

TAMPEREEN YLIOPISTO

Freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun luokanopettajien
käyttämät työtavat ja niiden suhde oppilaiden sosiaalisen
pätevyyden tukemiseen

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
PAULIINA KUUKKA
LEENA MAASILTA
Syksy 2009

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

PAULIINA KUUKKA, LEENA MAASILTA: Freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun luokanopettajien käyttämät työtavat ja niiden suhde oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 77 sivua, 1 liitesivu
Marraskuu 2009

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia freinetpedagogiikkaan pohjautuvan koulun opettajien käyttämiä työtapoja ja niiden vaikutusta oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen ja kehittämiseen. Tutkimuksen kautta haluttiin saada selville opettajien määritelmiä sosiaalisesta pätevyydestä, oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemisen merkityksestä opettajien näkökulmasta sekä opettajien käyttämien työtapojen mahdollisuuksista sen tukemiseen.

Sosiaalipedagogiikka toimi tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Sosiaalipedagogiikka tarkoittaa sosiaalisen ja pedagogisen työn yhdistämistä. Kaksi keskeistä käsitettä tutkimuksessamme olivat sosiaalinen pätevyys sekä työtavat, mitkä johdettiin sosiaalipedagogiikan pohjalta. Kohderyhmäksi valittiin freinetpedagogiikkaan perustuvan koulun luokanopettajat.

Tutkimuksemme oli laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Valitsimme fenomenografian tutkimustyypiksi, koska tarkoituksena oli tutkia opettajien mielipiteitä ja käsityksiä tutkittavasta asiasta. Teemahaastattelu toimi tutkimusmenetelmänä tässä tutkimuksessa, ja haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluna. Tutkimuskohteena oli Helsingin freinetpedagogiikkaan pohjautuvan koulun viisi luokanopettajaa, joista kaikki toimivat eri luokka-asteilla.

Tutkimusaineistosta käy ilmi, että opettajien käyttämät työtavat perustuivat suurimmalta osin opetussuunnitelmaan sekä freinetpedagogiikassa painotettuihin työtapoihin. Freinetpedagogiikkaan pohjautuvan koulun opettajien käyttämällä työtavoilla oli vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen pätevyyteen. Opettajat pitivät oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemista tärkeänä. Heidän käyttämillään työtavoilla voidaan sekä edistää että rajoittaa oppilaiden sosiaalista pätevyyttä. Sosiaalinen pätevyys määriteltiin opettajien näkökulmasta yhteistyökykykäsitteen avulla sekä sosiaalisen pätevyyden eri osatekijöiden kautta.

Tutkimusaineiston analysoinnin perusteella tehtiin seuraavanlaiset neljä johtopäätöstä. Freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun opettajien työtavoilla ja oppilaiden sosiaalisella pätevyydellä on suhde toisiinsa. Freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun opettajat tiedostavat sosiaalisen pätevyyden tukemisen tärkeyden, mutta keinot sen tukemiseen ovat vielä kehitysasteella. Freinetpedagogiikkaan perustuvan koulun opettajien käyttämät työtavat edistävät oppilaiden sosiaalista pätevyyttä. Freinetpedagogiikka on yksi sosiaalipedagoginen suuntaus.

Jatkotutkimuksia olisi mielenkiintoista tehdä laajemmin Suomen koulujen sosiaalipedagogiikan tilasta opettajien käyttämien työtapojen vaikutuksena oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen. Lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia, mitä keinoja opettajat käyttävät tukeakseen oppilaiden sosiaalista pätevyyttä sekä miten opettajien käyttämiä keinoja voisi kehittää parempaan suuntaan. Oppilaiden näkökulma olisi myös mielenkiintoinen tutkimuskohde kyseessä olevasta asiasta.

Asiasanat: sosiaalipedagogiikka, freinetpedagogiikka, sosiaalinen pätevyys, työtavat

SISÄLLYS

JOHDANTO	1
2 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA LÄHTÖKOHTANA	4
2.1 SOSIAALIPEDAGOGIIKAN MÄÄRITTELYÄ.....	4
2.2 SOSIAALIPEDAGOGIIKAN KOLME KEHITYSVAIHETTA.....	6
2.3 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA KOULUSSA.....	8
3 OPPILAIDEN SOSIAALINEN PÄTEVYYS	10
3.1 SOSIAALISEN PÄTEVYYDEN MÄÄRITTELYÄ JA SEN OSATEKIJÖITÄ	10
3.1.1 <i>Sosiaaliset taidot</i>	12
3.1.2 <i>Sosiokognitiiviset taidot</i>	13
3.1.3 <i>Ystävyyssuhteet</i>	13
3.1.4 <i>Itsetunto</i>	14
3.1.5 <i>Moraalin kehitys</i>	16
3.2 SOSIAALISEN PÄTEVYYDEN KEHITTYMINEN KESKILAPSUUDESSA.....	17
4 TYÖTAVAT	20
4.1 TYÖTAPOJEN ERITTELYÄ	20
4.2 TYÖTAPOJEN VALITSEMINEN	20
4.3 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN MÄÄRITELMÄ TYÖTAVOISTA.....	21
4.4 STRÖMBERGIN KOULUN OPETUSSUUNNITELMAN MÄÄRITELMÄ KOULUN TYÖTAVOISTA	22
5 FREINETPEDAGOGIIKKA	25
5.1 FREINETPEDAGOGIIKAN PERUSTAJA, CELESTIN FREINET	25
5.1.1 <i>Uudistushalukkuus</i>	26
5.1.2 <i>Freinet'n teokset</i>	26
5.1.3 <i>Freinetpedagogiikka aatteen isän kuoleman jälkeen</i>	27
5.2. FREINETIN NÄKEMYKSIÄ LAPSEN KEHITTÄMISESTÄ	27
5.3. FREINETIN NÄKEMYKSIÄ TYÖN PEDAGOGIIKASTA	28
5.4. FREINET' N NÄKEMYKSIÄ KOULUTYÖSKENTELYSTÄ JA OPETUSTILOISTA.....	29
5.4.1. <i>Työtavat</i>	29
5.4.2. <i>Opettajan rooli</i>	30
5.3. FREINETPEDAGOGIIKKA YLEISESTI	31
5.3.1. <i>Koulupäivän toteuttaminen freinetpedagogiikan mukaan</i>	32
6 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	34
7 TUTKIMUSONGELMAT	36
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
8.1 TUTKIMUSOTE	37
8.2 TUTKIMUSTYYPPI	38
8.2.1 <i>Fenomenografian määrittelyä</i>	39
8.2.2 <i>Ihmiskäsitys</i>	40
8.2.3 <i>Tiedonkäsitys</i>	40
8.3 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	41
8.4 TUTKIMUKSEN KOHDERYHMÄ	43
8.6 AINEISTONKERUUN SUORITTAMINEN.....	43
8.5 AINEISTON ANALYSOINTITAPA	44

9 TUTKIMUSAINIESTON ANALYSOINTIA	48
9.1 FREINETPEDAGOGIIKKAAN PERUSTUVAN KOULUN OPETTAJIEN KÄYTTÄMÄT TYÖTAVAT.....	48
9.1.1 Opetussuunnitelman käyttö	48
9.1.2 Pois oppikirjalähtöisyydestä	49
9.1.3 Monipuolisuus.....	49
9.1.4 Eriyttäminen.....	50
9.1.5 Toiminnallisuus	51
9.1.6 Yhteisöllisyys.....	52
9.1.7 Opettajajohtoisuus	53
9.2 OPPILAIDEN SOSIAALISEN PÄTEVYYDEN TUKEMINEN OPETTAJIEN TYÖTAPOJEN KAUTTA.....	53
9.2.1 Sosiaalisen pätevyuden määritelmät	53
9.2.2 Sosiaalisen pätevyuden tukemisen merkitys opetuksessa	57
9.2.3 Sosiaalisen pätevyuden tukemisen tila koulussa.....	58
9.2.4 Sosiaalisen pätevyuden huomioiminen ja tukeminen opettajien työtavoissa.....	59
9.2.5 Työtavat, jotka edistävät parhaiten oppilaiden sosiaalisen pätevyuden kehittämistä	62
9.2.6 Työtavat, jotka rajoittavat sosiaalisen pätevyuden kehittämistä	64
10 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	66
10.1 YHTEENVETO TUTKIMUSAINIESTON ANALYSOINNISTA.....	66
10.2 POHDINTA.....	67
10.3 JOHTOPÄÄTÖKSET	70
11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUS EHDOTUKSET	73
11.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	73
11.2 HAASTEITA JATKOTUTKIMUKSELLE SEKÄ TUTKIMUKSEN HYÖDYNTÄMINEN.....	76
LÄHTEET.....	78

LIITTEET

LIITE 1. HAASTATTELURUNKO

JOHDANTO

Sosiaalipedagogiikka tarkoittaa yksilön sosiaalista kasvatusta, sosialisatiota, ajattelun tarkastamista ja toiminnan ohjaamista. Se pohjautuu myös sellaiseen sosiaaliseen työhön, joka pitää huolta yksilöiden sosiaalisten ongelmien ja pedagogisen toiminnan kohtaamisesta. Josè Marià Quintana, espanjalainen sosiaalipedagogiikan professori toteaa, että sosiaalipedagogiikka on sosiaalisen työn pedagoginen tiede. (Kurki, Nivala & Sipilä- Lähdekorpi 2006, 9.) Sosiaalipedagogiikka toimii tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä. Sosiaalipedagogiikan lähtökohtiin ja periaatteisiin perehtyessämme, ymmärsimme sosiaalipedagogiikan tärkeyden koulumaailman ja ennen kaikkea oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen kannalta. Oppilaiden sosiaalisuuden kehittäminen ja edesauttaminen koulussa olisi ensi arvoisen tärkeää, ja opettajan pedagoginen toiminta on avain asemassa sen tukemisessa. Pohdimme sitä, voisiko sosiaalipedagogiikan tuleminen Suomen kouluihin näkyvimmin olla ratkaisuna oppilaiden syrjäytymisen ja sosiaalisten ongelmien ehkäisemisessä koulussa. Olisiko sosiaalipedagogiikka tulevaisuuden avain kouluviihtyvyyden ja oppilaiden hyvinvoinnin parantamiseen Suomessa?

Yhteiskuntamme on muuttunut yhä enemmän yksilökeskeiseen suuntaan. Yhteisöllisyys ja siihen kasvattaminen ovat melkein kadonneet yhteiskunnastamme. Aikaisemmin yhteisöllisyyteen kasvattaminen tuli kuin luonnostaan. Silloin perhepiiri on ollut paljon laajempi ja yhtenäisempi. Sosiaalinen verkosto on syntynyt lapselle kuin automaattisesti toisin kuin nykyään, jolloin lapset joutuvat olemaan yhä enemmän yksin. Useammat vanhemmat tekevät pitkiä päiviä ja perheen yhteinen aika on vähäistä. Kotona ei välttämättä ole aikuista, jonka puoleen lapset voivat kääntyä. Koulun vastuu sosiaalisena kasvattajan korostuu. Lapset ovat yhä enemmän yksin ja viettävät suurimman osan päivästä koulussa, joka toimii merkittävänä tekijänä sosiaalisten suhteiden luoja lapsen elämässä.

Luokanopettaja koulutuksen aikana on hyvin vähän kerrottu eri vaihtoehtopedagogiikoista. Tämän vuoksi halusimme perehtyä paremmin johonkin vaihtoehtopedagogiikkaan ja saada paremman kuvan siitä, mitä se pitää sisällään. Luettuamme eri vaihtoehtopedagogiikkoja koskevaa kirjallisuutta, heräsi kiinnostuksemme ranskalaisen pedagogin Celestin Freinet'n freinetpedagogiikkaa kohtaan. Valitsimme freinetpedagogiikan tutkimuskohteeksemme, koska

freinetpedagogiikassa korostetaan toiminnallisuutta, luovuutta, yhteisöllisyyttä sekä lapsikeskeisyyttä. Freinetpedagogiikassa keskeisellä sijalla on lasten taitojen kehittäminen vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa. Valintaan vaikutti hyvin vahvasti ajatuksemme siitä, että työtavat, joita painotetaan freinetpedagogiikassa vahvistavat ja tukevat oppilaiden sosiaalista pätevyyttä.

Freinetpedagogiikka, jota on kutsuttu myös työnpedagogiikaksi, perustaa kasvatusnäkemysensä ajatukseen yksilöstä, jolla on luontainen innostus kaiken tutkimiseen. Celestin Freinet painottaa pedagogiikassaan muun muassa sitä, että lapsi ei pidä autoritaarisesta kohtelusta. Lapsi haluaa itse valita työnsä. Opetuksen pitäisi perustua freinetpedagogiikan mukaan kokemukselle ja elämiselle, jossa käytetään kokeilevaa hapuilua. Lisäksi sen pitäisi olla lähellä lapsen omaa elämänpiiriä. (Freinet 1987, 185-193.)

Halusimme lähteä tutkimaan opettajien käyttämiä työtapoja. Tulevaa ammattiamme ajatellen työtavat ovat hyvin oleellinen ja tärkeä osa. Tavoitteenamme on syventää käsityksiä opettajien käyttämistä työtavoista freinetkouluissa sekä opettajien käyttämien työtapojen vaikutuksesta sosiaalisen pätevyyden kehittämiseen ja edesauttamiseen. Toivomme, että saamme tutkimuksen kautta lisää tietoa opettajien käyttämistä työtavoista. Haluamme myös syventää jo olemassa olevaa tietoa opettajien työtavoista sekä niiden mahdollisuuksista tukea oppilaan sosiaalista pätevyyttä. Tämän tutkimuksen kautta saamme varmasti, lisää työkaluja työkalupakkiimme, joita voimme tulevaisuudessa hyödyntää. Uskomme, että tutkimus auttaa meitä syventämään omaa opettajuuttamme sekä pohtimaan työtapojen syvällisempää merkitystä oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen kannalta.

Koulu-aika on lasten sosiaalisen pätevyyden kehittymisen parasta aikaa, minkä vuoksi lasten sosiaalisen pätevyyden kehittäminen ja tukeminen on ensiarvoisen tärkeää. Lapset ovat suurimman osan päivästänsä koulussa ja koulumaailma on hyvin suuressa roolissa lasten elämässä. Opettajalla on tämän vuoksi suuri vastuu ja avainrooli oppilaiden sosiaalisen pätevyyden ylläpitämisessä ja tukemisessa. Opettajan käyttämät työtavat ovat oleellinen osa oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemisessa ja edistämässä. Sen vuoksi opettajan pitäisi tarkkaan harkita millaisia työtapoja hän opetuksessaan käyttää. Sosiaalisen pätevyyden merkitys korostuu ylipäänsä elämässä pärjäämisessä sekä työelämässä. Kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa sekä kyky pystyä solmimaan sosiaalisia suhteita ovat yhä tärkeämpiä asioita työelämässä.

Tutkimuksen rakenne on seuraavanlainen. Johdannossa esittelemme aiheemme ja siihen johtaneet taustatekijät. Johdattelemme lukijan tutkimuksen keskeisiin lähtökohtiin. Teoriaosuus käsittää luvut kahdesta viiteen. Lähtökohtana tässä tutkimuksessa on sosiaalipedagogiikka, joka

toimii tutkimuksemme teoreettisena viitekehystenä. Tätä esittelemme tutkimuksen toisessa luvussa. Kolmas ja neljäs luku käsittelevät sosiaalista pätevyyttä ja työtapoja. Nämä kaksi käsitettä on johdettu sosiaalipedagogiikasta. Viides luku käsittelee freinetpedagogiikkaa, joka on tutkimuksemme keskiössä. Tällä tarkoitamme sitä, että työmme keskittyy tutkimaan opettajien työtapoja sekä sosiaalisen pätevyyden tukemista yhdessä freinetkoulussa. Kuudes luku käsittelee aikaisempia tutkimuksia aiheestamme. Niitä oli melko niukasti saatavilla. Seitsemännessä luvussa kerromme tutkimuksen kaksi keskeistä ongelmaa, joihin työmme perustuu. Kahdeksas luku käsittelee tutkimuksen toteuttamiseen keskeisesti liittyviä seikkoja. Yhdeksännessä luvussa analysoimme tutkimusaineistoa kahden pääongelman valossa. Toiseksi viimeinen luku käsittää pohdinnan ja johtopäätökset. Johtopäätöksiä olemme havainnollistaneet kokoavan kuvion kautta. Viimeisessä luvussa pohdimme tutkimuksen luotettavuutta sekä haasteita jatkotutkimuksille.

2 SOSIAALIPEDAGOGIIKKA LÄHTÖKOHTANA

2.1 Sosiaalipedagogiikan määrittelyä

Sosiaalipedagogiikkaa on määritelty monista eri näkökulmista. Määritelmät sisältävät samoja näkemyksiä, mutta eri painotuksin. Tässä tutkimuksessa määritellään sosiaalipedagogiikkaa usean eri määritelmän kautta, koska tällä halutaan tuoda esiin asian moninaisuus. Hämäläisen ja Kurjen (1997) määritelmät vastaavat parhaiten tämän tutkimuksen teoreettista näkökulmaa sosiaalipedagogiikasta ja tämän vuoksi teoria nojautuu heidän näkemyksiinsä.

Sosiaalipedagogiikka on yhteiskuntatieteisiin pohjautuva kasvatuksellinen opinala, jossa sosiaalinen ja pedagoginen ajattelu yhdistyvät. Sen ajattelun ja toiminnan lähtökohta on sosiaalieettinen eli pyrkimys parempaan elämään. Sosiaalipedagogiikassa on kyse sosiaalipedagogisesta ajattelutavasta, joka orientoituu sosiaaliin kysymyksiin, yksilön ja yhteisön välisiin suhteisiin sekä yksilön yhteiskuntaan yhdistämisen tarkasteluun. (Kurki ym. 2006, 9.)

Sosiaalipedagogiikka on käytännöllinen toimintatiede luonteeltaan. Sosiaalipedagogiikka on syntynyt tarpeesta jäsentää ja ymmärtää teoreettisesti sekä samalla kehittää pedagogista toimintaa. Se kohdistuu sosiaalisen hädän ja sosiaalisten ongelmien ennalta ehkäisyyn, niiden lievittämiseen sekä hyvinvoinnin parantamiseen. Sosiaalipedagogiikka on yleisen pedagogiikan ja sosiaalityön välimuoto. Se on kohtauspaikka, jossa yhdistyy pedagoginen työ ja teoria sekä sosiaalinen työ. (Hämäläinen & Kurki 1997, 30; Stensmo 1991, 18.)

Jesper Holst (1988) on muotoillut sosiaalipedagogiikan tarkoittavan sitä, että sosiaalipedagogiikka määritellään sidoksissa yhteiskunnan muuttuviin sosiaaliin ja koulutuksellisiin hätätilanteisiin. Se on mukana siis "konfliktivavussa", joiden avulla voidaan integroida syrjäytyneiden ja hylkiöiden ryhmät yhteiskuntaan. Holst tarkoittaa sosiaalipedagogiikalla seuraavaa: "Sosiaalipedagogiikalle on ominaista joukko erityisiä pedagogisia menetelmiä ja toimenpiteitä, joiden tavoitteena on turvata uhkaa ihmisten integroimisena yhteiskunnassa, ja jonka syntyminen ja kehitys on nähtävä vastauksena sosiaaliin ja pedagogisiin hätätilanteisiin, jotka pääasiassa tapahtuvat teollisessa yhteiskunnassa." (Madsen 2001, 17.)

Sosiaalinen ja pedagoginen näkökanta yhteiskuntaan, ihmiseen, sosiaalisiin ongelmiin ja niiden ratkaisemiseen tulevat siis kohtaamaan sosiaalipedagogisessa ajattelussa sekä toiminnassa. Käsitteiden sisältö sosiaalipedagogiikan eri tulkinnoissa vaihtelee suuresti sen perusteella, millainen merkitys sanoille annetaan. Pedagogiikka viittaa sanaan oppia kasvatuksesta, mutta sanalla sosiaalinen on monia käyttöyhteyksiä. (Hämäläinen & Kurki 1997, 15.)

Hämäläinen ja Kurki (1997) ovat kirjoittaneet, että yhden tulkinnan mukaan sosiaalinen tarkoittaa yhteisöllisyyttä ja ihmisten välistä vuorovaikutusta. Tämän perusteella voidaan siis puhua esimerkiksi lapsen sosiaalisesta kehityksestä, mikä tapahtuu toisten ihmisten kanssa. Se tarkoittaa myös erilaisissa yhteisöissä elämiseen tarvittavia välttämättömien valmiuksien kehittymistä. Näihin valmiuksiin kuuluvat muun muassa vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot sekä kyky osata ottaa toinen huomioon. (Hämäläinen & Kurki 1997, 15.) Edellä mainittu tulkinta kuvaa hyvin tämän tutkimuksen lähtökohtia, koska tarkoituksena on tutkia oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemista ja edistämistä koulussa opettajan työtapojen kautta.

Kurjen ym. (2006) ja Hamburgerin (2003) mukaan sosiaalipedagogiikasta on ollut eri aikoina erilaisia määritelmiä ja nykyään sosiaalipedagogiikkaa on luonteva tarkastella kahden näkökulman avulla. Sosiaalipedagogiikan yleisenä tehtävänä on sekä jäsentää että toteuttaa yksilöiden sosiaalista kasvatusta. Sen avulla yksilöitä pyritään kasvattamaan yhteiselämään ja yhteiskuntaan toisten yksilöiden kanssa. Sosiaalipedagogiikan erityisenä tehtävänä on eri tapoja käyttäen tukea ja ehkäistä kokonaisvaltaisesti syrjäytyneitä sekä onnettomia yksilöitä että heidän yhteisöjään. Tarkoituksena olisi, että he kykenisivät hitain askelin ottamaan vastuun omasta ja ympäristön jaksamisesta. Tällä tavoin he pystyisivät löytämään tapoja kehittää omaa elämäänsä inhimillisemmäksi sekä laadullisemmaksi. (Kurki ym. 2006, 9; Nivala 2008, 36.)

Sosiaalipedagogisen toiminnan tavoitteena on ennen kaikkea yksilön elämän laadun, itseohjautuvuuden sekä kaiken kaikkiaan koko yhteiskunnan hyvinvoinnin parantaminen. Tämän takia sosiaalipedagogiikan takana on aina jotain sellaisia arvoja ja päämääriä, jotka liittyvät hyvään elämään. Ellei mitään yhteisesti omaksuttuja käsityksiä hyvästä elämästä olisi olemassa, emme myöskään kykenisi tunnistamaan mitään yhteiskunnallisia ongelmia. (Launonen & Puolimatka 1999, 10.)

Sosiaalipedagoginen toiminta pyrkii tukemaan kasvua sellaiseksi kansalaiseksi, joka kykenee kantamaan vastuuta yhteisön jäsenistä. Tällöin vastuun kokeminen ei saisi perustua ulkoiseen vaatimukseen vaan sisäiseen motivaatioon ja elämän yhteisöllisyyden ymmärtämiseen. Ihmiset nähdään synnynnäisiltä lähtökohdiltaan samanarvoisina. Tämän vuoksi myös yhteisöllisessä

vuorovaikutuksessa lähdetään liikkeelle tasa-arvoisuuden periaatteesta. (Launonen & Puolimatka 1999, 15.)

Sosiaalipedagogiset hankkeet viriävät usein siitä, että joidenkin yksilöiden, väestöryhmien tai koko yhteiskunnan havaitaan elävän jollain tavalla puutteellista elämää inhimillisen hyvän suhteen (Launonen & Puolimatka 1999, 10)

Mahdollisuus opiskella ryhmässä ja työskennellä ryhmän jäsenenä voi auttaa ryhmätyötaitojen oppimisen lisäksi yksilön kasvua subjektiuteen, elämänhallintaan sekä auttaa oppilasta ottamaan kohtaloon omiin käsiinsä. Sosiaalipedagogisen ajattelun kannalta nuoren subjektiutta ja elämänhallintaa kyetään vahvistamaan puuttamalla myös heidän elämäntapavalintoihinsa. Tavoitteena on saada lapsi ja nuori refleктоimaan arvojaan ja elämäänsä. (Hämäläinen & Kurki 1997, 49; Stensmo 1991, 19.)

Sosiaalipedagogiikka voidaan siis kiteyttää tarkoittavan sekä yksilön sosiaalista kasvatusta, sosialisatiota, ajattelun tarkastamista ja toiminnan ohjaamista. Se pitää sisällään myös sellaisen sosiaalisen työn, joka pitää huolta yksilöiden sosiaalisten ongelmien ja pedagogisen toiminnan kohtaamisesta. Josè Marià Quintana, espanjalainen sosiaalipedagogiikan professori, toteaa, että sosiaalipedagogiikka on sosiaalisen työn pedagoginen tiede. (Kurki ym. 2006, 9.)

Kun puhutaan sosiaalipedagogiikasta laajassa kontekstissa, tarkoitetaan sillä kaikessa ihmistyössä mahdollista ajattelutapaa. Tämä merkitsee sitä, että sosiaalipedagoginen työ tarkoittaa suuntautumista työn lähtökohtien, tarkoituksen ja toiminnan ymmärtämiseen sosiaalipedagogisen viitekehyksen kautta. Tämän perusteella kysymys voi olla esimerkiksi opettajan, sosiaalityöntekijän, nuoriso-ohjaajan, psykologin, terveydenhoitajan tai teologin työstä. Työ tarkoittaa tällöin huomion kiinnittämistä pedagogisiin lähtökohtiin käsiteltäessä sosiaalisten ongelmien kanssa taistelevien ihmisten elämää. Tarkoituksena olisi etsiä keinoja vahvistaa heidän elämänhallintaansa sekä yhteiskunnallista integraatiota. Sosiaalipedagoginen orientaatio tarkoittaa kaikkea sellaista ihmistyötä, jossa työskennellään sosiaalisten ongelmien kanssa taistelevien yksilöiden kanssa. Se tarkoittaa myös työtä, jossa pedagogisin keinoin voidaan ennalta ehkäistä sosiaalisten ongelmien ja sosiaalisen syrjäytymisen syntymistä. (Hämäläinen & Kurki 1997, 18-20.)

2.2 Sosiaalipedagogiikan kolme kehitysvaihetta

Sosiaalipedagogiikasta saa hyvän kuvan sen historiallisen kehityksen näkökulmasta, koska yhteiskunta ja sosiaalipedagoginen toiminta ovat hyvin oleellisesti suhteessa toisiinsa. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa on selitetty sosiaalipedagogiikan kehityksen kolme vaihetta.

Sosiaalipedagogiikan kehityksen vaiheet jaetaan kolmeen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe ajoittuu 1850-1900- luvulle, toinen vaihe 1900-1970- luvulle ja kolmas vaihe sijoittuu 1970- luvulta tähän päivään saakka. (Madsen 2001, 15.)

Ensimmäinen vaihe koetaan sosiaalipedagogiikan ylösnousemusajaksi Saksassa, jossa sosiaalipedagogiikka ymmärretään kaikkien muiden pedagogiikkojen yli. Saksalainen pedagogi Paul Natorpin mukaan sosiaalipedagogiikan tavoitteena on auttaa rakentamaan vahvaa luonnetta ja integroida ihmisiä yhteiskuntaan. Sosiaalipedagogiikan ydin on siis sosiaalistamisprosessissa, jossa kasvavat sukupolvet on saatettu kulttuuriseen yhteisöön osalliseksi. Näin he näkevät, että voivat elää ja toteuttaa heille annettua yhteiskuntamallia. (Madsen 2001, 15.)

Toisessa vaiheessa sosiaalipedagogiikka uudistuu ja se määritellään uudelleen. Nyt keskitytään ratkaisemaan ongelmaa integroimalla työväenluokkaa ja heidän lapsiaan yhteiskuntaan. Tämä tehdään niin, että lapset ja nuoret erotetaan perheestä ja kasvatetaan erityisissä huolto- ja kasvatuskodeissa. Koko laitoksella on hyvin asianmukaiset puitteet hoitaa poikkeavasti käyttäytyviä, koska kaikille lapsille annetaan rakenteelliset elämän toiminnan raamit ja kasvatus- ja hoitomahdollisuudet hoitosuunnitelmien puitteissa. Tällä tavoin kehitetään sosiaalipedagogiikkaa kohti puolustavampaa strategiaa, jonka avulla pyritään muuttamaan jo muodostunutta poikkeavaa käyttäytymistä. (Madsen 2001, 15-16.)

Kolmannessa vaiheessa 1970- luvun aikana sosiaalipedagogiikka on saanut uudenlaisia muotoja. Sosiaalipedagogiikka ei ole enää vain reaktioita jo löytämästä poikkeavuudesta, vaan myös strategia poikkeavuuden uhkaa kohtaan. Madsen lainaa saksalaista pedagogia, Herman Gieseckenia, jonka mukaan nykyajan kasvatusedellytykset ovat jo itsessään niin vahingollisia, että lapset kasvavat tavalla, joka on uhattuna. (Madsen 2001, 16.)

Kolmannessa vaiheessa sosiaalipedagogiikan luonne on muuttunut ehkäiseväksi toiminnaksi. Sen avulla pyritään osoittamaan resurssit, joilla voidaan parantaa lasten ja nuorten yleisiä kasvuedellytyksiä. Tällaista lähestymistapaa Madsen kuvaa offensiiviseksi sosiaalipedagogiikaksi. Offensiivinen sosiaalipedagogiikka kehittyi 70 - ja 80-luvun aikana sellaisten muotojen kautta kuin etsivä työ, ympäristötyö ja yhdyskuntatyö sekä paikallisyhteisössä tapahtuva ehkäisevä työ. Lisäksi nykyisestä sosiaalipedagogiikasta on muodostunut erityinen näkökulma yleisen pedagogiikan sisälle instituutioiden alalla. Peruskoulusta, jopa lukioon asti ovat levinneet sosiaalipedagogiikan ideat. Tämä on perusta siihen, millä tavoin sosiaalipedagogiikka sen nykyisessä vaiheessa julkistetaan. (Madsen 2001, 16.)

