

Anna Laakkonen

KUNNIOITUKSEN KULTTUURI HELSINGIN KRISTILLISESSÄ KOULUSSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
joulukuu 2021

TIIVISTELMÄ

Anna Laakkonen: Kunnioituksen kulttuuri Helsingin kristillisessä koulussa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus
joulukuu 2021

Tässä tutkielmassani tutkin Helsingin kristillisen koulun kunnioituksen kulttuuria. Kristillisistä kouluista on tehty vain vähän tutkimuksia, ja kunnioituksen kulttuuri on uusi ilmiö Helsingin kristillisessä koulussa, joten haluan tutkielmallani tarjota erilaisen näkökulman kasvatustieteelliseen toimintakulttuuritutkimukseen sekä työkaluja kunnioituksen kulttuurin edelleen kehittämiseen. Tutkimuskysymykseni ovat: ”Mitä on kunnioituksen kulttuuri?” ja ”Miten kunnioituksen kulttuuri toteutuu käytännössä?”

Kunnioituksen kulttuuri on osa Helsingin kristillisen koulun toimintakulttuuria, jonka rakentamiseen ja opetelemiseen osallistuu koko kouluuyhteisö. Kunnioituksen kulttuurin perustana ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuurin periaatteet sekä kristillinen ihmiskuva, arvot ja kasvatustieteellinen filosofia. Kristillistä kasvatustieteellistä näkökulmaa tässä tutkielmassa edustavat pedagogisen rakkauden, dialogisuuden ja tunnustuksen pedagogiikan teoriat. Kulttuurin periaatteet ovat syntyneet henkilökunnan työkokemuksen pohjalta sanoittamaan konkreettisesti, miltä kristilliset arvot näyttäytyvät kouluarjessa. Tätä kutsutaan kunnioituksen kulttuurin huoneentauluksi. Se asettaa kaikelle koulun toiminnalle päämäärän ja tavoitteen. Keskeistä on pyrkimys hyvään, jonka keskellä keskeneräisyys hyväksytään.

Tutkielmani on etnografinen tapaustutkimus, jonka aikana keräsin puolitoista viikkoa kokonaisvaltaista havainnointiaineistoa sekä etnografisia haastatteluja ja muita dokumentteja kunnioituksen kulttuurista. Muihin dokumentteihin kuului mm. koulun opetussuunnitelma, järjestyssäännöt ja kunnioituksen kulttuurin huoneentaulu. Tutkimusaineistoani analysoin induktiivisesti sisällönanalyysillä, jonka myötä syntyi taulukko, johon on eritelty kunnioituksen kulttuuri käytännössä Helsingin kristillisessä koulussa.

Kunnioituksen kulttuuri on ytimessään ihmisarvon tunnustamista ja sen kommunikoimista teoin ja sanoin. Käytännössä se koulussa tarkoittaa toisten ja itsensä arvostamista esimerkiksi kehumalla, rohkaisemalla, tervehtimällä, palvelemalla, noudattamalla sääntöjä ja anteeksi pyytämällä ja antamalla. Kunnioittaminen on aktiivista toimintaa, joka vaatii tahtomista. Kunnioitusta ei ansaita taistelemalla vaan se annetaan toiselle lahjana. Kunnioituksen kulttuuri kattaa koko Helsingin kristillisen koulun, jossa henkilökunta asettaa oppilaille esimerkin. Sekä oppilaat että henkilökunta kokivat kunnioituksen kulttuurin toteutuvan koulussa, vaikka kehitettävää vielä löytyykin. Koulussa kunnioituksen kulttuurin ilmentämisen vahvuuksia ovat ystävällisyys, aito kohtaaminen ja rohkaisu.

Avainsanat: kunnioituksen kulttuuri, toimintakulttuuri, Helsingin kristillinen koulu, kunnioitus, koulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TOIMINTAKULTTUURI PERUSKOULUSSA	7
2.1	Koulujen toimintakulttuuri perusopetuksenopetussuunnitelman perusteiden mukaan	8
2.2	Kristillisten koulujen toimintakulttuuri	11
2.3	Kristillinen kasvatustilfilosofia ja pedagogiikka	13
2.3.1	<i>Pedagoginen rakkaus</i>	16
2.3.2	<i>Dialoginen kasvatussuhde</i>	18
2.3.3	<i>Tunnustuksen pedagogiikka</i>	20
3	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	25
3.1	Tutkimusfilosofiset lähtökohdat	25
3.2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusstrategia	26
3.3	Tutkimusaineiston keruu	28
3.4	Aineiston laadullinen sisällönanalyysi	30
4	KUNNIOITUKSEN KULTTUURI	32
4.1	Mitä on kunnioituksen kulttuuri?	32
4.2	Miten kunnioituksen kulttuuri toteutuu käytännössä?	36
5	POHDINTA	42
5.1	Tulosten yhteenveto ja jatkotutkimusideat	42
5.2	Tutkielman luotettavuuden arviointi	44
5.3	Lopuksi	45
	LÄHTEET	47
	LIITTEET	51
	Liite 1: Helsingin kristillisen koulun järjestyssäännöt	51
	Liite 2: Tiedote koulun henkilökunnalle ja vanhemmille	53

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	KUNNIOITUKSEN KULTTUURI KOULUN ARJESSA.....	38
--------------------	--	-----------

KUVIOT

KUVIO 1.	KUNNIOITUKSEN KULTTUURIN HUONEENTAULU	33
-----------------	--	-----------

1 JOHDANTO

Kunnioituksen kulttuurilla voidaan tarkoittaa hyvinkin erilaisia, jopa toisilleen vastakohtaisia asioita. Käsitys siitä, mitä kunnioituksen kulttuuri tarkoittaa, riippuu siitä, mitä ajattelee kunnioittamisen olevan. Stereotyyppinen ja ehkä yleisin tapa ymmärtää kunnioituksen kulttuuri on ajatus siitä, että kunnioitus on yhteisössä ansaittava status, jota varten tulee kamppailla sekä todistella oman egon tai saavutusten merkitystä (ks. esim. Rannikko 2021). Samankaltaisesti englannin kielisen ”culture of honor” -termin mukaan erityisesti miehillä on velvollisuus ylläpitää ja puolustaa kunniaansa väkivallan keinoin loukkauksia ja uhkia vastaan (<https://dictionary.apa.org/culture-of-honor>). Nämä käsitykset ovat kuitenkin täysin päinvastaisia verrattuna Helsingin kristillisen koulun kunnioituksen kulttuuriin.

Kunnioituksen kulttuuri on paljon käytetty käsite myös kristittyjen keskuudessa. Kristityt näkevät kunnioituksen ansaittavan statuksen sijaan toiselle annettavana lahjana. Kunnioitus nähdään kuin rakkautena, aktiivisena tahtotilana ja toimintana, jota kristinuskon oppien mukaan kukaan ihminen ei ansaitse omien tekojensa kautta, vaan saa sen lahjaksi ilman ehtoja Jumalan armosta. Jokainen maailman ihminen on Jumalan luoma ja siksi korvaamattoman arvokas sellaisenaan. Näin ollen riippumatta siitä, mitä joku ihminen on tehnyt tai jättänyt tekemättä, on hän aina oikeutettu rakkauteen ja kunnioitukseen.

Eri kirkkokunnilla ja paikallisilla seurakunnilla on myös omia tulkintojaan siitä, mitä kunnioituksen kulttuuri heidän yhteisössään käytännössä tarkoittaa (ks. esim. Silk 2004). Näin on myös Helsingin kristillisessä koulussa. Heidän näkemyksensä siitä, mitä kunnioituksen kulttuuri on, ei kuitenkaan edusta mitään tiettyä kirkkokuntaa tai yksittäistä ajattelijaa, vaan perustuu yhteiskristilliseen arvopohjaan ja ihmiskuvaan. Lisäksi Helsingin kristillisen koulun kunnioituksen kulttuuri on konkretisoitu kouluarjen kontekstiin, jolloin taustalla vaikuttavat välillisesti myös muun muassa Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteet (2014), kouluja velvoittava lainsäädäntö (Perusopetuslaki), lasten oikeudet, sekä kristillinen kasvatustilfilosofia.

Tässä tutkielmassani olen kiinnostunut selvittämään, mitä on Helsingin kristillisen koulun kunnioituksen kulttuuri ja miltä se näyttää käytännössä koulun arjessa. Kristilliset koulut ovat Suomessa vähemmistössä, eikä niistä ole tehty paljoakaan vielä tutkimuksia, joten tutkimusaiheena se on kiinnostava, koska se tarjoaa erilaisen näkökulman koulujen toimintakulttuuritutkimukseen. Kiinnostavaa on myös se, kuinka kristillisen koulun toimintakulttuuri kenties eroaa tavallisen kunnallisen koulun toimintakulttuurista tai kuinka sitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan. Lisäksi haluan tutkielmani myötä tuoda kristillisiä kouluja näkyvämmäksi ja tunnetummaksi.

Tutkielmani on kvalitatiivinen etnografinen tapaustutkimus, jonka aikana vietin puolitoista viikkoa tutustuen kokonaisvaltaisesti havainnoiden Helsingin kristilliseen kouluun ja sen kouluarkeen. Keräsin kentältä havainnointiaineston lisäksi etnografisia haastatteluja sekä muita kirjallisia dokumentteja, joissa kuvaillaan kunnioituksen kulttuuria koulussa. Tutkimusaineistoani analysoin induktiivisella sisällönanalyysimenetelmällä, minkä seurauksena syntyi muun muassa taulukko, johon erittelin konkreettisesti havainnoimiani kunnioituksen kulttuurin ilmenemismuotoja kouluarjessa. Taulukoinnin pohjalta tein tulkintoja siitä, mitkä kunnioittamisen keinot ovat Helsingin kristillisen koulun vahvuuksia ja miksi. Haastatteluvastaukset ja muut dokumentit muodostivat pohjan yleiselle kuvaukselle siitä, mitä kunnioituksen kulttuuri on Helsingin kristillisessä koulussa.

Ennen tutkimuksen empiiristä osaa, kuvailen kristillistä kasvatustilfilosofiaa ja pedagogiikkaa, sekä toimintakulttuurin käsitettä. Avaamalla teoreettisia taustaoletuksia, on tulosten tulkitseminen mielekkäämpää ja ymmärrettävämpää. Lisäksi taustateoriat laajentavat ymmärrystä tutkimusaiheesta: ne ovat yksi keino tarkastella ja käsitellä todellisuutta. (Vilkkä 2021.) Tutkielmani kristillisen kasvatustilfilosofian teoreettinen perusta, jota Helsingin kristillisen koulun voidaan todeta myös toteuttavan, muodostuu pedagogisen rakkauden, dialogisen kasvatustilfilosofian ja tunnustuksen pedagogiikan käsitteistä sekä kristinuskon kolmesta perusopista luomisesta, syntiinlankeemuksesta ja lunastuksesta.

Kunnioituksen kulttuuri Helsingin kristillisessä koulussa nähdään koko kouluyhteisön kattavana kasvuprosessina. Se on kulttuuri, jota rakennetaan yhdessä tavoitteenaan kunnioittava elämänasenne. Kunnioituksen kulttuurin rakentamiseksi koulussa on käytössä kunnioituksen kulttuurin huoneentaulu (ks. kuvio 1), johon on konkretisoitu se, miltä toisten kunnioittaminen koulussa käytännössä näyttää. Tämä huoneentaulu asettaa siis samalla tavoitteet toiminnalle, johon kaikkia kannustetaan pyrkimään. Kouluyhteisössä opettajat ovat kriittisen tärkeitä kulttuurin rakentajia esimerkin antajina ja rohkaisijoina.

Kunnioituksen kulttuuri on arkisia tekoja, joiden kautta toiselle ihmiselle osoitetaan arvostusta ja rakkautta. Se nähdään myös taitona, jota voi opetella. Kunnioittavia tekoja ovat esimerkiksi ajoissa oleminen, oven avaaminen tai oman tavaran lainaaminen, toisen kehuminen sekä anteeksi pyytäminen ja antaminen. Kunnioittaminen on aktiivista toimintaa, jonka jokainen ansaitsee, koska on arvokas, Jumalan luoma ihminen. Riippumatta siitä, mitä toinen on tehnyt tai jättänyt tekemättä tai onko hän toisen ystävä tai ei. Jokainen ihminen on lähtökohtaisesti aina mittaamattoman arvokas.

2 TOIMINTAKULTTUURI PERUSKOULUSSA

Kuvailtaessa jonkin instituution, tässä tapauksessa koulun, kulttuuria tai ilmapiiriä, on nykyään tyypillistä kutsua sitä toimintakulttuuriksi, koska halutaan korostaa kulttuurin toiminnallisuutta. Yleisesti kulttuuri on aina ihmisten tekemää, ajattelemaa ja luomaa: ihmiset toiminnallaan ja diskursseillaan ilmaisevat ja muovaavat sitä jatkuvasti. (Brotherus 2004, 8; Fetterman 2010, 16.) Se on ”omaksuttu elämäntapa sekä maailman hahmottamisen ja elämän mielekkääksi kokemisen tapa” (Alasuutari 1999, 57; Brotherus 2004, 8). Brotheruksen (2004, 8) mukaan ”Kulttuuri ilmenee yhteisön elämäntavan henkisinä, aineellisina ja sosiaalisina käytäntöinä, eikä se ole staattinen ilmiö.”

Myös toimintakulttuuri on ihmisten muovaama keskinäinen tapa toimia. Siihen vaikuttavat tekijät voivat olla sekä tiedostettuja että tiedostamattomia (POPS 2024, 26). Toimintakulttuuriin nähdään rakentuvan yhteisön ennen kaikkea arvoista ja kasvatuksellisista päämääristä, mutta myös uskomuksista, normeista, rooleista ja näiden tulkinnoista, virallisista ja epävirallisista säännöistä, periaatteista, johtamisesta, pedagogiikasta sekä vallalla olevista käytännöistä ja käyttäytymismalleista (Brotherus 2004, 9; POPS 2014, 26; Launonen & Pulkkinen 2004, 57; Saari 2009, 10).

Samalla tavalla, kuin jokainen toimintakulttuurin sisällä oleva ihminen muovaa omalla persoonallaan vallitsevaa toimintakulttuuria, he myös samalla ovat toimintakulttuurin vaikutuksen alaisia, tiedostaen ja tiedostamattaan. Tämä on erityisen tärkeää tiedostaa esimerkiksi kouluissa, joissa yhteisön valtaosan muodostavat lapset. Lapset ovat tehokkaita sopeutumaan ympäröivään kulttuuriin ja siksi aikuisten on oltava tietoisia asenteistaan, käytännöistään ja arvoistaan, joita välittävät lapsille. (POPS 2014, 26.) Tavoite on, että ”kaikki koulun käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja

opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista” (Launonen & Pulkkinen 2004, 57).

Myös minä käytän tutkimuksessani toimintakulttuurin käsitettä, sillä olen nimenomaan kiinnostunut, miten Helsingin kristillisen koulun kunnioituksen kulttuuri näyttäytyy käytännön arjessa. Havainnointiaineistossani olen eniten kiinnittänyt huomiota opettajien ja oppilaiden sanomisiin ja tekemisiin, vaikka olen myös kiinnostunut toimintakulttuurin julkilausunnoista ja siitä, miten se on kuvattu koulun omassa opetussuunnitelmassa.

Seuraavaksi luvussa 2.1 erittelen ensin, millainen on perusopetuksenopetussuunnitelman perusteiden mukainen toimintakulttuuri. Luvussa 2.2 erittelen erikseen vielä kristillisten koulujen toimintakulttuuria Kirsti Saaren (2009) väitöskirjan pohjalta. Kristilliset koulut eroavat kunnan kouluista nimenomaan kristillisellä toimintakulttuurillaan, vaikka toteuttavatkin myös samalla valtakunnallisia toimintakulttuurin periaatteita. Lopuksi käsittelen luvussa 2.3 kristillistä kasvatustilfilosofiaa sekä pedagogisen rakkauden, dialogisuuden ja tunnustuksen pedagogiikan teemoja, joiden voidaan havaita olevan keskeisiä, taustalla vaikuttavia kasvatustilfilosofisia teemoja myös Helsingin kristillisen koulun kunnioituksen kulttuurissa.

