

976/98

1192

## **KUULUUKO KURI KOULUUN?**

**Vanhempien käsityksiä kurista ja koulukasvatuksesta**

**Kari Kunnari  
Olli Pöyhönen**

**Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma  
Kevät 1998  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto**

## Sisällysluettelo

Tiivistelmä .....	4
1 Johdanto .....	5
2 Historiallinen katsaus - kuri suomen kouluissa eri aikoina .....	7
2.1 Uskonpuhdistuksen jälkeinen koulu.....	7
2.1.1 Kuri koulussa .....	8
2.1.2 Kasvatusopillisia ajatuksia eli kirkon ideologiaa ja lakia .....	9
2.2 Kansanopetus kehittyi 1866 -1920.....	12
2.2.1 Kuri koulussa .....	13
2.2.2 Kasvatusopillisia ajatuksia .....	15
2.3 Kansakoulun aika 1920 - 1970 .....	16
2.3.1 Kuri koulussa .....	17
2.3.2 Kasvatusopillisia ajatuksia .....	18
2.4 Peruskoulu 1970 - .....	20
2.4.1 Kuri koulussa .....	20
2.4.2 Kasvatusopillisia ajatuksia .....	22
3 Kuri ja työrauha .....	24
3.1 Kuri .....	24
3.2 Työrauha .....	25
3.3 Yhteenveto käsitteistä .....	27
4 Työrauhan ja kurin ylläpitämisen keinoista .....	28
5 Tutkimusasetelma ja -ongelmat .....	31
6 Aineiston keruu ja tulkinta .....	32
6.1 Teemahaastattelu .....	32
6.2 Haastattelun sisällön suunnittelu .....	34
6.3 Esihaastattelu .....	35
6.4 Aineiston keruu .....	35
6.5 Analysointivaihe .....	37
6.5.1 Alustava analysointi .....	37

6.5.2 Teemakohtainen analysointi .....	38
6.6 Ajankäyttö .....	39
7 Luotettavuus.....	40
7.1 Validius .....	40
7.2 Reliabelius .....	43
8 Tutkimuksen tulokset .....	45
8.1 Vanhempien käsitys kurista .....	45
8.1.1 Mitä hyvää käsitteen kuri katsottiin sisältävän .....	46
8.1.2 Mitä huonoa käsitteen kuri katsottiin sisältävän .....	47
8.2 Vanhempien näkemys nykytilanteesta .....	48
8.2.1 Mitä hyvää nähdään koulun kuri- ja työrauhatilanteessa....	48
8.2.2 Mitä huonoa nähdään koulun kuri- ja työrauhatilanteessa..	48
8.3 Millaiset asiat ja tekijät aiheuttavat työrauhahäiriöitä .....	49
8.3.1 Oppilaista johtuvat häiriöt .....	49
8.3.2 Opettajista ja koulusta johtuvat häiriöt .....	50
8.3.3 Kodista johtuvat häiriöt .....	51
8.4 Millaisia keinoja kurin ja järjestyksen ylläpitämiseen voidaan käyttää .....	52
8.4.1 Ojentavat tai välittämät keinot .....	52
8.4.2 Kasvatukselliset keinot .....	53
8.4.3 Suhtautuminen ruumiilliseen rangaistukseen .....	54
8.5 Kuuluuko kuri kouluun .....	54
8.5.1 Miksi kuria ja rajoja on oltava .....	55
8.5.2 Millainen kuri koulussa pitäisi olla .....	55
8.6 Vastaajakohtainen erittely .....	56
9 Diskussio .....	59
Lähteet .....	63
Liite 1. Haastattelurunko .....	66
Liite 2. Esimerkkitalanteet .....	68

## TIIVISTELMÄ

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus. Tutkimuksen aiheena on kuri suomalaisissa kouluissa. Tarkoituksenamme oli ottaa selvää, miten vanhemmat ymmärtävät ja määrittelevät käsitteen kuri, miksi koulussa tarvitaan kuria, millaisena vanhemmat näkevät tämänhetkisen kuri- ja työrauhatilanteen koulussa, millaiset asiat aiheuttavat työrauhahäiriöitä sekä millaisia keinoja vanhemmat suovat opettajalle, ja millainen kuri koulussa tulisi olla.

Tutkimuksen otti osaa kahdeksan henkilöä, neljä miestä ja neljä naista. Asuinpaikkojen suhteen toinen puoli, eli neljä, asui Laukaassa ja toinen puoli Hankasalmella. Kuudella haastatelluista oli haastatteluhetkellä oppilaita alasteella koulussa, yhdellä haastatelluista oli muutama vuosi siitä, kun vanhin oli päässyt yläasteelta, ja yhden haastateltavan lapsi oli lähdössä kouluun.

Tiedot tutkimukseen kerättiin teemahaastattelun avulla. Tutkimuksessa havaittiin, että kuri on vanhempien mielestä rajojen antamista. Kuri koetaan myönteisenä ja tarpeellisenä, mutta sana kuri sisältää voimakkaan kielteisen mielikuvan. Vanhemmat näkevät koulun työrauhatilanteen hyvänä. Häiriöt johtuvat sekä oppilaista, opettajasta (koulusta) että vanhemmista. Opettaja on avainasemassa työrauhan säilymisen suhteen, ja hänelle suodaan monipuoliset keinot järjestyksen ylläpitämiseen. Vanhempien mielestä koulussa on vallittava kuri ja järjestys. Kurin tulisi olla sekä isällisen tiukka että äidillisen hellä.

### Hakusanat:

- kuri
- työrauha
- vanhemmat

## 1 Johdanto

"Ihmiset ovat tänä päivänä tomerampia koirien kasvattamisessa kuin lasten kasvatuksessa." ( Keskisuomalainen 3.12.96 )

Kasvatusarvot ja -ihanteet ovat aikojen kuluessa muuttuneet. Se, mitä omassa vanhempiemme tai isovanhempiemme lapsuudessa pidettiin hyvänä kasvatuksena, ei saa enää nykyään suurtakaan kannatusta. Se, mitä ennen pidettiin hyvänä ja tavoittelemisen arvoisena , ei enää päde.

Tänä päivänä keskustellaan hyvin usein sekä vanhempien että opettajien toimesta, millaista koulukurin ja turvallisen koulukasvatuksen tulisi olla. Lehtikirjoitukset koulukiusaamisesta ja lisääntyneestä rauhattomuudesta kouluissa ovat nostaneet esiin kysymyksiä lasten ja nuorten turvallisuudesta kouluissa. Muuttuneet asenteet kasvatuksessa ovat tuoneet esiin myös uudenlaisia ongelmia.

Eri lähteistä nousevien näkemysten pohjalta olisi hyvä pohtia, millaista koulukurin ja järjestyksen ylläpitämisen tulisi kouluissa olla. Ymmärtääksemme nykytilannetta ja tämän hetken käsityksiä on meidän tunnettava menneisyys. Tässä tapauksessa siis, millainen kuri Suomen kouluissa on aikojen saatossa ollut, miten se on ilmennyt ja kehittynyt sekä millaisia keinoja kurin ylläpitämiseen on käytetty.

Aikaisemmin kuri- ja työrauhakysymyksiä on tutkittu oppilaiden ja opettajien näkökulmasta käsin. Vanhempien näkemyksistä ei juurikaan ole tietoa. Koska lasten kasvatuksen päävastuu kuuluu vanhemmille, on opettajan ja koulun kannalta myös aiheellista tietää, miten koulu ja koti voisivat tukea toisiaan lasten kasvatustyössä. Lähtökohtana on ensiksi selvittää vanhempien käsitykset kurista ja sen tarpeellisuudesta.

Rajaamme tutkimuksen koskemaan vanhempien käsityksiä. Tutkimuksemme tavoitteena on löytää heiltä vastaukset seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä kuri on?
- Millainen on tämänhetkinen kuri- ja työrauhatilanne koulussa?
- Millaiset tekijät aiheuttavat järjestys- ja työrauhahäiriöitä?
- Millaisia keinoja järjestyksen ylläpitämiseen voidaan käyttää?
- Kuuluuko kuri kouluun?

Edellä mainittuihin ongelmiin haimme vastauksia teemahaastattelun avulla.

Tutkimuksemme aihe nousi esille opetusharjoittelu 4:n aikana marras-joulukuussa 1995. Molempien tutkijoiden kokemukset omasta harjoittelusta saivat nousemaan esiin joukon kysymyksiä, jotka liittyivät läheisesti tutkimuksemme aiheeseen. Normaalikoulun yksilökeskeisyyttä korostavat opetusmenetelmät pistävät väkisinkin miettimään, että kuinka saada luokka hallintaan, kuuntelemaan ja toimimaan haluamallaan tavalla. Mietimme vastaavasti, mitä ohjeita meille on annettu koulutuksessa hulinoivan luokan hallintaan saattamiseksi. Millainen on opettajan asema suhteessa oppilaisiin ja heidän vanhempiinsa? Millainen on oppilaiden vanhempien vastuu lapsistaan? Kuinka kiinnostuneita vanhemmat ovat omien lastensa koulukäyttäytymisestä? Näiden kysymysten ja ajatusten pohjalta nousi esiin ajatus koulun ja kurin välisestä suhteesta. Halusimme ottaa selvää, mistä on lähdetty liikkeelle ja mihin ollaan päädytty.

Toisella tutkijoista on aiheeseen lähempikin motivaatiotausta, sillä hän on kahden lapsen isä, joista toinen on lähdössä kouluun. Omassa kotikasvatustyössä hän on törmännyt käytännönläheisesti niihin tilanteisiin, joissa lasten käyttäytymistä ja tekemistä on täytynyt ohjata, kieltää tai rajoittaa. Noita tilanteita syntyy aika usein ja tuolloin joutuu hyvin kasvokkain omien kasvatuseriaatteidensa kanssa. Kysymys kuuluu: kuinka kasvatan omia lapsiani, jotta heitä olisi hyvä kasvattaa ja ohjata myös koulussa?

Kolmas syy, miksi tutkimme kyseistä aihetta, johtuu siitä, että haluamme saada tutkimuksemme tuloksista jotain henkilökohtaista hyötyä omaa tulevaa työsarkaa varten. Miksi ei tutkimushaastattelumme tapaista keskusteluhetkeä voisi toteuttaa myös tulevassa työpaikassa?

## 2 Historiallinen katsaus - kuri Suomen kouluissa eri aikoina

### 2.1 Uskonpuhdistuksen jälkeinen koulu 1600 - 1866

Hyvin pitkään uskonpuhdistuksen jälkeen on opetustointia Suomessa ylläpitänyt kirkko. Vaikka jo Kustaa Vaasa ilmaisi tyytymättömyytensä koulutoimeen, ei valtiovallalla ollut sen suurempia mahdollisuuksia tehdä mitään asian korjaamiseksi. Myös Kustaa Vaasan seuraaja Kustaa II Aadolf ilmaisi näkemyksensä koulutoimesta ja vaati maallisen tietämyksen erottamista kirkon vallasta, mutta kirkon kokemus ja perinne oli niin suuri, että uudistukset eivät voineet toteutua vaivattomasti. Kirkolla oli keskiajalta periytyneen käsityksen mukaan valta sivistyksen ja kulttuurielämän ylläpitämiseen. Tämä tarkoitti sitä, että kouluissa opetuskieli oli latina ja opetus keskittyi lähinnä uskonkappaleiden opettelemiseen. Toisin sanoen, koulujen tarkoitus oli valmistaa uusia pappeja ja työntekijöitä kirkon omiin tarpeisiin. Kirkon ideologia ja näkemys koulutuksen tarpeesta ei näin ollen tukenut valtiovallan tarpeita. (Halila 1985, 96)

Suurvallaksi nouseva Ruotsi tarvitsi kehitystä tukevan ja edistävän koulutoimen. Kruunu tarvitsi koulutettuja virkamiehiä ja lisääntyneen kaupankäynnin myötä myös luku-, kirjoitus- ja laskutaitoisia kirjureita. Koska yhteisymmärrykseen ei päästy, ei hallitsija hyväksynyt kirkon koulujärjestystä. Tästä voimme päätellä, että näkemyserot koulutuksesta kirkon ja valtion välillä, eivät liittyneet ainoastaan koulutuksen sisältöön, vaan myös yksinkertaiseen valtakamppailuun. (Halila 1985, 96-97)

Kuningatar Kristiinan vuonna 1649 toimeksi antama ja Johan Comeniuksen toteuttama koulujärjestys oli laatuaan ensimmäinen ja varsin uudenaikainen. Vaikka Comeniuksen koulujärjestys oli luotu humanismin hengessä, ei humanisuudesta eikä elävästä humanismista koulussa voinut aina edes puhua. Pääsyynä tähän oli opettajien huono asema ja palkkaus. Koulutusta opettajan työhön ei ollut, ja opettajatkin pyrkivät pian eroon koulusta paremmin palkattuihin kirkon virkoihin. Edistyksenä oli ruotsin kielen tuleminen apukieleksi latinan rinnalle, mutta harvat oppikirjat, joiden määrä ja laatu oli muutenkin vähäinen, olivat ruotsinkielisiä. Ruotsin tuleminen apukieleksi ei kovin helpottanut suomenkielisiä oppilaita. Oppiminen itsessään oli enemmänkin opittavien asioiden ulkoa oppimista. Comeniuksen esityksen mukaan koulujärjestys jakoi koulut akatemiaan, neliluokkaisiin lukioihin ja neliluokkaisiin triviaalikouluihin. Lisäksi alkeisopetusta varten oli kaupunkikouluja ja pedagogioita, jotka olivat tavallaan ensimmäisiä kansakouluja. Niissä opetettiin

sekä tytöille että pojille sisälukua, katekismusta ja virsilaulua. Pojille opetettiin lisäksi kirjoitusta ja laskentaa. (Halila 1985, 97-98)

1600-luvun alussa oli Suomessa seuraavanlaisia kouluja: Turun katedraali- eli tuomiokoulu (1326), kaupunkikouluja Viipurissa (1409), Raumalla ja Porvoossa. Triviaalikouluja Porissa, Helsingissä ja Uudessakaarlepyyssä. Alkeisopetusta varten oli olemassa pedagogioita yhteensä 21 kappaletta. Täytyy muistaa, että vaikka koulu aloittikin kehittymisensä, oli sen vaikutus "rahvaan" elämään hyvin pieni, miltei mitätön. Kouluja oli vähän, varoja koulun käymiseen ei ollut. Pääosa oppilaista olikin kaupunkilaisia ja pappien poikia ja suurinosa valmistuikin papeiksi. Maaseudulta tulleiden joukossa oli muutama rintamaiden varakkaan talollisen vesa, varsinkin joku nuoremista pojista. Säätyläiset eivät panneet poikiaan karuun oppikouluun, vaan palkkasivat lapsilleen, sekä tytöille että pojille, pystyvän opettajan. (Halila 1985, 98-99)

### 2.1.1 Kuri koulussa

Kouluissa pidettiin yllä kovaa kuria. Rangaistukset ja niillä pelottelu olivat kurin näkyvimpiä ilmentymiä. Luokan oppilaista valittiin aina viikoksi kerrallaan muutamia koulun oppilaista toimimaan vartijoina (custodes) ja ovenvartijoina (ostairii). Ehkä nykyään luokissa viikoittain vaihtuvat järjestäjät tai open apulaiset ovat jäänteitä tästä käytännöstä. Vartijoiden tehtävänä oli valvoa järjestystä erityisesti läksyjen valmistamisen aikana. He laativat luetteloita opettajalle poissa olevista ja häiriköivistä oppilaista sekä niistä, jotka koulukielen latinan sijasta käyttivät äidinkieltään. Nämä luettelot olivat rehtorilla ohjeena, kun hän muutaman notarioksi nimittämänsä oppilaan kanssa tutki syyllisiä ja määräsi sekä pani toimeen heidän rangaistuksensa. Notarioita oli kaksi ja he olivat vartijoita ylempiä. Heidät valittiin aina lukukaudeksi kerrallaan etevämpien oppilaiden joukosta. (Melander, 1918, 19)

Kuria ja järjestystä pidettiin yllä rangaistuksilla. Niitä olivat sakot, karsseri, vitsa ja karkotus koulusta. Sakkoja annettiin esimerkiksi silloin, kun oppilas lukukauden alussa ei saapunut kouluun ajoissa, käytti liian komeata tai muuten sopimatonta pukua tai mellasteli öisin kaduilla ja muista samantapaisista virheistä. Karsseri oli pieni maapohjainen, ikkunaton ja kalustamaton koju, eräänlainen vankikoppi ankarimpia rangaistuksia varten. Sinne oppilas pantiin muutamaksi vuorokaudeksi väärästä valasta, kirouksista, haukkumasanoista,



sopimattomasta käytöksestä jumalanpalveluksen aikana, tappelusta yms. Joskus erikoisen suurista tähän ryhmään kuuluvista rikoksista saattoi karsserissa istuminen ulottua jopa kaksiviikkoiseksi. Ravinnoksi tarjottiin vain vettä ja leipää. (Melander, 1918, 19-20)

Vitsarangaistusta oli kahta päälajia, tollorangaistus, kun vitsalla lyötiin vain muutaman kerran vaatteiden päälle, ja varsinainen vitsominen paljaalle iholle. Ensimmäinen rangaistus annettiin muutamista vähäisistä erehdyksistä, joista sakkojakin voitiin antaa. Jälkimmäistä, joka laadultaan saattoi olla ankarampi tai lievempi, käytettiin liiallisesta väkijuomien nauttimisesta, tappeluista ja muusta sellaisesta. Monta kertaa oppilas, joka ei voinut suorittaa sakkojaan varojen puutteessa, maksoi ne nahallaan. Karkotus koulusta määräajaksi, yhdestä viiteen vuoteen, tapahtui yleensä sen vuoksi, että edellä mainitut rangaistuskeinot eivät olleet tuoneet parannusta, mutta myös puuttuvasta kuuliaisuudesta ja kunnioituksesta opettajaa kohtaan, sekä Jumalan sanan ja sakramentin halveksimisesta. Sangen tunnettu oli myös niin kutsuttu aasirangaistus, jonka alaiseksi oppilas joutui äidinkielen puhumisesta latinan sijasta. Häntä nimitettiin aasiksi ja hän kantoi aasin merkkiä. Tähän syyllinen pääsi vapaaksi rangaistuksesta, jos pystyi näyttämään toteen jonkun muun tehneen saman erehdyksen. Jollei hän kyennyt siihen, hänelle annettiin sakot tai muu vastaava rangaistus. (Melander, 1918, 19-20)

Koulutyön ankaruudesta kertoo myös se, että koulu alkoi kello 5 aamulla ja päättyi kello 5 iltapäivällä. Sen lisäksi oppilaat huolehtivat koulun palvelutehtävistä, siivouksesta ja lämmityksestä. Kuri oli ankara ja koti-ikävän lisäksi simputus ahdisti erityisesti nuorimpia oppilaita. (Halila1985, 99)

### 2.1.2 Kasvatusopillisia ajatuksia eli kirkon ideologiaa ja lakia

Kirkon merkitys kansansivistäjänä ennen kansakouluasetusta (1866) ja pitkälti sen jälkeenkin on ollut kiistaton. Samalla sen vaikutus kasvatukseen, kasvatusihanteisiin ja -käytänteisiin on ollut yhtä selvä. Puhuttaessa koulukurista on ymmärrettävä kirkossa vallinneiden käsitysten merkitys kasvatukseen, huolehtihan kirkko kansansivistyksestä pitkälti aina 1900-luvulle saakka. Yksi merkittävä lastenkasvatukseen vaikuttava tekijä oli käsitys perisyynnistä. Valtaosa 1800-luvulle mennessä Suomessa painetuista, kasvatusta käsittelevistä, luonteeltaan teologisista, teksteistä sisältää seuraavat lyhyet ajatukset lastenkasvatuksesta.

