



Turun yliopisto
University of Turku

LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ALAKOULUN ARVOKASVATUKSESTA

Pauliina Lajunen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Joulukuu 2018

LAJUNEN, PAULIINA: Luokanopettajien käsityksiä alakoulun
arvokasvatuksesta

Tutkielma, 61 s., 3 liites.
Kasvatustiede
Joulukuu 2018

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien käsityksiä alakoulun arvokasvatuksesta. Aihetta lähestyttiin arvokasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen, toteutuksen ja opettajan roolin kautta. Arvokasvatus on osa koulun kasvatustehtävää, ja sen kautta pyritään välittämään oppilaille sellaisia arvoja ja eettisiä ja moraalisia taitoja ja normeja, jotka edistävät oppilaiden henkistä kasvua, vuorovaikutustaitoja ja osallisuutta yhteiskunnan jäsenenä. Arvokasvatukseen nähtiin kuuluvan tässä tutkimuksessa niin tiedostettu kuin tiedostamatonkin, opettajan toiminnan kautta epäsuorasti välittyvä arvokasvatus.

Tämä tutkimus on laadullinen, fenomenografinen tutkimus, joka toteutettiin haastattelemalla kymmentä luokanopettajaa puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin. Tulokset analysoitiin pääosin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, mutta analyysissä hyödynnettiin myös niiden arvojen, joita opettajat halusivat välittää oppilailleen, luokittelua ja kvantifiointia.

Tutkimustulosten mukaan opettajat näkivät arvokasvatuksen tavoitteina itsenäisen ajattelun kehittymisen, elämänhallinnan tukemisen ja hyvien vuorovaikutustaitojen saavuttamisen. Opettajat korostivat arvokasvatuksen sisällöissä vuorovaikutustaitoja tukevia arvoja, kun taas esimerkiksi ekologiset ja globaalit arvot jäivät lähes huomiotta. Opettajat toteuttivat arvokasvatusta luokan arjessa piilopetussuunnitelman kautta sekä puuttumalla ongelmiin, tarttumalla hetkiin ja keskustelemalla niistä sekä hyödyntämällä luokan yhteisiä sääntöjä ja rutiineja ja erillisiä arvokasvatukseen liittyviä oppitunteja ja ohjelmia, kuten KiVa-koulua. Opettajan rooliin arvokasvattajana liitettiin tässä tutkimuksessa kodin arvokasvatuksen täydentäminen, esimerkin näyttäminen, pohdinnan ja keskustelujen herättäminen sekä oman toiminnan reflektointi.

Opettajien toteuttama arvokasvatus näyttäytyi yhdistelmänä erilaisia teoreettisia arvokasvatusmalleja. Opettavat pitivät tärkeänä sekä opettajan ohjausta, suunnannäyttöä ja tiettyjen, ennaltamäärättyjen arvojen välittämistä että oppilaan aktiivista roolia, autonomisen moraalisen harkintakyvyn kehitystä ja oman arvomaailman rakentamista. Tulokset olivat pääosin samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa, mutta tässä tutkimuksessa opettajien vastauksissa korostui heidän itsensä toteuttaman arvokasvatuksen reflektointi enemmän kuin aiemmassa tutkimuksessa.

Asiasanat: arvokasvatus, arvot, alakoulu, luokanopettaja

Sisällysluettelo / Table of contents

1	JOHDANTO	7
1.1	Tavoitteena hyvä ja oikea.....	8
1.1.1	Etiikka, moraali ja arvot.....	8
1.1.2	Arvokasvatus ja sen lähikäsitteet	9
1.2	Arvokasvatus alakoulussa	11
1.2.1	Arvokasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä.....	11
1.2.2	Arvokasvatus opetussuunnitelmassa.....	13
1.2.3	Arvokasvatus piilo-opetussuunnitelmassa	14
1.2.4	Opettajien näkökulmia arvokasvatuksen toteutukseen	16
1.3	Teoreettisia lähestymistapoja arvokasvatuksen toteutukseen	17
1.3.1	Luonnekasvatukseen pohjautuva arvokasvatusmalli	18
1.3.2	Kognitiivis-kehityksellinen arvokasvatusmalli.....	19
1.3.3	Arvokasvatusmallien integroinnin mahdollisuudet	20
2	TUTKIMUSONGELMAT	23
3	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	24
3.1	Tutkittavat	24
3.2	Tiedonkeruumenetelmä.....	25
3.3	Tutkimusaineiston analyysi.....	27
3.4	Tutkimusmenetelmän luotettavuus	29
4	TULOKSET.....	32
4.1	Arvokasvatuksen tavoite	32
4.2	Arvokasvatuksen sisällöt.....	37
4.3	Arvokasvatuksen toteutus luokan arjessa.....	39
4.4	Opettajan rooli arvokasvattajana	44
5	POHDINTA.....	50
5.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	54
5.2	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset.....	55
	LÄHTEET.....	57
	LIITTEET	62

Liite 1. Haastattelukysymykset.....	62
Liite 2. Esimerkki teeman ”opettaja refleктоijana” muodostuksesta.....	64

Kuviot / List of figures

Kuvio 1. Tutkimuskysymykset ja niiden ympärille rakennetut teemat.....	29
--	----

Taulukot / List of tables

Taulukko 1. Vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien arvoperustat	14
Taulukko 2. Haastateltujen opettajien taustatiedot	25
Taulukko 3. Arvot, joita opettajat halusivat välittää oppilailleen	38

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella luokanopettajien käsityksiä alakoulun arvokasvatuksesta. Peruskoulussa toteutettavalla opetuksella on akateemisten tavoitteiden saavuttamisen lisäksi myös tärkeä kasvatustehtävä, johon arvokasvatuskin sijoittuu ja johon voidaan liittää muun muassa oppilaiden itsetunnon, henkisen kasvun, eettisen arviointikyvyn ja sosiaalinen kompetenssin vahvistaminen (National Framework For Values Education in Australian Schools 2005, 1; Husu & Tirri 2007, 390). Koulun kasvatustehtävä ja arvokasvatus sekä akateemiset tavoitteet eivät ole keskenään irrallisia ilmiöitä, vaan aiemman tutkimuksen mukaan tavoitteellinen arvokasvatus tukee emotionaalisten, sosiaalisten ja moraalisten tavoitteiden saavuttamisen lisäksi myös akateemisten tavoitteiden saavuttamista (Lovat 2017, 89).

Vaikka lapsen ensisijainen kasvattaja onkin koti ja perhe, on myös koululla merkittävä rooli kasvattajana ja lakien ja säädösten kautta myös lasten oikeuksien toteuttajana (Toivonen 2014, 119, 149). Koulun kasvatustehtävän merkitys on korostunut viime vuosikymmeninä entisestään oppilaiden moninaisten kulttuuristen ja sosioekonomisten taustojen vuoksi (Husu & Tirri 2007, 390). Jälkimodernille ajalle, jota elämme, on myös ominaista arvojen ja tiedon pirstaloituminen ja yksilön vapauden ja vastuun korostaminen, mikä heijastuu sekä kodin että koulun kasvatustehtävään. (Toivonen 2014, 145, 149).

Eettinen kasvatus on muovautunut suomalaisessa koulujärjestelmässä käsi kädessä yhteiskunnallisten muutosten ja yhteiskunnan maallistumisen kanssa. Kansakoululaitoksen perustamisesta 1860-luvulla, jolloin eettinen kasvatus perustui kristilliseen humanismiin ja objektiiviseen, enemmän tai vähemmän kaikille yhteiseen arvojärjestelmään, on kuljettu kohti kansalliseen kulttuuriin sekä globaaliin kulttuuriseen monimuotoisuuteen ja YK:n ihmisoikeuksien julistukseen sidottuja arvoja sekä arvojen suhteellisuutta ja yksilön merkitystä arvoja valitsevana subjektina. (Launonen 2000, 13, 318; Toivonen 2014, 150.) Koulujen haasteena jälkimodernissa yhteiskunnassa on luoda sellaisia pedagogisia ympäristöjä, jotka ottavat huomioon oppilaiden erilaiset ja yksilölliset taustat ja tukevat heidän koulunkäyntinsä lisäksi heidän kasvuaan ihmisenä (Husu & Tirri 2007, 390; Toivonen 2014, 149–150).

Vaikka peruskoulu eli ala- ja yläkoulu on tietyllä tapaa, esimerkiksi lakisääteisesti, yhtenevä kokonaisuus, tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan nimenomaan luokanopettajien käsityksiä alakoulun arvokasvatuksesta, sillä alakoulun luokanopettajat eroavat yläkoulun aineenopettajista niin koulutukseltaan kuin työtehtäviltäänkin. Alakoulu on mielekäs konteksti arvokasvatuksen tutkimukselle esimerkiksi sen vuoksi, että siihen ajoittuvaan keskilapsuuden kehitysvaiheeseen liittyy keskeisesti muun muassa lapsen kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kehitys sekä lisääntyvä kyky irtaantua omasta kokemusmaailmasta, asettua toisen ihmisen asemaan ja tarkastella toisten ihmisten tarkoituksia, toimintaa ja tunteita (Nurmi ym. 2018, 77–78, 91).

1.1 Tavoitteena hyvä ja oikea

1.1.1 *Etiikka, moraalit ja arvot*

Arvokasvatuksen merkityksen pohjimmaisat juuret juontavat eettisiin ja moraalisiin kysymyksiin hyvästä elämästä ja sen tavoittelemisesta (Warnock 1996, 45). Etiikan ja moraalien käsitteitä käytetään arkikielessä usein toistensa synonyymeinä. Etiikka tulee kreikan kielen sanasta ‘ethos, ethe’ ja tarkoittaa semanttisesti samaa kuin latinasta johtuva moraalit ‘mos, mores’. (Aspin 2000, 30–31.) Eettisessä ja moraalifilosofisessa keskustelussa käsitteet kuitenkin yleensä erotellaan toisistaan. Tällöin etiikalla viitataan käsitteelliseen-teoreettiseen alueeseen, moraalisiin periaatteisiin ja rationaaliseen pohdintaan hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, ja niihin liittyvistä käsitteistä ja perusteluista. (Aspin 2000, 31; Kallio 2005, 15.) Moraalilla tällöin puolestaan viitataan ihmisten tapoihin ja käytännön toimintaan (Kallio 2005, 15). Alun perin moraalien käsitteellä viitattiin pelkäämään ihmisten tapoihin toimia, mutta pian käsitteeseen alettiin liittää merkityksiä siitä, miten ihmisten tulisi ideaalisesti toimia, ja moraalien käsite alkoi näin saamaan normatiivisia ulottuvuuksia. Moraaliset periaatteet liittyvät ihmisten kykyyn erottaa oikea ja väärä sekä hyvä ja paha, ja ne ohjaavat ihmisten käyttäytymistä vuorovaikutustilanteissa muiden ihmisten kanssa. (Aspin 2000, 31–32.)

Eettisiin ja moraalisiin kysymyksiin liittyvät kiinteästi arvot, sillä arvot ohjaavat sitä, mistä me pidämme, mitä me arvostamme ja mitä taas haluamme vältellä (Warnock 1996, 46). Halstead ja Taylor (2000) määrittelevät arvot periaatteiksi ja keskeisiksi aatteiksi,

jotka ohjaavat käytöstä ja joiden mukaan tiettyjä tekoja pidetään hyvinä tai tavoiteltuina. Tällaisia arvoja voivat olla esimerkiksi rakkaus, tasa-arvoisuus, vapaus, oikeus, onnellisuus, turvallisuus, totuus ja mielenrauha. (Halstead & Taylor 2000, 169.) Moraalisuus ja arvot kumpuavat ihmislajin perustavanlaisesta samankaltaisuudesta ja kyvystä tuntea sympatiaa toisiaan kohtaan. Täten jotkut arvot voidaan nähdä kaikille ihmisille universaaleina ja yhteisinä (esimerkiksi kivun välttäminen), kun taas toiset (esimerkiksi uskonnolliset) arvot taas vaihtelevat eri yksilöiden välillä ja edustavat arvojen suhteellisuutta. (Warnock 1996, 47–49.)

Arvot voidaan myös nähdä kiinteänä osana ihmisten välistä sosiaalista kanssakäymistä, sillä arvoja kehitetään, sanoitetaan, niistä neuvotellaan ja niitä toteutetaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja yhteisöjen kanssa (Aspin 2000, 39). Tässä tutkimuksessa arvoilla viitataan Halsteadia ja Tayloria (2000, 169) sekä Aspinia (2000, 39) mukailleen keskeisiin aatteisiin ja periaatteisiin, jotka ohjaavat ihmisten toimintaa ja tavoitteita ja jotka muovautuvat ja ilmenevät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa arvoja tarkastellaan alakoulun opetuksen kontekstissa ja arvoja myös peilataan suhteessa suomalaisen Perusopetuksen opetussuunitelman perusteiden (2014) arvoperustaan.

1.1.2 Arvokasvatus ja sen lähikäsitteet

Suomen kouluissa eri aikoina harjoitettua arvojen omaksumiseen tähtäävää kasvatusta on kutsuttu muun muassa nimillä eettinen kasvatus, moraalikasvatus, kansalaiskasvatus, yhteiskunnallinen opetus ja laillisuuskasvatus (Launonen 2000, 29). Kallio (2005, 15) toteaa, että suomalaisessa kasvatustieteessä moraalista kasvatusta, eettistä kasvatusta ja arvokasvatusta käytetään usein toistensa synonyymeinä. Launonen (2000) kuitenkin huomauttaa, että samoin kuin etiikka ja moraalit voidaan käsitteellisesti erottaa toisistaan, niin myös eettinen kasvatus ja moraalikasvatus voidaan määritellä myös erikseen. Tällöin moraalikasvatuksen voidaan ajatella painottuvan käytännöllisiin toimintayhteyksiin ja yleisesti hyväksytyjen käytöstapojen saavuttamiseen, kun taas eettisen kasvatuksen voidaan nähdä tähtäävän astetta syvemmälle, oikeanlaisen ajattelutavan ja pätevien perusteluiden saavuttamiseen sekä arvolähtökohtien itsenäiseen tiedostamiseen. (Launonen 2000, 31.)

Myöskin englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa termejä arvokasvatus (values education) ja moraalikasvatus (moral education) on käytetty toistensa synonyymeinä, vaikkakin joskus termiä 'values education' on käytetty myös yläkäsitteenä, joka voi sisältää muun muassa moraalikasvatuksen (moral education), luonnekasvatuksen (character education) ja kansalaisuuskasvatuksen (citizenship education) (ks. Thornberg 2008, 52; 2016, 243). Berkowitz (2011) huomauttaa, että vaihtelevien käsitteiden käyttö liittyy osaltaan myös erilaisiin kulttuurisiin konteksteihin. Esimerkiksi pohjoisamerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa puhutaan usein luonnekasvatuksesta (character education), kun taas kansainvälisessä kontekstissa arvokasvatus (values education) ja moraalikasvatus (moral education) ovat suosittumia termejä. Berkowitz kuvaa eri käsitteiden semanttisten erojen määrittelyä loputtomaksi suoksi ja toteaa, että käytetyn käsitteen valintaa tärkeämpi osa on täten valitun käsitteen määrittely. (Berkowitz 2011, 153.)

Tässä tutkimuksessa käytetään tutkimuskysymysten ja tutkimushaastatteluiden osalta termiä arvokasvatus, sillä se viittaa arvoihin, jotka ovat keskeisessä roolissa peruskoulun opetussuunitelman arvoperustassa ja koska arvokasvatus (values education) on myös kansainvälisesti suosittu käsite (Berkowitz 2011, 153). Tässä tutkimuksessa arvokasvatus nähdään yläkäsitteenä, joka pitää sisällään muun muassa moraalikasvatuksen ja eettisen kasvatuksen (ks. Launonen 2000, 31; Kallio 2005, 15; Thornberg 2008, 52; 2016, 243). Launonen (2000) toteaa, että vaikka etiikan ja moraalin käsitteiden voidaan nähdä painottuvan eri tavoilla ja on tärkeää tiedostaa niitten periaatteellinen painotusero kasvatuksen yhteydessä, niiden tarkka ja johdonmukainen käyttö on hankalaa, sillä merkityseroa näiden käsitteiden välillä ei aina tehdä. Launosen mallin mukaisesti tässä tutkimuksessa käytetään moraalin ja etiikan sekä moraalikasvatuksen, eettisen kasvatuksen ja arvokasvatuksen termejä sanoihin liittyvissä vakiintuneissa ilmauksissa sekä sen mukaan, mitä termejä lähdeaineistoissa on käytetty. (Launonen 2000, 32–33.) Lähdeaineistoissa huomioidaan myös erityisesti pohjoisamerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa yleisesti käytetty luonnekasvatuksen (character education) käsite (ks. Narvaez 2006; Brady 2008, 2011; Berkowitz 2011).

Arvokasvatusta on tutkimuskirjallisuudessa määritelty erilaisista näkökulmista. Esimerkiksi laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna arvokasvatus voidaan nähdä keinona ohjata oppilaita opetussuunitelman viitoittamaan, yhteiskunnallisten tavoitteiden värittämään suuntaan (Einarsdottir, Puroila, Johansson, Broström & Emilson

2015, 99). Einarsdottirin ym. näkemyksen suuntaisesti myös Thornberg (2008b, 52) näkee arvokasvatuksessa keskeisenä oppilaiden kasvun ohjaamisen moraalisten arvojen, normien, taitojen ja piirteiden välittämisen kautta, mutta Einarsdottirista ym. poiketen Thornberg ei määrittele arvokasvatuksen merkitystä selkeästi yhteiskunnalliseksi. Sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta arvokasvatus voidaan puolestaan nähdä väli-teenä, jonka avulla oppilaat oppivat sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä sääntöjä ja velvoitteita ja alkavat ymmärtämään vuorovaikutusta ohjaavia periaatteita sekä oppivat käyttämään niitä viisaasti ja joustavasti (Aspin 2000, 33).

