

”KERRAN MÄ LÖIN YHTÄ TURPAAN, NIIN SITTE MÄ SAIN SIITÄ HETI  
JÄLKKÄRIN!”

– Kurinpito oppilaan kokemana

Jarkko Paloniemi

Juha Saarikoski

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Syksy 2006

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Paloniemi, J. & Saarikoski, J. 2006. ”Kerran mä löin yhtä turpaan, niin sitte mä sain siitä heti jälkkäriin!” – kurinpito oppilaan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma. 62 s.

## TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia oppilaiden kokemuksia kurinpidosta. Vastausta haettiin muun muassa kysymyksiin miten oppilaat kokevat kurinpidon, mikä on rangaistuksen merkitys heille sekä koetaanko kurinpitotoimet luokassa tasapuolisiksi ja johdonmukaisiksi? Lisäksi oppilailta pyydettiin esimerkkejä heidän mielestään hyvistä rangaistuskäytännöistä, mitkä teot kuuluisivat johtaa rangaistukseen ja miten he toivoisivat tulevansa rangaistuksi.

Tutkimuksessa on käytetty laadullista tutkimusotetta ja sen metodologinen viitekehys rakentuu fenomenologisen metodin ympärille. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla teemahaastattelumenetelmällä seitsemää peruskoulun 4.-7. luokkalaista poikaa.

Tutkimustulosten perusteella koulun kurinpitotoimet kaipaavat uudistusta. Luokan ja koulun kurinpidon suunnitteluun on otettava entistä enemmän oppilaat mukaan ja heille on annettava enemmän vastuuta vaikuttaa kohtaloonsa. Rangaistukset on saatava johdonmukaisiksi ja tasapuolisiksi kaikkia kohtaan. Merkityksettömät jälki-istunnot tulee pystyä karsimaan rangaistuksina ja ne on korvattava oppilaille enemmän merkityksellisillä neuvotteluilla ja keskusteluilla. Kurinpitotoimia on yhtenäistettävä koulun sisällä ja koulun sekä kodin yhteistyöhön kasvatuksellisissa asioissa on panostettava enemmän.

Avainsanat: Kokemus, kurinpito, rangaistus, fenomenologia, vastuullisuus, yhteisöllisyys

## SISÄLTÖ / SISÄLLYS

1	JOHDANTO	05
2	KOKEMUS TUTKIMUSKOHTEENA	07
	2.1. Laadullinen tutkimus	07
	2.2. Fenomenologinen tutkimus	08
	2.2.1. Ihmiskäsityksemme	10
	2.3. Haastattelu teemahaastatteluna	11
	2.3.1. Tutkimuksen kohderyhmä ja toteutus	12
	2.4. Aineiston analyysi	13
	2.5. Tutkimuksen luotettavuus	14
3	MITÄ KURINPITO ON KÄSITTEENÄ JA LAINSÄÄDÄNNÖN MUKAAN?	18
	3.1. Lähtökohdat kurinpitoon	18
	3.2. Kurinpito koululainsäädännössä	19
	3.3. Rangaistukset koulussa	20
	3.3.1. Viralliset rangaistukset	21
	3.3.2. Epäviralliset rangaistukset	23
4	MITEN OPPILAS KOKEE KURINPIDON?	25
	4.1. Silmätikku vs. lellikki – opettajan vallankäyttö	28
	4.2. Opettajan syylistäminen – oppilaan vallankäyttö	30
	4.3. Rangaistuksen kärsimys – kokemus merkityksettömyydestä	33
	4.3.1. Rangaistusten koventuminen	35
	4.3.2. Miten oppilas rankaisisi?	35
	4.4. Rangaistusten käsittely	37
	4.4.1. Rangaistuksista ilmoittaminen	38
	4.5. Hyvää kurinpitäjää etsimässä	39
	4.5.1. Oppilaan ottaminen huomioon	39
	4.5.2. Tasapuolisuus	39
	4.5.3. Johdonmukaisuus	40

5	MAHDOLLISUUKSIA TOIMIVAAN KURINPITOON	41
	5.1. Luokan omat säännöt	41
	5.1.1. Ryhmien sisäiset normit	45
	5.2. Rangaistusten yhtenäisyys kouluyhteisössä	46
	5.2.1. Koulukohtainen kurinpitosuunnitelma	47
	5.2.2. Oppilasneuvosto	47
	5.3. Koulun ja kodin välinen yhteistyö	48
	5.4. Välitön puuttuminen	50
	5.5. Vastuun portaat	50
	5.6. Yhteisökasvatus avuksi	52
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	54
7	POHDINTA	56

## LÄHTEET

## 1 JOHDANTO

Kasvatus on jälleen uusien vaatimusten edessä nopeiden yhteiskunnallisten muutosten myötä. Kaipion (1999) mukaan kasvatuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on ollut perinteisesti siirtää kulttuuri sekä yhteiskunnan arvot ja normit sukupolvelta toiselle. Ottaen huomioon jatkuvat muutospaineet ja nyky-yhteiskunnalle tyypillinen tilanteiden hektisyys, pelkkä kulttuurin siirtäminen ei kuitenkaan tunnu enää riittävän. Uusi sukupolvi tulisi kyetä kasvattamaan aktiivisiksi toimijoiksi yhteiskunnan muutostarpeista käsin. Se vaatii kasvavalle sukupolvelle vastuuta ja valtaa vaikuttaa kohtaloonsa. Muiden tärkeiden yhteiskunnallisten instituutioiden tapaan myös koulun tulisi kyetä vastaamaan muutoksiin omalta osaltaan. Opetussuunnitelmien mukauttaminen muutoksiin ja niiden jatkuva reflektointi yhteiskunnallisiin asioihin on hyvä keino pysyä muutosvauhdissa mukana. Oppiminen eli tiedollinen puoli on siis hanskassa, mutta entä kasvatuksellinen puoli?

Tutkimuksemme koskee juuri kasvatuksen muutostarvetta koulussa kurinpidon näkökulmasta. Kurinpito ja rankaisutavat ovat muuttaneet muotoaan merkittävästi viime vuosisadan aikana fyysisten rangaistusten poistuessa ja terminologian muuttuessa entistä hienosyisempiin erotteluihin perustuviin kasvatuksen termeihin, kuten esimerkiksi suostutteluun (Nuutinen 1995). Taustalla piilee kuitenkin edelleen sama tavoite: saada alaiset pysymään ruodussa. Koulumaailmassa ruotuun saattamisen päätavoite on tasapuolisen työrauhan takaaminen kaikille. Lisäksi kurinpidolla on useita piilotavoitteita, kuten opettajan valta-aseman säilyttäminen. Vaikka oppimiskäsitys on muuttunut viimeisen 50 vuoden aikana lähes päinvastaiseksi, ovat koulujen rangaistuskäytännöt pysyneet lähes samanlaisina. Valtaosa peruskoulun käyneistä on kokenut jälki-istunnon, luokasta poistamisen, ylimääräiset tehtävät tai seisottamisen luokassa. Oman kouluaikaisen kokemuksemme, kirjallisuuden, aikaisempien aihetta viittaavien tutkimusten (Ahola & Hirvihuhta 2000, Englander 1986 ; Kaipio 1999 ; Osborn & Osborn 1989) sekä ennako-oletuksemme mukaan kova kurinpito aiheuttaa vain lisää työrauhan rikkomista luokkatilanteessa. Ennen pitkää se vaikuttaa myös oppilaan minäkuvan ja itsetunnon vääristymiseen. Mikä silloin on kyseisten rangaistusten funktio?

Tutkimuksemme avulla kurkistamme koulun kurinpidollisiin arkikäytäntöihin oppilaiden kokemusten perusteella. Johtoajatuksena on selvittää, millaisena pelinä oppilaat näkevät ja kokevat koulun kurinpidon ja rangaistuskäytännön. Toinen lähtökohta tutkimukselle on oppilaiden kokemus rankaisutapojen oikeudenmukaisuudesta sekä ennen kaikkea tasapuolisuudesta kaikkien oppilaiden kesken. Yritämme myös etsiä ratkaisumallia parhaalle mahdolliselle tasapainolle kurinpidon ja oppilaiden oman vastuullisuuden välillä. Jätämme tarkoituksella opettajan näkökulman tutkimuksemme ulkopuolelle keskittyessämme ainoastaan oppilaan kokemuksiin.

Emme enää elä lintukodossa ison maailman paheilta turvassa. Olemme osa globaalia yhteiskuntaa ja sen tuomat ongelmat ovat läsnä jokapäiväisessä elämässämme. Sen vuoksi emme voi ajatella koulukasvatusta tai kurinpitoa vain oman luokkamme sisäisenä asiana, vaan näkökulma tulee ulottaa koskemaan koko ympäröivää yhteisöä ja yhteiskuntaa. Oppilaan kasvatuksessa tämä tarkoittaa yhteneviä käytänteitä koulun sisällä ja mikä tärkeintä, koulun ja kodin välillä. Lapsille ja nuorille tulee antaa mahdollisuus vaikuttaa itse näiden käytänteiden kautta kohtaloonsa, jotta he voivat kokea työrauhan ja sitä kautta myös kurinpidon omana asianaan.

## 2 KOKEMUS TUTKIMUSKOHTENA

Tutkimuksessamme on käytetty laadullista tutkimusotetta. Tutkimuksemme kohteena on oppilaan kokemus kurinpidosta, joten metodologinen viitekehys muodostuu fenomenologian ympärille. Haastattelut toteutimme temahaastatteluina.

### 2.1. Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen, kvalitatiivinen. Lähtökohta kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Ihmistä tutkivissa tieteissä käytetään laadullisia menetelmiä, sillä tutkittavat merkitykset ja kietoutuneisuus niihin ilmenee ihmisillä, ihmisten toimilla ja kulttuurin ilmiöillä olevina laatuina. Laatuja ei voi muuttaa määrällisiksi soveltamatta niihin idealisointia ja rationalisointia, jolloin niiden sisältö kadotetaan. Täten näitä ilmiöitä ei voi edes tutkia määrällisin menetelmin, joten valintamme laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä on ilmeinen. Tutkimuksessamme emme pyri mittamaan oppilaiden kokemuksista kurinpidosta numeerisesti. Emme myöskään lähde luomaan yleistä teoriaa kurinpidosta vaan haluamme kuvata haastateltavien kokemuksia ja heidän niille antamia merkityksiä sekä tulkitsemaan heidän merkitysrakenteistaan nousevia yhteneväisyyksiä. (Hirsjärvi 2004, 152 ; Varto 1992, 14.)

Suorannan (1993) ajatukset kvalitatiivisen tutkimuksen ja ihmistieteiden yhteydestä ovat vaikuttaneet valintaamme tutkimuksen luonteesta. Huolimatta siitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa kerätäänkin empiiristä aineistoa erilaisin menetelmin, on tutkimuksen pääosassa kuitenkin tutkija itse tai tutkija ja tutkittavat yhdessä. Tämä antaa perusteita väittää, että kvalitatiivinen tutkimus on kvantitatiivista tutkimusta läheisemmässä suhteessa siihen toimintaan, jota ihmistutkijan pitäisikin tehdä eli sosiaalisen todellisuuden ymmärtämiseen ja sen tulkitsemiseen. (Suoranta 1993, 71.)

Alasuutari (1999) ei kuitenkaan halua tehdä suoraa jakoa kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimustyyppin välillä. Usein kahtiajako tehdään kyseenalaistamatta menetelmäkenttää ja näiden kahden menetelmän keskinäistä sovellettavuutta. Toisen menetelmän käyttö ei rajaa pois toisen käyttöä ja Alasuutari pitääkin kvalitatiivista ja

kvantitatiivista analyysiä jatkumona, ei vastakohtina tai toisensa pois sulkevana analyysimenetelminä. Kvalitatiivisesta tutkimuksesta voidaan puhua yksinään silloin, kun laadullisen analyysin tuloksia käytetään tilastollisen analyysin tuloksiin rinnasteisina johtolankoina, ei pelkästään tilastollista analyysiä. (Alasuutari 1999, 31-33.) Perttula (1995, 52) laajentaa kvalitatiivista käsitettä ulottaen sen koskemaan koko kielellisellä tutkimusaineistolla operoivaa tutkimusprosessia, koska sekä kvalitatiivisen tutkimusaineiston hankinta että sen analyysi edellyttävät perinteisestä luonnontieteelliseksi kutsutusta tutkimustavasta poikkeavia tutkimusmenettelyjä.

## **2.2. Fenomenologinen tutkimus**

Tutkimuksemme johtoajatuksen mukaan tutkimme oppilaiden kokemuksia kurinpidosta. Valinta eri kvalitatiivisten metodien välillä oli kohtuullisen helppo, koska tutkimukseemme sopiva fenomenologinen metodi löytyi heti kokemuksen tutkimisen kautta. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen kokemuksia suhteessa hänen omaan todellisuuteensa, maailmaan, jossa hän elää. Fenomenologian tavoitteena on tuottaa syvällisempää ymmärrystä ihmisen päivittäisille kokemuksilleen antamista merkityksistä. Fenomenologit pitävät ihmisen suhdetta maailmaan intentionaalisenä, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotakin. Todellisuus ei ole vain neutraalia massaa vaan subjektiivisesti havaittua todellisuutta. Fenomenologia on kiinnostunut niistä tavoista, joilla tietoisuutemme jäsentää todellisuutta. Eri ihmiset havaitsevat samaa todellisuutta eri tavalla omien pyrkimystensä, kiinnostustensa ja uskomustensa pohjalta. Voimme ymmärtää toisen ihmisen käyttäytymistä selvittämällä millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Nuo merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2001, 26-27 ; Patton 2002, 104 ; Perttula 1995, 7.)

Fenomenologinen merkitysteoria sisältää ajatuksen, että ihminen on yhteisöllinen. Koska ihminen nähdään osana todellisuutta, maailmaa, ei hänen kokemuksiaan voi erottaa ympäristöstä. Merkitykset eivät myöskään ole ihmisessä synnynnäisesti, vaan niitä tulee tarkastella suhteessa yhteisöön, jossa ihminen kasvaa ja johon hänet kasvatetaan. Täten yhteisön jäsenenä ihmisillä on yhteisiäkin merkityksiä ja jokaisen yksilön kokemusten tutkiminen paljastaa myös jotakin yleistä. (Laine 2001, 27-28.) Fenomenologisen merkitysanalyysin tavoitteena ei ole ainoastaan kuvailla haastateltavien yksilöllisiä kokemuksia. Fenomenologisessa menetelmässä



yksittäisen ilmiön havainnoinnista edetään toisiaan seuraavien tutkimusvaiheiden kautta tilanteeseen, jossa voidaan nähdä ilmiöön liittyviä syvempiä merkityksiä ja etsiä yhteneväisyyksiä eri haastateltujen välillä. Näitä yhteneväisyyksiä kutsutaan käsitteellisiksi yleistyksiksi eli yleiskäsitteiksi, joiden avulla voimme nähdä samankaltaisuutta tutkittavissa ilmiöissä. (Eskola & Suoranta 1998, 147 ; Moilanen & Räihä 2001, 63-64 ; Patton 2002, 106-107.)

Haastateltavien kokemusten ja heidän kokemuksilleen antamien merkityksien käsittelemiseen ja ymmärtämiseen tutkijan on käytettävä tulkintaa. Tutkimuksemme metodi saa hermeneuttisen ulottuvuuden tulkinnan tarpeesta. Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta sekä tulkinnalla edelleen empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden avaamista. Merkitysten ymmärtämisen ja tulkinnan lähtökohta on siinä, mikä on tuttua ja yhteistä haastattelijan ja haastateltavan välillä. Tutkimuksessamme tuttuus ja yhteneväiset kokemukset tulevat kaikille yhteisestä koulumaailmasta. Myös haastattelijat ovat käyneet peruskoulun ja kohdanneet erilaisia kurinpitotoimia koulu-urallaan. Mahdollinen ongelma on, että omat kokemuksemme ohjaavat tulkintoja. Pyrimme poistamaan ongelman spontaanin ymmärryksen kyseenalaistamisella ja kuvaamalla asioita mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Tulkinnan yhteydessä kysymme itseltämme, teemmekö tulkinnan omista lähtökohdistamme vai pyrimmekö tosissaan tekemään tulkinnan haastateltavan kokemukselle antamasta merkityksestä? Esiymmärryksemme tiedostamisessa ja etenkin sen tiedostamattoman osan nostamisessa tietoisuuteen parityöstä on ollut erinomainen apu. Keskustelut tutkimusaiheesta ovat ”avanneet silmiä” esiymmärryksen kanssa. (Moilanen & Räihä 2001, 50-51 ; Laine 2001, 29-35 ; Varto 1992, 64.)

Tutkimuksemme ohjenuorana käyttämämme fenomenologinen metodi ei ole mikään teknisesti toteutettava säännönmukainen käsittelytapa, vaan sillä tarkoitetaan ajattelutapaa ja tutkimusotetta. Metodi on aina toissijaisessa asemassa tutkittavaan ilmiöön nähden ja saa aina soveltavan muodon tutkimuksen eri tekijöiden tuloksena, kuten esimerkiksi myöhemmin perustelemme teemahaastattelun käyttöä avoimen haastattelun sijaan. (Laine 2001, 31 ; Perttula 1995, 68.)

### 2.2.1. Ihmiskäsityksemme

Fenomenologisen tutkimustavan mukaan tutkijan on filosofisluonteisesti analysoitava käsityksensä ihmisen perusluonteesta ennen empiirisen tutkimuksen aloittamista. Ihmiskäsityksen analyysi tutkimuksen perustaksi on tärkeää, koska sen avulla on mahdollista päästä ihmistutkimuksessa tutkimusalojen aidoimpaan työnjakoon, välttää päällekkäisyyksiä ja eliminoida tarpeettomia kilpailuasenteita. Ihmiskäsitys voidaan empiiristen ihmistieteiden kannalta luonnehtia siten, että sillä tarkoitetaan kaikkea, mitä on jouduttu edellyttämään ihmisestä tutkimuskohteena tutkimushypoteeseja asetettaessa ja –menetelmiä valittaessa. (Perttula 1995, 97 ; Rauhala 1993, 68 ; Rauhala 2005, 22.)

