sekin mun mielestä on arvo. Mutta se ei välttämättä oo tää meidän luterilainen uskonto, mutta se henkisyys. (Helmi)

No sitten mulla on jokasella uskontotunnilla tunnin alussa tämmönen moraalipähkinä, että "Kalle ja Ville rikko koulun ikkunan ja Pekka tuli siihen, sitten ope tuli paikalle ja heidät kaikki kuljetettiin rehtorin huoneeseen ja sitten rehtori kysy että kuka sen ikkunan rikko, niin Kalle sano että "Pekka" ja Ville sano että "Pekka". Mitä Pekan pitäis tehdä?". Niin sitten lapset saa pohtia, ja sitten luetaan vasta tylsää uskonnonkirjaa, kun ollaan selvitetty päivän moraalipähkinä. (Ville)

Pohdinnan arvoista on, kuinka paljon opettaja saa kasvattaa lapsia ja vaikuttaa lasten arvoihin. Tämä liittyy keskeisenä opettajan ammatin eettisyyteen, mutta kuinka paljon opettaja pystyy kontrolloimaan omaa toimintaansa luopumatta omasta persoonastaan?

Kuinka paljon opettaja sais nyt vaikuttaa sinne lasten arvoihin, mutta kyllä mun mielestä saa ja kyllä tällästä, no yleisinhimillisiä-humanistisia arvoja, että huomioidaan kaikki ja pidetään kaikkia saman arvoisina, oli ne sitten ketä oli. Ja mun mielestä se nyt on niin kun opettajallekin se ehkä tärkeimmistä, että oppilaat on saman arvoisia ja kyllä ne sen huomaakin aika äkkiä, jos huomaa, että toi on reilu ja tasapuolinen opettaja. (Kalle)

Kaikilla meillä on vahvuuksia ja heikkouksia. Ne on hyvä tiedostaa ja tehdä asia selväksi oppilaille. Vahvuuksien löytäminen ja heikkouksien tukeminen on tärkeää oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta, sillä se on apukeino kasvatuksellisten päämäärien saavuttamiseksi.

Kaikille löytyy tilaa ja paikkaa ja kaikkien vahvuuksia tuetaan, koska kaikilla niitä on. Ja kaikkien heikkouksiakin nimetään, koska se että me ihmiset ei olla täydellisiä, ja minä oon ite huomannu omassa elämässä sen että jos minä löydän itsestäni jonkun heikkouden, jonka mä voin nimetä, niin silloin mulla on mahdollisuus alkaa kehittää sitä, että mulla ei tule semmosta yleisen heikkouden tuntumaa, että mä oon kaikessa huono, jos siellä on vaan joku yks pikku asia. (Pirkko)

Yksilön ja yhteisön hyvä

Yhteiskunnan kannalta koulun kasvatustoiminnan tavoitteena nähtiin yhteisen hyvän vaaliminen, moraaliseen yksilöllisyyteen kasvattaminen, joka tukee sivistystä ja yhteiskunnassa pärjäämistä. Koulussa tapahtuvalla kasvatustoiminnalla on valtava merkitys oppilaiden tulevaisuuden ja yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta. Koulun kasvatuksellista merkitystä

ei voi väheksyä. Vastauksissa korostui, että koulun tehtävä on tärkeä niin yksilöllisestä kuin yhteiskunnallisestakin viitekehystä.

Yhteiskunnan kannalta tietysti, että koulu tekis niistä ihmisistä semmosia, että ne hyödyttäis sitä yhteistä hyvää. Työtä tekemällä, tai, tai henkisillä arvoilla – nekin on työtä. Niin kun, ne kasvais siihen yhteiskunnan jäseneksi. (Helmi)

No sitte kuitenkin koulu on tämmönen yhteiskunnan varmaan omanlailla pienoismaailma niin kyllä muista kuitenkin myöski tärkeätä on, että se semmonen vastuun otto ja se vapauden.. tänä päivänä ku puhutaan paljon yksilönoikeuksista ja muista, niin se vapauden pohtiminenkin on tärkeätä. (Kirsti)

No, tietenki varmaan kasvattaa tuonne maailmalle mallikelpoista lapsia, tai oppilaita ja työssäkäyviä ihmisiä. (Jaakko)

Että varmaan sitten myöhemmin se on myös se työelämään kasvattaminen, mutta totta kai hyvään ihmisyyteen kasvattaminen. (Ville)

Koulua ei voida nähdä ainoastaan tuottajana yhteiskunnan erilaisiin toimiin, vaan oppilailla on itseisarvo tulla aidosti kiinnostuneiksi yhteiskunnan jäseniksi. Vasta toissijaisena arvona on yhteiskunnan paras. Koulu toimii välineellisesti tämän päämäärän saavuttamiseksi.

Mun mielestä liikaa ei voi peruskoulu painottaa sitä, että teistä pitää tulla nyt joku hyödyllinen osa tätä – ainakaan taloudellista koneistoa vaan, että se on sitten sen ammattikoulujen ja jatkokoulutusten tarkoitus, että kyllä siellä pitää olla varaa myös semmoseen, että saa jossakin vaiheessa myös vähän kyseenalaistaakin. --- Yksilön puolelta ajattelis, että se nimenomaan ei oo sitä, että kun peruskoulussa se yksilö on että "nyt sun pitää hyvin käydä tämä ja saada hyvät arvosanat, että sä pääset sitte lukemaan lääkäriksi tai johonkin muuhun", se on toissijainen tulos, joka tietysti tulee, jos niin haluaa, mutta ehkä se on just enemmän yksilön

kannalta, että on avoin asioista ja kiinnostunut ja löytää sen oman kiinnostuksen kohteen. (Kalle)

Yhteiskunnallinen yhteenkuuluvuuden tunne nähtiin tärkeänä identiteetin rakentumisen kannalta. Yhteisöjen, ja sitä kautta yhteiskunnan toimivuuden kannalta on ratkaisevaa yksilöiden moraalinen toiminta, yhteisen hyvän vaaliminen. Yhteenkuuluvuuden rakentaminen lähtee koulun kasvatustoiminnasta, luokkatasolta, joka toimii eräänlaisena pienen yhteiskuntana.

Meillä pitää olla yhteinen suuri kertomus, yhteiskunta tai joku sellanen suomalaisuus tai oma identiteetti, joku kansallinen kuulumisen tunne, joku yhteisen rakentamisen tunne on oltava, jotta me kuulutaan siihen suurempaan yhteisöön. Mutta jotta me voidaan kuulua siihen suurempaan yhteisöön niin pitää kuulua ensin johonkin pieneen yhteisöön että tulee se kokemus siitä osallisuudesta. (Pirkko)

Opetus- ja kasvatustoiminta liittyy välittömästi yhteiskunnallisen elämän eri osa-alueisiin. Koulu toimii siis yhteiskunnan tahdittamassa muutosalaisuudessa. Tämän vuoksi opettajien pitää elää ajan hermolla muuttaen omaa toimintaansa yhteiskunnan muutoksia mukailleen.

Varmaan tämmönen yleinen, miten yhteiskunta muuttuu ja on huomannu mikä on huono asia ja mikä on hyvä asia ja on yrittänyt ottaa mitä nyt tarvitaan. Että nyt tarvii sitä yhteisöllisyyttä esimerkiksi enemmän, kun sillon kun sitä oli niin sitä ei tarvinnu painottaa, että se elämän muutos, lasten elinpiirin muutos, sekin vaikuttaa. (Helmi)

6.1.2 Kasvatustoiminnan lähtökohdat

Haastateltavien käsitysten mukaan kasvatustoiminnan keskeisimpiä lähtökohdita ovat opettajan omat arvot, muodolliset vaateet kuten

opetussuunnitelma sekä erilaiset opettajan työtä ohjaavat normit. Kasvatustoiminnan lähtökohtina luokanopettajien käsityksissä esille nousivat myös kasvatuskumppanuus sekä opettajan ammattietiikka:

Omat arvot

Yksi keskeisin lähtökohta kasvatustoiminnalle olivat opettajan omat arvot ja ihanteet. Suvaitsevaisuus, tasapuolisuus, yksilöllinen kohtaaminen sekä toisen huomioiminen olivat keskeisimpiä arvoja, joita luokanopettajat halusivat omassa kasvatustyössään toteuttaa.

Suvaitsevaisuutta, toisen huomioon ottamista ja sitä että me ei välttämättä olla oikeassa, kun me sanotaan jotakin, että riippuu tilanteesta ja ihmisestä ja sen hetken asioista, että mikä on totuus. (Helmi)

Semmoset asiat on mulle tärkeitä, että lapsen pystyy kohtaamaan yksilönä. Ja musta kuitenkin kauheen tärkeää on, että opettajana pystyy näkemään lapsen juuri sellaisena kun hän on. Ja koen että mun tehtävä on miettiä niitä oppimisen polkuja hänen lähtökohdistaan käsin. (Kirsti)

Se, että opettaja on kaikille tasapuolinen ja ottaa kaikki huomioon ja niin pois päin, että hyvä ja oikee toiminta niin tokihan siihen kuuluu jo opetusasiat, että ne hoidetaan tarpeeks hyvin. (Kalle)

Opettajien omat arvot ovat muutoksessa yhteiskuntamme muutosten mukana. Aikaisemmin kasvatuksessa korostettiin voimakkaammin isänmaallisuutta ja kristillisyyttä. Nykyisin kasvatustoiminnan tärkeitä lähtökohtia ovat tasa-arvo, erilaisuuden hyväksyminen sekä yhteisöllisyys.

Tasa-arvosuus, se hyvä itsetunto ja yhteisöllisyys, isänmaallisuutta mulla ei oo enää, et se mulla oli ennen, mut se on karsiutunut tässä pois ja myös kristilliset arvot on muokkautunut enemmän laajemmiksi. (Helmi)

Omat kokemukset siitä, mitkä asiat ovat keskeisiä elämässä pärjäämisen kannalta, asettavat lähtökohtia opettajan kasvatustyölle. Opettajan roolia oppilaan kasvattamisessa luonnehditaan rinnalla kulkemisena, jolloin opettaja enemmänkin ohjaa oppilaan kasvua oikeaan suuntaan. Tärkeitä lähtökohtia kasvattamiselle ovat myös avoimuus, rehellisyys, läsnäolo, suvaitsevaisuus sekä läsnäolo.

Jotenki mä koen että koulu, opettaja ja opettaminen on eväiden antamista, niitä ihmisenä olemisen taitojen antamista siihen elämään... Ne on ainakin minulle osoittautunut semmosina, että niillä pärjää ja ehkä siinä voi jonkun mielestä olla uskoa semmoseen liian utopistiseen hyvään tai muuta, mutta mun mielestä aina ne tavoitteet pitää olla enemmän sinne unelmaosastoon suuntautuvia ku jotenki semmosia että niitä jo kitistetään valmiiksi, elämä kyllä sen hoitaa sen puolen. (Kirsti)

No avoimuus, rehellisyys, läsnäolo. Ne on koko ajan. Ja sitten se, että ei kontrolloida, vaan niinku tarkkaillaan yhdessä. Se tilanteeseen tarttuminen. Oppimiseen kannustaminen, et jos lapsi haluaa oppia jotakin niin siitä vaan, vaikkei se nyt oiskaan ollu mun agenda. Suvaitsevaisuus ja luovat ratkaisut. Mä itse nautin oppimisesta, niin mä yritän mahdollistaa sitä olemalla se rinnalla kulkija. (Pirkko)

Omat arvot opetus- ja kasvatustyössä korostuvat väistämättä opettajan omien mieltymysten, kiinnostuksen kohteiden tai puheen kautta. Näistä riippuu paljolti millä tavalla opettaja käsittelee asioita koulussa, sillä opettajan ammattiin liittyvän vapauden kautta opettajalla on mahdollisuus painotuseroihin erilaisten kokonaisuuksien välillä. Toisaalta ratkaisut ja kasvatustilanteiden kohtaaminen perustuu opettajan omille arvoille hyvin paljon. Omien arvojen ja mieltymysten heijastumisen suhteen tulee olla varovainen, eikä tuoda esiin liikaa omia mielipiteitään.

No ainahan ne ratkasut mitä tehdään on eettiseltä pohjalta tehtäviä, mut se tulee sieltä omista arvoista ja sekunnissa sun pitää päättää miten toimitaan, niin se on jotenkin jo sisäänrakennettua. (Pirkko)

Joo, väkisinkin, vaikka niin kun yrittäis, että ne ei tuu läpi, ne tulee läpi, sen näkee elekielestä tai jostakin... (Helmi)

No kyllä, pakko se on myöntää, kyllä ne vaan heijastuu, siinä tietysti pitää välillä olla vähän varovainen joissakin asioissa, että ei liian vahvasti tuo jotakin omia, ainakaan mielipiteitä... (Kalle)

Opettajien arvot ovat muodostuneet erilaisista lähtökohdista ja kokonaisuuksista. Koulutus, elämäkokemus, ympäröivän maailman arvot, suuntautuneisuus harrastuksissa sekä oma elämäntilanne ovat asioita, jotka vaikuttavat opettajan kasvattajaksi kehittymiseen ja toimimiseen kasvatustoiminnassa. Nämä voidaan nähdä lähtökohtina opettajan kasvatustyölle.

Se koulu minkä mä oon käyny. Ja sen ympäröivän maailman arvot. Tietenki elämä, elämäkokemukset, kaikki niitä muokkaa. (Kirsti)

Ja sitten oma elämäntilanne, jos vaikka itte on raskaana, niin suhtautuu ihan eri tavalla lapsen suruun, kun sitten kun ei oo, et sillon menee täysillä mukaan ja hyvä ettei itke siinä ittekin mukana, et oma elämäntilannekin vaikuttaa. (Helmi)

No, mie toivon, että ne miun omat arvot pätis sielä sillälaila, että se jotakin oppia siinä aina pikkasen ottas. (Jaakko)

Muodolliset vaateet

Lähes kaikki tutkimushenkilömme mainitsivat opetussuunnitelman keskeisenä lähtökohtana kasvatustyössään. Opetussuunnitelmasta haetaan oikeutusta omalle toiminnalle, sanoille tai eettisille ratkaisuille, joita opettajana joutuu tekemään. Opettaja on valtion virkamies, ja hänen toimintaansa ohjaavat ja toisaalta oikeuttavat erilaiset muodolliset vaateet.