2.1 Koulujen toimintakulttuuri perusopetuksenopetussuunnitelman perusteiden mukaan

Perusopetuksenopetussuunnitelman perusteissa (2014, luku 4) on valtakunnallisesti määritelty yhteiset periaatteet peruskoulujen toimintakulttuurille. POPS (2014, 26) mukaan toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys yhteneväisen perusopetuksen rakentamisessa ja opetuksen laadun ylläpitämisessä. Opetuksen järjestäjän vastuulla on luoda puitteet sille, että määritellyt periaatteet toteutuvat ja tulevat kehitetyiksi koulussa. POPS tarjoaa opetuksen järjestäjille tukea toimintakulttuurin rakentamiseksi ja kehittämiseksi, ja kannustaa toimintakulttuurin jatkuvaan kehittämiseen. (POPS 2014, 26.) Perusopetuksenopetussuunnitelman perusteiden (2014, 26) mukaan ”tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa”, mihin pääsemiseksi on otettava huomioon paikalliset tarpeet ja kehitystyössä on huolehdittava henkilöstön,

oppilaiden ja vanhempienkin osallisuudesta. Valtakunnallisten toimintakulttuurin periaatteiden sanoittaminen paikallisesti on keskeistä paikallista opetussuunnitelmaa laatiessa ja toimintaa kehittäessä. (POPS 2014, 26–27, 33.)

Perusopetuksenopetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuurin periaatteita on seitsemän: (1) oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä, (2) hyvinvointi ja turvallinen arki, (3) vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, (4) kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, (5) osallisuus ja demokraattinen toiminta, (6) yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, sekä (7) vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen. Ne on suunniteltu erityisesti koulun toimintaan ja sille asetettuja tavoitteita tukeviksi. (POPS 204, 26–29.)

Perusopetuksenopetussuunnitelman perusteiden (2014, 27) mukaan koulujen tulisi ensinnäkin olla oppivia yhteisöjä, jotka jatkuvasti kehittävät itseään. Koulujen yhteisö kattaa oppilaiden ja henkilökunnan lisäksi myös oppilaiden perheet ja kodit ja muut yhteistyökumppanit. Yhdessä ja toisilta oppiminen tapahtuu dialogisesti ja säännöllisellä (itse)arvioinnilla: toisia kannustetaan yrittämään uutta ja oppimaan virheistä, sekä tuetaan omien vahvuuksien löytämistä. Tavoitteena on luoda ilmapiiri, jossa oppilaat voivat muodostaa realistisen käsityksen itsestään oppijana sekä saavat kannustusta tutkimiseen, työhön syventymiseen ja siinä ponnisteluun ja työn loppuunsaattamiseen. (POPS 2014, 27.)

Toiseksi, koulujen oppivissa yhteisöissä ei hyväksytä kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai syrjintää ja sopimattomaan käytökseen puututaan. Kouluissa tulee pyrkiä siihen, että arki on turvallista ja edistää fyysistä ja henkistä hyvinvointia. Kouluyhteisöissä tulee huomioida yksilöiden ja yhteisön tarpeet ja tasa-arvo. Kaikkia tulee kuulla ja kohdella oikeudenmukaisesti, ystävällisesti ja hyväntahtoisesti, jotta keskinäinen luottamus voi rakentua ja rauhallinen ja hyväksyvä ilmapiiri syntyä. (POPS 2014, 27.)

Kolmanneksi, kouluja kannustetaan monipuolistamaan oppimisympäristöjään ja oppitunneita luokkien ulkopuolelle sekä projektimaiseen työskentelyyn. Lisäksi kannustetaan monipuoliseen yhteistyöhön oppimisessa: vuorovaikutukseen ja ryhmäoppimiseen, sekä koulun ulkopuolisten yhteistyökumppanien hyödyntämiseen. POPS (2014) painottaa, että yhteistyö edistää oppimista ja tukee kykyä työskennellä erilaisten ihmisten kanssa. Myös tieto- ja

viestintäteknologian merkitys oppimisen rikastuttamisessa ja vuorovaikutustaitojen opettelussa tunnustetaan. (POPS 2014, 27.)

POPS mukaisen toimintakulttuurin neljäs periaate korostaa kulttuurin moninaisuutta ja sen tuomaa rikkautta. Kouluissa tulee ottaa huomioon se, että yhä enenevässä määrin sekä oppilaita ja opettajia tulee mitä erilaisimmista etnisistä, uskonnollisista, kulttuureista ja kielitaustoista. Tätä kaikkea erilaisuutta tulee arvostaa ja tuoda paikallisen suomalaisen kulttuuriperinnön rinnalle. Lisäksi esillä pidetään myös saamelaisuutta ja suomalaisia vähemmistöryhmiä, minkä tarkoituksena on edistää ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta. Suomen moninaistunutta kulttuuria ylläpitää myös lisääntynyt monikielisyys, joka tulee myös huomioida koulun arjessa. On tärkeää ylläpitää keskustelua eri kielistä koulussa ja niihin liittyvistä asenteista sekä vaikutuksesta identiteetin rakentumiseen. (POPS 2014, 28.)

Viides periaate on osallisuus ja demokraattinen toiminta, millä tarkoitetaan sitä, että kouluyhteisöissä kaikki saavat osallistua kehitysvaiheensa mukaisesti kaikkeen toimintaan: sen suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Yhteisöissä pidetään myös tarkoin huolta ihmisoikeuksien ja demokratian toteutumisesta. Lisäksi kannustetaan monipuoliseen vapaaehtoistoimintatarjontaan myös yhteistyössä eri ulkopuolisten kumppaneiden kanssa, mikä edistää oppilaiden aktiivisiksi kansalaisiksi kasvamista, tukee vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja, sekä laajentaa käsityksiä yhteiskunnasta. (POPS 2014, 28.)

Kuudenneksi, kouluyhteisöjen tulee edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. Kaikkien tulee saada tulla kohdatuksi ja kohdelluiksi samanarvoisena kuin muut. Kouluyhteisön tulee myös tukea oppilaiden sukupuoli-identiteetin ja seksuaalisuuden kehitystä arvojen ja käytäntöjen kautta. Tavoitteena on olla uusintamatta turhia sukupuolistereotypioita sekä edistää moninaisuuden arvostamista yhteisössä. (POPS 2014, 28.)

Seitsemäs ja viimeinen periaate on vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntautuminen. Kouluarjen tulee käytännössä edistää ja ilmentää vastuullisuutta ja ekologisuutta. Opetuksessa tuodaan esille selkeästi kestävä elämäntavan välttämättömyys ja oppilaat osallistuvat myös sen suunnitteluun ja toteutumiseen koulussa. (POPS 2014, 29.) Tavoite on rohkaista oppilaita ”kohtaamaan avoimesti ja uteliaasti maailman moninaisuutta

sekä toimimaan oikeudenmukaisemman ja kestävämmän tulevaisuuden puolesta” (POPS 2014, 29).

Näiden periaatteiden jälkeen perusopetuksenopetussuunnitelman perusteissa eritellään vielä, miltä oppiympäristöjen ja työtapojen tulisi kouluissa näyttää, sillä nekin vaikuttavat omalta osaltaan toimintakulttuurin muodostumiseen ja toteutumiseen. Sopivat oppiympäristöt ja työtavat tukevat haluttua toimintakulttuuria ja tekevät käytännössä näkyväksi kouluyhteisön arvot. Siksi on tärkeää kiinnittää huomiota myös koulujen fyysiseen ulkomuotoon ja pedagogiikkaan. Näissä alaluvuissa mainitaankin esimerkiksi sisäilman laadun, työtilojen ergonomian ja viihtyvyyden, monipuolisten ja ajantasaisten laitteiden, sekä opetuksen eriyttämisen ja eheyttämisen tärkeys. (POPS 2014, 28–31.)

Yhteenvetona voidaan tulkita, että suomalaisten peruskoulujen tavoitellaan olevan kulttuuriltaan yhteneväisiä: tasa-arvoisia, suvaitsevaisia ja oppimaan innostavia yhteisöjä. Perusopetuksenopetussuunnitelmien perusteissa halutaan kouluyhteisöjen korostavan hyvien ja arvostavien ihmissuhteiden merkitystä, edistävän hyvää henkistä ja fyysistä hyvinvointia sekä vastuullista, uteliasta ja aktiivista asennetta ympäröivää maailmaa kohtaan.

2.2 Kristillisten koulujen toimintakulttuuri

Suomessa toimii Kristillisten koulujen ja päiväkotien liiton mukaan (www.kristillinenkoulu.fi/koulut) 16 kristillistä koulua, jotka antavat suomalaista perusopetusta. Valtaosa kouluista ei edusta mitään tiettyä kirkkokuntaa tai seurakuntaa vaan ovat tunnustuksenvälisiä eli yhteiskristillisiä. Näistä vanhin suomalainen kristillinen koulu on Helsingin kristillinen koulu, joka perustettiin 1987 (Saari 2009, 3). Kristilliset koulut ovat Suomessa valtioneuvoston opetusluvalla toimivia yksityiskouluja, jotka ovat velvoitettuja noudattamaan suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, jolloin suurin ero kristillisten koulujen ja kunnallisten koulujen välillä on niiden toimintakulttuuri. Kristillisten koulujen toimintakulttuuria määrittää vahvasti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi kristillinen maailmankuva, ihmiskäsitys ja arvot.

Kirsti Saari (2009) on tutkinut väitöskirjassaan kristillisten koulujen toimintakulttuuria kasvatussuhteen näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui silloin seitsemän kristillistä koulua, joiden opetussuunnitelmat ja opettajilta saadut haastattelut muodostivat tutkimusaineiston. Saaren (2009, 11, 172) mukaan kristillisiä kouluja yhdistää kristillinen toimintakulttuuri, joka perustuu kristilliseen arvomaailmaan, maailmankuvaan ja ihmiskäsitykseen, sekä yhteisöllisyyteen, dialogiseen huolenpitoon, luottamukseen ja kohtaamisen kulttuuriin. Lisäksi kouluissa painotetaan suhteiden kasvatusta eli ihmisen suhdetta Jumalaan, lähimmäisiin ja ympäristöön (Saari 2009, 11).

”Koulujen toimintakulttuureissa painottuivat yhteisöllistä koulukulttuuria kuvaavat kunnioitus, luottamus, huolenpito, sitoutuminen, toimintakulttuurin kattavuus sekä oppilaiden mielipiteiden huomioon ottamisen myötä heidän vaikutusmahdollisuuksiensa tietoinen lisääminen. Kaikissa vastauksissa toistui selkeästi, että oppilaista välitetään.” (Saari 2009, 175.)

Kristillisten koulujen yhteisiä arvoja ovat muun muassa usko Jumalaan, rakkaus, kunnioitus, tasa-arvoisuus, totuudellisuus, toisten huomioon ottaminen ja empatiakyky. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan oppilaiden, vanhempien ja opettajien aktiivista osallisuutta ja toimijuutta kouluarjessa, sekä ihmissuhteiden merkityksen korostamista ja huolenpitoa. (Saari 2009, 11, 65, 172–175.) Kohtaamisen kulttuurissa painotetaan yhteisön vuorovaikutussuhteita ja se koostuu koulussa muun muassa läsnäolosta, avoimesta ilmapiiristä, yhteisestä ajanvietosta ja keskinäisistä keskusteluista (Saari 2009, 154–155, 161, 172–174). Kouluissa vaalitaan keskinäisten suhteiden laatua ja toisten kunnioittamista ja se pidetään yhteistyön mallina koulussa ja kodeissakin (Saari 2009, 11).

Lisäksi kristillisten koulujen toimintakulttuurille tyypillistä on edellytys toiminnan läpinäkyvyyteen, avoimuus, johdonmukaisuus ja keskittyminen koulun perustehtävään, so. oppilaan oppimiseen ja kasvun tukemiseen. Kristillinen arvopohja on kokonaisvaltainen ja luonnollinen osa kouluarkea: sitä ei pidetä erillisenä oppiaiheena vaan on yhteydessä kaikkeen oppimiseen ja elämän osa-alueisiin. (Saari 2009, 11.) Kristillisyyttä näkyy myös siinä, että koulut rakentavat yhteyttä myös paikallisten seurakuntien kanssa, vaikka koulujen ja seurakuntien tehtävät nähdään toisistaan erillisinä ja riippumattomina. Koulujen oppilaat ja opettajat edustavat monia eri tunnustuskuntia, joten teologisten

kysymysten tulkinta jätetään pääsääntöisesti koulun ulkopuolelle. Yhteyden rakentamisen tavoitteena on suvaitsevaisuuden, kunnioittamisen ja arvostamisen asenne, sekä avoin, keskusteleva ja kunnioittava ilmapiiri. (Saari 2009, 6,11.)

Opettajien rooli toimintakulttuurin rakentajina kouluissa on Saaren (2009, 189) mukaan merkittävä. Opettajat omalla esimerkillään tekevät koulun toimintakulttuurin eläväksi ja sitä kautta kehittävät sitä. Siksi onkin tärkeää, että koulujen toimintakulttuurin, arvopohjan ja pedagogiikan tavoitteet ja periaatteet tehdään mahdollisimman selkeiksi ja näkyviksi, jotta niitä voidaan toteuttaa. Yksi kasvatuksen tehtävistään on välittää kasvatettaville yhteisiä hyväksytyjä arvoja ja sitä, mikä on objektiivisesti arvokasta. Lisäksi kasvatettavien ”oletetaan omaksuvan yhteisön arvot” (Saari 2009, 87). Lapset eivät sisäistä arvoja ja toimintakulttuuria tiedon kautta, vaan silloin kun he näkevät arvojen toteutuvan ympärillään. Opettajan tehtävänä onkin kommunikoida tunteiden, kokemusten, toiminnan ja puheen kautta oppilailleen, mikä on arvokasta. Näin opettaja myös auttaa oppilaitaan ylläpitämään toimintakulttuuria ja sisäistämään arvoja. (Saari 2009, 87–88, 189.)

Verrattaessa Saaren kuvausta kristillisten koulujen toimintakulttuurista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin toimintakulttuurin periaatteisiin voidaan tavoitteiden ja päämäärien todeta olevan yhteneväiset. Molemmissa korostuu yhteisöllisyys, kohtaaminen ja tasa-arvo. Kristillisissä kouluissa ehkä painotetaan ihmissuhteiden merkitystä enemmän kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä tietenkin kristillistä uskoa osana kouluarkea.

2.3 Kristillinen kasvatustilfilosofia ja pedagogiikka

Vaikka tutkimukseni on ensisijaisesti kiinnostunut arkisista käytännöistä ja toimintatavoista kouluarjessa, on tutkimukseni toisaalta myös kasvatustilfilosofinen, sillä ihmisen toiminnan taustalla vaikuttavat aina ihmisen persoonallisuus ja luonne sekä arvopohja ja ihmiskuva (Puolimatka 2002, 352–353; Puolimatka 2010, 12; Hirsjärvi 1985, 76, 80; Heikkinen ym. 2002, 292; Värri 2004, 119). Jotta jotakin konkreettista ilmiötä voidaan tarkastella syvällisesti on otettava huomioon myös ilmiön ontologiset kysymykset ja

oletukset (Hirsjärvi 1985, 56). Tapio Puolimatkan (2010, 12) mukaan ”käytännön kasvatustyö saa lisää mielekkyyttä ja syvyyttä, kun kasvattaja tulee tietoiseksi oman toimintansa filosofisista taustoista ja kytkennöistä.” Tämä on myös erityisen tärkeää tutkimuksissa, joissa tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Ja voidakseen ymmärtää, täytyy tutkijan tulla tietoiseksi tutkittavan todellisuudesta. Tähän tutkittavan todellisuudesta tietoiseksi tulemiseen kuuluu luonnollisesti myös empiirinen tutkimusaineiston keruu. (Hirsjärvi 1985, 71; Hirsjärvi ym. 2009, 129–130.)