Tässä tutkimuksessa arvokasvatus nähdään moniulotteisena sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmenevänä kasvatustehtävänä, jonka kautta pyritään välittämään oppilaille arvoja ja eettisiä ja moraalisia taitoja ja normeja, jotka edistävät oppilaiden henkistä kasvua, vuorovaikutustaitoja ja osallisuutta yhteiskunnan jäsenenä (ks. Warnock 1996, 45; Aspin 2000, 33; Husu & Tirri 2007, 390; Thornberg 2008b, 52; Einarsdottir ym. 2015, 99). Tässä tutkimuksessa arvokasvatukseen liitetään Lipen (2004, 2) ja Husun ja Tirrin (2007, 391) esimerkin mukaisesti niin opettajan tiedostettu ja tavoitteellinen kuin myös tiedostamatonkin arvokasvatus (ks. luku 1.2.3).

1.2 Arvokasvatus alakoulussa

1.2.1 Arvokasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä

Arvot kuuluvat erottamattomasti koulujärjestelmään. Jo koulutuksen perustavoitteet, kasvu, kehitys ja sivistys, ovat vahvasti arvosidonnaisia (Räsänen 1998, 32). Koulutus vaatii kannanottoa eettisen kasvatuksen filosofisiin lähtökohtiin, koska koulutuksen taustalla on aina jonkinlainen käsitys hyvästä ihmisyydestä ja yhteiskunnasta (Launonen 2000, 30). Opetuksella on luonnostaan moraalisia pyrkimyksiä, ja esimerkiksi jo ajatus siitä, että koulutuksen tavoitteena on opettaa oppilaille akateemisia taitoja, sisältää moraalisia kannanottoja muun muassa siitä, että lukemaan oppiminen ja laskeminen ovat hyviä ja tavoiteltavia asioita (Hansen 2001, 826, 829).

Koulutuksen ja sen tavoitteiden taustalla on aina jonkun tai joidenkin tiedostettu tai tiedostamaton visio toivotusta kehityksestä ja tulevaisuudesta (Räsänen 1998, 32). Muun

muassa Launonen (2000, 29), Kallio (2005, 13) sekä Einarsdottir ym. (2015, 99) esittävät, että yhteiskunta on merkittävä suunnannäyttävä koulujärjestelmän arvoperustalle – yhteiskunnassa vallitsevat eettiset arvot heijastuvat koululaitoksen toimintaan, ja koululaitos puolestaan on perheen lisäksi ehkä merkittävin yhteiskuntaan sosiaalistava instituutio. Myös Halsteadin (1996) mukaan koulu ja sitä ympäröivä yhteiskunta ovat kaksisuuntaisessa ja läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Ensinnäkin koulut heijastavat ympäröivän yhteiskunnan arvoja, ja toiseksi yhteiskunta kehittää omaa tulevaisuuttaan koulutuksen kautta. (Halstead 1996, 3). Suomessa koulun kasvatustehtävän ja arvokasvatuksen suhde yhteiskuntaan on kirjattu myös perusopetuslain pykälään 2, jonka mukaan perusopetuksen tavoitteena on muun muassa ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja” ja ”edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa” (Perusopetuslaki 1998/628 § 2).

Kuten edellä mainitusta perusopetuslain pykälästäkin voidaan havaita, koulu pyrkii kasvatustehtävällään tukemaan sekä yhteiskunnan yhtenäisyyttä eli sosialisatiota että yksilöiden vapaata ja itsenäistä kasvuprosessia eli individualisatiota. Toisin sanottuna yhteiskunta siirtää omia arvojaan oppilaille, mutta oppilaat voivat myös valita, mitä arvoja he omaksuvat. (Launonen 2000, 30.) Aspin (2000, 33) toteaa, että arvokasvatuksen merkitys korostuu moniarvoisessa yhteiskunnassa, jossa yksilöiden valinnanmahdollisuudet ovat jatkuvassa kasvussa. Monikulttuurinen yhteiskunta luo haasteita koulun moraalikasvatukselle, mutta Warnock (1996) kuitenkin huomauttaa, että monikulttuurisuus ei automaattisesti tarkoita moniarvoisuutta. Hänen mukaansa erottavien tekijöiden sijasta tulisi koulun moraalikasvatuksessa kääntää nimenomaan yhteiskunnan ja eri kulttuurien yhteisiin arvoihin ja yhteisiin käsityksiin oikeasta ja väärästä. (Warnock 1996, 48–49.)

Perheen ja yhteiskunnan lisäksi lapset oppivat arvoja muun muassa mediasta, tovereilta ja erilaisista kerhoista. Kouluun tullessaan lapset ovat jo omaksuneet erilaisia arvoja eri tahoilta. Koulun tehtävä on tällöin kaksisuuntainen. Ensinnäkin koulun tulisi täydentää lasten jo alkanutta arvomaailman rakentumista altistamalla heitä yhteiskunnassa ajankoh- taisten arvojen äärelle. Tällaisia arvoja voivat olla esimerkiksi kaikkien yhdenvertaiset mahdollisuudet tai kunnioitus erilaisuutta kohtaan. Toiseksi koulun tulisi auttaa lapsia reflektoimaan, jäsentämään ja käyttämään heidän omia kehittyviä arvojaan. (Halstead & Taylor 2000, 169.)

1.2.2 Arvokasvatus opetussuunnitelmassa

Suomessa perusopetusta ja myös siinä noudatettavaa arvomaailmaa ohjaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (tästä lähtien POPS), joka pohjautuu Suomen lakiin ja valtioneuvoston asetuksiin sekä kansainvälisiin sopimuksiin. POPS:n (2014) tavoitteena on ”varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle”. (POPS 2014, 3, 4, 9.) POPS:ssa on määritelty arvoperusta, jonka mukaan perusopetusta ohjaavat keskeisimmät arvot ovat oppilaan ainutlaatuisuus, oikeus hyvään opetukseen, ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo, demokratia, kulttuurinen moninaisuus rikkautena ja kestävän elämäntavan välttämättömyys (POPS 2014, 15–16). POPS:ssa todetaan myös, että perusopetuksen tulee olla uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitoutumatonta, ja että koulua ja opetusta ei saa käyttää kaupallisen vaikuttamisen kanavana (POPS 2014, 16).

Koulun kasvatustehtävän ja arvokasvatuksen merkityksen korostuminen (ks. Husu & Tirri 2007, 390) on havaittavissa myös Suomessa POPS:n kehitystä tarkasteltaessa: vertaessa vuoden 2014 opetussuunnitelmaa sen edeltäjään, vuoden 2004 opetussuunnitelmaan, voidaan huomata, että uusi POPS sisältää huomattavasti enemmän arvoihin viittaavia mainintoja kuin edeltäjänsä. Esimerkiksi vuoden 2014 POPS sisältää arvoihin ja arvostamiseen viittaavia sanamuotoja (arvosanat ja matemaattiset arvot poisluettuina) 401 kappaletta, kun taas vuoden 2004 POPS:ssa vastaavia sanoja löytyy vain 118 kappaletta. Vaikka myös opetussuunnitelman kokonaissivumäärä on kasvanut 305 sivusta 473 sivuun, on ero silti merkittävä. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa todetaankin: ”arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa.” (POPS 2004, 14; POPS 2014, 15–16.) Taulukossa 1 on esitelty vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien arvoperustojen keskeiset arvot.

TAULUKKO 1. Vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien arvoperustat

POPS 2004	POPS 2014
Ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen, monikulttuurisuuden hyväksyminen	Oppilaan ainutlaatuisuus, oikeus hyvään opetukseen, ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo, demokratia, kulttuurin moninaisuus rikkautena, kestävän elämäntavan välttämättömyys

Vaikka vuosien 2004 ja 2014 arvoperustojen arvot ovat pitkälti samoja tai samankaltaisia, kuten taulukosta 1 voidaan havaita, on uudemmassa POPS:ssa arvoja käsitelty ja määritelty paljon edeltäjänsä tarkemmin – vuoden 2004 POPS:ssa arvot on lähinnä lueteltu. Esimerkiksi vuoden 2004 POPS:ssa luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen mainitaan pelkästään perusopetuksen arvopohjaan kuuluvana arvona, mutta uudempi POPS määrittelee kestävän elämäntavan välttämättömyyden yhteydessä ilmiön luonteen ekologiseksi, taloudelliseksi, sosiaaliseksi ja kulttuuriseksi, määrittelee ekososiaalisen sivistyksen käsitteen ja sen tavoitteet sekä pohtii teknologian ja globaalin vastuun rooleja perusopetuksessa. Uudessa POPS:ssa myös painotetaan enemmän esimerkiksi kulttuurista moninaisuutta, sen rikkautena näkemistä (vrt. hyväksyminen) ja kulttuurien välistä vuorovaikutusta, ja siinä myös korostetaan edeltäjänsä enemmän oppilaan aktiivista roolia sekä todetaan, että opetuksen tulee tukea oppilaita rakentamaan itse omaa arvoperustaansa. (POPS 2004, 14; POPS 2014, 15–16.)

1.2.3 *Arvokasvatus piilo-opetussuunnitelmassa*

Vaikka POPS:ssa on määritelty se arvoperusta, jolle alakoulun opetuksen tulisi pohjautua, on käytännössä opettajalla kuitenkin luokkahuoneessaan suuri vastuu opetuksensa sisällöistä ja toteutuksesta. Hansenin (2001, 826) mukaan mikä tahansa opettajan suorittama teko luokassa voi pitää sisällään moraalisia merkityksiä, jotka vaikuttavat oppilaisiin. Virallisen opetussuunnitelman lisäksi puhutaankin myös piilo-opetussuunnitelmasta, jolla viitataan kaikkiin niihin asioihin, joita koulussa opitaan virallisen opetussuunnitelman lisäksi (Meighan & Siraj-Blatchword 1997, 65). Käytännössä opettaja viestittää epäsuorasti erilaisia arvoja esimerkiksi sen myötä, millaisella äänensävyllä hän puhuu, kehen hän kiinnittää huomiota, minkälaisiin opetuksen sisältöihin hän keskittyy, mil-

laisen vastauksen hän toteaa olevan oikein tai väärin ja miten hän toteuttaa erilaisia luokan käytäntöjä, perustaa ryhmiä ja pitää järjestystä yllä. (Hansen 2001, 826; Narvaez & Lapsley 2008, 157.)

Hansen (2001) erottaa toisistaan moraalikasvatuksen ja opettamisen moraalisdonnaisen luonteen. Moraalikasvatuksella hän viittaa opettajan tavoitteelliseen toimintaan, kun taas opettamisen moraalisdonnaishella luonteella hän viittaa laajempaan ilmiöön, joka ilmenee opettajan toiminnassa, kun hän on vuorovaikutuksessa luokkansa kanssa. (Hansen 2001, 827.) Thornberg (2004, 105–106) tekee myös samankaltaisen jaon tiedostettuun eli tavoitteelliseen arvokasvatukseen ja tiedostamattomaan eli piilo-opetussuunnitelmaa koskevaan arvokasvatukseen, mutta Hansenista poiketen hän näkee tiedostamattomankin arvokasvatuksen osana varsinaista arvokasvatusta. Tässä tutkimuksessa myös tiedostamaton, piilo-opetussuunnitelmaan liittyvä arvokasvatusta nähdään Thornbergin tavoin arvokasvatuksen alle lukeutuvana ilmiönä. Piilo-opetussuunnitelmaa koskevan arvokasvatuksen tapauksessa opettajan toiminta ja toiminnan välittämät moraaliset merkitykset voivat olla tahattomia tai tiedostamattomia. Jos opettaja ei ole tietoinen välittämistään moraalista merkityksistä, hän saattaa tahattomasti aiheuttaa myös vahinkoa käytöksellään. (Hansen 2001, 826–827; Colnerud 2006, 373.)

Opettajan olisikin hyvä pohtia, millaisia moraalista merkityksiä hänen toimintansa luokahuoneessa voi kantaa. Narvaezin ja Lapsleyn (2008) mukaan opettajien ja koulutuksen odotetaan ohjaavan oppilaiden toimintatapoja, mutta silti opettajat saattavat pelätä ”jäävnsä kiinni” arvokasvatuksestaan. Esiin voi nousta esimerkiksi kysymys, kenen arvoja koulussa tulisi opettaa. (Narvaez & Lapsley 2008, 157.) Monilla yhteiskunnallisilla ryhmillä, kuten vanhemmillä, poliitikoilla ja paikallisilla yhteisöillä, on usein omat näkemyksensä arvokasvatuksen toteuttamisesta (Halstead 1996, 3), ja opettaja saattaa joutua jäämään puristuksiin erilaisten toiveiden ja vaatimusten väliin. Opettaja joutuu myös ratkomaan työssään monia eettisiä ongelmia, ja erityisesti moraalista stressiä ja valvutuneet opettajat kokevat työssään usein moraalista stressiä (Colnerud 2015, 358). Monien erilaisten moraalisten merkitysten, arvojen ja eri tahoilta suuntautuvien mielipiteiden aallokossa keskeistä on Narvaezin ja Lapsleyn (2008) mukaan se, miten opettaja itse tiedostaa ja rakentaa oman roolinsa moraalista kasvattajana. Opettajan on itse ratkaistava, jääkö

hänen toteuttamansa moraalikasvatus piilo-opetussuunnitelman varjoihin vai onko se läpinäkyvä, julkinen ja harkittu osa koulutusta. (Narvaez & Lapsley 2008, 157; Puroila ym. 2016, 144.)

1.2.4 Opettajien näkökulmia arvokasvatuksen toteutukseen

Vaikka arvokasvatus on oleellinen osa koulutusta ja sen tavoitteita hyvästä elämästä, arvokasvatusta on tutkittu empiirisesti suhteellisen vähän. Aiheesta tehty tutkimus on ollut pitkälti kvantitatiivista tutkimusta, jonka avulla on tutkittu joko erilaisten moraalikasvatukseen liittyvien ohjelmien ja metodien vaikutuksia tai erilaisia teorioita lasten moraalista kehityksestä. Sen sijaan erityisesti kvalitatiiviset ja etnografiset tutkimukset koulujen jokapäiväisestä ja autenttisesta arvokasvatuksesta ovat vielä melko harvassa. (Thornberg 2008b, 52–53; Puroila ym. 2016, 143.) Arvokasvatus ja opettajien näkökulma siihen näyttää kuitenkin herättäneen jonkin verran tutkijoiden mielenkiintoa viime aikoina (mm. Thornberg 2008a, 2008b; LePage, Akar, Temli, Şen, Hasser & Ivins 2011; Thornberg & Oğuz 2013; Demirel, Özmat & Elgün 2016; Katilmis 2017).

Aiempien empiiristen ja kvalitatiivisten tutkimusten valossa arvokasvatus näyttäytyi osittain reaktiivisena ja ennalta suunnittelemattomana toimintana, joka tapahtui osittain myös opettajan sitä tiedostamatta (Thornberg 2008a, 55; Katilmis 2017, 1249). Muun muassa Thornbergin (2008b) tutkimuksessa arvokasvatus oli jatkuvasti läsnä piilo-opetussuunnitelman kautta, ja sen toteutus ilmeni esimerkiksi luokanhallinnan välityksellä, jonka avulla opettajat pyrkivät vaikuttamaan lasten käytökseen jokapäiväisessä kouluelämässä ja saamaan lapset noudattamaan erilaisia koulun sääntöjä. Opettajat kokivat kyseisessä tutkimuksessa tärkeäksi, että he onnistuvat selvittämään oppilaiden välisiä konflikteja ja auttamaan oppilaita kehittämään sosiaalisia taitoja ja että oppilaat oppivat hyviä tapoja ja käyttäytyvät hyvin. (Thornberg 2008b, 54–55, 59.)

Myös Demirel ym. (2016, 1627) tutkimuksessa opettajat kokivat tärkeäksi oppilaiden käytöksen ohjaamisen toivottuun suuntaan ja toivottujen moraalisten arvojen saavuttamisen. Aikaisemmissa tutkimuksissa opettajat kokivat arvokasvatuksen keskeisenä tavoitteena muun muassa yhteiskuntaan sopeutumisen ja ”hyväksi kansalaiseksi” kasvamisen, joka tekee hyvää muille eikä vahingoita muita, osaa toimia yhteiskunnassa ja elää sen lakien ja normien mukaan ja on vastuullinen ja tekee parhaansa (Thornberg 2008b, 55;

Demirel ym. 2016, 1627, 1630; Katilmis 2017, 1238). Opettajan omassa roolissa arvokasvattajana opettajat näkivät keskeisenä muun muassa roolimallina toimimisen, positiivisen vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa, puuttumisen ei-toivottuun käytökseen sekä positiivisen ilmapiirin luomisen (Thornberg & Oğuz 2013, 52–53; Demirel ym. 2016, 1628). Opettajat käyttivät arvokasvatuksen toteutuksen välineinä lisäksi muun muassa koulun ja luokan sääntöjä, keskustelua ja selityksiä ja luokkapalavereja (Thornberg 2008a, 1793).

Demirelin ym. tutkimuksen mukaan useimmat opettajat uskoivat arvokasvatuksen tehokkuuteen, mutta käytännössä koulun arvokasvatus nähtiin kuitenkin riittämättömänä. Osa opettajista uskoi, että arvokasvatuksen avulla voidaan kuitenkin vaikuttaa positiivisesti etenkin sellaisten oppilaiden käytökseen, jotka eivät saa riittävästi tukea kotoa. (Demirel ym. 2016, 1631.) Myös opettajien valmiuksissa arvokasvatuksen toteutukseen ja opettajankoulutuksen valmistamisessa siihen nähtiin puutteita, ja muun muassa Thornberg (2008b, 1794, 1796) ja LePage ym. (2011, 373) peräänkuuluttavat huomion kiinnittämistä siihen, miten opettajia voitaisiin valmistaa paremmin kohtaamaan arvokasvatuksen haasteita ja mahdollisuuksia.

1.3 Teoreettisia lähestymistapoja arvokasvatuksen toteutukseen

Teoreettisesti arvokasvatuksen toteutusta on kuvattu perinteisesti kahden eri arvokasvatustmallin avulla, joista ensimmäinen arvokasvatustmalli pohjautuu ajatukseen luonnekasvatuksesta ja toinen, konstruktivistisempi malli puolestaan perustuu Piaget'n ja Kohlbergin teoriaan ajattelun kehityksen eri tasoista ja oppilaan aktiiviseen rooliin moraalin kehityksessä (Solomon, Watson & Battistich 2001, 573, 594; Narvaez 2006, 703; Thornberg 2008b, 52). Näiden perinteisten mallien rinnalle on pyritty kehittämään myös holistisempia arvokasvatustmalleja muun muassa yhdistelemällä edellä mainittujen arvokasvatustmallien parhaita puolia (mm. Solomon ym. 2001; Narvaez 2006).