Tähän maailmaan syntyessään jokainen ihminen on jo valmiiksi turmeltunut, kykenemätön hyvään ja taipuvainen pahaan. Aatamista ja Eevasta alkaen oli hurskaimmankin ihmisen perusluonne näin määritelty. Jumala oli tosin Jeesuksen kautta antanut ihmisille synnit anteeksi, ja kasteessa tämä syntyi uudestaan, vapaana synneistä. Ihmisessä piilevä "vanha Aatami" ei kuitenkaan hellittänyt ja taipumus pahaan säilyi kasteesta huolimatta. "Perisynti on se juurtunut paha himo ja turmeltu luonto, jossa me synnymme" (Gezelius 1891). (Häggman 1992, 244)

Nämä käsitykset ihmisen olemuksesta olivat olennainen osa vanhaluterilaista perhe- ja yhteiskuntaihannetta. Kuuliaisuus niin hengellisen kuin maallisenkin esivallan edessä oli perusedellytys, joka määritteli kaikkea ihmisten välistä kanssakäymistä. Lastenkasvatuksen ensimmäinen pyrkimys olikin kuuliaisuus ja kunnioitus vanhempia kohtaan. Selvin este tämän tavoitteen saavuttamiselle oli lapsen oma tahto, joka juuri edusti perisyntiä kasvatettavassa lapsessa. Ihmisen oman tahdon alkuperä oli paha, ja kasvatus kurissa ja herran nuhteessa tarkoitti ensisijaisesti "oman luonnon" voittamista. Ihminen syntyi pahantahtoisena ja taitamattomana, haluttomana täyttämään niitä velvollisuuksia, joita varten se oli luotu. Tällaisen avuttoman ja pahantahtoisien olennon kasvattaminen kohti autuutta oli vanhempien tärkein velvollisuus, ja tämä velvollisuus oli aloitettava lapsen oman tahdon pois juurittamisella. Pienen lapsen ymmärrykseen oli turha vedota, joten parhaat tulokset kaikenlaisen omavaltaisuuden ja tottelemattomuuden kitkemisessä katsottiin saatavan ruumiillisen kurituksen avulla. Näin suuri paha voitettiin pienellä pahalla. (Häggman, 1992,243)

Lapsen omiin vanhempiin verrattavissa olevat henkilöt, joita lapsen tuli myös kunnioittaa, olivat elatusvanhemmat, appi, anoppi, isä- ja äitipuoli, esivallan edustajat, opettajat, holhoojat ja edesvastaajat, isännät ja emännät ja vanhat ja iälliset. Se miten lapsi ylenkatsoo isän ja äidin, määrittelee Gezelius kirjassaan Yksi lasten paras tavara, seuraavasti: sopimattomilla sanoilla, ilkivaltaisella käytöksellä, tottelemattomuudella ja laiminlyömisellä heidän käskynsä noudattamisen, jotka eivät sodi Jumalan käskyjä vastaan, avuttomuudella heidän köyhyydessänsä ja kovemalla rikkomisella ja väkivaltaisuuksilla (Gezelius 1891, 33).

Tottelevaisuus, kunnioitus, kiitollisuus ja Jumalan pelko olivat hyvin kasvatettujen lasten perushyveet. Jumalan pelko oli se perusta, jolle perustuivat muut hyveet, erityisesti nöyryys, kuuliaisuus ja ahkeruus. Käytännössä

katekismuksen ulkoa opettelu toimi tärkeimpänä todisteena Jumalan pelosta eli Jumalan tahdon tuntemisesta ja omaksumisesta.

Piispojen Gezeliuksen\* ja Swebiliuksen katekismusten kymmenet painokset, joita käytettiin oppikirjoina koulussa, edustivat näitä vanhaluterilaisen ajan kasvatussoppaita levinneimmillään. Niissä laki ja evankeliumi olivat selvästi erillään ja lain ankaruus jätti aina evankeliumin armon varjoonsa. (Häggman 1992, 244)

\*Vuonna 1666 Juhan Gezelius vanhempi, jota voidaan pitää Suomen kansanopetuksen isänä, lähetti seurakuntiin kiertokirjeen, jossa hän vaati, että seurakuntiin oli palkattava kiertäviä opettajia. Apuvälineeksi kiertäville opettajille Gezelius julkaisi myöskin samana vuonna 1666 kirjan "Yxi paras lasten tavara". Se sisälsi Lutherin vähäkatekismuksen, 12-sivuisen aapisen, katekismuksen selittämistä varten laaditun kysymysosaston sekä raamatunlauseita. Näin ollen seurakunnissa alettiin järjestää lukukinkereitä, joissa opetettiin ja myös tentattiin sisälukutaitoa. Ehtoolliselle pyrkivän ja avioliittoon aikovan tuli osata lukea ja hallita kristinopin pääkohdat. Näin sai alkunsa aina 1900-luvulle asti vaikuttanut kiertokoulujärjestelmä. (Viitaniemi, 1994)

Myös lainsäätäjä samasti kasvatuksen vielä 1800-luvullakin lähinnä kuritukseen. Vanhempien oikeuksista ensimmäinen oli oikeus kuritukseen, ja jos vanhemmat kurittaessaan tahattomasti aiheuttivat lapsen kuoleman, oli kasvatustapa huomioitava lieventävänä tekijänä rangaistusta määrättäessä. Toisaalta, jos poika pahoinpiteli isäänsä, oli seurauksena kuolemanrangaistus tai sitä lähinnä oleva rangaistus. Lapsen "tarpeellisen kurituksen" laiminlyömisestä laki nimenomaisesti määräsi vanhemmille rangaistuksen lapsen huonojen tapojen takia. (Calonius 1946, 179-183, Häggman 1992, 244)

Suomen oikeustieteen perustajan Matthias Caloniuksen 1800-luvun alussa pitämät oikeusopin luennot kuvaavat sananvalintojen jyrkkyydessä ja näkökantojen yksipuolisuudessa vahvasti vanhaluterilaista näkemystä lasten suhteesta vanhempiinsa. Caloniuksen (1946) mukaan lasten velvollisuudet vanhempiaan kohtaan olivat seuraavat. 1) Lasten tulee osoittaa vanhemmilleen kuuliaisuutta, eikä koskaan harkitsematta väittää heitä vastaan. 2) Lasten tulee osoittaa vanhemmilleen kuunioitusta sanoin, teoin ja elein. 3) Kaikissa tilanteissa lasten tulee osoittaa kiitollisuutta vanhemmilleen, joiden hyvyttä he eivät voi koskaan kylliksi palkita. 4) Lasten on kysyttävä avioliiton solmimisessa ja elämänuran valinnassa vanhempien neuvoa. Tämä oli sitova oikeussäännös

niin kauan kuin lapset asuivat vanhempiensa kotona, mutta senkin jälkeen säädyllyisyys vaati samanlaista menettelyä. (Calonius 1946, Häggman 1992, 244)

On tietenkin muistettava, että kirkon oppien ja lainsäätäjien ankaruus ei automaattisesti kerro tuon ajan ihmisten olleen sen ankarampia kuin tänäänkään. Erityisesti heitä ei pidä epäillä välinpitämättömyydestä ja vihamielisyydestä lapsia kohtaan. Pikemminkin ankaruus kertoo vilpittömästä ja kiihkeästä halusta huolehtia jälkeläistensä tulevaisuudesta. Niin nykyisyydessä, kuin kuoleman jälkeenkin.

Merkittävää on kuitenkin se, että tuonaikaisen kirkon käsityksen mukaan ihminen on syntyessään paha ja mitä aikaisemmassa vaiheessa tuo paha piiskataan ulos ihmisestä, sen parempi hänen pelastumisensa kannalta.

Kovaan kuriin perustuvalla kasvatustyyliä löytyy myös kaunokirjallisia lähteitä. Kantelettaren sanoin tehdään selväksi se, että lasten kurittaminen on nimenomaan vain lasten vanhemmille kuuluva oikeus:

" Lämmin on emosen vitsa,  
ruokoinen isosen ruoska,  
josk' on viikon virpokohon,  
rupeaman ruoskikohon.

Vitsa vierahan verinen,  
kyläläisen kynäppäinen,  
vaikka kerran iskeköhön,  
tahi puolen koskekohon."

(Kanteletar)

## 2.2 Kansanopetus kehittyi 1866 -1920

Kansakouluasetuksen syntyminen mahdollistui, kun vapaamielinen tsaari Aleksanteri II vuonna 1858 antoi julistuksen kansanopetuksen perusteista. Julistuksessa todettiin, että lukemaan opettaminen on kirkon ja kotien tehtävä, on perustettava lisää kiinteitä kouluja ja lisäksi on perustettava opettajaseminaari. Senaatin piti valita henkilö, joka laatisi yksityiskohtaisen suunnitelman. Tähän tehtävään valittiin Uno Cygnaeus. Kansakouluasetus

valmistui ja astui voimaan 11. toukokuuta v. 1866, mutta jo kolme vuotta aiemmin oli perustettu ja aloittanut toimintansa Jyväskylän seminaari, ensimmäinen molemmille sukupuolille tarkoitettu opettajankoulutuslaitos, joka oli osittain sisäoppilaitos. (Viitaniemi 1994)

### 2.2.1 Kuri koulussa

Kuri ja järjestys, niin seminaarin mallikoulussa kuin kansakouluissa yleensä, perustuivat Cygnaeuksen periaatteisiin. Koulu oli Herran huone ja koulutyö Jumalan palvelusta. Koulussa tuli vallita järjestyksen henki, joka tukahduttaa vallattomuutta, tottelemattomuutta sekä ilkeiden taipumuksia. Koulussa tuli olla vallalla puhtaus, siisteys, järjestys ja kuuliaisuus. Kuuliaisuus oli täysin ehdotonta, mitään vastaansanomista ei sallittu. (Cygnaeus 1910, 197- 200, 202, 316)

Cygnaeuksen ajatuksessa, että hyvällä opetuksella on mahtava kurinpidollinen voima, tulee ilmi hänen varsin moderni käsityksensä järjestyksenpidosta. Cygnaeuksen teksteissä sanat kuritus ja kuri tarkoittavat yleisesti lasten hallintaa. Opettajalla täytyi olla olemassa keinot palauttaa horjunut kuri ja järjestys. Tällöin opettajan täytyi kurittaa lasta. Cygnaeuksen mukaan lievän ruumiillisen rangaistuksen tuli tapahtua siten, että oppilastoverit eivät olleet sitä näkemässä, vaan se oli kahdenkeskinen toimitus (Cygnaeus 1910, 317.) Tästä huolimatta senaatti hyväksyi kansakouluasetuksessa kannan, jonka mukaan ruumiillinen rangaistus tuli panna täytäntöön "opettajan ja oppilaiden läsnäollessa kuudella vitsan lyönnillä kämmenelle" (Peltonen 1989, 112).

Cygnaeus (1910) toteaaakin vastineessaan kansakoulukomitean lausuntoon ja ehdotuksiin, että koulurangaistukseen verrattuna, komitean ehdotus eroaa oleellisesti hänen ehdotuksestaan, koska komitea puoltaa julkista rangaistusta. Hän taas pitää sitä koulussa haitallisena. Komitean tekemä ero rangaistuksen ja kurituksen välillä on hänen mukaan jätettävä omaan arvoonsa, mutta monivuotisen kokemuksen perusteella ja tarkkaan seurattuaan julkisen ruumiinrangaistuksen vaikutuksia koulussa hän edelleenkin pysyy siinä vakaumuksessa, että kurittaminen useimmissa tapauksissa vain paaduttaa tunnetta sekä rangaistavassa että toimituksen katselijoissa. Samalla tavoin kuin raipparangaistukset, jalkapuut ja muut sellaiset jäänneet raikalaisajoilta harvoin, tai eivät koskaan, todella paranna tai sovita rikosta, vaan paaduttavat ja

katkeroittavat rangaistavaa. Samalla tavoin vaikuttaa hänen kokemuksensa mukaan julkinen vitsarangaistus koulussa. (Cygnaeus 1910, 370)

Cygnaeuksen kasvatusopilliset ajatukset olivat Suomen koululaitokselle kiistatta pitkä harppaus eteenpäin. Valitettavasti Cygnaeuksen vaikutus jäi kuitenkin etupäässä yleisen henkisen ilmapiirin luomiseen, hänen opetusopilliset ajatuksensa ehtivät kovin vähän juurtua. Siksi vuosisadan lopussa syntyi tarve ottaa käyttöön luotettava opetuksen ohjenuora. Sellaisen tarjosi helpoimmin herbart-zilleriläinen kasvatusoppi. (Lahdes 1961, 27)

Ennen herbartilaisuuden saapumista oli maassamme jo esitetty vapautuneempaan ja lapsikeskeisempään opetukseen viittaavia ajatuksia. Ne kuvastuivat muun muassa kansakoulun oppikirjoja valmistelleen komitean vuonna 1899 ilmestyneessä mietinnössä, jossa itse asiassa hahmoteltiin uusi opetussuunnitelma. (Lahdes 1961, 27)

Kansakouluasetus määrittä tarkkaan sekä seminaarin mallikoulussa että kansakoulussa sallitut rankaisutavat. Asetuksen 96 §:n mukaan huolimatonta, laiskaa, tottelematonta, varoituksista piittaamatonta ja röyhkeästi opettajaa kohtaan käyttäytyvää, epäkristillistä tai hyviä tapoja laiminlyövää oppilasta tuli rangaista. Rangaistukset olivat:

1. nuhteet luokan läsnä-ollessa
2. alemmaksi muuttaminen luokassa
3. erottaminen pois kumppaneista
4. nuhteet ja varoitukset kokoontuneen koulunuorison läsnäollessa
5. aresti eli erilleen salpaaminen
6. ruumiillinen kuritus
7. pois ajaminen koulusta.

Kaikki opettajat saivat käyttää kolmea ensimmäistä rangaistustapaa. Koulun johtaja sekä vakinaiset opettajat saivat käyttää kaikkia rangaistuksia. Vain koulusta erottamiseen vaadittiin opettajakunnan yhteinen päätös. (Kansakouluasetus 1866, §:t 96-97)

Maaseutukouluilla, jotka saattoivat olla yksiopettajaisia, opettaja tai opettajatar sai käyttää kaikkia rankaisumahdollisuuksia, lukuun ottamatta erottamista, josta päätti koulun johtokunta (Peltonen 1989).

Käytännön kouluelämää v. 1865 Tampereen alkeiskoulussa kuvaa K.Raitio seuraavasti:

"Patukka se olikin tässä koulussa tehokkain ja alituisesti käytetty kasvatusväline. Tuskin sitä päivää kului, ettei sitä olisi käytetty. Vaikka olin tähän `opin autuaaseen saunaan´ jo pitäjänkoulussakin jonkun verran tutustunut - siellä sitä edusti nahalla päällystetty rottinki - kävi kuitenkin kylmiä kauhunväreitä pitkin selkäpiitäni, kun ensi kerran kuulin sitä annettavan viereisessä 1. luokassa. Siellä nuori maisteri W.H. saattoi yhden ainoan tunnin kuluessa seitsemänkin kertaa patukalla ajaa laiskuudenhenkeä ulos oppilaista. Kuului tuhka tiheään patukan lätkäyksiä, kuului itkua ja armahduksen pyyntöjä. Oppilaat olivat siellä vielä siksi pieniä ja hentoja, etteivät voineet hammasta purren, niin kuin tapa oikeastaan olisi vaatinut, ääneti kestää sitä kipua, minkä patukaniskut kämmeneen tuottivat."(Kasvatus ja koulu 1920, 99)

Vuonna 1914 ruumiillinen rangaistus kiellettiin Suomen kansakouluissa. Suomen suuriruhtinaan "armollinen asetus kieltää ruumiillisen rangaistuksen käyttämisen kurinpitokeinona valtion ylläpitämissä ja kannattamissa oppilaitoksissa" (Suomen suuriruhtinaan asetuskokoelma 1914, N:o 24). Kuinka käytännössä uutta kieltoa noudatettiin, on aivan eri juttu. Joka tapauksessa kasvatusopillinen keskustelu sai uutta puhtia, sillä seuraavan kymmenen vuoden aikana ilmestyi useita julkaisuja, joissa vahvasti epäiltiin kasvatustyön sujumista ja kurinpito-ongelmien lisääntymistä uudessa asetuksen määräämässä tilanteessa.

### 2.2.2 Kasvatusopillisia ajatuksia

Mikael Soininen (1906) käyttää termejä *hallinta* ja *ohjaus* kirjoittaessaan kuriin ja kurinpitoon liittyvistä asioista. Hänen mukaansa "hallinnalla on ymmärrettävä kasvattajan tehtävää kasvatuksen aikaisimmalla asteella, jolloin kasvatettava ei ole vielä päässyt siihen kehitystilaan, että opetus ja harrastusten herättäminen olisi mahdollista". Tällöin lapsi on ehdottomasti pidettävä kuuliaisuudessa, eli hallittavana. Ohjauksella hän ymmärtää kasvattajan tehtävää siinä vaiheessa kun harrastus, eli oppilaan oma ymmärrys ja motivaatio, on herännyt. (Soininen 1901, 12-13)

Aksel Rafael Rosenqvist (1914) käsittelee väitöskirjassaan kuri- ja moraaliseikkoja hyvin perinpohjaisesti. Hän varsin selkeästi vastustaa fyysisten rangaistusten käyttöä koulussa. Pienten lasten kasvatuksessa ne voisivat tulla

kysymykseen, mutta silloinkin vain äärimmäisissä tapauksissa ja "täydentävinä tekijöinä" (Rosenqvist 1914, 180). Hän mielestään rangaistuksen korkein muoto on paheksuminen puhtaasti eettillisistä syistä. Hän kehottaa pidättäytymään jopa kaikista rangaistuksista, jos "tahtoo laskea perustuksen siveelliselle luonteelle" (Rosenqvist 1914, 181). Rosenqvistin väitöskirjan ilmestyminen ajoittuu samalle vuodelle ruumiillisen rangaistuksen kieltämisen kanssa ja on hengeltään varsin uudistusmielinen.

Vilho Reima (1915) ottaa kantaa kuriasioihin julkaisussa "Joka kuritta kasvaa se kunniatta kuolee" hyvin ponnekkaasti. Hänen ajattelussaan korostuu hyvin voimakkaasti vanhoillisluterilainen ajattelutapa. Useat lainaukset Raamatusta, kuten "joka vitsaa säästää, hän uhmaa lastansa, mutta joka lastansa rakastaa, hän myöskin sitä aikanaan kurittaa" sekä "jota Herra rakastaa, sitä Hän myöskin aikanaan kurittaa", ovat Reiman näkemysten kulmakiviä (Reima 1915, 6-7). Hän korostaa myös, että ruumiillinen rangaistus on vasta se viimeinen keino, jota kasvatettavan ojentamiseksi voi ajatella. Hän sallii sen kuitenkin. Apuvälineenä voidaan käyttää ainoastaan koivuvitsaa. Nahkaremmiin tai patukan käytön hän tuomitsee jyrkästi.

Valtaosassa tämän ajan kirjallisuutta viitataan joko suoraan tai epäsuorasti, että pahanteko, jonka estämiseksi kuria tarvitaan, on tahallisesta oppilaan ilkeydestä ja tottelemattomuudesta johtuvaa.

### 2.3 Kansakoulun aika 1920-1970

Kansakoulu jatkoi kehittymistään Suomen itsenäisyyden myötä, mutta sitä seuranneet kovat ajat, kansalaissota, toinen maailmansota, sitä seurannut maan uudelleenrakentaminen ja sotakorvauksien maksaminen, eivät voineet olla jättämättä jälkiään myöskään kansakouluun.

Kansalaissodan jälkeen kansakoululla oli uusi suuri tehtävä: sisäisesti ehjän kansakunnan luominen. Suurin osa opettajista oli ollut valkoisten voittajien puolella, mikä ei välttämättä helpottanut tehtävää. Tuon ajan ajattelutapaa kuvaa A.V. Laitakarin ajatus, jonka mukaan sodan pääsyy lienee olleen siinä, että kaikki lapset eivät olleet päässeet nauttimaan koulukasvatuksen hedelmistä, vaan varttuneet yksin kodin vaikutuspiirissä. Siksi kansanopetuksen



ensimmäiseksi päätehtäväksi oli otettava oppivelvollisuuden säätäminen. (Lahdes 1961, 51)

Sotien jälkeen valtakuntaan iski kova opettajapula. Epäpäteviä opettajia oli koululaitoksessa yli 2800. Vielä lukuvuonna 1950-51 kansakoulujemme 20.930 opettajasta 12,4 % oli epäpäteviä (2697). Opetuksen ja kasvatuksen taso vaihteli koulujen välillä, sillä erityisesti syrjäseuduilla opettajat vaihtuivat tiheään ja heidän tasonsa vaihteli suuresti. Tilanteen korjaamiseksi järjestettiin opettajien poikkeuskoulutusta, mutta koulutukseen hakeutuva ja sinne myös pääsevä aines oli monesti koulutukseen soveltumatonta tai heikkoa. (Lahdes 1961, 51, 173-174)

Samoihin aikoihin kansakoulussa luovuttiin Soinisen kasvatusopista ja oppikirjoista ja siirryttiin käyttämään Koskenniemen opetusoppia (Lahdes 1961, 175).

