

1224/01

**TYÖRAUHAONGELMIEN ENNALTAEHKÄISY JA NIIHIN PUUTTUMINEN
OHJAAVAN KASVATUKSEN KEINAIN**

Etnografinen tapaustutkimus erään luokanopettajan kasvatustoiminnasta ja -ajattelusta

Outi Massala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Massala, O. 2001. Työrauhaongelmien ennaltaehkäisy ja niihin puuttuminen ohjaavan kasvatuksen keinoin. Etnografinen tapaustutkimus erään luokanopettajan kasvatustoiminnasta ja -ajattelusta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää erään luokanopettajan ohjaavan kasvatustoiminnan ja -ajattelun kokonaisuutta luokan työrauhan näkökulmasta. Tutkimuksessa kuvattiin luokkakulttuurin työrauhatilannetta ja luokanopettajan ohjaavia kasvatustapamenetelmiä, joilla hän ennaltaehkäisi työrauhaongelmia ja puuttui esiin tuleviin ongelmiin. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin ymmärtämään luokanopettajan kasvatustoiminnan perusteita: kasvatustieteellisiä, ihmiskäsitystä ja kasvatustavoitteita. Tutkimus oli etnografinen tapaustutkimus. Laaja aineisto kerättiin eräässä peruskoulun kolmannessa luokassa luokkahavainnoinnin sekä luokanopettajan haastatteluin.

Tutkimustulokset osoittivat, että luokassa esiintyi suhteellisen vähän työrauhaongelmia ja esiintyvät ongelmat olivat luonteeltaan lieviä. Luokanopettaja pyrki ennaltaehkäisemään työrauhaongelmia korostamalla luokan yhteishenkeä, myönteistä opiskelua ja tunneilmapiiriä sekä määrittelemällä oppilaiden kanssa yhdessä luokkayhteisön normit, joiden noudattamisen arviointiin oppilaat osallistuivat. Työrauhaongelmiin puuttuessaan luokanopettaja käytti rangaistusten sijaan ohjaavia keinoja: kehotuksia, kysymyksiä, minäviestejä, keskusteluja ja erilaisia eleitä. Näin hän antoi oppilaille itselleen vastuun työrauhaongelmasta ja käyttäytymisen muutoksesta, minkä avulla hän pyrki ohjaavan kasvatuksen tavoitteisiin: terveeseen itsetuntoon ja vastuunottoon. Luokanopettajan kasvatustoiminnan perusteissa korostui eksistentiaalistis-humanistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan yksilö on ainutlaatuinen, tasavertainen, sosiaalinen, järjellinen ja vastuullinen olento. Kuvailuvuuden vuoksi tutkimus tarjoaa kasvattajille käytännön apuvälineitä luokan vuorovaikutukseen. Lisäksi se antaa tietoa kasvatustoiminnan perusteista: kasvatustavoitteista, ohjaavan kasvatuksen filosofiasta ja eksistentiaalistis-humanistisesta ihmiskäsityksestä yhden opettajan konstruoimana.

Avainsanat: työrauha, ohjaava kasvatustieteellinen tutkimus, eksistentiaalistis-humanistinen ihmiskäsitys, etnografinen tapaustutkimus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TYÖRAUHA, KOULUVIIHTYVYYS JA LUOKKAILMASTO	7
2.1 Työrauhan määritelmiä	7
2.2 Työrauhan, kouluviihtyvyyden ja luokkailmaston välisiä yhteyksiä	10
3 OHJAAVA KASVATUSFILOSOFIA OPETTAJAN TYÖN PERUSTANA .	13
3.1 Ohjaavan kasvatustyylin yleisiä piirteitä	14
3.2 Ohjaava kasvatustyylin käytännön vuorovaikutuksessa	16
3.2.1 Minäviestit	19
3.2.2 Eläytyvä kuuntelu	21
3.2.3 Neuvottelutaito	24
3.3 Ratkaisukeskeisyys ohjaavan kasvatuksen taustateorianana	28
3.4 Ohjaavan kasvatuksen tavoitteet	32
3.4.1 Itsetunto	33
3.4.2 Itsehallinta	35
3.5 Ohjaavan kasvatuksen yhteyksiä lasten kehitykseen	36
4 OHJAAVAN KASVATUKSEN PERUSTANA OLEVA IHMISKÄSITYS ..	41
4.1 Humanistinen ihmiskäsitys	43
4.2 Eksistentiaalinen ihmiskäsitys	44
4.3 Humanistinen psykologia	46
4.4 Eksistentiaalis-humanistinen ihmiskäsitys	48
5 TUTKIMUSONGELMAT	51

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	52
6.1 Etnografinen tapaustutkimus tutkimusotteena	52
6.2 Tutkimuskohteen kuvaus	54
6.3 Aineiston keruu	55
6.3.1 Havainnointi	57
6.3.2 Stimulated recall -haastattelu	60
6.3.3 Teemahaastattelu	61
6.4 Aineiston analysointi	61
6.5 Tutkimuksen eteneminen	64
6.6 Tutkimuksen luotettavuus	65
7 TULOKSET	67
7.1 Luokan työrauha	68
7.2 Luokanopettajan tavat ennaltaehkäistä työrauhaongelmia	74
7.2.1 Myönteisen opiskeluilmapiirin luominen	75
7.2.2 Yhteishengen ja myönteisen tunneilmapiirin luominen	79
7.2.3 Yhteisten sopimusten tekeminen ja niiden noudattamisen itsearviointi	87
7.2.4 Yhteenveto työrauhaongelmien ennaltaehkäisytaavoista	93
7.3 Luokanopettajan tavat puuttua työrauhaongelmiin	95
7.3.1 Sopimukset ylittävään käyttäytymiseen puuttuminen	95
7.3.2 Oppilaiden ongelmien ratkaiseminen keskustellen	104
7.3.3 Työrauhaongelmiin puuttuminen erilaisin keinoin	110
7.4 Luokanopettajan kasvatustyön perusteet ja tavoitteet	112
7.4.1 Luokanopettajan käsityksiä oppilaistaan ja heidän kasvattamisesta ..	113
7.4.2 Luokanopettajan käsityksiä kasvatustavoitteistaan	115
7.4.3 Yhteenveto työrauhaongelmiin puuttumistapojen yhteyksistä kasvatustavoitteisiin	118
8 POHDINTA	120
LÄHTEET	125
LIITTEET	136

1 JOHDANTO

Nyky-yhteiskunnassa ollaan huolissaan lasten ja nuorten hyvinvoinnista. Erilaiset työrauhaongelmat ovat yleistyneet kouluissa, mikä onkin johtanut vilkkaaseen keskusteluun kasvatuksesta. Kasvattajat kuuluttavat rajojen perään haluamatta kuitenkaan nujertaa lapsen itsetuntoa ja itsenäisyyttä. Näissä keskusteluissa annetaan kuitenkin vain harvoin neuvoja luokkahuoneen vuorovaikutukseen. Näin ollen saadakseni käytännön keinoja oman kasvatustyöni tueksi perehdyin yhden luokanopettajan kautta mahdollisimman tarkasti toiminnan ja puheen tasolla ohjaavan kasvatuksen malliin. Siinä asetetaan rajoja juuri vastuullisesti sekä yhteisön että lapsen tarpeet huomioiden. Näin lapsi aiempien tutkimustulosten perusteella näyttäisi sopeutuvan omasta halustaan yhteisön normeihin ja kykenevän rakentamaan yhteistyöhön itseensä luottaen.

Tämä ohjaavan kasvatuksen malli on lähtöisin amerikkalaisen Diana Baumrindin vuonna 1959 aloittamasta kotikasvatuksen pitkittäistutkimuksesta, jonka tulosten perusteella lastenkasvatustyyli jakautuivat autoritaarisiksi, salliviksi ja auktoritatiivisiksi eli ohjaaviksi. Tältä pohjalta psykologian professori Lea Pulkkinen aloitti vuonna 1968 yhden merkittävimmistä kotimaisista kotikasvatuksen tutkimuksista. Tässä Lapsesta aikuiseksi -pitkittäistutkimuksessaan hän on seurannut 369 lapsen kehitystä 8-vuotiaasta 36-vuotiaaksi. Erityisesti hän on tarkastellut edellä mainittujen kasvatusilmastojen yhteyksiä lasten kehitykseen. 1970-luvulla amerikkalainen psykologi Thomas Gordon sovelsi ohjaavan kasvatuksen ajatuksia käytännön vuorovaikutukseen pitämällä Effectiveness Training -kursseja. Kursseilla opeteltiin rakentavia ihmissuhdetaitoja, jotka perustuvat humanistisen psykologian mukaiseen asiakaskeskeiseen lyhytterapiaan. Suomeen nämä ajatukset toi psykologi Toivo Rönkä järjestämällä Mannerheimin Lastensuojeluliiton kanssa "Ohjaavan kasvatuksen kursseja". Näiden pohjalta myös tutkimuskohteena oleva luokanopettaja on omaksunut omaa käyttöteoriaansa.

Kouluissa lisääntyvän levottomuuden vuoksi rajauduin tutkimaan luokanopettajan ohjaavaa kasvatustoimintaa ja -ajattelua luokan työrauhaongelmien ennaltaehkäisyyn ja niihin puuttumisen kannalta. Pääosin 1970-luvun loppuun ja 1980-luvun alkuun keskittynyt koulujen työrauhatutkimus on viime aikoina muutoinkin hieman vilkastunut. Tämän osoittavat Salon (2000), Huovialan (1999) ja Naukkarisen (1999) tutkimukset. Vaikka nämä tutkimukset liittyvät juuri työrauhaongelmien käsittelyyn, ne eroavat

omasta tutkimuksestani. Salo nimittäin tarkasteli työrauhahäiriöiden käsittelykeinoja analysoimalla amerikkalaisten oppikirjojen sisältöä. Huovialan (1999) tutkimus oli puolestaan kyselylomakkein suoritettu, yleinen kartoitus 157 helsinkiläisen luokanopettajan keinoista käsitellä työrauhahäiriöitä. Naukkarisen (1999) tutkimuksessa on sinänsä yhtenevyyttä omaani, koska se keskittyi myös yhden koulun työrauhaongelmiin ja niihin liittyvään ongelmanratkaisuun. Kyseessä oli kuitenkin peruskoulun yläaste, joten työrauhaongelmat ovat osin erityyppisiä kuin ala-asteella. Toiseksi koulun ongelmanratkaisukulttuuri oli autoritaarinen, ja siten puuttumiskeinot poikkesivat täysin esittämästäni. Lisäksi Naukkarinen keskittyi työrauhaongelmien ratkaisukulttuuriin koko kouluorganisaation tasolla, kun taas itse paneudun yksityiskohtaisemmin opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen analysointiin. Näin ollen katson, että oma tutkimukseni voi tuoda uutta tietoa myös työrauhatutkimuksen piiriin.

Koska halusin tarkastella ohjaavan kasvatuksen vuorovaikutuskäytänteitä mahdollisimman konkreettisella tasolla, valitsin tutkimukseni kohteeksi siis vain yhden luokkakulttuurin ja luokanopettajan. Siten kykenin säilyttämään laadulliselle tutkimukselle ominaisen kuvailevuuden. Tarkkuutta ja kuvailevuutta lisäsi tutkimuksessani myös se, että käytin keskeisenä tiedonkeruumenetelmänä pitkäaikaista ja intensiivistä luokkahavainnointia. Vuorovaikutuskäytänteiden kuvaamisen lisäksi halusin ymmärtää luokanopettajan kasvatustoiminnan perusteita. Saadakseni kokonaiskuvan luokanopettajan käyttöteoriasta käytin apunani haastatteluja. Kyselin luokanopettajalta sekä yksittäisiin tilanteisiin liittyviä toiminnan perusteluja että yleisiä kasvatusteorioita ja ihmiskäsityksellisiä perusteita. Ohjaavan kasvatuksen taustalla olevasta ihmiskäsityksestä ei löytynytäkään aiempia tutkimuksia. Lisäksi Smetana (1994; 1995) toteaa, että tutkimuksia tarvittaisiin juuri kasvattajien ajattelun ja todellisten kasvatuskäytäntöjen välisistä yhteyksistä, vaikka kasvatukseen liittyviä käsityksiä ja uskomuksia on tutkittu paljon.

Näin ollen tämän tutkimuksen tavoitteena onkin ymmärtää luokanopettajan työrauhaan liittyvää kasvatustoimintaa ja -ajattelua kokonaisuutena. Kuvaan luokkakulttuurin työrauhatilannetta ja luokanopettajan ohjaavaa kasvatustoimintaa, kun tämä ennaltaehkäisee luokan työrauhaongelmia ja puuttuu näihin. Lisäksi pyrin ymmärtämään luokanopettajan kasvatustoiminnan perusteita: hänen kasvatusteorioita, ihmiskäsityksiään ja kasvatustavoitteitaan, koska juuri nämä määrittelevät, millaista puhetta luokanopettaja käyttää ja kuinka hän toimii.

2 TYÖRAUHA, KOULUVIIHTYVYYS JA LUOKKAILMASTO

Tässä luvussa pyrin luomaan kuvan siitä, mitä työrauhan käsitteellä on eri tutkimuksissa yleisesti tarkoitettu. Lisäksi tarkastelen työrauhaongelmien syistä erityisesti luokkayhteisön vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Tällöin on kyse luokan sosiaalisen ilmapiirin yhteyksistä oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta luokan työrauhaan.

2.1 Työrauhan määritelmiä

Koulun työrauhasta on tehty monia tutkimuksia, jotka keskittyvät pääasiassa 1970-luvun loppuun ja 1980-luvun alkuun, kuten Naukkarinenkin (1999, 22) toteaa. Jokaisessa tutkimuksessa työrauhan käsite on määritelty tutkimuksen omasta lähtökohdasta ja näkökulmasta käsin, joten yleispätevää määritelmää työrauhasta ei ole olemassa. Kirjallisuudessa käytetäänkin rinnakkain mm. termejä työrauhaongelma, työrauhahäiriö ja käytöshäiriö. Itse käytän termiä työrauhaongelma, koska se kuvastaa parhaiten ohjaavan kasvatuksen taustalla olevaa systemiteoreettista näkemystä. Sen mukaan vaikeuksia ei tule diagnosoida yksittäisen oppilaan persoonan häiriöiksi, vaan ne tulee nähdä osana luokan vuorovaikutusta (ks. esim. Molnar & Lindquist 1994, 8 - 9). Työrauhaongelma-termi on myös ratkaisukeskeisen ajattelutavan mukainen: vaikeuksien nimeäminen häiriöiden sijaan ongelmiksi tekee ne luonnolliseksi osaksi arkea ja siten jo hieman helpommiksi ratkaista (ks. Tarkkanen 1990, 27 - 28).

Kasvatustieteen käsitteistössä oleva määritelmä antaa kuitenkin melko kattavan kuvan siitä, mitä työrauhalla alan kirjallisuudessa yleisimmin tarkoitetaan. Hirsjärvi (1983, 196) määrittelee käsitteen 'työrauha' seuraavasti: "Koululuokassa vallitsevat rauhalliset olot; häiriintymättömyyden tila. Työrauha kouluyhteisössä edellyttää yhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä, kurinalaista toimintaa. Se on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa ja kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia sekä ottaa huomioon opetustilanteet, opetusaineet, oppilaiden ikäasteen, yhteisön jäsenten persoonallisuuden sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet."

Hirsjärven mukaan hyvä työrauha merkitsee siis rauhallisuutta. Tätä on hyvä täsmentää. Hyvällä työrauhalla voidaan kuvata myös oppimistapahtumaa, jossa oppilaat työskentelevät asetettujen tavoitteiden suuntaisesti (Salo 2000, 31). Tämä ei kuitenkaan tarkoita yleisen käsityksen mukaisesti, että luokassa tulisi olla täysin hiljaista ja rauhallista. Hiljaisuuden ja passiivisuuden sijaan työrauha on paremminkin hallittua toimintaa ja aktiivisuutta. Siten esimerkiksi luokassa vallitseva hälytaso tai liikehdintä eivät sinänsä kerro työrauhaongelmasta, jos tuollainen aktiivisuus on oppimistavoitteisiin pääsemisen kannalta tarkoituksenmukaista.

Hirsjärven määritelmän mukaan työrauhan käsite on myös subjektiivinen. Tästä johtuen työrauhalla voidaan tarkoittaa sekä yksittäisen oppilaan sisäistä työrauhaa että työympäristön ulkoista rauhallisuutta (Aho 1980, 2 - 3). Myös Erätuuli ja Puurula (1990, 15) määrittelevät työrauhan subjektiiviseksi käsitteeksi, jonka merkitys muuttuu arvioijan roolin ja kokemusten perusteella: "Opettajat ja oppilaat kokevat työrauhan kukin omista lähtökohdistaan ja tilanearvioistaan käsin. Työrauha on oppilaan kannalta ensinnäkin opiskelurauha, mutta se voi merkitä hänelle joskus vain oleskelurauhaa. Opettajan kannalta työrauha on virallisesti opettamisrauha, mutta yhtä hyvin se voi olla kulissinomainen näennäisrauha, joka peittää taakseen vaikkapa välinpitämättömän opetuksen. Mikään näistä ei muodosta yhteisvastuullista, koko luokalle selkiintynyttä työskentelyrauhaa." Samoin Salon (2000, 33) mukaan työrauhan määrittely 'työskentelyrauhaksi' antaa oppilaille vastuun työrauhan säilymisestä, mikä auttaa oppilaita oivaltamaan häiriöttömän työskentelyn merkityksen. Tällöin on kysymys opettajan ja oppilaiden välisestä yhteistoiminnasta, joka voi olla tehokas työrauhaongelmien ennaltaehkäisyttapa. 'Työskentelyrauha' on myös tutkimuksen kannalta soveltuvin määritelmä, koska se kuvastaa parhaiten tapaa, jolla työrauha on määritelty tutkimuskohteenani olevassa kulttuurissa.

Työrauhakäsitteen subjektiivisesta määritelmästä poiketen Aho (1980) rajoittuu tarkastelemaan työrauhaongelmia opettajan näkökulmasta oppilaiden häiriöiksi. Aho suoritti vuosina 1975 - 1978 työrauhakokeilun, jonka tarkoituksena oli selvittää Liedon - Tarvasjoen peruskoulun yläasteella esiintyvien työrauhaongelmien määrää, laatua ja syitä sekä kehittää erilaisia menetelmiä työrauhan ylläpitämiseksi. Tutkimuksesta saamiensa tulosten pohjalta hän määritteli konkreettisiksi työrauhahäiriöiksi kielellisen häirinnän, motoriset häiriöt, fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin, esinemeluhäiriöt,

tunnepurkaukset, huolimattomuuden, negatiivisen auktoriteettiasenteen ja koulutyöskentelyn kannalta epätarkoituksenmukaisen toiminnan. (Aho 1980, 1 - 2.) Luokitus pätee vielä nykyisinkin. Tämän tutkimuksen kannalta on kuitenkin tärkeä kiinnittää huomio myös siihen, että eri tavoin esiintyvät työrauhaongelmat voivat olla merkki jostakin oppilaan sisäisestä ongelmasta, joka estää kyseisen oppilaan kohdalla rauhallisen työskentelyn etenemisen. Tällaiset oppilaan sisäiset työrauhahäiriöt ovat usein jääneet liian vähälle huomiolle.

Gordon (1979) huomioi mallissaan opettajan näkökulman ohella myös tällaisen oppilaan näkökulman. Hän kuvaa oppituntia suorakulmiolla, joka on jaettu neljään alueeseen (ks. kuvio 1 sivulla 28). Kuviossa 'oppimisen, opettamisen ja yhteistyön' -alue kuvaa sitä aikaa oppitunnista, kun opetettava asia etenee ja oppilaat oppivat häiriöttä. Kuvion kolme muuta osaa kuvaa niitä tilanteita, joissa joko oppilaalla tai opettajalla on työrauhaongelma. Tällöin opetus ja oppiminen eivät voi edetä, koska opiskeluun keskittyminen on estynyt. Tällaisissa tilanteissa opettajan tuleekin ensin määritellä, kumman osapuolen esiintynyt ongelma on. Jos esimerkiksi oppilaiden käytös on opettajan mielestä ei-toivottavaa ja opettaja tuntee itsensä tästä syystä pettyneeksi, ongelma on hänen. Jos puolestaan oppilas viestii opettajalle joko sanallisesti tai sanattomasti ongelman, joka ei millään tavalla sivua opettajan elämää, ongelma on oppilaan oma. Jos luokassa vallitseva tilanne aiheuttaa häiriötä sekä opettajalle että oppilaalle, ongelma on yhteinen. Ohjaavien kasvatustekniikoiden avulla pyritään laajentamaan kuvion 'oppimisen, opettamisen ja yhteistyön' -aluetta niin, että suurin osa oppitunnista voitaisiin hyödyntää oppimiseen. (Gordon 1979, 33 - 35.)

Edellä esitetyssä Hirsjärven (1983, 196) työrauha -määritelmässä subjektiivisuuden lisäksi mainittiin työrauhan suhteellisuus ja muuttuvuus. Myös Gordon (1979) korostaa tällaista tilannesidonnaisuutta. Hänen mukaansa opettajat suhtautuvat oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen eri tavoin riippuen opettajan omista fyysisistä tai psyykkisistä syistä, kyseessä olevista oppilaista ja tilanteista. Opettajan mielialat, tunteet ja fyysiset tuntemukset vaikuttavat siihen, millaista käyttäytymistä hän oppilailtaan sallii. Lisäksi tosiasia on, että opettaja suhtautuu eri oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen eri tavoin, vaikka hän yrittäisi olla tasapuolinen. Myös aika ja paikka vaikuttavat siihen, salliiiko opettaja oppilaiden käyttäytymisen. Esimerkiksi välitunnilla sallitaan vapaampi toiminta kuin oppitunneilla. (Gordon 1979, 27 - 30.)

Yksi keskeinen kysymys työrauhaa koskevissa tutkimuksissa on ollut opettajan tavat hallita luokan työrauhaa. Jonesin ja Jonesin (1990, 16 - 18) kehittämän kokonaisvaltaisen luokanhallinnan strategian mukaan hyvä luokanhallinta riippuu kolmesta asiasta: luokan positiivisista vuorovaikutussuhteista, yksilölliset tarpeet huomioivasta opetuksesta sekä hyvästä organisoinnista. Tutkimukseni kasvatusfilosofisen suuntautumisen vuoksi keskityn luokan vuorovaikutussuhteisiin liittyviin hallintakeinoihin, joita esittelen tarkemmin luvuissa 3.2 ja 3.3. Samoin Salo (2000, 236) toteaa Gordonin (1979) korostavan luokanhallinnassa juuri näitä vuorovaikutussuhteisiin liittyviä keinoja. Rajaan näin ollen opetukseen ja organisointiin liittyvät luokanhallintakeinot tarkasteluni ulkopuolelle niin teoreettisessa kuin käytännön tutkimukseenkin liittyvässä osiossa. Tällaisia hallintakeinoja olisivat mm. toiminnan rytmittäminen, monipuoliset työskentelytavat, oppilaiden kehitystasoa vastaavat tehtävät, toimivat työskentelyryhmät, opettajan selkeä ja rauhallinen opetustapa sekä yksiselitteiset työskentelyohjeet.

2. 2 Työrauhan, kouluviihtyvyyden ja luokkailmaston välisiä yhteyksiä

Työrauhan käsitteeseen liittyy vahvasti kouluviihtyvyyden käsite. Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin koulun arjesta saatujen kokemusten merkittävyys ja tyydyttävyyys vastaavat oppilaan omia tarpeita. Kouluviihtyvyydestä on tehty paljon tutkimuksia. Niissä on sekä kuvailtu suomalaiskoulujen tilannetta että vertailtu suomalaiskoululaisten viihtymistä muiden maiden tilanteisiin. Näissä tutkimuksissa kouluviihtyvyyttä on tarkasteltu suhteessa sekä oppilaiden ominaisuuksiin, mm. ikään, sukupuoleen, koulumenestykseen, motivaatioon ja kotitaustaan, että kouluun liittyviin tekijöihin, mm. vuorovaikutukseen ja fyysisiin puitteisiin (sijainti ja koko). Tutkimusten tulosten perusteella on yleisesti havaittu, että tytöt viihtyvät koulussa paremmin kuin pojat, nuoremmat paremmin kuin vanhemmat ja hyvin menestyvät paremmin kuin huonosti menestyvät. (Ks. esim. Hannus - Gulmets 1984; Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995; Liinamo & Kannas 1995; Linnakylä 1993; Soininen 1989 ja Uusikylä & Kansanen 1988.) Kouluviihtyvyyden käsitteen laajuudesta huolimatta näen oman tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaiseksi keskittyä tarkastelemaan niitä tutkimuksia, joissa selvitetään koulun sosiaalisen ilmapiirin, kouluviihtyvyyden ja työrauhan välisiä yhteyksiä. Tätä tukee tutkimukseni systeemiteoreettinen lähestymistapa, jonka

mukaan ongelmat nähdään olevan luokkayhteisön vuorovaikutuksessa oppilaiden ominaisuuksien ja taustatekijöiden sijaan (ks. esim. Molnar & Lindquist 1994, 8 - 9). Seuraavaksi esitettävät tutkimustulokset vahvistavatkin oppilaiden kouluviihtyvyyden perustuvan paljolti juuri koulun ihmissuhteiden laatuun. Lisäksi hyvän sosiaalisen luokkailmaston tuoman kouluviihtyvyyden on todettu olevan yhteydessä luokan työrauhaan. Yleisesti voidaan todeta oppilaiden viihtyvän parhaiten ja opiskelevan rauhallisimmin luokissa, joissa vallitsee lämmin, luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri.

Vepsäläinen (1980) on tutkinut kouluviihtyvyyden ja oppilaiden oppimismotivaation yhteyksiä peruskoulun yläasteella. Mukana olleista 195 oppilaasta noin kolme neljäsosaa mainitsivat koulutoverit viihtymisensä syyksi. Tämän jälkeen seuraavaksi tärkeimpinä tekijöinä koulussa viihtymiselle tulivat opettajat (jotka mainitsi 36 % oppilaista), opetukseen liittyvät tekijät (20 %) ja työskentelyolosuhteet kuten esimerkiksi työrauha ja hyvä ilmapiiri (13 %). Tutkimuksen tuloksista tulee selvästi esille ihmissuhteiden voimakas merkitys koulussa viihtymiselle: oppilaat pitivät suhteita muihin oppilaisiin ja opettajiin tärkeämpinä kuin oppimiseen liittyviä seikkoja.

Myös Erätuulen ja Puurulan (1990) tutkimustuloksista voidaan havaita ihmissuhteiden keskeisyys koulussa viihtymiselle. Tulosten perusteella useampi kuin kolme viidestä yläasteikäisestä oppilaasta piti luokan työrauhaongelmien syynä opettajan käyttäytymistä ja persoonaa, joita he tarkensivat esseevastauksissaan opettajan tavaksi opettaa ja heikoksi kurinpitokyvyksi. Toiseksi yleisin oppilaiden arvioima työrauhaongelmien syy oli huono luokkailmasto; lähes puolet oppilaista katsoi luokan heikon yhteishengen aiheuttavan työrauhahäiriöitä. Jatkotutkimuksessaan Erätuuli ja Puurula (1992) kysyivät työrauhaongelmien syitä opettajilta. Tärkeimpänä syynä opettajat pitivät kodin ja asuma-alueen vaikutusta, mutta myös opettajista 70 prosenttia piti luokan huonoa yhteishenkeä työrauhahäiriöiden syynä.

Soininen (1989, 151) katsoo kouluun liittyvistä tekijöistä opettajan ominaisuuksiin selittävän keskeisimmin oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Opettajan ja oppilaiden välisen ihmissuhteen keskeisyys näkyy myös kansainvälisen lukutaitotutkimuksen yhteydessä suoritetun kouluviihtyvyys-mittauksen tuloksista. Tutkimuksessa selvitettiin suomalaisen peruskoulun 1379 kahdeksaslukkalaisen kokemuksia kouluelämän laadusta. Tutkimuksen perusteella opettajiinsa luottamuksellisesti suhtautuvat oppilaat

viihtyvät koulussa selvästi muita paremmin. Lisäksi oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittivät merkittävästi oppilaiden sosiaalisen identiteetin vahvuus sekä omien toiminta- ja menestysmahdollisuuksien tiedostaminen. (Linnakylä 1993.)

Lisäksi on hyvä tarkastella, millainen luokkailmasto ja opettajan toiminta on yhteydessä koulussa viihtymiseen ja hyvään työrauhaan. Tätä selventää esimerkiksi Koivumäen (1980) tutkimus, jossa tutkittiin 1121 neljäsluokkalaista oppilasta ja heidän opettajiaan. Tulosten perusteella opettajan suoralla vaikutustavalla, jossa tämä korosti auktoriteettiaan, rajoitti oppilasaloitteita ja oli ankara, oli yhteys oppilaiden ahdistuneisuuteen, vähäiseen suoritusmotivaatioon ja huonoon kouluviihtyvyyteen. Sen sijaan epäsuora vaikutustapa, jossa opettaja oli huumorintajuinen, auttoi oppilaita ja salli oppilasaloitteita, oli yhteydessä hyvään viihtyvyyteen ja voimakkaaseen suoritusmotivaatioon. Opettajan epäsuoria vaikutustapoja olivat myös kiittäminen, rohkaiseminen ja kannustaminen koulutyöhön. Lisäksi opettaja hyväksyi oppilaidensa tunteet ja hyödynsi heidän aloitteensa.

Myös Karin (1985) tutkimuksesta saadaan vihjeitä siitä, millaiset toimintatavat tukevat myönteistä luokkailmastoja. Kari tutki opettajan käyttäytymisen yhteyksiä luokkayhteisön eettissosiaaliseen ilmastoon haastatteleamalla 60 opettajaa ja pyytämällä heidän oppilaitaan (ikä 11 - 13 vuotta) vastaamaan kyselyyn. Tutkimuksessaan hän käsitti eettissosiaalisen ilmaston koostuvan mm. luokan säännöistä, menettelytapojen demokraattisuudesta, yleisestä viihtyvyydestä ja oppilaiden käyttäytymisen norminmukaisuudesta. Tulosten perusteella luokkatyöskentelyssään onnistuivat parhaiten tietoisesti kasvatustehtävään orientoituneet opettajat, jotka antoivat oppilailleen vastuuta ja jotka korostivat yhteisten sääntöjen merkitystä, sisäisiä palkkioita, oppilaskeskeisyyttä ja luokkailmapiiirin myönteisyyttä. Heidän luokissaan oppilaat viihtyivät hyvin ja noudattivat yhteisiä sääntöjä, koska näiden omatunto oli pitkälle kehittynyt. Lisäksi luokissa oli oppilaiden välistä sosiaalista kontrollia sääntöjen noudattamisen suhteen.

Myös Aho (1980, 6) näkee opettajan ja oppilaiden välisen suhteen olevan keskeisin työrauhahäiriöiden esiintymisen syy. Häiriöitä esiintyi harvemmin sellaisissa luokkayhteisöissä, joissa opettajan ja oppilaiden välillä vallitsi yhteisymmärrys ja joissa oppilaat eivät olleet alistetussa asemassa vaan saivat vaikuttaa luokkaa koskeviin päätöksiin ja ilmaista mielipiteitään vapaasti. Tällaisessa hyvässä luokkailmastossa oppilaat eivät kokeneet opettajaansa ankarana ja rankaisevana vaan hyväksyvänä ja tasapuolisena.

3 OHJAAVA KASVATUSFILOSOFIA OPETTAJAN TYÖN PERUSTANA

Tarkastellessaan vanhempien keinoja kontrolloida lastensa käytöstä Baumrind (1966) huomasi vanhempien käyttävän kolmenlaisia, laadullisesti toisistaan poikkeavia kontrollointitapoja: autoritaarisia, sallivia ja auktoritatiivisia eli ohjaavia. Myöhemmin Baumrind havaitsi, että erilaisia kontrollointitapoja käyttävät vanhemmat erosivat toisistaan myös sen perusteella, kuinka he pitivät huolta lapsistaan ja kuinka he kommunikoivat näiden kanssa. (Baumrind 1966; Darling & Steinberg 1993, 490.) Tämän pohjalta Maccoby ja Martin (1983) pyrkivät yksinkertaistamaan Baumrindin kuvaamat vanhempien kasvatustyyliä. He esittivät niiden eroavan toisistaan kahden tekijän suhteen: ensinnäkin sen, millaisia vaatimuksia vanhemmat asettavat lapsilleen (demandingness) ja toiseksi sen, kuinka herkästi he reagoivat lastensa tarpeisiin (responsiveness). Myöhemmin myös Baumrind (1989) otti nämä termit käyttöönsä kuvatessaan eri kasvattajatyyppejä. Autoritaarinen kasvattaja vaatii lapselta paljon huomioimatta tämän tarpeita. Hän asettaa selkeät rajat omista tarpeistaan käsin. Tunneside lapsen ja aikuisen välillä on etäinen ja kylmä. Vapaa eli salliva kasvattaja toimii päinvastoin. Hän reagoi herkästi lapsen tarpeisiin mutta ei aseta vaatimuksia tämän käyttäytymiselle. Hän siis välttää kaikkea lapsen kontrolloimista ja osoittaa kiintymystään lapseen tämän kaverina. Sen sijaan auktoritatiivinen eli ohjaava kasvattaja sekä asettaa vaatimuksia että reagoi lapsen tarpeisiin. Hän siis sosiaalistaa lapsen yhteisön odotuksiin ylläpitäen samalla lapsen yksilöllisyyttä. Hän näkee lapsen samalla sekä kypsymättömänä antaen rajoja ja hoivaa että kyvykkäänä ja itsevarmana arvostaen lapsen yksilöllisyyttä ja tarjoten virikkeitä. Kysymys kasvatustyylien välillä on siis siitä, miten niissä suhtaudutaan yksilön ja yhteisön tarpeiden väliseen tasapainoon. Nämä kasvatustyyliä yhtenevät pitkälti Lewinin esittämien johtamistyylien kanssa, jotka synnyttävät joko autoritaarisen, demokraattisen tai piittaamattoman (laissez-faire) ryhmäilmaston (ks. Himberg & Jauhiainen 1998, 137).

3.1 Ohjaavan kasvatustyylin yleisiä piirteitä

Ohjaavan vanhemman herkkyyks lapsensa tarpeille näkyy kasvatustoiminnassa kahdeksalla tavalla: lämpimyytenä, kognitiivisena herkkyytenä, kiintymyksenä ja sitoutumisena, ehdottomana hyväksyntänä, riippumattomana myönteisenä palautteena, sopusointuna, osallistumisena ja vastavuoroisuutena. Vaativuudella Baumrind taas tarkoittaa rajojen asettamista, jonka ohjaava vanhempi tekee funktionaalis-rationaalisesta näkökulmasta. Siten rajat eivät ole mielivaltaisia, vaan lapsen ja vanhemman yhteisymmärryksessä tehtyjä. (Baumrind 1989, 365, 371.) Tätä voidaan selventää Pulkkisen (1977) kuvauksen avulla. Hänen mukaansa ohjaava kasvattaja turvautuu rajoja asettaessaan selittämiseen, neuvomiseen ja lapsen omaan harkintaan vetoamiseen. Lisäksi hän pyrkii osoittamaan lapselle, millaisia seurauksia tämän teoista koituu toisille ihmisille. Näin lapsen kyky eläytyä muiden ihmisten asemaan voi kehittyä. (Pulkinen 1977, 136.)