Oma ihmiskäsityksemme on holistinen. Holistinen eli kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä jakaa olemassaolon kolmeen perusmuotoon, joita ihminen todellistuessaan on ja joihin hänen elämänaikainen olemassaolonsa sitoutuu. Nämä perusmuodot ovat kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. Kehollisuus tarkoittaa ihmisen orgaanista elämää sekä ihmisen fyysisiä ominaisuuksia. Ihmisellä täytyy olla vähintään aivot, hermosto, geenit ja verenkierto, jotta häntä voidaan kutsua ihmiseksi. Orgaanista olemassaoloa ei voi tavoittaa käsitteiden tai symbolien tutkimuksella, vaan kehollisuudessa on kyse konkreettisesti koskettavista aineellis-orgaanisista lähivaikutuksista. Aivoja ei esimerkiksi pidetä ajattelevana yksikkönä, vaan orgaanisena edellytyksenä mielekkäästi toimivalle ajattelulle. Tajunnallisuus on vastakohta kehollisuudelle ajatellen, että tajunnasta ei voida ottaa mitään pois eikä sinne voida panna mitään konkreettisesti mielessä, vaan kaiken täytyy tapahtua ymmärtämisen kautta. Tajunnallisuus voidaan käsittää inhimillisen kokemisen kokonaisuutena, jonka perusrakenne on mielellisyys. Mielen avulla ymmärrämme asiat joksikin ja mielellisyys tarkoittaa sitä, että mielet ilmenevät ja suhteutuvat merkitsevyytensä avulla toisiinsa. Kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin kanssa siten, että ymmärrämme tuon objektin mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde. Objektille (esimerkiksi kynä) voidaan luetella lukematon määrä merkityssuhteita, koska mieliä on niin suunnaton joukko. Merkityssuhteet jäsenyvät ihmisen tajunnallisuudessa uudelleen, niitä unohtuu ja häipyvät tiedostamattomaan. Vanha kokemustausta toimii ymmärtämisyhteytenä, johon suhteutuen uusi mieli organisoituu merkityssuhteeksi. Tajunnallisuus on siten sen oman historian varassa etenevää ja tätä historiaansa jatkuvasti kartuttavaa

merkityssuhteiden organisoitumista. Termi situationaalisuus johdetaan sanasta situaatio, joka on se todellisuuden tai maailman osa, johon ihminen joutuu suhteeseen. Ihminen on siis suhteessa maailmaan situaationsa kautta olettaen maailman olevan olemassa yksittäisestä ihmisestä riippumatta. Situaatio on kokonaisuus kaikista niistä rakennetekijöistä, joiden alaisena ja joihin suhteutuen yksittäisen ihmisen kehollinen ja tajunnallinen olemassaolo reaalistuvat. Näitä situaation eri rakennetekijöitä ovat mm. perintötekijät, luonto, kieli, arvot ja normit. V.A. Koskenniemen sanoin: ”Ihminen tuntee itsensä vain sikäli kuin hän tuntee maailman, josta hän tulee tietoiseksi itsessään, samoin kuin itsestään maailmassa.” Näin siis ihmisen tajunnallisuus tulee ymmärtää monitasoisena suhteena maailmaan. Ihminen voi tarkastella fyysisten tapahtumiensa lisäksi myös omaa tajunnallisuuttaan eli ihminen tietää ymmärtävänsä ja tietävänsä. (Laine 2001, 26-28 ; Lehtonen 1992, 88-89 ; Perttula 1995, 17-23 ; Rauhala 1993, 70-71 ; Rauhala 2005, 32-42.) Ihmisen situationaalisuutta voidaan hieman valaista haastatteluesimerkillä, jossa haasteltava hyvin kuvaa kokemustaan kurinpidosta muuttuneen situaationsa kautta:

” No sielläpä ei hirveästi rangaistuksia ollu, ku opettaja suoraan sanottuna huusi ihan täysillä ja... Silloin se oli ihan normaalia, mutta täällä mä ihmettelin, että miten opettajat tekee tälleen, että ne ei yhtään raivostu mistään.” (Timo)

### **2.3. Haastattelu teemahaastatteluna**

Tutkimusaineisto on hankittu kokonaisuudessaan haastatteluilla. Haastattelutilanteissa olemme pyrkineet toteuttamaan valitun fenomenologisen metodin mukaista tutkimustapaa. Eri haastattelutyypeistä valitsimme puolistrukturoidun haastattelun, jota voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi. Teemahaastattelussa haastattelujen aihepiirit eli teemat ovat etukäteen tiedossa, mutta tarkkoja kysymyksiä eikä kysymysten järjestystä ole valmiina. Haastateltaville annetaan siten mahdollisuus vastata mahdollisimman avoimesti heidän omilla ehdoillaan, vaikka haastattelijä ohjaakin haastattelua teemojen mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 31-36 ; Metsämuuronen 2003, 188-189 ; Patton 2002, 20-21.)

Perttulan (1995, 66) mukaan haastattelijan päätehtävänä on saada tutkittavia kuvaamaan kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tähän valmistauduimme tekemällä huomattavan määrän tarkentavia kysymyksiä

haastattelujen aikana ja osin kertaamalla teemoja saadaksemme koko ajan tarkentuvaa tietoa haastateltavien kokemuksista.

Laine (2001, 35-36) ei pidä teemahaastattelun käyttöä fenomenologisessa tutkimuksessa suositeltavana. Hänen ohjeenaan on luoda haastattelusta mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma, jossa haastateltava saa mahdollisimman paljon tilaa. Moilanen & Rähä (2001, 51-53) sen sijaan jättävät vastuun haastattelutavasta tutkijalle painottaen, että tutkimusaineiston on tehtävä oikeutta tutkimuskohteen ominaislaadulle. Hirsjärvi & Hurme (2000, 35) puolestaan toteavat teemahaastattelun sopivan käytettäväksi tutkittaessa ilmiötä, josta haastateltavat eivät ole tottuneet keskustelemaan päivittäin. Perustelemme myös osittain teemahaastattelun käyttöä haastateltavien iällä. Emme uskoneet peruskouluikäisten oppilaiden antavan laajoja vastauksia ympäripyöreisiin kysymyksiin avoimen haastattelun tapaan. Ennakkokokemuksemme avoimen haastattelun käytöstä lapsia haastatellessa oli se, että he yrittävät selvittää kysymyksistä mahdollisimman helpolla. Tällöin vastaukset ovat lyhyitä, vain muutaman sanan mittaisia ja kyllä/ei/en tiedä –tasoa. Haastattelujen jälkeiset kokemuksemme puoltavat edelleen teemahaastattelun käyttöä aineistonkeruussa.

### **2.3.1. Tutkimuksen kohderyhmä ja toteutus**

Tutkimuksen kohteena on ollut yksi keskisuomalaisen peruskoulun 6. luokkalainen oppilas sekä kuusi pohjalaisen peruskoulun 4.-7. luokkalaista oppilasta, yhteensä seitsemän poikaa. Kaikki haastateltavat ovat käyneet koulua suurehkoissa, yli 300 oppilaan kouluissa. Kaksi haastateltavista olivat samalta luokalta, muut eri luokilta. Haastateltavat on valittu heidän opettajiensa tai rehtoreidensa avustuksella tarkoituksenamme etsiä rangaistuskäytänteiden kanssa tutuksi tulleita oppilaita. Oppilaille on kirjallisesti kerrottu tutkimuksesta sekä siihen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Kaikilta haastateltavilta on pyydetty huoltajan lupa kirjallisesti.

Haastattelut teimme marras-joulukuussa 2004 ja ne olivat 35-45 minuutin pituisia. Kaikki haastattelut käytiin koulujen tyhjiissä luokassa koulun työaikana, opettajien suostumuksella. Haastattelujen aikana ei ollut häiriöitä lukuun ottamatta yhtä keskusradion kuulutusta, mutta tulkintamme mukaan siitä ei ollut mitään haittaa kyseiselle haastattelulle. Pidimme kaikissa haastatteluissa huolta niiden

lapsiystävällisyydestä Aarnoksen (2001, 144) ohjeiden mukaan. Missään vaiheessa haastateltavia ei painostettu kysymyksillä, vaan annoimme heidän kertoa ja olla kertomatta kokemuksistaan vapaasti. Olimme myös mahdollisuuksien mukaan haastateltavien tunnilla ennen haastatteluja, jotta he voisivat rauhassa muodostaa kuvan haastatteliijoista jo ennen haastatteluja.

#### **2.4. Aineiston analyysi**

Laadullisen aineiston analyysillä luodaan aineistoon selkeyttä ja siten uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään aineiston informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. Ongelmallisinta laadullisessa tutkimuksessa on juuri aineiston analyysi, joten tarkempi syventyminen analyysimenetelmiin on perusteltua. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Tutkimusaineistomme analyysi on toteutettu synteisinä fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän ja Eskolan kuusivaiheisen analyysin etenemisen välillä. (Eskola 2001, Perttula 1995) Ennen varsinaisia analyysivaiheita tutkimusaineisto on muunnettu analyysia varten kirjoitetuksi tekstiksi. Koska aineisto kerättiin haastattelemalla, haastattelut transkriboitiin eli muunnettiin sanatarkasti tekstimuotoon. (Perttula 1995, 68.)

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustuimme tutkimusaineistoon avoimesti ja kokonaisnäkömykseen pyrkien. Luimme litteroidut haastattelut läpi muutamaan kertaan pyrkien palauttamaan mieliimme haastattelutilanteet. Tutkijan on pyrittävä irtautumaan luonnollisesta asenteestaan ja eläytymään sulkeistamisen avulla tutkittavan kokemukseen. Sulkeistaminen on tutkijan tajunnan sisäinen toiminta, jossa hän tietoisesti reflektoi tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämääns merkityssuhteita ja pyrkii sen jälkeen siirtämään ne mielessään syrjään tutkimusprosessin ajaksi. Toisessa vaiheessa koko tutkimusaineisto jaetaan teemoittain teemahaastattelurungon mukaisesti. On oltava tarkkana kaikkien vastausten ja kommenttien viemiseksi oikean teeman alle, koska haastattelut eivät yleensä etene loogisesti teemasta toiseen. Aineistoa ei tässä vaiheessa karsita mitenkään, ainoastaan järjestetään uudelleen. Kolmannessa vaiheessa tutkimusaineisto luetaan riittävän monta kertaa läpi. Aineistoon merkitään huomautuksia, tehdään alleviivauksia sekä muuten erotetaan kiinnostavat ja merkittäviltä tuntuvat asiat teemoittain. Näiden muistiinpanojen avulla aineisto

jaetaan ns. merkityksen sisältäviin yksiköihin. Kirjoitimme haastateltavista lyhyen tulkintakertomuksen helpottaaksemme teemoittamista ja merkityksen sisältävien yksiköiden löytämistä. Tämän jälkeen jokainen merkityksen sisältävä yksikkö käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan tieteenalan yleiselle kielelle. Tutkija käyttää fenomenologiselle tasolle pyrkimisessä tietoisia reflektion ja mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun prosesseja. Reflektio kohdistetaan tutkittavan kokemukseen tietystä tilanteesta. Mielikuvatasolla tapahtuvalla muuntelulla tarkoitetaan psykologisessa tutkimuksessa tutkijan mielessä tapahtuvaa prosessia, jossa tutkija erilaisia merkitysyhdistelmiä muunnellen etsii kunkin merkityksen sisältävän yksikön välttämättä edellyttämät merkitykset. Mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu ja sulkeistaminen muodostavat yhdessä fenomenologisen psykologian reduktion, joka kuvaa sitä prosessia, jossa tutkija pyrkii tavoittamaan toisen ihmisen kokemuksen tutkijaa kiinnostavasta ilmiöstä. Neljännessä vaiheessa merkityksen sisältämistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto eli merkityksen sisältävät yksiköt asetetaan sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Merkityksen sisältävät yksiköt kerättiin siis kunkin haastateltavan osalta yhteen teemojen yli. Sen jälkeen viidennessä vaiheessa kaikkien tutkittavien kertomuksen muodossa olevista yksilökohtaisista merkitysverkostoista siirryttiin yleiseen merkitysverkostoon yhdistämällä yksilökohtaiset merkitysverkostot. Yleisen merkitysverkoston tulee sisältää jokaisen tutkittavan yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa esiin nousseet, tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset sisällöt. Pyrkimys yleisen merkitysverkoston tavoittamiseen ei siis merkitse koettujen maailmojen samankaltaisuutta. Se on aina tutkijan tietoinen päätös etsiä perimmältään ainutkertaisten koettujen maailmojen yhteisiä sisältöjä. Yleinen merkitysverkosto on aina eräänlainen tutkijan muotoilema käsitteellinen likiarvo tutkittavien yhteisistä kokemuksista. Viimeisessä vaiheessa merkitysverkostot yhdistetään alan kirjallisuuteen: eri teorioihin ja aikaisempiin tutkimuksiin sekä viimeistellään tekstiä lopulliseen muotoon. (Eskola 2001, 141-153 ; Perttula 1995, 68-89)

## **2.5. Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa perinteisesti käytetyt peruskäsitteet ovat reliabiliteetti ja validiteetti. Reliabiliteetti tarkoittaa mittaus tulosten toistettavuutta ja validiteetti mittarin tai tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on

tarkoituskkin mitata. (Hirsjärvi 2004, 216.) Eskolan & Suorannan (1998, 211) mielestä reliabiliteetin ja validiteetin käyttö eivät kuitenkaan sellaisenaan sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi, vaan pääasiallisin luotettavuuden tekijä on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia.

Perttulan (1995, 97) mukaan ihmistieteellisessä tutkimustavassa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun lähtökohta on tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmän vastaavuus. Tutkimusmenetelmä ei ole sinällään koskaan luotettava tai epäluotettava, vaan luotettavuus määräytyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Ihmistieteissä tämä edellyttää ihmiskäsityksen julkituomista. Olemme edellä analysoineet ihmiskäsityksemme ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista, joten voimme pitää siltä osin tutkimustamme luotettavana. Tutkimusmenetelmämme on kuin tehty tutkittavan ilmiön perusrakennetta, kokemusta varten, joten katsomme niiden vastaavuuden olevan vähintäänkin hyvä.

Perttula (1995) jakaa tutkimusmetodin mukaiset luotettavuuden kriteerit yhdeksään kokemuksen tutkimuksen yleiseen kriteeriin sekä fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen spesifeihin kriteereihin. Yleiset kriteerit ja tutkimuksemme arviointia niiden osalta voidaan jakaa seuraavasti:

1. *Tutkimusprosessin johdonmukaisuus.* Koko tutkimusprosessimme aineiston hankinnasta raportointiin on noudattanut johdonmukaisuutta. Työvaiheiden välillä on ollut looginen, joskaan aina ei ajallisesti selkeä, yhteys. Tutkijoiden välisissä työtavoissa on saattanut olla epäjohdonmukaisuuksia esimerkiksi haastattelujen osalta, mutta käsityksemme mukaan sillä ei ole ollut merkittävää vaikutusta tutkimuksen luotettavuuden kannalta.
2. *Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus.* Tutkimuksessamme on perusteltu selkeästi tutkimukselliset valinnat. Tutkimusraportti on kirjoitettu siten, että lukija pystyy hahmottamaan tutkimusprosessin kulun ja kokonaisuuden.
3. *Tutkimusprosessin aineistolähtöisyys.* Tutkimus on tehty aineiston ehdoilla. Teoria on yhdistetty aineistoon vasta aineiston analyysivaiheen jälkeen. Analysoimme tuloksia erikseen luvuissa neljä ja viisi, joten joissakin kohdissa teorian aikaisempi käyttö on kuitenkin saattanut ohjata analyysiä.

4. *Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus.* Olemme pyrkineet säilyttämään haastateltavien yksilökohtaisuuden mahdollisimman pitkään muodostamalla yksilökohtaiset merkitysverkostot ja analysoimalla niitä ennen siirtymistä yleisiin merkitysverkostoihin. Olemme joutuneet yhdistelemään tutkimusraporttimme siteerauksissa joitakin oppilaiden vastauksia, mikä osaltaan heikentää niiden kontekstisidonnaisuutta.
5. *Tavoiteltavan tiedon laatu.* Tutkimuksessamme tavoiteltu tiedon laatu on käsitteellisesti yleistä. Se pyrkii yleiskäsitteiden avulla ilmiöiden samankaltaisuuden löytämiseen.
6. *Metodien yhdistäminen.* Tutkimuksessa on käytetty ainoastaan kuvaamaamme metodia. Tutkimusmetodi ei ole täysin fenomenologisen metodin mukainen, sillä olemme muokanneet sitä analyysivaiheessa hieman tutkimukseemme soveltuvammaksi. Tämä ei kuitenkaan ole mielestämme laskenut tutkimuksen luotettavuutta.
7. *Tutkijayhteistyö.* Parityön luonteesta johtuen sisällöstä on jouduttu keskustelemaan huomattavan usein, sitä on systemaattisesti kyseenalaistettu ja muutettu paikoin hyvinkin radikaalisti. Joskus tehdyt muutokset ovat olleet kompromisseja tulkintaerimielisyyksien vuoksi ja se on osaltaan heikentänyt haastatteluvastauksista saatavaa informaatioarvoa. Kaiken kaikkiaan mielestämme tutkijoiden yhteistyö on kuitenkin lisännyt tutkimuksen luotettavuutta.
8. *Tutkijan subjektisuus.* Tutkimuksen subjekteina ymmärrämme ohjaavamme tutkimusta valituille urille ja olemme pyrkineet analyttisesti raportoimaan sen merkityksestä tutkimusraportissamme.
9. *Tutkijan vastuullisuus.* Tutkimuksen alusta saakka olemme tiedostaneet olevamme tutkijoina ainoina henkilöinä vastuussa tutkimuksesta ja sen luotettavuudesta. Mielestämme olemme kokonaisuutena onnistuneet säilyttämään vastuullisuuden tutkimusprosessissa.

Fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin keskeinen lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena, kuin se tutkittavalle ilmenee. Kysyttäessä tutkimuksemme luotettavuudesta fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen spesifien luotettavuuden kriteerien mukaan, on pohdittava, miten hyvin tutkijoina olemme kyenneet säilyttämään luonnollisen asenteemme reflektoinnin ja sitä seuraavan ennakkokäsitystemme sulkeistamisen? Itsereflektion ja sen systemaattisen



seurannan avulla olemme mielestämme onnistuneet sulkeistamaan ilmiöön etukäteen itse liittämämme merkityssuhteet. Itsereflektion lisäksi olemme reflektoineet toinen toistamme. Näin pyrimme havainnoimaan toisen mahdollisia tiedostamattomia merkityssuhteita minimoidaksemme henkilökohtaisten ymmärtämysyhteyksien vaikutukset siihen, miten tutkittavien kokemukset meille ilmenevät. Myös siltä osin voimme katsoa tutkimuksen luotettavuuden olevan riittävää. (Perttula 1995, 102-106.)

Yksi tutkimuksen luotettavuutta uhkaava tekijä on ollut tutkimusprosessin venyminen. Aineistonkeruun, litteroinnin sekä varsinaisen analyysin välillä on kulunut aikaa lähes puolitoista vuotta, joten aineiston tulkinta on saattanut muuttua ajankohtien välillä. Yhtäältä se on haitta luotettavuudelle, mutta samalla se on myös etu tulkintaa ajatellen. Laineen (2001, 32-35) mainitsema kriittinen itsereflektio ja aineiston tulkinnan koettelu on käynyt useamman vaiheen läpi hermeneuttisessa kehässä kuin mitä olisi ollut ilman luovaa taukoa. Näin voi olettaa, että aineistosta on saatu jopa enemmän irti tauon avulla.

Hirsjärven (2004, 195-196) mukaan haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että haastateltava saattaa vaieta kysyttäessä rikollisesta toiminnasta tai norminvastaisesta käyttäytymisestä. Koimme kuitenkin asian päinvastaisena haastatteluissa. Teimme aina haastattelujen aluksi hyvin selväksi, että kukaan kyseisestä kouluyhteisöstä ei tule saamaan mitään tietoa vastauksista. Haastateltavat kertoivatkin mielellään omista kokemuksistaan. Enemmän meitä huolestutti aluksi se, kuinka ”väritettyjä” kertomuksia haastateltavat antavat. Mutta kertomuksethan ovat nimenomaan heidän kokemuksiaan kurinpidosta - niitä merkityksiä, joita he kurinpidollisille toimille antavat. Sitähän me juuri haimme.

### 3 MITÄ KURINPITO ON KÄSITTEENÄ JA LAINSÄÄDÖNNÖN MUKAAN?

#### 3.1. Lähtökohdat kurinpitoon

Suomen koulutuspolitiikan keskeisenä tavoitteena on väestön koulutus- ja sivistystason kohottaminen. Tavoitteen toteuttamisessa koulun tehtävänä on kasvattaa lapsista ja nuorista oikeuksistaan sekä velvollisuuksistaan tietoisia yhteiskunnan jäseniä. Lainsäädännössämme opetuksen tavoitteet on määritelty laajasti. Perusopetuslaiksi annetun lakiehdotuksen (HE 86/1997) mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi opetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Järjestäytynyt yhteiskunta edellyttää jäseniltään tarpeellisten tietojen ja taitojen omaksumisen lisäksi kykyä kantaa vastuuta omista tekemisistään sekä toisista ihmisistä. Yhteiskunta ei voi toimia, elleivät sen jäsenet käyttäydy sovittujen sääntöjen mukaisesti. Näin on myös kouluyhteisössä. Koulua voidaankin pitää yhteiskuntana pienoiskoossa, jossa lapset oppivat monia sosiaalisen maailman lainalaisuuksia. (Oikeusministeriö 1998.) Näiden koululle asetettujen tavoitteiden toteutuminen edellyttää kurinpitoa.