Yleinen oppivelvollisuus astui voimaan 15.4.1921. Käytännössä se velvoitti kunnat huolehtimaan jokaiselle Suomen kansalaisen lapselle paikan kansakoulussa. Ehkä vasta nyt Suomessa voitiin puhua todellisesta, koko kansan sivistämisen mahdollistavasta kansakoulusta.

### 2.3.1 Kuri koulussa

Vaikka ruumiillinen rangaistus oli kielletty Suomen kouluissa jo vuonna 1914, voidaan sen käytännön toteutumisesta olla monta mieltä. Monet todistajalausunnot (mm. tutkimuksessa haastatellut vanhemmat) kertovat vitsojen, karttakeppien ja koivunoksien olleen yleisesti käytössä kurittomien oppilaiden rankaisemisessa aina peruskouluun saakka. Sodan jälkeisellä opettajapulalla on ollut vaikutusta myös koulun kurinpitoon, sillä pätevien opettajien puutteessa kouluihin palkattiin suuri määrä epäpäteviä opettajia, joiden taso vaihteli paljon. Monesti uudet opettajat saattoivat olla sodassa karskeiksi johtajiksi kouliintuneita upseereita, joiden kasvatusmenetelmät monasti olivat lähellä armeijan koulutusoppeja.

Opettajan valtuuksia ja järjestyksen ylläpitokeinoja alettiin rajoittaa. Kansakouluasetus (23.7.1958) §:ssä 106 määrittelee opettajan toimivallan, ylläpitäessään järjestyksestä koulussa seuraavasti:

Jos oppilas on tottelematon tai käyttäytyy sopimattomasti taikka on tehtävissään huolimaton, voi opettaja rangaista häntä nuhteilla, seisottamisella, luokasta poistamisella, kotimuistutuksella tai enintään kaksi tuntia kestäväällä jälki-istunnolla

sekä johtokunta väliaikaisella koulusta erottamisella enintään kolmeksi kuukaudeksi taikka lopullisella erottamisella. Kotitehtävänsä laiminlyönyt oppilas voidaan jättää kouluun laiskanläksylle enintään tunnin ajaksi kerrallaan. Sekä jälki-istunnossa että laiskanläksyllä on opettajan itse oltava paikalla sitä valvomassa. (Kansakouluasetus 1958)

### 2.3.2 Kasvatusopillisia ajatuksia

1920-luvun alku oli vilkkaan ns. kuriopillisen keskustelun aikaa. Onni Silvennoinen (1921) on hyvin voimakkaasti huolissaan kurin ja järjestyksen säilymisestä koulussa. Hän vaatii kouluille tarvittavan rikoslain tai rankaisukirjan (Silvennoinen 1921, 11). Hänen mielestään vuoden 1866 kansakouluasetuksen antamat keinot eivät riitä. Tällä Silvennoinen tarkoittaa sitä, että asetuksen kolmannen luvun viidennen kohdan 96 §:ssä oleva ruumiillisen kurituksen poistaminen on ollut ennenaikainen (Silvennoinen, 1921). Hänen mukaansa ruumiillinen kurittaminen on viimeinen keino, mutta oikein käytettynä ruumiillinen kuritus herättää kunnioitusta kasvattajaa kohtaan (Silvennoinen, 1921, 51).

Silvennoisen näkemys kurinpidosta on hyvin omalaatuinen, sillä noin sata-sivuisen teoksen sisällyksestä lähes puolet on mitä erilaisimpien rikkeiden tai oppilaiden ominaisuuksien (esim. ylpeys) määrittelemistä rangaistaviksi teoiksi. Näihin tekoihin hän myös määrittää sopivan rangaistuksen. Teos on eräänlainen ehdotelma koulun rikoslaiksi sisältäen aakkosjärjestyksessä kaikki mahdolliset ja mahdottomat rikkeet ja niille sopivat rangaistukset.

Väinö Kotkanen (1921) kritisoi opettajia ja heidän asennoitumistaan oppilaisiin. "Olemme opettajia, emmekä ihmisiä siinäkin, että tiuskimme oppilaillemme, ivaamme heitä, puhuttelemme heitä sopimattomalla tavalla ja uhkailemme heitä" (Kotkanen, 1921, 17). Jos opettajaa puhuteltaisiin tai kohdeltaisiin vastaavalla tavalla, hän haastaisi puhuttelijan kunnianloukkauksesta oikeuteen. Kotkanen vaatii opettajilta inhimillisyyttä tiukan opettaja-auktoriteetin sijaan. Ruumiillisen rangaistuksen ja rottingin käytön hän kuitenkin hyväksyy. Rehellinen ja isällinen selkäsauna aikanaan annettuna vaikuttaa ihmeellisen terveellisesti (Kotkanen 1921, 99). Rankaisu ei saa kuitenkaan olla kosto, vaan ennemminkin pahasta estävä ehkäisykeino. Hän toivoo opettajien voivan kasvattaa itsessään itsehillintää, jotta ruumiilliseen rankaisemiseen ei tarvitsisi niin usein ryhtyä.

Rosenqvistin (1922) näkemys sijoittuu kurinäkemykseltään edellä mainittujen Silvennoisen ja Kotkasen välimaastoon. Hänen ajattelussaan korostuvat laajempi tieteellinen näkökulma, mutta toisaalta voimakas uskonnollinen perusvire. Toisin kuin aikaisemmassa 1914 ilmestyneessä kirjassaan Valhe ja eettinen kasvatus, hän on nyt hyvin selvästi ruumiillisen rangaistuksen ja vitsan käytön puolestapuhuja. Lieneekö ajattelutavan muutokseen syynä 1914 tullut lakimuutos, jossa ruumiillinen rangaistus kiellettiin. Kun hän 1914 jopa ehdotti kaikista rangaistuksista luopumista, 1922 on tyyli selvästi koventunut. Hän pohtii ruumiillisen kurittamisen epäedullisia vaikutuksia oppilaaseen, jolloin tämä pelontunteen vuoksi voi muuttua teeskenteleväksi, araksi ja umpimieliseksi (Rosenqvist, 1922, 187). Hän teoretisoi paljon rangaistuksen päämäärästä ja tarkoituksesta, esittelee absoluuttisen ja ns. relatiivisen rankaisuteorian ja vertailee yhteiskunnan ja koulun välisiä eroja rangaistuskäytännöissä. Hänen mukaansa "voidaan täydellä syyllä puoltaa epäoikeudenmukaista, ylen ankaraa rangaistuksen käyttämistä."

Hollo (1927) sanoo koulukurin merkityksestä, että koulun kasvattava merkitys jää riippumaan kurinpidosta, oppilaitten yhteiselämästä ja yksityisten opettajapersoonallisuuksien kasvattavaan suuntaan tekemästä työstä (Hollo 1927, 82).

Matti Koskenniemi katsoo kirjassa Kansakoulun opetusoppi (1944) kurikysymystä hieman toisenlaisesta näkökulmasta. Hän ei painota kuria itsessään, vaan sitä, että kunnollinen työnteko edellyttää ehdottomasti riittävää hiljaisuutta, työrauhaa ja järjestystä. Tämä voidaan saada aikaan ainoastaan opettajan toimenpiteillä. Se mitä keinoja käyttäen luokassa saadaan aikaan menestyksellinen kuri, on kiinni opettajan persoonallisuudesta. Hän painottaa myös, että järjestyksenpito ei saa olla pääasia koulutyössä eikä joutua yleisen huomion keskipisteeksi. (Koskenniemi 1944, 136-139)

Siitä huolimatta, että Koskenniemi painottaa ennakkollisen kurinpidon merkitystä kurin ja järjestyksen muodossa, ei vaatimus rangaistuksesta ole vieras. Silloin kun oppilas on tottelematon tai käyttäytyy huonosti on "koulussa kuten kotona...rangaistus paikallaan (Koskenniemi 1944, 144). Samalla hän toteaa, että elleivät opettajan rankaisutoimenpiteet tehoa, hän voi myös "vaatia lapselle kotona riittävästi kuritusta tai muuta tehokasta rangaistusta" (Koskenniemi 1944, 145). Lainauksessa tulee selvästi ilmi se seikka, että Koskenniemi samastaa kurituksen ja rangaistuksen.

Koskenniemi ja Valtasaari (1965) näkevät työrauhan koulussa ehdottoman tärkeänä. Työrauha sinänsä on vain välitavoite, itsekuri sen sijaan

lopullinen. Työrauhasta huolehtimalla voidaan samalla kehittää oppilaissa pyrkimystä sisäiseen kuriin ja käyttää samalla vapautta. Koskenniemi ja Valtasaari pohtivat laajasti järjestyshäiriöiden ehkäisemistä ja poistamista asettaen opettajan didaktiselle osaamiselle paljon painoa. Työrauhaa ei saavuteta heidän mielestään opettajan autoritaarisuutta ja rangaistuksia jakamalla, vaan tavoitteena tulisi olla mahdollisimman vähän rangaistuksia. Tähän päästään, kun oppilailla on riittävästi tarkoituksenmukaista työtä. Lisäksi luokan elämän täytyy olla säännönmukaista, opettajan pitää huolellisesti seurata luokan toimia ja kunnioittaa aina oppilaiden ihmisarvoa. Rauhallisuus, myönteinen ote ja huumori ovat järjestyshäiriön poistamisen yhteydessä opettajan tilanteen hallintaa edistäviä seikkoja. Varsinaisiksi rangaistuskeinoiksi he nimeävät kansakouluasetuksessa mainitut rankaisukeinot (ks. 2.3.1). Koulusta erottaminen on viimeinen, mutta aniharvoin kansakoulussa kyseeseen tuleva rangaistuskeino. (Koskenniemi & Valtasaari 1965, 103-120)

## 2.4 Peruskoulun aika 1970 -

Peruskouluun siirryttiin vähitellen 1970-luvun alkupuolella. Koulutus systeemin muutos oli suuri, eikä siksi tapahtunut täysin kivuttomasti. Yksi eteen nouseva ongelma olivat jatkuvasti lisääntyneet järjestys- ja työrauhahäiriöt.

Tämä herätti laajaa keskustelua koulujen työrauhasta, joka jatkui aina 80-luvun puolelle. Lehtien palstoilla, niin yleisönosastoilla kuin pääkirjoituksissakin, syntipukeiksi rauhattomasta koulusta joutuivat peruskoulun liian kauniit kasvatustavoitteet, opettajakunnan rajoitettu rankaisuvallta, lapsiperheitä syrjivä yhteiskuntapolitiikka, kotiympäristön vastuuttomuus, nopea ja ahdas kaupungistuminen ja muut negatiiviset yhteiskunnalliset ilmiöt. Samalla keskustelua käytiin opettajakunnan mahdollisuudesta vaikuttaa omiin työolosuhteisiin, ongelmien tilapäisestä luonteesta ja liittymisestä yleiseen pahoinvointiin ja ongelmien rajautumisesta vain tietyille alueille, millä tarkoitettiin lähinnä pääkaupunkiseutua.

### 2.4.1 Kuri koulussa

Peruskoulussa opettajan velvollisuudet kasvoivat, mutta keinot velvollisuuksien toteuttamiseen vähenivät. Muutokset koulussa, sen toiminnassa ja

ajattelutavassa olivat suuria. Uusi, outo tilanne aiheutti hämmennystä niin oppilaiden opettajien kuin vanhempienkin keskuudessa. Peruskouluun siirtymisen myötä työrauhahäiriöt nousivat esiin ja niitä tutkittiin mitä moninaisimmin tavoin.

Muutokset kurin ja kasvatuksen uudessa määrittämisessä tuottivat ongelmia ainakin osalle opettajakuntaa. Vanhan koulun aikana opettajalla katsottiin olevan oikeus ja velvollisuus kurin ja järjestyksen ylläpitämiseen. Puhuttiin enemmänkin opettajan kurinpitotaidoista. Opettajalle annettiin lainsäädännössä valta taitojen käyttämiseen. Kurin katsottiin olevan voimakkaasti oppimista edistävä tekijä, jolla oli myös kasvatuksellinen vaikutus. (ks. Lahdes 1961)

Peruskouluun siirryttäessä nämä näkökulmat hylättiin ja kasvatuksen lähtökohdat vietiin lähemmäksi lapsikeskeisyyttä. Sen lisäksi entiset oppikoulun opettajat saivat oppilaikseen ensimmäistä kertaa valikoimatonta oppilasainesta, eikä se voinut olla vaikuttamatta opettajien sopeutumisvaikeuksiin.

Peruskoulun myötä enää ei puhuta kurista tai kurinpidosta. Kuitenkin näyttää siltä, että samoja asioita käsitellään termien *työrauha* tai *sosiaalinen järjestys* alla. 1990-luvulla ilmenevässä työrauhaan ja järjestyksen pitoon liittyvissä teksteissä, kuria lähinnä olevaksi, keskeiseksi termiksi nousee *rajat*. Toinen useasti käytetty ja samaan suuntaan vivahtava termi on *elämänhallintataito* (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9).

Vanhan koulun käyttämä nimitys *opettajan kurinpitotaito*, ei myöskään ole kadonnut minnekään. Nykyään tuo termi tunnetaan nimellä *sosiaalisen järjestyksen taito* (ks. Koskenniemi 1982).

Terminologian muutosta Lahdes (1986) perustelee sillä, että työrauha on positiivisempi, oppilaspainotteisempi, vähemmän ruumiilliseen rangaistukseen vivahtava ja luonnollisempi nimitys kuin kurinpito (Lahdes 1986, 242). Terminologian muutos voidaan nähdä myös tahtona painottaa voimakkaammin siirtymistä pois herbart-zilleriläisestä kasvatuksesta enemmän oppilaan näkökohtaa painottavaan vapaampaan kasvatukseen.

Peruskouluasetus (12.10.1984) §:ssä 58 sekä peruskoululaki (27.5.1983) §:ssä 42 määrittävät koulussa tapahtuvan järjestyksenpidon keinot. Oppilasta, joka ei noudata koulun järjestystä tai käyttäytyy sopimattomasti, voidaan kurinpitokeinoilla ojentaa. Oppilaan ojentamiseksi opettaja voi poistaa opetusta häiritsevän oppilaan luokasta enintään oppitunnin jäljellä olevaksi ajaksi, johtaja tai opettaja voi määrätä enintään kahden tunnin jälki-istunnon tai johtaja voi antaa kirjallisen varoituksen. Jälki-istunto on mahdollisuuksien mukaan

järjestettävä samana päivänä kuin se on määrätty. Tämän lisäksi opettaja voi jättää koulutehtävänsä laiminlyöneen oppilaan kouluun, enintään tunniksi kerrallaan suorittamaan koulutehtäviä opettajan läsnäollessa.

Toisin kuin aikaisemmin, on lain ja asetusten tehtäväksi selkeästi nähtävissä vain niiden tarkoitus estää kohtuuttomuuksiin meneminen oppilaiden rankaisemisessa. Lainsäätäjä määrittelee ainoastaan sen, millaiset rankaisukeinot ovat koulussa luovallisia. Koulun tehtäväksi jää ongelmien ratkaisu ja se, mihin suuntaan koulukasvatusta on kehitettävä.

1990-luvulle tultaessa ovat koulut saaneet omakohtaista toimi- ja päätösvaltaa. Myös järjestyksen ylläpito on entistä enemmän kiinni opettajan persoonallisista tekijöistä ja tavoista eli pedagogisesta auktoriteetista (ks. Vikainen 1984) kuin lain ja opetusoppaiden antamista määritelmistä. Opetustilanteessa vallitsevan levottomuuden, epäjärjestyksen tai kaaoksen korjaamisessa opettaja ei nauti selkeän ohjeistuksen antamaa suojaa, vaan on pakotettu toimimaan oman persoonallisen harkintansa ja luovuuden mukaan.

#### 2.4.2 Kasvatusopillisia ajatuksia

Peruskoulun opetussuunnitelma-komitean mietintö 1 (1970) ei ota kantaa työrauha- tai järjestyshäiriöiden hoitamiseen koulussa. Kuitenkin komitea toteaa mietinnössään, että koulun tulisi auttaa oppilaiden itsekontrollin kehittymistä ja eettisen ja sosiaalisen kehityksen edistämistä. Tästä huolehtiminen jää mietinnön mukaan yksinomaan opettajan harteille. Oppilaat tulee perehdyttää sellaisiin eettisen kasvatuksen peruskäsitteisiin kuin velvollisuus, vastuu ja omatunto, sekä tehdä selväksi niiden yhteydet yhteiselämän ehtoihin. Lisäksi opetuksen tulee perehdyttää oppilaat yhteiskunnan voimassa oleviin sosiaalisiin sääntöihin sekä yhteiskunnan "kehysnormeihin", johon kuuluvat oikeusnormit, joitten rikkomisesta yksilöä rangaistaan, ja yhteiskuntapolitiikka, jonka suunta osoittaa, mille arvoille yhteiskunnan toimenpiteet rakennetaan. (Komitean mietintö 1970, 37)

Keskellä vilkkainta työrauha keskustelua 1974 ilmestynyt Koskenniemen ja Hälisen Didaktiikka - lähinnä peruskoulua varten korostaa, että työrauhasta huolehdittaessa on perimmäisenä päämääränä oppilaan koko persoonallisuuden harmoninen kehittäminen. Ei riitä, että oppilaat ovat tunnilla tuottamatta häiriöitä, vaan on saatava aikaan tottumuksia, joilla on vaikutusta myös oppilaiden käyttäytymiseen koulun jälkeen ja sen ulkopuolella. Opetuksen

painotus on pyrkimyksessä kehittää oppilaan itsehillintää ja sisäistä kuria vapauden vastuuntuntoiseen ja asialliseen käyttämiseen. Tämän vuoksi ei ole sama, miten kuri syntyy. Edelleen he kyseenalaistavat sen, voidaanko rangaistusten avulla yleensä edistää minkään persoonallisuuspiirteen suotuisaa kehittymistä. (Koskenniemi & Hälinen 1974, 246-253)

Koskenniemen mukaan oppilaat eivät opi toivottuja käyttäytymisen muotoja hetkessä valmiina tarjottujen sääntöjen varassa. He oppivat ne vähitellen kuten useimmat muutkin asiat. Tärkeimmiksi työrauhan ylläpitäjiksi hän näkee oppilaiden riittävän ja tavoitteellisen työmäärän, erilaiset ja monipuoliset opetusmuodot, työskentelytilan vastaavuuden opiskelun asettamiin vaatimuksiin ja riittävän säännönmukaisuuden luokan elämässä. (Koskenniemi & Hälinen 1974, 251-252)

Kouluissa on perinteisesti käyttäytymisongelmien jatkuessa ja vaikeutuessa yritetty hoitaa asia kuntoon keinojen ja suhtautumisen voimaa tehostamalla.

Peruskoulun opetussuunnitelman uudistukset vuosilta 1985 ja 1994 jatkavat vuoden 1970 opetussuunnitelma-komitean mietinnön hengessä, mutta korostavat eettisen pohdinnan merkitystä ja arjoavat perusarvoiksi hyvyyttä, totuutta ja kauneutta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 13)

### 3 Kuri ja työrauha

#### 3.1 Kuri

Kurin määrittelemisen yksiselitteisesti on vaikeaa käsitteen monitahoisuuden ja siihen liittyvän suuren emotionaalisen latauksen vuoksi. Siksi yhtä ja tyhjentävää määritelmää ei voida antaa. Terminä kuri on hyvin vivahteikas, ja sen merkitys on usein kiinni käyttäjän sille antamasta kontekstista. Husa (1997) toteaa, että erilaisten ajatusten vertaaminen keskenään on hyvin vaikeaa, koska käsitteet kuri ja kuritus ymmäretään hyvin eri tavalla eri ajattelijoiden kesken. Tällöin asioiden välinen vuoropuhelu ja vertaaminen on hyvin vaikeaa. (Husa 1997, 74)

Kuri ymmärretään usein tarkoitukseksi auttaa lasta (ohjaavilla, ennakoivilla ja rankaisevilla toimenpiteillä) hallitsemaan käyttäytymistään siten, ettei hän vahingoita itseään, muita tai muiden omaisuutta. Kyse on usein siitä, että halutaan lapsen oppivan käyttäytymään sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, tulevan "yhteiskuntakelpoiseksi". Siten kuri on jotain, jota tehdään lapsen kanssa ja hänen hyväkseen, ei lasta vastaan. (Caplan 1980, 448, 523, 525, 529)

Toinen ja hyvin usein toistuva määritelmä on, että kuri on järjestyksen ylläpitämistä ja sitä käytetään sääntöjen valvonnan välineenä. Kuria toteutetaan erilaisilla rangaistuksilla (ks. 2.1.1). Perisynti-ajattelun johdosta ihminen nähtiin jo valmiiksi turmeltuneena. Tämän ajattelun pohjalta voi tehdä sen johtopäätöksen, että kuri on pahan poistamista. Kurin tai pikemmin ruumiillisen kurittamisen avulla voidaan kitkeä ihmisessä majaileva paha pois. Kurin avulla ihminen voi saavuttaa perushyveet, joita ovat tottelevaisuus, kunnioitus, kiitollisuus, Jumalanpelko, nöyryys, kuuliaisuus ja ahkeruus. (Ks. luku 2.1.2)

Vähän tähän suuntaan on kurin määritellyt myös Lindgren (1972), joka on antanut kurille kolme merkitystä. Se voi tarkoittaa: 1) rangaistusta, 2) tottelevaisuuden tai hyvän käytöksen kontrollia tai 3) kasvattamista yksilöä itsekontrolliin (Aho 1976, 2).