Opetussuunnitelma on asiakirja, joka jokaisen opettajan on hyvä tuntee ja lukea huolellisesti. Se sisältää vaateet siitä, mitä koulussa tulee opettaa oppiaineittain, mutta ohjaa myös kasvatustoimintaa sekä koulun arvokasvatusta.

Virkamiehenä tietenkin perusopetussuunnitelma minua ohjaa... Kyllä mä luulen että mulle ainakin käy niin, että kun mä luen sitä opetussuunnitelmaa, niin mä luen sitä sellasten silmien läpi, että mä löydän ne lain suomat perusteet näille mun ajatuksille et miten mä haluan töitä tehdä. (Kirsti)

Tietenkin opetussuunnitelma on normiasiakirja ja se on opettajan luettava kyllä. Siellä on selkeästi määritelty arvopohja, ja opettaja ei voi toimia työssä jos omat arvot on ristiriidassa sen opetussuunnitelman arvojen kanssa. (Pirkko)

Opetussuunnitelma on normiasiakirja, jota opettajan tulee noudattaa. Koulun järjestyssäännöt perustuvat opetussuunnitelmaan. Koulun laatimia sääntöjä sekä opettajakunnan kesken sovittuja asioita pidettiin tärkeinä kasvatustyön lähtökohtina. Opettajan työtä ja toimintaa ohjaavat normit ovat niin tärkeitä, että konfliktitilanteissa ollaan valmiita jopa olemaan eri mieltä kodin kanssa ja seisomaan näiden sääntöjen takana.

Mut sitte myös koulun opetussuunnitelmassa ja koulun järjestyssäännöissä ne asiat mistä opettajan pitää myös pitää niin tiukasti kiinni, että tarvittaessa vaikka riidellä vanhempien kanssa niistä, että jos koululla on tällöinen sääntö, ei vanhemmat voi sitä muuttaa kun se on koulun sääntö. (Ville)

Huolimatta siitä, että opetussuunnitelma ja säännöt ovat keskeinen ohjenuora ja lähtökohta opettajan eettiselle toiminnalle, nousivat omat arvot jopa niiden edelle. Muodollisten vaateiden olemassaolo tiedostetaan kouluissa yleensä, mutta niitä tulkitaan omien arvojen ja lähtökohtien kautta. Jokainen opettaja painottaa näitä sääntöjä eri tavoin omassa

työssään, riippuen opettajan omista mieltymyksistä tai kokemuksista. Vaikka painotuserot ovat erilaisia on selvää, että tietyt peruslähtökohdat tulevat olla yhteneviä opettajien kesken. Toisaalta omat tulkinnat ja painotukset opetussuunnitelmasta ovat myös niitä asioita, jotka voivat luoda ristiriitoja työyhteisössä.

En mä voi sitte kyllä opettaa, jos mä joudun ristiriitaan omien tavoitteiden tai lähtökohtien kans, että jos tulee koulun opetussuunnitelmaan jonkinlainen määräys, että näin pitää tehdä, niin jos musta itestä tuntuu, että en mä voi noin tehdä niin ei siitä opettamisestakaan kyllä mitään tuu. Että kyllä se kuitenkin varmaan menee yli muiden sitten, loppuviimmeks. (Kalle)

Omat arvot suhteessa opetussuunnitelmaan, kyllä me siitä lähdetään. Mutta yhteisössä pitää noudattaa niitä pelisääntöjä mitkä yhteisö luo. Mä oletan että myös kollegat lukee opetussuunnitelmaa. Ja mä oletan, että ne peruslinjat on yhdensuuntasia. Mutta painotukset ja tulkinnat on erilaisia, ja niin pitääkin olla. Siitä syntyy ne tietyt ristiriidat, myös työyhteisössä, jotka ovat myös meille aikuisille ne kasvun paikat. (Pirkko)

Nehän on määrätty siellä OPSissa, meidän pitäis niitä noudattaa ja varmaan tuleekin pääosin noudatettua, mutta tietysti jokun voi painottaa jotakin enemmän ja sit se oma kokemus vaikuttaa, että mitä painottaa ja mitä ei niinkään. Ne tulee varmaan kumminkin tästä meidän ympärillä olevasta yhteiskunnasta, johon OPSista on sitten poimittu ne arvot. (Helmi)

Opettajan työn parhaisiin puoliin haastateltaviemme puheenvuoroissa lukeutui mahdollisuus toimia opettajana hyvinkin vapaasti, kuitenkin noudattaen opetussuunnitelmaa. Tämä vapaus on ilman muuta rikkaus opettajan työssä, mutta siihen liittyy myös valtava vastuu miten tätä vapautta käytetään.

On siinä pakko pysyä niissä raameissa, jollakin lailla. Se on aika vapaata tää Suomen opettajatouhu verraten melkein mihinkä vaan, että jos opettajalla oikeesti on jotakin, mitä se haluais tuoda siihen luokkaan, niin se kyllä onnistuu aika hyvinkin. (Kalle)

Opetussuunnitelma ei ole ainoa ohjekirja, joka ohjaa opettajan toimintaa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n laatimat opettajan ammattieettiset ohjeet ovat opettajia varten laadittu asiakirja, jonka pohjalta opettaja voi rakentaa ammattietiikkaansa ja opettajaidentiteettiään. Kaikissa työyhteisöissä ei välttämättä anneta painoarvoa näille ohjeille.

No minun mielestä OAJ on laatinutki tämmöset ihan opettajan ammattietiikan ohjeet ja nehan on tietenkin esillä kaikissa opettajanhuoneissa, ja joita kukaan ei oo lukenu.. (Ville)

Kasvatuskumppanuus

Opettaja tukee kotona tapahtuvaa kasvatustoimintaa. Keskeinen lähtökohta koulussakin toteutettavalle kasvatustoiminnalle ovat kodin ja vanhempien toiveet sekä arvot. Ne ohjaavat väistämättä opettajan toimintaa ja eettisiä ratkaisuja. On mahdollista, että opettaja ei aina huomaa kaikkia koulussa tapahtuvia tilanteita. Oppilaat keskustelelevat asioista usein kotona, ja usein lähtökohta kasvatustilanteelle voi olla aloite tai viesti kodeista, joissa pyydetään käsittelemään jotakin asiaa koulussa. Rehellisyys ja avoimuus vanhempia kohtaan ovat ensisijaisen tärkeitä, jotta luottamus kodin ja koulun välille voi rakentua. Näin opettajan toiminta eettisesti latautuneissa tilanteissa on ikään kuin oikeutetumpaa.

Lähtökohtahan tietenki oli se, että tuli vanhemmilta viesti. Ja samantien puutuin ja mietin strategiat. Ensin tietenkin olin kuullut Jaanaa yksin, että mikä on se tilanne, mut sitten mentiin kaikkien tyttöjen kanssa tuonne istuskeleen ja jutteleen ihan rauhalliseen tilaan ja mietittiin näitä asioita,

että mitä me voitais tehdä.. Lähtökohallisesti sen tilanteen laukas se, että vanhemmat otti yhteyttä ja sen jälkeen toimin välittömästi. (Jaakko)

Kun ratkoo riitoja ja ei aina tiiä kaikkee, kun lapset ei uskalla kertoa, ei halua kertoa, ja ite on tullu paikalle ehkä puol minuuttia liian myöhään, niin ja aina ei oo tarpeeks viisautta, niin kyllähän huoltajat soittaa myös tai lähettää sähköpostia että ”mikä se tämä juttu o,n että miten opettaja pysty sanomaan noin kun toista sattuu?”. Elämässä tapahtuu kaikenlaista, ja kaikkeen ei voi mitenkään varautua eikä ennakoida et se vaan on yritettävä opettajana tehdä parhaansa ja sitte tietysti vastattava myös vanhempien palautteeseen. (Ville)

Vanhempien tuki kasvatustoiminnassa on erittäin tärkeää. Toiminta tulee perustua yhteisiin lähtökohtiin kodin kanssa. Vanhemmat ovat lapsensa parhaita asiantuntijoita ja joskus opettajan toimintaa ja ratkaisuja voi helpottaa keskustelu kodin kanssa. Oppilaantuntemus on keskeinen lähtökohta kasvatuksessa tai tehtäessä lasta koskevia ratkaisuja. Avain oppilaantuntemukseen on taas kodin ja koulun yhteistyössä. Vanhempien tuki ja luottamus opettajaan antaa liikkumatilaa, varmuutta ja toisaalta myös vapautta toimia erilaisissa kasvatustilanteissa tai ratkaisuisissa.

Säätelyä ja mietintää teen paljonkin ja siihen mä tarviin niitä vanhempia avuksi, juttelemaan että miten vanhemmat selviää tai miten lapsi kotonakin reagoi tällöisiin tilanteisiin ja sitä mä paljon opiskelenkin etukäteen ja siitä me puhutaankin lasten kanssa. Koska se tuki mikä vanhemmilta tulee, niin se antaa mulle sen liikkumatilan, että mä voin epäonnistua eikä siitäkään mulle seuraa mitään pahaa. (Pirkko)

Vanhempia on otettu mukaan jopa koulun opetussuunnitelmatyöhön. Näin kasvatukselle on saatu yhteisiä lähtökohtia ja arvoja kodin kanssa, mikä voi helpottaa opettajan toimintaa.

Kun suunniteltiin opetussuunnitelmaa, niin me kysyttiin vanhemmilta, mitä arvoja ne arvostaa, et miten ne haluaa, että niiden lapsia opetetaan ja sen

mukaan tehtiin meidän koulun oma opetussuunnitelma. Ja nyt just piti se nivouttaa yhteen kaupungin omaan opetussuunnitelmaan ja katottiin niitä arvoja ja vanhemmat oli laittaneet, mitä ne arvostaa. (Helmi)

Vanhempien palaute, arvot ja ajatukset ohjaavat kasvatustyötä, sillä usein opettaja joutuu toiminnassaan hakemaan oikeutusta myös vanhempien mielipiteistä. Toisinaan kotien ajatus- ja arvomaailmat eroavat hyvinkin paljon koulun kasvatuksellisista arvoista ja tavoitteista.

Vanhemmilta saattaa tulla aika paljo palautetta monesti, että saattaa olla tälläisiä aikalailta suorituskeskeisiä liikaakin lapsien vanhemmat, että sieltä saattaa tulla joskus – harvoin tietysti loppujen lopuks - mutta kyllä ainakin jos jotakin tulee, niin kyllä se alkaa vaivaan, että jos tulee joku sellanen kommentti, että ei oikein tiedä, että mitä täs ny on takana, tai jos huomaa, että ne ajattelee aivan erilailla kuin ite... (Kalle)

Kasvatuskumppanuus on parhaimmillaan opettajan työn paras lähtökohta oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiselle. Toisaalta yhteistyö vanhempien kanssa varmentaa myös sen, että opettajan toiminta on eettistä. Yhteistyö kodin kanssa antaa opettajalle mahdollisuudet toimia ja rakentaa opetustaan mahdollisimman monipuoliseksi. Opettajan eettisen toiminnan yhtenä lähtökohtana voidaan kiteyttää toimiminen siten, että opettajan tulisi kohdella oppilaitaan niin kun haluaisi omaa lastaan kohdeltavan. Tämä on ohje, joka opettajan olisi syytä muistaa kasvatuksessa ja oppilaita koskevissa ratkaisuissa.

Kun vanhemmat oppii luottamaan opettajaan, niin ne ei pelkää että opettaja käyttää valtaa väärin lapseen. Vaan opettajakin on aikuinen, ja aika monesti äiti tai isä, jolla on omia lapsia. Ja minusta hyvä ohjenuora on se, että niin kuin minä haluaisin omaa lastani kohdeltavan niin minä haluan kohdella myös omia oppilaita. (Pirkko)

Ammattietiikka

Jokaista opettajaa ohjaa hänen eettisissä pohdinnoissaan ja kasvatustilanteissa hänen ammattietiikkansa, joka perustuu erilaisille arvoille sekä opettajaa koskeville normeille. Ammattietiikka on lähtökohta opettajan eettiselle toiminnalle ja on takana erilaisissa ratkaisuisissa, joita ammatissa joudutaan tekemään ja kohtaamaan. Ammattietiikkaa haastateltavat ovat määritelleet hyvin eri tavoin, mutta punaisena lankana on kaikkien oppilaiden tasapuolinen kohtelu.

Lähtökohtahan on edelleen se reiluus, eli opettajan pitää olla tasapuolinen kaikille oppilaille ja reilu siinä suhteessa kaikille. Se ei saa ketään nostaa sieltä ylös ylitse muiden, eikä taas niitata ketään alas, elikkä sen pitäis olla luokan parhaimmalle ja kilteimmälle yhtä ilkeä, kun sille luokan huonoimmalle ja heikoimmalle kiva, elikkä pitäis olla tasapuolinen. (Jaakko)

Ammattietiikan lähtökohdiksi nähtiin mahdollisimman hyvä ja oikea toiminta opettajan ammatissa. Toimiessaan kasvattajana opettaja toimii esimerkkinä oppilaille ja hänen käytöksensä, ratkaisunsa sekä toimintansa tulee myös olla sen mukaista. Toisaalta opettajan eettistä toimintaa on hoitaa työnsä mahdollisimman hyvin. Opettajan ammattiin liittyy velvollisuuksia, ja kasvattaminen on ehdottomasti yksi niistä. Jotta voi toimia hyvänä opettajana tulee olla myös jonkinlainen halu kasvattaa oppilaitaan. Velvollisuudet liittyvät myös siihen, että kasvatustilanteen ilmetessä opettaja on velvollinen kohtaamaan tilanteen.

