

**”MINUSTA TUNTUU, ETTÄ KOULU ON NYKYSIN VAAN KOULU, ETTÄ
KASVATUS ON JÄÄNY JOHONKI PIMENTOON”**

Kouluikäisten lasten vanhempien käsityksiä koulun kasvatus- ja opetustyön
suhteesta

Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu-tutkielma
Jaana Tarsa
Syksy 2011

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”MINUSTA TUNTUU, ETTÄ KOULU ON NYKYSIN VAAN KOULU, ETTÄ KASVATUS ON JÄÄNY JOHONKI PIMENTOON” Kouluikäisten lasten vanhempien käsityksiä koulun kasvat- ja opetustyön suhteesta

Tekijä: Jaana Tarsa

Koulutusohjelma/oppiaine: KTK/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 86 + liitteet

Vuosi: syksy 2011

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata niitä käsityksiä, joita kouluikäisten lasten vanhemmilla on koulun opetus- ja kasvatustyön suhteesta. Työn tavoitteena on nostaa vanhempien ääni kuuluviin siihen keskusteluun, jota nykykoulun opetus- ja kasvatustyön tavoitteista käydään. Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty keväällä 2010. Tutkimushenkilöinä tutkimuksessa on kahdeksan kouluikäisen lapsen vanhempaa ja tutkimusaineistona heidän teemahaastattelunsa.

Tutkimuksen pääongelmana on: Millaisia käsityksiä kouluikäisten lasten vanhemmilla on nykypäivän koulun kasvat- ja opetustyön välisestä suhteesta? Tutkimuksen pääongelmaan on vastattu viiden alaongelman sekä haastatteluaineiston laadullisen analyysin ja teemoittelun avulla.

Vanhempien käsityksien mukaan nykykoulun tehtäviä ovat: selviytyjien valmentaminen tehokkuutta vaativassa ajassa, kodin kasvatustyön tukeminen, lasten käyttäytymis- ja sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen sekä yhteiskunnan ja tulevaisuuden rakentaminen tulevia työntekijöitä tuottamalla. Osa vanhemmista oli sitä mieltä, ettei koululla ole roolia lasten kasvattajana, osa taas näki koulun olevan ensisijainen kasvattaja, jos koti ei lasten kasvatustehtävästä suoriudu.

Vanhempien käsityksissä koulun opetus- ja kasvatustyö nivoutuivat kiinteästi toisiinsa. Opetus nähtiin selkeästi faktatiedon jakamisena ja kasvatusta koulussa käsitettiin moraalin kehittämisenä, itsetunnon kasvattamisena ja henkisten arvojen siirtämisenä sukupolvelta toiselle. Kasvatuksella koettiin olevan syvempi henkinen perusta, kun taas opetus oli konkreettista tiedon siirtoa. Vanhempien käsityksistä nousi esiin myös hienoinen huoli koulumme tietopainotteisuudesta.

Avainsanat: opetus, kasvatusta, koulun kasvatustavoitteet,

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi__

(vain Lappia koskevat)

1 JOHDANTO	5
2 KASVATUS	8
2.1 ERI NÄKÖKULMIA KASVATUKSEEN.....	8
2.2 KASVATUS, ARVOT JA KASVATUSTIETOISUUS.....	10
2.3 KASVATUKSEN EETTINEN ULOTTUVUUS.....	14
2.4 KASVATUS MUUTTUVASSA AJASSA.....	15
3 KOULU JA SEN TEHTÄVÄT.....	17
3.1 KOULU JA YHTEISKUNTA	17
3.2 OPETUS	18
3.3 OPETTAJA MUUTTUVASSA KOULUMAAILMASSA.....	20
3.4 KOULU JA TIETO	24
3.5 OPETUSSUUNNITELMA.....	25
3.6 KOULUN KASVATUSTAVOITTEET	26
3.7 EETTINEN PEDAGOGIIKKA	31
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	33
5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS	34
5.1 HAASTATELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ.....	34
5.2 TUTKIMUSHENKILÖT JA AINEISTON KERUU.....	36
5.3 LAADULLINEN TUTKIMUS	39
5.4 FENOMENOGRAFINEN LÄHESTYMISTAPA.....	41
5.5 AINEISTON ANALYYSI	44
5.6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	45
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	49
6.1 KATEGORIA I.....	51
KOULUOPETUKSEN TAVOITTEET	51
6.1.1 OPISKELUTAIDON OPETTAMINEN	51
6.1.2 TIETOMÄÄRÄN LISÄÄMINEN	52
6.2 KATEGORIA II.....	53
KOULU KASVATAJANA	53
6.2.1 SELVIITYSIEN VALMENTAJA	53
6.2.2 KÄYTTÄYTYMIS- JA SOSIAALISTEN TAITOJEN HARJOITTELUKENTTÄ.....	54
6.2.3 OHEISKASVATAJA JA KODIN KASVATUSTYÖN TUKIJA	55
6.2.4 KOULU ENSISIJAINEN KASVATAJA	56
6.2.5 KOULU YHTEISKUNNAN JA TULEVAISUUDEN RAKENTAJA	57
6.2.6 EI ROOLIA KASVATAJANA.....	58
6.3. KATEGORIA III.....	59
OPETUKSEN JA KASVATUKSEN EROT	59
6.3.1 OPETUS ON FAKTATIEDON SIIRTÄMISTÄ	60
6.3.2 KASVATUS ON MORAALIN KEHITTÄMISTÄ	60
6.3.3 KASVATUS ON ITSETUNNON KASVATTAMISTA	61
6.3.4 KASVATUS SYVÄLLISENÄ/HENKISENÄ PERUSTANA	62
6.3.5 OPETUS JA KASVATUS NIVOUTUVAT TOISIINSA	62
6.4 KATEGORIA IV	63
NYKYKOULUN VAHVUUDET	63
6.4.1 MONIPUOLISUUS.....	63
6.4.2 AMMATTITAITOINEN HENKILÖKUNTA.....	64
6.4.3 TASA-ARVOISUUS	65
6.4.4 YKSILÖIDEN JA ERITYISPIIRTEIDEN HUOMIOIMINEN	66
6.4.5 LÄHENTYMINEN KOTIEN KANSSA	66
6.5 KATEGORIA V	67
NYKYKOULUN HAASTEET JA KEHITTÄMISEN TARPEET.....	67
6.5.1 TIETOTULVAN HILLINTÄ	68

6.5.2 SUKKULOINTI ERILAISTEN VANHEMPIEN ERILAISTEN NÄKEMYSTEN VÄLILLÄ	69
6.5.3 SUORITTAMINEN, TEHOKKUUS JA VAATIMUSTASO	70
6.5.4 MASSALUOKAT JA –KOULUT	71
7 POHDINTA	73
LÄHTEET	78
LIITTEET	87

1 JOHDANTO

Vuosituhanne vaihteen jälkeen on paljon keskusteltu siitä, kuuluuko lasten kasvatustavoitteet vanhemmille, yhteiskunnalle vai kummallekin. Hyvän kasvatuksen määritelmä muuttuu ajan ja ympäröivän yhteiskunnan myötä, samoin muuttuu sävy kasvatustavoitteet – keskustelussa. Usein kuulee opettajien valittavan, että monenlaiset järjestyshäiriöt luokassa ja koulun arjessa vievät yhä enemmän aikaa ”oikealta opettamiselta”. Opettajan täytyy olla poliisina, järjestysmiehenä, terveydenhoitajana ja sosiaalityöntekijänä. Keskusteluissa on sävy, jonka mukaan opettajat kokevat vain tuon oikean opettamisen olevan työtään, ei niinkään järjestyksen pidon tai ongelmien selvittelyn.

Kouluikäiset lapset viettävät suuren osan päivästänsä koulussa. Opettajilla on näin ollen vanhempien ohella vastuu lasten kasvattamisesta. Vaikka lapset viettävätkin suuren osan päivästänsä päivähoitossa tai koulussa, läheisten aikuisten määrä heidän elämänsäpiirissään on vähentynyt. Lasten mielenterveysongelmat, aggressiivinen ja tuhoisa käytös ovat lisääntyneet ja vakavoituneet. Myös lasten päihteiden käyttö on lisääntynyt huolestuttavalle tasolle. Lapset ovat saaneet jäädä oman onnensa nojaan taloudellisen kilpailun kiihtyessä kaikilla yhteiskunnan tasoilla. (Järventie & Sauli 2001, 8,10.) Hoikkalan (1993) mukaan vanhemmuus ohenee, joten lisääntykö koulun vastuu lastemme kasvattajina?

Perusopetuksen tarkoitus on opettaa kaikille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja ja turvata elinikäisen oppimisen mahdollisuus. Tavoitteena on myös tukea oppilaiden kasvua tasapainoiseen ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen kansalaisuuteen. Suomessa koulutuspolitiikan tavoitteena on nostaa Suomen kansalaisten osaamistasoa niin, että Suomi edelleen säilyy koulutuksellisestikin kilpailukykyisenä muiden maailman kärkimaiden kanssa ja Suomen sivistystaso jatkaa kasvuaan. Johtuuko näistä koulutuspolitiikan kovista tavoitteista se, että koulua pidetään näinä päivinä liian tietopainotteisena? Oppilaat omaksuvat

paljon tietoa ja muun muassa kansainvälisen, oppimistuloksia vertailevan Pisa tutkimuksen mukaan Suomen lasten oppimistulokset ovat maailman kärkitasoa (Hautamäki & Scheinin 2008, 83–91.)

Useissa arkikeskusteluissa olen toisten vanhempien kanssa pohtinut sitä, mikä on koulun opetuksen tehtävä? Onko se Puolimatkan (1997) sanoin tiedon jakaminen, niin että lapsistamme tulee paljon oppineita, mutta jättääkö koulumme tietopainotteinen opetus lapsemme kuitenkin henkisesti köyhiksi? Kiinnostus tutkimusta kohtaan on noussut juuri näistä keskusteluista sekä vanhempien että opettajakollegoiden kanssa.

Mielenkiintoni aiheeseen on henkilökohtainen: olen työskennellyt koulussa 1990 – luvun lopulta lähtien, olen myös kahden kouluikäisen lapsen vanhempi. Aihe on kiinnostanut minua jo muutamia vuosia sitten valmistuneen kandidaatin tutkielman tekemisestä saakka. Työn, perheen ja kodin välillä sukkulointi vei kuitenkin mennessään ja tieteen teko unohtui hetkeksi. Kun oli aika palata tutkimuksen ääreen, olin jo useampaan kertaan valmis hylkäämään valitsemani aiheen koulun kasvattajan roolista. Koin, että muutamia vuosia käynnissä ollut kasvatuskumppanuus -keskustelu olisi kuluttanut aiheeni tyhjiin.

Pakotin itseni palaamaan kirjallisuuden pariin ja se sai minut jättämään uudet aiheet, näin kiinnostus aihetta kohtaan kasvoi jälleen niin, että tässä nyt kirjoitan johdantokappaletta ja perusteluja tutkielmani aiheelle. Välillä mietin, mikä on tutkimukseni merkitys, mutta Antero Hyytiäisen (2003) väitöskirjan, Suden huoneesta opettajainhuoneeksi, lukeminen sai minut vakuuttuneeksi siitä, että tällä tutkimuksella on merkitystä. Jokainen opettaja on oppilaidensa kanssa luomassa todellisuutta työssään ja toivon, että tutkielmani lukeminen saa lukijankin miettimään omaa rooliaan tuon todellisuuden rakentajana tulevaisuuden toivojen– lastemme kasvattajana.

Nostamalla vanhempien äänen kuuluviin voin tuoda oman osani keskusteluun siitä mihin koulumme on tänä päivänä menossa tai mitä vanhemmat ajattelevat siitä, mihin koulun pitäisi olla menossa. Hyytiäisen (2003, 15) mukaan koulun kehittämisessä opettajat ovat avainasemassa. Opettajat kuitenkin opettavat

toisten lapsia ja ovat näin ollen muun muassa vanhempien, median ja muiden asiantuntijoiden arvioinnin ja kritiikin kohteena. Koulu elää ympäristön odotusten ja itse asettamiensa tavoitteiden ristipaineessa.

Tutkimukseni aihetta on käsitelty jonkin verran aiemmissa tutkimuksissa (mm. Alasuutari 2003; Metso 2004). Mediassa vanhempia helposti syyllistetään ja viime vuosina keskustelu vanhempien kasvatusvastuusta tai tämän vastuun väistelystä on saanut ikävän negatiivisen ja syyllistävän sävyn. (kts. Alasuutari 2003, 169.) Haluan työlläni nostaa esiin vanhempien käsitykset ja antaa heille puheenvuoron heidän lapsiaan koskevassa kasvatuskeskustelussa. Tässä tehokkuutta korostavassa ajassa haluan muistuttaa, että koululla on edelleen rooli myös lastemme sydänten sivistäjänä.

Tutkielmani punaiseksi langaksi olen löytänyt kysymykset: mihin koulumme lapsia kasvattaa ja mitä se heille opettaa? Millaisia merkityksiä koululla on kasvattajana kouluikäisten lasten vanhempien käsityksissä?

2 KASVATUS

2.1 Eri näkökulmia kasvatukseen

Kasvatus on meille useimmille toimintana tuttua, luonnollista ja jokapäiväistä mutta mitä se oikeastaan merkitsee? Kuka kasvattaa? Mihin ja miksi kasvatetaan? Kasvatus- ja kehityspsykologia ohjailevat käsityksiä kasvatettavien kehityskyvystä, valmiuksista, tarpeista ja taipumuksista. Yhteisöissä vallitsee ennakkokäsityksiä siitä, millainen olisi tyypillinen yhteisön jäsen. Kulttuurisesti muovautuneet ihmiskäsitykset siis vaikuttavat kasvatustajatteluun ja -käytäntöihin. (Tomperi ym. 2005, 7.) Usein kasvatusta määritellään toiminnan perusteella, ja toiminnan tavoitteet ovat kontekstisidonnaisia. Koulu- ja kotikasvatuksella on erilaisia tavoitteita. Värrin (2000) mukaan vanhemman vastuulla on lapsen ohjaaminen kasvatuksella ympäröivän yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi. Poikolainen (2002, 45) on sitä mieltä, että yhteiskunnan ja kotien välinen köyden veto kasvatustavastuun jakautumisesta on tänä päivänä mielenkiintoinen.

Kasvatustilofilosofisesti tarkasteltuna kasvatus merkitsee "täyteen ihmisyyteen" ohjaamista. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 31.) Täysi ihmisuus on ainaisen pohdinnan kohteena. Mitä on täysipainoinen elämä ja millainen on hyvä ihminen?

Puolimatka (1997) lainaa Petersin määrittelyä kasvatuksesta ja mainitsee seuraavat tunnusmerkit kasvatustelle:

- 1) Kasvatus merkitsee jonkin arvokkaana pidetyn välittämistä kasvatustun kohteena oleville (arvonäkökulma)
- 2) Kasvatustun avulla välitetään tietoa ja ymmärrystä (tiedollinen näkökulma)
- 3) Kasvatustun kanssa yhteensopivia ovat vain ne menetelmät, jotka sallivat kasvatustun omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan (menetelmällinen näkökulma). (Puolimatka 1997,47.)

Kaikissa näissä kolmessa kohdassa on kysymyksessä arvot ja arvoihin liittyvät valinnat. Kasvatus suuntautuu siis johonkin arvokkaaseen, jota halutaan välittää kasvatettaville ja josta heidät halutaan saada kiinnostumaan. (Aaltola 2003, 17.)

Kuitenkaan, esimerkiksi Värriin (1997, 20–22) mukaan, kasvatus ei olisi ollenkaan mahdollista, ellei kasvattajalla ole käsitystä kasvatuksen päämääristä ja kasvatustapahtuman tarkoituksesta. Kasvatussuhteet ovat yleensä olemassa joissakin institutionaalisissa puitteissa, kuten koulussa. Kasvattaja ei näin ollen voi sivuuttaa yhteiskunnan olemassaoloa ja edustamansa instituution ideologiaa ja kasvatustavoitteita. Kasvatusinstituution annetut tulkintamerkit määrittävät sekä kasvattajana että kasvatettavana olemista ja asettavat ehtoja kasvatustavoitteille. Mietittäessä kasvatuksen päämääriä ovat ratkaisevia ne kasvatustavoitteet, arvot, joiden toteutumista halutaan edistää. Hyvän elämän ideaali ei ole vain tulevaisuuteen kurottavaa toimintaa, vaan siihen liittyy olennaisesti kasvatettavan hyvä kohtelu sekä parhaiden kykyjen ja ominaisuuksien edistäminen tässä ja nyt.

Aina kasvatus ei välttämättä kuitenkaan ole hyvää, vaan kasvatusta voidaan pitää myös virheellisenä. Kasvatuksen hyvyyden määrittely on kuitenkin ongelmallista, sillä se määrittyy eri aikakausina eri tavoin. (Poikolainen 2003, 45.)

Sosialisaatio on prosessi, jossa nuoret ja lapset mukautuvat ympäröivän yhteiskunnan jäseniksi (Takala 1991, 11). Kasvatustieteellisen näkökulman mukaan ihminen voi toteuttaa itseään vain osana yhteiskuntaa. Kasvatuksen avulla ihminen voi tulla toimeen siinä yhteisössä, jossa hän elää. Kasvatustieteellisesti tarkasteltuna, sosialisaation taustalla on pyrkimys inhimilliseen kasvuun ja kehitykseen. Sosialisaatio ei koskaan tapahdu tyhjiössä, vaan siinä on aina läsnä sosiaalinen vuorovaikutus. Kasvatus on sosiaalistumista ympäröivään kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön. (Antikainen 1998, 12.)

Sosiaalistuminen on niin monisäikeinen prosessi, ettemme voi koskaan varmuudella tietää miten kulloiseenkin lopputulokseen on tultu. Usein

sosialisaatio nähdään vuorovaikutuksena, jossa molemmat osapuolet kasvavat ja kehittyvät. Tämän näkökulman mukaan myös lapset ovat "luomassa" vanhempiaan yhtä paljon, kuin vanhemmat lapsiaan. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 33.) Yhteiskuntien välillä on eroja siinä millaisen kulttuurin ne lapsilleen tarjoavat ja miten sosialisaatio tapahtuu. Erot näkyvät muun muassa arvoissa ja normeissa ja niitä vastaavissa käyttäytymistavoissa. (Takala 1991, 11.)

Kasvatukseen liittyy aina ajatus kehityksestä, eteenpäin pyrkimisestä ja – pääsemisestä. Kehitys on positiivista. Kehitys terminä on arvolutautunut. Kehitys asettaa ihmisille vaatimuksia eri elämänalueilla, taloudessa, tekniikassa ja koulutuksessa. Kehitys on kaikille jotenkin itsestään selvää. (Kiilakoski 2005, 139.) Kehitys on myös kulttuurisidonnaista, yhteiskunnan tilanne, arvot ja tavoitteet määrittävät paljon sitä, mihin toiminnassamme pyrimme, mikä on tavoittelemisen arvoista ja hyvää. Kehityksen taantumuksellisuutta tai negatiivisuutta voidaan yleensä arvioida vasta jälkeenpäin.

2.2 Kasvatus, arvot ja kasvatustietoisuus

Kasvatukseen liittyy aina kiinteästi arvot. Kasvatuksella on arvoja luova, välittävä ja toteuttava rooli yhteiskunnassa. Arvot ovat käsityksiä hyvänä pidettävistä päämääristä ja toimintatavoista. Arvot ovat kaikessa kasvatuksellisessa päätöksenteossa ratkaisujen taustalla. Se mitä pidetään hyvänä, on sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin, joten arvostusten kohteet myös kasvatuksessa muuttuvat kulttuurin mukana. Kasvattajan tulee selvittää omat arvonsa ja olla tietoinen kasvatettavan arvoista, sekä pyrkiä näiden jonkinasteiseen integraatioon. (Poikolainen 2003, 85.)

Kasvatuksella tarkoitetaan inhimillistä vuorovaikutusta ja sen tarkoituksena on ohjata ihmisen kasvua asetettujen tavoitteiden suuntaan sekä luoda edellytyksiä monipuoliselle kehittymiselle. Moraali ja kasvatus kuuluvat erottamattomasti yhteen. (Hirsjärvi ym. 1976; Uusikylä 2002, 10.) Kasvatus on kiinteässä yhteydessä ympäröivään yhteisöön, sen arvoihin ja niissä tapahtuviin

muutoksiin. Näin ollen myös koulun kasvatustavoitteet nousevat ympäröivästä yhteiskunnasta ja sen arvoista. Yleisessä arvoilmastossa tapahtuva muutos ei voi olla heijastumatta koulun arvoihin. Opettajan työssä eettiset ratkaisut ja arvokysymykset ovat läsnä päivittäin. Opettaja tuo työhönsä ja luokkaansa aina mukanaan omat arvostuksensa. Se missä määrin hän työssään toteuttaa henkilökohtaisia arvojaan, jää aina opettajan omaksi ratkaisuksi.

Hirsjärven mukaan opettajan ja muiden kasvattajien asettamien kasvatustavoitteiden taustalla on aina filosofisia ja ideologisia kysymyksiä, jotka liittyvät olennaisesti arvoihin. Hirsjärvi sanoo, että arvot sisältyvät kasvatuksen käsitteeseen ja kasvatustoiminta on arvojen realisointia. Hirsjärvi määrittelee kasvatuksen vaikuttamisyrityksiksi, jotka perustuvat tavoitteisiin. Hirsjärven mukaan ei ole kysymys kasvatuksesta, jos toiminnalle ei ole asetettu tavoitteita. Kun kasvattaja asettaa tavoitteita, kysymyksessä on tarkoituksellinen, intentionaalinen toiminta, jonka lähtökohtana ovat arvostukset. Kasvatukseen, opetukseen ja ohjaukseen on aina sisään rakentuneena arvoja, jotka vaikuttavat tavoitteiden, oppisisältöjen, opetusmenetelmien ja arviointitapojen valintaan. Kasvatus on vuorovaikutusta, inhimillistä toimintaa, jossa tarjotaan kasvuvirikkeitä ja välitetään tietoja ja taitoja. Yhteiskunnan ja yksittäisen kasvattajan arvoista riippuu se, millaisia päämääriä kasvatustapahtumalle asetetaan. (Hirsjärvi 1975, 1-4; Atjonen 2004, 9.)

Vaikka kasvatus voi olla hyvin arkista toimintaa ja arjen tilanteissa kasvatuskäytänteet voivat nousta kasvattajan tiedostamattomasta, Hirsjärvi haluaa puolustaa kasvatuksen asiantuntijuutta. Hänen mukaansa parhaita asiantuntijoita ovat ne joilla on monipuolisesti käytännön kokemuksia ja teorian tietoa yhdistyneenä kasvatustietoisuudeksi. (Hirsjärvi 1980, 16.) Tämä asettaa vaatimuksensa myös opettajan ammattitaidolle. Kasvatuksella on kaksi olennaista funktiota: yhteiskunnan koossapito ja sen säilytys. Kasvatus on yläkäsite, jonka alle ryhmittyvät opetuksen ja koulutuksen käsitteet. (Hirsjärvi 1983, 72–73.) Hirsjärven kasvatukselle asettamat funktiot edustavat myös kasvatussociologista suuntaa. Durkheimin mukaan kasvatus ja varsinkin koulutus ovat aina sosiaalista toimintaa. Koulutuksen tavoitteet lähtevät ympäröivästä yhteiskunnasta ja näin koulutuksella on sosiaalistava tehtävä.

