

”Aika paljon tavoitetta yhdelle ihmiselle.”

– Alakoulun opettajien käsityksiä arvokasvatuksesta

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Paula Suhonen
Marraskuu 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

SUHONEN, PAULA: ”Aika paljon tavotetta yhdelle ihmiselle.” – Alakoulun opettajien käsityksiä arvokasvatuksesta

Pro gradu –tutkielma, 109 s. ja 1 liite

Marraskuu 2012

Tiivistelmä

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia alakoulun opettajien käsityksiä arvokasvatuksesta. Tutkimus pyrkii kertomaan mitä alakoulun opettajat ajattelevat arvokasvatuksen roolista ja toteutumisesta koulussa sekä selvittämään heidän suhtautumistaan omaan rooliinsa arvokasvattajina. Tutkimuksen teoreettinen tausta sisältää arvojen ja arvokasvatuksen yleistä teoriaa, arvokasvatuksen liittäminen moraalifilosofiaan sekä suomalaisen koulun arvokasvatuksen yleistä ja historiallista tarkastelua.

Tutkimusta varten haastateltiin teemahaastattelun kaltaisesti kymmentä eri alakoulun opettajaa. Haastateltaviksi pyrittiin valitsemaan mahdollisimman erilaisia opettajia, joten haastateltavina oli sekä miehiä että naisia, niin ikään ensimmäistä kuin miltei viimeistä vuottaan opettajina toimineita henkilöitä. Haastatteluista muodostettiin fenomenografisen tutkimusotteen avulla käsittekkategorioita, joiden avulla pyritään esittelemään kattavasti alakoulun opettajien käsityksiä. Tutkimustulokset ovat aineistolähtöisiä eli käsittekkategoriat on muodostettu haastatteluaineiston pohjalta.

Tutkimustulokset osoittavat, että alakoulun opettajien käsitysten mukaan peruskoulun arvokasvatuksen perusta löytyy Suomen laista ja yleisestä opetussuunnitelmasta. Näin ollen kaikkien peruskoulujen arvokasvatuksella on yhtenäinen pohja. Kuitenkin myös koulukohtaisia eroja katsottiin olevan: koulun oma kulttuuri ja ympäristö saattaa vaikuttaa arvokasvatuksen sisältöön ja lisäksi merkitystä on yksittäisen opettajan persoonalla ja toimintatavoilla. Opettajien käsityksissä esiintyi myös monta tekijää, jotka koulun arjessa vaikuttavat arvokasvatuksen toteutumiseen ja toteuttamiseen. Esimerkkejä näistä tekijöistä ovat koulun käytännöt ja opettajan työkokemus. Arvokasvatuksen tavoitteet on tässä tutkimuksessa jaettu yhteisön ja yksilön näkökulmiin. Yhteisön näkökulmasta tavoitteita ovat oppilaan sosiaalistaminen yhteiskuntaan sekä yhteiskunnan jatkuvuus ja muutos. Yksilön näkökulmasta korostetaan oppilaan hyvinvointia ja oppilaan arvomaailman rakentumista sekä oppilaan toiminnan eettisyyttä.

Tutkimus osoittaa, että opettajat kokevat arvokasvatuksen väistämättömäksi osaksi omaa työtään. Kuitenkin arvokasvatus on aina osittain tiedostamatonta, joten opettajan oman työn reflektoinnilla on suuri merkitys arvokasvatuksen eettisyyden kannalta. Lisäksi tutkimus väittää, että koulun arvokasvatusta voitaisiin kehittää edelleen yhdistämällä arvokasvatus tiiviimmin opetussisältöihin.

Asiasanat: Arvo, arvokasvatus, opettajien käsitykset

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 ARVOT JA ARVOKASVATUS	3
2.1 Arvo – käsitteen määrittely	3
2.2 Arvon lähikäsitteitä ja arvoa täydentäviä käsitteitä	5
2.2.1 Turunen: Arvojen neljä kategoriaa	5
2.2.2 Arvot, moraalit, etiikka ja eettisyys	7
2.2.3 Arvot, normit ja asenteet	7
2.3 Arvokasvatus – mitä se on?	8
2.4 Arvokasvatus koulussa	10
2.4.1 Koulun arvokasvatus	10
2.4.2 Opettaja arvokasvattajana	12
2.4.3 Opetussuunnitelmaan kirjoitetut arvot ja tavoitteet	14
2.4.4 Piilo-opetussuunnitelma: arvojen tiedostamaton välittäminen	15
2.5 Onko arvojen opettaminen mahdollista?	17
2.6 Arvokasvatuksen kritiikkiä	18
2.7 Yhteenveto: Miksi arvokasvatus on tärkeää koulussa?	20
3 KATSAUS TUTKIMUKSEN MORAALIFILOSOFISIIN LÄHTÖKOHTIIN JA AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN	22
3.1 Arvokasvatuksen moraalifilosofiset lähtökohdat	22
3.1.1 Aristoteleen perintö – käytännöllinen viisus eettisen toimintakyvyn ehtona	22
3.1.2 Kant ja kognitiivisen kehityksen teoriat	25
3.2 Suomalaisen koulun arvokasvatuksen historiaa	28
3.2.1 Uskontoon pohjautuvat arvot	28
3.2.2 Itsenäistymisen aika	30
3.2.3 Sotien jälkeinen aika	32
3.2.4 Kasvatus globaaliin vastuuseen	35
3.2.5 Kasvatus yksilön valintoihin	37

3.2.6 Koulun arvokasvatuksen historian yleinen tarkastelu.....	39
4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	41
4.1 Tutkimuskysymykset	41
4.2 Fenomenografinen tutkimusote ja tutkimuksen suorittaminen	41
4.2.1 Yleisesti fenomenografisesta tutkimuksesta	41
4.2.2 Haastattelu.....	43
4.2.3 Kategorisointi.....	45
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	49
5.1 Mihin koulun arvotodellisuus perustuu?.....	49
5.1.1 Kaikille samat, kiistämättömät arvot	49
5.1.2 Koulun arvot	54
5.1.3 Opettajan välittämät arvot.....	57
5.2 Mitä arvokasvatus on?	61
5.2.1 Arvokasvatuksen rooli koulussa	61
5.2.2 Opettajan suhtautuminen arvokasvatukseen	65
5.2.3 Arvokasvatus käytännössä	67
5.2.4 Arvokasvatukseen vaikuttavat tekijät	75
5.2.5 Arvokasvatuksen haasteet	80
5.3 Arvokasvatuksen tavoitteet	86
5.3.1 Arvokasvatuksen tavoitteet yhteiskunnan näkökulmasta	87
5.3.2 Arvokasvatuksen tavoitteet yksilön näkökulmasta.....	91
5.4 Tutkimustulosten analysointia	97
6 POHDINTAA	100
6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	100
6.2 Tutkimuksen merkittävyyden pohdintaa ja jatkoehdotuksia	101
LÄHTEET.....	105
LIITE 1.....	110

1 JOHDANTO

Opettaja viettää oppilaidensa kanssa useita tunteja päivässä. Opettajalla on siis useita tunteja päivässä aikaa vaikuttaa lapsen kehitykseen olemalla mallina, ohjaamalla lapsia ja opettamalla tietoja ja taitoja. Mikä on arvojen rooli tässä maailmassa? Launonen (2000, 29) huomauttaa, että koululaitos on merkittävä yksilön kansalaisuuteen sosiaalistava instituutio. Koulun arvokasvatukselliset tavoitteet on kirjoitettu opetussuunnitelmiin, mutta kuitenkin vasta koulutyössä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen kautta arvokasvatus todentuu. Tutkimukseni lähtökohtana on se totuus, että jokainen opettaja vaikuttaa jollakin tavalla jokaiseen oppilaaseensa.

Tällä tutkimuksella pyrin selventämään alakoulun opettajien käsityksiä arvokasvatuksesta. Opettajalla on väistämättä jonkinlainen rooli arvokasvattajana. Tällä tutkimuksella haluan selvittää sitä, miten opettajat kokevat tämän roolin: riittääkö opettajalle se, että arvokasvatusta tapahtuu huomaamatta ja sen kummemmin yrittämättä, vai kokeeko opettaja olevansa vastuussa kasvatuksesta myös arvojen osalta ja kiinnittääkö hän arvokasvatukseen tarkoituksellista huomiota. Haluaisin tutkimuksellani selvittää myös sitä, miten opettajat ylipäättään suhtautuvat arvokasvatukseen. Pyrin tutkimuksellani selvittämään myös sitä, millaisiksi ihmisiksi nykypäivän opettajat haluaisivat oppilaidensa kasvavan. Lisäksi toivoisin sen herättävän ajatuksia siitä, miten kukin omassa työssään käsittelee arvoja ja arvokasvatusta.

Arvokasvatus on mielenkiintoinen aihe siitä syystä, että lapsi on altis omaksumaan arvoja elinympäristöstään jatkuvasti ja lapsena omaksutut arvot muodostavat yksilön arvopohjan. Arvoja esiintyy ja niitä sisäistetään joka paikassa. Koulu on mielestäni tässä suhteessa huomioon otettava laitos, koska siellä lapsi tutustuu uusiin ihmisiin ja monenlaisiin arvomaailmoihin sekä harjoittelee sosiaalisia taitoja ja yhteisön jäsenenä toimimista. Kouluissa on myös selkeät yhteisölliset tavoitteet ja koulun kautta on mahdollista pyrkiä opastamaan kokonaista sukupolvea tiettyyn suuntaan. Esimerkiksi kestävä kehitys on nykyisin arvona esillä jo alaluokilla ja mainintaa siitä on sekä peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa että koulujen omissa opetussuunnitelmissa.

Arvokasvatusta on tutkittu melko paljon, mutta tutkimukset ovat yleensä perustuneet kirjallisiin dokumentteihin, kuten opetussuunnitelmiin ja oppikirjoihin. Opettajien käsitysten tutkiminen on jäänyt vähemmälle huomiolle, vaikka vasta opettaja pystyy jokapäiväisessä työssään muuttamaan

tavoitteet todellisuudeksi. Näin ollen opettajan rooli arvokasvatuksen toteutumisessa on mielestäni ratkaisevan tärkeä.

Tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää alakoulun opettajien käsityksiä arvokasvatuksesta, sen toteutumisesta koulussa sekä arvokasvatuksen tavoitteista. Pyrin myös selvittämään sitä, miten opettajien käsitykset ovat yhteydessä arvokasvatuksen teoriaan ja suomalaisen koulun arvokasvatuksen historiaan. Tutkimus sivuaakin sitä, miten arvokasvatuksesta kirjoitettu teoria todentuu käytännössä.

Opettajan rooli koulun arvokasvatuksen onnistumisessa on merkittävä, ja opettajat ymmärtävät vastuunsa arvokasvattajina. ”Kyllä siinä on aika, aika paljon tavoitetta yhdelle, yhdelle ihmiselle”, huokaisi eräs haastattelemistani opettajista, kun hän listasi niitä tavoitteita, joita opettajan olisi saavutettava arvokasvatuksen näkökulmasta. Aiemmin arvokasvatusta tutkittaessa on keskitytty kirjallisiin dokumentteihin – tämä tutkimus antaa puheenvuoron opettajille.

2 ARVOT JA ARVOKASVATUS

2.1 Arvo – käsitteen määrittely

Kun arkikielessä puhutaan arvoista, kuulija yleensä ajattelee yleisesti arvostettuja ominaisuuksia: rehellisyyttä, toisten kunnioittamista ja niin edelleen. Arvoista puhutaan usein sen kummemmin ajattelematta sitä, miten arvon tarkemmin miettiessään määrittelisi: jos rehellisyys on arvo, onko totuuden puhuminen kaikissa tilanteissa ainoa oikea ratkaisu? Jos toista pitää kunnioittaa, tarkoittaako se sitä, ettei esimerkiksi myymälävarkauteen saisi puuttua, vaan tulisi kunnioittaa myymälävarkaan valintoja? Tässä kappaleessa paneudutaan kirjallisuudessa esitettyihin määritelmiin arvoista.

Arvoja on tutkittu ja määritelty eri tieteenalojen näkökulmista, esimerkiksi filosofian, psykologian ja sosiologian näkökulmista. Kasvatustieteellinen arvotutkimus linkittyy muihin tieteenaloihin, joten muutamiin eri tieteenalojen määritelmiin ja teorioihin tutustutaan myös tässä lähemmin.

Kielifilosofisesti sanaa *arvo* on lähestytty ensinnäkin abstraktisena substantiivina, jolloin se tarkoittaa suunnilleen samaa kuin 'hyvä', 'toivottava' tai 'arvokas'. Toisaalta arvo voidaan käsittää myös konkreettisena subjektina, jolloin se tarkoittaa jotakin, mikä on arvostettua tai arvokasta, tai millä katsotaan olevan arvoa (käytetään esimerkiksi puhuttaessa tietyn kulttuurin arvoista). Arvoa voidaan käyttää myös verbinä, jolloin se tarkoittaa samaa kuin 'arvostaa', 'antaa arvoa' ja 'arvostettu'. (Hirsjärvi 1975, 22.)

Arvoteoria on filosofian osa-alue, joka tutkii arvoja. Sen mukaan arvokäsitys voidaan tiivistää joko subjektin tai objektin ominaisuudeksi. Arvot ovat objektiivisia, jos niiden ajatellaan pohjautuvan johonkin ylikuulnolliseen ja olevan olemassa ihmisestä riippumatta. Tästä esimerkkinä ovat jumalalliset ja uskontoon pohjautuvat arvot, jotka ovat niin sanotusti ilmoitettuja ja väistämättä tosia. Tällaisten arvojen katsotaan olevan ehdottomia. Arvoja kutsutaan subjektiivisiksi silloin, kun niiden ajatellaan olevan riippuvaisia ihmisestä. Subjektiiviset arvot ovatkin tietylle aikakaudelle tai kulttuurille ominaisia, niitä voidaan myös kritisoida ja jopa muuttaa. (Kansanen 1996, 15.) Arvofilosofian tärkeäksi kysymykseksi nouseekin se, voiko arvoja olla olemassa ilman ihmisen arvostusta: onko arvo riippuvainen ihmisen ajattelusta vai ei? (Suhonen 1988, 15–17.) Nykyisin

vallitseva kasvatustieteellinen oletus on, että arvot ovat subjektiivisia. Tämän tutkimuksen taustakirjallisuus pohjautuu siihen olettamukseen, että arvot ovat yksilön valintoja ja että yksilön moraalinen toiminta perustuu järkeen. Seuraavaksi tutustumme hieman tarkemmin arvojen määrittelyyn.

Kluckhohn (ks. Suhonen 1988, 17) on määritellyt arvojen olevan käsityksiä toivottavasta. Arvon voidaan ajatella heijastavan päämäärää: mitä pidämme toivottavana ja mihin tulisi pyrkiä. Arvo kertoo ihannetilasta, siitä kuinka asioiden tulisi parhaimmillaan olla (Kallio 2005, 14). Yksilö muokkaa toimintaansa ja valitsee päämääriä arvojensa mukaan. Rokeach (1973, 5) on määritellyt arvon olevan pysyvä uskomus siitä, että jokin tietty käyttäytymismalli tai asiantila on parempi kuin toinen. Arvojen taustalla on myös käsitykset hyvästä elämästä (Launonen & Pulkkinen 2004, 14). Hirsjärvi (1975, 39) määrittelee arvon abstraktioksi, jonka toteutumista tavoitellaan. Arvot vaikuttavat yksilön ja yhteisön valintoihin ja ne näkyvät sanoissa ja teoissa. Arvot ovat siis näkemyksiä yksilön ja yhteiskunnan keskeisistä päämääristä (Suhonen 1988, 31). Arvot eivät kuitenkaan ole toiminnan konkreettisia päämääriä (eli arvo ei ole sanan päämäärä synonyymi), vaan ne ovat päämäärien abstrakteja lähtökohtia (Hirsjärvi 1975, 42).

Arvot voivat perustua joko tietoon tai tunneperäiseen käsitykseen. Kuitenkin arvoihin liittyy aina moraalinen perusvire, pelkkä halu ei riitä arvoksi. Näin ollen arvot ovat luonteeltaan normatiivisia ja vaikka ne olisivatkin osittain tunneperäisiä, on arvo aina jollakin tavalla tietoinen. Arvot ovatkin lähinnä se päämäärä, mihin toiminnalla pyritään ja toiminnan päämäärä on aina tiedostettu ja toivottu tulos. (Suhonen 1988; 18, 20.)

Rokeach (1973, 5–11) on jakanut arvojen ominaisuudet tarkemmin viiteen eri luokkaan: 1) Arvot ovat pysyviä. Tämä ei tarkoita, että arvo olisi ehdoton ja tyystin muuttumaton, koska se estäisi yksilön ja yhteiskunnan muutoksen. Arvot ovat kuitenkin suhteellisen pysyviä, eivätkä ne voi vaihtua jatkuvasti, koska tällainen jatkuva muutos taas tekisi yhteiskunnallisen jatkuvuuden mahdottomaksi. 2) Arvo on uskomus. Arvo on käsitys siitä, mikä on toivottavaa ja mikä vastaavasti epätoivottavaa. Arvo käsittää kognitiivisen, affektiivisen ja behavioraalisen aspektin. Arvo tarkoittaa siis ensinnäkin sitä, että yksilöllä on kognitiivinen käsitys siitä, millä tavalla hänen on toimittava toimiakseen oikein tai mihin päämäärään hänen tulisi pyrkiä. Toiseksi, yksilö suhtautuu arvoihin tunteellisesti, hän voi olla joko jonkin arvon puolella tai sitä vastaan. Lisäksi yksilö voi hyväksyä sellaiset ihmiset, jotka käyttäytyvät saman arvon mukaisesti, tai vastaavasti paheksua heitä, jotka käyttäytyvät arvon vastaisesti. Kolmanneksi, arvo liittyy käyttäytymiseen, koska

omaksuttuaan tietyn arvon yksilön käytös muokkautuu tämän arvon mukaiseksi. 3) Arvo viittaa käyttäytymistapaan tai päämäärään. Arvot edustavat joko yksilön käsitystä siitä, millainen käytös on toivottavaa tai siitä, mikä on toivottava päämäärä. Lisäksi päämäärä voi olla joko yksityisesti tai yhteiskunnallisesti toivottava. Käyttäytymistapa taas voi pohjautua joko yksilön moraaliin tai pätevyYTEEN. Moraaliin pohjautuva käyttäytymistapa liittyy lähinnä yksilön käytökseen ja siihen liittyy myös omatunto. Jos yksilö tietää toimineensa huonosti tai väärin, hänen omatuntonsa kolkuttaa. Tämän taustalla on yhteiskunnan säännöt, eli yksilön vahva tunne siitä, mitä hänen *pitäisi* tehdä. Sen sijaan pätevyYTEEN pohjautuva käyttäytymistapa on liitoksissa yksilön toimintamahdollisuuksiin ja siihen liittyy alemmuudentunto tai huono itsetunto. 4) Arvo on yhtä lailla mieltymys kuin käsitys toivottavasta. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö sekä pitää arvoa mielekkäänä että pitää sen mukaisesti elämistä suotavana. 5) Arvo on käsitys jostakin henkilökohtaisesti tai yhteisöllisesti suotavasta. Kaikki arvot eivät aina esiinny samalla tavalla tilanteesta tai ihmisestä riippumatta, vaan kukin yksilö käyttää arvoja omalla tavallaan. Joskus jopa saman henkilön arvo esiintyy eri tavalla eri tilanteissa. Kuitenkin arvo koetaan aina tärkeäksi ja se edistää joko yksityistä tai yhteisöllistä hyvää tai molempia. (Rokeach 1973, 5–11.)

2.2 Arvon lähikäsitteitä ja arvoa täydentäviä käsitteitä

Arvo-käsitteen määrittelyä selkiyttää sen erottaminen muutamista lähikäsitteistä. Tässä kappaleessa esitetään eräs tapa kategorisoida arvoja sekä valotetaan moraalin ja etiikan käsitteitä sekä niiden yhteyttä arvon käsitteeseen. Arvo ja moraalit liittyvät erottamattomasti toisiinsa ja käsitteiden määrittely selkiyttää arvojen suhdetta toimintaan ja moraaliseen käyttäytymiseen. Tämän jälkeen selvennetään hieman arvon, normin ja asenteen välisiä yhteyksiä ja eroavaisuuksia.

2.2.1 Turunen: Arvojen neljä kategoriaa

Turunen (1993) on jakanut arvot neljään eri kategoriaan. Nämä kategoriat ovat *varsinaiset arvot*, *ihanteet*, *arvostukset* ja *inhimillisesti arvokkaaksi koettu*. Turusen mukaan varsinaiset arvot ovat mahdollisesti ainoat todelliset arvot maailmassa. Nämä myös platonisiksi arvoiksi kutsutut arvot ovat totuus, kauneus ja hyvä tai hyvyys. Nämä arvot eroavat muista arvostuksista sillä, että ne ovat saavuttamattomia: niihin voi vain pyrkiä tai niihin voi suuntautua, mutta lopullinen saavuttaminen on kaikille mahdotonta. Periaatteessa nämä kolme arvoa ovat kaikille ihmisille samat, mutta

kuitenkin ihmisillä saattaa olla eriäviä mielipiteitä siitä, mikä on totta, kaunista tai hyvää. (Turunen 1993, 22.)

Turunen (1993) erottaa varsinaiset arvot ja ihanteet toisistaan. Ihanteet ovat suuri joukko arvostettuja asioita tai ominaisuuksia, jotka voivat olla keskenään ristiriitaisia. Ihanteiden arvo ja merkitys vaihtelee yksilöiden välillä, eikä kaikilla ole samoja ihanteita. Ihanteista ei myöskään voi tehdä täydellistä, kaiken kattavaa luetteloa. Ihanteilla on kuitenkin merkitystä ihmisille ja ne ovat sosiaalisen yhteisön peruspilareita. Ihanteita kutsutaankin arkikielessä usein arvoiksi. Ihanteita ovat esimerkiksi rehellisyys, luotettavuus ja suvaitsevaisuus. Ihanteet ovat konkreettisempia kuin varsinaiset arvot, niitä voi kutsua ihmisen tai yhteisön ominaisuuksiksi. Yksilö voi siis saavuttaa ihanteen – toisin kuin varsinaisen arvon. Ihannetta ei kuitenkaan aina saavuteta, vaan ne ovat yleisemmin tavoitteita. (Turunen 1993; 59–60, 62–63.) Ihanteet myös määrittävät yksilön toimintaa: yksilö toimii niiden ihanteiden mukaan, jotka hän omaa tai joita hän pitää arvossa. Lisäksi ihanteet liittyvät läheisesti persoonaan ja ne muokkaavat yksilön identiteettiä. Vastaavasti myös yhteisö nojaa tiettyihin ihanteisiin ja ihanteet ovat arkipäivään muodostuneiden käytäntöjen perusta. (Turunen 1993, 80–82.) Ihanteet ohjaavat yksilön asenteita ja ne ovat osa ihmiseksi kasvamista. Lisäksi ihanteet ovat läsnä sosiaalisten suhteiden muodostumisessa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 16–17.)

Arvostukset kohdistuvat selkeästi johonkin. Yksilö voi arvostaa konkreettisia kohteita, kuten asuntoa ja autoa, tai arvostus voi olla jokin abstrakti piirre. Arvoista ja ihanteista arvostus erottuu siten, että sillä on selkeä kohde. Elämä on täynnä arvostuksia ja todellisuutta katsotaan erilaisten arvostusten läpi. (Turunen 1993, 97–98.)

Viimeinen kategoria sisältää henkilökohtaisesti arvokkaaksi koetut asiat. Kokemus voi olla esimerkiksi oivallus tai tunne, joka on yksilölle merkityksellinen. Kukin yksilö kokee tietyt tilanteet omalla tavallaan: näin ollen inhimillisesti arvokas kokemus saattaa olla yhdelle vaikkapa luonnon herääminen keväällä ja toiselle oopperaesitys. Juuri henkilökohtainen kokemus tekee tietyistä tilanteista arvokkaan ja yksilölle merkityksellisen. (Turunen 1993, 121–125.)

2.2.2 Arvot, moraali, etiikka ja eettisyys

Moraalilla tarkoitetaan hyvän ja pahan erottamista toisistaan lähinnä toiminnassa. Moraali siis auttaa yksilöä ohjaamaan toimintaansa sen perusteella, onko toiminta ja sen seuraukset hyviä vai pahoja. Etiikka taas liittyy moraalin tutkimiseen ja sen kehittämiseen. (Launonen 2000, 31.) Etiikka onkin jatkuvaa yritystä elää paremmin (Airaksinen 1993, 22). Arvot ovat osa etiikkaa: arvot ohjaavat etiikan kautta yksilön käytännön elämää (mt. 14). Myös hyvän ja pahan erottaminen pohjautuu arvoihin ja arvostuksiin (Hirsjärvi 1990, 42). Yleisesti ottaen varsinkin arkipuheessa etiikkaa ja moraalia on vaikea erottaa toisistaan (Launonen 2000, 31). Eettisyys tarkoittaa niitä valintoja ja päätöksiä, joita yksilö tekee ja joiden mukaan hän arvioi toimintaansa. Eettisyys siis tarkoittaa sitä ajatusprosessia, jonka mukaan yksilö arvioi toimintansa hyvyyttä ja oikeellisuutta. (Toiskallio 2009, 49.)

Yhteisön arvot ja normit määrittävät yksilön moraalia ja vievät yksilön käyttäytymistä ja toimintaa tiettyyn suuntaan. Etiikka taas perustuu yksilön omakohtaisiin arvoihin ja vaatii henkilökohtaista puntarointia. Kukin yksilö toimii oman etiikkansa mukaan. Näin ollen moraali voidaan liittää yhteiskunnan sääntöihin ja yleisesti hyväksytyihin arvoihin, kun taas etiikka on henkilökohtaisempaa ja vaatii aina omakohtaista pohdintaa. (Launonen 2000, 31–32.)

Etiikka ei kuitenkaan ole yleispätevä, itsestäänselvä ohje siitä, mikä on oikein ja mitä tulisi tehdä. Todellisuudessa jokainen moraalinen päätös on tilannekohtainen, eikä takuita päätöksen oikeellisuudesta ole. Päätöksenteolta ei kuitenkaan voi kukaan välttyä, joten yksilöllä täytyy olla valmiuksia kohdata eettistä päätöksentekoa vaativia tilanteita. Usein päätöksentekoa ohjaa yksilön aiemmat kokemukset, joita hän liittää konkreettisiin tilanteisiin. (Värri 2000, 77.) Siitä syystä, ettei valmiita sääntöjä ja periaatteita ole, yksilön rooli valitsijana ja tavoitteellisena toimijana korostuu. Yksilön toimijuuteen perustuu koko maailman tila: toimiessaan ihmiset muokkaavat läsnä olevaa todellisuutta, eli todellisuus perustuu yksilön valintoihin. (Toiskallio 2009, 59.)

2.2.3 Arvot, normit ja asenteet

Arvot yleensä halutaan erottaa läheisistä käsitteistä kuten asenne ja sosiaalinen normi. Kuitenkin arvot kuuluvat näiden käsitteiden kanssa samaan ryhmään (Rokeach 1973, 3). Seuraavaksi esitellään näiden käsitteiden eroja.

Strike (2008, 122) määrittelee normin tarkoittavan samaa kuin *sääntö* tai *standardin mukainen käsitys*. Normit ovat sovinnaisia ja ne ohjaavat ihmisten käytöstä. Normi määrittää sen, kuinka yksilön *tulisi* tietyssä tilanteessa toimia. Yleisesti ajatellen normin voidaan katsoa liittyvän käytäntöihin, mutta myös suuri osa moraalista koostuu normeista. Esimerkiksi se, että autoilijan tulee pysähtyä punaisen kahdeksankulmion kohdalla, on normi. Tällainen normi on tavanomainen, eikä se pohjautu järkeen, vaan pikemminkin sopimukseen. (Mt. 122.) Yhtäläillä se, ettei saa varastaa, on normi, vaikka siihen liittyykin moraalinen vivahde. Toisinaan myös arvoja ja normeja on pidetty toistensa synonyymeina, mutta näillä käsitteillä on eroa. Arvot liittyvät sekä käyttäytymiseen että olemassaolon lopputilaan siinä missä normit liittyvät vain käyttäytymistapaan. Lisäksi normit koskevat spesifiä käyttäytymistapaa jossakin spesifissä tilanteessa, mutta arvot eivät ole sidoksissa mihinkään spesifiin tilanteeseen. (Hirsjärvi 1975, 44.)

Arvo erottuu asenteesta ainakin seuraavilla tavoilla: asenne liittyy tiettyyn objektiin tai tilanteeseen, siinä missä arvo on yleinen. Asenteen taustalla on useita uskomuksia, kun taas arvo on yksittäinen uskomus. Arvot ovat dynaamisempia kuin asenteet, koska ne ovat yhteydessä motivaatioon. Arvot ovat myös pysyvämpiä kuin asenteet. Arvot muodostavat myös arvojärjestyksiä, asenteet sen sijaan eivät muodosta tällaisia järjestelmiä. (Hirsjärvi 1975, 43.) Arvot yleensä muokkaavat asenteita ja aiheuttavat myönteisen suhtautumistavan arvoon liittyviä myötävaikuttavia tekijöitä kohtaan sekä kielteisen suhtautumistavan arvoa uhkaavia tekijöitä kohtaan. Asenteet taasen eivät juurikaan vaikuta arvoihin eivätkä saa arvon asemaa, paitsi mahdollisesti välinearvon aseman, jonka tarkoituksena on pyrkiminen oikeaa arvoa kohti. (Suhonen 1988, 27.)

2.3 Arvokasvatus – mitä se on?

Tässä kappaleessa tutustutaan arvokasvatuksesta käytettyihin termeihin, joita kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on käytetty. Lisäksi tutustutaan arvokasvatuksen määritelmiin ja tavoitteisiin, sekä selvennetään yksilön ja yhteisön merkitystä tarkoituksellisen arvokasvatuksen pohjana ja tavoitteiden määrittelijöinä.

Aikojen saatossa koulussa on tapahtunut arvokasvatusta useiden eri nimikkeiden alaisuudessa: milloin koulussa on puhuttu moraalikasvatuksesta, milloin yhteiskunnallisesta opetuksesta (Launonen 2000, 29). Suomalaisessa kasvatusalan kirjallisuudessa on käytetty vaihtelevasti termejä

arvokasvatus, *eettinen kasvatus* ja *moraalikasvatus*. Moraalikasvatus-termiä on toisinaan vältelty sen moralisoimiseen vivahtavan konnotaation tähden (ks. Launonen & Pulkkinen 2004). Eettistä kasvatusta taas on kritisoitu siksi, että sen koetaan liittyvän vain eettiseen pohdintaan ja eettisten teorioiden tuntemiseen sekä moraalisääntöjen kriittiseen arviointiin, vaikka todellisuudessa koulun arvokasvatuksen piiriin kuuluu myös arvojen ja normien välittäminen (Kallio 2005, 8–9; Hirsjärvi 1990, 118). Yleensä näitä kaikkia kolmea termiä on kuitenkin käytetty synonyymeinä ja käytetyn termin valinta on liittynyt lähinnä kirjoittajan mieltymykseen ja aikakauden tapoihin. Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään termiä *moral education* tarkoittamaan oppilaan moraalisen ajattelun ja toimijuuden kehittämistä. Tämä termi liittyy yleensä oppilaan kognitiiviseen kehitykseen. Sen lisäksi käytetään termiä *character education*, joka painottaa tiettyjen hyveiden ja luonteenpiirteiden suoraa opettamista. Sen tavoitteena on muuttaa yksilön käyttäytymistä. (Snaery & Samuelson 2008, 55; Carr 2008, 99.) Tässä tutkimuksessa käytetään termiä arvokasvatus. Kuitenkin termin katsotaan sisältävän myös moraalien ja etiikan aspektit.

Myös se, mitä arvokasvatuksen katsotaan olevan, vaihtelee. Räsänen (ks. Kallio 2005) on luokitellut neljään eri kategoriaan sen, mitä arvokasvatus on ja mikä on koulun tai kasvattajan rooli arvokasvattajana. Ensinnäkin, arvokasvatus voi olla arvojen ja normien siirtämistä, jossa tietyt välttämättömiksi katsotut arvot pohjautuvat yhteiskunnan arvoperustaan. Toiseksi, arvokasvatuksen voidaan katsoa olevan oppilaan etiikan kehittämistä ja oppilaan rationaalisen pohdinnan edistämistä. Arvoja ei siis tulisi tämän näkemyksen mukaan siirtää, vaan arvokasvattajan tehtävä on tukea oppilaan omakohtaista pohdintaa. Kolmannen koulukunnan mukaan oppilaat kehittyvät moraalikehitysteorioiden mukaan, jolloin opettajan rooli on olla tämän kasvuprosessin tukija. Neljäs koulukunta pohjaa myöskin oppilaan autonomiseen kehitykseen ja opettajan tehtävänä on myös tämän koulukunnan mukaan tukea oppilasta hänen selkiyttäessään omia arvojaan. Tässä korostetaan kuitenkin tunnetta ja kokemusta siinä missä kolmas koulukunta korostaa järkeen pohjautuvaa kehitystä. (Kallio 2005, 16–17.)

Bull (1969, 117) katsoo, että moraalikasvatus tarkoittaa laveasti määritellen yksilön sosiaalistamista yhteiskuntaan. Kuitenkin hän huomauttaa, että moraalikasvatuksen perimmäinen tarkoitus on avustaa lasta ja nuorta varttumaan autonomiseksi yksilöksi, jonka toiminta perustuu järkeen. Kun yksilö pohjaa toimintansa järkeen, hän pystyy seisomaan tekojensa takana sekä perustelemaan tekonsa; kuitenkin niin, että hän on avoin kritiikille. Yksilön ei siis tulisi kiistämättä ajatella olevansa oikeassa, vaan hänen tulisi myös voida arvioida omia päätöksiään saamansa kritiikin pohjalta. (Mt. 121–122.) Moraalikasvatuksen tarkoituksena ei siis ole opettaa tiettyjä arvoja tai

toimintamalleja, vaan pyrkimyksenä on itsenäisesti ajatteleva ja toimiva henkilö. Lapsley (2008, 30) kiteyttää moraalikasvatuksessa olevan kyse siitä, että haluamme kasvattaa lapsista ”tietynlaisia”. Tämä voidaan ymmärtää perimmäiseksi pyrkimykseksi kasvattaa lapsista hyviä ihmisiä.

2.4 Arvokasvatus koulussa

Aiemmin on selvennetty sitä, mitä arvot ovat ja mitä arvokasvatuksella tarkoitetaan. Tässä luvussa paneudutaan siihen, mitä nämä termit tarkoittavat koulumaailmassa. Ensiksi tarkennetaan hieman arvokasvatuksen roolia ja toteutusta koulussa. Tämän jälkeen käsitellään arvokasvatusta opettajan näkökulmasta. Kappaleen lopussa tutustutaan hieman koulun välittämiin arvoihin opetussuunnitelman kautta sekä piilo-opetussuunnitelman rooliin koulussa tapahtuvan arvokasvatuksen toteutumisessa.

2.4.1 Koulun arvokasvatus

Launonen ja Pulkkinen (2004, 14) huomauttavat, että arvot opitaan ympäröivän kulttuurin ja kasvatuksen välityksellä. Näin ollen koulun merkitystä arvojen oppimisessa ei voida vähätellä. Koulukasvatuksen tehtävä on sosiaalista nuoria yhteiskunnan normeihin sekä välittää yhteiskunnassa vallitsevia toiminta- ja ajattelutapoja uudelle sukupolvelle (Tomperi & Piattoeva 2005, 258; Louhimaa 2005, 219). Koulukasvatuksen lähtökohtana on halu kasvattaa lapsista hyviä kansalaisia. Tämä tarkoittaa tietynlaisten yhteiskunnan vaatimien tietojen, taitojen ja moraalien hallitsemista. (Launonen 2000, 18.) Myös asenteet ja arvot kuuluvat koulukasvatuksen piiriin (Tomperi & Piattoeva 2005, 265). Lapsen moraalisuuden muodostaminen on yksi muodollisen kasvatuksen päätavoitteista ja koulun yhtenä tehtävänä onkin esitellä yhteiskunnan moraalialueita ja normeja oppilaille (Lapsley 2008, 30).

Yhteiskunnan vallitseva arvomaailma muokkaa koulujärjestelmää ja se heijastuu koulumaailmaan erityisesti lainsäädännön ja opetussuunnitelmien kautta. Vallalla olevat käsitykset kasvatuksesta sekä sen toteuttamisesta ja kehittämisestä muokkaavat koulujärjestelmää yhteiskunnan arvopohjan ohjaamaan suuntaan. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 139; Martikainen 2005, 2.) Vaikka koulussa näkyvät arvot tulevat suoraan yhteiskunnasta, ei kaikkia yhteiskunnan korostamista

arvoista voida koulukasvatuksessa kattavasti ottaa huomioon. Näin ollen tulisikin valita ne kaikkein tärkeimmät arvot, jotka yhteiskunnan kannalta on välttämättömintä siirtää seuraavalle sukupolvelle. (Kansanen 1996, 14.)

Peruskoulutuksen tehtävä on toisaalta tarjota yleissivistävä koulutus perusopetusikäisille, mutta myös toimia yhteiskunnan pääoman kehittäjänä ja turvata sukupolven tasa-arvoa ja kannustaa yhteisöllisyyteen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS] 2004, 14). Koulun tehtävä on myöskin tehdä näkyviksi ne arvot, joihin ihmiskunta uskoo kestävän ja hyvän elämän rakentuvan. Arvojen kautta halutaan valottaa yksilön suhdetta ympäröivään maailmaan sekä hänen velvollisuuksiaan toisia ihmisiä ja luontoa kohtaan. (Ahonen 2002, 69.) Lisäksi arvo- ja moraalikysymysten käsittelyn koulussa on katsottu harjauttavan lapsen ja nuoren elämäntaitoja (Tirri 1996, 120).

Koulun tehtävänä on myös välittää moraalialueita ja opettaa etiikkaa. Tämä tarkoittaa tiettyjen arvojen, normien ja tapojen välittämistä, sekä oppilaan itsenäisen eettisen reflektointikyvyn vahvistamista. (Kallio 2005, 8–9.) Asenteisiin ja arvoihin päästään käsiksi käytännöllisen kokemuksen kautta: koulun tulisi opastaa opittujen tietojen ja taitojen käytännöllistä puolta demostroimalla niiden yhteyttä toimintaan. Kuitenkin koulumaailmassa toiminta jää usein huomiotta. (Tomperi & Piattoeva 2005, 266.)

Arvokasvatus on siis sekä lapsen sosiaalistamista yhteiskuntaan, mikä tarkoittaa muun muassa yhteiskunnan sääntöjen ja normien siirtämistä lapsen tietoisuuteen, että lapsen avustamista autonomiseksi moraaliseksi toimijaksi kehittymisessä. Mielenkiintoinen kysymys onkin se, mikä näiden kahden tavoitteen välinen suhde on: onko koulun ensisijainen tavoite ”opettaa” ja siirtää olemassa olevia arvoja, vai pysytellä taka-alalla oppilaan muodostaessa omaa arvomaailmaansa? Vaikka oppilaan tulisi olla autonominen arvojen valitsija, tulee yksilön omaksua tietyt yhteiskunnan arvot, koska ilman yhteisiä arvoja yhteiskunta lakkaisi olemasta. Launonen (2000, 24) jakaakin koulun eettisen kasvatuksen yhteiskuntafilosofiset lähtökohdat totalitarismiin ja liberalismiin siten, että molemmat ovat läsnä koulun arjessa. Totalitarismin mukaan yhteiskunta määrittää hyvän kansalaisen mallin ja tätä kautta myös eettisen kasvatuksen tavoitteet. Liberalismi taas korostaa kansalaisten autonomiaa ja tasa-arvoa, jonka vain neutraali yhteiskunta mahdollistaa. Koulun tulisi siis ohjata oppilaita yhteiskunnan määrittelemään hyvään kansalaisuuteen ja elämään, mutta samalla auttaa oppilasta muodostamaan itse oma moraalinsa yhteiskunnan normien puitteissa.

Yksilöä ympäröivä kulttuuri, lähipiiri, yhteiskunta ja aika vaikuttavat hänen arvomaailmansa rakentumiseen. Arvolähtökohtia voidaan kuitenkin muokata tietoisella arvokasvatuksella. Koulun arvokasvatus sisältää nämä molemmat puolet: kulttuurin ja yhteiskunnan kiistämättömät arvot, joiden välittyminen tapahtuu pakottamatta, mutta myös tietoisien tiettyjen arvojen korostamisen. (Anttonen 1996, 67.)

Kasvatus perustuu aina jollakin tavalla arvoihin, eli kasvatuksessa eettisyys on aina läsnä. Arvoasvatus ei kuitenkaan voi olla vain tiettyjen arvojen niin kutsuttua siirtämistä, vaan ensiarvoisen tärkeäksi nousee kasvatettavan omakohtainen pohdinta. Kansanen (1996, 13) käyttää termiä tarkoituksellinen kasvatus. Tämä sisältää päätösten harkinnan ja perustelun, sekä erilaisten vaihtoehtojen punnitsemisen. Arvokasvatus ei siis tarkoita sitä, että auktoriteetti kertoo mikä on oikein ja kuinka tulee toimia, vaan kasvatettavan tulisi saada mahdollisuus pohtia eri vaihtoehtojen välillä ja kyetä valitsemaan vaihtoehtojen välillä itse. Lisäksi valinta tulisi pystyä perustella, eli kasvatettavan tulisi oppia ymmärtämään se, miksi toimi tietyllä tapaa ja mitä tällä kyseisellä toiminnalla halusi saavuttaa. Airaksinen (1993, 29) rinnastaa arvot etiikkaan ja huomauttaa, että arvokasvatuksen tavoitteena on opettaa ajattelun taitoja. Näin ollen pääpaino olisikin etiikan välineiden hallinnassa, eikä tiettyjen arvojen "oppimisessa". Tällä tavoin voitaisiin välttää tiettyjen arvojen pakonomainen ylläpito ja ohjata oppilaita uudistamaan ja kyseenalaistamaan vanhoja arvoja. Näin välttyttäisiin siltä, että yhteiskunnan arvopohja ja etiikka jäisivät vanhanaikaiselle tasolle yhteiskunnan ja tieteen muuttuessa (mt. 15).