Tässä tutkimuksessa opettajien käsityksiä arvokasvatuksesta peilataan myös kyseisten arvokasvatustmallien kautta. Aiemman, Ruotsissa toteutetun tutkimuksen mukaan opettajien toteuttamassa arvokasvatuksessa yhdistyivät luonnekasvatukseen pohjautuva ja kognitiivis-kehityksellinen arvokasvatustmalli, joista ensimmäinen malli korostui ja jälkim-

mäisestä mallista oli nähtävissä vain joitain piirteitä, kuten pyrkimys auttaa oppilaita ymmärtämään erilaisia sääntöjä ja muiden tunteita sanoittamisen kautta (esimerkiksi kysymällä, millaiselta joku negatiivinen teko toisesta oppilaasta tuntuu). Kyseisessä tutkimuksessa opettajat eivät tarkastelleet toteuttamaansa arvokasvatusta tai välittämiään arvoja kriittisesti, mikä Thornbergin mukaan saattaa johtaa siihen, että arvokasvatusta toteutetaan enemmän piilo-opetussuunnitelman kuin varsinaisen opetussuunnitelman kautta. (Thornberg 2008b, 56, 59–60.)

1.3.1 Luonnekasvatukseen pohjautuva arvokasvatusmalli

Luonnekasvatukseen viittaavasta arvokasvatusmallista on käytetty englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa muun muassa termejä 'the trait approach', 'direct approach' ja 'traditional character education'. Malli perustuu arvoihin liittyvään absolutismiin, sillä sen tavoitteena on pyrkiä välittämään oppilaille tietynlaisia ennalta määrättyjä, kulttuurisesti yleisesti hyväksytyjä ja tärkeinä pidettyjä luonteenpiirteitä ja arvoja, joiden uskotaan olevan opittavissa kasvatuksen ja koulutuksen avulla. Tällaisia luonteenpiirteitä ja arvoja voivat olla esimerkiksi rehellisyys, vastuuntunto, luotettavuus, sinnikkyys, myötätunto, ystävällisyys ja suvaitsevaisuus. (Brady 2008, 83; 2011, 59–60; Narvaez 2006, 703; Solomon ym. 2001, 594.)

Opettajan ohjaus ja suunnannäyttö ovat keskeisessä roolissa luonnekasvatukseen pohjautuvassa arvokasvatusmallissa. Käytännössä kyseistä mallia voidaan toteuttaa suorasti, tietynlaiseen toimintaan jopa pakkosyöttömäisesti kehoittaen ja kannustaen, tai tyypillisemmin epäsuorasti esimerkiksi kertomusten kautta. Tällöin opettaja tyypillisesti lukee kertomuksen jostakin henkilöstä, tai osan kyseisestä kertomuksesta, ja johtaa keskustelua tietyistä kertomuksessa ilmenneistä arvoista ja luonteenpiirteistä. Tehokas opettaja ei tyydy pelkästään keskusteluun löydetyistä arvoista, vaan ohjaa oppilaita miettimään myös syitä tarinan henkilön käytökseen, sen seuraamuksiin ja yhtymäkohtiin omassa elämässä. Luonnekasvatuksellinen arvokasvatusmalli pohjautuukin siirtovaikutukseen. Tällöin uskotaan, että jos oppilaat ovat vaikuttuneita niistä arvoista, joiden mukaan tarinoiden henkilöt elivät elämäänsä, he mukauttavat näiden arvot heidän omiksi arvoikseen. (Brady 2008, 83; 2011, 59–60.)

Luonnekasvatukseen pohjautuva arvokasvatusmallin heikkoutena voidaan nähdä muun muassa liian kapeat mahdollisuudet osallistaa oppilaita heidän omien arvomaailmojensa rakentamiseen. Brady (2011, 59) huomauttaa, että kyseisen arvokasvatusmallin kontekstissa, jossa tietyt arvot on jo ennalta määritelty toisia arvoja tärkeämmiksi ja paremmiksi, herää vääjäämättä kysymys, mistä nämä arvot ovat peräisin ja kuka ne määrittelee. Näin ollen esimerkiksi oppilaat itse eivät pääse juuri vaikuttamaan siihen, mitkä arvot heidän elämässään tuntuivat tärkeiltä. Solomon ym. (2001) puolestaan kritisoivat luonnekasvatuksellista mallia siitä, että kyseisessä mallissa käytetään usein metodeina muun muassa rankaisua ja palkitsemista. Tämä johtaa helposti siihen, että vaikka oppilaat käyttäytyisivät näennäisesti kuuliaisesti ja sisäistäisivät opetetut arvot ja periaatteet, toivotunlaisen käytöksen taustamotiiveina toimivat usein silti pääasiassa ulkoisen palkinnon tavoittelu ja rangaistuksen välttäminen (Solomon ym. 2001, 594.) Tällöin oppilaan omakohtaiselle, rationaaliselle pohdinnalle ja oivaltamiselle ei jää usein tarpeeksi sijaa.

1.3.2 Kognitiivis-kehityksellinen arvokasvatusmalli

Toista perinteistä arvokasvatusmallia on englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa kuvattu muun muassa termeillä 'the cognitive developmental approach' ja 'rational moral education' (Brady 2008; Narvaez 2006; Solomon ym. 2001). Tämän kognitiivis-kehityksellisen arvokasvatusmallin tavoitteena on puolestaan tukea oppilaan autonomisen moraalisen harkintakyvyn kehitystä, ja sen voidaan nähdä perustuvan pitkälti arvorelativismiin eli arvojen suhteellisuuteen, sillä mallissa korostetaan enemmän arvokasvatuksen rakennetta ja oppilaan oman ajattelun kehittymistä kuin itse arvokasvatuksen sisältöä (Narvaez 2006, 703; Brady 2008, 84). Malli perustuu Piaget'n ja Kohlbergin ajatuksiin ajattelun kehityksen eri tasoista. Bradyn (2008, 2011) mukaan kognitiivisuus merkitsee mallissa sitä, että oppilaan kognitiivisen ajattelun nähdään olevan tärkeässä roolissa arvokasvatuksessa. Kehityksellisyys taas merkitsee sitä, että arvokasvatus nähdään ikään kuin liikkeenä eri kehitystasojen lävitse. (Brady 2008, 85; 2011, 61.)

Kognitiivis-kehityksellisessä mallissa keskeistä on oppilaan omaehtoinen vuorovaikutus tovereiden kanssa sekä omien tuttujen ajatusmallien haastaminen. Näiden toimintojen

ajatellaan auttavan oppilasta rakentamaan henkilökohtaisia moraalisia merkityksiä ja etenemään korkeammille moraalisen ja prososiaalisen päättelyn tasoille sekä hyödyntämään näitä päättelytaitoja käytännössä. (Solomon ym. 2001, 594.) Tämä voi toteutua käytännössä esimerkiksi niin, että opettaja johtaa keskustelua luokassa kyselemällä kysymyksiä tietystä aiheesta tai dilemmasta. Tällöin on tärkeää, että opettaja ei itse ota kantaa asiaan, ja hän kysyy kysymyksiä, jotka tarjoavat sopivasti haasteita oppilaille eli eivät ole liian helppoja eivätkä niin vaikeita, että oppilaat musertuvat niiden alle. Tällä tavalla opettaja pyrkii pitämään yllä kognitiivista konfliktia, jonka ajatellaan ylläpitävän moraalin kehittymistä. (Brady 2008, 84–85; 2011, 61.) Brady (2008, 2011) toteaa, että opettajan tulisi myös pitää huolta siitä, että oppilaat kuuntelevat itseään korkeammalla kehitystasolla olevien oppilaiden vastauksia ja pohdintaa, sillä tämän on todettu vaikuttavan suotuisasti heidän ajattelunsa kehitykseen. Lopuksi opettaja voi päättää keskustelun tiivistämällä käytyä keskustelua, mutta hänen ei tulisi julistaa mitään ratkaisuja oikeiksi tai vääriksi. (Brady 2008, 84–85; 2011, 61).

Kognitiivis-kehityksellinen mallin tavoitteena on edistää oppilaiden pohdintaa ja osallistumista avoimiin keskusteluihin moraalisisista aiheista, heidän mahdollisuuksia yhteistoiminnalliseen vuorovaikutukseen vertaisten kanssa ja osallistumista luokan yhteiseen päätöksentekoon. Näiden harjoittelemisen ajatellaan auttavan oppilaita ymmärtämään oman osallisuutensa moraalisen yhteisön jäsenenä ja inhimillisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuuden tärkeyden. Tämän ajatellaan johtavan lopulta siihen, että oppilas sitoutuu universaaleihin ja oikeudenmukaisiin moraalisiin periaatteisiin. (Solomon ym. 2001, 594.) Mallia on kuitenkin myös kritisoitu muun muassa juuri sen vuoksi, että siinä painotetaan niin vahvasti moraalisen pohdinnan ja kognitiivisten taitojen osuutta. Ensinnäkin mallin ei nähdä huomioivan tarpeeksi muita ihmisen moraalisuuden osa-alueita, kuten persoonallisuuden ja luonteenpiirteiden kehitystä, ja toiseksikin moraalisen pohdinnan ei nähdä johtavan riittävästi toivottunlaiseen käytökseen käytännössä (Narvaes 2006, 709, 712.)

1.3.3 Arvokasvatusmallien integroinnin mahdollisuudet

Arvokasvatusta kuvailevien mallien kahtiajako on saanut osakseen kritiikkiä liian yksinkertaistavasta otteesta arvokasvatukseen muun muassa sen vuoksi, että kahtiajako ei huo-

mioi tarpeeksi moraalikasvatuksen, siihen liittyvien tutkimuksien ja eri arvokasvatusmallien monimuotoista ja kompleksista luonnetta (Sanger & Osguthorpe 2005, 57). Tutkimuskirjallisuudessa on etsitty ratkaisua tähän ongelmaan muun muassa integroimalla edellä mainittuja malleja ja kehittämällä näin holistisempia malleja arvokasvatuksen toteutukseen (mm. Narvaez 2006; Solomon ym. 2001).

Esimerkiksi Narvaez (2006) toteaa, että perinteinen arvokasvatusmallien kahtiajako ei huomioi näiden mallien yhteistä maaperää ja integroinnin mahdollisuuksia. Narvaez esittelee termin eheyttävä eettinen kasvatus (integrative ethical education), joka tarjoaa hänen mukaansa holistisen mallin eettiselle kasvatukselle. Mallissa on huomioitu Narvaezin mukaan sekä luonnekasvatukseen perustuvan arvokasvatusmallin että kognitiivis-kehityksellisen mallin parhaimmat ja käyttökelpoisimmat puolet. Luonnekasvatus ilmenee eheyttävän eettisen kasvatuksen mallissa siten, että malli huomioi tietynlaisten luonteenpiirteiden, kansalaistaitojen ja osallisuuden tärkeyden pluralistisessa ja demokraattisessa yhteiskunnassa. Kognitiivis-kehityksellinen malli taas ilmenee ajatuksena reflektiivisen pohdinnan kehittämisen tärkeydestä ja sitoutumisesta demokraattisen yhteiskunnan kehitykselle vaadittavaan oikeudentajuun. (Narvaez 2006, 703.)

Solomon ym. (2001) puolestaan esittelevät välittävän arvokasvatusmallin (the caring approach), jossa keskeistä on osallistuminen läheisiin, vastavuoroisiin ja molemminpuoleisiin ihmissuhteisiin ensisijaisesti aikuisten, mutta myös vertaisten kanssa. Aikuisten ja oppilaiden välisten merkityksellisten keskustelujen, opettajan herkän ohjauksen sekä tukevan ja välittävän yhteisön ajatellaan auttavan oppilaita oppimaan huolehtimaan ja välittämään muista ihmisistä. (Solomon ym. 2001, 594.)

Välittämisen arvokasvatusmallin voidaan Solomonin ym. (2001) mukaan ajatella asettuvan osin limittäin luonnekasvatuksellisen ja kognitiivis-kehityksellisen arvokasvatusmallin kanssa. Siinä korostetaan, samoin kuin luonnekasvatuksen mallissa, opettajan ja oppilaan välisen suhteen tärkeyttä sekä aikuisen suunnannäyttöä ja mallia, vaikkakin vuorovaikutussuhteen luonne, ohjauksen määrä ja käytöksen muovaus eroavatkin näissä malleissa. Samoin sekä kognitiivis-kehityksellinen että välittävä lähestymistapa korostavat molemmat keskustelun ja yhteisöön osallistumisen tärkeyttä, mutta välittävässä lähestymistavassa tunteille, tuelle ja kannustukselle annetaan enemmän sijaa. Käytännössä opettajien toteuttama arvokasvatus koulussa on kuitenkin lähes aina yhdistelmä useampaa tai

kaikkia eri arvokasvatusmalleja, jolloin opettaja voi valita kustakin mallista parhaat puolet käyttöönsä. (Solomon ym. 2001, 594.)

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on alakoulun arvokasvatuksesta. Tutkimuskysymykset muotoituivat tutkimuskirjallisuuden pohjalta, josta nousi esille keskeisinä teemoina muun muassa se, mihin arvokasvatusta ylipäänsä tarvitaan (mm. Räsänen 1998; Launonen 2000), mitä sisältöjä arvokasvatukseen tulisi kuulua (POPS 2014), millä tavoilla arvokasvatusta toteutetaan kouluympäristössä ja luokkahuoneessa (mm. Solomon ym. 2001; Brady 2008, 2011) ja millainen rooli opettajalla on arvokasvattajana (mm. Narvaez & Lapsley 2008; Thornberg 2008a). Kvalitatiivinen tutkimus autenttisesta, jokapäiväisestä arvokasvatuksesta on kuitenkin vielä melko vähäistä (Thornberg 2008b, 52–53; Puroila ym. 2016, 143). Tämän tutkimuksen avulla halutaan syventyä seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisena opettajat näkevät arvokasvatuksen tavoitteen?
2. Millaisia sisältöjä opettajat liittävät arvokasvatukseen?
3. Miten opettajat toteuttavat arvokasvatusta koulun arjessa?
4. Millaisena opettajat näkevät oman roolinsa arvokasvattajana?

3 TUTKIMUSMENETELMÄ

3.1 Tutkittavat

Tutkittavina oli kymmenen alakoulun luokanopettajaa. Tämän tutkimuksen otannassa yhdistyivät soveltuvuusotanta (convenience sampling) ja kiintiöotanta (quota sampling). Soveltuvuusotannalla tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että haastatteluun pyydettiin luokanopettajia, jotka olivat järkevästi saatavilla. Saatavuuteen vaikutti tässä tutkimuksessa etupäässä koulujen maantieteellinen sijainti, jotta haastattelutilanteet olisi mahdollista saada järjestyseen kasvotusten. Kiintiöotannalla tarkoitetaan eri alaryhmien (tässä tapauksessa eri vuosiluokkien opettajien) edustavuutta tutkimusjoukossa ja se ilmenee tässä tutkimuksessa siten, että haastateltavat pyrittiin valitsemaan niin, että he edustaisivat mahdollisimman monipuolisesti alakoulun eri vuosiluokkia. (Bhattacharjee 2012, 69.)

Tutkittavia pyydettiin haastatteluun ensiksi sähköpostien avulla, sillä se on tehokas keino saada yhteys useisiin tutkimuksen kohdejoukon edustajiin. Viestin avulla tutkija esitteli lyhyesti itsensä, instituuttinsa ja tutkimusaiheensa ja pyrki vakuuttamaan mahdollisen haastateltavan hänen haastattelunsa tärkeydestä sekä haastateltavan anonymiteetin säilymisestä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2010, 84–89.) Koska lähetettyjen sähköpostien (48 opettajalle) kautta kuitenkin vain yksi opettaja suostui haastatteluun, pyydettiin opettajia haastatteluihin myös tutkijan kontaktien kautta (haastateltavat opettajat eivät kuitenkaan olleet tutkijan vanhoja opettajia tai tuttuja, mikä saattaisi ohjata liikaa haastattelujen tulkintaa), joista haastatteluun suostui kahdeksan opettajaa sekä Alakoulun aarreaitta -ryhmästä Facebookissa, josta haastatteluun ilmoittautui yksi opettaja. Koska kahdeksan kontaktien kautta haastatteluun suostunutta opettajaa suostuivat haastatteluun rehtorin tai muiden opettajien kautta välitettyjen kirjallisten ja suullisten pyyntöjen kautta, on todellista katoa haastattelusta kieltäytyneistä tai vastaamatta jättäneistä opettajista mahdotonta esittää.

Haastateltaviksi pyrittiin valitsemaan vain jo valmistuneita ja työelämässä toimivia alakoulun luokanopettajia, joilla oli ylemmän korkeakoulututkinnon kautta saavutettu kelpoisuus luokanopettajana toimimiseen, sillä haastateltavilla tulee olla sekä tietoa että kokemusta haastattelun aihepiiristä. Ensikäden tieto ja kokemus ovat tärkeitä tulosten vakuuttavuuden ja informatiivisuuden kannalta. (Rubin & Rubin 2005, 64–66; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Koska haastateltavien löytäminen oli haastavaa, valintaperusteista

kuitenkin poikettiin kahden opettajan kohdalla siten, että eräs opettajista oli jo työelämässä toimiva, mutta haastatteluhetkellä vielä yhden kurssin suorittamista vaille pätevä luokanopettaja ja muista opettajista poiketen eräs toinen opettajista oli pätevä luokanopettaja ja hän oli toiminut luokanopettajana aiemmin, mutta oli haastatteluhetkellä muissa työtehtävissä ammattikorkeakoulun opettajana. Tutkittavien opettajien taustatiedot esitetään taulukossa 2. Jotta tutkittavien anonymiteetti voidaan taata, on taustatiedot esitetty suuntaa-antavilla asteikoilla. Kaksi opettajaa ilmoitti työkokemuksekseen noin puoli vuotta, mikä pyöristettiin taulukossa yhteen vuoteen.