Tämä lähtökohta merkitsee sitä, että lasten ja nuorten perhetilanteet, sosiaalinen tausta ja koko elämäntilanne on otettu huomioon opetuksessa ja oppimisprosesseissa vaikuttavana tekijänä

julkisissa laitoksissa. Sosiaalipedagoginen ajattelu edustaa kokonaisnäkemyistä ihmisestä ja keskittyy hänen kokonaistilanteeseensa. Näyttää siltä, että yleisen pedagogiikan edellytyksenä on nykyään rakentaa siltaa oppilaan pirstoutuneen elämis- ja kokemusmaailman välille. (Madsen 2001, 16-17.)

2.3 Sosiaalipedagogiikka koulussa

Sosiaalipedagogiikan tehtävänä on yrittää luoda resursseja, jotka voivat kehittää lasten ja nuorten kasvuedellytyksiä. Kuten Madsen sanoo, sosiaalipedagogiikasta on muodostunut erityislaatuinen näkemys koulupedagogiikan sisälle. Tällä tarkoitetaan sitä, että lasten ja nuorten koko sosiaalinen tausta ja elämäntilanne on otettu huomioon oppimisprosessiin ja opetukseen vaikuttavana osatekijänä. (Madsen 2001, 16-17.)

Suomalaisen sosiaalipedagogiikan asiantuntijan Leo Nyqvistin (2002) mukaan sosiaalipedagoginen toiminta pitäisi saada Suomen koulujen toiminnan sisälle. Hän on sitä mieltä, että sosiaalipedagogisessa toiminnassa yksilöiltä edellytetään eräänlaista kollektiivisuutta, ryhmän ja yksilöiden sosiaalisten taitojen kehittämistä sekä varustamista. Nyqvistin mukaan koulun tehtävän olisi oppilaiden sosialisoinnin tukeminen sekä työelämään valmistaminen. (Ranne 2002b, 105-107.)

Koulussa sosiaalinen oppiminen kuuluu koulun piilopetussuunnitelmaan. Koulu painottaa älyllistä ja kognitiivista kehitystä. Sosiaalipedagogiikkaa ei ole vain kouluissa vaan sitä on kaikkialla. Sitä esiintyy avoimena ja suljettuna ihmisten ja ryhmien välillä. Sosiaalipedagogiikan avulla autetaan oppilaita hankkimaan sellaisia ystäviä, arvoja ja normeja, joiden avulla oppilaat voivat perustaa, säilyttää, kehittää tai selvittää sosiaalisia resurssejaan mukaan lukien suhteet muihin. Sosiaalipedagogiikka pyrkii siihen, että oppilaat käsittelevät sosiaalisia resurssejaan sekä elämäntilannettaan. (Stensmo 1991, 18-19.) Kouluissa sosiaalipedagogiikan tehtävä voisi olla pedagogiikan kehittäminen niin, että se antaisi toivoa ja kannustaisi niin lapsia kuin aikuisia tekemään töitä toiveiden toteutumisen eteen arjessa. (Hämäläinen 1996, 226-227.)

Ranne- Lundmarkin tekemässä haastattelussa Stig-Arne Berglund yrittää rohkaista lapsia ja nuoria seuraavin sanoin: ”Monet lapset ja nuoret elävät toivottomuuden ja rohkeuden puutteen hetkiä. Niissä tilanteissa tarvitaan pedagogisesti suuntautunutta pedagogista työtä” - - ”Tarvitaan läheistä kontaktia, riskien eliminointia ja yhteistyötä niiden kanssa, joita ongelma koskee. Jos heti alkuvaiheessa otetaan käyttöön pedanttiset lähestymistavat, voivat ne vahvistaa poikkeavaa

käyttäytymistä ja estää positiivisten voimien syntyä. Ihmiset ovat ihmisille tärkeämpiä. Identiteetti ja luottamus luodaan arkipäivän tilanteissa.” (Ranne-Lundmark 2001, 99-100.)

Monet sosiaalipedagogiikan pohjoismaiset asiantuntijat ovat sitä mieltä, että sosiaalipedagoginen työ koulussa tukee koulun perustehtävää. Sen tarkoituksena on ennaltaehkäistä oppilaiden syrjäytymistä pedagogisin keinoin. (Ranne 2002b, 75-78,139.)

Sosiaalipedagoginen näkökulma toimii lähtökohtana tässä tutkimuksessa. Keskitymme tutkimaan freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun opettajien pedagogisen toiminnan yhteyttä oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen. Rajaamme tutkimuksen koskemaan freinetkoulun opettajien työtapojen vaikutuksia oppilaiden sosiaalisen pätevyyden ylläpitämiseen ja kehittämiseen peruskoulun ala-asteella. Tutkimuksen avulla haluamme saada selville, kuinka tärkeänä opettajat pitävät pedagogisen toiminnan sekä oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemisen ja kehittämisen yhdistämistä.

3 OPPILAIDEN SOSIAALINEN PÄTEVYYS

3.1 Sosiaalisen pätevyyden määrittelyä ja sen osatekijöitä

Buberin (2002) mukaan ihmisenä oleminen onnistuu vain olemalla suhteessa muiden ihmisten kanssa. Buber on määritellyt osuvasti sosiaaliseen pätevyyteen hyvin olennaisesti kuuluvan tekijän eli suhteessa olemisen muiden ihmisten kanssa.

Ogdenin (1995, 2002) sekä Himbergin ja Jauhiaisen (2000) mukaan sosiaalinen kompetenssi eli sosiaalinen pätevyys tarkoittaa sellaisia yksilön taitoja, joilla hän voi saavuttaa itselleen merkittäviä sosiaalisia tavoitteita kuten ystävyys-suhteita. Sosiaalisesti pätevä ihminen kykenee aktiiviseen vuorovaikutukseen sosiaalisen ympäristön kanssa. Hän kykenee löytämään sopivia toimintamalleja kohdatessaan haasteita ja ongelmia. (Himberg & Jauhiainen 2000, 74; Johansen 2008, 59-60.)

Sosiaalisesti pätevälle vuorovaikutukselle on yleisesti katsottuna oleellista tehokas omien päämäärien, strategioiden ja tavoitteiden saavuttaminen sillä tavoin, että positiiviset vuorovaikutussuhteet säilyvät muihin. On siis hyvin todennäköistä, että sosiaalisen pätevyyden yleinen tukeminen ja ylläpitäminen auttavat myös ehkäisemään ongelmia, kuten rikollisuutta, väkivaltaa, syrjintää sekä muunlaista ongelmallista käyttäytymistä. (Asher & Renshaw 1982, 375-376; Johansen 2008, 60; Salmivalli 2005, 71.)

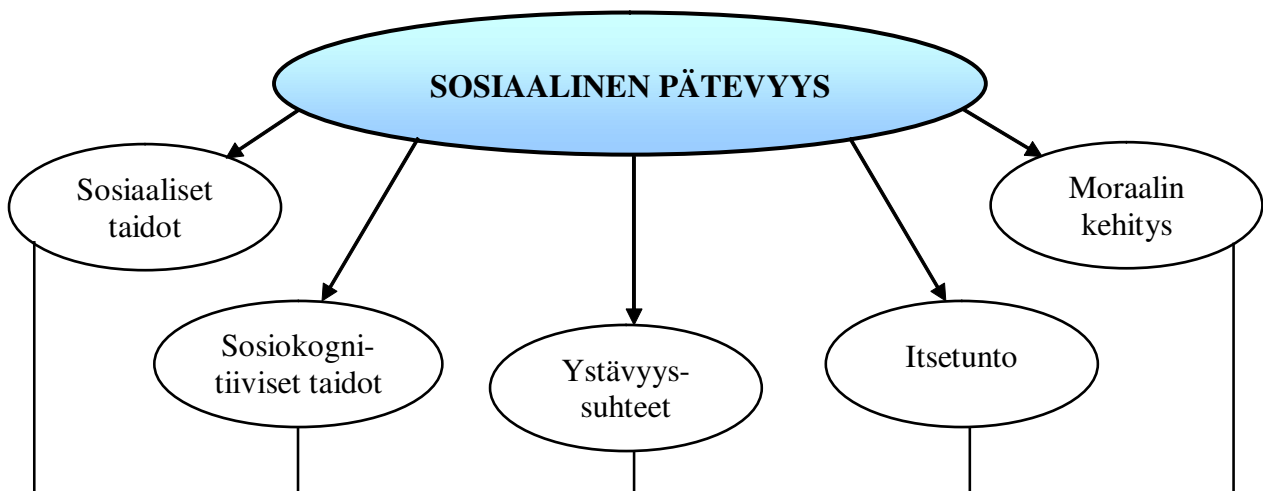
Poikkeus (1995) on määritellyt sosiaalisen kompetenssin ”yksilön kyvyksi käyttää henkilökohtaisia ja ympäristössä olevia resursseja ja siten saavuttaa haluamiaan henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita”. (Salmivalli 2005, 71-72.)

Sosiaaliseen pätevyyteen on liitetty monia erilaisia osa-alueita. Useimmat tutkijat ovat olleet siitä samaa mieltä, että sosiaalinen pätevyys ja sosiaaliset taidot ovat eri käsitteitä. Näin sosiaalinen pätevyys on yläkäsitteenä sosiaalisille taidoille. (Salmivalli 2005, 72.) Sosiaalisessa pätevyydessä hyvin keskeisellä sijalla ovat siis yksilön sosiokognitiiviset taidot sekä sosiaaliset taidot. Sosiokognitiiviset taidot tarkoittavat kykyä havainnoida ja tunnistaa omia ja toisten ihmisten tunteita ja tavoitteita. Se pitää sisällään myös kyvyt ennakoida omien ja toisten ihmisten toiminnan

seuraamuksia. Sosiaaliset taidot tarkoittavat yhteistyötaitoja, kykyä tunkea empatiaa toista kohtaan, selkeitä vuorovaikutustaitoja sekä kykyä pitää omia puoliaan. (Himberg & Jauhiainen 2000, 74.)

Poikkeuksen (1996) mukaan sosiaalisen kompetenssin osa-alueisiin kuuluvat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen sekä myönteiset toverisuhteet. Hänen mallissaan sosiaaliseen kompetenssiin liittyy läheisesti myös yksilön minäkuva, motivaatio sekä odotukset. (Salmivalli 2005, 72.) Sosiaaliseen pätevyyteen vaikuttavat ratkaisevasti yksilön minäkäsitys, käsitykset ja tiedot arvoista, säännöistä ja normeista sekä moraaliperiaatteista. Sosiaalisesti pätevä yksilö osaa käyttäytyä sosiaalisesti taitavasti vuorovaikutustilanteissa. Hän on siis empaattinen ja yhteistyöhaluinen, osaa kommunikoida selkeästi, toimia vakuuttavasti sekä ilmaista tunteitaan halutulla tavalla. Yksilön käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa määrää sekä hänen moraalijattelunsa että hänen itsetuntonsa. (Aho & Laine 1997, 105.)

Tässä tutkimuksessa yhdistetään Poikkeuksen (1996) sekä Ahon ja Laineen (1997) määritelmät, koska niiden perusteella voidaan parhaiten ja kokoavasti kuvailla sosiaalista pätevyyttä. Sosiaalisella pätevyydellä on useita määritelmiä, mutta kaikista määritelmistä kuitenkin löytyy samoja piirteitä. Parhaiten nämä kaikki osatekijät tulevat esille Poikkeuksen (1996) sekä Aho ja Laineen (1997) kokoavana määritelmänä, joista on koottu alla oleva kuvio. Kuvio toimii tämän tutkimuksen sosiaalisen pätevyyden määritelmän pohjana.



KUVIO 1. Sosiaalinen pätevyys Poikkeuksen (1996) sekä Aho ja Laineen (1997) mukaan

Seuraavassa eritellään sosiaalisen pätevyyden osatekijöitä, koska ne ovat oleellinen osa sosiaalisen pätevyyden kokonaiskuva. Nämä osatekijät ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, ystävyys-suhteet, minäkuva, itsetunto sekä moraalinen kehitys.

3.1.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaaliset taidot tarkoittavat taitoja, joiden avulla yksilö kykenee toimimaan ryhmässä ryhmän jäsenenä, ratkomaan ja sopimaan sosiaalisia ristiriitoja sekä tarvittaessa pitämään omia puoliaan. Vahva ja selkeä viestintä, omien aggressioiden hallinta sekä toisista huolehtiminen kuuluvat olennaisena osana sosiaalisiin taitoihin. (Himberg & Jauhiainen 2000, 81.) Toiminta, jonka johdosta yksilö pääsee positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin, kuvaa hyvin sosiaalisten taitojen luonnetta. Tällainen toiminta tarkoittaa kykyä osata asettua toisen ihmisen asemaan ja yhteistoimintaan sekä kykyä selkeään vuorovaikutukseen ja empaattisuuteen. (Keskinen, Rasku- Puttonen & Takala 1998, 242.) Vuorovaikutusta on silloin, kun kaksi tai useampi henkilö on toisiaan vastapäätä määrättyssä tilanteessa. Goffmanin (1972) mukaan sosiaalista tilannetta voikin verrata arkipäivän teatteriin, missä jokaisella on oma roolinsa. (Stensmo 1972, 72.)

Sosiaalisten taitojen kehittyminen pitäisi ennen kaikkea ymmärtää yksilön ja hänen ympäristönsä välisenä vuorovaikutuksena. Tässä kaikista merkittävimpinä tekijöinä ovat lapsen perhe, koulu/esikoulu, koulutoverit sekä lähiympäristö (Johansen 2008, 60). Vuorovaikutustilanne ja sosiaalinen käyttäytyminen ovat hyvin tärkeitä sosiaalisten suhteiden luomisessa. Sosiaalinen näkökulma yhdistää ihmiset, minkä tuloksena muodostuu yhteinen kokemus ja tätä kautta toiminta. Sosiaalisesti taitava käyttäytyminen on siis tilanteeseen sopivaa ja tehokasta sanantonta tai sanallista toimintaa. Sen tarkoituksena on herättää sosiaalinen vahvistaminen eli toisten myönteinen reagoiminen toimintaan. Sosiaaliset taidot ovat aina vuorovaikutustilanteeseen sidoksissa. Ratkaisevan tärkeää eri tilanteissa on ajoitus sekä vastavuoroisuus, eikä ainoastaan tietty mekaaninen toiminta. (Alerby, Bergmark, Forsman, Hertting, Kostenius & Öhrling 2008, 40; Salmivalli 2005, 79.)

Sosiaaliset taidot pitävät sisällään myös sosiaalisesti hyväksytyyn käyttäytymisen. Ne voidaan jakaa perustaitoihin tai monimutkaisiin taitoihin. Perustaidot tarkoittavat vuorovaikutuksen vastavuoroisuuden välttämättömiä edellytyksiä. Näitä taitoja ovat itsensä ilmaiseminen tai toisen kuunteleminen. Monimutkaiset taidot tarkoittavat esimerkiksi yhteistoimintaa, ohjeiden noudattamista ja toisten auttamista. Hyvin tärkeitä ovat yksilön minä ja moraalinen kehitystaso monimutkaisten sosiaalisten taitojen kannalta. (Aho & Laine 1997, 105.)

Sosiaaliin taitoihin vaikuttavat myös viestintä- eli vuorovaikutustaidot, prososiaalisuus sekä jämäkkyys. Viestintä- ja vuorovaikutustaidot ovat ihmistenvälisiä jatkuvia ja hyvin kontekstisidonnaisia tulkintaprosesseja. Niiden tarkoituksena on viestittää tärkeä asia muille, vaikuttaa ja luoda muihin yhteyttä sekä saada palautetta omasta toiminnasta. Prososiaalisuus tarkoittaa sellaista toimintaa, joka edistää toisten ihmisten fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia. Prososiaalista toimintaa lisää ja edistää se, että auttajan minäkäsitys mahdollistaa auttamisen sekä kyky tuntee empatiaa autettavaa kohtaan. Jämäkkyydellä on myös vaikutusta sosiaaliin taitoihin ja sosiaalisten suhteiden toimimiseen. Kun ihmisen oikeuksia loukataan, hän voi toimia kolmella eri tavalla: alistamalla, hyökkäämällä tai käyttäytymällä hyvin vakuuttavasti eli jämäkästi. Jämäkästi käyttäytymällä hän ei loukkaa toisten tarpeita, mutta ei myöskään väheksy omia tarpeitaan. (Himberg & Jauhiainen 2000, 81-91.)

3.1.2 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiokognitiiviset taidot pohjautuvat yksilön sosiokognitioihin eli sosiaaliin tietoihin ja käsityksiin, joita yksilö muodostaa ihmisistä, heidän persoonallisuudesta sekä tavoitteista. Henkilöhavainnoissa on kysymys havaitsijan tekemistä tulkinnoista. Toisen ihmisen persoonallisuuden uskotaan vaikuttavan arvioijan suhde arvioitavaan. Tämä tarkoittaa sitä, onko arvioitava kohde mahdollisesti kilpailija vai yhteistyökumppani. (Himberg & Jauhiainen 2000, 75.)

Kun yksilö on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, hän tekee jatkuvasti huomioita, havaintoja ja tulkintoja toisista ihmisistä. Sosiaalinen tieto muodostuu havainnoista sekä havaitsijan tulkinnoista toisen käyttäytymistä kohtaan. Tulkinta ja havainnot ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja niiden välinen painotus vaihtelee eri tilanteiden mukaan. Sosiaalisen tiedon avulla yksilöt siis käsitteellistävät ja havaitsevat sosiaalisia suhteitaan sekä sosiaalisen maailmansa. Hyvin useasti tämä prosessointi on myös täysin tiedostamatonta. (Aho & Laine 1997, 69.)

Sosiokognitiiviset taidot tarkoittavat sellaista kykyä, jonka avulla osaa tehdä oikeita havaintoja, tulkintoja sekä päätelmiä sosiaalisista tilanteista. Toiset lapset osaavat tulkita muita lapsia paremmin toisten ajatuksia, tunteita ja aikomuksia. He pystyvät arvioimaan ja ennakoimaan oman toimintansa seuraukset oikein. Toiset lapset eivät kykene tähän ja he tekevät virhearviointeja sosiaalisissa tilanteissa. (Salmivalli 2005, 87.)

3.1.3 Ystävyysuhteet

Ystävyysuhteita on kutsuttu erityisiksi vertaisuhteiksi. Ystävyysuhteet ovat vertaisuhteita läheisempiä ja sitoutuminen niihin on erilaista. Niissä myös usein uskoudutaan enemmän kuin toisissa vertaisuhteissa. Ystävyysuhteen tärkein ominaisuus on vastavuoroisuus eli molemminpuoliset positiiviset tunteet. Sekä ystävyysuhteet että toverisuosio vaikuttavat lapsen hyvinvointiin. (Salmivalli 2005, 35.)

Ystävyysuhteet on usein liitetty sosiaaliseen osallistumiseen, mutta se ei silti ole sama asia. Myöskään yksilön aktiivinen vuorovaikutus muiden lasten kanssa, ei välttämättä takaa ystävyysuhteita. Mahdollista on siis olla vuorovaikutuksessa monen ihmisen kanssa, ilman yhtään läheistä ystävää. (Blades, Cowie & Smith 1998, 116.)

Ystävyysuhteet luovat mahdollisuuden päästä mukaan sosiaaliseen interaktioon muiden kanssa. Näissä tilanteissa lapset oppivat tärkeitä sosiaalisia taitoja. Heikot sosiaaliset taidot luovat siis perustan vertaisuhteissa ilmeneville ongelmille. (Aho & Laine 1997, 178-179; Asher & Renshaw 1982, 375.) Ystävyyden ylläpitäminen ja ystäväystyminen edellyttävät ennen kaikkea herkkyyttä, hienotunteisuutta ja muita sosiaalisia taitoja. Yksilön pitää tietää, miten ryhmän toimintaan pääsee mukaan, miten tuetaan ja hyväksytään tovereita sekä miten pystytään käsittelemään konflikteja. Ystävyys- ja toverisuhteet tukevat yksilön sosiaalista ja emotionaalista kehitystä sekä itsetunnon ja identiteetin muodostumista. Nämä ovat vahvasti yhteydessä yksilön kognitiiviseen kehitystasoon sekä sosiaalisiin kokemuksiin. (Aho & Laine 1997, 178-179.)

Sosiaalisen hyväksynnän saaminen ja ryhmään kuulumisen tulevat hyvin tärkeiksi lapselle. Koulussa tytöt alkavat suuntautua tyttöjen ystäväpiireihin ja pojat poikien ystäväpiireihin. Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana lasten ystävyysuhteet voivat muuttua lähes päivittäin, mikä aiheuttaa epävarmuuden tunnetta lapsissa. Kolmannen kouluvuoden aikana ystävyysuhteet vakiintuvat, mikä tuo lapselle sosiaalisen turvallisuuden tunnetta. Lapsi alkaa ymmärtää vähitellen sosiaalisten suhteiden merkityksen. (Aho & Laine 1997, 173.)

Asher ja Parker (1989) toteavat, että ystävyysuhteiden tärkeinä osatekijöinä ovat kumppanuus, hauskanpito, virikkeiden saaminen ja sosiaalisen pätevyyden kehittyminen. Lisäksi näitä tekijöitä ovat läheisyyden kokeminen, avun, neuvojen sekä emotionaalisen tuen saaminen että luottamuksen tunteminen. (Salmivalli 2005, 36.)

3.1.4 Itsetunto

Jokaisella ihmisellä on jonkinlainen hänelle tyypillinen yleinen itsetunto. Se koostuu siitä, miten hän ylipäänsä luottaa ja katsoo selviävänsä elämässä. Yleinen itsetunto pitää myös sisällään sen, miten hän kykenee ottamaan vastaan häntä kohtaan tulevat haasteet. Itsetunto ei siis ole yksi ominaisuus vaan kokonaisuus, joka rakentuu monilla eri elämänalueilla tunnetusta itseluottamuksesta. Esimerkiksi juuri tunne sosiaalisista tilanteista selviytymisestä tai sosiaalisesta suosiosta on yksi itsetunnon alue. (Keltikangas-Järvinen 1996, 26–28.)

Sosiaalisen selviytymisen taitoihin liittyvää itsetuntoa mitataan esimerkiksi ihmisen varmuudella siitä, että menestyminen työelämässä ei voi kariutua siihen, ettei hän tulisi toimeen ihmisten kanssa. Sosiaalisen suosion tunteeseen liittyvällä itseluottamuksella tarkoitetaan ihmisen varmuutta siitä, että hänellä on luotettavia ystäviä. Hän on yhtä pidetty sekä suosittu kuin muutkin, ja muut ihmiset viihtyvät hänen seurassaan. (Keltikangas-Järvinen 1996, 26–28.)

Itsetunnon tärkein prosessi on se, miten ihminen arvostaa itseään. Minkälaiseksi yksilö kokee siis arvonsa ja merkityksensä. Itsetunnossa korostuu myös itsensä tuntemus. Itsetuntoon liittyy itsearviointin lisäksi voimakkaat subjektiiviset kokemukset tunnetasolla. Yksilön itsetunto kertoo tiedostaako hän itsensä, tuntee hän itsensä ja arvostaako hän itseään. Ihmisellä on hyvä itsetunto, kun hän havaitsee olemassa olonsa, tuntee vahvuutensa ja heikkoutensa sekä hyväksyy ne. Hänen käsityksensä itsestään on suurimmaksi osaksi positiivinen eli hän on tyytyväinen itseensä ja arvostaa itseään. (Aho & Laine 1997, 20.)

Itsetunto käsitteenä on Reasoner (1994, 2) mukaan selviämässä pikkuhiljaa. Hänen mielestään itsetunnon määritelmä on seuraavanlainen ”self-esteem is the experience of being capable of managing life’s challenges and feeling worthy of happiness.” Eli tämän tulkinnan mukaan itsetuntoa voisi kuvata tunteeksi siitä, että on kykeneväinen selviämään elämän haasteista ja tuntee onnellisuuden arvon.

Itsetunto muodostuu siis monista eri tekijöistä. Keltikangas-Järvisen (1996) mukaan itsetunnon eri tekijöistä ei voida esittää luetteloa, koska käsitys tekijöiden lukumäärästä ja sisällöistä on riippuvainen viime kädessä kulloinkin käytetystä persoonallisuuden teoriasta ja arviointimittarista. Itsetuntotulkintoja vaikeuttaa se, että kulttuurimme arvostaa itsetunnon osa-alueita eri tavoin. Suoriutuminen ja osaaminen ovat enemmän arvossaan kuin ihmissuhdetaidot ja tyytyväisyys omaan elämään. Esimerkiksi ihmisellä voi olla hyvä suoritus itsetunto, joka vaikuttaa hänen tavoitetasoonsa ja ratkaisuihinsa. Se tulee parhaiten näkyviin hänen toiminnassaan. Yleisesti ottaen tällainen toiminta mielletään juuri hyväksi itsetunnoksi. Toisin sanoen ne ihmiset, joilla on

hyvä suoritus itsetunto, menestyvät juuri kulttuurin arvostamalla tavalla. He saavat positiivista palautetta osaamisestaan ja toteavat luottavansa itseensä. Tämä taas edelleen nostaa suoritustasoa ja täten myös itsetuntoa. (Keltikangas-Järvinen 1996, 27–28.)

Itsetunto käsitettä käytetään melko harvoin tieteellisessä kirjallisuudessa (Aho 1996, 9-10). Ojaseen (1994) mukaan itsetunnon ymmärretään käsittävän kolme osa-aluetta. Ensimmäisenä on itsetietoisuus, joka on neutraalia itsensä havaitsemista. Toiseksi on itsetuntemus, joka kuvaa yksilön tietoisuutta heikkouksistaan ja vahvuuksistaan. Kolmanneksi on itsearvostus eli se miten arvokkaan ihminen pitää itseään (Ojaneen 1994, 31.)

Ryhmän vaikutusta itsetuntoon on tutkittu. Ei voida kuitenkaan osoittaa, että esimerkiksi erilaiset kansat eroaisivat itsetunnoltaan toisistaan. Sen sijaan on voitu osoittaa, että johonkin pieneen vallitsevan kulttuurin sisällä olevaan vähemmistöryhmään kuuluminen saattaa heijastua itsetuntoon. Erilaisena lapsena oleminen saattaa siis sinänsä olla vaarana lapsen itsetunnolle. Itsetunnon tukeminen onkin tällöin ensiarvoisen tärkeää ja se tulisi huomioida. Lapsi tarvitsee kehitysvuosinaan vertaisryhmän kehityksensä tueksi. Mitä pienimmästä lapsesta on kysymys, sitä tärkeämpää on, että lapsi kuuluu johonkin koossa pysyvään vertaisryhmään esimerkiksi ”minun luokkani”. Minun luokkani opiskelee, harjoittelee sosiaalisia taitoja ja kasvaa yhdessä. Tämä pysyvä vertaisryhmä on siis hyvin tärkeä asia lapsen kehitysvaatimuksille. (Keltikangas-Järvinen 1996, 58–59.)

3.1.5 Moraalin kehitys

Ahon (1997) mukaan moraalit tarkoittaa hyvän ja pahan sekä oikean ja väärän erottamista toisistaan. Yhdestä näkökulmasta katsottuna moraalit pitää sisällään uskomuksia, periaatteita ja standardeja, joita yksilö on kehittänyt voidakseen olla vuorovaikutuksessa oman ympäristönsä kanssa. Tällöin moraalit kehittymiseen vaikuttaa suuresti yksilön persoonallisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus. (Aho & Laine 1997, 106.)

Moraalikehitys on yksi hyvin keskeinen osa lapsen koko persoonallisuuden kehitystä. Moraalikehityksessä on monenlaisia näkökulmia. Moraalikehitys voidaan nähdä tarkoittavan sosialisatiota eli prosessia, jonka avulla lapsi oppii ja sisäistää oman perheen, lähipiirin sekä oman kulttuurinsa arvot ja normit. Oman kehittymisen myötä yksilö säätelee ja säännöstelee käyttäytymistään, halujaan ja toiveitaan ristiriitaisissa tilanteissa. Yksilö tekee sen mitä pitää tehdä eikä sitä mitä haluaa tehdä. Moraalikehitys voidaan nähdä myös roolinomaksumiskyynä. Roolinomaksumiskyyn lähtökohtana on halu toimia oikeudenmukaisesti. Varsinkin

vuorovaikutustilanteissa syntyvien ristiriitatilanteiden välttämiseksi tarvitaan roolinottokykyä. Onnistuneessa rooliottokyvyssä on tärkeää, että yksilö pystyy asettumaan toisen ihmisen asemaan ja näkemään asian hänen näkökulmasta. (Aho & Laine 1997, 107.)

Aikuisen ohjaus on hyvin tärkeää erilaisten ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa ja auttamisessa. Aikuisen tulisi ohjata oppilaita ristiriitatilanteissa näkemään asiat toisen ihmisen näkökulmasta. Ilman aikuisen tukea, on mahdollista, että lapsi jää itsekeskeisyyden eli egosentriselle tasolle. Egosentrisyys tarkoittaa asioiden tarkastelua ja arviointia ainoastaan omasta näkökulmasta. (Pulkkinen 2002, 113, 115.)

Moraalista kehitystä ei siis tapahdu ilman vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että lasta tulisi ohjata roolinottoon, joka on edellytyksenä sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymiseen. Nuoret ja lapset viihtyvät hyvin keskenään, mutta silti he tarvitsevat aikuisen valvontaa. Roolinoton kehitys sisältyy lapsen sosiaaliseen kehitykseen ja kykyyn nähdä asioita muiden kannalta. (Pulkkinen 2002, 115.)