(Durkheim 1979, 126–127.) Myös Poikolainen (2003, 45–46) yhtyy tähän, kasvatusta on osa sosiaalista todellisuutta. Kasvatuksessa on läsnä sosialisointin elementti, mutta sitä ei välttämättä aina tiedosteta.

Kasvatuksessa on aina kysymys siitä, keitä kasvatettavista halutaan tehdä. Normit toimivat myös kasvatuksessa välineenä, jotka auttavat päämäärien tavoittelemisessa. Ihannormit ohjaavat kasvattajien käsityksiä tavoiteltavasta ihmisyydestä ja yhteisöllisyydestä. Kenen kasvatusta siis on? Tämä on tärkeä kysymys kaikille, sillä kasvatusta ei kohdistu vain yksilöön, vaan siitä on riippuvainen koko yhteiskunnan säilyminen ja uudistuminen. Täytyy miettiä, millaista ja kenen yhteiskuntaa kasvatuksella pyritään edistämään. (Tomperi ym. 2005, 7-8.)

Yhteiskuntamme on moniarvoistunut ja yhtenä kasvatustarvona voidaan pitää yksilöllisyyttä. Koulukasvatusta taustallakin mainitaan humanismi: yksilön tarpeiden huomioiminen ja itsensä toteuttaminen. Mikä on sitten opettajan rooli tänä päivänä? Pedagogina opettaja joutuu tekemään valintoja opetuksen päämääristä ja tavoitteista. Näiden valintojen taustalla ovat aina jotkut opettajan omaksumat arvot. Opetuksensa suunnittelun ja toteutuksen suhteen lisääntyneiden vaikutusmahdollisuuksiensa vuoksi opettajalla on entistä enemmän vastuuta oppilaasta. (Spoo 1998, 10)

Värrin (2002, 58–59) mukaan kurikulttuurista ja opettajan kiistattomasta auktoriteetista luopumisen myötä on luovuttu myös opettajan roolista arvojen asiantuntijana. Launosenkin (2003), mukaan vallalla oleva postmoderni ajattelu on muuttanut myös kasvatusta käsitettä. Yhteiskunta ei enää pyri arvojen siirtämiseen, vaan lasten ja oppilaiden on itsenäisesti pohdittava ja valittava omat arvonsa (Launonen 2003, 39.)

Värrin ajatuskuvio ei enää mukaile Durkheimin ajatuksia sillä hänen mukaansa sosialisointin keskeisenä sisältönä olivat arvot ja normit joihin lapset tuli sopeutua, jotta yhteiskunta pysyy koossa. Durkheimin ajatukseen sosialisoinnista ei sisällynyt niinkään tietoja ja taitoja. (Takala 1991, 11–18.) Mikä sitten on sosialisointin merkitys nykypäivänä, jos yksilöllillä on vapaus

valita omat arvonsa joita haluaa noudattaa? Ajattelen, että kulttuurimme asettaa meille kaikille ne raamit, joiden sisällä voimme valintaamme suorittaa, täydellistä vapautta ei tänä päivänäkään arvojen valinnassa yksilöillä ole. Nykypäivänä valinnan mahdollisuudet ovat vain runsaammat kuin aiemmin.

Kasvatuksen eettiset ihanteet ovat tärkeitä arvoja, sillä ne vaikuttavat ihmisenä kasvamiseen, minuuden rakenteeseen ja yhteisöllisyyteen. Niihin liittyy myös filosofinen ajatus tiedon, tietämisen, arvojen ja totuuden välisistä suhteista. Harvoin kuitenkaan enää kuulemme puhetta siveellisen maailmanjärjestyksen muuttumattomista arvoista, joita koulun tulisi lapsille siirtää. Ennemminkin puhe on siirtynyt modernin yksilön itsenäisiin arvovalintoihin ja itseohjautuvuuteen. (Launonen & Pulkkinen 2004, 17; Launonen 2000.) Myös Hargreavesin (1994, 56) mukaan aiemmin vallalla olleiden poliittisten ideologioiden murtuminen postmodernissa yhteiskunnassa on vaikuttanut kouluun ja opettajien työhön. Esimerkiksi uskonnollisten arvojen merkityksen vähentyessä voidaan kyseenalaistaa joskus jopa opetustyön taustalla olevia moraalisia tavoitteita. Mihin haluamme lapsia kasvattaa, vain taloudellisen hyvinvoinnin takaamiseenko?

Kasvatuksessa läsnä olevat arvot ja arvostukset voidaan yleisellä tasolla määritellä seuraavalla tavalla: Arvot näkyvät yksilön suunnitelmissa, päätöksissä ja teoissa. Arvot ohjaavat yksilön toimintaa. Arvot ovat kerrostuneita ja toisten arvojen toteutumisen eteen täytyy nähdä enemmän vaivaa kuin toisten. Arvot ovat käsityksiä ja uskomuksia jotka määrittelevät toivottavaa lopputulosta ja käyttäytymistä. Arvoista voidaan rakentaa arvohierarkioita ja arvostuksen kohteena olevat asiat ovat yleensä kollektiivisesti tavoittelemisen arvoisia, arvoilla on siis myös sosiaalinen ulottuvuutensa. (Atjonen 2004, 22; Launonen 2000, 33.) Arvokasvatuksen keskeinen kysymys on miten kasvatetaan tiettyyn arvoperinteeseen, mutta samalla myös edistetään yksilön mahdollisuutta kriittisesti arvioida tätä perinnettä. (Kallio 2005, 19.)

2.3 Kasvatuksen eettinen ulottuvuus

Kasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää ideaa hyvästä kansalaisesta. Kasvatusajattelun taustalla voidaan katsoa vaikuttavan kahden erilaisen tradition. Durkheimin ajattelussa sosialisatio ja koulun normatiivinen opetus olivat ratkaisevassa asemassa. Rousseau puolestaan korostaa koulun normatiivisen kasvatuksen sijaan lapsen luontaista hyvyyttä ja vapautta. Heidän ajattelunsa voidaan nähdä käännteisinä prosesseina. Durkheim etenee yhteiskunnasta yksilöön kun taas Rousseauin kasvatustilfilosofia etenee yksilöstä yhteiskuntaan. Durkheimin painottaman sosialisatian ja Rousseauin individualisatian välisen tasapainon voidaan katsoa olevan eettisen kasvatuksen keskeisiä kysymyksiä. (Launonen 2000, 24–28.)

Launonen (2000) on tutkinut eettisen kasvatusajattelun traditiota, historiallisia juuria ja kehitystä suomalaisessa koulussa. Launonen luokittelee väitöskirjassaan seitsemän erilaista tapaa ymmärtää kasvatuksen eettinen ulottuvuus:

- 1) Eettinen kasvatust on arvojen siirtämistä. *Ohjataan oppilaita tiettyjä arvovalintoja kohti.*
- 2) Eettinen kasvatust on arvoneutraalia kasvatusta, jossa oppilaat ohjataan keskustelemaan useista erilaisista näkemyksistä. *Tuetaan erilaisia mielipiteitä, mutta esim. opettaja on sitoutumaton ja toimii ilman tietoista vaikuttamista mielipiteiden valintaa.*
- 3) Eettinen kasvatust on arvojen selkiinnyttämistä. *Opettaja auttaa opiskelijoita selkiyttämään omia arvovalintojaan.*
- 4) Eettinen kasvatust on pohdinnan kehittämistä. *Oppilaiden eettis-moraalista harkintakykyä kehitetään esim. draaman avulla.*
- 5) Eettinen kasvatust on moraalisten perustelutaitojen kehittämistä. *Eettisellä kasvatuksella pyritään kehittämään moraalista ajattelua harjoittamalla päättely- ja perustelutaitoa.*
- 6) Eettinen kasvatust sisältyy kokonaisvaltaisesti koulutyöhön. *Eettistä kasvatusta sisällytetään eri aineiden opetukseen. Läpäisyperiaatteella voitaisiin vaikuttaa eettiseen kehitykseen laaja-alaisemmin, kuin muuten.*

- 7) Eettinen kasvatus on persoonallis-sosiaalista kasvatusta. *Laajin näkökulma, jolloin eettis-moraalinen kasvatus on laajasti sosiaalisten taitojen esim. tunne-elämän kehittämistä.*
(Launonen 2000, 35–36.)

Yhteiskuntamme arvojen ja arvostusten muuttuessa elämme ajassa jossa olemme epävarmoja omasta itsestämme, oikeasta ja väärästä, omasta ja yhteisestä sekä ennen kaikkea hyväksyttävän, ei-toivottavan ja kielletyn rajoista. Tässä on Luukkaisen mukaan kasvattajan tehtävä. Kasvatustilanteessa eettisyys ja eettinen toiminta tulevat aina ennen kaikkea muuta. (Luukkainen 2004, 275–276.) Suorannankin (1997) mukaan kasvattajan täytyy olla valmis itse kasvamaan ja muuttumaan. Kasvattajan täytyy aina punnita omia motiivejaan ja toimiaan sekä pohtia elämän perusperiaatteita. (Suoranta 1997, 154.)

2.4 Kasvatus muuttuvassa ajassa

Hannele Niemen (2005) sanoin: ”Jokainen aikakausi ja sukupolvi elävät siinä käsityksessä, että maailma muuttuu juuri nyt eniten.” Niemi jatkaa, että suomalainen yhteiskunta kohtaa nyt maailman globalisoitumisen, kansainvälisen liikkuvuuden ja kilpailun lisääntymisen. Osaamisen vaatimukset ovat kasvaneet, sillä menestyksemme vaatii vahvaa osaamista. (Niemi 2005, 121.)

Yhteiskunnallisen muutoksen myötä kilpailu on yhä rankempaa. Aika on yksi kilpailun kohde. Opettajat kokevat ajan riittämättömäksi, vanhemmat kamppailevat kodin ja työelämän paineiden välimaastossa ja lastenkin ajasta kilpaillaan tässä kaupallisessa ja tehokkuutta vaativassa ajassa. Epävirallisten kasvattajien lisääntyvä määrä (media, harrastukset) kilpailee sekä lasten että aikuisten ajasta ja huomiosta. (Aaltola 2003, 19; Värrä 2003, 50)

Värrin (2000, 130-131) mukaan arvojen moniarvoistumisen ja hajautumisen myötä kasvatuksen ihanteet ja päämäärät eivät enää pohjaa yhteisöllisiin perusteisiin. Puolimatkan (1999: 25) mukaan kasvatustavoitteiden tulisi kuitenkin vielä perustua hyvän elämän ideaaliin, eikä nojautua yhteiskunnallisiin päämääriin. Aikaisemmin arvomme kumpusivat vahvoista instituutioista, nyt olemme siirtymässä yhtenäisestä arvomaailmasta eriytyneiden arvojen suuntaan. (Poikolainen 2003, 87.)

Yhtenä tämän ajan arvona voidaan pitää tietoa ja tiedon hallinnan kautta asiantuntijuutta. Myös kasvatusta ja sen arvopohja nojaa asiantuntijuuteen. Tiede ja kasvatuksen ammattilaiset vaikuttavat entistä enemmän ihmisten ajattelun taustalla. (Poikolainen 2003: 87) Asiantuntijatulkintojen vahva asema tässä ajassa asettaa myös opettajille velvoitteen eettiseen pohdintaan. Kasvattajan täytyy tarkoin pohtia oman toimintansa ja omien näkökulmiensa oikeutusta ja eettisiä perusteita. (Alasuutari 2003, 168.)

Yhteiskunnallinen kuva vaikuttaa myös kasvattajiin. Yhteiskunnan ideaaliset rakennetekijät säätelevät myös kasvatuksen arvoja ja päämääriä. Näin kasvatuksen hyvän määrittely tapahtuu yhteisöllisessä kontekstissa, jossa tiivistyy enemmistömoraalin käsitys siitä millaiseksi lapsi olisi kasvatettava. (Värri 2000, 34-35.)

Vaikka mediassa paljon puhutaan vanhempien kasvatustavasta siirtymisestä yhteiskunnalle ja heidän välinpitämättömyydestään lapsiaan kohtaan sekä tästä aiheutuvista ongelmista, löysi Metso (2004) tutkimuksessaan myös päinvastaisia tulkintoja. Metson mukaan vanhemmat välittävät ja huolehtivat lapsistaan ja ottavat vakavasti kasvatustehtävänsä. Vanhemmat eivät myöskään halua siirtää vastuutaan lastensa kasvatuksesta koululle. (Metso 2004, 191.)

3 KOULU JA SEN TEHTÄVÄT

3.1 Koulu ja yhteiskunta

Sanalla koulu on monenlaisia merkityksiä. Perusmerkityksessään se kuitenkin tarkoittaa yhteiskunnallista instituutiota, jossa annetaan opetusta. Meidän yhteiskunnassamme koulu ja koulutus koskevat kaikenikäisiä ja sanaan koulutus liittyy monenlaisia velvoitteita, tavoitteita, määräyksiä ja tulosvastuullisuutta. Koulun tehtävänä on opettaa ja sivistää ihmisistä yhteiskuntakelpoisia kansalaisia (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 40; POPS 2004) Koulun voidaan sanoa olevan yhteiskunnan peili, se heijastaa ajassa näkyvät arvot ja arvostukset.

Koska etiikka on läsnä käytännön tasolla koko koulun arjessa ja kaikessa sen toiminnassa, tulisi koulu yhteisön Spoofin (1998, 27-28) mielestä miettiä tarkoin arvopäämääriään ja sitoutua myös niihin. Näiden arvopäämäärien avulla koulu voi välittää tulevalle sukupolvelle tietoisuutta yhteisöllisen hyvän saavuttamiseksi. Kasvatus on mahdollista aina vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ihminen toteutuu ihmisenä tässä sosiaalisessa olemisessa ja sosiaalisen vaikutuksen kautta. Kasvatuksen peruslogiikka vaatii siis ihmisten välistä yhteyttä ja yhteisöä. Koulu voidaan nähdä tällaisena perustavanlaatuisena sosiaalisena yhteisönä. (Aaltola 2003, 17-18)

Kunnat ovat velvollisia järjestämään kaikille lapsille perusopetusta. Kuntien toimintaa koulutuksen järjestäjinä ohjataan sekä lainsäädännöllä, että opetussuunnitelmien perusteilla. Kunnissa toimii kunnanvaltuuston valitsema koululautakunta. Valtakunnallisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi kunnilla ja kouluilla on kunta- tai koulukohtainen opetussuunnitelmansa, jossa ne täsmentävät valtakunnallisia tavoitteita. (Opetusministeriö 2010; Opetushallitus 2010) Suomessa koulutuksen ja opetuksen voidaan sanoa olevan korkeatasoista ja niillä pyritään jatkamaan hyvinvointivaltiomme voittokulkua kansainvälisessä kilpailussa.

Koulujärjestelmämme on moderniksi kutsutun aikakauden eli teollistuneen yhteiskuntamme tuotos. Se on kiinteä osa sosiaalista järjestystä. Työvoima- ja yhteiskuntapolitiikan voidaan katsoa muokanneen rajusti koulutuspolitiikkaa ja sitä kautta koko koulujärjestelmää. Koulutuksen kautta, hankkimalla todistuksen koulunkäynnistään, yksilö voi saada luvan myöhemmin harjoittaa ammattia ja sitä kautta myös yhteisön täysivaltaisen jäsenyyden. (Rinne & Salmi 1998,17.)

3.2 Opetus

Termiä opetus käytetään pääsääntöisesti silloin kun puhutaan koulutusjärjestelmään kuuluvasta kasvatuksesta, josta huolehtivat opettajat. Koulupetuksella tarkoitetaan koulukasvatusta, jossa pyritään kehittämään oppilaiden persoonallisuutta, tietoja ja taitoja, opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Lahdes (1997, 14) määrittelee opetuksen intentionaaliseksi toiminnaksi joka on sosiaalista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on luoda oppilaalle edellytykset tavoitteiden saavuttamiseen. Opetus-oppimisprosessissa ovat mukana muun muassa opetusmuodot eli työtavat, oppimateriaalit ja välineet sekä opetus- ja oppimistaidot. Keskeistä on oppimisprosessi. Mutta aina oppimista ei tapahdukaan. Opetuksesta voidaan puhua, vaikkei haluttuja tavoitteita saavutettaisikaan.

Didaktiikka tutkii opetussuunnitelmia ja opetustapahtumaa. Didaktisesti voidaan löytää erilaisia näkökulmia opetukseen. Opetusteknologinen suuntaus on huolellista ja systemaattista opetuksen suunnittelua ja toteutusta korostava näkökulma. Tavoitteet ja toivottu muutos on tarkkaan määritelty ja sitä kontrolloidaan myös arvioinnilla. Orgaaninen suuntaus kaihtaa mekaanista opetusta ja korostaa työskentelyn, sosiaalisen vuorovaikutuksen, oppimisen ja muutoksen keskinäistä riippuvuutta ja niiden synnyttämää kokonaisuutta. (Kari 1991, 11–13.)

Lahdeksen (1994) mukaan suomalaisissa opetusopeissa korostuvat tavoitteet, suunnitelma ja sen toteutus. Opettaja turvautuu käytännössä usein omiin

kokemuksiinsa, jotka ovat kiteytyneet tieto-, taito-, ja asenneskeemoiksi. Näitä sisäistyneitä skeemoja voi olla vaikea muuttaa. Monista tieteellisistä teorioista ja käytännön kokemuksista johdettuina opettajan käyttöteoriat tuovat opettajan työhön varmuutta ja tietoisuutta omasta toiminnasta. Filosofisten pohdintojen ja sosio-emotionaalisten elementtien lisäksi Lahdes painottaa didaktisen ymmärryksen tärkeyttä opettajan työssä. (Lahdes 1994, 54–57.) Didaktiikka on oppia siitä, mitä ja miten opetetaan. Didaktinen ymmärrys on siis opettajan ymmärrystä opetuksen tavoitteista ja menetelmistä.

Ammattitaitoinen opettaja ymmärtää opetuksen tavoitteiden ja tulosten monimuotoisuuden, sen että ne ovat tiedollisia, taidollisia, asenteellisia, koko persoonallisuuteen vaikuttavia. Opettajan olisi otettava huomioon suunnitelmassaan oppilaidensa tiedollinen lähtötaso, erilaiset oppimistyyli, motivaatio ja kykyprofiili. Hänen tulisi myös valita sopivat opetusmenetelmät, opetusvälineet ja oppimateriaalit sekä vaihdella niitä riittävästi. Opettajan tulisi antaa oppilaille realistista, myönteissävytteistä palautetta opiskelun tuloksista monipuolisen arvioinnin perusteella. Hyvä opettaja luo sellaisen ilmapiirin, jossa jokainen yksilö tuntee olevansa hyväksytty ja on halukas opiskelemaan tehokkaasti. (Uusikylä 2002, 10.)

Kasvatus- ja opetustyö on aina kokonaisvaltainen prosessi. Koulussa tietoja omaksuessaan lapsi ja nuori on mukana opettajan ja itsensä välisessä vuorovaikutussuhteessa ei vain tietävänä, vaan myös tuntevana, tahtovana ja toimivana olentona. Tilanteet tulkitaan aina myös sosioemotionaalisesti. Opettaja ei siis voi väistää vastuutaan oppilaan kokonaiskehityksen tukijana ja siihen vaikuttajana vetäytymällä tiedonjakajan rooliin. (Ahvenainen ym. 2001, 40–41.) Kasvatuksella on selkeä yhteys arvoihin ja moraaliin, opetus eroaa kasvatuksesta siinä, että opetuksen tavoitteina ymmärretään usein vain oppiaineiden sisällölliset tavoitteet. Opettaja ottaa työssään yleisellä tasolla huomioon oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehityksen, mutta oppituntikohtaisesti hän usein miettii vain oppiaineen sisäisiä tavoitteita ja opetusmenetelmiä.

3.3 Opettajamuuttuvassa koulumaailmassa

Peruskoulussa opetusta toteuttaa opetustyöhön koulutettu henkilökunta, luokan- ja aineenopettajat. Opettaja on ammattilainen, jota on aina pidetty yhteiskunnassamme eettisenä esikuvana. Kari (1988, 11–12) ja Spoofokin (1998, 27) korostavat opettajantyön eettisyyttä. Heidän mukaansa opettajilla on ihmisenä korkeat vaatimukset, jotka nousevat juuri kasvatustyön eettisyydestä. Ammattietiikkaan liittyvät normit täytyy jokaisen opettajan löytää itsestään. Sekä Kari että Spoofo mainitsevat, että ympäröivä yhteiskunta on myös luomassa näitä vaatimuksia. Opettajan ammatissa on läsnä tulevaisuus, menneisyys ja nykyhetki. Opettajan tärkeimpänä tehtävänä voidaan nähdä oikeudenmukaisen ja demokraattisen yhteiskunnan edistäminen. Yhteiskunnassamme on olemassa *opettajan rooli* johon nämä vaatimukset ja odotukset vahvasti liitetään. Opettajan täytyy pitää yllä positiivisia ihmissuhteita sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Ei siis riitä, että opettajalla on hyvät opetustaidot, vaan hänen täytyy olla kaikin puolin ”hyvä ihminen”. (Kari 2003, 68-69.)

Goodson ja Hargreaves (2003) mainitsevat alkupuheessaan, että opettaminen on tänä päivänä vaativaa työtä. Heidän kuvauksensa mukaan, nykyinen tietoyhteiskunta asettaa vaatimuksensa opettajien työlle: ”Opettajat ovat uuden yhteiskunnan kättilöitä”. Opettajalla täytyy olla vahva aineenhallinta, pedagoginen tietämys ja ymmärrys oppimisprosessista. Hargreaves ja Goodson kuitenkin kritisoivat, ettei opettajille jaeta riittävästi tietoa heidän työnsä etiikasta. Miten pitäisi kohdella työtovereita ja oppilaita? Eettiselle ja moraalille osalle opettajan työtä on aivan liian vähän annettu painoarvoa esimerkiksi opettajankoulutuksessa. Kuitenkin opettajuus on eettinen ammatti. Jokainen oppija tarvitsisi opettajan joka sekä tukisi häntä, mutta myös vaatisi häneltä paljon sekä moraalisesti että älyllisesti. Jokainen opettaja tarvitsisi yhden aikuisen, joka toimisi samoin häntä kohtaan.

Suorannan (2003, 132) mukaan opettajissa ihmisinä täytyy alun perin olla tietynlaista moraalista vahvuutta, sillä opettajan työhön liittyy suuri moraalinen vastuu. Kuitenkin Suoranta mainitsee, että puhe kutsumusammattista on jo hieman vanhanaikaista. Suoranta puolustaa eksistentiaalistista ajattelua,

jokaisella olisi oikeus valita olemisen tapansa. Kuitenkin Suorannan mukaan opettajankoulutuksen tulisi tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia oman moraalisen roolin löytämiseen, jotta he tulevaisuudessa voisivat ohjata myös oppilaitaan moraaliseen autonomiaan.