Baumrind (1989) on yleisesti kuvannut ohjaavan vanhemman kasvatustyyliä seuraavilla piirteillä. Koska vanhempi arvostaa sekä lapsensa omaa tahtoa että yhteisön keskinäistä sopusointua, hän tiedostaa omat tarpeensa ja oikeutensa aikuisena mutta arvostaa myös lapsensa yksilöllisiä tarpeita ja toimintatapoja. Lapsen tarpeiden huomiointi näkyy esimerkiksi siinä, että vanhempi reagoi herkästi tunteisiin, rakastaa ja tukee lastaan sekä rohkaisee tätä omien ajatusten ilmaisemiseen. Näin hän pyrkii tekemään lapsensa vakuuttuneeksi tämän sen hetkisistä kyvyistä mutta toisaalta asettaa vaatimuksia lapsensa tulevalle käytökselle. Hän suuntaa lapsensa toimintaa rationaaliin suuntaan tarjoten tälle kognitiivisesti haastavan ympäristön. Tämä tarkoittaa sitä, että vanhempi keskustelee lapsensa kanssa menettelytavoistaan tehden kuitenkin itse lopulliset päätökset oman erehtyväisyytensä huomioon ottaen. Hän asettaa vaatimuksia lapsensa käyttäytymiselle ohjaamalla tämän toimintaa pitävillä, johdonmukaisilla rajoilla ja selvästi ilmaistuilla odotuksilla mutta ei kahlitse lastaan rajoituksilla. Lisäksi hän vaatii lastaan osallistumaan perheen kotitöihin. (Baumrind 1989, 353 - 354.)

Rönkä ja Rönkä (1994) katsovat samansuuntaisesti tärkeiksi, lapsen myönteiseen kehitykseen tähtääviksi kasvatukseen lämpimän tuen ja hyväksyvän, perustelevan ohjauksen. He määrittelevätkin ohjaavan kasvatuksen "kasvattajan asettamiin tavoitteisiin pyrkiväksi yhteistoiminnaksi, jossa tietoisesti toteutetaan luottamuksen, välittämisen ja hyväksynnän periaatteita sekä asetetaan perusteltuja rajoja". (Rönkä & Rönkä

1994, 191 - 192, 245.)

Myös Tahkokallio (1992; 1995; 1998; 2000) on pohtinut ohjaavaa lasten kasvatusta. Merkittävänä lisänä edellisiin hän on selkiyttänyt kasvattajan asettamien rajojen ja lapselle suotavan autonomian suhdetta. Hänen mukaansa ohjaavan kasvattajan tulee asettaa lapselle selkeät rajat, joiden sisällä tämä voi kehittyä saaden kokea arvostusta ja rakkautta. Tätä periaatetta selkiyttääkseen Tahkokallio (2000) hakee kasvatuksen yleisiä periaatteita luonnosta. Vertauskuvallisesti linnunpoikaselle pesä on aluksi konkreettisesti rajattu alue, jossa se saa turvallisesti kasvaa ja harjoitella elämää. Kun siivet alkavat kantaa, rajoja vähitellen laajennetaan, ja lintu saa itsenäistyä lähtemällä pesän ulkopuolelle. Lapselle on siis asetettava johdonmukaiset rajat siihen kohtaan, jossa tämän omat kyvyt ottaa vastuuta loppuvat. (Tahkokallio 2000.) Toinen tapa selkiyttää asiaa on puhua kasvatussuhteessa olevista kahdenlaisista alueista: ns. kyllä- ja ei-alueista. Kyllä-alue sijaitsee rajojen sisäpuolella, jossa päätökset tehdään lasten kanssa yhdessä neuvotellen. Mentäessä rajojen yli ei-alueelle lapselta katoaa oikeus päättää ja päätösvalta jää aikuiselle. (Tahkokallio 1998, 161 - 162.) Kasvattaja siis arvostaa lapsen tahtoa ja kannustaa tätä harjoittelemaan itsenäistä päätöksentekoa asettamiensa perusteltujen rajojen sisällä. Siten kasvattajan tulisikin selkiyttää itselleen, millaisista asioista tietyn ikäinen lapsi voi päättää itse ja millaiset asiat vaativat aikuisen ymmärrystä. (Tahkokallio 1995, 80.) Lastenkasvatuskäytäntöjä tutkittaessa onkin huomattu, että merkittävimmät muutokset kasvatuskäytänteissä liittyvät lasten kehitystasoon. Usein iän myötä lapsen itsenäisen vastuun merkitys korostuu ja ulkoinen kontrolli vähenee. (McNally, Eisenberg & Harris 1991; Roberts, Block & Block 1984.)

Vaikka Baumrindin muodostamia kasvatustyyliä pidetään yleismaailmallisina ja ne kuvataan yksiselitteisesti ja kontekstivapaasti, käytännön kasvatustoiminta on aina moniulotteisempaa. Vanhempien kasvatususkomukset ja -toiminta ovat siis aina riippuvaisia myös siitä ympäristöstä, jossa he toimivat. Esimerkiksi se, millaista normia lapsi rikkoo ja millä tavoin tämä sen tekee, vaikuttaa vanhempien tapaan reagoida tilanteeseen. Tällaisten yksittäisten tilanteiden vaikutusta kasvattajan kasvatustyyliin ei ole vielä tutkittu systemaattisesti, joten huomio tulisikin kiinnittää siihen, jotta voitaisiin ymmärtää todellista kasvatustoimintaa. (Smetana 1994, 22 - 24, 32.) Tämän vuoksi seuraavaksi esitänkin näkemyksiä siitä, kuinka ohjaavan kasvattajan tulisi toimia käytännön vuorovaikutustilanteissa.

3.2 Ohjaava kasvatus käytännön vuorovaikutuksessa

1970-luvulla amerikkalainen psykologi Thomas Gordon kehitti humanistisen psykologian asiakaskeskeisen terapiamuodon pohjalta ohjaavan kasvatusmenetelmän perinteisten autoritaaristen ja sallivien kasvatusmenetelmien tilalle. Hän oli nimittäin huomannut näiden molempien menetelmien perustuvan valtaan, koska niissä kasvattaja ja kasvatettava pitivät suhdettaan valtataisteluna, jossa toisen on voitettava ja toisen hävitävä. Valtataisteluun turvauduttaessa kasvatusyhteisöön ei voinut syntyä yhteistyön ilmapiiriä, koska tällöin aina jomman kumman osapuolen täytyi luopua tarpeistaan. Jos kasvattaja käytti valtaansa kasvatettaviin, nämä reagoivat tilanteeseen joko aggressiolla mm. vastustelemalla, uhmaamalla, valehtelemalla, syyttämällä ja kostamalla tai alistumalla, mielistelemällä ja sulkeutumalla itseensä joutuen samalla tukahduttamaan omat tarpeensa. Toisaalta turvautuessaan vapaan kasvatuksen menetelmään kasvattaja toimi omien tarpeidensa vastaisesti, menetti kasvatettavien kunnioituksen ja yhteisössä vallitsi huono järjestys. Koska molemminpuolinen vallankäyttö näytti siis tuhoavan kasvatussuhteen, Gordon painotti, että kasvatussuhteen tuli perustua tasa-arvoisuuteen, jolloin sekä kasvattaja että kasvatettavat voittavat. (Gordon 1979; 1995.)

Näitä ”molemmat voittavat” -menetelmän ajatuksia tuotiin esille Effectiveness Training -kursseilla (Suomessa Toimiva perhe/koulu -kurssit), jotka saivat alkunsa vanhemmille vuonna 1962 järjestetystä kurssista. Tämän jälkeen kurseja on järjestetty erilaisille ammattiryhmille: opettajille, johtajille, papeille, asiakassuhteista vastaaville henkilöille jne. Kaikkien kurssien yhteinen piirre on vuorovaikutustaitojärjestelmä, jota voidaan soveltaa kaikenlaisiin ihmissuhteisiin. (Adams 1999, 10.) ”Molemmat voittavat” -menetelmän mukaan yksilö voi korvata perinteiset valtakeinot käyttämällä kolmea ihmissuhdetaitoa: ilmaisemalla omat tarpeensa selkeästi minäviesteillä, kuuntelemalla toisen osapuolen tarpeita eläytyvästi ja keskustelemalla ongelmista yhdessä etsien ratkaisuvaihtoehtoja osapuolten kesken. Tällaisia keinoja käytettäessä ihmissuhde perustuu avoimuuden, välittämisen ja kunnioituksen periaatteille, ja näin yksilön todellinen vaikutusvalta toisiin nähden kasvaa. (Gordon 1979.) Koska kaikkien ihmissuhteiden katsotaan olevan perusteiltaan samanlaisia (perustarpeet, viestintätavat jne.), voidaan edellä esitettyjä Baumrindin kotikasvatusta koskevia tutkimustuloksia pitää myös koulukontektista katsottuna tärkeinä.

Rönkä (1989) sovelsi Gordonin vuorovaikutusmallia suomalaiseen kontekstiin. Näin syntyi Mannerheimin Lastensuojeluliiton järjestämä kurssimuotoinen "Vanhempien aktivointiohjelma". Tätä on myöhemmin sovellettu myös koulukontekstiin mm. oppilashuoltoon sekä koulun ja kodin yhteistyöhön (ks. Ervasti, Nokelainen & Vitikka 1990; Laaksonen & Wiegand 1990). Sekä tätä ohjelmaa että MLL:n yleistä sivistystyötä varten on julkaisu paljon materiaalia, joka osin on melko popularistista. Kursseja varten tehdyistä materiaaleista ja ohjaajien oppaista vuonna 1980 ilmestyneessä materiaalissa ohjaavan kasvatuksen keskeiset periaatteet on esitetty laajimmin, koska se sisältää myös useita taustateoreettisia pohdintoja. Vanhemmille ja ammattikasvattajille suunnatuista julkaisuista "Kasvattajan kolme oppituntia" esittää ohjaavan kasvatuksen periaatteet laajimmin. Lisäksi teoksessa "Isän viisaus" ohjaavan kasvatuksen periaatteet on esitetty isyyteen sovellettuina. Tämän teoksen käyttö on sinänsä perusteltua, koska siinä periaatteet on koottu tieteellisesti. Kahden viimeksi mainitun teoksen pohjalta esitän seuraavalla sivulla taulukossa 1 Rönkän kehittämän ohjaavan kasvatuksen mallin kokonaisuuden.

Mallin mukaan ryhmän vuorovaikutuksessa on kolme keskeistä näkökulmaa: Millaiset roolit vallitsevat ryhmässä? Miten tieto kulkee? Miten valtaa käytetään? Ohjaavan kasvatuksen ilmapiirissä roolit perustuvat luottamuksen, tiedonkulku välittämisen ja vallankäyttö hyväksynnän periaatteille. Nämä ns. ihmissuhteiden megaperiaatteet muodostavat perussuhtautumistavan, jolle lapsen ja aikuisen välinen myönteinen, lapsen henkisiä perustarpeita tyydyttävä vuorovaikutus perustuu. (Rönkä & Rönkä 1994, 47 - 48.)

Jokaisen tulee saada tuntee olevansa arvokas (välitetty), pätevä (luotettu) ja vaikutusvaltainen (hyväksyty). Tuntiessaan itsensä välitetyksi ja arvokkaaksi lapsen on helppo ilmaista omia tunteitaan ja tarpeitaan, mikä tekee tiedonkulusta selvää. Tämän lisäksi tuntiessaan itsensä luotetuksi ja päteväksi, lapselle syntyy itseluottamus, joka heijastuu myös vastaluottamukseksi aikuiseen. Välittämisen ja luottamuksen kokemusten lisäksi jokainen lapsi haluaa tulla hyväksytyksi johonkin yhteisöön esimerkiksi saamalla osallistua tasa-arvoisena jäsenenä omia asioita koskevaan päätöksentekoon. Nämä välittäminen, luottamus ja hyväksyntä lapsen tulee saada pelkällä olemassaolollaan ilman ehtoja. (Ervasti ym. 1990, 8 - 9; Rönkä & Rönkä 1994, 49, 51.)

TAULUKKO 1. Ohjaavan kasvatuksen kokonaisuus Röngän (1989, 1994) mukaan

VUOROVALIKUTUSNÄKÖKULMA/ PERUSSUHTEAUTUMISTAPA	PERUSPERIAATE	LAPSEN KOKEMUS KASVATUKSESTA	KASVATUS-TAVOITE	KASVATUS-MENETELMÄ
I Tiedonkulku/ välittäminen	Kaikki tunteet ovat sallittuja ja hyväksytyjä.	“Koska minusta välitetään, olen arvokas ja uskallan ilmaista itseäni ja tunteitani.”	Luova, itseäänilmaiseva	Aito tunneilmaisu, minäviestit, tunnustuksen antaminen
II Rooli/ luottamus	Toisen puolesta ei voi ratkaista hänen ihmissuhde- ja tunneongelmia.	“Koska minuun luotetaan, olen taitava, pätevä ja osoitan vastaluottamusta.”	Itseensä luottava	Eläytyvä kuuntelu
III Valta/ hyväksyntä	Muuta ensin omaa käyttäytymistäsi tarpeiden ristiriitatilanteissa. Ryhmä on kokonaisuutena enemmän kuin osiensa summa.	“Koska minut hyväksytään ryhmässä, myös ristiriitatilanteissa kuulun ryhmään, osallistun päätöksentekoon ja kannan vastuuta siitä.”	Yhteistyökykyinen, ongelmanratkaisutaitoinen, yhteisvastuullinen	Neuvottelutaito

Ohjaavan kasvatuksen ilmapiirissä, jossa toteutetaan välittämisen, luottamuksen ja hyväksynnän periaatteita, lapsesta kehittyy itseäänilmaiseva, itseensä luottava ja yhteistyökykyinen aikuinen. Itsensäilmaisun kehittyminen vaatii kuitenkin sitä, että yhteisössä ilmaistaan tunteita avoimesti minäviestein. Lapsen kuunteleminen eläytyvästi puolestaan vahvistaa tämän itseluottamusta. Yhteistyökyky kehittyy vain, jos lapsi saa harjoitella ristiriitojen ratkaisua neuvotteluin. (Rönkä 1989, 9 - 10.) Seuraavaksi käsitellenkin näitä ohjaavan kasvatuksen menetelmiä. Kasvatustavoitteita käsitellen luvussa 3.4.

3.2.1 Minäviestit

Minäviesteissä on kysymys omien tunteiden ja tarpeiden selkeästä ilmaisemisesta ja perustelemisesta. Ne perustuvat yleiselle peruseriaatteelle: "Kaikki tunteet ovat sallittuja ja hyväksytyjä, vaikka niiden ilmaisutapoja tulee kehittää, jottei tuottaisi haittaa itselleen ja läheisilleen." Siis tunteitaan rakentavasti ja monipuolisesti ilmaiseva, ohjaava kasvattaja antaa lapselle myönteisen mallin siitä, millä tavoin tunteita on lupa ilmaista. (Rönkä 1989, 13, 60, 68; Rönkä & Rönkä 1994, 239, 262, 266.)

Minäviestejä on neljänlaisia: selittäviä, kantaa ottavia, ennakoivia ja ongelmaan tarttuvia. Selittävällä minäviestillä yksilö voi viestittää toisille uskomuksiaan, ajatuksiinsa, tunteitaan, reaktioitaan, asenteitaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Niiden avulla toiset voivat oppia tuntemaan yksilön paremmin, koska ne kuvaavat tämän sisäistä todellisuutta. Kantaa ottavien minäviestien avulla yksilö voi myöntyä toisen pyyntöön tai kieltäytyä siitä. Ennakoivien minäviestien avulla yksilö kertoo perustellusti, mitä hän haluaisi tulevaisuudessa tapahtuvan. Yksilön ilmaistessa toiveitaan toiset usein muuttavat toimintaansa niin, että he tukevat toiveiden täyttymistä. Ongelmaan tarttuvien minäviestien avulla yksilö voi puuttua toisten käyttäytymiseen, joka estää hänen omien tarpeidensa tyydyttymistä. (Adams 1999; Miller & Zener 1979.) Lisäksi Miller ja Zener (1979, 25) esittävät viidennen minäviestityypin, myönteiset minäviestit, joiden avulla opettaja voi ilmaista myönteisiä tunteitaan oppilaiden hyväksyttävää käytöstä kohtaan. Oman tutkimukseni kannalta on olennaista kiinnittää huomio myönteisiin, selittäviin ja ongelmaan tarttaviin minäviesteihin. Seuraavaksi käsitellenkin työrauhaongelmiin tarttuvia minäviestejä tarkemmin.

Pyrkiessään muuttamaan oppilaan käyttäytymistä opettaja usein esittää oppilaalle valmiin ratkaisun, miten tämän pitäisi toimia (määräykset, käskyt, varoitukset, uhkaukset, moralisointi, neuvot...), tai aliarvioi oppilasta (tuomiot, syytökset, nolaukset, tulkinnat, kuulustelut...). Näitä tyypillisiä suhtautumistapoja kutsutaan sinäviesteiksi. Ne sisältävät vahvan kielteisen arvion, saavat oppilaan puolustuskannalle ja ehkäisevät yhteistyön syntymistä. Ne antavat oppilaalle tietoa vain siitä, että hän on aiheuttanut opettajalle ongelman, mutta ei opettajan tunteista. (Gordon 1979, 95 - 100.) Minäviestit sen sijaan kertovat viestin lähettäjän sisäisestä todellisuudesta: hänen tunteistaan, kokemuksistaan, ajatuksistaan ja tarpeistaan. Ne eivät sisällä sinäviestien tapaan arviointeja, tuomioita tai tulkintoja toisesta ja tämän käyttäytymisestä. Ne eivät siis ilmoita oppilaalle, mitä tämän tulisi tehdä, vaan osoittavat opettajan luottamuksen oppilaan kypsytyteen ja kykyyn kunnioittaa toisen tarpeita. Siten ne vastustuksen sijaan luovat yhteistyön ilmapiirin, jossa oppilas on halukkaampi omasta aloitteestaan ottamaan vastuuta käyttäytymisensä muutoksesta. Kun oppilas saa tietää oman käyttäytymisensä vaikutuksista opettajaan, hän voi ymmärtää opettajansa tunteet ja kykenee oman toimintansa muutoksella parantamaan tilannetta. (Adams 1999, 54, 89; Gordon 1979, 13, 101, 153, 175; Rönkä 1989, 62.)

Tehokkaassa ongelmaan tarttuvassa minäviestissä opettaja ilmaisee kolme asiaa. Ensinnäkin hän kuvaa neutraalisti, millainen käyttäytyminen aiheuttaa ongelman. Toiseksi hän ilmaisee selvästi, mitä konkreettista haittaa oppilaan käyttäytymisestä koituu hänelle itselleen. Kolmanneksi hän kuvaa yksityiskohtaisesti, millaisia tunteita oppilaan käyttäytyminen tai sen seuraukset herättävät hänessä. Kun opettaja ilmaisee tarpeeksi selvästi, että juuri tietty käytös tietyssä tilanteessa häiritsee häntä, oppilas ei koe henkilönä olevansa ongelma opettajalle. Näin hän voi omaa käytöstään muuttamalla auttaa opettajaa ilman, että hänen tarvitsee muuttaa koko persoonaansa. (Adams 1999, 114 - 127; Gordon 1979, 103 - 105; Miller & Zener 1979, 32.)

Jotta opettaja ilmaisisi tunteitaan aidosti, hänen sisäisten kokemustensa ja ulospäin viestimien tunteidensa tulee vastata toisiaan. Näin viestit ovat ristiriidattomia, mikä näkyy hyvin sanallisen ja sanattoman viestinnän yhdenmukaisuudessa. Tällä tavoin viestivä opettaja koetaan rehelliseksi ja aidoksi - kokonaiseksi ja inhimilliseksi ihmiseksi. (Miller & Zener 1979, 28; Rouvinen - Kempainen 1998a, 4; Rönkä & Rönkä 1994, 262.) Sen sijaan jos sanalliset ja sanattomat viestit ovat ristiriidassa keskenään,

oppilaat havaitsevat tämän herkästi ja alkavat pitää opettajaansa epäaitona, mikä johtaa levottomuuteen luokassa. Voidakseen viestiä avoimesti opettajan onkin tiedostettava tunteensa ja tiedettävä, hyväksyykö hän oppilaiden käyttäytymisen vai ei. (Gordon 1979, 30- 33; Rönkä 1989, 33.) Kun opettaja pitää aidosti huolta omista tarpeistaan, hän saa työskennellä rauhassa, on tyytyväinen työhönsä ja jaksaa henkisesti hyvin. Opettajan työssäviihtyminen vaikuttaa suuresti siihen, että koko luokkaan muodostuu myönteinen työskentelyilmapiiri. Näin myös oppilaat viihtyvät koulussa ja tekevät koulutyötään mielellään.

3.2.2 Eläytyvä kuuntelu

Eläytyvää kuuntelua tarvitaan silloin, kun oppilaalla on ongelma. Usein oppilas viestii ongelmastaan epäsuorasti esimerkiksi suhtautumalla vastahakoisesti oppimiseen, keskittymällä huonosti tai esittämällä kummallisia kysymyksiä, jotka eivät tunnu liittyvän tilanteeseen. (Gordon 1979, 76.) Toisaalta myös opettajan ongelmaan tarttuminen saattaa aiheuttaa oppilaalle ongelman, vaikka minäviestit eivät herätä oppilaassa sellaista vastarintaa kuin sinäviestit. Joka tapauksessa on luonnollista, että kuullessaan aiheuttaneensa opettajalle ongelman oppilaassa herää kielteisiä tunteita, jotka voivat ilmetä puolustautumisena ja vastusteluna. (Adams 1999, 57; Gordon 1979, 106.)

Tyypillisesti opettajat suhtautuvat oppilaan ongelmaan arvioivasti, tulkitsevasti tai kielteisellä tavalla tukevasti mm. käskien, kieltäen, uhaten, moralisoiden, syyllistäen, järkeillen, antaen valmiita ratkaisuja, moittien, nimitellen, vähätellen tai laskien leikkiä. Käyttäessään tällaisia suhtautumistapoja opettaja viestii oppilaalle tietävänsä, kuinka tämän tulee tehdä, ajatella ja tuntea. Lisäksi hän viestii melkein aina vaatimuksen, että oppilaan on muututtava. Tämä aiheuttaa oppilaassa sulkeutumista, vastustamista ja pettymyksen tunnetta. (Adams 1999, 232 - 242; Gordon 1979, 40 - 43, 46; Rönkä 1989, 48 - 50.) Sen sijaan opettajan tulisi suhtautua ongelmien kanssa painivaan oppilaaseen ymmärtävästi kuuntelemalla tätä eläytyen ja tutkivasti esittämällä tälle kysymyksiä ongelmasta ilman ennakkokäsityksiä (Rönkä 1989, 49 - 51). Osoittaessaan tällä tavoin hyväksyvänsä oppilaan kokonaisuudessaan opettaja saa oppilaan vakuuttuneeksi siitä, että hän voi olla avuksi tämän ongelmanratkaisussa. Saadessaan kokea hyväksyntää oppilas vapautuu ajattelemaan, miten hän haluaa muuttua. (Gordon 1979, 46.) Seuraa-

vaksi käsittelenkin sekä eläytyvää kuuntelua että tutkivaa kyselyä oppilaan ongelmien ratkaisemisessa.

Eläytyvässä kuuntelussa voi rohkaista oppilasta puhumaan viidellä eri tavalla: suuntautumalla oppilaaseen, vaikenemalla, "äännähtelemällä" myötäilevästi, käyttämällä ns. "ovenavaajia" ja kuuntelemalla aktiivisesti. Ensinnäkin kuuntelijan on osoitettava, että hän on valmis kuuntelemaan toista. Toiseksi hänen on maltettava olla hiljaa. Hän voi kuitenkin osoittaa oppilaalle myötäilevin elein ja sanoin, että on läsnä ja haluaa oppilaan puhuvan. Usein oppilas tarvitsee myös pieniä kehotuksia ja rohkaisevia kysymyksiä puheelleen. Nämä ns. "ovenavaajat" eivät sisällä minkäänlaista puheen arviointia. Lisäksi usein tarvitaan eläytyvän kuuntelun viidettä tapaa, aktiivista kuuntelua. Siinä opettaja antaa palautetta kuulemastaan eli varmistaa, onko hän ymmärtänyt oppilaan viestit ja tunteen oikein. (Adams 1999, 247 - 249; Gordon 1979, 48 - 49, 55 - 56; Miller & Zener 1979, 21.)

Aluksi kuuntelija pyrkii luomaan mieleensä kuvaa siitä, mitä oppilas on sanomassa eli hän on ikään kuin tyhjä taulu, jonka oppilas täyttää informaatiolla (Tahkokallio 1992, 74, 122). Kuunnellessaan aikuisen tulee hyväksyä se tosiasia, että oppilaan ajatukset, teot, kokemukset ja tunteet ovat juuri sellaisia kuin ovat, vaikka hän ei hyväksyisikään niitä oikeiksi tavoiksi toimia ja ajatella (Tahkokallio 1998, 135). Taitava kuuntelija siis asettuu toisen asemaan ja eläytyy hänen tunteisiinsa niitä vähättelemättä tai kieltämättä. Vaikka hän on kuuntelutilanteessa koko olemuksellaan läsnä, hän silti säilyttää oman itseytensä eli ei ota oppilaan tunteita omikseen. (Gordon 1979, 61 - 62; Rönkä & Rönkä 1994, 266.)

Kuunnellessaan eläytyvästi aikuisen tulee myös osoittaa hyväksyvänsä oppilaan ilmaisemat tunteet koko olemuksellaan (Gordon 1979, 61). Näin muodostuu psykologisesti turvallinen ilmapiiri, jossa oppilas voi ilmaista tunteitaan vapaasti ja jossa aikuinen ei aseta oppilasta negatiiviseen asemaan. Kun oppilas tuntee itsensä ymmärretyksi ja olonsa turvalliseksi, hänen ei tarvitse käyttää defensejään. Näin hän voi ottaa vastuun käyttäytymisestään ja sen arvioinnista. (Gordon 1995; Tahkokallio 1992, 70.) Siis vaikka toisen hyväksyminen on sisäistä asennoitumista, opettajan tulee kuitenkin osoittaa tämä oppilaalle jollakin näkyvällä tavalla, esimerkiksi puhumalla hyväksyvää kieltä. Vain siten hyväksyntä voi tulla myönteisesti vaikuttavaksi voimaksi. (Gordon 1979, 47 - 48.) Hyväksyntää voi välittää sanojen myönteisen sisällön ja äänensävyn

lisäksi seuraavilla sanattoman viestinnän keinoilla, joita voidaan kuvata englanninkielisellä sanalla SOFTEN ('pehmentää') seuraavasti:

S (smile=hymy): kasvojen myönteiset ilmeet

O (open=avoin): puhujaan päin kääntyminen

F (forwards=eteenpäin): puhujaan päin kumartuminen

T (touch=kosketus): läheisyys, lyhyt välimatka puhujaan

E (eye contact=katsekontakti): silmiin katsominen

N (nod=nyökkäys): puheen myötäily nyökkäämällä (Rönkä 1989, 63).

Ns. "openavaajilla" tai tutkivilla kysymyksillä opettaja voi rohkaista oppilasta kertomaan ongelmastaan, mikä auttaa häntä luomaan oman näkemyksensä ongelmasta. Tyypillisiä "openavaajia" ovat esimerkiksi kehoitukset: "Haluaisin tietää enemmän siitä, miltä sinusta tuntuu" ja "Haluaisitko puhua siitä?" (Adams 1999, 249). Myös tutkivilla kysymyksillä selvitetään, mitä on tapahtunut (Rönkä 1989, 49). Esimerkiksi Rouvinen - Kempin (1998b, 27) mukaan ongelmatilanteiden ratkaisemiseen voidaan käyttää neljän M:n menetelmää, jossa mitä-, miksi-, miten- ja milloin-kysymysten avulla pyritään mahdollisimman konkreettiseen ongelman määrittelyyn. Miller ja Zener (1979, 60) puolestaan varoittavat opettajaa käyttämästä miksi-kysymyksiä, koska ne syyttävät oppilasta, eivätkä näin luo hyvää pohjaa ongelman ratkaisemiselle.

Eläytyvän kuuntelun viimeisellä tavalla, aktiivisella kuuntelulla opettaja voi tarkistaa, onko hän ymmärtänyt oppilaan lähettämän viestin oikein. Opettaja muotoilee oppilaan lähettämän kokonaisviestin - sekä sanat että niihin liittyvät tunteet - uudelleen neutraaliin sävyyn oppilaan kertomuksen pohjalta syntyneen käsityksensä avulla. Tämän jälkeen oppilas reagoi palautteeseen joko vahvistaen opettajan saaman käsityksen oikeaksi tai tarkentaen opettajan käsityksiä lähettämästään viestistä. (Adams 1999, 61 - 64; Miller & Zener 1979, 37.) Kun opettaja tällä tavoin kertoo tapahtuneen omin sanoin, oppilas ymmärtää, että aikuinen tietää hänen tunteensa. Näin hän voi kamppaila ongelmatilanteen selvittämiseksi. (Tahkokallio 1998, 136.) Aktiivinen kuuntelu siis purkaa kielteistä tunnekuohua ja antaa tilaa ajattelulle, mikä mahdollistaa ratkaisun löytymisen (Gordon 1979, 64; Miller & Zener 1979, 37). Aktiivisen kuuntelun avulla opettaja antaa oppilaalle itselleen vastuun ongelman ratkaisemisesta, koska puhuessaan ongelmastaan oppilas selkiyttää ajatuksiaan (Gordon 1979, 61, 64; Rönkä 1989, 43). Luottamus oppilaan ongelmanratkaisukykyihin todentaa aktiiviseen kuunteluun

liittyvän peruseriaatteen: “Kukaan ei voi ratkaista toisen puolesta tämän ihmissuhde- ja tunneongelmiaan, vaan jokaisen on opittava ratkomaan niitä itse voimiensa ja kehitystasonsa mukaisesti” (Rönkä 1989, 13, 32, 45).

Eläytyvä kuuntelu edistää läheistä suhdetta opettajan ja oppilaan välillä, koska havaitessaan opettajan todella kuuntelevan häntä, oppilaan on helpompi olla vastaanottavainen myös opettajansa ajatuksia ja tarpeita kohtaan. Välitetyksi ja hyväksytyksi tulemisen tunne saa hänet suhtautumaan lämpimästi ja luottavaisesti opettajaan. Tällainen molemminpuolinen luottamus vähentää myös työrauhaongelmia huomattavasti. (Gordon 1979, 64 - 65.)

Salo (2000) on kritiikissään epäillyt eläytyvän kuuntelun toimivuutta luokan vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa tämän ihmissuhdetaidon toteuttaminen käytännössä ei ole niin ongelmatonta kuin kirjoittajat näyttävät olettavan. Hän epäilee, osaako oppilas aina järkevästi ja tavoitteellisesti ilmaista itseään ja voidaanko eläytyvän kuuntelun tuloksena syntyvä järkevä ratkaisu aina taata. (Salo 2000, 110.) Epäily on aiheellista, koska eläytyvä kuuntelu ei aina välttämättä tuotakaan toivottavaa tulosta. Tällöin opettajan tulee luovuuttaan käyttämällä keksiä vaihtoehtoinen menetelmä. Eläytyvän kuuntelun menetelmä ei myöskään välttämättä heti toimi uudessa yhteisössä. Kuitenkin usein käytettynä se vähitellen alkaa muodostua yhteisön normaaliksi toimintatavaksi, jolloin sekä opettajan että oppilaiden kyvyt ongelmanratkaisuun kehittyvät.

3.2.3 Neuvottelutaito

Neuvottelutaitoa tarvitaan luokan vuorovaikutuksessa erityisesti kahdenlaisissa tilanteissa. Ensinnäkin luokan yhteisistä sopimuksista tulee neuvotella, koska jokaisessa hyvin toimivassa yhteisössä on normeina määritelty, millaista käytöstä kultakin yksilöltä vaaditaan. Toiseksi neuvottelua tulee käyttää ratkottaessa esiintulleita, opettajan ja oppilaiden tarpeiden välisiä ristiriitoja, joita jokaisessa yhteisössä luonnollisesti tulee eteen. (Gordon 1979, 129, 185; Rönkä & Rönkä 1994, 382.)

Perinteisesti on luokan normit määritelty ja ristiriidat ratkottu autoritaarisesti. Koska opettajan yksipuolista vallankäyttöä on pidetty oikeutettuna rajojen asettamisessa, opettaja on määrännyt lukuisia sääntöjä, jotka ovat suurelta osin olleet merkityksettömiä ja yksipuolisesti opettajan eduksi koituvia. Myös konfliktien käsittely on muodos-

tunut helposti valtataisteluksi, jossa on asetettu kaksi tahtoa vastakkain. Opettaja on joko ratkaissut tilanteen edukseen voittamalla oppilaat tai oppilaiden eduksi antamalla itse periksi. Gordon huomasi, että tällaisissa luokkayhteisöissä yli puolet oppituntien ajasta opettaja joutui kontrolloimaan asettamiensa sääntöjen noudattamista tai selvittämään niiden rikkomisia. Niinpä hän sovelsi ”molemmat voittavat” -menetelmäänsä koulumaailmaan kehoittamalla opettajia ja oppilaita miettimään yhdessä, millaisia sääntöjä luokka tarvitsee ja kuinka tarpeiden ristiriidat ratkaistaan. (Gordon 1979, 130 - 131, 153, 186 - 187; Rönkä 1989, 19, 43.) Näin opettaja lähtee ongelmatilanteissa kolmannen perusperiaatteen mukaisesti ”ensin itsestä, eikä vaadi käyttäytymisen muutosta muilta” (Rönkä 1989, 13, 77).

Tällainen yhteisten sopimusten tekeminen ja ristiriitojen ratkaiseminen neuvottelemalla vaativat uudenlaista asennoitumista perinteisiin opettajan ja oppilaan rooleihin. Niissä kaikkien osapuolten tulee nimittäin olla tasavertaisia neuvottelijoita, jolloin kommunikointi tapahtuu molempiin suuntiin. Ennen neuvotteluja opettajan tulee saada oppilaansa vakuuttuneeksi siitä, ettei hän aio käyttää valtaansa muokataksaan sopimukset tai ongelmien ratkaisut oman mielensä mukaisiksi. Tällöin myöskään oppilaat eivät suhtaudu tilanteeseen kilpailuasenteella, kuten valtataisteluun. (Gordon 1979, 160, 188.) Tirri (1999, 186) kutsuu tällaista opettajan ja oppilaiden välistä, tasavertaista keskustelua ”pyöreän pöydän” -malliksi. Tällöin opettajan on luovuttava perinteisestä auktoriteetin roolistaan ja asenteellisesti luotettava oppilaiden kykyyn pohtia yhteisön sopimuksia ja yhteisössä esiintyviä konfliktitilanteita. Haapasalo (Kaisanlahti 1999) puolestaan kutsuu tällaista myönteistä keskustelua verbaalijudoksi; judossahan vastapuoli ”taltutetaan myötäilemällä tämän liikkeitä ilman vastahyökkäyksiä ja -lyöntejä”.