2.4.2 Opettaja arvokasvattajana

Opettajan tehtävä on toimia moraalisenä esimerkkinä, joka pitää huolen koulun käytäntöjen oikeellisuudesta (Tomperi & Piattoeva 2005, 269). Opettaja ei kasvata samalla tavalla henkilökohtaisesti, kuin lapsen oma vanhempi, vaan opettajan rooli on tiukasti sitoutunut opetussuunnitelmiin ja kouluun instituutiona. Opettaja toimii ensisijaisesti oman instituutionsa ideologian ja päämäärien edustajana, eikä tätä vastuuta voi vähätellä edes silloin, kun omien ja instituution arvojen välillä esiintyy ristiriitaisuutta. (Väri 2000, 145–147.) Mielenkiintoiseksi kysymykseksi nouseekin se, onko opettajan henkilökohtaisille arvoille tilaa, vai tuleeko opettajan noudattaa neutraalia ja objektiivista suhtautumista arvoihin. Opettajan työn eettisyys kuitenkin vaatii tietynlaista vapautta ja opettajan tulisi olla vapaa tekemään valintoja. Näin hän voi sitoutua toimintaansa ja pystyy seisomaan toimintansa takana. (Törmä 2003a, 87.) Opettajan ei siis tulisi

yrittää toimia ammatissaan persoonansa unohtaneena tiedonjakajana, vaan hänen tulisi näyttää tunteitaan, arvojaan ja ajatuksiaan. Tämä osoittaa oppilaalle myös luottamusta ja tiedon siitä, että opettajakin on ihminen, jonka kanssa voi elää vuorovaikutuksessa. (Lindqvist 1998, 21.) Opettaja ei voikaan olla näyttämättä osaa henkilökohtaisista arvoistaan.

Opettajuutta määrittävät hyvän elementit ovat hänen tapansa suhtautua tietoon ja oppilaaseen sekä hänen tapansa siirtää oppilaalle niitä ominaisuuksia, joita yhteiskunta arvostaa. Nykyisin opetuksen katsotaan liittyvän ihanteisiin ja hyveisiin yhtä lailla kuin tietojen välittämiseen. (Brotherus & al. 1999, 118.) Kasvattajan kasvatuksellisten päämäärien tulisi myös olla sellaisia, etteivät ne olisi ristiriidassa hyvän elämän ja itseksi tulemisen tavoitteiden kanssa (Värri 2000, 21).

Opettaja on siis yhteiskunnan edustaja instituutiossa, joka vaikuttaa oppilaan minäkuvan ja maailmankuvan kehitykseen (Brotherus & al. 1999, 113). Varsinkin esi- ja alkuopettaja on oppilaalle malli ja esikuva, mikä aiheuttaa tiettyjä vaatimuksia opettajan eettiselle toiminnalle. Myöhemmässä vaiheessa oppilas alkaa olla enemmän riippuvainen vertaisryhmästään. (Brotherus & al. 1999, 116.) Kuitenkin opettajan on aina otettava huomioon samat eettiset periaatteet, jotka velvoittavat läheisempiäkin kasvattajia. Lisäksi opettajan tulee suhtautua ammattilaisena ja kasvattajana kaikkiin oppilaisiinsa, vaikka henkilökohtaiset suhteet eivät olisikaan läheiset ja aidolla kiintymyksellä siunatut. (Värri 2000, 150–151.) Eriyksen tärkeää onkin kasvattajan ja kasvavan välinen emotionaalinen suhde: kasvattajan tulisi ymmärtää myös kasvavan maailmaa, jotta koulu voisi tarjota pelkän informaation lisäksi inhimillisiä arvoja. Vastaavasti opettajan tulisi toimia ihmisenä, ei pelkkänä tietoa jakavana tietokoneena tai sanakirjana. Opettaja saa siis osoittaa myös epävarmuuttaan ja valintoihin liittyviä ristiriitoja tilanteen mukaan. (Törmä 2003a, 98.)

Opettajan rooli on yksilöimätön, eli periaatteessa se, toimiiko tietyn oppilaan opettajana kumpi tahansa kahdesta eri opettajasta, on merkityksetöntä. Opettajan rooli on pääasiassa tiedonvälittäjän rooli ja tiedon voi opettaa yksi opettaja siinä missä toinenkin. (Värri 2000, 151.) Opettajuuden ei kuitenkaan katsota olevan vain tietojen ja taitojen hallintaa, vaan opetuksen ajatellaan olevan luova tapahtuma, johon vaikuttaa myös opettajan persoonallisuus. Opettajat käyttävät persoonallisuuttaan opettajuudessaan eri tavoin, joten opettajuus on siinä mielessä aina yksilöllistä. (Brotherus & al. 1999, 119–120) Opettajuuden eettisyys korostuu siinä tosiseikassa, ettei opettaja pysty pitäytymään pelkästään oppisisällöissä, vaan hänen työnkuvaansa kuuluu usein eettisiin tai moraalisiin tilanteisiin puuttuminen ja niihin liittyvän mielipiteen kertominen. Esimerkkinä tällaisista tilanteista on oppilaiden väliset suhteet konfliktitilanteessa. Yleensä opettaja pohjaa kannanottonsa omiin, jo

aiemmin sisäistettyihin arvoihinsa, sillä koulumaailman kiireessä ei yleensä jää aikaa perinpohjaiselle arvopohdinnalle. Kuitenkin opettajan tulisi kehittää arvotietoisuuttaan sekä arvojen tiedostamista, jotta hän voisi tehdä yllättävissäkin tilanteissa rationaalisia ja inhimillisiä ratkaisuja. (Ahonen 2002, 66.)

2.4.3 Opetussuunnitelmaan kirjoitetut arvot ja tavoitteet

Aiemmin mainittiin opettajan olevan instituution edustaja. Instituution eli koulun arvot kerrotaan opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelma määrittää sen, mihin opetuksella ja oppimisella pyritään (Törmä 2003a, 83). Opetussuunnitelmassa yhdistyy sekä päämäärä että kasvatustavoitteet. Yleinen opetussuunnitelma keskittyy kuitenkin kasvatustavoitteita enemmän oppiainekohtaisiin tavoitteisiin, eli siihen mitä lapsen tulisi milläkin luokalla oppia. (Brotherus & al. 1999, 130–132.) Kuitenkin opetussuunnitelma määrittää myös koulun arvolähtökohdat (Launonen & Pulkkinen 2004, 20). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 2004 arvopohjana on tasa-arvo, ihmisoikeudet, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen (POPS 2004, 14). Opetussuunnitelman sisältämien arvojen huomioon ottaminen työssä vaatii opettajalta kyseisten arvojen omaksumista. Tätä tehtävää helpottaa se, että opetussuunnitelmassa esiintyvät arvot ovat yleisesti hyväksytyjä ja ne edustavat useimpien kansalaisten käsitystä koulun kasvatustehtävästä. (Kansanen 1996, 17.) Suoraan mainittujen arvojen lisäksi opetussuunnitelma sisältää erinäisiä arvostuksia: esimerkiksi Turusen (1993, 16) mukaan jo pelkästään ilmiön olemassaolo ja tietyn toiminnan harjoittaminen tarkoittaa, että ilmiötä ja toimintaa arvostetaan. Kouluissa tämä näkyy muun muassa ainejakaumassa: tiettyjä aineita on tuntimääräisesti enemmän kuin toisia ja oppiaineiden lukumääräkin on rajallinen. (Turunen 1993, 242.)

Opetussuunnitelma on siis ohjekirja, joka määrittää koulukasvatuksen sisällön ja tavoitteet. Opettajan ja koulujen tulisi huolehtia opetussuunnitelman sisältöjen liittamisestä koulumaailman arkeen. (POPS 2004, 14.) Opettajasta ja hänen toiminnastaan riippuukin se, miten opetussuunnitelman arvot siirtyvät koulumaailmaan: kukin opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa halunsa ja kykyjensä mukaisesti. Vasta opettajan toiminnassa opetussuunnitelman kauniit sanat päätyvät luokkaan ja koulun todellisuuteen asti. (Kallio 2005, 42.)

Opettajan ei kuitenkaan tulisi nojata opetussuunnitelmaan liiallisesti: jos opettaja toteuttaa vain opetussuunnitelman sisältämiä ohjeita, vaarana on, että hänen toimintansa supistuu mekaaniseksi ja

päämäärättömäksi. Opettajalla tulisikin olla vapaus toimia oman etiikkansa mukaisesti, mutta samalla opetussuunnitelman tulisi olla taustalla ohjaamassa ja kontrolloimassa opettajan toimintaa (Törmä 2003a; 83, 88). Opettajan työ onkin oman persoonan mukaisesti toimimista opetussuunnitelman asettamien rajojen sisällä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on tarkoitettu valtion kaikkien peruskoulujen opetuksen pohjaksi. Kouluissa toteutetaan valtion yleisen opetussuunnitelman lisäksi kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia, joissa paikallisten tahojen tulee tarkentaa yleisessä opetussuunnitelmassa listattuja arvoja (POPS 2004, 14). Koulukohtaisia opetussuunnitelmia tehdään opettajien kesken: tästä syystä myös opettajat tietävät opetussuunnitelmien sisällön paremmin ja he ovat pohtineet sen perusteita henkilökohtaisesti. Kumminkin yleistä on myös se, että opettaja turvautuu opetuksessaan enemmän oppikirjoihin ja opettajan oppaaseen kuin opetussuunnitelmaan. (Törmä 2003a, 84.)

2.4.4 Piilo-opetussuunnitelma: arvojen tiedostamaton välittäminen

Aiemmin kerrottiin, että opetussuunnitelma perustuu tiettyihin arvoihin, jotka ilmaistaan opetuksen tavoitteina. Tämän lisäksi opettaja välittää tiedostamattaan asenteita, tietoja ja käsityksiä, joita ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan (Karjalainen 1996, 141). Tällöin on kyse piilo-opetussuunnitelmasta. Piilo-opetussuunnitelma toteutuu opetuksen ohessa opettajan ja oppilaiden huomaamatta ja tiedostamatta (Törmä 2003b, 111).

Opettajan toiminta on niin suuri kokonaisuus, ettei opettaja pysty tiedostamaan ja refleктоimaan kaikkea tekemäänsä alituisesti. Muun muassa opettajan yleisolemus, ilmeet ja eleet jäävät yleensä opettajalta itseltään huomaamatta, mutta oppilaille ne välittyvät koko ajan. Myös opettajien yksilöllinen tapa toimia ja olla vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa vaikuttaa oppilaan tiedonmuodostukseen. (Karjalainen 1996, 142–143.) Kasvatusta ei voikaan kutsua tyystin tietoiseksi toiminnaksi, sillä kasvattaja toimii aina osittain vaistonvaraisesti (Vuorikoski 2003, 22).

Karjalaisen (1996, 146–147) mukaan opettajan oma tulkinta opetettavista aineista ja menettelytapojen valinta vaikuttaa siihen, miten kukin opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa. Tämän tiedostetun ulottuvuuden lisäksi opettajan tiedostamattomat ajattelu- ja toimintatavat vaikuttavat siihen, mitä oppilaat oppivat. Piilo-opetussuunnitelmaan kuuluu esimerkiksi se, miten

oppisisältöä käsitellään sekä se, millaisia vuorovaikutustilanteita luokkahuoneessa rakennetaan. Yksittäisen opettajan lisäksi koulun käytännöillä on merkitystä, ja esimerkiksi koulumaailman realiteetit muokkaavat koulun käytäntöjä tiettyyn suuntaan. Myös koulussa esiintyvät sosiaaliset suhteet, opettaja- ja oppilasyhteisöt, sisältävät tiedostamatonta toimintakulttuuria. Näiden lisäksi yleismaailmalliset tiedostamattomat arvot ja uskomukset vaikuttavat, esimerkkinä tästä synnynäinen lahjakkuuden myytti. Parhaimmillaan piilo-opetussuunnitelma tukee kouluyhteisön toimintaa ja yhteistyötä sekä muodostaa toiminnalle turvalliset rajat, mutta pahimmillaan se toimii jopa julkilausuttujen arvojen vastaisesti ja yhteistoimintaa hankaloittavasti. (Karjalainen 1996, 146–147.) Koulun eettisen toiminnan tarkastelu tulisikin aloittaa juuri piiloisista käytännöistä, koska ne vaikuttavat koulun arkeen ja ihmisten väliseen kanssakäymiseen (Törmä 2003b, 112).

Koulussa kasvatusta tapahtuu suurelta osin niin sanotusti omalla painollaan perinteen ohjatessa toimintaa. Tällä tavoin kulttuuri jatkuu, eikä tapojen muuttaminen ole tarkoituksenmukaista paitsi kriisitilanteissa tai murrosvaiheissa. (Turunen 1993, 250.) Suurimman osan kasvatuksesta voikin sanoa tapahtuvan tahattomasti ympäristön ja kulttuurin välittämien virikkeiden kautta (mt. 216). Piilo-opetussuunnitelman pohjalla onkin yleensä sellaiset piilevät normit ja tottumukset, joihin ei kiinnitetä huomiota, koska ne on omaksuttu itsestäänselvyyksinä (Törmä 2003b, 109). Usein tällaisia tottumuksia ei juurikaan arvioida, vaikka niiden välittämiä arvoja ei mainita opetussuunnitelmassa.

Perinteiden ja itsestään selvien normien mukaisesti toimittaessa arvot ovat yhä enemmän tietoisuuden ulottumattomissa (Turunen 1993, 216). Myös opettaja toimii yleensä sen kummemmin pohtimatta toimintansa eettisiä periaatteita. Vasta silloin, kun normaali opetuskäytäntö jostakin syystä häiriintyy, opettaja kiinnittää huomiota eettisiin periaatteisiin miettiessään kuinka tilanne voitaisiin ratkaista. (Tirri 1996, 120.) Kuitenkin etiikan noudattaminen onnistuu paremmin tiedostetussa toiminnassa, joten opettajan kyky reflektoida omaa toimintaansa lisää mahdollisuuden hyvään eettiseen kasvatukseen. (Karjalainen 1996, 142–143.)

Opettajan tulisi tiedostaa roolinsa tahattomana arvokasvattajana, jotta hän pystyisi paremmin kontrolloimaan välittämiään arvoja (Tirri 1996, 120). Karjalaisen (1996, 150) mukaan ainoa mahdollinen keino piilo-opetussuunnitelman huonojen ”kasvatusherätteiden” kitkemiseksi on opettajan lisääntynyt tietoisuus omasta toiminnastaan. Vasta tiedostamisen jälkeen opettaja pystyy perustelevaan toimintansa ja tarvittaessa muuttamaan sitä.

2.5 Onko arvojen opettaminen mahdollista?

Arvojen ei yleensä koeta olevan opetettavissa – yksilö joko omaa tiettyjä arvoja tai sitten ei. Tämän ajatuksen pohjalta voisi vetää johtopäätöksen, ettei arvoja voida koulussa opettaa. Kuitenkin ihmisellä on syntyessään Hoffmannin (1996, 9) mukaan vain käyttäytymismahdollisuudet: niiden valjastaminen käyttäytymismalleiksi tapahtuu oppimisen ja kokemisen kautta. Varsinkin varhaiselämän kasvuympäristöllä ja sillä, millaisen arvomaailman kanssa lapsi on tekemisissä, on suuri merkitys lapsen persoonan kehittymiselle (Solasaari 2003, 180). Lapsi saa käsityksen hyväksyttävistä arvoista niistä tilanteista, joissa hänelle viestitetään millaiset toimintatavat ja käyttäytymismallit ovat toivottavia ja hyväksyttäviä (Rauste-von Wright, Niemi & Nurmi 1985, 4). Yksilön itsenäistyessä hänen arvomaailmansa muokkaantuu niistä aineksista, joita hänelle annetaan (Hokkanen 2002, 68–69). Kaiken kaikkiaan käsitys maailmasta muodostetaan lähiympäristöstä omaksuttujen olettamusten varaan: sosiaalistumisen kautta lapsi ja nuori myös omaksuu tiettyjä arvoja (Helve 2002, 16).

Vaikka opettaja ehtii koulun arjessa harvoin pohtia kaiken taustalla piilevää arvopohjaa, koulun toiminta perustuu opetus- ja kasvatustyön taustalla oleviin arvoihin (Launonen ja Pulkkinen 2004, 13). Piilo-opetussuunnitelmaan kuuluva arvojen tiedostamaton ”opettaminen” ja toisaalta myös näiden arvojen tehokas vastaanottaminen takaa sen, ettei arvojen opettamista voida olla huomioimatta koulussa (Räsänen 1998, 34). Koska opettaja siis välittää arvoja tiedostaen ja tiedostamattaan, voidaan väittää arvojen opettamisen olevan mahdollista, ellei jopa väistämätöntä.

Ehkä selkein esimerkki arvojen opettamisesta koulussa on niin sanottujen katsomusaineiden opettaminen. Näissä arvokasvatukseen erikoistuneissa oppiaineissa, uskonnossa ja elämäkatsomustiedossa, opetetaan käsitteitä ja teoriaa sekä annetaan mahdollisuus arvopohdinnalle (Elo 1993, 73). Käsitteiden ja teorian opettaminen takaa vahvan pohjan kaikelle arvopohdinnalle: katsomusaineiden voidaankin ajatella antavan eväitä myöhemmin tapahtuvalle omakohtaiselle pohdinnalle (mt. 29–30). Tavoitteena tulisi olla oppilaan kriittisen arvoajattelun kehittäminen, jotta hän voisi hedelmällisesti arvioida yhteiskuntaa ja sen arvoja (Kallio 2005, 13).

Vaikka yksilö omaksuu ympäristön ja kulttuurin arvoja, ovat nämä arvot todellisia vasta silloin, kun yksilö kokee ne merkityksellisiksi ja omikseen. Vasta todella omaksuttuaan hänelle tarjotut arvot yksilö voi rakentaa niistä oman arvomaailmansa. Kun yksilö on sitoutunut arvoihinsa, hän pystyy tuntemaan ja toimimaan niiden mukaisesti. Eettisiä arvoja ei siis voida kaataa yksilöön pelkän

tiedollisen valistuksen kautta, vaan yksilön eläytymiskyky (vrt. esim. empaattisuus) on ensiarvoisen tärkeää. Arvokasvatusta tulisikin lähestyä vuorovaikutuksen, yhteisöllisyyden, elämyksellisten työskentelytapojen sekä tarinoiden ja roolileikkien kautta. (Lindqvist 1998, 17–18.) Vaikka opettajan ei olekaan välttämättä mahdollista opettaa arvoja oppilaalle, sellaisen ympäristön luominen, jossa oppilaan henkilökohtainen arvopohja vahvistuu, on mahdollista (Launonen & Pulkkinen 2004, 18).

2.6 Arvokasvatuksen kritiikkiä

Koulun mahdollisuuksia muuttaa kasvatettavien ajattelu- ja toimintatapoja on tutkinut mm. Louhimaa (2005), joka käsitteli väitöskirjassaan tätä aihetta virallisen ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Lähtökohta tähän väitöskirjaan oli se tosiasia, että ympäristökasvatus on vankistanut asemaansa ympäristöongelmien hallintakeinona. Kasvatuksella siis koetaan olevan merkitystä yhteiskunnan muokkaamisessa haluttuun suuntaan. Kestävä kehitys onkin nostettu arvokkaaksi tavoitteeksi ja koulutukselliseksi päämääräksi. Pääasiallisesti ympäristökasvatuksessa on korostettu ekologisten tietojen ja ympäristöherkkyyden vahvistamista. Tämän perustan avulla pyritään kehittämään yksilön ymmärrystä ja henkilökohtaista sitoutumista ympäristökysymyksiin. Ympäristökasvatuksen päämääränä on kiinnittää yksilön huomio omiin tekoihinsa ja edesauttaa yksilön tarkoituksenmukaista toimintaa. (Mt. 218–223.)

Ympäristökasvatuksen pyrkimyksenä on vaikuttaa yksilön toimintaan ja ajattelutapoihin tiedon avulla. Tämä kasvatustyyppi on kuitenkin kohdannut kritiikkiä, koska ihmisen toiminta pohjautuu pääosin hiljaiseen tietoon ja kokemukseen. Yksilön toiminnan muuttaminen tietoisesti onkin vaikeaa, koska toiminta pohjautuu useimmiten tiedostamattomiin kulttuurisidonnaisiin normeihin. Yksilön toiminnan muutos ei siis voi tapahtua kulttuurista irrallisena. Kasvatus taasen ei voi toimia irrallisena yhteiskunnallisista normeista, joten kasvatuksessa esiintyvien arvojen vaikutus oppijaan riippuu myös yhteiskunnan tiedostamattomista arvoista. Yksilö ei voi helposti muuttaa toimintaansa, jos se on ristiriidassa yhteiskunnan vallitsevien käytäntöjen kanssa. Edelleen, uudenlaisten toimintatapojen opettaminen voi olla periaatteessa mahdollista, mutta jos toimintatavat ovat ristiriidassa yhteiskuntajärjestyksen kanssa, uusien tapojen mukainen toiminta vaikeutuu. (Louhimaa 2005, 223–225.)

Ympäristökasvatuksen mallin saamaa kritiikkiä voidaan yleistää koko arvokasvatuksen kenttään. Ympäristökasvatuksen lähtökohtana on se, että ympäristötietoisuuden eri osa-alueiden ajatellaan muodostavan kausaalisen kokonaisuuden. Osa-alueita ovat tieto, tunne, kokemus, asenteet, arvot ja toiminta. Ajatellaan siis, että yhden osa-alueen kehittyminen johtaa automaattisesti myös muiden osa-alueiden kehittymiseen, vaikka todellisuudessa tämä ajatusmalli ei pidä paikkaansa. Koulukasvatuksessa tietoa korostetaan ja tiedon avulla ajatellaan asenteiden ja edelleen toiminnan kehittyvän haluttuun suuntaan. Oppiminen ja toiminnan muutos eivät kuitenkaan kulje käsi kädessä: ihminen voi oppia uutta ilman, että uusi tieto vaikuttaa hänen toiminta- tai ajattelutapoihinsa. Arvokasvatuksen päämääriä ei siis saavuteta vain yhden osa-alueen huomioimisella, vaan kasvatuksen tulisi ottaa kaikki osa-alueet huomioon toivottujen tulosten saavuttamiseksi. (Louhimaa 2005; 227, 234.)

Ympäristökasvatusta on kritisoitu myös siksi, että se on lähinnä asennekasvatusta. Tarkoituksena on muuttaa ja muokata yksilön asenteita haluttuun suuntaan, mutta laajempi yhteiskunnallinen arvo- ja moraalikeskustelu jätetään asennekasvatuksen ulkopuolelle. Kuitenkin merkityksellisen kasvatuksen perustana tulisi olla kokonaisvaltaisuus. Edelleen yksilön ja yhteiskunnan suhtautumisen välille jäävä aukko pienentää asennekasvatuksen toiminnallisten mahdollisuuksien toteutumista. Tällaisella kasvatuksella ei saadakaan muutosta aikaiseksi, vaan ympäristöongelmat normalisoidaan: mikään yhteiskunnan toiminnassa ei sanottavasti muutu, vaan aiheeseen otetaan vain näennäisesti kantaa. (Louhimaa 2005, 229.)

Aiemmin mainittiin koulun eettisen kasvatuksen olevan sekä totalitaristista että liberalistista (ks. Launonen 2000, 24). Tämän ajatuksen mukaisesti yhteiskunnan tulisi vaikuttaa jonkin verran koulun toteuttamaan arvokasvatukseen ja yksilön kehitykseen. Kuitenkin kulttuurin määrittämiin arvoihin suhtaudutaan toisaalta hieman kriittisesti: kulttuuriin perustuva arvokasvatus saattaa toimia kolonialisoivasti, eli sen myötä erilaiset etniset ryhmät ja kulttuurit sulautuvat valtavirran mukaisiksi (Anttonen 1996, 67). Arvojen ja normien välittämistä sellaisenaan on myös kritisoitu sen propagandamaisen luonteen vuoksi (Kallio 2005, 17). Toisaalta, jos arvokasvatuksen tavoitteena on herättää kriittisyyttä olemassa olevien arvojen itsestäänselvyyttä kohtaan, ongelmaksi nousee se, mitä kohtaan ja miten tämä kriittisyys tulisi nostattaa (Anttonen 1996, 68). Jos taas halutaan välittää tietyt arvot ja tietty maailmankatsomus lapselle, kenen arvot ja maailmankatsomus välitetään? (Carr 2008, 99–100.)

Ei ole myöskään itsestään selvää, että tarkoituksellinen arvokasvatus johtaisi yhteiskunnan voimassa olevien arvojen siirtymiseen seuraavalle sukupolvelle: Anttonen (1996, 71) huomauttaa, että erilaiset mediat ja ystävät yli valtiorajojen vaikuttavat nykynuoren maailmaan, joten nuorella on suurempi joukko arvoja valittavanaan alati lisääntyvistä arvojen välityskanavista. Helven (2002, 15) mukaan arvojen omaksuminen onkin maailman nykyaikaistumisen myötä kokenut suuren muutoksen: aiemmin arvot omaksuttiin edellisiltä sukupolvilta aatteisiin perustuen, mutta maailmankuva on sittemmin laajentunut globalisoitumisen myötä ja tarve omaksua uusia arvoja on ilmaantunut. Arvoja ei voidakaan enää perustaa vain omaan kulttuuriin, vaan käsitys maailmanlaajuisesta yhteisestä arvopohjasta koetaan tärkeäksi.

Vaikka kouluissa nykyisin korostettaisiinkin yksilön autonomiaa arvojensa valinnassa ja otettaisiin huomioon uudistuvan yhteiskunnan tarve laajentaa arvomaailmaa kansakunnan perinteen ulkopuolelle, ei tämäkään ole aivan yksiselitteistä: liiallisen autonomian on katsottu irtaannuttavan yksilöitä yhteiskunnasta liiaksi. Tällöin yksilöltä ajatellaan katoavan perinteet ja juuret, ja vaikka yksilö olisikin vapaa ja tasa-arvoinen kaikkien muiden kanssa, haasteena on mahdollinen vieraantuminen yhteiskunnasta. Erilaisten kulttuurien ja yhteisöjen arvot ja perinteet saattavat olla käsien ulottuvilla, mutta sitä mukaa, kun arvojen kenttä laajenee, on tietyn yhteisön moraalien ja normien asema yhä enemmän uhattuna. (Strike 2008; 117, 119.)

Tomperi ja Piattoeva (2005, 272) kritisoivat myös koulun autoritaarista luonnetta: oppilaat eivät ole koulussa täysivaltaisia kouluyhteisön jäseniä, vaan lähinnä opetuksen kohteita. Tällainen ympäristö vahvistaa oppilaisiin kohdistuvia ennako-oletuksia, koska oppilaiden erilaisuutta ja erilaisia mielipiteitä ei huomioida. Oppilaiden osallistuminen ja mielipiteiden julkistaminen, samoin kuin keskusteleva osallisuus, vahvistaisivat koulun todellista, yhtenäistä arvopohjaa ja toisaalta edistäisi myös oppilaiden valmiuksia pohtia ja arvioida omaa toimintaansa. (Mt. 272–274.)

2.7 Yhteenveto: Miksi arvokasvatus on tärkeää koulussa?

Arvot vaikuttavat yksilön toimintaan määrittämällä sen päämäärän, johon yksilö toiminnallaan pyrkii. Arvot ohjaavat yksilön käytöstä ja auttavat häntä arvioimaan omaa toimintaansa. Toiminnan kautta yksilö muokkaa olemassa olevaa maailmantilaa, eli arvot vaikuttavat yksilön kautta myös muihin ihmisiin ja ympäristöön. Yksilö rakentaa oman arvopohjansa niistä aineksista, joita hänelle

tarjotaan. Lapsuuden ja nuoruuden aikana yksilön arvopohja rakentuu voimakkaasti samalla, kun yksilön identiteetti muodostuu.

Koulun avulla kokonaisia sukupolvia pyritään sosiaalistamaan tietynlaiseen yhteiskuntaan ja samalla välitetään yhteiskunnassa vallitsevia toimintatapoja. Samalla koulun arvokasvatuksen merkitystä korostaa se tosiasia, että opettaja väistämättä välittää joitakin arvoja, tiedostaen tai tiedostamattaan. Toisaalta opettajalla on velvollisuus välittää niitä arvoja, joita opetussuunnitelmissa mainitaan. Sen lisäksi opettaja joutuu usein sellaisten moraalisten tilanteiden eteen, joiden ratkaisemisessa hän pohjaa omaan arvomaailmaansa. Arvoja ei siis voi tyystin irrottaa koulumaailman todellisuudesta.

Koulussa on myös tavoitteena mahdollistaa oppilaan monipuolinen kasvu (POPS 2004, 14), johon myös arvomaailman selkiyttäminen, identiteetin muodostaminen ja moraalien kehittäminen kuuluvat. Arvokasvatuksen avulla pyritäänkin takaamaan oppilaan kokonaisvaltainen kasvu ja kehitys. Tämän lisäksi koulun arvokasvatuksen avulla pyritään vahvistamaan oppilaan roolia yhteiskunnan osana. Toisaalta arvokasvatuksen tavoitteena on yhteiskunnan kehittäminen, joten uutta sukupolvea pyritään kannustamaan kriittiseen pohdintaan ja yhteiskunnan uudistamiseen.

3 KATSAUS TUTKIMUKSEN MORAALIFILOSOFISIIN LÄHTÖKOHTIIN JA AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN

3.1 Arvokasvatuksen moraalifilosofiset lähtökohdat

Usein arvokasvatukseen liittyvässä kirjallisuudessa lähestytään arvoja ja moraalista toimijuutta filosofisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keskitytään kahteen moraalifilosofiseen lähtökohtaan ja niihin perustuviin teorioihin arvokasvatuksesta. Ensin tutustutaan Aristoteleen moraalinäkemukseen ja hänen filosofiansa perustuksiin rakennettuun eettisen toimintakyvyn teoriaan. Toiseksi avataan hieman Kantin käänteentekevää ajatusta ihmisen tiedonmuodostuksesta ja tutustutaan tähän ajatukseen pohjautuviin moraalikehityksen teorioihin.

3.1.1 Aristoteleen perintö – käytännöllinen viisaus eettisen toimintakyvyn ehtona

Aristoteleen mukaan ihmisen kehitys on riippuvainen ympäristöstä: kun yksilö kasvaa sopivassa ympäristössä, hän kehittyy ajattelevaksi yksilöksi; aivan kuten tammenterhosta kasvaa hedelmällisessä ympäristössä taimi ja taimesta edelleen puu. Kuitenkaan ihmistä ei voida tyystin rinnastaa kasviin, koska ihminen on erehtyväinen. Aina ei siis täydellinen ympäristö riitä, vaan yksilön tulee tietoisesti kasvaa haluttuun tiedolliseen tilaan. Toisinaan aristoteelinen etiikka on vajavaisesti ymmärretty ja yksilön luonnetta on pidetty vain ”pussillisena hyveitä”, joita otetaan käyttöön sen kummemmin ajattelematta. Aristoteelisen hyve-etiikan lähtökohta on kuitenkin se, että viisaus ja moraalinen hyvyys ovat sidoksissa toisiinsa. Tärkeä osa Aristoteleen moraalifilosofiaa on *fronesis* eli käytännöllinen viisaus. Se liittyy spesifien ”tässä–ja–nyt”-hetkien tulkintaan. (Wren 2008, 17.) Wren (mt. 18) onkin sitä mieltä, että *fronesis* voisi yhtä lailla olla nimeltään aristoteelinen sosiaalisen oppimisen teoria tai se voisi olla Aristoteleen kognitiivisen kehityksen moraalipsykologiaa. Yksilö ei voi Aristoteleen mukaan olla tyystin moraalinen ilman käytännöllistä viisautta, muttei myöskään omata käytännöllistä viisautta olematta hyveellinen.

Käytännöllinen viisaus on jaettu neljään osaan. Nämä osat ovat havainnointi, valinnan teko, yhteisöllinen ajattelu ja tottumus. Havainnointi tarkoittaa kykyä erottaa merkittävät seikat konkreettisesta tilanteesta. Yksilö ei siis voi tehdä moraalista ratkaisua ennen kuin hän on

selvittänyt, mikä tilanteessa on tärkeää. Vasta tämän jälkeen yksilö voi päätyä hedelmälliseen ratkaisuun siitä, miten hänen tulisi tilanteessa toimia. Vaikka sosiaalinen havainnointikyky voi olla toisilla luonnostaan parempi kuin toisilla, voidaan kasvatuksella vaikuttaa yksilön havainnointikyvyn kehittymiseen positiivisesti. Myös seuraavaa osa-aluetta, valinnan tekoa, voidaan edistää kasvatuksella. Keinot tähän ovat monet: opastus, mallioppiminen, yritys ja erehdys... Kolmas osa-alue on yhteisöllinen ajattelu. Tämän voi käsittää niin suppeassa tai niin laeassa merkityksessä kuin haluaa: yhteisö voi tarkoittaa ydinperhettä, koululuokkaa, kansakuntaa tai valtion rajat ylittäviä yhteisöjä. Yhteisöllisen ajattelun kognitiivisena edellytyksenä on kyky tarkastella tilannetta toisen näkökulmasta. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan todelliseen moraaliseen toimijuuteen päästään käsiksi vasta affektiivisen edellytyksen kautta: yksilön tulee myös välittää siitä, mitä toisen henkilön näkökulmasta katsominen paljastaa. Neljäs osa-alue, eli tottumus, tarkoittaa hyveiden niin sanottua juurruttamista lapseen kurinpidon, hyvän esimerkin ja toiston avulla. Arvokasvatuksen näkökulmasta ei ole kuitenkaan riittävää, että lasta ohjataan hyveiden suuntaan näillä metodeilla, vaan tärkeää on arvostaa lasta rationaalisenä oppijana ja perustella miksi tietty käytös on palkittavaa tai rangaistavaa tai miksi tietyt ihmiset korotetaan moraaliseksi esimerkeiksi. (Wren 2008, 18–20.)

Myöhemmin arvokasvatuksen ja eettisen toiminnan keskeisenä terminä on käytetty usein juuri Aristoteleen fronesista eli käytännöllistä viisautta. Aristoteleen mukaan hyveellinen ihminen toimii tavoittaakseen tietyn päämäärän ja käytännöllinen viisaus auttaa häntä toimimaan kulloisenkin tilanteen asettamissa rajoissa mahdollisimman järkevästi (Värri 2000, 28). Fronesis ei siis ole ennalta määrättyjen toimintatapojen noudattamista, vaan yksilön sisäisen viisauden mahdollistamaa kykyä lukea tilannetta. Toiskallio (2009, 48) rinnastaa käytännöllisen viisauden toimintakykyyn. Käytännöllinen viisaus selittää toimintakykyä siten, ettei ihmisen toiminta voi pohjautua vain tietoon tai teoriaan, vaan yksilölliset tilanteet vaativat aina omanlaisensa toimintatavan. Elämää ei voi ennustaa, eikä kaikissa tilanteissa voi toimia samalla kaavalla. Fronesis viittaa myös siihen, että toiminta on maailman kanssa vuorovaikutuksessa olemista ja sen kohtaamista. Toiminta ei siis ole pelkkää suorittamista. (Mt. 50–51.) Fronesiksen tarve ilmenee tilanteissa, jotka eivät ole yksilölle ennestään tuttuja tai joissa yksilö ei voi toimia samalla tavalla kuin aiemmin. Tilannetta kuitenkin tulkitaan aiempien kokemusten pohjalta ja aiempaa tietoa pyritään suhteuttamaan uuteen tilanteeseen. Käytännöllisen tiedon tarve esiintyy siis tilanteissa, joihin liittyy ongelma. Ongelmien esiintyminen tai tilanteiden ennalta-arvaamattomuus liittyy elämään erottamattomasti, joten yksilöllä ei voi olla kaikkiin tilanteisiin sovellettavissa olevia sääntöjä tai toimintatapoja. Yksilö joutuu tulkitsemaan kunkin tilanteen aina uudelleen ja arvioimaan toimintaansa tilannekohtaisesti.

Tulkinnan pohjalla on yksilön rajallinen käsitys tilanteesta ja fronesiksen käyttö tarkoittaakin sitä, että yksilö toimii tilanteeseen sopivalla tavalla soveltaen omaamaansa viisautta. Fronesiksen periaate on se, ettei yksilön tarvitse ymmärtää yleisiä periaatteita toimiakseen yksilöllisessä tilanteessa, pikemminkin päinvastoin: toimiminen tilanteen mukaan saattaa edesauttaa yleisten periaatteiden ymmärtämistä. (Värrä 2000, 59–60.)

Koska yleisiä tulkintanormeja ei ole, korostuu yksilön vastuu tilanteen tulkitsijana ja tilanteessa toimijana. Toiminnan pohjalla ei ole vain tiettyjen keinojen mukaan toimiminen, vaan pääpaino on päämäärillä. Fronesis vaatiikin toimijalta itsetietoisuutta ja itseymmärrystä, jotta hän voisi toimia moraalisesti. Fronesis onkin käytännöllisen tiedon lisäksi aina moraalista. (Värrä 2000, 59–60.) Toimintakyky ei myöskään ole subjektikeskeistä, vaan se liittyy yksilön lisäksi hänen rooliinsa maailman osana. Tässä etiikka astuu kuvaan: yksilöllä on aina olemassa ”vastuu toisesta ja toiselle, jopa vastuu toisen puolesta”, kuten Toiskallio (2009, 50) mainitsee pohjaten Emmanuel Levinasin määritelmään etiikasta.

Toiskallion (2009, 49) mukaan toimintakyky koostuu ihmisen fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja eettisestä olemuksesta, jotka muodostavat toisistaan erottamattoman kokonaisuuden. Tämä kokonaisuus syntyy kasvatuksen kautta, unohtamatta kuitenkaan yksilön omakohtaisia kokemuksia, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. (Mt. 48–50.) Ihmisen toimintakyky muodostuu kasvatuksen ja kasvattavien kokemusten kautta (Värrä 2000, 60). Toimintakykyä ei siis voida selittää sisäsyntyisenä taitona tai piirteenä, vaan toimintakyky syntyy ja kehittyy kokemusten kautta. Lisäksi toimintakyvyn muotoutuminen on riippuvainen sosiaalisista suhteista ja kasvatusta onkin avainasemassa toimintakyvyn kehittämisessä. (Toiskallio 2009, 50.)

Englanninkielisessä kirjallisuudessa toimintakykyä vastaa termi *action competence*. Toimintakykyyn alettiin kiinnittää yhä enemmän huomiota 1990-luvun loppupuolella, jolloin sitä tekivät tunnetuksi tanskalaista ympäristökasvatuksen tutkimusta tekevät Jensen ja Schnack. Tämä tutkijapari pyrkii aktiivisesti vähentämään perinteiseen behavioristiseen oppimiskäsitykseen pohjaavaa opetustapaa, jonka päätarkoituksena on muuttaa tai muokata oppilaan toimintaa annetun tiedon ja suoritustapojen mukaisiksi. Sen sijaan Jensen ja Schnack esittelivät *action competence* -lähestymistavan, jonka tarkoituksena on edesauttaa oppilaan kykyä aktiivisesti havaita ongelmia ja muodostaa tilannekohtaisia toimintaratkaisuja. (Toiskallio 2009, 57–58.)

Jensen ja Schnack (1997, 471–472) ovat sitä mieltä, että esimerkiksi ympäristöongelmia ei tulisi lähestyä vain kvantitatiivisilla muutoksilla, kuten sähkön kulutuksen vähentäminen ja yksityisautoilun välttäminen, vaan he korostavat myös kvalitatiivisten muutosten merkitystä. Tästä syystä koulun tehtävänä ei heidän mielestään ole vain esitellä ympäristöystävällisiä tekoja, vaan edistää oppilaiden kykyä luoda uudenlaisia käyttäytymismalleja ja halua ottaa aktiivisesti kantaa asioihin. Opettajan käyttämän opetustavan tulisikin ruokkia oppilaan rohkeutta, sitoutumista ja halua vaikuttaa kansainvälisesti merkittäviin asioihin pelkän pelottelun ja ahdistuksen lisäämisen sijaan. Oppilaiden tulisi siis kasvaa demokraattisen yhteiskunnan aktiivisiksi kansalaisiksi.

Koulun ei tulisikaan pyrkiä tiedon avulla muuttamaan oppilaan käytöstä. Sen sijaan he korostavat oppilaan aktiivista roolia toimijana. Oppilaan toiminnan tulisikin olla riippuvainen vain hänen omasta päätöksestään, ei ulkoapäin tulevasta painostuksesta. Pelkkä toiminnan muutos ei ole toimintakykyä: eettisen toimintakyvyn tavoitteena onkin se, että yksilö pyrkisi muuttamaan olemassa olevia käytäntöjä. (Jensen & Schnack 1997; 476, 484.)

Jotta yksilön toimintakykyä voitaisiin lisätä, ei arvokasvatus voi perustua vain siihen, että opettaja näyttää miten oppilaan tulee missäkin tilanteessa toimia. Lisäksi tulisi käsittää, ettei pelkkä tieto ohjaa yksilön toimintaa, vaan aktiivinen vuorovaikutus ympäristön kanssa muokkaa yksilön kokemusta tilanteesta ja kokemus edelleen vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen. Näin ollen pelkkä sosiaalistaminen olemassa olevaan yhteisöön ei riitä siihen, että oppilas kasvaisi toimivaksi yksilöksi. Arvojen ja arvokasvatuksen avulla tulisi pyrkiä auttamaan oppilasta kohtaamaan ennalta-arvaamattomia tilanteita ja näin lisäämään oppilaan eettistä toimintakykyä. (Toiskallio 2009; 64, 66, 68–69.) Sääntöjen ja tiettyjen arvojen puhtaan välittämisen sijaan korostuukin yksilön oman arvomaailman selkiyttäminen. Fronesis onkin yhteydessä identiteettiin ja Toiskallion (mt. 64) mukaan kyse onkin siitä, ”kuinka minä kokevana subjektina olen osallisena tilanteissa ja kuinka juuri minun tulisi toimia, jotta toimin oikein ja hyvin”. Arvokasvatuksen tavoitteena tulisikin olla oppilaan oman ajattelun tukeminen (mt. 58).

3.1.2 Kant ja kognitiivisen kehityksen teorit

Filosofiassa oli 1600–1700-luvuilla vallalla käsitys, jonka mukaan ihmisen tieto muodostuu olemassa olevan maailman perusteella. Ihminen muodostaisi siis käsitteitä kaikesta havaitsemastaan, eli jokaista objektia kohden ihminen muodostaisi yhden käsitteen. Kantin

vastaisuksi tätä näkemystä kohtaan oli nykyisin konstruktivistisena tiedonmuodostuksena tunnettu ajatus, että yksilön käsitejärjestelmät vaikuttavat siihen, millaisena hän maailman kokee. Lisäksi Kant esitteli *personal autonomy* -käsitteen. Tämän mukaan moraalinen ihminen pystyy tekemään moraaliset valintansa tarkoituksellisesti. Yksilö ei siis seuraa omia halujaan, vaan hän toteuttaa velvollisuutensa toimia yhteisön lakien mukaisesti. Moraali voidaan siis esittää käskyinä, kuten ”älä varasta”. Kantin mukaan moraaliset käskyt ovat olemassa kaikkialla ja ne ovat kaikille samat, eivätkä ne näin ollen riipu kulttuurista tai henkilöstä. (Wren 2008, 24.)