Opettajan työnkuva on nykypäivinä moninaisempi kuin vaikkapa kaksikymmentä vuotta sitten. Lasten kirjo ongelmiseen ja yksilöllisyyden tavoite opetustyössä asettavat omat vaatimuksensa opettajan osaamiselle. Työssä täytyy hallita erittäin laajasti monitieteellistä teoriaa ja aina helpompaa työskentely on, kun mukaan kertyy kokemuksia monenlaisista oppilaista ja kasvatustilanteista vuosien varrelta. Puhutaan myös uudesta opettajuudesta, mutta se on juuri työn uudistuneiden tavoitteiden ja vaatimusten vuoksi.

Myös Niemi (2002, 126) käsittelee opettajan roolia kasvattajana. Jokaisessa opetustilanteessa on mukana suuri määrä tekijöitä, joiden avulla opettaja kasvattaa oppilaitaan. Jos puhutaan vain siitä, että opettaja vain opettaa ja kasvatusta kuuluu kodeille, jätetään huomioimatta se tosiasia, että kaikessa opetuksessa tehdään kaiken aikaa suuri määrä arvovalintoja. Valintoja tehdään opetuksen sisällön, tiedon laadun, opetusmenetelmien ja arviointikeinojen suhteen. Näiden kautta luodaan mielikuvaa oppilaille siitä, mikä on tärkeää, mitä elämässä tarvitaan ja miten omaa elämää opitaan ohjaamaan tai osallistumaan yhteisön hyvinvoinnin rakentamiseen.

Kouluopetus sisältyy kasvatukseen, sen yhtenä osa-alueena, ohjaamalla oppilaita tekemään oikeanlaisia arvovalintoja. Ei ole aivan yhdentekevää, millainen opettaja luokan edessä seisoo. Hänen täytyy olla sekä hyvä persoonallisuus, että alansa ammattilainen. Uusikylän (2003, 116) mukaan opettaja ei opeta vain yhtä oppiainetta vaan hän vaikuttaa opetuksellaan myös oppilaiden asenteisiin, minäkuvaan ja mielenterveyteen.

Vaatimukset koulussa tapahtuvaan opetukseen ja kasvatukseen tulevat ympäröivästä yhteiskunnasta, sen asenteista ja arvoilmastosta. Työssään opettaja on monenlaisten vaatimusten ja tavoitteiden ristipaineessa. Hänen toimintaansa ohjaavat hänen omat arvonsa ja ideologiansa, mutta hänen täytyy

ottaa huomioon myös koulun toimintaperiaatteet ja arvot, yhteiskunnan asettamat vaatimukset ja tavoitteet sekä oppilaiden kotoa tulevien arvostusten ja vaatimusten moninaisuus. Näihin pohdintoihin opettajien avuksi on perustettu Opetusalan ammattijärjestön toimesta, Opetusalan eettinen neuvottelukunta vuonna 2000. Neuvottelukunnan tarkoituksena on herättää keskustelua ja yhteistä pohdintaa eettisten periaatteiden toteutumisesta koulun arjessa. Tällaisen toimikunnan perustamisen tarve on selvä kannanotto siihen, että koulumme ja sen välittämät arvot ovat pohdinnan alla. Koulun eettisen toiminnan perusteita täytyy pohtia julkisesti ja yhdessä opettajien ja vanhempien kanssa. (Etiikka koulun arjessa 2002.)

Opettajien lisääntyneen kasvatusvastuun ja opettajan työn eettisen velvoittavuuden vuoksi Opettajien ammattijärjestö OAJ (1998) on nähnyt tarpeelliseksi myös ohjeistaa opettajia laatimalla opettajan työn eettiset periaatteet. Nämä eettiset periaatteet haluavat korostaa opettajien oikeutta huolehtia myös itsestään kasvatustyön ammattilaisina.

Värrin (2002, 58) mukaan opettajalla on pedagogista valtaa, joka määrittyy vallalla olevien koulutuspolitiikan ja moraalien kriteerien mukaan. Opettajaa on aina pidetty mallikansalaisena ja hänen toimintansa heijastelee aina ajan mukaista koulutuspolitiikan ideologiaa ja yhteiskunnassa vallitsevaa henkeä. Sen lisäksi, että opettajan etiikka on hänessä itsessään oleva persoonallinen ominaisuus, sitä siis arvioidaan myös koulutuspoliittisin ja yhteiskunnallisin perustein. Opettaja on kahdella tavalla moraalinen toimija: opettaessaan eettisiä arvoja oppilaille, mutta myös noudattaessaan niitä itse elämässään. Campbellin (2003, 136–138) mukaan opettaja ei voi koskaan olla vain yksityinen henkilö työssään, vaan hän on julkinen ammattilainen. Opettajaa pidetään siis edelleen tietynlaisen mallikansalaisen asemassa. Opettajan täytyy voida seisoa opettamiensa asioiden ja arvojen takana. Opettajan tulisi miettiä omia tekojaan ja toimintatapojaan mutta myös koulussa yleisesti hyväksytyjä toimintatapoja. Joskus koulun kirjoittamattomat säännöt ja käytänteet voivat ollakin eettisesti arveluttavia. Jos tuntee piston sydämessään, voi ainakin yrittää tehdä toisin kuin ”meidän koulussa on 20 vuotta tehty”.

Oppimis- ja tiedonkäsitteiden muutoksen mukana on opettajan rooli kasvattajana myös muuttunut. Opettajan täytyy työssään olla oman työn kehittäjä, asiantuntija ja moraaliauktoriteetti. Opettajalla on ylipaisuneen kasvatustuuhun ohella niin paljon muita velvoitteita, ettei hän enää voi vastata näistä kaikista tehtävistään. Oman työn asiantuntijoina opettajat ja koulujen rehtorit on alistettu arviointi- ja laatu-työlle, johon käytetty aika on pois opettajan alkuperäisestä tehtävästä, opetus- ja kasvatustyöstä. Opettajat ovat joutuneet dynaamisen koulun ja elinikäisen oppimisen mannekiineiksi. Tehokkuuden seurauksena yhä useammassa koulussa voivat huonosti sekä opettajat että oppilaat. (Värri 2002, 56–60.)

Värri (2002, 59) kuvauksen mukaan opettajan ”on päivittäin tasapainoiltava nuoris- ja korkeakulttuurin välillä, oltava kiinnostava, suostutteleva ja samalla hyvän käytöksen normeja ja esteettisen kasvatuksen ihanteita toteuttava aikuisen malli”. Opettajan oletetaan olevan ”samanaikaisesti tutkiva opettaja, kriittinen intellektuelli, syrjäytymisen ehkäisijä, mediakasvattaja ja uuden uljaan tekno-Suomen rakentaja – klassinen ihannekansalainen ja post-moderni yli-ihminen samassa persoonassa” Tässä on vaatimuksia kerrakseen. Useimmat opettajat ottavat edelleenkin vakavasti tehtävänsä roolimallina. Kuitenkin tänä päivänä opettaja on joutunut sellaiseen tilanteeseen, jossa hänen on perusteltava työnsä merkitystä ja jopa puolustettava työnsä kasvatuksellisia arvoja. Usein tunnollisten opettajien repussa kulkevat mukana sekä syyllisyys, että huono omatunto.

Nykyopettaja onkin joutunut ristiriitaiseen tilanteeseen, sillä moraalisen ja eettisen yhtenäiskulttuurin hajottua hänellä ei ole enää itsestään selviä kasvatust- ja opetustyön perusteita. Opettajien viesteistä kantautuu, että he joutuvat tekemään liikaa sellaista työtä, joka ei ole niin kutsutusti varsinaista opettamista. He yrittävät toimia menestyksellisesti poliisina, perheneuvojana, sosiaalityöntekijänä ja juristina kun lasten muista lähi- ja etäkasvattajista ei siihen ole. Nämä tehtävät tulevat opetustyön lisäksi, mutta näihin tehtäviin ei opettajilla ole koulutuksensa puolesta pätevyyttä. Opettajan omat voimat eivät tahdo riittää eivätkä eettismoraaliset periaatteet kestä jatkuvassa muutosten

vaatimusten tulituksessa, jossa heidän tulisi olla vahvoja aikuisia ja roolimalleja kasvaville lapsille. (Atjonen 2004, 10–13.)

3.4 Koulu ja tieto

Pohdittaessa koulun tehtävää täytyy käsitellä myös koulun suhdetta tietoon. Ahon (1990, 5-7) mukaan koulutus on yhteiskunnan kehittämisen väline ja koulun tiedonkäsityksen tulee vastata yhteiskunnan nopeasti uudistuviin tarpeisiin. Ahonkin mukaan koulua on arvosteltu siitä, että koulussa aikaa saavat likaa yksittäiset asiatiedot ja niiden opettaminen. Laajojen oppisisältöjen ja tavoitteiden vuoksi aikaa ei ole sellaiselle opetukselle, joka edistäisi riittävästi oppilaiden omaa aktiivista tiedon hankintaa. Tätä taitoa tulevaisuudessa kuitenkin tarvittaisiin, sillä olennainen ja tarvittava tieto muuttuu niin nopeasti, ettei sitä kaikkea voida opettaa. Koulun tulisi ottaa kantaa siihen, mikä tieto on olennaista ja mikä on tiedollisen ja muun kasvatuksen välinen tasapaino. Ahon mukaan tiedollisen kasvatuksen alueella eteneminen edistää muuta kasvatusta. Kouluopetus on näin ollen yksi kasvatuksen osa-alue.

Tärkeä vaihe koulussa opetettavan tiedon valikoinnissa on opetussuunnitelma työ. Tässä työssä heijastuvat valtiopoliittiset lähtökohdat. Kouluopetus pyrkii Antikaisen (1990, 12–19) mukaan tällä hetkellä maailmankuvan välittämisen sijaan vain tarvittavan tiedon jakamiseen. Kouluopetuksesta on tullut väline, eikä sillä ole enää itseisarvoa. Teknisen tiedon ylivaltaa koulussa tukee myös se, että se on helposti mitattavissa ja arvioitavissa. Käytännön elämän kannalta tärkeän ja sosiaalis-historiallista tilannetta koskevan tiedon mittaaminen sen sijaan on vaikeaa.

Antikainen toivottaisi kouluun tervetulleeksi nykyistä enemmän kulttuurista ja sosiaalista kirjoa. Erilaisuuden äänen tulisi kuulua nykyistä paremmin ja sen äänen tulisi kuulua juuri oppilaiden suusta. Koulun pitäisi pystyä rohkaisemaan oppilaita kysymään keitä me olemme, mihin uskomme, mitä tarvitsemme, haluamme ja tiedämme. Mitä tulisi arvostaa, kritisoida tai muuttaa. Vaikka opetustyöllä on tieteeseen perustuva teoreettinen tausta Antikainen korostaa

opettajan harkintaa ja elämäkokemusta. Tieteellisyydestä ei voi tulla opettajantyöhön reseptiä, jota orjallisesti aina noudatettaisiin. (Antikainen 1990, 12–19.)

3.5 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma pohjaa useisiin tiedonaloihin ja opetussuunnitelmatyön taustalla on pitkät perinteet. Koulun opetussuunnitelma voidaan nähdä eri tahojen taloudellisten, poliittisten ja kulttuuristen tavoitteiden kompromissina. Näin ollen se on aina altis muutoksille. Koska koulun tehtävänä on valmistaa lapsia tulevaisuuteen, työhön ja yhteiskunnan jäseniksi on koulun tavoitteiden takana olennaisesti myös työelämän edustajien intressejä. (Antikainen 1998, 176.) Koulua ylläpitävä yhteiskunta on aina ollut kiinnostunut myös siitä, millaista kulttuuriperintöä uusi sukupolvi omaksuu. Siksi se myös pyrkii vaikuttamaan opetussuunnitelmien sisältöihin. (Lahdes 1997, 21.) Valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet ja sen pohjalta tehty kunta- tai koulukohtainen opetussuunnitelma velvoittaa opettajaa hänen opetus- ja kasvatustyössään. Opetussuunnitelma on laki, jota opettajan täytyy noudattaa.

Opetussuunnitelmasta löytyy seitsemän aihekokonaisuutta, joiden sisällöt löytyvät useista oppiaineista. Näiden aihekokonaisuuksien avulla opetus ja kasvatustyö vastaa meidän aikamme koulutushaasteisiin. Keskeisenä tavoitteena on mainittu muun muassa opiskelutaidot ja pitkäjänteinen, tavoitteellinen itsensä kehittäminen. Opiskelutaitojen kehittäminen on siis opetussuunnitelman perusteiden mukaan olennainen osa ihmisenä kasvua. Lunastavatko lapset paikkansa yhteiskunnassamme vain opiskelemalla ja vieläpä osaamalla opiskella hyvin?

Kouluun kohdistuu paljon odotuksia ja vaatimuksia. Suorannan (2003, 35, 45) mukaan vallitseva markkinatalous ja sen vaikuttajat pyrkivät aktiivisesti vaikuttamaan myös yhteiskuntamme järjestämään koulutukseen. Nämä vaikuttamisyritykset näkyvät koulujemme opetussuunnitelmissa. Suorannan mielestä koulun piirissä tätä ei vielä haluta riittävästi tunnistaa. Kuitenkin

yhteiskunnassamme on vallalla tietynlainen uusliberalistinen ideologia. Uusliberalismilla tarkoitetaan koulutuspoliittista individualismia, jossa korostuu yksilö ja yksilöllinen menestys. Yksilö ei niinkään ole arvokas omana itsenään tai itseisarvona vaan pikemminkin määrämuotoisena, vaihdettavana, vertailtavana ja mitattavana tavarana. Keskeisiä arvoja uusliberalismille ovat kilpailu, arviointi ja vertailu sekä teknis-matemaattisten aineiden merkityksen korostaminen ja jopa suoranainen teknologian ihannoiti. Nämä näkyvät myös uudistetussa opetussuunnitelman perusteissa. Nyt halutaan kehittää koulua, jossa teknologia, viestintä ja mediataito, hyvinvointi ja kestävä tulevaisuus, ovat ihmisenä kasvamisen ja kulttuuri-identiteetin sekä kansainvälisyyden ohella keskeisiä painopisteitä. Samalla myös jossain päin Suomea kouluja vertaillaan ja kilpailutetaan keskenään. Ehkä tulevaisuudessa vanhemmat voivat valita lapsilleen parhaaksi katsomansa koulun, jossa parasta mahdollista opetusta tarjoavat parhaat mahdolliset opettajat.

Uudistuksessa opetussuunnitelman perusteiden (2004) arvopohja on muotoiltu yhteiskunta eettiseksi. Keskeisiä arvoja ovat muun muassa yhteisöllisyys, demokratia ja tasa-arvo. Jokaisella koululla on omassa opetussuunnitelmassaan mahdollisuus tarkentaa näitä arvoja. (Launonen & Pulkkinen 2004, 20–21.)

3.6 Koulun kasvatustavoitteet

Uusikylä (2002, 19–20.) kyselee nykykoulumme ihmiskuvan ja arvojen perään. Hän kritisoi nyky-yhteiskunnassamme vallitsevaa tehokkuuden vaatimusta ja on sitä mieltä, että tällä menolla lapsemme palavat loppuun. Uusikylä nostaa arvoasteikossa ylimmäksi sivistyneisyyden, luovuuden, inhimillisyyden ja yhteisöllisyyden. Näitä hän toivoisi nykykouluun enemmän kuin niitä tällä hetkellä on. ” Kasvatuksessa pitäisi erottaa mikä on informaation, tiedon ja viisauden suhde. – Viisautta ei ole ilman tunteita. Koulun tulisi kasvattaa oppilaita merkityksen etsijöiksi, ei tiedolla lastatuiksi itsestään hurmaantuneiksi aaseiksi. Jos koulu ymmärtää kasvatustehtävänsä, se pyrkii rikastuttamaan ihmisen persoonallisuuden kasvua, stimuloi tiedonhalua ja herättää

parhaimmillaan rakkaussuhteen tiedon etsimiseen. Oppilas ei saisi olla vain ulkoapäin tehomuokkauksella jalostettavaa osaajamateriaalia, vaan ihminen, jonka mieli on avoin, joka on valmis kasvamaan itsenäiseksi persoonaksi, luovaksi kyseenalaistajaksi, parhaimmillaan viisauden etsijäksi.”

Myös Launonen ja Pulkkinen (2004, 13–17) ovat huolissaan siitä, että kiireisessä nykykoulussa on aivan liian harvoin aikaa pysähtyä miettimään työn taustalla olevia arvoja. Heidän mielestään muuttunut yhteiskuntamme sisältää paljon erilaisia arvoja muun muassa taloudellisia, poliittisia, uskonnollisia, sosiaalisia ja eettisiä. Nämä muovaavat myös koulua kasvuympäristönä. Arvot ohjaavat valintoja, ne ovat käyttäytymisen motiiveja. Nämä moninaiset arvostukset tekevät arvoista keskustelemisen ja niiden määrittämisen erittäin haasteelliseksi. Arvoja ei kuitenkaan peritä biologisesti, vaan ne opitaan sosiaalisessa kanssakäymisessä. Arvot voivat ilmetä monilla tasoilla ja opetussuunnitelmankin sisältämiä arvoja voidaan tarkastella esimerkiksi koko ihmiskunnan, koulun ja oppilaan tasolla. Monet koulun arvot ovat arvostuksia, jotka kohdistuvat sisällöllisiin kohteisiin, kuten tiedot ja taidot, terveys, teknologia, taide ja luonto. Monet arvostukset muuttuvat nopeasti yhteiskunnan muutoksessa. Kuitenkin Launosen ja Pulkkinen mielestä olisi tärkeää, että koulu löytäisi sellaisia arvoja ja arvostuksia, jotka olisivat pitkään muuttumattomina. Liekö tämä kuitenkaan mahdollista näinä päivinä, kun puhutaan jatkuvasti muuttuvasta arvomaailmasta?

Koulujen olisi hyvä yhdistää arvonsa laajempiin paikallisiin kehittämisstrategioihin esimerkiksi kunnan lapsipoliittisen ohjelman toteuttamiseen. Huomionarvoista olisi myös, että koulu pysähtyisi tutkimaan, mitkä arvot ja arvostukset ohjailevat käytännön toimintaa koulussa opettajien, oppilaiden ja vanhempien välillä. Koululle ei saa käydä niin kuin joillekin yrityksille on käynyt, että yrityksellä on arvot mutta ei työntekijöillä. Mitä selkeämpi yhteys toimintaa ohjaavien arvojen välillä on, sitä helpompi on löytää yhteisiä päämääriä, puhua samaa kieltä ja toimia samojen tavoitteiden suunnassa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 58.)

Hyvyys, kauneus ja totuus eivät Uusikylän mukaan ole olleet viimeaikoina koulukeskustelussa muotisanoja. Tänä päivänä pitäisi voittaa, menestyä ja tulla rikkaaksi sekä kuuluisaksi. Kuitenkin kasvatuksen tulisi auttaa jokaista kohti parempaa ihmisyyttä. Tässä opettajien tulisi olla lapsille turvallisina malleina, jotka näyttävät suuntaa ja ymmärtävät, mikä on lapsi ja mikä on järjen, tunteen ja kehon merkitys ihmisen kehityksessä. (Uusikylä 2002, 21.)

Suorttin (2002, 335) mukaan opetussuunnitelmauudistuksista on jo pitkään puuttunut aatepohja ja pyrkimys jäsentää koulutusta kokonaisuutena suhteessa yhtenäiseen kasvatusteoreettiseen perustaan. Uusliberalismin ja jatkuvan talouskasvun päämäärän seuraukset näkyvät niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin. Suorannan (2003, 37–39) mukaan uusliberalistisen koulutuspolitiikan kautta tuotetaan yksilöissä voimattomuutta ja ulkopuolisuutta, ja se näkyy tyytymättömyytenä ja pahoinvointina. Tästä voi Suorannan mukaan olla seurauksena kouluvastaisuutta. Ainakin seuraukset näkyvät kouluviihtymättömyytenä. Suoranta perustaa väitteensä Sakari Karvosen ja Ossi Rahkosen (2002) tekemään tutkimukseen kouluvastaisuudesta. Suortti (2002, 335) pukee sanoiksi keskeisen kysymyksen: ”Samalla kun opitaan hyvin ja voidaan huonosti, on kysyttävä, mistä tämä ristiriita johtuu?” Suoranta (2003, 32) kritisoi vallitsevaa koulujärjestelmäämme kovin sanoin. Hänen mukaansa koulujärjestelmämme valmistaa lapsia epädemokraattisuuteen, ulkopuolisuuteen ja voimattomuuteen. Sen sijaan koulun pitäisi päinvastoin kasvattaa rohkeaan ja itsenäiseen kansalaisuuteen. Tämän se tekee Suorannan mukaan ainoastaan juhlapuheissa, jos niissäkään.

Koulun opetus ei voi olla vain tiedon siirtoa oppilaille, vaan sillä on myös paljon laajemmat yksilölliset ja yhteiskunnalliset tavoitteet. Opetuksen tehtävänä onkin kasvattaa ottamaan vastuuta itsestään, mutta myös antaa valmiuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja yhteisten asioiden hoitamiseen. Etiikka ei ole koulussa vain konfliktitilanteiden ratkaisua. Arjen etiikka toteutuu koulussa niin oppitunneilla, välitunneilla kuin kokonaisuudessaan siinä toimintakulttuurissa, joka koulussa vallitsee. (Niemi 2002, 126.) Opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen liittyy myös aina eettisiä latauksia. Hyvät tavat toisten kohtaamisessa ja kouluyhteisön yhteispelin turvaamisessa ovat ensiarvoisia, ja niidenkin taustalta

löytyy arviointia, mikä on hyvää ja pahaa, oikeaa ja väärää, eettisesti ja moraalisesti kestävä (Atjonen 2004, 9.)

Opetuksen perustavoitteista ja -arvoista päätetään valtakunnallisesti, eikä yksittäisen opettajan tarvitse paljoakaan puuttua koulua koskevaan arvokeskusteluun, ellei hän sitä itse halua. Riittää, että opettaja noudattaa lakien ja valtakunnallisten suunnitelmien henkeä. (Uusikylä 2002, 13.) Opetussuunnitelman perusteissa on omat kappaleensa muun muassa opetuksen järjestämisen lähtökohdista, opetuksen toteuttamisesta, opiskelun tuesta, oppimistavoitteista ja opetuksen keskeisistä sisällöistä. Koulun kasvatustavoitteita ei ole erillisenä kappaleena opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu.