Vaikka ohjaavan kasvatuksen mukaiset neuvottelut perustuvat lapsen ja aikuisen tasavertaisuuteen ja vuorovaikutuksen vastavuoroisuuteen, lapsi ei voi olla päävastuussa kasvatuksestaan. Tämän vuoksi aikuisella tulee olla asialliseen perusteluun eli luonnolliseen asia-auktoriteettiin perustuva kokonaisvastuu lapsesta. (Rönkä 1989, 11, 34, 262.) Tämä ns. aito auktoriteetti on oikeutettu, koska se perustuu aikuisen tietoon, kokeneisuuteen ja persoonallisuuden laatuun (Gordon 1979, 138). Keltikangas - Järvinen (2000, 203) mainitseekin, että auktoriteetti-sanana ensisijainen merkitys on ’pätevä henkilö, asiantuntija’. Tällaisen auktoriteetin tiedollinen ja taidollinen paremmuus sekä turvallisuus ja lämpimyys saavat muut ihaillemaan häntä. Näin hän ei ota

asemaansa pakolla vaan ansaitsee sen ominaisuuksiensa perusteella.

Gordon (1979, 162) on soveltanut Deweyn konfliktinratkaisuprosessia koululuokkaan yhteisten sopimusten tekemiseen ja ongelmien ratkaisemiseen. Prosessissa on kuusi vaihetta:

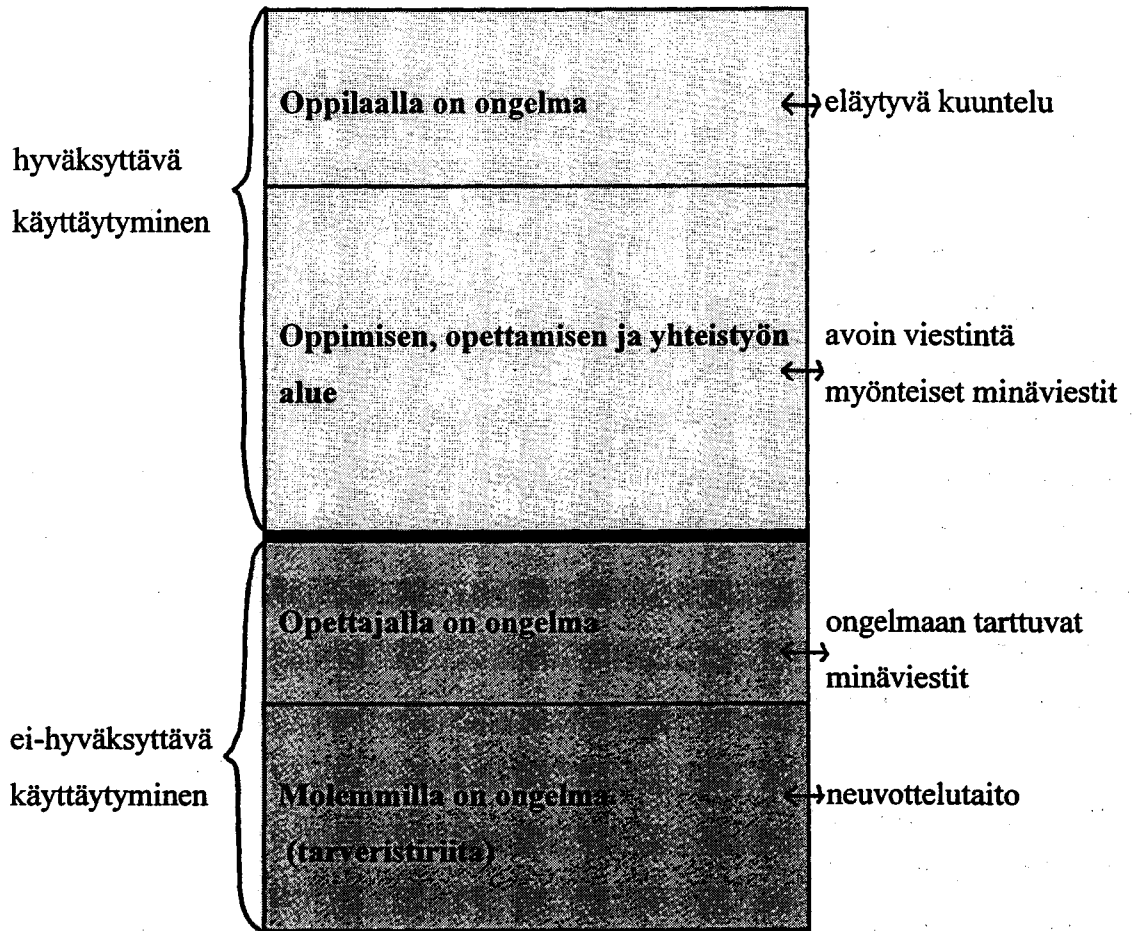
1. Ongelman määrittely
2. Erilaisten ratkaisumahdollisuuksien esittäminen
3. Vaihtoehtojen punnitseminen
4. Parhaan vaihtoehdon valitseminen
5. Ratkaisun toteuttaminen
6. Ratkaisun onnistumisen arviointi.

Ratkaisun löytymisen kannalta on tärkeä määritellä ongelma tarkasti. Tässä vaiheessa kannattaa käydä läpi eri osapuolten tarpeita käyttäen hyväksi minäviestejä ja eläytyvää kuuntelua. Minäviestein opettaja voi tuoda omia tarpeitaan esille ja eläytyvän kuuntelun avulla hän voi sekä rohkaista oppilaita osallistumaan luottamuksellisesti neuvotteluun että pyrkiä luomaan kokonaiskuvan keskustelusta yhdistämällä yksittäisten oppilaiden viestien merkitykset. Opettajan tulee kiinnittää huomiota siihen, että tässä vaiheessa tarpeet erotetaan toivomuksista, koska toivomusten esittäminen on jo ikään kuin ratkaisujen antamista ongelmaan. Siten seuraavaan vaiheeseen siirrytäänkin vasta, kun molemmat osapuolet ovat täysin selvillä toistensa tarpeista. Toisessa vaiheessa opettajan tulee rohkaista oppilaita ehdottamaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja käyttämällä esimerkiksi "oven avaajia". Jotta vaihtoehtoja tulee mahdollisimman paljon, opettaja ei saa arvioida esitettyjä ehdotuksia tai vaatia niille perusteluja. Ehdotukset on hyvä kirjata ylös. Kolmannessa vaiheessa ehdotukset arvioidaan ja niistä poistetaan kaikki sellaiset, joita joku luokasta - opettaja tai oppilas - vastustaa. Esimerkiksi sellaiset ehdotukset tulee poistaa, joiden toteutumiseen opettajalla ei ole valtaa vaikuttaa. Jos kaikkia tyydyttävä vaihtoehto ei ole löytynyt vielä edellisessä vaiheessa, yksimielisyyttä tulee hakea eläytyvän kuuntelun ja esimerkiksi viittaamalla suoritettun mielipidekyselyn avulla. Löydetyn ratkaisun toteuttaminen edellyttää sitä, että luokassa on yhteisesti sovittu työnjaosta. Oppilaat saavat näin tietää, mikä on heidän osuutensa sopimuksen noudattamisessa. Muutaman viikon päästä tulee vielä tarkistaa, onko sopimus pitänyt ja ongelma ratkennut. Jos sopimusta pidetään huonona, sitä tulee muuttaa. (Adams 1999, 172 - 178; Gordon 1979, 159 - 166, 187; 1995, 349.)

Yhteisten sopimusten ja löydettyjen ratkaisujen tulisi olla vastavuoroisia eli niiden tulisi velvoittaa kaikkia yhteisön jäseniä - sekä lapsia että aikuisia - samanlaiseen käyttäytymisen muutokseen (Rönkä 1989, 83). Siten yhteisten päätösten noudattamista ei tule valvoa autoritaarisesti rangaistuksin vaan sopimuksista tulee muistuttaa esimerkiksi minäviestein. Oppilaille tulee antaa aina uusi mahdollisuus pyrkiä noudattamaan sopimusta. Jos sopimuksen noudattaminen ei kuitenkaan onnistu, sopimus tulee tarkistaa aloittamalla ongelmanratkaisuprosessi alusta. (Gordon 1979, 191 - 192.)

Yhteisten sopimusten teon etuna on se, että kaikki voittavat, jolloin kukaan ei katkeroidu tai joudu tuntemaan syyllisyyttä. Toiseksi, kun oppilaat ovat saaneet itse osallistua päätöksen tekoon, he tuntevat vastuuta sopimusten noudattamisesta käytännössä. Näin demokraattisesti tehdyt päätökset säästävät lukemattoman määrän tunteja ajan mittaan, koska ristiriitatilanteet vähenevät. Lisäksi löydetty ratkaisut ovat rakentavampia, kun koko ryhmä on ollut niitä miettimässä. Neuvotteluissa ei myöskään tarvita suostuttelua tai taivuttelua, koska jokainen osallistuu siihen omasta halustaan. Koska tällainen menetelmä ei perustu valtakeinojen käyttöön, opettajan ja oppilaiden suhteet ovat paremmat. Viimeiseksi, kun ongelmiin tartutaan perusteellisesti, uskalletaan ottaa esille myös vakavammat, todelliset ongelmat. (Gordon 1979, 171 - 173, 190.)

Edellä esitettyjä ihmissuhdetaitoja voidaan yhteenvedonomaaisesti tarkastella seuraavalla sivulla olevan kuvion 1 avulla, jossa Gordon (1979) asettaa opettajan käyttämät kasvatustilat luokan vuorovaikutustilanteiden kontekstiin. Kuvio osoittaa, että opettaja voi puuttua oppilaan sisäisiin ongelmiin, jotka häiritsevät kyseisen oppilaan työrauhaa, kuuntelemalla tätä eläytyvästi. Sen sijaan ulkoisiin työrauhahäiriöihin opettajan on mahdollisuus puuttua joko ilmaisemalla omia tunteitaan ja tarpeitaan minäviesteillä tai selvittämällä ongelmatilanne yhteisen neuvottelun avulla. Työrauhaongelmia ennaltaehkäisevät keinot sijoittuvat ongelmattomalle 'oppimisen, opettamisen ja yhteistyön' -alueelle. Näitä ovat myönteiset minäviestit, joissa opettaja antaa oppilaiden hyväksyttävästä käyttäytymisestä tunnustusta sekä minäviesteihin ja eläytyvään kuunteluun perustuva avoin viestintä, jonka avulla voidaan välttää hyödytön kiista vallasta. Salo (2000, 106) lisää ennaltaehkäiseviin keinoihin yhdessä laaditut sopimukset, joissa opettaja antaa oppilaille vastuun työrauhan säilymisestä, ja ennaltaehkäisevät minäviestit, joissa opettaja ilmaisee etukäteen toiveitaan esimerkiksi jotakin tulevaa, mahdollisesti ongelmalliseksi osoittautuvaa tilannetta silmällä pitäen.



KUVIO 1. Ihmissuhdetaidot työrauhaongelmien ratkaisemisessa (mukai ltu Gordonin (1979) sekä Millerin ja Zenerin (1979) mukaan)

3.3 Ratkaisukeskeisyys ohjaavan kasvatuksen taustateorian

Vaikka edellä esitetyillä Gordonin ihmissuhdetaidoilla on ollut suuri vaikutus ohjaavan kasvatuksen suomalaisen sovelluksen sisältöön, siitä on vähitellen muodostunut yhä itsenäisempi kasvatustalli, jossa on kriittisesti arvioitu parhaita ulkomaisia, voimavarakeskeisiä kasvatust- ja terapiamalleja sanoutuen näin irti yksipuoliseen teoriataustaan sitoutumisesta (Rönkä & Rönkä 1994, 179). Ohjaavan kasvatustun ajatustun taustalla painottuvatkin myös humanistinen psykologia, kommunikaatio- ja systeemiteoriat, kognitiivinen, narratiivinen, konstruktivistinen ja ratkaisukeskeinen teoria, positiivinen

ajattelu, psykoanalyysin eri muodot, adlerilainen analyysi sekä symbolinen interaktio (Rönkä 1980a; Rönkä & Rönkä 1994, 54). Tästä laajasta teoriataustasta käsittelen tarkemmin vain ratkaisukeskeisen teorian (ja siihen liittyvänä systeemiteorian) periaatteita, koska tutkimani luokanopettaja mainitsee sen erityisesti vaikuttaneen omaan kasvatustoimintaansa ja -ajatteluunsa. Lisäksi esitän humanistisen psykologian pääperiaatteita luvussa 4. 3.

Ratkaisukeskeinen teoria perustuu lyhytterapeuttiseen psykoterapiaan. Ratkaisukeskeisen lyhytterapian keskuudessa on lukuisia vaikuttajia, mutta yleisesti keskeisimpinä mainitaan teorian kehittäjä, amerikkalainen perheterapeutti Milton H. Erikson ja Milwaukeessa Yhdysvalloissa sijaitsevan Brief Family Therapy Center -nimisen keskuksen johtaja Steve de Shazer. Suomessa ratkaisukeskeinen ajattelu on tullut tunnetuksi erityisesti psykiatri Ben Furmanin ansiosta. (Hämeenaho 1988, 11; Rouvinen - Kemppinen & Kemppinen 1999, 16; Tarkkanen 1990, 38.) Vaikka ratkaisukeskeisyyttä on alunperin käytetty terapiatyössä, sen periaatteita on sovellettu laajasti myös kasvatukseen ja kouluympäristöön (ks. esim. Kral 1993; Molnar & Lindquist 1994). Rönkä ja Rönkä (1994, 390) kutsuvat tätä asiakas-, voimavara- ja ratkaisukeskeisistä lyhytterapiasuuntauksista kehittynyttä keskustelumuotoa aktivoivaksi ohjannaksi. Sitä voi käyttää kuka tahansa koulutettu hoito- tai kasvatusalan ammattilainen.

Laajasta lyhytterapeuttisesta taustastaan huolimatta ratkaisukeskeisestä ajattelusta voidaan löytää kaksi keskeistä periaatetta: ongelmien ratkaisuihin ja yksilöiden voimavaroihin keskittyminen. Yksilön menneisyyden ja persoonan ymmärtämisen sijaan keskitytään siis nykyisten ongelmien laatuun ja tulevaisuuden muutoksiin johtaviin ratkaisuihin. Näin ollen "toivotonta tapausta" ei ole olemassa. Periaate kiteytyy hyvin seuraavaan ajatukseen: "Sille, mitä on jo tapahtunut, ei voi enää mitään, mutta tulevaisuuden hyväksi voidaan tehdä paljonkin." (Kemppinen 1995, 13, 27; 1998, 121.) Vaikeinpaankin ongelmaan on löydettävissä lukuisia toimivia ratkaisuvaihtoehtoja, joista yksilö itse saa valita omaan elämäänsä sopivimmat (Rouvinen - Kemppinen & Kemppinen 1999, 17).

Periaatteessa on nähtävissä systeemiteoreettinen ajatus. Ongelmat eivät ratkea perinteisen tavan mukaan etsimällä ongelman syitä yksilöstä. Ongelmat nimittäin ovat yksilöiden sijasta yhteisön vuorovaikutuksessa, koska vuorovaikutussuhteet ovat lineaaristen syy-seuraussuhteiden sijasta kehämäisiä eli sirkulaarisia. Tämän vuoksi

syiden määrittäminen on mahdotonta, koska "kaikki vaikuttaa kaikkeen" ja ihmisillä on erilaisia selitysmalleja ongelmille. Näin ollen syihin keskittyminen on vain turhaa syyllisten etsimistä, joka ehkäisee yhteistyön syntymisen. Tällaisen menneisyyteen ja yksilöllisiin puutteisiin keskittymisen sijaan systeemiteorian mukaan ongelmia lähestytään myönteisesti ja niitä ratkaistessa pyritään vaikuttamaan luokan vuorovaikutukseen ja sääntöihin. Vuorovaikutuksen kehämäisyyden vuoksi oppilaan käyttäytyminen voi muuttua, jos pienikin osa luokan vuorovaikutuksesta muuttuu. Tässä suhteessa koulu- luokan ajattelu eräänlaiseksi ekosysteemiksi on toiveikas näkökulma ongelmien kannalta, koska opettaja voi vaikuttaa ongelmakäyttäytymiseen omalla toiminnallaan. (Furman 1986, 119, 121; Furman & Ahola 1995, 9 - 10; Molnar & Lindquist 1994, 8 - 9, 25, 29; Tarkkanen 1990, 11 - 12, 22 - 26.) Kuitenkin on hyvä huomioida, ettei syiden pohtiminen suinkaan ole kiellettyä. Joissakin tapauksissa se saattaa auttaa ongelmien ratkaisemisessa. (Tarkkanen 1990, 26, 50.) Vikoja ja puutteellisuuksia osoittavien selitysten sijaan on kuitenkin parempi suosia myönteisiä ja luovia selityksiä (Furman & Ahola 1995, 11).

Toinen ratkaisukeskeisen ajattelun keskeinen piirre on sen myönteinen ihmiskäsitys: ongelmia ratkaistessa pyritään hyödyntämään mahdollisimman paljon itse ongelman kanssa painivan henkilön kykyjä ja voimavaroja (Rouvinen - Kemppinen & Kemppinen 1999, 18; Tarkkanen 1990, 39). Erityisesti Erikson korosti tällaista yksilön ainutkertaisuutta ja yksilöllisyyttä. Hän uskoi, että yksilöllä itsellään on jo ratkaisu valmiina, vaikka hän ei vielä tiedä sitä. (Kemppinen 1995, 27; Mäki 1988, 90.) Ratkaisukeskeisessä ajattelussa ihmisen käyttäytymistä nimittäin pidetään tahdonalaisena, mikä mahdollistaa sen, että ihminen voi ottaa käyttäytymisestään vastuuta ja ratkaista ongelmansa niin halutessaan (Furman 1986, 176 - 177). Tämä antaa yksilölle toivoa ja auttaa häntä suuntautumaan ratkaisujen etsimiseen sen sijaan että hän hahmottaisi ongelman pysähtyneeksi ja rajatuksi osaksi elämän jatkuvaa muutosta (Tarkkanen 1990, 53 - 54).

Seuraavaksi esittelen tärkeimpiä - myös kouluympäristöön sovellettuja - ratkaisukeskeisen lyhytterapian menetelmiä. Ratkaisun löytymiseksi ongelma tulee ensin määritellä konkretisoimalla se käyttäytymiseen liittyvin termein, mikäli kyseessä ei ole jokin tunneongelma (Tarkkanen 1990, 40, 43 - 44, 47). Tähän terapeutti pyrkii kehämäisen haastattelutekniikan avulla, jossa hän selventää yksilöiden välisiä vuorovaikutussuhteita.

ta. Hän käyttää neutraaleja, kuvailuun tähtääviä kysymyksiä välttämällä miksi-kysymyksiä, jotka ohjaisivat asiakkaita ajattelemaan ratkaisumahdollisuuksien sijaan sitä, mikä ei toimi. Kysymysten avulla terapeutti kerää ongelmaprosessista mahdollisimman paljon sellaista tietoa, josta voi olla asiakkaille hyötyä heidän pyrkiessään ongelmansa ratkaisemiseen. (Kral 1993, 16 - 17; Mäki 1988, 92.)

Ongelman määrittelyn jälkeen terapeutti voi määrittellä sen uudelleen asiakkailta saamiensa tietojen perusteella. Tällöin hän tarjoaa uuden, myönteisen tulkinnan ongelmasta pyrkien näkemään tämän myönteisessä valossa, yhteisön toiminnan kannalta mielekkäänä. Jos ohjaaja toiminnallaan pystyy muuttamaan henkilöiden käsityksiä ja merkityksiä ongelmasta, on todennäköistä, että myös henkilöt itse alkavat lähestyä ongelmiaan uudella tavalla. Tämä ajattelutavan muutos mahdollistaa uusien, vaihtoehtoisten ratkaisujen löytymisen. (Furman 1986, 191, 195; Molnar & Lindquist 1994, 56, 66, 71.)

Ongelman määrittelyn (ja uudelleen määrittelyn) jälkeen keskitytään etsimään ratkaisuvaihtoehtoja. Ratkaisu voi löytyä esimerkiksi kiinnittämällä huomio sellaisiin tilanteisiin, joissa ongelmaa ei odotuksista huolimatta ole esiintynyt (Molnar & Lindquist 1994, 125 - 126; Tarkkanen 1990, 39). Tällöin ongelman sijasta keskitytään siihen, mikä on ollut hyvää ja toimivaa (Kemppinen 1995, 27). Kun pienet ja huomattomat poikkeukset tunnistetaan, niiden määrä alkaa lisääntyä, ja ne muuttuvat vähitellen koko käyttäytymistä kuvaavaksi säännöksi (Kral 1993, 8 - 9). Ratkaisun voi löytää myös pohtimalla, millaiselta ongelman ratkeamisen jälkeinen tulevaisuus näyttää konkreettisesti kuvailtuna, miltä ongelma vaikuttaa toisen ihmisen näkökulmasta tai millainen se olisi toisessa kontekstissa (Tomm 1993, 18 - 23). Myönteiset tulevaisuuteen liittyvät mielikuvat antavat henkilölle tavoitteen, joka luo toiveikkuutta (Furman & Ahola 1995, 101).

Luovien ratkaisujen löytymistä edistää se, että keskustelussa suhtaudutaan tasavertaisesti kaikkiin osapuoliin ja käytetään neutraalia kieltä syytelyjen sijaan. Lisäksi Röngän ja Röngän (1994, 391 - 394) mukaan ratkaisukeskeisen lyhytterapian keskuudessa on vähitellen alettu nähdä myös ongelman kanssa painivien ihmisten tunteet voimavarana ongelmanratkaisussa, koska yksilölliset tunteet huomioimalla terapeutti voi luoda myönteisen kontaktin yksilöön. Tunteista tulee kuitenkin puhua käyttäytymistä kuvaavalla kielellä, jottei juututa liikaa ongelmaan "ratkaisupuheen" sijasta.

Ratkaisujen löytymisen jälkeen niitä sovelletaan arkipäivän tilanteisiin. Myöhemmin arvioidaan esimerkiksi palautekeskustelun avulla, onko uusista ratkaisumalleista ollut apua. Mikäli ratkaisu ei ole toiminut, etsitään uusia ratkaisuja sen tilalle. (Kemppinen 1995, 28.) Tässä vaiheessa myönteisen palautteen antaminen edistysaskeleista, olivatpa ne kuinka pieniä ja väliaikaisia tahansa, kannustaa henkilöä uskomaan ongelman ratkeamiseen. Edistyksestä puhuminen johdattaa ajattelun myös siihen, mikä on aiheuttanut myönteisen muutoksen ja mitä kyseinen yksilö on itse tehnyt ongelman voittamiseksi. (Furman & Ahola 1995, 104 - 105.)

Yhteenvetona voidaan sanoa, että ratkaisukeskeisyydessä keskitytään yksilön ongelmien ja puutteiden sijasta tämän voimavaroihin ja ratkaisujen löytymiseen. Terapeutin tehtävänä on vain aktivoida nämä kyvyt yksilön käyttöön. (Hämeenaho 1988, 12.) Ratkaisukeskeisen ongelmanratkaisutavan kaksi pääajatusta onkin, että ongelman voi ratkaista ilman syiden tiedostamista ja että ihminen kutsuu ongelmikseen vain sellaisia vaikeuksia, joihin hänellä on olemassa jo ratkaisu (Tarkkanen 1990, 40). Näissä periaatteissa on nähtävissä eksistentiaalinen ihmiskäsitys, jonka mukaan yksilö on aktiivinen ja valintojatekevä. Näitä ajatuksia käsittelemme tarkemmin luvussa 4.2.

3.4 Ohjaavan kasvatuksen tavoitteet

Rönkä (1989, 8) katsoo ohjaavan kasvatuksen tavoitteina olevan itseluottamus, itsensä ilmaisu ja yhteistyökykyisyys. Pulkkinen (1977; 1984; 1997a; 1997c) tutkimusten perusteella ohjaavan kasvatuksen tavoitteiksi voidaan puolestaan kiteyttää terve itsetunto ja vahva itsehallinta, jotka nähdään myös "Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa" (1996, 11 - 12) keskeisimpinä kasvatustavoitteina. Tutkijoiden esittämien kasvatustavoitteiden näennäinen ero johtuu heidän käyttämiensä käsitteiden sisällöllisistä eroista. Rönkä ja Rönkä (1994, 132 - 141) nimittäin katsovat kaikkien mainitsemiensa kasvatustavoitteiden liittyvän terveeseen itsetuntoon, jonka psykologisina rakenteina he näkevät pätevyyden-, yhteyden- ja voimantunnon. Itseluottamus on yksilön pätevydentunnetta, itsensä ilmaisu liittyy yhteydentuntoon vastavuoroisessa kasvatussuhteessa ja yhteistyökykyisyys puolestaan voimantuntoa eli toisten ihmisten hyväksymistä ja itsehallinnan tunnetta ristiriitatilanteissa. He siis sisällyttävät itsehallinnan käsitteen itsetunnon osa-alueeksi.

Tutkijoiden määritelmäeroista huolimatta käsittelen näitä tavoitteita selkeyden vuoksi erillään. Tiedostan kuitenkin itsetunnon ja itsehallinnan olevan yhteydessä toisiinsa, vaikka en katso hallinnantunteen olevan sinänsä itsetuntoa (ks. Keltikangas - Järvinen 2000, 227). Samanlaisen yhteyden ovat havainneet myös esimerkiksi Gordon (1977) sekä McClun ja Merrell (1998) kvantitatiivisissa tutkimuksissaan, joiden tulosten perusteella itsehallintakyvyn vahvuus on suoraan verrannollinen itsetunnon terveyteen. Lisäksi yhteys voidaan havaita tarkasteltaessa syyselityksiä tutkivia attribuutioteorioita. Itsetunnon vahvat ihmiset selittävät onnistumisensa usein sisäisillä, pysyvillä syillä, kuten persoonallisuudellaan, kyvyillään ja yrittämisellään. Sen sijaan epäonnistumisensa he selittävät ulkoisilla, tilapäisillä syillä, kuten sattumalla ja muiden toiminnalla. Näistä syntyy itsearvostuksen, luottamuksen ja pätevyyden tunteita, jotka aktivoivat yksilöitä yrittämään edelleen. Näin heidän tulevaisuuden odotuksensa ovat onnistumissävyyisiä, ja heidän käyttäytymistään ohjaa elämän hallinnan tunne. He siis uskovat selviytyvänsä esiintulevista ongelmatilanteista ja pystyvänsä itse vaikuttamaan tapahtumien kulkuun. (Laine 1997a, 86, 92 - 96.)

3.4.1 Itsetunto

Keltikangas - Järvisen (2000, 17 - 18, 26) mukaan hyvä itsetunto on yksilön sisäistä tunnetta siitä, että on hyvä ja kyvykäs. Kyvykkyys, ja sen mukanaan tuoma itseluottamus ja -arvostus, voi ilmetä erilaisilla osaamisen alueilla, esimerkiksi koulumenestyksessä tai sosiaalisessa selviytymisessä. Rönkä ja Rönkä (1994, 132, 136) kutsuvat tällaista itseensä ja omiin kykyihin luottamista pätevydentunnoksi. Tämä vahvistuu, kun yksilö kokee onnistuvansa, on tyytyväinen suoritukseensa ja lisäksi saa myönteistä palautetta tärkeäksi kokemiltaan henkilöiltä.

Vaikka itsensä päteväksi tuntevan yksilön minäihanne ja minäkuva ovat melko lähellä toisiaan (Ojala & Uutela 1992, 26), hänen minäkuvansa on kuitenkin totuudenmukainen. Hän tuntee itsensä hyvin pystyen näin tiedostamaan ja hyväksymään heikkoutensa. Heikkouksien myöntäminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yksilö pyrkisi niiden avulla puolustamaan omaa ei-toivottavaa käyttäytymistään. Sen sijaan se on pyrkimystä kehittää omia heikkoja puoliaan. Itsetunnon vahva yksilö siis kestää pettymyksiä ja epäonnistumisia ja alkaa pohtia, mitä tapahtuneesta olisi opittavissa

seuraavia tilanteita varten, jotta uusi epäonnistuminen olisi vältettävissä. (Aho 1997a, 57; Keltikangas - Järvinen 2000, 17, 22 -23.) Halu kehittyä ja oppia uutta saakin yksilön suuntautumaan voimakkaasti tulevaisuuteen (Rönkä & Rönkä 1994, 133). Hän on sisäisesti vahva ja tietää, mitä elämältään haluaa. Niinpä hän uskaltaa ottaa vastaan haasteita, ei pelkää riskejä ja on avoin kaikille uusille kokemuksille. Hän nauttii päämäärätietoisesta toiminnasta ja asettaa itselleen korkeita tavoitteita. (Aho 1997a, 57; Keltikangas - Järvinen 2000, 18, 38.)

Yksilön itsetunto määrää pitkälti, millaiset hänen suhteensa toisiin ihmisiin ovat. Itseään arvostavan yksilön on helppo huomioda ja hyväksyä toiset ihmiset, koska hänen ei tarvitse nähdä näitä uhkana omalle minälleen. Toisten arvostaminen on puolestaan edellytys toimivalle sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja empatiankyvyille. (Keltikangas - Järvinen 2000, 19, 36 - 37; Rönkä & Rönkä 1994, 140.) Kalliopuska (1995, 62) jakaa empaattisen vuorovaikutuksen kahdenlaiseen toimintaan: empaattiseen kuunteluun ja itsestä puhumiseen. Empaattinen kuuntelu on kykyä olla aidosti kiinnostunut toisesta ja tämän mielipiteistä (Keltikangas - Järvinen 2000, 36). Itsestä puhuminen on taasen yksilön kykyä käyttäytyä vakuuttavan jämäkästi sosiaalisissa tilanteissa ilmaisten tarpeitaan, tunteitaan, mielipiteitään ja toiveitaan selkeästi minäviestein. Tämä vaatii yksilöltä sekä luottamusta omiin kykyihin että kokemusta omasta arvokkuudestaan. (Aho 1997a, 54; Kalliopuska 1995, 45; Rönkä & Rönkä 1994, 137 - 138.) Tällainen itsetunnon terve ja sosiaalisesti herkkä oppilas, joka kuuntelee toisia ja osallistuu rohkeasti, saa usein vankan aseman luokkayhteisössä. Hänellä on yleensä hyvät suhteet muihin oppilaisiin, ja hän on muiden oppilaiden suosiossa. (Aho 1997a, 42.) Hyvä itsetunto ei kuitenkaan itsestään takaa sosiaalista sopeutumista, vaikka se on pohja empatialle ja sosiaalisille taidoille. Itsetunnon vahvalle lapsellekin tulee opettaa sosiaalisen kanssakäymisen sääntöjä. (Keltikangas - Järvinen 2000, 37.)

Keltikangas - Järvinen (2000) ja Aho (1997a) katsovat ohjaavan kotikasvatuksen edistävän itsetunnon myönteistä kehitystä, koska siinä vanhemmat arvostavat lastaan, asettavat hänelle rajat myönteisillä odotuksillaan ja antavat hänen osallistua tasavertaisesti päätöksentekoon. Sen lisäksi he näkevät myös koululla olevan merkittävä asema oppilaiden itsetunnon tukemisessa. Uusimpien tutkimusten mukaan yksilön itsetunto kehittyy nimittäin herkimmin juuri 6 - 13-ikävuoden välillä, koska tällöin yksilön havainto-, arviointi- ja päättelykyvyt ovat kehittyneet riittävästi ja tällöin hän alkaa

saada systemaattista palautetta päivittäin koulussa, päiväkodissa ja toveripiirissä. (Keltikangas - Järvinen 2000, 167 - 171, 179 - 180; Aho 1997a, 25, 39 - 40.)

Hyvällä itsetunnolla on suora yhteys myös luokan työrauhaan (ks. Salo 2000, 59). Rönkä ja Rönkä (1994, 225) toteavatkin: "Itsensä arvokkaaksi kokevan ja myönteisiä puolia tuntevan lapsen ei tarvitse keskittyä hakemaan huomiota erilaisilla tempuilla." Persoonallista vastuuntuntoisuutta kokeva ja itsetunnon terve yksilö on sisäisesti motivoitunut, itsenäinen ja sisältäpäin ohjautuva (Kalliopuska 1995, 133, 140 - 141). Lisäksi vahvan itsetunnon ja hyvän koulumenestyksen välillä on todettu vallitsevan erittäin voimakas yhteys (Keltikangas - Järvinen 2000, 40 - 41, 180). Näiden perusteella voikin päätellä terveitsetuntoisen oppilaan antavan luokalle hyvän työrauhan, koska tämä on kiinnostunut koulutehtävistään ja onnistuu näiden suorittamisessa ja koska tällä on siten hyvä keskittymiskyky.

3.4.2 Itsehallinta

Itsensä hallitsemisella tarkoitetaan yksilön psyykkistä kykyä käsitellä omia tunteitaan ja hallita niiden ilmaisua (Keltikangas - Järvinen 2000, 136 - 137). Se on kykyä ratkaista sosiaalisia ristiriitatilanteita rauhanomaisesti ottamalla huomioon toisia ja samanaikaisesti toteuttamalla omaa yksilöllisyyttään. Sosiaalisissa ristiriitatilanteissa hyvä itsehallinta tulee esille yksilön neuvottelutaitona. Se on kykyä nähdä ongelmien syitä, rohkeutta ilmaista omia perusteltuja näkemyksiään, taitoa arvioida toisen osapuolen perusteluja sekä taitoa esittää ja hyväksyä tarvittaessa kompromisseja. Itsehallinta jakautuukin kahteen puoleen: itsehillintään ja toisia huomioivaan toimintaan. Ratkaisuihin päästäkseen yksilön tulee siis oppia hillitsemään omia välittömiä tarpeitaan ja huomioimaan toisten tarpeita. Itsehillintään kuuluu tutkimusten mukaan kolme taitoa: kyky vastustaa omia kiusauksia, kyky pidättäytyä kielletystä ja kyky asettaa tavoitteita nykyhetkeä kauemmaksi. Toisia huomioiva toiminta puolestaan tarkoittaa vähäistä itsekeskeisyyttä, vahvaa roolinottokykyä eli empatiaa sekä kykyä sovittaa yhteen erilaisia näkökulmia. (Pulkkinen 1977, 82 - 84.)

Tämän lisäksi itsehallinnalla tarkoitetaan ihmisen tunnetta, käsitystä tai uskoa siitä, että hän voi päätöksillään, ratkaisullaan ja valinnoillaan vaikuttaa riittävästi omaan elämäänsä, kehitykseensä ja ympäristöönsä. Toisin sanoen hän kokee itse määräävänsä

elämäänsä eli tuntee olevansa "oman elämänsä subjekti". Hän kokee voivansa tietoisella toiminnallaan vaikuttaa siihen, millaista ympäristöstä tuleva palaute on. Hallintatunne on siis pitkälti itseluottamusta ja -varmuutta. Itsensä hallitseva ihminen on itsenäinen ja riippumaton muiden mielipiteistä olematta kuitenkaan itsepäinen tai itsekes. Hän on kuitenkin vastuussa omasta toiminnastaan ja siitä, mitä hänelle tapahtuu. (Keltikangas - Järvinen 2000; Pulkkinen 1984, 250; 1997b, 174.) Elämänhallinta on myös sitä, että ihminen tiedostaa heikkoutensa ja osaa asettaa rajoja itselleen. Hän osaa iloita ja rentoutua niin, että voimavarat riittävät ja lisääntyvät. Tämä on mahdollista vain, jos itsetunnon osatekijät ovat suunnilleen tasapainossa. (Rönkä & Rönkä 1994, 226.) Näin yksilö voi hallita stressiään eikä hän joudu kokemaan loppuunpalamista.

