

1180

LAUMASTA LUOKAKSI:

Luokan sääntöjen osuus ryhmän muodostumisessa pehmeän laskun aikana

Katriina Kirvelä

Erja Kousa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

ESIPUHE

Graduntekomme oli monimuotoinen ja pitkä prosessi. Siihen osallistui meidän lisäksi monta kultaista ihmistä, joille haluamme lausua suuret kiitokset.


Erityisesti haluamme kiittää tutkimusluokkamme opettajaa sekä luokkaa, etenkin viittä tutkimuslastamme ja heidän vanhempiaan. Teidän innokkaalla ja rehellisellä avullanne saimme antoisan arvokasta tietoa. Vielä erityinen lisäksi kiitos opettajalle: saimme sinulta paljon muutakin kuin aineistoa graduamme.

Lämpöiset kiitokset myös ohjaajallemme Helenalle jaksamisesta ja taikasanonjen lausumisesta. Oli varmaan tuskaista seurata hieman (?) prosessiluontoista työkentelyämme. Mutta hitaastihan hyvää tulee...

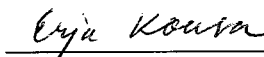
Kiitokset myös kolmelle kultaiselle ihmiselle - Hillelle, Sannalle ja Outille - kun omasta vapaasta tahdostanne luitte ja vieläpä kommentoitte graduamme. Sydänlämpimät kiitokset muillekin lähi-ihmisillemme. Te jaksoitte meitä koko pikku-g:n ajan. Tästä eteenpäin hengitätte tekin helpommin.

Suurimmat kiitokset haluamme kuitenkin lausua toisillemme. Puhevälit säilyivät ja olemme yhä ystäviä - g:stä huolimatta, emme sen takia.

Jyväskylässä 24.10.1998



Katriina Kirvelä



Erja Kousa

KIRVELÄ, K. & KOUSA, E.: Laumasta luokaksi. Luokan sääntöjen osuus ryhmän muodostumisessa pehmeän laskun aikana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1998. - 151s.

TIIVISTELMÄ

Tapaustutkimuksen etnografisella tutkimusotteella selvitimme, mikä on sääntöjen osuus lapsilauman muodostumisessa ryhmäksi, luokaksi. Selvitimme, mitä sääntöjä luokkaan syntyy ja miten. Niiden perusteella määrittelimme sosiaalisesti kompetentin käyttäytymisen luokassa. Tarkastelimme myös, miten säännöt vaikuttavat suhteiden luomiseen ja edelleen ryhmän muodostumiseen. Lisäksi tutkimme, miten yksittäinen lapsi toimii sääntöjen mukaan ja miten hän onnistuu luomaan suhteita niiden puitteissa.

Teoreettisena lähtökohtana määrittelimme, mitä ryhmällä tarkoitetaan. Keskitymme siihen, miten ryhmä eroaa hajanaisesta laumasta. Oleellisimpia tekijöitä ovat molemminpuoleinen vuorovaikutus, ryhmäänkuulumisentunne, yhteiset tavoitteet sekä järjestäytyminen eli ryhmärakenne. Ryhmärakenne koostuu sääntöjen ja normien lisäksi asemasta ja roolista. Ryhmänmuodostusvaiheita käsittelemme Tuckmanin sekä Schmuckin ja Schmuckin mallien mukaan. Yksilön toimimista ryhmässä tarkastelemme käyttäen sosiaalisen kompetenssin käsitettä.

Keräsimme aineistomme observoimalla luokassa pehmeän laskun ajan. Haastattelimme opettajaa, viittä lasta sekä heidän vanhempiaan. Lisäksi teimme koko luokalle sosiometrisen mittauksen. Analyysitapamme oli induktiivinen, koska emme halunneet pakottaa aineistoa mihinkään valmiiseen luokitukseen.

Luokassa esiintyi toiminta- ja ihmissuhdesääntöjä, ja opettajan rooli korostui niiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Opettaja kontrolloi eniten työrauhaan liittyvää hiljaisuutta ja rauhallisuutta. Oppilaat eivät vielä toimineet sääntöjen mukaan, mikä selittyi osin lasten kehitystasolla. He loivat suhteita pääasiassa sääntöjen vastaisilla tavoilla. Pehmeän laskun aikana luokka ei vielä kehittynyt kovin kiinteäksi.

Toimintasääntöjen omaksumisen myötä ryhmän oppimisedellytykset paranevat ja ryhmä voi kiinnittää enemmän huomiota ihmissuhdesääntöihin. Ihmissuhdesääntöjen avulla puolestaan pyritään oman ryhmän ilmapiirin parantamisen lisäksi kehittämään yleisiä valmiuksia ryhmässä toimimiselle. Sääntönäkökulma ryhmän muodostumisen tarkastelussa ei yksinään riitä selittämään tätä monimuotoista prosessia, vaan kaikki ryhmän ominaispiirteet on huomioitava.

Tutkimuksestamme on eniten hyötyä opettajan käytännön työssä. Se toimiikin hyvänä vertailukohtana pohdittaessa sääntöjen merkitystä luokalle. Itsestänselvyyksien ja osin tiedostamattomien asioiden esille nostaminen pysäyttää toivon mukaan opettajat miettimään omaa toimintaansa luokkaryhmässään.

Asiasanat:

etnografia

koulun alku

opettajan asema

ryhmän muodostuminen

suhteet

säännöt

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	8
2 LAUMASTA LUOKAKSI	10
2.1 Luokka rakentuu	11
2.1.1 Käyttäytymisen säätelijät	12
2.1.1.1 Sanomattakin tiedetyt normit	13
2.1.1.2 Ääneen lausutut säännöt.....	14
2.1.2 Opettajan ja oppilaiden eriarvoiset asemat	16
2.1.3 Odotusten mukaiset roolit.....	17
2.2 Tutustumisesta yhteenkuuluvuuteen	20
2.2.1 Koheesio: tiiviisti yhdessä	20
2.2.2 Opettaja-oppilassuhde ihmissuhteena.....	22
2.2.3 Tasavertaiset oppilaat	23
3 RYHMÄN VAIHEITTAINEN MUODOSTUMINEN.....	26
3.1 Epäröivästä tarkkailusta yhteistoimintaan	26
3.2 Oman paikan raivaamisesta luokan kehittämiseen	27
4 YKSILÖN TAITAVA TOIMIMINEN RYHMÄSSÄ	29
4.1 Sosiaalinen kompetenssi: pätevästi ja hyväksyttävästi toimiminen.....	29
4.2 Koulun alun sosiaaliset haasteet	31
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	34
5.1 Tutkimusongelmat	34
5.2 Tutkimuskohde	35
5.3 Tutkimuksen aikataulu.....	37
6 TUTKIMUSPROSESSI.....	39
6.1 Etnografinen tutkimusote.....	39
6.2 Aineistonkeruu.....	40
6.2.1 Observointi	40
6.2.2 Haastattelu	44
6.2.3 Sosiometrinen mittaus	46
6.2.4 Kenttäkirja	47
6.3 Aineiston analysointi	48
7 KÄYTTÄYTYMISEN SÄÄTELEMINEN LUOKASSA.....	51
7.1 Toiminnan mahdollistajat ja rajoittajat	51
7.1.1 Toimintasäännöt	53

7.1.1.1 Työrauha.....	53
7.1.1.2 Odottamisen sietäminen.....	57
7.1.1.3 Sujuvuus ja tehokkuus.....	59
7.1.2 Ihmissuhdesäännöt.....	59
7.1.2.1 Ryhmäsäännöt.....	59
7.1.2.2 Yksilösäännöt.....	64
7.1.3 Sosiaalisesti kompetentti käyttäytyminen tutkimusluokassa.....	66
7.2 Sääntöjen luominen ja vahvistaminen.....	67
7.2.1 Opettaja sääntöjen määrääjänä ja vahvistajana.....	67
7.2.2 Yhteistyö luokan sääntöjen luomisessa.....	71
7.2.3 Lasten luomat säännöt ja lapset sääntöjen valvojina.....	73
8 LAPSILAUMASTA YHTENÄISYYTEEN.....	77
8.1 Sääntöjen ilmeneminen luokan suhteiden muodostumisessa.....	77
8.1.1 Säännöt säätelijöinä.....	77
8.1.2 Opettaja rakentajana.....	81
8.1.2.1 Henkiset keinot.....	81
8.1.2.2 Organisoitikeinot.....	83
8.1.3 Rajoituksista riippumattomat tilanteet.....	85
8.1.3.1 Välitunnit.....	85
8.1.3.2 Alaryhmät.....	86
8.2 Ryhmänmuodostusvaiheiden yhteys sääntöjen luomiseen.....	88
8.3 Koheesion piirteitä luokassa.....	90
9 AVAINLASTEN TOIMINTA LUOKASSA.....	91
9.1 Sääntöviidakossa säntäileminen.....	91
9.1.1 Valtteri.....	91
9.1.2 Susanna.....	95
9.1.3 Jukka.....	98
9.2 Suhdeverkostossa sukkuloiminen.....	103
9.2.1 Valtteri.....	104
9.2.2 Susanna.....	106
9.2.3 Jukka.....	108
10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	111
10.1 Totuusarvo.....	111
10.2 Sovellettavuus.....	113
10.3 Pysyvyys.....	114
10.4 Neutraalisuus.....	115

11 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	116
11.1 Sisällöllinen pohdinta	116
11.2 Menetelmällinen pohdinta	118
11.3 Käytännön sovellutuksia ja jatkotutkimusteemoja	119
LÄHTEET	121
LIITTEET.....	130

1 JOHDANTO

Joka syksy valtava määrä pieniä ensiluokkalaisia astelee reppu selässä koulutaipa-leensa alkumetrejä. Tiedotusvälineissä toistetaan joka elokuussa samoja koulun aloittamiseen liittyviä teemoja: onko reppu ja muut välineet ostettu, onko koulureittiä harjoiteltu ja onko lapsesta mukava mennä kouluun. Koulun aloittamista pidetään itsestäänselvänä jokasyksyisenä tapahtumana, jota harvoin pohditaan kunnolla.

Tulevina alkuopettajina halusimme pysähtyä miettimään, mitä ensimmäisen luokan alkuviikoilla tapahtuu. Halusimme tutkia, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että hajanaisesta lapsilaumasta kehittyy luokka. Ideanamme ei ollut ainoastaan kuvailla luokan muodostumista, vaan pyrimme pääsemään arkisen toiminnan taakse. Vastaa-vanlaista arkisten ilmiöiden tutkimisen tärkeyttä painottavat Kurtakko (1985) sekä Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985).

Koulun alun ja arjen tarkastelu ryhmän muodostumisen näkökulmasta on jäänyt vähäiselle huomiolle. Koulun alkuun ajoittuvat suomalaiset tutkimukset liitty-vät esimerkiksi oppimisvalmiuksiin ja -vaikeuksiin (esim. Liikanen 1984) tai päivä-kodista kouluun siirtymiseen. Esimerkiksi Pölkki (1985) on tutkinut siirtymävaihetta yksilön ja tämän sosiaalisten taitojen sekä itsetunnon kannalta. Muuten kuin koulun alkuun liittyen luokkaryhmää ovat Suomessa tutkineet muun muassa Syrjäläinen (1990) opettajan ja oppilaiden roolikäyttäytymisen näkökulmasta sekä Horppu (1993) opettajan auktoriteetin kannalta. Strandell (1995) on tarkastellut päiväkotiympäristön arkisia ilmiöitä, ja Laine (1997) on puolestaan keskittynyt yläasteen jokapäiväiseen elämään. Ulkomaalaisista tutkijoista Corsaro (1985) on syventynyt päiväkotiympä-ristön arkeen sekä Schmuck ja Schmuck (1997) yleisesti ryhmän ja luokan toimin-taan. Lisäksi ryhmäprosessista on lukuisia sekä ulkomaisia että suomalaisia tutki-muksia (Bennish & Shepard 1956; Jauhiainen & Eskola, 1993; Srivastva & Barrett 1988; Tuckman 1965; Yalom 1995). Nimenomaan luokan muodostumista ja oppilai-den ryhmään mukaan pääsemistä on tärkeä tutkia, koska koulun alun ryhmään pää-semisellä tai siitä ulkopuoliseksi jäämisellä väitetään olevan kauaskantoisia vaiku-tuksia (Asher & Parker 1989; Parker & Asher 1987; Ladd 1990).

Mitä laumasta luokaksi kehittyminen edellyttää? Heti kenttävaiheemme al-kupäivinä havaitsimme sääntöjen ja toimintatapojen omaksumisen korostuneen ase-man. Kiinnostuimme siitä, millaisia normeja ja sääntöjä luokkaan luodaan heti en-simmäisistä päivistä lähtien, jotta oppimista tukeva yhteistoiminta tulisi mahdolliseksi. Meitä kiinnosti myös, kuka sääntöjä luo ja miten. Schmuckin ja Schmuckin (1997,

3 - 6) mukaan opettajan ja hänen käyttäytymisensä vaikutus on yksi tärkeimmistä luokan kehittymistä ohjaavista tekijöistä (ks. myös Lemlech 1988, 30; Takala 1989, 21). Lisäksi halusimme tutkia, mikä on sääntöjen osuus suhteiden luomisessa ja ryhmän muodostumisessa. Sääntöjä koululuokan muodostumisen edellytyksenä ei olekaan paljon tutkittu (ks. esim. Schmuck ja Schmuck 1997, 198). Halusimme myös selvittää, noudattaako lapsi sääntöjä ja millainen mahdollisuus hänellä on niiden rajoissa luoda suhteita toisiin lapsiin sekä opettajaan. Luokan sääntöjen mukaista hyväksyttävää käyttäytymistä tarkastelemme sosiaalisen kompetenssin näkökulmasta.

Lähestyimme tutkittavaa ilmiötä laadullisena tapaustutkimuksena, koska halusimme paneutua syvällisesti yhteen tapaukseen eli koululuokkaan. Koska tutkimuksemme keskittyy arkisiin ilmiöihin ja jokapäiväiseen elämään luokassa, etnografinen tutkimusote soveltui parhaiten tarkoitukseemme. Emme halunneet saada yleistettävää tietoa, vaan herättää keskustelua. (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 25, 33.)

2 LAUMASTA LUOKAKSI

Ensimmäisen koulumatkansa taivallettuaan pienet koulutulokkaat astuvat sisälle omaan luokkahuoneeseensa erilaisin tunnelmin ja odotuksin. He saattavat nähdä ympärillään muutaman tutun lapsen ja opettajankin he ovat tavanneet keväisenä tutustumispäivänä. Samaan luokkaan sulloutuneista epämääräisestä lapsilaumasta ja opettajasta pitäisi muodostua yhtenäinen ryhmä, oma luokka. Käsittelemme tässä luvussa, mikä on ryhmä ja mitä siinä on sellaista, mitä hajanaisessa laumassa ei ole.

Ryhmää on määritelty monella eri tavalla. Näkemyksissä korostuu neljä samaa vaatimusta, jotka erottavat ryhmän joukosta tai laumasta. Selvimpänä esille nousee jäsenten välinen molemminpuolinen vuorovaikutus: kullakin jäsenellä on oltava mahdollisuus vaikuttaa toisiin (Johnson & Johnson 1991, 13 - 14; Luft 1984, 7; Salmivalli 1996, 108; Shaw 1981, 8). Vuorovaikutuksen lisäksi ryhmän piirteisiin kuuluvat jäsenten ryhmäänkuulumisentunne sekä tietoisuus toisista (Allardt & Littunen 1972, 22; Johnson & Johnson 1991, 14; Luft 1984, 7; Salmivalli 1996, 108; Shaw 1981, 7 - 8). Jäsenillä on yhteiset tavoitteet, ja ryhmässä on normeista, säännöistä, asemista ja rooleista koostuva rakenne, eli se on järjestäytynyt (Johnson & Johnson 1991, 14; Luft 1984, 7; Salmivalli 1996, 108; Shaw 1981, 7 - 8).

Ryhmiä voidaan jaotella eri periaatteiden mukaan. Muodostaaksemme selkeän ja kokonaisvaltaisen kuvan luokasta ryhmänä valitsemme sitä parhaiten kuvaavat näkemykset. Tiiviin ja tarkoituksenmukaisen vuorovaikutuksensa takia luokka on pienryhmä eikä hajanainen suuryhmä. Luokassa kaikki ovat tietoisia kuulumisestaan ryhmään, ja jokaisella on käsitys toisista jäsenistä sekä ryhmästä kokonaisuutena. (Ks. Allardt & Littunen 1975, 38; Bales 1951, 33; Brilhart & Galanes 1995, 7; Jauhiainen & Eskola 1993, 109 - 112.) Luokkaa voisi pitää suuryhmänä ainoastaan johtajan korostuneen aseman sekä jäsenten vaihtelevan aktiivisuuden takia (ks. Hare ym. 1995, 1; Hyyppä 1982, 4; Rissanen 1969, 173).

Luokka on sekundaariryhmä, koska sillä on kiinteä muoto ja sen toimintaa ohjaavat ja valvovat johtaja sekä tehtävän suorittamista tukemaan laaditut säännöt (Allardt & Littunen 1972, 22; Allardt & Littunen 1975, 38). Luokka on koossa tiettyä tehtävää varten eikä primaariryhmän tavoin läheisyyden- ja liittymisentarpeen tyydyttämiseksi (ks. Brilhart & Galanes 1995, 9 - 10). Salmisen (1980, 11) mielestä luokkaa voi kuitenkin pitää primaariryhmänä, koska jäsenet ovat läheisessä vuoro-

vaikutussuhteessa, ryhmä on pysyvä ja se vaikuttaa jäsentensä sosiaaliseen käyttäytymiseen.

Luokka on tavoitteellinen ryhmä, koska se on koottu tietyn tehtävän suorittamiseksi (Jauhiainen & Eskola 1993, 49 - 53): opettaja auttaa lapsia oppimaan ja kehittymään, ja lapset suorittavat oppivelvollisuuttaan. Luokan tavoitteet on määrätty valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, mutta lähempänä oppilaita ovat koulun, opettajan ja vanhempien päämäärät. Vaikka luokalla on monia yhteisiä ulkoapäin asetettuja tavoitteita, jokaisella oppilaalla on lisäksi omia yksilöllisiä pyrkimyksiä, jotka ohjaavat hänen toimintaansa. Lasten sitoutumattomuus opillisiin päämääriin heikentääkin luokan määrittelemistä tavoitteelliseksi ryhmäksi. Yleensä tavoitteellisuus ilmenee ryhmässä siten, että tavoitteeseen päästään yhdessä tai ei ollenkaan (Brilhart & Galanes 1995, 8; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 253; Shaw 1981, 7 - 8). Yhteisiä ja koko luokan onnistumista edellyttäviä päämääriä ovat muun muassa hyvän ilmapiirin ja työrauhan syntyminen. Yhteisiä ovat myös oppimistavoitteet, kuten lukeminen ja kirjoittaminen, mutta ne yksittäinen oppilas voi saavuttaa toisista riippumatta.

Koululuokan voi määritellä ryhmäksi edellä mainittujen näkemysten mukaan, mutta luokassa korostuvat sen tavoitteellisuuden ja tehokkuuden kannalta oleelliset tekijät. Se tarvitsee välttämättä johtajan, toimintaa kontrolloivan sääntöjärjestelmän, tietyt toimintatavat, tavoitteet sekä keinoja selvittää ongelmia (Lemlech 1988, 33).

2.1 Luokka rakentuu

Heti ensimmäisestä aamusta lähtien lapsilauma alkaa vähitellen opettajan johdolla järjestäytyä toimivaksi kokonaisuudeksi. Ryhmärakenne, järjestäytyminen, onkin yksi ryhmän ja lauman toisistaan erottava tekijä (Baron, Kerr & Miller 1992, 5; Johnson & Johnson 1991, 14; Salmivalli 1996, 108; Shaw 1981, 7 - 8). Se auttaa luokkaa toimimaan tavoitteiden suuntaisesti (Luft 1984, 16; Shaw 1981, 267 - 270).

Shaw'n (1981, 263, 267) mukaan ryhmärakenne koostuu neljästä tekijästä: paikasta (position), asemasta (status), roolista (role) ja normeista (norms). Rakenteet muodostuvat ryhmän kehittymisen myötä, ja toisaalta kehittyminen on nimenomaan edellä mainittujen tekijöiden muodostumista. Johnson ja Johnson (1991, 16) määrittelevät ryhmärakenteen jäsenten väliseksi pysyväksi malliksi, joka koostuu pelkäs-

tään rooleista ja normeista. Luft (1984, 18) puolestaan korostaa, ettei rakenteen muodostuminen saa pysähtyä, vaan sen on mukauduttava ryhmän tarpeiden mukaan. Baron ym. (1992, 5 - 11) tarkoittavat rakenteella ryhmän järjestäytymistapaa sekä paikkojen suhteita toisiinsa. He sisällyttävät rakenteeseen roolit ja asemat, alaryhmät, koheesion sekä kommunikointimallin. Normit ovat tuolloin koko ryhmän ominaisuus eli saman tason käsite ryhmärakenteen kanssa.

Ryhmärakenne voi olla virallinen (formal) tai epävirallinen (informal). Virallinen vastaa tiettyä mallia, josta esimerkkinä yhtiön organisaatorakenne, kun taas epävirallinen muodostuu vähitellen ryhmän toiminnan myötä. (Shaw 1981, 265.) Virallinen rakenne pyrkii takaamaan tavoitteiden saavuttamisen tehtävään suuntautuneessa ryhmässä, kun taas epävirallinen malli sopii ryhmiin, joissa jäsenten välinen vuorovaikutus korostuu (Juuti 1989, 107). Koska luokka on tavoitteellinen ryhmä, sen rakenne on toiminnan tehokkuuden turvaamiseksi virallinen. Toisaalta se voi olla epävirallinen, jos suhteet muodostuvat läheisiksi ja vuorovaikutus saa oleellisen aseman oppimiseen tähtäävän toiminnan rinnalla.

Ryhmärakenne on kokonaisuus, jonka osien käsitteet ovat toisiinsa kietoutuneita ja jonka osia määritellään toistensa avulla. Käsittelemme erikseen normeja ja sääntöjä sekä opettajan asemaa ja roolia johtajana, koska nämä ryhmärakenteet korostuvat tutkimuksessamme. Tarkastelemme käsitteitä sekä yleisesti että nimenomaan luokkaympäristöön yhdistettyinä, eli mikä on niiden merkitys laumasta luokaksi muuttumisessa.

2.1.1 Käyttäytymisen säätelijät

Ensimmäisenä koulupäivänä yksi lapsi konttailee pitkin lattiaa, toinen juttelee koko ajan kaverinsa kanssa, ja kolmas huutelee opettajalle. Opettaja yrittää turhaan korottaa ääntään metelin ja tohinan päälle. Jotta laumasta voisi tulla luokka, opettajan ja oppilaiden on sovittava yhtenäisistä käyttäytymistavoista; yhteiset käyttäytymistä ohjaavat normit ja säännöt ovat luokan elintärkeä edellytys. Kirjallisuudessa normit ja sääntökäsitteitä käytetään sekavasti. Toisaalta niillä tarkoitetaan samaa asiaa, ja toisaalta ne nähdään eri käsitteinä. Määritelmien vaihtelevuudesta huolimatta erottelemme normit ja säännöt toisistaan.

2.1.1.1 Sanomattakin tiedetyt normit

Normit ovat ääneen lausumattomia käsityksiä ryhmässä sallittavasta käyttäytymisestä. Koska ne ilmaisevat, mitä jäsenet pitävät hyväksyttävänä ja mitä eivät, niiden taustalla on arvonäkemyksiä. (Brilhart & Galanes 1995, 132 - 133; Roos 1996, 2; Salmivalli 1996, 110; Shaw 1981, 265.) Siten käytännössä nimenomaan normien kautta ryhmän valinnat vastaavat sen arvoja (Allardt 1988, 58).

Normit ohjaavat ryhmän toimintaa (Brilhart & Galanes 1995, 132 - 133; Roos 1996, 2; Salmivalli 1996, 110; Shaw 1981, 265). Niiden avulla jäsenet saadaan toimimaan yhdenmukaisesti (Sulkunen 1987, 122). Ne säätelevät toiminnan lisäksi vuorovaikutusta, suhteita ja käyttäytymistä sekä ylläpitävät ryhmän yhtenäisyyttä. Ne vaikuttavat myös jäsenten havaintoihin, ajatteluun ja arviointiin. (Schmuck & Schmuck 1997, 198 - 199; ks. myös Laosa 1989, 455 - 456; Salmivalli 1996, 110.) Helkama ym. (1998, 254 - 255) näkevät normit johtajuuden ohella ratkaisuna itsekyyden ja yhteistyön yhteensovittamisen ongelmaan, johon ryhmä törmää yhteisiä päätöksiä tehdessään.

Vaikka normit eivät välttämättä ole tiedostettuja, ne vaikuttavat ryhmän toimintaan (Eskola 1979, 173; Jauhiainen & Eskola 1993, 121; Salmivalli 1996, 110). Usein normi tulee tietoisuuteen vasta, kun joku on rikkonut sitä (Eskola 1979, 173) tai kun uusi jäsen kysyy oikeaa toimimistapaa (Brilhart & Galanes 1995, 133).

Normit voidaan luokitella virallisiin (formal) ja epävirallisiin (informal) sekä pysyviin (static) ja muuttuviin (dynamic). Virallinen tai epävirallinen kuvaavat sitä, miten yleinen ja perinteinen normi on. Pysyvä tai muuttuva normi puolestaan kuvastaa jäsenen mahdollisuutta vaikuttaa siihen. Lisäksi pysyvät normit luovat tiedostamattoman perustan ryhmän kulttuurille ja toiminnalle. (Schmuck & Schmuck 1997, 196.) Normeista tulee usein niin vakiintuneita, että ne säilyvät sitkeästi muuttumattomina, vaikka niitä yritettäisiinkin säädellä (Roos 1996, 2).

Yleensä normit ovat aina ensin muuttuvia ja epävirallisia. Opettajalle ja opilaille käy kuitenkin raskaaksi, jos luokassa on paljon muuttuvia normeja: koska ryhmässä ei ole selviä toimintatapoja, energia menee pelkästään järjestyksen ylläpitämiseen. Virallinen ja pysyvä normi vaatii puolestaan vain vähän huomiota tullakseen noudatetuksi. (Schmuck & Schmuck 1997, 197 - 198.)

Ryhmän jäsenet luovat ja muokkaavat omalla toiminnallaan tavoitteelliselle ja tehokkaalle työskentelylle sopivia normeja. Normit muotoutuvat vähitellen käyt-

täytymisestä saadun palautteen myötä. (Brilhart & Galanes 1995, 132; Johnson & Johnson 1991, 18; Schmuck & Schmuck 1997, 196.) Luokassa pääasiassa opettaja palautteillaan muokkaa normeja. Niiden syntymiseen vaikuttaakin jäsenen asema: korkeassa asemassa olevan jäsenen vahvistamaa toimintaa arvostetaan (Tiuraniemi 1993, 50 - 51). Toisaalta mitä paremmin jäsen toiminnassaan noudattaa normeja, sitä suuremmat mahdollisuudet hänellä on saavuttaa korkea asema (Eskola 1979, 170).

Vaikka ryhmällä on omat norminsa, ne heijastelevat sitä laajemmin yhteisön näkemyksiä (Brilhart & Galanes 1995, 132; Jauhiainen & Eskola 1993, 121 - 122). Luokan normit eivät voi olla ristiriidassa koko koulun normien kanssa, ja edelleen koulun normien on oltava sopusoinnussa yhteiskunnan näkemysten kanssa.

Ryhmän jäsen ei aina toimi normien mukaisesti. Selvää syytä noudattamattomuuteen ei ole. Rationaalisen mallin mukaan toimintatavan valinta perustuu edun saamiseen ja haittojen välttämiseen. (Allardt 1988, 62 - 63.) Aluksi jäsen saattaa noudattaa normeja saadakseen palkkioita ja välttääkseen rangaistuksia. Ajan myötä hän sisäistää normit, ja niiden mukainen toiminta tulee automaattiseksi. (Johnson & Johnson 1991, 18.) Normien mukainen käyttäytyminen kuvastaa jäsenen halua samastua ryhmään (Allardt 1988, 69).

Yleensä normin rikkomisesta seuraa rangaistus (Allardt & Littunen 1975, 21; Brillhart & Galanes 1995, 132; Eskola 1979, 170). Normit eroavat kuitenkin toisistaan sen suhteen, miten niiden noudattamattomuuteen suhtaudutaan: vähäpätöisempää normia rikottaessa tilanteeseen puuttuminen ja rangaistus eivät ole niin suuria kuin merkittävää rikottaessa (Shaw 1981, 279 - 280). Toisaalta vähäpätöisen normin noudattaminen ei edes rasita jäsentä niin paljon kuin ryhmän toiminnan kannalta elintärkeän (Johnson & Johnson 1991, 17). Lisäksi korkeassa asemassa olevan jäsenen on toisia helpompi rikkoa normia saamatta mitään rangaistusta (Baron ym. 1992, 7; Shaw 1981, 273 - 275). Opettajan korkea asema korostuu, koska oppilaat eivät voi rankaista häntä. Toisaalta korkeassa asemassa olevan opettajan pitäisi olla mallina oppilaille ja noudattaa normeja. Normi voikin liittyä joko tiettyyn asemaan tai koskea kaikkia ryhmän jäseniä (Helkama ym. 1998, 267; Johnson & Johnson 1991, 18).

2.1.1.2 Ääneen lausutut säännöt

Sääntöjenkin avulla säädellään ryhmän toimintaa, mutta ne ovat eri asia kuin normit. Normit muodostuvat vähitellen vuorovaikutuksen ja toiminnan myötä omaa ryhmää varten. Säännöt on puolestaan määrätty yleensä ulkopäin, ja ne ovat ääneen lausuttu-

ja, jopa ylöskirjoitettuja. Ryhmä ei kuitenkaan välttämättä hyväksy niitä normeikseen. (Schmuck & Schmuck 1997, 196; Shaw 1981, 278; Tiuraniemi 1993, 51; ks. myös Brillhart & Galanes 1995, 132.)

Jokaisessa koulussa on turvallisuuden takaamiseksi luotu yhteisiä järjestys-sääntöjä, joiden laatimisessa oppilaat eivät ole olleet mukana. Lisäksi yksittäisissä luokissa on omat sääntönsä, jotka yleensä ovat kirjallisessa muodossa. Luokan säännöt liittyvät muun muassa työskentelyyn ja kommunikointiin. (Horppu 1993, 101.)

Sääntöjen avulla oppilaat totutetaan koulussa toimimiseen. Niiden merkitys korostuu erityisesti ala-asteella, koska yläluokkalaiset on jo sosiaalistettu koulun kulttuuriin. (Lemlech 1988, 32.) Ne ovat myös perusta oikeudenmukaiselle toiminnalle (Englander 1986, 256 - 258). Lisäksi säännöillä kontrolloidaan oppilaiden käyttäytymistä ja niiden avulla pyritään ennalta ehkäisemään riitatilanteita. Esimerkiksi kun on sovittu, että puheenvuoron saa viittaamalla, luokassa ei pitäisi tulla riitaa siitä, kuka saa puhua. (Tiuraniemi 1993, 51.) Sääntöjen avulla voidaan myös vähentää liiallista kilpailua (Backman & Secord 1968, 196).

Lapset osaavat kouluun tullessaan odottaa sääntöjä, koska he ovat tottuneet niihin kotona ja omissa leikeissään. Koulun säännöt kuitenkin poikkeavat lapsille entuudestaan tutuista määräyksistä: Koska luokassa osallistuminen on pakollista, lapsen on työskenneltävä, vaikkei häntä kiinnostaisikaan. Lisäksi hän saa harvoin myönteistä palautetta sääntöjen noudattamisesta, koska sitä pidetään itsestänselvyytenä. Säännöt ovat oppilaiden näkökulmasta mielivaltaisia eivätkä vastaa heidän omia tarpeitaan. Koulussa ei esimerkiksi saa juosta, vaikka olisi kiire, ei saa puhua, vaikka olisikin asiaa eikä saa levätä, vaikka väsyttäisikin. (Englander 1986, 256 - 258.)

Opettaja on voinut laatia säännöt yksin tai yhdessä oppilaiden kanssa (Horppu 1993, 101). Säännöt voivat olla myös opettajaakin ylemmän tahon määräämiä (Tiuraniemi 1993, 51). Horpun (1993, 101 - 102) tutkimuksen kahdeksasta luokasta ainoastaan yhdessä ei ollut näkyvillä minkäänlaisia sääntöjä, eikä niitä oltu luotu yhdessä. Seitsemässä muussa luokassa oppilaat olivat jossain määrin olleet mukana niiden laatimisessa. Opettajan ja oppilaiden näkemykset yhteisestä sääntöjen luomisesta kuitenkin poikkesivat toisistaan: oppilaat kokivat vaihtelevasti omat vaikutusmahdollisuutensa, vaikka opettajan mielestä säännöt muotoiltiin yhdessä. Jos säännöt oli luotu yhdessä, opettajat perustelivat käyttämiään kieltoja tai käskyjä yh-

teiseen sääntöön vedoten. Näissä luokissa oppilaat uskoivat omaan vaikutusmahdollisuuteensa.

Tarkastellessaan kontrollia Englander (1986, 95 -96) käyttää käsitteitä vastuullisuus ja tottelevaisuus. Vastuullisesti toimiva päättää omasta tekemisestään, kun taas totteliija tarvitsee ulkoista auktoriteettia, jonka määräyksiin hän myöntyy. Schmuckin ja Schmuckin mukaan (1997, 196) oppilas noudattaa sääntöjä vain opettajan valvonnan alla. Tällöin olisi kyseessä Englanderin näkemyksen mukainen ulkoinen kontrolli, joka käsittää tottelevaisuuden. Jos taas oppilas osaa itse säädellä omaa toimintaansa, häntä ohjaa sisäinen kontrolli, ja hän toimii vastuullisesti. (Horppu 1993, 106 - 110.)

Ollessaan sosiaalisten sääntöjen sisäistämisen iässä lapset ovat ankaria ja joustamattomia sääntöjen vartijoita (Takala 1989, 25). Kohlbergin (1976) esittämän kolmetasoisesta moraalinkehitysmallin mukaan alle yhdeksänvuotias lapsi on ensimmäisellä, esikonventionaalisella tasolla, johon liittyy voimakas itsekeskeisyys. Hän tekee moraaliarvioita itselleen koituvien seurausten perusteella. Hän tottelee, koska hän arvostaa rangaistusten välttämistä ja auktoriteetin vallan kunnioittamista. (Horppu 1993, 10.)

2.1.2 Opettajan ja oppilaiden eriarvoiset asemat

Tunnin alussa oppilaat odottavat jännittyneinä, että opettaja kertoisi, mitä heidän on tehtävä. He tietävät, että opettajaa on kuunneltava ja uskottava. Missä tahansa laumassa aikuista ei välttämättä totella, mutta luokalle ominaisen virallisen rakenteen mukaan opettaja on oppilaita korkeammassa ja vaikutusvaltaisemmassa asemassa. Tämän luvun tarkoituksena on osoittaa luokan rakenne, joka korostaa opettajan ja oppilaiden erilaisia asemia luokan toiminnasta päätettäessä.

Asema eli status tarkoittaa paikkaa yhteisössä ja ryhmässä eli sitä, mihin yksilö asettuu ja miten hänen pitäisi olla yhteydessä toisiin (Robertson 1987, 90). Tämän näkemyksen mukaan asema ei liity arvostukseen. Arvostusta painottavan määritelmän mukaan jäsenen asema on eri asia kuin paikka: paikka tarkoittaa jäsenen sijoittumista sosiaalisessa järjestelmässä ja asema puolestaan sitä, millaisen arvostuksen paikka ja sen haltija saa toisilta ryhmäläisiltä (Shaw 1981, 270 - 271). Arvostusta painotettaessa voidaan puhua matalasta tai korkeasta asemasta. Arvostukseen vaikuttavat muun muassa ulkoiset ominaisuudet sekä ihailtava luonteenpiirre tai toiminta (Baron ym. 1992, 7), joilla voi olla merkitystä opettajan ja oppilaan asemia

määriteltäessä, mutta ennen kaikkea oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Ryhmässä tarvitaan kaикentasoisia asemia, eivätkä kaikki edes halua korkeaan asemaan (Brilhart & Galanes 1995, 143).

Yhden näkemyksen mukaan asema kuvastaa sitä, miten paljon valtaa jäsenellä on ryhmässään ja miten tärkeä hän on ryhmän menestyksen kannalta (Baron ym. 1992, 7; Brillhart & Galanes 1995, 142 - 143; Hare ym. 1995, 143). Asema ja valta voivat tarkoittaa samaa asiaa, mutta on kuitenkin jäseniä, jotka ovat korkeassa asemassa ilman valtaa (Baron ym. 1992, 7). Esimerkiksi opettaja voi korkeasta asemastaan huolimatta olla ilman valtaa. Korkeassa asemassa olevan oletetaan kantavan vastuuta, työskentelevän ryhmän tavoitteiden saavuttamisen eteen sekä ylläpitävän normeja (Brilhart & Galanes 1995, 142 - 143). Oppilaat odottavatkin opettajan valvovan luokan toimintaa (Denscombe 1985, 33; Horppu 1993, 113 - 114).

Asema antaa vihjeitä siitä, miten tietyn jäsenen kanssa on toimittava (Brilhart & Galanes 1995, 142 - 143). Yleensä korkeassa asemassa oleva jäsen ohjaa ja määrää ryhmän kommunikointia (Allardt & Littunen 1975, 57; Shaw 1981, 273 - 275), minkä takia opettajalla ja oppilailta on erilaiset asemat luokan vuorovaikutuksessa (Lahdes 1986, 279). Opettaja on oppilaitaan enemmän äänessä ja jakaa heille puheenvuorot. Hän voi kieltää viittaavaakin oppilasta puhumasta tai keskeyttää tämän selittämisen, jos kerrottava ei liity aiheeseen tai jos on kiire. (Ks. Brillhart & Galanes 1995, 142 - 143.) Vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys johtuu opetuksen tavoitteellisuudesta ja opettajan asiantuntijan auktoriteetista (Lahdes 1986, 279).

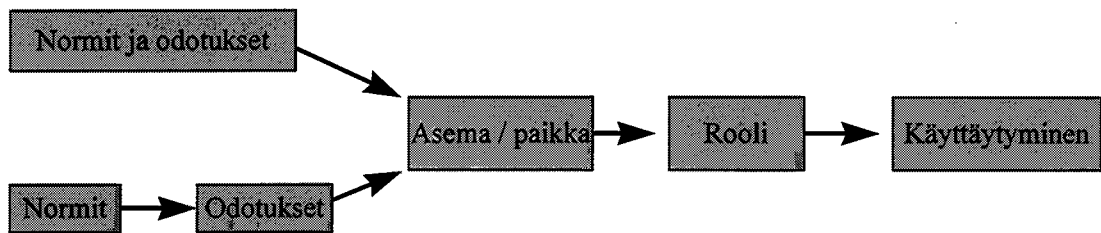
Asema voi määräytyä suoraan ilman omaa vaikutusmahdollisuutta, tai sen saavuttaminen vaatii omia ponnisteluja. Esimerkiksi opettajan ammatti yhteiskunnassa ei ole itsestänselvyys, vaan sen eteen on pitänyt tehdä töitä. (Robertson 1987, 90 - 91.) Luokkaympäristössä opettajan asema on kuitenkin ennalta määrättyä olemassa jo, ennen kuin ryhmä alkaa toimia (Brilhart ja Galanes 1995, 143). Vastaavasti oppilaan asema luokassa opettajaan verrattuna on ennalta määrätty, mutta oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa asemat määräytyvät vasta toiminnan perusteella. Tutkimuksessamme käsitämme asemalla nimenomaan opettajan ennalta määrättyyn valtaan perustuvan korkean ja oppilaiden matalamman aseman.

2.1.3 Odotusten mukaiset roolit

Yksi koulutulokas pelleilee ja toinen määräilee, mutta molemmat tottelevat heitä auttavaa opettajaa. Laumassa käyttäytyminen on ennalta arvaamatonta, mutta luokas-

sa toisten odotusten mukainen rooli jäsentää toimintaa. Tässä luvussa selvitämme ensin roolin käsitettä yleisesti sekä koulumaailmaan yhdistettynä. Lopuksi käsittelemme johtajan roolia ja siihen liittyvää valtaa, koska ne korostuvat opettaja-oppilas-asetelmassa.

Normit, asemat ja roolit ovat yhteydessä toisiinsa. Muodostimme oheisen kuvion selventämään niiden välisiä suhteita (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Normin, aseman ja roolin suhde toisiinsa.

Kuten kuvioista käy ilmi, rooli tarkoittaa niitä odotuksia, joita ryhmässä tietyssä paikassa ja asemassa olevaan jäseneseen ja hänen toimintaansa kohdistetaan; jäsenen odotetaan käyttäytyvän roolin mukaisesti (Allardt 1988, 60; Backman & Secord 1968, 92; Baron ym. 1992, 5; Hare ym. 1995, 141; Salmivalli 1996, 109). Normit ja odotukset eivät liitykään pelkästään yhdenmukaisuuden saavuttamiseen, vaan ne määräävät myös rooleja (Allardt & Littunen 1975, 25). Robertsonin (1987, 91) mukaan odotukset määräytyvät nimenomaan normien perusteella (ks. myös Baron ym. 1992, 11; Helkama ym. 1998, 266). Roolit auttavat asemien tavoin vuorovaikutustilanteissa, koska ne antavat vihjeitä toimintatavoista sekä suhtautumisesta toiseen (Tiuraniemi 1993, 54, 56).

Roolit esiintyvät aina vastakkaisina, toisiaan täydentävinä pareina: odotukset roolien välillä ovat molemminpuoliset, ja yhden roolin oikeudet määräävät toisen velvollisuudet (Allardt 1988, 60; Hare ym. 1995, 141; Johnson & Johnson 1991, 17). Helkama ym. (1998, 266) käyttävät edellä mainitusta käsitteestä vastinrooli. Esimerkiksi opettaja on oppilaan vastinrooli, koska opettajan velvollisuudet ovat oppilaiden oikeuksia.

Asema on kiinteä paikka yhteisössä, mutta roolit ovat joustavampia. Asemassa ollaan ja rooli suoritetaan. (Allardt 1988, 61; Robertson 1987, 91.) Asema on siis paikka, ja rooli on toimimista kyseisessä paikassa. Lisäksi yhteen asemaan liittyy useita rooleja (Robertson 1987, 91). Esimerkiksi opettajan asemaan liittyviä rooleja

ovat lasten opettaja, toisten opettajien työkaveri ja rehtorin alainen. Luokassa opettajan asemaan liittyviä rooleja ovat muun muassa johtaja, kasvattaja ja ohjaaja, kun taas oppilaan asemaan sisältyviä rooleja ovat esimerkiksi luokkakaveri ja opettajan ”alainen” sekä tyyppinä pelle, johtaja tai eristäytyjä.

Ryhmässä on sekä virallisia (formal) että epävirallisia (informal) rooleja (Baron ym. 1992, 5; Brillhart & Galanes 1995, 136 - 137; Helkama ym. 1998, 265). Viralliset, ennalta määrättyt roolit ovat selvillä ryhmän alkuketkistä lähtien, kun taas epäviralliset roolit muodostuvat vähitellen ryhmän vuorovaikutuksen, toiminnan ja kehittymisen myötä. Luokassa epävirallisten roolien muodostumisen myötä oppilaat tulevat yksilöllisemmiksi, ja opettajakin saa uusia rooleja. (Brillhart & Galanes 1995, 136 - 137.) Tämä näkemys muistuttaa pitkälti aiemmin mainittua Robertsonin (1987, 90 - 91) näkemystä ennalta määrätystä tai hankitusta asemasta. Virallisista rooleista ja asemista on hyötyä, koska ne auttavat toimimaan vieraassa tilanteessa (Schmuck & Schmuck 1997, 38).

Jonkun on aina oltava virallisessa roolissa: jos sen haltija poistuu ryhmästä, hänen tilalleen on saatava toinen jäsen. Ryhmän toiminta ei kuitenkaan ole riippuvainen epävirallisista rooleista. (Helkama ym. 1998, 265.) Luokka ei toimi ilman opettajan roolissa olevaa aikuista. Mutta jos esimerkiksi pellen tai torjutun roolissa ollut oppilas lähtee luokalta, kenenkään oppilaan ei tarvitse ottaa hänen rooliaan.

Keskeisin opettajan rooleista on johtajuus. Se voidaan määritellä yksilön tai ryhmän kannalta. Yksilön näkökulmasta tarkasteltaessa luetellaan johtajalta vaadittavia piirteitä. Johtajuudessa ei kuitenkaan ole kyse pelkästään ihmisen ominaisuuksista, vaan ennen kaikkea siitä, miten hän toimii ryhmänsä kanssa. (Schmuck & Schmuck 1997, 64 - 65.) Ryhmän kannalta katsottuna johtajuus tarkoittaaakin vastuullista toimintaa koko ryhmän ja sen tavoitteiden hyväksi (Hare ym. 1995, 1; Jauhiainen & Eskola 1993, 123; Schmuck & Schmuck 1997, 64 - 65). Tämän näkemyksen mukaan opettaja yksin ei ole luokassa johtajana, koska oppilaatkin ovat oleellisessa asemassa viemässä ryhmää kohti tavoitteita. He voivat esimerkiksi neuvoa toisiaan oma-aloitteisesti tai valvoa yhteisissä sopimuksissa pysymistä. (Schmuck & Schmuck 1997, 64 - 65.)

French ja Raven (1959, 155 - 156) jakavat sosiaalisen vallan viiteen eri tyyppiin: mallin- (attraction), palkitsemis- (reward), rankaisu- (coercive), lailliseen (legitimate) ja asiantuntijan valtaan (expert). Koska pidetyllä jäsenellä on enemmän valtaa toisiin kuin ei-pidetyllä, kyseessä on vetovoimaan perustuva mallinvalta. Sii-

hen kuuluu myös ihaileva asenne toista kohtaan, jopa halu samastua toiseen. Palkitsemisvaltaa käyttävä jäsen kannustaa ja antaa myönteistä palautetta toisille, kun taas rankaisuvallalta on rangaistuksilla ja niiden antamisen uhalla hallitsemista. Laillinen valta puolestaan sisältyy määrättyyn asemaan. Asiantuntijan valta taas perustuu siihen, että toisia paremmilla tiedoilla ja taidoilla saa kunnioitettavan aseman. (Schmuck & Schmuck 1997, 66; Shaw 1981, 295.) Lisäksi on tietoon perustuvaa sekä yhteysvaltaa. Edellinen nojautuu tietoon menneistä tapahtumista, tavoista ja kulttuurista. Esimerkiksi kauan samassa koulussa toiminut opettaja tietää koulun tavat. Jälkimmäinen perustuu vallan tehostumiseen laajan ihmisjoukon tuntemisen ansiosta. (Schmuck & Schmuck 1997, 66.)

2.2 Tutustumisesta yhteenkuuluvuuteen

Ensimmäisenä koulupäivänä luokkahuone on pullollaan toisilleen vieraita lapsia, ja kaiken lisäksi luokassa on outo aikuinen. Vähitellen oppilaat tutustuvat toisiinsa ja opettajaan, tulevat ylpeiksi omasta luokastaan ja haluavat kuulua nimenomaan siihen. Laumassa yksilöt voivat jäädä vieraiksi ja merkityksettömiksi toisilleen, mutta luokkaryhmässä ihmissuhteet, vuorovaikutus ja toisten tunteminen ovat avainasemassa. Käsittelemme luokan suhteista koko ryhmän yhteenkuuluvuuteen liittyvää kiinteyttä eli koheesiota, oppilaiden ja opettajan suhdetta sekä oppilaiden keskinäisiä toverisuhteita.

2.2.1 Koheesio: tiiviisti yhdessä

Yksi yhteenkuuluvuutta osoittava tekijä on koheesio, joka tarkoittaa ryhmän kiinteyttä ja tiiviyyttä (Brilhart & Galanes 1995, 143 - 144; Helkama ym. 1998, 265). Koheesio on korkea silloin, kun jäsenet pitävät toisistaan ja kun he haluavat kuulua ryhmään (Helkama ym. 1998, 265). Kyseessä on ryhmän vetovoima, attraktio (Allardt & Littunen 1972, 26 - 27). Tiiviydelle voi olla eduksi, jos jäsen on joutunut ponnistelemaan päästäkseen ryhmään tai jos ryhmään kuuluminen on keino saavuttaa tiettyjä palkkioita (Helkama ym. 1998, 265).

Backin (1951) mukaan on olemassa kolme eri kiinteyden aiheuttajaa: kiintymys ryhmään ystävyysuhteiden, tehtävän tai arvostuksen saamisen takia. Tutkimuksessa ilmeni, että aiheutuipa ryhmän tiiviys mistä tahansa mainitusta, sen toiminta oli tehokkaampaan kuin hajanaisen ryhmän. Vastaavasti Feldman (1974) mää-

rittelee kolme koheesion aiheuttajaa, mutta arvostuksen saamisen tilalla on normatiivinen ulottuvuus. Se tarkoittaa jäsenten yksimielisyyttä ryhmän toimintanormeista.

Koska luokkaryhmää ei useinkaan voi valita, vaan se määräytyy muun muassa iän ja asuinpaikan perusteella, korkea koheesio ei synny itsestään (Horppu 1993, 54). Jonesin ja Jonesin (1981, 134) mukaan opettaja voi vaikuttaa ystäväystymisprosessiin ja sitä kautta ryhmän kiinteeseen (Horppu 1993, 54). Horpun (1993, 137) tutkimuksen mukaan oppilaiden arvokkuuden vaaliminen sekä opettajan halu ja taito kehittää ryhmää edistävät koheesion syntymistä. Korkean koheesion luokassa oppilaita arvostettiin eikä heitä nolattu koko luokan nähden, kun taas matalan koheesion luokassa yksittäisen oppilaan asioita käsiteltiin julkisesti. Kiinteys kasvoi, jos opettaja huomioi myös tunteita eikä pelkästään opiskeltavaa asiaa. Matalan koheesion luokissa olikin asiapitoisempi tunnelma ja niukemmin yhteistä huumoria kuin korkean koheesion luokassa. Lisäksi tunteita sai osoittaa rajoitetusti.

Yhteisen sääntöjen luomisen luulisi vaikuttavan myönteisesti luokan kiinteeseen, mutta Horpun (1993, 136) tutkimuksen perusteella se ei koheesion syntymisen kannalta ole oleellista. Korkean koheesion luokissa oppilaat eivät juurikaan voineet vaikuttaa sääntöihin, kun taas matalan koheesion luokissa sääntöjä oli osin luotu yhdessä.

Ryhmäkoon kasvaessa kiinteys ja osallistumisaktiivisuus vähenevät, ja jäsenten välinen kilpailu sekä ristiriidat lisääntyvät (Wheelan & McKeage 1993, 77 - 79). Myös liiallinen avoimuus voi heikentää koheesiota: yhteistoiminta kärsii, jos oppilaat ilmaisevat täysin avoimesti suositut sekä ei-suositut luokkatoverinsa (Schmuck & Schmuck 1997, 106). Suurryhmässä koheesiota heikentää myös alaryhmien muodostuminen. Hallinan (1979) on tutkimuksissaan havainnut, että suurissa luokissa on muita enemmän pienryhmiä, koska kokonsa takia luokka ei voi olla tiivis ja yhtenäinen. Alaryhmiin jakautumisella jäsenet tavoittelevat pienryhmän etuja (Rissanen 1969, 174).

Lapsille on tyypillistä jakautua alaryhmiin sukupuolen mukaan (Alexander & Entwistle 1988, 4). Näin tapahtuu, koska lapset tietävät, miten oman sukupuolen edustaja toimii. Tuolloin he voivat ennakoida toisten käyttäytymistä. (Maccoby 1986, 264 - 270.) Tytöt ovat pienissä ryhmissä, jopa vain pareittain. Heidän yhteistoimintansa pohjautuu avoimeen kommunikointiin ja roolinottoon. Pojat puolestaan pelaavat keskenään suuremmissa ryhmissä (Maccoby 1986, 270 - 272; Ramsey 1991, 53; ks. myös Huttunen & Salmivalli 1996, 437). Tytöt ovatkin poikia valikoivempia ja

saattavat jättää jonkun kokonaan pienryhmänsä ulkopuolelle (Schmuck & Schmuck 1997, 112). Pojat eivät sen sijaan välitä siitä, kenen kanssa he ovat, vaan he suuntautuvat enemmän toimimiseen (Rödström 1990, 92).