Saman suuntaisesti kurin on määritellyt Vilho Reiman (1915), jonka mukaan kuri on aina ollut tarpeellinen ja terveellinen. Hänen mielestään "ei valtiossa, armeijassa, koulussa eikä perheessä ole mitään pysyvää saatu aikaan ilman kuria. Kuri on työtarmolle sama kuin logiikka järjelle ja säästäväisyys raha-asioissa". (Reima 1915, 10)

Cygnaeus (1910, 317) ja Soininen (1901, 12-13) määrittelevät ja tarkoittavat sanalla kuri lasten hallintaa ja ohjaamista. Hallinnalla he tarkoittavat



lapsen ehdotonta kuuliaisuudessa pitämistä. Ohjaaminen tulee puolesta mukaan kasvatukseen siinä vaiheessa, kun lapsen oma ymmärrys ja motivaatio on jo herännyt.

Lahdeksen (1970, 277) mukaan kurinpito on terminä jäännös opettajakeskeisestä koulusta, jossa opettajan rauha opettaa turvattiin erilaisten rangaistusten avulla.

Marklund (1963) toteaa, että kurin käsite saa erilaisen sisällön eri yhteyksissä. Suppeassa merkityksessä kuri voidaan samastaa oppilaan tottelevaisuuteen ja alistuvuuteen. Laajassa merkityksessä sitä voidaan pitää koko yksilön kasvatuksen tavoitteena. (Aho 1976, 2)

Ausubelin (1968) mukaan koulukasvatuksen kannalta kurilla on neljä tehtävää. Kuri on välttämätön yksilön sosialisoinnin, persoonallisuuden kypsymisen, omantunnon kehittymisen ja emotionaalisen turvallisuuden kannalta. (Aho 1976, 2)

Kuri voidaan siis ymmärtää monella eri tavalla. Edellä olevien ajatelmien valossa kurista voitaisiin tehdä seuraavat päätelmät. *Kuri rankaisee ja ohjaa. Se pitää yllä työtarmoa ja järjestystä. Se ohjaa kasvatettavaa oikeaan suuntaan ja kasvattaa ymmärrystä. Se luo yhteyden tunnetta muiden kanssa ja luo turvallisuutta*

### 3.2 Työrauha

Käsitteenä myös työrauha on äärimmäisen suhteellinen ja vaikeasti määriteltävissä. Sen minkä toinen tulkitsee työrauhahäiriöksi, ei toisen mielestä ole sitä ollenkaan. Työrauhan merkitys ja sisältö on voimakkaasti riippuvainen yksilön kokemusmaailmasta, esimerkiksi työrauha opettajan mielestä on aivan eri asia kuin työrauha oppilaan mielestä.

Oppilaan näkökulmasta työrauha voitaisiin ilmaista pikemminkin oppimisrauhaksi. Oppimisrauhaan katsotaan yleisesti ottaen kuuluvan oppilaan koulumatkoihin, kouluun ja tehtävien tekemiseen kuuluvan ajan. Mielestämme oppimisrauhaan tulisi sisällyttää myös oppilaan vapaa-aika. Olisi hullua väittää, että oppilaaseen ja hänen koulutyöskentelyynsä vaikuttaisi pelkästään koulussa tapahtuvat kokemukset ja tapahtumat. Vapaa-aikana tapahtunut kiusaaminen tai muu henkinen tai fyysinen pahoinvointi vaikuttaa auttamattomasti myös oppilaan koulutyöskentelyyn ja rauhaan tehdä omia töitään. (Erätuuli & Puurula, 1990, 2)

Opettajan näkökulmasta työrauha tarkoittaa lähinnä opettamisrauhaa. Opettamisrauhaan kuuluu oikeus opettamiseen ja työskentelyyn häirityksi tulematta. (Erätuuli&Puurula, 1990, 2)

Yhteisenä tekijänä oppilaiden ja opettajien työrauhan välillä on työskentelyrauha.

Vaikka oppilaat toimisivat ulkoisesti opettajan ja kouluyhteisön vaatimalla tavalla, voivat he silti sisäisesti toimia passiivisesti ja vastahakoisesti. Työrauhan ulkoiset merkit eivät siis voi osoittaa työrauhan todellista olemassaoloa.

Koulun toimintaa koskevien säännösten mukaan koulun työrauhana pidetään sitä, että oppilas käyttäytyy asiallisesti ja noudattaa koulun järjestyssääntöjä. (Aho 1976, 2)

Lahdeksen (1970) mukaan työrauhan saavuttamisessa on pyrittävä siihen, että oppilaissa tapahtuu sisäistymistä eli he ymmärtävät työrauhan merkityksen ja haluavat ylläpitää sitä vapaaehtoisesti. (Lahdes 1970, 279)

Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistiossa (1973) pidetään työrauhana sitä, että oppilas käyttäytyy asiallisesti ja noudattaa koulun järjestyssääntöjä (Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistio 1973). Ongelmana tässä määritelmässä on sen pinnallinen ja lähes tekopyhä katsantokanta. Työrauhaa selvitetään pelkästään vain opettajan silmistä katsoen, ja silloinkin pelkästään kiinnittäen huomiota ulkoisiin merkkeihin.

Työryhmän raportissa erotetaan työrauhasta seuraavat kohdat: Työrauha ei ole staattinen, vaan muuttunut ja muuttuva käsite. Työrauha on käsitteenäkin subjektiivinen ja heijastaa niin arvioijan persoonallisuutta kuin näkemyksiä kasvatuksesta ja opetuksesta, samoin kuin niiden päämääristä ja käytettävistä opetusmetodeista. Työrauha on myös suhteellinen käsite ja vaihtelee eri opetusaineesta ja opetustilanteesta toiseen siirryttäessä. Työrauha riippuu paljolti myös oppilaiden, opettajien ja muiden kouluyhteisössä vaikuttavien henkilöiden persoonallisuuden tekijöistä. Työrauhakysymyksessä tulee esiin koulun suhteet ympäröivään yhteisöön. (Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistio 1973)

Koulun työrauhaan vaikuttavia tekijöitä voidaan luokitella myös seuraavasti: 1) Yhteiskunnan ja koulujärjestelmän luomat kehystekijät, 2) opetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät, 3) opetustilanteen vuorovaikutustekijät ja 4) Oppilaan koti- ja perhe-elämään liittyvät tekijät (Koskenniemi 1982, 92).

Puurula (1984,40) toteaa, että työrauha tuleekin nähdä kasvatuksen tuloksena, pikemminkin kuin keinona.

### 3.3 Yhteenveto käsitteistä

Tässä vaiheessa voi todeta, että rakkaalla lapsella on monta nimeä. Kurista työrauhaan on käsitteistämisen kautta monimutkainen selvitettävä. Seuraavaan taulukkoon on koottu pääajatuksot kuri-käsitteen muotoutumisen varrelta. Aikakausien rajaamisessa on pyritty vain päälinjojen löytämiseen pitkstä historiallisesta aikajaksosta.

Taulukko 1. Kuri Suomessa eri aikoina

Kuri...				
1600-1880	1880-1930	1940-60	1970-80	1990-
pahan poistamista	hallintaa ja ohjausta,	opettajasta riippuvainen	työrauhaa	rajojen asettamista
ruumiillista rankaisua	ei pelkäästään rankaisua	didaktiikkaa ja pedago-	sosiaalista järjestystä	elämänhallintataitoja
		gista osaamista		

Yhteenvetona käsitteiden kurin ja työrauhan kehittymisestä voi todeta sen verran, että kuri liittyi hyvin läheisesti luterilaiseen ihmiskäsitykseen oikeamielisestä kansalaisesta. Voimakas eettinen näkemys perushyveitä tavoittelevasta mallioppilaasta oli enemmän uskonnollinen kuin kasvatustieteellinen. Asiassa ei mitään ihmeellistä olekaan, sillä kirkon merkitys kansansivistäjänä ja kasvattajana säilyi hyvin vahvana Suomessa aina 1800-luvun lopulle saakka.

Työrauha-käsitteen myötä uskonnollinen painotus heikkeni, ja selkeästi kasvatustieteellisempi näkökulma vahvistui. Koulun ja opettajan noustessa kirkon ja papin tilalle myös kasvatustieteellinen terminologia kehittyi. Työrauhasta puhuttaessa keskityttiin yhä useammin siihen, miksi työskentelyrauhaa ei ole ja mitä sen parantamiseksi voidaan tehdä. Mitä moninaisimpia työ- ja motivointitapoja on keksitty ja tutkittu. Oppilaskeskeisten toimintatapojen yleistyttyä voidaan silti vieläkin kysyä, että missä rajat kulkevat tai millaista kuria koulussa noudatetaan.

#### 4 Työrauhan ja kurin ylläpitämisen keinoista

Tutkimuskohteena työrauha on ollut lähimenneisyydessä suosittu. 1970-luvun alkupuolella peruskoulu-uudistuksen alkutaipaleella aihetta tutkittiin erityisen laajasti. Kouluhallitus asetti oman työryhmän selvittämään työrauhaan liittyviä seikkoja, ja työryhmä julkaisi oman muistionsa asiasta vuonna 1973. Selvityksen ilmestyttyä sen tuloksia ja johtopäätelmiä puntaroiitiin useaan otteeseen. Työrauhaselvityksiä, ja työrauhaohjelmia ilmestyi monelta taholta. Samalla työrauhakeskusteluun tuli mukaan myös viihteen ja sen sisältämän väkivallan vaikutus lasten ja nuorten maailmaan. Miltei joka koululla käytiin jonkinlaista työrauhakampanjaa, ja tutkimuksia työrauhasta tehtiin ripeään tahtiin.

Aho (1976) on muodostanut Madsen ym.(1968) työrauhahäiriöluokituksesta uuden seuraavan 9-kohtaisen luokituksen:

1. verbaaliset häiriöt
2. häiritsevä motorinen toiminta
3. fyysinen kontakti muihin oppilaisiin
4. melun aiheuttaminen jonkin esineen avulla
5. purukumin, karamellin tms. syöminen tunnilla
6. tunteiden ilmaukset (itku, turha nauraminen)
7. huolimattomuus koulutyössä
8. negatiivinen asenne auktoriteettiin
9. koulutyöskentelyn kannalta epäadekvaatti toiminta

Kouluissa on perinteisesti käyttäytymisongelmien jatkuessa ja vaikeutuessa yritetty hoitaa asia kuntoon keinojen ja suhtautumisen voimaa tehostamalla. Furman ja Ahola (1989) esittävät kuitenkin seuraavanlaisia keinoja työrauhaongelmien hoitamiseksi:

1) Uskotaan, että muutos on mahdollinen. Toivottomistakin tilanteista voidaan selvitä, kun toivoa ei menetetä. Pidetään mielessä, että aikaisemminkin on selvitty samanlaisista tilanteista.

2) Lopetetaan syyttely ja aloitetaan yhteistyö. Häiritsemisongelman hoitaminen vaatii koulun kaikkien eri osapuolien (Opettajien, oppilaiden vanhempien ja oppilashuoltohenkilöstön) todellista osallistumista yhteistyöhön. Syyttelystä päästään paremmin eroon silloin, kun ei takerruta siihen mistä tai kenestä ongelma johtuu, vaan sovitaan siitä mitä tehdään, jos ongelma toistuu.

3) Itseluottamuksen palauttaminen. Asianosaisten itseluottamusta voidaan kohentaa siten, että kiinnitetään huomiota siihen, mikä vielä sujuu ja onnistuu hyvin.

4) Jaetaan virikkeitä ja ratkaisuideoita. Esimerkiksi pidetään "yhtäköyttäyhdistyksen kokous", pyydetään neuvoa häiritsevältä oppilaalta itseltään, luokkatoverilta tai kaverilta jne. (Hämäläinen & Sava 1989, 174 - 176)

Aho (1978) on tutkinut Liedon työrauhakokeilussa kahdeksan eri oppimisteorian toimivuutta käytännössä. Oppilaan käyttäytymisen muuttamista on koettu muuttaa operanttiehdollistamisen, merkkivahvistamisen, itsetarkkailun, palautemenetelmän, roolileikkien, mallioppimisen, mallitilannemenetelmän ja kodin ja koulun välisen yhteistoiminnan avulla. Loppuyhteenvetona Aho toteaa, että "kaikki menetelmät ovat varsin käyttökelpoisia ja tehokkaita oppilaiden käyttäytymisen muuttamisessa". Kaikki menetelmät eivät kuitenkaan ole yhtä vaivattomia toteuttaa luokkatilanteissa ja menetelmien tehokkuus on ensisijaisesti riippuvainen siitä, mikä on käyttäytymisen ohjaamisen tavoite. (Aho 1978, 63-65)

Yleisenä piirteenä lähes kaikissa 1970-luvulla tehdyissä tutkimuksissa on niiden pureutuminen työrauhan näkyviin, ulkoisiin tekijöihin ja syihin. Ymmärrettävä syy työrauhatutkimusten yleisyyteen 70-luvun alussa oli tietenkin siirtyminen kansakoulusta peruskouluun, ja sen aiheuttamat muutokset koulun toiminnassa ja ajattelutavassa. Ehkä juuri uuteen ja outoon tilanteeseen joutuminen yhdistettynä samanaikaisesti yhteiskunnallisiin muutoksiin osaltaan aiheutti rauhattomuutta koulussa.

90-luvulle tultaessa tutkimusten määrä on vähentynyt huomattavasti, mutta silti aiheesta tehdään aina jokunen tutkimus vuodessa.

Matti Erätuulen ja Arja Puurulan tutkimusten Miksi häiritset minua? osien 1(1990) ja 2 (1992) mukaan lievät työrauhahäiriöt olivat oppilaiden mielestä yleisimpiä, ja vakavia työrauhahäiriöitä esiintyi harvoin. Lievät häiriöt, muutaman oppilaan häiritsevä käyttäytyminen, epäkohtelias ja nenäkäs esiintyminen jne, liittyvät huonoon luokkailmastoon. Tytöt pitivät lieviä työrauhahäiriöitä, ja pojat vakavia häiriöitä yleisimpinä. Edellisten lisäksi opettajan/opetuksen osuus nousi lieviä työrauhahäiriöitä tilastollisesti merkittävästi selittäväksi tekijäksi. Myös koulun koko oli merkittävästi yhteydessä työrauhahäiriöiden yleisyysarviointeihin. Oppilaiden mielestä häiriöiden syyksi katsottiin yleisimmin opettaja, opetus tai oppiaine. (Erätuuli & Puurula 1990)

Myös opettajien mielestä lievät työrauhahäiriöt olivat vakavia yleisempiä. Opettajat hahmottivat työrauhahäiriöiden syyt toisin kuin oppilaat, joiden mielestä yleisin syy oli opettajan tavassa opettaa tai hänen persoonassaan. Opettajat puolestaan pitivät kotien tai asuma-alueen vaikutusta tärkeämpänä syyryhmänä. Toisena syynä tuli luokan huono yhteishenki. Keinoista työrauhahäiriöiden vähentämiseksi opettajat pitivät parhaimpana pedagogiikan avulla vaikuttamisen, toiseksi sosiaalisten suhteiden avulla vaikuttamisen, kolmanneksi vanhaan tasokurssi järjestelmän tukeutumisen sekä vähiten kovan kurin avulla vaikuttamisen. Kovan kurin kannattajia oli löytyä eniten epäpätevien opettajien joukosta. (Erätuuli & Puurula, 1992)

## 5 Tutkimusasetelma ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää vanhempien näkemyksiä kurista ja rajoista koulukasvatuksessa ja kasvattamisessa yleensä. Näkökulmassa korostuu vanhempien näkemys kasvatuksesta eli millaisena vanhemmat näkevät kurin tai rajojen asettamisen merkityksen kasvatustyössä.

Tutkimusasetelmassa tutkijan kannalta näkökulmat oppilaan, vanhemman ja opettajan suhteen sivuavat hyvin läheltä toisiaan. Halusimme pitäytyä nimenomaan vanhempien näkökulman tarkastelussa, koska opettajien ja oppilaiden kannalta katsottuna asioita on tutkittu paljon useammin. Lisäksi vanhemmat edustavat sitä puolta kasvatuksesta, jolle ensisijainen kasvatustavoitus lapsista kuuluu.

Tutkimusasetelma, jossa olemme halunneet säilyttää sanan kuri, on jo sinällään haasteellinen. Mielletäänhän kuri käsitteenä usein hyvin tunneperäisesti ja kielteisesti. Kuri-sana kulki avain-käsitteenä läpi teemahaastattelumme, vaikka jossain vaiheessa se käyttö kieltämättä hirvitti. Emme missään nimessä halunneet saada otsaamme mitään vitsan tai patukan heiluttajan leimaa, mutta senkin uhalla pitäydyimme alkuperäiseksi tarkoitettuun terminologiassa.

Keskeistä tutkimusongelmien käsittelyssä oli lähteä liikkeelle kuri-käsitteen määrittelystä, sen erilaisista vivahteista ja mahdollisimman laajasta tulkinnasta. Tutkimusongelmat, joita oli yhteensä viisi, kohdistuivat vanhempien erilaisiin käsityksiin ja mielipiteisiin. Tutkimusongelmat ovat:

1. Mitä kuri tarkoittaa?
2. Millainen on tämänhetkinen kuri- ja työrauhatilanne koulussa?
3. Millaiset tekijät aiheuttavat järjestyks- ja työrauhahäiriöitä koulussa?
4. Millaisia keinoja järjestyksen ylläpitämiseen voidaan käyttää?
5. Kuuluuko kuri kouluun?

Keskeisiksi asioiksi tutkimuksessamme nousivat siis kurin määrittely, koulun nykytilanteen kuvaus, keinot järjestyksen ylläpitämiseksi ja lopuksi se, onko kurilla sijaa tämän päivän koulussa.

## 6 Aineiston keruu ja tulkinta

### 6.1 Teemahaastattelu

Tutkijoina koimme aiheemme sangen arkaluontoiseksi ja tunnepitoiseksi. Olihan tarkoituksemme hakea tietoa vanhempien henkilökohtaisista käsityksistä kurista ja kurin / järjestyksen ylläpidosta sekä näiden kytkeytymisestä koulumaailmaan. Näiden seikkojen vuoksi tarvitsimme metodin, joka antaa mahdollisuuden tarkkaan ja tarkoituksenmukaiseen, mutta joustavaan ja tilanteen mukaan muokattavissa olevaan tiedonhankintaan. Syrjäläinen (1994, 86) toteaa, että kun ihminen otetaan huomioon intendoivana, tavoitteellisena, tuntevana, ajattelevana ja kieltä käyttävänä persoonana, ei aineiston keruu tavanomaisella kyselylomakkeella riitä ja lisää, että inhimillisen ymmärryksen lisäämisessä on juuri kielellisessä vuorovaikutuksessa hankittu tieto oleellista.

Päädyimme toteuttamaan tutkimuksemme haastattelulla, joka olisi avoin haastateltavasta ja tilanteesta johtuville muuttujille ja antaisi haastateltavalle mahdollisuuden puhua vapaasti.

