

**HOP HOP!**

**Kuinka poistaa kiire koulutyöstä?**

**Lasten käsityksiä kiireestä koulun arjessa**

**Susanna Mäkipää**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma**

**Luokanopettajien aikuiskoulutus**

**Chydenius-Instituutti**

**Jyväskylän yliopisto**

**Syksy 2000**

## Sisällysluettelo

THIVISTELMÄ.....	4
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2 KIIREEN ONTOLOGIAA.....</b>	<b>9</b>
2.1 MITÄ KIIRE ON?.....	10
2.2 MITEN KOULUKIIRE MUODOSTUU?.....	14
2.3 KOULUSTRESSI.....	17
2.4 LAPSEN KOULUARJEN VAATIMUKSET.....	19
2.5 LINEAARISEN AJAN JA SYKLISEN AJAN EROT.....	21
<b>3 KIIRE JA KIUSAAMINEN KOULUSSA.....</b>	<b>23</b>
3.2 STRESSITEKIJÄT KOULUSSA.....	23
3.3 KIIRE OSANA PILO-OPETUSSUUNNITELMAA?.....	25
3.4 KOULUVIIHTYVYYS.....	30
3.5 KOULUKIUSAAMINEN STRESSIN LÄHTEENÄ.....	33
<b>4 KIIREEN SIIRTYMINEN KOULUN ARJESSA OPPILAIDEN ELÄMÄÄN - SOSIAALIS-KOGNITIIVINEN NÄKÖKULMA.....</b>	<b>36</b>
4.1 OPPIMINEN ON VASTAVUOROVAIKUTTEISTA.....	36
4.2 ABSTRAKTI AJATELUN JA KIELELLISEN OMAKSUMISEN VAIKUTUKSESTA AJATELUUN.....	38
4.4 ASIOIDEN OMAKSUMINEN HAVAINNOINNIN KAUTTA.....	42
4.5 SELVIYTYMISSTRATEGIAT KIIREISSÄ JA FRUSTRAATIOTA AIHEUTTAVISSA TILANTEISSA.....	44
<b>5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....</b>	<b>49</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT.....</b>	<b>51</b>
6.1 TAVOITTEENA ETNOGRAFINEN TUTKIMUS.....	51
6.2 ETNOGRAFINEN TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFINEN TAUSTA.....	52
6.3 ETNOGRAFINEN TUTKIMUKSEN ONTOLOGINEN TAUSTA.....	53
6.4 TUTKIMUKSEN EPISTEMOLOGINEN TAUSTA.....	54
6.5 KOULUETNOGRAFINEN TUTKIMUKSEN ETENEMISEN HAHMOTTAMINEN.....	55
6.6 FENOMENOGRAAFINEN TUTKIMUS YLEISESTI.....	56
6.7 ELÄYTYMISMENETELMÄ.....	58
<b>7 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>61</b>
7.1 KOEKEHYSKERTOMUKSET SEKÄ LOPULLISET KEHYSKERTOMUKSET.....	61
7.2 AINEISTON HANKINTA.....	67
7.3 AINEISTON ANALYYSIN METODEDEJA.....	68
7.4 LAADULLISEN ANALYYSIN VAIHEITA.....	68
7.5 TULKINNALLINEN PÄÄTTELY ETNOGRAFISESSA JA FENOMENOGRAFISESSA TUTKIMUKSESSA.....	70
7.6 TULKINNALLINEN PÄÄTTELY ELÄYTYMISMENETELMÄSSÄ JA ERILAISIA ANALYYSITAPOJA.....	71
7.7 TEMATISOINTI.....	71
<b>8 TEMATISOITUA ANALYYSIÄ AINEISTOSTA.....</b>	<b>76</b>
8.1 ENSIMMÄINEN TEEMA: KIIRE EI HAITTAA KOULUN ARJESSA KOULUTYÖTÄ.....	79
8.2 TOINEN TEEMA: KIIRE JA ETENKIN TYÖNTEON KESKEYTTÄMINEN HAITTAA KOULUN ARJESSA.....	83
8.3 KOLMAS TEEMA: SELVIYTYMISKEINOJA KIIREESSÄ JA STRESSISSÄ.....	87
8.3.1 <i>Rutiinikoulunkävijöitä vai alistuneita.....</i>	87
8.3.2 <i>Aikuiselta saatu huomio tärkeää lapselle kouluarjessa.....</i>	90
8.3.3 <i>Arjen unelmia vai pakoa arjesta.....</i>	91

8.4 NELJÄS TEEMA: KIUSAAMINEN STRESSAAVINTA KOULUSSA .....	92
8.4.1 Välitunti riskialtteintako kiusaamiselle? .....	95
8.4.2 Kiusaaminen on ryhmäväkivaltaa.....	96
8.4.3 Selviytymiskeinoja kiusaamistilanteesta .....	99
8.4.4 Koulun henkilöhierarkia kiusaamistilanteissa.....	102
8.5 MITÄ TYYPPEJÄ ELÄYTYMISKIRJOITELMISTA SAATIIN ESIIN?.....	104
<b>9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....</b>	<b>107</b>
9.1 LUOTETTAVUUDEN OSOITTAMINEN .....	107
<b>10 POHDINTAA.....</b>	<b>111</b>
10.1. TUTKIMUSPROSESSIN JA TULOSTEN POHDINTAA .....	111
10.2 PEDAGOGISIA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	112
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>117</b>

## TIIVISTELMÄ

Mäkipää S. 2000. Hop hop! Kuinka poistaa kiire koulutyöstä? Lasten käsityksiä kiireestä koulun arjessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius- Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 121 s.

Kouluviihtyvyyteen tulee kiinnittää erityistä huomiota, sillä lapset viettävät niin suuren osan päivästä koulussa. Ellei koulussa viihdytä, se saattaa tuoda osaltaan erilaisia konflikteja koulun sosiaalisiin suhteisiin. Jatkuvat konfliktitilanteet ja epäsopeus saattavat aiheuttaa stressiä ja lisätä kouluviihtymättömyyttä. Oppilaiden stressiä on tutkittu vähemmän kuin opettajien stressiä. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa halutaan selvittää asioita, jotka saattavat aiheuttaa stressiä ja kouluviihtymättömyyttä. Kiire on yksi olennainen asia joka aiheuttaa aikuisillekin stressiä. Tämän päivän yhteiskunta erittäin nopeilla kierroksilla ja kiire on yleinen ilmiö myös koululaisten arjessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden mielikuvia ja käsityksiä kiireestä koulun arjessa. Kiire esiintyy erilaisissa tilanteissa päivittäin oppilaiden kanssa työskennellessä jo pelkästään kouluorganisaationkin toiminnan takia. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään se, mitä oppilaat itse ajattelevat kustakin kiireisestä tilanteesta ja miten he kokevat kiireen tai kiireetömyyden koulupäivänsä arjessa.

Tutkimuksen metodologisina lähtökohtina ovat etnografia ja fenomenografia. Fenomenologisen eläytymismenetelmän avulla pyritään saamaan vastaajilta erilaisia mielikuvia kiireestä tai kiireetömyydestä ja niiden seuraamuksista koulupäivän aikana. Eläytymiskirjoitelmien analysoinnin avulla pyritään avartamaan opettajan mielikuvia lapsen ajattelusta kiireestä ja sen mukanaan tuomista asioista. Opettajalla ja oppilaalla on usein jo käsitteellisestikin eroavaisuuksia ajattelussaan. Kiire käsitteenä voi olla jo hyvin erilainen aikuisella ja lapsella.

Tutkimuksen eläytymiskirjoituksia analysoidessa saatiin selville, että lapsella on koulussa paljon stressiä ja ahdistusta tuottavia asioita. Eniten koulussa stressaa töiden keskeyttäminen ja kiusaaminen. Lapselta tulisi poistaa osa kuormitusta ja paineita, jotka aiheuttavat stressiä. Kun koulun työstä poistuu turha kiire ja oppilas saa vapautuneemmin tehdä työtään, stressaa se häntä vähemmän. Kun taas stressin tuomat konfliktit ihmissuhteissa vähenevät, lisääntyy myös kouluviihtyisyys. Koulussa viihtyminen ja stressitön ilmapiiri lisäävät taas yhteistä positiivista ilmapiiriä ja se tukee kiusaamisen vähentämistä.

Avainsanat: kiire, stressi, kouluviihtyvyys, fenomenografia, eläytymismenetelmä



# 1 JOHDANTO

*Aika:*

*Olympos-vuoren muut jumalat ovat jääneet työttömiksi,*

*nykyään palvotaan ainoastaan Kronosta,*

*ajan jumalaa*

*- ja tietysti Bacchusta (Dionysosta) siinä ohella.*

*Kronoksen alttarille uhrataan päivittäin ihmisuhreja,*

*- työsuorituksia, aikaansaannoksia ja kilpailujen*

*tuloksia, mutta mikään ei tunnu riittävän.*

*Kronos vaatii yhä enemmän*

*ja kiihtyvällä nopeudella.*

*Tuula Pahkinen*

- Miksi tehdä tutkimus koulun kiireestä?

Olen pohtinut kiirettä ja sen merkitystä jo pitkään. Opiskellessani esi- ja alkuopetusta teimme selkeitä huomioita proseminaarityössämme siitä, miten jo päiväkodeissa opetetaan lapsille kiireen jokapäiväisyys. On kiire pukea, on kiire syödä, on kiire mennä nukkumaan ja on kiire mennä kotiin. Jäin pohtimaan ajatusta ja kiireen merkitystä todellisessa lapsen arjessa. Tästä sainkin ajatuksen pro graduni aiheeksi. Asia askarrutti minua myös koulussa tapahtuvan arjen kiireen kohdalla. Miksipä siis en tutkisi asiaa koululaisten näkökulmasta?

Opettaja on oppilaittensa pedagogisena käyttäytymisen ohjaajana koulussa päivittäin. Opettaja antaa palautetta käyttäytymisestä ja ohjaa oman persoonallisuuskäsityksensä mukaisesti oppilaitaan. Jokaisella opettajalla on oma ihmiskäsityksensä, persoonallisuuskäsityksensä ja yksilölliset tapansa toimia

lasten kanssa. Opettajan pedagoginen ohjaustyyli on yksilöllinen ja hän heijastaa siinä omaa persoonallisuuttaan. Ennenkaikkea se on yksilöllinen silloinkin kun tilanne on hyvin vaikea ja eivätkä ammatilliset käytänteet riitä tilannetta ratkaisemaan. Silloin opettajan on turvaututtava sellaiseenkin toimeen, mitä hän ei pysty välttämättä perustelemaan ammatillisesti. (Aarnos 1998,8.)

Kiiretilanne saattaa tulla opettajalle tavaksi. Tuntikehykset tuovat yhä enenevässä määrin opettajille suorituspaineita siirrettäväksi oppilaille. Jatkuva kiireinen ilmapiiri saattaa jäädä ns. "päälle" ja opettaja ei pysähdy miettimään, mihin kiirehditään. Toki tämänkaltaiseen ajatteluun vaikuttaa myös opettajan henkilökohtainen persoonallisuus ja luonne. Hyvin eläväistä ja innostunutta sekä luonteeltaan hätäistä persoonaa on vaikea saada rauhalliseksi, ja päinvastoin. Mutta oman pedagogisen toiminnan ajattelemisen ja puntaroiminen on helpompaa.

Opettajille tyypillistä on yksilöllistä ja psykologisoida. He hakevat ongelmia omasta tai lapsen persoonallisuudesta. Monesti jää näkemättä tekijöitä, jotka rajoittavat ja määräävät toimintamahdollisuuksia. Ajan myötä muodostuu mielekkään koulutyön esteeksi. Lähes aina käy niin, että opettaja kokee vuosien työn jälkeen käytäntöshokin. Kuilu kasvaa opettajan oman tiedostavan pedagogiikan ja oikean tekemisen välillä. (Broady 1986,9.) Opettaja saattaa unohtaa opetuksensa piilovaikutukset arjen kiireessä. Jokaisen opettajan olisi hyvä muistaa arjen eri tilanteissa, että hän omalla toiminnallaan on esimerkkinä ja vaikuttajana oppilaiden elämässä.

Yhteiskunnassamme vallitsee hyvin kiireinen ilmapiiri yleisesti. Sen mukanaan tuoma stressi niin aikuisille kuin lapsillekin on omiaan luomaan viihtymättömyyttä ja pahaa oloa. Koulun toiminnassa tulisi opettajien tarkentaa työtapojaan ja toimiaan tasaisin väliajoin sekä miettiä luovatko he kiireen tai

antavatko he kiireen hallita luokkansa oppimistoimintaa. Stressi ja viihtymättömyys koulussa niin kuin muuallakin tuo tullessaan negatiivisia konfliktitilanteita ihmisten välisiin suhteisiin. Nämä konfliktitilanteet ja viihtymättömyys aiheuttavat kiusaamista, joka on hyvin stressaavaa koululaiselle. Opettajien stressistä on tehty paljon tutkimuksia ja siitä puhutaan paljon. Yhtä tärkeään asemaan tulisi nostaa myös oppilaiden kokema stressi ja viihtymättömyys koulussa. Oppilaiden stressiä tulisi tutkia enemmän.

Opettaja on merkityksellinen ihminen lapsen elämässä. Opettajan hyvinvointi ja stressittömyys on toki hyvin olennaista lapsen kannalta, sillä lapset viettävät suuren osan päivästänsä opettajansa kanssa. Opettajan tulee ottaa vastuu toimistaan omalta osaltaan lapsen kehitykseen vaikuttajana. Opettajalla on vuorovaikutussuhde jopa 30 lapseen kerralla koulupäivän aikana. Sen vuoksi opettajan on oltava tietoinen omasta vaikutusvallastaan. Opettaja joko edistää tai ehkäisee lapsen kehitystä. (ks. Aarnos 1998,45.)

Lapsen itsekontrollin kehittyminen riippuu suurelta osin hänen koulussa saamista kokemuksistaan. Opettajilla on omat yksilölliset tapansa ohjata pedagogisesti lapsia. Opettaja ikäänkuin luo pedagogisen ohjauskentän lapsen ympärille. Siinä hän toteuttaa omaa käsitystään kontrollista ja huolenpidosta. Jokainen opettaja vaatii oman pedagogisen näkemyksensä mukaan eri asioita eri tilanteissa. Opettajalla on tietty vaatimustaso työrauhaa ylläpitäessään. Hän suhtautuu omalla tavallaan aina myös lasten vahinkoihin tai kepposiin. Jokaisella opettajalla on myös omat tapansa ohjata ei-kielellisesti ja kielellisesti. (Aarnos 1998, 44.)

Opettajilla on suuri vastuu käydessään luokkansa kanssa läpi kouluarkea. Jokainen oppilas kuin myös opettajakin toimii omien kokemustensa ja persoonansa vaatimalla tavalla ja tuo arkeen odottamattomiakin tilanteita ja keinoja selviytyä niistä. Tärkeintä on vuorovaikutustilanteet ja toisen huomioon-

ottaminen näissä tilanteissa. Opettajan olisi hyvä tiedostaa omat pedagogiset tavoitteensa ja toimensa sekä verbaaliset että non-verbaalisetkin tapansa arjen tiimellyksessä.

## 2 KIIREEN ONTOLOGIAA

Fenomaalinen kenttä on humanistista psykologiaa edustavan Rogersin käsitys yksilön ympäristöstä ja yksilöstä itsestään. Yksilön oma subjektiivinen maailma ja hänen ympäristönsä muodostavat kokonaisuuden. Tämä vaikuttaa siihen miten yksilö käyttäytyy. Fenomaalisen kentän käsitteeseen liittyy myös yksilön minäkäsitys ja hänen ideaalikäsityksensä. Vuorovaikutus yksilön oman fenomaalisen kentän kanssa ja sietä saadun palautteen ansiosta, yksilö voi muuttaa käyttäytymistään. (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1994, 81.)

Fenomaalinen kenttä on ihmisen koko lähiympäristö. Siihen kuuluu kouluympäristö, koti, perhe, ystävät ja sukulaiset. Kaikki se minkä kanssa yksilö on jatkuvasti yhteydessä ja vuorovaikutuksessa. Ihminen muovaa omaa maailmaansa ja mielikuviaan peilaten sitä omaan fenomaaliseen kenttäänsä. Kiire ja kiireinen tunnelma saattaa olla yksilön fenomaalisen kentän monen osan alueen piirteinä. Jos koulussa ja kotona on kiireinen tunnelma samaan aikaan, vaikuttaa se myös yksilöön ja hänen ajatteluunsa sekä omaan tunnelmaansa.

Kiireen näkökulmaan ja kiireen ontologiaan sopii Lauri Rauhalan kehittämä holistinen ihmiskäsitys. Holistisessa ihmiskäsityksessä on ihmisen olemus nähtävissä kolmessa eri ulottuvuudessa. Ensimmäisenä on tajunnallisuus eli ihmisen olemassaolo psyykkis-henkisenä oliona. Siinä nähdään kokemuksen tärkeys kokonaisuuden muodostajana. Toisena on situationaalisuus eli tilansidonnaisuus - olemassaolon suhde todellisuuteen. Kolmantena esiin tulee kehollisuus eli olemassaolo fyysisenä oliona. Ihminen on aina jossakin tilanteessa eli situaatiossa, joka koostuu konkreettisista ja ideaalisista tekijöistä, asioista, ilmiöistä ja muista ihmisistä. Ihmisen olemus on olennaisesti kiinni

situationaalisuudessa. Tätä kuvaa hyvin sanonta: "sano minulle keiden kanssa olet tekemisissä, niin minä sanon, mitä sinä olet." Eri situaatioissa ihminen muodostaa eri merkityksiä asioille. Näiden merkitysten avulla hän ymmärtää eri ilmiöt ja ne tallentuvat hänen maailmankuvaansa. Jo tallentuneet maailmankuvat vaikuttavat uusien merkitysten syntyyn. Tämän prosessin kautta koostuu kokonaisuus joka on tajunnallisuus. Ihmisen fyysiset ominaisuudet muodostavat situationalisuudelle ja tajunnallisuudelle edellytykset. Tämä tuo olemassaolon kokonaisuuteen kehollisuuden. (Pihlanto 2000, 8-9.)

Filosofisesti humanistiseen psykologiaan liittyy eksistentiaalinen fenomenologia. Ihminen on sen mukaan psyykkisenä olentona keskeinen ongelma. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa ihminen nähdään avoimena järjestelmänä. Hänen toimintansa on itseohjautuvaa, ainutkertaista ja muuttuvaa. Hän on valmis muutoksiin ja yllätyksiin. Ihminen tutkii ja etsii. Ihmistä tutkitaan kokonaisena, holistisesti. (Rauhala 1991, 50)

Jokainen henkilö, paikka, aika ja ihmisen omat kokemukset vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä eri tilanteissa. Luonteella on myös merkitystä. Toinen kokee asiat eri tavoin kuin toinen jo pelkästään omien kokemustensa ja luonteensakin vuoksi eri tavoin. Jokainen ajattelee eri tilanteista eri tavoin. Se on yksi syy mikä johtaa käyttäytymisen monimuotoisuuteen. Toinen kokee kiireen juuri sillä hetkellä ahdistavaksi, kun taas seuraavana päivänä sama tilanne ei välttämättä tunnukaan ahdistavalta. Käyttäytyminen on tilannesidonnaista.

### **2.1 Mitä kiire on?**

Jokaisella ihmisellä on oma käsityksensä kiireestä ja sitä aiheuttavista tilanteista. Kaikki tämä vaikuttaa henkilön käyttäytymiseen ja toimiin erilaisissa tilanteissa. Tutkimuksen käsitteistöä ja kiireen ontologista ilmiötä - kiirettä haluttiin selventää pienimuotoisella kenttäkokeella. Eri ikäisiltä lapsilta sekä opettajilta kysyttiin heidän mielipiteitään, jotta saadaan selville eri käsityksiä

kiireestä ja kiireisistä tilanteista. Seuraavana esitetään näiden kevyehköjen kenttäkokeiden tuloksia.

- Kerro mitä kiire on?

8 vuotias tyttö:

- *"Kiire töihin tai kouluun. Ei herää ajoissa."*

10 vuotias tyttö:

- *"Sellaista, että pitää... on kamala hoppu. Pitää mennä paikasta toiseen kovalla kiireellä."*

15 vuotias poika:

- *"Kiire- on vähän aikaa ja pitää ehtiä jonnekin. Esimerkiksi nukkuu pommiin tai on täysi päivä. Treenit, koulu, läksyt, koe ym..."*

Naisopettaja:

- *"Kiire on huonoa ajankäytön suunnittelua. Itseaiheutettua hyvin monesti."*

Miesopettaja:

- *"Kiire on sitä, että ei ehdi ajoissa tekemään järkevän ajan puitteissa. Se on sitä, että on liikaa tekemistä yllättäin tai on ottanut itselleen liikaa tekemistä."*

Miesopettaja:

- *"Tavoitteet on ylimitoitettu ja työtä ei ole rajattu. Ei ole löydetty riittävää ta-soa tekemiseen."*

Miesopettaja:

- *"Kiire on yleensä henkilökohtainen ongelma. Subjekttiivinen käsitys siitä, mitä haluaisi tai muut haluavat. Siitä syntyy suuri ristiriita."*

Jokaisella on oma käsityksensä kiireestä ja jokainen kokee kiireen subjektiivisesti omalla tavallaan ja toimii sen mukaisesti. Aiemmista lasten sekä aikuisten mielikuvista kiireestä on havaittavissa selkeät erot kiireen käsityksen konkretiasta ja abstraktisuudesta käsitteenä. 8-vuotiaalle tytölle kiire on vielä selkeästi hyvin konkreettinen ilmiö, kun taas aikuinen pystyy abstrahoimaan käsitteen hyvinkin syvällisesti. 11-12 vuotiaat lapset kykenevät selkeästi paremmin käsitteellistämään kiireen, abstrahointitaito on jonkin verran kehittynyt siinä iässä.

Käsitystasojen erot vaikuttavatkin olennaisesti lapsen kouluarkeen. Aikuisen olisi hyvä huomioida käsitystasojen erot lasta opettaessaan. Kiire tuntuu olevan mukana kotielämässä kuin koulutyössäkin.

Tämän päivän yhteiskuntamme teolliseen ajatuksenkulkuun pätee vanha varoituksellinen sanonta: "Kiire on kihlannut ajan, ei se mitään - kunhan ei vihille veisi". Jokainen kokee kiireen henkilökohtaisesti riippuen henkilön kokemuspohjasta. Suurta osaa aika pyörittää kuitenkin omassa kelkassaan. Kiire on yhteiskunnassamme niin syvällä, että sitä on vaikea irrottaa arjesta.

*"Kiire on turhaa itsestehostusta, vai mitä se on?"*

*Kiire* on aikaan ja paikkaan sidottua monissa tilanteissa. Kiire on kuitenkin hyvin subjektiivinen kokemus. Siihen vaikuttavat henkilön käsitykset ja kokemuspohja. Koulussa kiire syntyy samankaltaisista päivittäin toistuvista rutiineista. Jokainen lapsi sekä opettaja kokee kiireen omalla tavallaan. Kiireen tuntuun ja sen kokemiseen eri tilanteissa vaikuttavat jokaisen omat henkilökohtaiset lähtökohdat sekä persoonallisuus. Kiire käsitetään monella eri tavalla.



*"Onko kiirettä kiireen vuoksi,  
vai onko sillä syvällisempikin merkitys."*

Tekeekö ihminen itsellensä itse kiireen? On ihmisiä jotka ovat kiireisempiä kuin toiset. Aikuisten kiire saattaa olla aivan erilaista kuin lasten kiire. Aikuiset luovat monta kertaa itselleen kiireen ja tartuttavat sen myös lapsiin. Kiireiset tilanteet saatavat ahdistaa ja aiheuttaa monenlaisia negatiivisiakin asioita lasten elämässä. Kiireisistä ja stressaavista tilanteista selvitäkseen lapsen on kehitettävä itselleen selviämistrategioita. Stressitekijät ovat jokaisella lapsella nyky-yhteiskunnassamme jokseenkin samankaltaiset, mutta kuitenkin jokainen lapsi omaa tietyn persoonallisen valmiuden selvitä henkilökohtaisista stressitilanteistaan.

Mauri Pietilä (2000) herättää kysymyksen, onko meillä Suomessa esikoulu- ja alkuopetuskulttuuria, joka lähtisi 6-7-vuotiaiden kehitystarpeista. Sillä kiire alkaa monesti jo päiväkodissa. Lapsilla on kiire päiväkotiin aamuisin. Esiopetus "matkii" kouluopetusta hyvin vankasti vielä monissa päiväkodeissa. Tämä tuo kiireen myös päiväkoteihin, sillä opetus tapahtuu monesti vain tiettyinä esiopetuspäivinä. Lasten painetta kasvatetaan jo pienestä pitäen. Aina ei oteta huomioon, että kuusi-seitsemänvuotiaat tarvitsevat omaa tilaa ja aikaa ajatteluunsa ja mielikuviansa prosessointiin. Lapsen kapasiteetti on valtava. Tiukassa aikatauluprässissä siitä saadaan ulos vain pieni osa.

Herääkin kysymys, miksi koulutyössä on aina kiire. Lasta tukee kehitykselle sopivat ja lasta motivoivat toiminnot. Ne tulee järjestää lapselle hänen vireystilansa mukaisesti. Lapsen virittyneisyysintensiiviteetti on voimakkaimmillaan kun työtä tehdään pitkään ja perusteellisesti ilman kiirettä. (Pietilä 2000,12-13.)

## **2.2 Miten koulukiire muodostuu?**

Tuntijako on vanhan lukusuunnitelman peruja. Koulunkäyntiaikana tulee suorittaa tietty tuntimäärä kustakin oppiaineesta. Tämä aikaansaa monenlaisia arvokeskusteluja. Asetetuilla tavoitteilla, erilaisilla ryhmillä, opetusmenetelmillä ja oppilaiden yksilöllisillä oppimisrytmeillä pitäisi olla sananvalta tässä arvokeskustelussa. Todellisessa kouluarjessa jokainen oppilas pääsee omiin tavoitteisiinsa eri tuntimäärillä. Oppimiseen vaikuttavat enemmänkin menetelmät ja motivaatio kuin tuntijaot ja tuntimäärät. Perinteiset tuntijaot saattavat aiheuttaa kiireen tuntua opettajalle, jotta hän saa opetettua vaadittavat asiat oikean ajan puitteissa. Tämä taas heijastuu lapsiin ja vaikuttaa heidän käsitykseensä kiireestä. Tämä voi olla ehkä liian kaukaa haettua, mutta olisiko mahdollista tuntijakojen sijaan ottaa käyttöön esimerkiksi menetelmä ja motivaatioasetus? (Pässilä, Niinikuru, Rokka, 17-18.)

Jos tarkastellaan opetussuunnitelmaa kiireen näkökulmasta muutenkin, vaikuttavat siihen olennaisesti näkemykset lapsikeskeinen kasvatusnäkemys, integrointiin liittyvät asiat ja oppimisen prosessointi. Lapsikeskeisen lähestymistavan tunnusmerkkeinä ovat yleensä "lapsen ehdoilla"-väittämät kasvatuksessa. Näitä asioita on hyvä miettiä opetussuunnitelmaa tehdessä kiireen näkökulmasta katsottuna. Lapset ovat yksilöitä, jotka kokevat maailman erityisellä tavalla. Lapset kasvavat sisäisen periaatteen mukaisesti, joka toimii parhaiten lapsen itse tehdessä havaintoja, oivaltamalla ja kokemalla. Opettajan rooli on havainnoida, hoivata ja lisätä lapsen kiinnostusta oppimiskohteeseen kunnes oppi on mennyt perille. Jatkuva oppimistilanteiden katkaiseminen ei todennäköisesti ole hyväksi oppimisprosessille. (Hunter ja Scheirer 1992, 332-33.)

Huomioon otettavana asiana on myös koulukulttuurin kompleksisuus. Opettajalle tulee opetettavaksi kouluun eri sosiaaliluokkien, sukupuolen ja erilaisten kokemusten omaavia oppilaita. Tämä tuo tullessaan erilaisia tarpeita, joita opettajan tulee pystyä ainakin osaksi tyydyttämään. Opettajalla on vastuu yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittäjänä. Tämä tuo lapsikeskeiseen ajatteluun tietyt rajoitukset. Omaa opetustaan kehittävä opettaja kuitenkin haluaa vastata jokapäiväisiin haasteisiin mitä arki tuo tullessaan. (Hunter ja Scheirer 1992, 37.)

Kiireen näkökulmasta katsottuna opettajan hyvä oppilastuntemus ja hyvät vuorovaikutussuhteet ovat omiaan tehostamaan tätä arjen kehitystyötä. Luokan oppilaista koostuu moninainen joukko. Yksi oppilas tarvitsee omaa aikaa enemmän luovan työnsä harjoittamiseen keskeytyksettä, toinen oppilas taas ei saa kotoa selkeitä rajoja ajallisesti, ja tarvitsee tukea opettajan taholta ajantajunsa kehittämiseen. Osa oppilaista kykenee luovimaan päivän läpi rutiininomaisesti tietäen miten kauan mihinkin tehtävään menee aikaa, kun taas osaa pitää neuvoa ja opastaa ajankäytöllisesti useaan otteeseen.

Koulussa toiminta on yleensä hyvin aikasidonnaista ja rationaalista. Aamulla kellot soivat sisälle ja tunti alkaa. Siitä jatkuu tasainen koulurutiinien päivä. Oppilailla on selkeä käsitys siitä mitä aina seuraavaksi tulee tapahtumaan tai pitäisi tapahtua. Koulussa on omat sääntönsä ja jokaisella luokalla ovat omat käyttäytymissääntönsä ja hierarkkinen järjestyksensä. Jokainen opettaja vie luokkaa päivien läpi omilla persoonallisilla tavoillaan ja säännöillään.

Kiireisiä tilanteita syntyy välitunnille meno ja paluutilanteissa. Lapsi saattaa "jäädä" leikkimään mieluista leikkiä välitunnille, eikä haluaisi siirtyä sisään tunnille takaisin. Tulee kiireinen tilanne. Myöhästymisestä yleensä seuraa tietty sanktio, joka taas vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen ja toimiin. Opettaja saattaa itsekin aiheuttaa kiireisiä tilanteita opetuksesta johtuvista syistä. Ku-

ten esimerkiksi eräs tyttö sanoi: "Ope puhuu liikaa tai kyselee liikaa". Se aiheuttaa kiirettä ennen ruokailua. Oppilaista riippumattomista tilanteista kuten esimerkkitapauksessa tulee oppilaalle kiire ruokailla ja ehtiä vielä välitunnille leikkimään ennen seuraavan tunnin alkua. Kiireisiä tilanteita ovat myös tunnin loppumiset. Joskus oppilas saattaa olla niin paneutunut omaan työhönsä, että välitunnin alkaminen keskeyttää työn. On olosuhteiden pakosta lopetettava työ kesken. Se saattaa aiheuttaa negatiivisiä tunteita oppilaalle ja kiireen tuntua työn loppuunsaattamiseksi.

### **2.3 Koulustressi**

Koulutyö kuormittaa ajoittain eri tavalla. Sen on osaltaan positiivinenkin ilmiö oppimiselle. Pitkäaikainen stressi on kuitenkin terveyden kannalta haitallista, jos nuoren tai lapsen hallinta- ja selviytymiskeinot ovat puutteelliset. Sen vuoksi on oppilaan selviytymisen ja hyvinvoinnin kannalta tärkeää, että koulutyön vaatimustaso ja kuormittavuus ovat lapselle hänen edellytyksiään nähden sopiva. Lapsille voivat aiheuttaa stressiä myös vanhempien liian suuret odotukset koulumenestyksestä ja koulu-urasta. Yhteiskunnassa vallitseva korkea koulutustaso ja opintomenestyksen tavoittelu kiristää yleistä kilpailua ja lisää myös osaltaan lapsiin kohdistuvia paineita ja odotuksia. Opettajien stressi heijastuu myös lapseen. (Liinamaa ja Kannas 1995, 117.)