Kyllä se etiikka sitäkin on, että hoitaa kuitenkin tarvittavan hyvin opetustyön ja sitten myös sitä, että jos näkee ongelmakohtia tai muita missä asiassa tahansa niin tavallaan opettaja on velvollinen jollakin lailla niihin puuttumaan. (Kalle)

Onko kasvattajan velvollisuus aina katsoa ne tilanteet loppuun vai olisko kuitenkin parempi, että päästää vähän helpommalla itsensä ja tämän

lapsen? Ja voiko ajatella, että tilanteita tulee aina uudelleen, että josko sitten vasta? (Kirsti)

Valmiita ratkaisumalleja opettajan toimintaan ei ole. Toiminnan oikeutuksia voidaan hakea opetussuunnitelmasta tai koulun yhteisistä säännöistä. Yhtäältä edellytys opettajan oikeanlaiselle toiminnalle, ammattietiikan muotoutumiselle sekä tasapuoliselle kohtelulle on omien arvojen pohdinta sekä niiden oikeuttaminen opetussuunnitelman kautta ja toisaalta opettajaa koskevan vastuun ymmärtäminen.

Omien arvojen mukaista työn tekemistä niin, että ne arvot sen virkavelvollisuudella luettavan opetussuunnitelman läpisiuodatettuja, ikään kun tarkastettu et onko niin. Siitä se ammattietiikka muodostuu. Mulle itse asiassa mun ensimmäinen rehtori sano että ”virkavelvollisuudella, parhaaksi katsomallasi tavalla hoida tätä työtä”. Siinä oli musta paljon viisautta, että siellä on ne raamit siellä opetussuunnitelmassa ja tässä kaikessa lainsäädännössä mutta myöski se semmonen oma vastuu ja tavallaan tuo lause haastaa miettimään ne omat arvonsa sen kautta just että miten tekee. (Kirsti)

Eli kyllä opettajan tulee olla tietonen omista arvoistaan ja siitä, mikä ikään kun johtaa sitä omaa työtä.. (Pirkko)

Kasvatuksen tulee perustua rehellisyyteen ja toisaalta oppilaisiin tulee suhtautua riittävällä vakavuudella, sillä pieneltä tuntuva asia voi olla oppilaalle hyvin merkittävä. Kohtaamisissa opettaja-oppilas -suhteen tulisi jäädä taka-alalle ja opettajan tulee kohdata oppilas toisena ihmisenä ja hänen tarpeensa riittävällä vakavuudella. Vaikka opettaja on itse aikuinen ja oppilas lapsi, ovat he ihmisinä samanarvoisia. Tämä tulee ehdottomasti muistaa ja olla lähtökohtana kasvatustyössä, sillä opettajan eettinen vastuu kasvattajana liittyy tämän valta-aseman tiedostamiseen.

Se on se suhtautuminen vähän semmonen ”mulle sä et puhu noin”, koska tietysti ei saakaan – jotakin asioita pitää osata puhua, mutta se asetelma

on heti se, ”minä olen opettaja, sinä oppilas”, että silloin ne ei oikein kohtaa. (Kalle)

Pyrin kaikissa tilanteissa, myös tiedostaen edelleenkin, ajattelemaan että vaikka toinen on pieni lapsi ja mä olen aikuinen niin silti me ollaan ihmisinä samanarvoisia ja mun eettinen vastuu on rajoittaa niitä toimintoja, joissa lapsi voi kokea turvattomuutta tai joutua jonkun henkisen tai fyysisen uhan alaiseksi, ja opettajan pitää tiedostaa, että minä voin olla se uhkatekijä. Sen takia pitää olla siltä malttia, että kun mun suusta tulis mitä sattuu niin sanon vaikka ”hmmm”. (Pirkko)

Opettaja arvottaa kasvatustilanteet, oppilaiden tarpeet sekä erilaiset konfliktit omista arvoista ja näkemyksistään käsin, joka on eräänlaista vallankäyttöä. Tämä tekee opettajan ammatista eettisen. Opettajalla tulee olla halu kasvattaa, mutta myös halu ratkaista erilaiset konfliktit ja ongelmatilanteet, joita koulumaailmassa väistämättä kohdataan.

Opettajan työhän on eettinen työ. Silloin ollaan moraalin kanssa tekemisissä. Että käsitys oikeasta ja väärästä ja ne kasvatustilanteethan on juuri tätä. Opettajan pitää olla äärimmäisen sensitiivinen, empaattinen ja kuunnella mitä se lapsi kertoo. Ja maltaa kuunnella, ennen kun itse ottaa sitä arvottavaa näkökulmaa, koska aikuisella on se valta. (Pirkko)

6.1.3 Oman toiminnan reflektointi

Haastateltaviemme käsityksissä oman kasvatustoiminnan reflektoinnista korostuivat selvästi neljä eri näkökulmaa. Pohtiessaan omaa toimintaa eettisenä kasvattajana he pohtivat riittämättömyyttä, kokemuksen ja kokemattomuuden tuntemuksia omaa kompetenssiaan kasvattajana, kasvatustyön haasteellisuutta sekä siihen liittyvää arvopohdintaa.

Riittämättömyys

Riittämättömyyden tunteet itsestä kasvattajina nousivat useimmiten esiin tilanteissa, joissa opettaja oli yliarvioinut kykynsä, mutta resurssit eivät ehkä riittäneet tilanteen ratkaisuun. Opettaja sortuu helposti tilanteiden ratkaisuun itsenäisesti, vaikka voisi turvautua kollegiaaliseen apuun eli moniammatilliseen yhteistyöhön. Onko opettajalta eettisempää toimintaa myöntää oma riittämättömyytensä ja ohjata vastuuta myös muille tahoille, sen sijaan että pyrkii tilanteiden ratkaisuun yksin.

Ehkä ne on ollu ongelma, että oon yrittäny olla liian hyvä, luullu itestäni vähä liikoja ”että kyllä mie tämänkin pystyn ratkaseen”, kun ois voinu ottaa yhteyttä ammatti-ihmisiin, jotka on sitä varten. Vähän ehkä liian pitkälle yrittäny mennä joissaki asioissa. (Pirkko)

Varmaan nuoret opettajat polttaa itensä loppuun, kun ne yrittää tehdä liian hyvin ja liian paljon, just Opettaja-lehdessä professori Jyväskylältä kirjotti, että aina suomalaiset yrittää siihen kymppiin, että seiskan tasokin riittä. (Helmi)

Kokemattomuus korreloi riittämättömyyden tunteisiin luokanopettajien käsityksissä. Riittämättömyyttä kasvattajana kohdataan tilanteissa, joissa opettaja ei enää löydä keinoja tilanteen ratkaisuun. Joskus oma toiminta kasvatus- tai päätöksentekotilanteissa luo tunteen siitä, ettei oma ratkaisu ole ollut toivottava tai riittävä. Oma elämäntilanne tai niinkin yksinkertainen asia kuin päänsärky voi vaikuttaa opettajan toimintaan ja päätöksentekoon.

Semmosia juttuja saattaa joskus pähkäillä, että mitä vois tehdä enemmän sen eteen, että se helpottas lapsilla toisten kans työskentelemistä tai ventovieraittenkin kans. Ehkä semmoset asiat mietityttää joskus, että mitä niitten eteen vois tehdä. (Jaakko)

Eniten pistää aattelemaan, jos itte toimii tyhmästi jossakin, kun nopeesti pitää tehdä jotain päätöksiä tai puuttua johonkin asioihin tai sanoa ja sitten kun omatunto soimaa että mä oisin varmaan tehny tän asian paljon fiksummin jos en olis ollu päänsäryssä töissä tai väsyneenä, tai jos oisin ajatellu ennen kun olisin sanonu, olisin sanonu paljon fiksummin. (Ville)

Eräänä seikkana riittämättömyyden tunteisiin vaikutti täysin inhimilliset seikat, kuten asioiden unohtaminen. Opettajakin on ihminen, ja joskus asioista etukäteen varoittaminen voi vain unohtua. Pelko tästä voi aiheuttaa riittämättömyyden tunteita.

Et kyllä mä sitä tilannetta pelkään, että mä unohan jonain vuonna kertoo sen tarinan ja sit se tapahtuu uudestaan ja sitte syytän itteeni. Minä olisin voinu tehdä jotain. Ja saa sen sitten jotenkin pois omaltatunnoltaan, kun on kertonu tämmösen lumipallojutun eteenpäin, että on tehny jotain asian eteen, jotain ihan omasta mielestään fiksuakin. (Ville)

Kokemattomuus / Kokemus

Reflektoidessaan eettisyyttä sekä toimintaansa kasvatustilanteissa, luokanopettajien käsityksissä nousi hyvin usein esille kokemuksen ja kokemattomuuden merkitys. Kokemus karttuu työvuosien myötä, eikä vastavalmistuneella opettajalla ole välttämättä niin suuria valmiuksia kohdata kaikkia kasvatustilanteita tai toimia niin vahvana eettisten arvojen kantajana, kuin kokeneella opettajalla. Toisaalta pitkään työelämässä toiminut opettaja voi olla arvoihinsa juurtunut. Näin ollen uusi opettaja voi tuoda työyhteisöön uusia eettisten tilanteiden ratkaisumalleja, kokemattomuudesta huolimatta.

En mä voi sanoa että koulutus olis valmistanut minut näitten eettisten arvojen vahvaksi kantajaksi siinä neljässä vuodessa, vaan se haastoi mieltimään, mutta kyllä se työ ja elämäkokemus vasta ne juurruttaa, että ei se valmista identiteettiä rakenna. (Kirsti)

Kokemus antaa opettajalle valmiuksia ennakoida erilaisia tilanteita ja käsitellä asioita jo ennen kun ne ovat tapahtuneet. Tilanteiden ennaltaehkäisy edellyttää kokemusta ja pelisilmää lukea tilanteita.

En itte tykkää siitä, että tekee samaa virhettä monta kertaa elämässä, vaikka joskus tulee tehtyä, itsekin. Mutta siis se, että kun on kerran nähnyt, että oppilas lähtee ambulanssilla ja kerran lukenu lehdestä, että oppilas liukastu suksien kanssa tielle ja auto ajo yli vaikka se jarrutti, mutta ku jäisellä tiellä auto vaan jatko matkaa ja sitte pam. Niin silloin varmaan omatunto soimais hirveesti, että ei oo tarpeeks puuttunu niihin asioihin ettei tapahtus toista kertaa. (Ville)

Kokemuksen myötä ovat karttuneet myös erilaiset ratkaisumallit, joilla on pidempikestoisia ja parempia seurauksia.

Mitä mä oon kokemuksen myötä oppinut, mikä on myös tärkeätä lapselle, että varsinkin nyt esimerkkinä tää hyvä palaute, että nuorempana en varmaan osannut antaa sitä hyvää palautetta niin paljon kun nyt. Nyt mä huomaan, että hyvällä lapsen saa käyttäytyyn paljon paremmin kuin torumisella, että pieni kiitos on aina parempi kuin se kymmenen minuutin rähjäys. (Helmi)

Opettaja on tavannut elämänsä aikana erilaisia ihmisiä, opettajakollegoja sekä muita työtovereita. Nämä henkilöt ovat voineet vaikuttaneet siihen, millaisin lähtökohdin opettaja kohtaa eettiset tilanteet koulussa tai rakentaa erilaisia ratkaisumalleja kasvatustilanteisiin. Tapausten reflektointi kollegan kanssa voi avata asioista täysin uusia ulottuvuuksia ja näin ne voivat toimia oppimistilanteina .

Se lastenkotivuosi, jolloin joutu näkemään sen todella äärimmäisen puolen lapsen elämästä ja sielä oikeestaan ne onnistumiset oli just niitä, että ku sai ottaa sen kaverin, jonka taustat oli mitä järkyttävimmät ja viii se tuonne joen varteen tai jonneki, nii huomaa kuinka se oli ikänsä kaivannu

semmosta ja se vähän sai nostetta sille henkilölle ja tuntu et se jakso taas viikon eteenpäin. (Jaakko)

Mun mielestä ne semmoset henkilökohtaset pohdinnat, osallistuminen opiskeluihin, oppimistehtävien kautta oivallus, ja sitte yksi asia jonka mä oon havainnu vasta nyt ihan viime aikoina, on se että mä sain työskennellä loistavan koulunkäyntiavustajan kanssa. (Pirkko)

Useimmat opettajana toimivat henkilöt ovat myös itse vanhempia, jolloin heillä on luonnollisesti karttunut kokemusta kasvattamisesta. Tämä voi edesauttaa opettajaa kohtaamaan kasvatustilanteita ja eettisiä pohdintoja koulumaailmassa, mutta ei ole välttämättä edellytys hyvälle ja oikealle toiminnalle.

Kun on ite kasvattanu viis lasta ja muutamalla on ollu vastaava tilanne, siis meillä kotona, eli mulla on henkilökohtasta kokemusta siitä miltä tuntuu kun oma lapsi jätetään ulkopuolelle porukasta, niin mulla on aikuisena, vanhempana kokemusta siitä, kuinka rankkaa se on sille nuorelle, pienelle ihmiselle. (Jaakko)

Kokemus voi osaltaan vaikuttaa siihen miten paljon opettaja reflektoi sanomisiaan kasvatustilanteissa. Opettajan sanat esimerkiksi kasvatustilanteissa sisältävät heijastumaa hänen omista arvoistaan ja ihanteistaan, ja ovat siksi arvolutautuneita. Tämän vuoksi on tärkeää muistaa valita sanansa tarkkaan.

Alkuvuosina sillon olisin sanonut, että "Hyi, noin ei saa sanoa, pyydäppä anteeksi". Mutta nyt kun mä oon miettiny, että eihän näin voi sanoa, sillonhan mä otan kantaa, että "hyi" - mä arvolutaudun siinä tavallaan ja se lapsikin oppii, että näin se on. Ennen olisin toiminut niin kun on opetettu, perinteen mukaan, mut nyt mä käytin omia aivojani. (Helmi)

Oppilaantuntemus on edellytys sille, että opettaja osaa toimia kunkin oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta suotuisalla tavalla. Tuntemalla

oppilaat opettaja pystyy käyttämään sopivampia ratkaisumalleja sekä keinoja erilaisiin tilanteisiin, joita hän työssään kohtaa. Kokemattomuus sisälsi epäilyksiä oman toiminnan riittävydestä, kun taas kokemuksen myötä on löytynyt tärkeitä työkaluja tilanteista selviämiseksi. Lähtökohtana kaikelle toiminnalle tulee olla maltti ja rehellisyys – ennen kaikkea rehellisyys omille ajatuksille.