Kantin moraaliteoria koski aikuisia ihmisiä normaalissa ympäristössä, mutta sillä on ollut suuri vaikutus myös myöhemmille teorioille lapsen moraalisen kehityksestä (Wren 2008, 25). Piaget’n kognitiivisen kehityksen teoria oli askel eteenpäin Kantin ajatusten pohjalta. Teorian mukaan lapsi rakentaa tietoisesti ajatus- ja toimintamalleja. Ajattelun kehittyminen on jaettu niin kutsuttuihin kehitysvaiheisiin, joiden mukaisesti kaikkien yksilöiden ajattelutavat kehittyvät alkeellisesta ajattelusta aina vain kompleksisempaan ajattelutapaan. Kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Piaget jakoi moraalisen kehityksen kuitenkin vain kahteen tasoon: *heteronomiseen*, mikä tarkoitti auktoriteettien tottelemista ja heidän asettamiensa sääntöjen noudattamista, sekä *autonomiseen*, mikä perustui kanssaihminen kunnioittamiseen, vastavuoroisuuteen ja tasa-arvoon. Piaget’n mukaan aikuisen (vanhemman tai opettajan) ei tulisi ohjata lasta auktoriteetin tavoin, koska esittämällä korkeamman moraalisen tason ratkaisun ongelmaan antamatta lapsen itse ajatella ja punnita vaihtoehtoja säilyisi lapsen moraalinen kehitys alhaisella tasolla. Sen sijaan Piaget korosti vertaistukea ja hän uskoi lapsen moraalisen ajattelun kehittyvän sellaisissa tilanteissa, joissa aikuinen keskustelee lapsen kanssa ja punnitsee vaihtoehtoja hänen kanssaan tasa-arvoisena yksilönä. (Snarey & Samuelson 2008, 55–56.)

Myöhemmin Kohlberg kehitti Piaget’n ajatusta moraalisen kehityksen tasoista hieman pidemmälle. Kohlbergin moraalisen kehityksen teoria perustuu siihen oletukseen, että kaikkien käsitykset siitä, mikä on moraalisesti oikein, käy läpi tietyt kehitysvaiheet samassa järjestyksessä. Kohlbergin teorian mukaan yksilön moraalinen kehitys koostuu kuudesta kehitysvaiheesta. Ahon (1990, 25) tiivistelmä kehitysvaiheista esitellään taulukossa 1.

Sosiomoraalisen perspektiivin tasot	Moraalikehityksen tasot ja vaiheet
<p>Egocentrisen ja konkreettinen, yksilöllinen perspektiivi sosiaalinen hyväksyntä</p>	<p><u>I taso</u> -alle 9-vuotiaat -toisen säännöt ja odotukset eivät sinänsä merkitse mitään, vain niiden noudattamisen ja rikkomisen seuraukset itselle -itsekeskeisyys korostuu</p> <p>Vaihe 1 -rangaistuksen välttäminen, auktoriteetin kunnioittaminen</p> <p>Vaihe 2 -nautintofilosofia, hyöty, vaihtokulttuuri</p>
<p>Yhteisön jäsen perspektiivi lojaalisuus ryhmää ja auktoriteettia kohtaan</p>	<p><u>II taso</u> -saavutetaan 10–13-vuotiaana -tiedostaa yhteiskunnan säännöt ja odotukset ja sisäistää ne -auktoriteetin asema keskeinen</p> <p>Vaihe 3 -hyvän motiivit, toisen huomioon ottaminen -mukautuu enemmistön stereotyyppisiin malleihin</p> <p>Vaihe 4 -auktoriteetin kunnioitus, sääntöjen ja sosiaalisen järjestyksen ylläpitäminen -pyrkimys täyttää velvollisuudet ja auktoriteetin odotukset</p>
<p>Yhteiskunnallinen perspektiivi toisten ihmisten ja koko yhteiskunnan hyvinvointi</p>	<p><u>III taso</u> -saavutetaan noin 20-vuotiaana -yksilö erottaa itsensä muiden säännöistä ja odotuksista ja noudattaa itse valitsemiaan periaatteita</p> <p>Vaihe 5 -yhteiset sopimukset ja lait, yksilön oikeudet, yhteisymmärrys</p> <p>Vaihe 6 -eettiset periaatteet, omatunto</p>

TAULUKKO 1: Yhteenveto Kohlbergin moraaliteoriasta (Aho 1990, 25.)

Kohlbergin ajatus oli, että lapsi tulkitsee ympäristöään ja konstruoi aktiivisesti omaa maailmaansa koko ajan. Opettajan tehtävä on luoda sellainen ympäristö ja sellaiset oppimiselämykset, jotka edesauttavat lapsen moraalien kehittymistä kehitysvaiheiden mukaisesti. Myöhemmin Kohlberg muokkasi omaa teoriaansa: koulujen tärkeimmäksi yksiköksi yksilön sijaan nousi ryhmä. Näin ollen opettajan tehtävä on huolehtia myös siitä, että koulussa pidetään kiinni yhteisistä säännöistä. Esimerkiksi varastaminen on väärin ja lasta tuli tällaisesta toiminnasta rangaista, vaikka hän ei moraaliltaan kehitykseltään olisikaan valmis arvioimaan toimintaansa itse. Näin ollen jonkinasteinen indoktrinaatio oli Kohlbergin mukaan välttämätöntä, jotta ryhmän, eli opettajan ja muiden oppilaiden, jaetut oikeudet säilyisivät. Koulussa tapahtuva arvokasvatus ei siis voinut sisältää ainoastaan yksittäisten oppilaiden moraalisen kehityksen tukemista, vaan sen täytyi ylläpitää myös yhteisöllistä moraalialia. (Snarey & Samuelson 2008, 57–58.)

3.2 Suomalaisen koulun arvokasvatuksen historiaa

Koulun arvokasvatusta on tutkittu pedagogisten tekstien ja opetussuunnitelmien kautta. Koski (2001) on tutkinut aapisten ja lukukirjojen esittämää moraalista kosmologiaa, joiden perusteella hän jakoi koulun arvohistorian kahteen eri vaiheeseen: jumalalliseen harmoniaan ja sosiaaliseen harmoniaan. Launonen (2000) on tutkinut koulun eettistä kasvatusta pedagogisten tekstien ja opetussuunnitelmien kautta ja hän erotti omiksi vaiheiksiin myös itsenäistyneen Suomen kansallisidentiteetin korostamisen, globaalin vastuun kauden sekä kasvatuksen yksilön valintoihin. On kuitenkin huomioitava, että koulu on syntynyt jo ennen näiden jakojen kuvaamia aikoja: ensimmäiset yritykset luoda kansaa sivistäviä kouluja olivat lähtöisin kirkosta. Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin koulun arvokasvatuksen historian vaiheiden ominaisia piirteitä ja lähtökohtia. Tämän historiallisen tutkimusretken tarkoituksena on ensinnäkin valottaa koulun arvokasvatuksen vaiheita, mutta samalla myös tutustua siihen, kuinka koulun arvokasvatus on yhteydessä kulttuurin ja maailmantilan muutokseen.

3.2.1 Uskontoon pohjautuvat arvot

1600-luvulla kansan opettajana toimi pappi. Alunperin tarkoituksena oli vain parantaa kansan kristinopin tuntemusta, joten opetukseen liittyi lähinnä ulkoluku ja kristillisiin tilaisuuksiin osallistuminen. Muutos selkeämpään koulutukseen tapahtui kirkkolain myötä vuonna 1686, jolloin

opetuksen pohjaksi määritettiin opetusvelvollisuus ja -tavoite. Tämä oli ensimmäinen askel kohti tavoitteellisen opetuksen järjestämistä. Kirkkolain myötä opetuksen tärkeimpänä tavoitteena oli tehdä kaikista kansalaisista hyviä kristittyjä, jotka pystyisivät tunnistamaan Jumalan käskyt ja noudattamaan niitä. (Rinne 1986, 19–21.) Arvot ja käyttäytymismallit tulivat suoraan Raamatusta.

Muutos kirkollisen koulutuksen valta-asemaan tuli kuitenkin vuonna 1858, jolloin valtiollinen peruskoulutus sai alkunsa. Pesäero koulun ja kirkon välillä muutti myös opetuksen suuntaa: kansaa haluttiin sivistää laajemmin ja tähtäimessä oli myös yleisen hyvinvoinnin edistäminen. (Rinne 1989, 35–36.) Kristillistä pohjaa pidettiin kuitenkin edelleen välttämättömänä sivistyksen saavuttamiseksi. Uskonto ei siis väistynyt koulusta tyystin, vaan uskonnon opetus oli edelleen keskeisellä sijalla koulussa ja kristilliset arvot määrittivät koulun arvopohjaa. Kirkollisen yhtenäiskulttuurin murtuminen oli kuitenkin väistämätöntä: Euroopasta virtasi uusia suuntauksia, jotka korvasivat yhä enemmän kristinuskon luomaa moraalista pohjaa. Sosialidemokratia, luonnontieteen kehittyminen ja kehitysoppi painostivat maailmankatsomuksen uudistamiseen. Samaan aikaan myös moraalikäsitystä uudistettiin, ja tuloksena oli uskonnosta riippumaton yhtenäinen moraaliksi. 1800-luvun suurten murrosten myötä myös koulun arvot muuttuivat. (Launonen 2000; 90–91, 94, 96–97.)

Arvojen muutoksen lisäksi koulun tehtävä muuttui: enää ei korostettu tietojen hallintaa ulkoluvun kautta, vaan koulun tavoitteeksi katsottiin myös lapsen kasvatus ja hänen ohjaamisensa moraalisiin pariin. 1800-luvulla ajateltiin, että vasta yhteisön jäsenenä yksilö saattoi saavuttaa siveellistä voimaa, joten koulun tärkeänä tehtävänä olikin kasvattaa lapsia yhteisön moraalisiin. Yksilön tuli ensisijaisesti toimia yhteisen hyvän eteen, eikä pelkästään tavoitella omaa hyötyä. Yksilön arvo määriteltiin yhteisön näkökulmasta, ja koska kasvatuksen tarkoitus oli muokata lapsista hyviä yhteisön jäseniä, oli kasvatus itsessään hyvin tärkeä arvo 1800-luvun koulussa. (Launonen 2000; 113, 115–117.)

Arvot käsitettiin 1800-luvulla yleispäteviksi ja pysyviksi. Opetuksessa tärkeänä lähtökohtana oli tiedon jakaminen, koska tiedon avulla pyrittiin vaikuttamaan yksilön käyttäytymiseen. Tiedon katsottiinkin olevan ensisijainen vaikuttaja siihen, millainen moraalinen toimija yksilöstä tulisi. Vielä 1800-luvun lopulla uskottiin, että järki yksinään varmisti yksilön toimivan moraalisesti oikein. Tästä johtuen lapsen kasvatuksessa tärkeimmäksi tehtäväksi katsottiin tiedon siirtäminen. Muutos tähän näkemykseen tuli kuitenkin vielä 1800-luvun puolella, kun siirryttiin korostamaan tahtoa moraalisen toiminnan ohjaajana. Tiedon valta-aseman korvasikin lapsen ohjaaminen oikeanlaisten ihanteiden pariin. Lapsi kehittyi moraalisesti silloin, kun hän omasi lujan tahdon tehdä

hyvää ja oikein. Enää ei ajateltu pelkän kasvatuksen puutteen johtavan moraalittoman ihmisen kehittymiseen, vaan huomattiin, että myös huonot vaikutteet saattoivat ohjata lapsen kasvua väärään suuntaan. (Launonen 2000; 102, 124–126.)

1900-luvun alussa kouluissa kiinnitettiin huomiota oppilaiden itseluottamuksen kehittämiseen. Oppilaat otettiin huomioon yksilöinä, joten myös opetus ja kasvatus alkoi olla henkilökohtaisempaa. Yksilöllisyydellä oli kuitenkin rajansa ja oppilaita haluttiin edelleen kasvattaa riittävään yhteisöllisyyteen. Vaikka oppilaiden itsetuntoa ja rohkeutta korostettiin, pidettiin myös kuuliaisuutta arvossaan. Opettajalla tuli olla auktoriteettiasema, ja koulussa pidettiin yllä riittävää kuria. Lasten tuli olla nöyriä ja kunnioittavia: itseluottamus ei saanut muodostua liian vahvaksi, koska liiallisesta itseluottamuksesta johtuvaa ylpeyttä ja itserakkautta haluttiin välttää. (Launonen 2000, 129–130.)

Opettajan tehtävä arvokasvatuksen näkökulmasta 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa oli lähinnä toimia esimerkkinä. Opettajalta vaadittiin siveellisiä ominaisuuksia, joiden avulla opettaja vaikutti positiivisesti oppilaiden kehitykseen. Opettajan persoonalla oli siis suuri merkitys. Koulussa katsottiin tarpeelliseksi myös riittävän kurin ylläpitäminen ja tiettyjen tapojen ylläpito, jotta oppilaat tottuisivat oikeanlaiseen käytökseen ja lopulta käyttäytyisivät toivotulla tavalla ilman opettajan ainaista puuttumista. Kuitenkin opettajan tuli auktoriteettiasemansa ohella olla rakastava, koska vain turvallisessa ympäristössä lapsen katsottiin omaksuvan oikeat perusteet hyvälle käytökselle. Jos opettajaa pelättiin, saattoi käytös olla toivottua, mutta käyttäytyminen ei välttämättä pohjannut aitoon siveellisyyteen, vaan pelkkään auktoriteetin pelkoon. Kun oppilaan hyvän käytöksen taustalla oli rakkaus ja kunnioitus kasvattajaa kohtaan, hän saattoi kehittyä luonteeltaan siveelliseksi. Kasvatuksen päämääränä 1900-luvun alussa ei niinkään ollut tiedon lisääminen, vaan kasvatuksella pyrittiin ruokkimaan lapsen halua tehdä ja oppia uutta. Perimmäisenä pyrkimyksenä oli siis kasvattaa lapsesta hyödyllinen ja ahkera aikuinen. (Launonen 2000; 136–138, 143.)

3.2.2 Itsenäistymisen aika

Oppivelvollisuus tuli Suomeen vuonna 1921. Oppivelvollisuutta edelsi Suomen itsenäistyminen ja kansalaissota. Nämä tapahtumat veivät oppivelvollisuuden alun koulua tiettyyn suuntaan: uusia sukupolvia haluttiin kasvattaa suomalaisen identiteettiin, jotta Suomen kansa yhdistyisi jälleen. (Launonen 2000, 158.)

Itsenäistymisen jälkeen koulujen kasvatustoimintaa ohjasi aiempaa enemmän lasta koskeva tieteellinen tutkimus. Varsinkin lääketieteellinen ja psykologinen tutkimus muokkasivat koko koulutuksen perimmäistä tarkoitusta: lapsen normaali biologinen kehitys ja yhteiskuntaan sopeutuminen nousivat koulutuksen päätavoitteiksi. Tutkimusten myötä myös pedagoginen ajattelu muuttui ja koulun toiminta muotoutui lapsikeskeisemmäksi. Kuitenkin samanaikaisesti yhteiskunnan tarpeita alettiin korostaa, joten lasten muokkaaminen siveellisiksi ihmisiksi jäi tavoitteena vähemmälle huomiolle. Koulun tavoitteet ja koulutuksen sisältö muuttuivat koko valtiossa yhtenäisemmiksi opetussuunnitelmien luomisen kautta. (Launonen 2000; 169, 171.)

1920–1940-luvuilla korostettiin tekemällä oppimista ja eettisyyden kehittymisen ajateltiin toteutuvan parhaiten normaalissa kanssakäymisessä ja tavallisessa elämässä. Kodin ja perheen merkitystä lapsen kasvun ohjaajina korostettiin, mutta myös koulua pidettiin merkittävänä tekijänä lapsen toivottavien luonteenpiirteiden kehittymisessä. Uskonto säilytti asemansa koulussa, mutta tästä huolimatta oppilaille haluttiin välittää myös uskonnosta riippumattoman universaalien etiikan piirteitä. Etiikka ei siis enää pohjautunut selkeästi kristilliseen uskontoon, vaan kaikkia opastettiin yhteisen etiikan pariin heidän henkilökohtaisesta maailmankatsomuksestaan riippumatta. Koulun tehtävä oli opastaa kaikki lapset yhteisten sääntöjen ja normien pariin, jotta lapsi itse voisi vartuttuaan yhdistää ne sopivalla tavalla omaan maailmankatsomukseensa. Tärkeintä oli siis saattaa kaikki lapset sellaisen yhteisen etiikan piiriin, joka oli niin sanotusti kotien maailmankatsomuksellisten erojen yläpuolella. (Launonen 2000; 173, 175, 177.)

Opetuksen kannalta ei enää riittänyt arvojen siirtäminen tai pakkosyöttäminen, vaan oppilaiden tuli todellakin sisäistää välitetyt arvot, jotta hän kokisi halua toimia niiden mukaisesti. Tämän katsottiin olevan mahdollista ainoastaan opettajan aktiivisen osallistumisen kautta ja opettajan tehtävänä oli myös virikkeellisen ympäristön luominen. Opettaja ei voinut siis toimia pelkkänä sivusta seuraavana avustajana. Kasvatuksella katsottiin olevan suuri merkitys lapsen kehitykseen: perisyntioppi ja käsitys siitä, että lapsi on syntyjään luonnostaan paha, väistyi uudenlaisen käsityksen tieltä, jonka mukaan lapsella on mahdollisuus yhtä lailla hyvään kuin pahaankin. Kasvatuksella koettiin olevan suuri rooli siinä, millainen ihminen lapsesta kasvaa. Tavoitteena oli kasvattaa lapsesta *persoonallisuus*, joka on yhteydessä kulttuuriyhteisöön ja joka ymmärtää objektiiviset arvot. (Launonen 2000; 175–177, 179–180.)

Näkemykset siitä, mikä on opettajan rooli lapsen eettisessä kasvussa alkoivat eriytyä 1920-luvulta lähtien. Perinteisten pedagogien ryhmä edusti edelleen eettistä objektivismia ja he kokivat opettajan pääasialliseksi tehtäväksi arvojen siirtämisen. Uudempi suuntaus 1930-luvulla lähestyi lapsen kehitystä kokonaisvaltaisemmin: kehityksen katsottiin olevan biologisten, sosiologisten ja psykologisten tekijöiden summa. Tämä uudellinen ihmiskäsitys vaikutti myös koulun toteuttamaan eettiseen kasvatukseen ja eettisiä kysymyksiä alettiinkin pohtia myös sosiaalisten roolien kautta. Näiden suuntausten lisäksi jalansijaa sai opettajan rooli mukautuvana kasvattajana: opettajan ei tullut enää pyrkiä kasvattamaan oppilaista itsensä kaltaisia eikä myöskään tekemään oppilaista keskenään mahdollisimman samankaltaisia, vaan hänen tehtävänsä oli tukea oppilaiden persoonallista kasvua. (Launonen 2000, 181–191.)

Yleispätevien arvojen rinnalle nousi myös vahvasti kulttuurin muutoksen vaikutus arvoihin. Yhteisöllisten ja yleismaailmallisten arvojen rinnalle kohosi yksilöllisyys, ja yksilön persoonalliset tavoitteet ja päämäärät. Muutos oli saamassa jalansijaa, ja ”uskonnollisesta ja fenomenologisesta universaaliajattelusta oltiin siirtymässä pragmatismiin ja demokraattisen kansakunnan kulttuurisen arvopohjan” puolelle (Launonen 2000, 185). Koulukasvatuksessa eettistä kasvatusta lähestyttiin siten, että opettajan tehtävä oli varjella oppilaitaan pahalta ja ohjata heitä hyvän pariin. Yhteiskunnan roolia arvojen siirtäjänä ei kuitenkaan enää korostettu, vaan arvokasvatuksen päämääräksi asetettiin yksilön omakohtaisten arvovalintojen tukeminen ja yksilöllinen kehitys. (Mt. 181–191.)

3.2.3 Sotien jälkeinen aika

Launonen (2000, 192) nimeää seuraavan kauden suomalaisen koulun arvokasvatuksen historiassa kasvatukseksi sosiaaliseen toimintaan ja tämä kausi kesti 1944–1970. Sotien jälkeinen Suomi oli kokemassa suurta yhteiskunnallista muutosta: kansainvälinen vuorovaikutus lisääntyi ja taloudellinen kasvu, elintason nousu sekä tieteeseen ja tekniikkaan luottaminen muokkasivat nopeaan tahtiin yhteiskuntarakennetta. Perinteinen maatalousvaltio muuttui miltei yhäkkisesti teollisuusyhteiskunnaksi. Kristillinen yhtenäiskulttuuri oli murtumassa ja ajatukset tasa-arvosta sekä kansainvälisestä solidaarisuudesta olivat syrjäyttämässä itsenäisen Suomen alkuaikojen luottamuksen kotiin, uskontoon ja isänmaahan. Muutokset johtivat luonnollisesti yhteiskunnan arvojen uudelleenkonstruointiin ja edelleen koulun arvokasvatuksen muokkaamiseen. Yhteiskunnan perusarvot punnittiin ja aiemmasta yksiarvoisuudesta edettiin vapaamman

moniarvoisuuden suuntaan. Eräs vaikuttavimmista arvojen selkiyttäjistä sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla on ollut Yhdistyneiden Kansakuntien yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus, joka on yhdistänyt kansakuntien käytäntöjä ja eettisiä periaatteita. Tämän julistuksen sisältö on vaikuttanut myös suomalaiseen koulukasvatukseen. (Launonen 2000; 192–193, 195.)

Selvää on, että yhteiskunnan nopea muutos vaikutti myös koulun ja kasvatusopin kehitykseen. Yksi selkeimmistä muutoksista oli kansakoululaki, jonka seurauksena ala- ja yläkansakoulujako poistui. Jalansijaa oli saamassa uudenlainen koulu, joka korosti lapsikeskeisyyttä. 1960-luvulla psykologinen tutkimus ei enää määritellyt moraalialueita yksilön luonteenpiirteiden kautta, vaan tutkijat keskittyivät moraalin ja toiminnan tilannekohtaiseen yhteyteen. Vaikka koulumaailmassa eettisen kasvatuksen päämäärät lausuttiin edelleen saavutettavina luonteenpiirteinä, koulukulttuuri oli muuttumassa perinteisestä hyveiden korostamisesta eettisen toiminnan suuntaan. Lisäksi kasvatus- ja opetusoppi muuttui kasvatustieteeksi 1960-luvulla, eikä lisääntynyt tieteellistyminen ja empiirinen tutkimus voinut olla vaikuttamatta koulun käytäntöihin. (Launonen 2000, 196–197.)

Yhteiskunnallisen muutoksen keskellä oli edelleen vaihtelevia käsityksiä siitä, mihin koulun arvokasvatuksen tuli perustua: toisten mielestä kasvatuksen päämäärien määrittäminen oli yhteiskunnallisten päätöksentekijöiden tehtävä, toiset pitivät kasvatuksen päämääriä merkityksellisinä vain silloin, kun ne pohjautuivat suuriin elämänarvoihin, kuten Jumalaan. Yhteiskunnan muutos kuitenkin muokkasi koulun opetussuunnitelmaa siten, että jumalallisen auktoriteetin sijaan moraal- ja arvokysymykset liitettiin yhä useammin kansakunnan ja valtion lähtökohtiin: kouluja alettiin ajatella pienoisyhteiskuntina. Samalla eettisen kasvatuksen toteuttaminen muuttui haastavammaksi, koska selkeitä ja tosia arvoja ei enää katsottu olevan olemassa, vaan arvot olivat yhä enemmän ihmisten ja yhteiskunnan päätettävissä. (Launonen 2000, 196–200.)

Samanaikaisesti kun isänmaallisuus antoi tilaa kansainvälisyydelle, myös yksilöiden välisiin eroihin alettiin suhtautua ymmärtäväisemmin. Enää ei päämääränä ollut kaikkien oppilaiden muokkaaminen samaan muottiin mahtuviksi, vaan kutakin oppilasta kohdeltiin yksilönä ja kaikkien kehitystä pyrittiin tukemaan heidän omien lähtökohtiensa kautta. Arvokasvatukselliseksi päämääräksi asetettiin tavoite ymmärtää erilaisia arvoja sekä kyky punnita arvoja ja pohtia niiden järjestystä omakohtaisesti. Kuitenkin koulussa oli edelleen myös sellaisia arvoja, joiden siirtämistä pidettiin ensiarvoisen tärkeinä. Tällaisia arvoja olivat kansanvaltaisuus sekä tasa-arvoon ja sosiaalisiin taitoihin liittyvät arvot. Suurin painoarvo laskettiin kuitenkin oppilaan itsenäisyyteen ja

rooliin omien arvojensa valitsijana. Haluttiin siis välttää sitä, että oppilaista kasvaisi kaiken ilman itsenäistä pohdintaa omaksuvia kansalaisia, joita olisi helppo johdatella. (Launonen 2000; 200, 203.)

Opetussuunnitelma vuodelta 1952 korosti yksilöetiikan lisäksi muuttuvan yhteiskunnan tarpeita. Vaikka arvoja ei pidetty väistämättä tosina, vaan henkilökohtaisen valinnan tuloksina, pyrittiin kasvatuksella ja koulutuksella saavuttamaan yksilölle vahva käsitys hänen omien arvojensa oikeellisuudesta. Tarkoituksena ei siis ollut se, että arvoja ei pidettäisi suhteellisen pysyvinä, vaan että yksilölle itselleen arvot olisivat edelleen objektiivisia. Arvojen katsottiin kuitenkin liittyvän yksilön ratkaisuihin ja toimintaan ja yksilön roolia hänen omassa eettisessä kasvussaan korostettiin. Opettajan tehtävä oli siis tukea oppilasta hänen oman arvomaailmansa muodostamisessa, mutta pääosa arvojen omaksumisessa oli oppilaalla itsellään. Tästä huolimatta oli edelleen olemassa myös sellaisia yhteiskuntaeettisiä arvoja, joiden siirtäminen sellaisenaan oli opettajan tehtävä. Osittain yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja yhteiskunnan tarpeet olivat ristiriidassa ja ne taistelivatkin eettisen kasvatuksen kentällä elintilasta. (Launonen 2000; 202, 205, 207–210.)

Oppilaiden katsottiin omaksuvan arvoja behavioristisen ja sosiaalisen oppimisen teorioiden kuvaamalla tavalla. Jo aiemmin moraalikasvatuksen keinona oli käytetty behavioristisen perinteen mukaista palkitsemista ja rankaisemista, mutta sosiaalisen oppimisen teoria korosti näiden lisäksi havainnointiin perustuvaa ja jäljittelyn kautta tapahtuvaa oppimista. Sosiaalinen oppiminen korostaakin ympäristön ja kulttuurin vaikutusta yksilön moraaliseen kehitykseen. (Launonen 2000, 216.) Koulussa oli aiemmin korostettu kuria, opetusta ja opettajan persoonaa oppilaan eettisen kasvun pohjana, mutta uutena piirteenä alettiin korostaa myös koulun toiminnallisen kentän merkitystä oppilaan eettisessä kasvussa: huomio kiinnittyi yhä enemmän koulutyön ja toiminnan eettisyyteen. Arvot ja eettisyys eivät enää sitoutuneet tiettyihin oppiaineisiin, vaan eettiset tavoitteen jakautuivat tasaisemmin kaikkiin oppiaineisiin ja yleisesti koulutyöhön. Opettajan auktoriteettiasema oli edelleen tärkeä, mutta opettajan rooli vaihtui arvojen siirtäjästä oppilaan eettisen kasvun tukijaksi. Näin ollen opettajan tehtävä oli edelleenkin pyrkiä vaikuttamaan oppilaaseen, mutta eri tavalla kuin aiemmin. Tulevista sukupolvista ei enää haluttu muokata vanhemman sukupolven jäljennöstä, vaan heille haluttiin antaa mahdollisuus sopeutua muuttuvaan kulttuuriin ja myös uudistaa omaa kulttuuriaan. (Mt. 220–224.)

3.2.4 Kasvatus globaaliin vastuuseen

1900-luvun loppupuolella käsitys arvoista muuttui. Arvot moninaistuivat, hajaantuivat ja tulivat yhä enemmän yksilön henkilökohtaisesti valittaviksi. Vaikkei arvotyhjiöstä niinkään voida puhua, niin perinteiset arvot ja arvoauktoriteetit menettivät asemansa kaikille yhteisen arvopohjan määrittäjinä. Myös koulujärjestelmä muuttui, kun Suomi siirtyi peruskoulujärjestelmään vuosina 1972–1977. Peruskouluun siirtymistä perusteltiin koulutuksen tasa-arvoistamisella sekä alueellisesti että yhteiskuntaluokittain: peruskoulu itsessään edustikin tasa-arvon, demokraattisuuden ja yleissivistyksen arvoja. Uudistus mahdollisti myös koulutuksen päämäärien selkiyttämisen: peruskoulun päämääräksi asetettiin oppilaan persoonallisuuden kehittäminen. Peruskoulun alkuvuosina pyrittiin kehittämään yhtenäisen arvomaailma, johon kaikkien koulujen arvokasvatuksen tuli perustua. Myöhemmin kasvatustavoitteiden määrittely on siirtynyt yhä enenevässä määrin kunta- ja koulukohtaiseksi tehtäväksi. (Launonen 2000, 232–235.)

Arvot kuvattiin 1900-luvun lopun kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa subjektiivisiksi ja suhteellisiksi. Arvoja ei enää määritelty tosi–epätosi-asteikolla, vaan tällainen määrittely koettiin mahdottomaksi. Arvojen ajateltiin olevan ihmisten valintojen kriteereinä ja näin ollen ohjaavan heidän käyttäytymistään. Toisaalta yhteiskunnassa oli olemassa tiettyjä melko pysyviä arvoja, jotka osaltaan vaikuttivat yksilön käyttäytymisen lisäksi kokonaisvaltaisemmin yhteiskunnan pyrkimyksiin. Eettinen objektivismi oli myös edustettuna koulukasvatuksessa: esimerkiksi kestävä kehitys katsottiin olemassa olevaksi arvoksi riippumatta siitä, miten yksilöt siihen suhtautuivat. Aikakaudelle tyypillistä oli useiden, jopa ristiriitaisten, arvokäsitysten olemassa olo. Tärkeäksi nousi paitsi lapsen oman elämäkatsomuksen ja arvomaailman kehittyminen, myös avoimuus muita arvojärjestyksiä kohtaan sekä mahdollisuus muokata jo olemassa olevaa arvomaailmaa. (Launonen 2000, 243–244.)

1970–80-luvuilla kehitysteoriat muodostuivat eettisen kasvatuksen perustaksi. Eritoten Piaget'n ja Kohlbergin kehitysteorioihin tukeuduttiin paljon. 1900-luvun lopussa korostettiin myös humanistista ihmiskäsitystä, sekä sen myötä yksilön terveen itsetunnon ja itsearvostuksen merkitystä yksilön toimintaan. Yksilön katsottiin olevan itse päävastuussa oman elämäkatsomuksensa kehittämisestä ja ylläpitämisestä, mutta samalla yhteiskunta myös pyrki yhtenäistämään kansalaisten maailmankuvaa koulutuksen kautta. (Launonen 2000, 246.)

Peruskoulu-uudistuksen aikoihin oppilaan eettisyyden katsottiin liittyvän tiiviisti hänen tunne-elämänsä kehitykseen, persoonaan ja minäkäsitykseen. Toiseksi lähtökohdaksi asetettiin oppilaan itsemääräämisoikeus ja yksilöllinen arvo. Oppilaaseen ei enää suhtauduttu kohteena, jota tuli muokata auktoriteetin vallalla, vaan oppilaan katsottiin olevan itse vastuussa omasta käyttäytymisestään ja arvojensa valitsemisesta. Muutos oli siis suuri 1800-lukuun verrattuna, jolloin auktoriteetti-perustainen kasvatustavoite koettiin välttämättömäksi yksilön moraalisen kasvun kannalta. Kuitenkin 1970-luvulla hyväksyttiin auktoriteetin asettamat tavoitteet silloin, kun kasvatettava oli vielä niin pieni, ettei hän kyennyt itse asettamaan sopivia kasvatustavoitteita itselleen. Tällöinkin auktoriteetin tuli pyrkiä tekemään sellaisia arvoratkaisuja, jotka kasvatettava pystyisi hyväksymään myöhemmin. Arvoihin suhtauduttiin vuoden 1970 opetussuunnitelmassa konstruktivistisesti, eli arvojen katsottiin olevan päteviä silloin, kun rationaalisesti ajattelevat ihmiset niin yhdessä päättivät. Arvot olivat siis pohjimmiltaan sopimuksia. Arvojen katsottiin olevan myös yleispäteviä, joten kaikkien uskontoon tai yhteisöön katsomatta tuli noudattaa niitä. (Launonen 2000, 248–249.)

Arvot kiinnitettiin globaaliin tasoon, eikä enää keskitytty pelkästään lapsen kokemusmaailmaan. Erityisesti globaalin vastuun korostaminen väritti peruskoulun opetussuunnitelman arvopohjaa 1970-luvulla. Rajoja uskontokuntien ja eri kansojen välillä haluttiin hälventää ja eettisessä kasvatuksessa korostettiin ihmisten yhteistä vastuuta varsinkin ympäristöön, sotiin ja yleiseen oikeudenmukaisuuteen liittyen. Ihmiskunnan tulevaisuuden katsottiin olevan jokaisen yksilön harteilla. Eettisyys koettiin tärkeäksi, koska ihmiset elävät yhdessä ja yhteiselo vaati tietynlaiset pelisäännöt toimiakseen. Kasvatustavoite oli siis toisaalta yksilökeskeistä, koska kaikkien oppilaiden tuli saada muodostaa oma arvomaailmansa, mutta toisaalta yhteiskunta pyrki samanaikaisesti kehittämään globaalia yhteiskuntaetiikkaa. (Launonen 2000, 250–252.)

1980-luvulla koulun merkitys arvojen välittäjänä oli edelleen arvossaan: koulun tuli välittää kulttuurille tyypillisiä arvoja ja täten ylläpitää kulttuuriperintöä. 1970-lukuun verrattuna koulun merkitys arvojen välittäjänä ja kansallisten arvojen yhtenäistäjänä kasvoi. Koulun tuli tietoisesti välittää tiettyä arvomaailmaa, jotta koululaisten arvomaailma ei muotoutuisi vääränlaiseksi muiden tekijöiden takia. Edelleen kuitenkin korostettiin yksilön autonomiaa: arvojen välittämisen taustalla ei ollut niinkään halu saada oppilasta omaksumaan tiettyjä arvoja, vaan pikemminkin mahdollistaa oppilaan eettinen tietous ja kyky soveltaa arvoja eettisessä pohdinnassa. Kuitenkin moderni kasvatussociologia oli vahvistamassa asemaansa, ja sen myötä koulun merkitys arvojen siirtäjänä alkoi vähentyä. Entistä enemmän kiinnitettiin huomiota oppilaan oman arvomaailman kehittämiseen hänen omista lähtökohdistaan käsin. (Launonen 2000; 253–254, 259.)

Opettajan tehtävä oli antaa virikkeitä ja edistää oppilaan henkilökohtaista arvopohdintaa. Lisäksi opettajan tuli esitellä erilaisia eettisiä näkökantoja, jotka auttoivat oppilasta omakohtaisen arvomaailman rakentamisessa. Opettaja ei saanut kuitenkaan ohjata oppilasta liikaa eikä esittää mitään tiettyä arvomaailmaa parempana kuin toista, koska oikeaa tietoa arvoista ei voi olla, on vain erilaisia kantoja, joista yksilö omakohtaisen pohdinnan kautta valitsee omansa. Opettajan persoona on kuitenkin tärkeä osa eettistä kasvatusta. Eettisen kasvun lähtökohtana on oppilaan mahdollisuus samaistua opettajaansa, joten opettajan persoonasta riippuu se, kuinka paljon hän vaikuttaa oppilaidensa eettiseen kasvuun. (Launonen 2000, 263–265.)

3.2.5 Kasvatus yksilön valintoihin

1990-luvulla Suomi kansainvälistyi: merkittävä vaihe kansainvälistymisessä oli Suomen liittyminen Euroopan Unioniin vuonna 1995. 1990-luvulla Suomi koki myös valtavan yhteiskunnallisen murroksen, johon vaikutti muun muassa lamakausi. Oppimisen ja koulutuksen kannalta suureksi edistysaskeleksi koettiin Internet-yhteys, jonka mukanaan tuomiin eettisiin ongelmiin ei vielä 1990-luvun alussa osattu kiinnittää huomiota. Innostus kehittää Suomesta tietoyhteiskuntaa levisi myös kouluihin, joissa pyrittiinkin lisäämään tietokoneiden ja tietotekniikan käyttöä. Myös arvomaailma koki muutoksen: se maallistui, yksilöllistyi ja suhteellistui. (Launonen 2000, 270.) Arvot myös järjestettiin eri tavalla yksilöstä ja hänen taustastaan riippuen. Perinteinen vahva arvoyksimielisyys katosi suomalaisesta yhteiskunnasta. Tämä pirstaleisuus aiheutti sen, että varsinkin nuorten oli vaikea sisäistää tiettyjä ydinarvoja. Arvoja alettiin pikemminkin valita individualistisen tarpeen mukaan, ja näin ollen arvot olivat entistä harvemmin pysyviä. (Helve 1997, 144–161.)

Postmodernin ajan käsitykset etiikasta olivat hyvin erilaiset verrattuna modernin aikakauden käsityksiin: modernin maailman eheys, pysyvyys ja järjestys eivät enää vaikuttaneet postmodernina aikana, vaan aikaa kuvasi pikemminkin suhteellisuus, moniarvoisuus ja pirstaleisuus. Tämän ei kuitenkaan katsottu aiheuttavan moraalista vastuuttomuutta, vaan yksilön vastuu korostui entisestään. Oli siis yksilön vastuulla toimia moraalisesti, mutta samalla – perin ristiriitaisesti – vastuun kantajalta puuttui universaalinen moraalinen tuki. Yksilö rakensi itse omaa moraaliaan samanaikaisesti minäkuvan kanssa. Perinteinen kasvatusajattelu, jonka mukaan kasvatus oli tiedon ja arvojen siirtämistä, ei voinut enää postmodernina aikakautena päteä. Samanaikaisesti koulun merkitystä oppilaan oppimisen kannalta alettiin väheksyä, koska vain murto-osan oppimisesta

ajateltiin tapahtuvan koulussa. Peruskoulun merkitys yksilön kasvun vaikuttajana ajateltiin huomattavasti pienemmäksi kuin peruskoulun syntyaikoina. Koulu ei kuitenkaan voinut tyystin hylätä arvoja. Kun koulujen päättävalta opetussuunnitelmien laatimisessa lisääntyi, myös tärkeiksi katsotut arvot olivat yhä useammin koulukohtaisia. Opetussuunnitelmatyö vaati arvokeskusteluja, joissa opettajat pyrkivät yhdessä kotien ja muiden sidosryhmien kanssa muodostamaan omalle koululle kestävän arvoperustan. Koulukohtaiset arvot siis päätettiin kussakin koulussa erikseen, tosin niiden tuli aina olla sopusoinnussa myös valtakunnallisen opetussuunnitelman arvopohjan kanssa. (Launonen 2000, 274–275.)

Opettajan rooli arvokasvattajana koki myös muutoksen uuden oppimiskäsityksen, konstruktivismin, myötä. Konstruktivismin mukaan oppilas itse konstruoi eli rakentaa tiedon, jolloin oppilas tulkitsee uutta tietoa ja yhdistää sen jo olemassa olevaan tietoainekseen. Pääosassa on siis oppilaan aiempi tietokanta sekä hänen tapansa liittää uusi informaatio oman kokemuksensa pohjalta vanhaan tietoon. Opettajan rooli ei siis enää voinut olla tiedon siirtäjä, vaan opettaja toimi lähinnä oppimisen ohjaajana. Koulun arvofilosofinen lähtökohta oli eettinen subjektivismi. Arvojen ja moraalien katsottiin liittyvän läheisesti yksilön tunnekokemukseen: yksilö määrittelee teon hyväksi tai huonoksi sen mukaan, herättääkö teko hänessä pitämisen vai ei-pitämisen tunteen. Tämän ajattelun myötä yksilön myös katsottiin olevan moraalisesti vastuussa vain itselleen. (Launonen 2000, 276–277.)

Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet vuodelta 1994 suhtautuu arvoihin lähinnä relativistisesti todeten, että arvostukset muuttuvat maailmantilanteiden mukaisesti (POPS 1994, 13). Kuitenkin siinä pidetään lähtökohtana antiikin ajan perusarvoja hyvyttä, totuutta ja kauneutta sekä ihmisarvon ja elämän kunnioittamista. Kuitenkin opetussuunnitelma sisälsi antiikin arvojen lisäksi joitakin aatteita, joista vahvimmin painotettu oli kestävän kehityksen aate. Kasvatuksen katsottiin olevan ensiarvoisen tärkeä keino kestävän kehityksen edistämiseksi ja koulu oli tärkeässä asemassa tämän kehityssuunnan edistäjänä. Myös suvaitsevaisuutta, sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä valmiuksia toimia aktiivisena ja ajattelevana kansalaisena korostettiin. (Launonen 2000, 278–279.) Opetussuunnitelman arvolähtökohdat olivat ”painotukseltaan humanistisia, yhteiskuntaeettisiä ja luontoon liittyviä” (mt. 279). Vaikka valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainittiin tiettyjä arvokasvatuksellisia tavoitteita, korostettiin kuntakohtaisten opetussuunnitelmien merkitystä eettisen kasvatuksen määrittelyssä. Periaatteessa valtakunnallinen opetussuunnitelma ei enää ottanut kantaa yhteisen suomalaisen arvopohjan määrittelyyn. (Mt. 280.)

Koulun vastuu omien arvolähtökohtien määrittelijänä korostui ja samalla arvopohjat muodostuivat koulukohtaisemmiksi. Kuntakohtaiset opetussuunnitelmat erosivatkin toisistaan sisällöllisesti jonkin verran. Opetussuunnitelmia yhdisti moniarvoisuuden olemassa olon myöntäminen sekä arvorelativismi. Oppilaan elämänhallinnan edistäminen koettiin tärkeäksi, jotta oppilas voisi sopeutua yhteiskunnan muuttuviin vaatimuksiin. Osassa opetussuunnitelmista moniarvoisuus ymmärrettiin myös haasteeksi: yhteisen arvopohjan puuttuminen rinnastettiin arvottomuudeksi. Toisaalta käsitettiin myös se, että vaikka kullakin yksilöllä olisi oma henkilökohtainen arvomaailmansa, tulisi hänen pystyä soveltamaan omia arvojaan siten, että toiminta yhteisössä olisi mahdollista. Jos opetussuunnitelmassa mainittiin arvolähtökohtia ja tavoitteita, ei näitä arvoja opetettu, vaan oppilaan tehtäväksi jäi etsiä niistä itselleen sopivat arvot. Opetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi nostettiin oppilaan valmentaminen itsenäisten päätösten tekijäksi ja sopivien arvojen valitsijaksi. Osassa opetussuunnitelmista eettiset lähtökohdat pyrittiin edelleen kiinnittämään johonkin tiettyyn viitekehykseen tai ihmiskäsitykseen, useimmiten lähtökohtana pidettiin antiikin perusarvoja sekä humaania ihmiskuvaa. (Launonen 2000, 281–283.)