Oppilaiden koulukuormitusta selittää osaltaan myös aiemmat tutkimustulokset opettajien kokemasta työn kuormittavuudesta. Ne ovat toisistaan riippuvaisia ilmiöitä. Opettajien stressi heijastuu koulunpitoon. Oppilaiden rauhatomuus ja vähäinen oppimisvireys taas lisää opettajien kuormitusta. Kinnusen ym. (1985) tutkimuksessa alkoi stressi lisääntyä syyslukukaudella ja saavutti huippunsa joulukuun loppupuolella. Opettajat alkoivat sairastella. Samaan aikaan annettiin oppilaille eniten rangaistuksia ja koko kouluyhteisö oirehti voimakkaasti. Kinnusen (1985, 1989) tutkimuksen mukaan opettajien lukuvuodenaikaista stressiä kartoittaneet tutkimukset osoittivat, että stressihuippujen aikoihin koko kouluyhteisön terveys heikentyi, koulun työmoraaali laski, rangaistukset lisääntyivät, oppimismotivaatio heikkeni ja opettajien kollegasuhteet heikkenivät. (Kannas, Välimaa, Liinamo ja Tynjälä 1995, 117 ja 137.)

yksilön vaikutus- ja hallintamahdollisuudet ovat tärkeitä psyykkisen hyvinvoinnin, toimintakyvyn ja terveyttä ylläpitävien tekijöiden kannalta. Jos yksilöllä on pitkäaikaisia kokemuksia vaikuttamismahdollisuuksistaan ja onnis-

tumisistaan, se vahvistaa yleisesti pätevyyden tunnetta. Koululla on edm. asiassa merkittävä rooli kokemusten kartuttajana. (Liinamo ja Kannas 1995, 119.)

Yksilö pyrkii sisäisesti muuttumaan ja vaikuttamaan omaan ympäristöönsä. Painopiste on vuorovaikutuksessa ja sen tärkeydessä. Yksilö kohtaa ympäristönsä ja sopeutuu siihen aina uudelleen aiempien kokemustensa kasvatamana. Yhteisön tulisi olla mahdollisimman tukea antava ja mahdollistaa yksilön vaikutusmahdollisuudet hänen elinympäristössään. (Liinamo ja Kannas 1995,119.)

Tänä päivänä monien lasten ja nuorten epäsäännöllisestä elämästä on tullut säännöllistä. Nuorten kouluterveyskyselyn perusteella yläasteikäisten masennus- ja väsymysoireet ovat lisääntyneet tasaisesti parin viime vuoden aikana. Nuorten elämänrytmi on epäsäännöllinen ja se tuo tullessaan päänsärkyä, poissaolevuutta, tylsistymistä ja ärtyisyyttä. Tämä trendi ei ole tilapäinen häiriö, vaan kyse on vakavammasta asiasta. Nämä seikat ovat omiaan lisäämään lapsen ja nuoren stressiä ja viihtymättömyyttä koulussa. (Tiainen 2000, 4.)

Samankaltaiseen tulokseen oli päästy myös aiemmin julkaistussa saksalaisessa tutkimuksessa, jossa tutkittiin oppilaiden tämänpäivän frustraatiota ja stressiä aiheuttavia tekijöitä. Tämän tutkimuksen mukaan saksalaisia oppilaita stressaa koulusta tulevat paineet, epärealistiset odotukset sekä epäsympaattiset opettajat. Pitää pärjätä hyvin. Koulun vaatimukset ovat kovat. Tutkimuksen mukaan huono koulumenestys voi johtaa stressiin, joka aiheuttaa taas päänsärkyä, hermostuneisuutta, vatsakipuja, unettomuutta sekä konflikteja vanhempien kanssa. (Neuber 1988, 14-15.)

Yhteiskunnassamme vallitseva kiireinen ilmapiiri vaikuttaa lapsiin ja nuoriin erittäin vahvasti. Heidän pitää pysyä ajan hermolla ja siihen vaaditaan paljon työpanosta, valvomista, television katselua ja harrastuksia. Lapsi väsyä. Koulu luo paineita. Jatkuva arvostelu, kokeet ja tavoitteiden asettaminen lisää paineita. Kiire aiheuttaa stressiä. Stressireaktiot hermostuttavat ja aiheuttavat taas konflikteja ihmissuhteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Jos lapsi tai nuori ei tule toimeen opettajien tai muiden oppilaiden kanssa ja ihmissuhteet rakoilevat, aiheuttaa se omalta osaltaan kouluviihtymättömyyttä. Ellei oppilas viihdy koulussa lisää se stressioireita ja kehä on valmis. Viihtymättömyys lisää konflikteja ja tilanne saattaa kärjistyä kiusaamiseen, joka taas lisää viihtymättömyyden tunnetta ja stressiä.

#### **2.4 Lapsen kouluarjen vaatimukset**

Lapselta vaaditaan tämän päivän yhteiskunnassa saman urautumista kuin aikuiseltakin. Lapsella on omat tehtävänsä mitä hänen tulee suorittaa päivän aikana. Joskus tämä päivä saattaa tuntua hieman liiankin vaativalta. Herää kysymys kiireen taustaa ja pohjaa mietittäessä, mistä kiire lapsen elämässä syntyy?

Tutkimuksessa haluttiin selvittää eri-ikäisten lasten mielipiteitä heidän omasta kouluarjestaan. Tehtiin kevyt kenttäkysely, jossa lapset kertoivat koulupäivänsä kulusta omin sanoin. Tästä saa hieman kuvaa siitä, mitä lapsen koulupäivä sisältää hänen omasta näkökulmastaan katsoen.

- Kerro Koulupäivästäsi.

8 vuotias tyttö:

- *"Puen, syön ja menen kouluun. Koulusta menen kerhoon ja sitten sieltä kotiin. Teen läksyt ja menen pihaan tai oon sisällä."*

10 vuotias tyttö:

*- "Menen banaania aamulla koulun pihalla tangoilla. Luokassa ennen tunteja luen jos on aikaa tai piirrän välituntien jälkeen. Välitunnilla mennään hyppistä tai muita leikkejä."*

*(banaani on rekkitangoilla lasten kehittämä liike)*

15 vuotias poika:

*Herään, syön ja puen. Sitten meen pyörällä kouluun. Jos on normaali koulupäivä- ei tapahdu mitään. Jossain vaiheessa vaihdetaan koulua. Ellei oo ruokavälkkä niin myöhästyy vähän tunnilta . Paitsi jos on pyörä. Sitten kotio ja syön. Sen jälkeen soittelen kavereille ja meen ulos. Noin 17 - 18 aikoihin tuun syömään ja kello 21 kotio. Sitten katon tv:tä ja meen suihkuun. Sitten petiin"*

Tavallisen koulupäivän aikana lapselta vaaditaan melkoisesti. Normaaliin lapsen päivään yleensä kuuluu kouluun meno ja työt siellä. Harrastukset vievät oman aikansa ja ne ovat aina lapsesta riippuen erilaisia vaatimustasoltaan. Kotityöt sekä läksyt vievät osan aikaa. Perheen kanssa vietetty aika jää monesti vähiin, sillä ystävienkin parissa pitäisi ehtiäolla. Päivä on rutiininomaista. Se luo turvallisuutta lapselle, mutta saattaa tuoda myös työntäyteisen kiireen tuntua. Kykeneekö lapsi vastaamaan kaikkiin vaatimuksiin? Tuuleeko lapselle kiire näiden eri toimintojen ja vaatimusten vuoksi?

Kiirettä ja sen olemusta tarkasteltaessa voimme samaan aikaan miettiä millaisen mallin aikuiset antavat lapsille päivän arjen rutiineista ja kiireestä arjessa. Jos vanhemmat eivät anna itselleen ja lapsilleen aikaa töiden, siivousten tai muiden "tärkeiden" asioiden toimituksen vuoksi, herää kysymys... Miten lapsi itse oppii kiireettömän ajankäytön?



## **2.5 Lineaarisen ajan ja syklisen ajan erot**

Elämme tässä teollisen ajan lineaarisessa aikakäsityksen maailmassa. Kaikki toiminnot on tehtävä sen mukaan, mitä aika antaa periksi. Jos paikasta a pitää mennä paikkaan b - on sillä yleensä tietty aika jolloin siirtymä on suoritettava. Se saattaa aiheuttaa stressiä ja kiirettä itse kullekin. Sana lineaarinen jo kuvaa selkeästi sitä, minkälaista teollisen yhteiskunnan odotukset ovat ajallisesti. Suoraviivaista.

Syklinen taas on rengasmaista, jaksollista ja ympyrämäistä. Syklinen aika antaa siirtymävaiheen jaksottua siihen ajankohtaan mihin vaihe kuuluukin. Joustava ja ns. inhimillisempää ajankäyttöä. Ennenvanhaan ajankäyttö olikin tämänkaltaista. Ei juostu kilpaa kellojen ja suoritusten perässä. Asiat hoidettiin omalla painollaan. Tämä ajankäyttö on vieläkin vallallaan monissa itämaisissa kulttuureissa.

Herääkin kysymys, olisiko kouluissa ja työpaikoissa mahdollista enää siirtyä sykliseen ajankäyttöön, vai onko lineaarisuus vienyt maailman mennessään? Tiedyt vaatimukset tuovat suorituspaineita ja aiheuttavat lineaarisen ajankäytön pakollisuuden. Resurssipula ja isot väkimäärät kouluissa ovat myös varmasti yhtenä syynä ajankäytön suunnitteluun lineaariseksi. Ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa mallina osaltaan koulumaailmaan.

Todellisuus ei ole olemassa valmiina asiana,  
jota me yritämme tieteellä ja muilla keinoilla tavoittaa,  
vaan me luomme omilla ajatuksillamme todellisuuden,  
useita todellisuuksia, maailmaan ja maailmasta.

Pentti Malaska

Tämä runo saa ajattelemaan myös kiirettä sen eri muodoissa ja muotoutumisvaiheissa eri ihmisten käsitysmaailmaan. Tätä runoa voi soveltaa myös

kiireen näkökulmaa syvennettäessä ja kiireen käsitteen ymmärrystä lisättäessä. Sillä todellisuudessa on kiirettä ja kiire on osa todellisuutta.

Kiirettä ei ole olemassa valmiina asiana,  
jota me yritämme tieteellä ja muilla keinoilla tavoittaa,  
vaan me luomme jokainen oman kiireemme.  
On olemassa erilaisia kiireen tuntemuksia.  
Ne ovat henkilökohtaisia joskin myös yhteisiä.  
S. Mäkipää Malaskaa mukaellen

### 3 KIIRE JA KIUSAAMINEN KOULUSSA

Tällä ylimääräisten kierrosten vauhdilla uuvutaan. *Aika* on tänä päivänä kuin materiaa: Sitä kulutetaan, säästetään ja tuhlataan. Ajan perässä juostaan. Idästä ja antiikin ajasta tulee syklinen aikakäsitys. Lineaarinen aikakäsitys yhdistetään länsimaihin. Mikä on tämänhetken aikakäsitys? Onko se digitaalista? Tämän hetken aika mitataan erittäin tarkasti. "*Aika on rahaa.*"

Aikaa pyydystetään eri muodoissa. Tehdään ennätyksiä ja säästetään. Vietetään laatu-aikaa perheen kanssa. Tulosjohtaminen on pian jälkeenjäänyttä elämää aikaosaamisen rinnalla. Valitettavasti ei kuitenkaan aina oteta huomioon väliintulevia muuttujia aikaa ennakoidessa. Koneihmistä, joka pystyy minuutintarkkoihin suorituksiin, ihannoidaan. Unohdetaanko ihminen?(Pahkinen 2000,4.)

#### 3.2 Stressitekijät koulussa

Stressitekijät lapsen kasvuympäristössä vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä. Lapsen ulkoiseen kasvuympäristöön on vuosikymmenten aikana tullut paljon muutoksia. Lasta on alettu suojella lakien avulla ja lasten terveydenhuolto sekä koulutus ovat parantuneet. Kasvatusasenteet ovat muuttuneet lapsen kokonaiskehityksen huomioonottavaksi, mutta edelleenkin on lasten elinoloissa suuria eroja. Tämä on yksi syy miksi lapset reagoivat samaan saamaansa ärsykkeeseen eri tavoin.

Saarinen ym (1994.160) ovat eritelleet stressitekijöitä, jotka vaikuttavat lapseen.

- lapset saavat paljon virikkeitä ympäristöstään
- lapsilta vaaditaan suorituksia ja niille pannaan suuri painoarvo

- lasten elämässä on paljon muutoksia
- elämäntilanne on epävarmaa yleisesti ja se vaikuttaa myös lasten elämään

Kasvu ympäristön virikkeet ovat jokaisen lapsen kohdalla varsinkin kotioloissa hieman erilaiset. Nykyään kasvu ympäristölle ominaista on monipuolinen ja runsas ärsykeaineisto. Lapsi saa jatkuvasti virikkeitä. Vaikutelmia tulee joka puolelta. Lapsi voi kieltäytyä vastaanottamasta virikkeitä, koska niitä tulee kaikkialta. Liiallinen virikkeiden määrä saattaa tehdä lapsen levottomaksi ja aiheuttaa stressiä. Virikkeistä lapsen omaksumat aineistot, jotka ovat voimakkaan tunnepitoisia eivät edistä lapsen tervettä henkistä kehitystä. Viriketulva saattaa aiheuttaa riskejä havaintojen sisäistämismuodoissa. (Saarinen ym. 1994, 160.)

Tämänkaltaisen viriketulva saattaa antaa vaikutteita muun muassa kiusaamiselle tai aiheuttaa ahdistusta ja stressiä muilla tavoin. Oppimisympäristö on kouluarjen yksi selkeä osatekijä. Saha (1978) mainitsee kolme tärkeää aluetta mitkä vaikuttavat oppimisympäristössä:

1. Hierarkiset suhteet opettajan ja oppilaan välillä ja koululuokan vuoro vaikutus.
2. Koulun kieli eli tapa jolla opettaja ja oppilaat kommunikoivat.
3. Opetussuunnitelma eli tieto, joka on vuorovaikutuksen ydinasia.

Vuorovaikutussuhteet toimivat pääosin yhteisen kielen avulla ,ja vaikuttavat olennaisesti tunnelman kehittymiseen koulun arjessa. Opettajan puheesta ja lausumista tulee useasti oppilaille sääntöjä, joita he noudattavat. Opettajan sanonnat ja esiintuodut mielikuvat vaikuttavat oppilaiden mielikuviin. Tämä on ns. näkymätöntä pedagogiikkaa eli *piilo-opetussuunnitelmaa*. (ks.Antikainen 1986,40.)

### **3.3 Kiire osana piilo-opetussuunnitelmaa?**

Philip Jackson jo viime vuosisadalla teki piilo-opetussuunnitelman käsitettä tunnetuksi. Hänen mukaansa koululuokissa toteutettiin odottamisen opettamista enemmän kuin opetettavia aineita konsanaan. Jackson oli sitä mieltä, että lapsia opetettiin kärsivällisyyteen, sietämiseen ja kestämiseen. (Broady1986,96-97) Tanskalaisista koululuokista tehdyn tutkimuksen mukaan oppilaiden luettelo luokahuoneen vaatimuksista olivat mm. vaatimus työskennellä yksilöllisesti, olla tarkkaavainen, osata odottaa, kontrolloida itseään, alistua opettajan näkymättömään auktoriteettiin ja unohtaa oma kokemusmaailmansa. Onko se kuitenkin tarkoituksena tämän päivän koulussa?

Kiire ja nopeatempoinen tahti yhteiskunnassa on tarttunut myös koulutyöhön. Ennen opetettiin odottamaan. Opetetaanko nyt toimimaan ripeämmin, jotta saataisiin enemmän tuloksia aikaan. Piilo-opetussuunnitelmassa on nykyäänkin samankaltaisista asioista kyse kuten ennen, mutta nyt kuljetaan uuden lineaarisen ajan puitteissa.

Tuija Metson (1992) mukaan sukupuolinäkökulmasta piilo-opetussuunnitelmalla on osuutensa oppikirjojen sisällöissä. Piilo-opetussuunnitelma ilmenee myös koulun henkilökunnan sukupuoliasenteissa. Piilo-opetussuunnitelma tulee esiin opettajan erilaisessa suhtautumisessa tyttö- ja poikaoppilaisiin. Tyttöillä ja pojilla ovat erilaiset roolit luokan vuorovaikutuksessa. Tyttöjen menestystä ei ole arvostettu. Tytöt eivät ole saaneet samanlaista arvostusta kokemuksistaan kuin pojat. Tarmon (1989) tutkimuksessa ala-asteen oppilaat luonnehtivat "tavallista tyttöä" ja "tavallista poikaa" seuraavasti. Tyttö on velvollisuuksistaan huolehtiva, hoivaava ja sääntöjä noudattava. Poika on individualisti, joka voi poiketa normeista. Tästä voi huomata sen, että miehiset roolit ovat yhä suoritus- ja menestyskeskeisiä. Ovatko tässä postmodernissa yhteiskunnassa vaadittavat sosiaa-

liset taidot vieläkin enemmän naisten ja tyttöjen ominaisuuksia? (Välimaa 1995, 191.)

Piilo-opetusuunnitelma vaikuttaa osaltaan myös lapsen henkiseen kasvuun, itsetunnon sekä minäkuvan kehitykseen. Osavaikuttajan on myös näihin asi-oihin eri tilanteet mitä päivittäin koulussa tapahtuu ja millaista palautetta lapsi yleensä saa opettajilta ja muilta lapsilta. Itsetunto ymmärretään melko laajana käsitteenä, johon vaikuttavat hyvin monet seikat. Itsetunto on itsetietoisuutta, joka on neutraalia itsensä havaitsemista. Se on myös itsetuntemusta, joka kuvaa yksilön tietoisuutta omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan. Itsetunto on myös itsearvostusta (Aho & Laine. 1996.10). Koulussa viihtyminen ja siellä sosiaalinen kanssakäyminen muiden lasten ja opettajien kanssa on olennainen osa kotielämän kanssa luomaan ja kehittämään lapsen itsetuntoa ja minäkäsitystä.

Tällä hetkellä puhutaan kokonaisopetuksesta ja siihen pyrkimisestä sekä sen tehokkuudesta. Koulutyössä on kuitenkin valtavasti asioita, joita pitää ottaa huomioon opetusta kehitettäessä. Esimerkkinä mainittakoon katkonainen koulukulttuuri. Tavoitteena oppilailla on tehdä työnsä huolella loppuun asti ja keskittyä tekemäänsä. Silti koulun arjessa eläminen vaatii jatkuvia keskeytyksiä keskittymisessä ja katkoksia työn loppuun saattamisessa. Tunnit vaihtuvat ja työt jäävät kesken. Kellojen soitto katkaisee keskittymisen.

Ihanteet ja todellisuus ovat ristiriidassa keskenään. Koulussa on eri arvo- ja kulttuurijärjestelmänsä. Ne ovat oppilaan kulttuuri, kasvatuskulttuuri ja hallintokulttuuri. Oppilaisiin kohdistuu paljon vaatimuksia koulussa oppimiseen. Se mitä todella opitaan on eri asia kuin se mitä opetetaan. Seuraavana hie- man vaatimuksia mitä aiempien tutkimusten mukaan voi päätellä koulussa opituksi:

1. vaatimus järjestäytyä ehdottomiin valtasuhteisiin
2. vaatimus sopeutua koulun rutiineihin ja sääntöihin
3. vaatimus kontrolloida itseään ja toimia toisten odotusten mukaan.
4. vaatimus työskennellä ja suoriutua yksilöllisesti ilman toisia
5. vaatimus käyttää abstraktia kieltä
6. vaatimus poistaa kaikki ulkopuolinen oppimistilanteissa
7. vaatimus toimia silloin kuin pyydetään
8. vaatimus sopeutua kilpailuun, kontrolliin sekä vertaamiseen (Rinne 1984, 91; Gustafsson 1977: Broady 1985) (Antikainen 1986, 112)

Tämä Broadyn (1989) nimittämä piilo-opetussuunnitelma on sitä, että oppilas joutuu pakostakin luopumaan osasta omaa henkilöhistoriaansa sekä sosiaalisesta taustastaan kyetäkseen mukautumaan koulun kuuliaisuussuhteisiin. Oppilas joutuu miettimään omaa identiteettiään uudelleen kouluun tullessaan. Koulussa esiintulevien suoritusodotusten ja oppilaan oman suorituskäytännön ja edellytysten tulisi käydä yksiin, jotta oppilaalle kehittyisi positiivinen minäkuva. Oppilaan minäkuva vaikuttaa taas mm. kouluviihtyvyyteen, stressinhallintaan ja oppimiseen liittyviin asioihin.

Eettisen kasvatuksen kannalta jokaiselle lapselle tulisi kasvatuksella luoda käsitys itsestään hyviä tekoja tekevänä ja oikein käyttäytyvänä ihmisenä. Positiivinen minäkuva helpottaa lasta hänen elämässään. Kun olemme saaneet lapsen tuntemaan itsensä hyväksi, voimme odottaa häneltä hyviä tekoja. (Vienola1986,26.) Lapsen itsearvostuksen oppiminen onkin yksi tärkeimpiä lähtökohtia pienen elämän aloittamiselle.

Piilo-opetussuunnitelmassa halutaan tuoda esille se, että opetuksen lisäksi koulu opettaa myös tietyille lapsille muitakin asioita mitä on tarkoitus opettaa. On mahdotonta nähdä kuinka koulu toimii ja miten se vaikuttaa oppilaisiin, jos tuudittaudutaan siihen uskomukseen, että perinteinen koulu on hyvä

(Broady 1986,98.) Eli piilo-opetussuunnitelmassa halutaan tuoda julkisesti esiin se, että kasvattaja voi piilevästi tuoda esille opettaessaan ja toimiesseen lasten kanssa niin hyviä kuin huonojakin asioita.

Lasten pitää oppia työrutiineja ja hyviä tapoja sekä noudattamaan sääntöjä. Kaikki piilo-opetussuunnitelmassa ei olekaan huonoa. Mutta pahasta on se, että se on piilevää. Piilo-opetussuunnitelman käsite voi olla hyvä työkalu, kun haluamme kiinnittää huomiota kasvatuksen konkreettisiin tilanteisiin.(Broady 1986,99-100.)

Kouluelämä rakentuu monella tapaa arvioinnin ympärille. Selkeimmän palautteen lapselle osaamisesta antaa usein koulu. Itsearvostus rakentuu sen pohjalle, miten lapsi arvioi itseään ja omia suorituksiaan. Kasvuvuosien aikana on suuri merkitys sillä, millaista konkreettista palautetta hän saa. Erityisesti ensimmäiset kouluvuodet vaikuttavat olennaisesti siihen käsitykseen mitä lapsi kokee osaavansa ja mitä ei. Ensimmäisten vuosien aikana hänelle kasvaa käsitys siitä minkälaisena hän kokee koulunkäynnin(Keltinkangas-Järvinen1996,179-180).

Alhainen itsearvostus aiheuttaa pelokkuutta ja avuttomuutta. Se johtaa taas itsearvostuksen vähenemiseen. Arvostamme itseämme sen mukaan mitä muut meitä arvostavat. Itsearvostus muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toisten odotukset vaikuttavat omiin odotuksiin itsestämme. Sosiaalisella ympäristöllä on siis vaikutusta omaan ihmiskäsityksen kehittymiseen. Tärkeintä kuitenkin olisi oppia arvostamaan itseään omin ehdoin ja omista lähtökohdista. (Kalliopuska1984,71) Kouluympäristössä on sosiaalinen kulttuuriympäristö josta lapsi saa vaikutteita päivittäin. Jos ympäristöstä tulee negatiivisiä viestejä jatkuvasti vaikuttaa lapsen itsearvostuksen, itsetunnon ja ihmiskäsityksen kehittymiseen. Jatkuva kiire ja palaute hitaudesta saattaa esimerkiksi vaikuttaa itsetuntoon ja minäkuvaan. Samoin kuin kiusaamistilanteet tai pelko kiusatuksi joutumisesta koulussa. Koulun arjessa lapsi ke-



hittää omaa minäkuvaansa peilaten sitä muihin. Vuorovaikutukselliset suhteet kehittävät lapsen minäkuvaan joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan aina riippuen siitä millaista palautetta lapsi saa osakseen.

Ahon (1996, 15) mukaan ihmisellä ei ole yhtä ainoaa minäkäsitystä. Yleisminäkuvasta on erotettavissa kolme eri ulottuvuutta. On todellinen eli reaaliminäkäsitys. Se kuvaa sitä, millaisena yksilö itse pitää itseään. Ihanneminäkäsitys taas kuvaa sitä, millainen yksilö haluaisi olla. Normatiivinen minäkäsitys kuvaa sitä, millaisena yksilön mielestä muut hänet näkevät. Jos yksilö ei koe hyväksyntää toimilleen yhteisössä jossa hän elää, aiheuttaa se paineita normatiiviselle minäkuvulle.

Minäkäsityksessä jokaisella on myös eri ulottuvuuksia. Yksilöllä on suoritusminäkuva, jonka avulla hän peilaa suorituksiaan verraten muihin. Sosiaalinen minäkuva taas koostuu yksilön kuvasta siihen nähden, mikä asema tai rooli hänellä on yhteisössään. Emotionaalinen minäkuva kuvaa yksilön käsityksiä omista tunteistaan ja luonteestaan. Fyysinen ja motorinen minäkuva tarkoittaa sitä, minkä käsityksen yksilöllä on omasta kehostaan ja taidoistaan motorisesti sekä terveydentilastaan. (Aho 1996, 18)

### 3.4 Kouluviihtyvyys

Koulujen ilmastoja määriteltäessä eri tutkijoilla on eri määritelmiä ja käsitteitä aiheesta. Tässä kuitenkin nyt erotellaan kaksi selkeää vastakkaista lähestymistapaa. Ensimmäisessä määritellään kouluilmasto yksilön persoonallisuuden rakenteen laajentumaksi yhteisötasolle. Tässä liikutan lähinnä yksilötaidoilla ja yhteisötapahtuma on eri yksilöiden kollektiivinen ilmaisu sekä ilmaisujen yhteensulautuma. Toisessa määritelmässä korostetaan sosiaalisen järjestelmän rakennetta ja institutionaalista valtaympäristöä. Tässä yksilön tarpeiden esiintulo yhteisössä riippuu siitä, missä määrin instituution rakenne sen sallii. (Aho 1974, 9.)

Kouluviihtyvyyteen ja ilmastoon vaikuttavat olennaisesti edellä mainitut määritelmät. Nämä määritelmät sisältävät vielä eri osa-alueita joilla on vaikutusta ilmaston kehittymiseen. Yhtenä osa-alueena on ekologiset ominaisuudet kuten arkkitehtuuri, koko ja fyysiset ominaisuudet. Toisena osa-alueena ovat kulttuuriset ominaisuudet. Siihen liittyvät arvot, traditiot ja tavoitteet. Strukturaalisessa osa-alueessa vaikuttajina ovat hierarkkiset voimasuhteet, työnjako, auktoriteetit sekä henkilöiden asema. Yhtenä osa-alueena on sosiaaliset prosessit joita yhteisössä tapahtuu. Siinä tekijöinä on työrytmi, joka on hyvin suurena vaikuttajana kiireen näkökulmaanpeilaten. Henkilökohtaiset suhteet ja emotionaalinen henki ovat myös sosiaalisia prosesseja, joilla on suuri vaikutus kouluviihtyvyyttä joko lisäävänä tai sitä heikentävänä tekijänä. (Aho 1974, 9-10.)

Kouluviihtyvyys voidaan määritellä monin eri tavoin. Olkinuora (1983) määritteli kouluviihtyvyyden tarkoittavan "koko senhetkisen koulunkäynnin koetun mielekkyyden affektiivista aspektia". Koulun ilmapiiri kuvaa koulun toimintakulttuuria ja kokonaisvaltaisemmin koulun eetosta. Tämä säätelee taas kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa. Lasten hyvinvointiin koulussa vaikuttaa

myös ekologisen terveystäkemyksen mukaan kouluympäristön fyysinen ja esteettinen olemus. Koulussa on kuitenkin kaikille oppilaille sekä mieluisia että vastenmielisiä asioita. Mielipiteiden kysyminen ei riitä kuvaamaan kouluviihtyväisyyttä. (Liinamo ja Kannas 1995, 109-111.)

Linnakylän mukaan (1993) kansainvälisen lukutaitotutkimuksen mukaan kouluviihtyvyttä selittävät mm. oppilaan kokema arvostus luokassa. Siihen vaikuttaa myös tietoisuus koulussa menestymisen mahdollisuudesta. Selvät yhteydet olivat viihtyvyyteen myös koulumenestystä selittävällä hyvällä luku- taidolla. Oppilaan omat jatkosuunnitelmat heijastavat sekä oppilaan koulu- menestystä että hänen omia koulutustavoitteitaan. Näillä on myös yhteys kouluviihtyvyyteen. Kouluviihtyvyys ei ole staattinen tila. Se on erittäin muu- tosherkkä. Linnakylä (1993 a) on tarkastellut kouluviihtyvyyden käsitettä kouluelämän laadun indikaatorina. Hän toteaa, että kouluelämän laadun voi- daan sanoa olevan oppilaiden kokonaisvaltaista viihtymistä koulun tyypilli- sissä toiminnoissa. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 131.)

WHO-Koululaistutkimuksessa selvitettiin 1993/94 eri maiden lasten ja nuor- ten koulussa viihtymistä. Valtaosa kaikkien vertailumaiden 11-15-vuotiaista nuorista piti koulunkäynnistä melko paljon tai hyvin paljon. Koulunkäyntiin suhtautumisessa huomattiin eroja eri maiden kesken etenkin pojilla. Suoma- laiset pojat suhtautuivat koulunkäyntiin keskimääräistä kielteisemmin ja tytöt sijoittuivat maiden välisessä tarkastelussa hieman keskivälin alapuolelle. (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995, 133.)

Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat olennaisesti vuorovaikutukselliset tekijät. Jo- kainen haluaa kuulua yhteisöön ja olla siinä tasavertaisena jäsenenä. Kou- lun viihtyvyyteen vaikuttavat sosiaaliset suhteet niin opettajien kuin oppilai- denkin kesken. Kaikki toimivat koulun yhteisössä keskenään ja näinollen myös antavat vaikutteita toisilleen.

Koulukulttuuri vaikuttaa omalta osaltaan kouluviihtyvyyteen. Luokkailmapiiri ja koulun yleinen ilmapiiri vaikuttaa yhteiseen kouluviihtyvyyteen huomattavasti. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat myös arkkitehtuuriset- sekä ympäristötekijät. Luokkahuoneiden viihtyisyys, koulun toiminnallisuus niin arkkitehtuurisesti, toiminnallisesti kuin ajallisestikin ovat olennainen osa viihtyvyyttä lisäävänä tai heikentävänä tekijänä.

Ympäristötekijät eivät kuitenkaan aiheuta lapselle turhautumista, vaan ympäristö jossa ei viihdytä. Frustraation aiheuttama ärtymys lisää taas sopeutumismekanismina väkivallankäyttöä. Väkivaltaista käyttäytymistä lisää ennen kaikkea se, jos lapsi on taipuvainen käyttämään väkivaltaa muissakin tilanteissa. Kouluviihtyvyys vaikuttaa olennaisesti koulukiusaamisen syntyyn.

Oppilaiden tulisi kokea olonsa turvalliseksi, jotta he voisivat viihtyä koulussa. Koulukiusaaminen on uhka koulumotivaatiolle sekä lapsen kokonaisyhyvinvoinnille. Koulussa kiusaajien ja kiusattujen joukko on pieni. Tulee tarve kiinnittääkin huomio siihen suureen massaan joka toimii hiljaisena enemmistönä. Tämä enemmistö hiljaisella passiivisella tavallaan myötävaikuttaa kiusaamista. Kaikkien yhteisön jäsenten tulee tuntea vastuuta kiusaamisesta ja sen estämisestä. (Liinamo ja Kannas 1995, 139 ja 128.)

Koulussa opettajan on halutessaan mahdollista havaita luokan vuorovaikutustilanteissa erilaisia asioita, jotka vaikuttavat luokassa viihtymiseen. Oppilaat näyttävät herkästi toimillaan ja sanoillaan ja eleillään missä ollaan menossa. Opettajan tulee olla paikalla ja aistia tilanteista negatiivinen lataus jos epäilee luokassa jotakin esimerkiksi kiusattavan.

### **3.5 Koulukiusaaminen stressin lähteenä**

Kiusaamisen alkamiseen on hyvin monia syitä. Kouluviihtyvyys on yksi olennainen osatekijä kiusaamiseen liittyvissä asioissa. Stressi ja viihtymättömyys muiden asioiden ohella saattavat olla syitä kiusaamisen aloittamiseen. Tutkimuksessa tulee esiin aineistosta nousevana teemana myös kiusaaminen. Ahon (1997) mukaan koulukiusaaminen on rakentavasti otettava ilmiö. Se on yksi sosiaalisen käyttäytymisen muoto. Hierarkkinen arvojärjestys yhteisössä luo tietyn roolin ja aseman. Kiusaamisessa on selkeä roolijako. Oppilaat ovat yleensä selkeästi tietoisia luokan arvojärjestyksestä ja siitä miten kukakin toisistaan hyötyy.