Tutkiessani Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita törmään heti termien käytön problematiikkaan. Perusteissa käytetään säännöllisesti sanaa opetus. Kun perusteissa selvitetään muun muassa koulujemme opetuksen taustalla olevaa arvopohjaa, käytetty termi on opetus. Kasvatus sanaa ei esiinny tässä tekstissä kertaakaan. Onko siis niin kuten Alasuutarikin (2002) pohtii, että koulu haluaa pestä kätensä kasvatuksesta ja keskittyä vain opettamiseen ja tiedon jakamiseen? (Alasuutari 2003, 8.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulujemme toiminnan taustalla on oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi, jossa oppilaan tiedot ja taidot karttuvat. Tekstin mukaan opittavana ovat tiedon ja taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, joiden hallinta on tärkeää elinikäisen oppimisen kannalta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Eräs tapa tarkastella tavoitteita on miettiä, miten tavoitteen saavuttamista voidaan mitata tai tarkistaa. Tämä tavoitteiden saavutuksen mitattavuus on tyypillistä behavioristiselle oppimiskäsitykselle (Kari 1994, 84). Oppimiskäsitys koulussa on muuttunut, mutta arviointimenetelmät, jotka ovat opettajien työn tukena ja opetuksen kehittämisenkin apuna, perustuvat edelleen tähän taitojen mitattavuuteen. Koulumme periaatteita on vielä se, että opittua tulee voida

mitata ja testata. Nämä testit ja mittarit toimivat myös opettajille palautteena tehdystä työstä; Miten hyvin olen asian opettanut? Miten hyvin oppilaat opetetun hallitsevat? Mutta kuinka voidaan mitata kasvatusarvojen välittymistä: luovuutta, inhimillisyyttä, yhteisöllisyyttä ja eettisyyttä? Onko koululle käynyt niin, että se mitä ei voi mittareilla ja kokeilla mitata ja todistaa, ei ole opettamisen tai oppilaille välittämisen arvoista? Myös Kiilakoski (2005, 141) kritisoi sitä, että kehitystä ja sen myötä myös koulutusta on alettu tarkastella vain mitattavin suurein. Kehitys on kehitystä vain jos se voidaan osoittaa määrällisenä kasvuna.

Perusopetuslaki (628/1988) 2§ määrittelee koulun yleistavoitteet seuraavasti:

”. . . opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen, eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. . . ” Uusikyläkin (2002, 14; 2003, 117) mainitsee, että pitkäaikainen lakien valmistelu on yksi merkki siitä että koulun opetus- ja kasvatustyölle on vaikeaa löytää yhtenäistä arvoperustaa. Peruskoulun puoltamien arvojen tulisi olla tämän päivän yhteiskunnassa sellaiset, että kaikenlaisia poliittisia ja uskonnollisia mielipiteitä edustavat kansalaiset voivat ne hyväksyä. Tämä ei ole helppo tehtävä. Ihmisuus, eettisyys, sivistys ovat hyviä yleisluontoisia termejä joiden syvällisempi merkitys kuitenkin määrittyy jokaisessa koulussa ja jokaisen opettajan omassa toiminnassa vasta tarkemmin.

Kuuskoski (2002, 114–115) viittaa artikkelissaan Lea Pulkkisen eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan tilaamassa esiselvityksessä esille tuomaan käsitteeseen sosiaalisesta alkupääomasta, jonka osatekijöinä ovat arvot ja normit, yhteisön tuki ja erityisesti sosiaaliset verkostot ja luottamus. Kuuskoski siteeraa Pulkkista toteamalla, että lapsi ei voi itse hankkia sosiaalista alkupääomaa, vaan hän saa sen häntä ympäröivältä kasvatusyhteisöltä joko aktiivisen kasvatuksen tai passiivisesti vastaanotetun ympäristövaikutuksen tuloksena. Vankka kodin ja koulun yhteistyö kartuttaa sosiaalista pääomaa lapsen lähiyhteisössä. Näin lapsen luottamus aikuisiin vahvistuu ja myös siihen, että kotona ja koulussa on hänestä välittäviä aikuisia ja että hänen ei tarvitse itse kantaa aikuisille kuuluvaa vastuuta.

Opettaja joutuu työssään kohtaamaan ne muutokset, jotka tulevat opetussuunnitelmien, säädösten ja koulun omien sisäisten toimintamuutosten kautta. Siinä missä opettaja kohtaa paljon epämääräisyyttä ja keskeneräisyyttä oppilaissaan, nousee samalla identiteetti- ja päämääräkrisejä sen suhteen, mikä koulutuksen, oppilaitosten tai opettajien tehtävän tai mission tulisi olla. (Niemi 2001, 126.) Nykyopettaja onkin joutunut ristiriitaiseen tilanteeseen, sillä moraalisen ja eettisen yhtenäiskulttuurin hajottua hänellä ei ole enää itsestään selviä kasvatus- ja opetustyön perusteita (Atjonen 2004, 13).

Atjosen (2004, 15) mukaan viime aikoina on puhuttu arvotyhjiöstä siksi, että perinteisiä kristillisiä arvoja on kohdannut eroosio modernisaatioprosessissa, jolloin on tullut tunne tyhjiöstä. Perinteiset arvot ovatkin korvautuneet uusilla – monesti ylikansallisilla tajuntateollisuuden tuottamilla – arvoilla, joiden kirjo näyttäytyy kasvavien lasten ja nuorten näkökulmasta jopa pelottavalta.

Atjonen (2004, 20–21) muistuttaa, että moraalikasvatukseen kytkeytyy aina indoktrinaation ja manipulaation vaaroja. Puolimatka (1997) näkee kuitenkin moraaliopetukselle perusteita siinä, että vaikka oppilaiden päättelykyky onkin vielä kehittymätöntä, he ovat moraalisia olentoja ja heidän moraalinen tietoisuutensa kehittyy asteittain. Samalla moraalikasvatus kehittää oppilaiden valmiuksia pohtia moraalisia kysymyksiä itsenäisesti ja arvioida heille opettajien periaatteiden pätevyyttä. (Puolimatka 1997, 120.) Näin myös ohjataan oppilaita tekemään itsenäisiä valintoja ja saavutaan lähemmäs etiikan piiriä (Atjonen 2004, 20–21).

3.7 Eettinen pedagogiikka

Kuten jo edellä olen kirjoittanut, opettajan työssä on eettinen ulottuvuus. Opettajan työn takana on aina arvovalintoja sekä hänen omiaan että koulun ja yhteiskunnan. Atjosen (2004) mukaan, vaikka filosofit ennen meitä ovat ajatelleet, että hyveellisyys on ihmisessä eikä teoissa, koulun eettinen toiminta kuitenkin rakentuu arjen työssä hyvin konkreettisista teoista. Koulun

toiminnassa eettisyys näkyy toisten huomioimisena, avun antamisena, kiittämisenä, tappeluiden ja kiistojen selvittämisenä sekä kollegojen mielipide erojen sovitteluna ja hyvän työviikon toivotuksina. Näissä käytännön toimissa etiikka punnitaan ja se muuttuu moraaliksi. Atjosen mukaan pedagoginen, eli opetusta, oppimista, kasvua ja kasvattamista koskeva etiikka on heijastuma aikakautensa vallitsevista arvoista. Atjonen perustelee eettistä pedagogiikkaa koulussa juuri aikamme muutoksella. Tekninen kehitys, yhteiskunnan moniarvoistuminen ja kasvava juurettomuus ovat Atjosen mukaan perusteita sille, että tänä päivänä eettinen harkinta on jopa aikaisempaa tärkeämpää. Kannanottoja tarvitaan niin lapsen oikeuksista, kasvatuksen päämääristä, kasvatusturvallisuudesta ja auktoriteeteista, näillä kaikilla on eettinen ulottuvuutensa. (Atjonen 2004, 15–16, 137.)

Niemen (1995) mukaan opettajan työ on ehdottomasti eettinen ammatti. Opettajan työssä eettisyys liittyy opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, mutta myös opetuksen sisältöjä ja menetelmiä koskeviin valintoihin. Opettajalla on vastuuta oppilaiden kehittymisestä, mutta samalla opettajan täytyy kantaa vastuunsa oman työnsä kehittämisestä. (Niemi 1995, 32-34.) Atjonen (2004) määrittelee pedagogisen etiikan seuraavalla tavalla: ”Pedagogisen etiikan piiriin kuuluvat kasvatuksen, opetuksen ja ohjauksen kysymykset oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta, hyvästä ja onnellisesta elämästä sekä niitä koskevasta päätöksenteosta ja sosiaalisista normeista.” (Atjonen 2004, 17.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata niitä käsityksiä, joita kouluikäisten lasten vanhemmilla on koulun roolista lasten elämässä ja tämän päivän yhteiskunnassa. Tarkasteluni kohdistuu siihen, miten tärkeänä koulun kasvatusero nähdään nopeasti muuttuvassa maailmassa. Miten kasvatusero ja opetus kytkeytyvät koulun toimintaan oppilaiden vanhempien näkökulmasta?

Tutkimukseni pääongelma on:

Millaisia käsityksiä kouluikäisten lasten vanhemmilla on nykypäiväkoulun kasvatusero- ja opetuseron välisestä suhteesta?

Tutkimuksen alaongelmia ovat: kouluikäisten lasten vanhempien käsitykset siitä

- 1. Mikä on koulun opetusero?**
- 2. Mikä on koulun kasvatusero?**
- 3. Miten opetus ja kasvatusero eroavat koulun toiminnassa?**
- 4. Mitkä ovat nykykoulun vahvuudet?**
- 5. Mitkä ovat nykykoulun tulevaisuuden haasteet ja kehittymisen tarpeet?**

5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

5.1 Haastattelututkimusmenetelmä

Haastattelu on yleinen tutkimusmuoto kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Haastattelu on monipuolinen tapa saada selville ihmisen ajatuksia, kokemuksia ja käsityksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201-202.)

Haastattelun ja kyselyn idea on yksinkertainen. Kun haluamme tietää mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii valitsemallaan tavalla, on järkevintä kysyä sitä häneltä suoraan. Haastattelulla tarkoitetaan yleensä keskustelua, jossa kysymykset esitetään henkilökohtaisesti ja vastaukset merkitään muistiin. Haastattelussa tutkimushenkilö vastaa suullisesti haastattelijan esittämiin kysymyksiin. Haastattelun etu on joustavuus. Haastattelijalla voi esittää kysymyksensä haluamassaan järjestyksessä ja tarvittaessa hän voi täsmentää ja toistaa kysymyksen, oikaista väärinymmärryksiä ja selventää viestejä, siis keskustella tutkittavan henkilön kanssa. Haastattelun tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta, voi siis olla tarpeen antaa haastattelukysymykset etukäteen haastateltavalle, jotta hän voi tutustua niihin. Haastattelun etu on myös se, että vastausten lisäksi voidaan kirjoittaa muistiin muita havaintoja, eli se miten asia sanotaan. Haastattelu on kyselyyn verrattuna hitaampi aineistonkeruumuoto. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.)

Haastattelu on tutkimuksen iso osa ja sen toteuttamista tulee pohtia huolellisesti ja tarkkaan. Itse haastattelun toteuttamiseen kuuluu useampi työvaihe. Tutkijan täytyy pohtia tutkimuksensa tavoitteita, jotta hän voi suunnitella haastattelunsa rungon. Rungon valmistuttua on vuoro suorittaa itse haastattelut. Haastattelut kannattaa nauhoittaa, sillä se helpottaa haastattelutilannetta. Haastattelujen litteroiminen, eli kirjoittaminen nauhalta teksteiksi vie aikaa ja tutkijan täytyy huomioida tämä suunnitellessaan aikataulua ja miettiessään omia voimavarojaan haastattelujen toteuttamiseksi. Litteroinnin jälkeen tutkija voi analysoida haastatteluidensa tuloksia. Analysoinnin tarkoitus on tiivistää

haastattelun tulokset selkeäksi kokonaisuudeksi. Analysoinnissa tutkija käy vuoropuhelua teorian ja haastattelutulosten kanssa ja vastaa alkuperäisiin tutkimusongelmiinsa. (Breakwell 1990, 70 – 89.)

Haastattelut voidaan jakaa kolmeen tyyppiin: strukturoitu eli lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Strukturoitu haastattelu perustuu lomakkeeseen, joka teetetään kaikille haastateltaville samanlaisena. Haastattelija johdattelee strukturoidussa haastattelussa keskustelua lomakkeen kysymysten pohjalta. Avoimessa haastattelussa tutkimusongelmiin etsitään vastauksia luottamuksellisessa keskustelussa, jossa ei ole ennalta määrättyä kysymysrunkoa. Tämä haastattelu muoto on haastattelijalle haasteellinen. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumuoto, jossa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niitä täsmentävien kysymysten mukaan. Teemahaastattelussa, avoimuudesta huolimatta, ei voi kuitenkaan kysellä mitä tahansa, vaan tarkoitus on pysytellä etukäteen pohditussa suunnitelmassa, vaikka tilanteen on tarkoitus pysyä keskustelunomaisena. Teemat ovat etukäteen valittuja, mutta haastattelija ei esitä suoria kysymyksiä. Teemahaastattelu huomioi sen, että ihmisten antamat merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa on mahdollista irrottautua tutkijan näkökulmasta ja antaa tutkittavan äänen nousta kuuluviin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 77; Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 44-49; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201-202.) Mielestäni teemahaastattelu sopii tutkimukseeni, sillä oma käsitykseni vastaa teemahaastattelun taustalla olevaa ajatusta siitä, että ihminen on itse aktiivinen tuottaessaan merkityksiä eri ilmiöistä. Halusin myös, että haastateltavat saavat rauhassa kertoa heille merkityksellisistä asioista vuorovaikutuksellisessa keskustelussa. (ks. Asworth & Lucas 2000.)

Hirsjärvi ym. (1997, 201 – 202) kritisoivat haastattelua aikaa vieväksi, sillä itse haastattelun suorittaminen vie aikaa ja haastattelujen purkaminen tekstiksi on sekin aikaa vievää työtä. Haastattelu voi olla ongelmallinen myös siitä syystä, että haastateltava voi antaa haastattelussa vastauksia, joiden olettaa olevan oikeita ja hyviä, vaikka ne eivät olekaan haastateltavan omia kokemuksia tai käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kuitenkin haastattelussa on myös etuja. Eduksi

voidaan mainita välitön vuorovaikutus haastateltavan ja haastattelijan välillä. Haastattelija voi havainnoida haastateltavastaan myös muita kuin itse sanallisia vastauksia. Haastattelija voi myös johdatella haastattelutilannetta niin, että haastattelun tavoitteet tulevat täytetyiksi.

5.2 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruu

Saadakseni esille mahdollisimman monipuolisesti vanhempien ajatuksia koulun roolista lasten kasvattajana, päätin, että en rajaa vanhemmuutta, en siis halunnut tietoa vain tietynlaisten vanhempien käsityksistä, vaan halusin tutkia mahdollisimman monenlaisen vanhemman käsityksiä. Alkuun ainoana kriteerinä pidin vanhemmuudelle sitä, että haastateltavalla täytyy olla juuri haastatteluhetkellä kouluikäinen lapsi tai lapsia. Näin kokemukset koulusta ovat tuoreita ja ajantasaisia. Koska itse olen kahden kouluikäisen lapsen vanhempi, on sosiaalinen verkostoni syntynyt paljonkin lasten koulukavereiden tai harrastustoiminnan kautta. Päätin lähteä haastattelemaan tuntemiani vanhempia. Osan haastateltavistani tunsin hieman paremmin, osan kanssa olin tullut tuttavaksi vain lasten harrastusten kautta. Se, että tunnen haastattelemiani vanhempia edes jonkin verran, auttoi luomaan haastatteluihin miellyttävän ja keskusteleavan ilmapiirin. Näin pääsimme haastatteluni aiheessa syvemmälle, kuin olisin ennalta täysin tuntemattomien vanhempien kanssa päässyt. Koin kuitenkin hyväksi, että en valinnut haastatteluihin liian tuttuja vanhempia, sillä se olisi voinut toisaalta taas vaikeuttaa haastattelujen tekoa.

Keräsin tutkimukseni empiirisen aineiston teemahaastattelujen avulla. Etukäteen tekemäni haastattelurunko helpotti haastattelua. Haastatteluja suoritin yhteensä kahdeksan. Haastatteleman vanhemmat edustavat eri yhteiskuntaluokkia, erilaisia perhetyyppejä sekä erilaisia koulutustaustoja. Myös molemmat sukupuolet ovat edustettuina, 6 äitiä ja 2 isää. Vanhemmista kolme on yksinhuoltajaa, kolme ensimmäisessä avioliitossaan ja kaksi elää avoliitossa. Haastattelemillani vanhemmilla on kaikilla yksi - kolme perusopetusikäistä lasta. Kahdella vanhemmalla oli yksi lapsi kouluiässä, viidellä vanhemmalla on kokemuksia kahden lapsen koulunkäynnistä ja yhdellä vanhemmalla on jo

kolme kouluikäistä lasta. Vanhemmat ovat 34 – 45 vuotiaita. Käsitteet oppimisesta, opettamisesta ja kasvatuksesta ovat muuttuneet viimeisen parinkymmenen vuoden aikana, näin ollen useimmat haastattelemistani vanhemmista ovat käyneet erilaisen peruskoulun, kuin mitä heidän lapsensa nyt käyvät. Vanhempien omat koulutustaustat ovat moninaiset, kaikilla vanhemmilla on ammatillinen tutkinto. Vanhemmista 4 on suorittanut korkeakoulututkinnon, kolme vanhemmista opiskelee edelleen, kaksi työn ohella, yksi kokopäiväisesti. Vanhempien edustamien ammattien skaala on myös laaja: sotilasalalta terveydenhoitoalalle.

Halusin saada aineistostani monipuolisen myös niin, että haastattelemillani vanhemmilla ovat lapset hyvin erilaisissa kouluissa ja lasten kouluhistoriat ovat erilaisia. Tutkimukseeni osallistuneiden vanhempien lapset käyvät kouluun isoissa, pienissä ja keskikokoisissa kouluissa. Haastattelemieni vanhempien lasten koulupoluille mahtuu muun muassa erityisluokkaa, yhdysluokkaa, osaa- aikaista erityisopetusta, koulukiusaamista ja tasaista koulumenestystä. Näin olen mielestäni tavoittanut sen moninaisuuden mitä koulumaailma tänä päivänä tarjoaa lapsille ja heidän vanhemmilleen. Kaikki haastatteleman vanhemmat asuvat Rovaniemellä ja näin ollen heidän lapsensa käyvät koulua eri puolilla Rovaniemen kaupunkia.

Haastatteluista sovin joko keskustelemalla puhelimitse, kasvotusten, tekstiviestillä tai viestimällä Facebookin kautta. Jotta haastattelu tuntuisi mahdollisimman helpolta ja miellyttävältä, annoin haastateltavani ehdottaa haastattelun paikkaa ja aikaa. Oma aikatauluni jousti haastateltavieni aikataulujen mukaan. Kerroin tutkimukseni tarkoituksen ja painotin sitä, kuinka tärkeää on saada juuri vanhempien käsityksiä tähän tutkimukseen. Perustelin, että jokainen vanhempi on asiantuntija omaa lastaan koskevissa asioissa. Ketään vanhemmista ei tarvinnut suostutella, vaan kaikki suostuivat haastateltaviksi mielellään. Osa vanhemmista kuitenkin aluksi hieman epäröi omaa rooliaan tutkimuksessani, mutta pienen keskustelun jälkeen he ymmärsivät, ettei haastattelussa tarvitse osata vastata oikein, vaan teemat ovat kuitenkin varsin arkipäiväisiä. Kaksi haastattelua suoritin haastateltavien työpaikalla ja heidän työhuoneissaan, neljä haastattelua tehtiin haastateltavien

kotona ja yksi haastateltavista halusi tulla haastatteluun minun kotiini. Haastattelut suoritin 25.3.2010–14.4.2010 välisenä aikana. Haastattelut suoritettiin hyvin erilaisina vuorokaudenaikoina, osa päivällä ja osa illalla, haastateltavien työpäivän jälkeen.

Haastattelut sujuivat yleisesti ottaen hyvin. Vaikka minulla oli ensin epäilykseni työpaikalla tehtävien haastattelujen suhteen, osoittautuivat ne kuitenkin erittäin onnistuneiksi. Haastattelut olivat kaikki häiriöttömiä ja rentoja keskustelunomaisia hetkiä. Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista tuntiin. Usein keskustelu kuitenkin vielä jatkui itse haastattelun päätyttyä. Haastatteluista jäi näin positiivinen vire, sillä haastattelujen jälkeiset keskustelut osoittivat, että aihe oli haastateltavien mielestä mielenkiintoinen ja siihen liittyvää keskusteltavaa riitti aina nauhurin sulkemisen jälkeenkin. Muutama vanhempi arasteli alkuun nauhuria, mutta onneksi nykyaikaiset nauhurit ovat niin pienikokoisia, että keskustelun edetessä nauhuri oli helppo unohtaa kokonaan. Muutama vanhempi myös arasteli alkuun ja sanoi, ettei ehkä osaa vastata, mutta rauhoittelin heitä ja kerroin, ettei näihin kysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan jokainen voi kertoa oman käsityksensä asiasta. Muutamalla vanhemmalla haastattelun alussa häiritsi selkeästi se, että he tiesivät minun opiskelevan opettajaksi ja he kokivat alussa, että olen heihin verrattuna asiantuntijan asemassa, mutta kun lähdimme haastattelussa liikkeelle kotikasvatuksesta ja siihen liittyvistä teemoista vanhemmat unohtivat koulutukseni ja keskustelimme haastattelun loppuun saakka tasavertaisina, vanhempina.

Teknisesti suoritin haastattelut niin, että nauhoitin haastattelutilanteet tarkoitukseen sopivalla pienellä digitaalisella nauhurilla ja jälkeenpäin litteroin, eli kirjoitin haastattelut nauhalta paperille sanasta sanaan ja puhekielisinä. Pysin siihen, että litteroin haastattelun heti samana tai viimeistään haastattelua seuraavana päivänä ja tein näin aina haastattelu kerrallaan, niin että en suorittanut uutta haastattelua ennen kuin edellinen oli litteroitu. Tällä pyrin siihen, että litteroidessani itse haastattelutilanne olisi vielä hyvin mielessäni ja muistaisin vielä litteroidessani erilaisia äänensävyjä tai muita sellaisia piirteitä haastatteluista, joita ei nauhuri tavoita. Huomasin, että tämä oli erittäin toimiva

tapa saada haastattelut litteroitua. Koin, että litterointi oli myös erittäin kiinteä ja mielenkiintoinen osa tutkimustani, sillä haastatteluita kirjoittaessa aineisto muuttui omakseni ja analyysin alkaessa haastattelujen sisältö oli jo hyvin tuttua. Pidin myös itselleni tutkimuspäiväkirjaa, johon keräsin tiedot haastattelujen sopimisesta, haastattelemistani vanhemmista, omista ajatuksistani ja tunnelmistani sekä tutkimuksen kulusta. Raporttia kirjoittaessani palasin päiväkirjan merkintöihin. Litteroinnissa olen toiminut niin, että lähes kaikki nauhalle tallennettu on litteroitu, jätin kuitenkin litteroimatta sellaiset asiat, jotka eivät selkeästi kuuluneet tutkimukseni aiheeseen, kuten haastateltavien lasten kanssa käydyt keskustelut haastattelujen aikana. En myöskään litteroinut haastatteluihin henkilötietoja tai muutin niitä, esimerkiksi lasten nimet jätin litteroinnista pois ja käytin lapsista litteroinnissani vain sukupuolta. Vanhempien nimet olen luonnollisesti muuttanut. Raporttissani käyttämiini sitaatteihin olen merkinnyt haastateltavan keksityn nimen perään numerolla sivun, jolta sitaatti on litteroinnista otettu. Vanhempien puheesta jätin myös koulujen nimet pois, litteroinnissa käytin eri kouluista vain nimitystä koulu. Litteroituna haastattelut olivat 9 – 16 sivua (kirjainkoko 12, riviväli 1), yhteensä litteroitua materiaalia kertyi 95 sivua.