Silloin kun lapset on mulle vielä uusia tuttavuuksia, niin tietenki heidän tunneskaalaa ja reagoititapaansa mä mietin, että minkälaiset reaktiot sopii kenenkin lapsen temperamenttiin ja sitä kautta kovastikki mietin sitä, että oliko minun reaktiot suhteessa sen lapsen reaktioon oikeita. Ja nuorempana opettajana hyvinkin paljon, ja niitten tilanteiden kautta kun tuli ristiriitoja oppilaitten kanssa oli alkuun vähän unettomia öitäkin ja kyllä hyvin nöyränä sai olla että nyt sanoin rumasti tai tulistuin. Mutta näin pitkän työuran tehneenä huomaa, että maltti ja rehellisyys on hirveen hyvät sen kunnioittavan arkipuheen rinnalla, ne on hirveen hyvät työkalut tässä työssä. (Pirkko)

En nyt ihan varma ole, mut kyllä mulla semmonen muistikuva oli että sillon alussa aina enemmän töitä tuli pohdittua, ja ne oli varmaan hyvin eettisiä ne pohdinnat, et teinkö oikein, väärin, hyvin, huonosti, riittävästi, koska siinä oli epävarmuutta joka suuntaan: että osaanko tämän homman ja ymmärränkö yhtään mitään noista lapsista ja istunko tähän koko kuvioon. Sitten kun löytää itsensä opettajana, löytää ne oppilaat ja sitä kautta neki asiat asettuu. (Kirsti)

Opettajankoulutus ei anna valmiita vastauksia siihen, millä tavoin kasvattajana tulee toimia. Opettajankoulutus antaa pedagogisia valmiuksia ja ymmärryksen ammattia koskevista asioista, mutta varsinainen oppiminen tapahtuu vasta kentällä, tilanteiden ollessa todella käsillä. Ymmärrys kasvatustilanteissa toimimiseen voidaan todella saavuttaa vasta kokemuksen myötä.

Nuorena opettajana kun valmistu niin musta tuntu että mä olin just saanu ajokortin, mut mun pitää se liikenne hanskata. Mun mielestä mä sain sen ymmärryksen, että mä olen tieni alussa, ja se polku on raivattava itse, mutta ne välineet mä oon saanu kyllä opettajankoulutuslaitoksesta, ja nyt pitää vaan käyttää niitä viisaasti. Ettei opettajankoulutuslaitoksesta nimensä mukaisesti valmistu opettajia, vaan sieltä pitäisi valmistua oppimisen ihmettelijöitä. (Pirkko)

Haasteellisuus

Koulussa tapahtuvia kasvatustilanteita luonnehdittiin haasteellisina ja ajoittain opettajan ammatti sekä eettisesti valveutuneena toimiminen nähtiin ylipäätään haastavina. Oman haasteensa toivat myös vanhempien kanssa toimiminen – opettajan ammatti ei ole ainoastaan lasten kanssa pärjäämistä, vaan monen muun tahon kanssa työskentelyä.

Kyllä ne välillä on raskaita ja haasteellisia, en voi sanoa että pidän omassa työssäni, jos en nyt ihan yhtään, siitä poliisina olemisesta ja semmosesta selvittelytyöstä et kuka, mitä, millon ja missä. (Kirsti)

Konfliktitilanteet eivät ole aina täysin selviä tai selkeästi havaittavissa. Haasteellisuutta opettajan ammatissa lisää esimerkiksi koulukiusaaminen, joka tapahtuu hyvin usein piilossa. Lisäksi kiusaamistapaukset ovat usein haastavia. Niiden ratkaiseminen eettisesti oikein toimien sekä kaikkia tasapuolisesti kohdellen ei ole itsestään selvää. Haasteellisuutta lisäävät myös eettisesti vaikeat tilanteet, jotka ovat osa koulun arkipäivää: tuskin tulee päivää koulussa, jolloin ei ratkottaisi ongelmatilanteita.

Koulukiusaaminen, kun sitä on edelleen kouluissa ja se on hirveen vaikee ongelma opettajillekin käsitellä, kun on paljon semmosta piilokiusaamista, et ei vaan oteta jotain porukkaan. Se ei oo siinä oppitunnilla se kiusaaminen, tunnit menee ihan ja sitten huomaa vaan, että välitunnilla

joku on ihan yksin. Kun yrittää kysellä asiaa niin kaikki kieltää ongelman, jopa se kiusattu ku se ei uskalla. (Ville)

Tilanteethan on monesti semmosia, että opettajallakaan ei oikein oo ees hajua siitä tilanteesta, että on ollu kiusattu, vaikka on opettanu tätäki luokkaa jo vuojen. Et niitten pitäis heti tajuta tulla kertoon opettajalle, että kokee pahaa mieltä tai muuta, että siihen voidaan puuttua. (Jaakko)

Opettaja tekee työtään persoonallaan. Oma toimintaa tai sanoja tulee pohtia tarkkaan, sillä opettaja toimii koulussa esimerkkinä lapsille. Jos opettaja itse toimii vastoin kaikkia sääntöjä ja odotuksia, voiko hän kasvattaa oppilaitakaan toimimaan hyvällä ja oikealla tavalla? Jokaisella opettajalla on omat arvot ja ihanteensa, mutta saako näiden antaa liikaa ohjata opettajan toimintaa ja kasvatusta koulussa?

Kyllä, koska siis kun sitä persoonalla tekee, ja kun ne asiat on joutunu kuitenkin pohtimaan että onko se oikein, jos näin opetan ja näin ajattelen, niin vastaako se sitä mitä minun oletetaan tekevän ja onko mulla siihen lupa. (Kirsti)

Onhan opettaja tietynlainen malli toiminnallaan, eihän opettaja voi toimia miten sattuu. Opettajan pitää ite noudattaa koulun järjestyssääntöjä. Ja ei opettaja voi kaikkia omia mielipiteitään sanoa ääneen koulussa, että saa opettajalla olla mielipiteenvapaus ja ajatteluvapaus, mutta kun koulussa on läsnä kaikki Suomen lapset, hyvin erilaisista perheistä, niin kyllä siellä melkonen diplomaatti pitää olla, sen lisäksi että on jonkun näkönen roolimalli. (Ville)

Vaikka kasvatustilanteisiin ja opettajana toimimiseen liittyy usein myös haasteellisuus, ei sitä tule välttämättä nähdä negatiivisessa valossa. Useat opettajat luonnehtivat työtään mielekkäänä juuri siksi, ettei yksikään päivä ole samanlainen. Vaikka kasvattaminen voi olla henkisesti rankkaa tai eettisesti haastavaa, voi se silti sisältää työn parhaan puolen.

Ne ei testaa eikä ne riko sääntöjä tahallaan, vaan niillä on ideoita ja uusia ajatuksia, joihin minun aikuisena pitää kokoajan ottaa kantaa. Minun pitää sensitiivisesti löytää niitä lainalaisuuksia millä rajoilla me mennään ja sehän on opettajan työn raskas puoli ja paras puoli. (Pirkko)

Sitä vartenhan siellä koulussa on, että se pelkkä kertotaulujen opettaminen, niin kyllähän se kolmattatoista kertaa kun niitä opettaa, niin ei se enää anna mitään opettajalle, paitsi tietysti se hetki, ku huomaa, että ne on oppinu ne kertotaulut niin se on hienoa. Tuohan kasvatustyö siihen työhön sekä mielekkyyden että sen suolan, mausteet. (Ville)

Arvopohdinta

Luokanopettajien käsitykset oman toiminnan reflektoinnista sisälsivät omaan toimintaan liittyvää arvopohdintaa. Hyvin useissa tilanteissa opettajan tulee miettiä ratkaisujensa sekä toimintansa kannattavuutta osana suurta kokonaisuutta. Jos aikansa uhraa yhden oppilaan kasvattamiseen, on se aina pois jostain muusta, mutta se voi olla merkityksellistä tämän yhden oppilaan kasvun kannalta.

Siinäkin kohdin mietin, että kannattaako tämä? Onko tämä nyt oikein? Et jos minä koen, että onko se oikein, niin onko se kokonaisuuden kannaltaki sama tulos? Ja sen jälkeen kun jatketaan keskustelua, onko oikein että se muu ryhmä ei saa opetusta, ja tämä yksi lapsi saa nyt tätä vahvaa opastusta ja kasvatusta tässä tilanteessa? Että mikä on oikea toimintatapa sen lapsen kannalta ja mihin niillä haluaa pyrkiä. (Kirsti)

Useassa kategoriassa toistui omien sanojen ja tekemisten pohtimisen merkitys. Opettajan sanoilla voi olla valtava merkitys lapsen maailmassa, niin hyvässä kuin pahassa. Sanat ja tekemiset kumpuavat usein opettajan persoonasta, sekä hänen arvoistaan.

Aina vois ja ehkä pitäis miettiä, mitä suustaan päästää. (Jaakko)

Sehän on tavallaan luontaista mitä sieltä tulee, mutta kyllä siinä joutuu välillä miettimään milläläilla pitäis se homma hoitaa ja mikä itelle sopii parhaiten. (Kalle)

Se vaan tulee jostakin, persoonasta tietysti kans, minkälainen luonne on, miten työn tekee, niin se tulee varmaan meistä kaikista. (Helmi)

Vaikka opettajan toimintaa ohjaavat yhteiset säännöt, ohjeet sekä arvopohja on niiden toteutuksessa sävyeroja. Tämä johtuu siitä, että opettaja tekee työtä persoonallaan. Opettajan ammattiin liittyy suunnaton vastuu huolehtia siitä, että koulun toiminta kulkee opetussuunnitelman ja muiden velvoitteiden puitteissa. Toiminta saa olla väritynyt liikaa opettajan omilla kiinnostuksen kohteilla tai mieltymyksillä.

Opettajat on paljon vartioita, juuri näissä arvokysymyksissäkin, vaikka kuinka virkavelvollisuudella tehdään niin kyllä siinä täytyy semmonen tietty tarkkuus ja vastuu olla siitä asiasta, että se menee juuri niin kun on tässä maassa ajateltu, eikä niin että ne on minun omat, jos ne on vaikka vähän eri tavalla värityny. Ihan konkreettisesti missä ehkä eniten tämmösiä pohdintoja opetustyössä tekee, on elämänkatsomustiedon opettaminen. (Pirkko)

Oman arvopohjan pohtiminen on edellytys opettajan työssä toimimiselle. Kun on tuntee itsensä ja omat arvonsa on helpompaa toimia erilaisissa tilanteissa ja toisaalta reflektoida omien arvojen heijastumista kasvatustoiminnassa sekä mahdollista vallankäyttöä, jota tähän voi liittyä.

Jos ei mieti arvopohjaa, niin voi tulla hyvinkin kummallisia arvoja opetuksessa. (Ville)

Tietysti tyyli on sitä mikä on omaa, että kuinka sen asian tuo, että tuoko sen niin kun ”nyt on sitten näin ja nyrkki pöytään ja tää homma loppuu” vai

onko se sitten enemmän, että miten rupee jutteleen. Ehkä siinä tulee se oma arvomaailma, ja persoona tietysti. (Kalle)

Eräs eniten arvopohdintaa aiheuttava toiminta koulussa on oppilasarviointi. Arviointi voi tuskin missään muodossaan, varsinkaan opettajan toteuttamana, olla täysin objektiivista. Opettajan tulee olla tietoinen omaa toimintaansa refleктоimalla asioista, jotka ohjaavat hänen arviointiaan. Oppilasarvioinnilla on suuri merkitys lasten elämässä heidän tulevaisuutensa kannalta, ja siksi arviointi on eräänlaista vallankäyttöä.

Valta liittyy tähän arviointiin, sehän ero on esimerkiksi päiväkodintädillä, onhan sielläkin arviointi, mutta meillä koulussa, kun me annetaan se arvosana, niin se on valuuttaa seuraavaan oppilaitokseen. Ja parempi valuutta merkitsee enemmän valintoja, niin totta kai, saadakse enemmän hyötyä ja valintoja kaikki haluaa paremman arvosanan, jollon pyritään vaikuttamaan siihen, joka antaa sen arvosanan ja jollon arvosananantaja pitää olla tietoinen niistä vaikuttimista, jotka ohjaa sitä arviointia, ja on kyse vallasta. (Pirkko)

6.1.4 Kasvatustoiminnan näkyminen arjessa

Kategoriassa luokanopettajat käsittelevät kasvatustoimintansa näkymistä koulun arjessa. Esiin nousivat kasvatustilanteiden kokonaisvaltainen luonne koulun jokapäiväisessä toiminnassa sekä yksittäiset kasvatustilanteet, jotka ovat hyviä esimerkkejä koulussa tapahtuvien kasvatustilanteiden luonteesta. Haastateltavat kuvaavat millaisissa tilanteissa kasvatusta koulumaailmassa tapahtuu sekä millaisia ratkaisuja heillä tilanteisiin on.

Kokonaisvaltainen osa koulun arkea

Luokanopettajat korostivat miten kasvatustilanteet ovat kiinteä osa koulun jokapäiväistä toimintaa. Kasvatus on irrottamaton osa opetustoimintaa. Se, miten opettajat tämän tiedostavat ja asiaa refleктоivat, tuo esiin haastateltavien käsitykset koulukasvatuksen luonteesta.

Se on heti siinä kun lapsen tai luokan näkee aamulla, sitä on koko ajan. Pieni osa opettajan työtä on opettamista, kasvatusta on esimerkiksi puhetilanteet, kaikki oikeestaan, sitä ei voi ottaa sieltä pois. Kun opetetaan vaikka A-kirjainta, niin samalla opetetaan, että tää on tärkeä oppia, siinä opetetaan työntekoa ja asennetta. Siis ei kasvatusta voi erottaa siitä mihinkään, koskaan. (Helmi)

Ihan jokapäiväisissä, jokahetkisissä tilanteissa. En mä ainakaan voi kuvitella koulua tai opetusta ilman sitä. Se kulkee sen kanssa käsi kädessä. (Kirsti)

Aina ei oo niin selviä tilanteitakaan koska on kasvatustilanne ja koska opetustilanne ja muuta, että kyllähän ne kaikki aika limittäin menee.. (Kalle)

Kasvatustilanteet liittyvät kiinteästi oppilaiden ongelmiin ja pulmatilanteisiin. Kasvatustilanne voi muodostua todella arkipäiväisestä pohdinnasta, esimerkiksi koulutehtävien tekemisestä. Monet aiheet nousevat koulun arjesta yllätyksenomaisesti puheenaiheiksi.

