

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kasvatuksen arvolähtökohdat, tavoitteet ja käytäntö

Tutkimus Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajien
kasvatuskäsityksistä

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
HANNA VIITASALO
Huhtikuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HANNA VIITASALO: Kasvatuksen arvolähtökohdat, tavoitteet ja käytäntö - Tutkimus Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajien kasvatuskäsityksistä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 86 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2015

Tavoitteet ja menetelmät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Tampereen evankelis-luterilaisen seurakuntayhtymän lastenohjaajien käsityksiä kasvatuksesta. Kasvatuskäsityksiä tutkittiin kolmen kasvatuksen peruselementin kautta: kasvatuksen arvolähtökohdat, kasvatuksen tavoitteellisuus sekä kasvatuskäytäntö. Nämä elementit edustavat kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa julkilausuttuja kasvatuksen välttämättömiä osia. Ne ovat läsnä kasvatuksessa riippumatta niiden sisällöstä ja kasvatuskontekstista. Tutkimuskysymyksiä oli kolme: 1. Miten kasvatuksen arvolähtökohdat ilmenevät Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajien kasvatuskäsityksissä? 2. Miten kasvatuksen tavoitteelliset elementit ilmenevät Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajien kasvatuskäsityksissä? 3. Miten Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajat kuvaavat kasvatuskäsitystensä ilmenemistä käytännön tasolla? Tampereen seurakuntayhtymän varhaiskasvatus on merkittävä kasvatusvaikuttaja paikallisesti. Tällä tutkimuksella saatiin tietoa sen kasvattajien käsityksistä. Tätä kautta tutkielma liittyy Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kasvatustoimintaa käsittelevään tutkimukseen. Tämä tutkimus on kuitenkin kasvatustieteellinen ja kasvatusfilosofinen, ei ensisijaisesti teologinen. Tutkimus toteutettiin laadullisena fenomenografisena tutkimuksena. Aineisto koostui 36:sta lastenohjaajien kirjoittamasta vapaamuotoisesta kirjoitelmasta. Aineisto kerättiin tammikuussa 2015. Kirjoitelmia tutkittiin kokonaisuutena ja ne analysoitiin fenomenografisella aineistonanalyysillä, joka keskittyy käsityksiin ja niiden eroihin. Aineistossa ilmenneet käsitykset pelkistettiin ja niistä muodostettiin toisistaan eroavia alakategorioita. Alakategoriat jaoteltiin abstraktimpiin yläkategorioihin. Näitä kategorioista muodostettiin horisontaalinen tulosavaruus, jossa erilaiset käsitykset tulevat ilmi.

Keskeiset tutkimustulokset

Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajat nostivat aineistossa esille seuraavia yleisiä arvolähtökohtia: kristillisyyden tärkeys, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, perhe on tärkeä ja lapsuutta arvostetaan. Lisäksi tutkittavat ilmaisivat ihmiskäsitykseen liittyviä arvoja, joiden perusteella lapsi on luotu Jumalan kuva sekä arvokas ja hyväksyty yksilö. Lapsi on täysivaltainen toimija. Käsityksissä tuli ilmi myös seuraavia kasvatustyöhön liittyviä arvoja: lastenohjaajan tulee pitää huolta lapsesta, rajat ja rakkaus sekä vuorovaikutuksellisuus ovat tärkeitä. Aineistossa tuli ilmi tutkittavien käsityksiä kasvatustavoitteista. Lapsesta toivotaan kasvavan tasapainoinen ja hyvän itsetunnon omaava ihminen. Hänen toivotaan selviävän elämässään ja löytävän uskon Jumalaan. Lapsen toivotaan kasvavan omaksi itsekseen ja toisaalta sosiaalistuvan yhteiskuntaan. Lisäksi tutkittavat ilmaisivat seuraavia oppimistavoitteita: lapsi oppisi keskeisiä asioita, lapsi oppisi tuntemaan ja arvostamaan itseään ja muita, lapsi oppisi oikean ja väärän. Tutkittavat tavoittelevat myös, että lapsi kokisi olevansa hyväksyty sekä rakastettu ja että hänellä olisi toiminnassa hyvä olla. Lapselle toivotaan myös yleisesti hyvää lapsuutta ja ystävyyssuhteiden muodostumista seurakunnan varhaiskasvatuksen kautta. Tavoitteeksi asetetaan myös, että perheet tulisivat mukaan toimintaan. Omassa työssään tutkittavat tavoittelevat sitä, että lapselle annettaisiin kristillistä kasvatusta ja häntä huomioitaisiin yksilönä sekä hänen kasvuaan tuettaisiin. Tutkittavien mukaan varhaiskasvatuksessa lapsi harjoittaa monenlaisia taitoja, yhteisiä sääntöjä ja lastenohjaaja opettaa sekä auttaa häntä. Kasvatuskäytäntöön kuuluu myös hengellisiä elementtejä. Vanhempia ja perheitä tavataan säännöllisesti ja heitä tuetaan. Aineiston perusteella kasvatusta on lapsilähtöistä ja lapsen iän sekä kehitystason mukaista. Toimintaympäristön laatuun panostetaan ja kasvatusta on monipuolista sekä kokonaisvaltaista. Kasvatustyössä on moniammatillista yhteistyötä ja lastenohjaaja on työssään joustava. Varhaiskasvatuksessa lapsi huomioidaan yksilöllisesti ja hänestä välitetään.

Avainsanat: kasvatusta, arvot, kasvatustavoitteet, kristillinen kasvatusta, evankelis-luterilainen kirkko, kasvatustieteiden filosofia, fenomenografia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KRISTILLINEN KASVATUS	8
2.1	KRISTILLISEN KASVATUKSEN KÄSITTEEN LÄHTÖKOHDISTA	8
2.2	KATSAUS LUTERILAISEN OPIN YDINKOHTIIN	9
2.3	LUTERILAISEN KASVATUSAJATELUN PÄÄPIIRTEITÄ	11
3	KASVATUKSEN KOLME PERUSELEMENTTIÄ	13
3.1	KASVATUKSEN ARVOLÄHTÖKOHDAT	13
3.1.1	<i>Kasvatuksen arvoperustan määrittelyä</i>	14
3.1.2	<i>Kuka ihminen on?</i>	16
3.2	KASVATUKSEN TAVOITTEELLISUUS	19
3.2.1	<i>Tavoite ja päämäärä</i>	19
3.2.2	<i>Pakolla vapautteen: kohti sosialisatiota</i>	20
3.3	KASVATUSKÄYTÄNTÖ	22
3.3.1	<i>Kasvun ominaispiirteitä</i>	22
3.3.2	<i>Kasvatuskäytännön reunanehtoja</i>	23
3.3.3	<i>Kasvattajan suhde kasvatettavaan</i>	25
3.4	KOONTI KASVATUKSEN PERUSELEMENTEISTÄ: KASVATUKSEN PYRAMIDI	26
4	KIRKKO KASVATTAJANA	28
4.1	KIRKON KASVATUSTOIMINNAN JUURET	28
4.1.1	<i>Kasteopetuksen teologiaa</i>	29
4.1.2	<i>Reformaatio ja kansanopetus</i>	29
4.1.3	<i>Suomen pyhäkoulutoiminnan lähtökohdat</i>	31
4.2	K-OHJELMASTA 2010-LUVULLE	32
4.2.1	<i>Kirkon kasvatustoiminnan kokonaisuudistus</i>	32
4.2.2	<i>Kirkon varhaiskasvatus tänään</i>	34
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
6.1	TUTKIMUSSTRATEGIA JA METODOLOGINEN NÄKÖKULMA.....	38
6.1.1	<i>Laadullinen tutkimus</i>	38
6.1.2	<i>Fenomenografian taustaolettamukset</i>	40
6.1.3	<i>Fenomenografinen aineistoanalyysi</i>	42
6.2	TUTKIMUSAINEISTON ESITTELY	44
6.3	ANALYYSIN TOTEUTUS	45
7	LUOTETTAVUUDENTARKASTELU	50
7.1	TIETEEN TEKEMISEN ETIIKASTA	50
7.2	TUTKIMUSSTRATEGIAN SOPIVUUS	51
7.3	TUTKIMUKSEN TEON LUOTETTAVUUDEN POHDINTAA	54
8	TUTKIMUSTULOKSET	57
8.1	KASVATUKSEN ARVOLÄHTÖKOHDAT LASTENOHJAAJIEN KÄSITYKSISSÄ	57
8.1.1	<i>Kristillisuus, tasa-arvo, kasvatuskumppanuus ja lapsuus</i>	57
8.1.2	<i>Kuka lapsi on?</i>	59
8.1.3	<i>Lastenohjaajan työtä ohjaavat arvolähtökohdat</i>	60
8.1.4	<i>Koontia arvolähtökohdista</i>	61
8.2	KASVATUKSEN TAVOITTEELLISET ELEMENTIT LASTENOHJAAJIEN KÄSITYKSISSÄ	62
8.2.1	<i>Mitä lapsesta tulisi kasvatuksen seurauksena?</i>	62
8.2.2	<i>Mitä lapsi oppisi?</i>	64
8.2.3	<i>Millaisia kokemuksia lapsi ja perhe saivat?</i>	65
8.2.4	<i>Tavoitteet lastenohjaajan omalle työlle</i>	66
8.2.5	<i>Koontia tavoitteista</i>	68
8.3	KASVATUSKÄYTÄNNÖT LASTENOHJAAJIEN KÄSITYKSISSÄ	70
8.3.1	<i>Mitä varhaiskasvatustoiminnassa tapahtuu?</i>	70

8.3.2	<i>Millaista varhaiskasvatustoiminta on?</i>	72
8.3.3	<i>Koontia kasvatuskäytännöistä</i>	74
8.4	LASTENOHJAAJAN IÄN, KOULUTUKSEN TAI PEREHDYTYKSEN VAIKUTUS KASVATUSKÄSITYKSIIN	76
9	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	78
9.1	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ AINEISTON ANALYYSIN JÄLKEEN	78
9.2	POHDINTAA	80
10	LÄHTEET	83
11	LIITEET	87
	LIITE 1 ALUSTAVA VIESTI TAMPEREEN SEURAKUNTAYHTYMÄN LASTENOHJAAJILLE	
	LIITE 2 KIRJOITELMAN TEHTÄVÄNANTO TAMPEREEN SEURAKUNTAYHTYMÄN LASTENOHJAAJILLE	

1 JOHDANTO

Sanotaan, että kasvatusta on aina arvoihin sitoutunutta. Ei ole siis tilannetta tai kasvattajaa, joka voisi olla täysin neutraali ja sulkea pois arvojen vaikutuksen. Koska kasvatustoiminta on aina arvolutautunutta, on sen eettisyyden nimissä pohdittava sitä, mikä on arvokasta ja hyvää. Kasvattajalla tulee olla jonkinlainen käsitys tai mielipide hyvästä elämästä ja halu tavoitella sitä kasvatustoiminnassaan. (Ks. esim. Värri 2008, 401, 402.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna, jokainen kasvattaja on kasvatustilafilosofi. Pro gradu -tutkielmani kimmokkeena on oma pohdintani kasvattajana, oman kasvatustilafilosofiani kehittäminen. Näissä sisäisissä keskusteluissani usein palannut pohdimaan sitä, mitä kasvatusta todella on. Kasvatusta on kirjallisuudessa pyritty määrittelemään monin tavoin, eikä sille ole löydetty mitään kaiken kattavaa selitystä. Siljander (2002, 24) toteaaakin, että kasvatustilafilosofian määrittely on yksinkertaisempaa kuin sen tieteellinen ymmärtäminen. Toisaalta olisikin ehkä huolestuttavaa, jos kasvatusta voitaisiin redusoida yhteen määrittelyyn. Kuitenkin, kuten Muhonen ja Tirri huomauttavat (2008, 64) erilaisista kasvatustilafilosofian määrittelyistä nousee esille yhteneviä piirteitä ja samankaltaisia peruseräitä, jotka kontekstista riippumatta sisältyvät kasvatukseen.

Jotta kasvatusta voidaan ymmärtää, on keskityttävä siis niihin tekijöihin, jotka aina kuuluvat siihen. Näitä tekijöitä kutsutaan tässä tutkimukseksi kasvatustilafilosofian peruselementeiksi. Kuten sanottu, kasvatusta on arvolutautunutta. Tällöin yhden välttämättömän elementin muodostavat kasvatustilafilosofian arvolutautokohdat. Toisaalta kasvatustilafilosofian on tunnustettu olevan tavoitteellista (ks. esim. Siljander 2002, 22, 25—27). Sen intentionaalisuus on siis toinen peruselementti. Kolmanneksi kasvatusta toteutuu aina käytännön toimintana, johon arvolutautokohdat ja tavoitteet lopulta huipentuvat. Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää kasvatustilafilosofian ilmenemistä kasvattajien käsityksissä. Toisin sanoen tutkimuksen kohteena ovat kasvatustilafilosofiat. Tutkittavat kasvattajat ovat Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajia. Kasvatusta tarkastellaan sen kolmen peruselementin kautta. Näin ollen tutkimuskysymykset ovat seuraavat 1. Miten kasvatustilafilosofian arvolutautokohdat ilmenevät Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajien kasvatustilafilosofioissa? 2. Miten kasvatustilafilosofian tavoitteelliset elementit ilmenevät Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajien kasvatustilafilosofioissa? 3. Miten Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajat kuvaavat kasvatustilafilosofiansa ilmenemistä käytännön tasolla?

Kun tutkitaan arvostuksia ja muita merkitysrakenteita, voidaan empiirisesti tavoittaa vain niiden sanallisia tuotoksia (Puurula 1982, 18). Nämä merkitykset tulevat ilmi yksilön käsityksissä. Tästä syystä pro gradu –tutkielmani metodologinen ote on laadullinen fenomenografia. Fenomenografia on kiinnostunut juuri käsityksistä ja niiden eroista. (Huusko & Paloniemi 2006, 162—164.) Tämä tutkimuksen empiirisenä tarkoituksena on siis analysoida sekä kuvailla lastenohjaajien kasvatuskäsityksiä ja niiden eroja kasvatuksen peruselementtien osalta. Analyysi tehdään fenomenografisen aineiston analyysin mukaan. Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajat kuvailevat kasvatuskäsityksiään vapaamuotoisissa kirjoitelmissa. Tutkimusaineisto koostuu 36:sta kirjoitelmasta.

Tutkimuksen empiirinen konteksti valikoitui oman kiinnostukseni ja tutkimustarpeen perusteella. Teologian sivuaineopintojeni takia olen kiinnostunut kasvatuksesta seurakuntaympäristössä. Myös kristillinen kasvatusta arvokasvatuksen yhtenä osa-alueena herättää minussa tutkimuksellista mielenkiintoa. Seurakuntakasvatusta on itselleni tuttua erilaisten tehtävien kautta. Olen toiminut eri seurakunnissa vapaaehtoisena kasvatustieteiden ja esimerkiksi pyhäkoulutoiminnassa. Tässä mielessä seurakuntakasvatusta on minulle jokseenkin tuttu. En ole kuitenkaan toiminut Tampereen seurakuntayhtymän varhaiskasvatuksessa. Tietämykseni tutkittavien työnkuvasta rajoittuu siis aineiston antamaan informaatioon. Kirkon tekemää varhaiskasvatusta on tutkittu eritoten kasvatustieteissä hyvin vähän. Tämä tosiasia omalta osaltaan herätti kiinnostukseni tähän tutkimukseen. Evankelis-luterilainen kirkko ja sen perinne ovat läsnä arvoissa ja niistä käytävässä keskustelussa. Kirkko sekä sen seurakunnat ovat merkittäviä kulttuurimahteja ja kasvatusta vaikuttajia suomalaisessa yhteiskunnassa. (Hirsjärvi 1982, 55.) Näen tästä syystä kirkon tekemän kasvatusta kasvatustieteelliselle tutkimukselle tarvetta.

Tutkimussuunnitelmani otettiin mielenkiinnolla vastaan Tampereen seurakuntayhtymän varhaiskasvatustyössä ja ajatus tutkimustarpeesta oli yhteinen. Yhteistyö seurakuntayhtymän kanssa mahdollistaa sen, että tutkimustulokseni antavat arvokasta tietoa seurakuntien kasvattajille. Tutkimukseni tarjoaa lastenohjaajille myös mahdollisuuden kehittää omaa kasvatusta ajatteluaan ja näin kehittyä työssään. Huomion arvoista on, että seurakuntakontekstista huolimatta tämä tutkielma ei ole teologinen. Tutkimukseni kiinnittyy selvästi kasvatustieteelliseen ja kasvatustieteelliseen keskusteluun. Tästä syystä teologisia teemoja käristellään raportissa kasvatusta näkökulmasta ja pääsääntöisesti kasvatustieteellistä tutkimustietoa hyödyntäen.

Tämän raportin alussa luodaan katsaus kristilliseen kasvatukseen ja evankelis-luterilaisen kirkon opillisiin lähtökohtiin (luku 2). Näin saadaan ymmärrystä tämän tutkimuksen kontekstin asettamista perusteista. Raportin teoreettisen katsauksen keskiössä ovat kuitenkin kasvatusta peruselementit (luku 3). Kasvatusta arvolähtökohtia, tavoitteellisia elementtejä ja käytäntöä tarkastellaan

teoreettisesti kahdesta näkökulmasta. Jokaista elementtiä ja sen käsitteitä pyritään määrittelemään ja kuvailemaan kirjallisuuden perusteella. Tämä jälkeen elementtejä tarkastellaan lähemmin jonkin tai joidenkin käytännön esimerkkien kautta. Nämä käytännöllisemmät näkökulmat ovat valikoituneet kasvatustieteellisen kirjallisuuden ja tutkimusaineiston mukaan. Tässä raportissa kasvatuskäsitteellä viitataan aineiston kohdalla aina varhaiskasvatukseen. Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajat työskentelevät nimittäin varhaiskasvattajina. Tämä tarkoittaa tutkimusaineiston perusteella alle oppivelvollisuusikäisten lasten ja heidän perheidensä kanssa tehtävää työtä. Lisäksi joidenkin lastenohjaajien työnkuvaan kuuluu koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa. Tästä syystä tutkimuksen kohteena on kasvatuksen alalajina varhaiskasvatus. Kasvatuksen käsitteellisestä tarkastelusta siirrytään raportissa lähemmin empiirisen kontekstin tutkiskeluun. Kirkko kasvattajana –luvussa (luku 4) käsitellään kirkon kasvatustyön historiallisia juuria ja kehitystä kohti nykypäivää.

Tutkimustehtävän ja –kysymysten esittelyn (luku 5) jälkeen raportti keskittyy tutkimuksen tekemisen tapoihin. Metodologisia lähtökohtia tarkastellaan laadullisen tutkimuksen ja fenomenografian osalta (luku 6). Tämä lisäksi raportoinnin kohteena ovat tutkimusaineisto ja sen analyysikäytännöt. Tämän jälkeen luodaan katsaus tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaviin tekijöihin. Raportti etenee luvussa kahdeksan tutkimustulosten tarkasteluun. Niitä käsitellään tutkimuskysymysten osoittamassa järjestyksessä edeten arvolähtökohdista tavoitteiden kautta kasvatuskäytäntöihin. Tutkimustulosten syvempi tarkastelu sijoittuu raportissa johtopäätöksiin ja pohdintaan (luku 9).

Reijo Wilenius (1976, 8) toteaa, että muuttuvassa maailmassa tarvitaan kasvatustieteellisen käsitteellistä pohdintaa ja hallintaa. Tähän hän liittyy erityisesti arvokysymysten tarkasteluun. (Wilenius 1976, 8.) Pro gradu –tutkielman teko tarjoaa itselleni arvokkaan mahdollisuuden sukeltaa Wileniuksen peräänkuuluttamaan kasvatustieteelliseen pohdintakuuluun. Luokanopettajan koulutuksen filosofisen annin vähyydestä johtuen tämä tutkimusprosessi on minulle oppimiskokemus. Kirjallisuuden ja aineiston kanssa käytävä keskustelu avaa minulle mahdollisuuden pohtia ja kehittää omaa kasvattajuuttani sekä kasvatustieteellistäni

2 KRISTILLINEN KASVATUS

Tässä luvussa esitellään sitä kasvatuksellista kenttää, johon tämä tutkimus sijoittuu. Kristillinen kasvatus on käsitteenä haastava ja monitulkintainen. Niinpä seuraavassa osallistutaan sen herättämään teoreettiseen keskusteluun. Tämän lisäksi on syytä tarkastella evankelis-luterilaisen kirkon julkilausuttuja arvoja ja ymmärrystä kasvatuksesta yleisellä tasolla. Näin luodaan se kontekstuaalinen pohja, jonka päällä tämä pro gradu –tutkimus seisoo.

2.1 Kristillisen kasvatuksen käsitteen lähtökohdista

Tässä tutkimuksessa olennaisessa osassa on kristillisen kasvatuksen käsite. Sen ymmärtämiseksi on syytä tutkia sitä käsitteentä, joka sen ympärille muodostuu. Kristillinen kasvatus sijoittuu kasvatuksen käsitteen lainalaisuuksiin. Se perustuu arvolähtökohtiin, sille asetetaan tavoitteet ja se on käytännön toimintaa. Samalla tavalla, kun kasvatus-käsite, se ei kuitenkaan mahdu mihinkään yhteen määritelmään.

Jotta kristillistä kasvatusta voidaan kuitenkin ymmärtää, on sen suhdetta uskontokasvatukseen sekä uskonnolliseen kasvatukseen selvitettävä. Uskonnonpedagogista kirjallisuutta lukiessa huomaa hyvin pian, että eri käsitteitä käytetään epätasaisesti tai ainakin käsitteiden merkitykset vaihtelevat kirjoittajien tulkintojen välillä. Myös Tirri ja Muhonen (2008, 66, 67) selvittävät, että uskonnollisen kasvatuksen ja uskontokasvatuksen käsitteitä käytetään usein toistensa synonyymeina. Tästä esimerkkeinä mainittakoon, että Seppälä (1988, 19) kuvaa uskontokasvatusta uskonnolliseksi kasvatukseksi, jota annetaan muun muassa kirkon, kodin tai jonkin muun instituution toimesta. Kallioniemi (2005, 28) sen sijaan puhuu uskontokasvatuksesta ja uskonnollisesta kasvatuksesta varhaiskasvatuksen historiallisessa kontekstissa käyttäen niitä synonyymeinä.

Muhonen ja Tirri (2008, 66, 67) kuitenkin esittävät, että nämä kaksi käsitettä voidaan nähdä merkitykseltään erilaisina. Uskontokasvatus on heidän mukaansa kasvatustoimintaa, joka ei sitoudu minkään uskontokunnan tunnustukseen. Uskonnollisen kasvatuksen nähdään sen sijaan sitoutuvan johonkin uskonnolliseen perinteeseen. Vehmasvuori (1987, 10) korostaa, että uskontokasvatuksen käsitteeseen liittyy juuri kulttuuriperinteen välittämistehtävä. Hänen mukaansa uskontokasvatuksen tarkoitus onkin välittää uskontoon liittyvää kulttuuria sukupolvelta toiselle. Wennermark (2004, 140–141) käyttää uskontokasvatuksen käsitettä samankaltaisessa merkityksessä. Hän viittaa

uskontokasvatuksella yhteiskunnan päivähoiton tavoitealueeseen, jonka tarkoituksena on välittää kirkkovuoden tapahtumiin liittyvää tietoutta suomalaisesta kulttuuriperinteestä käsin.

Muhosen ja Tirrin (2008, 66–67) määritelmän nojalla kristillinen kasvatusta sijoittuisi uskonnollisen kasvatuksen sisälle, sillä se sitoutuu kristilliseen tunnustukseen. Vaikka kristillinen kasvatusta löytää paikkansa heidän mukaansa uskonnollisen kasvatuksen piiristä, toteavat he myös, että kristillisellä kasvatuksella on omat erityispiirteensä. Siksi sitä ei täysin voida sulauttaa uskontokasvatuksen tai uskonnollisen kasvatuksen käsitteisiin. Muhonen ja Tirri (2008, 67, 77) kuvaavat, että kristillisellä kasvatuksella tarkoitetaan lopulta kristinuskon perusteisiin sitoutuvaa toimintaa, joka on tietoista ja tavoitteellista. Se perustuu myös siihen, että kasvattajan, esimerkiksi kirkon tai yksittäisen lastenohjaajan, edustamat arvot ihmisestä ja maailmasta ovat kristinuskon mukaisia. Räsänen (2008, 287, 288) määrittelee, että kristillinen kasvatusta on kasvatusta, jolla on kristilliset sisällöt, tavoitteet ja perustana kristillinen ihmiskäsitys. Hän esittää myös, että sillä tarkoitetaan kasvamaan saattamista kristinuskon tukemana (vrt. Hollo 1952). Launonen (2008, 221) taas kontekstualisoi kristillisen kasvatuksen todeten, että erityisesti kirkon lapsi- ja nuorisotyö on kristillistä kasvatusta.

Tässä tutkimuksessa kristillisen kasvatuksen määritelmää tarkastellaan evankelis-luterilaisen kirkon ja seurakunnan lähtökohdista käsin. Se ymmärretään kasvatuksena, jonka ohjaavina tekijöinä ovat kristilliset arvot. Näillä kristillisillä arvoilla tarkoitetaan käsitystä Jumalasta, ihmisestä ja maailmasta ja niitä eritellään tarkemmin luvussa 2.2.

2.2 Katsaus luterilaisen opin ydinkohtiin

Perinteisesti luterilaisuudessa keskeiset arvot nousevat Raamatusta. Tässä esityksessä keskitytään kolmeen opilliseen osa-alueeseen: käsityksiin Jumalasta, maailmasta sekä ihmisestä. Pääpaino on kristillisen ihmiskäsityksen tarkastelussa.

Luterilaisen kirkon käsitys Jumalasta tiivistyy Jumalan kolminaisuuteen. Jumala on siis yksi, mutta hänellä on kolme persoonaa. Hän näyttäytyy ihmisille kolmella tavalla: Luojana, Lunastajana ja Pyhittäjänä. Jumala on Isä ja Luoja, joka on luonut kaiken hyväksi ja antanut hyviä lahjojaan ihmisille. Luoja on salattu ja käsittämätön. Jumala on myös Lunastaja eli inkarnoitunut Poika, Jeesus. Raamatun mukaan Jeesus syntyi maailmaan lunastaakseen ihmisen synnistä. Kristillisessä ja täten myös evankelis-luterilaisessa ajattelussa Jeesus on sekä tosi Jumala että tosi ihminen. Hän kuoli ristillä kantaakseen ihmiskunnan synnit. Jumala ilmenee myös Pyhässä Hengessä. Hän on lohduttaja, puolustaja ja pyhittäjä. Pyhä Henki luo ihmisessä uskon ja tekee työtä ihmisessä sanan ja sakramenttien kautta. (Heinimäki & Jolkkonen 2008, 60–62; Gassmann & Hendrix 1999, 94–96.)

Kristillisen käsityksen mukaan Jumala on luonut maailman tyhjästä. Raamatun mukaan kaikki Jumalan luoma on hyvää. Silti samalla, kun maailma on luomisen perusteella hyvä, on se syntiinlankeemuksen jäljiltä synnin tilassa ja pahuuden vallassa. Erityisesti luterilaisessa ajattelussa korostuu se, että maailma on koti, josta täytyy pitää yhdessä huolta. Jumala antaa ihmisille erilaisia kutsumuksia, tehtäviä ja töitä yhteisen hyvän saavuttamiseksi. Kirkon mukaan maailma on kuitenkin paikka, josta kerran lähdetään pois. Kristityt ovat niin sanotusti maailmassa, mutta eivät maailmasta. Jeesuksen seuraajien tulee siis sopeutua tämän hetkiseen olinpaikkaansa, maailmaan, mutta ei täysin upottautua sen menoon, sillä heidän todellinen kotinsa on Isän luona. (Heinimäki & Jolkkonen 2008, 118–121; Puolimatka 1995, 22.)

Kun tarkastellaan kristillistä ihmiskäsitystä, on ihmisen suhde Jumalaan keskiössä. Luterilaisen ajattelutavan mukaan ihminen on luotu, langennut ja lunastettu. Jumalan on luonut ihmisen omaksi kuvakseen. Juuri luomisen perusteella ihminen on yksilönä arvokas. Jumalan kuvaksi luominen tarkoittaa sitä, että ihminen on luotu elämään yhteydessä Luojaansa ja sitä kautta myös toiseen ihmiseen ja luomakuntaan eli maailmaan. Ihminen on luotu ikään kuin Jumalan kaltaiseksi, joten hän on olemuksellisesti jotain ihmeellistä ja ainutlaatuista. (Hirsjärvi 1982, 57–59; Heinimäki & Jolkkonen 2008, 53–55; Puolimatka 1995, 22.)

Toisaalta ihminen on myös Raamatun mukaan langennut syntiin. Syntiinlankeemuksessa ihminen kääntyy pois Jumalasta ja vieraantuu Hänestä. Synti tarkoittaa vääristynyttä jumalasuhdetta, jota ei voi ihmisen omin ponnistuksin korjata. Erityisesti luterilainen ajattelu korostaa juuri tätä täydellistä synnin rappiota ja sitä, että ihminen on täysin perisyntin alainen. Juuri synnin ajatellaan selittävän käsittämätöntä pahaa ja ihmisen synkkiä puolia. Kristillisessä ja luterilaisessa ihmiskäsityksessä ihminen syntisyydessään on samalla viivalla jokaisen muun kanssa. Jokainen ihminen saa arvonimen: Jumalan kuva. Samanaikaisesti jokaisen suhde Jumalaan on rikkoutunut ja jokainen tarvitsee pelastusta ja uutta alkua. (Heinimäki & Jolkkonen 2008, 53–55; Puolimatka 1995, 22; Hirsjärvi 1982, 59, 60.)

Koska ihminen on synnin alainen, tarvitsee hän pelastusta ja lunastusta. Jumalan pelastussuunnitelman mukaan uskotaan, että Jeesus tuli maailmaan kantamaan ihmisten synnit ja korjaamaan rikkoutuneen jumalasuhteen. Luotu ja langennut ihminen on siis myös lunastettu vapaaksi. Jumala on siis armoissaan pelastava ihmisen synnin vallasta. Ihmisen elämä maailmassa on kilvoittelua kohti sitä elämää, johon Jumalan on hänet luonut. Kristillisessä perinteessä kehoitetaan Kristuksen kaltaisuuteen eli uudistumiseen ja muuttumiseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihminen saisi tulla vapaaksi Jumalaa ja lähimmäisiään rakastavaksi. Olennaista on, ettei ihminen omilla hyvillä teoillaan voi saavuttaa mitään hyvää. Hänen vapautumisensa ja uudistumisensa on Jumalan työtä ja silkkaa armoa. (Puolimatka 1995, 22, 23; Heinimäki & Jolkkonen 2008, 12–15; Hirsjärvi 1982, 61, 62.)

2.3 Luterilaisen kasvatustajatteluun pääpiirteitä

Kristillinen ja sitä kautta myös evankelis-luterilainen kasvatustajattelu pohjautuu kristillisen ihmiskäsityksen tavoin kolmeen peruspilariin: luomiseen, syntiinlankeemukseen ja lunastukseen. Jumala on luonut maailman hyväksi ja ihmisen omaksi arvokkaaksi kuvakseen. Tästä syystä kasvatettava on äärimmäisen arvokas, eikä hänen arvoaan voi poistaa millään perusteella. Kasvatuksen kannalta tämä tarkoittaa ehdotonta tasa-arvoa ja jokaisen ihmisarvon kunnioitusta. (Puolimatka 1995, 22, 23; Hirsjärvi 1982, 63.) Ihminen on kuitenkin langennut syntiin ja ihmisen käsitys todellisuudesta sekä hyvästä on hämärtynyt. Lapsi ja aikuinen ovat kumpikin ihmisiä eli syntisiä. Kristillinen ajattelu ei siis tee eroa iän perusteella, vaan jokainen tarvitsee pelastusta. Lapsen syntyisyys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että hän ei koskaan saisi tehdä mitään väärin. Kristillisen ajattelun mukaan Jumala haluaa sen sijaan kutsua pienimpiäkin yhteyteensä, uskollisiksi lapsiksi Isänsä seuraan. Jeesuksen sovitustyö ja lunastus kuitenkin avaavat ihmiselle, kasvattajalle ja kasvatettavalle, mahdollisuuden kohdata oman syntyisyytensä kautta totuuden Jumalassa. Lunastuksen avulla olemassa olo saa selityksen ja ihmisellä on mahdollisuus kasvuun ja sivistykseen, viisauden löytymiseen. (Hirsjärvi 1982, 62—64; Puolimatka 1995, 22, 23.)

Eri kristilliset traditiot tulkitsevat kasvatusta hieman eri tavoin. Luterilaisen kasvatustajatteluun pohjalla on Martti Lutherin kahden regimentin eli hallintavallan oppi. Oppi selventää sitä, miten Jumala vaikuttaa tahtoaan kirkon ja maallisen yhteiskunnan kautta. Maailmassa olevat tehtävät ovat jakautuneet kahteen hallintavaltaan, maalliseen ja hengelliseen. Maalliseen hallintavaltaan katsotaan perinteisesti kuuluvan esimerkiksi vanhemmat, avioliitto ja valtio, jotka toiminnallaan välittävät Jumalan tahtoa. Kasvatus kuuluu myös maalliseen regimenttiin. Hengelliseen regimenttiin kuuluvat sen sijaan esimerkiksi kirkon palvelijat. Maallisen hallintavaltaan kuuluessa kasvatuksella on siis yleisinhimillinen tehtävä ja autonomisuus. Autonomisuus on kuitenkin suhteellista, koska maallinen regimentti on hengellisen tavoin Jumalan työtä maailmassa ja Hänen hallintansa alla. (Puolimatka 1995, 26—28; Peltonen 1979, 100, 101.)

Lutherin ajattelun ydin on Roomalaiskirjeen sanoma, jonka mukaan ihminen ei voi vanhurskauttaa itseään hyvillä teoillaan Jumalan edessä. Pelastus löytyy ainoastaan Jeesuksen sovitustyöstä ja siihen uskomisesta. Luther korostikin yksittäisen ihmisen vapautta uskoa omantuntonsa mukaan. Ihmisen ja Jumalan kahdenväliseen suhteeseen ei saa hänen mukaansa ulkopuoliset puuttua. Kasvatettava voi olla siis vapaasti yhteydessä Luojaansa, eikä kasvatus saa sekaantua tähän kasvatettavan ja Jumalan väliseen suhteeseen. (Hirsjärvi 1982, 56; Puolimatka 1995, 26—28, Peltonen 1979, 101—105.)