Vaikka alaryhmät ovat ryhmän koheesion kannalta haitallisia, niistä on lapselle hyötyä, koska hän saa kokemuksia erilaisista asemista. Ramseyn (1991, 95) mukaan lapsen asema vaihtelee ryhmittäin: jossakin ryhmässä lapsi voi olla suosittu ja vaikutusvaltainen, kun taas toisessa ryhmässä hän voi olla syrjäisemmässä asemassa. Eroja vaihteleviin asemiin aiheuttavat muun muassa jäsenen sosiaaliset taidot verrattuna toisten ryhmäläisten taitoihin.

2.2.2 Opettaja-oppilassuhde ihmissuhteena

Opettajan ja oppilaan suhteesta on edellä tullut ilmi opettajan korkea asema ja sen sisältämä valta. Pohdimme vielä vallan merkitystä lapsen kannalta. Yritämme myös selvittää, kuuluko opettajan ja oppilaan suhteeseen muutakin kuin auktoriteettisuhde.

Damonin (1980) malli lasten auktoriteettikäsitteen kehittämisestä esittää, että seitsemänvuotias lapsi tottelee kaikkietävänä näkemäänsä opettaja-auktoiteettia, koska tällä on asemansa takia valta määrätä. Lapsi voi olla myös seuraavalla tasolla, jolla totteleminen perustuu siihen, että hän uskoo aikuisen toimivan hänen hyväkseen. Lapselle opettajan auktoiteetti ja johtajan tarpeellisuus ovatkin luonnollinen osa heidän välistä suhdettaan (ks. myös Horppu 1993, 106 - 109; Seppo 1978, 46; Tikkanen 1987, 191). Oppilaat arvostavat siis opettajaa, joka asettaa selviä rajoja ja huolehtii niiden säilymisestä (Horppu 1993, 106 - 109; Tikkanen 1987, 191; ks. myös Denscombe 1985, 33). Horppun (1993, 110 - 112) tutkimuksen mukaan etenkin alkuopetusikäiset lapset kaipaavat selvää johtajaa, kun taas ylempien luokkien oppilaat arvostavat tasavertaista kohtelua. Opettajan ei pitäisikään kiintyä kunnioitusta saavaan yliasemaansa, vaan hänen olisi muokattava suhdetta tasavertaisemmaksi oppilaiden kasvaessa (Horppu 1993, 51).

Opettajan ja oppilaan suhteet ovat sekä rooli- että henkilökohtaisia suhteita. Roolisuhteessa opettajan on asetettava oppilaan toiminnalle tavoitteita, mutta henkilösuhteessa hänen pitäisi pitää oppilasta kaltaisenaan ihmisenä. Suhde kuitenkin painottuu helposti pelkäksi roolisuhteeksi, jolloin valta ja asemat ovat epätasaisesti ja kautuneet. Nähdessään oppilaat ainoastaan itsensä alapuolella opettaja ei pidä heitä yksilöllisinä ja määrittelee heidät omista lähtökohdistaan. (Snellman 1988, 20 - 21.) Myös Furman (1993, 94 - 95) painottaa opettajan ja oppilaan suhteen muista ihmis-

suhteista poikkeavaa luonnetta. Suhde onkin hyvä esimerkki tehtävään suuntautuneesta ihmissuhteesta: sen perimmäinen tarkoitus on lapsen oppiminen.

Oppilaat haluavat siis tulla kohdelluiksi tasavertaisten ihmissuhteiden lainalaisuuksien mukaisesti. Heille on tärkeää, ettei opettaja loukkaa heidän arvokkuuttaan (Pollard 1985, 86). Oppilaat odottavat myös, että opettaja on reilu eikä rankaise liian ankarasti tai ilman syytä. He toivovat, ettei opettaja vertaile heitä julkisesti ja että tämä kunnioittaa heitä. (Denscombe 1985, 97 - 98.) Horppu (1993, 103 - 106) havaitsi tutkimuksessaan joidenkin opettajien julkisesti nöyryyttävän ja nolaavan väärin toimineita oppilaita. Tavallisia hiljentämisiä ja seuraamiskehotuksia lukuun ottamatta suurin osa oppilaista olisi halunnut opettajan komentavan kahden kesken.

2.2.3 Tasavertaiset oppilaat

Oppilaiden keskinäisten suhteiden tärkeys lapselle sekä opettajan vaikutus niihin ovat tutkimuksessamme oleellisia. Opettaja voi valtaansa perustuvalla sääntöjen luomisella ja muulla toiminnallaan sekä edistää että rajoittaa lasten suhteita ja siten vaikuttaa luokkailmapiirin rakentumiseen.

Koska toveri- ja ystävyysuhteet tarjoavat lapselle mahdollisuuden kehittää ihmissuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä tarvittavia taitoja (Attili 1990, 240; Hartup 1996, 10; Honig & McCarrson 1988, 113; Laine 1990, 2; ks. myös Langsted & Sommer 1990, 31), lapsella pitäisi koulussakin olla hyviä suhteita ikäisiinsä. Tutkimukset (Parker & Asher 1987; Asher & Parker 1989; Ladd 1990) toveriryhmässä torjutuksi tulemisen kauaskantoisistakin vaikutuksista korostavat onnistuneiden kaverisuhteiden merkitystä. Laddin ja Pricen (1987, 1168 - 1169) mukaan lapsen koulun alussa saama maine voi seurata häntä monta vuotta. Ystävyysuhteet vaikuttavat myös luokan kiinteyteen: jos koheesio on korkea, luokan ilmapiiri suosii ystävyysuhteiden solmimista. Ala-asteella tehtyjen tutkimuksen mukaan koheesio on hyvä, jos jokaisella on ainakin yksi ystävä luokassa. (Schmuck & Schmuck 1997, 106.)

Lapsuuden toverisuhteet eivät silti ole ainoastaan tulevien vuorovaikutustilanteiden harjoittelemista, vaan ne ovat koko ajan lapselle merkityksellisiä (Poikkeus 1995, 122). Ennestään tuttu luokkatoveri vähentää uuden kouluympäristön vierautta ja luo lapselle turvallisen perustan muodostaa lisää suhteita (Asher & Parker 1989, 8; Ladd 1990, 1082; Ladd & Pierce 1987, 1185 - 1187). Lapset ja nuoret kokevatkin koulukaverit tukena, ja he odottavat saavansa heiltä apua (Berndt & Perry 1986, 645 - 647). Silti luokkaryhmässä vallitsee Koskenniemen (1981, 218) mukaan oppi-

laiden kesken selvä paremmuus- eli arvojärjestys, eivätkä yksilölliset suhteet ole opetustilanteessa niin merkittäviä kuin vapaa-aikana.

Toverisuhteet eroavat suhteesta aikuiseen. Vertaissuhteessa on kyseessä tasa-arvoisten yksilöiden vastavuoroinen suhde, jolla Hartup ja Laursen (1991, 256) tarkoittavat yksilöiden samaa sosiaalista asemaa sekä samanlaisia tietoja ja taitoja (ks. myös Poikkeus 1995, 122; Poikkeus 1996, 99 - 100). Toveriryhmässä lapset ovat tasa-arvoisia, koska he itse luovat sen roolit, normit ja säännöt (Rödström 1990, 86 - 87). Vertaissuhde onkin symmetrinen, ja sen tyypillisiä piirteitä ovat auttaminen ja jakaminen, kun taas lapsi-aikuisen suhteessa lapsi on tottunut alistumaan aikuisen valtaan (Damon 1983, 147 - 148). Koska toverisuhteessa toisen kiintymys on ansaittava, lapselta vaaditaan enemmän sosiaalisia taitoja ja ponnisteluja kuin aikuisen kanssa toimiessaan (Niiranen 1995, 47; Poikkeus 1995, 122; Poikkeus 1996, 99 - 100). Lapsen onkin opeteltava toisten tarpeiden ymmärtämistä sekä sosiaalisia sääntöjä. Piaget'n (1977, 391 - 392) mukaan toverisuhteiden vuorovaikutus on olennaisena vähentämässä lapsen itsekeskeisyyttä.

Kouluuntulo tarjoaa lapselle mahdollisuuksia luoda uusia kaverisuhteita, mutta samalla koulu, luokka ja opettaja asettavat rajoja, joiden puitteissa hän voi muodostaa suhteita. Etenkin tuntitilanteen toimintaa rajoittavat säännöt määräävät pitkälti sen, millaisia mahdollisuuksia hänellä on suhteiden luomiselle. Rizzon (1989) tutkimuksen mukaan opettaja keskeytti usein toimintaa ohjatessaan lasten vuorovaikutuksen. Lapset saattoivat kuitenkin jatkaa kesken jäänyttä kommunikointia laittomalla ja salaisella tavalla, esimerkiksi menemällä teroittamaan kynää. (Ramsey 1991, 47 - 48.) Lasten suhteita rajoittaa myös se, että koulussa he voivat toimia vapaasti kavereidensa kanssa vain välituntisin (Ramsey 1991, 47).

Sääntöjen ohella opettajan määräämät istumapaikat vaikuttavat oppilaiden suhteisiin: Koska luokassa oppilas ei saa vapaasti liikkua ja keskustella, ennalta määrätty oma pulpettinaapuri vaikuttaa hänen suhteiden solmimiseensa. (Ramsey 1991, 47.) Rizzon (1989) tutkimuksessa opettaja vaihtoi istumapaikkoja kerran kuu- kaudessa ja loi näin uusia ja erilaisia toimintaryhmiä (Ramsey 1991, 47 - 48). Samalla lapsi pääsi tutustumaan uusiin oppilaisiin, jos hän ei ollut aiemmin ollut tekemisissä uuden pulpettinaapurinsa kanssa.

Hallinanin (1979, 53 - 54) tutkimuksessa opettajakeskeisissä luokissa oli muita luokkia vähemmän yksinjäneitä: koska opettaja määräsi istumapaikat ja työskentelyparit, toisiaan karttavat oppilaat joutuvat tekemisiin keskenään. Pelkkä oppi-

laskeskeinen työmuoto ei takaakaan suhteiden monipuolisuutta ja luokan yhteenkuuluvuutta, jos oppilaat työskentelevät aina samojen kavereiden kanssa (Horppu 1993, 136).

Opettaja voi myös omalla esimerkillään vaikuttaa lasten suhteisiin. Koska lapset saattavat suhteita solmiessaan suosia niitä, joille opettaja on antanut myönteistä palautetta, opettaja voi tällä vahvistamisella saada lapsia ottamaan kontaktia myös luokan ei-pidettyihin oppilaisiin (Schmuck & Schmuck 1997, 115 - 116). Hämmäläinen (1976) on puolestaan sitä mieltä, että etenkin alimmilla luokilla oppilaskokko on sosiaalisesti niin jäsentymätön, että oppilaat valitsevat kaverinsa opettajan toiminnasta huolimatta. Vasta ylemmillä luokilla suhteiden ollessa kehittyneempiä oppilaat suosivat enemmän opettajan arvostamia oppilaita. Opettaja voi kuitenkin järjestää tilanteita, joissa yksinäiset lapset pääsevät vuorovaikutukseen muiden kanssa (Laine 1990, 25; Ramsey 1991, 119, 122; Schmuck & Schmuck 1997, 115 - 116).

Vaikka opettajan on tuettava lasten suhteita, hän ei saa määrällä niitä liikaa. Lapsi kokee kuitenkin oppilassuhteen turvallisena tietäessään, että opettaja on tarvittaessa käytettävissä. Ristiriitatilanteessa opettajan olisi hyvä antaa lasten yrittää ensin itse ratkaista ongelma, mikä motivoisi heitä jatkossakin yrittämään itsenäistä konfliktien selvittämistä. (Ramsey 1991, 125 - 127.)

3 RYHMÄN VAIHEITTAINEN MUODOSTUMINEN

Edellä pohdimme, mitä ominaisuuksia luokalla on laumaan verrattuna. Lauma ei kuitenkaan saa luokan piirteitä itsestään, eikä siitä tule luokkaa silmänräpäyksessä. Lauma järjestäytyy ryhmäksi vähitellen erilaisten vaiheiden kautta.

Ryhmän muodostumisesta on olemassa monia eri teorioita, joiden vaiheet poikkeavat toisistaan esimerkiksi ryhmän luonteen, tilanteen ja toiminnan tavoitteiden erilaisuuden takia. Eri näkemyksistä voi kuitenkin erottaa joitain perusvaiheita: Useimmat ryhmät vaativat orientoitumisaikaa selvittääkseen, mistä ryhmässä ylipäänsä on kyse. Monille näkemyksille on ominaista myös jonkinlainen ristiriitainen vaihe, jonka aikana jäsenet ratkovat roolejaan ja asemiaan. Kun he ovat saaneet selvitettyä nämä ristiriidat, he voivat keskittää huomionsa ja voimansa itse toimintaan ja tavoitteen saavuttamiseen. (Shaw 1981, 107.) (Ks. esim. Bennish & Shepard 1956; Caple 1978; Schmuck & Schmuck 1997; Srivastva & Barrett 1988; Tuckman 1965; Yalom 1995.)

Esittelemme seuraavissa luvuissa Tuckmanin (1965) mallin sekä Schmuckin ja Schmuckin (1997, 7 - 20) luokkaan sovelletun näkemyksen ryhmän muodostumisesta. Päädyimme näihin valintoihin, koska kirjallisuudessa Tuckmanin malli vaikutti arvostetulta ja paljon käytetyltä ja koska siihen pitkälti pohjautuva Schmuckin ja Schmuckin näkemys antoi käsityksen nimenomaan luokan muodostumisesta. Lisäksi tutkimukseemme soveltuvat näkemykset, joissa normien luominen on niin selvästi esillä kuin edellä mainituissa malleissa. Koska Tuckmanin malli pohjautuu osin Balesin tekemään luokitteluun, kuvaamme lyhyesti sen perusperiaatteet.

3.1 Epäröivästä tarkkailusta yhteistoimintaan

Bales (1951) määritteli ryhmälle kaksi tehtävää: suhteiden ylläpitoon sekä toimintaan liittyvät tehtävät. Hänen mallinsa on kaksivaiheinen. Ensimmäisessä eli muodostumisvaiheessa (formation phase) jäsenet keskittyvät suhteiden luomiseen ja niiden ylläpitoa vaativiin asioihin. Kun ryhmässä aluksi vallitseva jännite laukeaa, suhteiden viemä huomio vähenee, ja ryhmä voi käyttää enemmän energiaa tehtävän hoitamiseen. Ryhmä siirtyy tuottamisvaiheeseen (production phase), vaikkakin ihmissuhteiden ylläpitoprosessi on koko ajan läsnä. Ryhmän kehittymisen myötä yhä enemmän aikaa ja voimia voidaan käyttää tehtävään. Shaw'n (1981, 81) mukaan ryhmä ei ole koskaan valmis, vaan se kehittyy ja muuttuu jatkuvasti. Alussa suhteet muodostuvat

nopeasti, mutta kun ryhmä saavuttaa tietyn näennäisesti paikallaan olevan tason, niiden muodostuminen hidastuu.

Tuckman (1965) teki tutkimuksiinsa pohjautuen yhteenvedon monesta ryhmän muodostumismallista. Hänen näkemystään ryhmän muodostumisesta pidetäänkin varsin perustavanlaatuisena. Tuckmanin mallissa ilmenevät osin Balesin luomat tehtävä- sekä suhteiden ylläpitoprosessit, mutta Tuckman on yhdistänyt ne niin, että kukin vaihe sisältää molemmat prosessit. Mallissa on neljä vaihetta: muotoutumis- (forming), kuohunta- (storming), normienluomis- (norming) ja toimintavaihe (performing) (suomennokset Jauhiainen & Eskola 1993, 93 - 94).

Muotoutumisvaiheessa jäsenet yrittävät määritellä ryhmän suhteisiin ja toimintaan liittyvän käyttäytymisen. He tarkkailevat toistensa reaktioita ja palautteita toiminnastaan löytääkseen ryhmässä hyväksyttävän käyttäytymisen rajat. He tulevat riippuvaisiksi johtajasta, toisista jäsenistä sekä rajoista. Kuohuntavaiheessa korostuvat ristiriidat ja ihmissuhteiden luomiset, mikä heijastuu myös toimintaan. Jäsenet etsivät omaa paikkaansa ja asemaansa ryhmässä, eikä ryhmä ole ei vielä yhtenäinen. Normienluomisvaiheessa jäsenet ratkaisevat ristiriitoja ja luovat uusia yhteisiä toimintamalleja. He hyväksyvät ryhmän ja toisensa sekä haluavat pitää ryhmän kasassa. Normeilla he pyrkivät osin takaamaan ryhmän olemassaolon. Toimintavaiheessa jäsenet ovat saaneet muodostettua ihmissuhteet sellaisiksi, että ne ovat voimavaroina yhdessä toimimiselle ja palvelevat ryhmän toiminnallisen tavoitteen saavuttamista. Roolit ovat joustavia ja ryhmän toimintaan liittyviä, ja energia on suunnattu tehtävän suorittamiseen. (Tuckman 1965, 384 - 387.) Vaiheet menevät osittain päällekkäin eivätkä etene suoraviivaisesti. Esimerkiksi vaikka ryhmä olisi jo osin viimeisessä toimintavaiheessa, sen jäsenet joutuvat yhä tarkentamaan normeja sekä ihmissuhteita.

3.2 Oman paikan raivaamisesta luokan kehittämiseen

Schmuck ja Schmuck (1997, 7 - 20) käsittelevät nimenomaan koululuokan muodostumista. He erottelevat neljä kehitysvaihetta, jotka tähtäävät toimivaan ryhmään ja tehokkaisuuteen oppimismahdollisuuksiin. Vaiheet ovat ryhmäänkuulumis-, kamppailu-, kannustus- sekä kehitysvaihe.

Ensimmäisen eli ryhmäänkuulumisvaiheen tavoitteena on, että jokainen tuntee kuuluvansa ryhmään ja sen vuorovaikutukseen. Lisäksi jokaisen pitäisi tietää, ketä omalle luokalle kuuluu. Tutustumiseen vaikuttavat yhdessä vietetty aika, ennes-

tään tuttujen määrä, oppilaiden ikä ja aiemmat kokemukset ryhmässä toimimisesta. (Schmuck & Schmuck 1997, 8.) Tämä vaihe muistuttaa edellä mainittua Tuckmanin muotoutumisvaihetta.

Tutustumisen jälkeen alkaa kamppailuvaihe, jossa kukin hakee omia vaikutusmahdollisuuksiaan. Tavoitteena on, että kukin ryhmän jäsen löytää itseään tyydyttävän vaikutuskeinon. Jos luokka ei käy tätä valtataisteluvaihetta, sen työskentely ei jatkossa ole tehokasta, eikä luokassa ole hyvä olla. (Schmuck & Schmuck 1997, 12.) Kamppailuvaihe ja Tuckmanin kuohuntavaihe muistuttavat selvästi toisiaan.

Kolmannen eli kannustusvaiheen tavoitteena on työskennellä yhdessä toisia auttaen ja rohkaisten. Tämä vaihe on oppimisen kannalta tuottoisa, koska oppilaat tuntevat jo toisensa ja ovat valmiita asettamaan toiminnalleen tavoitteita sekä jakamaan taakkaa. He oppivat aiemmilla tasoilla, mutta eivät yhtä tehokkaasti kuin tässä kolmannessa vaiheessa, jossa toisten tukeminen lisääntyy. Lisäksi kahden ensimmäisen vaiheen aikana luodut normit auttavat oppilaita työskentelemään yhdessä tehokkaasti. Luokka kuitenkin liikkuu edestakaisin tehtävään keskittymisen ja toisista huolehtimisen välillä. (Schmuck & Schmuck 1997, 15 - 16.) Kannustus-vaiheella on yhteys Tuckmanin normienluomisvaiheeseen, koska molemmissa luodaan vankkaa perustaa yhteiselle toiminnalle. Toisaalta Tuckmanin toimintavaihekin muistuttaa kannustusvaihetta, koska molemmissa korostuu toisia tukeva ja kannustava toiminta.

Neljännessä vaiheessa on tarkoitus kehittää ryhmää edelleen. Ryhmä ei ole koskaan valmiissa, pysähtyneessä tilassa, vaan sen jäsenet voivat yrittää aina vain tarttua uusiin haasteisiin ja kehittää ryhmää edelleen. (Schmuck & Schmuck 1997, 19.)

4 YKSILÖN TAITAVA TOIMIMINEN RYHMÄSSÄ

Laumassa kukin voi toimia miten lystää, eikä toimintaa arvoteta taitavaksi tai kömpelöksi. Luokassa tietynlainen toiminta on arvostettua, ja se johtaa haluttuihin seurauksiin. Tarkastelemme yksilön käyttäytymistä ryhmässä käyttäen sosiaalisen kompetenssin käsitettä. Määrittelemme ensin sosiaalisen kompetenssin yleisesti sekä omaan tutkimukseemme sovellettuna. Sen jälkeen tarkastelemme, millaisia sosiaalisia haasteita koulun aloittaminen tuo tullessaan sekä millaisella sosiaalisen kompetenssin tasolla koulunsa aloittava lapsi keskimäärin on.

4.1 Sosiaalinen kompetenssi: pätevästi ja hyväksyttävästi toimiminen

Sosiaalinen kompetenssi - taitavuus, pätevyys, toimintakykyisyys - koostuu eri ulottuvuuksista, joiden painotuserojen takia käsitteellä on monenlaisia määritelmiä. Myös eri tieteenalat lähestyvät käsitettä eri näkökulmista. (Attili 1990, 238; Waters & Sroufe 1983, 79.) Toisaalta eri määritelmien painotuseroja voidaan ajatella vain semanttisina eli kielellisen merkityksen eroina, sisällön ollessa samankaltainen. Oleellista olisikin tarkastella, miten eri painotukset ovat tai eivät ole yhteydessä toisiinsa. (Dodge, Pettit, McClaskey & Brown 1986, 1.)

Ensin esittelemme Poikkeuksen (1995) laajan kokonaisvaltaisen näkemyksen sosiaalisesta kompetenssista ja erityisesti sen osa-alueista. Toisena käsittelemme muun muassa Watersin ja Sroufen (1983) kannattamaa resurssinäkemystä. Kolmantena määrittelemme sosiaalisen kompetenssin McFallin (1982) mukaisena arvioivana terminä (ks. Gresham 1986, 4). Neljäntenä vertailemme näkemystä sosiaalisesta kompetenssista yksilön pysyvänä piirteenä tai tilannesidonnaisena toimintana. Lopuksi määrittelemme tutkimuksessamme käyttämämme näkemyksen.

Poikkeus (1995, 26 - 27; 1996, 101 - 102) esittää laajan, kokoavan esityksen sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueista. Hänen jäsentelystään ilmenee selkeästi kyseisen käsitteen laaja-alaisuus ja moniulotteisuus. Hänen mukaansa kompetenssin ulottuvuudet ovat sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot, kielteisen ja häiritsevän käyttäytymisen puuttuminen, myönteiset toverisuhteet sekä minäkuva, motivaatio ja odotukset.

Sosiaalinen kompetenssi voidaan määritellä tehokkaana resurssien hyväksikäyttönä. Se tarkoittaa yksilön kykyä käyttää onnistuneesti omiaan ja ympäristön tarjoamia voimavaroja ja mahdollisuuksia ja näin saavuttaa sekä henkilökohtaisia

että sosiaalisia tavoitteita. (Gresham 1986, 7 - 8; Pölkki 1985, 2; Waters & Sroufe 1983, 81 - 83.) Yksilön omilla voimavaroilla ei tarkoiteta tiettyä piirrettä tai ominaisuutta, vaan hänen kykyään käyttää taitojaan ja voimavarojaan niin, että hän tavoitteita saavuttaakseen saa hyödynnettyä ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia ja tukia. Ympäristön voimavaroilla ei puolestaan tarkoiteta pelkästään fyysisiä puitteita, vaan etenkin toisten ihmisten tarjoamaa henkistä apua ja tukea. Lisäksi ne tarjoavat tietoa ja käyttäytymisvinkkejä lyhytaikaiseen tilanteeseen mukautumiseen tai pitkäaikaiseen kehittymiseen. (Waters & Sroufe 1983, 81 - 83.)

Edellä kuvatun resurssinäkemys mukaan ihmisellä on itsellään vaikutusmahdollisuus, joka hänen on vain huomattava tilanteessa. Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa tavoitteellista sosiaalista toimintaa, jolloin yksilö itse on aktiivinen, oma-alotteinen sekä pitää itseään toimintakykyisenä (Pölkki, Kähkönen & Kukkonen 1997, 31). Samalla sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa myös kykyä luoda ja hallita uusia toimintamalleja haastetilanteissa (Watersin & Sroufen 1983, 81 - 83).

Tilanteeseen sopivien valintojen tekeminen edellyttää sosiokognitiivisia taitoja (Attili 1990, 238), jotka ovat juuri edellä mainittuja yksilön voimavaroja. Nämä taidot auttavat omien ja toisten ajatusten, tunteiden ja aikomusten sekä koko tilanteen havainnoimisessa ja hahmottamisessa. Niiden avulla yksilö pystyy myös ennakkoimaan toimintaa sekä arvioimaan oman ja toisten käyttäytymisen sosiaalisia seurauksia. (Korkiakangas 1995, 188; Poikkeus 1995, 127.) Sosiokognitio liittyykin vahvasti loogisen ajattelun kehittymiseen, käsityksiin itsestä sekä tietoon ja käsityksiin sosiaalisista säännöistä ja moraalisisista periaatteista (Korkiakangas 1995, 188 - 190).

McFallinin (1982) näkemys eroaa resurssinäkökulmasta. Hän erottaa sosiaaliset taidot ja sosiaalisen kompetenssin toisistaan: sosiaaliset taidot kuvaavat pätevää käyttäytymistä, kun taas sosiaalinen kompetenssi on arvioiva termi, joka määrää normeihin ja mielipiteisiin perustuen, mikä on pätevää. (Gresham 1986, 4.) Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan käyttäytymistä, jolla on myönteisiä sosiaalisia seurauksia (Poikkeus 1995, 26; Poikkeus 1996, 101 - 102). Sosiaaliset taidot korostuvat luokassa myös yhtenä oppimisen edellytyksenä (ks. Kukkonen & Pölkki 1996; Salminen 1980, 1).

Koska McFallinin (1982) mukaan sosiaalinen kompetenssi ei tarkoita yksilön kykyä, vaan se on normeihin perustuva arvioiva termi, kompetenssin avulla voidaan arvioida toiminnan tarkoituksenmukaisuutta kussakin tilanteessa (Gresham

1986, 4). Koska kompetentti tai epäkompetentti käyttäytyminen riippuu kyseisestä ryhmästä ja tilanteesta, kompetenssin arviointi on sidoksissa kulttuurin, ympäristön ja itse ryhmän arvoihin ja normeihin. Ihminen ei voikaan valita vain omasta mielestään sopivinta toimintatapaa, vaan hänen on noudatettava ympäristön normeja. (Laosa 1989, 447 - 448; Poikkeus 1995, 127 - 128; Poikkeus 1996, 101; Pölkki & Kukkonen 1995, 35; ks. myös Takala & Takala 1988, 191.) Normien mukainen toiminta puolestaan edellyttää yksilöltä kykyä tarkkailla tilannetta ja oppia ryhmän säännöt (Laosa 1989, 458).

Sosiaalinen kompetenssi voidaan nähdä joko yksilön pysyvänä piirteenä tai vastaavasti tilannesidonnaisena prosessina, joka muotoutuu tilanteiden mukaan (Laosa 1989, 451 - 454; Poikkeus 1995, 127 - 128). Esimerkiksi Attili (1990, 241) luettelee sosiaalisesti kompetenttien yksilön pysyviä piirteitä. Aiemmin käsitellyssä resurssinäkökulmassa korostuu tilannesidonnaisuus. Gresham (1986, 4) ehdottaa kuitenkin, ettei näitä kahta näkemystä pitäisi jakaa toisistaan täysin erillisiin kategorioihin, vaan ne tulisi nähdä jatkumon eri päinä.

Tutkimukseemme soveltuu Watersin ja Sroufen (1983) resurssinäkökulman ja McFallin (1982) normeihin liittyvän näkökulman yhdistelmä: sosiaalisesti kompetentti käyttäytyminen määräytyy luokan sääntöjen ja normien mukaan (Gresham 1986, 4). Samalla kun opettaja vahvistaa sääntöjä, hän tarjoaa puitteet, joiden tarjoamia voimavaroja oppilaiden olisi osattava käyttää hyväkseen muun muassa suhteita luodessaan. Poikkeus (1995, 126, 128) mainitseekin, että koulussa lapsen sosiaaliseen kompetenssiin sisältyy kyky toimia luokkatilanteessa hyväksyttävällä ja suotuisalla tavalla. Oleelliseen asemaan nousevat luokan säännöt ja ääneen lausumattomat normit, jotka määrittelevät luokassa sallitun käyttäytymisen. Taustalla vaikuttavat myös yksilön omat voimavarat.

4.2 Koulun alun sosiaaliset haasteet

Koska koulumaailma on paljon monimutkaisempi sosiaalinen ympäristö kuin koti, koulun alkaminen tuo suuria muutoksia lapsen sosiaalisen kompetenssin vaatimuksiin (Korkiakangas 1995, 198 - 199). Lapsi joutuu eroon vanhemmistaan, hänen on hyväksyttävä opettaja auktoriteetiksi ja saatava uusia kavereita sekä asettauduttava ryhmään (Ladd 1990, 1081; Ladd & Pierce 1987, 1171). Koulun alku tuo lapselle myös uusia rooleja ja velvollisuuksia (Alexander & Entwistle 1988, 2).

Kouluun tultaessa aiempaa laajemmat ja monipuolisemmat kontaktit juuri ikätovereiden kanssa kehittävät sosiaalista kompetenssia. Pikkulapselle ympäristön voimavaroina ovat olleet läheiset aikuiset, mutta varhaislapsuudesta eteenpäin tuet laajenevat: vuorovaikutus samanikäisten kavereiden kanssa lisää vaatimuksia tunteiden, tiedon ja käyttäytymisen hallinnassa. (Waters & Sroufe 1983, 81 - 82.)

Sosiaalisen kompetenssin kehittyminen vaatii muitakin kuin sosiaalisuuteen liittyviä valmiuksia. Koulun aloittamisiässä näistä korostuvat loogisen ajattelun kehittyminen ja itsekeskeisyydestä eroon pääseminen. Tutkimuksissa onkin pyritty määrittelemään lasten sosiaalisen kompetenssin tasoa. Pyrimme kokoamaan niistä oleellisimpia perustellaksemme, millaisia sosiaalisia taitoja ensiluokkalaiselta voi luokkatilanteessa vaatia. Jos sosiaalista kompetenssia ei yhdistetä lapsen yleiseen kehitykseen, koko käsite jää irralliseksi ja liian abstraktiksi (Pölkki 1985, 3).

Esikouluikäisen lapsen suurin saavutus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on sosiaalinen tieto toveriryhmästä, mikä mahdollistaa tietoisuuden ryhmän jäsenistä ja tiedon heidän käyttäytymispiirteistään sekä kyvyn arvioida toisia. Kognitiivinen kehitys vaikuttaa muun muassa toiminnan tulkintaan ja käyttäytymisen säännönmukaisuuksien havaitsemiseen. (Howes 1987, 263 - 264.) Lisäksi tilanteeseen sopivan toimintamuodon valitseminen tulee mahdolliseksi (Ramsey 1991, 12).

Koulun aloittamisiässä lapsi pääsee vähitellen eroon itsekeskeisestä toimintatavasta, jolloin hän kykenee näkemään asioita toisenkin kannalta sekä hillitsemään pelkkien omien tavoitteidensa ajamista; roolinottokyky kehittyy (Korkiakangas 1995, 189 - 190; Poikkeus 1996, 104). Alle kouluikäisen lapsen minäkeskeinen näkemys on johtunut siitä, ettei hän vielä ole kyennyt käsittelemään abstrakteja asioita, jolloin kaikki on pyörinyt hänen itsensä juuri tietyssä hetkessä kokemiensa asioiden ympärillä. Konkreettisuus johtaa myös siihen, että lapsi tekee johtopäätöksiä toisista lapsista heidän ulkoisten ominaisuuksiensa perusteella. (Ramsey 1991, 12 - 13.)

Selman (1980, 26 - 29) kuvaa roolinoton kehitystä jakamalla sen neljään tasoon. Ensimmäisellä tasolla, subjektiivisen roolinoton vaiheessa, ovat 5 - 9 -vuotiaat lapset. Tällä tasolla olevat lapset ymmärtävät, että eri ihmisillä voi olla erilaisia näkökulmia samasta asiasta, mutta he eivät vielä osaa katsoa asiaa toisen kannalta. Seuraava taso, vastavuoroisuuden tai itsereflektiivisyyden taso, käsittää ikävuodet 7 - 12. Tuolloin lapsi myös näkee asiat toisenkin perspektiivistä. Ensimmäisen luokan oppilas alkaa vähitellen siirtyä vastavuoroisuuden vaiheeseen, jolloin itsekeskeisyys vähenee.

Lapsen sosiaalinen kompetenssi sisältää itsenäisyyden, vastuullisuuden ja sosiaaliset taidot (Pölkki & Kukkonen 1995, 36; ks. myös Gresham 1986). Itsenäisyyden lisääntyminen onkin koulun alussa oleellisessa asemassa sosiaalisessa kehityksessä (Ahonen, Lamminmäki, Närhi & Räsänen 1995, 170). Sosiaaliin taitoihin kuuluu kolme ulottuvuutta: ihmissuhteisiin, itseen ja omiin tavoitteisiin sekä tehtävän hallintaan liittyvät taidot. Ihmissuhteisiin liittyvät taidot sisältävät erityisesti vuorovaikutukseen kuuluvat yhteistoiminta- ja keskustelutaidot sekä johtamisen. (Gresham 1986, 5.) On osattava kuunnella toista ja annettava toiselle tilaa. On myös itse pysyttävä ilmaisemaan asioita selvästi. Lisäksi sujuva vuorovaikutustilanne vaatii toisen huomioimista ja joustamista. (Poikkeus 1996, 104.) Itseen ja omiin tavoitteisiin sisältyvät tunteiden ilmaisu, itsesääätely sekä myönteinen kuva itsestä. Tehtävien hallintaan liittyviin taitoihin kuuluvat puolestaan keskittyminen sekä ohjeiden seuraaminen. (Gresham 1986, 5.) Kouluikäisen lapsen sosiaaliseen kompetenssiin kuuluvat myös vuorovaikutuksen aloitteentekemistaito sekä molemminsuuntaisen vuorovaikutuksen ylläpitäminen. Lapsi osaa kommunikointitilanteessa vuorotella, vaihtaa roolia ja ajoittaa sanomisiaan. Hän osaa pysyä aiheessa sekä kuunnella, kun toinen puhuu sekä osoittaa itse puheensa kuuntelijoille. (Goldstein 1995, 376.) Koululainen tarvitsee kaikkia edellä mainittuja taitoja pärjätäkseen luokkatilanteessa, ja niitä taitoja häneltä voidaanakin jo vaatia.

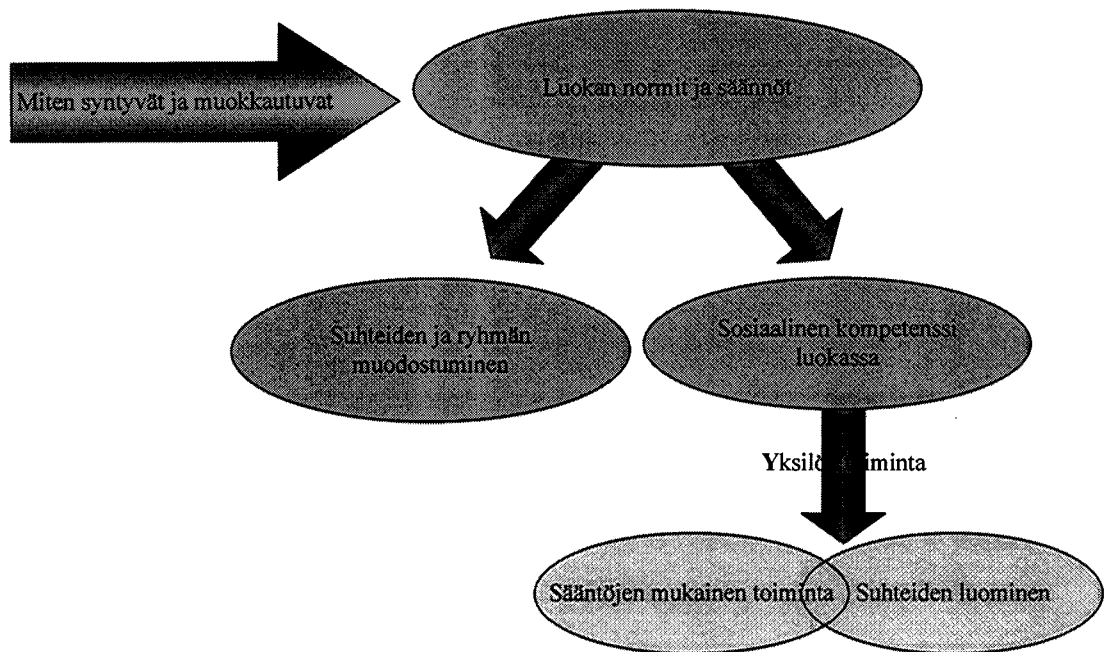
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Alkuopetukseen erikoistuneina olimme aluksi kiinnostuneita yleisesti koulun alusta, etenkin lapsen kokemuksista. Rajasimme ongelmamme liittymään ryhmän muodostumiseen, ryhmän sääntöihin, suhteisiin sekä siihen, miten lapsi kokee koulun alun näiden puitteissa. Lisäksi tulevina opettajina olimme kiinnostuneita siitä, mitkä ovat opettajan vaikutusmahdollisuudet luokkaryhmän muodostumisessa. Halusimme selvittää, mitä kaikkea vaaditaan, jotta lapsilaumasta voi tulla ryhmä.

Etnografisen tutkimuksen mukaisesti emme rajanneet ongelmaa liian tarkkaan ennen kentälle menoa, vaan aloitimme aineistonkeruun edellä mainittuun ongelmanrajaukseen perustuen (ks. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 79 - 80; Patton 1990, 218). Jo aineistonkeruun aikana huomasimme sääntöjen korostuneen aseman ja päätimme painottaa tutkimustamme niihin. Vaikkakin jonkinlainen tutkimussuunnitelma on oltava, ongelma muotoutuu ja selkiytyy lopulta vasta prosessin aikana (Syrjälä ym. 1994, 79 - 80; ks. myös Patton 1990, 218).

5.1 Tutkimusongelmat

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, mikä on sääntöjen osuus lauman kehityksessä luokkaryhmäksi. Ongelmat etenevät vaiheittain, ja uusi ongelma rakentuu aina edellisen tuloksille (ks. kuvio 2). Ensimmäisenä ongelmana on tarkastella, millaisia sääntöjä luokkaan luodaan ja miten niitä muokataan. Sääntöjen perusteella määrittelimme myös sosiaalisesti kompetenttien käyttäytymisen tutkimusluokassa. Toisena ongelmana on selvittää, mikä on sääntöjen osuus suhteiden luomisessa ja ryhmän muodostumisessa ja toisaalta, missä tilanteissa säännöt eivät vaikuta. Kolmantena ongelmana on tutkia, miten yksittäinen lapsi toimii sääntöjä noudattaen ja miten hän onnistuu luomaan ryhmässä suhteita sääntöjen määräämissä rajoissa. Saadaksemme lisää syvyyttä tutkimukseemme käsittelemme aihetta siis yleisen luokkatason lisäksi yksilöllisellä tasolla.



Kuvio 2. Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmat muotoutuivat seuraaviksi:

- 1 Millaisia sääntöjä luokkaan muodostuu ja miten?
 - 1.1 Millaisia sääntöjä luokassa esiintyy?
 - 1.2 Miten luokan säännöt syntyvät ja muokkautuvat?
 - 1.3 Millaista on sosiaalisesti kompetentti käyttäytyminen luokassa?

- 2 Miten säännöt ilmenevät ryhmän muodostumisessa?
 - 2.1 Mikä on sääntöjen osuus suhteiden muodostumisessa?
 - 2.2 Mikä on ryhmänmuodostusvaiheiden yhteys sääntöjen luomiseen?

- 3 Miten lapsi toimii luokassa sääntöjen rajoissa?
 - 3.1 Miten lapsi toimii luokan sääntöjen mukaan?
 - 3.2 Miten lapsi luo suhteita luokan sääntöjen rajoissa?

5.2 Tutkimuskohde

Tutkimuskohteenamme oli keskisuomalaisen ala-asteen ensimmäinen luokka, jossa oli kaksikymmentä oppilasta. Koulun valinnalla ei ollut merkitystä tutkimukselle, koska tarkoituksenamme oli perehtyä koulun arkipäivään. Ensimmäisenä koulupäi-

vänä lasten vanhemmat täyttivät lupalaput (liite 1). Yhtä lasta lukuun ottamatta kaikki saivat osallistua tutkimukseen.

Luokassa keskityimme opettajaan ja viiteen oppilaaseen, kolmeen tyttöön ja kahteen poikaan. Tapauslasten rajaamisella pyrimme paneutumaan kunnolla muutama lapseen ja saamaan heistä syvällisempää tietoa kuin, jos olisimme yrittäneet haalia sitä kaikista luokan oppilaista. Jos olisimme tarkkaileet koko luokkaa, erottuva häiriökäyttäytyminen olisi saattanut vangita kaiken huomiomme. Keskittyessämme vain muutama lapseen pystyimme havainnoimaan myös rauhallista toimintaa. Laadullisessa tutkimuksessa ei olekaan tiukkoja sääntöjä tutkimusjoukon koolle: koko riippuu tavoitteista ja siitä, mitä tutkija haluaa tietää sekä siitä, mikä tuntuu järkevältä, riittävän luotettavalta ja mahdolliselta aika- ja resurssirajoissa (Patton 1990, 184). Pieni tutkimusjoukko soveltuu laadulliseen tutkimukseen, koska määrälliseen tutkimukseen verrattuna tarkoituksena ei ole saada yleistettävää tietoa (Patton 1990, 169).

Lasten valitsemisessa sovelsimme Webbin (1994, 8) mainitsemaa harkittua otantaa eli poimimme luokasta tutkimuksemme kannalta kiinnostavimmat tapaukset: Tutustuimme ensimmäisen viikon koko luokan oppilaisiin tarkkailemalla heitä ja juttelemalla hieman heidän kanssaan. Viikon lopulla valitsimme viisi tutkimuksemme sopivaa lasta. Myös Syrjälä ym. (1994, 100) mainitsevat, että tutkimushenkilöt voi valita harkiten tutustumalla ensin koko luokkaan ja poimimalla sitten tiedonsaannin kannalta soveltuvimmat oppilaat. Ratkaisevana valintakriteerinä oli saada tietoa haastatteluissa, koska alkuperäisenä tarkoituksenamme oli tavoittaa lapsen tuntemuksia. Siispä otimme sellaiset lapset, joihin olimme ehtineet tutustua jo vähän toisia paremmin ja joista ainakin osa oli itse ottanut meihin kontaktia. Jos tutkija kerää aineiston muutenkin kuin haastattelemalla, hyvien haastateltavien pohdittu valinta ei vääristä tuloksia (Syrjälä ym. 1994, 100). Koska meitä kiinnostivat myös ryhmäkäyttäytymisensä perusteella toisistaan eroavat lapset, tapauslastemme valinta muistuttaa erilaisuuksien otantaa (ks. Patton 1990, 172).

Valitsimme Jukan, koska hän touhuili paljon omiaan luokassa ja hänen oli vaikea hillitä itseään ryhmätilanteessa. Lisäksi hän oli puhelias, mistä ajattelimme olevan hyötyä haastatteluissa. Valtterin valitsimme, koska hän oli energinen ja hänellä oli paljon ideoita. Hän myös ajautui helposti sähellystilanteisiin. Lisäksi hän jutteli meille molemmille avoimesti, jolloin haastattelusta ei tilanteena pitäisi muodostua ongelmallista. Susanna vaikutti tavalliselta ja kiltiltä koulutytyltä, ikään kuin

vastapainona touhukkaille pojille. Myös hän oli jutellut kanssamme. Marika herätti mielenkiintomme, koska ainakin alussa hän oli innokas koululainen. Lisäksi olimme jutelleet Marikan kanssa, ja hän itse oli tullut juttelemaan meille. Riikka kiinnosti meitä, koska hän tuntui pitkästyneeltä ja tylsistyneeltä. Haastatteluja ajatellen hän olisi haaste. Olemme muuttaneet kaikkien raportissa esiintyvien lasten nimet tunnistamattomina säilymistä takaa. Syrjälä ym. (1994, 88) mainitsevatkin, että eettisistä syistä alkuperäiset nimet on muutettava.

Koska muun muassa tilan koko sekä istumajärjestys vaikuttavat ryhmän tapahtumiin ja toimintaan, Patton (1990, 220 - 221) painottaa fyysisen ympäristön kuvailun merkitystä. Ryhmän fyysinen ympäristö luo puitteet vuorovaikutukselle ja sen rakentumiselle (Shaw 1981, 267 - 270; ks. myös Paulus & Nagar 1987). Tutkimusluokkamme pohjapiirustus on liitteenä 2. Luokkahuone oli sen verran pieni, että jos pulpetit olisivat olleet yksittäin, liikkumatilaa ei olisi paljon jäänyt. Pulpetit olivat niin, että vierekkäin istui kaksi tai kolme oppilasta. Opettajan pöytä oli taulun edessä ikkunalaidalla, ja luokan edessä oli opettajan korituoli. Ovensuussa oli piano ja oven vieressä lavuaari sekä juoma-automaatti. Oviseinustalla oli pitkät voimistelupenkit. Luokan takaseinustalla oli matalia kaappeja ja pieni hylly vapaasti luettaville kirjoille.

5.3 Tutkimuksen aikataulu

Aloitimme tutkimusprosessimme alkukeväästä 1997 tutkimussuunnitelman tekemisellä sekä lähinnä metodikirjallisuuden lukemisella. Keräsimme aineiston elosyyskuussa 1997. Kevään ja kesän 1998 aikana paneudumme teoriaan kirjallisuuden avulla sekä analysoimme aineistoamme. Analysointiprosessi kesti aina loppukesään asti, minkä jälkeen keskityimme lopullisen raportin kirjoittamiseen. Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessimme kesti yli puolitoista vuotta.

Alla olevasta taulukosta ilmenee aineistonkeruun aikataulu. Taulukkoon 1 on ensin merkitty kunkin viikon pääaihe sekä tarkemmin päiväkohtainen aikataulu. Opettajan ensimmäinen haastattelu on tehty kahdessa osassa (haastattelu 1a ja 1b), koska ensimmäisellä kerralla haastattelu jäi kesken ajanpuutteen takia.

Taulukko 1. Aineistonkeruun aikataulu.

	Pääaihe	Maanantai	Tiistai	Keskiviikko	Torstai	Perjantai
1. viikko 12. - 15.8	Observointi Opettajan haastattelu 1		Observointi Opettajan haastattelu 1a	Observointi	Observointi Opettaja haastattelu 1b	Observointi Tutkimus- lasten valinta
2. viikko 18. - 22.8	Observointi Lasten haas- tattelu 1	Observointi	Observointi Riikka 1	Observointi Jukka 1	Observointi Susanna 1 Valtteri 1 Marika 1	Observointi
3. viikko 25. - 29.8	Observointi Vanhempien haastattelu	Observointi Jukan Riikan Marikan	Observointi	Observointi	Observointi Susannan Valtterin	Observointi
4. viikko 1. - 5.9	Observointi Lasten haastattelu 2	Observointi	Observointi	Observointi	Observointi Jukka 2 Marika 2 Riikka 2	Observointi Valtteri 2 Susanna 2
5. viikko 8. - 12.9	Observointi Sosiometrit Opettajan haastattelu 2	Observointi	Observointi	Observointi	Observointi Sosiometrit Opettajan haastattelu 2	Observointi Sosiometrit

6 TUTKIMUSPROSESSI

Lähestyimme tutkittavaa ilmiötä laadullisena tapaustutkimuksena etnografisella tutkimusotteella. Toimimme näin, koska halusimme paneutua kokonaisvaltaisesti ja syvällisesti yhteen, rajattuun tapaukseen eli koululuokkaan ja sen sääntöjen vaikutukseen ryhmän muodostumisessa (ks. Syrjälä ym. 1994, 10 - 11). Nimenomaan tutkimuskohteena oleva määrällistä tutkimusta pienempi joukko mahdollistaa syvällisen ja yksityiskohtaisen ymmärtämiseen pyrkivän lähestymistavan (Patton 1990, 13 - 14). Laadullinen tapaustutkimus sopii tarkoitukseemme, koska se ei pyri yleistämään (Patton 1990, 13 - 14) eikä esittämään tietoa tilastollisin menetelmin (Strauss & Corbin 1990, 17 - 19). Lisäksi laadullisen tutkimuksen aiheena ovat yleensä ihmisen käyttäytymiseen liittyvät ilmiöt ja kohteena puolestaan organisaatiot, ryhmät tai yksilöt (Strauss & Corbin 1990, 19).

6.1 Etnografinen tutkimusote

Etnografisen tutkimusotteen avulla on mahdollista päästä käsiksi niinkin arkipäiväisiltä vaikuttaviin ilmiöihin kuin sääntöihin ja niiden osuuteen laumasta ryhmäksi muodostumisessa. Emme halunneet tyytyä pelkkään luokan tapahtumien kuvailuun, vaan halusimme saada mahdollisimman syvällistä ja tarkkaa tietoa sääntöjen muodostumisesta ja niiden vaikutuksesta nimenomaan tutkimaamme ryhmään. (Ks. Syrjälä & Numminen 1988, 25, 33.) Etnografisella tutkimuksella ei yritetä lisätä asioiden ennustettavuutta tai luoda lakeja eikä tavoitteena ole yleistäminen (Syrjälä ym. 1994, 78). Tutkimuksessa saatu tieto onkin subjektiivista (Goetz & LeCompte 1984, 6; Syrjälä ym. 1994, 78). Itsestäänselvyyksien tietoiselle tasolle tuomisella halusimme herättää keskustelua siitä, mitkä säännöt ainakin tutkimusluokassamme korostuvat eniten (ks. Syrjälä ym. 1994, 78). Etnografiassa tutkija on kiinnostunut yhteistoinnasta sekä tutkittavien käyttäytymisestä ryhmässä ja sen vaikutuksesta koko ryhmään (Goetz & LeCompte 1984, 3; Syrjälä & Numminen 1988, 25).

Vaikka etnografisessa tutkimuksessa on tarkoituksena jo kenttävaiheen aikana lukea kirjallisuutta (Syrjälä ym. 1994, 89), inhimillisten rajojemme tullessa vastaan teoriaan kytkeä kenttävaiheessa oli olematonta. Tarkat muistiinpanomme havainnoistamme kuitenkin auttoivat, kun myöhemmin yhdistimme teorian ja aineiston. Keskityimme aineistonkeruun aikana havainnoista keskustelemisen lisäksi päivittäisten havaintojemme puhtaaksi kirjoittamiseen tietokoneella sekä niiden

karkeaan jäsentelyyn. Syrjälä ym. (1994, 89) sekä Goetz ja LeCompte (1984, 165) mainitsevat, että jo kenttävaiheessa tutkijan on jäsennettävä havaintojaan: aineiston käsittely ja analysointi alkavat jo tällöin. Lisäksi tutkijan pitäisi mahdollisimman pian kirjoittaa havaintonsa puhtaaksi, jotta hän muistaisi tapahtumat (Grönfors 1982, 130 - 131; Patton 1990, 243 - 244). Kaiken kaikkiaan etnografinen tutkimus on pitkä prosessi, jonka aikana tutkija pyrkii yhdistämään teoreettisen tietämyksensä omiin sekä tutkittaviensa näkökulmiin (Syrjälä ym. 1994, 68).