Kiusaamisilmiössä on erilaisia ominaisuuksia. Se on joko psyykkistä, fyysistä tai molempia. Se voi olla myös suoraa tai epäsuoraa. Kiusaaminen on toistuvaa, tahallista ja tietoista. Kiusaamisen tarkoituksena on loukata ja alistaa. Kiusaaminen voidaan luokitella ryhmäväkivallaksi luokassa. Eroavaisuuksia määrittelyssä erottaa korostustasot. Korostetaanko toimintaa vai tekijöitä. Kiusaaminen on koulussa yleensä sekä yksilö että ryhmäväkivaltaa. Lapsen ikä vaikuttaa olennaisesti myös määritelmäntekoon. Kiusaaminen on kuitenkin hyvin subjektiivinen kokemus. Tyypillistä kiusaamistilanteessa on kiusaajan ja kiusatun voimasuhteiden epätasapaino. (Aho & Laine 1997, 226-229.)

Pikasin (1990) teorian mukaan kiusaaminen on ryhmäväkivaltaa. Kiusaamisen syntyyn vaikuttavat kolme eri tekijää: disonanssi, viholliskuva ja vahvistaminen. Kuitenkin on vielä muitakin tekijöitä, jotka vaikuttavat kiusaamisen syntyyn. Kiusaaminen voi alkaa erilaisuudesta johtuvista mielikuvista. Stereotypiat vaikuttavat tähän olennaisesti. Erilaisuus jäsennetään tutuksi, jotta oma turvallisuus lisääntyisi. Ellei erilaista voida luokitella aletaan häntä harnäämään. Kiusaamiselle altis disonanssi tilanne syntyy jos joku tiettyyn kategoriaan luokiteltu ihminen toimiikin roolinsa vastaisesti.

Pikasin mukaan prosessin toinen tekijä on viholliskuva. Eli kiusaajaryhmä kokee jonkun uhkaavaksi. Kiusaamisen kohteeksi joutuneen todellisella käyttäytymisellä ei ole mitään tekemistä kiusaamisen kohteeksi joutumisen kanssa. Tätä sanotaan Pikasin mallissa vapaasti liikkuvaksi viholliskuvaksi. Liikkuva viholliskuva voi muodostua esimerkiksi malleista. Kiusaajat siirtävät mielikuvituksessaan syntyneet kuvat johonkin kohteeseen. Näin voi alkaa kiusaaminen tai syrjintä. Objektiviseen viholliskuvaan vaikuttaa useasti kiusatun oma käyttäytyminen. Useasti lapset siirtävät vapaasti liikkuvat viholliskuvansa poikkeavasti käyttäytyviin lapsiin. Kiusaajien esikuvat vaikuttavat tiettyjä valmiuksia antavasti, joka saattaa laukaista kiusaamiskäyttäytymisen frustraatiotilanteen eteen tullessa. (Aho 1997, 229-230.)

Kiusaamiseen johtavat tekijät on syytä tunnistaa, sillä ne ovat erittäin ratkaisevia. Lapsen tulee itsekin olla selvillä kiusaamisen syntymiseen liittyvistä tekijöistä, sillä paras tapa saada kiusaaminen loppumaan, on saada oppilaat tekemään se itse (Pikas 1990, 103).

Yleisesti tutkimusten mukaan noin 3 - 5 % oppilaista joutuu koulukiusaamisen kohteeksi. Kaikentyypisillä kouluilla esiintyy kiusaamista, ei vain isoilla ja kaupungeissa. Tampereella esimerkiksi on valmistunut juuri kaupungin erikoispalveluyksikön tekemä tutkimus koulukiusaamisesta Tampereen kouluilla. Tutkimus toteutettiin vuosina 1994 - 2000. Siihen osallistui 1030 Tampere-laista oppilasta 3 - 9 luokilta. Tutkimuksen mukaan päivittäin kiusattiin 5 % oppilaista. 3 - 6 luokkalaisten keskuudessa 32 % oppilaista kärsi jollain tavoin kiusaamisesta ja sen vaikutuksista.

Christina Salmivalli on tehnyt merkittävää työtä koulukiusaamistutkimusten parissa (v. 1995,1998). Christina Salmivalli on tehnyt myös kalvosarjan oppilaille ja oppilashuoltoryhmille koulukiusaamistyötä edistääkseen. Näihin pohjautuen systemaattisesti ja toistuvasti joutuu ala-asteella noin 10 % oppi-

laista kiusaamisen kohteeksi. Sen mukaan useimmissa luokissa on ainakin yksi kiusattu oppilas. Kuitenkin vain noin puolet näistä oppilaista kertovat asiasta jollekin. (Salmivalli 1998, 2/14) 1980-luvulla on Dan Olweus tehnyt tutkimuksia Norjassa ja Ruotsissa. Salmivallin saamat tulokset olivat samankaltaisia kuin Olweuksenkin.

## 4 KIIREEN SIIRTYMINEN KOULUN ARJESSA OPPILAIDEN ELÄMÄÄN - SOSIAALIS-KOGNITIIVINEN NÄKÖKULMA

Koulumaailmassa oppilas saa päivittäin jatkuvaa palautetta ympäristöstään. Palaute voi olla sekä saatuna että annettuna tiedostettua tai tiedostamatonta. Jokainen oppilas oppii myös omasta sosiaalisesta ympäristöstään paljon koulun arjessa niin opettajilta kuin toisilta oppilailtakin. Erilaiset havainnot odotukset, asenteet, tavoitteet sekä muiden toimet vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Esimerkiksi opettajan käyttäytymisellä on suuri vaikutus asioihin, joita oppilaat omaksuvat itselleen. Tiukka, kiireinen opettaja luo olemuksellaan ja käyttäytymisellään aivan erilaisen ympäristön oppimiselle kuin lämminhenkinen ja rauhallinen opettaja. Luokassa ei vaikuta ilmapiiriin ja oppimiseen ainoastaan opettaja, vaan myös toiset oppilaat. Oppilaiden käyttäytymiseen taas opettaja voi olennaisesti halutessaan vaikuttaa.

### ***4.1 Oppiminen on vastavuorovaikutteista***

Kehitys on elinikäinen prosessi. Banduran sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa tarkastellaan kehitystä sekä aikuisten että lasten psykososiaalisen toiminnan muutokset huomioon ottaen. Ihmisen kyvyt yleensäkin eroavat psyykkis-biologisen alkuperän, kokemusten ja olosuhteiden suhteen. Sosiaaliset käytännöt vaihtelevuudellaan vaikuttavat eroja ihmisten kyvyissä. Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa kannatetaan syysuhdemallia. Siihen sisältyy kolmitahoinen vastavuorovaikutuksinen determinismi. Käyttäytyminen, kognitio ja muut liittyvät tekijät ovat vastavuoroisia tässä kausaalisessa mallissa. Se mitä ihminen odottaa itseltään, hänen uskomuksensa, itseään koskevat havainnot, intentiot ja hänen tavoitteensa muovaavat hänen käyttäytymistään. Ulkoiset vaikutukset määrittävät hänen tunnereaktioitaan sekä ajatusmallejaan. Kun taas käyttäytymisen tasolla tapahtuvat kokemukset muovaavat ais-



tijärjestelmiä sekä aivorakenteita. Eli tässä kolmiosaisessa vastavuoroisessa determinismissä vaikuttavat kognitiiviset, ulkoiset tekijät sekä käyttäytyminen. (Bandura 1997,14.)

Kouluarjessa systemaattinen palaute yksilön käyttäytymisestä joko suorana tai välillisesti vaikuttaa lapsen minäkuvan kehittymiseen. Lapsi viettää suuren osan ajastaan koulussa juuri minäkehityksensä herkimällä ajalla eli 5 - 12 - vuotiaana. Tänä aikana lapsi pystyy arvioimaan itseään ja täten hänestä kehittyy yhä realistisempi. Lapsen elämänpiiri laajenee ja hänelle tulee enemmän vertailukohteita. Tämänikäisenä lapsi saa systemaattista palautetta käyttäytymisestään.. Samaan aikaan suhteet ikätovereihin ja opettajiin muuttuvat tärkeiksi. (Aho 1996, 28-29.) Opettajalta saatu palaute on ensisijaisen tärkeä ottaa huomioon minäkuvan kehittyessä. Opettajan tulee olla tietoinen antamastaan palautteesta.

Sosiaaliset vaikutukset joista välittyy tietoa kehittävät ja muovaavat yksilön omia odotuksia, uskomuksia ja emotionaalisia taipumuksia sekä kognitiivisia kykyjä. Ihminen voi vaikuttaa sosiaaliseen ympäristöönsä omalla sosiaalisella asemallaan ja ominaisuuksillaan, ennenkuin on sanonut tai tehnyt mitään. Yksilöt virittävät erilaisia sosiaalisia reaktioita omien sosiaalisten rooliensa ja asemansa perusteella. Sosiaalis-kognitiivisen teorian kaikki kolme eri vaikutusta ei tule esiin samanaikaisesti. Aikaakin saattaa kulua ennenkuin syytekijä vaikuttaa ja aktivoi vastavuoroisia vaikutuksia muista tekijöistä.(Bandura 1997, 13-15.)

Banduran (1997,15) mukaan käyttäytyminen muuttaa ympäristöä ja käyttäytymistä muuttavat sen itsensä luomat olosuhteet. Ihmiset siis ovat sekä ympäristönsä tuotteita että tuottajia. Jokainen vaikuttaa oman ympäristönsä laatuun valitsemalla ja luomalla erilaisia tilanteita ja toiminnan olosuhteita.

Elämä on vastavuoroista ja ympäristö vaikuttaa käyttäytymiseen yksilötasolla kun taas yksilön käyttäytyminen vaikuttaa myös olennaisesti ympäristöön. Piilo-opetussuunnitelma huomioituna, opettajan on helpompi miettiä mitä asioita hän tekee tietoisesti ja mitä tiedostamattaan. Mitkä ovat piilo-opetussuunnitelman päätarkoitukset ja mitkä tulevat vahingossa esiin? Lapset eivät opi vain asioita jotka osuvat kokemuspohjaisesti heidän omalle kohdalleen, vaan he oppivat myös asioista joita tapahtuu muillekin lapsille.

Ihmiselle on kehittynyt kyky oppia sijaiskokemusten kautta. Tämä on yksi tyypillinen ominaisuus jota painotetaan Banduran (1986) sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa. Ihminen havainnoi ja laajentaa tällä tavoin tietojaan ja taitojaan mallina olevien vaikutteiden ansiosta. Kaikki oppiminen voi tapahtua joko omakohtaisesti omien kokemusten kautta tai havainnoinnin kautta epäsuorasti. Yksilö havainnoi todellisuudessa tapahtuvaa käyttäytymistä joko tietoisesti tai tiedostamattaan. Suuri osa saaduista malleista saadaan ympäristöstä kuvallisoin tai sanallisoin keinoin. Kielen ja eleiden symboliikka on tässäkin asiassa hyvin tärkeänä osana. (Bandura 1997, 28.)

#### ***4.2 Abstrakti ajattelu ja kielellisen omaksumisen vaikutuksesta ajatteluun***

Lapsen ja aikuisen käsitemaailma on olennaisesti erilainen. Jokaisen kasvattajan on otettava huomioon, ettei hän pääse enää käsitteellisesti lapsen tasolle, sillä hänen oma käsitemaailmansa on kehittyneempi kuin lapsen. Esimerkiksi, jos opettaja on stressaantunut ja kiireinen, vaikuttaa se myös oppilaaseen monella eri tapaa. Tämä vaikuttaa oppilaan koulupäivän kulkuun ja ajatuksiin joko hänen tiedostaessaan sen tai hänen tiedostamattaan.

Monesti opettaja saattaa hoputtaa oppilaitaan pelkän tavankin vuoksi, vaikka ei niin kiire olisikaan. Kiire on vain tullut elämään.

Tässä tutkimuksessa käsitellään lähinnä kouluikäiseen lapseen ( 7 - 12 v.) liittyviä asioita. Tämä ikäkausi on varhaista kouluikää, jolloin lapsi viettää lapsuutensa sosiaalisia vuosia. Hänen päättelykykynsä on jo lähes virheetöntä konkreettisissa asioissa. Kouluikä on nopeaa tietojen ja taitojen kartuttamista. Aikuisen puhe ja kielenkäyttö on abstraktia ja käsitteellistä. Lapsi ei välttämättä aina ymmärrä mitä aikuinen haluaa tuoda esille puheessaan. Lapsen ja aikuisen kielellisen kehityksen käsite-erot ovat monesti yhteisymmärryksen tiellä, ellei aikuinen tiedosta kielensä kehittyneisyyttä lapsen kieleen verraten.

Kouluiässä lapsen kieli kehittyy vähitellen yhä abstraktimmalle tasolle. Kielen kehitys edellyttää sekä oppimista että muistia. Niin lapsella kuin aikuisellakin kieli toimii ajattelun välineenä sekä heijastaa ajattelua. Kielen avulla voi ilmaista sisältöjä, arvoituksia sekä käsitteellisyyden tasoja. Ajattelu on kielellistä toimintaa minkä avulla ihminen ohjaa omaa toimintaansa ja päätöksentekoa. (Ks. Banduran 1997)

Kognitiiviset tekijät ovat yksi osa-alue, jotka määräävät mitä tapahtumia ympäristöstä havainnoidaan. Se mikä merkitys niille annetaan tai onko niillä pysyviä vaikutuksia ja miten voimakkaasti tapahtumat motivoivat yksilöä, ovat myös kognitiivisten tekijöiden määrättävissä. Ihminen prosessoi tietoa kielen avulla. Symbolien avulla kielellisesti yksilö saa kognitiivisiä malleja, joilla hän ohjaa omaa toimintaansa. Symbolit toimivat ajattelun välineenä ja kognitiiviset representaatiot tuottavat ajattelullisen sisällön. Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa tämä ajattelun sisältö ja ajatukset nähdään aivoprosesseina. Ihminen voi tämän mukaan mielikuvissaan hahmotella useita toimintamalleja. Sitten hän valitsee niistä yhden suoritettavakseen. Vaikutteet

monimutkaiselle käyttäytymiselle ovat ulkoisia tai sellaisia, joiden vaikutus tapahtuu yhdessä kognitiivista alkuperää olevien vaikutteiden kanssa. Kognitiiviseen tuottamiseen sisältyy aikomuksia, suunnitelmia, luomista ja tavoitteellisuutta. (Bandura 1997, 18-21.)

Kiistanalaisuuksia on usein kognitiivisen kehityksen tiimoilta. Piaget`n (1970) teorian mukaan ajattelu muuntuu tiettyjen vaiheiden kautta. Sisäisten skemojen ja havaittujen tapahtumien välinen eroavuus synnyttää kognitiivisen konfliktin tai toimii motivoijana ajattelun konkreettisten muotojen vaihtuessa abstraktimpaan muotoon. Banduran mukaan on kognitiivisen kehityksen analyysissä järkevämpää tarkastella kognitiivisia kykyjä enemmän kuin ajattelutapoja. Nimittäin tietämys ja säännöt ovat erilaisia jos ne ovat biologisia prosesseja kuin ne, jotka ovat mekaanisten tai sosiaalisten suhteiden toimintaa. Eri toimintojen sisältöalueet ovat erilaisia. Sen vuoksi kehitysseuraannot ovat erilaisia joilla kognitiiviset kyvyt omaksutaan. Arvokkain tieto siirtyy sosiaalisesti. Lasten älyllinen kehitys lamaantuisi, ellei heillä olisi tietoperintöä. Ohjaava opetus ja mallioppiminen välittää abstraktia päättelyä ja edistää yksilön kognitiivista kehitystä. (Bandura 1997, 20-22.)

Jokaisella on oma tapansa viestittää erilaisia asioita. Jo kulttuurikin muovaa sekä sanattomia että kielellisiä viestejä. Kaikki opettajan eleet, ilmeet ja asennot viestittävät oppilaille jotakin. On olemassa tiettyjä viestejä joita tuodaan esiin ilmeillä, eleillä ja ääntelyillä, joiden merkityksen tuntevat kaikki. Käyttäytymismuodoilla on kuitenkin olemassa kulttuurisidonnaisia muotoja.

Kielenkäyttö on erittäin merkittävää esimerkiksi kognitiivisten toimintojen kannalta. Kielen avulla käsitellään tietoa ja asioiden merkityksiä. Opettaja esimerkiksi voi tuoda oman kiireensä esiin monella eri tapaa oppilaille, joilla ei välttämättä ole ollenkaan kiire ennen viestin saamista. Ihminen käyttää symbolista kieltä. Sanat, ovat symboleja kuvat ja numerot. Opettaja voi sa-

nallisesti tietoisesti tai tiedostamattaan hoputtaa oppilaitaan. Samanaikaisesti hän voi myös ilmaista kiireistä mielialaansa symptonein eli äännähtelemällä. Huokaisut ja hymähdykset voivat monesti olla merkki oppilaalle, että nyt pitäisi jo kiirehtiä. Kaikilla sanattomilla viesteillä on tarkoitus vedota vastaanottajan intuitiiviseen tajuntaan. Sanaton viestintä on usein lähettäjältään tiedostamatonta.

Lapsen kielen kehitys etenee konkreettisesta ajattelusta kohti abstraktista ajattelua. Kun lapsi on oppinut esineiden nimet ja sen, miten käsitteellisiä suhteita esitetään sanoin, kieli alkaa vaikuttaa siihen, miten lapsi havaitsee, jäsentää ja tulkitsee tapahtumia. Kielen muuttuessa abstraktimmaksi, ei kaikkien tapahtumien tarvitse ilmetä samanaikaisesti. Kieli ei ole riippuvainen tapahtumista. Tämä laajentaa kieltä ajattelun välineenä ja samalla ajattelu kehittyi. (Bandura 1997, 23-24.)

Banduran mukaan (1997, 24) kielen omaksumisprosessiin sisältyy sekä sanojen eri kielellisten kieliopillisten suhteiden oppiminen kuin kielellisten muotojen yhdistäminen juuri niihin tapahtumiin joihin ne soveltuvat. Tämä edellyttää kielen ja havaintojen yhdistämistä ja sitä, että havainnoilla ja kielellä on yhtenäinen käsitte pohja. Lapselle on siis vaikeaa välittää sanallisten mallien avulla tietoa, ellei hän tiedä mihin ilmaisut viittaavat.

Koulussa opettajan olisi hyvä käyttää senkaltaista kieltä, jota lapsi kykenee omalla käsitteellisellä tasollaan ymmärtämään. Vuosien mittaan lapsi oppii oivaltamaan opettajan piilo-vaikutuksia sanojen takaa. Oppilaista tulee taitavia tulkitsijoita. Kuitenkin kaikki ympäristön toiminta vuorovaikutuksessa oppilaan oman käyttäytymisen kanssa vaikuttaa olennaisesti hänen minäkuvaansa ja ajantajun kehittymiseen sekä muihin toimiin.

#### **4.4 Asioiden omaksuminen havainnoinnin kautta**

Se mitä oppilas koulussa havainnoi päivittäin vaikuttaa olennaisesti hänen omaan toimintaansa. Opettajan sekä oppilastovereiden käyttäytyminen tunti-tilanteissa ja koulun arjessa yleensä antaa yksilötasolla malleja oppilaan käyttäytymiselle ja ajatteluun. Jos opettaja esimerkiksi hoputtaa oppilaita aina tietyissä tilanteissa toimimaan haluamallaan tavalla negatiivisella palautteen annolla uhkaamana, vaikuttaa se mallioppimisen ja havainnoinnin kautta eri oppilaisiin eri tavoin.

Havainnoinnin kautta tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavat tarkkaavaisuuteen liittyvät prosessit. Näitä ovat tapahtuman näkyvyys ja huomioarvo. Olennaista on myös havainnoitsijalle tapahtuman merkitys tunnetasolla sekä toiminnallinen arvo yleensä. Tapahtuman esiintymistiheys ja kompleksisuus vaikuttavat myös havainnointiin. Havainnointiin liittyy olennaisesti se, että yksilö muistaa havaitsemansa asiat. Siinä tärkeässä osassa ovat muistissa säilyttämisen prosessit. Tässä havainnoinnin kautta oppimisprosessissa olennaisena on myös käyttäytymisen tuottamisprosessi. Siinä symboliset käsitteet muunnetaan asianmukaiseksi ja tilanteisiin soveltuvaksi. Yhtenä alatoimintona on motivaatioprosessi. Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa oppiminen ja suoritus erotetaan toisistaan. Ne erotetaan sen vuoksi, koska yksilö ei toteuta kaikkea oppimaansa. Kaiken havaitun kautta opittuihin asioihin vaikuttavat tekijät ovat joko suoria, epäsuoria tai itsetuotettuja. (Bandura 1997,30.)

Ihmisten käyttäytyminen on todennäköisimmin mallin kautta välittyntä, jos käyttäytymisellä on yksilön arvostamia sanktioita tai palkintoja. Havainnot muiden ihmisten kokemuksista vaikuttavat käyttäytymismallien toteuttamiseen. Samaan tapaan kuin omat henkilökohtaisetkin kokemukset. Ihmiset toteuttavat mielellään samankaltaisten yksilöiden käyttäytymismalleja, jos he ovat havainneet ne onnistuneiksi. Toisin taas he eivät toteuta mielellään niitä

käyttäytymismalleja joissa on ollut havainnoitavissa haitallisia seuraamuksia. (Bandura 1997,30-31.)

Koulussa oppilas havainnoi joko tietoisesti tai tiedostamattaan erilaisissa tilanteissa ja tapahtumissa erilaisia asioita. Jos oppilastoveri saa negatiivista palautetta esimerkiksi jäädessään tekemään työtään loppuun vaikka kellot ovat jo soineet välitunnille. Todennäköisesti muille oppilaille jotka tämän havainnoivat, negatiivinen palautteenanto on merkinä siitä, etteivät he toimi samoin samassa tilanteessa. Tämä taas saattaa aiheuttaa stressiä ja ahdistusta oppilaassa joka haluaisi tehdä työnsä loppuun kellon soitosta huolimatta.

Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa havainnoimalla oppiminen on osa yleisempää kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen prosessia. Se on kuitenkin yksi perustavanlaatuisista asioista, joiden avulla kognitiiviset kyvyt kehittyvät. Sijaiskokemusten kautta lapsi oppii affektiivisesti. Havainnointitilanteessa viiriävät tunteet ja aiheuttavat itseaktivoitumisen. Kun lapsella kehittyy kyky kognitiiviseen aktivoitumiseen, hänen kykynsä reagoida emotionaalisesti lisääntyy. Vastaavasti hän voi myös neutralisoida uhkaavia tilanteita vähemmän uhkaaviksi. Lapsi oppii henkilökohtaistamaan tilanteet tai asettumaan toisen asemaan ja ottamaan hänen näkökulmansa. Sijaiskokemusten avulla yksilö pystyy antamaan merkityksiä tapahtumille ja tilanteille. Havainnoija voi omaksua asenteita, tunnereaktioita tai muita asioita assosioimalla mallin tunnekokemuksia. Mallista oppiminen voi lievittää pelkoja ja ahdistusta. Mallista oppimisen avulla saadaan tietoa selviytymistrategioista, joiden avulla voidaan kontrolloida pelättyjä asioita. (Bandura 1997,38.)

#### **4.5 Selviytymisstrategiat kiireisissä ja frustraatiota aiheuttavissa tilanteissa**

Ihmisellä on psyko-fyysis-sosiaalinen olemus. Hän voi säädellä psyykkistä tilaansa oman psyyken, sosiaalisen ja fyysisen toiminnan avulla. Seuraavana otetaan esille kiireisistä tilanteista ja kiusaamistilanteista selviämiskeinoja lähinnä psyykkisten ja sosiaalisten keinojen avulla. Sillä koulussa esiin tulevat tilanteet saattavat olla lapselle ahdistavia ja stressaavia tai muuten vaikuttavat lapsen psyyken tasapainon heilahteluun niin, että hän joutuu käyttämään selviytymiskeinojaan tasapainon säätelyyn.

Esimerkiksi, jos yksilö uskoo, etteivät muut ihmiset tiedä millainen hän on tai odottavat hänen olevan jotain muuta kuin oma itsensä, hän ahdistuu helposti. Kun sisäinen tasapaino järkkyy, joutuu hän turvautumaan erilaisiin puolustus- ja defenssimekanismeihin. Tällöin voi käytös muuttua aggressiiviseksi tai regressiiviseksi. Kasvattajan olisi hyvä olla selvillä lapsen reaaliminä- ja normatiivisesta minäkäsityksestä. Se on tarpeen, jos ne poikkeavat suuresti toisistaan, sillä se aiheuttaa ongelmia lapsen ohjaamiseen. Ongelmallista on myös se, että lapsi luopuu omasta arvomaailmastaan miellyttääkseen aikuisia eikä toteuta enää itseään. Lapsi saattaa kadottaa kyvyn tietää kuka on ja mitä hän itse haluaa. (Aho 1996, 16-18.)

Keskeisintä itsesäätelyn kannalta ovat jokaisen oma minäkäsitys ja maailmankatsomus. Psyykinen itsesäätely voi olla selvästi tietoista, automaattista tai tiedostamatonta. Psyykkisen itsesäätelyn keinoja eli toimintamuotoja joilla tähdätään tilanteen hallintaan ovat coping-keinot, aktiivinen toiminta stressitilanteissa sekä kognitiivisten tekijöiden osuus tunteiden synnyssä.

Kiireisissä tilanteissa kuin myös kiusaamistilanteissa jokainen tuntee ja toimii eri tavoin. Sen vuoksi jokaisella ovat omat selviytymiskeinonsa (coping-keinonsa) näissä tilanteissa. Osa niistä on tiedostettuja, osa tiedostamatto-



mia tai esitietoisia toimintoja kuten mm. virhetoiminnot ja defenssimekanismit. Varhain kehittyviin lapsenomaisiin itsesäätelyn keinoihin kuuluvat itku, kiistäminen ja auktoriteettiin tukeutuminen. Esimerkiksi kiireisessä tilanteessa, jos pieni lapsi ei koe ehtivänsä mukaan hän alkaa itkeä. Kehittyneitä minän itsesäätelyn toimintoja auttavat esimerkiksi oman maailmankatsomuksen ja omien sisäisten ristiriitojen selvittäminen.

Banduran (1997, 53) mukaan sosialisatioprosessiin vaikuttavat olennaisesti vanhempien ohjaus sekä palkkioiden ja sanktioiden käyttö. Lasten kohdalla pyritään itseohjautuvuuteen, sillä vanhemmat ja muut aikuiset eivät aina voi olla paikalla. Ihmisillä on sellaisia kykyjä itseohjautuvuuteen, joiden avulla heidän on mahdollista saavuttaa omien ajatuksiensa, tunteidensa ja toimintansa hallinta. Psykososiaalista toimintaa säätelee itsetuotettujen ja ulkoisten vaikutusten vuorovaikutus. Näitä ohjaavat motivationaaliset normit sekä sosiaaliset ja moraaliset normit.

Psyykkisen puolustus- eli defenssimekanismit ovat psyykkistä itsesäätelyä. (Käsite on peräisin psykoanalyysistä.) Ne ovat usein tiedostamattomia ja käynnistyvät tasapainoa uhkaavissa tilanteissa. Niiden tehtävä on pyrkiä suojaamaan minää liialta ahdistukselta. Ahdistavassa ja kiireisessä tilanteessa esimerkiksi henkilö saattaa kiistää tilanteen. Koulussa lapsi saattaa esimerkiksi myöhästyessään turvautua muihin. Introjektio eli tunteiden siirto saattaa tulla esiin tilanteissa joissa toiseen kohdistuvat tunteet siirretään itselle. Koulussa esimerkiksi jos kaveri saa nuhteita saattaa oppilas siirtää ne itseensä kohdistuviksi tai jos oppilaan ryhmä toimii arvostetulla tavalla ja saa kehuja kohdistaa hän kehuja myös itseensä vaikka ei olisikaan ollut edes paikalla. Projektio eli kohteen siirto saattaa tulla esiin esimerkiksi uhkaavan tai ahdistavan tilanteen tunteiden siirto toiseen ihmiseen. "Enhän minä olisi myöhästynyt, mutta kun äiti..." Tai kiusaamistilanteessa kiusaaja kohtelee

kiusattua ei toivotulla tavalla koska itse on kokenut saavansa epäoikeudenmukaista kohtelua.

Selittely itselle sekä muille on yksi keino selvitä epätasapainoiseen tilaan jouduttaessa. Kiusaaja monesti selittelee itselleen sekä muille toimineensa oikein, vaikka tietääkin tehneensä vääryyttä toiselle. Reaktiomuodostus eli tilanteen vastakkaiseksi kääntäminen on myös yksi keino turvata tasapainon säilymistä. Myöhästymistilanne käännetään psyykessä negatiivisesta positiiviseksi. Myöhästymistilanne esimerkiksi mielletäänkin statusta nostavaksi tekijäksi eikä sitä laskevaksi. Samoin voi menetellä kiusaaja kiusaamistilanteessa. Hän mieltääkin kiusaamisen statustaan nostavaksi tekijäksi, vaikka se onkin sitä laskeva tekijä. Psyykkeelle epätasapainoa aiheuttavat tilanteet voidaan kääntää myös huumoriksi tai ne voidaan torjua kokonaan. Esimerkiksi pahasti kiusaamisen kohteeksi joutunut lapsi saattaa yrittää torjua koko tilanteen mielestään, jotta tasapaino säilyisi. (ks. Aho 1996, 17.)

Ihminen käyttää myös muita ihmisiä psyykkisen itsesäätelynsä apuna. Tähän vaikuttaa sosiaalisen kehittymisen eri vaiheet sekä sosiaalinen sidonnaisuusaste. Kaikkeen tähän vaikuttavat myös ihmissuhteet. Ympäristöstä saama palaute, samaistumiskohteet muovaavat ihmisen minäkäsityksiä ja vaikuttavat hänen toimintaansa. Jos opettaja raivostuu ja antaa sanktion myöhästymisestä vaikuttaa se tietenkin eri tavoin oppilaaseen kuin se, että opettaja suhtautuu lämpimästi ja ymmärtävästi samaan tilanteeseen. Todennäköisesti myös oppilaan käyttäytymiseen ja tilanteessa käyttämiinsä selviytymiskeinoihin vaikuttaa olennaisesti opettajan oletettu käyttäytyminen tiettyissä tilanteissa.

Banduran (1997,53-54) mukaan monilla sosiaalisen ja moraalisen käyttäytymisen alueilla säätelyn standardit ovat melko pysyviä. Ihmiset eivät muutu viikottain sen mukaan mitä pitävät oikeana ja vääränä. Useat eri tekijät vai-

kuttavat moraaliseen kehitykseen. Yleensä yksilön omassa elämässä muiden hyväksyntä tai paheksunta vaikuttaa moraaliseen käyttäytymiseen. Samoin kuin siihen vaikuttaa myös mallien kautta välittyneet moraalinormit. Tilanteita mutkistaa kuitenkin se, että sama ihminen voi antaa monenlaisia eri normeja malliksi. Hän sanoo toista kuin tekee. Kuitenkin yksilöt pyrkivät tekemään niitä asioita jotka lisäävät heidän omanarvontuntoaan. He välttävät käyttäytymästä moraalinormeja vastaan, sillä se aiheuttaa itsepaheksuntaa. Kaikki itseen kohdistuvat palkkiot ja sanktiot pitävät käytöksen sopusoinnussa sisäisten henkilökohtaisten standardien kanssa.

Käyttäytymisen itsesäätelyyn vaikuttaa myös vastavuoroisesti ajattelu, käytös ja sosiaalinen verkosto. Sosiaalisissa tilanteissa, joissa yksilö ei voi puolustella rikkomuksiaan itselle, on käyttäytyminen todennäköisesti sopusointuisempaa. Puolusteleva moraalinen ja sosiaaliset olosuhteet voivat kuitenkin heikentää moraalisen käytöksen itsesäätelyä. Tapahtuu ikäänkuin moraalinen poiskytkeminen. (Bandura 1997, 56.)

Koulussa tulisi lapsella olla turvallista niin henkisesti kuin fyysisesti. Koulussa on hallittua ja hallitsematonta aikaa. Hallitussa ajassa opettajalla on ohjat käsissään ja hän on paikalla tietäen mitä luokassa tapahtuu. Hallitsematon aika taas on aikaa jolloin opettaja ei ole paikalla tai ei luokka ole muuten hallitun valvonnan alaisena. Riskejä esimerkiksi kiusaamiseen syntyy eniten juuri näissä hallitsemattoman ajan tilanteissa. Hallitsematonta aikaa ovat monesti esimerkiksi välitunnit siirtymiset tunnilta toiselle ja tunnin alut kun opettaja ei vielä ole luokassa. Voidaan ajatella, että koulussa tapahtuva "piilokiire" aiheuttaa joillekin oppilaille frustraatiota, se taas aiheuttaa stressiä jonka vaikutuksesta oppilas purkaa pahaa oloaan negatiivisilla tavoilla kuten esimerkiksi kiusaamalla muita. Kiusaamiseen toki tarvitaan muitakin syitä, mutta kiire, jatkuva rationaalinen työnkeskeytys, paikasta toiseen siirtymiset

ym. selvittämättömät ongelmat ihmissuhteissa ja kouluviihtyvyys ovat yksi osa kiusaamisen syistä.