3.2.6 Koulun arvokasvatuksen historian yleinen tarkastelu

Koski (2001) on jakanut koulun arvokasvatuksen historian selkeästi kahteen osaan: suomalaisen koulun historian alussa arvot ja kasvatustavat perustuivat uskontoon ja 1960-luvulta lähtien koulun arvomaailmaan on vaikuttanut sosiaalisuuden korostaminen. Tämän selkeän jaon aiheutti arvokäsityksen muutos: koulun arvokasvatuksen historia on jakautunut objektiivisen ja subjektiivisen arvokäsityksen aikakausiin.

Koulun kasvatustehtävä oli ehkä vahvimmillaan kansalaissodan jälkeen, kun sivistyksen kautta haluttiin yhtenäistää kansaa. Koulun avulla pyrittiin myös vaikuttamaan niihin lapsiin, joiden vanhempien ei uskottu osaavan kasvattaa lastaan riittävästi. Koulun arvomaailma pohjasi lähes tyystin uskontoon ja moraalien katsottiin perustuvan Jumalan käskyihin ja tahtoon. Aapiset ja lukukirjat sisälsivät tähän aikaan yleensä selkeästi moraalisia tarinoita, joissa päähenkilö saattoi valita oikean toiminnan ja synnin väliltä. (Koski 2001; 22–23, 26, 32.) 1960-luvulle tultaessa kristinuskoon perustuva moraaliopeutus alkoi väistyä maallisen järjestyksen tieltä. Kouluissa alettiin korostaa sosiaalisia suhteita: tarinoissa päähenkilö koki yhteenkuuluvuutta muiden kanssa toimiessaan oikein, väärin toimiessaan hän jäi yhteisön ulkopuolelle. (Koski 2001; 69–70, 169.)

Kasvatuksen päämäärien ja sisällön muutosten taustalla on ollut esimerkiksi elinkeinorakenteen muutos: Suomi koki valtavan muutoksen maatalousvaltiosta teolliseen ja edelleen jälkiteolliseen talouteen. Talouden ja elinkeinoelämän muutoksen myötä myös ihmisten arki ja elämäntavat muuttuivat. (Louhimaa 2005, 221.) Yleisesti yhteiskunnalliset, taloudelliset ja kulttuuriset päämäärät muuttuivat (Koski 2001, 69–70). Yhteiskuntarakenteiden muutos heijastui kasvatukseen, olihan uusien sukupolvien sosiaalistaminen uudenaikaiseen yhteiskuntaan välttämätöntä.

Myös koulukulttuuri on muuttunut aikojen saatossa, ja tämä on osaltaan vaikuttanut koulun arvomaailmaan. Korhonen (ks. Martikainen 2005, 5) esittää koulukulttuurin muuttuneen perinteisestä kuuliaisuus- ja tottelevaisuuskulttuurista nykyaikaisempaan keskustelu- ja neuvottelukulttuuriin. Nykyisin aikuinen ei enää ole luokassa selkeästi ylempiarvoinen auktoriteetti, vaan oppilaat ovat tasavertaisemmassa asemassa opettajan kanssa. Tätä myötä myös lapsen vastuu on kasvanut: sopimukset ja säännöt eivät ole enää ylhäältä tulevia, vaan pikemminkin yhdessä sovittuja ja neuvoteltavissa olevia. Lapsen oletetaan pitävän enemmän itse huolen toimiensa oikeellisuudesta ja seurauksista.

Suomalaisen koulun historian aikana koulun eettisen kasvatuksen selkein muutos liittyy arvokäsitykseen: se on muuttunut objektiivisesta subjektiiviseen, eli uskonnon esittämien väistämättömien arvojen olemassa olosta yksilön ja yhteisön merkitykseen arvojen valitsijoina. Kaiken kaikkiaan koulun arvokasvatukseen on vaikuttanut arvokäsitys, ihmiskäsitys, kehitysteoriat sekä oppimiskäsitys. Näiden lisäksi merkitystä on ollut myös muiden tieteiden vaikutus kasvatustieteeseen sekä yhteiskunnan muutos ja tarpeet.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää alakoulun opettajien käsityksiä siitä, mitä arvokasvatus on, mikä on arvokasvatuksen rooli koulussa ja miten arvoja koulussa käsitellään. Pyrin selvittämään sitä, millaisia käsityksiä alakoulun opettajilla on ja miten nämä käsitykset eroavat toisistaan.

Tutkimuskysymyksiä:

Millaisia käsityksiä alakoulun opettajilla on arvokasvatuksesta?

Millaisia käsityksiä alakoulun opettajilla on arvokasvatuksen toteutumisesta koulussa?

Mitkä ovat opettajien käsitysten mukaan koulun arvokasvatuksen tavoitteet?

4.2 Fenomenografinen tutkimusote ja tutkimuksen suorittaminen

Tämän tutkimuksen tutkimusotteena on käytetty fenomenografiaa. Tutkimusaineisto on hankittu haastattelemalla alakoulun opettajia ja haastatteluaineistosta saatu informaatio on kategorisoitu käsitysluokiksi. Tässä kappaleessa tutustutaan tarkemmin fenomenografiaan tutkimusotteena sekä tämän tutkimusotteen käyttöön juuri tässä tutkimuksessa.

4.2.1 Yleisesti fenomenografisesta tutkimuksesta

Fenomenografia on eräs kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen muoto, jota käytetään usein ihmistieteissä. Fenomenografia sanana tarkoittaa ilmiön kuvaamista (Metsämuuronen 2006, 108). Tämä tutkimusmenetelmä perustuu ihmiskäsitykseen, jonka mukaan maailma ilmenee eri tavalla eri ihmisille, koska yksilöä ympäröivä maailma rakentuu kunkin yksilön tietoisuudessa ainutkertaiseksi kokonaisuudeksi. Se, miten yksilö käsittää tietyt asiat riippuu hänen kokemustaustastaan. (Ahonen 1994, 114.) Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ihmisten arkiajattelua ja luokitella erilaisia ajattelutapoja (Häkkinen 1996, 5). Tutkimuksen kohteena ovat siis erilaiset

käsitykset arkipäivän ilmiöistä sekä näiden ilmiöiden ymmärtämisen tavat (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Fenomenografisen tutkimuksen kiinnostuksen kohde on niin kutsuttu toisen asteen näkökulma, eli tavoitteena ei ole selvittää totuutta, vaan se, miten tutkittavat yksilöt käsittävät totuuden (Häkkinen 1996, 32). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa ei etsitä vastausta kysymykseen "Mitä arvokasvatus on?", vaan kysymykseen "Mitä opettajat ajattelevat arvokasvatuksen olevan?". Tarkoituksena on selvittää tutkittavana olevan käsitysten luonnetta, ei sitä, miksi tutkittavalla on tiettyjä käsityksiä. Fenomenografinen tutkimus siis pyrkii kuvaamaan ihmisten käsityksiä tietyistä ilmiöistä mahdollisimman monipuolisesti. (Mt. 13–14.) Lisäksi tavoitteena on selvittää erilaisten käsitysten sisällöllisiä eroja (Ahonen 1994, 115).

Käsitys muodostuu yksilön tietojen ja kokemusten kautta. Fenomenografiassa termi *käsitys* tarkoittaa suhdetta yksilön ja häntä ympäröivän maailman välillä. Käsitysten ajatellaan myös ohjaavan yksilön tapaa tulkita ilmiöitä. Käsitys pohjautuu yksilön kokemuksiin ja näin ollen kullakin yksilöllä on oma henkilökohtainen tapansa käsittää maailmaa ja ilmiöitä. (Häkkinen 1996, 23–24.) Käsitys ei kuitenkaan ole muuttumaton, vaan yksilön käsitys tietyistä ilmiöistä voi muuttua (Ahonen 1994, 117). Ihmiset käsittävät samoja asioita omien kokemustensa pohjalta toisinaan hyvinkin erilaisilla tavoilla, eikä näin ollen yhtä, kaikille samanlaisena näyttäytyvää maailmaa ole olemassa. Fenomenografiassa todellisuuden katsotaankin saavan merkityksen vasta sitten, kun joku sitä tulkitsee. (Häkkinen 1996, 23–24.)

Käsitysten muodostuminen tapahtuu osittain kulttuurin välityksellä. Lisäksi käsityksiä muokkaavat muiden muassa ikä ja sosiaalinen status. (Häkkinen 1996, 25.) Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat saman alan ammattilaisia, joten heillä voidaan olettaa olevan joiltakin osin samankaltaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Kuitenkin yksilön arvopohja on muodostunut pitkälti ennen opettajantyön aloittamista, jo ennen opettajankoulutusta. Vaikka opettajan korostamat arvot ovatkin oletettavasti muuttuneet tiettyyn suuntaan opettajuuden kehittyessä, voivat yksilöiden väliset erot olla huomattavia. Fenomenografian avulla on tarkoitus löytää nämä erot. Fenomenografia tuntuu tässä tutkimuksessa hedelmälliseltä menetelmältä hankkia tietoa, koska tarkoituksena on selvittää yleisesti opettajien käsityksiä arvokasvatuksesta ottamatta sen kummemmin kantaa siihen, mikä on oikea ja mikä väärä tapa suhtautua arvokasvatukseen.

4.2.2 Haastattelu

Haastattelu on yleisin aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen kannalta hedelmällisimpiä haastattelun muotoja ovat avoin haastattelu ja puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu. (Ahonen 1994, 136–137.) Teemahaastattelu tulee usein kysymykseen silloin, kun tutkitaan emotionaalisesti arkoja aiheita, heikosti tiedostettuja aiheita tai ilmiöitä, joita tutkittavat eivät ole tottuneet ajattelemaan tai julkituomaan usein, kuten esimerkiksi arvostukset, aikomukset ja ihanteet. Teemahaastattelulle ominaista on se, että haastattelu pohjautuu tiettyihin teemoihin, mutta tarkkaa kysymysten muotoa tai järjestystä ei ole olemassa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35–36.)

Tätä tutkimusta varten haastattelin kymmentä eri alakoulun opettajaa. Pyrkimyksenäni oli haastatella mahdollisimman monenlaisia opettajia: opettajat olivat miehiä ja naisia, nuoria ja vanhoja, he olivat toimineet vaihtelevia aikoja opettajana ja he työskentelivät erikokoisissa kouluissa. Haastateltaviani olivat esimerkiksi vastavalmistunut nainen, joka toimi opettajana ensimmäistä vuottaan pienessä kyläkoulussa sekä eläkeikää lähestyvä miesopettaja, joka toimi keskikokoisessa koulussa. Myös opettajien opettamat luokka-asteet vaihtelivat ensimmäisestä luokasta kuudenteen luokkaan. Valitsemalla mahdollisimman erilaisista lähtökohdista olevia opettajia pyrin välttämään sitä, että vastaukset luokittuisivat tietyllä tapaa haastateltavien ominaisuuksista johtuen. Kuitenkin haastateltavilla oli yhteisiäkin piirteitä: kaikki toimivat opettajina Pirkanmaan alueella. Haastateltavat toimivat opettajina neljällä eri paikkakunnalla, mutta noin puolet haastateltavista toimi opettajina samalla paikkakunnalla. Kuitenkin maksimissaan kaksi haastateltavaa toimi samassa koulussa. Kouluja, joissa opettajat toimivat oli kahdeksan, eli vain kahdesta koulusta oli useampi kuin yksi haastateltava. Haastattelin kuutta naisopettajaa ja neljää miesopettajaa. Osa opettajista opetti yhtä luokka-astetta, kun taas muutama opettaja työskenteli yhdysluokassa.

Halusin myös vaihtelua siihen, minkä kokoisessa koulussa opettajat työskentelivät. Haastateltavien työpaikat vaihtelivatkin muutaman kymmenen oppilaan kyläkoulusta jopa neljänsadan oppilaan kaupunkikouluun. Pienemmistä kouluista tuntui kuitenkin saavan paremmin haastateltavia: suurin osa haastateltavista työskenteli alle sadan oppilaan kouluissa. Helpoiten haastateltavia löytyi sellaisista kouluista, jotka olivat minulle entuudestaan tuttuja. Yritin lähestyä myös joitakin tuntemattomia opettajia sähköpostitse, mutta vain yksi tällainen opettaja vastasi ja suostui haastateltavaksi. Uskon tähän olevan syynä sen, että suuremmissa kaupungeissa opettajat saavat

enemmän kaikenlaisia kyselyitä sähköposteihinsa, ja voi myös olla, että lähettämäni viestit ovat jääneet huomaamatta ja lukematta. Uskoakseni yliopistokaupungin ulkopuolella toimivat opettajat myös törmäävät harvemmin haastattelupyyntöihin ja suostuivat sen tähden helpommin haastateltaviksi. Lisäksi lähetin haastattelupyyntöjä melko myöhäiseen aikaan keväällä, jolloin opettajilla on paljon muitakin kiireitä. Olisin löytänyt haastateltavia ehkä helpommin, jos olisin lähestynyt heitä hieman rauhallisempaan vuodenaikaan.

Suoritin haastattelut aikavälillä huhtikuu 2010–helmikuu 2011. Ensimmäisenä tein koehaastattelun, jonka tarkoituksena oli testata haastattelurunkoani ja ylipäätään kokea haastattelutilanne. Tämä koehaastattelu onnistui suhteellisen hyvin ja liitin koehaastattelun tutkimusaineistooni. Tein lisää haastatteluja keväällä 2010, jonka jälkeen minulla oli kasassa yhdeksän haastattelua. Tein vielä yhden haastattelun talvella 2011, koska haastateltavakseni suostui sellainen henkilö, jonka ajattelin olevan hyvä lisä tutkimusaineistooni ikänsä ja työhistoriansa puolesta. Haastattelut tehtyänä litteroitiin kirjalliseen muotoon.

Tässä tutkimuksessa pyrin käyttämään aineistonkeruumenetelmänäni teemahaastattelua, mutta haastattelut eivät tuntuneet etenevän puhtaasti teemahaastattelun luonteen mukaisesti. Aloittelevana tutkijana olin erittäin riippuvainen edessäni olevasta kysymyspaperista, enkä siis uskaltanut johtaa haastattelua riittävän avoimesti. Taustalla oli pelko siitä, että jokin aiemmin ajatteleman aihealue jäisi kokonaan käsittelemättä ja näin ollen jättäisi aineistoni rikkonaiseksi. En myöskään tarkentanut vastauksia riittävän usein, vaan tyydyin välillä melko suppeaan vastaukseen. Käyttämäni haastattelumuoto olikin tavallaan puoli-strukturoidun ja strukturoidun haastattelun välimuoto. Esitin kysymykset yleensä suunnilleen samassa muodossa ja järjestyksessä lähes kaikille haastateltaville. Kuitenkin haastattelusta puuttui strukturoidulle haastattelulle tyypillinen vastausten rajaaminen (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 1982, 29–30). Tiukka kysymyslistassa pitäytyminen vaivasi selkeimmin ensimmäisinä tehtyjä haastatteluja, myöhemmin olin jo riittävästi tutustunut haastattelurunkooni enkä ollut kysymyslistasta enää niin riippuvainen. Tällöin pystyin paremmin keskittymään teemoihin tarkkojen kysymysten sijaan.

Haastatteluissani oli kuitenkin myös teemahaastattelun piirteitä, esimerkiksi juuri se, etteivät vastaukset olleet rajattuja. Toisinaan tarkensin kysymystä, jos haastateltava ei tuntunut osaavan vastata siihen. Olipa myös jokusia sellaisiakin hetkiä, jolloin haastateltavan vastauksen pohjalta kysyin lisäkysymyksen. Lisäksi mielestäni haastattelun luonnetta osoitti se, että haastateltavat eivät juuttuneet kysymykseen, vaan vastasivat pitkästi ja rönsyilevästi. Tämä mielestäni osoitti sen, ettei

haastateltava liiaksi keskittynyt siihen, millaisen vastauksen luuli minun haluavan, vaan kertoi rehellisesti oman käsityksensä omiin kokemuksiinsa pohjaten. Useita kertoja haastatteluiden aikana haastateltavat pitkän aikaa puhuttuaan pitivät pienen tauon ja tarkistivat sitten: ”Mikäs se kysymys nyt oikein olikaan?”.

Uskoakseni oli hyvä, että haastateltavat olivat osittain entuudestaan tuttuja, koska tällöin haastattelun keskustelunomaisuus oli helpompi saavuttaa. Sellaisten henkilöiden kanssa, joiden kanssa olin tottunut keskustelemaan muistakin asioista, haastattelutilanne ei tuntunut niin viralliselta. Näin ollen keskustelunomaisuus haastattelutilanteessa oli luontevampaa.

Tämän tutkimuksen kritiikki perustuu lähinnä siihen, että arvot ovat pitkälti tiedostamattomia, eikä haastattelun kautta päästä välttämättä selville siitä, mitä arvoja opettaja todella välittää. Edelleen, opettaja voi toiminnallaan tiedostamattaan välittää sellaista kuvaa oppilailleen, jota ei itse tiedä välittävänsä. Arvojen siirtyminen eteenpäin on hyvin henkilökohtaista, joten riippuu myös oppilaasta, miten arvoja otetaan vastaan. Kuitenkin uskon, että jokaisella opettajalla on jokinlainen käsitys siitä, mitä arvoja he haluavat välittää oppilailleen.

Poutiainen (2007, 70) huomauttaa, että tutkittaessa arvoja haastattelumenetelmän avulla on vaarana, että haastateltava esittää todellisten arvojen sijasta ihanteita, eikä niitä arvoja, joita todella omaa ja joiden mukaan toimii. Tämän välttämiseksi haluaisinkin liittää abstraktin käsitteen toimintaan, eli haastattelussa pyysin haastateltavaa esimerkiksi kuvailemaan tyypillistä tilannetta, jossa arvokasvatusta tapahtuu. Tällä keinolla pyrin myös sitomaan arvoja konkreettisesti käytäntöön.

4.2.3 Kategorisointi

Fenomenografinen tutkimus pyrkii selittämään sitä, millaisia käsityksiä eri ihmisillä on tietystä ilmiöstä. Tulosten tulkintaa varten tutkijan tulee luokitella tutkimusaineistossa esiintyvät merkityssisällöt. Luokittelun tarkoituksena on tehdä näkyväksi erilaiset käsitykset sekä helpottaa näiden käsitysten välisten eroavaisuuksien huomaamista. (Ahonen 1994, 125.) Kategorisointi on aineistolähtöistä, eli kategoriat syntyvät olemassa olevan tutkimusaineiston sisällöstä. Tarkoituksena ei siis ole luokitella aineistoa teoriassa esitettyihin valmiisiin kategorioihin. Teoria on kuitenkin taustalla auttamassa tutkijaa tulkitsemaan aineistoaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Kategorioiden tarkoituksena on selventää sitä, mitkä tutkittavien käsityksistä ovat

teoreettisesti merkittäviä, ja miten käsitykset eroavat toisistaan. Toisinaan tietyssä kategoriassa on vain yksi ilmaisu, toisinaan kategoriaan mahtuu useita eri ilmaisuja. (Ahonen 1994, 126–127.) Voi myös olla, että tietyn kategorian teema mainitaan kaikissa haastatteluissa, mutta vain yhdessä laajasti ja muissa muutamain sanoin. Teemoja ei voi muodostaa sillä perusteella, että sama aihe mainitaan monessa eri haastattelussa tai että aiheesta puhutaan monisanaisesti. Ei ole siis olemassa yksiselitteistä ohjetta siitä, miten tutkijan tulisi erottaa tärkeät teemat muusta aineistosta. (Braun & Clarke 2006, 82.)

Fenomenografi on kiinnostunut lähinnä eri kategorioiden sisällöistä, ei niinkään tietyn käsityksen yleisyydestä tai edustavuudesta. Kategorioiden tarkoituksena on tehdä tutkittavien käsitykset näkyviksi ja ymmärrettäviksi. (Ahonen 1994, 126–127.) Avainasemassa onkin se, että kategorian sisältö paljastaa jotakin tutkimusongelman kannalta tärkeää. Tehdessään analyysia aineistonsa pohjalta tutkija ei voi luottaa siihen, että tärkeät teemat ilmaantuvat tai erottuvat aineistosta itsestään. Sen sijaan tutkijan täytyy toimia aktiivisesti: tutustua aineistoonsa tutkijan täytyy identifioida teemat, valita niistä omaan tutkimukseensa sopivat ja esitellä nämä teemat lukijalle. (Braun & Clarke 2006; 80, 82.) Tavoitteena on muodostaa teoria ilmiöstä ja esittää tämä teoria kuvauskategoriajärjestelmänä (Metsämuuronen 2006, 109).

Tutkimuksen tuloksia ei myöskään ole tarkoitus yleistää tai kiinnittää mihinkään ulkoisiin seikkoihin (Ahonen 1994, 127). Tässä tutkimuksessa tutkittavien määrä on rajallinen, joten tulosten kiinnittäminen ulkoisiin seikkoihin, kuten tutkittavan sukupuoleen, ei ole tarkoituksenmukaista. Mahdollisimman erilaisten haastateltavien etsinnässä oli tarkoituksena pikemminkin saada monipuolinen otos alakoulussa toimivista opettajista. Tosiasia kuitenkin on, että ulkoiset tekijät saattavat vaikuttaa yksilön käsityksiin (Metsämuuronen 2006, 108), joten liian samankaltaiseen tutkimusainekseen rajoittuminen olisi voinut aiheuttaa suppeamman aineiston. Taustaoletuksena ei siis ollut esimerkiksi se, että miesopettajat ja naisopettajat suhtautuisivat jotenkin eri tavalla arvokasvatukseen, vaan pikemminkin se tosiasia, että kouluissa toimii sekä mies- että naisopettajia – nyt heitä molempia on kuultu. Korostaakseni sitä, ettei tarkoituksena ole kiinnittää opettajien käsityksiä ulkoisiin seikkoihin, päädyin kirjoittamaan suorat lainaukset rakentamatta henkilöllisyyttä lainauksen sanojalle. Jos olisin käyttänyt esimerkiksi muunnettuja nimiä, olisi nimi viitannut esimerkiksi naisopettajaan ja näin ollen mahdollisesti luonut lisämerkityksiä tutkimustulosten lukijalle.

Olen aiemmin kertonut, että keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla kymmentä eri opettajaa. Haastattelut tehtyänä litteroin ne ja tulostin kaikki haastattelut. Aineiston litteroiminen on tärkeää sen vuoksi, että kirjoitetun aineiston työstäminen on huomattavasti helpompaa kuin nauhoitetun aineiston. Lisäksi puhtaaksi kirjoittaminen on tärkeä askel tutkimusaineistoon tutustumisessa (Braun & Clarke 2006, 87). Tämän jälkeen luin aineistoni läpi ensimmäisen kerran. Jatkoin aineistoon tutustumista lukemalla haastattelut uudelleen siten, että samalla alleviivasin tärkeiksi katsomiani kohtia ja kirjoitin ylös hieman päällimmäisiä ajatuksia reunahuomautuksiksi. Kun olin tällä tavoin alustavasti tutustunut aineistoon, jatkoin tärkeiden asioiden poimimista kirjoittamalla lyhyesti johtoajatuksia ylös numeroiden ne kaikki. Lisäsin numeron myös tulostettuihin haastatteluihin siihen kohtaan, jossa asia esiintyi. Tätä kutsutaan aineiston koodaamiseksi (Braun & Clarke 2006, 88). Tällä tavoin siis koodasin pidempiä pätkiä haastateltavan ajatuksia lyhyeen muotoon. Samalla selvitin myös hieman haastattelun sisällä olleita päällekkäisyyksiä. Esimerkiksi ensimmäisestä läpikäymästani haastattelusta erotin yhteensä 53 johtoajatusta. Kun olin koodannut kaikki haastattelut, koostin ensimmäisen alustavan kategorian: keräsin toisiinsa liittyviä ajatuksia yhteisen otsikon alle. Tällaisen alustavan kategorian otsikko oli esimerkiksi ”kasvatusvastuu vanhemmilla/kodin arvot”. Tässä vaiheessa en vielä huomionnut ajatusten keskinäisiä eroja, vaan liitin esimerkiksi kaikki kodin arvoihin ja kasvatukseen liittyvät ajatukset yhteisen otsikon alle.

Kun koodit oli kerätty alustavan otsikon alle, jatkoin kategorioiden hienosäätöä. Tässä vaiheessa kiinnitin huomiota toisiinsa liittyvien aiheiden eroihin ja näin sain saman pääotsikon alle useampia alaotsikoita. Hahmottelin ensin pää- ja alaotsikot, jonka jälkeen aloin sijoittaa näiden otsikoiden alle sopivia koodeja. Kun olin saanut koodit siirrettyä omien otsikoiden alle, jatkoin työtä siirtämällä suurempia kokonaisuuksia haastatteluaineuksesta koodien tilalle. Tässä vaiheessa huomasin muutamien ajatusten olevan väärässä paikassa, joten kategorioiden sisältöjen muokkaaminen jatkui koko ajan. Myös kategorioiden nimet ja sijainnit saattoivat vielä vaihtua. Jotkut lainaukset siirtyivät toiseen kategoriaan, osa lainauksista jäi kategorioiden ulkopuolelle ja osa aiemmin kategorioiden ulkopuolelle jääneistä lainauksista löysi sittenkin oman paikkansa kategoriajärjestelmästä.

Kun olin saanut haastatteluista saman aihepiirin lainaukset saman otsikon alle, luin nämä lainaukset uudelleen ja kirjoitin ylös niiden sisällön omin sanoin paperille lisähuomautusten kera. Tämä auttoi minua jäsentämään lainausten sisältämää informaatiota ja kokoamaan ajatukset järjestykseen. Samalla varmistin kategorioiden sisällön: kuuluvatko kaikki lainaukset selkeästi samaan kategoriaan ja muodostavatko ne hyvän sisällön kategorialle (Braun & Clarke 2006, 91). Lisäksi kiinnitin huomiota siihen, millaisen kokonaisuuden kategoriat muodostivat ja vaikuttiko

kokonaisuus relevantilta tutkimuskysymyksiäni ajatellen. Tämän jälkeen aloitin kirjoitustyön, mutta kategorioiden muokkaaminen jatkui miltei koko kirjoitusprosessin ajan.

Tulososioissa alaluvut on jaettu teemakokonaisuuksiksi, esimerkiksi ensimmäinen teemakokonaisuus on ”Mihin koulun arvotodellisuus perustuu?”. Yksi alaluku esittelee siis aina yhden teeman. Teeman sisällä on kategorioita, jotka sisältävät toisistaan eroavia teema-alueita tietystä aiheesta, esimerkiksi ”Kaikille samat, kiistämättömät arvot”. Vielä nämä kategoriat on jaettu alakategorioiksi, jotka esittelevät kategorioiden sisältämät käsitykset, esimerkiksi ”Laki ja uskonto luovat pohjan koulun arvokasvatukselle”. Alakategoriat on otsikoitu tietyn käsityksen mukaisesti, ja otsikon esittelemää käsitystä tarkennetaan tekstissä myöhemmin.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Mihin koulun arvotodellisuus perustuu?

Opettajat kokevat koulun arvopohjan koostuvan ensisijaisesti yleisistä moraalisäännöistä, toisaalta opetussuunnitelmista. Tätä kautta kouluun tulevat arvot ovat niin sanotusti pakollisia ja kaikille kouluille yhteisiä. Kuitenkin merkitystä katsottiin olevan myös koulun tavoilla, koolla ja sijainnilla. Lisäksi opettajat kokivat omien arvojensa näkyvän luokassa väistämättä, koska opettaja toimii työssään koko persoonallaan. Tässä tutkimuksessa koulun arvoperusta onkin jaettu kolmeen eri kategoriaan: kaikille samoihin, kiistämättömiin arvoihin; koulun arvoihin sekä opettajan henkilökohtaisiin arvoihin. Seuraavaksi paneudutaan näiden kategorioiden esittämiseen.

5.1.1 Kaikille samat, kiistämättömät arvot

Opettajat korostivat sitä, että kaikissa Suomen alakouluissa on olemassa samanlainen arvopohja. Periaatteessa sillä, missä oppilas käy koulua tai kuka toimii luokan opettajana ei ole väliä. Seuraavaksi esittelen aineistosta erottamani neljä eri alakategoriaa, jotka korostavat koulujen yhtenäistä arvoperustaa. Nämä alakategoriat ovat laki ja uskonto, opetussuunnitelma, yleisesti hyväksytyt arvot sekä ilmiön välittämät arvot.

Laki ja uskonto luovat pohjan koulun arvokasvatukselle

Suomen laki ja evankelis-luterilainen uskonto ovat Suomessa vallitsevan arvomaailman perusta ja näin ollen ne myös määrittävät koulun arvopohjan. Näiden arvojen voidaan katsoa olevan kiistattomia ja kaikille samoja. Lain asema on ehdoton: Suomen laki koskee kaikkia ihmisiä kaikissa tilanteissa Suomen rajojen sisäpuolella. Evankelis-luterilaisen uskonnon aseman voidaan katsoa olevan hieman häilyvämpi, mutta myös uskonnosta löytyy sellaisia väistämättä paikkansapitäviä sääntöjä, jotka löytyvät myös Suomen laista. Erään opettajan mukaan Suomen laki ja evankelis-luterilainen uskonto perustavat koulun arvokasvatuksen koko pohjan:

– – arvot tietenkin niinku meillä pohjautuu aika pitkälle tähän meidän evankelis-luterilaiseen uskontoon, tietenki ja sitten, sitten, mitä suurimmassa määrin tietenkin laki niitä ohjaa. – –

No siitähän lähdettiin jo äsken liikkeelle, että ne on nää hyvät tavat, hyvät asiat, hyvät asenteet, jotka pohjautuu sitten näihin meidän tommoseen eettiseen pohjaan, joka tulee sieltä laista ja asetuksista. Ja uskonto kuitenkin on, on aika pitkälle, vaikka se on pelkistettynä se uskonnon asiat niihin kymmeneen käskyyn ni kyllähän ne siellä kuitenkin on keskeisesti mukana ja ehkä, ehkä lakitekstitkin pohjautuu jollain tapaa näihin asioihin sitten. Ja se, tietenkin se, jotta tämä yhteistyö ja yhteiselämä näinkin tiiviissä yhteisössä missä eletään [paikkakunnan nimi], tai eletään Suomessa, tai eletään EU:ssa, ni siellä on lainsäädäntö joka sitten on, on katsottu että se helpottaa meidän ihmisten välistä vuorovaikutusta. Kyllä ne siellä taustalla on.

Useat uskontoon pohjautuvat arvot ovat kulttuurin arvoja, eikä niiden noudattaminen näin ollen riipu siitä, kuuluuko oppilas juuri tämän kyseisen uskonnon piiriin. Uskonnon voidaan katsoa muodostavan perustan myös laeille. Tietyt säännöt ja yhteisön normin helpottavat ihmisten kanssakäymistä sekä yleisesti yhteiskunnassa että myös tietyissä konteksteissa, kuten kouluissa.

Suomen lain ja osittain myös valtauskonnon arvot ovat jo olemassa olevia, kirjoitettuja ja kansalaisille annettuja. Lakiin kirjoitetut arvot ovat myös ehdottomia: oppilaalle ei juurikaan jää tilaa omakohtaiselle pohdinnalle, vaan arvot ovat olemassa hänen henkilökohtaisesta suhtautumisestaan riippumatta. Lisäksi arvojen muuttaminen on äärimmäisen haasteellista, eikä näitä arvoja voida koulussa muuttaa. Nämä arvot ovat yhteiskunnan asettamia, pakollisia ja kaikille yhteisiä. Lain asettamat raamit varmistavat myös sen, ettei koulukohtaisia eroja arvokasvatuksessa saisi olla:

Ei ainakaan pitäis, ei ainakaan saisi olla [koulukohtaisia eroja], koska on lait ja asetukset, evankelis-luterilainen uskonto, mistä liikkeelle lähettiin, ne on siellä taustalla ja sieltä kautta tulee semmonen arvomaailma jonka pitäisi olla hyväksi nähty ja meille sopiva. Ja kyllä niiden pitäisi olla siellä toiminnan tavoitteina.

Opetussuunnitelma määrittää koulun arvot

Opetussuunnitelmiin on selkeästi kirjoitettu koulujen toiminnan arvopohja. Yleisen opetussuunnitelman arvot luovat kaikille kouluille yhteisen arvopohjan, josta ei sovi poiketa. Koulussa toteutettava arvokasvatus pohjautuu opetussuunnitelmaan, eli opetussuunnitelmassa mainitut arvot luovat perustan myös opettajan toteuttamalle arvokasvatukselle.

Opettajan tulisi sisäistää opetussuunnitelman arvot, jotta hän voisi toimia sen asettaman arvoperustan mukaisesti. Opettajat pitävät opetussuunnitelman määrittämää pohjaa arvokasvatuksen

suunnannäyttäjänä, joten opettajan tulee lukea opetussuunnitelmaa, sisäistää sen arvot sekä noudattaa niitä kaikessa toiminnassaan. Opetussuunnitelma luo arvokasvatuksen virallisen perustan.

Ja kyllähän se tuo opetussuunnitelmani ni, siel on tietyt tavoitteet ja sinne on selkeitä arvoja, arvoja löytyy sieltäki ni, kyllähän se ohjaa tätä toimintaa aika pitkälle. Sehän on se meidän raamattu.

Yleisen opetussuunnitelman lisäksi kouluilla on omat opetussuunnitelmat, joihin osa haastatelluista viittasi. Oman koulun opetussuunnitelma oli muutamille haastateltaville selkeästi oman ammatillisen arvomaailman pohja, ja opettajan saattoivat linkittää oman arvokasvatuksensa suoraan koulun julkilausuttuihin tavoitteisiin. Lisäksi muutamat opettajat mainitsivat oman koulun opetussuunnitelmien luomisen ja opetussuunnitelmatyön tärkeäksi osaksi arvojen selkiyttämistä. Eräs haastateltava mainitsi koulun omien opetussuunnitelmien kirjoittamisen alkaneen arvoperustan selkiyttämislä:

No me sillon joskus kymmenkunta, toista, varmaan viistoista vuotta sitten kun lähettiin, ensimmäisen kerran tuli semmonen mahdollisuus, että koulut pääsi tekemään omaa opetussuunnitelmaa, ni kyllä se lähti liikkeelle siitä niin sanotusta tommosesta arvokeskustelusta, mikä käytiin, tavalla taikka toisella oppilaiden huoltajien kanssa, että siinä kartotettiin heidänkin arvomaailmaansa ja siltä pohjalta sitten koitettiin ponnistaa tämä. Tämä meidän opetussuunnitelman arvo- arvopohja.

Lisäksi opettajien keskenään käymän arvokeskustelun katsottiin lisäävän koulussa vallitsevaa yhtenäisyyttä. Koulukohtaisen opetussuunnitelman myötä koulun opettajat pohtivat arvoja yhdessä, mikä on omiaan lisäämään koulun yhtenäisen arvokasvatuksellisen linjan selkiyttämistä. Myös se, että arvokeskustelua on työyhteisössä käytävä, lisää yksittäisenkin opettajan arvojen selkiyttämistä ja mukauttamista koulun yhteisiin sääntöihin.

Mutta kyllähän nykyisin varsinkin koulu tekee opetussuunnitelmatyötä, niin opettajat käy myös sitä arvopohjakeskustelua yhdessä. Ja ja ne, ne arvot mihin opettajan tulis pyrkiä niin niiden pitäis kyllä olla sopuoinnussa koulun tavoitteiden kanssa. Et sillä tavalla ne koulun tavoitteet ja mitä opetussuunnitelma sisältää niin se on se opettajan arvokasvatuksen virallinen perusta – –.

Kauemmin opettajana toimineet pitivät mahdollisuutta osallistua opetussuunnitelmatyöhön hyvänä asiana: kun itse luo koulun arvopohjaa yhteistyössä muiden opettajien kanssa, silloin sekä yksittäisen opettajan arvot selkiytyvät että myös koulun kaikilla opettajilla on varmemmin yhteinen arvopohja. Kuitenkin opetussuunnitelma voisi olla vielä selkeämmin opettajan toteuttaman arvokasvatuksen ohjaaja:

Kyllä se varmaan näky, näkyy että tota, jos ei ny muulla tavalla, ni ainaki niille asioille on nimet ja ne. Emmää sitä sano, että niinku opetussuunnitelma, ku koulun toiminnan peruskulmakivi on, niin tuota ei sekään vieläkkään ole semmonen työväline ku sen pitäis olla, mutta tota pitkä matka on siihen suuntaan kuljettu kuitenkin. Siittä ajasta ku se oli se opsi minkä Helsingistä sai tilata.

Opetussuunnitelma on opettajien mielestä siis koulun arvokasvatuksen virallinen perusta ja työväline, jonka avulla opettaja muodostaa toteuttamalleen arvokasvatukselle pohjan. Opetussuunnitelman sisältämät arvot tulisi sisällyttää opettajan työhön väistämättä. Opetussuunnitelman sisällön katsotaan siis olevan velvoittava, eikä pelkkä ohje.

Koulun tehtävä on välittää yleisesti hyväksytyjä arvoja

Koulukulttuuria ja koulun toimintaa ohjaa yleisesti hyväksytyt arvot ja yhteiskunnan arvot. Tämä kategoria eroaa ensimmäisestä lain ja uskonnon sisältämästä kategoriasta siinä, että nämä arvot eivät ole pakollisia vaan toivottavia. Esimerkiksi laki sisältää normit ”älä varasta” ja ”älä tapa”, jotka ovat ehdottomia, mutta yleisesti hyväksytyiksi arvoiksi voidaan ajatella esimerkiksi suvaitsevaisuuden ja rehellisyyden käsitteet. Kaikkia yleisesti hyväksytyjä arvoja ei mainita yleisessä opetussuunnitelmassa, mutta siitä huolimatta näitä arvoja ylläpidetään ja välitetään kouluissa. Tästä näkökulmasta katsottuna arvokasvatus pohjaa siis myös niihin arvoihin, joita yhteiskunta pitää tärkeinä:

[Arvokasvatus on] sitä semmosta arvomaailmaa, jossa me eletään, eli ihmisarvo ja lapsen oikeuksia ja varmaan lähtee pitkälti siitä mikä se ihmiskäsitys on, että minkälaista, mitä nähdään niinku arvokkaina asioina.

Mutta toisaalta, onhan tommoset nyt ihan yleismaailmallisia ja nuo on toisaalta semmosia mitä opetussuunnitelmassakin aika lailla mainitaan, tai ainakin niiden hengessä puhutaan. Eli hyvinkin tämmösiä, yhteiskunnassa hyväksytyjä arvoja nää on.

Lisäksi opettajan tehtävä on pitäytyä yleisesti hyväksytyissä arvoissa, joita opettaja saa välittää suoraan ja joiden suuntaan opettajan tulisi lasta ohjata. Opettajat erottivat lapsen kotiolot ja koulun arvomaailman sillä, että lapsen kotona saatetaan olla eri tavoin arvosuuntautuneita, mutta koulussa opettajan tehtävä on toimia yleisesti hyväksytyjen arvojen mukaisesti ja vahvistaa lapsen arvomaailmassa esiintyviä yleisesti hyväksytyjä arvoja.

Tota, ehkä opettaja, ainakin niinkun pitäis olla, varmaan niinku sellasten yleishyväksytyjen arvomaailman välittäjänä. Eli vanhemmat voi joskus niinkun, vanhempien arvomaailma voi

olla hyvinkin erilainen, kuin mitä on niinku yhteiskunnan, tai kuin mitä on niinku tämmönen, sanotaanko jotenkin yleisesti hyväksytyjen elikkä, elikkä voi olla vaikka johonkin hyvin uskontosuuntautuneisuuteen, siihen liittyvä arvomaailma, ni mun mielestä opettajan rooli olis niinku pitäytyä niinku hyvin pitkälle semmosessa yleishyväksytyssä, semmosessa lähinnä niinku kaikkien, semmosessa, mistä ei oikeastaan voi olla niinku eri mieltä. Ei tarkota etteikö opettajalla itellä voi olla sitten vahvasti jotain eri näkemyksiä, mun mielestä se opettajan rooli on nimenomaan, että siirtää niitä arvoja joita pidetään pääsääntöisesti niinku yleisesti maailmassa hyväksyttynä arvomaailmana – –.

Lapsella ja sillä [lapsen] perheellä on kullakin niin ne omat, ennen kaikkea tietysti sillä perheellä, ne omat, omat toimintatapansa ja se toimintakulttuuri ja omat arvot, mitä kussakin perheessä arvo, niinkun no, painotetaan, ni nehän näkyy lapsessa täällä, ja mejän tehtävä on sitten tukee sitä, kun ne on tämmösiä yhteiskunnassa hyväksytyjä, useimmitenhan ne ovat.

Lisäksi yleisesti hyväksytyt tavat ja käyttäytymismallit heijastuvat myös koulun todellisuuteen: koulussa korostetaan usein kauniita käytöstapoja, joihin kuuluu esimerkiksi oman vuoron odottaminen ja pienet sanat, kuten ”kiitos”. Tällaisia sääntöjä voidaan kutsua sujuvan yhteiselämän kannalta tärkeiksi arvoiksi.

Elämässä on hirveenä sääntöjä, muuallaki ku koulussa, ni tää on hyvä paikka harjotella niitten mukkaan elämistä. Elämä on yhtä jonottamista, täällä harjotellaan jonottamista ja odottamista.

Koulussa tulisi siis näkyä yleisesti hyväksyty arvomaailma. Opettajan tehtävä on tukea ja vahvistaa oppilaan arvomaailmassa esiintyviä yhteiskunnan hyväksymiä arvoja. Koulu katsotaan sellaiseksi paikaksi, jossa yhteiskunnan sääntöjen ja arvojen mukaan elämistä harjoitellaan.

Ilmiön olemassaolo tuo julki tiettyjä arvoja

Opettaja ei ole ainoa, joka arvoja kouluun tuo. Jo niin sanottu ilmiön olemassaolo julkituo joitakin arvoja, ja koulumaailmassa tämä näkyy esimerkiksi oppiainejakaumassa. Koulun arkitodellisuus perustuu yhteiskunnan korostamille arvoille, eikä arvoja näin ollen voi irrottaa koulun todellisuudesta millään.

Tietysti onhan kaikki, opetus sisältää, siis joillekin arvoillehan kaikki pohjautuu ja koko koulu pohjautuu tietyille arvoille, ja opetussisällöt niin niiden valinnassa on ohjannu tietyt arvot, että minkä takia on valittu tai minkä takia opetetaan just niitä. Et elikkä mun mielestä koko koulu on niinku arvokasvatusta. Jossa sitten pyritään niitä mitä on sitten yhteiskunnassa katsottu, niin välittämään niitten kaiken toiminnan kautta. Koska jos sitä oikein tutkii niin kyllä se niin vaan on että kaiken pohjalla on, kaiken näitten mikä koulu on ja mikä koulun tarkoitus on, niin on tietyt arvot.