6.2 Aineistonkeruu

Keräsimme aineistomme aidossa luokkatilanteessa. Olimme luokassa ja seurasimme koulun aloittamisen arkea koko pehmeän laskun ajan eli viisi viikkoa. Rajasimme aineistonkeruun pehmeään laskuun, koska yksi pehmeän laskun tehtävä on tutustuttaa oppilaat ja opettaja toisiinsa sekä oppilaat koulun toimintatapoihin ja sääntöihin. Pehmeän laskun jälkeen luokalla pitäisi olla paremmat edellytykset keskittyä opiskeluun. (ks. Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus 1987, 24 - 25.) Etnografisessa tutkimusotteessa korostetaan pitkää kenttävaihetta: tutkijan on oltava pitkään aidossa ja luonnollisessa tilanteessa tutkittavien kanssa (Goetz & LeCompte 1984, 96; Syrjälä & Numminen 1988, 25), minkä uskotaan auttavan tutkijaa ymmärtämään tutkittaviaan (Lincoln & Guba 1985, 302). Opinnäytetyön vaatimukseen suhteutettuna kenttävaiheemme oli tiivis ja pitkä, mutta varsinaiset etnografit voivat olla jopa vuoden kentällä (ks. esim. Corsaro 1985; Syrjäläinen 1990).

Etnografiselle tutkimukselle ominaisella tavalla (Goetz & LeCompte 1984, 107 - 109; Syrjälä ym. 1994, 84 - 85) yhdistimme eri tiedonhankintamenetelmiä: käytimme observointia, haastattelua, sosiometristä mittausta sekä kenttämuistiinpanoja. Parhaiten etnografiaan soveltuvia aineistonkeruumenetelmiä ovatkin osallistuva observointi, haastattelu, kenttämuistiinpanot sekä dokumenttien tarkastelu (Syrjälä & Numminen 1988, 25 - 26; Goetz & LeCompte 1984, 107). Osallistuva observointi korostuu, koska sen avulla tutkija voi päästä tutkittavaan kulttuuriin sisälle (Goetz & LeCompte 1984, 109).

6.2.1 Observointi

Tarkkailimme luokan elämää viiden ensimmäisen kouluviikon ajan. Käytimme tarkkailuviikkojemme ajan etnografialle ominaisinta tiedonkeruutapaa, osallistuvaa ob-

servointia, joka Syrjälän ym. (1994, 84 - 85) mukaan tarkoittaa sitä, että tutkija on fyysisesti samassa tilassa tutkittaviensa kanssa. Hän voi olla tarkkailun ohessa mukana tutkimuskohteen toiminnassa tai vain yhteisön normaaliin elämään mahdollisimman hyvin sulautuneena tarkkailijana.

Tutkijan on vaikea päättää, onko hän vain sivustaseuraaja vai kannattaako hänen tarkkaillessaan osallistua tutkittaviensa toimintaan (Patton 1990, 206). Tutkijan on kuitenkin otettava selvä rooli, koska ihmiset toimivat aina suhteessa toisen asemaan. Rooli ei saa häiritä tiedonkeruuta, mutta sen on mahdollistettava suhteiden luominen kaikkiin luokan jäseniin. (Goetz & LeCompte 1984, 101.) Sopivan tutkijan roolin löytäminen olikin vaikea ja ristiriitainen prosessi. Lapsille ei olisi saanut tulla käsitystä, että olemme osa heidän luokkaansa, mutta silti meidän oli päästävä sopivasti sisälle luokkayhteisöön, jotta voisimme ymmärtää mahdollisimman hyvin näkemiämme asioita. Päädyimme siihen, että olimme molemmat ryhmän ulkopuolisina tarkkailijoina. Emme puuttuneet luokan toimintaan, jotta emme olisi vääristäneet aitoa tilannetta ja jotta pystyimme keskittymään luokan tapahtumien seuraamiseen. Emme itse ottaneet kontaktia lapsiin, mutta vastailimme kyllä, jos joku lapsista tuli kyselemään meiltä. Niiranen (1995) ja Horppu (1993) olivat valinneet samanlaisen roolin omissa tutkimuksissaan. Lisäksi Smith ja Connolly (1980, 33 - 35) ovat tutkimuksessaan havainneet, että lapset pitävät luonnottomana havainnoitsijaa, joka ei reagoi mitenkään. Onkin parasta, että tutkija vastaa lasten aloitteisiin, mutta välttää itse aloittamasta vuorovaikutusta. Niirasen (1995, 141 - 142) tavoin merkitsimme muistiin lasten kontaktinotot meihin, koska niiden perusteella saimme kuvan siitä, miten lapset suhtautuivat meihin.

Meillä oli siis pääsääntöisesti vain tutkijan rooli, vaikkakin joskus toinen meistä saattoi lyhyeksi ajaksi osallistua luokan toimintaan auttamalla opettajaa. Toisen auttaessa toinen jatkoi edelleen havainnoimista. Apuopettajana toimimalla saimme luotua suhteita lapsiin, mistä oli hyötyä haastattelutilannetta ja muutenkin lasten ymmärtämistä ajatellen. Grönforsin (1982, 88 - 92) käsitteitä käyttäen tarkkailumme olikin ennemminkin ei-osallistuvaa kuin osallistuvaa.

Esittelimme itsemme lapsille opettajan toivomuksesta vasta neljäntenä koulupäivänä, koska koulun alkuun liittyi paljon kaikkea muuta kiireellistä. Toisaalta ensimmäisenä koulupäivänä vanhempien ollessa luokassa kerroimme itsestämme heille, joten lapset kyllä tiesivät, keitä oikein olimme. Lapsille esittäytyessämme sanoimme nimmemme ja sen, että olimme tulleet heidän luokkaansa seuraamaan koulun

alkua, mistä olisi meille tuleville opettajille hyötyä. Painotimme sitä, että olimme tulleet oppimaan heidän luokkaansa ja että heistä olisi meille apua. Sanoimme kirjoittavamme asioita vihkoomme, jotta muistaisimme ne paremmin.

Ensimmäisen viikon tarkkailimme koko luokkaa väljästi rajatun ongelmamme mukaisesti. Alun kokonaisvaltaisen havainnoinnin tarkoitus on viedä tutkija sisälle tutkittavaan ympäristöön, sen toimintatapoihin ja sääntöihin (Grönfors 1982, 100 - 101; Syrjälä ym. 1994, 84). Me emme kuitenkaan voineet aluksi tutustua ryhmään ja sen sääntöihin, koska niitä vasta luotiin ja ne olivat yksi varsinainen tutkimusongelmamme. Joka tapauksessa ensimmäisen kokonaisvaltaisen tarkkailuviikon aikana saimme jonkinlaisen käsityksen koko luokasta ja siellä olevista yksilöistä. Tämän jälkeen tarkensimme ongelmaamme ja valitsimme varsinaiset tapauslapset. Vähitellen tutkija havainnoikin yksityiskohtaisemmin ja keskittyy juuri siihen asiaan, mitä hän haluaa selvittää (Grönfors 1982, 100 - 101; Syrjälä ym. 1994, 84).

Valittuamme tapauslapset toinen meistä seurasi opettajan lisäksi kahta ja toinen kolmea lasta kerrallaan. Vaihdoimme keskenämme tarkkailtavia lapsia kaksi kertaa viikossa, koska pidimme tärkeänä tutustua kaikkiin tapauslapsiin, etteivät tulokset heistä perustuisi vain toisen havaintoihin. Tarkkailtavien lasten vaihtamisen tarkoituksena oli siis luotettavuuden lisääminen subjektiivisuutta vähentämällä. Koska ryhmäjakojen takia kaikki viisi lasta olivat yhtä aikaa paikalla vain keskimäärin yhden tunnin päivässä, pystyimme keskittymään kerralla vielä pienempään lapsimäärään.

Kirjoitimme havaintomme ylös muistiinpanovihkoomme jatkuvana muistiinmerkitsemisenä: kirjoitimme aikajärjestyksessä ylös tarkkailtaviemme käyttäytymiset sekä sanomiset (ks. Borg & Gall 1989, 480). Koska lasten toiminta ja vuorovaikutus vaihtelee niin paljon lyhyessä ajassa, käyttämämme jatkuva otanta sopi paremmin lasten toiminnan tarkkailemiseen kuin aikaotanta, jossa havainnot tehtäisiin vain tietyin aikavälein (ks. Christie & Johnsen 1987; Mann, Ten Have, Plunkett & Meisels 1991, 236 - 239; Niiranen 1995, 135 - 137). Emme kuitenkaan kirjoittaneet muistiin kaikkea, vaan keskityimme ongelmamme rajaamiin asioihin. Borg ja Gall (1989, 476) kehottavatkin, että koska tutkija ei voi millään havaita kaikkia luokan tapahtumia, hänen on keskitettävä tarkkailunsa tiettyyn asiaan. Havainnoimme seuraavia asioita:

- kohdeoppilaiden toiminta ryhmässä
- sääntöjen noudattaminen

- luokan vuorovaikutus
- opettajan toiminta luokan sääntöjen, suhteiden ja ilmapiirin kannalta
- opettajan käyttämä huumori
- oma roolimme.

Tarkemmin sanottuna kiinnitimme huomiomme siihen, miten opettaja otti uuden toimintatavan tai säännön esille, miten lapset noudattivat niitä sekä miten opettaja tai oppilas puuttui tilanteeseen, jos joku ei toiminut sen mukaisesti. Havainnoimme myös sitä, mitä toistuvia toimintatapoja liittyi esimerkiksi päivän alkuun tai välitunnille tai ruokailuun lähtöön. Normit voidaankin tunnistaa tarkkailemalla ryhmän käyttäytymistä, ja ne tulevat ilmi kaikkien jäsenten toistuvasta toiminnasta tai toiminnan rankaisemisesta (Brilhart & Galanes 1995, 133 - 134). Keskityimme myös kontaktien ottamiseen ja vuorovaikutustilanteisiin sekä siihen, miten opettaja mahdollisesti puuttui lasten väliseen kommunikointiin.

Emme käyttäneet erityistä lomaketta, vaan kirjoitimme tapahtumat tavalliseen ruutuvihkoon. Borgin ja Gallin (1989, 477 - 478) mainitsemista kolmesta tarkkailutavasta, kuvailevasta, tulkitsevasta ja arvioivasta, käytimme ensiksi mainittua, koska itse tarkkailutilanteessa emme vielä tulkinneet tai arvioineet tapahtumia. Kirjoitimme tapahtumat sellaisenaan. Toisaalta saatoimme lisätä mieleen tulleita ajatuksia ja tulkintoja, mikä ei ollut päätarkoitus. Liitteenä 3 on kopio käsinkirjoitetuista muistiinpanoista. Olemme muuttaneet siihen lasten nimet.

Pyrkimyksenämme oli aina olla tarkkailemassa siellä, missä lapsetkin olivat: luokassa, ruokailussa ja pihalla välitunnilla. Luokassa istuimme oviseinustan pitkällä penkillä, koska sivulla istuminen häiritsi mahdollisimman vähän lapsia, mutta näimme silti heidän ilmeitään ja eleitään. Ruokaileminen lasten kanssa oli arvokasta, koska pääsimme seuraamaan lasten ruokapöytäkeskusteluja. Välituntien tarkkaileminen osoittautui vaikeaksi, koska oli epätoivoista yrittää erottaa suurelta pihalta tutkittavat lapsemme. Emme katsoneetkaan välttämättömäksi observoida joka välitunti. Patton (1990, 223 - 225) mainitseekin, että vaikka vapaamuotoisissa tilanteissa, esimerkiksi oppituntien välisinä aikoina, voi saada arvokasta tietoa, niiden tarkkailu on järjestäytyntä tilannetta vaikeampaa, koska ihmiset hajoavat pieniksi ryhmiksi eri paikkoihin. Välituntien tarkkailua vaikeutti myös se, ettemme halunneet tunkeutua ja lyöttäytyä liian lähelle lapsia heidän välituntileikeissään. Tarkkailimmekin välituntisin lähinnä, kenen kanssa kukin oli ja mitä kukin teki.

6.2.2 Haastattelu

Haastattelimme lapsia, opettajaa ja lasten vanhempia, koska halusimme syvyyttä lasten ja opettajan ulkoisen käyttäytymisen tarkkailemiseen. Haastattelulla saa selville asioita, joita ei voi suoraan havainnoida, esimerkiksi tunteita, ajatuksia ja menneisyyden asioita, kun taas pelkällä tarkkailulla voi nähdä vain ulkoisia puolia (Patton 1990, 278). Lisäksi etnografisessa tutkimuksessa kielen ja vuorovaikutuksen korostuessa haastattelu on luonnollinen tiedonhankintamenetelmä (Syrjälä ym. 1994, 86). Koska haastattelutilanne on aina myös tarkkailutilanne, tutkija saa samalla tietoa sekä tutkittavan ajattelusta että ulkoisesta käyttäytymisestä. Tämä on yksi haastattelun etu kyselyyn verrattuna. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 13 - 14.)

Haastattelimme lapsia kaksi kertaa. Yritimme selvittää heidän tuntemuksiinsa koulun alkuun liittyen sekä käsityksiään säännöistä ja suhteestaan toisiin oppilaisiin ja opettajaan (haastattelurungot liitteinä 4 ja 5). Haastattelimme lasten vanhempia, koska halusimme saada tietoa lapsista myös koulun ulkopuolella ja koska he ovat lastensa parhaita asiantuntijoita. Halusimme selvittää, mitä lapset ovat kotona kertoneet koulusta, säännöistä, kavereista sekä opettajasta (ks. liite 6). Opettajaa haastattelimme kaksi kertaa: Ensin halusimme selvittää, miten opettaja kokee voivansa vaikuttaa luokan sääntöihin ja suhteisiin sekä mitkä ovat hänen tavoitteensa pehmeälle laskulle. Lisäksi halusimme kuulla, mikä on hänen asemansa ja roolinsa luokassa. Toisessa opettajan haastattelussa kyselimme, miten hän omasta mielestään oli saavuttanut tavoitteet: miten sääntöjä oli luotu ja miten niitä noudatettiin. Samalla kyselimme hänen näkemyksiään tarkkailemistamme viidestä lapsesta. (Ks. liitteet 7 ja 8.) Opettajaa ja vanhempia haastattelimme yhdessä ja lapsia yksin. Palaamme tähän luotettavuuspohdinnoissa (ks. 10.1).

Opettajan haastattelut teimme koulupäivän päätteeksi. Haastattelimme häntä hänen omassa luokassaan. Lapsia haastattelimme kesken koulupäivän, ettei heidän tarvinnut olla koulussa yliaikaa. Toisten ollessa tunnilla emme voineet haastatella tapauslapsia heidän omassa luokassaan, vaan teimme haastattelut musiikki- sekä erityisopettajan luokassa. Annoimme lasten ensin tutustua haastattelutilaan, koska se oli heille vieras. Vanhemmat olivat itse saaneet valita heille sopivan haastatteluajan. Haastattelimme heitä tutkimusluokan viereisessä käsityöluokassa. Ennen vanhempien haastatteluja ehdimme jutella käytävässä heidän kanssaan. Lisäksi haastatteluja edelsi aina opettajan ja vanhemman keskustelu, johon pääsimme osapuolten suostumuksella

mukaan kuuntelijoiksi. Vaikuttikin siltä, että vanhempien haastattelu oli sujuva jatke heidän opettajan kanssa käymilleen keskusteluille.

Patton (1990, 280) jakaa haastattelut kolmeen ryhmään: ei-muodolliseen keskusteluhaastatteluun, teemahaastatteluun ja standardoituun avoimeen haastatteluun. Käytimme tutkimuksessamme teemahaastattelua, keskusteluhaastattelua sekä teemahaastattelun ja standardoidun haastattelun yhdistelmää, jossa teemahaastattelu oli korostuneessa asemassa.

Teemahaastattelua (ks. Grönfors 1982, 106; Hirsjärvi & Hurme 1985, 84 - 86; Patton 1990, 280, 283 - 284; Syrjälä ym. 1994, 86) käytimme opettajan molemmissa haastatteluissa, lasten ensimmäisessä haastattelussa sekä vanhempien haastattelussa. Etukäteen laatimamme teemarungot olivat apuna haastattelutilanteessa, jotta käsittelimme jokaisen haastateltavan kanssa kaikki aihealueet ja niiden osat. Emme edenneet orjallisesti teemarungon mukaan, vaan vaihdoimme teemojen tai alakohtien järjestyksiä saamiemme vastausten perusteella. Teemahaastatteluun kuuluuikin eteneminen enemmän haastateltavan kuin haastattelijan ehdoilla (Hirsjärvi & Hurme 1985, 84 - 86). Ennen uuteen teemaan siirtymistä kysyimme haastateltavalta, olisiko hänellä lisättävää tiettyyn asiaan. Näillä varmistuskysymyksillä halusimme taata sen, ettei arvokasta tietoa jäisi saamatta.

Ei-muodollista keskusteluhaastattelua (ks. Patton 1990, 226, 281 - 282) olivat tarkkailun lisäksi käymämme satunnaiset keskustelut lasten sekä opettajan kanssa luokassa ennen tunteja ja niiden jälkeen sekä ruokailussa syömisen yhteydessä. Tavoitteenamme oli saada vahvistusta havainnoillemme sekä selvittää tarkkailtavien näkemykset eri tilanteissa. Kyselimme esimerkiksi opettajalta hänen toimintansa tavoitteita ja tarkoitusta, millä halusimme estää väärrien tulkintojen tekemistä. Keskusteluhaastattelut olivat vapaamuotoisia; tarkoituksena ei ollut esimerkiksi tehdä kaikille lapsille samoja kysymyksiä, vaan edeltänyt tilanne määräsi tiedon tarpeen.

Jälkimmäinen lasten haastattelu oli standardoidun ja teemahaastattelun yhdistelmä (ks. Patton 1990, 284 - 287). Meillä oli tarkat väitteet tietyssä järjestyksessä, mutta teimme kullekin lapselle lisäkysymyksiä hänen vastaustensa perusteella. Olimme miettineet osan jatkokysymyksistä yhdessä, koska meillä luonnollisesti oli selvitettävistä asioista samat tavoitteet. Nimesimme tämän haastattelun peukkuhaastatteluksi, koska lasten oli ilmaistava mielipiteensä väittämään luokassa paljon käytetyllä tavalla: peukalon ylös nostaminen tarkoitti sitä, että lapsi oli väittämän kanssa

samaa mieltä ja alaspäin näyttäminen puolestaan sitä, ettei väittämä hänen mielestään pitänyt paikkaansa.

Siegert (1986, 360 - 361) kritisoi haastattelun käyttämistä aineistonkeruumenetelmänä haluttaessa selvittää lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Haastattelun aikuinen-lapsi -asetelman epäsymmetrisyys on ristiriidassa sen kanssa, että haastattelijalla yrittää saada tietoa lasten keskinäisistä, symmetrisistä vuorovaikutussuhteista. (Siegert 1986, 360 - 361.) Käyttämäämme menetelmää puoltaa kuitenkin se, ettemme yrittäneetkään saada lasten haastatteluilla tietoa lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta, vaan ennemminkin lapsen tietoisuudesta säännöistä ja hänen omasta toiminnastaan. Suhteisiin liittyen kyselimme ainoastaan lapsen uusia ja vanhoja kaverisuhteita sekä mielipiteitä opettajasta.

Nauhoitimme kaikki haastattelut. Kysyimme haastateltavilta luvan nauhoittamiseen. Perustelimme nauhoittamisen sillä, ettemme haluaisi luottaa pelkkään muistiimme ja siten mahdollisesti vääristää heidän sanomisiaan. Kirjoittaminen puolestaan olisi häirinnyt keskustelua. Purimme haastattelunauhut samantien, jotta pystyimme paremmin valmistelemaan seuraavia haastatteluja. Ikäväksemme huomasimme heti, ettei toisessa opettajan haastattelussa nauhalle ollut tullut mitään. Jouduimmekin tekemään tämän haastattelun uudelleen. Syrjälä ym. (1994, 86 - 87) kehottavat, että tutkijan on purettava haastatteluaineisto sitä mukaan kuin sitä tulee ja tarkistettava, että hän sai kaiken haluamansa. Tutkijan on parempi tehdä täydentävä uusintahaastattelu vielä kentällä ollessaan, ettei hän raportointivaiheessa törmää ongelmiin puuttuvan tiedon takia.

6.2.3 Sosiometrinen mittaus

Käytimme Morenon 1930-luvulla kehittämää sosiometristä mittausta vahvistaaksemme havainnoimalla ja haastatteleamalla saamiamme tietoja lasten suhteista (ks. Helkama ym. 1998, 218; Poikkeus 1995, 129). Kysyimme lapsen mieluisimpia pulpettinaapureita sekä välituntikavereita, molemmista kolme vaihtoehtoa. Lisäksi kysyimme, kenen vieressä lapsi ei oikein mielellään istuisi. (Ks. liite 9.) Helkaman ym. (1998, 218) mukaan sosiometrisessä mittauksessa ryhmän jäseniltä voidaan kysyä sekä myönteisiä että kielteisiä valintoja. Kyselyllä saaduista tiedoista tehdään henkilösuhdekartta, josta voi nähdä ryhmän alaryhmiä (ks. liitteet 15 - 17). Lisäksi siitä ilmenevät paljon valintoja saaneet sosiometriset tähdet, vähän valintoja saaneet syrjityt sekä vetäytyneet, jotka eivät itse valitse ketään. (Helkama ym. 1998, 218.)

Teimme sosiometrisen mittauksen samoine kysymyksineen luokan kaikille oppilaille, koska halusimme tietää, ovatko tapauslastemme toivesuhteet kaksisuuntaisia. Lisäksi oli hyvä saada käsitys koko luokasta. Nimeämisissä voi tulla yksisuuntaisia valintoja, koska lasta pyydetään sanomaan se, kenen kanssa hän haluaisi olla eikä sitä, kenen kanssa hän on (Ramsey 1991, 73).

Teimme mittauksen viimeisellä viikolla, jotta lapset olivat ehtineet tutustua toisiinsa mahdollisimman hyvin ja jotta saimme selville nimenomaan pehmeän laskun aikana muodostuneen tilanteen. Teimme kysymykset tunnin aikana käytävässä: lapsi kerrallaan tuli meistä toisen luokse juttelemaan. Toinen oli luokassa tarkkailemassa. Ennen varsinaisia sosiometrisen mittauksen kysymyksiä tiedustelimme lapsen kuulumisia tunnelman virittämiseksi.

Sosiometrisissä mittauksissa nimeämisten apuna on käytetty lasten nimilistoja tai valokuvia, joista lapsia on pyydetty sanomaan hänen pitämiään ja ei-pitämiään lapsia (ks. Poikkeus 1995, 128 - 129). Emme voineet käyttää nimilistaa, koska lapset eivät osanneet vielä lukea. Valokuva koko luokasta olisi ollut varmistamassa sitä, että lapset muistavat kaikki luokkatoverinsa. Toisaalta lapset tulivat juuri luokkatilanteesta, joten voisi olettaa, että lempikavereiden sekä epämieluisien nimet olivat muistissa. Lisäksi sosiometrisessä mittauksessa ei edes tarvitse muistaa väli-maastoon jääviä lapsia.

6.2.4 Kenttäkirja

Kenttäkirjamme koostuu tarkkailutilanteen havaintojen puhtaaksi kirjoitetuista muistiinpanoista, litteroiduista haastatteluista sekä sosiometrikaavioista. Lisäksi se sisältää muistiinpanoja keskusteluistamme sekä rooli- ja menetelmäpohdinnoistamme. Kenttäkirjassamme on siis osana Grönforsin (1982, 135 - 136) mainitsema tutkimusprosessia kuvaava kenttäpäiväkirja, johon tutkija kirjoittaa tutkimuksen yleiseen kulkuun, menetelmällisiin asioihin ja omiin arvioihinsa perustuvia kommentteja. Emme tosin kirjoittaneet esimerkiksi menetelmällisiä seikkoja päivittäin, vaan ainoastaan silloin, kun ne nousivat esille. Huolellisesti tehdystä kenttäkirjasta oli apua analyysivaiheessa: pääsimme helposti takaisin tarkkailutilanteiden tapahtumiin ja tunnelmiin. Patton (1990, 239 - 242) korostaakin kenttäkirjan muistiinpanojen merkitystä varsinaisessa analysointivaiheessa, koska ne auttavat tutkijaa palauttamaan mieleen kentän tapahtumat. Kenttäkirjassamme on siis kaikki se tieto, johon lopullinen analyysimme perustuu.

6.3 Aineiston analysointi

Aloitimme jo kentällä alkeellisen analyysin, koska etnografisessa tutkimuksessa aineistonkeruu ja analysointi kulkevat rinnakkain (Goetz & LeCompte 1984, 165; Patton 1990, 377; Syrjälä ym. 1994, 89). Jaoimme jokaisen päivän jälkeen havainnot seuraaviin luokkiin: säännöt, suhteet, opettajan toiminta, oppilaan toiminta, huumori sekä meidän roolimme. Huumori oli omana luokkana, koska huomasimme opettajan käyttävän sitä paljon esimerkiksi sääntöihin puuttuessaan. Kävimme keskustellen muistiinpanot läpi ja merkitsimme tietyllä värillä tiettyyn luokkaan kuuluvan tilanteen. Seuraavaksi kirjoitimme havainnot puhtaaksi tietokoneella jaotellen ne luokittelun mukaisesti. Lisäksi kirjoitimme jokaisesta tutkimuslapsesta oman luvun.

Kun kaikki aineisto oli koossa, aloitimme varsinaisen analyysin. Syrjälä ym. (1994, 89) mainitsevatkin, että tutkija tekee lopullisen analyysin, kun hän on saanut kerättyä kaiken aineiston ja kirjoitettua haastattelut auki. Aluksi siirsimme jokaisen päivän saman luokituksen asiat peräkkäin. Aikajärjestys siis säilyi. Tätä kaiken havaintoaineiston sisältävää kenttäkirjan osaa nimitämme havaintopakettiksi. Kopioimme tietokoneella havaintopaketista erikseen kunkin lapsen oman osuuden omaksi lapsipaketikseen, joka myös eteni aikajärjestyksessä. Näin meillä oli havaintomateriaalista sekä kaiken päivittäisen toiminnan kattava paketti että jokaista lasta käsittelevä kokonaisuus.

Koska jokainen laadullinen tutkimus on ainutkertainen, myös analyysin lähestymistavan on oltava tutkimuksen tarpeiden ja tutkijan kykyjen mukainen (Patton 1990, 372). Tarkoitukseemme ja omaan tyyliimme sopi induktiivinen analyysi (ks. Lincoln & Guba 1985, 333; Patton 1990, 390), joka on tyypillinen lähestymistapa etnografisessa tutkimuksessa (Goetz & LeCompte 1984, 4). Emme halunneet perustaa luokitustamme mihinkään valmiiseen teoriaan, vaan halusimme tehdä omasta aineistostamme nousevan ja sitä hyvin selittävän jaottelun. Valmiina luokituksena meillä oli idea sääntöjen jakamisesta toiminta- ja ihmissuhdesääntöihin. Tämä ennalta tehty jako ei kuitenkaan vanginnut meitä aineistoa analysoidessamme, koska käsitelimme koko aineistoa ensin samanarvoisena.

Aloitimme havaintoaineiston käsittelyn purkamalla sen pieniin osiin. Käsitelimme havaintopakettia kumpikin erikseen, millä halusimme lisätä luotettavuutta (ks. 10.1). Pattonin (1990, 381 - 383) mukaan ensimmäinen luokitteluvaihe koko aineistosta kannattaakin tehdä itsenäisesti. Itsenäinen työskentely tässä analysoinnin

vaiheessa tuntui palkitsevalta ja mielekkäältä, koska aineiston läpikäymistapamme poikkesivat toisistaan sen verran, että saimme uusia näkökulmia.

Luimme ensin aineiston läpi keskittyen ainoastaan sääntöihin ja niiden muodostamiseen. Tarkkailtavan aiheen rajaaminen tiettyyn osa-alueeseen auttoi keskittymään juuri kyseiseen ilmiöön. Ensimmäisellä lukukerralla teimme pieniä muistiinpanoja selvittääksemme, mitä sääntöihin liittyviä asioita aineistossa ilmenee. Poimimme pikkutarkkoja tapahtumia ja loimme kumpikin omat sääntöihin liittyvät luokituksemme. Seuraavaksi teimme kumpikin erikseen omat lomakkeet, joissa molemmissa oli pystysarakkeissa päivittäiset tapahtumat viiden viikon ajalta ja vaakariiveissä vastaavasti säännöt. Näin toivoimme saavamme kuvan siitä, mitä sääntöjä ja missä järjestyksessä lapsiryhmään alkaa muodostua. Lomakkeita tehdessämme pohjasimme luokittelun edellisen lukukertamme muistiinpanoihin ja loimme yläkäsitteitä sekä niiden alle kuuluvia asioita. Käsitteet olivat vielä erittäin konkreettisella ja pikkutarkalla tasolla sekä kiinni päivittäisissä toimintatavoissa, esimerkiksi viittaamisessa, hiljaa olemisessa, tunnin aikana juomisessa ja ruokajonon muodostamisessa (ks. liitteet 10 ja 11). Merkitsimme tietyn päivän ruutuun aina merkin, kun tiettyyn sääntöön liittyvä havainto ilmeni. Lisäksi kirjoitimme tarvittaessa tarkennusta. Merkitsimme myös, miten opettaja otti uuden säännön esille tai miten hän vahvisti sitä.

Itsenäisen sääntöihin perustuvan lomakkeiden täyttämisen jälkeen tarkastelimme yhdessä molempien luokituksia ja aineiston hajottamista näiden luokitusten perusteella. Aineisto oli konkreettisesti käsiteltävissä, koska olimme purkaneet sen lomakkeille. Visuaalinen esitys oli suurena apuna hahmottamisessa. Vertailimme luokitteluperusteita ja luokkiin saamiamme tuloksia. Olimme tehneet pääasiassa toisiaan vahvistavia havaintoja. Jaottelimme vielä yhdessä pikkutoimintatapoja suuremmiksi luokiksi ja annoimme näille kategorioille nimet. Pyrkimyksenä oli luoda yhä laajempia luokkia, jotka selittäisivät, mihin huomio luokan säännöissä kiinnittyi. Tarkastelimme yhdessä, miten useasti ja kuinka paljon mihinkin pikkutoimintatapaan oli puututtu. Näistä merkinnöistä saimme käsitystä siitä, mitkä säännöt korostuivat luokassa. Yhteisen tarkastelun perusteella kokosimme yhdessä havainnoista käsitteellisemmän mallin. Tähän luokitteluun perustuen muokkasimme lopulliset analyysituloksemme.

Toimimme edellä kuvatulla tavalla myös paneutuessamme luokan suhteisiin: teimme kumpikin erikseen lomakkeet, joihin keräsimme aineistosta luokittele-

vaa tietoa (ks. liitteet 12 - 14). Luokittelun jälkeen keskustelimme jälleen löydöistämme sekä muokkasimme yhdessä lopulliset tulokset.

Teimme edellä kuvatut analyysit perustuen havaintoihimme kaikista viidestä lapsesta. Syventääksemme tarkastelua valitsimme analyysin kohteeksi kolme lasta, joista tulososassa käytämme nimitystä avainlapset. Tutkimuksemme päätarkoituksena ei ollut kuvata yksittäisten lasten näkökulmia, vaan pyrimme yksilötarkastelulla saamaan lisää syvyyttä nimenomaan sääntöjen ja suhteiden ymmärtämiseen. Lapsikohtainen raportointi antaaakin konkreettista kuvaa yhden lapsen arjesta luokan sääntö- ja suhdeviidakossa.

Kävimme lapsipaketitkin läpi ensin erikseen analysoiden ja sen jälkeen yhdessä pohtien. Taulukoimme kunkin lapsen sääntöjen mukaista toimintaa koko luokan analyysissä muodostamiemme sääntöluokittelujen pohjalta (ks. liite 13), käyttäen runkona listaa luokassa sosiaalisesti kompetentista käyttäytymisestä (ks. 7.1.3). Seuraavassa vaiheessa analysoimme lapsen tapoja luoda suhteita sääntöjen rajoissa. Näiden erikseen tekemiemme taulukoiden avulla teimme jälleen yhdessä lopullisen analyysin.

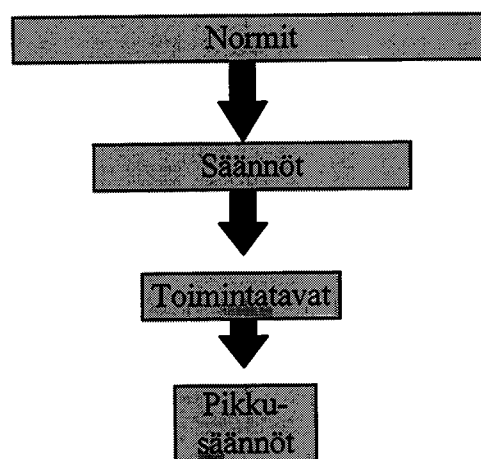
Raportointivaiheessa palasimme vielä monta kertaa aineistoon tarkistaaksemme luokituksia sekä löytääksemme mahdollisimman hyvin soveltuvia otteita raporttiimme. Aineisto oli koko prosessin ajan avainasemassa.

7 KÄYTTÄYTYMISEN SÄÄTELEMINEN LUOKASSA

Ensimmäisenä pääongelmanamme oli koota ja tarkastella luokassa pehmeän laskun aikana ilmi tulleita sääntöjä. Emme listaa luokan itsestäänselviä, rutiininomaisia toimintatapoja, vaan pyrimme löytämään niiden takana vaikuttavia tekijöitä. Seuraavassa luvussa keskitymme siihen, miten säännöt syntyvät luokkaan ja miten niitä ylläpidetään.

7.1 Toiminnan mahdollistajat ja rajoittajat

Luokassa on monentasoisia oikeasta käyttäytymisestä kertovia ohjeita ja määräyksiä. Havaitsimme neljä erilaista: normit, säännöt, toimintatavat ja pikkusäännöt. Nämä muodostavat hierarkisen kokonaisuuden, joka ilmenee kuviosta 3. Osin tiedostamattomat normit ovat kaiken toiminnan taustalla. Niitä konkreettisempia ovat säännöt. Toimintatavat ovat rutiininomaisempina ja käytännönläheisempinä kuin säännöt. Ne käsittävät kaiken näkyvän toiminnan, joka rytmittää päivän kulkua: kättelyt, päivänavaus, tunnin alku- sekä tuntikäyttäytyminen, välituntikäyttäytyminen, ruokalassa toimiminen, pulpetin käyttö, läksyjen merkitseminen sekä järjestäjänä toimiminen. Luettelemme toimintatavat taulukoissa (ks. liite 10 ja 11), jotka ovat olleet sääntöanalyysimme pohjana. Toimintatapoihin liittyvät pikkusäännöt ovat puolestaan konkreettisia ohjeita, esimerkiksi että ruokailussa lautanen pitää syödä tyhjäksi.



Kuvio 3. Normien, sääntöjen, toimintatapojen ja pikkusääntöjen hierarkinen rakenne.

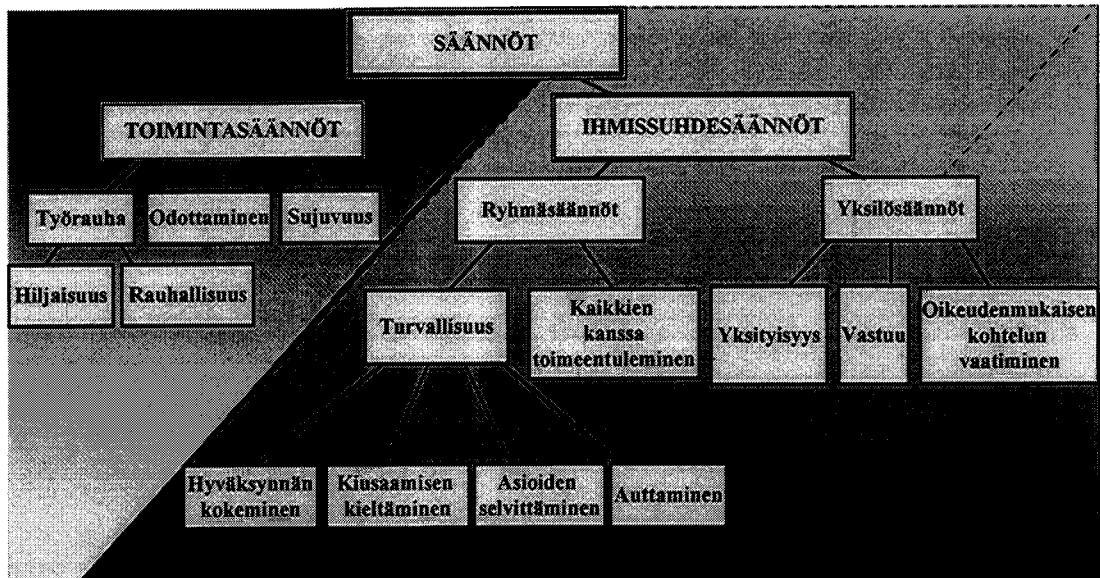
Tutkimuksessamme ei ole oleellista keskittyä pikkusääntöihin ja toimintatapoihin, vaan ennemminkin pyrimme selvittämään, mitkä normit ja säännöt ovat niiden taustalla. Analysoimme luokan toiminnasta sellaiset säännöt ja normit, jotka

edistivät luokan muodostumista ja sen toimintaa ryhmänä. Pääsimme tarkastelemaan näitä seuraamalla luokan jokapäiväistä elämää. Analyysivaiheessa siis niputimme toimintatapoja merkitysten mukaan yhteen, jotta olisi selvinnyt, millaista käyttäytymistä luokassa korostettiin ja miksi siellä piti menetellä juuri tietyllä tavalla. Säännöt koostuvat pitkälti etenkin opettajan toimintaan perustuvista havainnoistamme, mutta myös opettajan haastattelussa hänen periaatteensa antoivat välineitä sääntöjen hahmottamiseen.

Vaikka kaikkia normi- ja sääntöanalyysimme löydöksiä ei sellaisenaan lausuttu luokassa ääneen, päädyimme jo pelkän selkeyden vuoksi käyttämään pelkästään sääntö-käsitettä. Opettajan toiminnasta ja hänen oppilaiden käyttäytymistä vahvistavista kommentteistaan oli havaittavissa pyrkimys tiettyyn käyttäytymiseen ryhmässä. Toiminta oli siis täysin tietoista, joten kyseessä ovat säännöt eivätkä normit. Myös opettajan haastattelussa mainitsevat toiminnan tavoitteet luetaan säännöiksi eikä normeiksi.

Jaamme löydökset Balesin (1951) mallia soveltaen toiminta- ja ihmissuhdesääntöihin. Toimintasääntöjä tarvitaan yhteisen työskentelyn toimivuuden ja oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta suotuisten puitteiden luomisessa. Niiden taustalla on ennemminkin sujuva työskentely ja tehokkuus kuin ihmissuhteiden tai ilmapiirin luominen. Toimintasääntöjä ovat työrauhan vaatiminen, odottamisen sietäminen sekä toiminnan sujuvuus.

Ihmissuhdesäännöt liittyvät nimensä mukaisesti ihmisten vuorovaikutukseen. Ne määrittelevät hyväksyttävän tavan suhtautua toisiin ja yhteiseen työskentelyyn. Jaamme ne ryhmä- ja yksilösääntöihin. Ryhmäsäännöt korostavat jäsenten käyttäytymistä koko ryhmän hyvinvointia ajatellen. Yksilösäännöissä painottuu yksilönä ryhmässä toimimisen idea eli se, että jäsenet ovat yhteenkuuluvuudesta ja yhteisyydestä huolimatta yksilöitä. Ryhmäsäännöissä korostuvat alakohtiin jakautuva turvallisuus sekä kaikkien kanssa toimeen tuleminen, yksilösäännöissä puolestaan yksityisyyden vaaliminen, vastuun kantaminen itsestä sekä oikeudenmukaisen kohtelun vaatiminen. Jaottelu käy selvemmin ilmi kuviosta 4.



Kuvio 4. Luokan säännöt.

Käsitlemme seuraavaksi kaikkia sääntöjä erikseen. Kuvailemme niitä ja perustelemme, mistä ne ovat nousseet esille. Myös kenttäkirjasta poimimme otteet auttavat löytämään perusteluja. Otteiden lopussa on mainittu, mistä kenttäkirjan osasta se on. Oteissa esiintyvät lyhenteet tarkoittavat seuraavaa:

H = haastattelija (H1 ja H2, kun haastattelimme yhdessä)

O = oppilas / opettaja haastattelusta riippuen

V = vanhempi

7.1.1 Toimintasäännöt

7.1.1.1 Työrauha

Ensimmäinen toimintasääntö on työrauha. Sen vaatimus on yksi tärkeimmistä luokan toiminnan edellytyksistä, koska luokassa on oltava tavoitteiden saavuttamista edistävät olosuhteet. Työrauha koostuu hiljaisuudesta ja rauhallisuudesta, ja kaikki sitä häiritsevä tekeminen on kiellettyä.

Hiljaisuus. Opettajan keskeinen rooli korostuu luokan hiljaisuutta painottavassa vuorovaikutusrakenteessa. Opettaja jakoi puheenvuoroja, ja oppilaat saivat puhua vain hänen luvallaan: ”En muista, että olisin antanut puheenvuoroja, ja silti moni põlöttää”. Tärkein hiljaisuuden takaamisen edellytys tuntityöskentelyssä onkin vuorotellen puhuminen, joka ilmenee viittaamisen vaatimisena. Viittaamiseen liittyy

oleellisena osana oman vuoron odottaminen, johon palaamme myöhemmin. Oppilaat kilpailevat siitä, kenen ääni tulee kuuluviin. He saattavat huudella vastauksia viittamatta tai huutaa lyhyesti opettajaa, jotta heidät huomioitaisiin. Hammersley (1990, 16 - 20) on tutkimuksissaan havainnut samoja piirteitä luokan vuorovaikutuksen rakenteesta. Hänen mukaansa, että vuorovaikutuksessa voisi sanoa olevan vain kaksi osapuolta: opettaja ja oppilaat. Myös Syrjäläinen (1990, 81 - 84) mainitsee hiljaa oleminen korostuvan selvimmän oppilaiden roolikäyttäytymisen piirteinä.

Hiljaisuuden vaatimuksessa on kielletty paitsi suureen ääneen puhuminen ilman vuoroa myös kaverin kanssa supattelu tunnilla.

Pulinaa vain oli. Ope sanoi, että hän on huomannut, että tällä viikolla on ollut kauheen levotonta, eilen ja tänään. Hän pahoitteli, kun pitää koko ajan muisuttua ja että tuntuu siltä, että moni on unohtanut, mite koululaisena ollaan hiljaa. Hän sanoi, että viikonloppuna on tainnut tarttua jokin pulinapöppö. [...] Luokkaan tuli melua, kun otettiin isot vihot esille 1-harjoittelua varten. Ope sanoi, älä pulise, vaikka otatkin esille. Pian hän sanoi, että pulinapussit kiinni ja korvat kuulolle. (21. koulupäivä, Havaintopaketti, 130.)

Opettaja huomautti Samulille ja Heikille hiljaisen työn aikana: "Nyt teillä tuntuu olevan vaan tuo juttupussi käynnissä" (4. koulupäivä, Havaintopaketti, 13).

Hiljaisuuden vaatimuksen perusteluina ovat muun muassa toisten oppilaiden ja opettajan ohjeiden kuuleminen sekä rauhallisen tunnelman takaaminen. Opettaja huomautti melusta esimerkiksi sanomalla, että juttelu ja kuuntelu eivät onnistu yhtä aikaa tai että työskentelyn yhteydessä ei tarvita äänitehosteita.

Saneluvihkoon nimeä kirjoittaessaan Tapio kysyi, ai mille viivalle. Ope sanoi, että hän juuri antoi ohjeen ja jos touhuaa muuta, ohje menee ohi. Tapio sanoi tietävänsä. Saneluvihkoon rivinumeroita kirjoitettaessa Tapio tarkisteli opelta ohjetta moneen kertaan. Ope sanoi, että hän toivoisi, että kuuntelisit ohjeen, ettei tarvitse moneen kertaan toistaa. Tapio sanoi, että niin hän kuuntelikin. (19. koulupäivä, Havaintopaketti, 118.)

Ope alkaa selittää jotain ohjeita, hiljenee, koska luokassa höpötetään. Ope ei sano mitään, odottaa vain koko luokan hiljenevän, katselee ympärilleen, etenkin niihin oppilaisiin, jotka vielä jatkavat puhumista. (8. koulupäivä, Havaintopaketti, 30.)

Myös tavaroita esille otettaessa hiljaisuuden vaatimus pysyy voimassa: puhumattomuuden lisäksi oppilaiden on käsiteltävä tavaroitaan ja pulpettiaan kovaa melua aiheuttamatta. Hiljaisuutta tavaroiden esille ottamisen yhteydessä jopa harjoiteltiin:

Yhteisellä aikien tunnilla (4. tunti) kirjojen esille ottaminen aiheutti melua. Joku yritti sanoa opelle jotain, mutta tämä sanoi, ettei kuule yhtään. Sitten ope pyysi kaikkia laittamaan kirjan takaisin pulpettiin. Hän sanoi, että kuulkaas koululaiset, olen kuullut, että vielä eskarissa kirjat pitävät melua. Ehkä teidän kirjat luulivat, että ne on nyt eskarissa, kun tuolla tavalla melusivat. Otapa nyt kirjasi uudelleen esille ja kouluta sitä, jotta se tietää, että se on koulussa. Ope sanoi kai-

kille, että jos huulet, että kirjasi osaa olla hiljaa voit ottaa sen esille. Lapset ottivat kirjansa esille ja "kouluttaminen" ja komentelu aiheutti vähän melua. [...] Lapset ottivat kirjat esille, ja ope sanoi, että vain kahdesta kirjasta kuului melu. Hienoa, olette hyviä kouluttajia. (11. koulupäivä, Havaintopaketti, 49.)

Kolmannella tunnilla aapisten esille ottaminen aiheutti melua. Ope ei ihan heti puuttunut meluun, vaan huuteli sivunumeroa. Kun melu ei laantunut, hän sanoi, että aika kovaa pulinaa pitää vielä aapiset ja että toivotaan, että kun ensi viikolla aloitetaan kirjaimia, niin aapiset osaavat jo olla hiljaa. (12. koulupäivä, Havaintopaketti, 56.)

Välineiden esille ottamisen ongelma onkin siinä, että sen pitäisi olla vain pikainen välitoiminto. Saadessaan liian suuren roolin luokkatilanteessa se voi häiritä oppimista. Lasten on vaikea rauhoittua työskentelemään, jos he edes hetkeksi saavat mahdollisuuden riehumiseen. He ehkä kokevat tavaroiden esille ottamisen rajoittamattomampana tilanteena kuin esimerkiksi opetuskeskustelun ja luulevat voivansa metelöidä. Syrjäläinen (1990, 89) havaitsi neljättä luokkaa tutkiessaan, että varsinaisen oppimistoiminnan väleihin jäi siirtymävaihe, jolloin opettaja kontrolloi vähemmän oppilaiden käyttäytymistä. Hän saattoi olla omissa ajatuksissaan ja keskittyä seuraavan tehtävän valmisteluun. Syrjäläisen tutkimuksen tulos poikkeaa omastamme, sillä tutkimusluokkamme opettaja pyrki pitämään kontrollin siirtymävaiheidenkin aikana. Syynä tulosten eroon voi olla se, että neljäsluokkalaisilla on kehittyneempi sisäinen kontrolli, jolloin opettajan ei tarvitse koko ajan valvoa heidän toimintaansa.

Opettaja vahvasti hiljaa olemisen sääntöä monin eri keinoin, joista muutamia on jo edellä tullut esille otteiden yhteydessä. Hiljentääkseen meluavat lapset hän käytti silloin tällöin luokan omaa hiljaisuusmerkkiä, koulupeukkoa. Koulupeukku toimi niin, että jos opettajalla tai jollain oppilaalla oli peukalo pystyssä, muidenkin piti merkki huomattuaan sulkea suu ja nostaa peukalo ylös. Muita tapoja olivat levottomasta tunnelmasta huomauttaminen sekä viittaajien ja hiljaa olevien kehuminen nimeltä tai ryhmittäin, esimerkiksi ovi- tai ikkunaryhmä. Opettaja ei myöskään reagoinut huutajan sanomiseen. Viittaamista vahvistaakseen hän saattoi sanoa, ettei huutajia valita tai että hän kyllä näkee, kenellä on käsi pystyssä.

Ope pyysi niitä viittaamaan, jotka olivat jo käyneet erityisopettajan luona. Tapio viittasi ja sanoi samalla, että minä. Ope sanoi, että riittää, kun viittaa. Näen kyllä. Edelleen [...] ope kysyi, kuinka monta jotakin tiettyä oli luokassa ja oppilas (viittaava!) kerrallaan kävi ympyröimässä luvun taululta. Lauri oli jo jonkin aikaa huudellut, milloin hän pääsee. Ope sanoi, että yleensä ne, jotka on hiljaa pääsee ensin. (9. koulupäivä, Havaintopaketti, 36.)

"Älä vingu, mä huomaan kyllä muutenkin, että viittaa" [...] "Älä huutele, vaan jos tiedät, niin viittaa." (6. koulupäivä, Havaintopaketti, 23.)

Kolmannella tunnilla ope kyseli aapisen kuvasta. Hän yritti saada lapsia viittaamaan sanomalla, että älä möläytä toisille, vaan pidä asia vielä omana tietonasi. Palautetta viittajille hän antoi sanomalla, että hienoa, puolet meidän luokan oppilaista muistaa viitata. Mahtavaa! (7. koulupäivä, Havaintopaketti, 27.)

Rauhallisuus. Työrauhaa pyritään edistämään myös rauhallisuuden vaatimisella. Tämä sääntö tarkoittaa kaikenlaisen turhan liikkumisen rajoittamista. Koska tunneilla pelleily häiritsee luokan toimintaa, se on kiellettyä. Lisäksi pulpettia ei saa paukuttaa, siirrellä tai availa milloin huvittaa, eikä sillä saa leikkiä. Pulpetin kannen hiljaista kiinnilaittamista harjoiteltiin jopa erikseen:

Neljännellä tunnilla, kun aapisia ei enää tarvittu ja opettaja pyysi lapsia laittamaan ne pulpettiin, kuului hurjaa kolinaa. Lapset siis suunnilleen paiskoivat pulpetin kansiä kiinni. Opettaja sanoi, että oh, nyt pitää harjoitella yhtä juttua. Hän pyysi kaikkia avaamaan pulpetin kannen ja sanoi, että kun hän antaa luvan, jokainen saa paiskata kannen niin lujaa kuin ikinä vain pystyy. Opettaja laski valmiina, paikoillaan, hep ja pulpetin kannet pamahtelivat kiinni. Opettaja "säikähti" ja ilmeili meluun, ja lapset nauroivat valtavasti. Ope pyysi avaamaan kannet uudelleen ja sanoi laskevansa luvan uudelleen, mutta nyt kannet oli laitettava kiinni niin hiljaa, ettei kuulu mitään. Hän lisäsi, että tärykalvojen säätämiseksi on laitettava kansi kiinni hiljaa. Hän laski lupaa kuiskaamalla ja lapset todella varovaisesti sulkiivat pulpetit. Hiljaaharjoittelu tehtiin vielä uudelleen. (3. koulupäivä, Havaintopaketti, 8.)

Luokassa on kolmannella tunnilla melkoista yleismelua. Ope ilmoittaa, että hänellä olis nyt sellaista asiaa, että hän toivoisi oppilaiden rauhoittuvan. "Osaatko istua niin, ettei jalat, pää, suu tai kädet heilu....?" (demonstroi samalla kaiken heiluttelemalla jäseniään). Oppilaat rauhoittuvat, sulkevat suunsa ja lopettavat heilumisen. Ope kuiskailee kiitokset; näin hienosti meni kun jokainen piti huolen vain omasta suustaan ja jaloistaan jne.... (16. koulupäivä, Havaintopaketti, 91.)

Työrauhan takaaminen ei siis tarkoita pelkkää puhumattomuutta, vaan myös sen metelin kieltämistä, joka syntyy, kun oppilas vengurtelee paikallaan tai lähtee kesken tunnin juomaan tai vessaan. Lapset eivät saa toimia omalla yksityisellä alueellaan miten haluavat, vaan opettaja voi kontrolloida heidän liikkumistaan, jopa istumistaapaansa. Esimerkiksi Marika istui selkää opettajaan päin tai laukkunsa päällä, ja opettaja huomautti siitä muutamaan kertaan. Opettaja puuttui myös siihen, että oppilaat laittoivat kyniä tai kumeja kannen väliin.