5.3 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus tutkii ja kuvailee ihmisiä ja heidän elämismaailmaansa erilaisten ilmiöiden näkökulmasta. Elämismaailmalla tarkoitetaan ihmisen kokemusmaailmaa ja siinä ilmeneviä merkityksiä. Niitä voivat olla esimerkiksi yhteisö, yksilö, yhteiskunta tai arvot. Laadullisten tutkimuksien tavoitteena on löytää selityksiä näille ilmiöille sekä ymmärtää ilmiö. (Barnard ym. 1999; Larsson 1986, 7-8; Varto 1992, 23.)

Tutkimuksen lähtökohtana on yleensä tutkijan oma mielenkiinto tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tutkijalla on siis uteliaisuus ja halu löytää tutkimuksellaan jotain uutta ja mielenkiintoista. Tutkimus jaetaan yleensä kahteen osaan: teoreettiseen viitekehykseen ja empiiriseen osuuteen. Teoreettinen osa tutkii aiheeseen liittyvää aiempaa teoriaa ja metodologiaa, kun taas empiirinen osa

antaa käytännön kautta vastauksia tutkimusongelmiin. (Varto 1992, 27-28.) Tutkimusmenetelmän valinnassa on tärkeää, että empiirinen ja teoreettinen osa tukevat toisiaan ja kohtaavat toisensa. Laadullisen tutkimuksen tuloksena ei ole tarkoitus tuottaa taulukoita ja tilastoja vaan tuloksena syntyy tekstiä joka kuvaa ilmiöiden ainutlaatuisuutta eri näkökulmista. (Eskola & Suoranta 1998, 60 -61.)

Laadullisen tutkimuksen aineiston laajuus riippuu tutkimusongelmasta ja tutkimuksen tavoitteista. Näin aineiston laajuus on hyvinkin tapauskohtaista. Usein otos on pieni, mutta aineisto analysoidaan perusteellisesti. Aineiston sanotaan olevan riittävä silloin, kun se ei enää tuota uutta tietoa tutkijalle. Tyypillistä laadulliselle aineistolle on, että se tuotetaan esimerkiksi osallistumalla tutkittavien henkilöiden elämään. (Eskola & Suoranta, 1998, 16, 18, 62.) Tutkimuksessani pohdintaa aiheutti juuri kuinka monta haastattelua on riittävästi. Tuntui, että jokainen haastattelu toi aina jotain uutta ja mielenkiintoista. (ks. Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 1997, 181.) Luin haastatteluja läpi heti niiden litteroinnin jälkeen ja lopulta päätin lopettaa lisäaineiston hankkimisen kahdeksannen haastattelun jälkeen. Päätin, että teen haastatteluja vielä lisää ellei saamani aineisto riitä vastaamaan tutkimusongelmiini.

Analysoimalla saatua aineistoa yksinkertaistetaan ja tiivistetään empiirisen tutkimuksen tuottamaa tietoa. Analyysillä pyritään saamaan esille uutta ja tarpeellista tietoa. Aineiston analyysi on monimutkaista työtä ja sen aloittaminen voi tuntua aluksi hankalalta, sillä aineisto on laaja ja monipuolinen. Analyysin tavoitteena on kuitenkin kerätä aineistosta oleellinen ja ajankohtainen tieto tiiviiseen muotoon. (Eskola & Suoranta 1998, 175-180.) Analysoin aineistoni teemahaastattelujen pohjalta. Aineistosta nostin aluksi esiin tutkimusongelman kannalta olennaisimmat teemat. Näistä teemoista muodostuivat tutkimukseni yläkategoriat. Teemojen löytämisen jälkeen pyrin syvempään analyysiin, tätä kautta sain nostettua aineistostani esiin alakategoriat.

Laadullisen tutkimuksen kritiikki on kohdistunut muun muassa tutkijan subjektiivisuuteen. Tutkijan voi olla vaikeaa suhtautua tutkittavaan ilmiöön objektiivisesti. (Larsson 1986, 24, 41) On myös väitetty, ettei haastattelulla

voida saada objektiivista tietoa (Miller&Glassner 1998, 99-100.) Jotta tutkimuksesta tulee mahdollisimman luotettava, on tutkimuskohdetta pohdittava mahdollisimman huolellisesti, syvällisesti ja monipuolisesti. Vaikka aiheeni oli minulle tietysti alusta saakka tärkeä koin, että useaan kertaan haastatteluja lukiessani pääsin irti omasta näkökulmastani ja tavallaan upposin haastateltavieni käsityksiin tutkittavasta aiheesta.

5.4 Fenomenografinen lähestymistapa

Kun haluan tutkia vanhempien käsityksiä koulun kasvatustehtävästä, pääsen fenomenografian kentälle. Häkkisen (1996, 17) mukaan fenomenografinen tutkimus kasvatustieteen alalla, voidaan luokitella kolmeen eri osa-alueeseen. Näitä ovat ainedidaktinen tutkimus, koulutuksen vaikuttavuus tutkimukset ja yleispedagogiset tutkimukset. Yleispedagogisissa tutkimuksissa ovat tutkimuskohteena opettajien käsitykset opettamisesta. Pohjana ovat Säljön ja Martonin tutkimukset oppimiskäsityksistä. Ference Marton kiinnostui 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa opiskelijoiden erilaisista käsityksistä oppimisesta. (Ahonen 1994, 115.) Fenomenografisen tutkimuksen synty tapahtui Martonilta lähes vahingossa, kun hän hyödynsi haastatteluissaan fenomenografisia menetelmiä. Vähitellen syntyi fenomenografinen lähestymistapa joka kuuluu kvalitatiivisiin tutkimusmenetelmiin. (Giorgi 1999, 70.) Vaikka fenomenografiaa on eniten käytetty lasten oppimisen tutkimuksessa, ovat nykyisin tutkimuskohteena usein olleet myös aikuisten käsitykset. (Marton & Booth 2000.)

Valittaessa lähestymistavaksi ilmiön ymmärtäminen ovat tutkimuskohteena tajunnan sisäiset kategoriat kuten aikomukset, kokemukset, käsitykset, arvostukset, merkitykset ja tietoisuus. Käyttäessämme joitakin käsitteitä tuotamme ja rakennamme myös maailmaamme ja todellisuuttamme. (Poikolainen 2002, 10, 15.)

Fenomenografisen ajattelun taustalla on seuraavanlainen ajatus: koen, siis olen. Jonkin verran fenomenografialla voidaan katsoa olevan yhteyttä

fenomenologiaan, joka tutkii kokemuksia. Ilmiötä ei siis ole olemassa ilman ajattelua. On mahdotonta saavuttaa absoluuttista totuutta jostakin. Fenomenografian mukaan todellisuus ilmenee sen mukaan, miten yksilö sen käsittää, eikä ilmiötä ole olemassa ilman ajattelua. (Marton 1988, 144; Uljens 1996)

Kielellisten ilmaisujen tulkitseminen käsityksiksi on tutkijan tehtävä. Tulkinnessa korostuu ilmauksen intersubjektiivinen luonne, sillä ilmauksen merkitys riippuu aina sekä sen tekijästä että tulkitsijasta. Tutkija muodostaa aina ilmaisun merkityksen oman kontekstinsa mukaan. Tästä syystä fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista. (Häkkinen 1996, 29.) Koska emme voi löytää todellisuuden yhtä ydintä, on vain erilaisia näkökulmia siitä, fenomenografisenkin tutkimus tekee Häkkisen (1996, 30) mukaan eron sen välille miten asiat ovat ja miten niiden käsitetään olevan. Ihmiset havainnoivat, tulkitsevat ja kuvaavat todellisuutta aina eri perspektiiveistä käsin. Käsitys määrittellään havainnoijan ja havaittavan asian väliseksi suhteeksi, joten havainnoitavan ilmiön perimmäistä olemusta on mahdotonta löytää.

Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Keskusteluissa voimme usein huomata, miten saatamme puhua eri asioista, sillä käsityksemme kyseessä olevasta asiasta on erilainen kuin keskustelukumppanillamme. Käsitysten erilaisuus johtuu yleensä ihmisten erilaisesta kokemustaustasta. Fenomenografian erottaa muusta käsitystutkimuksesta sen kiinnostus käsitysten sisällöllisiin eroihin. Tutkijaa kiinnostaa ennen kaikkea merkitysten laadullinen erilaisuus, eikä niiden määrä tai edustavuus jossain joukossa. Fenomenografia ei pyri löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan sen tarkoituksena on kuvata todellisuutta toisen asteen näkökulmasta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää. (Ahonen 1994, 114–115, 127; Häkkinen 1996, 32.)

Fenomenografian peruskäsite on käsitys. (Giorgi 1999, 79; Syrjälä ym 1994, 113-119.) Laadullinen fenomenografinen tutkimus tavoittelee ilmaisuista tulkittua tietoa käsityksistä. Kieli on väline, jolla ihminen ilmaisee käsityksensä.

Jokainen yksilö tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä. Puhuminen on toimintaa, jolla on tarkoitus. Kielen välityksellä ympäröivän maailman ilmiöt tulkitaan sosiokulttuurisina tuotteina. (Ahonen 1994, 122, 137; Häkkinen 1996, 30.) Tutkimuksella ei pyritä saavuttamaan tulosten tilastollista yleistettävyyttä (Ahonen 1994, 152). Ymmärrän tämän niin, että voimme kuitenkin löytää käsityksistä yhtäläisyyksiä ja osa meidän käsityksistämme voi olla jaettu. Yhtäläisyyksien perusteella voimme kategorioida käsityksiä ja muodostaa analyysissä eri merkitysluokkia ja –kategorioita.

Teoreettinen perehtyneisyys tekee tutkijasta tutkimusinstrumentin. Teoriaa ei käytetä käsitysten luokitteluun ennakolta ja teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaukseen. Tutkimuksen perusväittämiä ei luoda aikaisemman tutkimuksen ja teorianmuodostuksen vaan oman aineiston tulkinnan pohjalta. Omalla teorianmuodostuksellaan tutkija keskustelee aiempien teorioiden kanssa. Teoriaan perehtyminen kuitenkin auttaa tutkijaa rakentamaan kysymysten ja erotteluperusteiden joustavaa rakennelmaa, josta hän voi ammentaa syventäviä haastattelukysymyksiä ja vastatusten luokittelujen perusteita. Tutkijan muodostamat merkityskategoriat muodostavat tutkijan oman teorian, selitysmallin tutkittavalle ilmiölle. Teoreettinen tietämys auttaa tutkijaa päättämään, mitkä käsitykset kuuluvat yhteen ja muodostavat merkityskategorian. (Ahonen 1994, 123–128.)

Teoria tuo osansa myös tutkimuksen luotettavuuteen. Mitä vankempi on tutkijan teoreettinen ymmärrys, sitä objektiivisemmin hän voi tavoittaa tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. Kuitenkin tietynlainen subjektiivisuus tulkinnassa aina säilyy. Tiedostettuna se ei kuitenkaan ole haittaava tekijä, vaan oma kokemustausta auttaa paneutumaan toisen henkilön lähtökohtiin. (Ahonen 1994, 124.) Tiedon luotettavuudessa on ennen muuta kyse tulkintojen asiayhteyteen sopivuudesta ja aitoudesta. Aineisto on aitoa, jos tutkimushenkilöt ovat puhuneet samasta asiasta, kuin tutkija on oletanut. Aineiston on oltava myös relevanttia ongelmanasettelun taustalla olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. (Ahonen 1994, 129.) Jotta tutkija saisi realistisia tutkimustuloksia, hänen on kuitenkin sivuutettava omat ennakoasenteet ja –odotukset. Vähitellen aineistosta muodostuu useiden

lukukertojen jälkeen kategoriat, jotka kuvaavat tutkimuksesta saatuja tuloksia. (Niikko 2003, 32-35, 39.)

Pro gradu-tutkielmassani tutkin fenomenografisen tutkimusotteen avulla kouluikäisten lasten vanhempien käsityksiä nykypäivän koulusta. Tavoitteenani kuvata vanhempien käsityksiä siitä, millainen on koulun rooli nykymaailmassa ja lasten kasvatuksessa. Pyrin myös kuvaamaan vanhempien käsityksiä opetuksen ja kasvatuksen suhteesta toisiinsa.

5.5 Aineiston analyysi

Analysointi alkaa aineiston keräämisen ja kirjalliseen muotoon purkamisen jälkeen. Aineistosta ei voi tehdä heti ensilukemalta johtopäätöksiä vaan, analyysivaiheessa on tärkeää lukea haastattelut läpi moneen kertaan. huolellisesti syventyen. (Eskola & Suoranta 1998, 151-152.) Lukemisen tarkoituksena on löytää tutkimusongelman kannalta olennaisia ilmauksia. Näistä ilmauksista muodostetaan merkitysyksikköjen joukko, jonka pohjalta merkityskategoriat muodostuvat. Analyysin tarkoituksena on kaivaa esiin ilmiötä koskevat käsitykset kielellisen ilmaisun takaa. Analyysin ytimenä on eroavuuksien ja yhtäläisyyksien etsiminen merkitysten joukosta. (Häkkinen 1996, 41–42; Poikolainen 2002, 18.) Jokaisesta ilmaisusta saadaan merkitykset esiin kontekstuaalisen tulkinnan kautta. Kontekstuaalisuus tarkoittaa sitä, että ilmaisulle etsitään paras mahdollinen tulkinta suhteessa muuhun ympäröivään tekstiin. (Poikolainen 2002, 18.)

Eskola ja Suoranta mainitsevat, että laadullista aineistoa voisi analysoida loputtomiin, mutta tutkijan täytyy asettaa analyysille rajat, kun kosketuspinta aineiston ja tutkimusongelmien välille löytyy. Analysointi on monimutkainen ja epäsystemaattinen prosessi, joka elää koko ajan. Analyysissä edetään asteittain aineiston pohjalta kohti lopullisia loogisia päätelmiä ja tutkimustuloksia. (em. 1998, 19, 152,.)

Haastattelutilanteessa olin saattanut pysähtyä pohtimaan, että kaikki vanhemmat eivät ajatelleetkaan kysymyksistä samalla tavalla kanssani. Lukiessani aineistoa läpi huomasin kuitenkin, että analyysi vei niin syvälle aineiston sisälle, että omat ennakko-oletukseni unohtuivat. Analyysi oli prosessina pitkä, mutta erittäin mielenkiintoinen, haastattelut veivät minut mennessään. Aineistoni lukeminen sai minut alkuun ymmälleni. Tuntui, että aineistosta löytyisi niin paljon merkityksellistä ja esille nostettavaa, että tunnuin hukkuvani käsitysten sekaan. Kuitenkin uudelleen ja uudelleen luettuani haastatteluja pystyin löytämään aineistostani tutkimusongelmieni kannalta 5 olennaista yläkategoriaa. Näiden kategorioiden löytyminen auttoi tiivistämään ja selkiyttämään aineistoani, joka alkuun tuntui rikkaalta, laajalta ja loputtomalta.

5.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ilmiö. Tällainen tutkimusote soveltuu sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joiden perusta on ihmisen ajattelussa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Martonin (1988) mukaan ilmiöt ovat olemassa ihmisten ajattelun tuloksena, ja näiden ajatusten kautta maailma ilmenee ihmisten käsityksinä.

Fenomeneografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ihmisten käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Fenomenografiaa on käytetty usein lasten käsitysten ja ajattelun tutkimiseen, mutta myös aikuisten käsitysten tutkimiseen fenomenografian on todettu soveltuvan hyvin (Poikolainen 2002, 125; Barnard ym. 1999.)

Säljön (1996) mielestä tutkimusraporttiin tulisi kirjata se, kuinka tutkittavat henkilöt on valittu. Se, että valitsin haastateltavaksi tuttuja vanhempia, voi vaikuttaa tutkimustuloksiin, koska voidaan ajatella, että tuttavikseni on valikoitunut vanhempia, jotka ajattelevat asioista kanssani samalla tavalla. Valitessani, ketä pyydän haastatteluun, pyrin kuitenkin siihen, että vanhemmilla olisi erilaisia kokemuksia lasten kouluelämästä taustallaan, joiden pohjalta he

käsityksiä muodostavat. En siis valinnut summittaisesti ketä tahansa tuntemaani vanhempaa, vaan käytin harkintaan aikaa, jotta saisin haastateltavaksi mahdollisimman erilaisia kokemuksia ja elämänpolkuja omaavat vanhemmat. Haastatteluvaiheessa ilmeni, että osa vanhemmista ajatteli asioista hyvin eri tavalla, kuin itse ajattelin. Tämän huomattessani pyrin kuitenkin pysymään tiukasti suunnittelemani haastattelurungossa, jotta vanhempien käsitykset saisivat aineistossa ansaitsemansa osan, eivätkä omat ennakko-oletukseni vaikuttaisi liiaksi saamaani aineistoon. Haastatteluissa huomasin myös, että vanhempien koulutus- ja työtaustalla on selkeästi yhteys siihen, mitä he nykypäivän koulusta ja sen tehtävistä ajattelevat. Haastatelllessani olin tyytyväinen siihen, että tutkittavien joukko muodostui tältäkin osin monipuoliseksi. Raporttiin olen kirjannut monipuolisesti sekä haastateltavien taustoja että kaikki sellaiset asiat, joiden koen vaikuttaneen saamaani aineistoon.

Uljens (1993) on kritisoinut fenomenografiaa siitä, ettei se yleensä ota huomioon taustamuuttujia, kuten ikää tai elämäntilannetta. Olen pyrkinyt huomioimaan tämän valitessani tutkimushenkilöitäni. Fenomenografia näkee ihmisen rationaalisenä olentona, joka muodostaa käsityksensä koettujen ilmiöiden perusteella. (Ahonen 1994, 116.) Myös Gröhn (Gröhn 1992, 4.) mainitsee, että yksilön historia ja sosiokulttuuriset tekijät vaikuttavat hänen tulkintaansa maailmasta. Halusin muodostaa haastateltavistani joukon, jolla olisi mahdollisimman monipuolisesti kokemuksia tutkimastani ilmiöstä, eli koulun roolista kasvattajana, monipuolisella kokemustaustalla on mielestäni aineistoani rikastava vaikutus.

Poikolaisen (2002) mukaan haastattelija voi vähentää omien käsitystensä vaikutusta haastateltavien käsityksiin, jos ei ryhdy keskustelemaan omista käsityksistään haastattelun aikana. (Poikolainen 2002, 21.) Näin pyrin toimimaan ja annoin haastateltavien rauhassa puhua omista ajatuksistaan. Toimin haastatteluissa vain aktiivisena kuuntelijana ja johdattelin keskustelua eteenpäin haastateltavien antamien virikkeiden avulla. Tällä tavoin toimimalla pyrin intersubjektiivisuuteen. Ahosen (1994) mukaan intersubjektiivisuus edellyttää, että haastattelija kuuntelee aktiivisesti haastateltavaansa ja tekee

haastattelussa seuraavat kysymyksenä juuri haastateltavan antamien johtolankojen perusteella, eikä pelkästään oman suunnitelmansa mukaan. (Ahonen 1994, 136-137.) Näin pyrin haastatteluissani toimimaan. Minulla oli jokaisessa haastattelussa teemarunko, mutta kaikki haastattelut etenivät haastateltavan ehdoilla. Toisten vanhempien kanssa keskusteluissa painottuivat eri asiat kuin toisten.

Eskolan ja Suorannan (1998, 209-212) mielestä laadullisen tutkimuksen analyysi ja luotettavuus kulkevat käsi kädessä. Tutkija pohtii aineistoaan analysoidessaan sitä ja tekee samanaikaisesti päätöksiä tutkimuksensa luotettavuudesta. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri laadullisessa tutkimuksessa on tutkija itse. Tutkija on vastuussa tutkimuksensa toteuttamiseen liittyvistä valinnoista, analyysistä ja tutkimustuloksista. Tutkimuksessa täytyy pohtia tarkoin, vastaavatko aineiston tulkinnat tutkimusongelmia ja tutkittavia käsitteitä. Omassa tutkimuksessani lähdin liikkeelle yhdestä tutkimusongelmasta. Mielessäni oli kuitenkin valtava määrä kysymyksiä joita halusin aineistolleni esittää. Pikkuhiljaa nämä kysymykset täsmentyivät ja niistä muotoutuivat tutkimukseni pääongelmalle alaongelmat. Analysoidessani aineistoa huomasin, että pienilläkin valinnoilla oli vaikutusta lopputuloksiin. Analyysissä eteneminen oli erittäin hidas prosessi, sillä pohdintaa eri valintojen välillä täytyi käydä jatkuvasti analyysin edetessä. Analyysissäni löysin loogisia vastauksia tutkimusongelmiini ja näin syntyivät tutkimukseni yläkategoriat.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija ja tutkittavat puhuvat tavallaan kuin samaa kieltä, eli tutkijan johtopäätökset vastaavat tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Oma asettumiseni suhteessa tutkittavaan ilmiöön helpotti varmasti ymmärtämään vanhempien käsityksiä. Itsekin olen vanhempi ja koulumaailma on minulle myös kokemuksen kautta tuttu. Näin minulla on kokemuksia samoista ilmiöistä kuin haastattelemillani vanhemmilla.

Larssonin (1993) mukaan tutkimuksen luotettavuus voidaan jakaa kolmeen osaan: tutkimuksen kokonaisuuteen, tulosten luotettavuuteen ja laatuun sekä

tutkimuksen validiteettiin. (Larsson 1993, 196.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tutkimuksen instrumentti, joten tutkimuksen validiteetti riippuu tutkijan pätevydestä tehdä tutkimustyötä. (Patton 1990, 14.) Tutkijan täytyy analyysissäänkin huomioida se, että haastattelutilanteeseen myös tutkija tuo aina oman vaikutuksensa (Hirsjärvi&Hurme 2000, 49.)

Mielestäni Töttö (2004) on sanonut oivallisesti, että tutkimus voi aina vain raapaista tai koskettaa, enemmän tai vähemmän, tutkittavan ilmiön pintaa eikä tutkittavaa ilmiötä kyetä koskaan kuvaamaan raportissa täysin sellaisena kuin se tutkimustilanteessa tai tutkijalle ilmenee. Tutkimus ei voi koskaan tuottaa täydellistä ymmärrystä asioista. (Eskola & Suoranta 2000, 219-222) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt tuomaan esille vanhempien käsityksiä siitä millainen on nykypäivän koulun rooli lasten kasvattajana.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Aineistostani nousi esille paljon mielenkiintoista tietoa. Ongelmaksi koin analysoinnin alussa sen, että aineistostani löytyi myös paljon tutkimusongelmieni kannalta epäolennaista tietoa. Oli siis tehtävä selkeä rajausta ja pysyttävä siinä, jotta juuri tälle tutkimukselle olennainen tieto tulisi esille.