Oppisisällötkin tuovat arvoja koulutodellisuuteen. Vaikka opetussuunnitelmissa onkin erikseen mainittu muutamia tiettyjä arvoja, joihin peruskoulun toiminnan tulee pohjautua, on arvoja havaittavissa myös kaikissa oppisisällöissä ja oppimistavoitteissa. Esimerkiksi eräs haastateltava nosti matematiikan tunnin, jossa aiheena oli kertotaulut. Vaikka opettaja ei kokenut arvokasvattavansa tilanteessa, jossa harjoiteltiin kertotaulua, hän kuitenkin huomaa oppimistilanteen itsessään arvottavan sitä, että kertotaulujakin tarvitaan.

Koulun todellisuus tuo siis julki niitä asioita, mitä yhteiskunta pitää tärkeinä. Oppiainejakaumat ja oppisisällöt kertovat, mitä asioita ja millaisten asioiden osaamista yhteiskunta arvostaa.

5.1.2 Koulun arvot

Opettajat olivat sitä mieltä, että olemassa oleva koulukulttuuri väittää myös joitakin arvoja. Kouluilla on yleisiä tapoja, jotka ovat kaikissa kouluissa ainakin osittain samoja. Lisäksi kouluissa saattaa olla sellaisia tapoja, joiden voidaan yleisesti katsoa olevan koulun toiminnalle ominaisia, mutta joita ei kaikissa kouluissa käytetä. Vaikka aiemmin on mainittu, ettei koulujen välillä tulisi olla eroa arvoperustassa, osa opettajista kiinnitti huomiota myös koulujen välisiin eroihin.

Koulun yleinen toimintakulttuuri ja tavat välittävät arvoja

Koulussa arkea ohjaavat monet tavat, jotka ovat tyypillisiä koulumaailmalle. Tällaisia ovat esimerkiksi viittaaminen puheenvuoron saamiseksi ja läksyjen anto. Opettajat kokivat koulun tapojen ohjaavan niin sanottuihin kouluarvoihin, eli koulussa vallitsee heidän mielestään tiettyjä arvoja välittävä toimintakulttuuri. Tämän toimintakulttuurin tavat eivät välttämättä liity elämään yleensä, vaan koulumaailma ohjaa oppilaita erityisesti koulun tapojen pariin:

– – opettaja kasvattaa täällä, tietysti näihin, sillä lailla kouluarvoihin, että miten täällä koulussa ollaan ja eletään – –.

Se, millä tavalla koulussa tulee käyttäytyä ja toimia, pohjautui joidenkin opettajien mielestä syvälle juurtuneisiin tapoihin. Opettajat siis toimivat tietynlaisen koulukulttuurin mukaisesti, vaikka eivät aina pystyneet seisomaan tapojen välittämien arvojen takana. Opettajat pohtivat sitä, onko tietyllä tavalla toimiminen vain pinttynyt tapa:

Mutta ehkä tää [koulun nimi] on vielä vähän tämmönen perinteisten arvojen koulu. Että asiat on ennenkin tehty näin ja tehdään nytkin näin. Että sillain hyvässä ja pahassa.

Eräs opettaja otti esimerkiksi hiljaisen työskentelyn luokassa. Periaatteessa tämän tavan voi selittää sillä, että annetaan toisille työskentelyrauha, jolloin tämä tapa korostaisi toisten huomioon ottamisen arvoa. Toisaalta sama käyttäytyminen voidaan selittää sillä, että niin koulussa ”kuuluu tehdä”.

Että oikeasti vaikka se hiljainen istuminen, pidänpö mä oikeasti sitä niinku mä sanoin, tärkeänä. Ku mä tiedän että tää on ihmisenä olemista, vai teenkö vaan sen takia kun tiedän että koulussa näin kuuluu tehdä ja se näyttää hyvältä, näin [opettajan nimi] pitää luokkaa järjestyksessä, kurissa.

Opettajat kiinnittivät huomiota myös siihen, etteivät kaikki koulun käytäntöjen välittämät arvot olleet positiivisia. Toisinaan instituution tavat ja toimintakulttuuri välittävätkin niin sanotusti vääriä arvoja, joita opettajat eivät mielellään haluaisi välittää. Koulussa vallitsee esimerkiksi hyvin vahvasti kilpailukulttuuri:

Että varmasti sitten tulee myös niitä arvoja jotka siirtyy vaikei ehkä pitäis, niinkun joku tämmönen kil- niinku kilpailu sillain negatiivisessa mielessä ja joku järjestykseen laittaminen ja paremmuus – –.

Lisäksi koulussa on sellaisia tapoja, jotka hidastavat tai estävät monien julkilausuttujen arvojen välittymistä. Vaikka koulun tulisi tukea lapsen ”ihmisenä kasvua”, saattaa osa koulun toimintatavoista olla tyystin irrelevantteja tämän arvon kannalta.

No, mitä arvoja esimerkiks sisältää nää tietyt koulun niinku rakenteet, vaikka kokeet tai jonottamiset, tai tai tai viittaamiset tai että pitää pyytää lupa vessaan tai että opettajaa pitää totella kaikessa tai näitä, ni sehän tietyllä tavalla sitte, taas niinku arvopuheeltaan siihen, tai niinku mä, siellä sahaa taas niinku vähän erilaiset arvot että tämmönen ihmisenä kasvu, vaan että siinä on nimenomaa sitte ehkä vähän, jos voi niinku sanoo, vähän rumemmat arvot taustalla.

Opettajien mielestä koulussa siis usein toimitaan niin kuin koulussa kuuluu, korostaen koulusääntöjä ja kouluarvoja. Monesti koulun arkea ohjaa vanhat tavat, eli asioita tehdään tietyllä tapaa siksi, että aiemminkin on toimittu sillä tavoin. Lisäksi koulun toiminnassa välittyy sellaisia arvoja, jotka ovat ristiriidassa julkilausuttujen arvojen kanssa. Toimintaa on kuitenkin hankala muuttaa juuri siksi, että toiminta koulussa on usein vanhojen tapojen ohjaamaa.

Koulun oma kulttuuri ja sijainti vaikuttavat koulussa esiintyviin arvoihin

Vaikka kouluissa on sama yleisen opetussuunnitelman esittämä arvopohja, katsoivat opettajat kouluissa tapahtuvan arvokasvatuksen olevan hieman erilaista eri kouluissa. Esimerkiksi koulun koolla saattaa olla merkitystä: erään opettajan mukaan suurissa kouluissa ”käsketään ja komennetaan” enemmän siinä missä pienemmissä kouluissa on aikaa keskustella ja pohtia oppilaan kanssa tiettyihin tilanteisiin liittyviä arvoja. Saman opettajan mielestä pienessä koulussa myös yhteisöllisyys on vankempaa ja opettajat toimivat selkeämmin yhdessä koulun oppilaiden kasvattajina:

[Nykyisessä koulussa] on ehkä enemmän jollain tavalla nähny sen rikkauden siinä, että kun me yhdessä tehdään sitä arvokasvatusta, meillä on aika semmonen yhteisöllinen koulu, musta meillä meidän yhteiset jokapäiväiset päivänavaukset on yks semmonen varmasti, sitten me opettajat koko ajan vaalitaan sitä ajatusta että nää kaikki lapset on mejän yhteisiä, vaikka meillä on omat luokat, niin silloin meillä on myös yhteinen vastuu näiden lasten kasvusta. Me pohditaan myös tällöisiä arvokasvatukseen liittyviä kysymyksiä yhdessä, ehkä täällä on, on vielä vahvistunu entisestään [oma arvokasvatukseen liittyvä pohja].

Koulun sijainnillakin on merkitystä koulussa korostettuihin arvoihin. Pienissä kyläkouluissa olevien oppilaiden elämismaailma eroaa suuren kaupungin oppilaiden elämysympäristöstä, eikä näissä kouluissa ole välttämättä järkevää korostaa samoja asioita. Arvot, vaikka pohjimmiltaan liittyisivätkin samaan aiheeseen, tulee esittää eri tavalla ja liittää oppilasaineksen elämismaailmaan.

Ja kyllä sitä väistämättä ottaa sen ne lähtökohdat, että nyten esimerkiks tää on semmonen vaikka no, pieni kylä, eli hyvin eri tyyppinen niinku vaikka [suuressa kaupungissa] jotkut koulut, missä on paljon maahanmuuttajia ja tällöistä ollu. Ja tottakai siinä sitten vaikuttaa vähän niinku eri arvot. – – [Koulussa ei ole paljoa puhuttu] tällöisestä maailmankansalaisuudesta tai sitte vieraista kulttuureista, kun loppujen lopuks se ei oo näitten niin sanotusti arkipäivää. Koska täällä ollaan, autu armias, sitä että maahanmuuttaja tulis tänne. Niin mä luulen vähän, et siinä vois hetki mennä, että kun kaikki joutuis vähän punnittemaan arvoja. Nii, että kyllä se varmaan vaikuttaa vähän myös se konteksti, ympäristö.

Luokan sisäinen oppilasaines liittää omat vaatimuksensa arvokasvatukseen. Jos luokassa on esimerkiksi monta lasta, jotka eivät kykene ajattelemaan empaattisesti, asettaa tämä tilanne opettajalle tiettyjä vaatimuksia. Toisinaan taasen oppilasaines luokassa on sellaista, ettei opettajan tarvitse juuri puuttua oppilaiden välisiin suhteisiin.

Ehkä varsinkin tän porukan kanssa ois voinu olla enemmänkin semmosta, niinku, ihan niinku semmosia tunne-tunteja ja semmosia tunteja enemmän, kun täällä on kumminkin aika paljon ongelmia näissä ihmisenä olemisen taidoissa, jos näin voi sanoa.

*Sitten se että, että tää on eka semmonen paikka jossa ei oo konflikteja joka välitunnin jälkeen!
Tää on vähän ihmeellinen paikka.*

Näin ollen se, miten tietty yksittäinen opettaja käsittelee arvoja tai kuinka paljon opettaja joutuu ylipäättään ottamaan kantaa arvoihin, riippuu siitä, millainen luokka opettajalla on opetettavanaan ja millaisessa ympäristössä kyseinen koulu sijaitsee. Edelleen, vaikka arvopohja sinänsä olisi sama kahdessa eri koulussa, voi näiden koulujen välillä olla suurikin ero siinä, miten näitä arvoja käsitellään tai miten arvot liitetään oppilaan omaan elämään. Opettajien mukaan arvokasvatukseen vaikuttaa siis työyhteisö, koulun tavat ja ympäristö. Lisäksi oppilasaines joko vaatii tietynlaista arvokasvatusta tai takaa sen, ettei opettajan tarvitse juurikaan painottaa arvokasvatusta omassa työssään.

5.1.3 Opettajan välittämät arvot

Opettajat suhtautuivat osittain ristiriitaisesti omien henkilökohtaisten arvojensa merkitykseen arvokasvatuksen taustalla: periaatteessa opettajan henkilökohtaiset arvot eivät saisi niin sanotusti näkyä, vaan opettajan tulisi toimia lain ja opetussuunnitelmien sekä yleisesti hyväksytyjen arvojen asettamissa rajoissa. Kuitenkin opettajat kokivat persoonallisuuden olevan tärkeä työväline ja he ajattelivat arvojensa olevan erottamaton osa työidentiteettiään ja persoonaansa. Lisäksi opettajat pohtivat arvoja piilo-opetussuunnitelman kannalta ja korostivat oman toimintansa reflektoinnin tärkeyttä.

Opettajan omat arvot ja persoona ovat tärkeitä työvälineitä

Opettajat kokevat oman persoonallisuutensa tärkeäksi työvälineeksi. Arvot taasen ovat erottamaton osa persoonallisuutta ja näin ollen arvot näkyvät kaikessa opettajan toiminnassa. Vaikka koulun arvot ja tavoitteet ovat valmiiksi määritellyt, riippuvat keinot niiden saavuttamiseksi ja toteuttamiseksi opettajasta itsestään.

Mutta että tän, tottakai kaikessa toiminnassa mejän oma persoona siellä taustalla on ja kyllähän se tottakai näkyy siellä – – opettajan oma persoonallisuus on vähän niinku hänen tärkein työvälineensä. Kummahan se olis jos se ei näkyis siellä. Ettei siihen mitkään tek- tekniset tai mitkään muut opetusvälineet vaikuta, vaan kyl se on se persoona se ykkösasia mikä sitä opettajan työ- käytännön työtä ohjaa kuitenkin. Vaikka sitä kuinka koitetaan arvoilla ja muilla ohjata niin tavoitteet on siellä, mutta keinot sitten kohti niitä tavoitteita, etenemisessä, ne on sitten persoonapohjasia.

– – tätä työtä kuitenkin tehdään omalla persoonalla, nin ihan väkisin lyö läpi ne omat arvot, vaikka kuinka yrittäs, et jollei oo konemainen opettaja, joku ammattiteknologi, opetusteknologi, joka tuolla noin vaan opettaa jotakin matematiikan kaavoja, vaan oikeesti jos niinkun lasten kanssa puhuu, ja on, niin ihan varmasti ne omasta persoonasta tulevat.

Must tuntuu et eniten niihin opettajan omiin arvoihin [pohjautuu opettajan toteuttama arvokasvatus]. Kun niinku omien arvojen silmin, tai pohjalta opettaja lukee sitä opetussuunnitelmaa, jos lukee. Ja niinku myöskin niitä koulun. Mun mielestä ne opettajan omat on niinku ne, tavallaan se lähtökohta mistä lähtee sitä rakentamaan.

Opettajan persoonallisuutta ei siis voi tyystin erottaa koulun arvotodellisuudesta, koska vasta opettajan toiminnan kautta opetussuunnitelmiin kirjoitetut arvot ja tavoitteet toteutuvat. Erään opettajan mielestä arvokasvatus ylipäättään on niin kutsuttu ”läpäsijuttu”, koska arvot näkyvät opettajan persoonassa ja toiminnassa automaattisesti. Vastaavasti riippuu myös opettajasta, mitä arvoja kukin painottaa omassa työssään:

Siis justiinsa vaikka niinkun että, toinen opettaja voi olla kovinkin yrittäjähenkkinen esimerkiks ja yrittää kovasti kannustaa tämmöstä yrittäjäkasvatusta vaikkapa ja siinä on tietty arvomaailma taustalla ja toinen sitte saattaa taas painottaa enemmän tämmöstä tasa-arvon tai sitten toinen ympäristön, tai näin että – – tämmösiä arvoja sitten myös voi ilmetä.

Opettajilla on omat arvot jotka sitten ohjaa just tätä toimintaa ja, mä pidän sitä tärkeenä, että kaikki kokee kuuluvansa siihen ryhmään. Ja saa siitä, siitä sitten tukee. Mä oon itte pelannu noita joukkuepelejä, niin varmaan sieltä tullu semmonen että, ku ne hommat helpottuu ku saa sen ryhmän sillä lailla toimimaan joukkueena että.

Kun opettaja on selkiyttänyt oman arvomaailmansa itselleen ja tietoisesti pohtinut omia arvojaan, hänen on helpompi muuttaa oma arvomaailmansa työvälineeksi:

Semmonen opettaja joka, jolla on oma vahva arvopohja niin vetoaa juuri silloin kun lasten kanssa keskustellaan arvoihin liittyvistä asioista niin varmasti paljon voimakkaammin siihen arvopohjaansa, ehkä jollain tavalla on vahvemmillakin siinä, jos on itelle selkeyttänyt sen mitkä on mun elämän arvot. Niin sillon, siitä lähtökohdasta on paljon selkeempää ohjata lasta tiettyihin arvoihin.

Opettajan toteuttamaa arvokasvatusta ei voi selittää ilman opettajan omaa persoonallisuutta ja omia arvoja, mutta ei myöskään pelkästään näiden avulla. Erään opettajan mukaan arvokasvatus onkin ”kakspiippunen juttu”, jossa esiintyy yhtä lailla koulun virallinen arvopohja sekä opettajan oma persoona. Näiden erillisten arvomaailmojen välillä tulisi kuitenkin olla selkeä yhteys, eikä opettaja voi luottaa pelkästään omaan arvomaailmaansa ja olla lukematta koulun virallista arvopohjaa

opetussuunnitelmista. Kuitenkin opettajan omaa arvomaailmaa voi pitää vahvuutena, jonka avulla opettaja voi selviytyä arvokasvatuksellisista tilanteista helpommin.

Opettajat siis kokivat omien arvojensa vaikuttavan siihen, miten he työssään toimivat. Omat arvot tulevat väkisin esiin työssä, koska opettaja joutuu kohtaamaan oppilaat ihmisenä. Vaikka arvokasvatuksen perusta on kirjoitettu opetussuunnitelmiin, opettaja toteuttaa opetussuunnitelmien sisällöt omalla persoonallisella tavallaan. Opettajan omat arvot vaikuttavat myös siihen, mitä arvoja opettaja työssään korostaa.

Arvokasvatuksen piilo-opetussuunnitelmallinen ulottuvuus on tiedostettava!

Opettajat kokivat arvokasvatuksen olevan usein piiloista ja automaattista. Arvokasvatus on siis sellaista, joka ilmenee koko ajan kaiken muun toiminnan ohella. Arvokasvatus onkin usein osa piilo-opetussuunnitelmaa. Lisäksi arvokasvatus on väistämätöntä, eikä opettaja voi toimia välittämättä mitään arvoja:

[Arvokasvatus] on tärkeä sen takia, että me joka tapauksessa siirretään jotakin arvoja, ei voi olla sitä, että me kasvatetas ja opetetas lapsia niin, ettei siinä olis mitään arvoja. Eli me aina arvotetaan, joka ikisellä mun äänen painotuksella mä kerron jotakin arvoa, mitenkä mä arvostan jotakin asiaa tai toista en. Elikkä siis kun ei voi olla semmosta arvononta, arvovapaata. Ja toisaalta se, että on, tärkeä on myös tiedostaa, että me niitä arvoja välitetään. Koska, koska, kyllähän kuitenkin koulun tehtävä on niinkun kasvattaminen ja siihenhän liittyy ihan keskeisenä asiana tietysti arvokasvatus.

Opettaja pohjaa toimintansa usein omiin arvoihinsa sen kummemmin pohtimatta sitä, mitkä arvot saattavat näkyä toiminnan taustalla. Opettaja saattaa myös toimia tiettyjen syvään juurtuneiden käsitysten varassa automaattisesti, eikä hän silloin kiinnitä juurikaan huomiota siihen, millaista arvoa hän toiminnallaan välittää. Tällöin opettaja saattaakin huomaamattaan toimia jopa omien arvojensa vastaisesti. Esimerkkinä koulun piiloisista normeista on oman vuoron odottaminen ja poikien ja tyttöjen stereotypointi ja erilainen kohtelu. (Törmä 2003, 111.) Oppilaat omaksuvat arvoja parhaiten yleisestä toiminnasta ja opettajan toiminnasta. Katsomusaineiden tietoinen moraalikasvatus on jopa tehottomampaa, kuin tahaton arvojen omaksuminen toiminnan kautta. (Tirri 1996, 120; Bull 1969, 130.)

Mutta esimerkiksi siinä, että mä pyydän poikia tuomaan, työntämään pianon tuonne, enkä tyttöjä, se on arvokasvatusta. Tai että, mitäs muita tämmösiä esimerkkejä on... Nii. No näitä justuinsa, tämmösiä esimerkiks mitä niinku ihan huomaamatta, niinku, välittää yht'äkkiä, vaikka julkilausuttu arvo on mulle juurikin tämmönen vahva tasa-arvon idea ja näin. Mutta

tietysti niinkun pojat tekee tiettyjä juttuja ja tytöt tiettyjä juttuja. Niin vaikka että tytöt tykkää tanssia ja pojat pelata, tämmösiä, vaikka eihän se nyt ihan, taas niin että sitä haluais ääneen sanoa. Mutta niinhän sitä ajattelee vähän, kuitenkin.

Se, että opettaja toimii luontaisesti jollakin tietyllä tavalla, korostaa oman toiminnan reflektoinnin tärkeyttä. Vain pohtimalla omaa toimintaansa ja toiminnan taustalla mahdollisesti esiintyviä arvoja opettaja voi muokata toimintaansa. Tiedostamalla oman toiminnan kautta välittyvät arvot opettaja voi kiinnittää huomiota siihen, vastaavatko toiminnan kautta välittyvät arvot todellakin niitä arvoja, joita opettaja haluaa korostaa. Analysoinnin ja oman toiminnan reflektoinnin kautta opettajan onkin mahdollista tiedostaa ristiriidat tavoitteiden ja oman toimintansa välillä. Tietoisien pohdinnan avulla opettajan on mahdollista vaikuttaa myös siihen, ettei hän tiedostamattaan välitä esimerkiksi opetussuunnitelman kannalta ristiriitaista arvoa.

– et pitää tiedostaa, eli siinä mielessä tietosesti, eli mun pitää tavallaan niinku, välillä pitäis aina mun mielestä pysähtyä pohtimaan mitä arvoja mä omalla toiminnallani välitän. Eli se, että mä en kuvittele, että mä kasvatan niinkun vaikkapa toisten hyväksymisen arvoon, ja sitte mä itte en hyväksy. Sitten mä itse jätän ulkopuolelle, tai nolaan tai mollaan, tai vähättelen jonkun toisen tekemistä, että mulla on itellä mielikuva, että on hienoa harrastaa vaikka tätä, ja kun toinen kertoo eri harrastuksesta, ni ääh, ei kiinnosta yhtään. Vaikken ihan sanois niin, mutta osotan että ei sulla ollu puheenvuoroa, kerroppa sinä lisää. Ja näin. Elikkä sitähän tekee tiedostamattaan ninkun, ninkun, omien arvopohjien, siis ninkun sen oman arvovalinnan pohjalta on helppo toimia, ninkun itse luonnostaan toimii. Mutta et sitten tavallaan tiedostaa se, et hei, nyt mää ninkun, et onko tämä sellainen arvo, jota mä tässä välitän, jota mä en oikeestaan itsekään hyväksy välitettäväks arvoks. Eli onko mulla tavallaan oikeutta omassa asemassani välittää tämmöstä? Vai pitäiskö mun tässä kohden miettiä, et hei, vaikka mä ajattelen näin, nin oikeestaan tässä kohden mun pitää hiukan muuttaa toimintaani, eli tietoisesti en välitä tätä arvoa. Tietoisesti välitän tämän [toisen] arvon. Eli muuttaa niinkun tavallaan, säädellä omaa toimintaa siinä, siinä määrin. – – Mutta että kyllä se tiedostaminen on tärkeä. – – Elikkä, elikkä siinä tietysti on varmaan aina kehittämistä tavallaan että et mä aattelen ehkä siinä juuri, et miten tiedostaa, että mä en anna väärää viestiä. Että mä en niinku omalla toiminnallani osota jotain muuta mitä tarkotan. Tai sitten siinä kohden, jos mä jo tarkotankin jotain väärää, että mää jotenkin osaisin sen sitten sen miettiä tai pohtia että miks mä nyt sitten toivon näin, että oonko mä oikeesti tota mieltä. Et sen oman arvomaailman ehkä kirkastaminen, jonka jälkeen sitä ei tarvis enää niin, toivottavasti, siinä toimiessaan miettiä.

Opettajat korostivat oman toiminnan reflektoinnin tärkeyttä, koska muussa tapauksessa opettajalta jäisi helposti huomaamatta piilo-opetussuunnitelman kautta välittyvät arvot. Erään opettajan mielestä olisikin ”pahinta – – että toimii mielestään aina oikein”.

Opettajat korostivat sitä, ettei opetustyötä voi tehdä olematta arvokasvattaja. Tästä syystä he pitivät tärkeänä sitä, että opettaja ymmärtää arvokasvatuksella olevan myös tiedostamaton ulottuvuus.

Tiedostamisen ja oman toiminnan reflektoinnin kautta opettajan tulisikin pyrkiä vähentämään sellaisten arvojen välittämistä, joita hän ei halua välittää tai jotka ovat ristiriidassa opetussuunnitelmien arvojen kanssa.

5.2 Mitä arvokasvatus on?

Seuraavaksi paneudutaan opettajien käsityksiin siitä, mitä arvokasvatus koulun arjessa on. Opettajat pohtivat muun muassa koulun roolia arvokasvatuksessa, omaa suhtautumistaan arvokasvatukseen osana työtään sekä arvokasvatuksen toteuttamista koulun arjessa.

5.2.1 Arvokasvatuksen rooli koulussa

Opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että päävastuu arvokasvatuksesta on kodilla. Koulun tehtävä on lähinnä tukea kodin kasvatustyötä, mutta myös esitellä oppilaalle muita näkemyksiä kodin arvomaailman lisäksi. Toisinaan kodin arvot saattavat koulun ja opettajan hankalaan tilanteeseen, jos koti arvostaa eri asioita kuin koulu. Opettajat kiinnittivät huomiota myös siihen, että koti saattaa toisinaan siirtää kasvatusvastuuta koululle tai pyytää koululta apua sellaisissa tilanteissa, jotka eivät koululle ja opettajalle kuulu.

Kodilla pääasiallinen vastuu lapsen arvokasvattamisesta

Koti on lapsen pääasiallinen kasvattaja. Pienet lapset ovat jo kouluun tullessaan ”kotiensa tuotteita”, eli kodin arvot ja arvomaailma ovat vahvasti osa lasta. Opettajat korostivat sitä, että lapsen kuuluukin olla kouluun tullessaan jo kotinsa ja kodin arvomaailman kasvattama.

Se koti on se perusta. Ja vanhemmat on sen lapsen kasvuperusta. Ja heidän kotikasvatuksensa, sehän on, sehän on niinku, eihän laps tule tänne tabula rasana. Vaan siellä luodaan, ihan voi melkein sanoa että jopa raskausajalta lähtien niinkun tämä, tämä perheen toimintakulttuuri, tää niinku heijastuu siihen lapseen ja hänen niinku omaksumiinsa käytöstapoihin ja yleensä elämäkatsomukseen ja kaikkeen.

Eräs opettaja korosti kodin kasvatusasemaa käyttämällä termiä ”etuoikeus”. Hän usein mainitsi kodeille, että ”teillä on se kasvatusvastuu, älkää antako sitä kenellekään muulle”. Kodilla on siis

tämän opettajan mukaan kunnia kasvattaa lapsensa. Kodin arvoja myös kunnioitetaan koulussa, eli opettajat pitävät visusti huolen siitä, etteivät he astu kodin arvomaailman tielle.

On erilaisia, niinkun, erilaisia perheitä ja, joita tulee. Että lapsilla on erilaisia perheitä ja joutuu oleen, ettei niinku tallais kenenkään varpaille. Pitää kunnioittaa sitä, että joillain saattaa olla, olla vähän erilaisia arvoja niinkun sillai silti ihan hyviä. Että voi elää elämäänsä niittenkin mukaan.

Koulussa esiintyy siis paljon erilaisia arvomaailmoja, mutta opettajien mielestä niin sen kuuluu ollakin. Opettajat kokivat, ettei heidän paikkansa ole vastustaa tai muuttaa kodin arvomaailmaa, vaan he katsoivat tehtäväkseen pyrkiä kunnioittamaan ja hyväksymään kotien erilaisia arvomaailmoja.

Opettajat korostivat siis kodin roolia lapsen pääasiallisena arvokasvattajana. Lapsi on kouluun tullessaan niin sanotusti kotinsa näköinen ja opettajat ovatkin työssään tekemisissä monenlaisten arvomaailmojen kanssa. Opettajat myös pitivät tärkeänä sitä, että kotien arvoja kunnioitetaan.

Koulun tehtävä on tukea kodin kasvatustyötä ja tuoda erilainen näkökulma arvokasvatukseen

Opettajat pitivät koulun roolia arvokasvatuksessa alisteisena kodille. Koulun ensisijainen tehtävä on tukea kodin arvokasvatustehtävää vahvistamalla yleisesti hyväksytyjä arvoja. Koulu ei kuitenkaan saa opettajien mukaan tunkeutua kodin vastuualueelle, vaan kodin kasvatusta pitää kunnioittaa. Lisäksi koulun arvokasvatus toteutuu lain asettamissa rajoissa: esimerkiksi eräs opettaja mainitsi koulun voivan järjestyssäännöissä mainita pyöräilykypärän käytön olevan pakollista, mutta koulu ei voi kieltää alle kahdeksanvuotiasta kulkemasta koulumatkojaan pyörällä. Koulun tulisi siis tässä tilanteessa jättää päätösvalta kotiin, jonka tehtävänä on arvioida milloin oppilas on riittävän kypsä liikkumaan pyörällä itsenäisesti. Kuitenkin kodin ja koulun maailmat ovat erilaiset, joten myös koulussa on tarvetta arvokasvatukselle. Erään opettajan mukaan koulun tärkein anti arvokasvatukselle on kasvattaminen yhteisöllisyyteen:

Niin ehkä se toisten, jos aatellaan, joku tämmönen toisten hyväksyminen, ni se varmaan semmonen joka täällä, koska täällä tää on tätä yhteisöön kasvamista, että kotona voidaan kasvattaa yksilöö, mutta harvoin on enää niin suurperheitä, että siellä pystytään yhteisöllisyyttä samalla tavalla että. Kyllä kai se siinä mielessä korostuu se semmonen toisten huomioiminen ja yhdessä eläminen.

Opettajat korostivat koulun sosiaalistavaa tehtävää, jossa arvot liittyvät usein yhdessä toimimiseen ja yhteisössä toimeen tulemiseen. Sosiaalisuuteen kasvattaminen korostuu sellaisten oppilaiden kohdalla, jotka eivät ole toimineet ryhmässä ennen kouluun tuloaan. Koulussa opetellaan ottamaan toiset huomioon sekä tekemään yhdessä töitä. Koulun ajatellaan olevan ”pienoisyhteiskunta”, jonka tarkoituksena on kasvattaa lapsista yhteiskunnassamme toimeen tulevia kansalaisia. Juuri tästä näkökulmasta katsoen opettajat pitivät sosiaalisten taitojen oppimista tärkeänä.

Sosiaalisen kasvatuksen lisäksi muutama opettaja korosti sitä, että opettajalla on puolueettomampi suhtautumistapa lasta kohtaan. Kotona lapsi saattaa saada paljon huomiota, eikä kaikissa tilanteissa pahan uskomisen omasta lapsesta ole vanhemmille helppoa. Toisinaan lapset ovat erään opettajan sanojen mukaan esimerkiksi ”äidin kultapoikia”, jotka ovat tottuneet saamaan kaiken huomion. Toisaalta taas vanhemmilla saattaa olla ongelmia saada resurssit riittämään lapsen arvomaailman tukemiseen. Erityisesti tällöin koulu voi tukea kodin kasvatustehtävää.

Tietysti se, erityisesti sillä tavalla että ku on, huomaa että on paljon semmosia lapsia sitte ketkä saa sitä huomiota hirveesti kotona, ja on aina ne muut pojat paitsi meidän pojat ne jotka on pahanteossa – –.

Ehkä opettajina meillä on siihen lapseenkin suhteena sen verran etäisyyttä että sitä pystyy paremmin ja puolueettomammin viedä kohden niitä tavoitteita ja kasvattaa, viedä kohden niitä tavoitteita ja arvoja sitä penskaa, kun siellä kotona on kuitenkin rasitteena se arki. Ja arki nyt ei aina välttämättä oo ihan pelkkää juhlaa. Se tulee joskus kaiken kirkasotsasuuden eteen näissä asioissa. Vanhempien oma hyvinvointi ja muu saattaa joskus mennä ohitte sen. Koululla kun on kuitenkin semmonen puolueettomampi tarkkailuasema tähän asiaan. Ja koulun rooli ja, roolia ja niin tota, haluaisin kyllä korostaa tässä asiassa.

Kodin ja koulun toteuttama arvokasvatus eroaa myös siinä, että kotona arvokasvatus on automaattisempaa: arvot tulevat esiin kodin normaalin elämän kautta, eikä arvokasvatukseen ehkä kiinnitetä tietoista huomiota. Eräs haastatelluista totesi arvokasvatuksen koulussa olevan myös ”ihanteellisempaa” kuin kotona: koululla on selkeät tavoitteet, joihin lasta ohjataan tietoisesti. Arvokasvatus koulussa saattaa kuitenkin olla kauempana normaalista elämästä, siinä missä kotona arvoja eletään todeksi joka päivä.

Koulun tehtävä arvokasvatuksen näkökulmasta on toimia kodin kasvatustyön tukijana. Erityisesti koulussa korostuu yhteisöllisyyteen kasvattaminen, koska sitä on kotona pienen ydinperheen arjessa ehkä haastava ottaa huomioon. Lisäksi opettajat huomauttivat, että koulussa lapseen pystytään suhtautumaan puolueettomammin kuin kotona. Ylipäätään suhtautuminen arvokasvatukseen koulussa on hieman erilaista kuin kotona: koulussa pyritään tietoisesti korostamaan tiettyjä arvoja ja

kasvattamaan lasta näiden arvojen ohjaamaan suuntaan. Arvokasvatus koulussa on siis selkeästi tavoitteellista.

Kodin ja koulun on tehtävä yhteistyötä

Opettajat painottivat sitä, että arvokasvatus on usein myös kodin ja koulun yhteistyötä. Näin tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja arvomaailman kehitystä. Koulu ei siis ole erillinen saareke, jonka toteuttama arvokasvatus ei kuulu kodille. Sen sijaan koulusta otetaan yhteyttä kotiin tarpeen vaatiessa. Myös kotoa otetaan tarvittaessa yhteyttä kouluun. Kodin ja koulun yhteistyö on melko vilkasta, mutta sitä tapahtuu useimmiten vain silloin, kun koulussa on tapahtunut oppilaiden välisiä konflikteja tai muita normaalista poikkeavia tilanteita. Yhteistyötä kodin ja koulun välillä voisikin olla enemmän ihan tavallisista tilanteista.

Ja kyl mä niinku, kyllä tää aika, aika vilkasta tää kodin ja koulun välinen kanssakäyminen on, kyllä tässä päivittäin melkein puhelin, puhelimessa istuu joku soittelemas kotiin.

Siellä pitäis olla ne, koulun ja kodin tämmönen verkko niin semmonen että, se ois toisiaan tukeva. Että jonkunlaista yhteistyötä tehdään ja on se koulussaki hyvä tietää vähän mitä sinne kotio kuuluu ja taas kotona selvillä mitä tänne kouluun kuuluu. Sitä sais olla kyllä enempi.

Eräs opettaja otti kantaa siihen, että kotiväki osaa yleensä arvostaa koulun panosta ja että kotona halutaan kuulla miten koulussa sujuu. Tämä opettaja on kokenut kodin ja koulun välisen yhteistyön erittäin positiivisena:

Esimerkiks että tota, mä en oo koskaan saanu negatiivista palautetta vaikka mä olisin pyytäny lapsen vanhempia koululle keskusteleen kuinka vaikeista asioista. – – se on kuitenkin helpoin tie se että on, on hyvät suhteet kotiin ja ne, koti arvostaa sitä että niille puhuu suoraan. Eikä semmosta lässynlässyn-kieltä.

Opettajat pitävät kodin ja koulun yhteistyötä tärkeänä. Yhteistyö toimii molempiin suuntiin, eli sekä koulusta otetaan yhteyttä kotiin että kotoa kouluun. Vaikka koulun ja kodin välinen yhteydenpito onkin melko runsasta, olisi yhteistyötä mahdollista vielä parantaa. Yhteistyötä tekemällä korostetaan sitä, että koti ja koulu pyrkivät tukemaan toisiaan lapsen kasvattajina. Hyvät välit kodin kanssa saattavat jopa helpottaa opettajan arvokasvatuksellista työtä.

5.2.2 Opettajan suhtautuminen arvokasvatukseen

Opettajat olivat tavallaan kahta mieltä siitä, mikä arvokasvatuksen rooli koulussa on. Osa oli sitä mieltä, että arvokasvatus on ehdottoman tärkeää, ehkä jopa tärkeämpää kuin opilliset suoritteet alakoulussa. Toiset painottivat opetuksen olevan koulun pääasiallinen tehtävä. Kuitenkin opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että opettaja ei voi kiistää arvokasvattajan rooliaan.

Opilliset suoritteet alisteisia arvokasvatukselle

Osa opettajista oli sitä mieltä, että arvokasvatus on alakoulussa tärkeämpää kuin opilliset suoritteet. Lapsen koulutaival alkaakin koulun sääntöihin tutustumisella ja koulun arvomaailman omaksumisella. Vasta tämän jälkeen lapsi on valmis aloittamaan oppiaineisiin liittyvän oppimisen. Osa opettajista ajattelee, että alakoulun tärkeimpänä tehtävänä on tukea lapsen kehittymistä hyväksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.

Kun loppujen lopuks tommoset sanotaan nyt kutosella, taikka nolla–kutosella, nää opilliset suoritteet ei oo lähes- läheskään niin niin tota tärkee, paljo tärkeempiä on juuri nää arvot ja sitä kautta, että saatais niille niinku oikeita ja hyviä asenteita syntymään.

Että ihan sama jääkö täältä joku historian yksittäinen asia mieleen, vaan että osaa olla historiantunnilla, osaa ottaa toiset huomioon ja on tämmönen reilu kaveri, se on kaiken tärkein.

Tätä suhtautumista edustaa myös sellainen ajattelu, ettei opetus ylipäätään ole mahdollista, ennen kuin perusarvot ja normien noudattaminen on oppilaiden hallussa.

Että, kyllä monella, öö niinkun, kun yläasteella ollaan aineenopettajia, niin kun moni sanoo sitä että kun on niin kiire. Että ne aineet, pitää ne asiat käydä läpi, mutta so what jos et sä saa sitä luokkaa kuriin etkä hanksaan, se on ihan sama vaikka sää serbokroatiaks opettasit siellä niille. Ensin täytyy sen vuorovaikutuksen, eli sen arvopohjan pitää olla siellä luokassakin kunnossa, sit vasta se asia menee perille – –.

Toiset opettajat mainitsivat pitävänsä arvokasvatusta ja arvokasvatuksellisia tavoitteita jopa opettajuutensa lähtökohtina:

Se on kyllä semmonen asia että, vaikken mä sitä niinku jatkuvasti mieti niin, niin tota, ehkä se on yks niistä tärkeimmistä asioista tässä mun omassa opettajantyössä ollu, ollu arvokasvatus, vaikka en mä tosiaan oo tullu sitä niinku sanana ajatelleeks, tai tommosena fraasina.

No mun mielestä se on oikeestaan, arvokasvatus täällä koulumaailmassa niin se on oikeestaan niinku kaiken perusta. Näin mulla, ainakin ite pidän sitä tärkeenä.

Opettaja saattaakin siis pitää arvokasvatusta jopa tärkeimpänä osana opettajantyötään. Toisaalta, vaikkei opettaja muuten korostaisikaan arvokasvatusta, on opettajan kasvatuksellinen rooli ajallisesti merkittävä lapsen elämässä. Alakouluikäinen lapsi onkin luokanopettajan kanssa tekemisissä ajallisesti todella paljon.

– – se on kuitenkin aika paljon se tuntimäärä mitä näitten oppilaitten kanssa on vaikka luokanopettajakin vuoden aikana. Näin niinku yht- yhtenä ihmisenä.

No kuitenkin opettaja saattaa olla monelle lapselle, siis opettajahan saattaa olla, jos lasketaan päivässä, vuorokaudessa on 24 tuntia, joista lapsi on hereillä 16. Ja jos opettaja on siitä kuus tuntia lapsen kanssa, niin se saattaa olla kaks, kolmekin kertaa enemmän mitä se biologinen vanhempi, tai vanhemmat on sen lapsen kanssa. Että tota että, kyllä opettajan rooli arvokasvattajana on, monta kertaa saattaa olla tärkeempikin. Siis ajallisesti.

Opettajat olivat sitä mieltä, että arvot ja asenteet ovat tärkeitä. Vasta kun oppilas on omaksunut tietyn tavan olla koulussa, pystyy hän keskittymään opillisten suoritteiden sisäistämiseen. Osa opettajista pitää arvokasvattajan roolia työnsä tärkeimpänä ulottuvuutena. Oppilaiden tulee oppia huomioimaan toinen ihminen ja kyetä toimimaan yhteisössä, jotta hän voisi tulla toimeen koulumaailmassa. Kun tietyt sosiaaliset taidot ja yhteiskunnan vaatimat käyttäytymistavat on sisäistetty kouluaikana, on niiden mukaisesti toimiminen helpompaa elämässä yleensäkin. Opettajat korostivat ajallista rooliaan arvokasvattajana: luokanopettaja viettääkin arkipäivänä usein enemmän aikaa lapsen kanssa kuin tämän huoltaja.

Kasvatus kotiin, opetus kouluun

Osa opettajista oli sen sijaan sitä mieltä, että koulun pääasiallinen tehtävä on opetus. Kasvatuksen, arvokasvatus mukaan luettuna, tulisi olla suurimmilta osin kodin tehtävä.

Jotenkin tää arvokasvattamisen ja ylipäättään se kasvatus tulee niin, kyllä mä nään että kasvatus pitäis olla aika pitkälti kotona, että se opettaminen ois sitten täällä.

Vaikka opettajat eivät olleetkaan sitä mieltä, että kasvatus pitäisi kokonaan kitkeä koulun arjesta pois, on kasvatuksen rooli heidän mielestään ottanut liikaa tilaa koulun arjessa. Eräs opettaja otti kantaa siihen, että koulun kasvatuksellinen rooli on muuttunut tähän suuntaan viime aikoina: hänen mukaansa nykypäivän opettajan rooli kasvattajana on korostunut opetuksen kustannuksella.

– – *meijän tehtävä on pääasiassa se opetus, mutta ei se niinkun siihen. Mä joskus puhuin, enneku mä alotin 27 vuotta sitten työt ni, silloin oli, sanotaan että ehkä 60–40 oli niinku opetus ja kasvatus. Niin nyt se on 20 ja 80. Et et, se on niinkun, menty nyt sitten tällä hetkellä. Sinne suuntaan. Se on kyllä sääli, sääli niitten lasten puolelta. Tai se on sitten paljon pois niitten opetuksesta.*

Eräät opettajat tuntuivatkin olevan sitä mieltä, että arvokasvatuksen tarve koulussa on jo liian suuri. Oppiaineiden käsittelyyn ja oppilaiden tietojen ja taitojen kehittämiseen ei jää riittävästi aikaa, kun opettajat joutuvat tekemään niin sanotusti vanhempienkin työn. Erään opettajan mielestä arvokasvatus on myös hieman hämärä tehtävä, joka sysätään opettajille muun työn lisäksi.

Jotenkin tuntuu että se on, että väen väkisin sitä tungetaan, että nyt sitten tätä arvokasvatusta, ottakaas hoitaaksenne.

Arvokasvatus saatetaan siis kokea lähinnä pakollisena velvollisuutena. Tämä velvollisuus saatetaan asettaa opettajalle joko oppilaiden tai ylempien tahojen toimesta. Joka tapauksessa arvokasvatus tuntuu vievän liikaa aikaa opettajan todelliselta tehtävältä eli opettamiselta.

