

Luokanopettajien käsityksiä arvokasvatuksesta koulussa

Pro gradu -tutkielma

Hanna Mustonen

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2020

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Luokanopettajien käsityksiä arvokasvatuksesta koulussa

Tekijä: Hanna Mustonen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 82s. ja 2 liitesivua

Vuosi: 2020

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on arvokasvattajana toimimisesta. Tutkielmassa kysytään, millaisia arvoja luokanopettajat oppilaille välittävät ja millainen on niiden suhde opettajien henkilökohtaisiin arvoihin. Lisäksi tarkastellaan opettajien työssään kokemia arvoristiriitoja sekä sitä, miten arvokasvatus koulussa käytännössä toteutuu. Tutkielmaa varten on haastateltu neljää luokanopettajaa. Laadullisiin tutkimusmenetelmiin perustuvassa tutkielmassa sovelletaan fenomenografista metodologiaa.

Tutkimustulosten perusteella koulun arvokasvatuksen taustalla ovat yleismaalliset perusarvot, jotka vaikuttavat kaikkeen koulun toimintaan. Lisäksi on olemassa yleisesti jaettu arvoja, joiden välittämistä opettajat pitävät tärkeinä, sekä arjessa konkreettisesti välittyviä arvoja, joita välitetään koulussa usein tiedostamattomasti. Välitettävät arvot perustuvat pääasiassa opetussuunnitelmaan, mutta myös opettajien henkilökohtaiset arvot vaikuttavat esimerkiksi siihen, kuinka arvoja painotetaan. Opettajat kokevat työssäjaksamisen kannalta tärkeäksi, että heidän arvonsa ovat pääasiassa samanlaisia kuin koulun arvot. Erilaiset arvot johtavat ajoittain perheiden ja koulun välisiin ristiriitoihin, joiden ehkäisemisen ja ratkaisemisen kannalta olennaista on kunnioittava suhtautuminen ihmisiin riippumatta heidän arvoistaan.

Tehdystä fenomenografisesta analyysistä voidaan päätellä, että arvokasvatuksen merkitys on viime vuosina kasvanut, kun oppilaiden kotoaan saama arvopohja on heikentynyt. Arvojen välittämisen ohella oppilaita on tärkeää ohjata pohtimaan ja kehittämään omaa arvomaailmaansa. Arvokasvatus on olennainen osa kaikkea koulun päivittäistä arkea, ja lisäksi yksittäisiä arvoja voidaan painottaa tiedostetusti esimerkiksi viikon tai koko lukuvuoden ajan. Usein arvokasvatus on tiedostamatonta, vaikka opettajat pyrkivät tekemään siitä tietoista esimerkiksi oman toiminnan reflektoinnin tai kollegoiden kanssa käytävien keskustelujen avulla.

Asiasanat: arvo, arvokasvatus, opettajien käsitykset, fenomenografia

Muita tietoja: -

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1. JOHDANTO	6
2. ARVOKASVATUS KOULUSSA	8
2.1 Arvot	8
2.2 Arvojen luokittelu	10
2.3 Arvokasvatuksen lähtökohdat	13
2.4 Arvokasvatus koulussa	15
2.5 Opettaja arvokasvattajana.....	16
2.6 Arvokasvatus suomalaisen koulun historiassa.....	18
2.7 Arvokasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014	20
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	24
3.2 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä	25
3.3 Tutkimuksen aineisto	27
3.4 Fenomenografinen aineiston analyysi.....	28
3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset	32
4. LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ARVOKASVATUKSESTA	35
4.1 Koulussa välitettävät arvot	35
4.1.1 Arvojen välittäminen	35
4.1.2 Tavoitteena arvojen tiedostaminen.....	37
4.1.3 Arvojen muuttuminen.....	39
4.1.4 Välitettyjen arvojen perusta.....	41
4.2 Opettajien henkilökohtaiset arvot ja niiden suhde koulun arvoihin	43
4.2.1 Omien arvojen suhde koulun arvoihin.....	44
4.2.2 Hienotunteisuus ja tilannetaju	46
4.2.3 Odotukset opettajan henkilökohtaisia arvoja kohtaan	48
4.2.4 Henkilökohtaisten arvojen vastaisesti toimiminen	50
4.3 Ristiriidat arvokasvatuksessa	53
4.3.1 Ristiriitojen taustat	53

4.3.2 Uskonnonopetus ja koulun uskonnolliset tilaisuudet.....	55
4.3.3 Ristiriitojen ehkäisy ja selvittäminen	58
4.4 Arvokasvatuksen toteutuminen koulussa	61
4.4.1 Arvokasvatuksen merkitys	61
4.4.2 Arvokasvatus koulun arjessa	63
4.4.3 Arvokasvatuksen tiedostaminen	64
5. POHDINTA.....	68
5.1 Tulosten yhteenveto	68
5.2 Tulosten tarkastelu suhteessa teoriapohjaan	70
5.3 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita	73
LÄHTEET.....	76
LIITE 1. HAASTATTELURUNKO	83

Taulukot ja kuviot

Taulukko 1. Kiteytys merkityskategorioiden muodostumisesta.	31
Taulukko 2. Luokanopettajien käsityksiä välitettävistä arvoista.	35
Taulukko 3. Luokanopettajien henkilökohtaiset arvot ja niiden suhde koulun arvoihin.	44
Taulukko 4. Ristiriidat arvokasvatuksessa.	53
Taulukko 5. Arvokasvatuksen toteutuminen koulussa.	61
Kuvio 1. Opettajien puheessa esiintyneet arvot.....	68
Kuvio 2. Arvokasvatuksen perusta.....	70

1. JOHDANTO

Kiinnostukseni arvokasvatusta kohtaan lähti alun perin kiinnostuksesta historiaan. Opiskellessani sivuaineena kulttuurihistoriaa olen pohtinut, kuinka arvot vaikuttavat siihen, millaisia yhteiskunta ja kulttuuri kulloinkin ovat. Arvojen muuttuminen aiheuttaa yhteiskunnan muuttumisen ja vastaavasti pysyvät arvot takaavat yhteiskunnallisen jatkuvuuden (ks. Rokeach 1973, 5–6). Tulevana luokanopettajana olen pohtinut arvojen vaikutusta opettajan työhön. Uskon, että koulu on suuressa roolissa siinä, millaisia arvoja yhteiskunnassa on, sillä se tavoittaa käytännössä kaikki lapset ja heidän kauttaan paljon perheitä. Koulussa harjoitellaan jatkuvasti sitä, kuinka esimerkiksi toisiin ihmisiin suhtaudutaan tai kuinka omista asioista huolehditaan, ja samalla opitaan arvoja. Oppilaille luokanopettaja on tyypillisesti koulussa tärkein aikuinen, ja luokanopettaja vastaa siitä, kuinka asioita lopulta luokassa opetetaan. Siksi halusin tutkia nimenomaan luokanopettajien käsityksiä arvokasvatuksesta. Halusin tietää, millaisten arvojen välittämistä he pitävät tärkeänä ja mihin arvokasvatus perustuu.

Arvokasvatus oli myös kandidaatintutkielmani aiheena. Siinä tutkin kyselyn avulla, millaisia odotuksia Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoilla oli arvokasvattajana toimimisesta. Pro gradu -tutkielmassani halusin jatkaa saman aiheen parissa, sillä ymmärsin sen olevan keskeinen osa opettajan työtä ja tulevana luokanopettajana halusin kuulla opettajien käsityksiä siitä. Haastattelemillani opettajilla on oletettavasti enemmän työkokemusta kuin kandidaatintutkielmaani osallistuneilla opiskelijoilla, mikä tuo esille uudenlaisia näkökulmia arvokasvatuksesta. Kandidaatintutkielmassani kiinnostukseni painottui arvoihin, joita opiskelijat tulevaisuudessa halusivat oppilailleen tulevaisuudessa välittää. Tässä tutkielmassa puolestaan pyrin käsittelemään arvokasvatusta ilmiönä laajemmin. Haluan selvittää, miten arvokasvatus toteutuu koulun arjessa ja kuinka opettajat kokevat roolinsa arvokasvattajana sekä miten he suhtautuvat arvojen koulussa mahdollisesti aiheuttamiin ristiriitoihin. Olen kiinnostunut myös siitä, miten opettajat suhtautuvat henkilökohtaisten arvojensa välittämiseen oppilaille.

Koulun arvot ja niihin liittyvät käytännöt herättävät paljon kysymyksiä ja keskustelua. Ihmiset saattavat reagoida niihin voimakkaasti etenkin, jos koulun arvojen ei koeta vastaavan omia henkilökohtaisia arvoja. Usein arvot ovat hyvin yksilöllisiä ja yksilö voi pitää juuri omia arvojaan oikeina (ks. Turunen 1992, 15). Tutkielmaprosessini aikana käytiin yhteiskunnallista keskustelua joulujuhlien uskonnollisuudesta eduskunnan apulaisoikeusasiamies Pasi Pölösen linjattua, että kaikille yhteisen joulujuhlan järjestäminen kirkossa loukkaa oppilaiden uskonnonvapautta ja yhdenvertaisuutta ja on siksi lainvastaista (ks. Holmberg 2019). Joulujuhliin liittyvät arvot ja käytännöt tulivat esille myös opettajien haastatteluissa. Opetussuunnitelman mukaisesti opetuksen tulee koulussa olla uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitoutumatonta (ks. Opetushallitus 2014, 16), mutta joskus voi olla vaikeaa määritellä, mikä arvo on esimerkiksi uskonnollinen. Lisäksi on hyvä pohtia, voidaanko täydestä sitoutumattomuudesta jossain tapauksissa joustaa kulttuuriperinteen arvostamisen perusteella. Vaikkapa Suvivirren laulaminen kevätjuhlassa on mahdollista tulkita kulttuuriperinteen, ei niinkään uskonnon harjoittamiseksi (ks. Yle Uutiset 2014).

Vaikka arvokasvatuksesta ei sinällään käytäisi aktiivista keskustelua, se on jatkuvasti ajankohtainen aihe. Yhtäältä koulun on seurattava aikaansa ja kulttuuriaan, ja toisaalta se osaltaan muokkaa jatkuvasti kulttuuria ja sen arvoja. Näkyvin ja keskustelluin osa koulun arvokasvatusta voivat olla juhlat, mutta yhtä lailla olen kiinnostunut koulun arkisista arvoista. Tutkielmaraporttini luvussa kaksi esittelen tutkielmani teoreettisen viitekehityksen, jossa käsittelen arvoja ja arvokasvatusta teoreettisista lähtökohdista sekä tarkastelen arvokasvatuksen historiaa suomalaisessa kansa- ja peruskoulussa sekä esittelen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 arvokasvatuksen näkökulmasta. Luvussa kolme kerron tutkielmani tarkat tutkimuskysymykset. Tutkimukseni oli laadullinen ja keräsin aineiston haastatteleamalla neljää opettajaa. Aineiston analysoin fenomenografisella aineiston analyysimenetelmällä. Tarkemmin kerron tutkimuksen toteutuksesta, menetelmällisistä valinnoista sekä eettisistä lähtökohdista luvussa kolme. Luvussa neljä esittelen tutkimuksen tulokset ja luvussa viisi pohdin tulosten merkitystä sekä niiden herättämiä kysymyksiä.

2. ARVOKASVATUS KOULUSSA

2.1 Arvot

Arvo on monitahoinen käsite, jonka määrittelyyn ei ole yhtä oikeaa ja selkeää tapaa. Eri tieteenaloilla on omat tapansa määrittellä arvon käsite, eikä sitä kasvatusfilosofisessa koulukunnassa ole perinteisesti tehty kovin tarkasti. Monien tutkijoiden mielestä arvon käsitettä on jopa mahdotonta määrittellä ja usein arvoista puhuttaessa tarkoitetaan pikemmin arvoasetelmia kuin arvon määritelmiä. (Hirsjärvi 1975, 22–23, 39.) Silti monet tutkijat ovat kirjoittaneet arvojen ominaisuuksista, mikä auttaa arvon käsitteen määrittelyssä. Esimerkiksi Pertti Suhosen (1988, 31) mukaan arvot ovat käsityksiä, jotka kertovat yksilölle, yhteiskunnalle ja ihmiskunnalle tärkeistä päämääristä ja ilmenevät ihmisten ajattelussa ja kulttuurissa. Sirkka Hirsjärvi (1975, 39) puolestaan pitää arvoja kriteereinä, jotka ohjaavat ihmisten valintoja kohti tärkeinä pidettyjä päämääriä. Myös Leevi Launonen ja Lea Pulkkinen (2004, 14) pitävät arvoja tiedostettuina käyttäytymisen motiiveina, jotka ovat yhteydessä hyvän elämän käsityksiin ja päämääriin. Kari E. Turusen (1992, 9) sekä Erik Ahlmanin (1975, 18) mukaan asioita tavoitellaan niiden arvon takia.

Arvon kategorinen määrittely on vaikeaa. Tästä huolimatta on tärkeää, että arvoista keskusteltaessa käsite määritellään yhteisesti, mikä tekee keskustelemisesta helpompaa. On tärkeää, että keskustelijat tietävät, millä tasolla arvoista puhutaan. Arvot ovat monitasoisia sen perusteella, missä merkityksessä ne ovat arvokkaita, mihin ne kohdistuvat ja mistä ne ovat riippuvaisia. Lisäksi arvot voivat olla erilaisia riippuen siitä, koskevatko ne esimerkiksi koko ihmiskuntaa, Eurooppaa, Suomea, koulua tai yksittäistä oppilasta. (Launonen & Pulkkinen 2004, 15–16; Rokeach 1973, 10.) Usein arvon käsitettä käytetään monenlaisissa merkityksissä ja yhteyksissä, mikä saattaa tehdä arvokeskustelusta sekavaa. Jokin asia, kuten terveys tai rehellisyys, voi itsessään olla arvo, ja usein puhutaan myös vaikkapa asioiden rahallisesta arvosta. Käsitteen runsas käyttö erilaisissa yhteyksissä osoittaa sen merkityksellisyyden. (Turunen 1992, 21; Rokeach 1973, 4–5.) Tässä tutkielmassa arvoilla tarkoitetaan asioita, jotka itsessään koetaan arvokkaina. Ihmisiä koskevassa tutkimuksessa tämä on tyypillistä (Rokeach 1973, 5).

Yksi arvojen keskeinen ominaisuus on niiden pysyvyys, joka mahdollistaa persoonallisen ja yhteiskunnallisen jatkuvuuden. Arvojen on silti oltava jossain määrin muokkautuvia, sillä täysin pysyvät arvot tekisivät yksilöllisistä ja sosiaalisista muutoksista mahdottomia. Joitakin arvoja voidaan kuitenkin pitää objektiivisina eli absoluuttisina ja muuttumattomina. Tällaiset arvot, kuten rehellisyys, voivat olla esimerkiksi uskonnollisen ilmoituksen seurausta, ja ne opitaan ehdottomina ja muista erillisinä. Sosiaalisten kontaktien lisääntyessä tutustutaan uusiin arvoihin, jolloin arvoja aletaan vertailla ja lopulta ne sulautetaan osaksi arvohierarkiaa. Tällaiset arvot ovat subjektiivisia eli suhteellisia ja muuttuvia. Ne ovat ihmisen toiminnan ja ajattelun tuloksia ja riippuvat ihmisen käsityksistä ja siten ne vaihtelevat aikakauden ja kulttuurin mukana. Lisäksi niiden kritisointi sallitaan paremmin kuin objektiivisten arvojen kritisointi. (Rokeach 1973, 5–6; Kansanen 1996, 15.) Jokaisella yksilöllä on oma arvojen hierarkkinen järjestelmänsä, joka on osittain riippuvainen vallitsevasta kulttuurista (Ahlman 1975, 19).

Keskeistä arvoissa on se, että ne ovat uskomuksia ja muiden uskomusten tapaan arvoilla on kognitiivinen ja affektiivinen sekä käyttäytymiseen liittyvä osa. Clyde Kluckhohnin (1951) mukaan arvojen kognitiivisuus näkyy siinä, että ihminen voi tietoisesti pyrkiä toimimaan arvojensa mukaisesti. Arvot siis vaikuttavat käyttäytymiseen. Lisäksi arvot ovat affektiivisia eli ihmisillä on arvoihin liittyviä tunteita. (Rokeach 1973, 6–7.) Koulussa, jonka näkökulmasta tarkastelen arvoja tutkielmassani, arvojen kognitiivinen osa vaikuttaa muun muassa tavoitteiden asettamiseen ja affektiivinen osa siihen, että koulun arvot herättävät ihmisissä erilaisia tunteita. Arvot tajutaan tunteiden, ei aistien avulla (Ahlman 1973, 21). Tunteet voivat kertoa tiedostamattomista arvoista, sillä arvot saattavat heijastua tunteissa, vaikka niitä ei tiedostettaisi. Erityisesti arvot ovat yhteydessä mieltymyksen tunteisiin. Arvoja voidaan pitää jatkumona, jonka toisessa päässä on asia kuten terveys ja toisessa päässä sen vaihtoehto, jota pyritään välttämään, kuten sairaus. Toisaalta ihmiset saattavat olla valmiita hyvin epämiellyttäviin kokemuksiin saadakseen jotain arvostaansa, jolloin epämiellyttävän välinearvon avulla pyritään hyvänä ja miellyttävänä pidettyyn päätearvoon. (Turunen 1992, 12, 14; Rokeach 1973, 7.) Tutkielmassani esillä ovat enemmän päätearvot, ja välinearvot voivat tulla esille esimerkiksi keinoissa, joiden avulla arvoja koulussa välitetään.

Arvot liittyvät läheisesti moniin käsitteisiin, joten on relevanttia tarkastella arvon käsitettä näiden lähikäsitteiden kautta. *Kulttuurilla* on vahva yhteys arvoihin, sillä kulttuurin

taustalla on aina arvoja ja arvojärjestelmiä. Näin ollen kaikki kulttuureista esitetty kriteerit kohdistuu todellisuudessa kulttuurien taustalla oleviin arvoihin. (Ahlman 1975, 18–19.) Kluckhohnin (1951, 451–452) mukaan antropologit ovat yhdistäneet arvon ja kulttuurin käsitteet toisiinsa. Kulttuuri viittaa tosin enemmän sosiokulttuurisiin rakenteisiin, kun arvot puolestaan voivat olla sekä yksilöllisiä että yleismaailmallisia. (Hirsjärvi 1975, 42.) Arvoja myös omaksutaan kulttuurista. Ne vaikuttavat kulttuurin *normeihin* ja *sääntöihin*, jotka osaltaan ylläpitävät ja suojaavat arvoja. (Turunen 1992, 64; Launonen & Pulkkinen 2004, 14.) Arvot ovat yleisluontoisempia kuin normit, jotka koskevat erityisiä tilanteita. Normit hyväksytään ja hylätään arvojen perusteella. (Hirsjärvi 1975, 44.)

Ehkäpä läheisimmin arvot liittyvät *päämääriin* ja käsitteitä on pidetty synonyymejä (Hirsjärvi 1975; Suhonen 1988; Launonen & Pulkkinen 2004; Turunen 1992). Arvot eivät kuitenkaan konkreettisesti ole käyttäytymisen päämääriä vaan pikemminkin näiden päämäärien lähtökohtia. *Tavoitteet* puolestaan ovat aktiviteettien konkreettisia suuntautumisen kohteita. Arvojen voidaan tulkita olevan myös *asenteiden* synonyymejä tai erityistapauksia. (Hirsjärvi 1975, 42–43.) Lisäksi arvot voidaan yhdistää *tarpeisiin* (mm. Maslow 1959, 1964). Tarpeita on kuitenkin ihmisten lisäksi myös eläimillä, kun arvot ja niihin liittyvät kokemukset puolestaan mielletään täysin inhimillisiksi. (Rokeach 1973, 20.) Tarpeet ovat pääosin lähtöisin yksilöstä, kun taas arvoilla on myös yhteisöllisiä ja institutionaalisia lähtökohtia, vaikka jopa perustarpeisiin liittyy yleensä kulttuurista syntyviä arvostustekijöitä. Moniin arvostettuihin toimintoihin ja kokemuksiin saavutetaan suhde kulttuurista oppimalla, ja joissakin kulttuureissa arvostetaan pidättäväisyyttä tarpeiden tyydytyksessä. Arvot ovat osa käytännön elämää ohjaavaa *etiikkaa* ja muodostavat *ideologian* yhdessä normien ja asenteiden kanssa. (Hirsjärvi 1975, 44; Turunen 1992, 12–13; Airaksinen 1993, 14.)

2.2 Arvojen luokittelu

On olemassa monenlaisia tapoja luokitella arvoja. Yksinkertaisesti arvot voidaan jakaa itseis- ja välinearvoihin. Välinearvojen avulla pyritään saavuttamaan päätearvoja. Välinearvot voidaan lisäksi jakaa moraalisiin arvoihin ja osaamisarvoihin. Moraaliset arvot

koskevat pääasiassa käytöstapoja, eivätkä niinkään päätearvoihin pyrkimistä. Osaamisarvot ovat puolestaan varsin yksilöllisiä ja koskevat henkilökohtaista riittämättömyyttä ilman sosiaaliin uskomuksiin liittyvää painetta. (Rokeach 1973, 7–8; Turunen 1992, 95–96.) Läheskään aina jako itseis- ja välinearvoihin ei ole selkeä vaan muun muassa kansallinen turvallisuus saattaa olla jollekin itseisarvo ja toiselle puolestaan välinearvo vaikkapa henkilökohtaisen turvallisuuden itseisarvon saavuttamiseksi (Suhonen 1988, 24 – 25). Tunnettuja arvoteoreetikoita ovat esimerkiksi Kari E. Turunen ja Erik Ahlman, joiden tapoja luokitella arvoja esittelen seuraavaksi, sillä heidän luokittelunsa auttavat ymmärtämään erilaisten arvojen merkityksiä ja tarkoituksia.

Turusen ja Ahlmanin arvoteoriat

Turusen (1992, 18) mukaan kaikki arvot voidaan jakaa neljään toisistaan melko erilliseen luokkaan, jotka ovat varsinaiset arvot, ihanteet, arvostukset ja inhimillisesti arvokkaat kokemukset. *Varsinaisia arvoja* on olemassa vain kolme, ja ne ovat totuus, hyvyys ja kauneus. Ne muodostavat elämälle ja yhteiskunnalle välttämättömän arvoperustan ja niistä luopuminen johtaisi esimerkiksi yksilöllisen kehityksen sekasortoon. Varsinaiset arvot koetaan yleisesti tärkeiksi ja niitä kohti pyritään, vaikkei niitä koskaan pystytä täydellisesti saavuttamaan. (Turunen 1992, 22, 56.) Ne ohjaavat pysyvästi ihmisen ja kulttuurin pyrkimyksiä ja koulutuksen tehtävä on vaalia niitä. Länsimainen maailmankuva perustuu vahvasti antiikin aikaan, josta peräisin on käsitys hyvyydestä ihmisyyden ideaalina, sekä kristinuskoon ja valistusajatteluun. Näin ollen länsieurooppalaisessa kulttuurissa varsinaisiksi arvoiksi voidaan laskea myös kristinuskosta kumpuava lähimmäisenrakkkaus sekä valistusaatteista peräisin oleva vapaus. (Launonen & Pulkkinen 2004, 18; Värrä 2018, 29–30.)

Ihanteet puolestaan ovat lähellä varsinaisia arvoja. Ne ovat varsinaisten arvojen tapaan yhteiskunnallisen ja yksilöllisyyden jatkuvuuden perustoja. Ne ovat usein konkreettisempia kuin varsinaiset arvot. Esimerkiksi rehellisyys on konkreettinen ihmisen tai yhteisön ominaisuus, joka on lähellä totuuden arvoa. Ihanteita on paljon, ja osa niistä on kauempana varsinaisista arvoista. Ne saattavat olla keskenään lomittuneita kuten rohkeus ja päättäväisyys. (Turunen 1992, 60–62.) Sisäistettyjä ihanteita kutsutaan hyveiksi, ja ne vaikuttavat ainakin sosiaaliin suhteisiin, yksilön asenteisiin ja persoonan kehitykseen.

Niitä pidetään usein eettisen kasvatuksen tavoitteina esimerkiksi kouluissa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 16–17.) Toisin kuin varsinaisia arvoja, ihanteita voidaan keksiä jatkuvasti. Ei ole myöskään olemassa yhtä yhteistä käsitystä siitä, mitkä ovat ihanteita vaan eri ihmiset pitävät ihanteina eri asioita, sillä heillä on erilaisia aatteita ja ideologioita. (Turunen 1992, 60.)

Ihanteet ovat pysyvämpiä ja jaetumpia kuin *arvostukset*, jotka muodostavat Turusen kolmannen arvojen luokan. Arvostukset ovat konkreettisesti olemassa olevia asioita kuten tavaroita tai abstrakteja arvostuksen kohteita kuten vapaa-aika. Ne muuttuvat jatkuvasti instituutioiden, välineiden ja elämänmuotojen mukana, ja niitä tulee jatkuvasti lisää. Esimerkiksi autoja ei ollut mahdollista arvostaa ennen kuin ne keksittiin. Arvostukset pyörittävät yhteiskunnan järjestelmää, ja ne ovat usein tiedostamattomia. Ne ovat yleisiä koulussa ja muuttuvat yhteiskunnan mukana. Neljäs arvojen luokka Turusen mukaan on *inhimillisesti arvokkaat kokemukset*. Niitä ovat vaikkapa elämykset, jotka liikuttavat, havahduttavat tai järkyttävät ja jotka syntyvät usein kulttuurista. Ne ovat henkisen elämän rikkautta, ja niihin liittyy voimakkaita tunteita. (Turunen 1992, 95–96, 121–122; Launonen & Pulkkinen 2004, 16, 18.)

Ahlman (1975) luokittelee arvot sen perusteella, mihin ne kohdistuvat ja liittyvät ja kuinka ne koetaan. Yksi arvojen luokka on *hedoniset* arvot eli aistilliset mielihyväärvot, joita ovat esimerkiksi hyvät tuoksut, maut tai vaikkapa päihteiden avulla tavoiteltu mielihyvä. Hedoniset arvot sekä *vitaaliset* eli biologiset arvot kuten elämä ja terveys ovat tärkeitä sekä ihmisille että eläimille, sillä ne ovat keskeisiä hengissä pysymisen kannalta. (Ahlman 1975, 31, 34–35, 41.) Näin ollen Ahlman yhdistää Maslow'n tapaan jotkut arvot myös eläimille tyypillisiin tarpeisiin (Maslow 1959, ref. Rokeach 1973, 20). On olemassa myös *henkisiä* arvoja, jotka ovat ominaisia ainoastaan ihmisille, mitä Rokeach (1973, 20) pitää kaikille arvoille keskeisenä piirteenä. Henkiset arvot antavat elämälle muitakin tarkoituksia kuin pelkkä elämä itsessään. Niitä ovat ainakin *esteettiset* arvot kuten taide ja kauneus tai käytännön elämää palvelevat *teoreettiset* arvot kuten tiede. (Ahlman 1975, 41, 43, 52.)

2.3 Arvokasvatuksen lähtökohdat

Syntyessään lapsilla ei ole moraalista ymmärrystä, mutta useimmilla on kyky hankkia sitä opetuksen avulla (Warnock 1996, 46). Ihmiset kasvavat tietyssä kulttuurissa, ajassa, yhteiskunnassa ja ympäristössä (Anttonen 1996, 67). Myös kasvattajat ovat omaksuneet saamansa kasvatuksen ja vallitsevan kulttuurin kautta käsityksiä maailmasta, ihmisistä ja kasvatuksesta. Ne helpottavat kasvattajaa toimimaan erityisesti tilanteissa, joissa hänellä ei ole käytössään valmiita toimintamalleja, mutta saattavat yhtä lailla aiheuttaa ongelmia tilanteissa, joissa kasvatettava tulee toisesta kulttuurista. (Paavola & Talib 2010, 75.)