Pyrkimys hiljaisuuteen ja rauhallisuuteen on voimassa myös luokan ulkopuolella, esimerkiksi ruokalassa. Ylimääräisen sähellyksen poisjääminen takaa hiljaisuuden ja rauhallisuuden lisäksi sujuvan toiminnan:

Ruokailuun meno ei meinannut onnistua ollenkaan. Käsiä pesu vielä sujui jotenkin, mutta ruokajonot eivät meinanneet syntyä. Lapset melusivat ja tönivät toisiaan. Ope nosti koulupeukun ja odotti, että kaikki olivat huomanneet sen ja hiljentyneet. Sitten hän kertoi päivän ruuan ja sanoi jälleen, että pidetään peukuja sille, ettei kukaan jätä. Melua syntyi jälleen, kun lapset huutelivat, kuka ei ollutkaan jättänyt. Ope sanoi, ettei hän ainakaan halua lähteä syömään pulinajoukon kanssa ja kyseli, onko jätävä luokkaan harjoittelemaan hiljaisuutta. Lap-

set vain melusivat. Ope komensi kaikki omille paikoilleen ja kysyi lapsilta, miksi oli pitänyt mennä omille paikoille. Heikki sanoi, että kun kaikki mölyisivät. Ope sanoi, että hän oli jo kaksi kertaa pyytännyt ystävällisesti, mutta se ei ollut auttanut. Hän sanoi, että samantien luokkaan voisi hankkia papukaijan toistelemaan hiljaa, hiljaa... Hän sanoi, ettei halunnut olla papukaija. Ope sanoi, että ne, jotka osaavat olla hiljaa, voivat tulla ruokajonoon. Lapset menivät jonoon ja sama muksiminen alkoi jälleen. Tapio meni jonon hämmille, ja ope kehui sitä miehen teoksi, kun Tapio järkevästi lähti pois tönimispaikesta. (9. koulupäivä, Havaintopaketti, 38.)

Ruokailussa puhuminen ei ollut niin ehdottomasti kiellettyä kuin tuntitilanteissa. Täydellistä hiljaisuutta oli kuitenkin ehdotettu vaihtoehtona sille, että ruokalan melu muuten nousee liian kovaksi.

Ope puuttui [ruokailun jälkeisellä tunnilla] meluun ruokailun aikana. Hän sanoi, ettei vieruskaverille pidä huutaa (ja huuti kertoessaan). Jos 2, 3, 4, 10 lasta huutaa toisilleen melu on jo melkoinen. Kuiskaaminen on opittavissa oleva juttu. Keskustella kyllä saa, mutta hiljaisella äänellä. Ope kertoi, että hänen poikansa koulussa on sellainen tapa, ettei ruokalassa saa sanoa yhtään mitään. Hän toivoi, ettei heidän koulussaan pitäisi siirtyä samaan tapaan. (11. koulupäivä, Havaintopaketti, 50.)

Ruokalassa puheen piti olla oleellista ja suhteellisen asiallista, joten turhat höpötykset oli jätettävä välitunnille. Mikäli meteli nousi liian kovaksi, oma tai naapuriluokan opettaja päätti, mikä juttu oli kertomisen arvoista. Tosin useimmiten vähemmänkin oleellisen asian sai kerrottua loppuun, mikäli hiljensi puhettaan huomautuksen jälkeen.

7.1.1.2 Odottamisen sietäminen

Toinen luokkaryhmän toiminnassa esiin nouseva tekijä on odottamisen sietäminen. Kaikkialle odotetaan joko jonottaen, paikallaan istuen tai seisten: tunnin alkua, puheenvuoroa, hiljaisuutta, ruokalaan menoa, ruokaa, välitunnille pääsemistä tai seuraavan tehtävän tekemistä.

Kuten edellä on tullut ilmi, hiljaisuuden odottaminen on erityisesti tuntitoiminnan edellytys, koska mitään ei voida tehdä, jos luokassa ei ole työrauhaa. Usein tähän näyttää kuluvan pitkiäkin aikoja, ja erittäin paljon opettajan käyttämistä puheenvuoroista tähtää juuri työrauhan nopeaan saavuttamiseen.

Viimeisen tunnin alku oli todella levoton. Kun ope tuli luokkaan, hän pyysi kaikkia omille paikoilleen. Hän odotti hetken ja sanoi sitten, että Paula ja Eeva ovat jo valmiita aloittamaan tämän tunnin töitä. Muut kurlailivat. Ope huusi "hei bryhmäläiset", mikä ei tehonnut. Ope kävi istumaan luokan eteen korituoliin hohhojaa asenteella. Joku lapsista kysyi, miksi tämä istui. Ope sanoi, ettei hänellä ole muutakaan tekemistä, kun hän ei viitsi opettaa, jos oppilaat eivät ole halukkaita käymään hommiin. Ope sanoi, että tälle tunnille olisi paljon juttuja, jotta ehdittäisiin tehdä kaikki, mitä aamuryhmäläisetkin tekivät ja että on kai oltava koulussa yliaikaa. Hän odotti hetken ja sanoi, että nyt alkaa olla valmista.

Riikka viittasi ja kertoi aamustaan. Joku kysyi, päästäänkö kahdeltatoista. Ope sanoi, ettei tiedä, päästäänkö 12 vai 12.30 vai yheltä vai millo, ku hiljaisuutta joutuu odottamaan niin kauan. Vihdoin saneluhommat käynnistyivät. (19. koulupäivä, Havaintopaketti, 117.)

Hiljaisuuden odottaminen korostuu myös jonottamisessa: ennen kuin voidaan siirtyä mihinkään, jonossa on oltava hiljaa ja rauhallisesti.

Melu oli melkoinen ja ope piteli käsiä kovaäänisenä ja sanoi, että huomio, huomio, 1a-luokkalaiset, selvittäiskö me ruokalaan ilman, että pitää palata omille paikoille hiljaisuutta harjoittelemaan. Melua tuli kohta uudelleen ja ope lärrytteli kielellään ja nosti koulupeukun ylös ja sanoi, että kun peukku nousee, niin suu napsahtaa kiinni. Hän aloitti kertomaan ruokaa, mutta ei ehtinyt sanoa kuin perunoita, kun hänen piti komennella poikia. Pojat tönivät toisiaan ja joku moitti toista kirjan katsomisesta. Ope kehotti pitämään huolta vain omista asioista. Ope selitti, miksi ruokalaan menon pitäisi tapahtua joutuisasti eli miksi hän hoptutelee: kullakin luokalla on oma syömisaika ja jos siitä myöhästyy, joutuu kaikkien hännille eli syömään meno voi viivästyä puolella tunnilla. Hän siis hoptutelee siksi, ettei tarvitsisi turhaan odotella. Kati räpelteli open tavaroita tämän pöydällä ja ope sanoi, että kuinka monta kertaa pitää muistuttaa. Kati pyysi anteeksi ja ope sanoi, että saat. Ope sanoi aloittavansa jo kolmannen kerran sanomaan, mitä ruokaa oli. Sitten hän sanoi, että ne, jotka ovat halukkaita lähtemään syömään, laitta suun kiinni, kädet alas ja korvat kuulolle. Hän toivotti vielä hyvät ruokahalut. (12. koulupäivä, Havaintopaketti, 55.)

Tehtävien tekemisessä korostuu yhtäaikaisuus. Opettajan usein käyttämiä kommentteja olivatkin: ”Kohta kun saat luvan...” sekä ”Nosta kynä ylös, kun olet valmis, niin pääsemme tekemään seuraavaa tehtävää...”. Jokaisen tehtävän jälkeen nopeimmille jäi joutoaikaa, joka piti käyttää hiljaa odottamiseen. Tavallaan opettajan korostaman auttamisen voikin nähdä yhtenä keinona poistaa odottamista: nopeimpien oppilaiden auttaessa hitaimpia odottamisen voisi olettaa vähenevän. Odottaminen ilmenee Syrjäläisen (1990, 79) tutkimuksessa termillä massan mukana pysyttely tai rintamana eteneminen.

Se ettei oppilas jaksa odottaa, ilmenee malttamattomuutena ja kärsimättömyytenä oman toiminnan valmistuttua. Tällöin hän riehuu tai rikkoo muuten työrauhaa. Oppilaalle työrauha näyttää olevan vielä varsin itsekeskeistä ja omakohtaista: hän ei ajattele muita.

Luokassa alkaa toisen tunnin (muovailutunti) lopussa olla melkoinen meteli. Suuri osa oppilaista on kerääntynyt Eveliinan tarravihon ympärille katselemaan ja nauresekelemaan. Ope huomauttaa liian liikkuvaisista oppilaista, ja kehottaa näitä menemään omalle paikalleen, ja koettamaan keksiä jotain hiljaista työtä siellä sillä aikaa kun muut valmistuvat. Hetken kuluttua tästä ope kiittää Maria ja Heidiä, kun nämä muistavat niin hyvin ohjeet, ja istuvat hienosti omilla paikoillaan. (suuri osa luokkaa edelleenkin Eveliinan tarravihkoa tutkimassa). Luokan takaosassa oleva lauma ei vain näytä hajoavan, ja ope huomauttaakin oman työnsä lomassa: ”nyt mä huomaan ettei hiljainen työ oikein näytä sujuvan. Mene omalle paikalle, ja tee jotain hiljaista työtä”. Valtteri kysäisee tähän, että mitä hän oikein voi tehdä. Ope ehdottaa pulpettikirjaa tai salavihkoa. (18. koulupäivä, Havaintopaketti, 105.)

7.1.1.3 Sujuvuus ja tehokkuus

Kolmantena toimintasääntönä ovat jokapäiväisten toimintatapojen taustalla olevat sujuvuus ja tehokkuus. Ripeällä, sääntöjen ja toimintatapojen mukaisella käyttäytymisellä odottaminen vähenee. Opettaja palkitsi nopeasta toiminnasta esimerkiksi kehumalla niitä, jotka olivat reippaasti valmiita aloittamaan työskentelyn. Sujuvuuden ja tehokkuuden vaatimuksen takana näyttäisi olevan myös toisten huomioiminen, sillä reippaalla ohjeiden mukaisella toiminnalla taataan kaikille mahdollisuus oppimiseen.

Sujuvuus- ja tehokkuussäännön rikkomista on muun muassa häiritsevää ja ohjeiden vastainen käyttäytyminen, joka pidentää toisten odottamisaika. Erityisesti tähän odotuttamiseen opettaja puuttui jämerästi: *”Ikkunaryhmä on jo valmis, oviryhmää vielä odotellaan...”* *”Yhdestä oppilaasta on näköjään kiva odottaa muita...”*.

Ope yrittää vielä ennen puolen luokan kotiinlähtöä saada luokan niin hiljaiseksi, että pystyy lukemaan tarinaa. Hän lupaa luokalle, että jos saadaan hiljaisuus, niin kuullaan vielä Urposta ja Turposta jotain. Pyytää sulkemaan pulpettien kannet, vielä kaks... kolme kantta ylhäällä. Hiljaisuuden saamisen yhä kestäessä ope kysyy varmistusta: kenestä on mukavaa odottaa. Kukaan ei viittaa, ja ope toteaa, että silti moni näyttää haluavan muiden odottavan juuri minua... (16. koulupäivä, Havaintopaketti, 89.)

Samanlaisina pysyvät toimintatavat lisäävät sujuvuutta, koska toiminnan tuttuus tuo lapselle turvallisuudentunteen ja kokemuksen siitä, että hän tietää ja osaa, mitä ja miten pitää toimia. Tuttuus vähentää myös jännitystä ja vapauttaa siten energiaa varsinaiseen tehtävään.

7.1.2 Ihmissuhdesäännöt

7.1.2.1 Ryhmäsäännöt

Ryhmäsäännöt käsittelevät ryhmän yhteistä toimintaa. Ne luovat myönteiset toimintaedellytykset yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Ryhmäsääntöihin kuuluvat turvallinen ilmapiiri sekä kaikkien kanssa toimeen tuleminen.

Turvallinen ilmapiiri

Havaintoaineistostamme oleellisimpana ryhmäsääntönä nousee esiin turvallisen ilmapiirin takaaminen. Myös haastattelussa opettaja korosti eniten sen merkitystä. Sääntö koostuu pienistä osista, joista jokainen on tärkeä luokan turvallisen toiminnan kannalta. Oleellista näissä kaikissa on niin henkinen kuin fyysinenkin turvallisuus.

Osa-alueita ovat hyväksynnän kokeminen, kiusaamisen kieltäminen, asioiden selvittäminen sekä auttaminen.

Hyväksynnän kokeminen. Ensimmäisen turvallisuussäännön mukaan jokaisen on saatava kokea olevansa hyväksytty luokassa sellaisena kuin hän on. Sekä havaintojemme että haastattelun perusteella opettaja painotti sitä, että jokaisella on omat näkemykset eikä kaikkiin asioihin ole yhtä oikeaa vastausta. Hän kyseli esimerkiksi jo ensimmäisenä päivänä lasten mielipiteitä ja tuntemuksia siitä, miten kukin oli kokenut kouluun tulon. Tällä hän totutti oppilaita hyväksymään erilaisuuden sekä luottamaan omiin mielipiteisiin toisten kommentteista välittämättä. Muutenkin hän silloin tällöin kyseli lasten näkemyksiä niin, että lapset vastasivat joko viittaamalla tai peukku- tai korttimerkeillä. Pyrkimyksenä oli se, että jokainen ilmaisee oman tuntemuksensa eikä ryhmäpaineen pakottamaa näkemystä.

Ope kysyi i-esittelyn jälkeen, lasten mielipidettä eli kuka luulee osaavansa tehdä i-kirjainta suoraan harjoitusvihkoon vai haluaako joku tehdä ensin isoon vihkoon. Aamulla kaikki lapset viittasivat osaavansa tehdä suoraan harjoitusvihkoon. Iltapäivällä Riikka meinasi viitata isovihko kohdassa, mutta laski kätensä. Kaikki muut paitsi Heikki tekivät suoraan harjoitusvihkoon. Ope olikin sanonut, että saa tehdä isoon vihkoon, jos siltä tuntuu. (21. koulupäivä, Havaintopaketti, 133.)

Hyväksymisen tunnetta lisäsi myös se, että opettaja välitti luokkaan erehtymistä sallivaa ilmapiiriä. Hän teki itsekin virheitä ja myönsi ne peittelemättä. Esimerkiksi aarrearkkulaulun jälkeen:

Hän [opettaja] sanoi, että hänellä ei ole aiemmin ollut eppuja, jotka eivät laulele väärässä paikassa. Jukka huuteli siihen, että sinä [tarkoitti opea] teit kerran väärin. Ope oli yhdessä kohdassa tehnyt väärän käsiliikkeen. Ope vastasi Jukan kommenttiin, että siihen lapset saavat tottua eli että hän tulee tekemään vielä monta kertaa väärin. (6. koulupäivä, Havaintopaketti, 24.)

Koulutaipaleen alussa lapsi saattaa arvioida erittäin kriittisesti omaa toimintaansa, koska hän haluaa olla koululainen ja toimia kuten koululainen. Alkuviikkoina opettaja ei puuttunut tiukasti esimerkiksi läksyjen unohtamisiin tai myöhästymisiin. Hän ei halunnut lisätä lapsen taakkaa ja paineita huomauttamalla jokaisesta pienestä erehdyksestä. Hän ei myöskään leimannut lasta julkisesti minkään virheen takia. Lisäksi hän ei vaatinut lapselta liikaa, vaan korosti, että parhaansa yrittäminen riittää. Opettaja välitti lapsille sellaista asennetta, että elämässä sattuu kaikenlaista eikä koko maailma romahda, jos välillä tekee jotain väärin.

Jukalta tipahti vahingossa liitulaatikko lattialle, kun hän piirteli. Heidi sanoi ups. Ope kysyi, kävikö köpelösti, mihin Jukka vastasi, että ei, ja ryhtyi poimaan värejä lattialta. Valteri kommentoi, että aina se Jukka tiputtelee, mihin

ope puuttui, että ei Valtteri noin, tämä oli ensimmäinen kerta ja vahinko. (8. koulupäivä, Havaintopaketti, 32.)

Lauri vastaa väärin open pääsylippukysymykseen välitunnille - noppien yhteenlaskussa ja Heikki alkaa nauraa. Ope sanoo: "Heikki, ei oo mitään nauramista, virheitä sattuu meille kaikille ja saa sattuaakin, ei niissä oo mitään väärää." (13. koulupäivä, Havaintopaketti, 66.)

Edellä mainitut periaatteet onnistumiseen ja epäonnistumiseen sekä hyväksymiseen suhtautumisesta ilmenivät myös opettajan haastattelussa:

H1: ...No, mite sitt taas sie opena toiminnallas voit vaikuttaa siihen, että tulee turvallinen olo tääl koulussa?

O: No ne on kanss nii ku tavallaan niitä tilanteita, että..... [...] Nii ku nytkii ku läksyt. Joku herkkä laps ois saanu hirveet hepulit, ku hänell oli jäänyt läksyt tekemättä... Ni mä nyt, ett no joo, no katot, koitapas huomiseks muistaa, että ei nii ku ensinnäkään hirveesti... polta hihojaan vielä tässä vaiheessa kaikista... epäonnistumisista. Tai sitte joku... Kati, joka eile ruokalassa sen ruokansa kanssa siinä... ei saanu nieleksittyä, ett noo, katotaampas yhdessä, ett myö sitten keskustellaan tästäkin ruoka, ruuan pois viemisestä ja -ottamisesta myöhemmin. Muttavallaan nii ku... ett lapselta vaaditaan vaan se asia, mikä on keretty opettaa..... [...] Ett hyväksyy sen lapsen nii ku... ensinnäkin aikuinen hyväksyy lapsen virheineen kaikkineen ja sitte että siitä se sitte lähtee, että toisetkin hyväksyy..... (Opettajan haastattelu 1a, 8.)

Kiusaamisen kieltäminen. Toisena turvallisuussääntönä luokassa on kiusaamisen kieltäminen. Opettaja oli ehdoton kiusaamistapauksissa. Haastatteluissa ilmeni, että tämä sääntö oli lapsista yksi kaikkein tärkeimmistä, sillä ainakin Valtteri ja Susanna mainitsivat sen ensimmäisenä luokan säännöistä kysyttäessä. Kiusaamisen kieltäminen on opettajan mukaan lapsille tuttu jo päiväkotiajoilta. Opettajan ja oppilaiden yhdessä tekemistä viidestä luokan säännöstä kolme käsitteli kiusaamista: *"En kiusaa toisia. Puolustan ja lohdutan kaveria. En arvostele toisia."*

Asioiden selvittäminen. Kolmantena turvallisuussääntönä on asioiden selvittäminen: mitään ongelmatilannetta ei jätetä ratkaisematta. Tämä sääntö nousi vahvasti esille opettajan haastattelussa. Havainnoimalla sääntö ei tosin korostunut, koska kenttävaiheemme aikana luokassa ei ollut kuin muutama selvitettävä riitatilanne.

Ensimmäisen ja toisen tunnin välisenä välituntina Tapiolla ja Jukalla oli ollut erimielisyyksiä. Jukka tuli luokkaan itkien. [...] Kun opettaja tuli luokkaan, ope kysyi, mikä Jukalla oli. Jukka sanoi, että häntä potkaistiin. Ope kysyi, oliko se joku meidän luokalta, ja Jukka sanoi, että oli. Jukka sanoi, että se oli Tapio. Opettaja kuunteli molempia osapuolia (miten oli eilisessä haastattelussa sanonutkin toimivansa). Selvisi, että Jukka oli etuillut jonossa (Jukka myönsi asian) ja että sen takia Tapio oli potkaissut Jukkaa. Tapio tunnusti potkaisseensa Jukkaa. Kun ope kysyi, selvisikö asia sillä, Tapio vastasi, että joo. Ope kysyi perään, olikohan Jukalla hyvä olo ja siihen Tapio sanoi ei. Opettaja pyysi poikia kanssaan käytävään keskustelemaan asian selväksi. Jukka ei vielä halunnut mennä, vaan hän halusi olla rauhassa. Ope kehotti lapsia kuuntelemaan päivänavausta ja hän kävi Tapion kanssa käytävässä. [...] Kolmannen tunnin alussa ope sanoi, että se yksi asia jäi selvittämättä. Hän kysyi, menisivätkö pojat keskenään käytävään selvittämään asian vai tulisiko hän mukaan. Pojat halusivat open mukaan. Kolmikko ei viipynyt kauankaan käytävässä. [...] Opettaja kertoi

meille myöhemmin, että pojat olivat olleet kummissaan käytävään menosta ja olleet sitä mieltä, ettei jutussa ollut enää mitään selvitettävää. (3. koulupäivä, Havaintopaketti, 12.)

Opettaja siis rohkaisi lapsia vastuullisesti selvittämään omia sotkujaan. Hän ei silti missään vaiheessa hylännyt lapsia, vaan oli tarvittaessa käytettävissä. Selvittelyissä opettaja kuunteli riidan molempia osapuolia eikä tuominut ketään suoraan.

”Se tekee musta kanss tavallaan semmosen turvallisen olon niille, että ne nii ku, että niitä asioita käyvään läpi. [...] Mä yritin nii ku siihen kasvattaa, ettei joka nujakasta tarvii aikuista ruveta, ett menkääh selvittämään ja sitte ku on selvää, nii tulkee. [...] ..., että jokainen saa sanoa... ettei jos nyt työ ootte hirveesti tappellu, nii se ei se suuriäänisin oo aina se, joka on oikeessa. Vaa, että kerro sä ensin, mitä ja onks tuo totta, mitä tuo kaveri sanoo, mikä sun mielestä oli eri tavalla ja...[...]...että vaikka tilanne on miten ja vaikka minkälaisia töllön töitä on tullu tehtyä, nii kyll kaikkia osapuolia kuullaan...[...] Nin, nii ku se, se tietosuus, että vaikka tuli mikä sotku, ni se saahaa ni ku selvitettyä. Koulusta ei lähetä sillein, että ne tappelut jäis päälle. Se tuo nii ku sellasta rauhallisuutta ja turvallisuutta.” (Opettajan haastattelu 1a, 7.)

Opettaja pyrki siis alusta alkaen totuttamaan oppilaita vastuullisiksi ongelmatilanteiden selvittäjiksi. Schmuck ja Schmuck (1997, 198) esittävät, että oppilaiden mielestä opettaja on vastuussa ristiriitojen ratkaisemisesta. Oppilaat eivät näin ollen koe ilma-piirin luomista omaksi tehtäväkseen. Lasten saaminen vastuullisiksi riitojen selvittäjiksi onkin pitkäaikainen tavoite, koska Takalan ja Takalan (1988, 200) mukaan riitatilanteissa 4 - 7 -vuotias lapsi ei vielä osaa perustella omaa näkemystään. Ratkaisuun päästäkseen hän pakottaa toisen olemaan kanssaan samaa mieltä, ja molemmat osapuolet huomioiva rakentava ratkaisu on vielä harvinainen.

Toisten auttaminen. Neljäntenä turvallisuudentunteen lisäämiseen tähtäävä-nä sääntönä on toisten auttaminen. Opettaja korosti, ettei ryhmässä kenenkään tarvitse ponnistella yksin vaan ympärillä on aina auttajia. Havaintojemme mukaan opettaja painotti sekä avun pyytämistä että antamista. Schmuck ja Schmuck (1997, 214 - 215) mainitsevat, että oppilaiden toisilleen antama apu voi olla hyödyllisempää kuin opettajan tarjoama: oppilas voi ymmärtää paremmin toisen vaikeuksia, koska hän on saattanut juuri painiskella saman asian parissa. Opettajan onkin annettava oppilaille mahdollisuus auttaa toisiaan.

Opettaja kysyi melkein poikkeuksetta antamiensa ohjeiden jälkeen, kuka ymmärsi. Hän siis tarjosi aina mahdollisuuden avun pyytämiseen. Lisäksi hän painotti sitä, että häneltä voi kysyä neuvoa: *”Viittaa, jos tarvitset apua. Autan mielelläni.”* Tilanteiden mukaan opettaja pyysi valmiina olevalta lapselta pikkuapua itselleen tai toiselle oppilaalle.

Ope sanoi neljännellä tunnilla (b:llä matikkaa), että kun omat hommat oli saanut valmiiksi (=leikattua nrolaput), voit mennä auttamaan toisia. Heti perään hän kysyi Johannekselta: "Johannes, saanko auttaa?". (Olikohan kysymys tarkoitettu malliksi?) (9. koulupäivä, Havaintopaketti, 37.)

Lapset olivat innokkaita apureita, eivät tosin oma-aloitteisesti. Takalan ja Takalan (1988, 197) mukaan 4 - 7 -vuotias lapsi ei vielä paljon auta oma-aloitteisesti, etenkin vieraissa tilanteissa. Kuusivuotias lapsi toimii vielä itsekkäästi, mutta oma-aloitteinen auttaminen lisääntyy kouluiän alussa, jolloin lapsi huomaa toisten avun tarpeen aiempaa paremmin. Monet tutkijat (Iannotti 1985, 52 - 54; Stockdales, Hegland & Chiaromonte 1989, 540 - 542; ks. myös Honig & McCarron 1988; Clarke-Stewart 1981, 232) ovat tarkastelleet toisen auttamista käyttäen käsitettä prososiaalinen käyttäytyminen. Myös he ovat päätyneet siihen, että se on vielä harvinaista koulun aloittavalle lapselle. Lisäksi lapsi auttaa usein vain aikuisen kehoituksesta (Stockdale ym. 1989, 540 - 542).

Luokkakaverin auttaminen nousi esille etenkin pehmeän laskun puolivälistä eteenpäin. Pehmeän laskun loppupuolella opettaja pyysi melko usein apua myös itselleen. Hän alkoi ehkä luottaa siihen, että oppilaat tiesivät, mistä noutaa mitään, ja että he suoriutuisivat hänen pyytämistään tehtävistä. Aiemmin hän ei ehkä halunnut nolata lapsia antamalla heille liian vaikeita tehtäviä. Pyytämällä lapselta apua opettaja osoitti sen, että hänkin on apua tarvitseva eikä mikään yli-ihminen.

Ryhmän toiminnan kannalta auttamisessa korostuu turvallisuudentunteen lisääminen. Kuten edellä kävi ilmi, tämä näkyy parhaiten siten, ettei oppilaan tarvitse pelätä joutuvansa jäämään yksin ongelmiansa kanssa. Toisaalta auttamisella voidaan myös luoda suhteita, mikä omalta osaltaan lisää turvallisuudentunnetta. Auttaminen viestittää myös toisesta välittämistä, jolloin se luo pohjaa henkilökohtaiselle suhteelle. Auttamishalu on myönteinen ominaisuus, joka edistää lapsen pääsemistä hyvään asemaan opettajan ja toisten lasten silmissä.

Kaikkien kanssa toimeen tuleminen

Yksi luokassa toimimisen edellytys on, että kaikki tulevat toimeen keskenään. Haastattelussa opettaja kertoi edellä mainitun olevan yksi perusperiaatteistaan, mikä ilmeni myös käytännössä. Vaikka tunnetasolla inhoaisikin toista, on hillittävä itsensä ja pystyttävä toimimaan yhdessä. Kaikista ei silti tarvitse - eikä voikaan - pitää.

"Nii no, jos se nii ku puhutaa yleisellä tasolla [oppilas-oppilas -suhteesta], ei ystävyys-suhteesta, nii tuota, nii mun mielestä se tavote on koululuokassa se, ett oppilaat sietää (painottaa) toisiaan. [...] Ett mie en usko nii ku siihen, sellaseen

puheeseen, että kaikki luokkakaverit voivat olla parhaita ystäviä keskenään..... Että tuota niin, ne on kuitenkin pieniä, pieniä ihmisiä, ja niillä on ihan samanlaiset tavallaan sen ryhmädynamiikan lainalasuudet ku on, on isoissakii, on työpaikoilla... että tota... kaikista ei tarvii hirveesti tykätä, mutt kaikkia pittää sietää ja kaikkien kanssa pittää tehdä töitä..... Tietysti aina mukavampi, jos sitte saa nii ku sellasen hengen syntymään ja... tulemaan, että, että tuota, että me halutaankii tehdä yhdessä ja mä haluan mahdollisimman monen kanssa. Mull ei oo väliä, mä voin tehdä kenen kanssa vaa... Että jos syntyy nii ku sellane... että silloha se on nii ku hyvin pitkällä se... hyvä henki, mutt että.....mutt että ei sillä lailla kukaan nii ku saa jäähä syrjityksi eikä kukaa saa jäähä kukkoilemaan ja valitsemaan, että minä en oo ton kanssa enkä ton kanssa, enkä ton, vaa että kaikkia pittää sietää.” (Opettajan haastattelu 1b, 11.)

Tämä sääntö oli opettajan muokkaama ja valvoma. Jos lapset saisivat itse valita esimerkiksi työparinsa, voisi käydä niin, että ei-suositut lapset jäisivät aina yksin. Siksi opettaja järjestikin tilanteita, joissa oppilaat joutuivat työskentelemään muiden kuin itse valitsemiensa parien kanssa.

Ensimmäisellä tunnilla (a-ryhmä) ja viimeisellä (b-ryhmä) oli ilmeilyä ja ilmeen matkimista parin kanssa. Ope sanoi valitsevansa parit. Aamutunnilla Susanna sanoi, että hän haluaa olla Katin kanssa. Ope sanoi, ettei nyt saanut valita ja että on opeteltava työskentelemään kaikkien kanssa. Hän siis määräsi parit. Susanna oli Karitan pari, ja kun Susanna kuuli parinsa nimen, hän hymyili Karitaan päin ja ojenteli tälle kättään. Parissa ei siis ollutkaan valittamista. (12. koulupäivä, Havaintopaketti, 57.)

7.1.2.2 Yksilösäännöt

Luokka on ryhmä, jossa on selvästi yksi johtaja, opettaja, ja jonka muut jäsenet, oppilaat, ovat keskenään tasavertaisia. Opettajaan rinnastettuna oppilaat vaikuttavat yhtenäiseltä massalta, jossa yksilöllisyys helposti häviää. Koimme kuitenkin yksityisyyden korostuvan luokan toiminnassa niin paljon, että se on ensimmäinen yksilösääntö. Toisena yksilösääntönä on vastuun kantaminen omasta arkisesta toiminnasta, ettei opettajan tarvitse huolehtia kaikesta. Kolmantena sääntönä on lasten luoma oikeudenmukaisen kohtelun vaatiminen.

Yksityisyys

Oma tila luokassa kuvaa yksityisyyttä: oppilailla on oma pulpetti ja opettajalla oma pöytä. Toisen paikkaa ja tavaroita pitää kunnioittaa. Opettaja joutui monta kertaa muistuttamaan lapsia siitä, ettei hänen tavaroihinsa saa puuttua. Yksityisyyttä kuvasivat myös oppilaiden salavihot, joihin he saivat tehdä mitä halusivat. Niitä ei tarvinnut näyttää kenellekään, ei edes opettajalle. Lapsella saa olla jotain aivan omaa.

Yksityisyys ilmenee myös siten, ettei toisten asioihin saa puuttua. Opettajan mukaan oppilailla on oltava riittävästi itsekontrollia kyetäkseen arvioimaan, mitä

toisen asioihin puuttuminen aiheuttaa. Hän joutui usein huomauttamaan tästä asiasta, sillä lapset kontrolloivat paljon toisiaan (ks. 7.2.3).

Toisella tunnilla päivänavauksen aikana Susannalla oli pulpetin kansi auki. Hän ja Kati ottivat noppakortit esille. Ope ei puuttunut asiaan päivänavauksen aikana, mutta sen jälkeen hän ihmetteli, miksi Katille ja Susannalle pitää joka kerta muistuttaa, että tavaroita ei pidetä esillä eikä pulpetin kansiä pidetä auki päivänavauksen aikana. Juurihan hän oli pyytänyt laittamaan tavarat pois. Valteri huuteli, että Jaakollakin on (tavaroita pulpetilla), mihin ope kommentoi sanomalla, että pidäpä huoli omista asioista. Muistuttaminen on minun (open) tehtävä. (15. koulupäivä, Havaintopaketti, 80.)

Tapio kysyy taululle edellisestä tunnista jääneistä lapuista. Ope heittää vastakysymyksen, että oletkos kirjoittanut nimesi paperiin. Tapio ei ole tehnyt sitä, ja ryhtyy samalla kirjoittamaan. Ope: "usein käy niin, että jos huolehtii toisten asioista, niin omat asiat jää huolehtimatta..." (8. koulupäivä, Havaintopaketti, 30.)

Takalan ja Takalan (1988, 201 - 202) mukaan kouluiän alussa sääntöjen omaksuminen ilmenee siten, että lapset muistuttavat toisiaan ja aikuisia säännöistä ja yrittävät saada toiset noudattamaan niitä.

Vastuu itsestä

Opettajan erityisasema tuo hänelle vastuun, mutta yksinään hän ei pysty huolehtimaan kaikista asioista. Yksilösääntönä luokassa nouseekin esiin selkeä vaatimus kantaa vastuuta itsestä. Se tarkoittaa toimintatapojen omaksumista ja sisäistämistä niin, että lapsi osaa toimia itsenäisesti, ilman opettajan jatkuvaa muistuttamista. Eriyisesti tämä sääntö on piilotettu toimintatapoihin. Ryhmän toiminnan kannalta se on kuitenkin yksi oleellisimmista edellytyksistä: oppilaiden on itse huolehdittava läksyjen tekemisestä, kontrolloitava omaa toimintaansa, oltava oikeassa paikassa oikeaan aikaan ja muistettava, mitä tehdä milloinkin.

Oikeudenmukaisen kohtelun vaatiminen

Ainoa selkeästi lasten toiminnasta noussut sääntö on oikeudenmukaisen kohtelun vaatiminen. Oppilaat eivät valvoneet ja kommentoineet toistensa tekemisiä ilkeyttään, vaan hakiessaan tasapuolista kohtelua. Eriyisesti toimintatavat hallitseva lapsi ei halunnut muidenkaan saavan rikkoa annettuja määräyksiä. Vaikka hän oli oikeassa toisen väärästä toiminnasta, opettaja kielsi kaikenlaisen toisen kontrolloimisen. Opettajan asiaan puuttuminen osoittaa sen, että hänen luomansa yksityisyyden sääntö sekä hänen asemansa valvojana ovat lasten luomia sääntöjä vahvempia.

Ope kyseli, kuinka monta jotakin esinettä luokassa oli (esim. kuinka monta kukkaa, lamppua...) Riikan vastauksen jälkeen Jukka sanoi, että Riikka on saanut vastata jo kaksi kertaa. (5. koulupäivä, Jukkapaketti, 1.)

Neljännestä kouluviikosta eteenpäin lapset kyselivät kovastikin, missä poissa oleva lapsi oli. Samoin ihmetystä herätti, miksi aina samat neljä kävivät erityisopettajan luona. Toisetkin lapset olisivat halunneet päästä työskentelemään erityisopettajan kanssa. Lapset kyselivät myös, mihin toinen meistä hävisi jonkun lapsen kanssa ja menevätkö kaikki. He olivat siis kiinnostuneita, mihin jotkut pääsevät ja jäävätkö he itse jostain paitsi. Oikeudenmukaisuuden lisäksi lapsi saattaa tällä tiedolla hakea eräänlaista ennustettavuutta ja sitä kautta turvaa: kun hän on koko ajan tietoinen siitä, mitä luokassa tapahtuu, mitään yllättävää ei pääse sattumaan. Ennen kaikkea hän haluaa samat oikeudet ja velvollisuudet kuin luokkatoverinsakin.

Oikeudenmukaisen kohtelun vaatimus ilmenee myös matkimisena. Lapsi kokee saavansa tehdä kiellettyäkin asiaa, koska joku muukin tekee. Hänellä ei ole itsekontrollia, koska hän lähtee pelleilijän mukaan, vaikka tietäisikin tekemisen kielletyksi. Sääntöjen noudattamisen kannalta toisen komentaminen on kehittyneempi muoto kuin pelleilyyn mukaan lähteminen, vaikka molemmat ovatkin sääntöjen rikkomista.

7.1.3 Sosiaalisesti kompetentti käyttäytyminen tutkimusluokassa

Pystyäksemme analysoimaan yksittäisten lasten käyttäytymistä kiteytämme edelliseen sääntöjä kuvaavaan osuuteen perustuen, millaista tutkimusluokan sääntöjen mukainen sosiaalisesti kompetentti käyttäytyminen on. Tutkimusluokassa sosiaalisesti kompetentti lapsi

- osaa kontrolloida puhumisensa vain sallittuihin tilanteisiin.
- ei tuntitilanteissa aiheuta melua turhalla liikkumisella.
- osaa odottaa ja hyväksyy odottamisen.
- ei toimi niin, että toiset joutuisivat odottamaan.
- hyväksyy omat mielipiteensä arvokkaina eikä välitä muiden kommenteista.
- ei kiusaa toisia.
- yrittää ratkaista ristiriitatilanteet toisten lasten kanssa ilman opettajaa.
- auttaa muita, mutta vain tarvittaessa.
- tulee toimeen kaikkien luokkatovereidensa kanssa.
- kantaa vastuun itsestään ja omasta toiminnastaan.
- ei puutu toisten asioihin ja antaa jokaiselle mahdollisuuden yksityisyyteen.
- vaatii itselleen oikeudenmukaista kohtelua.

Koska sääntöjen mukainen toiminta on luokassa arvostettua ja hyväksyttävää, se antaa kuvaa siitä, millainen mallioppilaskäsitys sääntöjen perusteella muodostuu. Tutkimusluokkamme mallioppilaan sosiaalisesti kompetentti käyttäytyminen olisi edellä luetellun mukaista. Hänen toiminnassaan korostuu työrauhan turvaaminen, maltillisuus, toisten huomioiminen ja itsensä sekä toisten arvostaminen. Syrjäläinen (1990, 78 - 84) muodostaa vastaavanlaisen kuvan mallioppilaasta luetellessaan oppilaan virallisen roolikäyttäytymisen piirteitä: pysyttely massan mukana, odottaminen, ulkoluku, hiljaa olo sekä suljetun yhteisön jäsenyys. Vaikka hänen tutkimuksensa käsitteli peruskoulun neljättä luokkaa, tutkimuksessamme voidaan havaita samoja piirteitä.

7.2 Sääntöjen luominen ja vahvistaminen

Analysoimme sääntöjen muodostamista ja ylläpitämistä kolmesta näkökulmasta: ensin yksinomaan opettajan, toiseksi opettajan ja oppilaiden yhteisiä sekä kolmanneksi oppilaiden tapoja luoda ja valvoa sääntöjä. Selkeimmin ensimmäisellä luokalla korostuu opettajan valta-asema, vaikkakin tutkimusluokkamme opettaja korostaa yhteisiä päätöksiä myös sääntöjen luomisessa.

7.2.1 Opettaja sääntöjen määrääjänä ja vahvistajana

Sääntöjen muodostumisessa korostuu selkeästi opettajan erityisasema. Suurin osa luokassa ilmenevistä säännöistä on opettajan määräämiä ja valvomia. Tosin opettaja mainitsi haastattelussa, että hänen on vaikea määritellä, mitkä säännöt ovat varsinaisia sääntöjä ja mitä taas vastaavasti voidaan pitää toimintatapoina. Hän korosti sääntöinä varsin pieniä käytännönläheisiä asioita, esimerkiksi ruokalassa ruuan sopivan määrän ottamista, viittaamista ja liikkumista vasta, kun on annettu lupa.

"Et ne nyt tässä, tähän mennessä on oikeestaan tullu niin ku vaan, mitä mä oon sanonu, miten yleensä koulussa tehään. [...] ne nyt on näitä niin ku tavallisia oikeestaa, mitkä on jo päiväkodista jo näillä mukana tai kirjottamattomia asioita, mitä ne tietää, että ei, ei tapella. [...] Sit ihan näitä, näihin käytänteisiin, että, että sitten vasta liikutaan, ku annetaan lupa ja. [...] Ne nyt, niitä on tietysti vähän hankala erottaa, ett onko ne sääntöjä vai onks ne semmosia käytäntöjä... Tässä vaiheessa ne mennee oikeestaan aika päällekin [...] Muttt ett nyt ne on tosiaan yleisiä, käyttäytymisnormeja ne säännöt tällä hetkellä..." (Opettajan haastattelu 1b, 13.)

Opettaja luetteli koululaisen taitoja, jotka oppilaan pitäisi pääpiirteittäin osata pehmeän laskun jälkeen: puhuminen vasta luvan saamisen jälkeen, oman vuo-

ron odottaminen, paikallaan pysyminen, ohjeiden kuunteleminen, kuuluvasti puhuminen sekä toimintatapojen hallitseminen. Kuuluvasti puhumista lukuun ottamatta nämä kaikki sisältyvät havaintoihimme perustuviin toimintasääntöihin.

Johtajuuden merkitys etenkin ensimmäisellä luokalla korostuu, koska kasvatuksessa on oleellista tiettyjen turvallisten rajojen asettaminen oppilaille (Horppu 1993, 106 - 109; Tikkanen 1987, 191). Ainakin tässä mielessä luokka eroaa esimerkiksi aikuisten ryhmästä, jossa demokraattinen johtajuus voi olla helpommin järjestettävissä. Opettaja on pohjimmiltaan vastuussa luokan oppimistavoitteiden täyttymisestä, ja jo siksi hänen asemansa myös toiminnan valvojana painottuu. Vastuun korostuessa opettaja halunnee pitää entistä selkeämmin myös johtajuuden itsellään. Tutkimusluokkamme opettajan mielestä opettajan on oltava luokassa aikuinen, jolla on velvollisuuksia ja vastuuta luokan toiminnasta. Hän painotti asemaansa johtajana ja sääntöjen opastajana etenkin ensimmäisellä luokalla, mutta hänen tavoitteenaan on vähitellen totuttaa lapset toimimaan itsenäisemmin.

”No tuota, kyllä mä tällä hetkellä siis olen vielä semmonen...oon keskushahmo, opettaja... Koska se on nii ku vaa semmonen tiedonvälittäjä tästä, miten täällä toimitaan. Sitte kun nää rutiinit rupee olemaan tuttuja.... [...] nii sanotaan, että toppuluokan keväällä... nii sitten nii ku se, se opettajan rooli vähenee. Ja mä ite ainakin ihan tietosestikii oon vähentäny, ett nii ku työtapoja muuttelen sillä laila, että ne ruppee tekemään nii ku enemmän ryhmässä [...]... ett se ei oo nii ku niin opettajasta kiinni. Mutt että tässä vaiheessa vielä ku taidot on nii erilaiset ja sitte lasten nii ku luonteet ja persoonallisuus on vielä aika arvaamattomia, ku ei, on nii vähä yhteistä taivalta. Nii ei uskalla mitää kauheen rajuja ottaa, ettei sitte, ett jos sattuu joku häijy (naurahtaa) tyyppi olemaan, ett se saattaa jonkun herkin lapsen koulupäivän, kouluviikon, koulusyksyn pilata jollakin jutulla. Ett sen takia mä pien täss alussa kyllä hyvin nii kun... lankoja omissa käsissäni...”
(Opettajan haastattelu 1a, 8.)

Luokan opettajalla vaikutti olevan varsin selkeä kuva omasta roolistaan luokan johtajana. Kuten Schmuck ja Schmuck (1997, 5) toteavat, nykyisen yhteistoinnallisen oppimisen korostamisen aikana opettaja voi luopua liikaa johtajan asemastaan. Johtajuuden jakaminen oppilaiden kesken ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja itse menettää kontrolliasemansa. Opettajan on yhä oltava vastuullisena johtajana; hän vain ottaa oppilaiden näkemykset huomioon ja samalla ohjaa heitä säätlemään omaa käyttäytymistään sekä tekemään yhteisiä päätöksiä. (Schmuck & Schmuck 1997, 80.) Opettaja voi olla tehtävä- tai ihmissuhdekeskeisen johtajan roolissa (ks. Fiedler 1978). Hän voi tähdätä joko oppimisen edistämiseen tai ihmissuh-teisiin liittyvien asioiden parantamiseen, esimerkiksi luokkailmapiiirin kehittämiseen (Schmuck & Schmuck 1997, 77). Luokan opettaja oli pääasiassa ihmissuhdekeskei-

nen johtaja, mikä ilmeni muun muassa ryhmäsääntöjen runsaudessa sekä hänelle ominaisissa vuorovaikutustyyliissä.

Frenchin ja Ravenin (1959) määrittelemistä sosiaalisen vallan eri tyypeistä luokan opettaja käytti sääntöjen yhteydessä palkitsemis-, mallin-, laillista sekä asi-
antuntijan valtaa, hieman myös rankaisuvallaa (ks. Schmuck & Schmuck 1997, 66). Palkitsemis- ja rankaisuvallaa opettaja käytti esimerkiksi antaessaan myönteistä pa-
lautetta rauhallisesti käyttäytyvälle oppilaalle sekä toisaalta rankaisemalla riehujaa. Mallinvalta selittyy sillä, että lapset pitivät opettajastaan ja kunnioittivat tätä. Lailli-
nen valta tuli automaattisesti opettajan aseman mukana. Opettajan asi-antuntijan valta,
sekä Schmuckin ja Schmuckin (1997, 66) mainitsevat tietoon perustuva sekä yhte-
ysvalta ovat lähellä toisiaan. Ne perustuvat aikuinen-lapsi -asetelmaan sekä siihen,
että opettajalla on paljon kokemusta koulussa toimimisesta. Tuloksemme vastaavat
Horpun (1993, 3) löydöksiä, joiden perusteella opettaja voi käyttää kaikkia Frenchin
ja Ravenin mainitsemia vallan lajeja. Hänen mukaansa etenkin alimmilla luokilla
opettajalla on laillisen vallan lisäksi vahva mallinvalta. Kokemus tuo opettajalle asi-
antuntijan valtaa, ja halutessaan hän voi käyttää palkitsemis- ja rankaisuvallaa.

Johtajan valta-asemastaan ja luokalle asettamista tavoitteista huolimatta
opettajan tapa luoda luokkaan toimintatapoja ja sääntöjä oli varsin demokraattinen.
Hän ei ollut ylitiukka ja alistava johtaja eikä määrännyt sääntöjä tuomitsevasti. Hän
käytti hyväkseen tilanteita, joissa uusi sääntö tai toimintatapa oli luonnollista ottaa
esille.

*Ensimmäisellä tunnilla riimipareja yhdessä harjoiteltaessa Heidi meni juomaan.
Kun Jukka kuuli, että joku on juomassa, hän pomppasi ylös mennäkseen myös
juomaan. Ope sanoi, että juomisjutut hoidetaan tunnin alussa ja tunnin lopussa,
koska jano on tarttuva tauti ja opiskelujutut jäävät vähemmälle, jos kaikki ovat
vesijonossa. (10. koulupäivä, Havaintopaketti, 42.)*

Opettaja kyseli lapsilta perusteluja säännöille sekä toimintatavoille ja toisti ne vielä
itse. Esimerkiksi ennen ruokalaan menoa hän kävi lasten kanssa perusteellisesti läpi
ruokailuun liittyvät toimintatavat.

*Ope kysyi lapsilta, mitä tehdään ennen ruokalaan menoa. Lapset tiesivät jo, että
pestään kädet. Ope kyseli syytä ja lapset sanoivat, ettei tule pöpöjä. Pöpöjen
haittaa kyseltäessä lapset selittivät, ettei tule kipeeksi. Ope perusteli vielä itse li-
sää ja kertoi erilaisista taudeista mm. kihomadosta, joka tulee, jos menee likai-
silla käsillä syömään. Käsi- ja kasvosuonien pesun jälkeen käsiteltiin sitä, miten ruo-
kalaan mennään. Ope kysyi, kannattaako kontata - ja oikein näytti ja kontasi
lattialla! (huumori) - kun juuri on pesty kädet. Lapset nauroivat ja huutelivat,
että ei! Ope vielä perusteli, että rappuset on likaset ja ei ole mitään hyötyä pestä
käsiä, jos sitten konttailee pitkin likaisia lattiaita. Seuraavaksi käsiteltiin annok-
sia ja ruuan ottamista. Ope kysyi, kannattaako ottaa paljon vai vähän ja miksi.
Ainakin osa lapsista tiesi, että kannattaa ensin ottaa vähän, ettei sitten jää lauta-*

selle. Ope perusteli taas lisää, että keittäjät pahottavat mielensä, jos ruokaa jää. Hän lisäsi, että kannattaa ottaa ensin vähän ja maistaa ja hakea sitten vaikka lisää lisäottopöydältä. [...] Ope sanoi, että koko koululla on sopimus, että kaikkea on maistettava - edes teelusikallinen. Hän perusteli sillä, että ammattitaitoiset asiantuntijat ovat suunnitelleet ateriat niin, että kaikkea tarpeellista on ja että ruoka on sellaista, ettei ihminen siihen kuole, vaikka maistaakin vähän. Ope perusteli lisää sillä, että vauvana lapsille on riittänyt äidinmaito, mutta nyt kun he kasvavat kovasti tarvitsee muutakin. Hän lisäsi, että ajatelkaa, jos joisitte vielä pelkkää tissimaitoa. Ope selitti vielä, että lapset aivan vauvana, kun ovat totutelleet syömään muutakin kuin maitoa, ovat varmasti irvistäneet (ope ilmeili), kun ovat ensimmäisen kerran saaneet perunaa suuhun. Tai he ovat irvistelleet (ope ilmeili jälleen), kun ovat ensimmäisen kerran maistaneet persikkasosetta. Makuihin tottuu vähitellen. Nyt siis on aivan sama: vaikka aluksi tuntuisi, että irvistyttää, niin kun vain maistele, nii voi alkaakin tykätä: makuihin tottuu. Lapset nauroivat open ilmeilyille. (5. koulupäivä, Havaintopaketti, 16.)

Opettaja perusteli säännöt, jotta lapset ymmärtäisivät, etteivät ne ole olemassa muuten vain tai opettajan ilkeyden vuoksi, vaan esimerkiksi lasten turvallisuuden ja toimivan yhteistyön takia. Näin syntyy vaikutelma siitä, että säännöt ovat yhteisiä, kaikki ovat niistä tietoisia ja yrittävät noudattaa niitä. Ramsey (1991, 128 - 129) toteaa, että lapsilla on turvallinen olo, kun he tietävät, millaista käyttäytymistä heiltä ja toisilta odotetaan. Turvallisuutta tuo myös tieto siitä, että säännöillä heitä suojellaan toisten vääränlaiselta käyttäytymiseltä. Heidän on koettava, että heitä kontrolloidaan ja että säännöt ovat merkityksellisiä.

Opettaja valvoi sääntöjä monella eri tavalla. Joissakin tilanteissa hän antoi oppimista häiritsevän lapsen valita leikkimisen ja opiskelemisen välillä. Opettaja vetosi koululaisuuteen ja oppimiseen. Itse asiassa hän ei siis antanut lapselle täydellistä valinnanvapautta, koska hän oletti, ettei lapsi ryhmäpaineen ja oppimisen korostamisen takia voi olla osallistumatta luokan toimintaan. Kyseessä oli vallankäyttö.

Toisella tunnilla, kun oltiin pihalla, Kati jäi pötkötelemään katoksen alle. Ope sanoi, ettei anna mitään erityiskohtelua ja että Katinkin on tultava kuuntelemaan. Kati valitteli, että häntä nukuttaa. Ope sanoi, että Kati voi mennä luokkaan nukkumaan ja että hänet herätetään sitten, kun toiset tulevat luokkaan. Kati jäi pihalle. (11. koulupäivä, Havaintopaketti, 51.)

Tapio ja Lauri alkavat pelleillä matikkapussista jäävillä jämäpaloilla, laittavat ne päähänsä huiviksi. Ope ilmoittaa, että leikkikoulu on sitten asia erikseen. Jos haluat, niin voit jäädä leikkimään kahden jälkeen sille leikkikouluosastolle. (8. koulupäivä, Havaintopaketti, 30.)