Itsehallinnan, oman toiminnan sisäisen säätelyn, oppimista kutsutaan myös oman tunnon kehittämiseksi. Lapsi mukautuu käyttäytymään yhteiskunnallisten standardien mukaisesti silloinkin, kun ulkopuolista valvontaa ei ole. Omantunnon myönteisiä puolia ovat mm. altruismi eli toisten hyväksi toimiminen, empatia eli toisten tunteiden myötäeläminen ja vastuuntunne. Vahva itsehallinta mahdollistaa lapsen onnistuneen sosiaalistumisen yhteiskuntaan. Sitä vastoin ongelmat omantunnon kehittämisessä ovat yhteydessä yhteiskunnallisen sopeutumisen ongelmiin, kuten rikollisuuteen, päihteiden käyttöön sekä parisuhde- ja työongelmiin. (Pulkkinen 1994, 33 - 34.)

3.5 Ohjaavan kasvatuksen yhteyksiä lasten kehitykseen

Edellä esitettyjen tavoitteiden saavuttamista tukee Shechtmanin, Weiserin ja Kurtzin (1993) interventiotutkimus, jossa he testasivat opetusohjelmaa, joka on periaatteiltaan pitkälti ohjaavan kasvatuksen mukainen. He jakoivat 156 neljäsluokkalaisesta israelilaisoppilaasta koostuvan tutkimusjoukkonsa kahteen ryhmään, joista toiset osallistuivat opetusohjelmaan 15 viikon ajan yhden oppitunnin viikossa ja toiset etenivät normaalin opetussuunnitelman mukaisesti. Opetusohjelmaan osallistuvassa ryhmässä lapsia rohkaistiin tiedostamaan omia vahvuuksiaan, heidän onnistuneita suorituksiaan korostettiin, heidän itsenäistymistään tuettiin sekä heitä pyydettiin antamaan toisilleen myönteistä ja rakentavaa palautetta. Lisäksi ohjelman avulla oppilaat harjoittelivat viestintätaitojaan: kuuntelemista ja tunteidensa ilmaisua sekä ratkaisivat luokkayhteisössä esiintyviä ristiriitatilanteita avoimesti keskustellen. Opettajat suhtautuivat

oppilaisiinsa ymmärtävästi, empaattisesti ja hyväksyvästi. Tutkimuksen tuloksista paljastui, että ohjelman läpikäyneillä oppilailla oli kontrolliryhmän oppilaisiin verrattuna parempi itsetunto ja itsehallintakyky. Lisäksi heidän luokkansa sisäiset vuorovaikutussuhteet olivat paremmat.

Lisätukea ohjaavan kasvatuksen myönteisistä yhteyksistä lasten kehitykseen antaa Baumrindin (1989) tekemät kolme seurantatutkimusta vanhempien kasvatustyyleistä, kotien kasvatustyyli-ilmiöistä ja lasten sosiaalisesta kehityksestä. Tutkimusten aineistot hankittiin normaali- ja laboratorio-olosuhteissa tehdyin observoinnein, strukturoiduin haastatteluin ja standardoiduin psykologisin testein kolmessa kehitysvaiheessa: ennen kouluikää, 9-vuotiaana ja varhaisessa nuoruusiässä. Ensimmäisen tutkimuksen tuloksista paljastui, että itseensä luottavien, itseään hallitsevien ja tyytyväisten aikuisten vanhemmat olivat olleet sekä kontrolloivia että lämpimiä, rationaalisia, perheen avointa kommunikointia tukevia ja lasten itsenäisyyttä kannustavia. Toisessa 95 perhettä käsittävässä kvantitatiivisessa tutkimuksessa saatiin lisätietoa siitä, millaisia yhteyksiä vanhempien kasvatustyyliillä on erikseen tyttöjen ja poikien kehitykseen. Pitävä, johdonmukainen rajan asettaminen edisti tyttöjen sosiaalista itsevarmuutta ja tavoitteellisuutta ja poikien ystävällistä, yhteistoiminnallista ja itsensä hallitsevaa käytöstä. Kolmas tutkimuksista oli laajin. Vuosina 1968 - 69 tehtiin kvantitatiivinen tutkimus, jossa tutkimuskohteena oli 134 keskiluokkaista, kaukasialaista lasta vanhempineen. Tämän tutkimuksen tulokset tukivat aiempia. Lämmin, ei-pakottava ilmapiiri oli yhteydessä lasten tunne-elämän tasapainoisuuteen ja sosiaalisen vastuunoton kehittymiseen sekä poikien kognitiiviseen kyvykkyyteen. Ohjaavien vanhempien lapsista 85 prosenttia luokiteltiin sosiaalisesti kyvykkäiksi eli he olivat sosiaalisesti itsevarmoja ja itsensä hallitsevia. Loput 15 prosenttia luokiteltiin sosiaalisesti melko kyvykkäiksi mutta ketään ei sosiaalisesti kyvyttömäksi. (Baumrind 1989, 349 - 352, 357 - 360.)

Myös Pulkkinen (1977; 1983; 1997a; 1997c) on Lapsesta aikuiseksi -pitkittäistutkimuksessaan perehtynyt erilaisten kasvatustyylien yhteyksiin lasten kehitykseen. Kiinnostus kotien kasvatustyylien tutkimiseen nousi aiemmasta vuonna 1968 tehdystä tutkimuksesta. Siinä selvitettiin, millaisia käyttäytymisen säätelystrategioita kansakoulun 369 toisluokkalaista lasta käytti. Tämän tutkimuksen tuloksena syntyi "emootion ja käyttäytymisen säätelyn" -malli, jossa yksilön käyttäytyminen jaetaan neljään eri strategiaan: aggressiivisuuteen, harkitsevaan eli konstruktiiiviseen toimintaan, mukautu-

miseen ja ahdistumiseen. Merkittävää on, että myös Baumrind oli tutkimustensa pohjalta muodostanut samansuuntaiset persoonallisuustyypit. (Pulkkinen 1977, 89 - 90, 137; 1984, 34 - 35; 1997a, 23 - 24.)

Edellä esitetyn tutkimuksen tulosten perusteella voidaan sanoa konstruktiiviselle toiminnalle olevan ominaista käyttäytymisen kognitiivinen säätely eli vahva itsehallinta. Yksilön toiminta on harkittua, ja hän etsii ongelmatilanteesta ulospääsyä pyrkien sovittamaan yhteen omat ja toisten tarpeet. Hän toimii aktiivisesti mutta hallitsee tunteensa. Hän joutuu muita harvemmin tappeluihin ja suhtautuu vastoinkäymisiin useimmiten yrittämällä asiallisesti uudelleen. (Pulkkinen 1977, 163 - 164; 1997a, 23 - 25; 1997c, 32.) Luokkatoverit määrittivät nämä nuoret luotettaviksi, tasapainoisiksi, oma-aloitteisiksi, toiminnassaan järkeviksi ja oikeudenmukaisuuteen pyrkiviksi. Opettajien käsitysten mukaan he olivat toveripiirissä suosittuja ja johtavia, kiinnostuivat koulutyöstään ja menestyivät keskinkertaista paremmin. (Pulkkinen 1977, 131.)

Konstruktiivisuus on Pulkkinen (1997c, 33) mukaan läheisesti yhteydessä tunneälyn käsitteeseen. Salovey ja Mayer (1990) jakavat tunneälyn viiteen pääalueeseen: omien tunteiden tiedostamiseen, niiden hallitsemiseen, itsensä motivoimiseen, empatiaan ja ihmissuhteiden hoitoon. Omien tunteiden tiedostaminen ja hallitseminen tarkoittavat yksilön kykyä tarkkailla omia tunteitaan ja sovittaa ne mielekkäiksi kulloiseenkin tilanteeseen. Itsensä motivoimisella puolestaan tarkoitetaan tunteiden valjastamista asetettujen päämäärien saavuttamiseksi. Empatilla ja ihmissuhteiden hoidolla tarkoitetaan toisten ihmisten tunneviestien havaitsemista ja hallintaa. (Goleman 1997, 65 - 66.)

Koska lapset ovat omaksuneet "emootion ja käyttäytymisen säätelyn" -mallissa esitetyt toimintastrategiansa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, toimintatapojen selityksiä lähdettiin etsimään kyseisten lasten kotikasvatuksesta. Pitkittäistutkimuksen tässä osassa haastateltiin sekä kyseisiä lapsia (14-vuotiaina) että heidän vanhempiaan. Tulokset osoittivat, että konstruktiivisesti toimivien lasten kotikasvatusta luonnehti ohjaava kasvatusta, joka perustui siis vanhemman luontaiselle auktoriteetille. Kodin ilmapiiri oli luottavainen, turvallinen, lämmin, johdonmukainen ja oikeudenmukainen. Vanhemmat suhtautuivat lapsen empaattisesti osoittaen tälle kiitosta ja kuunnellen tätä aktiivisesti. Keskeinen ero oli myös se, että konstruktiivisesti toimivat lapset olivat muiden persoonallisuustyyppien lapsia enemmän viettäneet aikaa muiden perheenjäsenten kanssa ja heidän vanhempansa olivat ohjanneet heitä muita enemmän keskustele-

maan ja sovitteluun riitojaan. Toisaalta vanhemmat olivat myös valvoneet lastensa toimintaa, esimerkiksi vapaa-ajanviettotapoja, ja asettaneet heille suoritusodotuksia. Rajojen asettamisessa varsinainen ruumiillinen kuritus oli konstruktiivisesti toimivien nuorten perheissä rajoittunut varhaislapsuuteen, ja siinä oli käytetty lieviä otteita. Tarpeiden huomioimisen ja vaatimusten asettamisen sopiva suhde teki näiden kotejen kasvatuksesta siis lapsikeskeistä mutta ei lapsijohtoista. (Pulkinen 1977, 148 - 151, 157, 167; 1984, 256 - 257; 1997c, 37 - 39.)

Lisäksi Pulkinen selvitti käyttäytymisstrategioiden pysyvyyttä tutkimalla saman lapsiryhmän uudelleen kolmeen otteeseen heidän ollessa 14-, 20- ja 27-vuotiaita. Hän huomasi, että 8-vuotiailta lapsilta löydetyt käyttäytymisstrategiat erottelivat tutkimusjoukkoa yhä tilastollisesti merkitsevästi. Konstruktiivisen käyttäytymisstrategian omaksuneet lapset voitiin luokitella vastuuntuntoisiksi ja koulussa hyvin menestyviksi nuoriksi. Varhaisaikuisuudessa he olivat yritteliäitä opinnoissaan ja työnteossaan sekä heillä oli luottavainen suhde omaan tulevaisuuteensa. (Pulkinen 1977, 112 - 113, 124; 1997c, 34 - 36.) Tuloksia voidaan pitää varsin luotettavina, koska Tilastokeskuksen mukaan pitkäikäistutkimukseen osallistunut joukko edusti hyvin koko kansaa ja alkuperäisestä tutkimusjoukosta tavoitettiin vielä 27-vuotiaina 88 prosenttia ja 36-vuotiaina keskimäärin 85 prosenttia (Pulkinen 1997a, 27).

Näiden pitkäikäistutkimusten lisäksi on tehty lukuisia kvantitatiivisia tutkimuksia ohjaavan kasvatuksen yhteyksistä nuorten kehityksen eri osa-alueisiin. Esittelen seuraavaksi muutamia näistä tutkimuksista. Ne tukevat myös osaltaan edellä esitettyjen seuranta tutkimusten tuloksia. Darling (1999) on tutkimuksessaan havainnut ohjaavan kasvatuksen edistävän lapsen hyvinvointia, sosiaaliselta kyvykkyyttä, koulumenetystä ja psykososiaalista kehitystä sekä ehkäisevän lapsen ongelmakäyttäytymistä.

McClun ja Merrell (1998) ovat tutkineet kolmen kyselylomakkeen avulla, millaisia käsityksiä 198 nuorella (13 - 16-vuotiaita) on vanhempiensa kasvatustyyleistä ja millaisia yhteyksiä näillä käsityksillä on nuorten itsekontrollikykyyn ja minäkäsitykseen. Tulosten mukaan niillä nuorilla, jotka kuvasivat vanhempiensa kasvatustyyliä ohjaavaksi, oli sisäistynein itsekontrolli ja vahvin minäkäsitys. Tulosta vahvistaa Burin, Louisellen, Misukanisin ja Muellerin (1988) tutkimus, jossa he tarkastelivat ohjaavan kasvatuksen yhteyttä itsetunnon kehitykseen. He pyysivät 230 nuorta arvioimaan omaa itsetuntoaan ja kotikasvatustaan kyselylomakkeiden avulla. Tulosten perusteella

nuorilla, jotka arvioivat vanhempansa ohjaaviksi kasvattajiksi, oli vahvin itsetunto.

Monet nuorille tehdyistä laajoista kartoituksista ovat osoittaneet ohjaavan kotikasvatuksen tukevan myönteisesti myös nuorten koulutyötä. Dornbuschin, Ritterin, Leidermanin, Robertsin ja Fraleighin (1987) tutkimuksen tulokset osoittavat ohjaavan kasvatuksen saaneiden nuorten menestyvän muita paremmin koulussa eli saavan parhaimmat arvosanojen keskiarvot. Steinberg, Lamborn, Dornbusch ja Darling (1992) huomasivat tutkimuksessaan ohjaavan kotikasvatuksen lisäksi vanhempien rohkaisun ja osallistumisen lapsensa koulutyöhön auttavan nuorta sitoutumaan omaan koulutyöhönsä. Tällainen rohkaisu ja osallistuminen ei kuitenkaan ollut yhtä vaikuttavaa, jos se tuli autoritaarisilta vanhemmilta. Samansuuntaisesti Steinbergin, Elmenin ja Mountsin (1989) tutkimuksesta selvisi, että ohjaavan kasvatuksen saaneilla nuorilla oli vahvempi työskentelyorientaatio ja positiivisempi akateeminen minäkuva kuin muilla nuorilla. Nämä nuoret suhtautuivat kouluun muita myönteisemmin. Lisäksi kaikkien em. kolmen tutkimuksen tulokset osoittavat, että ohjaavista kodeista tulevat nuoret käyttäytyvät koulussa tovereitaan paremmin. Toimiessaan samojen ohjaavan kasvatuksen periaatteiden mukaisesti myös opettaja voi osaltaan tukea oppilaidensa osaamista, koulutyöhön kohdistuvaa myönteistä asennetta ja sitoutumista. Näin työrauhaa häiritsevää käyttäytyminen luokassa vähenee.

Durbin, Darling, Steinberg ja Brown (1993) ovat selvittäneet vanhempien kasvatustyylien yhteyttä siihen, millaisiin ystäväpiireihin nuoret kuuluvat. He tutkivat 8000 eurooppalais-amerikkalaista, high schoolia käyvää nuorta. Aineisto kerättiin kahdella kyselylomakkeella. Tulosten mukaan ohjaavan kasvatuksen saaneet nuoret kuuluivat "hyvissä kuvioissa pyöriin" ystäväpiireihin, joiden normit myös aikuiset hyväksyivät. Tämä on merkittävää, koska nuoruusiässä ystäväpiirillä on voimakas vaikutus nuoren kehitykseen.

Darling ja Steinberg (1993) huomauttavat myös sosiaalisella kulttuurilla olevan suuri merkitys siihen, millaisia vaikutuksia vanhempien ohjaavalla kasvatustoiminnalla on lapsen kehitykseen. Yhteenvetona voidaan kuitenkin todeta, että ohjaava kasvatusta antaa hyvän perustan oppilaan itsetunnon, itsehallinnan, vastuunoton ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Lisäksi se lisää oppilaiden koulunkäyntihalukkuutta ja koulu-menestystä. Nämä tekijät varmistavat oppilaan yhteiskuntaan jäsentymisen ja siten yleisen elämänhallinnan saavuttamisen aikuisuudessa.

4 OHJAAVAN KASVATUKSEN PERUSTANA OLEVA IHMISKÄSITYS

Kasvatustoimintaa voidaan selittää ja ymmärtää tarkastelemalla kasvattajan ihmiskäsitystä. Jokaiselle kasvattajalle on muodostunut elämäkokemuksen myötä jonkinlainen - joko enemmän tai vähemmän tiedostunut - käsitys siitä, millainen kasvatuksen kohteena oleva lapsi on olemukseltaan. Tämän lisäksi kasvattajalla on arvopohjainen käsitys siitä, millainen on ihanneihminen. Tällöin voidaan puhua ns. normatiivisesta ihmiskäsityksestä, joka on kasvatuksen päämäärien asettamisen pohjana. (Aaltola 1988, 87; Hirsjärvi 1985, 57, 82; Ropo 1985, 3; Tirri 1999, 26.) Opettajan ihmiskäsitys näkyy kasvatustoiminnassa siis kahdella tavalla. Se välittyy luokan tunneilmaston kautta, joka tulee esille luokkakulttuurille ominaisissa toimintatavoissa ja opettajan suhtautumisessa lapseen vuorovaikutussuhteissa. Lisäksi ihmiskäsitys tulee esille opettajan asettaessa kasvatustavoitteita omien arvojensa ja ihmisihanteidensa pohjalta.

Kasvatustavoitteiden yhteydessä Värrä (1994) näkee ihmiskäsityksen liittyvän olennaisesti tietynlaiseen aikahorisonttiin. Kasvatuksessa pyritään johonkin arvokkaaseen, joka on kasvatettavassa vasta potentiaalisena kasvun edellytyksenä ja joka toteutuu mahdollisesti tulevaisuudessa. (Värrä 1994, 14, 20; ks. myös Wilenius 1987, 29 - 31.) Opettaja pyrkii kasvatustoiminnallaan saamaan oppilailleen sellaisia ominaisuuksia, joita hän pitää hyvinä ja niin ollen tavoiteltavina. Tällöin hänen on hyvä asettaa kasvatuksensa päämäärät silmällä pitäen tulevaisuuden yhteiskunnan ja aikuisuuden vaatimuksia. Toisaalta lapsuutta ei tule pitää vain välivaiheena ja valmistautumisena aikuisuuteen, vaan kasvatuspäämäärät tulee asettaa huomiomalla myös lasten senhetkinen elämänlaatu.

Opettajan päivittäisen kasvatustoiminnan voidaan katsoa olevan arvo-orientoitunutta, mikä johtaa sen eettiseen perusvireeseen. Kasvattaja joutuu nopeasti muuttuvissa kasvatustilanteissa tekemään valintoja erilaisten vaihtoehtoisten toimintamallien välillä turvautuen sekä rationaaliseen päättelyynsä että intuitioonsa ja empatian tunteeseensa. Koska kaikissa näissä valinnoissa hän ottaa kantaa siihen, mikä on arvokasta, ammattitaitoisen kasvattajan tulee osata perustella, millaisiin arvoihin ja päämääriin hänen päätöksensä nojaavat. Nykyisessä yhteiskunnassa, jossa kasvattajalle annetaan yhä enemmän valtaa päättää itsenäisesti toiminnastaan, kasvattajalta peräänkuulutetaankin tällaista tietoista pedagogista vastuuta. Tämä vastuu perustuu viime kädessä vastuuseen

lasten hyvästä elämästä ja maailman tulevaisuudesta. Saavuttaakseen näin laaja-alaisen, pedagogisen professionaalisuuden kasvattajan tulee sitoutua työhönsä koko persoonal- laan. (Hoffmann 1996, 7 - 9; Kansanen 1996a, 13 - 14; Tirri 1999, 13 - 14, 26.)

Näkemykset arvoista tulee suhteuttaa siihen kulttuuriin, jossa arvokeskustelua käydään. Näin yksilön ihmiskäsitys liittyy yleisempään yhteiskunnalliseen ihmiskäsi- tykseen (Hirsjärvi 1985, 95). Koulukasvatuksesta puhuttaessa tämä yhteiskunnallinen ihmiskäsitys on tiivistetty "Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin" (1996, 12), jossa todetaan opetus- ja kasvatustyön pohjana olevan "myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori". Määritelmän yleisyyden vuoksi Patrikainen (1997, 56) toteaa, ettei näissä valtakunnallisissa perus- teissa ole tietoisesti nojaututtu tiettyyn ihmiskäsitykseen. Näin yksittäisillä opettajilla on mahdollisuus muodostaa oma käsityksensä oppilaistaan. Tämä vahvistaakin osaltaan tutkimukseni perusteltavuutta luokanopettajan ihmiskäsityksen tarkastelemisen osalta.

Ymmärtääkseni tätä kasvattajien toimintaa ohjaavien ihmiskäsityksien kirjoa valitsin erilaisista ihmiskäsityksien jaotteluista Hirsjärven (1985) jaottelun, jossa hän on yhdistänyt kattavasti filosofis-antropologiset ja tieteelliset teoriat. Näin hän on päätenyt kahdeksaan ihmiskäsitykseen, joissa ihminen nähdään

1. biologisena olentona ja evoluution tuloksena (biologinen ihmiskäsitys)
2. sosiaalisena ja järjellisenä olentona (humanistinen ihmiskäsitys)
3. Jumalan kuvana (kristillinen ihmiskäsitys)
4. vapaana ja vastuullisena (eksistentiaalinen ihmiskäsitys)
5. yhteiskunnallisena olentona (marxilainen ihmiskäsitys)
6. energiasysteeminä ja viettien ohjaamana (freudilainen ihmiskäsitys)
7. ympäristövaikutusten määräämänä (behavioristinen ihmiskäsitys)
8. geneettisesti määräytyvänä (differentiaalipsykologinen ihmiskäsitys).

Ajatteluani ohjasi se, että luokanopettaja mainitsi julkiteoriassaan kasvatuksensa pohjautuvan humanistiselle ihmiskäsitykselle. Tarkensin tämän eksistentiaalis- humanistiseen ihmiskäsitykseen, johon Kemppisen (1998, 120) mukaan ohjaavan kasvatuksen taustalla oleva humanistinen psykologia perustuu. Koska pyrkimyksenäni on mahdollisimman itsenäinen, tutkimuskohteeni itsensä määrittelemä ihmiskäsityksen tarkastelu, keskityn seuraavassa vain tähän ihmiskäsitykseen. Tarkoitukseni ei ole käsitellä ihmiskäsitykseen liittyviä periaatteita ja aatehistorioita oppikirjamaisesti

kokonaisuuksina, vaan käytän niissä esiintyviä ajatuksia ja peruslähtökohtia siltä osin, kun ne auttavat tutkimuskohteeni todellisuuden ymmärtämisessä ja tulkinnassa. Keskitynkin tarkastelemaan Hirsjärven (1985, 95 - 96) esittämiä neljää ontologisesti teemaa: käsityksiä kasvatusihanteista ja -päämääristä, kasvatuksen välttämättömyydestä, sen mahdollisuuksista sekä kasvatusoikeudesta (ks. myös Värri 1994, 14). Käsittelen ensin antiikin humanismin ja sen nykyisen suuntauksen, eksistentiaalismin, puhtaimpia muotoja, jotta niiden välinen näkemyselero kasvatuksen mahdollisuuksista tulee selvästi esille (ks. Hautamäki 1996, 14 - 17). Todellisuudessa nämä ihmiskäsitykset eivät kylläkään ole erotettavissa näin selvästi toisistaan vaan näiden filosofisten suuntausten sisällä on esitetty monenlaisia ajatuksia ihmisen olemuksesta ja kasvusta. Tämän jälkeen tarkastelen humanistisen psykologian ajatuksia, jotka perustuvat lähinnä eksistentiaalistisen ihmiskäsityksen pohjalle mutta joissa on nähtävissä myös humanistisen ihmiskäsityksen piirteitä. Lopuksi yhdistän nämä näkemykset eksistentiaalistis-humanistiseksi ihmiskäsitykseksi pyrkien näin rakentamaan tutkimukseni kannalta tarkoituksenmukaisimman kuvan lapsen olemuksesta sekä kasvatuksen päämääristä ja mahdollisuuksista.

4.1 Humanistinen ihmiskäsitys

Nimensä mukaisesti humanismin (lat. *humanus* = 'inhimillinen, sivistynyt') kaksi tärkeintä tuntomerkkiä ovat ihmisten ja sivistyksen kunnioittaminen. Tämän historiallisesti vanhimman ihmiskäsitysmallin juuret ovat antiikin ajattelussa. Jo tuolloin oli nähtävissä kaikki humanismin käsitykset ihmisihanteesta eräänlaisina ituinä, koska kaikki kolme antiikin keskeisintä humanistifilosofia, Sokrates, Platon ja Aristoteles, näkivät kasvatuksella olevan mahdollisuus kasvattaa yksilöistä sosiaalisia, järkeään käyttäviä, tiedollisesti sivistyneitä ja itsenäisesti toimivia yhteiskunnan jäseniä. (Hirsjärvi 1985.) Seuraavassa käsittelenkin tarkemmin humanistisen ihmiskäsityksen kolmea puolta: yksilön järjellisyttä, erityisasemaa ja sosiaalisuutta.

Aristoteleen mukaan jokaisella oliolajilla on oma luonnollinen päämääränsä (kreik. 'telos'), jota se pyrkii toteuttamaan. Ihmisen päämäärä - hyvä elämä ja onnellisuus - voi toteutua, jos hän oppii käyttämään järkeään oikein ja ohjaamaan sen avulla toimintaansa käytännön valintatilanteissa. Järkevä ihminen kykenee ensin tarkastelemaan mieles-

sään eri toimintavaihtoehtoja ja harkintansa pohjalta valitsemaan niistä parhaimman. Järkensä avulla hän kykenee myös perustelevaan valintansa ja ottamaan moraalisen vastuun sen seurauksista. Hän ei enää toimi tarpeidensa ja tunteidensa sanelemana vaan on oppinut järkensä ja itsetiedostuksensa avulla säätelemään niitä. Tällainen itsehallinta voidaan saavuttaa vain demokraattisen kasvatuksen avulla. (Hautamäki 1996, 14; Niiniluoto 1994, 41 - 43, 290.)

Humanistien mukaan tällaisena järjellisenä olentona ihmisellä on erikoisasema luomakunnassa, minkä vuoksi hänen arvonsa on ehdoton (Ropo 1985, 10). Perinteisesti humanistit ovatkin kunnioittaneet ihmistä ja uskoneet tämän mahdollisuuksiin (Niiniluoto 1994, 289). Humaani ihminen on arvostanut toista ihmistä pyrkimällä toimintaan, joka edistää tämän elämisen laatua (von Wright 1987, 165). Hän ei ole ajatellut toista ihmistä välineenä vaan on huomannut tämän itseisarvon.

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on luonnostaan sisäisesti sosiaalinen olento, mikä on edellytys dialogiselle kasvatukselle. Ihminen ei toteudu itsestään sisäisten voimiensa ja mahdollisuuksiensa varassa, vaan sosiaalisuus on välttämätön ehto ihmisen toteutumisessa. (Aaltola 1988; 1991.) Aristoteles toteaaakin kasvatuksen tehtävän olevan "täydentää sitä, minkä luonto jätti keskeneräiseksi" (Hirsjärvi 1985, 133). Antiikin humanismin mukaan kasvatuksen tavoitteena oli siis ihmiskunnan luoman kulttuuriperinnön välittäminen uusille sukupolville sivistys- ja kasvatustyön (kreik. 'paideia') avulla. Vain tällä tavoin syntyi inhimillisiä arvoja, jotka olivat välttämätön edellytys ihmiskunnan moraalille kehitykselle. (Niiniluoto 1994, 282.) Von Wright (1987, 166) näkee myös nykyisen humanismin korostavan voimakkaammin ihmisten välistä solidaarisuutta kuin yksilön itsetoteutusta. Humanistinen kasvatuskäsitys on siis optimistinen (Ropo 1985, 11) eli lapsen ohjaamisella ja neuvomisella on välttämätön, oikeutettu rooli yksilön kasvussa.

4.2 Eksistentiaalinen ihmiskäsitys

Totuuden subjektiivisen luonteen vuoksi eksistentiaalisuus ei ole yhtenäinen filosofinen koulukunta vaan pikemminkin elämänfilosofia. Sen piiriin kuuluu monia ajattelijoita (keskeisimpinä Kierkegaard, Sartre ja Heidegger), joilla on ollut hyvinkin paljon toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Heillä on kuitenkin ollut yhteneviä käsityksiä

ihmisestä ja tämän olemassaolon tarkoituksesta, jonka perusteella heidät voi määritellä eksistentiaalisteiksi. (Hirsjärvi 1985, 149; Vestergaard 1985, 66.)

Toisin kuin antiikin humanistit eksistentiaalistit eivät näe ihmistä sosiaalisen ympäristön tuotteena vaan vapaana elävänä ihmisenä, jolla on voima luoda itse itsensä tekemillään valinnoillaan. Oman olemuksensa ja luonteensa luomisen lähtökohtana on yksilön subjektiivinen tietoisuus olemassaolostaan maailmassa. Eksistentiaalistisen kasvatuksen päätavoitteet ovatkin siten oppilaan vapaan kasvun tukeminen ja oppilaan tietoisuuden herättäminen omasta itsestään, olemassaolostaan ja valinnanmahdollisuuksistaan. Kasvatuksessa tulee varoa kaikkea sosiaalista sopeuttamista ja sovinnaisuutta sekä korostaa oppilaan itsearviointia. Oppilaalla on oikeus valita itse arvonsa sen sijaan että kasvattaja pyrkisi saamaan oppilaan hyväksymään tietyn universaalien moraalijärjestelmän syöttämällä tälle valmiita asenteita ja näkemyksiään. Näin ollen yhteisöön ei tule luoda yhteisiä sääntöjä, vaan jokainen yksilö toimii oman moraalinsa mukaisesti ja ottaa persoonallisen vastuun niistä normeista ja arvoista, joita hän suostuu noudattamaan ja jotka hän näkee tärkeiksi oman elämänsä kannalta. Koska lapsi itse tietää, mikä hänelle on hyväksi, kasvattajan tehtävä on auttaa lasta kehittymään juuri sellaiseksi ihmiseksi kuin lapsi itse haluaa. Hänen tulee tukea lapsen itsenäistä kehitystä ja kehottaa lasta itseä tarttumaan kehitykseensä omia valintoja tekemällä. Lapsen oikeus elää vapaana ihmisenä ja valita itse tekonsa tuo mukanaan kuitenkin eettiseen arviointikykyyn perustuvan vastuun. Näin päästään eksistentiaalistisen kasvatuksen lopulliseen päämäärään, jolloin oppilaista on tullut itsenäisesti toimivia ja päämääriä elämälleen asettavia yksilöitä. (Hirsjärvi 1985, 151 - 155, 159, 161 - 162; Vestergaard 1985, 70 - 72.)

Näille puhtaimmille eksistentiaalistisille pääperiaatteille pohjautui ns. vapaa kasvatus (Hirsjärvi 1985, 161). Eksistentiaalismia onkin kritikoitu sen kasvatuspessimismistä, jonka mukaan yksilön persoonallisuuden muovautumiseen ei voida juuri ympäristön taholta vaikuttaa. Tämän vuoksi käsittelenkin seuraavaksi humanistista psykologiaa, jossa on nähtävissä eksistentiaalististen käsitysten lisäksi myös edellä esittämäni humanistisen ihmiskäsityksen piirteitä. Perustelen humanistisen psykologian tarkastelua omana lukunaan sillä, että eksistentiaalistis-humanistinen ihmiskäsitys on tullut ohjavan kasvatuksen taustalle juuri humanistisen psykologian kautta eli sillä on näin erityisasema tutkimukseni kannalta.

4.3 Humanistinen psykologia

Modernin humanismin esiinnousu näkyy humanistisen psykologian liikkeen syntyminenä 1950 -luvulla. Kasvatuksen kannalta sen merkittävimpiä edustajia ovat A. H. Maslow, Carl Rogers ja Arthur Combs sekä Suomessa Lauri Rauhala. (Aho 1994a, 74 - 75.) Itse käsittelem humanistista psykologiaa Rogersin ajatusten pohjalta, koska kehittäessään ohjaavan kasvatuksen menetelmäänsä Gordon piti juuri häntä merkittävimpänä oppi-isänään.

Humanistinen psykologia ei ole yhtenäinen koulukunta, vaan sen kannattajia yhdisti alussa vain se, että he kaikki korostivat voimakkaasti ihmisen arvoa, yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta. He eivät voineet hyväksyä vallalla olevia behavioristista ja psykoanalyttista ihmiskäsitystä, joissa korostettiin vain ihmisen eläimellisiä ja sairaita puolia. Sen sijaan humanistisen psykologian edustajat halusivat nähdä yksilön kokonaisuutena, jota ei voida ymmärtää tarkastelemalla vain käyttäytymisen osia. Heillä oli siis voimakas fenomenologinen orientaatio eli heidän tarkoituksena oli ymmärtää käyttäytymistä yksilön kokemuksista käsin. (Aho 1994a, 74; Ropo 1985, 11 - 12.) He näkivät ihmisen olemuksen koostuvan tunteista, tarpeista ja kyvyistä, jotka ovat luonteeltaan positiivisia tai neutraaleja (Ropo 1985, 11). Näitä käyttäytymistä selittäviä, ihmiselle ominaisia tarpeita ovat mm. pätemisen, onnistumisen, tunnustuksen saamisen, hyväksynnän ja itsensä toteuttamisen tarpeet (Aho 1994, 82).

Humanistinen psykologia korostaa, että yksilö on elämän keskipiste, jonka ytimenä on yksilön "self". Tässä ytimessä ovat jokaisen yksilön luontaiset mahdollisuudet, jotka joko pääsevät toteutumaan oikeanlaisen ohjauksen avulla tai jäävät toteutumatta. Jotta nämä mahdollisuudet voivat toteutua ja jotta oppilas voi kokea oppimisensa itselleen merkitykselliseksi, oppimisen tulee lähteä oppilaan tarpeista, oppilaan tulee saada olla mukana kasvuprosessissa koko persoonallaan tunteineen ja kokemuksineen ja oppilaan kasvun tulee perustua itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvuuteen liittyy vahva käsitys oppilaasta oppimisen subjektina, jolloin oppilas on vapaa tekemään itse valintoja oman oppimisensa suhteen. Lisäksi itseohjautuvuus edellyttää sitä, että oppilas osallistuu aktiivisesti kasvuprosessin kaikkiin vaiheisiin: tavoitteiden asettamiseen, niiden saavuttamiseen ja tulosten arviointiin. Siten oppimisesta tulee oma-aloitteista ja päämäärätietoista. Kun oppilas itse asettaa itselleen tavoitteet omien tarpeidensa

pohjalta, hän on sisäisesti motivoitunut saavuttamaan ne. Näin hänellä on itsekuria toimia tavoitteisiin pääsemiseksi. Myöhemmin hän itse arvioi, kuinka hyvin hän on edistynyt tavoitteensa ja tarpeidensa suunnassa. Tällaisen toiminnan arvioimisen kautta itseohjautuvasta oppimisesta tulee vastuullista oppimista. (Rogers 1983, 20, 148, 189, 269; 1995, 483 - 498.)

Vaikka humanistinen psykologia korostaa eksistentiaalisen ihmiskäsityksen mukaisesti yksilön itseohjautuvaa kasvua, se huomioi myös kasvuympäristön tärkeyden. Ihmisen minä voi kehittyä myönteiseen suuntaan vain demokraattisen vuorovaikutuksen kautta (Rogers 1995, 387, 498). Tällaisessa kasvuympäristössä opettajan rooli on toimia perinteisen arvioijan ja opettajan sijaan kasvun auttajana ja "helpottajana" (facilitative teacher). Tällaisen roolin omaksuminen ei perustu yksittäisen, helposti opittavan opetusmetodin omaksumiseen, vaan siihen vaaditaan tietynlaisen, humanistiin arvoihin perustuvan suhtautumistavan sisäistämistä. Siinä on siis kyse koko opettajan persoonasta. (Rogers 1983, 26, 95, 120 - 121, 136, 188.) Opettajan tulee osata suhtautua oppilaisiinsa empaattisesti eli hänen tulee kyetä näkemään asioita näiden näkökulmasta. Lisäksi opettajan tulee pitää huolta oppilaistaan sekä hyväksyä nämä ehdoilla. Opettajan tulee myös kyetä olemaan vuorovaikutussuhteissaan aito ilmaisten todelliset tunteensa ja kokemuksensa avoimesti. (Patterson & Purkey 1993, 147 - 150; Rogers 1983, 121 - 125, 133.) Ahon (1994a, 85) mukaan humanistisen psykologian edustajista juuri Gordon korosti voimakkaimmin opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen tärkeyttä.