Koska tutkimukseni kohteena on tunnustuksellinen kristillinen koulu, voidaan olettaa, että koulun taustalla vaikuttava kasvatustilafilosofiakin on kristillinen. Helsingin kristillisen koulun opetussuunnitelman (2021, luku 4.6.1) mukaan, koulun toimintakulttuuri perustuu kristilliseen ihmiskuvaan, jossa ihmisen arvo on mittaamattoman arvokas, absoluuttinen (ks. myös Niemi 1992, 20). Ihmisen arvo perustuu Jumalan luomistyöhön, minkä myötä jokainen ihminen on luotu ainutlaatuiseksi ja korvaamattomaksi, Jumalan kuvaksi. Ihmiselämä on arvokas itsessään, riippumatta ihmisen saavutuksista, ominaisuuksista tai olosuhteista. Absoluuttinen ihmisarvo on tasa-arvon perusta. (Helsingin kristillisen koulun opetussuunnitelma 2021, luku 4.6.1; Niemi 1992, 20.)

Kristillinen kasvatustilafilosofian vaikutuksen alaisena voitaisiin, ainakin välillisesti, väittää olleen jopa koko ihmiskunta (Hirsjärvi 1985, 39) ja se on länsimäisen kulttuurin ja sivistyksen kulmakivi (Puolimatka 1995, 28). Koska kristinuskolla on erittäin pitkä historia, on kristillisestä kasvatustilafilosofiastakin olemassa lukuisia eri suuntauksia, jotka korostavat eri teemoja (Hirsjärvi 1985, 139; Niemi 1992, 20; Puolimatka 1995, 28–40).

Kristillisen kasvatustilafilosofian perusta on kuitenkin kolmessa perusoppissa, jotka ovat luominen, syntiinlankeemus ja lunastus (Hirsjärvi 1985, 141–148; Niemi 1992, 20–21; Puolimatka 1995, 30,). Kristillisen uskon mukaan Jumala on luonut tyhjästä koko maailmankaikkeuden ja sen ihmiset Hän on luonut omaksi kuvakseen (1. Moos. 1:1–27). Jokainen ihminen on ainutlaatuinen ja ihmiselämä sellaisenaan on korvaamattoman arvokas. (Hirsjärvi 1985, 141, 143; Niemi 1992, 20, 23; Puolimatka 1995, 30; 2010, 294; Saari 2009, 46.)

Vaikka ihminen onkin luotu Jumalan kuvaksi, ei ihminen ole silti Jumalan tavoin täydellinen. Syntiinlankeemukseksi nimitetään sitä tapahtumaa, jossa maailman ensimmäiset ihmiset eivät noudattaneet Jumalan antamia ohjeita ja joutuivat sen vuoksi karkotetuiksi paratiisista (1. Moos. 3). Kristinuskon mukaan tämän tapahtuman seurauksena jokainen ihminen on syntinen (Room. 3:23; Hirsjärvi 1985, 143) ja siksi ihmisen suhde Jumalaan ja tapa katsella ja tulkita todellisuutta on vääristynyt (Hirsjärvi 1985, 143; Niemi 1992, 21; Puolimatka 1995, 31).

Jumalan täydellisen rakkauden ja armon ansiosta ihmiskunnan kaikki synnit, joista Jumalan lain mukaan on rangaistava kuolemalla, sovitettiin Golgatalla Jeesuksen ristinkuolemalla (Joh. 19:30; Matt. 27:35–50; Mark. 15:22–37; Luuk. 23:33–46). Näin ollen ihminen on lunastettu vapaaksi ja sai anteeksiannon, vaikkei sitä tekojensa puolesta ansaitsisikaan. (Niemi 1992, 21.)

”Jumala on rakastanut maailmaa niin paljon, että antoi ainoan Poikansa, jottei yksikään, joka häneen uskoo, joutuisi kadotukseen, vaan saisi iankaikkisen elämän.” (Joh 3:16)

Sovitustyön myötä myös ihmisen suhde Jumalaan ja ympäröivään maailmaan korjaantuu (Saari 2009, 46), sekä avaa mahdollisuuden kohdata totuuden itsestä, maailmasta ja Jumalasta (Puolimatka 1995, 31). Puolimatkan (1995, 31) mukaan Jumalan armo on sivistyksen perusta, sillä ”sivistys edellyttää tietoisuutta Jumalasta, jonka kautta olemassaolo saa selityksensä, ja tietoisuutta synneistä, jotka hämärtävät myös oikeaa näkemystä tiedollisista kysymyksistä”.

Seuraavaksi esittelen kolme kasvatusfilosofista teoriaa, joiden voidaan katsoa edustavan kristillistä kasvatusfilosofista ajattelua. Nämä teoriat kuvaavat hyvin, miltä kristillinen kasvatusfilosofia näyttää konkreettisemmin koulukontekstissa. Luonnollisestikaan valitsemani teoriat eivät ole ainoita kristillistä kasvatusfilosofiaa edustavia, mutta tutkielmani kannalta ne ovat keskeisimmät ja sopivimmat edustajat.

2.3.1 Pedagoginen rakkaus

Kasvatustieteiden ikuinen kysymys, johon kaikki kasvattajat joutuvat määrittelemään oman vastauksensa, ja josta on tehty lukemattomia tutkimuksia, on "Mitä on (hyvä) kasvatusta?". Vastaus tähän kysymykseen vaihtelee paljonkin, riippuen siitä, mitä kasvatustieteilijä suuntausta, maailmankuvaa ja arvopohjaa edustaa. Yhtä täysin tyhjentävää ja kaiken kattavaa vastausta hyvän kasvatuksen kysymykseen ei siis ole.

Eija Kauppinen (2007, 79–96), Simo Skinnari (2004; 2011, 295–300) ja Ulla Solasaari (2003) pyrkivät teoksissaan vastaamaan tähän kysymykseen esittelemällä yhden hyvän kasvatuksen menetelmän: pedagogisen rakkauden. Pedagogisella rakkaudella tarkoitetaan Skinnarin (2004, 24–25) mukaan rakkautta, joka "ilmenee siis omassa ja toisen persoonassa ilmenevää henkistä ainutlaatuisuutta kunnioittavana sekä rakastavana läsnäolona ja toimintana". Se ei vähättele tietojen ja taitojen opettamista kasvatettaville, vaan korostaa sen rakkaudellista tapaa toteuttaa opetusta ja kasvatusta (Skinnari 2004, 160).

Kauppinen (2007, 85) mukaan "opetuksen tehtävä on laajempi kuin vain oppiaineen ja siihen liittyvien taitojen opettaminen". Koulussa, kuten kaikkialla muuallakin, lapsi oppii vuorovaikutustilanteissa, millainen hän on, sekä koetaanko hänen ajatuksensa, mielipiteensä ja seuransa arvokkaana toisten mielestä. Näin ollen opettajille on ensiarvoisen tärkeää omalla käyttäytymisellään kommunikoida lapselle hänen ainutlaatuisuuttaan ja sen korvaamaton arvo. (Kauppinen 2007, 79; Skinnari 2004; Puolimatka 2010, 68–69; Värrin 2011, 23.) "Kasvatussuhde on parhaimmillaan tunnesuhde, jossa lapsi kokee itsensä rakastetuksi" (Puolimatka 2010, 68).

Pedagogisen rakkauden ydin on siinä, että kasvattaja oivaltaa kasvavan tai kasvatettavan ainutlaatuisuuden ja pyrkii omalla kunnioittavalla ja arvostavalla käytöksellään tukemaan tämän kasvua ja kehitystä. Kasvattaja tiedostaa, että kasvava on yhtä aikaa täydellinen ja keskeneräinen. (Skinnari 2004.)

"Pedagoginen rakkaus, joka on henkisytemme kasvatustieteen ja lähtee jokaisen ihmisarvon tunnustamisesta, on tie, joka kutsuu esiin aitoa minuutta. Se johtaa kasvavia – meitä kaikkia – kokemaan: "Olen täydellisen arvokas riippumatta suorituksistani, ulkonäöstäni, sairauksistani..." " (Skinnari 2004, 192).

Skinnari peräänkuuluttaa koulun merkitystä lapsen elämässä paikkana, jossa pyrkimyksenä on herättää rakkaus elämää kohtaan. Elämässä tärkeintä on oivaltaa ”kuka minä olen”, mikä on enemmän kuin aikuiselämän ammatti-identiteetti. (Skinnari 2011, 299.)

Pedagoginen rakkaus on Helsingin kristillisen koulun kunnioituksen kulttuurin ytimessä siinä, että jokaista ihmistä kunnioitetaan ja kohdellaan arvostavasti siksi, koska jokainen ihminen on arvokas sellaisenaan.

”Mä ajattelen, että kunnioituksen kulttuuri toimii silloin, kun ihmisiä kohdellaan [absoluuttisen] arvon[sa] mukaisesti. -- Kunnioitus on sydämestä lähtevää arvon välittämistä toiselle ja itselle.” (Maarit Laakkonen 2020.)

Samoin ajattelee myös Viktor Franklin (1984b, 179–199; Viskari 2003, 163 mukaan), jonka mukaan opettajien tulisi nähdä oppilaansa ainutlaatuisina sekä kunnioittaa heidän ihmisarvoansa. Toisen kunnioittaminen on toisen rakastamista ja toisen rakastaminen on taito, jota voi opetella (Viskari 2003, 160).

”Rakastaminen on opetuksen perusta” (Kauppinen 2007, 91). Tällä Kauppinen viittaa bell hooksin (2000; Kauppisen 2007, 91 mukaan) kirjaan ”All about love”, jonka mukaan rakkaus on ennen kaikkea aktiivista toimintaa. Näin on myös pedagogisessa rakkaudessa (Skinnari 2004, 25). Käytännössä pedagoginen rakkaus näyttäytyy mm. ”arkirakkautena” tai ”kaurapuuro-rakkauteena”, jossa uskollisesti täytetään velvollisuuksia omia lähimmäisiä kohtaan. Nämä velvollisuudet ovat esimerkiksi hiljaisia käytännön palveluksia toiselle, joiden kautta pyritään kommunikoimaan kiintymystä toiseen, rakkautta arjen keskellä. (Skinnari 2004, 20–21.)

Skinnari (2004, 178–179) näkee opettajan roolin koulussa lapsen arvokkaan minuuden herättäjänä, sekä kasvamaan saattajana (emt. 30). Tämä tapahtuu lasta kohdattaessa:

”Oppimaan oppimisista olisi laajennettava kasvamaan kasvamiseen, jolloin kävisimme tietoisesti kehittämään myös tunne-elämäämme ja eettistä tahtoaamme. Konkreettinen menetelmä tähän on pedagoginen rakkaus, jonka valitessa kysymme jokaisen oppilaan ja itsemme äärellä: Kuka sinä olet? Kuinka voin tukea sinua elämän tielläsi?” (Skinnari 2004, 30.)

Solasaari lainaa Martti Haaviota (1948; Solasaaren 2003, 75 mukaan), jonka mukaan rakkaus on kasvatuksen perusedellytys ja mikä ohjaa opettajan

pedagogista toimintaa. Rakastava opettaja on mm. aidosti välittävä, kunnioittava, rajoja asettava, kärsivällinen, anteeksiantava, ajattelultaan sivistynyt, huumorintajuinen ja empaattinen sekä kannustaa näkemään vaivaa (Solasaari, 2003; Skinnari 2004).

Tämän lisäksi pedagoginen rakkaus on myös arvokasvatusta (Skinnari 2004, 179). Koska opettajat välittävät omalla esimerkillään kasvatettavilleen mikä on arvokasta (Saari 2009, 87–88), avaa pedagoginen rakkaus väylän kasvaville oivaltaa maailman kauneuden ja siitä huolehtimisen tärkeyden. Aittoa köyhyyttä ei ole materian puutteen vaan rakkauden puute. ”Rakkaus on maailmaa koossa pitävä voima. Sen avulla ihminen lopulta voi lakata tuhoamasta luontoa ja ihmiselämää”. (Skinnari 2004, 179.)

Pedagoginen rakkaus sopii kristilliseen kasvatustilafilosofiaan mainiosti, sillä kristinuskon tärkein viesti on Jumalan ehdoton rakkaus ihmistä kohtaan. Myös kultainen käsky (Matt 7:12) velvoittaa ihmisiä rakastamaan toisiaan, jolloin kaiken opetuksen ja kasvatuksen perustana tulisi ennen kaikkea olla rakkaus toista kohtaan.

2.3.2 Dialoginen kasvatussuhte

Saari (2009, 153–156) tutki väitöstutkimuksessaan kristillisten koulujen toimintakulttuuria kasvatussuhteen näkökulmasta ja havaitsi, että suomalaisia kristillisiä kouluja yhdistää kohtaamisen pedagogiikka, jonka avulla tavoitellaan oppilaiden luonteenkasvua sekä suhteiden kasvatusta (so. suhde itseen, toisiin, Jumalaan ja ympäristöön). Kohtaaminen nähdään Saaren (emt., 70–73) tutkimuksessa osana opettajan ja oppilaan välistä dialogista kasvatussuhdetta (ks. myös Värri 2004, 89). Dialogisuudella Saari (2009, 67) viittaa erityisesti Martin Buberin ajatteluun dialogin ja opetuksen yhteydestä sekä sen innoittamasta dialogiopetuskeskustelusta. Buber (1962; Värri 2004, 82 mukaan) väittääkin, että kasvatusta voi tapahtua ainoastaan dialogisessa kasvatussuhteessa, jossa kasvattajalla on ensisijaisen tärkeä rooli.

Dialogilla ja dialogisuudella voidaan tarkoittaa hieman eri asioita. Dialogi yksinkertaisimmillaan on kahden (tai useamman) ihmisen välinen keskustelu (Saari 2009, 68–59), ja toisaalta se on totuuden löytämistä ja todellisuuden tiedostamista (Puolimatka 2002, 328) tai jopa kommunikatiivinen pedagoginen

suhde (Saari 2009, 70). Dialogisuudella sen sijaan tarkoitetaan enemmän laajempaa ilmiötä ja filosofista ajattelua, johon kuuluu dialogisia suhteiden tarkastelua, esim. kasvatussuhteiden, jotka nähdään dialogisuuden erityistapauksena (Värri 2004; Saari 2009, 69–70).

Kasvatussuhteet ovat dialogisuuden erityistapaus, sillä niiden osapuolet eivät koskaan voi olla täysin tasa-arvoisessa suhteessa toisiinsa. Kasvattajalla on aina jonkinlainen auktoriteettisuhde kasvatettavaansa, vaikka heidän välinen suhteensa voi näyttäytyäkin ystävyyssuhteen kaltaisena, jossa lämpimän vastavuoroisuuden kautta kasvattajakin oppii uutta kasvatettavan avulla. (Saari 2009, 80, 84; Värri 2004, 83.) Lisäksi kasvatussuhteiden dialogisuus on siinä mielestä poikkeuksellista, että se voi olla myös yksipuolista (Värri 2004, 76). Vaikka dialogi onkin yksipuolista, voidaan se katsoa aidoksi siinä, että toinen aktiivinen osapuoli antaa henkisesti toiselle tilaa ilmaista itseään (Saari 2009, 82).

Viskarin (2003, 164) mukaan ”dialogin perustana on rakkaus, ihmisen ja maailman rakastaminen”. Rakkaus nähdään edellytyksenä sille, että ihminen voi nähdä maailman, itsensä sekä muut ihmiset ja olla luottamuksellisessa ja vuorovaikutuksellisessa suhteessa niiden kanssa. Rakkaus on myös edellytys oman ja toisten keskeneräisyyden hyväksymiselle ja toisaalta toivolle kehittymisen potentiaalista. (Viskari 2003, 164–165.)

Dialogissa keskeistä on siis toisen aito ja luottamuksellinen kohtaaminen, jossa merkityksellistä on myös toisen aktiivinen kuuntelu ja ehdoton hyväksyminen. Tavoitteena on toisen näkökannan ymmärtäminen, uuden oppiminen ja yhteyden kokeminen, minkä myötä oman ajattelun ja toimintatapojen muuttuminen on mahdollista. Keskustelu, jolla ei pyritä toisen ymmärtämiseen, uuden oppimiseen tai yhteyden luomiseen, on vain teknisesti dialoginen. (Saari, 2009, 70–82, 85; Värri 2004, 76; Viskari 2003, 164–165.) Dialoginen kohtaaminen kasvatussuhteissa tapahtuu pääsääntöisesti opettajan aloitteesta ja siihen liittyy tavoite lapsen tarpeiden kuulemisesta, kehityksen tukemisesta ja rohkaisusta. Tällainen kohtaaminen luo vahvaa yhteyttä osapuolten välille, eikä aina tarvitse verbaalista muotoa. (Saari 2009, 71–74; Värri 2004, 84.)