TAULUKKO 2. Haastateltujen opettajien taustatiedot

	Luokka-aste	Sukupuoli	Ikä	Työvuosien määrä
Opettaja 1	5-6	n	25-30	1-5
Opettaja 2	5-6	n	25-30	1-5
Opettaja 3	1-2	n	30-40	5-10
Opettaja 4	3-4	n	30-40	5-10
Opettaja 5	3-4	m	40-50	10-15
Opettaja 6	3-4	n	40-50	20-25
Opettaja 7	5-6	n	50-60	20-25
Opettaja 8	5-6	n	50-60	15-20
Opettaja 9	1-2	n	30-40	1-5
Opettaja 10	1-2	n	50-60	15-20

Haastatellut opettajat edustivat Uudenmaan (seitsemän opettajaa), Varsinais-Suomen (kaksi opettajaa) ja Pirkanmaan (yksi opettaja) kouluja, ja heistä kuusi opettajaa työskenteli suuremmissa kaupungissa ja neljä opettajaa pienemmässä kaupungissa tai kunnassa. Opettajat olivat valmistuneet vuosina 1992–2018.

3.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tämä tutkimus on laadullinen fenomenografinen tutkimus, jossa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan jonkin ilmiön, tässä tapauksessa opettajien käsityksien alakoulun arvokasvatuksesta, kuvaamiseen, syvempään ymmärtämiseen ja mielekkääseen tulkintaan (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114–117; Tuomi & Sarajarvi 2009, 85). Laadullinen lähestymistapa valittiin tämän tutkimuksen lähestymistavaksi sen vuoksi, että arvokasvatus on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvä, tulkinnallinen ja aikaan ja paikkaan sidottu ilmiö, jolloin sitä on vaikea operationalisoida. Koska tässä tutkimuk-

sessä oltiin kiinnostuneita nimenomaan opettajien käsityksistä arvokasvatuksesta, laadullinen lähestymistapa antaa myös tilaa moniäänisyydelle ja erilaisille näkökulmille ja tulkinnoille, mitkä ovat keskeisiä arvokasvatuksen kaltaisten ilmiöiden tutkimuksessa, joissa ”lopullista totuutta” on mahdotonta saavuttaa. (Puusa & Juuti 2011, 31.)

Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto kerättiin tutkimushaastattelujen avulla, sillä haastattelu luo tutkijalle mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa haastattelutilanteessa esimerkiksi lisäkysymysten ja perusteluiden avulla sekä saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja paremmin kuin esimerkiksi kyselylomake. Nämä ovat oleellisia tekijöitä saadun information ja sen tulkinnan kannalta. Haastatteluissa myös ”annetaan oma ääni” haastateltaville, sillä heidät nähdään tutkimushaastattelun yhteydessä merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. Haastattelu on toimiva tiedonkeruumenetelmä myös silloin, kun tutkimusaihe on melko tuntematon ja vähän kartoitettu. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34–35.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaiheen kartoittamattomuus tulee esiin ennen kaikkea siinä, että tutkimushaastattelun kysymykset on luotu aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta, sillä aiheesta ei löytynyt ennalta käytettyjä malleja esimerkiksi haastattelurungon rakentamiseen.

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Puolistrukturoidulle teemahaastattelulle on olennaista, että se etenee tiettyjen keskeisten teemojen ja aihepiirien varassa, jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Tässä tutkimuksessa haastattelun teemat rakentuivat tutkimuskysymysten ympärille. Sen sijaan kysymysten ja kysymysmuotojen ei tarvitse olla haastateltaville täysin samat. Puolistrukturoitu teemahaastattelu kuvaa jo sananakin kyseisen haastattelun luonnetta. Siitä puuttuu strukturoidussa haastattelussa käytettävät tarkat kysymysmuodot ja kysymysten vakiojärjestys, mutta se ei myöskään ole yhtä vapaa kuin strukturoimaton syvähaastattelu. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua, sillä se mahdollisti esimerkiksi kysymysten järjestyksen vaihdon ja lisäkysymysten esittämisen, joiden avulla saatiin täsmennyksiä tietoja. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48.)

Haastattelukysymykset luotiin aiemman tutkimuksen ja tutkimuskirjallisuuden perusteella. Kysymykset esitettiin ensiksi kahden koehaastattelun avulla, joissa haastateltiin kahta pätevää luokanopettajaa. Tämän jälkeen koehaastattelut litteroitiin ja analysoitiin tarkastellen sitä, kuinka informatiivisia vastaukset olivat suhteessa tutkimuskysymyksiin.

Haastattelukysymyksiä muokattiin analyysin pohjalta, jonka jälkeen suoritettiin vielä kaksi koehaastattelua viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden kanssa, jonka jälkeen haastattelukysymyksiä hiottiin edelleen nykyiseen muotoonsa. Myös koehaastatelluilta opettajilta ja opettajaopiskelijoilta pyydettiin haastattelujen jälkeen palautetta tutkimuskysymyksistä, mikä auttoi kysymysten muokkaamista konkreettisemmiksi ja informatiivisemmiksi. Haastattelukysymykset esitetään liitteessä 1. Kaikkia haastattelukysymyksiä ei pystytty hyödyntämään tämän tutkimuksen puitteissa eli osa aineistosta jäi hyödyntämättä tutkimuskysymysten muovautuessa tutkimusprosessin aikana.

Opettajille ohjeistettiin, että haastatteluihin kuluu aikaa noin 20–30 minuuttia, ja haastattelut toteutettiin heidän toivominaan ajankohtina koulupäivän jälkeen tai muuna vapaana ajankohtana, mutta ei välitunnilla tai ruokatunnilla, jotta haastattelu voitaisiin suorittaa rauhassa ilman kiireen vaikutusta. Haastatteluun pyydetäessä opettajille esitettiin tutkijan nimi, yliopisto ja tutkimusaihe (luokanopettajien käsityksiä alakoulun arvokasvatuksesta). Haastattelun aluksi tutkija esitteli itsensä ja pyysi lupaa haastattelun nauhoitukseen litterointia varten. Haastateltaville opettajille kerrottiin myös, että vastaaminen on vapaaehtoista ja opettaja voi kieltäytyä vastaamasta myös yksittäisiin kysymyksiin niin toivossaan. Haastattelut äänitettiin, jonka jälkeen ne litteroitiin. Haastatteluaineistoa käsiteltiin anonymisti ja opettajille annettiin heti koodinimet (opettaja 1 ja niin edelleen).

Haastattelut suoritettiin huhti-kesäkuussa 2018. Haastattelut toteutettiin tyhjillään olevissa opettajien luokahuoneissa tai muissa työtiloissa, jotka olivat vapaana, paitsi yhden opettajan haastattelu, joka opettajan kaukaisen sijainnin vuoksi suoritettiin Skype-video-puhelun välityksellä. Kyseisen opettajan haastattelussa sekä tutkija että haastateltava opettaja olivat kumpikin yksin rauhallisessa tilassa, ja äänen lisäksi tutkijaa ja haastateltavaa yhdisti videokuva.

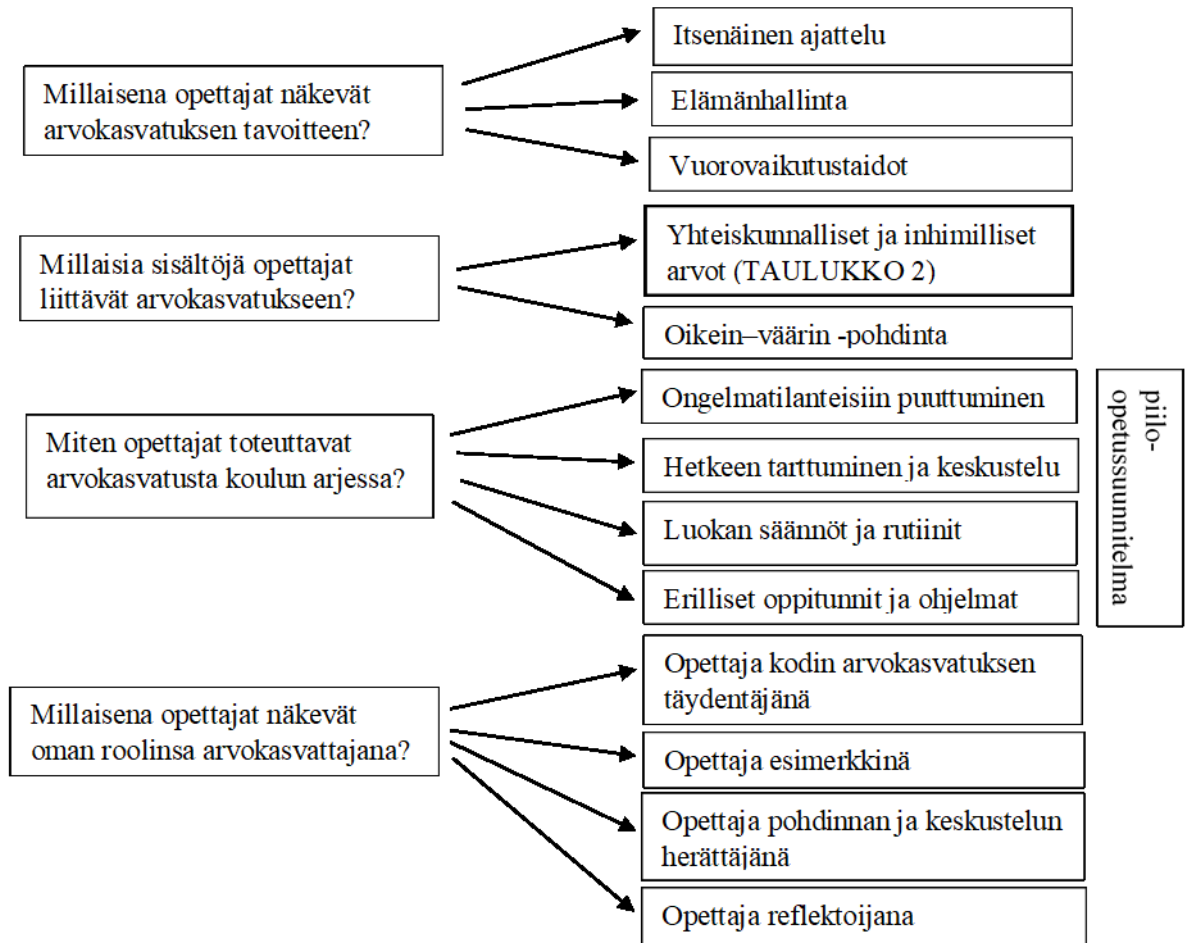
3.3 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto käsiteltiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on eräänlainen aineistolähtöisen ja teorialähtöisen sisällönanalyysin välimuoto – samoin kuin aineistolähtöisessä analyysissä, tutkimusaineisto voidaan kerätä vapaasti ilman tiukkaa teoreettista viitekehystä ja aineiston analyysi toteutetaan aluksi aineistolähtöisesti, mutta teorialähtöisen analyysin tavoin teoriaohjaavassa analyysissä

aineistolähtöinen analyysi kytketään loppuvaiheessa myös teoreettiseen viitekehykseen. Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen analyysi osoittautui haastavaksi sen vuoksi, että siinä teoreettinen viitekehys ikään kuin yritetään sulkea pois aineiston analyysistä ja tulosten raportoinnista, ja toisin kuin teorialähtöisen analyysin tapauksessa, tämän tutkimuksen tavoitteena ei ole testata tiettyjen teorioiden toimivuutta. Teoriaohjaavan analyysin avulla puolestaan pystytään vastaamaan parhaiten tämän tutkimuksen tavoitteeseen tarkastella luokanopettajien käsityksiä alakoulun arvokasvatuksesta niin, että aiempi teoria voi toimia apuna tulosten analysoinnissa ja tulkinnassa, mutta se ei kuitenkaan ohjaa prosessia. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100.)

Tutkimusaineiston sisällönanalyysi aloitettiin lukemalla huolellisesti litteroitua aineistoa, jonka jälkeen aineisto teemoiteltiin. Liitteessä 2 on esitetty esimerkki teeman muodostuksesta. Aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti eli induktiivisesti etsimällä tutkimusongelmittain erilaisia aineistosta esiin nousevia teemoja (esim. tutkimuskysymyksestä ”millaisena opettajat näkevät oman roolinsa arvokasvattajana?” esiin nousivat teemat ”opettaja kodin arvokasvatuksen täydentäjänä”, ”opettaja esimerkkinä”, ”opettaja keskustelun ja pohdinnan herättäjänä” sekä ”opettaja reflektioijana”). Teemat muodostettiin redusoidulla eli pelkistämällä tekstin alkuperäisilmaisuja (esimerkiksi ”tasapuolinen, tasavertainen, kohtelee kaikkia samalla tavalla”), jotka sitten klusteroitiin eli ryhmiteltiin yhteneväisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella erilaisiksi luokiksi ja alaluokiksi. Esimerkiksi edellä mainittu alkuperäisilmaus liitettiin alaluokkaan ”tasavertaisuus”, joka yhdessä alaluokkien ”yleismaailmallisuus”, ”erilaisten näkökulmien huomioiminen” ja ”oman toiminnan tarkastelu ja korjaaminen” muodostivat abstrahoinnin kautta laajemman käsitteellisen teeman nimeltä ”oman toiminnan reflektointi”.

Teemat kytkeytyivät väljästi aiempiin teorioihin erityisesti aineistossa toistuvien läpäisyteemojen, kuten arvojen suhteellisuuden ja tiedostamattoman, piilo-opetussuunnitelmaan liittyvän arvokasvatuksen, kautta. Aineiston analyysissä hyödynnettiin myös kvantifiointia, kun haluttiin selvittää, millaisten arvojen välittämistä opettajat korostivat arvokasvatuksen toteutuksessa. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–122.) Kuviossa 1 on esitetty lopulliset tutkimuskysymysten ympärille rakennetut teemat.



KUVIO 1. Tutkimuskysymykset ja niiden ympärille rakennetut teemat

Tutkimusongelmien 1, 3 ja 4 ympärille rakentui kuhunkin kuviossa 1 esitetyt 3-4 teemaa, kun taas arvokasvatuksen sisältöjä käsiteltiin myös arvojen luokittelun ja kvantifioinnin keinoin.

3.4 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Tämän tutkimuksen menetelmän luotettavuutta pyrittiin parantamaan ensiksi etukäteen luomalla tarkoin harkittu haastattelurunko ja suorittamalla koehaastattelut kahteen otteeseen, jotta haastattelurunko saatiin hiottua toivotunlaiseksi, mahdollisimman tarkkaa informaatiota ja konkreettisia esimerkkejä tuottavaksi kokonaisuudeksi (ks. Hirsjärvi & Hurme 2010, 184). Vaikka koehaastattelut parantavat tutkimuksen luotettavuutta, on kuitenkin syytä huomioida, että haastattelukysymykset on luotu aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella tätä tutkimusta varten eli niiden toimivuutta ei ole testattu aiemmissa

tutkimuksissa. Haastattelun runko erilaisia opettajien vastauksista riippuvia lisäkysymyksiä lukuunottamatta oli kaikille sama, mikä edistää tutkimusmenetelmän johdonmukaisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 184).

Kuten jo aiemmin todettiin, tässä tutkimuksessa tutkittavien opettajien löytyminen oli haastava prosessi. Koska opettajia pyydettiin haastatteluihin myös välikäsien, kuten rehtorien ja muiden opettajien, kautta, niin kirjallisesti kuin suullisestikin, ei todellista katoa haastatteluun kieltäytyneistä ja haastattelupyyntöön vastaamatta jättäneistä opettajista ole mahdollista esittää. Lisäksi valintakriteereistä joustettiin kriittisen harkinnan jälkeen kahden opettajan kohdalla ja yhtä opettajaa haastateltiin maantieteellisen etäisyyden vuoksi Skype-videopalvelun kautta, jolloin tilanne pyrittiin luomaan mahdollisimman autenttiseksi videokuvan ja rauhallisten ja yksityisten tilojen kautta. Vaikka tutkimusjoukon kokoaminen oli työlästä ja edellämainitut seikat ovat haaste tutkimuksen luotettavuudelle, on kuitenkin syytä huomioida, että kaikki haastatellut opettajat edustivat kouluttautuneita ja luokanopettajina toimineita luokanopettajuuden asiantuntijoita, mikä oli tässä tutkimuksessa keskeistä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimusjoukon osalta myös se, että tutkittavat opettajat edustavat melko tasapuolisesti alakoulun eri vuosiluokkia (ks. Bhattacherjee 2012, 69).

Haastattelutilanteet pyrittiin rakentamaan mahdollisimman luotettaviksi huolehtimalla, että nauhoitusväline on toimiva, haastattelukysymykset tallella, haastattelutila hiljainen ja rauhallinen ja että haastateltavalla on tarpeeksi aikaa haastattelun toteuttamiseen. Haastattelussa menetelmänä on kuitenkin aina omat erityispiirteensä, sillä se perustuu kielen käyttöön ja kahden ihmisen väliseen vuorovaikutukseen (Hirsjärvi & Hurme 2010, 49). Haastattelut vaikuttivat sujuvan pääosin hyvin, mutta esimerkiksi kolme haastatelluista opettajista vaikutti hieman jännittyneiltä muihin opettajiin verrattuna, mikä on saattanut vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka paljon informaatiota he ovat halunneet antaa haastattelutilanteessa. Haastattelutilanteessa myös väärinymmärryksien riski on aina läsnä, mutta se pyrittiin minimoimaan kysymällä tarkentavia lisäkysymyksiä.

Tutkimusmenetelmän johdonmukaisuutta edistää se, että sama tutkija sekä haastatteli kaikki haastattelut että litteroi ne tarkalleen sanasta sanaan. Toisaalta se, että tutkijoita oli vain yksi ja näin ollen tutkijatriangulaatiota ei pystytty hyödyntämään, on haaste tutkimusaineiston tulkinnalle (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Aineiston analyysin

ja tulkinnan luotettavuutta pyrittiin lisäämään teoreettisen triangulaation avulla eli hyödyntämällä erilaisia teoreettisia näkökulmia tulosten tulkinnassa (Cohen, Manion & Morrison 2007, 142) sekä kuvaamalla mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi niin haastattelujen toteuttamista kuin tulosten tulkinnan prosessia (Hirsjärvi ym. 2009, 232–233).

4 TULOKSET

4.1 Arvokasvatuksen tavoite

Siitä, millaisena opettajat näkevät arvokasvatuksen tavoitteen, nousi esille kolme keskeistä teemaa. Opettajat liittivät arvokasvatuksen tavoitteisiin itsenäisen ajattelun kehityksen, elämänhallinnan tukemisen ja hyvien vuorovaikutustaitojen saavuttamisen.