Yhteiskunnan käytännöissä, normeissa ja instituutioissa ilmentyy kulttuurisia arvo-orientaatioita. Yhteiskunnan hallitsevan ryhmän jäsenet sosiaalistuvat ottamaan erilaisten instituutioiden epäsuorasti välittämät arvot annettuina. Kulttuuri ja yhteiskunta vaikuttavat eri ihmisten arvomaailmaan eri tavalla, sillä vaikutus on riippuvainen yksilön asemasta yhteiskunnassa. (Schwartz 2011, 13.) Arvokasvatuksen merkitys nyky-yhteiskunnassa, jossa sosiaalinen media, globaalit tietoverkot ja monimediainen tiedonvälitys muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa, korostuu (ks. Opetushallitus 2014, 15). Arvojen merkityksen pieneneminen yhteiskunnassa on viime aikoina muodostunut globaaliksi ilmiöksi, johon on tärkeää pyrkiä vastaamaan niin, että arvojen merkitystä tuodaan esille varhaislapsuudesta lähtien (Roux & Dasoo 2020, 6).

Lähipiiri muodostaa yksilölle elämismaailman, jossa muodostuu jonkinlainen arvolähtökohtien kyseenalaistamattomuus. Tietoinen ja tavoitteellinen arvokasvatus mahdollistavat yhtäältä elämismaailman ja sen myötä arvolähtökohtien järkipäätymisen. Arvokasvatuksen riskinä puolestaan on, että vähemmistöryhmien tavat ja arvot muokkautuvat samanlaisiksi kuin enemmistöryhmien. (Habermas 1987, 82–86; 1984, 243–245.) Tietyssä kulttuurissa kasvaneet ja sosialisatioprosessin läpikäyneet voivat pitää kasvatukseen liittyviä käytäntöjä ja tavoitteita ainoina mahdollisina ja siksi koulutustavoitteisiin saattaa liittyä asioita, joita ei kyseenalaisteta (Vuorikoski 2003, 26). Yleensä esimerkiksi opetus suunnitelmien laatijoina toimii varsin pieni joukko valtaväestöön kuuluvia asiantuntijoita. Tällöin vähemmistöjen tarpeet jäävät huomioimatta tai ne huomioidaan valtaväestön näkökulmasta. (Paavola & Talib 2010, 230.)

Kriittisen arvokasvatuksen tavoitteena pidetään itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista. On syytä pohtia, millaisia muutoksia kasvattaja saa aiheuttaa kasvatettavan arvomaailmassa vaikuttaa ja millaisin keinoin. (Anttonen 1996, 68.) Jos yhteiskunnassa toteutuvat tietyt peruseriaatteet kuten suvaitsevaisuus ja kaikkien yksilöiden tasa-arvoinen kohtelu, kasvattajalla tulisi kuitenkin olla mahdollisuus ottaa yhteiskunnan peruservat kasvatuksen eettisiksi oppaiksi (Beck & Murphy 1994, 7). Arvokasvatuksen tavoitteina voidaan pitää myös lasten sosiaalistamista hyväksyttävään käytökseen sekä heidän kasvattamistaan sisäistämään yhteiskunnan normit ja odotukset. Tuntemalla kulttuurin arvolähtökohdat ihmiset ymmärtävät, kuinka ympäröivään todellisuuteen tulisi suhtautua. (Thornberg & Oğuz 2013, 52; Ülavere & Tammik 2017, 130.)

Eettinen kasvatustahtaa arvolähtökohtien itsenäiseen tiedostamiseen. Omien arvojen tiedostaminen auttaa ihmistä rakentamaan omaa identiteettiään ja ymmärtämään muita ihmisiä. (Launonen 2000, 31; Pietilä 2003, 9.) Näin ollen arvokasvatuksessa ristiriitoja aiheuttaa kysymys siitä, pitäisikö painottaa enemmän arvojen juurruttamista vai kasvatusta omien arvojen kehittämiseen. Olemassa olevien normien ja arvojen omaksumiseen kasvattaminen on tärkeää, sillä yhteinen arvopohja on yhteisen elämän kannalta välttämätöntä ja siksi jokaisessa yhteiskunnassa on jonkinlainen yhteinen arvoperusta. Sen murtuminen johtaa helposti ristiriitojen lisääntymiseen yhteiskunnassa mutta myös vähentää moraalista pakkoa ja saattaa siten jossain määrin olla hyvä asia (Halstead 1996, 15, 17; Hoffman 1996, 7.) Joskus vallassa olevat auktoriteetit pyhittävät vallitsevat arvot, mikä johtaa tabujen ja joustamattoman etiikan syntymiseen yhteiskunnassa. Suomessa käytävä arvokeskustelu on perinteisesti ollut hyvin vapaata. (Airaksinen 1996, 15.)

Yhteisestä arvoperustasta huolimatta samassa kulttuurissa ja yhteiskunnassa olevilla ihmisillä on paljon erilaisia arvoja, jolloin toisten ihmisten arvoihin perustuvia ratkaisuja voi olla vaikeaa ymmärtää. Kasvatuksessa on tärkeää pyrkiä perustelemaan arvojen avulla päätöksiä. Ratkaisut tehdään usein arvojen perusteella, vaikka joskus erilaiset arvot johtavat samanlaiseen toimintaan tai samanlaiset arvot erilaiseen toimintaan. Arvoihin liittyy tavallisesti käsitys siitä, että ne jaetaan muiden kanssa, jolloin toisten oletetaan kannattavan omiin arvoihin pohjautuvia päätöksiä. (Kansanen 1996, 14; Warnock 1996, 46.) Pellervon taloustutkimuksen (PTT) mukaan suomalaiset tosin eivät usein usko jakavansa arvoja muiden kanssa, vaikka suomalaisten peruservat poikkeavat toisistaan hyvin vähän (Alho, Rinta-Kiikka & Yrjölä 2018, 68).

2.4 Arvokasvatus koulussa

Koulu on monelle lapselle ensimmäinen paikka, jossa hän on erossa luonnollisista perheiteistään. Koulun merkitys arvokasvatuksessa on näin ollen suuri. Yhtäältä koululaitos heijastaa yhteiskunnan eettisiä arvoja, joten sosiaalista se lapsia vallitsevaan kulttuuriin. (Warnock 1996, 47; Kallio 2005, 13.) Toisaalta koulu voi muodostaa vastapainon muulle yhteiskunnalle ja painottaa elämän ajattomia perusarvoja kuten ihmisarvoa, totuutta, hyvyttä ja kauneutta (Pietilä 2003, 15–16). Perheen ja ympäröivän yhteisön ohella koulu on keskeinen arvojen oppimisympäristö, vaikka joidenkin näkemysten mukaan arvokasvatuksen tulisi olla perheiden vastuulla koulun sijaan (Roux & Dasoo 2020, 5; Katilmiš 2017, 1249). Koulun arvot tulevat ilmi paitsi opetussuunnitelmassa, organisaatioissa ja kurinpidollisissa ratkaisuissa, myös opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa. Arvot ovat sellaisia, joita opettaja päättää tuoda esille opetuksessa. (Halstead 1996, 11.) Kandidaatin tutkielmassani suurin osa luokanopettajaopiskelijoista uskoi, että valitsisi koulussa välitettävät arvot opetussuunnitelman ja yhteiskunnan arvojen perusteella ja että pystyisi tarvittaessa erottamaan opettajan roolin henkilökohtaisesta persoonastaan. Vain muutama kyselyyn vastannut opiskelija ajatteli, että hänen omat arvonsa vaikuttaisivat välitettäviin arvoihin. (Mustonen 2019.)

Koulu muodostaa arvoympäristön, joka opettaa ja välittää arvoja oppilaille tehokkaasti. Se tiedostetaan vain osittain. (Elo 1993, 71.) Pääosin arvokasvatus tapahtuu piilo-opetussuunnitelman puitteissa, jolloin se voi olla ristiriidassa koulun virallisten tavoitteiden kanssa (Halstead 2006, 12). Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan koulussa toteutuvia normeja ja käytäntöjä, jotka eivät perustu viralliseen opetussuunnitelmaan tai joista ei olla yhteisesti sovittu (Broady 1987). Opettajan tulisi tavoitella mahdollisimman korkeaa tietoisuutta arvojen välittämisessä. Tietoisuus auttaa häntä ymmärtämään, kuinka arvoihin vaikuttavat vaikkapa hänen omat tulkintansa ja motiivinsa, jotka saattavat ohjata arvokasvatusta. On tärkeää, että opettaja toimii rationaalisesti ja ammattimaisesti. (Ahonen 2002, 66.) Piilo-opetussuunnitelman ohella virallinen opetussuunnitelma paitsi ohjaa opettajan toimintaa myös vaikuttaa oppimateriaaleihin, jotka puolestaan ohjaavat lasten arvojen kehittymistä ja vahvistavat joskus stereotypioita (Paavola & Talib 2010, 230).

Koulun toimintaa siis ohjaa yhteiskunnallisessa keskustelussa syntyvä opetussuunnitelma, mutta koulun tavoitteista ja arvoista päättävät lopulta opetukseen osallistuvat ihmiset. Käytännössä luokan arvoalinnoissa suurin valta on opettajalla, vaikka opetussuunnitelman yksityiskohdista pyritään päättämään demokraattisesti kollegoiden, huoltajien ja oppilaiden mielipiteet huomioiden. Koulun arvoja ja tavoitteita koskevien ratkaisujen on sovittava kaikille, vaikka tavoitteiden taustalla olevat arvot saavat olla erilaisia (Kansanen 1996, 14–15.) Erilaisiin arvoihin ja uskomuksiin kasvaneiden ihmisten välille syntyy helposti riitoja, joten opettajat voivat joutua työssään ristiriitaisiin tilanteisiin (Ülavere & Tammik 2017, 135; Paavola & Talib 2010, 76).

Koulujärjestelmä on aina jollain tavalla poliittisen kamppailun tulos ja sen tavoitteisiin liittyy erilaisia valtapyrkimyksiä (Vuorikoski 2003, 25). Koulu voi joutua yhteiskunnallisten arvoriititojen taistelulentäksi ja koulutusfilosofinen keskustelu voi sekoittua poliittiseen keskusteluun, kun esimerkiksi erilaiset uskonnolliset ja poliittiset ryhmät, joiden maailmankuvat poikkeavat toisistaan, yrittävät sovittaa erilaisia arvoja kouluun sopiviksi (Halstead 1996, 11). Erityisesti monikulttuurisissa kouluissa erilaisten kulttuurien ja tapojen kohtaaminen aiheuttavat herkästi väärinkäsityksiä ja arvoriititoja, ja siksi opettajille olisi tärkeää tarjota vähemmistökuulttuureja koskevaa koulutusta. Ristiriititojen ratkaisussa tärkeää on ammattimaisuuden säilyttäminen. (Paavola & Talib 2010, 65, 75.) Toisaalta on olemassa muun muassa ihmisoikeuksiin liittyviä perusarvoja, jotka yhdistävät ihmisiä kulttuurisista ja poliittisista tekijöistä riippumatta (Pietilä 2003, 9).

2.5 Opettaja arvokasvattajana

Joidenkin opettajien antamaa arvokasvatusta ohjaavat opetussuunnitelman sijasta ennen kaikkea opettajan omat arvot, jolloin opetus on pikemminkin henkilökohtaista kuin ammattimaista (Thornberg 2008, 1793, 1795). Opettajan omat arvot tulevat esille myös tilanteissa, joissa hän joutuu ottamaan kantaa eettisiin tai moraalisiin kysymyksiin, joihin opetussuunnitelma ei tarjoa varsinaista vastausta. Vaikka opettajien työssä käyttämät arvot olisivat enimmäkseen henkilökohtaisia, he saattavat pitää tärkeänä sitä, että heidän arvonsa vastaavat instituution arvoja. (Ahonen 2002, 66; Ülavere & Tammik 2017, 134.) Suomessa arvokasvatuksen tiedostamattomuuden yleisyyttä voidaan selittää esimerkiksi

sillä, että opettajankoulutuksessa on perinteisesti ollut vahvasti didaktinen ja psykologinen painotus, jolloin yhteiskuntakriittiset kysymykset on helposti sivuutettu. Koulutus ei ole ohjannut opettajan huomiota riittävästi työn yhteiskunnallisiin reunaehtoihin. (Vuorikoski 2003, 26.) Myös opettajan henkilökohtaiset mieltymykset vaikuttavat siihen, kuinka paljon arvokasvatusta painotetaan tai keskitytäänkö luokassa mieluummin opetuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen. Vaikka opetussuunnitelmassa olisi perusteellisia tavoitteita arvokasvatuksen suhteen, ne eivät toteudu, ellei opettaja ei huomioi arvokasvatusta riittävästi. (Katilmiš 2017, 1243, 1248.)

Arvokasvattajana opettajan tulee esitellä erilaisia näkökulmia, jotta lapset saisivat perustan omien näkemystensä rakentamiseen. Opettajalta itseltään sen sijaan odotetaan usein neutraaleja mielipiteitä, ja siksi monet opettajat varovat tuomasta esille esimerkiksi omaa poliittista kantaansa. Perinteisesti opettajan rooliin on kuulunut kauniisti puhuminen, siiveästi esiintyminen, rikkeettömästi toimiminen ja siististi pukeutuminen. Monet opettajat ylläpitävät roolia yhä ja kokevat paineita muun muassa pukeutumisesta ja ulkonäöstä. (Cantell 2011, 154–155.) Opettaja välittää oppilaille arvoja esimerkillään, ja hyvän opettajan ajatellaan tyypillisesti olevan hyvä ihminen, jolla on hyvä itsetuntemus. Selkeitä arvoja ja toimintaperiaatteita pidetään tärkeänä osana opettajan kompetenssia. (Thornberg & Oğuz 2013, 52–53; Pietiläinen 2008, 39, 41.)

Opettajan toiminnan ja esimerkin lisäksi arvokasvatus on läsnä myös monilla muilla tavoilla koulun arjessa. Koulun ja luokan säännöt sekä keskustelut ja riitojen selvitystilanteet luovat puitteita arvokasvatukseen. Lisäksi tapa, jolla opettaja reagoi oppilaiden tarpeisiin ja käytökseen, välittää oppilaille arvoja. (Thornberg 2008, 1796–1797.) Tärkeää arvokasvatuksessa on, että oppilaat tuntevat arvot tärkeiksi omassa elämässään. John Dewey'n mukaan arvoja välitetään järjestämällä oppilaille kokemuksia, jotka tekevät välitettävistä arvoista juuri heille merkityksellisiä heidän omassa elämässään. Esimerkiksi demokraattisuutta ei tulisi välittää kertomalla lapsille asioita demokratiasta vaan valmistamalla heitä siihen heidän ikäänsä ja kehitystasoonsa sopivalla tavalla. (Noddings 2012, 36.)

Opettajille arvokasvatus voi tarkoittaa vaikkapa hyvien tapojen, luonteen ja käytöksen opettamista, oppilaiden auttamista sosiaalisten taitojen kehittämisessä, riitojen selvittämistä sekä sääntöjen ylläpitämistä koulussa ja luokassa (Thornberg 2008, 1796). Robert

Thornbergin ja Ebru Oğuzin (2013, 52) mukaan ruotsalaisten ja turkkilaisten opettajien mielestä tärkeimpiä välitettäviä arvoja ovat vahvasti ihmissuhteisiin liittyvät arvot kuten toisten ihmisten kunnioittaminen ja ystävällinen kohtelu, empatia, suvaitsevaisuus, huolehtiminen ja auttaminen. Tärkeinä pidetään myös vastuuseen liittyviä arvoja kuten rehellisyyttä, itsesäätelyä ja sääntöjen noudattamista. Kandidaatin tutkielmassani havaitsin, että Lapin yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa suosituimpia arvoja välitettäviksi olivat empatia, kriittinen ajattelu, yhteisöllisyys ja hyvinvointi (Mustonen 2019).

2.6 Arvokasvatus suomalaisen koulun historiassa

Koulutuksen keskeinen tehtävä on vaalia pysyviä perusarvoja. Tällöin koulutuksessa on tärkeää tunnistaa kasvatuksen osalta kestäviä eettisiä ihanteita, jotka eivät muutu kasvuympäristön ja kulttuurin muuttuessa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 17–18.) Tällaisia suomalaisen koulun historiaan vaikuttaneita arvoja ovat olleet erityisesti lainkuuliaisuus, oikeudenmukaisuus, rehellisyys, auttavaisuus, huomaavaisuus ja työnteon arvostaminen (Launonen 2000). Perinteisiin pohjautuva kasvatus mahdollistaa kulttuurisen jatkuvuuden sekä ihmisten sopeutumisen kulttuuriin. Kriisi- ja murrosvaiheessa arvojen uudelleenarviointi on kuitenkin välttämätöntä. (Turunen 1992, 250.) Suomessa arvokasvatukselle ei ole omaa oppiainetta, vaan se on perinteisesti perustunut muihin oppiaineisiin ja niiden sisältöihin. Aiemmin erityisen suuressa roolissa oli uskonnonopetus, mutta nykyisin arvokasvatuksen rooli on merkittävää myös ainakin historian, kirjallisuuden ja terveystiedon oppitunneilla. (Poukka 2011, 46.)

Arvokasvatukseen on vaikuttanut voimakkaasti yhteiskunnan moniarvoistuminen, ja kasvatuustavoitteiden valtakunnallisesti yhteisestä määrittelystä on tullut aiempaa vaikeampaa 1990-luvulta lähtien. Yhteiskunnan moniarvoistuminen vaikeuttaa arvokasvatuksen suunnittelua ja toteuttamista. (Launonen & Pulkkinen 2004, 20; Anttonen 1996, 71.) Myös perheiden sisällä tapahtuva eri sukupolvien välisen vuorovaikutuksen väheneminen heikentää arvoperinteen siirtymistä uudelle sukupolvelle (Pietilä 2003, 87). Toisaalta suomalaiset ovat PTT:n mukaan arvoiltaan yhä varsin yhtenäinen kansa. Erityisesti

vanhimpien vastaajien arvot liittyvät vahvasti yleiseen hyvinvointiin, kun taas nuorimilla vastaajilla korostuivat yksilöön liittyvät arvot kuten valta, mielihyvä ja suoriutuminen, joskaan erot ikäryhmien välillä eivät olleet suuria. (Alho ym. 2018, 67.) 1990-luvun lopulta lähtien arvot on alettu mieltämään aiempaa enemmän yksilön valinnoiksi, mikä on lisännyt yksilölle tärkeiden arvojen merkitystä aiemmin tärkeiden yhteisöjä koossa pitävien arvojen sijaan (Launonen & Pulkkinen 2004, 18–19).

Suomalaisen kulttuurin, yhteiskunnan ja koulun arvojen muutokseen on vaikuttanut kolme yleiseurooppalaista trendiä, jotka ovat suhteellistuminen, maallistuminen sekä yksilökeskeisyyteen liittyvien arvojen merkityksen lisääntyminen (Helkama 1997, 242–245). Maallistuminen on ollut myös esimerkiksi ruotsalaiseen arvokasvatukseen 1900-luvun aikana voimakkaasti vaikuttanut trendi (Thornberg 2008, 1791). Keskeinen muutos suomalaisessa koulujärjestelmässä ja myös sen arvoperustassa oli peruskoulu-uudistus 1970-luvulla. Tuolloin alettiin vähitellen painottaa aiempaa enemmän koulun tiedollista perustaa, ja oppilaita haluttiin ennen kaikkea valmistaa tulevaan työelämään. Opetussuunnitelmasta poistui tuolloin muun muassa kiitollisuuden arvo. (Pietilä 2003, 13; Launonen 2000.) Yhteiskunnassa pinnalle olivat puolestaan nousseet kolmannen maailman ongelmat, kun kansainväliset yhteydet television ja ulkomaanmatkojen myötä olivat tulleet aiempaa yleisemmiksi, mikä näkyi myös koulujen arvokasvatuksessa. Vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS) korostettiin yksilön kasvua, koulun ja yhteiskunnan sekä yksilön ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta sekä maailmanlaajuista vastuuta. Myös oppilaiden taustojen moninaisuus tuotiin esille, vaikka vähemmistöjä ei juurikaan mainittu. (Riitaoja 2013, 96.)

1990-luvun lopulla arvopainotusten kehittämisessä oli havaittavissa maalaisyhteiskunnan kiinteiden ja yhteisöllisten merkitysten vähenemistä sekä kaupallisten arvojen korostumista (Anttonen 1996, 69). Vuoden 1994 POPS:issa lähtökohtana olivat eettisyys ja ihmisoikeudet. Esille nostettiin vähemmistöt, monikulttuurisuus sekä kieli- ja kulttuuritautaiset oppilaat. Yksilöllisten arvojen korostuminen on jatkunut 2000-luvulla ja vuoden 2004 POPS:issa arvopohjana olivat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Vuosina 1994 ja 2004 laadituissa POPS:eissa arvot on määritelty vain

yleisellä tasolla, jolloin niiden tarkempi määrittely on tehty paikallisesti. (Launonen & Pulkkinen 2004, 20–21; Riitaoja 2013, 96–97.)

Koulutuspoliittisessa keskustelussa yleistivät 2000-luvun alussa yksilöllisiä valtapyrkimyksiä tukevat arvot kuten itseohjautuvuus, itsenäisyys ja kriittinen ajattelu. Koulutusta ohjaa yhä enemmän talouselämä, jonka vaatimukset vaikuttavat koulussa välitettäviin arvoihin. (Vuorikoski 2003, 25; Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali 2010, 22.) Hilikka Pietilä (2003, 12) on 2000-luvun alussa ilmaissut huolensa siitä, että markkinavoimien otettua valtaa yhteiskunnassa myöskään koulun arvokasvatusta eivät enää ohjaa eettishuomaaniset ja ajattomat perusarvot, vaan tuotannollismarkkinalliset arvot ovat tulleet niiden paikalle. Nykyaikaisen työelämän vaatimuksiin vastaaminen voi vaatia sellaisten ”kovien” arvojen välittämistä, jotka ovat ristiriidassa koulussa perinteisesti välitettyjen ”pehmeiden” arvojen kanssa (ks. Brunila 2011; Korhonen 2012, 55).

Kaikkina historiallisina aikakausina vallitsee juuri kyseiselle aikakaudelle ominainen merkityshorisontti. Kussakin merkityshorisontissa tiivistyvät aikakauden ihanteet ja periaatteet ohjaten yksilöiden elämän keskeisimpien arvojen omaksumista. (Taylor 1998, 25–32.) Kasvatus kietoutuu kulloinkin oman aikansa sosiokulttuuriseen tilanteeseen ja yleisesti vallitseviin käsityksiin, ideologioihin, valtasuhteisiin ja aatteisiin (Värri 2018, 16). Voidaan pohtia, syrjäyttävätkö esimerkiksi ekologisuuteen ja kestävään kehitykseen liittyvät arvot 2000-luvun alussa yleistyneet markkinoihin, kilpailuun, kulutukseen ja tuhlaukseen liittyvät arvot ympäristö- ja ilmastoasioiden tultua ajankohtaisiksi.

2.7 Arvokasvatus Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

POPS uudistettiin viimeksi vuonna 2014, ja nykyisin käytössä olevat paikalliset opetussuunnitelmat perustuvat niihin. Opetussuunnitelmassa arvot tulevat esille monin eri tavoin esimerkiksi oppiainekohtaisissa sisällöissä ja tavoitteissa, laaja-alaisissa tavoitteissa sekä toimintakulttuuria, eriyttämistä, oppimisympäristöjä ja arviointia koskevissa ohjeissa ja määräyksissä. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan yleisesti siitä, millainen koulun arvoperustan tulisi olla. (Opetushallitus 2014.) Koulun toiminnan ja arvokasvatuksen tulisi perustua neljään eri osa-alueeseen, jotka ovat ”oppilaan

ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen”, ”ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia”, ”kulttuurinen moninaisuus rikkautena” sekä ”kestävän elämäntavan välttämättömyys” (ks. Opetushallitus 2014, 15–16).

Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen tulee tulla esille koulussa niin, että jokaisen oppilaan arvokkuus ja yksilöllisyys tunnustetaan. Lisäksi koulussa pyritään tukemaan jokaisen oppilaan oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia sekä yhteisöllisyyden tunteen muodostumista. Ymmärretään, että oppilas rakentaa oppiessaan identiteettiään, maailmankuvaansa ja ihmiskäsitystään sekä maailmankatsomustaan. Samalla hän luo suhdetta itseensä ja toisiin ihmisiin sekä luontoon, yhteiskuntaan ja eri kulttuureihin. (Ks. Opetushallitus 2014, 15.) Arvokasvatuksen tulee siis opetussuunnitelman mukaan tähdätä arvolähtökohtien itsenäiseen tiedostamiseen, mitä Launonen (2000, 13) pitää tärkeänä osana arvokasvatusta. POPS tarjoaa keinoiksi arvojen itsenäiseen tiedostamiseen ja kehittämiseen arvojen tunnistamista ja nimeämistä sekä kriittisen pohdinnan harjoittamista ja harjoittelua (ks. Opetushallitus 2014, 15). Kriittisen pohdinnan avulla opitaan kyseenalaistamaan vallitsevaa arvomaailmaa, mikä mahdollistaa yksilön arvomaailman itsenäisen muodostumisen (Anttonen 1996, 68). Tärkeää on koko koulun henkilökunnan suhtautuminen kunnioittavasti oppilaita ja näiden perheitä kohtaan uskonnoista, katsomuksista, perinteistä ja kasvatuskäsityksistä riippumatta (ks. Opetushallitus 2014, 15).

POPS:in arvopohjan toisen osan muodostavat ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia. Kasvua ihmisyyteen tuetaan vaalimalla koulussa sivistyksen ideaaleja perusarvoja (ks. Turunen 1992) totuutta, hyvyyttä ja kauneutta sekä rauhaa ja oikeudenmukaisuutta. (Ks. Opetushallitus 2014, 15–16.) Sitä, mitä edellä mainitut arvot käytännössä tarkoittavat, ei POPS:issa avata tarkemmin, mikä saattaa aiheuttaa hämmennystä sillä arvoista on vaikeaa keskustella, ellei niitä jäsennetä yhteisesti (Launonen & Pulkkinen 2004, 16). Kandidaatin tutkielmassani kukaan 19:sta kyselyyn vastanneesta luokanopettajaopiskelijasta ei halunnut tulevaisuudessa välittää kauneuden arvoa oppilailleen ja kuusi opiskelijaa halusi jopa estää oppilaitaan omaksumasta sitä (Mustonen 2019). Todennäköisesti opiskelijat käsittelivät kauneuden eri tavalla kuin mitä se opetussuunnitelmassa tarkoittaa ja käsitteen tarkempi määrittely olisi ehkä saanut heidät vastaamaan kyselyyn toisella tavalla. Arvoja voidaan määrittellä tarkemmin esimerkiksi koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa.