Minun ajatusmaailman mukaan niitähän tapahtuu jatkuvasti, siis kasvatustilanteita. Eihän lapsia voi kasvattaa telepaattisesti, täytyy olla jotain, sitä yhteiselämää siellä koulussa, missä törmätään erilaisiin tilanteisiin ja sitten niitä käydään läpi. Ja sitten toinen asia, että kun opetetaan kaikkia asioita, niin siinä tulee ilmi kaikkia asioita mistä voidaan keskustella, lasten omasta elämästä, tämän maailman menosta. (Ville)

Opettajan työ ei ole ainoastaan opettamista, vaan siihen liittyy valtavasti muita ulottuvuuksia - arviointia, kasvattamista sekä oppilaiden asioiden hoitamista. Oppilasarviointissa piilee aina mahdollisuus itsereflektioon.

Eihän se opetus ja kasvatus oo erillisiä. Se on sama asia, ihan niin kun yks yhteen. Oppimisessa on vaan se mittaaminen ja arviointi, et kuinka se on menny ja aina kun mä arvioin lasta niin mä arvioin omaa työtäni. Aina. Se kertoo minusta yhtä paljon kun se kertoo lapsestakin. Se pitää opettajan ymmärtää. Sillon nöyrtyy. Mutta kun opettajan työ on eettinen työ, se ei oo mitään muuta, mä en voi ulkoistaa itteeni työpäivän aikana yhtään mihinkään, sataprosenttinen läsnäolo, siks tämä on niin raskas työ, siks tätä tehdään vaan se kuus tuntia päivässä. (Pirkko)

Aina kasvattaminen ei ole mieluista, varsinkaan silloin, kun se vie resursseja opetustyöltä. Varsinkin pienempien oppilaiden kanssa elämäntaitojen opettelu vie paljon aikaa koulupäivästä.

Sitä on pienten kanssa kyllä paljon ja siihen pitää mun mielestä kokoajan puuttua ja tätä tämmöistä kasvua ja kasvattamista siinä tapahtua ja kyllä se niinku mua välillä nypyttää suoraan sanoen. Oikein mielelläni vain opettaisin. (Kirsti)

Tilannesidonnainen tarkastelu

Kasvatustilanteiden ilmetessä eräs tapa toimia on tilanteen käsittely välittömästi tilanteen ilmettyä. Luokanopettajien käsityksistä ilmeni, että suurin osa koulun kasvatuksesta tapahtuu luokkatilanteissa. Siellä vietetään valtaosa kouluajasta sekä keskustellaan ja käsitellään mieltä askarruttavia asioita. Luokassa käsitellään kasvatukseen liittyvät sekä hyvät että ikävät asiat.

Mulla itellä ainakin kasvatustilanteet tapahtuu ihan luokkatilanteissa siinä mielessä, että mä ainakin keskustelen oppilaiden kanssa paljon eri

asioista. Silloin kun oppii siihen keskusteluun, niin nekin uskaltaa puhua ja kysellä asioista. Kyllä mä siinä mielessä yritän positiivisesti vaikuttaa oppilaisiin. (Kalle)

Luokkatilanteet on ne pääasiallisimmat, koska sitä prosentuaalisesti enemmän istutaan luokassa. Sielä joutuu sitten ojentaan tavalla tai toisella niitä lapsia, hyvällä tai pahalla. (Jaakko)

Opettajalla pitää olla spontaani halu kasvattaa oppilaitaan, sillä kasvattaminen tapahtuu usein tilanteiden ilmetessä. Ratkaisujen etsiminen yhteisesti pohtimalla on erityisen tärkeää, koska näin oppilaat joutuvat itse hakemaan vastauksia. Tilannesidonnainen keskustelu on osa koulun arkipäivää. Opettaja on omalta osaltaan myös ihmettelijä, joka ottaa asioista samalla tavalla selvää kuin oppilaatkin.

Opettajalla minun mielestä pitää olla jonkunnäkönen halu kasvattaa lapsia, ettei mee vaan kouluun opettamaan ja sitten kun tapahtuu jotain, niin huutamaan lapsille. Vaan minä näen sen niin, että menee kouluun kasvattamaan sen opetuksen avulla ja sitten kun jotain tapahtuu niin sitten käyttää tilanteen hyväkseen ja käy sen läpi lasten kanssa, että mitä tapahtu, miksi tapahtu, mitä voidaan nyt tehdä, valitaan niistä sit se yks vaihtoehto ja sitte eletään sen mukaan. (Ville)

Oppikirjat ei vastaa sen lapsen miksi-kysymykseen, mä olen aikuinen, joka selvittää, taustottaa ja vastaa niihin kysymyksiin, et jos lapsella on ongelma tai pulma, niin mä oon siellä sitä varten, et mä otan selvää ja autan. (Pirkko)

Koulumaailmaan liittyvät erinäiset oppilaiden väliset kahnaukset ja välienselvittelyt. Ne ovat klassisia esimerkkejä tilanteista, joissa tulee hakea kasvatuksellisia ratkaisuja tilannesidonnaisen tarkastelun kautta. Niitä esiintyy jatkuvasti koulun arjessa, useimmiten kontrollin puuttuessa.

Klassisesti ottaen kaikki tämmöset pulmatilanteet tapahtuu silloin kun ei ole kontrollia, elikkä aikuinen paikalla. Ja koulutodellisuudessa se on välitunnille meno, välitunti ja välitunnilta tulo, ruokailuun meno, ruokailusta tulo - kaikki jossa opettaja ei pysty valvomaan. (Pirkko)

Niitähän tulee jatkuvasti, siis tällästä haukkumista. Ainahan siis välitunnilla vertaisesti haukutaan, lapset tekee sitä toisille kiukussa. (Helmi)

Jokainen ihminen on omanlaisensa persoona. Tämän vuoksi myös tilanteiden ratkaisu ja niihin puuttuminen vaihtelee suuresti opettajien välillä. Toiminta on useimmiten vaistonvaraista, eikä sitä ole mahdollista analysoida tilanteen aikana vaan jälkikäteen reflektoiden.

Se tulee luonnostaan tietysti, että kuinka herkästi kuka mihinkäkin puuttuu, että mä en ainakaan ihan, jos on jotakin tälläisiä keskinäisiä juttuja, että ei hommat suju tai muuta, puutu niihin. Vaan oikeestaan tarvittaessa, ehkä liika vatvominen ei oo niiskään hyvä, se usein korostaa vaan sitä, että "nyt meillä menee huonosti ja nyt me ei tulla toimeen ja nyt tästä ei tuu mitään". (Kalle)

Kasvatuskeskustelut

Kasvatuskeskustelut oppilaiden kanssa ovat arkipäivää opettajalle. Konfliktitilanteissa on suuri haaste ratkaista asiat eettisesti kestävästi, niin että lapsi ymmärtäisi tekonsa, eikä toistaisi sitä. Konfliktitilanteiden ratkaisemiseen ei ole yhtä oikeaa ratkaisua johtuen niiden ainutlaatuisuudesta. Opettajan täytyy toimia vaistonsa varassa, parhaaksi näkemällään tavalla.

Välituntivalvonnassa kaks poikaa tuli sanomaan, että "tuo sanoo mua homoksi". Kakkosluokkalaiset. Mä sanoin, että tulkaas tänne niin jutellaan, että miksi sanoit niin, että toinen itkee, että hänen mielestä se oli pahasti sanottu. Mä sanoin, että et sä voi sanoa Vilille näin. Vili on lapsi ja

tiedätkö, mitä homo tarkoittaa? ”Joo, poika joka tykkää pojista.” ”Tai mies joka tykkää miehistä ja haluaa niitten kanssa naimisiin.” Mä sanoin: Tiedäksä, kun Vili on aikuinen, että minkälainen se silloin on? ”No, en mä tiedä.” No, et sä voi silloin sanoa, että Vili on homo. (Helmi)

Äärimmäisissä tilanteissa opettajan on turvauduttava fyysiseen rajoittamiseen kasvatuskeskustelun rinnalla, joka on kuitenkin hyvin harvinaista. Tilanteen vaatiessa fyysinen rajoittaminen voi olla ainoa vaihtoehto, jotta tilanne saadaan hallintaan ja asialle keskusteltua ratkaisu.

Ensimmäisen luokan oppilas oli ollut riitatilanteessa välitunnilla toisen kanssa, he tulivat sitä minun luokse selvittämään. Tämä toinen oppilas kieltäytyi siitä selvittelytilanteesta ja kun estin häntä poistumasta tästä luokkatilasta - koska olin sanonut että voidaan lähteä kun tää tilanne on selvitelty, on puhuttu asiat että miten se oli - niin hän yritti karata ja sitten siirryin seisomaan siihen luokan oven eteen ja silloin hän tuli päälle. Sitten jouduin häntä fyysisesti rajoittamaan, mikä tarkoittaa sitä, että tavallaan otin hänet syliin.(Kirsti)

Esimerkkien käyttö kasvatuskeskusteluissa luo uutta perspektiiviä ja saa oppilaat ajattelemaan asiaa myös toisen ihmisen näkökulmasta. Kasvatuskeskusteluilla haetaan pitkän aikavälin muutoksia, jotta toiminta vakiintuisi ja oppilaiden oikea käytös vahvistuisi. Se vaatii usein pitkäaikaista, määrätietoista sekä järjestelmällistä työskentelyä.

Mulla tulee se aina mieleen, oltiin hiihtämässä ja siinäkin oppilaat kysy että ”minkä takia muka pitää sukset ottaa pois kun ylitetään toi iso tie”. Sitten puolivahingossa kerroin tarinan, että jos sukset jalassa liukastuu tielle, niin on paljon hitaampaa nousta ylös kun jos jalankulkija kaatuu kadulle, se pääsee nopeesti ylös. Isolla tiellä autot tulee kaheksaakymppiä, lyö jarrut pohjaan jäisellä tiellä ja ei siinä ehi tehdä mitään. Niin kyllä ne yhtä lukuun ottamatta riisu ne sukset tietä ylittäessä, yks ei uskonu tätäkään tarinaa. (Ville)

Kun me keskustellaan niistä yhdessä lasten kanssa, niin me ihan nimetään, että ”sulla nyt kyllä pinna palo taas tässä tosi nopeesti, et huomasikse ite” ja ”hei sää ärsyynnyit taas, kun kaveri ärsytti sua, et sää voit olla ärsyyntymättä”. Me nimetään niitä tunteita, nimetään niitä tilanteita, jotta lapset seuraavassa tilanteessa voivat huomata, että ”ainiintää onkin käyty läpi”. Et siihen menee vuosia, mutta kyllä mää koen et me päästään aina semmoseen onnistuneeseen välivaiheeseen. (Pirkko)

Toisinaan voi olla hyvin turhauttavaa, että opettajan näkemä vaiva konfliktien ratkaisemiseksi ei tuota pysyviä tuloksia, vaan tilanteet toistuvat yhä uudestaan. Konfliktien eri osapuolten pitäisi olla valmiita muuttamaan toimintatapojaan, jotta tilanteet eivät toistuisi.

Siinä keskusteltiin, mietittiin tilannetta miltä tuntuu, kun on yksi jota ei huolita joukkoon. Kaikkihan siinä ymmärsi tilanteen, lapset on fiksuja, eihän se tunnu hyvältä, mutta jotenkin sitä aina vaan ajaudutaan siihen tilanteeseen, että jonku jutut ei miellytä yhtä paljon kun toisen ja se jää sitten ulkopuolelle. Yleensä tällaiset tapaukset on semmosia, että ne menee tietyissä sykleissä, että ehkä kahden kolmen kuukauden päästä ollaan taas saman tilanteen eessä. (Jaakko)

Muut menetelmät

Opettajilla voi olla kasvatustilanteiden lisäksi muita keinoja käydä läpi konfliktien aiheuttamia tunteita. Tällaisia voivat olla erilaiset välineet, millä ilmaistaan sanattomasti omaa pahaa oloa. Näin opettaja tietää, että kaikki luokan jäsenet eivät ole tyytyväisiä vallitsevaan tilanteeseen ja osaa ottaa asian esille.

Mulla on luokassa kaksi nallea, joitten toiset puolet ovat iloiset ilmeet ja kun ne nallet käännetään niin niillä on surulliset ilmeet. (Pirkko)

Meidän luokassa on tällöinen tunnetoukka, joka naama iloisena hymyilee siellä silloin kun kaikki menee hyvin ja sitten sen saa käydä kääntämässä naama nyttyrälle nurinpäin jos on joku joka surettaa. Mutta jo että on joku tällöinen väylä olemassa, niin se tuntuu olevan niille lapsille tosi tärkeitä. (Kirsti)

Konfliktien aiheuttamia tunteita on tärkeää pystyä purkamaan erilaisten kanavien avulla. Yksi tapa edellisten esimerkkien ohella olla kirjoittaminen.

Mullahan lapset aina kirjottaa, se ei oo rangaistus, vaan kun tulee joku ratkasutilanne tai ongelma, me ollaan ihan tunnekuohuissa, niin me laannutellaan hetken aikaa ja sit kirjojetaan ja joku saa kirjottaa sen oman näkemyksensä, ihan rauhassa. (Pirkko)

Kasvatuksellisia ratkaisuja voidaan etsiä monelta taholta, muualtakin kuin luokasta. Kollegiaalinen tuki on yhteisten sääntöjen ja kasvatustavoitteiden löytämisessä tärkeää. Opettajalle itselleen voi olla tärkeää käsitellä kouluun liittyviä asioita koulun ulkopuolisten henkilöiden, esimerkiksi omien perheenjäsenten kanssa. Tämä voi tuoda esiin uusia koulun ulkopuolisia näkökulmia.