Toimintaa ohjatessaan opettaja käytti yleisimmin ryhmään vetoavia kommentteja, kehui oikein toimivia tai kävi hiljaa huomauttamassa lapselle. Hän käytti jonkin verran kommentteja "I-a" sekä "koululaiset", joilla haastattelun perusteella olimme ajatelleet hänen vetoavan lapsiin yhteenkuuluvana ryhmänä. Hän harvoin komensi lasta koko luokan kuullen henkilökohtaisella, kielteisellä palautteella, mikä lisäsi lapsen turvallisuuden- ja hyväksytyksitulemisentunnetta. Lapsen ei tarvinnut

pelätä, että opettaja nolaisi hänet toisten silmissä. Jos jonkun lapsen toiminta välillä meni liian pitkälle, opettaja komensi tätä suoraan nimeltä tai ilmaisi epäsuorasti, kuka oli toiminut väärin:

Ruokailua edeltävällä tunnilla Susanna järjestelee matikkapussiaan. Kati alkaa tehdä samaa. Ope huomauttaa tästä (oikeasti pitäisi kuunnella tarinaa Urpo ja Turpo..). Susanna sulkeekin pulsansa. Kati sen sijaan ei. Ope komentaa Katia tiukasti: "Kati, miks sä odotat aina eri ohjetta..., et usko kerralla" (11. koulupäivä, Havaintopaketti, 52 - 53.)

Pian hän [opettaja] sanoi, että pulinapussit kiinni ja korvat kuulolle. [...] Jaako mölisi edelleen, mihin ope sanoi, että jos haluat koko ajan tahallasi ärsyttää, niin voit mennä muualle. 19 lasta haluaa kuunnella ja häiritset heidän opiskeluaan. [...] Luokkaan tuli melua ja ope sanoi shhh, pulinapussit ihan kiinni. Tämä on hiljaista työtä. Koskee myös sinua Riikka. (Riikka oli vielä pulissut). (21. koulupäivä, Havaintopaketti, 130.)

Kolmannen tunnin lopussa, kun aamulaiset pääsivät kotiin, ope sanoi, että tullaan jonoittain, kun on aika rauhatonta. Melu vain jatkui, eikä mikään jono ollut kunnossa. Ope sanoi, että hän tekeekin niin, että pyytää lapsia yksitellen sen mukaan, kuka on kuullut ohjeen. (12. koulupäivä, Havaintopaketti, 55.)

7.2.2 Yhteistyö luokan sääntöjen luomisessa

Edellisessä luvussa korostimme opettajan selkeää johtajan asemaa luokassa, sekä tilanteita, joissa opettajalla näennäisestä demokratiasta huolimatta oli koko ajan ohjat tiukasti käsissään. Luokassa oli kuitenkin runsaasti tilanteita, joissa yhteistyö oli aitoa ja joissa opettaja ja lapset työskentelivät yhdessä sääntöjen luomiseksi ja niiden ylläpitämiseksi.

Opettaja teki yhdessä lasten kanssa varsinaiset luokan säännöt (ks. kuvio 5). Hän aloitti kyselemällä lapsilta, millaisessa luokassa nämä haluaisivat olla ja työskennellä. Vastuullisena aikuisena lasten taidot huomioon ottaen opettaja kuitenkin johdatteli lapsia uusiin näkökulmiin, jos heidän ajatuksensa jäivät pyörimään esimerkiksi pelkässä hiljaa olemisessa tai kiusaamisen kieltämisessä. Näistä luokan säännöistä opettaja kirjoitti seinälle laitettavan koosteen, jota ei kuitenkaan näkynyt seinällä vielä pehmeän laskun lopussa.



Kuvio 5. Luokan yhdessä laatimat säännöt.

Yhteinen sääntöjen luominen on perusteltavissa. Opettajan ei ole helppo yrittää rakentaa luokasta yhteistoiminnallista, mutta pitkällä tähtäimellä se on hedelmällistä ja edistää oppimista (Schmuck & Schmuck 1997, 12 - 13). Osallistuessaan sääntöjen luomiseen lapset sisäistävät ne ja näin ollen sitoutuvat niiden noudattamiseen. Koko luokan keskustelut säännöistä ovatkin tärkeitä, koska oppilaiden on saatava muotoilla sääntöjä omin sanoin. (Schmuck & Schmuck 1997, 208.) Myös säännön rikkomisen seurauksista on keskusteltava lasten kanssa. Samoin siitä, millainen ryhmästä tulisi, jos sääntöjä ei noudatettaisi. (Takala 1989, 25.) Lisäksi onnistunut keskustelu johtaa yhteenkuuluvuudentunteen ja vastuun jakamishalun kasvamiseen. Oppilaat kokevat koulunkäynnin mielenkiintoiseksi, koska he saavat vaikuttaa luokan kehittymiseen. (Schmuck & Schmuck 1997, 203 - 205.)

Ryhmältään kehittyneitä luokkia ovat sellaiset, joissa opettaja on heti alusta alkaen rohkaissut oppilaita avoimeen vuorovaikutukseen, ryhmätyöskentelyyn sekä yhteiseen keskusteluun luokan toiminnasta. Opettaja ei vain jyrää auktoriteettiasemaansa nojaten omia suunnitelmiaan, vaan hän luottaa oppilaisiin ja heidän kykyihinsä antaen heillekin vastuuta ja mahdollisuuksia kertoa näkemyksistään. Kun oppilaat saavat vapaasti ilmaista mielipiteitään, heidän keskinäinen luottamuksensa kehittyy. (Schmuck & Schmuck 1997, 3 - 6.)

Luonnollisesti lasten kehitystaso on huomioitava. Riippuukin lasten iästä ja kehittyneisyydestä, miten paljon he itse osaavat luoda sääntöjä. Ensiluokkalaiset kykenevät jo ehdottelemaan konkreettisten ongelmatilanteiden ratkaisuja. (Ramsey 1991, 128 - 129.) Koskenniemen (1982, 173) mielestä oppilaiden pitäisikin päästä kehitystasonsa sallimissa rajoissa mukaan sääntöjen luomiseen. Havaitsimme, ettei tutkimusluokassamme suurimpana ongelmana ollut sääntöjen tekeminen, vaan niiden noudattaminen. Lapset tiesivät, että esimerkiksi toisille on annettava työrauha ja he olivat sitä mieltä, että he itsekin haluaisivat työskennellä mukavassa ilmapiirissä. He eivät vain saaneet tietoaan toiminnan asteelle. Ensiluokkalaisten lasten kanssa sääntöön onkin palattava aina vain uudelleen ja uudelleen.

Luokan opettajan toiminta oli tyypillistä demokraattiselle johtamiselle. Valan ja vastuun itsellään pitävä opettaja saa kontrolloitua luokkaa, kun taas jaetun vastuun luokassa on levottomampaa. Jälkimmäisessä vaihtoehdossa oppilaat oppivat itse kantamaan vastuuta itsestään ja käyttäytymisestään, mikä samalla edistää oppimista. (Schmuck & Schmuck 1997, 80.) Luokan opettajan tavoitteena olikin vähitel-

len pyrkiä pois vallan itsellään pitävän johtajan roolista, ja siksi hän alusta lähtien otti yhteistoiminnallisuutta mukaan myös sääntöjen luomiseen, ei vain oppimistilanteisiin. Hän kyseli lasten näkemyksiä, ja joistain asioista lapset saivat päättää itse. Tämä vahvisti myös sitä, että lapsilla saa olla omat mielipiteet ja näkemykset asioista ja ettei kaikkea anneta valmiina ulkoapäin:

Opettajalla oli tarkoituksena, että kolmannella tunnilla oltaisiin menty ulos kummioppilaiden kanssa. Tarkoituksena olisi ollut selvittää välituntiasioita, mm. missä saa olla ja missä on vessat. Vessat oli kyllä jo näytetty. Ope kyseli ensin lapsilta, miten he tietävät välituntijutut ja lapset olivat sitä mieltä, että he jo tiesivät ja ettei tarvinnut mennä ulos. Kun kenelläkään ei ollut mitään kysyttävää eikä innokkuutta löytynyt ulosmenemiseen, ope sanoi, ettei sitten tarvitse mennä ulos. Tunti oltiinkin sisällä. (3. koulupäivä, Havaintopaketti, 8.)

Myös sääntöjen valvomisessa opettaja korosti lasten itsenäisyyden tukemista. Hän kertoi haastattelussa, ettei huutamalla komentaminen pidemmän päälle johdaisi mihinkään. Se olisi helppo tapa puuttua tilanteisiin, mutta hän ei halunnut jäädä ikuisesti lasten käyttäytymisen kontrolloijaksi. Hän käyttikin sellaisia tilanteisiin puuttumiskeinoja, joilla hän ajatteli olevan kauaskantoisia vaikutuksia. Hän esimerkiksi jaksoi aina uudelleen ja uudelleen ottaa keskustelunaiheeksi työrauhan ja kyseillä lapsilta, millaisessa luokassa he haluavat opiskella, miten he parhaiten oppivat ja mitä he ovat tulleet kouluun tekemään. Hän siis pyrki sisäiseen kontrolliin eikä ulkoiseen tottelemiseen (ks. Horppu 1993, 196). Sisäiseen kontrolliin eli vastuullisuuden kasvattaminen onkin hidasta, kun taas palkkioilla ja rangaistuksilla luotu järjestys vetoaa hyvin nuoriin oppilaisiin (Horppu 1993, 196).

7.2.3 Lasten luomat säännöt ja lapset sääntöjen valvojina

Tutkimusluokkamme ensiluokkalaisista suurin osa oli ollut päiväkodissa tai ainakin esikoulussa, joissa oli jo opeteltu koululaisena olemista. Osa haastattelemistamme lapsista sanoi myös, että heidän koulussa olevat sisaruksensa olivat kertoneet koulun säännöistä. He mainitsivat muun muassa, ettei saa kiusata ja että pitää olla hiljaa ja viitata. Shimanoffin (1992, 255) mukaan jäsen tuo uuteen ryhmään tullessaan mukanaan käsityksensä aiempien ryhmiensä normeista sekä siitä, millaisen kuvan hän on saanut uudesta ryhmästään ja sen mahdollisista normeista (Brilhart & Galanes 1995, 132). Opettajan onkin huomioitava lasten aiempien ryhmien normit, koska ne vaikuttavat taka-alalla lasten toimintaan ja käsityksiin (Schmuck & Schmuck 1997, 208). Luokassa oppilaat osasivat näistä vaikuttavista säännöistä nimetä ainakin sekä kodin että päiväkodin tai muun vastaavan ryhmän säännöt.

Kuten edellä luokan sääntöjä kuvaavassa luvussa (7.1) on käynyt ilmi, oikeudenmukaisen kohtelun vaatiminen on ainoa pelkästään lasten tuoma sääntö. Se liittyy oman paikan löytämiseen sekä vaikutusmahdollisuuteen ryhmässä ja ilmenee siten, että suurin osa lapsen kontaktinottokeinoista luokkatilanteessa on toisten toiminnan kontrolloimista. Ensisijaisesti hän haluaa osoittaa paremmuutensa eikä suinkaan toimi koko ryhmän yhteiseksi hyväksi. Toisten kontrolloiminen on myös osoitus lapsen tietoisuudesta ryhmään kuulumisesta. Hän on tietoinen muista ryhmän jäsenistä ja vaatii kaikille samoja oikeuksia.

Lapsi kontrolloi toisia enemmän kuin itseään. Toisten kontrolloiminen ilmenee komentamisena, kanteluna tai haukkumisena. Horpun (1993, 124) tutkimuksen toisluokkalaisten oppilaiden haastatteluissa ilmeni, että oppilaat vahtivat ja arvostelivat toisiaan. He vaativat toisilleen ankaria rangaistuksia. Oppilaiden mielestä opettaja ei puuttunut tarpeeksi tilanteisiin, vaikka Horpun havaintojen mukaan hän valvoi heitä.

Komentamisen taustalla on oikeudenmukaisuuden vaatiminen: lapsi kyttäilee toisia ja vaatii kaikkia toimimaan samalla tavalla. Komentamisessa on kyse myös itsen korottamisesta toisen yläpuolelle.

Ope pyysi aamuryhmän kuvistunilla lapsia hetkeksi keskeyttämään viivojen tekemisen ja kuuntelemaan lisäohjeita. Sanna vain jatkoi viivojen tekemistä ja Marika huusi: "Sanna" tarkoittaen varmaan sitä, että nyt pitää olla kuulolla. (21. koulupäivä, Havaintopaketti, 134.)

Toisaalta on vaikea erottaa, milloin toisen asiaan puuttuminen on komentamista ja milloin vilpittöntä ihmettelyä. Toisinaan lapsi ei vain ymmärrä, miksi toinen toimii omituisella tavalla.

Lapsi voi komentamalla myös mielistellä opettajaa, jos hän vaatii toisia lapsia toimimaan tämän haluamalla tavalla. Komentajalla on jo hieman itsekontrollia, koska hän ei lähde matkimaan sääntöjen rikkojaa. Lapsi ei ole kuitenkaan sisäistänyt sitä luokan sääntöä, ettei toisen asioihin saa puuttua ja että huomauttaminen on opettajan tehtävä. Täydellistä itsekontrollia lapsella ei siis ole, koska hän ei malta olla huomauttamatta toiselle. Jos komentaminen kohdistuu aina samaan lapseen, se vaikuttaa suhteeseen henkilökohtaisella tasolla.

Luokassa on melkollailla melua, kun ope kertoo koko luokalle aamuryhmän matikanläksyistä. Ope nostaa koulupeukun ilmaan, ja odottaa niin kauan, että luokka hiljenee, ennen kuin jatkaa ohjeiden antoa. Jukka huomauttaa Valterille, että Valteri, näytä peukkaa. Saman hän tekee myös Heikille. (13. koulupäivä, Havaintopaketti, 63.)

Jukka huutaa Jaakolle, joka helistää marakassiaan milloin sattuu, että älä, tulee levoton tunnelma (14. koulupäivä, Havaintopaketti, 76).

Susanna huutaa luokan takaa kesken tunnin, tuleeko tänään läksyä. Ope vetoaa tähän, ja ilmoittaa luokalle, että tänään tulee varmaan paljon läksyä, kun kaikki aika tuntuu menevän odottamiseen. Muut hiljenevät tämän kommentin vaikutuksesta, mutta Kati tonkii vielä pulsaansa. Jukka huutaa tälle, että mitä sä Kati oikein teet. Ope jatkaa tästä pyytäen, että oppilaat jättäisivät huomiotta sellaiset oppilaat, jotka haluavat vain esiintyä ja kiinnittää huomion itseensä keinolla millä hyvänsä. Parhaiten open mukaan päästään oppimisessa eteenpäin kun jätetään tällaisten oppilaiden huomionhaku täysin omaan arvoonsa. (16. koulupäivä, Havaintopaketti, 86.)

Komentamisessa lapsi kohdistaa sanomisensa suoraan lapselle, mutta *kantelussa* hän sanoo toista lasta koskevan huomautuksen opettajalle. Kanteleva lapsi uskoo opettajan voimaan aikuisena: opettaja saa toisen lapsen paremmin kuriin kuin lapsi itse. Jälleen taustalla on oikeudenmukaisuuden hakeminen toisen toimintaan puuttumalla. Kantelussa lapsi mielistelee opettajaa. Tutkimusluokassa se kuitenkin soti toisen asioihin puuttumattomuuden sääntöä vastaan, eikä opettaja kokenut sitä myönteisenä.

Jukka puuttuu Katin roskien viemiseen: "Kati, miks sä viet noi roskiin?". Kun Kati ei näytä huomioivan Jukan kommenttia, tämä huutaa opelle, että Kati vie noi roskiin. Ope ilmoittaa Jukalle, että se on ihan Katin oma asia. (16. koulupäivä, Havaintopaketti, 95.)

Kun ope luki toisella tunnilla Urpoa ja Turpoa, Susannalla oli pulpetin kansi auki ja hän selaili pulpettikirjaansa. Katikin avasi pulpettinsa. Ope keskeytti lukemisen ja sanoi odottavansa, kunnes kannet on kiinni. Riikka huuteli, että Heikin kansi ei ole kiinni, vaan sen välissä on kumi. Ope kommentoi sanomalla, että pidä huoli omista asioista. (14. koulupäivä, Havaintopaketti, 73.)

Joskus opettaja kuitenkin huomioi kantelun sisällön ja puuttui kantelun kohteena olleen lapsen tekemiseen.

Jukalta kaatui vahingossa vesiastia, kun hän oli korjailemassa tavaroita pois. Hänellä oli ups-ilme ja hän viittasi ja huuteli opea. Ope ei huomannut. [...] Jukka haki reilusti paperia. Jaakko huusi, että Jukka ottaa kolme. Ope sanoi, että yksi riittää. Jukka sanoi, että kun häneltä kaatui vesi. Ope sanoi, että sitten se on eri juttu. (21. koulupäivä, Havaintopaketti, 139.)

Otetaan isovihko esille, opella on tarkoituksena tarkistaa läksyt. Jaakko huutaa luokan takaa, että Valteri on tehnyt tikkua... Valteri sanoo, että niin teki Jukkakin. Ope käskee poikien tehdä uusia tekstauskirjaimia. (17. koulupäivä, Havaintopaketti, 101.)

Haukkuminenkin on toisen kontrolloimista. Se eroaa komentamisesta siten, että haukkuessaan lapsi vain arvostelee, mutta komentaessaan hänellä on ehdotus omasta mielestään oikeasta toimimistavasta. Arvostelemalla toista kielteiseen sävyyn lapsi yrittää pönkittää itseään ja nujertaa toista. Haukkuessaan lapsella on selkeä käsitys siitä, että hän on toista parempi.

Neljännän tunnin lopussa Lauri etsi kaappia, mihin pitää laittaa poikien jump-papussit. Jukka kaahasi paikalle sanoen, että etkö tiedä, missä se on (tyyliin oletko hieman tyhmä). Jaakkokin oli säheltämässä kaapeilla ja häneltä jäi sormet oven väliin, koska hän valitteli Jukalle, että älä jätä mun sormia väliin. Jukka sanoi, miksi sä sanot tolle väliin. Jaakko meni omalle paikalleen. Jukka selitti vielä jollekin, että Jaakko on ihan hölmö, kun se aina sanoo tolle väliin, puhuu hassusti. (21. koulupäivä, Havaintopaketti, 134.)

Mustassa miehessä Jukka sanoi Maria hölmöksi, kun tämä kiinniottajana käveli toisen puolen turvaan eikä jäänyt keskelle. Ope puuttui asiaan sanomalla, ettei noin saa sanoa kenestäkään. (11. koulupäivä, Havaintopaketti, 54.)

Opettaja ei hyväksynyt oppilaiden valvojan roolia, vaan kielsi kaikki lasten kontrollointimuodot, niin komentamisen, kantelun kuin haukkumisenkin.

Ruokailun jälkeisen tunnin alussa luokassa oli hurja melu. Ope tuli luokkaan ja sanoi olevansa harmissaan, kun portaisiin saakka oli kuulunut melua. Hän pyysikin kaikkia lapsia seisomaan. [...]Kati ei noussut ja ope sanoi, että nouse sinäkin. Hän lisäsi, että tuntuu pahalta, kun hän tietää, että Katilla on hyvä kuulo, mutta silti hän joutuu sanomaan kaiken kaksi kertaa. Sitten ope sanoi kaikille, että jos luulet osaavasi istua hiljaa kuten koululainen, voit käydä istumaan. Kati istui pulpetilleen. Valtteri kommentoi, että Kati istuu pulpetilla (eikä itsekään ollut vielä istumassa). Ope sanoi, että entäs sinä. Pidä huoli omista asioista. (11. koulupäivä, Havaintopaketti, 50.)

Riikka komenteli toisia kuvistunnilla (5. tunti): hän hoputteli ensin Jarmoa hakemaan alustaa ja sitten sanoi Johannekselle, että on otettava päällimmäinen alusta. Ope puuttui topakasti: Riikka, mä oon antanu ohjeen ja toiset noudattavat sitä. Ei sun tarvitse puuttua, vaan mä valvon, että ohjetta noudatetaan. (15. koulupäivä, Havaintopaketti, 85.)

Kumpikaan jono ei ole kunnossa lähtemään ruokailuun, ja ope huomauttaa tästä jälleen kerran. Jukka huomauttaa, että Kati lotraa käsiä pestessään, mutta ope ei tartu Katin lotraamiseen, vaan siihen, että jokainen pitää omasta suustaan huolen. (16. koulupäivä, Havaintopaketti, 88.)

Oppilaiden yhteistyö opettajan kanssa sääntöjä valvottaessa ei ole kovin yksiselitteinen asia. Tällaisella yhtenäisyydellä on kaksi puolta: toisaalta lapset käyttävät toisiinsa, että kaikki toimivat yhteisten sääntöjen ja vaatimusten mukaan, toisaalta taas lapsi itse lähtee ryhmän mukana hölmöönkin tekemiseen. Tämä saattaa ilmentää ryhmäpainetta, mutta toisaalta se voi olla vielä lapselle ominaista kontrollin puutetta. Opettaja ei juurikaan rohkaissut toisten asioiden käyttämistä ja yritti välttää liiallista ryhmäpainetta korostamalla sitä, että jokaisella on oma mielipide eikä kannata matkia toisia.

8 LAPSILAUMASTA YHTENÄISYYTEEN

Toisena pääongelmanamme oli selvittää, miten säännöt vaikuttavat luokan suhteisiin ja ryhmän muodostumiseen. Tarkastelemme ensin luokan suhteiden muodostumisessa vaikuttavia tekijöitä. Toisena pohdimme ryhmänmuodostusvaiheiden yhteyttä sääntöjen luomiseen. Lopuksi teemme yhteenvedon ja pohdimme, mihin ryhmä pehmeän laskun aikana oli päässyt eli millaisia koheesion piirteitä luokassa oli havaittavissa.

8.1 Sääntöjen ilmeneminen luokan suhteiden muodostumisessa

Tässä luvussa tarkastelemme ensin sääntöjen asemaa suhteiden luomisessa. Koska opettaja voi valta-asemansa turvin vaikuttaa luokan suhteisiin muutenkin kuin sääntöjen avulla, käsittelemme toisena opettajan keinoja edesauttaa tai estää suhteiden luomista. Kolmantena keskitymme suhteiden muodostumiseen tapauksissa, joissa opettaja ja säännöt eivät vaikuttaneet.

8.1.1 Säännöt säätelijöinä

Luokan toiminta- ja ihmissuhdesäännöt pyrkivät määräämään ja ohjailemaan sekä oppilaiden tapoja luoda suhteita että sitä, mitä luokan suhteissa arvostetaan ja millaisiksi ne muotoutuvat. Luokan tavoitteellisen toiminnan takia tutustumisen ja suhteiden luomisen pitäisi tuntutilanteissa tapahtua sääntöjen puitteissa, eivätkä kontaktien ottamiset saisi häiritä työrauhaa ja oppimista. Lisäksi häiritsemättömyyden takia suhteiden luomisen pitäisi perustua ryhmän yhteiseen toimintaan eikä kahdenkeskeiseen vuorovaikutukseen. Horpun (1993, 53 - 54) mielestä luokassa ystäväystymiseen vaikuttavat kommunikaation rajoittaminen tai avoimuus sekä ilmaisen vapauden aste.

Koska kontaktin ottaminen on suhteiden muodostamisen perusta, tarkastelemme lasten erilaisia kontaktinottotapoja suhteiden luomiskeinoina. Laddin ja Piercen (1987, 1169, 1185) mukaan lapsen sosiaalisen maineen muodostumiseen vaikuttavat sekä kontaktien laajuus että laatu. Kun lapsi on tekemisissä usean lapsen kanssa, mahdollisimman moni oppii tuntemaan hänet. Kontaktin laatu puolestaan antaa toisille kuvan siitä, millainen lapsi on. Lapsen asema ryhmässä määräytyy tämän kuvan perusteella.

Koska lapset eivät olleet vielä omaksuneet opettajan asettamia sääntöjä, he loivat suhteita niiden vastaisillakin tavoilla. Lisäksi vuorovaikutus ja suhteet sisälsivät muitakin ominaisuuksia kuin ihmissuhdesääntöjen ihanteet. Aiemmin mainittujen kontrollointikeinojen (ks. 7.2.3) ohella luokassa esiintyi asiaan kuulumatonta jutteleminen, matkimista, pelleilemistä ja kilpailemista. Opettaja yritti palautteillaan rajoittaa näitä tunti-ilanteissa kiellettyjä kontaktinottomuotoja.

Toisen kanssa *juttelemisen* osoittaa, että lapsi on tietoinen toisesta ja haluaa jakaa asioita tämän kanssa. Hän haluaa tutustua ja rakentaa suhdetta. Vaikka jutteleminen on yleensä myönteinen tapa ottaa kontaktia toiseen, tunti-ilanteissa asiaan kuulumaton keskustelu on häiriötekijä. Se on samalla osoitus itsekontrollin puutteesta, koska lapsi ei kykene hillitsemään itseään ja noudattamaan hiljaisuutta vaativaa sääntöä.

Ope oli laittamassa aapisen satua soimaan. Riikka mölysi ja ope sanoi, että Riikka, älä viitsi nyt höpöttää koko aikaa. Sun suu käy lakkaamatta. [...] Open komennukset eivät tehoa, vaan Riikka selailee aapista eteenpäin ja selittelee jotain Heikille. Riikan selailu päättyi a-tavutaululle, ja hän kävi hiljaa lukemaan hiiren kanssa tavuja (satu siis kuuluu koko ajan.) Hän luki myös i-tavuja ja sanoi Heikille, että tossa on ai. Ope kyseli kuunnellusta sadusta. Riikka viittaili silloin tällöin. Heikki ja Riikka juttelivat taas. Seuraavaksi otettiin peilit esille. Riikka tarkkaili suutaan peilistä. Heikki ja Riikka juttelivat jälleen ja leikkivät peileillä. Ope sanoi, että Heikki ja Riikka, mä en aio opettaa tätä asiaa toista kertaa. Ette voi istua vierekkäin, kun teette koko ajan ihan muita juttuja. [...] Ope kyseli aapisen kuvasta. Riikka ja Heikki höpöttelivät jälleen ja selailivat kirjoista ihan muita sivuja. Ope sanoi todella topakasti, että Riikka ja Heikki, nyt alan hermostua ihan tosissaan. Ette edes yritä olla tosissanne. Olen kolme kertaa pyytänyt ystävällisesti, mutta nyt hermot menee. (hermot sana tuli aivan eri tylhillä, kuin mitä ope on joskus esim. melun aikana sanonut, että hermot ja korvat menee.) Ope jatkoi valittamalla, että selaatte ihan muuta, vaikka olisi opiskelua, en tykkää yhtään. Nyt aukeama esille. Ope sanoi myös, että voitte lähteä ulos leikkimään, jos ette ole tulleet tänne oppimaan. Tuo open "räjähtäminen" hiljensi Heikin ja Riikan, ja he rupesivat viittailemaan ja seuraamaan. (20. koulupäivä, Havaintopaketti, 129.)

Tunnin alussa jutteleminen on oiva tapa tutustua toisiin. Keskustelemalla oppilas saa tietoa toisesta ja tämän kiinnostuksen kohteista. Vastaavasti hän saattaa halutessaan kertoa itsestään.

Riikan (b-ryhmä) tullessa kouluun ja istuessa paikoilleen Eveliina hymyili hänelle ystävällisesti ja moikkasi, mutta Riikka ei vastannut ilmeelläkään. Eveliina ei kuitenkaan lannistunut, vaan kyseli, oliko Riikalla kivaa koiranpennun kanssa, mihin Riikka lopulta nyökkäsi. Ei kuitenkaan jatkanut juttua pidemmälle. (6. koulupäivä, Havaintopaketti, 24.)

Viidennen tunnin alussa Riikka tulee luokkaan selittäen Tapion kanssa jotain isoveljien pussaamisesta. Juttu kääntyy yhtäkkiä koiriin, ja Riikka sanoo Laurille, että pussaa sinä teidän villakoiraa. Lauri kehottaa Riikkaa itse pussaamaan heidän kettuterrieriään ja Riikka alkaa selittää miten se puree kaulasta. Samassa ope tulee luokkaan, ja juttu rauhoittuu. (21. koulupäivä, Havaintopaketti, 137.)

Tunnilla opettaja ei kauan kuunnellut oppilaan asiaankuulumatonta selittämistä hänelle tai toiselle oppilaalle, vaan hän keskeytti turhan puhumisen. Opettajan ei ole mahdollista pysähtyä kuuntelemaan jokaisen lapsen kaikkia asioita. Hänellä on valta ja vastuu keskeyttää turhat jutut, koska lapset eivät hahmota, mikä sopii mihinkin tilanteeseen. Lapsen on opittava, että ryhmässä on harvoin mahdollista kuunnella kaikkia mieleen tulleita tarinoita. Toisaalta opettaja välillä kuunteli lapsen kerrottavan ja teki muutaman kysymyksen ilmaistaakseen, että hän oli kiinnostunut lapsesta.

Hän [ope] kertoi, että ruokalassa oli mennyt lasi rikki ja että hänen teki pahaa katsoa, kun sirujen ympärillä oli lapsia sukkasilleen. Hän kehotti luokkansa lapsia pitämään tossuja jalassa turvallisuus- ja puhtaussyistä. Hän sanoi, että lasinsiru jalassa on vielä pahempi kuin tikku. Tuosta lapset innostuivat viittailemaan ja kertoilemaan, mitä heille tai heidän tutuilleen oli käynyt. Ope kuunteli muutaman jutun, mutta kysyi sitten, liittyivätkö viittaajien jutut tossujen pitämiseen. Hän sanoi, että jos kuunnellaan kaikkien perheiden ja tuttujen haaverit ei mitään muuta ehditäkään tehdä. Muutaman lapsen hän vielä kuunteli, mutta heidänkin asiansa liittyivät haavereihin. Ope pyysi heitä nyt unohtamaan jutun ja kertomaan sen joskus, kun puhutaan haavereista. (12. koulupäivä, Havaintopaketti, 57.)

Tunnin ja koulupäivän lopuksi isoa vihkoa tehtäessä Riikka alkaa selittää opelle, muistaako tämä, kun he ovat nähneet yhdessä uimahallissa. Pappa lähtee ehkä taas joskus viemään. Juttu lipsahtaa jo äidin mustelmaankin. Ope ei täysillä kuuntele, antaa samalla muita ohjeita. (17. koulupäivä, Havaintopaketti, 102.)

Matkiminen oli luokassa yleistä. Sääntöjen vastainen käyttäytyminen tarttui-kin helposti lapsesta toiseen. Matkimisen taustalla on itsekontrollin puutteen lisäksi ihailun kohteena olevan lapsen mielistely. Matkija haluaa päästä toisen lapsen suosi-oon, ja tarkoituksena on suhteen muodostaminen.

Valtteri viheltelee luokassa. Kati kysyy, kuka vihelti, ja alkaa heti perään itse vihellellä. Ope ilmoittaa, ettei ole ollenkaan hyvän tavan mukaista vihellellä luokassa. (16. koulupäivä, Havaintopaketti, 87.)

Kun sitten nouseaan varsinaisesti leikkimään, Riikka leikkii rauhassa, ei häslää ylimääräisiä, eikä puhu. Leikin aikana osa oppilaista (Tapio, Lauri, Heikki ja Eeva) ovat nousseet istumaan pulpeteille, ja Riikka seuraa perässä. Myös Jarmo nousee loppujen lopuksi istumaan. Ope ei ensin puutu tähän, mutta kun leikki loppuu, ope lupaa Paulalle ja Johannekselle 10 pistettä, koska nämä noudattivat ohjeita loppuun asti. (17. koulupäivä, Havaintopaketti, 102.)

Lauri laittaa ensin teipin palan nenäänsä, sitten Eeva ja sitten Tapio. Riikka huomaa Eevan teipin ja kysyy, miksi tällä on teippi nenässä. Eeva ei vastaa. Riikka huomaa myös Tapion teipin ja mutisee itsekseen: "Yksillä on teippi nenässä". (21. koulupäivä, Havaintopaketti, 137.)

Jukka avaa pulsan päivänavauksen aikana, laittaa kynän väliin, jotta se pysyisi auki. Valtteri matkii, tekee saman. Susanna matkii Valtteria tai Jukkaa ja tekee saman, ja lopulta Katinkin pulpetti on auki kynän avulla. Opettaja huomauttaa tästä, että laita pulpetinkansi kiinni. (10. koulupäivä, Havaintopaketti, 46.)

Myönteinen matkiminen voi tarkoittaa sääntöihin läheisesti liittyvää yhdenmukaisuuteen ajavaa ryhmäpainetta. Ryhmäpaineen takia jäsen ei uskalla olla eri mieltä tai toimia eri tavalla kuin muut, vaan hän hakee hyväksyntää toimimalla enemmistön tavoin. Lisäksi häntä pelottaa, että hänet hylätään eriävän mielipiteensä takia. (Salmivalli 1996, 111; Schmuck & Schmuck 1997, 199, 203 - 208.)

Pelleily on lapsen keino saada huomiota. Toisaalta huomion hakeminen on ymmärrettävää uuteen ryhmään tullessa, koska lapsi haluaa, että sekä luokkakaverit että opettaja näkevät hänet. Lisäksi hän etsii samalla tavalla käyttäytyviä oppilaita toivoen, että joku liittyisi hänen toimintaansa. Pelleilijälläkään ei ole koululaiselta vaadittavaa itsekontrollia. Toisaalta pelleily voi olla niin hallitseva persoonallisuuden piirre, että lapsi vain toimii hänelle ominaisella tavalla eikä hänen tarkoituksenaan ole huomion saaminen.

Valtteri matikan tunnilla. Open pyyntöön laskea miten monta poikaa luokassa on, Valtteri ilmoittaa hiljaisesti, ettei hänen tarvitse. Matikkapalikoista hän kertoo saaneensa huulipunana väriset. Lyö karateiskulla palikat poikki, Heidi moittii koska toinen puoli palikoista lentää lattialle. Ope ei reagoi, heti. Vähän ajan päästä ope on ilmeisesti "täynnä" Valtterin pelleilyä, ja ilmoittaa: "Valtteri, koita keskittyä, kohta tehdään tehtäviä tällä perusteella. Mä neuvon vaan sellasia, jotka ei ymmärrä, en sellasia jotka on käyttäneet kuuntelujan leikkimiseen." (10. koulupäivä, Havaintopaketti, 48.)

Kilpailemalla lapsi etsii omaa paikkaansa ryhmässä vertailemalla itseään toisiin. Vertailun avulla hän tietää, millainen hän on suhteessa muihin. Kilpailija haluaa olla toista parempi, jolloin taustalla on ylemmydentunteen tavoittelemisen. Liiallinen kilpaileminen saman lapsen kanssa voi johtaa vihamieliseen suhteeseen.

Kun otetaan aapiset esille, Jukka alkaa selostaa Eevalle, että hänelle tuleekin varmaan eri läksyt. Eeva ilmoittaa, että niin varmaan hänellekin. Jukka on ihan ihmeissään, ja kyselee, että ai tämäkö (näyttää aa-runoa), luit sä tän, osait sä... Eeva vastailee samaan tyliin kysellen toisiltaan, osaavatko he todellakin jo lukea. Jukka kysyy sitten Eevalta, miten nopeasti tämä lukee, ja demonstroi itse ai-ai-tavuilla miten nopeasti itse saa selvää systeemeistä. Hän huutaa opelle, että saanko taas eri läksyt. Ope sanoo näin olevan, ja näyttää Jukalle ja Eevalle eri läksyt kuin muille. Jukka esittelee läksysivuaan Tapiolle, ja Tapio kysyy, miksi tällä on eri läksyt. Jukka ilmoittaa olevansa niin hyvä lukemaan, että hänelle on annettu eri läksyt. (22. koulupäivä, Havaintopaketti, 148.)

Tutkimusluokan oppilaat eivät tuntitilanteissa yrittäneet vaikuttaa toisiinsa säännöissä sallituilla myönteisillä keinoilla, esimerkiksi kehumisella ja kannustamisella. Myönteisistä keinoista olisi ollut hyötyä, koska Schmuckin ja Schmuckin (1997, 67 - 68) mukaan oppilaat voivat rangaistusten lisäksi vaikuttaa toisiinsa erilaisilla palkkioilla. Vaikutuskeinoina toimivat myös karisma, erikoisosaaminen sekä laaja ihmishuhdeverkosto. Laillista valtaa lukuun ottamatta oppilaiden keskinäisissä

suhteissa pätevätkin samat keinot kuin opettajan vaikuttamisessa oppilaisiin. (Schmuck & Schmuck 1997, 67 - 68.) Kiusaaminen ja tappeleminen puolestaan olivat tutkimusluokassa niin tarkasti säännöillä valvottuja, ettei niitä juurikaan esiintynyt.

Oppilaita saattoivat kiehtoa monet heidän käyttämänsä kontaktinotto- ja suhteidenluomistavat nimenomaan sen takia, että ne olivat kiellettyjä. Toimimalla sääntöjen vastaisesti oppilas saattoi osoittaa toisille rohkeutensa ja siten hakea paikkaansa ryhmässä. Kiellettyjen tapojen yleisyyden suurimpana syynä oli kuitenkin lasten kehitystaso: he eivät vielä kyenneet toimimaan kaikkien normien ja sääntöjen mukaan, ja heidän huomionsa oli keskittynyt itseen ja omaan toimintaan.

8.1.2 Opettaja rakentajana

Opettaja voi vaikuttaa luokkaryhmän rakentumiseen muutenkin kuin luomalla ja valvomalla sääntöjä. Tutkimuksessamme selvimmin kävivät ilmi opettajan henkiset keinot rakentaa ilmapiiriä sekä organisointitavat tutustuttaa oppilaita toisiinsa. Jälkimmäiset voidaan toisaalta määritellä luokan säännöiksi: oppilaiden on noudatettava opettajan järjestelyjä, esimerkiksi työskenneltävä opettajan määräämän parin kanssa. Seuraavaksi käsittelemme sekä opettajan henkisiä että organisatorisia keinoja vaikuttaa suhteisiin, ilmapiiriin sekä ryhmän muodostumiseen.

8.1.2.1 Henkiset keinot

Tarkoitamme henkisillä keinoilla opettajan persoonalle ominaisia tapoja vaikuttaa myönteisesti luokan suhteisiin ja koheesioon. Koska opettaja on korkean asemansa takia mallina lapsille, hän voi toiminnallaan ilmaista, millaista on arvostettava käyttäytyminen toisia kohtaan. Kyseessä on opettajan perusasenne, joka kuvastuu hänen suhtautumisessaan toisiin ihmisiin. Tutkimusluokkamme opettajassa korostuivat inhimillisyys, avoimuus, humoristisuus sekä lapsen kohtaamisen tärkeys.

Opettaja ei pyrkinyt olemaan yli-ihminen, vaan hän korosti *inhimillisyytään*. Hän pääsi lähemmäs lapsia kertomalla omista tuntemuksistaan, myöntämällä erehtyvyytensä ja pyytämällä lapsilta apua käytännön tilanteissa. Silti hän säilytti aikuisen vastuullisuuden. Koska opettaja osoitti olevansa inhimillinen ja turvallinen, lapset kunnioittivat ja tottelivat häntä.

"Mutt että, ett saa, saa olla nii ku myöskin surullinen ja saa olla väsyne ja saa olla vihanen... Ja tota nin... silti nii ku tulla siihen ryhmään ja porukkaan. Ja

yhtä lailla oppilaat ku opettajakii, että opettajakii voi olla nii ku väsyne ja huolissaan. Nii ku näkkee, että sellasetkii tunteet kuuluu... nin, elämään...” (Opettajan haastattelu 1b, 9.)

Ope kertoi omasta viikonlopustaan, kun lapset olivat kertoneet omastaan. Hän kertoi tyttänsä synttärinaamiaisista. Hän sanoi, että karkkia tuli syötyä niin paljon, että karkit on jo täällä asti (näytti päälakeaan). (10. koulupäivä, Havaintopaketti, 42.)

Avoimuudella opettaja pyrki lisäämään turvallisuutta. Hän mainitsi haastattelussa kannattavansa ”*avoimuuspolitiikkaa*” ja vastasikin salailematta lasten luokkaa koskeviin kysymyksiin. Hän esimerkiksi oppilaan vanhemman suostumuksella kertoi rehellisesti, miksi yksi oppilas ei uskonnollisista syistä lähtenyt toisten kanssa kirkkoon tai ei osallistunut syntymäpäiväsankarille laulamiseen.

Joku luokassa kysyy, miksi Kati on pois. Ope selittää avoimesti, että Katin perhe on lähtenyt matkalle, ja Kati on mukana. Tämä on poissa tämän päivän ja huomisen. (18. koulupäivä, Havaintopaketti, 107.)

Sanna, Jarmo, Samuli ja Mari olivat menneet taas erityisopen luokse. Oppilaat kyselivät, missä Sanna on. Ope kertoi melko rehellisesti, että Minnan [erityisopettajan muutettu nimi] luona ja että tämä nelikko käy nyt jonkin aikaa Minnan luona tekemässä tehtäviä. (12. koulupäivä, Havaintopaketti, 56.)

Opettaja käytti paljon *huumoria* ilmapiirin luomisessa, mikä on jo ilmennyt aiemmista otteista. Hän oli tiedostanut huumorin olevan hänelle luonteenomaista:

O: ...se on tavallaan niinku niin osa, osa ittee se semmonen huumorinkäyttö, tai sellasten niinku juttujen huomaaminen. Et on hirveen vaikee niinku sitä sen tarkemmin sanoo.

H1: No mitä sie kuitenkin aattelet, et mikä merkitys huumorilla on luokassa?

O: Joo, se on musta kauheen tärkeä sen ilmapiirin kannalta. Et eihän tää nyt niin vakavaa saa tää koulunkäynti olla, et kyllä huumoria pitää olla. [...]Kun se huumori kuitenkin on sellasta, et se ei koskaan niinku aliarvioitte ja molla ketään lapsista. [...] se on kuitenkin sellasta aika intuitiivista toimintaa, semmosta vaistonvarasta, et nyt tuntuu siltä, että vähän höpöttelen. [...]Että kyllä se niinku tavallaan semmosta elämistä niitten penskojen kanssa on. Et siitä se sitten kumpuaa. (Opettajan haastattelu 2, 5.)

Opettaja suhtautui lämpimästi lapsiin. Hän pyrki *kohtaamaan* jokaisen lapsen yksilönä. Jokapäiväisessä rauhallisessa kättelykierroksessa hän pysähtyi kunnolla kohdatakseen kunkin oppilaan. Fyysisen kontaktin lisäksi opettaja kuunteli, mitä kerrottavaa lapsella oli. Vaikka kätteleminen saattoi tuntua toistuvalla tavalla, se tarjosi lapselle mahdollisuuden kokea, että opettaja huomasi hänet ja oli kiinnostunut hänestä.

Osan lapsista ope ehti kätellä ovella, mutta jo paikoilleen ehtineet hän kiersi kättelemissä. Valtterille ja tämän pelleilykättelelle ope huomautti, että kätellään niin, että kämmenet kohtaavat. (12. koulupäivä, Havaintopaketti, 56.)

Kättely tuntui olevan tärkeä myös joillekin lapsille:

Jukka tulee aamulla luokkaan, laittaa repun tuolin selkänojalle, ja lähtee käyttävään. Tulee takaisin open tulla. Kätelee tämän luokan ovensuussa, mutta palaa hetken kuluttua uudelleen kätelemään sanoen, että ensimmäinen kerta ei ollut kunnollinen. (15. koulupäivä, Jukkapaketti, 18.)

Lukuläksyn kuuntelemishetki oli toinen tavaksi muodostunut opettajan ja oppilaan kahdenkeskeinen kohtaaminen ja toistensa lähellä oleminen. Opettaja kertoi, että lapsen suurimmat kouluodotukset liittyvät nimenomaan lukutaitoon. Varatesaan aikaa jokaisen lapsen lukemisen kuuntelemiseen hän loi tilaisuuden tukea lasta sekä antaa tämän kaipaamaa yksilöllistä huomiota.

8.1.2.2 Organisoitikeinot

Organisointiin liittyviä suhteiden luomisjärjestelyjä olivat ryhmien kokoonpanot, istumajärjestys sekä parityöt. Horppu (1993, 53) mainitseekin, että luokan fyysinen ympäristö voi tukea tai ehkäistä toisiin tutustumista.

Pehmeän laskun ajan lapset olivat *kahdessa ryhmässä*, aamu- ja iltapäiväryhmässä. Jako perustui vanhempien toivomuksiin. Vaikka opettaja ei ollut voinut vaikuttaa ryhmien kokoonpanoon, kahdessa pienryhmässä toimiminen tuki hänen näkemystään siitä, että pehmeä lasku tarjoaa lapselle mahdollisuuden tutustua ensin vain osaan lapsista. Pehmeän laskun jälkeen tutun puolikkaan ryhmän kanssa koko luokkaan tutustuminen on helpompaa. Jako kahteen ryhmään vaikutti suhteiden muodostumiseen: koska päivässä oli korkeintaan kaksi yhteistä tuntia, oppilaiden kontaktit kohdistuivat suurimmaksi osaksi vain puolikkaaseen luokkaan.

Paritehtävät olivat opettajan järjestämä tapa tutustuttaa oppilaita toisiinsa. Koska hän käytti parityöskentelyä vain ryhmätunneilla, tuttuja saattoi tulla vain omasta ryhmästä. Pehmeän laskun aikana ryhmätöitä ei vielä tehty kahta oppilasta suuremmissa ryhmissä.

Ope ilmoittaa ekalla äikäntunnilla, että kohta otetaan parit. Mari ojentaa kättään Marikaa kohti, ja Marika hipaisee sitä. Ope kuitenkin ilmoittaa, että hän ei ota toiveita vastaan, vaan opetellaan olemaan kaikkien kanssa. (12. koulupäivä, Havaintopaketti, 58.)

Open meille kertomat perustelut parivalinnoille noppapeleissä: pyrki valitsemaan hieman tasoltaan samanlaiset parit. Toinen ajatus oli, että lapset olisivat vähän vieraammat toisilleen, jotta oppilaat oppisivat tulemaan toimeen vähän kaikkien kanssa. (13. koulupäivä, Havaintopaketti, 64.)

Yleensä opettaja määräsi, ketkä työskentelevät yhdessä. Vaikka lapset esittivät toivomuksia, he eivät yleensä vastustaneet opettajan valintaa. Alussa tietyt samat

lapset - yleensä vieruskaverit - toimivat keskenään, mutta myöhemmin opettaja nimisi uusia pareja. Pareja muuttelemalla hän sai lapsen tekemään töitä eri lasten kanssa ja tutustumaan omiin luokkakavereihin. Jos oppilaat olisivat aina saaneet itse valita parinsa, he olisivat olleet vain parhaan ystävänsä kanssa. Toisaalta koska etenkin tyttöjen suosikkikaveri ei pysy pitkään samana (Rödström 1990, 92), parit olisivat saattaneet vaihdella.

Opettaja määräsi *istumapaikat* ja vaihtoi niitä kerran kuussa. Istumajärjestys puolestaan vaikutti siihen, keneen oppilaat ottivat tunnin aikana kontaktia. He hakivat kontaktia pääasiassa pulpettinaapuristaan ja lähtivät harvoin vaeltelemaan luokassa läheisen kaverin luokse. He saattoivat olla innokkaita tutustumaan uusiin lapsiin, mutta hätätapauksessa tuttuja löytyi esimerkiksi vain päätä kääntämällä. Toisaalta naapurinkaan kanssa ei saanut jutella asiaan kuulumattomasti, koska luokan säännöt kielsivät tunti-ilan häiritsevän keskustelemisen.

Lapset saattoivat aluksi valitella omaa uutta pulpettinaapuriaan, mutta suostuivat kuitenkin kiltisti opettajan määräämiin paikkoihin.

Luokkaan on vaihdettu uusi istumajärjestys. Valterti huomaa tunnin alussa Katin tulevan viereensä, ja huutaa kommentiksi "oh no!!!". [...] Ekan tunnin alussa Jukka sanoi, että onneksi Eeva ei ole tullut (uusissa paikoissa Eeva istuu Jukan vieressä, Eeva on iltapäiväryhmäläinen), kun muuten hän joutuisi istumaan sen vieressä. (18. koulupäivä, Havaintopaketti, 109.)

Opettaja perusteli meille istumajärjestyksiä seuraavasti: Hän pyrki sekoittamaan tyttöjä ja poikia sekä laittamaan toisilleen vieraita lapsia vierekkäin. Hän sijoitti hitaat oppilaat etupulpetteihin, jotta hänellä olisi hyvät mahdollisuudet opastaa heitä. Juttelijoiden paikat hän valitsi mahdollisimman etäältä toisistaan. Luokan taaksaan opettaja sijoitti oppilaat, joiden hän luotti työskentelevän rauhallisesti. Lisäksi hän pyrki laittamaan vierekkäin suunnilleen samantasoisia lukijoita, jotta lapsista olisi toisilleen tukea. Huomionhakijat ja pelleilijät opettaja laittoi takapulpetteihin, jotta näiden huomion hakeminen ei häiritسی muita oppilaita.

Suurin osa istumapaikkojen järjestelyistä perustui työrauhan ja sitä kautta hyvien oppimismahdollisuuksien luomiseen. Pyrkimyksenä oli opetuksen seuraaminen ja ahkera työskenteleminen, jotka johtavat oppimiseen paremmin kuin vierustoverin kanssa keskusteleminen tai pelleileminen. Tuntia häiritsevien jutteluiden takia opettajan oli muokattava toista istumajärjestystä. Istumajärjestyksen perusteluista suhteiden luomiseen tähtäävät ainoastaan tyttöjen ja poikien sekoittaminen sekä toisilleen vieraiden lasten vierekkäin laittaminen. Lisäksi kun samantasoiset oppilaat

istuvat vierekkäin, tunne ryhmään kuulumisesta voi voimistua, koska lapsi ei koe heikkoutta toisiin verrattuna.

Opettaja määräämät istumapaikat ja työskentelyparit edesauttavat paitsi lasten keskinäistä tutustumista myös sitä ihmissuhdesääntöä, että kaikkien kanssa on tultava toimeen. Tutustuttamisen taustalla on juuri se, että pitkällä tähtäimellä lapset pystyisivät työskentelemään kenen kanssa tahansa.

8.1.3 Rajoituksista riippumattomat tilanteet

Tutkimusluokassa säännöt ja opettaja lähinnä rajoittivat oppilaiden vapaata toimintaa ja suhteiden muodostamista, kun taas välituntisin kummatkaan eivät estäneet heidän tekemisiään. Lasten ikävaihe ja tietyt ympäristön tilanteet puolestaan perustelevat luokan alaryhmien syntymistä. Käsittelemme seuraavaksi sekä välituntien vaikutusta suhteisiin että alaryhmien muodostumista.

8.1.3.1 Välitunnit

Välituntisin oppilailla oli vapaata aikaa solmia suhteita ilman tuntityöskentelyn sääntöjen rajoituksia. Etenkin tytöt suunnittelivat jo tuntien aikana, mitä he tekevät ja kenen kanssa. Ramsey (1991, 47) mainitsee suunnitelmallisuuden syyksi sen, että oppilaat voivat käyttää koko välitunnin vapaa-ajan yhdessä toimimiseen.

Moni luokan oppilas oli aluksi välitunneilla jo ennen kouluun tuloa tuntemiensa kavereidensa kanssa. Esimerkiksi Riikka oli neljännellä luokalla olevan veljensä kavereiden kanssa. Valtteri puolestaan pelaili jalkapalloa viidesluokkalaisten naapureidensa kanssa, ja Susanna leikki rinnakkaisluokkalaisten, päiväkodista tuttujen tyttöjen tai kotipihaltaan tutun toisluokkalaisten tytön kanssa. Rizzo (1989) onkin tutkimuksissaan havainnut, että koulun alussa lapsi on välituntisin paljon sisarustensa, naapureidensa tai ennestään tuttujen luokkatovereidensa kanssa. Vähitellen lapsi viettää välitunteja uusien luokkalaistensa kanssa. (Ramsey 1991, 49.) Loppuviikoista tutkimusluokan lapset toimivat enemmän keskenään, vaikkakin osalla oli yhä leikkikavereita muiltakin luokilta. Selviä luokkalaisten yhteisiä leikkejä olivat katoshippa sekä tervapata. Lisäksi alaryhmäksi muodostunut kummioppilaan ihailijajoukko koostui vain oman luokan tytöistä.