Sivistys on koulussa olennainen arvo ja sitä tulee tukea koulussa välittämällä oppilaille myötätunnon, empatian, rohkeuden, kriittisyyden, vastuullisuuden ja harkinnan sekä itsensä, toisten ihmisten ja ympäristön kunnioittamisen arvoja. Tasa-arvo ja demokratia puolestaan tulevat esille kouluissa elämän ja ihmisarvon kunnioittamisen ja loukkaamattomuuden sekä hyvinvoinnin, demokratian ja aktiivisuuden arvojen kautta. (Ks. Opetushallitus 2014, 16.) Vastaavia arvoja toteutetaan myös Ruotsissa, missä kouluissa on demokraattinen arvopohja, ja siksi muun muassa kriittisyys, vastuullisuus, demokratia ja aktiivisuus ovat tärkeitä arvoja myös ruotsalaiskouluissa. Koulutuksen tavoitteena siellä on paitsi demokraattisten arvojen välittäminen myös se, että oppilaat aktiivisesti demokratiaan osallistumalla olisivat mukana kehittämässä yhteiskuntaa. (Skolverket 2018, 10–15.) Osallistuminen ja yhteiskunnan rakentaminen ovat arvoina vahvasti läsnä myös suomalaisissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tämä tulee ilmi muun muassa laaja-alaisissa tavoitteissa, joita ovat esimerkiksi työelämän taidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. (Ks. Opetushallitus 2014, 23–24.)

Yksi suomalaiskoulujen arvoperustan tärkeimmistä osista on kulttuurien moninaisuuden näkeminen rikkautena, mikä tarkoittaa paitsi oman kulttuuriperinnön myös muiden kulttuurien ja niiden perinteiden arvostamista. Koulun tulee luoda perusta ihmisoikeuksia kunnioittavalle maailmankansalaisuudelle. Oppilaita halutaan kannustaa toimimaan myönteisen muutoksen saavuttamiseksi, oman kulttuuri-identiteetin muodostamiseen ja aktiiviseen toimijuuteen omassa kulttuurissa sekä kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen, yhteisöllisyyteen ja kulttuurisesti kestävään kehitykseen. Kestävä kehitys ylipäänsä on tärkeä arvo koulussa, sillä opetussuunnitelman perusteissa mainitaan arvoperustana kestävän elämäntavan välttämättömyys, johon liittyvät esimerkiksi ekososiaalinen sivistys ja globaali vastuullisuus. (Ks. Opetushallitus 2014, 16.) Kestävään elämäntapaan liittyvät arvot kuten kierrätys ja luonnon monimuotoisuuden arvostaminen ovat 2000-luvun alusta olleet kansainvälisesti tärkeitä, mitä kuvastaa se, että Yhdistyneet kansakunnat (YK) julisti vuodet 2005-2014 kestävästä kehityksestä edistävän kasvavan vuosikymmeneksi (Åhlberg 2005, 10). Vuonna 2015 YK puolestaan julisti toimintasuunnitelman kestävän kehityksen edistämiseksi ja globaalin myönteisen muutoksen mahdollistamiseksi (Yhdistyneet kansakunnat 2015).

Kulttuurien moninaisuuden ja kestävän kehityksen ohella merkittäviksi arvoksi kouluissa ovat nousseet tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Opetuksen tulee osaltaan edistää taloudellista, alueellista, sosiaalista ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. (Ks. Opetushallitus 2014, 16.) Koulujen on vuodesta 2015 lähtien tullut tehdä vuosittain tasa-arvosuunnitelma oppilaitoskohtaisesti. Tasa-arvosuunnitelma voidaan liittää osaksi koulun opetussuunnitelmaa, ja sen tulee sisältää selvitys koulun vallitsevasta tasa-arvotilanteesta, suunnitelma tasa-arvon edistämiseksi sekä katsaus aiempien toimenpiteiden toimivuudesta. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 2014/1329, 5a §.) Tasa-arvon tai monen muunkaan arvon välittäminen koulussa ei kuitenkaan ole täysin mutkatonta, sillä opetuksen on oltava uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitoutumatonta (ks. Opetushallitus 2014, 16; Ikävalko 2016). Suureen osaan koulussa opetettavista asioista liittyy jonkinlaisia uskonnollisia tai maailmankatsomuksellisia taustaoletuksia, vaikka tieteellisen tiedon oletetaan olevan niistä vapaita (Puolimatka 2004, 164).

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on arvokasvatuksesta ja arvokasvattajana toimimisesta koulussa. Koulu on lapselle kodin, median ja harrastusten ohella keskeinen ympäristö arvojen omaksumiseen ja tiedostamiseen. Luokanopettaja on koulussa lapselle tärkeä aikuinen, jolla on suuri merkitys siinä, millaisia arvoja lapsi koulussa omaksuu. Arvokasvatuksen tulisi perustua pääasiassa opetussuunnitelmaan, ja opettajat voivat työssään tuoda esille myös omia arvojaan. Koska yksilöillä on erilaisia arvoja ja koulu koskettaa suurta määrää ihmisiä, koulussa voidaan kokea arvojen aiheuttamia mielipide-eroja ja riitoja.

Haluan tutkia, millaisia arvoja oppilaille koulussa välitetään ja miten välitettävät arvot valitaan. Noudattavatko opettajat esimerkiksi tiukasti opetussuunnitelmaa vai jääkö työssä tilaa myös opettajan henkilökohtaisten arvojen välittämiseksi ja kuinka opettajat yleisesti suhtautuvat opettajan omien arvojen esille nostamiseen opetuksessa? Lisäksi haluan selvittää, millaisia arvoja koskevia ristiriitoja opettajat ovat työssään kokeneet ja miten mahdollisissa ristiriitatilanteissa toimitaan sekä sitä, millaisia keinoja arvokasvatuksen toteuttamiseen opettajien mukaan koulussa käytetään ja miten arvoja välitetään.

Tutkimukseni pääkysymys on:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on arvokasvattajana toimimisesta?

Tutkimukseni alakysymyksiä ovat:

- 1.1 Millaisia arvoja oppilaille opettajien näkemysten mukaan välitetään koulussa?
- 1.2 Millaisena opettajat pitävät luokanopettajan henkilökohtaisten arvojen suhdetta koulun arvoihin?

- 1.3 Miten opettajat ovat suhtautuneet arvokasvatuksessa kokemiinsa ristiriitoihin?
 1.4 Miten arvokasvatus opettajien mielestä toteutuu koulun arjessa?

3.2 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä

Koska tutkielmani kohteena ovat luokanopettajien käsitykset arvokasvatuksesta, käytän tutkimukseni lähestymistapana fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografia on Ference Martonin 1970-luvulla perustama laadullinen tutkimussuuntaus, jossa tutkimuksen kohteena ovat käsitykset ja jossa erityisesti keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimukseen (Huusko & Paloniemi 2006 163–164). Laadullisessa tutkimuksessa yleisesti olennaisia ovat merkitykset ja todellisuuden ajatellaan olevan osa erilaisia käytäntöjä, joille ihmiset antavat merkityksiä. Ihmisen roolia toimijana, kokijana ja havainnoijana omassa todellisuudessaan korostetaan. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 90.) Tarkoitukseni on kuvailla luokanopettajien koulussa tapahtuvalle arvokasvatukselle antamia erilaisia merkityksiä. Keskityn tuomaan esille käsitysten laadullisia eroja sen sijaan, että selittäisin niiden syitä. Tämä on tyypillistä fenomenografiselle tutkimukselle (Uljens 1991, 82).

Fenomenografiassa on keskeistä erotella se, miten asiat ovat ja kuinka niiden käsitetään olevan (Marton 1988, 146). Marton (1981, 177–178) alkoi käyttää käsitteitä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma päästäkseen eroon ajatuksesta, että todellisuutta sinällään pitäisi tutkia. Ensimmäisen asteen näkökulma pyrkii ymmärtämään ilmiöitä itsessään, kun toisen asteen näkökulma puolestaan tarkastelee ihmisten käsityksiä niistä (Gröhn 1992, 7). Toisen asteen näkökulmasta asioiden ymmärretään aina olevan suhteessa johonkin ja huomioidaan todellisuuden rakentuminen sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Siksi fenomenografisessa tutkimuksessa ei tehdä todellisuutta koskevia väitelauseita tutkittavasta ilmiöstä vaan tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset. (Huusko & Paloniemi 2006 165; Uljens 1991, 84.) Teen tutkielmani pääasiassa toisen asteen näkökulmasta. En tutki arvoja tai arvokasvatusta itsessään vaan tarkastelen niitä luokanopettajien käsitysten näkökulmasta. Fenomenografisessa tutkimuksessa keskeistä on se, kuinka joku ihminen koee tutkittavan ilmiön (Uljens 1991, 82).

Fenomenografisessa tutkimuksessa huomioidaan, että eri taustoista tulevilla ihmisillä on erilaisia käsityksiä yhteisestä todellisuudesta ja että käsitykset usein muuttuvat elämäntilanteiden myötä (ks. Metsämuuronen 2006, 228). Kasvatusta koskevissa ilmiöissä voi olla sellaisia tapoja kokea ilmiöitä, joita pidetään parempina kuin toisia, ja kasvatuksessa pyritään usein suotavina pidettyjen käsitysten ymmärtämiseen (Marton & Booth 1997, 120, 126). Tästä huolimatta kiinnostuneita ollaan kaikenlaisista käsityksistä riippumatta siitä, ovatko ne oikeita vai virheellisiä eikä erilaisia käsityksiä arvoteta (Marton 1988, 145). Koulussa tapahtuvaan arvokasvatukseen liittyy paljon erilaisia käsityksiä esimerkiksi siitä, mitä arvoja koulussa tulisi oppilaille välittää tai millainen opettajan oman arvopohjan tulisi olla. Tutkielmassani en ota kantaa siihen, ovatko haastattelemieni opettajien arvokasvatusta koskevat käsitykset suotavia vaan keskityn kuvailemaan sitä, millaisia käsitykset ovat.

Martonin (1988, 143–145) mukaan kutakin ilmiötä koskevien laadullisesti erilaisten käsitysten määrä on rajallinen, ja fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää, kuvailla ja järjestää käsitteellisiin kategorioihin käsitykset, joita ihmisillä on tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoituksena on, että erilaiset tavat kokea tutkittava ilmiö voidaan kuvata ja yleistää niin, että niistä muodostetut kuvauskategoriat ovat päteviä tilanteista ja yksilöistä riippumatta (Niikko 2003, 23; Marton 1981, 196–198). Pyrin siis tutkielmassani kuvailemaan erilaisia käsityksiä arvokasvatuksesta ja muodostamaan niistä kuvauskategorioita, joita kyetään hyödyntämään erilaisissa arvokasvatustilanteissa. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijaa pidetään oppijana, joka osana tutkimusprosessia oppii tutkimastaan ilmiöstä valitsemassaan ympäristössä (Marton & Booth 1997, 129). Tulevana luokanopettajana olen kokenut tutkimusprosessin hyvin opettavaiseksi ja hyödylliseksi tulevaisuuteni kannalta. Olen päässyt kuulemaan työelämässä olevien luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä arvokasvatuksesta, ja prosessi on saanut myös itseni pohtimaan opettajan työtä enemmän arvojen ja arvokasvatuksen kannalta.

Kuten muussakin laadullisessa tutkimuksessa, fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään tyypillisesti empiiristä aineistoa ja lähestymistapa tutkimukseen on aineistolähtöinen (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Lindblom-Ylänne ym. 2013, 80, 101). Ihmisten käsityksiä tutkittaessa aineistonkeruumenetelmänä käytetään tyypillisesti kyselyitä tai haastatteluja (Gröhn 1992, 2). Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelut ovat yleisin tapa kerätä aineistoa ja haastattelun avulla pyritään selvittämään haastatellun henkilön

suhdetta hänen käsitykseensä tutkittavasta ilmiöstä (Marton & Booth 1997, 129). Kieltä pidetään paitsi ilmaisun myös toiminnan välineenä, sillä kielen avulla käsityksistä kerrotaan niin paljon kuin halutaan (Häkkinen 1996, 47). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä halusin saada syvällistä tietoa koulussa tapahtuvasta arvokasvatuksesta ja haastattelussa minulla oli mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä.

3.3 Tutkimuksen aineisto

Tutkielmani aineisto koostuu neljän luokanopettajan haastattelusta. Kaikki haastatellut olivat koulutukseltaan kasvatustieteiden maistereita. Kaksi heistä oli valmistunut 1990-luvulla ja kaksi 2010-luvulla. Opettajilla oli kokemuksia sekä pienissä kyläkouluissa että suuremmissa monikulttuurisissa kouluissa opettamisesta. Yksi opettajista toimii tällä hetkellä rehtorina. Erityisesti pidempään opettajana toimineet opettajat olivat työuransa aikana kokeneet yhteiskunnan muuttumista ja sen vaikutusta koulun arvokasvatukseen. Tarkoitukseni oli kuvailla haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä, eikä esimerkiksi vertailla erilaisia kokemuksia tai yleistää niitä, jolloin haastattelujen määrän olisi pitänyt olla paljon suurempi (ks. Hyvärinen 2017, 29; Leinonen, Otankorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 68). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoraa vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen (Eskola & Suoranta 2001, 47). Tein haastattelut joulukuussa 2019 ja tammikuussa 2020. Haastattelut kestivät 30–45 minuuttia, ja kaksi niistä toteutettiin kasvotusten, yksi Skypen välityksellä ja yksi puhelimitse. Tunsin kolme haastateltavista ennalta ja yhden tavoitin Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmän kautta.

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelut ovat tavallisesti puolistrukturoituja teemahaastatteluja eli haastattelussa käsitellään ennalta päätetyt teemat, mutta kysymykset ja niiden esittämisjärjestys voivat vaihdella (Hyvärinen 2017, 17; Heiskanen ym. 2017, 68–69). Itse noudatin teemahaastattelumetodia ja olin valmistautunut haastatteluihin laatimalla kysymyksiä, joita minun ei ollut tarkoitus välttämättä kysyä sellaisinaan. Teemahaastattelussa on hyvä laatia valmiiksi joitain peruskysymyksiä sekä varakysymyksiä siltä varalta, että haastateltava haluaa noudattaa tiukkaa kysymys–vastaus -rakennetta. Opiskelijoille tyypilliseen tapaan laadin enemmän ja tarkempia kysymyksiä kuin ehkä olisi ollut tarpeen. (Ks. Hyvärinen 2017, 24.) Kokemattomana haastattelijana erityisesti

ensimmäisessä haastattelussa kysyin melko tarkasti kysymykset, jotka olin kirjannut paperille, joskin pyrin esittämään myös tarkentavia kysymyksiä. Myöhemmissä haastatteluisa kykenin esittämään kysymyksiä hieman joustavammin seuraamatta enää tarkasti laatimaani kysymysrunkoa. Teemaahaastattelun tulee edetä tilanteen mukaisesti, eikä tutkija saa liikaa sitoutua ennalta valmistelemiinsa kysymyksiin (Marton 1988, 154).

Haastattelemani luokanopettajat olivat ammattinsa perusteella koulussa toteutettavan arvokasvatuksen asiantuntijoita, joten tekemiäni haastatteluja voi pitää asiantuntijahaastatteluina. Asiantuntijahaastattelu ei ole itsenäinen haastattelumenetelmä vaan muunnelma teemaahaastattelusta. Tutkimuksen kohteena eivät ole haastateltavat henkilöt itsessään vaan heidän tietonsa ja käsityksensä koulun arvokasvatuksesta. (Ks. Alastalo, Åkerman & Vaittinen 2017, 183–185.) Haastattelussa tutkijan rooli on suuri, sillä haastateltavia tulee ohjata reflektoimaan omia käsityksiään mahdollisimman laajasti, jolloin haastateltu heijastaa käsityksiään kattavasti ja aidosti (Niikko 2003, 31). Pyrin esittämään haastatteluisa kysymyksiä monipuolisesti ja niin, että kysymykset herättäisivät haastateltavan reflektoimaan omaa ajatteluaan.

Osa haastattelemistani opettajista ajatteli haastattelun alussa, ettei heillä olisi paljon kerrottavaa arvokasvatuksesta, mutta haastatteluisa kaikki opettajat kertoivat mielestäni syvällisesti ja monipuolisesti käsityksistään. Esitin haastateltaville yleisluontoisia kysymyksiä tavallisista ja arkisista arvokasvatustilanteista, jotta voisin vastausten avulla kuvailla rutiiniluontoisia toimintatapoja ja päätöksentekotilanteita. Lisäksi kysyin opettajilta esimerkiksi sitä, kuinka he suhtautuisivat tilanteeseen, jossa koulun arvot eivät vastaisi heidän henkilökohtaisia arvojaan. Asiantuntijahaastattelussa on hyvä olla rutiinitilanteita koskevien kysymysten lisäksi kysymyksiä poikkeuksellisista tilanteista, sillä niiden avulla voidaan kuvailla yleisiä periaatteita ja toiminnan piiloista logiikkaa. (Ks. Alastalo ym. 2017, 189.)

3.4 Fenomenografinen aineiston analyysi

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Aineiston analyysi alkoikin tutkielmassani litteroinnista. Haastattelututkimuksen varsinaisen tutkimusaineiston muodostavat tekstiksi

puretut aineistot. Litteroinnin tarkkuustason määrittää tutkimuskysymys. Tutkimuskysymyksen kannalta haastateltujen puheenpiirteet eivät olle olennaisia, joten en litteroinut esimerkiksi huokauksia tai taukoja. (Ks. Ruusuvuori & Nikander 2017, 367.) Litterointivaiheessa tutustuin ensimmäistä kertaa kunnolla aineistooni ja pohdin alustavasti, millaisia merkityksiä opettajat arvokasvatukselle antoivat ja miten ne vastasivat tuntemiani teoreettisia lähtökohtia.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei käytetä luokittelurunkona teoriaa, vaan kaikki tulkinta tehdään vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja kategorisointi perustuu aineistoon (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Aineistolähtöisyydestä huolimatta usein myös teoreettiset lähtökohdat ohjaavat tutkimuksen kulkua, ja teorian merkitys tutkimukselle on keskeinen (Kiviniemi 2018, 77; Tuomi & Sarajärvi 2002, 17). Teoreettinen perehtyneisyys voi toimia lähtökohtana aineiston hankkimiselle ja tulkinnalle. Lisäksi se auttaa tutkijaa tiedostamaan omat ennakkokäsityksensä. (Ahonen 1994, 123–125.) Arvokasvatus oli myös kandidaatintutkielmani aiheena, joten olin jo sitä tehdessäni tutustunut hyvin myös tämän tutkielman teoreettisiin lähtökohtiin. Tämä auttoi minua valmistautumaan haastatteluihin sekä löytämään analyysivaiheessa aineistosta tutkimuskysymysteni kannalta tärkeitä ilmauksia. Analyysivaiheessa pyrin kuitenkin tietoisesti siihen, että kaikki tekemäni tulkinnat perustuisivat aineistoon enkä tekisi niitä aiemman teorian perusteella. Tutkijan tulee fenomenografisessa aineiston analyysissä jättää taka-alalle omat käsityksensä, kokemuksensa ja ennako-oletuksensa sekä mahdolliset aiemmat teoreettiset tulkinnat ja tutkimuslöydökset (Marton & Booth 1997, 121; Niikko 2003, 35).

Fenomenografisessa analyysissä ajatellaan, että ilmiön osien luonne riippuu kokonaisuudesta, joten yksittäisiin vastauksiin keskittymisen sijaan aineistoa tulee käsitellä kokonaisuutena (Häkkinen 1996, 39). Tutkimukselle ei ole olemassa tarkasti askeleittain etenevää metodia, vaan se perustuu vahvasti sisältöön (Uljens 1989, 44; Marton 1988, 154; Niikko 2003, 32). Prosessissa toistuvat silti tyypillisesti tietyt vaiheet. Tutkielmani analyysiprosessissa nämä vaiheet toistuivat osittain päällekkäisinä ja saatoinkin esimerkiksi tarvittaessa palata aiempaan vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan tarkasti ja siitä etsitään ilmauksia, jotka ovat tutkimuksen kannalta merkityksellisiä ja kertovat, millaisia käsityksiä haastatelluilla tutkittavasta ilmiöstä on. Merkitykselliset osat tulisi löytää niin, että käsitys kokonaisuudesta ei katoa. (Huusko & Paloniemi 2006, 167; Larsson 1987, 37; Uljens 1991, 87, 90.)

Kävin haastattelut yksitellen läpi ja etsin niistä osia, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini. Keräsin kaikki haastatteluista löytämäni merkitykselliset ilmaukset yhdelle Word-tiedostolle. Empiirisestä aineistosta tulee poistaa kaikki tutkimuskysymysten kannalta epäoleellinen tieto (Ehrnrooth 1990, 37), mutta tässä vaiheessa en vielä juurikaan karsinut aineistoa vaan pidin vastaukset kokonaisina säilyttääkseni kokonaiskuvan aineistosta ja ilmauksien konteksteista. Yksittäisten sanojen ja lauseiden sijaan fenomenografisessa analyysissä tulee keskittyä ajatuksellisiin kokonaisuuksiin (Huusko & Paloniemi 2006, 167).

Analyysin toisessa vaiheessa huomio siirtyy haastateltujen tekemistä ilmauksista niiden merkityksiin (Marton 1988, 155). Ilmaisuja aletaan ryhmitellä tutkimuskysymysten mukaisesti merkitysyksiköiksi, ja merkitysten joukosta etsitään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (Niikko 2003, 34; Larsson 1986, 31). Merkitysyksiköitä pyritään ymmärtämään omassa kontekstissaan ja suhteessa tutkimuskysymyksiin sekä vertailemaan muihin aineistosta nouseviin merkityksiin (Uljens 1991, 89–90). Tässä vaiheessa vertailin ilmauksia ja lajittelin niitä teemoihin tutkimuskysymysten perusteella. Kirjoitin Word-tiedostoon tutkimuskysymykset ja kokosin kunkin kysymyksen alle ilmaukset, jotka liittyivät kyseiseen kysymykseen. Huomio on syytä kiinnittää kerrallaan vain yhteen tutkimuskysymykseen ja etsiä ilmauksia, jotka ovat merkityksellisiä juuri sen kannalta (Marton & Booth 1977, 133). Vastausten ja merkitysten vertailu auttoi minua hahmottamaan, millaisia käsityksiä opettajien haastattelut ilmensivät. Nimesin merkitysyksiköitä kirjoittamalla niihin sopivia otsikoita niiden ilmausten kohdalle, jotka sopivat niihin. Vertailu ja merkitysyksiköiden muodostaminen luovat perustan analyysin kolmannelle vaiheelle, jossa muodostetaan merkityskategorioita eli niin sanottuja alatason kategorioita. (Larsson 1986, 37; Uljens 1991, 91; Niikko 2003, 36.)

Merkityskategorioita muodostamalla selitetään käsitysten erilaisuutta (Ahonen 1994, 152). Kategorioita muodostettaessa on tärkeää huomioida kaikki merkitykselliset ilmaukset riippumatta niiden lukumäärästä, sillä tärkeitä ovat käsitysten laadulliset erot, ei niiden määrällinen painottuminen (Huusko & Paloniemi 2006, 196). Käytännössä tässä vaiheessa siis etsin merkitysyksiköiden sisältä toisistaan eroavia käsityksiä ja muodostin niistä merkityskategorioita. Kategorioiden on oltava sellaisia, että kaikki merkittävät ilmaukset sopivat johonkin kategoriaan (Häkkinen 1996, 43; Larsson 1986, 31), joten jos jokin ilmaus ei sopinut mihinkään kategoriaan, muokkasinkin kategorioita tai lisäsin

kokonaan uuden kategorian. Esitän tiivistetysti analyysini kolme ensimmäistä vaihetta taulukossa 1.

Taulukko 1. Kiteytys merkityskategorioiden muodostumisesta.

Tutkimuskysymys	Esimerkki merkityksellisestä ilmaisusta	Merkitysyksikkö	Merkityskategoria
Millaisia arvoja oppilaille opettajien näkemysten mukaan välitetään koulussa?	<i>Nää ihmisyytee, sosiaalisuutee, tasa-arvoisuutee liittyvät arvot.</i>	Koulussa välitettävät arvot	Arvojen välittäminen
	<i>Oppii ajattelemaan itse et mitä asioita arvostaa ja pitää tärkeenä.</i>		Arvojen tiedostaminen
	<i>Kyl arvot on muuttunu.</i>		Arvojen muuttuminen
	<i>Arvokasvatus [- -] tulis lähteä koulussa siitä opetussuunnitelmast.</i>		Arvojen perustelu
Millaisena opettajat pitävät luokanopettajan henkilökohtaisten arvojen suhdetta koulun arvoihin?	<i>Yhteisöllisyys, se on tullu niinku tääl [- -] koulun kautta.</i>	Omien arvojen suhde koulun arvoihin	Omien arvojen suhde koulun arvoihin
	<i>Ei oo oikein et hän syöttää niit omii arvojaan.</i>		Omien arvojen esiintyminen työssä
	<i>Opettajal täytyy olla jotain arvoja.</i>		Odotukset omia arvoja kohtaan
	<i>Sitte on pakko mennä sen [opetussuunnitelman] mukaan.</i>		Omien arvojen vastaisesti toimiminen
Miten opettajat ovat suhtautuneet arvokasvatuksessa kokemiinsa ristiriitoihin?	<i>Tilanteet on aika herkkiä ja niihin liittyy monenlaisia tunteita.</i>	Ristiriidat arvokasvatuksessa	Ristiriitojen taustat
	<i>Ollaan tosi kärkkäitä siihen että ei sais olla mitään uskonnollista mukana.</i>		Uskonnot koulussa
	<i>Täytyy olla tilannetta.</i>		Ristiriitojen ehkäisy ja selvittäminen
Miten arvokasvatus opettajien mielestä toteutuu koulun arjessa?	<i>Se [- -] täytynlaisen rungon tai pohjan luosille toiminnalle.</i>	Arvokasvatuksen toteutuminen koulussa	Arvokasvatuksen merkitys
	<i>Sitä yrittää esimerkilään totta kai näyttää sitä arvokasvatusta.</i>		Arvokasvatuksen keinot
	<i>Nostetaan ihan tietosesti yheks osaksi niinkun opetusta.</i>		Arvokasvatuksen tiedostaminen

Analyysin neljännessä eli viimeisessä vaiheessa merkityskategorioista muodostetaan kuvauskategorioita kuvailemalla niitä abstraktilla tasolla ja muodostamalla niiden välille suhteita (Uljens 1991, 91). Kategorioiden sisällöt kirjoitetaan auki, mikä helpottaa niiden välisten suhteiden kuvailua ja aineistosta valitaan parhaiten käsityksiä kuvaavia suoria lainauksia, joiden avulla liitetään kuvauskategoriat empiriseen aineistoon (ks. Häkkinen 1996, 43; Uljens 1991, 93; Larsson 1986, 38). Pohdin tässä vaiheessa, kuinka kategoriat laajemmin liittyvät arvokasvatuksen ilmiöön ja pyrin kuvailemaan niitä yleisellä tasolla. Kuvauskategorioista muodostuu tulosavaruus, joka lopulta kuvaa erilaisia tapoja kokea tutkittava ilmiö (Marton & Booth 1997, 136).

Kuvauskategoriat ovat tutkimukseni päätulos (ks. Marton 1988, 147–148) ja esittelen ne luvussa 4. Tulosluvun otsikointi perustuu merkitysyksiköihin ja -kategorioihin, vaikka en aina ole käyttänyt otsikoina suoraan niiden nimiä vaan muokannut niitä lukijaystävällisemmiksi. Esittelen myös tiivistetysti kuvauskategorioiden rakentumisen taulukoiden avulla tulosluvussa. Kuvauskategoriat järjestyvät horisontaalisesti, eli kaikki kategoriat ovat yhtä arvokkaita. Yleisimmin aineistossa esiintyvät käsitykset eivät siis ole arvokkaampia kuin harvemmin esiintyvät käsitykset kuten vertikaalisessa kategoriasysteemissä. Toisin kuin hierarkkisessa kategoriasysteemissä kategorioiden välillä ei myöskään ole eroa siinä, kuinka kehittyneitä ne ovat. Kategorioiden välillä on ainoastaan sisällöllisiä eroja. (Ks. Niikko 2003, 38; Uljens 1991, 93–95.)