Puolimatkan (2002, 339–344) kuvaamassa dialogiopetuksessa sen sijaan ei varsinaisesti painoteta opettajälähtöistä lapsen kohtaamista, vaan

keskusteluyhteyttä, jossa osapuolien tulee ymmärtää toisiaan ja epätäydellisyyttään. Opettajalla on keskeinen rooli auttaessaan oppilaitaan tulemaan tietoisiksi itsestään ja omasta äänestään, sekä toisista ja heidän ajatusmalleistaan, mikä edistää oppimista ja vahvistaa oppilaiden välisiä suhteita toisiin. Lisäksi opettajan on tärkeää hyödyntää keskusteluyhteyttään oppilaisiinsa esittämällä ”miniluentoja”, joilla voi välittää tehokkaasti informaatiota. (Puolimatka 2002, 339–344.)

Dialogisuuden haaste piilee siinä, ettei ihmisten välisten suhteiden laatua voi aina tulkita yksiselitteisesti. Dialogisuuden toteutumisen tunnistaa vasta jälkikäteen, joten opettajan itsereflektio kasvatussuhteissa on kriittistä, mikäli suhteen halutaan olevan aidosti dialoginen sekä kasvatettavan arvoa kunnioittava. Itsereflektiokaan ei ole tässä aina helpointa, sillä dialogisuuden piirteitä kuvataan pääsääntöisesti yleisellä tasolla ilman yksiselitteisiä toimintatapoja tai menetelmiä. (Saari 2009, 77; Värrin 2004, 86, 119, 121; Viskari 2003, 164–165.) Tätä ainakin Buber (1962, 807; Värrin 2004, 87 mukaan) selittää sillä, että kasvattajan tehtävä on osoittaa suunta kohti hyvää, mutta tapa jolla sinne pääsee, jää kasvatettavan tulkittavaksi.

Dialogiopetus sopii myös hyvin kristilliseen kasvatustieteeseen siinä, että Jumalan ja ihmisen suhde nähdään perimmäisenä dialogisena (Puolimatka 2002, 330; Saari 2009, 71, 79). Onhan Jumalakin kolmessa persoonassaan – Isässä, Pojassa ja Pyhässä Hengessä – ikuisessa ja jatkuvassa dialogessa suhteessa. (Puolimatka 2002, 330.) Jumala loi ihmiset saadakseen olla suhteessa heidän kanssaan ja lähetyskäsky kehoittaa ihmisiä kommunikoimaan Jumalan sanaa ja totuutta lähimmäisilleen. Kouluissa lapsia opetetaan tuntemaan Jumalan luomaa maailmaamme, jolloin voidaan ajatella opettajien toteuttavan kouluissa Jeesuksen lähetyskäskyä opettaessaan ja kasvattaessaan oppilaitaan.

2.3.3 Tunnustuksen pedagogiikka

Tunnustuksen pedagogiikka on käsitteenä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vielä jokseenkin tuntematon ja tuore, vaikka sen perustavat teoriat eivät olekaan uusia. Tunnustus nähdään yleisemmin filosofisena teoriana kuin käytännön pedagogiikkana, mutta tunnustusfilosofia on hyvin

sovellettavissa myös kasvatustieteisiin ja koulumaailmaan. Onni Hirvosen (2020, 11–12) mukaan tunnustus ilmenee suhteissa, ”joissa toiseen henkilöön suhtaudutaan merkityksellisenä vuorovaikutuskumppanina eli persoonana”. Tunnustus tapahtuu suhteessa toisiin ihmisiin, joiden seurauksena ihminen kasvaa sellaiseksi kuin on. Hirvosen (2020, 12) mukaan ”tunnustus on siis vastaus [ihmisen] relevantteihin piirteisiin ja ominaisuuksiin, mutta monesti väitetään tämän lisäksi, että nämä piirteet ja ominaisuudet ovat olemassa vain, jos tulemme tunnustetuiksi”.

Heikki Ikäheimo (2003, 30–31; 2012, 106–107) näkee tunnustuksen toimintana, jossa toinen persoona ”otetaan”. Ottamisella Ikäheimo tarkoittaa toisen ihmisen käsittämisenä, ajattelemisena tai tunnistamisena subjektina ja persoonana. Tällainen toisen ihmisen ottaminen ja hänen tunnustamisensa ovat Ikäheimon mukaan kutsuttavissa myös toisen kunnioittamiseksi (Ikäheimo 2012, 106). Tunnustaessaan toisen ihmisen, tunnustetaan toisessa persoonassa hänen ihmisarvonsa ja hänen kanssa-auktoriteettinsa. Näin ihmisten tunnustaessaan ja kunnioittaessaan toisiaan, mahdollistuu jokaisen persoonan ja minuuden rakentuminen ja jäsentyminen.

”Ellemme tunnustaisi toisiamme subjekteiksi, me emme olisi subjekteja sanan täydessä merkityksessä. Ilman tunnustusta ei olisi jaettua, kommunikointua objektimaailmaa, eikä ylipäättään ’meitä’ kommunikoivana elämänmuotona” (Ikäheimo 2003, 33–34).

Kunnioittava tunnustusasenne on siis perusedellytys kasvatussuhteessa, jonka tavoitteena on auttaa ja saattaa lapsia kasvamaan omiksi itseikseen. (Ikäheimo 2012, 107.)

Agnieszka Bates (2019) nostaa tunnustuksen pedagogiikan artikkelissaan kansainväliseen kasvatustieteelliseen uudelleen pinnalle nousseeseen luonteenkasvatuskeskusteluun. Hänen (Bates 2019, 706–707) mukaansa luonteenkasvatuksella ainakin Iso-Britanniassa tarkoitetaan kasvatusta, jonka päämääränä on lasten kasvattaminen sinnikkyteen (resilience), kunnioittamiseen (respect) ja vastuullisuuteen (responsibility). Tähän kolmen englantinkieliseen ärrän listaan Bates lisäsi vielä tunnustuksen (recognition), mitä hän perustelee erityisesti Axel Honnethin (Bates 2019, 697–698 mukaan) teorian mukaisesti ihmisen perustarpeella tulla huomatuksi ja rakastetuksi, eli saada tunnustusta (ks. myös Heikkinen ym. 2002, 278, 281; Huttunen ym.

2006; Foster 2012, 93; Iser 2019). Lisäksi Bates (2019, 707) argumentoi, että luonteenkasvatuksen tulisi nähdä laajemmin, kuin vain tiettyjen haluttujen luonteenpiirteiden korostamisessa. Tunnustuksen pedagogiikka tuo luonteenkasvatukseen ihmissuhteiden vuorovaikutuksen ja sen merkittävyyden persoonan kehittämisessä. Sosiaalisten suhteiden positiivinen edistys mahdollistaa luonteenkasvun. (Bates 2019, 707.)

Myös Helsingin kristillisessä koulussa nähdään luonteenkasvun merkitys osana kasvatusta ja opetusta. Tutkimusaineiston keruuvaiheessa haastattelussaan koulun rehtori Maarit Laakkonen mainitsee luonteenkasvun edellytyksenä kunnioituksen kulttuurin (so. Helsingin kristillisen koulun toimintakulttuurin periaatteiden) toteutumiseksi. Laakkosen käsityksen luonteenkasvusta voi tulkita sisältävän ajatuksen tunnustuksesta, kuten Bates artikkelissaan ehdottaa: Laakkosen mukaan luonteenkasvu on ennen kaikkea kasvamista pois minäkeskeisyydestä ja itsekkyydestä kohti empatiaa ja muiden huomioon ottamista. Lisäksi toimintaa tulisi ohjata ennen kaikkea oman maailmankuvan mukainen arvopohja, ohimenevien tunteiden ja mielitekojen sijaan.

Tunnustus tarkoittaa ”toisten huomioon ottamista, heidän vaateidensa kunnioittamista, heidän erityispiirteidensä arvostamista sekä heidän tarpeidensa ja haavoittuvuutensa huomioimista”, eli toisin sanoen enemmän kuin jonkin asian ”tunnistamista” (Laitinen 2019). Heikkisen ym. (2002, 279) mukaan tunnustus on ihmiselämän perustarve, jota ilman myönteinen minäkuva ei voi rakentua (ks. myös Huttunen ym. 2006, 165). Tunnustusta tarvitaan monella eri tasolla ja säännöllisesti, sillä oikean tunnustuksen puutteessa uhkana on uupumus ja jopa mielenterveydelliset sairaudet (Heikkinen ym. 2002, 278; Huttunen ym. 2006, 164).

Laitisen (2019) mukaan ihmisen toimijuus vaatii positiivista minäkuva, joka rakentuu itsekunnioituksesta, itsearvostuksesta ja itseluottamuksesta. Minäkuva rakentuu siis tunnustuksen saamisen kokemuksista. (Iser 2019.) Näitä tunnustuksen kokemuksia ei voi saada ihmisiltä ilmaiseksi, vaan niiden eteen täytyy ”kamppailla” tai ”taistella” (Heikkinen ym. 2002, 281; Huttunen ym. 2006, 166; Iser 2019; Bates 2019, 701). Tunnustusta voi saada ja antaa joko positiivisesti tai negatiivisesti ja kummastakin voi parhaimmillaan ja

pahimmillaan muodostua kierre, jota on hankalaa rikkoa (Heikkinen ym. 2002, 279; Huttunen ym. 2006, 164).

Tunnustusta voi siis saada ja antaa kolmella eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla tunnustusta saa itseluottamus tarpeiden täyttämisen ja tunteisiin vastaamisen kautta. Toisella tasolla itsetunto, johon vaikuttaa moraalinen vastuullisuus ihmisenä ja lailliset ihmisoikeudet. Viimeiseksi kolmannella tasolla tunnustusta saa itsearvostus kykyjen ja ominaisluonteen tunnistamisen ja arvostamisen kautta. (Heikkinen ym. 2002, 285; Huttunen ym. 2006, 169; Bates 2019, 700–701; Laitinen 2019.) Iser (2019) jakaa vielä ensimmäisen tason tunnustuksen kahdeksi erilliseksi tasoksi korostaakseen varhaislapsuuden primääristen ihmissuhteiden kriittistä tunnustuksen tarvetta kehittymisen ja kasvamisen mahdollistamiseksi.

Koulussa annettavan kasvatuksen opetuksen kannalta kaikki kolme tunnustuksen tasoa ovat keskeisiä vaikkakin ensimmäinen ja toinen taso painottuvatkin. Kouluikäiset lapset tarvitsevat vielä jatkuvasti kokemuksia rakastetuksi ja hyväksytyksi tulemisesta, mutta toisaalta he opettelevatkin samalla itsenäistymistä sekä tulevat tietoisiksi oikeuksistaan ja sen tuomista vastuista. Kouluissa onkin tärkeää kiinnittää huomiota täsmälliseen palautteen eli tunnustuksen antamiseen, sillä

”toisen tason tunnustuksen myöntäminen on opetustapahtuman onnistumisen edellytys, mutta sellaisenaan se ei riitä motivoimaan yksilöitä vaativimpiin ponnisteluihin. Toisen tason tunnustus merkitsee periaatteellista ihmisen autonomisuuden tunnustamista, mutta ei vielä ole tunnustus omasta työstä ja toiminnastaan yhteisössä. Ilman tunnustusta omasta työstä ja toiminnasta yksilöllisyyden tunnustus jää abstraktiksi. Ihminen on tällöin periaatteellisella tasolla tunnustettu yksilölliseksi persoonaksi. Tästä syystä kolmannen tason tunnustuksen saaminen opetussuhteessa on tärkeä niin oppilaalle kuin opettajallekin.” (Heikkinen ym. 2002, 292.)

Vaikka Honnethin teoria tunnustuksen kamppailusta ei perustukaan kristilliseen maailmankuvaan, on se silti hyvin sovellettavissa myös kristilliseen kasvatustilanteeseen. Honnethin teoria perustuu hegeliläiseen ajatteluun, jonka mukaan Jumala tai mikään muu ihmisestä riippumaton yliluonnollisuus ei määritä oikeaa ja väärää tai ihmiskunnan moraalialueita, vaan se muodostuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Heikkinen ym. 2002, 281). Kristinopin mukaan asia on päinvastoin: Jumala on tie, totuus ja elämä (Joh. 14:6). Jumala on luonut maailman ja ihmiset ja hän on suvereeniuudessaan määritellyt

absoluuttisen totuuden ja moraalin. Jumalan suvereenius ei kuitenkaan poissulje sitä, etteikö ihmisten sanoilla ja teoilla olisi oma roolinsa ja vaikutuksensa toisten ihmisten minäkuvan muodostumiseen, vaikka jokaisen ihmisen perusarvo onkin Jumalan määrittelemä.

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

3.1 *Tutkimusfilosofiset lähtökohdat*

Jokaisen tutkijan tehdessään mitä tahansa tutkimusta on tultava tietoseksi omista tutkimusfilosofista taustaoletuksistaan. Taustaoletusten selvittäminen on tärkeää, sillä ne luovat perustan tutkimuksen tekemiselle ja määrittävät tutkimusstrategian. Keskeistä on siis se, mitä käsittää tieteellisen tutkimuksen ja tiedon olevan ja miten tietoa saadaan. Tutkimusfilosofisiin taustaoletuksiin kuuluu siis ontologiset ja epistemologiset käsitykset. (Puusa & Juuti 2020.)

Ontologiassa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä on todellisuus. Humanistisissa sosiaalitieteissä, joissa tutkimuksen kohteena ovat ihmiset ja heidän väliset suhteensa ja ajatusmaailmansa, ajatellaan nykyään yleisesti, että todellisuus on suhteellista, ihmisen keskinäisissä suhteissa rakentuvia käsityksiä ja merkityksiä todellisuudesta. Jokaisen käsitys todellisuudesta on siis henkilökohtainen ja ainutlaatuinen. (Puusa ym. 2020) Edustan tutkielmallani myös sosiaalista konstruktivismia siinä, että ajattelen todellisuuden rakentuvan suhteessa toisiin ihmisiin ja elämismaailmaan. Näin ollen päästäkseni lähelle tutkimusaiheeni ja ymmärtääkseni sitä, on minun selvitettävä muiden ihmisten, jotka ovat osallisina tutkimusaiheessani, käsityksiä heidän kokemastaan todellisuudesta.

Epistemologiset käsitykset perustuvat ontologialle siinä, että riippuen siitä, mitä todellisuuden olettaa olevan, on käsitys tiedosta sen mukainen. Epistemologiassa tarkastellaan siis tiedon luonnetta ja sen keräämistä ja saavuttamista. Tiedon voidaan karkeasti ajatella olevan joko subjektiivista tai objektiivista. Objektiivinen tietokäsitys on tyypillistä kvantitatiiviselle tutkimukselle, jossa todellisuus nähdään positivismin mukaisesti absoluuttisena empiirisesti havainnoitava ja mitattavana. Tiedon subjektiivisuus on sen sijaan yleistä sosiaalisille ihmistieteille, joissa nähdään tiedon rakentuvan sosiaalisen

konstruktivismiin mukaan henkilökohtaisesti ja suhteessa toisiin ja elämän kokemuksiin. Lisäksi kaikki tieto on aina kulttuuri- ja kontekstisidonnaista, jota ymmärtääkseen ja tietoa saadakseen, sitä pitää etsiä ihmisiltä itseltään. Haastavaa subjektiivisesta tiedosta tekee sen, ettei tutkija pääse eroon tutkimastaan subjektiivisesta tutkimastaan tiedosta, sillä hän itse on myös tutkijana osa sitä. Näin ollen tutkijan omat ennakkokäsitykset vaikuttavat myös osaltaan tiedon rakentumiseen. (Puusa ym. 2020.)

Tässä tutkielmassani käsitän tiedon ennenkaikkea subjektiivisena ja suhteellisena. Tiedostan, että tutkiessani kulttuuria, on minun tutkijana otettava huomioon sen kulttuurin edustajien erilaiset näkemykset. Näin ollen saadakseni tietoa tutkimusaiheestani, kunnioituksen kulttuurista, on minun kerättävä sitä kunnioituksen kulttuurin edustajilta itseltään. Tietoa olisi paras saada mahdollisimman monelta yksilöltä, jotta erilaisten käsitysten kirjo olisi mahdollisimman laaja ja siten ymmärrys kunnioituksen kulttuurista voi olla mahdollisimman laaja. Toisaalta täysin tyhjentävää ymmärrystä ei voi saavuttaa ja on hyväksyttävä se, että ”jokainen ymmärrys sisältää väärinymmärrystä” (Puusa ym. 2020).