Opettajat kokevat kasvattamisen tarpeen vaativan nykyisin jopa liikaa aikaa koulun arjessa. Heidän mielestään koulun pääasiallinen tehtävä olisi opetus, mutta oppiaineille ei tunnu jäävän riittävästi aikaa, koska kasvatuksellisia asioita ei voi jättää hoitamatta. Opetus kärsii tästä tilanteesta ja oppilaan joutuvat tyytymään oppisisällön puutteelliseen läpikäyntiin. Opettaja saattaa kokea arvokasvatuksen jopa taakkana, jos arvokasvatuksen toteuttaminen ei ole hänen omasta halustaan lähtöisin.

5.2.3 Arvokasvatus käytännössä

Koulun toteuttamaan arvokasvatukseen liittyy monia vaikuttavia seikkoja. Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin viittä eri luokkaa koulun arvokasvatukseen vaikuttavista seikoista. Nämä luokat ovat opettajan rooli, oppilaan rooli, oppilaan kehitystason rooli, oppiaineen rooli sekä koulun käytäntöjen rooli.

Arvot välittyvät opettajan toiminnan kautta

Opettajan toiminta on tärkeä osa arvokasvatusta. Kaikki opettajan toiminta ilmentää jotakin arvoa, ja opettaja myös toimii tiettyjen arvojen mukaisesti. Lisäksi esimerkiksi opetussuunnitelmassa mainitut arvokasvatukselliset tavoitteet todentuvat vasta opettajan toiminnassa.

No tietenkin nää on tuola tuola etätavoitteena ja kyllähän nää sitten nää arvot, niinku juu sanotaan tää tasa-arvo, mikä siinä ekana mainittiin ni, kyllähän se tässä operatiivisessa päivittäisessä työssä niin kyllähän sen kanssa olla päivittäin tekemisissä. Täytyy kohdella niitä [oppilaita] tasa-arvosesti ja tottakai se on siinä sitten tavoitteena myöskin.

Haastatellut opettajat korostivat opettajan roolia mallina ja esimerkkinä. Heidän mukaansa oppilaat, varsinkin pienet, peilaavat suunnattomasti opettajan tekemisiä. Opettaja on luokassa ”roolimalli”, ”aikuisen malli” ja ”ihmisen malli”. Lisäksi opettaja on koko ajan valvovien silmien alla, kun luokallinen oppilaita seuraa hänen toimintaansa. Opettaja ei pääse pakoon näitä katseita, vaan vastuu toimia ”oikein” ja ”hyvin” on jatkuvaa. Opettaja ei kuitenkaan voi esittää muuta kuin on: vaikka opettaja olisikin esimerkkinä, hänen täytyy olla oma itsensä. Lapset vaistoavat helposti, jos opettajan toiminta on päälle liimattua, eikä opettajan näyttämä esimerkki tällöin välttämättä toimi hänen haluamallaan tavalla.

Siis jollain lailla se on enemmän semmosta esimerkkisysteemiä, enemmän ku kauheesti, tietyllä lailla, miten mä sen nyt sanoisin, opettaa niitä arvoja. Vaan niinku jotenkin se tulee siinä vähän niinku tietyllä lailla sen oman käytöksen kautta, tai niinku, miten täällä suhtautuu joihinkin asioihin. Tai tuntuu vähän siltä että lapset niinku peilaa, ne kysyy kyllä joitain asioita, tuntuu että, mutta et se on vähän siitä minkälainen itte on. Tai sillain niinku, miten itte käyttäytyy.

Esimerkkinä oleminen ei rajoitu pelkästään luokkahuoneeseen, vaan oppilaat tarkkailevat opettajan käytöstä myös muualla: ruokailussa, käytävillä ja välitunneilla opettajat ovat tekemisissä lapsen kanssa hieman vapaammin. Lisäksi oppilaat huomioivat opettajien keskinäisiä suhteita sekä opettajien suhtautumista esimerkiksi työtehtäviin:

– – mun mielestä arvot välitty kaikkein parhaiten niin kun sillä, miten me itte toimitaan ja minkälaista niinku aikuisten mallia me näytetään aikuisten toiminnasta ja tää on semmonen mitä mä itte oon niinku tässä apulaisrehtorin tehtävässä nimenomaa niinku itte miettiny että, että jos meillä on opettajia jotka kieltäytyy yhteistyöstä, ja selvästi niinku osottaa sen, että se vie liikaa aikaa ja ei oo valmiita joustamaan ja näin, niin mitä arvomaailmaa he koko ajan välittää eteenpäin sillon? Et jos he niinku toimii näin, elikkä että, elikkä että kyllähän meillä niinku pitäis pystyä toisaalta itte elämään niiden arvojen mukaan joita me vaaditaan myös niiltä lapsilta, tai jota me halutaan niille välittää ja, et sitä ei voi välittää niin että mä toimin itse toisin ja sitten mä toisella kädellä annan ohjeet: mutta sää toimit näin.

Opettajat korostivat oman toiminnan tärkeyttä. Heidän mukaansa ei riitä, että opettaja sanoo kuinka tulisi tehdä, vaan hänen täytyy myös itse toimia sanojensa mukaisesti. Oppilaiden kannalta on selkeää, jos sekä kaikkia lapsia että kaikkia aikuisia koskevat samat säännöt. Näin voidaan myös välttää ristiriitainen viesti opettajan toiminnan ja sanojen välillä. Eräs opettaja korosti sitä, että toiminta voi olla jopa tehokkaampaa kuin sanat:

Etä justiin se että tottakai sitä voi paasata ja huutaa muksut hiljaseksi, mutta kyllä sitten jos ei ite toteuta niitä mitä sanoo niin se on yks tyhjän kanssa. Et kyllä siinä mielessä pitäis sitten, jos saarnaa siitä pyöräilykypärästä niin kyllä sitä pitää sitten ittekin käyttää. Sillain, nehän menee yks yhteen. Ja vielä, mun mielestä se on se, että eihän sitä tarvi välttämättä edes sanoa, vaan jos sitä sen toiminnan kautta sais ni sehän ois kaikista parasta.

Sillä, millainen suhde opettajalla on oppilaidensa ja koulun muun henkilökunnan kanssa sekä sillä, miten opettaja ylipäättään suhtautuu muihin ihmisiin ja tilanteisiin, on merkitystä oppimisympäristölle. Opettaja voi luoda arvokasvatuksen kannalta hedelmällisen ilmapiirin juuri toimimalla tiettyjen arvojen mukaisesti:

Ja ehkä niinkun sillä omalla niinkun maailmallaan ja omalla esimerkillä ja omalla toiminnallaan ja, tai sillä toimintakulttuurin luomisella, että se ei tarvi olla, et mun mielestä arvoja ei kasvateta niinkään niin, että otetaan, että opettaja pitäisi luennon arvosta ja tästä, taikka joskus se voi olla syvällisempää pohdittaa johonkin arvon, arvoon liittyvistä asioista, mut että niinkun, mut että kyllä se tulee koko siinä niinkun koulumaailmassa: mitenkä me puhutaan toisillemme, ihan myös siinä miten mä puhun lapselle, miten mä puhun sille oppilaalle, miten se kokee sen kuinka paljon mä häntä arvostan ja kuinka paljon mä niinkun hyväksyn myös niinkun erehtymistä ja muuta, elikkä se semmonen inhimillisyyden arvo ja ihmisenä olemisen arvo sinänsä. Elikkä tän tyyppisiä arvoja, ne tulee niinku ennen kaikkee siinä jokapäiväisessä, ihan siinä normaalielämässä, että miten siitä välittyy.

Tietysti oma esimerkki, ni se on, ja se kuinka me aikuiset toisiamme kohtelemme, niin se on esimerkkinä lapsille. Samoten se, että kuinka me aikuiset kohtelemme lapsia, niin se on esimerkki siitä kuinka me ollaan ihmisinä tasa-arvosia. Vaikka me ollaan niinku eri asemassa täällä. Mutta me ollaan ihmisinä tasa-arvosia, että ei niinku poljeta lasta ja lasten mielipidettä, mutta että annetaan sille sille kuuluva arvo, mutta sitten, öö, myös niinku, äää, että heidän mielipiteitään pyritään kuuntelemaan. Toki meillä aikuisilla on päätösvalta asioihin, vastuu tietysti, me ollaan aikuisia niin sen mukaan, me niinkun yritetään tähän vastuuntuntoon ja tämmöseen myös niinkun pikkuhiljaa kasvattaa – –.

Opettajat pitivät arvokkaana sellaista toimintakulttuuria, jossa lapsi tuntee olevansa arvostettu ja jossa hänellä on hyvä olla. Esimerkiksi Lindqvist (1998, 17) on lähestynyt arvoja itsearvostuksen kautta: jotta arvoa voidaan antaa millekään muulle, tulee yksilön tuntee ensin itsensä arvokkaaksi. Arvokasvatuksen perustana tuleekin olla sen yksilön, jolle arvoja halutaan välittää, arvostaminen.

Kun yksilö tuntee itsensä arvokkaaksi, hän uskaltaa kasvaa omaksi itsekseen, eikä perusta omaa olemustaan muiden vaatimuksille.

Opettaja kykenee toiminnallaan myös ylläpitämään oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa luokassa. Erään opettajan mielestä esimerkiksi on erittäin tärkeää, että kaikki lapset ovat ”samalla viivalla”. Tämä korostuu entisestään silloin, jos osa oppilaista kokee olevansa parempia kuin toiset oppilaat. Toinen opettaja otti kantaa samaan asiaan sanomalla, ettei ole koskaan suosinut ketään. Toki oppilaat suhtautuvat eri tavoin opettajaan, mutta esimerkiksi rangaistus samasta rikkeestä on aina kaikille lapsille sama:

Tietenkin jotkut oppilaat on ollu enemmän lähellä ja tykönä ja tulee jutteleen kun toiset, sitten jos samalle viivalle lähetään jonkun asian kans, et on tehty vaikka väärin, ni rangaistus on kaikille tietenkä sama, että se on tärkeetä –.

Opettajat korostivat arvokasvatuksen toteutumisessa omaa toimintaansa. Opettajalla on mahdollisuus luoda toiminnallaan hyvä oppimisympäristö lapsille ja opettajan tulee välittää oikeita arvoja toimintansa kautta. Oppilaat tarkkailevat ja tulkitsevat opettajan toimintaa lähes tauotta, joten merkityksellistä on se, miten opettaja suhtautuu muihin ihmisiin, yllättäviin tilanteisiin ja työhönsä. Tärkeää on myös se, että opettaja itse tekee kuten sanoo, eikä toiminnallaan välitä ristiriitaista viestiä oppilaille. Opettajat korostivat erityisesti tasa-arvoisen oppimisympäristön luomista oman toimintansa kautta.

Arvokasvatus ei voi toteutua ilman oppilaan aktiivista roolia

Oppilaan rooli on merkityksellinen siinä suhteessa, ettei opettaja voi niin sanotusti ”kaataa” arvoja ja moraalaa oppilaisiin. Ei siis riitä, että opettaja kääsee oppilaiden olla esimerkiksi tasa-arvoisia, vaan oppilaan pitää kokea tasa-arvo tavoittelemisen arvoiseksi asiaksi, jotta hän kokisi sen arvoksi ja edelleen toimisi tämän arvon mukaisesti. Eräs opettaja totesi, että oppilaan oma ajattelutyö ja pohdinta ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta tavoitteellinen arvokasvatus olisi mahdollista.

Tottakai periaatteessa on tärkeä saada se oppilas ite ajatteleen. Varmaan just se että niinku, tavallaan et se arvokasvatus toteutuis, tai se saavuttais semmosen lopputuloksen mikä on toivottavaa, niin se vaatii just sitä, et se oppilas ite ajattelee. Et ehkä se on tavallaan niinku haasteellisempaa, niinkun, saada se oppilas miten vois sanoo – arvokasvamaan.

Muutenkin opettajat korostivat oppilaan aktiivista roolia arvokasvatuksessa. Vaikka monet opettajat mainitsivat ensin arvokasvattavansa puheella, tarkemmin ajateltuaan he kokivat pelkän yksipuolisen

puheen olevan riittämätöntä. Puhe vaatii siis vastavuoroisuutta, joten arvokasvatuksen tärkeimmäksi työkaluksi todettiin keskustelu oppilaiden kanssa. Oppilaan aktiivinen rooli korostuu esimerkiksi silloin, kun keskustellaan jostakin yksilön henkilökohtaista arvomaailmaa koskevasta aiheesta. Tällöin oppilaat saavat kertoa oman käsityksensä käsiteltävästä aiheesta. Pohdinta syvenee entisestään, kun oppilaat perustelevat kantansa. Arvojen pohtimisen tulisikin olla vastavuoroista toimintaa, jolloin yhdessä pohditaan ”miksi me halutaan näitten arvojen mukaan elää, miksi olis hyvä että eletäis tällä tavalla”. Opettaja siis voi tavallaan auttaa oppilasta syventämään omaa pohdintaansa, mutta pääpainon tulisi olla oppilaan omilla käsityksillä ja omalla pohdinnalla.

Opettajat kiinnittivät huomiota myös siihen, että oppilaat ovat usein kiinnostuneita moraaliin liittyvistä aiheista. Jo alakoulun puolella oppilaat kykenevät pohtimaan arvoasioita.

Mut sit kumminkin, on kolmasluokkalaisia mitä mä opetan, nin näitten kans niinku, kyllä siinä niinku keskustelun saa aikaseks. Että että toi, siinä mielessä se on hyvä, että ne mun mielestä tän ikäset lapset, noi kymmenen vanhat, niin ne pystyy kuitenkin sitten vähän niinku pohtiin niitä jo itteksi. Jos täältä esittää niinku jotain mielipiteitä, ni mun mielest, mun mielestä se on niinku hyvä asia.

Oppilaille tulisi siis jättää tilaa ajatella ja ilmaista oma mielipiteensä. Yhteiset keskustelut ovat hyvä tapa tutustua siihen, millainen arvomaailma oppilaalla on ja samalla oppilas itse kuulee muiden mahdollisesti erilaisia näkemyksiä tietystä aiheesta.

Opettajat korostivat siis oppilaan aktiivista roolia onnistuneen arvokasvatuksen osana. Opettajien mukaan alakouluikäiset ovat kiinnostuneita moraalisisista kysymyksistä ja pohtivat mielellään arvoihin liittyviä aiheita. Oppilaan aktiivinen rooli tarkoittaakin sitä, ettei arvojen esittely ja niin sanottu opettaminen riitä, vaan halu omaksua tietty arvo tulee olla oppilaasta itsestään lähtöisin.

Oppilaan kehitystasolla on merkitystä

Alakoulussa on laaja ikäskaala oppilasaineksessa ja opettajat kokevatkin oppilaan iän vaikuttavan arvokasvatukseen. Aivan pienimmillä oppilailla suurin osa ajasta kuluu kouluun tutustumiseen ja koulun tapojen sisäistämiseen. Pienillä oppilailla arvokasvatus keskittyykin lähinnä koulun sääntöjen oppimiseen. Tietenkin yhdessä olemisen taidot ja toisen huomioon ottamisen aspektit liittyvät myös pienten lasten koulunkäyntiin, mutta yleisesti ottaen arvojen käsittäminen on vielä hyvin konkreettista.

– – se on hyvin konkreettista, nää lapset nyt elää konkreettista vaihetta, vaihetta, että sekin nyt yksistään, että kaikki täytyy aina vetää niinkun tähän. Et vasta siellä ylempillä luokilla, siellä niinkun pystytään menemään vähän niinkun abstraktimmalle tasolle. Että näinhän se, pienemmille elämä on hyvin mustavalkosta, joko tai. Niinkun moraalinkin kannalta, niin jonkun rikkomuksen rangaistus voi olla ihan jotain täysin suhteetonta, että ne ei vielä tällaseen pysty ollenkaan, niin. Niin kyllä ne hyvin konkreettisella tasolla pyörii.

Isompien oppilaiden kanssa arvojen tietoinen pohdinta saattaa sen sijaan olla hyvinkin hedelmällistä. Vanhemmat oppilaat pystyvät paremmin myös ymmärtämään arvojen suhteellisuuden ja subjektiivisuuden, ja tällöin arvokasvatus painottuu pikemminkin oppilaan omien arvojen kirkastamiseen sen sijaan, että vain vahvistettaisiin yhteisten sääntöjen hallitsemista.

Ja sitten isompien kanssa just voidaan pohtia enemmän niinku näitä tämmösiä, just näitä arvojen suh- suh-, niinku sitä että, subjektiivisuutta, että sitten just ne on niinku, pystyvät jo hahmottamaan maailmaa, että he jokainen katsoo hieman eri kantilta ja minä itse olen tässä ja mitä minä ajattelen.

Oppilaan iällä ja kehitystasolla on siis merkitystä sille, miten opettaja käsittelee arvoja luokan kanssa. Lisäksi oppilaan kehitystaso määrittää sen, kuinka paljon ja millä tavalla hän kykenee itse pohtimaan ja käsittelemään arvoja. Pienet lapset keskittyvät koulun sääntöjen oppimiseen, mutta isommat lapset kykenevät jo käsittämään erilaisia arvomaailmoja ja sijoittamaan itsensä erilaisten arvomaailmojen verkkoon. Opettajan rooli pienten lasten kanssa on pääasiassa toimia ohjaajana ja ”poliisina”, kun taas isompien lasten kanssa opettaja lähinnä auttaa oppilasta selventämään omaa näkemystään. Pienille oppilaille opettajan tulee tehdä selväksi se arvomaailma, missä he nyt elävät, isommille oppilaille opettaja voi jo avartaa muidenkin arvomaailmojen sisältöjä.

Arvokasvatus on toisinaan oppiaineeseen sidottua

Opettajat huomauttivat, että toisinaan oppiaine itsessään sisältää arvokasvatusta. Kun arvokasvatus on sidottu oppiaineeseen, siitä tulee useimmiten tietoista. Oppiaineiden kautta käsitellään paljon erilaisia arvoja. Opettajat liittivät arvokasvatuksen useimmiten uskontoon ja elämäntutkimustietoon. Heidän mukaansa uskonnossa käsitellään arvoja ja moraalialueita, lisäksi opettajien kokemusten mukaan uskonnontunnilla on aikaa arvopohdinnoille. Eräs opettaja kiteytti, että uskonnontunnit ovat arvokasvatusta. Uskonnonkirjoissa on myös usein pohdintatehtäviä, jotka pakottavat oppilaan ajattelemaan aihetta itse. Uskonnotunneilla käytiin myös usein meheviä keskusteluja, jotka pohjautuivat tunnin aiheeseen. Uskonnon rinnalle muutamat opettajat asettivat

elämäkatsomustiedon, mutta kukaan haastatelluista opettajista ei opettanut elämäkatsomustietoa, joten sen rooliin arvokasvatuksen välineenä ei paneuduttu yksittäisiä mainintoja enempää.

Myös äidinkielen katsottiin usein käsittelevän arvoja. Äidinkielen kirjojen tarinat sisältävät arvoja ja näissä tarinoissa arvot esitetään oppilaalle ymmärrettävällä tavalla. Äidinkielen tarinoiden tapahtumat ovat lähellä elämää ja näin ollen ne voivat olla oppilaalle toisinaan helpommin lähestyttäviä, kuin uskonnontuntien sisällöt.

Mutta just äidinkieltä mietin tossa kans, että äidinkielessä tulee kaikenmoisia teemoja niitten tarinoiden mukana esille. Ja ne on oikeestaan aika hedelmällisiä tilanteita sitten taas puhua arvoista, koska ne tulee toisella tavalla lähelle elämää. Voi olla vaikka ekaluokkalaisten aapisen henkilöille tapahtuvia asioita, jotka virittää sen arvokeskustelun tai isommilla jostain kirjasta mitä on luettu yhdessä.

Toisinaan äidinkielen tarinat sisältävät selkeän arvokasvatuksellisen teeman:

– – äidinkielen tarinat ja kaikki sisältää näitä arvoja, mitä sieltä välitetään enemmän tai vähemmän näkyvästi, vaikka että mä en nyt tiedä, ainakin noilla pienillä niinku, niinku että ne on aika esimerkiks noi, miettii noita kirjoja niinku äidinkielen kirjaa, niin onhan ne aika niinku tommosia heteronormatiivisia, mutta toisaalta taas siellä yritetään niinku erilainen Topi, Topilla on silmälasit, Topi on erilainen, Topia ei saa kiusata. Niinku tämmöstä arvoa. Että kyllähän sieltäkin niinkun pulppuaa koko ajan.

Äidinkielessä opettaja voi myös nostaa tietyille luokalle tarpeellisia arvoja tapetille valitsemalla tilanteeseen sopivan tekstin, eli opettaja voi myös tietoisesti itse valjastaa oppiaineen arvokasvatukselliseen tarkoitukseen.

Biologiassa ja ympäristöopissa korostetaan esimerkiksi luontoon ja yksilön terveyteen liittyviä arvoja. Lisäksi oppikirjoissa esitetään asioita tietyllä tavalla ja oppikirjat saattavat sisältää tiettyjä arvoja välittäviä tekstejä tai tehtäviä. Esimerkiksi ympäristöopin kirjassa saatetaan korostaa luontoarvoja ja vastaavasti fysiikka-kemian kirjassa sähkön säästämiseen liittyviä ohjeita ja arvoja:

– – fysiikka-kemiassakin on tällöisiä luontoon liittyviä, aina verrataan miten pystys energiaa säästämään ja maailma, maailmaa parantamaan, tai että ainakin suojelemaan.

Toisinaan arvoja ei suoraan mainita, mutta tietty arvo välittyy pikkuhiljaa aineen sisältöjen kautta. Arvokasvatus voi opettajien mukaan liittyä oppiaineeseen myös epäsuorasti, jolloin se näkyy esimerkiksi kuvataiteessa toisen työn kunnioittamisena tai liikunnassa tasa-arvoisena käyttäytymisenä.

Usein oppiaineeseen liittyvä arvokasvatus on tietoista: tietyllä tunnilla korostetaan tiettyjä arvoja ja tietty oppiaine voi esitellä tietoa arvositoutuneesti. Opettaja voi myös käyttää oppiainetta tietoisesti arvokasvatuksen välineenä: muun muassa äidinkielessä voidaan käsitellä tarinaa, jonka avulla työstetään ryhmän kannalta tärkeää arvoa.

Koulun käytännöt voivat toimia arvokasvatuksen välineenä

Kouluissa saattaa myös olla sellaisia tapoja ja käytäntöjä, joiden avulla voidaan korostaa jotakin arvoa tai jotka itsessään julistavat jotakin arvoa. Selkeä esimerkki tällaisesta toiminnasta on päivänavaus. Opettajat kokivat, että päivänavauksessa voidaan tietoisesti ottaa kantaa johonkin arvokasvatukselliseen aiheeseen. Päivänavaus voikin toimia ”täsmäarvokasvatuksena” liittyen johonkin koulun tai koko yhteisön ajankohtaiseen aiheeseen. Päivänavauksessa voidaan ottaa kantaa käytännön tilanteisiin, ajankohtaisuuksiin ja tiettyihin teemoihin.

Meidän koulussa toteutetaan aika paljon arvokasvatusta, koska meillä pidetään päivittäin päivänavaukset, joissa puhutaan tällaisista arvoihin liittyvistä asioista, monesti ne on semmosia käytännön tilanteista nousevia keskusteluja ja puheita – –.

Usein päivänavauksissa käsitellään sellaista aihetta, johon koulussa koetaan olevan tarvetta ottaa kantaa. Toisinaan päivänavauksen aiheesta jatketaan keskustelua myös luokan puolella, joten päivänavaus voi toimia myös alustuksena tärkeän aiheen käsittelylle. Osassa kouluista on käytössä käytösaapiset tai -passit, joissa on kerättyä arvokasvatukseen liittyviä teemoja. Nämä oppaat voivat olla opettajan arvokasvatuksellisen työn apuna ja niiden teemat sisältävät vinkkejä siitä, mitä aiheita voi lasten kanssa läpikäydä.

Oppilaan käytökseen liittyen arvokasvatuksellisena keinona käytettiin myös jälki-istuntoa:

– – sit mä tietysti pidän sellasia jälki-istuntoja, jotka on meillä käytöskoulua ja niissä tietysti sitten nostetaan keskusteluun. En taas oo mitenkään ajatellu koskaan, että pitäisin siinä arvokasvatusta, mutta että tietysti niissä nostetaan juuri näitä, että miksi joku oli kiellettyä ja miksi toimimme näin ja mihin meidän toiminta perustuu ja miks se on tärkeätä että toimitaan näin, mikä on, mikä on niinku se maailma missä me halutaan täällä olla ja elää, että.

Jälki-istunnon arvokasvatuksellinen aspekti toteutuu vain silloin, kun oppilaalle perustellaan se, miksi jälki-istuntoa on annettu ja pyritään selvittämään sitä arvomaailmaa, jonka kannalta toiminta

ei ollut suotavaa. Jos oppilas vain laitetaan istumaan ilman, että hänelle perustellaan istumisen syytä, ei arvokasvatusta välttämättä voida katsoa tapahtuvan.

Edellä mainittujen opettajajohtoisten tapojen lisäksi joissakin kouluissa on oppilaan aktiivista roolia korostavia käytäntöjä. Esimerkiksi oppilaskunnan toiminta ohjaa jäseniään itsenäiseen päätöksentekoon sekä edistää oppilaan käsityksiä omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Oppilaskunta kehittää myös oppilaan vastuuntuntoa sekä luo kouluun tasa-arvoisemman ilmapiirin. Oppilaskunnan lisäksi joissakin kouluissa on käytössä vertaissovittelu, jonka tarkoituksena on auttaa oppilaita selvittämään konflikteja yhdessä.

Samaten kuin sitte vertaissovittelu on, on niinku tähän, katsotaan tämmöseen omaan käyttäytymiseen ja tämmöseen niinku analysointiin ja sen niinku muuttamiseen ja parantamiseen niin tähtäävää toimintaa. – – pyritään niinku lähtemään siitä että ne pystys hoitamaan niitä [riitatilanteita] ensin keskenään tän sovittelun kautta ja sitten tullaan aikuinen mukaan, tarpeen mukaan.

Koulun käytännöt voivat siis olla opettajajohtoisia, jolloin arvokasvatus on yleensä tiettyyn aiheeseen liittyvää tietoista toimintaa. Sen lisäksi koulussa voidaan toteuttaa arvokasvatusta antamalla oppilaalle aktiivinen rooli esimerkiksi oppilaskunnan ja vertaissovittelun kautta. Käytännöt antavat siis mahdollisuuden tuoda ilmi jotakin tiettyä arvoa opettajalähtöisesti tai korostaa oppilaan asemaa itsenäisenä ja vastuuntuntevana yksilönä.

5.2.4 Arvokasvatukseen vaikuttavat tekijät

Opettajat kokivat, että työkokemuksella ja elämäkokemuksella on merkitystä arvokasvatuksen toteuttamiseen. Opettajan suhde arvokasvatukseen ja itseensä arvokasvattajana voikin muuttua työuran aikana. Opettajat myös pohtivat sitä, mitkä asiat vaikuttavat koulussa tapahtuvaan arvokasvatukseen ja mikä on opettajan rooli arvokasvattajana. Seuraavaksi tarkastellaan kokemuksen, keinojen ja rajojen merkitystä opettajan mahdollisuuksiin toimia arvokasvattajana.

Opettajan työkokemuksella on merkitystä arvokasvatuksen toteuttamiseen

Opettajat kokivat, että opettajakokemuksen määrällä on merkitystä arvokasvatuksen toteuttamiseen. Nuoret opettajat kokivat ensimmäisten työvuosien olevan eräänlaista harjoittelua, jolloin työelämään vasta tutustutaan kunnolla.

Mut sit tavallaan mä luulen, et tavallaan se niinku opettajakokemuksen myötä tavallaan niinku sitte, tavallaan niinku silleen kehittyä arvokasvattajana ja sitten oppii ehkä sitten ottaa enemmän niitä arvokasvatuksen teemoja siihen omaan opetukseen mukaan. Tavallaan niinku oppi antamaan niille tilaa, ja uskaltaa antaa niille tilaa.

Vastavalmistuneella opettajalla ei yleensä ole vielä minkäänlaista rutiinia opettajan työssä. Oppisisältöjen läpikäyntiin kuluu aikaa ja pääpaino opetuksessa saattaa olla oppikirjojen kahlaamisessa. Nuori opettaja vasta sisäistää sitä, mitä kaikkea hänen kuuluu tehdä ja ehtiä. Tällöin arvokasvatus jää ehkä vähemmälle huomiolle.

Tai jotenkin tuntuu että nyt ekana vuotena on ollu niin paljon semmosta niinkun, siis miten sen nyt sanois, semmosta käytännön juttua mitä on pakko tehdä. Siis että tottakai koen sen pohdinnan tosi tärkeeks, mut sit ei niinku oo, tavallaan itellä riittäny resurssit siihen ja voimavarat – –.

Nuori opettaja vasta tutustuu työhönsä ja hänen opettajaidentiteettinsä on vasta muodostumassa. Kun aika kuluu arjen järjestämiseen ja työhön tutustumiseen, ei aika välttämättä riitä arvojen ja arvokasvatuksen pohdintaan ja oman toiminnan reflektointiin. Vaikka erään haastateltavan mielestä nuoret opettajat ovat melko valmiita työmaailmaan astuessaan, ei työvuosien ja elämäkokemuksen mukanaan tuomaa kokemusta ja varmuutta voi hänenkään mukaansa kiistää.

Se on osittain, no nää nuoret opettajat, nää tulee kyllä niin, loppujen lopuks aika valmiina sitte, toki siinä elämäkokemuksellaki on tekemistä. Niinku autokoulussa sanotaan ”sä et ole valmis autoilija kun sä saat sen kortin kätees, vaan...”. On se osittain työelämässäkin, elämäkokemuksella aika pitkälle se jäsentyy. Tulee konkretiaksi.

Lisäksi elämäkokemus muutenkin muuttaa ihmistä: vaikka arvot eivät muuttuisikaan, saattaa niiden tärkeysjärjestys muokkautua uudelleen ja samaa arvoa voi hahmottaa eri tavalla.

– – *itse asiassa vois sen sanoo, että nuorempana se katsantokanta on enemmän sanois, käyttäisinkö termiä egoistinen, että sitä niinku enempi katsoo siitä omasta perspektiivistä, sitte ehkä iän myötä se katsantokanta laajentuu ja monipuolistuu. Ja joku mikä mun mielestä, tossa aikasemmin sanoin esimerkiks tämä luonteva vuorovaikutus toisten ihmisten kesken, mikä se asia on tärkeä, ni ei sitä ehkä sillä lailla nuorempana edes ajatellu. Vaikka se siellä on, on, on ollu jo olemassa mutta että nyt sen ymmärtää sitte kuitenkin, että sehän se siellä kuitenkin kaiken taustalla on. Sitä kautta niistä tulee niitä monta kertaa mainittuja yhteiskuntakelpoisia yksilöitä. Että jonkun verran se katsantokanta muuttuu. Toivottavasti monipuolistuu.*

Toisaalta työkokemuksen myötä opettaja myös läpikäy työssään erilaisia arvokasvatustilanteita ja samalla hänelle kertyy kokemusta erilaisissa tilanteissa toimimisesta:

Mutta sekin on aika semmonen kun noita tilanteita on niin erilaisia, että, mä luulen et siihen on, onko siihen sitten mitään erilaisia, no voi olla kelpo kurssi vaikka tarjolla, mutta ehkä se on siinäkin se käytäntö mikä opettaa että.

Kun opettaja on joskus läpikäynyt tietäntyyppisen arvokasvatustilanteen, pystyy hän käyttämään hyväkseen tämän tilanteen tuomaa kokemusta myöhemmin samankaltaisessa tilanteessa. Mitä useampia arvokasvatustilanteita opettaja on kohdannut, sitä helpompi hänen on mahdollisesti toimia myös erilaisissa tilanteissa tulevaisuudessa. Kokemuksen myötä opettajan luottamus itseensä ja omaan tekemiseen vahvistuu. Opettajauran alkupuolella opettajaa saattaa vaivata käsitykset siitä, millainen opettajan tulisi olla. Ajan myötä opettaja alkaa ajatella opettajantyötä enemmän siltä kannalta, millainen juuri hän on opettajana.

[Kasvattaa oppilaita] Olemalla minä. Et, et, mitä kauemmin tätä työtä on tehnyt niin, tuntuu siltä että pystyy olemaan enempi oma ittiesä ja pystyy luottamaan, luottamaan omaan osaamiseensa. Se voi olla joskus sudenkuoppa myös, mutta jos kuitenkin niinku semmonen varmuus siitä, että mulla on näkemystä tähän miten mä toimin näiden kanssa ja luottamusta niihin omiin kykyihin. Ni, se on niinku tullu, tullu, mikä on auttanut siinä työssä ja antanut niinku tilaa omalle persoonalle, että uskaltaa olla oma ittiesä.

Omana itsenään olon lisäksi opettajat korostivat sitä, ettei tarvitse tehdä ja jaksaa kaikkea. Omasta hyvinvoinnistaan huolehtiminen on tärkeää. Kokemuksen myötä opettaja saattaa tulla myös rennommaksi. Erityisesti aiemmin läpikäyty uupumus avaa opettajan silmät omien resurssien huomioimiseen.

– – mä uskallan olla sillain niinku armeliaampi ittellessäkin, että ei mun tarte pystyä eikä osata kaikkee ja sitte voi kattoo vähän sormienkin läpille. Että se vaan rasittaa ja syö ihmistä kamalasti. Kun ei meistä kukaan oo täydellinen, tai en mä itteeni koskaan täydelliseksi oo kuvitellu, mutta just se että musta niinku tuntuu että mun täytyy pitää kaikista langoista, niinku sillai.

Tämä työ on hyvin, hyvin antosaa, oikein semmosta tietyllä lailla herkullista työtä, mutta myös niinku semmosta kuluttavaa, kun siinä on niinku kokonaan mukana. Se kyllä vie mennessään sitte. Pelottavaa kyllä, tietyllä lailla, et niinku pyst-, onko siihen sillä lailla valmis? Siihen kun oma perhe omassa yksityiselämässä vaatii sinusta kaiken, niin sillon, sillon ei voi ollakaan tässä työssä niinkun sillä tavalla, mutta nyt mulla ei oo sitä vaihetta enää niinku matkassa, niin niin mä pystyn olemaan tässä enempi. Mutta se on sitte, oli mullakin semmonen vaihe, että sitte tulee uupumus. Ei, että kyllä siinä oikeessa niinkun nää oli nää, niinku psykologiki, että sun pitää jättää siihen se, sitä virkamiesmäisyyttä pitää tulla siihen mukaan, että sitten jaksaa ylipäätään sitte eteenpäin. Mutta ei sille voi mitään, kun sillon vaan menee kokonaan mukaan näihin, kun siin on ne pienet ihmiset vaativine, niinkun ekaluokan kun ottaa syksyllä vastaan, niin kuinka pieneks siinä ittiesä tuntee, niitten silmät kattoo sua, ne niinkun vie sut kokonaan, ja tulee semmosia, riittämättömyyden tunne, tuo laps

odottaa sulta niin paljon, et kuinka mä pystyn vastaamaan niihin odotuksiin. Et se on, se on jotain, huh!

Arvokasvatus onkin sellainen aihe, jossa opettaja saattaa kokea riittämättömyyden tunnetta ja vaatia itseltään liikaa. Kokemuksen myötä osa haastatelluista opettajista onkin ymmärtänyt sen, ettei opettajan tarvitse tehdä enempää, kuin mihin hän pystyy.

Arvokasvatuksen rooli opettajantyössä saattaa siis muuttua ajan saatossa: vastavalmistunut opettaja ei välttämättä ehdi ja uskalla antaa arvokasvatukselle aikaa, mutta kokemuksen ja erilaisten arvokasvatustilanteiden myötä opettaja oppii erilaisia toimintatapoja. Myös yleisesti elämäkokemuksen myötä opettaja saattaa suhtautua arvoasioihin eri tavalla kuin nuorempana, mikä voi osaltaan muokata opettajan käsitystä arvokasvatuksesta.

Käytettävissä olevat keinot rajoittavat arvokasvatuksen mahdollisuuksia

Opettajat toivoivat hallitsevansa erilaisia arvokasvatuksen keinoja. Usein opettajat käyttävät arvokasvatuksen keinona puhetta, eikä heillä ole oikein ajatusta siitä, mitä muita keinoja he voisivat käyttää. Erilaisten arvokasvatuskeinojen hallitseminen auttaisi opettajaa monipuolistamaan toteuttamaansa arvokasvatusta, ja näin ollen saattaisi myös auttaa oppilaita vastaanottamaan arvokasvatuksen antia paremmin: eräs opettaja toivoi erilaisia keinoja arvokasvatukseen pelkän perinteisen puheen lisäksi, koska hän ajatteli monipuolisten tapojen auttavan erilaisia oppijoita. Yhtä arvokasvatuksellista aihealuetta voisikin työstää monin eri tavoin:

Mutta varmasti olis hyvä myöskin löytää niitä muitakin keinoja siihen arvokasvatukseen kuin se puhe. Sillä tavalla tavallaan lähestyä sitä miten kukakin oppilas omaksuu niitä arvoja. Mutta kaikki niinku tämmöset draaman keinot, niin ne on vielä aikaavievempiä kuin se puhe ja keskustelu.

Erilaiset keinot auttaisivat mahdollisesti myös siinä tilanteessa, jos joku oppilas ei tunnu pelkästä keskustelusta hyötyvän:

Toiselle riittää, kun toisen kanssa keskustellaan asiasta ihan ja toiselle on ihan se ja sama mitä keskustellaan, pitää olla järeempiä konsteja sitte käytössä.

Kuitenkin täytyy muistaa, että oppilaalla itsellään on ratkaiseva rooli arvokasvatuksessa: aina ei auta, vaikka opettaja tekisi mitä. Arvoihin liittyvät asiat ovat viime kädessä yksilön itse päätettävissä, eikä opettaja voi arvoa välittää lapselle, jos lapsi ei suostu sitä vastaanottamaan. Tämä

tuon oman haasteensa opettajan arvokasvatukselliseen tehtävään. Toisinaan opettaja saattaa tuntea itsensä voimattomaksi arvokasvatuksellisen tehtävän edessä:

Joissain asioissa sitten, rehellisyys on sellanen asia että mä koen itseni aika voimattomaks. Et se on vahvasti sen lapsen oma valinta, onko rehellinen vai ei. Siinä on, siinä on vaikee, eikä varmasti paljoo nää sitä minkäänmoista tulosta. Joskus on sellanen pessimistinenkin olo, että kannettu vesi ei kaivossa pysy.

Toisaalta eräs opettaja piti positiivisena sitä, että opettajan vallalla on rajansa: opettajalta ei voida vaatia liikaa, vaan hän tekee sen, mitä oman työnsä puitteissa pystyy.

– – ja sitte joidenkin kohalla on, että ne omat keinot mitä niinkun tämän työn puitteissa voi niinkun käyttää, niin ne on rajalliset, että miten niinkun. Se on, se voi olla myös meille tietenkin hyvä asia, että meillä on tiettyyn pisteeseen asti niinkun kädet sidottu ja tähän asti meillä on nää toimintarajat, että. Mut että sitten kun nää meidän koulun keinot ei riitä niin se, sitten on niinkun vähän, enempään ei pysty. Vaikka kuinka sois.

Opettajan tulisikin ymmärtää se, missä rajat tulevat vastaan ja myös itse tyytyä siihen, että kaikkeen ei pysty eikä tarvitsekaan pystyä. Tästä huolimatta opettajat yleensä pyrkivät tekemään kaikkensa. Siitä, miten paljon oppilaan arvomaailman muokkautuu hänen opettajansa vaikutuksesta, ei voi päätellä sitä, miten paljon opettaja pyrkii vaikuttamaan oppilaisiinsa. Erään opettajan mukaan voidaan sanoa, että kaikki opettajat vähintään pyrkivät arvokasvattamaan:

Taikka niin, pitäiskö opettajan, vaikka tää, tän pitäis sitten mennä ihan peruskoulun läpi että kaikkien opettajien pitäis tietosesti arvokasvattaa. Sen mä tiedän, että kyllä kaikki opettajat pyrkii siihen. Ja kyllähän me kaikki pyritään matikkaakin opettaan, mutta ei kaikki opi sitä. Tai enkkua. Tai yksikön kolmannen ässä. Tai mitä tahansa. Kyllähän me paukutetaan monta vuotta, mutta ei ne välttämättä mee perille, että se on, se on niin monisyinen juttu.

Vaikka siis opettajan keinot ovat rajalliset ja tulos on mitä on, opettajien tulisi haastateltavien mielestä kasvattaa lapsia aina parhaansa mukaan. Opettaja voi käyttää koulumaailmassa hyväksytyjä keinoja arvokasvatuksessa ja erilaisten keinojen käyttäminen katsotaankin suotavaksi, koska oppilasaines on niin moninaista. Kuitenkin keinoilla on myös rajansa: ehkä selkein esimerkki arvokasvatuksen rajoista on oppilaan oma suhtautumistapa. Aina arvokasvatus ei siis tuota tulosta, vaikka opettaja yrittäisi tehdä kaikkensa.

5.2.5 Arvokasvatuksen haasteet

Opettajat mainitsivat myös muutamia haasteita, jotka vaikuttavat koulun arvokasvatukseen. Arvokasvatuksen haasteita koulumaailmassa ovat opettajien käsitysten mukaan jatkuva kiireen tuntu, opettajan turhautuminen, arvokasvatukseen vaikuttavat muutokset yhteiskunnassa ja koulumaailmassa sekä moraalisesti ristiriitaisiksi koetut tilanteet.

Kaikkea ei ehdi...

Toisinaan arvokasvatuksen tiellä on koulumaailman jatkuva kiire. Koulupäivän aikana on niin paljon tehtävää ja oppiainesidottua opittavaa, ettei opettajalla tunnu olevan aikaa paneutua arvokasvatukseen kunnolla.

Aikaa on liian vähän koulussa. Varsinkin kun ryhmät on isoja ja ihan ne oppimisen tavoitteet, tiedolliset ja taidolliset tavoitteet on aika kovat, niin siihen jää kohtuullisen vähän aikaa. Et varmasti haluisin käyttää arvokasvatukseen enemmän aikaa, jos se olis mahdollista.

Eräs opettaja haluaisi käyttää arvokasvatukseen enemmän aikaa, koska se olisi hänen mielestään ”arvokasta ja se olis semmosta mikä, millä vois olla oikeesti merkitystä elämässä”. Opettaja saattaa siis käyttää omasta mielestään jopa liian vähän aikaa arvokasvatukseen. Haasteeksi nousee myös se, että arvokasvatus on usein tilannesidonnaista, ja nämä tilanteet tulisi selvittää mahdollisimman pian. Jatkuva kiire aiheuttaa sen, ettei arvokasvatusta ehditä välttämättä heti toteuttaa tilanteen vaatimalla tavalla ja hetken kuluttua onkin jo liian myöhäistä.

