

OLE HILJAA JA OSALLISTU!

Pienoisetnografia kuudennen luokan oppilaiden luokkahuonekäyttäytymisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä

Ulla Rantanen

Sari Uimonen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rantanen, Ulla & Uimonen, Sari. 2005. Ole hiljaa ja osallistu! Pienoisetnografia kuudennen luokan oppilaiden luokkahuonekäyttäytymisestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 100 s.

Tutkimus käsittelee oppilaiden luokkahuonekäyttäytymistä ja siihen liittyviä ilmiöitä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä osallistuminen ja aktiivisuus ovat ja mitkä tekijät niihin vaikuttavat. Lisäksi kuvaamme ja pohdimme sukupuolen ja piilo-opetussuunnitelman merkitystä oppilaiden luokkahuonekäyttäytymistä säätelevänä tekijänä. Pääasiassa tarkastelemme luokkahuonetta ja sen tapahtumia ulkopuolisen tarkkailijan ja oppilaan näkökulmasta.

Tutkimuksemme on tehty käyttäen etnografista menetelmää, joka on yksi laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista. Tutkimus toteutettiin syksyllä 2004 keskisuomalaisessa yhtenäiskoulussa. Tutkimukseen osallistui peruskoulun kuudes luokka, sen 14 oppilasta. Tutkimusaineisto koostuu osallistuvalla havainnoinnilla ja haastatteluilla kerätystä materiaalista.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että sukupuoli on keskeinen oppilaiden luokkahuonekäyttäytymistä määrittelevä tekijä. Sukupuoli suo mahdollisuuksia tai asettaa rajoituksia oppilaan luokkahuonekäyttäytymiselle, mikä vaikuttaa edelleen oppilaiden tapaan osallistua opetukseen. Lisäksi tutkimus osoitti, että piilo-opetussuunnitelman olemassa olo tuo kouluun niin suuren määrän kontrollia ja rajoituksia, että oppilaiden osallistuminen ja aktiivisuus ovat hyvin rajoittuneita toimintoja. Kaiken kaikkiaan osallistumisen ja aktiivisuuden käsitteiden määrittely osoittautui odotettua vaikeammaksi. Ylipäänsä kuva luokkahuonetodellisuudesta muodostui koulun virallisten tavoitteiden, ja joltain osin jopa järjenvastaiseksi. Loppukeskustelussa etsimme näkökulmia ja perusteita, jotka saisivat luokkahuoneen arjen näyttämään ja kuulostamaan ymmärrettävältä.

Avainsanat: Luokkahuonekäyttäytyminen, osallistuminen, aktiivisuus, sukupuoli, piilo-opetussuunnitelma

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	5
2 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN.....	7
2.1 Tutkimusluokka ja -koulu.....	7
2.1.1 Kentälle pääsy	9
2.1.2 Ensikohtaaminen	9
2.2 Etnografisen tutkimuksen luonne	11
2.3 Havainnointi	14
2.3.1 Havainnoinnin rajoitukset	17
2.3.2 Rooliristiriita.....	18
2.4 Haastattelu	19
2.5 Aineiston analyysi	22
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYSTEN MUOTOUTUMINEN	26
4 POJAT ON POIKIA	29
4.1 Äänekkäät pojat	29
4.2 Puheen aika ja paikka	31
4.2.1 Viittaamisen merkitys.....	35
4.3 Sopimattomia puheenvuoroja.....	37
4.4 Toimeliaat pojat.....	38
4.5 Koulun asema	40
4.5.1 Kaksi maailmaa	43
5 TYTÖT ON OPPILAITA.....	46
5.1 Hiljaiset tytöt	46
5.2 Irti roolista	49
5.3 Apuopettajat.....	52
5.4 Ovelat tytöt	53
5.4.1 Näkymätön toiminta	55

5.5 Tiedon panttaaminen	56
5.6 Liikkeen kontrolli	58
6 PÄÄTELMIÄ AINEISTOSTA	61
6.1 Oppilaiden sukupuoliero.....	61
6.1.1 Tyttöjen virallinen ja poikien epävirallinen koulu	62
6.1.2 Koulumenestys ja sukupuoli.....	64
6.2 Kontrolloitua rutiinia	66
6.2.1 Mitä koulussa opitaan ja opetetaan?.....	67
6.2.2 Piilo-opetussuunnitelma	68
7 OSALLISTUMISEN JA AKTIIVISUUDEN PROBLEMATIIKKA.....	72
7.1 Osallistumisen merkitys - miksi pitäisi osallistua?.....	72
7.2 Monenlaista osallistumista	73
7.2.1 Haasteetonta työntekoa.....	75
7.3 Aktiivisuuden määrittelyn epämääräisyys.....	77
7.3.1 Aktiivisuuden harha - mitä aktiivisuus loppujen lopuksi on?	80
7.4 Mihin osallistumista ja aktiivisuutta tarvitaan?	83
8 LOPPUKESKUSTELU.....	86
8.1 Onko aihetta huoleen?	86
8.2 Jatkotutkimushaasteita.....	88
8.3 Luotettavuustarkastelu.....	89
Lähteet	94
Liite 1: Tutkimuslupakaavake.....	99
Liite 2: Haastattelurunko.....	100

JOHDANTO

Oletko koskaan ollut tilanteessa, jossa huolellisesti suunnittelemastasi oppitunnista muodostuikin painajainen? Yrityksistäsi ja omasta innostuksestasi huolimatta tunnin sisältö ei tunnu juuri kiinnostavan oppilaita. Luokka on hyvin vaitonainen; vain tunnollisimmat tytöt viittaavat ja vastaavat esittämiisi kysymyksiin parilla sanalla ja muutamat pojat innostuvat silloin tällöin kommentoimaan asiaankuulumattomasti. Mielestäsi olet huomioinut kaiken, mitä onnistuneen tunnin toteuttaminen vaatii. Oppitunnin jälkeen tunnet itsesi turhautuneeksi ja epäonnistuneeksi. Koulupäivän jälkeen mietit kotona, miksi oppilaat eivät yrityksistäsi huolimatta osallistuneet. Eihän koulutuksessa ole puhuttu mitään tällaisten tilanteiden selvittämisestä!

Halu vastata kysymykseen, miksi oppilaat eivät osallistu opetukseen sai tämän tutkimuksen liikkeelle. Kuitenkin jo heti tutkimusprosessin alussa, ensimmäisten luokkahuonehavaintojen perusteella huomasimme olevamme kosketuksissa kaikkea muuta kuin yksinkertaisen kysymyksen kanssa. Oppilaiden osallistumattomuuteen oli mahdotonta löytää selitystä ilman laajempaa oppilaiden luokkahuonekäyttämisen tuntemista.

Koulutodellisuus on usein kovin erilaista kuin opettajankoulutuksen antama kuva siitä. Vaikka opetus on lainsäädännön mukaan julkista, luokkahuone on opettajan yksityisaluetta, jonne ulkopuolisten ja varsinkin tutkijoiden on ollut vaikea päästä. Ehkä tämän vuoksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on usein jouduttu vain teoreettisesti analysoimaan opetustapahtumaa ja yleensä luokkahuoneen tapahtumia. Tutkijat ovat etääntyneet opetustapahtuman todellisesta luonteesta, mikä näkyy teorian ja käytännön suurena erona. ”Koulusta ei juuri koskaan keskustella sellaisena kuin se on. Useinmiten puhutaan siitä, millainen sen pitäisi olla, miten sen pitäisi toimia tämän tai tuon tavoitteen saavuttamiseksi”. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 91.)

Kiinnostus tutkia laajemmin koulun arkea ja luokkahuoneen todellisia tapahtumia syrjäytti alkuperäisen tutkimuskysymyksen; päädyimme lopulta oppilaiden luokkahuonekäyttämisen ja siihen liittyvien ilmiöiden kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Käytettävän tutkimusmenetelmän valinta ei ollut vaikea – todellisuuden kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen pyrkivä etnografinen lähestymistapa tuntui luonnolliselta vaihtoehdolta. Havainnoimalla ja haastatteluilla kerätyn aineiston perinpohjainen analyysi ja tulkinta koko tutkimusprosessin ajan vaati jatkuvaa perehtymistä aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Suoraan luokkahuoneen arkea kuvaavia suomalaisia tutkimuksia on varsin vähän. Omaan tutkimukseemme saimme tukea Laineen (1997), Syrjäläisen (1990) ja Tolosen (2002) kouluetnografioista. Muita kes-

keisiä tutkimuksia olivat Jacksonin (1968), Broodyn (1989) sekä Kivisen, Rinteen ja Kivirauman (1985) kuvaukset koulun käytänteistä.

Etnografiselle lähestymistavalle tyypillisesti raportistamme puuttuu erillinen teoria-osa. Aikaisemmat tutkimukset ja kirjallisuus, keräämämme aineisto sekä analysointi ja oma ajattelumme muodostavat yhden kokonaisuuden. Näin ollen raportista ei voi erottaa itsenäistä tuulososaakaan. Tutkimuksemme on pitkälti aineistolähtöinen; raportti sisältää runsaasti havainnointipäiväkirjasta poimittuja kuvauksia sekä otteita oppilashaastatteluista. Raporttia kirjoittaessamme pyrimmekin siihen, että se kuvaisi niin rakenteellisesti kuin sisällöllisesti tutkimusprosessimme etenemistä mahdollisimman todenmukaisesti.

2 ETNOGRAFINEN TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimusluokka ja -koulu

Keräsimme tutkimusaineistomme syys- ja lokakuussa 2004 eräällä keskisuomalaisella peruskoululla. Tutkimusluokkamme oli perusopetuksen kuudes luokka, joka koostui 14 oppilaasta, kahdeksasta tytöstä ja kuudesta pojasta. Luokka oli oppilasmäärältään verrattain pieni ja tyttövaltainen. Kuudennen luokan valintaan tutkimuskohteeksi vaikutti suuresti se, että katsoimme kyseisen ikäluokan oppilailla olevan riittävästi koulunkäyntiä takana ja murrosiän ”myrskyt” vasta edessä, joten oletimme heidän pystyvän ilmaisemaan itseään avoimesti ja reflektoimaan jonkin verran tuntojaan ja kokemuksiaan. Iältään oppilaat olivat 11–12-vuotiaita.

Kyseessä oleva koulu on toiminut yhtenäisenä peruskouluna syksystä 2004 lähtien. Käytännössä tämä yhtenäiskoulu muodostuu kunnan kahden koulun, ala- ja yläasteen, yhteisestä toiminnasta yhteisessä koulukeskuksessa. Koulun toimintaa johtaa yksi rehtori sekä apulaisrehtorit, ja opetus perustuu yhteiseen opetussuunnitelmaan. Yhtenäisyys merkitsee ala- ja yläasteen oppilaille lähinnä yhteisten tilojen ja välineiden käyttöä sekä osittain yhteisiä opettajia. Käytämme tässä yhteydessä vanhentuneita käsitteitä ala- ja yläaste tapahtumien kuvaamisen selkiyttämiseksi.

Siirtyminen yhtenäiseen kouluun tarkoittaa konkreettisimmin erillään olevien ylä- ja ala-asteen koulutilojen yhdistämistä, ja ala-asteen oppilaiden siirtymistä käyttämään osittain myös alun perin yläasteelaisten koulutiloja. Koulurakennusta oli remontoitu ja rakennettu ennen yhtenäiskoulun käyttöönottoa; tiloiltaan, tekniikaltaan ja varustukseltaan kyseinen, noin 290 oppilaan ja yli 40 työntekijän, yhtenäiskoulu oli uudenaikainen. Yhtenäiskoulussa entisen ala-asteen oppilaita opettaa joissakin aineissa aineenopettaja oman luokanopettajan sijaan. Tutkimusluokassamme matematiikka, englanti ja tekstiilityö olivat aineita, joissa oppilaat olivat muun kuin oman opettajansa opetuksessa. Luokan oma, nuorehko miesopettaja oli toiminut oppilaiden luokanopettajana kolmannelta luokalta lähtien.

Tutkimuskoulumme ala- ja yläasteen rakennukset oli remontin jäljiltä yhdistetty yhdeksi rakennukseksi, yhtenäiseksi koulutilaksi. Yhteinen ruokala toimi eräänlaisena tilanjakajana, joka ikään kuin erotti osat toisistaan. Opettajainhuone sijaitsi yhdenvertaisuuden nimissä ”ei kenenkään” -maalla. Muutamien oppituntien sijoittuminen oman luokan ulkopuolelle tarkoitti tutkimusluokan oppilaille siirtymistä välitunnin jälkeen itsenäisesti tai aineenopettajan johdol-

la yläasteen tiloihin. Oppilaiden siirtymiseen ”isojen puolelle” ja käyttäytymiseen siellä liittyi mielenkiintoinen, ei tosin kovin yllättävä, ilmiö:

Odotellemme käytävässä englannintunnin alkua. Käytävälle on sijoitettu pöytiä ja tuoleja. Yläasteen oppilaat ovat vallanneet ne. Tutkimusluokan tytöt seisovat käytävän toisessa päässä tiiviinä ryhmänä, nojaavat seinään. He puhelevat jotain keskenään, kuitenkin niin, että ääntä ei kuulu. Pojat ovat ottaneet omat paikkansa keskeltä käytävää, seinän vierestä, jossa he seisovat kiusaantuneen oloisina. Kukaan ei puhu mitään, eikä erityisemmin liikehdi, etsii korkeintaan repusta jotain. Vanhemmat oppilaat eivät tunnu välittävän pienempien läsnäolosta ja juttelevat jotain pienissä ryhmissään. Yleisesti ottaen tunnelma on rauhallinen.

Yläasteen oppilaiden läsnäolo tuntui lamaannuttavan nuoremmat oppilaat, jopa luokan elävöisimmät, sillä vastaavanlainen odottelu käytävällä ”oman koulun” puolella oli täynnä puhetta, naurua, tönimistä, pientä kiusoittelevaa ja liikettä. Johtuuko lähes huomaamaton oleminen yhteisissä tiloissa arkuudesta isompia kohtaan? Kukaan oppilaista ei halua tulla huomatuksi vanhempien silmissä leimautumisen pelossa. Sehän voisi olla jopa kohtalokasta, kun edessä on siirtyminen vajaan vuoden päästä virallisesti yläasteen puolelle.

Jako ala- ja yläasteeseen tuntuu olevan oppilaiden mielessä selkeä, vaikka toimitaankin fyysisesti samassa rakennuksessa:

Jututamme käytävällä kahta tutkimusluokan tyttöä selvittääksemme ala- ja yläasteen oppilaiden yhteiseloa. He kertovat, että välituntialueet ovat erilliset; oppilaat eivät ole välituntisin edes näköyhteydessä toisiinsa. Kysymme, saisiko ”isojen” puolelle mennä, jos haluaisi. Tytöt miettivät hetken ja toteavat: ”Ei sinne kukaan halua mennä”.

Tutkimusluokan oma luokka sijaitsi aivan ala-asteen siiven päädyssä. Kouluremontin ja uudenaikaisten rakennusratkaisujen johdosta luokan etu- ja takaseinät olivat kuperat, mikä aiheutti huoneen epäsymmetrisyyttä ja osittain myös tilahukkaa. Esimerkiksi perinteisen liitutaulun seinälle kiinnittämisessä oli ollut luokan opettajan mukaan ongelmia. Uudenaikaisen luokkatilan osoituksena oli myös varsinaisten pulpettien puuttuminen; oppilailta oli omat työtasot sekä lokerikko yhteisessä kaapistossa luokan seinustalla. Uutuus ja vasta äskettäin alkanut syyslukukausi näkyi lisäksi siinä, että luokkaa ei ollut ehditty sisustaa, mikä teki siitä melko karunoloisen.

2.1.1 Kentälle pääsy

Vihdoin jotain konkreettista näköpiirissä! Pitkään jatkunut kirjallisuuteen perehtyminen ja ajattelutyö alkoi jo maistua puulta. Näkymätön puurtaminen oli kuitenkin kantanut hedelmää; tutkimusongelma alkoi hahmottua edes siinä määrin selkeänä, että sopivan tutkimusluokan etsiminen saattoi käynnistyä. Tavoitteenamme oli löytää viides tai kuudes luokka, kohtuullisen etäisyyden päästä asuinpaikastamme. Opiskelijakollegoiden varoittelujen johdosta olettimme tutkimusluokan löytämisen olevan hyvin haasteellinen vaihe tutkimuksenteossa. Toisin kuitenkin kävi.

Jo ensimmäinen sähköpostitse lähetetty yhteydenotto tuotti tulosta. Tarjolla oli kuudes luokka harjoittelukoululta. Emme kuitenkaan lopettaneet etsintää vielä tähän, sillä olimme ottaneet yhteyttä myös kahteen muuhun oppilaitokseen. Näistä toisen koulun rehtori ilmoitti kohteliaasti, ”ettei voi auttaa tutkimusluokan löytämisessä oman koulunsa osalta”. Odottelimme vielä kolmannen koulun kantaa emmekä tyytyneet harjoittelukoulu-vaihtoehtoon, sillä toivoimme pääsevämme jo tutuksi tulleesta harjoittelukoulusta uuteen kouluympäristöön. Odottelu kannatti, sillä meille näytettiin ”vihreää valoa” tulevan kenttäkoulun suunnalta. Alustavan myönteisen vastauksen saatuamme otimme lähemmin yhteyttä koulun kuudennen luokan opettajaan. Kerroimme tutkimuksen aiheesta tarkemmin ja esitimme toivomuksen ajasta, jonka luokassa viettäisimme. Opettaja osoitti kaikin puolin myötämielisyyttä tutkimustamme kohtaan ja vaikutti todella yhteistyöhaluiselta. Seuraavaksi tiedustelimme vielä koulun rehtorin kantaa koululle tuloon. Sama myönteinen suhtautuminen ja tervetulleeksi toivottelu jatkui. Ensimmäinen, mutta tutkimuksen kannalta olennainen vaihe oli onnistunut.

2.1.2 Ensikohtaaminen

Vajaan viikon kuluttua ensimmäisestä yhteydenotosta koululle alkoi tapahtua. Olimme sopineet tutkimusluokan opettajan kanssa tapaamisen koululle, jotta voisimme esitellä itsemme oppilaille, tutustua kouluun ja keskustella käytännön järjestelyistä, lähinnä päivistä, milloin olemme koululla. Kieltämättä lievää jännitystä ja hermostuneisuutta oli havaittavissa tutkijoiden mielissä, sillä olihan vastassa täysin vieras kouluyhteisö opettajineen ja oppilaineen.

Tapasimme tutkimusluokan opettajan ja astelimme hänen ohjaaminaan opettajainhuoneeseen. Uusi työviikko, sen ensimmäinen päivä oli alkamassa ja opettajat tuntuivat valmistelevan sitä varsin vauhdikkaasti osan odotellessa kahvin tippumista. Mukavaa oli kuitenkin se, että lähes jokainen huomioi meidät ja pysähtyi esittelemään itsensä. Me vastaavasti esittelim-

me itsemme ja kerroimme, mitä olimme tulossa tekemään. Läsnaolomme opettajainhuoneessa aiheutti yllättävän vähän erityishuomiota tai muuta poikkeavaa toimintaa. Tähän syynä saattoi olla ensisilmäykseltä hyvin nuorekas työyhteisö ja varsin rento ilmapiiri; sulauduimme joukkoon hyvin. Osa opettajista taisi luulla meidän olevan sijaisopettajia, mikä selittää osaltaan tapaa, jolla meihin suhtauduttiin. Kieltäydyimme tässä vaiheessa kohteliaasti aamukahvista ja odottelimme ensimmäisen tunnin alkua. Välillä joku uusi kasvo kävi kättelemässä ja esittäytymässä. Opettajainhuone alkoi kellonsoiton lähestyessä tyhjentyä. Myös me, kuin osana henkilökuntaa, lähdimme tutkimusluokan opettajan perässä vaeltamaan kohti luokkaa ja viikon ensimmäistä tuntia.

Opettaja toivotti oppilailleen hyvät huomenet, minkä jälkeen oli vuorossa luokassa olevien vierailijoiden esittely. Oppilaat tosin opettajan pyynnöstä esittelivät ensin itsensä meille. Nopealta nimikierrokselta ei jäänyt muuta mieleen kuin poika, joka ensin kertoi nimekseen jonkun kaverinsa nimen ja aiheutti hyvätahtoisesti humoristisen piristykseen oppilasjoukossa vallitsevaan maanantaiaamuiseen unenpöpperöiseen tilaan. Useimpien nimiä emme edes kuulleet; oppilaat joko puhuivat hiljaa tai sitten äänet hukkuivat ilmavaihdosta aiheutuvaan kohinaan. Seuraavaksi esittelimme itsemme ja kerroimme, mikä on tulevien vierailujen tarkoitus. Olimme ennalta pohtineet, kuinka paljon ja millaisin käsittein informoimme oppilaita tutkimuksestamme. Päätimme tässä vaiheessa kertoa aiheesta hyvin yleisluontoisesti, sillä halusimme oppilaiden käyttäytyvän luontevasti meidän läsnä ollessamme. Totesimme tutkivamme luokkahuonekäyttäytymistä, luokan normaalia arkea – sitä, mitä luokassa tapahtuu. Jatkossa, jos ja kun oppilaiden mielenkiinto herää, pyrimme vastaamaan heidän kysymyksiinsä. Istuimme esittelytuokion jälkeen luokan perälle, oppilaiden tavaroiden säilytykseen varattujen lipastojen ja luokan oven lähetyville. Opettaja johdatti oppilaat normaalin koulutyön pariin, mikä tällä tunnilla tarkoitti kirjoitelmien kirjoittamista tai pulpettikirjan lukemista.

Oppilaiden tehdessä itsenäisesti töitään keskustelimme hiljaa opettajan kanssa luokan takakulmauksessa. Keskustelunaiheet liittyivät lähinnä vastavalmistuneen koulun tiloihin ja yleensä koulun käytäntöihin. Oppilaat eivät juuri kiinnittäneet meihin huomiota vaan tuntuivat keskittyvän tekemisiinsä yllättävänkin tiiviisti. Vasta puolessa välissä tuntia, kun kirjoitelmia alettiin lukea ääneen, saimme osaksemme erityishuomiota. Kunkin oppilaan lukiessa vuorollaan kirjoitustansa, muut vilkuilivat aika ajoin meihin päin seuratakseen reaktioitamme kuulemaamme liittyen. He tuntuivat ikään kuin hakevan meidän reaktioistamme ja ilmaisimme hyväksyntää ja palautetta kirjoituksille. Samainen poika, joka esittelyssä sai osakseen erityistä huomiota, teki myös omasta lukemisvuorostaan poikkeuksellisen. Verbaalisesti hyvin lahjakkaan olinen poika esitti todella pitkän ja mielikuvituksestaan tarinansa niin ilmeik-

käästi, että emme voineet kuin nauraa muiden mukana. Saatoimme vain arvailla, oliko tämä häneltä normaalia toimintaa vai saiko vieraiden läsnäolo hänet toimimaan poikkeuksellisesti. Erityisesti hänen ollessa äänessä muut koettivat vaivihkaa seurata, miten reagoimme. Poika tuntui olevan rohkea ja ulospäinsuuntautunut, sillä hän tuli yllättäen ruokavälitunnilla käväisemään luokan ovella ikään kuin yrittääkseen tehdä parempaa tuttavuutta.

Vaikka luokassa ei ollut aikaisemmin ollut tutkijoita, oppilaat eivät kiinnittäneet meihin suurempaa huomiota – mielenkiinto vaikuttikin varsin neutraalilta. Tunnin loppuessa ja oppilaiden siirtyessä välitunnille monet kuitenkin ottivat meihin hymyillen katsekontaktin emmekä tunteneet enää itseämme niin vieraisiksi; jäätä oli murrettu, ainakin vähän. Jäimme vielä luokkaan sopimaan opettajan kanssa seuraavia vierailupäiviä ja vaihdoimme ajatuksiamme oppilaiden kirjoitelmista.

Ensikohtaaminen rehtorin kanssa sujui leppoisissa merkeissä, kuten puhelimesta käydyn keskustelun pohjalta saattoi odottaa. Rehtorin päivä oli ollut kiireinen, mutta silti hänen mielenkiintonsa riitti tapaamiseen. Esittelimme hänelle tutkimuksemme aihetta ja toteutustapaa. Hän vastaavasti kertoi uudesta yhtenäiskoulusta ja totesi meillä olevan hyvä tilaisuus tutustua uudenlaiseen koulunpidon tapaan. Koska havainnointi vaatii tutkittavien, usein myös heidän huoltajiensa sekä yhteisön luvan (Grönfors 2001, 132), olimme suunnitelleet valmiiksi tutkimuslupakaavakkeen (ks. liite 1). Kävimme rehtorin kanssa läpi oppilaille annettavan lupakaavakkeen ja saimme siihen lausunnon, jossa rehtori totesi, että tutkimuksellamme on rehtorin ja tutkimusluokan opettajan lupa.

2.2 Etnografisen tutkimuksen luonne

Pro gradu -tutkielmamme edustaa etnografista tutkimusta, joka on yksi laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista. Ihmistieteissä ei tosin jakoa kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin menetelmiin tulisi Alasuutarin (1999) mielestä tehdä. Hänen mukaansa voidaan kuitenkin ”erottaa kaksi tutkimuksen tekemistä tulkitsevaa ideaalimallia: yhtäältä luonnontieteen koeasetelma, toisaalta arvoituksen ratkaiseminen”. (Alasuutari 1999, 32; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000, 25–26.) Arvoituksen ratkaisemisesta oli pitkälti kyse omassa tutkimuksessamme. Yleensä laadulliseen tutkimukseen liitetään metodioppaissa sanat ”ihmistieteellinen”, ”pehmeä”, ”tulkinnallinen” ja ”ymmärtävä” tutkimus. Tuomi ja Sarajärvi (2002) kuitenkin huomauttavat, että edelliset termit eivät riitä kuvaamaan laadullisen tutkimuksen todellisuutta ja toteavat, että ”aloittelevankaan tutkijan ei pitäisi olettaa, että mitkä tahansa kirjaston hyllystä poimitut

laadullisen tutkimuksen opaskirjat ylipäättään kertoisivat samasta asiasta”. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 9, 16; ks. myös Eskola & Suoranta 1999, 13–15.)

Etnografialla viitataan usein tutkimusmetodityyppiin (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2003, 154), sillä etnografisen tutkimusotteen kuvaavimpana ominaisuutena on pitkäaikainen kenttätyövaihe, jonka aikana tutkija kerää aineistoa lähinnä observoinnin ja haastattelujen avulla (Syrjäläinen 1994, 68). Eskola ja Suoranta (1999) korostavatkin etnografiatutkimuksessa kokemalla oppimista. He näkevät etnografian havainnoinnin muotona, joka ”tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa”. (Eskola & Suoranta 1999, 104.) Myös Patton (2002) ymmärtää etnografisen tutkimuksen kenttätyöksi, jossa tutkija uppoutuu tutkimaansa kulttuuriin tutkimuksen ajaksi (Patton, 2002, 81). Tämän tutkimustavan perimmäisenä tavoitteena onkin pyrkiä ymmärtämään tapahtumia osallisten omasta näkökulmasta. Sanana etnografia tarkoittaakin kirjaimellisesti ihmisistä kirjoittamista (Pole & Morrison 2003, 20). Alasuutari (1999) tuo esiin Malinowskin (1961) ajatuksia muistuttaa, että varsinkin etnografisessa tutkimuksessa on tärkeää lähestyä tutkittavaa ilmiötä avoimin silmin, sen omilla ehdoilla. Havaintoja on pystyttävä tekemään kaikesta mahdollisesta, ei vain sellaisesta, jotka sen hetkisen teoreettisen tietämyksen valossa tuntuvat oleellisilta. (Alasuutari 1999, 263.)

Etnografian juuret ulottuvat vieraita kulttuureja tutkivaan antropologiaan (Eskola & Suoranta 1999, 104; ks. myös Grönfors 1985, 15–16). Siltana antropologian ja modernin etnografian välillä toimi niin kutsutun Chicagon koulun tutkimus 1920- ja 1930-luvuilla, jolloin Chicagon yliopiston sosiologit kiinnostuivat oman kaupunkinsa elämästä sen sijaan, että olisivat ajan hengen mukaan matkustaneet ulkomaille tutkimaan vieraita kulttuureja. Tutkijat, joiden yliopistollinen tausta erotti heidät paikallisesta, monikulttuurisesta väestöstä, osallistuivat tutkittavien elämään heidän omassa elinympäristössään. Näin ulkopuolisista tarkkailijoista muodostui sosiaalisen yhteisön jäseniä, jotka keräsivät omakohtaisia kokemuksia ja ensikäden tietoa kaupunkilaisten elämästä. Tästä lähestymistavasta muodostui myöhemmin käsite ”osallistuva observaatio”, josta on tullut luonteenomainen piirre koko etnografiselle tutkimukselle. (Pole & Morrison 2003, 12–13.)

Etnografiaa voidaan siis pitää antropologisena tutkimusmenetelmänä (Eskola & Suoranta 1999, 104), joka on kiinnostunut ihmisistä ja heidän elämästään. Suomalaisissa sosiaaliteiteissä etnografista lähestymistapaa on käytetty ainakin 1970-luvulta lähtien, mutta kasvatustieteissä etnografia on vielä varsin nuori ilmiö. Etnografisen tutkimuksen yleistyminen kasvatustieteen alalla alkoi 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa (Syrjäläinen 1994, 72). 1990-luvulta tätä uudehkoa suuntausta edustavat ainoastaan Syrjäläisen (1990) väitöskirjatutkimus ja Lai-

neen (1997) pienoisetnografia. (Eskola & Suoranta 1999, 104–105.) Etnografinen tutkimus on kuitenkin kasvattamassa suosiotaan. Se on noussut ”opetuksen tutkimisen valtavirtaukseksi niin sanotun perinteisen kvantitatiivisen tutkimuksen rinnalle” (Syrjäläinen 1994, 67) myös kansainvälisesti; Polen ja Morrisonin (2003) mukaan siitä on tullut jopa yksi käytetyimmistä lähestymistavoista kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (Pole & Morrison 2003, 1).

Etnografian tieteenfilosofinen tausta on varsin kirjava, sillä sen kehittymiseen ovat vaikuttaneet useat tieteenalat, muun muassa kirjallisuuden ja historian tutkimukset, humanistiset tieteet sekä yhteiskunta- ja käyttäytymistieteet. Yleensä etnografia yhdistetään kuitenkin fenomenologis-eksistentiaaliseen filosofiseen suuntaukseen, jonka lähtökohtana on ihmisen tietoisuus maailmasta omien kokemusten kautta. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan päämääränä on päästä käsiksi näihin kokemuksiin; hän pyrkii asettumaan tutkittavansa asemaan ja ymmärtämään taustalla olevia merkityksiä. Etnografisen ihmis- ja todellisuuskäsityksen mukaan ihminen nähdään aktiivisena persoonana, jonka elämässä on päämääriä. Ihmisen toiminta on älyllistä, sillä hänellä on kieli, joka aikaansaa ajattelua ja vuorovaikutusta. (Syrjäläinen 1994, 74–75, 77.)

Ontologiset ja epistemologiset käsitykset ovat tutkimuksen teossa keskeisessä asemassa (Hirsjärvi ym. 2003, 118). Tutkijan ontologiset käsitykset ihmisen olemassaolosta tarkoittavat oletuksia ihmisen kasvatettavuudesta, kasvatuksen ehdoista ja mahdollisuuksista. Etnografian epistemologiset eli tieto-opilliset taustasitoumukset ilmaisevat tutkijan käsityksiä tiedon luonteesta. Koska etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä inhimillistä ymmärrystä, tieto jota tutkija etsii ja tuottaa on subjektiivista ja arvosidonnaista. (Syrjäläinen 1994, 77–78.)

Etnografinen tutkimus on aina ainutkertainen (Eskola & Suoranta 1999, 110). Se kohdistuu tiettyyn paikkaan, tapahtumaan tai ympäristöön, jota pyritään ymmärtämään; tärkeintä ei ole ilmiön yleistettävyyys, vaan tutkimuskohteen monimutkaisuuden korostaminen (Pole & Morrison 2003, 3). Kiinnostus tiettyyn, rajattuun tutkimuskohteeseen sekä useiden menetelmien käyttö aineiston keräämisessä rinnastaa etnografian tapaustutkimukseen, joka on myös yksi laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista. Tapaustutkimuksen ominaisuuksiin kuuluu olennaisesti tutkimuksen kohdistuminen nykyhetkeen ja todelliseen tilanteeseen, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää. Se on luonteva lähestymistapa esimerkiksi opetuksen ja oppimisen tutkimisessa, missä käytännön ongelmien kokonaisvaltaista tarkastelua on vaikea tehdä irrallisten, yksittäisten tilanteiden avulla. Tapaustutkimuksen avulla opetusta voidaan ymmärtää käytännönläheisesti ja entistä syvällisemmin. (Syrjälä 1994, 10–12.)

Etnografisen tutkimuksen tarkoituksena ei olekaan paljastaa ”lopullisia totuuksia”, vaan rakentaa pitkän prosessin kautta tulkintaa, jossa yhdistyy tutkijan teoreettinen tietämys, omat

ja tutkittavien näkökulmat. Tutkimusprosessi on luovuutta ja pitkäjänteisyyttä vaativa ja se sisältää jatkuvasti uusia käännteitä ja oivalluksia. (Syrjäläinen 1994, 68, 72, 81.) Kuten laadullinen tutkimus yleensä, myös etnografinen tutkimus perustuu ennen kaikkea miksi-kysymysten tekemiseen ja niihin vastaamiseen. Aineistosta opitaan koko ajan uusia asioita ja saadaan ennalta tuntematonta tietoa tutkittavasta ilmiöstä, minkä avulla pystytään tekemään entistä osuvampia ja mielenkiintoisia kysymyksiä siinä määrin, että lopullisessa analyysi- ja kirjoitusvaiheessa on mistä valita. (Alasuutari 1999, 215–217.) Laadulliselle tutkimusotteelle tyypillisesti etnografiassa tutkimusongelmien muuttuminen kenttätöön myötä on enemmän sääntö kuin poikkeus (Grönfors 1985, 44). Näin tapahtui myös omassa tutkimuksessamme; aineiston karttuessa ymmärsimme näkemiämme asioita koko ajan paremmin ja olimme kykenevämpiä näkemään asioita laajemmin ja eritavoin verrattuna lähtötilanteeseen. Tutkimusprosessi eli koko ajan ja tutkimuskysymykset sen mukana.

2.3 Havainnointi

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista kerätä aineistoa, joka tekee mahdollisimman monipuolisen tarkastelun mahdolliseksi. Tällainen aineisto on ilmaisullisesti rikasta, monitasoista ja kompleksista. (Alasuutari 1999, 84.) Käytimme kahta aineistonkeruumenetelmää, joten tutkimuksemme aineisto koostuu selkeästi kahdesta eri osasta – havainnoimalla kerätystä materiaalista sekä haastatteluista. Havainnointimateriaalia pidämme tutkimuksen pääaineistona, ja oppilashaastattelut, joiden teemat nousivat havainnoinnin pohjalta muodostavat tarkentavan ja syventävän tukiaineiston. Lisäksi olemme hyödyntäneet tutkimusluokan opettajien kanssa käytyjen epävirallisten keskustelujen antia. Näin saimme työstettäväksemme laajan ja monipuolisen aineiston.

Havainnointi on tutkimusstrategioiden perusteellisin tyyppi, ja erityisesti osallistuva observointi on etnografisen tutkimuksen ensisijainen metodi (Patton 2002, 21, 81). Havainnointi on aineistonkeruumenetelmänä vaativaa ja edellyttää Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan huolellista koulutusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38). Havainnointimenetelmä vaihtelee tutkijan osallistumisasteen mukaan, minkä vuoksi tutkijan rooli havainnoitavassa yhteisössä voi muodostua erilaiseksi (ks. esim. Syrjäläinen 1994, 84; Grönfors 1985, 87–104; Hirsjärvi ym. 2003, 201–204; Hirsjärvi & Hurme 2000, 37). Pole ja Morrison (2003) esittävät kolme osallistuvan observaation astetta, joista ensimmäisessä tutkijan rooli pidetään salassa, toisessa tutkija osallistuu tutkimusympäristön tapahtumiin ja kolmannessa tutkija on pelkkä tarkkailija (Pole & Morrison, 2003, 22). Osallistuvan observoinnin tarkoituksena on kerätä aineistoa

osallistumalla tavalla tai toisella tutkittavan yhteisön toimintaan, kerätä omakohtaista tietoa ja kokemuksia tutkittavien elämästä (Pole & Morrison 2003, 17) ja ymmärtää tutkittavien tilanteiden ilmiöiden monimutkaisuutta (Patton 2002, 21). Tutkimuksessamme havainnointitoimintaamme voi kutsua osallistumattomaksi havainnoinniksi. Tällöin tutkijan ja kohteen välinen vuorovaikutustilanne sinänsä ei ole tiedonhankinnalle merkittävä; tutkija on ulkopuolinen osallistumaton tarkkailija. (Grönfors 1985, 90.) Osallistumattomassa havainnoinnissa tutkijan rooli on olla mahdollisimman huomaamaton – kuin ”kärpänen katossa” (Grönfors 2001, 131).