KiVa-koulu hanke mikä on levinnyt kouluihin ympäri Suomea, on tosi hyvä. Siinä on ihan selvät sävelet miten toimitaan, ketkä opettajat on mukana ja minkälainen keskustelu käydään kiusatun ja kiusaajan kanssa. Kun se kiusaaja ei jääkään jälki-istuntoon vaan se joutuu raadin eteen perustelemaan tekojaan niin se hyvin nopeesti huomaa, että hän ei halua ton raadin eteen toista kertaa vastaamaan noin vaikeisiin kysymyksiin. (Ville)

Kotona kahvipöyässä tulee joskus juteltua. Ehkä tuo jonkin asian kotona esille ja sitte vaimo kans ottaa osaa keskusteluun, mutta en mie hirveenä työasioita vie kotiin, mut silloin ku vien, niin ne on yleensä tällöisiä kiusaamishommia, ja sitte siinä yhdessä vähä mietitään, että mitenhän se ois helpoin, järkevin tapa ratkasta. (Jaakko)

Oppilaille on hyvä tarjota mahdollisuus päättää itse millä tavalla kasvatustilanne ratkaistaan. Näin he oppivat ottamaan vastuuta kasvatustilanteiden ratkaisuksista ja osallistuvat päätöksentekoon koulun arjessa tapahtuviin kasvatustilanteisiin liittyen. Tämä luo oppilaalle tunteen hänen henkilökohtaisista mahdollisuuksistaan vaikuttaa.

Mulla oli luokan ulkopuolella toimisto, eli silloin kun lapsi oli semmosessa tilassa et hän ei pystynyt olemaan luokkatilassa eikä kaverinsa kanssa, oli se sisäinen pulma tai muu, niin hän sai aina mennä tekemään töitä toimistoon. Eli luokan ulkopuolella oli niin sanottu pulpetti ja sen pulpetin yläpuolella luki toimisto, ja siihen oli laitettu kynät ja kumit. Se oli semmonen työtila, tarkoitus oli se, että lapsi sai kasata itsensä, että se oli hänelle aina takaportti. (Pirkko)

6.2 Eettisen kasvatustoiminnan malli

Yhtenä tutkimuksemme tavoitteista oli luoda malli eettisen kasvatustoiminnan olemuksesta ja sitä kautta nostaa esille eettisyyden merkitys ja rooli opettajan työssä. Tämän mallin loimme täysin tutkimustulosten pohjalta, kuvauskategorioita tutkimalla ja tulkitsemalla. Malli kuvaa opettajien käsityksiä eettisen kasvatustoiminnan ilmenemisestä koulukontekstissa. Sen tarkoitus on tehdä näkyväksi, millaisissa asiayhteyksissä koulukasvatusta tapahtuu ja mihin sillä pyritään. Tällainen malli auttaa ymmärtämään eettisen kasvatustoiminnan arkipäiväisyyttä sekä jatkuvuutta. Malli hyödyttää opettajaa ohjaamaan omaa toimintaansa määrätietoisemmin kohti rakentavampia ratkaisuja sekä pysyvämpiä ja laadukkaampia päämääriä kasvatustoiminnassa.

Kasvatustoiminta rakentuu opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle, joka on kuviossamme läsnä jokaisella kehällä sekä ytimessä. Kuviota tulkitaan uloilmalta kehältä edeten, vaihe vaiheelta, siirtyen kohti *ydintä*. *Uloin kehä* kuvaa konkreettista kasvatustarpeen

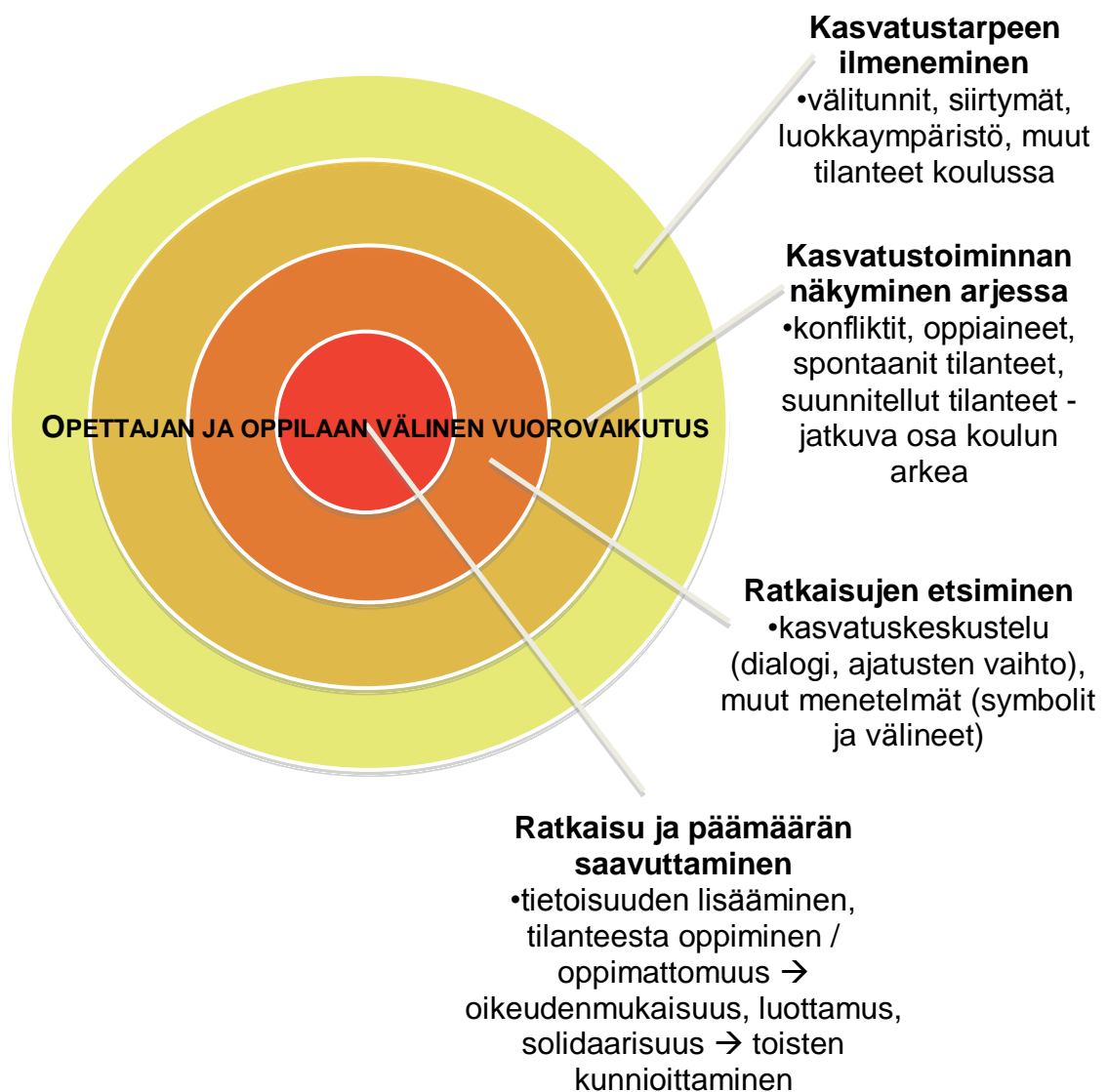
ilmenemistä - sitä millaisissa välittömissä ympäristöissä tarve kasvatustoiminnalle syntyy. Tällaisia ovat kaikki koulun arjessa esiintyvät tilanteet aina välitunneille siirtymisistä oppitunteihin.

Toinen kehä, kasvatustoiminnan näkyminen arjessa, erittelee millaisissa tilanteissa kasvatustoiminta tapahtuu. Tällä kehällä *suunniteltu tilanne* viittaa opettajan etukäteen valmisteltuun kasvatustilanteeseen, joka voi olla esimerkiksi eettisen kasvatuksen integrointi opetukseen tai eri oppiaineisiin. *Spontaanit tilanteet* ilmenevät esimerkiksi suunnittelemattomien kasvatustilanteiden muodossa. Nämä voivat kummuta eri oppiaineista, välituntikonflikteista tai muista oppilaiden tarpeista käsin.

Lähimpänä ydintä, *kolmannella kehällä*, käsittelemme ratkaisujen etsimisen prosessia. Ratkaisuja etsitään kasvatustilanteiden sekä muiden erilaisien menetelmien avulla. Useimmissa tilanteissa ratkaisu kasvatustilanteille saavutetaan, jolloin siirrytään kuviomme ytimeen, joka on kasvatustoiminnan ylin päämäärä. Joskus kasvatustilanteiden ratkaisut saattavat kuitenkin jäädä vaikutuksiltaan tilapäisiksi. Tällaisissa tapauksissa kasvatettava ei ole sisäistänyt kasvatuksellista päämäärää ja tilanne todennäköisesti uusiutuu. Tällöin palataan takaisin kasvatustarpeen ilmenemiseen, ensimmäiselle kehälle, ja edetään uudelleen kohti parempaa ratkaisua.

Ytimessä kasvatustoiminta tähtää loogisesti pysyvään kasvatukselliseen muutokseen, joka on eettisen kasvatustoiminnan keskeisin tavoite. Kasvatukselliseen muutokseen pyritään tietoisuuden lisäämisellä, joka johtaa yhtäältä tilanteesta oppimiseen tai toisaalta oppimattomuuteen. Päämääränä on oikeudenmukaisuuden, luottamuksen, solidaarisuuden ja tätä kautta toisten huomioimiseen liittyvät universaalit käyttäytymisnormit. Aina pysyvää kasvatuksellista muutosta ei voida saavuttaa, jolloin palataan takaisin kasvatustarpeen ilmenemiseen.

Opettajien käsityksiä eettisen kasvatustoiminnan ilmenemisestä koulukontekstissa



Kuvio 3. Opettajien käsityksiä eettisen kasvatustoiminnan ilmenemisestä koulukontekstissa.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten yhteenveto ja arviointi

Tässä tutkimuksessa haastattelemiemme opettajien kasvatustoiminnan tavoitteina korostuivat hyvään ihmisyyteen kasvattaminen, ihmisyyden taitojen opettaminen sekä turvallisen ja eheän kasvun takaaminen. Haastateltavat näkivät, että koulun tehtävä on tarjota ainesta ihmisenä kasvuun sekä pyrkiä ohjaamaan oppilaita itsenäiseen tilanteiden ratkaisemiseen sekä elämässä toimimiseen. Kasvatustoiminnalla pyritään siihen, että oppilaista tulisi yhteiskunnassa itsenäisesti pärjääviä yksilöitä. Tämä oli kuitenkin vasta toissijainen tutkimustulos eheän ja onnellisen yksilöllisyyden jäljessä. Voimme todeta, että haastateltavat kokevat yhteiskunnan toimivuuden sekä eettisyyden kumpuavan yksilöiden hyvinvoinnista ja moraalisuudesta. Luokanopettajien käsityksissä näyttäytyi toistuvasti, että yksilön parhaaseen päästään harjoittelemalla yleisiä elämän tärkeitä taitoja, kuten rehellisyyttä, toisten kanssa toimeen tulemistä ja heidän huomioon ottamistaan. Vuorovaikutustaidot saivat suuren merkityksen kasvatustyön tärkeänä päämääränä. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajan on käytävä dialogia oppilaidensa kanssa, oltava tasapuolinen sekä huomioon ottavainen saavuttaakseen oppilaiden luottamuksen. Luottamus nähtiin koko eettisen kasvatustoiminnan perustana. Myös suvaitsevaisuus, tasapuolisuus ja lasten yksilöllinen arvostaminen olivat alati toistuvia seikkoja.

Opettajan ammattietiikka nousi esille keskeisenä lähtökohtana kasvatustilanteissa. Ammattillinen eetos heijastuu siinä miten opettajat ratkaisevat tilanteet ja mikä on hänen käsityksensä hyvästä ja oikeasta toiminnasta. Huomion arvoista on, että ammattietiikka kumpuaa välittömästi omista arvoista käsin ja nämä taas välittyvät välttämättä oppilaille. Useat tutkimushenkilöt mainitsivat, että he toivovat lasten omaksuvan samankaltaisia arvoja kuin itse kannattavat. Tämä on

mielestämme riittävä osoitus siitä, että omat arvot ovat välttämättä läsnä myös kouluopetuksessa. Lisäksi kasvatustilanteita tulkitaan omien arvojen ja arvostusten värittämien tulkintojen kautta, joka kuvaa ratkaisujen arvolutautuneisuutta sekä opettajan ammatin eettistä luonnetta. Opettajat ovat kuitenkin omien mielipiteiden jakamista vastaan, sillä he haluavat kasvatustoiminnassaan välittää universaaleja arvoja kuten oikeudenmukaisuutta, huomioon ottamista sekä rehellisyyttä.

Opettajat näkevät vanhemmat positiivisesta näkökulmasta ajatellen koulun kasvatustehtävän toteutusta. Koulut ja kodit pystyvät tukemaan tässä tehtävässä toisiaan ja yhteistyön avulla päästään pysyvämpiin tuloksiin kasvatustoiminnassa. Opettajat korostavat kodin ensisijaista kasvatustuuta, joten opettajan täytyy olla melko sensitiivinen, millaisia arvoja ja arvostuksia hän oppilailleen välittää. Opetussuunnitelma näyttäytyy kasvatuksessa opettajan toiminnan oikeuttajana. Toiset hyödyntävät opetussuunnitelmaa huomattavasti, kun toisille se on enemmän viitteellinen ohjenuora. Opetussuunnitelmaa tulkitaan omista arvoista käsin.

Opettajien käsityksissä nousi esiin oman toiminnan reflektointi. Merkittävimpänä syynä oman toiminnan reflektointiin on kokemattomuus, joka korreloi riittämättömyyden tunteisiin kasvattajana. Riittämättömyyden tunteisiin sisältyy oman pätevyyden kyseenalaistaminen, työssäjaksaminen sekä epävarmuus. Reflektoinnissa opettajat käsittelevät syviä arvopohdintoja toimintansa eettisyydestä. Opettaja pohtivat esimerkiksi mikä heidän toimintansa oikeutus, miten paljon he voivat kasvattaa tai voiko oppilaita rajoittaa fyysisesti? Koska opettajat käsittelevät haastattelutilanteessa ammattinsa eettisyyttä niin monisanaisesti, on mielestämme oletettavaa, että pohdintaa tapahtuu myös koulun ulkopuolella. Tämä vahvistaa näkemystä opettajan työn eettisyydestä opettajan joutuessa pohtimaan kouluun liittyviä kasvatuksellisia asioita myös kotiympäristössä.