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina monia eettisiä kysymyksiä, ja tutkija on vastuussa siitä, kuinka kysymykset ratkaistaan (Eskola & Suoranta 2001, 52). Kuten laadullisessa tutkimuksessa on vaatimuksena, opettajat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti ja heille sopivana ajankohtana (ks. Luomanen & Nikander 2017, 246). Kaikkiaan olen pyrkinyt noudattamaan tutkielmassani hyvää tieteellistä käytäntöä kertomalla aineistoni tuloksista rehellisesti sekä kunnioittamalla muiden tutkijoiden työtä asianmukaisilla lähdeviittauksilla ja lähdeluettelolla. Aineistoani olen käsitellyt eettisesti niin, että se on ollut vain minun käytössäni ja niin, että hävitän tallennetut ja litteroidut aineistot, kun tutkimusprosessi on valmis. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.)

Omassa tutkielmassani keskeinen eettinen kysymys oli haastateltujen opettajien anonyymiteetin säilyttäminen. Koska opettajat kertoivat haastatteluissa henkilökohtaisista arvoistaan, koin tutkimushenkilöiden anonyymiteetin säilyttämisen erityisen tärkeäksi. Tutkijan tulee tehdä kaikkensa tutkimushenkilöiden yksityisyyden suojaamisessa, ja anonyymit tutkimushenkilöt lisäävät tutkijan vapautta. Mahdollinen riski sille, että tutkittava henkilö voidaan tunnistaa vastauksista, tulee tunnistaa ja huomioida. (Mäkinen 2006, 15; Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuojatietokirja 1987, 18–19.) Tästä syystä en kerro tarkkoja tietoja haastattelemistani opettajista enkä ole lisännyt tutkimusraporttiin liittämiini suoriin lainauksiin tunnisteita, joiden avulla lukija pystyisi yhdistää samalta opettajalta otetut lainaukset toisiinsa. Ajattelin, että jos joku kykenisi yksittäisestä lainauksesta päättämään, ketä haastattelin, hän voisi tunnusten avulla saada tietoja haastatteleman opettajan henkilökohtaisesta arvomaailmasta.

Tunnisteiden liittäminen lainauksiin olisi helpottanut tutkielmani luotettavuuden arviointia, sillä niiden avulla olisi esimerkiksi voinut tarkastella sitä, olenko huomioinut kaikkien opettajien käsitykset tasapuolisesti. Perinteisesti tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan validiteetin eli pätevyyden ja reliabiliteetin eli pysyvyyden perusteella, mutta laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei ole mielekästä tarkastella näiden perinteisten luotettavuuskäsitteiden avulla (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 352). Paremmin laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tarkastelemalla tulkinnan uskollisuutta aineistolle. Fenomenografista analyysyä ja sen raportointia on kritisoitu epätarkkuudesta, jonka takia lukija ei raportin perusteella pysty seuraamaan merkitys- ja kuvauskategorioiden rakentumista. (Ks. Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Pysin raporttoimaan analysointiprosessin niin hyvin, että lukija voi raportin perusteella seurata päättelyäni ja arvioida, kuinka hyvin tekemäni päätelmät perustuvat aineistoon. Arvioitavuus on tärkeä luotettavuuskriteeri ja se tarkoittaa, että lukija voi raportin perusteella kyseenalaistaa tai hyväksyä tutkijan tulkinnat. Lisäksi tärkeää on analyysin toistettavuus niin, että luokittelussa ja tulkinnassa tehtävät ratkaisut esitetään niin selkeästi, että toinen tutkija voisi päätyä niitä seuraamalla mahdollisimman samankaltaisiin tuloksiin saman aineiston perusteella (Mäkelä 1991, 53).

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta ongelmallista on, että tutkimuksen kohteena ovat käsitykset ja käsitys on terminä vaikea määritellä, sillä se on varsin abstrakti käsite. Tutkimushenkilöt kertovat tutkijalle niistä käsityksistään, joista he itse

haluavat kertoa. (Häkkinen 1996, 46–47.) Haastattelutilanteessa tutkijalla on lähtökohtaisesti valtaa enemmän kuin haastateltavalla, sillä hän etsii haastateltavat sekä valitsee teemat ja kysymykset (Luomanen & Nikander 2017, 249). Näin ollen tutkijan rooli tutkittavaan nähden korostuu, sillä hän vaikuttaa tutkimaansa tietoon ja tekee päätöksiä tutkimuksen etenemisen suhteen, mikä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (Eskola & Suoranta 2001, 20; Häkkinen 1996, 48; Lindblom-Ylänne ym. 2013, 82). Haastattelutilanteissa pyrin lisäkysymysten avulla tarttumaan teemoihin, jotka opettajat toivat puheeseensa esiin. Tutkija voi tarvittaessa esittää tarkentavia kysymyksiä varmistaakseen, että haastateltavat ymmärtävät kysymykset samalla tavalla kuin hän itse ymmärtää ne (Valli 2018a, 101; Valli 2018b, 261).

Tutkimuksessa tiedon läpinäkyvyys on keskeinen tavoite, jota on tärkeää tavoitella, vaikka sitä on mahdotonta saavuttaa täydellisesti. Toisin kuin arjessa, tutkimuksessa mitään ei saa pitää itsestäänselvyytenä ja tutkijan tulee tiedostaa oma subjektiivisuutensa, mikä on tärkeä lähtökohta objektiivisuuden tavoittelulle (Eskola & Suoranta 2001, 17–18). Erityisesti aineiston analyysivaiheessa riskinä on, että tutkijan omat ajatukset ja kokemukset vaikuttavat aineistosta tehtäviin tulkintoihin (Larsson 1986, 38). Todellisuudessa tutkija päättää, kuinka monta kategoriaa käsityksistä muodostetaan, joten fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä ajatusta erilaisten käsitysten rajallisesta määrästä voidaan kritisoida (Huusko & Paloniemi 2006, 170).

Koska tutkielmani aiheena olivat arvoihin liittyvät käsitykset, joihin vaikuttavat paljon henkilökohtaiset taustat ja mieltymykset, pohdin prosessin aikana paljon omia arvojeni sekä käsityksiäni arvokasvatuksesta. Halusin tiedostaa ne, jotta ne vaikuttaisivat mahdollisimman vähän tekemiini tulkintoihin. Käsitykseni arvokasvatuksesta olivat melko samanlaisia kuin haastattelemini opettajien käsitykset, mutta olin yhtä lailla kiinnostunut myös niistä käsityksistä, jotka jollain tavalla poikkesivat käsityksistäni ja pidin kaikenlaisia käsityksiä yhtä arvokkaina. Laadullisessa tutkimuksessa pidetään tärkeänä tutkijan yllättymistä ja oppimista tutkimusprosessin aikana. Niistä voidaan päätellä, että tutkija on tiedostanut tutkimuskohteesta muodostamansa ennako-oletukset ja huomionnut tutkimusprosessissaan. (Eskola & Suoranta 2001, 9–10.) Koen oppineeni tutkimusprosessin aikana muun muassa ymmärtämään arvokasvatuksen olevan paljon laajempi prosessi kuin mitä ajattelin ennen tutkielman tekoa.

4. LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ARVOKASVATUKSESTA

4.1 Koulussa välitettävät arvot

Koulussa välitettävien arvojen merkitysyksikköön muodostui neljä merkityskategoriaa, jotka käsittelevät arvojen välittämistä, tiedostamista, muuttumista ja perustelua. Esittelen tässä alaluvussa merkityskategorioista erittelemäni kuvauskategoriat, jotka olen kirjannut tiivistetysti taulukkoon 2. Kuvauskategoriat paljastavat erilaiset variaatiot, joilla opettajat kokivat käsiteltävän ilmiön (ks. Marton & Booth 1997, 124).

Taulukko 2. Luokanopettajien käsityksiä välitettävistä arvoista.

Merkityskategoria	Kuvauskategoriat
Arvojen välittäminen	Ihmisarvo
	Luontoarvot
	Sosiaaliset arvot
	Arjen arvot
Arvojen tiedostaminen	Tavoitteena hyvä mieli opettajalle
	Tavoitteena oppilaan oman arvomaailman kehittyminen
	Tavoitteena kulttuurin kehittyminen
Arvojen muuttuminen	Taustalla yhteiskunnan muuttuminen
	Taustalla uusien arvojen merkityksen kasvaminen
	Taustalla perinteisten arvojen merkityksen pieneneminen
Arvojen perustelu	Opetussuunnitelma
	Yhteiskunnan arvot ja perinteet
	Viralliset asiakirjat ja rehtori
	Opettaja

4.1.1 Arvojen välittäminen

Osa opettajien mainitsemista arvoista tuli esille kaikissa neljässä haastattelussa. On olemassa yleismaallisia ja yhteisesti jaettuja arvoja kuten ihmisarvo, elämän

kunnioittaminen ja lasten oikeudet, jotka muodostavat myös opetussuunnitelman arvope-
rustan (vrt. Turunen 1992).

*Sielä [opetussuunnitelmassa] on tietyt [- -] aika yleismaailmalliset arvot mitä
niinku lähtökohtaisesti jokanen koulu ja jokainen opettaja on niinku sitoutunu nou-
dattamaan.*

*Toki miä ajattelen että [- -] nää ihmisyytee, sosiaalisuutee, tasa-arvoisuutee liitty-
vät arvot jaetaan [- -] joka koulussa.*

*No kyllä mä niinkun itse koen että se jokaisen ihmisen tietynlainen ainutlaatuisuus,
koskematon ihmisarvo on se pohja mihin mä pyrin rakentamaan ja sitte lasten oi-
keudet.*

Näitä arvoja opettajat pitivät myös kaikkein tärkeimpinä arvoina, eräänlaisena arvokas-
vatuksen pohjana ja perustana, jotka olivat tärkeitä kaikille haastattelemilleni opettajille.
Yhteisesti jaettuja arvoja olivat toisista ihmisistä välittäminen ja muiden huomiointi, ys-
täväällisyys ja yhdenvertaisuus.

*No kyl miä sellast niinku lähimmäisestä huolehtimista, lähimmäisen rakkautta, sitä
ajattelen että välitän, sit sen erilaisuuden hyväksymistä, ymmärtämistä [- -] se tasa-
arvonon kohtelu, se on ollu mulle luakanopettajana hyvin tärkeitä et oppilaat on
tasa-arvosia [- -]. Sit se kohtelias puhe et sitä mie niinku alleviivaan.*

Vahvasti ihmisyyteen ja ihmisarvoon liittyvien arvojen lisäksi luontoon ja ympäristöön
liittyvien arvojen välittämisen koettiin olevan tärkeää.

Kyllä mua itteäki lähellä on just kestävän kehityksen arvot, ilmastonmuutos.

Myös sosiaalisten suhteiden toimivuuteen liittyviä arvoja kuten rehellisyyttä, aitoutta, yh-
teisöllisyyttä, sosiaalisia taitoja ja kunnioitusta pidettiin tärkeinä. Toisten ihmisten kun-
nioittaminen oli keskeistä erityisesti pisimpään opettajana toimineiden opettajien mie-
lestä. Arvojen mainittiin olevan ”pehmeitä” ja kumpuavan esimerkiksi kristinuskosta,
vaikka niiden välittämisen ei varsinaisesti ajateltu olevan yhteydessä uskonnollisuuteen.

*No tämmönen minust niinkun no rehellisyys, luottamus, toisten kunnioitus, huami-
ointi. [- -] Pehmeit arvoi siis tämmösset niinkun miten toisten kans ollaan ja [- -]
luottamus, rehellisyys, välittäminen, aitous ja [- -] et mitä luvataan se pidetään ja
pystyy luattamaan siihen et jos sanotaan et toimitaan näin niin toimitaa näin ja [-
-] vaikka mie en nää itteäni [- -] ihan hirveen uskonnollisena mut sit tietyl taval
kuitenki ne on ehkä semmossest uskonnost tulevia [- -] asioita mitä pitää tärkeenä.*

Lisäksi oli paljon arvoja, joita kukaan haastatelluista opettajista ei nimennyt arvokasvatuksen kannalta tärkeimmiksi mutta joiden välittäminen ilmeni opettajien muussa puheessa. Näitä arvoja olivat esimerkiksi turvallisuus, täsmällisyys, järjestelmällisyys, rohkeus, liikunnallisuus, monikulttuurisuus, itsehillintä ja aktiivisuus. Monikulttuurisuuden välittäminen oli tärkeää erityisesti opettajille, jotka työskentelivät monikulttuurisissa kouluissa. Kaikkiaan opettajien puheessa esille tulleet arvot, joita ei nostettu tärkeimmiksi, olivat konkreettisia ja vahvasti sidoksissa yksittäisiin tilanteisiin, joista opettajat puhuivat kertoessaan arvokasvatuksesta.

4.1.2 Tavoitteena arvojen tiedostaminen

Haastatteluissa ilmeni, että arvokasvatus ei ole ainoastaan arvojen välittämistä vaan tärkeää on myös opettaa oppilaita tiedostamaan itse omat arvonsa sekä se, miksi jokin arvo on tärkeä (vrt. Launonen 2000, 31). Se, että oppilaat oppivat itsenäisesti ajattelemaan ja pohtimaan arvoja sekä tuntemaan omat arvonsa, koetaan palkitsevaksi osaksi luokanopettajan työtä.

No kyllä mä koen aina suurta iloa siitä kun mä huomaan että [- -] he alkaa itse ajatella niitä asioita. [- -] Mä toivoisinki että se menis että ei niinkään että mä nyt sanon että näin pitää tehdä vaan että itseki osais ajatella asioita.

Tärkeintä mun mielestä on se että oppii ajattelemaan itse et mitä asioita arvostaa ja pitää tärkeenä, mitkä on itelle niitä tärkeimpiä arvoja.

Opettaja kokee onnistuneensa arvokasvatuksessa, jos lapset tekevät itsenäisesti asioita, joita koulussa on harjoiteltu tai jos lapsi alkaa itse ymmärtää tekojensa merkityksen ja toimii koulussa välitettyjen arvojen mukaisesti.

Jos joku laps alkaa tekee vapaa-ajalla semmost asiaa [- -] vapaaehtoisesti [- -] mitä niinkun koulus [- -] on käsitelty tai opeteltu niin sillon opettaja voi aatella että on onnistunu niinkun tehtävässään todella hyvin.

Eräs viidennen luokan poika aikanaan käyttäyty erittäin haastavast ja [- -] hän otti fyysist kontaktii toisiin paljo ja jouduttii käsittelee, hän kiroili mulle päin naamaa, huus mulle päin naamaa ja [- -] sitte ku viimenää tota erään kasvatuskeskustelun jälkee kun hän lähti rauhallisena pois ni hän käänty ovelt ympäri ja sano mulle että anteeks [- -] ja sillon mä aattelin että jes että hän on niinku oivaltanu että hän toimii väärin [- -] ja hänen pitää muuttaa toimintaansa.

Kasvatuksen painottuminen itsenäiseen tiedostamiseen näkyy opetussuunnitelmassa, jossa painotetaan opettajajohtoisen toiminnan sijaan oppilaan omaa toimijuutta (ks. Opetushallitus 2014). 2010-luvulla valmistunut opettaja totesi, että myös koulutuksessa oli painotettu sitä, että oppilaat oppisivat ajattelemaan itsenäisesti.

Arvojen välittämisen ja niiden tiedostamiseen kasvattamisen yhteys voi olla hyvin vahva, ja opettajan on oltava tietoinen arvojen merkityksestä. Pelkkä arvon pitäminen tärkeänä tai välittäminen on usein riittämätöntä, joten opettajan on hyvä kyetä osoittamaan, miksi jotakin arvoa välitetään, mihin arvon noudattaminen johtaa ja miten arvon mukaisesti toimimista voi harjoitella. Lisäksi on tärkeää ymmärtää, että sama arvo saattaa jossain tilanteessa olla hyväksi mutta toisessa tilanteessa tai liian vahvasti omaksuttuna haitaksi.

Mihin se pohjautuu, mihin sillä pyritään, miten sitä taitoo voi harjotella tai joku täsmällisyys [- -] että miksi on hyvä osata olla täsmällinen, mihin arvo se liittyy tai muuta että mun mielest se olis tosi ihanaa, jos vielä selkeemmin kävis läpi näitä että miks on hyvä olla rehellinen.

Arvotki ja niinkun tavoteltavat asiat niin jos ne menee yli niin välttämättä ei sekää oo hyvä juttu että jos on niinkun uhkarohkee niin seki voi olla vähä huono. [- -] Arvotkaa ei aina välttämättä ole niin selkeitä että niitä pitäs [- -] aina ja täysillä tavotella.

Arvojen tiedostamisen tärkeyttä perusteltiin muun muassa kulttuurin kehityksellä. Jos arvoja aina vain välitettäisiin eteenpäin pohtimatta tai tiedostamatta niiden merkitystä, kulttuuri pysyisi staattisena eivätkä välitetyt arvot välttämättä vastaisi muuttuvan ja kehittyvän yhteiskunnan tarpeisiin.

Arvoista on myös tärkeä ymmärtää [- -] että yleensä arvat on meillä aika pysyviä mutta [- -] kulttuurinki täytyy jollaki tavalla myös kehittyä.

Arvojen tiedostamisen voi liittää arkisiin asioihin ja opettaja voi toimia ikään kuin oppilaiden oman tietoisuuden kasvattajana vaikkapa johtamalla keskusteluja siitä, miksi jokin asia on tärkeä.

Puhumisen ja, ja sellasen herättelyn ja kouluttamisen kautta [- -] sitä arvokeskustelua kävis ja pohtis että miltä pohjalta [- -] oppilas ajattelee vaikka että tää on tylsää ja tää on pakko niin siintä pääsis heti siihen arvokeskustelu et minkä takii me kouluu käydä ja miks me opiskellaa ja miten me arvotetaan tätä.

Kun oppilas oppii tiedostamaan, miksi arvo on tärkeä, hän kokee arvon merkitykselliseksi ja omaksuu sen tehokkaammin kuin jos hän ei ymmärtäisi sen merkitystä.

4.1.3 Arvojen muuttuminen

Haastattelemani opettajat olivat työurillaan erilaisissa vaiheissa. Joku oli työskennellyt vasta muutaman vuoden, kun jollakin oli työkokemusta jo yli 20 vuotta. Opettajat olivat kokeneet jonkinlaisia muutoksia välitettävissä arvoissa. Muutokset eivät olleet radikaaleja vaan liittyivät pääasiassa arvojen painotusten muuttumiseen tai jonkin arvon merkityksen pienenemiseen tai suurenemiseen. Ne perustuivat pääasiassa yhteiskunnassa ja yhteiskunnan arvoissa tapahtuneisiin muutoksiin. Yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet lapsiin, mikä puolestaan vaikuttaa opettajan työhön. (Vrt. Ahonen 2002, 69.) Opettajien kokemusten mukaan lasten kotikasvatuksesta saama arvopohja on nykyisin aiempaa heikompi, mikä on lisännyt ongelmia esimerkiksi vuorovaikutustilanteissa.

Kyl arvot on muuttunu. [- -] Varmaan 15 vuotta kun olin ollu opettajana niin miä miätin että miten nää lapset on niin erilaisii kun sillon ku miä alotin opettajana ja sit miä olin jossain koulutukses mis sanottii että kun yhteiskunta on muuttunu niin paljon niin se vaikuttaa lapsiin ja sitä kautta opettajan työhön ja sit miä niinkun heräsin että nii, näinhän se on.

Mä muistan sillon [- -] kun mä alotin [- -] näit oppilaidenvälisii vuorovaikutusongelmii nii kyllä joo niit selviteltii ja voitko sanoa toiselle noin mut se jäi niinku siihen. Sillon nyrkkitappelun selvittäminen oli aika harvinaista ja nyt kun ne nyrkit heilahtaa aika nopeesti tietyillä lapsilla.

Kun jotain arvoa saatettiin ennen pitää itsestäänselvyytenä, opettajan ei tarvinnut tietoisesti välittää sitä oppilaille. Nykyisin opetussuunnitelmassa huomioidaan esimerkiksi laaja-alaiset taidot, mille ei kokeneimpien haastattelemini opettajien mielestä olisi ollut nykyisenlaista tarvetta 1990-luvulla tai 2000-luvun alussa (vrt. Keskitalo-Foley ym. 2010).

Ei sillon kakskyt vuotta sit tarvinu puhuu niinkun siitä [- -] et miten itsestä huolehditaan ja nyt se on ihan et sitä täytyy puhuu, niin oppilashuoltoväki kuin me opettajat. [- -] Sit ei nostettu esille, se ei ollu semmonen huolestuttava suunta.

Yhteiskunnassa monien ”pehmeiden” arvojen merkitys on vähentynyt, mikä on voinut johtaa siihen, että niiden merkitys koulussa on kasvanut (ks. Pietilä 2003, 15–16; Katilmiš

2017, 1237–1238). Kun yhä harvempi oppilas oppii esimerkiksi hyvät käytöstavat kotona, niihin on keskityttävä koulussa aiempaa enemmän.

Minkälaisen arvopohjan lapset on kodeista saanu niin miä näkisin et se on hatarampi kun mitä se oli sillon aiemmin niin se tavallaa jo velvottaa opettajana enemmän sit asiaa käymää läpi.

Opettajien tai aikuisten kunnioitus [- -] oli ehkä enemmän [- -] luontasesti olevaa asiaa kun tänäpäivänä niin siihen joutuu puuttuu paljon enemmän elikä se niinkun ei ehkä kotien kasvatukses tuu niin paljon tai perheil ei oo ehkä aikaa lapsille niin paljon ja sillon jotkut semmoset perusasiat ehkä jää opettamatta.

Kaikkiaan opettajat olivat huolissaan arvojen koventumisesta ja yksilön etujen ajamisen lisääntymisestä. Kehitys asetettiin laajempaan poliittiseen ja kansainväliseen kontekstiin.

Mistä mä oon aika huolissani on se että tuntuu että arvot on jollain tavalla kovenuneet aika paljon. Että ajatellaan niin että joku pörjätköön omillaan [- -] on tullu näitä brexit ja on tullu America first -kampanjointia. Suomessakin perussuomalaiset on johdossa tällä hetkellä eli tämmönen tosi iso kansallismielisyys ja niinkun ”oma napa edellä” -ajattelu niin sanotusti on ehkä voimistunu.

Arvojen muutosta on tapahtunut myös siksi, että yhteiskunnassa tärkeiksi on noussut uusia arvoja, jotka on otettu osaksi opetussuunnitelmaa. Vielä 1990-luvulla ei puhuttu esimerkiksi ekologisuudesta, jonka merkitys nykyisessä opetussuunnitelmassa on suuri. Myös tasa-arvon merkitys on kasvanut paljon viime vuosina, kun tasa-arvoa koskeva yhteiskunnallinen keskustelu on lisääntynyt. Lisäksi perheiden arvot ovat monimuotoistuneet, mikä on pakottanut koulut suhtautumaan aiempaa avoimemmin perheiden moninaisiin käytäntöihin ja toimintatapoihin.

Miä nyt taas sen ekologisuuden sanon et se nyt on semmonen mikä on tullu niinkun uutena sekä yhteiskunnassa myös sitä kautta opetussuunnitelmaan.

Mä oon nyt seittemän vuotta ollu. [- -] Jollaki tavalla tälläset tasa-arvoon liittyvät kysymykset saattaa olla ehkä enemmänkin tapetilla mitä ne on olleet. [- -] Että mun mielestä se on voimistunu ehkä se volyyymi tällasesta tasa-arvosta ja ehkä tavallaan vois olla näistä perhemalleistaki, et niistä ehkä puhutaan enemmän koko ajan.

Esimerkiksi uskonnon merkitys koulussa on yhteiskunnan maallistumisen myötä vähentynyt (ks. Helkama 1997, 242–245). 1990-luvulla uskonnon opetus saattoi vielä olla osittain tunnustuksellista kristinuskon harjoittamista, mitä saatettiin oppilaiden perheissä pitää täysin luonnollisena, kun nykyisin vastaavaa tuskin sallittaisiin.

Uskonnon materiaalit on muuttunu [- -] keskustelevampaa [suuntaan]. [- -] Sillon kun miä olin ensimmäises työpaikas [1990-luvulla] niin myä luettii siäl ruokarukous aina ja tota, ei siihen kukaa niinkun kiinnittäny mitää huamioo, se kuulu siihen koulun henkeen. Mut jos miä aattelin että nyt tänäpäivänä luettais ruokarukous [- -] niin se voi olla et siihen tulis kodeist palautetta.

Joissakin kouluissa kristinuskon on yhä keskeisessä roolissa ja osin siihen suhtaudutaan yhä tunnustuksellisesti.

Lauletaan virsiä joka perjantai ja rukoillaan ja opetellaan hyvin kirjaimellisesti näitä uskonnon asioita ja se uskonnon opetus on haluttu pitää semmosena että se on nimenomaan kristinuskoon liittyvää ja ei tuoda muita uskontoja siihen.

Muutokset eivät siis ole samanlaisia ja samanaikaisia kaikissa kouluissa. Tarkemmin käsittelem uskonnon opetusta ja siihen liittyviä käsityksiä arvokasvatukseen liittyvien ristiriitojen yhteydessä.

4.1.4 Välitettyjen arvojen perusta

Haastattelemani opettajat olivat vahvasti yhtä mieltä siitä, että koulussa tapahtuvan arvokasvatuksen perustana tulee olla opetussuunnitelma, joka perustuu yhteiskunnan keskeisiin arvoihin. Koulun arvojen tulee olla yhteiskunnallisesti hyväksytyjä ja yleisesti jaettuina, jolloin opettaja voi joutua sivuuttamaan omia arvojaan.

Arvokasvatus [- -] tulis lähteä koulussa siitä opetussuunnitelmasta ja niistä niinku yhteiskunnallisista arvoista, mitä halutaan välittää koulussa. Että ei niinkää siitä että mitä mä ajattelen ihmisenä.

Opettajan täytyy muistaa se, että opetussuunnitelmast tulevat arvot [- -] mitkä koulu on määritellyt opetussuunnitelmassaan arvoikseen [- -] on ne minkä tulee ohjata työtä.

Täysin orjallisesti opetussuunnitelmaa ei opettajien mielestä tarvitse noudattaa vaan tärkeintä on omaksua sen päälinjat. Näin ollen tilaa jää myös opettajien henkilökohtaisille arvoille. (Vrt. Kallio 2005, 13.) Omat arvot tulevat opettajan työssä esille opettajan toiminnassa ja siinä, mitä asioita opetussuunnitelmasta painotetaan. Kaikkeen opetussuunnitelmassa olevaan ei voi suhtautua samalla intensiteetillä, joten opettaja valitsee opetussuunnitelman luoman rungon puitteissa omien arvojensa perusteella, mitä asioita hän voimakkaimmin nostaa esille. (Ks. Halstead 1996; Kansanen 1996, 14.)

Ne asiat mitkä me nähään tärkeinä ni niitähän me painotetaan, niihin me puututaan, niille me annetaan aikaa. Tai jos joku asia meille vastaavasti ei oo niin tärkeä niin ne helposti sivuutetaan.

Opetussuunnitelmas tietyst on se tietynlainen runko mut että loppujen lopuks tät opettajan työtä tekee pitkält persoonalla ja ehkä siältä ne tietyt asiat heijastuu. Ja [- -] osa opettajist tiettyihin asioihin kiinnittää enemmän huomioo ku joku toinen opettaja näis arvoasioissa.