Kurinpito -sanan juuret johtavat latinankieliseen sanaan *discipulus*, josta on johdettu englanninkieliset termit *disciple* (oppilas koulussa) sekä edelleen *discipline* (kurinpito). *Discipline* -sana tulee siis sanasta *disciple*, jonka alkuperäinen merkitys on ollut opetuslapsi, mutta joka on myöhemmin suomennettu ja muutettu myös englanninkielessä tarkoittamaan oppilasta koulussa. Sana *discipline* tarkoittaa englanninkielessä niitä toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on ohjata oppilasta asianmukaiseen käyttäytymiseen ja toimintaan. Näin ollen kurinpito tulisi Laursenin (2003) tapaan ymmärtää pakottamisesta, uhkailusta, nöyryyttämisestä ja nolaamisesta vapaana opetusprosessina. Tämän opetusprosessin tavoite on kaksijakoinen. Sen tavoitteena on järjestää turvallinen ja johdonmukainen ympäristö, missä lapset voivat oppia perusteltuja ja mielekkäitä sääntöjä, rajoja ja seurauksia sekä niiden syitä. Toisena tavoitteena on kehittää itsekuria ja -kontrollia. (Laursen 2003, 78.)

Kärkkäisen (1990) mukaan vanhassa suomessa sanalla kuri on ollut hyvin myönteinen merkitys. Se on tarkoittanut turvallista aitausta, joka johdatti lehmät navetasta vihreälle niitylle niin, että ne eivät eksyneet matkalla vahingollisiin paikkoihin. Kärkkäinen määrittelee kurinpidon kasvattajan käyttämäksi ennakoiviksi, rankaiseviksi ja ohjaaviksi toimenpiteiksi. Tavoitteena on opettaa lapselle kuuliaisuutta ja kunnioitusta vanhempaa kohtaan, jotta lapsi oppisi vartuttuaan omaehtoisesti hallitsemaan käyttäytymistään ja ymmärtämään moraaliset periaatteet. Myös Lehtovaara (Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 104) painottaa omaehtoisuutta pyrkien saamaan saavutetut kasvatustulokset kasvattajan läsnäolosta riippumattomiksi. Oikeutus kurinpitoon on vain sellaisella henkilöllä, joka haluaa vilpittömästi rakastaa lasta. Jos rakkauden tieltä poiketaan, saattaa kurinpito muuttua esimerkiksi omien aggressioiden purkamiseksi, lapsen hiostamiseksi tai muuksi kielteiseksi toiminnaksi. (Kärkkäinen 1990, 47-48.)

### **3.2. Kurinpito koululainsäädännössä**

Suomessa perusopetuksesta annetun lain § 35 lueteltuihin oppilaan velvollisuuksiin kuuluu osallistua perusopetukseen, jos hänelle ei ole myönnetty vapautusta siitä jostakin erillisestä syystä sekä oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyvä asiallisesti (Perusopetuslaki § 35). Oppilaan jättäessään velvollisuutensa hoitamatta tai toimiessaan niitä vastaan, opettajalla on mahdollisuus käyttää kurinpitotoimia oppilasta kohtaan.

Perusopetuslain § 36 mukaan kurinpito on tuntia häiritsevän, vilpillisesti menettelevän tai koulun järjestystä rikkovan tai muuten epäasiallisesti käyttäytyvän oppilaan varoittamista ja rankaisemista. Perusopetuslain § 36 a mukaisesti oppilaalle on ennen varoituksen tai rangaistuksen antamista yksilöitävä toimenpiteeseen syynä ollut teko tai laiminlyönti ja myös oppilasta on kuultava ja hankittava tarpeellinen muu selvitys. Ennen kurinpitovirainpitoa rangaistuksen antamista myös oppilaan huoltajalle on varattava tilaisuus tulla kuulluksi. Muista § 36 annetuista kurinpidollisista toimenpiteistä on ilmoitettava oppilaan huoltajalle ja opetuksen epäamisestä tarvittaessa koulun sijaintikunnan sosiaalihuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavalle viranomaiselle. Määräaikaisesta erottamisesta ja kirjallisesta varoituksesta tulee antaa päätös, ja muut § 36 tarkoitetut toimenpiteet tulee kirjata.. (Perusopetuslaki § 36 ; § 36 a.)

Opettajalla ja rehtorilla on oikeus poistaa luokkahuoneesta tai muusta opetustilasta taikka koulun tilaisuudesta oppilas, joka ei tottele poistumismääräystä. Opettajalla on rehtorin ohella päätösvalta kaikkien kurinpitoväkeinojen antamiseen opetuksen epäämistä lukuun ottamatta. Rehtorilla ja opettajalla on myös oikeus poistaa koulun alueelta oppilas, joka ei poistu saatuaan tiedon opetuksen epäämisestä. Jos poistettava oppilas tekee vastarintaa poistamisen välttämiseksi, opettajalla ja rehtorilla on oikeus käyttää sellaisia välttämättömiä voimakeinoja, joita voidaan pitää puolustettavina oppilaan ikä, tilanteen uhkaavuus, vastarinnan vakavuus ja tilanteen kokonaisarviointi huomioon ottaen. Mitään voimankäyttövälineitä ei saa käyttää oppilasta poistettaessa ja voimakeinojen käyttöön turvautuneen opettajan tai rehtorin tulee antaa kirjallinen selvitys tapahtuneesta opetuksen järjestäjälle. (Perusopetusasetus § 18 ; Perusopetuslaki § 36 b.)

Myös rikoslaki on voimassa koulussa. Kaikki rikoslaissa määritellyt teot ovat alle 15-vuotiaidenkin oppilaiden tekeminä rikoksia, vaikkakaan alle 15-vuotiasta tekijää ei tuomita teosta rikosoikeudelliseen rangaistukseen. Alle 15-vuotiaaseen rikosentekijään voidaan kuitenkin kohdistaa lastensuojelullisia toimenpiteitä lastensuojelulain nojalla. Silloin, kun kyseessä on virallisen syytteen alainen rikos, ei tapahtunutta rikosta voi käsitellä enää koulussa sisäisenä kurinpidollisena tai hallinnollisena asiana, vaan koulun velvollisuus on saattaa asia poliisin tutkittavaksi riippumatta tekijän iästä. (Rikoslaki ; Lastensuojelulaki.)

### **3.3. Rangaistukset koulussa**

Koulurangaistus voidaan määritellä koulussa opettajan tai rehtorin antamaksi rangaistukseksi riippumatta heidän motiiveista rankaista tai toimenpiteeseen johtavista syistä. Koulussa annettavat rangaistukset voidaan jakaa virallisiin ja epävirallisiin. Viralliset rangaistukset on mainittu perusopetuslain § 36 ja määritelty Sisäasiainministeriön viimeisimmässä Koulurauha –asetuksessa vuodelta 2002. Epävirallisiksi rangaistuksiksi voidaan lukea kaikki virallisten rangaistusten ulkopuoliset rangaistukset.

1800-luvun lopun pedagogiikassa kuria pidettiin järjestyksen toimeenpanon välineenä. Ojakankaan (1997) mukaan taas rangaistusta voidaan pitää kurin antipodina, eräänlaisena järjestyksen murtumispisteenä. Mitä parempi kuri, sitä

vähemmän rangaistuksia ja päinvastoin. Rangaistus ei ole koskaan mahtunut täydellisen järjestyksen utopiaan. Se on ollut valitettava poikkeus, joka suoritetaan sen järjestyksen palauttamiseksi, jossa jokainen poikkeus on korjattava. Ilman rangaistusta, ilman sen todellista mahdollisuutta, ei yksinkertaisesti tulla toimeen. Rangaistus on ”ultima ratio”, vihoviimeinen keino järjestyksen ylläpitämiseksi. (Ojankangas 1997, 35, 55-56.) Lehtovaaran (1964) mukaan oppilas on saatava käsittämään, että rangaistus seuraa yleisistä periaatteista, jotka koskevat yhtäläisesti kaikkia ja tarkoittavat vain oppilaan parasta. Rangaistuksen ei koskaan tulisi saada aikuisen ylivallan tai mielivaltaisuuden leimaa. Myös tarpeetonta henkilökohtaista sävyä olisi vältettävä mahdollisimman pitkään. Rangaistusten tulisi olla persoonattomia, jolloin ne eivät vaaranna kasvattajan ja kasvatettavan suhdetta, joten niiden täytyy olla tilanteesta johtuvia. Jos esimerkiksi oppilas on huolimattomuuttaan laiminlyönyt kotitehtävänsä, joutuu hän tekemään ne seuraavaksi kerraksi. Ei siis erillisenä rangaistuksena, vaan ennalta sovittujen, kaikkia oppilaita koskevien sääntöjen mukaisesti. (Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 105.)

### **3.3.1. Viralliset rangaistukset**

Perusopetuslain § 36 mukaan oppilas voidaan määrätä jälki-istuntoon enintään kahdeksi tunniksi tai hänelle voidaan antaa kirjallinen varoitus. Jos rikkomus on vakava tai oppilaan jatkaessa edellä tarkoitettua epäasiallista käyttäytymistä jälki-istunnon tai kirjallisen varoituksen saatuaan, oppilas voidaan erottaa enintään kolmeksi kuukaudeksi. Kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen ovat kurinpitörangaistuksia. Opetusta (taikka koulun järjestämää tilaisuutta) häiritsevä oppilas voidaan määrätä poistumaan jäljellä olevan oppitunnin ajaksi luokkahuoneesta tai muusta tilasta, jossa opetusta annetaan. Lisäksi oppilaan osallistuminen opetukseen voidaan evätä enintään jäljellä olevan työpäivän ajaksi, jos on olemassa vaara, että toisen oppilaan taikka koulussa tai muussa opetustilassa työskentelevän henkilön turvallisuus kärsii oppilaan väkivaltaisen tai uhkaavan käyttäytymisen vuoksi taikka opetus tai siihen liittyvä toiminta vaikeutuu kohtuuttomasti oppilaan häiritsevän käyttäytymisen vuoksi. Kotitehtävänsä laiminlyönyt oppilas voidaan määrätä työpäivän päätyttyä enintään tunniksi kerrallaan valvonnan alaisena suorittamaan tehtäviään. (Perusopetuslaki § 36 ; Sisäasiainministeriö 2002.)

Lain sisältöä on muokattu kansakoulun perustamisesta lähtien melkoisesti. Ahola & Hirvihuhta (2000, 9) esittävät taulun koulukurista vuodelta 1872. Siinä kansakouluasetuksen § 35 kirjoitetaan seuraavasti: ”Oppilas harrastakoon Jumalanpelkoa ja hyviä tapoja sekä vaarinottakoon oppilaitokselle säädeltyä järjestystä. Tämän suhteen erehdyttyänsä sekä millä tavoin tahansa rikottuaan siveyttä ja säädyllisyyttä vastaan, olkoon hän opettajansa nuhteiden ja rankaisemisen alainen.” Syväojan (2004) mukaan vuoden 1886 kansakouluasetuksen § 96 oppilaan rankaisemisesta säädettiin seuraavasti: ”Oppilas, joka ei noudata määrättyä järjestystä, taikka rupeaa huolimattomaksi ja laiskaksi, eikä ota yksityisestä, hyväntahtoisesta ja vakaasta varoituksesta ojennusta, taikka rohkenee tottelemattomuudella tahi ylenkatseella kohdella opettajaa tahi opettajatarta, taikka tekee jotakin kristillisyyttä ja hyvää tapaa vasten sotivata, rangaistakoon, kuin tässä alempana mainitaan, nimittäin:

- 1:ksi nuhteet luokan läsnä-ollessa;
- 2:ksi alemmaksi muuttaminen luokassa;
- 3:ksi eroittaminen pois kumppaneista;
- 4:ksi nuhteet ja varoitukset kokoontuneen koulunuorison läsnä-ollessa;
- 5:ksi aresti eli erillensä salpaaminen;
- 6:ksi ruumiillinen kuritus;
- 7:ksi pois ajaminen koulusta”

Ruumiillinen kuritus kiellettiin vuonna 1914, mutta kielto ei vaikuttanut kovin nopeasti käytäntöön. Kiellon kumoamisesta käytiin kovasti keskustelua vielä seuraavan 20 vuoden ajanakin paitsi kansakoululehtien palstoilla, myös opetusministeri Paavo Virkkusen myötä. Kotkanenkin (1921) kehottaa ruumiillisen rangaistuksen käyttöön vielä seitsemän vuotta kiellon jälkeen koulukuria käsittelevässä teoksessaan: ”Mitä luulette pojän (, joka tuntee kaikenlaiset konnankujeet, joka ei ole koskaan oppinut tottelemaan ja jonka kunniantunto on aivan nurinkurinen) välittävän jälki-istunnoista, käytösnumeron alentamisesta, nurkassa seisottamisesta tai ulosajamisesta? Nauraa hän niille. Ainoa, jolla hän ei naura, on rottinki. Rehellinen ja isällinen selkäsauna aikanaan annettuna vaikuttaa ihmeen terveellisesti. Sen tietävät opettajat ja vanhemmat varsin hyvin.” (Kotkanen 1921, 99-100.) Vuonna 1931 annetun virallisen järjestysmuotoasetuksen mukaan tottelematonta tai sopimattomasti käyttäytyvää tai tehtävissään huolimattonta oppilasta voitiin rangaista, mutta ruumiillinen rangaistus oli jäänyt listauksesta pois.

Rangaistavan käyttäytymisen piiri kutistui sovellusalan laajentuessa samalla koskemaan käyttäytymistä myös koulun ulkopuolella. Opettajan rangaistuskeinoja olivat nuhteet, paikallaan seisottaminen, luokasta poistaminen, kotimuistutus sekä enintään kahden tunnin jälki-istunto. Paikallaan seisottaminen tapahtui usein nurkassa. Kotitehtävänsä laiminlyönyt oppilas voitiin jättää laiskanläksylle. Lisäksi koulun johtokunnalla oli mahdollisuus erottaa oppilas enintään kolmeksi kuukaudeksi ja oppivelvollisuusiän ohittanut oppilas pysyvästi. Rangaistuskäytäntö lähentyi vuoden 1931 asetuksella huomattavasti tämän hetkistä lainsäädäntöä. Sotien jälkeisinä vuosina pedagoginen ajattelu muuttui ja sanaa kuri alettiin välttämään. Rangaistukset lieventyivät ja niille etsittiin vaihtoehtoja. Oppilaan myönteisen motivoinnin avulla uskottiin päästävän hyviin tuloksiin. (Syväoja 2004, 129-132.) Rangaistusten lieventyminen ilmenee hyvin myös Koskenniemen (Lehtovaara & Koskenniemi 1964, 314) esittämästä tilastosta, jossa eritellään lukuvuoden 1952-1953 rangaistukset. Lähes 95% kaikista rangaistuksista on ollut päiväkirjamuistutuksia tai jälki-istuntoja. Kotimuistutuksiakin tehtiin vain viidelle tuhannesta oppilaasta.

### **3.3.2. Epäviralliset rangaistukset**

Suurella osalla oppilaista on kuitenkin kokemuksia myös muista kuin pelkistä virallisista rangaistuksista. Vaikka paikallaan tai nurkassa seisottaminen ovat historiaa peruskoululain osalta, on osa vieläkin seissyt omalla paikallaan tai nurkassa. Jotkut ovat joutuneet opettajan nolattavaksi tai kirjoittaneet useamman kerran siitä, että tuntia ei saa häiritä tai että tunnilla ei saa kiroilla. Jotkut ovat saattaneet saada edelleenkin jopa karttakepistä, vaikka nykyään oppilaaseen koskemista varotaan kuin ruttoa. Epäviralliset rangaistukset eivät yleensä tule kaikkien tietoon ja niitä ei kirjata ylös, vaan ne jäävät monesti luokan sisäisiksi asioiksi.

Epäviralliset rangaistukset ovat virallisten rangaistusten tapaan muuttuneet kansakoulun alkuajoista. Syväojan (2004, 129) mukaan tuntitilanne oli vielä 1930-luvulle asti tarkkaan säädelty eikä oppilas saanut liikkua tunnilla, ei ilmehtiä tai elehtiä ja vapaaseen seurusteluun luokkatoverin kanssa ei ollut mitään mahdollisuutta. Pienikin hairahdus oikaistiin nopeasti. Sironen (2005, 32-33)

kirjoittaa Jyväskyläläisen Cygnaeuksen koulun kurinpidosta 1920-luvulla kahden Taito Mörkin tapauksen kautta:

” - Opettaja päästi meidät välitunnilta sisään ja komensi jonot ojennukseen. Minä satuin vilkaisemaan sivulle. Opettaja huomasi sen ja käski vierelleen portaille. Hän otti hiustukon molemmilta ohimoilta sormiinsa ja pyöritti niin kauan, että vedet tirisivät silmiin.”

” Myös Martti Korpilahti oli ankara opettaja. Jos oppilas jätti tehtäviä tekemättä, hän sai tulla esittämään läksyn opettajan kotiin aamulla kello seitsemän. Jos osaaminen ei vielääkään tyydyttänyt, oppilas joutui tulemaan seuraavana aamuna kuudelta.

- Kai siellä on viiden aikaan kovapäisimmät käyneet, Mörk arvelee. ”

Kotkanen (1921) lisää virallisten ja epävirallisten rangaistusten välimaastoon ”ehdollisen rangaistuksen”. Sillä hän tarkoittaa sellaista menettelytapaa, jossa yleensä hyvätapaisen oppilaan syyllistyessä rangaistavaan tekoon rangaistus merkitään kirjoihin, mutta sen kärsiminen jää ehdolliseksi. Toisin sanoen rangaistus pannaan käytäntöön vasta sitten, jos oppilas sen jälkeen tekee jotakin rangaistavaa. (Kotkanen 1921, 93.) Tämä nykyään ”rastisysteeminä” tunnettu rangaistuskeino on varsin yleisessä käytössä edelleen varsinkin peruskoulun 1.-6. luokilla. Jokaisesta rikkeestä tai unohduksesta oppilas saa rastin vihkoon tai luokan seinällä olevaan tauluun ja rastimäärän täytyessä oppilas joutuu sovittamaan rangaistavat tekonsa jälki-istunnolla.



#### 4 MITEN OPPILAS KOKEE KURINPIDON?

Käsittelimme edeltävässä kappaleessa kurinpitoa ja rangaistuskäytäntöjä käsitteiden ja lainsäädännön valossa. Tässä kappaleessa tuomme oppilaiden kokemuksia esille haastatteluvastausten kautta. Haastateltavien henkilöllisyyden suojaamiseksi olemme koodanneet heidät vanhimmasta nuorimpaan seitsemän veljeksensä mukaan Juhniksi, Tuomakseksi, Aapoksi, Simeoniksi, Timoksi, Lauriksi ja Eeroksi.