Kasvattajan onnistuneen työn edellytyksenä on, että hän on perehtynyt moraalisen ja sosiaalisen kehityksen etenemisvaiheisiin sekä tietää missä kehitysvaiheessa kasvatettava on. Konfliktitilanteiden ratkaiseminen, vuorovaikutustaitojen opettaminen ja käyttäytymisen ohjaaminen edellyttävät kasvattajan tietämystä. Kasvattajan pitäisi ymmärtää, mitä lapsi pitää oikeudenmukaisena, miten hän ymmärtää riitatilanteet, miten lapsi pystyy perustelemaan omaa toimintaansa sekä millaiset menettelytavat sopivat lapsen kehitystasolle. Moraalin kehittyminen näyttää olevan siis riippuvainen yksilön tilannetekijöistä ja kokemuksista. Lapsen sosiaalinen ympäristö eli koti, koulu ja ystävät, ovat siis ratkaisevassa asemassa lapsen moraalien kehittämisessä. (Aho & Laine 1997, 107-108, 137.)

3.2 Sosiaalisen pätevyyden kehittyminen keskilapsuudessa

Keskilapsuuden käsitettä ei ole juurikaan käytetty suomen kielessä. Yleisesti ottaen lapsuuden ja nuoruuden jaottelu eri vaiheisiin on ollut meillä melko harvinaista. Keskilapsuus vaihe kestää 7-vuotiaasta 12-vuotiaaksi eli peruskoulun, vuosiluokat 1-6. (Pulkkinen 2002, 105.) Keskilapsuusvaihe sisältää fyysisten ja älyllisten taitojen saavuttamiseen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittämiseen sisältyviä kehitystehtäviä. Näihin kehitystehtäviin kuuluvat esimerkiksi kavereiden kanssa toimeen tulemisen oppiminen sekä omantunnon, moraalien, perusarvojen ja itsenäistymisen sisäistämisen. (Pulkkinen 1996, 29.)

Keskilapsuus vaiheessa lapsi elää erilaisten muutosten ja oman kehittymisen aikaa. Seitsemänvuotiaat lapset aloittavat koulun, joka avaa uuden maailman heidän elämäänsä. Lapsi oppii kahdella ensimmäisellä luokalla paljon uusia asioita ja taitoja. Myös lapsen sosiaalinen maailma laajenee huomattavasti. (Pulkkinen 2002, 106-118.) Koulutoverit tuovat lapsen sosiaaliseen maailmaan uuden ulottuvuuden. Lapsi saa mahdollisuuden tutustua erilaisiin perheisiin sekä mahdollisesti toisesta kulttuurista lähtöisin oleviin lapsiin. Kouluikäinen lapsi voi tuntea voimakasta yhteenkuuluvuutta luokkaansa kohtaan. Lapsi alkaa kouluiässä ymmärtää ryhmädynamiikkaa paremmin, ja hänen halunsa kuulua johonkin ryhmään suurenee. Kouluiässä kaverit ja ystävät tulevat siis hyvin tärkeiksi lapselle. Koulu aika on lapsen sosiaalisen kehittymisen ja itsenäistymisen kulta-aikaa. Kehittyminen tapahtuu parhaiten lapsen ollessa vertaisryhmän parissa. (Jarasto & Sinervo 1998, 116, 154.)

Lahikaisen ja Pirttilä-Backmanin (1996) mukaan useimmat lapset tulevat jo ennen kouluikää erilaisten ryhmien jäseniksi. Viimeistään koulussa he pääsevät oman luokan jäseneksi. Oma koululuokka toimii tärkeänä vertaisryhmänä lapsen arjessa. Lapsi on vuorovaikutuksessa oman luokkansa kanssa päivittäin, ja hyvin eri tilanteissa. Koululuokkaa voidaan luonnehtia ryhmäksi, koska luokalla on yhteiset tavoitteet ja tehtävät. Yhtenä tehtävänä on ryhmän jäsenten viihtyvyyden ja tarpeiden turvaaminen. (Keskinen ym. 1998, 240.)

Laddin ja Pricen (1993) mukaan uudessa luokassa oppilaat ottavat aluksi kontaktia moniin luokkatovereihin. Näin he rakentavat käsitystään toisistaan. Alkuvaiheen jälkeen oppilaille alkaa muodostua oma sosiaalinen asema vertaisryhmässä. (Keskinen ym. 1998, 241.) Ryhmässä syntyy erilaisia rooleja oppilaille. Roolit syntyvät oppilaiden käsityksistä ja kokemuksista toisia kohtaan sekä itseään kohtaan. Omassa luokassa rooleja syntyy suhteessa opettajaan, omaan oppilasryhmään ja omaan sosiaaliseen asemaan oppilasryhmässä. (Keskinen ym. 1998, 241.)

Suhteet ikätovereihin edistävät lasten sosiaalisen pätevyyden kehittymistä. Lasten kyky ylläpitää ja luoda keskenään suhteita, kyky tehokkaaseen tunteiden ilmaisuun sekä kyky arvioida arjen luonnetta ollessaan muiden kanssa vuorovaikutuksessa saavat kaikki alkunsa lasten vuorovaikutussuhteista lasten ja aikuisten kanssa. (Hartup 1982, 158.)

Sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen koulussa on ensisijaisen tärkeää. Sosiaalisten taitojen kehittäminen on yhtä tärkeää kuin matematiikan tai äidinkielen opettelu. Lapsen on helppo kehittyä itseensä luottavaksi ja aloitteelliseksi yksilöksi myös muissa tärkeissä ihmissuhteissa, jos koulutoverit hyväksyvät hänet joukkoonsa. Ystäväjoukkoon sopeutuminen on siis tärkeää. Sopeutumisessa merkittävää on lapsen kyky pystyä ymmärtämään muiden ajatuksia, motiiveja ja

tunteita sekä toimimaan moraalisesti hyväksytyillä tavoilla että ylläpitämään positiivista vuorovaikutusta. (Anttila, Eronen, Kallio, Kanninen, Kauppinen, Paavilainen & Salo 2005, 111.)

Ryhmän jäsenenä lapsi oppii tulemaan toimeen muiden lasten kanssa. Lapsi oppii sovittamaan omat tavoitteensa ryhmän tavoitteisiin. Hän oppii työnjakoa, erilaisia toimintatapoja sekä sääntöjen kunnioittamista ja noudattamista. Ollessaan vuorovaikutuksessa oman ryhmänsä kanssa, lapsi oppii ymmärtämään ja hallitsemaan niin omia kuin muiden lasten tunteita ja tarpeita. (Pulkinen 2002, 112-113.)

Ryhmän jäsenenä lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät. Ryhmässä lapselta edellytetään kykyä selvittää konflikteja tai yhteisiä suunnitelmia asiallisesti puhumalla ja keskustelemalla. Toisen loukkaaminen koulussa niin fyysisesti tai psyykkisesti ei ole sallittua. Koulussa lapsen taito toisen kuuntelemiseen kasvaa ja lapsi joutuu antamaan puheenvuoron toiselle. Lapsi saa myös harjoitusta tehtävien keskittymiseen muiden oppilaiden kanssa yhdessä. Näin hänen kokemuksensa yhteisesti tehdystä työstä parantaa ryhmähenkeä. (Jarasto & Sinervo 1998, 155-156.)

4 TYÖTAVAT

4.1 Työtapojen erittelyä

Hirsjärvi (1983) määrittelee työtapa-käsitteen seuraavasti: "opetuksen muoto tai opetusmetodi-termien rinnalla käyttöön otettu termi, jolla halutaan korostaa sitä, että koulu merkitsee oppilaille opiskelua ja työtä, jota opettaja ohjaa. Työtapojen jakaminen on sopimuksenvarainen asia, joka voidaan tehdä mm. johtamisvastuun, etenemistavan, oppilaiden osallistumisasteen pohjalla. Ryhmätyö on esimerkki työtavasta." (mt.196-197.)

Työtavat eli opetusmenetelmät tarkoittavat siis käytännöllisiä toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoii opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista. Hyvät edellytykset oppimiselle luo sellainen työtapa, jonka tuloksena opiskelu on sopivan konkreettista ja vaihtelevaa. Se aktivoi, ohjaa yhteistoimintaan, ottaa huomioon yksilölliset erot sekä antaa palautetta ohjaajalle että ryhmälle. Se myös luo hyvät edellytykset oppimiselle. Työtapojen määrittelystä seuraa se, että on mahdotonta löytää yhtä ulottuvuutta, jonka mukaisesti kaikki erilaiset työtavat voitaisiin järjestää ja esitellä. (Vuorinen 1993, 63.)

Työtapoja on monia ja niitä on vaikea luokitella. Vuorinen (1993) luokittelee työtavat kahden pääperiaatteen mukaan. Niitä ovat ryhmän koko ja ilmaisun ja vuorovaikutuksen tapa. Ryhmän koon hän jakaa suurryhmäopetukseen, pienryhmätyöskentelyyn ja yksilölliseen työskentelyyn. Ilmaisun ja vuorovaikutuksen työtavat hän puolestaan jakaa sanalliseen, kuvalliseen, toiminnalliseen, musiikilliseen ja draamalliseen ilmaisuun. Ne eivät kuitenkaan esiinny selkeästi omina työtapoinaan, vaan ovat käytännössä yhdistelmiä toisistaan. (mt. 65-66.)

4.2 Työtapojen valitseminen

Työtavan valitsemisessa tärkeää on opetuksen tavoite, eli se mihin opetuksessa pyritään. Tavoitteiden lisäksi on otettava huomioon myös muita tekijöitä kuten opiskelijoiden kehitystaso, opettajan työtaidot ja koulun antamat mahdollisuudet. Valittaessa työtapoja on Vuorisen (1993) mukaan hyvä käyttää tavoitteiden kolmijakoa. Sen hän määrittelee tiedon ja ymmärryksen

tavoitteisiin, asenteiden ja kokemusten tavoitteisiin sekä taitojen ja valmiuksien tavoitteisiin. Työtavan valintaan vaikuttavat tavoitteiden ja sisällön lisäksi esimerkiksi opettajan valmiudet, ryhmän tai yksilön tottumukset ja motivaatio, oppimateriaali, tila ja aika. (mt. 1993, 68-71.)

Työtapojen valinnassa pitää huomioida monia tekijöitä, mikä on opettajalle haasteellista. Käyttökelpoisetkin työtavat saattavat karsiutua valintatilanteessa siksi, että opettajalla ei ole riittävästi valmiuksia tai hän pelkää epäonnistumista. Kokenut opettaja tekee työtavan valinnan enemmänkin intuitiivisesti valiten kuin loogisesti päätellen. Kokemukset hyvistä työtavoista päätyvät useimmiten intuitioiksi. (Vuorinen 1993, 72-74.)

Opetuksen aikana pyritään hankkimaan tietoa työtavan sopivuudesta ja korjataan strategiaa tarvittaessa mahdollisuuksien mukaan (Vähätalo 1994, 65). Uuden työtavan käyttöönotto sisältää aina riskin epäonnistumisesta. Vuorisen (1993) mukaan turvallisuus on monelle opettajalle yksi tärkeimmistä työtavan valintaan vaikuttavista tekijöistä. Mitä jännittävämpi tilanne, sitä perinteisempiä työtapoja käytetään. (mt. 72, 74.)

Työtapa on menetelmällinen keino helpottaa oppimista. Työtavan käyttö tulee hallita, jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Mitä kokeneempi työtapojen käyttäjä on, sen parempi on myös oppimistulos. Vastaava ero on myös aloittelevan opettajan ja kokeneen opettajan välillä. Vähätalon (1994) mukaan ennen kuin opettaja hallitsee työtavan teknisesti, pystyy valitsemaan tarkoituksenmukaiset työtavat oppisisällön suhteen sekä osaa arvioida oppilaiden tason työtavan käyttäjinä, on hänen harjoiteltava systemaattisesti, määrällisesti ja laadullisesti työtapoja. Hänen mielestään opettajan omaan opetustyyliin sopivat työtavat löytyvät vasta, kun työtapoihin on perehdytty perusteellisesti. (mt. 1994, 62.)

4.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määritelmä työtavoista

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 19) työtavat määritellään seuraavasti. Tärkeää olisi, että opettaja käyttäisi opetuksessa oppiaineelle soveltuvaa menetelmää sekä monipuolisia työtapoja, jotka tukisivat ja ohjaisivat oppilaan oppimista. Työtapojen tärkeänä tehtävänä on edesauttaa oppimisen, ongelmanratkaisun ja ajattelun, sosiaalisten taitojen ja työskentelytaitojen sekä aktiivisen osallistumisen kehittymistä oppilailta. Työtapojen tulisi myös kehittää tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä. Opettajan työtapojen tulisi mahdollistaa oppilaita ikäryhmille ominaiseen elämykseen, leikkiin ja luovaan toimintaan. Opettaja saa itse valita omat työtapansa. Opettajan tehtävä on sekä ohjata ja opettaa yksittäistä oppilasta että koko ryhmää oppimisessa ja työskentelyssä.

Työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne ennen kaikkea virittävät halun oppia. Ne ottavat myös huomioon oppimisen prosessuaalisen ja tavoitteellisen luonteen, aktivoivat työskentelemään tavoitteen mukaisesti, edistävät jäsentyneen tietorakenteen muodostumista sekä taitojen oppimista ja harjaantumista. Ne kehittävät tiedon hankkimisen, arvioimisen ja soveltamisen taitoja, tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, edistävät sosiaalista joustavuutta, vastuun kantamista toisista sekä kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä. Edelleen ne kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida omaa oppimistaan sekä hankkia palautetta oman toiminnan reflektointia varten. Ne myös auttavat oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen sekä kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.) Tärkeää olisi, että opettaja ottaisi oppilaiden erilaiset oppimistyyliä sekä poikien ja tyttöjen väliset yksilölliset kehityserot ja oppilaiden erilaiset taustat huomioon. Opetuksen toteutuessa yhdysluokissa tai yhdessä esiopetusryhmän kanssa olisi huomioitava kummankin vuosiluokan omat tavoitteet ja omaleimaisuudet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.)

4.4 Strömbergin koulun opetussuunnitelman määritelmä koulun työtavoista

Helsingin kaupungin koulujen työtapojen kautta pyritään toteuttamaan ja vahvistamaan koulun arvoja sekä perustehtävää. Hyvin tärkeitä muun muassa ovat oppimaan oppimisen taidot sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Opettajan pitää valita työtavat siten, että ne tukevat mahdollisimman monipuolisesti oppilaiden tietojen ja taitojen oppimista ja oppilaan kehittymistä oppijana. Niiden tulee antaa mahdollisuuksia kasvuun yhteisön jäsenenä. Opetuksessa pitää käyttää eri oppiaineille ominaisia ja monipuolisia työtapoja, jotka painottavat tutkivaa, toiminnallista ja ongelmalähtöistä työskentelyä. Opetuksessa olisi hyvä hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa. (Helsingin Strömbergin koulun opetussuunnitelma, 8-10.)

Helsingin kaupungin koulujen opettajien pitäisi ottaa työtapojen valinnassa huomioon oppilaiden yksilölliset kehityserot, oppilaiden taustat sekä erilaiset tavat oppia. Oppilaalla pitää olla mahdollisuus elämykselliseen ja ikäkaudelle ominaiseen luovaan toimintaan sekä leikkiin. Työtapojen pitäisi tukea jokaisen oppilaan oman elämän osallisuutta sekä ympäristön vastuullista rakentamista. Työtapojen valinnalla pitäisi pyrkiä tukemaan työskentelylle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Työskentelylle asetetut tavoitteet esitetään oppilaan arvioinnista kerrottaessa. Työtavat ja opintokokonaisuuksien mukaan työskentely ja työskentelyn eheyttäminen Strömbergin

koulussa sisältyy opetussuunnitelmaan, itse oppimistapahtumaan sekä koko koulun toimintakulttuuriin. (Helsingin Strömbergin koulun opetussuunnitelma, 8-10.)

Strömbergin koulussa työskentelyn eheyttämisen tavoitteena on lisätä kasvatuksen ja opetuksen johdonmukaisuutta sekä kehittää kokonaisnäkömyksen syntymistä huomioiden oppilaan edellytykset ja ikäkauden. Opetus tulisi rakentaa oppilaiden aikaisempien kokemusten ja tietojen pohjalle. Eheyttämisen tarkoituksena on katsella ilmiöitä eri tieteenalojen näkökulmasta sekä käsittää asioiden suhteita ja yhteyksiä. Opettajilta tämä vaatii tietoisuutta opetussuunnitelmasta ja oppikirjalähtöisyydestä pois oppimista. Opettaja työskentelee omassa luokassa oman ryhmänsä kanssa. Lisäksi erilaisissa työpajoissa jokaisen opettajan erityisosaaminen tulee jokaisen oppilaan käyttöön. Myös eri vastuualueiden hoitamisen myötä muut koulun kasvattajat toimivat oppilaiden ohjaajina sekä ovat näin ollen mukana Strömbergin koulun kasvatuskulttuurin luomisessa. (Helsingin Strömbergin koulun opetussuunnitelma, 8-10.)

Strömbergin koulun kasvatuskulttuurin tarkoituksena on kuvata koulun ilmapiiriä ja niitä arvoja ja arvostuksia, jotka ohjaavat koulussa tehtävää työtä. Näitä arvoja on vaikea opettaa tai oppia teorioina ja käsitteinä. Arvot tulisi sisäistää niiden erilaisten toimintatapojen ja muotojen kautta, mitä yhteisössä elää. Arvojen ja arvostusten omaksuminen tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamatta. Tapaa, miten pedagoginen toiminta järjestetään koulussa, kutsutaan kasvatuskulttuuriksi. Oppimiskokemus, joka koetaan mielekkääksi, on sellainen, missä tiedolliset tekijät ja tunnetekijät ovat molemmat prosessissa mukana. (Helsingin Strömbergin koulun opetussuunnitelma, 8-10.)

Opetuksen tarkoituksena on pyrkiä oma-aloitteisuuden kasvamiseen, tajuamisen, keksimisen, ja ymmärtämisen tunteen saavuttamiseen. Tämän perusteella oppilailla on mahdollisuus saavuttaa käyttäytymisen muutosta asenteissa ja ihmisen persoonan kasvussa. Oppiminen tulee tällöin merkitykselliseksi oppilaille. Jotta tämä mielekäs oppiminen olisi mahdollista, oppilaan perustarpeet pitäisi olla tyydytetty. Tässä korostuu paljolti kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeys. Oppilashuollon tarkoituksena on tukea vanhempia ja opettajia kasvatustyössä sekä tarvittavien tukitoimien järjestämisessä. (Helsingin Strömbergin koulun opetussuunnitelma, 8-10.)

Maslowin tarvehierarkian mukaan lapsen perustarpeitten huolehtimisen lisäksi kasvattajien tulisi huolehtia sosiaalisuuden, turvallisuuden ja arvostuksen tarpeista. Freinetpedagogiikan perustana on luoda kunnioittava suhde ihmisten välillä sekä koko koulun yhteisöllisyyden luominen. Koko koululla on joka vuosi yhteinen teema, jonka tarkoituksena on eheyttää opiskeltavaa ainesta. Sosiokonstruktivistisen oppimisen näkömyksen mukaan oppimisen pitäisi olla jatkuvaa opittujen asioiden uudelleen järjestäytymistä. Strömbergin koulussa tämä eheyttävä teema

toistuu kahdesti alakoulun aikana ja tämä on mahdollistanut opiskeltavan aineksen syventymisen yläkoulussa. Aihekokonaisuudet koulussa ovat Vesi, Maa sekä Ilma & Tuli. Nämä filosofiset olomuodot tuovat eheyttävän näkemyksen opettajien opetuksen suunnitteluun. (Helsingin Strömbergin koulun opetussuunnitelma, 8-10.)

Kaikkien aihepiirien pohjalla on oppilaiden lähiympäristö: Strömbergin koski, teollisuusalue sekä puisto. Tämän vuoksi opetus pystytään eheyttämään näkökulmasta, joka on oppilaalle läheinen. Oppiaineita eheytetään mielekkäiksi kokonaisuuksiksi sekä kotiluokka työskentelyssä että työpaja työskentelyssä. Opettajan tulisi suunnitella työskentely opetussuunnitelman tavoitteitten pohjalta. Oppilaiden tulisi osallistua päivän tai viikon pituisilla työsuunnitelmilla omien kykyjensä mukaan oman työn suunnitteluun. Jakson vaihtuessa tapahtuu koko koulun ja kumppanuushankkeitten eheyttävä yhteissuunnittelu. (Helsingin Strömbergin koulun opetussuunnitelma, 8-10.)

5 FREINETPEDAGOGIIKKA

5.1 Freinetpedagogiikan perustaja, Celestin Freinet

Celestin Freinet (1896 – 1966) on ranskalainen vuosisadan alun progressiivipedagogi. Ensimmäisessä maailmansodassa Freinet haavoittuu vakavasti ja viettää neljä vuotta keuhkoparantoloissa. Tämän jälkeen hän palaa Etelä-Ranskaan pieneen kotikyläänsä. Hän aloittaa opettajan työt epäpätevänä opettajana, sillä kutsu armeijaan ja sotaan on aikaisemmin keskeyttänyt hänen opintonsa. Koska Freinet ei keuhkovammansa takia kykene puhumaan hyvin eikä olemaan pitkiä aikoja pölyisessä luokassa, on hänen opetuksensa hyvin oppilaskeskeistä ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa. Pienessä maalaiskoulussa opettajana toimiessaan Freinet'n mielessä ovat hänen henkilökohtaiset muistikuvansa koulussa vallinneesta epätarkoituksenmukaisesta kurista, perustelemattomista säännöistä sekä irrallisuudesta muuhun elämään. Hänen ajatuksissaan on myös se, miten koulu yrittää tappaa lapsen innostuneisuuden ja uteliaisuuden. (Freinet 1987, 5-7; Starck 1996, 16.)

Freinet'n työ saa jo varhaisessa vaiheessa julkisuutta osakseen, kun hänen kirjoittamiaan artikkeleita ja hänen opetustaan selostavia artikkeleita julkaistaan lehdissä. Freinet'n idea eli oppilaiden kokemusten pohjalta tehtyjen kirjoitusten painaminen leviää. Lähes sadassa koulussa alkaa olla kirjapaino vuonna 1928. Syntyy yhdistys CEL (Coopératif de l'Enseignement laïc eli Eitunnustuksellisen opetuksen osuuskunta), joka keskittyy toiminnassaan muun muassa vaihtoehtoisten oppimateriaalien julkaisemiseen. Yhdistyksen jäsenten perustamista kouluista tulee vaihtoehto valtion ja katolisen kirkon ylläpitämille oppilaitoksille. Vuonna 1928 Freinet opettaa Saint-Paulissa. Hän joutuu kiistaan kaupungin asioista päättävien tahojen kanssa, koska vaatii parannuksia köyhien oloihin kaupungissa. Freinet joutuu lopulta jättämään virkansa. Hän muuttaa Cannesin lähelle. Hän perustaa sinne uuden koulun, joka on sisäoppilaitos. Tämä Vencen mallikoulu on vaikeista oloista tulleiden lasten turvapaikka. (Starck 1996, 157-159.)

5.1.1 Uudistushalukkuus

Celestin Freinet on vaatinut seuraavanlaisia uudistuksia koulujärjestelmään: ”Lapset on vapautettava koulun alistavasta sorrosta. Sana kuri saisi kadota sanastostamme kokonaan. Jos annamme lasten työskennellä kykyjensä ja taipumustensa mukaan, he kykenevät myös vastuuseen. Miksi lasten tulisi olla koulussa vain kuuliaita ja hiljaisia? Tärkeintä on, että he työskentelevät kiinnostuneina ja innostuneina. Koulun ja aikuisten maailma on aina alistanut lapsia. Tämän sorron on loputtava. Lapsia on kohdeltava kunnioituksella ja kärsivällisyydellä.” (Suominen & Korsström 1983, 18).

Kasvatuskeskustelu 1920-luvun loppupuolella Euroopassa on ollut vilkasta. Freinet onkin saanut nopeasti kontakteja moniin merkittäviin kasvatusajattelijoihin. Freinet saa aikaan koululaitoksen piirissä kapinan vanhaa autoritaarista opetusta vastaan, ja hän järjestää opettajien keskuuteen tehokkaasti toimivan osuuskunnan. Sen tarkoituksena on tukea uusia kokeilijoita muun muassa materiaalien hankinnassa. Freinet'n uudistushalut aiheuttavat rajun vastareaktion vanhan koululaitoksen puolustajissa. Hänen puuhiaan aletaan tutkia ja muun muassa hänen perustamiaan osuuskuntia aletaan epäillä poliittisiksi järjestöiksi. (Suominen & Korsström 1983, 18-19.)

Lähes kahdenkymmenen vuoden opetustyön jälkeen vuonna 1940 Celestin Freinet joutuu keskitysleirille saksalaisten miehitettyä Ranskan Puolentoista vuoden jälkeen hänet vapautetaan laajojen kansainvälisten vastalauseiden jälkeen. Hänet määrätään asumaan Ranskan Alpeille Vallousen kylään. (Starck 1996,16.) Freinet kuitenkin kyllästyy valvonnanalaiseen elämäänsä ja päättää kadota maan alle. Hän liittyy Ranskan vastarintaliikkeeseen ja ryhtyy itse johtamaan ryhmää vuonna 1944. Fasismin kaatuessa Etelä-Ranskassa Freinet palaa Vinceen omaan kouluunsa, joka on täysin tuhoutunut. Hän aloittaa uudelleen rakennusprojektin. (Puotiniemi 1988, 109.)

5.1.2. Freinet'n teokset

Freinet on kirjoittanut kolme teosta, *L' Education du Travail* (Työn pedagogiikka), *Essai de psychologie sensible* (Tutkielma psykologiasta) ja *L'École moderne Française* (Ihmisten koulu). Teoksista kaksi ensimmäistä hän on aloittanut ollessaan keskitysleirillä. Niissä Freinet kehittää kasvatuksellisia perusnäkömystään. Ihmisten koulu -teoksessa Freinet antaa yksityiskohtaisia ohjeita siitä, miten koulun työskentely tulisi järjestää. (Starck 1996, 16-17, 160.)

Teosten lisäksi hän on julkaissut yli viisikymmentä pedagogista ohjekirjaa. Freinet'n kirjoitusten lukeminen ei ole helppoa. Hän ei ole kirjoittanut selkeitä virkkeitä vaan lauseita seuraa aina sivulause ja sivulausetta uusi sivulause. Teosten kääntäminen ei myöskään ole ollut helppoa,

sillä hän käyttää paljon synonyymejä. Niille ei aina ole vastinetta muissa kielissä. (Starck 1996, 16-17.)

5.1.3. Freinetpedagogiikka aatteen isän kuoleman jälkeen

Celestin Freinet kuolee 70-vuotiaana vuonna 1966 Vencessa, jossa hän on jatkanut koulunsa johtamista kuolemaansa saakka. Hänen vaimonsa ja tyttärensä jatkavat koulun ylläpitämistä ja freinetliike jatkaa aktiivista toimintaansa. Tämä on kunnianosoitus pedagogia kohtaan. Nykyään freinetpedagogiikka on kansainvälisesti hyväksytty vaihtoehtopedagogiikka, jota voidaan soveltaa suomalaisen peruskoulun sisällä. (Starck 1996, 15, 160.)

Freinetliike on alusta lähtien kansainvälistä. Vuonna 1964 perustettiin FINEM (Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne eli Modernin koulun liikkeiden kansainvälinen liitto). Jäseniä yhdistyksellä on ympäri maailmaa yli 50 maassa. Vuonna 1985 on Suomeen perustettu freinetpedagoginen yhdistys Elämänkoulu. (Starck 1996, 163.)

5.2. Freinetin näkemyksiä lapsen kehittämisestä

Starck (1996) käsittelee freinetpedagogiikasta kertovassa kirjassaan lapsen elämän kasvattavia tekijöitä. Pedagogiikan mukaan lasta kasvattavat esteet, jotka hän kohtaa elämässään. Lapsi löytää tapoja ohittaa esteet kokeilemalla ja tuntee siitä onnistumisia. Tärkeää on, että lapsi kehittää taitojaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Omien tarpeiden sovittaminen muiden tarpeisiin on esteiden kohtaamista. Jäljittely on myös yksi keino esteiden kohtaamiseen. Esteiden ollessa lapselle ylitsepäsemättömiä hän kehittää korvaavaa käyttäytymistä. Käyttäytyminen voi olla esimerkiksi toteuttamattomien toiveiden purkamista taiteen keinoin tai puutteellisen aistin korvaamista kehittämällä toista. Vähemmän toivottavaa on, että lapsi purkaa toteuttamattomat toiveet häirinnällä tai vetäytymisellä. Freinetpedagogiikassa ei uskota tuomitsevaan käyttäytymiseen tai kieltoihin. Jos lapsen ratkaisumalli on ei-toivottava, autetaan häntä löytämään uusi ja parempi esteen kohtaamiseen. (mt. 20-22.)

Ollessaan päiväkotikäinen lapsi etsii, tutkii, kokeilee, tarkkailee ja havainnoi. Vähitellen tiedot jäsentyvät ja ryhmittyvät. Esiopetuksen tehtävänä onkin jo antaa lapselle mahdollisuuksia kokeilla kykyjään laajasti erilaisilla alueilla. Freinet'n mielestä kaikki oppiminen edellyttää kokemuksia. Oppiminen on sidoksissa tekojen seuraamuksiin. Oppimista voi tapahtua vain kokeilun kautta. (Freinet 1987, 43-44; Starck 1996, 21-22.)