Havainnointipaikkamme oppilaiden omassa luokassa sijaitsi luokan sivustalla, oppilaiden taakse ei ollut mahdollista päästä, koska viimeiset pulpetit olivat takaseinässä kiinni. Oppilaat pystyivät helposti seuraamaan meitä. Ensimmäisenä havainnointipäivänä oppilaiden kiinnostus meitä kohtaan olikin suurta, ainakin muutaman oppilaan osalta, emmekä todellakaan olleet huomaamattomia tarkkailijoita. Mielenkiintoista oli se, että vain tietyt oppilaat kiinnittivät meihin huomiota ja vilkuilivat meihin päin. Huomionarvoinen havainto oli myös se, että erityisesti silloin, kun opetustilanteessa tapahtui jotain poikkeavaa, meidän reaktioimme yritettiin nähdä. Poikkeava oli usein sitä, että joku luokan pojista sanoi ääneen jotain asiainkuulumatonta. Tuntui, että erityisesti osa luokan tytöistä suhtautui näihin lausahduksiin tuomitsevasti ja piti kommentoijia lapsellisina. Ehkä he hakivat meiltä tukea suhtautumiselleen ja toivat samalla esille itseään ”aikuisina” ja järkevinä, hyvin käyttäytyvinä oppilaina. Toisaalta myös poikkeavasti toimijat tuntuivat tietävän, milloin heidän käytöksensä oli koulun normien vastaista. Vilkaisemalla meihin he ikään kuin tunnustivat tekonsa ja odottivat meidän mahdollista tuomiota.

Grönfors (1985) toteaa, että ”hyvä kenttätutkija näkee ja kuulee kaiken, mutta hänen kasvonsa tai eleensä eivät paljasta havainnointiprosessia” (Grönfors 1985, 129). Joissain tilanteissa oli kuitenkin äärimmäisen vaikeaa istua naama peruslukemilla ja yrittää olla näyttämättä omia ajatuksia ja tunteuksiaan:

Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla opettaja selvittää oppilaille soluhengitystä luokan edessä. On hiljaisinta, ei kuulu muuta kuin opettajan puhe. Yhtäkkiä jonkun kännykkä alkaa soittaa Tapani Kansan ”Rakaskappaletta”. Opettajaa myöten kaikki nauravat, puhelimen omistaja punastuu ja mykistää puhelimensa. Koomisen hetken päätyttyä opettaja jatkaa soluhengityksen opettamista.

Osallistuvaa havainnointia tekevän tutkijan tulisi vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkittavan yhteisön elämään ja tapahtumien kulkuun (Grönfors 1985, 93; ks. myös Pole & Morrison 2003, 22). Kirjoitimmekin jokaisesta oppitunnista tehdyt havainnot muistiinpanoina ylös käsin tuottaaksemme mahdollisimman vähän häiriötä luokan normaaliin arkeen. Emme esimer-

kiksi käyttäneet nauhureita, tai videokuvausta, jotka olisivat ehkä herättäneet oppilaissa liikaa huomiota ja rikkoneet luokan normaalin arjen. Koska tutkijan on tärkeää muistaa pitää havainnot ja omat tulkinnat erillään toisistaan (Hirsjärvi ym. 2003, 204), kirjoitimme tekemämme havainnot omaan sarakkeeseensa ja niiden mahdolliset tulkinnat omaansa. Kentällä tehdyt varsin lyhyet kuvaukset ja ehkä hieman hajanaisetkin muistiinpanot muutettiin sitten jokaisen tutkimuspäivän jälkeen puhtaaksi, ”aukikirjoitetuksi” tekstiksi, ja edelleen reflektoiduksi analyysiksi, johon liitettiin aikaisempien tutkimusten tuloksia. (ks. Alasuutari 1999, 282–283.) Syrjäläinen (1994) toteaaakin, että kentältä kerätty materiaali ei vielä sinällään ole varsinaista aineistoa, vaan ”dokumentaarista materiaalia, josta itse aineisto sitten rakentuu analyysin kautta” (Syrjäläinen 1994, 83).

Osallistuvassa observoinnissa tutkija tarkkailee tapahtumia ensin varsin kokonaisvaltaisesti, mutta ajan kuluessa ja tutkimustehtävän tarkentuessa havainnointi muuttuu yhä yksityiskohtaisemmaksi (Syrjäläinen 1994, 84). Mekin aloitimme varsinaisen kenttätöön ja havainnoinnin ilman selkeää tutkimusongelmaa pystyäksemme näkemään mahdollisimman paljon. Myös kirjallisuuteen perehtyminen oli melko vähäistä vielä tässä vaiheessa ja kohdistui hyvin spesifiin aihealueeseen. Näistä lähtökohdista meidän oli mahdollista nähdä kentällä mahdollisimman paljon eri ilmiöitä ja tehdä mahdollisimman paljon muistiinpanoja, joista ajan myötä saattoi tarttua mielekkäiltä ja merkityksellisiltä tuntuviin teemoihin. Observointivaiheen aikana tutkimustehtävämme muotoutui pikkuhiljaa ja muistiinpanojen uudelleenkirjoitus helpotti aineiston hahmottamista. Syrjäläinen (1994) korostaakin kenttämuistiinpanojen yhä uudelleen lukemista ja kirjoittamista. Tutkimus etenee liittämällä aineistoa, pohdintaa ja teoretisointia luettuun kirjallisuuteen, ja lopullinen analyysi ja tulkinta muodostuvat melkein kuin itsestään. (Syrjäläinen 1994, 85; ks. myös Pole & Morrison 2003, 21.)

Pitkä kenttätöövaihe on luonteenomainen piirre etnografiselle tutkimukselle (ks. Eskola & Suoranta 1999, 107; Syrjäläinen 1994, 68). Ymmärtääkseen maailmaa, jotain ilmiötä, tutkijan täytyy olla osa sitä – havainnoida, ihmetellä, reflektoida (Patton 2002, 259) tarpeeksi pitkän ajanjakson ajan. Observoinnin määrää on kuitenkin vaikea määritellä. Oleellisinta on, että havainnointi on säännöllistä ja että se yhdistyy tutkimusongelmaan. Siinä vaiheessa, kun havainnointi ei herätä enää uusia kysymyksiä tutkimusongelman osalta, sen voi lopettaa. (Syrjäläinen 1995, 85.) Etnografisen tutkimuksen kaltaisesti pyrimme järjestämään havainnointipäivät tutkimuskoulullamme säännöllisiksi. Observoimme luokkahuoneen tapahtumia keskimäärin kahdesti viikossa kahden kuukauden ajan. Havainnointipäiviä kertyi yhteensä kahdeksan ja seurattuja oppitunteja noin 30. Todettuaamme aineistoa olevan riittävästi käytimme vielä kolme koulupäivää oppilashaastatteluihin.

2.3.1 Havainnoinnin rajoitukset

Teimme ennen kenttätyöjakson alkua joitain ratkaisuja havainnointiin liittyen. Päätimme, että keskittyisimme oppilaiden ja koulunpidon seuraamiseen ainoastaan oppituntien aikana. Emme siis esimerkiksi viettäisi välitunteja oppilaiden parissa ulkona emmekä ruokailisi yhdessä heidän kanssaan. Tähän ratkaisuun päättämiseen suurin syy oli aika, joka meillä oli mahdollista käyttää kenttätyövaiheeseen. Katsoimme viisaammaksi päästä tässä ajassa mahdollisimman hyvin perille siitä, mitä luokkahuoneessa tapahtuu. Totesimme, että jo pelkästään oppilaiden nimien opetteluun kuluu niin paljon aikaa, ettei ole aiheellista käyttää voimia ja aikaa oppilaiden tunnistamiseen suuressa joukossa välituntipihalla. Välituntien rajaamista havainnoinnin ulkopuolelle puolsi myös se, että päätimme käyttää kyseiset ajanjaksot keskinäiseen neuvontaan, kuulemamme ja näkemämme kommentointiin ja ajatusten vaihtamiseen. Lopulliseen aineistoon sisältyy päätöksestämme huolimatta joitain oppituntien ulkopuolella tehtyjä havaintoja, joiden katsoimme olevan merkityksellisiä tutkimuskohteen kokonaisvaltaisessa kuvaamisessa.

Toinen ratkaisu liittyi oppiaineisiin, joiden tunteja seuraisimme; päätimme jättää liikunnan ja käsityön havainnoinnin ulkopuolelle. Liikunnan rajasimme pois pelkästään jo sen takia, että keskitymme tutkimuksessamme luokkahuonekäyttäytymiseen; liikuntaa ei opeteta luokkahuoneessa. Mikäli olisimme olleet kiinnostuneita oppituntikäyttäytymisestä, liikunta olisi ymmärrettävästi kuulunut havainnoitaviin aineisiin. Liikunta poikkeaa myös oppiaineena niin tilan- ja äänenkäytön kuin yleisluonteensakin suhteen luokassa opettavista aineista siinä määrin, että sen mukaan ottaminen olisi laajentanut aineistoa suuntaan, johon emme halunneet sen laajenevan. Käsityötuntien syrjään jättäminen johtui puolestaan siitä, että kyseistä ainetta opetettiin tyttöjen ja poikien erillisryhmissä. Me taas olimme kiinnostuneet tekemään havaintoja koko luokan toiminnasta. Jälkiviisaana kuitenkin toteamme, että käsityötuntien seuraaminen olisi voinut olla hyvinkin antoisaa ja olisimme voineet saada hyvää aineistoa sukupuoliseen näkökulmaan.

Mietimme myös keskittyisimmekö luokkahuoneissa vain kielellisen vuorovaikutuksen seuraamiseen ja jättäisimme nonverbaliikan huomiotta. Tähän pohdiskeluun meitä ohjasi Lindroos (1997), joka on tutkinut oppilaiden luokkahuonevuorovaikutusta erityisesti sukupuolen näkökulmasta. Hän miettii nonverbaliikan merkitystä ja toteaa muun muassa, että ”nonverbaali viestintä on huomattavan merkityksellistä opetuskontekstissa”. Vastaavasti hän huomauttaa, että ” – – opetus on ennen kaikkea kielellistä toimintaa ja – – kielellinen vuorovaikutus oli ei-kielellistä helpommin lähestyttävissä”. (Lindroos 1997, 160.) Päätimme poh-

dintojen jälkeen ottaa ei-kielellisen ulottuvuuden mukaan luokkahuonekäyttäytymisen havainnointiin. Arvelimme omiin koulukokemuksiimme perustuen, että luokkatilanteissa ei-kielellinen viestintä voi näytellä suurtakin osaa erityisesti oppilaiden keskinäisessä kommunikoinnissa – riippuen siitä, minkälainen yhteydenpito oppilaiden välillä on opetuksen aikana sallittua. Tekemämme päätös osoittautui myöhemmin hyväksi ratkaisuksi.

2.3.2 Rooliristiriita

Jo ensimmäisenä havainnointipäivänä onnistuimme saamaan tutkimusluokan oppilaisiin yhteyden ja oppilaat vastaavasti osoittivat mielenkiintoa meitä kohtaan. Luokan ulkopuolella oleva oppilaiden naulakon seutu osoittautui paikaksi, jossa oppilaat oleilivat ja kuluttivat aikaa välttääkseen välitunnille menon. Välituntisin istuimme naulakon alla olevalla penkillä ja seurailimme, mitä luokan ulkopuolella tapahtuu. Tässä tilassa oppilaiden kanssa oli helppo keskustella. He tosin tuntuivat suhtautuvan alussa meihin varauksellisesti. Roolimme oppilaiden silmissä osoittautui olevan hämärän peitossa; he eivät tuntuneet tietävän, olimmeko opettajia vai ”puolueettomia” tarkkailijoita:

On ruokavälitunti, istumme naulakon alla olevalla penkillä ja selailemme muistiinpanojamme. Kaksi tyttöä tulee naulakolle eikä heillä tunnu olevan kiire välitunnille. Jotenkin tuntuu, että he haluaisivat jutella meidän kanssamme. Kysymme heiltä koulun välituntikäytännöistä ja yleensä koulun säännöistä. Välitunnille meno -kysymykseen vastaaminen tuottaa ilmeisesti heille vaikeuksia ja saammekin melko ympäripyöreän vastauksen. Samoin käy, kun kysymme hetkeä myöhemmin käytävässä makeisia syövilta oppilailta, onko koulussa sallittua syödä makeisia.

Teimme kysymykset ainoastaan mielenkiinnosta eikä siksi, että saisimme oppilaat kiinni tekemästä jotain väärää. Tuntui siltä, että oppilaat mieltävät meidät ainakin toistaiseksi ”opettajan kätyreiksi”. Se oli kuitenkin hyvin ymmärrettävää, sillä he ovat oppineet siihen, että koulussa olevat aikuiset kontrolloivat ja ohjaavat oppilaiden tekemisiä. Tarvitaan aikaa, että oppilaat oivaltavat meidän olevan vain puolueettomia tarkkailijoita.

Havainnoivana, puolueettomana tutkijana oleminen oppilaiden joukossa ei ole tulevalle opettajalle kovin helppoa. Jos roolimme oli aluksi oppilaille epäselvä, sitä se oli myös meille itsellemme. Vaikeita tilanteita olivat erityisesti ne, joissa oppilaita olisi tehnyt mieli kieltää tekemästä jotain tai patistella välitunnille. Tuntui, että liian ”opettajamainen” käyttäytyminen ja oppilaiden tekemisten kontrollointi hankaloittaa tutkija-tutkittava -suhteen muodostumista,

ja oppilaat alkavat pitää meitä opettajina. Tämä voisi vaikuttaa oppilaiden tekemisiin ja erityisesti siihen, mitä he meille puhuvat, vapaamuotoisissa keskusteluissa ja haastatteluissa.

2.4 Haastattelu

Havainnoinnin lisäksi keräsimme aineistoa oppilashaastattelujen avulla. Haastattelu on yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa ja varsin käyttökelpoinen aineistonkeruumenetelmä silloin, kun halutaan selvittää, mitä jollakulla on mielessään, mitä hän ajattelee ja mitkä hänen motiivinsa ovat tietyn asian suhteen. (Eskola & Suoranta 1999, 86; ks. myös Hirsjärvi ym. 2003, 199). Haastattelu on joustava tiedonhankintamenetelmä ja sen avulla voidaan suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa. Hirsjärvi ja Hurme (2000) muistuttavat, että haastattelua ei tulisi valita aineistonkeruumenetelmäksi liian kevein perustein, esimerkiksi sen mielenkiintoisuuden tai mukavuuden vuoksi. Heidän mukaansa ”metodin valinnan tulisi sopia yhteen muiden valintojen kanssa ja palvella niitä laajempia päämääriä, joita tutkimuksella on”. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 16, 34.) Haastattelun käyttöön yhdessä havainnoin kanssa meitä ohjasi tutustuminen Metsämuurosen (2003) esittämään Morsen (1994) taulukkoon laadullisten tutkimusstrategioiden ja -metodien yhteensovittamisesta. Siinä etnografiseen lähestymistapaan aineistonkeruumenetelmistä kuuluvat strukturoimaton haastattelu ja osallistuva havainnointi. (Metsämuuronen 2003, 193; ks. myös Syrjäläinen 1994, 83–84.) Lisäksi ratkaisuumme vaikutti halu syventää havainnoimalla saamiamme tietoja ja selventää näitä havaintoja oppilaiden ajatuksia kuulemalla. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan muun muassa nämä haastattelun suomat mahdollisuudet puoltavat usein sen käyttöä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35).

Haastattelut voidaan jakaa eri tyypeihin. Niillä saadaan erilaista tietoa, joten haastattelutyyppi tulee valita tutkimusongelman mukaan. (Eskola & Suoranta 1999, 87–89.) Erot haastattelujen välille syntyvät siitä, miten kiinteästi kysymykset on muotoiltu ja missä määrin haastattelijä jäsentää tilannetta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43). Tutkimuksessamme käytimme teemahaastattelua, jossa aihepiirit, läpikäytävät teema-alueet on ennalta määriteltä. Haastattelutavan kanssa käydään läpi etukäteen päätetyt aiheet ilman tarkkaa kysymysmuotoa ja järjestystä kuitenkin niin, että kaikkien kanssa keskustellaan samoista aiheista. (Eskola & Suoranta 1999, 87.) Näin toimimalla tutkija vapautuu tutkijan näkökulmasta ja haastateltavan ääni pääsee kuuluviin. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä – strukturoidusta lomakehaastattelusta poiketen siitä puuttuu tarkka kysymysten muoto ja järjestys, ja vapaasta syvähaastattelusta se eroaa rajoittavien teema-alueidensa vuoksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Lasten haastattelu poikkeaa jossain määrin aikuisten haastattelusta. Oleellisimpia eroja silmällä pitäen Hirsjärvi ja Hurme (2000) esittävät Anderssonin (1998) ideoiden perusteella muistutuksia, jotka tulee ottaa huomioon lapsia haastatellessa. Huomiota tulee kiinnittää muun muassa esitettävien käsitteiden ymmärrettävyyteen. Tulevina opettajina tämä seikka oli hyvin tiedossamme. Toiseksi haastattelijan on pystyttävä osoittamaan mielenkiintoaan kaikkea lapsen sanomaa kohtaan – vaikka se ei liittyisi millään tavalla haastattelun aihepiiriin. Myös tähän olimme varautuneet, ja kun lapset varsinkin haastattelujen loppupuolella alkoivat vapautua ja kertoa aiheeseen suoranaisesti kuulumattoa asioita, kuuntelimme niitä kiirehtimättä ja esitimme lisäkysymyksiä. Erityisesti lapsille on tyypillistä ”en tiedä” -vastaukset. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 131.) Varsinkin näissä tilanteissa kokemattomuutemme haastattelijoina vaikeutti toimintaamme, emmekä osanneet toimia tavalla, jolla olisimme tavoittaneet kaiken mahdollisen saatavilla olevan tiedon.

Toteutimme oppilashaastattelut tarkoituksellisesti havainnointijakson loppupuolella, sillä haastattelujen keskeiset aiheet muodostuivat asioista, jotka nousivat tehdyistä luokkahuonehavainnoista. Haastattelurunko rakentui teemoista (ks. liite 2), jotka kävimme joustavasti keskustellen läpi. Ennen varsinaisia haastatteluja kehoitetaan suorittamaan esihaastatteluja, jotta lopullinen haastattelurunko saadaan mahdollisimman toimivaksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72). Ensimmäisen haastattelun jälkeen muutimme haastattelurunkoa hieman ja tarkensimme käytettäviä sanavalintoja ja käsitteitä.

Luottamus on Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan tutkimushaastattelun oleellisen ominaisuus, ja haastattelutilanne on sosiaalinen vuorovaikutustilanne. Haastattelu voi olla siihen tottumattomalle, ja erityisesti lapselle olla siinä määrin jännittävä tilanne, että yksilöhaastattelu ei ole toimivin vaihtoehto. (Eskola & Suoranta 1999, 94–95). Tämän vuoksi päädyimme parihaastatteluun, jota pidetään ryhmähaastattelun alalajina (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61). Haastattelimme kaksi oppilasta kerrallaan, jolloin oppilaat saivat tukea toisistaan ja saattoivat yhdessä muistella ja miettiä tiedustelemiamme asioita. Kaiken kaikkiaan toteutimme seitsemän haastattelua, jotka kestivät ajallisesti 15–25 minuuttia. Muodostimme parit samantyyppisen luokkahuonekäyttämisen perusteella. Havaintomme tutkimusluokan tyttöjen ja poikien väkinäisestä yhteistoiminnasta vaikuttivat päätökseen ottaa haastatteluun samaa sukupuolta olevia pareja mahdollisimman luonnollisen keskustelun aikaansaamiseksi.

Haastattelutilanteen ilmapiiri, ajankohta sekä haastattelupaikka ovat oleellisia tekijöitä haastattelun onnistumisen kannalta (Syrjäläinen 1994, 87; Aarnos 2001, 147–148). Oppilashaastattelujen toteuttamisessa ongelmaksi muodostuikin sopivan haastattelupaikan löytäminen. Koska suoritimme haastattelut koulupäivän aikana, koulussa ei juuri ollut käyttämät-

tömiä tiloja. Ensimmäiset haastattelut toteutimme koulun ruokasalissa, loput pienessä, puheopettajalle varatussa tilassa. Myös istumajärjestys on haastattelun onnistumisen kannalta keskeinen tekijä; liian suuri etäisyys haastattelijan ja haastateltavien välillä voi vaikuttaa tilanteen ilmapiiriin muotoutumiseen ja toisaalta äänityksen laatua saattaa heikentyä kohtalokkaasti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 91). Tämän tiedostaen istuimme pienen pöydän ympärillä vastakkain haastateltavien kanssa. Haastattelutilanteissa käytimme nauhuria tallentaaksemme keskustelut sanatarkasti. Koska haastateltavien on voitava luottaa siihen, että heidän antamiaan tietoja käsitellään luottamuksella (Aarnos 2001, 147; Hirsjärvi & Hurme 2000, 43), kerroimme kullekin oppilasparille haastattelutilanteen alussa kuinka tulimme käsittelemään nauhoitettua aineistoa. Korostimme sitä, että kukaan muu meidän lisäksi ei kuule nauhoituksia, ja että kenenkään henkilöllisyys ei paljastuisi missään vaiheessa tutkimuksen tekoa. Lapsia haastateltaessa on tärkeää purkaa alkujännitystä (Aarnos 2001, 147). Tilanteen virallisuutta vähentääksemme juttelimme aluksi muusta, annoimme lasten tutkia äänityslaitettamme sekä nauhoitimme ja annoimme lasten kuunnella omaa puhettaan. Varsinkin pojat tuntuivat olevan hyvin kiinnostuneita käyttämästämme äänityslaitteesta.

Ennen haastatteluja olimme sopineet roolijaosta; toinen meistä toimisi päähaastattelijana esittäen enimmäkseen etukäteen harkittuja kysymyksiä ja toinen kuuntelijana tehden tarvittaessa oppilaiden vastauksista heränneitä lisäkysymyksiä. Päähaastattelijalla oli siis suurin vastuu haastattelun etenemisestä, mutta hän sai tarvittaessa apua toiselta haastattelijalta. Kummankin tiedostaessa oman tehtävänsä haastattelut etenivät sujuvasti ja vältimme muun muassa päällekkäin puhumisen. Rooleja vaihdoimme lähes jokaisen haastattelun jälkeen.

Haastattelutilanteessa pyrimme luomaan mahdollisimman luonnollista keskustelua oppilaiden kanssa, vaikka se aluksi tuntuikin hankalalta. Kokemuksen puute kuului nauhalla heikkona hiljaisuuden sietämisenä ja kärsimättömyytenä odottaa vastauksia esitettyihin kysymyksiin. Varsinkin aloittelevan haastattelijan on tapana täyttää hiljaiset hetket omilla kommentteilla ja lisäkysymyksillä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 121; Aarnos 2001, 148–149) sallimatta haastateltaville aikaa kysymyksen ymmärtämiseen ja ajatuksien heräämiseen. Haastattelujen edetessä vähensimmekin omaa osuuttamme haastattelusta yksinkertaistamalla kysymyksiä ja erityisesti antamalla tarvittaessa oppilaille enemmän miettimisaikaa. Kommentoimalla lyhyesti oppilaiden vastauksia ylläpidimme keskustelunomaista haastattelua.

Vaikka olimme etukäteen pohtineet haastatteluteemoihin liittyviä valmiita kysymyksiä, etenimme oppilaiden ehdoilla. Kuunnellessamme oppilaita ja heidän ajatuksiaan tartuimme mielenkiintomme herättäviin aiheisiin ja esitimme haastattelutilanteessa syntyviä kysymyksiä. Haastattelun kesto riippuikin suoraan oppilaista; jotkut toivat esille heikosti ajatuksiaan, toiset

puhuivat paljon, mutta ehkä asian vierestä, toisten kanssa taas olisi keskustelua mielellään jatkanut pidempääkin. Kokonaisuudessaan oppilaan suhtautuivat haastatteluihin asiallisesti ja esittivät hämmästyttävän paikkansapitäviä ajatuksiaan koulusta ja koulunkäynnistä. Haastattelujen jälkeen kiinnitimme huomiota myös siihen, kuinka suurin osa oppilasta oli käyttäytynyt haastattelutilanteessa odottamattomalla tavalla. Esimerkiksi luokan hiljaisimmat tytöt osoittautuivatkin varsin puheliaksi ja yksi luokan pojista oletettua vaisummaksi. Haastattelut litte-roimme ja liitimme tekstiksi muutetut haastattelut kenttämuistiinpanojen tueksi osaksi aineis-toa.

2.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysissä perimmäisenä tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tämä tapahtuu tiivistämällä kerättyä aineistoa kadot-tamatta kuitenkaan sen sisältämää tietomäärää. (Eskola & Suoranta 1999, 138.) Alasuutari (1999) esittää laadullisen analyysin peruseriaatteeksi yksittäisten havaintojen pohjalta tapah-tuvan sääntöjen muotoilun niin, että säännöt pätevät koko aineistoon poikkeuksetta (Alasuuta-ri 1999, 191). Laadullisessa tutkimuksessa, varsinkin kenttätutkimuksessa aineistoa kerätään ja analysoidaan osittain samanaikaisesti – ”analyysia ei tehdä vain yhdessä tutkimusprosessin vaiheessa, vaan pitkin matkaa” (Hirsjärvi ym. 2003, 208; Grönfors 1985, 145). Laadullisen aineiston analyysit ovat perinteisesti olleet kuvailevia ja niissä on pyritty etsimään aineistosta yhtäläisyyksiä ja samanlaisuutta. Viime aikoina on yhä suuremmissa määrin siirrytty etsi-mään eroja ja tuomaan esille aineiston moninaisuutta. (Eskola & Suoranta 1999, 140.)

Laadullisen aineiston analysoimiseksi metodioppaista löytyy erilaisia ohjeita ja periaat-teita lähes yhtä paljon kuin oppailla on kirjoittajia. Eri analyysitavat eivät kuitenkaan ole sel-värajaisia ja kietoutuvat viime kädessä toinen toisiinsa (Eskola & Suoranta 1999, 162). Alasuutarin (1999) mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta – havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta – jotka tosin käytännössä nivoutuvat toisiinsa. Havaintojen pelkistäminen jakautuu kahteen vaiheeseen. Aluksi aineisto tarkastellaan tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, ja huomioita kiinnitetään vain siihen, mikä on sen-hetkisen kysymyksenasettelun kannalta oleellista. On muistettava, että aineistoa voidaan sa-massa tutkimuksessa tarkastella monesta näkökulmasta. Tässä vaiheessa analyysin kohteena oleva tekstimäärä pelkistyy helpommin hallittavaksi erillisten raakahavaintojen joukoksi, ku-ten Alasuutari (1999) asian ilmaisee. Havaintojen pelkistämisen toisen vaiheen tavoitteena on edelleen karsia havaintomäärää havaintoja yhdistämällä. Erilliset raakahavainnot yhdistetään

yhdeksi havainnoksi, ylipäättään alkuperäistä huomattavasti suppeammaksi havaintojen joukoksi. Yhdistäminen ja tiivistäminen onnistuvat, kun havainnoille etsitään yhteisiä piirteitä tai nimittäjä, tai muotoillaan sääntöjä, jotka sopivat siltä osin koko aineistoon. Näitä toimenpiteitä Alasuutari pitää varsinaisena laadullisena analyysinä. Hän kuitenkin muistuttaa, että havaintojen yhdistäminen etsimällä yhteisiä piirteitä ja tyyppitapauksia ei ole itsetarkoitus vaan pikemminkin laadullista analyysia helpottava työvaihe. Tyypittelyyn ja erotteluiden tekemiseen tulee muutenkin suhtautua laadullisessa analyysissä varovaisesti; mitä enemmän erotte-lua ja tyypittelyä tehdään, sitä vaikeampaa on muotoilla sääntöä, jolla erot liittyisivät toisiinsa. (Alasuutari 1999, 39–43, 52.)

Arvoituksen ratkaiseminen on toinen Alasuutarin (1999) erottamista laadullisen analyysin päävaiheista. Tässä vaiheessa tiivistettyjä, yksinkertaistettuja havaintoja tulkitaan johtolankoina, jolloin päästään havaintojen ”taakse”. Johtolankojen tulkinnan apuna käytetään muuta tutkimusta ja kirjallisuutta tavoitteena tehdä merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin tulee usein esiin uusia kysymyksenasetteluja, jotka johtavat uudenlaiseen, eri näkökulmasta tapahtumaan aineiston käsittelyyn. (Alasuutari 1999, 44–47, 78.) Moilanen ja Räihä (2001) pitävät Alasuutarin (1999) ajatusta arvoituksen ratkaisemisesta mielekkäänä ja toteavat, että ilman tätä piilevien merkitysten etsintää laadulliset tutkimukset olisivat pelkkää kuvailua (Moilanen & Räihä 2001, 55).

Eskola ja Suoranta (1999) esittävät laadullisen aineiston analyysiin ja tulkintaan olevan kaksi periaatteellista lähestymistapaa. Heidän mukaansa aineistoa on mahdollista analysoida niin sanotun grounded -mallin mukaan, mikä tarkoittaa pitäytymistä tiukasti aineistossa ja tulkintojen luomista aineistosta käsin. Toisessa tavassa tutkija pitää aineistoa teoreettisen ajattelunsa lähtökohtana, apuvälineenä tai tulkintojen lähtökohtana. Käytännössä laadullisen analyysin ensimmäinen vaihe on Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan aineiston teemoittelu, Tällöin aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa avaavia teemoja ja poimitaan keskeisiä aiheita, jotka voidaan koota joukoksi erilaisia kysymyksenasetteluja. Toinen paljon käytetty tapa aineiston käsittelyssä on sen tyypittely, toisin sanoen ryhmittely samankaltaisuuksia etsimällä. Näin aineistoa päästään esittämään ja työstämään eräänlaisten mallien avulla. Tyypittelyn avulla aineisto tiivistyy ja sitä voidaan kuvata laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta samalla taloudellisesti. Eskola ja Suoranta (1999) huomauttavat, että ”tyypittely edellyttää kuitenkin aina jonkinlaista tarinajoukon jäsentämistä, ts. teemoittelua”. (Eskola & Suoranta 1999, 146, 175–182.)

Grönfors (1985) tuo esille abstrahoinnin käsitteen laadullisen aineiston analyysin yhteydessä. Abstrahoinnilla tarkoitetaan tutkimusaineiston, tutkimuksessamme kenttämuistiin-

panojen, järjestämistä sellaiseen muotoon, että aineistosta tehdyt johtopäätökset ja tulkinnat voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, heidän sanomisistaan ja tapahtumista. Tämän toimenpiteen jälkeen ne voidaan siirtää yleiselle ja teoreettiselle tasolle. (Grönfors 1985, 145.)

Juuri analyysivaihetta on pidetty etnografisen tutkimuksen pulmakivenä. Tämä johtunee pitkälti siitä, että etnografisessa tutkimuksessa analysointi perustuu ennen kaikkea tutkijan ajatteluun ja pohdintaan. (Syrjäläinen 1994, 89.) Alasuutari (1999) toteaa, että etnografisessa tutkimuksessa korostuu arvoituksen ratkaiseminen havaintojen yhdistämiseen verrattuna (Alasuutari 1999, 49). Syrjäläinen (1994) esittelee erään tavan tehdä etnografista analyysiä. Kenttätyövaiheessa alkanut analysointi etenee karkealla luokittelulla, joka perustuu tutkimustehtävään. Näin syntyneitä luokkia ja teemoja aletaan analysoida uudelleen, jolloin ne tarkentuvat osakategorioihin. Tutkija vertailee kategorioita, etsii asiayhteyksiä ja ristiriitaisuuksia niiden väliltä – ikään kuin kyseenalaistaa siihen asti tekemänsä analyysin. Oleellista on vertailla eri tavoin hankittua aineistoa, toisin sanoen tehdä ristiinvalidointia. Viimeisessä vaiheessa aineistoa rikastutetaan kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten avulla ja esitetään tulkin-toja, jotka nousevat tapauskuvausten yläpuolelle. Syrjäläinen (1994) tuo esille myös Ericksonin (1986) etnografisen analyysiprosessin, jossa tutkimusraportin peruselementtejä työstetään kolmella eri tasolla: ”erityiskuvausten” eli kenttätapahtumien ja haastattelujen kautta, ”yleisten kuvausten” esimerkiksi aikaisempien tutkimuksiin sidottujen kuvausten kautta, sekä ”tulkinnallisen kommentoinnin” eli tulosten lopullisen, yleisemmän tulkinnan kautta. (Syrjäläinen 1994, 89–90.)

Omassa tutkimuksessamme analysointivaiheen voidaan katsoa alkaneen heti ensimmäisenä kenttätyöpäivänä ja jatkuneen aina tämän raportin viimeisen osion kirjoittamiseen saakka. Tämän vuoksi analyysistä on vaikea erottaa yksittäisiä ratkaisuja ja kuvata sitä vaihe vaiheelta. Koska etnografisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää kokonaisuuksia ja korostaa tutkimuskohteen moninaisuutta, emme luokitelleet ja rajanneet aineistoa tiukasti, vaan kaikkien löytyneiden johtolankojen välille etsimme yhteisiä merkityksiä ja selittäviä tekijöitä. On tärkeää, että observoidun aineiston analyysissä lukija pääsee samaan asetelmaan, mikä observointitilanteessa oli (Patton 2002, 23). Kuitenkaan emme ole raporttia kirjoittaessamme voineet tuoda esille kaikkia tekemiämme havaintoja, vaan olemme antaneet esimerkkejä, auki kirjoitettuja tekstikatkelmia ja kuvauksia havainnointipäiväkirjasta. Esimerkitapaukset ja -kuvaukset valitsimme niin, että ne ilmentävät mahdollisimman elävästi ja tarkasti tilanteita, joita näimme ja kuulumme.

Käytännössä analysoimme aineistoa jo havainnoinnin yhteydessä; kommentoimme suorista havainnoista tehtyjä muistiinpanoja oppituntien aikana ja välitunneilla. Erityisen hyödyll-

lisiä olivat matkat tutkimuskoululta kotiin, sillä niiden aikana keskustelimme päivän tapahtumista ja kävimme läpi ajatuksia, joita meissä oli herännyt. Kenttätyöpäivien päätteeksi kirjoitimme tahoillamme vuoropuheluita ja tilannekuvauksia sisältäneet muistiinpanot kommentteineen puhtaaksi. Teksti rakentui reflektoiduksi analyysiksi, ja siihen liitettiin kirjallisuutta sekä aiempia tutkimustuloksia. Havainnointiaineiston lisääntyessä päivä päivältä tekstimasasta alkoi erottua toistuvia ilmiöitä ja tapahtumia, joihin paneuduimme tarkemmin ja jotka ohjasivat meidät luetun kirjallisuuden kanssa uusiin kysymyksenasetteluihin ja pohdintoihin.

Kenttätyövaiheen päätyttyä teemoittelimme ja analysoimme yhteisesti kirjoittamiamme tuotoksia. Tekstimäärä väheni ja muuttui helpommin hallittavaksi, kun karsimme havaintoja, jotka olivat täysin merkityksettömiä tutkimusaiheemme kannalta ja kun järjestelimme hyödylliseksi katsomaamme aineistoa selkeämpiin kokonaisuuksiin. Perehtyminen syvemmin kirjallisuuteen tuki siihen asti tekemiämme oivalluksia, avasi uusia näkökulmia ja auttoi ratkaisemaan avoimeksi jääneitä kysymyksiä. Ajattelutyön jatkuessa ja ymmärryksen lisääntyessä pystyimme lopulta vastaamaan asettamiimme kysymyksiin ja toteamaan tutkimusprosessin päättyneeksi, vaikka analysointia olisikin voinut jatkaa loputtomasti.

Haastatteluja analysoitaessa tutkijalla on käytettävissään useita analyysitapoja. Toimimme pitkälti tavalla, jonka Kvale (1996) esittelee Hirsjärven ja Hurmeen (2000) metodikirjassa. Haastattelujemme analyysivaihetta kuvaa parhaiten Kvalen nimeämä ad hoc -menettely, mikä tarkoittaa sitä, että tutkija toimii parhaakseen katsomalla tavalla, ilman tietyn, yhden analyysimenetelmän käyttöä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 137–138.) Haastattelujen tarkoitus oli toimia tukena tekemillemme havainnoille ja lisävihjeinä ratkaisemattomille kysymyksille. Litteroidusta tekstistä karsimme aluksi pois asiaankuulumattomia osia ja tiivistimme tutkimuksemme kannalta oleellisimmista teemoista saamiamme vastauksia ja niiden merkityksiä lyhyempään sanalliseen muotoon. Etsimme vastauksista yhteneväisyyksiä ja mahdollisia poikkeavuuksia suhteessa tehtyihin havaintoihin. Vertailimme myös eri oppilaiden vastauksia ja selvitimme niistä löytyneiden erojen syitä. Lisäksi hyödynsimme haastatteluja kuvaamaan oppilaiden ajatuksia ja heidän näkökulmaansa.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYSTEN MUOTOUTUMINEN

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata sitä, miltä luokkahuonetodellisuus näyttää ja kuulostaa sekä ulkopuolisen tutkijan että oppilaiden itsensä näkemänä ja kokemana. Luokkahuonekäyttäytymisen tuntemuksen avulla perehdymme oppilaiden opetukseen osallistumiseen ja esitämme näkemyksiä siitä, mitä osallistuminen ja aktiivisuus ovat ja mitkä tekijät niihin vaikuttavat. Tutkimuksemme rakentuu suurelta osin sukupuolisen näkökulman varaan.