3.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusstrategia

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata mahdollisimman perusteellisesti ja monipuolisesti kunnioituksen kulttuuria, kuinka se Helsingin kristillisessä koulussa tunnetaan. Olen kiinnostunut suomalaisista kristillisistä kouluista ja niistä on tehty vain vähän tutkimuksia. Lisäksi kunnioituksen kulttuuri on verrattain uusi ilmiö Helsingin kristillisessä koulussa, joten haluan tarjota tutkimustyöni työkaluksi kunnioituksen kulttuurin edelleen kehittämisessä.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

Mitä on kunnioituksen kulttuuri?

Miten kunnioituksen kulttuuri toteutuu käytännössä?

Tutkimukseni tavoitteeseen pyrin pääsemään etnografisella tutkimusmenetelmällä, sillä se tarjoaa aineistolähtöisen ja joustavan tutkimusotteen kvalitatiiviseen tapaustutkimukseen (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7). Minulla tutkijana on jonkin verran ennakkokäsityksiä siitä,

mitä kunnioituksen kulttuuri on, mitkä olen saanut kandidaatintutkielmani ja lyhyen työkokemukseni kautta Helsingin kristillisessä koulussa ja päiväkodissa. Tästä syystä myös alun perin kiinnostuin kunnioituksen kulttuurin perusteellisesta syventymisestä havainnoinnin ja haastatteluiden kautta.

Koska olen kiinnostunut tutkimaan kulttuuria, joka on minulle vielä aika tuntematon, on etnografinen tutkimusmenetelmänä perusteltu. Etnografiassa ollaan kiinnostuneita kuvamaan tiheästi ja analysoimaan erilaisia kulttuureja ja niiden arkisia toimintoja ja merkityssuhteita. (Marttila 2014, 363; Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7–8; Paloniemi & Collin 2018). Lähtökohtaisesti etnografiaa pidetään myös induktiivisena tutkimusotteena, jossa tutkimuksen perustana on empiria (Hämeenaho ym. 2014, 8).

Etnografia on käsitteenä hyvin laaja: sillä voidaan tarkoittaa tutkimusotetta, -menetelmää, -strategiaa tai aineistonkeruutyyliä (Marttila 2014, 363). Brewerin (2000, 11) mukaan etnografia on enemmän kuin aineistonkeruutapa ja Hämeenaho ym. (2014, 7) korostavat myös etnografian moninaisuutta ja sovellettavuutta: ei ole olemassa yhtä kaiken kattavaa määritelmää tai ohjeistusta toteuttaa etnografista tutkimusta. Tässä tutkielmassani nään etnografian Hämeenahon ym. (2014, 7) tavoin kokonaisvaltaisena tutkimusotteena, joka ohjaa tutkimusprosessiani. Tavoitteenani on ymmärtää ja kuvata Helsingin kristillisen koulun kunnioituksen kulttuuria, mikä tapahtuu induktiivisesti kentältä kerätyn aineiston pohjalta. Teoreettiseen viitekehykseen perehdyin vasta aineistonkeruun jälkeen, jotta teorian linkittäminen empiriaan olisi sujuvampaa ja luontevampaa.

Suomalaiselle etnografialle on tyypillistä laaja ja monipuolinen aineistonkeruu ja monikerroksinen analyysi. Tutkimuskentällä vietetään paljon aikaa ja tutkittavaan kulttuuriin osallistutaan havainnoiden, haastatellen, sekä kuvia, ääntä, videoita ja muistiinpanoja tallentaen. (Lappalainen 2007, 11; Lahelma & Gordon 2007, 29; Brewer 2000, 59; Marttila 2014, 362–363.) Etnografisen tutkimuksen keskeisiä tavoitteita ovat tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntyminen tutkittavasta ilmiöstä (Hämeenaho ym. 2014, 27; Brewer 2000, 11) sekä ”kulttuurin tekstuaalinen, asianmukainen kuvaus ja kuvauksen kääntäminen yleiselle, tutkimuskohteen nähden ulkopuolisen kielelle” (Marttila 2014, 387).

3.3 Tutkimusaineiston keruu

Keräsin tutkielmaani varten etnografialle tyypilliseen tapaan havainnointimuistiinpanoja, etnografisia haastatteluja sekä muita dokumentteja, jotka liittyvät olennaisesti tutkimusaiheeseeni (ks. esim. Brewer 2000, 58–73). Havainnoin Helsingin kristillisessä koulussa kouluarkea puolitoista viikkoa, minkä aikana vietin koulussa täysiä n. kahdeksan tunnin työpäiviä kirjoittaen jatkuvasti kaikkea kokemaani, näkemääni ja kuulemaani muistiin. Havainnoin sekä oppilaiden, että henkilökunnan toimintaa oppitunneilla, välitunneilla ja tauoilla.

Puhtaaksi kirjoitettua havainnointimuistiinpanoja kertyi yli 40 sivua, sisältäen litteroidut etnografiset haastattelut, jotka toteutin havainnointijaksone aikana. Etnografinen haastattelu eroaa ns. tavallisesta haastattelusta siinä, että tutkijan ja haastateltavan välillä on jo muodostunut jonkinlainen luottamussuhde tutkijan havainnointijaksone aikana. Etnografiset haastattelut voivat tapahtua tutkimuskentällä suunnitellusti ja strukturoidusti tai spontaanisti, jolloin haastateltava oma-aloitteisesti jakaa tutkijalle kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Tällöin tutkimuskysymyksetkin muotoutuvat kentällä olon aikana, eivätkä perustu vain ennakkokäsityksiin. (Tolonen & Palmu 2007, 91–92.)

Tutkielmani pienimuotoisuudesta johtuen, ei kentällä toteuttamiani haastatteluja voida kutsua etnografisiksi kuin nimellisesti. Vaikka suurin osa haastatteluista tapahtuivatkin spontaanisti, olivat tutkimuskysymykset ennalta määräytyt ja tapahtuivat pääsääntöisesti tutkijan aloitteesta. Toisaalta kentällä oloni aikana erityisesti opettajat kertoivat oma-aloitteisesti paljon koulusta ja sen kulttuurista, mikä voidaan laskea myös etnografiseksi haastatteluksi.

Rehtorin haastattelu oli muita haastatteluja strukturoidumpi ja suunnitellumpi: tätä varten olin miettinyt valmiiksi teemoja ja kysymyksiä, joihin halusin saada vastauksia rehtorilta, mutta annoin myös tilaa ajautua puhumaan myös suunniteltujen teemojen ulkopuoleltakin. Toisaalta muut haastattelut, joita (spontaanisti) pidin, olivat siinä mielessä myös strukturoituja, että kysyin kaikilta haastattelemliltani lähes aina samat kysymykset samassa järjestyksessä. Varsinkin oppilaita haastatelllessani haastattelut olivat aina tiiviitä ja lyhytsanaisia, eikä vastauksissa poikettu kysytyjen kysymysten ulkopuolelle.

Muita havainnointijaksollani saamia dokumentteja olivat muun muassa koulun järjestysäännöt, kunnioituksen kulttuurin huoneentaulu, henkilökunnan tekemiä käsitekarttoja kunnioituksen kulttuurista, yhden luokan ilmapiirikyselyn kootut tulokset sekä koulun paikallinen opetussuunnitelma (ks. Lahelma & Gordon 2007, 31). Nämä kirjalliset dokumentit antavat kunnioituksen kulttuurista vielä laajemman käsityksen sekä antavat myös hyvän vertailukohtan puhutulle ja käytännön kunnioituksen kulttuurille: eroaako kirjoitettu kunnioituksen kulttuuri koetusta kunnioituksen kulttuurista?

Luonnollisesti hyviä ja eettisiä tutkimustapoja (ks. esim. Fingerroos & Jouhki, 2014, 94–96) noudattaen ennen tutkimusaineston keruuta pyysin ja sain luvan toteuttaa tutkimukseni Helsingin kristillisessä koulussa koulun rehtorilta sekä tieto tutkimuksen toteuttamisesta ja siihen osallistumisesta lähetettiin oppilaiden vanhemmille ja henkilökunnalle Wilman kautta (ks. Liite 2). Lisäksi aina oppitunnille mennessäni kerroin itsestäni ja tutkimuksestani ja haastatteluja tehdessäni jokainen osallistuja sai mahdollisuuden kieltäytyä osallistumasta. Analyysivaiheessa ja tutkimustuloksia kirjatessani huolehdin siitä, että anonymiteetti säilyy (pl. koulun rehtori), ja viitatessani tutkimukseeni osallistujiin kirjoitan heistä kunnioittavasti. Pyrkimyksenäni ei ole paljastaa tai nolata tai nöyryyttää ketään tutkimuksessani osallisena ollutta.

Tiedostan, että etnografiseksi tutkimukseksi havainnointijaksoni oli erittäin lyhyt ja voitaisiin kutsua jopa suppeaksi. Ideaalitulanteessa havainnointiaineistoa kerättäisiin ”kauan”, jolla oletettavasti voidaan tarkoittaa koulu-kontekstissa esimerkiksi kokonaista lukukautta (Gordon ym. 2007). Toisaalta etnografian moninaisesta luonteesta johtuen menetelmä on hyvin sovellettavissa kutakin tutkimusta varten (Hämeenaho ym. 2014, 7). Tutkielmaani varten en kuitenkaan millään voinut kerätä havainnointiaineistoa kokonaista lukukautta tai edes kokonaista kuukautta, mitä en toisaalta näe heikkoutena tutkimukselleni. Tutkiessani toimintakulttuuria ja miltä se näyttää käytännössä arjessa, uskon, että myös ensivaikutelma kertoo omalla tavallaan totuuden siitä, mitä kunnioituksen kulttuuri on (ks. Brewer 2000, 53). En myöskään kokenut havainnointijaksollani mitään, mikä olisi antanut aiheita epäillä teeskentelyä, salailua tai valehtelua. Lisäksi havaitsin havainnointijaksoni lopussa pieniä saturaation merkkejä siinä, että tein samanlaisia havaintoja toistuvasti.

3.4 Aineiston laadullinen sisällönanalyysi

Etnografiassa ei ole vain yhtä tapaa tehdä analyysiä, vaan oma tutkimukseen sopiva strategia tulee tutkijan pohtia itse (ks. esim. Müller 2021, 77–84; Brewer 2000, 58–59, 105–106; Fetterman 2010, 93–112). Etnografisen tutkimusaineston analyysissä on keskeistä aineiston looginen järjestely, tyypittely ja teemoittelu, sekä näiden välisten suhteiden, yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien, löytäminen. Myös triangulaatio ja kvantitatiiviset analyysimenetelmät ovat yleisiä etnografiassa. Tulkinnessa selitetään auki löydetty tyypit, struktuurit, ja teemojen väliset mahdolliset suhteet ja niiden merkittävyys. (Brewer 2000, 105–106; Fetterman 2010, 93–112.)

Se, mikä tekee etnografisesta tutkimuksesta erityisen analyysin osalta on se, että analyysia ja tulkintaa alkavat tavallaan jo aineistonkeruun aikana. Se mihin tutkijana kiinnittää huomionsa havainnoidessaan tai haastattellessaan, on jo tulkintaa siitä, mitä olettaa olevan relevanttia tietoa tutkimuksensa suhteen (Fetterman 2010, 93). Tällöin tutkijan ennakkokäsitykset tutkittavasta aiheesta ennen aineistonkeruuta ovat merkittäviä ja otettava huomioon myös myöhemässä analyysin vaiheissa.

Analyysimenetelmäkseni valikoitui laadullinen sisällönanalyysi, sillä siinä voidaan ottaa huomioon aineiston monipuolisuus ja on hyvin etnografiaan sovellettavissa oleva analyysimenetelmä. (Vuori; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4). Laadullisen analyysin tavoitteena on pyrkiä ”saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa” (Tuomi ym. 2018, luku 4.4). Toisaalta ainakin Brewerin (2000, 105–110) kuvauksen etnografisesta analyysistä voisi ajatella tarkoittavan nimenomaan laadullista sisällönanalyysiä, ovat nämä kuvauksiltaan hyvin yhteneväiset.

Induktiivisessa laadullisessa sisällönanalyysissä lähdetään liikkeelle aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä, jossa aineistosta karsitaan epäolennainen tieto pois ja olennainen data jaotellaan osiin. Seuraavaksi pelkistetty aineisto ryhmitellään tarkemmin alateemoihin etsimällä aineistosta yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Viimeiseksi ryhmitelty aineisto tiivistetään vielä käsitteiksi, jotka toimivat aineistosta muodostettavan teorian perustana. (Tuomi ym. 2018, luku 4.4.3.) Tässä tutkielmassani analyysiprosessini on lähtökohtaisesti aineistolähtöinen ja seuraa edellä kuvattua prosessia, mutta

ilmentää myös pieniä teorialähtöisyyden piirteitä siinä, että hyödynnän ryhmittelyssä ja käsitteiden muodostamisessa aineistostani jo valmiina löytyviä alateemoja (so. kunnioituksen kulttuurin huoneentaulun periaatteet, ks. kuvio 1).

Poimin ja ryhmittelin havainnointiaineistostani ensin otteita eri teemoihin ”henkilökunta toimii”, ”oppilaat toimii”, ”henkilökunta puhuu” ja ”oppilaat puhuvat” sen perusteella tekivätkö oppilaat tai henkilökunta jotakin, mikä voisi ilmentää kunnioituksen kulttuuri vai puhuivatko oppilaat tai henkilökunta kunnioituksen kulttuurista jotakin. Sen jälkeen kävin pelkistetyn aineistoni läpi koodaten jokaisen havainnon kunnioituksen kulttuurin huoneentaulun periaatteiden mukaan. Kukin havainto saattoi saada niin monta koodia, kuinka montaa periaatetta havainto tulkintani mukaan ilmensi. Sitten kokosin taulukkoon kentältä tekemäni havainnot suhteessa kunnioituksen kulttuurin huoneentaulun periaatteisiin yhteenlasketun havaintolukumäärän ja esimerkkihavaintojen kanssa. Taulukkoon on eritelty erikseen havainnot ja niiden lukumäärät oppilaista ja henkilökunnasta, sillä he ilmensivät periaatteita eri tavoin.

Koen siis hankkimani aineiston kelvolliseksi niin, että voin tehdä sen perusteella tulkinnan siitä, mitä kunnioituksen kulttuuri on. Täydellisen tyhjentävää totuutta en tietenkään voi esittää, sillä jokainen, joka on osallinen kunnioituksen kulttuurissa, kokee ja käsittää sen hieman eri tavalla kuin toiset (ks. Brewer 2000, 43–44; Lappalainen 2007, 67). Tiedostan, että tulkintani kunnioituksen kulttuurista on rajallinen erityisesti ulkopuolisen tutkijaroolini takia, vaikka olenkin saanut tietoa jo ennen tutkimukseni aloittamista lyhyiden työsuhteiden ja kandidaatintutkielmani myötä. Pyrin tulkinnassani ottamaan kuitenkin mahdollisimman avoimesti ja monipuolisesti huomioon kaikki eri näkökulmat ja esittämään sen niin totuudenmukaisesti kuin se minulle on mahdollista. (ks. Brewer 2000, 49; Salo 2007, 227; Lappalainen 2007, 10.)

4 KUNNIOITUKSEN KULTTUURI

4.1 Mitä on kunnioituksen kulttuuri?

”Kunnioituksen kulttuurin ydin on varmaankin se, että kristillisen ihmiskäsityksen mukaan jokainen ihminen on arvokas ja ainutlaatuinen. Luotu Jumalan kuvaksi, jolloin se arvo on absoluuttinen, riippumatta sen ihmisen kyvyistä tai lahjoista tai mistään ominaisuuksista. - - Kunnioituksen kulttuuri toimii silloin, kun ihmisiä kohdellaan tällaisen arvon mukaisesti. - - Kunnioitus on sydäimestä lähtevää arvon välittämistä toiselle ja itselle. - - Kunnioitus tarkoittaa myös sitä, että sä pyrit tekemään oikein ja hyvää, etkä käytä toisten kunnioitusta hyödyksesi.” (Maarit Laakkonen 2020.)