Luterilaisessa ajattelussa kasvatuksen tavoitteena ei ole kasvatettavan jumalallistuminen vaan Jumalan luomistyön mukaiseksi ihmiseksi tuleminen. Tavoitteena on siis vapautuminen omaksi

itseksensä. Kasvatus ei voi määrittää ihmistä vaan hänet määrittelee Jumala luomisessa. Luterilaisen kasvatustajattelon mukaan kasvatettava, lapsikin, on luomisen perusteella arvokas Jumalan kuva. Kasvu ei tähtää ensisijaisesti aikuisiksi tulemiseen, vaan kasvatettava on jo sellaisenaan ikään kuin täysi-ikäinen ja oma persoonansa. (Puolimatka 1995, 26–28, Peltonen 1979, 101—105; Hirsjärvi 1982, 63.)

3 KASVATUKSEN KOLME PERUSELEMENTTIÄ

Tämän tutkimuksen teoreettisen kehikon luo ajatus siitä, että kasvatukselle voi asettaa tiettyjä reunaehtoja. Kasvatustieteellisen kirjallisuuden perusteella on olemassa elementtejä, jotka toistuvat kasvatuksessa oli kasvattajana tai kasvatettavana kuka tahansa. Nämä kolme kasvatuksen peruselementtiä ovat arvolähtökohdat, tavoitteellisuus ja kasvatuskäytäntö. Seuraavissa luvuissa pyritään kuvailemaan näiden elementtien sisällä olevia olennaisia tekijöitä ja määritelmiä erillisinä kokonaisuuksina. Täten tässä teoreettisessa tarkastelussa joudutaan tekemään itse kasvatukselle himan ”väkivaltaa”. Kasvatus pilkotaan osiin ja osia tarkastellaan itsenäisesti. Todellisuudessa kasvatuksen eri osatekijät nivoutuvat kuitenkin yhteen ja limittyvät symbioottiseksi kokonaisuudeksi. Samalla törmätään siihen realiteettiin, että kasvatusta tai edes kasvatuksen peruselementtejä ei voi tässä tyhjentävästi esitellä. Kasvatus kun ei ole teoreettinen rakennelma. Kuitenkin tämän tutkimuksen tavoitteiden ja rajojen puitteissa pyritään luomaan ymmärrystä kasvatuksesta sen välttämättömien osien kautta.

3.1 Kasvatuksen arvolähtökohdat

Kasvatusta pidetään yleisesti intentionaalisenä toimintana, johon kuuluu päämääräsuuntautuneisuus ja suunnitelmallisuus. Tästä syystä sen voidaan olettaa olevan myös arvosidonnaista. Päämääräthän nousevat joistakin arvoista tai arvostuksista (ks. esim. Hirsjärvi 1975, 77). Tästä johtuu, että kasvatuksen luonteeseen kuuluu määrittely siitä, millainen ihminen on, mikä on arvokasta kasvussa ja millä perusteilla tämä arvokas muotoutuu (ks. esim. Värrin 2008, 401, 402). Atjonen (2010, 13) esittää, että kasvatuksessa onkin perimmäisessä merkityksessään kyse juuri siitä, että kasvatettavalle halutaan välittää jotakin sellaista, mikä on hyvää ja oikeaa. Kasvattajalla on siis oltava käsitys siitä, mikä on hyvää. Värrin (2002, 26–29) esittelee Platonin Menon-dialogissa esiin nousevan paradoksin. Sen mukaan kasvatus on eettisesti perusteltua ja ylipäänsä mahdollista, kun se pohjautuu käsitykseen hyvästä elämästä eli käsitykseen siitä, mikä ylipäänsä on hyvää. Paradoksaalisesti kasvattajalla ei kuitenkaan voi olla varmaa tietoa siitä, mitä hyvä lopulta on.

Vaikka lopullista määritelmää hyvälle ei voida selvittää, on sitä pohdittava kahdesta syystä. Ensinnäkin kasvatussuhteen osapuolet ovat toisilleen ainutkertaisia, eikä kasvattajan tulisi tätä kasvatettavan ainutkertaisuutta unohtaa. Kun hyvää kysytään kerta toisensa jälkeen, annetaan kasvatettavalle myös mahdollisuus itseksi tulemiseen. Toiseksi hyvän elämän perusteita on pohdittava siksi, että kasvatuksen päämääriin pyrkivät vaikuttamaan myös sellaiset tahot, kuten elinkeinoelämä, joilla ei ole kasvatuksellisia tarkoituksia. (Väri 2002, ix.) Pitkäsen (1996, 28) mukaan hyvää elämää on pohdittava senkin takia, että muuttuvassa maailmassa tarvittavaan kulttuuriseen kompetenssiin kuuluu näkemys siitä, millä on merkitystä ja millä ei.

Tässä luvussa luodaan teoreettinen katsaus niihin vaihtoehtoihin, joita kirjallisuus tarjoaa arvojen määrittelemisestä eli siitä mitä hyvä on. Kasvatukseen vaikuttavia arvoja tarkennetaan tarkastelemalla erilaisia ihmiskäsityksellisiä traditioita.

3.1.1 Kasvatuksen arvoperustan määrittelyä

Arvon käsitteen tyhjentävä määrittely lienee mahdotonta, mutta Puurula (1982, 16) esittää kuitenkin, että arvo liittyy aina asiaan, jota ihminen pitää elämässään tärkeänä. Se viittaa johonkin arvokkaaseen ja tavoittelemisen arvoiseen. Kasvatuksen on yleisesti tunnustettu olevan arvoihin sitoutunutta. Silti se, miten arvoja voi määrittellä, vaihtelee eri lähtökohdissa. Erilaiset arvokasvatuksen lähtökohdat ovat antaneet vastauksia hyvän kysymykseen. Karkeasti voidaan jaotella, että toisen näkemyksen mukaan on olemassa objektiivinen arvototuus ja tietoisuus siitä, mitä hyvä on ja toisen mukaan sitä ei ole, vaan arvototuus on muuttuva subjektiivisesti rakentuva kokonaisuus (ks. esim. Puolimatka 2011, 12–32; Kansanen 1996, 15). Ensimmäisen arvokasvatuksen lähtökohdan mukaan on siis olemassa pysyvä arvototuus, joka muodostuu ihmisestä riippumattomasti. Tähän arvo-objektivismiin kuuluu ajatus siitä, että arvoista on mahdollisuus saada tietoa intuitiivisesti tai yliluonnollisen ilmoituksen kautta. Toisen määritelmän, arvo-subjektiivisen ajattelun mukaan ei ole olemassa pysyvää arvototuutta eikä mitään jumaluutta. Arvot rakentuvat siis yksilöllisten asenteiden ja arvostuksien perusteella. Ne ovat suhteellisia, muuttuvia ja niistä voidaan tehdä ihmisten päätöksiin perustuvia sopimuksia. (Puolimatka 2011, 14–19; Kansanen 1996, 15.)

Kasvatuksen arvoperustaa voi määrittellä kuitenkin tarkemmin ja konkreettisemmin. Seuraavassa tarkastelussa luodaan katsaus kasvatuksen arvojen määrittelemisen loogisiin vaihtoehtoihin, joita ovat kuvaileva ja normatiivinen määritelmä (Puolimatkan 1995, 84–87; Wilenius 1976, 14–15). Tässä kasvatuksen määritelmiä tarkastellaan erityisesti Puolimatkan (1995) yleisesitystä hyödyntäen.

Kasvatuksen kuvaileva määritelmä haluaa kuvailla ulkoapäin ja neutraalisti sitä, millaista jonkin yhteisön tai kulttuurin kasvatus on. Se ei ota kantaa arvoihin tai hyvään elämään vaan kuvailee, miten muut ovat ottaneet kantaa niihin. Määritelmän yhteiskuntakeskeisestä näkökulmasta merkittävää ovat yhteiskunnan siirtämät arvot. Kasvatus on siis tämän näkökulman mukaan sosialisatiota. Tämän määritelmän puitteissa kasvatukseksi ei voisi kutsua toimintaa, joka edustaisi arvoja, joita yhteiskunta ei hyväksy. Puolimatkan (1995, 85) mukaan juuri tämä on myös yhteiskunnallisen näkökulman ongelma. Se rajaa kasvatukseksi vain sellaisen toiminnan, jonka arvopohja saavuttaa jonkin yhteiskunnan konsensuksen ilman, että arvot viittaisivat johonkin ”todellisuudessa arvokkaaseen”. Puolimatka ottaa esimerkiksi Hitlerin Saksan, jossa kasvatusta oli yhteisesti hyväksytyihin arvoihin, rasismiin ja epätasa-arvoon, sosiaalistaminen. Oman yhteiskuntamme näkökulmasta tätä on vaikeaa pitää arvokkaana kasvatuksena, mutta yhteiskuntakeskeisen kuvailevan määritelmän mukaan se on juuri sitä. (Puolimatka 1995, 85.)

Sen sijaan kuvailevan määritelmän yksilökeskeinen näkökulma perustuu ajatukseen siitä, että kasvatuksen perimmäiset arvot ovat ne, jotka kasvatettava itse valitsee. Kasvatusta on siis kasvatettavan mieltymysten mukaisten valmiuksien edistämistä hänen mieleisillään metodeilla. Puolimatka (1995, 85—89) toteaa, että yksilökeskeinen näkökulma törmää käytännön tasolla välttämättä ongelmiin esimerkiksi varhaiskasvatuksessa. Jos kasvatettava ei pidä esimerkiksi lukemaan oppimista tärkeänä ei se silloin kuulu kasvatettaviin asioihin. Hänen mukaansa tätä näkökulmaa on hyvin vaikea järjellisesti perustella päteväksi. (Puolimatka 1995, 84—89.)

Normatiivinen määritelmä sen sijaan perustuu objektiivisiin arvoihin, jotka eivät riipu yksilön, yhteisön tai yhteiskunnan kokemuksista tai mielipiteistä. Nämä arvot ovat siis arvokkaita sinänsä. Tämä määritelmä näyttäytykin tavallaan kuvailevan määritelmän vastakohtana. Koska normatiivinen kasvatuksen määritelmä pohjaa arvoihin, jotka voidaan oletettavasti järjellä todentaa, pyrkii se ilmaisemaan, millaista kasvatuksen pitäisi olla. (Puolimatka 1995, 84—87.) Tässä määritelmässä törmätään Puolimatkan (1995, 87) mukaan perustavanlaatuisen haasteeseen, kun yritetään hahmottaa arvojen ontologiaa. Miten arvot siis ovat olemassa? Ovatko ne olemassa sellaisenaan ja järjellä perusteltavissa vai ovatko ne historiassa syntyneitä ”tosiasioita”? Samankaltaisen kysymyksen Puolimatka esittää moraaliasioille: ”Ovatko oikeudenmukaisuus, totuus, ja hyvyys olemassa riippumatta siitä, miten hyvin ihmiset tiedostavat niitä?” (Puolimatka 1995, 88). Onko siis esimerkiksi hyvyys olemassa ilman ihmisten sille antamaa arvoa tai siihen liittyviä sosiaalisia sopimuksia? (Puolimatka 1995, 84—89.)

Kasvatuksen käsite liittyy siis vahvasti arvo- ja normikäsitteisiin. Eri suuntaukset luonnollisesti päätyvät erilaisiin arvorakennelmiin. Puolimatka (1995, 78—83) nostaa esimerkkeinä esille kolme erilaista kasvatuksellista traditiota. Hermeneuttisen kasvatustilafilosofian edustajien mukaan ei ole olemassa mitään historiasta riippumattomia arvoja, joita kasvatuksen tulisi välittää. Heidän

mukaansa kasvatusta ei voida supistaa tietyn muuttumattoman normiston toteuttamiseksi. Se ilmentää aina aikansa ja historiansa tuottamaa kulttuuria eli ajassa muuttuvia arvoja. (Siljander, 1988, 105—108; Puolimatka 1995, 78, 79.) Toisaalta taas kriittisen kasvatusajattelun kannattajat korostavat, että kasvatuksen perimmäinen tarkoitus on antaa kasvatettavalle valmiudet kyseenalaistaa ja muuttaa yhteiskuntaa ja sen rakenteita. Arvot eivät ole ennalta määrättyjä vaan ne rakentuvat kasvattajan, kasvatettavan ja yhteiskunnan vuorovaikutuksessa. Kasvatustoiminta on tämän teorian mukaan välttämättä yhteydessä vallitseviin yhteiskunnallispoliittisiin oloihin. Siispä yhteiskunta vaikuttaa kasvatuskäytäntöön ja vastavuoroisesti kasvatuksen kautta voidaan vaikuttaa siihen. (Siljander 1988, 149—152; 160—162; Puolimatka 1995, 81, 82.) Hermeneuttinen ja kriittinen lähestymistapa sitoutuvat oletettavasti siis kasvatuksen kuvaileviin tukintoihin.

Sen sijaan analyttisen filosofian edustajat tarkastelevat erityisesti kasvatuksen arvolähtökohtien rationaalista pätevyyttä. Esimerkiksi Petersin (1976, 25—30) mielestä kasvatukseen välttämättä liittyy ajatus siitä mikä on arvokasta ja sen välittämisestä kasvatettavalle. Hänen kasvatusajatteluunsa liittyy siis käsitys siitä mitä hyvä on. Tosin sanoen se mikä on arvokasta, on Petersin mukaan objektiivisesti löydettävissä. Arvokkaan tai hyvän perusteeksi ei riitä yhteisön yleinen hyväksyntä vaan se vaatii rationaalisen prosessin läpi käymisen. Tämä näkökulma sitoutuu kasvatuksen normatiiviseen kuvailuun. (Peters, 1976, 25; Puolimatka 1995, 82, 83; Siljander 2002, 138, 139.)

Siljander (2002, 75, 99, 100) pohtii samaa tematiikkaa normatiivisen ja empiirisen kasvatustieteen näkökulmasta. Jos oletetaan, että välittömästä havainnosta ei voida päätellä, mikä on kasvatuksen kannalta ehdottoman hyvää tai arvokasta lähestytään normatiivista kasvatustiedettä. Tässä tapauksessa normatiivisen suunnan edustajien mielestä on tarkasteltava ylempiä arvolähtökohtia, johon havaintotieto ei ulotu. Nämä arvot asettavat lopulliset kasvatuksen kriteerit. Empiristien mielestä edellisen kaltainen ajattelu ei liity tieteeseen. Heidän mielestään kasvatusta pohdittaessa olisi tukeuduttava ”tosiasioihin”. Empiristien mielestä tieto on siis löydettävissä aina havainnosta, eikä ihmisen järjestä tai muualta empirian ulkopuolelta. (Siljander 2002, 74, 99, 100.) Kansasen (1996, 15) mukaan normatiivinen lähestymistapa kasvatukseen liittyy usein arvotodellisuuden uskonnollisiin tulkintoihin, jotka perustuvat jumalalliseen ilmoitukseen.

3.1.2 Kuka ihminen on?

Kasvatuksen arvolähtökohtien määrittely ja hyvän merkitys jatkuvat ihmisestä käydyssä keskustelussa. Kuka kasvatettava on tai kuka hänen tulisi olla? Johannes Ojansuu (2014, 125) kiteyttää tämän oivallisesti esittämällä: ”Kysymystä 'mitä kasvatusta on' ei voida erottaa kysymyksestä 'mikä on se olio, jota tämä kasvatusta koskee? '." Koska kasvattajan työn kohteena on ihminen, ovat tähän liittyvät kysymykset olennainen osa kasvattajan arvokäsitystä. Kasvattajan ymmärrys

ihmisestä on aina yhteydessä ympäröivän yhteiskunnan ja yhteisön olettamuksiin ja uskomuksiin. (Hirsjärvi 1982, 5, 6.) Kokonaisvaltaista näkemystä siitä, mikä ihminen on, voidaan nimittää ihmiskäsitykseksi. Se on monitasoinen ajatusjärjestelmä, joka koostuu esimerkiksi ihmisen olemukseen ja mahdollisuuksiin sekä ihmisideaaliin liittyvistä tiedoista ja uskomuksista. Ihmiskäsityksessä on siis vahva eettinen painotus ja se nivoutuu kiinteästi yhteen maailmankuvaan ja maailmankatsomukseen. (Ojansuu 2014, 125; Hirsjärvi 1982, 1, 2, 6.) Tässä tarkastellaan kahta laajaa ihmiskäsitykseen kantaa ottanutta filosofista suuntaa: essentialismia ja eksistentiaalisia. Essentialismi korostaa ihmisen olemusta ja hänen tavoitettaan mennä kohti luonnon tai muun valinnan asettamaa ihmisyyttä. Eksistentiaalisuus taas olettaa, ettei ihmiselle ole määriteltävissä mitään lajinoimaista olemusta vaan hänen on löydettävä ja luotava itse itsensä. (Ks. esim. Hirsjärvi 1982.) Tässä yhteydessä ei esitellä näiden ihmiskäsitysten saamaa kritiikkiä tai oteta kantaa niihin.

Essentialismin juontaa juurensa antiikin filosofiaan, jossa korostettiin olemusta ja sen normatiivisuutta. Tämä näkemyksen mukaan jokaisella oliolla on oma luonnollinen paikkansa maailmankaikkeudessa. Tämän paikan määrittää olion olemus, essentia. Samalla tietyn olion, vaikkapa ihmisen olemus erottaa sen muista. Essentialistinen malli ihmisestä on suljettu, koska ihmisen olemus ja määritelmä on pysyvä ja ajaton. (Ojansuu 2014, 127, 128; Kannisto 1984, 220.) Essentialismia tarkastellessa herää kysymys siitä, mikä ihmisen olemus on ja miten se määritellään. Filosofian historiassa tähän kysymykseen on vastattu monella eri tavalla, riippuen ajattelusuunnan uskomuksista. Rationalistisen essentialismin mukaan ihmisen olemus kiteytyy tämän järkeen. Sen sijaan fysikaalisen tai materialistisen näkökulman mukaan ihmisyyttä määrittää aivojen tietoisuus. Kolmantena vastausvaihtoehtona mainittakoon spiritualistisen lähtökohdan, jonka mukaan ihmisen olemus määräytyy hengessä. Tyypillisenä esimerkkinä tästä on kristillinen ihmiskäsitys, jossa ihmisen olemuksellisenä määritelmänä pidetään Jumalan kuvaksi luotuisuutta. (Ojansuu 2014, 128—130.)¹

Koska essentialismin mukaan ihmisen olemus on normatiivisesti määriteltävissä ja tiedossa, kiinnittyvät moraalikäsitykset kiinteästi ihmisyyteen. Se mikä on hyvää ja huonoa, oikeaa ja väärää on järjellisesti saavutettavissa. Hyvä elämä ihmisenä tarkoittaa siis ihmisen olemuksen toteutumista. Kasvatuksen kannalta tämä merkitsee sitä, että hyvä kasvatusta tarkoittaa ihmiseksi kasvatusta. Onnistunut kasvatusta voidaan tunnistaa siitä, että kasvatettavaa ohjataan toteuttamaan ihmisen olemusta, ihmiselämän päämäärää. Tämä kasvatettavan päämäärä eli olemus ei välttämättä ole kuitenkaan mitään häneen ulkoapäin tulevaa. Individuaalisen minuuden näkökulmasta kasvatusta saattaa kasvatettavaa kohti olemusta, joka on jo potentiaalisenä aiheena hänessä. (Ojansuu 2014, 130—132.)

¹ Kristillinen käsitys ihmisestä liitetään karkeasti jaoteltuna usein essentialismiin. Kristillistä ihmiskäsitystä tarkastellaan luvussa 2 Kristillinen kasvatusta.

Vertailukohtana eksistentialismi on hajanainen filosofinen suuntaus, joka on erityisen kiinnostunut ihmisestä yksilönä. Suuntaus korostaa sitä, että ihmisen yksilöllinen kokemus on tärkeämpää, kuin mitattavat ja ulkoapäin tutkittavat asiat. Eksistentialismin mukaan ihmisen olemassaolo tulee ennen hänen olemustaan (essentia). Ei siis voida nimetä mitään lajiominaista ihmisen identiteettiä tai luontoa, joka määritteli hänet. Sen sijaan ihminen itse rakentaa ja määrittelee itsensä kokemustensa ja valintojensa kautta. Ihminen on vapaa luomaan itse itsensä. Juuri vapauden käsite ja valinnan vapaus ovat olennaisia tekijöitä eksistentialistisen ihmiskäsityksen ymmärtämisessä. Kytäkseen luomaan itse itsensä on ihmisen oltava täysin vapaa. Vapaudesta huolimatta tai kenties sen takia ihminen yksin kantaa vastuun itsestään ja tekemisistään. (Hirsjärvi 1982, 67—72; Puolimatka 1995, 35—37.) Ihminen on vapauudessaan heitetty maailmaan, jossa eläminen tuottaa ahdistusta. Eksistentialistisessa ajattelussa ihminen kohtaa tuskaa ollessaan jatkuvasti valintatilanteen edessä. Ihmisen päätehtävä on nimittäin löytää olemassaolonsa tarkoitus. Tämä etsintä johtaa välttämättä eksistentialistiseen kriisiin, joka on hyvin masentava. Koska vapaus tuottaa niin paljon ahdistusta, palaa ihminen usein ympäristönsä määrittelyjen alaisuuteen. (Hirsjärvi 1982, 74.)

Eksistentialistisia ajattelijoita yhdistää tämä näkemys ihmisestä ja hänen olemassaolostaan, mutta heidän maailmankatsomuksensa eroavat muuten toisistaan merkittävästi. Suuntauksen yhtenä isänä pidetään tanskalaista Søren Kirkegaardia, joka oli kristitty filosofi ja teologi. Sen sijaan ranskalainen filosofi Sartre kehitti eksistentialismia selkeästi ateistiseen suuntaan. (Hirsjärvi 1982, 68.) Näin siis eksistentialistinen ihmiskäsitys saa muotonsa sen mukaan, millainen suhde kulloisellakin ajattelijalla on maailmaa. Ateistiselle eksistentialistille Jumala on aidosti ei-olemassa oleva, ja oletamus Jumalasta luojana poistaisi ihmisen vapauden. Kirkegaard ja muut kristityt suuntauksen edustajat uskovat Jumalan todella luoneen ihmisen Silti tämä ei poista ihmisen olemassaoloon liittyvää tehtävää. Hänen on Jumalan olemassaolosta huolimatta tehtävä valintansa itse, jopa Jumalan ja uskon suhteen. Tässä näkyikin Kirkegaardin kritiikki tapakristillisyyttä kohtaan. Hän korosti tapakristillisyyden sijaan henkilökohtaista uskonvalintaa ja suhdetta Jumalaan. (Hirsjärvi 1982, 75, 77.)

Koska ihmisen osa on itse rakentaa itsensä, ei kasvattaja voi ennalta määritellä sitä ihmisyyttä, johon hän kasvatettavaa kasvattaa. Sen sijaan kasvattaja voi luoda kasvatettavan kanssa todellisen suhteen, jossa hän oman elämäkokemuksensa perusteella kunnioittaa niitä valintoja, joita kasvatettava tekee. Eksistentialismin mukaan kasvattaja ei myöskään voi ulkoapäin määrätä perimmäisiä arvovalintoja. Tällöin hän rajoittaisi kasvavan vapautta. Silti kasvattaja voi rakentaa puitteet, joiden sisällä kasvatettava pystyy tekemään arvovalintansa. (Siljander 1988, 98—100; Puolimatka 1995, 32—38.)

3.2 Kasvatuksen tavoitteellisuus

Kun kasvatusta pohjautuu johonkin arvoperustaan, halutaan eittämättä kasvatustoiminnalla tavoitella näitä arvoja, siis sitä mikä on hyvää. Kasvatus käsitetään siis intentionaaliseksi eli tavoitteelliseksi toiminnaksi. Intentionaalisuus voidaan ymmärtää myös päämääräsuuntautuneisuutena ja tarkoituksellisuutena. (Ks. esim. Siljander 2002, 24–29; Hirsjärvi & Huttunen 1989, 7, 8.) Siljanderin (2002, 22, 25–27) mukaan valistuksen jälkeläisenä moderni pedagogiikka korosti, että kasvatus on ihmisen perushyve, jolle on aina asetettava tavoite. Kasvatuksella haluttiin siis vaikuttaa yksilöön. Silti päämäärää ei täysin voitu määrittellä vaan se jäi osin avoimeksi. Tässä moderni kasvatustajattelu erosi esimerkiksi antiikin ajattelutavasta, jossa kasvatettavaa ohjattiin kohti telosta, luonnollista päämääräänsä. (Siljander 2002, 22, 25–27.)

Kirjallisuudessa on havaittavissa selvä yksimielisyys siitä, että kasvatus on perusolemukseltaan tavoitteellista. Tavoitteellisuus ei lainkaan ole ongelmaton tai helposti määriteltävä kasvatuksen elementti. Se nivoutuu kiinteästi kasvatuksen arvolähtökohtiin, joita voi olla vaikea määrittellä. Se liittyy myös pakon ja vapauden paradoksiin. Haasteellista on sekin, että eri ajattelijat kuvailevat intentionaalisuutta hyvin eri tavoilla. Silti synteetisomaisesti voidaan todeta, että kasvatukseksi kutsutusta ilmiöstä on löydettävä tavoitteellisuuden elementti.

Tässä tutkimuksessa kasvatuksen intentionaalista luonnetta kuvataan yleistermillä tavoitteet. Seuraavassa esityksessä pyritään määrittelemään kasvatuksen tavoitteellisuuteen liittyviä käsitteitä. Tämä lisäksi tarkastellaan pedagogista paradoksia erityisesti sosialisoinnin näkökulmasta.

3.2.1 Tavoite ja päämäärä

Kasvatuksen tavoitteellisuutta tarkasteltaessa huomataan, että tavoiteilmaisuuksissa on eri tasoja. Osa tavoitekäsitteistä viittaavat ideaaliin ja ihanteeseen. Esimerkiksi siihen, millainen on tavoiteltava kauaskantoinen ihmisideaali. Toisaalta tavoite ilmaisee konkreettisen suunnan käytännön toiminnalle. Konkreettinen tavoite voisi olla esimerkiksi lukemaan oppiminen. Hirsjärvi (1975, 77, 78) esittää, että kasvatuksen tavoitteellisuuden sisällä on kaksi pääkäsitettä: päämäärä ja tavoite. Päämäärä on edellä esitellyistä esimerkeistä ensimmäinen, arvosta johdettava kauaskantoinen ideaali. Sen sijaan tavoite on päämäärästä lähtevä konkreettinen ilmaus kasvatuksen suuntautumisessa. Vaikka päämäärä on abstraktimpi kuin tavoite, suuntautuu sekin Hirsjärven (1975, 77) mukaan toimintaan ja käytäntöön.

Myös Erik Ahlmanin (1993) ajattelussa kasvatuksen tavoitteellisuus saa suuren osan. Hän käyttää kirjoituksessaan päämäärän käsitettä. Hän esittää, että vasta päämäärän määrittelemisen jälkeen voidaan tehdä menetelmällisiä valintoja. Hirsjärven (1975) tavoin hän pitää kasvatuspäämäärää

yhtenä kasvatuksen peruselementtinä, joka johdetaan arvolähtökohdista ja normeista. Koska päämäärä haluaa toteuttaa jonkin normin, ilmentää se kasvattajan vakaumusta. Vaikka kasvattajan vakaumus olisi mikä, on kasvatuksesta Ahlmanin mukaan löydettävissä muutamia yleispäteviä kasvatuspäämääriä. Näitä ovat ahkeruus, huolellisuus ja tahdonlujuus. Hän perustelee yleispätevyyttä sillä, että nämä päämäärät ovat yhtä päteviä riippumatta kasvatuksen konkreettisesta tavoitteesta. Ne pätevät kasvatettaessa yhtä lailla rikollista, kun yhteiskuntakelpoista kansalaista. (Ahlman 1993, 29, 35, 116, 117.)

Ahlman (1993, 34, 35, 115) nostaa esille myös kasvatuksen päämääriin liittyviä ongelmia. Hän esittää, että päämäärä perustuu aina johonkin normistoon. Siltikään se ei ota vastuuta siitä, että kyseinen normi olisi käytännössä saavutettavissa. Päämäärä ei siis sisällä vielä sitä, miten se tulisi toteuttaa tai sitä, onko se ylipäänsä toteutettavissa. Tämän hän näkee ongelmallisena, koska kasvatus ja sen tavoite suuntaavat aina käytäntöön, jossa päämäärä halutaan tavoittaa. Ongelmallista Ahlmanin mukaan on myös se, että kasvatuspäämäärä asetetaan aina jollekin oletetulle homogeeniselle ryhmälle. Kuitenkin kasvatus olisi tehokkainta, kun päämäärä koskisi vain yksilöä. Hänen mukaansa yksilöllisten kasvatuspäämäärien asettaminen olisi kuitenkin lopulta epäkäytännöllistä, koska kasvatuksessa pohjimmiltaan pyritään jonkinlaiseen yhdenmukaisuuteen. (Ahlman 1993, 34, 35, 115.) Vaikka Ahlman näkee kasvatuksen intentionaalisuudessa haasteita, hän ei missään tapauksessa kiellä sen tarpeellisuutta. Kenties Hirsjärven (1975, 77) määritelmä päämäärän ja tavoitteen suhteesta vastaa osaltaan Ahlmanin ongelmaa. Päämäärä on siis ideaali, joka ei ota vahvasti kantaa käytännön toimiin. Sen sijaan tavoite ottaa vastuuta päämäärän toteutettavuudesta.

Tässä tutkimuksessa halutaan tiedostaa päämäärän ja tavoitteen käsitteellinen eroavaisuus. Silti kasvatuksen tavoitteellisia elementtejä käsitellään pääsääntöisesti kokonaisuutena.

3.2.2 Pakolla vapautteen: kohti sosialisatiota

”Ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla. - - Yksi suurimpia kasvatuksen ongelmia on, kuinka alistuminen lainomaiseen paktoon voidaan liittää kasvatettavan taipumukseen edistää vapauttaan. Sillä pakko on välttämätön! Kuinka edistää vapautta pakolla?” (Kant, 1923, 443, 453.)²

Immanuel Kantin (1923, 443) mukaan ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen kautta. Silti ihmiseksi tuleminen on lopulta kuitenkin emansipatorinen prosessi, jossa tavoitteena on vapaa aikuinen. Kasvatus on kuitenkin tavoitteena olevan vapauden rajoittamista eli eräänlaista pakkoa. Tämä kasvatuksen sisäinen epäloogisuus ja toisaalta se olemuksellinen ydin onkin yksi

² Suomenos P. Siljanderin toimittamasta teoksesta Kasvatus ja sivistys (2000).

kasvatuksen iskuisuuskyseistä: pakon ja vapauden ristiriita. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa tätä ristiriitaa nimitetään pedagogiseksi paradoksiksi. (Siljander 2000, 8, 9.) Kasvatuksen tavoitteellisuuden tähden kasvatettava ohjataan aina johonkin kasvattajan tietoisesti valitsemaan suuntaan. Silti kasvatuksella pyritään saattamaan kasvatettava kohti itsenäisyyttä ja vapautta, kuten pedagoginen paradoksi osoittaa. Tämän perusteella kasvatuksen keskeinen tavoite on tehdä itsensä tarpeettomaksi. Kasvatuksen jännite pakoon alistumisen ja vapautumisen välillä loppuu vasta silloin, kun kasvatus loppuu. Siis silloin, kun kasvatus muuttuu itsekasvatukseksi ja kasvatettavasta tulee itse kasvattaja. (Kant 1923, 453; Siljander 2002, 28, 29.)

Pedagoginen paradoksi nivoutuu eittämättä kiinteästi sosialisointin käsitteeseen. Sosiologisesti määriteltynä kasvatuksen tarkoituksena on sosiaalista kasvatettava oman elämysyhteisönsä jäseneksi. (Antikainen, Rinne, Koski 2010, 21.) Yksinkertaistaen voidaan todeta, että onnistunut kasvatus tämän lähtökohdan mukaan sitä, että kasvatettava omaksuu yhteisönsä arvot, tavat sekä käyttäytymismallit ja toimii niiden mukaan. On tyypillistä, että lapselle opetetaan niitä asioita, jotka ovat kasvuyhteisössä tai esimerkiksi yhteiskunnassa hyväksyttäviä ja paheksuttavia. Siis sitä, mikä on oikein ja väärin. Kasvatukseen liittyy aina moraalisuutta ja jopa moraalisia pakotteita. Moraali on kiinteässä yhteydessä kasvatuksen arvolähtökohtiin (ks 3.1). (Antikainen ym. 2010, 23, 24.) Sosialisointiossa kasvatettava alistuu kasvattajan auktoriteetin alle tullakseen vapaaksi yhteiskunnan jäseneksi, aivan pedagogisen paradoksin mukaisesti (ks. esim. Kant 1923, 453).

Miten tällaisen hyvän ja pahan tai erilaisten arvokäsitysten omaksuminen on ylipäätään mahdollista? Kasvatuksessa kuten kaikessa muussaakin inhimillisessä toiminnassa eletään valasuhteiden keskellä. Kasvattajan ja kasvatettavan välillä on vallan hierarkiaa. Kasvattajana kasvatusinstituutio, kuten koulu tai kirkko ovat ikään kuin sosiaalisen kontrollin, Kantin (1923) sanoin siis pakon, välineitä. Nehän perustuvat joihinkin hyväksi katsottuihin arvoihin ja ne pyrkivät parhaansa mukaan niitä välittämään. (Antikainen ym, 2010, 31, 32, ks. myös Siljander 2000, 9.)

Yhteisöllä, jonka jäseneksi kasvatettavaa sosialisointin kautta saatetaan, tarkoitetaan tietyn yhteiskunnan käytännöllistä ja henkistä kulttuuria sekä kollektiivisesta tietoisuudesta perinteistä ja toimintatavoista. Sosiaalistuminen on siis kulttuuriin ja yhteiseloon sopeutumista, mutta toisaalta myös kulttuurin kehittämistä ja muokkaamista. Kasvatuksen katsotaankin tässä lähtökohdassa onnistuneen, kun kasvatettavasta tulee sosiaalisesti toimeentuleva ja hyödyllinen yhteisön jäsen. (Antikainen ym. 2010, 35—37.) Sosialisointia tapahtuu osaltaan täysin tietoisesti. Kasvatettavalle opetetaan esimerkiksi, miten ”meillä” toimitaan suhteessa toisiin ihmisiin tai esimerkiksi luontoon. Toisaalta sosialisointi on tiedostamaton prosessi, jossa kasvatettava omaksuu arvoja ja toimintatapoja arjen tapahtumien seurauksena. (Antikainen ym. 2010, 37.)