Tutkimushenkilöt korostivat, miten kokemus on tuonut etenkin pidempään töissä olleille opettajille varmuutta oman toimintansa osalta ja auttanut luomaan vakaamman opettajaminäkuvan. Kokemus on toiminut myös kasvatuksellisten tietojen kartoittajana. Se ei kuitenkaan poista kasvatustilanteiden haasteellista luonnetta. Koulumaailmassa tapahtuvat kiusaamistilanteet ja muut kasvatustilanteet koettiin aika-ajoin kovin hankalina. Tämä nähdään myös positiivisena voimavarana, sillä opettajan työ käsitetään kasvatustehtävänsä ja haasteellisen luonteensa vuoksi monimuotoisena ja mielenkiintoisena.

Kasvatustilanteet ilmenevät useimmiten luokkaympäristössä opetuksen ohessa ja erilaisten konfliktien ilmetessä. Kasvatustoiminta sekä eettiset pohdinnat ovat jatkuva osa koulun arkea. Ratkaisua syntyneisiin tilanteisiin haetaan useimmiten keskustellen kollektiivisesti. Varsinkin konfliktitilanteissa kasvatuksellista ratkaisua saatetaan hakea myös asianosaisten ja opettajan välisellä dialogilla. Myös muutamia muita menetelmiä käytettiin, kuten kirjoittamista tai tunteiden ilmaisemiseen tarkoitettuja esineitä tai symboleja.

Merkittävää tutkimuksemme kannalta on, että kasvatustoiminta nähdään kokonaisvaltaisena implisiittisenä osana koulun arkea. Sitä ei voida irrottaa, vaan se on jatkuvasti läsnä kaikissa tilanteissa. Kasvatukselle annetaan suuri painoarvo koulun keskeisenä, tärkeänä tehtävänä. Tämä tarkoittaa, että opettajat tiedostavat hyvin kasvatusvastuunsa ja kasvatustyönsä merkityksen.

7.2 Tarkastelu suhteessa teoriaan

Aikaisempien tutkimusten valossa, sekä oman tutkimuksemme myötä voidaan todeta, että opettaja joutuu jatkuvasti työssään kohtaamaan erilaisia eettisiä pohdintoja edellyttäviä tilanteita. Tutkimusaineistostamme nousseiden käsitysten valossa meille heräsi kysymys - ovatko opettajan ammatin eettisyys sekä ammattietiikka aiheita, joita opettajien

keskuudessa pohditaan liian vähän? Ratkaisun tähän tarjoaa Marja Spoo (2007), joka on omassa tutkimuksessaan todennut olevan tärkeää, että jo koulutusvaiheessa nostettaisiin esille käytännön ongelmia, joita opettajan ammatissa voi tulla vastaan. Tätä ajatusta tukee myös Kiviniemen (2000, 50) ajattelu, jonka mukaan opetusharjoittelussa arkityön todellisuus jää puutteelliseksi, eikä eettisiin tilanteisiin kiinnitetä riittävästi huomiota. (Spoo 2007, 148.) Kysymys kuuluukin, voitaisiinko opettajankoulutuksessa tarjota enemmän esimerkiksi hyvekasvatuksen tapaisia malleja, joita opettajat voisivat konkreettisesti hyödyntää käytännön koulutyössä?

Silverman ja Warnick (2011) ovat tutkimustulostensa valossa ilmaisseet huolensa siitä, kuinka paljon vähemmän opettajankoulutuksessa tarjotaan eväitä eettisyyteen ja sen pohtimiseen, verrattuna muihin ammattialoihin. He tutkivat 156 uskonnollisesti sitoutuneen yliopiston opetussuunnitelmaa ja havaitsivat, että vain 9%:ssa opettajankoulutusta tarjoavista ohjelmista tarjottiin etiikkaa ja ammattietiikkaa käsitteleviä kursseja, kun puolestaan 51%:ssa sosiaalityön ohjelmista tarjottiin etiikkaa käsitteleviä kursseja. Opetus- ja kasvatusalalla tavataan vähintään yhtä paljon tilanteita, jotka edellyttävät opettajalta eettisyyttä, kuin muissakin ammateissa ja tästä syystä tällainen ero koulutustarjonnassa on perusteeton. Silverman ja Warnick korostavat, että opettajankoulutusta tulisi kehittää siten, että koulutuksessa tarjottaisiin entistä enemmän eettisyyttä ja ammattietiikkaa käsitteleviä kursseja. Artikkelissaan he listaavat erilaisia lähestymistapoja etiikan opetukseen opettajankoulutuksessa. Yksi tapa käsitellä aihetta on nähdä ammattietiikan opiskelu mahdollisuutena lähestyä etiikkaa tunnetuimpien filosofien ajatusten kautta. Eettisyyden lähestyminen teoreettisesti voi kuitenkin jäädä kaukaiseksi, ja siksi parhaimpana toimintatapana ammattietiikan opettamiseen he ehdottavatkin keskustelua tapauksista ja ongelmista, joita opettaja voi työssään kohdata. (Silverman & Warnick 2011, 273-275.) Selvää on, että mitä enemmän eettisen kasvatuksen aihealueita käsitellään, sitä tietoisemmiksi opettajat tulevat työnsä eettisestä luonteesta. Loogisena jatkumona on, että myös

käytännön työssä opettajankoulutuksen ulkopuolella eettiset jatkumot näkyvät selkeämmin.

On kuitenkin ongelmallista, miten opettajia voidaan kasvattaa koulutuksen puolesta eettisyyteen ja eettisten kasvatustilanteiden ratkaisuun. Valmiiden ratkaisumallien tarjoaminen opettajille ei ole mahdollista, sillä jokainen kasvatustilanne koulussa on erilainen ja toisaalta opettaja tekee työtä aina persoonallaan. Yhtäältä olisi tärkeämpää herätellä opettajia ajattelemaan heidän ammattinsa eettistä luonnetta ja ulottuvuuksia. Tämä voisi olla opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä valmiiden ratkaisumallien sijaan. Toisaalta ratkaisuna opettajan ammatin sisältämiin eettisiin haasteisiin voisi olla opettajan kriittinen itsereflektio. Se on opettajan tietoista ja syvää, kriittistä itsetutkiskelua, jolla pyritään tunnistamaan omien arvojen ja uskomusten vaikutus omiin oletuksiin ja odotuksiin oppilaista, joita opettajat tekevät. Kriittinen itsereflektio edellyttää yksilöltä henkilökohtaisten ja ammatillisten uskomusten tutkimista kuin myös oman etiikan tarkastelua ja oman toiminnan vaikutusten tarkastelua. Haasteellisinta on tehdä ero niiden arvojen ja uskomusten välille joiden toivomme ohjaavan toimintaamme sekä niiden, jotka todella ohjaavat toimintaamme. (Larrivee 2000, 295; ks. myös Noddings 2005.) Kriittinen itsereflektio on edellytys ammattietiikan kehittymiselle, ja siksi tällaisen ajatusmallin tarjoaminen opettajalle jo koulutusvaiheessa voisi herätellä häntä pohtimaan omien ajatustensa ja uskomustensa heijastumista. Haastattelemamme opettajat harjoittivat kriittistä itsereflektiota huomattavasti, joka korostuu tutkimustuloksissa.

Helena Law (2010) tuo artikkelissaan esille, miten hyvekasvatuksellinen ihmisyyden taitojen opettelu voisi olla päivittäinen osa kouluopetusta. Kehittämisehdotuksessa Law kiinnittää huomiota siihen, että hyveitä, kuten huomaavaisuus, myötätunto, auttavaisuus, joustavuus sekä jämähkyys, itsevarmuus, innokkuus ja maltillisuus käsiteltäisiin oppilaslähtöisesti ja heitä autettaisiin tunnistamaan nämä asiat käytännön koulutyössään. Hänen mallissaan luokkaan tuodaan joka viikko uusi hyve, jota käsitellään esimerkiksi näytelmien ja kirjoitelmien avulla. (Law 2010,

287–289.) Tällainen malli toimisi käytännön ratkaisuna kasvatustilanteiden ratkaisemisen helpottamiseksi. Hyvekasvatuksen avulla lapset tiedostaisivat paremmin hyveiden olemassaolon ja osaisivat paremmin suhteuttaa toimintaansa niihin. Kun lapset tiedostavat hyveet, on kasvatustilanteilla kauaskantoisemmat seuraukset. Law:n malli on yksi konkreettinen esimerkki kasvatustoiminnan toteuttamisesta tutkimuksessamme ilmenneiden menetelmien rinnalle.

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksessamme olemme kuvanneet sitä, miten kasvatustoiminta näyttäytyy koulun arkipäiväisenä toimena, joka on läsnä kaikissa tilanteissa. Se tuo osaltaan opettajien työhön mielekkyyden sekä vaihtelevuuden. Kasvatustoiminta on luonteeltaan eettistä, koska siihen sävyttyvät omat arvot, näkemykset ja oppilaiden parhaaseen pyrkiminen. Valmiita malleja kasvatustilanteiden ratkaisemiseen ei ole, vaan niissä korostuu jokaisen persoona, omat elämäkokemukset sekä oma kasvatustilanne.

Yhtäältä kasvatustoiminnan keskeisimpänä tavoitteena on pyrkiä välittämään oppilaille yleisinhimillisiä humanistisia arvoja tavoitellen hyvään ihmisyhteeseen kasvamista, joka edellyttää toisten kunnioittamista, oikeudenmukaisuutta, rehellisyyttä sekä suvaitsevaisuutta. Sivistys voidaan nähdä osana ihmisyhteeseen kasvamisen prosessia. Toisaalta kasvattamisella pyritään oppilaiden itsetietoisuuden lisäämiseen, toisten tuntemuksien huomioimiseen eli empatiakyvyn kokemiseen. Koulussa tapahtuvan kasvatustoiminnan yleisenä päämääränä nähdään elämisen taitojen laajamittainen opettaminen. Kasvatuksen ja sivistyksen kannalta tärkeäksi kysymykseksi nousee, voidaanko arvoihin ja eettisyyteen ylipäättään kasvattaa, vai onko eettisyys jotain sisäsyntyistä.

Tutkimuksemme hyöty on koulussa tapahtuvan eettisen kasvatustoiminnan hahmottamisessa. Tarjoamme mallin ymmärtää koulun

kasvatustehtävää niin opettajille kuin vanhemmillekin. Tutkimus ei ole itsessään tarkansisältöistä tuloksia ilmaisevaa, vaan sen luonne on kuvailevaa ja sitä kautta toivottavasti ajatuksia sekä mielipiteitä synnyttävää. Tutkimus vahvistaa ymmärrystä kasvatustoiminnan merkityksestä koulumaailmassa, sekä herättää keskustelua oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta ja arvokasvatuksesta koulukontekstissa. Tutkimuksemme yhtenä keskeisenä tuloksena voimme todeta, että eettinen kasvatustoiminta on jatkuva osa koulun arkea. Näin ollen eettisyyteen ja eettiseen kasvatustoimintaan kouluttaminen tulee näkyä selkeämmin myös opettajankoulutuksessa. Opettajien käsitykset kasvatustoiminnan näkymisestä koulussa osoittavat myös sen, että ihmisyyden ja elämisen taitojen opettaminen nousee ajoittain myös formaalia opetusta tärkeämmäksi. Tästä syystä eettisyyden nostaminen näkyvämpään rooliin opettajankoulutuksessa tuntuu tutkimuksemme sekä aiempien aihetta käsitelleiden tutkimusten valossa luontevalta ratkaisulta.

Kasvatustoiminnan eettisen luonteen korostaminen on jo itsessään arvolutautunutta. Tämä on kuitenkin itsetarkoituksellista, sillä se pyrkii herättelemään lukijaa pohtimaan miksi kasvatusta on eettistä. Toivomme tutkimuksen herättävän alati enemmän itsereflektiota opettajissa, sillä tämä syventää opettajien tietämystä toimintansa perusteista. Tutkimus rohkaisee toivottavasti opettajia pohtimaan ja toteuttamaan kasvatusta koulussa monipuolisista näkökulmista, omia arvojaan sekä ajatuksiaan kriittisesti reflektoiden. Pohdinnan arvoista on myös se, kuinka paljon opettaja voi kasvattaa lapsia sekä vaikuttaa heidän arvoihin.

Tutkimuksemme ei paljastunut uusia merkittäviä tutkimustuloksia tieteen saralla. Tämä oli oletettavaakin, fokus on siinä, miten tutkimuksemme selventää omalta osaltaan opettajien käytännön käsityksiä eettisestä kasvatustoiminnasta. Etiikka ja arvot ovat olleet alati tutkimuksen kohteina, myös opettajan ammattietiikkaa on tutkittu paljon. Tulokulmanamme oli kuitenkin opettajien käsitys eettisestä kasvatustoiminnasta, joten tuloksemme ovat hyvin käytännönläheisiä ja helposti hyödynnettäviä.

Aihe herätti meissä paljon ajatuksia, ja sai meidät pohtimaan myös omaa toimintaamme tulevana opettajina. Aineistosta nousi esille paljon mielenkiintoisia asioita koulumaailmaan liittyen. Opettajan eettisen toiminnan ulottuessa koulussa tapahtuvan opetuksen ja kasvatuksen kaikille tasoille, on aihe hyvin moniulotteinen. Potentiaalinen jatkotutkimusaihe opettajien omien kasvatustieteiden ja arvojen pohtimisen lisäksi olisikin selvittää, millaisia erilaisia käsityksiä vanhemmilla on koulussa tapahtuvasta kasvatustoiminnasta sekä siellä välitettävistä arvoista. Erilaiset kulttuuriset alkuperät sekä uskonnolliset vakaumukset heijastuvat perheiden erilaisiin arvomaailmiin, jotka vaikuttavat myös koulun kasvatustyöhön. Ei ole enää itsestäänselvyys, että oppilaat voivat olla koulun kaikessa toiminnassa mukana, sillä se saattaa olla perheen arvomaailman vastaista. Haluaisimmekin jalostaa tutkimusongelmaamme ulottumaan kodin ja koulun arvomaailman suhteeseen. Tämä lisäisi arvokasta tutkimustietoa kodin ja koulun yhteistyön kehittämismahdollisuuksista. Toisaalta tutkimukselliset intressimme suuntautuvat myös suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimiseen eettiseksi opettajaksi kehittymisen valossa. Tämä tutkimusaihe voisi luoda perusteita ja välineitä suomalaisen opettajankoulutuksen kehittämiseksi, joka voidaan nähdä tarpeellisenä tutkimustulostemme valossa.