Tällaista avointa haastattelua kutsutaan monilla nimillä. Hirsjärvi ja Hurme (1982) kutsuvat sitä teemahaastatteluksi, Merton (1956) kohdistetuksi haastatteluksi, Whyte (1953) ei-johdattelevaksi haastatteluksi, Bogdan ja Taylor (1975) strukturoimattomaksi haastatteluksi ja Spradley (1979) etnografiseksi haastatteluksi. Tämän tyyppisen haastattelussa annetaan haastateltavan puhua asiasta vapaasti ja tutkija pyrkii ainoastaan pitämään huolta siitä, että häntä kiinnostavat teema-alueet tulevat kartoitetuksi (Grönfors 1982, 105-106).

Hirsjärven ja Hurmeen (1982) mukaan teemahaastattelu sopii erinomaisesti käytettäväksi tilanteissa, kun tutkimuksen kohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja, kun muistamattomuuden arvellaan tuottavan virheellisiä vastauksia tai kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät päivittäin ole tottuneet keskustelemaan (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35). Edellä mainittu kuvaus sopi suurimmilta osin omaan tutkimuskohteeseemme, ja siksi päädyimme teemahaastattelun toteuttamiseen.

Oma haastattelumme noudatti Hirsjärven ja Hurmeen kuvailemaa puolistrukturoidun haastattelun päälinjoja. Haastattelun aihepiirit, teema-alueet olivat tiedossamme, mutta kysymysten tarkka muoto, järjestys ja syvyys vaihtelivat tilannekohtaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 36)



Teemahaastattelun antamat edut tiedonhankintaan ilmenivät jo itse haastattelutilanteessa. Haastateltavan ei tarvitse kuluttaa energiaa ajatustensa kirjaamiseen vaan koko hänen huomionsa kohdistuu omiin ajatuksiinsa ja niiden ulosantiin. Tällöin hän saattaa kertoa paljon enemmän kuin, jos hän joutuisi itse tallentamaan omat ajatuksensa, ja tutkijat voivat saada enemmän tutkittavaa. Samoin myös tutkija tallentaessaan haastattelun nauhurille voi keskittää huomionsa kokonaan haastateltavan kuuntelemiseen, tarkkailemiseen ja tarkentavien lisäkysymysten esittämiseen. Näin haastattelijat myös rohkaisee haastateltavaa puhumaan ja ehkä tuomaan esiin tietoisesti mitättöminä pitämiään ajatuksia. Nämä ajatukset voivat kuitenkin olla tutkijan kannalta juuri kaikkein ratkaisevimpia. Vuorovaikutustilanteessa haastattelijat pystyvät tarkentamaan ja kokoamaan haastateltavan esittämiä ajatuksia.

Osalle haastateltavista teema-alue oli vieraampi kuin toisille. Haastattelu motivoi heitä pohtimaan asiaa ja palveli heitä itseäänkin omien ajatusten selvittämisessä. Haastatteluja tehdessämme eteen tuli myös tilanteita ja asioita, joita emme etukäteen osanneet odottaa tai emme olleet ottaneet huomioon haastattelurunkoa suunnitellessamme. Näissä tilanteissa avoin haastatteluilmapiiri auttoi meitä haastattelijaita saamaan ennakoimatonta tietoa. Joissakin tilanteissa pystyimme myös selkeyttämään kysymystemme sisältöä ja avustamaan haastateltavaa kiperien ja joskus jopa shokeeraavien kysymysten yhteydessä.

Tarkoituksemme oli teemahaastattelun kautta saada esiin haastateltavien ajatukset, tunteet ja kokemukset teema-alueen tiimoilta. Halusimme haastatteluissamme pureutua syvälle kurin- ja järjestyksenpitämisen ytimeen. Tämä velvoitti sekä haastattelijaa että haastateltavaa panemaan itsensä kokonaan likoon kysymysten ja ajatusten pohtimiseen. Joskus jopa arkaluontoisista asioista keskusteleminen edellytti molemminpuolista luottamusta ja yhdeksi haastattelijan tärkeimmistä tehtävistä tulikin varovasti tilannetta seuraten tiedustella, miten syvälle haastateltava oli valmis keskustelussa menemään ja millä tavalla kysymyksiä olisi kunkin haastateltavan kohdalla muokattava ajatusten esiin saamiseksi. Tarkoitus oli saada haastateltavat vastaamaan kysymyksiin rehellisesti omien tunteiden ja ajatusten mukaan. Erityisesti haastattelijaita kiinnosti se, miten haastateltavat lasten vanhempina asiat kokivat.

## 6.2 Haastattelun sisällön suunnittelu

Tutkimuksemme sisällön suunnittelun sidosimme tutkimuksen teoriaan sekä omiin kouluelämästä saamiimme työkokemuksiin. Tutkimuksen kiinnostus kohdistui kiinteästi kysymykseen, kuuluko kuri tämänpäivän kouluun. Teemojen suunnittelu oli työläs ja hermoja raastava työvaihe. Erityisen vaikeaa oli tutkimusongelmien rajaus ja järkevän etenemisjärjestyksen luominen. Molemmat vaikeudet selvisivät lopullisesti vasta esihaastattelujen jälkeen.

Aluksi johdattelimme haastateltavat tutkimusaiheeseemme kysymällä heidän omia kokemuksiaan omalta kouluajaltaan ja pyysimme vertaamaan niitä nykypäivän kouluun. Tämän jälkeen etenimme teema-alue kerrallaan ja päätimme haastattelun jäädyttelykysymyksiin aiheista, mitä lasten tulisi koulussa oppia ja millainen on hyvin kasvatettu lapsi (ks. liite 1).

Mikäli tilanne mielestämme sitä vaati, teimme haastateltaville myös käytännön vaikeisiin koulutilanteisiin liittyviä kysymyksiä esittämällä heille viisi esimerkkitilannetta. Jokaisen tilanteen kohdalla haastateltavan tuli esittää oma näkemyksensä opettajan toiminnasta tai esittää oma toimintatapa kyseisen tilanteen ratkaisemiseksi (ks. liite 2). Testasimme esimerkkitilanteiden ymmärrettävyyttä projektiryhmällämme sekä esihaastattelujen yhteydessä.

Tutkimuksen Teema-alueet ovat:

Mitä kuri tarkoittaa?

Miten haastateltavat ymmärtävät käsitteen kuri? Mitä kielteistä se pitää sisällään? Entä mitä myönteistä se voisi sisältää?

Millainen on koulun tämänhetkinen kuri- ja työrauhatilanne?

Miten tämänpäivän peruskoulussa hoidetaan järjestyksenpito ja onko koulussa työrauha? Mikä on suurin muutos omaan kansakouluuikaan nähden?

Kuuluuko kuri tämänpäivän kouluun?

Millainen kuri kouluissa pitäisi olla? Miten lasten tulisi suhtautua opettajiin ja koulun henkilökuntaan? Entä omiin vanhempiinsa?

Millaiset asiat tai tekijät aiheuttavat järjestyks- ja työrauha häiriöitä?

Mikä on työrauhahäiriö? Millä tavalla ja kenen niihin pitäisi puuttua? Salliiko koulu jotain sellaista mitä kotona kielletään?

Millaisia keinoja kurin- ja järjestyksen ylläpitämiseen voidaan käyttää?

Millaiset keinot ovat tehokkaimpia silloin kun opetetaan mikä on sallittua ja mikä ei? Kuinka opettaa toivottua ja ei toivottua käyttäytymistä? Millaisia keinoja opettaja voi käyttää järjestyksen ylläpitämiseen?

### 6.3 Esihaastattelu

Hirsjärvi ja Hurme (1982, 57-58) toteavat esihaastattelujen ensisijaiseksi tavoitteeksi jonkinlaisen kuvan hankkimisen kohdejoukon elämysmaailmasta ja esimerkiksi sanavalinnasta. Tämä oli myös esihaastattelujemme tarkoitus. Koska emme kumpikaan omaa kouluikäisiä lapsia, emme suoralta kädeltä pystyneet asettumaan kouluikäisen lapsen vanhemman rooliin. Myös sanan "Kuri" käyttäminen, kuten jo aikaisemmin mainitsimme, aiheutti meissä pieniä leimautumisen pelkoa, ja siksi halusimme testata miten haastateltavat tuon sanan käyttöön reagoivat. Halusimme myös testata haastattelun keskimääräisen keston ja kysymysten ymmärrettävyyden ja vastaavuuden haluttuun tietoon nähden.

Esihaastattelut varmensivat suunnittelemamme haastattelun sisältöä ja rakennetta. Kolmen erillisen esihaastattelun tuloksena tarkensimme hieman kysymysten muotoilua, mutta emme koskeneet haastattelun runkoon, sillä se osoittautui toimivaksi ja tarkoitustamme palvelevaksi. Esihaastattelut osoittivat erityisesti tarkentavien lisäkysymysten tarpeen, sillä eri haastateltavat saattoivat ymmärtää saman kysymyksen aivan eri tavoin. Siksi päädyimme kahden haastattelijan taktiikkaan. Toinen keskittyi valmiiksi suunniteltujen kysymysten esittämiseen ja haastatteluaikataulusta huolehtimiseen, kun toinen saattoi keskittyä tarkentavien ja oleellisten lisäkysymysten esittämiseen. Esihaastattelut viimeistään vakuuttivat meille teemahaastattelun olevanärkevin metodi tutkimuksellemme.

### 6.4 Aineiston keruu

Halusimme haastateltaviksi peruskoulun ala-asteella olevien tai sinne juuri menossa olevien lasten vanhempia tasamäärän molempia sukupuolia. Haastateltaviksi saimme seitsemän Hankasalmelaista isää ja äitiä, joista kolme muodostivat esihaastateltavien joukon, ja neljä Laukaan Vihtavuoren ala-asteen oppilaiden vanhempaa. Hankasalmelaiset vanhemmat saimme mukaan tutkimukseen Mannerheimin lastensuojeluliiton järjestämästä tapahtumasta, jonka aiheena oli "rakkaus ja rajat". Tapahtuman päätteeksi saimme kertoa tutkimuksestamme tilaisuudessa mukana olijoille ja pyysimme kaikkia asiasta kiinnostuneita jättämään yhteydenottotietonsa haastatteluajan sopimiseksi.

Vihtavuorelaiset haastateltavat saimme Vihtavuoren ala-asteen kuudesluokkalaisten vanhemmille lähetetyn haastekirjeen pohjalta. Halukkaat vanhemmat ilmoittautuivat meille ja jättivät yhteydenottotietonsa haastatteluajan varaamista varten.

Kaikki haastateltavat olivat mukana vapaaehtoisesti, kiinnostuksesta aihetta kohtaan, jonka kokivat tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi. Heitä ei tarvinnut millään tavoin suostutella mukaan, sillä he itse oma-aloitteisesti suorittivat ilmoittautumisen esittämämme haasteen pohjalta (ks. Hirsjärvi & Hurme 1982, 70-73).

Haastattelut suoritettiin kolmessa eri paikassa, joko kirjastojen rauhallisissa ryhmätyöhuoneissa, tai koulun tyhjässä luokkahuoneessa. Haastateltavat saivat itse valita haastattelun ajankohdan, joka pääasiallisesti oli illalla tai haastateltavan päivärytmiin muuten sopivana ajankohtana. Haastattelut kestivät neljästäkymmenestä minuutista vajaan tuntiin. Kaikki haastattelut suoritettiin kahden haastattelijan voimin ja ne nauhoitettiin tarkempaa analysointia varten.

Haastattelun alussa kerroimme haastateltaville hiukan haastattelusta, millaisia asioita siinä käsitellään, kauanko haastattelu tulee suurinpiirtein kestämään, ja että toivomme haastattelutilanteesta mieluummin joustavaa aikuisten välistä jutustelua kuin tiukkaa haastattelijan / haastateltavan -asetelmaa. Painotimme, ettemme etsi kysymyksiimme ns. oikeita vastauksia, vaan olemme kiinnostuneita haastateltavien mielipiteistä ja näkemyksistä. Samalla toimme esiin, että haastattelut ovat täysin luottamuksellisia. Luottamus osoittautuikin tärkeäksi tutkimuksen kulmakiveksi, sillä useat haastateltavat halusivat esimerkein tuoda esiin arkaluontoisia kokemuksiaan. Näiden esimerkkien kautta saimme tutkimuksen kannalta oleellista tietoa.

Tutkimuksen teemojen haastattelujärjestys muotoutui sen mukaan, mikä mielestämme oli haastattelutilanteessa loogisinta ja johdonmukaisinta (ks. Hirsjärvi & Hurme 1982, 86). Hirsjärvi ja Hurme (1982, 87) esittävät, että avauskysymykseen vastatessaan haastateltavan on saatava kokea osaavansa vastata kysymyksiin ja kokea keskustelu mielenkiintoiseksi. Tämän perusteella aloitimme haastattelut aina haastateltavan lyhyellä vanhemmuushistorialla eli haastateltavan iällä, lasten lukumäärällä ja iällä ja kysymällä haastateltavan omia koulumuistoja. Aloituksen jälkeen haastattelu eteni teemalue kerrallaan. Haastattelun etenemisessä seurasimme pääasiallisesti haastattelurunkoa (ks. liite 1), mutta joskus kysymysten esittämisjärjestystä muutettiin tilanteen sitä vaatiessa. Mutta kuten Hirsjärvi ja Hurme (1982, 86) toteavat, teema-alueet ja

näistä juontuvat kysymyssarjat tulevat esiin siinä järjestyksessä, joka kulloisessakin haastattelutilanteessa tuntuu luontevimmalta.

## 6.5 Analysointivaihe

Kvalitatiivisen aineiston analysointi on luova prosessi, jonka toteuttamiseksi ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa. Tutkijan on itse löydettävä sopivin työskentelymenetelmä. (Patton 1990, 381.) Koska olimme kiinnostuneita koko haastateltavan joukon ajatuksista, ei mielestämme ollut järkevää analysoida haastatteluja pelkästään tapauskohtaisesti. Pattonin (1990) mukaan haastattelun voi analysoida tapauskuvauksella tapauskohtaisesti, mutta myös ns. sisältöanalyysinä eli eri henkilöiden vastauksina eri kysymyksiin tai keskeisiin asiasisältöihin.

Tutkimusaineiston analysointi tapahtui useassa eri jaksossa. Analysointivaiheen kriittisen seuraamisen kannalta olemme jakaneet jaksot kuitenkin kahteen pääryhmään, alustavaan analysointiin ja teemakohtaiseen analysointiin.

Patton (1990, 377) toteaa, että tiedon keruun ja sen analysoinnin välillä ei ole osoitettavissa tarkkaa hetkeä jolloin toinen loppuisi ja toinen alkaisi. Jo aineistoa kerätessä syntyy ajatuksia sen mahdollisesta analysoimisesta. Grönforsin (1982, 145) mukaan jo ongelman, käsitteiden ja määritelmien valinta ja muokkaaminen kentällä on osa analysointiprosessia.

Myös Syrjälän (1994) mukaan aineiston käsittely alkaa jo kenttätövävaiheessa. Lopullinen analyysi edellyttää, että kaikki haastattelut ja kenttämuistiinpanot on kirjoitettu puhtaaksi. Tämän jälkeen alkaa karkea luokitus, joka perustuu tutkimustehtävään. Karkeiden luokkien ja teemojen hahmotuttua tutkija aloittaa uuden analyysikierroksen, jonka avulla nämä karkeat luokat tai teemat tarkentuvat osakategorioihin. (Syrjälä ym. 1994, 89)

### 6.5.1 Alustava analysointi

Aineiston systemaattista analysointia varten kirjoitimme auki kaikki kahdeksan haastattelua. Auki kirjoittaessa haastattelutilanne palasi uudelleen mieleen. Sen anti ja sisältö kertautui mielessä ja herätti uusia ajatuksia ja tulkintoja. Nämä ajatukset kirjattiin ylös myöhempää analysointia varten.

Auki-kirjoitusvaiheen jälkeen kokoonnuimme auki kirjoitettujen haastattelujen äärelle keskustellen kustakin haastattelusta vuorollaan. Etsimme tutkimusongelmiimme liittyvät vastaukset ja kokosimme ne taululle teema-alueittain eri otsakkeiden alle. Kaiken aikaa pohdimme, millä perusteella mikin vastaus kuuluu minkäkin otsakkeen alle.

Kun koko pitkä työrupeama eli kaikki haastattelut oli käyty läpi, oli meillä kasassa karkeasti ryhmitelty ja luokiteltu analyysi. Karkeaa ryhmittelyä lukiessamme huomasimme vasta, mitkä vastaukset haastattelujen perusteella nousivat keskeisiksi ja mistä löytyi paljon analysoitavaa materiaalia sekä mitkä kysymykset kannatti liittää yhteisen otsakkeen alle. Vastausten ryhmittely osoittautui tärkeäksi myös siksi, että monet haastateltavat palasivat myöhemmässä vaiheessa jo aikaisemmin kysytyihin asioihin ja täydensivät vastauksiaan. Näiden vastausten siirtäminen oikeaan ryhmään olikin yksi merkittävä työvaihe.

Karkean luokittelun jälkeen jatkoimme vastausten luokittelua ja analysointia. Vastaukset eli suorat lainaukset haastateltavien puheesta olivat monesti kovin pikiä, kun haastateltavat itsekin hakivat omia ajatuksiaan. Pyrimme etsimään vastauksista niiden ytimen, lyhennetyn muodon, kadottamatta kuitenkaan vastaajan sanomaa. Nämä ytimekkäästi tyypistetyt vastaukset kirjasimme ylös uudelleen samojen otsakkeiden alle ja saimme ytimekkäämmän raakaversion haastattelujen sisällöstä. Tämä raakaversio antoi meille ehkä ensimmäistä kertaa todellista kuvaa siitä, mistä haastattelussa todella oli ollut kysymys, mistä asioista lasten vanhemmat olivat oikeastaan puhuneet.

### 6.5.2 Teemakohtainen analysointi

Grönfors (1982, 144) toteaa, ettei ole ristiriitaista väittää, että kvalitatiivisessa aineistossa analyysit kehitetään kerätyn aineiston pohjalta palvelemaan kyseisen tutkimuksen tarkoituksia parhaalla mahdollisella tavalla. Analysointi Grönforsin (1982, 154) mukaan koostuu kuitenkin aineiston osoittamisesta käsitteellisiin osiin ja sen uudelleen kokoamisesta kuvauksiksi, empiirisiksi yleistyksiksi tai teoreettisiksi johtopäätöksiksi.

Jatkoimme raakaversion analysointia päästäksemme todelliseen ymmärrykseen siitä, millaiseksi vanhemmat näkivät kuriasiat koulussa. Etenimme aineiston jatkoanalysoinnissa etsien teeman sisäisiä eroavaisuuksia

ja ristiriitaisuuksia. Pyrimme luokittelemaan teemojen sisällöt ymmärrettäviksi kokonaisuuksiksi, jakamalla ne teemakohtaisesti sopiviin alaluokkiin. Näin saimme vastaukset siihen, miten kohderyhmämme vanhemmat asioista ajattelivat.

## 6.6 Ajankäyttö

Aloitimme Pro Gradu -tutkielman tekemisen jo syksyllä 1995 päättöharjoittelusta saamamme kimmokkeen myötä, kuten aikaisemmin jo mainitsimme. Ensimmäiset puolitoista vuotta kuluivat pääasiallisesti aiheen pohtimiseen, todellisen tutkimusaiheen määrittämiseen ja aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen tutustumiseen. Vaikka koko aikana emme tunteneet saavamme juuri mitään näkyvää aikaan, uskomme että juuri tuo pohdiskelu ja keskustelu voittoinen vaihe oli elintärkeä koko tutkimuksen suorittamista ajatellen. Ajatuksen kypsyminen vie aina oman aikansa, eikä sitä voi aina nopeuttaa.

Syksyllä 1996 aloitimme varsinaisen teoriaosuuden rakentamisen ja marraskuussa olimme saaneet aikaan jo alustavan tutkimussuunnitelman. Tutkimuksen lopullinen suunnittelu ja käytännön järjestely vei kuitenkin oman aikansa, ja varsinaiset haastattelut pääsimme tekemään maaliskuun vaihteessa 1997. Aineiston alustava analysointi tapahtui touko- kesäkuussa ja lopulliseen analysointiin käytimme koko loppu vuoden.

Vaikka työskentely aiheen parissa oli välillä tuskastuttavankin hidasta, ei aiheesta luopuminen käynyt koskaan meidän mielessämme. Työkiireiden vuoksi tutkimuksen lopulliset yhteenvedot valmistuivat keväällä 1998.