Sosialisaatio on koko elämän mittainen prosessi, josta kukaan ei voi olla osaton. Varhaisinta sosialisaation vaihetta kutsutaan primäärivaiheeksi. Tämä tapahtuu varhaislapsuuden luonnollisessa kasvuympäristössä. Seuraavassa vaiheessa, sekundaarisosialisaatiossa kasvatettava kasvuympäristö laajenee. Prosessiin vaikuttavat toverit, varhaiskasvatus ja koulu tai muut institutionaaliset kasvattajat. Sosialisaation jatkuessa läpi elämän tapahtuu väistämättä roolien muutosta. Lapsesta kasvaa aikuinen ja hänen valtansa lisääntyy. Sosiaalistettavasta tulee siis sosiaalistamisen harjoittaja. (Antikainen ym. 2010, 37—39.) Elinikäisen prosessin ajatus nivoutuu siis pedagogiseen paradoksiin. Tietoisen sosialisaation alainen lapsi kulkee pakkokeinojen kautta kohti vapautta ja itsenäisyyttä. Lapsen tullessa kasvattajaksi pedagoginen paradoksi jatkaa kiertokulkuaan. Toki kun puhutaan sosialisaatiosta, on huomattava, että aikuinen ja kasvattaja ovat sen alaisia yhtä lailla kun lapsetkin. Näin on erityisesti tiedostamattoman sosialisaation suhteen. Kun siis sosialisaatio perustuu valtasuhteisiin ja on elinikäistä, on kenties kysyttävä, loppuuko kasvatus ja pedagoginen paradoksi yksilön osalta ikinä? Sosiologisesti ajateltuna ulkoinen pakko ei loppuisi koskaan, koska sosialisaatioprosessi ei lopu.

3.3 *Kasvatuskäytäntö*

Kasvatus on aina käytännön toimintaa, koska arvolähtökohdista muodostetut tavoitteelliset elementit suuntaavat aina viime kädessä siihen. Kasvatuskokonaisuus ikään kuin huipentuu ja saa merkityksensä kun se kohtaa käytännön elämän. Tässä luvussa tarkastellaan tätä kasvatuksen käytäntöä. Tarkoituksena ei ole tyhjentää kaikkea sitä, mitä kasvatustoiminta voi olla. Sen sijaan tarkastellaan niitä elementtejä, jotka välttämättä kuuluvat kasvatustoimintaan. Tässä katsauksessa keskitytään kasvu ja kasvatuksen ominaispiirteisiin ja lainalaisuuksiin. Tämä lisäksi tarkastellaan pedagogista suhdetta, joka liittyy oleellisesti kasvatuksen käytäntöön.

3.3.1 Kasvun ominaispiirteitä

J. A. Hollon kuuluisan moton mukaan kasvatus on kasvamaan saattamista (Hollo 1952, 24, 25). Kun puhutaan kasvatuksesta, puhutaan siis välttämättä myös kasvusta. Kasvu on se ilmiö, jonka ympärille kasvatus kietoutuu. Kasvun ominaispiirteet asettavat siis kasvatustoiminnalle suunnan ja rajat. Reijo Wilenius (1976, 14—17) esittää, että kasvu on mahdollista, koska kasvavassa on kasvun aiheet, jotka tulevat esiin kasvuvirikkeiden avulla (ks. 3.3.2). Hänen mukaansa yksilön kasvussa voi toteutua siis vain sellaista, mikä hänessä on mahdollisuutena. Wileniusta voidaan kenties pitää tässä mielessä hieman pessimistisenä kasvun ja kasvatuksen suhteen. Hän kuitenkin luonnehtii inhimillisen kasvun ominaispiirteitä oivallisesti teoksessaan *Kasvatuksen ehdot* (1976).

Ensinnäkin kasvatustoiminnassa on huomioitava, että kasvu on luonteeltaan hidasta. Usein puhutaankin kehitysvaiheista, joissa edellisessä vaiheessa kasvava kypsyy kohti seuraavaa vaihetta. Wileniuksen (1976, 15) mukaan kasvun hitaus juontaa juurensa ihmisen biologisen kehityksen verkkaisuuteen. Kasvun hitaus on haaste kasvatustoiminnalle, koska yhä enemmän korostetaan tehokkuutta ja tuloksellisuutta. (Wilenius 1976, 15, 16.) Hitauden lisäksi kasvuun liittyy vahvasti sen monitasoisuus. Kasvu nimittäin tapahtuu ihmisen eri osa-alueissa. Ihminen kasvaa Wileniuksen sanoin sielullis-henkisesti eli tiedollisesti, emotionaalisesti ja eettisesti. Yhtä lailla hän kasvaa myös fyysis-biologisesti. (Wilenius 1976, 16.) Kasvatustoiminta on jollakin tavalla yhteydessä näihin kaikkiin kasvun osa-alueisiin. Kasvatusta ei siis voi kutistaa vain jonkin yhden inhimillisen kasvun osan edistämiseen, vaan se välttämättä on vuorovaikutuksessa muidenkin kasvun osien kanssa. Onhan ihminen kokonaisvaltainen ja monitasoinen kokonaisuus.

Erityinen kasvun ominaispiirre on myös se, että kasvavalla on itsetietoisuus kasvustaan ja kasvatustapahtumasta (Wilenius 1976, 16). Kasvatus ei ole siis mitä tahansa koulutusta (vrt. esim. koiran koulutus). Tällaisessa koulutuksessa kasvavaa muokataan kasvattajan haluamaan suuntaan palkinnoilla ja rangaistuksilla ilman, että hän itse ymmärtää tulleeensa johdetuksi tiettyyn suuntaan. Sen sijaan Wilenius (1976, 16, 17) esittää, että kasvavalla on yhä kasvava itsetietoisuus, jonka perusteella hän ymmärtää kasvatustapahtumaa ja sen ehtoja. Tämän lisäksi kasvu on aina riippuvainen ympäristöstä. Se toteutuu siis ympäristön tarjoamien virikkeiden ehdoilla. (Ks. 3.3.2.)

3.3.2 Kasvatuskäytännön reunaehdoja

Kasvatuksen lopullista käytännön toteutumista on teoreettisesti hankala eritellä. Jokainen kasvattaja ja kasvatettava rakentavat kasvatuskäytännön henkilökohtaisesti. Käytäntö toteutuu tilanteesta riippuen ja kasvun ominaispiirteiden asettamien suuntaviivojen varassa. Kirjallisuudessa on kuitenkin määritelty joitakin reunaehdoja kasvatuskäytännölle. Ne ovat niitä tekijöitä, jotka väistämättä vaikuttavat siihen, mitä kasvatus voi olla käytännön tasolla. Tässä luodaan katsaus Reijo Wileniuksen (1976) kasvuvirikkeisiin ja kasvatustietoon sekä Erik Ahlmanin (1993) kasvatedellytyksiin ja kasvatusten menetelmiin. Nämä käytännön käsitteellistykset luovat omalta osaltaan kasvatuskäytännön reunaehdoja.

Reijo Wilenius (1976, 17—20) puhuu kasvatuksen käytännön tasolla kasvuvirikkeistä. Kasvuvirikkeillä hän tarkoittaa erilaisia ympäristötekijöitä, jotka voivat olla tietoisesti asetettuja ja havaittuja tai täysin tahattomia. Kasvuvirikkeet luovat sen tilan, jossa sielullis-henkinen- ja fyysis-biologinen kasvu ovat mahdollisia. Samalla tavalla kun kasvu on monitasoista, ovat kasvuvirikkeetkin monitasoisia. Fyysisten perustarpeiden täyttävät elementit, kuten ravinto ja terveydenhoito ovat fyysis-biologisia virikkeitä. Sen sijaan kasvatettavan psyykkiseen kehitykseen

vaikuttavat sielullis-henkiset kasvuvirikkeet, jotka usein välitetään puhutun ja kirjoitetun kielen kautta. (Wilenius 1976, 17—20.) Kasvuvirikkeissä kieli on muutenkin merkittävä tekijä. Wilenius (1976, 19) puhuu lähiympäristön vaikutuksesta kasvatettavaan. Tähän ympäristöön kuuluu juuri kielellisyys, joka vaikuttaa kasvavan kielellis-kognitiivisten rakenteiden kehitykseen. Toisaalta kasvu tapahtuu myös suhteessa eettis-emotionaaliseen lähiympäristöön. Eettis-emotionaaliset kasvuvirikkeet välittyvät erityisesti sen kautta kuka kasvattaja on ihmisenä, eikä niinkään puhtaasti hänen tekojensa kautta. Kasvuvirikkeeksi voidaan Wileniuksen (1976, 20) mukaan luokitella myös kasvavan toiminnallis-motorisia rakenteita herättävät tekijät. (Wilenius 1976, 19—20.)

Erik Ahlman (1993, 110, 111) käsittelee samaa teemaa kasvatusedellytysten kautta. Kasvatusedellytyksillä hän tarkoittaa kasvatuksen mahdollistavia tekijöitä, kuten kulttuurisia ja sosiaalisia edellytyksiä. Esimerkiksi eri kansojen kasvatustilanteet kaikessa erilaisuudessaan tarjoavat perustavanlaatuisesti eri kulttuuriset kasvatusedellytykset. Myös yksilölliset, henkiset ja ruumiilliset ominaisuudet ovat Ahlmanin (1993, 110, 11) mukaan osa kasvatusedellytyksiä. Hän jakaa edellytykset primäärisiin ja sekundäärisiin. Edellinen viittaa siihen kuka kasvatettava on ominaisuuksiltaan ja luonteeltaan. Sekundäärinen edellytys on sitä, mitä kasvatettava jo osaa, jotta kasvatustilanteesta olisi uudessa tilanteessa mahdollista. (Ahlman 1993, 110, 111, 116.)

Inhimilliseen toimintaan, kuten kasvatustoimintaan kuuluu myös Wileniuksen (1976, 22) mukaan käsitys niistä olosuhteista missä kasvatetaan. Hän kutsuu tätä kasvatustiedoksi tilannetietona. Tilannetieto on tietoa juuri käsillä olevasta tapahtumasta niin pedagogisesti, sosiaalisesti kuin kulttuurisestikin. Kasvatustietoon kuuluu tiedostaa esimerkiksi kasvatettavan kognitiivinen taso sekä sosiaalinen tausta. Toisaalta tilannetietoon kuuluu kyky ymmärtää kasvatustilanteiden havaintojen suhde teoretiseen tietoon ja käsitteisiin ja soveltaa niitä keskenään. (Wilenius 1976, 21—23, 32, 33.) Kasvatustietoon kasvatustilanteiden tasolla liittyy myös tieto käytettävistä menetelmistä. Menetelmätieto on siis ymmärrys siitä millä tavalla kasvatetaan. Se ei kuitenkaan tarkoita pelkkää didaktiikkaa vaan laajempaa ymmärrystä kulttuurisista kasvatustilanteista ja niiden tarkoituksesta kasvuvirikkeinä. (Wilenius 1976, 21, 22, 34—38.)

Ahlman (1993, 112—114) tarkastelee kasvatustilanteita metodien ja tekniikoiden avulla. Hän esittää, että kasvatustilanteet valitaan niiden tehokkuuden perusteella. Paras menetelmä on siis se, joka tuottaa nopeimmin tuloksia. Hän kuitenkin huomauttaa, että kasvatustilanteiden on arvioitava kasvatustilanteiden mahdollisia haittavaikutuksia, kuten mielipahaa ja pettymystä. Samalla menetelmävalintoihin vaikuttavat vallitsevat eettiset normit ja arvostukset. (Ahlman 1993, 112—114.)

Vaikka kasvatustilanteiden voidaan eritellä erilaisiin osiin, on se aina luovaa toimintaa. Reijo Wilenius (1976, 24—26) muistuttaa, että menetelmää tai käytäntöä ei voi lyödä lukkoon ennalta tai

ulkoapäin. Se saa merkityksensä nimittäin vasta kasvatettavan kokemuksessa ja kasvussa. (Wilenius 1976, 24—26.)

3.3.3 Kasvattajan suhde kasvatettavaan

On selvää, että kasvatus tapahtuu ihmisten välisten suhteiden kautta ja vaikutuksesta. Kasvatus on siis ennen kaikkea interaktiivista. Kasvatus tapahtuu vähintään kahden toimijan pedagogisessa ja vuorovaikutteisessa suhteessa. Tämän vuorovaikutussuhteen muodostavat kasvattaja ja kasvatettava. (Siljander 2002, 76, 77; Hirsjärvi & Huttunen 1989, 7, 8). Tässä pedagogista suhdetta tai toisin sanoen kasvatussuhdetta tarkastellaan erityisesti Pauli Siljanderin (2002) jäsennyksen pohjalta.

Pedagogisen suhteen tarkoituksena on yksilön sivistysprosessi sekä tradition jatkuminen ja kulttuurin uudistuminen. Kasvatettava on vuorovaikutuksessa kulttuurin ja yhteiskunnan kanssa. Hän tarvitsee kuitenkin alaikäisyytensä takia vuorovaikutukseen kolmatta osapuolta, kulttuurista tulkkia eli kasvattajaa. Näin muodostuu pedagoginen suhde, jonka kolme osapuolta ovat kasvatettava, kasvattaja ja kulttuuri. (Siljander 2002, 77—80.)

Kun pedagogisen suhteen tarkoituksena on sivistyminen, on suhteen perustana oltava yksilön oikeus sivistykseen ja usko hänen kykyynsä sivistyä. Kasvatettava on siis täysivaltainen sivistykseen kykenevä yksilö. Tämä näkökulma nostaa esille pedagogiseen suhteeseen liittyvän paradoksin. Toisaalta kasvatettava on alaikäinen ja tarvitsee kasvattajaa ohjaajakseen, mutta samalla hän on tasavertainen ja vapaa yksilö. Siljanderin (2002, 79) mukaan juuri tämä jännite on ominaista kasvatussuhteessa. (Siljander 2002, 78, 79.)

Pedagogisessa suhteessa kasvattajalla on merkittävä rooli. Henkitieteellisessä perinteessä hän on paljon vartijana valitessaan ne kulttuurisisällöt, joita hän tulkitsee kasvatettavalle. Toisaalta moderni konstruktivismi korostaa kasvatettavan omaa roolia kulttuurisen tiedon rakentamisessa. Joka tapauksessa kasvattajalle jää pedagogisessa suhteessa paljon valtaa. (Siljander 2002, 83—87.) Tämä herättää kysymyksen mahdollisista vallan väärinkäytöksistä. Periaatteessahan kasvatussuhteessa kasvattaja voisi käyttää asemaansa omien tarkoitusperiensä eteenpäin viemiseen. Siljander (2002, 79) nostaa esille myös kulttuuriin liittyvän haasteen. Suhteen kolmantena osapuolena ollessa kulttuuri, on huomioitava, että yhteiskunnan asettamat pakot ja odotukset eivät silloin ole kaukana kasvatuksesta. Esimerkiksi talouskasvun vaatimusten keskellä kasvatus helposti valjastetaan sen tuottamiseen. (Siljander 2002, 79.)

Jos kuitenkin palataan ajatukseen kasvatettavasta tasavertaisena sivistyssubjektina, on kasvattajan omien tarkoitusperien edistäminen mahdoton ajatus kasvatuksessa. Tämä tematiikka tulee ilmi Martin Buberin dialogisuuden filosofiassa. Hän kiteyttää sen kahteen suhteeseen: Minä—Sinä –ja Minä—Se –suhteisiin. Ihmisen oleminen maailmassa sisältyy näihin molempiin suhteisiin, jotka ovat keskenään kuitenkin täysin erilaiset. Dialogisuus toteutuu Minä—Sinä-suhteena, jossa osapuolet ovat tasa-arvoisia, eikä Toista ei käytetä Minän keppihevosenä. Sen sijaan Minä—Se-suhde asettaisi Toisen objektiksi eikä se sisältäisi tasavertaisuutta ja vastavuoroisuutta. Se voi näkyä etäisenä ja analyttisenä suhteutumisenä toiseen sekä omien etujen ajamisena toisen tarpeiden kustannuksella. (Siljander 2002, 80—83; Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 18, 19.)

Aidossa dialogisessa suhteessa kummallakaan osapuolella ei siis voi olla intentiota suhteessa toiseen. Tämä asettaa kasvatussuhteeseen haasteen, koska kasvatukseen kuuluu aina tavoitteellisuus ja kasvattajan tietoisuus kasvatuksen suunnasta. Kasvatuksellinen suhde onkin dialogisuuden erityistapaus, koska sillä on tarkoitus ja päämäärä. Kasvatettava ei voi kokea täyttää ymmärrystä kasvattajasta (Umfassung), mutta kasvattaja voi sen kokea kasvatettavasta. (Värri 2002, 69, 74, 83—86.) Silti dialoginen ote kasvatukseen ja opetukseen on mahdollista. Kun ei-dialoginen opetus on kiinnostunut vain kasvatussisällöstä ja sen istuttamisesta lapseen, kiinnittää dialogisuus huomiota erityisesti myös kasvatuksen ja kasvun tapaan. Siis siihen, miten ja kuinka kasvatetaan ja kasvetaan. Olennaista dialogisessa kasvatuksessa on se, että kasvatettava ymmärretään subjektina, jolla on omat kokemuksensa ja mielipiteensä. Kasvattajan tai opettajan tulee rohkaista oppijaa tuomaan näitä omia ajatuksiaan avoimesti esille aikuisen ajatusten rinnalle. Kasvattaja ei siis vain kaada tietoa oppilaan päälle, vaan ymmärrystä rakennetaan yhteisessä keskustelussa, jossa molemmat osapuolet oppivat uutta. Kasvattajan tai opettajan on siis dialogisuuden nimissä arvioitava kriittisesti omaa asemaansa. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013, 23—25.)

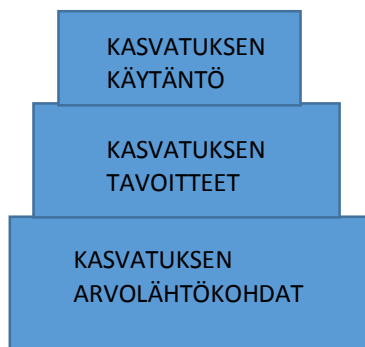
3.4 Koonti kasvatuksen peruselementeistä: Kasvatuksen pyramidi

Kasvatukselle ei voi koskaan antaa yksiselitteistä ja kaiken kattavaa selitystä tai määritelmää. Jotta kuitenkin kasvatusta voidaan ymmärtää, on tartuttava niihin ehtoihin, jotka tulee täyttyä, mikäli ilmiötä halutaan kutsua kasvatukseksi. Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat juuri nämä ehdot, (arvolähtökohta, tavoite, käytäntö), jotka ovat kaikki riippuvuussuhteessa toisiinsa ja joista löytyy sisäistä hierarkiaa.

Kasvatuksen oletetaan siis aina perustuvan johonkin arvolähtökohtaan tai joihinkin arvolähtökohtiin. Toisaalta kasvatusta on yleisesti tunnustettu olevan aina intentionaalista toimintaa, eli sille asetetaan tavoitteet. Tavoitteet määräytyvät arvojen, normien ja uskomusten luomasta arvopohjasta. Kasvatusta on myös käytännön toimintaa, jota taas ohjaavat asetetut tavoitteet. Kasvatuksesta muodostuu

eräänlainen pyramidi (Kuvio 1), jonka pohjakerros luo arvolähtökohdan, keskikerros asettaa tavoitteen ja yläkerros toteuttaa kaiken käytännössä. Pyramidin tavoin kasvatuksen perustana ovat kasvattajan arvot. Vasta niiden tiedostamisen jälkeen hän voi asettaa toiminnalle päämääriä ja tavoitteita. Kasvatus huipentuu, kun tavoite saa merkityksensä käytännön toiminnassa. Ei voida toki olettaa, että kasvattajan ajatuksissa asia etenisi näin suoraviivaisesti. Osa arvolähtökohdista tai niiden suhteista tavoitteisiin voi olla tiedostamatonta.

Kyseinen pyramidi on tätä tutkimusta varten rakennettu selventävä kuvaustapa tutkimuksen ytimestä. Se jäsentää kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa julkilausuttuja kasvatuksen peruselementtejä: arvopohja, tavoitteet ja käytännön taso. Voidaan olettaa, että maailmassa on olemassa samankaltaisia mallinoksia, kuin Kuvion 1 osoittama pyramidi. Malli ei siis pyri luomaan sinänsä mitään täysin uutta teoriaa, vaan se palvelee ainoastaan tätä tutkimusta. Pyramidi onkin teoreettinen ja ehkä hieman kliininen malli, joka pyrkii selkeyttämään kasvatuksen realiteetteja. Malli on ikään kuin luuranko, jonka ympärille kasvatus todellisuudessa rakentuu.



Kuvio 1 Kasvatuksen pyramidi

4 KIRKKO KASVATTAJANA

Tämän tutkimuksen empiirinen osuus sijoittuu Tampereen evankelis-luterilaisen seurakuntayhtymän varhaiskasvatukseen. Tässä luvussa tarkastellaan kirkkoa kasvatustoiminnan harjoittajana. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kasvatustavoitelmassa 2015 (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kasvatuksen linjaus, 2015) selvitetään, että kirkolla on neljä perustehtävää. Ne ovat kasvatus, julistus, lähetys ja palvelu. Kasvatus on siis elimellinen osa kirkon perusolemusta. Kasvatus ei ole pelkkä työmuoto vaan se läpäisee kaiken mitä kirkko tekee. Nykyään kaikissa kirkossa tapahtuvissa uudistuksissa, kuten virsikirjauudistuksessa, on kasvatuksellinen näkökulma mukana (Seurakuntakasvatus, 2015).

Kirkon nykyiset kasvatuksen muodot juontavat juurensa erilaisista historiallisista vaikutteista. Jotta Suomen evankelis-luterilaisen kirkon lapsityöstä syntyy ymmärrystä, käsitellään tässä luvussa kirkon kasvatustoiminnan ja tarkemmin varhaiskasvatuksen historiaa. Historiallisten vaikutteiden käsittelyn jälkeen edetään tarkastelemaan kirkon varhaiskasvatuksen viime vuosikymmeniä sekä nykyistä mallia.

4.1 *Kirkon kasvatustoiminnan juuret*

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kasvatustyön osana on varhaiskasvatus, jolla on historiassa pitkät perinteet. Kun tarkastellaan kirkon tekemää varhaiskasvatusta, on ymmärrettävä ne historialliset lähtökohdat, joista se kumpuaa. Seuraavissa luvuissa luodaan katsaus kirkon kasvatuksen varhaiskasvatuksen kannalta merkittäviin historiallisiin ajanjakosiin ja ilmiöihin. Esityksessä ei pyritä luomaan historiallisesti aukotonta tarinaa, vaan kiinnitetään huomiota muutamiin erityiskohtiin: kasteopetukseen, reformaatioon ja kansanopetukseen sekä pyhäkoulutoimintaan.

4.1.1 Kasteopetuksen teologiaa

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon varhaiskasvatusta pidetään kasteopetuksena (ks. esim. Kirkkohallitus 2013, 12, 13)³. Kasteopetuksen juuret juontavat aina varhaisen kirkon teologiaan ja käytäntöihin. Ensimmäisten vuosisatojen kristityillä kasteopetus sai kuitenkin erilaisen muodon, kuin nykypäivän luterilaisessa kirkossa. Kasteelle haluavalle oli varhaisessa kirkossa tarpeen opettaa sakramenteista ja kristillisestä elämästä kasteen jälkeen. Tämä tarve synnytti kaste- eli katekumeeniopetuksen. Kasteopetus siis edelsi kastetta ja oletuksena oli, että kastettava oli aikuinen. (af Hällström & Laato 2005, 242, 243.) Käytännön kasteopetuksen sisältö ja kesto vaihtelivat, mutta tiedetään, että 200-luvulla jotkut kasteopetusjaksot ovat kestäneet jopa kolme vuotta. 300-luvulta on säilynyt lähteitä, joiden mukaan katekumeeniopetukseen kuului tärkeimpien raamatunkappaleiden opettelu sekä Isä meidän –rukous. Kasteelle tulevan tuli tunnustaan myös oppimansa kastetunnustus julkisesti. (af Hällström & Laato 2005, 243, 244.)

Kummin tehtävä liittyy merkittävällä tavalla varhaisen kirkon kasteopetukseen. Alun perin kummi, jota kutsuttiin nimellä sponsor eli takaaja vastasi osaltaan katekumeeniopetuksesta. Hän johdatti oppilasta seurakunnan elämään ja kristilliseen elämäntapaan. Toisaalta kummin tehtävänä oli tarkastaa, onko kasteelle haluava kykenevä ottamaan vastaan kyseisen sakramentin. Aikuiskastetilanteessa kummius liittyi siis kastetta edeltävään aikaan. Jo varhaisissa lapsikasteissa, esimerkiksi noin vuonna 215, kummiolla oli toiset tehtävät. Kummi vastasi lapsen puolesta tälle esitettyihin kysymyksiin ja avusti muutenkin kastetilaisuudessa. Lapsen kasvaessa kummin tuli antaa kasteopetusta, johdattaa lasta kristilliseen uskoon sekä rukoilla hänen puolesta. Kasteopetus sijoittui lapsikasteen kohdassa siis kastetoimituksen jälkeiseen aikaan. (Lempiäinen 2004, 43–45.)

Joiltakin osin kummin tehtävä kasteopetuksellisesti on sana nykypäivänä, kun se oli varhaisessa kirkossa ensimmäisillä vuosisadoilla. Nykyään kummi ei enää vastaa lapselle esitettyihin kysymyksiin, mutta hänen tulee kirkkojärjestyksen mukaan auttaa vanhempia seurakunnan kanssa lapsen kristillisessä kasvatuksessa ja rukoilla tämän puolesta. (Lempiäinen 2004, 44, 45.)

4.1.2 Reformaatio ja kansanopetus

Suomen alueelle ruhtinasreformaation kautta 1500-luvun lopussa vakiintunut luterilainen valtakunnan uskonto (Ryökäs 2005, 177–178) asetti kirkolle uusia haasteita. Reformaattori Martti Lutherin korostama oppi uskonvanhurskaudesta loi uuden sisällön kasvatukseen. Raamatusta tuli kirkon ylin ohje, joten kansan piti oppia lukemaan sitä. Tätä kautta säästyttäisiin väärinymmärryksiltä. Luther painotti siis oikeutta tutustua Sanaan omalla äidinkielellään.

³ Tässä raportissa Kirkkohallitus 2013 -viitteellä viitataan Suomen ev. lut kirkkohallituksen julkaisemaan Lapset seurakuntalaisina –kirkon varhaiskasvatuksen kehittämissasiakirjaan (2013).

Reformaattorin jalanjäljissä kirkon perinteisesti rönsyilevä oppiaines haluttiin palauttaa ytimeen, Raamattuun. Ajan myötä koettiin kuitenkin tarpeelliseksi, että papeilla olisi seurakunnan kaitsentaan jokin Raamattua selittävä ohje ja tätä tehtävää palvelivat Lutherin katekismukset. Erityisesti papeille tarkoitettu Iso katekismus ja maallikoille suunnattu Vähä katekismus olivat tiivistelmiä ja selityksiä keskeisimmistä Raamatun opeista. Ne auttoivat siis pappien lisäksi myös maallikoita ymmärtämään Raamattua. Katekismukset sisälsivät myös hartaudellista materiaalia. (Seppälä 1988, 36—38; Laine & Laine 2010, 258, 259.) Suomessa lukutaitoprojektissa oleellista oli luonnollisesti suomenkielisen kirjallisuuden tuottaminen ja Raamatun kääntäminen kansankielelle. Huomattavaa kristillisen kasvatuksen kannalta oli, että Agricolan ABC-teos sisälsi katekismuskappaleita. Suomenkielinen Uusi testamentti ilmestyi vuonna 1548. (Seppälä 1988, 40.)

Suomessa uudet virtaukset saivat muutenkin jalansijaa, mutta kehitys oli hidasta. Pääasiallisesti kristillinen kasvatusta keskittyi kotien kasvatustoimintaan. Perheenisän oli kirkon sääntöjen mukaan huolehdittava perheensä valistuksesta uskonnollisissa asioissa. Myös kummeja kehoitettiin opettamaan lapsille katekismusta. Katekismuksen osaaminen oli 1600-luvulle tultaessa merkittävää. Puhdasoppisuuden ajan hengessä haluttiin kansan uskonnollista tietämystä ja sen oikeellisuutta testata. Esimerkiksi ehtoolliselle pääsyn ehtona oli Vähän katekismuksen osaaminen selityksineen. Myös avioliittoon aikovilta vaadittiin katekismuksen tuntemista. Osaamista testattiin ehtoolliskuulusteluissa katekismussaaman jälkeen. Virallisen opetuksen organisointi perustui pitkälti juuri katekismussaarnoihin ja opetus oli ylhäältä organisoitua. Maksimissaan tunnin saarnasta oli puolet käytettävä tärkeimpien opinkappalien opettamiseen. Jumalanpalvelus oli pitkälti siis opetustilaisuus. (Innanen 2006, 14, 15; Seppälä 1988, 41—44; Laine & Laine 2010, 259—261.)

Ongelmia kirkon uuteen kasvatustajärjestelmään tuotti se, että lukutaito kansan keskuudessa oli yhä heikkoa. Yksityisillä henkilöillä ei myöskään ollut varaa kirjoihin, Raamattuun tai Katekismukseen. Kansa ei siis oppinut tavoitteen mukaisesti ohjeellisia teoksia. Jos vanhemmat eivät kyenneet opettamaan lapsiaan lukemaan, tuli heidän palkata lukkari opetustehtävään. (Innanen 2006, 14; Seppälä 1988, 44.) Lukkarinkoululla ja kyläkouluilla olikin merkittävä rooli kirkon harjoittamassa kansanopetuksessa. Lukutaito-opetuksen moninaisuudesta kertoo se, että tämän lisäksi Suomessa eli kiertokoulujärjestelmä, jossa koulu kokoontui ihmisten kodeissa. Heikoille lukijoille järjestettiin myös sunnuntai-koulua tai pyhäkoulu alkeisopetuksena. (Laine & Laine 2010, 262, 163; Rahikainen 2010, 331.) Myös rippikoulun merkitys oli suuri lukutaidon yleistymisessä ja opetuksen kontrolloinnissa. Monin paikoin rippikoulu syrjäytti lukkarinkoulut. (Laine ja Laine, 280, 281.) Sittemmin 1700-luvulla kirkko sai myös tukea malliselta esivallalta lukutaitoprojektissaan. Esimerkiksi vanhempi, joka laiminlöi lukutaidon opetuksen, oli velvoitettu maksamaan kruunulle sakkoja. (Laine & Laine 2010, 262, 163; Rahikainen 2010, 331.)

Kirkon vastuu kansanopetuksessa oli vielä 1800-luvun alussa ilmeinen, koska paikallishallintokin perustui kirkonpitäjiin. Näin oli aina vuoteen 1866 asti, jolloin hyväksyttiin kansakouluasetus. Asetuksen perusteella kansakoulu siirtyi pääasiallisesti kunnan vastuulle. Käytännössä uusien kunnallisten kansakoulujen perustamista tapahtui kaupungissa, kun taas maalla se oli vapaaehtoista. Uusi kansakoulujärjestelmä oli hallinnollisesti erillään kirkosta, mutta vanhan kirkollisen kansanopetuksen henki eli vielä. Kansakouluaste oli siis vahvan kristillinen. Uusi rakenne vakiintui hitaasti ja kirkon piirissä jatkettiin alkeisopetuksen antamista sen eri muodoissa. Kunnan näkökulmasta kirkollinen alkuopetus valmisti kansakouluun, kun taas kirkon lähtökohdista käsin se tähtäsi rippikouluun. Lopulta kirkko luopuikin kansakouluun valmistavasta opetuksesta ja keskittyi omiin tavoitteisiinsa. Kirkollisen kansanopetuksen päättymisenä voidaan pitää vuoden 1921 oppivelvollisuuslakia, joka teki kunnallisesta kansakoulusta pakollisen. (Innanen 2006, 14—22; Seppälä 1988, 50—53.)

4.1.3 Suomen pyhäkoulutoiminnan lähtökohdat

Kun puhutaan kirkon varhaiskasvatuksesta, on kiinnitettävä huomiota pyhäkoulun syntyyn ja niihin kasvatuserityisyyksiin, jotka tulivat Suomeen ulkomailta. Pyhäkoulu on kristillisen varhaiskasvatuksen toimintamuoto, joka on vaikuttanut Suomenkin kirkossa hyvin pitkään ja vaikuttaa yhä. Pyhäkoulu on ollut kenties runko, jonka ympärille Suomen evankelis-luterilaisen kirkon organisoitu varhaiskasvatus on muodostunut. Kirkon pyhäkoulutyö on saanut vaikutteita eri kulttuurien varhaiskasvatusperinteistä. Vaikutteet voidaan jakaa kolmeen suuntaukseen: herätyskristillinen lapsityö, kansanopetus ja lasten jumalanpalvelus. (Ks. esim. Seppälä 1988, 36–41, 54, 55; Wennermark 2004, 135–137.)

Suomessa sai jalansijaa angloamerikkalainen herätyskristillinen lapsityö, jossa oli diakoninen ja herätyskristillinen painotus. Suomessa diakonisessa kasvatustyössä pyrittiin tavoittamaan ne lapset, jotka itse eivät olisi kirkon piiriin löytäneet. Herätyskristillistä pyhäkoulutoimintaa edusti 1800-luvun Suomessa erityisesti Helsingin kaupunkilähetys. (Alopaesus-Karhunen & Wennermark 2004, 13, 14; Wennermark 2004, 135, 136; Seppälä 1988, 54, 55.) Samaan aikaan, kun Kaupunkilähetys ja muut herätyskristilliset toimijat kehittivät pyhäkouluun, vahvistui kansanopetusperinteeseen (ks. 4.1.2) nojaava varhaiskasvatustyö. Näiden kahden perinteen välille syntyi jännitettä, mutta lopulta opetuksellinen pyhäkoulu sai eniten kannatusta ja sen ympärille muodostui vuonna 1888 Suomen evankelis-luterilainen Pyhäkouluyhdistys. Yhdistyksen tehtäväksi asetettiin kehittää pyhäkouluun ja tuottaa materiaaleja. (Alopaesus-Karhunen & Wennermark 2004, 13–15; Seppälä 1988, 54, 55.)

Kansanopetuksellisen pyhäkoulun rinnalle nousi Suomessa niin ikään 1800-luvulta lähtien Saksasta peräisin oleva ajatus lasten jumalanpalveluksesta ("Kindergottesdienst") koulumaisen opetuksen sijaan. Lasten jumalanpalvelus mukaili aikuisille suunnattua jumalanpalvelusta ja se sai siitä liturgisia vaikutteita. Pyhäkoulu toteutettiin samaan aikaan koko seurakunnan jumalanpalveluksen kanssa, joka korosti seurakunnallisen lapsityön merkitystä. Lasten jumalanpalvelus perustui Suomessa pelkän opetuksen sijaan enemmänkin opitusta keskusteluun sekä yhteiseen rukoukseen. Myöhemmin 1900-luvulla tämä hartausmainen pyhäkoulu oli jo varsin vakiintunutta. (Alopaesus-Karhunen & Wennermark 2004, 14, 15; Wennermark 2004, 135, 136.)