Itsenäinen ajattelu

Opettajat 1, 2, 7, 8 ja 9 pitivät tärkeänä oppilaan itsenäisen ajattelun kehittymistä, missä nähtiin keskeisenä muun muassa omien mielipiteiden muodostaminen. Opettajat 1 ja 2 kokivat lasten imevän itseensä helposti arvoja vanhemmilta, opettajilta ja muilta kasvatustajilta, ja he näkivät arvokasvatuksen tavoitteena sen, että lapsi itse oppisi muodostamaan omia mielipiteitään, ajattelemaan itsenäisesti ja perustelevaan omia valintojaan.

Arvokasvattajana ei ehkä niinku voi suoraan sanoa, et tää on oikein ja väärin, vaan et antaa niinku enemmän, että lapsi miettii tavallaan sitä, koska et sä voi tavallaan kenekään puolest sanoo niinku et hei sä ajattelet nyt näin. – – Ni varsinki mitä pienempi on, ni kylhän se on semmost, no aivopesu on tosi negatiivinen sana ja kuvaus siitä, mut kylhän paljon on sitä, et pienet lapset kattoo tosi ylöspäin opettajaa, ni tavallaan pikkuhiljaa päästäis siihen just, et jokaisel niinkun saa olla ne omat ajatukset. (Opettaja 1)

No ainaki sen, et omat niinku mielipiteet kehittyä ja sitte ku mul on viides luokka, he alkaa jossain määrin jo niinku funtsii asioita ihan itekki, että ei oo enää pelkästään se, et kotona tehään tietyl tapaa, vaan niilt tulee ihan hyvii kysymyksiiki vaik yhteiskunnallisist asioista tai eettisistä asioista – – ja kyl sit se, et osais niinku ne omat, omat ratkasut sit oppis perustelevaan. (Opettaja 2)

Opettaja 8 korosti arvokasvatuksen tavoitteena oppilaan autonomisen moraalisen harkintakyvyn kehityksen tärkeyttä, että lapsi pystyy ajattelemaan itse mikä on oikein ja mikä väärin. Opettaja 9 piti tärkeänä, että oppilaat saavat itse pohtia ja hoksata asioita ja rakentaa omaa arvomaailmaansa, kunhan se ei loukkaa toisten oikeuksia. Opettaja 7 puolestaan

liitti omien mielipiteiden kehityksen ja ”omien arvojen löytymisen” hyvään ja onnelliseen elämään. Hän koki, että kun ihminen löytää itselleen tärkeät arvot ja elää niiden mukaan, niin ihmiselle ei tule sisäisiä ristiriitoja ja hän on onnellisempi.

Kun osa opettajista painotti oppilaiden itsenäisen ajattelun ja omien mielipiteiden ja oman arvomaailman kehitystä, osa opettajista (opettajat 5, 6, 7 ja 8) toi puolestaan esille, että he pitävät tärkeänä välittää oppilaille heille itselleen tärkeitä arvoja, jotka he kokivat myös yhteiskunnallisesti tärkeiksi arvoiksi ja sellaisiksi arvoiksi, jotka helpottavat toisten kanssa toimeen tulemistä. Toisaalta opettajan itsensä tärkeinä pitämien arvojen opetus ja pyrkimys oppilaan itsenäisen ajattelun ja oman arvomaailman kehitykseen eivät näyttäneet opettajien puheessa välttämättä toisiaan poissulkevinä ilmiöinä, vaan esimerkiksi opettaja 7 totesi sekä yrittävänsä välittää oppilaille tärkeinä kokemiaan (yhteiskunnallisia ja ennaltamäärättyjä) arvoja että yrittävänsä saada oppilaat pohtimaan ja löytämään heille itselleen tärkeitä arvoja.

Elämänhallinta

Opettajat 4, 5, 6, 7, 8 ja 9 nostivat arvokasvatuksen tavoitteeksi hyvän elämänhallinnan, jonka nähtiin liittyvän elämässä pärjäämiseen ja hyvän elämän tavoitteluun. Opettajat 5 ja 6 pohtivat arvokasvatuksen rajallisia mahdollisuuksia elämänhallinnan tukemisen näkökulmasta.

No tää nyt on pieni osa tietysti vaan sitä mitä me annetaan, mut et ylipäättään tällasten asioiden omaksuminen, kyl mä uskon että niinku ihminen voi olla onnellisempi hallitessaan ja osatessaan ajatella näitä asioita. (Opettaja 5)

No mä uskon, että se kantaa siis pitkälle, koko elämän ajan, et jos he vaan on vastaanottavaisii sille ja valmiita, ja tietysti enhän mä yksin voi tehdä juuri mitään, eli hirveen tärkeä on se, et tietysti et ne arvot mihin he on tottunu kotona, et se on vaan pieni pintaraapasu varmaa, minkä mä pystyn heille tarjoamaan, mut jos ees vähän oikeeseen suuntaan, ni kaikki on kotiinpäin. (Opettaja 6)

Kun opettajat 5 ja 6 korostivat arvokasvatuksen rajallisuutta ja pientä osuutta hyvän elämän ja elämänhallinnan tavoittelussa, niin opettajat 4 ja 9 puolestaan näkivät arvokasvatuksen tavoitteena sen, että eri taustasta tuleville oppilaille tarjotaan tasapuolisia mahdollisuuksia elämässä pärjäämiseen, missä he näkivät koululla olevan suurenkin roolin.

No se semmonen tasavertaistaminen, tasapuolistaminen, ja antaa samanlaiset edellytykset elämässä pärjäämiseen. (Opettaja 4)

No kyl mä aattelen, et semmonen yritteliäisyys on, tai tavallaan se, et tottakai se ei liity pelkästään kouluun, mut kyl mä nään, et koululla on siinä iso rooli ja ja tota ja toisaalta myöskin niinku ehkä erilaiset mahdollisuudet siihen, kun ehkä kaikissa perheis ei välttämättä niinku ehkä kotoa tule. (Opettaja 9)

Opettaja 10 puolestaan koki oppilaan sekä elämänhallinnan että hyvän oppimiskyvyn kannalta tärkeäksi tavoitteeksi sen, että lapselle kasvaisi hyvä itsetunto ja hän luottaisi omiin kykyihinsä ja omaan kehitykseensä. Opettajat siis kokivat arvokasvatuksen tukevan kasvua hyvään elämään sekä yksilötasolla siten, että oppilaille koitetaan antaa valmiuksia elämässä pärjäämiseen ja elämänhallintaan sekä toisaalta laajemman yhteisön tasolla niin, että yksilöiden muiden resurssien, kuten perheolojen, väliset erot elämässä pärjäämisessä ja menestymisessä tasoittuisivat.

Hyvä elämä nähtiin itseisarvona ja itsessään tavoittelemisen arvoisena, ja osa opettajista ilmaisi sen olevan arvokasvatuksen ja myös koulutuksen suurimpia tavoitteita. Esimerkiksi opettaja 7 kiteytti näkemyksensä arvokasvatuksesta sanoihin ”kaiken yllä on se ot-sikko ’hyvä elämä’, joka on tavoitteena kaikilla”, ja opettaja 8 totesi pitävänsä tärkeämpänä sitä, kuinka hänen oppilaansa pärjäävät elämässä, kuin että kuinka hyvin he osaavat tiettyjä yksittäisiä taitoja. Arvokasvatus miellettiin siis myös eräänlaiseksi työkaluksi, jonka kautta oppilaat voivat oppia elämänhallintaa tukevia taitoja.

Vuorovaikutustaidot

Kaikki opettajat nostivat puheessaan jollain tavalla esille arvokasvatuksen tavoitteena hyvien vuorovaikutustaitojen saavuttamisen. Tavoiteltaviin vuorovaikutustaitoihin nähtiin tässä yhteydessä kuuluvan empatiataidot, yhteistyötaidot ja hyvät käytöstavat, ja niiden

koettiin helpottavan sosiaalista kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa. Opettajat 2, 3 ja 4 kokivat tärkeänä, että oppilaat oppisivat koulussa empatiataitoja ja että oppilaat oppisivat asettumaan toisten asemaan, ymmärtämään erilaisia mielipiteitä ja muiden näkökulmia.

Se, että se oppis tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa, ja sit ehkä näkemään, et just et et mitä sen toisen tekojen takana on, et miksi se toimii silleen ku se toimii, ja ymmärtäis ymmärtäis muita ja osais ehkä asettuu jopa sen toisen asemaan. (Opettaja 3)

Opettaja 2 toi puheessaan esille empatian myös laajemmassa, koko maailman mittakaavassa, ja hän oli opettajista ainoa, joka tarkasteli arvokasvatuksen tavoitetta selkeästi globaalista näkökulmasta:

Ennen kaikkee näin pienten ku alakoululaiset, ni niitten kans on kyl se, miten ollaan toisten ihmisten kanssa ja erilaisia mielipiteitä on ja maapallon eri puolella on niinku erilaiset olot ja oltas empaattisia – ja näit tämmössii niinku globaaleja juttuja, niin ehkä se et alakoulussa ainaki, et on vaan saanu tietoa ja vähän kosketuspintaa tällasiin globaaleihin ilmiöihin, ettei kellekään tuu nyt ihan salamana kirkkaalta taivaalta semmonen, et jossain lapsilla ei ole ruokaa. (Opettaja 2)

Opettajat 2, 3, 5, 7, 8, 9 ja 10 nostivat esille näkökulmia yhteistyötaidoista. Yhteistyötaidoissa keskeisenä nähtiin muun muassa toisten kanssa toimeen tuleminen (opettajat 2, 3, 5, 8, 9 ja 10), toisten ihmisten huomioiminen (opettaja 5), erilaisuuden ”sietäminen ja hyväksyminen ja suvaitseminen” (opettaja 7) ja erilaisuuden rikkautena näkeminen (opettaja 9) sekä toisista välittäminen ja yhteisöllisyys (opettaja 8). Opettaja 9 liitti yhteistyötaidot selviytymiseen muuttuvan maailman haasteissa, ja opettaja 10 puolestaan näki yhteistyötaidot tärkeänä työelämän kannalta.

No mun mielest just nää yhteistyötaidot, elikkä että et pystytään tekemään yhdessä töitä, pystytään kuuntelemaan toista, antamaan toiselle tilaa, hyväksymään toisen ajatuksia, sitte pystytään tavallaan neuvottelemaan yhteisistä lopputuloksista, et kaikki voi sanoa oman mielipiteensä, mitäs vielä sitte, just tää toisen niinku kun-

*nioittaminen, että että tota noin ni et pyritään niinku mahollisimman paljon lait-
taa erilaisia ryhmiä, erilaisia pareja, että kaikki oppis tulemaan niinku kaikkien
kanssa toimeen, koska sitähan me tarvitaan tässä työelämässä ja ylipäätään elä-
mässä yleensä. (Opettaja 10)*

Opettajat 1, 2, 3, 6, 7 ja 8 nostivat puheessaan esille hyvät käytöstavat. Opettajat 1 ja 2 näkivät käytöstapoihin kuuluvan eritoten kunnioittavan vuorovaikutuksen.

*No ehdottomasti just se itsensä ja muiden kunnioittaminen, se on mun mielest sel-
lanen mikä vie tosi pitkälle, et vaikka ajatusmaailmaki olis jotenki tosi erilainen
ja ajattelis vaikka tosi rumasti jopa toisest, se kunnioittaminen, et sä pidät sen
itselläs, ni se on niinku yks tavallaan, et sit ku se kun saavutettas kaikkien kohdal,
ni se ois niinku pitkälle. (Opettaja 1)*

Sen lisäksi, että hyviin käytöstapoihin liitettiin käytännön toiminta, kuten kuunteleminen, omien mielipiteiden ilmaisu ja anteeksi pyytäminen, siihen nähtiin kuuluvan myös ymmärrys siitä, miksi täytyy toimia tietyllä tavalla.

*Mä toivoisin, et siinä vaiheessa, ku multa oppilas lähtee kolmen vuoden jälkeen,
et hän omais niinkun sellaset niinkun perustaidot, et hän ei ehdoin tahdoin pa-
hoittais toisen mieltä tai tekis toiselle pahaa, että ymmärrys olisi sen verran vahva
niinku kymmenvuotiaana, et ymmärtää pitää ne sammakot suussa ja ymmärtää,
et ketään ei mennä tölväsemään, ja et niinku et oppis ees sen, et kellekään ei tehdä
tietoisesti pahaa ja osais pyytää anteeksi, jos vahingos tekee jotaki, että et sem-
moset pienet perusasiat ois hallussa. (Opettaja 6)*

*No se on just sitä, että tietää niinku tai pystyy pystyy tota noin niin ajattelemaan
itse, et mikä on oikein ja mikä väärin ja mikä niinkun tota, miten tulee toimia
missäkin tilanteessa, ja ymmärtää sen, et kyl jokainenha meist toimii niinku välillä
myös väärin, mut et ymmärtää toimineensa väärin ja osaa korjata sitä käytöstään
sen jälkeen. (Opettaja 8)*

Käytöstapoja ei siis nähty vaan mekaanisesti suoritettavina tapoina vaan opettajat kokivat tärkeänä, että käytöstapoihin liittyy ymmärrystä, osaamista, pohtimista ja oman toiminnan arviointia ja korjaamista.

Hyvien vuorovaikutustaitojen merkitys korostui vahvasti opettajien puheessa heidän pohtiessaan arvokasvatuksen tavoitteita. Koulu nähtiin otollisena ja myös välttämättömänä paikkana opiskella vuorovaikutustaitoja, ja hyvät vuorovaikutustaidot nähtiin pohjana yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamiselle. Esimerkiksi opettajat 3, 5 ja 10 kokivat tärkeänä sen, että oppilaita opetetaan tulemaan toimeen muiden kanssa, ja he näkivät ystävällisen ja toiset huomioon ottavan käytöksen johtavan jaettuun ymmärrykseen hyvästä kanssakäymisestä ja sitä kautta yhteiskunnan jäsenyyteen myös laajemmassa mitakaavassa.

4.2 Arvokasvatuksen sisällöt

Opettajat nostivat arvokasvatuksen keskeisiksi sisällöiksi yhteiskunnalliset arvot, inhimilliset arvot sekä ”oikein–väärin” -pohdinnan. Opettajat 2, 3, 4, 5, 6, 7 ja 10 toivat puheessaan esille, että he pitävät tärkeänä sitä, että oppilaita kasvatetaan yhteiskunnan jäseniksi ja pyritään jaettuun ymmärrykseen yhteisistä moraalisäännöistä ja yleisesti hyväksytyistä arvoista. Tämä nähtiin osana koulun yhteiskunnallista tehtävää.

No kyl mä näkisin, et se on just se niinku koulun yhteiskunnallinen tehtävä, että kun täytyy kuitenkin kansalaisella olla käsitys siitä että mikä tässä niinkun maassa ja yhteiskunnassa on sallittua ja ei-sallittua ja toivottua ja ne vastuut ja velvollisuudet. (Opettaja 2)

Siel on takana varmaan niinku ihan selkeesti tai onkin niinkun kaikki lait, siel on meidän opetussuunnitelma takana, siel on tota tämmösiin yhteisiin moraalisääntöihin kasvattamista. (Opettaja 10)

Yhteisten moraalisääntöjen perustana nähtiin esimerkiksi Kiva kaveri – ja KiVa-koulu -tyylyiset projektit, lait, opetussuunnitelma sekä elämänkatsomuksista riippumattomat yleismaailmalliset, yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tärkeät arvot, kuten aktiivinen

kansalaisuus, hyvä käytös ja toisten ihmisten ja heidän erilaisuuden huomioiminen ja kunnioittaminen. Yhteiskunnallisesti tärkeät arvot ja yhteiset moraal säännöt näyttäytyivät opettajien puheessa eräänlaisena yläkäsitteenä, jonka alle lukeutui joukko inhimillisiä arvoja, joiden koettiin liittyvän toisten kanssa toimeen tulemiseen. Tällaisina arvoina nähtiin muun muassa suvaitsevaisuus, vastuunkanto, toisten kanssa toimeen tuleminen ja muiden kunnioittaminen, erilaisuuden ymmärtäminen, rehellisyys, oikeudenmukaisuus ja hyvä käytös. Opettajat 1, 2, 9 ja 10 kokivat arvokasvatuksen sisältöihin kuuluvan myös eettisen pohdinnan siitä, mikä on oikein ja mikä on väärin.

Haastattelussa opettajia pyydettiin nimeämään viisi arvoa, joita he haluavat välittää oppilailleen. Taulukossa 3 on esitetty ryhmiteltynä opettajien nimeämät arvot sekä eritelty kuinka usein kyseiset arvot esiintyivät opettajien vastauksissa.

TAULUKKO 3. Arvot, joita opettajat halusivat välittää oppilailleen

Arvo	f
Suvaitsevaisuus ja toisten kunnioittaminen	11
Oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja kohtuullisuus	8
Yhteisöllisyys, avoimuus ja huolenpito muista	6
Hyvä käytös ja hyvät vuorovaikutustaidot	6
Omien ja muiden virheiden hyväksyminen ja myöntäminen, rehellisyys, vastuunkanto	6
Elinikäinen oppiminen, ahkeruus, vaikuttaminen	4
Itsensä kunnioittaminen ja huolenpito itsestä	3
Turvallisuus ja rauha	2
Luonnon kunnioittaminen	1
Hyvyys	1

Opettajien nimeämässä arvoissa korostuivat vahvasti sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen liittyvät arvot, ja muutamat opettajat toivat esille myös omaan hyvinvointiin ja oppimiseen liittyviä arvoja, kuten elinikäinen oppiminen ja ahkeruus. Yksi opettaja nosti esille luonnon kunnioittamisen, ja yksi opettajista nimesi ”hyvyyden” arvoksi niin, että pyritään kaikessa hyvään. Muutamat opettajat näkivät myös joidenkin oppiaineiden, kuten elämäkatsomustiedon, uskonnon, ympäristötiedon, historian ja yhteiskuntaopin, liittyvän arvokasvatukseen, sillä nämä aineet koettiin sellaisina, että ne heittävätkin ja mahdollistavat arvonäkökulmien pohdintaa.