Edellä mainitun moraalisen käyttäytymisen poiskytkemismekanismi (Bandura 1997, 57) saattaa lähteä käyntiin esimerkiksi kiusaamistilanteessa tai muussa ei hyväksytyssä toiminnassa. Poiskytkentämekanismiin vaikuttavat yksilön henkilökohtaisten ajatusten lisäksi myös sosiaaliset olosuhteet. Vanhemmat tai opettaja voivat esimerkiksi aiheuttaa omalla toiminnallaan moraalisen käyttäytymisnormien poiskytkennän. Oppilas toimii moitittavasti. Hän puolustelee moraalisesti tekoaan ja pyrkii lieventämään vertailemalla ja kaunistelemalla toimintaansa. Vastuuta teosta siirretään toisaalle tai se hajautetaan. Vahinkoja joita aiheutui ei huomioida tai niitä vähätellään. Seuraamuksista saatetaan antaa vääristelevä tulkinta. Kiusaamistilanteessa esimerkiksi uhrin ihmisyyden kieltäminen tai syyllisyyttä koskevat attribuutiot vaikuttavat käyttäytymiseen. Yksilön sisäinen kontrolli vahingolliseen käyttäytymiseen liittyvissä tilanteissa aktivoidaan tai kytketään pois päältä käyttäytymisen säätelyn prosessin eri vaiheissa.

Tämän tyyppisissä tilanteissa hän useasti kehittää itselleen selviytymisstrategioita selvitäkseen. Joidenkin oppilaiden kohdalla saattaa kasaantua erilaisia tekijöitä hänen mieleensä jotka purkautuvat negatiivisilla tavoilla esiin väärään aikaan ja väärässä paikassa. Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, että opettaja tietoisesti lisää lapsen negatiivisiä latauksia, mutta esimerkiksi jatkuva työn keskeyttäminen ja hoputtaminen saattaa olla oppilaan henkilökohtaiselle aikareviirille tunkeutumista ja aiheuttaa ahdistusta oppilaalle. Negatiivisten asioiden summa latautuu ja purkautuu pahana olona. Tämä paha olo vaikuttaa koulun ilmapiiriin ja siellä viihtyvyyteen. Kouluviihtyvyys taas vaikuttaa olennaisesti siihen onko lapsen hyvä olla koulussa. Kehä pyörähtää ympäri. Lapsi saattaa purkaa pahaa oloaan esimerkiksi kiusaamalla muita. Ilmapiiri heikkenee, mikä taas vaikuttaa kielteisesti kouluviihtyvyyteen.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksessa pyritään selvittämään kiireen tuntua eri tilanteissa koulun arjessa. Koulussa on erilaisia tilanteita, joissa tulee eteen kiireisiä tilanteita. *Tarkoituksena on selvittää oppilaiden omia mielikuvia ja ajatuksia kiireisistä tilanteista koulun arjessa.* Oppilailta saatujen mielikuvien ja ajatusten analysoinnin kautta opettajalla on mahdollisuus peilata omaa toimintaansa kiireen näkökulmasta. Yritetään ymmärtää oppilaiden käsityksiä kiireestä koulussa ja siihen liittyvistä asioista. Koska aikuinen elää eri tasolla käsitemaailmassa kuin lapsi, aikuisen on hyvä pysähtyä miettimään sitä miten eri tavoin lapsi voi kokea aikuisen "jo valmiiksi miettimät" asiat.

Kouluissa keskustellaan työmenetelmistä kuten myös opettajankoulutuslaitoksissakin. Niistä keskusteleminen herättää erilaisia reaktioita. Kukaan, joka joutuu käyttämään työssään koko ajan persoonallisuuttaan, kuten opettajat, ei voi vuosien jälkeen todeta omia menetelmiään virheellisiksi ja huonoiksi ilman, että se ei aiheuttaisi jonkinasteista psyykkistä mullistusta heillekin. (Keltikangas-Järvinen1996,187.) *Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena herättää käyntiin opettajissa ja kasvattajissa ajattelua omien pedagogisten toimintatapojen pohjalta.* Jokaisella on mahdollisuus miettiä toimiiko omassa työssään "kiireisesti" vai ei?

Tutkimuksen metodologisena lähtökohtana on etnografia, koska etnografia on perinteisesti klassinen antropologinen tapa tutkia vieraiden kulttuurien elämää. *Tarkoituksena on saada selville asioita tietyn ihmisryhmän kulttuurista.* Tässä tutkimuksessa tutkitaan koulun sisäistä kulttuuria kiireen näkökulmasta. Tutkijalle koulun arki on tuttua työkokemuksen kautta.

Fenomenologinen näkökulma on pohjana tutkimuksessa, koska tarkoituksena on tutkia oppilaan ja hänen kouluyhteisönsä maailmaa sellaisena kuin se on. Halutaan tarkastella kiireen näkökulmaa juuri sellaisena kuin se on oppilaan omissa mielikuvissa ja ajatuksissa. Jokaiselta oppilaalla saadaan erilaisia ja yksilöllisiä tuotoksia heidän ajatusmaailmansa mukaan. Tuotosten analysoinnin avulla pyritään löytämään oppilaan viesti kirjoittamansa tuotoksen takaa. Olennaisinta on löytää kiireen näkökannalta oppilaiden omat yksilölliset käsitykset valmiiksi annetuista kehyskertomuksista. Oppilaiden näkemysten avulla yritetään tukea opettajan ammatillista kasvua ja avartaa opettajan näkökulmia arjen kiireeseen liittyvissä asioissa.

Opettajilla on omat käsityksensä kiireestä ja siitä miten oppilaat kokevat kiireen. Tarkoituksena on valottaa opettajien mielikuvia oppilaiden kiireen käsityksistä. Tutkimuksen aihetta lähestytään fenomenografisen toisen asteen tutkimusnäkökulman avulla.

Yhtenä näkökulmana ovat myös kiireisten tilanteiden piilovaikutukset. Koulussa luodaan oppilaille tietynlaiset lähtökohdat elämään niin sosiaalisesti, fyysisesti kuin psykologisesti. Jos koulussa saa itselleen mielikuvan itsestään hitaana ja saamattomana, vaikuttaa se todennäköisesti ajatteluun itsestä myöhemmälläkin iällä. Jos koulussa joutuu miettimään jatkuvasti: "kun en ehdi valmiiksi", "täytyy olla nopeampi", "aina samoja odotetaan" ym. Herää kysymys, voiko opettaja vaikuttaa jollain tapaa näihin asioihin? Kiire vaikuttaa myös minäkuvaan ja sen kehittymiseen.

Oppilaat viettävät suurimman osan hereilläoloajastaan koulussa. Sen vuoksi koululla on suuri vaikutusvalta ja kasvatusvastuu. Opettajien tulee olla selvillä omista toimintatavoistaan ja heidän tulee olla tavoitteellisia. Piilo-opetussuunnitelmassa tulee ottaa huomioon niin negatiiviset kuin positiivisetkin seikat siitä.

## 6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄT

### *6.1 Tavoitteena etnografinen tutkimus*

Etnografinen tutkimus juontaa jälkensä jo vuosisatojen taakse. Esimerkiksi Marco Polon aikoinaan tekemät löytöretket alkuasukkaiden joukkoon olivat etnografisia lähtökohdiltaan. Tämänkaltainen antropologinen tutkimus on säilyttänyt piirteitä etnografiseen tutkimukseen nykypäivään asti. (Alasuutari 1989, 61-62.) Etnografisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään tutkittavan kohteen arkielämää ja hänen kokemuksiaan omassa kulttuuriympäristössään.

Etnografinen tutkimus on noussut 1960-1970 -luvuilla kasvatustieteessä. Se oli vastaliike teoreettisille ja metodologisille lähestymistavoille. Tutkimuksen haluttiin suuntautuvan suoraan kouluihin ja luokkahuoneisiin. Tarkoituksena oli selvittää mitä todellisuudessa tapahtui ja mitä opettajien ja oppilaiden ajatuksissa liikkui. Tämä on yksi syy miksi etnografinen lähestymistapa soveltuu myös tähän tutkimukseen. Sillä tässä tutkimuksessa halutaan selvittää oppilaiden ajatuksia kiireisistä tilanteista heidän omassa kouluarjessaan koulun sisäisessä kulttuurissa.

Tässä tutkimuksessa pyritään pääsemään sisälle koulun tai luokan kulttuuriin ja antamaan ajattelemisen aihetta kyseessä olevasta aiheesta. Tutkimuksen tekijälle on koulu tuttua ja tutkija on elänyt koulun arjessa monia vuosia. Koulussa on tietyt sosiaaliset säännöt, jotka vaikuttavat oppilaiden vastauksiin tutkimuksessa. Tutkija on ollut osa tätä koulukulttuuria, mutta silti saanut etäisyyttä koulusta ja tästä kulttuurista. Tutkimuksen kohteena on ihmisen toiminnan ymmärtäminen ja kulttuurin mukanaan tuomien asioiden huomiointaminen. Kun tutkija on lähellä tutkittavaa kulttuuria, mutta silti tietyn

etäisyyden päässä, voi hän saada herkemmin erilaisia asioita esiin tutkittavasta aiheesta.

## **6.2 Etnografisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta**

Tieteenfilosofinen tausta on hyvin kirjava etnografisessa tutkimuksessa. Se yhdistetään fenomenologis-ekstentiaaliseen filosofiseen suuntaukseen. Etnografinen tutkimus on kehittynyt vuorovaikutuksessa muiden tieteiden kanssa. Siitä löytyy yhtymäkohtia moniin eri lähestymistapoihin. Tämä monitieteinen laaja lähtökohta on erittäin laaja käsitteistöiltään, ja se aiheuttaa kriittikiä. (Syrjäläinen 1994, 74 - 75.)

Symbolinen interaktionismi on etnografisen opetuksen tutkimuksen merkittävä taustafilosofinen lähtökohta ja tarkoittaa tutkijan orientaatioperustaa. Keskeistä on ajatus siitä, että otetaan huomioon tutkittavina olevien ihmisten ajatukset ja tulkinnat tilanteista. Nämä ajatuksethan ovat juuri niitä, jotka ohjaavat ihmisiä sekä heidän toimiaan. Symbolinen interaktionismi tuo esiin myös kulttuurisen roolin, joka taas osaltaan muokkaa ihmisen käyttäytymistä eri tilanteissa. Ihminen ei ole mekaaninen olio, vaan hän toimii inhimillisesti ja luovasti. Ihmisen toimintaa vaikuttaa vuorovaikutus toisiin ihmisiin ja eri tulkinnat ihmisen toimista syntyvät joko hänessä itsessään tai muiden ihmisten keskuudessa vuorovaikutuksen kautta. Symbolisessa interaktionismissä lähtökohtana on tutkia opettajan ja oppilaiden perspektiivejä. (Syrjäläinen 1994, 76.)

Tässä tutkimuksessa orientaatioperustana on tarkoitus selvittää koulun oppilaiden omia näkökulmia ja ajatuksia tietyissä tilanteissa, sillä ne ohjaavat heidän toimiaan ja käyttäytymistään eri tilanteissa. Esimerkiksi oppilas, joka kokee koulutyössä tilanteen kiireiseksi saattaa toimia eri tavalla kuin jos hän kokisi tilanteen kiireettömäksi ja rauhalliseksi. Tässä tutkimuksessa saatu



esiymmärrys on muuttunut aineiston lukemisen jälkeen. Hypoteesi muuttuu kun esiymmärrys muuttuu. Tutkimus elää jatkuvasti. Tutkimuksen esihypoteesina oli, että oppilaat saavat kärsiä ahdistuksesta koulussa tapahtuvasta jatkuvasta hoputtamisesta. Huomioon on otettava, että jokainen kokee kii-reen ja sen merkityksen omalla tavallaan yksilöllisesti.

Etnografinen tutkimus on kehittynyt uteliaisuudesta ihmisten arkipäiväisestä elämästä. Sen avulla voidaan tutkia monimutkaisia sosiaalisia ilmiöitä. Tutkijalla on oma käsitys asiasta, johon hän haluaa saada vastauksia. Etnografisessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle sisällöstä, jossa tutkittavien omat kokemukset ovat tukirankana koko tutkimukselle. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii lisäämään ymmärrystä kyseisestä aiheesta sekä tuomaan inhimillistä esiin ajattelua tutkimukseen osallisten näkökulmista. Etnografisessa tutkimuksessa on tavoitteena tuoda esiin tutkittavien näkökulmat, tutkijan oma näkökulma ja teoreettinen tausta. Tarkoituksena ei suinkaan ole paljastaa suuria totuuksia vaan antaa ajattelemisen aihetta, ( Syrjäläinen 1994,68.)

Koska luokassa tapahtuvat tilanteet ja arki on erittäin monitahoista, on otettava monia eri asioita huomioon niin opetustilanteissa kuin niitä tutkittaessa-kin. Opetustapahtuman tulee olla vuorovaikutteista ja sen tulee kulkea eteenpäin ikään kuin kehämuodostelmassa. Ajattelu, kokemukset ja tunteet kulkevat vuorovaikutuksellisesti eteenpäin opettajan ja oppilaiden keskinäisissä suhteissa jokapäiväisessä elämässä.

### **6.3 Etnografisen tutkimuksen ontologinen tausta**

Etnografisen tutkimuksen ontologinen tausta lähtee liikkeelle fenomenologisesta ihmiskäsityksestä. Tutkimuksen ontologinen tausta tarkoittaa tutkimuksen todellisuus- ja ihmiskäsityksellistä taustaa. Sen miten tutkija käsittää

ihmisen olemassaolon ja sosiaalisen maailman luonteen. Käsitteet koskevat kasvattajuutta ja kasvatettavuutta sekä niiden mahdollisuuksia että ehtoja. (Syrjäläinen 1994,77.)

Tässä tutkimuksessa ontologista taustaa voidaan käsitellä fenomenologisen ihmiskäsityksen kannalta. Muun muassa siitä, että ihminen toimii ja ajattelee oman kokemuspohjansa kautta. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat olennaisesti henkilön käsityksiin ja ajatteluun. Ihminen on prosessoiva, aktiivinen ja tunteva. Ihminen aistii toisten tunnetiloja ja toimii monesti intuitionsa avulla. Hän kykenee suunnittelemaan päämäärätietoisesti elämäänsä. Elämän suunnitteluun etukäteen aiheuttaa monta kertaa kiireen, ellei omia tavoitteita pystytä halutussa ajassa toteuttamaan.

Vuorovaikutussuhteet vaikuttavat hänen toimiinsa ja käyttäytymiseensä. Ihminen on älyllinen olento, johon vaikuttaa ympäröivä kulttuuri ja muiden ihmisten toimet. Ihminen on tahtova, intentionaalinen ja asettaa omat tavoitteensa toiminnalleen. Kiire vaikuttaa jokaiseen eri tavalla. Myös toisen ihmisen kiire saattaa vaikuttaa toisen henkilön ajatteluun ja käyttäytymiseen. Toisten odotukset aiheuttavat kiirettä omien kokemusten ja odotusten lisäksi.

#### **6.4 Tutkimuksen epistemologinen tausta**

Tiedon luonne eli tutkimuksen tieto-opillinen tausta on epistemologiaa. Se tarkoittaa tutkijan käsityksiä tiedosta. Etnografisessa tutkimuksessa pyritään lisäämään ymmärrystä. Inhimillinen tieto joka lähtee tiedon tuottajasta on subjektiivista ja arvosidonnaista. Kaikki tämä on sidoksissa vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen kulttuuriin. Kaiken perustana on tieto jota ihminen hyväksikäyttää toimiessaan ja luodessaan uusia sosiaalisia suhteita. Tieto on kuitenkin odottamatonta ja sitä ei voi ennalta ennustaa. Etnografisessa tutkimuksessa ei pyritä perustamaan lakeja eikä ennustamaan. Tarkoituksena

on pyrkiä herättämään ajatuksia ja keskustelua tutkittavasta asiasta, jonka tarkoituksena taas on lisätä inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä. Totuuksia on monta. On yksilöiden omat totuudet heidän omista kokemuksistaan, ja siten myös kokemuksiin liittyvät totuudet. Tutkimuksessa vaikuttaa myös tutkijan rooli. Hänen arvonsa, persoonallisuutensa ja historiansa vaikuttaa myös kantaa ottavasti tulkintaan tutkimuksessa. Tämä on erittäin kokonaisvaltaista laadullista tutkimusta, johon vaikuttavat monet eri asiat. (Syrjäläinen 1994,77-78.)

Analysoimalla oppilaiden tuotoksia, saadaan aikaa ajattelua, joka joko vahvistaa jo olemassa olevia ennakkokäsityksiä koulun arjesta ja toimintatavoista siellä tai muuttaa ajatuksia toiseen suuntaan. Tarkoituksena on antaa ajattelemisen aihetta opettajalle.

### **6.5 Kouluetnografinen tutkimuksen etenemisen hahmottaminen**

Etnografinen tutkimus on prosessi joka tarkentuu aina tutkimuksen edetessä. Kun tutkija käsittelee aineistoaan, saa hän oivalluksia ja tutkimukseen tulee uusia käänteitä sen edetessä. Tutkimuksen aineisto tässä tutkimuksessa kehittyy analyysin kautta. Oppilailta saadut vastaukset ovat dokumentaarista materiaalia jota tutkija analysoi. Aineistoksi määritellään myös tutkijan omat huomiot ja kenttämuistiinpanot. Etnografinen tutkimus on dynaamista. (Syrjäläinen 1994,83.)

Etnografisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan osakulttuuria eli esimerkiksi koulun arkea, korostuu arvoituksen ratkaiseminen eli tulkinta. Aineistona on oppilaiden erilaisia tulkintoja omasta arjestaan. Ne eivät ole esimerkkejä kollektiivin ajattelutavoista. Tulkintoja ei tarkastella toinen toistensa variantteina. Tutkittavia yksilöitä ei tarkastella samanlaisina tasalaatuisina yksilöi-

nä, vaan he ovat informantteja, jotka valottavat tutkittavaa kokonaisuutta ja sen eri puolia. (Alasuutari 1993, 32.)

Tutkimuksessa on jokaisen vastaajan kertomuksella tutkimuksen kokonaisuutta täydentävä vaikutus. Koulu, jossa tutkimus tehdään on iso, suuren lähiön koulu. Sen vuoksi oppilaskunta on heterogeenista samoin kuin heidän taustansakin. Iso koulu on omassa lähiössään kuin pieni yhteiskunta yhteiskunnassa. Siellä on monta opettajaa ja sen vuoksi myös monta eri käytäntöä yhteisen sosiaalisen kulttuurin sisällä.

Empiirisessä vaiheessa tutkija kerää vastauksia eri kehyskertomuksiin, jonka jälkeen seuraa analysointivaihe. Tutkimus etenee eläen tutkijan ja tutkittavien kertomusten mukaan. Vastaajien kertomukset vaikuttavat olennaisesti tutkimuksen etenemiseen. Analysointivaiheessa tutkija pääsee käsiksi vasta todelliseen tutkimisprosessiin. Vastaajien kertomukset tematisoidaan, jonka jälkeen ne analysoidaan. Analysointi pohjautuu pohdintaan ja tulkintaan.

### ***6.6 Fenomenograafinen tutkimus yleisesti***

Fenomenologia on tiedonhankinnan metodi. Edmund Husserl (1859-1938) on yksi tämän fenomenologisen filosofian aikuisiä. Fenomenologisen tutkimuksen avulla saada vastauksia niistä merkityksistä, joiden lähtökohtana on ajatus. Tarkoituksena on tutkia ajatuksellista toimintaa, jonka avulla ihminen käsittää todellisuutta ja muodostaa kokonaisuuksia. Ihmisen ajatus on aina suuntautunut johonkin. Fenomenologiassa tähdenetään sitä, että ajattelulla ja havainnoinnilla on merkityksiä antavia funktioita. Ihminen jäsentää uudet havaintonsa jo olemassaolevaan kokonaisuuteensa. Fenomenologinen tutkimus tutkii mm. jokapäiväiseen elämään liittyviä olettamuksia. Tarkoituksena on nähdä asiat sellaisena kuin ne ovat ja saada selville niiden perimmäinen olemus ja rakenne. (Hirsjärvi 1983, 45).

Tässä tutkimuksessa on toisen asteen tutkimusnäkökulma oppilaiden omasta maailmankuvan hahmottamisesta kiireen näkökannalta koulun arjessa. Tutkimuksessa tutkitaan oppilaiden omia mielikuvia. Tutkimuksessa pyritään selvittämään vastaajien käsityksiä jokapäiväisistä tilanteista jotka vaikuttavat heidän päätöksentekoihinsa ja toimiinsa. Kun oppilas kokee jonkin asian kiireiseksi tai kiireettömäksi, toimii hän jollakin tietyllä tavalla, sen mukaan miltä asia tai tilanne on hänestä tuntunut. Se mitä aiemmin on tapahtunut vaikuttaa tulevaan toimintaan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihmiskäsityksen keskeisempänä ajatuksena on se, että ihminen on intentionaalinen olento joka rakentaa itselleen kuvaa maailmasta. Hänen toimintansa on tarkoituksenmukaista ja käsityksiin ja toimiin vaikuttavat aiemmat kokemukset. (Ahonen 1994, 121.)

Humanistisen tutkimuksen traditio tulee esiin myös tässä tutkimuksessa. Sillä tutkimuksessa halutaan selvittää ihmisen ajatuksia. Fenomenografinen tutkimus ei kuitenkaan osittele ajattelua. Tutkimus on kokonaisvaltaista ja siihen vaikuttaa myös tutkijan omat aiemmat kokemukset, odotukset ja tiedot. (Ahonen 1994,122.)

Fenomenografinen tutkimus on ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten kvalitatiivista tutkimuksen tekemistä. Fenomenografian avulla tutkitaan sitä, miten eri ilmiöt rakentuvat ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografia tarkoittaa ilmiöiden kuvaamista. Tässä lähestymistavassa ihminen on rationaalinen ja hän liittää mielessään asioita ja ilmiöitä, joista muodostaa käsityksiä. Käsitys on kuva jostain ilmiöstä jonka ihminen on tuottanut kokemustensa kautta ajatuksiensa avulla. Jokainen ihminen muodostaa omat käsityksensä jotka vaihtelevat ihmisestä riippuen. Käsitukset taas ovat riippuvaisia ihmisen kokemustaustasta. Käsitystensä avulla ihmi-

nen jäsentää uusia asioita jotka tulevat eteen. Käsitys on hyvin dynaaminen ilmiö, muttei sitä pidä kuitenkaan sekoittaa mielipiteeseen. Käsitys on vankempi kuin mielipide. Jokaisen ihmisen viitetausta eli kokemustausta vaihtelee, joten käsityksetkin ovat sisällöllisesti eroavia. Fenomenografiassa tutkitaan juuri näitä käsityksiä ja ilmiöitä. (Ahonen 1994, 115-117.)

Tutkimukseen osallistuvia oppilaita kutsutaan vastaajiksi. Jokaisella vastaajalla on omat kokemuksensa ja käsityksensä. Vastaajat kirjoittavat eläytyen kehyskertomuksiin. Niiden avulla saadaan materiaalia vastaajien käsityksistä. Kertomukset ovat hyvin erilaisia, sillä vastaajan kokemukset vaikuttavat olennaisesti vastaajan kertomukseen. Vastaajilla on joku tietty kuva mielessään kiireestä ja sen esilletulosta koulutyössä. Hän kirjoittaa sen pohjalta. Kirjoittamiseen vaikuttavat myös vastaajan senhetkiset ajatukset ja elämäntilanne. Tarkoituksena on saada vastaajat kirjoittamaan kehyskertomuksen avulla oma käsityksensä kiireisistä tilanteista ja miten hän sen kokee.

### **6.7 Eläytymismenetelmä**

Perusteena eläytymismenetelmän valintaan ovat kulttuurin tutkimuksen ja ihmisen toiminnan realistisen paradigman mukainen menetelmän valinta. Eläytymismenetelmä on käänös role-playing:istä. Role-playing käännetään joskus myös "passiiviseksi roolinotoksi" tai "roolinesittämiseksi". (Eskola, J. 1991, 14.). Jos on annettu valmiit vastaukset joista valita, koehenkilö ei voi käyttää omia arkielämänsä toimintatapoja vastatessaan pohtien ja harkiten. Eläytymismenetelmä on projektiivinen. Eläytymismenetelmässä ihminen käsitetään kulttuuriolentona, jonka toiminnalliset puolet ovat mm. hänen yksilöllinen tietoisuutensa, kielensä ja aktiivinen ajattelunsa sekä pohdintansa. Hänen toimintansa pyritään ymmärtämään elämän arkitilanteiden kautta. Eläytymismenetelmän avulla pyritään selvittämään, miten ihminen käyttää järkeään ja toimii tietyissä tilanteissa.

Eläytymismenetelmän koehenkilöitä ei tunnu sopivalta kutsua tutkittaviksi tai koehenkilöiksi. Terminologisesti heitä on parempi kutsua vastaajiksi. Eläytymismenetelmässä on ennemminkin tutkimussuhde kyseessä kuin tutkimuskohde. Eläytymismenetelmällä pyritään hakemaan juuri niitä toimintatapoja mitkä liittyvät olennaisesti vastaajan arkeen. Eläytymismenetelmää on käytetty yhä enenevässä määrin viimeisen 15 vuoden säteellä. Sitä käytetään nykyään myös eri tieteenaloilla. Eläytymismenetelmätutkimuksella tarkoitetaan tukimusta, joka etsii vastauksia vastaajan kirjoitettujen tarinoiden avulla. Vastaaja kirjoittaa mielikuvituksensa avulla kehyskuvan tai kehyskertomuksen pohjalta. Hän voi jatkaa tarinaa tai kertoa mitä sitä ennen on tapahtunut. Eläytymismenetelmä ei ole välttämättä todellisten asioiden kuvaamista, vaan mitä on voinut tapahtua tai mitä jokin voi merkitä. (Eskola 1988, 24 1.)

Eläytymismenetelmässä käytetään kokeellista ajattelun logiikkaa. Menetelmässä käytetään sitä vaihtelemalla kehystarinoiden eri tekijöitä. Siten saadaan erilaisia kertomuksia, joista voidaan etsiä eri tilanteiden rakenteita ja elementtejä tai tiettyä logiikkaa. (Eskola 1989,241.)

Eläytymismenetelmässä voidaan erotella kaksi vaihtoehtoja. On aktiivinen muoto eläytymismenetelmästä (active role-playing ) ja passiivinen muoto (passive role-playing tai role- playing of the non-active sort). ( Eskola 1991, 13.) Käytän tutkimuksessani passiivista muotoa menetelmästä. Siinä kuvataan henkilöille kiireellisten tilanteiden perustekijät ja roolihahmot koulussa. Vastaaja kuvittelee tilanteen mikä on kehyskertomuksessa esitetty. Sen perusteella vastaajat eläytyvät tilanteeseen ja esittävät tulkintansa kirjallisesti jatkaen kehyskertomusta.

Kasvatustieteen saralla menetelmä on ymmärretty simulointitekniikaksi. Sitä voidaan käyttää mm. kun kehitetään tietoisuutta ja sensitiivisyyttä. Menetelmän avulla voidaan luoda rooleja sekä tutkia niihin liittyviä paineita. Eläytymismenetelmällä voidaan testata mahdollisia käyttäytymismalleja sekä simuloida tilanteita. ( Eskola 1991, 14.)

Eläytymismenetelmää käyttämällä pyritään saamaan tietoa siitä, mitä vastaaja kyseisestä tilanteesta ajattelee. Vastaaja voi käyttää mielikuviaan apunaan ja kirjoittaa haluamallaan tavalla. Vastaaja kirjoittaa joko omia kokemuksiaan eläytyen kehyskertomukseen tai keksii episodin kokonaan niin, ettei se liity mitenkään häneen itseensä ja tekemisiinsä. Kuitenkin kertomuksen taustalla on hänen ajatusmaailmansa joka pohjautuu hänen aiempiin kokemuksiinsa ja käsityksiinsä. Juuri näitä käsityksiä tässä on tarkoitus löytää ja tarkastella. Tässä kutsutaan vastaajan kirjoitelmaa eläytymiskirjoitelmaksi.



## 7 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

### *7.1 Koekehyskertomukset sekä lopulliset kehyskertomukset*

Menetelmässä riittää jokaisesta kehyskuvasta tai kertomuksesta 10 - 15 vastaajan eläytymiskirjoitelmaa. Aineistoa ei kasvateta vastaajien määrää kasvattamalla, vaan kehyskertomuksia varioimalla eri muotoihin. Menetelmä ei edellytä mitään tiettyä variaatioiden määrää. Vähintään kaksi eri variaatiota tulee kuitenkin olla. Variaatioiden tulee olla mahdollisimman samanlaisia. Niissä tulee vaihdella vain yksi aiheasia. (Eskola, J. 1991, 15-16)

Tutkimuksessa tavoitellaan lasten käsityksiä kiireestä ja vastaajan tuntemuksista. Haastattelumenetelmällä ei kenties saavutettaisi vastaajan ajatuksia ja tuntemuksia yhtä avoimesti ja mielikuvitusvapaasti kuin eläytymismenetelmällä. Vastaaja voi eläytyä tilanteeseen ja pohtia kiireen merkityksiä. Eläytymismenetelmä antaa vastaajalle mahdollisuuden tulkita omalla tavallaan eri tilanteita. Hän voi vaikuttaa kirjoittamaansa kertomukseen omien kulttuurisääntöjensä, kokemustensa ja näkemystensä pohjalta. Vastaaja voi kuvitella itse tilanteet joihin hän vastaa. Tällä tavoin hän välittää kirjoituksessaan normeja ja sosiaalisia sääntöjä jotka vaikuttavat hänen mieleensä.

Kehyskertomuksien miettiminen on tutkimuksessa monivaiheista. Tässä tutkimuksessa tehtiin kaksi kehyskertomusta, joita kokeiltiin koevastaajilla. Näistä vastauksista selvisi se, että vastaajat olivat ymmärtäneet asian halutulla tavalla, mutta kehyskertomuksia on tarvetta kuitenkin vielä tarkentaa. Koevastaukset kirjoitettiin kahdella eri-ikäisellä lapsella. Molemmat kirjoittivat selkeät tarinat kehyskertomusten pohjalta. Näistä selvisi myös se, että ei ole juurikaan merkitystä sillä minkä ikäisillä kolmas - kuudesluokkalaisilla kirjoitetaan halutut kehyskertomukset. Ikävalintaan vaikuttavat siis muut tekijät.

Koekertomukset käsittelivät kiireistä tilannetta oppilaan kouluunmenovaiheessa ja kiireistä tunninalkua sekä kiireistä ruokailutilannetta. Ensimmäisessä koekertomuksessa oli kiireinen kouluunlähtö ja tunninalku Maijalla. Tästä kertomuksessa molemmat vastaajat kirjoittivat melko negatiiviseen sävyyn päivän jatkumisesta. Eläytymiskirjoituksissa kiireinen tunne oli yllä koko päivän tarinoiden mukaan.

*"Maijasta tuntui, ettei hän kummiskaan  
ehtisi tehdä kaikkia laskuja.  
Kun Piia ja Pekka pölisivät  
kaikkea epäolennaista. "*

Sana "kummiskaan" tuo esiin negatiivisen tunteen tulevaisuuden odotukselle läksyjentekoon ko. päivänä. Kirjoittajasta ehkä tuntui, ettei kaiken tapahtuneen mukaan Maijalla olisi aikaa tehdä tehtäviään. Syynä siihen oli Piian ja Pekan pölinä. Tässä on esimerkki siitä, että kirjoittaja on keskittynyt epäolennaiseen kehyskertomuksessa. Kehyskertomuksia tarkennettaessa oikeata otosta varten tulee huomioida epäolennaiset asiat ja jättää ne pois kertomuksista. Kuitenkin ensimmäisen kertomuksen loppuvaiheessa kiireen tuntemus kääntyykin positiiviseksi kiireeksi. Tämä osoittaa sen, että vaikka aikuiset kenties tulkitsevatkin asian jollain tietyllä tavalla, voi se lapsen mielessä kuitenkin olla toisin.

*"Maija pääsi ruokalasta nopeasti.  
Maijalla oli jotakin mieluisaa tekemistä välitunnilla  
ja näin ollen hän pääsi ruokalasta nopeasti."*

Tässä on tulkittavissa Maijan halu päästä pois tilanteesta toiseen. Eläytymiskirjoituksen kirjoittajalla itsellään on saattanut olla jotain mielekästä tekemistä välitunnille omissa mielikuvissaan.