8.1.3.2 Alaryhmät

Luokkaan alkoi muodostua alaryhmiä, jotka eivät olleet riippuvaisia opettajan määräämistä säännöistä, ryhmäjaoista, istumapaikoista tai muista järjestelyistä. Selkein näistä oli tyttöjen ja poikien jakautuminen eri leireihin. Alaryhmiä muodostui myös tarrojen vaihtelemisen, kummioppilaan kiusaamisen sekä veden kurlailemisen puitteissa.

Sosiometrisen mittauksen mukaan *tyttöjen ja poikien ryhmät* olivat selvästi toisistaan erillään (ks. liitteet 15 ja 17). Kukaan ei myönteisissä kysymyksissä valinnut vastakkaisen sukupuolen edustajaa. Hakkarainenkin (1980, 36 - 38) on tutkimuksessaan havainnut, että ala-asteen luokissa tytöt valitsivat tyttöjä ja pojat poikia. Lisäksi esimerkiksi ruokailuissa tutkimusluokan lapset hihittelivät, jos tyttö ja poika istuivat vierekkäin. Luokkatilanteessa sukupuolten omia ryhmittymiä ei esiintynyt, koska opettaja oli sijoittanut tyttöjä ja poikia vierekkäin. Hänen määräämänsä työskentelyparitkin saattoivat olla sekapareja.

Välitunneilla oli selvästi tyttöjen ja poikien leikkejä lukuun ottamatta yhteistä hippaleikkiä tai tervapataa. Välituntisin jakautuminen sukupuolten mukaan tuli korostuneesti esille pomppulautakilpailussa: Tytöt kerääntyivät laudan toiseen päähän ja pojat toiseen. Tarkoituksena oli saada vastakkaisen puolen lauta nousemaan ylös. Pelissä oli mukana usean luokan oppilaita.

Pehmeän laskun loppupuolella osa lapsista innostui *tarrojen vaihtelusta*. Se oli enemmän tyttöjen harrastus, mutta tuntien aluissa pojatkin parveilivat katselemissa vihkoja. Pikkuhiljaa tarrojen vaihtelu levisi alaryhmästä lähes koko luokkaan. Se loi omalla tavallaan yhteenkuuluvuutta.

Kolmannen tunnin alussa Riikka ja Karita olivat Riikan pulpetin luona ja katselevat tarravihkoja. Mari tuli myös katsomaan. [...] Toinen tarrarykelmä oli Eevan pulpetilla, Eevan tarravihon ympärillä. Siinä olivat Heidi, Susanna, Sanna, Tapio ja Jaakko. Valteri sai Eevalta tarran, jota Valteri kävi esittelemässä miulle [Erjalle]. (22. koulupäivä, Havaintopaketti, 144.)

Selvä tyttöryhmä oli *kummioppilaan ihailijajoukko*. Jokaisella ensimmäisellä luokalla oli muutama kuudesluokkalainen kummioppilas, joiden tehtävänä oli opastaa uusia koululaisia. Tutkimusluokallamme oli yksi poika- ja kaksi tyttökummioppilasta. Luokan tytöt kiintyivät poikakummioppilaaseen. Innostuminen tämän perässä juoksemisesta ja hännäämisestä saattoi lähentää ja tutustuttaa muutamaa aiemmin toisilleen vierasta tyttöä, muun muassa Marikaa, Maria, Katia ja Susannaa.

Laajimmillaan kummioppilasta häiritsi seitsemän tyttöä, joista kolme oli innostuneimmin mukana.

Tytöillä (Heidi, Riikka, Kati, Marika, Sanna, Susanna, Mari) oli erityisen hauskaa tänään kummioppilaan suhteen. Toiselle tunnille tytöt tulivat naureskellen, kun kummioppilas oli halannut välitunnilla Heidiä. Heidi vaikutti tänään ensimmäistä kertaa malttamattomalta tunneilla ja kyseli muutaman kertaan, milloin välitunti alkaa. Hän taisi odottaa kummioppilaan näkemistä. Tytöt olivat piilotelleet kummioppilaan takkia, ja lippiksenkin he toivat meille luokaan. Kummioppilas kävi sitten hakemassa sen - tiesi, mistä se löytyisi. (9. koulupäivä, Havaintopaketti, 39.)

Ihailijajoukon ulkopuolella olivat ne tytöt, jotka muutenkin olivat ulkopuolella tyttöjen ryhmässä. Eräälle melko hiljaiselle oppilaalle kummioppilaassa roikkuminen saattoi tarjota pääsyn suosittujen tyttöjen seuraan.

Kummioppilaan ihailijajoukko syntyi opettajasta ja säännöistä riippumatta. Opettajan oli kuitenkin puututtava ryhmän toimintaan, koska kuudesluokkalainen poika oli kokenut kiinni roikkuvat ja nimittelevät tytöt kiusana. Kummioppilaan ihailua - tai ennemminkin sen ilmaisukeinoa - piti rajoittaa.

Ope sanoi toisen tunnin alussa, että hänellä on kurjaa kerrottavaa. Kuudennen luokan opet olivat välittäneet kaikille eppuluokille kaikilta kuudesluokkalaisilta tukioppilailta viestin, että eppuluokkalaiset eivät ole osanneet käyttäytyä. Ei siis voida vain puhua siitä, että pieniä kiusataan, vaan myös pienet voivat kiusata. Ope sanoi, että kuudesluokkalaisia oli nimitelty ja roikuttu vaatteissa. Hän sanoi, etteivät kuudesluokkalaisetkaan ole sementtiä, vaan heitäkin koskee. Ope pyysi lapsia miettimään, miltä itsestä tuntuisi, jos iso tai pieni joka välitunti tulisi nimittelemään. Hän sanoi, että esim. haisupylly voi teistä tuntua huumorilta, mutta jos sitä kuulee joka päivä joka välkkä, niin se ei tunnu enää kivalta. Hän jatkoi, etteivät tukioppilaat ole eppulaisten käskyläisiä tai haukuttavia. Kohta kukaan ei halua ryhtyä moiseen hommaan (siis kummioppilaaksi). Ope sanoi uskovansa, että eput ymmärtävät itse, mikä on typerää kiusaamista ja mikä ei. Hän toivoi, ettei toiste tarvitse välitellä tämänkaltaisia terveisiä. (17. koulupäivä, Havaintopaketti, 99.)

Myös veden kurlaileminen syntyi oppilaiden toiminnasta ja levisi toisia matkimalla. Kurlailuryhmässä oli sekä tyttöjä että poikia. Ramseyn (1991, 64) mukaan lasten rituaalit lisäävät alaryhmän kiinteyttä. Opettajan oli puututtava kurlailemiseenkin, koska nopeasti tarttuva tapa hörpätä ja kurlailla vettä häiritsi opiskelua.

Riikan esittelemä kurlaus alkaa levitä luokassa, Tapio ja Jarmokin hakevat suunsa täyteen vettä ja kurlaavat opettajan silmien alla. Ope toteaa, että jos haluat harjoitella hampaitten pesua voit mennä tuonne terkkarin eteiseen harjoittelemaan. Tapio jatkaa kurlailua, ja opettaja koventaa otettaan: "Tapio, haluatko olla luokassa vai mennä sinne?" Jarmoa hän neuvoo olemaan ottamatta hassuttelijasta mallia. (13. koulupäivä, Havaintopaketti, 64.)

8.2 Ryhmänmuodostusvaiheiden yhteys sääntöjen luomiseen

Tarkastelemme seuraavaksi Tuckmanin (1965) sekä Schmuckin ja Schmuckin (1997) näkemyksiin perustuen, missä vaiheissa luokka havaintojemme mukaan oli viiden ensimmäisen kouluviikon aikana. Näkökulmana on ryhmänmuodostusvaiheiden yhteys sääntöjen luomiseen, millä perustelemme sääntöjen syntymisen tärkeyttä ryhmän kehittymisen alussa. Edellä on keskitytty nimenomaan sääntöjen luomiseen ja ylläpitämiseen sekä niiden vaikutukseen ryhmän toiminnassa ja suhteissa. Tämän luvun johtopäätösten tarkat perustelut löytyvät edellisistä luvuista.

Viiden ensimmäisen kouluviikon aikana luokassa korostuneimmassa asemassa olivat Tuckmanin (1965) muotoutumis-, kuohunta- ja normienluomisvaiheet, koska lasten kontaktinotot liittyivät nimenomaan oman toiminnan hyväksyttävyyden hakemiseen, oman paikan raivaamiseen, toisen kontrolloimiseen sekä oikeudenmukaisuuden vaatimiseen (ks. 7.2.3 ja 8.1.1). Schmuckin ja Schmuckin (1997) jaottelun mukaan tutkimusluokka toimi pääasiassa ryhmäänkuulumis- ja kamppailuvaiheessa.

Tuckmanin (1965) ensimmäiseen eli muotoutumisvaiheeseen kuuluva hyväksyttävien toimintatapojen etsiminen liittyy sääntöjen mukaiseen toimintaan. Tutkimusluokassa opettaja loi säännöillä ja niiden valvomisella sekä koko ryhmälle että lapselle tarpeellisia rajoja (ks. 7.2.1).

Toista Tuckmanin (1965) vaihetta, kuohuntavaihetta, ilmeni siten, että lasten huomio oli keskittynyt enemmän omaan itseen ja vaikutusmahdollisuuksiin ryhmässä kuin läheisen ihmissuhteen luomiseen tai koko ryhmän hyväksi toimimiseen. Itsekeskeisyyteen ja oikeudenmukaisuuden vaatimiseen liittyen lapselle riitti, että hän itse oli osallisena kaikessa mahdollisessa tai ettei ainakaan jäänyt mistään paitsi.

Hyväksynnän hakemiseen ja oman paikan etsimiseen liittyy myös Bormanin (1969, 167 - 175) kaksivaiheinen näkemys. Hän käyttää ryhmän alkutilasta käsitettä ensisijainen jännite (primary tension), joka tarkoittaa jäsenistä johtuvaa jännittyneisyyttä, varauksellisuutta ja toisten tarkkailua. Jäsenet käyttäytyvät varautuneesti, epäluonnollisesti ja ylikohteliaasti. (Borman 1969, 167 - 175.) Ensimmäisinä päivinä tutkimusluokassa oli havaittavissa jännittyneisyyttä. Lapset olivat kilttejä ja tottelivat opettajaa. Kun muutaman päivän päästä alkujännitys oli lauennut ja tilanne vapautunut, lapsista tuli vilkkaampia. Voidakseen työskennellä ja oppia lapsen on ensin löydettävä paikkansa ryhmästä, mikä tukee pehmeän laskun merkitystä sosiaalisten suhteiden luomisessa.

Koska sääntöjen ja normien luominen oli korostuneessa asemassa tarkkailemienne viiden viikon aikana, luokka oli edellä mainittujen vaiheiden lisäksi Tuckmanin (1965) kolmannessa eli normienluomisvaiheessa. Tähän vaiheeseen kuuluu se, että ryhmä asettaa normeja ja sääntöjä, koska se haluaa pysyä koossa. Koululuokassa tilanne on hieman ristiriitainen, koska pääasiassa opettaja määrää säännöt. Joka tapauksessa ryhmän kehittymisen alussa normien syntyminen on nopeaa ja lähes huomaamatonta (Brilhart & Galanes 1995, 133), ja ensimmäiset kouluviihkö vaikuttavat ratkaisevasti siihen, millaisiksi luokan normit muotoutuvat (Schmuck & Schmuck 1997, 208). Haastattelussa opettaja mainitsi, että oleellisinta pehmeän laskun aikana on päivittäisten toimintatapojen ja sääntöjen omaksuminen eikä niinkään luokkahengen luominen. Havaintojemme mukaan opettaja kuitenkin pyrki myös yhteishengen kehittämiseen ja hyvän ilmapiirin luomiseen esimerkiksi ryhäsääntöjen avulla. Lisäksi yhteiset säännöt ja päivittäiset toimintatavat lisäsivät yhteenkuuluvuutta.

Toissijainen jännite (secondary tension) liittyy yhteistä toimintatavoista päättämiseen sekä ryhmän yhtenäisyyteen. Ihmissuhteista johtuvan ensisijaisen jännitteen on lauettava, jotta ryhmä voi keskittyä tehtävään. Erimielisyyksien onnistunut selvittäminen tehtävää suoritettaessa voi lisätä ryhmän yhtenäisyyttä. (Borman 1969, 167 - 175.) Kolmena jälkimmäisenä viikkona lapset ottivat toisiinsa enemmän kontaktia kuin kahtena ensimmäisenä. Lisäksi nimenomaan toisten toiminnan kontrolloiminen ja komentaminen lisääntyivät viikkojen edetessä. Alun jännitys, toisten vieraus ja kunnioittaminen vaikuttivat siihen, etteivät lapset uskaltaneet heti alussa puuttua toistensa tekemisiin.

Koska tutkimusluokassa huomio jäi edelleen sääntöjen ja suhteiden luomiseen, tavoitteelliseen toimintaan ei vielä voitu suunnata paljoakaan energiaa eikä Tuckmanin toimintavaiheeseen vielä päästy. Toimintavaiheen saavuttamattomuus johtui osin siitä, että ensiluokkalainen lapsi keskittyy lähinnä omaan pärjäämiseensä. Häntä ei vielä kiinnosta, millainen henki luokassa on, vaikkakin hän haluaa kokea olonsa turvalliseksi. Kun lapsi ensin oppii toimintatavat ja huomaa pärjäävänsä niissä, hän voi suunnata energiaansa myös toisiin lapsiin ja koko ryhmään. Lisäksi koska koko luokan tunteja on vain muutama viikossa, ei voi olettaakaan, että koko luokan henki olisi muodostunut työskentelyä tukevaksi. Seuraavassa pohdimme tarkemmin tutkimusluokan koheesiota.

8.3 Koheesion piirteitä luokassa

Tässä luvussa teemme kokoavan yhteenvedon siitä, millaiseksi koheesio kehittyi pehmeän laskun aikana. Vaikka pääasiassa analysoimme sääntöjä, on oleellista tarkastella myös kokonaistilannetta eli kuinka yhtenäiseksi luokka kehittyi. Edellisessä luvussa tarkastelimme laumasta luokaksi muodostumista ryhmänmuodostusteorioiden kautta, kun taas tässä luvussa painopiste on kiinteyden selvittämisellä.

Suurimmaksi osaksi luokka vaikutti yhtenäiseltä ja kiinteältä, eivätkä esimerkiksi sukupuolen ja kurlailun synnyttämät alaryhmät hajottaneet sitä. Kiinteyttä kuvastaa sekin, että kaikki tulivat toistensa kanssa toimeen eikä ketään syrjitty tai kiusattu. (Ks. liitteet 15 - 17.) Toisaalta tutustuminen ja alun arkuuden poistuminen saattavat myöhemmin aiheuttaa myös kiusaamista. Yksi kiinteyden ilmenemismuoto on myös se, että lapset vaikuttivat olevan ylpeitä siitä, että he kuuluivat juuri omalle luokalleen ja he pitivät selvää eroa rinnakkaisluokkiin. Yksittäisillä lapsilla oli kuitenkin ystäviä muillakin luokilla.

Koska pehmeän laskun aikana luokka toimi pääasiassa kahdessa ryhmässä, ei voi olettaa, että koko luokan kiinteyks olisi kehittynyt. Toisaalta koska pikkuryhmät eivät muodostuneet kiinteiksi, ne eivät voi olla koheesion esteenä luokan yhdistyessä pehmeän laskun jälkeen. Opettajakin mainitsi haastattelussa, että lapsen itsekeskeytyksen takia puolikkaaseenkaan ryhmään ei ehdi muodostua me-henkeä, ja näin ollen viiden viikon jälkeen kokonaiseksi luokaksi yhdistyminen ei ole vaikeaa. Lisäksi opettaja mainitsi aiempiin kokemuksiinsa pohjautuen aistivansa, että luokkaan syntyi ajan kanssa hyvä ilmapiiri.

Opettajan korostamat ryhmäsäännöt osoittavat pyrkimystä yhtenäisyyteen ja tiiviyteen. Hänen henkiset keinonsa vaikuttaa luokan ilmapiiriin edustavat samaa tavoitetta. Hän ei nolannut oppilaita, ja ilmapiiri oli rento, avoin ja hyväksyvä. Horpun (1993) tutkimuksen mukaan juuri edellä mainitut tekijät vaikuttavat luokan korkean koheesion syntymiseen.

Koska luokka ei vielä päässyt ryhmänmuodostumisvaiheiden toimintavaiheeseen, se ei voi olla kiinteä; suhteet ja asemat eivät ole vielä vakiintuneet. Viisi viikkoa meni arkisten toimintojen harjoitteluun ja muutamaan uuteen ihmiseen tutustumiseen, eikä yhteishenkeä ja sen mukanaan tuomaa kiinteyttä ja toisista välittämistä näin ollen ehtinyt muodostua.

9 AVAINLASTEN TOIMINTA LUOKASSA

Kolmantena pääongelmanamme oli selvittää yksittäisten lasten käyttäytymistä luokassa. Tässä luvussa tarkastelemme, miten kolme lasta, Valtteri, Susanna ja Jukka, toimivat luokassa sääntöjen mukaan ja miten he saavat luotua suhteita. Keskittymisen yhteen lapseen syventää edellä ollutta koko luokan toiminnan ja kehittymisen tarkastelua. Tarkoituksenamme ei ole vertailla lapsia toisiinsa, mutta jo kolmen lapsen toiminnan analysointi osoittaa lasten toimimistapojen suuret eroavaisuudet.

9.1 Sääntöviidakossa säntäileminen

Arvioimme kolmen lapsen toimintaa käyttäen runkona sääntöjen perusteella määrittelemäämme sosiaalisesti kompetenttia käyttäytymistä luokassa (ks. 7.1.3). Kiinnitimme huomiota siihen, miten lapsi suhtautui luokkatilanteessa sääntöihin, miten hän tiedosti ne ja miten hän osasi toimia niiden mukaan. Analysoinnissa painottuvat erityisesti peukkuhaastattelu sekä havainnot. Emme käsittele ristiriitatilanteiden ratkaisemista emmekä oikeudenmukaisen kohtelun vaatimista. Ristiriitatilanteet jätimme pois, koska niitä ei esiintynyt luokassa. Oikeudenmukaisuuden vaatimisen arviointi taas ei ole yksiselitteistä, koska lasten näkökulmasta jokainen heistä toimi oikein vaatiessaan itselleen tasa-arvoista kohtelua, mutta samalla heidän toimimistapansa olivat ristiriidassa opettajan luomien sääntöjen kanssa.

9.1.1 Valtteri

Valtterin perheeseen kuuluvat hänen lisäksi äiti, isä ja isosisko, joka on seitsemännellä luokalla. Sisko on ollut aikoinaan ensimmäisestä luokasta kolmanteen Valtterin opettajan luokalla, joten perhe on opettajalle tuttu. Valtteri oli aiemmin ollut koulurakennuksessa toimivassa vuoden mittaisessa esikoulussa.

Puhumisen kontrollointi. Sääntöjen noudattamisessa työrauhan antaminen oli Valtterille selvästi vaikeinta. Hän rikkoi paljon puhumisen kontrolloimisen sääntöä. Eniten hän aiheutti melua höpöttelemällä tai väittelemällä vierustoverinsa kanssa tai selittelemällä itsekseen. Valtterin puhuminen oli usein tilanteeseen ja asiaan kuumatonta pelleilyä. Jos hänellä oli opettajalle asiaa, hän usein huusi sen viittaamatta. Useimmiten Valtteri tarvitsi opettajan huomiota ja apua, koska hän oli oman pelleilyn tai sähellyksensä takia jäljessä työskentelyn aloittamisesta.

Valtteri näytti seuraavan tarkasti, kun ope näytti, miten auringon säteet leikataan. Silti leikatessa Valtterilla oli ihan omat kuviot. Hän kyseli opelta muuttaman muun lapsen kysymyksen jälkeen, miten pitäisi leikata. Ope sanoi, että hän on näyttänyt jo kolme kertaa. Valtteri leikkelikin hieman omalla tavallaan. Hän hihitteli, kun ensimmäisen säteen kärjestä tuli todella ruipelo. Ope puuttui asiaan kysymällä, mitä nyt. Valtteri esitteli sädetään. Seuraavaksi Valtteri huusi kesken open ohjeen annon, että hänellä on jo kolme ja paperia on vielä jäljellä. Ope alkoi selittämään, että puhuu hän mitä vaan, niin sieltä (Valtteri suunnalta) tulee juttua ja että jos kaikki kaksikymmentä puhuisivat, niin luokassa olisi hirveä melu. (16.koulupäivä, Valtteripaketti, 19.)

Ei kuitenkaan voi sanoa, että Valtteri olisi aina huutanut viittaamatta. Esimerkiksi kun hän oli rauhoittunut mukaan yhteisiin tehtäviin, hän malttoi viitata kysymyksiin eikä huutanut vastauksia. Muutenkin ollessaan keskittynyt työskentelyyn hän malttoi olla hiljaa.

Ope alkaa neuvoa kehysten tekemistä taululla, ja Valtteri kyselee koko ajan, että joko saa alottaa, joko saa alottaa. Kun hän sitten lopulta aloittaa, hän ei osaa tehdä, vaan joutuu kyselemään koko ajan neuvoa opelta. Hän tökkii teippiänsä kynällä ja ilmoittaa, ettei saa sitä pois. Kun aloitetaan varsinaiset hommat, Valtteri on hiukan pihalla, kyselee opelta koko ajan. Ope kehottaa katsomaan muilta, käyttämään silmiä. Siltikään Valtteri ei näytä tajuvan, mitä tehdään. Mutta kun hän lopulta saa kiinni jutun juonesta, hän rauhoittuu ja tekee hiljaa, katselee tosin välillä taululla olevasta open työstä ideaa. (21. koulupäivä, Valtteripaketti, 29.)

Valtteri oli jokseenkin tietoinen omasta sääntöjen noudattamisestaan. Ensimmäisessä haastattelussa hän ilmoitti muistavansa viitata joskus. Jälkimmäisessä hän sen sijaan totesi muistavansa aina viitata, koska opettaja huomauttaa viittaamattomuudesta. Hän perusteli meluamisensa sillä, että muutkin mölyävät. Hän ei tosin pidä sitä huutamisena, hän vain puhuu liian kovaa.

H: Entäs sitten tämmöne: En mölyä ruokajonossa.

O: Mitä?

H: En mölyä, tiiät sä, mitä tarkoittaa mölyä?

O: Tiiän, en huua.

H: Ruokajonossa.

O: No joskus.

H: Joskus huuat.

O: Minä osaan olla rehellinen ainakin.

H: No, se on hyvä. [...] Minkä takia sä huuat tai mölyät ruokajonossa?

O: (sipisee) ai nii, mitä mun pitikää sanoo?

H: Sä olit miettimässä, että minkä takia sä mölyät ruokajonossa, joskus.

O: Sen takia, jos nekin mölyää, niin määkin alotan.

H: Ketkä ne?

O: No, vaikka jotkut. En mää sillei nii ku kovaa mölyä, äläälää. Mutta mä puhun vähän liian kovaa.

(Peukkuhaastattelu, 10.)

Paikallaan oleminen. Myös paikallaan pysyminen oli Valtterille ylivoimaisen vaikeaa. Hän pyöri ja kieri paikallaan huomattavasti enemmän kuin luokkatoverinsa. Joskus levottoman liikkumisen syynä oli huomion hakeminen, esimerkiksi jos

hän nousi pulpetilleen istumaan. Joskus hän taas ei yksinkertaisesti pystynyt istumaan hiljaa paikallaan. Tällaisissa tilanteissa hän saattoi esimerkiksi valua pulpetin alle niin, että vain pää oli lopulta tuolilla, tai pelaila kahdella kynällä ja kumilla jääkiekkoa pulpettinsa päällä. Tavoitteena ei siis aina ollut luokkatovereiden huomion hakeminen, vaan pelkästään eräänlainen sisäinen kutina. Hän mainitsikin peukkuhaastattelussa pitkästyvänsä tunteilla ”*sillon, ku pitää istua vaan pulpetilla*”. Peukkuhaastattelussa hän arvioi omaa toimintaansa kohtuullisen rehellisesti:

H: Sitten. Osaan istua hiljaa ja kuunnella.

O: ä-ä-ä.

H: Osaat vai et?

O: En osaa.

H: Mitä sä sitten teet, josset sä osaa?

O: Hölötän, potkin pulpettia. No, nii-i. Mä potkin aina sitä rautaa. Ja sitten aina teen näin (kolistaa pulsaa).

(Peukkuhaastattelu, 9.)

Odottaminen. Valtteri malttoi melko hyvin odottaa omaa vuoroaan eikä pahemmin kapinoinut, vaikka ei olisikaan päässyt johonkin ensimmäisenä. Pettymyksen hetkiä oli kyllä muutamia ja lähinnä tilanteissa, joissa hän jäi jostain paitsi.

Kolmannella tunnilla laulettiin. Valtteri oli taputuksissa innolla mukana. Hän ei kylläkään taputellut käsiään, vaan hakkasi kämmenillä pulpettiin. Valtteri ei saanut rytmisointia ja hän huuteli, että hän ei saanut mitään ja että hänellä ei ole mitään. Ope jakoi vielä muutaman marakassin, mutta Valtteri jäi edelleen ilman. Hän ei sitten lopputunnin laulussa ollutkaan mukana vaan köllötteli pulpetillaan. (13. koulupäivä, Valtteripaketti, 13.)

Toisaalta kun Valtteri tarvitsi opettajan apua, hän ei jaksanut odottaa ollenkaan, vaan vaati viittaamatta opettajalta neuvoa heti. Kaikessa kuvastui Valtterin innokkuus: hän halusi työskennellä.

Valtteri kysyy innokkaasti matikan tunnilla: “ope, ope, mitä sitten tehdään? Ope ilmoittaa, ettei enää kannata aloittaa lisätehtävien tekemistä, mutta Valtteri ilmoittaa, että hänen on pakko, hän haluaa. Aloittaa lisätehtävät, ja tekee niitä niin innokkaasti, ettei ennätkä katsoa kotitehtävien merkitsemistä. On aivan pihalla kunnes ope kiertäessään tarkistamassa kotitehtävien merkitsemiset ilmoittaa mitä tuli tehtäväksi. (7. koulupäivä, Valtteripaketti, 3 - 4.)

Lisäksi pelleileminen esimerkiksi jonoissa saattoi kuvastaa jaksamattomuutta odottaessa omaa vuoroa.

Odotuttaminen. Vaikka Valtteri pelleilikin, hän halusi olla toiminnassa mukana. Hän ei vitkastellut ennen opettajan ohjeiden antamista, vaan oli innolla aloittamassa. Tosin hän luonteelleen ominaisen säheltämisen takia oli jäljessä, jolloin hänen takiaan opettajan piti antaa ohjeita uudelleen.

Omien mielipiteiden hyväksyminen. Valtteri ei juurikaan välittänyt, mitä muut hänestä ja hänen tempauksistaan ajattelivat. Lisäksi ainakin Heidin kanssa käymissään kinasteluissa hän toi oman näkemyksensä selvästi esille eikä halunnut antaa periksi.

Kiusaaminen. Valtteri ei kiusannut toisia ilkeämielisesti, vaikkakin silloin tällöin hihitteli toisten vastauksille, tekemisille tai virheille.

Kaikki istuivat piirissä ja oli heitettävä pallo sille, jolle halusi sanoa, että tykkään sinusta, koska... Ope aloitti leikin heittämällä pallon Samulille ja kehumalla tämän tunnilla hiljaa istumista. Samuli heitti pallon Jukalle ja mietti pitkään syytä. Valtteri jo hihitteli väliin, että ei se osaa ees sanoo... (12. koulupäivä, Valtteripaketti, 10.)

Valtteri tiesi, että kiusaaminen on kiellettyä. Haastatteluissa hän aloitti vastamaan moneen sääntöjä koskevaan kysymykseen, ettei toisia saa kiusata.

H: No mites koululaisen pitää käyttäytyä tunnilla?

O: Ei saa... tintata turpaan, ei saa kiusata... eikä myös... laittaa ovet lukkoon, ettei pääse työntää [...] (naurahtaa)

H: Nii-i. Onks vielä muita?

O: Ja sitten... ei saa kiduttaa toista. (naurahtaa) No en minä tiää.

(Valtterin haastattelu 1, 4 - 5.)

H: Entäs sitten: Huolehdi vain omista asioistani.

O: (päristelee, peukku ylhäällä)

H: Et puutu muitten tekemiseen koskaan. Onko joku tilanne, missä sä saatat sanoa kaverille, että älä tee noin tai...?

O: On joskus.

H: Millanen tilanne voi olla semmone?

O: Jos vaikka kiusaa.

(Peukkuhaastattelu, 11 - 12.)

Auttaminen. Emme havainneet Valtterin auttavan toisia. Innokas työmuurahainen eli roskien lattialta keräilijä hän oli, mutta tuskin auttamisen halusta vaan ennemminkin kilpailumielessä.

Kaikkien kanssa toimeen tuleminen. Valtteri tuli kaikkien kanssa toimeen, vaikka hän välillä protestoikin opettajan määräämää parivalintaa tai istumajärjestystä. Ensimmäisessä haastattelussa hän sanoi, että voi istua vaikka tytön vieressä, mutta peukkuhaastattelussa hän ilmoitti, ettei halua työskennellä tytön kanssa.

Vastuun kantaminen. Valtteri oppi nopeasti koululaisen arkeen liittyvät toimintatavat, esimerkiksi välitunnille menemiset. Hän kuitenkin oli monesta tunteen tekemisestä jäljessä hänelle tyypillisen säheltelyn takia. Siitä huolimatta hän pyrki kantamaan vastuunsa ja suorittamaan tehtävänsä. Opettajalla oli samanlainen näkemys:

"... se on vähä semmone suheltaja, noi nii ku muuten. [...] Ja yritteliäs, vaikkei ne sitte aina ne yritykset niin tuotakaan tulosta." (Opettajan haastattelu 2, 7.)

Opettaja oli sitä mieltä, että Valteri osaa teoriassa koululaisen toimintatavat. Valterin vain on luonteeltaan sellainen ”*Mikko Vilkastus*”, ettei kaikki aina mene toiminnan tasolle.

Toisten asioihin puuttuminen. Valteri puuttui toisten tekemisiin ja asioihin, ei kylläkään komentavasti. Hän vain oli kiinnostunut toisten asioista eikä niinkään huomautellut toisille itseään ylentävään tai kielteiseen sävyyn. Opettajan kommentti vahvasti havaintojamme:

”Et Valteri vähän huolehtii liikaa toisten asioista, et sillon vähä niinku kavereihin suhteet vähä semmosia, et se on hirveen utelias niinku kaikesta kuulemaan, ja: ”mitä? Minkä takia? Missä se on? Miksei se tule?” Ja sillai, että tuota, tiedonhaluinen nuori mies. Et sitten niinku sen rajan löytäminen, et mikä on kenengin yksityisasiaa, ni siin on vielä niinku Valterissä kasvamista. Mutta tuotaniin, niinku ei se pahantahtosesti, eikä mitenkään sillee ollakseen inhottava niin sen takia kysele, ainakin musta tuntuu, että se, se on vaan niinku... Ja sitten en mä tiä, tekkeeks se niillä tiioilla mittään, et ku joku on hammaslääkärissä tai lääkäriissä, et se ei oo nyt koulussa, ni ”aha!”, et se vaan haluaa jotenkin niinku pitää tiiot, tai saada tiedot, et missä mennäänkään.” (Opettajan haastattelu 2, 18.)

9.1.2 Susanna

Susannalla on pikkuveli sekä äiti ja isä, jotka ovat eronneet. Ennen kouluuntuloa hän oli ollut päiväkodissa. Peukkuhaastattelussa Susanna sanoi, ettei etukäteen tiennyt, miten koulussa pitää käyttäytyä, koska hänellä ei ole isoveljeä tai -siskoa. Hän lisäsi, ettei ollut kysellyt kavereilta eikä äitikään ollut kertonut. Äiti kuitenkin sanoi haastattelussa, että asioita oli käyty yhdessä läpi viime talvesta lähtien.

Puhumisen kontrollointi. Susanna hillitsi vaihtelevasti puhumistaan tuntitilanteessa. Hän muisti viitata silloin, kun opettaja kyseli esimerkiksi opetettavaan asiaan liittyviä kysymyksiä. Sitä vastoin Susannalla oli tapana huudella jonkun sanomisesta mieleen tulleita juttuja, jotka eivät kuuluneet käsiteltävään aiheeseen. Hän osoitti sanottavansa suoraan opettajalle, tavallaan yritti jutella opettajan kanssa tuttavalliseen sävyyn. Välillä opettaja kuunteli, mutta jätti välillä reagoimatta muistuttaakseen viittaamisesta.

Susanna aloitti aamun kertomalla käyneensä uimassa, ei liity mitenkään yleisesti käsiteltävään asiaan. Opettaja ei siis ole kysellyt yleisesti, mitä lapsille kuuluu. Samoin huomattuaan sakset pöydällä hän ilmoittaa olevansa vasenkätinen (viittamatta), vaikka saksista ei ole vielä edes alettu keskustella. (6. koulupäivä, Susannapaketti, 2.)

Haastatteluissa Susannan tietoisuus viittaamisistaan ei selvinnyt kunnolla: hän sanoi viittaavansa joskus tai opettajan komentavan silloin, jos hän esimerkiksi huutaa tunnilla. Toisaalta taas tarkistuskysymykseen (Viittaan aina, kun tiedän vasta-

uksen) Susanna sanoi aina viittaavansa eikä huutavansa vastausta viittaamatta. Tämä pitää osin paikkansa, koska opettajan kysymyksiin hän viittasi. Susanna tiesi nämä säännöt, koska hän osasi perustella esimerkiksi hiljaa olemista ja viittaamista työrauhalla ja opettajan kuuntelemisella.

Paikallaan oleminen. Susanna ei varsinaisesti aiheuttanut meteliä riehumalla paikallaan, mutta pulpetin kannen jatkuva aukominen sekä tavaroiden edestakainen esille ottaminen ja pois laittaminen olivat osin rauhallisuussäännön vastaisia.

Tunnilla kuunneltiin nauhalta Onnista ja Ennistä. Susanna ei katsellut kuvia, vaan aluksi hän söi peukaloaan ja katseli aivan muualle. Sitten hän penkoi pulpetistaan kuminauhan ja leikki sillä. Hän laitto kumpparin kirjan ympärille ja vaikka ope juuri kyseli kirjan kuvista, Susanna laitto aapisensa pulpettiin ja siivoili pulpettiaan. [...] Ope ei puuttunut näihin mitenkään. (12. koulupäivä, Susannapaketti, 6.)

Opettaja oli laittanut Susannan istumaan takapulpettiin, koska häneen ja hänen rauhalliseen käyttäytymiseensä pystyi luottamaan. Susannan touhusta ei tullutkaan koko luokkaa häiritsevää meteliä, mutta hän ei selvästikään malttanut vain istua ja seurata, vaan tarvitsi jotain muuta tekemistä. Peukkuhaastattelussa hän kertoi joskus pitkästyvänsä tunneilla, ja silloin hän haluaisi ”lukea ja tehdä kaikkia omia juttuja”.

Odottaminen. Susanna hyväksyi odottamisen ryhmässä. Hän oli kärsivällinen ja ymmärsi, että luokassa oli muitakin. Hän ei esimerkiksi ilmaissut olevansa pettynyt, jos ei saanut vastata. Toisaalta Susanna olikin sen tyyppinen, ettei halunnut ensimmäisenä joka paikkaan. Hän ennemminkin tarkkaili ensin tilannetta.

Odottaminen. Susanna odotutti usein muita oppilaita pitämällä pulpetin kantta auki ja järjestelemällä pulpettiaan, piirtelemällä ja kirjoittelemalla salaviihkoonsa tai selailemalla kirjojansa. Opettajan pitikin monta kertaa puuttua asiaan harmittelemalla sitä, että aina joutuu odottelemaan samoja lapsia - Susannaa ja Katia.

Kun kirjainkortit laitetaan pois, Susanna jättää pulpettinsa kannen auki, ja järjestele tavaraita pulpetissaan. Samaan aikaan myös Katilla on kirja pulpetilla, ja ope huomauttaa: ”takapulpettilaiset!” (17. koulupäivä, Susannapaketti, 11.)

Kolmannen tunnin alussa Susanna tulee suoraan paikalleen istumaan. Hän kertoo, ettei saanut yhtään tarraa vaihdettua. Hän menee istumaan paikoilleen, ja alkaa lukea pulpettikirjaa. Ope käskee oppilaita laittamaan turhat tavarat pois, Susanna jatkaa tästä huolimatta lukemista. Ope joutuu huomauttamaan Susannalle, että tuntuu kurjalta, kun tämä aina odottaa eri ohjetta. (24. koulupäivä, Susannapaketti, 19.)

Muilla tavoilla Susanna ei odottanut toisia, vaan toimi ohjeiden mukaisesti. Toisinaan hän jopa yritti jouduttaa luokan toimintaa ja vähentää odottamista nostamalla joissakin melutilanteissa koulupeukun ylös.

[Ruokala]jonoissa hirveä mökö, Susanna nostelee peukkuaan ja ope "uhkailee" palauttaa jonot takaisin pulsiin hiljaisuutta harjoittelemaan. (10. koulupäivä, Susannapaketti, 3.) Kolmannen tunnin alussa oli luokassa kauhea melu, kun a-ryhmäläiset toivat kirjaimiaan pianon päälle. Ope sanoi että hei, mikäs melu täällä on. Susanna nosti koulupeukun pystyyn ja ope ja muutama lapsi yhtyi siihen. (11. koulupäivä, Susannapaketti, 4.)

Omien mielipiteiden hyväksyminen. Alussa vaikutti, että Susanna oli ennemminkin tarkkailija ja seuraaja: hän ei suureen ääneen ilmaissut omia näkemyksiään yleisiin asioihin. Hän kuitenkin huuteli rohkeasti omia asioitaan ja väittelikin muutaman lapsen kanssa.

Kun ope kertoi avaimien löytyneen, Susanna huuteli, että hyvä kun avaimesi löytyi ja lisäsi, että hänen kellonsa on hävinnyt. Kun ope kyseli reissuvihkoja ja sitä, muistivatko lapset kertoa, että kahden viikon päästä oleva lauantai on koulupäivä, Susanna sanoi, että se onkin äitiviikonloppu ja nyt seuraava on isäviikonloppu. Tämänkin hän sanoi viittamatta. (21. koulupäivä, Susannapaketti, 17.)

Susanna, Karita ja Eeva kinastelivat kesken Urpon ja Turpon lukemisen, kuka menisi seuraavaksi ja muutenkin mikä järjestys Katriinan luokse menemisessä oli [sosiometrinen mittaus käytävässä]. (23. koulupäivä, Susannapaketti, 18.)

Kiusaaminen. Susanna ei kiusannut ketään. Haastattelussa hänelle tuli ensimmäisenä sääntönä mieleen juuri se, että on oltava nätisti eikä saa kiusata toisia. Hän mainitsi myös sanoneensa opettajalle, ettei ikinä kiusaa ketään. Hän suhtautuikin toisiin reilusti.

Auttaminen. Susanna auttoi jonkin verran toisia. Lisäksi auttaminen vaikutti vilpittömältä eikä esimerkiksi oman itsen pönkittämiseltä. Peukkuhaastattelussa Susanna sanoi auttavansa toisia mielellään, jos esimerkiksi kaveri ei osaa jotain. Hän olikin huomaavaisesti Katin puolella, kun tämä ei tiennyt vastausta:

Kati vastaa väärin äikän tunnilla, ja Susanna huutaa suureen ääneen, että Kati ei ehkä tiedä, koska hän oli pois silloin kun näitä käytiin. Ope toteaa siihen Katin oppivan varmasti tässä samalla, kun kuulee miten luetaan. (22. koulupäivä, Susannapaketti, 18.)

Opettajan avunpyyntöihinkin hän vastasi innokkaasti. Kerran auttamaan pääseminen vei jopa niin suuren huomion, että itse tehtävä unohtui:

Open pyytäessä vapaaehtoista Susanna viittaa, ja pääsee Karitan kanssa hakemaan b-luokasta lehtiä. Lähtevät innokkaasti, mutta tulevat hetken kuluttua takaisin, ja kysyvät mitä oikeastaan pitikään hakea. (22. koulupäivä, Susannapaketti, 18.)

Kaikkien kanssa toimeen tuleminen. Susanna tuli kaikkien kanssa toimeen. Peukkuhaastattelussa hän sanoi olevansa mieluiten tytön pari, mutta voisi olla pojanakin pari. Työskentely sujuikin niin Jukan kuin Jaakonkin kanssa. Susanna sanoi

peukkuhaastattelussa, ettei ole koskaan valittanut opettajalle tämän määräämästä parista. Opettaja oli samaa mieltä:

"Musta se ainakin on niinku ottanu hyvin niinku vastaanottavaisesti kaikkia kavereita ja, ja tuota niin, ei oo yhtään niinku sanonu, et kenen kanssa haluais. Hänelle on käyny kaikki parit ja... Silleen, ihan mukavasti. [...]Et Susanna, mä kuvittelen ainakin, ettei se oo mikään semmonen takakireä, ja takanapäin kiero haukkuja." (Opettajan haastattelu 2, 9.)

Vastuun kantaminen. Susanna kantoi vastuun omista tekemisistään: hän oli tietoinen tehtävistä, läksyistä ja muutenkin koululaisen arjen toimintatavoista. Hän esimerkiksi aloitti aina päivän tyhjentämällä reppunsa ja laittamalla pulpettinsa päiväkuuntoon. Susannan äiti kertoi Susannan olevan ylpeä suoriutuessaan koululaisen askareista, esimerkiksi järjestäjänä olemisesta:

"Ett sill oli nii ku kaikki... ihan selviä, ett kaikki järjestäjäasiat ja muut, että, ett varmaan siin on nii ku tietysti sekii, ett ku se on tarhassa ollu nin, ku siell on kans ollu nää apulaissysteemit ja muuta, ni se on vähä verrannu nii ku siihen sitä, sitä järjestäjänä oloo. Ni se on oikein semmone in asia, että röyhistellään rintaa, ett mä sain olla järjestäjänä." (Vanhemman haastattelu, 3.)

Vastuun kantaminen ilmeni myös siten, että Susanna kysyi neuvoa, jos hän ei ollut ymmärtänyt jotain ohjetta. Haastattelussa hän sanoi kuuntelevansa, kun opettaja puhuu, koska silloin hän osaa tehdä tehtävät oikein. Hän sanoi kysyvänsä kavereilta apua, mutta havaintojemme perusteella hän kysyi myös suoraan opettajalta.

Toisten asioihin puuttuminen. Susanna puuttui hieman toisten asioihin, lähinnä komentamalla tai toisen virheeseen puuttumalla, harvakseen kantelemalla. Alkuviikkoina Katin vieressä istuessaan Susanna puuttui eniten Katin mutta myös toisen pulpettikaverinsa Jaakon asioihin. Hän komensi napakasti: hän esimerkiksi tökkäsi väärään aikaan laulussa taputtavaa Katia tai sanoi kirjaimia ääneen huutavalle Jaakolle, ettei saa huutaa. Peukkuhaastattelussa Susanna sanoi, ettei puutu toisten asioihin. Saman haastattelun tarkistuskysymyksessäkin hän ilmaisi, ettei komentele toisia. Se, ettei Susanna ollut tietoinen komentamisestaan, saattaa johtua seitsemänvuotiaan tavanomaisesta kehitystasosta. Lapsi ei vielä täysin tiedosta omaa toimintaansa.

9.1.3 Jukka

Jukan perheeseen kuuluvat äiti, isä ja isosisko, joka on samassa koulussa kuin Jukka. Isosisko oli ollut edelliset kolme vuotta Jukan opettajan luokalla, joten Jukka tiesi etukäteen opettajansa sekä koulun tapoja. Jukka oli ollut kuusi vuotta päiväkodissa ennen kouluun tuloa.

Puhumisen kontrollointi. Jukka ei vielä osannut kontrolloida puhettaan. Hän muisti viitata vaihtelevasti ja yleensä huusi vastauksensa. Hänelle oli tärkeää saada asiansa esille: jos hän ei saanut puheenvuoroa, hän ainakin huusi tietäneensä vastauksen tai kysyi, miksei hän ikinä saa vastata. Hän olikin paljon äänessä tunneilla.

Aidinkielen tehtävä: Jukka viittaili ja sanoi, että tietäisi ja sanoisi kyllä, jos vain saisi vuoron. Hän sai kohta vastata. Pian hän taas huuteli vastauksen. Tällä kertaa ope sanoi, että joku sanoi oikein, mutta ei viitannut. Kun viitannut lapsi oli vastannut sen, mitä Jukka oli huutanut, Jukka huuteli, että hän oli sanonut niin. (9. koulupäivä, Jukkapaketti, 7.)

Puhumisestaan huolimatta Jukka tiesi jo ensimmäisessä haastattelussa, ettei tunnilla saa jutella omiaan, vaan pitää viitata. Omasta mielestään hän muisti aina viitata. Peukkuhaastattelussakin hän oli sitä mieltä, ettei opettajan tarvitse muistuttaa häntä viittaamisesta:

H: Ope huomauttaa, jos en viittaa.

O: (peukku ylös)

H: Miten se siitä huomauttaa?

O: Huomauttaa sillei, että... "unohitko viitata" sillei jotenkii aina.

H: Joo. Onks sen pitänt mont kertaa siulle huomautella?

O: Ei todellakaan.

H: Joo, sie muistat viitata...

(Peukkuhaastattelu, 16 - 17.)

Jukka ei siis itse ollut tiedostanut omaa viittaamattomuuttaan. Muutenkin hän omasta mielestään antoi toisille työrauhan eikä opettajan ollut tarvinnut komentaa häntä - toisia kylläkin. Kuten opettaja sanoi haastattelussa, Jukan kommentit liittyivät kuitenkin lähes aina käsiteltävään asiaan, eli hän ei jutellut turhanpäiväisiä:

"Jukkakin on sen tyylinen vilperi, et sille pittää muistutella asioita. Et se, se on niin ku just semmonen, et ei se mun mielestä pahantahtosuutta oo, et se innokkuuttaan vaan hölöttää. Et se puhuu asiaa, et se ei puhu niin ku mistään viime kesästä onkirekkestä, et se puhuu niin ku siihen aiheeseen." (Opettajan haastattelu 2, 6.)

Jukan äitikin epäili haastattelussa, että hiljaa oleminen on Jukalle yksi vaikeimmista asioista koulussa.

Peukkuhaastattelussa ilmeni, että Jukan mielestä tunnilla saa jutella tärkeistä asioista kaverin kanssa. Hän ei kuitenkaan keskustellut toisten kanssa, vaan huuteli omia asioitaan. Lisäksi hän omasta mielestään kuuntelee, kun toiset puhuvat, mikä piti paikkansa. Hän seurasi tarkasti tunnin tapahtumia ja halusi olla selvillä asioista.

Paikallaan oleminen. Enimmäkseen Jukan aiheuttama meteli tuli nimenomaan puhumisen eikä liikkumisen aiheuttamasta metelistä. Silloin tällöin opettaja joutui kuitenkin kehottamaan Jukkaa sulkemaan pulpettinsa, Jukalla kun oli tapana

kannatella kantta auki milloin kynällä, kumilla, kirjalla tai omalla päällään. Lisäksi yhdessä vaiheessa Jukka leikki koko ajan kaulassaan roikkuvalla avaimellaan.

Odottaminen. Jukka ei jaksanut odottaa omaa vuoroaan. Hän vaati opettajalta huomiota ja halusi olla kaikessa mukana, mielellään vielä ensimmäisenä. Hänen oli vaikea hyväksyä se, ettei häntä aina voitu kuunnella ja huomioida ja että hänen piti odottaa.

Pääsyliipussa välkälle Jukka kestäviittää jokaiseen kysymykseen, muttei saa vastata. Kun hän viimein saa vastata hän valittaa, että aina ope jättää hänet viimeiseksi: "mää viittasin koko ajan, ja silti olin viimeinen". Ope osoittaa luokassa vielä olevia kahta oppilasta ja sanoo, ettei Jukka todellakaan ollut viimeinen. Jukka tulee vielä ovelta takaisin huomauttamaan, että hänet aina jätetään viimeiseksi. Ope tarttuu asiaan ja sanoo, että susta varmaan vaan tuntuu, että sä oot viimeinen. Heti jos sä et oo eka, niin susta tuntuu, että sä oot viimeinen. Jukka ei kommentoi. (15. koulupäivä, Jukkapaketti, 19.)

Jukan äitikin oli sitä mieltä, että hiljaa olemisen ohella oman vuoron odottaminen on Jukalle vaikeinta koulussa:

"Mut ehkä sitten on varmaan se hiljaa oleminen Jukalle, tai en mä tiedä kuinka kovaa se on [...] Ja oman vuoron odottaminen, että se on niin ku semmonen haluais mielellään sen oman tietonsa tuoda julki. Ja kun täällä joutuu jakamaan kahenkymmenen kanssa ne vuorot, niin se voi olla vähän vaikeeta. [...] Et ehkä se hiljaa puhuminen. Jukka on kova puhumaan." (Vanhemman haastattelu, 3.)

Työskentelyssä Jukka oli niin sukkela, että hänelle piti suorastaan syöttää lisätehtäviä. Hän keskittyi tehtävien tekemiseen, mutta alkoi valmistuttuaan touhuilla energisesti omiaan tai huudella opettajalta lisäohjeita. Peukkuhaastattelussa ilmeni, että Jukasta oli tylsää ja pitkästyttävää, kun hän aiemman tehtävän valmiiksi saatuaan joutui odottamaan uusia ohjeita.

Jukka hermostuu saatuaan valmiiksi oman työnsä ja kysyy opettajalta, eikö me tänään tehdäkään mitään (6. koulupäivä, Jukkapaketti, 4).

Odottaminen. Jukka harvoin odotutti toisia. Yleensä hän noudatti nopeasti ja kiltisti opettajan antamia ohjeita ja valvoi toisiakin. Joskus hän kuitenkin oletti, että koko luokka voisi odottaa, kunnes hän saa jonkin tehtävänsä valmiiksi:

Kun ope oli tullut luokkaan ja pyytänyt kaikkia laittamaan vihot pois, Jukka vain piirteli. Ope oli sanonut, että hän aloittaa uuden jatkokirjan lukemista, Jukka edelleen piirteli. Ope pyysi, että Jukka, laita sinäkin vihko pois. Jukka sanoi, että ihan kohta ja että odottakaa vähän. Pian Jukka laittoi vihon pois, mutta vaikutti siltä, että hän laittoi sen sen takia pois, että sai kuvansa siihen vaiheeseen, mihin olikin halunnut. (21. koulupäivä, Jukkapaketti, 33.)

Omien mielipiteiden hyväksyminen. Jukka ei arstellut omien mielipiteidensä ilmaisemista. Itse asiassa hän välillä pitäytyi niin vahvasti omassa näkemyksessään, että yritti saada toisetkin olemaan kanssaan samaa mieltä.

Ope poistuu luokasta ja sanoo olevansa poissa kolme sekuntia. Luokka laskee yksi, kaksi, kolme. Jukka: "ei sekunnit mee noin nopeesti, ne on näin: yksi - kaksi - kolme". Luokka laskee mukana uudelleen. Jukka huutaa opelle käytävään: "ei sun käyntis kestänyt kolme sekuntia". Sanoo saman uudelleen opelle, kun tämä tulee sisään. (13. koulupäivä, Jukkapaketti, 16.)

Ope kyselee, mitä noppapelejä luokka on pelannut, ja Eveliina ilmoittaa pelanneensa muuttuvaa labyrinttiä. Jukka toteaa, että muuttuvassa labyrintissä ei oo noppaa. Asia jää vähän hautumaan, kunnes hetken päästä Jukka ilmoittaa uudelleen, ettei muuttuvassa labyrintissä ole noppaa. Valteri yhtyy tähän myöntämällä. Opettaja puuttuu asiaan ja sanoo, ettei se kiistelyllä muutu miksikään, ja että te voitte kotona tarkistaa asian. Jukka inttää vieläkin, että niin voidaankin, mutta että siinä siltikään ei ole noppaa. Opettaja sanoo, ettei se nyt itse asiassa edes ole maailman tärkein asia, onko siinä noppaa vai ei. Marikakin tarttuu asiaan ja ilmoittaa, että sitä paitsi Eveliinan peli voi olla joku toinen samanniminen peli, jossa on noppa... (13. koulupäivä, Jukkapaketti, 15.)