Laadulliselle tutkimusotteelle ominaiseen tapaan tutkimuksemme lähtökohdat ovat olleet avoimet, minkä vuoksi olemme tarkentaneet tutkimusongelmiamme vähitellen aineistonkeruun ja kirjallisuuteen syventymisen myötä. Olemme pyrkineet pitämään ”kaikki portit avoinna” aivan tutkimusprojektin loppuun saakka. Ottamalla huomioon mahdollisimman monia eri ilmiöitä, pohtimalla niiden keskinäisiä yhteyksiä, lukemalla aiempia tutkimuksia ja tarkentamalla vähitellen tutkimustehtävää, olemme pyrkineet rakentamaan tutkimuksemme vastaamaan mahdollisimman yhtenevästi sitä, mitä luokkahuonekulttuuri todellisuudessa on. Mikäli emme olisi näin tehneet, kuva luokkahuonetodellisuudesta vääristyisi pahasti. Etnografista otetta käyttävää tutkimusta voidaanakin verrata pyörivään myllyyn; periaatteessa tutkimus etenee jatkumona, mutta palaa lähtötilanteeseen aina, kun yksi työvaihe on käyty läpi tai sen hetkinen ongelma on ratkaistu (Syrjäläinen 1995, 83). Lopulliset tutkimuskysymykset syntyivät pitkän ajan kuluessa, lukuisten keskustelutuokioiden, luettujen tutkimusten ja matkan varrella tehtyjen oivallusten tuloksena.

Kun tutkimus käynnistyi ja kenttätöväihe alkoi, ei tutkimuksellamme ollut vielä tarkkaan rajattua tutkimustehtävää. Olimme alun alkaen kiinnostuneita löytämään syitä sille, miksi oppilaat eivät osallistu luokkakeskusteluihin. Ennen kenttätöväiheen alkua olimme lukeeet jonkin verran lähinnä lingvististä tutkimusotetta edustavaa kirjallisuutta, joka ei suoranaisesti ohjannut meitä osallistumis-problematiikkaan. Tässä vaiheessa pohdintoihin tuli mukaan aktiivisuus-käsite. Mietimme aktiivisuuden yhteyttä osallistumiseen; tarkoittaako aktiivisuus samaa kuin osallistuminen ja mitä osallistuminen ylipäättään on. Aktiivisuuden käsitteestä päätimme tässä vaiheessa päästä kuitenkin hieman irti, sillä totesimme sen yksiselitteisen määrittelyn hankalaksi. Katsoimme, että aktiivisuutta ei voi lähestyä suoraan, vaan tarvitsemme ”työkaluja”, ominaisuuksia, joilla ilmiöön pääsee käsiksi. Näkökulma siirtyikin oppilaan aktiivisuuden tarkastelusta hiljaisen ja äänekkään luokkahuonekäyttäytymisen selvittämiseen. Mietimme mikä on hiljaisuuden ja äänettömyyden yhteys aktiiviseen toimintaan; voiko

esimerkiksi hiljainen oppilas olla aktiivinen. Näiden ajatusten kanssa siirryimme kenttätyövaiheeseen, jossa tarkkailimme luokan tapahtumia.

Ensimmäiset havainnointipäivät kuuluivat yleisten huomioiden tekemiseen. Yritimme olla kiinnittämättä huomiota mihinkään erityisiin asioihin saadaksemme mahdollisimman laajan käsityksen luokkahuonetapahtumista. Koska emme olleet löytäneet keskeisintä tutkimuskysymystä, pyrimme suhtautumaan avoimesti kaikkeen näkemäämme siinä toivossa, että tutkimuksen arvoisia asioita nousisi esiin havainnoista. Tähän ohjaajammekin meitä kannusti. Yllättävän nopeasti aloimme tehdä kentällä huomiota herättäviä havaintoja, jotka alkoivat näyttää suuntaa tutkimukselle. Ensimmäiset mielenkiintoiset havainnot liittyivät oppilaiden äänenkäyttöön, mitä olimmekin problematisoineet ennen kenttätyövaihetta; huomasimme poikien hallitsevan luokkahuonekeskustelua tyttöjen istuessa hiljaisina. Tämän seurauksena teimme jatkossa runsaasti havaintoja tyttöjen ja poikien erilaisesta luokkahuonekäyttäytymisestä. Nämä havainnot saivat mielenkiintomme kohdistumaan sukupuolten eroihin, ja antoivat aiheen tutustua luokkahuonetutkimuksiin, jotka käsittelevät tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Näihin sekä muihin tutkimuksiin perehtymällä pyrimme syventämään ymmärrystä luokkahuonekulttuurista ja siihen liittyvistä ilmiöistä. Kirjallisuus sekä tekemämme havainnot ohjasivat tutkimustamme siinä määrin, että luokkahuonekäyttäytymisen sukupuolierosta tuli tutkimustamme jäsentävä tekijä. Kuvassimme tyttöjen ja poikien käyttäytymistä ja etsimme vastausta siihen, mistä sukupuolten välinen ero johtuu.

Vaikka tyttöjen ja poikien erilainen käyttäytymisen seuraaminen vei päähuomion havainnointijaksolla, teimme myös havaintoja muun muassa oppituntien rajoitetuista ja kontrolloiduista toimintakäytänteistä, asioista, joilla ei ollut tekemistä oppimisen ja opettamisen kanssa. Aloimme selvittää, mikä saa luokkahuonetodellisuuden täyttymään niin suurella määrällä asioita, jotka eivät suoranaisesti liity oppimiseen ja opettamiseen. Näitä ilmiöitä ymmärtääksemme tutustuimme kasvatussosiologiaan, piilo-opetussuunnitelmatutkimuksiin sekä koulun käytänteitä arvioivaan kirjallisuuteen. Tyytyväisenä saimme tässä vaiheessa todeta, että olimme löytäneet taas tutkimuksen arvoisen kysymyksen, sillä oivalsimme luokkahuoneen toimintakäytänteiden vaikuttavan merkittävästi oppilaiden osallistumiseen.

Kenttätyöjakson lähetessä loppuaan olimme löytäneet useita ilmiöitä ja niihin liittyviä kysymyksiä, jotka muodostivat tarkemman tarkastelun jäljiltä yhtenäisen kokonaisuuden liittyen oppilaiden osallistumiseen. Havainnointijakson loppupuolella tekemämme oppilashaastattelut vahvistivat havaintojamme ja osoittivat, että olimme kiinnittäneet huomio merkityksellisiin asioihin.

Edellä kuvattujen vaiheiden kautta lopulliseksi tutkimustehtäväksi muotoutui vastaaminen seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Mitä osallistuminen ja aktiivisuus ovat?

Mihin osallistumista ja aktiivisuutta tarvitaan?

- 2) Ketkä näkyvät ja kuuluvat luokkayhteisössä? Ketkä ovat hiljaa?

- 3) Millaisia eroja tyttöjen ja poikien luokkahuonekäyttämässä on?

Mistä nämä erot johtuvat? Miksi oppilaat toimivat, niin kuin toimivat?

- 4) Mikä saa luokkahuonetodellisuuden täyttymään niin suurella määrällä asioita, jotka eivät suoranaisesti liity oppimiseen ja opettamiseen?

4 POJAT ON POIKIA

4.1 Äänekkäät pojat

Jo ensimmäisellä tunnilla kävi selväksi, että pojat hallitsevat luokkahuoneen äänitilaa. Musiikkitunnilla, kun oppilaat harjoittelevat taululla olevien nuottimerkintöjen mukaan kitaransoittoa, luokkatilan täyttävät kitaroiden ja poikien äänet. Myös poikien soitto oli kuuluvampaa kuin tyttöjen, mikä tosin voi johtua heidän paremmista taidoistaan tai siitä, että pojilla on enemmän rohkeutta tuottaa ääntä tuntitilanteissa. Tytöt keskustelivat hiljaa, kuiskailivat soiton lomassa. Sama ilmiö toistui aineenopettajan pitämällä englannin tunnilla:

Jokainen oppilas saa paperin, johon on liimattu vaatemallin kuva. Heidän tehtävänä on kirjoittaa paperiin kuvaus kyseisen ihmisen pukeutumisesta. [Oppilaat innostuvat tehtävästä, mikä saattaa johtua siitä, että opettajan ohjeistaessa tehtävää yhteisesti, poikettiin virallisen koulun tylsyydestä ja totisuudesta.] Opettaja kirjoittaa taululle kuvausta esimerkkihenkilöstä ja pyytää oppilaita ehdottamaan nimeä henkilölle. Nimeksi tulee ”Pentti”, mikä tuntuu olevan oppilaiden mielestä erityisen hauskaa ja vapauttaa tunnelmaa selvästi. Työskentely alkaa iloisessa tunnelmassa. Oppilaat keskustelevat keskenään; tytöt hiljaa, pojat normaalilla puheäänellä ja huudellen kaverille, joka on luokan toisella reunalla.

Kenttätyöpäivien aikana näkyi selviä merkkejä äänenkäytön jakautumisesta sukupuolen mukaan. Poikien rooli oli näkyvämpi, mikä ilmeni yleisen, äänekkään jutustelun lisäksi poikien tapana tehdä opettajalle suunnattuja aloitteita ja kysymyksiä. He kysyivät tarkennuksia työskentelyohjeisiin ja huomauttelivat opettajaa rohkeasti, jos esimerkiksi piirtoheitin esti näkemästä taululle. Myös opettajan tekemisiin puututtiin:

Opettaja kirjoittaa musiikintunnilla taululle nuotteja. Eräs poika [joka myöhemmin osoittautuu luokan ”äänelliseksi johtajaksi”] huomauttaa närkästyneesti: ”Eihän tuosta saa mitään selvää.”

Harvinaista ei ollut myöskään se, että pojat, yleensä tietyt yksilöt, puhuivat opettajan puheen päälle. Tytöiltä ei kuulunut vastaavanlaisia huomautuksia, ei edes tarkentavia kysymyksiä, saati opettajan päälle puhumista; tyttöjen ääni kuului silloin, kun jotain kysyttiin ja kun tyttö oli viitattuaan saanut luvan vastata. Tytöt tekivät hiljaa tehtäviään ja istuivat rauhallisesti pulpeteissaan. Kaikki tämä sopii yhteen Martikaisen (1982) tutkimuksen kanssa. Oppilaiden pedagogisia rooleja luokkahuoneen verbaalisessa vuorovaikutuksessa tutkittuaan Martikainen toteaa, että pojilla on aktiivisempi ja oma-aloitteisempi rooli kuin tytöillä ja että tytöille vas-

taajan rooli on poikia yleisempi. (Martikainen 1982, 43–45, 131–138; ks. myös Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987b, 66.) Täysin samansuuntaisia tuloksia tuo esille myös Lindroos (1997), joka tutki luokkahuonevuorovaikutusta sukupuolen näkökulmasta. Hänen mukaansa pojat puhuvat tunneilla enemmän kuin tytöt, ja pojat käyttävät puheenvuoroja, joissa he kommentoivat tunnin kulkua ja toisten tai opettajan tekemisiä selvästi tyttöjä enemmän. (Lindroos 1997, 70, 169; ks. myös Tolonen 2002, 96–97.) Einarssonin ja Hultmanin (1984) tulokset luokkahuoneen kielellisestä vuorovaikutuksesta kertovat myös poikien yliotteesta suhteessa äänitilaan. Pojat vastaavat kahteen kolmasosaan opettajan esittämistä kysymyksistä ja käyttävät ylipäättään pidempiä puheenvuoroja. (Einarsson & Hultman 1984, 82.)

Poikien toimintaan liittyen havaitsimme mielenkiintoisen ilmiön:

On äidinkielen tunti. Opettaja kertoo seuraavalla viikolla koululle tulevista ulkomaalaisista vieraista ja antaa tämän jälkeen oppilaille ohjeita vieraille osoitettavien englanninkielisten kysymysten tekoa varten. Kesken opettajan puheenvuoron yksi poika, Jaakko, varastaa kaikkien huomion. ”Opettaja, opettaja, opettaja!”, kuuluu yhtäkkiä kovalla äänellä. Poika heiluttaa paperilappua kädessään ja tuntuu kuin hänellä olisi kovakin hätä. ”Tämä lomalupa-anomus!” Opettaja toteaa rauhallisesti, ”ei nyt”, ja jatkaa ohjeidenantoa. Jaakko tyytyy tähän ja tuntuu samantien unohtavan loma-anomuksensa.

Toinen tilanne, joskin hyvin erisävyinen, sijoittuu englannin tunnille:

Opettaja ottaa puheeksi koululle tulevat kansainväliset vieraat ja kertoo, että heidän kanssaan kommunikointi tapahtuu englanniksi. Iiro katkaisee opettajan puheen. ”Minun piti puhua viime kesänä Norjassa englantia.” Opettaja kysyy tarkennusta ja oppilaat, pojat, kommentoivat Iiron englanninkielisen taitoa ja naureskelevat tilanteelle, johon hän oli joutunut. Aiheesta keskustellaan hetki, minkä jälkeen opettaja palauttaa huomion takaisin asiaan, jota oli kertomassa ennen jutteluksiä.

Tapausten pohjalta voidaan tulkita, että aloitteisuus ja osallistuminen verbaaliseen vuorovaikutukseen voi olla poikien osalta sekä oppitunnin aiheen mukaista että täysin sen vastaista. Ovatko poikien spontaanit tunnin keskeytykset yrityksiä hankaloittaa tunnin kulkua ja halua ottaa ikään kuin ”aikalisa” tunnin virallisuudesta? Ainakin edellä kuvattu esimerkkitapaus näyttäisi ilmentävän halua katkaista tunti tavalla tai toisella. Martikainen (1982, 169) nostaa tutkimuksessaan esiin ”häiritsevästi osallistuvan” oppilaan roolin, mikä sopisi kuvaukseen.

Poikien yleinen äänitilan hallinta tuli esiin myös haastattelujen yhteydessä. Pojat muun muassa nimettiin poikkeuksetta luokan äänekkäimmiksi oppilaiksi. Aiempien tutkimuksien ja havaintojemme lisäksi näyttäisikin siis siltä, että myös oppilaat tiedostavat itse eron äänenkäytössä:

Ha: Mites, jos mietitte tuntia, onko pojat ja tytöt eri tavalla tuolla tunnilla?

Essi: On.

Ha: Mikähän niiden suurin ero ois, tai ero yleensä? Tai millä lailla eritavalla on tytöt ja pojat tunnilla?

Kaisa: Pojat pölisee enemmän

Haastatteluista kävi ilmi, että tytöt ovat tottuneet poikien äänekkyyteen ja esillä oloon luokassa; vain harvoin tytöt kokivat sen häiritseväksi. Poikien tyttöjä rauhattomamman luokkahuonekäyttäytymisen syiksi tytöt esittivät muun muassa malttamattomuuden ja näyttämisen halun:

Ha: Me ollaan huomatta, että pojat huutelee aika paljon vastauksia viittaamatta.

Ni ärsyttääks se? Kun tytöt kuitenkin aika lailla joka kerran viittaa, jos jokin sanoo.

Milla: Kai siihen on jo tottunu, kun sitä on ollu ainakin varmaan nelosluokasta asti.

Heidi: Niin, et ei se enää...Kyl se välillä, jos on vaikka joku vaikee asia käsiteltävänä ja sit joku tietää ja se huutaa sen...Ku ei ehi itte mieltä sit ollenkaan, kun sit kuulee sen vastauksen.

Ha: Minkähän takia tytöt ei sit huutele, ne malttaa viitata? Niinku omalta kohalta, tuleeko mieleenkään, että viittis niinku kiljasta?

Milla: Tytöt on rauhallisempia kuin pojat.

Heidi: Nii, ja sit tyttöjen niinku...Pojat varmaan jotenkin halua näyttää, et mää tiän. Sit tytöt varmaan, jos ne tietää, ni aattelee, että viittaa, jos joku toinen ei tiä, ne voi mieltä siinä.

4.2 Puheen aika ja paikka

Opettajan vallankäytön keskeisin toimintaedellytys on säilyttää luokkahuonekontrolli. Kontrolloimaton ääni vaarantaa luokkahuonejärjestyksen säilymisen, minkä vuoksi opettajan onkin kyettävä jatkuvasti ohjaamaan sekä äänen voimakkuutta että keskustelujen sisältöä. Oppilaat jotka puhuvat luvatta, liian kovaa, vääristä asioista tai väärään aikaan rikkovat koulun toimintasääntöjä ja osoittavat tottelemattomuutta. Vääränlaiseen äänenkäyttöön uskaltautuvat oppilaat ovat uhka koko luokan oppimisjärjestykselle sekä opettajan ohjaamalle oppimistoiminnalle. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 31–33; ks. myös Tolonen 1999, 138) Väärässä paikassa puhumisesta kertoo äidinkielen tunnin tapahtuma:

Opettajan johdolla käydään taululla läpi oppilaiden sinne kirjoittamia lauseita. Opettajan puheen lomaan muutama poika esittää mielipiteitään, mihin opettaja kyllästyy. Hän huomauttaa poikia. ”Jaakko, Iiro, Teemu, teidän ääni kuuluu tänne väleihin vaikka ei ole tarkoitus kuulua.”

Opettajan viesti oli selvä. Se kertoo, että opettaja ikään kuin omistaa luokkahuonekeskustelut ja hän kertoo oppilaille, milloin voi puhua, milloin puhe tulee lopettaa ja kuinka hyvin oppilaat puhuvat (Kivinen ym. 1985, 33; Leiwo ym. 1987a, 45 & 1987b, 138). Tolonen (1999) on havainnut saman ja toteaa, että virallisen koulun piirissä, eli juuri oppituntien aikana vapaasti leijuva puhe ja ääni ovat ”jotain ylimääräistä” (Tolonen 1999, 137).

Äänen kontrollissa on kyse myös vallankäytöstä, johon oppilaat totutetaan luokkahuoneissa (Jackson 1968, 28). Keravuori (1988, 1990) on tutkinut oppituntidiskurssia ja esittää luokkahuonekeskustelijoiden roolien jakautuvan puhujan ja kuuntelijan rooleihin. Roolit ovat tiukasti säädeltyjä, toisin kuin vapaassa keskustelussa; opettaja puhuu ja luokka kuuntelee tai opettaja puhuttelee vaihtoehtoisesti nimettyä oppilasta. Perusrooleihin liittyy juuri vallankäyttö ja sen jakautuminen niin, että valta keskittyy aloitteentekijälle, joka yleensä on opettaja. Aloitteentekijän rooli lankeaa opettajalle ymmärrettävästi viran puolesta; opetuksen asiantuntijana opettajan on järjesteltävä opetustilanne rationaaliseksi. Opettajan rooliin liittyy odotus tietynasteisesta aloitteisuudesta. Opettajalla on myös oppilaita enemmän elämäkokemusta, mikä luonnollisesti lisää opettajan valtaa. Luokkakeskusteluissa opettaja tekee aloitteita, säätelee keskustelua ja ylläpitää puhetta; opettajan vallassa on kuka puhuu ja kuka kuuntelee. Vastaajan eli oppilaan tehtävänä on täydentää ja noudattaa aloitteentekijän tahtoa, joten hänen puhevaltansa on riippuvainen opettajasta. Luokalle jää epätasavertaisessa dialogissa kuuntelijan rooli ja yksittäiselle oppilaalle vastaajan rooli. (Keravuori 1988, 15–16; Keravuori 1990, 17–18, 40; ks. myös Lehtonen 1994, 57.) Uusikylä ja Atjonen (2000) toteavat myös vallan epätasaisen jakautumisen, mutta eivät pidä sitä mitenkään kielteisenä ilmiönä. Opetus ei heidän mukaansa edellytä opettajan ja oppilaan symmetristä asemaa eli sitä, että molemmat vaikuttaisivat toisiinsa samalla tavalla. Tosin oppilaiden iän karttuessa suhde voi muuttua tasa-puolisemmaksi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 17.) Kansanen (2004) kirjoittaa myös opettajan ja oppilaan erilaisesta asemasta opetustapahtumassa. Hän tuo esiin Kantin ajatuksen ”pedagogisesta paradoksista”, joka syntyy opetustapahtuman epäsymmetrisen asetelman vuoksi. Kant kysyy, kuinka oppilas voi kasvaa itsenäisyyteen ja omaksua itsenäisen ajattelu- ja elämäntavan ympäristössä, jossa hänen toimintansa on jonkun toisen vallan alaista? (Kansanen 2004, 39–40.)

Oppilaan puhuminen on vankasti sidoksissa koulun keskeisimpään normiin, viittaamissääntöön. Viittaamisen perustarkoitus on kontrolloida oppilaiden äänenkäyttöä. Saatuaan puheenvuoron viittaamalla, oppilas voi olla täysin varma, että puhuu opettajan mielestä oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan. Tilanteessa jossa oppilas puhuu ilman lupaa, opettajan reaktio on yleensä oppilaan nuhteleva. Viittaamissääntö lienee selkein suuresta normijoukosta, joka

säätölee oppilaiden käyttäytymistä, niin oppitunneilla kuin välitunnillakin. Normit jotka koostuvat käskyistä, kielloista, sallituista ja suositeltavista teoista, ohjaavat yksilöitä yhdenmukaisiin toimintatapoihin (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 24–25). Viittaamiskäytäntö oli tutkimusluokassa kuitenkin kaikkea muuta kuin yhdenmukainen; poikia viittaamissääntö ei näyttänyt kovin vahvasti sitovan, vaan he uskaltuivat välillä hyvinkin vapaamuotoiseen sananvaihtoon keskenään ja opettajan kanssa:

Äidinkielen tunnilla käsitellään sanojen syntymistä kieleen. Opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat. Tytöt viittaavat ja puhuvat, jos saavat puheenvuoron. Pojilta viittaaminen unohtuu usein ja he vastaavat ilman, että ovat saaneet puheenvuoron. Opettaja ei näytä välittävän tästä, ja poikien aloitteista syntyykin usein asian käsittelyä edistäviä keskusteluja.

Poikien ja tyttöjen kohtelun eroja luokahuonevuorovaikutuksessa tutkineet Sadker ja Sadker (1994) tuovat esille saman havainnon viittaamiskäytännön suhteen. He toteavat, että opettaja muistaa tyttöjen kohdalla viittaamissäännön huomattavasti poikia useammin eikä salli heille yhtä vapaata äänenkäyttöä kuin pojille. (Sadker & Sadker 1994, 43.) Myös Lahelma (1995) viittaa artikkelissaan useisiin tutkimustuloksiin, jotka osoittavat, että pojat todella näyttävät ottavan puheenvuoron omavaltaisesti. Sen lisäksi opettaja osoittaa kiinnostuksensa poikiin kysymällä heiltä, vaikka he eivät olisikaan osoittaneet halukkuuttaan siihen, ja antaa poikien myös vastaanottaa vaatvimmat ja hauskimmat kysymykset ja tehtävät. Luokan tytöt astuvat yleensä esiin vasta silloin, kun pojat eivät osoita kiinnostustaan oppitunnilla käsiteltävään aiheeseen. (Lahelma 1995, 57.)

Miksi viittaamissääntö ei aina koske poikia? Riittääkö pelkkä poikien rohkeus selittämään heidän ajoittain hyvinkin vapaamuotoista jutustelua opettajan kanssa? Mikä osuus opettajan myönteisellä suhtautumisella on poikien omavaltaiseen puheoikeuden käyttöön? Poikien puheenvuorot ovat monipuolisempia kuin tyttöjen, joten salliiko opettaja pojille vapaamman ”äänioikeuden” sen vuoksi? Poikien kommenttien ja vastausten avulla opettaja saa paremman mahdollisuuden viedä käsiteltävää asiaa eteenpäin. Tyttöjen vastaukset ovat yksipuolisia faktoja (Martikainen 1982, 136); ne eivät elävöitä opetusta eikä esille tule mielenkiintoisia näkökulmia, joita poikien vastauksista saattaa nousta. Ehkä poikien vuorovaikutuksen tapaa säätölee epävirallinen ”poikien normi”, jonka puitteissa he uskaltavat toimia virallisen, sallitun tavan vastaisesti (Antikainen ym. 2000, 25).

Erityisesti äänekkäiden ja eläväisten poikien kohdalla viittaamattomuutta ja vastaamista ilman puheenvuoroa saattaa selittää Spanhelin (1973) toteamus, jonka Leiwo, Kuusinen ja Kuusisto (1981) tuovat esille tutkimuksessaan. Spanhel (1973) esittää, että koska oppilas ei

voi omaksua aktiivista roolia opetustilanteessa, siitä seuraa vetäytyminen opetustilanteesta, välinpitämättömyyttä ja aggressiivisuutta. (Leiwo, Kuusinen & Kuusisto 1981, 9.) Aktiivisuus tulee ymmärtää tässä yhteydessä lasten luontaisena tapana olla ja toimia. Tämä tapa on kaikkea muuta kuin hiljaa paikallaan istumista. Poikien harrastama vastausten huutelu voisi olla siis välinpitämättömyyttä, kapinointia rajoitettua puheoikeutta vastaan. Myös Jackson (1968) toteaa, että oppilaat joutuvat hillitsemään toiminnan halunsa silloin, kun se ei opettajan mielestä ole suotavaa. Heidän tulee myös oppia sietämään oman toimintansa keskeyttämiset. Näistä paineista selvitäkseen oppilas joko mukautuu toimintasääntöihin tai vetäytyy syrjään. (Jackson 1968, 15–18.) Hiljaisten tyttöjen kohdalla tuskin lienee kysymys toiminnan halun tukahduttamisesta vaan jostain aivan muusta.

Poikien osalta voidaan todeta, että äänekkyyys ja näkyminen vuorovaikutustilanteissa eivät välttämättä tarkoita sitä, että oppilas osallistuisi opetukseen viittaamalla. Poikien puhuminen ilman viittaamista näytti olevan pitkälti säännönmukaista toimintaa, minkä myös Einarsson ja Hultman (1984, 119) sekä Sadker ja Sadker (1994, 43) ovat todenneet. Aina poikien itselleen ottama puheoikeus ei kuitenkaan miellyttänyt opettajaa, ja hän palautti viittaamissäännön poikien mieliin:

Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla käydään opettajan johdolla keskustelua soluhengityksestä. Opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat. Yksi etupulpetissa istuvista pojista vastailee kysymyksiin viittaamatta ja kommentoi muiden vastauksia hiljaisella äänellä. Lopulta opettaja saa tarpeekseen ja huomauttaa tiukasti pojalle: ”Nosta käsi ylös.” Aluksi poika ei oivalla, mistä on kysymys, mutta lopulta viesti menee perille. Tunnin edetessä poika viittaa, tosin harvoin, kun hänellä on sanottavaa.

Syrjäläinen (1990) tuo esille mielenkiintoisen näkökulman, joka liittyy vahvasti juuri viittaamiseen. Viittaamissäännön merkitys saattaa kohota niin suureen arvoon, että viittaamattomuudesta, ilman lupaa puhumisesta, tulee vakavampi rike kuin puhumisesta. Tätä kautta oppilas saattaa omaksua, etteivät oppisisällöt olekaan tärkein koulussa opittava asia vaan tapa, jolla tulee oppia – puhetapa tai viittaaminen – ja se muoto, jolla opittua opettajalle osoitetaan. Näin ollen opettajan tottumukset hallita luokan toimintaa voivat viedä opetuksen painopisteen ulkoisiin normeihin, jolloin todelliset tiedolliset tavoitteet jäävät toisarvoiseksi asiaksi. (Syrjäläinen 1990, 82, 255.)

Opettajan vaihteleva suhtautuminen poikien viittaamiskäytäntöihin kertoo yleensäkin siitä, että pojat saavat tunneilla enemmän opettajan huomiota osakseen. Metson (1992) päätelmän mukaan poikien esilläolo johtuu toisaalta siitä, että he vaativat itse huomiota osakseen, toisaalta siitä, että opettajat käyttävät enemmän aikaa poikien vuorovaikutukseen. (Metso

1992, 272). Lindroos (1997) tuo esille Frenchin ja Frenchin (1993) perustelut sille, miksi opettajat ovat taipuvaisia antamaan pojille enemmän huomiota. He ehdottavat, että ”opettajat eivät havainnoi ja rekisteröi poikien keskustelun monopolisointia siksi, koska opettajien täytyy viedä tunti läpi, ja silloin tarttuminen aktiivisiin (tavalla tai toisella) poikiin auttaa tilannetta”. (Lindroos 1997, 17.) Lisäksi Einarsson ja Hultman (1984) toteavat, että poikien tekemisiä arvioidaan tyttöjä enemmän ja he saavat huomiota niin hyvässä kuin pahassakin (Einarsson & Hultman 1984, 119). Sadker ja Sadker (1994) vievät asiaa vielä pidemmälle ja esittävät, että istumalla samoilla tunneilla, lukemalla samoja kirjoja ja kuuntelemalla samaa opettajaa tytöt ja pojat saavat erilaisen kasvatuksen ja koulutuksen (Sadker & Sadker 1994, 1).

4.2.1 Viittaamisen merkitys

Tutkimuksemme alkuperäinen ajatus oli tutkia oppilaiden osallistumista opetukseen ja luokkakeskusteluihin. Jo ensimmäisenä havainnointipäivänä viittaaminen nousi merkittäväksi ilmentymäksi kiinnostuksen kohteestamme, sillä se ilmentää konkreettisimmin oppilaan osallistumista opetukseen. Otimme selville haastattelulla oppilaiden ajatuksia viittaamisesta ja kiinnitimme huomiota viittaamiskäytäntöihin:

Useimmat oppilaista viittaavat käsi korkealla ilmassa, toiset mallikkaasti kyynärpää pulpetilla. Jokunen oppilaista pitää kättä vain sen verran pystyssä, että opettaja saattaa sen juuri nähdä. Innokkaimmat viittaajat kohottavat käden korkealle ilmaan ja heiluttavat sitä. Osa oppilaista tyytyy viittaamaan korrektisti, osa melkein huomaamattomasti ja loput eivät viittaa ollenkaan. [Korrektisti viittaajat ovat todennäköisesti valmiita osallistumaan opetukseen äänellisesti, mutta heille puheenvuoron saaminen ei ole niin merkittävä asia – tai se ei ainakaan näytä siltä.] Nopeimmat viittaajat yleensä ovat niitä, jotka tietävät opettajan haluaman vastauksen ja näin tunti etenee sujuvasti, kun opettaja myös toteuttaa ajatusta nopeimpien ehdoilla etenemistä. Jos kukaan ei osoita näkyvästi tietämystään, opettaja yleensä yrittää saada oikean vastauksen ääneen lausuttavaksi oppilaalta, jonka olettaa tietävän vastauksen. Siis tavallisesti siltä, joka yleensäkin viittaa.

Viittaaminen on yksi vanhimmista koulun ylläpitämistä normeista. Totesimme aikaisemmin, että viittaamisen perustarkoitus on kontrolloida äänenkäyttöä. Haastatteluista kävi ilmi, että tämän tarkoituksen oli sisäistänyt myös muutama tutkimusluokan oppilas:

Ha: No sitten, tunnillahan, me on huomattu, että siellä täytyy viitata. Miksiköhän?

Olli: Ettei kaikki puhuis toistensa päälle ja sitten ei kukaan kuulis yhtään mitään.

Ha: Onks sillä jotain muuta tarkoitusta sillä viittaamisella? (miettivät pitkään...) Kun Teemu nostaa käden ylös, niin mitä se opettaja silloin näkee, tietää?

Olli: Että Teemulla on asiaa.

Teemu: No niin.

Ha: Milloin pitää viitata?

Olli: Sitten, kun on asiaa.

Teemu: Silloin, kun ope kysyy kysymyksiä. Jos tietää vastauksen. Ja sitten jos tarttee apua jossakin.

Viittaamisella oppilas osoittaa hallitsevansa opetuksen sisällön, taitonsa osallistua keskusteluun ja edistää omalta osaltaan opetuksen edistymistä ollessaan vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Opetuksen ja opettajan näkökulmasta oppilaan aktiivisuutta ja oppimisenestystä voidaan mitata viittaamisella. Lisäksi viittaaminen kertoo oppilaan halusta ottaa osaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen, mikä osaltaan kuvastaa hänen sosiaalisia taitojaan. Oppilaiden puheista kävi ilmi myös näitä viittaamisen merkityksiä:

Ha: Miksi siellä tunnilla pitää viitata?

Milla: Se vaikuttaa, että kuin hyvin viittaa noihin numeroihin mitä saa todistukseen.

Heidi: Niinku opekin aina toittottaa sitä, että se niinku se tuntiaktiivisuus vaikuttaa siihen numeroon tosi paljon. Et ei pelkät kokeet, ni varmaan sen takia.

Viittaamisen arvo tuntui olevan oppilaiden silmissä korkea; muutamat oppilaat olivat jopa sitä mieltä, että kannattaa viitata, vaikka joutuisi arvaamaan vastauksen. Erityisesti pojat käyttivät omien puheidensa mukaan arvaamistekniikkaa. Myös hyvän oppilaan ominaisuuksiin kuuluu viittaaminen mahdollisimman usein. Tätä taustaa vasten tuntuu oudolta, että viittaaminen ja osallistuminen oli tutkimusluokassa saatujen, ja aiempienkin kokemusten perusteella monella oppilaalla hyvin vähäistä.

Opettajan näkökulmasta viittaaminen on toivottua pääasiassa sen vuoksi, että opettaja saisi vietyä tuntia eteenpäin. Opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat, jotta saataisiin luotua yhteistä tietopohjaa, johon uutta tietoa liitetään ja jotta oppilaiden oppimisprosessit aktivoituisivat (Keravuori 1988, 43, 188). Leiwo ym. (1981) vastaavasti kirjoittavat, että ”opettaja ei kysele siksi, että hän ei tietäisi, vaan nimenomaan siksi, että hän tietää. Opettaja ohjaa keskustelua relevantteihin kysymyksiin, siihen mitä oppilaan pitää oppia”. (Leiwo ym. 1981, 10.) Vaikka kysyminen on oppituntien pääasiallinen vuorovaikutuksen tapa (Keravuori 1984, 86; Keravuori 1990, 22) ja oppilaat ovat siihen tottuneet, he pitävät opettajan esittämiä kysymyksiä kuitenkin pääasiassa kotitehtävien kontrollointina ja osaamisen arviointina, mikä saattaa passivoida oppilaita väärin vastausten pelon vuoksi. Mikä vaikutus sillä olisi oppilaiden osallistumisaktiivisuuteen, jos he ymmärtäisivät kysymisen pohjimmaisesta merkityksestä – yhteisen

tietopohjan rakentamisen – eivätkä olettaisi opettajan arvioivan kysymyksillä vain yksittäisen oppilaan osaamista?

4.3 Sopimattomia puheenvuoroja

Suurin osa oppitunneista rakentuu opettajan puheen varaan. Opettajan puheesta valtaosa on kyselyä, varsinkin opettajajohtoisessa opetuksessa (Keravuori 1984, 74). Leiwo ym. (1987b) määrittävät opettajan suuren puhemäärän ”opetusmonologeiksi”, joilla varsinkin uutta asiaa opetetaan; opettaja esittää varsinaisen asian puheessaan ja kyselee täydentäviä pikkuseikkoja oppilailta (Leiwo ym. 1987b, 89). Vastaavasti oppilaan roolin mukainen puhe on vastaamista opettajan asettamiin kysymyksiin. Tämä piirre, joka liittyy viralliseen opetuskäytäntöön sekä opettajan ja oppilaan rooleihin, tähtää opetussuunnitelman mukaiseen oppimiseen. (Syrjäläinen 1990, 82-83.) Kysymisen ja sitä seuraavan oppilaan vastaamisen perimmäinen tarkoitus tulee hyvin esille seuraavassa vuoropuhelussa:

Äidinkielen tunnilla selvitetään, miten kieleen syntyy uusia sanoja. Opettaja kyselee ja oppilaat vastaavat. Sami kommentoi muiden vastauksia, höpöttää hiljaa ja esittää kysymyksiä, joihin opettaja ei reagoi. Viimein hän kyllästyy ja sanoo pojalle: ”Koitas olla puhumatta. Se ei vie tuntia yhtään eteenpäin.”

Opettaja kysyy saadakseen vastauksia, joilla tunnin aihetta saadaan vietyä eteenpäin. Leiwo ym. (1987a, 50) nimittävät näitä opettajan kysymyksiä tiedon esittämiskysymyksiksi ja oppilaan vastauksia tiedonesittämistä vastauksiksi. Kuulustelukysymykset, joilla yksittäisen oppilaan osaamista arvioidaan, muodostavat oman kysymysluokkansa. Opettajan reagoimattomuutta pojan kysymyksiin selittää hyvin Keravuoren (1984) päätelmä. Keravuori on tutkittuaan opettajan ja oppilaiden kielellistä vuorovaikutusta tulkinnut opettajan kuulematta ja näkemättä jättämisen menettelyksi, jolla tunti saadaan pysymään hänen etenemissuunnitelmansa mukaisena. (Keravuori 1984, 108.)

Tunnin ja opetettavan asian etenemiseksi tarvitaan siis asiallisia ja oikeanlaisia vastauksia oppilailta. Tutkimusluokan poikien puheenvuorot ovat kuitenkin sisällöltään ajoittain suotuisan tuntidiskurssin vastaisia:

Historian tunnilla mietitään, miten ihmiset kivikaudella hankkivat ruokaa. Opettaja kysyy ja saa vastaukseksi ”metsästäminen” ja ”kalastaminen”, jotka hän vahvistaa ja hyväksyy. Sami viittaa ja sanoo hymyssä suin ”varastaminen”, todennäköisesti siksi, koska sana sopii ääntämisen puolesta hyvin edellisten jatkoksi. Opettajan reaktio on kaikkea muuta kuin hyväksyvä ja hän mitätöi välittömästi vastauksen.

Opettaja kysyy ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla oppilailta, mikä edellisen tunnin aihe oli. Kukaan ei näytä muistavan, että viime oppitunnilla oli käsitelty soluhengitystä. Opettaja auttaa oppilaita antamalla vihjeen: ”se alkaa s-kirjaimella”. Simo viittaa ja sanoo: ”Simo”. Opettajan reagoi ilmeellään ja viestii, että vastaus ei sovi tähän tilanteeseen.