## 7 Luotettavuus

Koska kyseessä on laadullinen tutkimus, ei sen luotettavuutta voida varmistaa tutkimusta toistamalla. Tällöin keskeiseksi arvioinnin kohteeksi nousee koko tutkimusprosessin luotettavuuden arviointi. Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessiamme mahdollisimman tarkasti, jotta lukijalle muodostuisi siitä mahdollisimman selkeä kokonaiskuva, mikä osoittaisi luotettavuutensa myös ulkopuoliselle lukijalle. Grönforsin (1982, 178) mukaan ainoa tapa osoittaa kvalitatiivisen tutkimuksen validius on kertoa tutkimusraportissa yksityiskohtaisesti kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arvioimista.

Emme pyrkineet tutkimuksessa etsimään yhtä totuutta vanhempien käsityksistä kurista, vaan pikemminkin valottamaan erilaisia näkemyksiä ja todellisuuksia kuriin liittyvistä asioista.

Luotettavuutta tarkastellaan validiuden ja reliabeliuden käsitteiden avulla.

### 7.1 Validius

Validius osoittaa, miten pitkälle analyysissä käsitellyt indikaattorit ilmaisevat sitä mitä niiden on tarkoitus ilmaista (Grönfors, 1982, 175). Sisäisessä validiteetissa tarkastellaan, havainnoiko tutkija todella sitä, mitä arveli havainnoivansa. Ahonen (1994) mainitsee aitouden validiteetin edellytyksenä. Aineisto luokitellaan aidoksi, kun tutkimushenkilöt puhuivat samasta asiasta kuin mistä tutkija oletti heidän puhuvan. Samoin johtopäätösten tulee vastata sitä, mitä tutkittava tarkoitti. Jotta validiteetin kriteerit täytyisivät, tulee sekä aineiston että johtopäätösten olla merkityksellisiä tutkimuksen teorian kannalta (Ahonen, 1994, 129).

Todellinen ongelma itsellemme tutkijoina oli, ettemme vääristäisi tutkittavien antamaa tietoa. Joidenkin tutkimusongelmien ja kysymysten kohdalla oli todella vaikea päätellä, mitä haastateltava asiasta ajatteli. Haastateltava ei suoraan vastannut kysymykseen niillä käsitteillä, joita me olimme tottuneet käyttämään. Tällöin "pakotimme" itsemme lukemaan ns. rivien välistä, jotta voisimme luokitella ja tulkita haastateltavan vastaukset kertomaan jotain hänen käsityksistään. Tuntui siltä, että ajatus ikään kuin kypsyi koko ajan haastateltavan mielessä ja hän itsekin tutustui koko ajan omiin, vielä selkiytymättömiin ajatuksiinsa. Jouduimme vertaamaan hänen aikaisempia



kommenttejaan ja asiaan sivuavia lausuntoja kokonaisuuden määrittelemiseksi. Erityisesti tässä analysoinnin vaiheessa parityöskentely oli ehdoton edellytys ja vahvuus luotettavuuden varmistamiseksi. Aika ajoin kumpikin tutkija epäili ns. omaa järkeään ja tulkintojensa oikeellisuutta. Tällöin toinen haastattelutilanteessa mukana ollut tutkija saattoi joko hyväksyä tai kumota toisen näkemyksen. Ongelman kanssa painiminen tuotti kuitenkin lopulta tulkinnan, joka molempien mielestä tuntui luotettavalta.

Mishlerin mukaan validointi on prosessi, jonka kautta tutkijoiden yhteisö arvioi tietyn tutkimuksen uskottavuutta oman työnsä perusteella. Hänen mukaansa kokeneetkin tutkijat ovat riippuvaisia tutkimukseen liittyvästä "yleistiedosta", ääneenlausumattomasta esiyymmerryksestä (tacit understanding; tacit knowledge). Luotettavuutta testataan jatkuvassa tutkijoiden kesken käytävässä diskurssissa; tässä mielessä tieteellinen tieto on sosiaalisesti konstruointua. (Tynjälä 1991, 396 - 397)

Validoiminen on itse asiassa koko ajan läsnä tutkimusprosessissa, tutkiminen on validoimista, se on jatkuvaa tarkentamista, kyseenalaistamista ja teoreettista tulkintaa (Tynjälä 1991, 396). Tutkimusprosessin pitkittyessä olemme tutkijoina havainneet olevamme tarkentamisen, kyseenalaistamisen ja teoreettisen tulkinnan osalta koko ajan kriittisempiä tutkimustamme kohtaan. Toisaalta siitä on ollut selvästi hyötyä, mutta yhtä varmasti myös voimakasta henkistä stressiä.

Suoritimme haastattelut kahden tutkijan voimin. Tällöin toinen tutkijoista keskittyi haastattelutilanteessa ensisijaisesti haastatteluun ja toinen tarkkailuun ja lisäkysymysten esittämiseen. Toisen tutkijan läsnäolo varmensi aiheessa pysyttelyä ja sen tarkempaa ruotimista. Apunamme ollut haastattelurunko (ks. liite 1) helpotti myös sen tarkkailua, että saimme haastateltavan puhumaan siitä, mistä oli tarkoitettu. Analysoimme aineiston yhdessä. Käytimme siihen aikaa kolme vuorokautta Konneveden tutkimusasemalla. Ensiksi etsimme asiat litteroiduilta haastatteluilta teema-alueittain. Kopioimme alkuperäiset haastattelulitterat, joista kokosimme vastausleikkeet teema-alueittain A3-lehtiöille "leikkaa ja liimaa"-menetelmällä. Saimme lehtiöille vastausten koko kirjon eri haastatteluista. Vastaukset olivat vielä tässä vaiheessa usein hyvin pitkiä, joten ne oli analysoitava lyhyemmiksi ja tiivistetyimmiksi kokonaisuuksiksi ja käsitteiksi. Suoritimme tämän yhdessä ja saatoimme todeta sen työlääksi, mutta tutkimuksen luotettavuuden kannalta ensiarvoisen tärkeäksi työvaiheeksi. Kokosimme tulokset taululle ongelma-alueittain ja saimme kasaan raakaversioon

tutkimuksen tuloksista. Taululle kootut vastaukset sisältävät myös lähteen eli keneltä haastateltavalta tieto oli saatu.

Kiinnitimme toden teolla huomiota siirtämistarkkuuteen, jonka Hirsjärvi ja Hurme (1982) mainitsevat yhtenä merkittävänä luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä (Hirsjärvi & Hurme, 1982, 130).

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välistä suhdetta eli kuinka tutkimuksessa esitetyt hypoteesit todentuvat. Tutkimus on silloin ulkoisesti validi, kun haastateltava on antanut totuudenmukaisia tietoja tutkittavista asioista (Grönfors, 1982, 174). Tätä seikkaa meidän tutkijoiden on vaikea epäillä, sillä haastateltavat edustavat kasvatustutkimuksesta kiinnostuneinta vanhempien joukkoa, joilla tuskin on intressejä asioiden tietoiseen vääristelyyn. Toisaalta tuolla tekijällä ei ole mitään merkitystä, sillä tarkoituksemme ei ollut löytää yhtä oikeaa totuutta vaan etsiä erilaisia näkemyksiä, joista me itse sekä lukijat voisivat poimia jotain osaksi omaa todellisuuttaan.

Olemme tietoisia siitä, että oma viitekehys on varmasti myös vaikuttanut tutkimukseen ja sen näkökulmiin, olemmehan tutkijoina itse osa tutkimusta, eli yksi tutkimuksen välineistä. Vaikka miten rehellisesti hyvänsä olemme pyrkineet kuvaamaan ja analysoimaan tietoa, ei täydellistä objektiivisuutta ole varmasti saavutettu. Pyrimme pelkästään avaamaan näkymiä ehkä opettajalle tuntemattomasta katsantokannasta. Tutkijoina olemme pakotettuja luottamaan haastateltaviin, kuin myös lukijan älyyn ja omaan ajatteluun.

Kvalen (1989) mukaan ei ole tavoitettavissa yhtä ainoaa totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia; eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa. Tällöin tutkimuksella ei tavoiteta "objektiivista" totuutta, vaan tietty näkökulma ilmiöstä. (Tynjälä 1991, 388)

Eri näkökulmat, totuudet, eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne ennemminkin täydentävät toisiaan. Eri näkökulmia katselessa näkee ehkä osan tai osia totuudesta, ei koskaan kuitenkaan koko totuutta. "Kokonaista totuutta" ei ole olemassa, mutta yksilön kannalta tärkeää on nähdä erilaisia vaihtoehtoja, joiden avulla yksilön on mahdollista muodostaa oma todellisuutensa. Tämä todellisuus ei ole koskaan pysyvä, vaan se on jatkuvasti altis muutoksille ja totuuden "jalostumiselle".

Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan myös yleistettävyyttä ja tulosten käyttökelpoisuuden arviointia (Syrjälä & Numminen, 1988, 142). Tutkimustulosten siirrettävyyttä ja yleistettävyyttä emme pysty yksin arvioimaan,

koska tutkimustulokset antavat meidän todellisuuteemme eri asioita kuin ehkä lukijan todellisuuteen. Tällöin siirtyy tutkimuksen sovellusarvon arvioimisen vastuu myös tutkimustulosten hyödyntäjälle (ks. Tynjälä 1991, 390; Patton 1990, 489). Olemme pyrkineet kuvamaan aineistoa ja tuloksia niin laajasti, että lukija voi pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin kuin tutkittuihin konteksteihin.

On myönnettävä, että tutkimuksen yleistettävyyden suhteen ilmenee ongelmia, mutta Alasuutarin (1993) mielestä jo ilmiön nostaminen ja lukijoiden pohdittavaksi on tietyn tason abstraktio ja yleistys (Alasuutari, 1993, 200).

Koska toinen tutkijoista oli hankasalmelainen, päätimme, että hän ei haastattele oman kuntansa asukkaita, vaan toimii haastattelussa tilannetta tarkailevana osapuolena ja jatkokysymysten esittäjänä. Haastateltavat olivat hankasalmelaiselle tutkijalle nimeltä tuttuja, mutta eivät sukulaisia tai perheystäviä. Vihtavuorelaiset haastateltavat olivat molemmille tutkijoille täysin tuntemattomia, joita emme olleet ikinä tavanneet. Heidän haastatteluistaan päävastuun kantoi hankasalmelainen tutkija, ja toinen oli tarkkailijan roolissa. Pohdimme tarkoin haastattelun aloitusta, jotta saisimme sen hengeltään myönteiseksi ja vapautuneeksi. Onnistuimme siinä hyvin, sillä lähes pääsääntöisesti kaikki haastateltavat jäivät keskustelemaan aiheesta tai sen sivusta vielä toviksi sen jälkeen, kun nauhuri oli lakannut pyörimästä. Nämä keskustelut toimivat sopivasti myös haastateltavien esittämien ajatusten luotettavuuden tarkastamiseen. Ilmeisesti aiheemme, koulu ja kuri, oli jokaiselle niin henkilökohtainen ja kokemusrikas aihe, että siitä riitti keskusteltavaa pidemmäksikin aikaa.

## 7.2 Reliabelius

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimustulosten reliabiliteettia on tutkittu esimerkiksi uusintamittauksella, jolla tarkastetaan missä määrin tutkimustulokset pysyvät muuttumattomina, kun tutkimus toistetaan samoissa olosuhteissa. Mikäli sama koskisi myös kvalitatiivista tutkimusta, ei tutkimuksellamme olisi reliabiliteettia. Tutkimuksemme ei ole toistettavissa samanlaisena, koska jo tutkijoiden itsensä käsitys tutkimuksen kohteesta on muuttunut, samoin varmasti monien haastateltavien todellisuus on muuttunut niin, että he eivät enää puhuisi samoista asioista, ainakaan samoin sanoin.

Tulosten samana pysyminen ei ole relevanttia, jos oletetaan että tutkimuksella voidaan tavoittaa monia todellisuuksia (multiple realities). Lisäksi tutkimuksen kuluessa voi eri syistä johtuvaa vaihtelua ilmetä paitsi tutkijassa itsessään (esim. haastattelutukniikan oppiminen) tai ympäröivissä olosuhteissa tai jopa itse tutkittavassa ilmiössä. (Tynjälä 1991, 391)

Tutkimuksemme on toteutettu totuuden mukaiseen analysointiin perustuen. Tutkimus osoittaa reliabiliuksensa validuden ja tulostensa kautta. Mikäli väite (tutkimustulos) on tosi, se osoittaa itse totuudellisuutensa vasta käytännössä. Ja "tosi" ei voi olla ristiriidassa itsensä kanssa (Tynjälä 1991, 388). Tällöin lukija osallistuu myös reliabiliuden arviointiin.

## 8 Tutkimuksen tulokset

Esitämme tutkimuksemme tulokset teemakohtaisesti ongelma-alueittaisessa järjestyksessä. Tulosten esittelyssä ei käy ilmi, kuka haastateltavista kulloinkin on tiedon lähteenä, vaan olemme nähneet tärkeämmäksi keskittyä tutkimusongelmien sisältöön itseensä. Olemme pyrkineet tulosten esittämisessä tiiviiseen ilmaisuun. Tutkimuskentän laajuudesta ja tutkimusongelmien määrästä johtuen kovin yksityiskohtainen ja monisanainen asian pyörittely mielestämme vain hankaloittaa asian ymmärrettävyyttä ja raportin luettavuutta.

### 8.1 Vanhempien käsitys kurista

Sana kuri nosti esiin hyvin monenlaisia ajatuksia. Monet ajatukset olivat hyvin moniselitteisiä ja ympäripyöreitä, eikä niitä voinut ollenkaan tulkita vastauksiksi siihen, onko kuri hyvä vai huono asia. Yksi merkittävä vastausluokka koostuikin niistä vastauksista, joita ei voi luokitella ns. "hyvää tai huonoa" - luokituksen mukaan.

Sanasta kuri löytyi hyvin monenlaisia näkökulmia. Sen katsottiin sisältävän jotain kielteistä, mutta myös jotain myönteistä. Vastauksissaan vanhemmat esittivät kurille muun muassa seuraavanlaisia ajatelmia kuin, että "se ei ole mitään ruumiillista", "kuri on muutakin kuin lyömistä tai niskasta kantamista". Katsottiin, että "se on hyvin käytettynä tehokas ja tarpeellinen". "Kuri voi olla järkevääkin, kun se ei ole liian alistavaa".

Kuri liitettiin selvästi rajojen antamiseen ja lasten käytöksen ohjaamiseen ja rajoittamiseen, kuten "kuria on kaikki pienikin rajoittaminen". Ajatukset, kuten "kuri on yhtä kuin rajat" tai "kuri, rakkaus ja rajat ovat lähes yhtä", tuovat esiin voimakkaan huolenpidon ja välittämisen näkökulman.

Lasten katsottiin "kaipaavan ja vaativan kuria". Mainittiin myös, että he "kapinoivat sääntöjä vastaan", mutta eivät tule toimeen ilman niitä. Näistä vastauksista käy selkeästi ilmi se, että vanhempien tehtävänä on nimenomaan rajojen antaminen.

Ruumiillisesta rankaisemisesta, tässä tapauksessa piiskaamisesta, mainittiin sen verran, että lapsen "on tärkeää tietää, miksi piiskataan". Kurin avulla "järjestyksen pitäminen täytyy aina perustella".

Kuten edellä mainitsimme, tunsimme itsemme hieman epävarmoiksi kurisanan käyttämisen suhteen. Vanhempien kurikäsitystä selvittäessämme sanan

kuri käyttäminen ei kuitenkaan noussut häiritsemään asian käsittelyä. Haastateltavat hyväksyivät sanan kuri varsin yleisesti, vaikka saattoivatkin mainita, että sana "rajat" voisi olla ajankohtaisempi käsite samasta asiasta. Toisaalta yksi vastaajista mainitsi, että "rajat" tai "pelisäännöt" eivät ole sisällöltään yhtä kattavia ja laajoja kuin kuri.

Vanhempien omat lapsuudenaikaiset kokemukset nousivat hyvin voimakkaasti esiin. Aihe sai vastaajat avautumaan yllättävän hyvin, sillä esiin nousi muistikuvia koulu- ja kotikasvatuskokemuksista, joita muisteltiin ja kuvailtiin seikkaperäisesti. Näistä vastauksista pääsi myös hyvin perille, millaisista kodeista vastaajat olivat peräisin, miten heitä oli kohdeltu pieninä ja kuinka nämä kokemukset ovat vaikuttaneet heidän omaan kasvatustyöhönsä. Näissä vastauksissa ilmeni, että kurin avulla opetellaan käytöstapoja. Kuria on myös "keskusteleminen ja palautteen antaminen". Kurin avulla aikuinen käyttää valtaansa, todettiin myös. Kurin luonnetta kuvaa vastaus, jossa todettiin, että "kohtele toisia niinkuin tahtoisit itseäsi kohdeltavan".

Lähdimme liikkeelle vanhempien kurikäsitteen selvittämisestä. Tulosten alustavan analysoinnin mukaan jaoinme käsitykset kurista kahteen ryhmään: 1) mitä hyvää, myönteistä kurissa nähdään ja 2) mitä huonoa, kielteistä kurissa nähdään.

### 8.1.1 Mitä hyvää käsitteen kuri katsottiin sisältävän

Vanhempien myönteiset näkemykset liittyivät selkeästi oppilaiden työskentelyyn ja oppimiseen, johtamiseen ja yleiseen turvallisuuden tunteen luomiseen yksilöissä.

#### *Työskentely ja oppiminen*

Vanhempien ajatukset kurin myönteisiin puoliin oppimisen suhteen tulivat ilmi vastauksissa, joissa mainittiin, että kuri "turvaa työrauhan, antaa opiskeluun ryhtiä ja selkärangan", ja että luokassa on oltava "järjestys ja säännöt". Kurin myönteiseen puoleen liittyy myös niin oppilaiden kuin opettajan "vastuu järjestyksestä".

#### *Johtaminen ja turvallisuus*

Myönteisenä kurissa nähtiin myös johtamiseen liittyvät asiat. "Luokkaa johtaa joku" ja "johtajuus ja esimerkkinä oleminen" ovat vastauksia, jotka yhdistetään joukon johtamiseen liittyvien asioiden opettamiseen.

Turvallisuus on kolmas selkeä osa-alue, mikä nähdään myönteisesti. "Turvallisuuden tunne" ja laajemmin ajateltuna "koko yhteisön turvallisuus" ovat vastauksia, joissa viitattiin kurin tärkeyteen ja oikeutukseen. "On hyvä olla", on selkeästi vastaus, joka kuvaa hyvin, miten laajasti kurin vaikutus voidaan ymmärtää.

### 8.1.2 Mitä huonoa käsitteen kuri katsottiin sisältävän

Käsiteltäessä, mitä kielteistä käsitteessä kuri on, vanhempien vastauksista voi löytää neljä eri alaluokkaa. Ne ovat 1) fyysinen ja henkinen väkivalta, 2) epätasapuolisuus, 3) autoritaarisuus ja 4) perusteettomuus.

#### *Fyysinen ja henkinen väkivalta*

Vastaukset, joissa ilmenevät käsitteet "väkivaltaisuus", "sadistisuus", "saa selkäänsä", "kova kuri", edustavat kuri-käsitteen pimeintä ja synkintä puolta, kuten myös vallankäyttö kurin avulla..

#### *Epätasapuolisuus*

Epätasapuolisuus ilmenee vastauksissa, joissa mainitaan, että "kuria käytetään niihin, joista ei pidetä" tai jos on kyse "toisten oppilaiden suosimisesta".

#### *Autoritaarisuus*

Autoritaarisuus nähtiin myös yhtenä kielteisenä seikkana. "Auktoriteetin pönkittäminen" tai "voimakas auktoriteettiajattelu" toivat ilmi tämän puolen kuri-käsitteen ymmärtämisestä.

#### *Perusteettomuus*

"Mielivaltaisuus", "liikavaatimus" tai "perusteettomuus" kuuluvat siihen ryhmään, joista loimme yhden kurin kielteistä puolta kuvaavan alaluokan.