Oppilaiden käsitykset ja kokemukset kurinpidosta eroavat opettajien käsityksistä. Heillä ei ole viitekehystä, minkä läpi he voisivat kurinpitoa tulkita, vaan he muodostavat kokonaiskuvan omista ja luokkatovereidensa kertomista kokemuksista. Seuraavassa kaikkien haastateltavien käsitykset kurinpidosta kysyessämme oppilaiden kokemuksia opettajan puuttumisesta työrauhahäiriöihin normaaleilla oppitunneilla:

”Siellä on aika paljo hälyä...tietyillä tunneilla. Tiettyjen opettajien tunnit, jotkut on parempia kuin muut...Se oli kutosluokan opettaja, niin meillä menee tunnit yleensä vähä paremmin, niin siellä suurin osa piti aika kovaa meteliä...Onhan se yrittäny ainakin puuttua siihen...että jos häiritsee tuntia niin poistetaan luokasta ja sitte jälkkäri...joko välitunnilla tai sitte koulun jälkeen. Ja se on aina se tunti koulun jälkeen.” (Juhani)

” No siellä on...kyllä juttua tulee. Sitte opettaja suuttuu ku muut möläjää ja sitte se jotakin jälki-istuntoa uhkaa antaa...Yleensä ei oo tullu, se on vaan uhanu.” (Tuomas)

” Vähä rauhaton luokka toi kyllä on. Ku edellisessä asuinpaikassa siellä oli aika rauhallinen luokka, ne ei niinku paljo huutanu opelle. Sitten ku tuli tänne, niin se ei opettaja pidä kuria oikeen täällä. Se ei oikeen oo saanu kuria meihin. Vähä rauhatonta siellä on... No suurin piirtein koko tunti on hälinää, ne likat on nyt siinä nauruiässä, että ne kikattaa koko ajan. Pojat on vähä rauhallisempia, mutta on niitäkin, jotka ampuu kuminauhalla siellä ja kynillä. Välillä se sitte huutaa, ja sitte, ne jotka siellä tosiaan põlisee, niin niille se ei pidä yhtään kuria ja sitte ne, niille se ei oikeen sano yhtään mitään ja sitten aivan väärälle ihmiselle se rupee siellä raivoamaan...Ei se oikeen onnistu. Meillä oli se edellinen opettaja, niin se oli paljon parempi. Se osasi ainakin pitää kuria...Eka se puhu tavallisesti ja sano, että hiljempaa ja sitte se korotti ääntä ja sitte, kyllä sitä ny kaikki usko. Ku toi ei oikeastaan, pistää vaan joitakin

rasteja seinälle ja niitä...Ja mullekki se pisti rastin vaikka mä olin ihan hiljaa, istuin vaan siinä tunnilla. Ja siinä vissiin puoli tuntia menee siinä jälkkäris, joutuu istumaan tuolla teknisen työn luokassa...Se uhkaa aina jälki-istunnolla, mutta ei se mua oo ikinä pistäny ku en mä mikään kauheen paha oppilas oo. Joskus se pistää jälki-istuntoon, mutta sinne ei tarvi sitte mennä. Siinä on sen rangaistukset” (Simeoni)

” Se tuloo aina jonkun kynän kans tuohon silmien eteen ja huutaa, että häää ja sellaista. Ei me välitetä siitä ku se on niin typerä, tekis mieli sanoa sille suorat sanat ku se on niin ärsyttävä kaikkien mielestä.” (Lauri)

” Se rupiaa laittaamaan nimiä ylös, että niin laittaa rastia, jos on liian kova meteli ja jos tuloo, oliko se ny viis, niin sitte jää jälkkäriin. Edellinen opettaja vaan sanoi, ettei saa metelöidä oikeen. Joskus jos ei ollut hiljaa, niin sitte se rupes vähä puhuttelemaan.” (Eero)

” Jotkut keskustelee tai heittelee jotain ja tämmöstä...siitä saa yleensä huomautuksen ja kolmesta huomautuksesta saa jälki-istunnon ja jälki-istunnossa jos käyttäytyy pahasti, niin luultavasti reksin puhutteluun. Ei itse asiassa taida muita olla, ku nuo kolme pätee aika tehokkaasti...Ku oli edellinen opettaja, niin sillä oli semmoinen taktiikka, että se pisti jokaisesta rikkeestä kirjoittamaan niinku 20 kertaa vihkoon ja sitte aina mitä enemmän joutui kirjoittamaan, niin kaksinkertaistui se summa. Yhdellä meidän luokkalaisilla se summa oli 160 kertaa vihkoon. Se saattaa olla aika tuskallista...No entisessä asuinpaikassa ei hirveästi rangaistuksia ollu, ku opettaja suoraan sanottuna huusi ihan täysillä ja...ku jotakin meni sähläämään. Siellä ei tohtinu hirveesti ku meidän opettaja oli semmoinen kaksimetrinen hujoppi, niin hirveesti ei tohtinu...Silloin se oli ihan normaalia, mutta täällä mä ihmettelin, että miten opettajat tekee tälleen, että ne ei yhtään raivostu mistään.” (Timo)

” On meillä oikeen lappu, kymmenen sääntöä. Esimerkiksi ei saa kiroilla ja sitte pitää olla kunnolla tunnilla eikä saa huudella ilman viittaamista...Mun mielestä se on vaan hauskaa jos huikkii jotakin tai pomppii paikallaan, mutta onhan se tietysti jos se häiritsee muitten töitä, niin onhan se tietysti se rastisysteemi ihan hyödyllinen, ainakin opettajien kannalta kattoen...Musta sais olla vähä vapaampaa tunnilla, tai siis sanavalinta ei olis kumminkaan niin tiukka, ku siellä pitää niin kirjakielellä puhua, niin olis se ihan hyvä mun mielestä oikeestaan. Kyllä se sitten jos se rupiaa oikeen menemään yli, niin sitten, sitte määrätä suurin piirtein rangaistus, olisko se puhuttelu tai joku muu.” (Aapo)

Veljesten kurinpitokäsitykset eivät paljoakaan eroa toisistaan. Kaikille yhteistä on ymmärrys opettajan puuttumisesta häiriöihin. Meteli ja häly aiheuttavat häiriötä

luokassa ja opettaja puuttuu niihin erilaisin keinoin. Opettajien reagointivaihe eli kuinka paljon he sietävät meteliä ja hälyä, ei kuulu tutkimuksemme alueeseen. Yleisimmät kurinpitokeinot luokassa näyttävät olevan hieman toisistaan poikkeavat ”rastisysteemit” sekä uhkailu. Etenkin Tuomaksen ja Simeonin esiintuoma uhkailu kielii opettajan auktoriteettivajeesta. Uhkailun jatkuessa pitkään ilman todellisuudessa annettavia rangaistuksia, johtaa se väistämättä oppilaan luottamuspuolaan opettajan auktoriteetista. Eväsojan & Koskisen (2005, 20) mukaan opettajan ja oppilaiden välille syntyy jännitystä ja konflikteja, mikäli opettajalla ei ole oppilaiden keskuudessa auktoriteettia ja hän siitä huolimatta yrittää käyttää valtaa. Opettajat käyttävät uhkailua rastin laittamisena tai suorana uhkailuna jälki-istunnolla, mutta uhkailu näkyy kurinpidossa myös oppilaiden pitäessä omia vanhempia ja rehtoria opettajaansa korkeampana auktoriteettina. Pelkästään uhka joutumisesta rehtorin kansliaan tai kotiin menevä tieto häiriökäyttäytymisestä saa oppilaan välttämään rangaistusta.

Simeonin, Eeron ja Timon vastauksissa toistuivat maininnat oppilaiden entisistä opettajista. Saattaa olla, että entisten opettajien kautta on helpompi puhua opettajan hyvistä puolista, koska oletuksemme mukaan rangaistusten kohteiksi joutuneet oppilaat näkevät opettajan mieluummin huonona kuin hyvänä. Toisaalta voi olla kyse McManuksen (1989) mainitsemasta opettajan koettelusta. Oppilaat tutkivat ja testaavat opettajien antamia sääntöjä ja heidän kykyään pitää järjestystä luokassa, aivan kuten lapsi luontaisestikin haastaa auktoriteettihahmoja. Jos oppilaat löytävät opettajasta heikkoja kohtia (esimerkiksi suuttumisen tietystä teosta), he tulevat jatkossa käyttämään sitä eräänä vallankäyttökeinonaan opettajaa vastaan. Tunnin häiritseminen voi olla yksinkertaisesti vain keino saada hieman eloa ja iloa tasapaksuun opetukseen. (McManus 1989, 72.)

Valitsimme neljä haastatteluissa eniten toistunutta teemaa. Niiden pohjalta pyrimme tulkitsemaan ja analysoimaan oppilaiden merkitysverkostoja metodimme mukaisesti kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten avulla. Lopuksi etsimme oppilaiden kokemuksista hyvän opettajan ominaisuuksia.

#### 4.1. Silmätikku vs. opettajan lellikki – opettajan vallankäyttö

Selkeästi suosituimmat teemat haastateltavien vastauksissa olivat oppilaan joutuminen silmätikkuksi sekä toisaalta opettajan lellikkioppilaat, suosikit. Opettaja on luokassa ainoa henkilö, joka päättää kontrollista ja vallankäytöstä. Hänellä on auktoriteetti ja valta oppilaan elämän moneen osa-alueeseen: tietoon, käyttäytymiseen, puheeseen ja pukeutumiseen. Tämä opettajan rooli luokassa on sosiaalisesti hyväksytty ja legitimoitu (Delamont 1983, 50.) Entä mikä on oppilaan rooli luokassa? Tässä tapauksessa rooli käsitetään Kaipion (1999, 176-177) tapaan käyttäytymisodotuksiksi tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Calvertin (1975, 4) mukaan opettaja määrittää oppilaidensa roolit samoin kuin lääkäri määrittää potilaansa roolin tai vanhempi lapsensa roolin. Samalla opettaja määrittelee roolille odotukset, joihin hän odottaa oppilaiden mukautuvan. Odotukset kohdistuvat opettajan vallan eri osa-alueisiin kuten tietoon ja käyttäytymiseen.

” Sillä on vähä ennakkoluuloja, mä oon sen silmätikkuna ku se kuuntelee juoruja mitä täälä kuuluu...Ku silloin ku se tuli meille, niin silloinhan se, ku muut heitteli siellä kumeja ja muuta ja, niin se pisti mut keräämään ne vaikka mä en ollu siinä...Sitte sillä on monta sellaista lellikkiä, joita se oikeen lellii. Se antaa niille vähemmän läksyjä ja toisille se antaa paljon enemmän. Ja jos niiltä unohtuu, niin se ei pidä välttämättä jälki-istuntoa ollenkaan. Sitte muille se sitten pitää. Joskus se antaa jonkun rangaistuksen, niin joutuu seistä siellä ja sitte ei saa mitään aikaiseksi ja kotia tulee sitten paljo, aivan älyttömästi.” (Simeoni)

” Mä olin esimerkiksi sen opettajan silmätikku, yks ja, sitte oli no oli siellä joitakin muitakin...se luokas heti ku mä jotain niinku itte tein jotain, niin se valitti heti ja sitte jos se, jos vaikka moni huusi täysiä ja nauroi ja melus ja teki kaikkea tyhmää, niin ei se niille valittanu yhtään...tuli rangaistuksetkin sitte helpommin...heti huomas, kumminkin ku muut teki ja ne joutui tekemään vielä paljon pahempia juttuja, että ne joutui samaan aikaan, niinku saman pituiseen jälkkäriin ku minä...mä tein niin jonkun pienen jutun, niin aina samaan. ” (Aapo)

Näihin odotuksiin oppilaat vastaavat erilaisin keinoin. Mukautuvista oppilaista kasvaa yleensä haastatteluvastauksissa esiin tulleita lellikkejä, jotka mukautumalla annettuun rooliinsa ansaitsevat opettajan suosion. Woodsin (1987) mukaan oppilaat kuitenkin yrittävät välttää opettajan lellikin mainetta. Sen vuoksi normaalisti mukautuvat oppilaatkin voivat käyttäytyä odotusten vastaisesti niissä tilanteissa ja

niillä tunneilla, jotka ovat heidän intressiensä ulkopuolella. Mukautuminen voi kohdistua myös ainoastaan vallan yhteen osa-alueeseen (esimerkiksi käyttäytyminen), mutta odotusten vastainen toiminta näkyy samalla toisella osa-alueella (esimerkiksi tieto, oppiminen) kuten Timon kommentista selviää. Oppilas näyttäisi ulkoisesti käyttäytyvän hyvin sekä odotuksien mukaisesti ja saavan siitä palkinnon. Todellisuudessa hän ei kuitenkaan täysin mukaudu auktoriteetin valtaan protestoiden oppimisessaan käyttäytymisen sijaan:

” No tämän hetkisestä opettajasta nyt sanoisin, että joo, aika lailla tasapuolista, mutta meidän entinen opettajamme... sillä oli tiettyjä tyyppisiä, jotka oli niinku hänen lellipoikiensa semmosia hirveitä, että ne ei saanu yhtään rangaistuksia vaikka ne mitä tekisivät...No luulen kyllä, että hän oli ihan hirveen epäreilu opettaja, niin sitä, että kaikki lellipojat, niin ne sai hirveesti jotain stipendejä ja tällaista, vaikka eivät yhtään hyviä olleet missään, kutosen oppilaita, tai seiskan kasinkin. Siis numero-oppilaita silleen, ettei hirveen ysejä ja kympejä tullu mistään hirveesti kokeista.”  
(Timo)

Näitä näennäisesti miellyttäviä strategioita on monia. Ensiksi oppilaat selvittävät mitä opettaja haluaa ja sen jälkeen tekevät opettajan haluaman asian kuitenkin ymmärtämättä asian todellista viestiä. Hyviä esimerkkejä tästä ovat muun muassa oppilaan selvittäessä oman vastausvuoron vastauksen jo etukäteen (, kun opettaja kysyy tehtävän vastauksia kiertämällä järjestyksessä luokassa) sekä tekemättä jääneiden kotitehtävien kopioiminen kavereilta juuri ennen tunnin alkua. (Woods 1987, 221-225.)

Oppilaan rooliin mukautuminen ei kuitenkaan ole kaikille helppoa. Suurin syy tähän ovat erilaiset rooliodotukset kodin ja koulun välillä. Yleensä kotona säännöt ovat erilaisia ja lasten annetaan olla huomattavasti vapaammin kuin koulussa. Lisäksi rangaistuskäytännöt eroavat toisistaan. Konflikti rooliodotusten välillä aiheuttaa sen, että oppilaan on tehtävä valinta roolien välillä. Calvertin (1975) mukaan pienet konfliktit rooliodotusten välillä ovat terveitä ja jopa toivottavia. Ne auttavat lasta oppimaan, etteivät vanhempien ja opettajien mallit ja odotukset ole toisiaan poissulkevia. Sitä kautta lapset tiedostavat roolikonflikteja sekä kehittävät omaaloitteisuuttaan ja vastuullisuuttaan itsestään. Kodin ja koulun tehtävänä on kunnioittaa lapsen pyrkimyksiä ratkaista konflikteja ja antaa hänelle aikaa siihen.

(Calvert 1975, 116-117.) Jotkut konfliktit kodin ja koulun odotusten välillä ovat kuitenkin lapselle liian vaikeita ratkaista ja hän joutuu kamppailemaan valintojen välillä. Jos hän valitsee vanhemmiltaan saadun ja kotoa tutun lapsen roolin, hän käyttäytyy koulussa sen mukaisesti vastoin opettajan odotuksia. Tämä johtaa yleensä rangaistukseen koulussa oppilaan sitä ymmärtämättä käyttäytyessään toisen rooli-odotuksen mukaisesti mielestään täysin oikein. Oppilas tuntee tullessa rangaistuksi väärin perustein ja saman kaavan toistuessa useasti oppilaan tunne silmätikuksi tulemisesta on varsin perusteltavissa.

Opettajat jakavat Calvertin (1975) mukaan oppilaat epäsuotavan käyttäytymisen perusteella hyviin oppilaisiin ja ongelmatapauksiin. Ongelmatapauksissa nähdään kaikki syyt työrauhahäiriöihin eikä hyvien oppilaiden sääntörikkomuksia haluta huomata. Jako oppilaiden välillä ei kuitenkaan perustu aina rikkomusten tai ongelmakäyttäytymisen määrään. Ongelmatapaukset ovat monesti oppilaita, jotka ovat vaikeuksissa kömpelyytensä, huolimattomuutensa tai oppimistulostensa kanssa, vaikka sillä ei olisi suoranaisesti mitään tekemistä häiriökäyttäytymisen kanssa, kuten seuraavasta käy ilmi. (Calvert 1975, 105-106.)

” Vähä oli tänä aamuna ku oli kadonnu tällaisen paperin alle tällainen matikan tarkistushomma, niin se meni heti kaivamaan vaan yhden luokkakaverin pulpettia, niin se oli kyllä vähä outoa. Ei sitä niin voi vaan mennä tekemään, ku se on vielä siellä keskellä. Miksei se olis voinu aloittaa siitä järjestykses, ku ny tietää heti, että epäilee sitä, menee vaan siitä ja tonkii... vois kumminki vaikka niin kattoa vaikka järjestykses. Ei se ollu edes tehny sitä, se oli vaan ollu opettajan pöydällä toisen paperin alla.” (Lauri)

Ongelmatapaukset muuttuvat taakaksi opettajalle, jolloin paine puretaan takaisin heihin rangaistusten ja oppilaiden kokeman epäreilun käyttäytymisen kautta. Tällöin on vaarana, että oppilaat leimautuvat ja leima kulkee mukana luokalta toiselta sekä opettajalta toiselle. Myöhemmin myös oppilas itse saattaa omaksua kyseisen leiman ja hänen rooli-odotuksensa itsestään muuttuvat häiriökäyttäytyjäksi.

#### **4.2. Opettajan syylistäminen – oppilaan vallankäyttö**

Olemme ottaneet mukaan tarkasteluun haastatteluissa esille tulleista häiriökäyttäytymisen muodoista vain tietoiset rikkeet opettajaa kohtaan. Vahingot ja

väärinkäsitykset olemme jättäneet tarkastelun ulkopuolelle. Oppilaiden mielestä yleisimpiä työrauhahäiriöitä aiheuttavista tekijöistä ovat opettajasta, opettajan persoonasta sekä hänen käyttäytymisestään johtuvat syyt. 61,1% on samaa tai ehdottomasti samaa mieltä siitä, että työrauhahäiriöt aiheutuvat opettajaan liittyvistä seikoista. (Erätuuli & Puurula 1990, 34.)