Opettaja kehittelee oikeanlaista ja sopivaa vastausta usein eteenpäin. ”Väärään” tai opettajan oletuksesta poikkeavaan vastaukseen reagoiminen riippuu Keravuoren (1984) mukaan opettajan strategiasta. Hänen tutkimuksessaan innokkaimmat opettajat käänsivät oppilaiden odottamattomat vastaukset opetuksen etenemisen suuntaiseksi. Näin ei kuitenkaan tällä kertaa tapahtunut. (Keravuori 1984, 68–69.) Opettajan tyly reaktio johtui todennäköisesti siitä, että vastaaja oli oppilas, joka tuo usein keskusteluihin asioita, jotka eivät liity käsiteltävään asiaan. Myös oppilaiden tekemiin kysymyksiin suhtautuminen on valikoivaa:

Ympäristö- ja luonnontiedon tunti on loppumaisillaan. Opettaja yrittää saada oppilaita keskittymään vielä hetken ja pysymään käsiteltävässä asiassa. Olli viittaa ja kysyy: ”Saanko kysyä yhden jutun?” Opettaja esittää vastakysymyksen: ”Olli, onko kysymyksesi tyhmä vai fiksu?” Olli miettii hetken eikä kysy mitään. Opettaja jatkaa siitä, mihin oli jäänyt.

Opettaja tuntee oppilaansa ja olettaa, että poika saattaisi kysyä jotain, mikä ei liity käsiteltävään aiheeseen, vaan todennäköisesti villitsee lopputuntia entisestään. Niinpä hän suhtautuu kielteisesti pojan aloitteeseen. Opettajan menettely on hyvin tyypillistä, sillä yleensä oppilaille sallitut kysymykset liittyvät työskentelytapoihin ja ohjeiden tarkentamiseen. Tunnin teemaan liittyviin kysymyksiin opettaja suhtautuu valikoivasti. (Keravuori 1984, 108; Leiwo ym. 1987b, 59, 66.) Myös Postman ja Weingartner (1970) tuovat esille opettajien nihkeän suhtautumisen oppilaiden tekemiin kysymyksiin. He toteavat: ”Heitä [oppilaita] rohkaistaan harvoin esittämään itsenäisiä kysymyksiä vaikka heidän sallitaan kysyä hallinnollisista ja teknisistä asioista – – Koulussa ei ole opetettu ihmisen toiseksi tärkeintä älyllistä valmiutta – kysymysten esittämisen taitoa”. (Postman & Weingartner 1970, 32, 35.) Vaikka jälkimmäiset toteamukset on kirjoitettu yli 30 vuotta sitten, se pitää vieläkin huolestuttavan hyvin paikkansa.

4.4 Toimeliaat pojat

Aika jonka oppilaat viettivät luokassa ennen opettajan tuloa, oli värikästä seurattavaa. Oppilaiden ollessa ilman kontrollia luokassa, sukupuolten välinen ero käyttäytymisessä tuli hyvin esille:

On maanantiaamu, istumme tavanomaisella paikallamme luokassa jo ennen kuin oppilaat alkavat tulla sisään. Jokainen vie reppunsa pulpettinsa luo ja viivähtää siellä hetken. Opettajaa ei ala kuulua. Oppilaat eivät suinkaan odota paikoillaan rauhallisesti vaan toiminta ja ääni täyttävät luokan. Pojat nahistelevat keskenään, huiskivat karttakepillä kuin se olisi miekka, sytyttävät ja sammuttavat luokan valoja, avaavat ja sulkevat luokan ovea. Tytöt sitä vastoin ovat kokoontuneet parin pulpetin luo pieniksi ryhmiksi ja tuntuvat vaihtavan rauhallisesti keskustellen viikonlopun kuulumisia. [Tuntuu siltä, että luokassa on aikuisia ja lapsia; tyttöjen asiallinen käyttäytyminen saa heidät näyttämään aikuisilta, kun taas poikien juoksu ympäri luokkaa ja telminen muistuttaa päiväkotilasten toimintaa.]

Ehkä kohtauksessa konkretisoitui tyttöjen varhaisemman kehityksen aiheuttama ero poikiin verrattuna. Tyttöjen fyysinen ja psyykinen kehitys kulkee oppilaiden ikävaiheessa pari vuotta poikia edellä, mikä näkyy esimerkiksi edellisen kaltaisena käyttäytymisenä.

Oppilailla on voimakas tarve aktiiviseen toiminnallisuuteen, jota he tyydyttävät oppituntien aikana erilaisten oheis- tai sijaistoimintojen kautta (Syrjäläinen 1990, 89). Ziehen (1991) mukaan pelleilynä, välihuutoina ja vierustoverin hännäämisenä esiintyvä yleinen levottomuus johtuu oppilaiden tympääntymisestä; pitkäveteyisyys pyritään kestämään ajan tappamisella ja jatkuvalla toimimisella (Ziehe 1991, 163). Jos kiinnostus meneillään olevaa oppituntia kohtaan laskee, oppilaan normaali tekemisen halu siirtyy johonkin opetuksen kannalta epäoleelliseen toimintaan, kuten supatteluun, tuolilla pyörimiseen, liikuskeluun luokassa ja viivoittimen pyörittelyyn:

Ha: Mitä sitten, kun ei jaksa istua paikallaan?

Olli: Sitten lähetään käppäilemään jonnekin.

Ha: Mihin sä Olli yleensä sitten kävelet?

Olli: En minä tiä, jonkun muun paikalle.

Ha: Miks sä meet sinne jonkun toisen paikalle?

Olli: En mä tiä. Jos on jotain asiaa sille tai jos on jotain muuta..

Teemu: Jos ei jaksa keskittyä niin menee juttelemaan jonkun kanssa.

Poikien tarve aktiiviseen toimintaan muuttuu oppitunnin aikana näkyväksi. He liikkuvat luokassa usein tyttöjä enemmän ja ottavat näin puhutilan lisäksi myös fyysisen tilan haltuunsa (Einarsson & Hultman 1984, 210). On esitetty jopa, että pojat viihtyisivät luonnostaan tyttöjä huonommin pulpetin ääressä, mitä Lahelma kuitenkin epäilee Nissilän (2004) artikkelissa (Nissilä 2004, 11). Onko väite syntynyt poikien toiminnan tarpeesta ja koulun passivoivasta todellisuudesta? Ja pitäisikö koulun pystyä vastaamaan poikien luonnolliseen toiminnan tarpeeseen?

Luokassa liikkumisen ja luokkatoverin kanssa käydyn keskustelun lisäksi pojat käyttävät usein jotain konkreettista välinettä väliaikaisen turhautuneisuuden purkamiseen. Parhaiten käsillä olevat esineet ovat kirjoitusvälineitä, joita voi käyttää esimerkiksi yksinkertaisena kumipalasten sinkona tai ”tekosilmänä”:

Samilla on vaikeuksia keskittyvä paikallaan istumiseen opettajan puheen aikana. Aikansa huokailtuaan ja katseltuaan ympärilleen hän ottaa pyyhkeuminsa ja alkaa asetella sitä omaan silmäänsä. Kumi tippuilee vähän väliä pöydälle, välillä lattiallekin, mutta sitkeän yrityksen kautta hän saa sen pysymään paikallaan. Kun kukaan ei yllättäen reagoikaan Samiin hänen vilkuillessaan ympärilleen kumi silmässä, hän alkaa maata pulpetin päällä mitään tekemättä, edes kirja ei ole esillä.

Oppilaiden toiminnallisuuden tarve tulee esiin erityisesti varsinaisen opetusosuuden tai oppilastyöskentelyn päättyessä, keskeytyessä tai ennen kuin se on ehtinyt edes alkaa. Tällaisen niin sanotun siirtymävaiheen aikana opettajan välitön kontrolli puuttuu ja oppilaiden vapaa-muotoisempi tekeminen lisääntyy, kun oppilaat saavat mahdollisuuden toimia esteettömimmmin. (Syrjäläinen 1990, 89.) Tavanomaisten alku- ja lopputunnin siirtymävaiheiden lisäksi tutkimusluokassa opetus häiriintyi hetkellisesti kesken oppituntiakin. Normaalin pulpetin sijaan oppilailla oli pelkät työtasot, minkä vuoksi oppikirjoja säilytettiin luokan seinustalla erillisissä laatikostoissa. Kirjojen haku antoi oppilaille tilaisuuden lähteä liikkeelle ja tyydytti hetkellisesti heidän toiminnallisuuden tarvetta:

Opettaja antaa oppilaille luvan hakea historian oppikirjat. Oppilaat kiihuhtavat heti luvan saatuaan hakemaan kirjoja ja kaapistoille syntyy ruuhkaa. Olli ja Atte nahistelevat keskenään siitä, kumpi pääsee aukaisemaan oman lokerikkonsa ensimmäisenä. Jaakko ilmaisee äänekkäästi, että ”koulu on tyhmää”. Tytöt palaavat omille paikoilleen hitaasti maleksien. Samikin saa oman kirjansa, mutta jatkaa vielä vaeltelua luokassa ja jutustelua toisten kanssa. Hälinä vähitellen vaimenee ja luokkaan laskeutuu opetustilanteelle tavanomaisempi hiljaisuus, kun opettaja pyytää Heidiä lukemaan ääneen ensimmäisen kappaleen. Oppilaat aukaisevat kirjat ja ryhtyvät seuraamaan kirjan tekstiä.

4.5 Koulun asema

Koulun asema lapsen ja varsinkin nuoren elämässä on muuttunut, ja koulun merkitys suhteessa muuhun elämään, kuten vapaa-aikaan, harrastuksiin, kaveripiiriin, medioihin ja kulutukseen on kuihtunut. Koulu ei enää vastaa lapsen normaalia kokemusmaailmaa, vaan se koetaan enemmän irralliseksi instituutioksi, joka on välttämätön paha matkalla kohti tulevaisuutta. (ks. Broady 1989; Laine 1997.) Postman ja Weingartner (1970) esittivät myös jo kolme vuosi-

kymmentä sitten, että koulujärjestelmä koetaan mielikuvitukseksi, epärealistiseksi ja jäykäksi. Koulussa on heidän mukaansa olemattoman vähän spontaanisuutta ja tilaa luovudelle. (Postman & Weingartner 1970, 92.) Koulun merkityksettömyys ja vetovoiman katoaminen tulevat hyvin esille poikien sanailussa:

Kuvaamataidon tunti on alkamassa. Sami ja Atte ovat ilmeisesti välitunnilla aloittaneet leikin, jossa Atte murahtaa kuultuaan jonkun kouluun liittyvän sanan. Sami varoittaa opettajaa: ”Ope, älä sano Atelle mitään kouluun liittyvää. Se inhoaa koulua.” Teemu luokan toiselta puolelta ottaa myös aiheeseen kantaa ja toteaa: ”No kuka ei inhoais.” Kaikki, myös opettaja, kuulevat keskustelun, mutta se ohitetaan kuin itsensä selvyytenä, asiana, jonka kanssa vain on tultava toimeen.

Pojat näyttäisivät tuovan tyttöjä herkemmin esille kouluvihiytymättömyytensä, joka ilmenee Syrjäläisen (1990) mukaan opettajalle häiriönä, mutta oppilaalle pelkästään ajanviettona, jännityksen luomisena yksitoikkoiseen oppituntiin tai huomion kalasteluna joko opettajalta tai luokkatovereilta. Kyseessä voi myös olla oppilaalle normaalin aktiivisuuden ja sosiaalisuuden tarpeen sanelemaa käyttäytymistä, joka ilmenee oppitunnin aikana kaverin kanssa vilkkaana kommunikointina, liikkumisena luokkatilassa, kulkemisena vettä juomaan ja niin edelleen. (Syrjäläinen 1990, 89, 96.)

Mielikuva poikien levottomista ja usein ei-toivotuista koulutyöskentelytavoista perustuu aikaisempien tutkimusten lisäksi myös omiin havaintoihimme: tutkimusluokan oppilaista pojat aiheuttivat käyttäytymisellään enemmän häiriöitä oppitunnin aikana kuin tytöt ja toivat esille aika ajoin kielteisen asenteensa koulua kohtaan. Tarmo (1992) esittää tutkimustuloksissaan, että selitys huolimattomalle koulutyöskentelylle löytyy opettajien mielestä poikien asenne- ja motivaatiotekijöistä – ”yleinen huomio oli se, ettei koulu motivoi poikia”. Sen sijaan tyttöjen motivaatiota pidetään jopa itsestään selvyytenä, sillä ”tytöt tekevät kyselemättä, kiinnostipa tekeminen heitä tai ei”. (Tarmo 1992, 292.) Syitä poikien kouluvihiytymättömyydelle tulisi siis etsiä koulun opetusmenetelmistä ja -sisällöistä. Ajatus siitä, että mahdollisia ongelmia lähdetään etsimään oppilaista huomioimatta tekijöitä, jotka säätelevät heidän toimintamahdollisuuksia, sisältyy Broodyn (1989) teoksen ensimmäiseen virkkeeseen (Broady 1989, 9). On siis tärkeää pohtia, mitä tekijöitä ja toimintatapoja koulu yhteiskunnan instituutiona voisi muuttaa vahvistaakseen merkitystään olennaisena osana nuoruus-elämän vaihetta.

Havaintomme luokkahuonetilanteista ovat samansuuntaisia aiempien tutkimuksien kanssa; koulu ei erityisesti tunnu kiehtovan oppilaita, vaan oppimistilanteet vaikuttavat etenevän tunnista toiseen merkityksettöminä. Oppilaiden puheista kävi kuitenkin ilmi, että koulu ei

tulkinnoista huolimatta olisikaan ainoastaan välttämätön paha, vaan muun muassa tärkeä tekijä tulevaisuutta ajatellen:

Ha: No miks te käytte koulua?

Olli: Se on pakko käyä.

Teemu: Että saa hyvän ammatin.

Ha: Kuka sanoo, että on pakko käydä koulua?

Olli: Ope.

Teemu: No ei kukaan...Mutta ei saa kovin hyvää ammattia, jos ei käy koulua...Jonnekin kalatiskille heittelemään kaloja.

Ha: Miks te ylipäänsä käytte koulua?

Milla: En mä tiiä, siks että oppis jotakin ja sais jonkun ammatin. Kun ilman peruskoulua ei voi mennä lukioon tai ammattikouluun...

Suurin osa tutkimusluokan oppilaista oli haastattelujen perusteella päätelty, että koulua käydään ammattia varten. Muutamille kaverit sekä lukemaan ja laskemaan oppiminen oli syitä koulunkäynnille. Haastattelut viestivät kaiken kaikkiaan myönteistä suhtautumista koulunkäyntiin, mikä poikkeaa havaintojen ja lukemiemme tutkimusten antamasta kuvasta. Miksi oppilaiden puheet haastatteluissa ovat vastakkaiset heidän luokkahuonekäyttäytymisensä kanssa? Mistä tämä ristiriita kertoo ja mikä on perimmäinen totuus koulun merkityksestä oppilaille? Onko oppilaiden koulumyönteinen puhetapa ilmentymä virallisen koulun kielestä, joka saa uskomaan koulun kaikkivoipaisuuteen? Vai onko oppilaiden julkinen koulukielteinen suhtautuminen ”opittu tapa”, jota oppilaiden keskuudessa on soveliasta tuoda ilmi? Voiko olla niin, että ulkopuolisten tulkinnoista poiketen, oppilaat kuitenkin pitävät koulunkäynnistä?

Pohdiskelun avuksi esitämme lyhyesti Jacksonin (1968) ja Syrjäläisen (1990) esittämiä ajatuksia oppilaiden näkemyksistä koulunkäynnistä. Jacksonin (1968) käsityksen mukaan oppilaat tuottavat itselleen selityksistä, joilla he pyrkivät selviämään koulun asettamista kohtuuttomista vaatimuksista. Näiden avulla oppilaat mieltävät koulunkäynnin tietyillä tavoilla saadakseen muodostettua koulun arkipäivästä merkityksellisen. Syrjäläinen (1990) on tutkimustulostensa perusteella luokitellut kolme erilaista selviytymisstrategiaa, joiden avulla oppilaiden koulunkäynnin ja luokkahuoneyhteisön mielekkyyden ilmenemistä voi kuvailla. Näihin kuuluvat työelämään valmistautumisen lisäksi myös ajatukset siitä, että koulu luo tilaisuuden kavereiden säännöllisen tapaamisen, ja että oppilaat näkevät koulunkäynnin osittain pelattavana pelinä. (Jackson 1968, 17–18; Syrjäläinen 1990, 98.)

4.5.1 Kaksi maailmaa

Lasten ja nuorten suhde kouluun on muuttunut viime vuosina. Koulua tarkastellaan maailmasta käsin eikä maailmaa koulusta käsin. Populaarikulttuurin ja virallisen koulun vastakkaisuus saa koulun tuntumaan vieraalta planeetalta. Tämän vuoksi koulun vetovoima on vähentynyt, koulun arkitodellisuus on kaukana siitä maailmasta, jossa oppilaat elävät. (Laine 2000, 16, 152; ks. myös Antikainen ym. 2000, 254–255.) Se todellisuus, jonka lapset ja nuoret havaitsevat, on jossain muualla kuin koulussa (Postman & Weingartner 1970, 92). Kivinen ym. (1985) jopa esittävät, että oppilaat eläisivät kahta erillistä elämää — elämää oppilaana ja elämää omana yksilöllisenä persoonana (Kivinen ym. 1985, 8). Näiden kahden erilaisen maailman, koulun ja koulun ulkopuolisen, ero tuli esille haastatteluissa:

Ha: No tota, ootteko te erilaisia koulun ulkopuolella sitten, kotona tai kavereitten kanssa?

Essi & Kaisa: Joo [yhteen ääneen].

Ha: Millä tavalla?

Olli: Mä varmaan, mä ainakin puhun enemmän ja kovempaa kuin tunnilla ja...

Kaisa: Muutenkin ihan erilainen kun ei oo sitä kouluympäristöä, eikä oo mitään sellasia sääntöjä niin.

Ha: Ootteko te erilaisia niinkun koulun ulkopuolella sitten, jos te ootte tunnilla tietynlaisia, niin sitten vaikka kotioloissa? Tunnistaako teitä, jos teitä vaikka näkee tuolla harrastuksissa tai muualla?

Sara: Ei mua ainakaan.

Ha: Sä oot erilainen. Millä tavalla?

Kaisa: No koulussa mä oon aina sillei niinku, miten sen vois selittää. Ns. Kiltisti. Tai silleen.

Ha: Entäs Petra?

Kaisa: No, mä huan kotona ihan älyttömästi muille.

Sara: Samat sanat. No kotona on tietysti eri säännöt ku koulussa.

Kodin ja koulun välinen eriytyminen oppilaan elämässä on havaittu myös ulkomailla. Tehdesään pedagogista tutkimusta Torontossa sijaitsevan katolisen koulun toimintakulttuurista McLaren (1993) havaitsi oppilaiden mukauttavan käyttäytymistä ympäristön vaatimusten mukaiseksi. Esimerkiksi oppilaiden saapuessa koulualueelle heidän luonnollinen olemisensa muuttui jäykemmäksi ja virallisemmaksi. (McLaren 1993, 85–93.)

Aittola, Jokinen ja Laine (1995) ovat tulkinneet nuorisokulttuuria tutkineen Ziehen (1991) ajatuksia siten, että vallitseva koulu olisi ”oppimisen kannalta tyhjä paikka”, joka ei tänä päivänä pysty ”kilpailemaan joukkoviestimien kanssa, eikä välittämään uusia tietoja ja kokemuksia” kuten ennen. Kuilu koulun ja muiden nuorten elämämpiirien välillä on syvenemässä, kun vapaa-aika koetaan yhä merkittävämmäksi tekijäksi kouluympäristön rinnalla.

(Aittola, Jokinen & Laine 1995, 127–128; ks. myös Ziehe 1991, 161–171.) Oppilaat ovat jopa halukkaita ylläpitämään esteitä työn ja vapaa-ajan välillä. Koulu ja vapaa-aika halutaan pitää erillään, mikä on Broadyn (1989) mukaan ”eräs tapa puolustautua koulun kohtuutonta pakkoa vastaan” (Broady 1989, 43).

Nuorten elämää määritteleviksi tekijöiksi on noussut vapaa-ajan myötä lisääntynyt mahdollisuus kuluttamiseen ja kulttuuriteollisuuden kasvaminen. Suuri osa nykynuorten elämästä rakentuu television ja joukkoviestinten varaan ja sähköisten viestinten merkitys tiedon ja viihteen lähteenä on kasvanut. (Aittola ym. 1995, 110, 133.) Koulun ulkopuolella vallitseva maailma, jota muun muassa tietokoneet ja televisio nykyään hyvin edustavat, näyttää kiinnostavan lapsia yhä enemmän kuin koulunkäyntiä. Television vaikutusvalta oppilaiden elämässä tuli esiin myös meidän tutkimuksemme aikana:

Osa oppitunnista kului opetusvideon sekä koulu-tv:n parissa. Oppilaat istuivat tiiviisti omilla paikoillaan koko television aukiolon ajan ja pojatkin keskittyivät tavanomaista opetustilannetta rauhallisemmin näkemäänsä ja kuulemaansa.

Ennen kyseisen oppitunnin alkua luokan opettaja pohti keinoja, joilla saisi mielenkiinnon pysymään yllä hänenkin mielestään ehkä hieman ikävystyttävässä aiheessa (sienet ja metsojen elinympäristö). Opettajan huolesta huolimatta oppilaat kuitenkin keskittyivät television katseluun intensiivisesti. Herääkin kysymys siitä, mikä motivoi oppilaita? Kokevatko lapset television katselemisen ja sieltä asioiden omaksumisen luonnollisempina? Onko kyseessä ei niin tyypillisen opetustavan viehätysvoimasta, vai ainoastaan oppilaiden kannalta oppitunnin vaikeavuudesta? Voimme joka tapauksessa todeta, että koulussa vallitsevat perinteiset opetusmenetelmät ovat menettämässä otettaan uuden tiedon omaksumisen välineenä. Väitteemme saa vahvistusta seuraavan oppilashaastattelussa käydyn keskustelun perusteella:

Heidi: - - Mutta se ois kiva kans nytkin, jos joku video tai ohjelma katottais...Et se ois helpompi opiskella välillä muualtakin kuin kirjasta...

Milla: Ne on kaiken lisäksi niin tylsästi kerrottu siinä kirjassa...

Heidi: Oppis varmaan vähän paremmin niitä juttuja, jos vois opiskella muullakin tavalla...

Tulevaisuudessa media ja muut koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt nousevat entistä keskeisempään asemaan oppimislähteinä. Arjen oppimisessa erityisesti televisiolla uskotaan olevan suuri merkitys. Julkisissa keskusteluissa mediaa on tarkasteltu lähinnä kielteisesti, sen ongelmallisten piirteiden kautta. Tällöin huomio kiinnittyy siihen, miten kasvatuksella ja opetuksella voidaan ehkäistä median epäsuotuisia vaikutuksia lasten ja nuorten kehitykseen. Lä-

hes kokonaan on unohdettu se, mitä merkityksellistä ja hyödyllistä mediasta voi oppia ja mitä yhtymäkohtia opitulla ja kouluoppimisella on. (Nyyssölä 2004, 7–8.)

5 TYTÖT ON OPPILAITA

5.1 Hiljaiset tytöt

Hiljaisuus ja äänen kontrolli ovat oppituntien toimintaedellytyksiä. Tutkimusluokan oppilaat olivat asiasta myös hyvin tietoisia, mutta asia varmistettiin pienellä muistutuksella:

Matematiikan tunnilla aletaan käydä opettajan johdolla läpi uutta, ”hyvin tärkeää” asiaa. Ennen kuin varsinainen opetus alkaa, opettaja muistuttaa oppilaita: ”Että joku teistä pystyis oppimaan yhtään mitään, luokassa pitää olla hiljaa.”

Tutkimusluokan tytöt ovat omaksuneet hiljaisuuden ja äänettömyyden merkityksen poikia perusteellisemmin. Tyttöjen luokkahuonekäyttäytymistä parhaiten kuvaavat sanat ovatkin hiljaisuus ja näkymättömyys. Kantola (1986) toteaa, että opettajan ja luokan monitasoisessa vuorovaikutuksessa opitaan perinteisten asiasisältöjen rinnalla se, mitä kielellä tehdään (Kantola 1986, 85). Miksi tyttöjen ja poikien oppimistulokset kielen käytön osalta ovat niin kovin erilaiset? Pojat käyttävät kieltä avoimesti ja eloisasti, tytöt vaikenevat. Haastattelussa eräs poika kuvasi osuvasti tyttöjen äänettömyyttä. Kysyttäessä luokan äänekkäintä tyttöä, poika ei pystynyt nimeämään ketään: ”No kukaan ei puhu mitään, ni vaikee sanoo”. Tyttöjen äänettömyyttä ilmentävät hyvin konkreettisesti seuraavat tilanteet, joissa toimijana on tyttöoppilas:

Äidinkielen tunti alkaa, ja opettaja kertoo, mitä tunnilla on tarkoitus tehdä. Edellisellä tunnilla oppilaat olivat väitelleet ja toivoivat, että sitä jatkettaisiin. Pojat ilmaisevat toiveensa reilusti ääneen, ja myös yksi tytöistä tuo toiveensa esille. Hän katsoo opettajaa anovasti ja hokee: ”Väittäly, väittäly, väittäly”. Tyttö esittää toiveensa täysin äänettömästi, vain liikuttamalla suutaan, mitään ei kuulu.

Hetkeä myöhemmin toistuu samanlainen ilmiö, joka kertoo lisäksi tytöille ominaisesta tavasta huolehtia työrauhan ylläpitämisestä (ks. Einarsson & Hultman 1984, 119):

Luokassa vallitsee hiljaisuus, kun oppilaat kirjoittavat kirjoitelmia. Hiljaisuus rikkoutuu yhtäkkiä, kun luokan keskeltä alkaa kuulua rytmikäs rummutus. Jaakko alkaa paukuttaa viivoitinta pulpettiin ja saa aikaan muuten täysin hiljaisessa luokassa kovan melun. Rummutuksen jatkuttua jo melko pitkän aikaa, yksi tytöistä kääntää katseen poikaan ja sanoo ”lopeta”. Sanominen tapahtuu kuitenkin ilman ääntä ja viesti on luettavissa vain hänen huuliltaan. Rummutus jatkuu, kunnes opettaja nostaa tuomitsevan katseen poikaan.

Yhtä huomiota herättävää kuin poikien näkyvä ja kuuluva luokkahuonekäyttäytyminen, oli myös joidenkin tyttöjen totaalisen hiljainen ja näkymätön oleminen luokkatilassa. He tulivat kuuluviksi ja näkyviksi yleensä vain silloin, kun jokainen oppilas vuorollaan luki luokalle ääneen lukukappaletta tai kun he satunnaisesti hyvin varovaisesti viittasivat opettajan kysymyksiin. Ääritapaus huomaamattomasta tyttöoppilaasta on Lotta:

Lotta on luokan hiljaisin ja huomaamattomin tyttö. Hän viittaa harvoin ja hyvin eleettömästi; käden nousemisen huomaa vaivoin. Viitatessaan hän saa yleensä aina vastausvuoron. Vastaukset ovat lyhyitä; hän vastaa siihen, mitä kysytään eikä mihinkään muuhun. Hän puhuu hiljaa ja hallitusti. Lotta toimii täydellisesti opettajan ohjeiden mukaan ja tekee tehtävät tunnollisesti. Lotan kommunikointitapa pääsee jopa vitsein aiheeksi: Äidinkielen tunnilla työskennellään pareittain. Lotalla ja Jennalla on opettajalta kysyttävää. Opettaja huomaa vihdoinkin tyttöjen viittoilun ja tulee heidän luoksensa. Jenna, joka on tytöistä puheliaampi, huomauttaa leikillään opettajaa, koska tämä ei kuullut heti heidän kutsuaan. Opettaja toteaa hymyillen: ”Vaikka Lottakin täällä karjuu.” Tyttö naurahtaa eikä sano mitään.

Äänenkäyttö on sosiaalista toimintaa eivätkä kaikki oppilaat omasta halustaan luovu tästä kanssakäymisen tavasta vaan he käyttävät ääntänsä milloin mihinkin tarkoituksiin. Tästä seurauksena äänen sosiaalisesta kontrolloinnista tulee jokapäiväinen ja -tuntinen tapahtuma, sillä oppilaiden äänen hallitseminen on pitkälti oppituntien toimintaedellytys ja äänen kontrolli näin ollen välttämätöntä. (Tolonen 2002, 93–94.) Tyttöjen osalta vaikuttaa kuitenkin siltä, että he pystyvät pidättäytymään äänenkäytöstä ilman erityistä kontrollia.

Tyttöjen hiljaisen luokkahuonekäyttäytymisen yleisyyden ovat todenneet tutkimuksissaan muun muassa Lindroos (1997), Tolonen (2002), Sadker ja Sadker (1994) sekä Martikainen (1982). Martikainen kuvaa osuvasti tyttöjen käyttäytymistapaa luokkahuoneessa ”yksitöiseksi” ja vastausten sisällöt ”yksinkertaisiksi faktoiksi” (Martikainen 1982, 136). Johtuuko tyttöjen hiljainen luokkahuonekäyttäytyminen siitä, että he ovat sisäistäneet poikia syvemmin virallisen koulun oppilasihanteen, jonka oletetaan olevan hiljainen oppilas? Tolosen (2002) tutkimuksessa ihanneoppilaan merkitys tiivistyy hiljaisuudeksi, mikä tarkoittaa hyvää käytöstä ja mahdollisuutta saada hyviä numeroita (Tolonen 2002, 95). Myös Sadker ja Sadker (1994) puhuvat tytöistä koulun ihanneoppilaina; hiljaiset, kiltit ja sopeutuvat tytöt saavat parempia arvosanoja ja heitä rangaistaan poikia vähemmän (Sadker & Sadker 1994, 44). Avain koulumenestykseen on siis esimerkillisessä hyvän oppilaan käytöksessä, eikä niinkään opettajien asioiden omaksumisessa? Tutkimusluokan oppilaat kuvasivat hyvää oppilasta haastattelussa esimerkiksi ilmaisulla ”viittaa paljon”, ”on hyvin mukana tunneilla” ja ”keskittyy”, mikä on osoituksena suotavasta tuntikäyttäytymisestä, ei varsinaisesta osaamisesta ja älylli-

sestä kyvykkyydestä. Keskeisimmäksi hyvän oppilaan ominaisuudeksi niin tytöt kuin pojatkin ovat kuitenkin Tolosen (2002) tutkimuksen mukaisesti sisäistäneet hiljaisuuden:

Ha: No minkälainen on teidän mielestä sitten hyvä oppilas? Yleensä koulussa?

Olli: Hiljanen.

Ha: Mitä se tekee tai mitä se ei tee?

Olli: Se ei ainakaan mölise koko ajan.

Ha: Entäs Teemu?

Teemu: No semmonen rauhallinen ja osaa hyvin kaikkia oppiaineita. Ja puhuu silloin, kun pitää eikä muuta, muuta kuin välitunnilla.

Oppilaat toivat hiljaisuuden merkityksen esiin myös toisessa asiayhteydessä. Kysyimme oppilailta olemistapaa, joka on suotavaa tunnilla. Kaikista vastauksista ilmeni hiljaisuuden vaatimus:

Ha: No miten siellä tunnilla oikeestaan pitää olla?

Petra: Siellä pitää olla hiljaa.

Sara: Ei saa riehua.

Ha: No tota, mites sitten, miten siellä tunnilla pitää olla?

Petra: Hiljaa

Ha: Mitä Saralle tulee ekana mieleen?

Sara: No hiljaa ja kunnolla

Mistä oppilaille on muodostunut käsitys, että koulun virallinen oppilasihanne olisi hiljaa istuva, huomaamaton oppilas? Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan aivan muusta. Siellä korostetaan oppilaan aktiivista roolia ja todetaan muun muassa, että ”oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta” ja, että oppiminen tapahtuu itsenäisen työskentelyn ohella vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Myös nyky-psykologian ihmiskäsitys, joka vaikuttaa opetussuunnitelman ja oppimiskäsityksen pohjalla antaa kuvan aivan muunlaisesta ihmisestä kuin mitä suurin osa tutkimusluokan oppilaista edustaa. Psykologiassa ihmistä pidetään perusluonteeltaan muun muassa aktiivisena, palautehakuisena, ulkomaailmaa ja omaa minää koskevaa tietoa etsivänä, uteliaana yksilönä, jonka toimintaa ohjaavat tarpeet, aiheet ja odotukset. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 19–20.) Mikä saa oppilaat toimimaan tämän ihmiskäsityksen vastaisesti? Tähän palaamme myöhemmin tutkimuksessamme.

Olipa koulun pohjimmainen ihanneoppilaan vaatimus mikä tahansa, tutkimusluokan tyttöjen keskuudessa Tolosen (2002) kuvaamaa ihanneoppilaan käyttäytymistä oli selvästi havaittavissa. Suurin osa tytöistä puursi tunnista toiseen annettujen tehtävien parissa eivätkä he varsinkaan oma-aloitteisesti olleet tekemisissä opettajan tai oppilastovereiden kanssa. Onko tämä heille luonteenomaista käyttäytymistä vai virallisen koulun ihanteen mukaista toimintaa? Ovatko tytöt valinneet käyttäytymistapansa tietoisesti sen vuoksi, että he näkevät koulun tärkeänä rakennusaineiksena tulevaisuutta ajatellen? Onko vaikenemisella tehty välimatka ja etäisyys muihin suojia minuudelle, kuten Laine (1999, 125) ehdottaa? Vai onko hiljaisuuteen syytä yleensä naisten miehiä vähäpuheisempi kulttuurinen representaatio (Gordon 1999, 106, 114)? Tyttöjen hiljainen, huomaamaton olemus ja toiminta ovat hyvin ymmärrettävissä sitä taustaa vasten, että kulttuurissamme hiljaisuutta ja toisten kuuntelua pidetään kohteliaisuutena ja toisten kunnioittamisena (Tolonen 1999, 137). Lehtonen (1994) puhuukin ”vaikenevasta suomalaisesta” ja huomauttaa, että tuskin vaikeneminen olisi niin yleistä, jos se ei olisi sosiaalisesti palkitsevaa, toisin sanoen ympäristön odotuksia vastaavaa käyttäytymistä (Lehtonen 1994, 54–56). Kuitenkaan koulun virallisiin kasvatus- ja opetustavoitteisiin verrattuna passiivinen hiljaa istuminen ei enää nykypäivänä ole oppilaan toivottavin ominaisuus.

Hiljaisen oppilasroolin omaksuneet oppilaat uskovat miellyttävänsä hiljaisella olemuksellaan opettajaa ja saavansa hyviä numeroita. Toimimalla näin oppilaat ottavat riskin, sillä äänenkäytön perusteella oppilaat muodostavat toisistaan käsityksiä oppilaina ja sijoittavat toisensa luokan sosiaaliseen järjestykseen. (Tolonen 2002, 95, 257–258.) Oppilaan ominaisuudet ja hänen käyttäytymisensä vaikuttavat siihen, millaisen sosiaalisen aseman oppilas yhteisössä saa. Sosiaalinen asema toisaalta ”vangitsee” oppilaan toimimaan sen roolin mukaisesti, jonka hän tovereidensa silmissä saa. (Martikainen 1982, 27.) Hiljainen ja puhumaton oppilas luopuu sosiaalisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta samalla, kun säätelee usein tiedostamattaan sosiaalista minäänsä – sitä kuvaa, jonka itsestään muille antaa. Ympäristön on vaikea päästä selville hiljaisen ihmisen todellisesta minästä, hänen asenteistaan, mielipiteistään ja ominaisuuksistaan, ja hänet voidaan helposti ymmärtää väärin. (Lehtonen 1994, 50–51.)

5.2 Irti roolista

Tyttöjen huomaamaton olemus on osaltaan selitettävissä Jacksonin tekemällä havainnolla, jonka Meri (1995) esittää seuraavasti: säilyttääkseen yksilöllisen identiteettinsä oppilaan on kätkeydyttävä erillisen naamion taakse. Oppilaat eivät siis osallistukaan opetukseen omina

persoonallisuuksinaan, vaan oppilaan rooliin pukeutuneena. (Meri 1995, 47; ks. myös Gordon & Lahelma 1995, 156.) Antikainen ym. (2000) tuovat saman ilmiön esille hieman eri sävyssä. He esittävät, että yksilö voi piiloutua rooliinsa – joka tässä yhteydessä tarkoittaa oppilaan roolia – ja tietoisesti esittää itsestään vain niitä ominaisuuksia, joita häneltä odotetaan. (Antikainen ym. 2000, 29.) Laine (1997) kuvaa myös oppilasroolia, joka erottaa ”siviiliminän” oppilaasta ja ”joka ikään kuin jätettiin ja otettiin viimeistään koulun portilla” (Laine 1997, 117; ks. McLaren 1993, 94–95).

Erityisesti tytöt siis ottavat itselleen ”oppilaan roolin”, jonka olettavat olevan muun muassa Syrjäläisen (1990) tutkimuksen mukaan ominaisuuksiltaan kiltti, huolellinen ja tunnilla hiljainen kuuntelija (Syrjäläinen 1990, 122). Tytöt omaksuvat nämä epävirallisen koulun odotukset ja normit ihanneoppilaasta poikia paremmin ja työntävät oppitunnin ajaksi oman identiteettinsä osittain syrjään oppilaan roolin tieltä. Heidän äänetön olemuksensa muuttuu yleensä näkyväksi vain läksyjen kuulustelemisen tai lukukirjan ja aineiden ääneen lukemisen yhteydessä. Opettajan huomio ei useinkaan kiinnity juuri näihin tunnollisiin koululaisiin, vaan hänelle näyttää riittävän, että tytöt istuvat kiltisti ja osallistuvat opetukseen odotuksien mukaisesti, samalla kun hän ottaa näkyvämpää kontaktia poikien kanssa.