Toisessa eläytymiskirjoitelmassa on aistittavissa negatiivisen kiireen tuntu koko päivän jatkuvana. Kirjoitelman ydin tuntui olevan kuitenkin läksyjen teossa. Siinä on selkeästi tulkittavissa kehyskertomuksen turha laajuus. Siinä vastaaja on keskittynyt epäolennaiseen asiaan. Hän kertoi läksyjen teosta negatiiviseen sävyyn kirjoitelmansa alussa ja keskellä ja lopussa.

*"Kotona oli kuitenkin yllätysvieraita.*

*Maija joutui olemaan serkkujensa kanssa,*

*Eikä pystynyt tekemään läksyjään."*

Kirjoittaja kertoi Maijan nähneen jopa unta läksyjen teosta. Edellä oleva otos antaa kiireisen ja työntäyteisen päivän vaikutelman Maijan päivästä. Tämä jatkuu kirjoitelman loppuun asti.

Toinen koekehystarina kertoi Pinjan kiireestä ruokailutilanteessa. Luokka oli mennyt myöhässä ruokalaan ja oppilaat joutuivat syömään kiireessä.

*"Ei Pinja olisi jaksanut odottaa*

*Mutta pakko mikä pakko."*

Vastaajan kirjoitelma oli myös negatiivissävyinen ja siinä selkeästi voi tulkita oppilaan ajattelevan kiireestä negatiivisesti. Oppilas olisi halunnut syödä rauhassa ja kiire tuntui hänestä ahdistavana.

*"Pinja sai ruokansa ja suurinpiirtein*

*meni pöytänsä hippulat vinkuen.*

*Pinja sai syötyä 3 lusikallista,  
kun kello pärähti pirisemään.  
Pinjan pää läsähti, ja hänen olisi tehnyt mieli  
laittaa kellot soimaan vasta tunnin päästä."*

Kirjoittaja kertoo kirjoitelman alussa koekehystarinassa esiintyvistä Pinjasta. Kesken kirjoitelmansa hän kuitenkin siirtyy minä-muotoon kirjoittaessaan.

*"Myönnyin, söin itseni täyteen.  
Ajattelin, etten enää koskaan jätä ruokaa syömättä."*

Tämän voi tulkita vastaajan eläytymisen voimakkuudesta kehyskertomukseen. Hän kirjoittaa minä- muodossa ja tunnelataus on hyvin henkilökohtainen. Seuraavana esitän lopulliset kehyskertomukset, joihin päädyin koekehyskertomusten jälkeen.

Kehyskertomusten asetelmaan kuuluu kolme teemaa, joissa kussakin on kaksi eri variaatiota. Jokainen tutkimukseen osallistuva oppilas saa yhdenlaisen kehyskertomuksen. Kehyskertomukset kertovat koulun arjessa tapahtuvista tilanteista, jotka on kuviteltuna joko kiireisiksi tai kiireettömiksi. Kehyskertomuksissa tulee esiin erilaisia tilanteita koulun arjesta. Tilanteet pohdittiin yhdessä opettajaksi opiskelevien, jo kokemusta omaavien opiskelijoiden kanssa. Pohdintaryhmässä oli toistakymmentä henkeä. Tilanteet, jotka kehyskertomuksiin valittiin olivat tilanteita, jotka olivat tulleet eri puolilla Suomea esiin eri kouluissa ja eri ajankohtina. Sen vuoksi kehyskertomusten tilanteet ovat kattavia arkeen liittyvistä tilanteista, jotka saattavat olla kiireisiä koulupäivän aikana.

Kehyskertomukset on tematisoitu tutkimusongelman mukaan erilaisiin teemoihin. Tematisoinnin avulla pyritään saamaa tekstimassasta esiin olennai-

simmat asiat. Tematisointi ei kulje kuitenkaan käsikädessä kehyskertomusten eri variaatioiden kanssa, sillä vastaajat ovat kirjoittaneet jokainen erilaisia kertomuksia kehuksesta huolimatta.

- 1. ja 2. kehyskertomus kuvaamataidon tunnilta

Kehyskertomuksilla on oma aihealueensa. Ensimmäisessä kehyskertomuksessa aiheena on kiireetön tunti. Oppilaalla on työrauha ja hän saa keskittyä työhönsä häiriöttä. Tämän kertomuksen tarkoituksena on saada kirjoittaja paneutumaan mielikuviansa avulla kiireettömään oppimisympäristöön.

Ensimmäinen kehyskertomuksen kertomus on kuvaamataidon tunnin päätymisestä. Tarkoituksena on selvittää miten vastaajat suhtautuvat rauhalliseen tunninlopettamiseen ja poistumiseen välitunnille.

*Ensimmäinen kehyskertomus:*

*"Jukka/ Minna on saanut työnsä valmiiksi ja kiinnittää sen seinälle. Sitten hän poistuu rauhallisesti välitunnille. Kerro Jukan/Minnan koulupäivän jatkumisesta."*

Toisessa kehyskertomuksessa on päinvastainen tilanne. Tunti on kiireinen ja oppilas ei ole saanut työtään valmiiksi. Tarkoituksena on kuvata kehyskertomuksella samankaltainen tilanne kuin edellisessä variaatiossakin mutta kiireisenä versiona kiireen näkökulmasta katsottuna. Oppilaan työ jää kesken. Tässä halutaan selvittää vastaajan mielikuvia kiireisestä työn lopettamisesta ja työn keskeyttämisestä.

*Toinen kehyskertomus:*

*"Kuvaamataidon tunti on päättymässä. Minna/Matti ovat uppoutunut suuren taideteoksen tekemiseen. Kaikkien on kuitenkin lopetettava koska kellot soi-*

vat. Minnan/Matin työ jää kesken. Kerro Minnan/Matin koulupäivän jatkumisesta."

- 3. ja 4. kehyskertomus välitunnille menovaiheesta  
Seuraava aihealue liittyy ulosmenotilanteisiin koulussa. Siirtymisvaiheet koulussa ovat usein kiireisiä välitunnille mentäessä. Näissä kehyskertomuksissa on kaksi variaatiota ulosmenotilanteesta. Kolmannessa kehyskertomuksessa aiheena on selvittää vastaajien mielikuvia ja ajatuksia siirtymisistä ja kiireestä sekä kiireestä aiheutuvista tilanteista.

*Kolmas kehyskertomus:*

*"Tunti on ohi. Pauliina/Pekka on pukemassa vaatteitaan välituntia varten. Opettaja käy hoputtamassa useaan kertaan häntä ulos. Puettuaan ripeästi hän lähtee ulos. Kerro Pauliinan/Pekan välitunnin kulusta ja sisälle tulosta."*

*Neljäs kehyskertomus:*

*"Tunti on ohi. Mikko/Maija pukee vaatteitaan välituntia varten. Hän saa pukeutua rauhassa, eikä kukaan kiirehdi häntä. Sitten hän lähtee välitunnille. Kerro Mikon/Maija välitunnin kulusta ja sisälle tulosta."*

- 5. ja 6. Kehyskertomus ruokailusta  
Seuraavana aihealueena on ruokailutilanne koulussa. Viidennessä ja kuudennessa kehyskertomuksessa kuvaillaan ruokailutilannetta eri variaatioina. Ruokailutilanteet ovat hyvin usein koulussa melkoisen kiireisiä. Ehtivätkö oppilaat syömään rauhassa? Ruokailutilanteesta on tarkoitus saada mielikuvia siitä, miten vastaajat kokevat kiireisen/kiireettömän ruokailutilanteen omalta kannaltaan katsottuna.

*Viides kehyskertomus:*

*"Tanja/Topi on ruokalassa. Sinne mentiin vähän aikaisemmin kuin yleensä. Ruokajono oli lyhyt. On aikaa syödä rauhassa. Tanja/Topi ehtivät valmistautumaan hyvin seuraavaan liikuntatuntiin. Kerro miten Tanjan/Topin koulupäivä jatkui.*

*Kuudes kehyskertomus:*

*"Petri/Paula ovat ruokalassa. Sinne mentiin kiireellä. Ruokajono oli pitkä. On vain vähän aikaa syödä. Seuraavaan liikuntatuntiinkin pitäisi ehtiä valmistautua. Kerro miten Petrin/Paulan koulupäivä jatkui."*

## **7.2 Aineiston hankinta**

Tutkimuksessa olevien oppilaiden ikävalintaan ja otokseen vaikuttavat tutkijan henkilökohtainen mielenkiinto tiettyä luokka-astetta kohtaan. Tutkimuksen kohteena olivat suurehkon kaupungin erään koulun viidesluokkalaiset oppilaat.

Kertomukset kerättiin kahden päivän aikana viidesluokkalaisilta. Tutkimustilanteessa oppilaat istuivat omilla paikoillaan ja heille jaettiin jokaiselle sukupuolen mukaan yksi kehyskertomus johon oppilaat jatkoivat oman kertomuksensa. Variaatioita oli aina kaksi kustakin tilanteesta. Kiireetön ja kiireinen variaatio. Kukin vastaaja kirjoitti vain yhteen variaatioon yhden kertomuksen.

Tutkimukseen osallistui 65 oppilasta eli vastaajaa. Vastaajista oli tyttöjä 31 ja poikia 34. Selkeästi oli nähtävissä, että lähes kaikki vastaajat peilasivat omaa elämäänsä kertomuksissa. Kaikki kehyskertomuksen saaneet vastasivat asiallisesti, joten koko aineisto oli käytettävissä tutkimukseen. Yhtään kertomusta ei jätetty pois alkuperäisestä aineistosta. Tutkimuksessa selvitetään tarkoin suurin lainauksin otteita vastaajien kertomuksista, jotta lukijalla on mahdollisuus itse mieltää analysoinnin oikeudenmukaisuus. Eläyty-

miskirjoitelmien pääaiheiksi osoittautuivat vastaajien kokemukset ja kertomukset välitunneista ja arjesta koulumaailmassa.

Vastaajat kirjoittivat valmiiden kehyskertomusten pohjalta kertomuksen A4 paperille ilman alustusta. Ohjeena oli vain kirjoittaa kertomus kyseisen kehysten pohjalta. Nimeä ei tarvinnut paperiin laittaa. Käsialan sai vastaaja valita oman mielensä mukaisesti.

### ***7.3 Aineiston analyysin metodeja***

Tässä tutkimuksessa tutkija tulkitsee tutkittavien vastaajien tulkintoja. Tulkinnan avulla yritetään selvittää mitä tutkittavissa tilanteissa on tapahtunut ja lisätä siten inhimillistä ymmärrystä tilanteista. Tulkinnalliset selitykset ovat kerronnallisia kuvauksia tilanteista joita tutkitaan. Tulkinnalla pyritään selvittämään, mitkä asiat ovat eri tilanteissa yhteyksissä toisiinsa. Tulkinnallista rakennetta pyritään kehittämään koko prosessin ajan. Tutkimustehtävä tarkentuu tutkimuksen myötä tutkijalle. Tutkija liikkuu makrotasolta mikrotasolle ja päinvastoin tutkimuksen aikana. Tulosten esittämisvaiheessa tutkija palaa makrotasolle, jossa hän tarkastelee mikrotason asioita teoreettisemmin. Tulkintoja voi tehdä vain ajatuksellisista kokonaisuuksista. Tutkijan tehtävänä on tarkkailla ja määritellä miten syväälle ajatusyhteydet ulottuvat tekstissä. (Alasuutari 1989 , 21-22).

### ***7.4 Laadullisen analyysin vaiheita***

Aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Sen ajatellaan valottavan jonkin singulaariseksi ymmärretyn sisäisesti loogisen kokonaisuuden rakennetta. Johtolankoina laadullisessa tutkimuksessa ei ole tilastolliset todennäköisyydet. Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Ja ne nivoutuvat toisiinsa (Alasuutari 1989, 21-22).



- Pelkistäminen:

Aineistoa tarkastellaan teorettismetodologisesta näkökulmasta sekä etsitään teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaisia asioita. Raaka havainto pelkistetään ja yhdistetään teksti massasta, jotta niitä on helpompi hallita. Koska aineistot sisältävät yleensä toisistaan poikkeavia kuvauksia, etsitään niistä yhteisiä piirteitä. Laadullisessa analyysissä pyritään muotoilemaan erilaisia sääntöjä, jotka pätevät koko aineistoon. Aineistossa olevat erilaiset ja poikkeavat tapaukset suhteutetaan kokonaisuuteen. Kuitenkaan ei ole tavoitteena määritellä tyyppitapauksia tai keskiwertoyksilöitä. Laadullisessa analyysissä yksilön poikkeus kumoaa säännön, josta seuraa uudelleen ajattelua (Alasuutari 1993, 23-24.)

- Arvoituksen ratkaiseminen:

Tätä voi kutsua tulkinnaksi. Laadullisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkaiseminen merkitsee tuotettujen johtolankojen merkitystulkintaa. Kehyskertomusten pohjalta saadut kertomukset antavat kuvaa vastaajien ajatuksista. Niitä tulkitsemalla voidaan ratkaista kiireen arvoitusta tulkinnan avulla. Huomioon on kuitenkin otettava, että kehyskertomukset rajoittavat omalla tavallaan vastaajan kertomuksen etenemistä. Vastaajien kertomuksista etsitään tutkimukselle olennaisia merkityksiä ja esille tulevia asioita. Kuitenkin jokaista kertomusta käsitellään kokonaisena, sitä ei pilkota. Kuitenkin aineistoa käsiteltäessä tematisoidaan kertomukset esille tulevien asioiden ja teemojen avulla.

Arvoituksen ratkaisemisessa eli tulkinnassa ei käytetä pelkistämisen vaiheen pohjalta muotoiltuja absoluuttisesti aineistossa päteviä havaintolauseita. Niistä etsitään vihjeitä, merkitystulkintoja tekemistä ja tulkintaa varten. Usein arvoituksen ratkaisemisen yhteydessä esiin tulevat uudet kysymyksenaset-

telut johtavat uusiin aineiston operationalisointiin ja pelkistämiseen. (Alasuutari 1993, 29-30.)

### ***7.5 Tulkinnallinen päättely etnografisessa ja fenomenografisessa tutkimuksessa***

Ahosen (1994) mukaan tulkinta kohdistuu ajatuksellisiin kokonaisuuksiin. Ilmaisuja sekä ajatusyhteyksiä tarkkaillaan. Aineistoa pohditaan tutkimuksen ongelmanasettelun ja teorian kanssa rinnakkain. Yksinäistä lausetta ei voi esimerkiksi nostaa tulkittavaksi ilman, että tarkastetaan sen ajatusyhteys kokonaisuuteen nähden. Tulkintaa vaikuttavat yhteydet levittäytyvät laajalle tutkimusaineistoon.

Aineistossa yksi teema muodostaa yhtenäisen kokonaisuuden ja se kokonaisuus pysyy yleensä yhtenä tulkintayksikkönä. Näitä teemoja voi yhdistää kuitenkin ajatuskokonaisuuksia. Tutkija jäsentää ne ja etsii teemoittain tulkittavakseen eri merkityksiä. Tulkintayksiköt asettuvat usein limittäin toisiinsa nähden. Ajatusyhteys tukee monta eri tulkintaa kokonaisuus huomioonottaen. Tämänkaltaisessa projektiiviseen kirjoitukseen, kuten tässä tutkimuksessa on kyseessä, esityksen asetelma ja juoni pidetään mukana tulkittaessa kirjoituksia. (Ahonen 1994, 143 -144.)

Merkityksiä tulkittaessa pidetään mielessä aina samalla teoreettinen lähtökohta. Ne ilmaisut, jotka jäävät sisällöllisesti tutkijan teoreettisen viitekehyyksen ulkopuolelle, ei tulkita merkityksellisinä. Tulkitut merkitykset muodostuvat usein kategorioiksi. Kategorioiden avulla selvitetään tutkittavien ilmaisujen teoreettinen yhteys. Aineistosta tulkittuja ilmaisuja sekä merkityksiä voidaan pelkistää ja yhdistää toisiinsa. Sen jälkeen saatu teoreettinen johtopäätös ilmaistaan esimerkiksi jonkin käsitteen avulla. (Ahonen 1994, 146-147.)

## **7.6 Tulkinnallinen päättely eläytymismenetelmässä ja erilaisia analyysitapoja**

Analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja tuoda esiin ajattelunarvoisia asioita kyseisestä aiheesta. Analyysi on tutkimuksella saadun tiedon tiivistämistä. Aineistoon voidaan palata eläytymismenetelmässä aina uudelleen ja uudelleen. Eläytymismenetelmäaineiston analyysitapoja on erilaisia. Aineistoa voidaan kvantifioida eli muuttaa määrälliseen muotoon. Perinteisiä analysointitapoja ovat kvalitatiiviset analysointitavat eli tematisointi ja tyypittely sekä diskursiivinen tulkinta.

( Eskola 1991,23.)

Tässä tutkimuksessa lähestytään aineistoa tematisoinnin kautta. Aineistosta pyritään löytämään halutut ongelmat ja ne sen kannalta olennaiset asiat. Kehyskertomuksissa on eri variaatioissa erilaiset teemat. Kehyskertomukset on suunniteltu näiden teemojen ja ongelmien ympärille. Näiden variaatioiden ja teemojen avulla voidaan kirjoitelmista poimia olennaista tietoa kustakin aiheesta. Samalla tutkimuksessa käytetään myös diskursiivista lähestymistapaa, sillä aineiston kirjoituksia tulkitaan diskursiivisesti. Siinä tutkija miettii eri sanojen ja lauseiden merkitystä ja nostaa esiin aineistosta asioita, joita ei siitä automaattisesti ole huomattavissa. Sen vuoksi diskursiivisessa lähestymistavassa onkin totuus hieman erilainen kuin tieteen totuus yleensä. Eläytymismenetelmän tulkinta ja aineiston analyysivaihe vaatii tutkijana uuden etsimistä. Siinä etsitään vihjeitä, ideoita ja erilaisia uusia asioita koko ajan. ( Eskola 1991,23.)

## **7.7 Tematisointi**

Tekstimassan kehyskertomukset jaettiin eri variaatioihin. Sen jälkeen ne jaoteltiin aina teemoittain. Tutkija erotteli kertomusten pääteemat ja huomioita-

vat asiat. (Teemat ja tematisointi tarkoittavat luokittelua.) Tutkimuksessa on eri luokkia eli teemoja, jotka tulevat esiin jo kehyskertomuksista tai nousivat aineistomassasta itsestään sitä luettaessa.

Seuraavana esitellään neljä eri teemaa, jotka ovat olleet valmiina jo kehyskertomuksissa tai nousseet itse aineistosta. Jokaiseen teemaan on tutkijalla tietyt kysymykset, jotka askarruttavat. Silti kuitenkin seuraavana esitetyt kysymykset on hyvä esittää kaikkien teemojen kohdalla, ei vain kyseisen teeman kohdalla. Nämä ovat yleisesti koko tutkimuksen aikana heränneitä kysymyksiä, joihin haetaan aineistosta ja teoriasta vastauksia.

- Teema 1. Kiire ei haittaa koulun arjessa koulutyötä.

Kaikki oppilaat eivät koe kiirettä koulussa negatiivisenä ja ahdistavana. Joku oppilas saattaa jopa nauttia kiireisestä toiminnasta ja saa siitä puhtia koulutyöhönsä. Joillekin oppilaille selkeät ajoitukset ja rationaalinen toiminta tuo turvallisuutta ja he kokevat olonsa hyväksi niissä puitteissa jotka heille on luotu. Kokeeko oppilas kiirettä siten kuin opettaja sen kenties kokee? Oppilaalle kiireinen/kiireetön koulupäivä saattaa olla rutiininomaista ja hän ei näe siinä epäkohtia, tai ole sitä tullut pohtineeksi tästä halutusta näkökulmasta.

- Teema 2. Kiire ja etenkin työnteon keskeyttäminen haittaa arjessa

Teemassa kaksi haetaan selvitystä ja analysoidaan vastaajien kertomuksia hakien vastauksia erilaisiin kysymyksiin. Yhtenä pääkysymyksenä tässä teemassa on se, millaisia strategioita tai coping-keinoja lapsi käyttää selviytyäkseen arjen tilanteista jotka ahdistavat tai muulla tavoin saattavat olla stressaavia?

Tässä teemassa tulee selkeimmin esiin ne epäkohdat, joita tutkimuksessa jo esiolettamuksen kautta haettiin. Vaikka vastaaja antaa selkeän vastauksen

kehyskertomuksen pääkysymykseen ja teemaan, on silti mietittävä miksi vastaaja kokee asiat kuten hän ne ilmaisee. Mietittävänä on myös se, millälaiset vaikutukset on kiireellä kouluarjessa.

•Teema 3. Selviytymiskeinoja kiireessä ja stressissä

Vastaajat jotka kirjoittivat kehyskertomusten pohjalta niin, ettei kiire vaikuta heidän koulutyössään tai se ei tule esiin millään tavalla kirjoitelmassa, herättävät erityisen mielenkiinnon. Näiden vastaajien kirjoitelmista joko kuvastuu se, että oppilaat ovat tyytyväisiä kouluarkeensa tai ovat kehittäneet itselleen jonkinlaisen coping - selviytymisstrategian, jottei kiire vaikuttaisi heihin negatiivisilla tavoilla. Herää kuitenkin tämänkin teeman puitteissa kysymys, että onko lapsen aikakäsitys samankaltainen kuin aikuisen ja koulun organisaation aika. Yhtenä kysymyksenä onkin vielä se, miksi vastaaja onkin kirjoittanut jostain aivan muusta kuin kehyskertomuksen pohjalta. Onko vastaajalla kaikki asiat niin hyvin, ettei hän näe epäkohtia kehyskertomuksen esittämässä tilanteessa, vai haluaako vastaaja tietoisesti tai tiedostamattaan kiertää kehyskertomuksen tilanteen jonkun asian vuoksi?

•Teema 4. Kiusaaminen stressaavinta koulussa

Kiusaaminen nousi aineistosta hyvin selkeänä epäkohtana esiin. Kiusaamisesta yleensä herääkin kysymys: "-mistä se johtuu?" Purkavatko oppilaat negatiivisiä latauksiaan välitunnilla ja "ei valvottujen"- tilanteiden aikana kiusaamalla muita. Onko kiusaaminen reunaehtona joillekin muille negatiivisille ja kenties ahdistavillekin asioille joita koulussa tapahtuu? Voisiko kiusaaminen olla seuraus jo tunnin aikana latautuneiden asioiden purkaus? Vaikuttaako opetussuunnitelma ja koulun käytännöt organisaationa niin hierarkkisesti, arkkitehtuurisesti kuin ajallisestikin oppilaan käytökseen esimerkiksi välituntisin? Onko lapsi hylätty ja jätetty yksin välitunneiksi ajallisessa mielessä? Vaikuttaako lapsen käyttäytymiseen se, että hänen ajallista henkilö-

kohtaista tilaansa loukataan tuntien ja koulupäivän aikana? Tuleeko nämä loukkaukset esiin kenties pahana olona ja seurauksena on kiusaaminen?

Seuraavana on esitetty teemoittain vastaajien kirjoitelmista esiin nostetut pääaiheet, joiden mukaan aineisto on jaoteltu teemoittain. Eläytymiskirjoituksissa ei tullut esiin vain yhden teeman asioita, vaan yhdessä kirjoituksessa saattoi olla kahteenkin teemaan kuuluvia asioita. Tässä tematisoitiin kuitenkin pääteemoittain kirjoitukset aina sen mukaan mikä nousi vahvimmin esiin kirjoituksesta. Esimerkiksi niin, että jos vastaaja selkeästi kirjoitti kiusaamisesta, mutta juonessa oli kuitenkin mukana asioita jotka johtuivat kiireestä, luokiteltiin kirjoitus kiusaamis- teeman alle.

Taulukko 1. Teemojen esiintyminen eri kehyskertomuksissa

	kehys 1	kehys 2	kehys 3	kehys 4	kehys 5	kehys 6	yhteensä
Teema:							
kiire ei haittaa	1	1	2	0	1	3	8
kiire haittaa	1	9	2	3	4	1	20
stressiä ja kouluviihetyttömyyttä	4	0	2	3	4	3	16
kiusaaminen stressaavinta koulussa	6	2	6	6	0	1	21
yhteensä	12	12	12	12	9	8	65

Aineistomassa sisälsi yhteensä 65 eläytymiskirjoitelmää. Kehyskertomuksiin 1-4 saatiin yhteensä 12 kirjoitusta jokaiseen. Kehyskertomuksiin viisi saatiin yhdeksän kirjoitusta ja kehyskertomukseen kuusi saatiin kahdeksan kirjoitusta. Nämä lukumäärät johtuneet siitä, että luokille jaettiin sattumanvaraisesti aina kutakin kertomusta sekaisin ja näin ollen vastauksia tuli viimeisiin

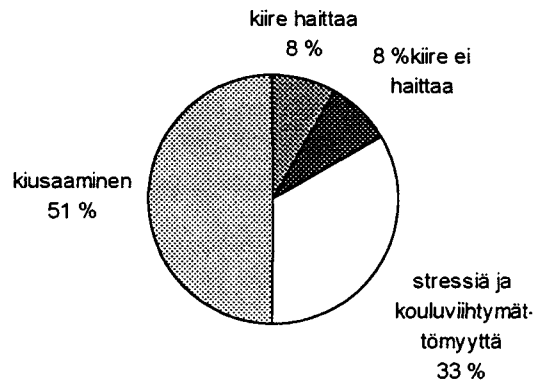
kehyskertomuksiin muutama vähemmän kuin ensimmäisiin. Se ei kuitenkaan vaikuta laadullisesti sisältöjen löytämiseen, sillä aineisto on muuten suhteellisen laaja. Silti ei tapahdu kylläntymistä, eli kirjoitusten sisällön toistoa.

Aineistoa analysoitaessa nousi esiin ensimmäiseen teemaan - kiire ei haittaa koulutyötä- 12.3% eläytymiskirjoitelmista. Toiseen teemaan - kiire ja etenkin työnteon keskeyttäminen haittaa koulun arjessa oli kirjoittanut 30.7%. Kolmanteen teemaan - selviytymiskeinoja kiireessä ja stressissä - eläytymiskirjoitelmien mukaan jaettiin 24.6% koko aineistosta. Tämä kolmas teema nosti esiin kuitenkin mielenkiintoisia asioita joista voi tulkita esimerkiksi kouluviihdytyyden tasoa tai lapsen senhetkisiä mietteitä koulun arjesta. Kiusaamisesta kirjoitti 32.3% vastaajista.

Kirjoitukset jakaantuivat melko tasaisesti kaikkiin teemoihin jokaisesta kuudesta kehyskertomuksesta. Selkeästi kuitenkin on huomattavissa, että teemaan kaksi - kiire ja etenkin työnteon keskeyttäminen haittaa koulun arjessa kirjoitti 45% vastaajista siihen kehyskertomukseen, missä oppilaan työ keskeytettiin kuvaamataidon tunnilla ja hänen oli jätettävä työ kesken. Työn keskeyttäminen selvästi häiritsi suurinta osaa vastaajista.

## 8 TEMATISOITUA ANALYYSIÄ AINEISTOSTA

Seuraavana esitän kehyskertomuksittain esiintulleet prosentuaaliset jakaumat. Kuvioissa tulee esille vastaukset teemoittain eri kehyskertomuksista.

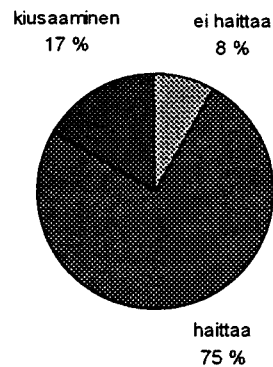


Kuvio 1. Ensimmäiseen kehyskertomukseen - ei kiirettä kuvaamataidontunnilla vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

Ensimmäisessä kehyskertomuksessa suurin osa vastaajista kirjoitti eläytymistarinaansa joko kiusaamiseen liittyvistä asioista tai kiire ei tullut selkeästi esiin millään tavoin. Tässä kehyskertomuksessa viitattiin välituntiin, joten se selkeästi herätti vastaajien mielikuvia välituntitilanteisiin ja siellä tapahtuviin asioihin. Se on varmasti yksi syy siihen, että noin puolet tähän kehyskertomukseen vastanneista vastaajista kirjoitti eläytymistarinaansa kiusaamisesta. Suurin osa kiusaamisesta tapahtuu välitunneilla näiden eläytymistarinoiden mukaan.

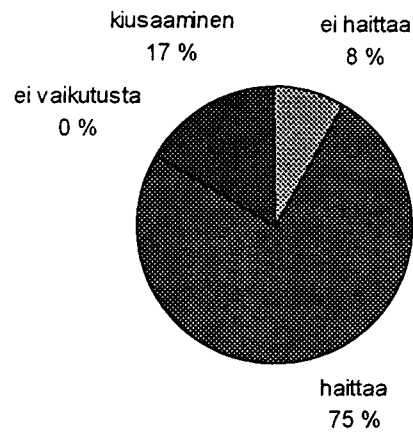
Välitunti on ns. vapaata aikaa oppilaalle. Se on aikaa jolloin hänellä on aikaa virkistäytyä ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa vapaasti. Tällöin myös ongelmatkin tulevat esiin herkemmin kuin oppituntien aikana. Noin puolet vastanneista koki kiusaamisen välituntien aikana haittaavaksi tekijäksi tai se oli mielessä kirjoitelmaa kirjoittaessa prosentuaalisen laskelman mukaan, niistä jotka vastasivat tähän kehyskertomuksiin.





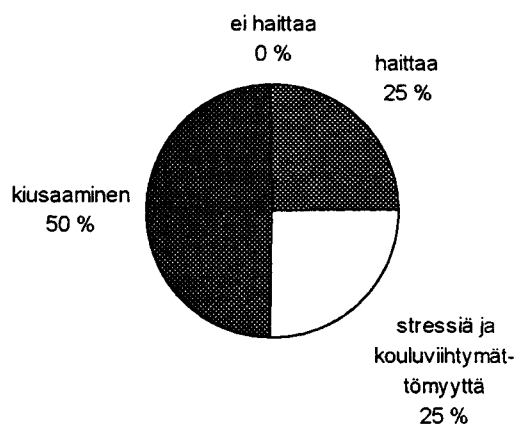
Kuvio 2. Toiseen kehyskertomukseen -kiire kuvaamataidontunnilla vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

Toisessa kehyskertomuksessa kiire haittasi 75 % tähän kertomukseen eläytyneistä. Kehyskertomuksessa työ jäi kesken ja se oli suurin haitta vastaajien mielestä. Tässäkin variaatiossa mainittiin välitunti, joten kiusaaminen tuli 7 %:lla vastaajien eläytymiskirjoituksista esiin.



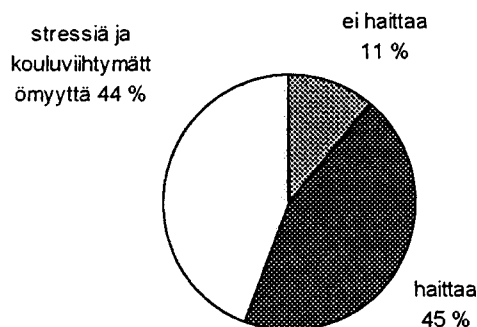
Kuvio 3. Kolmanteen kehyskertomukseen -kiireinen välitunnille siirtyminen vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

Kolmannessa kehyskertomuksessa mainittiin myös välituntitilanne, joten tähän kertomukseen kirjoittaneista noin puolet kirjoittivat myös kiusaamiseen liittyvistä asioista. Kiire haittasi 17 % oppilaista eläytymiskirjoitusten mukaan. 17% tähän kehyskertomukseen vastanneista kirjoitti niin, ettei eläytymiskirjoitelmassa tullut esiin oliko kiireellä tai kiireettömyydellä vaikutusta.



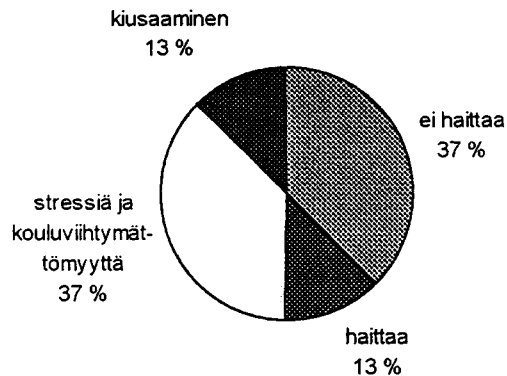
Kuvio 4. Neljänteen kehyskertomukseen -kiireetön välitunnille siirtyminen vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

Neljännessä kehyskertomuksessa, jossa oli kiireetön siirtyminen välitunnille, puolet vastanneista kirjoitti kiusaamisesta. 25% vastaajista kirjoitti, että kiire haittasi jollain tapaa. Saman verran oli vastaajista niitä, joiden kirjoitelmasta ei tullut selkeästi esiin kiire kuin kiireettömyyskään.