Opettajat korostivat sitä, että työtä tehdään lopulta omalla persoonalla, ja tällöin omien arvojen laittaminen syrjään on jopa mahdotonta (vrt. Ülaverre & Tammik 2017, 134).

Ei voi sulkea täysin pois sitä että [- -] vaikka yrittää olla aika neutraali niin silti totta kai ne omat arvot siellä taustalla vaikuttaa. Et ei kukaan pysty sulkemaan niitä kokonaan pois itestään.

Opettajan hommaa tekee niin persoonalla että kyl ne mitä itte pitää tärkeenä niin kyl ne on ne mitä halua myös välittää lapsille tärkeimpänä vaikka vois olla opetussuunnitelmas vähä jotain muutakin.

Opetussuunnitelman lisäksi yhteiskunnan keskeisiä arvoja ilmentävät muut viralliset asiakirjat ja auktoriteetit, joiden näkemyksiä arvokasvatuksessa halutaan noudattaa. Ainakin koulun järjestyssääntöjä, Suomen lakia sekä Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (THL) suosituksia pidettiin arvokasvatusta ohjaavina tekijöinä, jotka saattavat ohittaa opettajan henkilökohtaiset arvot.

Mä syön koulussa kasvisruokaa ja [- -] kun puhuttiin ruuasta oppilaiden kanssa niin käydään nää THL:n suositukset läpi ja nehän painottaa aika paljon sitä, että pitäis syödä myös lihaa. Et siinä kohtaa niinkun mä oon vaan maininnu sen, että vois syödä myös kasvisruokaa.

Arvokasvatusta ohjaava auktoriteetti on myös koulun rehtori, joka saatetaan kokea ehdottomana auktoriteettina. Joskus välitettäviä arvoja pohditaan lisäksi työyhteisössä laajemmin.

Jos vaikka rehtorin puolelta tulee jotain vaatimusta nii sitte toki on pakko tehdä niin.

Yhteiskunnan arvot näkyvät opetussuunnitelman ohella perinteissä. Jotain, mitä on yhteiskunnassa ajasta toiseen pidetty tärkeänä arvona, halutaan välittää eteenpäin yhä seuraaville sukupolville (ks. Hoffman 1996, 7).

Jos me voidaan jotain [- -] siirtää mitä me niinkun tiedetään oikeeksi, hyväksi, mikä on kantanu meitä tähän asti niin onhan se tosi hieno juttu jos se edelleen saa jatkoa.

Yhteiskunnan arvoperustan halutaan säilyvän tulevaisuudessa ja oppilaille halutaan antaa arvoperusta, joka mahdollistaa toimimisen yhteiskunnan jäsenenä (vrt. Thornberg & Oğuz 2013, 52). Oppilaiden toivotaan suuntaavan osaamisensa hyviin tarkoituksiin.

Sillä on valtava merkitys millasii ihmisiä me kasvatetaan, [- -] Tottakai se et mitä ne osaa sen jälkee ku ne koulusta lähtee pois mutta että millasii ihmisii siältä tulee ulos ni se on mun mielestä melkeen vielä tärkeempää. [- -] Se osaaminen jos se valjastetaa hyviin asioihin ni sehän tuottaa ihan mahtavaa hedelmää mutta jos se osaaminen valjastetaan johonki ihmiskunnan tuhoamiseen ni sehän on ihan hirveetä että mitä siältä on sydämeen jääny.

Eri alueilla perinteet eroavat toisistaan, jolloin se, miten arvoja painotetaan, voi vaihdella paikka- tai maakunnittain. Myös se, kuinka paljon perinteitä arvostetaan tai ollaan valmiita uudistumaan, voi erota alueittain.

Selkeesti perusarvot [- -] voi vähän muuttua alueellisestikin jopa että [- -] täällä selkeesti [- -] enemmän arvostetaan esimerkiksi yrittäjähenkisyyttä ja [- -] [toisessa paikassa] arvostetaan niinkun ekologisuutta ja [- -] kestävää elämäntapaa. Täällä ehkä enemmän niitä perinteisiä arvoja ja semmosta että perinteet säilyy.

Kun koulu on yhteiskunnan kannalta keskeinen instituutio, jonka tehtävänä on sosiaalistaa uuden sukupolven jäseniä yhteiskunnan arvoihin, on koulussa välitettävien arvojen heijastettava yhteiskunnan arvoja. Opettajan omat arvot ovat yhtä lailla tärkeitä.

4.2 Opettajien henkilökohtaiset arvot ja niiden suhde koulun arvoihin

Tässä alaluvussa käsittelen sitä, millaisiksi luokanopettajat kokivat omien arvojensa ja koulun arvojen välisen suhteen. Muodostin merkitysyksiköstä neljä merkityskategoriaa, jotka ovat omien arvojen suhde koulun arvoihin, omien arvojen esiintyminen työssä, odotukset omia arvoja kohtaan ja omien arvojen vastaisesti toimiminen. Merkityskategorioiden sisälle olen muodostanut kuvauskategorioita, jotka esittelen tiivistetysti taulukossa 3. ja laajemmin tässä alaluvussa.

Taulukko 3. Luokanopettajien henkilökohtaiset arvot ja niiden suhde koulun arvoihin.

Merkityskategoria	Kuvauskategoriat
Omien arvojen suhde koulun arvoihin	Omia arvoja omaksuttu koulun ulkopuolelta
	Omia arvoja omaksuttu koulusta
	Omat arvot samoja kuin koulun arvot
	Omat arvot eivät sovi koulussa välitettäväksi
Omien arvojen esiintyminen työssä	Omista arvoista ei kerrota oppilaille.
	Omista arvoista kerrotaan oppilaille harjoitellen.
Odotukset omia arvoja kohtaan	Opettajilta odotetaan henkilökohtaisten arvojen neutraaliutta.
	Opettajilla oikeus henkilökohtaisiin arvoihin.
Omien arvojen vastaisesti toimiminen	OPS:in noudattaminen aina
	Puolueettomuus
	OPS:in vastustaminen tarvittaessa
	Työpaikan tai ammatin vaihtaminen

4.2.1 Omien arvojen suhde koulun arvoihin

Pääosin opettajien omat arvot, joita osittain myös koulussa välitetään, ovat peräisin opettajan omasta lapsuudesta ja kodista. Henkilökohtaiset kokemukset vaikkapa oman perheen parissa olivat saattaneet tehdä jonkun arvon aiempaa tärkeämmäksi myös koulussa tapahtuvan arvokasvatuksen suhteen.

Mitä tos nostin niiks tärkeimmiks arvoiks niin ne ehkä kuitenkin on kaikki [- -] tämmöset rehellisyydet ja välittämiset ja muut luottamukset mitkä on siält niinkun omasta lapsuudesta saakka lähtenny.

Ihmisten erilaisuuden hyväksyminen on tullut sen kautta et mul on oma lapsi vammainen niin tota se on [- -] noussu niinku paljon korkeemmalle ja tavallaa niinku sen erilaisuuden hyväksymisen [- -] välittäminen siin omas tyässä niin se on myös tullu.

Osa opettajista oli omaksunut koulussa tärkeitä arvoja omaan elämäänsä. Opettajan työn kautta saadaan kokemuksia, joita ei muuten saataisi. Näihin kokemuksiin pohjaavat arvot voidaan omaksua osaksi henkilökohtaista arvomaailmaa.

Yhteisöllisyys, se on tullu niinku tääl [- -] koulun kautta. [- -] Täs oli takana yläkoulun lakkauttaminen, se oli haavottanu tät kyläyhteisöä sekä koulu yhteisöä ja

mun piti alkaa muodostaa täst niinku kokonaist alakouluu ja tehä yhteistyätä päiväkodin kanssa. [- -] Niin se on niiku noussu mulle tosi tärkeeksi.

No just ehkä noi lasten oikeudet. [- -] Koska mulla itselläni ei ole lapsia nii mä jotenki nään että ne lasten oikeudet on [- -] tulleet vielä lähemmäs että pyrkii niitä noudattamaan tietoisemmin.

Koulun arvoneutraalius saattaa tosin rajoittaa arvojen ottamista osaksi opettajan arvomaailmaa. Kun koulussa ei välitetä vahvoja ideologisia arvoja, opettajat eivät voi omaksua niitä koulusta.

Poliittisuus tai uskonnollisuus tai tämmösset niin kouluhan pyrkii niis olee aika neutraali tai on pakko olla neutraali niin tota täältä ei sit taas semmossii ei kotiinpäin voi viädä.

Haastattelemani opettajat kokivat opetussuunnitelman ja koulussa välitettävien arvojen pääasiassa vastaavan omia arvojaan. He olivat kasvaneet suomalaisessa kulttuurissa ja käyneet itse suomalaisen peruskoulun, joten sitä, että henkilökohtaiset arvot olivat samankaltaisia kuin koulun arvot, pidettiin luonnollisena (ks. Schwartz 2011, 13).

Mulla on aika onnellinen asema siitä, että mä oon aika samoilla linjoilla noitten niinkun opetussuunnitelma tavoitteiden kanssa että ei oo hirveesti tarvinnu mitenkää ponnistella että puhuis eri tavalla kun mihin itse usko.

Varmasti aika pitkälti se että miks omat arvotki on opetussuunnitelman kaltaset on se että mäkin olen saanut sen Suomen opetussuunnitelman mukaista opetusta aikanaan.

Pieniä ristiriitoja oli koettu joissain eettisissä kysymyksissä sekä yksittäisissä ja konkreettisissa tilanteissa tai tapauksissa esimerkiksi sukupolisen moninaisuuden tai lihansyönnin suhteen.

Välillä on joissakin eettisissä kysymyksissä [- -] mulla on toisenlainen näkökulma asiaan kuin ehkä monella muulla [- -].

Osalla opettajista oli omia arvoja, joita he eivät voineet oppilaille välittää. Esimerkiksi omaa uskonnollista vakaumusta ei koulussa voida tuoda esille eikä oppilaita saa ohjata täysin omien mieltymystensä mukaisesti.

Kristillisyydellä on mulle iso merkitys niin [- -] ehkä siinä pyrin olemaan aika hienotunteinen. Että mä [- -] haluan [- -] tietynlaista neutraaliutta jonki verran tuoda, että mä en ehkä samalla volyymilla tuo sitä siellä esiin mitä mä ehkä jossain muissa paikoissa sitte toisin.

Arvostaa semmosia aitoja ihmisiä, jotka [- -] ei esitä olevansa jotain muuta niin eihän se [- -] tommosen arvon välittäminen ehkä oikeen sovi [- -] koulumaailmaan. [- -] Että vaikka arvostais tietynlaisia ihmisiä niin en mä voi suoraan siihen suuntaan ohjata.

Arvot ovat merkittävä osa jokaisen yksilön persoonaa, joka puolestaan on opettajan keskeinen työväline. Henkilökohtaisten arvojen on tärkeää tukea opetustyötä, mutta välillä opettajan on harkittava sitä, kuinka hän arvojaan tuo esille.

4.2.2 Hienotunteisuus ja tilannetaju

Kaikkiaan opettajat olivat yksimielisiä siitä, ettei opettaja saa välittää oppilaille opetus suunnitelman vastaisia arvoja tai vaikkapa uskonnollisia ja poliittisia arvoja. Myös kaikenlaista omien arvojen julistamista pidettiin vääränä, vaikka arvot eivät sinänsä olisi opetussuunnitelman vastaisia. Vanhempien ja perheiden näkemysten ja perinteiden kunnioittaminen koettiin tärkeäksi.

Ei oo oikein et hän syöttää niit omii arvojaan niinkun etenki jos ne edustaa jotain [- -] ääriajattelua nii se ei oo todellakaa [- -] opetussuunnitelman mukasta tai lainmukasta.

Opiskeluaikana mulla oli muutama ystävä, jotka ryhtyi vegaaniksi ja he oli sitä mieltä ehdottomasti, että he haluaa [- -] ruveta julistamaan tätä niinkun oppilaille koulussa niin mun mielestä se taas on niinkun liikaa.

Se työpaikka ei voi olla alusta sille tavallaan omalle näkemykselle niinkun et minä siellä niinku rekrytoin tiettyyn aatteeseen.

Vakaumukseen liittyvät arvot vaikuttavat siihen, kuinka opettaja itse toimii, sillä ne voivat olla vahva osa opettajan minuutta. Kuitenkaan sitä, että arvojen taustalla on vakaumus ei tarvitse tuoda voimakkaasti esille. Opettajien mukaan omasta vakaumuksesta huolimatta arvoja voi ja pitää välittää neutraalisti. Tärkeää on tiedostaa oma vakaumuksensa ja pohtia, miten se vaikuttaa omaan toimintaan opettajana.

Mul on niinku kristillinen vakaumus minkä pohjalt miä ihmisenä elän mut miä oon joutunu sen just miättimää että [- -] miten mie toteutan sitä kristillistä arvopohjaa tääl koulussa et mie oon tää kokonaisuus, persoona mikä miä olen ja mul on ne mun henkilökohtaset arvot. [- -] Mie en voi pakkosyöttää vaikka katsomusaineen tunnilla niit mun arvoja mut miä teen tyätäni niinku niistä käsin, toimin tiätüllä tavalla. [- -] Miä tiadostan sen et mun täytyy olla sillee niinku neutraali.

Jos opettajalla on arvoja, joita hän ei saa tai halua oppilaille välittää oppilaille, hän voi opettajien mukaan kertoa omista arvoistaan korostaen, että ne ovat hänen omia arvojaan, eivät arvoja, joita lasten tulee omaksua. Tällaisissa tapauksissa opettajan on käytettävä omaa harkintaansa siinä, mitä hän haluaa oppilaille kertoa. Lisäksi on huomioitava, että opettaja toimii esikuvana oppilaille ja oppilaat saattavat omaksua arvoja, koska ne ovat opettajalle tärkeitä (ks. Turunen 1992, 242). Vahvasti opetussuunnitelmasta poikkeavien henkilökohtaisten arvojen kertomista pidettiin kyseenalaisena.

Miä kerron niinkun omii asioita tai omii näkemyksii [- -]. Mut sit sen huomaa niinku tiätyis lapsis on ehkä semmost jonkulaist kunnioitusta edelleen opettajaa kohtaan niin ne saattaa [- -] napata sen että kun opettajakin tekee näin niin [- -] ne saattaa välittää sitä ehkä kotiinkin. [- -] Jos se on niinkun ittelle tärkeä arvo tai tämmönen niin sehän tuntuu sit hyvältä jos sen on joku napannu [- -]. Mut ei tietyst semmossii voi mitkä menee ristiriitaan [- -] opetussuunnitelman tai opetettavien asiointen kans et en mie vois kuvitella et mie sanoisin et ei sil oo mitää välii et ei meilläkän oo palovarottimii ollenkan [- -] tai että meil laitetaa kaikki loppujätteeseen.

Jos lapsi kysyy suoraan, niin se on sitte opettajan henkilökohtanen valinta haluaako hän sen kertoa vai olla kertomatta. [- -] Silloin on tärkeetä kuitenkin tietynlainen neutraalius pitää.

Oppilaiden ikä saattaa vaikuttaa siihen, kuinka paljon opettaja voi omista arvoistaan kertoa. Pienet oppilaat ovat alttiimpia omaksumaan opettajan arvot kuin isommat oppilaat, joilla on paremmat valmiudet kyseenalaistaa opettajan näkemykset ja kyky ymmärtää, etteivät ne ole ehdottomasti oikeita. He myös kertovat todennäköisemmin kotona, jos opettaja esimerkiksi vahingossa tuo opetuksessa esille omia koulun arvojen vastaisista arvojaan kuin pienet oppilaat, jotka eivät kykene olemaan yhtä kriittisiä.

Jos mulla olis vanhemmat oppilaat [- -] niin sitte vois sitä just keskustella enemmän ja niinku tuoda niitä omia arvoja [- -] näkyväks että nää on mun arvostuksia. Mutta tän ikäselle [neljäsluokkalaiselle] niin en mä voi sille sitte mitään.

Isommat helpommin, niille jää mieleen ja ne on kriittisempiä, että pienemmät hätkähtää ainoastaa jos se on oikeen äärilaitaa jotain se mielipide tai he kokee että he on tulleet väärin kohdelluksi ni sillon pienempi lapsi nostaa sen puheeks.

Vaikka opettajan oma arvo ei olisi opetussuunnitelman vastainen, opettaja saattaa kokea painetta siitä, että lapset kertovat hänen henkilökohtaisen arvonsa kodeissaan.

Mult on oppilas kysynyt että mitä mieltä [- -] olet ja siältä on moni oppilas niinku kääntynyt katsoo minuu silmii ja siin kohtaa mie oon tajunnu että nyt se mitä vastaan menee kahtekymmeneeneljää päivällispöytää, et nyt pitää osata vastata tosi tarkasti ja mieltä.

Opettaja voi vaikuttaa vahvasti oppilaiden elämään ja ajatuksiin ja myös oppilaiden perheissä saatetaan olla kiinnostuneita opettajan arvoista. Lapset vievät koteihinsa opettajan ajatuksia, jolloin niistä tulee ikään kuin julkisia. Opettaja joutuu työssään pohtimaan, mitä arvoja hän haluaa pitää yksityisinä (vrt. Cantell 2011, 161).

4.2.3 Odotukset opettajan henkilökohtaisia arvoja kohtaan

Opettajilta saatetaan odottaa koulun ulkopuolella arvojen neutraaliutta tai henkilökohtaisten arvojen yhtäläisyyttä koulun arvojen kanssa erityisesti, jos kyse on perusarvoista tai katsomuksellisesta neutraaliudesta. Ellei opettajalla ole lainkaan arvoja, joiden pohjalta toimia, työtä on hyvin vaikeaa ja raskasta tehdä.

Odotetaan varmasti jos ne liittyy just vaikka näihin katsomusasioihin tai erilaisuuden hyväksymiseen. [- -] Mut sitte opettajalt kyllä odotetaan että hänellä on erittäin vahva arvopohja siinä että miten toista ihmistä hän antaa oppilaiden kohdella tai minkälainen on työrauha mitä hän arvostaa siällä. Nii näis tälläsissä asiois ni odotetaan kyl et opettajal on hyvin selkeä [- -] arvopohja minkä mukaa hän sitte toimii.

Kyl mä ajattelen et opettajal täytyy olla jotain arvoja minkä pohjalta hän niinku tekee sitä työtään. Et on aika tuuliajolla työntekijä jos hänellä ei oo mitään mikä ohjaa hänen toimintaansa.

Opettajat voivat kokea painetta omien arvojensa muuttamisesta koulun arvojen kaltaisiksi ja esimerkiksi uskonnollisten arvojensa neutralisoimisesta. Tästä huolimatta opettajilla pitäisi muiden ihmisten tavoin olla oikeus haluamansa kaltaiseen vapaa-aikaan ja henkilökohtaisiin mielipiteisiin.

Katsomusaineen niinku neutralisointi [- -] täs lähivuosina tullu että on just joutunu miättii sitä et jos opetan itse katsomusainetta niin miten toimin siällä. Se on ehkä se paine ja [- -] kristilliset tai ei-kristilliset niinku juhlat ja juhlien vietto ja huamioiminen.

Tottakai opettaja saa osallistua puoluepolitiikkaan tai uskontojen uskonnolliseen toimintaan sikäli minkä se vapaa-ajalla [- -] että yhtä lailla opettajalle kuuluu vapaa-aika ja tällöinen niinku muille ihmisille tietenki.

Opettajat ajattelivat, että työyhteisössä jokaisen opettajan tulisi saada vapaasti ilmaista oma poliittinen tai uskonnollinen kantansa ilman, että sitä tuomitaan. Arvojen ja mielipiteiden sijaan pitäisi keskittyä siihen, kuinka opettaja toimii työssään. Aina tämän ei koettu olevan mahdollista vaan yleinen suhtautuminen esimerkiksi jonkun puolueen arvoja kohtaan voi olla kielteistä.

Ilmapiirin pitäis olla semmonen että lapsen ei tarvis ja myöskään työntekijän pelätä sitä että jos hän ilmasee oman uskonnollisen tai poliittisen näkökulmansa et häntä ruvetaa sen takia jotenki syrjimää tai karsastamaan et kyllä mä uskon et tässä on vielä paljon tekemistä että jos ihan minkä tahansa puolueen sanot niin susta ei tehdä pahaa ihmistä. [- -] Toki se et miten sinä toimit ja miten sä näitä sovellat ni on sitte mikä pitäis ehkä enemmän määrittää. [- -] Mä tarkotin tota enemmän niinkun työ-kavereiden kesken opettajanhuoneessa. [- -] Oishan se hieno tilanne, että niinku työkavereiden kesken voi olla avoimesti mitä on.

Opettajan arvopohja saattaa vaikuttaa työllistymiseen. Jos työhaastattelussa hakijan vastauksista ilmenee kouluun sopimaton arvopohja tai ettei opettaja välitä koululle tärkeimmistä arvoista, työpaikka jää todennäköisesti saamatta. Opettajiksi valikoituu henkilöitä, joiden arvot pääasiassa ovat kouluun sopivia tai jotka pystyvät peittämään kouluun sopimattomat mielipiteensä.

Jos se tulee jo työnhaastattelussa esille että [- -] hänen tota lausumat tai vastaukset kysymyksiin on sellasia että siältä paistaa läpi vahva [- -] mielipide suuntaan tai toiseen ni kyl se [- -] jää mielee tavallaa rekrytoinnissa [- -] varovaisesti sellasee suhtaudutaa. [- -] Kyl niinku miä ainaki rekrytointikysymyksis nii kysyn opetus-suunnitelmasta ja [- -] jutellaa taustasta ja mistä käsin tulee ja miten käsittelee lapsia ja miten suhtautuu erilaisuutee ja kyl ne näitten kysymysten kautta siältä paistaa läpi ne henkilön arvot.

Joissain tapauksissa opettajan ammattitaitoa määrittää enemmän toiminta kuin arvot sen taustalla. Opettaja voi olla hyvä ammatissaan, vaikka hänen arvonsa eivät vastaisi koulun arvoja, jos hän pystyy koulussa toimimaan koulun arvojen mukaisesti. Se, että opettajat tulevat monenlaisista taustoista ja että heillä on erilaisia arvoja, saattaa olla myös rikkaus vaikkapa työyhteisölle ja auttaa näkemään asioita monipuolisemmin.

Voi olla hyvä opettaja, varmasti voi olla hyvä opettaja et en mää niinku toisen ammattitaitoon kävis siihen käsiksi että varmasti voi olla.

Mä yleensä tykkään just siitä että ku kuulee paljon eri mielipiteitä [- -]. Niin se on toisaalta tosi hienoa että ku on just työyhteisössäki tavannu erilaisia ihmisiä niin on oppinu ajattelemaa uusilla tavoilla.

Nykyisin työssään ristiriitoja esimerkiksi vakaumuksensa takia kokevat opettajat eivät kokeneet arvojensa välittämättömyyden olevan raskasta. He tosin tiedostivat, että jollekin kollegoille omien arvojen sivuun jättäminen on vaikeaa. Jos ristiriidat ovat suuria, omien arvojen peittämisen tulee olla kokonaisvaltaista, sillä kaiken opettajan käyttäytymisen on viestitettävä niitä arvoja, joita koulussa halutaan välittää.

Mulle ei oo [vaikeaa pysyä neutraalina] mut tiädän kyllä ihmisii joille se voi olla vaikeeta.

Pelkästään se, että vaikka puhut oppilaille että miten kuuluis kohdella toisia ihmisiä niin ei riitä vaa että [- -] omalla toiminnallaa näyttää sen että miten kohtelee vaikka toisia opettajia itse siäl töissä ja miten niitä oppilaita että siten antaa sen mallin koko ajan.

On yksilöllistä, kuinka paljon ristiriitoja opettaja omien arvojensa ja koulun arvojen välillä kestää ja miten hän niitä käsittelee. Jos ristiriidat koskevat esimerkiksi vahvasti ihmisyyteen liittyviä arvoja, joihin opettajan työn pitäisi perustua, työn tekeminen on hyvin vaikeaa ja jopa mahdotonta.

4.2.4 Henkilökohtaisten arvojen vastaisesti toimiminen

Haastattelussa kysyin opettajilta, mitä he tekisivät, jos Suomessa vaikkapa suuren poliittisen muutoksen myötä opetussuunnitelman arvot muuttuisivat täysin eivätkä ne enää vastaisi opettajan omia arvoja. Ensimmäisenä reaktiona kysymykseen opettajat pääasiassa ajattelivat, että opettajan virkaan kuuluu toimia opetussuunnitelman mukaan riippumatta siitä, millaisia arvoja sen mukaan pitäisi välittää.

Se onki tosi vaikee kysymys, jos ne olis ristiriidas niinku oman itsen kanssa et jos mentäis johonkii Pohjois-Korean tyyliin [- -] miä oon virkamies nii kai laki vaatis sen et mun pitäis niinku tehdä niitä mutta tota [- -].

Jos se on opetussuunnitelmaan kirjattu, niin sitte on pakko mennä sen mukaan.

Opettajan oman persoonan uskottiin vaikuttavan siihen, miten hän suhtautuisi omien arvojenensa vastaisten arvojen välittämisen. Sopeutuva ja ratkaisukeskeinen persoona ei mielellään asettuisi virallisia ohjeita vastaan.

Miä olen ehkä pohjimmiltaan semmonen aika kiltti ja [- -] pyrin noudattamaan yleensä sääntöjä. Se voi olla että siin tulis niinkun ittelle vähä ristiriitoi mut tota kyl miä varmaan kilttinä ja tunnollisena ihmisenä pyrkisin tekemää sen mitä opetussuunnitelma sanoo.

Mahdollisuuksien mukaan opettaja saattaisi pyrkiä jääväämään itsensä tai pysymään puolueettomana yrittämällä vältellä tilanteita ja aiheita, joiden kautta omasta mielestä vääriä arvoja pitäisi välittää. Vaikka opettajana jouduttaisiin toimimaan omien arvojen vastaisesti, jollain tavalla haluttaisiin tuoda esille sitä, ettei itse seisota välitettävien arvojen takana.

Vai käviskö siin sitte niin että semmoset asiat vähäsen ehkä sivuuttais siin opetukses? Siin vois käyä niin että [- -] ei ainakaa niinkun painottais millään tavalla.

Jos olis oikeen vaikee tilanne nii miä jääväisin itseni, miä pyytäisin et mun ylempi taho hoitaa jonkun asian tai sitte tota miä toteaisin hualtajalle että ajattelen itse tästä vähän toisin mutta opetussuunnitelma ja opetuslaki määrää minut niinku tekemää näin.

Opettajan henkilökohtaiset ristiriidat opetussuunnitelman kanssa voivat johtaa asioiden monipuolisempaan tarkasteluun. Kun opettaja kokee itse opettamansa asian vääräksi, hän esittelee oppilaille myös muita mahdollisuuksia.

Sitte täytyy niinku jotenki ottaa se että ihmisillä on erilaisia käsityksiä tästä asiasta mut että [- -] nyt tällä hetkellä tässä ajatellaan näin yleisesti [- -] mut että tämmösiäkin tapoja ajatella asioista on et ehkä tällasissa tilanteissa [- -] missä niinku selkeesti ihmisillä on monennäköisiä näkemyksiä niin mä [- -] avaan sen lapsille tai että näinkin voi asian nähdä mutta että en tee kenenkään näkemyksestä absoluuttisen oikeeta tai väärää välttämättä.