Yksilön sosiaaliseen asemaan liittyvät käyttäytymisodotukset muodostavat yksilölle tietynlaisen roolin. Sosiaaliset asemat eivät ole pysyviä vaan vaihtelevat sen perusteella, millaisessa sosiaalisessa yhteisössä yksilö toimii. Esimerkiksi lapsi elää eri roolissa perheessä, kaveriporukassa ja koulussa, jotka poikkeavat toisistaan tietynlaisen, odotetun roolikäyttäytymisen suhteen. Kuhunkin rooliin liittyy sekä sisäisiä että ulkoisia käyttäytymistapoja ja merkkejä. (Antikainen ym. 2000, 28.) Roolin muodostavista käyttäytymisodotuksista saa hyvin havainnollisen kuvan tutkimusluokassa käydystä keskustelusta:

Äidinkielen tunnilla mietitään, miten sanat syntyvät kieleen. Keskustelun yhteydessä Sami toteaa ääneen: ”Se olis aika mahdoton tehtävä kirjoittaa kaikki suomen [kielen] sanat paperille.” Teemu kommentoi tätä luokan toiselta puolelta: ”Se oli kyllä samimainen idea.”

Yksilöllisen roolin lisäksi koululaiset omaksuvat tietynlaisen oppilaan roolin, joka tyttöjen kohdalla on varsin yksitotinen ja huomaamaton. Pari- ja ryhmätöiden teko näyttäisi olevan kuitenkin tilanne, jossa erityisesti tytöt irtaantuvat hiljaisesta ja yksipuolisesta vastaajan roolista; heidän äänenkäyttönsä ja yleensä oleminen on kaikin puolin vapautuneempaa ja ero poikien luokkahuonekäyttäytymiseen kaventuu. Hiljaisilta vaikuttaneet tytöt puhuvat ja nauravat, puhuvat jopa tehtävään kuulumattomia asioita ja liikehtivät tuoleissaan:

Oppilaat jatkavat äidinkielen tunnilla pareittain tai kolmen ryhmässä kysymysten suunnittelua kansainvälisille vieraille. Tavallisesti hiljaa, selkä suorana istuvat ja eleettömät tytöt puhuvat, nauravat, ”makaavat” pulpetilla ja liikehtivät työskennellessään. Opettaja kiertelee luokassa oppilasryhmien luona, jututtaa oppilaita ja auttaa apua tarvitsevia. Luokassa on leppoisa tunnelma.

Sama roolikäyttäytymisen muutos tuli esille myös oppilashaastatteluissa – tyttöjen vapautunut ja puhelias olemus yllätti. Samantyyppisestä ”roolista irtautumisesta” kirjoittaa Laine (1997). Hän erottaa fyysinen koulutilan sisältä paikkoja, joissa oppilaat irtautuvat virallisen koulun järjestelmästä ja luovat epävirallisia, omia saarekkeitaan. Nämä ”vapaatilat”, esimerkiksi koulun käytävät tai tupakkapaikka, antavat mahdollisuuden tunteitten ja ruumiillisuuden ilmaistamiseen, siis siihen, mistä luokkahuoneissa, oppitunneilla on luovuttava. (Laine 1997, 69–75.)

Koulussa on pitkälti kysymys oppilaitten sopeuttamisesta luokkahuonekäytäntöihin. Oppilaat omaksuvat kontrollin, vaatimusten ja odotusten mukaisen tavan toimia koulussa. Periaatteessa jokainen oppilaan teko luokkahuoneessa on opettajan kontrollin alainen. (Kivinen ym. 1985, 2–7.) Johtuuko tyttöjen käyttäytymisen muutos siitä, että he tietävät olevansa opettajan kontrollin ulottuvissa vain vähäisessä määrin ja voivat hetkeksi unohtaa virallisen koulun oppilasihanteen, hiljaisen, ahkeran oppilaan? Vai johtuuko tyttöjen olemuksen, roolin muutos maanantaista, joka opettajan mukaan on levottomin päivä?

Oppilaat eivät ole myöskään koko luokkayhteisön huomion kohteena silloin, kun työskennellään pareittain tai ryhmässä. Opettajajohtoisessa opetuksessa yksittäinen oppilas on ”alastomampi” ja esillä suhteessa opettajaan ja luokkatovereihin. Esilläolo minimoidaan jäähäntämällä pulpettiin ja olemalla hiljaa, kuten ihanneoppilaan kuuluu tehdä. Opettajajohtoisen otteen löystyessä omaa itseä uskalletaan tuoda paremmin esiin ja toimitaan ”virallisen oppilaan” roolin vastaisesti. Tätä kuvaa hyvin myös seuraava tapahtuma, jossa oppitunnille kuuluvan kielenkäytön raja ylitetään:

Kuvaamataidon tunnilla oppilaat piirtävät pareittain toistensa kasvoja. Piirtämisen ohella jutellaan, toiset hiljaa toiset kuuluvammin. Opettaja kiertelee oppilaiden luona. Puheen seasta erottuu selvänä Saran ääni: ”Se yks kusipää ei oo vastannu mulle vielääkään”. Tyttö kertoo parilleen pojasta, joka ei ole vastannut ilmeisesti tämän lähettämään tekstiviestiin. Opettajalta karkea kielenkäyttö jää kuulematta tai sitten hän ei tietoisesti reagoi siihen.

Olisi vaikea kuvitella, että edes kyseinen oppilas käyttäisi samaa sanavalintaa, jos tietäisi opettajan kuulevan. Opettajan ollessa luokan toisella puolella ohjaamassa muita pystymättä valvomaan kaikkia luokan tapahtumia, oppilas katsoi voivansa käyttää ”normaalialia” nuorten puhetaapaa eikä sitä, joka koulussa on suotavaa. Oppilaslähtöisessä työskentelyssä oppilaat

pystyvät käyttäytymään omimmalla tavallaan. Toisissa vapaus saa aikaan myönteisiä muutoksia – hiljaiset uskaltavat puhua. Toisissa kontrollin katoaminen näkyy kielteisesti; äänekkäät ja rohkeat alkavat käyttää karkeaa kieltä.

Jokaiselle tytölle viralliseen oppilaan rooliin sopeutuminen ei ollut itsestään selvyys. Saran kohdalla koulun säännöt ja normit eivät vaikuttaneet oppitunnilla olemiseen läheskään siinä määrin kuin muihin luokan tyttöihin. Hän näytti käyttäytyvän itselle omimmalla tavalla, irti oppilasroolista:

Poikkeuksen tyttöjen yksitotiseen ja hiljaiseen oppilasrooliin tekee Sara, jonka luokanopettaja määritteli kaikin puolen ”oman tiensä kulkijaksi”. Hän saattaa istua tunnilla ulkotakki päällä, jalat pulpetilla tai suunnitella kapinaa, että pääsisi kotiin, koska hän on mielestään edellispäivänä ollut ”ylitöissä” koulun urheilukilpailujen vuoksi. Hän on tytöistä ainoa, joka saattaa lähteä kuljeskelemaan tunnilla, kommentoimaan opettajan sanomisia tai kieltäytyä tekemästä opettajan pyytämistä asioita, esimerkiksi lukemasta kirjoitelmaansa ääneen. Luokanopettaja ei tunnu jaksavan kiinnittää tyttöön erityistä huomiota, vaan antaa hänen touhuta omiaan melko paljon. [Suhtautumistapa lienee tietoisesti valittu, sillä jos kaikkeen poikkeavaan ja kiellettyyn kiinnittäisi huomiota, muut olisivat jääneet huomiotta.] Myöskään oppilastoverit eivät kiinnittäneet häneen erityisesti huomiota. Havaittavissa on lähinnä tympääntyneitä katseita tytön esimerkiksi puuhaillessa ikkunakaihtimien kanssa. [Tyttö ei tunnu olevan haluttu yhteistyökumppani, sillä parinottotilanteessa hän jää yksin. Saattaa tosin olla, että hän oli tyytyväinen jäädessään ilman paria.]

Kivinen ym. (1985) käsittelevät myös poikkeavia oppilaita luokkayhteisössä. He toteavat, että opettajat pyrkivät välttämään kontaktia poikkeavan oppilaan kanssa ja menettävät lopulta kiinnostuksensa siihen, tekeekö oppilas koulutyötä. Poikkeavan oppilaan tekemisiin puututaan vain silloin, jos se häiritsee muun luokan työskentelyä. (Kivinen ym. 1985, 51.) Tämä sopii varsin hyvin yhteen näkemämme kanssa.

5.3 Apuopettajat

Einarsson ja Hultman (1984) kuvaavat tutkimuksessaan tytöille tyypillistä ”apuopettajina” toimimista. Eräät oppilaat, jotka poikkeuksetta olivat tyttöjä, avustivat opettajaa esimerkiksi huomauttamalla virheellisestä sivunumerosta, huolehtivat työskentelyn etenemisestä opettajan poistuessa luokasta tai yrittivät ”pitää poikia järjestyksessä”. (Einarsson & Hultman 1984, 77–78, 119.) Sama apuopettajailmiö esiintyi myös tutkimusluokassamme:

Edellisen oppitunnin aihetta, fotosynteesiä, kertaillaan tunnin alussa opettajajohtoisesti. Opettajan joutuessaan kiinnittämään huomiota luokan järjestyksen ylläpitämiseen, hänen ajatuksenjuoksunsa katkeaa hetkellisesti. Kun keskenjäänyt asiasisältö ei muistu heti hänen mieleensä, hän kääntyy erään oppilaan

puoleen: ”Mikä mun kysymys olikaan, Essi?”. Tyttö kertoo välittömästi, mitä opettaja oli hetkeä aikaisemmin kysynyt.

Tyttöjen asiallinen tuntiosallistuminen ja myönteinen asenne ovat seikkoja, joihin opettaja tarvittaessa turvaa. Edellisen kuvauksen työstä voi käyttää myös nimitystä luotto-oppilas, joka tunnollisuuden ja asiallisuuden johdosta voi lunastaa itselleen paikan opettajan apulaisena. Kyseessä oleva oppilas voisi kuulua Syrjäläisen (1990) tutkimuksessaan löytämäänsä ”avainoppilaiden” kategoriaan. Avainoppilaat muodostuvat tietomääränsä vuoksi keskeiseksi osaksi tunnin kulkua ajatellen, sillä oppitunnin eteneminen rakentuu usein näiden oppilaiden varaan. He auttavat esimerkiksi opettajaa viemään tuntia läpi. Opettajan keskeisen tehtävän, opetuskeskustelun ja vuorovaikutuksen takaamiseksi hän usein turvautuu näihin ”avainoppilaisiin”, joiden ennakoi osaavan vastata oikein ja saa näin tunteen oppimisen tapahtumisesta. (Syrjäläinen 1990, 108, 115–116, 172–173.)

Opettajan turvautuminen tiettyyn oppilaaseen kertoo myös, että opettajalla on erilaisia odotuksia oppilaita kohtaan. Syrjäläisen (1990) mukaan opettajalle muodostuu luokkansa oppilaista, heidän kyvyistään ja edellytyksistään selvä kognitiivinen kartta, joka on havaittavissa hänen käyttäytymisestään: tuntitilanteissa opettajalla on tietyt oppilaat, joilta hän odottaa viittaamista ja oikeita vastauksia. (Syrjäläinen 1990, 121–122). Opettajan käsitykset oppilaista muodostuvatkin pitkälti heidän toimintansa perusteella (Tarmo 1992, 285). Opettaja siis odottaa eri oppilailta erilaista käyttäytymistä ja toimii myös itse näiden oletusten mukaisesti.

5.4 Ovelat tytöt

Syrjäläinen (1990) kiteyttää koulun perusnormiston kahteen perusteemaan: ”ensinnäkin oppimista tulisi tapahtua koko ajan ja toiseksi oppimisen tulisi olla työtä” (Syrjäläinen 1990, 34). Tätä ajatusta mukaillen oppilaiden odotetaan koko oppitunnin ajan osallistuvan opetuksen kulkuun olemalla vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja osoittamalla kiinnostusta oppitunnin sisältöön. Ziehen (1991) ajatus kuvaa edellistä vaatimusta realistisemmin oppilaiden osallistumisintensiteettiä. Hänen mukaansa ”hetket, jolloin kaikki lapset, kuten didaktikko sanoisi, ovat ’oppimistilanteessa’, ovat äärimmäisen harvoja – jopa poikkeuksia täysin muunlaisen ohjelman lomassa”. (Ziehe 1991, 163.) Havaintomme luokkahuonekäyttäytymisestä sekä tulokset oppilashaastatteluista osoittavat Ziehen (1991) väitteen todenperäisyyden ja Syrjäläisen (1990) esittämän osallistumisvaatimuksen kohtuuttomuuden; oppilaiden keskittymiskyky on rajallinen, jolloin aktiivisuus ja mukana olo osoitetaan muilla keinoin:

Ha: Pitääkö siinä sit kuitenkin yrittää näyttää siltä, että keskittyis? Mietittekö te sitä?

Heidi: Välillä kai pitää katsoa vähän aikaa ja kun opettaja katsoo pois päin, ni alkaa taas piirtelee.

Milla: Välillä aina vilkuilee siihen opettajaan, että katsoo se mua päin ja sitten jos se tuijottaa koko ajan, ni rupee tuijottamaan takaisin, että minä kuuntelen.

Ha: Onko teillä muita keinoja kuin se katseen siirtäminen aina oikeeseen paikkaan?

Milla: Tai sitten vaan näyttää silleen keskittyneeltä.

Heidi: Ei mulla oo mitään muuta. Että mää yleensä katon, että jos se katsoo muhun, ni katsoo sinne takaisin.

Milla: Tai sit ihan vaan tuijottaa silleen [näyttää, miten tuijotetaan eteen yhteen kohtaan apaattisena]...

Kyseisessä haastattelussa kävi ilmi, että tytöt olivat omaksuneet esittämään toisinaan epätoollisen aktiivisilta, vaikka eräiden oppilaiden sanoin olisikin ollut ”jotain erittäin tärkeää mietittävää”, kuten ”mihin mä menisin ratsastamaan”. Tähän havaintoon liittyen Meri (1995) esittää, että vaikka oppilas olisi ajatuksissaan jossain aivan muualla kuin luokkahuonetapah- tumissa, ”luokkahuonekäyttäytyminen edellyttää, että koulutyöskentelystä ollaan kiinnostu- neita ja sopivalla hetkellä reagoidaan toivotulla tavalla”. Oppilaat eivät siis välttämättä yritä- kään osoittaa sitoutumista opiskeluun, vaan he tottuvat ”näyttämään näennäisen keskittyneiltä ja mielenkiintoa osoittavilta”. (Meri 1995, 48.) Myös McLaren (1993) toteaa tutkittuaan oppi- laiden käyttäytymistä oppituntien aikana, että hiljaa istuminen ja työskentelyn teeskentelemi- nen on yksi käytetyimmistä tavoista paeta työntekeä. Omiin ajatuksiin tietoisesti uppoutumi- seen liittyy hänen mukaansa myös piirteitä koulun vastustamisesta; psyykinen kapina ja liik- kumattomuus on oppilaan äänetön huuto mielen ja kehon eräänlaisesta hävittämisestä, luo- pumisesta oppitunnin ajaksi. Työnteosta kieltäytyminen rikkoo myös oppilaan ohjattavuuden ja pysäyttää tehokkaasti koulun moninaiset ja väistämättömät rutiinit. (McLaren 1993, 159– 160.)

Näennäistä mielenkiintoa saattaa ilmentää seuraava havainto:

Historian tunti etenee läksyjen kuulustelusta uuden lukukappaleen käsittelemiseen; oppilas kerrallaan lu- kee lyhyen osion ääneen, minkä jälkeen asiasisältöä käsitellään opettajajohtoisesti. Yhteisen työskentelyn aikana luokan tytöt alleviivaavat oppikirjan tekstiä ja Jenna kirjaa opettajan taululle kirjoittamat asiat ylös omaan vihkoonsa.

Meren (1995) näkemys tyttöjen näennäisestä, ehkä jopa hieman esittävästä käyttäytymisestä herättää epäilyn, oliko yllä olevassa havainnossa kyse kuitenkin vain näennäisestä aktiivisuu- desta. Esittivätkö tytöt teeskennellyn tarkkaavaisilta vai olisiko kyseessä ainoastaan rutinoitu- nut tapa kuluttaa aikaa? Opettaja ei läheskään aina pysty olemaan selvillä siitä, ovatko oppi-

laat oikeasti opetuksessa mukana, vai eivät. Jackson (1968) pohtii oppilaiden erilaisia osallistumistasoja, ja toteaa oppilaiden harvoin olevan joko puolittain unessa, tai innokkaasti heiluttamassa kättä. Opettajan onkin opittava tulkitsemaan oppilaiden käyttäytymistä, joka ei aina ole sitä, miltä ulospäin näyttää. (Jackson 1968, 86–87.)

5.4.1 Näkymätön toiminta

Kansanen (2004) kirjoittaa oppivelvollisuudesta ja oppilaiden suhteesta koulunkäyntiin. Hän toteaa, että mitä vanhempia oppilaat ovat, sitä enemmän heitä täytyy suostutella ja motivoida koulutyöhön. (Kansanen 2004, 100.) Aineiston perusteella vaikuttaisi siltä, että tytöt arvostavat koulun käytänteitä ja sisältöjä poikia enemmän eikä heitä tarvitse erityisesti motivoida koulutyöhön. Poikien toimintatavat ovat näkyviä ja kuuluvia; ne herättävät huomiota, jolloin kielteisetkin asenteet, ajatukset ja kiinnostumattomuus tulevat helposti esille. Tytöt sen sijaan osoittavat ahkeruudellaan kiinnostusta koulunkäyntiä kohtaan. Ei voida kuitenkaan olettaa, ettei tytöillä olisi laisinkaan vastarintaa koulunkäyntiä ja oppitunteja kohtaan. Vaikka tytöt vaikuttavat luokkahuoneessa varsin passiivisilta, huomiota herättämättömiltä, he eivät kuitenkaan ole alistettuja; heidän äänetön vastarintansa vain jää usein opettajalta huomaamatta (Gordon & Lahelma 1995, 177). Haastattelujen yhteydessä kävi ilmi, että tytöilläkin on oma tapansa kapinoida:

Ha: Mitä muuta siellä tunnilla sitten ei saa tehdä?

Milla: Ei saa purra purkkaa tunnilla.

Heidi: Nii, se on mejän luokassa vähän tapana, että kaikilla on purkka suussa.

Ha: Onks teillä kuitenkin purkkaa?

Heidi: On.

Lisäksi luokassa oli havaittavissa näkymätöntä protestointia tyttöjen ilmeiden ja eleiden avulla:

Tunnin aikana tytöt luovat kaverinsa kanssa keskenään useita ”paljonpuhuvia” silmäyksiä, kun taas pojat ottavat suurempaa kontaktia puhumalla, mitä sillä hetkellä on mielessä.

Sami lähtee itsenäisen työskentelyn aikana hakemaan kaapista itselleen viivoitinta. Opettaja ilmaisee tyytymättömyytensä ylimääräiseen liikehdintään torumalla ja huomauttamalla, että yleensä omat työkalut pidetään mukana. Sara elehtii käsillään ”plaaplaaplaa”. [Tämän voi tulkita vastustuksen ja välinpitämättömyyden ilmaisemiseksi opettajan toimintaa kohtaan.]

Observoidessamme luokkaa havaitsimme myös, että tytöt piirtelevät oppikirjojen sivuille, kirjoittelevat pieni lappusia tai vajoavat omiin ajatuksiin ajan kuluksi. Huomiomme sai vahvistusta haastatteluista:

Ha: Mitä sä Milla teet sitten? Et kun tulee se, että ei jaksa? Et sää ainakaan rupee siellä...Pojilla tahtoo olla, että ne alkaa siellä liikehtiä ja puhua. Mitäs te teette?

Milla: Mä saatan jotakin miettiä jotakin omia juttuja, räplätä penaaalia tai kyniä tai jotain pikkuesineitä, mitä nyt sattuu olemaan eessä, ni rupee räpeltämään niitä.

Heidi: Mulla on kanssa, että miettiä jotain...jotain harrastuksia...tai sit piirtelee johonkin vihkoon tai jotain.

Tytöilläkin on siis havaittavissa erilaista oheistoimintaa, vaikka heille hiljaa kuunteleminen ja työskenteleminen näyttäisi tuottavan poikia vähemmän vaivaa. Tyttöjen puuhastelu ei kuitenkaan ole tunnin edistymisen kannalta häiritsevää, vaan esimerkiksi paperilappusten kirjoittelu, piirtely oppikirjan sivuille ja silmäilyjen ja eleiden vaihtelu toisien tyttöjen kanssa on hiljaista ja varsin huomaamatonta. He ottavat muiden viihtymisen luokkahuoneessa huomioon ”häiriköidessäänkin”, sen sijaan, että olisivat äänekkäitä pojille tyypillisempään tapaan (Lähteenmaa 1992, 68). Tutkimustulosten ja aikaisempien tutkimusten valossa näyttäisikin siltä, että tytöillä on yhtäläillä keskittymisvaikeuksia kuin pojilla, tytöt vain osaavansa kätkeä sen.

Tarmon (1992) tutkimukset osoittavat, että opettajat näkevät tyttöjen protestoitavuudessa ja näkymättömyydessä myös kielteisiä sävyjä. Tytöt eivät osoita kyseenalaistavansa koulun opetusmenetelmiä ja -sisältöjä, eivät ainakaan huomiota herättävästi; he vain ”mutisevat mekkoonsa”. Tyttöjen ahkerien työskentelytapojen tavoitteena voi oppimisen halun sijasta olla halu näyttää tunnolliselta ja miellyttää opettajaa. He esimerkiksi urakoivat tehtävien parissa pärjätäkseen muita paremmin. (Tarmo 1992, 296.)

Oppilaiden keskinäinen kilpailu ja tehtävistä suoriutumisen paine saavat aikaan sen, että oppilaat oppivat esittämään ahkeraa, asiansa ymmärtänyttä, tehokasta ja toimeliasta sitä ehkä lainkaan olematta. (Kivinen ym. 1985, 36–37.) Voimme vain arvailla, milloin oppilaat ovat tosissaan ja milloin eivät. Oppilaiden tekemät aloitteet ja kysymykset voivat oikeasti kertoa oppilaiden todellisesta kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta, jotka nekin koulussa pohjimmiltaan ristiriitaisia ilmiöitä.

5.5 Tiedon panttaaminen

Selvittääksemme osallistumattomuuden syitä kysyimme haastatteluissa oppilailta heidän ajatuksiaan viittaamisesta. Esille nousi mielenkiintoinen ilmiö, jota kutsumme Nikkolaa ja Räi-

hää (2004) lainaten ”tiedon panttaamiseksi” (T. Nikkola & P. Räihä, henkilökohtainen tiedonanto 27.10.2004):

Ha: No milloin te ette viittaa?

Jenna: Jos ei tietä vastauksia.

Ha: Mmm. Onks sit sellasia tilanteita, että te tiedätte vastauksen tai te osaisitte sanoo jotain, mutta te ette kuitenkaan viittaa?

Jenna: On [varmasti].

Ha: Onko paljonkin?

Jenna: No on.

Tietoinen viittaamatta jättäminen oli erityisesti tytöille tyypillistä toimintaa, ja he tuntuivat tekevän sitä melko paljon. Kysyttäessä tähän syitä, he kertoivat esimerkiksi väsymyksen koulupäivien lopussa, saman asian toistamisen, liian helppojen kysymysten ja haluttomuuden olla äänessä johtavan siihen, etteivät nosta kättään vaikka osaisivatkin vastata:

Milla: Määkään en aina viittaa, vaikka tietäisinkin jonku asian. En mä tiä minkä takia.

Ha: Niin, minkähän takia?

Milla: Ei vaan haluu olla äänessä koko ajan eikä kiinnittää liikaa huomiota itteensä.

Ha: Kun se opettaja kyselee jotain, ni onko ne kysymykset yleensä helppoja vai vaikeita? Onko sun Heidi esimerkiksi niihin helppo vastata?

Heidi: On se ihan helppo, kun ne on jotain...Jos vaikka ympästä, nii jotain ihan pääasioita, mitä on alleviivattu tunnilla. Sit kun ne lukee kotona, ni kyl siihen hyvin pystyy. Et ope ei kysy mitään, mikä ei ois kirjassa opeteltu.

Ha: Sellasia, mihin pitäis ite keksiä...

Heidi: Tai päätellä...Kyl se joskus jotain, miettikääpä jos tätä ja tätä sekotetaan, ni mitä tulee.

Ha: Entäs Milla?

Milla: Riippuu, että mikä tunti on. Jonkun tunnin kysymykset on helppoja ja jotkut on vaikeita. Yleensä jossain ympäressä...Ne oli niin helppoja ne open kysymykset, että ei ees jaksanu viitata. Kaikkihan sen tietää.

Tyttöjen kommentit tiedon panttaamisen syistä toivat mielenkiintoisen lisän pohdiskelumme osallistumattomuudesta. Nostamme tässä yhteydessä käsittelyyn tyttöjen esittämän ajatuksen liian helpoista kysymyksistä, sillä niihin opettajalla on periaatteessa suurempi mahdollisuus vaikuttaa kuin oppilaan väsymykseen tai haluttomuuteen olla äänessä. Oppilaiden kommentit liian helpoista kysymyksistä olivat kaikin puolin oikeaan osuneita. Opetuksen ja oppimisen kieltä tutkineet Leiwo ym. (1987b) käsittelevät opettajien tekemiä kysymyksiä ja toteavat saman, minkä oppilaatkin. Suurin osa opettajan kysymyksistä kuuluu sisällöllisesti ja kogni-

tiivisesti alimpiin kysymysluokkiin: vaihtoehto-, nimeämis- ja luokittelukysymyksiin. (Leiwo 1987b, 59.) Keravuori (1988) kommentoi myös opettajan kysymyksiä ja toteaa, että suurin osa opettajan kysymyksistä on tarkistuskysymyksiä, joihin vastaus on löydettävissä muistista tai suorista havainnoista, vastaajan ei tarvitse sitä itse kehitellä. Vain pieni osa kysymyksistä on niin sanotusti tiedustelevia, avoimia kysymyksiä, jotka vaativat vastaajalta omaa päättelyä. (Keravuori 1988, 79–80.) Postman ja Weingartner (1970) suhtautuvat kriittisesti oppitunneilla esitettäviin kysymyksiin ja nimittävät niitä ”arvaa mitä ajattelen” -kysymyksiksi, jotka eivät ole haasteellisia älyllisten prosessien kannalta vaan vaativat lähinnä opettajan ajattelun tunte-
musta (Postman & Weingartner 1970, 32).

Hätäisesti voisi vetää johtopäätöksen, että esittämällä vaativimpia kysymyksiä oppilaat saataisiin osallistumaan aktiivisemmin. Asia ei kuitenkaan ole niin yksinkertainen. Tutkimukset osoittavat, että vaativampien, itsenäistä päätelmien tekoa edellyttävien kysymysten esittäminen passivoi yhtä lailla oppilaita kuin liian helppojenkin esittäminen (Keravuori 1984, 68; 1988, 80). Kysymysten vaativuustason muuttaminen ei siis näyttäisi tuovan ratkaisua osallistumattomuus-ongelmaan. Eikä muutokseen kannata pyrkiä myöskään siksi, että tietyn tasoisilla – koulutodellisuudessa helpoilla – kysymyksillä on paikkansa ja erityinen tehtävä. Antikainen ym. (2000) esittelevät ruotsalaisen koulutustutkija Lundgrenin (1983) ajatuksen ”luotsaamisesta”, joka selittää osaltaan helppojen kysymysten viljelyä. Luotsaaminen tarkoittaa sitä, että opettajat turvautuvat helppoihin näennäiskysymyksiin, joihin myös oppilasjoukon heikoimpien on mahdollisuus vastata. Näin myös ne oppilaat, joiden tieto- ja taitopohja sekä kyvyt eivät riitä tosiasiallisten oppimistehtävien suorittamiseen ja ymmärtämiseen saadaan kuljetettua haluttuun, ennalta tiedettyyn lopputulokseen. (Antikainen ym. 2000, 234; ks. Broady 1989, 136–141.)

Mitä ihmettä kouluissamme oikein tapahtuu? Jos hyvää oppilasta määritellään käyttäytymispiirteiden, ei älyllisten ominaisuuksien kautta, kuten aiemmin olemme todenneet, ja jos oppilailta kysellään niin helppoja, itsestään selviä, muistinvaraisia kysymyksiä, että vastaaminen varmasti onnistuu kaikilta, mitä se kertoo kouluinstituution perimmäisistä tavoitteista ja pyrkimyksistä. Mitä oppilaat koulussa oppivat, muuta kuin muistamaan hyvin?

5.6 Liikkeen kontrolli

Luokkahuonekäytäntöjen opettaminen on merkittävä koulun tehtävä. Niillä ei tosin ole paljoakaan yhteistä älyllisten oppimisprosessien harjaantumisen kanssa. Oppilaan liikkuminen luokkahuoneissa on usein äärimmilleen rajoitettua ja kontrolloitua, ja hänet on sidottu istu-

maan pulpettiinsa. Kontrolloimaton liike vaarantaa luokkahuonejärjestyksen säilymisen, mikä vuoksi on luotu useita sääntöjä, jotka määrittävät ”oikeaa” liikkumista luokkahuoneissa sekä välitunnilla ja koulun käytävillä. Luokassa saa liikkua vain opettajan luvalla ja asiallisten syiden vuoksi. (Kivinen ym. 1985, 6–7, 33–35.) Ilman lupaa ei saa jättää pulpettia, toisen luo ei saa mennä ilman lupaa ja kaverin kanssa ei saa puhua ilman lupaa (Antikainen ym. 2000, 243). Tutkimusluokassa liikkuminen oli kohtuullisen vapaata, mutta silloin tällöin opettaja puuttui siihen:

Uskontotunnilla oppilaat lukevat kirjan kappaletta vuorotellen ääneen ja siitä käydään keskustelua opettajan johdolla. Iiro nousee yhtäkkiä ylös ja kävelee takanurkassa olevalle oppilaiden laatikostolle. Opettaja reagoi tähän ja kysyy: ”Iiro, miksi sä lähdit sinne?” Poika selittää jotain vastaukseksi, palaa paikalleen ja kappaleen käsittely jatkuu.

Merkittävä osa koulun säännöistä liittyy juuri kehon kontrolloimiseen. Lahelma (1995) puhuu ”ruumiin opetussuunnitelmasta”: luokassa ei saa tarpeettomasti liikkua, pulpetin ääressä on istuttava nätisti ja viitattava kun siihen on tarvetta, ylimääräistä ääntä ei saa kuulua ja tavaroilla on oma paikkansa. Oppilaan liikkumista rajoitetaan luokkahuonejärjestyksen säilymiseksi, eikä kontrolloimaton liike ole sallittua. Tyttöjen ja poikien sallittu ruumiillisuus ilmenee kuitenkin koulussa erilaisena. Fyysinen koulu on pojille ehkä tilavampi paikka kuin tytöille, sillä poikien aktiivinen ruumiillisuus on odotetumpaa ja sallitumpaa kuin tyttöjen. (Lahelma 1995, 58–59.) Havaintomme perusteella poikien toiminnallisuuden tarve esiintyi muun muassa levottomana liikehdintänä luokassa.

Oppilashaastattelun tulokset vahvistivat havaintojamme oppilaiden tarpeesta ja tavasta liikkua luokassa; pojat kokevat irtaantumisen pulpetin äärestä kesken oppitunnin vaivattomaksi, kun taas tytöille liikkumaan lähtemiselle oli korkeampi kynnys. Lahelman (1995) ajatuksen mukaan tiukkaa fyysistä kontrollia rikkomalla saa mahdollisuuden esittää vastarintaa koulua kohtaan (Lahelma 1995, 59). Esimerkiksi luokassa siirrytään kaverin luo, vaikka oppitunnin tarkoituksena on suoriutua annetusta tehtävästä yksilöllisesti. Vaikka poikien vastarinta on näkyvämpää, tyttöjen esittämä vastarinta on myös olemassa. Tämä nousi esiin eräässä tyttöjen haastattelussa, joka sisälsi ajatuksen liikkumista rajoittavan normin rikkomisesta:

Milla: - - Joskus sitä puhuu kans kaverille tai joskus jopa hiippailee, jos ope ei huomaa, ni saattaa hiippailla kaverin pulpetin luokse sanomaan jotakin.

Ha: Eikä siellä luokassa sit yleensä saa hiippailla?

Heidi: No ei...

Milla: Jos ope kattoo muualle, ni...Tai jos ope lähtee luokasta pois, ni pystyy äkkiä hiipimään kaverin luokse. Vaikka jättää jonkun lapun tai sanoo jonkun...

Erään tunnin lopussa opettaja puuttuu myös luvattomaan liikkumiseen, vaikka puheessaan viittaakin toiseen oleelliseen koulun käytäntöön:

Opettajan vielä puhuessa Sara lähtee viemään kirjaa laatikkoonsa. Opettaja pysäyttää tytön tiukkasävyisellä puheellaan. ”Kun jotain asiaa käsitellään, silloin ei ole järkevää tehdä jotain omaa asiaa”, saa tytön palaamaan takaisin paikalleen.

Opettajan kommentit kertovat siitä, että oppilaiden on opittava erottamaan toisistaan sallittu toiminta ja omat henkilökohtaiset asiat, tuntemukset ja näkemykset. ”Oma maailma” on eristettävä koulumaailman ulkopuolelle ja on pysyttädyttävä koulumaailman mukaisessa tavassa olla. (Kivinen ym. 1985, 2, 16). Liikkumisen kontrollointi on vain yksi osa-alue, jota opettaja valvoo.

6 PÄÄTELMIÄ AINEISTOSTA

6.1 Oppilaiden sukupuoliero

Vaikka koetimme alun perin olla tarkastelematta luokkahuonekäyttäytymistä sukupuolen näkökulmasta, tyttöjen ja poikien ero nousi niin voimakkaana esiin, että aloimme selvittää käyttäytymiseroja ja niiden syitä, kuten edellä olevista osioista käy ilmi. Sukupuolieron selkeä ilmeneminen ei jälkeempään tarkasteltuna ollut kuitenkaan erityisen yllättävää; tyttöjen ja poikien erilaista oppilaana olemista on tutkittu runsaasti niin meillä kuin muuallakin (Einarsson & Hultman 1984; Gordon & Lahelma 1992,1995; Lindroos 1997; Sadker & Sadker 1994; Tarmo 1992; Tolonen 2002). Sukupuolen merkitystä koulumaailmassa ei voi väheksyä, vaikka virallisesti koulu pyrkiikin häivyttämään tyttöjen ja poikien erilaisuuden (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Muun muassa Tolosen (2002) tutkimus on osoittanut, että luokkahuonetta, sen oppilaskulttuuria ja edelleen luokkahuonekäyttäytymistä määrittää yhtenä tekijänä sukupuolistunut ymmärrys oppilaana olemisesta (Tolonen 2002).

Tutkimusaineistostamme nousi esiin se, miten sukupuoli määrittää oppilaana olemista. Sukupuoli suo mahdollisuuksia tai asettaa rajoituksia oppilaan luokkahuonekäyttäytymiselle riippuen siitä, onko kyseessä tyttö tai poika. Koulun toimintakäytänteet vaikuttavat ohjaavan poikia säilyttämään aidon, poikamaisen olemuksen, ja johdattavan tyttöjä omaksumaan oppilaan roolin.

Luokkahuonetilanteissa tytöt osoittavat olevansa ahkeria ja tunnollisia oppilaita, jotka tekevät koulutehtävänsä ja osallistuvat oppituntiin opettajan toivomalla tavalla. Tytöt työskentelevät oppitunneilla itsenäisesti muita häiritsemättä poikia kärsivällisemmin. He osallistuvat yhteiseen tuntityöskentelyyn viittaamalla, odottavat kärsivällisesti vuoroaan ja toimivat opettajan ohjeiden mukaan. Heidän käyttäytymistään sitoo koulun yleisten normien noudattaminen kuten asiallinen viittaaminen, opettajan kuunteleminen sekä pitkäjänteinen keskittyminen opetuksen kulkuun. Tyttöihin ei tarvitse oppitunnilla erityisemmin kiinnittää huomiota, eivätkä he sitä osoita kaipaavankaan.

Poikien luokkahuonekäyttäytyminen on tyttöjä huomattavasti enemmän näkyvämpää ja kuuluvampaa toimintaa. Pojat käyttävät suurimman osan oppilaiden käyttämästä puheajasta ja saavat enemmän huomiota opettajalta niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä. He häiritsevät tunnin kulkua tyttöjä useammin oppitunnin kannalta epäoleellisilla ajatuksillaan tai teoillaan. Pojat ottavat osaa keskusteluun vapaasti, ilman viittaamisen kautta saatua opettajan

lupaa. Heidän käyttäytymistään leimaa runsas oma-aloitteinen puhuminen, mielipiteiden ilmaiseminen sekä luokkahuoneessa liikuskelu. Yleisesti ottaen pojat näyttävät tarvitsevan enemmän opettajan huomiota jopa turhien kysymysten ratkaisemisessa tai opetuksen kannalta epäoleellisten keskustelujen ja liikehännän hillitsemisessä luokassa.

Havainnointiaineistomme tulokset vastaavat täysin Lindroosin (1997) esiin nostamaa ja laajemminkin uskottavana pidettyä johtopäätöstä oppilaiden luokkahuonekäyttäytymisestä. Hän toteaa, että ”koulutilanteesta voidaan erottaa karkeasti kaksi maailmaa: aktiiviset pojat, jotka vaativat ja saavat huomiota sekä ei-aktiiviset tytöt, joiden vähemmän esiintuleva tyyli ei tavoita opettajien huomiota”. (Lindroos 1997, 18; Sadker & Sadker 1994, 42.)