Kuvio 5. Kehys kertomukseen viisi - kiireetön ruokailutilanne vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

Viidennessä kehyskertomuksessa, jossa oli kiireetön ruokailutilanne, vähän alle puolet vastaajista olivat sitä mieltä eläytymiskirjoitelmien mukaan, että kiire haittaa ruokailutilanteessa. Tähän kehyskertomukseen vastanneista 11 % kirjoitti, ettei kiire haittaa ruokailutilannetta heidän kirjoitelmiensa mukaan. Kiireen vaikutusta ei saanut selville 44% vastaajan kirjoituksista.



Kuvio 6. Kehyskertomukseen kuusi - kiireinen ruokailutilanne vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

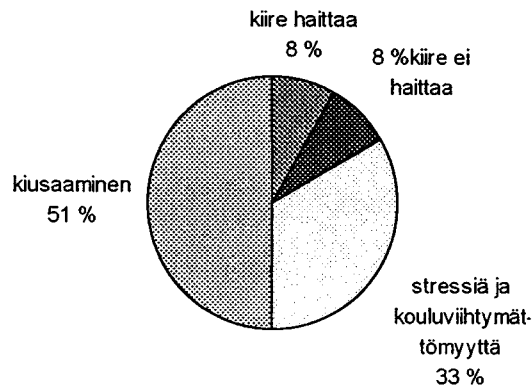
Kuudenteen kehyskertomukseen, jossa ruokailutilanne oli kiireinen, vastanneista 13 % kirjoitti kiusaamisesta ja 13 % kirjoitti siitä, että kiire jollain tavoin haittaa koulun arjessa. 37% kirjoitti, ettei kiire haittaa vastaajien kirjoitelmien mukaan. Sama määrä vastaajista kirjoitti niin, ettei kiireen vaikutus ei tullut esiin kertomuksissa.

### **8.1 Ensimmäinen teema: Kiire ei haittaa koulun arjessa koulutyötä**

Aineistosta vastasivat kahdeksan oppilasta niin, että kiire ei haitannut koulutyötä tai heillä oli aikaa tehdä tehtävänsä. Se on koko otannan vastaajista yhteensä 12.3%.

## 8 TEMATISOITUA ANALYYSIÄ AINEISTOSTA

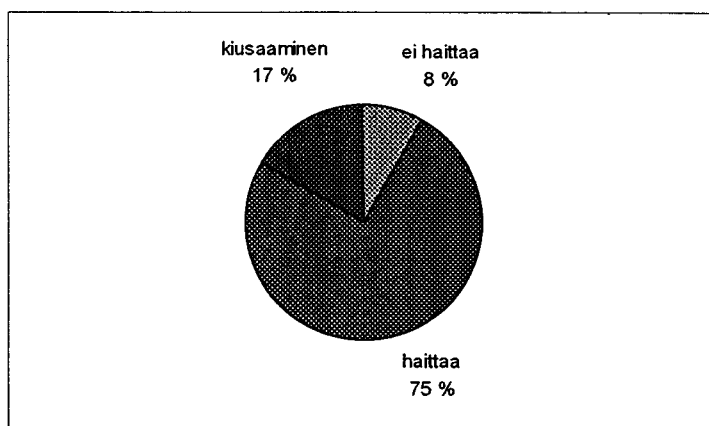
Seuraavana esitän kehyskertomuksittain esiintulleet prosentuaaliset jakaumat. Kuvioissa tulee esille vastaukset teemoittain eri kehyskertomuksista.



Kuvio 1. Ensimmäiseen kehyskertomukseen - ei kiirettä kuvaamataidontunnilla vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

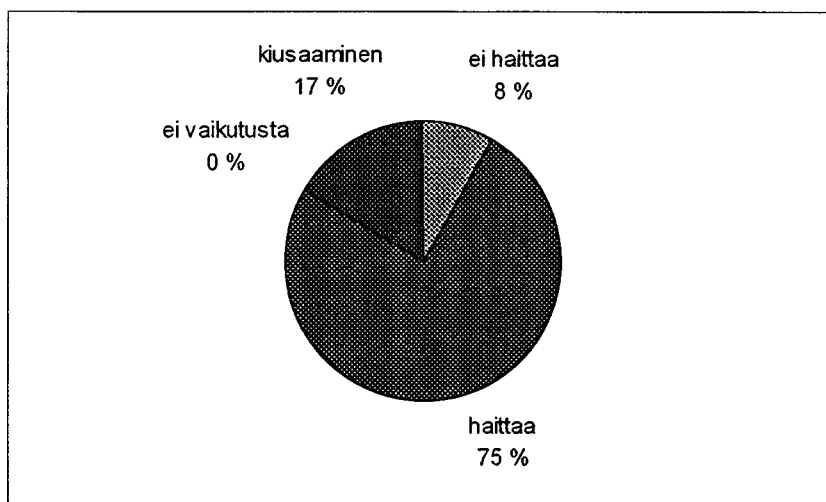
Ensimmäisessä kehyskertomuksessa suurin osa vastaajista kirjoitti eläytymistarinaansa joko kiusaamiseen liittyvistä asioista tai kiire ei tullut selkeästi esiin millään tavoin. Tässä kehyskertomuksessa viitattiin välituntiin, joten se selkeästi herätti vastaajien mielikuvia välituntitilanteisiin ja siellä tapahtuviin asioihin. Se on varmasti yksi syy siihen, että noin puolet tähän kehyskertomukseen vastanneista vastaajista kirjoitti eläytymistarinaansa kiusaamisesta. Suurin osa kiusaamisesta tapahtuu välitunneilla näiden eläytymistarinoiden mukaan.

Välitunti on ns. vapaata aikaa oppilaalle. Se on aikaa jolloin hänellä on aikaa virkistäytyä ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa vapaasti. Tällöin myös ongelmatkin tulevat esiin herkemmin kuin oppituntien aikana. Noin puolet vastanneista koki kiusaamisen välituntien aikana haittaavaksi tekijäksi tai se oli mielessä kirjoitelmaa kirjoittaessa prosentuaalisen laskelman mukaan, niistä jotka vastasivat tähän kehyskertomuksiin.



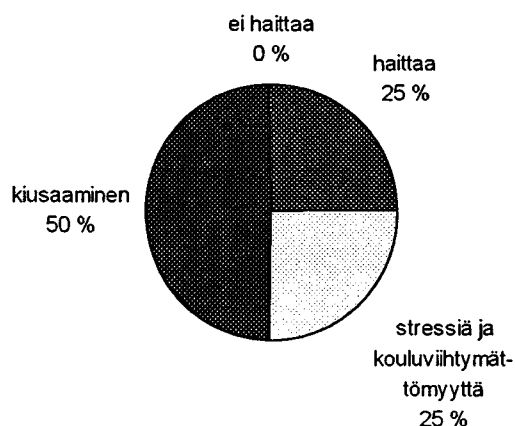
Kuvio 2. Toiseen kehyskertomukseen -kiire kuvaamataidontunnilla vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

Toisessa kehyskertomuksessa kiire haittasi 75 % tähän kertomukseen eläytyneistä. Kehyskertomuksessa työ jäi kesken ja se oli suurin haitta vastaajien mielestä. Tässäkin variaatiossa mainittiin välitunti, joten kiusaaminen tuli 7 %:lla vastaajien eläytymiskirjoituksista esiin.



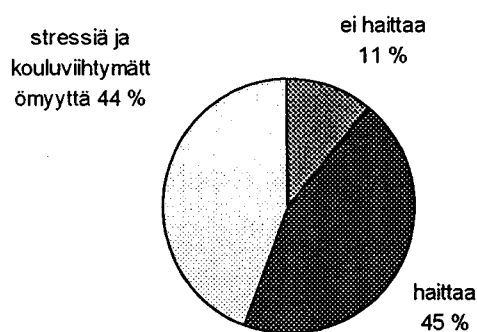
Kuvio 3. Kolmanteen kehyskertomukseen -kiireinen välitunnille siirtyminen vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

Kolmannessa kehyskertomuksessa mainittiin myös välituntitilanne, joten tähän kertomukseen kirjoittaneista noin puolet kirjoittivat myös kiusaamiseen liittyvistä asioista. Kiire häytti 17 % oppilaista eläytymiskirjoitusten mukaan. 17% tähän kehyskertomukseen vastanneista kirjoitti niin, ettei eläytymiskirjoitelmassa tullut esiin oliko kiireellä tai kiireettömyydellä vaikutusta.



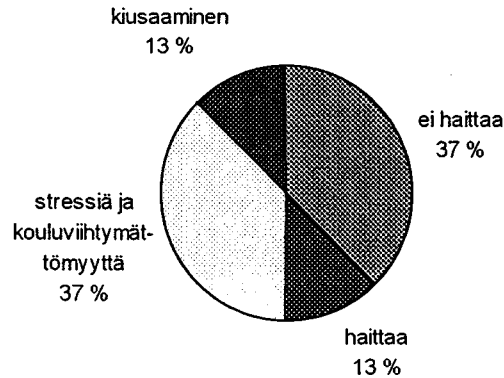
Kuvio 4. Neljänteen kehyskertomukseen -kiireetön välitunnille siirtyminen vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

Neljännessä kehyskertomuksessa, jossa oli kiireetön siirtyminen välitunnille, puolet vastanneista kirjoitti kiusaamisesta. 25% vastaajista kirjoitti, että kiire häytti jollain tapaa. Saman verran oli vastaajista niitä, joiden kirjoitelmasta ei tullut selkeästi esiin kiire kuin kiireettömyyskään.



Kuvio 5. Kehys kertomukseen viisi - kiireetön ruokailutilanne vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

Viidennessä kehyskertomuksessa, jossa oli kiireetön ruokailutilanne, vähän alle puolet vastaajista olivat sitä mieltä eläytymiskirjoitelmien mukaan, että kiire haittaa ruokailutilanteessa. Tähän kehyskertomukseen vastanneista 11 % kirjoitti, ettei kiire haittaa ruokailutilannetta heidän kirjoitelmiansa mukaan. Kiireen vaikutusta ei saanut selville 44% vastaajan kirjoituksista.

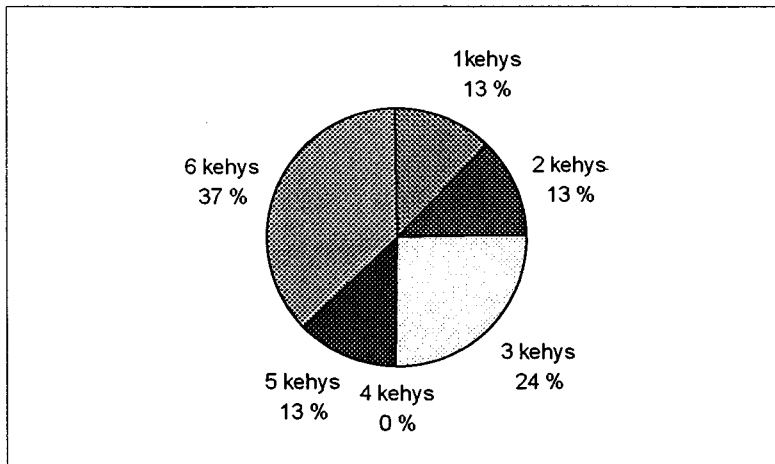


Kuvio 6. Kehyskertomukseen kuusi - kiireinen ruokailutilanne vastanneiden prosentuaalinen jakauma teemoittain.

Kuudenteen kehyskertomukseen, jossa ruokailutilanne oli kiireinen, vastanneista 13 % kirjoitti kiusaamisesta ja 13 % kirjoitti siitä, että kiire jollain tavoin haittaa koulun arjessa. 37% kirjoitti, ettei kiire haittaa vastaajien kirjoitelmien mukaan. Sama määrä vastaajista kirjoitti niin, ettei kiireen vaikutus ei tullut esiin kertomuksissa.

### **8.1 Ensimmäinen teema: Kiire ei haittaa koulun arjessa koulutyötä**

Aineistosta vastasivat kahdeksan oppilasta niin, että kiire ei haitannut koulutyötä tai heillä oli aikaa tehdä tehtävänsä. Se on koko otannan vastaajista yhteensä 12.3%.



Kuvio 7. Kiire ei haittaa koulutyössä -teemaan vastanneiden prosentuaalinen jakauma kehyskertomuksittain.

Toisessa kehyskertomuksessa kiireiseen kuvaamataidon tunnin päättymiseen kirjoitti eräs tyttö ajankäytöstä ja Miian koulupäivän jatkumisesta. Kirjoitelmassa tulee esiin hyvin tarkasti asiat joita tunnilla ja välitunnilla tapahtui. Vastaajan kirjoitus on todennäköisesti verrattavissa hänen omaan päiväänsä, sillä kuvaukset ovat niin tarkkoja. Kirjoittaja on eläytynyt kehyskertomuksessa olleen Miian rooliin.

*"Välitunnin aikana Miia hyppi hyppynarua. Kun kello soi sisälle Miia otti hyppynarun ja meni luokkaan. Seuraavaksi oli matematiikan tunti. Matikan tunnilla Miia laski jakolaskuja pilkun kanssa. Sitten kun Miia oli tehnyt aukeaman Miia meni näyttämään opettajalle. Kolme laskua oli väärin ja joutui korjaamaan ne. Kun Miia oli korjannut laskut oikein oli välitunnin aika." (T1)*

Tästä on huomattavissa oikea ajoitus. Juuri kun koulutyöt oli tehty alkoi välitunti. Herää kuitenkin kysymys, osaako oppilas ajoittaa jo viidennellä luokalla tekemänsä tehtävät koulun ajoitusten mukaiseksi, vai ovatko tunnrit tälle oppilaalle sopivan mittaisia? Viidesluokkalaisella lapsella on tosin jo vankka kokemuspohja koulunkäynnistä. Monta kouluvuotta on jo takana ja hänen toimensa ovat melko rutinoituneita jo tässä vaiheessa. Pohdittavaksi tosin jää



onko vastaaja kehittänyt itselleen selviytymisstrategian ajallisesti vai sopiiko hänen työskentelytyylinsä juuri tietyn totutun ajan puitteissa sopivaan koulu skeemaan.

Kolmannessa kehyskertomuksessa jossa oli kiire ulos välitunnille, kirjoitti eräs tyttö näin.

*"Opettajan hoputuksista huolimatta Pauliinan välitunti alkoi erinomaisesti."*  
(T2)

Tästä voidaan päätellä, että opettajan hoputuksen vuoksi olisi kuitenkin voinut mennä välitunti pilalle kirjoitelman päähenkilöllä, mutta onneksi ei mennyt. Tai tyttö eläytyi kehyskertomukseen syvästi ja hän ei välitä hoputuksista vaan antaa ajan kulua omalla painollaan ja nauttii tulevasta hoputettiin tai ei, ja tuo sen esiin eläytymiskirjoitelmassaan tällä tavoin. Joillakin lapsilla saattaa olla taipumusta työntää häntä ei kiinnostavat asiat pois mielestä ja olla kuulematta niitä. Tämä torjunta saattaa olla koulumaailmassa yksi käytetty selviytymisstrategia lapsilla.

Samaan kehyskertomukseen, jossa oli kiire ulos, kirjoitti myös eräs poika siitä, miten kiire ei haittaa kertomuksen päähenkilöä.

*"Siinä samassa kello pärähtää soimaan ja kaikki ryntäävät sisälle. Niinpä Pekka riisuu nopeasti ja kipaisee luokkaan."*(P1)

"Pekka kipaisee luokkaan", tuo mieleen kielikuvien mukaan positiivisen luokkaanmenotilanteen välitunnilta. On kuitenkin mietittävä, mieltääkö vastaaja "kipaisee" - ilmaisun itse positiivisena. Kellojen soiminen toimii lapselle koulukulttuurissamme ärsykkeenä joko sisään tai ulosmenoon. Se on ikäänkuin merkki lapselle "ryntäämiselle". On kouluja joilla kelloja ei soiteta, vaan

annetaan opettajalle aikaa lopettaa tunti parhaaksi katsomallaan tavalla. Vuosien mittaan on todettu , että lapset ovat ikäänkuin ehdollistuneita kellon soittoon. Kun kellot soivat oppilaan ajatus harhautuu jo tulevaan vaikka opettaja vielä viimeistelisikin opetettavaa asiaa. Tästä syystä onkin kellojen soitto monessa koulussa lakkautettu.

Viidennessä kehyskertomuksessa oli kiireinen ruokailuun siirtyminen ja vain vähän aikaa syödä. Seuraavan vastaajan kirjoituksessa on selkeästi havaittavissa se, ettei kiire vaikuttanut negatiivisesti eläytymiskirjoitelmaan.

*"Sitten kellot soi ja Paula juoksi Maijan kanssa liikunta saliin. Paula ja Maija ehtivät ihan hyvin liikuntatunnille."(T3)*

"Ihan hyvin liikuntatunnille ehtiminen" saattaa kuvastaa jopa kiireen jännittävyyttä koulupäivän aikana. Tästä kuvastu ikäänkuin kiireen kanssa kilpajuoksu, joka saattaa kirjoittajan mielestä olla mukavaa ja jännittävää.

Kuudennessa kehyskertomuksessa, jossa oli rauhallinen ruokailutilanne, vastaaja ottaa esiin rauhasta nauttimisen. Vastaaja on todella pohtinut rauhallista ruokailutilannetta kehyskertomusta lukiessaan ja paneutunut siihen.

*"Topi söi kauan, hän söi ainakin 30 minuuttia. Ruokana oli puuroa ja makaronilaatikkoa. Hän haki ainakin kolme kertaa puuroa ja kaksi kertaa makaronilaatikkoa. Topi oli niin täynnä, että hän ei jaksanut edes juosta. Sitten Topi muisti, että hänellä oli liikuntatunti seuraavaksi. Topi käveli välitunnille. Sen jälkeen kellot jo soikin ja piti mennä liikuntatunnille." (P2)*

Tässä eläytymiskirjoitelmassa päähenkilöllä oli aikaa syödä niin paljon kuin jaksoi. Tämä tuntuu kirjoittajasta olevan erittäin mukava tilanne. Sekin, että

päähenkilö käveli välitunnille osoitti joko rauhaisasta tilanteesta tai Topin olost, sillä hänen vatsansa oli täynnä. Kirjoitelmasta on myös havaittavissa pieni toivonriipaus rauhaisaan ja kiireettömään ruokailuun. Koulussa ei ole juurikaan mahdollista syödä "ainakin 30 minuuttia". Tämän siis voisi tulkita vastaajan toiveeksi saada enemmän aikaa syömiseen. Samasta kehyskertomuksesta kirjoitti toinenkin poikakiireettömyyden vaikutuksesta.

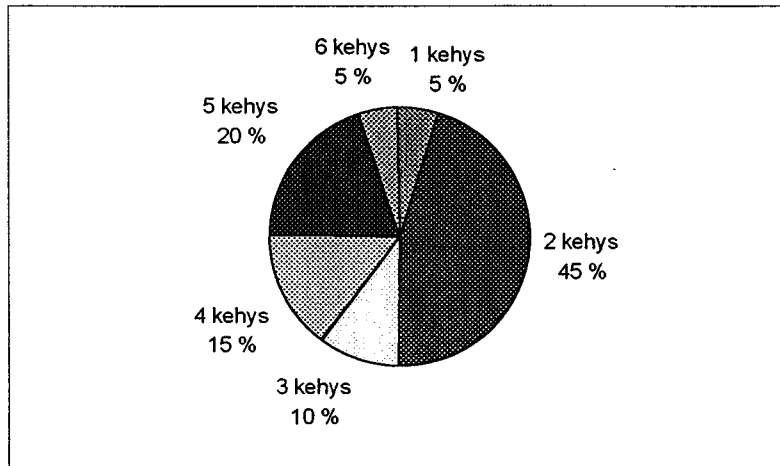
*"Topi ehti hyvin pukeutumaan liikuntatunnille." (P3)*

Tämä saattaa olla vastaajan toistoa kirjoitelmassaan kehyskertomukseen, mutta selkeästi vastaaja tuo esiin sen ettei Topilla ole kiire pukeutumistilanteessa.

## ***8.2 Toinen teema: Kiire ja etenkin työnteon keskeyttäminen haittaa koulun arjessa***

Aineistosta nousi esiin selkeästi 20 vastaajan mielikuvia ja käsityksiä sitä, että kiire ja etenkin työnteon keskeyttäminen haittaa koulutyössä. Kiire haittasi koulun arjessa aineiston analyysin mukaan 30.7% vastaajista. Lähinnä suurimmalla osalla vastaajista kiire haittasi toiseen kehyskertomukseen vastanneita, jossa oli kiireinen kuvaamataidontunti ja työ piti keskeyttää.

Työn keskeyttäminen oppitunnilla oli haittaava tekijä. Kuvaamataidon työhön syventyminen ja sen kesken jättäminen haittaa koulun arkea vastaajien mielestä. Tässä teemassa tulee selkeästi esiin se, että oppilaat kärsivät kiireestä ja varsinkin työnteon keskeyttämisestä.



Kuvio 8. Kiire ja etenkin työn teon keskeyttäminen haittaa koulun arjessa -teemaan vastanneiden prosentuaalinen jakauma kehyskertomuksittain.

Eräs tyttö kirjoitti liikuttavan eläytymiskirjoitelman kehyskertomuksen päähenkilö Miian koulutyöstä.

*"Pian Miia tulee luokkaan ja ottaa työnsä, vaikka vielä on välitunti. Miia alkaa piirtää. Silloin kellot soivat, opettaja tulee luokkaan. Miia pelästyy ja menee pulpetin taakse piiloon, mutta liian myöhään." (T4)*

Tämä kirjoitelma päättyi hyvin surullisesti. Miia jäi kirjoitelman mukaan kostoretkellä koulun ja menehtyi siellä kun liekit valtasivat koulun. Nuori neito kirjoitelman juonen mukaan vieläkin kummitelee koululla. Tässä selkeästi nousee kirjoituksesta kuitenkin esille se, että Miia olisi halunnut tehdä työnsä rauhassa loppuun. Sen vuoksi hän oli todennäköisesti salaa mennyt sitä jatkamaan välitunnilla luokkaan. Opettaja kuitenkin palasi ja huomasi Miian. Tästä alkoi Miian kostotoimet ja onneton loppu. Vastaaja kirjoitti erittäin liikuttavasti eläytyen työntekorauhasta. Tässä on yksi esimerkki siitä, miten lapsi voi kokea negatiivisena hänen ajalliselle reviirilleen astumisen.

Toki hän on voinut kirjoittaa oman mielikuvituksensa saattelemana, johon on voinut vaikuttaa moni tekijä, niin televisio kuin viimeksi luettu kirjakin. Kirjoituksen sisältöä voi tulkita myös syvemmin. Tämä voi olla myös eläytymiskirjoitelma elävästä elämästä. Tyttö kokee työnsä keskeytyneen ja hänen eläytyessään kehyskertomukseen syntyy palava halu jatkaa rauhassa työtä, mutta samanaikainen pelko sen keskeytymisestä ja seurauksista voi olla myös eräänlainen selviytymisstrategia. Tuleeko opettaja ajatelleeksi tämänkaltaisen tilanteen sattuessa sitä, miten palavasti oppilas haluaa saattaa työnsä valmiiksi, ja mitkä ovat henkiset vaikutukset, ellei oppilas saa tehdä sitä.

*"Matti haluaisi jatkaa työtään vielä välitunnin ajan, mutta kaikkien on mentävä ulos paitsi järjestäjien. Matti menee välitunnille jossa kaverit odottavat ja kysy saiko kukaan työtään valmiiksi, mutta kukaan ei ollut saanut työtä valmiiksi. Välitunnin päätyttyä Matti kysyi, koska on seuraavan kerran kuvaamataittoa. Opettaja sanoi että huomenna voitaisiin pitää tuplatunti. Koulupäivän viimeisellä tunnilla oli matematiikkaa. Matti kaivoi repustaan esiin matematiikan kirjan, mutta silloin hän otti vahingossa esiin tuon taideteoksen, jota hän oli kuvaamataidon tunnilla tehnyt. Matti alkoi tehdä mieli taiteilla tuota teosta vielä jonkin aikaa, mutta ei voinut kun oli matikantunti..." (P4)*

Tässä kertomuksessa tuli esiin myös halu tehdä rauhassa taideteos loppuun. Selvästi poikaa harmitti työn kesken jääminen, koska kertomuksen Matti kysyi muiltakin oliko heillä jäänyt työ kesken. Hän oli kertomukseensa kirjoittanut, että muidenkin työt olivat kesken, joten ongelma oli muillakin ehkä sama. Kovasti juonen mukaan päähenkilö Matilla olisi intoa ollut jatkaa työtä, kun hän vahingossa otti matematiikan kirjan sijasta kuvaamataidon työnsä esiin.

Vastaaja oli maininnut eläytymiskirjoitelmassaan, että mielipaha valtasi Mattin siitä, kun ei ollutkaan voinut haluistaan huolimatta jatkaa työtään. Tässä

kirjoitelmassa tuli esiin selkeästi tilanteen aiheuttama mielipaha ja kiireen haittavaikutukset koulun arjessa. Tämänkaltaisia tilanteita on usein juuri taideaineissa.

Seuraavassa eläytymiskirjoitelmassa tuli esiin myös kiireen vaikutukset, tosin hieman mielikuvitusmaisemmassa muodossa. Seuraavana on kirjoitettu koko vastaajan kertomus. Hän on kirjoittanut saman kehyskertomuksen pohjalta kuin edellisetkin vastaajat.

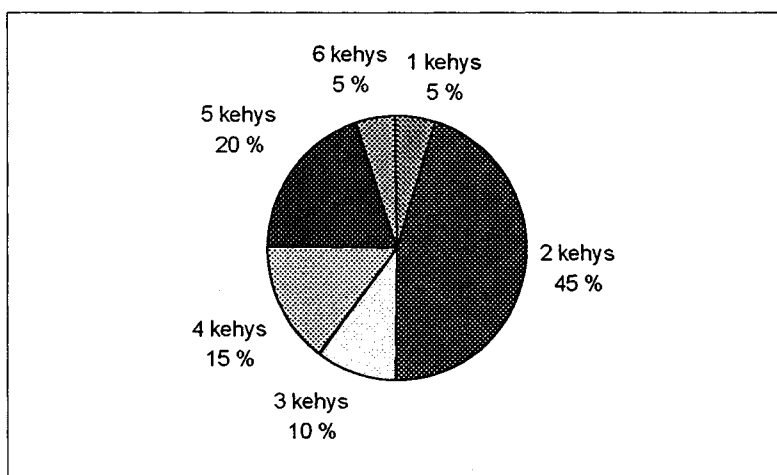
*"Matti jää kouluun vielä tunniksi. Hän alkoi jo värittää. Opettaja oli sanonut, että laita ovet lukkoon kun lähdet. Matti teki hienoa työtä kunnes joku käveli käytävässä. Matti katsoi kuka se oli. Se oli vain vahtimestari Matti meni jatkamaan työtään. Sitten Matti sai työnsä valmiiksi Matti lähti koulusta yöllä Matti heräsi ja muisti koulun ovet Matti puki päälleen ja lähti kotoa sulki oven hiljaa. Sitten Matti sanoi; - Onneksi kouluun ei ole pitkä matka vain Länsitorin ohi ja tarhan. Matti oli koulun ovella ja koitti kaikki ovet ja yksi oli auki sitten Matti meni luokkaan ja häntä väsytti niin paljon että nukahti sohvalle aamutta opettaja tuli luokkaan ja sanoi Matille: -teitkö koko yön sitä työtä? Matti sanoi unisena:- kyllä." (P5)*

Tämän kirjoituksen sanoma voi olla hyvinkin selkeä. Annetaanko oppilaille riittävästi aikaa valmistella työnsä valmiiksi. Jatkuvasti opettajat hoputtavat ja kuitenkin he vaativat valmiiksi huolella tehtyä jälkeä. Vastaaja toi esiin eläytymiskirjoitelmassaan sen, että oppilailla pitäisi olla mahdollisuus jatkaa töitään tuntien ulkopuolellakin, jos he sitä haluavat. Samanaikaisesti hänen kirjoitelmastaan huokuu vastuuntuntoisuus ja tarve saattaa työ loppuun keinnolla millä hyvänsä.

### 8.3 Kolmas teema: Selviytymiskeinoja kiireessä ja stressissä

Kaikista vastanneista 16 oppilasta eli kirjoitti kertomuksen joka sopi kolmanteen teemaan. Tässä teemassa tuli vastaajien eläytymiskirjoitelmista esiin muita asioita joita tutkimusongelmaksi oli asetettu. Oppilaat jostain syystä eivät nostaneetkaan kirjoituksissaan päällimmäiseksi tutkijan asettelemaa kiireen teemaa. He kirjoittivat monenlaisia eri kirjoitelmia. Tähän teemaan kirjoitti aivan tavallisesta koulupäivästä ilman sen erikoisia juonen käännteitä 9 vastaajaa eli 56.3% tähän teemaan luokitelluista kirjoituksista.

:



Kuvio 9. Selviytymiskeinoja kiireessä ja stressissä -teemaan vastanneiden prosentuaalinen jakauma kehyskertomuksittain.

#### 8.3.1 Rutiinikoulunkävijöitä vai alistuneita

Kirjoitukset olivat järjestelmällisen luettelomaisia kertomuksia kehyskertomuksen oppilaan koulupäivästä ja tuntien järjestyksistä.

*"Topi on liikuntatunnilla. Tunnilla pelataan lentopalloa. Liikuntatunnin jälkeen on vuorossa matematiikantunti. Tunnilla on matematiikan kokeet. Topi selvisi kokeista melko hyvin. Tämän tunnin jälkeen päästiin kotiin. Topilla olisi huomenna myös ympäristötiedon kokeet. Hänen pitäisi valmistautua siihen hyvin."* (P6)

Niissä kirjoituksissa, joissa poika on kirjoittanut melko luettelomaisesti päivän jatkumisesta ilman suurempia juonen jännittävyksiä. Herää mielenkiinto siihen, mitä oppilas koulusta ajattelee. Onko hän kehittänyt itselleen selviytymisstrategian, jossa häntä ei häiritse niin koulun rytmi kuin sisäiset hierarkiat tai ongelmatkaan kirjoitelman perusteella.

Oppilas voi kokea oman kouluarkensa hyvin tavanomaisena rutiinina ilman sen kummempia häiriöitä ja ahdistusta aiheuttavia tekijöitä. Koulu on ikäänkuin suorituspaikka, jonne mennään koska se on velvollisuus. Monet vastaajat kirjoittivat ihan tavallisista asioista mitä koulupäivän aikana tapahtuu. Seuraavana onkin näyte erään tytön eläytymiskirjoitelmasta.

*" Tanja syö ruokansa ja hakee reppunsa. Hän ottaa repustaan liikuntavaatteensa ja kävelee parhaan ystävänsä Erikan kanssa pukuhuoneeseen. He vaihtavat vaatteet ja kävelevät istumaan penkille..."* (T5)

Samana teeman alla nousi esiin kirjoitelmista selkeästi paljon kehyskertoimusten päähenkilöiden sairastumistapauksia tai loukkaantumisia. Tässä teemassa viisi vastaajaa kirjoitti jostakin tapaturmasta tai sairastumisesta. Koulun käytävällä tapahtuvasta tönimisestä sisään tai ulosmenovaiheessa kirjoitti myös moni vastaaja. Kaikissa teemoissa vastaajat toivat esiin sen, miten ruuhkassa ryntäillään, kaatuillaan ja "jyrätään" toisia rapuissa sekä käytävällä. Tähän vaikuttaa varmasti koulun arkkitehtuurinen muoto. Suuret raput heti ulko-ovien edessä ovat kuin houkutin lapselle rynnätä niihin. Mo-



nesti kouluikäiset lapset muutenkin liikkuvat siirtymävälit juosten, sillä lapsille on hyvin ominaista siirtyä paikasta toiseen vauhdikkaasti. Tähän arkkitehtuuriseen ratkaisuun kun vielä lisätään kellojen soitto ja siihen ehdollistuminen, tuo se pakostakin vauhtia moneen lapseen. Kirjoitusten mukaan vastaajat itsekin pitävät tätä "ruuhkautumista" selkeästi epäkohtana koulun siirtymistilanteissa. Eräs poika kirjoitti tästä aiheesta näin:

*"Sisälle menossa tuli hirveä ruuhka ja Pekka kaatui ruuhkaan ja jäi viimeiseksi. Kun hän pääsi naulakoille muut olivat jo luokassa ja Pekka myöhästyi tunnilta." (P6)*

Eräs tyttö kirjoitti ryntäämistilanteesta näin:

*"Kun kello soi oikeaan aikaan niin kaikki ryntäsivät sisään ja Pauliina kaatui. Saara nosti Pauliina ylös ja Pauliina kiitti..." (T6)*

Seuraavana myös samankaltaisesta tilanteesta toisenkin tytön eläytymiskirjoituksesta.