Helsingin kristillisessä koulussa toimintakulttuurissa pyritään rakentamaan kunnioituksen kulttuuria, minkä taustalla vaikuttavat perusopetussuunnitelman opetuksen perusteiden toimintakulttuurin periaatteet sekä kristillinen ihmiskuva ja arvopohja. Kunnioittaminen nähdään Helsingin kristillisen koulun opetussuunnitelmassa (2021, luku 4.6.1) toisen absoluuttisen ihmisarvon tunnistamisessa ja sen mukaisessa arvokkaassa kohtelussa. Kunnioittaminen on aktiivista toimintaa passiivisen suvaitsemisen sijaan. Lisäksi kunnioittaminen nähdään arvokkaana taitona, johon liittyy myös ajatus terveen nöyryyden oppimisesta (so. oman keskeneräisyyden ja täydellisyyden oivaltaminen) sekä tehtävään perustuvan auktoriteettiroolin kunnioittamista, esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. (Helsingin kristillisen koulun opetussuunnitelma 2021, luku 4.6.1)

Kunnioituksen kulttuuri on kitetytetty kymmeneen periaatteeseen, joihin on konkretisoitu se, mitä toisen kunnioittaminen käytännössä tarkoittaa. Lisäksi ne ovat koulun tämän hetkinen tulkinta siitä, miltä kristilliset arvot näyttävät kouluarjessa. Huoneentaulu on luotu henkilökunnalle ja oppilaille työkaluksi, minkä avulla ja perusteella ratkotaan konflikteja, jaetaan tunnustusta, pidetään tunnekasvatusta ja pohditaan hyvää elämää. Kunnioituksen kulttuurin

periaatteet on sisäänrakennettu myös koulun järjestyssääntöihin (ks. Liite 1).
(Helsingin kristillisen koulun opetussuunnitelma 2021, luku 4.6.1.)

1. Kohtelen jokaista hyvin ja ystävällisesti.
2. Teen parhaani. Tavoittelen erinomaisuutta.
3. Kiitän, rohkaisen, autan ja palvelen.
4. Teen yhteistyötä jokaisen kanssa. Pyydän ja otan mukaan.
5. Myönnän virheeni. Pyydän ja annan anteeksi.
6. Noudatan yhteisiä sääntöjä. Olen ajoissa.
7. Osoitan myötätuntoa.
8. Kuuntelen ja keskityn parhaani mukaan.
9. Puhun ja ajattelen hyvää toisista.
10. Olen reilu, rehellinen ja luotettava.

KUVIO 1. Kunnioituksen kulttuurin huoneentaulu

Koulun rehtorin mukaan kunnioituksen kulttuurin alkuperä ei ole täysin selvä: se on noussut puheisiin yhdessä kollegojen kanssa jo ennen, kuin se otettiin käyttöön Helsingin kristillisessä koulussa Laakkosen aloitettua siellä rehtorina. Kunnioituksen kulttuuri on siis muotoutunut ja kehittynyt erityisesti koulun henkilökunnan työkokemuksen pohjalta ilman tietoista inspiraatiota jostain toisesta metodista tai pedagogiikasta.

”Emmä osaa sanoa täsmälleen nyt, että mistä, enkä muista, mistä se alun perin on lähteny, et millon ekan kerran on puhuttu siitä. - - Mutta ei ainakaan siitä, että olis luettu joku kirja kunnioituksen kulttuurista ja sit lähetty siitä, että ompa hyvä idea” (Maarit Laakkonen, 2020).

Kunnioituksen kulttuurin huoneentaulu asettaa toiminnalle tavoitteen ja päämäärän, johon koulussa pyritään. Se nähdään koulun yhteisenä oppimishaasteena, joka koskee jokaista kouluyhteisön jäsentä. Koulun mottokin kuuluu ”Ikuisen opin polulla” (<https://helsinginkristillinenkoulu.fi/>) ja opetussuunnitelmassa korostetaan kunnioituksen kulttuurin ”rakentumista” sen sijaan, että oletettaisiin kulttuurin jo olevan valmis.

”Ja mä tunnistan monessa kohtaa aikuisilla ja monilla lapsilla ja oppilaillakin et heillä on pyrkimys [kunnioituksen kulttuurin toteuttamiseen]” (Maarit Laakonen 2020).

”Nämä [kunnioituksen kulttuurin huoneentaulun periaatteet] on ne tavoitteet. Ainakin aikuisten puolelta toteutuu. Koulussa opetellaan ja opettajat ovat esimerkkejä.” (H4)

Haastattellessani koulun henkilökuntaa siitä, mitä kunnioituksen kulttuuri tarkoittaa heille, olivat vastaukset yhteneväisiä ja niissä korostui erityisesti ystävällisyys, kohtaaminen, kunnioitus ja arvostus. Toisten kunnioittaminen nähtiin ennen kaikkea muiden huomioimisena, arvostamisena, mielipiteiden kuuntelemisena sekä ystävällisenä suhtautumisena.

”[Perusidea kunnioituksen kulttuurissa on se, että] suhtaudun kunnioittavasti ja arvostavasti itseen ja muihin.” (H1)

”[Kunnioituksen kulttuuri on] ystävällisyyttä, toisten huomioonottamista...” (H2)

Kysyin haastatteluissa myös, mitkä kunnioituksen kulttuurin periaatteet henkilökunta näkee koulun vahvuutena ja mitkä tarvitsisivat lisää harjoittelua. Koulun vahvuuksina nähtiin ystävällinen kohtaaminen ja yhteisöllisyys, millä tarkoitetaan kaikkien mukaanottamista, toisista hyvää puhumista ja toisten arvostamista ja huomioimista.

”Vahvuuksia henkilökunnalla on huoneentaulun kohdat 1. ja 9. Täällä osataan tehdä yhteistyötä ja ottaa kaikki mukaan. Toisten selän takana ei juuruta!” (H1)

”Koulun vahvuus on muiden ystävällinen kohtaaminen.” (H3)

Kehityskohtia koulussa nähtiin ennen kaikkea oppilaiden keskuudessa, mutta myös tarvetta kehittymiselle henkilökunnan kesken tunnistettiin. Opettajat näkivät heidän itsensä olevan tärkeitä esimerkkejä oppilaille kunnioituksen kulttuurin toteuttamisesta.

”Huoneentaulun kohdista haasteita tuottaa ajoissa oleminen...” (H3)

”Arjessa lasten kesken [kunnioituksen kulttuuri] ei näy, eikä siitä puhuta.” (H1)

”Koulussa opetellaan [kunnioituksen kulttuuria] ja opettajat ovat esimerkkejä.” (H4)

Oppilaiden haastatteluvastaukset sen sijaan vaihtelivat paljonkin. Yhteistä lasten vastauksille oli niiden pinnallisuus, millä tarkoitan sitä, ettei käsitteenä kunnioitus ollut syvällisesti ymmärretty. Sana oli tuttu, mutta sen konkreettista merkitystä ei osattu kuvailla. Oppilaat osasivat kuitenkin nimetä kunnioituksen kulttuurin tarkoittavan sitä, ”että ei saa kiusata toisia” (L2) ja ”ottaa muut huomioon ja olla kiltti toisille” (L4). Oppilaat osasivat myös kertoa, että luokan seinällä on taulu, jossa on kunnioituksen kulttuurin sääntöjä, joita pitää noudattaa, ja mistä opettajat aina puhuvat. Yhden luokan ilmapiirikyselystä kävi ilmi, että luokan oppilaat toivoivat parempaa työrauhaa ja sen parantamiseksi ehdottivat ystävällisyyttä ja ”kaikille tasa-arvoisesti puhumista”. Koulun ilmapiiri koettiin siis pääsääntöisesti hyväksi, jossa kunnioituksen kulttuurin periaatteet toteutuvat.

”Koulussa on semmonen taulu seinällä. Osoita myötätuntoa. Saavu kouluun ajoissa. [Ne on] sääntöjä, joita noudatetaan. [Kunnioituksen kulttuurin säännöt] toteutuvat koulussa. Opet puhuu niistä, ei muuta.” (L7, L8, L9, L10)

”Sitä aina jankutetaan. Pitää kunnioittaa toisia. Kohdella tasa-arvoisesti ja ystävällisesti, tapahtu mitä tahansa. Meidän luokassa toteutuu kyllä. Siitä tulee aina joku muu jankuttamaan. Jos joku on vaik heitelly kiviä. Ja aamunavaus: kunnioituksen kulttuuri! Tadaa!” (L5, L6)

Kauppisen (2007, 85) mukaan ”opetuksen tehtävä on laajempi kuin vain oppiaineen ja siihen liittyvien taitojen opettaminen.” Opettajien työtehtäviin kuuluu omalla esimerkillään ja kouluarjessa ohjata ja kannustaa lapsia noudattamaan kunnioituksen kulttuurin toimintaperiaatteita. On oletettavaa, että lapset omaksuvat kasvatustilanteissa ympäröivän yhteisönsä arvot ja siksi siihen tulee myös tietoisesti pyrkiä (Saari 2009, 87). Saaren (2009, 88) mukaan ”arvot muuttumat lapselle todeksi vain, kun hän näkee arvojen toteutuvan hänen lähellään elävien aikuisten elämässä.”

”Tää on todellakin semmonen nyrkit savessa työ: saaha lapsia ja nuoria sisäistämään tämmöstä [arvokasvatusta]” (Maarit Laakkonen 2020).

”Tunnistan [kunnioituksen kulttuurin] ideaalin ja käytännön eron. - - Työyhteisössä siihen kyllä aina palataan. - - Kunnioituksen kulttuuri on semmonen tavoite, mihin pyritään.” (H1)

Kunnioituksen kulttuurin huoneentaulun periaatteet nähdään siis ideaalina, johon pyritään ja mitä harjoitellaan koulussa. Tämän ideaalin ja

käytännön eron koulun henkilökunta tunnistaa ja sen vuoksi kunnioituksen kulttuuri on jatkuvasti esillä palavereissa, suunnittelussa, aamunavauksissa ja huoneentauluina seinillä. Samalla varmistetaan myös kulttuurin edelleen kehittäminen esimerkiksi uudelleen sanoittamalla periaatteet helpommin ymmärrettäviksi. Myös koulun pedagoginen tiimi, johon kuuluu koulun rehtori sekä ala- ja yläkoulun opettajaedustajat, on vastuussa kunnioituksen kulttuurin toteutumisen ja sen kehittämisen säännöllisestä arvioinnista (Helsingin kristillisen koulun opetussuunnitelma 2021, luku 4.6.3).

Kunnioituksen kulttuuri läpäisee koko kouluyhteisön toiminnan ja on sen peruspilari. Helsingin kristillisessä koulussa tavoitellaan kunnioittavaa elämänasennetta, joka on perustana hyvälle elämälle, ihmissuhteille ja vuorovaikutukselle. Kunnioituksen kulttuuri on pieniä arkisia tekoja, joilla kommunikoidaan suurta tärkeää viestiä toiselle. Sinä olet tärkeä. Sinä olet arvokas.

4.2 Miten kunnioituksen kulttuuri toteutuu käytännössä?

Tähän lukuun olen koonnut kentällä tekemäni havainnot taulukkoon koodaukseni perusteella niin, että jokaista kunnioituksen kulttuurin huoneentaulun periaatetta kohden on tekemieni havaintojen lukumäärä sekä esimerkkihavainnot. Olen eritellyt havainnot sen mukaan, onko toimijana ollut oppilas vai henkilökunnan jäsen. Lisäksi esimerkkihavainnoissa on esimerkit sekä oppilailta että henkilökunnalta.

Helsingin kristillisen koulun kunnioituksen kulttuurin ehdoton ja ylivoimainen vahvuus, jota sekä oppilaat että henkilökunta ilmensivät, on kunnioituksen kulttuurin huoneentaulun periaate numero yksi: *”Kohtelen jokaista hyvin ja ystävällisesti”*. Analyysini mukaan tein 141 havaintoa ensimmäisestä periaatteesta, mikä on yli 50 havaintoa enemmän, kuin seuraavaksi eniten havainnoitu periaate. Tyypillisiä havainnot ystävällisestä kohtelusta olivat toisten tervehtimiset, kuulumisien vaihtamiset, halaukset, kehu ja rohkaisut ja yleinen tunne hyväntuulisuudesta. Lisäksi mainittavan arvoista on se, ettei koulussa juuri kiroiltu, vaikka muuta levottomuutta oli havaittavissa esim. juoksenteluna, ohitteluna ja huuteluna.

Toinen koulussa ilmennyt vahvuus havaintojeni mukaan on periaate numero kolme: *"Kiitän, rohkaisen, autan ja palvelen"*. Tämän periaatteen mukaisia havaintoja tein 85 ja tyypillisiä havaintoihin kuului toisten kiittäminen, kannustaminen, rohkaiseminen ja palvelusten tekeminen. Opettajat olivat erityisen taitavia kehuaan ja rohkaisemaan oppilaitaan ja kollegoitaan, kun taas oppilailla tämä periaate näkyi ehkä paremmin toisten palvelemisena ja auttamisena.

Kunnioituksen kulttuurin periaate	Havaintojen lukumäärä: Oppilaat + Henkilökunta = Yhteensä	Esimerkkihavainto Oppilaat Henkilökunta
Kohtelen jokaista hyvin ja ystävällisesti.	$44+97=141$	<i>"Käytävällä tervehditään spontaanisti eskareita"</i> <i>"Oppilaat saapuvat. 'Noniin Elisa. Tervetuloa kouluun!' Opettaja 1 tervehtii jokaista oppilasta henkilökohtaisesti ovella ja toivottaa tervetulleeksi."</i>
Teen parhaani. Tavoittelen erinomaisuutta.	$12+23=35$	<i>"Luokassa on rauhallinen ja keskittynyt tunnelma. Luokka osallistuu aktiivisesti tuntiin."</i> <i>"Opettaja 8 saa aika paljon näsäviistaita kommentteja ja protestia osakseen, mihin opettaja vastaa hyvin huumorilla ja asiallisesti järkeillen. Hän ei provosoidu."</i>
Kiitän, rohkaisen, autan ja palvelen.	$13+72=85$	<i>"Ope 4 kehuu oppilaitaan minulle. Hän kertoo päivän rohkaisuhetkestä, jossa joka päivä oppilaat saavat kehua toisiaan."</i> <i>"Opettaja 3 tulee rehtorin toimistoon kiittämään rehtoria palveluksesta. Edellisenä iltana rehtori vei kotimatallaan kahdelle oppilaalle kotiin koulukirjat, koska ko. lapset olivat joutuneet koronakaranteeniin."</i>
Teen yhteistyötä jokaisen kanssa. Pyydän ja otan mukaan.	$17+34=51$	<i>"Oppilas toimii kaverin neuvon mukaan"</i> <i>"Tunnelma opehuoneessa on rento. Uudetkin opettajat uskaltavat käyttää yleisiä puheenvuoroja ja osallistuvat aktiivisesti yhteiseen keskusteluun."</i>
Myönnän virheeni. Pyydän ja annan anteeksi.	$1+3=4$	<i>"Rehtori näyttää minulle oppilaalta saamansa kirjallisen anteeksipyyynnön huonon käyttäytymisensä takia. Viesti oli aito ja nöyrä."</i> <i>"Opehuoneessa rehtori antaa suoraa kriittistä palautetta opettajalle. Opettaja ottaa palautteen nöyrästi vastaan."</i>

Noudatan yhteisiä sääntöjä. Olen ajoissa.	13+14=27	"Opettajan hetkellinen poistuminen luokasta ei vaikuta luokan tekemisiin: oppilaat jatkavat työskentelyä normaalisti." "Opettaja 4 antaa kurinpalautusta välituntikäyttäytymisestä. Hän antaa palautteen lempeän jämpästä ja ilmoittaa uuden käytännön. Hän antaa mahdollisuuden oppilaille kommentoida ja vastata."
Osoitan myötätuntoa.	5+23=28	"Oppilas huomaa kaverin yksin sohvalla: 'Taas sä oot yksin täällä! Ei oo kivaa olla yksin.' 'Mul on ihan kivaa olla yksin', toinen vaistaa laiskasti. 'Ei oo. Mä tiedän. Mä oon ollu koulus joskus yksin.' Oppilas istuu innokkaasti sohvalle ja jää juttelemaan." "Opettaja 1 kuuntelee keskittyneesti jokaisen oppilaan asian, ellei tunti ole pahasti kesken."
Kuuntelen ja keskityn parhaani mukaan.	13+24=37	"Oppilaat kysyvät ennakkoluulottomasti ja spontaanin rohkeasti tarkentavia kysymyksiä opettajalta. Osa johtuu varmaan siitä, ettei kuunnella silloin, kun opettaja selittää, mutta kysyvät he myös silloin, kun ei oikasti ymmärretä ohjetta." "Ohjaaja 1 jatkaa lauseen loppuun toisen oppilaan kanssa ja tökkää sitten lempeästi takaisin toista oppilasta."
Puhun ja ajattelen hyvää toisista.	12+35=47	"Vuokko on paras ope." "Opehuoneeseen päästyään Opettaja 5 hehkuttaa kivaa tuntia ja ryhmää kollegalleen."
Olen reilu, rehellinen ja luotettava.	11+15=26	"Hannele jakaa herkkuja kaikille luokassa. 'Muista antaa Arjalle!' Hannele laittaa herkut Arjan pulpettiin. 'Oi ku hyvä, et huolehditte toisistanne', Opettaja 1 kehuu. - - 'Hei tää on mun kolmas!', Mirjami huomauttaa ja antaa karkin takaisin Hannelelle. 'Mirjami olet niin hienosti rehellinen', opettaja kehuu." "Opettaja 6 antaa kurinpalautusta välituntikäyttäytymisestä. Hän antaa palautteen lempeän jämpästä ja ilmoittaa uuden käytännön. Hän antaa mahdollisuuden oppilaille kommentoida ja vastata."