5.3. Freinetin näkemyksiä työn pedagogiikasta

Freinet'n mukaan lapselle on luontaista työ eikä leikki. Hän on sitä mieltä, että jos lapsi leikkii, hän leikkii siksi, ettei pääse osallistumaan todelliseen työhön. Lasten leikit Freinet jakaa työleikkiin ja leikkityöhön. Leikkityöt ovat todellisia työtehtäviä, jotka tukevat lasten kehitystä ja työntekoa lasten ehdoilla. Koulun pitäisi tarjota lapsille mahdollisuus kehitysvaihetta vastaavaan työhön. Työtehtävien tulisi pohjautua lasten kiinnostukseen ja olla yhteydessä ympäristöön, jossa lapset kasvavat. Työleikkiä Freinet pitää lapselle korvaavana toimintana. Esimerkiksi hippa- ja juoksuleikit liitetään metsästämiseen tai pakoon ja puolustautumisen tarpeeseen. (Freinet 1987, 192-193; Starck 1996, 28-29.)

Freinetpedagogiikan lähtökohtana on työn tekeminen. Se perustuu ajatukseen, että työn kautta ihminen saavuttaa elämän hallinnan. (Starck 1996, 26.) Työkasvatus onkin koulukasvatuksen alue, jolla pyritään totuttamaan oppilaita työntekoon ja työtapoihin sekä antamaan heille valmiuksia myöhempää elämää varten. Oppilaille voidaan esitellä koulun ulkopuolista elämää jo heti ensimmäisestä luokasta lähtien. Jokaisessa aineessa voi käyttää hyväksi työkasvatusmahdollisuuksia. Koulussa voidaan työskennellä esimerkiksi ruokalassa, auttaa vahtimestaria tai talonmiestä sekä siivoojia. Siellä voidaan toimia järjestäjänä, auttaa koulun ympäristön siistinä pitämisessä, hoitaa puutarhaa, valmistaa havaintomateriaalia tai vaikka suunnitella paikallislehden koulupalstoja. Kun oppilaat huolehtivat esimerkiksi koulun siisteydestä ja välineistä, he oppivat näin arvostamaan toisten työtä ja ymmärtämään muun muassa viihtyvyyteen liittyvät tekijät. He kasvavat samalla yhteisvastuullisuuteen ja omavastuuseen. Opettaja näyttää esimerkillään, miten tehtävät suoritetaan huolellisesti loppuun asti. (Puotiniemi 1988, 119-120.)

Starckin (1996) mukaan Freinet uskoo, että jokaisella ihmisellä on tarve ratkoa konkreettisia ongelmia suunnitelmallisesti ja päämäärätietoisesti. Työssä ihminen toteuttaa olemassaoloaan. Työ auttaa selvittämään jokapäiväisiä ongelmia, luo arvoja ja parantaa elämän perusedellytyksiä. Työ täyttää tarpeen luoda, tuottaa, kasvaa ja kehittyä. (mt. 27.)

Freinetkoulussa esimerkiksi syyskauden alussa oppilaat päättävät järjestäjien tehtävistä, joista laaditaan luokan seinälle luettelo. Järjestäjien töihin kuuluu suurelta osin jokapäiväisten askareiden hoitaminen. Koulussa vastuu jaetaan kodin tavoin kaikille. Järjestäjiksi valitaan kaksi halukasta kerralla, ja heidän nimensä merkitään näkyviin luokan seinälle. Tämä tapa on tuttu myös monissa tavallisissa kouluissa. Työnteko ilman opettajan valvovaa silmää on lapselle palkitsevaa ja vastuuta

kasvattavaa työtä. He myös oppivat arvostamaan koulun henkilökuntaa ja sen tekemäänsä työtä sekä arvostamaan ruumiillista työtä. (Puotiniemi 1988, 120.)

Kaikki ovat yhdessä vastuussa luokan siisteydestä ja erityisesti omasta lähiympäristöstään. Lisäksi oppilaat suorittavat tunnilla muita valitsemiaan vastuutehtäviä joko ryhmissä tai yksin. Vastuutehtävät merkitään kaikkien nähtävillä olevaan vastuutauluun ja niitä hoidetaan noin pari viikkoa kerrallaan. Vastuutehtäviä keksitään niin paljon, että kaikille varmasti riittää jotain huolehdittavaa. Tällaisia töitä voivat olla esimerkiksi luokan saksien, kynien, liimojen tai vaikka naulakoiden siistiminen. Näin luokkavälineet tunnetaan omiksi ja tavaroitakin häviää vähemmän. Yhteisistä asioista huolehtiminen on kaikille mielekästä, varsinkin kun työtehtävät on päätetty yhdessä. (Puotiniemi 1988, 119-120.)

5.4. Freinet' n näkemyksiä koulutyöskentelystä ja opetustiloista

Freinet' n keuhkovamman takia hänen on ollut usein hyvin vaikea hengittää ja puhua luokan raskaassa ilmassa. Näistä syistä Freinet on kehittänyt pääasiassa sellaisia opetusmenetelmiä, jotka sopivat hänellekin. Freinet antaa lapsille vapauden itse päättää tehtävistä ja ottaa itse selvää asioista. Opettaja tulee lasten tasolle ja lapsesta tulee koulun keskipiste. Näin opettajasta tulee useimmiten sivusta seuraava ohjaaja. (Puotiniemi 1988, 108-109.)

Freinet haluaa koulun, jossa opetus perustuu lapsen omiin kokemuksiin, omaan todellisuuteen ja vastuulliseen työntekoon. Vastuullisella työnteolla hän tarkoittaa muun muassa sitä, että luokkaan järjestetään useita toimintatiloja siten, että oppilaat voivat olla samanaikaisesti monissa eri puuhissa. (Puotiniemi 1988, 108-109.)

Freinet haluaa myös luokkahuoneiden olevan tilavia. Hänen teoksissaan *Essai de psychologie sensible* ja *L'Ecole moderne française* on esitetty näkemyksiä tilasta, jossa opetustoiminta järjestetään. Jälkimmäisessä teoksessa kuvaillaan luokkahuonetta, jota kiertää seitsemän työpajahuonetta. Koko tilan pinta-ala oli 80 neliometriä, kun nykyajan luokkahuoneiden koko on noin 54-60 neliometriä. Sisätilojen lisäksi Freinet' n koulussa on myös eri toimintoihin sopivat ulkotilat. (Freinet 1987, 75-76; Starck 1996, 33.)

5.4.1. Työtavat

Freinet kehitti koulustaan 1920-luvulla toiminnallisen työkeskuksen. Työpajojen kautta tutustuttiin muun muassa maanviljelyyn, kotieläinten hoitoon, metallitöihin, rakentamiseen ja taloustöihin. Myös tutkiva työ ja tiedon keruu opittiin työpajojen avulla. Useat työpajat edustivat kylän

ammattitaitoja, mutta Freinet'n tavoitteena oli kuitenkin ympäröivän todellisuuden haltuunotto. Tämän myötä tärkeimmäksi työpajaksi muodostui graafisen esityksen paja, jossa ladottiin ja painettiin käsipainon avulla oppilaiden vapaasti tuottamia tekstejä. (Freinet 1987, 76-77; Starck 1996, 41-42.)

Freinetpedagogiikan mukaan opetus lähtee lapsesta eikä kirjasta. Lapselle on annettava mahdollisuus kokeilla ja löytää omaehtoisesti asioita. Kirjat eivät anna lapsille löytämisen ja oppimisen iloa. Erityisesti varhaislapsuudessa kirjojen käyttäminen ei ollut hänen mielestään suotavaa. (Puotiniemi 1988, 110- 111.)

Oleellista freinetpedagogiikassa on se, että oppiminen tapahtuu omien kokemusten kautta, jotka syntyvät mielekkäistä työtehtävistä. Opettaja auttaa lasta miettimään, millaisia lähestymistapoja ja menetelmiä voidaan käyttää, jotta esille nousseet ongelmat voidaan selvittää. Myös nykypäivän freinetkouluissa työpajat ovat tärkeä osa opiskelua. Työrauha säilyy työn organisoinnilla ja oppilaiden aktiviteeteilla. (Starck 1996, 42-43, 45.)

Freinet kehitti paljon uusia työmenetelmiä, joita hän käytti opetuksessaan. Hän kehitteli kirjapainon, käytti radiota ja elokuvaa opetuksessaan. Hän hankki myös erilaisia välineitä luovaa työtä varten. Yhdeksi merkittäväksi opetusvälineeksi osoittautuivat karoteekit. Karoteekit olivat laatikoita, jotka sisälsivät erilaisia kortteja lapsia kiinnostavista aiheista. Loppujen lopuksi näistä tehtäväkortistoista tuli niin laajoja, että kuhunkin oppiaineeseen tarvittiin omat karoteekit. Freinet olisi halunnut kouluun myös uusia varusteita, kuten siirrettävät pöydät ja tuolit, kirjasto, lasikaappi, akvaario ja kangaspuut. (Freinet 1987, 106-107; Suominen & Korsström 1983, 34- 35.)

Vapaat tekstit ja itseilmaisuus ovat olennaisia työtapoja freinetpedagogiikassa. Vapailla teksteillä ja ilmaisulla Freinet näki yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Oppilaat voivat vaikenemisen sijaan kirjoittaa mikä heidän mieltään painaa. Vapaalla ilmaisulla hän tarkoitti täydellistä kirjoittamisprosessin vapautta ilman ajallisia, muodollisia tai sisällöllisiä rajoitteita. (Lange 2000, 78-79.)

5.4.2. Opettajan rooli

Aikuisen on jatkuvasti kehitettävä ja muutettava itseään. Freinetpedagogiikassa nähdään opettajan roolin merkittävänä yhteiskunnallisena toimena. Koulun muuttaminen lähtee opettajista ja opettajien on nähtävä yhteiskunnan tarpeet yksilön omista lähtökohdista käsin. Opettaja ja oppilaat ovat uudistuksien lähtökohta. Opettaja toimii oppimisprosessin ohjaajana, oppimisympäristön rakentajana. Hän myös kannustaa että ohjaa oppilasta parhaimpansa mukaan. Freinet puhui jo

tuolloin paineista, joita opettajalle asetetaan niin muun opettajakunnan, yhteiskunnan instituutioiden kuin opettajien itsensä sekä heidän oppilaidensa suunnasta. Opettajan on kehitettävä opetusmenetelmänsä sekä opetusmateriaalinsa siten, että ne tukevat oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Freinetpedagogin olennainen taito on kuuntelemisen taito. Dialogi oppilaan kanssa on erittäin tärkeässä osassa. On siis hyvä, että oppilas uskaltaa lähestyä opettajaansa. Opettajan on rohkaistava oppilasta rohkeaan dialogiin. Opettajan on lisäksi oltava jatkuvasti tarkkaavainen vastaanottaessaan oppilaiden töitä ja antaessaan niistä palautetta. (Lange 2000, 75-77.)

Freinet'n (1987) mielestä koulua ei pitäisi erottaa ulkopuolisesta elämästä. Opettajan tulisiikin aktiivisesti viedä luokkansa ”ulkomaailmaan” ja pitää luokkansa kosketuksessa elämään. Jos opettaja ei osaa vastata oppilaidensa kysymyksiin, hänen ei pitäisi esittää kaikkitietävää, vaan etsiä aktiivisesti vastauksia oppilaidensa kysymyksiin, niin koulussa olevista lähteistä kuin sen ulkopuolella olevista lähteistä. Tässä yhteydessä Freinet peräänkuulutti yhteistyötä vanhempien kanssa sekä vanhempien osallistumista koulutyöhön. Freinet halusi, että oppilaiden lisäksi kaikkien muiden ihmisten olisi helppoa tulla kouluun niin lasten vanhempien kuin muidenkin halukkaiden vierailijoiden. Hän halusi riisua koulun yltä ”oppineen naamion” ja poistaa sen, että kouluun tultaisiin kuten kirkkoon hattu kädessä ja nöyränä. Tätä ulkopuolista elämää opettajan tulisi kehittää myös siten, että opettaja pyytää kouluun eri alojen asiantuntijoita esimerkiksi puusepän tai vaikka puutarhan hoitoon perehtyneen ihmisen. (mt. 145-146.)

5.3. Freinetpedagogiikka yleisesti

Freinet'n pedagogiset perusajatukset voidaan tiivistää neljään kohtaan. Ensimmäinen kohta on, että lapsi ei väsy tekemään työtä, joka on kosketuksissa hänen omaan elämäänsä, ja joka on hänestä mielekästä. Toisena on, että opiskelu etenee kokeilevan hapuilun kautta. Kolmantena kohtana on vapaa itseilmaisu ja neljäntenä yhteisöllisyys. (Starck 1996, 30-31.)

Freinetpedagogiikassa on tyypillistä, että käytetään kaikkia aisteja. Oma työtä arvostetaan ja tekemällä opitaan. Omilla kokemuksilla ja havainnoilla on suuri merkitys itse oppimisessa. Oppiminen on kokeilevaa hapuilua, jota Freinet kuvaa seuraavasti: ”Tärkeää ei ole tietäminen, ei edes keksiminen; tärkeää on tutkiminen. Mieli ei ole lato, joka täytetään vaan liekki, jota ruokitaan.” (Lange 2000, 77.) Kokeileva hapuilu on oppilaiden omien kokeilujen, onnistumisten ja erehdysten kautta etenevä oppimismenetelmä. Starckin (1996) mukaan Freinet'n mielestä opettajan

tehtävä on järjestää oppimistilanteita, joiden avulla oppilas saa mahdollisuuksia edetä itsenäisesti kohti päämääräänsä. (mt. 61-62.)

Toinen freinetpedagogiikan käsite on luonnonmenetelmä. Se on melko samankaltainen kuin kokeileva hapuilu. Erona on Starckin (1996) mukaan se, että kokeilevaan hapuiluun liittyy enemmän erilaisten vaihtoehtojen kokeilemistä ja erehtymisen mahdollisuutta. Luonnonmenetelmässä taas painottuu jatkuva harjoittelun mahdollisuus. Kirjoittaminen ja piirtäminen kehittyvät luonnonmenetelmän avulla (mts. 64, 66).

Luovuuden ja kädentaitojen kehittäminen on freinetpedagogiikalle ominaista. Lapselle annetaan arvostelun sijaan onnistumisen kokemuksia ja oppimisen ilon elämyksiä. Freinet on kehitellyt kirjapainon kouluun. Kirjapainoissa painetaan havainnoista tehdyt kirjoitelmat luokkalehteen (Freinet 1987, 59-60). Kirjeenvaihtoystävien hankkiminen kuuluu myös asiaan. Luovuuden ja kädentaitojen avulla pyritään kehittämään oppilaiden vastuuntuntoista työskentelyä. (Puotiniemi 1988, 108-109.)

5.3.1. Koulupäivän toteuttaminen freinetpedagogiikan mukaan

Ranskassa ala-asteen freinetkoulun oppilaat aloittavat päivänsä tekemällä opettajan kanssa yksiohllisen sopimuksen päivän tehtävistä. Isompien oppilaiden kanssa tehtävät voidaan suunnitella jopa viikoiksi tai kuukausiksi. Esimerkiksi ensimmäisen luokan äidinkielen tunnilla oppilaat valitsevat tehtävänsä seuraavasti: Opettaja kirjoittaa oppilaiden valitsemia tehtäviä taululle tai tehtäväkortteihin. Niitä voivat olla, esimerkiksi oma kirjoitelma, kirjeenvaihto, sanakortit, kirjaston kirja, lasten pelikortit tai nukketeatteriesityksen keksiminen. Tehtävien vierelle merkitään oppilaiden nimet. Sen jälkeen oppilaat kirjoittavat tehtävät muistiin omaan päiväryhtiinsä, sillä seuraavalla ”vapaavalinnantunnilla” tehtävät vaihdetaan. Koko luokalla on siis oppimisvalmiudet kyseessä oleviin tehtäviin. (Puotiniemi 1988, 117- 118.)

Tällaisen työsuunnitelman tekeminen antaa lapselle tietyn itsemääräämisoikeuden työpäivän käytöstä. Kun oppilas on tavallisissa koulussa suoriutunut tehtävistään, annetaan hänelle lisää tehtäviä. Tämä puolestaan johtaa siihen, että oppilaat vitkastelevat tehtävissään ja yrittävät suoriutua niistä mahdollisimman hitaasti uusien tehtävien pelossa. Tällainen kilpailu ja rangaistus periaate ruokkii kyllä ahkeria oppilaita, mutta ei muita oppilaita. Silloin kun oppilailta on työsuunnitelmat, he haluavat edistyä yhä paremmin ilman, että työn laadusta tingitään. He haluavat ylittää itsensä, eikä vain esimerkiksi olla nopeita ja tehokkaita. (Freinet 1987, 110- 111.)

Tehtävät suunnitellaan niin realistisiksi, että oppilaat voivat saattaa ne itse loppuun asti. Opettaja tarkastaa tehtävät kuitenkin välillä. Äidinkieltä ja matematiikkaa on joka päivä. Kun oppilaat ovat saaneet pakolliset tehtävät suoritettua, voivat he siirtyä vapaasti muihin sovittuihin puuhiin. Opettaja neuvoo ja auttaa jokaista oppilasta. Opettajajohtoista opetusta annetaankin joka aineessa koko luokalle tai ryhmälle. Lopuksi oppilaat esittävät omat tuotoksensa ja suoritukset arvioidaan päivittäin yhdessä. Ryhmätöitä tehtäessä oppilaat saavat itse päättää aiheet ja opettaja antaa lähdekirjallisuusluettelon ja toimii tarvittaessa apuna. Luokissa on muun lähdekirjallisuuden lisäksi runsaasti muuta materiaalia, kuten sanomalehtiartikkeleita ja mallioppikirjoja. Aiheita pyritään käsittelemään kokonaisvaltaisesti ja niistä tehdään yhteenveto luokkalehteen. (Puotiniemi 1988, 118.)

Freinetluokan itseohjautuvilla metodeilla voidaan opetusta eriyttää siten, että jokainen saa kykyjensä mukaisia tehtäviä. Esimerkiksi kortistot sisältävät laajan aineiston äidinkieltä ja matematiikkaa. (Karonen & Lauriala 1986, 118.) Samoin tietokoneen avulla oppilas voi edetä opinnoissaan omaan tahtiinsa. Tietokoneen levykkeille on ohjelmoitu esimerkiksi matematiikan tehtävät ja harjoitukset, jotka voi tarkistaa vasta sitten kun on tehnyt ne. Tällöin oppilas kilpailee vain itsensä kanssa. Numerollista arviointia ei myöskään ala-asteella ole, vaan jokainen vie joka viikon lopussa kotiinsa sanallisen arvioinnin suorituksistaan ja käyttäytymisestään. (Puotiniemi 1988, 118.)

6 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Sosiaalipedagogiikka toimii tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana. Tämä tutkimus kohdistuu freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun opettajien työtapoihin sekä niiden suhteeseen oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen ja kehittämiseen. Seuraavaksi esitellään aikaisempia tutkimuksia koskien aiheemme keskeisiä sisältöjä: sosiaalipedagogiikkaa, freinetpedagogiikkaa, sosiaalista pätevyyttä sekä työtapoja.

Professori Juha Hämäläinen (1995) on tutkinut sosiaalipedagogiikan oppihistoriallista kehitystä Saksassa. Hänen tutkimuksensa kuvaa saksalaisen sosiaalipedagogiikan syntyä ja eri suuntauksia. Hämäläisen yhtenä keskeisenä tarkastelukohteena ovat sosiaalityön ja sosiaalipedagogisen työn tulkinnat sekä niiden suhde vastaaviin oppi- ja koulutusaloihin.

Kaarina Laine (2002) on tutkinut sosiaalipedagogiikkaa tutkimuksessaan. Hänen tutkimuksensa kohteena oli selvittää sosiaalipedagogiikan ydintä suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijoiden haastattelujen ja dokumenttien avulla. Laineen metodologisena perustana oli aineistolähtöisyyteen perustuva grounded-teoria.

Elina Nivala (2008) on tutkinut väitöskirjassaan kansalaiskasvatusta globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Nivalan tutkimuksen tavoitteena oli kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagogisen teoriakehyksen muodostaminen. Hänen tutkimuksensa oli kirjallisuuslähteisiin perustuva teoreettinen tutkimus.

Freinetpedagogiikkaa on muihin vaihtoehtopedagogiikkoihin verrattuna tutkittu Suomessa melko vähän. Pro gradu – tutkielmia on tehty freinetpedagogiikkaan liittyen jonkin verran. Turun Yliopiston Rauman Opettajakoulutuslaitoksessa sekä Helsingin Yliopiston Opettajakoulutuslaitoksessa tutkimuksia on tehty eniten. Tämä johtunee varmaankin siitä, että Suomen ainoat freinetpedagogiikkaa toteuttavat koulut sijaitsevat Helsingissä ja Raumalla.

Heikki Alare ja Ville-Pekka Vuorento (1998) ovat tutkineet pro gradu työssään opettajan auktoriteettia freinet- ja steinerpedagogiikassa. He tekivät tapaustutkimuksen 5-luokkien oppilaille.

Freinetpedagogiikan työkasvatusta ovat tutkineet Marjukka Puustinen (2000), Teija Häkkänen (1999) sekä Marianne Miskala (2006) progradu -tutkielmissaan. Puustisen tutkimus perehtyi työkasvatuksen tavoitteisiin, asemaan sekä toteutumiseen. Puustinen observoi kolmea Freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun opettajaa. Tutkimuksen yhtenä tarkoituksena oli selvittää Freinetpedagogiikan merkitystä työkasvatuksen näkökulmasta. Teija Häkkänen (1999) on tutkinut samoin periaattein freinetpedagogiikka kuin Puustinen, mutta Häkkänen kartoitti työkasvatuksen toteuttamista freinetpedagogiikkaa toteuttavissa päiväkodeissa sekä koululuokissa. Molemmat tutkimukset osoittivat, että työkasvatuksen merkitys koululuokissa on moninainen. Työkasvatus on opettajille tiedostettua sekä tavoitteellista toimintaa, joka kiinnittyy muuhun opetukseen ja kasvatustoimintaan luonnollisena kokonaisuutena. Marianne Miskalan (2006) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää freinetpedagogiikkaa toteuttavien henkilöiden näkemyksiä tulevaisuuden työelämästä sekä lasten ja nuorten kasvattamisesta sitä varten. Tutkimustulosten mukaan kohdehenkilöt näkivät ja kokivat tulevaisuuden työnkuvan ristiriitaisena. Miskalan mukaan hänen tutkimuksensa perusteella voidaan tehdä johtopäätös siitä, että freinetpedagogien ajatukset työhön kasvattamisesta edistävät työelämään sopeutumista.

Aikaisemmin työtapoja opetuksessa on tutkinut Pertti Vähätalo (1994), joka on eritellyt työtapoja opetustapahtuman eri yhteyksissä. Vähätalo on selvittänyt työtapojen yhteyksiä ja merkityksiä opetustapahtuman eri näkökulmilta. Tutkimuksessa suoritettiin myös pitkittäisleikkaus kasvatuksen historiassa esiintyviin opetusmenetelmiin.

Lea Pulkkinen (2002) on tutkinut sosiaalista alkupääomaa ja lasten sosiaalista kehitystä. Lea Pulkkisen Mukavaa yhdessä - kirja on syntynyt Mukava- hankkeeksi nimitetyn, peruskouluun kohdistuvan kokeilu ja tutkimushankkeen kehittelyn yhteydessä. Mukava – hanke tulee sanoista `muistuttaa kasvatusvastuusta`. Mukava- hankkeen tavoitteena oli kartuttaa peruskouluikäisten lasten sosiaalista pääomaa sekä tukea oppilaiden sosiaalista kehitystä. Pyrkimyksenä hankkeessa oli arvioida koulun mahdollisuuksia, toimia oppilaiden perusvoimavaroja vahvistavana tekijänä sekä suojata riskeiltä, niiden osalta joiden kasvuympäristössä on kehitystä vaarantavia piirteitä.

Asher ja Renshaw (1982) ovat tutkineet lasten sosiaalista kompetenssia ja vertaisasemaa. Heidän tutkimuksensa koski lasten tavoitteita ja strategioita sosiaalisissa tilanteissa ja vertaisryhmässä. He haastattelivat lapsia neljän hypoteettisen sosiaalisen tilanteen kautta.

7 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia sitä, millaisia työtapoja käytetään freinetpedagogiikkaa toteuttavassa koulussa ja opettajien työtapojen vaikutuksia oppilaiden sosiaaliseen pätevyyteen. Tässä tutkimuksessa halutaan saada lisäksi selville opettajien mielipiteitä siihen, mitä sosiaalinen pätevyys tarkoittaa, sosiaalisen pätevyyden tukemisen merkitystä opettajien näkökulmasta sekä työtapojen mahdollisuuksia sen tukemiseen. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007) mukaan pääongelma on yleisluontoinen kysymys, jonka perusteella tutkimuksen kokonaisuus hahmottuu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 122-124.)

Aineistosta nousi esiin kaksi eri osa-aluetta, joista muodostettiin seuraavat kaksi keskeistä tutkimusongelmaa:

1. Millaisia työtapoja freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun opettajat käyttävät opetuksessaan? Tutkimuskysymys sisältää kaikki ajatukset ja kokemukset heidän käyttämistä työtavoista. Mihin opettajan työtavat pohjautuvat? Miksi he käyttävät juuri niitä työtapoja? Perustelut?
2. Näkyykö opettajien käyttämissä työtavoissa oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukeminen ja edistäminen?

Tarkoitus on tutkia, miten opettajat ovat ottaneet huomioon omissa työtavoissaan sosiaalisen pätevyyden tukemisen? Ovatko huomioineet ylipäänsä ollenkaan? Miksi? Millaisia käsityksiä opettajilla on asian merkityksestä? Miksi? Miten opettajat ymmärtävät sosiaalisen pätevyyden? Mitkä ovat opettajien käyttämien työtapojen mahdollisuudet oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemisessa? Onko opettajien työtavoilla ja oppilaiden sosiaalisella pätevyydellä ylipäänsä yhteyttä toisiinsa?

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

8.1 Tutkimusote

Soininen (1995) on määritellyt, että tutkimusotteella tarkoitetaan yleisesti tieteen sääntöjä siitä, mitä pitäisi tutkia, millä keinoin tutkittaisiin ja millaisilla menetelmillä tietoa olisi hyvä hankkia. Tutkimusotteeseen olennaisena osana kuuluu myös se, miten hankittu tieto tulee järjestää, jotta tutkimus olisi tieteellisesti hyväksyttävää ja oikeaa. Tutkimusote kuvaa lähestymistavan tutkittavalle kohteelle. Tutkimusotteen valintaan vaikuttaa siis suuresti se, millainen tutkimuksen kohteena oleva ilmiö on. (mt. 29, 34.)

Hirsjärven (1985) mukaan tutkimusotteet perustuvat tieteenfilosofisista päätraditioista, joita on noussut esille länsimaisen tieteen piirissä kaksi, galileinen ja aristotelinen traditio. (mt. 63–64.) Näiden traditioiden pohjalta ovat kehittyneet tutkimusotteet, jotka nykyisin jaetaan kahteen eri lähestymistapaan kvantitatiiviseen tai kvalitatiiviseen. Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimusote perustuu positivismiin ja laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusote on taustafilosofialtaan hermeneuttinen. (Soininen 1995, 30–34.) Näiden kahden tutkimusotteen ero voidaan lyhyesti ilmaista Enerstvedtin sanoin. Määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimusote pyrkii selittämään ilmiöitä ja laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusote pyrkii ymmärtämään niitä. (Hirsjärvi 1985, 71.)

Sosiaalipedagogiikan monien määritelmien vuoksi ei voida vetää selkeää ajattelumallia, johon sosiaalipedagoginen tutkimus voitaisiin perustaa. Tämän vuoksi sosiaalipedagogiikkaa voidaan lähestyä eri paradigmojen kautta. Analyttisessä tarkastelussa voidaan lähteä kolmesta paradigmasta, joita käytetään kasvatuksen analyyseissa. Nämä ovat hermeneuttinen, positivistinen, ja kriittinen paradigma. (Hämäläinen & Kurki 1997, 37-38.) Tämän tutkimuksen lähtökohdaksi sopii hyvin hermeneuttinen paradigma, koska tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien käsityksiä ja mielipiteitä tutkittavasta asiasta. Tässä tutkimuksessa valittiin tutkimusotteeksi hermeneutiikkaan pohjautuva kvalitatiivinen tutkimusote.

Taustafilosofialta hermeneuttiseen perustuvan kvalitatiivisen tutkimusotteen mukaan kasvatukseen kuuluvat ilmiöt ovat subjektiivisia. Asioiden merkitykset löydetään hyvin persoonista

ja ne ymmärretään kulttuurisina ja persoonallisina. Kasvatukselliset ilmiöt perustuvat vuorovaikutukseen ja ne ovat vaihtelevia. Tämän vuoksi kasvatuksellinen käytäntö on intersubjektiivinen luonteeltaan. Käytännön ja teorian suhde on hermeneuttisen menetelmän mukaan ymmärtävä, tulkitseva ja kasvattava. Kasvatus nähdään sosiaalipedagogiikan orientaation valossa ihmisen persoonallisena rakentumisena. Myös tieto nähdään subjektiivisena, joka rakentuu yksilöiden tunteista, toiveista, merkityksistä ja toiminnasta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 40.).

Laadulliselle lähestymistavalle keskeistä on, että tutkimusyksiköiden suuri joukko ja tilastollinen argumentointitapa ei ole tarpeellista tai saati edes mahdollista. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on selittää yksittäistä tapahtumaketjua tai ilmiötä. Ilmiön pohjalta on tarkoitus luoda koko aineistoa koskevia sääntöjä. Laadullisessa analyysissä jo yksikin poikkeus kumoaa kyseessä olevan säännön ja se osoittaa, että asia pitää ottaa uudelleen tarkasteluun. (Alasuutari 1993, 22–24).