4.3 Arvokasvatuksen toteutus luokan arjessa

Haastatellut opettajat kokivat arvokasvatuksen olevan kiinteä osa opetusta ja koulunkäyntiä. Opettaja 8 näki arvokasvatuksen kokonaisuutena, jonka voi aina liittää ”kaikkeen muuhun opetukseen, sekä sisältöihin et ympäristöihin et niinku tavallaan niinku erilaisiin konteksteihin, niinku, ajassa, paikassa, erilaisten ihmisten kanssa”. Opettajat 1, 3, 6, 8 ja 10 näkivät arvokasvatuksen olevan vahvasti läsnä koulun arjessa ja näkyvän erilaisissa arjen opetustilanteissa.

No kyllähän se on läsnä periaattees koko ajan, et en mä toki sano et nyt minä arvokasvatan teitä, mut et kylhän se varsinki ekaluokkalaisten kanssa ni on ihan koko ajan läsnä, ku harjotellaan koululaisen taitoja myös, mutta toki myös isompien kanssa joutuu käymään sitä keskustelua, että no miltä toisesta nyt tuntuu, kun sinä teit näin ja olisiko tässä voinut toimia toisella tavalla, ja että kyl se on aika paljon tässä kasvatustyössä läsnä. (Opettaja 3)

Ne [arvot] näkyy tosi vahvasti arjessa, koska musta tuntuu, että näitä tavallaan sivutaan joka päivä, ihan siis semmosissa arkisissa tilanteissa, se että kuinka sä puhut kaverille ja kuinka sä käyttäydyt koulumatkalla tai välitunnilla, tai et ne tulee sillä tavalla niinku huomaamatta arjessa, ei tarvita mitään erillistä oppituntia näihin, vaan et ne kulkee niinku koko ajan semmosena punasena lankana ja kultasena keskitienä, että näihin asioihin kiinnitetään niinku siinä arjessa huomioo ihan koko ajan, et ei ei ne tuu missää erityisissä niinku tilanteis vaa koko ajan. (Opettaja 6)

Opettajat kuvasivat toteuttamaansa arvokasvatusta sekä tiedostamattoman, piilo-opetus-suunnitelmaan liittyvän arvokasvatuksen että tietoisien arvokasvatuksen näkökulmista. Tiedostamaton arvokasvatus näyttäytyi opettajien puheessa koko arvokasvatuksen kentän läpäisevänä teemana. Tietoisien arvokasvatuksen käytännöistä ja menetelmistä nousi esiin neljä keskeistä teemaa: ongelmatilanteisiin puuttuminen, hetkeen tarttuminen ja keskustelu, luokan yhteiset säännöt ja rutiinit sekä erilliset arvokasvatukseen liittyvät ohjelmat ja oppitunnit.

Tiedostamaton arvokasvatus

Opettajat näkivät arvokasvatuksen toteutuksen olevan osittain tiedostamatonta ja piilopetussuunnitelmaan liittyvää. Esimerkiksi opettaja 2 totesi arvokasvatuksen olevan ”osin hyvin intuitiivista”, opettajan 7 mukaan arvokeskustelu ja arvot tulevat ”takaraivosta”, opettaja 9 liitti arvokasvatukseen ”hiljaisen tiedon hyödyntämisen” ja opettajan 10 mukaan ”me ei päästä siitä oikeestaan irti ollenkaan, et se on aina läsnä, haluttiin tai ei, tiedostettiin tai ei”.

Myös opettajan persoonallisuuden nähtiin vaikuttavan arvokasvatukseen. Opettaja 10 totesi arvokasvatuksen riippuvan siitä, millainen persoona opettaja on ja opettaja 8 totesi, että arvokasvatus ”tulee siitä niinkun opettajast sit itsestään, ja se tulee sielt hirveen paljon rivien välistä”. Arvokasvatuksen ja opettajan tärkeinä pitämien arvojen nähtiin välittyvän oppilaille myös muun muassa ilmeiden ja eleiden kautta (opettaja 10) sekä sen kautta, miten opettaja suhtautuu oppilaiden väliseen kanssakäymiseen (opettaja 4), ja miten opettaja opettaa, ottaako hän huomioon kokonaisuuden vai keskittyykö hän ”nippelinappeli-tietoon” (opettaja 8). Opettajat siis kokivat oman toimintansa ilmentävän ja välittävän arvoja luokkahuoneessa niin tiedostaen kuin tiedostamatta ja niin toiminnan kuin persoonallisuudenkin välityksellä.

Tietoinen arvokasvatus

Ongelmatilanteisiin puuttuminen

Opettajat 1, 2, 3, 4, 5, 7 ja 8 nostivat esille arvokasvatuksen toteutukseen liittyvänä käytäntönä ongelmatilanteisiin puuttumisen. Opettajat kokivat tärkeäksi puuttua tilanteisiin, joissa esimerkiksi oppilas nauraa toisille tai kommentoi epäystävällisesti muita (opettaja 1), oppilaat riitelevät keskenään (opettaja 2), oppilas valehtelee tai toimii epärehellisesti (opettaja 5) sekä ylipäätään puuttumisen ja neuvomisen siitä, kuinka toisia kohdellaan ja kuinka koulutyöt hoidetaan (opettajat 3 ja 7). Opettaja 2 sekä opettaja 8, joka kertoi opettaneensa nykyistä kuudetta luokkaansa ensimmäisestä luokasta asti, kokivat ongelmatilanteisiin puuttumisen ja niiden selvittelyn kantaneen hedelmää:

Siis mä oon hirveen tarkkana siitä, et kaikki riidat ja eripurat niinku selvitetään ja se menee sit vaiks sen oppitunnin ohi, et sit mä laitan oppilaat tekee itteksee jotain ja käytän sen tunnin siihen, et sit mä perkaan auki jotain keissejä, et mä oon joutunu sitä aika paljon tekee, ja huomaa, et se kyl kantaa hedelmää. (Opettaja 2)

Kyllähän se nyt on täysin muuttunu, ku ajattelee, että jo ensin sillon ekaluokkalaisena, kuin paljon oli sillon riitoja, kuinka paljon sai tällasii ihan jonninjoutavii riitoi aina olla niinku selvittämäs välejä, ni kylhän se on jääny niinku kaikki niinku pois, että tulee hyvin harvoin enää mitään mitään niinku sellasta. (Opettaja 8)

Opettaja 2 toi puheessaan ilmi, että ongelmatilanteiden purkaminen ja selvittäminen menee hänen mielestään tärkeidessään jopa oppitunnin pitämisen ohi, ja suurin osa haastatelluista opettajista, kaikkiaan kahdeksan opettajaa, nostivat esille ongelmatilanteisiin puuttumisen osana toteuttamaansa arvokasvatuksesta. Ongelmatilanteisiin puuttuminen osoittautui tässä tutkimuksessa yleisimmäksi ja ehkä helpoiten tunnistettavimmaksi osaksi opettajien toteuttamaa arvokasvatusta.

Hetkeen tarttuminen ja keskustelu

Sen lisäksi, että opettajat kokivat tärkeänä puuttua ongelmatilanteisiin, opettaja 5 koki tärkeänä tarttua myös tilanteisiin ja hetkiin, joissa oppilaat ovat toimineet hyvin ja esimerkiksi:

Sitte tilanteisiin liittyen, niinku että kun tulee joku tilanne, esimerkiks jos joku on toiminu hyvin tänään, ku yhdeltä fillari vähän hajos tos matkalla ja se joutu kävelee, että sinne jäätiin auttamaan, ettei jätettykään, että huomioi tämmösen asian, et on oikein toimittu. (Opettaja 5)

Opettaja 5 totesi myös tilanteisiin puuttumisen yhteydessä, että ne johtavat usein luokan yhteiseen keskusteluun. Myös opettajat 1, 2, 3 ja 7 kokivat tärkeäksi ”tarttua hetkeen” ja otollisiin tilanteisiin ja näkivät oppilaiden kanssa keskustelun tärkeäksi työkaluksi arvokasvatuksessa.

No mielestäni ite toteutan semmost, et se on niinku siinä hetkessä, kun tulee joku mieleen, et hei täs on nyt joku tilaisuus niinku avata jotaki pientä keskustelua, mut sit myös ku tää on aika iso luokka, ni on kyl tarvet semmosel, et sit ehkä tunnin lopuks vaikka yhteisesti otetaan, et hei nyt on heränny tämmönen keskustelunaihe ja sit niinku harjotellaan sitä. (Opettaja 1)

Meillä on aika paljon keskustelua, et monet oppitunnit niinkun päättyy vähän eri päätepisteeseen, ku mitä alun perin ajattelin just sillä, et tulee vastattuu niihin oppilaitten niinku kysymyksiin ja ihmetyksiin ja oppilaiden mielenkiinnon kohteet saa niinkun ohjata sitä opetusta, että se on toki kaikessa muussaki, mut aika paljon niitä arvojuuttujaki jotenki sit sivutaan just tommosissa, et se oppilaan kuunteleminen on ehkä niinku tärkeetä ja pyrin antamaan sille aikaa. (Opettaja 2)

Erilaiset arjen ajatuksia herättävät tilanteet nähtiin siis otollisina ja luonnollisina tilaisuuksina synnyttää keskustelua arvonäkökulmiin liittyen. Koska keskustelujen nähtiin nousevan oppilaiden arkeen liittyvistä tilanteista ja ilmiöistä, niillä pyrittiin myös vastaamaan oppilaista itsestään nouseviin tarpeisiin ja kysymyksiin.

Luokan säännöt ja rutiinit

Opettajat 2 ja 3 nostivat esiin luokassa vallitsevat säännöt, ja opettaja 3 kertoo luokkansa sääntöjen syntyneen luokan yhteisestä keskustelusta ja oppilaiden ehdotuksista. Sääntöjen mukaan luokassa ”ei kiusata tai satuteta ketään, annetaan kaikille työrauha, annetaan muiden tavaroiden olla rauhassa, annetaan kaikille puheenvuoro ja laitetaan tavarat paikoilleen”. Opettaja 2 puolestaan totesi, että heillä jokaiseen päivään kuuluu osana ”se toisten kunnioittaminen ja sellanen niinku ja just se vastuullisuus että et on rauha tehdä opiskella ja ketään ei syrjitä eikä nimitellä”.

Opettajat 9 ja 10 kertoivat heidän luokissansa käyttämistään rutiineista. Opettaja 9 nosti esille muun muassa monikulttuurisuuden huomioisen esimerkiksi sitä kautta, että luokka opettelee yhdessä toivottamaan huomenta kaikkien äidinkielellä, käytötapojen, kuten kiitos ja anteeksi -sanojen opettelu ja muiden työn, kuten koulussa siivoojien, kunnioittamisen sekä päivän hetki -käytännön, jolloin jokainen saa vuorollaan tuoda esille jotain

hänelle itselleen tärkeitä ja arvokasta, mistä sitten keskustellaan luokan kanssa. Opettaja 10 puolestaan kertoi pyrkivänsä käyttämään paljon elämyksellisiä toimintatapoja, joilla hän pyrkii korostamaan mielestään uuden POPS:in keskeisiä tavoitteita, kuten yhteisöllisyyttä ja ajattelun ja pohtimisen taitoja. Hän nosti esille muun muassa tarinoiden, kirjojen ja roolileikkien käytön sekä ”pienet aamunavaukset”, joissa esimerkiksi Kamala luonto -sarjakuvien avulla pohditaan jotain tiettyjä ”mikä on oikein, mikä on väärin” -teemoja ja keskustellaan niistä.

Erilliset oppitunnit ja ohjelmat

Opettajat 2, 4, 6, 7, 8 ja 10 kertoivat toteuttavansa erillisiä arvokasvatukseen liittyviä oppitunteja tai käyttävänsä siihen liittyviä ohjelmia, kuten KiVa-koulu (opettajat 4, 6, 7, 8 ja 10), Lions Quest (opettaja 6) ja Askeleittain (opettaja 7), jotka sisältävät kukin valmista oppimateriaalia koulussa toteutettavaksi. KiVa-kouluun kuuluu opettajan 10 mukaan toisten kohteluun liittyviä asioita sekä KiVa-koulu -tiimi, joka selvittää oppilaiden välisiä riitoja. Opettaja 6 kertoo Lions Questin olevan todella vanha, mutta matkan varrella uudistettu ohjelma, joka ”lähtee ihan niinku semmosesta minä koululaisena ja ystävydestä” ja opettajan 7 mukaan Askeleittain-ohjelman keskeisinä sisältöinä ovat itsestä huolehtiminen ja tunnetaidot. Opettaja 4 totesi myös harjoittavansa luokan kanssa itsearviointia omasta käytöksestään koulun kaveritaitokisaan liittyen, opettaja 10 kertoi heidän koulussaan jokaisen luokan rakentaneen koululle yhteisen teemapäivän hyvinvoinnin eri ulottuvuuksiin liittyen ja opettaja 2 kertoi toteuttavansa luokkakokoustuntia.

Meil oli tossa semmonen luokkakokouskonsepti, en oo ehtiny kyl nyt pitkään aikaan taas pitää, mutta varsinki syksymmällä niin me pidettiin lähes viikottain sellasta luokkakokoustuntia, missä oppilaitten aloitteesta käsiteltiin erilaisia asioita, just luokan toimintaa, tai oli jos oppilaat sai osallistua johonki, jonku asian päättämiseen, äänestettiin, et se nyt ehkä kävis tämmösest käytännöst sitten missä missä just et kaikki, kaikki saa osallistua ja harjotella vaikuttamista ja tulee kuuluksi ja ja sit siin käsiteltiin myös aika avoimesti, jos oli vaik jotain niinku ikäviä tämmösiä niinku sosiaalisia ilmiöitä ollu luokassa, et sit nostettii jotain niinku ongelmia siinä keskusteluun yhteisesti ja semmonen avoimuus. (Opettaja 2)

Edellämaitun luokkakokoustunnin ja muiden käytäntöjen ja ohjelmien avulla opettajat siis pyrkivät muun muassa osallistamaan oppilaita ja käsittelemään esimerkiksi omaan ja muiden hyvinvointiin, tunnetaitoihin, vuorovaikutustaitoihin, koulukiusaamiseen ja ystävyyteen liittyviä teemoja.

4.4 Opettajan rooli arvokasvattajana

Siitä, miten opettaja näkee oman roolinsa arvokasvattajana, nousi esiin neljä keskeistä teemaa. Opettajien rooliin arvokasvattajana liitettiin kotona toteutettavan arvokasvatuksen täydentäminen, esimerkkinä toimiminen, keskustelun ja pohdinnan herättäminen sekä oman toiminnan reflektointi.

Opettaja kodin arvokasvatuksen täydentäjänä

Haastatellut opettajat olivat pääosin sitä mieltä, että opettajan rooli lapsen arvomaailman rakentumisessa ja moraalin kehityksessä on keskeinen ja tärkeä, mutta myös kotioloilla nähtiin olevan merkittävä rooli. Opettajat 2, 4, 6, 8, 9 ja 10 pohtivat opettajan roolia arvokasvattajana suhteessa vanhempiin. Opettajan ja ylipäätään koulun rooli arvokasvattajana nähtiin sitä tärkeämpänä, mitä vähemmän kotona keskustellaan ja nostetaan arvonäkökulmia esiin.

No riippuu varmaan ihan kodeista, että minkälaiset kotiolut on, et onko vanhemmat, onko osallistuva perhe, onko semmonen missä puhutaan asioista paljon ja keskustellaan ja perustellaan, ja sit jos on taas semmonen koti, joka ei välttämättä niin osallistu ja vanhemmat on kiireisiä, paljon töissä käyviä, ni sit sillä koululla voi olla paljon isompiki merkitys, se vähä riippuu oppilaskohtasesti, voi olla suuri tai sitte voi olla että se on aika pieni. (Opettaja 4)

Opettajat 8 ja 9 toivat myös esille, että heidän mielestään opettajan rooli arvokasvattajana on korostunut nykyaikana, sillä he kokivat perhetilanteiden muuttuneen enemmän ääripäiksi ja kotien arvojen polarisoituneen.

No kyl mun mielest niinku arvokasvatuksesta nyt puhutaan erityisesti, ni kyllä mun mielest ne kotona opitut arvot ei oo enää, niit ei niin selkeesti ei huomaa, että et

siel niinku pomppaa oikeen ne, jotka selkeesti niinku, joista näkee että kotona on niinkun opetettu tiäkkö suhtautumist vaikka toisiin tai muuten – – mutta tota, et se on vaan muuttunu, et se on ehkä se on sitä, et ei oo niin selkeesti enää samoja arvoja kaikilla, et kai se on sitä, on niinku tietyl taval, miks sitä sanotaan, polari-soitunu. (Opettaja 8)

Kyl mä jotenki aattelen, et nyt ku nyky maailmaa seuraa, et sil on aika iso tai jotenki niinku ehkä mun mielest ehkä isompi rooli, mitä se on ollu aikasemmin, et perheet on tosi erilaisia, tokihan ne on aina ollu, mut jotenki must tuntuu, että tavallaan, et perheitten tilanteet saattaa olla nykyään niinku hyvin tai niinku enemmän erilaisia, tai ne voi olla niinku aivan ääripäitä ehkä enemmän ku aikasemmin, ja sillan tietty niinku myöski niinku kaikki mielenterveysongelmat niinku sekä aikuisilla että lapsil lisääntyy ja on niinku tavallaan vähä kaikennäköst niinku ylimäärästä tai semmosta siinä, niin kyl ne kotien resurssit menee välil oikeesti siihen selviytymiseen. (Opettaja 9)

Vaikka arvokasvatuksen koettiin tasoittavan oppilaiden taustoista johtuvia eroja ja oppilaiden koettiin hyötyvän arvokasvatuksesta sitä enemmän, mitä vähemmän arvokasvatusta toteutetaan kotona, niin opettajat 6 ja 8 totesivat koulun arvokasvatuksen olevan kuitenkin riittämätöntä, jos kotona ei toteuteta arvokasvatusta tai kodin arvot ovat täysin erilaiset kuin koulun arvot.

Opettaja esimerkkinä

Opettajat 2, 3 ja 10 näkivät opettajan toimivan esimerkkinä oppilaille ja välittävän arvoja sitä kautta. Opettaja 2 totesi oppilaiden usein kyselevän hänen mielipidettään ja näkökulmiensa asioihin, ja hän totesi haluavansa antaa inhimillisen esimerkin oppilaille. Opettaja 2 nosti esimerkiksi ympäristöasiat, ja sanoi vastaavansa rehellisesti oppilaiden kysymyksiin toteamalla millaiseen toimintaan hän pyrkii ympäristön hyväksi ja kuinka hän yrittää parhaansa, mutta että monissa asioissa voisi vielä olla parannettavaa yrittäen kuitenkin välttää ”maailmantuskan” lietsomista. Opettajat 3 ja 10 pohtivat arvokasvatusta ja esimerkkinä toimimista puolestaan mallioppimisen kautta.