6.1.1 Tyttöjen virallinen ja poikien epävirallinen koulu

Koulun tavoitteena on toimia ikään kuin sukupuolella ei olisi merkitystä, sukupuolineutraalisti. Yksi opetuksen järjestämisen lähtökohdista on valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainittu sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen, jota pyritään toteuttamaan muun muassa ”antamalla tytöille ja pojille yhtäläiset valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin yhteiskunnassa sekä työ- ja perhe-elämässä”. Koulun perustehtävänä on siis sukupuoleen katsomatta tarjota kaikille oppilaille samanlaiset mahdollisuudet monipuoliseen kasvuun ja kehitykseen, jotta he osallistuvina kansalaisina pystyisivät kehittämään demokraattista yhteiskuntaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.) Myös Uusikylä ja Atjonen (2000) muistuttavat, että oppilaan sukupuoli, sosiaalinen tausta, vanhempien ominaisuudet tai aikaisempien opettajien kertomukset eivät saa vaikuttaa siihen, mitä oppilaalta vaaditaan ja odotetaan (Uusikylä & Atjonen 2000, 85).

Vaikka virallisen koulun oppilas on usein persoonaton yksilö, oppilaiden sukupuoli näyttää muotoutuvan kuitenkin ominaisuudeksi, jonka kautta oppilaiden olemista ja tekemisiä arvioidaan. Oppilaan sukupuoli vaikuttaa siihen, miten käyttäytymistä tulkitaan. Koulun sukupuolineutraalisuuteen uskotaan huomaamatta tyttöihin ja poikiin kohdistettuja erilaisia odotuksia. (Gordon & Lahelma 1995, 173–177; Antikainen ym. 2000, 235.) Sadker ja Sadker (1994) esittävät osuvan vertauksen tyttöjen ja poikien erialaiseen kohteluun suhtautumisesta ja ilmiön tiedostamisesta. He toteavat, että rotuun perustuva erottelua ja epätasa-arvoista kohtelua ei hyväksytä ja siihen puututaan herkästi, mutta oppilaiden sukupuolista epätasa-arvoa tuskin huomataan sen yleisyydestä huolimatta. (Sadker & Sadker 1994, 59.) Käyttäytymisen sukupuolittuneen tulkinnan lisäksi oppilaiden sukupuoli oikeuttaa ja velvoittaa heidät erilaiseen toimintaan; tyttöjen tulee toimia virallisen oppilasroolin mukaisesti ja pojat voivat olla

lähes ”omana itsenään”. Tämä kävi ilmi niin omassa aineistossamme kuin aiemmissa tutkimuksissa (Tolonen 2002; Tarmo 1992; Einarsson & Hultman 1985; Gordon & Lahelma 1995; Sadker & Sadker 1994). Tätä taustaa vasten tyttöjen ja poikien koulukokemukset saattavat muotoutua hyvinkin erilaisiksi, ja valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mainitsema ”yhtäläisten valmiuksien antaminen” tuntuu vähintään kyseenalaiselta.

Tarmo (1992) on tehnyt kahdeksan opettajan syvähaastatteluun perustuvan tutkimuksen, jossa hän selvitti opettajien näkemyksiä tytöistä ja pojista koulussa. Alussa opettajat kielsivät sukupuolieron, mutta haastattelujen kuluessa kävi ilmi, että opettajilla on sukupuolen mukaan jakautuneita näkemyksiä oppilasista. Tytöt ovat esimerkiksi ahkerampia ja kiltimpiä, pojat räväkempiä ja levottomampia. Tutkimus osoitti myös, että opettajien erilainen suhtautuminen tyttöihin ja poikiin ilmenee myös luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Yleisesti ottaen pojat saavat luokassa enemmän opettajan huomiota, niin kiitoksen kuin moitteinkin muodossa. (Tarmo 1992, 286–297.)

Poika- ja tyttöoppilaisiin suhtautumiseron tuovat esille myös Lahelma ja Gordon (1995), jotka esittävät, että opettajat pitävät kyllä tytöistä oppilaina, mutta ovat kiinnostuneempia pojista ihmisinä. Jopa poikien poikkeamista koulun normeista katsotaan helpommin läpi sormien, ja opettajan auktoriteettiin alistumisen vaatimukset ovat pojille matalammat kuin tytöille. (Gordon & Lahelma 1995, 180–181.) Kun edelliseen yhdistetään aiemmin käsittelemämme Tolosen (2002) ajatus siitä, että tytöt toteuttavat virallisen koulun ihanneoppilaan roolia hiljaisella ja huomaamattomalla olemuksellaan, suodaanko poikien vastaavasti toimia epävirallisen koulun normien puitteissa? Virallinen koulu tarkoittaa pitkälti sitä ihannekoulua, jonka opetussuunnitelmissa esitetyt tavoitteet luovat. Virallisessa koulussa ”oppilas on yksilö vailla ominaisuuksia” (Gordon & Lahelma 1995, 172). Koulun todellisuus, toimintakäytänteet ja arki kuitenkin muodostavat epävirallisen koulun. Epävirallinen koulu luo olosuhteet, jossa opettajien ja oppilaiden vuorovaikutus- ja kommunikaatiosuhteet muodostuvat erilaisiksi tyttöjä ja poikia kohtaan.

Vielä pidemmälle ajatuksen tyttöjen ja poikien erilaisesta kohtelusta vievät Einarsson ja Hultman (1985). He tuovat esille ”kaksinkertainen piilo-opetussuunnitelma” -käsitteen, joka luo pojille ja tytöille erilaisen aseman, ikään kuin erilaiset pelisäännöt luokkahuonevuorovaikutuksessa. (Einarsson ja Hultman 1985, 77.) Sadker ja Sadker (1994) kirjoittavat myös sukupuoleen perustuvasta opetussuunnitelmasta. Kun oppilaita kohdellaan sukupuolisesti jakautuneen opetussuunnitelman ehdoilla, tytöistä kasvaa koulutuksen sivustaseuraaajia, mutta pojat oppivat toimijan roolin. (Sadker & Sadker 1994, 13.)

Koulumenestyksen ja sukupuolen yhteyttä tutkinut Lahelma tuo myös Nissilän (2004) artikkelissa esille erilaisen suhtautumisen tyttö- ja poikaoppilaisiin. Hän on huolissaan muun muassa väitteestä, jonka mukaan pojat eivät luonnostaan viihtyisi pulpetissa, minkä vuoksi ”poikamaisille ominaisuuksille annetaan koulussa helpommin periksi”. Tytöt joutuvat hänen mukaansa tekemään enemmän töitä menestymisen eteen. (Nissilä 2004, 11–13.) Olisiko tässä eräs syy siihen, miksi tytöt omaksuvat poikia syvemmin tunnollisen ja ahkeran oppilasroolin, kun pojat vastaavasti voivat olla poikia?

Vuorovaikutustapahtumissa, joita opetustilanteet perinteisesti edustavat, toimivat yksilöt nostavat toisissaan esiin tiettyjä ominaisuuksia (Kantola 1986, 93). Havaintojemme perusteella opettajan toiminta vaikuttaa nostavan tytöissä ja pojissa esiin erilaisia ominaisuuksia. Näyttää väijäämättä siltä, että opettajat ja koulu yleensä suhtautuvat tyttö- ja poikaoppilaisiin eritavoin – vahvistaen poikien aktiivista, epäviralliseen koulun hyväksymää poikamaista roolia ja vastaavasti pitäen yllä tyttöjen passiivista, niin sanottua virallisen koulun roolia. Toisaalta voi olla niinkin, että tytöt ovat itse tietoisesti valinneet hiljaisen ja huomaamattoman oppilasroolin. Vai voitaisiinko ajatella niin, että koulun oppilasihanne onkin edistyksellisesti muuttumassa, kuten Laine (1999) ehdottaa (Laine 1999, 116)? Virallisen koulun vuosikymmeniä kestänyt malli hiljaisesta, ahkerasta ihanneoppilaasta ei todellakaan enää vastaa yhteiskunnan eikä opetussuunnitelman vaatimuksia. Onko koulussa todella alkamassa muutosprosessi, jonka yksi ilmentymä on ilmeikkään, äänekkään, eloisan eikä aina edes niin asiallisen luokkahuonekäyttämisen arvostaminen? Muuttuuko epävirallinen ajan myötä viralliseksi?

6.1.2 Koulumenestys ja sukupuoli

Postman ja Weingartner (1970) toteavat, että opettajat määrittelevät oppilaan huonoksi, mikäli tämä ei toimi ennalta määrätyn oppilasroolin mukaan (Postman ja Weingartner 1970, 52). Keräämämme aineisto sekä aikaisemmat tutkimukset luokkahuonekäyttäytymisestä osoittavat, että tytöt toimivat oppitunneilla kuuliaisesti koulun normeja noudattaen. Sen sijaan poikien levottomaan toimintaan opettajan on kiinnitettävä useammin huomiota työrauhan ja opetuksen edistymisen nimissä. Toisin sanoen tyttöjen luokkahuonekäyttäytyminen on lähempänä virallista oppilas-roolia ja poikien toiminta kauempana siitä. Käsitys siitä, että tytöt ovat oppitunneilla hiljaisia ahertajia, sisältää näkemyksen, että kaikki tytöt ovat tunnollisia oppilaita ja menestyvät koulussa. Puhe poikien levottomuudesta ja toiminnantarpeesta pitää vastaavasti sisällään ajatuksen, että kaikilla pojilla on vaikeuksia keskittyä opetuksen kulkuun.

Simola on tutkinut käyttäytymisen arvostelua suomalaisessa kansanopetuksessa aina 1900-luvun alusta lähtien. Hän nostaa esille koulukiltteyden, joka on ollut keskeisellä sijalla käyttäytymisen arviointikriteeristössä kautta aikojen ja vielä nykyäänkin, vaikka pyrkimyksenä on ollut edetä kohti edistysellisempiä todistuslausumia. (Simola 1999, 51, 66.) Koulukiltteyden arviointi on suosinut tyttöjä, sillä sukupuolisesta näkökulmasta tyttöjen luonnollinen olemistapa on lähempänä kiltteyttä kuin poikien. Voisi ajatella, että tytöt ovat omaksuneet olemistavakseen kiltin ja hiljaisen tyttöyden, sillä heitä on siitä vuosikymmenten ajan palkittu ja palkitaan edelleen. Saavatko siis tytöt helpommin hyvän oppilaan leiman olemalla tyttöjä? Onko tyttöjen helpompi menestyä koulussa pelkästään omaksumalla kiltin tyttöoppilaan rooli?

Useat tutkimukset osoittavat, että ”kiltti tyttöys” on vahvasti sidoksissa koulussa menestymiseen. Kyse ei ole ainoastaan koulun toimintaan sisältyvistä sukupuoliodotuksista, vaan ennemminkin tyttöjen sukupuoleen sitoutuneesta käyttäytymisestä; tytöt toteuttavat yhteiskunnallisesti hyväksyttävää, tottelevaisuutta, varovaisuutta ja syrjään vetäytymistä korostavaa tyyliä, joka on poikien aktiivista ja ulospäin suuntautunutta toimintatapaa sopivampi. (Kivinen ym. 1985, 53.) Tässä valossa tyttöjen omaksuma kiltin tytön olemus ei ole hämmästyttävää tai huolestuttavaa. Tytöt eivät pyrikään omaksumaan aktiivisen oppilaan roolia; he ovat vahvoilla pelkästään toteuttamalla koulussa arvostettua käyttäytymistä.

Tyttöjen poikia keskimääräistä parempi koulumenestys on tunnettu tosiasia. Pojat sen sijaan yksinkertaistetaan usein huonoiksi oppilaiksi, koska he eivät omaksu koulun arvostamia toimintakäytänteitä yhtä helposti kuin tytöt. Onko opettajan näkökulmasta tyttöjen vaivattomalla luokkahuonekäyttäytymisellä vaikutusta heidän arvosanoihinsa? Palkitseeko koulu tyttöjä siitä, että he ovat hiljaa? Voiko tyttöjen koulumenestyksen taustalla olla muitakin syitä kuin pelkkä koulukiltteys?

Tarmon (1992) tutkimukset osoittavat, että tyttöjen työskentelymotivaatio, joka ilmenee muun muassa ahkeruutena, tunnollisuutena ja huolellisuutena on tavallisesti korkeampi kuin poikien. Tytöt tekevät jopa epämieluisia koulutöitä protestoimatta, mutta poikien motivoimiseksi opettajien on nähtävä vaivaa. Tästä huolimatta on osoittautunut, että opettajat etsivät enemmän syitä tyttöjen huolellisuudelle kuin poikien huolimattomuudelle. Tyttöjen hyvien työtapojen katsottiin johtuvan pääasiassa ympäristö- tai kehitykseen liittyvistä tekijöistä, mutta myös näyttämisen halusta ja mielistelystä. (Tarmo 1992, 291–292.) Tarmon (1992) tutkimuksessa esiin tullut tyttöjen näyttämisen halu koulumenestystä selittävänä tekijänä nousi esiin myös meidän tutkimuksessamme:

Ha: Tuleeko usein sellasia, että ku ne [opettajan esittämät kysymykset] on niin helppoja, ni ei viiti sen ta-
kia viitata?

Heidi: No joo, aika usein. Mut kyl sit aika moni viittaa, kun kaikki sen tietää. Mut ei itte oikein, tai no vä-
hän näin [näyttää miten viittaa, nostaa laiskasti vähän kättä]

Milla: Sit taas jos on joku vaikeempi, ja sit viittaa niinku, saisinpa mää vastata, että mää tiän sen...

Heidi: Nii, kun moni ei viittaa, vaikka yks tai kaks, ni minä minä, kysy nyt minulta.

Milla: Tai sit se on ihan kiva, jos on ainoa joka viittaa, ni on ainoa, joka tietää sen.

On havaittu, että tytöt omaksuvat koulunkäynnin yhteydessä tiukemman sisäisen kontrollin kuin pojat. Tytöillä on taipumus harkita omia tekojaan myös niiden seurausten osalta ja hillitä koulunkäynnin kannalta ei-toivottua toimintaa. (Lähteenmaa 1992, 67–68.) Pulpetin ääressä olemisen ei kuitenkaan ole aina helppoa tytöillekään. Asioiden kopioiminen ja toistaminen yksitoikkoisesti oppitunnista toiseen koettelevat myös tyttöjä, mutta he ymmärtävät usein kouluun panostamisen välttämättömyyden. Tulevaisuuden ja kunnollisen työpaikan eteen on tehtävä työtä: ”Suomalaisille tytöille koulumenestys sen edellyttämine ponnistuksineen on välttämätön satsaus tulevaisuuteen aivan eri mielessä kuin suomalaisille pojille”. (Nissilä 2004, 12.) Tytöt näyttäisivät ymmärtävän koulun merkityksen eri tavoin kuin pojat; mikä auttaa tulevaisuudessakin kaukonäköiseen ja järkevään toimintaan. Pojille sen sijaan koulu ei osoittaisi näyttelevän niin suurta roolia elämässä.

Olivatpa syyt tyttöjen parempaan koulumenestykseen mitkä tahansa, on tyttöjen hiljaisuuteen oppiminen valitettavaa. Mikäli kouluopetuksessa palkitaan syrjäanvetäytyvää käytäytymistä, se aiheuttaa selkeän ristiriidan koulun kasvatustavoitteisiin nähden ja voi johtaa koulun ulkopuolella epäonnistumiskokemuksiin.

6.2 Kontrolloituja rutiinia

Sukupuolisen eron lisäksi havainnoista ja haastatteluista kohosi joukko ilmiöitä, joilla ei ollut mitään tekemistä opetussisältöjen tai yleensä oppimisen kannalta. Jouduimme toteamaan, että koulumaailmaan liittyy suunnaton määrä kontrollia, rajoituksia sekä rituaalisia käytäntöjä, jotka vievät tilaa virallisilta opetussisällöiltä ja ”varsinaiselta” opetukselta. Kivinen ym. (1985) esittävätkin, että koulu on lasten ja nuorten elämässä ainoa paikka, joka muodostaa tiukasti kontrolloidun ja yhdenmukaisten vaatimusten täyttämän, päivittäisen rutiinien kehän (Kivinen ym. 1985, 1). Vaikka kontrolli, rajoitukset ja rituaalit kuuluvat jokaisen opettajan todelliseen työnkuvaan ja vievät paljon aikaa oppitunneilla, miksi koulutuksessamme saamien oppien perusteella tunnin täyttyvät ainoastaan opettamisesta ja oppimisesta? Toisinaan lähes

järjettömiltä näyttävät ja kuulostavat koulukäytännöt saivat meidät kysymään, mistä koulun oudolta tuntuvassa arjessa on kysymys. Tähän ongelmaan aineisto sinällään ei tarjonnut vastauksia, vaan joudumme etsimään niitä aiemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta oman päätelymme avulla.

6.2.1 Mitä koulussa opitaan ja opetetaan?

Opettaja käyttää luokkahuoneissa valtaa ja muokkaa toimintakäytänteet mieleisikseen. Lähinnä tämä tapahtuu erilaisin rajoituksin. Keravuori (1990) toteaaakin, että vallankäyttö vuorovaihtuksessa näkyy tekemisten kontrollointina ja oppijan riippumattomuuden rajoittamisena (Keravuori 1990, 40). Koulutien alkuvaiheessa kontrolli on tärkeää, mutta siitä tulisi pystyä luopumaan oppilaiden itseohjautuvuuden kehittymisen myötä (Tynjälä 1999, 164). Näin ei kuitenkaan käy. Valta ja sitä seuraava kontrollointi ja rajoittaminen ovat koulumaailmassa merkittäviä tekijöitä, mutta niiden vaikutus jää monelta tiedostamatta. Postman ja Weingartner (1970) esittelevät teoksessaan John Deweyn ajatuksia ja kirjoittavat: ”Ympäristön yksilölle määräämä rooli – se mitä hänen sallitaan tehdä – on se, mitä hän oppii”. (Postman & Weingartner 1970, 30.) Siis se, mitä oppilaat saavat luokkahuoneessa tehdä, on sitä, minkä oppilaat oppivat.

Havaintojemme ja haastattelujen perusteella hyväksytyintä ja suotavinta oli istua hiljaa passiivisena vastaanottamassa jonkun esittämiä ajatuksia ja vastata luvan saatuaan ”liian helppoihin” kysymyksiin. Liikkuminen ilman hyvää syytä oli kiellettyä, tosin ylös alas -liike oman pulpetin vieressä oli sallittua oppituntien alussa ja vieraan astuessa luokkaan. Ääntä oli sopivaa käyttää silloin, kun siihen sai viitattuaan luvan, ainakin tyttöjen osalta. Erityisen huolestuttavaa on se, että tytöt ja pojat oppivat erilaisia asioita ja erilaista käyttäytymistä, sillä he tekivät ja heidän myös sallittiin tehdä luokkahuoneissa erilaisia asioita. Lisäksi oppilaiden oli opittava erottamaan toisistaan sallittu toiminta ja omat henkilökohtaiset asiat, tunteukset ja näkemykset; ”oma maailma” on eristettävä koulumaailman ulkopuolelle. Tyypillisesti oppitunnit etenivät saman kaavan mukaan; tunnin alussa opettaja kyseli kotiläksyn, sen jälkeen luettiin tekstikirjasta uusi kappale ja lopuksi tehtiin tehtäviä.

Havaintomme luokkahuonekäyttäytymisestä ovat hyvin samansuuntaisia Postmanin ja Weingartnerin (1970) havaintojen kanssa, joskin heidän koulusta saamansa kuva on vielä karumpi kuin meidän. Heidän mukaansa oppilaat viettävät tunnit istuen hiljaa ja kuunnellen opettajaa. Heitä ei vaadita juurikaan tekemään havaintoja tai muotoilemaan määritelmiä, ainoastaan uskomaan auktoriteetteja. Älyllinen toiminta, jota heiltä vaaditaan, on ”jonkun toisen

todeksi sanoman toistamista” ja teknisten asioiden, kuten ”kuinka pitkä kirjoituksen tulee olla?” kysymistä. (Postman ja Weingartner 1970, 32.) Samanlaisen kuvauksen voisi kirjoittaa myös muistelemalla omia kouluajoja. Syrjäläinen (1990) kuvaa myös koulutodellisuutta. Hän toteaa, että koulun asettamien normien mukaan oppilaan on opittava muun muassa olemaan yksin joukossa, siirtymään massan mukana asiasta toiseen, opittava suorittamaan tehtäviä, joita ei aina ymmärrä ja jotka useinkaan eivät kiinnosta. (Syrjäläinen 1990, 255.) Oppilaiden on omaksuttava ulkoapäin asetetut säännöt ja odotukset, jotka usein tuntuvat heistä ylivoimaisilta ja jopa epänormaalilta luonnollisen olemisen kannalta.

Esitimme aiemmin Deweyn ajatuksen, jonka mukaan yksilö oppii tietyssä ympäristössä sitä, mitä hänen sallitaan siellä tehdä (Postman & Weingartner 1970, 30). Jos arki luokkahuoneissa on edellisten kuvausten ja meidän havaintojemme kaltaista, rajoitusten ja kontrollin täyttämää, ulkoapäin ohjattua elämää, mitä oppilaat siitä oppivat? Ja jos oppilaiden on pystyttävä pitämään oma henkilökohtainen maailma ja elämä lapsena erossa oppilaan roolista, millaiset mahdollisuudet koululla on saada aikaan todellisia ja pysyviä oppimistuloksia? Suuri kontrollin ja rajoitusten määrä, joka pääosin liittyy ulkoiseen käyttäytymiseen ohjaa vääjäämättä ainakin meidän tutkijat ajattelemaan niin, että koulussa on tärkeintä osata käyttäytyä oikein eikä niinkään oppia uusia asioita ja kehittyä ihmisenä. Myös oppilaiden kommentit hyvän oppilaan ominaisuuksista kertovat siitä, että oikeanlainen käyttäytyminen ja oleminen ovat virallisten oppisisältöjen sisäistämistä tärkeämpää. Ulkoiseen käyttäytymiseen keskityttäessä tietoa tuottavan ja oivaltavan toiminnan sijasta kouluoppimisesta tulee mekaanista tosiasioiden uudelleen tuottamista (Kivinen ym. 1985, 64). Mikä saa luokkahuonetodellisuuden täyttymään niin suurella määrällä asioita, jotka eivät suoranaisesti liity oppimiseen ja opettamiseen?

6.2.2 Piilo-opetussuunnitelma

Mikä selittää kontrollin, rajoitusten ja rutiinien suuren määrän ja sen, että koulutuksessamme puhutaan vain osasta koulutodellisuuteen kuuluvista asioista? Virallisen opetussuunnitelman ja luokkahuonetodellisuuden välillä tuntuu olevan jotain, mikä saa oppilaat uskomaan muun muassa, että hiljainen pulpetissa istuminen on sitä, mitä koulussa arvostetaan. Miksi toiminta luokkahuoneissa näyttää ja kuulostaa kovin erilaiselta kuin mitä opetussuunnitelmassa kuvattujen tavoitteiden ja menetelmien perusteella voisi olettaa? Luettuamme lisää aiempia tutkimuksia ja kirjallisuutta oivalsimme, että piilo-opetussuunnitelma on se puuttuva tekijä, joka suurelta osin selittää ja tekee ymmärrettäväksi koulun toimintakulttuurin.

Kun puhutaan opetussuunnitelmasta, sillä tarkoitetaan yleensä valtakunnallista tai koulukohtaista virallista asiakirjaa, joka ohjaa koulujen toimintaa. Käytännössä opetussuunnitelma-käsite ei ole kuitenkaan näin yksiselitteinen ja itsestäänselvä asia. Meri (1992) esittää piilo-opetussuunnitelmatutkimuksessaan Kansanen, Uusikylän ja Kallan (1980) erittelyn kolmesta erilaisesta opetussuunnitelmasta. Kirjoitettu opetussuunnitelma pitää sisällään selitykset tärkeimmistä toimenpiteistä ja järjestelyistä, joilla kouluinstituutio pyrkii koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin. Kirjoitetun opetussuunnitelman keskeinen osa on opetuksen tavoitteiden tarkka määrittely. Toiseksi opetussuunnitelmäkäsitteeksi he esittävät toteutuneen opetussuunnitelman, mikä tarkoittaa opetussuunnitelman toteutumisen ja opetuksen tulosten muodostamaa kokonaisuutta. (Meri 1992, 53–54.) Myös Kelly (1982) näkee opetussuunnitelman jakautuvan kahteen eri tasoon. Virallisella opetussuunnitelmalla hän tarkoittaa kirjallista suunnitelmaa ja todellisesta opetussuunnitelmasta hän käyttää nimeä toteutunut suunnitelma. (Kelly 1982, 9.)

Kuten aiemmin totesimme, virallinen opetussuunnitelma ja luokkahuonetodellisuus eivät kohtaa toisiaan. Tämän ristiriidan ovat huomanneet myös Kansanen ym. (1980) Meren (1992) tutkimuksessa. He toteavat, että kirjoitettu ja toteutunut opetussuunnitelma eivät käytännössä muodosta yhteenkuuluvaa kokonaisuutta ja nostavat esille kolmannen opetussuunnitelmäkäsitteen, piilo-opetussuunnitelman, joka ”käsittää koulun elämäntavan ja opetuksen ulkoiset järjestelykysymykset, oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ja oppilaiden keskinäiset suhteet”. Piilo-opetussuunnitelman olemusta selventää seuraava Meren (1992) itsensä esittämä vertailu: Opetussuunnitelman toteuttamisen yhteydessä opettaja kiinnittää oppilaiden lisäksi huomiota omaan opetustyöhönsä, siihen, mitä hän tekee suoriutuakseen opetuksesta. Sitä vastoin piilo-opetussuunnitelmaa toteuttaessaan opettajan huomio kiinnittyy ainoastaan oppilaiden toimintaan, heidän kasvattamiseen oppijoiksi, oppimisesta selviytyjiksi. (Meri 1992, 55, 214.) Törmä (2003) on tutkinut opettajan vallankäyttöä ja tuo myös esille artikkelissaan piilo-opetussuunnitelma-käsitteen, joka koostuu vakiintuneiden asenteiden, normien ja toimintatapojen sisältämistä piiloisista merkityksistä. Ilmiöön kuuluu oleellisena osana vallankäyttö, minkä vuoksi siitä ei avoimesti keskustella - se jää piiloon. (Törmä 2003, 109.) Antikaisen ym. (2000) mukaan piilo-opetussuunnitelman käsitteellä viitataan siihen, että ”koulujen arkipäiväisessä todellisuudessa oppilaat ja opettajat oppivat systemaattisesti hyvin paljon sellaista, mitä ei ole asetettu kouluopetuksen ja -oppimisen tavoitteeksi” (Antikainen ym. 2000, 224). Näyttää siis siltä, että piilo-opetussuunnitelma on se puuttuva tekijä, jonka avulla voimme ymmärtää paremmin sitä, mitä näimme ja kuulimme luokkahuoneissa.

Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa monella tavalla koulun arkeen. Kivinen ym. (1985) ovat perehtyneet koulun käytäntöihin piilo-opetussuunnitelmatutkimusten pohjalta. He tuovat esiin useita oppilaaseen kohdistuvia epävirallisia, mutta todellisia vaatimuksia ja odotuksia. (Kivinen ym. 1985, 36.) Meren (1992) mukaan ”piilo-opetussuunnitelman käsite korostaa koulun todellisuuden ilmenemistä melko voimakkaasti opettajien ja oppilaiden tiedostamatta sitä sääteleviä tekijöitä (Meri 1992, 72; ks. Kelly 1982, 8; Broady 1989,150). Piilo-opetussuunnitelma sisältää siis asioita, joita opitaan, mutta joita ei virallisesti opeteta. Se muodostuu tietynlaisista pelisäännöistä, jotka takaavat pelin kulun, mutta joita pelaajille ei tosin suoraan kerrota. Eivätkä niitä välttämättä tiedä edes opettajat, jotka toimivat pelissä tuomareina. Tuomarointi onnistuu kouluinstituution vuosikymmeniä kestäneen perinteen voimalla.

Piilo-opetussuunnitelman puitteissa oppilaat oppivat alistamaan omat tottumuksensa ja halunsa opettajan tahdon alaiseksi sekä mukauttamaan toimintonsa luokan edun mukaiseksi. Oppilaat sopeutetaan koulun pelisääntöihin, jotta syntyisi opettajan ja koulun näkökulmasta optimaalinen yhdistelmä aktiivisuutta ja kuuliaisuutta, mikä takaa luokan hyvän toiminnan. Jos hyvin käy, oppilas oppii odottamaan, olemaan kärsivällinen, pidättäytymään omien tarpeidensa tyydyttämisestä sekä pystyy siirtämään henkilökohtaiset toiveet, kokemukset ja tunteukset taka-alalle. Hyvä oppilas oppii kontrolloimaan puheitaan, ääntään ja liikettään; paikallaan hiljaa istuminen on hyvää ja sopivaa käytöstä, spontaani rauhattomuus sitä vastoin huonoa. Oppilaat kehittyvät kuuliaisiksi ja harjaantuvat keskittämään tarkkaavaisuutensa opettajasta lähteisiin aloitteisiin ja erilaisiin tehtäviin, vaikka eivät niiden mielekkyyttä tajuaisikaan. (Kivinen ym. 1985, 36-37; Jackson 1968, 16-18.) Oleellista on toimia kuuliaisesti annettujen ohjeiden mukaan, mikä on yksi monista asioista, joita koulussa opitaan asiasisältöjen ohella (Kivinen ym. 1989, 9). Broadyn (1989) mukaan piilo-opetussuunnitelman välityksellä oppilaat oppivat työruutiineja ja hyviä tapoja. He oppivat ”olemaan puhumatta yhtäaikaan, noudattamaan määräaikoja ja sovittuja lupauksia” (Broady 1989, 99.) Kaiken oppimisen pohja on oppilaan kiinnostus oppimista kohtaan. Koulun arkitodellisuus, piilo-opetussuunnitelman vaikutukset voivat kuitenkin tehdä oppilaan kiinnostumisesta todella vaikeaa. Tuntiannoksiin jaotellut oppikirjat, sirpaletiedon välittäminen ja jäykäksi ymmärretty opetussuunnitelma saattaa johtaa oppimisvaikeuksiin ja järjestyshäiriöihin. (Meri 1992, 99.)

Piilo-opetussuunnitelmasta ei juurikaan puhuta ääneen ja se, mitä siitä puhutaan, on useimmiten kielteistä. Todennäköisesti tämä johtuu Kivisen ym. (1989) esittämästä ajatuksesta koulun merkityksestä. Heidän mukaansa koulun merkitys nähdään helposti liian suppeana, vaikka todellisuudessa oppivelvollisuuskoulun läpi käynyt ihminen on omaksunut muutakin

kuin luku-, lasku- ja kirjoitustaidon. Koulua käymällä ihmiset kiinnittyvät kansakuntaan ja oppivat ammattiin tarpeeksi ahkeroituaan. Sen lisäksi he tottuvat arkiseen elämänrytmiin, joka voi olla hyvinkin puuduttavaa ja ritualisoitunutta — ja mikä tärkeintä — kasvavat moraalisesti ja kuuliaistuvat auktoriteettisuhteisiin. (Kivinen ym.1989, 9.) Samalla itse oppiminen muuttuu rutiininomaiseksi, ulkoiseksi ja omasta elämäkokemuksesta irralliseksi (Kivinen ym. 1985, 36). Koulun merkityksestä puhuttaessa unohdetaan usein myös sen merkittävät yhteiskunnalliset tehtävät; keskittyminen asiasisältöjen opettamiseen muodostaa kulissin valikoinnilla, varastoinnille ja kansalaismoraalin luomiselle (Kivinen ym. 1989, 147–148; ks. tarkemmin Antikainen ym. 2000, 138–159).

Piilo-opetussuunnitelma ja sen vaatimukset eivät ole ainoastaan kielteisiä (Broady 1989, 99). Sen olemassaololle löytyy myös ymmärrettäviä perusteita. Piilo-opetussuunnitelman tuomukanaan toteutuessaan rutiinia, rajoituksia ja kontrollia. Jackson (1968), joka tunnetaan piilo-opetussuunnitelma -käsitteen isänä, toteaa, että jonkinlainen kontrolli on välttämätöntä koulun tavoitteiden saavuttamiseksi ja sosiaalisen kaaoksen ehkäisemiseksi (Jackson 1968, 13). Piilo-opetussuunnitelma voidaan nähdä myös konkreettisen kasvatuksen työkaluna (Broady 1989, 100). Sen tehtävä on kasvattaa yksilö kelvolliseksi ja hyvätapaiseksi yhteiskunnan jäseneksi, tosin Törmän mielestä kyseenalaisin keinoin: sopeuttamalla ja alistamalla (Törmä 2003, 111). Kun piilo-opetussuunnitelmaa tarkastellaan koulutussosiologian näkökulmasta, sen vaikutukset ja olemassa olo voidaan nähdä hyvinkin myönteisenä. Tällöin kouluinstituution tarkoituksiksi tulee ymmärtää oppilaiden kasvattaminen ja ohjaaminen vallan- ja työnjaon yhteiskunnallisiin hierarkioihin eikä suinkaan kehittää oppilaiden persoonallisuutta monipuolisesti ja tehdä heistä luovia ja kriittisiä. (Antikainen ym. 2000, 226.)

7 OSALLISTUMISEN JA AKTIIVISUUDEN PROBLEMATIIKKA

7.1 Osallistumisen merkitys - miksi pitäisi osallistua?

Tutkimuksemme lähti alunperin liikkeelle pyrkimyksestä selvittää tekijöitä, jotka selittävät oppilaiden osallistumista tai osallistumattomuutta opetukseen, luokkahuonekeskusteluihin. Matkan varrella kohtasimme luokkahuonetodellisuudessa niin mielenkiintoisia ilmiöitä, että katsoimme aiheelliseksi kuvata ja analysoida niitä, vaikka ne eivät suoranaisesti osallistumiseen liittyneetkään. Emme kuitenkaan halua työntää alkuperäistä tutkimusongelmaamme syrjään, vaan käsittelemme myös sitä. Edellä esitettyjen havaintojen ja niistä syntyneiden ajatusten perusteella pystymme käsittelemään osallistumista laajemmasta näkökulmasta, kaikkine reunaehtoineen.

Kun tutkimusprojektimme alussa kiinnostuimme opetukseen osallistumisesta, löysimme paljon perusteita aiheellemme; osallistumisen merkitystä korostettiin niin valtakunnallisen opetussuunnitelmassa kuin tutkimuksissakin. Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) osallistumisen ja sitä kautta rakentuvan vuorovaikutuksen merkitys tulee esille muun muassa seuraavissa yhteyksissä:

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu – – vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. (– –) Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

Opetus ja oppiminen ovat siis vuorovaikutteista toimintaa eikä opettaja ei pysty yksin rakentamaan vuorovaikutusta vaan siihen tarvitaan toinen osapuoli oppilaista. Osallistumiselle löytyy perusteita muualtakin, esimerkiksi Jacksonin (1968) tutkimuksesta. Hän esittää, että opettajan tärkein tehtävä opetuksessa on oppilaiden mukaan saaminen. Oppiminen seuraa sivutuotteena, jos oppilaat vain saadaan kiinnostumaan koulutyöstä. (Jackson 1968, 24.) Tolonen (1999) on vastaavasti todennut, että hiljaisuus kaventaa sosiaalisen toiminnan mahdollisuuksia koulussa (Tolonen 1999, 143). Tästä näkökulmasta oppilaiden osallistuminen kielelliseen vuorovaikutukseen opetustilanteissa on suotavaa. Osallistumisen merkitystä perusteltaessa on muistettava myös se, että koulussa pitäisi oppia luku-, lasku- ja kirjoitustaidon lisäksi sosiaalisia taitoja, joihin katsotaan kuuluvaksi muun muassa halun osallistua sosiaaliseen kanssa-

käymiseen. Myöhemmässä elämässä saattaa eteen tulla tilanne, että työpaikan saantia ei ratkaisekaan tutkintotodistus vaan kyky tuoda itseään esille oikealla tavalla. Vain se, joka pystyy tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti kommunikoimaan ja tulee ymmärretyksi, kykenee osallistumaan yhteiskunnan toimintoihin ja vaikuttamaan sosiaaliseen ympäristöönsä (Lehtonen 1986, 21). Koulussa tätä taitoa voisi helposti harjaannuttaa. Huomionarvoisen perusteen tuovat esille Rauste-von Wright ja Wright (1995). He korostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen roolia oppimisessa ja toteavat, että puheeksi tuotetut ajatukset ja ideat – niin keskustellen kuin yhteisesti toimien – selkiyttävät yleensä ajattelua ja syventävät oppimista. Puheen kautta ajatteluprosessit tulevat näkyviin niin yksilölle itselleen kuin muillekin. (Rauste-von Wright & Wright 1995, 37; ks. myös Tynjälä 1999, 166.)

7.2 Monenlaista osallistumista

Luokkahuonehavainnoinnin alussa mielenkiintomme kohdistui kielelliseen osallistumiseen, mikä tarkoittaa sitä, että oppilas viittaamalla osoittaa halukkuutensa vastata aloitteeseen, jonka opettaja yleensä tekee. Tällaisesta tapaa ymmärtää osallistuminen myös tutkimusluokan opettaja peräänkuulutti:

Historian tunnilla aletaan käsitellä uutta asiaa. Opettaja kertoo ja kysyy välillä oppilailta. Vain muutama viittaa. Pettyneenä näkemäänsä käsien määrään, hän toteaa: ”Nyt on taas helppo huomata, ketkä tuntiin osallistuvat.” Oppilaat katselevat ympärilleen nähdäkseen, ketkä viittaavat.