” No onhan siellä, ettei luokassa saa kiroilla ja sitte tällaista sotata, että monet nyt yrittää vähä ärsyttää opettajaa ku ei me oikeen tykätä siitä...Ei me välitetä siitä ku se on niin typerä, tekis mieli sanoa sille suorat sanat ku se on niin ärsyttävä kaikkien mielestä...on sitä haukuttu ja kaikkia. Ny ollaan vaikka tahallaanki jotkut tehty ja aivan opettajan takia oltu vaan ärsyttäviä...mitä nua ny on...niinku tusseja, joilla piirretään valkoiseen tauluun, niin siitä ottanu niitä ja vieny piiloon ne. Ja vaikka töhriny tuolia jollakin sellaisella liidulla.” (Lauri)

Eväsojan & Keskinen (2005, 35) mukaan oppilaatkaan tiedä kuinka käyttäytyä opettajan ollessa epävarma auktoriteetistaan ja kun hän ei oikein tiedä, mitä vaatia oppilailta. Tällöin oppilaat voivat provosoida opettajaa käyttäytymisellään. Tulkintamme mukaan tämä johtuu opettajan ja oppilaiden pidemmän aikavälin huonosta suhteesta. Jokin opettajan käytöksessä ja käyttäytymisen epävarmuudessa on saanut oppilaat toimimaan tällä tavalla. Keskinen (2005) mukaan oikealla tavalla valtaa käyttävä opettaja ylläpitää luottamuksen tunteita oppilasryhmässään, kun taas väärällä tavalla valtaa käyttävä herättää pelkoa ja vastareaktion hyökkäävyyttä Laurin kokemuksen tapaan. Opettajan työssä kiukun, vihan tai harmin tunteet vaikuttavat aina opettajan käyttäytymiseen, joten ne on osattava kanavoida pois mielestä tai muuntaa toiseen asuun. Opettajille ei ole kuitenkaan tavanomaista, että he pohtisivat työn aktivoimia tunteita. Opettajat haluavat ylläpitää käsitystä itsestään rationaalisina aikuisina, joita tunteet eivät horjuta eivätkä riepota. (Keskinen 2005, 9.) Hyökkäys opettajaa kohtaan saattaa nousta myös yksittäisestä toimenpiteestä, kuten Timon kohdalla on käynyt:

” No tämän hetkisestä opettajasta nyt sanoisin, että joo, aika lailla, mutta meidän entinen opettajamme, niin hän ku se sai kuulla, että minä ja kaksi muuta luokkatoveriani, oltiin sanottu häntä niinku valehtelijaksi, koska se oli syyttäny meitä ihan perättömistä jutuista, niin sitte hän alkoi meitä niinku koko loppuvuoden siitä...minähän en valehtelijan virkaan suostu ja blaa blaa blaa, ei kiinnostanu paljoa yhtään.” (Timo)

Rantalan & Keskinen (2005, 125) mukaan aggressio ei synny koskaan itsestään, vaan siihen tarvitaan aina jokin syy. Usein aggression heräämisen syynä on turhauma, frustraatio. Frustraatiolla tarkoitetaan sitä organismin tilaa, joka ilmenee tarvetyydytyksen olleessa estynyt. Aggression avulla ihminen pyrkii saamaan aikaan muutoksen häntä turhauttavaan tilanteeseen. Simeonin esimerkki viittaa turhautumiseen hänen kokemuksensa mukaan syyn ollessa opettajan opettamistaidoissa:

”No...no se, mä oon esimerkiksi sitte jos mä oon ny kysyny, ku se ei oikeen osaa opettaa mitään laskuja tai mitään, niin mä oon kysyny kavereilta apua, niin sitte se pistää heti seisomaan siihen niin ja sitte mä seisoin puoli tuntia siinä ku mä kysyin apua vaan. Enkä oppinu sillä tunnilla sitte oikeastaan mitään.” (Simeoni)

Fiskin & Lindgrenin (1973) mukaan opettajien tulee muistaa, että luokkahuonepelissä oppilaat vievät yleensä peliä. Uudet opettajat luulevat monesti hallitsevansa peliä vallankäytöllään, mutta todellisuudessa oppilaat ohjaavat opettajan toimia haluamallaan tavalla. Oppilaat antavat normaalissa opetustilanteessa vihjeitä, jos he eivät ymmärrä opetusta, tai jos he ovat väsyneitä ja haluavat opettajan osallistavan heitä. Näitä vihjeitä ovat esimerkiksi viestien kierrättäminen, kikattelu ja muiden oppilaiden huomion vieminen - kaikki normaaleja työrauhahäiriöiksi tulkittavia viestejä. Opettaja päästää oppilaat etulyöntiasemaan antamalla tilanteen jatkua jonkin aikaa oman sietokyvyn rajoissa ja vasta myöhemmin puuttumalla vihjeisiin kurinpitotoimilla, jolloin pallo on taas oppilailta. Heidän seuraava siirtonsa vaikuttaa jälleen ratkaisevasti opettajan toimintaan. Opettajan tulisi heti alussa luoda selvät säännöt oppilaiden kanssa eikä päästää tilannetta koskaan niin pitkälle, että hänen ainoa mahdollisuutensa puuttua on kurinpidon kautta. (Fisk & Lindgren 1973, 5-8.) Yhteistä kaikille haastatelluille oli oppilaiden yhtenäinen linja opettajaa vastaan. Oppilaat antavat vertaistukea opettajaa vastaan, vaikka oppilaiden väliset suhteet muuten eivät olisikaan kovin läheiset:

” Silloin tuntui, että tuli niinku enemmän kavereita ja ne sanoivat, että mitä sä tuollaisesta äijästä ny välittämään.” (Juhani)



” No kaverit niinku pysyy siinä samassa, eli ne on niinku omalla puolella, silloin jos mä rupian valittamaan opettajalle siitä asiasta, niin ne tulee kyllä siihen perään, nekin sanoo saman asian, koska ne on ihan samaa mieltä, siitä opettajasta.” (Aapo)

#### **4.3. Rangaistuksen kärsimys – kokemus merkityksettömyydestä**

Rankaisutilanteessa opettajan tavoitteena on rangaistuksen avulla näyttää, että epäsuotavasta käyttäytymisestä seuraa kärsimys. Rangaistuksella luodaan sovitteleva yhteys tiettyjen tekojen ja kärsimysten välille. Esimerkiksi käyttäytymällä oppitunnilla hyväksyttävästi oppilas saa olla koko tunnin luokassa. Jos hän häiritsee oppituntia, hän joutuu ulos luokasta. Nuutisen (1995) mukaan jokainen vallankäytön menetelmä perustuu erilaiseen vaikuttavaan tekijään. Itse menetelmän kyvystä tuottaa kärsimystä ei kuitenkaan voi päätellä, miten suuria menetyksiä tai kärsimyksiä alistettu oppilas joutuu kokemaan vallankäytön seurauksena. Eli ei siis voida yksiselitteisesti määrittellä minkälaisia käytännön merkityksiä kyseisellä vallankäytön menetelmällä on ollut kyseiseen oppilaaseen. (Nuutinen 1995, 327.) Yksi haastattelujen teemoista oli rangaistuksen kokeminen, joten kuvaamme seuraavassa veljesten antamia merkityksiä rangaistuksille.

Eero ja Tuomas eivät rankaisutilanteissa tai –tilanteitten jälkeen osanneet tai halunneet yksilöidä tunteitaan, joten jätämme heidät tässä tarkastelun ulkopuolella. Muiden viiden veljeksien kokemus rangaistuksesta on melko yhtenäinen. He ovat kokeneet rangaistukset turhiksi ja turhauttaviksi eikä jälki-istunnossakaan istuminen ole tuntunut juuri miltään, ainoastaan pitkästyttävältä. Kärsimyksestä ei siis näyttäisi olevan tietoaakaan! Veljekset pitävät juuri jälki-istuntoa täysin turhana, jos siellä vain istutaan hiljaa ja mietitään. Myöskään rangaistusten jälkeisistä tunnetiloista ei löydy suuria eroja kuin Simeonista. Juhani, Aapo ja Timo käsittelevät koetun rangaistuksen yleensä kavereiden kesken, jolloin he vain naureskelevat koko rangaistukselle ja haistattelevat sekä ”haukkuvat pystyyn” rangaistuksen antaneen opettajan. Kysyttäessä tarkemmin naureskelusta ja opettajan haukkumisesta, Juhani ja Aapo antoivat ymmärtää koko rangaistuksen menettäneen merkityksensä naureskelun jälkeen. Sen sijaan Timon mielestä rangaistuksen muistaa naureskelun jälkeenkin. Lauri ei naureskele rangaistuksen jälkeen, mutta myös hänen vastauksistaan on luettavissa rangaistusten merkityksettömyys niiden kärsimyksen ollessa liian vähäinen:

” On ne vähä turhia mun mielestä, ku ei niistä oikeen opi, ku ne on liian lieviä sellaista, että mitä on tullu tuolla ykkösellä ja noin, niin täällä ne on sellaisia...täällä ne on huonoja, ei niistä opi mitään.” (Lauri)

Muista veljistä poikkeavasti Simeonia nolotti rangaistusten jälkeen kavereiden keskuudessa. Esimerkiksi luokasta poistamisen jälkeen hänen tullessaan takaisin luokkaan häntä nolotti kovasti muiden oppilaiden katsoessa häntä hiukan kulmien alta. Rinnastamme Simeonin nolona olemisen tunteen häpeään. Häntä selvästi hävettää joutua rangaistuksen kohteeksi. Moilasen (2004) mukaan häpeä ja syyllisyys voidaan suhteuttaa toisiinsa monella tavalla. Yhden näkemyksen mukaan syyllisyys on vastaus sisäisten normien rikkomiseen, kun taas häpeä aiheutuu toisten ilmaisemasta kritiikistä ja paheksunnasta. (Moilanen 2004, 7.) Yhdessä esimerkkitilanteessa Simeonilla oli koulussa tupakkaa ja muut oppilaat kantelivat siitä opettajalle. Simeoni pystyi kätkemään tupakat opettajalta, mutta silti häntä nolostutti (eli hän häpesi) muiden oppilaiden paheksunta häntä kohtaan. Syyllisyyttä hän ei kuitenkaan tuntenut, koska hän ei jäänyt kiinni. Päinvastoin hän oli vihainen opettajalle, kun hän oli etsinyt tupakkaa Simeonin taskuista. Hänen sisäisten normien mukaan sääntöjen vastainen teko itsessään ei siis ole syyllisyyttä aiheuttavaa, mutta kiinnijääminen olisi. Simeoni eroaa muista veljistä siinäkin, että hän pitää merkityksellisinä rangaistuksiaan, tosin hänkin vain hetken:

H: Mitä luulet, onko se auttanu, kun sua on rangaistu?

V: No on se kyllä, kyllä siitä muistaa vähä paremmin...kyllä sen sellaisen muutaman kuukauden muistaa, mutta sitte taas...” (Simeoni)

Haastateltavat eivät juurikaan jaa myötätuntoa rangaistuille luokkatovereilleen. Vain Tuomas kertoi yhden luokkatoverinsa rangaistuksen olleen epäreilun. Siinäkin tapauksessa rangaistus oli aiheutunut opettajan väärinkäsityksestä, jota ei oltu pystytty korjaamaan. Muut olivat sitä mieltä, että rangaistukset olivat täysin oikeutettuja, tuntuvat itsestä hyviltä ja ”olivat aivan oikein niille”. Vaikka kyseessä olisi paras kaveri, ei kokemuksella ole eroa kuin Aapolle:

” No vaan hyvältä ku ite, niin sekin joutuu kärsimään...No vähäsen ehkä eroaa tunne kumminkin, että onhan se eri juttu paras kaveri ja sitte joku luokkakaveri, jonka kans ei oo ollu yhteydessä paljon.” (Aapo)

### 4.3.1. Rangaistusten koventuminen

Merkityksettömät rangaistukset sekä niistä aiheutuvat oppilaiden passivoituminen ja epäitsenäisyys vastuunottoon aiheuttavat opettajalle alati toistuvia ongelmia rangaistusten hiljalleen menettäessä tehoaan. Rangaistuksia on asteittain kovennettava, jotta niiden avulla pystytään säilyttämään haluttu käyttäytyminen. Tuomaksen ja Timon kohdalla rangaistuksia ei ollut tarvinnut koventaa, mutta muiden osalta kurinpitotoimien muutos noudatti melko pitkälle kaavaa, joka tuli selvimmän esiin Simeonin vastauksesta:

” Eka se ei niinku antanu mitään, pisti vaan ylös ja tuhahti jotain, mutta nyt se yhtäkkiä pisti rastilistan, mutta olis se vähä enemmän voinu olla kuin kolme rastia...Eka oli 15 minuuttia ne jälki-istunnot, sitten ne nousi puoleen tuntiin ja 45 minuuttiin. Ja kyllä siinä 45 minuutis on jo vähä istuttavaa. Silloin ei enää niin unohda niitä tavaroita.” (Simeoni)

Pisimmät vastauksissa esiin tulleet jälki-istunnot olivat tunnin mittaisia. Opettaja voi jättää oppilaan kerrallaan jälki-istuntoon maksimissaan kahdeksi tunniksi. Mitä tapahtuu sen jälkeen, kun maksimiaikakin on jo käytössä ja rangaistuksia täytyisi edelleen koventaa oppilaiden ruotuun saattamiseksi?

### 4.3.2. Miten oppilas rankaisisi?

” Ehkä olis paras vaan, en mä oikeen tiedä, mutta jotakin vaan, mikä olis ärsyttävää mistä oppis. Seisomaan vaikka sen tunnin tikkusuorana tai olla vaan tuos penkillä näin (haastateltava on kuin kirkon penkissä)...Niin ku se olis niin ärsyttävää, että ei tekisi sitte enää toista kertaa...Vois olla vaikka, kirjoittaa vaikka tuhat kertaa, niin ärsyttävää.” (Lauri)

Veljessarjan toiseksi nuorin, Lauri, haluaa rangaistuksen olevan konkreettinen ja kova – sellainen, ettei tekoa uusisi. Sen sijaan veljeksistä vanhin ja kolmanneksi vanhin, Juhani ja Aapo, antavat enemmän arvoa keskustelulle ja opettavalle rangaistustavalle. He eivät näe syytä pitää merkityksetöntä jälki-istuntoa:

” No vois kysyä esimerkiksi, että haluakko sä, että jätetään jälki-istuntoon vai keskustellaanko tästä välitunnilla?” (Juhani)

” No kyllä mulle tuli sekin mieleen, että olis niitä parempiakin tapoja. Esimerkiksi puhuttelu, se on aika hyvä kumminkin, siinä oppii kuitenkin paremmin kuin istuessa.” (Aapo)

Eri kehitysvaiheessa olevat oppilaat ehdottavat erilaisia rankaisumenetelmiä sen mukaan, missä kehitysvaiheessa ovat. Ahon (1993) mukaan käsityksen rangaistuksesta pitäisi muuttua jo 8-vuotiaana. Alle 8-vuotiaat ovat vielä kostorangaistuksen kannalla. Rangaistuksen tulee satuttaa eli pelkkään nuhteluun kurinpitotoimena ei luoteta. Rangaistuksen ankaruus riippuu rikoksen suuruudesta ja rankaisutapana ehdotetaan fyysistä, ankaraa rangaistusta. Laurin ehdottamia rangaistuksia voidaan pitää fyysistä minää käsittelevinä, konkreettisina. Juhanin ja Aapon puhuttelut ja keskustelut taas viittaavat yli 8-vuotiaiden ehdottamiin kasvattaviin rangaistuksiin. Ne ovat selittäviä ja rangaistus yhdistetään yhteistoimintaan ja yhdenvertaisuuteen. Reiluina rankaisutapoina pidetään yhteisöstä poissulkemista, teon seurausten kärsimistä sekä kahdenkeskistä nuhtelua. (Aho 1993, 13-14.) Ikä ei siis ole ratkaiseva tekijä, vaan oppilaan kehitysvaihe. Tämä käy hyvin ilmi Simeonin ja häntä nuoremman Timon vastauksista. Timo pitää puhuttelua hyvänä rankaisutapana itseään ”vähän taliaivoisimmillekin”. Simeoni taas pitää rangaistusta sellaisena, jossa pitää joutua fyysisesti kärsimään, mieluiten vielä kotona :

” No se kirjoittaminen ehkä ku pitää...joskus jos siellä sanoo vaikka hemmetti, niin se on sen mielestä kirokana, niin se pistää kirjoittamaan sitä, mutta ei se välttämättä...ei se aina tehoa. Mutta kirjoittaminen, jotakin pistää kirjoittamaan vaikka 100 kertaa, kotona...niin se olis aika hyvä.” (Simeoni)

” H: Oliko sun mielestä se puhuttelu paras tapa rangaista?

V: No joo, ainakin meidän kohdalla, koska me oltiin sellaisia riittävän järkeviä siihen, ettei me tehty sitä toista kertaa ja silleen älyttiin se asia, että joillekki muille vähä taliaivoisimmillekin se on ihan sopiva rangaistus, ettei ihan hirveen vakavaksi mee.” (Timo)

Grossmanin (2004) mukaan moraalikehityksen viivästyksen taustalla on oppilaiden malli aikuisista. Lapsi ja nuori oppivat todennäköisemmin mallin mukaan kuin sen perusteella kuinka heidän käsketään käyttäytymään. Jos kiellon asettanut aikuinen itse valehtelee, lapsen valehtelemisen kieltämisellä ei ole merkitystä. Samalla tavalla

lapsi tai nuori oppivat mallin kautta myös rankaisutavat ja samaistumaan niihin tapoihin. Jos kotona rankaistaan fyysisesti vielä 12 vuoden iässä neuvottelematta koskaan rangaistuksista, ei silloin voida odottaakaan ehdotusta neuvottelun tai nuhtelun muodossa. (Grossman 2004, 394-395.)

#### 4.4. Rangaistusten käsittely

Tulevina opettajina meitä askarruttavat ovatko viralliset rangaistuskäytännöt ja lakipykälät opettajien tiedossa? Luokanopettajakoulutuksen aikana Jyväskylässä ne eivät ainakaan ole tulleet esille, joskin käytäntö opettaa monesti koulutusta enemmän. Ehkä siitäkkin johtuen koulun arkikäytäntö on muutakin kuin lakipykälää. Haastatteluissa kysyimme kolmannessa luvussa esittelemästämme Perusopetuslain (§ 36 a) mukaisesta oppilaan oikeudesta tulla kuulluksi rangaistessa. Lauria, Eero ja Tuomasta oli kuultu ja heille oli annettu selitysmahdollisuus, mutta muut neljä eivät olleet saaneet mahdollista selittää tekemisiään rangaistessa. Rärkein esimerkki selitysoikeuden epäämisestä löytyi Juhaniin vastauksesta:

” H: Neuvoteltiiniko niistä rangaistuksista ikinä?

V: Eiku ne määrättiin suoraan.

H: Entä annettiin teille mahdollisuutta selittää sitä?

V: No ei. Se sanoi vaan, että älkää selittäkö! Siitä mentiin sitte rehtorille sanomaan ja se sanoi, ettei sinne jälki-istuntoon tarvi mennä ja sitte mun luokkalaiset sanoivat sille opettajalle, että mitä sä alat tuossa määräälemään, että rehtorikin sanoi, että...Ja sitte siltä piti alkaa pyytämään anteeksi, oli se aika outoa.” (Juhani)

Vaikka selitystä kysytäänkin, on opettajalla mielivalta hyväksyä tai hylätä se puutteellisena selityksestä riippumatta (kyseessä yhdestä myöhästymisestä suoraan annettu jälki-istunto):

” Annettiin niille kuitenkin selitykselle mahdollisuus, mutta jäi sinne kuitenkin pari, oli kuulemma niin huono selitys.” (Aapo)

Jälki-istunnon aikana ei rangaistusten käsittely juurikaan eronnut siitä, kuinka rangaistusta oli käsitelty sitä annettaessa. Käsittelyä ei siis suurimmassa osassa tapauksia ollut lainkaan. Poikkeuksena ovat kahden nuorimman veljeksien, Laurin ja Eeron, tapaukset. Jälki-istunnossa heiltä kysyttiin teon motiiveja ja taustoja. Heidän

kohdallaan opettaja on yrittänyt vaikuttaa vielä rangaistuksen aikana käyttäytymiseen, mutta muiden veljesten kohdalla on uskottu rangaistuksen aiheuttaman kärsimyksen hoitavan heidät takaisin kaidalle tielle. Rangaistuksen suorittaminen heidän osaltaan noudatti pääosin alla olevia kaavoja:

” Siellä istutaan vaan istumisen takia. Ei muuta ku istutaan vaan... siellä se alkaa vaan selittämään, että kuinkas tässä ny näin kävi ja ku tulee taas rangaistuskirjaan merkintöjä ja blaa blaa blaa... Että sillä oli, melkein olis ollu, että jos se piirsi rastin taululle ja jos vähä kattoo sivulle niin sitte karttakepistä. Ei ny tullu, mutta melkein oli niin, että piti tällä lailla istua (vastaaja istuu kuin kirkossa kädet pöydällä), ei saanu olla yhtään näin (vastaaja istuu vapaammin).” (Juhani)

” H: Entäs sitte siellä jälki-istunnossa, niin mitä siellä tehtiin?