4.2 K-ohjelmasta 2010-luvulle

Seuraavassa esityksessä Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kasvatustehtävän organisointia tarkastellaan pääosin 1950-luvun lopulta lähtien. Tuolloin nimittäin aloitettiin kirkon johdon taholta merkittäviä selvityksiä ja projekteja kasvatustoiminnan uudistamiseksi sekä kehittämiseksi. Mainittakoon kuitenkin, että jo vuoden 1923 kirkolliskokous näki tarpeen seurakunnallisen kristinuskon opetuksen kehittämiseksi. Tuolloin Suomen evankelis-luterilaisella kirkolla ei ollut kuitenkaan minkäänlaista rakennetta tai organisaatiota, joka olisi voinut tällaista uudistusta ja siihen liittyvää selvitystä tehdä. (K-ohjelma 1978, 64.)⁴ Tässä luvussa tarkastellaan Kirkon kasvatustoiminnan kokonaisuohjelmaan eli K-ohjelmaan johtanutta tilannetta ja ohjelman erityispiirteitä. Tämän lisäksi esitellään tarkemmin nykypäivän kirkon varhaiskasvatusta tukeutuen erityisesti vuosien 2008 sekä 2013 asiakirjateksteihin.

4.2.1 Kirkon kasvatustoiminnan kokonaisuudistus

Vuonna 1958, 35 vuoden jälkeen edellisestä käsittelystä, kirkolliskokous asetti piispainkokoukselle tehtäväksi aloittaa tutkimus kirkon kasvatustoiminnan kokonaisuudistuksen pohjaksi. Tutkimusten, jotka sittemmin ohjattiin Kristillisen Kasvatuksen Keskukselle, oli tarkoitus selvittää mitä, ketä, kuinka ja koska kirkon tulee opettaa. Tutkimukset kohdistuivat seuraavien vuosien ajan kirkon opetustyöhön, vapaan seurakunnallisen toiminnan opetustyöhön ja oppilaitostyöhön. Tämän lisäksi selvityksessä käsiteltiin kirkon ja koulun suhteita, teologien pedagogista koulutusta sekä kirkon opetustyön tavoitteita (K-ohjelma 1978, 63, 64.) Alulle laitettu tutkimus- ja selvitystyö oli siis varsin laajaa ja sen seurauksena työryhmä laati kristillisen kasvatuksen kokonaisu suunnitelman hahmotelman, jota piispainkokouksen kommenttien pohjalta kehitettiin edelleen (K-ohjelma 1978, 63, 64) .

⁴ Kirkon Kasvatusasiain Keskuksen julkaisemaan Kirkon kasvatustoiminnan kokonaisuohjelma – Perusteet, tavoitteet, yleisrakenne. (1978) –teokseen viitataan tässä raportissa nimellä K-ohjelma.

Kristillisen Kasvatuksen Keskuksen selvityksistä kävi ilmi, että Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kasvatustoiminta ja siihen liittyvien työntekijöiden koulutus oli varsin hajanaista ja jäsentymätöntä. Juuri tämä hajanaisuus näytti herättävän tarpeen laajemmille toimenpiteille kirkon kasvatustoiminnan kehittämiseksi. Rippikoulun uusi opetussuunnitelma, Pyhäkouluyhdistyksen laatima suunnitelma sekä nuorisotyöntekijän koulutusta koskeva mietintö hyväksyttiin 1960-vuvun puolella välissä. (K-ohjelma 1978, 63, 64.) Kirkolla oli kuitenkin vielä tarve kehittää kasvatustehtävää kohti tuon ajan vaatimuksia (Kirkon Kasvatusasiain Keskus 1980, 3)⁵. Eräänä haasteena nähtiin kirkon ja koulun uskonnonopetuksen muuttuva suhde. Kirkko oli pitkään rakentanut kasvatustoimintaansa koulun uskonnonopetuksen varaan ja piti tätä kasteopetuksen jatkeena. Yhteiskunnan taholta koulun uskonnonopetusta oli tarkasteltu sen omista lähtökohdista käsin, eikä kasteopetuksellinen näkökulma tuntunut enää ajankohtaiselta. Siispä vuonna 1970 ryhdyttiin valmistelemaan Kirkon kasvatustoiminnan kokonaisuohjelmaa eli K-ohjelmaa (K-ohjelma 1978, 31, 32, 64, 65).⁶

K-ohjelmassa laadittiin varsin tarkka ja strukturoitu malli kirkon kasvatustoiminnan tavoitteista ja niihin liittyvistä oppimisalueista. K-ohjelman mukaan kirkon kasvatuksen yleistavoite on ”auttaa ihmisiä uskomaan kolmiyhteiseen Jumalaan, joka on ilmoittanut itsensä erityisesti Jeesuksessa Kristuksessa, ja jäsentämään tämä usko omaan elämäkokonaisuuteensa, niin että hän voi kaikessa elämässään kokea Jumalan läheisyyttä, sekä sitoutua ja osallistua Jumalan tahdon toteuttamiseen” (K-ohjelma 1978, 22). Ohjelman päätavoitteet keskittyivät siihen, mitä kasvatettavan tulisi oppia. Oppimistavoitteet kohdistuivat esimerkiksi seurakunnan opetuksen ja tehtävän ymmärtämiseen, kristillisen ihmiskäsityksen oppimiseen, persoonallisen uskonelämän kehittymiseen sekä ryhmässä ja perheessä elämisen oppimiseen. (K-ohjelma 1978, 23–31.)

Kirkon kasvatustoiminnan kokonaisuohjelmalla on ollut merkittävä käänntekevä vaikutus kirkon kasvatustehtävän hoitamisessa. Kirkolliskokouksen hyväksymänä se on ainakin periaatteessa edelleen voimassa ja luo pohjaa kirkon nykyisellekin kasvatustoiminnalle. Vastaavaa kokonaisuohjelmaa ei ole K-ohjelman julkistamisen jälkeen laadittu. Kirkon kasvatustoimintaa on pyritty silti tämänkin jälkeen uudistamaan erilaisin toimenpitein ja asiakirjoin. (Ks. esim. Seurakuntakasvatus 2015.)

⁵ Kirkon Kasvatusasiain Keskus 1980 –viitteellä viitataan kyseisen tahon julkaisemaan Mikä on kirkon K-ohjelma? (1980) –asiakirjaan.

⁶ Huomionarvoista on, että K-ohjelman laatiminen sijoittuu peruskoulun syntyäikoihin. Tällöin laadittiin siis myös yhteiskunnan taholla laajamittaisia opetussuunnitelmia.

4.2.2 Kirkon varhaiskasvatus tänään

Marja Pesonen tuo vuonna 2012 julkistettua Meidän kirkko - kasvamme yhdessä -linjausta kommentoivassa tekstissään esille sen mikä on muuttunut kasvatustoiminnan lähtökohdissa sitten K-ohjelman laatimisen. 1970-luvulla kirkon kasvatustoimintaa leimasi ajatus kasvatettavan auttamisesta esimerkiksi ymmärtämään tai kokemaan. Nykyään kirkossa kasvatus nähdään enemmänkin sinä toimintana, mikä tukee ja mahdollistaa kasvua. (Meidän kirkko – kasvamme yhdessä, 2015.)

Vuonna 2013 ilmestynyt evankelis-luterilaisen kirkon varhaiskasvatuksen kehittämissasiakirja Lapset seurakuntalaisina (Kirkkohallitus, 2013) täsmentää kirkon nykyisiä arvoja ja tavoitteita varhaiskasvatuksen suhteen. Asiakirjan mukaan kirkon varhaiskasvatuksen keskiössä on itse lapsi. Toimintaa tehdään häntä varten ja hänen parhaakseen. Lapsen ollessa keskiössä aikuinen ottaa silti vastuun toiminnasta ja lapsen turvallisuudesta. Kirkossa ajatellaan, että lapsi on ainutlaatuinen Jumalan luomus ja syntymästään asti hengellinen yksilö. Asiakirjassa tuodaan esille, että lapsen hengellisyys nivoutuu luontevasti osaksi jokapäiväistä arkea. Kirkon varhaiskasvatuksella halutaan tukea tätä hengellisyyttä ja sen kasvua monipuolisesti. Lapsella tulee olla siis mahdollisuus kokonaisvaltaiseen kasvuun, jossa yhdistyvät hengellisyys, moniaistisuus ja vuorovaikutuksellisuus sekä fyysisyys ja emotionaalisuus. (Kirkkohallitus 2013, 8—12, 16—18.)

Kirkossa ajatellaan asiakirjan (Kirkkohallitus 2013, 12, 13) perusteella, että lapsella on oikeus kristilliseen kasvatukseen. Tämä oikeus perustuu kasteeseen, jossa lapsesta tulee kristitty seurakunnan jäsen. Tällä perusteella lapsi on yksiselitteisesti täysivaltainen seurakuntalainen. Lapset seurakuntalaisina –asiakirja (2013, 19—21) painottaakin aivan erityisesti, että lapsen osallisuutta seurakunnassa on tuettava. Kirkossa ajatellaan, että lapsi on siunaus koko seurakunnalle, joten toimintaa tulisi ajatella lapsilähtöisesti. Hänet ja hänen mielipiteensä halutaan ottaa todesta, joten tavoitteena on luoda väyliä, joiden kautta yhä pienemmät voisivat vaikuttaa ja tulla kuulluksi. (Kirkkohallitus 2013, 19—21.)

Kehittämissasiakirjan (Kirkkohallitus 2013, 10, 11) korostaa myös, että kirkon varhaiskasvatus on ennen kaikkea kasvatuskumppanuutta lapsen läheisten kanssa. Koti on lapsen ensisijainen kasvuympäristö ja seurakunnassa halutaan tukea vanhempia kasvatustehtävässä sekä tarjota toimintaa kaikkien kotien lapsille ja perheille. (Kirkkohallitus 2013, 10, 11.) Asiakirja nostaa tärkeäksi tavoitteeksi vahvistaa tätä perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Perheiden tulisi yhä enemmän saada olla mukana varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Seurakunnat tahtovat myös olla aktiivisesti yhteydessä perheisiin ja huomioida perheiden eri-ikäisten lasten tarpeet. (Kirkkohallitus 2013, 24.)

Tulevaisuuden visioina ja –haasteina asiakirjassa (Kirkkohallitus 2013, 30—32) nousevat sosiaalisen median ja verkkotyön hyödyntäminen tehokkaammin kirkon varhaiskasvatuksessa. Tätä kautta seurakunta voisi olla monipuolisemmin mukana lapsen arjessa ja tukemassa perheitä. Kirkossa ollaan avoimia myös uusille varhaiskasvatuksen innovaatioille. Eräänä uutena työn muotona nostetaan esille lapsivaikutusten arviointi seurakunnan päätöksenteossa ja toiminnassa. Yli sadassa seurakunnassa tämä toiminta on jo käynnistynyt ja tavoitteena on sen valtakunnallinen vakiintuminen. (Kirkkohallitus 2013, 32—34.)

Nykyistä kirkon varhaiskasvatustyön kokonaisuutta käytännön toiminnan tasolla esittelee kirkon varhaiskasvatuksen kehittämissuunnitelma *Lapsi on osallinen* (2008). Nykyään kirkon lapsityön yhtenä muotona on perinteinen pyhäkoulu. Se on suunnattu pienille ja kouluikäisille lapsille ja tyypillisesti se järjestetään sunnuntaina lasten omana jumalanpalveluksena. Pyhäkoulutoiminta koostuu rukouksesta ja ikäkaudelle sopivista raamatunkertomuksista. Pyhäkoulu tarjoaa lapselle myös paikan pohtia elämän suuria kysymyksiä ja se on osa kirkon jumalanpalveluskasvatusta. Jumalanpalveluskasvatus kulkee mukana myös kaikessa muussa kirkon tekemässä lapsityössä ja pyrkii sitouttamaan lapsia seurakuntien moninaiseen jumalanpalveluselämään. (Kirkkohallitus 2008, 16–18.)⁷

Kirkko tekee käytännön tasolla perheen kanssa paljon yhteistyötä kasvatuksen alueella. Tämä yhteistyö perustuu kasteeseen ja sitä kautta niin sanottuun kastekumppanuuteen. Kasteeseen perustuva yhteistyö alkaa kaste keskusteluista ja jatkuu kasteen jälkeisenä seurakuntayhteytenä. Koti on kirkon mukaan merkittävin kasvuympäristö lapselle ja vanhempien tekemä kasvatus vaikuttaa lapsen hyvinvointiin sekä arvojen rakentumiseen. Kirkko haluaa kohdata perheitä keskusteluissa, jumalanpalveluselämässä ja muissa kirkollisissa toimituksissa. (Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämissuunnitelma 2008, 15, 16.) Perheille ja vanhemmille suunnatut toimintamuodot ovatkin osa kirkon nykypäivää. Seurakunnat järjestävät esimerkiksi perheneuvontaa, perhekerhoja. Perhekerho on monimuotoinen toimintamuoto, johon lapsi osallistuu läheisen ihmisensä kanssa. Se tarjoaa perheille paikan tavata samanlaisessa elämäntilanteessa olevia toisia perheitä. (Kirkkohallitus 2008, 15, 16.)

Kirkossa järjestetään perhekerhojen lisäksi myös päiväkerhoja sekä aamu- ja iltapäivätoimintaa. Päiväkerho on 3–6-vuotiaille suunnattu muutaman kerran viikossa kokoontuva kasvupaikka. Päiväkerhojen toiminta koostuu hiljentymisestä ja toiminnallisuudesta. Seurakunnat tarjoavat toimintaa myös koululaisille esimerkiksi aamu- ja iltapäivätoiminnan muodossa. Toiminta perustuu siihen, että koululaiset saisivat olla turvallisten aikuisten kanssa kouluajan ulkopuolella. Kirkon tekemä aamu- ja iltapäivätoiminta muodostuu kristillisestä sisällöstä, erilaisista aktiviteeteista ja

⁷ Kirkkohallitus 2008 -viite viittaa Kirkon kasvatus ja nuorisotyön (Kirkkohallitus) kustantamaan *Lapsi on osallinen –kirkon varhaiskasvatuksen kehittämissasiakirjaan* (2008).

levosta. (Kirkkohallitus 2008, 16, 17.) Kirkon lapsityö näkyy nykypäivänä myös leiri- ja kesätoimintana sekä taide- ja ympäristökasvatuksena. Tämän lisäksi kirkko osallistuu omalla panoksellaan yhteiskunnan tekemään kasvatustyöhön. Yhteydet yhteiskuntaan tulevat ilmi muun muassa päiväkotien ja koulujen uskontokasvatuksen tukemisessa ja kuntien kasvatustoiminnan suunnitteluun osallistumisessa. Huomionarvoista on, että kirkon varhaiskasvatuksen lähtökohdaksi on asetettu valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja. (Kirkkohallitus 2008, 6, 17, 18.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millainen käsitys Tampereen evankelis-luterilaisen seurakuntayhtymän kasvattajilla kasvatuksesta on. Tutkimusongelmaa tarkastellaan teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyjen kasvatuksen kolmen peruselementin kautta. Tarkoituksena on tutkia seurakuntayhtymän lastenohjaajien kasvatuskäsityksiä. Näin ollen tutkimuskysymykset ovat seuraavat.

- 1) Miten kasvatuksen arvolähtökohdat ilmenevät Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajien kasvatuskäsityksissä?
- 2) Miten kasvatuksen tavoitteelliset elementit ilmenevät Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajien kasvatuskäsityksissä?
- 3) Miten Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajat kuvaavat kasvatuskäsitystensä ilmenemistä käytännön tasolla?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 *Tutkimusstrategia ja metodologinen näkökulma*

Tässä alaluvussa käsitellään tutkimuksen toteuttamisen strategisia –ja metodologisia suuntaviivoja. Sateenvarjon tavoin laadullinen tutkimusote luo empirialle pohjan. Tämä otteen kenttään sijoittuva fenomenografia suuntaa tutkimuksen strategista näkökulmaa tarkemmin ja johdattelee kohti metodologiaa. Aineistona analyysin metodina esstelläänkin fenomenografinen analyysikaava.

6.1.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus toteutetaan laadullista eli kvalitatiivista tutkimusotetta käyttäen. Laadullisessa tutkimuksessa halutaan tyypillisesti kuvata todellista elämää, johon liittyvät yksilön näkemykset, tunteet ja mielipiteet. Samalla pyritään siihen, että tutkimuskohdetta ei keinotekoisesti pilkota osiin, vaan saadaan siitä kokonaisvaltaista ymmärrystä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 151, 152.) Tässä tutkimuksessa halutaan muodostaa laajempaa ymmärrystä juuri yksittäisten henkilöiden käsitysten pohjalta muodostuvasta kokonaisuudesta, joten laadullinen tutkimusote on tarkoituksenmukainen. Tässä esityksessä pyritään määrittelemään kvalitatiivisen tutkimuksen pääpiirteitä. Tutkimuksen strategiaa tarkennetaan tieteenfilosofisesti ja metodologian kannalta seuraavissa alaluvussa (ks. 6.1.2, 6.1.3.).

Perinteisesti laadulliseen tutkimukseen on liitetty pehmeän tieteen leima. Osaltaan tämä on johtanut siihen, että kvalitatiivista otetta pidetään tieteellisesti pehmeänä ja lepsuna sekä tasottomana. Tämä käsitys pohjaa luonnollisesti laadullisen ja määrällisen tutkimuksen vastakkainasetteluun. Siinä missä laadullinen tutkimus on pehmeää, on määrällinen eli kvantitatiivinen kovaa. (Eskola & Suoranta 2001, 13.) Eskola ja Suoranta (2001, 13) pitävät tätä leimaa huolestuttavana ja virheellisenä. He myös esittävät, että arvottava suhtautuminen näihin kahteen tutkimukselliseen suuntaan on tarpeeton sillä ne vastaavat täysin eri kysymyksiin. Siinä missä kvantitatiivinen tutkimus on kiinnostunut määrästä, on kvalitatiivinen nimensä mukainen kiinnostunut laadusta. (Eskola & Suoranta 2001, 13–15, 18.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kvalitatiivisessa tutkimusotteessa esimerkiksi yksi ilmaus asetetaan samalle viivalle kymmenen ilmauksen kanssa, koska tarkastelun kohteena on laatu, ei määrä. Pehmeyden sijaan myös Varto (2005, 13, 14) kuvailee ihmistiedettä ja laadullista tutkimusta ankaraksi tieteeksi. Tällä tarkoitetaan tutkijan

suhtautumistapaa omiin tapoihinsa tehdä tutkimusta. Koska kvalitatiivinen tutkimus tutkii usein ihmistä, täytyy tutkijan olla ankara itselle, ettei hän esineellistä tutkimuskohdettaan. Jos hän sortuu tutkimuksen aikana esineellistämään tutkittavan ihmisen, uhkaa tämän merkityskokonaisuus tuhoutua. (Varto 2005, 13, 14.)

Laadullisen tutkimuksen tutkimuskohteena on laajasti ymmärrettynä siis elämismaailma. Tämä maailma koostuu merkityksistä ja on aina riippuvainen ihmisestä. Kun elämismaailma muotoutuu ihmisten merkityksenannoista, on se välttämättä myös dynaaminen ja prosessiluonteinen. Kvalitatiivin tutkimusote mukailee tätä elämismaailman luonnetta. Sekin etenee prosessimaisesti ja mukautuen tutkittavaan ilmiöön. Käytännössä tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että laadullinen tutkimussuunnitelma voi muuttua tutkimusprosessin aikana useampaankin kertaan. Toisaalta tämä prosessimaisuus ja ilmiön liikkuvuus vaikuttaa myös tutkimustuloksiin suhtautumiseen. Niitä tuleekin tarkastella tietyssä historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa ilmeneviksi merkityksiksi, jotka muokkautuvat ja muuttuvat ajan kuluessa. (Varto 2005, 28—32; Eskola & Suoranta 2001, 15, 16.)

Tieteelliselle tutkimukselle asetetaan aina vaatimus objektiivisuudesta. Laadullista tutkimusta on usein syytetty epäobjektiiviseksi tieteeksi ja siihen on liitetty subjektiivisuuden käsite. Objektiivisuudella tarkoitetaan usein tutkimuskohteen ulkoapäin tarkastelemista ja täydellistä puolueettomuutta. On totta, ettei kvalitatiivinen tutkimus voi noudattaa edellistä vaatimusta, koska se tutkii elämismaailmaa, jossa tutkija on itse mukana. Sen sijaan laadullisen tutkimuksen objektiivisuus ymmärretään siten, että tutkija ei sekoita omia olettamuksiaan tai uskomuksiaan tutkimukseen. Hänen tulee siis olla rehellinen ja uskollinen tutkimuskohteelleen. Tässä tunnustetaan se tosiasia, että tutkija kantaa mukanaan omia uskomuksiaan ja kokemuksiaan, jotka tulee erityisesti luotettavuuden nimissä tunnistaa ja tehdä läpinäkyviksi. (Eskola & Suoranta 2001, 17, 18.)

Kun puhutaan tieteen objektiivisuudesta herää eittämättä kysymys myös sen tulkinnallisuudesta. Raatikaisen (2005, 25, 26) mukaan kaikki tiede, siis sekä laadullinen että määrällinen, on tulkinnallista. Samalla kun tiede pyrkii selittämään ja kuvailemaan ilmiötä, ottaa se siihen aina myös tulkinnallista näkökulmaa. Tulkinta ei ole kuitenkaan täysin mielivaltaista, vaan tieteellistä ja hyvän tutkimuskäytännön mukaista. Ihmistieteiden ominaispiirteenä on se, että ne tutkivat ja tulkitsevat myös tulkintoja. (Raatikainen 2005, 25, 26.) Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta kietoutuu koko tutkimusprosessiin, koska tutkimusprosessia ei voi keinotekoisesti pilkkoa osiin. Se ei sijoitu siis vain tutkimuksen loppuun vaan kaikki valinnat sisältävät tulkintaa. (Eskola & Suoranta 2001, 16.)

6.1.2 Fenomenografian taustaolettamukset

Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimussuuntaus ja analyysiä ohjaava lähtökohta. Laadullisessa tutkimuksessa kiinnostuksenkohteena on kokonaisvaltainen ymmärrys ihmiselämän ilmiöistä. Tämä ymmärrys luodaan ottaen käsittelyyn yksilön tunteet, kokemukset ja käsitykset. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 151, 152.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on kirjoitelmien kokonaisuus, jossa Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajat selittävät ja kuvailevat kasvatuskäsityksiään.

Fenomenografia ei pelkästään ole tutkimusmetodi vaan pikemminkin tutkimusprosessia ohjaava strategia. Strategian otti käyttöön Ference Marton Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla. Martonin tutkimukset kohdistuivat opiskelijoiden käsityksiin oppimisesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Metsämuuronen 2005, 211.) Yleisesti voidaan kuvata, että fenomenografi tutkii ympäröivän maailman ilmentymistä ihmismielessä. Tämä ilmentyminen tulee esille juuri käsityksissä. Klassisesti fenomenografisia tutkimuksia tehdään kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. (Ahonen 1994, 114, 115; Huusko & Paloniemi 2006, 163, 164.) Kun siis tässä pro gradu –tutkimuksessa kiinnostuksenkohteena on kasvatusta ja siihen liittyvät kasvattajien käsitykset, liittyy se perinteiseen fenomenografian kenttään. Tutkimuksessa keskitytään kasvatuskäsityksiin, eli siihen, mitä ihmiset pitävät merkittävänä ja tavoiteltavana kasvatuksessa. Fenomenografia on tästä syystä looginen metodologinen valinta tälle tutkimukselle, koska sen tarkoituksena on juuri selvittää, analysoida ja ymmärtää käsityksiä.

Fenomenografiassa empiirisenä kiinnostuksenkohteena ovat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen muodot. Tutkimuksen tavoitteena on analysoida ja kuvailla näitä ihmisten käsitysten eroja. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–164.) Tutkimuksellinen mielenkiinto ei kohdistu ensisijaisesti kuitenkaan yksilötason kuvauksiin vaan tietyssä ryhmässä (aineistokokonaisuudessa) ilmeneviin käsitysten eroavaisuuksiin. Fenomenografiassa ei myöskään keskitytä erojen syihin, joskin käsitysten ilmenemisyhteydet ja konteksti ovat merkityksellisiä itse eroavaisuuksien ymmärtämisen kannalta. (Huusko & Paloniemi 2006, 165, 166.) Toisaalta fenomenografiassa ei myöskään pyritä normatiivisiin väitteisiin todellisuudesta vaan sen yksinkertainen tavoite on kuvailla erilaisia käsityksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tämä kokonaisuusajattelu voi herättää kysymyksen siitä, häivyttääkö tutkimus yksilön ja hänen ainutlaatuisuutensa. Tässä tutkimuksessa ollaan kuitenkin kiinnostuneita yksilöstä hyvin rajatun yhteisön jäsenenä. Tutkittavat vastaavat kasvatuskäsitystään käsittelevään kysymykseen juuri tästä näkökulmasta, seurakunnan lastenohjaajina.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistona on usein miten kirjallinen tuotos tai kirjalliseen asuun muokattu aineisto. Tällainen aineisto voi olla esimerkiksi litteroitu haastattelu tai kuten tässä tutkimuksessa kirjoitelma. Tärkeää tutkimuksessa ja käsitysten erilaisuuden selvittämisessä aineiston keräämisen kannalta on mahdollisimman avoin kysymyksenasettelu. Tämä takaa sen, että haastateltava tai kirjoitelmaan vastaaja ei ole lukittu ulkoapäin tuleviin oletuksiin, vaan hänelle jää tilaa vapaasti selittää ja kuvailla käsityksiään. Näin tutkija pystyy huomaamaan käsitysten todelliset laadulliset eroavaisuudet. (Huusko & Paloniemi 2006, 163, 164.)

Huuskon ja Paloniemen (2006, 165) mukaan fenomenologiassa käsityksellä tarkoitetaan mielipidettä syvempää ymmärrystä tietystä ilmiöstä, joka muodostuu merkityksenantoprosessissa (ks. myös Häkkinen 1996, 164). Ihmisen käsitykset rakentuvat aikaisempien kokemusten ja tietojen pohjalta. Ahosen (1994, 114) mukaan fenomenografi käsittääkin ihmisen rationaalisen olentona, joka luonnostaan pyrkii tekemään tätä merkityksenantoa selittämällä kokemiaan tapahtumia ja yhdistämällä kokemustaan osaksi laajempaa kokonaisuutta. (Ahonen 1994, 114; Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Fenomenografisessa ajattelussa ei perinteisesti erotella toisistaan reflektioimattomia ja käsitteellistä käsitystä. Käsitteellinen käsitys kenties silti painottuu tutkimuskohteena, mutta Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan käsitykset ovat tästä huolimatta usein juuri esireflektiivisiä ja tiedostamattomia. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Käsitykset ja todellisuus itsessään muodostuvat fenomenografisessa näkökulmassa sosiaalisesti ja konstruktiivisesti. Sen yhteydessä tästä todellisuuden konstruktiivisesta ja sosiaalisesta rakentumisesta käytetään nimitystä toisen asteen näkökulma. Ensimmäinen aste olettaisi, että todellisuus näyttäytyy kaikille samanlaisena ja maailma olisi kaikille suhteellisen samanlainen aivan sinänsä. Toisen asteen näkökulmasta maailma ei taas sinänsä ole mitään, vaan saa merkityksensä ihmisten kokemuksissa ja merkityksenantoprosesseissa. (Huusko & Paloniemi 2006 164, 165; Niikko 2003, 24, 25.) Käsitteparilla ensimmäisen- ja toisen asteen näkökulma fenomenografia erottui muiden metodisten lähestymistapojen joukosta alkuaikoinaan. Se pyrki sillä tekemään myös pesäeroa naiviin realismiin ja positivismiin, jotka edustivat fenomenografien käsitettä käyttäen ensimmäisen asteen näkökulmaa. (Huusko & Paloniemi 2006, 171.)

Keskeisenä tässä käsitysten analysoinnissa on siis niiden laadullisten erojen löytäminen. Vaikka seurakuntayhtymä, jossa tämän tutkimuksen empiirinen osuus toteutetaan, onkin tiettyihin arvoihin sitoutunut yhteisö, on sen sisällä monta yksittäisiä toimijaa. Nämä toimijat voivat oman henkilöhistoriansa, kokemustensa ja sitoumustensa kautta ajatella asioista hyvinkin eri tavoin tai eri painotuksin. Tutkimuksellisesti nämä käsityserot ovat hyvin mielenkiintoisia ja fenomenologia palvelee metodologisesti juuri tätä tavoitetta.

Vaikka todellisuus onkin konstruktivistista, fenomenografit myöntävät silti yhden yhteisen todellisuuden olemassaolon. Todellisuuden konstruktivisuus tulee kuitenkin ilmi siinä, että tämä yhteinen todellisuus koetaan ja käsitetään yksilöllisesti. Fenomenografisen suuntauksen mukaan ei ole olemassa erikseen todellista- ja koettua maailmaan vaan vain yksi maailma, jota samanaikaisesti eletään ja koetaan. (Huusko & Paloniemi 2006 164, 165; Metsämuuronen 2005, 211.) Fenomenologia lähestyykin tieteenfilosofiesti konstruktivismia sekä fenomenologiaa. Silti on huomattava, että fenomenologian ollessa tieteenfilosofien suuntaus, on fenomenografia lähtökohtaisesti metodinen lähestymistapa ja strategia, joka pyrkii löytämään käsitysten eroja. (Huusko & Paloniemi 2006, 164, 165.)

6.1.3 Fenomenografinen aineistoanalyysi

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää käsityksiä ja niiden laadullisia eroja. Tällöin tarkoituksenmukaisin metodologinen työkalu on fenomenografinen aineistonalyysi, joka palvelee juuri tätä tarkoitusta: käsitysten etsimistä ja löytämistä. (Ks. esim. Eskola & Suoranta 2001, 14, 15.) Fenomenografinen analyysi on menetelmänä aineistolähtöinen. Luokittelun ohjaavana tekijänä ei siis käytetä teoriasta nostettuja olettamuksia, vaan kategoriat löydetään aineistosta. Tutkija käy vuorovaikutusta aineiston kanssa ja tätä kautta muodostuu itse tulkinta. Tutkijan tulee käyttää runsaasti aikaa aineistoon tutustumiseen ja sen reflektointiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Ahonen 1994, 123—125.)

Vaikka fenomenografinen analyysi on aineistolähtöistä, tulee tutkimuksessa ja tutkijalla olla kiinteä suhde teoriaan. Ahonen (1994, 123—125) puhuu tässä yhteydessä teoreettisesta perehtyneisyydestä. Tutkijan tulee tuntea tutkimaansa käsitekenttää, jotta hän voi ylipäättään kerätä saatikka analysoida aineistoaan. Teorian tuntemus herkistää tutkijan kysymään oikeita asioita sekä erottamaan käsitysten eroavaisuuksia. Tutkijan on tunnistettava ja tiedostettava myös omat ennakkokäsityksensä ja sitoumuksensa. Tämän avoimuuden kautta tutkija voi olla avoin myös suhteessa tutkittavien käsityksille. (Ahonen 1994, 123—125; Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain. Analyysissä merkityksenantojen ja käsitysten etsiminen ja tulkinta tapahtuvat limittäin ja samaan aikaan. Tämä vaatii sitä, että tutkija on analyysin jokaisessa vaiheessa keskusteluyhteydessä aineiston kanssa. Huomionarvoista fenomenografiassa on se, että aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, koska mielenkiinto kohdistuu nimenomaan kokonaisuuden luonteeseen. Analyysi ei siis keskity yksittäistapauksiin. (Häkkinen 1994, 39; Huusko & Paloniemi 2006 166, 167.) Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistosta pyritään löytämään rakenteellisia eroja käsityksistä, jotka kohdistuvat tiettyyn ilmiöön. Erojen kautta luodaan

kuvauskategorioita ja yhä abstraktimpia yläkategorioita, jotka käsitteellisesti selventävät käsityksiä ja niiden variaatiota. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulee määritellä analyysiyksikkö ja etsiä sen mukaisia merkitysyksikköjä eli ilmauksia. Fenomenografiassa analyysi kohdistuu ajatuskokonaisuuksiin, ei yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. Analyysin merkitysyksikkö on siis ajatuskokonaisuus. Ahosen (1994, 143) mukaan tulkinta voikin olla fenomenografiassa perusteltua vain, jos todella tarkastellaan ja tulkitaan ajatuksellista kokonaisuutta. Nämä kokonaisuudet ja niiden rajat tutkija löytää aineistoa lukemalla ja siihen syvällisesti tutustumalla. (Ahonen 1994, 143.) Tässä vaiheessa aineistosta etsitään siis oleelliset käsityksiä kuvaavat ilmaisut tutkittavaan ilmiöön liittyen.

Toisessa analyysivaiheessa löydetyt ilmaisut (merkitysyksiköt) viedään niitä kuvaaviin kategorioihin samanlaisuuden ja erilaisuuden perusteella. Ilmaisuja vertaillaan toisiinsa ja niitä ryhmitellään sekä lajitellaan kategorioihin. Oleellista toisessa vaiheessa on määritellä kategorioiden selkeät rajat suhteessa toisiinsa. Tutkijan tulee siis tässä vaiheessa todella tunnistaa käsitysilmaisujen erot, jotta kategoriat ovat aidosti niitä kuvaavia. (Häkkinen 1996, 42, 43.) Tämä vaiheen kategorioita kutsutaan tässä alakategorioiksi.

Kolmanneksi kategoriat kuvaillaan ylemmällä ja abstraktimmalla tasolla. Kategorioita yhdistellään abstraktimmalla tasolla säilyttäen kategorioiden ominaispiirteet. Analyysin tässä vaiheessa on tärkeää liittää kategoriat selkeästi aineistoon suorien lainausten kautta. Tutkijan täytyy muistaa, että kategorioiden tulee olla laadullisesti selkeästi erilaisia suhteessa toisiinsa. Tämä merkitsee myös sitä, että laadulliset erot ovat merkityksellisempiä, kuin esimerkiksi määrälliset. Vaikka siis jokin ilmaisu olisi esiintynyt vain kerran aineistossa, saattaa se olla laadullisesti hyvinkin merkittävä ja vertailukelpoinen hyvin yleisesti esiintyneen käsityksen kanssa. (Häkkinen 1996, 43; Huusko & Paloniemi 2006, 168, 169.) Näitä abstraktimpia kategorioita kutsutaan yläkategorioiksi.