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä tutkimaan kohdetta kokonaisvaltaisesti mahdollisimman luonnollisissa sekä todellisissa olosuhteissa. Tapahtumaympäristön tulisi olla osa ilmiötä. Tutkimuksen lähtökohtana on siis aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tutkijat eivät saa millään keinoin kokeellisesti säädellä tutkittavaa ilmiötä tai ulkoisia muuttujia. Tämän vuoksi tutkimuksen kohderyhmänä ovat kaikki ongelman osa-alueet. Myös ympäristöstä nousevia, väliin tulevia, muuttujia pidetään ongelman osana. (Field & Morse 1985, 23; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161,165; Soininen 1995, 34.)

Laadullisella menetelmällä kerättyä aineistoa voidaan kutsua usein pehmeäksi menetelmäksi. Tämä on kritisointia siitä, että laadullinen tutkimus kuvaa kyseessä olevaa ilmiötä vain pinnallisesti, eivätkä sen tulkinta ja ymmärtäminen ole aina helppoa. Myös tutkijoiden läsnäolo tutkimushetkellä voi vaikuttaa tutkimuksen kohteena olevien käyttäytymiseen. (Soininen 1995, 34,39.) Laadullisen tutkimuksen hyvänä puolena kuitenkin yleisesti ottaen voidaan pitää sitä, että kerättyä aineistoa pystytään tarkastelemaan monista eri näkökulmista (Alasuutari 1993, 66).

8.2 Tutkimustyyppi

Soinisen (1995) mukaan tutkimustyyppi on hyvin läheisesti sidoksissa tutkimusotteeseen. Tutkimuksen tavoite eli se, millaista tietoa tutkimuksella haetaan, vaikuttaa suuresti tutkimustyyppin valintaan (mt. 75–76).

Tutkittaessa ihmisten käsityksiä ja mielipiteitä tutkittavasta asiasta yhdeksi hyväksi laadullisen tutkimusotteen tutkimustyyppi on osoittautunut fenomenografia. Tutkimustyyppi tässä tutkimuksessa valittiin fenomenografia.

8.2.1 Fenomenografian määrittelyä

Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimustyyppi, jonka tarkoituksena on tutkia ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Uljensin (1989) mukaan termi tulee kreikankielisistä sanoista fenomenon ja grafi, joista ensimmäinen on johdettu verbistä faino, mikä tarkoittaa ”tulla päivänvaloon”, ja toinen tarkoittaa ”kuvailla jotakin”. (Järvinen & Järvinen 2000, 86.)

Fenomenografia sana tulee siis sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata”. Fenomenografiselle tutkimukselle on ominaista tutkia, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu eri ihmisten tietoisuudessa. Käsitusten erilaisuus on riippuvainen ennen kaikkea ihmisten kokemustaustasta kuin ikäkaudesta. Fenomenografia eroaa muusta käsitetutkimuksesta siinä, että se on kiinnostunut käsitusten sisällöllisistä eroista. (Ahoon, Saari, Syrjäläinen & Syrjälä 1994, 114-115.)

Martonin (1982) mukaan fenomenografia kuvaa niitä laadullisesti erilaisia keinoja, joiden avulla todellisuuden eri puolet käsitteellistetään, sekä pyrkii etsimään saavutettujen kuvaustapojen kategorioiden välisiä suhteita. Fenomenografian kehittäjänä olivat professori Ference Martonin ja hänen tutkijaryhmänsä Göteborgin yliopiston kasvatustieteen laitoksella. Fenomenografia on saavuttanut pysyvän aseman tieteellisen tutkimuksen parissa ennen kaikkea Englannissa ja Pohjoismaissa. (Järvinen & Järvinen 2000, 86.)

Fenomenografinen tutkimustyyppi ei pyri siis tutkimaan ajattelu- ja havaintoprosesseja eikä ilmiön syvintä olemusta vaan se keskittyy tutkimaan ihmisten käsityksiä kyseessä olevasta asiasta tai ilmiöstä. Martonin (1981) mukaan, meidän tulisi hyväksyä se, että riittävän kiinnostavaa on etsiä ja löytää ne erilaiset keinot, joiden avulla yksilöt tulkitsevat, kuvaavat, käsitteellistävät ja ymmärtävät käsityksiä todellisuudesta. (Järvinen & Järvinen 2000, 86.)

Yhteenvetona voidaan sanoa, että fenomenografinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan asioita ja ilmiöitä toisen asteen näkökulmasta eli kysymyksen avulla: miltä maailma näyttää eri ihmisten näkökannalta. Sen lähtökohdaksi on ihmisten haastattelu eli empiirinen pohja. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on myös kuvata eri tavat ymmärtää jokin asia tai ilmiö eli sen laadullinen variaatio. (Gröhn 1992, 12.)

8.2.2 Ihmiskäsitys

Fenomenografiassa ihmiskäsityksen lähtökohtana pidetään sitä, että ihminen nähdään intentionaalisenä olentona. Ihminen nähdään siis mielellisenä yksilönä, joka ei ole ulkoisten ärsykkeiden heijastuma vaan itsenäinen subjekti. Hänen tehtävänä on pyrkiä rakentamaan itselleen realistinen kuva maailmasta. Hänen tarkoituksenaan on saada jäseneltyä maailmasta kartta itselleen. Sen avulla hän pystyy suunnistamaan eli suhteuttamaan kaikki kokemukset toisiinsa sekä näin ollen pystyy tekemään järkeviä päätöksiä toiminnastaan. (Ahonen ym. 1994, 121-122.)

Fenomenografisen ihmiskäsityksen mukaan kaikki kokemus on oppimista. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen pyrkii selittämään itselleen saadun kokemuksen. Tämän perusteella hän tekee siitä itselleen järkevän ajatusrakennelman, jonka avulla hän pystyy selittämään itselleen uusia kokemuksia. Ihmisellä on myös käytössä oma kieli, jonka avulla hän pystyy ilmaisemaan omia käsityksiään asioista ja ilmiöistä. Ihminen on siis tietoinen yksilö, joka rakentaa tietoisesti itselleen käsityksiä ilmiöistä sekä pystyy ilmaisemaan omalla kielellään tietoisia käsityksiään. (Ahonen ym. 1994, 121-122.)

8.2.3 Tiedonkäsitys

Ahosen ym. (1994) mukaan fenomenografista tutkimusta voidaan pitää empiirisenä. Siinä hankitaan empiirinen aineisto, josta tutkijat tekevät johtopäätökset ja kuvauksen. Aineiston hankkiminen sekä johtopäätösten teko ei kuitenkaan seuraa ulkoisesti havainnoivaa sekä induktiivisesti päättelevää näkökulmaa. Fenomenografinen tutkimus nojautuu monella tavalla laadulliselle tutkimukselle ominaiseen humanistisen tutkimuksen perinteeseen. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen toiminnan ymmärtämiseen tarvitaan humanistiselle tutkimukselle pohjautuvaa tiedonmuodostusta. (mt. 122.)

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole pilkkoa ihmisten ajattelua tai toimintaa ainoastaan havainnoinnin tai aikaisemman teorian perusteella muuttujiin tai tehdä kvantitatiivisten menetelmien avulla johtopäätöksiä eri muuttujien suhteista ja päätyäkseen lopulta kausaaliin selityksiin. Fenomenografisessa tutkimuksessa katsotaan, että ihmisen toiminta ja ajattelu on tällaisen analyttisen tutkimuksen kannalta liian moninaista, kokonaisvaltaista sekä subjektin tietoisuuteen liitettyä. (Ahonen ym. 1994, 122.)

Myös tutkijan oma subjektiivisuus eli hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat hänen tutkimiseensa. Tämän vuoksi pitäisi tiedostaa omat näkemykset ja käsitellä niitä tietoisesti. Ne vaikuttavat aineiston hankintaan ja tutkijan tekemiin johtopäätöksiin asioista ja ilmiöistä. Tämän

kaltainen hallittu subjektiivisuus on yksi tärkeä asia tutkimuksen luotettavuuden kannalta. (Ahonen ym. 1994, 122.)

8.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmä koostuu Hirsjärven ym. (1997) mukaan niistä käytännöistä ja tavoista, joilla tutkimukselle tärkeät havainnot saadaan kerätyksi. Tutkimusmenetelmän valintaa ohjaa se, keneltä, mistä tai minkälaista tietoa pitää etsiä. Lisäksi valintaan vaikuttaa myös tutkimuksen resurssit kuten käytettävissä oleva aika. (mt.182 – 184.)

Metsämuuronen (2003) kuvailee teoksessaan aineiston hankinnan menetelmistä seuraavat: haastattelun, havainnoinnin ja kirjalliseen materiaaliin perehtymisen. Klassisen jaon mukaan hän jakaa haastattelun kolmeen eri tyyppiin: avoinhaastattelu, teemahaastattelu ja lomakehaastattelu. Avoin eli ei-strukturoitu haastattelu muistuttaa luonteeltaan normaalia keskustelua, jossa haastattelija ei välttämättä ohjaile mitenkään keskustelun kulkua. Teema- eli puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muodot tai esittämisjärjestys ei ole ennalta määrätty, mutta tietyt teemat, joihin haastateltavia ohjataan, ovat tiedossa. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset ja niiden esittämisjärjestys on ennalta määrätty ja sama kaikille haastateltaville. Strukturoitu haastattelu suoritetaan yleisimmin lomakehaastatteluna ja parhaiten se soveltuu silloin, kun haastateltavat ovat melko yhtenäinen ryhmä. (mt. 185–189).

Tavallisin fenomenografisen tutkimuksen aineistonhankinta menetelmä on haastattelu. Haastattelu aineistonhankinta menetelmänä toteuttaa fenomenografisen tiedonkäsitykseen kuuluvan intersubjektiivisuuden. Intersubjektiivisuus tarkoittaa sitä, että hankkiessamme tietoa toisten ihmisten ajattelusta, prosessissa on koko ajan mukana myös tutkijan oma tietoisuus. Se vaikuttaa siihen, miten tutkija tulkitsee haastateltavan henkilön vastaukset. Intersubjektiivisen luottamuksen syntyminen edellyttää, että haastattelija on tiedostanut omat lähtökohtansa. Haastattelija on ensisijaisesti aktiivinen kuuntelija haastattelutilanteessa sekä haastateltavan tulee myös luottaa tutkijaan. Vuorovaikutus, haastateltavan ja haastattelijan välillä, pitäisi olla luontevaa keskustelua eikä kuulustelua. Tutkijan tulisi rakentaa luottamus niin tilanteen kuin henkilön mukaisilla toimenpiteillä. (Ahonen ym. 1994, 136-137.) Haastattelun lähtökohtana ja keskeisellä sijalla pitäisi olla haastattelun vuorovaikutuksellinen luonne haastattelijan ja haastateltavan välillä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Teemahaastattelua voidaan siis kutsua puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Teemahaastattelu on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelussa aihepiirit ovat

tiedossa ja jaettuna teemoittain, mutta kysymysten järjestys ja tarkka muoto puuttuvat. Tällöin tutkijalle jää vapaus sovittaa kysymysten muoto sekä osittain myös haastattelun sisältö haastateltavan henkilön ja keskustelun kulun mukaan. Teemahaastattelu vastaa hyvin monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia, minkä vuoksi sitä on käytetty paljon kasvatusta ja yhteiskuntatieteellisissä tutkimuksissa. (Eskola & Vastamäki 2001, 26-27; Hirsjärvi ym. 1997, 204 – 205; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Ahonen ym. 1994, 138.)

Jos haastattelija tuntee itsensä haastattelutilanteessa epävarmaksi tai ei tiedä, miksi haastattelee, voi se johtaa siihen, että haastattelusta ei saada tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Tämän vuoksi on tärkeää, että haastattelija tietää, mitä kysyä ja tekee haastattelut vapaaehtoisesti. Haastattelijan tulee olla täysin objektiivinen, haastateltavan persoonasta pitäminen tai ei-pitäminen ei saa näkyä. Haastattelijan tulee säilyttää luottamus, jotta saadaan tutkimukselle olennaista tietoa. (Holme & Solvang 1997, 110-116.) Myöskään aikaisempien haastateltujen käsityksistä ei tule puhua myöhemmissä haastatteluissa (Hirsjärvi 1985, 77). Näitä periaatteita pyrimme noudattamaan tutkimuksessa.

Tutkimushaastattelu muistuttaa paljon keskustelua. Molempiin liittyy vahvasti ei-kielellinen ja kielellinen kommunikaatio ja jossa kumpikin osapuoli vaikuttaa toisiinsa. Merkittävä eroavaisuus on kuitenkin se, että haastattelu tähtää informaation keräämiseen. Se on myös ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. (Eskola & Vastamäki 2001, 24; Hirsjärvi & Hurme 1985, 25; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 23.) Teemahaastattelussa ei voida siis kysellä sattumanvaraisia kysymyksiä. Kysymysten pitäisi pyrkiä löytämään tutkimusongelmiin, tutkimuksen tavoitteeseen sekä tehtäviin merkityksellisiä vastauksia (Sarajärvi & Tuomi 2002, 77). Teemahaastattelun kautta tässä tutkimuksessa pyritään saamaan vastauksia tutkimuksen tutkimusongelmiin sekä tutkimuksen tavoitteeseen. Teemahaastattelun sisältöä pohdittiin pitkään ja hartaasti.

Kysymysten muotoilu ja se miten haastattelija jäsentää tilannetta, määrittävät sen, millainen tutkimushaastattelu oikeastaan on. Kun tutkimuksen kohteena ovat muun muassa emotionaaliset, heikosti tiedostetut seikat, arvostukset ja ihanteet, kuten tässäkin tutkimuksessa, sopii tutkimushaastattelumenetelmäksi puolistrukturoitu haastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 35.)

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmäksi valittiin hyväksi havaittu puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu. Haastattelu sopii hyvin tutkimuksen aineistonkeruu menetelmäksi. Haastattelun avulla pystytään saamaan opettajien käsityksiä ja mielipiteitä kyseisestä asiasta. Haastattelussa jokainen voi muodostaa vapaasti mielipiteensä käsitellystä asiasta. Lisäksi pystytään syventämään aihetta lisäkysymyksillä, ja perustelujenkin pyytäminen on mahdollista.

Teemahaastattelun etuna voidaan myös pitää joustavuutta. Haastattelijan etuna on myös se, että hän pystyy toistamaan kysymyksensä ja oikaisemaan mahdolliset väärinkäsitykset. Lisäksi hän pystyy selkeyttämään sanamuotoja ilmauksissa sekä käymään luontevaa keskustelua haastateltavan kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-35; Sarajärvi & Tuomi 2002, 75.) Haastattelutilanteessa tiedonhankinnan suuntaaminen on siis hyvin tärkeää ja mahdollista. Näin ollen pystymme syventämään sekä selventämään haastateltavilta saatavia tietoja.

8.4 Tutkimuksen kohderyhmä

Kohderyhmä tutkimukseen valitaan harkinnanvaraisella otannalla. Soinisen mukaan tämä otantamenetelmä tulee melko useasti kysymykseen opinnäytetöissä. Sen johdosta otokseksi saadaan valittua vain ne, jotka ovat helpoimmin tavoitettavissa sekä edustavat tutkimuksen tarpeita. (Soininen 1995, 103.)

Alun perin tarkoituksena oli haastatella neljää freinetkoulun luokanopettajaa, jotka toimivat alkuopetuksessa opettajina, ja rajata tutkimuksemme koskemaan vain alkuopettajia. Kaikki neljä haastattelua saatiin sovittua samalle päivälle. Kaksi haastateltavaa perui osallistumisensa haastattelupäivänä koko tutkimukseen. Sen seurauksena aloimme pohtia tutkimuksen rajauksen muuttamista. Tämän tutkimuksen rajausta muutettiin koskemaan freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun 1-6 -luokkien opettajia. Näin haluttiin varmistaa, että tutkimusaineisto on tarpeeksi kattava. Otimme uudelleen yhteyttä jokaiseen koulun opettajaan. Tutkimukseen saatiin osallistumaan yhteensä viisi luokanopettajaa, joista kaikki toimivat eri luokka-asteilla. Tämän tutkimuksen rajauksen muuttaminen oli loppujen lopuksi erittäin hyvä asia, koska näin saimme koko koulun opettajien mielipiteitä ja käsityksiä tutkimusaiheesta.

8.6 Aineistonkeruun suorittaminen

Aineiston suorittamisen olosuhteet on kerrottava selvästi ja totuudenmukaisesti. Esimerkiksi haastattelu ja havainnointi tutkimuksissa kerrotaan olosuhteista ja paikoista, joissa haastattelut kerätään. Samoin kerrotaan haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, virhetulkinnat sekä tutkijan oma itse arviointi tilanteesta. Tutkijalla pitäisi myös olla tutkittavan suostumus osallistumisesta tutkimukseen. Tutkijan tulisi myös antaa kaikki informaatio, joka koskee tutkimusta sekä tutkittavan osallisuutta. Tutkijan tulisi taata myös tutkittavan nimettömyys, luottamuksellisuus sekä aineiston asianmukavien tallentaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 217, 26-27.) Näitä periaatteita olemme pyrkineet toteuttamaan tässä tutkimuksessa.

Tämä tutkimus suoritettiin Helsingin kaupungin Strömbergin koululla. Prosessin aluksi haettiin tutkimuslupaa Helsingin kaupungilta tutkimuksen suorittamiseen. Kun lupa myönnettiin, otettiin yhteyttä Strömbergin koulun rehtoriin helmikuussa 2009. Saimme suostumuksen tehdä tutkimusta Strömbergin koululla. Rehtorilta saatiin sähköpostitse niiden opettajien yhteystiedot, jotka olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Tämän jälkeen otettiin henkilökohtaisesti yhteyttä jokaiseen opettajaan ja sovittiin heidän kanssaan sopiva haastattelu-aika. Haastattelut sovittiin kaikki samalle päivälle. Haastattelupäivänä kaksi opettajaa perui osallistumisensa tutkimukseemme henkilökohtaisesti syihin vedoten. Tämän vuoksi otimme yhteyttä koulun muihin opettajiin ja kysyimme heidän suostumustaan osallistua tutkimukseemme. Sovimme jokaisen opettajan kanssa henkilökohtaisesti haastattelupäivän.

Tämän tutkimuksen ensimmäinen haastattelu tehtiin 20.4.2009, jolloin haastateltiin kahta koulun alkuopettajaa. Toinen haastattelukerta pidettiin toukokuussa 18.5.2009. Tällöin haastateltiin kahta koulun opettajaa. Viimeinen haastattelukerta oli 28.5.2009. Kokonaisuudessaan tutkimusaineisto koostuu tässä tutkimuksessa yhteensä viidestä haastattelusta. Haastateltavat opettajat toimivat jokainen eri luokka-asteella opettajina. Aineisto kattaa siis freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun 1-6 -luokkien opettajat eli puolet suomen freinetkoulun opettajista.

Haastatteluajat vaihtelivat kahdestakymmenestä minuutista neljäänkymmeneen minuuttiin. Jokainen haastattelu suoritettiin yksilöhaastatteluna. Yksilöhaastattelun hyvä puoli on muun muassa se, että haastateltavat voivat puhua vapaammin asioistaan ja omista mielipiteistään kuin ryhmähaastattelussa. Nauhoitimme jokaisen haastattelun, jotta koko tutkimusaineisto olisi mahdollisimman hyvin dokumentoituina.

Haastattelupaikaksi valittiin jokaisen opettajan oma luokkahuone, jotta opettajilla olisi turvallinen ympäristö tukena. Luokkahuoneessa ei haastattelun aikana ollut muita henkilöitä kuin haastateltava ja haastattelija. Haastattelun aluksi esittelimme itsemme haastateltavalle ja kerroimme yleisesti tutkimuksesta. Vastasimme myös haastateltavien esittämiin kysymyksiin aiheesta. Haastattelutilanteessa istuttiin vastakkain. Aluksi kysyttiin muutama taustakysymys koskien haastateltavan nimeä, koulutusta ja opettajakokemusta. Taustakysymysten jälkeen aloitettiin varsinainen haastattelu.

8.5 Aineiston analysointitapa

Suurimpana haasteena kvalitatiivisessa tutkimuksessa on pidetty aineiston analyysivaihetta. Laadullista tutkimusta voidaan pitää niin sanottuna käsityöläisyytenä, koska se on hyvin luova

prosessi. Se vaatii hyvin paljon tutkijaltaan kirjallisuuden lukeneisuutta sekä hyvin suurta paneutumista aineistonsa. Laadullisen tutkimuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on inhimillisen ymmärryksen parantaminen. Tutkijan tulisi siis pystyä tulkitsemaan aineistonsa tuloksia. Ihmisen arjen ymmärryksen lisäämistä voidaan parantaa oivaltavan ja kohdallisen tulkinnan kautta. Oivaltava tulkinta pitää sisällään teorian ja empirian vuoropuhelun. Tämä toteutuu vain siten, että tutkija on sisäistänyt aineistonsa ja pystyy kokoamaan aineistostansa tutkimustehtävän kannalta kokonaisuuden, joka pyrkii tuottamaan uutta tietoa sekä uutta ymmärrystä. (Eronen, Syrjäläinen & Värri 2007, 8.)

Mäkelän (1990) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen merkittävyyteen, arvioitavuuteen, analyysin kattavuuteen sekä riittävyteen tulisi kiinnittää huomiota tutkimusta tehdessä. Täten voitaisiin taata paremmin tutkimuksen onnistuminen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat selvästi yhteen. Vaikka kvalitatiivisessa tutkimisessa onkin aineiston keruu helpompaa kuin aineiston analysointi, on tärkeää, että aineistoa ei kerätä liikaa. Liian aineiston kanssa tutkija päätyy vain aineiston selailuun yrittäessään analysoida tuloksia. Tämän huomioimme tutkimuksessamme ja pidimme haastatteluiden määrän rajattuna. Analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija ei käytä aineistostaan vain satunnaisia otteita vaan perustaa analysointinsa koko aineistoon mahdollisimman kattavasti. (mt. 47-48, 52- 53.) Tässä tutkimuksessa aineistoa pyrittiin analysoimaan kattavasti, joka pienen aineiston myötä oli toteutettavissa hyvin.

Laadullisissa tutkimuksissa ja eri metodioppaissa on hyvin monenlaisia kuvauksia tutkimuksen analyysin toteutuksesta. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen tutkija Timo Laine on tehnyt jo kauan aikaa sitten laadullisen tutkimuksen analyysivaiheen etenemisen rungon. Laineen kuvausta on seuraavassa hieman muutettu, mutta periaatteessa se on pysynyt samana:

”1. Päätä, mikä tässä aineistossa kiinnostaa ja tee VAHVA PÄÄTÖS!

2.a. Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi.

2.b. Kaikki muu jää pois tästä tutkimuksesta!

2.c. Kerää merkityt asiat yhteen ja erikseen muusta aineistosta.

3. Luokittele, teemoita tai tyypittele aineisto. (tms.)

4. Kirjoita yhteenveto.” (Sarajarvi & Tuomi 2002, 93-94.)

Laineen tekemä laadullisen tutkimuksen analysointivaiheen runko kuvaa hyvin analysointivaiheen etenemistä vaihe vaiheelta. Tutkimuksessamme pyrimme käyttämään soveltuvien osin Laineen tekemää analysoinnin etenemiskaavaa.

Jotta aineiston analysointia voidaan ryhtyä tekemään, on aineisto saatettava sellaiseen muotoon, että analysoiminen olisi mahdollista (Metsämuuronen 2005, 233). Laadullisen aineiston analyysillä pyritään luomaan aineistoon selkeyttä sekä tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Aineistoa pyritään tiivistämään kadottamatta olennaisia informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998, 138.)

Ensimmäiseksi litteroimme haastattelut sanatarkasti. Litteroinnin jälkeen luimme haastattelut moneen kertaan läpi, jotta saisimme hyvän kokonaiskuvan tutkimusaineiston sisällöstä. Tämän jälkeen tarkoituksena oli eri käsitysten löytäminen aineistosta.

Analyysivaiheessa teemoittelulla tarkoitetaan sellaisten aineistosta nousevien piirteiden tarkastelua, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Aineistosta nousevat teemat voivat pohjautua haastattelun teemoihin. Odotettavaa onkin, että tutkimusongelmia valaisevat teemat tulevat esiin. Sen lisäksi voi tulla esiin lukuisia muitakin teemoja ja ne saattavat olla lähtöteemoja mielenkiintoisempia. Analyysistä esiin tulevat teemat rakentuvat tutkijan tulkintoihin haastattelujen pohjalta. (Eskola & Suoranta 1998, 175-176; Hirsjärvi & Hurme 2001, 173.) Eskolan ja Suorannan (1998, 176) mukaan teemoittelun onnistumisen kannalta hyvin oleellista on teorian ja empirian tiivis vuoropuhelu, joka ilmenee niiden liittymisenä tutkimustekstissä toisiinsa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli löytää tutkimusongelmiin mahdollisimman kattavia vastauksia sekä mahdollisesti muuta oleellisesti tärkeää tietoa tutkimuksen kannalta. Tämän tutkimuksen analysointitavaksi valittiin teemoittelu, koska aineistosta nousseet teemat jo itsessään pohjautuivat teemahaastattelun teemoihin. Totesimme, että teemoittelu analyysimenetelmänä sopi parhaiten tähän tutkimukseen. Tekstiä analysoitiin teemoittelemalla eli pyrittiin etsimään tutkimusaineistosta tutkimusongelmia valaisevia teemoja ja samankaltaisuuksia. Kaikista vastauksista alleviivattiin tutkimusongelmiin parhaiten vastauksia antavat kohdat. Tässä tutkimuksessa teemoiksi nousivat tutkimusongelmien jaon mukaisesti freinetkoulun opettajien käyttämät työtavat sekä oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukeminen opettajien työtapojen kautta. Sitä määritellään seuraavien teemojen kautta: sosiaalisen pätevyyden määrittely, sosiaalisen pätevyyden kehittämisen merkitys ja tärkeys kouluopetuksessa, sosiaalisen pätevyyden tukemisen huomioiminen opettajien työtapojen kautta, työtavat, jotka parhaiten edistävät sosiaalista pätevyyttä sekä työtavat, jotka voivat rajoittaa oppilaiden sosiaalisen pätevyyden edistymistä.

Tämän tutkimusaineiston analysointi esitellään seuraavassa luvussa nousseiden teemojen pohjalta. Tutkimusaineiston analysoinnissa käytetään sitaatteja, koska ne havainnollistavat analyysia parhaiten. Sitaattien jälkeisissä suluissa ilmoitetaan kenestä tutkimushenkilöstä on kyse. Tutkimuseettisistä syistä haastateltavat opettajat eivät esiinny kuitenkaan omilla nimillään vaan heistä käytetään lyhenteitä. Haastateltavia kuvataan lyhennelmillä seuraavasti: LO1, LO2, LO3, LO4 ja LO5.

9 TUTKIMUSAINEISTON ANALYSOINTIA

9.1 Freinetpedagogiikkaan perustuvan koulun opettajien käyttämät työtavat

9.1.1 Opetussuunnitelman käyttö

Opetussuunnitelmalla on kaksi keskeistä ja tärkeää tehtävää, ne ovat tiedollinen ja kasvattava tehtävä. Opetuksessa nämä asiat nivoutuvat yhdeksi kokonaisuudeksi. Opetussuunnitelmat kertovat aina jotain tietyn maan tai yhteisön kulttuurista ja painotettavista asioista sekä arvoista ja asenteista. Ne kertovat sen, mitä maassa tai yhteisössä pidetään tärkeänä, mitä asioita halutaan painottaa ja mitä asioita pidetään tärkeinä opetettavina asioina kansalaisille. Opetussuunnitelman taustalla vaikuttaa tietenkin myös maan tai kansan poliittinen ja kulttuurinen arvoperusta. Se on myös läsnä aina opetuksessa ja kasvattamisessa. Niin sanotun virallisen opetussuunnitelman lisäksi opettajan opetustyötä ohjaavat erilaiset piilo-opetussuunnitelmat. Niiden kautta opitaan muun muassa sosiaaliset roolit, asenteet ja monet muut näkökulmat elämästä. Opettajan omat arvot ja asenteet ovat läsnä opettajan työssä jatkuvasti. (Kelly 2004, 2-7) Tämä asia jokaisen opettajan olisikin hyvä tiedostaa, koska arvojensa ja asenteidensa kautta opettaja ohjaa ja painottaa omaa työskentelyään.

Strömbergin koulun opetussuunnitelmassa opettajien työskentelyn eheyttämisen tavoitteena on lisätä kasvatuksen ja opetuksen johdonmukaisuutta sekä kehittää kokonaisnäkömyksen syntymistä ottaen huomioon oppilaan edellytykset ja ikäkauden. Opetus tulisi rakentaa oppilaiden aikaisempien kokemusten ja tietojen pohjalle. Opettajilta tämä vaatii tietoisuutta opetussuunnitelmasta ja oppikirjalähtöisyydestä pois oppimista. (Helsingin Strömbergin koulun opetussuunnitelma, 8-10.) Kolmen opettajan (LO2, LO3, LO5) haastatteluista kävi ilmi opetussuunnitelman käyttö omaa työtään suunnitellessaan. He pitivät opetussuunnitelman käyttöä oman työn suunnittelun lähtökohtana. Opettajat mainitsivat opetussuunnitelman olevan niin laaja, että lukuvuoden aikana he eivät ehdi käydä kaikkia sisältöjä läpi. He sanoivat valikoivansa ne painotukset opetussuunnitelmasta, joita pitivät tärkeimpinä asioina.