*"Sitten heidät keskeyttää kellon sointi. Piia lähtee omaan luokkaansa ja Maija omaansa. Kun Maija tulee ovelle hän joutuu tungokseen. Häntä tönittiin ja sitten hän kaatui. Eräs tyttö auttoi hänet ylös." (T7)*

Positiivista näissä tönimis- ja ryntäystilanteissa on se, että vastaajat kirjoittivat toisten auttamisesta. Jos joku kaatui, tuli joku huomaavainen oppilas auttamaan. Tämä on selkeästi tulkittavissa niin, että vastaajilla ainakin on ajatuksissa kultaisen kauniin käytöksen säännöt ja auttavainen mieli.

Vastaajat kirjoittavat hyvin usein päähenkilön parhaasta ystävystä ja kaverista. Ystävyys-suhteista kirjoitetaan lämpimästi. Kouluikäiselle lapselle ystä-

väpiiri on erittäin tärkeä ja tämä on yksi asia mikä vaikuttaa kouluviihtyvyyteen. Koska vastaajat kirjoittavat niin paljon joko ystävän kanssa toimimisesta tai siihen liittyvistä asioista on se vastaajien kouluarjessa hyvin merkittävä asia.

### 8.3.2 Aikuiselta saatu huomio tärkeää lapselle kouluarjessa

Vastaajien kirjoituksia lukiessa herää kysymys, ovatko vastaajat kirjoittaneet omista tai toisten oppilaiden kokemuksista? Sillä suuri osa kirjoituksista on erittäin seikkaperäisiä ja toden tuntuista. Erään tytön kirjoituksessa kerrottiin liikuntatunnin kulusta, kaatumisesta ja jalkakivusta johon terveydenhoitaja antoi avun.

*"Vähän ajan päästä Pauliina kaatui ja hänen piti lähteä terveydenhoitajalle koska hänen jalkaansa sattui. Hänen paras ystävänsä Riitta tuli viemään häntä sinne. Terveydenhoitaja sanoi, että se voi olla murtunut. He lähtivät lääkäriin, terveydenhoitaja vei heidät autollaan." (T8)*

Terveydenhoitajalla on tullut aineistoa analysoitaessa esiin tärkeä rooli. Tässä teemassa esiin tulleita sairauksia ja tapaturmia paranteli terveydenhoitaja tai muilla keinoin auttoi oppilasta. Yksi poika kertoi oksennustaudista joka iski kesken koulupäivän hänen eläytymiskirjoitelmansa päähenkilöön.

Who-koululaistutkimuksen mukaan oppilaiden on helpompi keskustella kouluterveydenhoitajan kuin oman opettajansa kanssa. Opettajalle ja terveydenhoitajalle puhutaan hyvin erilaisista asioista. Keskustelutilanteetkin ovat hyvin erilaisina vastaanotolla ja luokassa. ( Välimaa 1995,182.)

*"Vain viisi minuuttia liikuntaan ja Petrillä oli kauhea mahakipu. Kun liikuntatunti oli puolessa välissä niin Petrin mahaa alkoi polttaa. Hän juoksi vähän matkaa*

*ja oksensi sitten opettajan syliin. Opettaja oli raivoissaan ja lähetti Petrin pukuhuoneeseen. Sitten olikin jo äidinkielen tunti. Opettaja sanoi: - Tuokaa vihottänne tarkastettavaksi. Kun Petri toi vihkonsa niin hän oksensi taas open päälle ja ope lähetti hänet terkalle. Terkka tutki hänet ja sanoi: -Sinulla on oksennustauti. Sitten Petri meni kotiin ja tästä lähtien Petri oksensi joka päivä koulussa mutta ei kotona." (P8)*

Pojan kirjoituksesta on selkeästi tulkittavissa eräänlainen kouluviihtymättömyys. Joitakin asioita on vastaajan mielessä hyvin ahdistavana ja stressaavana, koska hän kirjoittaa näin negatiivisesti koulunkäynnistä. Kirjoituksesta saa sen käsityksen, että vastaajalla olisi omaan opettajaan kohdistuvia negaatioita, sillä opettaja saa oksennusta päällensä jopa kaksi kertaa. Mieleen tulee, onko poika kokenut olevansa jollain tapaa väärin kohdeltu opettajan taholta, koska kirjoituksen juonen kulussa opettajan käytös on melkoisen välinpitämätöntä oksentelevaa oppilasta kohtaan. Todellisessa kouluarjessa tuskin kukaan opettaja raivostuu sairaalle oppilaalle ja laittaa tämän pukuhuoneeseen jonka jälkeen uudelle tunnille.

Vastaajan kirjoituksesta uhkuu ahdistuneisuus joka tulee esiin oksennuksen muodossa. Ylenantaminen yleensä muutenkin on symbolisessakin kielessä on jo eräänlainen merkki siitä, että halutaan purkaa kerääntyneitä negatiivisia latauksia fyysisin keinoin. Tämän kertomuksen vastaaja haluaa todennäköisesti viestittää kirjoituksellaan opettajalleen jotain, joko tietoisesti tai tiedostamattaan.

### **8.3.3 Arjen unelmia vai pakoa arjesta**

Eräs tyttö kirjoitti kehyskertomuksen päähenkilön haaveista päästä hevostalille. Kirjoituksessa tulee esiin todennäköisesti tytön omat haaveet, jotka on projisoitu kirjoituksen päähenkilön haaveiksi.

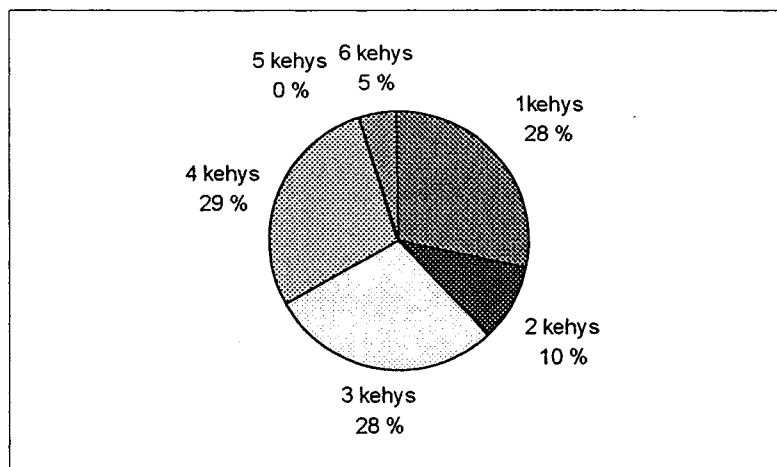
*"Maija lähti välitunnille ja haaveili koko ajan ratsastavansa Martti-ponilla laukkaa rantavedessä...." (T9)*

Kirjoitus jatkui hevossaaveilun merkeissä ja toi esiin kaikki ne unelmat ja haaveet mitä tämänikäinen "hevoshullu" vain voi ajatella ja kirjoittaa luvan siihen saadessaan. Tämä on selkeä esimerkki siitä, miten vapaan elämyksellisesti eläytyen tyttö toteuttaa itseään kehyskertomuksen kysymyksen asettelusta huolimatta. Tämä nuori hevostyttö kirjoitti neljänteen kehyskertomukseen, jossa Maijalla oli aikaa pukeutua välitunnille menovaiheessa. Kirjoituksesta huomasi, että vastaaja oli nauttinut rauhallisesta tilanteen kuvauksesta ja antanut itselleen luvan kirjoittaa omista haaveistaan ja unelmistaan.

Toisaalta taas monta kirjoitusta voi analysoida myös todellisuudesta pakona. Tyttö on voinut kirjoittaa sen vuoksi hevossaaveistaan, koska ne ovat hänelle tärkeitä, ja koulussa on sellaisia asioita, että hänen on mukavampi "tiputtautua" haavemaailmaansa. Sekin on yksi selviytymisen keino. Jos joku ahdistaa, kyllästyttää tai ei anna tarpeeksi motivaatiota ja virikkeitä, voi yhtenä selviytymisstrategiana olla haaveilu jostakin muusta asiasta ja ajatusten pois kääntäminen tästä ja nyt- tilanteesta.

#### **8.4 Neljäs teema: Kiusaaminen stressaavinta koulussa**

Tutkimuksen lähtökohtana oli saada aineistoa lähinnä kiireen näkökulmasta. Kuitenkin vastaajien kertomuksista nousi esiin kiusaaminen ja siihen liittyviä asioita. Tutkimus elää aineiston ja ajan myötä. Näinollen yhdeksi teemaksi luonnollisesti tuli kiusaaminen ja sen kannalta aineiston analysoiminen. Kiusaamisesta kirjoitti 21 vastaajaa eläytymiskirjoitelmissaan. Prosentuaalisesti määrä on 32.3 % koko aineistosta.



Kuvio 10. Kiusaaminen stressaavinta koulussa -teemaan vastanneiden prosentuaalinen jakauma kehyskertomuksittain:

Keltikangas-Järvisen (1996) mukaan yksi vakavampia vaaroja mikä kohtaa oppilaan itsetuntoa, on kiusaamisen kohteeksi joutuminen. Vaikka asiasta paljon puhutaankin, on sitä aikuisen välillä vaikea ymmärtää. Se vaikuttaa lapsen itsetuntoon ja mielenterveyteen. Monesti aikuinen tajuaa valitettavasti asian vakavuuden, vasta kun miettii kiusaamisen kohdistuvaksi omaan lapseensa. Tässä onkin monta kertaa syy virhearviointeihin joka estää tehokkaan puuttumisen koulukiusaamiseen.

On otettava huomioon , että kiusaaminen ei ole persoonallisuuden piirre vaan tilanteeseen sidottua käyttäytymistä. Tämän vuoksi opettajien tulisikin ottaa pohdittavaksi kaikki ne tilanteet, joissa kiusaamista ilmenee. Kiusaamista tapahtuu yleensä välitunnilla, joka itsessään onkin jo omalaatuinen ilmiö. Mitä tapahtuisi jos aikuiset lähetettäisiin kesken työpäivän aina 45 minuutin välein ulos haukkaamaan raitista ilmaa. Seurauksena olisi todennäköisesti ärtyminen ja ehkä myös uudenlainen ryhmädynamiikan muodostuminen.

Välitunnin olemassaoloa puolustetaan monin tavoin. Oppilaan tulee saada lepotauko ja tietenkin myös opettajan. Välitunti on kivaa aikaa jolloin voi saada sosiaalisia kontakteja. Mutta vaatiiko se tätä vanhakantaista välituntiperinnettä, vai voisiko siihen kenties kehitellä jotain uutta ja kehittävämpää. (Keltikangas-Järvinen 1996, 209.) Nykyaikana on siirrytty jo pitempiin oppitunteihin ja esimerkiksi yhteen pidempään välituntiin. Silti tämäkin toimintamuoto on perinteistä välituntikäytäntöä, joka mahdollistaa negatiivisten ilmiöiden esiintulon kuten kiusaamisen välitunnilla.

Tampereella oli juuri tutkimuksen aineiston keräämisen aikoina julkaistu tutkimus kiusaamisesta koulussa. Viikko aineiston keräämisen jälkeen oppilaiden vanhemmille järjestettiin vanhempien tiedotus/keskusteluilta kiusaamisesta. Asiasta on todennäköisesti puhuttu myös koulussa jonkin verran. Mutta koko koulun kesken ei juuri ennen aineiston keräämistä ole asiasta puhuttu. Kuitenkin tämä on yksi seikka joka tulee ottaa huomioon arvioidessa kiusaamistilanteita tutkimuksen aineiston valossa.

Tampereella julkaistun tutkimuksen mukaan noin 32 % Tampereen koulujen oppilaista kärsii kiusaamisesta jollain tavoin koulussa. Tämä luku on myös prosentuaalisesti lähellä tässä tutkimuksessa kiusaamisesta kirjoittaneiden vastaajien määrään verraten. Kehyskertomuksissa ei mainittu mitenkään kiusaamisesta. Aihe vain nousi itsestään vastaajilta. Yhtenä syynä voi olla se, että kiusaaminen on oppilaiden mielessä. Näin ollen se projisoituu esiin välituntitilanteiden kautta selkeästi aiheesta mainittaessa.

Suurin osa kiusaamisesta kirjoittaneista olivat poikia. Kehyskertomuksesta huolimatta kiusaaminen tuntui olevan hyvin lähellä poikien ajatusmaailmassa, sillä niin moni siitä kirjoitti omalla tavallaan. Poikien kiusaamistilanteet tuntuivat olevan enemmän fyysisiä. Osa tytöistäkin ottivat teemakseen kiusaamisen. Tytöt kirjoittivat kiusaamisesta hylkäämisen ja pois joukosta jättä-

misen muodossa. Kirjoituksissa selvästi kerrottiin kiusaamistilanteen juoni ja ratkaisu. Ratkaisu ja päätös oli selvästi lähes aina onnellinen. Koulun rehtori mainittiin useasti ratkaisijana kiusaamistilanteessa. Sävy oli lämminhenkinen ratkaisutilanteissa. Pohdittavaksi jää, onko aiheesta puhuttu viimeaikoina koulussa niin paljon, että näinkin moni siitä kirjoitti kehyskertomuksen pääteemasta huolimatta. Vai onko kiusaamisen pelko olemassa ja tapahtuuko sitä koulun arjessa paljonkin?

#### **8.4.1 Välitunti riskialtteintako kiusaamiselle?**

Jo ensimmäiseen kehyskertomukseen, jossa kuvaamataidon tunnilta rauhallisesti siirryttiin välitunnille, nousi esiin kiusaamisesta monta kirjoitusta. Yhteensä yhdestätoista vastaajasta, joka kirjoitti ensimmäisen kehyskertomuksen mukaan, kuusi kirjoitti kiusaamisesta tai jostakin kiusaamiseen liittyvästä tilanteesta.

Kiusaamisesta oli niin tyttöjen kuin poikien kertomuksissa mainintoja. Tilanteet joissa kiusaamista esiintyy, ovat yleisesti joka vastaajan kertomuksissa välituntitilanteesta.

Eräs tyttö vastaajista kertoo kiusaamistilanteesta välitunnilla.

*"Kun Minna pääsi ulos, siellä oli tappelu meneillään kahden kuudesluokkalaisten välillä. Pojat olivat aivan punaisia, kun opettaja tuli väliin. Minna tunnisti pojat naapurin Jukaksi ja Eetuksi." (T10)*

Kertomuksessa opettaja ja rehtori tulivat selvittämään tilannetta. Poikien punaiseksi tuleminen korostaa tilanteen todenmukaisuudentuntua ja hänen eläytymistään kirjoitelmaansa. Kirjoitelman päähenkilö ei itse joutunut kiusaamisen kohteeksi tai ollut kiusaajana, vaan sivusta seuraajana. Mieleen

herää kuitenkin kysymys, miksi tyttö kirjoitti kyseisestä tilanteesta? Oliko kenties tämänkaltainen tilanne vastaajan lähimenneisyydessä juuri tapahtunut? Olennaista on, että vastaaja halusi tuoda tappelutilanteen esiin kirjoituksessaan. Onko syynä se, että tappelu ja kiusaamistilanteet häiritsevät hänen kouluarkeaan, vai kirjoittiko vastaaja vain spontaanisti aiemmin tapahtuneesta. Monissa kirjoituksissa tuli esiin se, ettei vastaajan itsekirjoittama päähenkilö ole kiusaajana tai kiusattuna vaan joku muu. Se on selkeä merkki siitä, että vaikka kiusaaminen ei kohdistuisi henkilökohtaisesti kirjoittajaan itseensä, vaikuttaa se silti negatiivisesti häneen.

#### **8.4.2 Kiusaaminen on ryhmäväkivaltaa**

Seuraavassakin kirjoituksessa eräs poika kirjoitti kiusaamisesta joka päättyi rehtorin kansliaan ja rehtori selvitti asian parhain päin. Lapsilla on uskomaton tapa miettiä asioita parhain päin. Vaikka tilanne näyttäisikin epätoivoiselta, saa lapsi monesti asiat näyttämään kuitenkin positiivisilta.

*"Välitunnilla Jukka oli kavereidensa kanssa. Mutta yhtäkkiäpojat rupesivat kiusaamaan Jukkaa. He haukkuivat Jukkaa ja potkivat häntä vaikka Jukka ei ollut tehnyt mitään." (P9)*

Tässä eläytymiskirjoitelmassa tulee esiin Jukan haukkuminen ja potkiminen. Kiusaamistilanne on siis ryhmäväkivaltaa, jossa yksi kärsii eniten. Mietittäväksi jää, mikä on moisen käyttäytymisen syy? Kiusaaminen ei synny vain hetken mielialojhteesta olla paha toiselle. Jotta tilanne ajautuu tämänkaltaiseksi täytyy kiusaajien pääpromoottorilla olla itsellään ahdistunut ja huono olo. Aikuisten mietittäväksi jää aina kussakin tilanteessa se, mikä huonon olon on aiheuttanut? Tähän liittyy monta kertaa lapsen oma henkinen kapasiteetti ja vuorovaikutustaidot. Lapsi voi joutua kiusaajaksi jo omien selviytymisstrategioidensa ja defenssiensä ajamana. Asiaan ei suinkaan auta kiu-



saajan pelkkä rankaiseminen, vaan asioista selvän ottaminen. Kasvatuskulttuurimme on jo osasyynä monen kiusaamistilanteen alkuun.

Suomalainen kasvatusta on perinteisesti erikoistunut jo aikojen takaa itsetunnon tönkimiseen. Toista on mitätöity ja alennettu. Kuitenkin tätä vieläkin jatketaan monissa perheissä ja jopa kouluelämässä, vaikka tiedetään, että psykologisesti toisen persoonaan kohdistuva mitätöinti on tehokkain tapa murskata toisen itsetunto. Mikäli siihen vielä lisätään jo valmiiksi oleva alemmuudentunto ja vajavaisuus itsetunnon kehityksessä voi kasvattaja lisätä riittämättömyyden tunnetta kasvatustoimillaan. (Kalliopuska 1984, 74.) Yksi suurin kiusaamismuoto onkin nimittelyä ja haukkumista. Kotikasvatuksellakin on osansa kiusaamisen alkamiseen. Jos lapsella ei ole voitu antaa valmiuksia positiiviseen vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, on hänen vaikeampi toimia koulussakaan riskialttiissa tilanteissa.

- kiusaaja

Aho on tehnyt monivuotisia kehityspsykologisia pitkittäistutkimuksia kiusaajista ja tarkastellut heitä (1987, 1993, 1995). Kiusaajien asema on melko vakio. Samat oppilaat kiusaavat niin ala- kuin yläasteellakin. Kiusaajan asema vakiintuu yleensä neljännellä luokalla. Kiusaaja toimii yleensä tilanteissa joissa on muita ryhmän jäseniä vahvistamassa hänen toimintaansa. Tutkimusten mukaan kiusaajan kasvatuksessa on todettu epäjohtamismukaisuuksia. Kiusaaja kokee itsensä epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi. Hänen on hankittava hyväksyntää osakseen. Kiusaaja saa vähän positiivista huomiota ja hankkii huomiota aggressiivisilla keinoilla, kun ei sitä muuten saa. Yleensä kiusaajan ympäristöstä löytyy aggressiivisia malleja.

Ahon (1997) mukaan koulukiusaajan itsetunto on yleensä heikko. Mitä enemmän lapsen minäkäsitys heikkenee, sitä todennäköisemmin hän lisää kiusaamistaan. Kiusaaja elää ikäänkuin emotionaalisessa ristiriidassa toisilta

saatavan informaation suhteen. Hän haluaa saada arvostusta, mutta kykenee vastaanottamaan vain negatiivisiä asioita. Sosiaalinen minä-kuva ja käsitys itsestään ryhmän jäsenenä on heikko. Kiusaajan sosiaaliset taidot ovat monesti heikot ja hänellä on vain hyvin vähän malleja ratkaista erilaisia tilanteita. Kiusaaja tulkitsee herkästi muiden lasten aikomukset itseään vastaan kohdistuneiksi uhkatilanteiksi ja vihamielisyydeksi. Kiusaajien empatiivisuus ja oikeudenmukaisuustaju ovat heikommin kehittyneitä kuin muilla. He saattavat dominoivan käyttäytymisen kuuluvan normeihin ja elävät sen mukaisesti. Pienikin erilaisuus ärsyttää heitä ja käyttäytymissääntöjen noudattaminen tuntuu ulkoa ohjatulta heidän mielestään. Koska heillä ei ole riittävästi käyttäytymismalleja sisäisesti, on kiusaajan vaikea sopeutua uusiin tilanteisiin. Itsekeskeisyys ajattelussa on kiusaajalle tyypillistä.

Monet kiusaajat ovat alisuoriutujia. He pelkäävät nolatuksi tulemista ja vertaavat suorituksiaan minänsä arvoon. Monessa tapauksessa kiusaaja ei siedä opettajaansa ja ajattelevat, ettei opettaja pidä hänestä. Kiusaaja pitää mielestään monissa tilanteissa itseään hauskana häiritessään ja kiusatesaan muita. Tutkimustulosten mukaan kiusaaja käyttää uhriaan välikappaleena oman psyykkisen tasapainonsa saavuttamiseen. Tässä on kyse aiemmin mainituista defenssimekanismista. Jokainen hyvin onnistunut kiusaaminen uhria kohtaan vahvistaa kiusaajan väkivaltaista käyttäytymistä. Tämä tuottaa tyydytystä ja ajautuu nopeasti noidankehään, sillä kiusaaja saa ikäänkuin energiaa kiusaamisesta. (Aho 1997, 234-238.)

Lapsen on vaikea irtautua itse tästä noidankehästä. Hän tarvitsee tukea myös roolinvaihtoon. Kiusaajan roolista pois toiseen "rooliin" vaihtaminen ei onnistu lapselta ilman apua. On hyvin vaikea hakea uutta paikkaa yhteisössä, kun on saanut luotua tietyn kuvan itsestään yhteisössä. Aikuisen tulee huomioida nämä seikat ja pyrkiä auttamaan lasta.

### 8.4.3 Selviytymiskeinoja kiusaamistilanteesta

Seuraava kertomus jossa kiusattiin, oli mielikuvituksellisempi. Eräs poika vastaajista kirjoitti eläytymiskirjoitelmassaan taikasormesta joka tuli apuun ja ratkaisi ikävän tilanteen.

*"Kun Jukka oli välitunnilla häntä alettiin kiusaamaan. Häntä kiusasi kaksi poikaa. He löivät ja potkivat Jukkaa. Jukka suuttui ja osoitti poikia. Yhtäkkiä hänen sormista tuli taikaa. Jukka taikoi pojista rupisammakkoja." P10)*

Tämän eläytymiskirjoitelman päähenkilönä on kiusattu oppilas. Pojan on vaikea sietää kiusaamistilannetta ja näinollen hän hakee hyvin mielikuvituksellisen taikasormen apuun. Tämänkaltainen kirjoitelma ja mielikuvitusjuttu saattaa olla merkki siitä, että vastaajan coping-keinona on mielikuvituksen turviin pakeneminen pahassa ja ahdistavassa tilanteessa. Ainakin kiusaamistilanteen jälkeen lapsi saattaa kuvitella "kosta" mielikuvissaan, jotta helpottaisi omaa oloaan ja ahdistustaan. Tämän kirjoituksen kirjoittaja saattaa oikeassa kouluarjessa itse olla kiusaamisen kohteena ja ei keksi poispääsykeinoja. Apuun hän hakee mielikuvissaan taikasormen.

Seuraavassa eräs poika kirjoituksessa on myös välituntitilanne, jolloin oppilaiden leikistä aiheutuu riitatilanne. Opettaja selvittää tilanteen ja antaa jälki-istuntoa tappeliijoille. Useiden vastaajien kertomuksessa ratkaisuun liittyy olennaisesti joko opettajan tai rehtorin väliintulo, puhuttelu ja jälki-istunto.

*"Välitunnilla Jukka menee pistettä kavereidensa kanssa. Heti ensimmäisellä kerralla Jukka joutuu olemaan piste. Hän saa kaikki muut, mutta viimeisen kanssa hän joutuu juoksemaan. Juoksija tönää Jukkaa ja Jukka kaatuu kuralammikkoon. Hän suuttuu ja lyö kaveria nenään." (P11)*

Rehtori ja terveydenhoitaja henkilöinä on oppilaiden mielestä saattanut kehittyä tai kehittyä stereotyyppiä aikuisikään tultaessa positiivisten kokemusten kautta. Tässä aineistossa tuli esiin rehtorin ja terveydenhoitajan lämmin mutta päättäväinen suhtautuminen oppilaisiin heidän kertomuksistaan. Tässä voidaan puhua kategorisoinnista ja stereotyyppien kehittymisestä. Aina ei ihminen ole tietoinen siitä, että yhdistelee toisista ihmisistä saatua informaatiota kategorioiksi tai käsitteiksi. Olisi vaikeakin toimia, ellei osaisi yhdistellä eri käyttäytymismuotoja kategorioiksi. Näitä kategorioita voivat olla esimerkiksi ominaisuudet, tunteet, pyrkimykset tai arvostukset. Kategorioiden avulla saadaan selityksiä käyttäytymismuodoille. (ks. Psykologian nykytietoa 1977,120-121.)

Esimerkiksi jos rehtori tai opettaja puuttuu kiusaamistilanteeseen järkevällä, rajoja antavalla mutta päättävällä tavalla tai terveydenhoitaja paikkaa polven lämminhenkisellä ystävällisellä otteella. Se osoittaa oppilaille rehtorin, opettajan tai terveydenhoitajan mielenkiinnon heränneen ja puuttumisen asiaan halutulla tavalla. Tämä aiheuttaa sen, että oppilaat voivat ennustaa hänen käyttäytymistään seuraavallakin kerralla. Tämä tuo varmuutta ja turvallisuuden tunteen oppilaalle.

Tietyt odotukset jotakin henkilöä kohtaan voivat syntyä jo etukäteen, vaikka henkilöä ei olisi koskaan ennen tavannutkaan. Kategorisoimalla tämä henkilö tiettyyn ryhmään ja antamalla hänelle joitakin tiettyjä ominaisuuksia saadaan aikaan stereotypia. (Psykologian nykytietoa 1977,122.) Kasvatustyössä ja muiden lasten kanssa päivittäin olevien ihmisten tulisi huomioida tämä seikka. Nämä stereotyyppien muodostumiset vaikuttavat ihmisten ajatteluun ja toimiin sekä odotuksiin. Positiivisen stereotyyppiakuvan muodostumisessa ei ole niinkään suurta vaaraa tehdä virhearviointia tulevaa ennustettaessa kuin negatiivisen stereotypian kehittymisen jälkeen.

Seuraavassa eläytymiskirjoitelmassa voi aistia vastaajan halun ilmaista tunnetta rauhallisuudesta ja kiusaamattomuudesta. Kirjoitelman päähenkilö Jukka katseli oppilaita jotka menivät kuin "päättömät kanat", tarkoittaa todennäköisesti sitä, että oppilas hieman kärsii meluisasta ja vauhdikkaasta menosta välitunnilla. Pieni pelkokin kuvastuu kirjoitelman sävystä. Tästä herää ajatus, että pelkääköhän poika jonkun tulevan riitaa haastamaan oikeassakin arjessa välituntisin, koska kirjoittaa ettei halua mitään pahaa kenellekään. Vastaaja on hyvin selkeäsanaisesti ja todentuntuisesti kuvaillut päähenkilö *Jukan* ajatuksia. Se on selkeä merkki hänen eläytymisestään kirjoittaessaan.

Tämänkaltaisen tilanteen voi nähdä tapahtuvan lähes joka välitunti. Tämän oppilaan selviytymiskeinona saattaa olla poisvetäytyminen tilanteista. Tai sitten hän on luonteeltaan rauhallinen sivustaseuraaja.

*"Välitunnilla Jukka katseli oppilaita kun ne menivät kuin päättömät kanat. Jukka oli rauhallinen poika joka ei halunnut mitään pahaa kenellekään." (P12)*

Eräs tyttö kirjoitelmasta tulee ilmi syrjiminen ja henkinen kiusaaminen. Tyttöjen kirjoitelmissa tulee esiin erilainen kiusaaminen kuin poikien kertomuksista.

*"Pauliinan kaikki kaverit ovat muiden kavereiden kanssa, joten Pauliina on koko välitunnin yksin. Hän käy vessassa ja, kun hän tuli hän huomaa, että koulunkellot ovat jo soineet. Hän juoksee sisälle riisuu takin ja menee luokkaan. Hän huomaa, että opettaja on jo tullut. Hän pyytää anteeksi myöhästymistään, mutta opettaja sanoo, että Pauliinan pitää mennä koulun loputtua rehtorin puhutteluun. Pauliina menee paikalleen ja selittää kaverilleen myöhästymisen syyn, mutta kaverit eivät kuuntele." (T11)*

Eläytymiskirjoitelmasta uhkui väärinymmärretyn oppilaan yksinäisyyden tunne. Kirjoitelman lopussa rehtori antoi anteeksi myöhästymisen. Kirjoitelmas-  
sa oli hyvin negatiivinen ja ankaran armoton sävy. Samantyylinen aihe tulee  
vastaa seuraavassakin eläytymiskirjoitelmassa. Jokainen kirjoitelma ja lai-  
naus puhuukin jo itse puolestaan aika selkeästi.

*"Välitunnilla Pauliina näkee ystäviään ja menee heidän luokseen. Tytöt hyppi-  
vät hyppynarua. Pauliina kysyy: "voinko tulla myös hyppimään?" Mutta kaverit  
sanovat: "on jo tarpeeksi hyppijöitä et sinä enää mukaan mahdu!" (T12)*

Kiusaajat muodostavat yleensä hyvin heterogeenisen ryhmän, jossa jokainen  
kiusaamistapaus on yksilöllinen. Kiusaajapojat yleensä määräilevät, domi-  
noivat, tappelevat ja ovat aggressiivisia. Tytöt taas juoruilevat, sortavat, pa-  
nettelevat, jättävät yksin ja väheksyvät. (Aho 1997, 235.)

Kirjoitelmassa tulee esiin päähenkilön loukkaantuminen ja kosto. Tämän jäl-  
keen hän kertoo ystävänsä salaisuuden muille päästäkseen porukkaan mu-  
kaan. Lopulta kaikki asiat kääntyvät hyvin ja hän saa anteeksi ystävaltään.  
Tämänkaltaisessa kirjoitelmassa tulee esiin taas lapsen positiivisen ajattelun  
halu. Vaikka tilanne oikeassa elämässä olisikin toisenlainen kirjoittaa tyttö  
kuitenkin kirjoitelmaansa onnellisen lopun.

#### **8.4.4 Koulun henkilöhierarkia kiusaamistilanteissa**

Huomattavissa on myös koulussa ja lasten joukossa esiintunkeva hierarki-  
suus ja yhdessä toimimisen tarve. Asiat jotka nousevat esiin kirjoituksista  
ovat hyvin seikkaperäisiä ja todenmukaisia. Tämä onkin hyvä esimerkki siitä,  
miten lapsi tuo kirjoituksiinsa omat kokemuksensa ja ajatuksensa.

Erään pojan eläytymiskirjoitelmassa tulee esille jalkapalloa pelatessa esille tullut riitatilanne. Tilanne selviää taas jälki-istunnolla ja rehtorin "huudoilla".

*"Pekka menee poikien kanssa pelaamaan jalkapalloa. Peli sujuukin alussa hyvin, mutta Pekka kaataa vahingossa Jannen joka on koulun pelätyin henkilö. Seuraukset olivat kova turpasauna ja ainakin kaksikymmentä mustelmaa." (P13)*

Kirjoitelman henkilöissä huomiota kiinnitti sanonta *koulun pelätyin henkilö*. Se osoittaa hierarkkisesta käytännöstä joka oppilaiden keskuudessa on selvästi havaittavissa. Oppilailla on oma nokkimisjärjestyksensä jota heidän tulee noudattaa "turpasaunan" uhalla. Tämänkaltainen säännöstö ja normimaailma on aikuistenkin yhteiskunnassa, joskin se tulee esiin harvemmin turpasaunojen merkeissä. Mutta yhteisiin sääntöihin ja paikanhakuun yhteisössä oppiminen vie vuosia ja tuo erilaisia tilanteita eteen päivittäin koulunkin arjessa.