Jotta oppilaan katsotaan osallistuvan tuntiin, hänen tulee olla halukas olemaan verbaalisesti mukana opetuksessa. Viittaamisen ja verbaalisen vuorovaikutuksen näkeminen opetukseen osallistumisena ei ole yksiselitteinen asia. Oppilaan viittaaminen ja puheenvuoro eivät aina ole osallistumista tuntiin, vaan jotain aivan muuta:

Oppilailla on kirjat auki ja opettajan johdolla keskustellaan mustasta surmasta. Sami viittaa ja saa puheenvuoron: ”Mitenköhän vanha tää kartta on?” Poika tarkoittaa kirjan sivulla olevaa karttaa. Opettaja vastaa jotain, että saa pojan hiljaiseksi ja palaa tunnin teemaan.

Joskus oppilaiden puheenvuorot eivät osoita oppilaiden osallistuvan, vaan lähinnä vaikeuttavan opettajan tavoitteiden mukaista etenemistä. Tällaisesta toiminnasta voitaisiin käyttää käsitettä passiivinen osallistuminen. Samaa passiivisuutta osoittavat oppilaiden kysymykset ”ai mikä sivu”, ”mitkä tehtävät”, ”mitä piti tehdä”. Nopeasti tulkittuna niistä saa kuvan, että oppi-

las on mukana ja osallistuu. Mutta todellisuudessa kysymykset kertovat siitä, että oppilas ei ole kuunnellut eikä osallistunut ja joutuu kysymään apua. Onko niin, että oppilas yrittää tietoisesti harhauttaa opettajaa; kysyessään kuuluvasti ohjeita hän pyrkii antamaan itsestään kuvan, että on kiinnostunut koulutyöstä? Voimme vain arvailla, milloin oppilaat ovat tosissaan ja milloin eivät. Tietenkin voi olla myös niin, että oppilaiden tekemät aloitteet ja kysymykset kertovat oppilaiden todellisesta kiinnostuksesta ja osallistumisesta.

Osallistuminen, opettajalle esitetyt kysymykset ja toiveet eivät aina ole merkki sellaisesta osallistumisesta, joka todella edistäisi koulunpitoa, vaikka päällisin puolin siltä saattaa tuntuakin. Kyseenalaisesta osallistumisesta kertoo myös seuraava vuoropuhelu:

Matematiikan tunnilla on kotitehtävät käyty läpi, ja opettaja, joka tällä kertaa on sijainen, kehottaa oppilaita jatkamaan seuraavan aukeaman tehtävillä. Muutamat pojat vaativat opettajaa laskemaan esimerkkilaskun taululle ja sanovat, että ”sun pitää opettaa”. Opettaja käy poikien pyynnöstä uuden aukeaman asiaa yhdessä oppilaiden kanssa läpi, minkä jälkeen oppilaat alkavat työskennellä itsenäisesti.

Jotenkin tuntui siltä, että poikien ”opetus-pyyntö” oli yritys kuluttaa aikaa, jolloin omalle todelliselle työskentelylle ei jäisi tunnilla niin paljon tilaa. (Ks. Ziehe 1991, 163.) Varsinkin kun ensimmäisenä pyynnön esimerkkilaskuista esitti poika, jonka koulumenestys on sitä tasoa, että laskut tuskin olisivat tuottaneet vaikeuksia. Myöhemmin opettaja tuli keskustelemaan kanssamme ja epäili poikien pyyntöjen vilpittömyyttä; hän uskoi poikien vain halunneen kuluttaa aikaa. Ehkä hyvän oppilaantuntemuksen turvin opettajan on mahdollista erottaa oppilaiden todellinen kiinnostus ja aidot kysymykset näennäisestä osallistumisesta. Arvailumme näennäisestä ja passiivisesta osallistumisesta sekä opettajan tulkinta ja epäusko ovat surullinen todiste siitä, että edes opettaja ei usko siihen, että oppilailla olisi todellista motivaatioita kouluoppimiseen.

Havainnointipäivien lisääntyessä näkemyksemme osallistumisesta alkoi laajentua siinä määrin, että esitimme kysymyksen, voiko oppilaiden osallistuminen olla jotain muutakin kuin viittaamista. Opettaja rekisteröi opetustilanteessa vain osallistumisen, joka näkyy ja kuuluu, mutta ei läheskään aina ole oppitunnin kulkua edistävää, kuten edellä totesimme. Seurattamme oppilaiden toimintaa muusta kuin opettajan roolista aloimme nähdä osallistumisen muunkinlaisena toimintana kuin haluna vastata opettajan esittämiin kysymyksiin. Eikö oppilas, joka istuu hiljaa ja seuraa tuntia ajatuksen tasolla, osallistu tuntiin? Onko kielellinen osallistuminen niin paljon arvokkaampaa ja parempaa?

Martikainen (1982) on nostanut esille saman kysymyksen miettiessään oman tutkimuksen teknisiä ratkaisuja. Oppilaiden osallistumista havainnoitaessa pystytään helposti näke-

mään, kuka viittaa mitenkään usein, kuka puuhailee tehtävien ja kuka kavereidensa kanssa. Ongelmana ovat kuitenkin hiljaisena pulpetissaan istuvat oppilaat; ulkoisen havainnoinnin perusteella ei voida tietää, mitä heidän päässään liikkuu. (Martikainen 1982, 38.) Ovatko he omissa ajatuksissaan vai seuraavatko keskittyneesti opetusta, osallistuvat toisin sanoen näkyvästi?

Oppilaatkin käsittävät itse osallistumisen laajemmin; heidän mielestään osallistuminen voi olla myös hiljaa kuuntelemista:

Ha: Mitä tarkoittaa, että osallistuu tuntiin?

Heidi: No viittaa ja kuuntelee. Ja jos joku asia jää epäselväksi, ni sit sen kysyy, että ei jätä sitä...kysy vaikka välitunnilla kaverilta. Sen voi siinä kysyä. Jos se on jollekin muulle epäselvä kans, ni se tulee sit kaikille selväksi.

Halukkuus osallistumiseen osoitetaan viittaamalla. Mielestämme ei kuitenkaan voi tehdä yksiselitteistä johtopäätöstä, että ne jotka eivät viittaa, eivät osallistu opetukseen eivätkä halua osallistua. Uskomme, että verbaalisesti huomaamattomimmat ottavat koulutyön jopa muita vakavammin ja sitoutuvat siihen syvemmin. Tämä näkyy esimerkiksi itsenäisesti työskennellessä; erityisesti poikien osalta ne, jotka ovat mukana kielellisesti opetuksessa, toimivat passiivisesti silloin, kun työskennellään itsenäisesti. Onko osallistuminen kuitenkin osoitettava näkyvästi ja kuuluvasti, viittaamalla ja puhumalla? Onko hiljaista osallistumista ja äänekästä passiivisuutta olemassa?

7.2.1 Haasteetonta työntekoa

Osallistumisen vaatimus ei käytännössä ole kovin haasteellinen oppilaiden saavutettavaksi; riittää kun on fyysisesti mukana tilanteessa, älyllisillä prosesseilla ei ole niin suurta merkitystä:

Oppilaat tekevät pienryhmissä tehtäviä äidinkielen tunnilla. Opettaja kiertele luokassa, kunnes pysähtyy ryhmän luo, joka muodostuu kahdesta tytöstä ja yhdestä pojasta. Poika istuu hieman muusta ryhmästä erillään, kääntyneenä heistä pois päin. Opettaja kääntää pojan tuolin muuta ryhmää kohti ja huomauttaa: ”Koitas osallistua”.

Opettajan toimet ja sanat voi tulkita niin, että osallistuakseen oppilaan tarvitsee vain näyttää osallistuvalla. Tässä tilanteessa istuminen yhdessä, lähellä muuta ryhmää olisi todennäköisesti säästännyt pojan opettajan huomautukselta, ja hänet olisi voinut helposti luokitella oppilaaksi,

joka osallistuu tuntiin. Se mikä pojan panos ajattelutyön osalta oli tehtävien ratkaisussa, ei ollut oleellista. Ziehe (1991) pohtii hyvin samanluonteista ilmiötä oppilaiden osallistumisen aitouteen liittyen. Hän esittää, että ”koululaiset ovat ’oppimistilanteessa’ silloin, kun heidän päänsä on saatu kääntymään opettajaan päin ja kuuntelemisen asentoon. Loppu jää tilanteen tulkinnan varaan”. (Ziehe 1991, 191.)

Olemme jo aiemmin tuoneet esille oppilaille esitettyjen kysymysten helppouden, mikä kertoo osallistumisvaatimuksen älyllisestä haasteettomuudesta. Kun tämän ajatuksen yhdistää Streekin (1983) ajatukseen yleensä viittaamisen merkityksestä, alkaa käsitys osallistumisesta saada uuden sävyn. Streek epäilee Keravuoren (1990) tutkimuksessa, että ”oppilaan vastaus ei osoita tietämistä, vaan kykyä vastata”. (Keravuori 1990, 41.)

Olimme alun perin kiinnostuneita osallistumisesta, joka rajoittuu viittaamiseen ja kielelliseen vuorovaikutukseen, mutta tutustuttuamme Syrjäläisen (1990) tutkimukseen luokkahuonekäyttäytymisestä, laajentui osallistuminen -käsite koskemaan myös tehtävien tekemistä. Jos kielellinen osallistuminen ei ole älyllisesti haasteellista, ei sitä ole myöskään kirjallisten tehtävien tekeminen. Oppilaatkin tiedostavat tämän ja kyseenalaistavat oppimisen laadun:

Ha: No onko sillee, Essi, haluisit sä olla jotenkin erilainen oppilas? Onko jotain, missä sä haluaisit kehittyä?

Essi: Mä voisin puhua varmaan kovempaan joskus.

Ha: Entäs Kaisa?

Kaisa: No mä voisin taas selittää sillei vähän tarkemmin ne jutut, kun mä yleensä vaan sillä lailla kirjasta ne kopioin ja sitten ne ei jää mun päähän.

Ha: Mitä se muuten on, kun oppii? Mitä se oppiminen on?

Heidi: Se on niinku, et sitä...Siinä kokeissa muistaa ja sillai...Mutta ope sit sanoo, että ne kokeet ei oo tärkeimpiä...Et se on niinku tärkeempää, että muistaa sen ja oppii...johonkin ammattiin, kun tulee isona...valmistuu, ni se on siinä sit hyötyä.

Milla: Ei siitä oo mitään hyötyä, jos vaan opettelee ulkoa koko kirjan läpi, ei sitä mitään silloin oikeestaan opi...Kirjottaa kaikkiin tehtäviinkin just niinku kirjassa sanotaan, ni ei siinä oikein opi mitään...

Kaisa: Siinä vaan kirjottaa, mitä kirjassa on.

Kaisa: Jos tavallaan kopiois jotain kirjaa, ni eihän siinä mitään oppis.

Tehtävien tekemiseen liittyi älyllisen haasteettomuuden lisäksi toinenkin ominaisuus, jonka jäljille pääsimme tehtyämme seuraavan havainnon: oppilaiden osallistuminen oli intensiivisintä ja keskittyneintä itsenäisen työskentelyn, kirjallisten tehtävien tekemisen aikana. Tämä ”tila” oli nähtävissä lähes jokaisella oppitunnilla:

Itsenäisen työskentelyn alkaessa monet tytöistä rynnistävät heti tarkastamaan laskettuja tehtäviä erilliselle pöydälle sijoitetun tarkistuskirjan luo. Koko lopputunnin ajan oppilaat ovat tunnollisesti kumartuneina oppikirjan ääreen ja laskevat tehokkaasti annettuja tehtäviä. Useimmat heistä käyvät tasaiseen tahtiin pyörittämässä tarkistuskirjan luona.

Näyttää siltä, että osallistumisen voidaan ajatella olevan työntekoa. Tähän tulkintaan, meitä ohjasivat Syrjäläisen (1990) McLarenin (1993) ja Broodyn (1989) ajatukset. Syrjäläisen (1990) mukaan oppitunneilla oleminen perustuu kahteen teemaan: ”oppimista tulisi tapahtua koko ajan ja oppimisen tulisi olla työtä”. Samassa tutkimuksessa hän esittää, että ”koulu oli monelle oppilaalle työpaikka”. (Syrjäläinen 1990, 34, 98.) McLarenin (1993) havaitsi tutkimuksessaan, että yksi luokan arkea ohjaavista perustekijöistä oli oppilaiden ohjaaminen työntekoon. Ahkera työskentely muodostui vallitsevaksi teemaksi joka koulupäivä. (McLaren 1993, 138–139.) Oppilaita kehoitettiin tekemään töitä myös oman aineistomme perusteella:

Luokassa syntyy vastarintaa opettajan ilmoittaessa, että tehtäviä laskettaisiin oikein urakatyöskentelynä. Tarkoituksena on edetä kohti opettajan antamaa yhteistä päämäärää, laskea niin pitkälle kuin ehtisi ja tehdä jäljelle jääneet laskemattomat tehtävät kotona. Oppilaiden mielestä laskutehtäviä on kohtuuttoman paljon. Opettajan päätökseen ei luokan jupina kuitenkaan vaikuta:” Te ootte jo melkein yläastealaisia. Kyllä teidän pitää jaksaa työskennellä ja tehdä kovasti töitä.”

Työnteon vaatimus on toisaalta varsin ymmärrettävä. Broady (1989) on sitä mieltä, että koulu valmistaa oppilaita palkkatyöhön. Koulu- ja palkkatyön välillä voi nähdä yhtenäisiä piirteitä; ajankulku jäsentää päivärytmiä, oppilaat tarvitsevat arvosanoja selviytyäkseen koulutusjärjestelmässä aivan kuten työläiset tarvitsevat palkkaa ja koulu ja työ nähdään ”muuta elämää” rajoittavana tekijänä. (Broady 1989, 35–42.) McLaren (1993) vahvistaa Broodyn näkemystä; koulu on suunniteltu aikaansaamaan päteviä ja tottelevaisia työntekijöitä (McLaren 1993, 138).

Osallistuminen muotoutui tutkimuksen edetessä moniulotteiseksi ilmiöksi. Pohjimmiltaan siinä on kuitenkin kysymys rutiininomaisesta aktiivisuudesta, työnteosta, jonka avulla selviää kiitoksella oppitunneilla ja saa luokituksen ”aktiivinen ja osallistuva oppilas”.

7.3 Aktiivisuuden määrittely epämääräisyys

Aivan tutkimuksen teon esimetreillä osallistumisen käsitettä hahmotellessamme totesimme aktiivisuus -käsitteen liittyvän hyvin läheisesti osallistumiseen. Tämä huomio aiheutti melkoisesti päänvaivaa; aktiivisuus osoittautui ilmiöksi, jonka merkitystä ei missään ole määritelty

tyhjentävästi. Käsitettä kuitenkin käytetään yleisesti niin kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa kuin virallisissa asiakirjoissa. Esimerkiksi uusimman valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta”. Oppilaan aktiivista roolia korostetaan lisäksi seuraavissa yhteyksissä: ”Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen – – prosessi.” Myös koulussa käytettävien oppimateriaalien ”tulee olla oppilaan käytettävissä niin, että ne antavat mahdollisuuden aktiiviseen ja myös itsenäiseen opiskeluun”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Tynjälä (1999) vastaavasti pohtii artikkelissaan vallalla olevan konstruktivistisen pedagogiikan periaatteita ja kirjoittaa, että ”konstruktivistinen pedagogiikka painottaa – – oppijan aktiivista roolia – – (Tynjälä 1999, 163). Aktiivisuus tulee esille myös Opetushallituksen (2004) perustellessa uusimman, PISA 2003-tutkimuksen hyviä tuloksia suomalaisnuorten kohdalla. Suomalaisnuorten osaaminen on OECD-maiden huippuluokkaa niin matematiikassa, luonnontieteissä, lukutaidossa kuin ongelmien ratkaisutaidoissakin. Tämän katsotaan johtuvan koulutusjärjestelmän vahvuuksista, joista yhdeksi nimetään ”– – oppimiskäsitys, jonka mukaan oppilaiden oma aktiivisuus – – on tärkeää.” (Opetushallitus 2004.)

Arkikielessä aktiivisuus tulee esille esimerkiksi, kun oppilaita jaotellaan luokkahuonekäyttäytymisen perusteella usein aktiivisiin ja passiivisiin. Mitä aktiivisuus ja passiivisuus tarkoittavat? Kuvataanko niillä oppilaan osallistumisaktiivisuutta eli viittaamisen määrää, luonteen laatua vai mitä? Käsitteemme mukaan myös oppilasarvioinnissa oppimis- ja työskentelytaitoja kuvattaessa ”aktiivinen opiskelu ja osallistuminen” ovat osa-alueita, joiden omaksumista arvioidaan. Mitä on aktiivinen opiskelu? Sitä, että ehtii annetussa ajassa tehdä määrättyt tehtävät? Entä millainen on oppimiskäsityksessä korostettu oppijan aktiivinen rooli?

Aktiivisen oppilaan ja hänen osallistumisensa kokonaisvaltainen määrittely osoittautui siis odotettua vaikeammaksi ja nosti esille lähinnä lisää kysymyksiä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista ei ollut apua, eikä myöskään luokkahuonekäyttäytymistä käsittelevistä tutkimuksista. Niissä oppilaiden rooleja ei ole kuvattu selkeästi kahdeksi ääripääksi, aktiiviseksi ja passiiviseksi, vaan oppilaiden toimintaa oppitunneilla luokiteltiin esimerkiksi puheen määrän ja sisällön perusteella.

Didaktiikan perusteoksessakin aktiivisuus -käsite perustuu vuoden 1970 Komiteanmietinnön näkemykseen, jonka mukaan ”aktiivisuus on didaktisena periaatteena varsin laaja sisälöltään”. Olennaisimpana ominaisuutena Komiteanmietintö pitää aktiivisuudessa oppilaskeskeisyyttä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 19.) Hieman uudemman ja täysin eri näkökulmasta kirjoitetun kuvauksen aktiivisuudesta esittää Syrjäläinen (1990). Hänen käsityksen mukaan ”vi-

rallisen oppilasroolinmukaista aktiivista käyttäytymistä on viittaaminen, opetuskeskusteluun osallistuminen ja annettujen tehtävien suorittaminen”. (Syrjäläinen 1990, 86.) Lisäksi Tolonen (2002) sivuaa käsitettä toteamalla, että ”ihanteellisen oppilaan oletettiin olevan tunnilla myös aktiivinen – eli äänessä” (Tolonen 2002, 94). Nämä määrittelyt eivät kuitenkaan ole tyydyttäviä niiden keskinäisen erilaisuuden ja ristiriitaisuuden vuoksi. Lisäksi omat tutkimushavainnot osoittavat, että edellä esitetyt määritelmät eivät vastaa luokkahuonetodellisuutta.

Aktiivisuuden määrittely osoittautui hankalaksi myös oppilaille. Erään haastattelun yhteydessä oppilas totesi hyvän oppilaan kriteeriksi aktiivisuuden, mutta ei osannut määritellä sitä tarkemmin:

Ha: Millanen on yleensä hyvä oppilas? Sellanen, mitä opettaja arvostaa?

Jenna: No viittaa tunnilla ja on semmonen aktiivinen ja silleen.

Ha: Sanoit Jenna, että on aktiivinen tunnilla. Mitä se tarkoittaa?

Jenna: No semmonen...En mä osaa selittää...Selitä sä. (Lotalle)

Ha: Siis kuvaile, ihan mitä sanoja siihen liittyy tai...Mitä se tekee tai mitä se ei tee?

Jenna: Se on hiljaa tunneilla ja niinku keskittyy siihen opiskelemiseen.

Ha: Onko Lotalla jotain lisättävää?

Lotta: No viittaaminen silloin, kun tietää vastauksen.

Kyseisestä keskustelusta voimme tehdä sen johtopäätöksen, että oppilaillakin on käsitys siitä, että pärjätäkseen koulussa on oltava aktiivinen. Aktiivinen tuntityöskentely on siis tärkeä asia, mutta sen määrittely osoittautuu kuitenkin epämääräiseksi ja hankalaksi. Postman ja Weingartner (1970) esittävät mielenkiintoisen ajatuksen, joka kuvaa todella hyvin aktiivisuus-käsitteen haltuunottoa. He esittävät, että kun jollekin toiminnalle annetaan nimilappu, toisin sanoen kun se osataan nimetä, seurauksena on se, että ihmiset kuvittelevat tuntevansa ilmiön eikä sitä tarvitse ajatella sen enempää. (Postman & Weingartner 1970, 38.) Tämä kuvaa varsin hyvin aktiivisuuden epämääräistä olemusta; jotkin ominaisuudet tai toiminnot on nimetty aktiivisuudeksi ilman, että kukaan oikeastaan tietää, mitä sillä tarkoitetaan.

Koska aktiivisuudesta ei ole virallista määritelmää, joudumme tarkastelemaan sitä pääasiassa omakohtaisiin kokemuksiin, omiin ajatuksiin sekä yleisiin käsityksiin perustuen. Yleisesti ajatellaan, että oppilas, joka ei osallistu verbaalisesti opetukseen ja on muutenkin huomaamaton, on passiivinen. Vastaavasti oppilas, joka on vuorovaikutuksessa opettajan kanssa ja jonka toiminta on näkyvää, on aktiivinen. Oleellisinta on oppilaan osanotto verbaaliseen vuorovaikutukseen, joka käytännössä tarkoittaa opettajan asettamiin kysymyksiin vastaamista viittaamisen kautta. Gordon ja Lahelma (1995) toteavat Lindroosin (1997) tutkimuksessa, että ”aktiivisuus on myös käsitteenä nähty usein liian teknisenä: on korostettu näkyvää aktiivisuut-

ta”. Tämä johtaa siihen, että tyttöjen sisäinen aktiivisuus ei saa tukea opettajilta, sillä se ei ole yhtä selkeästi hahmotettavissa kuin poikien fyysinen ja julkinen aktiivisuus. (Lindroos 1997, 170.)

Oppilaiden näkemykset aktiivisuudesta kuvaavat hyvin yleisiä käsityksiä ja omia pohdintojamme. Kun kysyimme oppilaiden käsitystä siitä, minkälainen aktiivinen oppilas on, osa oppilaista ei ymmärtänyt käsitettä lainkaan, mutta suurimmalle osalle aktiivisuus merkitsi lähinnä viittaamista. Kielellisen osallistumisen lisäksi aktiivisuus ymmärrettiin kunnollisena tehtävien tekemisenä – yleensä tunnollisena työskentelynä koulussa. Lisäksi esille tuli ”tarkkaavainen kuunteleminen”, joka kuvaa hyvin erityisesti tyttöjen tapaa olla aktiivinen.

7.3.1 Aktiivisuuden harha - mitä aktiivisuus loppujen lopuksi on?

Koulun ihannoima aktiivisuus elää arkikielessä, mutta virallista määritelmää sille ei ole – ja jos onkin, sillä ei ole mahdollisuutta toteutua. Vaikuttaisikin siltä, että aktiivisuuden merkitys rakentuu kirjoittamattomien sääntöjen varaan, kuten niin moni muukin asia koulussa. Lisäksi jokaisen subjektiiviset arvostukset tuovat oman sävyn käsitteen ymmärtämiseen. Virallisen määritelmän puuttuessa yritämme hahmotella, minkälainen aktiivisuus voisi käytännössä olla mahdollista koulun todellisuudessa.

Jos aktiivisuus ymmärretään tarkoittavan oppilaan äänessä olemista, kuten Tolonen (2002) ehdottaa, oppilaat voivat olla aktiivisia ainoastaan välitunneilla, siinä määrin tiukka on hiljaisuuden ja äänettömyyden vaatimus luokahuoneissa. Se tulee esille myös tutkimusluokassa, niin oppilaiden kuin opettajienkin puheissa:

Matematiikan tunnin pitää sijainen. Oppilaat tulevat tunnilta luokkaan ja asettuvat vähitellen paikoilleen. Opettaja seisoo luokan edessä ja odottaa, että oppilaat nousevat ylös ja rauhoittuvat. Rauhoittuminen ja hiljentyminen ei ota onnistuakseen. Viimein opettaja toteaa: ”Eikö sitä hiljaiseksi pitäisi tulla ennen kuin tunti alkaa.”

Äänen kontrollointi ja oppilaiden hiljentäminen on oikeastaan opettajan ainut keino, jolla oppilaita yritetään saada syventymään työskentelyyn. Äänen ja toiminnan lisääntyminen luokassa on opettajalle viesti siitä, että tavoitteenmukainen työskentely ei enää onnistu. Opettajan oletus tuntuu olevan, että äänen lisääntyessä aktiivisuus vähenee, jolloin oppilaita yritetään saada aktiivisemmiksi hiljentämällä heitä:

Kuvaamataittoa on kaksi tuntia peräkkäin. Oppilaat piirtävät ensimmäisellä tunnilla parin kasvokuvaa ja samaa piirtämistä on tarkoitus jatkaa toisella tunnilla. Pareja vaihdetaan toiselle tunnille. Ensimmäinen tunti sujuu melko levottomasti ja äänekkäästi muutamien osalta, eivätkä he saaneet mitään aikaan. Toisen tunnin alussa opettaja tiukentaa ohjeita ja ilmoittaa jämäkästi, että ”piirrettävä istuu hiljaa”. Tunti alkaa ensimmäistä hiljaisempana ja oppilaat työskentelevät keskittyneemmin, ainakin osan tunnista.

Kun hiljaisuus ja sen ylläpitäminen on koulussa suuressa roolissa, on toivotonta ajatella, että oppilaat voisivat olla tätä taustaa vasten aktiivisia – eli äänessä. Kielellinen vuorovaikutus, äänessä olo rajoittuu ”kontrolloiduksi puheeksi”, mikä tarkoittaa vastaamista opettajan esittämiin kysymyksiin (Tolonen 1999, 139). Kun tähän lisätään Flandersin (1970) klassinen väite puheen jakautumisesta opetustilanteissa, aktiivisuuden ja äänessä olon yhteys tuntuu entistä hatarammalta. Flandersin vuorovaikutustutkimus osoittaa, että opettaja puhuu kaksi kolmasosaa oppitunnin puheesta ja oppilaille jää kolmasosa. (Flanders 1970, 101.) Kun tämä kolmasosa jaetaan 20 oppilaan kesken, ei yksittäisen oppilaan puheaika ole järin suuri. Jos aktiivisuus halutaan nähdä Syrjäläisen (1990) ehdottaman kolmijaon – viittaaminen, opetuskeskusteluihin osallistuminen ja annettujen tehtävien suorittaminen – kaltaisena, aktiivisuus jollain tavalla toteutuu. Kyllähän oppilaat tunnilla viittaavat, ainakin tytöt, mutta kovinkaan moni ei pääse osalliseksi keskusteluihin, vastaamaan opettajan esittämiin kysymyksiin.

Vuoden 1970 Komiteanmietintö kuvasi aktiivisuutta oppilaslähtöisyydeksi. Teke-
miemme havaintojen ja aiempien tutkimusten perusteella näyttää edelleen siltä, että kouluis-
samme käytettävät työtävät ovat valtaosaltaan opettajajohtoisia. Lisäksi koulut ja luokkahuo-
neet ovat täynnä toimintakäytänteitä, joita sävyttää suuri kontrollin, rutiinin ja rajoitusten
määrä. Oppilaiden mahdollisuus oma-aloitteisuuteen, joka on oppilaslähtöisyyden perusulot-
tavuus, ja sitä kautta ilmenevään aktiivisuuteen on tätä taustaa vasten vaikeaa. Todellista
oma-aloitteisuutta, jossa oppilas itsenäisesti tekisi ratkaisuja ja toimisi niiden mukaan on hy-
vin vähän. Tällaista oppilaat eivät välttämättä uskalla yrittääkään, sillä seuraukset voivat olla
kielteiset:

Historian tunnilla opettaja johdattelee oppilaita uuteen asiaan kyselemällä ajanviettotapoja, joita ihmisillä
oli ennen aikaan sähköttömissä pirteissään. Oppilaat eivät saa tuotettua sopivia vastauksia, joten opettaja
antaa tehtävän kotiläksyksi. Tunnolliset tytöt alkavat heti kirjoittaa tehtävänantoa vihkoon ylös, mutta
opettaja keskeyttää tyttöjen toimet vihastuneenoloisesti ja kysyy: ”Mitä te oikein teette?” Nuhtelun jäl-
keen hän kertoo, että ”läksyt käydään kyllä läpi tunnin lopussa, kuten aina ennenkin, silloin on aikaa kir-
joittaa tehtävä ylös”.

Koulun toimintakulttuuri mitätöi oppilaiden oma-aloitteisuuden, itsenäisyyden ja vastuullisen koulutehtävien hoidon. Mihinkään edellisistä ei todellisuudessa ole mahdollisuutta – eikä tarvittakaan. Luokkahuonetodellisuudessa oma-aloitteinen toiminta tarkoittaa sitä, että oppilas ei tarvitse opettajalta ylimääräistä toimintakäskyä vaan aloittaa esimerkiksi itsenäisen tehtävien tekemisen ensimmäisellä kehotuksella. Koulun käytännöt ovat siinä määrin ennalta määrättyjä ja ritualisoituneita (Kivinen ym. 1985, 91), että oppilaan oma-aloitteinen ja aktiivinen toiminta ei kouluun sovi. Syrjäläinen (1990) tuo esiin Uusitalon (1985) ajatuksen, jonka mukaan aktiivinen toiminta katsotaan opettajan asiaksi, ja että oppilas on ainoastaan ”passiivinen ohjeiden ja määräysten tottelija”. Oppilaan aktiivisuus tulkitaan helposti jopa järjestystä häiritseväksi tekijäksi, varsinkin kouluissa, joiden toiminta keskittyy järjestyksen ylläpitoon. (Syrjäläinen 1990, 23.)

Koulun epäviralliset vaatimukset luovat olosuhteet, jossa oppilaat omaksuvat ulkoapäin annettujen sääntöjen noudattamisen lisäksi kyseenalaisia tapoja koulumenestymisen tavoittamiseksi. Oppilaat sisäistävät näennäisen aktiivisuuden; he oppivat näyttämään aktiivista teeskentelemällä ja toimimalla hetkellisesti oppilasroolin edellyttämällä tavalla. Havaintojemme pohjalta koulutodellisuus näyttäytyy siis hyvin toisenlaisessa valossa kuin mitä opetussuunnitelman taholta toivotaan. Kovan kontrollin alla toimivat oppilaat ovat kaikkea muuta kuin aktiivisia oppilaita. Aktiivisuutta on kyllä havaittavissa, mutta sen tulee mahtua opettajan ja koulun asettamien rajojen sisään. Karkeasti voisi todeta, että oppilas on aktiivinen silloin, kun hän toimii opettajan ohjeiden mukaan, toisin sanoen noudattaa sääntöjä ja pidättäytyy opettajan antamissa tehtävissä.

Edellä esitettyjen ajatusten valossa näyttäisi siltä, että koulun ylläpitämisen käyttäytymis- ja työskentelykontrollin olemassaolo kumoaa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden asettamia tavoitteita oppilaiden toiminnalle ja oppimiskäytänteille. Leiwo ym. (1987b) pohtivatkin, miten koulun asettamat tavoitteet voidaan saavuttaa, jos oppilaat eivät tee tunneilla kysymyksiä, eivät suunnittele toimintoja yhdessä muiden kanssa, eivät aseta tietoa kyseenalaiseksi, eivät spekuloi, pohdiskele tai keskustele opettajan tai oppilastovereiden kanssa? Opetus on tarkoitettu mekaanisesti omaksuttavaksi, tietoa ei ole tarkoitettu itse löydettäväksi eikä siitä tule muodostaa persoonallisia tulkintoja tai ymmärrystä. Voiko oppilaista kasvaa osallistuvia ja aktiivisia yhteiskunnan jäseniä, kun kouluopetus näyttää estävän oppilaan avoimen kyselemisen, pohtimisen ja osallistumisen ja vaatii oppilaalta passiivista kuuntelemista? (Leiwo ym. 1987b, 170.)

Aktiivisuuden todellista, hyvin rajoittunutta luonnetta voi ymmärtää paremmin, kun tietää, mistä käsite on saanut alkunsa. Yhteiskunnan vastuulla on huolehtia koulun kehittämises-

tä niin, että se vastaisi muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksia. Näin on tehtykin, opetussuunnitelmatasolla. Kehittämissyritykset ovat kohdistuneet oikeaan välineeseen, ainakin jos on samaa mieltä Kansanen (2004) kanssa. Hänen mukaansa opetussuunnitelma on koulun kehittämisen keskeinen keino (Kansanen 2004, 22). Opetussuunnitelmia on muokattu uuteen uskoon, ja oppilaan aktiivisuutta on alettu korostaa viimeisimmissä valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa yrityksenä vasta kasvavan tiedonmäärän luomiin haasteisiin. Määrältään kasvava tieto on ahtautunut opetussuunnitelmiin, ja jotain on ollut pakko tehdä, että koulu pysyisi mukana informaatioyhteiskunnan kehityksessä. Tiedonkäsitystä on muutettu dynaamisemmaksi, ja opettajan yksipuolisesta tiedonjakajan tehtävästä poiketen vastuu oppimisesta on siirretty oppilaalle, jonka aktiivisesti tulisi prosessoida tietoa ja jäsentää todellisuutta. (Kivinen ym.1989, 124.) Periaatteessa muutokset ovat vallan mainioita, mutta omien havaintojemme ja tehtyjen tutkimusten perusteella luokkahuonetodellisuuteen ne eivät ole vaikuttaneet, eivätkä todennäköisesti suuresti tule vaikuttamaan. Todellisuudessa oppilaiden aktiivisuus on vielä kaukana opetussuunnitelmien peräänkuuluttamasta aktiivisuudesta. Koululle asetetut tavoitteet ja ihanteet, se mitä opetussuunnitelmassa lukee, ovat täysin eri asioita kuin se, miten koulu todellisuudessa toimii (Kivinen ym. 1989, 124).

7.4 Mihin osallistumista ja aktiivisuutta tarvitaan?

Mihin oppilaiden osallistumista ja aktiivisuutta oikeastaan tarvitaan? Nähtyämme miltä luokkahuonetodellisuus oikeasti näyttää ja kuulostaa, joudumme arviomaan uudelleen perusteita, joita esitimme alussa kielelliselle osallistumiselle. Oppiiko oppilas todella syvemmin ja paremmin, jos osallistuu tuntiin aktiivisesti viittaamalla ja vastaa silloin tällöin kysymyksiin, joihin vastaus löytyy muistista tai suorista havainnoista?

Luettuamme Mehtäläisen (1992) ajatukset, uskomme kielellisen osallistumisen merkityksellisyyteen koki kovan iskun. Hän kirjoittaa, että osallistuminen ja tiedon prosessointi vuorovaikutuksessa keskustellen muutoin kuin pelkästään muistiin pohjautuvista asioiden edistää ymmärtämistä ja mielessä säilymistä. Sitä vastoin pääasiassa muistiin pohjautuvalla opetuksella laiminlyödään toiminnot, joita ihminen tarvitsee selvitäkseen koko ajan lisääntyvästä tietomäärästä. Johtopäätösten tekeminen, kriittinen suhtautuminen informaatioon ja sen muokkaaminen käyttökelpoiseen muotoon ovat taitoja, joita nyt ja tulevaisuudessa tulisi hallita. (Mehtäläinen 1992, 15, 143.) Näitä taitoja ei kuitenkaan opita siinä luokkahuoneissa vallitsevassa vuorovaikutusilmastossa eikä sillä tavalla, jolla opettaja aloitteentekijän rooliaan hoitaa. Päättelyä ja todellista tiedon käsittelyä vaativia kysymyksiä ei koulussa esitetä, sillä ne

hidastavat opetusta ja passivoivat vähäiset vapaaehtoiset vastaajat. (Keravuori 1988, 76–79, 169.) Vielä kuvaavimpia ovat Postmanin ja Weingartnerin (1970) esiin tuomat ”arvaa mitä ajattelen” -kysymykset oppilaan oman ajattelun lamauttajina (Postman ja Weingartner 1970, 32). Mikäli koulun kyselymenetelmässä olisi edes hiven jäljellä sen alkuperää – menetelmää, jonka isänä Sokratesta pidetään, sen luonne ei herättäisi niin paljon kielteisiä ajatuksia. Sokraattisen menetelmän ideana oli johdatella oppilaat itse löytämään ratkaisut ongelmiin. (Keravuori 1990, 22.) Toki näin tehdään nytkin, mutta ongelmat vain sattuvat olemaan äärimmäisen yksinkertaisia eikä niiden ratkaisu vaadi muuta kuin hyvää muistia. Näillä perusteilla kielellisen osallistumisen arvo laskee dramaattisesti siitä, mitä se oli vielä tutkimusprojektin alkaessa.

Kielellisen osallistumisen hyödyn perustelu viestinnällisten valmiuksien kehittymisellä on myös kyseenalaista. Kommunikointi luokassa, siis ainakin tutkimusluokassamme, on kaukana keskustelusta ja ylipäätään oppilaiden puheen osuus on hyvin pieni. Oppilaiden puheenvuorot ovat lyhyitä, erityisesti tyttöjen osalta vain muutaman sanan mittaisia. Esitimme perusteluksi myös Rauste-von Wrightin (1995) ja Tynjälän (1999) ajatuksia ajatteluprosessien näkyväksi teosta puheen avulla. Luokkahuonetodellisuus kyseenalaistaa tämänkin; oppilaiden puhe on kaikkea muuta kuin ajattelua ilmentävää, kuten aiemmin totesimme. Myöskään se peruste, että hiljaisuus ja osallistumattomuus kaventaisivat sosiaalisen toiminnan mahdollisuuksia, ei tunnu enää vakuuttavalta. Oppilaat tuntuvat tietoisesti käyttäytyvän oppitunneilla tietyllä tavalla, mikä tytöillä tarkoittaa vaikenemista. Vastaavasti kotioloissa ja kavereiden seurassa he puhuvat omien sanojensa mukana enemmän, ”höpöttävät koko ajan”.