Vanhempien ääntä kuunnellessani ja aineistoa läpikäydessäni siitä nousi esiin viisi tutkimusongelmieni kannalta olennaista yläkategoriaa. Pääkategorioiksi muodostuivat kouluopetuksen tavoitteet ja tehtävät, opetuksen ja kasvatuksen erot, koulu kasvattajana, nykykoulun vahvuudet sekä nykykoulun kehittämisen tarpeet. Jokaisen yläkategorian alle muodostui aineistosta kahdesta kuuteen alakategoriaa, jotka kuvaavat tutkimukseni tuloksia.

Kategorioihin päädyin tutkimusongelmieni sekä haastattelussa esiintyvien käsitysten analysoinnin pohjalta. Aluksi tuntui, että kategorioita saisi muodostettua lukemattoman määrän. Monien lukukertojen jälkeen kategoriat kuitenkin löysivät lopullisen muotonsa. Kategorioiden muodostaminen on todella monisäikeinen prosessi ja analysoinnin edetessä kategoriat muuttuivat ja elivät, kunnes saavuttivat lopullisen muotonsa, jonka tässä raporttini osassa esittelen.

Kodin ja koulun välisestä työnjaosta on viime vuosina keskusteltu paljon ja halusin työssäni tuoda selkeästi esille vanhempien käsitykset tästä asiasta. Kategorioiden avulla tutkimukseni antaa kuvan vanhempien käsityksistä siitä, millainen rooli koululla on lasten elämässä ja yhteiskunnassamme nykypäivänä. Kategorioiden avulla pystyn kuvailemaan aineistostani nousseita keskeisimpiä asioita.

Taulukko 1. Vanhempien käsityksiä nykypäivän koulusta

Kategoria I Kouluopetuksen tavoitteet	A Opiskelutaitojen opettaminen
	B Tietomäärän lisääminen
Kategoria II Koulu kasvattajana	A Selviytyjien valmentaja
	B Käyttäytymis- ja sosiaalisten taitojen harjoittelukenttä
	C Oheiskasvattaja ja kodin kasvatustyön tukija
	D Koulu ensisijainen kasvattaja
	E Koulu yhteiskunnan ja tulevaisuuden rakentaja
	F Ei roolia kasvattajana
Kategoria III Opetuksen ja kasvatuksen erot	A Opetus on faktatiedon siirtämistä
	B Kasvatus on moraalien kehittämistä
	C Kasvatus on itsetunnon kasvattamista
	D Kasvatus syvällisenä/henkisenä perustana
	E Opetus ja kasvatus nivoutuvat toisiinsa
Kategoria IV Nykykoulun vahvuudet	A Monipuolisuus
	B Ammattitaitoinen henkilökunta
	C Tasa-arvoisuus
	D Yksilöiden ja erityispiirteiden huomioiminen
	E Lähentyminen kotien kanssa
Kategoria V Nykykoulun haasteet ja kehittymisen tarpeet	A Tietotulvan hillintä
	B Sukkulointi erilaisten vanhempien erilaisten näkemysten välillä
	C Suorittaminen, tehokkuus ja vaatimustaso
	D Massaluokat ja -koulut

6.1 Katgoria I

Kouluopetuksen tavoitteet

Kouluikäisten lasten vanhempien haastatteluissa kouluopetuksen tavoitteiksi nousivat elinikäisten opiskelutaitojen kehittäminen ja oppilaiden tietomäärän lisääminen. Koulun rooli nähtiin vahvasti opiskeluun liittyvien tietojen ja taitojen lisäämisessä. Vanhempien puheessa elinikäisen oppimisen teema nousi usein esille ja siihen nykykoululla oli vanhempien käsityksissä hyvät eväät.

6.1.1 Opiskelutaitojen opettaminen

”Kyllähän se on se paikka missä se oppii. Oppii ne taidot, että se pystyy opiskelemaan koko loppuelämänsä ajan.” (Leena, 4)

Opiskelutaidot ovat vanhempien käsityksissä vahvassa roolissa, sillä tieto muuttuu ja tiedon etsimiseen täytyy oppia jo nuorena. Oppimaan oppiminen on tärkeässä roolissa kun puhutaan kouluopetuksen tehtävistä. Kukaan ei kuitenkaan voi omaksua kaikkea tarjolla olevaa tietomäärää, mutta taidot kriittiseen tiedon arviointiin ja etsimiseen saadaan jo koulun alaluokilla. Yksi vanhemmista koki, että lapset kohtaavat tietotulvan jo nuorina, eikä kaikki esimerkiksi median tarjoama tieto ole lapsille sopivaa. Hänen käsityksensä mukaan koulussa opitaan myös sitä, kuinka tietotulvaa hallitaan ja opitaan valitsemaan sieltä itselle sopivat ja sallitut tiedonlähteet.

”Että siellähän se tulee, tämä uuden oppiminen ja oppimaan oppiminen.” (Julia, 5)

”Ne saa siis taitoja oppia kriittisiksi, että ne osaa niinkö, kaikki, tuutin täyeltä tulee tietoa joka paikasta, että se lapsi oppii sen mikä siellä on totta ja mikä ei oo totta ja oppii siis ne viestintäkanavat kaikki että mikkä on sallittuja ja mikkä ei oo, että siellä on niin paljon semmosia mikkä ei kuulu lapsille ja. Se oppis käyttää niitä silleen järkevästi. Kaikkia näitä välineitä.” (Piia, 9)

”..ku ite on kuitenkin, kaikki on näin, että on opettaja kertonu ja sit oot opetellu, niin nythän pitää hirveesti ettiä ite sitä tietoa ja taitoa. Ja osata ite suodattaa sitä. Ite sitä on saanu varmaan vähän valmiimmin pureskeltuna ne asiat. (Annika, 5)

Erään vanhemman mukaan pelkkä tiedon ulkoa opettelukaan ei nykykoulussa riitä, vaan tietoa opitaan myös prosessoimaan. Kaikkea tietoa ei nieleskelläkään absoluuttisena totuutena vaan tarjotusta tiedosta suodatetaan omaan käyttöön vain osa.

6.1.2 Tietomäärän lisääminen

”se kasvattaminen siellä koulussa, sen pitäs tulla vaan niinkö siinä sivussa, et se pääpaino on siinä opettamisessa, tietojen ja taitojen opettamisessa.” (Piia, 6)

Vanhemmat näkivät, että koulun tärkeä tehtävä on lasten tiedon määrän lisääminen, faktatiedon jakaminen. Kasvattaminen on sitten se sivussa tuleva asia, ei koulutyön itse tarkoitus. Vanhempien näkemyksissä koulun rooli on vahvasti tiedon välittäjänä. Koulu tarjoaa tietoa, jolla päästään opinnoissa eteenpäin. Osa vanhemmista myös kauhisteli sitä tiedon määrää, mitä lapset tänä päivänä koulussa opiskelevat.

”No totta kai koulu on se tietopankki, tavallaan, paljon tulee uutta asiaa ja uutta oppia.” (Julia, 5)

”niin paljon on sitä tietoa mitä pitää niille lapsille opettaa ja välittää ja mitä lasten pitää omaksua että sitten niinkö siinä tietotulvassa on opettajat vähän niinku hädissään” (Jonna, 4)

”Eihän sitä itekkään tiä niin paljon asioita ku mitä ne siellä koulussa nykyään opiskellee, ihan mahottoman paljonhan siellä on kaikkea. Välillä kyllä miettii, että mihin ihimeeseen ne sitä kaikkia tarvii, ei kai ne raukat voi muistaakaan sitä kaikkia” (Ilkka, 7)

6.2 *Kategoria II*

Koulu kasvattajana

Puhuttaessa koulun roolista kasvattajana vanhempien käsitykset jakaantuivat selkeästi kolmeen ryhmään. Osa vanhemmista oli sitä mieltä, että koululla ei enää ole tänä päivänä roolia lasten kasvattajana. Koulu ei joko uskalla tai ehdi toimia lasten kasvattajana. Osa vanhemmista taas oli sitä mieltä, että tänä päivänä koulu joutuu kasvattamaan joitakin lapsia liikaakin, kun kodeista ei ole tätä tehtävää huolehtimaan. Kolmantena ryhmänä olivat vanhemmat jotka kokivat, että koulu on kodin ohella tärkeässä roolissa lasten kasvatustyössä. Se, miten koulu kasvatustehtävää hoitaa ja mihin se kasvatuksellaan lapsia tämän päivän yhteiskunnassa ohjaa, on jakautunut vanhempien käsityksissä selkeästi kahteen osaan.

6.2.1 *Selviytyjien valmentaja*

”Se valmentaa näitä lapsia tulevaan. Mulla on niinkö ihan puhtaasti tämmönen näkemys, että se on semmonen valmennuslaitos, mitä sen ei sais missään nimessä olla. Että, valmennuslaitos tulevaa varten, opiskelua ja työelämää varten. Semmosena mie sen nään, valitettavasti!” (Leena, 8)

Elämästä selviytyminen nousi vanhempien käsityksissä esille vahvasti. Jotta saa hyvän ammatin, pärjää elämässä koulun jälkeen ja kasvaa kunnialliseksi veronmaksajaksi, täytyy lasten vanhempien mielestä opiskella koulussa opetettavat asiat hyvin.

”mun mielestä ehkä painottuu liikaa niinkö koulun kautta, että sieltä, että opitaan tämä asia ja sitten siitä on koe ja sitten siitä saahaan arvosana, niin jotenki tuntuu, että se on kauheen armoton se, se. Että jotenki se tiedon tärkeys ja se tiedon hallinnan tärkeys vähän niinku korostuu liikaa. Että kun sinä hyvin opiskelet nämä asiat, niin sitten sinä selviät elämässä” (Jonna, 5)

Nykypäivän televisiomaailman sloganeita lainaten yksi vanhemmista käsitti koulun roolin vahvasti uudenlaisten selviytyjien preppaajana. Lapsistamme on tarkoitus valmentaa piinkovia osajia, jotka sukkuloivat menestyksekkäästi tulevaisuuden työmarkkinoilla, opiskeltuaan ensin itselle ammatin. Suuri osa vanhemmista käytti selviytyjä –termiä negatiivisessa sävyssä. Selviytyminen vaatii kylmää osaamista ja tehokkuuden vaatimus luo lapsille paineita.

”Että pitää hallita ja osata niin paljon, että voi saaha hyvän elämän ja voi pärjätä.” (Jonna, 4)

”mie nään, että nykysin on semmonen kauhian vahva malli että sen lapsenki täytyy olla hurjan vahva, sen täytyy, koulussa täytyy menestyä, joka ikisessä aineessa, sitten sen, no niin... Joka saralla pitäis olla niin kauhian pätevä.” (Leena, 4)

”Kyllähän tämän päivän maailma on niin kova paikka, että koulussakin pitää jo oppia, miten täällä selviydytään. Kilpailu on kovaa ja jos et opi sitä mitä koulussa opetetaan, niin et kyllä pärjää tulevaisuudessa. Että, tehokas pittää olla jo lapsenaki, hoitaa hommat hyvin. Kaipa se on aika raskasta tuo lapsen elämä nykyään, jos vaikka vertaa omaan lapsuuteen. Ei sitä niin toivotettu sitä kilpailua ja itsensä markkinointia...” (Pekka, 4)

6.2.2 Käyttäytymis- ja sosiaalisten taitojen harjoittelukenttä

”Pitää oppia kasvaan elämään niin että huomioi muutki ympärillä ja. Omilla teoilla on vaikutus muihinki.” (Piia, 6)

Sosiaalisten taitojen oppimisessa koululla koettiin poikkeuksetta olevan tärkeän roolin. Jokaisessa haastattelussa nousi esiin, että vanhemmat kokevat koulun olevan se paikka, jossa opetellaan ryhmässä olemista, toisten kunnioitusta, sosiaalisen elämän pelisääntöjä ja suvaitsevaisuutta.

”että lapset oppis semmosta perusdemokratiaa, että miten ihmisten kans niinkö täytyy olla tekemisissä, että miten tätä elämää eletään.” (Leena, 9)

”sieltä tulee se sosiaalisuus, joukossa eläminen ja oleminen. Pitää sopeutua kaiken kokosten ja kaiken näkösten ihmisten kans. Sitte siellä tulee tämmönen järjestelmällisyys, elikkä opitaan noudattaan aikoja ja sitten muutenki tämmöstä, hiljasuutta, opitaan kuuntelemaan toisia, opettajaa ja yleensäkin että opitaan olemaan siinä joukossa” (Pekka, 3)

Koulussa opetellaan myös järjestelmällisyyttä ja aikataulujen noudattamista minkä vanhemmat kokivat myös tärkeäksi, jotta yhteiskunnan pelisäännöt tulevat lapsille tutuiksi jo koulussa.

”...eihän sitä muutenkaan voi ellää ku pellosa. Pittää olla aikataulut ja silleen, että sitten ymmärtää myöhemminkin, ku pittää mennä vaikka töihin ajoissa...” (Katja, 3)

6.2.3 Oheiskasvattaja ja kodin kasvatustyön tukija

”Yhtenä kasvattajana sitten siellä niitten vanhempien jälkeen, yhtenä merkittävimpanä kasvattajana. Mää piän sitä kyllä tärkeänä. Se on kyllä siinä aika lähellä sitä perhettä ja niitä vanhempia, että sen jälkeen aika suuri mikä, kouluttaa ja kasvattaa sitä lasta.” (Pekka, 4)

Vanhempien käsitykset koulun roolista lasten kasvattajana jakoutuivat aika selkeästi. Osa vanhemmista näki, että lasten kasvatustehtävä on selkeästi kodilla ja tätä tehtävää koulu on vain tukemassa, koulun ensisijaisena tehtävänä nämä vanhemmat näkivät tiedon jakamisen. Kuitenkin kaikki vanhemmat olivat haastatteluissa sitä mieltä, että koululla on vahva asema lasten elämässä, viettäväthän lapset siellä useita tunteja päivittäin.

”Et tavallaan se voi jonaki päivänä se opettaja nähä enemmän sitä lasta ku ite, jos oot töissä. (äiti tekee kolmivuorotyötä)Ja tavallaan, että mä annan oman

lapseni, niinku tavallaan niitten vastuulle sinne, niin kyllä se, kyllä se osakasvattaja on.” (Julia, 3)

”Kyllähän tietyllä tavalla se vanhempi on se päävastuullinen vetäjä siinä kasvatuksessa ja tuntee varmaan sen lapsen niinku parhaiten, mutta sitten kun koulussa on tietyt säännöt mihin pitää mennä ja tavallaan mää kyllä aattelen, että ne opettajat on ammattitaitosia sit näissä opetusasioissa ja sitten että saa ne niinku yhteen.” (Annika, 11)

Vanhemmilla on suurin vastuu lasten kasvattamisesta, mutta koulu omalla toiminnallaan tukee vanhempien työtä.

”Mutta kyllä se mun mielestä on osakasvattaja, koska ne opettajat on niin tärkeitä niille lapsille ja semmosia roolimalleja omalla tavallaan.” (Ilkka, 4)

Opettajat kasvattavat omalla mallillaan ja ovat tärkeässä asemassa, roolimalleina lasten elämässä.

6.2.4 Koulu ensisijainen kasvattaja

”Kyllä on niin paljon tänä päivänä niitä lapsia joilla ei siellä kotona tiietä, että miten se lapsi pitäs kasvattaa, että kyllä ne sitten koulussa saavat tehdä töitä sen kasvatuksen kanssa!” (Ilkka, 3)

Osa vanhemmista käsittää koulun tehtävän lasten kasvattajana jopa ensisijaisena, varsinkin silloin jos kodin mahdollisuudet ja kyvyt lasten kasvatuksessa ovat heikentyneet. Koululla oli vanhempien käsityksissä myös rooli ohjata vanhempia kasvatukseen saloihin. Jos kodilla on ongelmia lasten kasvatuksessa, voi koulu ohjata vanhempia myös muiden asiantuntijoiden puheille.

”jos on tämmösiä ääriesimerkkejä, et kotona se ei oo onnistunu ollenkaan ni sitte koulu puuttuu siihen.Kyllä sitten varmaan koulu ohjaa johonki

asiantuntija-ammattilaisen puheille, jos näkee että koti ei onnistu tehtävässä.”
(Piia, 11)

Muutama vanhemmista ilmaisi myös huolestuneisuutensa siitä, että tänä päivänä löytyy jo paljon niitä koteja, joissa lasten kasvatusta ei enää pidetä kodin ensisijaisena tehtävänä. Näin ollen koulu joutuu tekemään kaiken muun ohella myös kasvatustyötä. Tämän vanhemmat kokivat surulliseksi, mutta nähtiin myös, että on hyvä, että lapsilla on edes yksi turvallinen paikka, jossa on joku joka välittää.

”koulussa niin valitettavasti opettajat joutuu siihen kasvattajan rooliin, yhä enenevässä määrin että ku niitä ei kotua saa. Mikä onsinänsä hirviän surullista.” (Katja, 6)

”en mie tiiä sitten, että kasvatetaanko niitä lapsia kotonakaan.” (Leena, 8)

”ku siellä on kuitenkin turvallista, että voi kyllä sanoa, että suomalainen koulu on turvallinen koulu, että jos ei siellä kotona osata niitä asioita hoitaa, niin onhan se hyvä, että koulussa on kuitenkin ammattilaisia, jotka sitten auttaa ja tukee sitä lasta.” (Annika, 10)

6.2.5 Koulu yhteiskunnan ja tulevaisuuden rakentaja

Moni vanhempi mainitsi, että koulun tehtävä on pitää yhteiskunnan rattaat pyörimässä. Opiskelu takaa lapsille tulevaisuudessa työn ja työtä tekemällä yhteiskunta ja hyvinvointivaltio saadaan säilytettyä. Työteko ja siihen ohjaaminen koettiin tärkeänä koulun tehtävänä.

”No koulullahan on sillä tavalla tärkeä rooli, että saahaan pysymään tämä meidän kehitys ja tämä meidän maa, niinkö siellä pinnalla.” (Jonna, 6)

”No se on sitte sitä että se oppii ne yhteiskunnan säännöt, että miten täällä toimitaan, mikä on oikia tapa toimia ja käyttäytyä.”(Piia, 14)

”Kyllähän sillä koululla on se tehtävä, että se niinku saa ne lapset mukautumaan tähän yhteiskuntaan, että sitten niinku tämä järjestys täällä säilyy ja yhteiskunnan toiminta jatkuu, että niinkö semmonen, järjestys ja niin...” (Ilkka, 2)

”No, onhan se, että lapset opiskellee ja sitten hankkii ammatin ja maksaa veronsa niin tämä meidän yhteiskunta niinkö säilyy. Pyssyy hyvinvointi ja semmoset asiat. Jos ei ne opiskele eikä tee töitä, niin tämä maahan sitten pysähtys!” (Annika, 6)

”Siellähän sitä opitaan sitä työntekoaki... että niinkö, että pitää tehdä työtä sen eteen että menestyy, ja mieki aina sanon, että kun saa hyviä numeroita ja todistuksia, niin sitten voi päästä hyvään työhön. Ja sitten kun on tulevaisuudessa hyvä työ, niin voi kunniallisesti maksaa verot ja silleen. Ja on sitä siitäksi puhuttu, että niillä veroilla sitten taas maksetaan toisten lasten koulut ja päiväkodit ja muut...” (Katja, 8)

Koululla on siis tärkeä rooli yhteiskunnan rattaiden pyörittämisessä ja uusien kunniallisten veronmaksajien tuottamisessa.

6.2.6 Ei roolia kasvattajana

Yksi vanhemmista koki, että nykykoulu ei enää kasvata lapsia. Tietoa on paljon, mutta henkiselle kasvulle ei enää hänen mielestään anneta koulumaailmassa arvoa. Ne vanhemmat, jotka eivät löytäneet koululle enää roolia lasten kasvatuksessa kokivat tämän negatiivisena asiana. Tehokkuus ja tiedonmäärä on vanhempien mielestä vienyt ajan kasvattamiselta ja osittain siltäkin, että olisi aikaa kohdata lapset ainutkertaisina yksilöinä.

”Mie en tiää, että onko sillä ennää mittään roolia lasten kasvattajana... Mie en koe, että koulu nykyisin hirviästi kasvattaa lapsia, jotenki, mullonsemmonen,

että nykyisin, vertaa omaan lapsuuteen, niin hirviästi on karsittu henkistä antia koulusta. Mikä minun mielestä taas ois tärkeä.” (Leena, 5)

Toinen äiti koki, että koulussa on niin paljon jo muuta tehtävää, ettei koululla ja opettajilla ole aikaa kaiken muun keskellä enää keskittyä pohtimaan kasvatuksen taustalla olevia arvojakaan.

”mää mietin, että ehkä koulukaan ei sitten niin kauheesti niitä enää silleen liputa, että:”Hei me haluamme kasvattaa rehellisiä kansalaisia!”, että siellä on varmaan niin paljon sitä äksöniä ja opetettavaa muuten, että se arvokeskustelu tai semmonen syvällisempi kasvatusarvojen pohtiminen varmaan jää aika vähälle niinkö yksittäisen opettajan kohalla.” (Jonna, 4)

Yhden äidin mielestä osa koulun kasvatustyöstä – käytösten opettaminenkin tähtää siihen, että kaikki tieto saadaan opittua nopeasti ja tehokkaasti.

”Minusta tuntuu, että sitä on sitä tietoa niin paljon opetettavana, että missä välissä se opettaja niinko kasvattaa... Tietysti se siinä, että: Ole hiljaa ja istu nätisti, mutta ei se niinkö oo semmosta sivistämistä, hyviä käytösten vaan, mutta siinäkin on minusta se tavote, että ku istut hiljaa niin saadaan tämä asia opiskeltua nyt tässä.” (Annika, 8)

6.3. Katgoria III

Opetuksen ja kasvatuksen erot

Pohdittaessa kasvatuksen ja opetuksen välille tehtävää eroa, vanhemmat kokivat näiden erottamisen toisistaan vaikeaksi. Kuitenkin oli mahdollista löytää kahtiajakoa siinä, että opetus on tiedon siirtoa ja kasvatus sellaista, jolla halutaan saada syvempää muutosta kasvatuksen kohteen käyttäytymiseen.

6.3.1 Opetus on faktatiedon siirtämistä

” se vois olla sitä teorian tiedon konkreettista antamista. Sitä faktatietoa. Joku matikka on selkeesti tämmöstä oppimismateriaalia, sitehkä ei niin kauheen kasvattavaa, että ku on tiettyjä faktoja niin se on sitä opettamista,” (Julia, 9)

Opetuksella nähtiin olevan tiedon siirtämisen funktio. Kun lapsi omaksuu uutta tietoa, tapahtuu oppimista ja näin ollen opetus on tiedon siirtämistä. Ne vanhemmat, jotka käsittivät opetuksen tiedon siirtämiseksi, olivat myös sitä mieltä, että kasvatusta on syvällisempää ja saa aikaan pitkäkestoisemman muutoksen lapsessa kuin pelkkä opetuksen avulla tapahtuva tiedon siirto.