Varsinaisen analyysin jälkeen tutkija luo kuvauskategoriajärjestelmän tai tosin sanoen tulosavaruuden. Kategoriat voidaan kuvata joko horisontaalisella, vertikaalisella tai hierarkkisella systeemillä. Horisontaalisesti esittäessä kategorioita käsitellään samanarvoisina, koska erot ovat sisällöllisiä. Vertikaalisessa systeemissä sen sijaan järjestelmä rakennetaan kategorioiden tärkeyden tai yleisyyden perusteella. Hierarkkisessa tarkastelutavassa kategoriat asetetaan eri tasoihin esimerkiksi niiden teoreettisuuden mukaan. (Niikko 2003, 38.) Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriajärjestelmä on horisontaalinen (ks. luku 8 Tulokset).

6.2 Tutkimusaineiston esittely

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu 36:sta kasvatuskäsitystä käsittelevästä kirjoitelmasta. Tutkimusaineiston kerättiin Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajilta tammikuussa 2015. Aineisto kuvaa siis alkuvuodesta 2015 vallinnutta tilannetta. Lastenohjaajat työskentelivät aineiston keruun hetkellä viidessä tamperelaisessa evankelis-luterilaisessa seurakunnassa ja niiden eri toimipisteissä. Aineiston perusteella he tekevät työtä esimerkiksi seurakunnan erilaisissa kerhoissa, sairaalassa sekä yhteistyössä päiväkotien kanssa. Lastenohjaajat ovat merkittävässä roolissa Suomen evankelis-luterilaisen kirkon varhaiskasvatustyössä. Lastenohjaajat työskentelevät seurakunnan päiväkerhossa, pyhäkoulussa, aamu- ja iltapäivätoiminnassa sekä monessa muussa työmuodossa. Työhön kuuluu ohjausta, kasvatusta ja hoitoa. Lastenohjaajan tehtävänä on myös tukea kodin kristillistä kasvatusta ja tukea perheen kasvatustahtoa. Lastenohjaajien lähiesimiehenä toimii kirkon varhaiskasvatuksen ohjaaja tai lapsityönohjaaja, joka pääsääntöisesti vastaa paikallistasolla varhaiskasvatuksen suunnittelusta. (Lastenohjaaja, 2015.) Tässä tutkimuksessa halutaan keskittyä lastenohjaajien omiin kasvatuskäsityksiin, koska he tekevät käytännön tasolla merkittäviä ratkaisuja varhaiskasvatuksen suhteen. Kiinnostukseen kohteena ovat siis kasvattajien omat käsitykset ("yksityishenkilöinä"), eikä seurakunnan tai kirkon virallinen kanta.

Yhteyshenkilönä Tampereen seurakuntayhtymän osalta toimi varhaiskasvatustyön johtaja. Hän toimitti tutkimukseen liittyvät sähköpostiviestit seurakuntien lastenohjaajille ja motivoi heitä vastaamaan aineistopyyntöön. Lastenohjaajille painotettiin kasvatuskäsityksen pohtimisen tärkeyttä ja heille mahdollistettiin enintään kaksi tuntia työaikaa aineistopyyntöön vastaamiseen. Lastenohjaajia lähestyttiin sähköpostitse tammikuun alussa vuonna 2015 ennakkoviestillä, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoitus sekä pääasiat aineistosta ja se sen käytöstä (LIITE 1). Viikon päästä tästä yhteydenotosta tutkittaville toimitettiin niin ikään sähköisesti varsinainen aineistopyyntö, jonka vastaamiseen annettiin aikaa kaksi viikkoa (LIITE 2). Aineisto kerättiin vapaamuotoisten kirjoitelmien muodossa.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston on usein jonkinlainen teksti. Dokumentti voi olla esimerkiksi kirja, artikkeli, haastattelu tai tämän tutkimuksen tapauksessa kirjoitelma. (Eskola & Suoranta 2001, 15, 16; Tuomi & Sarajarvi 2009, 103–104, 108.) Kirjoitelma on tutkittavan henkilökohtaisesti prosessoima kirjallinen tuotos, joka heijastelee hänen tulkintaansa asetetusta tehtävänannosta ja käytetyistä käsitteistä. Kirjoitelman tuottamisen avuksi keskeinen käsite, kasvatuskäsitys määriteltiin laajasti tehtävänannon yhteydessä: "Kasvatuskäsitys on kasvattajan ajatuksia ja mietteitä siitä, mitä on hyvä kasvatusta ja mikä on lapsen parhaaksi.". Samalla korostettiin sitä, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tutkittavan omista ja henkilökohtaisista ajatuksista.

Kirjoitelmapyyntö lähetettiin kaikille Tampereen seurakuntayhtymässä työskenteleville lastenohjaajille, joita oli aineistonkeruun hetkellä yhteensä 57. Sairauslomien, opintovapaiden ja vuorotteluvapaiden takia potentiaalinen maksimimäärä vastauksille oli seurakuntayhtymän yhteyshenkilön mukaan 51 kirjoitelmaa. Vastauksia aineistopyyntöön tuli lopulta 36 kappaletta, joka oli tavoitteiden ja odotusten mukainen. Kirjoitelmat toimitettiin sähköpostitse ja heti niiden tultua ne anonymisoitiin ja vietiin tekstiasiakirjaan. Samalla lastenohjaajien sähköpostiviestit tuhottiin. Tekstiasiakirjaan viemisen jälkeen kirjoitelmille annettiin analyysissä käytettävät koodit (ks. 6.3).

Kirjoitelman ohjepituudeksi annettiin yksi liuska (A4). Suurin osa vastaajista kuvaili käsityksiään yhden tai useamman liuskan verran, mutta muutamat huomattavasti tiiviimmin. Kirjoitelmia tutkittiin pituudesta riippumattomasti kuitenkin samojen periaatteiden mukaisesti. Aineistonkeruun tavoitteena oli saada selville kasvattajien omia käsityksiä kirkon tai seurakunnan virallisen kannan sijaan. Tämä tavoite toteutui odotettua paremmin. Lastenohjaajien kirjoitelmat olivat henkilökohtaista pohdintaa, joka näkyi ajatustyön selostamisena ja käytännön esimerkkeinä. Vain kahdessa kirjoitelmassa selostettiin kirkon varhaiskasvatusasiakirjojen sisältöjä jättäen henkilökohtaiset käsitykset vähemmälle huomiolle. Nämäkin kirjoitelmat ovat toki myös mukana analyysissä niiltä osin, kun ne vastasivat aineistopyynnössä esitettyyn tehtävänantoon.

Kaiken kaikkiaan lastenohjaajien kirjoitelmat olivat hyvin persoonallisia ja kuvastivat syvällistä kasvatuskäsitysten pohtimista. Kirjoitelmat myös todella pureutuivat pääsääntöisesti tutkittavaan ilmiöön, joten analyysimateriaalia oli paljon. Tutkimuksen aineisto on siis tämä tutkimuksen intressin kannalta hyvin monipuolinen, laaja ja laadukas. Aineisto analysoitiin fenomenografisella menetelmällä (ks. 6.1.3).

6.3 Analyysin toteutus

Tämän tutkimuksen aineiston muodostavaa 36:tta kirjoitelmaa tarkasteltiin kokonaisuutena, joka kuvaa Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajien kasvatuskäsityksiä. Analyysin runkona käytettiin tutkimuskysymyksiä. Aineisto käytiin läpi jokaisen tutkimuskysymyksen osalta erikseen eli kirjoitelmia tarkasteltiin kolmesta eri näkökulmasta käsin. Vaikka tutkimuskysymykset ovat teoreettisista lähtökohdista muodostettuja, oli aineiston analyysi silti aineistolähtöistä. Vastaukset kuhunkin kysymykseen nousivat siis itse aineistosta.

Fenomenografisen analyysin lisänä tässä tutkimuksessa luotiin yleistasoinen katsaus tutkittavien taustatietoihin. Tampereen seurakuntayhtymän toiveesta lastenohjaajilta kysyttiin taustatietoina ikää, koulutusta ja perehtyneisyyttä seuraavalla tavalla.

Liitäthän vastaukseeni kuitenkin seuraavat taustatiedot:

1. **Ikä** (valitse yksi seuraavista)
 - a. 20—29 v.
 - b. 30—39 v.
 - c. 40—49 v.
 - d. 50—59 v.
 - e. 60—69 v.
2. **Koulutus** (valitse yksi seuraavista)
 - a. Lapsi- ja perhetyön tutkinto
 - b. Joku muu (Mikä?)
3. **Perehdytys** (valitse yksi seuraavista)
 - a. Olen saanut perehdytystä nykyiseen työhöni.
 - b. En ole saanut perehdytystä nykyiseen työhöni.

Taustatietojen tarkoituksena oli tehdä näkyväksi, jos jokin edellä esitellyistä kolmesta tekijästä näyttäisi vaikuttavan merkittävästi lastenohjaajien käsityksiin kasvatuksen arvolähtökohdista, tavoitteista tai käytännöstä. Tämä ”lisämauste” analyysiin toteutettiin koodittamalla aineistosta löytyvät merkityskokonaisuudet taustatietojen mukaan. Näin mahdollistettiin se, että samanlaisiin tai erilaisiin taustatietoihin viittaavat ilmaukset tulevat näkyviksi analyysikategorioissa. Huomionarvoista on kuitenkin, että fenomenografian hengen mukaisesti aineistoa käsiteltiin kokonaisuutena, joten taustatiedot antoivat tutkimukselle ainoastaan itse analyysin ulkopuolista mielenkiintoista lisätietoa.

Aineiston analyysi toteutettiin noudattaen fenomenografisen analyysin kaavaa (ks. 6.1.3). Analyysin aluksi aineistoa luettiin läpi monta kertaa ilman toimenpiteitä. Näin kirjoitelmakokonaisuudesta saatiin yleiskuva ja siihen tutustuttiin. Varsinaisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsittiin merkityskokonaisuuksia eli lastenohjaajien ilmaisuja käsityksistään. Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkö on ajatuksellinen kokonaisuus (ks. 6.1.3). Analyysillä pyritään ymmärtämään merkityksiä, joten ajatuskokonaisuus on tämän tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen. Ajatuskokonaisuus on saattaa joskus olla useamman virkkeen mittainen, mutta toisaalta yhdessä virkkeessä voi olla useampi merkitystä kantava ajatuskokonaisuus. (Ks. esim Tuomi & Sarajärvi 2009, 113–117.) Käytännössä tässä tutkimuksessa ajatuskokonaisuus tarkoitti yleisimmin virkettä tai virkekokonaisuutta. Aineisto käytiin tällä tasolla läpi jokaisen tutkimuskysymyksen osalta koodaten eri tutkimuskysymyksiin vastaavat merkityskokonaisuudet eri väreillä.

Merkityskokonaisuuksien löytämisen jälkeen ilmaukset pelkistettiin käsiteltävämpään muotoon. Samalla ilmaisuille annettiin nimeksi koodi, joka ilmaisee kirjoitelman numeron, vastaajan taustatiedot (ikä, koulutus perehtyneisyys) sekä ilmauksen järjestysnumeron kirjoitelman sisällä.

Esimerkki suoran lainauksen pelkistämisestä ja koodittamisesta:

Merkityskokonaisuus/ suora lainaus	Pelkistetty ilmaus
"Tärkeää kasvatuksessa on mielestäni se, että osaa huomioida jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet kerhopäivän aikana, eli nähdä se, mitä kukin lapsi tarvitsee juuri kyseisellä hetkellä ja kyseisenä päivänä. On siis tärkeää oppia lukemaan lasta ja hänen tarpeitaan." 10BBA/A1	Lapsen yksilölliset tarpeet tulee tunnistaa ja huomioida kerhopäivän aikana. 10BBA/A1

Yllä olevassa esimerkissä on kyseessä kirjoitelma numero 10, taustatiedoiltaan 30—39 –vuotias (B) vastaaja, jolla on muu koulutus, kun lapsi- ja perhetyön tutkinto (B) ja joka on saanut perehdytystä nykyiseen työhönsä (A). Tämän lisäksi koodin loppuosasta (/A1) on havaittavissa, että kyseinen ilmaus vastaa ensimmäiseen arvoja (A) koskevaan tutkimuskysymykseen ja on ensimmäinen (1) laatuaan kyseisessä kirjoitelmassa. Jokainen aineiston ilmaus kooditettiin edellä olevan esimerkin kaltaisesti ja koodi kulki ilmauksen mukana koko analyysin ajan aina tutkimustulosten raportointiin saakka. Kahdesta kirjoitelmasta taustatiedot puuttuivat. Nämä tapaukset on nimetty XXX-koodilla.

Analyysin toisessa vaiheessa merkityskokonaisuudet, eli lastenohjaajien ilmaukset jaoteltiin alakategorioihin laadullisia samanlaisuuksia ja erilaisuuksia hyödyntäen. Tässä työkaluina toimivat pelkistetyt ilmaukset, jotka tosin olivat edellisen esimerkin kaltaisesti suoran lainauksen yhteydessä. Itse aineisto kulki siis analyysin toisessa vaiheessa vahvasti mukana. Oleellista tässä analyysivaiheessa oli alakategorioiden erilaisuus toistensa kanssa. Alakategoriat nimettiin niiden sisältöä kuvailevin lausahduksin.

Esimerkki alakategoriasta:

Lapsen tarpeet tulee tunnistaa ja huomioida
31EBA/A2
10BBA/A1
10BBA/A2
32C,EAB/A3

Kyseinen alakategoria koostuu neljästä merkityskokonaisuudesta, joiden koodit on listattu kategorian nimen "Lapsen tarpeet tulee tunnistaa ja huomioida" alle.

Analyysin kolmannessa vaiheessa alakategorioista luotiin abstraktimmat yläkategoriat jälleen erilaisuuksien ja samanlaisuuksien kautta. Tässäkin vaiheessa kategoriat oli luotava laadullisesti erilaisiksi keskenään. Yläkategorioiden sisällöissä ei saanut olla limittäisyyksiä. Analyysin

kolmannessa vaiheessa kanssakäynti aineiston kanssa osoittautui todella merkittäväksi. Jokainen yläkategoria muodostettiin siis alakategorioiden lisäksi suoria lainauksia aineistosta hyväksi käyttäen. Yläkategoriavaihe sisälsi analyysissä eniten tulkinnallisuutta. Tämä johtuu siitä, että tutkijan tehtäväksi jää alakategorioiden keskinäisten suhteiden tulkinta. Tässä vaiheessa teoreettinen perehtyneisyys oli siis merkittävämmässä roolissa muihin analyysivaiheisiin nähden.

Alla olevan esimerkin kaltaisesti kaikki alakategoriat löysivät paikkansa abstraktimmasta yläkategoriasta. Yläkategoriat nimettiin mahdollisimman kuvaavasti. Tällä tasolla kategorian nimi on kuitenkin välttämättä suhteellisen laava, joten jokainen yläkategoria kuvailtiin muutamalla virkkeellä nimeämisen yhteydessä. Tällä välttyttiin myös uhkaavilta kategorioiden limittäisyyksiltä.

Esimerkki yläkategoriasta:

Lastenohjaajan tulee pitää huolta lapsesta	
Lastenohjaajien mukaan heidän on aikuisina huolehdittava lapsen hyvinvoinnista ja tarpeiden täyttymisestä. Vastuu lapsesta on myös aina aikuisella. Lasta tulee huomioida ja antaa kasvurauha ja aikuisen tulee taata hänelle turvallinen kasvuympäristö. Kasvatus on siis itsessään tärkeää ja lapsella on oikeus siihen. Toisaalta lapsi tarvitsee myös aikuiselta tietoa maailmasta ja perusteluja tapahtuville asioille.	
Alakategoria	Esimerkki aineistosta
Lapsi on aina aikuisen vastuulla	"Kasvattajalla on kuitenkin aikuisen vastuu lapsen hyvinvoinnista ja turvallisuudesta." 8CAA/A9
Lapsen tarpeet tulee tunnistaa ja huomioida	"Tärkeää kasvatuksessa on mielestäni se, että osaa huomioida jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet kerhopäivän aikana, eli nähdä se, mitä kukin lapsi tarvitsee juuri kyseisellä hetkellä ja kyseisenä päivänä. On siis tärkeää oppia lukemaan lasta ja hänen tarpeitaan." 10BBA/A1
Lapsi tarvitsee huolenpitoa ja kasvatusta	"Lapsi tarvitsee hellyyttä, huolenpitoa ja välittämistä. Tapahtuipa mitä tahansa, hänestä pidetään huolta. Lapsi tarvitsee hyväksyntää juuri sellaisena kuin hän on. Tällä kaikella luodaan pohja luottamukselle, joka mielestäni on yksi tärkeimmistä kasvatuksen perustoista." 26DAA/A4
Lapsi tulee huomioida kokonaisvaltaisesti	"Seuraavassa asioita, joita pidän tärkeänä. Erityisen tärkeää ja arvokasta kasvatuksessa on mielestäni kokonaisvaltainen lapsen huomioiminen ja kohtaaminen." 21BAA/A2
Jokaiselle lapselle tulee antaa aikaa ja kasvurauha	"Anna lapselle aikaa." 4EBB/A4
Turvallinen kasvuympäristö on tärkeää	"Minulle on tärkeää tarjota lapselle sellainen kasvuympäristö, jossa hänen on turvallista olla ja kehittyä oman ikätasonsa mukaan." 13BAA/A1
Lastenohjaaja ajattelee lapsen parasta	"Olla turvallinen aikuinen. - pitää lasten puolia ja ajatella lapsen parasta." 7DBA/A3
Kasvatus on itsessään tärkeää	"Kasvatuksessa on tärkeää se, että yleensä on kasvatusta." 22DAA/A1
Lapsen tulee saada tietoa maailmasta ja tarvittavia perusteluja aikuisen toiminnalle	"Mielestäni on tärkeää, että lapselle perustellaan omaa toimintaa, jos lapsi sitä kyseenalaistaa, ihmettelee tai kokee tulleen kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. - - 19CAB/A5 "Lapsella on oikeus saada oikeaa ikäkautensa mukaista tietoa maailmasta. - - " 8CAA/A5

Yläkategorioiden luomisen jälkeen tutkimuksen niistä muodostettiin kuvauskategorijärjestelmä tai tulosavaruus, joka on esitelty luvussa 8 Tutkimustulokset. Tässä tutkimuksessa tulosavaruus muodostui horisontaaliseksi, koska kategoriat osoittautuivat sisällöllisesti erilaisiksi, mutta samanarvoisiksi (ks. 6.1.3).

7 LUOTETTAVUUDENTARKASTELU

Seuraavassa tarkastelussa tuodaan esille niitä seikkoja, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Tieteen tekemisen eettisten kysymysten pohtiminen on oleellinen osa tutkimusprosessia. Seuraavassa luodaan katsaus oleellisimpiin eettisiin pohdintoihin pro gradu – tutkimuksen osalta. Tämän tutkimuksen kohdalla on syytä kiinnittää huomiota myös fenomenografisen tutkimusstrategian sopivuuteen. Kuten kaikki tutkimuksen tekemisen suuntauksat, on fenomenografiakin vajavainen strategia. Oleellista on pohtia palveleeko se parhaalla mahdollisella tavalla tämän tutkimuksen tehtävää. Tämän jälkeen tarkastellaan lähemmin muutamia yksittäisiä tutkimuksen toteutukseen ja sen luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja.

7.1 *Tieteen tekemisen etiikasta*

Tutkimuksen tekeminen on luonnollisesti aina inhimillistä toimintaa, jota ohjaavat tietyt normit ja ihanteet. Vaikka tiedeyhteisössä vaalitaan ideaaleja, on tutkija silti vastuussa työnsä eettisyydestä. (Kuula 2006, 26.) Yleisesti voidaan määritellä, että tutkimusetiikan ihanne on hyvä tieteellinen käytäntö, jota tutkijan tulisi noudattaa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että käytössä ovat tiedeyhteisön hyväksymät toimintatavat. Tämän lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muiden tutkijoiden kunnioitus. Tämä näkyy esimerkiksi lähdeviitteiden oikeellisuudessa ja täsmällisyydessä. (Kuula 2006, 34–36.) Tässä tutkimuksessa hyvää tieteellistä käytäntöä on pyritty varmistamaan ohjauksen ja opponoinnin kautta. Ohjaava opettaja ja opiskelijakollegat ovat antaneet työstä arvioita ja palautetta, jotka ovat vaikuttaneet kysymyksenasetteluun ja toimintatapoihin. Toisaalta prosessia ovat tukeneet myös metodologiset opinnot. Kunnia aikaisemmille tutkimuksille ja kokeneemmille tutkijoille on haluttu myös antaa tarkkojen lähdeviitteiden muodossa.

Tämä pro gradu –tutkimus tutkii ihmistä ja hänen käsityksiään. Tästä johtuen tutkittavan ihmisarvo ja oikeudet määrittelevät tutkimuksen tekemisen kenties ylimmät eettiset ihanteet. Tutkittavan ihmisarvoa halutaan kaikin puolen kunnioittaa takaamalla hänelle itsemääräämisoikeus, välttämällä kaikenlaista vahinkoa sekä kunnioittamalla hänen yksityisyyttään. Itsemääräämisoikeus viittaa siihen, että tutkittava saa aidosti itse päättää tutkimukseen osallistumisesta. Tässä tutkimuksessa tutkittavia informoitiin hyvissä ajoin tutkimuksesta sen luonteesta ja heille annettiin mahdollisuus

itse päättä kirjoitelmapyyntöön vastaamisestaan (ks. LIITE 1 & LIITE 2). Tutkimukseen osallistumisensa tutkittavat ilmoittivat suoraan toimittamalla kirjoitelmansa sähköpostitse. Samalla tämä toimi tutkimusluvan antamisena. (Ks. esim. Kuula 2006, 61—65, 101—107.)

Tutkittaville ei haluttu tuottaa minkäänlaista henkistä tai fyysistä vahinkoa tutkimukseen osallistumisen seurauksena, päinvastoin. Heille ilmoitettiin jo alustavassa yhteydenotossa (ks. LIITE 1), että aineisto tullaan tuhomaan tietyn määräajan kuluessa ja että sitä käytetään vain tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Ihanteena ja tavoitteena tässä projektissa on, että tutkittavat saisivat haitan sijaan henkilökohtaista hyötyä työhönsä ja kasvatusajatteluunsa tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimushenkilöille luotiin mahdollisuus kehittyä kasvattajana ja kasvatusajattelijana. Myös tutkimusraportti toimitetaan työyhteisön käyttöön ja hyödyksi. (Ks. esim. Kuula 2006, 62—64.)

Tässä tutkimuksessa on myös pyritty kaikin mahdollisin tavoin takaamaan tutkittavien yksityisyydensuoja. Tutkimushenkilön yksityisyyden kunnioitukseen kuuluu se, että hän saa itse päättä, mitä tietoja tutkijalle antaa. Ihmisellä on luonnollisesti oikeus yksityisyyteensä, eli tutkija ei saa tutkia häntä salaa vaan kaikki perustuu avoimuuteen ja vapaaehtoisuuteen. Tutkija sitoutuu myös luottamuksellisuuteen, eli tutkittavan tietojen sovittuun käyttöön rehellisesti. (Kuula 2006, 64, 65, 75—77, 88—90.) Tässä tutkimusprojektissa näitä eettisiä ohjeita on haluttu uskollisesti seurata. Esimerkiksi kirjoitelmiin liitetyt taustatiedot rakennettiin mahdollisimman hyvin tunnistamattomuutta tukien. Muun muassa ikä pyydettiin ilmoittamaan tietystä ikähaarukassa, eikä tarkkana ikänä. Tämän lisäksi kirjoitelmat anonymisoitiin välittömästi niiden saapumisen jälkeen. Ne siis vietiin tekstiasiakirjaan ja niistä poistettiin kaikki tunnistetiedot sekä sähköpostiviestit tuhottiin. Yksi tutkittava kysyikin anonymisoinnista, koska oman sähköpostin käyttäminen oli herättänyt tunnistamattomuuteen liittyviä kysymyksiä. Tähän kysymykseen vastattiin välittömästi selventämällä anonymisointiprosessin tapa ja tarkoitus. Luottamuksellisuuden nimissä aineistoa käytetään vain tämän tutkimuksen tarkoituksiin tutkittaville ilmoitetulla tavalla (ks. LIITE 1 & LIITE 2).

7.2 Tutkimusstrategian sopivuus

Seuraavassa tehdään näkyväksi pohdintaa siitä, onko fenomenografia tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen strateginen valinta. Tarkastelun runkona toimii fenomenografian kirjallisuudessa saama kritiikki ja tutkimuksen teon aikana heränneet kysymykset.

Häkkisen (1996, 46, 47), mukaan fenomenografia kohtaa kritiikkinä usein käsitysten tutkittavuuden ongelman. Voidaanko käsityksistä, saatikka esireflektiivisistä käsityksistä saada ylipäättään tietoa?

Fenomenografia olettaa, että esireflektiivisiäkin käsityksiä voi tutkia ja siis myös kielellisesti ilmaista. Silti usein oletetaan, että ilmaistakseen käsityksensä, tulee ihmisen se tiedostaa. Tämän ajattelutavan perusteella tiedostamattomien esireflektiivisten käsitysten tutkiminen olisi silkkä mahdottomuus. Voidaanko toisaalta olettaa, että tutkittavat haluavat tai kykenevät ilmaisemaan käsityksensä rehellisesti ja avoimesti? Kielen ollessa kommunikoinnin välineenä ja kielellisen ilmaisun tutkimuskohteena, on huomattava, että kieli on myös toiminnan väline. Kielellisessä ilmaisussa saattaa piillä siis intentio, joka on ristiriidassa tutkijan olettamuksen ja tarkoituksen välillä. (Häkkinen 1996, 47.)

Häkkinen (1996, 47) toteaa, että fenomenografiassa käsitysten tutkittavuuden –ja kieliasian kritiikkiin on vastattu ainakin sillä, että käsitysten selvittäminen ei vaadi tutkittavalta ajatustensa käsitteellistämistä. Käsitysten esiin kaivaminen merkityksenannoista eli ilmaisuista on nimittäin tutkijan tehtävä. Toisaalta fenomenografian saama kritiikki edellä mainituissa asioissa voitaisiin kohdistaa laadullisen tutkimuksen kentällä moneen suuntaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessahan halutaan ymmärtää juuri todellista elämää, johon kuuluvat ihmisen näkemykset, tunteet sekä mielipiteet ja käsitykset (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 151, 152). Luonnollisesti nämä mielipiteet, tunteet ja käsitykset kommunikoidaan kielellisesti. Voidaanko siis mitään laadullista tutkimuskohdetta pitää tutkittavana tai kielellistä ilmaisua tutkimusaiheen kannalta luotettavana? Luultavasti tähän teemaan törmää joka tapauksessa, kun on kyse ihmistieteistä.

Tämä pro gradu -tutkimus keskittyy tutkimaan esireflektiivisten käsitysten sijaan käsitteellisiä käsityksiä. Tutkittavilta on nimittäin suoraan kysytty kirjoittaen kuvailemaan kasvatuskäsitystään. Toisaalta tehtävän introssa heille on kerrottu, mitä kasvatuskäsityksellä yleisesti tarkoitetaan. ”Tässä yhteydessä kasvatuskäsityksellä tarkoitetaan kasvattajan ajatuksia ja mietteitä siitä, mitä on hyvä kasvatus ja mikä on lapsen parhaaksi.” Voidaan kysyä, ovatko tutkittavat todella vapaita ilmaisemaan käsityksiään, jos asia ilmaistaan jonkin teoreettisen viitekehyksen tai teoreettisen perehtyneisyyden valossa? Häkkinen (1996, 48) nostaa tämän kysymyksen esille fenomenografian yleisenä haasteena. Kun toisaalta fenomenografia vaatii tutkijalta vahvaa teoreettista perehtyneisyyttä olettaa se myös, että tutkittaville kohdistetut kysymykset olisivat täysin avoimia. Kyseenalaista on, ovatko kysymykset avoimia, jos tutkija tarkastelee ilmiötä koko ajan vahvan teoreettisen latautuneisuuden kautta. Tämä teoriasidonnaisuus saattaisi johdatella tutkijaa kysymään juuri niitä kysymyksiä, jotka ovat oletettuja ja konventionaalisia. Jääkö tällöin tutkittavalle mahdollisuutta keroa niitä käsityksiään, jotka ovat yleisistä olettamuksista poikkeavia ja ehkä juuri siksi mielenkiintoisimpia? (Häkkinen 1996, 48.)

Tämä tutkimuksen osalta on jouduttu käymään tätä keskustelua teoreettisten lähtökohtien ja avoimuuden välillä. Lähtökohtaisesti haluttiin asettaa tutkittaville mahdollisimman avoin kysymys

oman kasvatuskäsityksen kuvailemiseen. Toisaalta voidaan kysyä, auttaisivatko apukysymykset tutkittavia pääsemään kirjoitustyössään alkuun. Aineistonkeruuta testattiin kahdella tutkittavien verrokkiryhmään kuuluvalla ja heiltä molemmilta tuli vahva viesti apukysymysten puolesta. Heidän mukaansa kirjoitelmaa olisi ollut hyvin vaikea tehdä ilman ”jotain kättä pidempää”. Lopullinen tehtävänanto oli seuraava.

Kirjoita vapaamuotoinen vähintään yhden sivun mittainen kirjoitelma kasvatuskäsityksestäsi seurakunnan lastenohjaajana.

Apukysymykset:

Mikä on mielestäsi erityisen tärkeää ja arvokasta kasvatuksessa?

Mitä kasvatuksella mielestäsi tavoitellaan?

Miten käsityksesi ilmenee käytännössä työssäsi?

Voihan olla, että kysymys avoimuudesta näyttäytyy hieman erilaisena, kun aineistona on kirjoitelma, eikä haastattelu. Haastattelussa tutkittava ja myös tutkija voi tarvittaessa tehdä tarkentavia kysymyksiä. Kirjoitelman tehtävänanto on sen sijaan lyhyt ja selittelemätön. Toisaalta apukysymyksiä voidaan perustella sillä, että ne liittyvät kasvatuksen inhimillisiin vakioihin. Kasvatuksen on yleisesti tunnustettu olevan arvosidonnaista ja tavoitteellista sekä se on aina käytännön toimintaa.

Toisaalta fenomenografiassa on silmiinpistävä se, että tutkijalla on hyvin suuri valta aineistonsa käsittelyssä ja tulkinnessa. Kun aineisto on kerätty, on tutkijan ymmärryksen varassa luoda käsityksistä kategoriat ja rajata ne toisistaan eroavaisuuksien perusteella. Häkkinen (1996, 48) kysyykin, että korostuuko tässä ”tutkijan rooli helposti tutkittavan roolia enemmän”. Voiko siis tutkia todella eläytyä tutkittavansa asemaan ja ymmärtää, mitä hän on aidosti tarkoittanut ilmauksissaan? Huusko ja Paloniemi (2006, 169) selventävät kuitenkin, että fenomenografiassa, kuten muussakin laadullisessa tutkimuksessa, jossa tutkijan tulkinta korostuu, luotettavuuden tarkastelu kohdistuu aineistouskollisuudelle. Tutkijan tulee siis aidosti olla uskollinen aineistosta ilmi käyville eroavaisuuksille ja varmistaa, että jokaisen tutkittavan käsityksen sijoittuvat kuvauskategorioihin. (Häkkinen 1996, 48; Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Huuskon ja Paloniemen (2006, 165, 166) mukaan fenomenografisessa analyysissä ei kiinnitetä juurikaan huomiota käsitysten erojen syihin. Kuitenkin laadullinen tutkimus on perinteisesti ymmärtävää tutkimusta, joka haluaa päästä ilmiön ytimeen (ks. esim. Eskola & Suoranta 2001). Voidaanko fenomenografiassa vain ohittaa käsityksellisten erojen juurisyyt? Samaan

hengenvetoon voidaan toisaalta kysyä, että pitääkö yhden tutkimuksen selvittää ilmiöstä kaikki. Fenomenografia sattuu olemaan kiinnostunut käsitysten eroista tietyssä aineistokokonaisuudessa. Täytyisi kenties valita metodologisesti jokin muu lähtökohta, jos tutkimuksellinen intressi kohdistuisi syihin.

Voidaanko sitten laadullisessa tutkimuksessa unohtaa se konteksti, missä tutkittavat elävät ja mikä vaikuttaa käsityksiin? Tämä kysymys herää väistämättä, kun aineistoa käsitellään kokonaisuutena. Häkkisen (1996, 48) mukaan fenomenografiassa tutkittavan konteksti huomioidaan analyysiyksikön valinnassa. Hän peräänkuuluttaa ajatuksellisen kokonaisuuden käsittelyä. Kun tutkija tarkastelee pilkotun lauseen tai keskeytetyn ajatuskokonaisuuden sijaan laajempaa käsityksen ilmaisua, käy konteksti väistämättä ilmi. Toisaalta myös Huusko ja Paloniemi (2006, 171) korostavat, että fenomenografisessa tutkimuksessa juuri kontekstuaalisuus on vahvaa.

7.3 Tutkimuksen teon luotettavuuden pohdintaa

Tutkimuksen validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan sitä, onko tutkimuksella mitattu juuri sitä mitä haluttiinkin mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 2006, 216). Laadullisessa tutkimuksessa mittaaminen on ehkä vieras termi, mutta validiutta on hyvä silti tarkastella. Tässä yhteydessä voidaan pohtia, että tutkittiinko tutkimuksessa sitä mitä alun perin haluttiinkin. Tässä tutkimuksessa aineiston perusteella voidaan sanoa, että tutkittavat ainakin vastasivat siihen, mitä heiltä kysyttiin. Tutkimustehtävän mukaan heidän kirjoitelmistaan haluttiin tutkia käsityksiä ja fenomenografisella analyysillä näitä todella selvitettiin. Tutkimuksen validiteettia tuodaan esille analyysin ja tutkimuksen toteutuksen tarkassa raportoinnissa (ks. 6.3). Raportissa on kirjoitettu auki analyysin vaiheet sekä annettu näytteitä aineistosta suoraan lainauksia. Sitaatteja on käytetty kuvaamaan aineistoa myös tulosten (ks. luku 8) esittelyn yhteydessä. Lisäksi analyysimetodin ja itse analyysin teon heikkouksien tarkasteleminen tässä luvussa vastaavat omalta osaltaan tutkimuksen pätevyyteen. Nämä seikat lisäävät Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2006, 217, 218) mukaan erityisesti tutkimuksen luotettavuutta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan, että tutkijan on positioitava itsensä suhteessa tutkimusaiheeseensa. Hänen on siis tunnistettava oman uskomuksensa ja ennakkokäsityksensä. (Ks. esim. Ahonen 1994, 123—125; Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tässä tutkimuksessa jo johdantoluvussa käsiteltiin tätä teemaa. Tarkoituksena on avoimesti ja läpinäkyvästi tuoda esille tutkimuksellisen kiinnostuksen lähde ja se, miten juuri tähän tutkimukseen on päädytty.