Tällä "pelätyimmällä" henkilöllä saattaa asiat olla hyvinkin huonosti ja hän saattaa olla pikaisenkin avun tarpeessa. Jos lapsi saa/hankkii itselleen negatiivisen johtajan roolin, on se usein merkinä jostakin ongelmasta. Lapsella on tarve selviytyä niin itsensä kuin muidenkin kanssa päivittäisistä vaikeista tilanteista. Lapselta saattaa purkautua pahaa oloa kyseisissä tilanteissa, sillä hän ei vielä tiedä muuta purkautumiskeinoa. Tuntien, päivien, jopa vuosien aikana on lapselle saattanut latautua ahdistusta ja pahaa oloa erilaisista negatiivisista kokemuksista joka purkautuu esiin kiusaamisena ja tappeluna.

Kirjoituksissa mainitaan selkeästi sana kiusaaminen, jonka uskotaan jo viidesluokkalaisten käsitteistöön kuuluvaksi. Samalla siellä on mainintoja tappeluista. Tappelut ja nahistelut ovat normaalia lapsen kasvuun ja sosiaalisten taitojen opettelemiseen kuuluvia asioita. Kirjoituksissa ei kaikissa tule kuiten-

kaan esiin onko kyseiset tappelut jatkuvia vai vain ohimeneviä ja väliaikaisia. Ovatko kaikki selkeästi kiusaamista vai ei? Sitä on vaikea analysoida tämän aineiston kirjoitusten pohjalta.

### **8.5 Mitä tyyppisiä eläytymiskirjoitelmista saatiin esiin?**

Teematisoitujen ja analysoitujen kertomusten mukaan vastaajia voidaan luokitella erilaisiin kategorioihin ja ryhmiin. Selkeästi tulee eri teemoissa esiin erilaisia piirteitä vastaajien kirjoitelmista. Näitä analysoidessa onkin mietitty tietynkaltaisia tyyppisiä joihin vastaajat sopivat. Oppilaissa on suoriutujia ja selviytyjiä, alistuneita, rutinoituneita koulunkävijöitä sekä sankareita että kiusaajia. Kutakin vastaajaa on eläytymiskirjoitelman perusteella vaikea kategorisoida varmasti johonkin tyyppiin kuuluvaksi. Tässä on tyyppityksiä kirjoitelmien mukaan jaoteltu niin, mikä sopisi parhaiten kullekin vastaajatyypille. Jokaisessa teemassa oli vastaajien joukossa selviytyjiä, sankareita sekä alistujia.

- Teemassa yksi - kiire ei haittaa koulun arjessa koulutyötä voidaan tyyppitellä suurin osa vastaajista suoriutujiin. Nämä vastaajat ovat todennäköisesti ns. rutiininomaisia koulunkävijöitä, jotka eivät anna ylimääräisten asioiden vaikuttaa koulurutiiniinsa. Oppilas toimii kuten aina ennenkin ja on tottunut omiin turvallisiin toimintatapoihinsa, eikä häiriinny opettajan tai muiden kiireestä kummemmin. Hän toteuttaa koulunkäyntiään karrikoidusti sanoen ikäänkuin suoriutumalla siitä tasaisesti. Oppilas ei välttämättä näe epäkohtia tai ei ole niitä tullut pohtineeksi. Hän käy kouluaan ja luottaa siihen, että kaikki sujuu kuin pitääkin.
- Toisessa teemassa -kiire ja etenkin työnteon keskeyttäminen haittaa koulun arjessa voidaan luokitella vastaajat selviytyjiin, jotka käyttävät erilaisia strategioita selviytyäkseen koulunkäynnistä. Heillä ovat omat coping-



menetelmänsä, joiden avulla he pyrkivät poistamaan arjestaan kiireen ja stressin negatiivisia esiintulotilanteita. Kiireinen tilanne luo mielikuvia ja alitajuisia negatiivisia tunteita, jotka oppilas purkaa kirjoittelussaan eri tavoin. Tämän teeman puitteissa opettajan tulisi miettiä sitä, antaako hän opetusmetodeillaan ja toimillaan oppilaalle vapautta tehdä työnsä haluamallaan tavalla ja vapautuneessa mielentilassa. Nämä hyvin mielikuvitukselliset eläytymiskirjoitelmat ovat merkinä tämän teeman kohdalla siitä, että lapsella on tarve ja keinot paeta ahdistavia tilanteita mielikuviansa ja poistaa ne sen avulla tai tuoda ne esiin mielikuvien avulla.

- Kolmannessa teemassa -selviytymiskeinoja kiireessä ja stressissä voidaan vastaajat luokitella moneen eri tyyppiin. Päätyypitys kuitenkin on tiedostamattoman ajattelun puolelle kääntynyt alistuneisuus. Vastaajat kirjoittivat kehyskertomusten pohjalta niin, ettei kehyksen antama viite vaikuttanut heidän eläytymiseensä millään tavoin. Tämä antaa kuvan siitä, ettei osa vastaajista ole huomannut arjessaan kiirettä tai sen vaikutuksia. He ovat tyytyväisiä kouluarkeensa.

Toinen selitys on se, että osa vastaajista kuuluu tyyppiin selviytyjät, jotka käyttävät coping- ja selviämiskeinoja. Tähänkin teemaan kuuluu rutiinotuneita koulunkävijöitä, jotka luettelomaisesti kirjoittivat eläytymiskirjoitelmansa päivän kulusta. Se on merkki siitä, että heillä ei ole ongelmia tämän asian puitteissa tai he ovat kehittäneet selviytymiskeinon, jonka avulla he selviytyvät koulun kiireestä, stressaavuudesta ja ihmissuhdeongelmista.

Osa kirjoittajista taas on antanut mielikuviansa laukata pois kehyskertomuksen tiimoista omiin unelmiinsa. Sekin on yksi keino selviytyä erilaisista tilanteista. Tämä keino voi olla joko tiedostamatonta tai tiedostettua. Se voi olla unelmointia tai todellisuudesta pakoa. Tässä teemassa tulee esiin selkeästi psykosomaattisten sairauksien puhkeamisvaara stressitilanteessa. Samalla

voi havaita kuinka tärkeää oppilaalle on saada hellyyttä, hoivaa ja huomiota joltakin ihmiseltä, esimerkiksi terveydenhoitajalta. Se auttaa jatkamaan vaikeissakin tilanteissa.

- Neljännessä teemassa - kiusaaminen stressaavinta koulussa voidaan osa vastaajista luokitella kapinoitsijoihin ja alistujiin. Sivustaseuraajiakin tähän teemaan kuuluu, mutta heidätkin voidaan periaatteessa liittää alistujiin, sillä heillä ei ole keinoja toimia tai vaikuttaa asioihin, vaikka sitä haluaisivatkin. Näissä kiusaamiseen liittyvissä eläytymiskirjoitelmissa on kehyskertomus projisoinut vastaajaa kirjoittamaan kiusaamisesta todennäköisesti selittämättömistä alitajuisista syistä.

Kiusaamisesta kirjoittaneista löytyi erilaisia tyyppejä. Oli kiusattuja, kiusaajia sekä alistuneita sivustakatsojia. Näiden kiusaamisestakirjoittaneiden vastaajien mielessä vaikuttavat sekä tiedostamattomat, että tiedostetut asiat. Kirjoittaessaan eri kehyskertomuksiin, joissa ei kiusaamisesta mainittu, herää kysymys, kuinka tärkeästä asiasta on kyse. Oppilaiden mielissä on kiusaaminen joko omakohtaisesti tai seuraajan roolissa. Kummassakin tapauksessa se ahdistaa vastaajia, koska he siitä kirjoittivat.

Tässä teemassa tyyppityksiin sopii myös selviytymisstrategioiden käyttäminen eri tilanteissa. Jokaisen teeman alta löytyi myös sankareita, jotka jollakin keinolla selviytyivät tilanteista hyvin ja saivat päivän taas kulkemaan halumallaan tavoin.

## 9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

### 9.1 Luotettavuuden osoittaminen

Kvalitatiivisessä tutkimuksessa on usein tutkimustulosten yleistettävyys eniten epäilyn alaisena. Tässä tutkimuksessa pyritään yleistämään pedagogisesti eli tuoda esiin erilaisia asioita kiireen näkökulmasta. Tarkoituksena on valottaa ymmärtämystä vastaajien käsityksistä ja kiireen merkityksestä eri tilanteissa koulun arjessa. Induktiivinen yleistys tulee ajan myötä asioita pohdiskellessa.

Tarkoituksena on saada esiin asioita jotka ovat pedagogisesti yleistettäviä. Tutkimuksessa esiintulleet asiat ovat senkaltaisia, että ne tulevat tavalla tai toisella esiin myös muissakin kouluissa. Oppilaiden toimintatavat selviytymisstrategiat ovat myös yleisiä esiintulevia asioita ongelmatilanteissa yleisesti lasten ja nuorten keskuudessa.

Alasuutarin mukaan (1999) laadullinen tutkimus on kuin arvoituksen etsimistä. Se koostuu havainnoista ja arvoituksen ratkaisemisesta tai oikeammin ratkaisuun pyrkimisestä (Alasuutari 1999, 40).

Aineiston relevanssi riippuu siitä, miten tutkija on käyttänyt teoreettista perehtyneisyyttä laatiessaan haastattelu- tai kyselylomakkeen kysymykset (Ahonen 1996, 154). Tässä tutkimuksessa on perehdytty kehyskertomuksiin tarkasti, jotka vastaavat ikäänkuin haastattelukysymyksiä omalla tavallaan.

Laadullinen tutkimus on aina tilannesidonnaista. Vastaajien hetkelliset mieli-johteet vaikuttavat heidän eläytymiskirjoitelmiinsa. Tieto on kuitenkin aina muuttuvaa tämänkaltaisessa aiheessa. Samoilla kehyskertomuksilla tehty

tutkimus nyt, voisi antaa hyvinkin erityyppisiä eläytymiskirjoitelmia. Vastaajien käsitykset muuttuvat sekä mielikuvat koulunkäynnistä aina tilanteesta riippuen. Vastaajat ovat kuitenkin voineet vastata itsenäisesti ja nimettömästi. Aineisto on laaja ja asiat tulevat luotettavasti esille.

Fenomenograafisen tutkimuksen arvioinnin perustana ei ole tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. Se tavoittelee yleisyyttä eli käsitysten teoreettista käsitteilyä universaalilla käsitteiden tasolla. Tarkoituksena on saada tutkittua tietoa ihmisten käsityksistä. Fenomenograafisessa tutkimuksessa tuloksien merkitys perustuu johtopäätösten yleisyyteen. Lukija tulkitsee tuloksia vertailemalla niitä omiin ajatuksiinsa. (Ahonen 1994, 152.)

Luotettavuus fenomenograafisessa tutkimuksessa perustuu aitouteen ja relevanssiin. Johtopäätösten ja aineiston tulisi kulkea validisesti käsi kädessä. Aineiston tulisi vastata tutkittavien henkilöiden ajatuksia. Tutkittavilla ja tutkijana tulisi olla yhteisymmärrys. Tutkijan tulisi kiinnittää huomiota siihen, ettei tee ylitulkintoja. (Ahonen 1994, 153-154.) Sen vuoksi analysoitaessa vastaajien kertomuksia, onkin tutkimukseen lainattu sanatarkasti vastaajien omia ajatuksia. Siinä on mahdollisuus lukijalla miettiä analysoinnin paikkaansa pitävyyttä itse ja tehdä omia tulkintoja.

Eläytymismenetelmän yksi ongelma on kirjoitettujen kertomusten aitous. Se aiheuttaa reliabiliteetti-ongelmia. Samoin ongelmia aiheuttaa tutkijan subjektiivisuus, ellei tutkija tunnista omia ennakkoluulojaan ja arvojaan. Tämänäyttyisessä tutkimuksessa tutkija on itse myös tutkimusvälineenä. Tutkijan omat käsitykset vaikuttavat tutkimuksen subjektiivisuuteen, ellei tutkija itse huomioi näitä asioita. Tutkijan esiymmärrys ja hypoteesi tutkimukseen lähdeittäessä vaikuttaa analysointivaiheessakin. Tosin tutkimuksen edetessä on tutkijan esiymmärrys ja hypoteesit muuttuneet vastaajien kertomusten lukemisen myötä.

Realibiliteettiin vaikuttaa mm. se, että jos vastaajalla on negatiivisia kokemuksia tai mielikuvia ainekirjoituksesta, saattaa se vaikuttaa kertomuksen sisältöönkin. Tätä asiaa ei tutkija saa selvitettyä. Vastaajan kirjoitustaito on myös yksi varteenotettava syy kertomusten sisältöihin.

Tarkoituksena on rekonstruoida analysointivaiheessa esiintulleita asioita ja kertoa mahdollisimman tarkasti tapahtumat tutkimustilanteessa ja sen jälkeen. Kun kertomuksia analysoidaan, kirjoitetaan näkyviin vastaajien kertomuksista olennaisia osia, jotta lukija voi itse päätellä onko analysoija osunut oikeaan analyysissään.

Eläytymismenetelmällä ja kehyskertomusten avulla yritetään selvittää vastaajan kulttuurisidonnaisuutta ja eri tilanteiden vaikutusta hänen sosiaaliseen käytökseensä. Aineisto on jo itsessään kulttuurista tekstimassaa, kuten Jari Eskolakin toteaa (1997), joka aiheuttaa ihmetystä. Siitä nousee esiin ennalta odottamattomia tuloksia, sillä ne ovat kirjoitettu yksilöllisesti ja vastaajien omien ajatusten pohjalta.

Aineiston on oltava tarpeeksi kattava, mutta ei silti liian laaja. Tämä on hie- man sekava esitys tästä asiasta, mutta ideana on se ettei aineistoa kuiten- kaan tulkita satunnaisesti vain joistain kohdista. Realibiliteettiin vaikuttaa myös aineiston kylläntyminen eli saturaatio. Tietty määrä aineistoa tuo esiin ilmiöstä tietyn peruskuvion. Tätä edellyttää kuitenkin se, että vastaajien kult- tuuritausta on sama. Tässä tutkimuksessa ovat vastaajat samalta alueelta ja samasta koulusta, joten heillä on suhteellisen samankaltainen kulttuuritausta kaikilla.

Aineisto on tutkijalle kuin todellisen arjen ja tilanteiden luoja. Se on pohjana ja ideoiden antajana. Aineiston avulla toinen tutkija periaatteessa voisi saa-

da aikaan samat ideat ja ajatukset, mutta on otettava huomioon kuitenkin tässäkin tutkijan omat näkökannat. Aineiston analyysi olisi loputonta tulkintaa, jos sen tekisivät aina eri ihmiset. Ihmismieltä tutkivat kvalitatiiviset tutkimukset ovatkin moninaisia ja erittäin tulkinnanvaraisia. Vastaajien kertomukset ovat arkisia tarinoita, mutta kertovat oppilaiden arjesta koulussa. Sitähän se on, että mennään tunnilta toiselle välillä ulkoillaan ja syödään. Tämän tutkimuksen kannalta katsottuna tärkeää on, että tutkimuksella on olennaista hyötyä käytäntöön. Tämä on sitä niin kutsuttua pedagogisesti yleistettävää tietoa.

## 10 POHDINTAA

### *10.1. Tutkimusprosessin ja tulosten pohdintaa*

Tutkimuksen alkuajatus syntyi siitä kun seminaarityötä tehdessäni heräsin ajattelemaan kiireen merkitystä kasvattamisessa niin isojen kuin pientenkin lasten parissa. Tutkimusaihe oli siis selvillä hetimiten sitä ajatellessani, sillä halusin selventää ja tarkentaa tietojani kiireestä ja sen merkityksestä opettajan työssä.

Tutkimusmenetelmän valinta osoittautui oikeaksi, sillä eläytymiskirjoitelmien avulla sai paljon sellaista esiin lasten ajatuksista, mihin haastattelemalla ei välttämättä olisi saanut vastausta. Tosin pohdittavaksi jää olisiko haastattelemalla saanut kenties tarkempia vastauksia tarkoin asetettuihin kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa kuitenkin hain vastauksia lasten mielipiteistä ja käsityksistä, jotka on luettavissa ns. rivien välistä.

Koulussa jossa tutkimus tehtiin en havainnoidessani ole huomannut niin selkeitä epäkohtia, mitä tutkimustulokset kenties tuovat esiin. Välitunnillemenossa ryntäily ja käytävässä juokseminen ei näytä niin pahalta jälkeensä katsottuna, kuin se eläytymiskirjoituksista tuli esiin. Samoin on myös kiusaamisen laita. Välitunnilla valvoessa ei kiusaamistapauksia tule esiin kovin usein opettajan käsiteltäväksi. Tässä herääkin kysymys, näkeekö opettaja asiat aina hieman eri tavoin kuin oppilas? Jääkö pienet kiusaamiseksi luokiteltavat asiat huomaamatta välituntien aikana?

Selkeästi oli kuitenkin havaittavissa erään tutkimukseen osallistuneen luokan ilmapiirissä muutosta positiivisempaan päin. Opettaja oli tehnyt kovan työn luokan ilmapiiriä muuttaakseen viihtyisämmäksi ja onnistunut myös siinä. Nyt

tutkimustulokset esimerkiksi kiusaamisen osalta tämän luokan kohdalla, antaisivat erilaisen tuloksen kuin tutkimusta tehdessä aiemmin. Tämä on osa koulun arkea ja muutosten voima saattaa olla välillä hyvinkin positiivista joskin myös negatiivista.

## **10.2 Pedagogisia johtopäätöksiä**

Kouluyhteisön tehtävänä on vaalia jokaisen siellä olevan yksilön hyvinvointia. Siihen tarvitaan perustekijöiksi aikuisia, jotka aidosti tuntee mielenkiintoa ja vastuuta lapsesta ja hänen kasvustaan. Lapsen ymmärtäminen ei riitä, vaan pitää myös aistia lapsen herkkyyttä ja edellytykset tietyissä tilanteissa. Tärkeintä on se, että lapselle annetaan mahdollisuus kuulua johonkin yhteisöön, jossa hän saa äänensä kuuluviin. Sillä koulu on lapsen työtä ja lapset viettävät siellä erittäin ison osan ajastaan. Koululla on osa kasvatusvastuuta kokemusten, asenteiden ja merkityksenluojana lapsen elämässä.

Lapsella tulee olla mahdollisuus kokea oma vaikutusmahdollisuutensa koulun arjessa. Viihtyvyystekijänä voikin olla juuri se, ettei lapsi saa riittävästi vaikuttaa ja olla aktiivinen tekijä oppimisprosessissaan. Koulua tulisi kehittää lasta kunnioittavaksi oppimisympäristöksi. Koulua on hyvä lähestyä monesta näkökulmasta. Hyvä olisi tarkastella sopivin väliajoin koulun ja opettajan asenteita sekä toimintamalleja. Päivittäin tarkastelun alaisena ovat oppilaiden väliset suhteet sekä opettaja-oppilassuhteet. Mukaan tulisi ottaa myös vanhemmat ja hahmottaa miten he tarkastelevat koulua. Yhtenä huomioitava asiana on tilankäyttö ja rakenteelliset puitteet oppimiselle ja yhteisössä olemiselle.

Koulu on sosiaalistava tekijä, mutta onko siellä aikaa myös yksityisyydelle? Koulu saattaa olla ahdistava paikka jos haluaa yksinäisyyttä. Onko siihen oma aikansa tai paikkansa? Pitääkö olla? Koulua voidaan kutsua myös yksi-



näisen lapsen yksinäisyyttä lisääväksi tekijäksi. Kaikki ne sosiaalistavat yhteiset tehtävät mitä koulussa tehdään, saattavatkin olla yksinäistäviä. Yksinäinen lapsi saattaa ahdistua ainaisesta yhteistyöstä ja yhteisistä tekemisistä, sillä hän saattaa usein jäädä viimeiseksi valituksi ja hylätyksi näissä tehtävissä. Tämä taas saattaa johtaa yhä negatiivisempaan kuvaan itsestä ja tekemisistään.

Lapselta tulisi poistaa osa kuormitusta ja paineita, jotka aiheuttavat stressiä. Siihen tarvitaan muutakin kuin pelkkä kouluympäristön vaikutus. Kun koulun työstä poistuu turha kiire ja oppilas saa vapautuneemmin tehdä työtään, stressaa se häntä vähemmän. Kun taas stressin tuomat konfliktit ihmissuhteissa vähenee, lisääntyy myös kouluviihtyisyys. Koulussa viihtyminen ja stressitön ilmapiiri lisää taas yhteistä positiivista ilmapiiriä ja se tukee kiusaamisen vähenemistä.

Koulun tehtävänä on auttaa lasta oppimaan reagoimaan omiin tunteisiinsa. Sillä tavoin koulu voi olla osana tukemassa lapsen henkistä kasvua ja auttaa lasta huomaamaan omien tunteiden merkitys. Kun oppilas itsekin oppii tunnistamaan omia tunteitaan, oppii hän myös aiemmin puuttumaan niihin negatiivisiin asioihin jotka aiheuttavat hänelle stressiä ja pahaa oloa. Kun lapsi oppii tunnistamaan omia käyttäytymismallejaan ja tunteitaan, samalla hänelle tulisi antaa mahdollisuus huomata, että hänen käytöksensä on sidonnaista myös muiden käyttäytymiseen. Hänen olemassaolonsa vaikuttaa ympäristöön ja ympäristö vaikuttaa häneen.

Tärkeää on myös opettajan itse havainnoida mitkä tilanteet aiheuttavat kiirettä, mikä on kiirettä ja miten se estetään. Opettajan tulisi myös olla omien ajatustensa tasalla. Hänen tulisi huomata omat kiireensä ja kenties jopa stressiä aiheuttavat tekijät. Kun opettaja tarkastelee omia toimiaan ja kasva-

tusnäkemystään sekä arjen elämäänsä lasten kanssa, voi hän sillä tavoin tukea sitä, että turha kiire karsiutuu opetuksesta automaattisesti pois.

Kuitenkin on otettava huomioon se, että koulussa on tietty kiire ja pakostakin on noudatettava tuntikehyksiä ja opetussuunnitelmia. Koulussa työn tekeminen on aina omalla tavallaan rajallista. Siihen on kuitenkin mahdollista vaikuttaa omilla pedagogisilla käytännöillä ja metodeilla. Näistä asioista olisi keskusteltava koko yhteisön kanssa. Niin oppilaat kuin opettajatkin kokevat kiireen omakohtaisesti omiin kokemuksiinsa pohjaten. Kultainen keskitie olisi hyvä löytää.

Yhteinen pohdinta opettajien kesken aiheesta olisi rakentavaa. Jokaisella on omat ajatuksensa ja linjansa, mutta keskustelu herättää aina uusia miitteitä ja saattaa antaa uusia näkökulmia asioihin joita ei ole tullut ajatelleeksi. Vanhempiaakaan ei sovi jättää asian ulkopuolelle. Asiasta keskusteleminen vanhempien kanssa saattaa antaa niin opettajille kuin vanhemmillekin uusia näkökulmia. Lapsen väsymys, stressi tai ihmissuhdekonfliktit saattavat johtua juuri tämän keskustelun puutteesta. Vanhemmat eivät tiedä kuinka koulu prässäävät tai koulussa ei tiedetä miten vanhemmat prässäävät lasta. Lapsi saattaa elää melkoisen paineen alla aikuisten sitä huomaamatta.

Onko esimerkiksi jokainen oppilas laitettava joka välitunti ulos, vai olisiko mahdollista antaa hänen jäädä tekemään työnsä valmiiksi luokkaan?

Tätä pro gradu-työtä tehdessäni olen oppinut hyvin paljon erilaisia asioita omasta kiireestäni ja sen vaikutuksista oppilaisiin. Pysin suunnittelemaan tunnit ja teemat sekä aiheet niin, että ne mahtuvat olemassa olevan ajan puitteisiin mahdollisimman hyvin. Samanaikaisesti suunnittelen annetut tehtävät niin, että koulussa tehty tehtävä tulisi valmiiksi koulussa ja kotiläksyn voisi oppilas aloittaa aivan alusta aina kotona.

Aineita integroimalla on mahdollisuus antaa oppilaan jatkaa samaa aihetta tai teemaa seuraavallakin tunnilla ilman, että ajatus keskeytyy tai viedään heti toiseen aiheeseen.

Itse ajattelin kehittää omaa opettajan työtäni ja pedagogiikkaani pohtimalla erilaisia ratkaisuja kiireen poistamiseksi. Lähtöajatukseni on pidän sitä, että mietin missä tilanteissa kiire saa olla ja missä sitä pitäisi välttää. Huomaan hoputtavani lapsia sellaisissakin tilanteissa, missä ei ole kiire. Tämän tiedostaminen on ollut yksi askel pois kiireen tunnusta. Toinen askel kiireettömyyttä kohti on ollut oppilaiden mielipiteiden kysyminen ja huomioonottaminen. Jos oppilas haluaa jäädä tekemään työnsä välitunnilla valmiiksi, suon sen hänelle. Lapsen ilme kertoo jo sen haluaako hän paeta pakkasta tai sadetta, vai saattaa työnsä valmiiksi.

Vanhempien kanssa keskustelen avoimesti asioista ja tuon oman kantani esiin kiireen poistamisesta. Kolmantena askeleena on kiireettömyyteen onkin jokaiseen lapseen tutustuminen yksilönä. Tässä asiassa vanhempien osuus on otettava huomioon. Lapsen koti, tausta, kokemukset ja yksilölliset luonteenpiirteet vaikuttavat hänen toimiinsa ja käyttäytymiseensä. Sen vuoksi on erittäin tärkeää huomioida ne myös opetustilanteissa. Toinen oppilas pitää kiirettä jännittävänä ja toinen taas kärsii siitä. Tarkoituksena on pyrkiä antamaan jokaiselle jotakin myös yksilötasolla.

Tuntisuunnitelmia tehdessäni jätän varaa myös keskustelulle, mutta nopeimmille oppilaille kuitenkin riittävästi haasteita. Vaikeinta onkin suunnitella tehtäviä niin, että nopeimmat oppilaat saavat niitä tarpeeksi ja hitaammat eivät silti koe alemmuutta tai kiirettä tehtävien vuoksi.

Mauri Pietilä (2000) toteutti 1994-95 psykomotorisen intervention koulun ensimmäisellä luokalla. Luokan oppilaista valittiin kahdeksan lasta kerran viikossa psykomotoriseen pienryhmään. Heillä arvioitiin olevan vaikeuksia selviytyä suuressa ryhmässä vaatimuksista joita asetetaan ensimmäisellä luokalla. Pietilä havainnoi myös koko luokan työskentelyä.

"Tuntityöskentelyä sävytti kiire: ehdinkö tekemään sen mitä näyttää vierellä oleva oppilas ehtiä tekemään, miten pian soi kello ja kykenenkö pukemaan niin nopeasti, että ehdin pihalle saakka välitunnin viettoon ja välitunnilta takaisin tehtävien tekemiseen. Jos kiireessä ei pysynyt mukana, lasta alkoi vaivata toinen asia: pelko. Mitä ajattelee opettaja, kun en ehdi enkä osaa ja mitä arvelee kaveri minusta, kun olen aina viimeisenä tai minua pitää auttaa?" (Pietilä 2000, 12.)

Tässä on ajatusta meille kaikille kasvattajille. Sanoma tulee esiin selkeästi. Vaikka kyseessä onkin ensimmäisen luokan oppilaat, ovat nämä ajatukset verrattavissa myös isompien oppilaiden ajatuksiin. Tilanteet pysyvät jokseenkin samoina, vain tekemisen tasot vaihtelevat. Jokaisen opettajan tulisi miettiä mitä luokassa tapahtuu ja kenen ehdoilla. Kaikilla pitäisi olla hyvä olla.

*Hidasta vauhtia ja nauti elämästä.*

*Liian kovassa vauhdissa et huomaa maisemaa et iloja, et vaaroja.*

*Ennenkaikkea menetät tajun  
minne olet menossa ja miksi.*

*Eddie&Cantor*

## LÄHTEET

- Aarnos E.** 1998. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 5.
- Aho S.** 1974. Oppilailla esiintyvät käyttäytymisongelmat ja kouluympäristö. Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia. Sarja B1.
- Aho S. & Laine K.** 1997. Minä ja muut, kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen S.** 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-158.
- Alasuutari P.** 1989. Erinomaista rakas Watson, johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Tampere: Hanki ja Jää.
- Alasuutari P.** 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen A.** 1986. Johdatus kasvatussociologiaan. Helsinki: WSOY,
- Bandura A.** 1997. Sosiaalis- kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Puijo, 13-82.
- Broady D.** 1981. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus.
- Doyle W.** 1979 "Classroom Tasks and Students' Abilities." In P.L.Peterson & H.J. Walberg (Eds.) Research on Teaching. Concepts, Findings and Implications. Berkeley: Mc Cutchan.

**Eskola A.** 1985. Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Helsinki: WSOY.

**Eskola A.** 1988. Non-active Role-playing: Some Experiences: Teoksessa Eskola, A. & Kihlström, A. & Kivinen, D. & Wekroth, K. & Yijoki, O-H. Blind Alleys in Social Psychology. Amsterdam.

**Eskola J.** 1992. Eläytymismenetelmän käytöstä sosiaalitutkimuksessa esimerkkejä korkeakoulututkimus. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja B:35.

**Eskola J. & Suoranta J.** 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

**Heinonen V & Kari J.** 1978. Oppimisen psykologia opetus ja kasvatustyötä varten. Helsinki: Otava.

**Hirsjärvi S.** (toim.). 1983. Kasvatuksen käsitteistö. Helsinki: Otava.

**Hunter R. & Scheirer E.** 1992. Elävä opetussuunnitelma, ala-asteen opetuksen suunnittelu. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

**Hyttinen M.** 1987. Raportti kahdesta eläytymismenetelmäkokeilusta ja kokeilujen kirvoittamista ajatuksista. Tampereen yliopisto. Sosiaalipsykologian pro gradu-tutkielma.

**Kalliopuska M.** 1984. Itsetunto. Tampere: Kirjayhtymä.

**Kannas L & Liinamo A.** 1995. Viihdyntö , pärjääntö, selviääntö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas L. (toim.) Koululais-

ten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 109-131.

**Kannas L, Välimaa R, Liinamo A & Tynjälä J.** 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa Kannas L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 131-151.

**Keltikangas-Järvinen L.** 1996. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

**Keltikangas-Järvinen L.** 1985. Aggressiivinen lapsi. Keuruu: Otava.

**Kinnunen U.** 1989. Opetustyön kuormittavuus syyslukukaudella: Syyslomakokeilun tulokset. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 307.

**Linnakylä P.** 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Koulu-elämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa: Brunell V, Kupari P. (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto s. 39-56.

**Neuber M.** 1988. Pupils today. Greater stress and frustrations. Bildung und Wissenschaft; 3-4. S.14-15. [Http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/fastweb](http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/fastweb) . Noudettu 28.8.2000.

**Olkinuora H.** 1993. Oppimisen ja opiskelun mielekkyydestä peruskoulun päättövaiheessa. Empiirisiä tuloksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:91.

**Olweus D.** 1992. Kiusaaminen koulussa. Helsinki:Otava.

**Pahkinen T.** 2000. Väsymisestä, jaksamisesta ja kasvamisesta. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti. Peda forum 1, 4-7.

**Pihlanto P.** 2000. Työuupumuksen yksilölliset ulottuvuudet yliopistomaailmassa. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti. Peda forum 1, 8-9.

**Pikas A.** 1990. Irti kouluväkivallasta. Imatra: Weilin&Göös.

**Pietilä M.** 2000. Koulua vaivaa liika kiire. Opettaja 46. 12-13.

Toim. **Pässilä, Niinikuru, Rokka, Ojanen, Lousa, Mäkitalo ja Juoperi.** 1995. Opetussuunnitelma uusiksi. Jyväskylä: Visionääri Oy

**Rauhala L.** 1991. Humanistinen psykologia. Helsinki:Yliopistopaino.

**Saariluoma P.** 1990. Taitavan ajattelun psykologia. Helsinki: Otava.

**Saarinen & Ruoppila & Korkiakangas.** 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 7.

**Salmivalli C.** 1998. Kasvattajan käsikirja. Helsinki :Edita.

**Sarjala J.** 1996. Koulun kehittämisen megatrendit. Teoksessa Myyrä H.(toim) Koulun puolesta. Juva:WSOY, 10-21.

**Syrjäläinen E.** 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, Ahonen , Syrjäläinen ja Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä,



**Tiainen V.** 2000. Masennus ja väsymys koululaisen jatkuva kiusa. Aamulehti, 29.8.2000.

**Youniss J.** 1982. Sosiaalisen kehityksen luonne: kognition käsitteen tarkastelua. Teoksessa mc Gurk Harry (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Suomentaneet Leena Kantee ja Matti Salo. Helsinki: Weiling & Göös.

**Välmaa R.** 1995. Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa. Teoksessa Kannas L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 177-193.