V: Istuttiin tai seistiin siinä pulpetin vieressä.” (Simeoni)

” Siellä istuttiin, niinku selkä suorana piti istua ja kädet pulpetilla, ihan niinku suorina ja sitte siinä istuttiin joku puoli tuntia – tunti. Samas asennos ja se opettaja saarnas siinä opettajan pöydällä.” (Aapo)

#### **4.4.1. Rangaistuksista ilmoittaminen**

Oppilaan kanssa käytävän rangaistuksen käsittelyn minimaalisuuden lisäksi opettajat eivät myöskään ilmoittaneet aina rangaistuksista. Aapon esimerkki oli tuttu myös Juhanille ja Simeonille:

” Ei, ei se ilmoittanu kenellekään, se vaan pisti jälki-istuntoon, se ei edes ilmoittanu siitä kenellekään muille opettajille, se vain piti jälki-istunnon.” (Aapo)

Miksi opettajat eivät ilmoita rangaistuksista ja pitävät ne vain omana tietonaan? Tulkintamme on, että he pelkäävät joutuessaan rankaisemaan saavansa huonon opettajan ja kasvattajan maineen. Siksi opettajat haluavat jättää rangaistuksen vain rangaistavan tai luokan tietoisuuteen. Robinsonin (1992) tutkimuksessa tuli ilmi, että vastanneet opettajat pitivät mainintaa kurinpidosta yleisesti synonyyminä ammattitaidolle, sille miten hyvä opettaja on. Hiljainen luokkahuone oli vastaajien, kollegoiden, esimiesten ja oppilaitten mielestä merkki ”hyvästä opettajasta”. (Robinson 1992.) Tätä ajatusta puoltaa myös luvussa 4.4. esiin noussut opettajan käskeminen pyytää itseltään anteeksi, kun rehtorille oli kerrottu asiasta. Opettaja

suuttui, koska rehtorille oli kerrottu ja sen jälkeen rehtorikin tietää hänen joutuneen pitämään kuria (osin turhienkin) rangaistusten avulla. Hän ei silloin sovi nykyiseen neuvottelijan malliin ja hänellä on vaara joutua huonon kasvattajan maineeseen. Comberin & Whitfieldin (1979, 56) mukaan avunpyyntö kollegoilta on myös yleisesti oletettu olevan ammatillisen heikkouden merkki, koska silloin opettaja joutuu tunnustamaan muille olevansa ongelmissa kasvatuksellisissa asioissa.

#### **4.5. Hyvää kurinpitäjää etsimässä**

Olemme lopuksi poimineet haastatteluista hyvän kurinpitäjän tuntomerkkejä. On muistettava, ettei yleistystä hyvästä kurinpitäjästä ole mahdollista tehdä. Nämä ominaisuudet opettajissa ovat haastateltujen oppilaiden arvostamia. Ominaisuudet eivät myöskään ole vastauksia kysymykseen hyvästä opettajasta, vaan nimenomaan hyvästä kurinpitäjästä. Valitsimme eri ominaisuuksien joukosta kolme eniten esille tullutta eli oppilaan huomioon, tasapuolisuuden ja johdonmukaisuuden.

##### **4.5.1. Oppilaan ottaminen huomioon**

Haastatteluvastausten mukaan oppilaasta ajatellaan liian usein, että hän on vain lapsi eikä hän ymmärrä tai osaa ajatella itse. Oppilaat tulisi ottaa enemmän huomioon sääntöjä tehtäessä. Rangaistuskäytäntöjen osalta tämä tuli selvästi ilmi oppilaiden halutessa enemmän neuvottelua ja keskustelua rangaistuksista. Opettajan tulisi laskeutua yksinvaltiaan asemasta lähemmäksi oppilaita. Mikäli opettaja haluaa oppilaiden kunnioittavan ja kuuntelevan häntä, on hänen kunnioitettava ja kuunneltava myös oppilaita. Täytyy kuitenkin muistaa, ettei opettaja voi saavuttaa täysin lapsen kokemusmaailmaa aikuisena, vaikka hän onkin ollut itse lapsi aikoinaan.

##### **4.5.2. Tasapuolisuus**

Kaikkien seitsemän veljeksien mukaan opettajan tulee pitää sovitusta säännöistä kiinni eikä hänen saa tehdä poikkeuksia kenenkään kohdalla. Luvussa 4.1. käsitellyt opettajan silmätikut ja suosikkioppilaat aiheuttivat haastateltavissa selvästi eniten paheksuntaa opettajan työtä kohtaan. Opettaja saattaa yrittää varsinkin uransa alkuaikoina päästä oppilaiden suosioon miellyttämällä heitä. Se ei kuitenkaan onnistu, sillä oppilaat reagoivat takaisin opettajan miellyttävyyteen häiriköimällä.

### **4.5.3. Johdonmukaisuus**

Mikäli opettaja aikoo muuttaa luokan käytänteitä tai käyttäytymissääntöjä, hänen on tehtävä se oppilaiden kanssa yhteistyössä perustellen sääntöjen muuttamisen tarpeen. Opettaja menettää helposti luottamuksen oppilaiden kesken, jos hän toimii epäjohdonmukaisesti oppilaitaan kohtaan. Johdonmukaisuus tuli ilmi myös opettajan oman käyttäytymisen osalta. On kohtuutonta vaatia oppilaita olemaan hiljaa, jos opettaja itse huutaa koko ajan luokassa. Opettajaa arvostetaan hänen käytöksensä perusteella enemmän kuin hänen sanojensa mukaan. Joten elä kuin opetat!



## 5 MAHDOLLISUUKSIA TOIMIVAAN KURINPITOON

Lainsäädännössä mainittujen kurinpitotoimien ja käytännön koulutyöstä löytyvien haastatteluvastausten välillä on selviä eroja kurinpidosta ja sen toteuttamisesta. Tarkoituksemme on etsiä keinoja, kuinka näitä voitaisiin tuoda lähemmäksi toisiaan. Toinen tavoitteemme on yrittää löytää yleisiä toimintamalleja, joilla olisi luokan työrauhaa edistävä ja kurinpidon tarvetta vähentävä vaikutus.

### 5.1. Luokan omat säännöt

Kaipion (1977) mukaan normeja eli yleisiä jokapäiväistä käyttäytymistä ohjaavia sääntöjä luodaan erilaisia tilanteita varten. Kun syntyy epä tietoisuutta käyttäytymisestä jossakin tilanteessa, voidaan miettiä tietyn normin tarpeellisuutta samanlaisen käyttäytymisen ohjeeksi. Esimerkiksi luokkatilanne, jossa opettaja pitää selvänä asiana, ettei opetusta saa häiritä oppitunnin aikana. Kaikki oppilaat välttämättä eivät. Tunnilla käyttäytymisen normin avulla käyttäytymistä voidaan ohjata haluttuun suuntaan. Opetus- ja kasvatustavoitteet peruskoulussa pohjautuvat tällaisiin perustavanlaatuisiin normeihin. Jokaisessa yhteisössä on oltava yhteiset normit, jotta tavoitteet saavutetaan mahdollisimman hyvin. Ongelma piilee siinä, että normien tulisi olla yleisesti hyväksytyjä kaikkien yhteisön jäsenten kesken ja koulumaailmassa ei yleensä ole näin. (Kaipio 1977, 86-87.) Tässä haastattelujen pohjalta nousseita kommentteja eri luokkien säännöistä ja niiden rikkomisesta aiheutuvista toimenpiteistä:

” H: Onko teillä tällä hetkellä luokassa omat säännöt?

V: Ei, ne on täällä koko koulussa niinku samat...ne on annettu meille, mutta joillekin, jotkut ne on joskus kauan sitten tehny...Jos häiritsee tuntia niin poistetaan luokasta ja sitte jälkkäri, joko välitunnilla tai sitte koulun jälkeen, ja se on aina se tunti koulun jälkeen...kyllä se yleensä on kyllä huomatuksena...No ei ny oikeen mitään muita. Tietysti jos tupakkanurkalla havaitaan, niin sitte tänne tulee poliisit ja sosiaalityöntekijä paikalle. Ja sitte tulee lappuja kotiin.” (Juhani)

” Meillä annetaan rasteja. Sitte ku on kolme tai neljä rastia...se on niin, että eka ku on neljä rastia, niin tuloo jälkkäri, sitte seuraavaksi tuloo kolmesta, sitte kahdesta ja sitte yhdestä. Ne niinku koko ajan pienenee niinku pelis elämät. Jos häirittee opetusta, niin siitä annetaan vaan puhuttelu yleensä tunnin jälkeen...Sitte jos kiroilee, niin ny opettaja on tehny niin, että pitää kirjoittaa ja se kaksinkertaistuu

koko ajan, että ku on neljä sataa, niin kaksinkertaistuu kahdeksaan sataan, niin se rupiaa siitä kasvamaan aika paljon. Siitä tuloo sitte aika helposti pian se kaks miljoonaa.” (Lauri)

” On meillä oikeen lappu, kymmenen sääntöä. Opettaja ne on tehnyt ja sitten se on näyttäny ne meille vaan. Esimerkiksi ei saa kiroilla ja sitte pitää olla kunnolla tunnilla eikä saa huudella ilman viittaamista.” (Aapo)

Oppilaat kertoivat haastattelujen aikana selvästi eniten säännöistä, jotka koskevat oppitunnin häiritsemistä. Vain yhdessä haastattelussa tuli esiin huolimattomuutta koskeva sääntö. Tämä näkyy myös Ahon (1975, 5) tutkimuksessa kysyttäessä opettajilta luokissa useimmiten esiintyviä ja vakavimpia ongelmia. Ne liittyivät järjestyksen rikkomiseen (esim. tunnilla häiritseminen) ja sitä kautta oppimiseen sekä vaikeuksiin auktoriteetin kanssa (esim. tottelemattomuus).

Monet luokat tekevät luokan omat säännöt opettajan johdolla. Joskus opettaja päättää yksin säännöt, mutta enenevässä määrin myös oppilaat saavat osallistua sääntöjen suunnitteluun. Luokan omilla säännöillä ja erityisesti sillä, että oppilaat ovat itse saaneet vaikuttaa niihin, näyttäisi olevan yhteys oppilaiden näkemyksiin opettajasta ja tämän kurinpidosta:

” Joo ne...sai...ne niinku laadittiin ite ne säännöt, sitten oppilaat sanoi opettajalle mitä sääntöjä voi tehdä ja se kirjoitti ne ylös ja ne oli sitten luokan omat säännöt...Ne toimi paljon paremmin.

H: Miten jos teillä olis nytkin luokassa omat säännöt, joihin te ootte päässy vaikuttamaan, niin olisko se toiminta luokassa erilaista?

V: Varmasti olis ainakin vähä rauhallisempaa. Tai en mä ny voi mennä sanomaan, mutta olis siellä ihan varmasti ainakin vähäsen rauhallisempaa.” (Simeoni)

” H: Ootteko te oppilaat saaneet vaikuttaa niihin sääntöihin millään tavalla?

V: No ei me olla nyt ku me ollaan täälä, no ekaluokalta ja näin edespäin, ootas ny...viidenteen asti ollaan tehty mutta ei me ny olla saatu kutosella... No ootas ny...Edellisen opettaja aikana, se oli kolme vuotta, silloin oli ny jo vähä näitä pienempiä jälkkäreitä ja se oli sitte vähä herkempi sillä lailla ja...me tykättiin siitä muutenki aika paljon enemmän ku nykyisestä opettajasta, niin ei me tehty oikeen mitään niinku ny ollaan vaikka tahallaanki jotkut tehty ja aivan nykyisen opettajan takia oltu vaan ärsyttäviä.” (Lauri)

Duken (1980, 46-47) tutkimuksen mukaan käyttäytymishäiriöitä oli vähiten sellaisessa julkisessa koulussa, jossa oppilaille ja opettajille oli tasavertainen asemäsääntöjen teossa. Kaipion ja Murrin (1996) mukaan Piaget kirjoittaa lasten voivan kasvaa vastuuseen vain, jos heille annetaan todellinen mahdollisuus päättää itseään ja yhteisöään koskevista asioista. Ihminenhan ei voi olla vastuussa sellaisesta, mihin hänellä ei ole ollut mahdollisuutta vaikuttaa. Tietenkin on myös huomioitava oppilaiden ikä- ja kehitystaso. Nuutinen (1994, 41) korostaa, että nuoret tulisi käsittää subjekteina sen sijaan, että heidät nähdään objekteina, joihin erilaiset holhoavat ja määräävät tahot kohdistavat toimenpiteitään kuulematta nuorten omia ajatuksia elämästään. Ahon (1993) mukaan jo yli 8-vuotiaat ehdottavat rankaisutapana kasvattavaa rangaistusta fyysisen rangaistuksen sijaan eli oppilaan huomioiminen rangaistusta neuvotellessa tulee kyseeseen melkein ensimmäiseltä luokalta lähtien oppilaiden yksilöllinen kehitystaso huomioon ottaen. Vastajoutuessaan itse kohtaamaan päätöstensä seuraamukset ja ottamaan vastuun niistä oppilaat voivat kasvaa todelliseen vastuuseen. (Kaipio & Murto 1996, 28 ; Aho 1993, 13.)

Oikeusministeriön raportin (1998) mukaan opettajan asemaa auktoriteettina on kavennettu etenkin 1970- ja 1980 -luvulla, kun heidän puuttumismahdollisuuksiaan on vähennetty. Tästä seurauksena auktoriteetin puute on vaikuttanut sekä opettajien että oppilaiden työrauhaan. Raportissa ei opettajan auktoriteettiaseman heikkenemisellä tarkoiteta ammatin arvostuksen heikkenemistä, vaan enemmänkin opettajan roolin muutosta. Nykyään opettaja nähdään mieluummin keskustelijana tai enemmän vielä keskusteluttajana kuin auktoriteettina, joka muokkaa lapset tiettyyn samaan muottiin. Myös autoritaarisuudesta erotettu auktoriteetin käsite ja siihen turvautuminen kasvatuksessa saatetaan Vikaisen (1984, 59) mukaan hylätä periaatteellisesti, vaikka tarkoitetaankin lähinnä autoritaarisuutta tai opettajan autokratiaa, demokratian vastakohtaa. Roolimuutos on hyväksyttävä, mutta vaarana on opettajan ote luokan ryhmädynamiikkaan - menettääkö hän narut käsistään? Lapset kuitenkin tarvitsevat selvän ohjaajan ja roolimallin aikuisesta. Jos he eivät sitä opettajasta saa, nousee se luokan oppilaista. (Oikeusministeriö 1998.)

Haastattelujen pohjalta tilanne ei vastaa täysin Oikeusministeriön raportointia. Luokassa näkyy selvästi yhteisöllisyyden puuttuminen sekä oppiminen siihen, että

opettajan kuuluukin olla ainoa auktoriteetti. Tämä ilmeni, kun kysyimme hieman piilotavoitteisesti, miten ongelmatilanteet ratkaistaan luokassa esimerkiksi ryhmätöitä tehdessä:

” H: Kuinka sun mielestä pitäis toimia jos se ryhmätyö ei onnistu, niin miten se pystyttäis ratkaisemaan?

V: Käydä sanomas opettajalle, että tuolla ei ollenkaan tehdä töitä.” (Eero)

” H: Miten sen tilanteen voi ratkaista?

V: No sitten pitäis mennä opettajalle sanomaan, että toi ei anna muitten tehdä, niin sitte, että se sanois varmaan, opettaja, että muittenki pitää tehdä sitä ja ettei kai yksin voi sitä tehdä ku jotkut ei voi sitten tehdä ollenkaan sitä. Varmaan opettajalle pystyis sanoa.” (Simeoni)

” H: Kuka teillä jakaa ryhmätöissä hommat?

V: Yleensä saadaan valita itte tai sitte opettaja tekee itte ryhmät, vähä opettajan mielen mukaan, että onko se hyvällä vai huonolla päällä.” (Aapo)

Opettaja jakaa ryhmät, opettajalle kerrotaan ongelmat ja opettajan odotetaan ratkaisevankin ongelmat. Haastateltujen oppilaiden koulujen henkilökunta oli varsin iäkästä, joten tulkintamme mukaan yksipuolinen auktoriteettiongelma johtui osin siitä. Uudet opettajankoulutuksen opit ja Normaalikoulujen opettajien roolimallit eivät ole ehtineet käytännön tuntitoimintaan nuorten opettajien kautta. Opettajien koulutuksessa seminaarikasvatuksen tiukat perinteet säilyivät 1960-luvun lopulle asti, joten muutos sallivampaan pedagogiikkaan tapahtuu lopullisesti vasta lähivuosien aikana perinteisemmän koulukunnan edustajien jäädessä eläkkeelle. Perinteisessä opettajakeskeisessä pedagogiassa vastuu järjestyksestä ja työrauhasta kuuluu pelkästään opettajalle ja hän myös valvoo yksin näiden toteutumista käytännössä. Kuitenkin Kaipion ja Murron (1996) mukaan luokan työrauha on samalla niin oppilaiden kuin opettajienkin asia. Jotta oppilaat voisivat kokea työrauhan omaksi asiakseen, täytyy heitä kannustaa yhteiseen päätöksentekoon ja päätösten valvontaan. Siten työrauhasta saadaan koko luokkayhteisöä koskeva asia. (Kaipio & Murto 1996, 28.)

### 5.1.1. Ryhmien sisäiset normit

Luvussa 4.1. käsiteltyjen opettajien ja vanhempien rooliodotusten lisäksi oppilas kohtaa rooliodotuksia myös luokkatovereiltaan. Lindgrenin (1976, 99) mukaan toimiessamme ryhmässä kohtaamme tyhjyyden tunteita, ahdistusta siitä, että saatamme jäädä yksin ja ulos ryhmästä. Tätä tyhjyyden tunnetta koitamme paikata mukautumalla ryhmän normeihin ja siten saada ryhmän hyväksynnän. Tarve ryhmän hyväksynnästä alkaa hieman kulttuurista riippuen jo peruskoulun kahden ensimmäisen luokan jälkeen. Lindgren (1976, 105) esittelee Britton, Britton & Fisherin (1969) tutkimuksen tuloksia, jonka mukaan amerikkalaiset lapset alkavat pitämään ikätovereitaan käyttäytymismalleinaan jo yhdeksänvuotiaina, kun taas Suomessa vielä yhdentoista vuoden iässäkin neuvoja ja syytöksiä otetaan vastaan ennemmin vanhemmilta kuin ikätovereilta. Kiistämätön tosiasia on, että ennen pitkää lapset hakevat mallia ryhmistä. Se aiheuttaa ristiriitoja aikuisten odotusten ja toveriryhmien paineiden välillä. Myös ryhmien välillä on eroja, mikä ilmenee hyvin erään haastateltavan kertomuksesta:

” Luokkahenki tyttöjen ja poikien välillä se on aika huono, silleen että, silleensä, että on tietyt sellaiset ryhmät mitkä on keskenään ja tälleen. On jotain tämmösiä, ns. koviksia, ja sitte tällaisia muita... saattaa olla silleen, että ne ns. ”kovikset” suuttuu paljon helpommin kaikesta ja tälleen...ja sitte välit sovitaan yleensä tappelemalla niissä. Aika paljon rähinöitä on tuolla ulkona.” (Timo)

Kivivuori (1997, 9) on todennut Toloseen (1996) viitaten varsinkin poikien keskuudessa väkivaltaan nojaavalla keskinäisellä sosiaalisella kontrollilla olevan keskeinen rooli. Koulun sivilisoivan kurin lisäksi on olemassa myös oppilaiden keskinäistä ”brutaalia” kuria. Opettajan tulisi ottaa myös ryhmien sisäiset normit huomioon työssään ja kurinpidossaan. Tietyissä kehitysvaiheessa murrosiän alussa odotusten ja ryhmäpaineiden ristiaallokko muodostaa Lindgrenin (1976, 106-107) mukaan ns. nuorisokulttuurin, jonka tavoitteet kilpailevat koulun kanssa keskenään. Opettaja voi puuttamalla ristiriitoihin kurinpidollisin keinoin ainoastaan huonontaa tilannetta syventämällä kuilua oppilaiden ja koulun välillä ja tekemällä koulusta entistä vähemmän mielenkiintoisen paikan. Kutnickin (1988, 72-73) mukaan tiukan kurinpidon sijaan opettajan tulisi käyttää nuorisokulttuuria hyväkseen ja rohkaista suosittuja oppilaita apuopettajikseen. Viesti menee apuopettajan kautta paremmin

perille, koska oppilaat voivat eläytyä paremmin luokkatoveriinsa kuin opettajaan. Heidän ei tarvitse keskittyä epäolennaiseen: toverikulttuurin ja koulun väliseen suhteeseen. Myös Osborn & Osborn (1989) pitävät toveriryhmää tärkeänä tekijänä paitsi luokkahuonekäyttäytymisen ja oppimisen edistäjänä, myös yleisten sosiaalisten taitojen opettajana. Sosiaalisten taitojen osalta heikot oppilaat ottavat yleensä ryhmissä erilaisia rooleja, kuten muun muassa luokan pelle, juorukello tai luokan kovis. Nämä eivät ole ongelmaoppilaita klassisessa mielessä. He ovat lapsia tai nuoria, jotka tarvitsevat ohjausta kehittääkseen sosiaalisia taitojaan. (Osborn & Osborn 1989, 23-24.)