Jukka siis toi rohkeasti omat näkemyksensä esille eikä tuntunut muuttelevan niitä toisten mukaan. Hän ehdotti monta kertaa opettajallekin, miten kannattaisi toimia tai huomautteli opettajankin virheistä:

Ope sanoi vahingossa väärin, kysyi mikä on se, joka aamulla laskee ja illalla nousee. Jukka huomautti tästä, huutamalla, ei edes yritä viitata. Hän huutaa toisenkin kerran, mutta ope ei vielä reagoi. Huutaa vielä kolmannenkin kerran (joka kerta hän on huutanut täsmälleen yhtä kovaa). Vasta viimeisellä kerralla ope reagoi, kysyy sanoiko hän todellakin niin, ja Jukka vakuuttelee näin olleen. Eveliina myös ilmoittaa, että ope todellakin sanoi väärin. (8. koulupäivä, Jukkapaketti, 6.)

Kiusaaminen. Toisaalta Jukka ei tahallaan kiusannut toisia, mutta toisaalta hänen lapsenomaisen ihmettelevä tapansa kommentoida toisten tekemisiä tai korostaa omaa etevyyttään saattoi joistakin tuntua ilkeältä.

[matematiikan tunnilla] Jukka katsoo taakseen, mitä Heikki on tekemässä ja toteaa, että jaa sä oot vasta tossa, mä teen jo näitä. Hän lähtee neuvomaan Heikille, miten tehtävää tehdään. Jukka saa ylimääräiset matikan tehtävät, koska tekee niin nopeasti. (16. koulupäivä, Havaintopaketti, 95.)

Toisaalta Jukka saattoi oman etevyytensä esille tuomisella näyttää opettajalle, että hän tietää, miten pitää toimia. Näissä tapauksissa kyseessä ei ollut ilkeys toisia kohtaan. Lisäksi on mahdotonta erottaa, olivatko Jukan sanomiset vain puhdasta ihmettelyä vai piikkitteleviä ja nenäkkäitä toista alentavia kommentteja.

"Että, ett mä nyt en tiidä, ett onks se nii ku pahantahtosta, vai eiks se oo, vai onks se vaa sitä vilpítőntä ihmettelyä, ett häh, eks sää oo vielä tehny. Ett toisaalta musta siinä niinku ei oo sellanen sävy, et se kauheesti haluais niinku mollia, vaan että se iloitsee niinku siitä, ett no hän on jo tehny. [...] Niinku semmone lapsellinen ilo siitä, ett minä oon hyvä. [...] Mutt että sitten tietysti, että kun joukossa on niitäkin, joitten, joille niinku oppiminen ei suju samalla lailla lennossa kun hänelle. Ni ei se ainakaan parane se tilanne, jos siitä vielä joku sieltä kommentoi." (Opettajan haastattelu 2, 6.)

Jukan älykkyys riitti piiloilkeilyynkin, jota toiset lapset eivät välttämättä edes tajuneet. Hänen ilkeältä tuntuvat kommenttinsa saattoivat johtua pettymyksestä, jos hän ei päässyt johonkin mukaan.

Lapset huutelivat, kun ope kysyi halukasta kapellimestariksi. [...] Hän valitsi Paulan. Luokassa syntyi huutoa, että Paula on jo saanut olla. Paula itse sanoi, ettei ollut ollut. Jukka heitti, että sitten laulun jälkeen Paula tietysti sanoo, että kyllä mä olin jo ollut. (17. koulupäivä, Jukkapaketti, 22.)

Auttaminen. Jukka oli erittäin innokas auttamaan, jopa oma-aloitteisesti. Hän pettyi monta kertaa, kun opettaja apureita pyytäessään ei valinnut häntä. Hän ei välttämättä aina auttanut vilpittömästi, vaan korostaakseen omaa osaamistaan. Peukkuhaastattelussa Jukka ilmaisi, että hän auttaa mielellään muita.

Ensimmäisellä tunnilla kukka-askartelun liimausvaiheessa Samuli oli erityisopen luona. Ope meni Samulin työn luo ja puhui vähän auttavansa. Jukka istui Samulin viereisessä pulpetissa ja sanoi, että hän voi auttaa Samulia, kunhan saa ensin tehtyä omia. (6. koulupäivä, Jukkapaketti, 4.)

Välillä Jukan yli-innokas auttaminen meni jo häiritsemisen puolelle:

Ope pyytää Jukkaa apuopeksi tarkistamaan, että matikanläksyt on merkitty oikein. Jukka ottaa tehtävän tosissaan ja kiertelee pätevänsä ympäriinsä. En tiedä, miten homma pohjimmiltaan hoituu, ainakaan Johanneksen väärin merkittyyn läksyyn hän ei puutu. Jukka menee apuopena säveltämään jotain Tapion luokse, mutta ope käskee hänet takaisin omalle paikalleen. (16. koulupäivä, Jukkapaketti, 22.)

Kaikkien kanssa toimeen tuleminen. Jukka tuli toimeen luokkatovereidensa kanssa - siitä huolimatta, että hänen kontaktinsa olivat kontrolloivia. Hän ei rajoittanut kontaktien ottamista tiettyihin lapsiin. Opettajan määräämissä paritöissäkin Jukka työskenteli sujuvasti kaikkien kanssa, vaikkakin saattoi parin kuultuaan ilmaista, ettei kovin mielellään olisi määrätyn lapsen pari. Lisäksi sosiometrisessä mittauksessa Jukka luetteli monta lasta, joiden vieressä hän ei mielellään istuisi. Peukkuhaastattelussa Jukasta oli ihan sama, saako hän valita työskentelyparinsa vai määrääkö opettaja sen. Myös äitinsä mukaan Jukka on sosiaalinen lapsi ja tulee toimeen kaikkien kanssa. Opettajakin oli haastattelussa samaa mieltä:

"Kyllä se mun mielestä ystävällisesti suhtautuu, et sehän haluaa aina lainata ku joltakin on kynä hävinny, ja pallopelissä ni hän on mukana niistä jotka huolehtii pallosta, ja hän ottaa niinku vastuunsa. Ja kauheen...ei yhtään niin ku, ett vaikka kenen pariks on tullu, ni ei oo niin ku mitenkään suureen ääneen ruvennu sanomaan, että en oo tuon pari. Ja näin, että. Mun mielestä niin ku ihan asiallisesti suhtautuu kavereihin." (Opettajan haastattelu 2, 7.)

Vastuun kantaminen. Jukka huolehti hyvin koululaisen arkeen kuuluvista tehtävistä. Hän oli oma-aloitteinen, ripeä ja itsenäinen sekä kuunteli ja noudatti an-

nettuja ohjeita. Jukan äitikin mainitsi haastattelussa, että tiedon omaksuminen ja neuvojen vastaanottaminen oli Jukalle helppoa.

Toisten asioihin puuttuminen. Jukka ei voinut olla puuttumatta toisten asioihin, vaan hän kontrolloi toisia. Hän ihmetteli monta kertaa toisen kummallista toimintaa tai suorastaan kyttäili toisten vastauksia ja huusi sitten suureen ääneen, jos joku teki jotain väärin. Tämä korostui erityisesti matematiikassa, jossa hän itse oli lahjakas.

Matikantunnilla oppilaiden piti näyttää open sanomaan yhteen/vähennyyslaskuun tulos numerokorteillaan. Jukka kyttäsi Maria ja tämän vastauksia. Heti ensimmäiseen Marin väärään vastaukseen Jukka sanoi, että vähä sä näytät väärin. Ope puuttui asiaan ja sanoi, että riittää, kun huolehdit omista asioista. Silti Jukka siis jatkoi kyttäämistä ja sanoi yhteen laskuun, että ei mee ihan kaikilla oikein. (10. koulupäivä, Jukkapaketti, 8.)

Jukalle oli tärkeää, että ryhmä toimisi niin kuin opettaja oli ohjannut. Välillä tuntui siltä, että Jukka piti itseään opettajan kanssa samalla tasolla ryhmän oikean toiminnan kontrolloimisessa. Hän jopa matki opettajan ilmaisuja puuttua levottomaan tilanteeseen. Hän saattoi esimerkiksi huomautella toisille meluavista ruokajonoista. Jukassa olikin luokan johtajan ainesta. Hänen tarkoituksensa olivat hyviä, puuttumistapansa sen sijaan eivät. Opettaja vahvistaa havaintojamme:

”Hirveen tavoitteellinen se on, et haluaa olla aina ensimmäinen. Et jos hän itse on niin ku toiminu oikein, ni harmittaa hirveesti, jos joku töppää ja jouvutaan niin ku toistamaan joku asia.” (Opettajan haastattelu 2, 6.) ”Sehän on kauheen semmonen suoritus... suorittajalapsi. Ja sehän haluaa niin ku osata ja onnistua. Ja niin ku mä tossa sanoinkin, et sitä harmittaa kauheesti, sekin yks ruokajono vai mihin hitsiin me oltiin lähössä, kun piti palata takaisin ja: ‘minä olin kunolla...’, ja itku meinaa tulla...” (Opettajan haastattelu 2, 7.)

Jukka ei itse tiedostanut sitä, miten paljon hän kontrolloi toisia, koska peukkuhaastattelussa hän oli sitä mieltä, ettei hän puutu toisten asioihin eikä komentele toisia. Toisaalta puuttumalla toisten tekemisiin hän ehkä kokee kantavansa vastuuta koko ryhmästä.

9.2 Suhdeverkostossa sukkuloiminen

Suhteiden muodostumisen tarkastelussa painotamme sääntöjen osuutta eli sitä, miten lapsi luokkatilanteessa luo suhteita sääntöjen rajoissa. Analysoinnissa käytämme kaikkea aineistoa. Sosiometrisen mittauksen kaaviot ovat liitteinä 15 - 17.

9.2.1 Valtteri

Esikoulusta Valtterin kanssa samalle luokalle tuli kolme tyttöä ja yksi poika. Valtterin pihakaverit menivät rinnakkaisluokille tai olivat jo ylemmillä luokilla.

Valtterin ylivoimaisesti yleisimpiä kontaktinottotapoja olivat pelleileminen ja esittäminen. Valtterin pelleily oli välillä tarkoituksellista, kun taas välillä hän esimerkiksi kaatui vain tahattoman säheltämisensä takia.

Valtteri mölöttää muovaillessaan, ei kovin järjestystä sanomaa, ja ope pyytää tätä tekemään ilman äänitehosteita. Samantien Valtteri alkaa hakata muovailuvahaa nyrkillä pulsan kantta vasten saadakseen sen pehmeämmäksi. Ope kieltää tämän, sanoo vahan pehmenevän paremmin käsien lämmössä kuin hakkaamalla. Hetken kuluttua Valtteri ilmoittaa, että hän sai vahansa tosi pehmeäksi hakatesaan sitä. Valtteri pelleilee muovaillessaan palasensa kanssa, laittaa sen nenäänsä muka rääksi. Heidi ja Marika huomaavat ja naureskelevat: "hirvee räkäroikki!". Ope huomauttaa Valtterille pelleilystä: käskee tämän tehdä omaa työtään, sen sijaan, että näyttää käyttävän melko paljon aikaa muiden viihdyttämiseen. (18. koulupäivä, Valtteripaketti, 23.)

Opettaja oli hieman huolissaan Valtterin mahdollisesta pellen roolista:

"Valtteri on niinku vähän sellanen, et se mua nyt huolestuttaa, et jos se rupeaa ottamaan sellasta pellen roolia luokassa, et se on hirveän raskas sitten pitää. Mut musta tuntuu, et ei meillä kauheesti sitten niitä semmosia turhan naurajia oo siinä lähtemässä mukaan. Et joku Heikki ja Jaakko nyt on ehkä potentiaalisia, mut et ei nekään sitten niin, niin sellasia oo, et ne niinku provosois Valtteria koko ajan sauhuamaan koko ajan jotain turhaa." (Opettajan haastattelu 2, 7.)

Toisten tempaukset tarttuivat helposti Valtteriin. Hän otti usein toisista mallia esimerkiksi pulpetin päällä istumisessa. Yleensä matkiminen liittyi nimenomaan kiellettyyn tekemiseen. Jukka oli yksi niistä oppilaista, joita Valtteri matki melko paljon. Sosiometrisessä mittauksessa hän valitsi Jukan molemmissa myönteisissä kysymyksissä, millä voisi perustella hänen toimintaansa. Matkimalla hän saattoi yrittää mielistellä Jukkaa ja päästä hänen kaverikseen ja ehkä suosituksi luokassa. Toisaalta hän saattoi yrittää tulla suosituksi toimimalla samoin kuin Jukka. Silti vaikuttaa siltä, että Valtterin matkimisen taustalla oli ennen kaikkea itsekontrollin puute.

Ope luetteli sanoja ja sanontoja. Jos ne olivat ystävän sanoja, oli nostettava kädet ylös (lapset seisoivat). Jos ne eivät olleet ystävän sanoja, oli mentävä kyykkyyhin ja tukittava korvat, koska sellaisia sanoja ei kukaan halunnut kuulla. (11. koulupäivä, Havaintopaketti 54.) Ystävän tai jonkun muun sanoja mietittäessä Valtteri matkii Jukkaa, joka makaa lattialla ja menee itsekin lattialle makoilemaan. Opettaja ei kiellä lattialla makoilijoita, mutta sanoo muille, että älkää ottako hassuttelijoista mallia vaan niistä, jotka jaksaa tehdä kunnolla. (11. koulupäivä, Valtteripaketti, 10.)

Valtteri otti kontaktia myös kommentoimalla näsäviisaasti tai hihittelemällä muille ja muiden tekemisille. Hänen toiminnassaan ilmeni sekä ilkeämielistä naurua että tahatonta hörähtelyä esimerkiksi toisen kaatumiselle tai muulle vahingolle.

Toisen tunnin alussa Lauri on tullut liian aikaisin kouluun, ja Valtteri huutelee siitä: "toi tuli nyt jo kouluun, vaikka se on iltapäiväryhmässä, ei teidän vielä pitäis tulla." Valtteri alkaa kinastella asiasta Heidin kanssa. Ope tulee paikalle, ilmoittaa näin olevan. Valtteri huutaa sanoneensa niin. Ope huomauttaa Valtterille, että semmosta sattuu. (20. koulupäivä, Valtteripaketti, 27.).

Istumajärjestys vaikutti Valtterin kontaktien suuntautumiseen. Valtteri ja hänen ensimmäinen pulpettinaapurinsa Heidi väittelivät monta kertaa tuntien aikana. Kun he kinastelivat, kumpikaan ei halunnut antaa periksi omasta näkemyksestään. Seuraava ote kuvaa osuvasti Valtterin ja Heidin vuorovaikutusta:

Ensimmäisellä tunnilla, kun Valtteri ja muutama muu haki open kehotuksesta kuvisalustan, Valtteri palasi paikalleen kiertoreittiä. Heidi tuhahti, että yksi kiertää. Kun Heidi ja Valtteri saivat paperit ja Valtteri vain istui, Heidi sanoi, että ensin piti laittaa oma nimi. Itse työtä tehdessään Heidi kertoi Valtterille, että hän oli piirtänyt jo itsensä. Valtteri vastasi, että siihenhän piti piirtää aikuinen. Heidi sanoi, että niinhän hän piirtääkin. Pienen hetken jälkeen Valtteri sanoi, oho, tulipa liian iso, ja kävi penkomaan kumia. Heidi sanoi tokaisten, ettei sitä voi pyyhkiä, sori vaan. Vähän myöhemmin Heidi ja Valtteri kinastelivat Heidin silmien väristä. Juttu lähti siitä, kun Heidi väritti työssään silmiään vihreäksi. Valtteri väitti, ettei Heidillä ole vihreät silmät ja Heidi väitti, että on. Valtteri kääntyi jo minun (Erja) puoleen ja sanoi, että kato nyt, ei sillä ole vihreitä silmiä. En puuttunut asiaan. Edelleen piirustusta tehdessään Valtteri sanoi, hitto, miks mun silmistä tulee vettä ja pyyhki samalla naamaansa. Heidi mulkaisi ja sanoi, ettei luokassa saa kiroilla. Valtteri vastasi, että kohta se kertoo opelle. Heidi sanoi, että niin kertoo, mutta ei kertonut. Vielä myöhemmin samalla tunnilla Valtterilta tipahti värien muovinen korkki. Heidi sanoi Valtterille, että sulta taas tippui korkki. Valtteri vastasi, että ite tiputit sen. Heidi intti vastaan, että eihän tiputtanut. Seuraavaksi Valtteri röyhtäisi. Heidi katsoi toruvasti, ja Valtteri sanoi, että kun se tuli... Valtteri kävi etsimään tuppiaan ja kyseli, missä se oli. Heidi vastasi, että hö, mistä hän sen voi tietää. (8. koulupäivä, Valtteripaketti 4.)

Heidi toimi Valtterin kommunikointikaverina, vaikkakin hän usein reagoi nyrpeästi. Seuraavan vierustoverinsa Marin kanssa Valtteri ei päässyt yhtä aktiivisesti keskustelemaan, koska Valtterin yrityksistä huolimatta Mari ei reagoinut juuri mihinkään. Valtterin pettynyt ensireaktio uudesta pulpettinaapuristaan sekä sosiometrisen mittauksen kielteisen kysymyksen vastaus ilmaisivat, ettei hän mielellään istunut Marin vieressä. Yhteisessä työskentelyssä Valtteri tuntui olevan parin johtohahmo: hän touhusi ja auttoi Maria, vaikkakaan neuvot eivät aina menneet oikein.

Valtteri touhusi paljon Jaakon kanssa. Heidän suhteensa oli ailahteleva: välillä he olivat yhtenäinen sähellyspari ja välillä he komentelivat ja moittivat toisiaan. Sosiometrisessä mittauksessa he valitsivat toisensa ensisijaiseksi pulpettinaapuriksi, mutta kukaan muu ei valinnut heitä. Itse asiassa sosiometrisessä mittauksessa moni lapsi ilmaisi, ettei mielellään istuisi Valtterin tai Jaakon vieressä. Lievä torjunta johdettiin siitä, että parivaljakko oli välillä häiriöksi luokassa. Koska luokan normit ja säännöt vaikuttavat toisiinsa suhtautumiseen ja koska luokassa arvostettiin työrauhaa, sitä

rikkovat pojat eivät olleet suosittuja pulpettikaveriksi. Poikkeus (1995, 133) mainitsee ryhmän normien vaikuttavan lasten suhtautumiseen toverin vihamieliseen käyttäytymiseen. Lisäksi Coie, Dodge ja Kupersmidt (1990) havaitsivat, että luokassa torjuttiin hyökkääviä, häiritseviä, sääntöjä rikkovia, toisten tunteista piittaamattomia ja helposti suuttuvia kavereita. (Poikkeus 1995, 130; Poikkeus 1996, 103.)

Valtteri ja Jaakon alkuvuokoina saama epäsuosio voi jäädä pysyväksi maineeksi. Poikkeuksen (1995, 134) mukaan tietyn maineen muodostumisen jälkeen toisten suhtautumistapa säilyy muuttumattomana, vaikka lapsen toiminta muuttuisikin (ks. myös Schmuck & Schmuck 1997, 75 - 76). Toisaalta havaintojemme mukaan Valtteri ei ollut epäsuosittu, vaikka sosiometrisen mittauksen tulokset antavat osin sellaisen kuvan. Vaikka hän olikin saanut mölyämislään ja pelleilyllään ei-pidetyn maineen, hänen pelleilyistään myös pidettiin.

Opettajaa kohtaan Valtteri oli välillä liiankin tuttavallinen. Hän puhutteli tätä kesken tunnin aristelematta ja usein myös viittaamatta. Opettaja oli kuitenkin haastattelussa sitä mieltä, että Valtterilla oli terve auktoriteettitaju ja että hän asettui huomautuksesta. Hän totesi kahdenkeskisen kommentin tehoavan Valtteriin paremmin kuin koko luokan kuulleen komentamisen. Opettajan hiljainen kuiskaus tai kailaloon ottaminen saikin Valtterin useimmiten rauhoittumaan, ainakin hetkeksi.

9.2.2 Susanna

Susanna ei tuntenut ennestään ketään luokan tytöistä. Ainoastaan yksi poika tuli samasta päiväkodistä. Hänen lähimmät ystävänsä olivat rinnakkaisluokilla, ja hän vietti välitunneilla paljon aikaa näiden kanssa. Susannan äiti kertoi aivan koulun alun olleen vaikea:

H1: Sie jo sanoit, ett Susanna oli just vähä pettyry, ku ei ollu tuttuja.

V: Joo, joo, ett se koki sen kyll hirveen hankalana, ku ei ollu ketään samasta ryhmästä, tyttöjä. [...] Ett se ensimmäinen viikko oli tosi hankala, mutt nyt nii ku oikein ilomielin lähtee jo kouluun.

(Vanhemman haastattelu, 1.)

Susannan selvästi yleisin kontaktinottotapa oli juttelu. Hän otti eniten kontaktia vieressään istuviin tyttöihin, ensin Katiin ja paikkojen vaihtamisen jälkeen Karitaan. Useimmiten Susanna aloitti keskustelemisen. Istumapaikalla olikin merkitystä Susannan suhteisiin, koska havaitsimme ainakin Susannan ja Katin vierekkäin istumisen lisäävän tyttöjen välistä vuorovaikutusta. Pulpettitoveruus laajeni tuntitilanteen ulkopuolelle, ja tytöt olivat muulloinkin yhdessä. Tutkimukset fyysisen läheisyyden

vaikutuksesta ryhmän suhteisiin osoittavatkin, että lähekkäin olevat ihmiset muodostavat tiiviimmät suhteet kuin kauempana toisistaan olevat (Shaw 1981, 83 - 84).

Susanna komenteli jonkin verran toisia oppilaita. Esimerkiksi vieressään istuvaa Jaakkoa hän enimmäkseen komenteli sekä kanteli opettajalle tämän tekemisistä. Komenteluilla hän yleensä haki työrauhaa tai järjestystä, eli hänen tarkoituksensa olivat pääasiassa hyviä.

Jaakko makaa omallaan ja Susannan pulpetilla. Susanna huutaa "Jaakko!" [...] Ruokajonossa Susanna hieman pomottaa, sää kuulut tuonne ja sää tuonne, tuu sää tänne. (9. koulupäivä, Susannapaketti, 2.)

Susanna myös matki toisia jonkin verran. Hän kuitenkin pystyi hillitsemään itsensä, jos huomasi opettajan tarkkailevan. Kontrolli ei siis ollut vielä sisäistä eikä toiminta täysin vastuullista, koska ulkoisella kontrollilla oli niin suuri valta.

Päivänavauksen Susanna näytti kuuntelevan. Kun Heidi otti peilin esille, Susanna teki samoin. Ope käveli keskelle ikkunaseinää ja komensi hiljaa Heidiä laittamaan peilin pois. Susannakin laittoi omansa. (14. koulupäivä, Susannapaketti, 8.)

Päivänavauksen aikana Susannalla oli pulpetin kansi auki. Ope sanoi yleisesti (joillakin muillakin oli kansi auki), että laita pulpetin kansi kiinni ja ylimääräiset tavarat pois. Susanna sulki kannen. Hän meinasi vähän ajan päästä taas aukaista sen, kun näki, että vieressä istuvalla Katilla oli kansi auki. Susanna oli jo kannen reunassa kiinni, mutta katsoi opeen päin eikä sitten avannutkaan. (13. koulupäivä, Susannapaketti, 7.)

Susanna otti vähän kontakteja iltapäiväryhmäläisiinsä. Koska hän ei etukäteen tuntenut juuri ketään luokaltaan, hän aloitti tutustumisen omasta aamuryhmästään. Yksi pehmeän laskun idea onkin tutustua ensin osaan oppilaista. Susannan äiti kertoi haastattelussa, ettei Susanna pehmeän laskun loppuvaiheessa vielä muistanut kaikkien luokkalaistensa nimiä. Hän lisäsi, ettei Susanna tutustu helposti uusiin ihmisiin. Susanna ei kiireisesti etsinytkään uusia kavereita. Esimerkiksi tuntien alussa hän usein meni suoraan omalle paikalleen järjestelemään pulpettiaan, katselemaan pulpettikirjaa tai piirtelemään salavihkoonsa eikä välittänyt, mitä toiset tekivät.

Susanna meni päivän alkaessa hiljaa paikoilleen. Hän alkaa järjestellä pulsaansa, ja ilmeisesti saatuaan sen järjestykseen hakee pulpettikirjansa ja alkaa lukea sitä. (17. koulupäivä, Susannapaketti, 11.) Toisen tunnin alussa Susanna tulee suoraan paikalleen istumaan, ja alkaa lukea matikan kirjaa (17. koulupäivä, Susannapaketti, 12.) Susanna löysi hyvin uuden paikkansa ja sanoi heti laittavansa pulpetin päiväkuuntoon. Jonkun aikaa hän laitteli pulpettiaan ja sanoi sitten, että nyt on pulpetti päiväkuunnossa. [...] Toisen tunnin alussa Susanna meni paikalleen ja selaili pulpettikirjaa. (18. koulupäivä, Susannapaketti, 12.)

Susannan äidin huoli siitä, ettei Susanna tutustuisi omiin luokkalaisiinsa oli turha. Vaikka Susanna alkuviiikkoina tarkkaili eikä heti hakeutunut toisten seuraan,

loppuviikoista hän oli jo mukana tyttöjen alaryhmissä. Hän liittyi luontevasti sekä tarra- että kummioppilasryhmään, eikä häntä torjuttu niistä. Sosiometrisen mittauksen mukaan Susanna ei kuitenkaan ollut erityisen suosittu, mikä saattoi johtua siitä, ettei moni vielä tuntenut häntä. Valinnat olivat kaksisuuntaisia, mikä osoittaa molemminpuolista suhdetta.

Myös opettajaan Susannalla oli luontevat välit. Hän ei aristellut ottaa kontaktia edes keskellä tuntia, vaan huusi mieleen tulleen asiansa. Haastattelussa opettaja mainitsi Susannan suhtautumisen häneen olevan luontevaa. Hän lisäsi, että Susannalla on terve auktoriteettitaju, eli tällä on selkeä käsitys siitä, kuka luokassa on johtaja.

9.2.3 Jukka

Jukan kanssa samasta päiväkodista luokalle tuli neljä tyttöä ja kolme poikaa. Yksi poika oli tuttu perheen kautta sekä jalkapallotoiminnasta. Läheisimmät muut tutut olivat rinnakkais- tai ylemmillä luokilla.

Alussa vaikutti siltä, että Jukka oli tullut kouluun vain työskentelemään ja oppimaan eikä niinkään etsimään uusia kavereita. Ensimmäisessä haastattelussa Jukka mainitsi, ettei hänen tarvitse tutusta enää oikeastaan keneenkään luokkalaiseensa, koska hänellä on jo melkein liikaakin tuttavuuksia.

H: Entä keneen luokkakaveriin sie haluaisit tutustua?

O: En tiijä.

H: Joo.

O: Ei mun tarvis oikeestaan keneenkään...

H: Aha.

O: ...enää.

H: Et siull on, siull on jo ihan tarpeeks jo.

O: On...melkein liikaakin.

(Oppilaan haastattelu 1, 2 - 3.)

Jukka tunsikin jo pelkästään omalta luokaltaan entuudestaan kahdeksan lasta. Hänen äitinsäkin sanoi haastattelussa, ettei Jukalla ollut kavereista pulaa ja että Jukka on suosittu: monet lapset soittelevat heidän kotiinsa Jukkaa kysellen. Pehmeän laskun lopulla tehdyssä peukkuhaastattelussa Jukka kuitenkin ilmaisi saaneensa uusia kavereita myös omalta luokaltaan. Sosiometrisen mittauksen myönteisissä valinnoissa hän tosin valitsi vain ennestään tutun pojan eikä maininnut kakkosvaihtoehtoja. Lisäksi Jukan hieman valikoivaa suhtautumista kavereihin osoitti se, että hän mainitsi sosiometrisessä mittauksessa viisi lasta, joiden vieressä hän ei mielellään istuisi. Havaintojemme ja Jukan haastattelun perusteella Jukka oli välituntisin monien eri luokilla

olevien lasten kanssa tai aivan itsekseen. Hän sanoi, ettei itsekseen oleminen häirinyt häntä.

Havaintojemme perusteella Jukka otti jonkinlaista kontaktia lähes kaikkiin lapsiin, huomattavasti enemmän kuin toiset häneen. Hänen kontaktinsa eivät kuitenkaan kuvastaneet myönteistä suhteenluomispyrkimystä, koska valtaosa hänen kontakteistaan oli sääntöjen vastaista toisten kontrolloimista. Hän komensi toisia tai ihmetteli heidän toimintaansa tai osaamattomuuttaan. Tietäessään osaavansa hänen oli helppo ohjailla toisten toimintaa.

Musiikkitunnilla lauletaan ja taputetaan. Jukka huutaa opelle: "tiäksää mikä puuttuu? (Ope ei kiinnitä huomiota) Opeeee, tiäksää mikä puuttuu? Viimene taputus, kaikki taputtaa siinä kolmesti. Mää taputin kyllä kaks kertaa". [...] Marika taputtaa väärin laulun lopussa kun pitäisi taputtaa kaksi kertaa, hän taputtaa kolmesti. Jukka osoittaa Marikaa sormella ja ilmeilee. [...] Jukka opettaa musiikkitunnin rytmisoittimia soittaessa Samulia. Hän ilmoittaa tälle "soita, älä soita, soita jne". [...] Jukka huutaa Jaakolle, joka helistää marakassiaan milloin sattuu, että älä, tulee levoton tunnelma. Jukka ilmoittaa opelle, kun laulua on laulettu jonkin aikaa, että kaikki laittaa aina lopussa kolme taputusta. [...] Jukka pääsee luokan eteen kapellimestariksi, ja hän ojentaa luokkaa: "hiljaisuutta, hiljaisuutta", suurin elkein. Juuri ennen laulun viimeisen säkeen taputuksia Jukka-kapellimestari huutaa luokan edestä: "muistakaa vain kaksi kertaa..." (15. koulupäivä, Jukkapaketti, 17 - 18.)

Lisäksi Jukan kontaktinotoissa korostui oman etevyyden painottaminen: hän kilpaili omantasoistensa oppilaiden kanssa tehtävien tekemisessä. Hän oli myös innokas näyttämään etevyytensä ja pettyi, jos ei saanutkaan haluamaansa huomiota.

Ope tarvitsee vapaaehtoisien luokan salapoliisiksi, ja Jukka viittaa innokkaasti päästäkseen tähän tehtävään. Ope valitsee kuitenkin Eveliinan. Jukka tokaisee tähän tyyliä, että se ei kuitenkaan osaa tehdä sitä tehtävää. Ope sanoo, ettei noin voi sanoa. (14. koulupäivä, Jukkapaketti, 18.)

Ainakaan tarkkailemiemme viiden viikon aikana Jukan kontrolloivat kontaktinottamistavat eivät aiheuttaneet toisissa kielteistä suhtautumista häneen. Hän tuntui olevan melko suosittu luokassa: hänet valittiin sosiometrisessä mittauksessa sekä pulpetti- että välituntikaveriksi. Opettajakin mielestä Jukasta pidettiin.

H1: Miten toiset lapset suhtautuu Jukkaan?

O: Tuota niin, ei mun mielestä siinä niinku mitään isoa hämminkiä varmaan toisinkaan päin oo. Et kyllähän Jukka on niinku ihan varmaan haluttu pari niinku työskentelyjutuissa. Mutta että ei niinku mitään semmosta väärää kuningasasennetta tai -ajatusta oo syntyny. En mä tiä, musta tuntuu, et ihan hyvin.

H1: Niin, ett ei oo lapset huomautellu siitä Jukan nopeesta työskentelystä.

O: En mun mielestä mitenkään ainakaan sillee hirveen suuresti. Ett ehkä ne on niinku saattanu noteerata, et no oho, sepäs on valmis tai näin. Mut ett ei mitenkään niinku ihailen tai kadehtien tai silleen. Et ihan, Jukka nyt on semmonen. (Opettajan haastattelu 2, 7.)

Pidemmän päälle oman etevyyden korostaminen ja toisten kontrolloiminen voivat kuitenkin johtaa siihen, että Jukka lannistaa toisia oppilaita ja ettei hänestä enää pidetäkään. Opettajakin oli havainnut Jukan mahdollisen vaikutuksen ja pyrki ennalta ehkäisemään sitä.

"Se [toisten asioihin puuttuminen] on kuitenkin ollu nii ku tavallaan sellasta, kuitenkin aika vähästä, ja aika eri oppilaisiin suuntautunutta. Ja mä ajattelin nyt, että lähiaikoina ainakin vielä istumajärjestyksessä otan huomioon sen, että Jukan vieressä on joku, joka on nii ku lähes yhtä hyvä kuin hän. Että en laita nii ku niitä hitaimpia mollattavaks siihen. Että en nii ku tavallaan synnytä ite sel-lastä tilannetta." (Opettajan haastattelu 2, 6 - 7.)

Toisaalta Jukan myönteiset ominaisuudet ovat niin vahvoja, että auttaminen ja opastaminen voivat tasoittaa komentelun ja piikittelyvän ihmettelyn kielteistä vaikutusta.

Opettajan määräämät pulpettinaapurit tai työskentelyparit eivät merkittävästi vaikuttaneet Jukan suhteiden luomiseen. Koska hän keskittyi pääasiassa tehtävien tekemiseen, hän vain työskenteli toisten kanssa eikä pyrkinyt tutustumaan heihin. Hänelle tuntui riittävän Laurin pitkäaikainen tuttavuus.

Jukan suhde opettajaan oli tuttavallinen. Jukka ja opettaja tunsivat ennestään, koska Jukan isosisko oli ollut opettajan luokalla ja koko perhe oli aktiivisesti mukana koulun toiminnassa. Jukan äiti arvioi haastattelussa Jukan tuttavallisuuden johtuvan siitä, että opettaja oli entuudestaan tuttu ja että Jukka ei yleensääkään aristele vieraita aikuisia. Hän piti opettajaansa lähes kaverinaan eikä ainakaan pelon takia kunnioittanut.

"Et uskaltaa kyllä, niin ku heti huomaa ensimmäisenä päivänä, silloin ku mää olin sen ekatunnin, niin Jukka kyllä uskals heti niin ku vastata [opettajalle], ja kommentoida. Et ei se niin ku mitenkään kunnioittanu sitä, tai sillee ainakaan pelänny. Et Jukka suhtautuu yleensäkin niin ku vieraisiin aikuisiin hirveen avoimesti. Et se on ihan pienestä asti ollu, et se ei, ei mitenkään jännitä aikuisia. Tai pelkää vieraita aikuisia. Eikä niin kauheesti kunnioitakaan, että..." (Vanhemman haastattelu, 4.)

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tarkastelemme tutkimuksen luotettavuutta käyttäen Lincolnin ja Guban (1985) nimenomaan laadullisen tutkimuksen luotettavuusarviointeja varten kehittämiä käsitteitä totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Termit vastaavat perinteisten arviointikriteereiden sisäistä ja ulkoista validiutta, reliabeliutta ja objektiivisuutta (Tynjälä 1991, 390). Koska luotettavuuden tarkastelun käsitteet menevät osin päällekkäin, ei ole mahdollista jyrkästi jaotella, mikä on mitäkin (Syrjälä & Numminen 1988, 145). Olemme silti jäsenyneyssyden ja selkeyden saavuttamiseksi jakaneet tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä edellä mainittujen arviointikäsitteiden mukaan. Jokaisen luvun alussa ennen oman tutkimuksemme arviointia määrittelemme käsitteen, jotta saamme sen tehokkaasti käyttöön omaan tutkimustarpeeseemme.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi jää paljon lukijan vastuulle. Luotettavuus pyritäänkin takaamaan raportoimalla tutkimus ja sen kulku mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi myös itse tehdä omat päätelmänsä löydöksistä ja tulkinnoista sekä niiden todenmukaisuudesta. (Patton 1990, 392; Syrjälä & Numminen 1988, 143; Tynjälä 1991, 390.) Perustelemmekin tutkimuksemme luotettavuutta pitkälti juuri kaikkien tutkimusvaiheiden tarkalla raportoinnilla.

10.1 Totuusarvo

Totuusarvolla tarkoitetaan tutkijan esille tuomien asioiden ja johtopäätösten vastaavuutta alkuperäisen todellisuuden kanssa (Goetz & LeCompte 1984, 221; Lincoln & Guba 1985, 290, 296; Syrjälä ym. 1994, 101). Sen kriteerinä käytetäänkin vastaavuutta (Lincoln & Guba 1985, 301 - 302). Lisäksi totuusarvolla selvitetään, mittasiko tutkija sitä, mitä hänen oli tarkoitus mitata (Goetz & LeCompte 1984, 221; Syrjälä & Numminen 1988, 136).

Pyrimme mahdollisimman hyvään vastaavuuteen pitkällä kenttävaiheella, jatkuvalla observoinnilla sekä triangulaatiolla (ks. Lincoln ja Guba 1985, 301 - 302). Suunnitelmallisesta ja huolellisesta observoinnistamme on kerrottu tarkasti tutkimusmenetelmien kuvailun yhteydessä (6.2.1.), joten käsittelemme nyt ainoastaan pitkää kenttävaihetta sekä triangulaatiota. Lisäksi pohdimme mahdollisia haastattelu-tilanteissa aiheuttamiamme vääristymiä.

Pitkän kenttävaiheen aikana oppilaat ilmeisesti tottuivat läsnäoloomme eivätkä muuttaneet käyttäytymistään. Luokan opettaja oli havainnut saman asian. Myös hän näytti tottuneen läsnäoloomme ja kertoi haastattelussa, ettei ollut kokenut meitä häiritsevinä. Lisäksi myöhemmin samana syksynä luokassa suorittamamme harjoittelu lisäsi uskoa tutkimuksemme luotettavuuteen: opettaja toimi samalla tavalla kuin tutkimusaineiston keräämisenkin aikana. Pitkän kenttävaiheen ansio onkin, että tutkijan tilannetta vääristävä vaikutus vähenee, koska tutkittavat ehtivät tottua tarkkailijaan (Lincoln & Guba 1985, 302). Myös tutkittavien luottamuksen saamisen kannalta pitkä kenttävaihe on tärkeä (Grönfors 1982, 91; Lincoln & Guba 1985, 303; Patton 1990, 473).

Haastattelutilanteessa tutkija voi omilla kommenteillaan vääristää tutkittavan vastauksia. Etenkin ensimmäisessä opettajan haastattelussa teimme ääneen tulkintoja varmistaaksemme, olimmeko ymmärtäneet oikein opettajan näkemyksen. Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 89) mukaan haastattelija voi jäsentää haastattelua tekemällä välillä yhteenvetoja, kunhan hän ei esitä liikaa omia, haastateltavan vastauksia vääristeleviä tulkintoja. Toisaalta pelkäsimme yhteenvedoillamme johdattelevamme liikaa, mutta aistimme opettajan rehellisyyden: hän mietti kunnolla ja sanoi suoraan ei, jos olimme tulkinneet väärin. Pyysimme opettajaa myös määrittelemään käyttämiämme käsitteitä, jotta takaisimme puhuvamme samoista ja tutkimuksemme kannalta oleellisista asioista.

Pyrimme lisäämään luotettavuutta triangulaation avulla. Se tarkoittaa ilmiön tarkastelua mahdollisimman monipuolisesti ja eri näkökulmista eri tutkimus- tai aineistonkeruumenetelmiä yhdistäen. Menetelmätriangulaatio oli mahdollinen, koska keräsimme tietoa observoimalla, haastatteleamalla sekä tekemällä sosiometrisen mittauksen. (ks. Cohen & Manion 1996, 233 - 234; Patton 1990, 244 - 245; Syrjälä & Numminen 1988, 78; Syrjälä ym. 1994, 101; Tynjälä 1991, 392 - 393.) Keräsimme siis aineistomme huolellisesti ja monipuolisesti. Eri menetelmillä saadut tiedot tukivat ja vastasivat toisiaan. Lisäksi lähestyimme samaa asiaa eri ihmisten näkökulmista, koska haastattelimme opettajaa, vanhempia sekä lapsia. Menetelmätriangulaatiota onkin myös eri ihmisten näkemysten vertailu samasta asiasta (Patton 1990, 467; Tynjälä 1991, 392 - 393). Tutkijatriangulaatio eli usean tutkijan käyttö (Cohen & Manion 1996, 238; Patton 1990, 468 - 469) oli tutkimuksemme luonnollinen osa, koska meitä oli kaksi. Tutkijatriangulaation avulla välttimme yksittäisen tutkijan ai-

heuttamia subjektiivisia tulkintoja ja vääristymiä niin observoinnissa, haastatteluissa kuin analysoinnissakin.

Lasten haastatteluja lukuun ottamatta olimme aina molemmat observoimassa luokkatilannetta nähdäksemme tapahtumat mahdollisimman monipuolisesti ja eri näkökulmista. Pyrimme tutkijatriangulaation avulla poistamaan myös tutkijan ennakkoluulojen ja mahdollisen sädekehävaikutuksen haitallisuutta luotettavuudelle (ks. Borg ja Gall 1989, 492 - 493): vaihdoimme keskenämme tarkkailtavia lapsia kaksi kertaa viikossa, jotta kummallekaan ei olisi muodostunut jämähtänyttä käsitystä lapsesta ja tämän käyttäytymisestä. Keskustelut havainnoistamme avarsivat mieltä etenkin silloin, jos jompikumpi oli alkanut nähdä lapsessa vain yhtä piirrettä.

Opettajan sekä vanhempien haastatteluissa tutkijatriangulaatio ilmeni siten, että toimimme molemmat haastattelijoina. Teimme lisäkysymyksiä, kunnes olimme molemmat ymmärtäneet asian, jolloin haastatteluun tuli heti kaksi eri näkökantaa. Opettajan ja vanhempien puheen määrä ja vastausten laatu osoittivat sen, etteivät he kokeneet kaksi vastaan yksi -tilannetta uhkaavana. Haastattelimme lapsia yksin, koska heidän haastattelunsa olivat koulupäivän aikana, ja meistä toisen piti olla tarkkailemassa muun luokan tapahtumia. Tutkijatriangulaatio observoinnissa ja analyysissä tasapainotti aina samojen lasten haastattelemisesta mahdollisesti aiheutuvaa epäluotettavuutta.

Aineiston analyysissä tutkijatriangulaatio ilmeni siten, että analysoimme ensin kumpikin itsenäisesti ja sen jälkeen vertailimme ja yhdistimme näkemyksiämme. Monet havaintomme ja tulkintamme vastasivatkin toisiaan. Jos useampi itsenäisesti ja omalla tavallaan toimiva tarkkailija päätyy samaan tulokseen, subjektiivisuus vähenee ja luotettavuus lisääntyy (Cohen & Manion 1996, 238; Patton 1990, 468 - 469).

10.2 Sovellettavuus

Koska yleistäminen ja yleistettävyyden sotiivat laadullisen tutkimuksen luonnetta vastaan, käyttöön on otettu korvaava käsite, sovellettavuus (Tynjälä 1991, 390). Sovellettavuus tarkoittaa sitä, ovatko tutkimus ja sen löydökset siirrettävissä ja sovellettavissa toiseen tilanteeseen ja toisiin ihmisiin (Goetz & LeCompte 1984, 221; Lincoln & Guba 1985, 290).

Teimme koko prosessimme ajan tarkkoja muistiinpanoja ja olemme lopullisessa raportissamme kuvanneet huolellisesti tutkimuksen käsitteet, teoriataustan, aineiston, tutkimuskohteen, -tilanteet sekä -vaiheet, jotta lukija voi itse arvioida, millaiseen tilanteeseen tulokset olisivat siirrettävissä (ks. Grönfors 1982, 178; Syrjälä & Numminen 1988, 142). Sovellettavuuden arvioinnissa vastuuta annetaan myös lukijalle (Tynjälä 1991, 390).

10.3 Pysyvyys

Pysyvyys tarkoittaa sitä, säilyvätkö tutkimustulokset muuttumattomina samanlaisissa olosuhteissa (Tynjälä 1991, 391). Ajatuksena on toistettavuus eli se, että joku toinen tutkija voisi päästä samoihin tuloksiin käyttämällä samoja menetelmiä (Goetz & LeCompte 1984, 211; Syrjälä & Numminen 1988, 143). Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista, koska jokainen tilanne ja tutkimusjoukko ovat ainutlaatuisia.

Pysyvyydenkin arviointia auttavat tutkimusprosessimme vaiheiden ja menetelmien tarkka kuvaaminen (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 143). Olemme lisäksi poimineet aineistostamme suoria lainauksia ilmiöitä ja tulkintojamme selventämään. Patton (1990, 392) kehottaakin tutkijaa esittämään raportissaan aineistosta osia, joilla hän tarjoaa lukijalle mahdollisuuden omien päätelmien tekemiseen.

Lincoln ja Guba (1985, 299) ehdottavat pysyvyyden arvioinnin tueksi koko tutkimustilanteen arviointia. Tästä he käyttävät nimitystä ”dependability”, jolle ei ole vakiintunutta suomennosta (Tynjälä 1991, 391). Goetzin ja LeCompten (1984, 214) mukaan oleellisia tarkastelun aiheita tutkimustilanteen arvioinnissa ovat tutkimushenkilöiden valinta, olosuhteet, tutkijan asema, aineistonkeruu ja analyysi (ks. myös Syrjälä ym. 1994, 100; Tynjälä 1991, 391). Pohdimme etukäteen huolellisesti näitä kaikkia osa-alueita emmekä tehneet mitään ilman suunnitelmallista ja tarkkaa miettimistä. Valitsimme tapauslapset harkiten ja tarkkailimme koko tutkimusprosessin ajan omaa tutkijanrooliamme sekä observoinnin ja haastattelujen olosuhteita. Tarkastelimme myös käyttämiemme aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien soveltuvuutta ja luotettavuutta. Olemme raportoineet perusteellisesti nämä kaikki tutkimustilanteen arvioinnin osa-alueet.

Pysyvyys tarkoittaa myös johdonmukaisuutta ja sisäistä yhtenäisyyttä (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Ideanamme oli yhdistää teoria ja tutkimuksemme luontevaksi kokonaisuudeksi. Yhtenä keinona on Walkerin (1980, 45 - 46) mainitse-

ma sisäinen käsitevalidius, joka kuvastaa tutkijan käyttämien käsitteiden ja aineiston yhteensopivuutta. Taataksemme yhtenäisyyden määrittelimme teoriaosassa käsitteet, joita käytimme järjestelmällisesti tutkimusosassamme.

10.4 Neutraalisuus

Etnografisessa ja yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa ei ole mielekäästä puhua objektiivisuudesta, koska niissä korostuvat subjektiivisuus ja se, ettei tutkija voi olla kohteen ulkopuolella. Koska tuloksissa ja tulkinnoissa on väkisin mukana tutkijan näkökulma, ei edes väitetä, että kyseessä olisi ehdoton totuus. (Lincoln & Guba 1985, 299 - 300; Patton 1990, 481 - 482.) Lincoln ja Guba (1985) käyttävätkin termiä neutraalisuus, jonka kriteerinä pidetään vahvistettavuutta.

Olemme pyrkineet takamaan neutraaliuden huolellisella ja todenmukaisella raportoinnilla, koska neutraaliudenkin takaamisessa korostuvat tutkijan luotettavuus, uskottavuus ja rehellisyys sekä tutkimusmenetelmien ja tutkimukseen vaikuttaneiden tekijöiden rehellinen ja tarkka raportointi (Lincoln & Guba 1985, 300; Patton 1990, 481 - 482).

Raportissamme olemme pohtineet rooliamme tutkittavien keskuudessa. Lisäksi tarkkailimme sitä koko aineistonkeruun ajan. Lincolnin ja Guban (1985, 300) mukaan neutraaliuden osa-alueeseen kuuluvaan tutkijan ja tutkittavan suhteen läheisyyteen liittyviä ristiriitoja onkin tarkkailtava koko prosessin ajan. (Ks. myös Syrjälä ym. 1994, 100.) Roolivalintamme tuntuu oikealta ja tutkimukseemme sopivalta myös luotettavuuden kannalta: emme läsnäolollamme häirinneet luokan muodostumisprosessia, mutta saimme silti kerättyä tarpeellisen ja käyttökelpoisen aineiston.

11 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

11.1 Sisällöllinen pohdinta

Tutkimme, mitä vaaditaan, jotta lapsilaumasta kehittyy luokka. Tarkastelimme ryhmän muodostumista nimenomaan sääntöjen kannalta, eli mikä on sääntöjen osuus luokan muodostumisprosessissa. Näkökulmamme onkin uusi ja vähän tutkittu. Pyrimme kuvaamaan rehellisesti koulun aloittamisen arkea ja pääsemään itsestäänselvyyksien taakse. Onnistuimme tekemään arkipäiväisistä ilmiöistä aiempaa tietoisempia ja toivottavasti keskustelua herättäviä.

Viiden ensimmäisen kouluviikon aikana luokan muodostumisessa korostuvat nimenomaan säännöt ja jokapäiväiset toimintatavat sekä opettajan valta-asema niiden luomisessa. Luokassa esiintyy sekä toiminta- että ihmissuhdesääntöjä. Toimintasäännöt ovat nimenomaan tietyn ryhmän toimintaa varten kehitettyjä, ja ne eroavatkin toisistaan ryhmästä riippuen. Ihmissuhdesäännöt taas pätevät yleensäkin ihmisten välisessä kanssakäymisessä.

Toimintasäännöt ovat oleellisessa asemassa oppimisedellytysten luomisessa. Etenkin työrauha eli hiljaa ja rauhallisesti oleminen korostuu, ja opettajan on käytettävä sen kontrolloimiseen paljon aikaa ja vaivaa. Myös Horppu (1993, 90 - 94) havaitsi tutkimuksessaan, että monessa luokassa hiljaa istuminen on tärkeä sääntö, jota opettaja joutuu aktiivisesti valvomaan. Kivinen ym. (1985, 2 - 3) mainitsevat, että vaikka opettajan työn kahdesta perusulottuvuudesta, koulun- ja kurinpidosta, kurin olisi oltava välineenä suotuisten oppimistilanteiden luomiselle, opettajien toiminnassa se nousee helposti itsetarkoitukseksi (ks. myös Jackson 1968, 107). Hiljaa oleminen pakolla ei itse asiassa pelkästään luoda oppimismahdollisuuksia, vaan hiljaisuudella ja sen hallinnalla osoitetaan opettajan kurinpitotaitoja, joista opettajat keskenään kilpailevat (Horppu 1993, 46 - 47). Toimintasäännöistä ei kuitenkaan saisi muodostua itsetarkoitusta, vaan niiden olisi tehokkaasti muodostettava ja ylläpidettävä luokkaryhmän oppimisedellytyksiä. Luokan toimintasääntöjen avulla pyritään edesauttamaan oppimista, joka onkin yksi luokan varsinaisista tavoitteista.

Toimintasääntöjen valvomisen korostuminen tutkimusluokassa osoittaa sen, että oppilaiden on ensin omaksuttava päivittäiset toimintatavat ja yhdessä toimimisen perusasiat. Toimintasääntöjen automatisoitumisen jälkeen luokkaryhmä voi oppimistavoitteiden lisäksi keskittyä myös ihmissuhteisiin sekä ilmapiirin luomiseen,

vaikkakin ihmissuhdesäännöt ovat aiemminkin olleet vaikuttamassa luokan muodostumiseen ja toimintaan. Lapsen kehitystasonkin kannalta on yksinkertaisempaa, että lapsi ensin tiedostaa ja omaksuu toimintasäännöt, jotka ovat konkreettisempia kuin monimutkaiset ihmissuhdesäännöt. Vaikka tutkimusluokan opettaja kontrolloi ihmissuhdesääntöjä vähemmän kuin toimintasääntöjä, ihmissuhdesääntöjen suuri määrä kuvastaa kuitenkin sitä, että hän alusta lähtien arvosti luokan ilmapiiriä ja yhteistä työskentelyä. Erityisen merkittävässä asemassa oli turvallisuuden takaaminen.