Tällaisen humanistisen kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa "kokonaisia" yksilöitä (fully functioning person), jotka

- kokevat monipuolisesti erilaisia tunteita
- toimivat oma-aloitteisesti, vapaasti ja luovasti
- ottavat moraalista vastuuta toiminnastaan tehden rationaalisia valintoja
- ovat sosiaalisia ja yhteistyökykyisiä
- osaavat ratkaista eteentulevia ongelmia ja sopeutuvat joustavasti uusiin tilanteisiin
- toimivat henkilökohtaisten tavoitteidensa suunnassa eli ovat itseohjautuvia ja itsenäisiä

(Rogers 1983, 290, 295; 1995, 389 - 390). Tavoitteissa on nähtävissä yhtenevyyttä ohjaavan kasvatuksen mukaisiin tavoitteisiin.

Samansuuntaisia kasvuympäristön piirteitä ja kasvatustavoitteita voidaan löytää Patrikaisen (1997) kuvaileman "kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja" -opettajatyypin ajatuksista, koska tämän tyypin opettajien toimintaa ohjasi voimakkaimmin juuri humanistinen ihmiskäsitys ja läheinen eettinen suhde oppilaisiin. Nämä piirteet ilmenivät kyseisten opettajien puheissa mm. oppilaiden luottamuksellisena, tasa-arvoisena ja oikeudenmukaisena kohteluna, persoonan kunnioittamisena sekä itsetunnon ja yksilöllisyyden tukemisena. Heidän puheissaan korostui kasvatuksen eettis-sosiaalinen ilmapii-ri, koska opettajat pyrkivät luomaan empaattiset suhteet oppilaisiinsa sekä kasvattamaan heitä itsenäiseen ja yhteisölliseen vastuuseen, sosiaalisuuteen, oma-aloitteisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Lisäksi he pyrkivät demokraattisiin päätöksiin. Opettajat näkivät oman roolinsa lähinnä kasvamaan saattajana ja suhtautuivat oppilaiden kasvun mahdollisuuksiin hyvin optimistisesti. Oppimisen nämä opettajat katsoivat olevan aktiivinen, vuorovaikutteinen ja laaja-alainen prosessi, jota ohjasi oppilaan oma sisäinen motivaatio ja sitoutuneisuus.

4.4 Eksistentiaalistis-humanistinen ihmiskäsitys

Antiikin humanistit ajattelivat siis, että lapsi on perusluonteeltaan yhteisöllinen ja sosiaalinen olento. Näin yksi kasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä oli välittää oman kulttuurin arvomaailma lapselle. Eksistentiaalistit puolestaan korostivat lapsen yksilöllisyyttä ja itsenäisyyttä, joten heidän mukaansa lapsen tuli oppia itse rakentamaan oma arvomaailmansa. Tällaista näkemyseroa voidaan selittää tarkastelemalla arvoteorioita. Niiniluoto (1994, 182 - 183) esittelee kolme arvoteoriaa. Arvo-objektivismin mukaan arvot ovat ihmistä korkeamman voiman tai auktoriteetin asettamia. Arvorelativistien mukaan arvot ovat aina yhteisöissä omaksuttuja periaatteita tai tapoja, joiden tehtävänä on helpottaa ryhmien yhteistä toimintaa. Arvosubjektivismin mukaan arvot ovat puhtaasti yksilöllisiä valintoja. Mielestäni antiikin humanismin mukainen valmiin arvomaailman välittäminen lapselle on eräänlaista arvo-objektivismia, joka vastaa heikosti nykyisiin kasvatushaasteisiin. Toisaalta myöskään eksistentiaalistien korostama arvojen ehdoton subjektiivinen luonne ei sellaisenaan sovellu lasten kasvatukseen. Yhdistänkin nämä kaksi suuntausta ja kannatan arvorelativistista suuntaa. Katson Niiniluodon (1994, 58 - 59, 183) mukaisesti arvojen olevan ihmisten välisessä kanssa-

käymisessä luotuja sosiaalisia konstruktioita (ks. myös Berger & Luckmann 1994).

Tämän näkemyksen mukaan kasvatuksella voidaan katsoa olevan kaksi tehtävää. Kasvatus sisältää sekä adaptiivisen, sopeuttavan aspektin että kriittisen, muutokseen pyrkivän puolen. Tällöin kasvatuksen tehtävä ei enää ole pelkästään sosiaalista lapsia nykyiseen yhteiskuntaan välittämällä jo olemassa olevia normeja vaan myös tulevaan, muotoutuvassa olevaan maailmaan rohkaisemalla heitä vastuulliseen itsenäisyyteen ja uuden etsimiseen. Jotta kasvatettavat voisivat tällä tavoin ikään kuin ylittää kasvattajansa, kasvattajalta edellytetään kasvatusoptimismia ja tulevaisuuden alustavaa ennakkointia. (Aaltonen 1988, 85, 88; 1991, 4 - 5, 7.)

Tällaisen oman arvomaailman rakentamisessa lapsi tarvitsee kuitenkin alkuvaiheessa tukea ja ohjausta. Myös Hoffmann (1996) kritisoi ajatusta, että lapsi tietäisi alusta alkaen, mikä on hänelle hyväksi. Hänen mukaansa itsenäiset moraaliset ratkaisut ovat mahdollisia ihmiselle vasta pitkän kehityksen jälkeen. Sitä ennen lapsen tulee saada aikuisilta "huolehtivaa rajoittamista", jossa on kyse juuri olemassa olevien arvojen ja normien välittämisestä lapselle. Lapselle annetaan kuitenkin pikku hiljaa mahdollisuus tehdä omia normi- ja arvoratkaisujaan. Kasvatuksen kannalta onkin keskeistä, kuinka siirtyminen sosiaalisen yhteisön moraalinormeista itsenäiseen vastuullisten moraalityökalujen tekemiseen onnistuu. (Hoffmann 1996, 9 - 12.) Tässä näkyy tasapainoilu yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden välillä. On kysymys kasvattajan kyvystä arvioida, kuinka paljon lapsi tarvitsee tukea valintojensa tekemiseen ja kuinka paljon hänelle tulee antaa vapautta toimia yksilöllisyytensä mukaisesti (ks. Tahkokallio 1995, 1998).

Edellä esitettyihin ajatuksiin liittyy myös nykyiset keskustelut, joissa kasvattajat ja filosofit ovat ottaneet kantaa lasten itsemääräämisoikeuden ongelmaan. Monista suhtautumistavoista eräänlaisena "keskitien ratkaisuna" voidaan pitää ajatusta, jonka mukaan lapsella on moraalinen oikeus päättää itseään koskevista asioista omien kykyjensä rajoissa. Lapsen itsemääräämisoikeutta täytyy siis joissakin tilanteissa rajoittaa, koska lapsella ei ole autonomiaan edellytettäviä valmiuksia itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan, rationaaliseen harkintaan tai omien tarpeidensa hallintaan. Tällaisen itsemääräämisoikeuden rajoittamisen tulee olla kuitenkin perusteltu lapsen oman hyvän nimissä. Lasten tulee saada sopivassa määrin harjoitella itsenäisiä valintoja, jotta heistä voi kehittyä itsemääräviä persoonia. Tällaista mahdollisuutta varttua autonomiseksi persoonaksi voidaan kutsua lapsen oikeudeksi "avoimeen tulevaisuu-

teen”. (Launis 1994.)

Kasvatuksen päätavoite, lapsen itsenäistyminen, voidaan siis saavuttaa vain tietoisien kasvatuksen avulla, jossa kasvattaja toimii Sokrateen lailla ikään kuin ”kättilönä” tasapainottelemalla ohjauksen ja vapauden sallimisen välillä. Tällainen kasvatus mahdollistaa itsetietoisuuden ja vastuullisuuden heräämisen, joka johtaa lapsen varsinaiseen yksilöitymiseen. (Värry 1994, 15 - 17.) Eksistentialistis-humanistisen kasvatuksen mukaan yksilö ei ole luonnostaan vapaa vaan, todellinen vapaus voidaan saavuttaa vain kasvatuksen avulla. Vapauteen tähtäävä kehityksen ohjaaminen ei saa kuitenkaan olla määräilevää vaan pikemminkin myötäilevää, jolloin kasvattaja kunnioittaa lapsen yksilöllisyyttä. Tämä liittyy kysymykseen vallan käytöstä kasvatussuhteessa. Värri (1994, 18 - 19) mukaan valvetunut, lapsen itsenäistymistä arvostava opettaja ymmärtää vallan luonnollisen alkuperän, joka johtuu hänen institutionaalisen tehtävän tuomasta asemastaan. Hän näkee vallan sopeuttavan sosiaalistamisen sijaan humanina ja väliaikaisena pyrkien näin kasvatusprosessin aikana vallasta tietoisesti eroon. Myös von Wright (1987, 168 - 169, 172) ajattelee vallan olevan oikeutettua vain, jos se huolehtii ihmisen parhaasta. Hänen mukaansa humanistisen kasvatuksen tavoitteeseen, ihmisen hyvään elämään, voidaan päästä vain sellaisessa yhteisössä, jossa vallitsee lakiin pohjautuva järjestys. Tämä järjestys ei kuitenkaan saa rajoittaa yksilön ihmisarvoista elämää.

Wilenius (1999, 171) näkee toimivan inhimillisen yhteiskunnan aatteellisina alkutekijöinä yksilöiden vapauden, tasa-arvon (demokratian) ja veljeyden (yhteisvastuun) periaatteet. Yhteenvedona voidaan todeta, että hyvin toimivassa kasvatusyhteisössä yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä ei tarvitse nähdä toisilleen vastakkaisina ja toisiaan rajoittavina kehityssuuntina. Toimiakseen demokraattinen yhteisö vaatiikin sekä jäsentensä itsenäisyyttä että yhteistyökykyä. Näiden suhde tulee vain osata sovittaa yhteisön jäsenten iän ja kehitystason mukaisesti. Myös ”Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa” (1996, 40) todetaan yhdeksi alkuopetuksen tavoitteeksi oma-aloitteinen, itsenäinen ja vastuuntuntoinen lapsi, joka samalla osaa toimia ryhmän jäsenenä huomioimalla toiset ihmiset ja ymmärtämällä sovittujen sääntöjen merkityksen.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla ja ymmärtää ohjaavan kasvatuksen kasvatuskulttuuria eräässä peruskoulun kolmannessa luokassa erityisesti luokan työrauhaongelmien näkökulmasta. Ensinnäkin tarkoitukseni on kuvata luokan työrauhaongelmia ja luokanopettajan ohjaavaa kasvatustoimintaa hänen ennaltaehkäistessään työrauhaongelmia ja puuttuessaan niihin. Lisäksi pyrin ymmärtämään luokanopettajan kasvatustoiminnan perusteita: hänen kasvatustavoihistaan, ihmiskäsitystään ja kasvatustavoitteistaan. Tutkimukseni pyrkimyksenä on siis sekä tutkimuskohteen toiminnan kuvailu että sen ymmärtäminen, jotka Eskolan ja Suorannan (2000) mukaan ovatkin laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä. Ensin tutkija kuvailee tutkimuskohteena olevan tapauksen toimintatapoja mahdollisimman elävästi ja tarkasti, minkä jälkeen hän pyrkii ymmärtämään, miksi tutkimuskohteessa vallitsee kuvatuunlaiset toiminnan lait. (Eskola & Suoranta 2000, 106.) Näistä tavoitteista käsin tutkimusongelmiksi muotoutuivat:

1. Millaisia ja missä määrin työrauhaongelmia esiintyy oppituntien aikana?
2. Millaisilla ohjaavan kasvatuksen menetelmillä luokanopettaja ennaltaehkäisee luokan työrauhaongelmia ja puuttuu esiintyviin ongelmiin?
3. Millaiset ovat luokanopettajan kasvatustoiminnan perusteet ja tavoitteet?
 - 3.1. Millainen on toiminnan taustalla oleva eksistentiaalistis-humanistinen ihmiskäsitys?
 - 3.2. Millainen on hänen ohjaavan kasvatuksen filosofiansa?
 - 3.3. Millaisiin kasvatustavoitteisiin hän toiminnallaan pyrkii?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa pyrin selvittämään tutkimukseni lähtökohtia ja sen eri vaiheita. Esittelen tutkimusotteeni ja siihen liittyen tieteenfilosofiset taustasitoumukseni: ihmis- ja todellisuuskäsitykset. Koska tutkimukseni kohdistuu vain yhteen tutkittavaan tapaukseen, näen tarkoituksenmukaiseksi esitellä tutkimuskohdettani erillisessä luvussa. Tämän jälkeen pyrin kertomaan yksityiskohtaisesti tutkimusaineiston keruusta ja analysoinnista, jotta lukija saa käsityksen siitä, kuinka tutkimuksen tulokset ovat syntyneet ja jotta hän voi näin arvioida tutkimuksen aikana tehtyjen ratkaisujen mielekkyyttä. Luvussa 6.5 hahmotan vielä kokonaiskuvan tutkimusprosessini etenemisestä ikään kuin yhteenvetona ja viimeiseksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuustekijöitä, joihin palaan uudelleen pohdinta-luvussa.

6.1 Etnografinen tapaustutkimus tutkimusotteena

Koska ohjaavasta kasvatuksesta on tehty melko paljon laajoja, kartoituksenomaisia tutkimuksia, katsoin tarpeelliseksi tutkia sitä käytännön vuorovaikutuksen tasolla. Halusin saada syvällisempää tietoa ohjaavan kasvatuksen käytännöistä yhdessä kasvatuskulttuurissa sekä tarkastella ohjaavaa kasvatuserittelyä yhden henkilön konstruoimana. Koska pyrin tutkimuksellani siis ilmiön yksityiskohtaiseen kuvailuun ja ymmärtämiseen, tuntui laadullisen tutkimuksen suuntauksista etnografinen tapaustutkimus oikealta lähestymistavalta. Termi 'etnografia' viittaa pyrkimykseen kuvata kulttuuria tai sen jotakin puolta (Bogdan & Biklen 1998, 28), sillä ovathan etnografisen tutkimuksen juuret vieraita kulttuureja tutkivassa antropologiassa (Syrjäläinen 1991, 37). Termi 'tapaustutkimus' puolestaan määritellään Yinin (1994, 13) mukaan "empiiriseksi tutkimukseksi, joka monipuolisen aineiston avulla tutkii nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä sen omassa ympäristössään, josta se ei ole selvästi erotettavissa". Syrjälän (1996, 11) mukaan olennaista määritelmässä on se, että tapaustutkimus kohdistuu rajattuun tapaukseen, nykyhetkeen ja todelliseen tilanteeseen. Gallin, Borgin ja Gallin (1996, 545) määritelmässä "the in-depth study of instances of a phenomenon in its natural context and from the perspective of the participants involved in the phenomenon"

korostuu lisäksi tutkimuksen syvälinen pyrkimys saavuttaa tutkittavien näkökulma tutkittavasta ilmiöstä eli ns. emic-perspektiivi. Tällöin onkin perusteltua lähteä tutkittavan ilmiön sisällöistä sekä pyrkiä pitämään tutkittavien omat kokemukset ja tutkimuskonteksti tutkimuksen selkärankana (Syrjäläinen 1991, 39).

Pyrkimyksessä saavuttaa tutkittavien näkökulma heijastuu etnografisen tapaustutkimuksen todellisuuskäsitys. Siinä todellisuuden nähdään olevan sosiaalisesti konstruoi-tua eli rakentuvan yksilöiden välisistä sosiaalisista merkityksistä, joita he tuovat esille sekä puheensa että toimintansa kautta. Siten tutkijan tulee kiinnittää erityistä huomiota sekä kulttuurissa käytettävän kielen että sen sisäisen toiminnan laatuun. (Bassegy 1999, 42 - 43; Berger & Luckmann 1994.) Tieto siis käsitetään inhimilliseksi, subjektiiviseksi sekä arvo- ja kulttuurisidonnaiseksi (Syrjäläinen 1996, 77).

Toisaalta Boylen (1994, 166) mukaan etnografi kykenee ymmärtämään parhaiten tutkittavaa ilmiötä, jos hän tarkastelee sitä tutkittavien oman näkökulman (emic-perspektiivi) lisäksi myös ulkopuolisen näkökulmasta (etic-perspektiivi). Ulkopuolisen näkökulma tutkittavasta ilmiöstä voidaan saavuttaa mm. havainnointien ja teoriapohdintojen avulla. Tutkittavien näkökulma sen sijaan selviää parhaiten osallistumalla tutkittavien elämään ja haastattelemalla heitä. Omassa tutkimuksessani näkyvät nämä molemmat näkökulmat. Havainnoidessani ja kuvaillessani luokan toimintakulttuuria pyrin etic-perspektiiviin rakentaen ikään kuin yhtä todellisuutta. Toisaalta haastatellesani luokanopettajaa pyrin saavuttamaan mahdollisimman hyvin emic-perspektiivin keskittyen tutkittavan rakentaman todellisuuden ymmärtämiseen.

Koska tutkin ihmistä ja hänen toimintaansa, katson tutkimuksen ontologisen tarkastelun olevan pitkälti tutkijan toimintaa ohjaavan ihmiskäsityksen määrittelemistä. Itse näen tutkimuskohteena olevan luokanopettajan aktiivisena, intentionalisena, rationaalisenä, vuorovaikutussuhteissa elävänä ja kokonaisvaltaisesti toimivana ihmisenä. (ks. Hirsjärvi 1985, 98 - 99.) Aktiivisuus ja intentionaalisuus tarkoittavat sitä, että luokanopettaja asettaa toiminnalleen päämääriä ja pyrkii niihin tekemällä erilaisia valintoja. Rationaalinen ihminen puolestaan on itsenäinen, harkitseva ja ajatteleva toimija, joka tutkii omaa toimintaansa ja selittää sille antamiaan merkityksiä. Nämä kaksi piirrettä - toiminnan taustalla olevat päämäärät ja aktiivinen reflektointi - mahdollistavat sen, että voin tutkia luokanopettajan kasvatustyön perusteita. Luokanopettajan näkeminen vuorovaikutussuhteissa eläväksi yksilöksi puolestaan liittyy pyrkimykseni

kuvailla käytännön kasvatustoimintaa. Lisäksi pyrin näkemään luokanopettajan kokonaisvaltaisesti ottamalla huomioon sen, että kasvatustoimintaan vaikuttavat kasvatustieteiden ja ihmiskäsityksen lisäksi luokanopettajan tilannesidonnaiset tunteet ja ajatukset.

6.2 Tutkimuskohteen kuvaus

Tapaustutkimuksessa on tyypillistä keskittyä melko pieneen määrään tapauksia ja analysoida nämä mahdollisimman tarkasti. Näin lisätään laajojen yleistysten sijaan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen kohteeksi tuleva tapaus tai tapaukset valitaan vahvan teoreettisen perehtyneisyyden perusteella harkinnanvaraisesti tutkimusaiheen ja haettavan aineiston laadun kannalta tarkoituksenmukaiseksi erilaisin kriteerein. Tapaus voi olla valittu esimerkiksi sen tyypillisyyden, edustavuuden, ainutkertaisuuden, poikkeuksellisuuden, kriittisyyden, paljastavuuden tai opettavuuden perusteella. Tapaus voi myös olla eräänlainen ääri- tai uniikitapaus. (Eskola & Suoranta 2000, 18, 65; Gall ym. 1996, 552 - 553; Syrjälä 1996, 23; Yin 1994, 38 - 40.)

Tutkimani luokkakulttuuri on tapauksena ainutkertainen ja paljastava, tutustuinhan ohjaavan kasvatuksen ideaan alunperin juuri kyseisessä luokassa ja kyseisen luokanopettajan kautta. Luokanopettaja onkin pitkän alkuopettajauransa aikana vähitellen sekä käytännön kokemuksen että täydennyskoulutuksen avulla tutustunut ohjaavan kasvatuksen periaatteisiin. Lisäksi hän on aktiivisesti reflektoinut omaa työtään yhteistyössä kollegoidensa kanssa. Siten luokanopettajalle on kehittynyt laaja asiantuntemus ohjaavan kasvatuksen alalta ja hän on tottunut pohtimaan avoimesti omaa toimintaansa. Nämä seikat tekevät luokanopettajasta tapauksena erityisen opettavaisen tutkimuskohteen.

Tutkimani koululuokka on suurikokoisella ala-asteella Keski-Suomessa. Koko laajuudessaan tutkimusprosessini kesti ensimmäisen luokan keväästä kolmannen luokan kevääseen. Varsinainen havainnointijakso sijoittui kolmannen lukuvuoden alkuun. Luokassa oli tuolloin 19 oppilasta, joista viisi oli juuri tullut luokkaan. Luokka oli jo hyvin ryhmäytynyt ja oppilaat olivat tottuneet luokan kasvatuskulttuuriin. Näin ollen uusia oppilaita seuraamalla minulla oli hyvä mahdollisuus saada lisää tietoa luokan kasvatuskulttuurista, koska varsinkin alkuvaiheessa uudet oppilaat törmäsivät

usein luokan vanhoihin - jo totuttuihin - tapoihin. Lisäksi luokan sopimukset ja tavat käytiin uudestaan läpi juuri uusien oppilaiden takia, mikä auttoi minua aineistoni keräämisessä.

6.3 Aineiston keruu

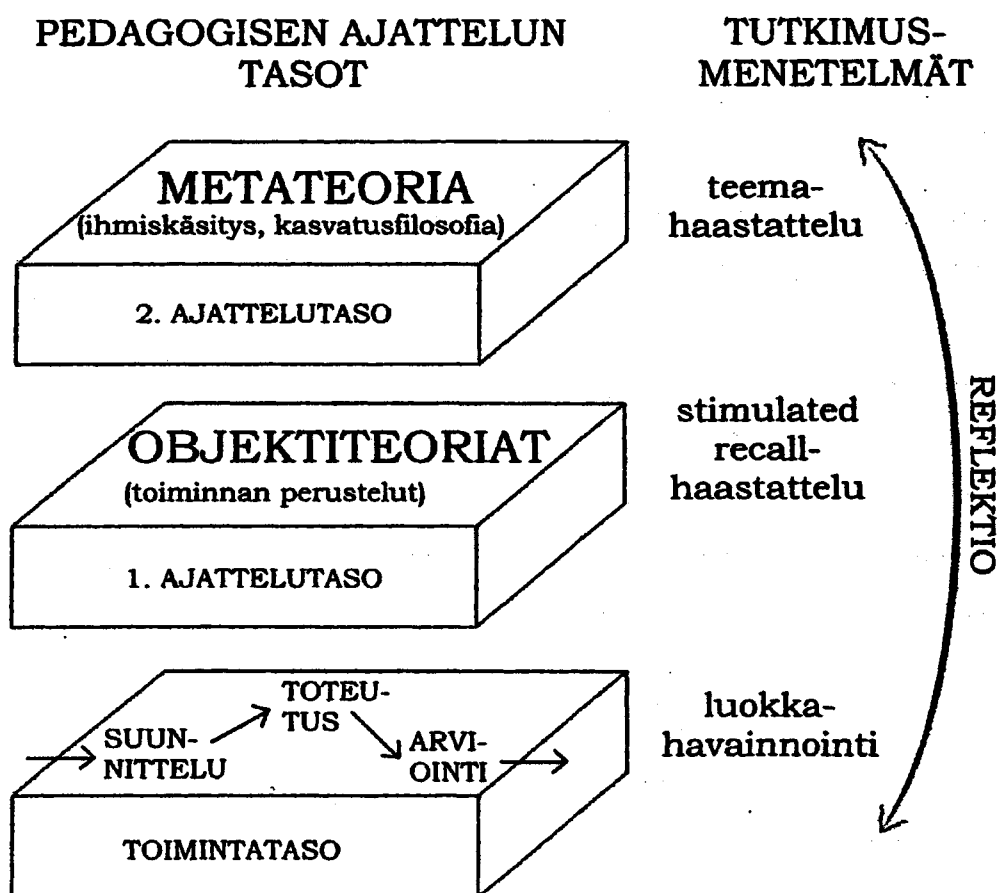
Etnografisen tapaustutkimuksen kokonaisvaltaisen ja tilannesidonnaisen luonteen vuoksi tutkimuskohteesta tulee hankkia aineistoa monipuolisin menetelmin ja pitkän kenttätöväiheen aikana sen omassa luonnollisessa kontekstissa (Boyle 1994, 162 - 163). Niinpä itsekin osallistuin tutkittavien arkielämään vaihtelevalla intensiteetillä kahden vuoden ajan tavoitteenani oppia tuntemaan yhteisön kulttuuri, toiminta- ja ajattelutavat, ikään kuin sisältäpäin kokemalla (ks. Eskola & Suoranta 2000, 106 ja Gall ym. 1996, 548). Koska tutkija osallistuu aktiivisesti tutkimuskohteensa toimintaan, hän on itse tutkimuksensa tärkein tutkimusväline (Bogdan & Biklen 1998, 4). Tällöin tutkijan ja tutkittavan välisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Day (1991, 537 - 538) korostaa, että tämän suhteen tulee olla läheinen ja tasavertainen erityisesti silloin, jos halutaan saada tietoa opettajan toiminnasta ja ajattelusta. Omassa tutkimuksessani suhde muodostuikin vähitellen tällaiseksi, koska pohja antoisalle yhteistyölle luotiin jo pitkäaikaisen esitutkimusvaiheen aikana. Tällainen tutkijan ja tutkittavan välinen luottamus toimi perustana myös tutkimuksen eettisten periaatteiden toteutumiselle.

Keräsin tutkimusaineistoa monipuolisilla menetelmillä. Havainnoin luokan kulttuuria sekä osallistumalla siihen itse että olemalla ulkopuolisen roolissa. Keskustelin luokanopettajan kanssa ja haastattelin häntä päästäkseni selville hänen ajatuksistaan ja näkemyksistään. Tallensin aineistoni sekä kirjoittamalla kenttämuistiinpanoja että nauhoittamalla videokameralla. (Ks. Gall ym. 1996, 547; Syrjäläinen 1996, 84.)

Perustelen käyttämäni tutkimusmenetelmien tarkoituksenmukaisuutta tutkimani ilmiön luonteen avulla. Tutkimani ilmiöhän on luokanopettajan kasvatustoiminta ja -ajattelu, jota selvennän ensiksi Königin (1975, 20 - 31) pedagogisen ajattelun -tasomallin avulla. Sen perusteella pedagogisesta ajattelusta voidaan erottaa kolme tasoa. Ensimmäisellä tasolla, toimintatasolla, opetusprosessi etenee toisiaan seuraavissa sykleissä, jotka koostuvat suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Tällä tasolla tarvitsemansa opetuksen ja ongelmanratkaisun perustaidot opettaja saa käytännön

tilanteista tulleen kokemuksensa kautta. Alkaessaan pohtia käytännön toimintaansa teoreettisiin käsitteisiin ja malleihin tukeutuen opettaja siirtyy ensimmäiselle ajattelutasolle. Tällöin tulevat mukaan objektiteoriat, jotka kuitenkin liittyvät kiinteästi toimintatasoon. Näitä objektiteorioita voidaan puolestaan tarkastella toisella ajattelutasolla holistisempänä metateorianana, joka sisältää ajattelun ontologiset ja arvopohjaiset perusteet. (Kansanen 1993, 60 - 61; 1996b, 48 - 49; König 1975, 20 - 31; Patrikainen 1997, 44 - 45.)

Tästä luokanopettajan pedagogisesta ajattelusta minulle syntyi melko hyvä käsitys jo esitutkimusvaiheessa, mutta varsinaisessa kenttätyövaiheessa pyrin selvittämään tätä systemaattisemmin. Kuviossa 2 tarkastelenkin juuri näitä aineistonkeruumenetelmiä suhteessa edellä esitettyyn pedagogisen ajattelun -tasomalliin.



KUVIO 2. Opettajan pedagogisen ajattelun tutkiminen (mukailtu Königin (1975) mukaan)

Tutkimuksen eri vaiheissa hain tietoa pedagogisen ajattelun eri tasoista. Luokkayhteisössä suorittamieni havainnointien avulla sain tietoa toimintatasosta. Kasvatusajattelu puolestaan avautui luokanopettajan reflektoinnin kautta, jonka itse ajattelen olevan liikkumista mallin eri tasojen välillä. Pyysin aluksi luokanopettajaa perustelevaan käytännön toimintaansa stimulated recall -haastattelun avulla, jolloin reflektio tapahtui toimintatason ja ensimmäisen ajattelutason välillä. Tämän jälkeen keräsin metatietoa teemahaastattelun avulla. Omassa tutkimuksessani ajattelen tälle metateorian tasolle kuuluvan luokanopettajan käsitykset oppilaistaan (ihmiskäsitys), kasvatuksestaan (kasvatusfilosofia) ja kasvatustavoitteistaan. Seuraavaksi esittelen nämä aineistonkeruumenetelmäni tarkemmin.

6.3.1 Havainnointi

Koska etnografinen tapaustutkimus edellyttää ilmiön tutkimista sen luonnollisessa ympäristössä, tutkimuskohteen toiminnan havainnointi soveltuu erityisen hyvin aineistonkeruumenetelmäksi. Eskola ja Suoranta (2000, 99 - 102) toteavat, että havainnoijan osallistumisen aste voi vaihdella tutkimustapauksen perusteella ja sen arvioinnin kriteerinä voidaan pitää esimerkiksi sitä, millainen rooli tutkijalla on yhteisössä. Siten havainnointimenetelmien ääripäinä ovat osallistuva ja ulkopuolinen havainnointi. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija tavalla tai toisella osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan eli hänellä on tutkijan roolinsa lisäksi myös muita rooleja yhteisössä. Ulkopuolisessa havainnoinnissa tutkija puolestaan ryhmään ja tilanteeseen osallistumisen sijasta keskittyy pelkästään aineistonsa keräämiseen (Gall ym. 1996, 345). Itse olin esitutkimusvaiheessa osallistuva havainnoija. Yleisen tarkkailun lisäksi pidin luokassa oppitunteja ja otin ajoittain kokonaisvaltaista vastuuta luokan toiminnasta. Varsinaisessa kenttätöväiheessä puolestaan asetuin ulkopuolisen havainnoijan rooliin ja keskityin aineiston videoimiseen. Vaikka pysyminen aiemmassa aktiivisessa roolissa olisi tuntunut luontevalta, sopeuduin uuteen roolini hyvin. Luokanopettaja ymmärsi tilanteen ja käytännön avun tarpeesta huolimatta antoi minun tehdä työtäni vapaasti omista tutkijan tarpeistani käsin. Sen sijaan oppilaita aktiivisen opettajan roolini vaihtuminen passiivisemmaksi sivustaseuraajaksi saattoi alussa hämmentää.

Havainnointini muuttui siis varsinaisessa kenttätöväiheessä systemaattisemmaksi,

koska olin jo esitutkimusvaiheessa muodostanut itselleni kokonaisvaltaisemman kuvan luokkakulttuurista. Bogdan ja Biklen (1998, 158) kehoittavatkin tutkijaa rajaamaan tutkimuksen fokuksen sen jälkeen, kun hän on ensin hahmottanut laaja-alaisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Ennen havainnointijaksoa olinkin täsmentänyt tutkimusongelmani ja laatinut niiden pohjalta karkean havainnointirungon (liite 1), joka suuntasi havaintojeni tekemistä. Toisaalta pyrin koko ajan olemaan avoin uusille näkökulmille eli säilyttämään tutkimuksen prosessiluonteisuuden. Tällaisen havainnointirungon laatiminen kuitenkin vähentää havainnoinnin liiallista subjektiivisuutta. Eskola ja Suoranta (2000) nimittäin toteavat, että systemaattisesta aineistonkeruusta huolimatta eri tutkijat kiinnittävät huomionsa eri asioihin. Toisaalta subjektiivisuus on havainnoinnin ehdoton rikkaus, koska kaikki tutkijat voivat saada tutkimuskohteesta irti hyvinkin mielenkiintoista asiaa. Tämä kuitenkin edellyttää juuri monivivahteisen arkielämän ja runsaiden tulkintojen mahdollisimman tarkkaa kuvausta. (Eskola & Suoranta 2000, 101 - 102.)

Koska pyrin havainnoimaan luokkakulttuuria systemaattisesti ja tiiviisti tutkimusongelmiin nojautuen, sain varsinaisen aineistoni kerättyä melko lyhyessä ajassa. Vaikka olin varautunut havainnoimaan luokan toimintaa viisikin viikkoa, jo kolmannen viikon lopussa tapahtumat tuntuivat toistavan itse itseään. Gall ym. (1996, 346) kutsuvat tällaista ilmiötä aineiston kylläntymiseksi eli saturaatioksi. Näin ollen aineistonkeruu voidaan lopettaa siinä vaiheessa, kun uudet havainnot eivät enää tuo tutkimusongelman kannalta merkittävää, uutta tietoa. Omat havaintoni ovat siis kerätty lukuvuoden kolmen ensimmäisen kouluviikon ajalta.

Luokkahavainnoinnin lisäksi keskustelin kenttätyövaiheessa luokanopettajan kanssa päivän tapahtumista välituntisin ja koulupäivien jälkeen. Annoin luokanopettajan kertoa omia näkemyksiään luokkatilanteista vapaasti ja laajasti. Luokanopettaja olikin hyvin valmis kuvailemaan tapahtumia ja esittämään toimintansa perusteita. Oma osuuteni keskusteluissa oli lähinnä aloittavan kysymyksen tekeminen. Usein kysyin: "Mitä tapahtumia haluaisit nostaa esille keskeisinä tästä päivästä?" Lisäksi myötäilin keskustelua erilaisin kuuntelua osoittavin pikkusanoin, kuten "Mm", "Kyllä" tai "Aivan", tarkensin kertomusta kysymyksin ja esitin joitakin omia näkökulmia. Bogdan ja Biklen (1998, 95) kutsuvat tällaisia vapaamuotoisia keskusteluja avoimiksi haastatteluisiksi (the informal conversational interview). Niissä haastattelun sisältö ja suunta määräytyvät pitkälti haastateltavan mukaan ilman sen kummempia rajoituksia. Gallin

ym. (1996, 548) mukaan tällaisissa arkikeskusteluissa tutkija voi selvittää mm. tutkittavan tuntemuksia, ajatuksia ja toiminnan motiiveja.