Kielellinen osallistumisen ja aktiivisuuden arvo on kohonnut koulussa niin korkealle, että se alkaa saada vääristyneitä piirteitä. Eräs tutkimusluokan pojista esitti näkemyksen, jonka mukaan on parempi viitata vaikka ei tiedäkään vastausta kuin jättää viittaamatta. Postman ja Weingartner (1970) kirjoittavat samasta ilmiöstä. Heidän mukaansa lapset oppivat nopeasti, että ”parempi teeskennellä tietävänsä kuin ilmaista tietämättömyytensä”. (Postman & Weingartner 1970, 68.) Samasta asiasta puhuttiin myös erään oppilashaastattelun yhteydessä:

Ha: Mitä sitten, jos ei olekaan kerrannu niitä [kotiläksyjä], ei osaakaan siellä tunnilla?

Olli: Sitten arvailee ne.

Ha: Arvaatteko te joskus?

Olli: Kyllä mä joskus aina arvailen niitä.

Teemu: Jos ei muista jotain, ni silloin on vähän pakko.

Ha: Että yritätte vastata, vaikka ei aina tietäiskään?

Teemu&Olli: Mmm.

Oppilaalla on siis oltava aina jotain sanottavaa, vastaus opettajan esittämään kysymykseen. Jos tietoa tai aavistusta ei ole, turvaututaan arvaamiseen, mikä saa osallistumisen vaatimuksen kuulostamaan yhä vain oudommalta, eikä ainakaan oppilaan oppimista edistävältä. Postman ja Weingartner (1970) esittävätkin, että hyvä oppija osaa sanoa tarpeen vaatiessa ”en tiedä” (Postman & Weingartner 1970, 44).

Pohdittuamme kielellistä osallistumista ja aktiivisuutta eri näkökulmista sekä varsinkin sen todellista toteutumista ja olosuhteita oppitunneilla, tuntuu jotenkin siltä, että opettajalla on ”oma lehmä ojassa” asian suhteen. Oppilaiden osallistumista ja aktiivisuutta tarvitaan, sillä opetustilanteet rakentuvat pitkälti kielellisen kommunikaation varaan. Oppilaiden passiivisuus ja hiljaisuus eivät riitä vaadittavan kommunikaation ja vuorovaikutuksen syntyyn, vaan tarvitaan opettajan kysymyksiin vuorotellen vastaavia oppilaita. Mutta jos näitä vastaajia ei ole, opetustilanne ei etene, ja opettaja joutuu hyvin hankalaan tilanteeseen. Tarkemmin ajateltuna myös oma kiinnostuksemme osallistumista kohtaan heräsi epävarmasta ja ahdistavasta tunteesta, joka syntyi, kun oppilaat eivät reagoineet opettajan tekemiin aloitteisiin vaan istuivat passiivisina pulpeteissaan. Jos oppilaat viittaavat innokkaina, opettaja saa konkreettisen todisteen osallistumisesta. Sen perusteella heidän ei tarvitse syyllistää itseään ainakaan motivoimien ja oman opetuksensa huonoudesta ja mielenkiinnottomuudesta. Lisäksi he voivat todeta tyytyväisinä, että ”ainakin minun oppilaani haluavat oppia ja käydä koulua”.

Kaikki ihmiset eivät ole vuorovaikutustaidoiltaan yhtä kyvykkäitä ja itsevarmoja, ulospäinsuuntautuneita ja puheliaita. Tällöin oppituntiin osallistuminen kielellisesti saatetaan kokea hyvin haasteellisena ja ahdistavana. Tämä tuli esille myös omassa tutkimuksessamme. Osallistumisen vaatimus saa myös tässä valossa uuden sävyn. Lehtonen (1986) kysyykin, onko oikein velvoittaa oppilasta puhumiseen ja sosiaaliseen suorittamiseen ja kyseenalaistaa myös opettajan oikeuden asettaa oppilaita paremmuusjärjestykseen osallistumisen aktiivisuuden perusteella (Lehtonen 1986, 39). Niin – onko se viittaaminen nyt niin tärkeä asia?

8 LOPPUKESKUSTELU

8.1 Onko aihetta huoleen?

Tutkimuksemme välittämä kuva koulun arjesta muodostui varsin synkäksi ja osittain jopa järjettömäksi. Varsinkin oppilaan sukupuolen vaikutus hänen luokkahuonekäyttäytymiseen, osallistumisen ja aktiivisuuden epämääräisyys sekä piilo-opetussuunnitelma olemassaolo osoittautuivat tekijöiksi, jotka saivat meidät kyseenalaistamaan koulusysteemin mielekkyyden. Tulemme opettajan ammattiin valmistuttuamme viettämään mahdollisesti pitkänkin ajan tässä yhteiskunnan ylläpitämässä instituutiossa. Jotta työskentely tässä paikassa tuntuisi edes jossain määrin järkevältä, on aiheellista selittää – ainakin itsellemme – että se, miten koulu toimii ja mitä siellä tapahtuu, on edes jossain mielessä järkevää.

Sukupuoli muotoutui tutkimuksessamme oppilaan luokkahuonekäyttäytymistä sääteleväksi tekijäksi. Pojat haluavat ja saavat tahtomattaankin opettajan huomion. He ovat oppitunneilla äänekkäitä toimijoita, joiden avulla opettaja vie oppituntia eteenpäin. Pojat puhuvat ilman lupaa, väärään aikaan ja vääristä asioista, minkä opettaja heille usein sallii. Aika ajoin syntyykin tasavertaista opettajan ja poikien välistä jutustelua, josta tytöt jäävät ulkopuolelle. Pojille sallitaan enemmän vapauksia koulun kontrolloitujen ja rajoittuneiden toimintakäytäntöiden viidakossa – heidän luokkahuonekäyttäytymisensä vaikuttaa kaikin puolin luonnolliselta. Poikien ollessa oppitunneilla päärooleissa, tytöille jää vain sivuosat. Tytöt saavat istua tunnista toiseen hiljaisina ahkeroiden annettujen tehtävien parissa; opettaja ei erityisemmin yritä saada heitä mukaan keskusteluihin. He saavat äänensä kuuluville läksynkuulustelun yhteydessä tai silloin, kun opettajan välitön läsnäolo vähenee. Tytöt omaksuvat ulkoiset toimintarajoitukset ja ylläpitävät olettamaansa ihanneoppilaan roolia siinä uskossa, että saavat hyviä arvosanoja.

Tyttöjen ja poikien luokkahuonekäyttäytymisen erilaisuudessa ei sinänsä ole mitään uutta, mutta että ero sukupuolten välillä on näin ilmeinen, on meille yllätys. Uskomattomalta tuntuu myös se, että ulkoisen käyttäytymisen arvo koulussa on vielä niin suuri, että tyttöjä palkitaan hiljaisuudesta ja huomaamattomuudesta. Kyseistä tyttöjen olemistapaa on helppoa arvostella siihen asti, kunnes itse astuu luokan eteen opettamaan. Hiljaisen ja hillityn käyttäytymisen merkitys on helppo ymmärtää opetustilanteessa, jossa yrittää työskentelyrauhan nimissä saada 25 levotonta oppilasta hiljentymään ja rauhoittumaan. Mikä on sen mukavampaa opettajalle kuin hiljaa istuva luokka! On aiheellista miettiä myös sitä, pitäisikö eroa tyttöjen ja

poikien luokkahuonekäyttämisen välillä kaventaa. Onko edes aiheellista huolestua tyttöjen ja poikien erilaisuudesta? Tarvitseeko tytöistä ylipäänsä saada äänekkäämpiä ja eläväisempiä, pitääkö heidän olla samanlaisia kuin pojat?

Päästessämme tarkkailemaan koululuokkaa ulkopuolisen tutkijan näkökulmasta, monet luokkahuoneen perinteiset ilmiöt näyttäytyivät aiempaa monimuotoisempina. Oppilaiden osallistuminen ja aktiivisuus osoittautuivat kaikkea muuta kuin yksiselitteisiksi ja itsestäänselviksi tutkimuskohteiksi. Havaintojemme perusteella oppituntiin osallistuminen ei vaadi älyllistä prosessointia vaan on rutiininomaista, haasteetonta työntekoa. Osallistumisen vaatimustason ollessa alhainen varsinkin tytöt oppivat esittämään osallistuvaa ja aktiivista oppilasta harhauttaakseen opettajaa. Älyllistä haasteettomuutta voidaan perustella sillä, että opetuksen todellisena tavoitteena voi olla vain perustietojen ja -taitojen hankkiminen. Opetussuunnitelmien ylevien ja kovien tavoitteiden rinnalla käytännön opetustyö näyttää mitättömien itsensäselvyyksien toistamiselta. Lisäksi oppilaiden väliset tasoerot ovat luokkien sisällä niin suuret, että kovemmat haasteet olisivat yhtä lailla epäoikeudenmukaisia heikointa oppilasainesta kohtaan kuin mitä liian helpot ovat eteviä oppilaita kohtaan.

Oppilaita luokitellaan liian helposti aktiivisiin ja passiivisiin vain kielellisen osallistumisen perusteella. Tutkimusluokassa tehdyt havainnot osoittivat kuitenkin, että kielellinen osallistuminen ei läheskään aina ole opetusta edistävää, päinvastoin. Havaitsimme myös, että opetukseen osallistuvat ja sitoutuvat parhaiten vähäpuheiset, mutta ahkerat oppilaat. Tuntuu epäoikeudenmukaiselta, että poikien änekkästä, välillä tarpeetonta osallistumista palkitaan opettajan huomiolla, kun taas tyttöjen hiljainen oleminen ja työskentely jäävät huomiotta. Toisaalta kielellisen osallistumisen perusteella passiivisiksi luokitellut tytöt saavat hyviä arvosanoja. Mikä merkitys kielellisellä osallistumisella on loppujen lopuksi?

Se mitä aktiivisuuden käsite käytännössä on, paljastui virallisten tavoitteiden rinnalla harhaksi. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden ja tämän ajan oppimiskäsityksen asettamat tavoitteet oppilaan aktiiviselle toiminnalle ja oppimiskäytänteille ovat epämääräiset ja toteutuvat rajoitetusti. Koulun ylläpitämän käyttäytymis- ja työskentelykontrollin puitteissa oppilaiden aktiivisuus on lähinnä hiljaista työntekoa – opettajan ohjeiden noudattamista ja annetuissa tehtävissä pidättäytymistä. Virallisen tavoitteen ja ihanteen kohtaamattomuus luokkahuoneessa toteutuvan aktiivisuuden kanssa on mahdollista nähdä ymmärrettävänä. Luokan hallinta ja opetustyö voisi muodostua hankalaksi, jos kaikki luokan oppilaat olisivat aktiivisia – puhuisivat itseään kiinnostavista asioista ilman lupaa sekä suunnittelisivat ja toteuttaisivat opiskelujaan oman mieltymyksensä mukaan.

Piilo-opetussuunnitelman olemassaolo tekee ymmärrettäväksi koulun oudolta näyttävän ja kuulostavan arjen. Koska koulussa tulee oppia muuhunkin kuin lukemaan ja laskemaan, aikaa on käytettävä ja vaivaa nähtävä muidenkin taitojen – yleensä olemisen opettamiseen. Näistä epävirallisista oppimistavoitteista ei tosin puhuta; piiloiset tavoitteet vain tulevat esille luokkahuonetodellisuutta seuratessa ja tarkastellessa. Koulun piiloinen ja ehkä tiedostamaton merkitys saa järjettömän kuulostamaan järkevältä, tosin sen kustannuksella, että oppilaat eivät opi koulussa ajattelemaan vaan noudattamaan sääntöjä, alistumaan jonkun muun tahtoon ja tekemään työtä, joka ei aina ole mielekästä eikä erityisen merkittävää. Mutta sitähän elämä koulun jälkeen on. Toisaalta voi vain arvailla sitä, kasvaisiko lapsista itsenäisempiä ja luovempia, suuria ajattelijoina ilman piilo-opetussuunnitelman kahlitsevaa vaikutusta.

Totesimme aiemmin havaintoihimme ja aiempiin tutkimuksiin tukeutuen, että virallisen koulun tavoitteet eivät vastaa luokkahuonetodellisuutta; piilo-opetussuunnitelma tuo mukanaan omat tavoitteet ja vaatimuksensa, jotka estävät virallisten tavoitteiden toteutumista. Huomautimme myös, että se, mitä piilo-opetussuunnitelma koulun arjessa merkitsee ja mitä sillä saavutetaan, ei välttämättä ole aina kielteistä. Uskomme että jos koulua todenteolla halutaan kehittää, se tuskin onnistuu kehittämällä opetussuunnitelmaa. Tuloksellisempaa olisi kehittää piilo-opetussuunnitelmaa ja puhua piilo-opetussuunnitelmauudistuksesta kuin yrittää tehdä muutoksia tasolla, joka ei ole kosketuksissa käytännön koulu- ja luokkahuonetodellisuuden kanssa. Koulu ei voi muuttua, jos sitä kehitetään virallisten tavoitteiden tasolla, ilman että tiedetään, millaista koulutodellisuus on.

8.2 Jatkotutkimushaasteita

Tutkimusprosessi ei koskaan lopu siihen, että tutkimuskysymyksiin saadaan vastaukset – vastaukset ovat aina vain osavastauksia ja osatotuksia. Tutkimus ei lopu itsestään vaan se täytyy lopettaa ja laittaa raportille piste. (Alasuutari 1999, 278.) Olisimme voineet jatkaa oman aineistomme analysointia edelleen, mutta totesimme saamiemme vastausten ja tekemiemme johtopäätösten olevan tarpeeksi kattavia ja vakuuttavia. Koska kyseessä oli etnografinen tutkimus, tutkittavaa ilmiötä käsiteltiin mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tämä johti siihen, että jo tutkimuksen teon aikana nousi esiin paljon uusia kysymyksenasetteluja, joihin emme tässä yhteydessä voineet perehtyä. Näistä matkan varrella syntyneistä kysymyksistä saisi helposti käyntiin uuden tutkimusprosessin.

Jatkossa olisi mielenkiintoista esimerkiksi selvittää tarkemmin syitä tyttöjen hiljaisuuteen syvähaastattelujen avulla. Syiden paremman tuntemuksen perusteella voisimme ottaa

kantaa siihen, pitäisikö eroa tyttöjen ja poikien luokkahuonekäyttäytymisen välillä kaventaa, toisin sanoen, pitäisikö tytöistä saada puheliaampia. Nyt jouduimme pääasiassa vain arvailemaan kirjallisuuden avulla vaikenemisen syitä. Olisi myös kiinnostavaa päästä havainnoimaan arkea sellaisessa luokkahuoneessa, jossa kontrolli ja rajoitukset eivät määrittäisi oppilaiden olemista merkittävästi, toimintakulttuuri olisi toisin sanoen vapaampaa ja luonnollisempaa. Kasvaisiko tällaisessa oppimisympäristössä itsenäisiä, oma-aloitteisia ja aktiivisia yksilöitä?

8.3 Luotettavuustarkastelu

Laadullista lähestymistapaa ja -menetelmiä käyttäviä tutkimuksia on yleisesti arvosteltu luotettavuuskriteereiden epämääräisyydestä. Eskola ja Suoranta (1999) uskovat, että tätä kritiikkiä ja ymmärtämättömyyttä on osaltaan lisännyt laadulliselle tutkimukselle tyypillinen analyysivaiheen ja luotettavuuden arvioinnin yhteen kietoutuminen. Laadullista tutkimusta tekevä tutkija joutuu ottamaan kantaa luotettavuuteen koko tutkimusprosessin ajan ja pohtimaan tekemiään ratkaisuja. Lähtökohtana tutkimuksenteolle on tutkijan subjektiviteetti, minkä vuoksi laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Merkittävä tekijä, joka tekee laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista mahdollisen ja mielekkään on eksplikointi eli se, että tutkija kertoo tekemistään ratkaisuista yksityiskohtaisen tarkasti raportissaan. (Eskola & Suoranta 1999, 209–211, 251.) Saman toteaa myös Grönfors (1985). Hän kirjoittaa, että ”ainoa tapa osoittaa tällaisen [laadullisen] tutkimuksen validius on kertoa tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arvioimista”. (Grönfors 1985, 178.) Myös toisensuuntaisia kannanottoja on esitetty. Syrjäläinen (1994) kirjoittaa, että ”etnografisessa tutkimuksessa luotettavuustarkasteluja tulee tehdä aivan samoin kuin kaikessa tutkimuksessa ja voidaan käyttää jopa samoja termejäkin, puhutaan reliaabeliudesta ja validiudesta”. Toisaalla hän kuitenkin huomauttaa, että perinteiset tavat tarkastella tutkimuksen luotettavuutta eivät sovellu etnografiaan sellaisenaan. (Syrjäläinen 1994, 78, 100.)

Tekemämme tutkimus perustui pitkälti ei-systemaattisella havainnoinnilla kerättyyn aineistoon. Havainnointi ilman apuvälineitä, videokameraa tai nauhuria, on riippuvainen tutkijan kyvyistä ja tarkkaavaisuudesta, minkä vuoksi siihen sisältyy tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen – tai uskottavuuteen, kuten Moilanen ja Rähä (2001) sekä Aarnos (2001) asian ilmaisevat (Moilanen & Rähä 2001, 59; Aarnos 2001, 146). Pattonin (2002) ajatuksen mukaan se, mitä ihminen näkee, riippuu hänen taustasta, kiinnostuksesta ja ennakkoluuloista (Patton 2002, 260). Osallistuva havainnointi onkin luonnollisesti varsin sub-

jektiiivista toimintaa. Ennako-odotukset suuntaavat observointia ja havaintoja tehdään tunnetuista asioista. Tutkija havainnoi valikoivasti, eikä hänellä välttämättä ole taitoja todeta kaikkea relevanttia havainnoitavasta ilmiöstä ja merkityksellisiä asioita voi jäädä huomaamatta. Näiden lisäksi inhimilliset tekijät, kuten tutkijan persoonallisuus, elämäkokemus, mieliala ja aktiivataso vaikuttavat havainnoinnin tuloksiin. Eskola ja Suoranta (1999) näkevät subjektiivisuuden kuitenkin myös rikkautena, sillä se kuvaa ”arkielämän monivivahteisuutta ja tulkintojen runsautta”. (Eskola & Suoranta 1999, 103.) Tiedostimme inhimillisten tekijöiden vaikutuksen havainnoinnin luotettavuuteen; pyrimme esimerkiksi havainnoimaan ainoastaan virkeässä mielentilassa ja väsymyksen yllättäessä lopetimme kenttätyön suosiolla. Inhimillistä on myös se, että ihminen kiinnittää ympäristössään herkimmin huomiota asioihin, jotka ovat jollain tavalla yllättäviä ja poikkeavia. Tätä luonnollista reaktioita ei voi ohittaa havainnointitilanteissa. Joidenkin tutkimusluokan oppilaiden käyttäytyminen oli joskus niin huomiota herättävää, että ilman ajoittain tehtyjä tietoisia päätöksiä havainnointikohteista olisi kaventunut vain näihin oppilaisiin.

Hirsjärvi ym. (2003) esittävät havainnoinnin suurimpana etuna välittömän, suoran tiedon saamista tutkittavien käyttäytymisestä; se on todellisen elämän ja maailman tutkimista (Hirsjärvi ym. 2003, 200–201). Luokkahuone on niin täynnä toimintaa, että kaiken mahdollisen havaitseminen, saati ylöskirjaaminen, on käytännössä mahdotonta. Patton (2002) toteaa, että osallistuva havainnointi on jatkuvaa päätöksentekoa siitä, mikä on havainnoitavan arvoista (Patton 2002, 302). Tutkimuksen uskottavuutta arvioitaessa on siis tiedostettava se, että joku toinen havainnoija olisi voinut tehdä toisenlaisia päätöksiä sen suhteen, mitä havainnoi – siitä huolimatta, että pyrkimyksenä olisi ollut vastata samoihin tutkimuskysymyksiin. Toisaalta voimme todeta karkeasti ilmaistuna, että näimme kaksi kertaa enemmän kuin mihin yksi havainnoija olisi pystynyt. Useamman havainnoijan käyttö saattaa parantaa tutkimuskohteen kuvausta, mutta voi tosin nostaa kertyvän aineiston määrän hankalasti hallittavaksi (Eskola & Suoranta 1999, 215). Koska meitä havainnoijia oli kaksi, meidän oli mahdollista saada tukea ja varmuutta omille havainnoille tarkkailemalla tietoisesti samoja asioita.

Etnografisen lähestymistavan ollessa kyseessä olimme kosketuksessa tutkimuskohteeseen useaan kertaan pitkällä aikavälillä, kahden kuukauden ajan. Tämän voi katsoa lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta, sillä Eskola ja Suoranta (1999) esittävät useamman havainnointikerran tekevän käytetystä aineistonkeruumenetelmästä tarkemman (Eskola & Suoranta 1999, 215). Havainnointitutkimukseen on mahdollista saada ulkoista validiteettia silloin, kun tutkijan voidaan todeta tuntevan ja tietävän tutkittavasta kohteesta kaiken tarpeellisen niin hyvin, että uusintatutkimus ei tätä tietoa muuksi muuttaisi (Grönfors 1985, 174–175). To-

tesimme havainnoinnin jatkamisen tarpeettomaksi siinä vaiheessa, kun tutkimuskysymysten kannalta oleellimmat asiat alkoivat toistua. Havaintokentän kapeneminen ja yksipuolistuminen saattoi toisaalta johtua myös tutkimustehtävän tarkentumisesta sekä tarkkaavaisuuden kohdentumisesta asioihin, joita olimme työstäneet ja pohtineet kenttävaiheen aikana.

Tutkijan läsnäolon mahdollista vaikutusta havainnoitavaan ilmiöön, omassa tutkimuksessa oppilaiden käyttäytymiseen, ei tule sivuuttaa (Patton 2002, 331; Grönfors 1985, 91). Eniten havainnointimenetelmää onkin arvosteltu siitä, että tutkija saattaa läsnäolollaan häiritä tilannetta, jopa muuttaa sen kulkua (Hirsjärvi ym. 2003, 200–201; Grönfors 2001, 134–135). Läsnäolomme tutkimusluokassa ei luokan opettajan mukaan aiheuttanut juuri muu-
tosta oppilaiden käyttäytymisessä. Ajoittain näytti kuitenkin siltä, että oppilaiden oleminen ei ollut sellaista, kuin mitä se olisi ollut ilman luokan seinustalla istuvia tarkkailijoita. Voimme vain arvailla, mikä osuus esimerkiksi poikien äänekkäästä ja aktiivisesta toiminnasta oli heille normaalia, mikä esiintymistä vieraille.

Hyödynsimme haastatteluilla kerättyä aineistoa varmistaaksemme tekemiemme havaintojen todenperäisyyttä. Toisin sanoen vertailimme kahdella eri tavalla hankittua aineistoa tekemällä ristiinvalidointia, kuten Syrjäläinen (1994) kehottaa tutkijoita tekemään (Syrjäläinen 1994, 89). Haastattelut auttoivat ymmärtämään asioita oppilaiden näkökulmasta ja syvensivät havaintojen merkityksiä. Kokemattomuutemme haastattelijoina saattoi vastaavasti heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Harjaantuneempina haastattelijoina olisimme osanneet ehkä kysyä tutkimusaiheen kannalta vielä merkittävämpiä kysymyksiä. Myös kysymysten paremmalla muotoilulla olisimme saattaneet tavoittaa jotain sellaista tietoa, mikä meiltä nyt jäi saamatta. Jatkossa kiinnittäisimme lisäksi huomiota enemmän kysymysten johdattelemattomuuteen. Tutkimuksen uskottavuutta arvioitaessa kannattaa huomioida haastattelujen osalta muun ohella se, että ne toteutettiin parihaastatteluina. Vastausten sisällöt eivät välttämättä olisi olleet samanlaisia yksilöhaastatteluissa, vaikka valitsimme pareiksi kommunikointikyvyiltään tasavahvoja ja muutenkin keskenään hyvin toimeentulevia oppilaita.

Mitä enemmän tutkimuskysymyksiin vastaamiseen on käytettävissä erilaisia vihjeitä – aineistosta, aiemmasta tutkimuksesta ja kirjallisuudesta löytyneitä – sitä paremmin tutkija ja lukija voivat luottaa siihen, että vastaus tai ratkaisu on mielekäs ja totuudenmukainen eikä vain yksi monista mahdollisuuksista (Alasuutari 1999, 47–48). Myös Moilanen ja Rähkä (2001) toteavat, että laadullisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan parantaa suhteuttamalla tehtyjä tulkintoja muihin vastaaviin ilmiöihin ja aiempiin tutkimuksiin (Moilanen & Rähkä 2001, 59). Koko tutkimusprosessin ajan työstimme aineistoa teoriakirjallisuuden avulla; tekemämme havainnot ja tulkinnat saivat vahvistusta toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista

tutkimuksista ja kirjallisuudesta. Tämän vuoksi uskomme, että tutkimuksemme kokonaisuudessaan on todenmukainen ja mielekäs.

Aineistoa analysoitaessa ja viimeistään tutkimuksen tuottamia johtopäätöksiä esitettäessä on poikkeuksetta otettava kantaa tulosten yleistettävyyteen. Alasuutari (1999) kuitenkin toteaa, että huoli ja vaatimus tutkimustulosten yleistettävyydestä johonkin perusjoukkoon on tärkeää vain tietyn tieteenihanteen puitteissa. Hänen mukaansa ”kysymys yleistettävyydestä sisältää aina sen esioletuksen, että tutkimuksessa ei etsitä selitystä ainutkertaiselle tapahtumalle, vaan että tutkimustuloksen tulisi päteä muuhunkin kuin tutkittuun tapaukseen”. (Alasuutari 1993, 234–235.) Samansuuntainen esiolettamus oli meidänkin mielessäme tutkimuksen käynnistyessä. Tutkimusluokan oppilaiden pienen lukumäärän (14) vuoksi olimme huolestuneita siitä, onko tieteen tekeminen näin pienestä tutkittavasta joukosta tarpeeksi vakuuttavaa ja merkityksellistä. Huoli osoittautui kuitenkin tarpeettomaksi, sillä etnografinen tutkimus on aina ainutkertainen, tietystä, rajatusta yhteisöstä tehty tapaustutkimus, joka ei juuri tuota yleispätevää ymmärrystä tutkittavasta asiasta. Mahdottomuus yleistää tutkimustuloksia onkin aiheuttanut kritiikkiä etnografiaa kohtaan. (Pole & Morrison 2003, 15.) Tutkimusta luettaessa onkin ehdottomasti huomioitava, että tulokset ja niistä tehdyt tulkinnat pätevät ainoastaan tutkimusluokan osalla – vaikka muista tutkimuksista löytyykin samansuuntaisia tuloksia.

Laadulliseen analyysiin kuuluu sinänsä sellaisia piirteitä, jotka ratkaisevat koko yleistettävyysongelman. Esimerkiksi havaintojen yhdistäminen ilmentää pyrkimystä tarkastella aihettaan yksittäistapausta yleisemmällä tasolla. Alasuutarin (1999) mukaan tärkeintä laadullisessa tutkimuksessa on paikallinen selittäminen; selitysmallin ja perustelujen tulee päteä mahdollisimman hyvin tarkastelun kohteena olevaan empiiriseen aineistoon – omassa tutkimuksemme tutkimaamme kuudenteen luokkaan ja sen elämään. Myös muuhun tutkimukseen viittaaminen auttaa yleistettävyysongelman ratkaisemisessa. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei Alasuutarin (1999) mukaan tulisi puhua ollenkaan yleistettävyydestä; merkittävämpää olisi miettiä sitä, miten tutkija osoittaa tulostensa kertovan muustakin kuin vain aineistostaan. (Alasuutari 1999, 237–251.)

Sukupuoli oli jäsentävä tekijä tutkimuksemme. Tutkimustuloksia luettaessa onkin hyvä muistaa, että vaikka sukupuoli on ihmisiä erottava tekijä, se ei ole ainoa. ”Puhuminen ’tytöistä’ ja ’pojista’ sisältää aina yksinkertaistuksia ja johtaa ajatuksiin kaikkien tyttöjen ja kaikkien poikien keskinäisistä samanlaisuuksista.” (Lahelma 1995, 59–60.) Vaikka toimme tutkimuksemme esille selkeän eron tyttöjen ja poikien välillä, on muistettava että kyseessä on kuitenkin 14 erilaista yksilöä eikä kaksi erilaista sukupuolta.

Luotettavuustarkastelun yhteydessä lienee aiheellista tuoda esille myös käyttämäämme tutkimusmenetelmään kohdistunutta arvostelua. Etnografian monitieteinen ja laaja lähtökohta on aikaansaanut vaihtelevan käsitteistön, mistä johtuu, että tutkijat saattavat käyttää samasta asiasta hyvinkin erilaisia nimityksiä. Epäselvyys siitä, viittaako käsite esimerkiksi metodologiaan, näkökulmaan, menetelmään vai analyysitekniikkaan on vahvistanut etnografiseen tutkimukseen kohdistuvaa kritiikkiä. (Syrjäläinen 1994, 75; ks. myös Hirsjärvi ym. 2003, 154.) Syrjäläinen (1994) esittää Erickson (1986) näkemyksen siitä, että etnografian lähes synonyymeina voidaan käyttää muun muassa termejä kvalitatiivinen, osallistuvaa observaatiota käyttävä tutkimus, tapaustutkimus, fenomenologinen, konstruktiiivinen ja tulkinnallinen tutkimus (Syrjäläinen 1994, 75). Pole ja Morrison (2003) jopa pohtivat, onko etnografista metodologiaa edes olemassa; he väittävät, että etnografiaa voidaan käyttää osana kvalitatiivista tai kvantitatiivista tutkimusmenetelmää, mutta on huomioitava, että on eri asia ”tehdä etnografiaa”, kuin ”käyttää etnografiaa” menetelmänä (Pole ja Morrison 2003, 9).

LÄHTEET

- Aarnos, E. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. 2001. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatustieteologia. 4. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 108–146.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetus suunnitelma: mihin koulussa opitaan. Suom. Pekka Kämäräinen ym. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Einarsson, J. & Hultman, T. G. 1984. Godmorgon flickor och pojkar. Om språk och kön i skolan. Stockholm: Liber.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Flanders, N. A. 1970. Analyzing teaching behaviour. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 99–116.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre. & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 314–328.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 1995. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatustieteologia. 4. uudistettu painos. Porvoo: WSOY, 152–192.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. 6. painos. 2003. Helsinki: Tammi.
- Jackson, P. 1968. Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kantola, A. 1986. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta kaikki lähtee. Teoksessa L. Kirstinä (toim.) Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 85–94.
- Kelly, A.V. 1982. The curriculum: theory and practise. London: Harper & Row.
- Keravuori, K. 1984. Opettajajohtoisien opetuskeskustelun kielellisiä piirteitä. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 2.
- Keravuori, K. 1988. Ymmärräkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssi-rooleista ja -funktioista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 477. Jyväskylä: Gummerus.
- Keravuori, K. 1990. Tapa puhua – tapa oppia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Porvoo: WSOY.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: kasvatussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 105.
- Lahelma, E. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 132.
- Lahelma, E. 1995. Naistutkimuksen näkökulmia opetuksen tutkimuksessa ja suunnittelussa. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki vertaile arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. Oppimateriaaleja 51, 50–66.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laine, K. 1999. ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 117–134.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 43.
- Lehtonen, J. 1986. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Teoksessa L. Kirstinä (toim.) Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 20–40.
- Lehtonen, J. 1994. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 43–59.
- Leiwo, M., Kuusinen, J. & Kuusisto, A. 1981. Opettajan ja oppilaan kielellinen vuorovaikutus 1. Opetusdiskurssin kuvaus. Jyväskylän yliopisto. Suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisuja 25.

- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987a. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 1. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987b. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa 2. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 153.
- Lähteenmaa, J. 1992. Tytöt ja kulttuurinen modernisaatio. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) Miksi piiriin. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1, 63-80.
- Martikainen, M. 1982. Oppilaiden pedagogiset roolit oppituntien verbaalisessa vuorovaikutusprosessissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 95.
- McLaren, P. 1993. Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures. 2nd edition. New York: Routledge.
- Mehtäläinen, J. 1992. Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 104.
- Meri, M. 1995. Mitä koulussa todella tapahtuu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) Tutki vertaile arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. Oppimateriaaleja 51, 32–49.
- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 270–283.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Nissilä, M.-L. 2004. Tasa-arvo ei edellytä poikapedagogiikkaa. Opettaja 35a, 11–13. Nyyssölä, K. 2004. Mitä televisiosta voi oppia? Spektri 13 (4). Helsinki: Opetushallitus, 7–9.
- Opetushallitus. 2004. Suomen Pisa-menestyksen taustoja. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.oph.fi/page.asp?path=1,434,36242>](http://www.oph.fi/page.asp?path=1,434,36242) 10.12.2004.

- Patton, M. 2002. *Qualitative evaluation and research methods*. 3rd ed. London: Sage Publications.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf >](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf) 12.10.2004.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education*. Maidenhead: Open University Press.
- Postman, N. & Weingartner, C. 1970. *Uutta luova opetus*. Suom. Olli Arrakoski. Jyväskylä: Gummerus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. *Oppiminen ja koulutus*. 2. painos. Juva: WSOY
- Sadker, M. & Sadker, D. 1994. *Failing at fairness. How our school cheat girls*. New York: Touchstone.
- Simola, H. 1999. Hienotunteisuuden dilemma. Käyttäytymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 51–77.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 9–66.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 78.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 67–112.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen lähestymistapa opetuksen tutkimiseen. Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi (toim.) *Tutki vertaile arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja tutkimuskeskus. *Oppimateriaaleja* 51, 78–93.
- Tarmo, M. 1992. ”Työt ne mutisee mekkoonsa.” Opettajan käsityksiä tytöistä. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 284–300.
- Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 135–158.

- Tolonen, T. 2002. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 160–179.
- Törmä, S. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. 2003. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 109–130.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. Raija Sironen & Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

Liite 1: Tutkimuslupakaavake

TUTKIMUSLUPA

Tervehdys kotiväki!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa, ja tarkoituksenamme olisi käyttää lapsenne luokkaa (6-luokka) tutkimusaineistomme. Kyseessä on opintoihimme kuuluva pro gradu -tutkielma, joka käsittelee oppilaiden toimintaa oppitunneilla.

Pääasiallinen aineistonkeruutapa on havainnointi. Toisin sanoen, seuraamme luokkahuoneen arkea mahdollisimman huomaamattomasti muistiinpanoja tehden. Meitä kiinnostaa mm. luokan normaaliin elämään kuuluva oppilaiden ja opettajien äänellinen ja äänetön toiminta. Vierailemme luokassa keskimäärin kahtena päivänä viikossa muutaman viikon ajan. Keräämme aineistoa myös haastattelemalla oppilaita joko yksin tai ryhmissä. Aineiston jatkokäsittelyn vuoksi nauhoitamme haastattelut.

Oppilaiden henkilöllisyys ei paljastu missään vaiheessa tutkimusentekoa eikä myöskään raportoinnin yhteydessä. Myös tutkimuskoulun nimi jää vain meidän tietoomme. Mielenkiinnostomme kohdistuu yleensä oppilaisiin eikä tiettyihin yksilöihin.

Tutkimuksellamme on koulun rehtorin ja luokanopettajan lupa.

Annamme tarvittaessa lisätietoa tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä.

Syysterveisin,

Ulla Rantanen

(puh.nro)

Sari Uimonen

(puh.nro)

TUTKIMUSLUPA

Suostun, että 6. luokan oppilas _____

saa osallistua tutkimukseen ja sen yhteydessä suoritettavaan haastatteluun

kyllä ()

ei ()

Huoltajan allekirjoitus _____

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Oppitunnilla oleminen

Millainen on tavallinen oppitunti? Mitä tunnilla tapahtuu?

Tyttöjen ja poikien ero?

Miten tunnilla pitää olla? Mitä saa/ei saa tehdä?

Mitä jos tunnilla ei jaksata seurata/osallistua? Mitä teet?

Oppilaana oleminen

Koulun merkitys?

Millainen oppilas mielestäsi olet? Kotioloissa?

Millainen oppilas haluaisit olla?

Millainen on mielestäsi hyvä/huono oppilas?

Millainen on hyvä oppilas opettajan mielestä?

Mistä tiedät, minkälainen hyvä oppilas on?

Millainen on aktiivinen/passiivinen oppilas?

Oman taidon osoittaminen

Onko opettajan tiedettävä, mitä oppilas osaa? Miksi?

Mistä opettaja tietää, että oppilas osaa/tietää?

Mitä teet, jos et osaa/tiedä?

Miksi pitää osallistua?

Mitä jos ei osallistu?

Mitä pitää tehdä, että saa hyviä numeroita? Jos ei olisi kokeita?

Viittaaminen

Miksi tunnilla pitää viitata?

Milloin pitää/ei pidä viitata?

Milloin sinä viittaat/et viittaa?

Viittaatko aina kun tiedät/osaat vastata?

Kummat viittaa enemmän tytöt, vai pojat? Miksi?

Miksi tytöt odottavat puheenvuoron saantia, pojat puhuvat ilman lupaa?

Oma luokka

Millainen on oma luokkasi?

Muuttaisitko jotain omasta luokastasi?

Kuka on äänekkäin/hiljaisin oppilas?