”...on myös oppinut siihen, että mä opetussuunnitelmasta käyn, katon kaikki mitä pitää tehdä ja sieltä niin ku ne painotukset (LO2).”

”...opetussuunnitelmat on niin valtavan laajoja, että täytyy miettiä miten saadaan käytyä asioita läpi (LO5).”

”...kun meillä opetussuunnitelma, missä hirveästi sisältöjä mitkä on tarkoitus oppia eikä niitä voi niin ku sivuuttaa...(LO3).”

9.1.2 Pois oppikirjalähtöisyydestä

Freinetpedagogiikan mukaan opetus lähtee lapsesta eikä kirjasta. Lapselle on annettava mahdollisuus kokeilla ja löytää omaehtoisesti asioita. Kirjat eivät anna lapsille löytämisen ja oppimisen iloa. Erityisesti varhaislapsuudessa kirjojen käyttäminen ei ollut hänen mielestään suotavaa. (Puotiniemi 1988, 110- 111.) Myös Strömbergin koulun opetussuunnitelmassa mainittiin, että koulun opettajalta eheyttäminen vaatii oppikirjalähtöisyyden pois oppimista.

Myös kaikkien opettajien puheista kävi ilmi, että oppikirja ei ole pääroolissa opetuksessa. He painottivat tekemällä oppimista sekä toiminnallisuutta omassa opetuksessaan. Jokainen opettaja kuitenkin sanoi käyttävänsä kirjaa osana opetustaan esimerkiksi valikoidessaan tärkeimmät opetettavat sisällöt oppiaineista.

”...kirjat meillä on käytössä, mut mä en mitenkään tuijota niitä matikankirjoja, että tässä on näin, on näin ja näin monta sivua, mitä pitäis saada tehtyä vaan mä katon mikä on se perusjuttu mitä pitää harjoitella, niitä me tehdään, me hypitään sieltä kirjasta miten sattuu ja jätetään tehtäviä tekemättä.(LO2).”

...käytetään oppikirjaa matematiikassa, äidinkielessä sitten tietysti pyrkimys on talon tapoja noudattaen siihen, että olis sitä toiminnallista työskentelyä mahdollisimman paljo (LO3).”

Yksi opettaja (LO1) kertoi käyttävänsä ainoastaan äidinkielessä oppikirjaa. Opettaja kertoi omien käsien olevan yksi hyvä oppikirja omassa opetuksessaan.

”...ei käytetä, tässä meillä on oppikirja (näyttää kättään)...mut sitten äidinkielessä mul on aapinen...muihin oppiaineisiin mul ei o kirjoja (LO1).”

9.1.3 Monipuolisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opetuksessa pitäisi käyttää mahdollisimman monipuolisia työtapoja, joiden tarkoituksena olisi ohjata ja tukea oppilaiden oppimista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.) Myös jokainen haastateltava

pyrki käyttämään opetuksessaan mahdollisimman monipuolisia työtapoja rikastuttaakseen opetustaan.

”... mä pyrin siihen, että oppiaineesta riippumatta käytetään monipuolisia työtapoja, että on niin kun mitä vaan. Niin välillä sitä voidaan käydä enemmän niin luetaan kirjasta...ja sitten välillä saatetaan tehdä jotain näytelmää, esitelmää... (LO3).”

Yksi opettaja (LO4) kertoi painottavansa opetuksessaan monipuolisuutta sekä ryhmä- ja parityöskentelyä. Opettaja kertoi työtavan valintaan vaikuttavan oleellisesti opiskeltavan aineen vaikeustaso ja oppilaiden henkilökohtaiset tasot.

”...pyrin monenlaisiin työtapoihin esim. öö.. ryhmätöitä suosin ja-a paritöitä ja tota monesti on semmosia asioita, joita ei pysty suorittamaan itsenäisesti...ja ja se riippuu opiskeltavan aineksen vaikeustasosta, paljon siitä mikä sopii. Pyrin, pyrin totta kai siihen, että että, että katon henkilökohtaisesti sitä oppilasta...miten parhaiten omaksuu sen asian.(LO4)”

Työtavan valitsemisessa tärkeää on opetuksen tavoite, eli se mihin opetuksessa pyritään (Vuorinen 1993, 68-71.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) sanotaan, että tärkeää olisi käyttää opetuksessa oppiaineelle soveltuvaa menetelmää-- (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.) Toinen opettaja (LO5) perusteli työtapojen monipuoliseen käyttöön ja valintaan vaikuttavan suuresti opetettava asia ja se mitä tunnilla pitäisi tehdä.

”Ihan kaikenmoisia työtapoja, se riippuu aina siitä, mitä tehdään. Mun mielestä vaikuttaa se, että on jokin, mitä pitää opiskella, niin se se ratkaisee... (LO5).”

9.1.4 Eriyttäminen

Tärkeää olisi myös se, että opettaja ottaisi oppilaiden erilaiset oppimistyylit sekä poikien ja tyttöjen väliset yksilölliset erot kehityksessä että oppilaiden erilaiset taustat huomioon omaa opetustaan suunnitellessaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19). Neljä opettajaa (LO1, LO2, LO4 ja LO5) kertoi eriyttämisen olevan oleellinen osa omaa opetusta. Opettajat pitivät tärkeinä omassa opetuksessaan yksilöllisten erojen huomioimista, omaan tahtiin tekemistä sekä erilaisten oppijoiden huomioimista.

”...katson henkilökohtaisesti sitä oppilasta kenen kanssa hän pystyy toimimaan ja miten parhaiten hän omaksuu sen asian (LO4).”

”Se, että harvemmin lapset tekee samaa, vaan mä työskentelen niin et me opetellaan uudet asiat alkuviikosta sitten niitä tehdään omaan tahtiin (LO1).”

Yksi opettaja (LO5) mainitsi myös eriyttämisen haastavuuden. Hän koki eriyttämisen olevan haastavaa, koska oppilaat ovat kaikki erilaisia ja he oppivat jokainen omaan tahtiin ja omalla tavallaan.

”...tässä on niin erilaisia oppijoita ja oppilaita. Että eriyttämisen haaste on valtava suuri ja siten että mitä itse kukin kanssa tekee (LO5).”

9.1.5 Toiminnallisuus

Freinet kehitti koulustaan 1920-luvulla toiminnallisen työkeskuksen. Työpajojen kautta tutustuttiin muun muassa maanviljelyyn, kotieläinten hoitoon, metallitöihin, rakentamiseen ja taloustöihin. Myös tutkiva työ ja tiedon keruu opittiin työpajojen avulla. (Freinet 1987, 76-77; Starck 1996, 41-42.) Nämä Freinet ajatukset näkyivät melko selkeästi opettajien käyttämissä työtavoissa. Strömbergin opetussuunnitelmassakin toiminnallisuus ja tutkivat työpajat korostuivat. Kaikki haastateltavat kertoivat käyttävänsä toiminnallisia työtapoja, mikä pitää sisällään erilaiset työpisteet, työpajat, eläytymismenetelmät sekä opetusvälineiden käytön.

Toiminnallisiin työtapoihin kaksi opettaja (LO1, LO2) sisällytti tarkoituksenmukaisen opetusmateriaalin ja -välineiden käytön. Toinen opettaja (LO1) koki opetusmateriaalin käytön varsinkin pienten oppilaiden kohdalla olevan todella tärkeää, jotta oppilaat saavat itse oppia asioita tekemällä.

”No toiminnallisuus on osana oppikokonaisuuksia, että se on matkassa sitten matikkavälineiden käyttöä, aina kun se on tarkoituksen mukaista...(LO2).”

”Ja nyt kun mulla on pieniä oppilaita näille mä niin kun pidän hirmu tärkeänä sitä, et on kaikenlaista vempainta, minkä avulla sit vastataan, tehdään ja opiskellaan sillai niin kun tekemällä (LO1).”

Kaksi opettajaa mainitsi toiminnallisen työtavan eri työpajojen käyttönä. Toinen opettaja (LO3) painotti ylipäänsä tekemällä oppimisen tärkeyttä ja sanoi käyttävänsä opetuksessaan mahdollisimman paljon sitä. Hän kertoi työpajojen tarkoituksena olevan ennen kaikkea tekemällä

oppiminen. LO4 kertoi käyttävänsä myös työpistetyöskentelyä sekä elämyksellistä työtappaa työpajojen käytön ohella.

”Tekemisen kautta pyritään tekemään mahdollisimman paljon, mut kuitenkin meillä on näitä työpaja aineita, missä sitten tai työpajoja, joissa on enemmän vielä pinnalla se itse tekeminen (LO3).”

”...sitten toiminnallisia työtappoja pyrin suosimaan myös, ja, ja tota jossain oppiaineissa työpistetyöskentelyä, että eli tiloja käytetään hyväksi. ...esimerkiksi historiassa käytetään elämyksellisyyttä (LO4).”

9.1.6 Yhteisöllisyys

Yhtenä freinetpedagogiikan perusajatuksen on yhteisöllisyyden korostaminen ja ylläpitäminen (Starck 1996, 30-31.) Myös Strömbergin koulun opetussuunnitelmassa painotettiin freinetpedagogiikan perustana olevaa koko koulun yhteisöllisyyden luomista sekä kunnioittavan suhteen luomista ihmisten välillä. (Helsingin Strömbergin koulun opetussuunnitelma, 8-10.) Kolme haastateltavaa kertoi yhteisöllisyyden olevan tärkeänä osana omaa toimintaansa opettajana.

Yksi haastateltava (LO5) sanoi lähtökohtanaan olevan sen, että ensimmäisenä hän pohtii oppilaiden tarpeita yhteisönä. Tämän lähtökohdan kautta, hän lähtee pohtimaan oppilaiden tarpeiden hyödyllisyyttä yksilöiden kannalta.

”...mietin sitä, mitä mun oppilaat niin ku oikeestaan tarvii yhteisönä, ja sitä kautta lähen miettimään oppilaita, että mitä ne näillä asioilla tekisi (LO5).”

Kahden opettajan (LO3, LO2) puheista kävi ilmi, että freinetläisyyteen hyvin oleellisena asiana kuuluu yhteisöllinen toiminta sekä yhteisöllisyyden korostaminen opetuksessa. Toinen opettaja perusteli yhteisöllisyyden merkitystä ja käyttöä oman koulun yhtenä periaatteena.

”Freinetläisyys...ois se, että ois yhteisöllistä toimintaa...yhteisöllisyyttä korostetaan...(LO3).”

”...yhteisöllisyys on niin kun tän koulun idea (LO2).”

Yksi haastateltava (LO1) oli toista mieltä kyseessä olevasta asiasta. Opettaja painotti yksilöiden huomioimista opetuksessa ja kertoi ohjaavansa oppilaita mieluummin yksilöllisesti kuin pitävänsä ohjauksia yhteisesti koko ryhmän kesken.

” Sit mä ohjaan mielummin niin kun yksilöä kuin isoo ryhmää...(LO1).”

9.1.7 Opettajajohtoisuus

Kaikki haastateltavat opettajat mainitsivat käyttävänsä muiden työtapojen ohella perinteistä eli opettajajohtoista työtapaa opetuksessaan. Opettajien mielestä perinteinen opetustyyli piti sisällään oppikirjan käytön sekä opettajajohtoisen asioiden opettamisen. Opettajat kuvailivat perinteistä opetustyyliä seuraavin sanoin:

”...paljon tällaista perinteistäkin työskentelyä, käytetään oppikirjaa...(LO3).”

”Sitten on kyllä ihan perinteistäkin tämmöstä opettajajohtoistakin opetusta (LO5).”

”...mulla on myös noita varsinaisia tällasia opetusstunteja...(LO2).”

”...et mä opetan yhden kerran ja sen jälkeen ne tekee tehtäviä...(LO1).”

Yksi opettaja (LO4) perusteli perinteisen opetustyylin käyttöä sillä, että joitakin asioita oppilaat eivät opi ilman perinteistä opettajajohtoista työtapaa.

”...joku, mitä ei vaan tajua tai opi, jos ei sitä ihan niin kuin vanhoilla behavioristisilla menetelmillä mee...jotkut asiat on vaan pakko oppia noin...(LO4).”

9.2 Oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukeminen opettajien työtapojen kautta

9.2.1 Sosiaalisen pätevyyden määritelmät

Kaikki haastateltavat osasivat päätellä, mitä sosiaalinen pätevyys tarkoittaa. Vaikkakin yksi haastateltava (LO2) sanoi kuulevansa termin ensimmäistä kertaa elämässä, hän kykeni päättelemään, mitä se tarkoittaa. Toinen haastateltava (LO5) ei ensin osannut vastata kysymykseen, mutta muotoilemalla kysymyksen uudestaan, hän pystyi määrittelemään käsitteen mietittyään asiaa hetken.

”Aha, mitä se vois olla... en mä nyt osaa sanoa, mitä se vois olla... Sosiaalisesti pätevä ihminen, hmm, mulle tulee mieleen... (LO5).”

”Nyt kuulen ton termin ensimmäistä kertaa, mutta luulen että tarkoitetaan...(LO2).”

Sosiaalisesti pätevä yksilö osaa käyttäytyä sosiaalisesti taitavasti vuorovaikutustilanteissa eli hän on empaattinen ja yhteistyöhaluinen-- (Aho & Laine 1997, 105). Myös kaikki opettajat määrittivät sosiaalista pätevyyttä yhteistyökykykäsitteen avulla. Opettajat sisällyttivät yhteistyökykykäsitteeseen kyvyn tulla toimeen muiden ihmisten kanssa sekä kyvyn myönteiseen ja rakentavaan vuorovaikutukseen erilaisten ihmisten kanssa.

” Sosiaalisesti pätevä ihminen, hmm, mulle tulee mieleen yhteistyökyky ensimmäisenä (LO5).”

”...sitä, että kaikista ei tarvi tykätä, mutta kaikkien kanssa täytyy tulla toimeen (LO1).”

”...oppilaiden kyky työskennellä toisten kanssa...(LO4).”

”...sosiaalisesti pätevä ihminen olis niin kun semmonen, joka pystyy myönteisesti oleen kanssakäymisessä...myönteisesti ja rakentavasti ...(LO3).”

”...tarkoitetaan sosiaalisesti taitavaa lasta...että pystyy toimimaan mahdollisimman erilaisten ihmisten kanssa, aikuisten ja lasten...silleen järkevästi (LO2).”

Yhteistyökyky määritelmän lisäksi, kaksi opettajaa määritteli käsitettä seuraavin tulkinnoin. LO4 oli sitä mieltä, että sosiaalinen pätevyys tarkoittaa myös sitä, että tuntee olevansa tärkeä osa jotakin toimintaa. Myös Jaraston ja Sinervon (1998, 116, 154.) mukaan lapsi alkaa kouluiässä ymmärtää ryhmädynamiikkaa paremmin ja hänen halunsa kuulua johonkin ryhmään suurenee. Kouluiässä kaverit ja ystävät tulevat siis hyvin tärkeiksi lapselle. LO3:n mukaan sosiaalisesti pätevä lapsi pyrkii ohjaamaan lisäksi muitakin sellaiseen toivottuun sosiaaliseen kanssakäymiseen.

Haastateltavat määrittelevät sosiaalista pätevyyttä sitä kuvaavien osatekijöiden avulla, mitkä ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, ystävyysuhteet, itsetunto, sekä moraalin kehitys. Näitä osatekijöitä olemme kuvanneet teoriaosuudessa luvussa kolme.

Kolme haastateltavaa (LO1, LO2, LO5) mainitsi selkeästi, että sosiaaliset taidot ja niiden kehittäminen kuuluvat sosiaaliseen pätevyyteen. Sosiaaliset taidot tarkoittavat taitoja, joiden avulla yksilö kykenee toimimaan ryhmässä ryhmän jäsenenä, ratkomaan ja sopimaan sosiaalisia ristiriitoja

sekä tarvittaessa pitämään omia puoliaan (Himberg & Jauhiainen 2000, 81). Nämä asiat käyvät ilmi myös haastateltavien ajatuksista sosiaalisesta pätevyydestä.

”...että jos mietitään sitä, että elämää vartenhan nää lapset täällä on kasvamassa, niin kyllä tässä elämässä sosiaaliset taidot on tosi hyviä. (LO1).”

”Ja se sosiaalisten taitojen oppiminen ja sellanen niin kun ihmisten kanssa toimiminen...(LO2).”

”Se mutta kuinka hyvin sitten oppii työskentelemään toisten kanssa, että ei tarvitse mun mielestä valmiiksi osata, sosiaalisia taitoja, niitä voidaan auttaa (LO5).”

Sosiokognitiiviset taidot pohjautuvat yksilön sosiokognitioihin eli sosiaaliin tietoihin ja käsityksiin, joita yksilö muodostaa ihmisistä, heidän persoonallisuudestaan sekä tavoitteista (Himberg & Jauhiainen 2000, 75). Sosiokognitiiviset taidot tarkoittavat sellaista kykyä, jonka avulla osaa tehdä oikeita havaintoja, tulkintoja sekä päätelmiä sosiaalisista tilanteista (Salmivalli 2005, 87). Haastateltavien puheista voi myös havaita näihin sosiaaliin tietoihin liittyviä seikkoja. Asiat ovat paljon samansuuntaisia miten haastateltavat kuvailivat ylipäänsä sosiaalisesti pätevää lasta. Niistä on kuitenkin havaittavissa myös sosiokognitiivinen puoli eli käsitykset ja tiedot sosiaalisista tilanteista. LO2 viittasi alla mainitussa kommentissaan järkevään yhteistyöhön kuvaillessaan sosiaalista pätevyyttä. Hänen kommenttinsa järkevästä toiminnasta viittaa juuri sosiaaliin tietoihin ja taitoihin, jotka kuuluvat sosiokognitiivisiin taitoihin. Yhteensä kolme opettajaa (LO1, LO2, LO3) määritteli sosiokognitiivisia taitoja yhtenä sosiaalisen pätevyyden osana seuraavasti:

”...toimii niin nii että huomioi kaikki ja pyrkii niin kun niin sen lisäksi vielä pyrkii vielä ehkä ohjaan muitakin sellaseen tavallaan toivottuun sosiaaliseen kanssakäymiseen.(LO3).”

”...että sä pystyt odottamaan vuoroas ja et puhu toisten päälle...(LO1).”

”...toimimaan mahdollisimman erilaisten ihmisten kanssa ja, aikuisten ja lasten...silleen järkevästi.(LO2).”

Haastateltavat määrittelivät sosiaalista pätevyyttä sosiaalisten suhteiden kautta. Kaksi haastateltavaa (LO1, LO4) liitti sosiaalisen pätevyyden luokan ystävyys-suhteisiin, jotka siis ovat myös sosiaalisia suhteita. Heidän ajatuksensa tukevat myös osaltaan seuraavaa Salmivallin tulkintaa ystävyys-suhteista. Salmivallin (2005, 53) mukaan ystävyys-suhteen tärkein ominaisuus on

vastavuoroisuus eli molemminpuoliset positiiviset tunteet. Sekä ystävyysuhteet että toverisuosio vaikuttavat lapsen hyvinvointiin.

”...ryhmät sellaisiks, et siel ois niin kun kaikilla hyvä olla...(LO1).”

”...lapset tulis toisten kanssa toimeen ja kokis myönteisiä kokemuksia...(LO4).”

Yksi haastateltavista (LO1) pohti selkeästi itsetuntoa osana sosiaalista pätevyyttä luokkatyöskentelyssä ja koulun arjessa. Hän peilasi kokemuksiaan myös omaan lapsuuteensa ja pohti itsetunnon kehitystä kouluympäristössä. Keltikangas-Järvinen määrittelee itsetuntoa siten, että jokaisella ihmisellä on jonkinlainen hänelle tyypillinen yleinen itsetunto, joka koostuu siitä miten hän ylipäänsä luottaa ja katsoo selviävänsä elämässä, ja ottavansa vastaan häntä kohtaan tulevat haasteet. Itsetunto ei siis ole yksi ominaisuus vaan kokonaisuus, joka rakentuu monilla eri elämäntilanteilla tunnetusta itseluottamuksesta. Esimerkiksi juuri tunne sosiaalisista tilanteista selviytymisestä tai sosiaalisesta suosioista ovat yksi itsetunnon alue. (Keltikangas-Järvinen 1996, 26–28.)

”...kaikkien ei tarvitse olla kauheen aktiivisia, rohkeita ja reippaita...pikku hiljaa pienin askelin...pystyy tekemään siitä harjoittelua, pienesti, ja omassa turvallisessa ryhmässä harjoitella sitä esiintymistä ja ja itsensä ilmaisemista...(LO1).”

Ahon (1997) mukaan moraalilla tarkoitetaan hyvän ja pahan sekä oikean ja väärän erottamista toisistaan. Yhdestä näkökulmasta katsottuna moraalilla pitää sisällään uskomuksia, periaatteita ja standardeja, joita yksilö on kehittänyt voidakseen olla vuorovaikutuksessa oman ympäristönsä kanssa. (Aho & Laine 1997, 106.) Vastuun sekä oikean ja väärän kautta kaksi haastateltavaa (LO1, LO4) kuvaili sosiaalista pätevyyttä.

”...et oppilaille tulee semmonen tunne, et mä hoidan tän nyt mallikkaasti, kun kerran mulle nyt annetaan tällanen vastuutehtävä...(LO4).”

...me ollaan me ja että jokainen vaikuttaa, et jokainen vaikuttaa siihen toimintaan, siihen ryhmän toimintaan, ihan jokainen, oli sit aikuinen tai lapsi ja siihen omaan vastuun ottamiseen siitä käytöksessä ja tässä toiminnasta ja että jokainen vastaa...(LO1).”

9.2.2 Sosiaalisen pätevyyden tukemisen merkitys opetuksessa

Vuorovaikutustilanteet ja sosiaalinen käyttäytyminen ovat hyvin tärkeitä sosiaalisten suhteiden luomisessa. Sosiaalinen näkökulma yhdistää ihmiset, minkä tuloksena muodostuu yhteinen kokemus ja tätä kautta toiminta. Sosiaalisesti taitava käyttäytyminen on siis tilanteeseen sopivaa käyttäytymistä. (Alerby ym. 2008, 40; Salmivalli 2005, 79.) Buberin (2002) mukaan ihmisenä oleminen onnistuu vain olemalla suhteessa muiden ihmisten kanssa. Buber on määritellyt osuvasti sosiaaliseen pätevyyteen hyvin olennaisesti kuuluvan tekijän eli suhteessa olemisen muiden ihmisten kanssa. Myös freinetpedagogiikan mukaan on tärkeää, että lapsi saa kehittää eri taitojaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Strack 1996, 21). Haastateltavat määrittivät edellä mainittujen asioiden mukaan sosiaalisen pätevyyden tukemisen merkitystä kouluissa. Kaikki haastateltavat pitivät sosiaalisen pätevyyden tukemista opetuksensa yhtenä tärkeimpänä asiana. Haastateltavat määrittivät sosiaalisen pätevyyden merkitystä ja tukemista opetuksessa muun muassa sosiaalisten taitojen, ihmiseksi kasvamisen, ihmissuhteiden, myöhemmän elämän, vastuun ottamisen ja myönteisten kokemusten kautta.

Kaksi opettajaa (LO1, LO2) toi esille sosiaalisen pätevyyden merkityksen ja tärkeyden sosiaalisten taitojen oppimisen tärkeytenä. He perustelivat sosiaalisten taitojen oppimisen tärkeyttä elämässä pärjäämisinä.

”Se on A&O , sehän on ihan älyttömän tärkeää, että jos mietitään sitä, että elämää vartenhan nämä lapset täällä on kasvamassa, niin kyllä tässä elämässä sosiaaliset taidot on tosi hyviä (LO1).”

”Se on tärkein juttu, niin kun mä jo sanoinkin, kaikki yritän mieltä sillä tavalla ...sosiaalisten taitojen oppiminen ja sellanen niin kun ihmisten kanssa toimiminen ...(LO2).”

Yksi opettaja (LO4) toi esille sosiaalisen pätevyyden oppimisen tärkeyden myönteisten kokemusten saamisena. Hän piti tärkeänä, että lapset pystyisivät olemaan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa. Opettaja perusteli sosiaalisen pätevyyden oppimisen merkitystä myös oppilaiden vastuunottamisen kannalta.

”...lapset tulis toistensa kanssa toimeen ja kokis myönteisiä kokemuksia...että hommat sujuu ja saadaan toimimaan ja pystyy ottaan vastuuta...(LO4).”

Kaksi opettaja perusteli sosiaalisen pätevyyden tärkeyttä tulevaisuuden kannalta. Toisen opettajan (LO5) mielestä ihmisten pitäisi oppia vuorovaikutustaitoja, jotta he pystyisivät muodostamaan elämässään ihmissuhteita. Opettaja toi myös esille sen, että olisi tärkeää pystyä työskentelemään muiden ihmisten kanssa. LO3:n puheista kävi esille sosiaalisen pätevyyden merkitys ja sen opettamisen tärkeys ylipäänsä ihmisenä kasvamisena.

”Mä lähen siitä mun työskentelyssä...täytyy osata vuorovaikutustaitoja liittyen myöhempään elämään ja tai muodostaan ihmissuhteita...jos ei kykene työskentelemään ja on kovin valikoiva niin se kyllä aiheuttaa paljon hankaluuksia (LO5).”

”...tärkeämpi aines se, että ihminen oppii kasvamaan ihmiseksi, niin sanotusti, että pidän sitä kyllä yhtenä keskeisempänä ala-asteella varsinkin (LO3).”

Kaikkien haastateltavien puheista käy siis ilmi, se miten tärkeänä he pitivät sosiaalisen pätevyyden edesauttamista ja tukemista opetuksessa. Keskisen ym. (1998, 242) mukaan toiminta, jonka johdosta yksilö pääsee positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin, kuvaa hyvin sosiaalisten taitojen luonnetta. Tällainen toiminta tarkoittaa kykyä osata asettua toisen ihmisen asemaan, kykyä yhteistoimintaan, kykyä selkeään vuorovaikutukseen sekä kykyä empaattisuuteen. Näitä asioita kävi myös ilmi haastateltavien puheista ja nämä asiat nähtiin osana sosiaalisen pätevyyden tukemista.

9.2.3 Sosiaalisen pätevyyden tukemisen tila koulussa

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että sosiaalisen pätevyyden tukeminen koulussa ja koulutyöskentelyssä on tärkeää ja se tulisi huomioida koulun työskentelyssä paremmin. Yhden haastateltavan (LO3) mukaan olisi tärkeää tiedostaa juuri se, miten sosiaalista pätevyyttä voidaan edistää. Hänen mukaansa ei vain saisi olettaa, että sosiaaliset taidot kehittyisivät, jos oppilaat laitetaan istumaan ryhmiin tai että pelataan joukkuepelejä.

Kolme haastateltavaa (LO2, LO4, LO5) mainitsi selkeästi opetussuunnitelman painottavan yhteisöllisyyden vahvistamista sekä sosiaalisia taitoja. He näkivät siis opetussuunnitelman tärkeänä osana sosiaalisen pätevyyden tukemista.

”Yhteisöllisyshän on meillä tää kantava kivijalka ja se tulee kyllä näkymään...(LO4).”

” ... itse asiassa meidän opetussuunnitelma pitäis rakentua, ja tavoitteenakin on yhteistyökykyinen ihminen, mun mielestä tää on...(LO5).”

”...sosiaalisten taitojen oppiminen ja sellanen niin kun ihmisten kanssa toimiminen...ne asiat joita opetussuunnitelmassa pitää opettaa...(LO2).”

LO1 ei maininnut opetussuunnitelmaa lainkaan. Mutta hän kertoi olevansa erikoistunut juuri sosiaalisen pätevyyden edistämiseen ja tukemiseen, mikä toimi hänen lähtökohtanaan opetuksessaan. Hän kuvasi sitä seuraavin sanoin:

”...mulle se on niin kuin osa tätä, et sehän nyt, et mähän opetan pieniä ja se mihin oon erikoistunut ja jota mä oon tehnyt suurimmaks osaks...”

Kaksi haastateltavaa avasi mielipidettään sosiaalisen pätevyyden edistämisestä ja kehittämisestä koulussa. Toinen opettaja (LO5) toi esille sen, että sosiaalisen pätevyyden edistämiseen pitäisi saada opetussuunnitelmasta omia tunteja. Hänen mielestään pitäisi tarkkaan miettiä tuntien sisältöä ja opettaa tunneilla erilaisia yhteistyötaitoja. LO3 kertoi pitävänsä tärkeänä, että opettajat tiedostaisivat, miten sosiaalista pätevyyttä voidaan edistää. Hän oli sitä mieltä, että opettajat olettavat sosiaalisen pätevyyden kehittyvän itsestään.

”...jos mä ajattelisin niin, ottaisin myös opetussuunnitelmaan. Pitäis olla semmosta niin ku, itse asiassa siihen pitäis olla sidottuna tunteja, että opetellaan erilaisia yhteistyötaitoja eli ei napata, et otetaan vaan jotain sieltä...(LO5)”

”...pitäis tiedostaa se, että miten voidaan edistää ja, ja niin kun, että ei vaan oleteta, että sosiaaliset taidot kehittyis, jos oppilaat laitetaan istuun ryhmiin tai, tai että palataan joukkuepelejä liikuntatunnilla, että niin ne sosiaaliset taidot kehitty... (LO3).”

Yksi opettaja (LO2) pohti sosiaalisen pätevyyden tukemisen ja edistämisen koulussa olevan työlästä. Mutta hän painotti myös, että koulussa pitäisi vielä enemmän huomioida ja kehittää oppilaiden sosiaalista pätevyyttä.