Saadakseni etnografisen tutkimuksen mukaisesti mahdollisimman rikkaan ja kuvailevan aineiston, käytin videokameraa havainto- ja haastatteluaineiston tallentamiseen. Bottorffin (1994, 245 - 246) mukaan videoinnin etu aineiston tallentamistekniikkana on juuri aineiston kuvailun tiheys. Jotta tutkimuksen kannalta olennaisia ilmiöitä ei olisi mennyt hukkaan, kamera kuvasi luokassa kaikkien kyseisen luokanopettajan pitämien oppituntien ja lisäksi miltei kaikkien luokanopettajan kanssa käymieni keskustelujen ajan. Huolimatta videoidun aineiston tarkkuudesta videokameran käytössä on tekniset rajoituksensa. Kameraa käyttäessään joutuu valikoimaan luokahuoneen monipuolisesta vuorovaikutuksesta aina jonkin yksittäisen osan. Sen lisäksi että valitsin nauhalle tallentuvan tilanteen havainnointirungon (liite 1) suunnassa, valitsin luokan toiminnasta joko tyypillisiä tai yllättäviä piirteitä. Itse kameran käytössä ei kuitenkaan esiintynyt teknisiä ongelmia. Kameran kanssa oli helppo liikkua lähelle tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista toimintaa, joten kamera taltioi muutamaa yksittäistä sanaa lukuunottamatta olennaiset vuorovaikutustilanteet.

Videokameran käyttö ei myöskään näyttänyt vaikuttavan luokan normaaliin toimintaan. Oppilaat olivat tottuneet videointiin jo esitutkimusvaiheessa, jolloin olin käyttänyt videokameraa luokassa muista syistä. Sen lisäksi kerroin kenttätyövaiheen alussa oppilaille tutkimuksestani ja videoinnista aineistontaltiointitekniikkana sekä kysyin oppilaiden suostumuksen videointiin. Koska taltioin luokanopettajan toimintaa videonauhalle koko jakson ajan yhtämittaisesti, luokanopettajalla ei ollut mahdollisuutta ikään kuin ”panostaa” erityisesti johonkin tiettyyn toimintaan tietäessään, että juuri tällä hetkellä häntä kuvattaisiin. Luokanopettaja sanoikin toisella havainnointiviikolla, ettei hän enää huomannut kameran olemassaoloa vaan keskittyi täysin työhönsä ja lapsiin. Täten uskon varsinaisen aineiston vastaavan hyvin luokan normaalia arkitoimintaa ja aineistosta nousseiden tulosten olevan tältä osin luotettavia koko luokan toimintakulttuuria kuvaavina tekijöinä.

Kenttätyöjakson aikana videoitua aineistoa kertyi kolmen viikon ajalta yhteensä noin 50 oppituntia. Keskusteluja kävimme yhteensä noin 6 tuntia. Tästä raakamateriaalista editoin kenttätyöjakson aikana iltaisin havainnointirungon (liite 1) perusteella sellaiset kohdat, joissa esiintyi jokin työrauhaongelma, joissa luokanopettaja jollakin ohjaavan

kasvatuksen keinolla ennaltaehkäisi työrauhaongelmien syntymistä ja joissa luokanopettaja puuttui esiintyneeseen työrauhaongelmaan. Tilanteiden valikoinnissa minua auttoivat luokanopettajan kanssa käymäni keskustelut, joissa tämä oli maininnut koulupäivistä itselleen merkityksellisiä, työrauhaan ja ohjaavaan kasvatukseen liittyviä tilanteita. Lisäksi säilytin nauhoilla kaikki luokanopettajan kanssa käymäni keskustelut. Näin lopullista videoaineistoa kenttätyöjaksolta jäi noin 18 tuntia. Tämän lisäksi jaksolta kertyi noin 200 sivua kenttämuistiinpanoja, joita olin nauhoja katsoessani ja editoidessani kirjannut käsin valituista videon pätkistä. Tällä tavoin tutustuin aineistooni ja prosessoisin sitä jo kenttätyövaiheen aikana, mikä auttoi jakson edetessä havaintojen kohdentamisessa yhä tarkemmin.

6.3.2 Stimulated recall -haastattelu

Opettajan kasvatustoiminnan ja -ajattelun tutkimuksessa on keskeistä se, miten opettaja perustelee kasvatustoiminnassa tekemiään päätöksiä. Esimerkiksi Moilasan (1990) tutkimuksesta ilmeni, että intentionaalisten teonselitysten selvittäminen on välttämätöntä kasvattajan toiminnan identifioimiseksi ja ymmärtämiseksi. Tämän vuoksi pyrinkin selvittämään näitä perusteita stimulated recall -haastattelun avulla.

Stimulated recall -haastattelu suoritettiin kenttätyöjakson jälkeen luokanopettajan kotona rauhallisessa ympäristössä ja se kesti 2,5 tuntia. Olin valinnut luokassa videoituilta nauhoilta 7 tilannetta, joissa esiintyivät mahdollisimman laajasti luokanopettajan tyypillisimmät ohjaavan kasvatuksen keinot ennaltaehkäistä työrauhaongelmia tai puuttua niihin. Valitsin tilanteet tyypillisiksi sekä sen vuoksi, että sain näin kerättyä mahdollisimman tehokkaasti perustietoa luokanopettajan toiminnan perusteista että sen vuoksi, jotta luokanopettaja itse muistaisi pitkästä aikavälistä huolimatta tilanteeseen liittyneet ajatuksensa ja tunteensa. Katsoimme tilanteet läpi yksitellen (kunkin kahteen kertaan), jonka jälkeen luokanopettaja sai perustella toimintaansa sekä kyseiseen tilanteeseen liittyen että yleisemmin. Tarvittaessa tein tarkentavia kysymyksiä. Tallensin haastattelun videonauhalle myöhempää analysointia varten.

6.3.3 Teemahaastattelu

Viimeisen haastattelun toteutin puolistrukturoituna teemahaastatteluna (the general interview guide approach). Laadin etukäteen teorian pohjalta haastattelurungon (liite 2), johon olin listannut ne aihepiirit, joita haastattelussa oli tarkoitus käsitellä. Vaikka varsinaiset kysymykset muotoilin vasta haastattelun aikana, olin hahmotellut etukäteen joitakin apukysymyksiä, joita käytin tarvittaessa taatakseni haastattelun sujuvan etenemisen. Annoin luokanopettajan tutustua etukäteen haastattelurunkoon. (ks. Bogdan & Biklen 1998, 94; Eskola & Suoranta 2000, 87; Hirsjärvi & Hurme 1995, 35 - 36, 41.) Teemojen ja avointen kysymysten avulla annoin luokanopettajalle mahdollisuuden kertoa kasvatustyönsä perusteista vapaasti mutta toisaalta johdattelin häntä kertomaan tietyistä tutkimuksen kannalta merkityksellisistä sisältöalueista.

Haastattelu suoritettiin koululla pienessä rauhallisessa tilassa kouluajan ulkopuolella ja se kesti tunnin. Tunnelma oli alusta asti vapautunut, koska välillemme oli syntynyt pitkän yhteistyön myötä luottavainen suhde. Yritin muotoilla kysymykseni selkeiksi ja lyhyiksi, jolloin saatoin antaa puhumisen pääroolin luokanopettajalle itselleen. Pysyttelin haastattelun aikana siis mahdollisimman neutraalina minimoimalla omat johdattelevat mielipiteeni ja eleeni (ks. Hirsjärvi & Hurme 1995, 77). Myös teemahaastattelu videoitiin myöhempää analysointia varten.

6.4 Aineiston analysointi

Aineiston analyysin aloitin purkamalla havainnointijakson aikana kuvaamani videonauhat paperille eli litteroimalla. Eskolan ja Suorannan (2000, 150 - 151) mukaan litterointi onkin analyysin ensimmäinen vaihe. Sekä oppitunteja että haastatteluja litteroidessani pyrin kirjoittamaan videoilta mahdollisimman tarkasti puheen ja toiminnan. Oppituntien videoista litteroin vain sen puheen, joka liittyi työrauhaongelmiin tai niiden ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen. Esimerkiksi, jos tunnilla opettaja kävi läpi jotakin opetettavaa asiaa ja pari oppilasta jutteli samanaikaisesti, kirjasin tämän ylös joko vain toimintana "opettaja käy läpi opetettavaa asiaa, pari oppilasta juttelee hiljaisella äänellä, opettaja ei kiinnitä huomiota" tai kirjaamalla ylös, mitä oppilaat puhuivat ja kuinka opettaja tarttui tähän. Sen sijaan itse opetettavaa asiaa en katsonut työni

kannalta olennaiseksi kirjata sanatarkasti ylös. Puheessa olevat pitkät tauot merkitsin kolmella viivalla, jos ne olivat selvästi puhujan omasta rytmistä eroavia. Myös joitakin tarpeellisia huomioita äänensävyä, eleistä ja toiminnasta kirjasin sulkuihin. Kun puhuja jätti sanan kesken, merkitsin sen luettavuuden vuoksi kahdella pisteellä. Jos hän keskeytti lauseen, merkitsin kolme pistettä. Tilanteen vaihtumisen merkitsin kolmella tähdellä. Esimerkki litteroinnista on liitteessä 3.

Vaikka tutkimuskohteenani oli vain yksi tapaus, pyrkiessäni tarkkaan, syvälliseen aiheen käsittelyyn laadullista aineistoa kertyi mittavat määrät. Litteroitua aineistoa oli havainnoiduista oppitunneista ja luokanopettajan kanssa käymistäni keskusteluista yhteensä 321 sivua, stimulated recall -haastattelusta 23 sivua ja teemahaastattelusta 10 sivua. Alasuutari (1999, 84) toteaaakin, että alkuperäisen aineiston tulee olla ilmaisullisesti rikasta, monitahoista ja kompleksista, aivan kuten tutkimuskohteen todellisuuskin on.

Vaikka analyysi alkaa jo kenttätöyövaiheessa, lopullinen analyysi suoritetaan litteroidusta aineistosta (Syrjäläinen 1996, 89). Tämän tarkoituksena on selkiyttää hajanaista aineistoa tiivistämällä havaintoja teoreettisempaan muotoon. Näin aineiston informaatioarvo nousee. (Eskola & Suoranta 2000, 78, 138.) Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta, jotka käytännön tutkimusprosessissa nivoutuvat aina toisiinsa (Alasuutari 1999, 39). Aloitin analysoinnin luokkahavainnoinneista kertyneestä aineistosta pelkistämällä havaintojani luokkiin. Haastatteluaineistoja käytin hyväkseni varsinaisesti vasta arvoituksen ratkaisemisvaiheessa.

Havaintojen pelkistämisvaiheessa tutkija käy ensin läpi aineistonsa etsien sieltä tutkimusongelmiensa suunnassa säännönmukaisuuksia ja tyypillisiä aiheita. Sitten hän kirjoittaa näiden pohjalta karkeat luokat, jotka tarkentuvat tarpeen mukaan myöhemmin alaluokkiin. (Alasuutari 1999, 40; Bogdan & Biklen 1998, 171; Syrjäläinen 1996, 89.) Itselläni luokkien muodostamisessa oli nähtävissä tällaisen induktiivisen lähestymistavan rinnalla deduktiivista lähestymistapaa, koska muodostin alustavia luokkia havainnointijakson aikana saamieni kokemusten lisäksi myös taustateorioiden pohjalta (Gall ym. 1996, 564; Eskola & Suoranta 2000, 83, 146). Alustavien luokkien muodostamisen lisäksi litteroitu aineisto erotellaan eri pituisiksi, sisällöllisesti mielekkäiksi segmenteiksi eli itsenäisesti ymmärrettäviksi tekstinpätkiksi, jotka sisältävät yksittäisen tiedonpala-

sen (Gall ym. 1996, 563). Omassa aineistossani segmentin muodosti esimerkiksi jokin tietty esiintynyt työrauhaongelma tai työrauhanongelmaan puuttumiskeino. Koska segmentti oli usein yksittäinen toiminto, lause tai jopa sana, segmenttejä kertyi hyvin paljon.

Hahmoteltuani alustavat luokat ja segmentit aloin lukea aineistoani uudestaan läpi. Kävin jatkuvaa vuoropuhelua raakamateriaalini ja luokkieni välillä koodaten segmentit luokkiin sen perusteella, mitä ilmiötä ne sisällöltään kuvasivat (ks. Gall ym. 1996, 565). Merkitsin segmentin kohdalle erilaisin väri- ja kuviosymbolein, mihin luokkaan se kuului. Usein yksi segmentti koodautui useaan eri luokkaan. Koodatessani tarkensin luokitustani, jos jokin segmentti ei kuvannut mitään jo olemassa olevista luokista, minkä jälkeen lajittelin joitakin segmenttejä uudelleen (ks. Gall ym. 1996, 565). Saadakseni segmentit koodautumaan minun piti lukea aineistoani useita kertoja. Lopulta aineistoni segmentit koodautuivat 57 luokkaan, joista muodostui 7 kategoriaa. Kategorioita puolestaan voidaan tarkastella kolmen pääteeman alla. Aineiston luokittelu on esitetty liitteessä 4. Kasvatustodellisuuden moninaisen luonteen vuoksi aineistoon jäi pieni osa segmenttejä, jotka eivät koodautuneet mihinkään luokkaan. En kuitenkaan pitänyt näitä segmenttejä tutkimani ilmiön kannalta kovin olennaisina tai tyypillisinä, joten en muodostanut näiden takia enää lisäluokkia. Keskustelin lopullisista luokista myös luokanopettajan kanssa. Hän sanoi luokkien kuvaavan riittävän tarkasti luokan työrauhaongelmia ja hänen käytännön kasvatustoimintaansa.

Alasuutari (1999, 215) katsoo, että tällaisella havaintojen pelkistämällä vastataan eräänlaisiin mitä-kysymyksiin eli pyritään kuvailemaan tutkimuskohdetta mahdollisimman tarkasti. Arvoituksen ratkaisuvaiheessa puolestaan vastataan ns. miksi-kysymyksiin. Voidakseni ymmärtää tutkimuskohteenani olevan luokkakulttuurin toimintaa käytin arvoitusta ratkaistessani hyväkseni myös haastatteluaineistoa. En luokitellut haastatteluaineistoa edellä esitetyn kaltaisesti systemaattisesti vaan poimin siitä kohtia, jotka auttoivat ymmärtämään luokanopettajan toiminnan perusteita: ihmiskäsitystä, kasvatustodellisuutta ja kasvatustavoitteita. Analyysin loppuvaiheessa tekemiäni tulkintojen merkitys kasvoi. Syrjäläisen (1991, 35) mukaan etnografin keskeisin tavoite onkin rakentaa osuva tulkinta, jossa hän yhdistää teoreettisen tietämyksensä sekä oman ja tutkittavan näkökulmat. Juuri tällaisen kokonaiskuvan luominen on tämän tutkimusprosessin arvoituksen ratkaisu.

6.5 Tutkimuksen eteneminen

Edellä esitetyt tutkimuksen teon vaiheet - suunnittelu, aineistonkeruu, analyysi ja tulkinta - sulautuivat käytännössä melko kokonaisvaltaiseksi tutkimusprosessiksi (ks. Eskola & Suoranta 2000, 15 - 16). Vaikka tutkimusprosessia ei olekaan näin ollen helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin, pyrin seuraavaksi esittämään karkeasti tutkimukseni etenemisen vaiheet aiheen valinnasta tutkimusraportin valmistumiseen.

Oma kiinnostukseni aiheeseen virisi ollessani luokassa huhtikuussa 1999 ja marras-joulukuussa 1999. Tällöin sain sekä havainnoida luokanopettajan ohjaavaa kasvatustoimintaa että myös itse kokeilla tätä. Käytännön toiminnan rinnalla perehdyin aiheeseen alustavasti myös kirjallisuuden avulla. Huhti - toukokuussa 2000 pyysin luokanopettajalta lupaa perehtyä tarkemmin ohjaavan kasvatuksen filosofiaan tekemällä pro gradu -työni hänen kasvatustoiminnastaan ja -ajattelustaan. Aiheen laajuuden vuoksi rajasin erityisesti luokan työrauhan ylläpitämiseen. Tässä rajaamisessa minua auttoivat luokanopettajan ja ohjaavan kasvatuksen asiantuntijan kanssa käymäni keskustelut ja tarkempi perehtyminen aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Tämän pohjalta muotoutui vähitellen tutkimussuunnitelma, johon olin valinnut aineistonkeruumenetelmiksi havainnoinnin ja haastattelun. Esitutkimusvaiheessa saamani kokemus ja kirjallisuuteen perehtyminen antoivat minulle hyvän pohjan varsinaiselle havainnoinnille, jonka suoritin elokuussa 2000. Videoidun aineiston editointi, litterointi ja analysointi veivät paljon aikaa, joten seuraavaan vaiheeseen, stimulated recall -haastatteluun pääsin joulukuussa 2000. Tämän jälkeen syvensin vielä tutkimukseni teoriapohjaa, jotta se voi toimia aineiston analyysin tukena. Halusin lisää tietoa myös luokanopettajan kasvatustyön syvemmistä perusteista, joten haastattelin luokanopettajaa vielä maaliskuussa 2001. Tämän jälkeen pystyin tekemään aineiston lopullisen analyysin ja kirjoittamaan tulokset, jotka luokanopettaja luki viimeiseksi läpi tehden tarvittavat muutokset.

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointia varten on kehitetty perinteisten luotettavuuskriteerien rinnalle myös uusia mittapuita. Eskola ja Suoranta (2000, 212 - 213) määrittelevät tällaisiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden. Sisällöltään samansuuntaisia ovat Lincolnin ja Guban (1985) kehittämät luotettavuuskriteerit, jotka Tynjälä (1991) on kääntänyt suomeksi. Kriteerit ovat vastaavuus (sisäinen validiteetti), siirrettävyys (ulkoinen validiteetti), tutkimustilanteen arviointi/ pysyvyys (reliabiliteetti) ja vahvistettavuus (objektiivisuus). Tarkastelen seuraavaksi tutkimukseni luotettavuutta suhteessa näihin käsitteisiin.

Tutkimuksen uskottavuus tai vastaavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan tulkinnot ja johtopäätökset vastaavat tutkittavien käsityksiä (Tynjälä 1991, 390). Vastaavuutta voi lisätä olemalla tarpeeksi kauan tutkittavassa kohteessa ja keräämällä aineistoa useiden eri menetelmien avulla. Tällöin voidaan puhua triangulaatiosta, jolla tarkoitetaan erilaisten aineistonkeruumenetelmien, aineistojen ja/tai teorioiden käyttöä samassa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2000, 69). Tutkimukseni kenttätyövaiheessa toteutuivat sekä aineisto- että menetelmätriangulaatiot, koska havainnointien ja haastatteluiden avulla sain kerättyä monipuolisen aineiston, joka sisälsi sekä kenttämuistiinpanoja että tallennettuja videonauhoja. Myös pitkäaikainen oleskeluni luokassa lisää tulosteni luotettavuutta. Lisäksi omien ja luokanopettajan käsitysten vastaavuutta parantaa se, että testasin löytöni ja tulkintani antamalla ne luokanopettajan luettaviksi ja arvioitaviksi varmistaen näin ns. emic-perspektiivin (ks. Gall ym. 1996, 575). Moilasen (1990) tutkimuksen mukaan tulkinnan totuudellisuutta voidaan lisätä tutkijan ja tutkittavan yksimielisyydellä, vaikka hänen mukaansa kasvatustoiminnan perusteiden tulkinnassa ei voidakaan koskaan päästä ehdottomaan totuuteen, koska vain toiminnan subjektilla voi olla välitön kosketus toimintansa perusteisiin. Tämän vuoksi olen pyrkinyt säilyttämään tuloksia esittäessäni tutkittavan oman äänen lainaamalla työssäni paljon hänen puhettaan. Lisäksi ns. tutkijatriangulaatio parantaa tulosten luotettavuutta. Siinä samaa ilmiötä tutkii useampi henkilö, jotka neuvottelevat havainnoistaan ja näkemyksistään sekä saavuttavat yksimielisyyden tutkimuksen tekoon liittyvissä ratkaisuisissa. (Eskola ja Suoranta 2000, 70.) Näen tutkimuksessani olevan myös tällaisia piirteitä, koska tutkimuskohteenani olevalla luokanopettajalla oli tutkimuksen eri vaiheissa aktiivinen

rooli ja hän vaikutti merkittävästi useisiin tutkimuksen tekoon liittyviin kysymyksiin. Näin häntä voidaan pitää ikään kuin toisena tutkimuksen tekijänä.

Siirrettävyys tarkoittaa yleistysten pohdintaa. Tutkijana en voi yksin päättää tutkimukseni tulosten siirrettävyydestä vaan annan vastuuta yleistettävyyden arvioinnista myös tutkimuksen löytöjä hyväksikäyttävälle lukijalle. Tutkimukseni ja aineistoni rikkaan kuvailun avulla pyrin kuitenkin auttamaan lukijaa arvioimaan tulosten soveltuvuutta hänen omaan toimintakontekstiinsa ja sosiaaliseen todellisuuteensa. (Ks. Tynjälä 1991, 390.) Toinen keino lisätä tutkimuksen siirrettävyyttä on yleistää tapaustutkimuksen tulokset teoriatasolla eli arvioida niitä suhteessa jo olemassa oleviin teorioihin ja tulkintoihin (Yin 1994, 30 - 32). Alasuutari (1999, 244) korostaa, että tutkijan tulee osoittaa tulosten yleinen merkitys, koska tutkittu tapaus on aina eräänlainen esimerkki jostakin laajemmasta ilmiöstä. Tuloksia esittäessäni olenkin pyrkinyt kautta linjan peilaamaan löydöksiä tutkimuksen taustateorioihin.

Tutkimuksen varmuuden takaaminen vaatii koko tutkimustilanteen arviointia. Tällöin on huomioitava sekä ulkonaista vaihtelua aiheuttavat tekijät että tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. (Tynjälä 1991, 391.) Tutkimustilanteen arviointiin käyvät samat luotettavuuskriteerit kuin vastaavuuteenkin. Näitä olen käsitellyt edellä. Tämän lisäksi arvioinnissa voi käyttää ulkopuolista arvioijaa, joka tekee kattavan arvion tutkimustilanteesta (Tynjälä 1991, 395). Itselläni tällaiseen ei ollut mahdollisuutta, mitä voidaankin pitää tutkimukseni varmuutta heikentävänä tekijänä.

Kuten tutkimuksen siirrettävyyttä, myös sen vahvistettavuutta arvioitaessa tarkastellaan sitä, millaista tukea tulkinnat saavat aiemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2000, 212 - 213). Tämän lisäksi olen pyrkinyt varmistamaan tutkimukseni vahvistettavuutta dokumentoimalla tutkimusmenettelyni huolella, jotta lukija voi seurata tutkimukseni kulkua sekä arvioida tutkimusprosessin eri vaiheissa tekemiäni ratkaisujen vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen (ks. Tynjälä 1991, 392). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija onkin itse aina tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline ja näin myös pääasiallinen luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta 2000, 211). Myös Yin (1994, 144 - 145) kehoittaa tutkijaa selventämään raportissaan, millaisia analyysipolkuja hän on käyttänyt tutkimusprosessin aikana. Näin lukija voi seurata, kuinka empiiriset raakahavainnot ovat vähitellen muotoutuneet tutkimustuloksiksi ja teoreettisiksi tulkinnoiksi.

7 TULOKSET

Luokkahavainnoinnista ja luokanopettajan reflektoinnista saamieni tietojen avulla luon kuvan sekä luokan työrauhasta että luokanopettajan kasvatustoiminnan ja -ajattelun kokonaisuudesta. Luvussa 7.1 vastaan ensimmäiseen tutkimusongelmaan kuvailemalla lähinnä havainnoidun aineiston pohjalta luokassa vallitsevaa työrauhatilannetta. Lisäksi tarkastelen haastattelujen pohjalta sitä, kuinka luokanopettaja itse kokee luokansa työrauhan. Luvuissa 7.2 ja 7.3 kuvaan luokanopettajan ohjaavan kasvatuksen keinoja ennaltaehkäistä työrauhaongelmia ja puuttua näihin havainnoidun aineiston perusteella sekä esitän luokanopettajan toiminnan perusteita ja tavoitteita haastatteluaineiston perusteella. Näin vastaan toiseen tutkimusongelmaan mutta valmistan lukijaa myös kolmanteen tutkimusongelmaan liittyviin tuloksiin, jotka pääosin esitän luvussa 7.4 luokanopettajan haastatteluiden pohjalta. Tulosten esittämisessä pitäydyn tarkastelemaan ohjaavan kasvatusilmaston kolmea perussuhtautumistapaa: tiedonkulkua, rooleja ja vallan käyttöä, jotka olen esittänyt taulukossa 1. Luokkayhteisön sisäinen tiedonkulku tulee parhaiten esille esitellessäni luokanopettajan kasvatustoimintaa käytännön esimerkkien avulla. Kasvatusajattelua tarkastellessani puolestaan selvennän luokanopettajan käsityksiä aikuisen ja lapsen rooleista kasvutapahtumassa, mikä johtaa vallan eli auktoriteetin kysymykseen.

Tuloksia esittäessäni pyrin rakentamaan kokonaiskuvaa luokanopettajan käyttöteoriasta tarkastelemalla kasvatustoiminnan ja -ajattelun välisiä yhteyksiä. Selitän siis käytännön toimintatapojen merkitystä luokanopettajan käyttöteorian kokonaisuuden kannalta. Tässä on nähtävissä funktionalistisen selittämisen piirteitä, jonka mukaan jokaisella osalla on jokin funktio systeemissä (Saariluoma 1997, 116 - 123). Luokanopettaja käyttää siis luokkayhteisössä tietynlaisia työrauhan ylläpitämiskeinoja saavuttaakseen asettamansa kasvatustavoitteet ja toimiakseen hyviksi näkemiensä arvojen mukaisesti.

Vaikka käsittelin aineistoa pääasiassa laadullisin keinoin, esitän muutamia tutkimustuloksia myös diagrammien muodossa, jotta luokassa esiintyvien työrauhaongelmien sekä luokanopettajan käyttämien kasvatustapojen määrälliset suhteet tulevat selvemmin esille. Säilyttääkseni kuitenkin tutkimuskohteen todellisuuden elävänä otan kuvailevuuden ja tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi tuloslukuihin lainauksia

tutkimusaineistosta (ks. Syrjäläinen 1996, 99). Lyhyet lainaukset olen jättänyt tekstin sisään, mutta pidemmät lainaukset ovat omina kappaleinaan. Lainauksista on kursivoitu systemaattisesti luokanopettajan puhe. Varmistaakseni tutkimuskohteen anonymiteetin olen muuttanut kaikki aineistossa esiintyvät nimet peitenimiksi ja luokan opettajasta käytän vain neutraalia ilmaisua 'luokanopettaja' tai esimerkeissä 'lo'.

Raportoituani sanatarkasti litteroidun aineiston pohjalta tulokset annoin raakatekstin luettavaksi luokanopettajalle. Pyynnöstään hän muutti haastatteluaineistosta otetut suorat sitaatit luettavuuden vuoksi selvemmiksi. Hän lyhensi sitaatteja poistamalla niiden puhekielisyyden ja kiteyttämällä niistä ajatuksensa pääkohdat. Saatuaani muutokset luokanopettajalta vertasin tekstiä alkuperäiseen aineistoon ja tarkensin sitaattien alkuperäisiä merkityksiä tarvittaessa. Aineistoon tukeutuen merkitsin lisäksi yhden kauttaviivan, jos puheen keskeltä oli poistunut yksittäinen ajatus, ja kaksi kauttaviivaa, jos puheen keskeltä oli poistunut useampia ajatuksia. Näistä muutoksista huolimatta luokkatilanteista havainnoidusta aineistosta otetut sitaatit vastaavat sanatarkasti todellista luokkavuorovaikutusta.

7.1 Luokan työrauha

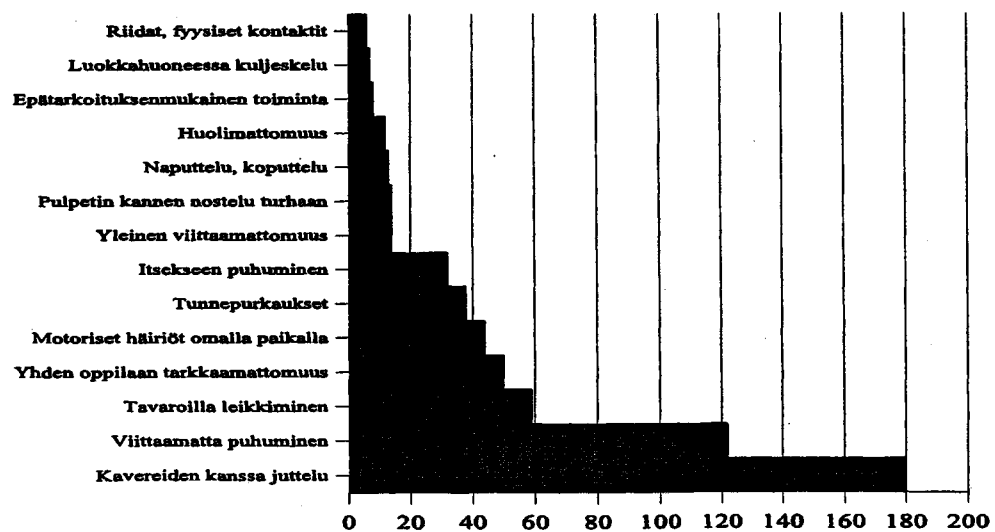
Luokanopettaja määritteli työrauhan käsitteen yhdessä oppilaidensa kanssa. He keskustelivat, millainen työrauha luokkaan halutaan saada, ja arvioivat myöhemmin, kuinka tavoite oli saavutettu koulupäivän tai -viikon aikana. Sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti luokkayhteisö siis loi yhteisen merkityksen työrauhan käsitteelle eli rakensi oman sosiaalisen todellisuutensa. Näin työrauha nähtiin Erätuulen ja Puurulan (1990, 15) mukaisesti subjektiivisena työskentelyrauhana. Sen sijaan Naukkarisen (1999, 56) mukaan perinteisessä koulussa valta työrauhahäiriötilanteiden määrittelyyn on ollut yksin opettajalla. Lisäksi oli selvästi havaittavissa, että myös tällaisen yhdessä määrittelyn työrauhan ylläpitäminen oli yhteisvastuullista.

Kokonaisuudessaan luokassa esiintyi suhteellisen vähän työrauhaongelmia. Osaltaan tämä saattaa selittyä sillä, että myös oppilaat olivat vastuussa työrauhan ylläpitämisestä. Lisäksi luokanopettaja pyrki ennaltaehkäisemään työrauhaongelmia tehokkaasti ja puuttui melko pieniinkin ongelmiin, jolloin todellisia ongelmia ei ehtinyt syntyä. Luokanopettaja toikin avoimessa haastattelussa esille tyytyväisyytensä työrauhaan.

“Olen erittäin tyytyväinen / kaikkien keskittymiskykyyn. / He paneutuvat työhönsä ja työ motivoi. / Erikseen ei tarvitse paljon motivoida. Tottakai asiasta riippuen motivoidaan, mutta voidaan myös sanoa, että 'Nyt tehdään tämä työ' ja kaikki ryhtyvät tekemään sitä. Se ei ole päivän selvää. Sellainen työtapa on kuitenkin kehittynyt. // Nythän työrauha on jo keskimäärin erittäin hyvä, mutta ainahan on parantamisen varaa.”

Luokan hyvä työrauha tuli esille myös uusien oppilaiden kommentteista. Yksi viidestä totesi luokassa olevan suunnilleen samanlaisen työrauhan kuin edellisessäkin, mutta neljä viidestä totesi luokassa vallitsevan paremman työrauhan (ei kiusaamista, hakkaamista, huutamista, hälinää...). Luokanopettajan kysyessä oppilaat kommentoivat luokan työrauhaa mm. seuraavin sanoin: “No, oli siellä ehkä samanlaista kun täällä”, “Täällä ei tapella ja tälle niiku siellä” ja “Tääl on nii rauhallista”.

Yleisestä rauhallisuudesta huolimatta luokassa esiintyi silloin tällöin työrauhaongelmia. Pyrin selventämään näitä luomalla oman luokituksen (liite 4). Siinä muutin sivuilla 8 - 9 esittämäni Ahon (1980) työrauhaluokitusta omalle aineistolleni sopivammaksi tarkentaen eräitä luokkia ja toisaalta poistaen toisia. Tämän pohjalta kuvaan kuviossa 3 luokassa esiintyneitä työrauhaongelmia ja niiden yleisyyttä eli sitä, kuinka monta kertaa kyseinen työrauhaongelma esiintyi luokassa kolmen viikon havainnointijakson aikana.



KUVIO 3. Luokassa esiintyvien työrauhaongelmien yleisyys

Havainnointiaineiston perusteella suurin osa luokassa esiintyvistä työrauhaongelmista oli erilaisia kielellisiä häiriöitä, jotka tyypillisimmin olivat vieruskaverin kanssa kuiskimista ja juttelua opetettavaan aiheeseen liittymättömistä asioista. Lisäksi kielellinen häirintä tuli esille viittaamatta puhumisena: vastaamisena, kommentointina, huuteluna sekä itsekseen puheluna. Teemahaastattelussa myös luokanopettaja katsoi kielellisten häiriöiden olevan tyypillisimpiä työrauhaongelmia.

*"Oma: Mitä oppilas silloin tyypillisimmin tekee, jos luokassa on työrauhaongelma?
Lo: Luulen, että se voisi olla toiselle huutelu tai huomauttaminen. Ja tämä on mielestäni tyypillistä sellaiselle oppilaalle, jonka itsetunto ei ole kovin vahva. Ja sitten kun hän huutelee toiselle, että 'Hei, onks sulla tämmöne?', niin sitten seuraava kaveri alkaa sanoa, että 'Ei mul oo sitä' ja seuraava 'Mulla on' ja näin työrauhaongelma paisuu."*

Samoin määritellessään avoimessa haastattelussa työrauhaongelman käsitettä luokanopettaja korostaa työrauhaongelmien liittyvän tyypillisesti kielelliseen häirintään.

"Se riippuu paljon luokasta, mikä lasketaan työrauhaongelmaksi, kun on niin paljon erilaisia tapoja opiskella. Mutta kyllä sanoisin, että jos oppilas ei pysty toisen häiritessä opiskelemaan eikä kuulemaan sitä, mitä sanotaan, niin sehän häiritsee näiden kahden työrauhaa. Koko luokan työrauhahäiriö on sellainen, että kukaan ei kuuntele opettajan tai oppilaan puheenvuoroa. - - - Eli että tarkkaavaisuus ei ole kohdistunut siihen asiaan, mitä opiskellaan."

Toiseksi yleisin - vaikkakin jo huomattavasti harvinaisempi - työrauhaongelma oli erilaisilla tavaroilla leikkiminen, johon sisältyi oman pulpetin tutkiminen kesken oppitunnin. Joidenkin yksittäisten oppilaiden kohdalla oli myös melko yleistä, etteivät he tienneet annettua tehtävää eivätkä näin osanneet toimia pyydetyllä tavalla tai aloittivat uuden koulutehtävän hitaasti. Kuitenkaan teemahaastattelun perusteella suoranaista työskentelystä kieltäytymistä luokanopettajan mielestä ei luokassa enää esiintynyt.

"Kaikki ryhtyvät nyt kolmasluokkalaisina tekemään annettua tehtävää. Mutta kun saa eppuluokan, aina on joku, joka ei ryhdy tekemään. Tällöin ei vielä ole kehittynyt työhön ryhtymisen taito. Kun tehtävä annetaan oppilaalle, tulee jotain muuta toimintaa. Siitä alkaa kasvatustyö. Kolmen vuoden päästä näkee, että kasvatustyössä on edistytty."