Analyysin suhteen on syytä kiinnittää huomiota muutamaankin erityiskohtaan, jotka nousivat oleellisiksi tutkimusprosessin aikana. Fenomenografiassa tarkastelun kohteena on aina ajatuskokonaisuus,

joka toimii tutkittavan käsityksen ilmaisuna (ks. esim. Ahonen 1994, 143). Ajatuskokonaisuudella viitataan yleisimmin useaan virkkeeseen. Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkönä oli siis ajatuskokonaisuus. Aineistosta löytyneet ajatuskokonaisuudet eivät kuitenkaan aina täyttäneet fenomenografian oppikirjamaista ihannetta. Kirjoitelmissa kerronta oli nimittäin osin hyvinkin tiivistä ja joskus yhden virkkeen sisällä oli monta ajatuskokonaisuutta. Esimerkiksi jotkut tutkittavat listasivat yhdellä virkkeellä monta arvoihin liittyvää käsitystään. Toisaalta joskus kirjoitetussa kielessä oli havaittavissa samaa tyyliä, kun puhutussa. Siis pitkän selityksen ja käytännönesimerkkien ytimenä on vain yksi ajatus. Tämän haasteen edessä tavoitteena oli edetä analyysissä aineiston ehdoilla ja pyrkiä löytämään kustakin ajatuskokonaisuudesta niiden pääsanoma.

Toisena analyysin haasteena esiin nousi tulkinnallisuus. Laadulliseen tutkimukseen, kuten kaikkeen tutkimukseen liittyy aina tulkintojen tekemistä (ks. esim. Raatikainen 2005, 25, 26.). Aineistosta pyrittiin löytämään tutkittavien käsityksiä kasvatuksen arvoista, -tavoitteista ja -käytännöstä. Kuitenkin se, miten nämä ilmaukset löytyvät ja eroavat toisistaan ei ole yksinkertaista. Tutkijan on nimittäin tehtävä kokoajan tulkintaa tutkittavien sanoista. Tähän tulkinnan haasteeseen, joka lienee olennainen kaikenlaisessa tutkimuksessa, pyrittiin vastaamaan sillä, että aineistoa käsiteltiin koko analyysin ajan alkuperäisessä muodossaan. Tulkintaa tehtiin siis koko ajan aineistoon peilaten ja sen sanomaa reflektoiden. Tutkimusta tehdessä on kenties vaan tyydyttävä inhimillisiin kykyihin ymmärtää toisen ihmisen ilmaisuja. Tärkeintä on halu todella ymmärtää ne avoimesti ilman analyysiin vaikuttavia ennakkokäsityksiä.

Analyysin haasteena oli myöskin kategorioiden rajojen löytyminen. Fenomenografisessa aineiston analyysissä nämä rajat ovat oleellisia, koska jokaisen kategorian tulee kuvata laadullisesti erilaista käsitystä (ks. esim. Häkkinen 1996, 42, 43). Erityisesti yläkategorioita luotaessa jokaista kategoriaa kuvailtiin muutaman virkkeen verran sanallisesti, jotta ero muihin kategorioihin tulee ilmi ja mahdolliset limittäisyydet huomataan. Tässä prosessissa alakategorioiden rajat näyttäytyivät kriittisessä valossa. Luotettavuuden kannalta onkin mainittava, että alakategorioissa oli havaittavissa hienoista, ainakin tulkinnasta riippuvaa, limittäisyyttä. Asia korjattiin kuitenkin yläkategorioihin, eikä mahdollinen limittäisyys vaikuta lopullisiin tutkimustuloksiin. Esimerkkinä tästä mainittakoon seuraavat alakategoriat: Lapsi oppisi keskeisiä tietoja ja taitoja ja Lapsi oppisi eettistä vastuullisuutta ja luonnosta huolta pitämistä. Analyysissä heräsi kysymys, että voidaanko näitä kahta kategoriaa pitää erillisinä sillä onhan luonnonsuojelunkin oppiminen keskeisten tietojen ja taitojen oppimista. Toisaalta fenomenografisessa analyysissä on edettävä aineiston ehdoilla sekä sille uskollisena ja lastenohjaajien ilmauksissa näiden kahden käsityskategorian välillä oli havaittavissa ero (ks. esim. Huusko & Paloniemi 2006, 169.). Osa ilmauksista liittyi siis nimenomaan eettiseen vastuullisuuteen ja luonnonsuojeluun, kun taas toiset kuvailivat asiaa yleisemmällä tasolla. Yläkategorioissa nämä

kaksi alakategoriaa sisältyvät molemmat Lapsi oppisi keskeisiä asioita –kategoriaan. Tässä tapauksessa mahdollinen virheen olemassaolo analyysissä on siis hyvin tulkinnallinen.

8 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavassa esityksessä tarkastellaan tutkimuksen tuloksia. Tuloksia tarkastellaan tutkimuskysymysten mukaisesti aloittaen kasvatuksen arvolähtökohdista ja edeten tavoitteiden kautta kasvatuskäytäntöön. Näin ollen ikään kuin rakennetaan Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajien käsityksistä muodostuva kasvatuksen pyramidi. Tulosluvun tarkoituksena on esitellä tulokset ylä- ja alakategorioiden tasolla tuoden silti esille näytteitä aineistosta suorina lainauksina. Tuloksia käsitellään tässä suhteellisen mekaanisesti, koska niiden syvempään tarkasteluun ja johtopäätöksiin keskitytään luvussa yhdeksän. Jokaisen tutkimuskysymyksen tulosten tarkastelun päätteeksi on niitä kuvaava koonti, jossa ovat esillä yläkategoriat ja niihin liittyvät alakategoriat.

8.1 Kasvatuksen arvolähtökohdat lastenohjaajien käsityksissä

Analyysin tarkoituksena on tuoda esille erilaiset kasvatukseen liittyvät arvokäsitykset, jotka Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajat ilmaisivat kirjoitelmissaan. Lastenohjaajien arvoilmaukset liittyvät siihen, mitä he kokevat tärkeänä ja arvokkaana kasvatuksessa ja omassa työssään. Tutkittavat tuovat esille yleisluontoisia arvoja, jotka ohjaavat kasvatustyötä. Tämän lisäksi he kiinnittävät huomiota lapseen ja ihmiskäsityksellisiin teemoihin. Kolmantena teemana lastenohjaajien käsityksissä ovat heidän omaan työhönsä liittyvät arvot ja ohjenuorat.

8.1.1 Kristillisyys, tasa-arvo, kasvatuskumppanuus ja lapsuus

Kasvatuksen perustana on lastenohjaajien käsitysten mukaan seurakunnan kristillinen tunnustus ja toisaalta kasvattajan oma vakaumus. Osa tutkittavista sanoittaa kristillisyyden siis vedoten yleisempään seurakunnan arvomaailmaan, kun taas osa ilmaisee sen vetoamalla omaan kristilliseen uskoonsa. Lastenohjaajien käsitysten perusteella Raamattu ja sen ohjeet antavat pohjan kasvatukselle. Tutkittavat mainitsevat esimerkiksi Matteuksen evankeliumin kaste- ja lähetyskäskyn toiminnan perustana. Lapsille tuleekin vastaajien mukaan kertoa Jumalasta ja opettaa heille kulttuurisia ja kristillisiä perinteitä.

”Seurakunnalla annettava kasvatustapa eroaa muista kristillisen arvopohjan takia.” 4EBB/A1

”Itselle usko on ollut todella kauan hyvin tärkeässä asemassa, joten sen vuoksi se näkyy myös kasvatustalokemyksessäni.” 29AAA/A1

Kasvatuksessa tärkeää lastenohjaajien mukaan on ihmisten tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen kohtelu riippumatta uskonnollisesta vakaumuksesta tai sukupuolesta. Näitä arvokäsityksiä perustellaan Jumalan antamalla esimerkillä ja toisaalta mainitaan ilman kristillistä yhteyttä. Lastenohjaajat kuvaavat myös, että kasvatuksessa tärkeää on johdonmukainen toiminta.

”Uskontosensitiivisessä kasvatustalokemyksessä tarvitaan herkkyyttä uskontojen ja katsomusten erilaisuuden tunnistamiseen. Ne pitää hyväksyä sivuuttamatta eroja tai asettamalla niitä tärkeysjärjestykseen. Pitää olla avoin ja luonteva suhtautuminen uskontoihin ja katsomuksiin.” 27CAA/A6

”Johdonmukaisuus on kasvatustalokemyksessäni tärkeä asia. Huhuh, että tämän asian kanssa painivat monet todella pientenkin lasten vanhemmat tänä päivänä. Sanotaan yhtä ja tehdään toista. Sanotaan kaksivuotiaalle, että mennään pukemaan, mutta äiti jatkaa juttua kaverinsa kanssa ilman pienintäkään aikomustakaan siirtyä eteiseen päin. Sitten yhtäkkiä tempaistaan lapsi ja todetaan, että ”mähän sanoin, että mennään pukemaan” ja lapsen tärkeät leikit jäävät kesken. Sanat ja toiminta eivät saisi olla ristiriidassa keskenään.” 19CAB/A6

Lastenohjaajien käsityksistä ilmenee selvästi myös se, että perhettä kunnioitetaan ja arvostetaan. Vanhemmat ja perhe tarjoavat lapselle ensisijaisen kasvu ympäristön. Lasta kasvatetaan siis yhdessä vanhempien kanssa. Tätä lastenohjaajat kuvaavat kasvatustalokemyksensä, joka tarkoittaa seurakuntakasvatustalokemyksensä ja lasten läheisten muodostamaa kasvatustalokemyksensä. Kasvatustalokemyksensä ja hyvä vuorovaikutus perheen kanssa nähdään kasvatustalokemyksensä kulmakivinä. Kasvatustalokemyksensä ja kasvatustalokemyksensä työn pitkäjänteisyys korostuu.

”Vanhemmilla ja huoltajilla on vastuu lapsen huolenpidosta ja kasvatuksesta.” 28CAA/A2

”Lastenohjaajana toimin kasvatustalokemyksensä vanhempien kanssa. - - Kasvatustalokemyksensä koen erittäin tärkeäksi työssäni koululaisten iltapäiväkodissa.” 28CAA/A3

”Pidän myös tärkeänä pysyvyyttä ja pitkäjänteisyyttä kirkon toiminnassa. Se, että kulkee perheiden rinnalla avoimesta päiväkerhosta aina iltapäiväkotiin saakka on perhettä tukevaa toimintaa.” 28CAA/A9

Lapsuus itsessään ja yleisesti koetaan myös tärkeäksi. Lastenohjaajien mielestä lapsen tulee saada olla lapsi mahdollisimman kauan. Lapsuus ei ole siis pelkkä välivaihe, vaan arvokasta sellaisenaan.

Käsityksissä ilmenee myös se, että lapsen tapa elää ja olla on arvostettua. Leikki ja lapselle muut ominaiset toiminnot ovat tärkeitä.

”Oma kasvatuskäsitykseni pohjautuu ajatukseen siitä, että lapsuus on itsessään arvokasta ja tärkeää. Vaikka kasvatukseen kuuluu ajatus tulevaisuudessa tarvittavien taitojen oppimisesta, on kaiken pohjana ja perustana kuitenkin lapsi ja lapsuus tällä hetkellä. Kasvatuksessa on tärkeää ymmärtää lapsuuden arvo itsessään tässä hetkessä.” 26DAA/A1

”Mielestäni lapsen pitäisi olla lapsi niin kauan kuin hän haluaa. Leikkiä, leikkiä ja leikkiä.” 9CAA/A10

8.1.2 Kuka lapsi on?

Lastenohjaajien käsityksistä käy ilmi, että lapsi nähdään luotuna Jumalan kuvana. Tämä on kristillisen ihmiskäsityksen ydin. Lapsi on siis Jumalan luoma ja ihme.

”Kasvatuskäsitykseni pohjautuu kristilliseen ihmiskäsitykseen. Jokainen ihminen on omalla ainutlaatuisella tavallaan Jumalan kuva.” 8CAA/A1

Sen lisäksi, että lapsi nähdään luotuisuutensa kautta, ilmaisevat lastenohjaajat arvostustaan lapseen myös ilman sanallista yhteyttä kristilliseen ihmiskäsitykseen. Lasta siis arvostetaan ja kunnioitetaan. Hän on hyväksytty juuri sellaisena kun on, ilman suorittamista. Lastenohjaajien käsityksiä leimaa myös se, että lapsi nähdään ainutlaatuisena yksilönä. Lapsen arvostaminen sisältyy teoreettisesti kristilliseen ihmiskäsitykseen, mutta tässä tukeudutaan lastenohjaajien kielellisesti ilmaistuihin käsityksiin. Toiset ilmaisevat asian kristillisyyteen vedoten ja toiset sellaisenaan.

”Lapsen kunnioitus on mielestäni asia numero yksi. Jos aikuinen ei kunnioita lasta niin turha sitä on odottaa myöskään lapselta.” 11BAA/A1

”Lapsi on arvokas sellaisenaan, tässä ja nyt.” 27CAA/A5

Seurakuntayhtymän lastenohjaajien käsityksistä käy myös ilmi, että lasta pidetään tasavertaisena ihmisenä aikuisen kanssa. Häntä ja hänen mahdollisuuksiaan ei siis haluta aliarvioida. Kasteen perusteella hän on myös täysivaltainen seurakunnan jäsen, aivan kuten aikuinenkin. Lapsen tulee myös saada vaikuttaa. Lapsen täysivaltaisuuteen viitataan lapsilähtöisyydessä, jota pidetään tärkeänä.

”Kasvatus on vuorovaikutusta. Kasvatussuhde on tasa-arvoinen suhde sikäli, että sekä lapsi että aikuinen ovat kokonaisia ihmisiä ja yhtä tärkeitä. Kastettuina he ovat seurakunnan täysivaltaisia jäseniä ja Jumalan valtakunnan osallisia, yhtä arvokkaita.” 8CAA/A8

”Näen lapsen aktiivisena toimijana ja kasvatus on vuorovaikutussuhde.” 21BAA/A1

8.1.3 Lastenohjaajan työtä ohjaavat arvolähtökohdat

Lastenohjaajien mukaan heidän on aikuisina huolehdittava lapsen hyvinvoinnista ja tarpeiden täyttymisestä. Vastuu lapsesta on aina aikuisella. Lasta tulee huomioida ja antaa kasvurauha. Tämän lisäksi aikuisen tulee taata hänelle turvallinen kasvuympäristö. Tutkittavien käsityksistä ilmenee, että kasvatus on itsessään tärkeää ja lapsella on oikeus siihen. Lapsi tarvitsee myös aikuiselta tietoa maailmasta ja perusteluja tapahtuville asioille.

”Tärkeää kasvatuksessa on mielestäni se, että osaa huomioida jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet kerhopäivän aikana, eli nähdä se, mitä kukin lapsi tarvitsee juuri kyseisellä hetkellä ja kyseisenä päivänä. On siis tärkeää oppia lukemaan lasta ja hänen tarpeitaan.” 10BBA/A1

”Seuraavassa asioita, joita pidän tärkeänä. Erityisen tärkeää ja arvokasta kasvatuksessa on mielestäni kokonaisvaltainen lapsen huomioiminen ja kohtaaminen.” 21BAA/A2

”Mielestäni on tärkeää, että lapselle perustellaan omaa toimintaa, jos lapsi sitä kyseenalaistaa, ihmettelee tai kokee tulleensa kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. - - 19CAB/A5

Sanonta ”rajat ja rakkaus” kuvaa hyvin sitä, mikä lastenohjaajien mielestä kasvatuksessa on tärkeää. Lapsille tulee asettaa selkeät rajat ja säännöt, mutta vastapainona rakkauden osoittaminen on keskeistä. Rajat nähdään välttämättöminä ryhmätoiminnassa toimintamuodosta riippumatta.

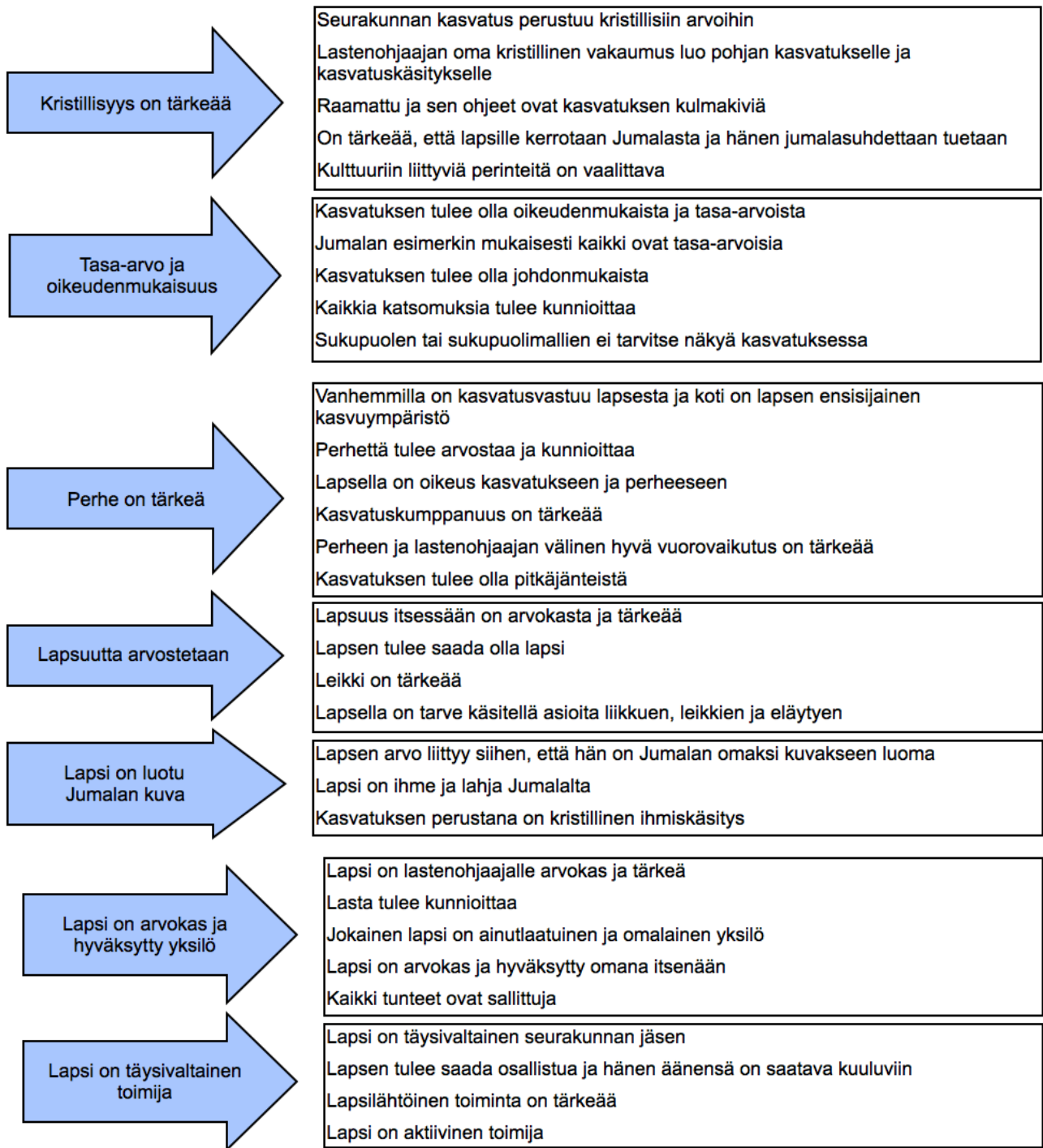
”Rajat ja rakkaus ovat kaiken aa ja oo.” 16ABA/A2

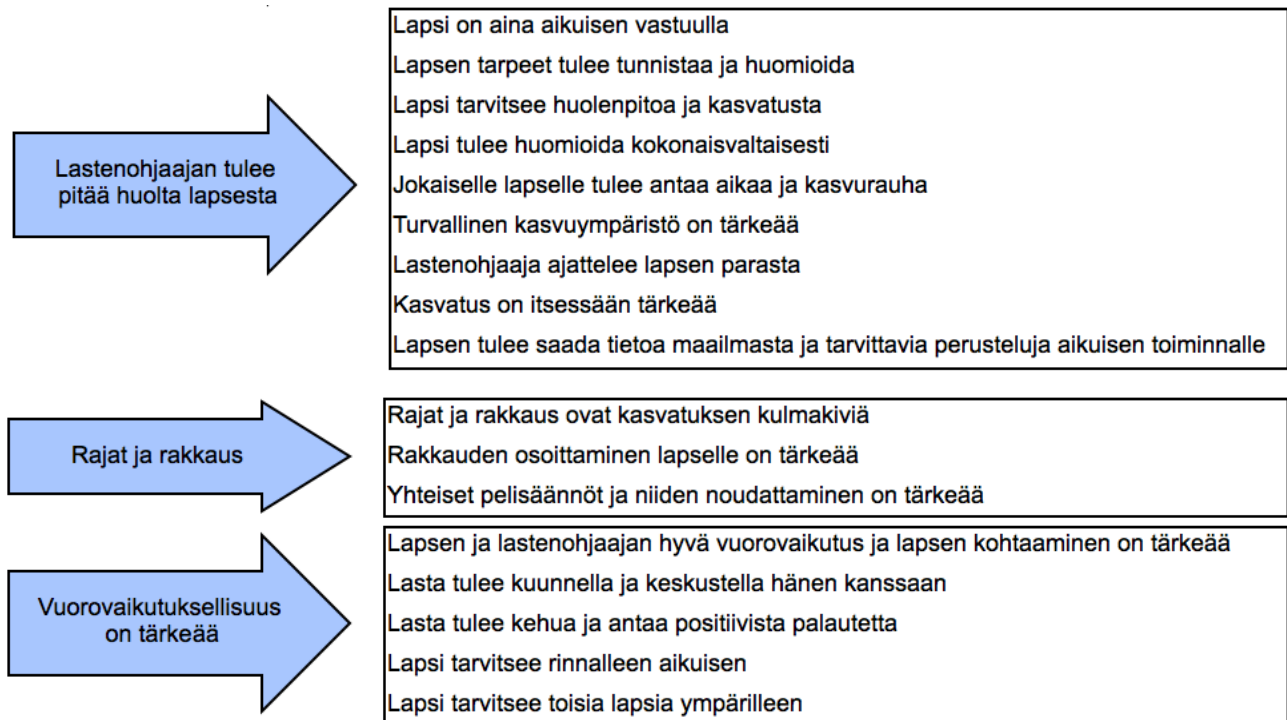
”Mutta myös he (sairaalassa olevat lapset) tarvitsevat kieltoja ja rajoja. He ovat myös tekemisissä muiden lasten kanssa ja tarvitsevat yhteisiä pelisääntöjä.” 9CAA/A8

Tutkittavien mukaan kasvatus on vuorovaikutuksellista. Kasvatuksen keskiössä tutkittavien käsitysten perusteella on lapsen ja lastenohjaajan välinen laadukas ja positiivinen kanssakäyminen. Lasta tulee kuunnella ja hänen kanssaan keskustella. Aikuinen antaa myös palautetta ja kehuja lapselle. Tämän lisäksi lasten keskinäinen vuorovaikutus ryhmässä nähdään tärkeänä.

”On tärkeää kuunnella lasta, vastata hänen kysymyksiinsä sekä pohtia ja etsiä yhdessä vastauksia mieltä askarruttaviin asioihin.” 8CAA/A6

8.1.4 Koontia arvolähtökohdista





8.2 Kasvatuksen tavoitteelliset elementit lastenohjaajien käsityksissä

Lastenohjaajien kirjoitelmista on löydettävissä kasvatuksen tavoitteisiin liittyviä käsityksiä. Tutkittavat ilmaisevat lapsen ja hänen kehitykseensä liittyviä tavoitteita ja tarkemmin toiveita lapsen oppimisprosessista. Aineistosta käy ilmi myös lapsen ja perheen kokemuksiin liittyviä tavoitteita. Lisäksi lastenohjaajien tavoitekäsityksissä on nähtävissä heidän omaan työhönsä liittyviä teemoja.

8.2.1 Mitä lapsesta tulisi kasvatuksen seurauksena?

Lastenohjaajat tavoittelevat, että lapsesta kasvaisi kokonaisvaltaisesti tasapainoinen ihminen. Tähän tasapainoisuuteen kuuluu keskeisesti heidän käsitystensä perusteella hyvä itsetunto ja terve minäkuva. Toisaalta hyvään itsetuntoon liittyy omien virheiden sietäminen.

”Yksi minun mielestäni tärkeimmistä tavoitteista on saada aikaan tasapainoinen lapsi - -. Tasapainoisella tarkoitan sitä, että lapsi on terve mieleltään ja kunnoltaan.” 29AAA/T1

”Myönteisen palautteen antaminen on tärkeää aina, kun siihen on pienintäkin aihetta. Harrastan sitä paljon. Se on lapsen itsetuntoa rakentavaa. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla joka ikinen pienikin myönteinen palaute on NIIIN tärkeää, sitten on niin paljon niitä hetkiä, kun joudutaan ojentamaan (esim.ylivilkkaat lapset). Kehua voi melkein mistä vain;

Huomioitpa hienosti kaveria, sanoitpa kauniisti, osaatpa kävellä hienosti ja muistit kävellä etkä juossut jne.... Käy kyllä työstä!” 19CAB/T1

Lastenohjaajien käsityksissä tulee tavoitteena ilmi myös se, että lapset tulisivat pärjäämään myöhemmässä elämässään: eskarissa, koulussa ja työelämässä. Tutkittavat haluavat siis olla tukemassa lasta kohti tulevia haasteita. Elämässä ja sen käännteissä selviytymistä tavoitellaan olennaisilla tietotaidoilla esimerkiksi uskonasioissa. Tavoitteena on, että lapsi saa tarvittavat tiedot tehdäkseen myöhemmin oman uskonvalintansa.

”Kyllä kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa lapsia, jotka pärjäävät eskarissa, koulussa ja opiskelussa ja sitä kautta siirtyvät työelämään sitten tuonnempana.” 4EBB/T2

”Kasvatus antaa valmiuksia elämään. Opettaa taitoja ja antaa tietoa. Lapsen mahdollisuudet tehdä itseään koskevia valintoja paranevat, kun hän tietää eri vaihtoehtoja. Esim. uskonto, meidän tehtävä on kertoa lapselle rakastavasta Jumalasta ja vanhempien ja koulun tehtävä on kertoa oma näkemyksensä eri uskonnosta tai uskonottomuudesta. Näin lapsi saa tietoa eri vaihtoehtoista ja pystyy tekemään oman ratkaisunsa YK:n lasten oikeuksien julistuksen mukaisesti.” 22DAA/T4

Toisaalta lastenohjaajat asettavat tavoitteeksi sen, että lapsi saisi hengellisiä kokemuksia ollessaan mukana toiminnassa. Lapsen myös toivotaan löytävän usko Jumalaan ja häntä halutaan tukea siinä pysymisessä.

”Hengellinen elämä rakentuu lapsen kanssa ihmetellen ja eläen. Toivon, että lapsi löytäisi uskon, joka antaa hänelle turvallisuutta, toivoa ja elämänrohkeutta.” 28CAA/T3

Eräänä kategoriana on kokonaisuus lastenohjaajien käsityksiä, joiden mukaan lapsen toivotaan kasvavan siksi, joksi hänet on tarkoitettu ja luotu. Tähän tavoitekäsitykseen liittyy osaltaan kristillinen luomiskäsitys.

”Maailma, elämä ja ympäristö meitä kuitenkin ”vetää” moneen suuntaan, joten omassa roolissani lastenohjaajana toivon (ja pyrin) voivani vahvistaa jokaisen lapsen kasvua omaksi persoonakseen, juuri siksi, miksi hänet on luotu ja tarkoitettu.” 33CBA/T1

Lastenohjaajien käsityksissä tavoitteelliseksi elementiksi nousi tämän lisäksi se, että lapsi sopeutuisi ja sosiaalistuisi yhteiskuntaan. Tässä tapauksessa lastenohjaajat tarkoittavat myös suomalaisuutta ja suomalaisia perinteitä. Tutkittavat ilmaisevat tavoitteen yhteiskuntakelpoisen kansalaisen käsitteellä.

”Mielestäni kasvatuksen tavoitteena on ohjata ja opastaa lasta läpi elämän jonkun yhteisön jäseneksi. Alussa yhteisöön kuuluu oma perhe ja asuinympäristö, ja se laajenee ja mukaan tulevat mm. kaverit, kerho, koulu, opiskelu, ammatti, jne.” 13BAA/T3

”Tähän kysymykseen voisi yksinkertaisesti vastata, että lapsesta tulisi yhteiskuntakelpoinen kansalainen.” 19CAB/T3

”Perinteiden ja tapojen siirtäminen.” 17XXX/T2

8.2.2 Mitä lapsi oppisi?

Lastenohjaajien käsityksistä käy ilmi monia tietoja ja taitoja, joita lasten toivotaan oppivan. Näihin kuuluvat esimerkiksi eettinen vastuullisuus, tunnetaidot, aktiivisuus tiedonkäsittelijänä, itseohjautuvuus ja maailmaan tutustuminen. Yhtenä tärkeänä tavoitteena on myös lapsen ryhmätyötaitojen kehittyminen.

”Varhaiskasvatuksella tavoitellaan sitä, että lapsi ikä kautensa tavoitteiden mukaisesti oppisi asioita ja syventäisi jo oppimaansa.” 32CAA/T5

”Tavoitellaan, että lapsi oppisi ilmaisemaan itseään, toiveitaan, tarpeitaan ja tunteitaan.” 24CAB/T5

”Kasvatuksen yksi tärkeimmistä tavoitteista on, että lapsi on itse aktiivinen tiedonkäsittelijä, eikä pelkää ”tyhjä taulu”, jonka aikuinen täyttää haluamallaan tavalla. Kun lapsi oppii käsittelemään tietoja ja tunteita omilla taidoillaan ja vauhdillaan, hänellä on silloin kaikki edellytykset hyvään ja tasapainoiseen elämään.” 26DAA/T1

Tämän lisäksi lastenohjaajien käsityksissä tulee ilmi tavoite, että lapsi oppisi tuntemaan itseään ja rakastamaan itseään. Tämä liitetään selkeästi myös toisten arvostamisen oppimiseen. Itsensä rakastaminen antaa pohjan toisen rakastamiselle. Itsen ja toisen tuntemisen ja kunnioittamisen yhtenä osa-alueena on myös kulttuurinen tuntemus.

”Kasvatuksen tavoitteena on saada lapsesta itseään arvostava, muita kunnioittava, hyväksyvä ja suvaitseva ihminen yhteiskuntaan.” 22DAA/T5

”Kasvatus vahvistaa omien juurien tuntemista (kieli, kulttuuri, kotiseutu, usko, perhe, suku). Vahvojen juurien avulla lapsi voi kasvaa ja nousta siivilleen. Omien juurien varassa ja itsensä tuntien voi turvallisesti ja arvostavasti kohdata myös vieraan kulttuurin edustajan.” 8CAA/T6

Lastenohjaajat asettavat tavoitteeksi myös sen, että lapsi oppisi mikä on oikein ja väärin, hyvää ja pahaa. Lapsen toivotaan oppivan yhteiset pelisäännöt ja ymmärtämään niiden tarkoituksen. Lastenohjaajat asettavat myös tapakasvatuksellisia tavoitteita. Lapsen toivotaan omaksuvan hyvät käytöstavat ja hyväksi koetut arvot.

”Lapsi oppii mikä on oikein ja mikä väärin. Mikä on sopivaa ja mikä ei.” 17XXX/T1

”Yhteiset säännöt kaikkien hyvän olon ja turvallisen olemisen vuoksi on tärkeää oppia ja niitten yhteinen pohtiminen, kun kaikki ei sujukaan kuin strömsöössä, on kasvattavaa. Eli sen pikkuhiljainen ymmärtäminen ja sisäistäminen, miksi mitäkin on olemassa esim. yhteiset pelisäännöt. Tärkeitä elämisen taitoja.” 1DAB/T3

8.2.3 Millaisia kokemuksia lapsi ja perhe saivat?

Lastenohjaajat toivovat ja tavoittelevat, että lapsi kokisi olevansa rakastettu ja hyväksyty. Tavoitteeseen liittyy ajatus siitä, että hyväksytyksi tulemisen kokemus ei olisi sidottu tekoihin, vaan lapsi kokisi riittävänsä omana itsenään. Tavoitteeksi asetetaan myös se, että lapsi kokisi olevansa tervetullut seurakunnan toimintaan.

”Että he tuntisivat olevansa rakastettuja. Vaikka ei aina jaksaisikaan olla "kiltti" tai ei osaa asioita niin silti lapsi tuntee olevansa tervetullut ja hyväksyty.” 17XXX/T4

”Itse toimiessani päiväkerhossa, pidin tärkeänä sitä, että lapsi tunsi itsensä tervetulleeksi kerhoon. Hän tunsi, että kerho on paikka, jossa hänestä välitetään ja jossa hän saa olla muiden lasten kanssa omana itsenään.” 9CAA/T1

Lastenohjaajien käsitysten perusteella seurakunnan kasvatuksessa tavoitellaan sitä, että lapsella olisi mukavaa ja hyvä olla. Hyvään oloon kuuluu onnistumisen kokemukset, turvallisuudentunne, kiireettömyys ja pristyminen esimerkiksi sairaalahoitojen välissä.

”Hoitojen välillä tapahtuva toiminta vie lapsen ajatukset muualle. Pieni askartelu, satu tai leikki kummasti piristää pientä lapsipotilasta.” 9CAA/T2

Vastaajien mukaan tavoitteeksi asetetaan lapsen toverisuhteiden muodostuminen seurakunnan kasvatustoiminnan piirissä. Lapsen toivotaan siis löytävän ystäviä.

”Myös kaverisuhteiden muodostaminen, - - ovat tärkeitä pointteja kasvatustyössä.” 36AAA/T2a

Tavoitteellisena ilmaisuna lastenohjaajien käsityksissä tulee ilmi myös se, että perheet haluaisivat tulla mukaan seurakunnan kasvatustoimintaan. Toiveena on se, että lapset ja perheet olisivat mukana toiminnassa myös pitkäjänteisesti.