## 8.2 Vanhempien näkemys nykytilanteesta

Tässä ongelma-alueessa olemme pyrkineet selvittämään, millä tavalla vanhemmat näkevät koulun kuri- ja työrauhatilanteen tällä hetkellä koulussa. Koulun kuri- ja työrauhatilanteen arvellaan vaihtelevan paikkakunta- ja opettajakohtaisesti. Kurinpitotoimenpiteiden karsinta on yhden vastaajan mukaan johtanut huonompaan suuntaan. Hän ei panisi pahakseen, vaikka kuria koulussa tiukennettaisiin. Koulusta voitaisiin ottaa myös enemmän yhteyttä kotiin, mainitsee toinen vastaaja. Muissa vastauksissa tilanne nähdään "suht' koht' hyvänä."

Esitämme tulokset jaoteltuna kahteen eri luokkaan, jotka ovat:

- 1) Mitä hyvää nähdään koulun kuri- ja työrauhatilanteessa?
- 2) Mitä huonoa tai parannettavaa nähdään olevan?

### 8.2.1 Mitä hyvää nähdään koulun kuri- ja työrauhatilanteessa

Hyväksi koettiin, että koulussa vallitsee oikeudenmukaisuus, eikä siellä ole "sanelupolitiikkaa". Nykyään koulussa lapsilla on myös oman tahdon ilmaisuvapaus, mikä ei ennen ollut niin yleisesti sallittua. Kaikenasteinen sallivuus ja vapaus on lisääntynyt. Myös opettajan ja oppilaan välinen suhde koetaan paremmaksi, oppilaan ei tarvitse esim. pelätä opettajaa. Lisäksi mainittiin, että opettajalla on luottamus sekä auktoriteetti.

### 8.2.2 Mitä huonoa nähdään koulun kuri- ja työrauhatilanteessa

Huonoksi koetaan mm. se, että "kuri on löysempi". Mainitaan, että joillakin luokilla vallitsee suoranainen kaaos. Katsotaan, että löysemmästä kurista johtuen työrauhaongelmia "on ihan oikeasti". Huomautetaan, että " kaikkein kauheinta on, kun opettajat eivät ole luokassa". Opettajien vaikutusmahdollisuudet nähdään myös vaillinaisiksi. Ollaan jopa sitä mieltä, että "kurinpidolliset toimenpiteet ovat riittämättömiä, tai ne eivät ole järkeviä". Opettajalla on myös "vähän lain suomia kurinpitovälineitä". Mainitaan, että lapset ovat ahdistuneita, eivätkä saa tarpeeksi huomiota ja ovat levottomia. He saattavat siten tämän vuoksi häiriköidä ja saadakseen huomiota osakseen. Yksi



vastaaajista huomauttaa suoraan, että nykytilanne ei vastaa hänen odotuksiaan ollenkaan eli hän kannattaisi kurinpidollisesti erilaista (tiukempaa) otetta.

### 8.3 Millaiset asiat ja tekijät aiheuttavat työrauhahäiriöitä

Tässä osioissa selvitettiin, millaiset asiat sitten nähdään työrauhahäiriöinä tai vastaavina ongelmina, joihin opettajan olisi puuttuttava. Vastauksista nousi selkeästi esiin kolme eri lähettä työrauhahäiriöille. Vanhempien mielestä työrauhahäiriöitä koulussa aiheuttivat oppilaat ja opettajat kuin myös oppilaiden vanhemmat.

Oppilaiden ja opettajien aiheuttamat työrauhahäiriöt edustivat pääasiassa konkreettisia ja näkyviä häiriöitä, kun taas vanhempien syyksi luettavat rikkeet olivat luonteeltaan kasvatuksellisista ja eettisiä.

#### 8.3.1 Oppilaista johtuvat häiriöt

Oppilaiden työrauharikkeet katsottiin olevan pääasiallisesti toiminnallisia ja konkreettisia. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas omalla toiminnallaan aiheuttaa työrauhahäiriön. Kokosimme työrauhan uhkatekijät eri kategorioihin mukailen Ahon (1976) esittämää työrauhahäiriö luokitusta (ks. luku 3.2).

##### *Verbaaliset häiriöt*

Verbaalisia häiriöitä katsottiin koulussa olevan kiroilu, ääntely, joka estää muita kuulemasta opetusta, sekä tunnilla huutaminen ja yleinen metelöinti.

##### *Häiritsevä motorinen toiminta*

Häiritsevää motorista toimintaa edustivat toisen oppilaan häiritseminen, sekä edestakaisin kulkeminen luokassa.

##### *Oppilaisiin kohdistuva fyysinen tai henkinen kiusa ja häirintä*

Kiusaaminen oli yksi yleisimmin esiintyvä fyysisen tai henkisen kiusan muoto. Erityisesti henkilöön tai oppilaan opiskeluun kohdistuvaa häirintää pidettiin vakavana. Myös toisen omaisuuteen kajoaminen ja suoranainen väkivalta koettiin työrauhahäiriöiksi.

*Huolimattomuus koulutyössä*

Työrauhahäiriöksi luokiteltiin myös koulusta tai oppitunnilta poissa oleminen. Läsnaolon katsottiin olevan edellytys työrauhan säilymiselle.

*Negatiivinen asenne auktoriteettiin*

Opiskelua häiritsevänä (sekä oppilaan oman, että muiden oppilaiden) toimintana pidettiin opettajalle vastaan sanomista, räksyttämistä ja niskurointia.

*Koulutyöskentelyn kannalta epäadekvaatti toiminta*

Koulutyön kannalta epäoleelliseksi ja haitalliseksi toiminnaksi mainittiin tupakan poltto. Kouluaikana tapahtuvana toimintana sitä pidettiin myös yhtenä työrauhahäiriönä.

*Oppilaan persoonalliset ja inhimilliset tekijät*

Itsekkyys ja kykenemättömyys ottaa muita huomioon mainittiin yhtenä työrauhan aiheuttajana. Myös liian vilkas luonne saattoi vanhempien mielestä aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Liian vilkkaan luonteen yhteyteen liitettiin myös käsite "villit pojat".

### 8.3.2 Opettajasta ja koulusta johtuvat häiriöt

Opettajista johtuviksi työrauhan uhkatekijöiksi nousi esiin opettajan auktoriteetin puuttuminen, työnsä laiminlyövä opettaja, sekä työn kannalta epäoleellinen toiminta.

*Opettaja -auktoriteetin puuttuminen*

Tällaiseksi työrauhan uhkatekijäksi mainittiin mm. onneton ja epävarma opettaja, jolta puuttuu ote luokkaan.

*Työnsä laiminlyövä opettaja*

Työn laiminlyöntinä vanhemmat pitivät päivän lehden lukemista tunnilla, kuin myös oppitunnilta ja tai koko työpäivästä myöhästelevä opettaja. Lisäksi laiminlyöntinä pidettiin toisen työtehtävän hoitoa oppitunnin aikana ja poistumista tunnilta kesken opetuksen.

*Koulutyön kannalta epäadekvaatti toiminta*

Opettajasta johtuvana työrauhahäiriönä pidettiin myös opettajan tupakanpoltoa kouluaikana.

*Koulusta johtuva työrauhahäiriöiden aiheuttaja*

Koulusta johtuvaksi työrauhan uhkaajaksi mainittiin liian suuri ryhmäkoko. Tällöin opettajan mahdollisuudet pitää yllä rauhallista työ ympäristöä, vähenevät huomattavasti.

## 8.3.3 Kodista johtuvat häiriöt

Kodin vaikutuksen työrauhahäiriöihin katsottiin johtuvan lasten kasvatuksellisista, sekä eettisistä tekijöistä. Suurimpana tekijänä, ainakin vastausten määrän perusteella, pidettiin vanhempien vaikutus siihen, miten toisia ihmisiä kohtaan käyttäytyään ja millainen on lasten asenne koulunkäyntä kohtaan.

*Vanhemmuuden puute kotona*

Vanhemmuuden puuttumisella tarkoitettiin vastuun ottamisen puutetta ja välinpitämättömyyttä lasten tervettä kasvua kohtaan. Esimerkkinä tästä pidettiin vanhempien olemista joko "aina työssään tai harrastuksissaan". Tällöin lapset yhä enemmän joutuvat kyselemään sitä, missä äiti ja isä ovat. Siksi vanhemmat katsoivat, että opettajan merkitys turvallisuuden ja välittämisen tuojana on kasvanut.

Merkkinä vanhemmuuden puuttumisesta ja jopa katoamisesta, pidettiin sitä että lasten suhtautuminen aikuisiin on hämärtynyt. Tällöin selkeä sukupolviraja on kadonnut ja vanhemmista on tullut lapsilleen pelkkiä kavereita, ei iältää ja vastuultaan vanhempia. Toisin sanoen, vastuu kasvatuksesta puuttuu kokonaan. Samaan kategoriaan kuuluu se, että lapset ovat saaneret kotona ylivallan, ja mielin määrin pompottavat vanhempiaan. Kotoa puuttu terve kuri, tai kuri on vääristynyt, ja kohdistuu väärin seikkoihin. Myös kodin vastuulla pidettiin sitä, miten toisia ihmisiä ja koulua kohtaan käyttäytyään ja miten yhteistyötä arvostetaan.

E erityisen pahana pidettiin sitä, että osa vanhemmista sysään koko kasvatusvastuun koulun ja opettajien harteille.

*Vanhempien eriävät kasvatuskäymukset opettajan ja koulun kanssa*

Osa haastateltavista piti vanhempien syynä sitä, että koulussa ei voida noudattaa yhtenäistä kurinpidollista linjaa. Tästä esimerkkinä pidettiin sitä, kuinka opettajia joskus uhkaillaan poliisilla ja oikeuskanslerilla. Tilanteen muuttumisen pitäisi vanhempien mielestä lähteä liikkeelle koko yhteiskuntaa koskevana muutoksena.

#### 8.4 Millaisia keinoja kurin ja järjestyksen ylläpitämiseen voidaan käyttää

Yleisiä huomioita keinoista kurin ja järjestyksen ylläpitämiseksi mainittiin, että myös opettaja ansaitsee työrauhan. Vuorovaikutus lasten ja opettajan välillä koettiin tärkeäksi, ja jos opettajan toiminta muuttuu "räpiköinniksi" tai karkaa käsistä, opettaminen on välittömästi keskeytettävä.

Mikäli rangaistuksia joudutaan käyttämään, on tärkeää, että lapsi ymmärtää rankaisemisen syyn. Rangaistukset on osattava mitoitaa myös oikein. Osa vastaajista oli myös sitä mieltä, että opettajalla ei ole paljon keinoja menetetyt järjestyksen palauttamiseksi. Työrauhan ja järjestyksen ylläpitämiseksi opettajalle suodut keinot voidaan jakaa kahteen ryhmään. Näitä ovat 1) ojentavat ja välittömät keinot sekä 2) kasvatukselliset keinot.

##### 8.4.1 Ojentavat tai välittömät keinot

Ojentavilla tai välittömillä keinoilla tarkoitamme niitä vanhempien mielestä opettajalle suotavia menetelmiä, joiden avulla hän voi palauttaa luokassa herpaantuneen työrauhan ja järjestyksen. Opettajan käyttöön suotavat ojentavat tai välittömät keinot työrauhan palauttamiseksi voi jakaa karkeasti kahteen ryhmään: 1) perinteisiin keinoihin ja 2) opettajan omiin ratkaisuihin.

Perinteisiksi opettajan työrauhan palauttamismenetelmiksi mainittiin mm. keskustelu tai puhuttelu, oppilaan poistaminen luokasta tai jonkinlainen rankaisu. Rankaisujen kesken on erilaisia vaihtoehtoja, mainitaan jälki-istunto, jonkin lisätyön tekeminen (esim. kirjoitustehtävän kirjoittaminen) tai jos on rikottu jotain, niin silloin mahdollisesti rikotun esineen korjaaminen tai rahallinen korvaaminen. Yhtenä keinona mainitaan myös koulusta erottaminen. Opettajan fyysinen kajoaminen oppilaaseen hyväksytään vain siinä tapauksessa, jos esim. tappelunujakan osapuolia ei saa toisistaan puheen voimalla irti. Äänen

korottaminen eli huutaminen mainitaan yhtenä opettajan perinteisimmistä keinoista, joskin samaan hengenvetoon epäiltiin sen tehokkuutta.

Opettajan omat ratkaisut pitävät sisällään esim. opettajan odottamattoman toiminnan tai "radikaalit ratkaisut". Hän saattaa käskää oppilaat välitunnille kesken hälinöinnin tai määrätä eräänlaisen aikalisän. Vahingontekojen yhtenä uutena korvaamismallina ehdotetaan "työpalvelua". Siinä oppilas ensisijaisesti korjaa henkilökohtaisesti itse aiheuttamansa vahingon, mutta jos se ei ole mahdollista, niin vanhemmat korvaavat vahingonteon rahallisesti. Oppilas suorittaa joka tapauksessa koululle tai oppilaalle hyvityksenä teostaan ns. työpalveluna. Työpalvelu voi olla sitten mitä tahansa, mutta lähinnä jotain yleishyödyllistä työtä, jonka oppilas kykenee suorittamaan.

Eräänä keinona mainitaan oppilaan silmiin katsominen ojentamistilanteessa. Puhutellessa tai häiriötä selvitellessä opettaja vaatii oppilasta katsomaan silmiin. Muita perinteisestä mallista erottuvia ratkaisuja on kirjeen kirjoittaminen kotiin tai yksinkertaisesti oppituntien pitäminen uudestaan. Oppilaiden palkitseminen, näiden toimiessa oikein, nähtiin hyvänä ja ennalta ehkäisevänä tapana hoitaa järjestyshäiriöitä.

#### 8.4.2 Kasvatukselliset keinot

Kasvatuksellisilla keinoilla tarkoitamme niitä vanhempien mainitsemia pitempiaikaisia ja pysyvämpiä lasten käyttäytymistä ja kasvatusta ohjaavia ja tukevia toimintatapoja, joilla työrauhaongelmia pyritään ehkäisemään jo etukäteen tai ongelmia selvitellään yhteistyössä oppilaiden ja vanhempien kanssa.

Esiin nousseet toiminta- ja työtavat ovat hyvin moninaisia. Saamiemme vastausten perusteella saimme aikaan kolme eri alaluokkaa kasvatuksellisista keinoista. Nämä ovat 1)opettajan didaktiset ja pedagogiset keinot, 2) yhteistyöhön perustuvat ja 3 ) sosiaaliset, empaattiset ja normatiiviset keinot.

##### *Opettajan didaktiset ja pedagogiset keinot*

Tähän luokkaan kasvatuksellisia keinoja voi laskea esim. erilaisten esimerkkitalanteiden käytön tunneilla, ryhmätyöt, näyttelemisen, roolien käytön ja kasvattajan oman esimerkin. Vanhemmat mainitsivat myös, että oppitunteja voidaan käyttää pedagogisten keskustelujen pitämiseen ja ongelmien

selvittämiseen silloin kun siihen ilmenee tarvetta. Opettajan tulisi myös muistaa myönteisten asioiden palkitseminen ja tukeminen.

#### *Yhteistyöhön perustuvat kasvatukselliset keinot*

Esimekkeinä tästä ovat opettajan keskustelut sekä oppilaan että vanhempien kanssa. Kodin ja koulun kaikinainen yhteistyö ja tiedonkulku kodin ja koulun välillä, "muorit ja vaarit"- järjestelmä on tästä yhteistyöstä yksi mainittu esimerkki.

#### *Sosiaaliset, empaattiset ja normatiiviset keinot*

Tämän luokan keinot ovat hyvin yleisiä. Ne liittyvät opettajan omiin arvoihin, työhön ja lapsiin suhtautumiseen yleensä. Vanhempien mielestä jo lasten kanssa oleminen, puhuminen ja välittäminen ovat keinoja, joilla kasvatuksellista työtä voidaan edesauttaa. Myös sääntöjen tekeminen selviksi ja niistä kiinnipitäminen rangaistusten uhalla nähtiin tärkeäksi.

### 8.4.3 Suhtautuminen ruumiilliseen rangaistukseen

Vanhemmat suhtautuivat ruumiillisen rangaistukseen kielteisesti. Kahdeksasta vastaajasta kuitenkin kaksi hyväksyi sen jossain määrin ja tietyin ehdoin. Mainittiin, että "ehkä joitain kurinpitokeinoja, kuten nurkassa seisottamista yms." voitaisiin ottaa kouluun takaisin. Opettajalle ei anneta oikeutta ruumiillisen rankaisemiseen, mutta vanhemmille itselleen se kahden vastaajan mielestä tukkapölyyn tai luunapin muodossa voidaan suoda. Omaa lapsuuttaan muistellessaan yksi vastaajista mainitsi, että "mä koin sen hyväksi, kun sain ruumiillista rankaisemista."

### 8.5 Kuuluuko kuri kouluun

Tutkimuksemme pääongelma kysyttiin haastattelun loppupuolella vaiheessa, jota oli edeltänyt kaikki aiemmat ongelma-alueet. Jokaisen haastateltavan lyhyt ja ytimekäs vastaus kysymykseen, kuuluuko kuri kouluun oli ehdoton kyllä. Pelkkä myöntävä vastaus ei tutkimuksellisesti ole mitenkään arvokas, joten halusimme kuulla perustelut annettuun vastaukseen.

### 8.5.1 Miksi kuria ja rajoja on oltava

Vanhempien mielestä kuria ja rajoja on oltava siksi, että "kun on paljon ihmisiä yhdessä, ovat rajat välttämättömiä". Rajojen ja kurin tarpeellisuus yhdistetään siis yhteiskunnan toimivuuteen. Tähän samaan seikkaan viittaa myös vastaus, jossa sanottiin, että "yhdessä sovituista säännöistä on pidettävä kiinni". Rajoja tarvitaan vanhempien mielestä myös siksi, koska "ilman niitä lapsi ei kiinnostu mistään". Rajojen avulla ilmaistaan myös se, että "lapsesta välitetään" ja että "kuri on osa rakkautta, se kuuluu rakkauteen". Myös vanha sanonta, "joka kuritta kasvaa, se kunniaa kuolee", tuli esille tässä vaiheessa haastattelua. Rajojen tarpeellisuus todettiin olevan myös lasten itsensä vaatima, "lapsi hakee ja vaatii itselleen rajoja". Rajojen tarpeellisuus tulee ilmi myös ryhmän johtamiseen liittyvissä asioissa, sillä "joukossa on jollakin oltava johto käsissä". Myös oppimisen takia tarvitaan rajoja, sillä "oppilas ei voi oppia, ellei hän ole kuuliainen".

### 8.5.2 Millainen kuri koulussa pitäisi olla

Tämä kysymyksen vastaukset sisältävät tutkimuksemme ehkä tärkeimmät tulokset. Juuri näissä vastauksissa opettaja-sana mainitaan kaikista useimmin. Vastauksista tulee ilmi eräänlaisen ihanneopettajan kuva. Hyvin keskeisenä nähdään opettajan ja oppilaan välisen suhteen kuvaus.

Kuri ei saa olla koulussa liian kova, sillä se aiheuttaa "tunnevammaisuutta". Kurin pitäisi myös vaihdella opetustilanteesta riippuen, se ei saa olla nöyristelyä, mutta kuuliaista. Opettaja-oppilas suhteen tulisi olla "vuorovaikutteinen, mutta kuuliainen". Kuuliaisuus on tärkeää varsinkin niissä asioissa, joista on yhdessä sovittu. "Opettajan on tultava samalle tasolle oppilaan kanssa". Kaverisuhde on parempi kuin jyrkkä auktoriteettisuhde, eli asioita on katsottava lapsen näkökulmasta käsin. Opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle tulisi olla ominaista "molemminpuolinen kunnioitus". Varsinkin opettajan pitää kunnioittaa kaikkien oppilaiden mielipiteitä.

Opettajan halutaan olevan "aito, ei opettajan roolissa". Opettajan tulee luottaa itseensä ja "oltava tilanteen herra". Hänen tulee hallita luokkaa napakasti, mutta ei liian tiukasti. Opettajan tulee myös valvoa, että sovittuja sääntöjä noudatetaan. Opettajan täytyy sallia oma ajattelu, mielipiteet ja kannanotot, mutta valvoa myös, että ne osataan ilmaista ketään luokkaamatta.

Opettajan on oltava "perusystävällinen, ihmissuhdetaitoinen ja näkemystä omaava aikuiskaveri".