Omalla paikalla aiheutettuja, motorisia häiriöitä esiintyi jonkin verran. Ne olivat lähinnä tuolilla keikkumista ja pyörimistä sekä käsillä huitomista. Tunnepurkauksia, kuten esimerkiksi turhaa nauramista, laulamista, ääntelyä tai ilon/pettymyksen huudahduksia, esiintyi muutaman kerran aineistossa. Osallistumattomuus koulutyöhön ilmeni mm. yleisenä viittaamattomuutena, joka osittain näytti kuitenkin johtuvan liian haastavista kysymyksistä. Lisäksi avoimissa haastatteluissa luokanopettaja toi esille, että viittaamattomuus liittyi paljolti syyslukukauden aloittamiseen liittyvään jännitykseen.

“Huomaan, että meidän luokkalaiset viittaavat nyt vähemmän kuin viime vuonna. Siitä huomaan, että oppilaita vielä jännittää. Pitää vain alkaa kysyä helpompia kysymyksiä, että pääsisimme viittaamisen alkuun.”

Pulpettien kansien turha nostelu oli eräänlaista oppilaiden malttamattomuutta kuunnella luokanopettajan ohjeenantoa loppuun. Esineistä aiheutuva meluhäiriö oli usein naputtelua ja koputtelua. Huolimattomuus tuli esille siten, että kolmen viikon aikana kuusi kertaa joku oppilaista oli jättänyt kotitehtävät tekemättä, kolme kertaa jollakulla ei ollut kaikkia koulutarvikkeita mukana ja kaksi kertaa muutaman oppilaan porukka myöhästyi oppitunnilta. Kesken oppitunnin tapahtuva, koulutyön kannalta epätarkoituksenmukainen toiminta oli tässä luokassa mm. hiusten kasteleminen, ihoon piirtäminen, purukumin syöminen, vieruskaverin tavaran ottaminen ja koulutarvikkeiden pakkaaminen kesken oppitunnin. Nämä kaikki kasaantuivat yhdelle oppilaalle. Luokassa kuljeskelua eli turhaa poistumista omalta paikalta esiintyi oppituntien aikana vähän. Sen sijaan ennen tunnin alkua oppilaat juttelivat usein kavereiden kanssa eri puolilla luokahuonetta, mitä ei kuitenkaan käsitetä työrauhaongelmaksi. Fyysiset kontaktit toisiin oppilaisiin, kuten esimerkiksi töniminen ja lyöminen, olivat harvinaisia. Havainnoituun aineistoon niitä ei kertynyt kuin kolme tapausta. Myös muita oppilaiden välisiä riitoja tuli luokanopettajan tietoon kolmen viikon aikana kolme: nimittely, omenilla heittäminen ja kenkien heittäminen, jotka kaikki olivat tapahtuneet välituntien aikana. Varsinaista kiusaamista ei luokanopettajan mukaan esiintynyt. Edellä esitetystä voidaan todeta, että luokassa esiintyvät työrauhaongelmat ovat pääasiassa lieviä.

Luokkahavainnoinnin perusteella työrauhaongelmat näyttivät kasaantuvan ajallisesti tiettyyn vaiheeseen oppituntia ja koulupäivää. Usein oppituntien alut ja loput olivat rauhattomampia kuin itse työskentelyvaihe. Lisäksi niissä kohdissa, joissa oppilaat lopettivat edellisen tehtävän ja aloittivat uuden tai joissa luokanopettaja oli luokkahuoneen ulkopuolella, esiintyi tavallisesti enemmän kavereiden kanssa juttelua. Sen sijaan erityisesti yksilötyöhön ryhdyttyään oppilaat keskittyivät omaan työhönsä usein intensiivisesti pitkiäkin aikoja (20 - 25 minuuttia). Luonnollisesti inhimillinen väsymys toi yleistä levottomuutta pitkien päivien viimeisille oppitunneille, mutta tarjoamalla motivoivan tehtävän luokanopettaja sai näistäkin tunteista mielekkäitä oppimistilanteita. Tulosta puoltaa luokanopettajan teemahaastattelussa esittämä näkemys.

“Normaalisti opetuskeskustelu, asioiden pohtiminen, onnistuu häiriöttä. Oppimisympäristöön ei yleensä tule häiriöitä, kun jotain asiaa pohditaan. Se menee ihan hyvin, mutta jos otetaan joitain tavaroita esille ja sitten ruvetaan katsomaan jotain ihan muuta asiaa, silloin esiintyy helpommin työrauhaongelmia.”

Suuri osa työrauhaongelmista kasaantui kahdelle luokan entiselle oppilaalle (noin 130 merkintää kummallakin). Näiden lisäksi työrauhaa häiritsi eniten kaksi juuri luokkaan tullutta oppilasta (88 ja 39 merkintää). Heidän kohdallaan ongelmien voidaan ajatella osittain johtuvan siitä, etteivät he vielä olleet tottuneet uuden luokkansa tapoihin. Lisäksi luokassa oli neljä oppilasta, jotka selvästi menivät mukaan toisten aloittamaan häiriköintiin, koska istuivat näiden oppilaiden vieressä. Toisaalta noin puolet oppilaista ei aiheuttanut työrauhaongelmia kolmen viikon aikana kuin 1 - 3 kertaa. Myös Ahon (1980, 2) mukaan tällainen kasaantuminen on tyypillistä, koska työrauhaa häiritsee luokissa usein noin 10 prosenttia oppilaista.

Luokanopettaja esitti avoimissa haastatteluissa luokan työrauhaongelmien pohjimiltaan johtuvan oppilaan persoonallisuudesta ja kotitaustasta. Hän mainitsi eri yhteyksissä oppilaasta johtuviksi syiksi esimerkiksi heikon itsetunnon, käytetyt suojamekanismit, väsymyksen, heikon pettymyksen sietokyvyn, huomionhakemisen, sisäisen levottomuuden ja ahdistuksen sekä kotitaustasta johtuviksi syiksi mm. liian suuret odotuspaineet ja huonosti asetetut rajat. Teemahaastattelussa hän kuitenkin totesi vuorovaikutustekijöiden nostavan tällaiset syvemmät ongelmat esille. Lisäksi hän totesi systeemiteoreettisen ajattelun mukaisesti, että työrauhaongelmat voivat johtua myös

täysin vuorovaikutustilanteesta.

“Ongelma voi olla syvemmällä oppilaan persoonallisuudessa. Se tulee esille, kun sopiva ärsyke sattuu kohdalle. / Jos lapsen persoonallisuudessa on ongelmia, nämä ympäristöolosuhteet nostaa ne sieltä esille ja hän alkaa reagoida häiriöitä aiheuttaen. / Se voi olla myös oppimistilanne, joka on huonosti organisoitu tai sitten lasten keski-sissä vuorovaikutussuhteissa. Tottakai heillä voi olla esimerkiksi välitunnilta tullessa joku ongelma, joka vielä heijastuu luokassa.”

Vuorovaikutuksesta johtuvat syyt tulivat esille myös avoimessa haastattelussa, kun luokanopettaja esimerkiksi selitti oppilaiden osallistumattomuutta lukuvuoden alun jähmeydellä ja yleisellä jännittämällä. Lisäksi hän arveli oppilaiden yleisen levottomuuden johtuvan siitä, että luokka ei ollut lukuvuoden alussa vielä päässyt ryhmytymään eivätkä kaikki olleet löytäneet kavereita itselleen. Luokanopettaja selitti työrauhaongelmia muutaman kerran myös sillä, ettei oppilas ollut vain vielä jostain syystä oppinut kyseistä taitoa. Tässä on nähtävissä hyvin ratkaisukeskeisen ajattelun periaate, jonka mukaan ongelmat voidaan ratkaista muuttamalla käyttäytymistä ilman, että syvempiin syihin tarvitsee puuttua. Tämä ajatus tuli esille myös avoimessa haastattelussa.

“Ei jäädä pohtimaan ongelmaa, vaan ruvetaan heti miettimään ratkaisua siihen. Tähän kuuluu myös se, että vanhoja ei kaivella. / Tulevaisuus on edessä ja sitä ei ole tuomittu. Syyttäminen ei auta vaan se, miten ratkaisemme tämän ongelman, että pääsisimme eteenpäin. / Meille annetaan mahdollisuus, ja odotukset ovat positiiviset. // Ratkaisu on olemassa mutta se täytyy vain ottaa käyttöön.”

Vaikka luokanopettaja pohti haastatteluissa työrauhaongelmien syitä, hän ei kuitenkaan ongelmia ratkaistessaan jäänyt niihin. Monet terapeutit sanovatkin, ettei ratkaisukeskeisen ajattelun mukaan syiden pohtiminen ole suinkaan kiellettyä, mutta siitä on usein vain vähän hyötyä ratkaisun löytymiseksi. Luokanopettajan tapoja ratkaista työrauhaongelmia esittelen luvussa 7.3.

7.2 Luokanopettajan tavat ennaltaehkäistä työrauhaongelmia

Luokanopettaja korostaa työrauhaongelmia ennaltaehkäisevinä tekijöinä erityisesti yhteisten sopimusten tekemistä lukuvuoden alussa sekä tiiviin yhteishengen ja myönteisen sosiaalisen ilmapiirin luomista luokkaan. Himbergin ja Jauhiaisen (1998, 136) mukaan ryhmässä onkin sitä vähemmän tarvetta ja mahdollisuutta valtataisteluihin, mitä yhteisempi normisto, tiiviimpi yhteenkuuluvuus ja avoimempi kommunikaatio ryhmässä vallitsee. Voidaankin puhua yleisellä tasolla myönteisen luokkailmaston luomisesta, koska Schmuckin ja Schmuckin (1997) mukaan myönteiseen luokkailmaston kuuluvat juuri luokan normien määrittely yhdessä, oppilaiden välinen vahva koheesio eli kiinteys, oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien korostaminen, avoin kommunikaatio sekä konfliktien rakentava käsittely. Nämä työrauhaongelmia ennaltaehkäisevät tekijät korostuivat teemahaastattelussa. Lisäksi seuraavassa vastauksessa korostuu työrauhan ylläpitämisen yhteisvastuullisuus.

“Oma: Millaiset kasvatukselliset tekijät mielestäsi parhaiten ennaltaehkäisevät työrauhaongelmia?

Lo: Kyllä se on yhdessä tehdyt sopimukset ja niistä kiinnipitäminen. Ja sitten taitavan vuorovaikutuskäytännön harjoittaminen, että harjotellaan vuorovaikutussuhteita eli sitä, miten toista puhutellaan ja miten toista kohtaan käyttäydytään. / Siitä alkaa myönteisen ilmapiirin yhteinen harjoittelu ja yhteiseen hiileen puhaltaminen. / Me yhdessä haluamme toteuttaa sen, minkä olemme suunnitelleet. Koska kaikki ovat yhdessä miettineet sopimukset siitä, miten koulutyö onnistuu hyvin. Jos joku häiritsee, toinen muistuttaa, että 'Tällä lailla tää ei onnistu', 'Mitä piti muistaa?' tai 'Mitä ollaan yhdessä sovittu?' Kun vuorovaikutussuhteet hoidetaan, niin on selvää, että pyritään myönteiseen ilmapiiriin ja sitä myös saavutetaan.”

Myönteisen sosiaalisen ilmapiirin, yhteenkuuluvuuden ja yhteisten sopimusten teon ohella avoimessa haastattelussa korostui myönteinen opiskeluilmapiiri työrauhaongelmia ennaltaehkäisevänä tekijänä: “*Kuitenki koulunkäyntiasenne on kaikkein tärkein. Jos asenne on kunnossa, ei ole paljoa vaikeuksia. Jos on kiva tulla kouluun ja jos on turvallinen vertaisryhmä, niin työkkin onnistuu.”*

7.2.1 Myönteisen opiskeluilmapiirin luominen

Luomalla myönteisen opiskeluilmapiirin luokanopettaja pyrki siihen, että oppilaat kokisivat koulutyön tekemisen mukavaksi sekä itsensä osaavaksi ja päteväksi koululaiseksi. Näillä luokanopettaja näki stimulated recall -haastattelussa olevan selvä yhteys työrauhan ylläpysymiseen.

“Oma: Kun luot myönteistä opiskeluilmapiiriä, mihin sillä pyrit?

Lo: Sen työn arvostamiseen. Arvostetaan sitä, että saamme tehdä koulutyötä. / Ajattelen myös siinä lapsen itsetuntoa, että vahvistaisin sitä tunnetta, että minä olen arvokas koululainen ja saan tehdä työtä ja se on arvokasta.

Oma: Liittyykö se jotenkin tähän työrauha-asiaan?

Lo: Siitä seuraa se, että työtä tehdään rauhassa. Mitä vahvempi itsetunto on, sitä vähemmän tarvitsee esittää itseään muille. // Työrauhaa ei voi lähteä rakentamaan muuta kautta kuin itsetuntoa vahvistamalla.”

Myönteisen suhteen luominen koulutyöhön lähti syksyllä siitä, että oppilaat saivat osallistua yhteisen koulutyön suunnitteluun esittämällä odotuksiaan ja toivomuksiaan lukuvuoden oppisisällöistä ja työtavoista. Oppilaiden toiveita kuuntelemalla luokanopettaja pyrki siihen, että oppilaat kokisivat olevansa tärkeitä luokan toiminnan kannalta. Näin he sitoutuisivat luokan toimintaan, motivoituisivat ja ottaisivat vastuuta yhteisen koulutyön onnistumisesta.

Lisäksi luokanopettaja pyrki luomaan myönteistä suhdetta koulutyöhön korostamalla puheessaan eri tavoin koulutyön tekemisen mukavuutta. Hän toivotti aamutervehdyksen yhteydessä miltei joka aamu oppilaille: “*Oikein mukavaa uutta koulupäivää*”, johon hän lisäsi myönteisiä odotuksia herättääkseen esimerkiksi “*Tänä päivänä meillä on tiedossa paljon mukavia asioita*”. Antaessaan ohjeita luokanopettaja korosti usein koulutehtävien mukavuutta vaikkapa sanomalla: “*Se on hauska tehtävä*” tai “*Seuraavaksi tulee kiva pikku työ*”. Lisäksi hän painotti systemaattisesti puheessaan, että koulutyön tekeminen on ikään kuin oppilaiden oikeus. Kielteisten ilmaisujen sijaan hän käytti mm. sanontoja: “*Pääsemme tekemään koulutyötä*” ja “*Saat tehdä tämän tehtävän*”. Hän osoitti luottamustaan oppilaiden motivaatioon esimerkiksi toteamalla: “*Tää työ on tuntunu kaikista tosi mukavalta*” tai “*Te ootatte varmaan ihan valtavasti, että pääsis laskemaan*”. Lisäksi luokanopettaja suhtautui koulutarvikkeisiin arvostavasti ja innostuneesti. Tämä tuli esille esimerkiksi tilanteessa, jossa luokanopettaja jakoi

oppilaille uusia koulukirjoja.

“Oppilaat katselevat uusia vihkojaan ja keskustelevat niistä.

Lo: Saatte tutustua siihen kotona paremmin. (innostavasti) Hei, mä oottaisin sellaista, että tulis aivan hiirenhiljaisuus niin Kouluhiiri kaivaa erään hauskan jutun esille. Jos äkkiä olis ne vihkot repussa.

Lo kantaa matematiikan kirjapinon luokan eteen, kun luokkaan on tullut melkein hiljaista.

Lo (kuiskaamalla): Onks tää meiän mielipino?

Oppilaat huomaavat, että kirjat ovat matikan kirjoja. Pari oppilasta riemastuu (Jes!) ja nostaa kätensä ylös.

Lo: No niin. Jes! Minkä niminen matikan kirja?

Lo näyttää kirjaa luokalle hymyillen. Saara viittaa ja saa vastata.”

Lisäksi koulutyön mukavuuden korostaminen tuli esille, kun luokanopettaja kohtasi luokan uusien oppilaiden kohdalla kielteistä suhtautumista annettuihin koulutehtäviin tai kehotuksiin. Esimerkiksi oppilaan kysyessä, oliko tehtävä pakko suorittaa, luokanopettaja pyrki aina korostamaan asian myönteisiä puolia.

“Luokanopettaja on antanut ohjeeksi, että oppilaat ottavat musiikin tunnille lähtiessään tavaransa mukaan.

Jenni: Pitääks ottaa reppu mukaa, ku menee musiikin tunnille?

Lo: Joo. Kato muistaksää, me sovittiin, että se viedään sinne naulakkoon sinne alas?

Toni: Onks se muute pakko ottaa mukaan?

Lo: Me pannaan ovet lukkoon täällä ylhäällä ja sitte ei tarvii tulla tänne ylös enää ollenkaa. Niin se auttaa meitä kaikkia. Se on meille mukava juttu.

Toni: Juu.

Lo: No niin, Toni, näkemiin ja hyvää iltapäivää, hyvää musiikin tuntia.

Lo kättelee Tonia.”

“Oppilaat kirjoittavat keskittyneesti.

Lo (kuiskaa): Jatketaan sitte välkän jälkeen heti. / Saa lähteä. Jätä kaikki auki ja kynä siihe, nii ett on helppo jatkaa.

Toni: Voinksmää laittaa tän pulpettii, jos joku kurkkii?

Lo: Kuka vois kurkkia?

Toni: Kaikki.

Lo: Mitä se haittaa? Anna kaiken olla auki. Täällä voi kaikki olla iha auki, yleensä kukaan ei kurki täällä tai jos kurkkii, niin se ihmettelee, että mitenkäs on näin kaunis käsiala tällä oppilaalla.”

Luokanopettaja pyrki ylipäättänsä käyttämään mahdollisimman paljon myönteistä kieltä. Esimerkiksi vastatessaan oppilaille hän vältti systemaattisesti ei-sanana käyttöä kääntäen vastauksensa myönteisiksi.

“Heli: Saaks mä lukee yhtä kirjaa sillä aikaa, ku toiset kirjottaa?”

Lo: Yhdessä keksitään ja sit lopuks, jos jää aikaa, nii sitte otetaan se.

Heli: Ku mä en tee mitään, ku Elli kirjottaa niitä asioita.

Lo: Otetaan kirjat esille vasta sitte sen jälkee.”

Saadakseen oppilaat kokemaan itsensä osaaviksi luokanopettaja pyrki antamaan heille mahdollisimman paljon myönteistä palautetta. Avoimessa haastattelussa hän perusteli tätä näin: *“Oli tarkotus, että lapset ymmärtävät sen, missä nyt mennään, että mikä nyt menee hyvin.”* Luokanopettaja antoi myönteisen palautteen miltei aina välittömästi oppilaan työskennellessä. Siten suuri osa palautteesta oli toteamuksia joko oppilaan toiminnasta: *“Hienosti tehty”, “Hyvin sanottu”, “Nätisti viittasit”, “Se meni tosi hyvin”* tai tuotoksesta: *“Hienolta näyttää tämä”, “Sulla on nyt tämä hienosti oikein”*. Samoin yksittäiset sanat, kuten esimerkiksi *“Oikein hyvä!”*, *“Hienosti!”* ja *“Mukavaa”*, saivat toiminnan yhteydessä annettuina täsmällisen merkityksen ja tulivat näin ymmärrettäviksi. Tällaisia yksittäisiä sanoja oli kaikesta annetusta myönteisestä palautteesta noin kolmasosa. Lisäksi luokanopettaja antoi myönteistä palautetta usein työskentelyn tai oppitunnin lopussa esimerkiksi sanomalla: *“Nyt jaksoitte kyllä mielettömästi keskittyä”* tai *“Te ootte kirjoittanu nyt nii ahkerasti, että minä olen aivan ymmällä”*. Luokanopettaja käytti myönteisen palautteen yhteydessä myös paljon oppilaiden nimiä.

Luokanopettaja antoi toimintaan kohdistuvasta, myönteisestä palautteesta keskimäärin joka kuudennen minäviestin muodossa. Gordonin mukaan ennaltaehkäistäkseen työrauhaongelmia opettajan tulee kertoa omista myönteisistä tunteistaan ja havainnoistaan mahdollisimman paljon juuri tällä ongelmattomalla oppimis- ja opettamisalueella (ks. kuvio 1). Kahdesta seuraavasta esimerkistä näkyy selvästi, kuinka luokanopettaja kertoi omista myönteisistä tunteistaan, joita oppilaat olivat saaneet toiminnallaan

“Oppilaat istuvat paikoillaan hiljaa ja odottavat tunnin alkamista.

Lo: Sanotaan kaikki toisillemme (kuorossa): 'Hyvää huomenta'. Täytyy sanoa, että kyllä minä olen aika etuoikeutettu opettaja. En tiää, onko monella opettajalla näin ihana aamu. Kun tulee tähän, niin kaikki oppilaat istuu iha hiljaa ympärillä ja odottaa, että päästään päivän työhön. Tosi ihana asia. Te osaatte noin hyvin. Nyt voimmekin sitte heti ruveta lukemaan, kun noin hyvin muistitte olla siellä.”

“Lo: Mun täytyy nyt sanoa semmonen asia, ku mä äsken menin syömää, mulle tuli mieleen, että te ootte iha niiku pieniä aurinkoja. No miten se voi olla mahdollista, että te oisitte pieniä aurinkoja?

Kukaan ei viittaa.

Lo: No, miten luultavasti sillo käyttäytyy, ku toinen sanoo, että 'olet aurinko, olet aurinkoni'?

Elli: Käyttäytyy hyvin ja kiltisti.

Lo: Nii. Ensimmäisellä tunnilla tuli jo monta suurta iloa, monta aurinkoa. Sitte ku te annoitte ruokailuun lähtiessä noita lappuja, nii Otso sano hirveen nätisti, että 'ole hyvä'.

Otso: Mää sanoin kyllä 'hyvää ruokahalua'.

Lo: Ja sen jälkeen vielä 'hyvää ruokahalua'. Molemmat kaksi. Tunnilla meni tosi hienosti. Joku muisti 'hei, työrauha', muistutti toisia ja otti vastuuta koko luokasta. / Sitte ku mää tuln ruokailusta nii suuri joukko meidän luokkalaisia tyttöjä ja poikia suunnitteli siinä jotai leikkiä. / Se vasta minun mieleni teki iloiseks, että 'ihanaa, siinä ne yhdessä leikkii'. Ja vielä vaan lisää tuli aurinkoja. Ensin aurinkoinen päivä ja sitten on... aurinkoja tulee koko ajan. Ja nytkin, kaikki muisti laittaa tavarat hienosti pulpettii ja kaikki muisti, että nyt kuunnellaan, ku alotetaan, nii sitte pääsee töihin. Tosi hienoa. Kaikki muisti laittaa tavarat.”

Himberg ja Jauhiainen (1998, 184 - 185) näkevät tällaisen toimintaan kohdennetun, välittömän palautteen tehokkaaksi. Näiden viestien lisäksi suuri osa hyväksyvistä palautteesta oli esimerkiksi nyökyttelyä ja hyväksyntää osoittavia sanoja: “Mmmm-m”, “Joo” ja “Ihan totta”. Näitä en kuitenkaan voinut resurssieni rajallisuuden vuoksi alkaa eritellä aineistosta tarkemmin. Lisäksi luokanopettajan myönteinen palaute oppilaiden taidoista tuli esille hänen arvioidessa oppilaiden yleistä kehitystä. Hän esimerkiksi sanoi: “Monet ovat jo osanneet hoitaa oman osansa hienosti” tai “Mä olin todella ilonen viime keväänä, ku me olimme päästy siihen, että läksyt oli yleensä aina kaikilta tehty”.

Miltei kaikki luokanopettajan antama, myönteinen palaute kohdistui oppilaiden toimintaan, osaamiseen tai tuotoksiin. Avoimessa haastattelussa tulikin esille, että luokanopettaja katsoi tällaisen palautteen olevan persoonan arviointia tärkeämpää. Hänen mukaansa toiminnan arviointi kannustaa eteenpäin mutta persoonan myönteinen

arviointi tekee oppilaista riippuvaisia.

“Jos oppilaan persoonaa kiittää / sanomalla ‘Olet hyvä’, hän yrittää käyttäytyä sillä tavalla, että olisi toiselle mieliksi. / Tällöin oppilas toimii ulkokohtaisesti vain saadakseen opettajansa kiitoksen sen sijaan että kantaisi vastuun itsestään olematta riippuvainen opettajan kehumisesta.”

Myönteisen palautteen lisäksi työskentelyyn kannustaminen on tehokas tapa saada oppilaat tuntemaan itsensä osaaviksi ja luoda näin luokkaan myönteinen työskentelyilmapiiri. Luokanopettaja kannustikin oppilaitaan jatkamaan työtään esimerkiksi sanomalla: *“Kaikessa rauhassa kirjoitetaan vielä ihan hetki. Hyvä.”* Yksilötasolla hän saattoi mennä oppilaan selän taakse ja kuiskata esimerkiksi: *“Otso, laske vaan eteenpäin. Mää luulen, että sulta sujuu laskut oikei hyvi”* tai *“Koeta jaksaa kuunnella. Osaat sen kyllä”*. Tällaisen kannustuksen ja myönteisen palautteen antaminen oppitunnin aikana edistääkin työrauhan säilymistä, koska oppilas suuntaa toimintaansa palautteen avulla rakennetun minäkuvan mukaisesti. Jos hän saa kuulla myönteistä palautetta käyttäytymisestään tai häntä kannustetaan yrittämään (Onnistuit todella hyvin. Osaat kyllä.), hän muodostaa itsestään kuvan palautteen suunnassa (Olen hyvä.) ja toimii tämän mukaisesti jatkossakin.

7.2.2 Yhteishengen ja myönteisen tunneilmapiirin luominen

Edellä esitetyn myönteisen opiskeluilmapiirin lisäksi luokanopettaja korosti teemahaastattelussa, että luokan sisäiset, hyvät sosiaaliset suhteet edesauttavat työrauhan ylläpysymistä.

*“Oma: Tämä hyvä yhteishenki, millaisia yhteyksiä sillä on mielestäsi työrauhaan?
Lo: Jos yhteishenki tarkoittaa sitä, että oppilaat ja opettajat ovat samassa veneessä, niin silloin yhteys on sataprosenttinen. Me kuulumme yhteen ja haluamme tehdä tämän työn niin, että se onnistuu jokaisen kohdalta oikein hyvin. Jos meillä kaikilla on se tahto ja se päämäärä, niin työrauha on parempi.”*

Stimulated recall -haastattelussa luokanopettaja tarkensi yhteishengen suhdetta työrauhaan. Hänen mukaansa luokan yhteishenki tukee oppilaiden itsetuntoa ja psykologista turvallisuudentunnetta, jotka puolestaan ovat varsinaisia työrauhaongelmia

ennaltaehkäiseviä tekijöitä. Myös Aho (1994b, 469 - 470) näkee oppilaiden itsetunnon olevan yhteydessä luokan työrauhaan. Oppilaan heikko itsetunto voi johtaa helposti käyttäytymisen ongelmiin, negatiiviseen opiskelu- ja auktoriteettiasenteeseen, toverisuhteissa tarvittavien sosiaalisten taitojen puutteisiin sekä huonoon opiskelumotivaatioon.

“Mielestäni yhteishenki tukee itsetuntoa ja turvallisuudentunnetta, että kaikki me olemme tässä yhdessä. / Ei tarvitse korostaa, että joku on opettaja ja joku on oppilas, vaan olemme kaikki yhdessä. Silloin kenellekään ei tule auktoriteetin vastustusta, mikä aiheuttaisi työrauhaongelman.”

Yhteishengen yhteys luokan työrauhaan voidaan havaita myös sekä Laineen (1997b, 203 - 206) että Schmuckin ja Schmuckin (1997, 106) ryhmäkoheesion määritelmistä. Heidän mukaansa luokassa, jossa oppilaiden välillä vallitsee vahva koheesio eli kiinteys, oppilaat tuntevat toisiaan kohtaan yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja sitoutuvat voimakkaasti toisiinsa ja luokan toimintaan. Näin luokkaan syntyy hyvä ilmapiiri, koska oppilaat viihtyvät luokassa ja välittävät toinen toisistaan. He kommunikoivat runsaasti keskenään, ovat avoimia toisilleen kertomalla omista tunteistaan ja huomioivat toistensa tunteet ja tarpeet. Lisäksi he auttavat toinen toisiaan ja kunnioittavat toistensa toimintaa ja työtä. Tällaisessa ilmapiirissä työrauhaongelmat ovat ilmi selvästi harvinaisempia.

Luodessaan hyviä sosiaalisia suhteita eli luokan yhteishenkeä luokanopettajan voidaan aineiston perusteella katsoa pyrkivän kolmeen asiaan. Ensinnäkin luokan mehenkeä korostamalla hän pyrki siihen, että oppilas kokisi kuuluvansa ryhmään. Toiseksi hän pyrki siihen, että oppilas saisi kaikkien silmissä myönteisen aseman ryhmän jäsenenä. Kolmanneksi hän pyrki siihen, että oppilas kokisi olevansa hyväksytty ja arvostettu ryhmän jäsenenä. Näiden tavoitteiden toteutuminen luo luokkaan yhteishengen lisäksi myös psykologisesti turvallista ilmapiiriä. Tällaisen ilmapiirin syntyminen edellyttää kuitenkin lisäksi myönteisten tunteiden runsasta ilmaisemista.

Konkreettisesti pyrkimys luokan me-hengen näkyi ensinnäkin siinä, että luokassa pulpetit oli järjestetty puoliympyrän muotoon, jotta kaikki oppilaat voisivat kokea kuuluvansa yhteiseen ryhmään tasavertaisena jäsenenä. Puoliympyränmuoto kannusti oppilaita myös yhteisiin keskusteluihin. Lisäksi me-hengen korostaminen tuli selvästi

esille joka aamu ja iltapäivä, kun opettaja ja oppilaat toivottavat toisilleen: “Hyvää koulupäivää” tai “Näkemiin”.

“Koulupäivä on alkamassa. Oppilaat istuvat omilla paikoillaan mutta järjestävät pulpettejaan ja juttelevat.

Lo: Voi ihana, kaikki on tässä. Mee Vihtori vielä omalle paikalle. Voi, tuolta kuuluu jo täyttä hiljaisuutta ja tuoltakin. (Lo osoittaa eri paikkoja luokassa. Oppilaat hiljenevät huomattavasti.) Voi, että mukava. Tänään näyttää siltä, että kaikki muistavat tosi hienon työrauhan. Nyt voimmekin sanoa kaikki yhdessä toisillemme (kuorossa) 'Hyvää huomenta' ja oikein mukavaa uutta koulupäivää.”

Luokanopettaja perusteli stimulated recall -haastattelussa käytäntöään ihmiskäsityksestään käsin. Hän näkee oppilaansa ihmisarvoltaan tasavertaisina itsensä kanssa, jolloin opettajan auktoriteettia ei tule korostaa.

“Me olemme kaikki ihmisinä samanarvoisia siinä tilanteessa. Se on minun tietoinen valintani, että me sanomme kaikki yhdessä toisillemme 'hyvää huomenta'. / En korosta, että opettaja on joku auktoriteetti, jolle sanotaan erikseen huomenta.”

Luokanopettaja korosti me-henkeä muissakin yhteyksissä. Puhuessaan oppilaille hän käytti paljon pronomineja 'me' ja 'kaikki'. Luokassa koulutyö nähtiin yhteisenä asiana, josta kannettiin myös yhteinen vastuu. Tämä näkyi siten, että luokanopettaja teetti paljon ryhmitöitä ja antoi vierustovereiden tehdä koulutehtäviä yhdessä toisiaan neuvoen. Lisäksi hän puhui usein 'meidän yhteisestä koulutyöstä' ja korosti kaikilla oppilaille olevan vastuu neuvoa toisiaan koulutehtävissä sekä selventää esimerkiksi annettuja ohjeita tai läksyjä.

“Lo (antaa oppilaille laskuja kirjasta): Saat kaverisi kanssa siitä vierustoverin kanssa laskea, saat laskea yksin. Mutta pidä huolta, että luokkatoverisi osaavat ja pääsevät eteenpäin. Meillä on kaikilla vastuu toisistamme.”

Avoimessa haastattelussa luokanopettaja selvensi yhteishenkeä ja koulutyön yhteisvastuullisuutta seuraavasti ohjaavan kasvatuksen tavoitteiden kannalta.

“Tavoitteena on se, että me yhdessä teemme tämän. Tarkoitukseni on kysyä oppilailta: 'Mitä jokainen voi tehdä meidän yhteisen työn hyväksi?' Ohjaavaan kasvatukseen liittyy joka tapauksessa voimakkaasti 'me yhdessä, meidän ryhmä, meidän jengi'. Autamme koko ajan mutta myös muistutamme siitä, että 'Hei, ollaan hiljaa' silloin, kun

kuunnellaan. // Nyhän meillä kolmannen luokan tavoitteena on yhteisöllisen vastuun kehittyminen. Se on meidän suuri asia, että otetaan vastuu koko luokasta: kavereista ensin, sitten ryhmästä ja myös koko luokasta.”

Luokanopettaja kertoi käyttäneensä oppilaiden keskinäisen vastuunoton ja yhteishengen lisäämiseksi ensimmäisellä ja toisella luokalla eräänlaista palkitsemista. Jos luokka onnistui jossakin yhteisessä toiminnassaan hyvin, he saivat esimerkiksi piirtää koko luokan yhteisen ’hyvän käytöksen kukan’. Havainnointijakson aikana tällaista ei esiintynyt, koska luokanopettajan mielestä konkreettisesta palkitsemisesta tulee päästä vähitellen eroon. Havainnointijakson aikana luokanopettaja kuitenkin korosti kolme kertaa selvästi luokan yhteistä onnistumista. Hän sanoi oppilaille, että jos nämä yhdessä saisivat edellisen tehtävän nopeasti loppuun ja hiljaisuuden luokkaan, hän voisi lukea. Vaikka tällaisen palkitsemisen on yleisesti katsottu olevan behavioristisen ajattelun mukaista, Cashwell, Skinner, Dunn ja Lewis (1998) näkevät sen yhdeksi humanistisen kasvatuksen keinoksi. Heidän mukaansa se voimistaa oppilaiden välistä yhteenkuuluvaisuuden tunnetta sekä oppilaiden prososiaalisuutta ja vastuunottokykyä. Myös luokanopettaja selvensi avoimessa haastattelussa toimintatavan perusteita tältä pohjalta.

“Kun yhdessä saadaan joku juttu onnistumaan, / niin sitten tehdään yhdessä jotain kivaa, esimerkiksi minä luen heille kirjaa, katsotaan jokin video tai mennään leikkimään pihalle, joka joka tapauksessa kuuluisi meidän opetussuunnitelmaan. Se on erittäin voimakkaasti yhteishenkeä luovaa, kun sopuisasti tehdään asioita.”

Yhteistyön ja -vastuun tukemisen lisäksi luokanopettaja korosti oppilaille puhuesaan usein näiden välistä ystävyyttä ja yhteisiä leikkejä. Lisäksi havainnointijakson aikana hän käsitteli viikon ajan koulukiusaamista videoiden ja keskustelujen avulla. Me-henkeä loi osaltaan myös se, että luokanopettaja toivoi oppilaiden auttavan toinen toisiaan esimerkiksi lainaamalla koulutarvikkeitaan ja nostamalla pudonneita tavaroita. Syyslukukauden alussa luokassa oli käynnissä myös kummioppilastoiminta, jonka avulla oppilaat saivat harjoitella auttamista ja sosiaalista vastuuottoa olemalla kummina ensimmäisen luokan oppilaalle. Aho (1997a, 42) toteaaakin opettajalla olevan suuri vaikutus oppilaiden keskinäisten sosiaalisten suhteiden rakentumiseen ohjailemalla sitä, miten oppilaat suhtautuvat toinen toisiinsa. Juuri ryhmässä oppilaalla on mahdollisuus harjoitella ja oppia monia sosiaalisia taitoja, kuten esimerkiksi muiden huomioon

ottamista ja arvostamista, joustavuutta sekä auttamista ja tukemista.