TAULUKKO 1. Kunnioituksen kulttuuri koulun arjessa

Seuraavaksi eniten havaintoja tein periaatteista neljä: ”Teen yhteistyötä jokaisen kanssa. Pyydän ja otan mukaan.” ja yhdeksän: ”Puhun ja ajattelen hyvää toisista”. Neljännestä periaatteesta havaintoja tuli 51 ja yhdeksänneistä 47 kappaletta. Yhteistyön tekeminen ja mukaan ottaminen näkyi havainnoissa

iloisessa ja touhukkaassa tunnelmassa, toisten auttamisessa ja palvelemisessa, vitsailuna, henkilökohtaisena ohjaamisena sekä halukkuutena osallistua tutkimukseeni sekä osoittamalla kiinnostusta sille. Yhdeksäs periaate oli siinä mielessä hankala havainnoitava, etten luonnollisestikaan voi kenenkään ajatusten sisälle päästä, joten havainnoissa painottuu puhe toisille. Näitä olivat ystävälliset kuulumisten kyselyt, julkiset kehu ja kannustus ja rohkaisu.

Kaikkein vähiten havaintoja tuli periaatteesta viisi: *"Myönnän virheeni. Pyydän ja annan anteeksi."* Tämä ei mielestäni ole kovinkaan yllättävää, sillä onhan omien virheiden myöntäminen ja anteeksi pyytäminen ja antaminen usein vaikeaa, varsinkin lapsille. Lisäksi tulkitsen vähäisten havaintojen määrän johtuvan siitä, että konfliktitilanteet ratkotaan mahdollisesti usein henkilökohtaisesti ja yksityisesti, joihin minulla ulkopuolisena tarkkailijana ei ole pääsyä. Sain kuitenkin kentällä ollessani nähdä erään oppilaan kirjallisen anteeksipyyntöä, jossa oppilas katui ja pahoitteli aidosti huonoa käyttäytymistään. Rehtori oli tästä saamastaan viestistä erittäin otettu.

Muut viisi periaatetta (*"Teen parhaani. Tavoittelen erinomaisuutta."*, *"Olen reilu, rehellinen ja luotettava."*, *"Kuuntelen ja keskityn parhaani mukaan."*, *"Osoitan myötätuntoa."* ja *"Noudatan yhteisiä sääntöjä. Olen ajoissa."*) olivat havaintojen lukumääriltään hyvin samanlaisia. Näitä yhdistää se, että ulkopuolisen silmään nämä periaatteet ovat kohtuullisen haastavia havainnoitavia. Kukin koulun oppilas ja henkilökunnan jäsen ilmentää näitä periaatteita omalla persoonallisella tavallaan, jota ei voi välttämättä tunnistaa, ellei tunne tätä ja hänen tapojaan. On siis hyvin mahdollista, että tekemäni havainnot näistä periaatteista ovat puutteellisia, väärin tulkittuja tai jopa virheellisiä. Voi myös olla, etten ole osannut yhdistää jotakin tapahtumaa tai sanomista näihin periaatteisiin. Tekemäni havainnot, jotka tulkitsin näitä periaatteita ilmentäviksi, olivat mm. keskittymistä ja aktiivista osallistumista oppitunnilla, rauhallista välituntikäyttäytymistä, oppilaan voinnin tarkastamista, vessassa käynnin lupaa kysymistä ja luvan antamista, sovittelua, keskittyntä toisen kuuntelua yms.

Vaikka periaate numero yksi *"Kohtelen jokaista hyvin ja ystävällisesti"* olikin havaintojen lukumäärän perusteella sekä oppilaiden että henkilökunnan vahvuus kunnioituksen kulttuurin ilmentämisessä, vaihtelivat oppilaiden ja

henkilökunnan vahvuudet muiden periaatteiden ilmentämisessä. Ensinnäkin, havaintojen lukumääristä voidaan havaita tehneeni tutkijana huomattavasti enemmän havaintoja opettajien ja muun kouluhenkilökunnan toiminnasta oppilaisiin verrattuna. Tämä lienee selitettävissä sillä, että aikuisia koulussa on huomattavasti vähemmän kuin lapsia ja auktoriteettiasemansa johdosta ovat erottuvat koulussa helposti. Havainnoidessani lasten toimintaa kentällä, huomasin usein tekeväni heistä havaintoja lapsilaumana, yksilöiden sijaan. Tämäkin voi selittää oppilaiden havaintolukumäärän vähyyttä henkilökuntaan verrattuna.

Oppilaiden vahvuuksia kunnioituksen kulttuurin ilmentämisessä oli ystävällisyyden (ensimmäinen periaate, 44 havaintoa) lisäksi mukaan ottaminen (periaate numero neljä). Tämän periaatteen mukaisia havaintoja tein 17, mikä on yli puolet vähemmän kuin ensimmäisen periaatteen mukaiset havainnot. Myöskin seuraavaksi yleisimmin havainnoituihin periaatteisiin lukumäärällinen ero oli alle 5. Pidän mukaanottamista koulun oppilaiden vahvuudeksi kuitenkin siksi, koska vaikka havaintoja oli lukumäärällisesti vähän, tuli minulle kentällä havainnoinnin aikana sellainen kuva, että lasten väliset suhteet olivat pääsääntöisesti lämpimät eikä yhteistyö muiden kanssa tuottanut hankaluuksia. Useimman luokan keskinäinen ilmapiiri tuntui lämpöiseltä, vaikka oppilaat saattoivatkin olla levottomia ja kiusoittelivat toisiaan. Havainnontipäiväkirjaani kirjasin kahdesta luokasta havainnon, jonka mukaan koin luokan oppilaiden olevan hyviä kavereita keskenään:

”[Luokan] pojat tuntuvat olevan kaikki hyviä kavereita keskenään.”

”Tässä luokassa tunnutaan olevan suhteellisen ennakkoluulottomasti kavereita sekä tyttöjen että poikien kanssa.”

Tätä tulkintaani tukee myös yhden koulun luokassa toteutetun ilmapiirikyselyn tulokset, jonka mukaan luokan ilmapiiri koetaan yleisesti hyväksi ja kannustavaksi.

Henkilökunnan vahvuuksia kunnioituksen kulttuurin ilmentämisessä olivat ystävällinen kohtaaminen, kannustaminen ja rohkaisu ja yhteisöllisyys, eli toisin sanoen periaatteet yksi, kolme, neljä ja yhdeksän. Henkilökunnan jäsenet olivat taitavia toisten ystävällisessä kohtaamisessa esimerkiksi tervehtimällä muita,

osoittamalla kiinnostusta kyselemällä kuulumisia. Monet opettajat oppituntien jälkeen jäivät vaihtamaan kuulumisia välitunneilla oppilaidensa kanssa.

”Sitten Ope 7 menee käytävälle vielä juttelemaan oppilaiden kanssa: ”Mitä kuuluu?”

”Opettajat rupattelevat keskenään. Ilmapiiri heidän kesken vaikuttaa lämpimältä.”

Oppilaiden ja kollegoiden kehuminen julkisesti ja henkilökohtaisesti oli henkilökunnalle luontevaa. Tein kymmeniä havaintoja opettajista kehumassa oppilaita ja kollegoita henkilökohtaisesti ja julkisesti esim. opettajienhuoneessa minulle ja työkavereille. Lisäksi henkilökunta oli palvelualtis ja vieraanvarainen. Minut tutkijana otettiin työyhteisössä erittäin ystävällisesti vastaan, toivotettiin tervetulleeksi ja tutkielmani edistymiselle osoitettiin paljon kiinnostusta.

”Oii! Wau! Hieno. Muista tehdä mustalla vielä noi tekstit.’ Opettaja 7 kehuu oppilaan työtä. ’Eei... toi on liian hieno’, Opettaja 7 kehuu toistakin oppilasta.”

”Ohjaaja 1 saapuu tunnille. Hän on hyväntuulinen: hymyilee ja kehuu lapsia läksyjenteosta.”

”Opettaja 2 kysyy graduni edistymistä. Hän odottaa innolla työni valmistumista.”

”Ohjaaja 1 huoneessa nousee välittömästi auttamaan vedenkeitin etsimisessä.”

Havaintojeni mukaan kunnioituksen kulttuuri ilmenee siis käytännössä arkisen tavallisissa asioissa, kuten hyvissä käytöstavoissa kohteliaisuutena ja ystävällisyytenä, pienien palvelusten tekemisenä, toisen rohkaisuna ja kannustuksena. Kunnioituksen kulttuurin huoneentaulu konkretisoi ansiokkaasti kristillisen kasvatustilfilosofian ja kristilliset arvot, joiden mukaisesti oppilaita ja henkilökuntaa kannustetaan toimimaan koulussa. Vaikka havainnoistani löytyy joitakin epäystävällisiä tapahtumia, jäi minulle tutkijana päällimmäisenä tunne siitä, ettei kukaan koulussa tarkoituksella halua olla vihamielinen tai epäkunnioittava toisia kohtaan. Perimmäinen motiivi on pyrkiä hyvään, vaikka virheitä sattuu.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten yhteenveto ja jatkotutkimusideat

Tämän tutkielmani tavoitteena oli siis selvittää, mitä tarkoitetaan Helsingin kristillisen koulun toimintakulttuurin kunnioituksen kulttuurilla, ja miten se näyttäytyy kouluarjessa. Tutkielmani on kasvatustieteellinen etnografinen tapaustutkimus, jonka myötä halusin tarjota katsauksen yhden suomalaisen kristillisen koulun toimintakulttuuriin. Kristillisiä kouluja ja niistä tehtyjä tutkimuksia on Suomessa vähän, minkä takia halusin tutkielmani aiheeksi nimenomaan kristillisen koulun. Helsingin kristillinen koulu valikoitui tutkimuskohteekseni, vaikka ko. koulusta on jo tehty joitakin tutkimuksia (esim. Saari 1995 & Alanne 1988; Lepistö ym. 2003 mukaan), koska koulun toimintakulttuurin uusi painotus kunnioituksen kulttuurin rakentamisesta kiinnosti minua. Oli kiinnostavaa havainnoida, kuinka kristillisuus näkyy luonnollisesti kouluarjessa arvojen kautta, vaikka muuten Helsingin kristillinen koulu on kuin mikä tahansa tavallinen suomalainen koulu.

Kunnioituksen kulttuuri nähdään Helsingin kristillisessä koulussa osana toimintakulttuuriaan, minkä tavoitteena nähdään pyrkimys kunnioituksen kulttuurin rakentumiseen. Kunnioituksen kulttuurin ideaali on kirjattu huoneentaulun kymmeneen periaatteeseen, joiden avulla kuvataan toisen kunnioittamista ja kristillisiä arvoja käytännön kouluarjessa. Tähän ideaaliin pyrkiminen nähdään koko kouluyhteisön yhteisenä oppimishaasteena. Kunnioituksen kulttuurin huoneentaulun lähtökohdat ovat kristillisessä ihmiskuvassa ja arvoissa, mutta samalla toteuttavat myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa nimetyt toimintakulttuurin periaatteita.

Käytännössä kunnioituksen kulttuuri on arkisia tekoja, joiden kautta pyritään viestimään toisen ihmisen arvokkuutta hänelle itselleen. Kohtelemalla

toisia hyvin, ystävällisesti ja kunnioittavasti tunnustetaan ja tunnustetaan toisen ihmisen arvo ja tärkeys. Jokainen ihminen ansaitsee aina tulla kohdelluksi arvostavasti ja kunnioittavasti. Koulussa oppilaiden ja opettajien kunnioituksen kulttuurin vahvuuksia olivat ystävällisyys, aito kohtaaminen, kehuminen ja yhteisöllisyys. Tein aineiston keruujaksoni aikana päivittäin lukuisia havaintoja toisten kehumisesta ja rohkaisemisesta. Lisäksi käytävillä tervehditään toisia, kysellään kuulumisia ja tehdään pieniä palveluksia toisille, vaikka myös lapsille tyypillistä levottomuutta ja huolimattomuuttakin esiintyi. Yleisesti tunnelma koulussa oli ystävällinen, iloinen ja mukaan kutsuva. Opettajat asettivat toiminnallaan esimerkin kunnioittavasta asenteesta ja sen mukaisesta toiminnasta.

Kentällä keräämäni tutkimusaineiston perusteella puhutun ja kirjatun kunnioituksen kulttuurin ero käytännön havaintoihini verrattuna on olematon. Tekemäni havainnot kunnioituksen kulttuurin toteutumisesta käytännössä tukivat sitä, mitä henkilökunta ja oppilaat puhuivat siitä. Kiinnostavaa oli mielestäni se, että koulussa tuntui olevan realistinen käsitys kunnioituksen kulttuurin ideaalin ja käytännön eroista. Tavoitteet koulussa on asetettu korkealle, mutta samalla jokaisen keskeneräisyys hyväksytään: jokainen koulu yhteisön jäsen on arvokas sellaisena kuin on.

Tekemieni havaintojen perusteella pedagoginen rakkaus on ilmeistä Helsingin kristillisessä koulussa. Sekä pedagogisen rakkauden että kunnioituksen kulttuurin ytimessä on ihmisarvon välittäminen toiselle tekojen ja sanojen kautta arjessa. Ystävällisyys, toisen arvostaminen ja kunnioittava asenne on läsnä kaikessa toiminnassa ja puheessa. Samalla jokaisen keskeneräisyys hyväksytään: virheet ovat arvokkaita oppimiskokemuksia.

Myös dialogisuutta ja tunnustuksen pedagogiikkaa oli havaittavissa siinä, miten lämpimästi ja aidon kiinnostuneesti opettajat ja muu henkilökunta suhtautuivat oppilaisiinsa ja puhuivat heistä. Dialogisessa kasvatussuhteessa keskeistä on toisen aito kohtaaminen ja kuunteleminen. Myös tunnustuksen pedagogiikassa keskeistä on kohtaaminen, jossa toinen huomataan, tunnustetaan ja hänen ihmisarvonsa tunnustetaan. Toinen otetaan huomioon ja tälle osoitetaan kunnioitusta ja rakkautta. Helsingin kristillisessä koulussa tekemissäni havainnoissa korostuivat hetket, joissa opettajat kohtasivat oppilaitaan, kuuntelivat, rohkaisivat ja kannustivat heitä. Koulussa oppilaat ja

henkilökunta saavat jatkuvasti positiivista minuuden rakennusainesta. Myös kriittisen palautteenannossa oli lempeyttä ja oppilaille annettiin mahdollisuus kommentoida saamaansa palautetta ja tulevia seuraamuksia.