”Kuten jo aiemmin mainitsin, melkeinpä tärkein tavoittelemisen arvoinen asia on se, että perheet tietävät toiminnasta ja haluavat tuoda lapsensa mukaan siihen ja käydä itsekin avoimissa päiväkerhoissa. Jo pelkästään se on arvokasta ja tärkeää tässä työssä!” 10BBA/T5

8.2.4 Tavoitteet lastenohjaajan omalle työlle

Tavoitteelliseksi elementiksi lastenohjaajien käsityksistä nousee se, että lapsi saisi seurakunnan toiminnan kautta kristillistä kasvatusta. Hänen toivotaan tutustuvan kirkkoon, sen tunnustukseen ja traditioon. Usein käytetty ilmaus tästä on kasteopetus. Käsityksistä käy ilmi myös se, että lastenohjaajat voivat olla työllään vaikuttamassa päiväkotien uskonnolliseen kasvatukseen. Tämä tavoite asetetaan lastenohjaajan omaan työtä varten.

”Alunperin suomalaisuuteen on kuulunut kristilliset perinteet ,juhlapyhät, kirkolliset toimitukset ,ja kirkkovuoden kulku. Näitä asioita mm, kristillisessä kasvatuksessa halutaan tuoda esille.” 3DBB/T2

”Uskontokasvatus on päiväkodin henkilökunnalle monesti tosi vaikea asia, vaikka se on yksi varhaiskasvatuksen orientaatioista. Pyrin tuomaan esille näkökulman, että uskontokasvatus liittyy aivan jokapäiväiseen elämään; esim. Raamatun kymmenessä käskyssä on aivan tavallisia käytösohjeita.” 35DAA/T2

Lastenohjaajan omaan työhön liittyen, tutkittavat haluavat myös tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä antaen tälle rauhan kasvaa omassa tahdissaan. Lapselle halutaan antaa sopivia virikkeitä ja tukea häntä ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on, että lasta tuettaisiin myös hänen oikeuksiaan puolustamalla.

”Tukea lapsen normaalia kasvua.” 6BBB/T1

”Kasvattajan tehtävä on puolustaa lasta ja lapsen oikeuksien toteutumista seurakunnassa sekä yhteiskunnassa. Kasvattajan on tehtävä lapsen ääni kuuluvaksi ja muistuttaa päättäjiä lapsen parhaasta erilaisissa yhteyksissä.” 8CAA/T9

Lastenohjaajien käsityksissä korostuu selvästi halu kohdata lapsi yksilönä. Tavoitteeksi asetetaan, että jokainen lapsi tulisi huomioiduksi ja tasapuolisesti kohdelluksi. Tämän lisäksi jokaisen lapsen toivotaan myös saavan toteuttaa omia toiveitaan ja tavoitteitaan toiminnassa.

”Vaikka toimintamme on ryhmätoimintaa, pyrin mahdollisuuksien mukaan huomioimaan lapsia myös yksittäin; juttelen, kyselen, keskustelen, olen kiinnostunut heidän asioistaan ja ajatuksistaan. Toivon, että jokainen lapsi voisi kokea olevansa tärkeä osa ryhmää.” 33CBA/T9

Tutkittavat tavoittelevat kasvatuksessa sitä, että heidän ja lapsien välinen suhde olisi hyvä ja vuorovaikutuksellinen. Tavoitteen ilmaisussa käytetään myös dialogisen suhteen käsitettä.

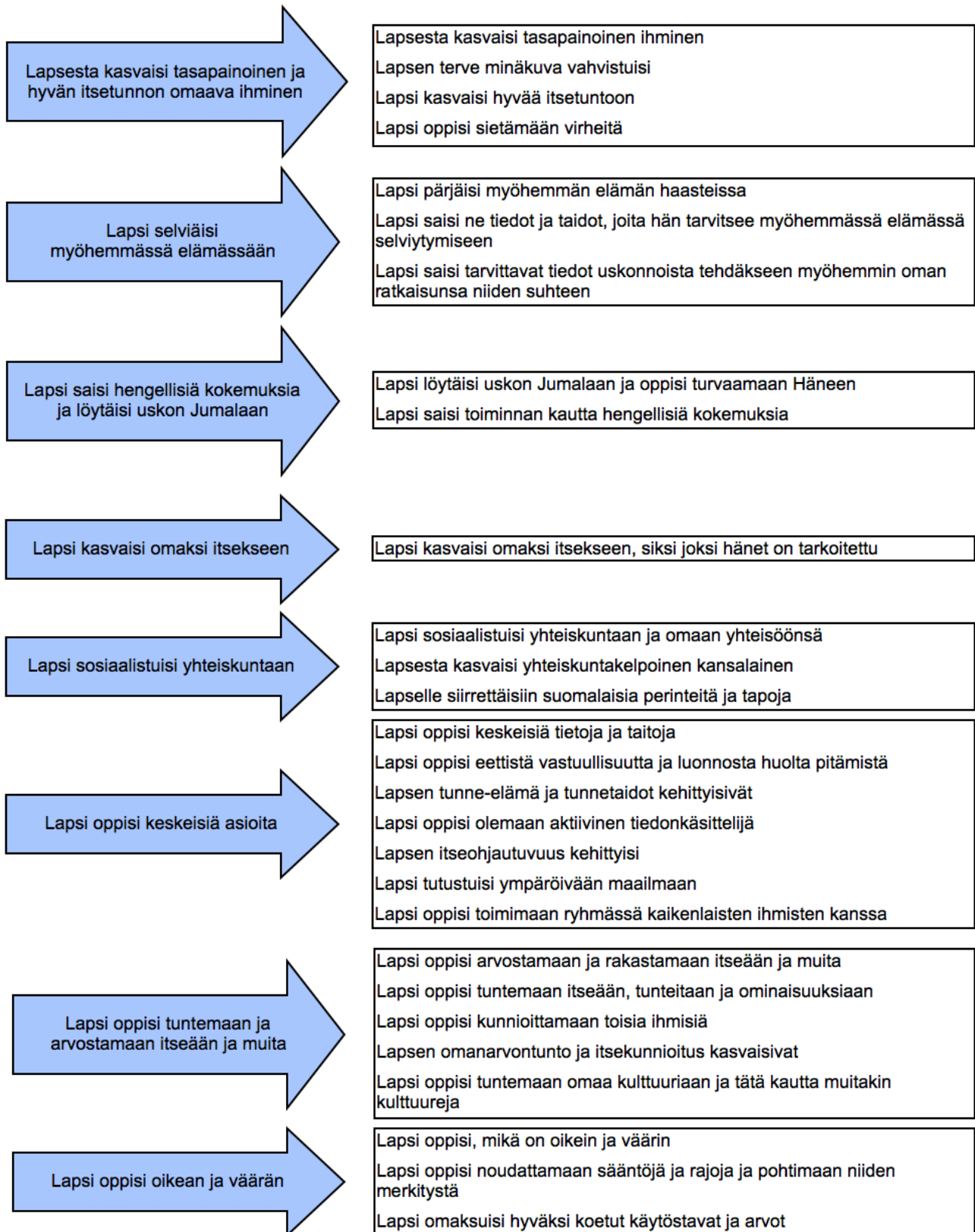
”Pedagogisen suhteen ihanteena on dialoginen vuorovaikutus.” 27CAA/T4

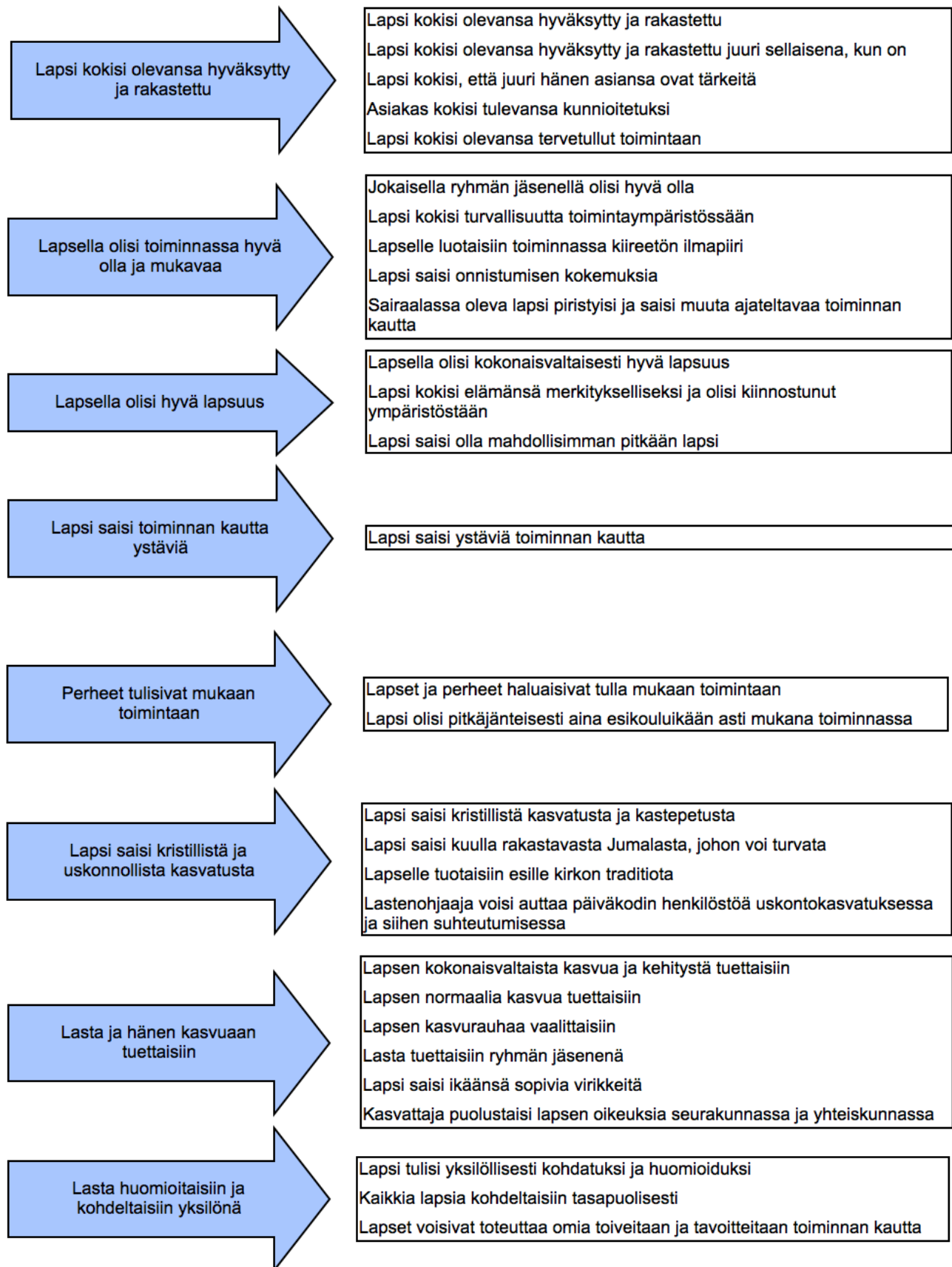
Lastenohjaajien käsitysten perusteella perheitä halutaan tukea kokonaisvaltaisesti. Lastenohjaajat asettavat tavoitteeksi perheiden kohtaamisen, ymmärtämisen ja kasvatuksellisen tukemisen, myös kristillisessä kasvatuksessa auttamisen. Perheitä halutaan huomioida myös seurakunnan kasvatustoiminnan suunnittelussa. Toiveena on, että heidät osattaisiin ohjata ulkopuolisen avun piiriin tarvittaessa. Lastenohjaajat tavoittelevat, että heidän ja perheiden välille syntyisi hyvä kasvatuskumppanuus, jossa osapuolet voisivat luottaa toisiinsa.

”- - Yritän parhaani mukaan huomioida työssäni erilaisten lasten ja perheiden tarpeet ja pyrin suunnittelemaan toimintani siten, että nuo tarpeet tulisivat tyydytettyä mahdollisimman hyvin.” 10BBA/T7

”Ystävällisyys ja avoimuus vanhempien kanssa auttavat saavuttamaan toimivan vuorovaikutussuhteen, joka puolestaan on lapsen eduksi. Tavoitteena kasvatuskumppanuus, joka on avointa ja luottamuksellista vuoropuhelua pelkän tiedon välityksen sijaan.” 25CBA/T4

8.2.5 Koontia tavoitteista





8.3 Kasvatuskäytännöt lastenohjaajien käsityksissä

Aineiston analyysissä selvitettiin, miten kasvatuskäsitykset toteutuvat Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajien ilmauksissa. Mitä kasvatusta on siis käytännön tasolla lastenohjaajien käsitysten perusteella? Tutkittavat ilmaisevat kirjoitelmissaan niitä asioita, joita toiminnassa tapahtuu ja toisaalta sitä, millaista toiminta on. Käsitykset jakautuivat karkeasti siis toiminnan kuvailuun ja toiminnan laadullisten tekijöiden esille tuomiseen.

8.3.1 Mitä varhaiskasvatustoiminnassa tapahtuu?

Lastenohjaajien käsitysten mukaan seurakunnan varhaiskasvatuksessa lapsi pääsee harjoittelemaan monia hyödyllisiä taitoja. Yhtenä korostuneena taitona mainitaan sosiaaliset taidot, joiden harjoittelua tapahtuu kaikessa toiminnassa. Tämä lisäksi lapsen motoriset- ja tunnetaidot saavat harjaannusta. Erillisenä taitona mainitaan vielä kansainvälinen vastuullisuus ja luonnonsuojelu.

”Askarteluhetki, laulu- ja leikkihetki, eväiden syönti ja satuhetki kuuluvat päiväkerhoon. Näissä kaikissa lapsi saa harjoitella toisten lasten kanssa toimimista. Väkisinkin tulee oman vuoron odottelua, mikä voi olla hankalaa joillekin lapsille. Toiset lapset pitää ottaa huomioon. Leluja pitää jakaa, kaikki ei olekaan vain minua varten. Päiväkerho on paikka, jossa näitä asioita opetellaan.” 9CAA/K1

”Tämän vuoksi (eettisen vastuullisuuden) puhumme myös kansainvälisestä vastuustamme. Kerromme mm. kummikohteistamme. Puhumme luonnonsuojelusta ja miten me voimme vaikuttaa siihen.” 30CAA/K2

Isona käytännön teemana lastenohjaajien käsityksistä nousi hengellinen toiminta kuten rukous ja hartaudet. Tämän lisäksi toiminnassa tutustutaan kirkkoon monipuolisesti. Myös kristillinen arvomaailma, kuten tasa-arvo, on läsnä keskusteluissa ja kaikessa toiminnassa. Lastenohjaajien mukaan myös Raamattuun tutustutaan ja sitä käytetään keskustelun apuna. Päiväkotityössä korostuu kristilliseen perinteeseen tutustuminen hengellisyyden sijaan.

”- - Kristillinen kasvatusta näkyy toiminnassa joka kertaisella hartaushetkellä, jossa hiljennytään yhdessä alttarin äärelle.” 21BAA/K5

”Monessa perheessä ollaan jo vieraannuttu hengellisyydestä ja kristillisyydestä. Kotona ei välttämättä edes uskalleta puhua lapsille näistä asioista, kun ne ovat itselle vieraita ja outoja. Kerhossa käsittelemme asioita, jotka voivat vanhemmille olla tabuja, kuten kuolema,

kuolemanjälkeinen elämä. Voimme yhdessä lasten kanssa ihmetellä asioita, etsiä yhdessä vastausta niihin vaikeisiin kysymyksiin.” 36AAA/K1

Lastenohjaajien käsitysten perusteella seurakunnan lastentoiminnassa asetetaan yhteisiä rajoja, joiden noudattamista lapset pääsevät harjoittelemaan. Tämä lisäksi hyviä käytöstapoja ja vaikeidenkin asioiden selvittämistä opetellaan.

”Ryhmätoimintaan kuuluvat omat säännöt ja ohjeet, joita pyritään noudattamaan.” 32CAA/K2

Aineistosta kävi selkeästi ilmi se, että lasten vanhempia ja koko perheitä tavataan säännöllisesti. Riippuen toiminnasta vanhempien kanssa järjestetään sovittuja tapaamisia, kuten vanhempainvartteja tai heitä kohdataan spontaanisti. Spontaanit tapaamiset ajoittuvat yleisimmin lapsen haku- ja tuontitilanteisiin. Perheitä kohdataan myös muissa seurakunnan tapahtumissa. Vanhempien kanssa keskustellaan monenlaisista asioista, mutta erityisesti lapsen tilanteista ja kasvatuksesta.

”- - Päiväkerhossa tapaan perheitä eniten ja säännöllisesti tuonti- ja hakutilanteissa. Toimintakauden aikana (yleensä kauden alkupuolella) järjestetään jokaisen perheen kanssa ns. vanhempainvartteja, eli kasvatustilanteita, joissa keskustelemme jokaisen perheen kanssa erikseen heidän ajatuksistaan ja näkemyksistään erilaisista kasvatukseen liittyvistä asioista, arvoista, sekä myös meidän havainnoistamme. Näissä keskusteluissa saamme tietoja niin lapsesta kuin heidän perheestään, heidän toiveistaan ja odotuksistaan kerhovuotta ajatellen. - -” 13BAA/K6b

Lastenohjaajat kertovat, että perheille, vanhemmille ja lapsille, tarjotaan monipuolista apua ja tukea. Lapsia halutaan kasvattaa yhdessä vanhempien kanssa. Lastenohjaaja voi toimia perheiden toiveesta lapsen kristillisenä kasvattajana. Vanhempia tuetaan myös tarjoamalla verkostoitumisapua muiden apupalveluiden piiriin ja vertaistukea toisten vanhempien kanssa. Yksittäisenä tuen osoituksena mainitaan se, että vanhempia on rohkaistu ottamaan lapsia hautajaisiin mukaan.

”Vastaavasti voin myös itse kasvattajana tukea vanhempia vastaavissa tilanteissa jakamalla tietojani heille, ja opastamalla muiden palvelujen ääreen jos oma ammattitaitoni ei riitä esimerkiksi jonkun ongelmatilanteen hoitamiseen.” 13BAA/K2

”Moni on sanonut ,ettei heillä oikein ole taitoa eikä ekä niin kiinnostusta lapsen hengellisen kasvatukseen ,että lastenohjaaja saa olla se "opettaja". 3DBB/K6

Lastenhojaaja toimii myös muuten lapsen opettajana, apuna ja opastajana. Hän näyttää esimerkkiä ja antaa lapselle palautetta. Lasta kannustetaan ja tuetaan kohti onnistumisen kokemuksia. Eräänä yksittäisenä opettamisen sisältönä mainittiin se, että aikuinen kertoo lapsille kirkkoon liittymisen mahdollisuudesta, kun he ovat aikuisia.

”Lapset usein sanovat etteivät he osaa. Pitää tietenkin paikkansa, mutta kannusta heitä harjoittelemaan, koska ne ovat vain taitoja jotka kuka tahansa voi oppia. On sitten kyse piirtämisestä, pukemisesta tai pepun pyyhimisestä.” 22DAA/K5

8.3.2 Millaista varhaiskasvatustoiminta on?

Lastenhojaajien käsityksistä käy ilmi, että kasvatuksessa painotetaan lapsilähtöisyyttä. Lapset saavat siis osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Lapset ideoivat toimintaa myös spontaanisti.

”Askartelut ja leikit ovat joskus täysin lapsilähtöisiä. Omilla suunnitelmilla voi tällöin heittää vesilintua ja heittäytyä lapsen kanssa mielikuvituksen maailmaan. Myös höpöhöpö-jutuille on oma paikkansa.” 11BAA/K2

Seurakunnan varhaiskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomioidaan myös lapsen ikä- ja kehitystaso. Myös kasvua ja kehitystä rajoittavat tekijät otetaan huomioon. Ikätasolle sopiva toiminta näkyy esimerkiksi kristillisessä kasvatuksessa.

”Kasvatukseen sisältyy lapsen kehitystason huomioiminen ja sen mukainen toiminta, sekä uusien asioiden opettaminen.” 21BAA/K2

”Olen avoimesti kertonut (vanhemmille) ,että oma kristillinen kasvatukseni ryhmässä on lempeää ja aina otan lapsen iän huomioon kertoessani kirkkovuoteen liittyvistä tapahtumista tai käsiteltäessä raamatunkertomuksia.” 3DBB/K2

Lastenhojaajat luovat kertomansa mukaan lapselle laadukkaan toimintaympäristön. Ympäristön kerrotaan olevan turvallinen ja kodinomainen. Kiireetön ilmapiiri ja rutiinien luominen ovat heidän mukaansa osa tätä laatua.

”Jotkut lapset oppivat uusia asioita helposti ja vaivattomasti, toisilla omaksumiseen kuluu aikaa. Ja meidän työssämme asioiden toistuminen on hyvä asia. Vaikka aikuisesta tuntuisi, että taas tämä sama esim. laulu, lapset eivät ajattele niin. Vaan he kokevat jonkinlaista turvaa,

kun asia on jo entuudestaan tuttu ja turvallinen. Tästä hyvä esimerkki on päivän kulku. Samoja asioita samassa järjestyksessä tuo turvaa lapsille.” 5BAB/K1

Lastenhojaajien käsitysten perusteella seurakunnan varhaiskasvatus on monipuolista ja siinä huomioidaan lapsi kokonaisvaltaisesti. Toiminnassa aktiviteetti, kuten leikki tasapainottuu rauhoittumisella. Myös erilaiset varhaiskasvatuksen orientaatiot ovat läsnä.

”- - Toiminta on siis hyvin kokonaisvaltaista ja lapsen elämän kaikki osa-alueet kattavaa.” 10BBA/K2

”Mahdollistetaan myös kerhoillessa levon ja virikkeiden vuorottelu (erityisesti koululaiset, he ovat jo työpäivänsä tehneet)” 6BBB/K8

Tutkittavien mukaan kasvatustyöhön kuuluu moniammatillista yhteistyötä lapsen parhaaksi. Yhteistyö eri toimialojen kanssa voi tapahtua seurakunnan sisällä tai kunnan toimijoiden kanssa. Esimerkiksi päiväkotityössä suunnittelu tapahtuu yhdessä päiväkodin henkilökunnan kanssa.

”Hyvä kasvatuksen merkkejä on myös moniammatillinen yhteistyö esimerkiksi oman lähiesinaisen, diakonin, neuvolan, päiväkodin/koulun henkilökunnan sekä tarvittaessa varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa.” 23AAA/K1

Lastenhojaajat kuvailevat, että kasvatukseen liittyy paljon joustavuutta. Heidän käsitystensä mukaan aikuisen suunnitelmista voidaan tarvittaessa joustaa. Myös säännöistä voidaan tarvittaessa joustaa, kun lapset tuntee hyvin ja toiminta on perusteltua.

”Joskus hienolta tuntuvat suunnitelmat eivät vaan toimi ryhmässä. Silloin pitää lennossa vaihtaa suunnitelmaa, eikä pitää kynsin ja hampain kiinni valmiiksi suunnitellusta.” 5BAB/K4

Vastaajien käsitysten mukaan kasvatuksessa osoitetaan välittämistä ja rakkautta monin tavoin: sanoin ja silityksin. Lastenhojaajat ovat myös aina läsnä lapselle ja tarvittaessa saatavilla. Lastenhojaajat kertovat kunnioittavansa ja rakastavansa lasta ja ilmaisevansa sen hänelle.

”Olen koko ajan läsnä ja saatavilla. Vaikka kannustankin omatoimisuuteen, toki autan ja opastan tarvittaessa. Lapsen ei tarvitse pärjätä yksin, aikuinen on lasta varten. Olen kiinnostunut lapsesta ja näytän sen myös: kyselen ja kuuntelen hänen asioitaan.” 25CBA/K3

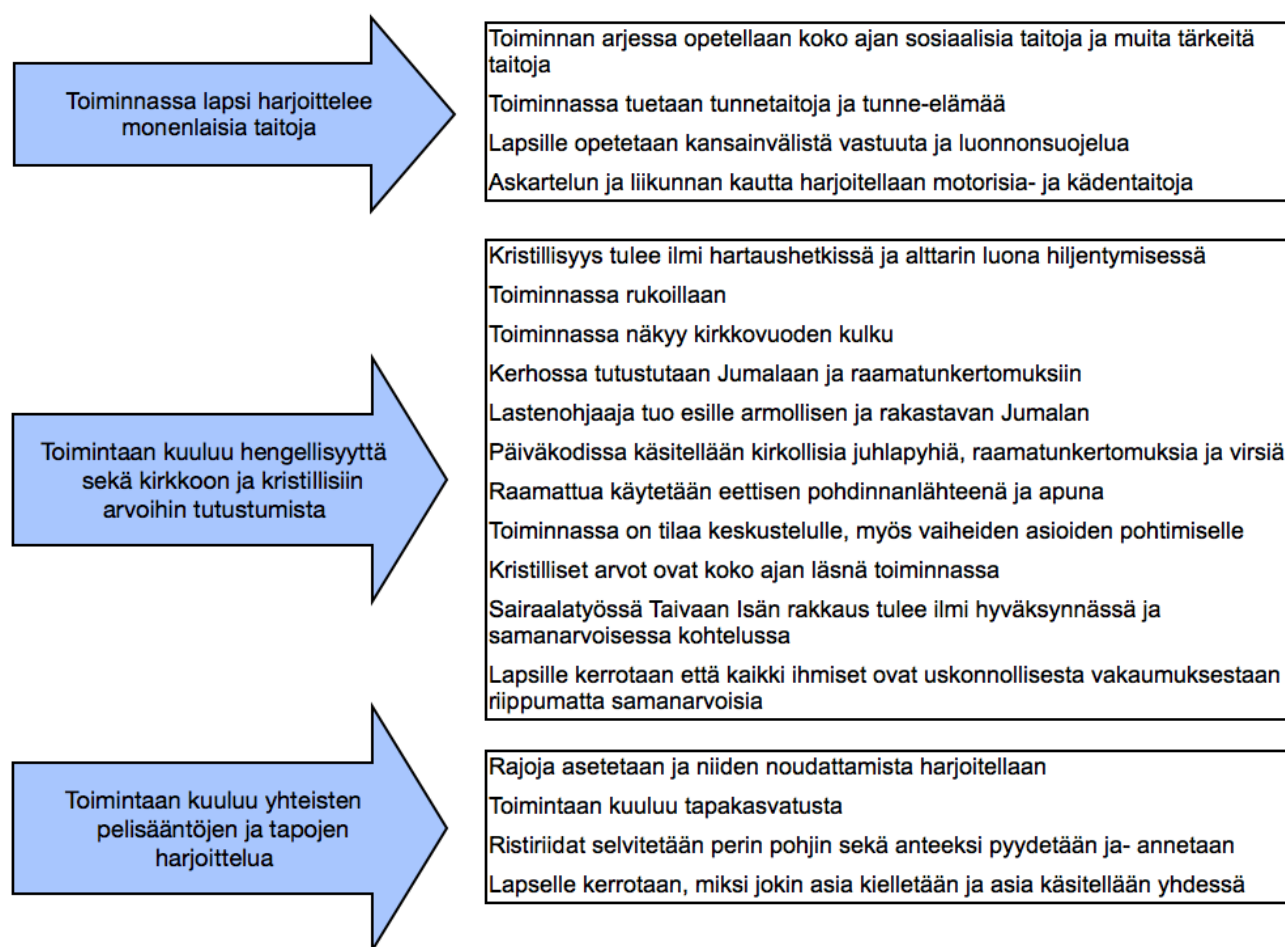
”Jokaiseen uuteen pisteeseen mennessäni otan lapset aina yksilöinä vastaan, nimikoin nimilapun rintaan – varustan jokaisen lapsen nimen lisäksi sydämellä ja kerron että se

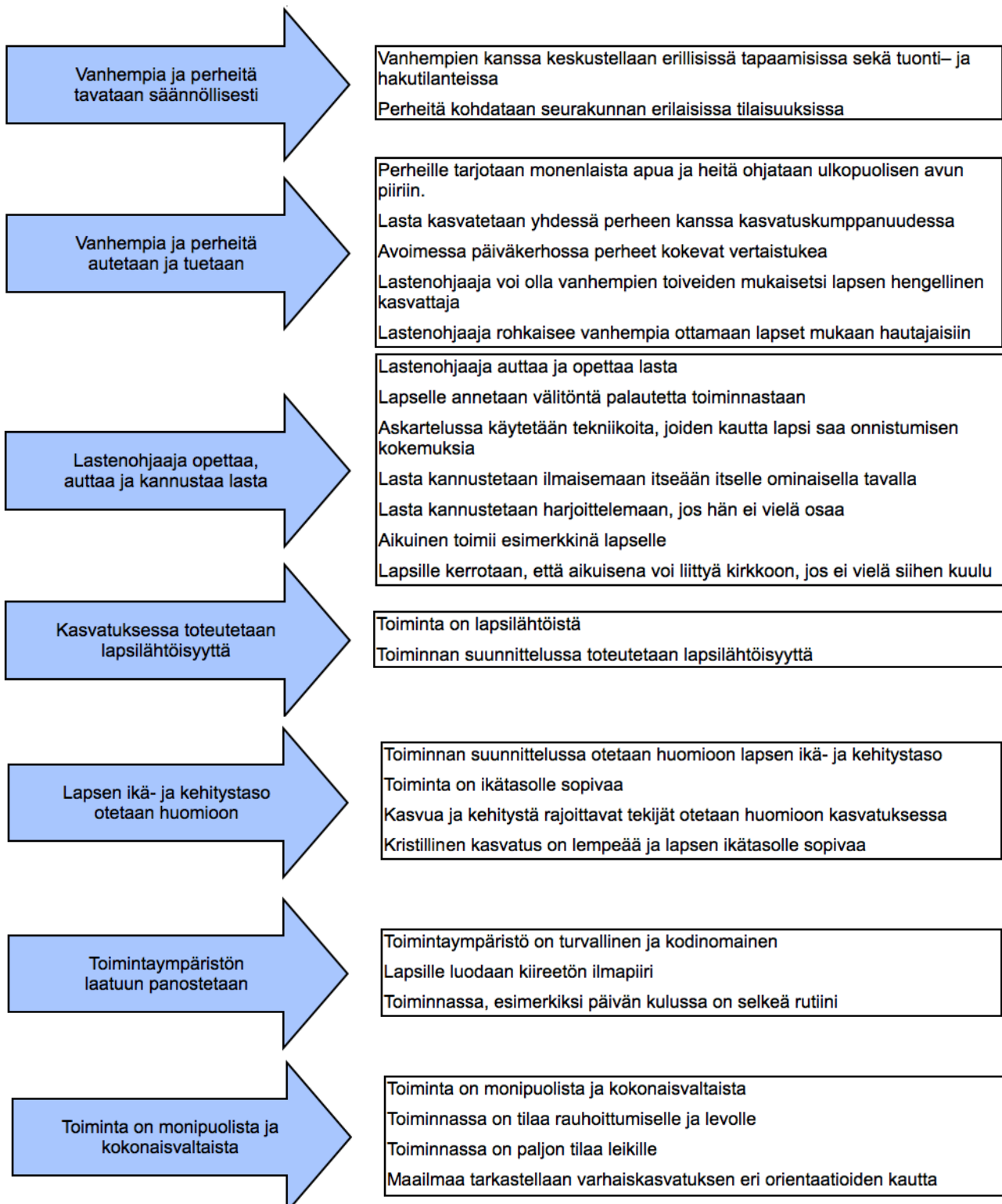
merkitsee, että sinä olet sydänpäpynen. Yksikään lapsi ei ole vielä kieltäytynyt – satoja lapsia menee viikossa parhaimmillaan käsistäni läpi. Toki on lapsia, jotka jättäytyvät jonon hännille ja jarruttelevat tuloa mutta se viimeinenkin tulee kyllä vaikka pyytämään nimensä ja saamaan sydänpäpynen tittelin. Tittelin antamiseen ei liity mitään epäaitoa, teennäisyyttä, mielistelyä ym. vain tieto siitä, että jokainen lapsi on arvokas, ainutlaatuinen ja Jumalan silmissä kaunis. Isälle rakas tyttö tai poika <3” 24CAB/K6

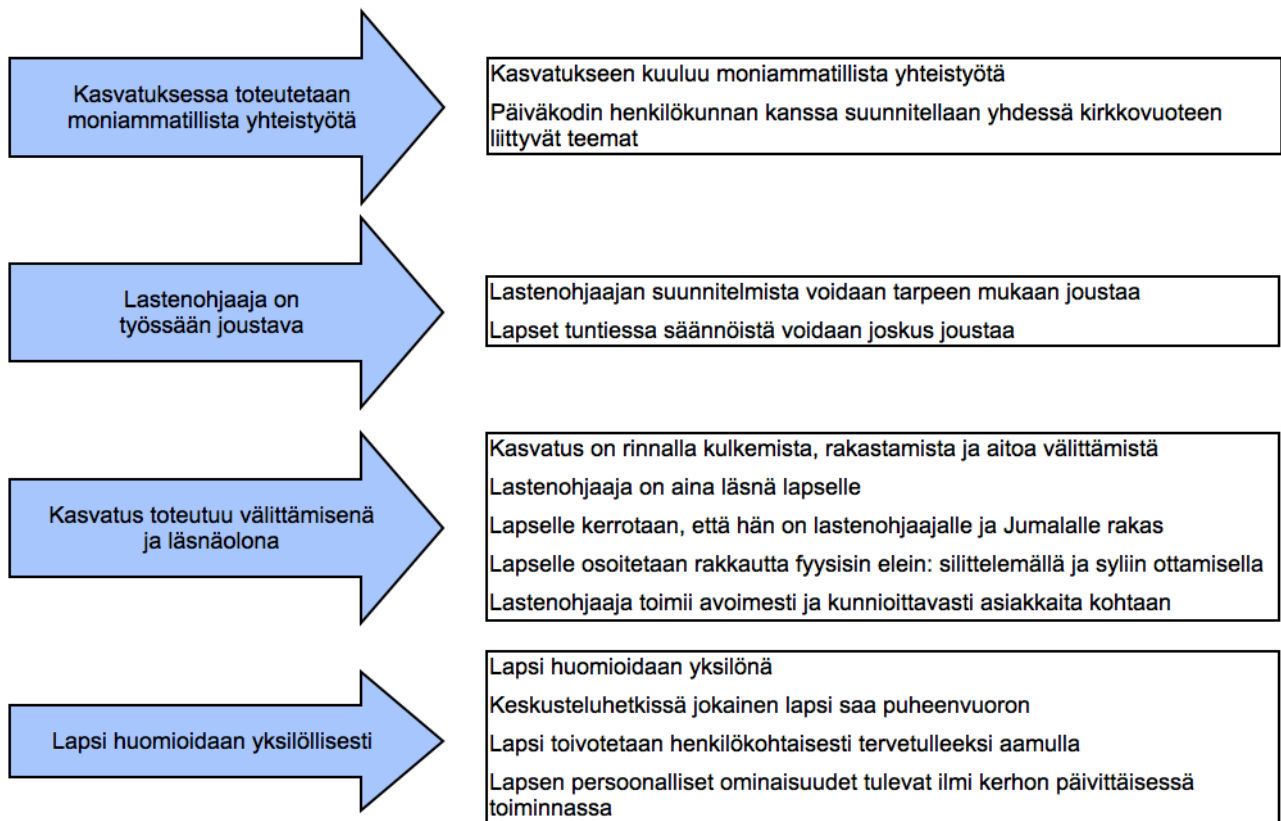
Jokainen lapsi huomioidaan yksilönä. Lastenohjaajien mukaan jokainen esimerkiksi toivotetaan henkilökohtaisesti tervetulleeksi aamulla. Jokainen lapsi saa huomiota ja puheenvuoron.