## **5.2. Rangaistusten yhtenäisyys kouluyhteisössä**

Luokan omien sääntöjen lisäksi yhteisiä sääntöjä ja rangaistuskäytäntöjä tulee soveltaa koko kouluyhteisössä. Seuraavat esimerkit antavat erittäin hyvän kuvan ongelmatilanteista oppilaan näkökulmasta:

” No...yks opettaja oli, niin se piti meille ruotsia kutosella, niin se oli luvannu tuota meidät edelliseen kokeeseen lukemaan sinne, mutta me ei oltu nyt käyty erikseen kysymässä lupaa, niin sitte tämä toinen opettaja niin se tuota alko huutamaan siihen ja se jätti kaks jälki-istuntoon ku me luettiin siellä luokassa aivan rauhallisesti...niin siitä tuli rehtorin kanssa kauheesti juttua...” (Juhani)

” No se vaihtu ku vaihtu opettaja, niin niillä opettajilla oli omat perinteensä, että mitä ne antoi tehdä...ja nuo rangaistukset siis kans.” (Timo)

Nykyinen neuvottelukulttuuri on johtanut siihen, että opettajat joutuvat entistä enemmän tekemään oppilaiden kanssa kompromisseja. Nämä kompromissit kuitenkin johtavat pahimmillaan huomattavaan epäjohtonmukaisuuteen sekä edellä kuvattuun tilanteeseen, jossa yksi opettaja lupaa jotakin ja toinen voi rankaista samasta asiasta. Oppilas ei tällöin tiedä, mitä saa tehdä ja mitä ei. Kierre jatkuu, kun jokaisesta asiasta joutuu aina neuvottelemaan erikseen. Ajan mittaan tämä johtaa myös isompaan ongelmaan, opettajien keskinäiseen valtataisteluun. Huomataan, että joku antaa tehdä jotakin ja toinen ei. Joku nauttii oppilaiden suosiosta, mutta toiset eivät. Tällöin peruskoulun opetuksen varsinainen tehtävä, tukea oppilaiden kasvamista hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi, helposti unohtuu.

Duken (1980) mukaan rangaistusten yhtenäisyys lisääi kouluinstituution uskottavuutta sääntöhallinnoituna organisaationa. Se edellyttäisi yhteistyötä kurinpitotoimien, sääntöjen, konfliktien ratkaisemistapojen ja rankaisukäytänteiden kehittämisessä. Laajan yhteistyön mahdollistamiseksi kasvattajilla on oltava yhtenäinen näkemys koulusta yhteisönä, jossa yleiset tavoitteet ja yksilöiden perusoikeudet ovat selvillä. Isojenkin koulujen osalta yhteisiä järjestyssääntöjä voitaisiin laatia muodostamalla pienempiä yksiköitä, oppimisyhteisöjä, koulujen sisäisen joustavuuden helpottamiseksi. (Duke 1980, 46, 48.)

### **5.2.1. Koulukohtainen kurinpitosuunnitelma**

Mahdollinen ratkaisumalli kurinpitotoimien yhdistämiseksi koulutasolla on koulukohtainen kurinpitosuunnitelma. Duken (1986) mukaan 1980-luvun alussa amerikkalaiset koulut ovat alkaneet tehdä koulujen yksilöityjä kurinpitosuunnitelmia. Suunnitelmiin listataan joko hyväksyttävä käyttäytyminen tai häiriökäyttäytymisen muodot ja niistä aiheutuvat kurinpitotoimet. Kurinpitosuunnitelmat vaihtelevat alueittain ja usein saman kaupungin sisälläkin. Suunnitelmat ovat Suomeen verrattuna opetussuunnitelman kaltaisia, mutta selvästi tarkempia ja yksilöidympiä. Pääkategoriat suunnitelmissa liittyvät osallistumiseen, häiritsevään käyttäytymiseen, koulussa kiellettyjen aineiden hallussapitoon, tappelemiseen ja koulun omaisuuden vahingoittamiseen. Lisäksi yleisiä, mutta harvemmin suunnitelmissa mainittuja ohjeita ovat toisten oppilaiden kunnioittamiseen, oikeanlaiseen pukeutumiseen ja moottoriajoneuvojen käyttöön liittyvät kategoriat. Kurinpitosuunnitelmissa luetellaan epäsuotuisten käyttäytymismuotojen ja niistä seuraavien kurinpitotoimien lisäksi myös oppilaiden oikeudet. (Duke 1986, 223-225.)

### **5.2.2. Oppilasneuvosto**

Toinen käyttökelpoinen keino yhdistää luokkien välistä sääntöviidakkoa on perustaa koululle oppilasneuvosto. Kaipion & Murrin (1996) esittelemään oppilasneuvoston malliin kuuluu kaksi oppilasta jokaiselta luokalta sekä yksi opettaja, joka toimii opettajien ja oppilasneuvoston yhdyshenkilönä. Lisäksi koulun rehtori osallistuu kokouksiin niin usein kuin mahdollista. Oppilasneuvoston tärkeimmät tehtävät ovat aluksi luoda yhteiset säännöt koulun arkikäytäntöihin: ruokailuun, välituntikäyttäytymiseen ja käyttäytymiseen koulun käytävillä. (Kaipio & Murto

1996, 48.) Tämän jälkeen toimintaa voisi laajentaa luokkien sääntöjen yhdistämiseen siten, että eri luokkien omat säännöt vastaisivat mahdollisimman paljon toisiaan eikä sopeutumisvaikeuksia tulisi esimerkiksi opettajan vaihtuessa. Samalla säännöt toimisivat merkittävänä apuna sijaisopettajalle.

### **5.3. Kodin ja koulun välinen yhteistyö**

Koulukohtainen yhteistyö kurinpidon ja rangaistuskäytäntöjen suunnittelussa on merkittävä edistysaskel työrauhahäiriöiden vähentämiseksi ja kouluviihtyvyyden parantamiseksi. Se ei itsessään vielä poista kappaleessa neljä käsittelemiämme rooliodotusten ristiriitoja kodin ja koulun välillä. Jotta todellisiin tuloksiin olisi mahdollista päästä, täytyy vanhemmat saada suunnitteluun ja suunnitelmien toimeenpanoon mukaan. Myös kirjallisuuden (Phillips, Wiener & Haring 1960 ; Duke 1980 ; Miller 1994 ; Jones, Lock, Webb & Webb 1989 ; Jones & Jones 1986 ; Englander 1986) perusteella on vahvaa yksimielisyyttä siitä, että vanhemmilla on merkittävin vaikutus lapsen elämään ja opettajien tarve toimia vanhempien kanssa yhteistyössä on välttämätöntä. Valitettavan yleinen toimintatapa on kuitenkin Aholan & Hirvihuhdan (2000,9) mukaan toiselle osapuolelle vastuuta sysäävä ja tapahtunutta kehitystä kauhisteleva näkökulma. Duken (1980, 116) mukaan opettajat käyttävät liian usein enemmän aikaa yrittäessään vierittää syytä oppilaan huonosta käytöksestä vanhemmille kuin laajentaakseen vanhempien ja opettajan yhteistyömahdollisuuksia.

Jonesin ym. (1989) mukaan yhteistyön kodin ja koulun välillä tulee perustua oletukselle, että opettajien ja vanhempien välisellä tiedon jakamisella, ohjeilla ja käytännön avulla sekä erityisopetuksen tarpeen arvioinnilla ja sen tarjonnalla päästään sellaisiin tuloksiin, joihin kumpikaan taho ei yksin voisi päästä. Jones ym. esittävät neljä vaihetta yhteistyölle. Ensimmäisessä vaiheessa vanhemmat ja opettajat tutustuvat toisiinsa ja kehittävät suhdettaan mahdollisimman mukavaksi kokemassaan ympäristössä. Koululuokka tai koti ei tässä tapauksessa ole paras paikka. Toinen vaihe koskee informaation vaihtoa. Opettaja oppii kodin kasvatustapoja ja vanhemmat saavat tietoa koulun käytännöistä ja mahdollisista yhteisistä kurinpitosuunnitelmista sekä henkilökohtaisissa tapaamisissa että vanhempainilloissa. Jones & Jones (1986, 166) pitävät erittäin tärkeänä sitä, että ensimmäiset kontaktit vanhempien kanssa tulee käydä jo ennen kuin mitään



negatiivista ilmoitettavaa lapsesta tulee. Säännöllisen yhteydenpidon avulla negatiivisiakin asioita voidaan käsitellä asioina eikä vanhempi pidä negatiivista uutista hyökkäyksenä häneen tai lapsensa persoonaa kohtaan. Kolmas vaihe on suora jatke edellisestä. Siinä pyritään yhteisen työn ja ymmärryksen lisäämiseen käytännössä. Vaihe voi koskea yleistä apua koko luokan tai koulun tasolla (esimerkiksi harrastusten ja iltapäiväkerhojen muodossa) tai yksittäisen oppilaan tasolla (esimerkiksi avustettaessa lukemaan oppimisessa). Yhteisen työn kautta ymmärrys ja arvostus toisen roolia kohtaan lisääntyy. Kolmen ensimmäisen vaiheen tavoitteena onkin rakentaa luottamukseen ja kunnioitukseen perustuva työsuhte vanhempien ja opettajan välille. Tavoitteiden toteutuessa neljäs vaihe muodostuu vastuun jakamisesta. Vastuun jakaminen sisältää yhtenäisiä käytänteitä käyttäytymisodotuksissa sekä rangaistustavoissa vanhempien ja opettajan roolien lähentyessä toisiaan. Tällä tavoin oppilaan on helpompi tietää, miten hänen odotetaan käyttäytyvän eikä suuria ristiriitoja odotusten välillä tule. (Jones ym. 1989, 152, 156-162.)

Englander (1986) esittelee gallupin tuloksia, jossa kysyttiin amerikkalaisten mielipiteitä kasvatusta kohtaan. Vastanneista vanhemmista 75% pitivät hyvinä vanhemmille järjestettäviä lasten auttamista koskevia iltakursseja. Halukkuutensa osallistua kodin ja koulun välisiin yhteistyötoimiin ilmaisi jopa 90% vastanneista. (Englander 1986, 290.) Miller (1994) näkee kuitenkin ongelman siinä, että juuri ne vanhemmat, joiden pitäisi osallistua ja olla paikalla edes vanhempainilloissa, eivät halua osallistua ja he kuuluvat tuohon 10%:n vähemmistöön. Suurin syy osallistumattomuuteen on vanhempien oma kokemus koulusta. Pelko ja ahdistus ovat saaneet vanhemmat välttämään kontakteja koulun kanssa jo omassa lapsuudessaan. Kierre jatkuu lasten osalta, varsinkin jos yhteydenotot ovat pelkästään negatiivisia uutisia. (Miller 1994, 94.) On valitettavasti todettava, että oppilaan vanhempi on se osapuoli, joka tekee päätöksen osallistumisestaan kodin ja koulun yhteistyöhön. Vanhempia ei voi pakottaa yhteisiin tavoitteisiin, mutta vanhempien osallistuessa heitä tulisi kannustaa ja palkita mahdollisuuksien mukaan. (Duke 1980, 118.)

#### 5.4. Välitön puuttuminen

Luokan yhteisten sääntöjen sopiminen on vielä melko vaivatonta, mutta koko koulun sääntöjen yhdistäminen ja niistä vanhempien kanssa yhteisymmärrykseen pääseminen vaativat jo huomattavasti enemmän työtä. Varsinainen työ alkaa vasta siitä, kun rangaistuskäytännöt on saatu yhdistettyä ja alkaa niiden soveltaminen käytäntöön. Haastatellut oppilaat antoivat paljon parannusehdotuksia yksittäisiin tapauksiin. Eräs haastateltavista nosti esiin myös opettajien puuttumisongelman:

” V: No opettajat puuttuis vähä nopeemmin siihen asiaan, esimerkiksi jos näkee, että jotakin toista kiusataan ja kertoo siitä, niin sitte se käsitellään vasta tunnin alussa, jos esimerkiksi välitunnilla jotakin kiusataan ja tälleen, niin se käsitellään vasta tunnin alussa tai ei ollenkaan.

H: Tarkoitatko, että se opettaja antaa sen vastuun teidän omalle opettajalle eikä hoida sitä itse jo pihalla?

V: Niin, ja silleen, jos ei se anna kenellekään sitä vastuuta niin kukaan ei sitä hoida sitte ja se voi jatkua samalla lailla.” (Timo)

Oikeusministeriön rikosentorjunnan neuvottelukunnan asettaman koulutyöryhmän muistion (1998) mukaan tutkimustulokset tukevat tätä haastateltavan huomiota. Raportin mukaan reagoinnin puute on eräs koulukiusaamista edistävä tekijä. Opettajat eivät tiedä toimintatapaa kiusaamistilanteissa ja he sulkevat silmänsä silloin, kun puuttumista kipeimmin tarvittaisiin. Oppilaille muodostuu käsitys, että kiusaajat voivat toimia vapaasti ja hallita muita oppilaita, koska aikuiset eivät reagoi tapahtuvaan. Koulun kulttuurin uudistaminen onkin nähty olennaiseksi tekijäksi muutoksiin pyrittäessä. (Oikeusministeriö 1998.) Tikkanen (1997) on tutkimuksessaan selvittänyt, voiko koulukiusaamisen määrää vähentää tai sen laatua lieventää vaikuttamalla koulu yhteisöjen normi-ilmastoon ja kiusaamiseen liittyviin toimintatapoihin? Tutkimus antoi selkeän myöntävän vastauksen. Jatkuvasti kiusattujen oppilaiden määrä väheni yli puolella kahden seurantavuoden (1993-1995) aikana. (Tikkanen 1997, 17.)

#### 5.5. Vastuun portaat

Aholan & Hirvihuhdan (2000) mukaan väärään tekoon puuttumisen, osallisten löytämisen ja tapahtumien selvittelyjen jälkeen alkaa kiipeäminen pitkin Vastuun portaita. Vastuun portaiden avulla pyritään lasten ja nuorten vastuunottoon itsestään.

Ollessaan vastuussa teoistaan he kokevat elämän merkityksellisempänä ja kiinnostavampana kuin jos millään ei olisi mitään väliä. Vastuullisuus itsestä antaa sisältöä ja tarkoitusta omalle olemiselle ja lähentää suhdetta siihen ryhmään, johon lapsi tai nuori kuuluu.

Vastuunportaat voidaan jakaa kuuteen vaiheeseen: myöntämiseen, ymmärtämiseen, anteeksipyyntöön, hyvittämiseen, sitoutumiseen sekä vastuunottoon. *Myöntämisvaiheessa* oppilasta on rohkaistava myöntämään väärä tekonsa. Jos se tuntuu hänelle vaikealta, opettajan on selvitettävä, mitä oppilas pelkää seuraavan siitä, jos hän myöntää tekonsa. Tässä vaiheessa selvittelijänä toimivan opettajan haasteena on saada esiin riittävän todellinen kuva tapahtuneesta kuitenkin ylireagoimatta. *Ymmärtämisvaiheessa* oppilaan on opettajan ohjauksen avulla mietittävä, mitä seurauksia hänen tekemällään vääryydellä on muille ihmisille ja hänelle itselleen. Vasta sitä kautta oppilas voi ymmärtää tekonsa, sen seuraukset ja aiheuttamansa vahingon. Tämän jälkeen oppilasta autetaan miettimään, kenelle hänen pitäisi esittää *anteeksipyyntö* sekä missä, milloin ja millä tavalla anteeksipyyntö tulisi esittää. Opettaja voi tulkita pikku riidan puimisen turhaksi ja kunnan anteeksipyyntöön vaatimisen huonoksi näyttelemiseksi, mutta asianosaisille tapahtumalla voi olla paljon merkitystä. Se voi jäädä mieleen moneksi vuodeksi. Teon *sovittamisessa* on kyse siitä, että teosta aiheutunut kärsimys tai vahinko hyvitetään. Opettajan tehtävänä on pyytää tekijää tarjoutumaan sovittamaan tekonsa sekä auttamaan kärsimään joutunutta miettimään mikä olisi hänen mielestään sopiva sovitus. Vaihtoehtoja voi tulla monia, jolloin opettajan on pidettävä huolta siitä, että seuraamus on yhteensopiva teon vakavuuden kanssa. Näin tekijä tai uhri eivät jää tyytymättömiksi ratkaisuun ja kukaan jää hautomaan kostoja. Seuraamuksen ei myöskään saa olla kostavan luontoinen, vaan rakentava. Täytyy myös muistaa, että näitä tapauksia ei voi ratkaista pelkästään rahalla, vaikka kyse olisi aineellisesta vahingon tuottamisesta. *Lupaamisvaiheessa* tekijä sitoutuu muutokseen. Oppilas lupaa, ettei hän tee virhettä toista kertaa ja hänen kanssaan voi tehdä sopimuksen seuraamuksesta, mikäli hän rikkoo sopimuksen. Riittävän sanktion tiedostaminen tukee osaltaan lupauksen pitämistä, mutta opettaja ei saa käyttää sopimusta perusteettomana uhkailuna tai epämääräisenä vihjailuna kovenevista rangaistuksista. On parempi pyytää oppilaalta ehdotuksia sopimusta varten. *Vastuunotossa* oppilasta autetaan huomaamaan, mitä hän on kyseisen kokemuksen myötä oppinut sekä

keksimään tavan, jonka avulla hän voi auttaa muitakin hyötymään oppimastaan. Yleensä paras vakuutus muutoksesta on, kun oppilas pystyy siirtämään oppimansa muillekin oppilaille. Perinteisessä rangaistusmenettelyssä rangaistus kärsitään, mutta oppilaalle jää epäluulo siitä, onko hän edelleen tehostetun tarkkailun alla vai ei? Tilanne jää auki eikä ja sille saada laitettua pistettä, toisin kuin Vastuun portaiden avulla. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 10, 29-42.)