Kyllähän sitä joskus voi olla vähän, että jos on ollu semmonen hektinen päivä ja hektisiä tilanteita niin tuntuu, että niitä ois pitäny viedä vielä vähän enemmän loppuun. Koska sitten se voi olla, seuraavana päivänä kun palaa, niin se voi olla vähän myöhästä. Ja ylipäänsä muutenkin, että jos sattuu jotain niin se on kiva että sen saa sovittua sitten siinä. Joka vanhoja muistelee, sitä tikulla silmään.

Muu koulutyö aiheuttaa sen, ettei arvokasvatusta välttämättä toteuteta ollenkaan, jollei ole pakottava tarve ottaa kantaa johonkin tiettyyn aiheeseen. Muu aika paahdetaan oppiaineisiin liittyviä aiheita. Myös silloin, kun arvokasvatukselle on selkeästi tarvetta, ei aihetta välttämättä ehditä käsitellä kunnolla. Tällöin arvokasvatus saattaakin supistua pelkäksi käskyksi, eikä aikaa käytetä keskusteluun ja anneta oppilaalle mahdollisuutta omakohtaiseen pohdintaan. Tärkeää olisikin käyttää riittävästi aikaa arvokasvatukseen, koska muuten siitä ei välttämättä ole paljoakaan hyötyä: oppilas saa palautetta, muttei välttämättä ymmärrä sitä ilman selventäviä perusteluja.

Koulumaailman kiire vaikuttaa arvokasvatuksen sisältöön ja laajuuteen. Monesti kiireen keskellä arvokasvatukseen ei ehditä paneutua riittävästi, jolloin sitä ei välttämättä toteuteta kunnolla. Esimerkiksi käskyksi supistettu arvokasvatus ei kiinnitä oppilaan huomiota siihen arvoon, johon käsky pohjautuu. Näin toteutettu arvokasvatus ei ota oppilaan aktiivisen roolin tarvetta huomioon. Toisaalta kiire vaikuttaa siihen, ettei arvokasvatusta toteuteta, mikäli siihen ei ilmaannu erityistä tarvetta. Tämä tarkoittaa sitä, ettei arvokasvatukseen liittyviä tavoitteita välttämättä saavuteta koulun arjessa.

Toisinaan arvokasvatus tuntuu turhalta...

Toisinaan arvokasvatus on opettajan kokemusten mukaan turhauttavaa. Ensinnäkin kodin vaikutus on erään opettajan mielestä niin suuri, ettei koululla oikeastaan enää ole vaikutusta lapsen arvomaailman kehitykseen. Siitä syystä opettajasta saattaa joskus tuntua siltä, ettei hänen toteuttamallaan arvokasvatuksella ole mitään merkitystä. Toinen opettaja taas otti kantaa siihen, että koulun arvot ovat nykyisin niin neutraaleja, ettei opettajalle jää paljoakaan mahdollisuutta ottaa kantaa arvoihin:

– – täytyykö tässä sanoo, että ne [koulun arvot] on nykyään kovin neutraaleja. Että vähän semmosia että opettajakaan ei saisi olla oikein mitään mieltä mistään ja sitten kun tavallaan sen arvokasvatuksen pitäis tapahtua kotona, mutta sitten kun se ei tapahdu, sitten ne opettajan konstit on vähän vähissä.

Opettajaa saattaa turhauttaa myös se, etteivät oppilaat hänen yrityksistään huolimatta tunnu muuttavan tapojaan:

Mitään muuta saanukkaan tuolla [koulun nimi] tehä kun joka välkän jälkeen oli jotain, että mitäs taas [oppilaan nimi] teki ja taas vaikka, varsinki sitä että potkasko se toista munille vai eikö potkassu. Sori, mutta siis ihan oikeesti, mä kypsyin siihen niin paljon. Se oli aivan turhaa, sama mitä teit. Koska se tuntuu että. Mutta silti oli pakko, niitten muitten oppilaitten takia oli pakko, ja ja tottakai mäkin tunsin että oli pakko. Mutta kyllä siihen, mää kyllä väsyin siihen ihan totaalisesti.

Synkinä hetkinä opettajasta saattaa tuntua, että ”tää on kyllä ihan turhaa, että ihan sama”. Vaikka saman asian toistaminen uudelleen ja uudelleen tuntuu opettajasta joskus turhauttavalta, on se kuitenkin paras vaihtoehto:

Mää aattelen että että, jos mää en huomauta asiasta, sillä mä tietyllä tavalla niinkun hyväksyn sit sen, että et mä en kiinnitä sitä huomiota. Että se on niinku muistutus siitä että, että tää ei oo oikeesti niinku oikeesti suvaittavaa toimintaa. Mä uskon että sillä niinkun aina pikkusen tulee sitä siementä sitten, kun me kaikki koulun aikuiset vedetään sitä samaa linjaa samaan suuntaan, ni kyllä siitä, kyllä siitä niinkun enemmän on hyötyä kuin siitä että jätettäis sitten tekemättä. Että se, mikä se sitten se toinen vaihtoehto on ni en ryhtyis testailemaan.

Haasteena on siis opettajan jaksaminen: kuinka jaksaa esimerkiksi huomauttaa samasta asiasta uudelleen ja uudelleen samalle oppilaalle? Kuinka jaksaa arvokasvatusta, jos ei sillä tunnu olevan mitään merkitystä? Arvokasvatuksen täytyy tuntua opettajasta merkitykselliseltä, jotta hän jaksaa siihen panostaa myös silloin, kun tulokset eivät heti ole näkyviä. Yleisiä turhautumisen syitä ovat siis seuraavat: opettaja ei saa kunnolla tuoda arvojaan julki, vaan hänen täytyy olla varovainen, ettei loukkaisi oppilaiden tai oppilaiden vanhempien arvomaailmoja; opettaja joutuu usein toistamaan samaa asiaa, eikä hänen arvokasvatuksellaan tunnu kuitenkaan olevan mitään vaikutusta; opettaja ei usko pystyvänsä vaikuttamaan oppilaaseen, mutta hän tuntee tarvetta ottaa arvoasioihin kantaa, koska olisi moraalisesti arveluttavaa olla huomioimatta selkeitä arvokasvatusta vaativia tilanteita.

Olemassa oleva maailmantila ja koulun muutos vaikuttavat arvokasvatukseen

Opettajien mielestä kaikilla lapsilla ei nykyisin tunnu olevan perusarvot hallinnassa. Erityisesti opettajat kokivat nykylapsilla olevan usein toisen huomioon ottamisen taidot hukassa:

On minäminäminäminäminä. Sitä on niin paljon, että ehkä just niitä yhdessä olemisen arvoja ja se toinen ihminen ylipäänsä niin se on todella tärkeetä koulussa.

Ja tuntuu, että niinkun entistä enemmän on niinku tämä ”minä, mulle, kaikki, heti, tässä, nyt” ja miten se nyt menikään tämä litania. Että nykypäivän lapsilla. Onhan tää ollu tietysti ennenkin, mutta että se on varmaan korostunu jotenkin tää tämmönen oman navan ympärillä pyöriminen.

Se, mihin koulussa tapahtuva arvokasvatus liittyy riippuu siitä, mitä oppilasaines vaatii. Nykyinen itsekeskeisyys ja kykenemättömyys ottaa toista huomioon pakottaa opettajan kiinnittämään juuri näihin arvoihin ja taitoihin huomiota.

Jos lapsen kotona ei oteta kantaa arvoasioihin riittävästi, saattaa lapsen arvomaailma olla yhteiskunnan ja koulumaailman kannalta ”väärä”. Siitä syystä opettajat katsoivat olevan hyvä, jos koulussa otetaan kantaa arvoasioihin. Toisaalta taas opettaja haluaa turvata lapsen kasvun omaksi

itseksensä ja näin ollen pyrkii tarjoamaan oppilailleen sitä, mitä koti ei mahdollisesti ole kyennyt tarjoamaan:

Nii ehkä se on tärkeätä myös sen takia että ku oppilaat tulee kuitenkin niin erilaisista kodeista, niin tavallaan just se että, ei siellä kotona välttämättä niinku niit oppilaita kasvateta. Tai silleen just että, et sitte ne niinku, että ne sais koulussa sitä mistä ne ehkä kotona jää paitsi, jotkut oppilaat.

Haasteeksi katsottiin myös se, että nykyisin lapsen arvomaailmaa muokkaa monet eri tahot. Esimerkiksi media korostaa paljon sellaisia arvoja, jotka saattavat olla kestäättömiä tai jopa ristiriidassa yleisesti hyväksytyjen arvojen kanssa. Kun eri tahot korostavat eri arvoja ja arvoja ylipäättään on suuri määrä mistä valita, pieni lapsi saattaa tarvita yhä enemmän tukea oman arvomaailmansa selkiyttämässä.

Mutta ehkä se että lapset elää kuitenkin semmosessa arvojen ristiriidassa, että sitten taas joku nettimaailma ja muu, niin siellä ehkä eri arvot korostuu. Ja myös se, että mitä laps siellä tekee, niin se että, että siitä vapaa-ajasta on niin moni muu taistelemassa. Että ehkä ennen kun oltiin enemmän kotona, eikä ollu niinku sitä, no, nimenomaa tämmöstä median valtaa samalla tavalla, niin se arvokasvatus oli niinku helpompi kotona tehdä, nyt se tarvii niinku tuekseen monta, monta sen arvomaailman tukijaa. Ettei se lähde ihan hulluille linjoille.

Koti tarvitseekin nykyään ehkä enemmän tukea arvokasvatukseen kuin aiemmin. Eräs opettaja korosti myös kodin ja koulun yhteistyötä tässä asiassa: mitä enemmän lapsi ajautuu ”pahan arvomaailman” kannalle, sitä tärkeämpää on, että kaikki lapsen elämään kuuluvat arvokasvattajat tekevät yhteistyötä.

Myös koulun muutos koettiin merkittäväksi tekijäksi arvokasvatuksen kannalta. Esimerkiksi nostettiin muun muassa yhtenäiskoulu-uudistus, joka on nykyiselle pirstaleiselle maailmanmenolle ominainen muutos. Eräs opettaja kokee haastavana sen, että yhä pienemmillä oppilailta on yhä useampia opettajia viikon aikana. Tämä tekee koulusta opettajan mukaan rauhattoman. Lisäksi ne oppilaat, jotka eivät ole saaneet kotona turvallista pohjaa, kärsivät siitä tilanteesta, ettei koulussakaan voi niin helposti muodostaa suhdetta yhteen turvalliseen aikuiseen. Lisäksi opettajan pitkäjänteinen arvokasvatustyö käy haastavammaksi, jos hän opettaa useita eri luokkia ja on tekemisissä useiden eri oppilaiden kanssa viikon aikana.

Koulumaailma muuttuu muutenkin, esimerkiksi eräs opettaja nosti maahanmuuttajaoppilaat. Tällaiset muutokset vaikuttavat suoraan opettajan työhön ja opettajan toteuttamaan arvokasvatukseen.

Että, että tota, musta tuntuu et et, tää aikakin niinkun tekee kyllä sitä tehtävänsä, että aina mennään eteenpäin, niin niin niin, sekin koulun arvopohjaa heti sitten. Myös sitten tulee uusia asioita, maahanmuuttajaoppilaidenkin kanssa esimerkiksi, silleen niinkun, semmosia mitä ei oo ollu aikasemmin, niin siinä on pakko niin pysyä mukana. Ja vaikka tämän koulun kohalla alkaa tämä ”Kiva koulu” syksyllä, ni seki tuo taatusti oman lisänsä siihen –.

Opettajan toteuttamaan arvokasvatukseen vaikuttaa siis myös se, mitä yhteiskunnan nykytila sekä koulun sisällä tapahtuvat muutokset vaativat. Opettajan työuran aikana koulumaailmaa saattaa kohdata sellaiset muutokset, että opettajan on pakko muuttaa omaa suhtautumistaan arvokasvatukseen. Toisinaan muutokset tuovat haasteita, kuten oppilasaineuksen itsekeskeisyys, joka vaatii entistä enemmän työtä yhteistyön sujumiseksi. Toisinaan muutokset taas saattavat osoittautua hyödyllisiksi työvälineiksi, kuten esimerkiksi ”Kiva koulu” -hanke, joka voi auttaa opettajaa kiusaamistapausten selvittelyssä.

Ristiriidat tuovat haasteita arvokasvatustilanteisiin

Toisinaan kodin ja koulun arvomaailmojen välillä on ristiriitoja. Opettaja kokee tällaiset tilanteet usein haasteellisina, koska koulun sääntöjen ja arvojen ei olisi määrä estää tai kyseenalaistaa kodin kasvatustehtävää. Opettajat eivät toisaalta kuitenkaan voi hylätä koulun arvomaailman mukaista toimintaa edes tällaisissa ristiriitatilanteissa. Tällöin asiat pyritään selvittämään kodin kanssa parhaalla mahdollisella tavalla.

Mut sitten sen huomaa itekkin että ne on niin kovin erilaisia arvoja mitä täällä koulussa pyritään ylläpitämään mitä sitten taas näillä oppilailta on kotona, niin siinä on sitten jo aikamoista ristiriitaa –.

Aikamoinen niinku tommonen ristiriita kun tuota, eilen oli kaks poikaa selvittäny asioita nyrkillä, nyrkeillä. Ja lähtökohta on se tietenkkin että no se ei ole oikee tapa hoitaa niitä asioita. Mut sit kuitenkin niinku toiselta osapuolelta tuli viesti, että en nyt voi olla kovin, kovin tuota vihainen lapselleni, koska olen opettanut häntä puolustamaan itseään. Niin, niin niin. Kyl siinä niinku sitten mun mielestä tulee semmonen pieni arvojen ristiriita, et näin pie-, näin pienessä asiassa. Ja vielä sitten niinkun, koska mä sanon tän, tai tuol oli se tasa-arvo, nii sitten se, tältä opettajalta vielä kysytään, että saiko se toinen osapuoli myöskin jälki-istuntoa. Et se tasa-arvopointti oli siellä paljon tärkeempi kuin se, että asioita ei hoideta näin rikollisin tavoin kuin nyrkeillä.

Opettajien kokemusten mukaan koulun ja kodin välillä ei usein ole arvoristiriitoja, koska koulun arvomaailma on niin yleisesti hyväksytty. Kuitenkin toisinaan koulussa tulee esille tilanne, jossa opettaja joutuu tavallaan vastakkain kotona annettujen arvojen kanssa:

Sitten tavallaan tulee sen lapsen puheissa esille että, äiti sano ettei mun tarvi semmosen kanssa leikkiä ja sano sille opettajalle ettet sää sen kanssa tee mitään ja ei sun tarvi.

Toisinaan opettaja on korostamatta koulun arvoja, ettei suotta jouduttaisi taistelemaan kodin kanssa arvoasioista:

Esimerkiks nyt tällä viikolla on parista kolmesta perheestä tullu että on liikaa pakkasta, lapsi ei lähe kouluun. Asia joka hoituis vaatteilla. Mutta sielläkin loppujen lopuks varmaan se asia ei ole siinä se pakkaneen vaan siinä on jonkun vinoutunu asenne. Se ei o koko totuus siinä että on pakkasta, ei voi tulla kouluun. – – No tää nyt on loppujen lopuks, ei tää nyt oo tietenkään arkipäivästä. No mä nyt en viitti ihan sanoo omin- omia sanojani tohon, miten mä käskin luokanopettajan suhtautua siihen. Voihan sen asian nyt vaikka kauniisti sanoa näin että vaikka Suomessa on oppivelvollisuus ni ei täällä oo pakko kouluun tulla. Tietenkin, sekin on vähän väljästi sanottu, tota, se ratkasu täytyy tehdä toisella tapaa. Oppivelvollisuuskoulun hyödyt otetaan mutta tota, vetäydytään jonkin muun asian taakse jos se tollasessa tilanteessa. Emmä sitä nyt halunnu kärjistään lähtee, olkoon sitten jos vanhemmat on sitä mieltä ettei heillä oo niille riittävästi vaatteita antaa niille mukaan. Ja on paristakin perheestä tullu tämmönen viesti, ettei vaan yhdestä.

Opettajat siis saattavat jättää joskus arvostiritoja selvittämättä, jos he kokevat, ettei selvittäminen ole niin sanotusti vaivan arvoista. Saattaa siis olla tilanteita, joissa koulu painaa kodin arvovinoutumat villasella. Tällä tavalla toimitaan kuitenkin yleensä vain sellaisissa tapauksissa, joissa koulu kokee arvostiriidan olevan suhteellisen merkityksetön.

Toisinaan opettaja saattaa kuitenkin joutua tilanteeseen, jossa hänen on otettava kantaa kodin tai muihin koulun ulkopuolisiin arvoihin, vaikkei opettaja koekaan asian hänelle kuuluvan.

– – mun täytyy kyllä sanoa, että mä oon ollu muutaman kerran täällä tosi tiukassa paikassa siinä, että kun nää kertoo asioita kotoa, että esimerkiksi isä teki tätä ja tuota, niin että voinko mä sanoa että onpas isä tehny tyhmästi. Vaikka ajoi niin ja niin paljon ylinopeutta ilman turvavöitä. Niinku sillä lailla, että siinähan ottaa tavallaan kantaa koulun ulkopuolisiin arvoihin. Ja väistämättä, täytyy kyllä sanoa, nyt on tullu näitä arvostiriitojakin, justiinsa vaikka tämmösestä – – ruumiillisen kurituksen kysymyksistä olen kyllä joutunut, tai silleen, joutunut ottaan kuitenkin kantaa, koulun ulkopuolisia asioita. Ja näin. – – Mutta jos ne asiat tulee tänne kouluun, lapset kertoo vapaa-ajasta, niin väistämättä joskus tapahtuu arvokasvatusta, ja mä oon sanonu, että isä teki tyhmästi kun ajoi ylinopeutta tai lasta ei muuten saa lyödä, tämmösiä niinku.

Opettaja saattaakin joutua arvioimaan, onko pienempi paha olla ottamatta kantaa koulun ulkopuolisiin asioihin vai sanoa oma kantansa ja näin välittää omasta mielestään oikeaa arvoa. Toisinaan opettaja joutuu ottamaan kantaa niin sanotusti moraalisesti ristiriitaisiin tilanteisiin, esimerkiksi silloin, kun opettaja suoraan sanoo olevansa eri arvon kannalla kuin oppilaan vanhempi.

Toisinaan myös oppilaiden vanhemmat pyytävät opettajia ottamaan kantaa sellaisiin seikkoihin, joihin opettaja ei koe olevansa oikea ihminen antamaan neuvoja. Muutama haastatelluista opettajista onkin asettanut jonkinlaiset rajat siihen, mihin he ottavat kantaa.

Siis kun eihän, eihän niinku eihän tätä työtä voi tehdä niinkun että, pistää tohon, että toi ei enää kuulu mulle. Tietysti se on mulla ollu rajana, että en mä lähde avioliittoneuvojaks, enkä selvittelijäks siihen väliin. Sitäkin on, on niinku vähän odotettu. Että se ei oo enää mun tehtävä, aika paljon muuta sitten on, mutta siihen mä oon pistäny rajan – –.

Ja myöskin se opettaja on, opettaja joutuu työssään aika paljo hoitamaan myöskin lasten vanhempien sielunelämää että sekin on. Musta tuntuu että se vaan lisääntyy. Hakee tukee jopa ihan noin niinku henkilökohtaisella tasollaki. Kuitenkin niitten pitäis olla se auktoriteetti ja tuki ja turva sille lapsen elämässä. [Opettaja keskustelee vanhemman kanssa] No se on sitä luontevaa ja inhimillistä vuorovaikutusta ja eihän siinä vaiheessa kovin tyly voi ollakkaa. – – Mutta eihän siihen [psykologin rooliin] nyt tää ammattitaito riitä opettajakoulutuksella. Mutta tietenki, tietynlainen trendi kuitenkin se on, tai ei trendi vaan ollu iät ja ajat. – – opettajan eettiseen arvomaailmaan ja moraaliin luotetaan, sieltä haetaan sitten apuu sitten omiinkin vaivoihin.

Opettaja kohtaa siis työssään sellaisiakin arvokasvatuksellisia tilanteita, joihin puuttuminen on opettajan mielestä hankalaa tai ristiriitaista. Toisinaan opettajan arvomaailmaan ja eräänlaiseen auktoriteetin asemaan luottavat myös oppilaiden vanhemmat, jotka saattavat pyytää opettajalta apua sellaisissa tilanteissa, jotka eivät opettajan työnkuvaan kuulu. Opettajan tuleekin olla hieman varuillaan sen suhteen, mihin hän ottaa kantaa ja millä tavalla, ettei hän ammattinsa nimissä käytä valtaansa liikaa tai vääriin asioihin. Toisinaan taasen koulun ja kodin välisessä arvomaailmassa on havaittavissa niin selkeitä eroja, että opettaja kokee arvokasvatustilanteen haastavaksi. Opettajan arvokasvatukselliseen työhön liittyykin myös tilanteiden arviointi: milloin opettajan tulee ottaa kantaa ja ilmaista eriävä mielipiteensä, milloin taasen opettajan kannattaa olla puuttumatta kodin arvoihin.

5.3 Arvokasvatuksen tavoitteet

Arvokasvatuksen tavoitteet kohdistuvat opettajien käsitysten mukaan toisaalta yhteiskuntaan ja toisaalta kasvatettavaan yksilöön. Periaatteessa nämä linkittyvät yhteen: se, miten yksilö toimii ja millainen käsitys hänellä on itsestään vaikuttaa hänen asemaansa yhteiskunnassa. Yhteiskunta taasen muodostuu yksilöistä, joten yhteiskunnan vallitseva tila on riippuvainen siitä, miten yksilöt voivat ja miten he toimivat. Opettajat ottivat kantaa siihen, mitkä ovat koulussa toteutettavan

arvokasvatuksen tavoitteet. Tavoitteet on tässä tutkimuksessa jaoteltu yhteiskunnan kannalta tärkeiksi tavoitteiksi sekä yksilön kannalta tärkeiksi tavoitteiksi.

5.3.1 Arvokasvatuksen tavoitteet yhteiskunnan näkökulmasta

Arvokasvatuksen perimmäinen tavoite koulussa on yksilön sosiaalistaminen yhteiskuntaan. Yksilön tulisi oppia tietyt säännöt ja yhteiskunnan tavat, jotta hän voisi kasvaa olemassa olevan yhteiskunnan jäseneksi. Kuitenkin arvokasvatuksella halutaan varmistaa myös yhteiskunnan jatkuvuus sekä edesauttaa yhteiskunnan muutosta.

Arvokasvatuksella sosiaalistetaan oppilas yhteiskuntaan

Opettajat kokivat yksilön sosiaalistamisen yhteiskuntaan arvokasvatuksen tärkeäksi tavoitteeksi. Erään opettajan mukaan arvokasvatuksen tärkein tavoite oli saada oppilaista ”yhteiskuntakelpoisia jäseniä tähän meidän yhteiskuntaan”.

No loppujen lopuks kuitenkin niinkun se kaiken yläpuolella oleva tavote on se, että sitä koitetaan tehdä yhteiskuntakelpoisia – – yksilöitä ja se on kyllä semmonen, semmonen tavote joka siellä kuitenkin nousee yli kaiken ja se, se on se mihkä pyritään.

– – koulun tehtävä on sosiaalistaa lapsia meidän yhteiskunnan jäseniksi ja juuri niitten yhteisten hyväksytyjen arvojen pohjalta, niin niin, voidaan pyrkiä sitä tavotetta kohti, että kaikista tulis tämän yhteiskunnan kelpollisia kansalaisia.

Tämä tavoite pyritään saavuttamaan ensinnäkin siten, että lapselle opetetaan yhteiskunnan säännöt. Sääntöjen lisäksi lapselle pyritään välittämään ne arvot ja tiedot, joita yhteiskunta pitää tärkeinä. Myös yhteiskunnan arvokkaina pitämiä asioita pyritään korostamaan ja näin lasta sosiaalistetaan yhteiskunnan arvomaailmaan. Arvokasvatuksen voidaankin tästä näkökulmasta määritellä olevan yhteiskunnan tärkeiksi katsomien arvojen ja normien siirtämistä. Erään opettajan mukaan koulu on ”maailma pienoiskoossa”, eli koulun ajatellaan olevan turvallinen ja rajattu alue yhteiskunnassa tarvittavien taitojen harjoitteluun. Lisäksi koulu saattaa yhteen erilaisista lähtökohdista tulevia ihmisiä. Oppilaat ja opettajat omaavat erilaisia arvoja ja tapoja, eli koulussa on mahdollisuus myös tutustua ympäröivän maailman moninaisuuteen ja alustavasti sijoittaa itsensä sosiaaliseen ympäristöön.

Yhteiskuntaan sosiaalistaminen tapahtuu yhteiskunnan arvojen kautta. Ei ole siis samantekevää mitä arvoja lapsi sisäistää, vaan etusijalla on yhteiskunnan vallitseva arvomaailma. Näin ollen hyväksyttävää on myös lapsen omien arvojen muuttaminen siinä tilanteessa, jos lapsi omaa yhteiskunnan arvomaailman kannalta niin sanotusti vääriä arvoja:

Jos niin, jos jonkun ihmisen näkemykset ei ole sen kaltasia kun nämä hyvät arvot mitä me nyt ollaan tässä tuota esiin, esiin tuotu, tuotu, niin jos sen arvomaailmasta välittyy jotenkin se et se on, kulkee eri suuntaan kun mun mielestä, jos jos näitä asioita otetaan tavoitteeksi niin ihmisten pitäisi kulkea samaan suuntaan ja jos joku on, kulkee eri suuntaan – – niin kyllähän sen mielipide tietenkin koitetaan sitte käännäyttää siihen yhteisen hyvän suuntaan. Niinku sitä mä en pidä minään rikollisena, koska mä miellän nää mejän arvot kuitenkin oikeiksi.

Oppilaan oman arvomaailman muuttaminen yhteiskunnan arvojen mukaisiksi on siis hyväksyttävää silloin, kun oppilaan arvot taistelevat yleisesti hyväksytyjä moraal sääntöjä vastaan.

Koulussa harjoitellaan ”ihmisenä olemista”. Tämä tarkoittaa sitä, että koulussa harjoitellaan ”yhteiskunnassa toimimista ja sen jäsenenä toimimista”. Tähän kuuluu sääntöjen mukaan elämisen lisäksi tietynlainen järjestelmällisyys sekä toisten huomioon ottamisen ja yhteistyökyvyn aspektit. Haastatellut pitivät sosiaalisia taitoja erittäin tärkeinä. Yhteiskunnassa toimiminen vaatii sitä, että ottaa huomioon muut yhteisön jäsenet. Koulussa tätä taitoa harjoitellaan opettajien mukaan ahkerasti. Tavoitteena on se, että oppilas kykenee ottamaan toiset huomioon omassa toiminnassaan, mutta samalla myös arvostaa toisten oppilaiden itseyyttä.

Yhteiskuntaan sosiaalistaminen ei kuitenkaan saa tapahtua yksilön kustannuksella. Yhteiskuntakelpoisuus sisältääkin erään opettajan mukaan myös yksilön oikeudet:

– – mitä loppujen lopuks hyvät käytöstavat sitten on? Sitä eiks se oo semmosta toim-, paino sanalla toimivaa, vuorovaikutusta ihmisten kesken. Ja semmonen ihminen joka on yhteiskuntakelpoisen, ni se pystyy toimimaan tässä meidän yhteisössämme sillä tavoin ettei se aiheuta harmia eikä mielipahaa eikä muullakaan tavalla loukkaa, loukkaa kanssaihmissiänsä. Mun mielestä se on että, jotku hyvät käyttä- käyttäytymistavat mun mielestä se ei oo mitään opetettua käyttäytymistä, vaan mun mielestä se on toisen ihmisen huomioimista. Ei alistumista, mutta toisen ihmisen huomioon ottamista tommoselta tasa-arvoselta pohjalta.

Pitäisi siis löytää tasapaino omien oikeuksien ja arvojen sekä ympäröivän yhteiskunnan välille. Tasa-arvo tarkoittaa sitä, että kullakin yksilöllä on oikeus olla oma itsensä, ja vaikka yhteiskunnassa yksilöiden tulisi pystyä toimivaan vuorovaikutukseen keskenään, ei tämän tulisi rajoittaa yksilön itseyyttä. Yksilön tulisikin voida toteuttaa itseään, mutta kuitenkin siten, ettei hän loukkaa muita.

Tavoitteena olisi siis ”luonteva ja toista ihmistä arvostava vuorovaikutussuhde näiden kanssaihmissen kanssa”.

Yhteiskuntaan sosiaalistamisen tavoitteena on opettaa lapselle se, miten yhteiskunnassa tulisi toimia sekä ne arvot, joita yhteiskunta pitää tärkeänä. Lapsen arvomaailma tulisi siis saada muokattua sellaiseksi, että se mahdollistaa hyvän elämän yhteiskunnassa. Koulussa harjoitellaan yhteiskunnassa elämistä, ja oppilas pystyykin koulussa tutustumaan erilaisiin ihmisiin ja voi harjoitella toisten kanssa toimimista. Kuitenkin koulussa korostetaan myös yksilön autonomiaa, eli pyritään yhdistämään yhteiskunnassa sekä yhteisössä toimimisen tavat ja yksilön oikeus tehdä itsenäisiä päätöksiä.

Arvokasvatuksella turvataan yhteiskunnan jatkuvuus

Yhteiskuntaan sosiaalistamisen lisäksi koulun arvokasvatuksen tavoitteena on yhteiskunnan jatkuminen. Yhteiskuntaa pyritään viemään siihen suuntaan, että tulevilla sukupolvilla ”olis vielä elämän mahdollisuuksia”. Tämä tarkoittaa ympäristöstä ja ihmissuhteista huolehtimista.

Että sehän se tietysti koko koulun niinku olemassaolon tavote on, että olla mukana auttamassa yhtenä osatekijänä ninkun kasvattamassa lapsista sitten semmosia aikuisia, että ihmiskunta täällä pärjäis ilman että sodittas ja kaikkee tuhottas ja saastutettas, että että, otettas niitä toisia huomioon, ja silloin täällä vois niinku elämä jatkua ja mahdollisesti niinkun vähän aina jopa sanotaanko, parempana on vähän ehkä huono sana, mutta sillain ninkun, että ihmiset ei ainakaan kauheen paljon onnettommiks tulis.

Jatkuvuudella tarkoitetaan myös sitä, että nykyiset oppilaat saisivat valmiuksia omien tulevien lastensa kasvattamiseen. Arvokasvatuksella pyritään siis siihen, että seuraava sukupolvi arvostaisi samoja asioita kuin nykyinenkin, ja edelleen haluaisi välittää samaa arvomaailmaa eteenpäin. Tällä tavoin halutaan pitää kiinni kulttuurille ominaisista arvoista ja tavoista, joita yhteiskunnassa pidetään tärkeinä.

Eräs opettaja otti kantaa myös edellisten sukupolvien kunnioittamiseen: yhteiskunnan jatkuvuuden ymmärtämisen kannalta onkin tärkeää, että oppilas osaa sijoittaa itsensä historiaan.

Tai että mä pidän hyvin tärkeinä just noita, esimerkiksi veteraanit ku vierailee ja että ilahdutetaan sitte vanhuksia jouluna tai, ja tota, vaikka mä en millään tavalla tietenkään halua lietsoo mitään sotaa ja ihannoida sitä niin kuitenkin, koska se on niin kaukana, onneks, näistä lapsista ja tästä sukupolvesta mikä koulussa nyt kasvaa, se että mitä sota ylipäätään on, mutta kyllähän sitä telkkarista tulee ulkomailta ja, ne tietää mitä se on, niin että sitä kautta

kunnioitetaan noitten veteraanien töitä, samalla kuin kunnioitetaan isovanhempia, kuten samallailla kunnioitetaan sitten omia vanhempia tietysti. Eli mä pidän tosi tärkeänä tätä, että lapset osaa kunnioittaa aikuisia.

Lapsen tulisi siis tämän opettajan mukaan oppia ymmärtämään yhteisön aiempia vaiheita. Kun oppilas ymmärtää elävänsä aiempien sukupolvien luomassa maailmassa, hän pystyy ehkä paremmin ymmärtämään oman osuutensa siinä, millainen maailma on hänen jälkeensä.

Arvokasvatuksella pyritäänkin siihen, että nykyisen yhteiskunnan tavat ja aiemmat saavutukset pidettäisiin yllä myös tulevaisuudessa. Samalla pyritään siihen, että tulevat sukupolvet veisivät yhteiskuntaa edelleen sellaiseen suuntaan, joka mahdollistaa hyvän elämän. Arvojen kautta halutaankin siis vaikuttaa yhteiskunnan pysyvyyteen sekä jatkuvuuteen nykyajassa ja tulevaisuudessa.

Arvokasvatuksella mahdollistetaan yhteiskunnan muuttuminen ja kehittyminen

Arvokasvatuksella pyritään myös kehittämään olemassa olevaa yhteiskuntaa. Tavoitteena on yhteiskunnan kehittäminen siten, että sen jäsenillä olisi mahdollisesti parempi tulevaisuus:

Siinäkin palaisin sinne alkuun, siihen että että, koulussa varsinkin, jos ajatellaan koulun arvokasvatusta, niin saavuttaa semmoinen kansalainen tähän suomalaiseen yhteiskuntaan joka jaksaa, siitä lähtökohdasta, että hän arvostaa riittävästi omaa hyvinvointiaan, se osaa pitää itsestänsä hyvän huolen, ja toisaalta osaa ottaa huomioon toiset ihmiset ja ei polje vähäisempää, suhtautuu oikeudenmukaisesti toisiin ihmisiin, niin siltä perustalta me voitais rakentaa hyvää yhteiskuntaa, jossa olis kaikilla hyvä elää.

Yksilön tulisi siis omata sellaiset arvot, joiden avulla hän pystyisi omalta osaltaan kehittämään yhteiskuntaa haluttuun suuntaan. Eräs opettaja korosti sitä, että opettajan tulisi omaksua yhteiskuntaa edistävät arvot ensin itse, jotta hän pystyisi edelleen välittämään niitä oppilailleen.

Opettajien mielestä yhteiskunnan kehittyminen alkaa yksilöstä. Mitä useampi yksilö toimii samojen arvojen mukaisesti, sitä todennäköisemmin koko yhteiskunta alkaa toimia tällä tavalla. Vastaavasti, mitä useampi yksilö voi hyvin, sitä paremmin koko yhteiskunta voi. Opettajat tuntuivat siis uskovan, että yksilöllä on merkitystä yhteiskunnan muuttumiseen. Sen tähden niin sanottu maailman muuttaminen paremmaksi paikaksi elää alkaa yksilötasolta.

Eräs opettaja mainitsi olevansa huolissaan siitä, ettei nykyään enää kunnioiteta toisia ihmisiä niin paljoa kuin ennen. Hänen mielestään ”me ei kumminkaan yksin pärjätä”, joten hän haluaisi korostaa toisen yksilön kunnioittamista ja arvostamista. Lisäksi hän toivoo, että toisia osattaisiin ja uskallettaisiin auttaa, ja että tulevien sukupolvien olisi helpompi tukea toinen toistaan. Tämänlainen yhteiskunnan muutos on opettajan mielestä tärkeää, koska hän kokee, että yhteiskunta on mennyt liian yksilökeskeiseen suuntaan.

No noi mulle tuli kyllä ihan ensimmäisenä mieleen, että varmaankin se juuri, kun mä näen että se toisen ihmisen kunnioitus ja arvostus on vähentyny, tuli ensimmäisenä mieleen. Se on aika, aika surullista. – – kyllä mä niinkun sitä toisen ihmisen kunnioittamista, se on, se on tosi tärkeä. Ja on on, vaikka mä ny jänkkäänkin, ni valitettavaa että se on vähentyny. On nii helppo, helppo polkee toista suohon ja samalla sitten nostaa, kiillottaa sitä omaa sädekehää ni. Ei se sais niin mennä.

Tulevaisuuden yhteiskunta saisi siis olla yhteisöllisempi. Vastaavasti yksilön tulisi pärjätä omien saavutustensa ansiosta, eikä korostamalla jonkun toisen huonoutta.

Yhteiskunnan muutosta voidaan koulumaailmassa lähestyä yksittäisen opettajan korostaman arvon avulla. Toisaalta koulun arvokasvatuksen kautta voidaan edistää myös koko yhteiskunnan tärkeänä pitämää asiaa, kuten esimerkiksi usein tässäkin tutkimuksessa mainittua kestäväää kehitystä. Erään opettajan mukaan tulevilla sukupolvilla olisikin mahdollisuus muuttaa maailmaa ympäristön kannalta parempaan suuntaan. Yhteiskunnan muutosta voidaankin edistää korostamalla sellaisia arvoja, tietoja ja taitoja, joita vaaditaan yhteiskunnalliseen muutokseen.

Opettajien käsitysten mukaan koulun arvokasvatuksella on siis mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaiseksi yhteiskunta muuttuu. Opettaja voi itse pyrkiä edesauttamaan muutosta välittämällä sellaisia arvoja, jotka hän itse katsoo tulevaisuuden yhteiskunnan kannalta tärkeiksi. Muutokseen voidaan käydä käsiksi myös valtakunnallisesti, esimerkiksi yleisen opetussuunnitelman avulla.

5.3.2 Arvokasvatuksen tavoitteet yksilön näkökulmasta

Yksilön näkökulmasta arvokasvatuksen tavoitteet liittyvät oppilaan hyvinvointiin ja kestävien arvojen valitsemiseen. Opettajat haluavat vahvistaa oppilaiden sisäistä hyvinvointia sekä avustaa oppilaita omien arvojensa selkiyttämässä ja itsensä sijoittamisessa erilaisten arvomaailmojen

verkkoon. Lisäksi opettajat pyrkivät siihen, että oppilaat ymmärtäisivät olevansa vastuussa omasta toiminnastaan. Seuraavaksi paneudumme tarkemmin arvokasvatuksen tavoitteisiin yksilötasolla.

Arvokasvatuksella parannetaan oppilaan hyvinvointia ja itseluottamusta

Oppilaan hyvinvoinnin kannalta opettajat korostivat erityisesti itsetunnon kohottamista. Erään opettajan mukaan itsensä kunnioittaminen ja tyytyväisyys omaan toimintaan on saavutettava ennen kuin yksilö voi kunnioittaa muita. Itsetunnon kohottaminen saattaa kuitenkin olla haastavaa. Eräs opettaja mainitsi, että suomalaisilla on usein hieman heikko itsetunto, ja toisen itsetuntoa on erityisen haastava parantaa, jos opettajan oma itsetunto ei ole vahva. Tämän opettajan mukaan kuitenkin vähintään ”sen kaltaseen toimintaan arjessa kyllä pyritään, ettei sitä lytätä sitä itsetuntoa”. Opettajat pyrkivät vahvistamaan oppilaan itsetuntoa siten, että he huomioivat oppilaan positiivisia puolia. Eräs opettaja kehuu oppilasta onnistumisesta varsinkin silloin, jos asia meinaa oppilaalta itseltään jäädä huomaamatta. Toinen opettaja mainitsi, että hän pyrkii löytämään jokaisesta jotakin hyvää ja vahvistamaan tätä piirrettä. Jos ja kun oppilas on jossakin hyvä, myös haasteellisemmiksi osoittautuvia osa-alueita voi yrittää vahvistaa tämän vahvan piirteen kautta.

Myös terveitä elämäntapoja sekä elämänuskoa korostettiin. Elämäntavat liittyivät lähinnä siihen, että yksilön tulisi oppia kunnioittamaan itseään ja pitämään huolta itsestään parhaansa mukaan:

– – elämäntaitojen taidot myöskin, nii se itsestään huolehtimiseen liittyvät arvot, se että arvostais terveellisiä elämäntapoja, riittävää unta, liikuntaa, semmosen mitä se ois nyten arvoina sanottuna, sellanen terveen elämän arvostaminen. Ehkä myös omiin arvoihini kyllä, siis vahvasti arvoihin liittyä semmonen rauhallinen elämäntahti, semmonen kiireettömyys, mutta siis se on kaukainen tavoite. Et se, jotenkin siihen pyrkiminen on käytännössä kauheen vaikeeta tässä mejän ajassa. Mutta se, että vois edes joskus kokee sellasia hetkiä, ni se olis myös koulussa lasten kanssa tärkeitä. Että elämä on tässä ja nyt, tämä hetki on arvokas.

Eräs opettaja korosti ”kestäviä arvoja” ja piti mielenterveyttä tiettyjä eksakteja arvoja tärkeämpänä. Tällöin ei kävisi niin, että oppilas kokee itsensä huonoksi tai epäonnistuneeksi, jos hän ei pystyisikään näitä eksakteja arvoja saavuttamaan:

Et lähinnä ehkä just niinkun aattelen, että sitten tottakai joku korostaa, että olis tärkeitä välittää jotaki urheilullisuutta ja muuta, niin ne on musta semmosia, että tottakai hyvä terveys on hyvä lisä, mutta että, kyllä mä näen sen mielenterveyden kuitenkin kaiken niinku sen syvimpanä juttuna ja kaikki vaan ei ole niin liikkuvia ja terveystoilijoita, että että. Se jos kovin semmosia niinkun sanotaanko eksakteja arvoja pidetään tärkeinä, niin se voi aiheuttaa sen, että ne jotka ei jostain syystä pysty niitä niinkun saavuttamaan, sanotaanko, sen arvomaailman mukasta ajattelua, niin sitten, sitten se voi oikeesti niinkun todella masentua ja

romahtaa, ja se on niinkun vastaan taas sitä mun arvomaailmaa, että olis jotenkin niinku hienompaa olla kauheen niinkun hoikka ja urheilullinen – – No, just siis sen takia, että ne on niinku mun mielestä pysyviä arvoja, joita ei niinkun, tai jotka ninkun, jotka säilyy vuodesta toiseen, et ne ei oo semmosia hetken muoti-ilmiöitä, ja toisaalta ne kantaa niinku missä tahansa elämänvaiheessa, ja sitten ne myöskään ei oo niinkun, ne on niitä arvoja jotka ei romutu siitä, että jos sä jäätkin auton alle ja oot yhtäkkiä vaikkapa pyörätuolissa niin se ei ollu semmonen arvo, joka hävis sen myötä, että nyt ei ookaan enää millään mitään merkitystä, koska ainoa arvokas asia oli se, että olin hyvä juoksija ja nyt mä en enää ole sitä, että, et tavallaan ne on niitä, niitä arvoja, jotka voi niinku tavallaan hautaan asti olla niitä arvokkaita asioita, riippumatta niinku niistä elämänkohtaloista siinä välissä.

Arvokasvatuksella pyritään siis vaikuttamaan oppilaan sisäiseen hyvinvointiin korostamalla kunkin oppilaan hyviä puolia ja auttamalla oppilasta kunnioittamaan itseään ja elämäänsä. Oppilaan tulisi siis tuntea, että hän kelpaa sellaisena kuin hän on. Opettajan korostamien arvojen tulisikin olla sellaisia, että ne eivät aiheuttaisi oppilaalle alempiarvoisuuden tai epäonnistumisen tunteita.