## 8.6 Vastaajakohtainen erittely

Esittelemme tulokset seuraavassa taulukossa vastaajakohtaisesti eriteltyinä. Taulukon luokat on esitelty hieman eri tavalla kuin esitellyissä tuloksissa. Tämä siksi, että tulosten ymmärrettävyys ja tulkinta helpottuisivat. Laadulliset tekijät on käsitelty tuloksissa jo aiemmin yksityiskohtaisesti. Taulukon tehtävänä on jäsentää ja selkeyttää saatuja tutkimustuloksia niiden tarkastelun ja yhteenvetojen helpottamiseksi.

Olemme muuttaneet vastaajien nimet. Haastateltavien vastaukset on analysoitu 7 eri ryhmään, joista kukin on jaettu eri alaluokkiin seuraavasti:

1. Mitä kuri on.

- A. Kuri on rajojen antamista.
- B. Kuri on välittämistä ja rakastamista
- C. Kuri on keskustelua ja palautteen antamista
- D. Kuri on vallan käyttöä.

2. Mitä hyvää ja huonoa kuri tuo mieleen.

- E. Kuri turvaa työrauhan ja mahdollistaa oppimisen.
- F. Kuri mahdollistaa johtamisen ja ohjaamisen ja luo turvallisuutta.
- G. Se tuo mieleen fyysisen ja henkisen väkivallan ja perusteettoman vallan käytön.
- H. Kuri tuo mieleen epäoikeudenmukaisuuden.
- I. Kuri tuo mieleen autoritaarisuuden.

3. Millainen on koulun kuri- ja työrauhatilanne?

- J. Tilanne on hyvä.
- K. Ei selkeää käsitystä tilanteesta.
- L. Tilanne on huono tai siinä on parantamisen varaa.

4. Mitkä tekijät aiheuttavat työrauhahäiriöitä?

- M. Oppilaiden toiminnasta johtuvat tekijät.
- N. Opettajasta tai koulusta johtuvat tekijät.
- O. Kodista ja vanhemmista johtuvat tekijät.



Koulun kuri- ja työrauhatilanteeseen tyytyväisiä haastateltavista on neljä, kahdella vastaajista ei asiasta ollut selkeää käsitystä ja kaksi vastaajaa mainitsivat olevansa tyytymättömiä tähänhetkiseen tilanteeseen.

Seitsemän vastaajaa mainitsi oppilaiden olevan työrauhahäiriöiden aiheuttajia. Neljä mainitsi häiriön aiheutuvan opettajasta tai koulusta ja kolme vastaajaa katsoi kodin ja vanhempien olevan mahdollinen työrauhahäiriön aiheuttaja.

Kurin ja järjestyksen ylläpitokeinoista viisi vastaajaa mainitsivat ns. perinteiset opettajan käyttämät keinot ja opettajan tilanteenmukaiset ratkaisut. Kuusi vastaajaa ehdotti keinovalikoimaan erilaisia opettajan didaktisia ja pedagogisia ja kodin ja koulun yhteistyöhön perustuvia keinoja. Neljä vastaajaa esitti erilaisia sosiaalisia, empaattisia ja normatiivisia keinoja.

Opettajan suorittaman ruumiillisen rankaisun tuomitsi kaikki vastaajat. Kaikki kahdeksan haastateltua katsoivat kurin kuuluvaan kouluun.

## 9 Diskussio

Tutkimusta tarkastellessa esiin nousevat seuraavat pääseikat. Vanhempien mielestä kuri on rajojen antamista. Heidän käsityksensä mukaan koulun työrauhatilanne on pääasiallisesti hyvä. Koulun työrauhahäiriöt johtuvat suurelta osin oppilaista ja heidän toiminnastaan, mutta usein myös opettajasta. Juuri opettajan tehtäväksi nähdään työrauhasta huolehtiminen, ja opettajalle suodaan hyvin monipuoliset keinot järjestyksen ylläpitämiseen. Vanhempien mielestä koulussa on vallittava kuri ja järjestys. Kurin tulisi olla sekä isällisen tiukka, että äidillisen hellä.

Vanhemmat kokivat kurin myönteiseksi ja tarpeelliseksi. Ristiiriitaa aiheuttaa kuitenkin se, että kysyttäessä, mitä sanasta kuri tulee mieleen, enemmistö vastauksista oli kielteisiä. Kuri siis koetaan tarpeelliseksi ja hyväksi, mutta sen antama mielikuva on kovin kielteinen.

Tutkimustuloksista voimme päätellä, että opettajan tulee ottaa huomioon keskustellessaan vanhempien kanssa kuri-sanana aiheuttamat kielteiset mielikuvat ja reaktiot. Kurin sisältö koetaan tärkeäksi. Opettaja voi siis puhua järjestyksen ylläpitoon liittyvistä asioista vanhempien kanssa, mutta sanaa kuri tulee käyttää harkiten juuri tulkintavaikeuksien vuoksi. Sana kuri saattaa antaa vanhemmille väärän impulssin opettajan tarkoituksista.

Mistä negatiivinen mielikuva johtuu? Vanhempien negatiivinen mielikuva, juontui heidän omista kokemuksistaan. Kuri ilmeni heidän lapsuudessaan ja kouluaikanaan fyysisenä ja henkisenä väkivaltana, perusteettomana vallankäyttönä, epäoikeudenmukaisena kohteluna ja vapautta rajoittavana käskemisellä. Vanhemmat haluavat koulun pääsevän eroon juuri edellä kuvatusta kurin käytöstä, ja muuttavan menetelmiä kurinpidossa. Heidän omaan kouluaikaansa verrattuna, kurin päämäärät ja tavoitteet ovat samanlaisia, mutta keinot niiden saavuttamiseksi tulisi olla erilaisia. Kurin on turvattava oppilaiden ja opettajien työrauha, oppiminen, oppimisen johtaminen, ohjaaminen ja työskentelyn turvallisuus.

Opettajan on sisäistettävä edellämainitut kurin tehtävät, sillä hänen tehtävänä on huolehtia niiden toteutuminen.

Opettajalle suotavavien järjestyksen ylläpitokeinojen valikoima on laaja. Tutkimustulosten mukaan opettajalle annetaan vapautta valita tilanteisiin sopivat keinot, kunhan ne eivät sisällä jo aikaisemmin mainittuja, epätoivottuja ominaisuuksia. Opettajan tulisi omata laajat tiedot ja taidot kasvattaa lasta, ja erityisesti pedagogisilla ja didaktisilla keinoilla lisätä lasten ymmärrystä oikeasta

Ironista opettajiin ja kouluun kohdistuvassa kritiikissä on se, miten ne, joiden tulisi järjestää opetusta ja huolehtia työskentelyn rauhallisuudesta, toimivatkin sen esteenä. Vanhempien mielestä on vähintään kohtuullista vaatia, että opettaja on työaikanaan paikalla, hoitaa työhönsä kuuluvat tehtävät tunnollisesti, eikä poistu oppitunneilta muihin tehtäviin ilman pätevää syytä. Opettajan tehtävänä on ensisijaisesti oppilaiden opettaminen. Kaikki tätä häiritsevät tai estävät toiminnot ovat luokan työskentelyyn vaikuttavia työrauhahäiriöitä (ks. luku 8.3.3).

Opettaja on aikaisemmin ollut eräällä tavalla koskematon. Opettajan työtä ei ole kovinkaan avoimesti kritisoitu, ja "kansankynttilä" nautti vanhempien luottamusta ja arvostusta, mutta myös pelkoa. Opettaja oli usein papin ohella kylän ainut pidemmälle koulutettu henkilö. Auktoriteetteihin uskovan, nöyrän ja kuuliaisien kansalaisten ei ollut soveliaista kritisoida koulutettua kansan osaa.

Yhteiskunta on muuttunut noista ajoista, samoin myös opettajien ja vanhempien suhde. Kritiikki opettajia kohtaan kertoo juuri opettajien ja vanhempien suhteen muuttumisesta ja osoittaa, etteivät opettajatkaan aina ajattele tekemisiensä seurauksia loppuun asti. Inhimillisyys on ehkä se seikka, joka on hyväksyttävä myös opettajalle, eikä aina oikein tekevänä ja toimivana esimerkkinä oleminen kuulu enää nykypäivän opettajuuteen. Arvostetun opettajan ominaisuudet ovat nykypäivänä erilaisia kuin ennen.

Keskustelun vapautuminen on mielestämme hyvä asia, sillä eihän muutosta voi milloinkaan tapahtua, ellei edes tiedetä mikä on vikana. Kuitenkaan pelkkä syyttävien sormien osoittelu ei koskaan ratkaise ongelmia. Vanhempien tulisi muistaa, että opettaja on koulussa työssä ja on samalla tavalla oikeutettu työrauhaan kuin oppilaatkin.

Koulun työrauhahäiriöt eivät ole yksittäisistä lähteistä johtuvia, vaan tutkimuksen perusteella työrauhahäiriöt ja niiden hoito on kaikkien osapuolten yhteinen asia. Erätuulen ja Puurulan ( 1990, 1992 ) tutkimusten perusteella pääasiallinen työrauhahäiriöiden aiheuttaja vaihtelee sen mukaan keneltä sitä kysytään. Heidän tutkimuksistaan on selkeästi nähtävissä, että oppilailta kysyttäessä lievien työrauhahäiriöiden esiintyminen on yhteydessä opettajaan, hänen persoonaansa tai oppiaineeseen. Opettajat sen sijaan pitivät kodin tai asuma-alueen vaikutusta työrauhahäiriöiden merkittävimpinä syinä. Meidän tutkimuksessamme vanhemmat pitivät oppilaita ja heidän toimintaansa merkittävimpana työrauhahäiriöiden syynä.

Taulukko 3. Työrauhahäiriön syy vastaajaryhmittäin

Vastaaja	Häiriön syy
Oppilas	Opettaja
Opettaja	Vanhemmat
Vanhemmat	Oppilas

Millainen on kurinpitotaidollisesti ihanteellinen opettaja? Opettajan tulisi olla aina tilanteen herra, mutta silti kaveri. Opettajan tulee antaa lasten ilmaista omia ajatuksiaan ja tunteitaan siten, etteivät ne loukkaa toisia tai aiheuta toisille mielipahaa. Opettajan tulisi olla aito ja inhimillinen, mutta myös jämäkkä ja asettaa rajoja lasten käyttäytymiselle. Tämä opettajan ihannekuva muistuttaa aika vahvasti vanhaa kuvaa kansankynttilästä, mallia täydellisestä ihmisestä. Odotukset opettajaa kohtaan ovat edelleen korkeat, vaikka odotusten sisältö on muuttunut muun yhteiskunnan mukana.

Tutkimuksemme kuvailevasta ja näkökulmiin pyrkivästä luonteesta johtuen ei tutkimustuloksista voi tehdä selkeitä yleistyksiä. Yleistämisen ja sovellettavuuden arviointi jää lukijalle itselleen. Meille itsellemme tutkimuksen arvo on ollut korvaamaton opettajan työtä ajatellen. Tutkimuksen tulokset ovat muokanneet omaa todellisuuttamme ja suhdettamme lasten vanhempiin opettajan työn osana. Toivomuksemme on, että myös lukija löytäisi tutkimuksestamme jotain uutta omien kokemustensa jatkoksi, sillä vasta käytäntö osoittaa tutkimuksemme arvon ja luotettavuuden.

Tutkimuksemme aineiston laajuus tuotti paljon työtä, aiheutti ylimääräistä päänvaivaa ja vaikeutti aineiston analysointia. Samanlainen tutkimus pienemmällä haastateltavien joukolla olisi ehdottomasti mahdollistanut kysymysten syvällisemmän ja tarkemman käsittelyn. Suuri haastateltavien määrä vaikeutti aineiston tarkkaa analysointia, aiheutti vaaran tiedon katoamiselle ja manipuloinnille, sekä vaikeutti tarkkaa luokittelua. Tutkimusongelman tarkempi rajaus jo alkuvaiheessa olisi järkevä ja selkeyttänyt tutkimuksen suorittamista. Toisaalta tämän tyyppisen laadullisen tutkimuksen tekeminen oli antoisaa, ja omista virheistä oppiminen on opettanut laadullisen tutkimuksen periaatteista enemmän kuin ehkä osasimme odottaa. Suurin virhe koko tutkimuksen tekemisessä on ollut oman itsensä ja omien ajatusten vähättely, mikä loppujen lopuksi on ollut suurin este uuden tiedon tai näkemysten löytämisessä.

## Lähteet:

- Aho, S. 1978. Koulun työrauhahäiriöiden korjaaminen annettaessa oppilaille § palautetta häiriökäyttäytymisestä. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja.
- Aho, S. 1976 Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Calonius, M. 1946. Siviilioikeuden luennot. Helsinki: WSOY.
- Caplan, F. 1980. (toim.) Vanhempien käsikirja. Helsinki: Otava.
- Cygnaeus, U. 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä: valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotis päiväksi 12 p. lokakuuta 1910. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua.. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua (2. Osa). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Gezelius, J (vanhempi). 1891. Lasten paras tavara. Viipuri: Itä-Suomen Kirjapaino.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Haila, A. 1985. Suomen Historia 3. Espoo: Weilin & Göös.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hollo, J. 1927. Kasvatuksen maailma. Helsinki: WSOY
- Husa, S. 1995. Pitääkö pahaa piiskata? Kasvatus 26 (4), 359-372.
- Husa, S. 1997. Vuoropuhelua ruumiillisesta kurituksesta. Kasvatus 28 (1), 73-89.
- Häggman, K. 1992. Lastenkasvatuksen ihanteet 1800-luvun Suomessa. Kasvatus 24 (3/92), 242-248.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.
- Kansakouluasetus 11.5.1866.
- Kansakouluasetus 23.7.1958/ 321- 323.
- Koskenniemi, M. 1944. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. 1965. Taitava Opettaja. Helsinki: Otava.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja Kasvatus 22, 5-6, 387 - 398.

Painamattomat Lähteet:

Viitaniemi, M. 1994. Kasvatuksen Historian luennot.

## Liite 1. Haastattelurunko.

### JOHDATTELU:

#### HENKILÖTIEDOT

Montako lasta & minkä ikäisiä lapsia?

#### OMA KOULUAIKA

Miltä kouluaikea nyt jälkeempäin tuntuu, millaisia muistoja?

Pääasiassa hyviä vai huonoja muistoja?

Millainen koulukuri tuolloin vallitsi?

Millä tavalla rikkomuksiin tai huonoon käyttäytymiseen puututtiin?

Oliko koulussa tuolloin työrauha?

#### KÄSITE KURI: (millaisia ajatuksia se herättää - kurikasitys)

Miten koet ja ymmärrät käsitteen kuri?

Mitä kielteistä se voisi sisältää?

Mitä myönteistä se voisi sisältää?

#### YLEISARVIO KOULUSTA TÄNÄÄN

Millainen on mielestäsi koulun työrauha- ja kuritilanne tällä hetkellä?

\* Mikä on olennaisin muutos omaan koulukokemukseesi verrattuna?

\* Mista muutos mielestäsi johtuu?

\* Millaisena olet muutoksen kokenut?

## JÄRJESTYKSEN YLLÄPITÄMINEN

- Kuuluuko kuri tämän päivän kouluun?
- Millainen kuri koulussa pitäisi olla?
- Pitäisikö koulussa olla tiukka kuri, eli lapset kuuliaisessa ja tottelevaisessa suhteessa opettajiin ja muuhun henkilökuntaan? Miksi?
- \* Missä asioissa pitää olla, missä ei tarvitse?
- Tarvitseeko lapsille antaa rajoja?
- Mitkä mielestäsi ovat (tai voisivat olla) suurimpia työrauhahäiriöitä koulussa?
- Millä tavalla niihin pitäisi puuttua?
- Salliiko koulu jotain sellaista mitä kotona kielletään?

## ESIMERKKITILANTEET (tarvittaessa)

## KEINOT JÄRJESTYKSEN YLLÄPITÄMISEEN

- Onko rankaiseminen mielestäsi tehokkain keino opettaa lapsille, mikä on sallittua, mikä ei? Miksi?
- Mitkä keinot ovat mielestäsi tehokkaimpia toivotun ja ei toivotun käyttäytymisen erottamiseksi ja opettamiseksi?
- Millaisia keinoja opettaja voi käyttää kurin ylläpitämiseen?
- Mitä mieltä olet siitä, että Englannissa ja Ranskassa on keskusteltu jo aivan vakavasti ruumiillisen rangaistuksen uudelleen käyttöön ottamisesta?

## HAASTATTELUN PÄÄTTÄMINEN

- Mitä lasten pitäis koulussa oikein oppia?
- Mitä se on, kun joku on hyvin kasvatettu?
- Millainen on hyvin kasvatettu lapsi?



## Liite 2. Esimerkkitalanteet

Haastateltavalle kerrotaan, että kaikki tilanteet ovat tositahtumia.

### 1. Esimerkki

On puukäsityötunti. Tunnilla rakennetaan linnunpönttöjä. Yksi oppilaista iskee itseään vasaralla peukaloon: ja tuskissaan parahtaa, SAATANA!

Pitäisikö open puuttua kiroiluun vai ei. Entä jos opettaja kiroilee vastaavassa tilanteessa?

### 2. Esimerkki

Koulun pihalle kokoontuu pahanenteinen piiri. Kaksi oppilasta on joutunut tappeluun jossa nyrkiniskuin selvitetään tulehtuneita välejä. Tilanteen todistajaksi joutuu opettaja joka ei ole virallisessa ulkovalvontavuorossa, eikä hän näin ollen puutu tilanteeseen. Hänen mielestään oppilaat saavat itse selvittää välinsä eikä aikuisten puuttuminen asiaan ole tarpeellista. Ja lisäksi, riitapukareita erottaessa opettaja joutuisi kajoamaan oppilaisiin fyysisesti, ja senhän jo lakikin kieltää.

Toimiiko opettaja mielestäsi oikein? Miten itse toimisit kyseisessä tilanteessa?

### 3. Esimerkki

5a -luokalta on jo loppunut koulu tältä päivältä. Yksi luokan pojista on kuitenkin jäänyt luistelemaan koulun jälkeen luistinradalle, jossa opettajan tulisi vielä pitää yksi tunti 5b

-luokan tytöille. Tunnin alettua opettaja pyytää oppilasta ystävällisesti siirtymään pois kaukalosta, koska siellä pidetään vielä yksi oppitunti, johon tarvitaan kaikki käytettävissä oleva tila suurelle opetusryhmälle. Tästä oppilas suuttuu aivan totaalisesti ja kiroillen huutaa, että kyllä hänellä on oikeus luistella täällä koska hän haluaa, sillä isin ja äidin veromarkoilla on tämäkin kaukalo rakennettu...

Mitenkä opettajan pitäisi toimia kyseisessä tilanteessa?

#### 4. Esimerkki

Käsityötunnilla viidesluokkalainen poika kävelee rauhattomasti ympäri luokkaa. Opettaja huomaa tämän, kyselee häneltä työn edistymisestä ja samalla kehottaa häntä palaamaan työnsä ääreen. Jonkin ajan kuluttua opettaja huomaa pojan kadonneen luokasta. Tovin etsinnän jälkeen oppilas löytyy varastosta, jonne tämä on lukinnut itsensä. Opettaja yrittää selvittää oppilaan kanssa keskustellen, mikä oikein on pielessä, mutta oppilas vaikenee kuin muuri, ei suostu keskustelemaan eikä oikeastaan kuuntele mitään mitä hänelle sanotaan. Lopputunti sujuu samoissa merkeissä, oppilas kiertelee rauhattomasti luokassa aina välissä työnsä luokse palaten. Tunnin loputtua opettaja kehottaa oppilasta jäämään hetkeksi luokkaan selvittämään mistä oikein kiikastaa. Oppilas jää luokkaan, mutta ennen kuin keskustelu ehtii alkaa, hän ottaa jalat alleen ja karkaa luokasta.

Toimiko opettaja mielestäsi oikein? Mitä open pitäisi tässä tilanteessa tehdä?

#### 5. Esimerkki

Opettaja antaa viidesluokkalaiselle oppilaalle välitunnilla pienen tehtävän, jonka palkkioksi hän leikkimielisesti lupasi oppilaalle markan. Oppilas (tyttö) yhtä leikkimielisesti suorittaa tehtävän ja tulee vaatimaan palkkiota. Lupauksensa mittaisena ope maksaa oppilaalle markan. Muut oppilaat näkevät tämän ja tulevat kysymään oppilaalta miksi ope antoi tälle markan. Tähän tyttö vastaa oppilastoverilleen: "Otin opelta suihin..."

Miten opettajan tulisi reagoida tilanteessa?