### **5.6. Yhteisökasvatus avuksi**

Kaipion & Murron (1996) mukaan järjestyksen aikaansaamiseksi koulussa on löydettävä vaihtoehto koventuvan kurinpidon tilalle. Alistava autoritaarinen toiminta asteittain kovenevin rangaistuksin johtaa lopulta kierteeseen, jossa yhä uusia ja kovempia rangaistuksia on löydettävä. Tämä taas aiheuttaa entistä enemmän kapinointia rangaistuksia vastaan ja kierteelle ei enää löydy ratkaisua. Vaihtoehdon välttämätön edellytys on yksilöiden todellisten, välittömien vaikutusmahdollisuuksien takaaminen heitä koskevissa asioissa. Demokratiakasvatuksesta on mahdollista löytyä pysyvä ratkaisu kasvatuksen tulevaisuuden ongelmiin. Kasvatus vastuulliseen demokratiaan on mahdollista toteuttaa yhteisökasvatuksen menetelmän avulla. (Kaipio & Murto 1996, 10.) Kaipio (1977) määrittelee yhteisökasvatuksen kasvatus- ja hoitomenetelmäksi, jossa kaikki yhteisön resurssit suunnataan kohti uutta käyttäytymistä. Yhteisökasvatuksella pyritään kohti todellista demokraattista yhteisöä, jossa avainasemassa ovat rehellisyys, avoimuus, oikeudenmukaisuus, vallan ja vastuun tasainen jakautuminen sekä koko yhteisön alati korkeampi inhimillinen taso. Yhteisökasvatus perustuu yhteiseen suunnitteluun, päätäntään sekä velvollisuuksien ja tehtävien hoitoon. Yhteisö itse luo käytännöstä toimintamuotonsa, päämääränsä ja periaatteensa, joihin kasvetaan ja kasvatetaan. Jokapäiväinen toiminta yhteisössä perustuu yhteisön normeihin sääntöjen sijasta. (Kaipio 1977, 56 ; Kaipio & Murto 1996, 13 ; Sergiovanni 1994, 120.) Yhteisökasvatuksen kehittymisen keskeiset tekijät ovat yhteisten normien yhteisöllinen kontrolli ja tarvittaessa yhteisöllinen muuttaminen. Yhteisöllinen kontrolli on yhdessä määriteltyjen, sovittujen ja hyväksytyjen normien kontrolloimista, valvomista ja muuttamista jatkuvasti kasvattajan ja lasten tai nuorten yhteistyönä. (Kaipio 1999, 160.)

Yhteisöllisyys ei sulje pois yksilöllisyyttä, kuten monesti väärin ymmärretään. Yhteisö ei myöskään pyri painostamaan tai alistamaan jäseniään samaan muottiin pyrkien tasapäistämään ja näin tukahduttamaan yksilöllisyyden. Yhteisökasvatus ei rajoita yksilön ja persoonallisuuden kehittymisen mahdollisuuksia, vaan päinvastoin tukee niitä. Myös yhteisökasvatus, kuten hyvä kasvatus yleisesti, tähtää nimenomaan yksilöiden kasvatukseen. Perusajatus on, että hyvin toimiva yhteisö takaa kaikille yksilöilleen parhaat mahdolliset yksilöllisen kehityksen mahdollisuudet. (Kaipio 1995, 86-89.) Yhteisökasvatuksen onnistuminen edellyttää kasvattajalta monia erilaisia taitoja. Kaipio (1999, 173) jakaa taitovaatimukset karkeasti kolmeen toiminnan hallinnan pääalueeseen: kykyyn hallita ryhmää ja sen prosesseja, kykyyn ohjata ja kasvattaa yksilöitä sekä kykyyn toimia kasvattajayhteisön jäsenenä. Nämä taidot ovat suurella osalla opettajista jo muokkaantuneina valmiiksi opetustyön kautta. Valmiuksia yhteisökasvatukseen koululuokassa on enemmän kuin mitä yhteisökasvatusta opetuksessa tällä hetkellä käytetään. Hyvä esimerkki yhteisökasvatuksen onnistumisesta koulussa on Jyväskyläläisen Jokivarren koulun vuonna 1977 alkanut kokeilu (Kaipio 1996).

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Olemme todenneet (ks. 5.3.) Oikeusministeriön rikosentorjunnan neuvottelukunnan asettaman koulutyöryhmän (1998) raportin tukevan koulun kulttuurin perusteellista uudistamista saavuttaaksemme tavoitteet koulukiusaamisen ehkäisemisessä ja työrauhahäiriöiden vähentämisessä. Kivivuoren (1997) varsin laajan (n=4204) tutkimuksen mukaan koulun kurinpito ei ole selvästikään pystynyt vastaamaan sille asetettuihin tavoitteisiin tukea oppilaiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Puolet tutkituista oppilaista on varastanut joskus koulun omaisuutta, yli puolet kiusannut joskus toista oppilasta ja myymälävarkaudenkin oli tehnyt 57% tutkituista. Kuitenkin vain joka kymmenes on jäänyt kiinni tuoreimmasta myymälävarkaudestaan ja kiinnijääneiden osuus koulusta varastaneista on vain noin prosentin luokkaa! Lienee kiistämätöntä, että kouluissa vallitsee vaje suhteessa kontrolloitavissa oleviin tekoihin. Jotakin on tehtävä, kun Kouluhallituksenkin julkaisemassa keskustelukirjassa todetaan: ”koulu palkitsee nykymuodossaan liian yksipuolisesti kiltteyttä, kuuliaisuutta, tottelevaisuutta, tiedonhallinnassa toistamista ja johtaa siten passiivisuuteen”. (Kivivuori 1997.)

Mikä siis ratkaisuksi? Tutkimustulosten perusteella kurinpitoa tulee uudistaa ja organisoida koko koulun tasolla. Oppilaille on annettava enemmän vastuuta kurinpidosta ja luokan työrauhasta. Heitä on kohdeltavana oman elämänsä subjekteina sen sijaan, että heidät nähdään ainoastaan tietoa omaksuvina ja kurinpidon kohteina olevina objekteina. Koska yhteisöstä erillistä yksilöä ei ole, ei kurinpitoakaan voi eriyttää yhteisöstä. Koulun kurinpitotoimia tulee yhtenäistää yhteisen suunnitelman mukaisesti ja samaa suunnitelmaa on käytettävä myös kodin ja koulun välillä, jotta voidaan aikaansaada johdonmukaisuutta vanhempien ja opettajien käyttäytymissäntöihin ja kurinpitotoimiin.

Haastattelujen perusteella oppilaat kaipaavat kurinpitoon ja koulurangaistuksiin selkeyttä ja yhdenmukaisuutta. Kaikilla haastateltavilla oli kokemuksia rangaistuksista, niin oikeutetuista kuin epäoikeudenmukaisista. Epäoikeudenmukaisuus tuli vastauksissa esille rangaistusten tasapuolisuuden puuttumisen ja niiden epäjohdonmukaisuuden myötä. Jokaisella oppilaalla oli

kokemuksia luokan silmätikuista ja opettajan lellikeistä, mitkä osaltaan olivat vaikuttaneet heidän käyttäytymiseensä opettajaa kohtaan. Osa rangaistuksista oppilaat pitivät täysin oikeutettuina. Niissä tapauksissa he olivat mielestään ansainneetkin rangaistuksen ja silloin rangaistuksella oli ollut merkitystä heille ja vaikutusta heidän käyttäytymiseen. Rangaistukset on siis pystyttävä yksilöimään tiettyyn tekoon ja saatava johdonmukaisiksi sekä tasapuolisiksi kaikkia kohtaan. Merkityksettömät jälki-istunnot tulee rangaistuksina pystyä karsimaan ja ne on korvattava oppilaille enemmän merkitystä antavilla neuvotteluilla ja keskusteluilla. Myös rangaistusten käsittelyyn tulee kiinnittää huomiota. Tulee välttää tilannetta, jossa rangaistus on vain jälki-istunnossa istumista istumisen takia. Luvussa 5.5. esitelty Vastuun portaat on oiva apuvälinen rangaistusten käsittelyssä.

Ahola & Hirvihuhta (2000) näkevät kurinpidollisen ongelman aikuisissa. Heidän mukaansa aikuiset ovat epävarmoja siitä, kenellä on velvollisuus puuttua tilanteisiin ja erityisesti millä tavalla puuttuminen kannattaisi tehdä. Vastuullisuus ei ole kadonnut, mutta epävarmuus on lisääntynyt. Haastatteluvastausten mukaan oppilaatkin ovat huomanneet tämän ja se aiheuttaa heissä hämmennystä. Oppilaiden keskuudesta nousee tulevat vallankäyttäjät, mikäli tilanteisiin ei puututa tarpeeksi nopeasti ja siten valta siirtyy väärällä tavalla lapsille ja nuorille. Oppilaiden tulee saada ja käyttää valtaa turvallisessa ympäristössä aikuisen ollessa heidän tukenaan. Muuten vallankäyttö vääristyy ja johtaa epätoivottuihin tuloksiin.

Elämme valtamekanismien ympäröiminä valtasuhteiden verkostossa, joten vallasta vapaata kenttää ei ole olemassa. Kasvatus on aina vallankäyttöä, jolloin oleellista on miten vallankäyttö organisoidaan. Myös opettajien tulisi nähdä, ymmärtää ja hyväksyä itsensä vallankäyttäjinä eikä paeta hienosyisten erotteluihin perustuvien kasvatuksellisten termien taakse varsinaisen vallan terminologian asemasta. (Nuutinen 1994, 1995 ; Kaipio 1999.) Vallankäytön ja kasvatuksen välillä ei kenties koskaan löydetä eettisesti pitäviä ratkaisumalleja. Nuutisen (1995) mukaan vallan omaan dynamiikkaan tulee mukautua, kehittää vallankäytön tilanteiden ja seurausten tajua ja pyrkiä eettisesti nykyistä aktiivisempaan kasvatuksen valtaongelmien käsittelyyn.

## 7 POHDINTA

Kurinpito ja rankaisutoimenpiteet koulussa herättävät kaikissa erilaisia tunteita niiden pohjautuessa pääosin yksilön omiin koulukokemuksiin. Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta oli ensiarvoisen tärkeää, että pystyimme tiedostamaan omat kokemuksemme ja sulkeistamaan ne varsin onnistuneesti tutkimuksemme ajaksi. Ehkä liiankin hyvin, sillä valmista työtä lukiessamme jäimme kuitenkin kaipaamaan tutkimusraportista omia kokemuksiamme. Niiden avulla lukija olisi saattanut saada paremman käsityksen tutkijoiden näkökulmasta. Toisaalta samalla omat kokemuksemme ja haastateltavien oppilaiden vastaukset olisivat saattaneet sekoittaa tai ainakin sulautua jonkin verran yhteen. Siksi tutkimuksen luotettavuuteen viitaten päädyimme olla lisäämättä jälkikäteen omia kokemuksiamme. Näin ollen pystyimme pitäytymään täysin haastateltavien kokemuksissa sekoittamatta niitä omiin kouluaikaisiin kokemuksiimme.

Teemahaastattelu toimi aineistonkeruumenetelmänä hyvin, mutta oppilaista voisi saada enemmän irti perehdyttämällä heitä enemmän aiheeseen ennen haastattelua. Tulkintamme mukaan kaksi haastateltua oppilasta ei ollut miettinyt kokemiansa rangaistuksia riittävästi, jotta he olisivat osanneet eritellä niitä tai niiden aiheuttamia tunteita haastatteluhetkellä. Tämän vuoksi analyysi heidän osaltaan jäi hieman puutteelliseksi. Haastattelua edeltävä kyselylomakkeen täyttö voisi auttaa asiassa. Toinen vaihtoehto aiheeseen perehdyttämiseksi olisi pyytää haastateltavien opettajaa ottamaan kurinpitoa opetuksessaan piilotavoitteisesti esille ennen haastatteluja, jolloin oppilaiden kokemukset rangaistuksista aktivoituisivat.

Oppilaiden kokemukset olivat ajan mittaan osittain muuttuneet. Tutkimuksessamme pyysimme haastateltavilta kokemuksia koko koulu-uran aikaisista rangaistuksista. Osa rangaistuksista oli tullut haastatteluja edeltäneen syksyn aikana, mutta haastateltavat kertoivat paljon myös vanhoista, useankin vuoden takaisista rangaistuksista. Vanhojen rangaistusten osalta kokemus rangaistuksesta on selvästi muuttunut ja aika on kullannut muistoja. Esimerkiksi oppilaiden rangaistuksille antamia merkityksiä käsittelevässä luvussa 4.3. kolme haastateltavaa kertoivat vain naureskelleensa jälkeensä rangaistukselle sen enempää miettimättä sen merkitystä tai vaikutusta käyttäytymiseen. Tulkintamme mukaan kokemus rangaistuksesta olisi



kuitenkin ollut erilainen kysyttäessä rangaistuksesta heti sen jälkeen. Oppilaiden kokemukset ja käsitykset ovat myös saattaneet joissakin kohdissa mennä oppilailta ja myös tutkijoilla sekaisin. Varsinkin luvussa 4.5. ollessamme etsimässä hyvää kurinpitäjää, osa annetuista ominaisuuksista oli kokemusten sijaan käsityksiä hyvästä kurinpitäjästä. Käsityksiin liittyy väkisinkin vaikutteita myös luokkatovereilta ja vanhemmilta, vaikka ne muotoutuvatkin pääosin heidän omista kokemuksistaan.

Oppilaiden kokemusten lisäksi tulisi tutkia myös opettajien kokemuksia. Tutkimalla saman luokan oppilaita ja opettajia voisi olla mahdollista saada vielä laajempi kuva työrauhahäiriöiden syistä ja siitä, miten oppilaiden ja opettajien kokemukset niistä eroavat. Näkeekö opettaja esimerkiksi kurinpidon ja koulutyön yleensäkin oppilaiden tapaan pelinä, jota käydään päivittäin opettajan ja oppilaiden välillä? Entä ymmärtääkö opettaja pitävänsä luokassaan suosikkeja ja silmätikkuja vai luuleeko hän olevansa tasapuolinen kaikille oppilaiden kokemuksen ollessa täysin toinen? Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi tutkia myös oppilaiden keskinäistä kurinpitoa koulussa. Jo nyt aineistossa ilmeni ryhmien sisäisiä sääntöjä, jotka vaikuttavat koulukäyttäytymiseen. Se jäi vielä kuitenkin avoimeksi, miten paljon oppilas antaa arvoa niille suhteessa opettajan kurinpitoon?

## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 144-157.
- Aho, S. 1975. Opettajien käyttäytymisongelma-asenteet ja menettelytavat ongelmien käsittelyssä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:36.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:167.
- Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Painorauma Oy.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Calvert, B. 1975. The Role of the Pupil. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Comber, L. C. & Whitfield, R. C. 1979. Action on Indiscipline. A Practical Guide for Teachers. Herts: National Association of Schoolmasters and the Association of Women Teachers.
- Delamont, S. 1983. Interaction in the Classroom. New York: Methuen & Co.
- Duke, D. L. 1980. Managing Student Behavior Problems. New York: Teachers College Press.
- Duke, D. L. 1986. School Discipline Plans and the Quest for Order in American Schools. Teoksessa D. P. Tattum (toim.) Management of Disruptive Pupil Behaviour in Schools. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 219-251.
- Englander, M. E. 1986. Strategies for Classroom Discipline. New York: Praeger Publishers.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden yleistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsinki: Yliopistopaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen

- teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eväsoja, H. & Koskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa S. Koskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 12-65.
- Fisk, L. & Lindgren, H. C. 1973. A Survival Guide for Teachers. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Grossman, H. 2004. Classroom Behavior Management for Diverse and Inclusive Schools. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jones, K., Lock, M., Webb, M. & Webb, T. 1989. Working with Parents. Teoksessa T. Charlton & K. David (toim.) Managing misbehaviour. Strategies for Effective Management of Behaviour in Schools. London: Macmillan Education Ltd, 151-172.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. 1986. Comprehensive Classroom Management. Creating positive learning environments. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Kaipio, K. 1977. Antakaa meille mahdollisuus. Johdatus nuorten yhteisökasvatukseen. Jyväskylä: K. J. Gummerus Oy.
- Kaipio, K. 1995. Yhteisöllisyys kasvatuksessa. Yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and Sisäsuomi Oy.
- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Kaipio, K. & Murto, K. 1996. Toimiva yhteisö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Keskinen, S. 2005. Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Kivivuori, J. 1997. Kouluun kohdistetun kontrollikritiikin arviointia. Nuorisotutkimus 15:3, 3-13.
- Kotkanen, V.I. 1921. Koulukurista. Helsinki: Otava.

- Kutnick, P. J. 1988. Relationships in the primary school classroom. Paul Chapman Publishing Limited.
- Kärkkäinen, V-M. 1990. Rakkautta ja rajoja. Terveen kurinpidon periaatteet ja menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 26-43.
- Lastensuojelulaki 5.8.1983/683. Saatavana [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830683> 17.10.2006
- Laursen, E.K. 2003. Principle-Centered Discipline. Reclaiming Children and Youth 12:2, 78-82.
- Lehtonen, J. 1992. Merkityksen ongelma inhimillisessä kokemuksessa Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen valossa. Teoksessa J. Varto (toim.) Fenomenologinen vuosikirja 1992. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 76-192.
- Lehtovaara, A & Koskenniemi, M. 1964. Kasvatuspsykologia. Helsinki: Otava.
- Lindgren, H. C. 1976. Educational Psychology in the Classroom. Toronto: John Wiley & Sons Inc.
- McManus, M. 1989. Troublesome Behaviour in the Classroom. A Teachers' Survival Guide. New York: Nichols Publishing Company.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Miller, A. 1994. Parents and difficult behaviour: always the problem or part of the solution. Teoksessa P. Gray, A. Miller & J. Noakes (toim.) Challenging behaviour in schools. Teacher support, practical techniques and policy development. London: Routledge, 92-107.
- Moilanen, P. 2004. Kunnioitus, valta ja hyvät tavat koulukasvatuksen arjessa. Teoksessa M. Itkonen, V.A. Heikkinen & S. Inkinen (toim.) Eletty tapakulttuuri. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 435-454.
- Moilanen, P & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 44-67.

- Nuutinen, P. 1994. Miten subjektiudelle käy kasvatuksessa? Nuorisotutkimus 12:4, 41-44.
- Nuutinen, P. 1995. Valta kasvatuksen ongelmana. Kasvatus 4/1995, 322-330.
- Oikeusministeriö. 1998. Koulun mahdollisuudet rikollisuuden ehkäisyssä. Saatavana www-muodossa:  
<http://www.om.fi/Etusivu/Julkaisut/Aiempiajulkaisuja/1148038256277>  
17.10.2006
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Oy Kotkan kirjapaino Ab.
- Osborn, D. K. & Osborn J. D. 1989. Discipline and Classroom Management. Daye Press, Inc.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. California: Sage Publications, Inc.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. Saatavana www-muodossa:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> 17.10.2006
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavana www-muodossa:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> 17.10.2006
- Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. ”Ei meidän koulussa...eihän? Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 120-160.
- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rikoslaki 19.12.1889/39. Saatavana www-muodossa:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001> 17.10.2006
- Robinson, K. H. 1992. Class-Room Discipline: power, resistance and gender. A look at teacher perspectives. Gender & Education 4:3.
- Sergiovanni, T. J. 1994. Building Community in Schools. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sironen, R. 2005. Pitsikaulusten ja hunsvottien koulu. Opettaja 2005, 32-33.

- Sisäasiainministeriö. 2002. Koulurauha. Saatavana www-muodossa:  
<http://www.intermin.fi/intermin/hankkeet/koulurauha/home.nsf/pages/indexfin>  
17.10.2006
- Suoranta, J. 1993. Kvalitatiivisen tutkimuksen keskusteluperinteistä kasvatustutkimuksessa. Teoksessa J. Varto (toim.) Fenomenologinen vuosikirja 1993. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 69-94.
- Syvöja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Juva: WS Bookwell Oy.
- Tikkanen, T. 1997. Kiusaaminen ja normi-ilmasto: intervention vaikutus Helsingin peruskouluissa. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Lisensiaatintyö.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:13.
- Woods, P. 1987. Social interaction in the classroom: The pupil's perspective. Teoksessa E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier, P. Span (toim.) Learning & Instruction. Oxford: Pergamon Books Ltd, 217-228.