”...mutta se ei tosiaan ole helppoa, ja lapset tulee eri oloista ja eri lähtökohdista niin se on kyllä, siinä on työtä. (LO2)”

9.2.4 Sosiaalisen pätevyyden huomioiminen ja tukeminen opettajien työtavoissa

Hartupin (1982, 158) mukaan lasten kyky ylläpitää ja luoda keskenään suhteita, kyky tehokkaaseen tunteiden ilmaisuun sekä kyky arvioida arjen luonnetta ollessaan muiden kanssa vuorovaikutuksessa

saavat kaikki alkunsa lasten vuorovaikutussuhteista lasten ja aikuisten kanssa. Tämän vuoksi opettajien työtapojen suhde oppilaiden sosiaalisen pätevyyden edistämiseen on hyvin suuri. Kaikki haastateltavat sanoivat ottaneensa työtavoissaan oppilaiden sosiaalisen pätevyyden huomioon joillain tavoin.

”Ja varmasti toisinaan oon kyllä ottanut, joo (LO4).”

Yksi haastateltava (LO3) kuvaili sosiaalisen pätevyyden edistämisen huomioimisen haastavuuden omassa opetuksessaan. Hänen mielestään oli haastavaa suunnitella ryhmä- ja parityöskentelyä, jotka erityisesti tukisivat sosiaalista pätevyyttä.

”Omassa luokassa arkityöskentelyssä niin kun oon yrittänyt pitää tän ajatuksen yllä, mut sitten huomaa, että, et sit ei välttämättä oo toiminutkaan silleen...että se ei oo ihan helppoa välttämättä suunnitella sellaisia ryhmä tai paritöitä, jotka erityisesti aktivois siihen.”

Kahden haastateltavan (LO5, LO2) mukaan heidän opetuksensa lähtökohtana on oppilaiden sosiaalisen pätevyyden edistäminen.

”Mä lähen siitä mun työskentelyssä...(LO5).”

”Se on tärkein juttu...kaikki yritän mieltä sillä tavalla...(LO2).”

Pulkkisen mukaan (2002, 112-113) ryhmän jäsenenä lapsi oppii tulemaan toimeen muiden lasten kanssa. Lapsi oppii myös sovittamaan omat tavoitteensa ryhmän tavoitteisiin, hän oppii työnjakoa, erilaisia toimintatapoja sekä sääntöjen kunnioittamista ja noudattamista. Ollessaan vuorovaikutuksessa oman ryhmän kanssa, lapsi oppii hallitsemaan sekä ymmärtämään niin omia kuin muiden lasten tunteita ja tarpeita. Kaksi haastateltavaa (LO1, LO2) kertoi huomioivansa työtavoissaan sosiaalisen pätevyyden tukemista käyttämällä pienryhmiä opetuksen pohjana. He sanoivat, että heidän oppilaansa istuvat aina ryhmissä luokassa. Opettajat sanoivat myös pitävänsä perusrhyhmät melko pysyvinä, mutta vaihtelevansa eri toimintamuodoissa pareja ja ryhmiä.

”Mä.. oppilaat isuu aina ryhmissä.. mut yritän kattoo ne ryhmät sellaisiksi et siel olis niin kun kaikilla hyvä olla, mutta kuitenkin niin, että .. että tota et siellä niin kun et ne koului vähän niin kun toisiaan. Ja sit mulle on aika tärkeetä, että ryhmät on aika pysyvät, pääsääntöisesti. (LO1)”

”...me ollaan oppilaat jaettu tommosiin väriryhmiin ja niissä väriryhmissä ja niissä ne istuu täällä, tääl on kuus ryhmää...väriryhmillä on muutakin merkitystä... kun on keltasen viikon vuoro, niin niillä on myös vastuualueen hoiti...et meillä tota ryhmät on sellaset että ne vaihtuu joka jaksossa.. sit taas mä en vaihda noita perusryhmiä. (LO2)”

Kaksi haastateltavaa (LO3, LO4) kertoi käyttävänsä sosiaalisen pätevyyden edistämistä varsinkin liikuntatunneilla eri keinoin. Heidän mielestään liikuntatunneilla sosiaalisen pätevyyden edistäminen mahdollistuu parhaiten, koska se on vapaampaa toimintaa.

”... semmonen mitä nyt itse ainakin liikunnassa, liikunnassa tota oon käyttänyt niin on tämmönen öö... mahdollisimman paljon vaihtuvilla pareilla, vaihtuvilla ryhmillä, tehdään järjestelmällisesti, oppilaat tulisivat tekeen kaikki kaikkien kanssa jollain tavalla töitä ja sitten ettei ne pelkäästään tee, vaan ne tehtävätkin on semmosia et ne pakottaa ne niin kun kanssakäymiseen liikunnassa.(LO3)”

”No tulee mieleen tämmösiä, kun liikunta, kun mä opetan niin, siinä, siinä on mahollisuus, mahollisuus ottaa huomioon enemmän esimerkiksi kuin itsenäisissä töissä... pystyy auttamaan ja ottaan just sitä vastuuta taas, ja tota antaa tehtäviä, tehtäviä oppilaille, että ne pystyy, pystyy auttaan. No siis joukkuepeleissä... tarvitaan näitä taitoja niin siinä pystyy kannustamaan ja erityisesti tukemaan tässä asiassa. (LO4)”

Kaikki haastateltavat sanoivat käyttävänsä työtavoissaan oppilaiden sosiaalisen pätevyyden edistämässä keskustelevaa sekä yhdessä tekemällä oppimisen tyyliä.

”Että sellasia yhteisöllisiä tunteja...opettajan pitää...nähdä se arvokkaana, että mä käytän aikaa tämmösiin yhteisiin keskusteluihin ja yhteisiin tapaamisiin ja tämmöseen yhteistyötaitojen kehittämiseen... (LO5).”

”No se, että ne toimii yhdessä, keskustelee ja tekee yhdessä, se on tosi tärkeitä, myös vapaissa tilanteissa... (LO1).”

Kaksi haastateltavaa kertoi käyttävänsä hieman erilaisia keinoja sosiaalisen pätevyyden edistämiseksi. LO2 kertoi käyttävänsä opetuksessaan oppilaiden sosiaalisen pätevyyden edistämiseksi hyvien tekojen pussia. Hyvien tekojen pussiin oppilaat ovat kirjoittaneet asioita, joita on mukava tehdä toisten kanssa. Opettaja kertoi, että varsinkin riitatilanteissa hyvien tekojen pussi on ollut käytössä.

”...meillä on toi hyvien tekojen pussi, jossa oppilaat on kirjoittaneet sellasia asioita, joita on mukava tehdä toisille ja jos esimerkiksi tulee kinaa, niin toi hyvien tekojen pussi on semmonen, mistä otetaan lappu ja vaikka pelataan yhdessä välitunti...”

Toinen haastateltava (LO3) toi esille opetusmateriaalin, jota hän oli itse vähän aikaa käyttänyt. Sen avulla opettaja oli pyrkinyt edistämään oppilaiden sosiaalista pätevyyttä omassa opetuksessaan.

”... esimerkiks toi Lions- materiaali...Niin tota siinä on tosi paljon tämmösiä, niin ku yhteisöllisyyteen ja tämmöseen sosiaalisen pätevyyden ja niin kun edistämiseen hyvin toimivia juttuja, että ihan niin kun hyvin vois olla tunti varattu kerran viikossa, mikä olis tavallaan sitä. Mä aloitin syksyllä, mut sit se vaan jäi...”

9.2.5 Työtavat, jotka edistävät parhaiten oppilaiden sosiaalisen pätevyyden kehittämistä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004,19) kehoitettiin opettajia tukemaan oppilaiden sosiaalisen pätevyyden edistämistä eli tukemaan oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, kehittämään heidän sosiaalista joustavuutta sekä kykyä pystyä toimimaan rakentavasti yhteistyössä-- Kaikki haastateltavat sanoivat käyttävänsä omassa opetuksessaan joitakin sellaisia työtapoja, jotka edistävät oppilaiden sosiaalisen pätevyyden kehittämistä.

”Viimeksi tänään tässä pelattiin, että kyllä me käytetään, mutta varmaan enemmänkin voisi käyttää (LO5).”

”...semmonen, mitä nyt itse ainakin paljon liikunnassa, liikunnassa tota oon käyttänyt...vaihtuvilla pareilla, vaihtuvilla ryhmillä...(LO3).”

Vuorisen (1993, 72-74) mukaan työtapojen valinnassa pitää huomioida monia tekijöitä, mikä on usein opettajalle haasteellista. Myös kahden haastateltavan (LO1, LO2) mielestä työtavat, jotka edistävät sosiaalista pätevyyttä, ovat monenlaisia ja monitahoisia. He eivät osanneet sanoa, mitkä työtavat erityisesti edistäisivät sosiaalista pätevyyttä, vaan heidän mielestään sellaisia työtapoja on monenlaisia.

”...kun se sosiaalinen pätevyys on aika monitahoista, et ei sitä voi sillä tavoin sanoa, joo et aina vaan ryhmätöitä et kyl sil sit koului, et ei. Sekin on sosiaalista pätevyyttä, että osaa odottaa vuoroos ja pyydät sitä vuoroos ja et et siis mun mielestä se pitää olla monenlaista (LO1).”

”No mun mielestä se...hmm mutta mun mielestä ei oo yhtä sellasta tiettyä juttua...että ei oo mitään järkeä istuttaa ryhmissä vaan sen takia että vaan istutaan ryhmissä...täytyy osata järjestellä...mut se ei tosiaan oo helppoa... (LO2).”

Vuorinen (1993, 68-71) kertoo, että työtavan valitsemisessa tärkeää on opetuksen tavoite, eli se mihin opetuksessa pyritään. Myös yksi haastateltava (LO2) mainitsi opetuksen tavoitteen tärkeyden seuraavin sanoin:

”... että pitää olla funktio siinä jutussa. Ja se pitää olla lapsillekin järkevää... (LO2).”

Työtapoja valittaessa opettajan pitäisi osata ottaa huomioon oppilaat ja valita oppilaille sopiva työtapa opetukseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.) Kaksi haastateltavaa (LO2, LO4) kertoi, että työtavat, jotka edistävät oppilaiden sosiaalista pätevyyttä riippuvat ryhmästä ja oppilaista.

”Se taas riippuu...oppilaiden sen hetkisestä mielentilasta (LO4).”

”...se riippuu niin paljon siitä ryhmästä ja lapsista, että mitkä työtavat on mielekkäitä...(LO2).”

Hirsjärven (1983, 196-197) mukaan ryhmätyöt ovat yksi hyvä esimerkki työtavoista. Yhden haastateltavan (LO4) mukaan juuri ryhmätyöt edistävät parhaiten oppilaiden sosiaalista pätevyyttä. Toisen haastateltavan (LO3) mukaan ylipäänsä ryhmätyöskentely, johon jokainen oppilas osallistuu edistää ja tukee oppilaiden sosiaalista pätevyyttä.

”Ryhmätyöt, joissa sekoitetaan ryhmiä ja ryhmäesitelmät, tilanteet, joissa kannustetaan toisia. (LO4)”

”...tollasessa ryhmätyöskentelyssä...et siinä roolitetaan vaikka kaikki jollain tavalla ryhmänjäsenet, et kaikki joutuu osallistumaan ja tekeen oikeesti yhteistyötä...(LO3)”

LO4:n mukaan työtavat, jotka parhaiten edistävät oppilaiden sosiaalista pätevyyttä ovat kaikki yhteistoiminnalliset työmuodot. Esimerkkinä yhteistoiminnallisista työmuodoista hän käytti

pelaamista ja erilaisia leikkejä. Hän perusteli vastaustaan siten, että yhteistoiminnallisissa työmuodoissa oppilas joutuu ottamaan siinä tilanteessa muut huomioon.

9.2.6 Työtavat, jotka rajoittavat sosiaalisen pätevyyden kehittämistä

Lampinen (1998) toteaa, että koulutuksessa korostetaan liikaa *valinnaisuutta, yksilöllisyyttä sekä kilpailua*, mikä johtaa eriarvoisuuden syntymiseen oppilaiden ja koulujen kesken (mt. 1998, 79). Haastatteluista kävi ilmi, että kaikki nämä edellä mainitut asiat rajoittavat haastateltavien mukaan sosiaalisen pätevyyden edistymistä kouluissa.

Yksi haastateltava (LO5) mainitsi liiallisen vapauden pariutumis- ja ryhmäyhtymistilanteissa rajoittavan oppilaiden sosiaalisen pätevyyden kehittymistä.

”Jos juuttuis esimerkiksi siihen, että saa aina valita kaverin, niin se kyllä rajoittaa...”

LO2:n mukaan yksi työtapa, joka erityisesti rajoittaa oppilaiden sosiaalisen pätevyyden kehittymistä on kilpailutilanteiden korostaminen. Hän sanoi seuraavin sanoin asian:

”...jotenkin sillain sellasen kilpailutilanteen luominen on aika...tehokas lannistaja.”

Kolme haastateltavaa (LO2, LO3, LO4) oli sitä mieltä, että opetuksessa yksilöllisyyden korostaminen sekä yksilöllinen suorittaminen rajoittavat oppilaiden sosiaalisen pätevyyden kehittymistä.

”...et pitäis vaan sitä omaa työtä tehdä hiljaisesti yksin (LO3). ”

”Jatkuva nenä kiinni kirjassa nököttäminen...(LO4).”

”...kaikkei missä korostetaan jotain tiettyä yksilöä tai jotain tiettyä taitoa...Että kaikki tällänen yksilöllinen suorittaminen...(LO2).”

Perinteistä opetustyyliä, jossa oppilaat istuvat yksin omissa pulpeteissaan, pidettiin myös rajoittavana tekijänä oppilaiden sosiaalisen pätevyyden kehittymisessä. Kaksi haastateltavaa (LO1, LO3) mainitsi tämän tekijän.

”...sellanen opettaja, joka on täällä kateederilla ja sit sillä on kirjoitettu taulu täyteen tänne jotakin, ja sit se että oppilaat istuu omassa pulpetissa ja näin erikseen näin, ja kaikki on ihan kloonin näkösiä. Ja sit se sano, täällä kauniisti puhekuplassa: joo ett, että mulle on hirveen tärkeä, että teistä jokaisesta kasvaa tällasia itsenäisiä, ja ja ja...sosiaalisia ja kaikkee muutakin. Mut kuitenkin se toiminta ja se se kaikki näyttää niin kun ihan siltä, että niist ei tuu mitään muuta kun klooneja. ...kyl niin kun mä oon käynyt aikanaan sellasta koulua...(LO1).”

”Sanotaan nyt, että jos nyt ihan puhtaasti työskennellään sillä tavalla, että et niin kun olis jokaisella oma pulpetti, eikä mitään kanssa käymistä kenenkään kanssa...(LO3).”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 19) mainitaan, että opetuksessa ei ole hyvä käyttää liian yksipuolisia työtapoja. Opetussuunnitelmassa painotetaan monipuolisten työtapojen käyttöä. Myös kaksi haastateltavaa (LO4, LO5) kertoi yhtenä oppilaiden sosiaalisen pätevyyden kehittymistä rajoittavana työtapana olevan liian yksipuolisten työtapojen käytön.

”Sitten tämmöset yksipuoliset työtavat kyllä on sitten, sitten, että sosiaaliseen pätevyYTEEN, että ei ole hyväksi (LO4).”

”...sit semmonen rajoittaa, jos ope kuvittelee, että joku työtapo pn niin kun tosta noin vaan käytettävissä...ja sit jos tosiaan antaa sen mahdollisuuden, että menee naimisiin ja että sitä työskentelytapaa vain teemme (LO4).”

10 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä tutkimuksessa perehdyttiin freinetpedagogiikkaa toteuttavan koulun opettajien käyttämiin työtapoihin sekä oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen työtapojen avulla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä työtapoja freinetkoulun opettajat käyttävät, miten he määrittelevät sosiaalisen pätevyyden, miten tärkeänä he pitävät sen edistämistä opetuksessaan, sekä mitkä työtavat rajoittavat ja edistävät sosiaalista pätevyyttä. Tutkimuksemme pääongelmat käsittelivät millaisia työtapoja opettajat käyttävät opetuksessaan sekä näkyvätkö opettajien käyttämissä työtavoissa oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukeminen ja edistäminen.

Yleensä tutkimustulokset toimivat tutkimuksen johtopäätösten taustatekijänä (Hirsjärvi ym. 2004, 244). Tämä toimii myös Pro-gradu tutkimuksemme etenemisjärjestyksenä. Olemme tehneet yhteenvedon tutkimusaineiston analysoinnista, pohtineet tutkimusaineistomme analysointia, ja sen jälkeen tehneet niiden pohjalta johtopäätöksiä. Näitä eritellään kappaleen lopuksi.

10.1 Yhteenveto tutkimusaineiston analysoinnista

Opetussuunnitelma toimi opettajien opetuksen taustalla. Opettajat käyttivät monipuolisia työtapoja opetuksessaan, ja heidän opetuksensa pohjana oli freinetpedagogiikka. Opettajat korostivat freinetpedagogiikasta nousevia työtapoja kuten toiminnallisuutta, yhteisöllisyyttä, eriyttämistä sekä oppikirjalähtöisyydestä pois oppimista. Oppikirjojen ja muun kirjallisuuden käyttö toimi opettajien opetuksen apuna. Opettajat käyttivät myös jonkin verran perinteistä eli opettajajohtoista työtappaa opetuksessaan.

Opettajat määrittivät sosiaalisen pätevyyden yhteistyökykykäsitteen avulla. He kuvailivat, sosiaalisesti pätevän lapsen tarkoittavan lasta, joka ohjaa muitakin oppilaita kohti hyväksytyä toimintaa ja on samalla itse osa toimintaa. Sosiaalista pätevyyttä määriteltiin myös sen eri osatekijöiden kautta kuten sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, ystävyysuhteet, itsetunto ja moraalinen kehitys. Oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukeminen ja edistäminen koettiin tärkeäksi koulussa. Opettajat kokivat, että kouluissa pitäisi panostaa sosiaalisen pätevyyden tukemiseen vielä enemmän. Opetussuunnitelma jo itsessään ohjasi opettajia sosiaalisen pätevyyden tukemiseen ja

edistämiseen. Opettajat pyrkivät edistämään eri työtavoillaan oppilaiden sosiaalista pätevyyttä ja pitivät sen tukemista sekä tiedostamista tärkeänä asiana. Keskusteleva ja yhdessä tekemällä oppiminen, yhteistoiminnallisuuden korostaminen, pienryhmätyöskentely ja ryhmien vaihtuvuus, ryhmätöiden tekeminen, erillisten materiaalien käyttö opetuksessa sekä erityisesti liikuntatunnit koettiin edistävän oppilaiden sosiaalista pätevyyttä. Ryhmäkoko ja oppilasaines vaikuttivat oleellisesti edistävien työtapojen valintaan. Liiallinen valinnaisuus pari tai ryhmätyötilanteissa, kilpailutilanteiden sekä yksilöllisyyden korostaminen että perinteisen opetustyylin käyttö koettiin rajoittavan oppilaiden sosiaalista pätevyyttä.

10.2 Pohdinta

Tutkimusaineiston analysoinnista voidaan päätellä, että opettajat ovat perehtyneet oman koulunsa opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin. Koulun opetussuunnitelma toimi siis opettajien opetuksen pohjana, josta näkyi freinetpedagogiikalle tyypilliset painotukset. Opettajat kertoivat pyrkivänsä käyttämään monipuolisesti eri työtapoja opetuksessaan. Tästä voidaan päätellä, että opettajat pitävät tärkeänä työtapojen vaihtelevuutta. Opettajat eivät kuitenkaan osanneet eritellä kovin selkeästi käyttämiään työtapoja. He päätyivät yleisiin määritelmiin, joita mainitaan myös opetussuunnitelmassa. Tällaisia määritelmiä olivat yhteisöllisyys, toiminnallisuus, opettajajohtoisuus ja monipuolisuus. Määritelmien yleisyys johtuu varmasti siitä, että työtapakäsitteenä on jo melko laaja. Jos tässä tutkimuksessa olisi keskitytty vain yhteen opetettavaan aineeseen ja sen työtapoihin, olisi varmasti tullut yksityiskohtaisempia kuvailua opetuksessa käytetyistä työtavoista. Koska tutkimusaineistosta nousi vahvoina esiin yhteisöllisyys, toiminnallisuus ja oppikirjattomuus, voidaan päätellä, että freinetpedagogiikkaan perustuvat työtavat ovat vapaita sekä lapsilähtöisiä ja korostavat oppilaiden vastuun ottamista omasta oppimisestaan.

Freinetpedagogiikka ei ole kokonaisvaltainen eikä yhtenäinen ajatusmalli, vaan siinä on monta eri tahoja ja se korostaa metodikeskeisyyttä. Tämän vuoksi sillä ei ole yhtenäistä teoreettista pohjaa. (Hytönen 1992, 34.) Tämä voidaan päätellä myös tutkimusaineiston analysoinnista. Sen perusteella opettajilla on vapaus toteuttaa opetustaan omalla tavallaan ja valitsemillaan työtavoilla. Freinetpedagogiikan painotusten tulkitseminen on jokaisen opettajan henkilökohtainen näkemys. Se voi olla hyvin erilainen jokaisella opettajalla.

Selkein ja konkreettisin ero freinetpedagogiikkaan pohjautuvan koulun työtavoissa tavalliseen opetukseen verrattuna oli työpajojen käyttö. Työpajat näkyivät koulun arjessa. Selkein ero muuhun

opetukseen oli se, että pajoissa korostui tutkiva sekä toiminnallinen työskentely. Pajat olivat myös eri tilassa, missä kotiluokka sijaitsi. Kuten Starck toteaa, nykypäivän freinetkouluissa työpajat ovat tärkeä osa opiskelua. (Starck 1996, 45.)

Oleellista freinetpedagogiikassa on se, että oppiminen tapahtuu omien kokemusten kautta, jotka syntyvät mielekkäistä työtehtävistä. Lapselle tulisi myös antaa mahdollisuus kokeilla ja omaehtoisesti löytää asioita. (Puotiniemi 1988, 110; Starck 1996, 42.) Freinetpedagogiikan yhtenä lähtökohtana painotetaan lapsilähtöisen työtavan käyttöä opetuksessa. Mielenkiintoista oli huomata, että kaikki freinetkoulun opettajat sanoivat käyttävänsä kuitenkin myös opettajajohtoista eli behavioristista työtapaa omassa opetuksessaan. Opettajajohtoinen työtapana on siis edelleen kouluissamme yhtenä käytettynä työtapana muiden työtapojen ohella.

Sosiaalisen pätevyyden käsite oli vieras ja sen määrittelyminen tuotti hankaluuksia opettajille. Jokainen opettaja pystyi kuitenkin päättämään sanasta, mitä se pitää sisällään. Määrittelyissä selkeänä nousi esiin yhteistyökyky, jonka jokainen haastateltava yhdisti sosiaaliseen pätevyyteen. Opettajan määritelmät kaiken kaikkiaan olivat hyvin samanlaisia keskenään. Tästä voidaan tehdä opettajien vastausten pohjalta tulkinta, että sosiaalisesti pätevä lapsi pystyy työskentelemään myös niiden kanssa joista ei pidä. Eli kaikista ei tarvitse pitää, mutta kaikkien kanssa täytyy tulla toimeen. Sosiaalisen pätevyyden osatekijät, joihin olimme perehtyneet jo ennen tutkimusaineiston keruuta, tulivat esiin opettajienkin määritelmässä sosiaalisesta pätevyydestä. Ne vahvistavat sosiaalisen pätevyyden määritelmiä, joita on tämän tutkimuksen teoriaosassa kerrottu (ks. 15-22). Sosiaalisella pätevyydellä on useita määritelmiä, mutta kaikista määritelmistä kuitenkin löytyy samoja piirteitä. Parhaiten nämä kaikki osatekijät tulevat esille Poikkeuksen (1996) sekä Ahon ja Laineen (1997) määritelmistä, joita tässä tutkimuksessa käytettiin käsitteen määrittelyperiaatteena. Tutkimusaineistosta esiin nousseet sosiaalisen pätevyyden osatekijät voidaan todeta kuvaavan hyvin sosiaalista pätevyyttä.

Oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukeminen ja edistäminen on hyvin tärkeä ja merkittävä osa koulutyötä. Kouluissa pitäisi panostaa enemmän sosiaalisen pätevyyden kehittämiseen. Se on hyvin oleellista, jotta pärjää elämässä ja ylipäänsä yhteiskunnassa. Suhteiden luominen ja ylläpitäminen vaativat ihmiseltä sosiaalista pätevyyttä. Syrjäytymisen riski kasvaa, jos yksilö ei kykene hyväksytyyn sosiaaliseen kanssakäymiseen muiden ihmisten kanssa. Syrjäytyneiden oppilaiden määrä on lisääntynyt entisestään ja saanut myös paljon julkisuutta mediassa. Kuitenkaan asian eteen ei ole näkyvästi tehty mitään. Luokkakoot ovat suurentuneet ja resurssit pienentyneet entisestään. Sosiaalitoimen sekä terveydenhuollon palveluista on karsittu ja tämä näkyy muun muassa oppilaiden sekä perheiden lisääntyneenä pahoinvointina. Väitämme, että yksi tekijä, jolla

voitaisiin ennaltaehkäistä syrjäytymistä, olisi panostaa sosiaalista pätevyyttä edistäviin toimintamalleihin.

Sosiaalisen pätevyyden tukeminen tiedostetaan tärkeänä asiana. Opettajat kuitenkin olettavat, että sosiaalinen pätevyys kehittyy itsestään opetuksen lomassa. Tällä tarkoitamme sitä, että keinot, joilla voidaan edistää sosiaalista pätevyyttä, eivät ole tiedostettuja tai harkittuja. Ryhmässä voidaan tehdä töitä ilman, että lähtökohtana olisi sosiaalisen pätevyyden kehittämisen näkökulma. Oletetaan, että sosiaalinen pätevyys kehittyy muun oppimisen ohessa ilman erityistä panostusta asiaan. Pinnallisella tasolla asia on käsitetty, mutta sen syvempi tiedostaminen opetuksen lähtökohdaksi on vielä melko alkeellisella tasolla. Opettajat tarvitsisivat lisää tietoa ja keinoja miten sitä voitaisiin edistää. Koulutus voisi olla yksi askel eteenpäin keinojen luomisessa ja kehittämisessä. Koska ryhmät suurenevät ja koulumaailma on entistä hektisempää, opettajien on yhä vaikeampaa panostaa sosiaalisen pätevyyden edistämiseen. Aika ja resurssit eivät vain yksinkertaisesti riitä. Yksi keino olisi lisätä oppitunteja asian edistämiseen koulussa.

Kilpailutilanteet ja opettajajohtoinen opetus ovat olleet koulumaailman arkea kautta historian. Ne ovat sitä edelleen. Opettajajohtoisuudesta on menty kohti monipuolisempia työtapoja, mutta edelleenkin se on käytössä opetuksessa. Opettajajohtoisuutta toki tarvitaan, mutta se ei saisi olla opetuksen kantava voima. Freinetpedagogiikka painottaakin juuri opettajalähtöisyydestä poisoppimista kohti lapsikeskeisempää toimintatapaa. Väitämme, että kilpailu on puolestaan vain lisääntynyt ja saanut yhä näkyvämmän ja laajemman roolin yhteiskunnassamme. Sitä kautta se kantautuu myös opettajien ja oppilaiden elämään yhä enemmän. Koulussa vallitseva kilpailu, jonka opettajatkin näkivät sosiaalista pätevyyttä rajoittavana tekijänä, on haasteellista poistaa kokonaan. Tosi asia on kuitenkin se, että osaa ihmisistä motivoi juuri kilpailutilanteet onnistumaan paremmin. Toiset taas kärsivät ja ahdistuvat tilanteesta, jossa kilpailu kukoistaa. Opettaja ei saisi ruokkia asiaa lisää, vaan hänen tulisi pyrkiä luomaan sellainen oppimisympäristö, jossa opitaan elämää varten eikä kilpailu korostu.

Tutkimusaineiston analysointi tuo esille sosiaalipedagogiikan kouluissa ja sen näkymisen opettajien työtapojen vaikutuksena oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen. Johdannossa pohdimme sitä, voisiko sosiaalipedagogiikan tuleminen Suomen kouluihin näkyvimmin olla ratkaisuna oppilaiden syrjäytymisen ja sosiaalisten ongelmien ehkäisemisessä koulussa. Olisiko sosiaalipedagogiikka tulevaisuuden avain kouluviihtyvyyden ja oppilaiden hyvinvoinnin parantamiseen Suomessa. Sosiaalipedagogiikan tuleminen kouluihin näkyvimmin ja sen keinojen kehittäminen voisi olla mahdollisesti yhtenä ratkaisuna oppilaiden syrjäytymisen ja sosiaalisten ongelmien ehkäisemisessä kouluissamme. Ja tätä myöten oppilaiden kouluviihtyvyys ja hyvinvointi

voisi mahdollisesti parantua. Mutta saadaksemme parempaa tietoa sosiaalipedagogiikan mahdollisuuksista ja keinoista parantaa oppilaiden hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä kouluissamme, pitäisi ilmiöön perehtyä tarkemmin sekä tehdä käytännön tutkimuksia sosiaalipedagogiikan tilasta kouluissamme.