No onhan se tärkeä, ehkä se oma esimerkki on siinä kaikist tärkein, et ihan sama mitä mä sanon, jos mä ite toimin täysin eri tavalla, että jos mä törmään johonki

enkä pyydä anteeks, ni enhän mä voi vaatia sit, että et mua nuoremmat henkilöt-kään sitä osais tai oppis. (Opettaja 3)

Lapsi katsoo kaikesta mallia, ja et miten miten me aikuiset toimitaan keskenämme, minkälaises vuorovaikutukses me ollaan toisten aikuisten kanssa, niin lapset näkee niistä ihan selkeesti, että onko opettaja itsekään niinku ymmärtänyt näitä arvoja ja osaako hän itse toimia niiden mukaan. (Opettaja 10)

Opettajan 10 näkemyksen mukaan lapset oppivat vuorovaikutustaitoja aikuisten keskinäisestä esimerkistä. Myös opettaja 3 toi esille koulun aikuisten välisen vuorovaikutuksen: hän kertoi kollegojensa kanssa välillä riitatilanteita selvittäessään kyselevänsä oppilailta ”no aatteles jos nyt me alettais keskenämme me opettajat potkimaan toisiamme tai tai haukkumaan tai muuta ni mitä siitä tulis”, jolloin oppilaat ovat kokeneet tilanteen hassuna ja aikuisille sopimattomana käytöksenä ja etääntyneet tilanteesta ja näin on saatu sopu aikaiseksi.

Opettaja pohdinnan ja keskustelun herättäjänä

Opettajat 1, 2, 7 ja 9 näkivät opettajan roolissa arvokasvattajana keskeisenä pohdiskelujen ja keskustelujen herättämisen. He näkivät tärkeänä sen, että lapsi pääsee itse pohtimaan ja kehittämään omaa arvomaailmaansa, mutta he kokivat myös oppilaiden tarvitsevan opettajan apua tässä.

No tavote on saada oppilaat ajattelemaan itse ja kyseenalastamaan ja miettimään ja pohtimaan ja jotenki nii et se lähtis siit oppilaasta sit loppujen lopuks, mut siihen ehkä tarvitaan joku joka auttaa siihen ajatteluun niinku alkuun joo. (Opettaja 1)

Sellanen [on hyvä arvokasvattaja], joka tietosesti välttää siirtämästä niinkun kaikkea sellasta, mihin itse olen kasvanut, mitä minulle on sanottu, vaan että tavallaan antaa myöskin mahdollisuuden niinkun oppilaiden itse keskenään niinkun tavallaan hoksata asioita, huomata, okei tästä tulee paha mieli, tosta ihmiset tulee iloseks, tää on ok koska, okei tää ei toiminu koska, ja tavallaan se semmonen, mut et sitä tavallaan, niinkun ohjaa heitä hoksaamaan, on asioita jotka on niinku aivan selkeitä, jotka on niinku joko tai, ja ne on myöskin semmosii, mitkä on niinku,

esimerkiksi toisen satuttaminen, on niinku, se ei vaan käy, ja tavallaan kaikki ymmärtävät kyllä miksi, että tottakai niinku ne perusteet pitää käydä lasten kans niinku läpi, mut on asioita joista niinku neuvotellaan ja joista ei neuvotella. (Opettaja 9)

Opettaja 2 näki puolestaan opettajan edesauttavan oppilaiden arvomaailman kehitystä ja siihen liittyvää pohdintaa ja keskustelua luomalla luokkaan sellaisen ilmapiirin, joka rohkaisee oppilaita kyselemään ja keskustelemaan vaikeistakin asioista sekä ilmaisemaan omia mielipiteitään.

Opettaja refleктоijana

Kaikki haastatellut opettajat kokivat opettajan oman toiminnan reflektionin tärkeänä osana arvokasvatusta. Oman toiminnan reflektointiin nähtiin kuuluvan muun muassa tietoisuus omista arvoista sekä oman käytöksen tarkkailu ja korjaaminen. Nämä koettiin tärkeäksi sen takia, että opettajilla ja opetuksella nähtiin olevan suuri vaikutus ja myös vaikutusvalta oppilaaseen. Tämän vuoksi arvokasvatukseen nähtiin tarjoavan paljon mahdollisuuksia, mutta niiden mukana nähtiin tulevan myös paljon vastuuta omasta toiminnasta.

Opettajat 1, 5 ja 10 kokivat tärkeänä sen, että opetus on ”yleismaailmallista” ja ”yleisesti hyväksyttävää”. Kyseiset opettajat kokivat tämän edellyttävän sitä, että opettaja on tietoinen omasta henkilökohtaisesta arvomaailmastaan eikä anna sen vaikuttaa liikaa luokkahuoneessa, jotta opettaja ei käytä valta-asemaansa väärin ja arvokasvatuksesta ei tule ”ai-vopesua”. Toisaalta tietoisuus omista arvoista koettiin tärkeäksi opettajien 4, 7 ja 10 mukaan myös sen takia, että opettajat pystyvät välittämään oppilaille paremmin sellaisia (toivottuja) arvoja, jotka ovat itsekin sisäistäneet ja joiden mukaan he itsekin toimivat, ja jotka tehdään näkyväksi niin opettajille itselleen kuin oppilaillekin. Tietoisuus omista arvoista ja niiden välittämisestä luokkahuoneessa nähtiin siis tärkeäksi sen kannalta, mitä pitäisi välttää ja toisaalta sen kannalta, mihin pitäisi pyrkiä. Tavoitteena koetun yleisesti hyväksyttävän opetuksen perustana nähtiin muun muassa lait ja asetukset, opetussuunnitelma ja koulun yhteiset arvot. Myöskään liian vahvoja kannanottoja tai kärkkäitä mielenilmaisuja ei nähty opettajalle suotavana. Opettaja 2 nosti esimerkiksi keskustelun Donald Trumpista:

Sit esim tää Donald Trump puhututti tosi paljon, ja sit tällaset niinku rasismiasiat mietityttää, et sit niistä, niistä niinku, et okei, et yleisesti olemme sitä mieltä, että Donald Trumpissa on niinku paljon huonoo, mut sitte tavallaa ei voi ite ottaa sellast vahvaa kantaa kuitenkaa tämmösis asiois jonku puolesta tai vastaan, et pitää pystyy niit eri näkökulmii, ja sit oppilait pitää yleensä niinku vähä toppuutella, et ne on niin kauheen tuomitsevia joskus joistain asioista. (Opettaja 2)

Samoin kuin opettaja 2, myös opettaja 3 piti tärkeänä sitä, että opettaja ottaa huomioon erilaiset näkökulmat ja hyväksyy myös sen, että hänen näkökulmansa ei ole ainoa oikea ja että muilla ihmisillä on välillä täysin erilaisia arvoja kuin itsellä. Hyvän arvokasvattajan nähtiin myös olevan sopeutumiskykyinen ja tasapuolinen ja sellainen, joka kohtelee kaikkia oppilaita samalla tavalla ja johdonmukaisesti (opettajat 4, 6 ja 8).

Myös opettajan oman toiminnan korjaaminen tarvittaessa nähtiin tärkeinä. Esimerkiksi opettajat 1 ja 5 pitivät tärkeänä ja esimerkillisenä toimintana sitä, että opettaja myöntää myös omat virheensä, ja opettajat 7 ja 10 puolestaan kertoivat pohtivansa sitä, miten ja millaisia arvoja he ovat toiminnallaan välittäneet ja millaisten arvojen perusteella he ovat toimineet, ja kokevansa tarvetta toimintansa korjaamiseen.

Joskus sitä ku jos on niinkö, joutuu miettimään vähä, joskus kotona miettii sitte itsesä kanssa, että miten toimi niin tai miksi sanoi niin ja näin, ja sitte miettii niit omia arvoja, että mitkä ne itsellä onkaan, että että kun toimi ja teki, sanoi niin, joutuu korjaamaan omaa, omaa niinkö. (Opettaja 7)

Varmasti tulee paljon semmosta, et yhtäkkii huomaa, et no joo, että mä kasvatan oppilaita tämmöseen arvomaailmaan ja ajattelumaailmaan, mut sit mä ite kuitenkin huomaan, et mä sanon ”joo et no tulkaas pojat työntää toi piano”, että miksei tytöt, et huomaamatta tekee just semmosta sitte ja sit aina hoksa, et ai nii, et minkälaiseen tasa-arvosuuteen mä näitä oikeesti opetan ja kasvatan ja mihin mä haluaisin opettaa, että et kylhän meil on paljon niinku opettajilla tässä niinku tehtävää ja ihan huomaamatta tekee niinku semmosta, mikä itse taas niinku, mitä ite ajattelee että ei niinku, haluais opettaa toisella tavalla, mut sit kuitenkin ite niinku, et höpsäyttää jotaki ja sitte huomaa et nonii, että eihä niiku näi oikeesti ajattele kuitenkaa, et näin ei pitäis ajatella. (Opettaja 10)

Koska kaikki opettajat nostivat haastattelussa esille näkökulmia oman toiminnan reflektoinnista, se nousi tässä tutkimuksessa hyvin keskeiseksi ja näkyväksi osa-alueeksi opettajan roolissa arvokasvattajana.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella luokanopettajien käsityksiä alakoulun arvokasvatuksesta. Aihetta tarkasteltiin arvokasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen, toteutuksen ja opettajan roolin kautta. Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat liittivät arvokasvatuksen tavoitteisiin itsenäisen ajattelun kehityksen, elämänhallinnan tukemisen ja hyvien vuorovaikutustaitojen saavuttamisen.

Itsenäisen ajattelun kehityksen teema on linjassa POPS:n (2014, 15–16) arvoperustan kanssa, jossa on esitetty arvokasvatuksen tavoitteena muun muassa oppilaan oman arvomaailman rakentamisen tukeminen, arvojen kriittinen tarkastelu ja pohdinta sekä taito tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan perusteella. Teemassa oli havaittavissa ajatus arvojen suhteellisuudesta ja yksilön roolista arvoja valitsevana subjektina, jotka on liitetty eritoten jälkimoderniin yhteiskuntaan (Launonen 2000, 13, 318; Toivonen 2014, 150), mutta toisaalta tässä tutkimuksessa korostui myös opettajien ja muiden kasvattajien rooli oppilaan arvomaailman rakentumisessa. Toisin sanoen opettajat saattoivat sekä haluta tukea oppilaiden oman, henkilökohtaisen arvomaailman rakentamista että välittää heille tiettyjä ennalta määrättyjä ja esimerkiksi yhteiskunnallisesti tärkeitä koettuja arvoja. Samansuuntaista arvokasvatusta kuvataan muun muassa Narvaezin (2006, 703) eheyttävän eettisen kasvatuksen mallissa, jossa korostetaan sekä tietynlaisten, yhteiskunnallisesti tärkeiden arvojen välittämisen että oppilaan omaehtoisen reflektiivisen pohdinnan tärkeyttä.

Arvokasvatuksen elämänhallinnallinen tavoite nähtiin ensiksikin itsestään selvänä ja itseisarvoisena hyvän elämän tavoitteluna. Toisaalta arvokasvatuksen rooli oppilaiden elämänhallinnassa nähtiin myös oppilaiden välisiä eroja tasoittavana: erilaisista perhetaustoista tuleville oppilaille haluttiin luoda tasavertaisempia mahdollisuuksia elämässä pärjäämiseen. Tämä saattaa juontua suomalaisen peruskoulutuksen demokraattisesta ideaalista, joka on kirjattuna muun muassa perusopetuslakiin (1998/628 § 2). Myös tämän tutkimuksen tulos opettajan roolista kodin arvokasvatuksen täydentäjänä sekä Demirelin ym. (2016, 1631) tutkimus antavat viitteitä siitä, että koulun arvokasvatuksella olisi sitä suurempi painoarvo, mitä vähemmän kotona tuodaan arvonäkökulmia esiin.

Aiempien tutkimusten (Thornberg 2008b; Demirel ym. 2016; Katilmis 2017) mukaisesti tässäkin tutkimuksessa opettajat näkivät yhtenä arvokasvatuksen keskeisimmistä tavoitteista yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen. Tässä tutkimuksessa yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen nähtiin toteutuvan hyvien vuorovaikutustaitojen saavuttamisen kautta, sillä niiden nähtiin helpottavan sosiaalista kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa. Keskeisiin vuorovaikutustaitoihin lukeutui tässä tutkimuksessa empatiataidot, yhteistyötaidot ja hyvät käytöstavat, joihin liitettiin sekä kyky toimia eettisten ja moraalisten normien mukaisesti että autonominen moraalinen pohdinta ja ymmärrys, miksi näin tulee toimia.

Sekä arvokasvatuksen tavoitteissa että sisällöissä korostui tässä tutkimuksessa vuorovaikutustaitojen tärkeys, jotka kietoutuivat yhteisön ja yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamiseen jaettujen moraalisten normien kautta. Vaikka tässä tutkimuksessa osa opettajista nosti esille sen, että he kokevat kotien arvojen polarisoituneen, osa opettajista nosti kuitenkin vahvasti esille myös yhteisten, yleismaailmallisten ja yleisesti hyväksyttävien arvojen olemassaolon ja tärkeyden, mikä ei ehkä ole niin tyypillistä jälkimodernin nyky-yhteiskunnan kontekstissa, johon liitetään muun muassa yhteisen arvopohjan mureneminen ja arvojen pirstaloituminen (Toivonen 2014, 145, 149). Yhteisten ja yleismaailmallisten arvojen nähtiin kumpuavan tässä tutkimuksessa muun muassa opetussuunnitelmasta ja laeista, kulttuurista, yhteiskunnasta ja KiVa-koulu -tyylisistä projekteista.

Kun opettajia pyydettiin nimeämään viisi arvoa, joita he kokevat tärkeänä välittää oppilailleen, opettajat nimesivät pääosin POPS:n (2014) arvoperustan mukaisia arvoja, kuten toisten ihmisten ja itsensä kunnioittamiseen, suvaitsevaisuuteen, tasa-arvoon, yhteisöllisyyteen, hyvään vuorovaikutukseen ja vastuunkantoon liittyviä arvoja. Huomionarvoista kuitenkin on, että vain yksi opettajista nosti esille luonnon kunnioittamisen tai ylipäättään ekologisen perspektiivin arvokasvatuksen sisältöihin, millä on keskeinen rooli POPS:n (2014) arvoperustassa. Sama opettaja oli lisäksi ainoa, joka tarkasteli arvokasvatusta globaalista näkökulmasta, mihin viitataan POPS:ssa muun muassa maailmankansalaisuuteen kasvattamisena (POPS 2014, 16). Kyseinen opettaja kertoi kyseisten arvonäkökulmien nousevan harrastuksestaan partiosta, mutta koska arvot ovat keskeisiä myös POPS:ssa (2014), on merkittävää, että ekologiset ja globaalit arvonäkökulmat jäivät tämän yhden opettajan näkemyksiä lukuun ottamatta täysin ilman huomiota. Olisikin mielenkiintoista tietää, onko syynä tähän esimerkiksi opettajien omakohtaisen kiinnostuksen puute ekolo-

gisiin ja globaaleihin arvoihin, vai selittykö näiden arvojen puutteellisuus tässä tutkimuksessa esimerkiksi sillä, että globaalit ja ekologiset arvot nähdään mahdollisesti enemmän eri aineiden oppisisältöinä kuin arvoina verrattuna vaikkapa jatkuvasti luokan arjessa näkyviin vuorovaikutukseen sitoutuneisiin arvoihin.

Tässä tutkimuksessa opettajien toteuttaman arvokasvatuksen menetelmistä ja käytännöistä nousi esiin neljä teemaa, joita olivat ongelmatilanteisiin puuttuminen, hetkeen tarttuminen ja keskustelu, luokan säännöt ja rutiinit sekä erilliset arvokasvatukseen liittyvät oppitunnit ja ohjelmat. Näistä ongelmatilanteisiin puuttuminen ja hetkeen tarttuminen ja keskustelu olivat hyvin yleisiä ja astetta epämuodollisempia, reaktiivisia toimintatapoja. Luokan säännöt ja rutiinit sekä erilliset arvokasvatukseen liittyvät oppitunnit ja ohjelmat, kuten KiVa-koulu, Lions Quest ja Askeleittain näyttäytyivät puolestaan hieman edellisempiä toimintatapoja muodollisempina ja enemmän ennalta suunniteltuina. Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa (Thornberg 2008a, 55; 2008b, 54–55, 59; Katilmis 2017, 1249), joissa arvokasvatuksen on todettu näyttäytyvän osin reaktiivisena toimintana, ja joissa arvokasvatuksen toteutukseen on liitetty muun muassa luokan säännöt, keskustelut, luokkapalaverit ja oppilaiden välisten konfliktien selvittäminen.

Samoin kuin aiemmissa tutkimuksissa (Hansen 2001; Lipe 2004; Thornberg 2004), tässäkin tutkimuksessa arvokasvatus näyttäytyi osin piilo-opetussuunnitelmaan linkittyneenä tiedostamattomana arvokasvatuksena. Arvokasvatus koettiin osin intuitiivisena, ”takaraivosta” tulevana ja rivien välistä ilmenevänä toimintana, ja opettajan persoonallisuuden, ilmeiden, eleiden, reaktioiden ja opetustyylin sekä opetuksen sisältöjen koettiin välittävän arvoja oppilaille ilman, että opettaja sitä välttämättä edes tiedostaa.