Voidaan myös pohtia sitä, millainen on opettajan vastuu epätodennäköisessä tilanteessa, jossa opetussuunnitelman arvot eivät ole yleisesti hyväksyttäviä ja ne rikkovat esimerkiksi ihmisoikeuksia. Äärimmäisissä tapauksissa opetussuunnitelman noudattaminen saattaa olla eettisesti kestämatöntä. (Ks. Anttonen 1996, 68.)

Esimerkiksi tulee heti mieleä niiku holokausti tai kommunismin aikana [- -] ja tänäki päivänä jossaki vaikka Pohjois-Koreassa ni koulut on aika isossa roolissa lasten aivopesussa että [- -] pitääkö aina mennä sen yleisen mallin mukaan ni ei, että

on tilanteita joissa yhteiskunta voi olla jopa väärässä [- -]. Historiassa on tälläsi tilanteita ollu.

Jos opettaja ei kykenisi välittämään koulun arvoja, vaihtoehtona voisi olla ammatin vaihtaminen. Myös vaihtoehtoisia pedagogiikoita toteutettavia kouluja esitettiin mahdollisuudeksi yhdistää omat arvot ja koulun arvot ja välttää ristiriitoja niiden välillä.

Jos nyt sit sattuis oikee ääritilanne [- -] et jos sä joudut tekee jotain mikä on vastoin tosi pahasti sun arvojas ja omaatuntoa ni kyllähän siinä pitää miettiä että [- -] onko sitte joku vaihtoehtonen uramahollisuus mahollinen.

Näitä vaihtoehtosiaki pedagogiikkoja toteutetaa eri kouluissa ni ehkä sitte sitä omaa ammattitaitoa kannattais ehkä kanavoida semmosiin työpaikkoihin jos löytyis sitte niinkun joka ois läheisempi ittensä kanssa.

Opettajat ajattelivat, että opettajan tulisi ainakin tärkeimmissä asioissa pystyä seisomaan niiden arvojen takana, joita hän välittää (vrt. Pietiläinen 2008, 41). Näin opettaja pystyy paremmin innostamaan oppilaita ja välittämään arvoja aidosti. Mahdollisuus turvautua välillä omiin arvoihin myös helpottaa työtä. Omat arvot muodostavat eräänlaisen hiljaisen tiedon perustan työlle. Opettaja tietää ajattelematta joka kerralla erikseen, mitä asioita hän pitää hyveinä ja mitä hän haluaa oppilaille välittää. Suurten ristiriitojen arveltiin vaikuttavan työssäjaksamiseen.

Asiat tarvii olla [- -] vaan itten sisällä ja [- -] se mielikuva niist että mitä pitää hyveinä, mitä pitää hyvinä asioina ja mitä yleisesti pidetään.

Että se on aitoa se opettaminen [- -] et jos ne opetussuunnitelman arvot on ristiriidas omien arvojen kanssa niin sillon ollaan niinku huanolla pohjalla. Et se että pystyy niinkun täydestä sydäimestään välittämään koska sillon se menee niinkun paremmin perille, pystyy innostamaan ja välittämään tiadot.

Tyässään voi kokee niinkun sitä ristiriitaa mikä voi tehdä sen oman tyän rankemaksi ja joutuu enemmän miättämään sitä että miten sanoo ja mitä tekee jos ne ei oo ne omat arvot.

Opettajan työ on vastuullista, ja äärimmäisessä tilanteessa opettaja voi joutua miettimään, miten toimia vastuullisesti. Virkamiehenä opettajan tulisi kyetä toimimaan kuten valtion viralliset tahot kuten laki ja opetussuunnitelma edellyttävät. Jos opettaja tietää vaadittujen arvojen olevan haitaksi oppilaille ja yhteiskunnalle ja jopa rikkovan ihmisoikeuksia, on vastuullisempaa toimia opetussuunnitelman vastaisesti. Tällaista tilannetta ei pidetty todennäköisenä mutta historiassa toteutuneiden tapausten mukaisesti mahdollisena.

4.3 Ristiriidat arvokasvatuksessa

Koulussa arvot aiheuttavat ristiriitoja myös muilla tavoin kuin opettajan ja opetussuunnitelman välillä. Muodostin ristiriitoja koskevaan merkitysyksikköön kolme merkityskategoriaa, jotka ovat ristiriitojen taustat, uskonnot koulussa ja ristiriitojen ehkäisy ja selvittäminen. Käsittelen tässä alaluvussa näistä merkityskategorioista erittelemiäni kuvauskategorioita, jotka esittelen tiivistetysti taulukossa 4.

Taulukko 4. Ristiriidat arvokasvatuksessa.

Merkityskategoria	Kuvauskategoriat
Ristiriitojen taustat	Mielipide-erot
	Erilaiset tavat ja käytännöt
	Erilaiset näkökulmat
	Kulttuurierot
Uskonnot koulussa	Neutraali suhtautuminen
	Kristinuskolla erityisasema
	Katsomusten tasapuolinen arvostus
Ristiriitojen ehkäisy ja selvittäminen	Toisten arvojen kunnioittaminen
	Oman toiminnan perustelu
	Keskustelu

4.3.1 Ristiriitojen taustat

Koulu koskettaa monia ihmisiä, joilla kaikilla on omat arvonsa. Näin ristiriitoja voi syntyä esimerkiksi kodin ja koulun välille ja työyhteisön sisälle. Keskeisiä ristiriitojen aiheuttajia ovat yksilöiden väliset mielipide-erot. Kun ihmiset ajattelevat asioista eri tavoilla ja suhtautuvat niihin tunteella, yhteisen linjan löytäminen saattaa olla vaikeaa, vaikka suuria riitoja pidettiin harvinaisina.

Välillä näkee kommentteja että esimerkiks perussuomalaiseen katsantoon [- -] tää opetussuunnitelma ei sovi että ku siellä on kantavina [- -] arvoina ja tavoitteina kestävä kehitys niin jos ei usko ilmastonmuutokseen nii [- -] semmoselle ihmiselle voi olla enemmän ristiriitaa sen opettamisen ja kotikasvatuksen välillä.

Pientä erimielisyyttä on ollu [- -] vaikka joku seimikuvaelma, saako sitä esittää vai ei. [- -] En nyt varsinaista että siinä nyt ihan semmosta ilmiriitaa olis tullu [- -] noi tilanteet on aika herkkiä ja niihin liittyy monenlaisia tunteita [- -] voi sitte [- -] ihmiset reagoida vähän vahvemmin [- -] ku johonki toiseen asiaan.

Perheiden ja huoltajien kanssa arvoriitit syntyvät tavallisesti perheiden erilaisista arvoista ja käytännöistä. Jos oppilaan kodissa on totuttu toimimaan jollain tavalla ja vanhemmat eivät koe koulun arvoja tärkeiksi, lapsi saattaa hämmentyä opettajan sanomisista. Opettajien mukaan näkemyksiä ja perheen käytäntöjä ei haluta tuomita, vaikka opettajan tulisi pyrkiä ohjaamaan lapsia koulun arvojen mukaisesti.

Kun puhutaa vaikka kierrätyksestä niin joku saattaa sanoa et meil laitetaa kaikki vaan sinne tynnyrii ja poltetaa pihalla. [- -] Lasten on hyvä niinkun arvostaa sitä vanhempien näkemyst. Ei haluais niinku tyrmätä täysin mut sit kuitenkin kyl miä velvollisuudekseni katson kertoa lapselle että [- -] ympäristön kannalt on parempi että kiärrätetään ja niinku neuvoo sit asiaa.

Mä en suoraa rupee rikkomaan lapsen sitä että vanhemmat ovat opettaneet minua näin ja nyt mä tuun ja rikon sen täysin. Että mä haluan vanhempien kanssa säilyttää [- -] että meil on joku yhteinen pohja millä me seistään.

Vanhemmat katsovat tilanteita tavallisesti lähinnä omien lastensa näkökulmasta, jolloin he saattavat painottaa enemmän yksittäisen oppilaan oikeuksia kuin opettaja, joka tarkastelee tilanteita koko luokan kannalta.

Kodin ja koulun välillä voi olla [- -] tämmöstä näkemyseroa että he arvottavat enemmän sen yksilön oikeuden toimia tai näin ja opettajana välillä näkee sen ryhmän niinkun kautta sen tilanteen.

Vaikka tyypillisesti suurilta riidoilta vältytään, välillä vanhemmat vanhemmat mielipiteissään ehdottomia ja ajatella koulun toimivan väärin.

Katsomusaineasiaa eilenki selvittelin nii tota huoltaja pitää kivenkovaa kiinni siit omast näkemyksestä ja siintä et [- -] koululaitos on väärässä.

Kulttuurierot aiheuttavat arvoriitit erityisesti kouluissa, joissa oppilaat ovat taustoiltaan eri kulttuureista. Vaikka opetussuunnitelmassa monikulttuurisuus on tärkeässä asemassa, ihmisillä voi olla vaikeuksia esimerkiksi luottaa eri kulttuureista tuleviin ihmisiin. Eri kulttuureissa lisäksi saatetaan arvostaa eri asioita, eivätkä arvot aina kohtaa. (Ks. Ikävalko 2016.)

Valitettavasti oon törmännyt siihen että [- -] jos munkin luokassa on eri kulttuureista tulevia oppilaita niin sitten ei välttämättä luoteta esimerkiksi niinku kaikista kulttuureista tuleviin ihmisiin ja kuitenkin opetussuunnitelmassakii monikulttuurisuus on yks kantava teema.

Eri maissa saatetaan arvostaa eri asioita.

Kaikenlaisen erilaisuuden hyväksyminen on koulussa tärkeä arvo, joka voi oppilaiden perheissä herättää erimielisyyttä.

4.3.2 Uskonnonopetus ja koulun uskonnolliset tilaisuudet

Haastattelin opettajia joulukuussa 2019 ja tammikuussa 2020, jolloin julkisuudessa keskusteltiin paljon joulujuhlien järjestämisestä kirkossa ja uskonnollisten elementtien sisällyttämisestä joulujuhlan ohjelmaan. Uskonnonopetus yleisesti oli opettajien kokemuksen mukaan keskeinen ristiriitojen aiheuttaja. Eri tavalla uskontoon suhtautuvien ihmisten ja ihmisryhmien välillä voi olla kiistaa siitä, kuinka neutraalia opetuksen tulisi olla ja mitä neutraalius tarkoittaa. (Ks. Paavola & Talib 2010, 76.)

Nythän on tää joulujuhlan pitäminen kirkos on noussu ihan uutisotsikoiks ja olen miä kerran saanu täs viimesen viiden tai kymmenen vuoden aikan kotoo palautetta siitä, että kun annoin läksyksi opetella olikohan Isä meidän -rukous [- -] niin ulkoa.

Kaikkiaan opettajat ajattelivat, että uskonnonopetuksen pitäisi olla neutraalia ja että kristinuskon ohella esille tulisi tuoda myös muita uskontoja. Yksi opettajista koki, että koulussa, jossa hän opettaa, uskontojen käsittely ei ole riittävän tasapuolista vaan erilaisia näkökulmia pitäisi tuoda esille enemmän.

Että jotenki osattais nähdä se kuitenkin uskontona uskontojen lomassa että on muitakin uskontoja. Ja vaikka [- -] lapselle ominaisen ihmettelyn kautta tavallaan opittais niitä että vois vertailla niitä eri uskontoja ihan vaikka kristinuskon sisälläki esimerkiks katolista ja ortodoksista kirkkoo et jonku verranhan sitä on mutta mun puolesta vois olla enemmänki.

Vaikka neutraaliutta pidettiin tärkeänä, sen ei ajateltu tarkoittavan kaikkien kristillisten elementtien poistamista esimerkiksi joulujuhlissa tai kristinuskon erityisaseman poistamista uskonnonopetuksessa. Kristillisten perinteiden ajateltiin olevan niin keskeinen osa suomalaista yhteiskuntaa, että niiden jatkamista pidettiin tärkeänä. Voidaan myös pohtia sitä, millaisen arvotyhjiön kristinuskon poistaminen koulusta jättäisi ja mitä arvoja kristillisten arvojen tilalle tulisi.

Kristinusko on hirveen paljo muokannu mejän yhteiskuntaa ja myös mejän koululaitostakin että sil on aika pitkät juuret siellä että niinku siinä mielessä et sillä on vielä perusteltu paikka. [- -] Tietyt traditiot kulkee niin toivoisin että ne sais vielä säilyä et [- -] millassii arvoja sitte otetaa tilalle, tai minkä uskonnon tai minkä ajattelumallin asioita otetaan tilalle niin kuka sen päättää [- -]. Et se ei o niin yksinkertasta [- -]. Joku arvo sieltä tulee tilalle yleensä.

Opetussuunnitelman vaatimus uskonnollisesta arvovapaudesta on sinänsä selkeä, mutta ihmisillä on erilaisia käsityksiä siitä, mikä on uskonnon harjoittamista. Jonkun mielestä vaikkapa virsien laulaminen juhlissa ja niiden aikana seisomaan nouseminen on perinteen jatkamista, kun joku pitää myös kaikkien sellaisten laulujen, joissa lyhyesti mainitaan vaikkapa Jeesus tai enkeli, laulamista uskonnon harjoittamisena. Esimerkiksi joulujuhlissa voi olla rajaus uskonnollisten elementtien määrästä, mutta yhteistä ymmärrystä siitä, mikä on uskonnollista, saattaa olla vaikea saada.

On ollu ohjeistus, että yks [kristillinen] elementti saa olla mutta sitte ku on näitä tällöisiä puolittain esimerkiks uskonnollisia lauluja tai muuta että niistä on ollu aika paljon keskustelua.

Joissakin kouluissa puolestaan joulujuhlissa on erikseen uskonnollinen osuus, johon osallistuminen on vapaaehtoista. Käytännöistä sovitaan yhdessä huoltajien kanssa. Oppilaille voidaan järjestää myös useita vaihtoehtoisia tilaisuuksia ja lisäksi jonkinlainen uskonnollisesti neutraali yhteinen tilaisuus. Juhlissa saattaa välittyä katsomuksellisia arvoja, mutta samalla halutaan taata, että kaikki voivat osallistua niihin jollain tavalla uskonnollisista näkemyksistä riippumatta.

Meil on niin että joulukuvaelma on ensin ja jos ET-oppilaat ei halua siihen osallistuu nii he voi olla niinku sen ajan pois ja tulla sitte sen jälkee siihen juhlaa et tavallaa pyritään kunnioittamaa perheiden arvoja.

Meillä oli ihan semmonen adventtikirkko ja sitte kirkon aikana oli sitten vaihtoehdosta ohjelmaa niille lapsille jotka ei sinne kirkkoon osallistuneet [- -]. Sit meillä oli kauneimmat joululaulut oli kirkossa ja [- -] koululla oli kauneimmat talvilaulut ja sitte se kaikille yhteinen tilaisuus oli tällönen missä lauletti joululauluja.

Opettajat ajattelivat, että ihmiset suhtautuvat välillä turhan herkästi kristillisyyteen. Kun kristillisyyden on monin tavoin jatkuvasti esillä yhteiskunnassa, voidaan pohtia, millä tavalla vaikkapa hengellisten joululaulujen laulaminen koulun joulujuhlissa vahingoittaisi lapsia. Opetus ei yksiselitteisesti ole katsomuksellisesti neutraalia, jos uskonnot jätetään

pois, sillä uskonnottomuutta voidaan yhtä lailla pitää katsomuksellisenä kannanottona kuin uskonnollisten perinteiden noudattamistakin.

Voi olla et menee vähän liiankii [- -] tarkaksi et kun kuitenkin lapset hengellisäkin joululauluja kuulee kaupoissakin koska siäl soi musiikki ja sitte [- -] pitäis suajella lasta siltä [- -] mikä on täs yhteiskunnas siis joka paikassa.

Mun miälest ei voida mennä [- -] täysin uskonnottomat ry:n mielipiteen mukaa, et ei he voi sanella niinku kaikkea.

Suhtautuminen kristillisyyteen saattaa olla herkempää kuin suhtautuminen muihin uskontoihin. Vaikka opetussuunnitelmassa todetaan, että opetuksen tulisi olla kaikkiaan uskonnollisesti arvovapaata, muihin uskontoihin liittyviä asioita ei välttämättä kyseenalaisteta yhtä rajusti kuin kristillisiä asioita. Samoin on syytä pohtia uskonnoista peräisin olevien ja alkuperäisistä merkityksistään vieraantuneiden perinteiden tai käytäntöjen toteuttamista.

No tää on jännä tää arvovapaa. [- -] Vaikka joku halloween, siihenhän liittyy [- -] tämmösii hahmoja [- -] jotka ehkä viittaa sellaseen pakanauskontoon, aikasempina vuosisatoina ollu. Et vaikka se nykypäivänä on [- -] enemmän niinku naamiaiset [- -] jotka voi kokee siinä semmosta että siinä on tämmösii hahmoja joilla on [- -] ikäviäkin mielikuvia [- -] tai ikäviä merkityksiä ja ei me niistä varotella ja kysellä että saako sinun lapsesi osallistua. [- -] Sitte ehkä tämmösissä kristillisissä asioissa [- -] me hyvin tarkkaan kysytään. Sit [- -] jos ois vaikka jotain joogaa tai meditaatiota ni niihinki liittyy tietynlaista idän uskontoihin viittaavaa filosofiaa. [- -] Siinä pitäis olla tasapuolinen [- -] että yhtä lailla sitte näissäki asioissa oltais [- -] että tiedättehän että meillä on nyt tämmönen ohjelma tulossa et miten teidän lapsenne, saako hän osallistua. Et se on hirveen hankala et mihin sen rajan sit [- -] vetää.

Monikulttuurisessa koulussa työskentelevän opettajan kokemuksen mukaan kriittisimmin kristillisyyteen suhtautuvat oppilaat ja perheet, jotka eivät kuulu mihinkään uskontokuntaan. Muita uskontokuntia edustavat perheet puolestaan saattavat suhtautua kristillisiin elementteihin hyvin avoimesti.

Meillä on osa vitsailluki siitä että pitäis ottaa joululomaki pois niiltä jotka ei tota halua. [- -] Mä oon havainnu [- -] että yleensä muualta tulleet tai muihin uskontokuntiin kuuluvat oppilaat ja heijän perheensä suhtautuu aika avoimesti siihen joulujuhlaan että heidän puolestaan se vois olla vaikka kokonaan kristillinen ku sitte taas elämäkatsomustiedon opiskelijat niin välillä huomaa sen että siellä ollaan tosi kärkkäitä siihen että ei sais olla mitään uskonnollista mukana.

Toisen opettajan kokemuksen mukaan suhtautuminen myös elämäkatsomustiedon oppilaiden perheissä on muuttunut aiempaa avoimemmaksi, ja nykyisin perheiden kanssa voidaan neuvotella esimerkiksi kirkossa käynnistä, jos tilaisuuden ohjelma ei ole kristillinen.

Kun oltii esimerkiks joulunäytelmää kattomas kirkossa niin ET-oppilaat sai lähteä mukaan koska se ei ollu jumalanpalvelus vaan se oli niinkun näytelmä mikä [- -] katottii et sen voi aatella kuuluvaks tämmössee ihan yleissivistyksee tai kulttuuriin. [- -] Vanhemmat on tullu vastaa niin että he on niinkun antanu lapsilleen mahdollisuuden osallistuu siihen et niinkun vuasia sitte sit taas sellanen ei [- -] olisi onnistunu [- -]. Perheetkin saattaa kasvaa tietyl taval tai muuttua avoimemmiks.

Uskonnot herättävät paljon tunteita ja mielipiteitä. Vaikka on tärkeää, ettei kenellekään välitetä uskonnollisia arvoja eikä myöskään ateistisia arvoja, opettajat ajattelivat ainakin juhlissa joitakin uskontoon viittaavia elementtejä olisi perinteen vuoksi hyvä säilyttää. Opettajat toivoivat eri tavoin ajattelevilta kykyä yhteistyöhön ja kompromisseihin.

4.3.3 Ristiriitojen ehkäisy ja selvittäminen

Koska ihmisillä on erilaisia arvoja, ristiriitoja tulee väistämättä. Kuitenkin monet tekijät ehkäisevät niitä sekä niiden aiheuttamia riitoja ihmisten välillä. Keskeistä ristiriitojen ehkäisyssä on toisten ihmisten ja heidän arvojensa kunnioittaminen. Vaikka perheiden arvot eivät vastaisi koulussa välitettäviä arvoja, niitä pyritään kunnioittamaan. Vanhempia voidaan kuulla koulun arvoja päätettäessä esimerkiksi koulukohtaisen opetussuunnitelman suunnitteluvaiheessa (ks. Kansanen 1996, 15).

Vanhempainyhdistykselt tai vanhemmilta vanhempainillassa [- -] on kyselty [- -] näkemyksiä vanhemmilta elikä on otettu huomioon vanhempien näkemyst sillon opetussuunnitelmaa luodes muun moassa.

Opettajan kannalta on tärkeää pystyä perustelemaan se, miksi jotenkin toimitaan ja miksi jotain arvoa välitetään. Perustelut kumpuavat esimerkiksi opetussuunnitelmasta, keinoista tukea oppimista tai halusta luoda oppilaille positiivisia kokemuksia. Opettajat ajattelivat, että vanhempien mieltä ei tarvitse yrittää muuttaa. He kuitenkin pyrkivät siihen, että vanhemmat saadaan hyväksymään koulun arvot, ja keskinäisen kunnioituksen

toivotaan olevan molemminpuolista. Hyvät argumentit tuovat myös opettajalle tunteen siitä, että hän toimii oikein mahdollisesta kriitistä huolimatta.

Jouduin perustelemaan sitä että miksi tämä [Isä meidän -rukous] pitää opetella ulkoa ja perustelin sillä et nykyisin lasten pitää hirveen vähä opetella mitään ulkoo ja sit et ku mennää kirkkoo nii siäl kuitenkin luetaan se niin on paljo kivempi osallistuu kun se osataa ulkoa.

Miä niinkun voin seisoa sen takana mitä miä olen sanonnu et ei oo tullu sellasta oloo että nyt miä olen toiminu täs väärin vaan [- -] miä olen pystyny perustelee sen että miksi näin.

Oppilailta ja heidän huoltajiltaan voi tulla toiveita ja vaatimuksia välitettävistä arvoista, ja niihin suhtaudutaan harkinnalla. Kaikkien toiveita ei pystytä toteuttamaan, eikä oppilaiden tai heidän huoltajiensa saa antaa liikaa määrätä opettajan työtä. Tästä huolimatta tavallisesti yhteistyön vanhempien kanssa koetaan sujuvan sopuisasti.

Yleensä huoltajien kommentit mä [- -] tottakai luen ne mutta niitä en ehkä pidä semmosina omaa työtä määräävinä asioina. Että enemmän kuuntelen mutta en välttämättä toimi niiden mukaan.

Perheiden arvo pitää kunnioittaa mutta tota ei perheekää voi sitte ihan älyttömii vaatimuksia myöskään koululle asettaa.

Ei vanhemmat mitenkää liikaa tyrkytä niit omii arvoja et [- -] pääsääntösest ihan sopusasti mennää.

Tieto on tärkeää keskinäisen kunnioituksen ja ristiriitojen välttämisen kannalta. Ellei toisten ihmisten käytäntöjä ja arvoja tunneta, niitä saatetaan loukata tarkoittamatta. Erityisen suuri riski tähän on, jos koulu on monikulttuurinen. (Ks. Paavola & Talib 2010, 82.)

Jossain kaupungeis mis saattaa olla muslimeita ja hyvin erilaisist uskontokunnistakin oppilaita niin siin tarvi opettajal olla hurjan hyvä tietokin ihan ettei vahingossa tee niinkun asioita mitkä on ristiriidas perheiden arvon kans.

Opettajilta vaaditaan ymmärrystä siitä, millä tavalla ja mitä arvoja voi kulloinkin tuoda esille.

Täytyy olla tilannetajua. [- -] että ymmärtää sen että missä roolissa ja missä tilanteessa, millanen tapa toimia on sopivaa tai ei oo sopivaa.

Helpointa ristiriitojen ehkäisy on, jos ihmiset tuntevat toisensa ja heidän arvonsa ovat luonnostaan yhteiset (ks. Ülavere & Tammik 2017, 135). Vastaavasti saattaa olla

helpompaa riidellä toisen ihmisen kanssa, jos häntä ei tunne eikä hänen kanssaan ole jatkuvasti tekemisissä. Siksi riitoja voi tulla helpommin muiden kuin oman luokan oppilaiden vanhempien kanssa.

Olis tosi tärkeä se koulun ja kodin niinkun samanlaiset [- -] että se olis niinkun yhtenäinen linja siin ettei olis ristikkäisiä asioita.

Kun jokainen tiedostaa, että kaikilla yksilöillä on omat persoonansa ja omat arvonsa, toisia on helpompi kunnioittaa ja ollaan valmiita kompromisseihin. Ristiriitoja voi välttää myös huolehtimalla siitä, että toimii itse koulun arvojen mukaisesti.

Opettajiaki on kuitenkin moneen junaan ja silti tota opetetaan näitä samoja arvoja, että varmasti mielipiteitä on erilaisia mutta silti niinkun, että kaikki pystyis hyväksymään sen, sen yhteisen linjan.

Olen saanu siitä palautetta tänäki syksynä että [- -] on hyvä etten rehtorina huuda enkä kiroile. [- -] Se asettaa minut niinku miättimää et ai että on toisenlaistakii olemassa.

Aina ristiriitoja ei kyetä estämään, ja työssään opettajat joutuvat selvittämään niitä. Usein selvittelyssä mukana on myös rehtori, johon otetaan tavallisesti ristiriidan synnytyä ensimmäiseksi yhteyttä. Tärkeää on selvittää, mitä on tapahtunut ja yleinen tapa ratkoa ristiriitoja on keskustelu. Tilannetta voidaan selvittää yhteisessä tapaamisessa tai keskusteluilla.

He helpommin ottaa yhteyttä ekaks rehtorii ja [- -] sit rehtori alkaa siinä välissä neuvottelemaa et selvittää tilannetta ja tapahtunutta ja mitä on sanottu ja mahdollisest istutaa saman pöyän ääreen [- -] palveriin tai sit käydään wilmalla tai puhe- limitse sitä keskustelua.

Opettaja voi ristiriidoissa hakea tukea kollegoilta erityisesti, jos kyseessä on työyhteisön sisäinen ristiriita.

Koska on uus nuori opettaja niin sitte tuntuu että se oma ääni ei aina välttämättä riitä. Että sitte mä oon monesti menny puhumaa siitä jonku toisen opettajan kanssa ensin, jonka mä arvelen ajattelevan samalla tavalla ja sitte puhunu siitä asiasta yhdessä.

On tilanteita, joissa kodin ja koulun väliset ristiriidat eivät selviä vaan vanhemmat jatkavat koulun syyttämistä väärin arvojen välittämisestä. Jos kuitenkin koulun puolesta voidaan todeta, ettei virheitä olla tehty eikä muutenkaan toimittu vastoin sääntöjä, toimintaa koulussa tarvitse muuttaa.

Sillon tavallaa ku mä oon tutkinu sen että me emme kouluna ole toimineet omasta mielestäni lainvastaisesti mut hualtaja pitää kiinni siint näkökulmastaan niin sit tilanne jää siihen et sit mie niinku totean vaa et kiitos palautteesta. Ja [- -] mä niinku lähden siitä että kun toimitaan lain mukaa niin sitte oppilaitten täytyy käyt-täytyy tiätyl tavalla koulun tilaisuuksissa ja oppitunneilla.

Kun ihmiset pystyvät kunnioittamaan ja arvostamaan toisiaan mielipiteistä ja arvoista riippumatta, myös ristiriitojen ratkaisu on helpompaa.