”Tervetuloitovotus omalla nimellä kun lapsi tulee kerhoon ja ovesta sisään, sama lähtiessä ja jotain vielä siinä välissä.” 19CAB/K2

8.3.3 Koontia kasvatuskäytännöistä







8.4 Lastenohjaajan iän, koulutuksen tai perehdytyksen vaikutus kasvatuskäsityksiin

Tampereen seurakuntayhtymän toiveesta lastenohjaajia pyydettiin ilmoittamaan kirjoitelmavastauksensa yhteydessä taustatietoina ikä tiettyssä ikähaarukassa, koulutus sekä perehdytys työhön. Tietojen tarkoituksena oli fenomenografisen analyysin lomassa selvittää, näyttäytykö jokin taustatieto kasvatuskäsityksiin vaikuttavana tekijänä. Käytännössä tämä tarkoitti analyysin kannalta sitä, onko tietyn alakategorian sisällä selvästi huomattavissa joidenkin taustatietojen tai taustatietoyhdistelmien toistoa. Tällöin voitaisiin huomata esimerkiksi, että ikä näyttää vaikuttavan kasvattajan käsityksiin muun muassa kasvatuksen arvolähtökohdista.

Tässä tutkimuksessa ei pyritä eikä pystytä saavuttamaan taustatietojen antaman informaation osalta minkäänlaista tilastollista pätevyyttä. Huomiot liittyvät laadullisen fenomenografisen analyysin sivuhuomioihin.

Analyyseistä käy ilmi, että iällä, koulutuksella tai perehdytyksellä ei näytä olevan merkittävää vaikutusta lastenohjaajien kasvatuskäsityksiin. Samaakin käsitystä edustivat siis kaiken ikäiset (20-60 –vuotiaat), eri koulutustaustoja omaavat sekä perehdytystä työhönsä saaneet ja siitä vaille jääneet kasvattajat. Alla olevassa taulukossa on alakategoriaesimerkit kaikkien tutkimuskysymysten osalta. Alakategorioiden sisältämistä lastenohjaajien lausumiin viittaavista

koodeista näkyy, kuinka erilaiset kasvattajien taustat ovat edustettuina kyseisissä analyysinäytteissä. (Ks. selitystä koodeista s. 46, 47.)

Arvolähtökohdat	Tavoitteet	Käytännöt
Rajat ja rakkaus ovat kasvatuksen kulmakiviä	Lapsi oppisi keskeisiä tietoja ja taitoja	Toiminnan arjessa opetellaan koko ajan sosiaalisia taitoja ja muita tärkeitä taitoja
16ABA/A2	32CAA/T5	
31EBA/A1	23AAA/T4b	
26DAA/A3	23AAA/T7	32CAA/K1
12AAA/A3	24CAB/T7b	2DAA/K2
10BBA/A3	1DAB/T2	9CAA/K1
8CAA/A10	34C,EAB/T4b	33CBA/K2
4EBB/A5		36AAA/K3
29AAA/A2		14CAB/K2
25CBA/A3		21BAA/K6a
21BAA/A4		32CAA/K4

Tämän tasoisessa tarkastelussa näyttää siis siltä, että samoja kasvatuskäsityksiä jakavat taustoiltaan erilaiset lastenohjaajat. Jos haluttaisiin saada tarkempaa tietoa käsityserojen jakautumisista, tarvittaisiin tarkempaa tilastollista analyysiä.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Seuraavassa tarkastelussa nostetaan esille fenomenografisen aineiston analyysin perusteella nousseita johtopäätöksiä. Analyysillä haluttiin löytää käsityksellisiä eroja. Tutkimuksen johtopäätöksinä siis esitellään lastenohjaajien kirjoitelmissa ilmenneitä toistensa kanssa vastakkaisia käsityksiä. Johtopäätökset eivät siis tiivistä koko aineistoa, vaan nostavat esille vain selkeät analyysin avulla selvinneet vastakkainasettelut. Pohdinta jatkuu laajemmin aineiston ja kirjallisuuden välisellä keskustelulla. Esille nousee muutamia keskeisiä havaintoja ja kysymyksiä aineistosta ja sen suhteesta tutkimuskirjallisuuteen. Tämä luvun päätteeksi esitellään myös mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

9.1 Johtopäätöksiä aineiston analyysin jälkeen

Aineistonanalyysillä lastenohjaajien käsitykset kasvatuksen arvoista tehtiin näkyviksi. Analyysin kautta huomattiin selkeästi toisistaan eroavat käsitykset. Pääsääntöisesti kasvattajien arvostukset ovat harmoniassa keskenään. Täysin vastakohtaisia käsityksiä tärkeistä tai arvostettavista asioista ei aineistosta löytynyt juurikaan. Arvokäsitysten osalta aineistosta nousi esille vain yksi selkeä ero. Kasvatuksen kristillisestä perustasta vallitsee vastaajien kesken yhteisymmärrys, mutta tämän arvopohjan perusteluissa on havaittavissa eroja. Osa lastenohjaajista ilmaisee kristillisten arvojen nousevan seurakunnan eli työpaikkansa ja työnantajansa, kenties hengellisen yhteisönsä tunnustuksesta. Vastakkaisesti osa lastenohjaajista kertoo oman uskon ja vakaumuksen toimivan motivoivina tekijöinä kristilliselle kasvatukselle.

On vaikea tulkita varmasti, mistä tämä käsitysten eroavaisuus johtuu. Yksi selitysmalli voi liittyä yksinkertaisesti henkilökohtaiseen kristilliseen vakaumukseen tai sen puuttumiseen. Tällöin kristityn lastenohjaajan motivaatio kasvatustyöhön olisi sisäistä, uskon synnyttämää. Sen sijaan seurakunnan tunnustukseen vedonneiden lastenohjaajien motivaatio olisi ulkoista. Se perustuisi työnantajan ja taustayhteisön arvoihin, ei omiin. Tämä oletamus jää kuitenkin vajaaksi, koska viittaaminen työyhteisön tunnustukseen ei suoraan viittaa henkilökohtaisen vakaumuksen puutteeseen. Fenomenografisessa analyysissä on turvaututtava käsitysten kielelliseen ilmaisuun. Tästä syystä lastenohjaajien omille ilmaisulle on annettava niille kuuluva painoarvo. Jostain syystä

lastenohjaajat perustelivat siis kristillistä kasvatusta eri tavoin ja tämä eittämättä kertoo jostakin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan pystytä menemään kielellisiä ilmauksia syvemmälle.

Lastenohjaajien käsityksen kasvatuksen tavoitteista ovat niin ikään suurimmalta osin sopusoinnussa keskenään. Tavoiteilmaisista löytyi vain kaksi selkeää käsityseroa. Osa tutkittavista tavoitteli sitä, että lapsi löytäisi uskon Jumalaan. Sen sijaan osa heistä toivoi antavansa lapsille tarvittavia tietoja uskon tai uskonottomuuden valitsemiseen myöhemmin aikuisena. Tässä on nähtävissä selkeä käsityksellinen ero. Toiset toivovat, että lapsesta tulisi kristitty, kun taas toiset eivät tällaista tavoitetta asettaneet. Nämä käsitykset saattavat viestiä tutkittavien erilaisista arvokäsityksistä. Kenties osa lastenohjaajista kokee kristityksi tulemisen ideaalina, koska kristinusko tarjoaa totuutta. Tässä mielessä kristinuskon totuus olisi ainoa. Sen sijaan osa tutkittavista saattaa ajatella, että kristinuskoa, muuta uskontoa tai uskonottomuutta ei voi asettaa järjestykseen niiden tavoiteltavuuden mukaan. Tästä näkökulmasta nämä kaikki asetetaan kenties totuusarvoltaan samalle viivalle. Tämä käsitysero on varsin mielenkiintoinen, kun tutkimuksen kohteena on kristilliseen tunnustukseen sitoutuva yhteisö.

Toinen ero tavoiteilmaisissa liittyy ihmiskäsitykseen. Osa tutkittavista ilmaisee, että kasvatuksella tavoitellaan yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi tulemistä. Ilmauksissa tämä liitetään sosialisatioprosessiin. Huomionarvoista on, että tämä tavoite sisältää jonkinlaisen valmiin ideaalin kasvatuksen päämäärästä. Tämä ideaali on yhteiskuntakelpoinen kansalainen. Lastenohjaajien kirjoitelmissa tätä ideaalia ei täysin määritellä. Silti se välttämättä herättää ajatuksen essentialistisesta olemusajattelusta. Yhteiskuntakelpoinen-käsitettä käytetään kirjoituksissa ikään kuin ihmisen luonnollisen tilan kuvauksena. Tämä päämääränä oleva tila on suljettu ja normatiivinen. (Ks. esim. Ojansuu 2014, 127, 128; Kannisto 1984, 220.)

Vastakkaisesti osa lastenohjaajista asettaa tavoitteeksi sen, että lapsesta kasvaisi oma itsensä. Tämä liitetään oman itsensä löytämiseen ja itseensä tutustumiseen. Erotuksena yhteiskuntakelpoisen kansalaisen tavoitteesta tässä ei ole ainakaan kielellisesti niin voimakkaasti ilmaistua ulkoista ideaalia kasvatettavalle. Oman itsensä löytäminen viitannee eksistentiaaliseen ihmiskäsitykseen. Sen mukaan ihminen on vapaa luomaan itse itsensä, koska ei ole olemassa mitään olemuksellista kasvun päämäärää. (Ks. esim. Hirsjärvi 1982, 67—72.) Tässä vastakkainasettelussa on kuitenkin huomioitava, että yhteiskuntakelpoinen kansalainen ja itsensä löytäminen eivät välttämättä ole toistensa vastakohtia. Kielellisesti ilmaistuina ne, samoin kuin edelliset käsityserot näyttäytyvät vastakkaisina, mutta tarkempi merkitysten selvittäminen vaatisi syvempää käsitysten tutkimista.

9.2 *Pohdintaa*

Lastenohjaajien kirjoitelmissa toistuu käsitys siitä, että lapsi on Jumalan luoma. Jumala on luonut lapsen, kuten kaikki ihmiset, omaksi kuvakseen. Tutkittavien ihmiskäsitys perustuu heidän ilmauksiansa perusteella siis Jumalan luomistyöhön. Evankelis-luterilainen ihmiskäsitys perustuu myös opillisesti tähän luotuisuuteen. Tämä ei kuitenkaan ole luterilainen ihmiskäsitys kokonaisuudessaan. Siinä missä ihminen on Jumalan kuvaksi luotu, hän on myös langennut syntiin ja lunastettu Jeesuksen ristintyön kautta. Nämä kolme asiaa, luotu, langennut ja lunastettu, on kristillisestä näkökulmasta nähtävä kokonaisuutena. Ilman yhtä osaa ihmiskäsitys on vajaa. Tämä on kristillisen ydinsanomana näkökulmasta itsestään selvää. Onhan kristinuskossa kyse juuri siitä, että Jumala on luonut ihmisen, mutta ihminen tarvitsee syntisyytensä takia Luojaansa pelastuakseen. Jeesuksen ristillä kuoleminen lunastaa ihmisen ja lahjoittaa pelastuksen. Samalla se tekee tyhjäksi ihmisen omat yritykset tulla vanhurskaaksi. Kristinuskon mukaan pelastuminen tapahtuu täysin Jumalan armosta uskon kautta. (Ks. esim. Puolimatka 1995, 22; Heinimäki & Jolkkonen 2008, 12–15.)

Mielenkiintoista tämän tutkimuksen kannalta on, että lastenohjaajien käsityksissä ihmisen langenneisuus ja Jeesuksen lunastustyö eivät käy ilmi. Luterilaisesta ihmiskäsityksestä esitellään aineistossa siis vain luotuisuus. Ainoastaan aineistossa ilmennyt ilmaus maailmasta, joka vetää ihmisiä moneen suuntaan voidaan tulkita viittaukseksi maailman pahuuteen tai syntisyyteen. Toisaalta myös uskon löytäminen ja kristityksi tuleminen tavoitteena viittaavat siihen, että lapsi tarvitsisi uskoa. Tarpeen syytä ei määritellä. Tämä on kuitenkin lastenohjaajien ilmausten hyvin laajaa tulkintaa. Kenties ajatus lapsen syntisyydestä tai tarpeesta tulla pelastetuksi on vaikeasti ilmaistavissa. Voi olla, että humanistisessa ihmisen hyvinvointeen uskovassa kulttuurissa se herättäisi ihmetystä ja vastustusta. Evankelis-luterilaisen opin näkökulmasta kuitenkin jokainen ihminen, lapsi ja aikuinen, tarvitsee pelastusta syntiinlankeemuksen takia. Toisaalta on huomioitava, että mainitessaan ainoastaan lapsen luotuisuuden lastenohjaajat yhtyvän kirkon varhaiskasvatuksen uusimpaan kehittämisasiakirjaan (Kirkkohallitus 2013.) Myös siinä puhutaan luomisesta, mutta ei lainkaan lankeemuksesta tai lunastuksesta (Kirkkohallitus 2013, 9, 16).

Aineistossa kristityksi tuleminen tavoite ei saa kovinkaan suurta osaa. Siihen liittyvät ilmaukset ovat myös verrattain varovaisia. Samoin tässäkin teemassa Lapset seurakuntalaisina –asiakirja on käyttää samankaltaisia äänenpainoja. Se toteaa, että ”Kasteessa ihmisestä tulee kristitty: sekä kotiseurakuntansa että maailmanlaajuisen kirkon jäsen.” (Kirkkohallitus 2013, 11). Tässä näkyy ajattelun muutos, joka on tapahtunut 1970-luvun ja nykypäivän välillä kirkollisessa kasvatustajattelussa. 1970-luvun lopulla julkaistun K-ohjelman ytimessä on tavoite auttaa kasvatettavia uskomaan kolmiyhteiseen Jumalaan (K-ohjelma 1978, 22). Kenties K-ohjelma puhui

oman aikansa kieltä. 1970-luvulla herätyskristillisuus oli nimittäin vahvaa kirkon sisällä. Ohjelman luomisprosessin aikoihin sijoitetaan myös niin sanotun viidesläisen herätysliikkeen synty (Kirkon tutkimuskeskus 2012, 378, 379). Ehkä joidenkin lastenohjaajien käsityksissä ilmenevä kristityksi tulemisen tavoite on kaikuja näistä ajoista ja herätyskristillisestä pyhäkoulusta (ks. esim. Alopaeus-Karhunen & Wennermark 2004, 13, 14). Aineiston perusteella kasvatuksen tavoitteiden luonne on silti merkittävästi muuttunut asiakirjatekstin lisäksi myös käytännön seurakuntakasvatuksen tasolla.

Tarkasteltaessa tutkittavien käsityksiä laajemmin pyhäkoulutyön historiallisiin vaikutteisiin voidaan saavuttaa ymmärrystä Tampereen seurakuntayhtymän varhaiskasvatuksen juurista. Lastenohjaajien ilmauksissa on nähtävissä selvimmin 1800-luvulla Saksasta tulleen lasten jumalanpalveluksen vaikutteita. Lasten jumalanpalvelus otti aikoinaan vaikutteita jumalanpalvelusliturgiasta (ks. esim. Alopaeus-Karhunen & Wennermark 2004, 14, 15; Wennermark 2004, 135, 136). Aineiston perusteella seurakunnan kerhoissa on hartauksia, alttari ja kristillisiä symboleja lasten jumalanpalveluksen hengessä. Toisaalta myös kansanopetukseen perustuvan pyhäkoulun vaikutteet ovat kiinnostavalla tavalla läsnä lastenohjaajien käsityksissä. Aikoinaan pyhäkoulu toimi osaltaan eräänlaisena alkeiskouluna tai tukiopetuksena. Sen kautta kasvatettavaa johdateltiin kohti ylempiä koulutusasteita. (Ks. esim. Laine & Laine 2010, 262, 163; Rahikainen 2010, 331.) Samalla tavalla lastenohjaajat kuvaavat, että seurakunnan varhaiskasvatuksen kautta lasta valmistetaan koti esikoulua ja peruskoulua. Esimerkiksi päiväkerholle annetaan aineistossa siis osittain välineellinen merkitys suhteessa myöhempiin oppilaitoksiin.

Aineistossa varsin suuren roolin saa kasvatuksen vuorovaikutuksellisuuden kuvailu. Lastenohjaajien mukaan vuorovaikutus on tärkeää, sitä tavoitellaan ja se toteutuu käytännössäkin. Sitä tapahtuu erityisesti lastenohjaajan ja lapsen välillä sekä vanhempien ja perheiden kanssa. Tutkittavat pitävät vuorovaikutuksen ja kasvatussuhteen hyvää laatua arvokkaana ja tavoiteltavana. Osa heistä nimeää tällaisen suhteen dialogiseksi. Martin Buberin dialogisuusajattelu perustuu kahdenlaisiin suhteisiin: Minä—Sinä –ja Minä—Se –suhteisiin. Edellinen suhde on dialoginen, koska siinä toinen ihminen tunnustetaan aidoksi subjektiksi. Suhde on täysin tasavertainen ja molemmat osapuolet kunnioittavat sekä ymmärtävät toisiaan. Minä—Se –suhde asettaa sen sijaan toisen objektiksi. Siinä ei ole dialogisuuden vaatimaa tasavertaisuutta. (Siljander 2002, 80—83.) Pedagogisessa suhteessa kasvattaja tiedostaa kuitenkin aina kasvatuksen tavoitteet ja suunnan. Tästä syystä kasvatussuhde on aina dialogisuuden erityistapaus. (Värri 2002, 83—86.)

Pedagogista suhdetta voi tarkastella toisestakin näkökulmasta. Siljanderin (2002, 77—80) mukaan kasvatussuhteen tarkoituksena on pidetty kasvatettavan sivistymistä. Tässä sivistysprosessissa kasvattaja toimii kulttuurisena tulkkina ja valitsee sen, mikä on arvokasta omaksuttavaa. Tästä

näkökulmasta katsottuna pedagoginen suhde ei voi olla tasavertainen, koska kasvattajalla on merkittävästi valtaa suhteessa kasvatettavaan. Kasvatettava on siis saavuttanut niin sanotun täysi-ikäisyyden, kun kasvatettava on vielä alaikäinen. (Siljander 2002, 77—80; 83—87.) Myös tällainen kasvatussuhde tulee aineistossa selvästi esille. Lastenohjaajat kuvailevat paikoin tarkastikin valitsemiaan oppimissisältöjä. Niitä ovat esimerkiksi hyväksi koetut arvot, käytöstavat, esikoulussa tarvittavat taidot ja monet muut eittämättä hyödylliset asiat.

Mielenkiintoista kasvatuksen vuorovaikutuksellisuuden ja pedagogisen suhteen kuvailussa on se, että dialogisuus- ja kasvattaja kulttuurisena tulkkina –ajattelut elävät lastenohjaajien käsityksissä rinta rinnan. Dialogiseen suhteeseen viitataan yläkäsitteen omaisesti, eikä siitä anneta selvää määritelmää. Tutkittavat eivät siis ainakaan kielellisesti ilmaise sitä, mitä dialogiseksi nimetty suhde käytännössä tarkoittaa. Sen sijaan käytännön esimerkit aineistossa viittaavat selvemmin pedagogisen suhteen määritelmään, jossa toivottu tasavertaisuus on vähäisempää. Kenties modernin konstruktivismin aikana dialogisuus on kasvatussuhteen ihanne ja päämäärä. Ehkä kasvatustutkimuksessa on nykyään tapana kannattaa dialogisuutta, vaikka sen filosofisia perusteita ei olisi omaksuttukaan. Aineiston perusteella tämä ihanne ei ole siis juurtunut kovinkaan vahvasti kasvatuskäytäntöihin. Voi olla, että dialogisuus on tutkittavien mielissä vielä haave, jota kohti on hyvä edetä.

Tämä tutkimus herättää kysymyksiä ja antaa mahdollisuuden jatkotutkimuksille. Erityisen kiinnostavaa olisi tietää, millaisia kasvatuskäsityksiä muiden seurakuntayhtymien tai seurakuntien lastenohjaajilla on. Esimerkkinä kirkon nelivuotiskertomus kertoo, että syntyneistä lapsista kastettiin vuonna 2011 77,9 prosenttia kun vuonna 2007 kastettujen osuus oli 84,0 prosenttia. Kastettujen suhteellinen määrä laski enemmän, kuin koskaan aikaisemmin. Kasteprosenteissa oli nelivuotiskautena huomattavia alueellisia eroja. Esimerkiksi Helsingissä syntyneistä lapsista vain 52,5 prosenttia kastettiin. (Kirkon tutkimuskeskus 2012, 80–82). Luultavasti kasteprosentti on huomattavasti korkeampi esimerkiksi Pohjanmaalla, joka on perinteisesti vahvan luterilaista aluetta. Suomen eri seurakunnissa on siis varhaiskasvatukseen vaikuttavia rakenteellisia eroja. Olisi mielenkiintoista saada selville, että eroavatko erilaisten seurakuntien kasvattajien käsitykset toisistaan.

Toisaalta jatkotutkimusaiheeksi voisi valita kirkon varhaiskasvatusta koskevien asiakirjojen toteutumisen eri seurakunnissa. Tamperelaisten lastenohjaajien käsitykset olivat varsin yhteneväisiä esimerkiksi Lapset seurakuntalaisina –kehittämisasiakirjan (2013) kanssa. Näin ei kuitenkaan ole välttämättä kaikkialla Suomessa. Olisi kiinnostavaa tietää, onko Tampereen seurakuntakasvattajien käsitysten harmonia asiakirjatekstin kanssa yksittäistapaus? Vai ovatko lastenohjaajien ajatukset kenties kokonaiskirkollisestikin yhteneviä?

10 LÄHTEET

- Ahlman, E. Kasvatusedellytykset, kasvatustieteen menetelmät ja kasvatuspäämäärät. Teoksessa L. Nukari (toim.), Erik Ahlman. Artikkeleita (2). Teokset IX. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 57.
- Ahlman, E. Kasvatuspäämäärien ongelma. Teoksessa L. Nukari (toim.), Erik Ahlman. Artikkeleita (2). Teokset IX. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 57.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), Laadullisen tutkimuksen työtapoja (113–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alopaesus-Karhunen, P. & Wennermark, P. (2004). Evankelis-luterilaisen kirkon lapsityön historiaa. Teoksessa L. Heinonen, J. Luodeslampi & L. Salmensaari (toim.), Lapsityön käsikirja (13–23). Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2010). Kasvatustieteologia. (3.-4. painos). Helsinki: WSOY.
- Atjonen, P. (2010). Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa T. Asunmaa & P. Räihä (toim.), Samalta viivalta 4 – Valtakunnallisen kasvatustieteen valintayhteisöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokoon aineisto 2010 (13–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Gassman, G. & Hendrix, S. (1999, Suomenkielinen laitos 2005). Johdatus luterilaiseen tunnustukseen. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Haastettu kirkko - Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2008–2011. (2012). Helsinki: Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja/115.
- Heinimäki, J. & Jolkkonen, J. (2008). Luterilaisuuden ABC Synkkä ja Harmaa sanakirja. Helsinki: Edita.
- af Hällström G. & Laato A. M. (2005). Sakramentit. Teoksessa G. af Hällström, A. M. Laato & J. Pihkala (toim.), Johdatus varhaisen kirkon teologiaan (241—258). Helsinki: Kirjapaja.
- Hirsjärvi, S. (1982). Ihmiskäsitys kasvatustieteen tutkimuksessa. Research Reports B 1/1982. Jyväskylä: Department of Education, University of Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. (1975). Arvot ja arvojen konsistenssi kasvatustavoitteiden määrittämisen lähtökohdaksi. Research Reports N:o 47. Jyväskylä: Department of Education, University of Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1989). Johdatus kasvatustieteeseen. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus Oppimateriaaleja 1/1989. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus.

- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. (2006). 12. painos. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hollo, J. A. (1952). Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena. *Kasvatus* 37 (2), 162–173. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jordan-Kilki, P. & Pruuki, L. (2013). Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.), *Musiikinpedagogiikan käsikirja* (18—27). Helsinki: OPH.
- Kirkon kasvatustoiminnan kokonaisuohjelma (K-ohjelma) – Perusteet, tavoitteet, yleisrakenne. (1978). Helsinki: Kirkon Kasvatusasiain Keskus.
- Kallioniemi, A. (2005). Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. (11–49). Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Kannisto, H. (1984). Filosofisen antropologian mahdollisuudesta. Teoksessa L. Alanen & M. Sintonen (toim.), *Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja Ajatus 41. Ihmiskäsitysten filosofia*. (271—235). Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys.
- Kansanen, P. (1996). Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Kasvatuksen etiikka* (13–19). Helsinki: Edita.
- Kant, I. (1923). *Über Pädagogik* (Herausgegeben Rink, F. T.). Teoksessa *Der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften*. (Hrsg.), *Kant's sesammelte Schriften. Erste Abteilung: Werke. 9. Band.*(437—499). Berlin und Leipzig: Walter de Gruenter G Co.
- Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämissuunnitelma – Lapsi on osallinen. (2008). Helsinki: Kirkon kasvatus ja nuorisotyö/Kirkkohallitus.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine E. M. & Laine T. Kirkollinen kansanopetus. Teoksessa J. Hanska & K. Vainio-Korhonen (toim.), *Huoneentaulun maailma Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. (258—312). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lapset seurakuntalaisina – Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämissasiakirja. (2013). Helsinki: Suomen ev. lut. kirkkohallituksen julkaisuja 2013:1.
- Lastenhojaaja. (2015)
<http://evl.fi/EVLfi.nsf/0/625ED50305E45407C225710E00264C98?OpenDocument&lang=FI> Viitattu 4/2015.
- Launonen, P. (2008). Kasvattava ja palveleva kirkko – kristillinen lapsi- ja nuorisotyö historian murrosvaiheissa. Teoksessa J. Porkka (toim.), *Johdatus kristilliseen kasvatukseen* (221–234). Helsinki: Lasten Keskus.
- Lempiäinen, P. (2004). *Pyhät toimitukset*. Helsinki: Kirjapaja.

- Metsämuuronen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mikä on kirkon K-ohjelma? (1980). Helsinki: Kirkon Kasvatusasiain Keskus.
- Muhonen, M. & Tirri, K. (2008). Mitä on kristillinen kasvatus? Teoksessa J. Porkka (toim.), Johdatus kristilliseen kasvatukseen (63–82). Helsinki: Lasten Keskus.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia.
- Ojansuu, J. (2014). Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet. Teoksessa A. Saari, O-J. Jokisaari & V-M. Värri (toim.), Ajan kasvatus – Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä (125—151). Tampere: Tampere University Press.
- Peltonen, A. (1979). Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113.
- Pesonen, M. (2015). Meidän kirkko –Kasvamme yhdessä.
[http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/494A1A4DD58D4D9CC2257976003D8743/\\$FILE/Kasvatuksen%20Olinjaus%20mp.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/494A1A4DD58D4D9CC2257976003D8743/$FILE/Kasvatuksen%20Olinjaus%20mp.pdf) Viitattu 4/2015.
- Peters, R. S. (1976, alkuperäisteos 1966). Ethics & education. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Pitkänen, P. (1996). Arvo-osaaminen hyvän elämän taitona – Platon ja aikamme arvokasvatuksen haaste. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), Kasvatuksen etiikka (28–37). Helsinki: Edita.
- Puolimatka, T. (1995). Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (2011). Elämän tarkoitus ja kasvatus. Teoksessa T. Purjo & E. Gjerstad (toim.), Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka (12—32). Tampere: No Fighting Generation.
- Puurula, A. (1982). Kasvattajan arvokäsitykset: arvot ja päämäärät maailmankatsomuksen osana – erään teoreettisen mallin ja mittarin kehittelyä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 6. Helsinki.
- Raatikainen, P. (2005). Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.), Ihmistieteet tänään (1—28). Helsinki: Gaudeamus.
- Rahikainen, M. (2010). Omat lapset, vieraat lapset, kerjäläislapset – Lapsuuden reunaehdot. Teoksessa J. Hanska & K. Vainio-Korhonen (toim.), Huoneentaulun maailma Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle (313—340). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ryökäs, E. (2005). Luterilaiset kirkot. Teoksessa P. Metso & E. Ryökäs (toim.), Kirkkotiedon kirja. Ekumeeninen johdatus kirkkojen oppiin ja elämään (151—195). Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Räsänen, A. (2008). Kristillinen kasvatus teoriassa ja käytännössä. Teoksessa J. Porkka (toim.), Johdatus kristilliseen kasvatukseen (287–304). Helsinki: Lasten Keskus.
- Seppälä, J. (1988). Opettava ja kasvattava kirkko. Helsinki: Yliopistopaino.
- Seurakuntakasvatus. (2015) <http://www.evl2.fi/sanasto/index.php/Seurakuntakasvatus> Viitattu 4/2015.
- Siljander, P. (2000). Kasvatus ja sivistys – Johdanto. Teoksessa P. Siljander (toim.), Kasvatus ja sivistys (7—14). Helsinki: Gaudeamus.

Siljander, P. (2002). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Tammi.

Siljander, P. (1988). Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kasvatuksen linjaus, 2015. (2015).
[http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/494A1A4DD58D4D9CC2257976003D8743/\\$FILE/kasvatus_strategia.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/494A1A4DD58D4D9CC2257976003D8743/$FILE/kasvatus_strategia.pdf) Viitattu 4/2015.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusyhtiö Tammi.

Varto, J. (2005). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Lahti: Osuuskunta Elan Vital.

Vehmasvuori, J. (1987). Kasvattajan suhde uskonnon pedagogiikkaan. Teoksessa K. Tamminen, J. Vehmasvuori, H. Niemi & L. Kontula (toim.), Johdatus uskontokasvatukseen (9—38). Helsinki: Yliopistopaino.

Värri, V-M. (2002). Hyvä kasvatustiede – kasvatustiede hyvään. 4. painos. Tampere: Tampere University Press.

Värri, V-M. (2008). Kasvatustiede myöhäismodernissa yhteiskunnassa – dialogisuuden lähtökohdat ja ongelmia. Teoksessa J. Porkka (toim.), Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus.

Wennermark, P. (2004). Raamattu lapsityössä. Teoksessa L. Heinonen, J. Luodeslampi & L. Salmensaari (toim.), Lapsityön käsikirja (135–150). Helsinki: Kirjapaja Oy.

Wilenius, R. (1976). Kasvatustieteen ehdot – Kasvatustieteen filosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerrus.

11 LIITEET

LIITE 1 Alustava viesti Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajille

Hei,

olen Hanna Viitasalo ja teen parhaillani kasvatustieteen opintojeni opinnäytetyötä, pro gradu – tutkimusta, Tampereen yliopistossa. Tutkimuksessani olen kiinnostunut seurakunnan lastenohjaajien kasvatuskäsityksistä. Tässä yhteydessä kasvatuskäsityksellä tarkoitetaan kasvattajan ajatuksia ja mietteitä siitä, mitä on hyvä kasvatus ja mikä on lapsen parhaaksi. Olen kiinnostunut siis sinun ajatuksistasi.

Noin viikon päästä sinulle toimitetaan sähköisesti ohjeet kirjoitelmaa varten, jonka avulla voit kuvailla kasvatuskäsitystäsi seurakunnan lastenohjaajana. Valmis kirjoitelma palautetaan 25.1.2015 mennessä sähköpostilla osoitteeseen xxx.xxx.x@student.uta.fi. (Sähköpostiosoite poistettu.)

Kirjoitelmia käytetään vain tämän tutkimuksen aineistona ja ne tullaan hävittämään viimeistään puolen vuoden päästä tutkimuksen valmistumisesta. Kirjoitelmasi käsitellään anonymisti, eli henkilöllisyytesi ei tule tutkimuksessa esille. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja vain minä luen kirjoitelmia. Tutkimusraportti valmistunee kevään 2015 aikana ja se toimitetaan Tampereen seurakuntayhtymän varhaiskasvatustyön käyttöön.

Olen kiitollinen jokaisesta vastauksesta!

Ystävällisin terveisin,

Hanna Viitasalo, Tampereen yliopiston maisteriopiskelija

LIITE 2 Kirjoitelman tehtävänanto Tampereen seurakuntayhtymän lastenohjaajille

Arvoisa lastenohjaaja

Kasvatuskäsitys on kasvattajan ajatuksia ja mietteitä siitä, mitä on hyvä kasvatusta ja mikä on lapsen parhaaksi. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sinun omasta kasvatuskäsityksestäsi liittyen työhösi seurakunnan lastenohjaajana. Tarkoituksena on, että selität ja kuvailet kasvatuskäsitystäsi alla olevan kirjoitelman tehtävänannon pohjalta. Kirjoita rohkeasti ajatuksistasi, kirjoitelman muodolliset seikat ovat toisarvoisia. Vastaukseesi ei tarvitse laittaa nimeä sillä vastaukset käsitellään anonyymisti ja vain minulla on pääsy niihin.

Liitäthän vastaukseesi kuitenkin seuraavat taustatiedot:

1. **Ikä** (valitse yksi seuraavista)
 - a. 20—29 v.
 - b. 30—39 v.
 - c. 40—49 v.
 - d. 50—59 v.
 - e. 60—69 v.
2. **Koulutus** (valitse yksi seuraavista)
 - a. Lapsi- ja perhetyön tutkinto
 - b. Joku muu (Mikä?)
3. **Perehdytys** (valitse yksi seuraavista)
 - a. Olen saanut perehdytystä nykyiseen työhöni.
 - b. En ole saanut perehdytystä nykyiseen työhöni.

Toimita kirjoitelmasi 25.1.2015 mennessä sähköpostilla osoitteeseen: xxx.xxx.x@student.uta.fi (Sähköpostiosoite poistettu.)

Tehtävä:

Kirjoita vapaamuotoinen vähintään yhden sivun mittainen kirjoitelma kasvatuskäsityksestäsi seurakunnan lastenohjaajana.

Apukysymykset:

- **Mikä on mielestäsi erityisen tärkeää ja arvokasta kasvatuksessa?**
- **Mitä kasvatuksella mielestäsi tavoitellaan?**
- **Miten käsityksesi ilmenee käytännössä työssäsi?**

Suurkiitos panoksestasi!

Ystävällisin terveisin:

Hanna Viitasalo (Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen maisteriopiskelija)