”Joku ympäristötieto on enemmän, vaikka siinäkin tulee semmosia faktoja, mutta se on tämmönen yleis kasvattava ja yleissivistävä aine. Et se sitten tuo sitä, opetellaan kierrättämistä ja opetellaan. Että varmaan se riippuu vähän siitä aineestaki, että se on silleen, että ku opitaan sitä uutta tietoa niin se on sitä opettamista, mutta sitten kun sitä viiään sinne käytäntöön, niin se niinku menee sinne kasvatuksen puolelle.” (Annika, 9)

6.3.2 Kasvatusta on moraalien kehittämistä

Vanhempien käsityksissä kasvatuksella pyritään syvempiin muutoksiin kasvatettavan käytöksessä. Kasvatuksella välitetään sitä mikä on oikein tai mikä on väärin. Kasvatuksen tuloksena kasvatettava herää itse ajattelemaan esimerkiksi käytöstään ja toimimaan tietyllä tavalla.

” Mulla tulee siitä kasvatuksesta vaan semmoset moraaliasiat mieleen, että niinkö mikä on oikein ja väärin, että kasvattaa niinku semmosta ajattelemaan” (Leena, 5)

”joku uskoo, että asioita tapahtuu kun korkeampi voima laittaa ne asiat tapahtumaan, että ehkä sitten on helep... Se voi olla helepompiki sitte ajatella niin, että näin oli tarkotettu” (Leena, 9)

*”Kasvatushan on sitten, että se ehkä herättää sitten ajatuksia siellä toisen päässä ja saa, saa sitten jotaki tietynlaista toimintaa tai käytöstä aikaseksi.”
(Annika, 7)*

6.3.3 Kasvatus on itsetunnon kasvattamista

”Itseluottamusta! Ennen kaikkea, että se luottaa siihen, että hän pärjää jotenki jos se oppijana uskoo, että minä osaan niin kyllähän se on tärkeämpää, ku moni muu asia.” (Julia, 5)

Myös Hovila (2004, 30, 47) painottaa opettajan vastuuta ja roolia oppilaan identiteetin kehittymisen tukijana. Opettajalla on suuri vastuu yhteiskuntamme tulevaisuuden vaikuttajista. Opettaja kantaa työssään vastuuta sekä yksilöiden, että yhteisön asioista.

”jokaiselle oppilaalle pitäis pystyä välittämään sitä, että on hyvä ja riittävä, ihan ilman erityistaitoja” (Jonna, 3)

”jos ajattelee koulun roolia kasvattajana, niin kyllä se minusta just siinä itsetunnon kehittymisessä on aika tärkeä! Koska siellä on hirveen paljon sitä pätemistä, että on kokeet ja hirveen paljon laitetaan niin sanotusti arvojärjestykseen niitä lapsia. Että se saatais jollaki lailla välitettyä se, että kaikki ei voi olla kympin oppilaita, eikä tarvi olla, eikä ihmisenä oo yhtään huonompi se seiskan oppilas ku se ysin oppilaskaan.” (Julia,)

” Että kuitenkin mä uskon, että se itsetunto on kauheen tärkeä, ja jos se niinko lähtee flippaamaan, niin siinä on hirveä työ, että sen saa kohotettua tai että se saahaan sieltä nostettua. Ei se koulu sitä itessään, että koulun käyt läpi, niin ei se takaa niitä taitoja.” (Annika, 7)

6.3.4 Kasvatus syvällisenä/henkisenä perustana

”Se on semmosta, että löytää niinku sisällään semmosen rauhan, että on semmonen varmuus tässä elämässä, kuuluu johonkin ja on jatkuvuutta tällä elämällä, sitäpä onkin lapselle vaikee, mutta se on sitä kasvatusta, semmosta paljon syvempää” (Ilkka, 2)

Vanhemmat näkivät, että kasvatus on jotain, millä on syvempi vaikutus ihmiseen kokonaisuutena. Kasvatus saa aikaan sisäisiä muutoksia. Kasvatuksen myötä nähtiin tulevan varmuutta jatkuvuudesta ja henkistä luottamusta elämän jatkumiseen. Muutama vanhempi käsitti kasvatuksen liittyvän myös uskonnollisiin teemoihin.

”mutta että saa jotaki henkistäki. Jonkulaisen henkisen elämän. jotaki kontaktia semmoseen Että on, on tuota, ehkä on jotaki jatkuvuuttaki jossaki muualla, tai sitten voi olla että joku korkeampi voima, ehkä säätelee tätä kaikkea...” (Annika, 9)

”joku usko, että asioita tapahtuu kun korkeampi voima laittaa ne asiat tapahtumaan, että ehkä sitten on helep... Se voi olla helepompiki sitte ajatella niin, että näin oli tarkotettu” (Leena, 3)

6.3.5 Opetus ja kasvatus nivoutuvat toisiinsa

”eiköhän ne jossaki vaiheessa nivoudu yhteen. Sehän on niinkö opettamista, lapsen kasvattaminen on niinkö opettamista jollaki tavalla.” (Pekka, 5)

Osan vanhemmista oli selkeästi vaikea erottaa opetusta ja kasvatusta. Hetken mietittyään he tulivat siihen tulokseen, että kasvatus ja opetus kuuluvat tiiviisti yhteen. Kasvatus on yläkäsite, jonka alle opetuskin sijoittuu.

”No kyllä mä uskon, että se opettaminenkin on osa sitä kasvatusta. Että ennemmin niin päin. Että se on niinku yks osa sitä kasvatusta. Että kyllähän niinku tietyllä tavalla, kaikki kasvatus. Että omalla esimerkillähän sitä opettaa.

Hirveen paljon opettamista se sekin on. Ja kyllähän sitä kotonaki opetetaan, että kyllä joo, se on osa sitä kasvatusta.” (Julia, 9)

”kai se on sitten silleen, että se kasvatusta on niinkö se isompi lokero ja sit siinä sisällä on se opetuskin, kun kyllähän ne kuuluu niinkö yhteen...” (Annika, 7)

”Kasvatustahan on sitten, että sie omalla esimerkillä näytät tai sitten kerrot asioista ja kerrot asioita niin, että se ehkä herättää sitten ajatuksia siellä toisen päässä ja saa, saa sitten jotaki tietynlaista toimintaa tai käytöstä aikaseksi. Kaks erillistä asiaa, mutta toki ne tietenki voi yhdistää.” (Leena, 7)

6.4 Katgoria IV

Nykykoulun vahvuudet

Kaikki vanhemmat kokivat, että heidän kouluajoistaan koulu on kehittynyt paljonkin. Koulusta löydettiin myös vahvuuksia, nämä olivat usein selkeästi sellaisia asioita, joiden koettiin kehittyneen juuri vanhempien omista koulukokemuksista pelkästään positiiviseen suuntaan.

6.4.1 Monipuolisuus

Omaan koulu-aikaan verratessaan vanhemmat kokivat, että koulu on monipuolistunut. Kaikille on tarjolla jotakin. Koulun vahvuutena nähtiin se, että jokainen löytää koulun ainetarjonnasta jotain, joka voisi kiinnostaa vaikkapa tulevaisuuden ammattina. Nähtiin myös, että koulu ei ole vielä unohtanut erilaisia persoonia, vaan teoria-aineiden lisäksi luovilla aineilla on oma tärkeä paikkansa lasten elämässä niin, että jokainen voi löytää koulusta itselle tärkeitä asioita.

”Siellähän annetaan paljon virikkeitä eri sektoreilta, että sieltä löytyis se oma juttu mistä itte tykkää.” (Leena, 12)

”Annetaan kaikille mahdollisuus kokeilla ja kokea asioita. Mutta tuota, kokemuksia. Eihän se tarkoita sitä että tarvii niinku, sitte niinku alakaa harrastaa jotain. Mutta ainaki on annettu mahdollisuus.” (Katja, 7)

”Sitä tehhään siellä koulussa nykyään niin paljon kaikenlaista. On tietokonneet ja monenlaista kieltä vois opiskella jo pienestä pittäin. Liikunta on muutaki ku yleisurheilua ja hiihtoa, sitä mitä se oli sillon omana kouluaikana. Kyllä ne saa siellä niin monipuolisesti kaikkea, että se on kyllä hyvä se!” (Ilkka, 7)

6.4.2 Ammattitaitoinen henkilökunta

Vanhemmat kokivat, että opettajat saavat tänä päivänä korkeatasoisen koulutuksen ja ovat oman alansa ehdottomia ammattilaisia. Opettajankoulutuksessa alalle valikoituu sellaisia persoonia, joilla on hyvät taidot lasten kanssa toimimiseen.

”Ne opettajat on entistä ammattitaitoisempia, että niillä on laajempi tieto-taito, mitä vanhanaikaisilla opettajilla. Osaavat ottaa enemmän huomioon asioita ja. Tavallaan antaa sille, laajemmat tiedot ja taidot sille oppilaalle” (Pekka, 6)

”meillä on koulu ja se on hyvä se on huipputasoa, jotenki se tulee niinko aina, että on huippu fiksuja lapsia käytyään koulun.” (Leena, 11)

” Ennen se oli sitä, että jos et totellu ni sait karttakepistä ja jäit jälkkäriin. Nyt siellä on semmosia opettajia, että niillä on ne sosiaaliset taidotki ihan eri luokkaa ku oli vaikka omilla opettajilla. Kaipa ne jo siellä pääsykokkeissa saa sinne valita semmosia fiksuja tyypejä. Ja nii, eihän se oo enää sallittuakaan se karttakepillä hivasu” (Ilkka, 7)

Opettajien lisäksi koulussa toimii myös muita ammattiryhmiä joiden koulutuksen vanhemmat näkivät olevan korkeatasoista.

”Sittenhän siellä on kouluavustajia ja koulunkäyntiavustajia ja on erityisopettajaa ja kuraattoria, että kyllä se on niin hyvin koulutettua se henkilökunta siellä. Kaikilla koulutus, ennenhän sitä otettiin joku naapurin likka sinne auttelemmaan, mutta nyt niillä avustajillaki pittää olla koulutus.” (Annika, 10)

6.4.3 Tasa-arvoisuus

”Kaikki saa sen samanlaisen ja sama vertaisen opetuksen.” (Katja, 10)

Vanhempien käsityksissä nykykoulu sai kiitosta tasa-arvostaan. Tasa-arvo oli tietysti koko suomalaisen koulujärjestelmän vahvuus. Kuitenkin tasa-arvon nähtiin tänä päivänä toteutuvan myös itsessään kouluissa ja luokkahuoneissa. Jotkut vanhemmista olivat omassa lapsuudessaan kokeneet tulleensa väärinkohdelluiksi, eikä tasa-arvoa ollut heidän kouluaikanaan toteutettu niin, miten vanhemmat käsittivät sen toteutuvan tänä päivänä kouluissamme.

”Minusta tuntuu, että siellä ei kyllä niinkö suosita ketään erityisesti. Ja ei oo mitään semmosia eliittikouluja mihin vain rahalla pääsis. Että kaikki saa kyllä samalla lailla ja saman verran sitä opetusta” (Annika, 5)

”Jokainen saa tasokasta opetusta omien valmiuksiensa mukaan, että jos on erityisluokkia, niin siellä saa varmasti kans hyvää opetusta ja sitten jos on niin sanotusti tavallisessa luokassa ja koulussa, niin kaikkia kohdellaan samanarvosesti. Muistan ku omana kouluaikana näky selkeesti semmonen, että opettaja oli paljon kiltimpi vaikka niille kunnanisien lapsille, että semmostahan ei enää nykyään voi olla ollenkaan, semmosta suosimista ja semmosta.” (Ilkka, 4)

6.4.4 Yksilöiden ja erityispiirteiden huomioiminen

”Varmaan siellä lapsia tuetaan enemmän mitä ennen vanhaan on. Että yksilöitä sieltä niinku tuetaan.” (Katja, 5)

Myös Välijärven (2005, 107) mukaan opettajat kohtaavat yhä enenevässä määrin erilaisia oppijoita. Oppilaiden taustat voivat olla hyvin moninaisia. Samassa luokassa voi olla eri vähemmistöjen edustajia, oppilaita joilla on oppimisvaikeuksia tai sosiaalisten ongelmien vuoksi erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

”Nythän on niin paljon sitä erityisopetusta ja kaikkea, että kyllä siellä varmasti nykyään osataan aikasempaa paremmin ottaa huomioon ne kaikki erityistarpeet mitä lapsilla on.” (Annika, 7)

Onneksi opettaja ei ole tämän moninaisuuden kanssa yksin, vaan opettajalla on tukenaan toiset kollegat, koulun johto, terveydenhoitaja, erityisopettajat ja monet eri alojen ammattilaiset. Tämä moniammatillisuus toimii opettajan tukiverkostona hänen työssään. (Hovila 2004, 46-47.)

6.4.5 Lähentyminen kotien kanssa

”tänä päivänä se yhteydenpito on paljon aktiivisempaa. Ja siihen opettajaanki tutustuu ne vanhemmat, tietenki jos ne käy siellä vanhempainilloissa.” (Piia, 15)

Myös Siniharjun (2003, 158) tutkimuksessa yhdeksi suureksi muutokseksi kodin ja koulun yhteistyössä vuosien 1984 ja 1999 välillä todettiin opettajien ja vanhempien henkilökohtaisten tapaamisten lisääntyminen. Tutkimukseni vanhemmat kokivat koulun avoimuuden ja yhteistyön lisääntymisen vahvasti positiivisena asiana.

”Vanhemmille annetaan mahdollisuus tänä päivänä, että ottaa, niinku hyvinki tuuaan esille, että ottaa yhteyttä kouluun jos on halua keskustella lapsen

niinku kehitysasioista ja oppimisasioista niin. Että kyllä sinne on ihan avoimet ovet!” (Katja, 6)

”On ne keskustelut opettajan kans ja monella koululla on muutenki yhteistä toimintaa, että on muutaki ku vain se vanhempainilta ja joulujuhla, saattaa olla jotain yhteisiä retkiä tai vaikka teemapäiviä. Että silleen rennommissaki merkeissä vanhemmat ja opettajat saattaa tavata. Tai jos on vanhempainyhdistyksiä niin kyllä niissäkin talkoissa saattaa olla niitä opettajia mukana.” (Annika, 9)

”Se opettaja on ihminen, se ei oo niinku ennen että semmonen kaikkien kunnioittama ja pelkäämäki kansankynttilä. Että ne on helpommin lähestyttäviä nykyään. Ja vanhemmat saa olla yhteydessä ja pidetään säännöllisesti palavereja ja semmosta. Että paljon enemmän ku sillon ku ite oli koulussa” (Ilkka, 7)

”...nykyään on sitä vuorovaikutusta kodin kans, että vanhemmatki saa osallistua siihen: Että on tultu lähemmäs ja se on semmosta keskustelevaa...Eikä se oo enää se koulu semmonen auktoriteetti, joka sanoo että nyt tehään näin. Vaan se että tosiaan, sitä ollaan tämmösiä tasavertasia.” (Julia, 5)

6.5 Katgoria V

Nykykoulun haasteet ja kehittymisen tarpeet

Haastatteleman vanhemmat löysivät koulusta myös kehittymisen tarpeita. Vaikka pääosin vanhemmat kokivat, että lapset saavat korkeatasoista opetusta, löytyi käsityksistä myös koulun rooliin liittyviä haasteita. Haastatteluissa nousi vahvasti esiin vanhempien pelko siitä, että nykyajan tehokkuuden vaatimus on hiipinyt myös kouluun. Vanhempien mielestä lapset oppivat paljon ja saavat koulussa tärkeää tietoa, mutta useat vanhemmista pohtivat sitä, mikä onkaan oikeastaan elämää varten tärkeää oppimista. Tiedon määrän voisi joidenkin vanhempien mielestä korvata sillä, että lapset saisivat enemmän onnistumisen

kokemuksia ja tuntisivat olevansa hyviä, vaikka eivät aina niin tehokkaasti suoriutuisikaan tiedon omaksumisessa. Vanhempien mielestä lapselle on tärkeää saada olla vain lapsi, eikä ylitehokas suorittaja.

6.5.1 Tietotulvan hillintä

”Että ei niinku mittään ihan ylen määrin. Että tapetaan sitte semmonen, että väsytetään liialla tiedolla.” (Katja, 14)

Kaikkein vahvimmin vanhempien käsityksistä nousi koulun kehittämisalueena tiedon liiallinen määrä. Vanhemmat kokivat, että nykykoulussa lapsille tarjotaan liian paljon tietoa ja liian nopeassa tahdissa.

”Tulee niitä uusia aineita minusta niinku, tosi paljon ala-asteella. Että nyt jo alkaa fysiikka-kemia jo vitosella. Ja laajoja kokeita sitten on. Teoriaa, että niitäki alkaa olla montaa ainetta jo...ja niistä isoja kokeita ja paljon luettavaa. Ja koulussa tahti on nykyään aika hurja. Ku vertaa siihen mitä ite on käynyt. Jotenki paljon aikasemmin tulee kaikki asiat. Se vaatii tosi paljon. Rima on tosi korkeella!” (Julia, 10)

Kuuskoskikin (2002) muistuttaa, että perusopetuslaissa perusopetuksen tavoitteisiin on kirjattu ensin kasvatus ja vasta sen jälkeen tieto- ja taitosuorittaminen. Järjestys onkin hänen mukaansa syytä panna merkille, sillä tulosvastuuyhteiskunnassa helposti unohtuu, että koulun tehtävä ei ole vain opettaa, vaan myös kasvattaa ja tukea lapsen tervettä kasvua ja kehitystä. (Kuuskoski 2002, 115–116.)

”Jotenki se vaan korostuu se, että opi tämä, lue tämä, tee tämä tehtävä. Että ihan hirvittää välillä niitten lasten puolesta. Että jos vain olis riittävän hyvä kun on lapsi, eikä tarvis niin kauheesti tehdä ja osata ja saada kympejä.” (Annika, 8)

”Hurjasti on aina läksyä ja paljon lukemista niissä teksteissä. Ja sitten on kokeet. Ja kyllähän sitä joutuu täällä kotona muistuttamaan, että sie oot ihan hyvä poika, vaikka et saanutkaan kymppiä. Ku ne niin kovasti vertailee niitä numeroita ja toisiaan. Siitä tiedon määrästä tulee semmonen kilpailumeininki, että kuka pärjää parhaiten.” (Ilkka, 6)

6.5.2 Sukkulointi erilaisten vanhempien erilaisten näkemysten välillä

”nykyään vanhemmat voi olla kauheen kärkkäitä, et miksi on sanottu, tai miksi sille lapselle on sanottu tästä, tai miksi sääoot tehny näin”(Piia, 3)

”Onhan siinä taiteilemistä sitten, kun Kallen äiti sanoo näin ja Villen isä on tätä mieltä... Miten siinä sitten löytää sen kultasen keskitien, jota siellä luokassa noudattaa, kun pitää olla molempien perheiden kanssa semmonen kasvatuskumppani...” (Annika, 12)

Myös Metso (2004, 192) toteaa, että kodit ovat ristiriitainen alue koulussa. Toisaalta kotitaustan tunteminen on opettajalle tärkeää lisäinformaatiota oppilaasta, mutta toisaalta opettajat ovat välillä epävarmoja siitä mitä he voivat tehdä ja mihin he voivat puuttua.

”Vanhemmilla on kauhian tarkat käsitykset, tai ei käsitykset, vaan rajotukset, sille mitä heiän lapsille saa sanoa. Mulla tulee itellä herkästi mieleen että, lapsia ei saa, usein ei saa kasvattaa siellä koulussa. Jajostuota, vaikka että siellä luokassa on jotaki käytösongelmia niin, niistä saatetaan käydä tiukkaaki kädenvääntöä opettajan kans, että ko vanhemmat on erimieltä opettajan kans siitä, että mitä se poika tai tyttö siellä koulussa saa tehdä. Tai luokassa saa tehdäoppitunnin aikana.” (Leena, 12)

”Sinne vanhempiinhan mahtuu niin monenlaista, että kyllä se vaatii opettajalta melkosia taitoja, että sitten saa ne kaikki niinku natsaamaan. Ja ettei sitten loukkaa ketään tai hypi kenenkään varpaille. Vanhemmat on jotku niin tarkkoja omista kullannuppusistaan. Jos kotona on semmosta vapaampaa

kasvatustyyliä, niin sitten ne voi olla ihan raivoissaan, kun niitten lasta komennetaan koulussa.” (Ilkka, 10)

6.5.3 Suorittaminen, tehokkuus ja vaatimustaso

Nyky-yhteiskunnan tehokkuuden vaatimuksen vanhemmat kokivat siirtyneen myös kouluun. Lapsista valmennetaan jo koulussa tehokkaita ihmisiä, jotta he sitten pärjäävät tulevaisuudessa, eivätkä putoaisi pois yhteiskunnan rattailta.

”tuntuu että se tehokkuus on jotenki aika, semmonen tärkeä arvo nykyään maailmassa ja koulussaki. Mää toivoisin että se ei olis niin tärkeää, että joku muu ois tärkeempää. Voisko sitä panostaa johonki, muuhun sillä itsetunnolla olis niin tärkeä merkitys, että uskon että tässä maailmassa pärjää missä vaan, jos vain luottaa itteensä. Että jotenki semmonen tietty, semmonen unohtuu, tässä nyky-yhteiskunnassa! koulussaki, jos opeteltas enempi sitä että minä oon hyvä, eikä sitä että hauki on kala...” (Julia, 10)

”No kyllä se nyky-yhteiskunnassa asettuu pelkästään siihen, että se valmentaa näitä lapsia tulevaan. Mulla on niinkö ihan puhtaasti tällöinen näkemys, että se on semmonen valmennuslaitos, mitä sen ei sais missään nimessä olla. Että, valmennuslaitos tulevaa varten opiskelua ja työelämää varten. Semmosena mie sen nään, valitettavasti.” (Leena, 7)

Suorannankin (2003) mukaan elämme ajassa, joka merkitsee kilpailun ja tehokkuuden korostamista. Ihmisen arvo mitataan siis siinä mitä hän tekee ja osaa, eikä niinkään siinä mitä ihminen ihmisenä on (Suoranta 2003, 35). Tutkimukseni vanhemmat kuitenkin toivoivat, että ajassamme tehokkuutta tärkeämpää olisivat inhimilliset arvot, myös koulussa.

”Voisko sitä panostaa johonki, muuhun sillä itsetunnolla olis niin tärkeä merkitys, että uskon että tässä maailmassa pärjää missä vaan, jos vain luottaa itteensä.” (Julia, 11)

”kun eihän sitä kaikkea tietoa voi osata ja muistaa ja osata kympin arvoisesti. Jos vain olisi riittävän hyvä vain lapsena. Kehuttais siitä että on vaan olemassa. Onkohan se ollenkaan mahdollistakaan, kun pitää vaan olla niin tehokas että.”
(Annika, 12)

6.5.4 Massaluokat ja –koulut

Vaikka yksilöllisyyden huomioiminen nousi vanhempien puheessa nykykoulun vahvuudeksi, osa vanhemmista pelkää, että tulevaisuudessa suuriin yksiköihin siirtyminen vie mennessään yksilöllisyyden huomioimisen mahdollisuuden. Suurten luokkakokojen ja suurten koulukeskusten nähdään olevan tulevaisuuden pelottava uhkatekijä. Suurista massoista ei enää havaita ongelmia ajoissa ja ongelmat kasautuvat.