Arvokasvatuksella tuetaan oppilaan oman arvomaailman rakentamista

Arvojen hallintaan sisältyy omien arvojen ja identiteetin selkiyttäminen sekä erilaisten arvomaailmojen olemassaolon tunnistaminen. Opettajat pitävät arvokasvatusta keinona tukea lapsen kehitystä, koska arvokasvatus ”liittyy siihen lapsen kokonaisvaltaseen kehitykseen ja kasvatukseen”. Koulussa arvokasvatuksella on paikkansa, koska muuten olisi yhdentekevää käykö lapsi koulussa vai lukeeko hän oppikirjat kotonaan:

No siis, että niistä oppilaista kasvais niinku ihmisiä, ettei vaan niinku pyritä siihen, että ne oppilaat tulee tietosanakirjoiksi, tai et vaan kaadetaan tietoo niiden päähän, vaan et ne niinku oppii ajattelemaan ja niinku, siis kasvamaan myöskin ihmisinä, niinku omaksi itsekseen.

Pääpaino kasvatuksessa on siinä, että lapselle annetaan eväitä kasvaa ”omaksi ainutkertaiseksi itsekseen”. Arvot liittyvät identiteettiin ja tästä syystä opettajan pitäisi myös pystyä tukemaan lasta hänen omien arvojensa selkiyttämisessä. Erään opettajan mukaan olisikin hyödyllistä, jos jollakin tunnilla olisi selkeästi tavoitteena tutustua siihen, mitä itse pitää tärkeänä:

– – niin tietysti hyvä olis jossakin oppiaineessa välillä ihan oikeesti vähän sitten analysoida sitä, että mitä arvoja on ja mitä asioita itse pitää, elikkä myös opettaa, ei niinkään ehkä sitä arvoja arvoina, ne tulee siitä kanssakäymisestä, mutta ehkä sitä arvojen analysointia, eli sitä pohdintaa itse, että mitä mä, että opettaa laps pohtimaan itse, että mitä mä pidän arvokkaana ja mikä on mulle oikeesti tärkeätä.

Omien arvojen puntaroinnin ja selkiyttämisen kautta lapsi saisi mahdollisuuden vahvistaa omia arvojaan sekä samalla rakentaa vahvaa identiteettiä itselleen. Omien arvojen pohtiminen selkiyttäisi lapselle myös sitä, miksi hän pitää näitä arvoja tärkeinä.

Että varmaan vähän vanhemmilla vois olla mulle semmonen, tärkeä arvo semmonen, tietty kriittisyys, just sitä maailmaa koht-, tai no maailmaa kohtaan, mutta semmosta että opittais arvioimaan ja tunnistamaan niitä omi- om- omaa toimintaa ja omia arvoja.

Omien arvojen selkiyttämiseen liittyy myös oman itsensä sijoittaminen erilaisten arvomaailmojen kenttään. Oppilaan käsitystä arvoista ja esimerkiksi muista kulttuureista voi vahvistaa käsittelemällä myös muiden kuin oman luokan oppilaiden tai suomalaisten arvomaailmoja.

Sitten tietysti joissain oppiaineissa, jos mä aattelen, että joku elämäkatsomustietous on ehkä selkeesti semmonen, jossa ihan oikeesti pohditaan sitten näitä niinkun erilaisten ihmisten maailmankäsityksiä ja miksi, miksi joku toinen laittaa elämänsä johonkin toiseen asiaan kuin joku muu, että mikkä arvot niitä ohjaa ja.

Koulussa tulisi siis selkiyttää paitsi oppilaan omaa arvomaailmaa, myös selventää oppilaalle sitä, että maailmassa on erilaisia arvonäkemyksiä. Tällaisen tiedon myötä oppilas saattaisi kunnioittaa muiden kulttuurien arvokäsityksiä paremmin, koska hänelle on selvää, mihin heidän arvonsa pohjautuvat. Toisaalta myös luokan sisällä voi esiintyä arvoristiriitoja tai sellaisia tilanteita, joissa oppilaan tulisi kyetä ymmärtämään jokin asia toisen oppilaan kannalta. Jos tällaiset tilanteet selvitetään kunnolla ja kukin osapuoli perustelee oman kantansa selkeästi, saattaa tilanteesta muodostua sellainen, ”että siitä oppii uutta näkemysmuotoa”. Siis myös arkipäivän tilanteissa oppilas saattaa oppia jotakin uutta erilaisista arvokäsityksistä, mikäli tilanteet käsitellään yhdessä riittävän hyvin.

Arvokasvatuksen tavoitteena on siis auttaa oppilasta selkiyttämään omaa arvomaailmaansa eli auttaa oppilasta ymmärtämään, mitkä arvot juuri hänelle ovat tärkeitä. Omien arvojen tuntemisen kautta myös oppilaan identiteetti vahvistuu. Oppilaan olisi myös tärkeää pystyä analysoimaan omia arvojaan: miksi hän pitää juuri näitä arvoja tärkeinä? Oman arvomaailman selkiyttämisen myötä oppilas pystyy myös paremmin ymmärtämään sen, että eri ihmisillä saattaa olla erilaisia arvoja kuin hänellä itsellään.

Arvokasvatuksella mahdollistetaan oppilaan eettinen toimijuus

Arvokasvatuksen myötä pyritään myös selventämään oppilaalle arvojen ja käyttäytymisen välistä suhdetta, yksilön asemaa valintojen tekijänä sekä sitä, että hän itse on vastuussa omasta toiminnastaan. Esimerkiksi vastuu omasta toiminnasta korostuu silloin, kun oppilas tekee jotakin kiellettyä. Eräs opettaja haluaa opettaa oppilailleen, että ensimmäinen askel vastuun ottamisessa on rehellisyys ja teon tunnustaminen.

Et jos joku on tehnyt jotain typeryyksiä, mutta sen rehellisesti sitten kertoo, että mitä on tehnyt, niin kyllä siitä aina selviää. Mutta jos sitä rupee huijaamaan ja tota, on epärehellinen, niin sitten se menee ihan väärään suuntaan. Ja oon tosi vihanen siitä. Ei haittaa jos on jonku hölmöyden tehnyt, mutta sitten jos siihen vielä valehtelee päälle, ni se on mun mielestä tosi noloa. Pieniä rikkeitähän voi tehdä ja niistä otetaan opiksemme.

Koulu on turvallinen ympäristö harjoitella vastuun ottamista. Opettaja ei oletakaan, että oppilas olisi niin sanotusti valmis ihminen, vaan ymmärtää, jos lapsi joskus tekee jotakin hölmöä. Kuitenkin hän korostaa sitä, että tällöin otetaan opiksi, eikä oppilaan tulisi päästä tilanteesta kuin koira veräjältä. Kun lapsi oppii sovittamaan tekonsa, hän ymmärtää, että teolla on seurauksensa. Tavoitteena on, että oppilas kykenisi ajattelemaan tekojensa seurauksia jo ennen teon tekemistä.

Siis ihan yleisesti, et oppilas oppii tunnistaa oikeen väärästä ja oppimaan myös tota, oppimaan että mitä jos toimii näin, niin mitä sitten siitä aiheutuu ja minkälaisia seurauksia eri toimintatavoilla on. Et oppii niinku miettimään että mikä on se järkevin, et miten kantsii tehdä. Miten ei.

Opettajan ei kuitenkaan tulisi liiaksi ohjata oppilaitaan, vaan tärkeää on se, että oppilas itse tekee omat päätöksensä. Opettaja saa opastaa, mutta samalla tulisi painottaa, että oppilas tekee itse omat päätöksensä.

Mutta kai se on se, että pystyy, tai et jokainen ymmärtäis sen, että ite kuitenkin tekee ne päätökset ja valinnat, niin oli ne seuraukset hyvät tai huonot. Tietysti et kyllähän koulussa opettaja määrää, se on vaan tosiasia, mutta kuitenkin se että tavallaan saa, saa niitä muksuja ymmärtämään että tavallaan mikä, mitä tahansa voi tehdä ja näin pois päin. Tai että, ei se oo niin annettua välttämättä kaikki.

Eräs opettaja otti kantaa siihen, että koulussa takerrutaan usein liikaakin koulun sääntöihin ja tapoihin liittyviin arvoihin. Hänen mielestään koulussakin tulisi kasvattaa oikeiden valintojen pariin eikä pitää koulumaailmaa muusta maailmasta irrallisena harjoituskenttänä. Esimerkkinä tästä hän keksi tapauksen, jossa oppilas koulutyön kustannuksella osoittaa inhimillisyyttä ja avunantoa ystävälleen:

Elikä joskus voi ihan oikeesti olla arvokasta ja tärkeätä, että jättää sen kotiläksyn tekemättä ja lähtee kaverin kanssa pihalle. Se voi olla oikeesti joskus ihan oikeeki ratkasu. Et, jos kaveri on oikeen onneton, ja mun arvoni on että mä haluan auttaa toisia, niin, okei, jos mä oon hyvä oppilas koulussa ja mun oppimiseni ei siitä mihinkään kärsi ja, enkä jatkuvasti unohtele, niin. Sillon jos mä pohdin oikeesti niin voi olla parempi etten mä lyö luuria kaverille kii, joka siellä on itsemurhan partaalla, vaan sanon, et okei, mun läksy ei oo niin tärkeä ku sinä. Et me joskus ollaan liian suoraviivasia näissä, että kyllä sitä pitäis opettaa ihan oikeita valintoja tekee. – – [ohjataan oppilasta] eettisyyteen, että mikä on oikein ja väärin, ni kyllähän niitä pohditaan, ja ennen kaikkee opettaja niillä omilla ratkasuillaan. Että minkä se osottaa oikeeks ja minkä se osottaa vääräks. Ja kuinka tiukka se on just siinä, siinä että kuinka paljon se kuuntelee tietys mieles niitä taustoja siitä, että jos tässä nyt otetaan vaikka esimerkki, että laps tulee kouluun ja sanoo, että en tehny läksyjä vaan lähdin kaverin kanssa ulos. No okei, jokainen opettaja todennäkösesti tuomitsee, että teit väärin, olisi pitänyt tehdä läksyt. Mutta jos se laps saakin jatkaa loppuun, että mutta tällä pelastin kaverini hengen, että. Ni okei, se muuttiki jo hyväks teoks. Että kyllä tietysti niinku sitä myöten, että kuinka paljon me sitten käytetään aikaa siihen että me oikeesti niinkun mietitään, että mitkä vaikuttimet niillä lapsilla on mihinki tekemiseen, ja sen jälkeen ehkä keskustellaankin siitä, eikä aina pelkästään siitä näkyvästä teosta, tai tekemisestä.

Tarinan avulla opettaja esitti epäkohdan koulumaailman ja niin sanotun oikean maailman välillä. Opettaja saattaa hänen mukaansa pitää koulumaailmaa irrallisena kaikesta muusta, jolloin oppilaan valinnoilla on merkitystä vain koulun ja koulumenestyksen kannalta. Vaikka tarina oli fiktiivinen ja yliampuva, haastateltava pystyi tarkkailemaan kriittisesti omaa suhtautumistaan oppilaan valintoihin ja huomasi, ettei opettaja aina välttämättä arvioi oppilaan käytöstä kokonaisvaltaisesti. Kuitenkin opettajat ottivat kantaa siihen, että arvokasvatuksen tavoitteena on opastaa lasta tekemään elämän – ei vain koulun – kannalta tärkeitä valintoja ja ratkaisuja.

Erään opettajan mukaan on tärkeää antaa oppilaille eväitä sellaisten tilanteiden varalle, joissa oppilaan tulee itse päättää miten hän tilanteessa toimii. Opettaja korostikin sitä, että tilanteissa voi olla monta erilaista toimintamahdollisuutta. Näin ollen oppilaalla tulisi olla selkeä käsitys siitä, mihin hän toimintansa pohjaa. Oppilaalla tulisi siis olla valmiuksia toimia arvojensa mukaisesti tilanteissa, joihin liittyy valinnanteko.

Ja ylipäätän se että kuinka, ehkä se kysymys, että kun voi toimia oikein ja voi toimia väärin, ja yleensä sen pystyy vielä valita. Että, tietysti se aina riippuu, että mikä nyt sit on se oikee ja mikä väärä tapa ja voi olla monta oikeeta ja voi olla monta väärää tapaa. Että pystyis sen erottaa mitä pitäis tehdä. – – Ehkä ne on semmosia just että, niitä asioita mihin ei pysty valmistautua, että sitten vaan tekee niitä valintoja. Aikalailta sillä fiiliksellä tai intuitiolla, millä vaan. Ehkä se on just niitä tilanteita missä voi valita oikein tai väärin. Olla hyvä ihminen tai olla vähän vähemmän hyvä ihminen tai näin pois päin. Että varastanko ton patukan vai en. Sillä että nää toivottavasti ei varasta. Kuitenkin se, että, niin no valintojahan se on. Koko touhu.

Oppilaan tulisikin kyetä analysoimaan omaa toimintaansa arvojensa kautta. Näin oppilas huomaisi arvojen ja toiminnan välisen yhteyden, ja mahdollisesti kiinnittäisi omaan toimintaansa tarkempaa huomiota. Mitä selkeämmin oppilas tuntee omat arvonsa, sitä helpompi hänen on toimia niiden mukaisesti.

Arvokasvatuksen tavoitteena on siis selventää oppilaalle sitä, että hänen tulee itse tehdä valintamahdollisuuksissa omat päätöksensä. Tärkeää on myös se, että oppilas ymmärtää oman vastuunsa: kukaan muu ei voi vastata hänen valintojensa seurauksista. Kun oppilaalle on selvää, mihin arvoihin hän toimintansa perustaa, hänen on helpompi seistä valintojensa takana. Koulussa tulisikin korostaa sitä, etteivät oppilaan valinnat vaikuta vain hänen koulumenestykseensä, vaan että elämässä joutuu tekemään pieniä ja suuria valintoja koko elämän ajan.

5.4 Tutkimustulosten analysointia

Tässä kappaleessa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia liittämällä ne aiemmin esiteltyyn teoriaan. Koulun arvokasvatuksen pohjana oleva arvomaailma on opettajien käsitysten mukaan melko totalitarisoiva luonteeltaan: lain, opetussuunnitelman sekä koulun käytäntöjen sanelemat arvot ja normit ovat ehdottomia, ja oppilaan tulee omaksua ne ja toimia niiden mukaisesti. Opettajat olivat yhtä mieltä teorian kanssa siitä, että koulu välittää yhteiskunnan arvoja ja opettaja toimii koulun arvomaailman edustajana. Kuitenkin opettajat kokivat myös persoonallisuudellaan olevan merkitystä varsinkin siinä, miten he käsittelevät välttämättömiä arvokasvatuksellisia aiheita sekä siinä, miten he selvittävät erilaisia moraalisia tilanteita. Teorian esittelemien yhteiskunnan määrittelemien ja opettajan persoonallisuuden kautta välittyvien arvojen lisäksi tämän tutkimuksen tuloksissa on erotettu vielä yksi luokka: koulun sijainnin ja oppilaiden elämiskulttuurin merkitys koulussa käsiteltäviin arvoihin. Taulukossa 2 esittelen tämän tutkimuksen tuloksissa esitetyt opettajien käsitykset koulun arvopohjan koostumisesta. Taulukossa 2 koulun arvopohja on jaoteltu kahteen eri ryhmään: kiinteisiin ja muuttuviin arvoihin. Kiinteät arvot kuvastavat sitä arvopohjaa, joka on koko suomalaiselle peruskoulujärjestelmälle yhteinen, muuttuvat arvot sen sijaan sisältävät koulukohtaiset sekä ympäristöstä ja opettajasta riippuvat arvot.

Yksittäisen opettajan merkitys korostuu muuttuvien arvojen määrittelemisessä ja näiden arvojen käsittelytavoissa. Opettajan tulisikin huolehtia siitä, etteivät muuttuvat arvot olisi ristiriidassa

kiinteiden arvojen kanssa. Kuitenkin varsinkin ryhmän ”Piilo-opetussuunnitelma” kautta välittyvät arvot saattavat toisinaan olla ristiriidassa kiinteiden arvojen kanssa. Näin ollen muuttuvat arvot vaativat opettajalta tarkkaa arvojen punnitsemista sekä oman toiminnan reflektointia.

Kiinteät arvot	Laki ja uskonto Yleinen opetussuunnitelma Yleisesti hyväksytyt arvot Ilmiön olemassaolon julkituomat arvot Koulun toimintakulttuuri ja tavat
Muuttuvat arvot	Koulun sijainti ja oppilaiden elämismailma Koulukohtainen opetussuunnitelma Opettajan omat arvot Piilo-opetussuunnitelma

TAULUKKO 2: Koulun arvotodellisuuden perusta

Toinen mielenkiintoinen ryhmä on kiinteisiin arvoihin kuuluva ”Koulun toimintakulttuuri ja tavat”. Opettajien käsitysten mukaan koulun tavat välittävät myös negatiivisia arvoja. Kuitenkin yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet tähän ryhmään ovat mitättömät. Opettaja pystyy vaikuttamaan niihin toimintatapoihin, joita hän käyttää omassa luokassaan, mutta kaikkien valtion koulujen toimintakulttuurin muuttaminen yksin on mahdotonta.

Arvokasvatuksen tavoitteet jaettiin tässä tutkimuksessa yhteiskunnan ja yksilön kannalta tärkeisiin tavoitteisiin. Näissä tuloksissa korostui koulun arvokasvatuksen jakautuminen totalitarismiin ja liberalismiin; pelkistetysti voidaan väittää, että yhteiskunnan kannalta tärkeät tavoitteet liittyvät totalitaristiseen näkökulmaan, kun taas yksilön kannalta tärkeät tavoitteet kattavat liberalistisen näkökulman koulun arvokasvatuksesta. Kuitenkin ainoa tyystin totalitaristinen käsiteluoikka on ”Arvokasvatuksella sosiaalistetaan oppilas yhteiskuntaan”. Tässä käsiteluoikka arvokasvatuksen tavoitteeksi katsotaan se, että oppilas omaksuu tietyt yhteiskunnan arvot. Sen sijaan käsiteluoikka ”Arvokasvatuksella turvataan yhteiskunnan jatkuvuus” lähestyy arvokasvatuksen tavoitetta hieman oppilaskeskeisemmin: tavoitteena on se, että oppilas haluaa omaksua tietyt yhteiskunnan arvot ja kokee ne tärkeiksi. Käsiteluoikka ”Arvokasvatuksella mahdollistetaan yhteiskunnan muuttuminen ja kehittyminen” korostaa myös sitä, että oppilaalla on vapaus valita omat arvonsa. Tämä käsiteluoikka pitää kuitenkin lähinnä vain toivottavana sitä, että oppilas omaksuisi tietyt yhteiskunnan arvot.

Opettajien käsitykset arvokasvatuksen toteutumisesta ja tavoitteista sisältävät paljon yhtymäkohtia suomalaisen koulun arvokasvatuksen historiaan. Vaikka arvokasvatus on muuttunut aikojen saatossa, tutkimustulokset esittävät, että muutokset ovat tapahtuneet lähinnä arvokasvatuksen tapojen ja tavoitteiden painotuksissa. Opettajien käsityksissä on siis edelleen havaittavissa miltei kaikkia niitä piirteitä, joita koulun arvokasvatus on sisältänyt koko suomalaisen koulun historian ajan. Voidaankin todeta, että suhtautuminen koulun arvokasvatukseen on lähinnä monipuolistunut ajan myötä. Esimerkiksi Launosen (2000) tutkimuksen mukaan opettajan tehtävä on aikakaudesta riippuen ollut 1) olla esimerkki, 2) luoda virikkeellinen oppimisympäristö, 3) huolehtia toiminnan eettisyydestä, 4) antaa virikkeitä ja esitellä erilaisia näkökantoja sekä 5) toimia oppimisen ohjaajana. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat kokevat kaikki edellä mainitut kohdat tärkeiksi nykyajan opettajan arvokasvatustehtävässä. Tietty esimerkiksi oppimiskäsityksen muutos on vaikuttanut koulun arvokasvatukseen, mutta opettajat korostivat edelleen omaa rooliaan mallina ja esimerkkinä, mikä oli tyypillistä jo 1800-luvun opettajan toteuttamalle arvokasvatukselle.

Opettajien käsityksissä esiintyi myös useimmat teoriassa esitetyt määritelmät arvokasvatuksesta. Näin ollen alakoulun opettajan käsityksiä arvokasvatuksesta ei voida sijoittaa mihinkään tiettyyn luokkaan arvokasvatuksen eri määritelmistä. Koulun arvokasvatus siis sisältää opettajien käsitysten mukaan monia eri puolia: tiettyjen arvojen välittämisen, oppilaan etiikan kehittämisen, oppilaan identiteetin ja oman arvomaailman selkiyttämisen tukemisen, yhteiskuntaan sosiaalistamisen sekä yksilön moraalisen toimijuuden tukemisen.

6 POHDINTAA

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Fenomenografinen tutkimus pyrkii esittelemään tietyn ihmisryhmän käsityksiä tulkitsemalla tutkimushenkilöiden ilmaisuja. Tutkimuksen luotettavuus perustuu validiteettiin, joka sisältää kaksi ulottuvuutta: *aitouden* ja *relevanssin*. Aineiston ja tutkimuksessa esitettyjen johtopäätösten tulee siis vastata tutkittavien ajatuksia ja niiden tulee myös olla yhteydessä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi sisältää aineiston hankintaprosessin luotettavuuden arviointia, aineiston luotettavuuden arviointia ja johtopäätösten luotettavuuden arviointia. (Ahonen 1994, 152–154.)

Olen aiemmin selventänyt tutkimushenkilöiden valintaa. Tarkoituksenani oli koota mahdollisimman monipuolinen tutkimusaineisto, joten valitsin haastateltavikseni mahdollisimman erilaisia opettajia. Kuitenkin tutkimusaineistoni on kerätty maantieteellisesti hyvin suppealta alueelta. Tämä tutkimus ei siis pysty vastaamaan siihen, onko esimerkiksi Lapissa toimivilla opettajilla mahdollisesti erilaisia käsityksiä arvokasvatuksesta, kuin Pirkanmaalla toimivilla opettajilla. Opettajat toimivat suomenkielisellä alueella, eikä tutkimus näin ollen pysty vastaamaan siihen, onko esimerkiksi ruotsinkielisten alueiden opettajilla erilaisia käsityksiä arvokasvatuksesta. Osa opettajista oli myös toiminut lähinnä yhdessä koulussa, tai vastaavasti samankaltaisissa kouluissa koko opettajauransa ajan. Tällaisten opettajien oli mahdotonta ottaa kantaa mahdollisiin koulukohtaisiin eroihin, koska heillä ei ollut henkilökohtaista kokemusta aiheesta.

Kaikki haastattelut suoritettiin haastateltavan omalla työpaikalla. Osa haastatteluista suoritettiin kouluajan ulkopuolella, jolloin haastattelutilanteelle oli turvattu riittävä rauha. Osa haastatteluista taas suoritettiin kouluaikana. Muutamissa haastattelutilanteissa tapahtui keskeytyksiä, jotka vaikuttivat haastateltavan vastauksiin esimerkiksi siten, että vastaus tuntui jäävän kesken, ja samaan ajatukseen oli mahdotonta päästä käsiksi enää uudestaan. Myös haastateltavan oma asenne haastattelutilanteeseen vaikutti tutkimusaineiston laatuun: osalla haastateltavista oli aikaa syventyä aiheen pohdintaan, osa taas tuntui kiirehtivän vastauksiaan ja tavallaan myös pelkäävän vastaavansa väärin. Kaikissa haastattelutilanteissa en tuntunut haastattelijana pystyvän luomaan

sellaista tunnelmaa, jossa haastateltava olisi uskaltanut paneutua tutkimusaiheeseen riittävän syvästi. Näin ollen osa käsityksistä saattoi jäädä hieman vajaiksi.

Tutkimuksen luotettavuutta osoittaa mielestäni se, että tutkimustulokset ovat hyvin yhteydessä teoriaan. Kuitenkin aloittelevana tutkijana minun oli haastava koota aineistosta merkitysluokkia ja erottaa opettajien käsityksien sisältämiä merkityksiä toisistaan. Tämän lisäksi saattaa olla, että olen ymmärtänyt joitakin opettajien käsityksistä väärin. Kuitenkin kaikki kategoriat on aineistosta koostettu, ja pyrin kiinnittämään erityistä huomiota siihen, etten olisi ylitulkinnut haastateltavien käsityksiä. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että tulkinta on tehty vain yhden henkilön toimesta. Vaikka siis pyrin muodostamaan kategoriat siten, että niiden sisältö vastaisi mahdollisimman tarkasti tutkimusaineistoa, olisi joku toinen voinut muodostaa kategoriat eri tavoin.

6.2 Tutkimuksen merkittävyyden pohdintaa ja jatkoehdotuksia

Tämä tutkimus valottaa arvokasvatuksen roolia koulussa sekä opettajien suhtautumista arvokasvatukseen. Tutkimustuloksista selviää, että opettajat pitävät arvokasvatusta tärkeänä ja että he kokevat toimivansa arvokasvattajina lähes taukoamatta. Kuitenkin tutkimustuloksissa on nähtävissä myös toinen asenne arvokasvatusta kohtaan: se on alisteinen oppisuoritteille – varsinkin, jos aikaa on rajallisesti käytettävissä. Tämä kahtiajako kertoo mielestäni sen, että arvokasvatus koetaan erilliseksi kokonaisuudeksi, eikä muun opetuksen yhteyteen kuuluvaksi kiinteäksi osaksi. Tämä tulkinta herättääkin kysymyksen: ajatellaanko tieto ja arvot erillisiksi asioiksi? Ja mikäli näin on, voiko koulun arvokasvatus päästä sellaisiin tuloksiin, mihin sen olisi mahdollista yltää, mikäli koulun oppisisällöt mielletäisiin kokonaisuuksiksi?

Edellä esitetty kahtiajako arvokasvatuksen ja oppisisältöjen kesken tuntuu luokittelevan oppisisällöt oppikirjojen kappaleisiin ja yksittäisiin tiedonmurusiin, arvokasvatuksen taasen yhteiselon ja käyttäytymisen säännöiksi. Kuitenkin lähdekirjallisuudessa on korostettu kasvatuksen eri osa-alueiden muodostavan kausaalisen kokonaisuuden: tieto yksistään ei muokkaa oppilaan arvomaailmaa ja toimintaa tiettyyn suuntaan. Se, ettei oppisisältöjä liitä arvoihin, kokemukseen ja tunteeseen, saattaa lisätä oppilaan tietoa, muttei vielä vaikuta hänen toimintaansa. Mutta mikä hyöty on tiedolla, jos oppilas ei osaa tai halua sitä käyttää?

Toki opettajat korostivat oppilaan omakohtaisen pohdinnan tärkeyttä. Eräskin opettaja koki tärkeäksi, että yhdessä pohditaan esimerkiksi sitä millaisessa maailmassa meidän kaikkien olisi hyvä elää. Tämä on tärkeä askel arvokasvatuksessa, mutta tämän jälkeen tulisi ottaa vielä seuraava askel: muutetaan maailma sellaiseksi. Tämä tutkimus tuntuu vahvistavan arvokasvatukseen kohdistettua kritiikkiä, jonka mukaan koulussa keskitytään tietoon. Louhimaan (2005) mukaan esimerkiksi ympäristöongelmat normalisoidaan, eikä anneta oppilaille eväitä yhteiskunnan suhtautumisen muuttamiseksi. Tomperi ja Piattoeva (2005) taasen kritisoivat sitä, että oppilaat ovat opetuksen kohteita, eivätkä koulu yhteisön jäseniä. Tällä tavalla oppilaita ei pystytä rohkaisemaan Jensenin ja Schnackin (1997) peräänkuuluttamaan aktiiviseen kansalaisuuteen.

Arvokasvatus koulussa tuntuukin supistuvan lähinnä siihen, että oppilaita sosiaalistetaan yhteiskuntaan ja opastetaan käyttäytymään tietyllä tavalla. Vaikka oppilaita myös opastetaan pohtimaan itse ja selkiyttämään omaa arvopohjaansa, ei koulussa tunnuta painotettavan oppilaan roolia itsenäisenä valinnan tekijänä riittävästi. Tietty koulussa on haastavaa aikaansaada sellaisia tilanteita, joissa oppilaan rooli valinnantekijänä korostuisi, mutta pelkkä sääntöjen mukaan eläminen tukahduttaa oppilaan mahdollisuuden omaksua aktiivisen kansalaisen roolin. Toki joissakin kouluissa on sellaisia käytäntöjä, jotka edesauttavat oppilaan aktiivisen roolin ottamista: esimerkiksi oppilaskunnassa oppilaat voivat pohtia koulun käytäntöjä ja heillä on vaikuttamismahdollisuuksia. Kuitenkin oppilaskunnan toiminta on usein lähinnä discojen ja erikoispäivien järjestämistä, eikä näin ollen vielä pelkkä oppilaskuntaan kuuluminen takaa mahdollisuutta vaikuttaa tärkeisiin asioihin.

Tarkoituksena ei suinkaan ole kaataa järjetöntä vastuuta opettajan harteille, vaikka tutkimus kohdistaa kritiikkiä opettajien toteuttamaa arvokasvatusta kohtaan. Kuten Jensen ja Schnack (1997, 473) toteavat, koulun tehtävänä ei ole – eikä voi olla – yhteiskunnan poliittisten ongelmien ratkaiseminen. Opettajan ei siis tulisi ajatella, että on hänen tehtävänsä muokata oppilaista uudenlaisia ihmisiä ja sitä kautta parantaa koko yhteiskunnan tila. Tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin esitellä ongelmakohtia sekä herätellä opettajia huomaamaan olemassa oleva mahdollisuus edesauttaa oppilaan kasvua aktiiviseksi kansalaiseksi. Tämän asian huomaaminen vaatii myös sen, että opettajan omassa ajatusmaailmassa tapahtuisi jonkinasteinen muutos.

Miten opettajien suhtautumiseen sitten pystyttäisiin vaikuttamaan? Olisiko vastaus opettajankoulutuksessa? Mahdollisesti. Opettajien lisäkoulutuksessa? Miksipä ei. Opetussuunnitelmien sisältöjen muokkaamisessa? Vaikkapa. Riittääkö se, että kaikki edellä

mainitut seikat huomioitaisiin ja toteutettaisiin? Todennäköisesti ei. Kuten arvoihin liittyvissä asioissa yleensäkin, ulkopuolelta tulevilla käskyillä ja tiedoilla saavutetaan vain pieni osa yksilön arvomaailman muutoksesta. Pääpaino on yksilön kokonaisvaltaisessa kehittämisessä, joten yksilön aktiivinen rooli on tärkeä tekijä. Arvokasvatuksen tulisikin olla opettajan itsensä mielestä merkityksellistä. Jotta hän pystyisi kehittämään toteuttamaansa arvokasvatusta ja sitomaan arvokasvatuksen tietoisesti osaksi oppisisältöjä, tulee hänen itse kokea se tärkeäksi, kokea muutoksen tarve arvokkaaksi ja ennen kaikkea haluta tätä muutosta. Ulkoapäin annetuilla opastuksilla ja käskyillä pystytään vain lisäämään opettajan tietoa ja tietoisuutta ongelmasta.

Tietty esimerkiksi koulutuksen avulla pystyttäisiin laajentamaan opettajan käsitystä siitä, mitä arvokasvatus voi olla ja miten sitä voi toteuttaa. Tutkimuksessa selvisi, ettei opettajilla aina ole välttämättä kovinkaan selkeää kuvaa siitä, mitä arvokasvatus on ja mitä sen kuuluisi sisältää. Jos yleisessä opetussuunnitelmassa mainitaan tasa-arvo tavoiteltavana asiana, ei tämä vielä ota kantaa siihen, miten tasa-arvoon tulisi pyrkiä tai millaista tasa-arvoa koulussa tulisi tavoitella. Pelkkä maininta opetussuunnitelmassa johtaakin helposti siihen, että vaikka julkilausuttu arvo näyttää hyvältä kirjoitettuna, voi se todellisuudessa jäädä kiireen ja piilo-opetussuunnitelman kautta välittyvien julkilausutun arvon kanssa riitelevien arvojen jalkoihin.

Erittäin positiivisena koen kuitenkin sen, että tutkimuksessa selviää opettajien olevan tietoisia siitä, että arvokasvatusta tapahtuu koko ajan, ja että he kokivat itsereflektion tärkeäksi piiloisen arvokasvatuksen kontrolloimisessa. Jo se, että opettaja tiedostaa mahdollisesti välittävänsä ristiriitaisia arvoja, auttaa häntä ymmärtämään oman toimintansa tärkeyden. Toivottavaa olisi, että opettaja pystyisi reflektoinnin kautta ensinnäkin tarkkailemaan sitä arvokasvatuksellista sisältöä, jota hän toiminnallaan välittää. Mahdollisesti reflektoinnin kautta opettaja pystyisi edelleen muuttamaan ja kehittämään toteuttamaansa arvokasvatusta itse. Reflektiota tulisikin käyttää myös sen arvioimiseen, kuinka hyvin esimerkiksi opetussuunnitelmassa mainitut arvot välittyvät koulun arjessa. Tämä olisi tärkeää, koska kärjistetysti voitaisiin esimerkiksi sanoa, että jonkun koulun korostamat luontoarvot näkyvät lähinnä siinä, että koulu sijaitsee metsän välittömässä läheisyydessä. Tällainen suhtautumistapa henkii arvojen pitämistä itsestäänselvyytenä. Tietty joitakin arvoja välittyy väistämättä, mutta mitä vähemmän arvoihin kiinnittää huomiota, sitä todennäköisemmin välittyvät arvot eivät vastaa opetussuunnitelmissa mainittuja arvoja.

Opettajat ottivat myös kantaa siihen, että arvokasvatuksen tarve kouluissa on tuntunut lisääntyvän viime aikoina. Kouluun tulevilla oppilailta on entistä hatarampi käsitys siitä, miten tulisi toimia ja

käyttäytyä yhteisössä ja miten toinen ihminen tulisi huomioida. Tämä on huolestuttavaa lähinnä siitä syystä, ettei lapsia tunnuta kasvatettavan kotonaan enää selkeästi yhtenäisen arvopohjan mukaisesti. Tämä viittaisi siihen, että suomalainen kulttuuri on murroksessa, ja että tulevaisuudessa yhtenäisen arvomaailman ylläpitäminen on mahdollisesti haastavampaa. Arvojen pirstaloituminen aiheuttaa siis sen, että myös koulussa on yhä vaikeampaa pitää yllä kaikille sopivaa ja yleisesti hyväksyttyä työskentely-ympäristöä. Ristiriitaisuus korostuu siinä, että opettajien toteuttamalle arvokasvatukselle tuntuisi olevan yhä enemmän tilausta, mutta samanaikaisesti opettajien toteuttamalle arvokasvatukselle halutaan säätää tiukkoja rajoja. Jos opettaja ei ”saisi olla oikein mitään mieltä mistään”, kuten eräs haastatelluista tokaisi, on hänen yhä hankalampaa kontrolloida ja opettaa luokallista erilaiset arvomaailmat omaavia oppilaita menestyksekkäästi.

Mielenkiintoista tutkimustuloksissa oli opettajien kannanotot niihin seikkoihin, jotka heidän käsitystensä mukaan vaikuttavat arvokasvatuksen toteutukseen koulussa. Vaikka siis opettaja allekirjoittaisi teoriassa esitetyt arvokasvatuksen sisällöt ja tavoitteet, voi näiden yhdistäminen muuhun koulutyöhön olla haastavaa. Tätä näkökulmaa ei teoriassa ole mielestäni otettu riittävästi huomioon. Kouluarki onkin paljon muuta, kuin pelkkää oppilaan arvomaailman ja etiikan kehittämistä ja aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamista. Olisikin mielenkiintoista saada selville, miten koulun kaikki osa-alueet saataisiin menestyksekkäästi yhdistettyä sujuvan kouluarjen siitä kärsimättä.

Mielestäni tämän tutkimuksen tulosten perusteella jatkotutkimusta olisi tärkeää tehdä aktiiviseen kansalaisuuteen kasvamisesta. Tämä tutkimus voisi olla vaikka tapaustutkimus. Tällaisella tutkimuksella pystyttäisiin selvittämään sitä, miten aktiivista kansalaisuutta voitaisiin edistää suomalaisessa koulussa, miten aktiivista kansalaisuutta edistävää toimintaa tulisi lähestyä ja mitä sen tulisi sisältää. Näin saataisiin konkreettinen esimerkki erään arvokasvatuksen haaran käytännön toteutuksesta. Tapaustutkimus antaisi opettajille selkeän esimerkin, jolloin opettajien olisi mahdollisesti helpompi liittää tämänkaltaista arvokasvatusta omaan työhönsä. Tällainen tutkimus myös mahdollisesti muokkaisi opettajien ajatuksia arvokasvatuksen mahdollisuuksista.

Mielestäni on kuitenkin rohkaisevaa, että tutkimukseen haastatellut opettajat pitivät arvokasvatusta tärkeänä osana koulun arkea. Vastauksista pystyi myös päättelemään, että opettajat ovat kiinnittäneet arvokasvatukseen jollakin tasolla huomiota, vaikka he usein mainitsivatkin, etteivät olleet ajatelleet arvokasvatusta niin tarkkaan aiemmin. Jo se, että opettaja kokee toimivansa arvokasvattajana, lisää koulun arvokasvatuksen mahdollisuuksia toteutua hyväksyttävällä tavalla.

LÄHTEET

Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turku: Turun yliopisto.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen ja S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.

Ahonen, J. 2002. Eettinen opettaja – eettinen vaikuttaja. Teoksessa R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 65–73.

Airaksinen, T. 1993. Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström (toim.) Hyvän opetus – Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 9–31.

Anttonen, S. 1996. Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 67–87.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2006 (3), 77–101.

Brotherus, A.; Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Juva: WSOY.

Bull, N. 1969. *Moral Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Carr, D. 2008. Character Education as the Cultivation of Virtue. Teoksessa L. Nucci & D. Narvaez (toim.) *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, 99–116.

Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström (toim.) *Hyvän opetus – Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus, 70–94.

Helve, H. 1997. *Arvot, maailmankuvat, sukupuoli*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 1975. Arvot ja arvojen konsistenssi kasvatustavoitteiden määräytymisen lähtökohtana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 7–12.
- Hokkanen, E. 2002. Identiteetin uudet kasvot. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M-L Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Oulu: Oulun yliopisto, 61–71.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 37 (2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta.
- Jensen, B. & Schnack, K. 1997. The Action Competence Approach in Environmental Education. Environmental Education Research. Vol. 3 (2), 163–178.
- Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kansanen, P. 1996. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 13–19.
- Karjalainen, A. 1996. Piilo-opetussuunnitelman etiikka. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 141–151.

Koski, L. 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit : tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lapsley, D. 2008. Moral Self-Identity as the Aim of Education. Teoksessa L. Nucci & D. Narvaez (toim.) Handbook of Moral and Character Education. New York: Routledge, 30–52.

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

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

Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa R. Sarras (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 15–21.

Louhimaa, E. 2005. Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 217–244.

Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki : International Methelp, 81–147.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Poutiainen, O. 2007. Nuorten arvot ja tietoyhteiskunta-asenteet. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste-von Wright, M.; Niemi, P. & Nurmi, J-E. 1985. Arvojen empiirisen tutkimuksen problematiikkaa: eri menetelmien vertailua. Turku: Turun yliopisto.

Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turku: Turun yliopisto.

Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? : suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turku: Turun yliopisto.

Rokeach, M. 1973. The Nature of Human Values. New York: Free Press.

Räsänen, R. 1998. Opettajankoulutuksen eettiset haasteet. Teoksessa R. Sarras (toim.) Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 31–41.

Snarey, J. & Samuelson, P. 2008. Moral Education in the Cognitive Developmental Tradition. Teoksessa L. Nucci & D. Narvaez (toim.) Handbook of Moral and Character Education. New York: Routledge, 53–79.

Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan - Max Schelerin kasvatustilfilosofiaa. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Strike, K. A. 2008. School, Community and Moral Education. Teoksessa L. Nucci & D. Narvaez (toim.) Handbook of Moral and Character Education. New York: Routledge, 117–133.

Suhonen, P. 1988. Suomalaisten arvot ja politiikka. Helsinki: WSOY.

Tirri, K. 1996. Opettajan ammatillinen moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatustuksen etiikka. Helsinki: Oy Edita Ab, 119–130.

Toiskallio, J. 2009. Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. Teoksessa J. Toiskallio J. Mäkinen. Sotilaspedagogiikka: Sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, 48–73.

Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurien kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–286.

Turunen, K. 1993. Arvojen todellisuus. Jyväskylä: Atena.

Törmä, S. 2003a. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski; S. Törmä ja S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–107.

Törmä, S. 2003b. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski; S. Törmä ja S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130.

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

Värry, V-M. 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Tampere: Tampere University Press.

Wren, T. 2008. Philosophical Moorings. Teoksessa L. Nucci & D. Narvaez (toim.) Handbook of Moral and Character Education. New York: Routledge, 11–29.

Haastattelun kysymysrunko

1) Millaisia käsityksiä alakoulun opettajalla on arvokasvatuksesta?

- Mitä arvokasvatus sinun mielestäsi on?
- Mitä arvoja koulussa tapahtuva arvokasvatus sisältää?
- Minkälaista arvokasvatusta koulussa toteutetaan?
- Onko arvokasvatus koulussa tärkeää?
- Mikä on opettajan rooli arvokasvattajana?
- Tuleeko opettajan arvokasvattaa?
- Mihin opettajan toteuttama arvokasvatus pohjautuu?

2) Miten, milloin, missä? – Arvokasvatuksen toteutus koulussa

- Kuvaile tyypillinen tilanne, jossa arvokasvatusta toteutetaan koulussa.
- Millä tunteilla arvokasvatus on läsnä? Milloin arvokasvatus liittyy oppiaineeseen?
- Toteutuuko arvokasvatusta välitunneilla/kouluajan ulkopuolella?
- Mihin arvokasvatuksessa esiintyvät arvot liittyvät?
- Miten itse arvokasvatat?
- Oletko tyytyväinen antamaasi arvokasvatukseen? Haluaisitko kehittää antamaasi arvokasvatusta jotenkin?

3) Millaisia arvoja opettaja haluaa välittää ja miksi?

- Mitä arvoja itse pidät tärkeinä?
- Mitä arvoja haluat välittää oppilaillesi?
- Miksi juuri nämä arvot ovat tärkeitä?
- Miksi haluat välittää juuri näitä arvoja?

4) Mitä arvokasvatuksella halutaan saavuttaa?

- Mitkä ovat arvokasvatuksen tavoitteet?
- Missä tilanteissa arvokasvatuksen arvot ovat hyödyllisiä oppilaille?
- Miten opettaja vaikuttaa/Vaikuttaako opettaja oppilaan eettiseen kasvuun?