Olemme ylpeitä lopullisesta aikaansaannoksestamme, taipaleemme on ollut raskas, mutta äärimmäisen antoisa. Itse tutkimus on syventänyt ymmärrystämme opettajan ammatin monivivahteisuudesta sekä sen kauniista, humanista luonteesta. Tämä on ollut meille arvokas tutkimusmatka, ennen kaikkea sivistyksen sekä itsetuntemuksen viitekehyksessä.

LÄHTEET

Painetut lähteet

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

Ahlman, E. 1976. Kulttuurin perustekijöitä. Jyväskylä: Gummerus.

Ahonen, S. 2003. Tasa-arvon pyrkimys 1960-luvun koulutuspolitiikassa. Teoksessa M. Vuorio-Lehti & M. Nieminen (toim.) Kasvatustieteen historia nyt – Makro ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Airaksinen, T. 1991. Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Porvoo: WSOY.

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

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Aristoteles. 1989. Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus. (Suomentanut ja selitykset laatinut Simo Knuutila).

Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development : Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.

Burant, T., Chubbuck, S. & Whipp, J. 2007. Reclaiming the moral in the dispositions debate. Journal of teacher education, 58 (5), 397 - 411.

Campbell, E. 2003. The ethical teacher. Maidenhead: Open University Press.

Deutsch, M. 1985. Distributive Justice. A Social-Psychological Perspective. London: Yale University Press.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1990. "What is Morality? A Phenomenological account of the development of ethical expertise." Teoksessa D. Rasmusse (ed.) Universalism xs. Communitarism. Contemporary debates in ethics. London: The MIT Press.

Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström (toim.) Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustiede koulussa. Helsinki: Painatuskeskus.

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

Frankena, W. 1973. Ethics. New Jersey: Prentice Hall.

Gröhn, T., Jussila, J. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Hare, W. 2003. Review of The ethical teacher by Elizabeth Campbell. Maidenhead: Open University Press. Paideusis, Volume 15 (2006), No. 1, 103-106.

Harva, U. 1968. Systemaattinen kasvatustiede. Helsinki: Otava

Hargreaves, A. 2000. Changing teachers, changing times : teachers work and culture in the postmodern age. London and New York: Continuum.

Heikkonen, J. 1995. Moraali ja etiikka käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.

Hellström, M. 2010. Sata sanaa kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Husu, J. & Tirri, K. 2001. Teacher's ethical choices in socio-moral settings. Journal of moral education, 30(4), 361-375.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Häyry, M. 2002. Hyvä elämä ja oikea käytös. Helsinki: Yliopistokustannus.

Häyry, M. 1999. Kolme moraalioppia. Teoksessa T. Airaksinen & K. Kaalikoski (toim.) Opin filosofiaa : filosofian opit. Helsinki: Yliopistopaino

Jackson, P., Boostrom, R., & Hansen, D. 1933. The Moral Life of Schools. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Jaeger, W. 1986. Paideia : the ideals of Greek culture. 3. The conflict of cultural ideals in the age of Plato. New York: Blackwell.

Kavelin Popov, L. 2010. Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen. 52 keinoa vahvistaa hyvää käytöstä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppinen, E. 2007. Kasvattajan rakkaus. Vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. 79-96.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle? Etiikan opettamisen lähtökohtien tarkastelua. Teoksessa T. Laine (toim.) Kasvatus filosofiaan. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Filosofian julkaisuja 66, 41-72.

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

Koponen, H. 1988. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena: Jyväskylä.

Kuurme, T & Carlsson, A. 2011. Koulu identiteetin muodostumisen tukena. Kasvatus, 42 (3), 232 - 242.

Larrivee, B. 2000. Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. California: Department of Learning, Literacy and Culture, California State University. Reflective Practice, 1 (3).

Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys – exemlet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Law, H. 2010. Hyvekasvatuksesta väline käytösongelmien ratkaisemiseen. *Kasvatus*, 41 (3), 287-289.

Luukkainen, O., Pyysiäinen, M. 2004. Koulu ihmisenä kasvamisen tukijana. Teoksessa M-L. Luukkainen (toim.) Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Helsinki: Opetushallitus.

Marton, F. 1988a. Phenomenography: a research to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer, 141-161.

Marton, F. 1988b. Phenomenography: exploring different conceptions of reality. Teoksessa Fetterman, D.M (toim.) *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution*. New York: Praeger, 176-205.

Marton, F. & Booth, S. 1997. The Idea of Phenomenography. In *Learning and Awareness. The Educational Psychology Series*. Lawrence Erlbaum Associates, 110-136. *Around us. Instructional Science* 10, 177-200.

Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Metsämuuronen, J. (toim.). 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.

Mill, J. S. 2000. *Utilitarismi*. Helsinki: Gaudeamus. (Suomentaneet Kari Saastamoinen, Seppo Sajama ja Marko Järvenpää).

Määttä, K., & Uusiautti, S. 2011. Pedagogical love and good teacherhood. In *Education*, 17 (2).

Määttänen, P. 1995. *Filosofia, johdatus peruskysymyksiin*. Jyväskylä: Gummerus.

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Noddings, N. 2007. *Philosophy of education*. Colorado: Westview Press.

Noddings, N. 2005. *The challenge to care in schools : an alternative approach to education*. New York: Teachers college press.

Nummenmaa, A-R. Välijärvi, J. 2006. *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

O'Brien, J. & Macleod, G. 2009. *The social agenda of the school*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.

OAJ. 1998. *Puheenvuoroja opettajan ammattietiikasta*. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö. Helsinki: Sävyaino.

Ojanen, E. 2011. *Arvot, tosiasiat ja sivistys*. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi.

Opetushallitus. 2004. *Perusopetussuunnitelman perusteet*.

Oser, F. 1991. *Professional Morality: A Discourse Approach (the case of the teaching profession)*. Teoksessa W. Kurtinez & J. Gewitz (toim.) *Handbook of moral behaviour and Development. Volume 2: Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 191-205.

Paulsen, F. 1930. Pedagogiikka. Helsinki: WSOY. (Suomentanut M. Hela)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Pietilä, H. 2003. Mikä meitä yhdistää. Ihmisyys ja perusarvot. Jyväskylä: PS-kustannus.

Platon. 2007 (2.painos). Valtio. Helsinki: Otava. (Suomennustyön toimituskunta: Holger Thesleff, Tuomas Anhava, Jaakko Hintikka, Marja Itkonen-Kaila).

Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182.

Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Pulkkinen, L. 2011. Kasvatustiede ja kotikasvatus. Kasvatus, 42 (2), 177 - 182.

Pulkkinen, L. 1997. Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rinne, R. Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.

Russel, B. 1930. Kasvatus ja elämäntaito. Helsinki: WSOY.

Räikkä, J. 2004. Moraalin kanssa : esseitä hyvästä yhteiskunnasta. Kuopio: Unipress AB.

Räsänen, R. 2000. Teachers' ethics, Teacher Education and Changing Horizons. Teoksessa V. Sunnari & R. Räsänen (toim.) Ethical challenges for teacher education and teaching. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis. 168-178.

Salonen, T. 2010. Ihmisen idea : ihminen filosofiassa ja ihmisen ongelma filosofisessa ihmistutkimuksessa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Salonen, T. 2008. Filosofian sanat ja konseptit. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Sarvimäki, A. 1988. Knowledge in interactive practice disciplines. An analysis of knowledge in education and health care. University of Helsinki. Department of education. Research bulletin 68.

Silverman, S.K & Warnick, B.R. 2011. A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. American Association of Colleges for Teacher Education. Journal of Teacher Education 62(3), 273-285.

Skinnari, S. 2011. Kasvu ja kasvatus ihmisyyteen. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Tammi.

Spoof, M. 2007. "Pintaa syvemmälle" – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanpoettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia 277. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Starrat, R. 1991. Building an ethical school : A theory for practice in educational leadership. Educational administration quarterly, 27 (2), 192 - 193.

Straughan, R. 2000. Can we teach children to be good? : Basic issues in moral, personal and social education. Philadelphia: Milton Keynes.

Sutinen, A. 2003. Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatusajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa. Kasvatusalan tutkimuksia 16. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Taneli, M. 2009. Eettisenä kasvattajana eettisessä koulussa. *Kasvatus*, 40 (4), 370-372.

Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Helsinki: WSOY.

Tirri, K. 1998. Koulu moraalisen yhteisönä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 187. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus : kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbart Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

United Nations. 1948. The Universal Declaration of Human Rights.

VanSandt, C. V. 2001. An Examination of the relationship between ethical work climate and moral awareness. Virginia: Blacksburg.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Von Wright, G. H. 1989. Ajatus ja julistus. Helsinki: WSOY.

Värri, V-M. 2008. Kasvatuksesta ja kasvatustajattelen itseymmärryksestä Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa A. Kallioniemi, A.

Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) Ihmistä kasvattamassa : Koulutus, arvot ja uudet avaukset. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Väri, V-M. 2011. Välineajattelusta hyvään kasvatukseen - Kasvatuksen arvonäkökulmat. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin : Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Walker, R. 1998. Kant. Helsinki: Otava.

Painamattomat lähteet

Kirkon tiedotuskeskus. 2011. Kirkosta eronneiden määrä kaksinkertaistui vuonna 2010.

<URL:<http://evl.fi/EVLUutiset.nsf/Documents/64F2FDE952AA9E00C225780D00247C8B?OpenDocument&lang=FI>> Luettu 10.2.2012.

Opetushallitus. 2010. Työajat ja toimintakulttuuri.

<URL:http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/tyoajat_ja_toimintakulttuuri> Luettu 7.2.2012.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelurunko:

Luokanopettajien käsityksiä heidän arvojensa heijastumisesta kasvatustilanteissa

1. Taustatiedot

Ikä?

Sukupuoli ?

Mistä yliopistosta olet valmistunut ja minä vuonna ?

Kuinka kauan olet toiminut opettajana ?

Millä luokka-asteella opetat tällä hetkellä?

Teemme siis tutkimusta luokanopettajan työn eettisestä luonteesta, ja haluaisimme haastatella teitä tästä aiheesta. Olemme kiinnostuneita kasvatustyöstänne nimenomaan kouluympäristössä ja opettajan ammatissanne.

2. Kerro jokin konkreettinen kasvatustilanne työstäsi, joka on tapahtunut lähimenneisyydessä ja jolla on ollut selvä eettinen luonne. Siis sellainen tilanne, jossa koet kasvattaneesi oppilasta tai oppilaitasi toimimaan oikealla tai hyvällä tavalla.

Milloin tämä tilanne tapahtui ? Mitä luokkaa opetit ?

Millaisena koit tämän tilanteen? Oliko tilanne luonteeltaan haastava, vai tuliko panoksesi tähän automaattisesti ikään kuin selkäytimestä?

Mitkä olivat toimintasi lähtökohdat tässä tilanteessa?

Jäitkö pohtimaan tilannetta jälkikäteen? Oliko tilanne onnistunut kasvatuksellisten tavoitteiden puolesta, vai epäonnistunut? Siis oliko lopputulos toivottu?

Kuinka paljon tällaiset tilanteet ovat toistuneet työssäsi? Millä tavalla, miten, anna esimerkki.

3. Käsitteet eettisten kasvatustilanteiden luonteesta ja merkityksestä

Millaisissa tilanteissa kasvatustilanteet tapahtuvat?

Koetko kasvatustilanteet yleisesti ottaen haasteellisina, vai tuleeko kasvattaminen sinulta luonnostaan?

Millaisia arvoja toivoisit oppilaiden koulussa oppivan? Voisitko perustella ?

Mikä on koulun tehtävä yksilön kannalta / yhteiskunnan kannalta ?

Kasvattaa työelämää vai hyvään ihmisyyteen ?

Mihin kasvatustilanteilla ylipäätään pyritään ?

Oletko joskus saanut palautetta koulussa tapahtuvasta kasvatustoiminnastasi kollegoilta, vanhemmilta tai keneltä hyvänsä? Millaista?

4. Käsitteet opettajan arvojen ja kasvatustyön suhteesta

Mitkä ovat kasvatustyösi lähtökohdat? Perusopetussuunnitelma, koulusi yhteiset arvot ja tavoitteet, vai omat arvot ja kasvatustavoitteet ?

Voitko vielä pohtia näiden suhdetta, onko joku ylitse muiden?

Heijastuvatko arvosi kasvatustyössäsi?

Jos heijastuu, kuinka paljon pohdit sitä?

5. Opettajan ammattietiikka ja opettajan työtä ohjaavat arvot

Mikä on sinun käsityksesi opettajan hyvästä ja oikeasta toiminnasta?

Millaisia arvoja sinulla on ?

Miksi juuri nämä arvot ? Perustele.

Koetko että nämä samat arvot heijastuvat opettajan ammatissasi ?

Mistä arvosi ovat peräisin?

Mitä on opettajan ammattietiikka, mitä se pitää sisällään? (Eli millaiset ovat opettajan työtä ohjaavat säännöt, arvot, moraali?)

Mistä oma ammattietikkasi on peräisin?

Onko opettajankoulutus tarjonnut eväitä eettiseen kasvatustyöhön ja sen pohtimiseen?

Millaiset muut tekijät ovat liittyneet ammattietikkasi kehittymiseen?

Pohditko työhösi liittyviä ammattieettisiä kysymyksiä työsi ulkopuolella ?

Palataampa vielä alussa kertomaasi kasvatustilanteeseen. Kerroit että.....

Millaisia kasvatuksellisia arvoja kyseisessä tilanteessa mielestäsi välitit?

Miten koet omien arvojesi heijastuneen tässä tilanteessa ?

Millaisena koet opettajan ammatin ? Miksi ?

Nyt jos sinulla on jotain kysymyksiä liittyen tähän haastatteluun, voit niitä esittää. Jos haluat vielä tarkentaa vastauksiasi, tai haluat keskustella tarkemmin jostain aiheesta, tai kertoa omista tuntemuksistasi, voit sen tehdä. Lopuksi haluaisin kiittää sinua tästä haastattelusta ja ajastasi.