4.4 Arvokasvatuksen toteutuminen koulussa

Neljäs opettajien vastauksista erittelemäni merkitysyksikkö koskee sitä, kuinka arvokasvatus käytännössä näkyy ja toteutuu koulussa. Sen sisälle muodostin kolme merkityskategoriaa, jotka ovat arvokasvatuksen merkitys, arvokasvatuksen keinot ja arvokasvatuksen tiedostaminen. Taulukossa 5. olen tiivistänyt näistä muodostamani merkityskategoriat, joita käsittelen tarkemmin tässä alaluvussa.

Taulukko 5. Arvokasvatuksen toteutuminen koulussa.

Merkityskategoria	Kuvauskategoriat
Arvokasvatuksen merkitys	Kaiken toiminnan taustalla
	Huomaamaton osa arkea
Arvokasvatuksen keinot	Toimintatavat
	Opettajan esimerkki
	Oppiaineiden sisällöt ja oppimateriaalit
	Arviointi
Arvokasvatuksen tiedostaminen	Reflektointi
	Suunnittelu
	Keskustelu

4.4.1 Arvokasvatuksen merkitys

Arvot ja niiden välittäminen luovat perustan sille, kuinka koulussa toimitaan ja mitä siellä opetetaan. Haastattelemani opettajat ajattelivat, että arvokasvatusta tapahtuu koulun arjessa jatkuvasti ja se liittyy kaikkeen toimintaan.

Se [- -] tiätynlaisen rungon tai pohjan luo sille toiminnalle et se heijastuu niin moneen asiaan. [- -] Se luo tavallaan semmosen perustan minkä päälle voidaan rakentaa et sit jos ne tietyt arvot ei oo ollenkaan hallinnas niin se kaatuu se koko homma.

Nyky-yhteiskunnassa toiminnan arvolähtökohtien tiedostamisen koettiin olevan tärkeää ja esimerkiksi opetushenkilöstölle suunnatuissa koulutuksissa arvojen painotus on viime vuosina saattanut lisääntyä. Opettajille ja rehtoreille tarjottavien koulutusten lähtökohtana on usein arvoperusta.

Mun mielest se on nyt näis koulutuksis [- -] muutamana lähivuonna [- -] tullu sel-laseks, välil miä jopa aattelen et se on sellanen muotiasia mut tota ehkä se on tän yhteiskunnan tarve.

Arvokasvatus on tyypillisesti epävirallista. Oppilaille ei ole välttämättä syytä puhua arvoista vaan parempi käyttää konkreettisempia termejä kuten ”kaveritaidot” tai ”vahvuudet”. Arvokasvatus voidaan yhdistää vaikkapa tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun.

Pienillä oppilailta täytyy alottaa vaan siitä jo että mitä ne ylipäänsä on että ei nyt ehkä puhuta arvo nimelläkään vielä vaan sitä että miten on toiselle kiva kaveri ja tällä tavalla.

Arvokasvatusta tapahtuu koulussa jatkuvasti tiedostamatta ja tiedostetusti ainakin vuorovaikutustilanteissa, riitojen selvittelyissä, opetuskeskusteluissa sekä luokan toimintatavoissa ja koulun toimintakulttuurissa (vrt. Ülavere & Tammik 2017, 136; Thornberg 2008, 1795, 1798).

Oikeestaan koko ajan. [- -] Välituntisin miten toisia kohdataan, osataan arvostaa ja sitte just niinkun melkein kaikis aineishan jollain tavalla ja sit siin vuorovaikutustilanteissa ja tämmösessä.

Kun [- -] oppilait ohjataa jossain kasvatustilanteissa, ne liittyy usein vuorovaikutukseen, sosiaalisii tilanteisiin [- -] jos tulee reaaliaineissa opetuskeskustelua niin niissä [- -] helposti tulee ne arvot mukaan.

Nykyisen opetussuunnitelman rakennusvaiheessa ajateltiin, että kouluissa opetussuunnitelman laatimisen pitäisi lähteä arvojen määrittelystä. Arvojen tulisi konkreettisesti vaikuttaa koulun toimintakulttuuriin.

Tää nykyinen opetussuunnitelma, sillon ku sitä tyästettii niin vaati sen että se lähti koulutasolla [- -] siältä arvojen määrittämisest ja arvojen pitäs näky siin toimintakulttuurissa ja toimintakulttuuriahan nykyinen opetussuunnitelma painottaa paljon.

Vaikka toi inkluusio että yhdessä koulussa oli isona arvona semmonen oppilaitten yhdenvertaisuus siihen että [- -] heidät laitetaan opiskelemaan samaan tilaan ja pyritään tuomaan sitä tukee sinne [- -] missä se ryhmän opetus tapahtuu ja [- -] yksilönkin arvo korostuu [- -] ja millaset järjestyssäännöt on laadittu [- -] meillä toi kansainvälisyyski panottuu siellä ja kodin ja koulun yhteistyö niin [- -] halutaan osallistaa kotiakin koulun toimintaan mukaan ja niinkun pyritään tarjoamaan vanhemmille mahdollisuuksia tulla muulloinki koulussa käymään ku kevät ja joulujuhlassa.

Arvoja välittyy jatkuvasti koulun rakenteen, järjestyssääntöjen sekä sen, kuinka oppilaisiin yleisesti suhtaudutaan, kautta sillä arvot ovat kaikkien näiden taustalla.

4.4.2 Arvokasvatus koulun arjessa

Luokan toimintatavat eli muun muassa se, kuinka asioita tehdään ja millaisia opetusmenetelmiä käytetään, on osaltaan arvokasvatusta. Vaikkapa sillä, painotetaanko luokassa tietoteknisiä taitoja vai kädentaitoja, on merkitystä arvojen kannalta. Tällöin esille tulevat vahvasti opettajan henkilökohtaiset arvostukset.

Vaikka taiteen merkitys [- -] vai teknologian merkitys [- -] et niinkun käytäntö mä mun taito ja taideaine jakotunteja nyt siihen et me käytetään tietokoneita vai siihen et ne oikeesti käsillä tekee jotain. [- -] Ja sitte [- -] jos mä niinkun pidän tärkeänä sitä kohtaamista nii oonko mä nyt oikeesti antanu sille aikaa vai onks ne vaan mulle sanahelinää.

Opettaja on monille oppilaille roolimalli, joka toiminnallaan välittää arvoja. Vaikka opettaja puhuisi kauniita sanoja vaikkapa kohteliaisuudesta, arvot eivät välity oppilaille, jos opettaja itse toimii toisin. Oppilaat siis omaksuvat arvoja jatkuvasti myös opettajan esi-merkin kautta.

Koko ajan sitä yrittää esimerkillään totta kai näyttää sitä arvokasvatusta.

Oppilaat on yleensä vähä sen tyyppisiä että mitä sä itteki oot että jos itellä on paikat vähän sotkussa ni sit huomaa että heilläki on paikat sotkussa.

Oppitunneilla arvokasvatus toteutuu erityisesti reaaliaineissa aiheiden ja keskusteluiden kautta. Ympäristöopissa voi painottua vahvasti ekologisuus ja katsomusaineissa eettiset asiat. Myös ainakin yhteiskuntaopissa ja historiassa oppilaat saattavat ottaa kantaa asioihin arvojen näkökulmasta. Arvoja välittyy ainakin siinä, kuinka aiheita valitaan ja painotetaan ja miten niistä kerrotaan.

Ympäristöoppi esimerkiksi on missä [- -] ekologisuutta [- -] et se voi olla ihan aiheenakin.

Ympäristöopissa oppilaat ottaa aika paljon kantaa, katsomusainekeskustelut saattavat ottaa kantaa. Yhteiskuntaoppi on [- -] sellainen et lapset paljon niinkun ottaa kantaa [- -] historia on sellainen et siällä [- -] harvemmin mut jos joku on oikeen kiinnostunut jostain aihealueesta historiassa nii sit se oppilas saattaa nostaa sen esille ja sanoo että miksi näin on tapahtunut ja sehän on aivan hirveää ja miksei voitu tehdä näin tai siintä johtuu tämä.

Oppiaineissa merkittävässä roolissa ovat oppimateriaalit, jotka tyypillisesti seuraavat opetussuunnitelmaa. Opetusmateriaaleissa arvot tulevat esille monin tavoin. On merkityksellistä, miten asiat ja tapahtumat esimerkiksi oppikirjoissa painottuvat. Myös vaikkapa kirjojen kertomukset ja niissä esitetyt esitetyt perhemallit välittävät arvoja (ks. Karttilmä 2017, 1244).

Millasii perhemalleja esitetään joissakin kirjoissa, kirjasarjoissa, kehyskertomuksissa tai just niissä historian, yhteiskuntaopin kirjoissa, millasii painoarvoja tietyt tapahtumat saa. [- -] Äidinkielen, englanninkieli ku niissä on niitä tarinoita, et kyllähän ne tarinat yleensä välittää jonkilaista. Et hirveen vahvassa asemassa on [- -] kestävä kehitys ollu aapisissa [- -] viime vuosina.

Arvot vaikuttavat myös siihen, mitä asioita on otettu arvioitavaksi ja kuinka arviointi toteutetaan.

Et mitä asioita me ollaan otettu arvioitavaksi jossaki oppiaineessa ni kyllähän seki on niinku arvoitettu et se on tärkeä arvo.

Käytännössä kaikki koulussa oleva ja tapahtuva on jollain tavalla osa arvokasvatusta (ks. Elo 1993, 71).

4.4.3 Arvokasvatuksen tiedostaminen

Haastattelemieni opettajien mukaan jopa suurin osa arvokasvatuksesta on tiedostamaton, sillä se on kiinteä osa päivittäistä arkea. (Vrt. Thornberg 2008, 1796–1797, 1799.)

Se voi olla useammin tiedostamatonta kun tiedostettua että se kuitenkin on siin mukana siin kaikkes arjessa huamaamattakin.

Kyllä se jokapäiväinen elämä on aika lailla [- -] tiedostamatonta. [- -] Millasia asioita kukanenki opettaja painottaa, millasiin asioihin me puututaan tai ei puututa tai miltä meidän luokkahuoneet näyttää ja muuta.

Vaikka arvokasvatuksen todettiin olevan usein tiedostamatonta, opettajat ajattelivat, että välitettyjen arvon tiedostamiseen pyrkiminen on tärkeää. Tähän esitettiin keinoiksi esimerkiksi oman toiminnan reflektointia, kollegoiden kanssa keskustelua, sekä alaa koskevan kirjallisuuden lukemista. Keskeisenä pidettiin kykyä tunnistaa ja tiedostaa omaa toimintaa. Tiedostaminen saattaa muuttua haastavammaksi uran edetessä, kun opettaja yhä enemmän vaistonvaraisesti.

Mä toivoisin että se koulumaailmas olis enemmän sitä tiedostettua mutta [- -] varmaan mitä pidemmälle menee uraki nii sitä enemmän se menee tiedostamattomasti, mä luulisin näin. Koska sitte sitä alkaa esimerkiks niitä riitoja sovittelua ja niinkun puhua oppilaille aika semmosella tietyllä rutiinilla nii sitte ei ehkä enää kyseenalaista niin paljon sitä edes että miten sitä tekee et sitä vaan tekee.

Toisaalta työkokemuksen myötä opettaja voi tulla myös tietoisemmaksi arvoistaan, kun hän on erilaisissa tilanteissa joutunut pohtimaan sitä, kuinka ratkaisut perustellaan.

Käytännön tilanteitten kautta tulee ja sit sen ammattiroolin kautta että mikä niinku vahvistuu kun tulee työkokemusta. [- -] Ku joutuu noihin äkkinäisii aika vaikeisiiki tilanteisii niin tota joutuu miättii et minkä pohjalt miä toimin, millä miä perustelen ne ratkasut mitkä miä teen. Ni sillon tulee niinku pohdittuu etkä mitkä mejän arvot on ja mitkä mun arvot on.

Työkokemuksen avulla hankittu hiljainen tieto helpottaa arvojen välittämistä, mutta jos se saa opettajan toimimaan kyseenalaistamatta ja refleктоimatta toimintaansa, opettaja saattaa huomaamattaan toimia omien ja koulun arvojen vastaisesti. Hiljainen tieto auttaa reagoimaan tilanteisiin nopeasti, mutta välillä omaa toimintaa on tärkeää kyseenalaistaa.

Vaikka arvokasvatus on pääasiassa jatkuva prosessi, opetuksessa voidaan välillä painottaa arvokasvatusta tietoisemmin. Koulussa järjestettävissä juhlissa arvot ovat vahvasti läsnä siinä, mitä ja miten juhlitaan.

Tietosuus tulee ehkä enemmän näissä juhlatilanteissa ja tämmösissä millaisia lauluja vaikka valitaan, siellä se on niinku todella tietoista.

Tiettyjä arvoja voidaan ottaa esille ennalta suunnitellusti vaikkapa viikoittain, jolloin arvosta keskustellaan tietoisesti ja tarkkaillaan sen toteutumista.

Mun luokassa [- -] meillä on joka maanantai tämmönen luokkapiiri, missä aina otetaan [- -] yks vahvuus esille ja sitte katellaa sitä vahvuutta koko viikko että tarkkailla, että yritetään olla [- -] jos se on vaikka rohkeus niin yritetään olla rohkeita.

Myös lukuvuoden ajaksi saatetaan valita arvoja, joihin kiinnitetään erityisesti huomiota. Arvoja kirjataan koulun lukuvuosisuunnitelmaan ja opetussuunnitelmassa on laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia, joita voidaan tietoisesti painottaa. Lisäksi koulussa voidaan vuosittain keskittyä tiettyihin ilmiöihin, joiden kautta arvoja välittyy.

Meil on ollu [- -] erilaisuuden kunnioittamista ja toisten kunnioittamista ja [- -] niinku nostetaan ihan tietosesti yheks osaksi opetusta joko ilmiöks tai sit tämmösseks laaja-alaiseks kokonaisuudeks [- -] ja sit tavallaan pidetään [- -] pinnalla sitä asiaa vaikka se ois muutenkin mut että sit se niinkun on tiatosempaa.

Arvot tulevat esille lukuvuosisuunnitelmaan asetettavien tavoitteiden kautta ja ne voidaan kirjata näkyviksi esimerkiksi koulun Pedanet-sivuille. Rehtorina tällä hetkellä toimiva opettaja korosti sitä, kuinka tärkeää on, että jo lukuvuodelle asetetaan jokin keskeinen tavoite, josta kaikki ovat tietoisia ja jossa tiivistyvät keskeisimmät arvot. Koulun henkilökunnan jäsenille saatetaan myös antaa omia vastuualueita. Yksi haastattemistani opettajista toimi koulunsa ”ekotukihenkilönä”.

Ne on esimerkiks mejän Pedanet -sivuillakin olemassa ainakin mejän koulun sivuilla mutta eipä se pahitteeks tekis että ne joka syksy käytäis henkilöstön kanssa läpi. [- -] Kaikki lähtee siitä vision määrittämisestä ja rehtorin pitää pitää huoli siitä että syksyn alussa määritellään aina visio ja jokainen on tietoinen siitä ni yhtä lailla siihen visioohan niinku kytkeytyy tavallaan ne arvot et ne ois helppo käydä [- -] samassa läpi.

Opettajat ajattelivat, että arvoista olisi hyvä puhua kollegoiden kanssa ja että ennen lukuvuoden alkua tärkeimmät arvot voitaisiin käydä yhdessä läpi. Tällöin koulun opettajat olisivat tietoisia yhteisistä arvoista. Kaikki opettajat eivät välttämättä tunne kaikkia opetussuunnitelman yksityiskohtia erityisesti, jos takana on pitkä ura ja useita erilaisia opetussuunnitelmia. Tärkeimpien arvojen läpi käyminen yhteisesti pakottaisi ajattelemaan niitä ja tekisi arvokasvatuksesta tietoisempaa. Ylipäänsä keskustelu koettiin keinoksi jäsentää ja valita arvoja.

Opiskeluajasta on jäänyt arvokasvatukseen liittyen käteen [- -] ne keskustelut toisten opiskelijoitten kanssa ku on mietitty sitä, että millaisia arvoja haluaa välittää siellä koulussa.

Minust se [keskustelu] on hyvä tapa koska [- -] useampia vuosia opettajana olleen [- -] voi olla et ihan näit kaikkii asioit siält uudest opetussuunnitelmast ei tuu luetaan [- -] hirveen tarkasti. [- -] Tommosten myötä niin siihen on kaikkien pakko kiinnittää huomiota, kuitenkin tärkeest asiast on kyse.

Kiire estää usein puhumisen, eikä kollegoiden kanssa välttämättä ehditä keskustella niin paljon kuin toivottaisiin. Itsenäisesti opettaja voi tehdä arvokasvatuksesta tietoisempaa esimerkiksi lukemalla alan kirjallisuutta tai osallistumalla aiheeseen liittyviin koulutuksiin. Opettaja voi myös tietoisesti vaikkapa tietyissä vaiheissa lukuvuotta reflektoida mennyttä ja suunnitella tulevaa.

Omaki aktiivisuus ja kiinnostus asian suhteen että on ehkä hakeutunu sen tyyppisille kursseille tai seminaareihin, tutustunu semmoseen kirjallisuuteen missä näitä vielä pohditaan.

Olis mun mielestä hirveen hyvä että aina pysähtyis jossain vaiheessa lukuvuotta [- -]. Mä ite oon tykänny pysähtyä aina syksyllä ennenku koulu alkaa ja sitte tässä joulun tienoilla sitte ku suunnitelen et miten se kevät edetään [- -] miettimään että mitä on tehty ja mitä sitte tulee seuraavaksi [- -]. Siinä kouluarjessa ei huomaa ajatella sitä laajempaa kokonaisuutta mihin ollaan menossa ja mitkä on niitä asioita mitä oikeesti näiden lasten olis tärkeintä oppii koulussa, että aina ne ei välttämättä okaan niitä Suomen kasvejakaan vaikka nekii tärkeitä on, vaan enemmän niitä yhdessä toimimisen taitoja esimerkiks ja semmosia asioita.

Oman ihmis- ja oppimiskäsityksen tunteminen auttaa tekemään itselle näkyväksi arvot, joille käsitykset perustuvat. Tällöin opettaja tiedostaa lähtökohdat omalle toiminnalleen ja arvokasvatukselleen.

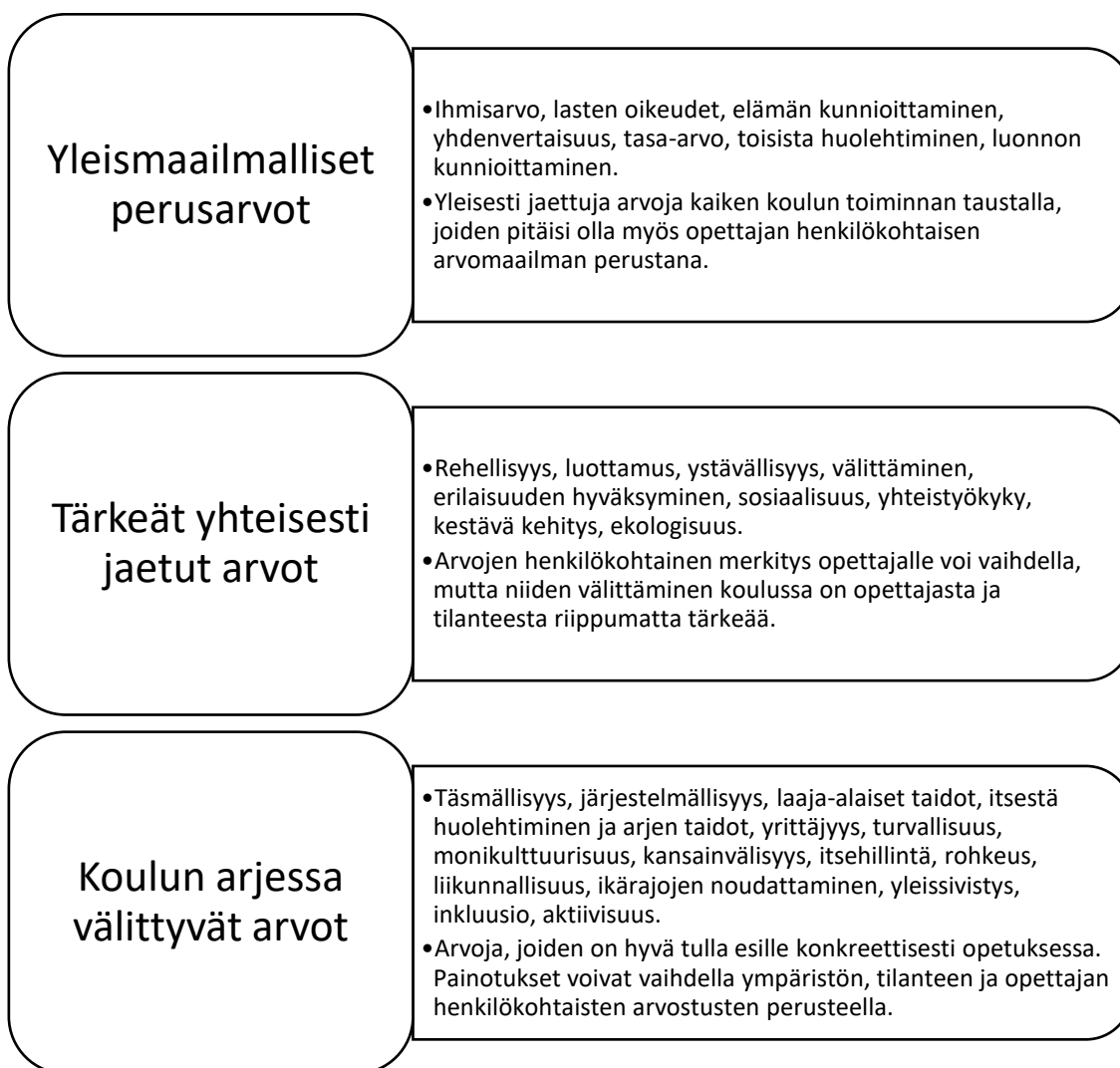
[Koulutuksessa] mejän piti pohtia omaa ihmiskäsitystä ja mejän oppimiskäsitystä että siellä [- -] ohjattiin meitä siihen että me tuotas ittelle näkyväksi se että miksi minä toimin niinku toimin, et mihin mun ihmiskäsitys pohjautuu et se oli minust tosi hyvä et siellä joutu käymään tämmöstä [- -]. Se on tosi, tosi iso juttu että ymmärtää sen että mun ihmiskäsitys pohjautuu tähän ja tästä lähtökohasta mä näiden ihmisten kanssa toimin.

Kaikki arvokasvatus ei voi olla tietoista mutta jos toiminta on suunniteltua ja opettaja tietää, mihin se perustuu, tietoisien arvokasvatuksen määrä suhteessa tiedostamattoman arvokasvatuksen osuuteen kasvaa (ks. Anttonen 1996, 97).

5. POHDINTA

5.1 Tulosten yhteenveto

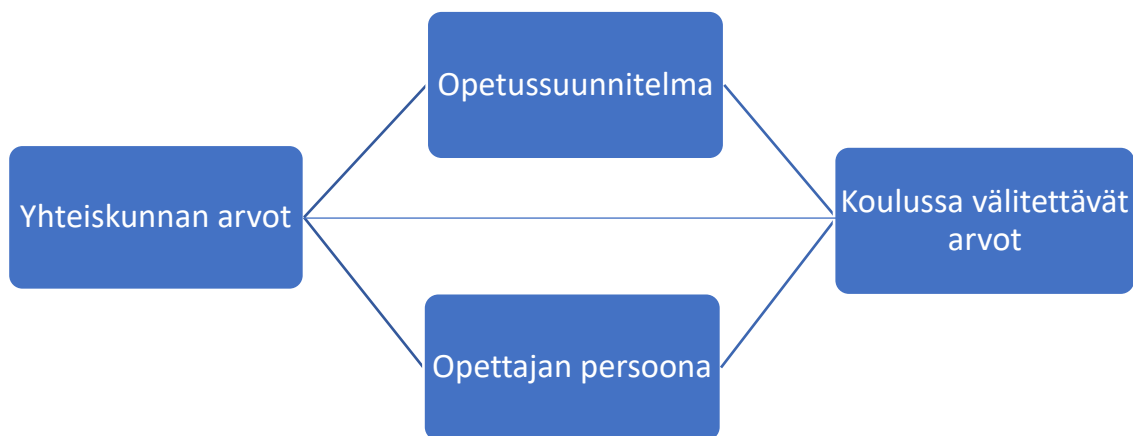
Tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, millaisia arvoja koulussa välitetään, miten opettajat henkilökohtaisesti suhtautuivat koulussa välitettäviin arvoihin tai arvokasvatuksessa kokemiinsa ristiriitoihin sekä kuinka arvokasvatus toteutuu koulun arjessa. Olen jakanut opettajien puheesta erittelemäni arvot kolmeen luokkaan ja esittelen niistä muodostamani tulosavaruuden kuviossa 1.



Kuvio 1. Opettajien puheessa esiintyneet arvot.

Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat yleismaailmalliset perusarvot, jotka tarkoittavat niitä arvoja, joita opettajat pitivät yhteisen elämän ja arvokasvatuksen perustana. Opettajat ajattelivat, että jokaisella opettajalla tulisi olla tietynlainen arvopohja, johon kuuluisivat ainakin perusarvot kuten ihmisarvo ja luonnon kunnioittaminen. Työtä tehdään arvope-
rustan pohjalta. Toisen opettajien puheesta erittelemieni arvojen luokan muodostavat tärkeät yhteisesti jaetut arvot kuten rehellisyys ja luottamus, joiden välittämistä kaikki haastatteleman opettajat pitivät tärkeinä. Jokaisen opettajan tulisi välittää näitä arvoja oppilaille riippumatta siitä, kuinka merkittäviä ne ovat hänelle henkilökohtaisesti. Tärkeät yhteisesti jaetut arvot ovat hieman konkreettisempia kuin yleismaailmalliset perusarvot. Niiden on hyvä olla osa opettajan omaa arvomaailmaa, sillä muuten työn tekeminen on vaikeaa ja raskasta. Lisäksi erittelin opettajien puheesta arvoja, jotka tulivat esille opettajien muussa arvokasvatusta koskevassa puheessa. Nämä arvot olivat hyvin arkisia ja konkreettisia. Opettajan henkilökohtaiset arvostukset vaikuttavat siihen, kuinka näitä arvoja painotetaan.

Kuviossa 2. kiteytän tulosavaruuden siitä, mihin haastatteleman opettajat ajattelivat arvokasvatuksen perustuvan. Kuviossa vasemmalla ovat yhteiskunnan arvot, jotka vaikuttavat opetussuunnitelmaan sekä opettajan henkilökohtaisiin arvoihin. Ne puolestaan muodostavat yhdessä perustan koulun arvokasvatukselle. Yhteiskunnan arvot vaikuttavat myös suoraan koulun arvoihin esimerkiksi perinteiden kautta, ja koulun arvot puolestaan vaikuttavat siihen, millaisia yhteiskunnan arvot ja sen myötä myös muun muassa opetussuunnitelman tai opettajien arvot ovat tulevaisuudessa. Lisäksi koulu tarjoaa opettajille kokemuksia, joita he eivät muussa arjessaan saisi, jolloin koulu voi myös suoraan vaikuttaa opettajan arvomaailmaan. Arvojen välittämisessä pyritään huomioimaan oppilaiden ja heidän perheidensä ajatukset ja tilanteet. Vanhempia voidaan kuulla esimerkiksi koulukohtaista opetussuunnitelmaa työstettäessä.



Kuvio 2. Arvokasvatuksen perusta.