Mielestäni on erittäin mielenkiintoista se, että oppilaat kertovat kokevansa kunnioituksen kulttuurin toteutuvan koulussa, vaikka opettajien mielestä sitä ei juurikaan ole havaittavissa. Tämä kertoo siitä, että lasten ja aikuisten näkemykset ja käsitykset siitä, mitä kunnioituksen kulttuuri on, ovat hyvin erilaiset, mikä on toisaalta odotettavissa. Minusta olisikin erittäin mielenkiintoista jatkotutkimuksen kannalta perehtyä tarkemmin henkilökunnan ja oppilaiden näkemuseroihin kunnioituksen kulttuurista. Näin ollen erityisesti opettajat voisivat oppia lisää siitä, millä tavalla kunnioituksen kulttuurin rakentamiseen liittyvää opetusta tulisi kehittää ja muokata, jotta oppilaiden käyttäytyminen voisi muuttua yhä enemmän kunnioituksen kulttuurin periaatteiden mukaisiksi. Samalla myös oppilaiden käsitys kunnioituksen kulttuurista laajenisi, syventyisi ja konkretisoituisi sekä antaisi enemmän työkaluja oman toiminnan säätelyyn ja itsenäiseen konfliktitilanteiden ratkomiseen.

Toinen kiinnostava jatkotutkimusidea olisi vertailla syvällisemmin kristillisten koulujen ja kunnallisten koulujen toimintakulttuureja keskenään: millaisia erilaisia arvoja niissä painotetaan ja millaisin keinoin toimintakulttuuria rakennetaan kouluarjessa.

5.2 Tutkielman luotettavuuden arviointi

Pohdittaessa tutkielmani luotettavuutta, voidaan todeta aineiston pienuuden perusteella, että voin tehdä vain ensivaikutelmaan perustuvan analyysin siitä, mitä kunnioituksen kulttuuri on. Näin ollen, minulta tutkijana on varmasti jäänyt useita näkökulmia havainnoimatta, enkä voikaan todeta tutkielmani olevan täysin tyhjentävä kuvausyrityksessäni. Toisaalta uskon kuitenkin tulkintani ja analyysini kunnioituksen kulttuurista päteväksi siinä, että pystyin antamaan yleisen kuvauksen, jonka pohjalta voisi jatkaa syväluotaavampiin jatkotutkimuksiin.

Etnografisen tutkimuksen haaste on siinä, että vaikka tutkija kuinka pyrkii todenmukaiseen kuvaukseen todellisesta koetusta maailmasta, jää kuvaus

aina tietyssä mielessä vajaaksi. Kirjoitettaessa kuvausta tutkittavasta aiheestaan tutkija joutuu väistämättä tekemään valintoja, jonka seurauksena jokin näkökulma ja jonkun ääni jää ulkopuolelle, ja tulkintavirheet ovat aina mahdollisia. (Brewer 2000, 42; Fetterman 2010, 11.) Tämän lisäksi etnografisten tutkimusten arviointi reliabiliteetin, validiuden ja yleistettävyyden kannalta on haasteellista, varsinkin, kun kyseessä on rajattu tapaustutkimus (Brewer 2000, 46).

Tutkielmani pienimuotoisuuden takia on perusteltua pohtia, onko keräämäni aineisto ja siitä tekemäni tulkinnat uskottavia ja luotettavia tai yleistettävissä. Aineisto, jonka tutkimuskentältäni keräsin, on luotettava siinä, että tekemäni havainnot ja haastatteluaineisto ovat yhteneväiset ja tukivat toisiaan. Pyrin kentällä tutkimusaineistoa kerätessäni luotettavuutta triangulaatioon (ks. Aaltio & Puusa 2020) siinä, että pyrin havainnoimaan kaikkia luokkia ja koko henkilökuntaa mahdollisimman monipuolisesti eri tilanteissa oppitunneilla, välitunneilla, tauoilla, ruokalassa, käytävillä, luokissa ja opettajanhuoneessa. Myös haastatteluja tehdessäni pyrin satunnaisotannan tyyliin kattamaan koko kouluuyhteisön antamalla kaikille osaryhmille mahdollisuuden jakaa oman näkökantansa kunnioituksen kulttuurista. Uskottavuuden ja luotettavuuden parantamiseksi pyysin Helsingin kristillisen koulun rehtoria oikolukemaan tutkielmani ennen sen lopullista virallista arviointia. Näin annoin vielä mahdollisuuden kunnioituksen kulttuurin ”natiiveille” osallistua oman kulttuurinsa kirjalliseen kuvaamiseen sekä samalla ehkäisen mahdollisia tulkintavirheitä (ks. Fetterman 2010, 11).

5.3 Lopuksi

Tässä alaluvussa haluan vielä osoittaa kunnioitusta Helsingin kristilliselle koululle tunnustuksen muodossa. Olen ensinnäkin kiitollinen siitä, että sain totetuttaa tutkielmani juuri Helsingin kristillisessä koulussa, minut otettiin siellä erittäin ystävällisesti vastaan ja mukaan osaksi kouluuyhteisöä, on ilo saada palvella koulua tutkielmani myötä. Helsingin kristillisessä koulussa tehdään arvokasta työtä, jossa sen oppilaista (ja koko kouluuyhteisöstä) kasvatetaan kunnioittavan elämänasenteen omaavia kansalaisia: ystävällisiä, ahkeria, empaattisia, nöyriä, rohkaisevia ja palveluallttiita.

Kunnioituksen kulttuuri on käytännönläheinen, konkreettinen, kokonaisvaltainen ja inspiroiva näkemys siitä, mitä toisten ja itsen kunnioittaminen tarkoittaa. Se antaa koululle mielekkään ja käytännöllisen perustan kristillisten arvojen ja kunnioittavan elämänasenteen elämiseksi todeksi arjessa ja on siten hyvin sovellettavissa myös muissakin kouluissa, jotka eivät ole tunnustuksellisesti kristillisiä, sillä jokainen ihminen ansaitsee tulla kunnioitetuksi, arvostetuksi ja rakastetuksi.

Lopuksi todettakoon, että tavoitteeni kuvata Helsingin kristillisen koulun kunnioituksen kulttuuria ja sen toteutumista arjessa on mielestäni onnistunut. Toivon, että tutkielmani myötä ymmärrys kristillisistä kouluista, niiden toimintakulttuurista ja kristillisistä arvoista koulussa on laajentunut. Lisäksi toivon, että tutkielmani voi tarjota Helsingin kristilliselle koululle työkaluja ja ideoita kunnioituksen kulttuurin edelleen kehittämiseksi ja levittämiseksi laajemmallekin yleisölle.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- APA Dictionary of Psychology – Culture of Honor.
<https://dictionary.apa.org/culture-of-honor> Luettu 19.11.2021
- Bates, A. 2019. Character education and the “priority of recognition”.
Cambridge Journal of Education, 49(6), 695–710.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1590529>
- Brewer, J.D. 2000. Ethnography. Philadelphia: Open University Press.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta.
Helsinki: Yliopistopaino.
- Fetterman, D.M. 2010. Ethnography – Step-by-step. Applied social research methods series, volume 17. London: SAGE Publications, Inc.
- Foster, R. 2012. The Pedagogy of Recognition. Dancing Identity and Mutuality. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8958-7>
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos.
Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, O. 2020. Johdanto – Tunnustuksen filofia ja politiikka. Teoksessa O. Hirvonen (toim.) Tunnustuksen filofia ja politiikka – Hegelistä nykypäivään. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 9–24.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2002. ”Huomaa minut, arvosta minua!” – Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Helsingin kristillisen koulun nettisivut. <https://helsinginkristillinenkoulu.fi/> Luettu 17.11.2021
- Helsingin kristillisen koulun opetussuunnitelma. 2021.

- Huttunen, R. & Heikkinen, H.L.T. 2006. Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society*. 12(2), 163–174.
<https://doi.org/10.1080/14681360400200194>
- Ikäheimo, H. 2003. Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustussuhteista. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1537-9>
- Ikäheimo, H. 2012. Tunnustus eettis-ontologisena käsitteenä. Teoksessa S. Lindberg (toim.) *Johdatus Hegelin hengen fenomenologiaan*. Helsinki: Gaudeamus. 97–121.
- Iser, M. 2019. Recognition. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/entries/recognition/> Luettu 12.11.2021
- Kauppinen, E. 2007. Kasvattajan rakkaus – vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Juvenes Print.
- Kristillisten koulujen ja päiväkotien liitto. <https://kristillinenkoulu.fi/koulut/> Luettu 15.6.2021
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino. 17–38.
- Laitinen, A. 2019. Axel Honneth – yhteiskunta, kritiikki, tunnustussuhteet. Teoksessa I. Kauppinen, M. Pyykkönen & O-P. Moisio (toim.) *1900-luvun saksalainen yhteiskuntateoria*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana*. Tampere: Vastapaino. 9–14.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) 2000. *Koulu kasvatusyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lepistö, L. & Nieminen, V. 2003. *Keravan kristillinen koulu, sen arki ja ilmapiiri – Etnografinen tapaustutkimus*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen Yliopisto.
- Müller, F. 2021. *Design Ethnography – Epistemology and Methodology*. Cham: Springer Nature Switzerland AG.

- Niemi, H. 1992. Kristillinen ihmiskäsitys koulun arkipäivässä. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulutuspalvelukeskus. 18–28.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2018. Etnografi työssä – Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perusopetuksenopetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria – Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. 2. painos. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. 2. painos. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Raamattu. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen vuonna 1992 käyttöönottona suomennos. <https://raamattu.fi/kaannokset/KR92>
[Luettu 4.11.2021](#)
- Rannikko, A. 2021. Kamppailua kunnioituksesta – Vaihtoehtoliikunnan alakulttuurien moraaliset järjestykset. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 158.
https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/kamppailua_kunnioituksesta_rannikko.pdf Luettu 19.11.2021
- Saari, K. 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salo, U.-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Tampere: Vastapaino. 227–246.
- Silk, D. 2012. Kunnioituksen kulttuuri. Helsinki: TV7 Kustannus.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus – Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Skinnari, S. 2011. Kasvu ihmisyyteen ja pedagoginen rakkaus. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin – kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 295–300.
- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustilfilosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Tampere: Vastapaino. 89–112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. 2021. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Vuori, J. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> Luettu 18.11.2021
- Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatust – Kasvatust hyvään. 5. painos. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V-M. 2011. Välineajattelusta hyvään kasvatukseen – kasvatustust arvonäkökulmat. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin – kasvatustust ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus. 22–34.

LIITTEET

Liite 1: Helsingin kristillisen koulun järjestyssäännöt

Helsingin kristillisen koulun järjestyssäännöt

2019

Järjestyssääntöjen tarkoituksena on turvata jokaiselle oppilaalle ja koulun henkilökunnalle fyysisesti, psyykkisesti ja hengellisesti turvallinen ja viihtyisä yhteisö sekä oppimis- ja työympäristö. Sääntöjen noudattaminen on osa kunnioituksen kulttuurin toteutumista koulussa. Koulussa noudatetaan Suomen lain, asetusten ja suositusten mukaisia määräyksiä (esim. ikärajat, tupakointi, päihteet, väkivalta) ilman erillistä mainintaa järjestyssäännöissä.

Arvosta arvokasta

1. Jokainen henkilö on arvokas ja tärkeä. Kohtele häntä ystävällisesti, avuliaasti ja arvostavasti. Ota mukaan. Älä kiusaa, hauku, satuta, puhu pahaa tai loukkaa muulla tavoin.
2. Arvosta omaa ja toisten oppimista ja työtä ylläpitämällä työrauhaa, siisteyttä ja hyvää järjestystä.
3. Käsittele huolellisesti omia, käyttösi annettuja ja koulun omistamia välineitä, tavaroita, kalusteita ja tiloja. Älä sotke, heitä tai riko mitään. Ilmoita rikkoontumisista aikuiselle. Oppilaalla on korvausvelvollisuus aiheuttamastaan vahingosta.

Näin toimitaan

1. Noudata koulun aikatauluja ja lukujärjestystä. Mene tunneille ajoissa.
2. Koulupäivän alkaessa aamulla tule sisään vasta kun kello soi.
3. Ruokailu tapahtuu ruokalassa. Noudatetaan luokkakohtaisia ruokailun aikatauluja. Pyritään välttämään ruokahävikkiä ja biojätettä ottamalla ruokaa sopiva määrä, jonka jaksaa syödä.
4. Välipalaksi voi tuoda omia eväitä, niitä voi säilyttää vahtimestarin huoneen jääkaapissa. Välipala syödään sovittuna aikana ja sovituissa paikoissa.
5. Koulupäivän tai kerhotoiminnan päätyttyä poistu koulun tiloista.
6. Jätä kengät, ulkovaatteet ja päähineet niille varatuille paikoille naulakkoon. Sisätiloissa ei käytetä päähineitä eikä huppuja.
7. Pidä mobiililaitteet ja oheislaitteet suljettuna tai äänettömällä, ellei opettaja muuta ohjeista. Yläkoululaisilla on lupa käyttää laitteita välitunneilla. Ruokala on täysin kännykkävyöalue.

Välitunneilla

1. Välitunnit vietetään välituntialueella. Ulkovälitunnille mennään ripeästi ja viivyttelämättä.
2. Pukeudu sään mukaisesti niin, että pystyt olemaan ulkona ulkovälitunnilla.
3. Potku- ja skeittilautoja saat käyttää sovituilla alueilla. Potku- ja skeittilautoja käyttäessäsi sinulla tulee olla kypärä päässä. Laudat säilytetään järjestyksessä koulun eteisessä niille osoitetussa paikassa.
4. Pallot ja muut välituntivälineet palautetaan oikeaan paikkaan välitunnin päättyessä.

Kiellettyä on:

- Kiusaaminen ja kaikenlainen toisen satuttaminen
- Kiroileminen ja muu sopimaton kielenkäyttö
- Väkivaltaisten ja ei-ikätaisoisten pelien ja median käyttö ja asiattomille nettisivuille meneminen
- Valokuvaaminen koulupäivän aikana ilman erillistä lupaa on kielletty oppilaiden yksityisyyden suojaamiseksi ja kiusaamisen estämiseksi
- Välituntialueelta poistuminen ilman erillistä lupaa

- Lumipallojen, kivien tai muiden vahingoittavien esineiden heittäminen
- Sotkeminen ja ilkivalta
- Karkit, suklaat, keksit, virvoitusjuomat ym. muut makeat ilman erillistä lupaa
- Energijuomat

Sääntöjen rikkomisen / noudattamatta jättämisen seurauksista päättää opettaja ja/tai rehtori opetussuunnitelman sekä perusopetuslain ja -asetuksen mukaisella tavalla.

Liite 2: Tiedote koulun henkilökunnalle ja vanhemmille

Hei!

Olen Anna, varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija Tampereen yliopistosta. Teen Pro gradu -tutkielmaani HKK:lla ja tarkoitukseni on tutkia koulun ja päiväkodin toimintakulttuuria ja erityisesti kunnioituksen kulttuuria.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä on kunnioituksen kulttuuri?
2. Miten kunnioituksen kulttuuria toteutetaan käytännössä koulussa ja päiväkodissa?

Kerään tutkimustani varten aineistoa havainnoimalla ja haastatteleamalla. Tulen siis kiertämään koulussa ja päiväkodissa oppitunneilla, välitunneilla, opekokouksissa tarkkailijana. Kerään itselleni muistiinpanoja, en valokuvaa tai nauhoita videota. Sen sijaan olen erittäin kiinnostunut lyhyesti (tai pitkästi) haastattelemaan koulun henkilökuntaa ja oppilaita koulupäivän lomassa ja/tai erikseen sovittuna aikana. Pitempikestoiset haastattelut äänitetään. Haastatteluihin osallistuvista eikä havaintomuistiinpanoihini kerätä henkilötietoja talteen anonymiteetin varmistamiseksi.

Huoltajat huom! Mikäli et halua lapsesi osallistuvan tutkimukseen, ilmoitathan siitä joko rehtorille tai allekirjoittaneelle sähköpostitse.

Kerron tutkimuksestani mielelläni lisää!

Ystävällisin terveisin,

Anna Laakkonen