”Aika hurjaa nykyään kun on niin isot luokat, eikä saa apua sinne, eikä niinku jotenki, miten on aikaa jokaiselle...Ku tietää että niitä niin sanottuja ongelmaoppilaita on, niin, että ei ole vaan se yks, vaan niitä voi olla monta. Että kyllä mä uskon pienempiin luokkaryhmiin” (Julia, 11)

”No, yks mikä ongelma on niin nämä isot luokat. Että siellä sitten nämä yksilöt tahtoo loistaa tai sitte ne jää sen massanalle. Ja sitte kouluja lakkautetaan ja tehään sitte tämmösiä massa..., miksi niitä sanotaan, ku on superhypermarketteja ni onko ne sitte superhyperkouluja...?” (Katja, 11)

” sitte niitä lasten ongelmia niitä ei välttämättä sitten nähäkään. Ku siellä vellotaan semmosten kauhean isojen massojen keskellä ja on isot luokat”
(Annika, 13)

”Semmosissa kauheen suurissa kouluissa ja luokissa, ni eihän siellä ole sitten opettajalla aikaa sille yhdelle oppilaalle enää mitään. Siinä se unohtuu se yksilöllisyys ja huomioiminen kun luokassa on kolmattakymmentä oppilasta. Eihän se opettaja jaksa ja ehi niihin järjestyshäiriöihin puuttua ja meno sitten muuttuu semmoseksi villin lännen meiningiksi. Pienemmissä luokissa se opettajien ammattitaito nousee arvoonsa. Suuret koulut on vaan sitten

semmosia säilytyslaitoksia, missä niitä lapsia säilötään ja liukuhihnalta syötetään niille vaan uutta tietoa silleen automaattisesti. Eihän siinä ole enää mitään inhimillisyyttä...” (Ilkka, 10)

7 POHDINTA

Koululla on yhteiskunnassamme tärkeä ja arvostettu rooli. Suomalainen koulu on saanut myös tietynlaisen aseman kansainvälisessä keskustelussa. Elämme aikaa jossa ainoa pysyvä asia on muutos. Tämän päivän maailmaa hallitsevat myös tieto, nopeus ja tehokkuus. Koulun voidaan ajatella olevan se yhteiskunnan peili johon kaikki muutokset heijastuvat. Koulu kohtaa tämän ajan haasteet: erilaisten oppijoiden yksilölliset tarpeet, monimuotoiset perheet ja niiden kasvatusteorioitten monimuotoisuuden. Kaikkien näiden välillä tasapainottelu on osa koulun arkea.

Kun tutkitaan koulun tehtäviä ja toimintaa voidaan löytää hienonhienoja eroja silloin kun puhutaan koulun opetus- ja kasvatustyön tavoitteista. Opetus kytkeytyy selkeämmin tietoihin ja taitoihin. Opetuksen tehtävänä on välittää lapsille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Usein nähdään, että taidot ovat muun muassa luku-, kirjoitus- ja laskutaito sekä tiedot sisältävät eri oppiaineiden sisällön hallintaa. Kun puhutaan kasvatuksesta, tarkoitetaan useimmin koulun tehtävää yhteiskunnan perusarvojen välittämisessä. Koululla halutaan edelleen nähdä kasvatuksellinen tehtävä, vaikka tunnustetaankin, että tänä päivänä kasvattaminen ei ole helppoa. Kouluopetus kuitenkin nähdään osana kasvatusta. Siitä voidaan olla useampaa mieltä, mitkä arvot peruskoulun opetustyön taustalla vaikuttavat. Koulussa keskusteltujen yhteisten arvojen lisäksi luokassa vaikuttavat oppilaiden kotoa tulevat arvostukset ja jokaisen opettajan omat arvot.

Pro gradu –tutkielmani innoittajana toimi kiinnostukseni vanhempien käsityksiin koulun roolista nykypäivän tehokkuutta ja muutosta korostavassa maailmassa. Omat kokemukseni koulusta sekä opettajana että vanhempana ovat herättäneet mielessäni useita kysymyksiä, joiden kautta olen päätenyt tutkielmani tutkimusongelmiin. Pitkän pohdintaprosessin tuloksena tämän tutkimuksen tavoitteeksi kiteytyi kuvata vanhempien käsityksiä koulun roolista

lasten kasvattajana sekä heidän käsityksiään opetuksen ja kasvatuksen välisistä eroista ja yhteyksistä.

Tutkimukseni aihetta ja tutkimusongelmia pohtiessani koin luonnolliseksi valita haastateltavikseni kouluikäisten lasten vanhempia. Heti alussa hylkäsin ajatuksen, että haastattelin opettajia, koin, että tutkimustulokseni olisivat näin olleet liian ennalta arvattavia. Valitsin haastateltavikseni vanhemmat, koska juuri heidän lapsensa viettävät päivänsä koulun kasvatettavina.

Tutkimukseni alkulähteillä, jo joitakin vuosia sitten, ennako-oletukseni oli, että nykypäivän koulu sisältää runsain mitoin opetusta – faktatiedon oppimista, mutta ei enää niinkään paljon kasvatusta – hyvän ihmisen ideaalin tavoittelua. Tähän ennako-oletukseeni lähdin tutkimusongelmillani hakemaan vastauksia.

Aineistonkeruutavaksi oli luontevaa valita teemahaastattelu, sillä se antaisi aineiston keruuseen inhimillisen otteen. Ennen haastattelujen tekoa epäilin hieman kuinka mittavaksi aineistoni muodostuisi, mutta päätin lähteä rohkeasti haastatteluihin ja tehdä päätöksiä matkan varrella jos haastatteluni paisuisivat liian runsaiksi. Etukäteen valitsemani teemat kuitenkin pitivät haastattelut oikeilla raiteilla ja näin sain tutkimusongelmieni kannalta olennaista tietoa haastateltaviltani. Haastattelu osoittautui riittävän keskustelunomaiseksi tavaksi kerätä aineisto ja olin valintaani tyytyväinen. Se, että olen haastateltavieni tavoin kouluikäisen lapsen vanhempi, loi luottamuksellisen suhteen ja huomasin haastatteluiden edetessä vanhempien unohtavan minun opettajuuteni. Vanhempina meillä oli samanlaisia kokemuksia kasvattamisesta ja koulusta ja näin puhuimme haastatteluissa samaa kieltä ja samoista asioista. Runsaan ja rikkaan aineiston käsitteleminen analyysivaiheessa olikin sitten haasteellisempi tehtävä, kuin itse aineiston kerääminen.

Koska halusin kuvata vanhempien käsityksiä, oli luontevaa valita aineiston analyysiin fenomenografinen lähestymistapa. Laajaa aineistoa useita kertoja lukiessani pääsin aineistoni kanssa eteenpäin, kun pidin mielessäni tutkielmani punaisen langan. Fenomenografisen otteen avulla aineistosta alkoi

nousta esille ylä- ja alakategorioita, joiden nimeämisen tein haastateltavieni avulla. Useiden lukukertojen jälkeen kategoriat löysivät omat paikkansa tutkimustuloksissani, joiden koen olevan monipuoliset.

Tutkielmani teorian muodostivat koulun kasvatustyön perusteet, opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja koulun eettiset periaatteet. Eettisten periaatteiden myötä koin tärkeäksi valita teoriaani mukaan kasvatuksen filosofisen ulottuvuuden. Vanhempana ja opettajana koen, että opetus- ja kasvatustyön taustalla täytyisi aina olla syvällisempää filosofista pohdintaa siitä millainen on se ideaali ihminen, jota kohti toiminnallamme pyrimme. Haastatteluissa huomasin, että osa vanhemmista ei ollutkaan pohtinut koulutyön taustalla olevia arvoja ja periaatteita niin syvällisesti. Koululla voi siis todeta olevan vanhempien käsityksissä itseoikeutettu asema, jota kaikki vanhemmat eivät kyseenalaistakaan.

Jokaisessa vuorovaikutussuhteessa ovat läsnä arvostukset ja eettiset periaatteet. Koulun tulisi välittää kaikille oppilailleen kokemuksia heidän arvokkuudestaan yksilöinä ja ympäröivän yhteisön jäsenenä. Mitä lähempänä koulun ja ympäröivän yhteisön, sekä lasten kotien arvot ovat toisiaan, sitä helpompaa on varmasti yhteinen kasvatustyö. Arvoista tulisi keskustella ja niitä tulisi pohtia yhdessä. Koulun edustamien arvojen tulisi olla sellaisia, että monenlaisten ajatussuuntausten edustajat voisivat ne hyväksyä, tällaisten yleispätevien arvojen löytäminen ei ole helppoa. Omasta ennakkoletuksestani huolimatta en löytänytkään aineistostani vanhempien huolta tämän arvokeskustelun puutteesta.

Tutkimukseni suunnitteluvaiheessa mielessäni oli oletus, että koulussa lapsille tarjotaan paljon faktatietoa ja kasvattaminen tulee siinä sivussa. Tutkimukseni myötä huomasin, että vanhemmat olettavatkin näin olevan, eivätkä pohdi sen syvemmin sen tarkoituksenmukaisuutta. Muutama haastattelemani vanhempi kyllä kauhisteli nykykoulun tiedon määrää, mutta ei kuitenkaan ollut pohtinut sitä, onko tiedon oppiminen pois kasvatuksellisten asioiden oppimiselta koulussa. Yksi haastattelemistani vanhemmista oli kyllä huolestunut siitä, että nykykoulusta oli tullut tehokkuuteen tähtäävä valmennuslaitos. Jäin

miettimään tämän haastattelun jälkeen itsekin, että on todella surullista, jos lapsemme jo seitsemänvuotiaina puristetaan tyhjiin suorittamisen vaatimuksilla.

Mielestäni tutkimukseni aihe on ajankohtainen, sillä paljon puhutaan loppuun palamisesta ja mielenterveyden ongelmista. Mikä tässä ajassa ajaa meidät suorittamisen ja tehokkuuden etsimisen oravanpyörään? Onko nykykoulumme jo sellainen, että lapsemme saavat käsityksen että ellet ole tehokas ja omaksu paljon tietoa, et ansaitse paikkaasi tässä yhteiskunnassa? Kuten jo mainitsin, koululla on vanhempien käsityksissä itseoikeutettu asema, mielestäni on siis tarpeellista käydä jatkuvasti keskustelua siitä, mikä koulussa on tärkeää ja millaisen kuvan ihmisestä ja ympäröivästä yhteiskunnasta se antaa lapsillemme. Ajankohtaiseksi tutkimukseni tekee myös jälleen mediaankin päässyt keskustelu koulun tuntikehyksestä: mitä koulussa halutaan opettaa ja mitkä oppiaineet koetaan turhiksi. Kuka tai ketkä lopulta valitsevat aineet ja niiden tuntimäärät joita perusopetuksessa opetetaan ja ketkä kaikki näihin valintoihin pyrkivät vaikuttamaan?

Haastatteluja kuunnellessani ja lukiessani mieleni teki monta kertaa lähteä kouluun ja luokkaan istumaan. Millaista on koulun arki ja mitä luokan sisällä tehdään? Vaikka työkokemukseni kautta sen tiedänkin, niin olisi mielenkiintoista lähteä kouluun tekemään tutkimusta ja seurata koulun ja luokan arkea tutkijan näkökulmasta. Jatkotutkimuksen aiheena koulun rooli kasvattajana olisi erittäin mielenkiintoinen ja mielestäni aina ajankohtainen. Tätä roolia sekä siihen liittyviä kysymyksiä ja näkökulmia voisi lähestyä hyvinkin monesta eri suunnasta.

Toinen mahdollinen jatkotutkimuksen aihe olisi opettajien käsitykset omasta työstään ja roolistaan kasvattajina ja kotien kasvatuskumppaneina. Vaikka kasvatuskumppanuus on aiheena jo ehkä hieman kulunutkin on mielestäni nykyinen kiireinen ja ”Tulos tai ulos” –elämäntyyli tuonut kouluun jotakin sellaista, jonka vuoksi koen tärkeäksi ajoittain palata perusasioiden äärelle. Mihin lapsia kasvatamme ja millainen on se hyvä ihminen, jota kasvatuksellamme tavoittelemme? Tutkimuksen aiheena olisivat

mielenkiintoisia myös opettajien käsitykset arvoista, jotka heidän työnsä taustalla vaikuttavat.

Toivon, että tutkimukseni pitää pinnalla keskustelua koulun kasvatustyön taustalla vaikuttavista arvoista. Mielestäni koulun ja opettajien on aina tärkeää pohtia työnsä tarkoitusta ja tavoitteita muutenkin, kuin omaksutun tiedon määrässä. Hannele Niemikin (2005) peräänkuuluttaa arvojen pohdintaa kouluissa ja sitä, millaisia taitoja lapset oikeasti tarvitsevat tulevaisuudessa jolle ominaista näyttäisi olevan ankara kilpailu. Niemen mukaan täytyy jatkuvasti pohtia sitä millaisille ihanteille koulun kasvatusta perustuu. (Niemi 2005, 121.) Palatakseni vielä tutkimusraporttini alkuun: jättääkö paljon tietoa opettava koulumme kuitenkin lapsemme henkisesti tyhjiksi?

LÄHTEET

Aaltola, J. 2003. 'Opettajan työn mieli' Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) 'Opettaja vaikuttajana?'. Saarijärvi: Kirjapaino Oy. 15-25.

Aho, E. 1990. Alkusanat. Teoksessa Kouluhallitus (toim.) 'Koulu ja tieto' Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) 'Laadullisen tutkimuksen työtapoja'. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ahvenainen, O. & Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Vantaa: WSOY.

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

Antikainen, A. 1990. Koulutieto on valtaa – mietteitä koulutiedosta sosiaalisena tietona. Teoksessa 'Koulu ja tieto'. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 11-20.

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

Asworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct, and reporting of phenomenographic research. *Journal of Curriculum Studies* 25 (3), 295-309.

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

Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. 1999. Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in healthcare. *Qualitative Health Research* 9, 2, 212-227.

Breakwell, G. M. 1990. Interviewing. Leicester: British Psychological Society

Cairns, J. 2001. Religious perspectives on values, culture and education. In Cairns, J., Lawton, D. & Gardner, R. (eds) Values, culture and education. World yearbook of education 2001. London: Kogan Page, 46-66.

Campbell, E. 2003. The Ethical Teacher. Philadelphia: Open University Press.

Durkheim, E. 1979. Durkheim: essays on morals and education. Ed. by W.S.F Pickering. London: Routledge & Kegan Paul.

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

Giorgi, A. 1999. A Phenomenological perspective on some phenomenographic results on learning. Journal of phenomenological psychology, vol. 30 No. 2, 68-93)

Goodson, I. & Hargreaves, A. 2003. 'Foreword'. Teoksessa Campbell E. The Ethical Teacher. Philadelphia: Open University Press. (ix-xiii)

Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, T. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino. 1-32.

Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.

Hautamäki, J. & Scheinin, P. 2008. Pisa, Suomi ja koulujärjestelmien vertailua. Teoksessa 'Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet Avaukset.' Turku: Painosalama. 83-91.

Hirsjärvi, S. 1975. Arvot ja arvojen konsistenssi kasvatustavoitteiden määräytymisen lähtökohtana. Tutkimusraportti. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja n:o 47.

Hirsjärvi, S. & Löfman, R. & Tahvanainen, I. 1976. Arvot ja aatteet kasvatuksessa ja eräillä kulttuurin pääaloilla. Tutkimusraportti. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja n:o 51.

Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu. Tutkimusraportti. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu n:o 88.

Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. WSOY

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

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

Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus. Jyväskylä: Gaudeamus.

Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Isosomppi, L. & Leivo, M. 2003. (toim.) Opettaja vaikuttajana?. Saarijärvi: Kirjapaino Oy.

Järventie, I. 1999. Syrjäytyvätkö lapset? Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalvelujen käytöstä Helsingissä. Sosiaali- ja terveysministeriön tutkimuksia Nro 6. Helsinki: Edita.

Järventie, I. & Sauli, H. 2001. Johdanto. Teoksessa Järventie, I. & Sauli, H. (toim.). Eriarvoinen lapsuus. Porvoo. WSOY, 7-17.

Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.

Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa Kari, Jouko (toim.) 'Didaktiikka ja opetussuunnittelu'. Juva: WSOY.

Kari, J. 2003. Opettaja vaikuttajana – opettajatutkimuksen avaamia ajatuksia ja näkökulmia. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) 'Opettaja vaikuttajana?'. Saarijärvi: Kirjapaino Oy. 65-79.

Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 'Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus' Tampere: Vastapaino, 139-165.

Kuuskoski, E. 2002. Lapsen ehdoilla, aikuisten vastuulla – vanhemmat koulun arjessa. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Sarras R. (toim.) 'Etiikka koulun arjessa'. Keuruu: Otava. 113-123.

Lahdes, E. 1994. Opetus toimintana. Teoksessa Kari, Jouko (toim.) 'Didaktiikka ja opetussuunnittelu'. Juva: WSOY.

Larsson, S. 1986. Kvalitativ analysis-exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur

Larsson, S. 1993. Om kvalitet i kvalitativa studier. Nordisk Pedagogik 4, 194-211.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Launonen, L. 2003. Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näkökulma kasvatustajatteluun muutokseen’ Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) ‘Opettaja vaikuttajana?’. Saarijärvi: Kirjapaino Oy. 35-43.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvu-ympäristönä. Juva: PS-kustannus.

Luukkainen, O. & Valli, R. 2005. Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Tampere: Yliopistopaino.

Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Sherman, R. R. & Webb, R. B. (ed.) ‘Qualitative Research in Education: Focus and Methods’. London: The Falmer Press. 141-161.

Marton, F. & Booth, S. 2000. Om lärande. Alkuperä. 1997. suom. Wadensjö, p. Lund: Studentlitteratur.

Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatustajattelu – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Painosalama.

Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarras (toim.) 'Etiikka koulun arjessa'. Keuruu: Otava, 125-137.

Niemi, H. 2005. Opettajan kasvatustieteen taloudellisten arvojen puristuksessa. Teoksessa Luukkainen, Olli & Valli, Raine (toim.) 'Kaksitoista teesiä opettajalle'. Keuruu: Otavan kirjapaino, 121-141.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. USA. Newbury: Sage.

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

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

Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Vantaa: Tammi.

Rauste von Wright, M. & von Wright, J. 1996. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.

Rinne, R. & Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2002. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WSOY.

Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen

alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983-1984 ja 1998-1999. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242.

Spoof, M. 2007. "Pintaa syvemmälle" –eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsinki: Yliopistopaino

Suoranta, Juha 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.

Suortti, Juhani 2002. Opetussuunnitelmaudistukset (pääkirjoitus). Kasvatus (4), 335-337.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996/1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Säljö, R. 1996. Minding action – conceiving the world versus participating in cultural practices. Teoksessa Dalla'Iba, G. & Hasselgren, B. (toim.) Reflections of Phenomenography- Toward a Methodology. Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Kompendiant, 19 – 33.

Takala, T. 1991. Johdanto. Teoksessa Takala, T. (toim.) 'Kasvatussosiologia'. Juva: WSOY, 11-25.

Tomperi, T. & Vuorikoski M. & Kiilakoski T. 2005. Alkupuhe. Teoksessa Kiilakoski, T.&Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 'Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus' Tampere: Vastapaino, 7-28.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu: laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tempere: Vastapaino.

Uljens, M. 1996. On philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa Dalla'Iba, G. & Hasselgren, B. (toim.) Reflections of

Phenomenography- Toward a Methodology. Göteborg studies in educational sciences 109. Göteborg: Kompendiant, 103 – 128.

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

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Sarras R. (toim.) 'Etiikka koulun arjessa'.Keuruu: Otava, 9-21.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Uusikylä, K. 2003. Vastatulia inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Juva: PS-kustannus.

Väljjarvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa Luukkainen O. & Valli R. (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Keuruu: Otava. 105-120

Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatustilanne - Kasvatustilanteen dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopistopaino

Värri, V-M. 2002. Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta ja Riitta Sarras (toim.)'Etiikka koulun arjessa'. Keuruu: Otava, 55-63.

Värri, V-M. 2003. Kasvatustilanne ja "ajan henki". Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim.) 'Opettaja vaikuttajana?'. Saarijärvi: Kirjapaino Oy. 44-62.

Internet lähteet:

Opetusministeriön www-sivut:

http://www.minedu.fi/OPM/Lainsaaedaento/voimassa_oleva_lainsaaedaento_e/koulutus_ja_opintotuki/?lang=fi

sivut luettu viimeksi 5.3.2010.

Opetushallituksen www-sivut: http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

sivut luettu viimeksi 4.3.2010.

LIITTEET

Liite 1

Teemahaastattelu

Kotikasvatus

- millaiset asiat on sinulle tärkeitä lasten kasvatuksessa?
- millä tavalla mielestäsi kasvatat omia lapsiasi? (lempeästi, tiukat rajat tms.)
- millaisia menetelmiä suosit kasvatuksessa? esim. miten ristiriidat ratkaistaan?

Kasvatus

- mihin lapsia kasvatetaan? millaisiin asioihin lapsia kasvatuksella ohjataan?
- millaisia asioita kasvatuksella halutaan välittää?
- miten selittäisit sanan arvo? (kasvatuksessa, kasvatusarvot)
- mitkä arvot on kasvatuksessa tärkeitä?
- miten arvot näkyvät konkreettisesti arjessa ja käytännöissä?
- mikä on koulun rooli lasten kasvattajana? (vain "sos.tapauksissa"?)
- saako koulu kasvattaa?
- miten koulu kasvattaa?
- kuka koulussa kasvattaa? (kaverit yms?) millä tavalla kaverit kasvattaa? entä yhteisö? mitä yhteisössä oppii?
- mitä arvoja sinusta on koulukasvatuksen taustalla? millaisia arvoja koulu haluaa välittää lapsille? (mistä tiedät?)
- onko kasvatuksella ja opetuksella sinusta termeinä eroa? käytännössä?
- miten ja milloin kasvatuksesta keskustellaan koulun kanssa?

Koulu

- mikä on koulun rooli tämän päivän yhteiskunnassa? (merkitys esim. lapselle?)
- millaisia taitoja tämän päivän maailmassa sinusta tarvitaan?
- mitä lasten pitäisi koulussa oppia? (jotta selviävät tulevaisuudessa?)
- mitä tietoja ja taitoja lapset tarvitsevat?
- oppiiko näitä koulussa?
- mitä lapset koulussa oppivat? miten oppimista todistetaan?
- miten arvojen oppimista voi "todistaa"?

- mikä koulussa on tärkeää?
- onko nykykoulussa joitakin ongelmia? positiivisia puolia?
- mihin suuntaan koulun pitäisi kehittyä?