Opetussuunnitelman arvojen on tärkeää mahdollistaa se, että ainakin suurin osa oppilaista kykenee käyttämään taitojaan hyvin tarkoituksiin. Koska opettajan persoonan vaikutus opetussuunnitelman toteuttamiseen on suuri, voidaan myös opettajankoulutuksella mahdollisesti vaikuttaa olennaisesti arvokasvatukseen. On tärkeää, että opettajat ovat sitoutuneita opetussuunnitelman noudattamiseen sekä ainakin sen keskeisimpiin arvoihin. Tästä huolimatta opettajilla tulee olla myös kyky ajatella itsenäisesti arvoja ja niiden merkitystä, sillä näitä taitoja hänen on opetettava oppilaille. Reflektointi sekä kollegoiden kanssa käytävät keskustelut ovat tehokkaita keinoja tehdä arvokasvatuksesta tietoisempää. Lisäksi on syytä muistaa, etteivät opetussuunnitelmassa mainitut arvot ole ehdottomasti oikeita. Haastatteleman opettajat nostivat esille esimerkiksi natsi-Saksan, jonka totalitaristisessa yhteiskunnassa koulujen rooli lasten aivopesussa oli merkittävä. Esimerkki on toki varsin äärimmäinen mutta muistuttaa, että aina opetussuunnitelman arvojen toteuttaminen ei ole eettisesti oikein, vaikka se onkin opettajan virkaan liittyvä velvollisuus.

5.2 Tulosten tarkastelu suhteessa teoriapohjaan

Arvojen eriytyminen (ks. Kuvio 1.) vastaa hyvin Turusen arvoluokittelua, jossa arvot on jaettu abstrakteihin varsinaisiin arvoihin, hieman konkreettisempiin ihanteisiin sekä arkiin ja konkreettisiin arvostuksiin, joita on lukematon määrä ja jotka ovat yleisiä kouluarjessa (ks. Turunen 1992; Launonen & Pulkkinen 2004, 16). Kaikki opettajien mainitsemat arvot vastasivat hyvin opetussuunnitelman arvoja, eikä yksikään arvoista ollut ristiriidassa POPS:in kanssa. Yleismaalliset perusarvot sekä tärkeät yhteisesti jaetut arvot tulevat esille erityisesti POPS:in arvopohjassa ja koulun arjessa välitettävät arvot laaja-alaista osaamista koskevissa sekä oppiainekohtaisissa tavoitteissa. (ks. Opetushallitus 2014.) Opettajat katsoivat, että arvokasvatuksen tulee perustua ensisijaisesti yhteiskunnan arvoihin, jotka ilmenevät opetussuunnitelmassa ja se, millaisia arvoja opettajat kertoivat koulussa välittävän, vastasi hyvin tätä käsitystä. Lisäksi opettajat korostivat sitä, että opettajan oma persoona, johon kuuluvat myös hänen omat arvonsa, on tärkeä työväline (ks. Pietiläinen 2018, 41). Näin ollen omia arvoja ei pystytä työssä sivuuttamaan, vaan ne määrittävät lopulta sen, kuinka opettaja opetussuunnitelman luomissa puitteissa toimii. (Ks. Kallio 2015; Katilmiš 2017, 1243, 1248; Ülavere & Tammik 2017, 135.)

Haastattelemani opettajat kokivat, että heidän omat arvonsa, jotka tyypillisesti olivat peräisin kodista ja lapsuudesta (vrt. Thornberg 2008, 1793, 1795), olivat samankaltaisia kuin opetussuunnitelman arvot. Opettajat ajattelivat, että opettajaksi valikoituu tyypillisesti henkilöitä, joille koulun arvot ovat pääasiassa luonnollinen osa omaa persoonaa. Suurin osa opettajista on kasvanut suomalaisessa yhteiskunnassa, käynyt läpi suomalaisen koulujärjestelmän ja siten sosiaalistunut yhteiskunnan arvoihin (ks. Schwartz 2011, 13). Opettajan ammattiin kouluttaudutaan, koska opettajuus koetaan tärkeäksi. Työtä on vaikeaa saada, jos työhaastattelussa ilmenee, että hakijan arvomaailma ei vastaa koulun arvoja. Opettajilla saattaa kuitenkin olla esimerkiksi vakaumuksellisia arvoja, joiden välittämisen koulussa ei ajateltu olevan sopivaa. Ylipäänsä opettajat suhtautuvat harkinnalla henkilökohtaisten arvojen kertomiseen oppilaille erityisesti, jos arvot ovat jollain tavalla ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa. Haastattelemani opettajat olivat tietoisia siitä, että he vaikuttavat omalla esimerkillään erityisesti pienten oppilaiden mielipiteisiin (ks. Turunen 1992, 242; Thornberg 2008, 1796; Thornberg & Oğuz 2013, 52–53; Ülavere & Tammik 2017, 136). Opettaja voi myös haluta säilyttää osan arvoistaan yksityisinä ja varoa siksi henkilökohtaisten mielipiteidensä kertomista oppilaille (ks. Cantell 2011, 154–155).

Opettajat pitivät tärkeänä koulun ja kodin välistä keskeistä kunnioitusta riippumatta siitä, ovatko niissä toteutuvat arvot samanlaisia. He näkivät, että oppilaille tulisi kertoa, mikä on opetussuunnitelman mukaisesti oikein mutta vanhempien näkemyksiä ei silti haluttu oppilaiden kuulleen tyrmätä. Tyypillisesti suurilta riidoilta vältytään, mutta joskus arvot aiheuttavat ristiriitoja, joita voidaan ratkaista esimerkiksi keskustelemalla (vrt. Ülavere & Tammik 2017, 135, 138). Uskonnonopetuksen ja uskonnollisia piirteitä sisältävien tilaisuuksien ajateltiin olevan keskeinen ristiriitojen aiheuttaja. Erityisesti koulun juhlissa arvot ovat vahvasti läsnä, mikä herättää kysymyksiä siitä, millaisia juhlien pitäisi olla ja mitä arvoja niissä saisi välittää (ks. Paavola & Talib 2010, 71). Kenenkään arvoja ei haluta muuttaa väkisin, ja opettajat toivoivat, että eri tavoin ajattelevat ihmiset olisivat valmiita kompromisseihin. Tällöin perheet hyväksyisivät koulun toiminnan, vaikka se ei täysin vastaisi heidän arvojaan. Jatkuvat arvoristiriidat ja niiden selvittely kuormittavat niin opettajia kuin perheitäkin, joten keskinäinen kunnioitus sekä pyrkimys ymmärtää ja hyväksyä toisten arvoja ovat koulussa todella tärkeitä.

Arvokasvatus ei tarkoita ainoastaan arvojen välittämistä vaan myös kasvatusta siihen, että oppilaat tiedostavat arvonsa, kykenevät pohtimaan niitä ja ymmärtävät miksi ne ovat tärkeitä (ks. Pietilä 2003, 9; Launonen 2000, 31). Arvokasvatuksen ajateltiin olevan tehokkaampaa, jos oppilaat oppivat ymmärtämään välitettyjen arvojen merkityksen. Opettajat kokivat palkitsevaksi sen, että oppilaat toteuttavat itsenäisesti arvoja, joita koulussa on käsitelty. Opettaja voi ajatella onnistuneensa, jos lapsi toimii välitettyjen arvojen mukaisesti. Yhtä lailla pidettiin tärkeänä sitä, että arvoja opitaan kyseenalaistamaan, sillä yhteiskunnassa vallitsevat arvot eivät läheskään aina ole ehdottomia vaan kulttuurin on myös kehityttävä, mikä vaatii olemassa olevien arvojen kyseenalaistamista (ks. Rokeach 1973, 5–6). Jotta arvoja voidaan käsitellä niin, että niiden merkitys ymmärretään, myös opettajan on tärkeää tiedostaa niiden merkitys.

Koska arvokasvatus on koulussa alati jatkuvaa ja arvot luovat perustan kaikelle koulun toiminnalle, kaikkea arvokasvatusta on mahdotonta tiedostaa. Tyypillisesti tiedostamattomassa arvokasvatuksessa korostuvat opettajan henkilökohtaiset arvot, joten välitettävien arvojen tiedostaminen olisi tärkeää. (Ks. Thornberg 2008; 1798–1799; Turunen 1992, 250.) Haastattelemieni opettajien mukaan hyviä keinoja tiedostaa paitsi omat arvonsa myös oppilaille välitettävät arvot ovat erityisesti kollegoiden kanssa keskustelu

sekä oman toiminnan reflektointi. Koulutuksissa voidaan edelleen vahvistaa arvoperustan tuntemusta ja opetuksen suunnittelu ennalta parantaa arvokasvatuksen tiedostamista. Kaikkiaan arvokasvatuksen merkityksen koettiin kasvaneen viime vuosina samaan aikaan kun yhteiskunnan arvot ovat koventuneet ja lasten kotoaan saama arvopohja on heikentynyt (ks. Roux & Dasoo 2020, 6; Katilmiş 2017, 1237–1238). Koulun ja opettajan vastuu arvokasvatuksessa on lisääntynyt ja ”pehmeitä” arvoja pyritään korostamaan (vrt. Pietilä 2003).

5.3 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita

Tutkielmani tulokset vastasivat kaikkiaan hyvin aiempien arvokasvatuksesta tehtyjen tutkimusten tuloksia. Itseäni hämmästytti se, kuinka kokonaisvaltaisena prosessina opettajat arvokasvatuksen kokivat, sillä en aiemmin ollut ajatellut, miten laajasti arvot vaikuttavat koulun arkeen. Haastattelujen alussa osa opettajista pohti, olisiko heillä tarpeeksi kerrottavaa arvokasvatuksesta. He eivät välttämättä itsekään olleet ajatelleet joidenkin asioiden liittyvän arvoihin, mutta lopulta arvojen ymmärrettiin olevan lähes kaikkien koulun tapahtumien taustalla. Tein haastattelut ennen Covid19-viruksen aiheuttaman pandemian puhkeamista ja sen aiheuttamaa etäopetusjaksoa, mutta analysoin tuloksia ja kirjoitin tutkimusraporttia etäopetusjakson aikana. Tämä sai minut pohtimaan arvokasvatuksen mahdollisuuksia ilman lähiopetusta. Etäopetuksen myötä oppilaiden kokemukset kouluympäristössä sekä vuorovaikutustilanteet vähentyivät, ja koska ne ovat arvokasvatuksen kannalta erityisen tärkeitä tekijöitä, arvokasvatuksen näkökulmasta lähiopetus on yhtäältä mahdollisesti korvaamatonta. Toisaalta väliaikaisena jaksena etäopetus saattoi nostaa esille arvoja, jotka eivät normaalisti koulutyössä ole vahvasti läsnä.

Sen lisäksi, että arvokasvatuksen koettiin olevan hyvin kokonaisvaltainen prosessi, välitettävälle arvoille annettiin monipuolisia perusteluja. Kandidaatin tutkielmani osallistuneet luokanopettajaopiskelijat ajattelivat, että välitettävät arvot valittaisiin joko henkilökohtaisten arvojen tai yhteiskunnan ja opetussuunnitelman arvojen perusteella. Haastattelemani opettajat puolestaan eivät laittaneet näitä asioita vastakkain. He korostivat opettajan persoonan ja omien arvojen merkitystä siinä, kuinka opetussuunnitelman ja yhteiskunnan arvoja painotetaan sekä siinä, miten työtä lopulta tehdään. Ero saattaa ainakin

osittain johtua erilaisista aineistonkeruumenetelmistä, sillä haastattelu antaa mahdollisuuden pohtia perusteita syvällisemmin kuin kysely. Lisäksi on syytä huomioda, että opettajilla oli paljon enemmän käytännön kokemusta arvokasvatuksesta koulussa kuin opiskelijoilla. Opettajat kykenivät pohtimaan laajasti arvokasvatusta, eikä opetussuunnitelman tai persoonan merkitystä haluttu vähätellä. Opiskelijana minulle oli antoisaa kuunnella kokeneiden opettajien ajatuksia siitä, kuinka omaa persoonaa ei ole mahdollista tai edes tarpeellista täysin piilottaa, vaan että se on opettajalle tärkeä työväline.

Siitä, mitä arvoja opettajat oppilaille välittävät, voisi tehdä myös määrällistä jatkotutkimusta. Sen avulla voisi esimerkiksi selvittää, vaikuttaako vaikkapa opettajan ikä tai asuinpaikka välitettäviin arvoihin. Haastattelemieni opettajien välittämät arvot olivat pääasiassa samanlaisia kuin koulun arvot, minkä ajateltiin ainakin osittain johtuvan siitä, että he opettivat samassa kulttuurissa, jossa olivat itse kasvaneet. Tästä syystä olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka opettajat, jotka ovat kasvaneet toisessa kulttuurissa ja käyneet läpi jonkun toisen valtion koulujärjestelmän, suhtautuisivat koulussa välitettäviin arvoihin. Toisaalta arvot, joiden välittämistä haastattelemani opettajat pitivät kaikkein tärkeimpänä, olivat hyvin yleismaallisia ja tärkeitä kulttuurista riippumatta. Silti erityisesti uskonnollisia arvoja koskevia ristiriitoja pidettiin tavallisina, joten olisi tärkeää tutkia, milaista yhteistyötä katsomuksellisesti erilaiset ryhmät koulussa voisivat tehdä.

Opettajat kertoivat, kuinka oppilaille saatetaan järjestää esimerkiksi erillisiä joulujuhlatilaisuuksia tai että yhteisistä tilaisuuksista pyritään karsimaan uskonnolliset elementit pois. Tällöin kenenkään ei tarvitse osallistua vakaumuksensa vastaiseen, mutta oppilaat eivät pääse tutustumaan toisiin uskontoihin. Jos järjestettäisiin useita tilaisuuksia, joissa vaikkapa joulun aikaa juhlistaisiin eri kulttuurien rituaalein niin, että oppilaat osallistuisivat niihin kaikkiin, voitaisiin tutkia, avartaisiko erilaisiin juhliin osallistuminen oppilaiden ja perheiden arvomaailmaa. Tilaisuuksissa ei luonnollisesti saisi olla tarkoituksena käännyttää ketään, ja niihin osallistumisen tulisi perustua vapaaehtoisuuteen. Voisi kuitenkin olla toimivampaa edistää erilaisten katsomusten välistä tasa-arvoa, niin, että niitä tuotaisiin yhtäläisesti esille kuin niin, että niiden olemassaoloa ja vaikutuksia pyritään piilottamaan.

Haastatteluissa ilmeni myös, että työyhteisöissä ei aina hyväksytä kaikkien poliittisten puolueiden kannattamista. Jos opettajat saattavat työyhteisöissä tulla leimatuiksi

puolueensa edustajiksi, voidaan pohtia, kuinka esimerkiksi vanhemmat suhtautuvat aktiivisesti puoluepolitiikassa mukana oleviin opettajiin. Vaikka opettaja hoitaisi työnsä hyvin eikä toisi siinä lainkaan esille poliittisia arvojaan, hän saattaa joutua kohtaamaan ennakkoluuloja erityisesti sellaisten perheiden osalta, jotka eivät jaa hänen edustamansa puolueen arvoja. Uskon, että puoluepolitiikkaan osallistuvien opettajien kokemat ennakkoluulot olisivat kiinnostava jatkotutkimusaihe.

Vaikka opetussuunnitelman laatijat päättävät sen, millaisia arvoja koulu instituutiona välittää, myös opettajat käyttävät yhteiskunnallista valtaa siinä, kuinka he arvot oppilaille välittävät. Jos opettaja saa lapsen ja sitä kautta lapsen perheen innostumaan vaikkapa kierrätyksestä tai liikunnasta, arvokasvatuksella on parhaimmillaan kauaskantoisia yhteiskunnallisia vaikutuksia, jos uudet arvot omaksutaan osaksi omaa persoonaa ja elämäntapaa. Kuitenkin on tärkeää muistaa, että vaikka koululla ja opettajalla on merkittävä vaikutus lapsen elämään ja arvoihin, mahdollisuudet vaikuttaa ovat rajallisia. Ketään ei voida pakottaa omaksumaan tiettyjä arvoja ja opettajat kohtaavat tilanteita, joissa lapset tai perheet eivät opettajan toiminnasta huolimatta omaksu välitettyjä arvoja. Haastatte- luissa en käsitellyt opettajien kanssa sitä, tuntevatko he riittämättömyyden tunnetta tällai- sissa tilanteissa ja kuinka tunnetta mahdollisesti käsitellään, mitä tulevana opettajana olen tutkielmaprosessin aikana pohtinut. Opettajien vastauksissa ilmeni käsitys siitä, että opet- taja ei voi vaikuttaa kaikkeen ja se on vain hyväksyttävä. Kaikkiaan mahdollinen riittä- mättömyyden tunne ja sen käsittely arvokasvattajana olisi mielenkiintoinen jatkotutki- musaihe.

LÄHTEET

- Ahlman, E. 1976. Kulttuurin perustekijöitä: Kulttuurifilosofisia tarkasteluja. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Ahonen, J. 2002. Eettinen opettaja – eettinen vaikuttaja. Teoksessa R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 65–73.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Airaksinen, T. 1993. Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama, & B. Wahlström (toim.) Hyvä opetus – Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatusta koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 9–31.
- Alastalo, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. 2017. Asiantuntijahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori & A. L. Aho. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 181–197. E-kirja.
- Alho, E., Rinta-Kiikka, S. & Yrjölä, T. 2018. PTT raportteja 258. Talous, arvot ja alueellinen sosiaalinen pääoma. Helsinki: Pellervon taloustutkimus PTT.
- Anttonen, S. 1996. Arvokasvatusta monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 67–87.
- Beck, L. G. & Murphy, J. 1994. Ethics in Educational Leadership Programs: An Expanding role. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Broady, D. 1987. Den dolda läroplanen. 5. painos. Tukholma: Symposion.
- Brunila, K. 2011. Kasvatusta ja koulutus projektimarkkinoilla. Kasvatusta, 42(3), 222–231.
- Cantell, H., Cantell, M. & Vehniäinen, J. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat?: Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Dasoo, N. & Roux, C.J. 2020. Pre-service teachers' perception of values education in the South African physical education curriculum. *South African Journal of Childhood Education (SAJCE)*, 10(1).
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström (toim.) *Hyvä opetus – Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus, 70–94.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action: Volume 1, Reason and the rationalization of society*. Käänt. T. McCarthy. London: Heinemann.
- Habermas, J. 1987. *Järki ja kommunikaatio: Tekstejä 1981-1985*. Suom. J. Kotkavirta. Helsinki: Gaudeamus. Alkuperäinen teksti: *Kommunikatiivisen toiminnan käsitteen tarkastelua*. Teoksesta *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Suhrkamp 1984, 571–606.
- Halstead, J.M. 1996. *Values and Values Education in Schools*. Teoksessa J.M. Halstead & M. Taylor (toim.) *Values in Education and Education in Values*. London & Washington D. C.: The Falmer Press, 3–14.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 36(5), 340–354.
- Heiskanen, T., Leinonen, M. & Otankorpi-Lehtoranta, K. 2017. *Kyselyhaastattelu*. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori & A. L. Aho. 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 67–87. E-kirja.

Helkama, K. 1997. Arvojen ja ihmiskuvan murros. Teoksessa T. Hämäläinen (toim.) *Murroksen aika: selviääkö Suomi rakennemuutoksesta?* Porvoo, Helsinki & Juva: WSOY, 241–263.

Hirsjärvi, S. 1975. Arvot ja arvojen konsistenssi kasvatustavoitteiden määräytymisen lähtökohtana: kasvatustieteen lisensiaattitutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hoffman, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita, 7–12.

Holmberg, N. 2019. Koulun joulujuhlan järjestäminen kirkossa on lainvastaista – eduskunnan apulaisoikeusasiamies tyrmäsi kouvolaalaiskoulun käytännön. *Maaseudun tulevaisuus*. 8.11.2019. Saatavilla www-muodossa: <https://www.maaseuduntulevaisuus.fi/politiikka/artikkeli-1.546742>. (Luettu 20.5.2020.)

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 173.

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvaara & A. L. Aho. 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 9–38. E-kirja.

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

Ikävalko, E. 2016. Vaikenemisiä ja vastarintaa: Valtasuhteet ja toiminnan mahdollisuudet oppilaitosten tasa-arvosuunnittelussa. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kallio, E. 2005. *Kasvatus hajoavassa ajassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Katılmış, A. 2017. Values education as perceived by social studies teachers in objective and practice dimensions. *Educational Science: Theory and Practice*, 17(4), 1231–1254.

Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali P. 2010. Risto Reipas riskinottaja. *Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen*. Teoksessa S. Keskitalo-Foley, K.

Komulainen, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 15–36.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.

Kluckhohn, C. 1951. Människans spegel. Stockholm: Tiden.

Korhonen, M. 2012. Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille?: Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa. Joensuu: Itäsuomen yliopisto.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986. 5a § (30.12.2014/1329) Toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi oppilaitoksissa. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609#P5](http://www.muodossa:https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609#P5). (Viitattu 17.4.2020.)

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

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

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L. & Ronkainen, S. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.

Luomanen, J. & Nikander, P. 2017. Haavoittuvat haastateltavat? Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori & A. L. Aho. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 245–254. E-kirja.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. 2018. Stockholm: Skolverket.

Marton, F. 1981. Phenomenography – describing the world around us. *Instructional Science* 10(2), 177–200.

- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert Sherman & Rodman Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer, 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos. 3. laitos, 2., korjattu painos. Helsinki: International Methelp.
- Mustonen, H. 2019. Luokanopettajaopiskelijoiden odotuksia arvokasvattajana toimimisesta. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Kandidaatin tutkielma.
- Mäkelä, K. 1991. Johdatus tieteelliseen toimintaan ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudemus, 42–61.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori & A. L. Aho. 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 367–380. E-kirja.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Noddings, N. 2012. *Philosophy of education*. Kolmas painos. Boulder, Colo: Westview Press.
- Paavola, H. & Talib, M. 2010. *Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, H. 2003. *Mikä meitä yhdistää: Ihmisyys ja perusarvot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pietiläinen, V. 2008. Opettajan ammatillisten kompetenssien ytimessä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 10(3), 38–45.

- Poukka, P. 2011. Moral education in the Japanese primary school curricular revision at the turn of the twenty-first century: aiming at a rich and beautiful kokoro. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Riitaoja, A. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rokeach, M. 1973. The nature of human values. New York: Free Press.
- Schwartz, S.H. 2011. Kulttuuriset arvo-orientaatiot: kansallisten erojen luonne ja seuraukset. Suom. M. Puohiniemi. Espoo: Limor.
- Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Porvoo, Helsinki & Juva: WSOY.
- Suomen Akatemia. Tieteen keskustoimikunta. 1987. Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tietosuoja: Tieteen keskustoimikunnan asettaman jaoston raportti. Helsinki: Suomen akatemia.
- Taylor, C. 1989. Sources of the self: The making of the modern identity. Cambridge: Cambridge University Press, Harvard University Press.
- Thornberg, R. 2008. The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher education: An international of Research and Studies*, 24(7), 1791–1798.
- Thornberg, R. & Oğuz, E. 2013. Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49–56.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K.E. 1992. Arvojen todellisuus: johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Ülavere, P. & Tammik, A. 2017. Value Education in Estonian Preschool Child Care Institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 129–146.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. 1991. Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 80–107.

Valli, R. 2018. Aineiston keruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 92–116.

Valli, R. 2018. Numerot ja niiden tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 248–260.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.

Värri, V. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

Warnock, M. 1996. Moral Values. Teoksessa J. Halstead & M. Taylor (toim.) Values in Education and Education in Values. London & Washington D. C.: The Falmer Press, 45–53.

Yhdistyneet Kansakunnat 2015. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Saatavilla www-muodossa: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>. (Luettu 2.12.2019).

Yle Uutiset 2014. Suvirren laulaminen voi jatkua kouluissa. Viimeksi päivitetty 31.5.2014. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-7173951>. (Luettu 21.5.2020.)

Åhlberg, M. 2005. YK:n Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmen (2005–2014) biologian ja kestävä kehityksen didaktiikan ja opettajan työn näkökulmasta. Natura Helsinki: Biologian ja maantieteen opettajien liitto 42(2005): 2, 9–14. Helsingin yliopisto: Opiskelijakirjaston verkkojulkaisu 2008. Saatavilla www-muodossa: <http://hdl.handle.net/10224/4623>. (Luettu 2.12.2019.)

LIITE 1. HAASTATTELURUNKO

Luokanopettajien käsityksiä arvokasvatuksesta

1. Yleiset kysymykset.
 - Valmistumisvuosi / kuinka kauan toiminut opettajana?
 - Millaisessa koulussa ja luokassa opettaa nyt / millaisissa opettanut aiemmin?

2. Arvokasvatuksen luonne ja olemus.
 - Mitä arvokasvatus mielestäsi on? Mitä siihen kuuluu?
 - Millaisissa tilanteissa ja milloin arvokasvatusta tapahtuu? Esimerkkejä?
 - Minkälaista koulun arvokasvatus on? Mihin se perustuu?
 - Vaikuttaako oppiaine / koulu / oppilaat / opettajan omat arvot arvokasvatukseen?
 - Kuinka merkittävä arvokasvatuksen rooli koulussa on? Pitäisikö olla suurempi / pienempi?
 - Millainen on koulun ja kodin välinen suhde arvokasvatuksessa?

3. Luokanopettaja arvokasvattajana.
 - Millainen on opettajan rooli arvokasvatuksessa?
 - Millaiset valmiudet koulutus / työelämä / opetussuunnitelma ovat antaneet arvokasvattajan rooliin?
 - Tukevatko oppimateriaalit ja kollegat arvokasvatusta? Oletko havainnut, että esim. oppimateriaalit välittäisivät arvoja
 - Onko arvokasvatus muuttunut urasi aikana jollain tavalla?
 - Pitääkö opettajan välittää oppilaille omien arvojensa vastaisia arvoja (jos esim. opetussuunnitelmassa määrätään)
 - Oletko joutunut / uskotko joutuvasi edellä mainittuun tilanteeseen? Mistä se on johtunut / mistä se voisi johtua?
 - Miten toimit tilanteessa, jossa sinun oletetaan toimivan arvojesi vastaisesti?

4. Opettajan välittämät arvot ja niiden suhde henkilökohtaisiin arvoihin.
 - Mitä arvoja itse välität? Miksi? Vaihtelevatko perustelut jollain tavalla eri arvojen kohdalla?
 - Onko joitain arvoja, joita haluaisit oppilaita estää omaksumasta?
 - Mitä arvoja pidät itse tärkeimpänä? Välitätkö niitä kaikkia oppilaille?
 - Saako opettaja mielestäsi tuoda henkilökohtaisia arvojaan esille? Entä jos ne eivät ole yhteneväisiä koulun / opetussuunnitelman arvojen kanssa?
 - Ovatko välittämäsi arvot muuttuneet urasi aikana? Miksi?
 - Ovatko henkilökohtaiset arvosi muuttuneet urasi aikana? Miksi?

- Oletko muuttanut henkilökohtaisia arvojasi koulun arvojen takia? Oletko kokenut paineita arvojesi muuttamiseen koulun tai kollegojen taholta?
- Onko arvokasvatuksesi aina tietoista? Miksi / miksi ei? Esimerkkejä tilanteista, joissa ei ole ollut tietoista?
- Oletko välittänyt vahingossa arvoa, jota et olisi halunnut / saanut välittää?
- Oletko tyytyväinen antamaasi arvokasvatukseen / miten haluaisit sitä kehittää?
- Mikä on mielestäsi tärkeintä arvokasvatuksessa?