Säännöillä saatetaan helposti ajatella vain toimintasääntöjen tapaisia ryhmän organisointiin ja hallintaan liittyviä määräyksiä. Sääntöjen voima ja kauaskantoinen vaikutus ryhmässä toimimiseen piilee kuitenkin nimenomaan ihmissuhdesäännöissä: niiden avulla lapset oppivat toisten huomioon ottamista sekä kaikkien kanssa työskentelemistä. Ihmissuhdesääntöjä ei olekaan luotu pelkästään omaa ryhmää varten, vaan pyrkimyksenä on opettaa yleisiä ryhmässä toimimisen lainalaisuuksia. Lasten olisi osattava soveltaa luokkaryhmässä omaksumiensa sääntöjen mukaista käyttäytymistä muihinkin ryhmiin. Kyky oppia ja soveltaa yhdessä toimimisen taitoja painottuikin nykyään, koska työelämässä arvostettu yksilöllinen erikoisosaaminen vaatii tiimityöskentelyn korostamista (Lehtinen 1997, 12). Ihmissuhdesääntöjen vaikutuksesta sosiaaliset taidot ja edelleen sosiaalinen kompetenssi kehittyvät, jolloin etenkin resurssinäkökulman mukaan lapsen olisi myöhemmin helppo sopeutua työskentelemään erilaisissa ryhmissä.

Kuten on käynyt ilmi, suurin osa lasten kontaktinottotavoista on opettajan luomien ihmissuhdesääntöjen vastaisia. Opettaja ei näytä luottavan, että lapset saisivat heille ominaisilla tavoilla luotua toimivia suhteita sekä yhtenäistä ryhmää. Toisaalta kyseessä on aikuisen vastuullisuus kasvattaa lapsia, jotka kykenevät yhteistoimintaan. Opettaja pyrkii myös vastuuasemansa turvin suojelemaan lapsia toisten lasten liialliselta kontrolloinnilta. Koska opettaja päämäärillään ohjaa lapsiryhmän muodostumista, on mielenkiintoista - vaikkakin epäeettistä - leikitellä tutkimusidealla siitä, miten lapsilauma saisi luotua suhteita ja muodostettua ryhmän ilman aikuista.

Säännöt ovat oleellisessa asemassa pyrittäessä hajanaisesta laumasta kohti luokkaa. Niiden ohella tarvitaan kuitenkin muitakin ryhmältä vaadittavia ominaispiirteitä eli rakennetta, vuorovaikutusta, ryhmäänkuulumisentunnetta sekä tavoitteellisuutta. Toisaalta sääntöjä on mahdoton luoda ilman muita ominaispiirteitä; vaikutus on kaksisuuntaista. Luokan ennalta määrättyt asemat muokkaavat sääntöjä, mutta

toisaalta taas sääntöjä tarvitaan opettajan ja oppilaiden asemien sekä roolien ylläpitämisessä, jotta esimerkiksi kontrolloijan asema säilyisi opettajalla. Ihmissuhdesääntöillä ohjataan vuorovaikutusta ja yleistä suhtautumista toisiin, vaikka toisaalta säännöt muokkautuvat nimenomaan luokan vuorovaikutuksessa. Yksinkertaisimmillaan pelkkä toimintasääntöjen mukainen yhtenäinen toiminta lisää ryhmäänkuulumisen tunnetta, mutta erityisesti ryhmäsääntöillä pyritään edesauttamaan ryhmän yhtenäisyyttä. Luokan tavoitteet määräävät, millaisia sääntöjä ryhmässä tarvitaan. Toisaalta taas sääntöjä tarvitaan yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa, koska ne luovat puitteita parhaalle mahdolliselle suoriutumiselle. Koska ryhmän muodostumisprosessissa kaikki liittyy kaikkeen, on mahdoton selvittää, missä määrin säännöt vaikuttavat muihin ryhmältä vaadittaviin ominaispiirteisiin ja missä määrin muut piirteet muokkaavat sääntöjä.

11.2 Menetelmällinen pohdinta

Etnografinen ote soveltui hyvin tutkimukseemme, koska tarkastelimme luokan arkista elämää emmekä halunneet vaikuttaa siihen. Suunnittelimme aineistonkeruun huolellisesti ja toteutimme sen perusteellisesti. Aineistomme olikin monipuolinen ja runsas, mikä teki analyysistä tuottoisaa. Kaikki aineistonkeruumenetelmät olivat tarpeellisia, koska saimme niillä paitsi toisiaan tukevaa myös toisiaan täydentävää tietoa.

Osallistuva observointi oli tiedon saamisessa oleellisessa asemassa, ja tarkkailu kohdistui juuri oleellisiin asioihin. Haastattelemalla vanhempia saimme tarkempaa tietoa, kuin jos olisimme käyttäneet etnografiaan heikosti soveltuvaa kyselyä. Kaiken kaikkiaan saimme haastatteluilla kaipaamamme tiedon paria pientä puutetta lukuun ottamatta. Emme esimerkiksi kysyneet lasten haastatteluissa, voivatko he omasta mielestään vaikuttaa luokan sääntöihin ja jos voivat, niin miten. Sosiometrisen mittauksen käyttökelpoisuutta tutkimuksemme kannalta heikentää se, että se kertoo vain tietynhetkisen tilanteen ryhmästä. Saimme sillä kuitenkin tukea muilla menetelmillä hankkimaamme aineistoon.

Lasten valinta saattoi vääristää koko luokan tilannetta, koska viisi tapauslastamme olivat luokan aktiivisimpia ja erottuvimpia. Tutkimuksemme ei siis anna kuvaa hiljaisten ja syrjäytyneiden oppilaiden käyttäytymisestä. Valintakriteerit vaikuttavatkin paitsi luotettavuuteen myös yleistettävyyteen (Patton 1990 470 - 471).

Toisaalta olisi ollut mielenkiintoista selvittää, poikkeavatko rauhallisten lasten suhteidenluomiskeinot tapauslastemme tavoista. Sääntöjen vahvistamisesta ja noudattamisesta saamamme kuva muodostui kuitenkin koko luokan toiminnan perusteella, koska tarkkailimme, miten opettaja puuttui kaikkien lasten käyttäytymiseen.

11.3 Käytännön sovellutuksia ja jatkotutkimusteemoja

Tulevina opettajina meille on hyötyä jo pelkästään siitä, että saimme seurata koulun aloittamista ja siihen liittyviä arkisia käytäntöjä. Tätä tutkimusta tehdessämme pysähdyimme myös miettimään, miten itse haluaisimme opettajina toimia. Opettaja saa päättää, millaisia sääntöjä hän luokkaan luo ja ennen kaikkea miksi. Hän saattaa vain korostaa yliasemaansa lapsiin nähden, jolloin vilpittömien lasten ja koko ryhmän hyväksi toimiminen unohtuu. Säännöistä ei kuitenkaan saisi tulla itsetarkoitusta, vaan ainoastaan perusrunko ryhmän muodostumisen ja toiminnan edistämiseksi. Näemme tutkimuksemme yleisemminkin hyvänä vertailukohtana sääntöjen merkitystä pohdittaessa. Muidenkin opettajien kuin meidän on varmasti hyvä silloin tällöin pysähtyä miettimään sääntöjen merkitystä ryhmälle.

Opettajankoulutusta ja tulevia opettajia ajatellen on hyvä huomata, että säännöt merkitsevät muutakin kuin toiminnan organisointia ja miellyttävien työskentely- ja oppimistilanteiden luomista. Opettajankoulutuksessa olisikin käsiteltävä myös luokkaryhmän muodostumista ja sitä ohjaavia sääntöjä, koska niistä on käytännön hyötyä. Ennen kuin opettaja voi luokassa soveltaa oppimisnäkömystään, hänen on luotava puitteet oppimiselle.

Vaikka jo viiden viikon aikana luokkaan ennätti muodostua tietty sääntöjärjestelmä, erityisesti ihmissuhdesääntöjen mukaisen toiminnan toteutuminen jäi näin lyhyessä ajassa arvelujen varaan. Ihmissuhdesääntöjen omaksuminen onkin pitkä ja hienovarainen prosessi, koska ainakaan pehmeän laskun aikana opettaja ei puuttunut ihmissuhdesääntöjen rikkomiseen yhtä ehdottomasti kuin toimintasääntöjen rikkomiseen. Olisikin kiinnostavaa selvittää pidemmällä aikavälillä, vaikuttavatko ihmissuhdesäännöt luokan yksilöiden sosiaalisuuteen ja koko ryhmän kehittymiseen.

Muodostimme näkemyksemme vain yhden luokan perusteella, mutta luokissa on varmasti eroja sen suhteen, korostuuko koulun alussa toimintatapojen luominen vai rakentaako opettaja toimintaa ensisijaisesti ihmissuhteiden kautta. Salon (1995, 3 - 4) mukaan koulun alku on pitkälti järjestyksen ja aikataulujen luomista, mikä vastaa

meidän tutkimustuloksiamme. Vertailun vuoksi kannattaisi kuitenkin tutkia luokkaa, jossa suhteiden luominen painottuu heti alusta lähtien. Selvittämisen arvoista olisi, ovatko hiljaisuus ja täsmällinen rutiinien noudattaminen tärkeitä oppimisedellytyksiä myös tällaisissa luokissa.

Tutkimuksemme pohjalta nousee muitakin uusia kysymyksiä. Luokan sääntöjen tärkeyden takia olisi oleellista selvittää sääntöjen sisäistämistä ja sitä edesauttavia keinoja erityisesti luokkatilanteessa. Opettajan näkökulmasta olisi hyödyllistä saada tietoa myös siitä, miten sääntöjen luomistavat, opettajan vahvistamiskeinot sekä lapsen kehitystaso vaikuttavat sääntöjen omaksumiseen ja sitä kautta ryhmän muodostumisprosessiin.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Lamminmäki, T., Närhi, V. & Räsänen, P. 1995. Koulun aloittaminen ja varhaiset oppimisvaikeudet. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 168 - 187.
- Alexander, K. L. & Entwistle, D. R. 1988. Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. Monographs of the society for Research in Child Development 52, 2, sarja 218.
- Allardt, E. 1988. Sosiologia I. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Allardt, E. & Littunen, Y. 1972. Sosiologian perusteet. 3. painoksen muuttumaton lisäpainos. Porvoo: WSOY.
- Allardt, E. & Littunen, Y. 1975. Sosiologia. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Asher, S. R. & Parker, J. G. 1989. Significance of peer relationship problems in childhood. Teoksessa B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (toim.), 5 - 23.
- Attili, G. 1990. Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. Human Development 33, 4 - 5, 238 - 249.
- Back, K. W. 1951. Influence through social communication. Journal of Abnormal and Social Psychology 46, 1, 9 - 23.
- Backman, C. W. & Secord, P. F. 1968. A social psychological view of education. New York: Harcourt, Brace & World.
- Bales, R. F. 1951. Interaction process analysis. A method for the study of small groups. Cambridge: Addison-Wesley.
- Baron, R. S., Kerr, N. & Miller, N. 1992. Group process, group decision, group action. Buckingham: Open University Press.
- Bennis, W. G. & Shepard, H. A. 1956. A theory of group development. Human relations 9, 4, 415 - 437.
- Berkowitz, L. (toim.) 1978. Advances in experimental social psychology. Vol. 11. New York: Academic Press.
- Berndt, T. J. & Perry, T. B. 1986. Children's perceptions of friendships as supportive relationships. Developmental Psychology 22, 5, 640 - 648.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research: an introduction. 5. painos. New York: Longman.

- Borman, E. G. 1969. Discussion and group methods. Theory and practice. New York: Harper & Row, Publishers.
- Brilhart, J. K. & Galanes, G. J. 1995. Effective group discussion. 8. painos. Dubuque: Brown & Benchmark Publisher.
- Caple, R. B. 1978. The sequential stages of group development. *Small Group Behavior* 9, 470 - 476.
- Christie, J. F. & Johnsen, E. P. 1987. Reconceptualizing constructive play: A review of the empirical literature. *Merill-Palmer Quarterly* 33, 4, 439 - 452.
- Clarke-Stewart, K. A. 1981. Observation and experiment: complementary strategies for studying day care and social development. Teoksessa S. Kilmer (toim.), 227 - 250.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. Research methods in education. 4. painos. Lontoo: Routledge.
- Cohen, R. & Siegel, A. W. (toim.) 1991. Context and development. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook-Gumperz, J., Corsaro, W. A. & Streeck, J. (toim.) 1986. Children's worlds and children's language. Berlin: Mouton de gruyter.
- Corsaro, W. 1985. Freindship and peer culture in early years. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Damon, W. 1980. Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study. *Child Development* 51, 4, 1010 - 1017.
- Damon, W. 1983. Social and personality development. Infancy through adolescence. New York: W. W. Norton.
- Denscombe, M. 1985. Classroom control. A sociological perspective. London: George Allen & Unwin.
- Dockrell, W. B. & Hamilton, D. (toim.) 1980. Rethinking educational research. London: Hodder and Stoughton.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. & Brown, M. M. 1986. Social Competence in Children. Monographs of the Society for Research in Child Development. Serial No. 213, Vol 51, No. 2.
- Englander, M. E. 1986. Strategies for classroom discipline. New York: Praeger.
- Eskola, A. 1979. Sosiaalipsykologia. 7. painos. Helsinki: Tammi.
- Feldman, R. A. 1974. Modes of integration and conformity behavior: Implications for social group work intervention. Teoksessa P. Glasser, R. Sarri & R.

- Vinter (toim.), 149 - 168.
- Fiedler, F. E. 1978. The contingency model and the dynamics of the leadership process. Teoksessa L. Berkowitz (toim.), 59 - 112.
- Furman, E. 1993. *Auta lasta kasvamaan*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Glasser, P., Sarri, R. & Vinter, R. (toim.) 1974. *Individual change through small groups*. New York: Free Press.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: Academic press.
- Goldstein, S. 1995. *Understanding and managing children's classroom behavior*. Wiley series on personality processes. New York: John Wiley.
- Gresham, F. M. 1986. Conceptual and definitional issue in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology* 15, 1, 3 - 15.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, P. 1980. Suosio ja torjunta koululuokassa. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja*. 304.
- Hallinan, M. T. 1979. Structural effects on children's friendships and cliques. *Social Psychology Quarterly* 42, 1, 43 - 54.
- Hammersley, M. 1990. *Classroom ethnography. Empirical and methodological essays*. Buckingham: Open University Press.
- Hare, A. P., Blumberg, H. H., Davies, M. F. & Kent, M. V. 1995. *Small group research: A handbook*. 2. painos. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Hartup, W. W. 1996. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 67, 1, 1 - 13.
- Hartup, W. W. & Laursen, B. 1991. Relationships an developmental context. Teoksessa R. Cohen. & A. W. Siegel (toim.), 253 - 279.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Hendrick, C. (toim.) 1987. *Group processes and intergroup relations*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Honig, A. S. & McCarron, P. A. 1988. Prosocial behaviors of handicapped and typical peers in an intergrated preschool. *Early Child Development and Care* 33, 1 - 4, 113 - 125.

- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia. 1/1993.
- Howes, C. 1987. Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental review* 7, 3, 252 - 272.
- Huttunen, A. & Salmivalli, C. 1996. Ystävyyssuhteet ja kiusaaminen koululuokassa. *Psykologia* 31, 6, 433 - 439.
- Hyyppä, H. 1992. Suuren ryhmän dynamiikasta. *Ryhmätyö* 11, 2, 2 - 6.
- Hämäläinen, S. 1976. Opettajan ja oppilaiden ominaisuuksien yhteydet koululuokan sosiaaliin suhteisiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 1.
- Iannotti, R. J. 1985. Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology* 21, 1, 46 - 55.
- Jackson, P. W. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. *Ryhmäilmiö*. Porvoo: WSOY.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. 1991. *Joining together. Group theory and group skills*. 4. painos. London: Prentice-Hall International Editions.
- Juuti, P. 1989. *Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet*. Helsinki: Otava.
- Kilmer, S. (toim.) 1981. *Advances in early education and daycare. A Research Annual*. Vol. 2. London: Jai Press.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. *Koulun käytännöt: Koulutussosiologinen tarkastelu*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:105.
- Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 188 - 201.
- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. *Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34.
- Koskenniemi, M. 1981. *Opetuksen teoriaa kohti*. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1982. *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Helsinki: Otava.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1996. *10-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen*.

- Kasvatus 27, 4, 356 - 365.
- Kurtakko, K. 1985. Kasvatus arkipäivän ilmiönä. Teoksessa K. Kurtakko (toim.), 34 - 64.
- Kurtakko, K. (toim.) 1985. Persoonallisuus, identiteetti, minuus. Näkökulmia persoonallisuuden kasvatukseen. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden ostaston julkaisuja C7.
- Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61, 4, 1081 - 1100.
- Ladd, G. W. & Price, J. M. 1987. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 58, 5, 1168 - 1189.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 1990. Huono-osaisuus kouluikäisten lasten toverisuhteissa. *Kasvatus* 21, 1, 21 - 26.
- Laine, K. 1997. Ameeba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopisto. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Langsted, O. & Sommer, D. 1990. Lapsi-lapsi-vuorovaikutus, sosiaalinen verkosto, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen herkkyys. *Nuorisotutkimus* 8, 3, 22 - 32.
- Laosa, L. M. 1989. Social competence in childhood: Toward a developmental, socio-culturally relativistic paradigm. *Journal of Applied Developmental Psychology* 10, 4, 447 - 468.
- Lehtinen, E. 1997. Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet oppimiselle. Teoksessa E. Lehtinen (toim.), 12 - 40.
- Lehtinen, E. (toim.) 1997. Verkkopedagogiikka. Helsinki: Edita.
- Lemlech, J. K. 1988. Classroom management. Methods and techniques for elementary and secondary teachers. 2. painos. New York: Longman.
- Liikanen, P. 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla: Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 23.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage Publications.
- Luft, J. 1984. Group processes. An introduction to group dynamics. 3. painos. Palo

Alto: Mayfield.

- Lyytinen, P., Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) 1995. Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY.
- Maccoby, E. E. 1986. Social groupings in childhood: Their relationships to prosocial and antisocial behavior in boys and girls. Teoksessa D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (toim.), 263 - 284.
- Mann, J., Ten Have, T., Plunkett, J. W. & Meisels, S. J. 1991. Time sampling: A methodological critique. *Child Development* 62, 2, 227 - 241.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 24.
- Olweus, D., Block, J. & Radke-Yarrow, M. (toim.) 1986. Development of antisocial and prosocial behavior. Research, theories and issues. London: Academic Press.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1987. Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin* 102, 3, 357 - 389.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage Publications.
- Paulus, P. B. & Nagar, D. 1987. Environmental influences on social interaction and group development. Teoksessa C. Hendrick (toim.), 68 - 90.
- Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus. 1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Piaget, J. 1977. The moral judgement of the child. New York: Penguin Books.
- Poikkeus, A.-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), 122 - 138.
- Poikkeus, A.-M. 1996. Yksilön sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) 99 - 107.
- Pollard, A. 1985. The social world of the primary school. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Putallaz, M. & Gottman, J. 1981. An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development* 52, 3, 986 - 994.
- Pölkki, P. 1985. Lasten yhteistoimintataidot esikoulusta kouluun siirtymisvaiheessa. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 277.
- Pölkki, P. & Kukkonen, P. 1995. Gresham & Elliottin arviointimenetelmä sosiaalisten taitojen tutkimuksessa. *Psykologia* 30, 1, 35 - 44.
- Pölkki, P., Kähkönen, P. & Kukkonen, P. 1997. Lasten sosiaalinen toimintakykyisyys

- ja perheen ulkoiset voimavarat. *Psykologia* 32, 1, 31 - 39.
- Ramsey, P. G. 1991. Making friends in school. Promoting peer relationships in early childhood. New York: Teachers College Press.
- Rissanen, R. 1969. Sosiaalisen ryhmätyön menetelmä. Tutkimus sosiaalisen ryhmätyön lähteistä ja teoriasta. *Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia* 16. Porvoo: WSOY.
- Robertson, I. 1987. *Sociology*. 3. painos. New York: Worth Publishers.
- Roos, E. 1996. Johtajuus ryhmäprosessien paineessa. *Ryhmätyö* 25, 4, 2 - 5.
- Rödström, M. 1990. Lapsen kehitys 7 - 12 vuotta. Helsinki: Otava.
- Salminen, J. 1980. Peruskoulun ala-asteen koululuokan sosiaalisista suhteista. Joensuu korkeakoulu. *Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita* 21.
- Salmivalli, C. 1996. Vuorovaikutus ryhmässä. Teoksessa M. Sarkkinen (toim.), 108 - 116.
- Salo, U.-M. 1995. Koulun sosiaalista elämää tutkimassa. *Nuorisotutkimus* 13, 4, 2 - 8.
- Sarkkinen, M. 1996. *Psykologia: johdantokurssi*. Helsinki: Yle-opetuspalvelut.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 1997. *Group processes in the classroom*. 7. painos. Dubuque: Brown & Benchmark Publishers.
- Schneider, B. H., Attili, G., Nadel, J. & Weissberg, R. P. (toim.) 1989. Social competence in developmental perspective. Series D: Behavioural and Social Sciences, vol 51. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Selman, R. L. 1980. The growth of interpersonal understanding. *Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Seppo, S. 1978. Koulutulokkaan kokonaispersoonallisuuden kehityspiirteitä. Joensuu korkeakoulun kasvatustieteiden osaston opetusmonisteita nro 3.
- Shaw, M. E. 1981. *Group dynamics. The psychology of small group behavior*. 3. painos. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Siegert, M. T. 1986. Adult elicited child behavior: The paradox of measuring social competence through interviewing. Teoksessa J. Cook-Gumperz, W. A. Corsaro & J. Streeck (toim.), 359 - 376.
- Smith, P. K. & Connolly, K. J. 1980. *The ecology of preschool behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snellman, L. 1988. Sosiokognitiivinen analyysi opettajaksi opiskelevien kasvatustieteiden ajattelusta ja sen kehittymisestä. Tutkimuksen taustan ja lähtökohtien hah-

- motus. Joensuun yliopisto. Psykologia. Keskustelualoitteita 8.
- Srivastva, S. & Barrett, F. J. 1988. The transforming nature of metaphors in group development: A study in group theory. *Human Relations* 41, 1, 31 - 64.
- Stockdales, D. F., Hegland, S. M. & Chiaromonte, T. 1989. Helping behaviors: An observational study of preschool children. *Early Children Research Quarterly* 4, 4, 533 - 543.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage Publications.
- Sulkunen, P. 1987. Johdatus sosiologiaan. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun alasteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78. Helsinki: Yliopistopaino.
- Takala, A. 1989. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.), 19 - 26.
- Takala, A. & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Tikkanen, T. 1987. Opettaja oppilashuoltajana ja auktoriteettina. Teoksessa K. Österlund (toim.), 185 - 194.
- Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:15. 2. painos. Turku: Painosalama.
- Tuckman, B. W. 1965. Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63, 6, 384 - 399.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5 - 6, 387 - 398.
- Walker, R. 1980. The conduct of educational case studies. Ethics, theory and procedures. Teoksessa W. B. Dockrell & D. Hamilton (toim.), 30 - 63.

- Waters, E. & Sroufe, L. A. 1983. Social competence as developmental construct. *Developmental Review* 3, 1, 79 - 97.
- Webb, R. 1994. Writing up qualitative research in education in a thesis. *Qualitative research paper in education* 94/01. University of York. Department of Educational Studies.
- Wheelan, S. A. & McKeage, R. L. 1993. Developmental patterns in small and large groups. *Small Group Research* 24, 1, 60 - 83.
- Yalom, I. D. 1995. *The theory and practice of group psychotherapy*. 4. painos. New York: Basic Books.
- Österlund, K. (toim.) 1987. *Opettajan sininen. Ongelmalapsi ja opettaja*. Espoo: Re-callmed.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa vanhemmilta.

12.8.1997

Hyvät eppuluokkalaisen vanhemmat!

Olemme kaksi opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa, Katriina Kirvelä ja Erja Kousa. Teemme pro gradu -tutkielmaamme liittyen koulun aloittamiseen ja siihen, miten lapsi sen kokee.

Olemme luokanopettaja XX:n luokalla ja seuraamme eppuluokkalaisia pehmeän laskun aikana. Kysymme koulupäivän aikana myös muutamalta lapselta mielipiteitä koulun alkuun liittyvistä asioista. Käsittelemme saamiamme tietoja luottamuksellisesti emmekä käytä tutkimusraportissa lasten oikeita nimiä. Myöskään koulun nimen mainitseminen ei ole tutkimuksemme kannalta oleellista.

Haluaisimme tietää, voimmeko tarvittaessa haastatella myös Teitä, eppuluokkalaisen vanhempana.

Alla ovat yhteystietomme, jos Teillä on jotain kysyttävää.

Luokanopettaja XX

p.

Katriina Kirvelä
p. 614166

Erja Kousa
p. 607603

Palauttakaa tämän paperin alaosa mahdollisimman pian lapsenne mukana meille.

(lapsen nimi)

saa

ei saa

osallistua haastatteluun
(järjestetään koulun aikana)

Tarvittaessa

olen / olemme

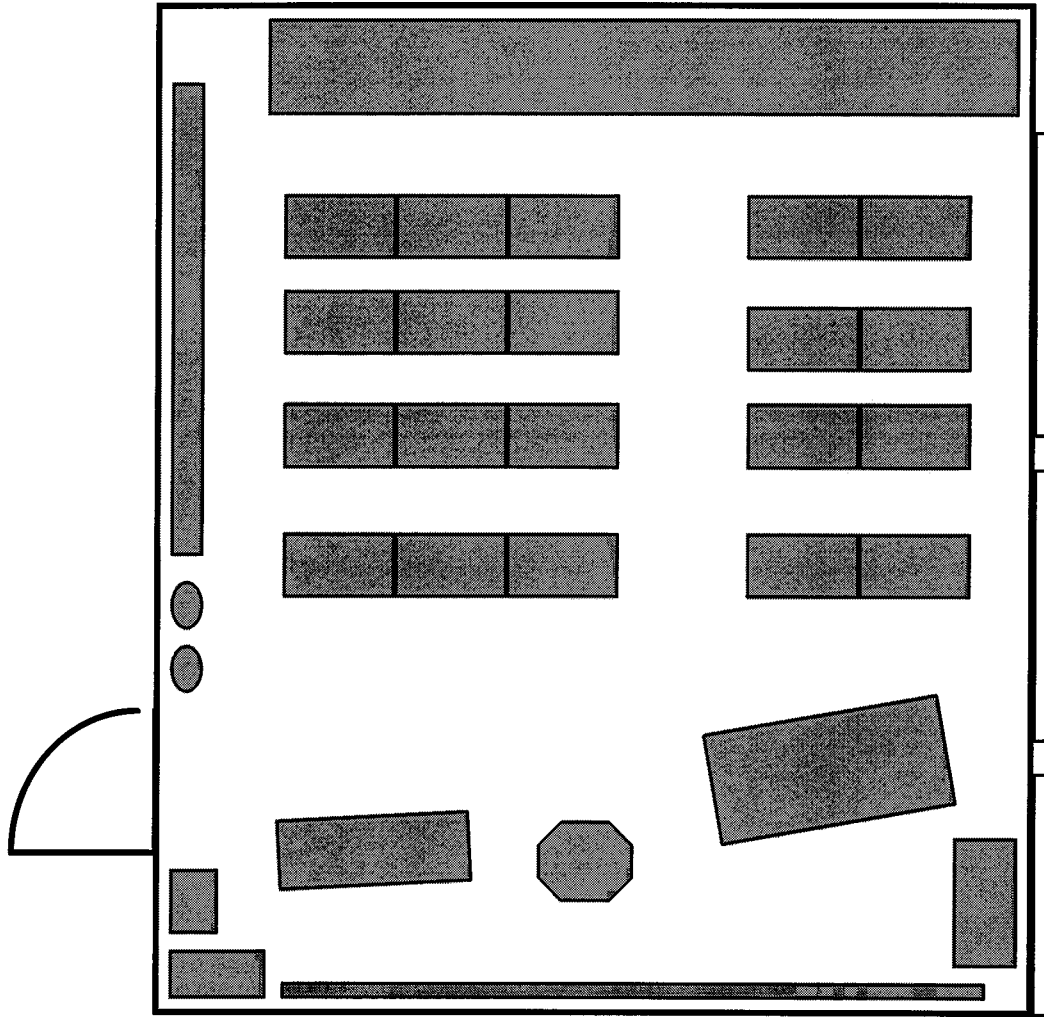
en / emme ole

käytettävissä haastateltavaksi

Allekirjoitus _____

Nimen selvennys _____

Liite 2. Luokan pohjapiirustus.



Liite 3. Kopio tunnilla kirjoitetuista havaintomuistiinpanoista.

9.00
 Svitka paim järkee: kertoi, et kaveri oli saanut
 uuden lukukalenterin
 Heidi: toi kuulua rippurien
 V: näytti, ett ripussa oli tönnöt. J suoritti pukea
 O: otuvirtakkaa jo olla valmiina. Takarivikin.
 O: katosi eläimistä & harrastusten nalleperheiden
 O: viittua jos pyynnäsit, miten leikkiä
 - lapset hokeks käyttävät
 - kuulu kaakailua, joutua & lörkua
 V: Voi jostu & o harrasteli, ku pitäsano
 V löysi, harkitti, Muri kuiskaamaan opelle.
 sen jälkeen mure näytti joutu, että nalle perhe &
 sano ett mä saan p opelle.
 O: nyt unohit ohjen, Ei saanu mätäytän
 → muistua käyttävät
 * tosi rauhallista etimistä!
 • Samuli otti nalle & kukutti, vai viikua opelle...
 • 3. kerta: J sano, ett ei ota saanu etään
 tisti kiirres, osaatko olla hiljaa
 O Jaakolle: osaatko olla nätisti
 Keskille: meidän pitää luki opettaa, jos ei osata olla nätisti
 - lapset kiiskatuseran tujotti puutaopiskaa
 - tosi rauhallista etimistä
 5 löysi pian
 ONNISTUI!! kaikki muisti OPE ketrui
 - onko teillä jo peilit
 V: Ei oo, miks pitää olla peili??
 V san karnates Tapion perlin.
 - edellisen päivän Ornin muistuden muistelu → peilin katsominen
 O kyseli silmien väriä: S huuti, ett hänellä on vihertävän
 siniset. S huutehi uskompaan kertaan.
 O: kopy, kenellä on vielä muun väriset → Eveliina viittua &
 sano, ett vihertä värisiä S huuti, ett hänelläkin on. O
 kopy, kenellä muulla on vs → S viittasi. O: kaita
 muistaa viitata. sampeast → kova
 O silmät → nenä → suu (viitattua ei ihmisillä)
 O: korvassa: kenellä on yhtä suuri korva ku Ornilla.
 L: No ei!
 Roskasta: kenellä postti yhtä karvainen hiu
 Ennen kumara. V viittasi. O: ei. V l...

Liite 4. Lasten haastattelu 1.

1. Tausta & suhteet

- Onko siskoja / veljiä
- Ovatko samassa koulussa
- Missä lapsi oli ennen kouluun tuloa (päiväkoti, eskari, koti)
- Oliko joku luokkakaveri tuttu ennen kouluun tuloa
 - Kuka /ketkä
 - Mistä tunti
- Onko saanut luokalta uusia kavereita
 - Miten tutustunut

2. Yleistuntemukset

- Millaista on ollut olla koululaisena? Miksi?
- Onko koulussa ollut mukavaa
- Mikä on ollut
 - hauskinta
 - helpointa
 - vaikeinta
 - tylsintä
 - pelottavaa
 - omituista
 - raskasta
- Onko ollut turvallinen olo koulussa
 - Mikä tehnyt turvalliseksi
- Onko uusi istumapaikka mukava? Mikä tekee mukavaksi?
- Millainen ope on ollut
- Millaisia välitunnit ovat olleet
 - Mitä tehnyt
 - Kenen kanssa
 - Onko ollut yksin

3. Koululaisena olo / käyttäytyminen

- Miksi on koulussa
- Mitä koululaisen taitoja on oppinut
- Mitä haluaa oppia
- Miten koululaisen pitää käyttäytyä tunneilla
 - Miksi
 - Mistä tietää
 - Saako tunnilla huudella & pulista omia juttuja
 - Miten saa luvan puhua
 - Muistaako viitata
 - Saako tehdä, mitä huvittaa
 - Miten ruokalaan meno tapahtuu
- Mitä ope tekee luokassa
 - Miten ope auttanut
 - Missä asiassa haluaisi lisäapua opelta

Hyvä haltija antaa kolme koulunkäyntiin liittyvää toivomusta, mitä toivoo.

Liite 5. Peukkuhaastattelu (Lasten haastattelu 2.)

Sanoimme lapsille väitteet. Lapsen oli nostettava peukku ylös, jos väite oli hänen mielestään totta, ja hänen oli laitettava peukku alaspäin, jos väite ei ollut hänen mielestään totta.

OPE

- Ope on totinen.
- Ope ei puutu, jos höpötän tunnilla kaverini kanssa.
- Ope kuuntelee, kun minulla on kerrottavaa.
- Ope yrittää naurattaa meitä tunneilla.
- Ope komentelee paljon.
- Uskallan kysyä opelta, jos joku asia on minulle epäselvä.
- Ope kertoo, miten koululainen käyttäytyy.
- Ope hassuttelee.
- Tottelen opea.
- Ope komentaa minua usein.
- Ope kertoo hauskaista koululaisena olemisen säännöistä.
- Ope suuttuu helposti.
- Ope huomauttaa, jos en viittaa.

SÄÄNNÖT

- Viittaa aina, kun tiedän vastauksen.
- Kuuntelen, kun ope puhuu.
- En puutu toisten asioihin.
- Osaan istua hiljaa ja kuunnella.
- Saan jutella kaverini kanssa tunnilla, jos minulla on asiaa.
- Saan käydä juomassa kesken tunnin.
- Huudan opelle, kun saan tehtäväni tehtyä.
- Kuuntelen, kun luokkakaverini puhuvat.
- Komentelen toisia.
- Viittaa, jos miunulla on asiaa.
- Käyn juomassa kesken tunnin, jos minulla on jano.
- Annan luokkakavereilleni työrauhan.
- Päivänavauksen aikana saan siivoilla pulpettia tai selaila pulpettikirjaa.
- En mölyä ruokajonossa.
- Tiedän, mitä järjestäjän pitää tehdä.
- Katson silmiin, kun kättelen opea.
- Saan mennä alakentällä välitunnilla.
- Saan mennä ryhmikseen milloin vain.
- Tiesin jo ennen kouluun tuloa, miten koulussa pitää käyttäytyä.

(Liite 5 jatkuu)

KAVERIT

- Olen saanut uusia kavereita luokaltani.
- Tiedän kaikkien luokkalaisten nimet.
- Olen yksin välitunneilla.
- Huolehdin vain omista asioistani.
- Haluaisin itse valita parini parityöskentelyssä.
- Autan mielelläni, jos ope pyytää auttamaan.
- Minua ei haittaa, vaikka ope sanoo, kenen pari olen tehtävissä.
- Leikin välituntisin luokkakavereideni kanssa.
- Autan mielelläni luokkakavereitani.
- Meillä on kiva luokka.

TUNNELMAT

- Aapisen tarinoiden kuunteleminen on tylsää.
- Tulen aamulla mielelläni kouluun.
- Pitkästyn tunneilla.
- Teen läksyt mielelläni.
- Odotan välitunneille pääsyä.
- Haluaisin aamuisin jäädä kotiin.
- Minulla on hauskaa välitunneilla.

Liite 6. Vanhempien haastattelu.

1. Taustat

- Kuinka monta sisarusta lapsella on
 - Kuinka monta lapsista on jo koulussa
- Missä lapsi on ollut ennen koulua? Päiväkodissa?
- Oliko luokalla tuttuja lapsia
 - Ketkä
 - Mitä kautta
- Minne lapsi menee päivisin koulun jälkeen

2. Ennen koulua

- Miten lapsi suhtautui aivan koulun alkuun
 - Millaisia odotuksia
 - Kyselikö itse paljon
- Miten vanhemmat suhtautuivat lapsen koulun aloittamiseen
- Olivatko vanhemmat valmistaneet lasta koulua varten
 - Miten
 - Mikä on vanhempien sisarusten tai tuttujen rooli

3. Lapsen kokemukset

- Millä mielellä lapsi lähtee aamuisin kouluun
- Minkä verran lapsi kertoo koulun tapahtumista ja omasta olostaan
 - Mitä koulussa tehdään tunnilla / välitunnilla / ruokalassa
 - Miten koulussa käyttäytyttävä
 - Mikä on ollut mukavaa / helppoa / vaikeaa / ihmeellistä / tylsää / raskasta / pelottavaa / mielenkiintoista
- Miten lapsi on suhtautunut läksyihin
- Kaverit
 - Onko saanut uusia kavereita? Miten
 - Mitä tekevät
 - Onko lapsi sanonut mitään uudesta istumapaikastaan
- Kenen kanssa kulkee koulumatkat

4. Opettaja

- Mitä lapsi on kertonut opettajasta
 - Millainen opettaja on
 - Miten lapsi suhtautuu opettajaan (opettajan asema lapsen silmissä)
- Millainen ensiluokkalaisen opettajan pitäisi olla
- Mikä on koulun ja tarkemmin ensimmäisen luokan tehtävä (Miksi käydään koulua)

5. Vanhemmat

- Mikä on haastateltavan tehtävä ensiluokkalaisen vanhempana

6. Me

- Mitä lapsi on puhunut meistä

Liite 7. Opettajan haastattelu 1.

1. Taustatiedot opesta ja koulusta

- ikä
- missä opiskellut, milloin valmistunut
- työkokemus
 - kuinka monta vuotta töissä
 - kuinka monessa koulussa
 - kuinka monta eppuluokkaa
- onko ennestään tuttuja lapsia luokalla
 - Kuka /ketkä
 - Mistä tunti
- koulun koko
- luonnehdintaa asuinalueesta (millaiselta seudulta lapset tulevat)

2. Eput

- open luonnehdinta epuista & ennakko-odotukset
 - mitä eput osaavat? Mitä pitäisi osata?
 - miten käyttäytyvät
 - miten suhtautuvat opeen
 - onko eroja taustojen (koti / päikkäri) suhteen
 - miten lapset kokevat koulun alun, mikä tärkeää
 - mitä lapset odottavat koululta

→ miten vaikuttaa open toimintaan

3. Pehmeä lasku

- mitä pehmeä lasku tarkoittaa
- mitkä tavoitteet pehmeän laskun ajaksi
 - miten tavoitteet muodostuneet
- miten pyrkii saavuttamaan tavoitteet
- mitä lasten pitäisi osata pehmeän laskun jälkeen
 - miten eri osa-alueet (sosiaalinen / kognitiivinen / motorinen) painottuvat

4. Ryhmä, suhteet & ilmapiiri

- määritelmä ryhmälle
 - miten pätee luokkaan ryhmänä
- millainen ryhmän jäsen ope on
 - mikä on open rooli / asema
- mikä open tehtävä ryhmässä
 - miten edistää ryhmän muodostumista & ilmapiirin luontia
 - millainen on hyvä ilmapiiri
- millainen ope-oppilas -suhteen pitäisi olla
- millainen oppilas-oppilas -suhteen pitäisi olla
 - miten ope toimii suhteiden luomiseksi

(Liite 7 jatkuu)

5. Säännöt

- määritelmä säännölle / sopimukselle
- millaisia sääntöjä luokassa on
- miksi sääntöjä on
- miten säännöt luodaan luokkaan
 - perustellaanko, jos niin miten
- miten sääntöjen noudattamista edistetään
- miten toimitaan, jos ei noudateta
- millaisia ennako-odotuksia epäillä on luokan säännöistä
- miten lasten mahdolliset ennako-odotukset koulussa toimimisen suhteen vaikuttavat sääntöjen omaksumiseen

Liite 8. Opettajan haastattelu 2.

1. Yleistä pehmeästä laskusta

- miten pehmeä lasku meni
- mitkä ja miten tavoitteet toteutuneet
 - rutiinien omaksuminen
 - tutustuminen
- mikä ollut
 - helpointa
 - vaikeinta
 - rankinta
 - yllättävintä

2. Suhteet ja ilmapiiri

- millainen ilmapiiri ollut
 - mistä johtuu
 - miten open toiminta vaikuttanut
 - millainen luokkahenki
 - lasten itsekkyyys, toisten huomioiminen
 - turvallisuus
- miten luokka ryhmänä alkanut muodostua
 - miten lapset suhtautuneet opeen
 - * millaisena pitävät opea
 - * miten uskaltavat lähestyä opea
 - * kuinka monta eppuluokkaa
 - miten ope suhtautunut lapsiin
 - * millainen luokka
 - miten lapset suhtautuneet toisiinsa
 - * lasten rooleja, sosiaalinen järjestelmä
 - * kaveriporukat
 - * tulevatko kaikki keskenään toimeen
 - * onko ollut tarvetta puuttua lasten suhteisiin

3. Säännöt & rutiinit

- mitä sääntöjä / tapoja luotu
- miten omaksuttu
 - helpot / vaikeat / turhat Miksi?
 - millainen open toiminta tehonnut parhaiten
 - valvovatko lapset toisiaan
- miten paljon lapsilta voi vaatia, mistä tietää rajat
- tuntuuko, että lapsissa nujerrettava jotain, jotta heistä tulee koululaisia, mitä
- mitä sääntöjä / tapoja vielä tulossa
- kirjoittamattomat säännöt / itsestäänselvyydet, joita ei mainita
- ajoiko ope tiettyjä asioita takaa, kun luokka loi yhdessä sääntöjä

(Liite 8 jatkuu)

4. Huumori

- millaista huumoria käyttää luokassa
 - millaista eput ymmärtävät
 - onko pätenyt juuri tähän luokkaan
- millaisissa tilanteissa
- miksi käyttää huumoria
- miettiikö tarkasti, miten mihinkin tilanteeseen puuttuu
- mikä vaikutus huumorilla ollut pehmeän laskun aikana

5. Viisi tapauslasta (Jukka, Valtteri, Marika, Riikka ja Susanna)

- suhteet
 - suhtautuminen opeen
 - * millaisena pitää opea
 - open suhtautuminen lapseen
 - * millaisena pitää lasta
 - lapsen suhtautuminen toisiin
 - toisten suhtautuminen lapseen
 - lapsen rooli, paikka luokassa
- säännöt
 - miten lapsi omaksunut
 - miten open pitänyt vaikuttaa

6. Meidän rooli

- mitä ope ajatellut meistä
 - häiriötä
 - miten vaikuttanut
- lasten suhtautuminen meihin

Liite 9. Sosiometrisen mittauksen kysymykset.

1. Kenen vieressä istuisit mieluiten? Toiseksi mieluiten? Kolmanneksi mieluiten?
2. Kenen vieressä et oikein mielelläsi istuisi?
3. Kenen luokkalaisesi kanssa haluaisit olla mieluiten välitunnilla? Toiseksi mieluiten? Kolmanneksi mieluiten?

Liite 12. Suhteiden analyysilomake (Katriina).

Huomion hakeminen			
	Yksilöt	Koko luokka	
	Oma-aloitteista		Lapsen valinnat leikeissä
			Open määräämät parit
Jukka			
Marika			
Riikka			
Susanna			
Kati			
Valtteri			
Karita			
Eveliina			
Heidi			
Jaakko			
Samuli			
Jarmo			
Johannes			
Paula			
Mari			
Sanna			
Tapio			
Lauri			
Heikki			
Eeva			
	Esimerkkejä kontakteista:		
	puuttuu toisten asioihin	vaatii huomiota opelta	
	komentaa	selitystä tunnilla	
	arvostelee muita	auttaa	
	kielteinen kommentti	auttamishalukkuus	
	häslää omiaan	rakentava kommentti	
	pelleilyä	kontakti tunnilla	
	matkii		
	juttelee tunnilla		

Liite 13. Kontaktien analysilomake (Erja).

KONTAKTIT

	Tapio	Lauri	Valteri	Jaakko	Samuli	Heikki	Jarmo	Johannes	Marika	Sanna	Heidi	Paula	Riikka	Susanna	Kati	Karita	Eveliina	Mari	Eeva
Tapio																			
Lauri																			
Valteri																			
Jaakko																			
Samuli																			
Heikki																			
Jarmo																			
Johannes																			
Marika																			
Sanna																			
Heidi																			
Paula																			
Riikka																			
Susanna																			
Kati																			
Karita																			
Eveliina																			
Marika																			
Eeva																			

SYMBOLIT

Auttaa

Haluaa auttaa

Kehuu

Juttelee

Väittelee

Kilpailee

Komentaa

Moittii

Kantelee

Nauraa virheelle, ivaa

Haukkuu

Tappelee

Parityöt

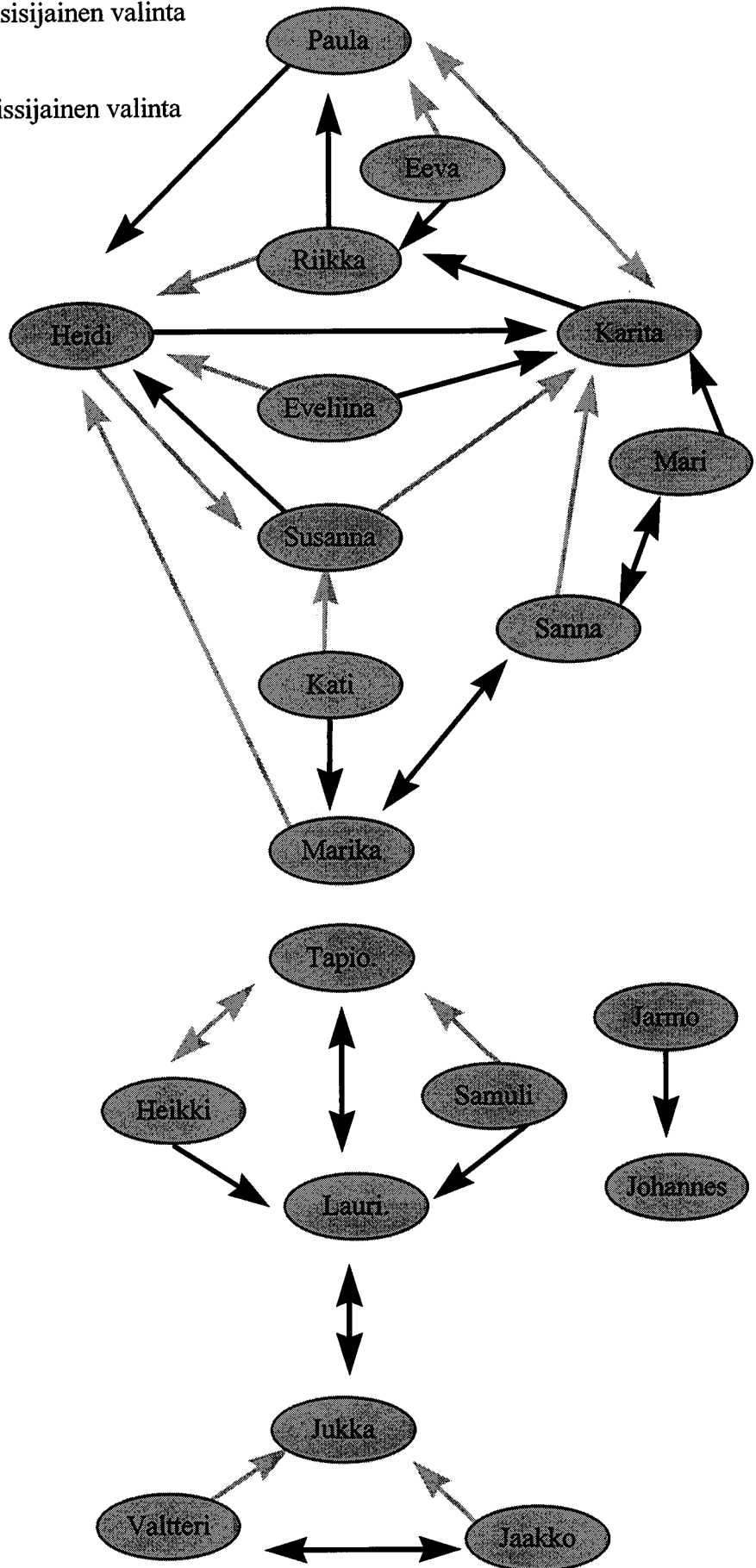
Opettajan määrämät

Lapsen oma valinta

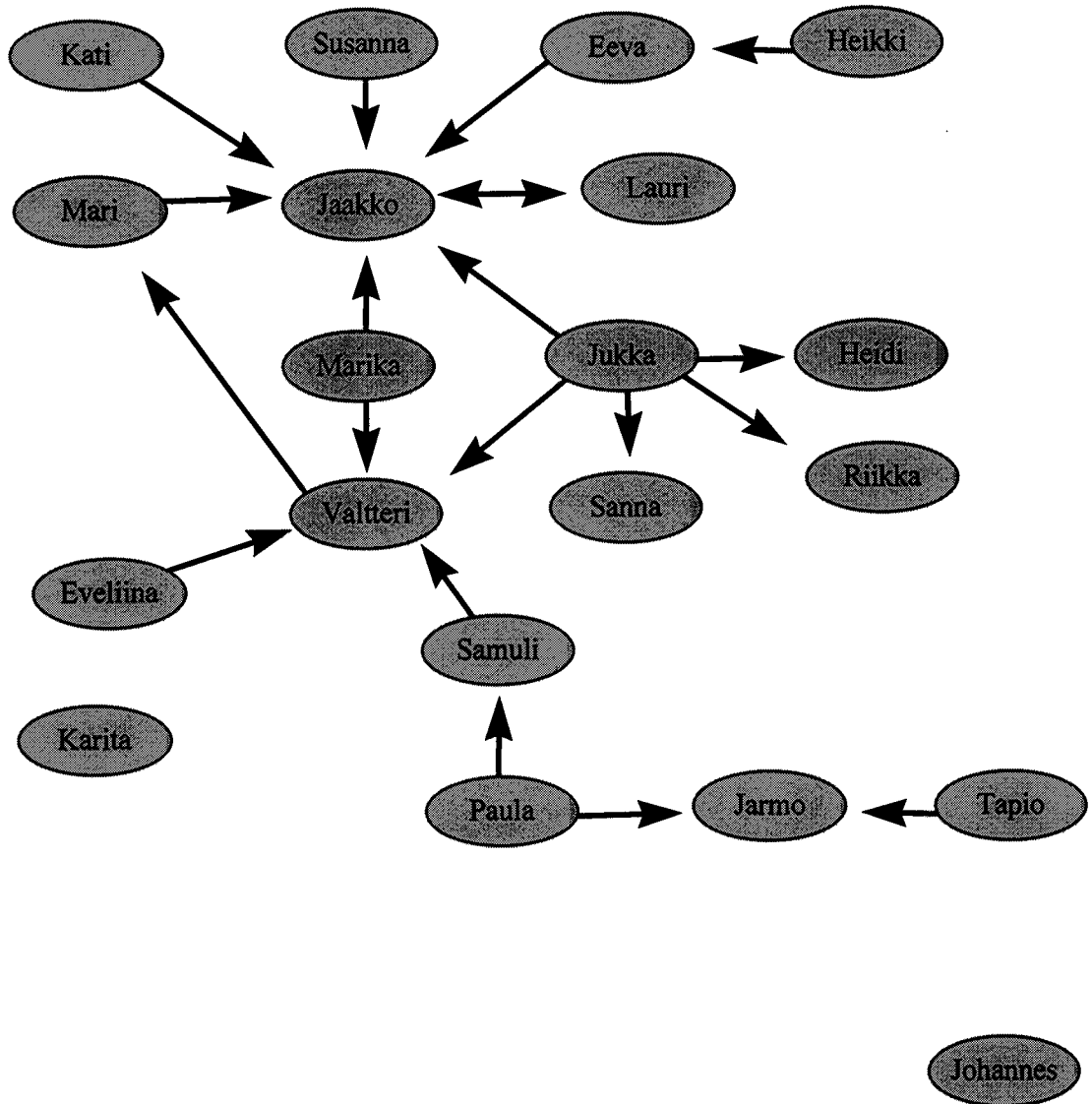
Liite 15. Sosiometrinen mittaus: Kenen vieressä istuisit mieluiten?

→ ensisijainen valinta

→ toissijainen valinta



Liite 16. Sosiometrinen mittaus: Kenen vieressä et mielelläsi istuisi?



Liite 17. Sosiometrinen mittaus: Kenen kanssa olisit mieluiten välitunnilla?