Toisin kuin esimerkiksi Thornbergin (2008b) tutkimuksessa, jossa opettajat eivät tarkastelleet toteuttamaansa arvokasvatusta tai välittämiään arvoja kriittisesti, tässä tutkimuksessa opettajat kuitenkin tarkastelivat omaa rooliaan arvokasvattajina hyvinkin kriittisesti. Kaikki haastatellut opettajat nostivat esiin näkökulmia opettajan oman toiminnan reflektoinnista, mihin liitettiin muun muassa tietoisuus omista arvoista, ”yleismaailmallisuuden” painottaminen, erilaisten näkökulmien huomiointi sekä oman toiminnan tarkkailu ja tarvittaessa korjaaminen. Syitä siihen, miksi Thornbergin (2008b) tutkimuksessa

opettajien kriittisyys omaa toimintaansa kohtaan näyttää puuttuneen ja tässä tutkimuksessa puolestaan korostuneen, voi olla monia. Erot saattavat selittyä muun muassa erilaisella tutkimusmenetelmällä, sillä Thornberg käytti tutkimusmenetelmänään haastattelun lisäksi observointia, tai erilaisella näkökulmalla ja erilaisilla haastattelukysymyksillä, sillä tässä tutkimuksessa opettajat toivat kriittisiä näkökulmia esiin sekä aluksi itsenäisesti että myös myöhemmin enemmän johdatellusti sen jälkeen, kun haastattelukysymyksillä kysyttiin arvokasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä tarkentavia kysymyksiä. Koska Thornbergin (2008b) tutkimus toteutettiin Ruotsissa 10 vuotta sitten, saattaa selittäviä tekijöitä löytyä myös esimerkiksi aiheen ajankohtaisuuteen tai erilaiseen opettajakoulutukseen liittyen.

Opettajan rooliin arvokasvattajana liitettiin tässä tutkimuksessa oman toiminnan reflektoinnin lisäksi vanhempien toteuttaman arvokasvatuksen täydentäminen, esimerkkinä toimiminen sekä keskustelun ja pohdinnan herättäminen. Esimerkkinä toimimiseen liitettiin muun muassa opettajan mallinäyttö ja oppilaiden mallioppiminen, joten teeman voidaan nähdä liittyvän luonnekasvatukseen pohjautuvaan arvokasvatusmalliin. Toisaalta vaikka opettajat kokivat tärkeänä näyttää oppilaille esimerkkiä, koettiin esimerkkitalanteissa tärkeänä myös se, että oppilaat laitetaan myös itse pohtimaan ja että omalla esimerkillä vastataan myös oppilailta itseltään nousseihin alotteisiin, mitkä osin viittaavat myös kognitiivis-kehityksellisen arvokasvatusmallin periaatteisiin, kuten oppilaan vanhojen ajatusmallien haastamiseen (Solomon ym. 2001, 594). Myös opettajan rooli keskustelujen ja pohdiskelujen herättäjänä viittasi kognitiivis-kehityksellisen arvokasvatusmalliin, sillä teemaan liittyi muun muassa oppilaan omakohtainen rationaalinen pohdinta, oman arvo maailman rakentaminen ja arvokasvatuksen rakenteiden korostaminen sen sisältöjen sijasta (Narvaez 2006, 703; Brady 2008, 84).

Kuten Solomon ym. (2001, 594) ovat havainneet, tässäkin tutkimuksessa jo yksittäistenkin opettajien vastauksissa oli näkyvissä useita eri arvokasvatusmalleja, kuten esimerkiksi opettajan suunnannäyttö ja esimerkkinä toimiminen ja samalla oppilaan rationaalisen pohdinnan tavoittelu ja pyrkimys vastata oppilailta nousseisiin kysymyksiin ja tarpeisiin. Opettajien vastauksissa kaiken kaikkiaan oli nähtävissä aiemmin mainittuja piirteitä niin luonnekasvatukseen pohjautuvasta ja kognitiivis-kehityksellisestä arvokasvatusmallista kuin myös integroiduista malleista eli eheyttävän eettisen kasvatuksen sekä

välittämisen arvokasvatusmalleista. Välittämisen arvokasvatusmalli näkyi tässä tutkimuksessa muun muassa sitä kautta, että osa haastatelluista opettajista korosti oppilaiden ja opettajan välisiä merkityksellisiä keskusteluja, ja läheisen, turvallisen ja välittävän luokkaympäristön luomista sekä niihin liittyviä arvoja (Solomon ym. 2001, 594).

5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämä tutkimus on fenomenografinen, ilmiökeskeinen tutkimus, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä arvokasvatuksesta ilmiönä ja tehdä näkyväksi arvokasvatuksen luonnetta. Koska tutkimuksella on fenomenografinen luonne ja koska haastateltavina oli suhteellisen pieni määrä luokanopettajia, tulokset eivät sinällään ole laajasti yleistettävissä. Aaltion ja Puusan (2011) mukaan keskeistä laadullisen tutkimuksen tulosten luotettavuuden tarkastelussa on ymmärtää, että tulosten ja tulkintojen tulee olla perusteltuja, mutta ne eivät silti ole lopullisia. Samasta aineistosta voisi tehdä useita erilaisia perusteltuja tulkintoja – täten tulosten luotettavuutta tulee arvioida perustelujen ja perustelujen tarkistettavuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tuloksia pyrittiin perustelemaan tekemällä näkyväksi käytettyjä menetelmiä, perustelemalla tulkintoja aineistosta nousevien evidenssien, kuten sitaattien, avulla ja liittämällä tulokset arvokasvatuksen teoreettisiin lähtökohtiin. (Ks. Aaltio & Puusa 2011, 155, 158–159.)

Tämän tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan myös kiinnittämällä huomiota eettisiin näkökulmiin, sillä ensinnäkin arvokasvatus tutkimuskohteena on sensitiivinen aihe ja toiseksikin tutkimuksen eettisyys on aina tutkimuksen toteuttamisessa ensiarvoisen tärkeää. Aiheen sensitiivisyys kävi tässä tutkimuksessa ilmi esimerkiksi sitä kautta, että jotkut haastattelukysymykset, esimerkiksi lopulta tutkimusongelmien ja niiden ympärille rakennettujen teemojen ulkopuolelle jääneet kysymykset opettajien valmiuksista arvokasvatuksen toteutukseen ja opettajien kokemista ristiriidoista omien ja koulussa opettettavien arvojen välillä, olivat melko henkilökohtaisia. Lisäksi aihe koettiin ilmeisesti vaikeana, sillä eräs haastatteluun suostunut opettaja totesi hänen kollegojensa jättäneen vastaamatta haastattelupyynnöön, sillä he olivat kokeneet arvokasvatuksen aiheena niin vaikeaksi.

Jotta opettajat olisivat vastauksissaan mahdollisimman rehellisiä ja pystyisivät luottamaan tutkijaan, heille kerrottiin, että vastaaminen on vapaaehtoista ja heillä on oikeus

jättää vastaamatta yksittäisiinkin kysymyksiin, jota kukaan opettajista ei tosin käyttänyt, ja opettajille myös kerrottiin tutkimusaineiston luottamuksellista ja nimettömästä käsittelystä aineiston keräämisen ja käsittelyn kaikissa vaiheissa. Tämän tutkimuksen eettisyyttä parantaa myös se, että nauhoitukset, joissa opettajien ääni oli tunnistettavissa, olivat nimettömästi tallennettu ja vain tutkijan saatavilla, tutkimushaastattelujen suorittamisessa ei ollut oletettavissa esimerkiksi opettajien hyvinvointiin tai psyykkiseen terveyteen kohdistuvia haittoja tai uhkia ja tutkimustulokset voivat hyödyttää esimerkiksi muita opettajia. (Ks. Cohen ym. 2007, 382; Bhattacharjee 2012, 138.) Osa tutkittavista opettajista toi myös esille, että he kokivat itse aiheen pohdinnan tutkimushaastattelun kautta mielenkiintoiseksi ja tarpeelliseksi.

5.2 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset

Arvokasvatus on koulun arjessa jatkuvasti läsnä, niin tiedostettuna kuin tiedostamattomanakin kasvatuksena. Koska se on niin keskeinen osa kasvatuksista ja koska tiedostamattoman arvokasvatuksen kautta opettaja saattaa välittää ja ilmentää sellaisiakin arvoja ja käsityksiä, joita hän ei oikeastaan tarkoituksellisesti edes haluaisi välittää ja jotka saattavat olla oppilaille jopa haitallisia, opettajan olisi hyvä kiinnittää huomiota toteuttamaansa arvokasvatukseen ja tehdä siitä näkyvä osa toteuttamaansa kasvatuksista. (Hansen 2001, 826; Narvaez & Lapsley 2008, 157.) Reflektoidulla omaa arvokasvatustaan ja sen tavoitteita, sisältöjä ja toteutusta opettaja voi ammattitaitonsa nojassa punnita esimerkiksi sen toimivuutta ja tehokkuutta, eettisyyttä, johdonmukaisuutta ja suunnitelmallisuutta. Arvokasvatus voi mahdollisesti auttaa opettajaa esimerkiksi turvallisen luokkailmapiirin luomisessa, kiusaamisen vähentämisessä ja tunnetaitojen opetuksessa.

Tutkimushaastatteluissa nousi esille useita mielenkiintoisia aiheita, joita ei tämän tutkimuksen puitteissa pystytty tarkastelemaan. Opettajat toivat esimerkiksi esille toivovansa enemmän arvokeskustelua niin muiden opettajien kuin myös oppilaiden vanhempienkin kanssa. Tällaiset arvokeskustelut voisivat mahdollisesti tehdä arvokasvatusta näkyvämmäksi ja tavoitteellisemmaksi ilmiöksi niin koulussa kuin kotonakin, mikä saattaisi edistää kodin ja koulun yhteneväisempää linjaa arvokasvatuksen suhteen ja arvokasvatuksen tehokkuutta ja hyötyä oppilaiden hyvinvoinnissa ja luokan ilmapiirissä. Koska osa opet-

tajista toi esille sen, että he kokevat kotien arvojen polarisoituneen, olisi vertaileva tutkimus esimerkiksi siitä, millaisia eroja ja yhtäläisyyksiä oppilaiden perheiden, opettajien ja virallisen opetussuunnitelman arvoista löytyy, todella mielenkiintoinen.

Tässä tutkimuksessa arvokasvatuksen koettiin myös liittyvän opettajan persoonaan ja ”tulevan takaraivosta”. Tutkimushaastatteluissa kysyttiin myös sitä, miten opettajat kokivat opettajankoulutuksen antaneen valmiuksia arvokasvatukseen ja yksikään opettajista ei joko osannut sanoa tai kokenut sillä olleen merkittävää hyötyä. Jatkotutkimus esimerkiksi siitä, miten opettajat kokevat omat valmiutensa arvokasvatuksen toteutukseen, millaisia valmiuksia heillä on ja miten arvokasvatus näkyy luokanopettajan opinnoissa, voisi olla paikallaan. Koska ekologiset ja globaalit arvot jäivät tässä tutkimuksessa erittäin vähälle huomiolle, olisi myös mielenkiintoista selvittää opettajien käsityksiä ekologisista ja globaaleista arvoista ja niiden käytöstä opetuksessa.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 153–166.

Aspin, D. 2000. A clarification of some key terms in values discussions. Teoksessa M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (toim.) Moral Education and Pluralism: Education, Culture and Values IV. London: Falmer Press, 22–47.

Berkowitz, M. W. 2011. What works in values education. *International Journal of Educational Research* 50, 153–158.

Bhattacharjee, A. 2012. *Social Science Research. Principles, Methods and Practices*. Published under the Creative Commons Attribution 3.0 License.

Brady, L. 2008. Strategies in Values Education: Horse or Cart? *Australian Journal of Teacher Education* 33 (5), 81–89.

Brady, L. 2011. Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education. *Australian Journal of Teacher Education* 36 (2), 56–66.

Cohen, L., Manion, L. & Lawrence, K. 2007. *Research Methods in Education*. 6. painos. London and New York: Routledge.

Colnerud, G. 2006. Teacher ethics as research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12, 365–385.

Colnerud, G. 2015. Moral stress in teaching practice. *Teachers and teaching: theory and practice* 21, 346–360.

Demirel, M., Özmat, D. & Elgün, I. Ö. 2016. Primary school teachers' perceptions about character education. *Educational Research and Reviews* 11, 1622–1633.

Einarsdottir, J., Puroila, A-M. & Johansson, E. M. 2015. Democracy, Caring and Competence: Values Perspectives in ECEC Curricula in the Nordic Countries. *International Journal of Early Years Education* 23, 97–114.

Halstead, J. M. 1996. Values and values education in schools. Teoksessa J. M. Halstead & M. J. Taylor (toim.) *Values in education and education in values*. London: The Falmer Press, 3–14.

Halstead, J. M. & Taylor, M. J. 2000. Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education* 30, 169–202.

Hansen, D. T. 2001. Teaching as moral activity. Teoksessa. V. Richardson (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. 4. painos. Washington DC: American Educational Research Association, 826–857.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.

Husu, J. & Tirri, K. 2007. Developing whole school pedagogical values – A case of going through the ethos of ”good schooling”. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 23, 390–401.

Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Katilmis, A. 2017. Values Education as Perceived by Social Studies Teachers in Objective and Practice Dimensions. *Educational Sciences: Theory and Practice* 17, 1231–1254.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustiede. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Väitöskirja.

LePage, P., Akar, H., Temli, Y., Şen, D., Hasser, N. & Ivins, I. 2011. Comparing teachers' views on morality and moral education, a comparative study on Turkey and the United States. *Teaching and Teacher Education* 27, 366–375.

Lipe, D. 2004. *A critical analysis of values clarification*. Montgomery: Apologetics Press.

Lovat, T. 2017. Values education as good practice pedagogy: Evidence from Australian empirical research. *Journal of Moral Education* 46, 88–96.

Meighan, R. & Siraj-Blatchford, I. 1997. *A Sociology of Educating*. London: Cassell.

Narvaez, D. 2006. Integrative Ethical Education. Teoksessa M. Killen & J. Smetana (toim.) *Handbook of Moral Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 703–732.

Narvaez, D. & Lapsley, D. K. 2008. Teaching moral character: two alternatives for teacher education. *The Teacher Educator* 43, 156–172.

Nurmi, J.-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2018. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Viitattu 17.10.2018

Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 17.10.2018

Perusopetuslaki 21.8.1998/623. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
Viitattu 31.10.2018

Puroila, A-M., Johansson, E., Estola, E., Emilson, A., Einarsdóttir, J. & Broström, S. 2016. Interpreting Values in the Daily Practices of Nordic Preschools: A Cross-Cultural Analysis. *International Journal of Early Childhood* 48, 141–159.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Laadullisen lähestymistavan yleistyminen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 31–46.

Rubin, H. & Rubin, I. S. 2005. *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. 2. painos. California: Sage Publications, Inc.

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

Sanger, M. & Osguthorpe, R. 2005. Making sense of approaches to moral education. *Journal of Moral Education* 34, 57–71.

Solomon, D., Watson, M., & Battistich, V. A. 2001. Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. 4. painos. Washington DC: American Educational Research Association, 566–603.

Syrjälä, S., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Thornberg, R. 2004. Värdepedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 9, 99–114.

Thornberg, R. 2008a. The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education* 24, 1791–1798.

Thornberg, R. 2008b. Values education as the daily fostering of school rules. *Research in Education* 80, 52–62.

Thornberg, R. 2016. Values Education in Nordic Preschools: A Commentary. *International Journal of Early Childhood* 48, 241–257.

Thornberg, R. & Oğuz, E. 2013. Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research* 59, 49–56.

Toivonen, K. 2014. Persoonan eettinen kasvu ja kasvatus jälkimodernissa ajassa suomalaisen kasvatusjärjestelmän kautta tulkittuna. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Warnock, M. 1996. Moral Values. Teoksessa J. M. Halstead & M. Taylor (toim.) *Values in Education and Education in Values*. Bristol: Falmer Press, 45–53.

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelukysymykset

Taustatiedot

Opettajakoodi: : _____

Sukupuoli:

Ikä:

Valmistumisvuosi:

Työvuosien määrä:

Sivuaineet:

Luokka-aste:

Liittyy: ”Millaisena opettaja näkee arvokasvatuksen tavoitteen?”

Mitä arvokasvatus sinun mielestäsi tarkoittaa?

Mitä kaikkea siihen kuuluu?

Miksi juuri nämä asiat?

Mikä on mielestäsi arvokasvatuksen tavoite?

Mitä hyötyä oppilaille on arvokasvatuksesta?

Millaisia arvoja koulussa tulisi opettaa?

Millaisia arvoja koet tärkeänä välittää oppilaillesi?

Nimeä 5 tärkeintä arvoa?

Miksi juuri nämä arvot?

Mistä nämä arvot ovat peräisin/kumpuavat?

Millä tavalla nämä arvot näkyvät opetuksessasi ja luokkasi koulupäivässä?

Onko jotain arvoja jotka eivät saa tulla koulussa esille?

Liittyy: ”Miten opettajat toteuttavat arvokasvatusta koulun arjessa?”

Onko koulullanne yhteinen arvopohja?

Millainen?

Millainen rooli arvokasvatuksella on sinun luokkasi koulupäivässä?

(Millaista arvokasvatusta toteutat omalle luokallesi?)

Mitä metodeja tai käytäntöjä toteutat?

Miksi juuri sellaisia?

Mitkä ovat mielestäsi arvokasvatuksen näkökulmasta lapsen tärkeimmät oppimistavoitteet?

Miksi?

Millaisia eettisiä tai moraalisia taitoja lapsen tulisi oppia koulussa?

Suunnitteletko arvokasvatuksen toteuttamista jotenkin?

Miten?

Millaisia haasteita olet kokenut arvokasvatukseen liittyen?

Esimerkkejä?

Miten ne on ratkottu?

Millaisia haasteita monikulttuurisuus mielestäsi aiheuttaa arvokasvatukselle?

Liittyen: ”Miten opettaja näkee oman roolinsa arvokasvattajana?”

Millainen rooli opettajalla on mielestäsi oppilaan arvomaailman rakentumisessa ja moraalin kehityksessä?

Onko arvokasvatus aina opettajan tietoista toimintaa?

Milloin on, milloin ei?

Millainen on mielestäsi hyvä arvokasvattaja?

(Miksi?)

Millaiset valmiudet sinulla on mielestäsi arvokasvatuksen toteutukseen?

Mistä nämä valmiudet ovat peräisin?

Mitkä ovat vahvuutesi arvokasvattajana?

Miksi?

Miten kehittäisit itseäsi arvokasvattajana?

Miksi?

Koetko ikinä ristiriitoja omien henkilökohtaisten arvojen ja koulussa opettavien arvojen välillä?

Millaisia?

Miten niistä on selvitty?

Miten opettajankoulutus valmistaa mielestäsi arvokasvatuksen toteutukseen?

LIITE 2. Esimerkki teeman ”opettaja reflektiojana” muodostuksesta