10.3 Johtopäätökset

Tästä tutkimuksesta olemme tehneet seuraavat johtopäätökset tutkimusaineiston analysoinnin perusteella:

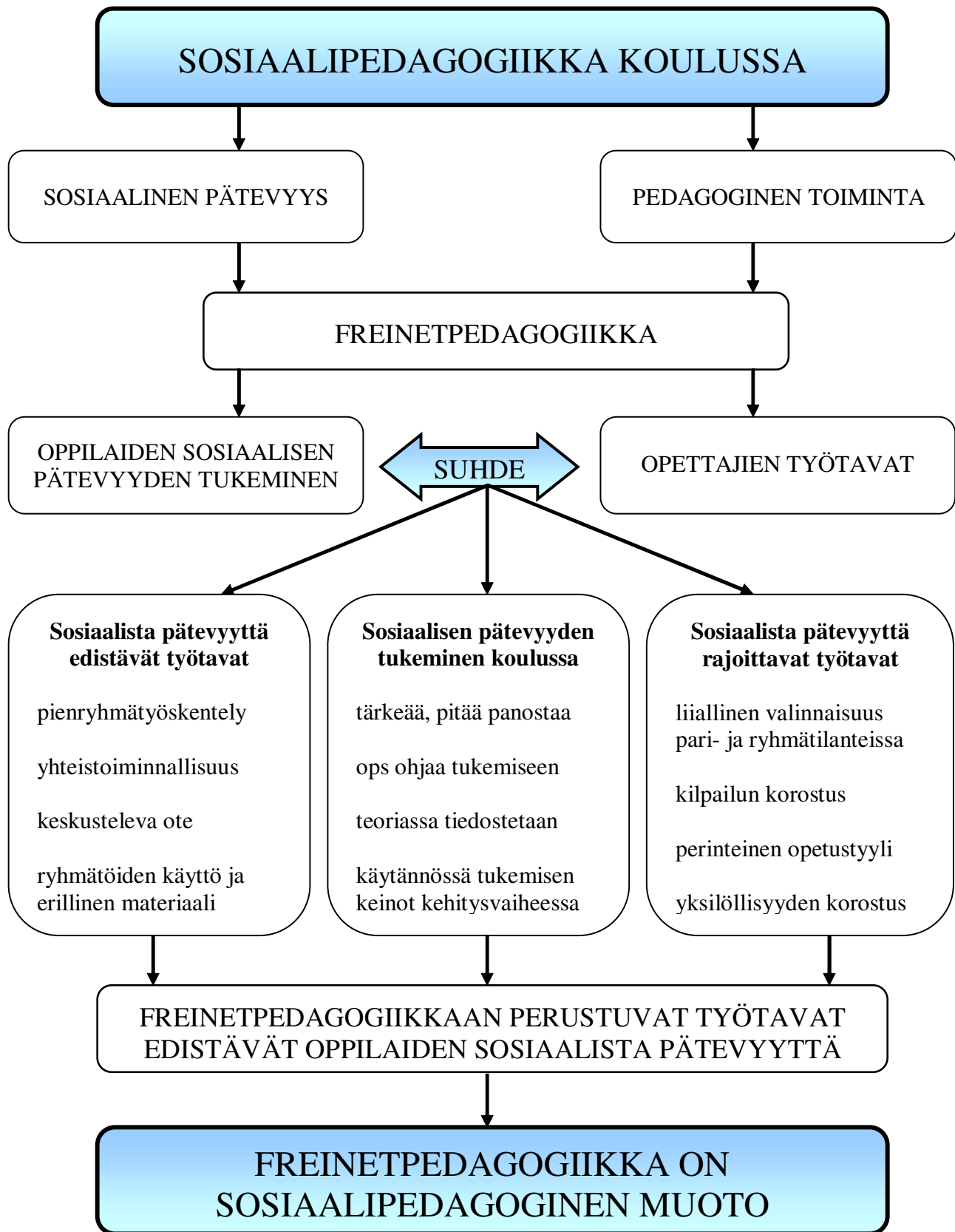
1. Opettajien käyttämillä työtavoilla ja oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemisella on suhde toisiinsa. Opettajien käyttämillä työtavoilla voidaan vaikuttaa oppilaiden sosiaaliseen pätevyyteen niin rajoittavasti kuin edistävästi. Koska opettajan työtä tehdään omalla persoonalla, opettajan käyttämiin työtapoihin vaikuttaa silloin myös opettajan oma sosiaalinen pätevyys.

2. Opettajat tiedostavat sosiaalisen pätevyyden tukemisen tärkeyden, mutta keinot sen edistämiseen ovat harkitsemattomia. Sosiaalisen pätevyyden kehittämisen ja tukemisen tärkeys koulussa ymmärretään, mutta opettajilla ei ole kuitenkaan harkittuja keinoja sen tukemiseen. Jotta sosiaalisen pätevyyden tukemisen keinoja voitaisiin kehittää, opettajien pitäisi saada koulutusta siitä, minkälaiset tavat edistävät ja tukevat sitä parhaiten. Esimerkkinä tästä olisi Askeleittain koulutus.

3. Freinetpedagogiikkaan perustuvat työtavat edistävät oppilaiden sosiaalista pätevyyttä. Jos koulun opettajat käyttävät freinetpedagogiikkaan perustuvia työtapoja kuten yhteisöllisyyden korostamista, toiminnallisuutta ja lapsilähtöistä työtapaa, edistävät he enemmän kuin rajoittavat oppilaiden sosiaalista pätevyyttä käyttämillään työtavoilla. Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että opettajat pyrkivät toiminnoillaan ja työtavoillaan edistämään ja tukemaan oppilaiden sosiaalista pätevyyttä. Pari opettajaa sanoi jopa pitävänsä sosiaalisen pätevyyden edistämistä opetuksensa lähtökohtana. Opettajat pyrkivät käyttämään työtapoja, jotka heidän mielestään edistävät sosiaalista pätevyyttä. Koska heidän käyttämänsä työtavat pohjautuivat freinetpedagogiikkaan, teimme johtopäätöksen että freinetpedagogiikkaan perustuvat työtavat kuten yhteisöllisyyden korostaminen, toiminnallisuus ja lapsilähtöinen työtapo edistävät oppilaiden sosiaalista pätevyyttä enemmän kuin rajoittavat sitä.

4. Freinetpedagogiikka on yksi sosiaalipedagoginen suuntaus. Koska sosiaalisen pätevyyden ja työtapojen lähtökohtana on sosiaalipedagogiikka ja freinetpedagogiikassa käytetyt työtavat edistävät oppilaiden sosiaalista pätevyyttä, voimme tästä tehdä johtopäätöksen, että freinetpedagogiikka on yksi sosiaalipedagoginen suuntaus.

Kuviossa 2 olemme havainnollistaneet koko tutkimuksesta tehdyt johtopäätökset. Lähtökohtana tässä tutkimuksessa oli sosiaalipedagogiikka koulussa. Tästä johdettiin käsitteet sosiaalinen pätevyys sekä opettajien pedagoginen toiminta. Tässä tutkimuksessa valittiin tutkimuskohteeksi freinetpedagogiikkaan perustuva freinetkoulu, koska uskoimme freinetpedagogiikkaan perustuvien työtapojen edistävän oppilaiden sosiaalista pätevyyttä. Tutkimme freinetpedagogiikkaan perustuvan koulun opettajien työtapoja ja niiden vaikutusta oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen. Tutkimusaineiston analysointi vahvisti oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemisen ja opettajien työtapojen suhteen toisiinsa. Oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemista pidettiin tärkeänä asiana, johon pitäisi panostaa vielä enemmän. Oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemisen tärkeys tiedostettiin, mutta keinot sen edistämiseen olivat vielä kehittämissaiheissa. Opettajien käyttämällä työtavoilla voidaan edistää että rajoittaa oppilaiden sosiaalisen pätevyyden kehittymistä kouluissa. Opettajien työtavat perustuivat freinetpedagogiikassa painotettuihin työtapoihin. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että freinetpedagogiikkaan perustuvat työtavat edistävät enemmän kuin rajoittavat oppilaiden sosiaalista pätevyyttä. Tämä tutkimus perustui sosiaalipedagogiikkaan koulussa, mikä toimi sosiaalisen pätevyyden ja työtapojen pohjalla. Freinetpedagogiikkaan perustuvat työtavat edistivät oppilaiden sosiaalista pätevyyttä. Joten voimme tehdä tästä tulkinnan, että freinetpedagogiikka on yksi sosiaalipedagoginen suuntaus.



KUVIO 2. Johtopäätökset tästä tutkimuksesta

11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA JATKOTUTKIMUS EHDOTUKSET

11.1 Tutkimuksen luotettavuus

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on tutkijan subjektiivisuus ja sen ymmärtäminen, että tutkimuksen keskeinen tutkimusväline on tutkija itse. Luotettavuuden kriteeri laadullisessa tutkimuksessa onkin pääasiallisesti tutkija itse ja tämän perusteella luotettavuuden arviointi kattaa koko tutkimusprosessin. (Eskola & Suoranta 1998, 211-212.) Pyrimme pro gradu-tutkimuksessa tuomaan näitä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia asioita esille. Tarkoituksena oli myös tiedostaa omien taustatekijöiden vaikutuksen tutkimukseen. Tutkimus perustuu tulkintaamme tutkittavasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavat taustatekijämme sekä arvomme.

Kaikissa tutkimuksissa on tärkeä arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on riippuvainen kahdesta tekijästä. Ensimmäinen tekijä perustuu siihen, miten aineiston ja siitä tehdyt johtopäätökset vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Toinen tekijä perustuu tutkimustulosten ja teorian yhteneväisyyteen. (Hirsjärvi ym. 2007, 226.) Tässä tutkimuksessa pyrittiin kiinnittämään huomiota näihin kahteen laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvään tekijään. Pyrimme tulkitsemaan tuloksia tutkittavien merkityksissä ja tekemää johtopäätökset niin, että ne vastaavat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Tässä tutkimuksessa tutkimustuloksia käsiteltäessä pyrimme liittämään ne käytettyyn teoriaan, jotta tutkimuksen luotettavuus säilyisi. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida Wahlströmin (1993) mukaan arvioida perinteisin reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden mukaan, sillä ne pohjautuvat tilastomatematiikkaan ajatteluun. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa käytetään luotettavuuden käsitettä.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön ja tutkimuksen uskottavuuteen liittyy useita tekijöitä. Yksi näistä on tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, johon tässä tutkimuksessa on myös pyritty. Tämä on tärkeää myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta, johon liittyy tieteellisten käytäntöjen mukainen ulkoasu. (Sarajärvi & Tuomi 2004, 124, 129.)

Haastattelun hyvänä etuna on se, että siinä voidaan joustaa tilanteeseen tarvittavalla tavalla myötäillen vastaajia. Tämän lisäksi haastattelumenetelmän hyvänä puolena on myös se, että siinä on mahdollista säädellä haastatteluaiheiden järjestystä. Haastateltavat on myös yleensä saatu hyvin mukaan tutkimukseen. (Hirsjärvi ym. 1997, 201 -202.)

Haastattelu tutkimusmenetelmänä ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton. Haastattelukysymysten huolellinen laadinta vie usein paljon aikaa, ja haastattelijan rooliin asettuminen voi olla hankalaa. Haastatteluun voi sisältyä myös monia virhelähteitä, jotka aiheutuvat haastateltavasta, haastattelijasta tai itse tilanteesta. Haastateltava saattaa esimerkiksi kokea haastattelun monella tavalla uhkaavaksi tilanteeksi. Haastattelun luotettavuutta saattaa myös heikentää se, että haastateltavat voivat antaa vastauksia, jotka eivät täysin pidä paikkaansa. Haastatteluaineisto on aina tilannesidonnainen, eli haastateltavat voivat sanoa haastattelutilanteessa toisin kuin oikeasti ajattelisivat. Tämän vuoksi tulosten yleistettävyyttä ei pitäisi alkaa liioitella. (Hirsjärvi ym. 1997, 202 -203.) Tieteellisin keinoin arvioituna teemahaastattelun tärkein tavoite on luotettavuus. Haastattelun luotettavuutta pohdittaessa on mietittävä, mitkä seikat tutkimuksen eri vaiheissa vaikuttavat luotettavuuteen. Luotettavuuden arvioiminen on tehtävä koko tutkimusprosessista. (Hirsjärvi & Hurme 1985,128.) Tässä tutkimuksessa pyrimme kiinnittämään huomiota luotettavuuteen vaikuttaviin tekijöihin koko tutkimuksen ajan.

Mielestämme puolistrukturoitu haastattelu olisi parhain sekä kattavin keino hankkia tietoa tästä tutkimuksesta. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat ja haastateltavat saavat vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 87). Haastattelumetodin avulla tässä tutkimuksessa uskottiin saavan vastauksia myös kysymyksiin, joita ei välttämättä huomaisi muuten kysyä tutkittavilta. Pyrittiin myös kiinnittämään huomiota tutkimuksen luotettavuuteen tekemällä haastattelut mahdollisimman samalla tavalla kaikille. Pyrimme myös olemaan täysin objektiivisiä ja olemaan näyttämättä, pidimmekö haastateltavan persoonasta vai ei. Tämä luottamus tulisi säilyttää, jotta tutkimukselle saadaan olennaista tietoa.

Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä oli varsin antoisa. Jos esimerkiksi emme olleet täysin tyytyväisiä haastateltavan antamaan vastaukseen, oli mahdollisuus saada syventävämpi vastaus tekemällä lisäkysymyksiä haastateltavalle. Haastattelun heikkous tuli esille usein haastattelun luoman jännityksen myötä. Osa haastateltavista koki tilanteen jokseenkin jännittävänä. Sen vuoksi haastateltava ei haastatteluhetkellä välttämättä muistanut kaikkia niitä tärkeitä asioita, joita hänen oli tarkoitus kertoa. Kuitenkin jännitys usein laantui haastattelun edetessä, minkä vuoksi haastateltava saattoi seuraavissa vastauksissaan täydentää edellisiä vastauksia.

Tämä tutkimus antoi hyvin vastauksia tutkimusongelmiimme. Haastateltavat eivät saaneet etukäteistietoa haastattelun sisällöstä, vaan he joutuivat miettimään vastauksia vasta haastattelutilanteessa. Tämä vaikutti siihen, että monista työtavoista esiin nousivat tärkeimmät ja eniten käytetyt. Voi kuitenkin olla, että haastateltavat saattoivat unohtaa mainita joitakin tärkeitä työtapoja. Jos olisimme antaneet opettajille mahdollisuuden miettiä kysyttäviä aiheita etukäteen, olisi käytettyjen työtapojen määrä voinut olla laajempi. Toisaalta opettajat olisivat voineet myös kaunistella tapoja ja saada ne kuulostamaan paremmilta ja monipuolisemmilta kuin ne oikeasti ovat. Kaiken kaikkiaan uskomme, että haastattelukysymykset olivat haastateltaville uusia, vastaukset rehellisiä ja näin saatu informaatio luotettavaa.

Opettajien työkokemus vaihteli muutamasta vuodesta kahteenkymmeneen vuoteen. Saatiin siis tietoa juuri työelämään astuneilta opettajilta sekä kokeneilta opettajilta. Tämä on eduksi laajemman näkemyksen kannalta. Se voi olla myös haitta, koska monen vuoden kokemuksen omaava opettaja saattaa kokea kysymykset ja toimia työssään eri tavoin kuin noviisi. Toisaalta kouluissa on aina eri työkokemuksen omaavia opettajia, joten kokemuksella ei sinänsä ollut luotettavuuden kannalta merkitystä.

Suomessa on vain kaksi freinetpedagogiikkaan suuntautunutta koulua, joten tutkimusaineiston kattavuus on melko pätevä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia freinetpedagogiikkaan pohjautuvan koulun opettajien käyttämiä työtapoja ja niiden vaikutusta oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen. Tämä tutkimus kertoo ainoastaan sosiaalipedagogiikan tilasta yhdessä freinetkoulussa. Tarkoituksenamme oli saada yhden freinetkoulun opettajien näkemykset asiasta ja tällä tavoin herättää keskustelua sosiaalipedagogiikan merkityksestä kouluissamme. Tutkimus olisi kokonaisuudessaan mahdollista toteuttaa myös peruskoulussa. Työtapoja ja niiden vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen pätevyyteen voisi tutkia myös ylemmillä luokka-asteilla ja eri oppilaitoksissa.

Lisätutkimuksia sosiaalipedagogiikan tilasta kouluissamme pitäisi tehdä, jotta saataisiin opettajat ja muut alan kasvattajat ymmärtämään oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemisen tärkeys opettajien työtapojen kautta. Toivomme, että tutkimus auttaa herättämään ajatuksia ja pohdintoja sosiaalipedagogiikan merkityksestä sekä ymmärtämään sosiaalipedagogiikan mahdollisuuden ja sen keinot parantaa oppilaiden sosiaalista pätevyyttä opettajien työtapojen kautta. Sosiaalipedagogiikan tuleminen kouluihin näkyvimmin voisi olla hyvinkin merkittävä keino parantaa oppilaiden sosiaalisen pätevyyden kehittymistä. Tutkimusaineisto tuo esille opettajien käyttämien työtapojen suhteen oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen. Tätä tietoa voidaan varmasti hyödyntää myös jokaisessa koulussa.

11.2 Haasteita jatkotutkimukselle sekä tutkimuksen hyödyntäminen

Tutkimusaineiston analysointi tuo esille sosiaalipedagogiikan kouluissa ja sen merkityksen opettajien työtapojen vaikutuksena oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemiseen. Opettajat voivat pohtia sosiaalipedagogiikan merkitystä syvemmin ja sen vaikutuksia oppilaiden syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn sekä hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyden parantamiseen.

Tutkimusaineiston analysointia voivat hyödyntää muun muassa opettajat suunnitellessaan omaa työtään. Tutkimuksesta ilmeni yleisimmät työtavat, joita opettajat käyttävät. Niistä opettajien on mahdollista saada työhönsä hyviä ja jo ”käytännössä testattuja” työtapoja. Koska tutkimus tuo esille opettajien mielipiteitä ja kokemuksia oman koulun työtavoista, ne antavat niin uusille kuin vanhoillekin opettajille perspektiiviä analysoida sekä kehittää omia työtapojaan opetuksessaan. Freinet'n näkemykset antavat ajattelemisen aihetta varmasti jokaiselle opettajalle. Pedagogiikasta voidaan saada uusia ideoita oman työn suunnitteluun ja toteutukseen.

Tutkimus antaa opettajilla ajattelemisen aihetta ja herättää keskustelua sosiaalisen pätevyyden tukemisen tärkeydestä. Opettajat voivat peilata tutkimuksen kautta omia työtapojaan ja niiden yhteyttä sosiaalisen pätevyyteen. Näin opettajat voivat pohtia keinoja oppilaiden sosiaalisen pätevyyden edistämiseksi. Tutkimus voi herättää myös opettajia syvemmin pohtimaan oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemisen merkitystä ja auttaa heitä kehittämään parempia keinoja sen edistämiseksi esimerkiksi koulutuksen kautta.

Jatkotutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä esimerkiksi lähemmin jonkin tietyn aineen työtavoista tai tietyistä työtavasta. Haastattelujen sijaan voisi työtapoja tutkia havainnoimalla opetusta ja haastatteleamalla oppilaita. Myös freinetpedagogiikan toteutumista esimerkiksi työtapojen soveltamisessa voisi tutkia laajemmin. Nykypäivänä koulut erikoistuvat ja koulumaailmassa tämä saattaa näkyä vaihtoehtopedagogiikkaa toteuttavien koulujen suosiona. Myös vaatimukset lapsen oppimista kohtaan ovat kasvaneet, mikä osaltaan vaikuttaa kouluviihtyvyyteen. Kiinnostavaa olisi myös tutkia sitä, onko freinetpedagogiikalla vaikutuksia koulumenestykseen tai kouluviihtyvyyteen. Lisätutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä myös siitä, kuinka moni freinetkoulun oppilaista on hakeutunut kouluun vaihtoehtopedagogiikan takia, ja kuinka moni vain koulun läheisyyden vuoksi.

Tutkimusta voisi laajentaa koskemaan useimpia kouluja ja näin tehdä kattavampaa kartoitusta sosiaalipedagogiikan tilasta kouluissa sosiaalisen pätevyyden tukemisen ja opettajien käyttämien työtapojen kautta. Tutkimuskohteeksi voisi ottaa oppilaat opettajien sijaan ja haastatelluin sekä havainnoinnein saada oppilaiden näkemyksiä sosiaalisesta pätevyydestä ja sen tukemisesta

kouluissa. Voisi myös tutkia, millaisia keinoja on käytössä sekä miten niitä voisi kehittää, jotta ne vastaisivat paremmin tarkoitustaan. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisia vaikutuksia erilaisilla hankkeilla ja projekteilla kuten kiva-koulu hankkeella on ollut sosiaalisen pätevyyden kannalta. Yksi mahdollisuus olisi tehdä pitkittäistutkimus, jossa tutkittaisiin esimerkiksi yhden luokan kehitystä käytettäessä tiettyä sosiaalista pätevyyttä edistävää keinoa. Eli millaisia vaikutuksia käytetyllä keinolla olisi, ja olisiko sillä ylipäätään mitään vaikutusta verrattaessa luokkaan, jossa keinoa ei ole käytetty.

LÄHTEET

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan Kirjapaino.

Ahonen, S., Saari, S., Syrjäläinen, E. & Syrjälä, L. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Alare, H. & Vuorento, V-P. 1998. Opettajan auktoriteetti freinet- ja steinerpedagogiikassa: tapaustutkimus 5. luokille. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun Yliopisto.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alerby, E., Bergmark, U., Forsman, A., Hertting, K., Kostenius, C. & Öhrling, K. 2008. Well-Being among children – some perspective from a Swedish viewpoint. Teoksessa Ahonen, A., Alerby, E., Johansen, O.M., Rajala, R., Ryzhkova, I., Sohlman, E. & Villanen, H. (toim.) 2008. Crystals of schoolchildren's well-being. Cross-border training material for promoting psychosocial well-being through school education. University of Lapland, Rovaniemi: Gummerus Printing, 40.

Anttila, R., Eronen, S., Kallio, M., Kanninen, K., Kauppinen, L., Paavilainen P. & Salo, S. 2005. Persoona 2. Kehityopsykologia. 3. uudistettu painos. Helsinki: Edita.

Asher, S.R. & Renshaw, P.D. 1982. Social competence and peer status: The distinction between goals and strategies. Teoksessa Rubin, K.H & Ross, H.S. (toim.) 1982. Peer relationships and social skills in childhood. United of America, Virginia, Harrisonburg,: R.R. Donelley & Sons Compeny, 375-392.

Blades, M., Cowie, H. & Smith, P.K. 1998. Understanding children's development. USA: Blackwell Publishers Inc.

- Buber, M. 2002. *Between man and man*. United Kingdom, London: Routledge Classics.
- Eronen, A., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. (toim.) 2007. *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: aloitteleville tutkijoille*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 24. 26-27.
- Field, P. A. & Morse, J. M. 1985. *Hoitotyön kvalitatiivinen tutkimus*. Suom. Sandborg, E. Helsinki: Kirjayhtymä
- Freinet, C. 1987. *Ihmisten koulu*. Helsinki: Suomi-latomo.
- Grohn, T. *Fenomenografinen tutkimusote*. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) 1992. *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Helsingin Yliopistopaino, 12.
- Hartup, W, W. 1982. *Lapset ja heidän ystävänsä*. Teoksessa McGurk, H. (toim.) 1982. *Lasten sosiaalinen kehitys*. Espoo:Weilin+ Göös Kirjapaino, 158.
- Helsingin Strömbergin koulun opetussuunnitelma, 8-10. Viitattu 18.2.2009
<<http://www.str.edu.hel.fi/OSA1%20Yleisosa.pdf>>
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 2000. *Suhteita minä, me ja muut*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R., Näätänen, R. & Vidjeskog, J. 2004. *Kehittyvä ihminen. Psykologia 2*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustilfilosofiaan*. Rauma: Oy Länsi-Suomi.

- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki:Gaudeamus
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsingin Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Holme, I. & Solvang, B. 1997. Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder. Tukholma, Lund: Studentlitteratur.
- Häkkinen, T. 1999. Työkasvatus päiväkodissa sekä peruskoulun ala-asteella Freinet ja Montessori-luokilla. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Hämäläinen, J. 1995. Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Hämäläinen, J. 1996. Sosiaalipedagogiikan oppihistoriallinen kehitys Saksassa. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY – kirjapainoyksikkö.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. Juva: Wsoy.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. Kouluikäisen lapsen maailma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Johansen, O.M. 2008. Social competence and coping successfully. Teoksessa Ahonen, A., Alerby, E., Johansen, O.M., Rajala, R., Ryzhkova, I., Sohlman, E. & Villanen, H. (toim.) 2008. Crystals of schoolchildren`s well-being. Cross-border training material for promoting psychosocial well-being through school education. University of Lapland, Rovaniemi: Gummerus Printing, 59-60.

Järvinen, A. & Järvinen, P. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Karonen, R. & Lauriala, A. 1986. Kokeileva koulu: kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kelly, A.V. 2004. The curriculum: Theory and Practice. Fifth Edition. London: Stage

Keltikangas-Järvinen, L. 1996. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.

Keskinen, J., Rasku-Puttonen, H. & Takala, H. 1998, Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa Lahikainen, A, R. & Pirttilä-Backman, A-M. Sosiaalinen vuorovaikutus. Keuruu: Otavan Kirjapaino, 240-242.

Kurki, L., Nivala, E. & Sipilä- Lähdekorpi, P. 2006. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Hakapaino oy.

Laine, K. 2002. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen ja dokumenttien valossa. Turku: Painosalama Oy.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Lampinen, O. 1998. Suomen koulujärjestelmän kehitys. Tammer-Paino Oy: Tampere.

Lange, K. 2000. Hapuilla, tutkia, kokeilla, keksiä– Freinet`n näkemys oppimisesta. Teoksessa Hintikka, A. (toim.) Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 72 -82.

Launonen, L. & Puolimatka, T. 1999. Sosiaalipedagogiikan ihmiskäsitykset ja etiikka. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Madsen, B. 2001. Sosialpedagogik. Sweden, Lund: Studentlitteratur.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp KY.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Miskala, M. 2006. ”Me ei olla täällä ajo puita, asiat ovat ratkaisemista varten.” Freinetpedagogien näkemyksiä tulevaisuuden työstä ja työhön kasvamisesta. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen Yliopisto.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy, 42-61.

Nivala, E. 2008. Kansalaiskasvatus globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ojanen, M. 1994. Mikä minä on? minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. <Viitattu 21.1.2009: http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf>

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Pulkkinen, L. 1996. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa Pulkkinen, L. (toim.)Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: WSOY:n graafiset laitokset, 29.

Puotiniemi, R. 1988. Freinet-pedagogiikka. Teoksessa Lauriala, A. & Karonen, R. (toim.) Kokeileva koulu. Rauma: Oy Länsi-suomi, 108- 126.

Puustinen, M. 2000. Työkasvatus freinetpedagogiikassa: kolmen opettajan työn tarkastelua työkasvatuksen näkökulmasta. Pro gradu – tutkielma. Helsinki: Helsingin Yliopisto.

Ranne, K. 2002b. Sosiaalipedagogiikan ydintä etsimässä. Sosiaalipedagogiikka suomalaisten ja ruotsalaisten asiantuntijahaastattelujen sekä dokumenttien valossa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 189.

Ranne-Lundmark, K. 2001. Pohjoismaisen sosiaalipedagogiikan olemusta etsimässä. Sosiaalipedagoginen aikakausikirja 2/2001. 2.vuosikerta. 99-100.

Reasoner, R. 1994. Building Self-Esteem in the Elementary Schools. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J & Tiittula, J. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 23.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

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

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Painosalama Oy.

Stensmo, C. 1991. Socialpedagogik. Sweden, Lund: Student Literatur.

Starck, M. 1996. Kotkat eivät käytä portaita – käytännön freinetpedagogiikkaa. Vammala: Arator.

Suominen, T. & Korsström, T. 1983. Kohti uutta koulua. Juva: WSOY

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Vähätalo, P. 1994. Työtavat opetuksessa. Raportti työtavoista opetustapahtuman eri yhteyksissä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja C:1.

Wahlström, J (1993). Kvalitatiivinen analyysi terapiatutkimuksessa. *Psykologia* 28 (4), 248-245.

HAASTATTELURUNKO

Taustakysymykset:

Nimi?

Mitä luokkaa opetat?

Koulutus?

Freinetpedagogiikkaan liittyvä koulutus?

Kauanko olet opettanut ja missä?

Työtavat:

Millaisia työtapoja käytät opetuksessasi? Erittele käyttämiäsi työtapoja?

- Miksi käytät niitä? Perustelut

Vaikuttaako opetettava aine työtavan valintaan opetuksessasi?

- Miten se vaikuttaa? Miksi?

Käyttämiesi työtapojen hyvät ja huonot puolet?

- Perustelut

Näkyykö Freinetpedagogiikka työtavoissasi, joita käytät?

- Miten se näkyy?

Työtavat ja sosiaalinen pätevyys:

Miten määrittelisitte sosiaalisen pätevyyden? Mitä se mielestänne tarkoittaa?

Mitä siihen sisältyy?

Kuinka tärkeänä pidätte oppilaiden sosiaalisen pätevyyden kehittämistä ja ylläpitämistä opetuksessasi?

- Miksi se on tärkeää, Miksi ei? Perustele!

Pitäisikö oppilaiden sosiaalista pätevyyttä tukea ja edistää koulussa enemmän?

- Miten? Miksi?

Oletko ottanut huomioon työtavoissasi oppilaiden sosiaalisen pätevyyden tukemisen ja ylläpitämisen?

- Miksi? Miksi et? Miten olet sen huomioinut?

Mitkä työtavat edistävät mielestäsi oppilaiden sosiaalista pätevyyttä?

- Miksi? Käytätkö itse niitä opettajan työssäsi?

Mitkä työtavat rajoittavat mielestäsi oppilaiden sosiaalista pätevyyttä?

- Miksi? Joudutko tai käytätkö itse tällaisia työtapoja?

Tuleeko mieleesi vielä jotain, jota haluaisit tuoda ilmi koskien ko. asiaa?