Luokan me-hengen korostamisen lisäksi hyvän yhteishengen luomisessa on tärkeää, että jokaisella oppilaalla on myönteinen asema ryhmän jäsenenä. Aho (1997a, 53) toteaa, että jokaisella oppilaalla tulisi olla luokan toiminnassa oma rooli, jossa hän kokee olevansa tarpeellinen koko ryhmälle ja jossa hän saa hyväksyntää. Tätä luokanopettaja pyrki tukemaan tuomalla yksittäisten oppilaiden tietoja, taitoja, myönteistä käyttäytymistä ja hyviä tuotoksia esille joko antamalla itse oppilaalle myönteistä palautetta myöhemmässä yhteydessä kaikkien oppilaiden kuullen tai antamalla oppilaan itsensä esimerkiksi neuvoa koko luokkaa tai kertoa omista toimiviksi osoittautuneista ratkaisuisistaan. Näin luokanopettaja antoi oppilaan ikään kuin päteä luokkayhteisössä, jolloin oppilaan asema sosiaalisessa yhteisössä vahvistui. Aineistossa esiintyi paljon tällaisia tilanteita, joista seuraavassa muutama esimerkki.

“Otso on aiemmin muistuttanut luokanopettajaa tärkeästä asiasta. Lo ottaa asian esille myöhemmin kaikkien kuullen.

Lo: Otso sanoi hienon asian, jonka varmaan olisin unohtanut. Otso, sanoit viisaasti. Sano niin, että kaikki kuulevat.

Otso kertoo asian koko luokalle.”

“Oppilaat tekevät kuvaamataidon töitään.

Henri: Nii, mites mää teen ku meillä on valkoinen talo?

Lo: No, meil oli Hannan kanssa siitä puhetta ja miten sää sen ratkaisit?

Hanna: Väritin sen valkoiseksi.

Lo: Miksi se kannatti värittää? Hanna osaa sen nyt selittää.

Hanna neuvoo.

Lo: Kato nyt, ku tää laveerataan, nii se näyttää ihanan valkoiselta. / Se näyttää upealta, tulette näkemään lopputulokset.”

“Lo (kertoo jälkikäteen luokalle): *Ja sitte siitä mää olin kans iloinen, ku aamulla tultii, nii teiän työt olivat tässä näi (näyttää pulpettien edustoita) nii mää pyysin, ett Otso oisko se kiltti ja tulis mun apulaiseks, niin / muistatsä Vihtori, mitä Otso sano sun työstä, ku se tuli siihen sun kohalle? Mää näin sen, ett se iha oikeesti sitä tarkotti. Mää olin täällä kaukana, mutta mää kuulin, mitä Otso sano siitä sun työstä. Täältä mää kuulin sen. Muistatsää?*

Vihtori: Että hieno.

Lo nyökkää.

Otso: Musta se oli oikeesti hieno.

Lo: Nii mää näin sen ja mää kuulin sen. Kyllä sen näkee ihmisen päältä, tarkottaakse oikeesti vai vai leikisti.”

“Lo (kertaa tunnin päättyessä tapahtumia): Visa on tänään viitannu tosi paljo ja ahkerasti. Kyllä on kiva. / Sitte toine asia, mikä teki minut todella iloseksi oli se, että // Otso viittas ja pitkän aikaa jakso odottaa. Viittas vaan ja sitten kertoi asiansa. Se on mahottoman hieno taito, ku oppii viittaamaan.”

Lisäksi luokanopettaja yritti vahvistaa yksittäisen oppilaan asemaa luokassa antamalla oppilaiden esiintyä itsekseen luokan edessä. Havainnointijakson aikana oppilaat esimerkiksi kertoivat kukin kesämuistoistaan, kotitaloistaan tekemistään piirustuksistaan ja itse kirjoittamistaan tarinoista. Avoimessa haastattelussa luokanopettaja selvensi tavan liittyvän voimakkaasti juuri oppilaan itsetunnon vahvistamiseen.

“On tarkoitus, että jokainen menee luokan eteen yksin esiintymään ja että se on ihan normaalia. // Kun kaikki keskittyvät kuuntelemaan yhtä oppilasta, // se on itsetunnon vahvistusta mitä suurimmassa määrin.”

Näissä tilanteissa luokanopettaja korosti, että toisten oppilaiden tuli antaa esiteltävästä työstä tai kertomuksesta myönteistä palautetta. Tämä onnistui oppilailta hyvin. Luokanopettaja pitikin stimulated recall -haastattelussa vertaisryhmästä tulevaa myönteistä palautetta hyvin tehokkaana keinona saada oppilas sosiaalistumaan ryhmään.

“Vertaisryhmän palaute on monta kertaa tärkeempää kuin aikuisen. Vertaisryhmän kanssahan he joutuvat enimmäkseen elämään ja siihen peilaavat itseään eikä niinkään aikuiseen.”

Kolmanneksi hyvän yhteishengen luomisessa on tärkeää, että oppilas kokee olevansa arvostettu ryhmän jäsenenä. Tätä vahvistaa erityisesti oppilaan persoonaan kohdistuva myönteinen palaute. Rönkä (1980b) kehottaa kasvattajia antamaan käyttäytymiseen kohdistuvan, kannustavan palautteen lisäksi juuri lapseen itseensä kohdistuvaa, hyväksyvää tunnustusta esimerkiksi toteamalla “Oletpa taitava!” Sen sijaan luokanopettaja antoi tällaista palautetta hyvin vähän, koska hän näki tämän tekevän oppilaista riippuvaisia, kuten sivulla 79 mainitsin. Persoonaan kohdistuvaa, myönteistä palautetta esiintyi koko aineistossa vain 12 kertaa. Luokanopettaja kuitenkin osoitti oppilaille monilla muilla tavoilla, että nämä olivat yksilöinä hyväksytyjä ja arvostettuja. Yhtenä keinona muiden jo esille tulleiden joukossa oli se, että luokanopettaja kätteli jokaisen oppilaan heidän tullessaan aamulla kouluun ja lähtiessään iltapäivällä kotiin. Tässä

yhteydessä luokanopettaja osoitti oppilaille sekä myönteisellä sanattomalla viestinnällä että oppilaiden kuulumisia ja tunteita kyselemällä heidän yksilöllisen tärkeytensä. Tällöin oppilaat saivat "sinä osaat ja pystyt" -viestien lisäksi juuri "sinä olet arvokas ja tärkeä" -viestejä, joita Koiviston ja Luttisen (1998, 118) mukaan tarvitaan yleisen itsetunnon vahvistumiseen. Rönkä (1989, 37) toteaa samansuuntaisesti, että kun kasvattaja osoittaa hyväksyvänsä lapsen, hän saa myös lapsen hyväksymään itse itsensä, mikä on itsetunnon kehittymisen edellytys.

Luokan yhteishengen korostamisen lisäksi luokanopettaja loi myönteistä tunneilma-
piiriä ilmaisemalla paljon omia tunteitaan, mikä liittyy ohjaavan kasvatuksen mukais-
ten, myönteisten minäviestien lähettämiseen (ks. kuvio 1). Lisäksi hän kyseli usein
oppilaiden tunteita mm. koulunkäyntiin ja erilaisiin suoritettuihin tehtäviin liittyen.
Puhumisen ohella tunteita ilmaistiin paljon sanattoman viestinnän avulla. Resurssieni
rajallisuuden vuoksi en kuitenkaan voinut tutkia aineistosta sanattomien ilmaisujen
laatua ja määrää. Luokassa oleskelustani saamieni kokemusten perusteella voin kuiten-
kin todeta luokanopettajan käyttävän hyvin paljon myönteisiä sanattoman viestinnän
keinoja: hymyä, kosketusta, katsekontaktia ja kehon liikkeitä, joita esittelin sivulla 23.
Tällainen tunteiden ilmaisun korostaminen onkin keskeistä juuri humanistisen psykolo-
gian mukaisessa kasvatuksessa. Sen lisäksi, että tällainen avoin ja runsas tunneilmaisu
loi luokkaan myönteistä sosiaalista ilmapiiriä, paransi opettaja-oppilassuhdetta ja loi
oppilaille turvallisuudentunnetta, se kehitti oppilaita ymmärtämään toisten tarpeita,
tunteita ja odotuksia sekä ilmaisemaan itseään rakentavasti. Oppiessaan näin tulkitse-
maan sosiaalista todellisuutta ja hallitsemaan omaa käyttäytymistään oppilaat kykenivät
välttämään paremmin konflikteja kavereidensa kanssa. Stimulated recall -haastattelussa
luokanopettaja toikin esille, että avoin tunneilmaisu antaa oppilaille keinoja käsitellä
ristiriitojaan rakentavasti puhumalla (ks. Rönkä & Rönkä 1994, 239, 262).

"Lo: Minä kerron sen, miltä minusta tuntuu. /

Oma: Minkä takia lasten tulee saada tietää, miltä opettajasta tuntuu?

Lo: He saavat siitä mallin, että heidänkin tulee kertoa, miltä heistä tuntuu. Olen huomannut, että monet lapset ovat myös tämän oppineet. He sanovat: 'Must tuntuu tosi kurjalta' kertoen näin tunteensa sen sijaan että toisenlaista kieltä käyttäen syyttäisivät aggressiivisesti toista. // Kun tunteista kertomista harjoitellaan tavallisissa arkisissa tilanteissa, oppilaille on valmiuksia omien tunteiden ilmaisemiseen myös vaikeissa vuorovaikutustilanteissa."

Keltikangas - Järvinen (2000, 142 - 143) toteaa, että myös satuja lukemalla kasvattaja voi antaa lapselle käsitteitä, joiden avulla tämä voi käsitellä ongelmatilanteissa omia tunteitaan. Kun lapsella on tarpeeksi tällaisia käsitteitä, hänen ei tarvitse turvautua ei-toivottuun käyttäytymiseen, vaan hän voi selviytyä tilanteesta itsehallintansa avulla. Luokanopettaja olikin ottanut tavaksi lukea päivittäin oppilaille jotakin kirjaa, joka sisälsi eettisen sanoman. Lukuhetket olivat hyvin rauhallisia, eikä työrauhaongelmia niiden aikana esiintynyt. Oppilaat keskittyivät satuun eläytymällä sen tapahtumiin. Luokanopettaja itse perusteli kirjojen lukemisen tärkeyttä stimulated recall -haastattelussa kuitenkin juuri turvallisen psykologisen tunneilmapiirin luomisen kannalta.

“Oma: Olet ottanut nämä lukuhetket tavaksi luokassa. Onko siihen joku ajatus?”

Lo: Tämä rauhoittuminen tietysti. // Lisäksi oppilaat kokevat turvallisuudentunnetta lukuhetkien aikana.

Oma: Liittyvätkö lukuhetket vielä jotenkin siihen yhteishengen luomiseen?

Lo: Ihan täysin. Näiden kertomusten avulla vahvistetaan yhteishenkeä. // Jokainen voi olla ihan tavallinen oma itsensä ilman että tarvitsee pelätä tai jännittää, ja sitä kautta kehittyy terveempi itsetunto.” Tähän hän lisää avoimessa haastattelussa: “*Alkuopetuksen tehtävä on nimenomaan tunne-elämän kehittäminen, johon päästään myös yhteisten lukuhetkien avulla.*”

Luokanopettaja selvittää teemahaastattelussa myönteisen ilmapiirin luomisen tärkeyttä juuri oppilaiden tunne-elämän ja sitä kautta työrauhan kannalta.

“Oma: Miksi myönteisen ilmapiirin luominen on tärkeää?”

Lo: Se rakentaa kaikkien itsetuntoa. / Kun kielteisessä ilmapiirissä on ahdistavaa elää ja jos ahdistaa ja pelkää, niin ei opi.

Oma: Onko myönteisyyden ilmapiirillä sitten yhteyksiä työrauhaan?

Lo: Kun kaikilla on hyvä olla, oppilaat istuvat ja kuuntelevat. Silloin ei tarvitse pelätä. Kun kukaan ei ole minulle uhka, eihän minun tarvitse tuoda itseäni esille häiritsemällä.”

7.2.3 Yhteisten sopimusten tekeminen ja niiden noudattamisen itsearviointi

Luokassa muodostettiin jokaisen lukuvuoden alussa yhteiset sopimukset. Lisäksi uusia sopimuksia tehtiin lukuvuoden aikana aina tarpeen vaatiessa. Esitutkimuksen havaintojeni perusteella ensimmäisellä luokalla luokanopettaja motivoi lapset huomaamaan yhteisten sopimusten merkityksen erilaisilla saduilla. Toisen ja kolmannen luokan alussa nämä sopimukset tarkennettiin. Havainnointijakson aikana sopimukset käytiin perusteellisesti läpi, koska luokkaan oli tullut uusia oppilaita ja myös heidän tuli saada kokea osallistuneensa sopimusten tekoprosessiin. Luokanopettaja herätteli oppilaiden ajattelua ensin yhteisellä keskustelulla, jonka jälkeen oppilaat saivat kolmen hengen ryhmissä vastata kysymykseen: “Mistä asioista mielestänne on tärkeää yhdessä sopia, että koulutyömme onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla?” Luokanopettaja kiersi oppitunnin ajan kestäneen ryhmätyön aikana ryhmien luona ohjaten oppilaiden ajattelua. Ryhmätöissä tehdyt sopimusehdotukset olivat pitkälti jo luokassa olemassa olevia sopimuksia ja toimintatapoja. Ryhmätöiden pohjalta tehtiin luokan yhteiset sopimukset niin, että luokanopettaja oli koonnut yhteen samantyyppisiä ehdotuksia. Luokanopettaja ohjasi kysymyksillään oppilaita keksimään ryhmitellyille ehdotuksille yleisemmät otsikot, jotka kirjattiin sopimusten muotoon. Näin saatiin luokan yhteisiksi sopimuksiksi (suluissa joitakin oppilaiden ehdotuksia):

- Viittaaan.
- Kuuntelen. (Olen hiljaa tunnilla. Annan puheenvuoron.)
- Annan työrauhan.
- Teen yhteistyötä. (Autan. Osallistun. Otan kaikki leikkiin.)
- Otan vastuuta. (Huolehdin kummioppilaasta. Noudatan sopimuksia)
- Noudatan sopimuksia (kahden vuoden aikana tehdyt tilannekohtaiset sopimukset).
- Käyttäydyn toista kunnioittaen. (En kiusaa/ naura/ hauku/ tappele/ huijaa toista.)

Vaikka ehdotukset jouduttiin kokoamaan niiden määrällisen paljouden takia näinkin yleisiksi sopimuksiksi, luokanopettaja sanoi niillä olevan kuitenkin oppilaille tietty merkityssisältö, koska ne olivat syntyneet oppilaiden ehdotusten pohjalta. Gordonin (1979, 186, 188) mukaan sopimusten tulisikin olla yksiselitteisiä eikä niitä saisi olla liian paljoa, jotta oppilaat voisivat noudattaa niitä. Koottaessa oppilaiden ehdotusten pohjalta yhteisiä sopimuksia oli havaittavissa, että luokanopettajan täytyi tarttua lasten

vastauksissa sopimuksen pääsemisen kannalta olennaisiin asioihin ja jatkaa ajatusprosessia näistä. Tällöin muodostui tilanteita, joissa keskustelu eteni pääasiassa kehittyneempien oppilaiden varassa muiden seuraillessa sivusta. Kuitenkin omat ajatuskonstruktiot olisivat olleet tärkeitä jokaiselle oppilaalle, jotta myös heikommat oppilaat olisivat voineet kokea tehdyt sopimukset omikseen ja siten sitoutua niihin. Avoimessa haastattelussa luokanopettaja kuitenkin totesi, että sopimusten konkreettinen sisältö selviää oppilaille myös varsinaisen tekoprosessin jälkeen: *“Sopimukset tulevat nyt arkipäivän tilanteissa koko ajan esille ja saavat siten merkityksensä. Tärkeää on kuitenkin, että ne on yhdessä tehty, jotta näitä asioita päästään lähestymään.”*

Edellä esitetyssä sopimusten tekoprosessissa on nähtävissä paljon yhtäläisyyksiä Gordonin (1979, 162 - 166, 188 - 189) esittämään neuvottelumalliin, jota käsittelin sivulla 26. Siinä siis aluksi määritellään ne tilanteet, joihin sopimuksia tarvitaan ja eri osapuolten tarpeet. Tämän jälkeen tehdään ehdotuksia ratkaisuihin, arvioidaan niitä, muotoillaan sopimukset ja kirjataan ne luokan seinälle. Ensinnäkin ryhmätyön avulla oppilaat määrittivät omat tarpeensa ja ne tilanteet, joihin he katsoivat sopimuksia tarvittavan. Tämän jälkeen ehdotukset koottiin yhteisiksi sopimuksiksi. Tässä vaiheessa ehdotuksia ei kuitenkaan mallin mukaisesti arvioidu, vaan kaikki sopimukset otettiin mukaan. Tämä olikin selvää, koska kaikki ehdotukset olivat jo kahden aiemman kouluvuoden ajan olleet luokan yhteisiä sopimuksia ja toimintatapoja, jotka suurin osa oppilaista oli siis jo kertaalleen hyväksynyt. Lopuksi sopimukset kirjattiin mallin mukaisesti tauluksi luokan seinälle.

Koska sopimukset määriteltiin tällä tavalla kaikkien yhteisön jäsenten kesken, todellisuuden voidaan katsoa rakentuvan luokassa sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti ihmisten konstruoimana. Toisaalta eksistentiaalistisen ihmiskäsityksen mukaan yhteisön ei tulisi edes luoda yhteisiä sopimuksia, vaan jokaisen yksilön tulisi saada toimia omien moraalisääntöjensä mukaisesti. Humanistinen ihmiskäsitys puolestaan korostaa ihmisen sosiaalisuutta, minkä vuoksi yhteisten normien määrittäminen voidaan katsoa yhteisön toimivuuden kannalta välttämättömäksi.

Yhteisten sopimusten teon jälkeen jokainen oppilas sitoutui niiden noudattamiseen nostamalla peukalonsa pystyyn sitoutumisen merkiksi. Tämän rituaalin myötä oppilaat siis osoittivat haluavansa ottaa vastuuta omasta sopimukseen liittyvästä käyttäytymisestään. Stimulated recall -haastattelussa luokanopettaja sanoi tällaista vastuunottoa

lisäävän ensinnäkin se, että oppilaat tunsivat tehdyt päätökset omikseen, koska olivat saaneet vaikuttaa itseään koskeviin asioihin: *“Kun oppilaat ovat itse tehneet sopimukset, he sisäistävät ne, jolloin sitoutuminen on aivan toisenlaista.”* Toiseksi sopimukseen sitoutumista ja omasta käyttäytymisestä vastuunottamista saattoi lisätä se, että prosessoituaan aktiivisesti luokan normeja oppilaat alkoivat paremmin ymmärtää niiden merkitystä, jolloin ne jäivät paremmin heidän muistiinsa. Sitoutumista saattoi edistää myös se, että kaikki sopimukset olivat minä-muodossa ja myönteisiä kehotuksia. Tällöin ne jo muodoltaan kannustivat yksittäistä oppilasta toimimaan annetun toimintamallin mukaisesti sen sijaan että ne olisivat vain esimerkiksi kieltäneet jonkin toiminnan yleisellä tasolla. Lisäksi vastuunottoa lisää se, että oppilas on saanut vapaaehtoisesti sitoutua sopimusten noudattamiseen sen sijaan että normit olisivat luokanopettajan autoritaarisesti määäämiä sääntöjä. Aristoteleen mukaan nimittäin ihminen voi ottaa vastuun teoistaan vain silloin, jos hän toimii vapaaehtoisesti ja omasta tietoisesta harkinnastaan (Hirsjärvi 1985, 84, 132). Näiden kaikkien oppilaiden sitoutumiseen ja vastuunottoon liittyvien tekijöiden voidaan katsoa ennaltaehkäisevän tehokkaasti luokan työrauhaongelmia. Myös luokanopettaja piti avoimessa haastattelussa sopimusten tekemistä työrauhan säilymisen kannalta tärkeänä perustyönä, vaikkakin prosessina melko raskaana ja aikaavievänä.

“Yhteisten sopimusten tekeminen on tärkeintä perustyötä. Siinä on edettävä rauhallisesti ja hitaasti, vaikka se tuntuu silloin raskaalta. Kun sopimukset on tehty huolella, niitä ei tarvitse koko ajan palata uudestaan paikkailemaan. Näin ne siis palkitsevat myöhemmin. Oppilaat sisäistävät sopimuksia koko ajan, ja kun ongelmatilanteita ilmenee, riittää että kysyy, mitä asiasta on sovittu.”

Sen lisäksi, että normien asettaminen yhteisesti keskustellen on tärkeää oppilaiden sitoutumisen kannalta, luokanopettaja perustelee stimulated recall -haastattelussa yhteisten sopimusten tekoa myös ihmiskäsityksestään käsin. Koska hän näkee oppilaansa ihmisinä samanarvoisina itsensä kanssa, hän pitää itsestään selvänä, ettei hän voi määrätä luokan normeja autoritaarisesti ulkoapäin. Myös oppilailla tulee olla aktiivinen, tasavertainen rooli luokkayhteisön opiskelukulttuurin luomisessa. Käsityksen mukaan ei ole siis olemassa mitään yläpuolella olevaa moraalista auktoriteettia, joka määräisi, kuinka yksilöiden tulee toimia. Tämä ei vapauta opettajaa kuitenkaan aikuisen vastuusta.

“Opettaja ja oppilaat ovat eräässä mielessä toistensa työtovereita. Tällöin ainut keino on varmaankin luoda yhteiset sopimukset. Ulkopuolelta annetut ohjeet eivät toimi niin hyvin.”

Tahkokallio (2000) puolestaan katsoo, ettei oppilaille voi antaa tällaista tasavertaista mahdollisuutta osallistua päätöksentekoon, koska tällöin kasvatus muuttuu sallivaksi. Hän pelkää oppilaiden ottavan vallan ja syrjäyttävän sopimusten teossa opettajan tarpeet ja mielipiteet, jos heille annetaan tasavertainen asema. Gordon (1979, 187) kuitenkin korostaa, ettei luokka voi päättää mitään sellaista, jota opettaja ei hyväksy tai jonka päättämiseen hänellä ei ole valtuuksia. Tässäkin koulussa oli oppilaiden tekemien sopimusten lisäksi useita sellaisia ylhäältäpäin asetettuja normeja, jotka olivat oppilaiden päätäntävällän ulkopuolella ja jotka heidän oli vain hyväksyttävä. Tällaiset normit, kuten esimerkiksi pyöräilykypäräpakon ja lumipallojen heittokiellon, luokanopettaja ilmaisikin selkeinä sääntöinä ilman ehtoja. Maxsonin (1998) tutkimustuloksen perusteella ohjaavan kasvatuksen saaneet lapset kuitenkin suhtautuvat myös tällaisiin ulkoapäin tulleisiin, perusteltuihin sääntöihin muita lapsia myönteisemmin. Rajanveto päätöksenteon demokraattisuudesta riippuukin paljolti sovittavasta asiasta. Jos opettaja harjoittaa demokraattista päätöksentekoa tiettyjen rajojen sisällä eli kyllä-alueella (ks. sivu 15), hänen kasvatuksensa on ohjaavaa, mutta jos hän toimii demokraattisesti kaikissa kasvatuskysymyksissä, kasvatus voi helposti ajautua sallivaksi.

Luokanopettaja siis luotti oppilaiden kykyyn luoda luokkaan yhteiset sopimukset. Lisäksi hän luotti oppilaiden sisäiseen motivaatioon noudattaa sopimuksia luokan yhteisen hyvinvoinnin ja oman omantunnon vuoksi. Aho (1997b, 139, 144) toteaaakin, että kun opettaja suhtautuu oppilaisiinsa tasavertaisesti, antaa heidän osallistua demokraattisesti päätöksentekoon ja jakaa heille vastuuta, hän voi vaikuttaa myönteisesti oppilaiden moraalikehitykseen. Kohlbergin mukaan korkeimmalla moraalikehitystasolla lapsi ymmärtää, että toiminnalle asetetut rajat voivat olla yhdessä tehtyjä sopimuksia, jotka on laadittu yhteisen hyvinvoinnin hyväksi. Lisäksi tavoitteena olisi, että yksilö tekisi moraalisia arviointiaan omantuntonsa pohjalta niin, että hän mukautuisi rajoihin välttääkseen itsesytyksiä. (Smith, Cowie & Blades 1998, 220.)

Sopimusten teon jälkeen oppilaat alkoivat arvioida omaa sopimusten noudattamista. Jokainen oppilas valitsi yhteisistä sopimuksista itselleen 3 - 5 kohtaa, joiden kehittämiseen hän erityisesti kiinnitti huomiota viiden viikon arviointijakson aikana. Nämä

kehitystehtävät kukin merkitsi muistiin itsearviointilomakkeelle (liite 5). Valittujen taitojen kehittymistä arvioitiin jokaisen koulupäivän jälkeen värittämällä lomakkeessa olevaa ruutua niin paljon kuin kyseistä taitoa arvioitiin hallittavan. Tällaisen yksilöllisen itsearvioinnin lisäksi luokanopettaja pyysi oppilaita arvioimaan koulupäivän tai viikon jälkeen yhdessä keskustellen, kuinka he ryhmänä olivat osanneet noudattaa tiettyä sopimusta tai säilyttää luokassa työrauhan. Itsearviointi ymmärrettiin luokassa siis siten, että oppilas tarkkailee omaa käyttäytymistään pyrkien noudattamaan yhteisiä sopimuksia ja että oppilas pyrkii kehittämään omia käyttäytymisen taitojaan valitsemiensa kehitystehtävien ja asettamiensa tavoitteiden suunnassa. Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994, 20) näkemykset itsearvioinnista ovat samansuuntaisia. Oppijan tulee arvioida sen hetkiset taitonsa, asettaa itselleen realistiset tavoitteet sekä itsetarkkailun ja opettajan ohjaavan palautteen avulla pohtia tavoitteidensa saavuttamista.

Luokanopettaja olikin oppilaiden itsearvioinnin tukena mm. kyselemällä itsearviointilappuja täytettäessä, kuinka oppilas oli mielestään onnistunut. Näin hän ohjasi kysymyksillään lasta pohtimaan, oliko tämän käytös ollut sopimusten mukaista ja kuinka hänen tulisi käyttäytyä kehittääkseen omia koululaisen taitojaan. Tällaisella ohjauksella luokanopettaja kykeni vetoamaan oppilaan itsensä asettamaan kehitystehtävään, jolloin hänen ei tarvinnut itse huomauttaa oppilasta tämän mahdollisesta ei-toivotusta käyttäytymisestä.

“Otso tekee itsearviointiaan.

Lo (menee ohjaamaan): Ootko muistanu viitata joka kerta?

Otso (nyökkää ensin): En joka kerta.

Lo: Nii. (Lo pyytää Otsoa värittämään kohdan. Otso värittää.) Mm. Ja mites sää voisit huomenna parantaa, että tiistaina tulis enemmän?

Otso: Viittaaan enemmän.

Lo (katsoo, kun Otso värittää työrauha-kohtaa): Nyt tuliko nii paljoo?

Otso: Tuli näi.

Lo: Mistä se tuli?

Otso: No, oon mää ollu osan päivästä, mutta sitte tän verran mää mölysin.

Lo (nyökkää): No, mitä sä teet huomenna?

Otso: Oon hiljempaa.

Lo: Toivotaan, että huomenna onnistuu.

Otso nyökkää ja värittää seuraavaa kohtaa.

Lo: Mikäs takia se kuunteluki jää tähä, ettei sitä saa kokonaa? Mistäs se johtuu?

Otso: Ku mää en kauheesti kuuntele, ku mää pulisin Hannan kaa.

Lo: Nii. Ku jos ei anna työrauhaa, nii sit ei voi kato kuunnellakaa. No nii. Väritä se.

Ootko sää haukkunu tänää ketää?

Otso pudistaa päätään.

Lo: Eikö oo kiva? Itelläki eikö oo hyvä mieli?

Otso nyökkää.

Lo: Väritä se nätisti jollakulla värillä oikei, ku sä saavutit noi hyvän.

Otso kaivaa kynät esille ja värittää.”

Näissä tilanteissa luokanopettaja usein antoi myös itse palautetta sopimuksen noudattamisesta. Kuten Aho (1997b, 143) kehottaa, hän antoi palautteen kuitenkin aina vasta oppilaan oman arvion jälkeen useimmiten vahvistamalla tämän. Näin lapset oppivat konkreettisesti oman toimintansa analysointiin.

Luokanopettaja arvioi stimulated recall -haastattelussa oppilaiden olevan hyvin realistisia arvioidessaan omia koululaisen taitojaan: *”Ihmetystä herättää aina, miten oppilaat osaavat ottaa kehitystehtävikseen juuri ne asiat, jotka ovat kaikkein vaikeimpia heille.”* Moni ottikin kehitystehtävikseen juuri sen taidon, jonka luokanopettaja oli ajatellut tuottavan vielä ongelmia lapselle. Myös Ahon (1997a, 55) mukaan juuri 8 - 9-vuotiaat lapset pystyvät arvioimaan itseään melko tarkasti, kunhan sitä on heille opetettu systemaattisesti. Lisäksi tässä luokassa luokanopettajan antama täsmäpalaute ja luokan yleinen ilmapiiri tukivat oppilaiden arviointivalmiuksien kehittymistä. Luokanopettaja itse nimittäin reflektoi intensiivisesti omaa työtään eritellen mahdollisimman totuudenmukaisesti ja tarkasti omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Näin hän onnistui luomaan luokkaan jatkuvaan itsensä kehittämiseen tähtäävän ilmapiirin. Oppilaat tiesivät kuitenkin olevansa hyväksytyjä omina persooninaan lahjoineen ja heikkouksineen. Omien puutteiden hyväksyminen ei tarkoittanut sitä, ettei koskaan voisi muuttua, vaan jatkuvaa halua kehittää omia taitojaan.

Itsearviointikulttuuri kuvastaa hyvin taustalla olevaa ohjaavan kasvatuksen filosofiaa ja eksistentiaalistista ihmiskäsitystä. Niiden mukaanhan oppilas on aktiivinen subjekti, joka itse tietää parhaiten omat kykynsä ja jolla on mahdollisuus oman toimintansa kautta muuttaa itseään. Aho (1997a, 55) toteakin, että itsearviointi poistaa kasvatuksen kannalta epäedullisen vastakkainasettelun: valtaa käyttävä - vallan kohteena oleva. Siinä ulkopuolisella henkilöllä ei ole valtaa määritellä, millainen toinen ihminen on. Luokanopettaja antoi siis oppilaille itselleen vastuun omaan käyttäytymiseensä liittyvistä valinnoista ja omien työskentelytaitojensa kehittymisestä henkilökohtaisten voimavarojensa rajoissa. Hän kuitenkin pysyi koko ajan taustalla varmistamassa, että oppilas

kykeni ottamaan tämän vastuun, ja tarvittaessa auttoi lasta valintojen tekemisessä. Stimulated recall -haastattelussa luokanopettaja selvensi itsearviointiin liittyvää ihmiskäsitystään.

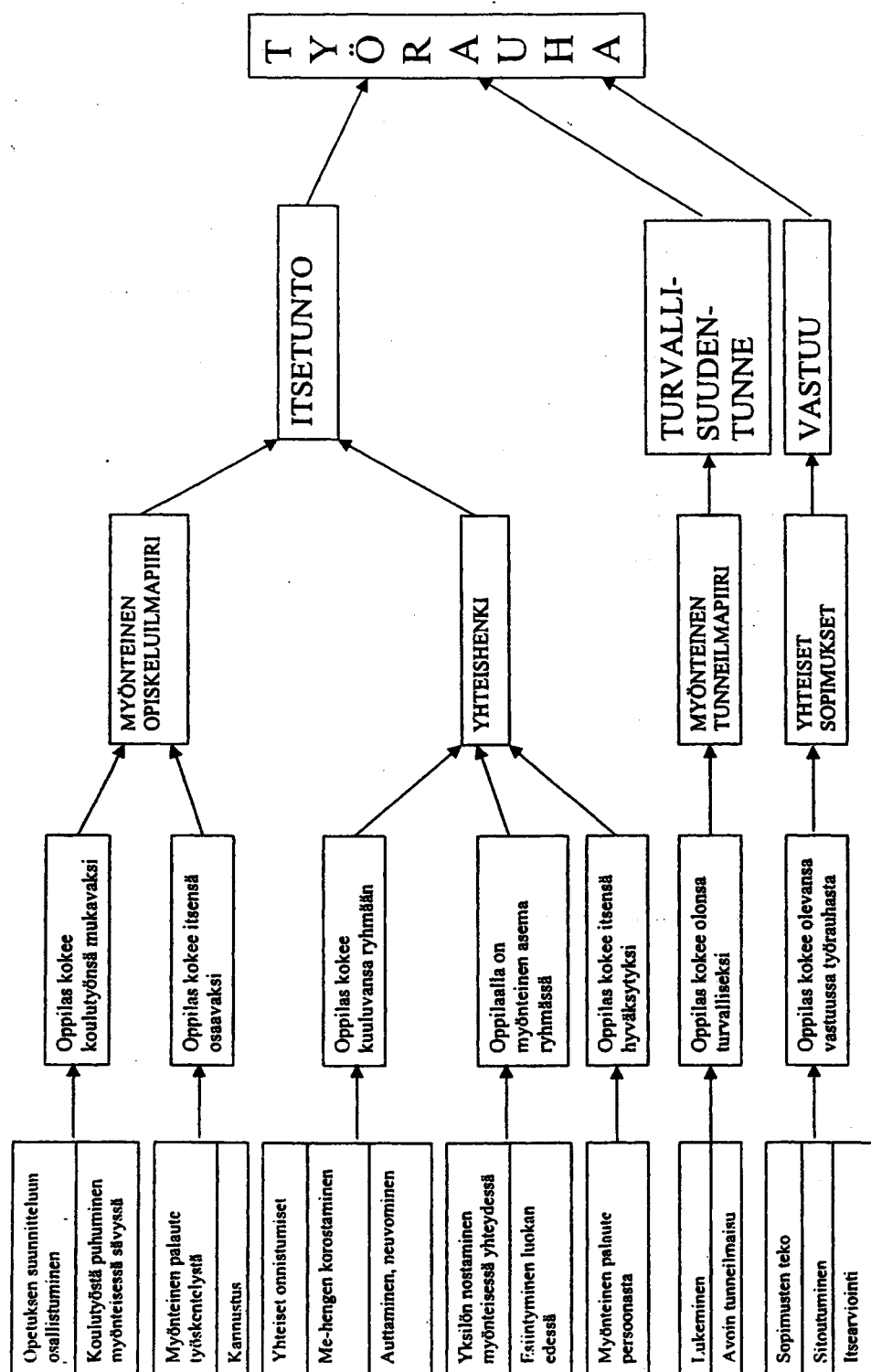
“Oma: Minkä takia tämä itsearviointi on lapselle tärkeää?

Lo: Kun oppilaat näkevät omat kehitystehtävänsä ja itsearviointinsa arviointilomakkeella, heidän on helpompi ymmärtää, että nämä opiskelutaidot ovat samanlaisia taitoja kuin mitkä tahansa koulussa opiskeltavat taidot. // Näitä kuuntelemista ja viittaamista harjoitellaan aivan samalla tavalla kuin esimerkiksi laskemista ja lukemista. // Täyttäessään itsearviointilomakettaan he huomaavat, että taito on kehittynyt. Siitä seuraa oppimisen ilo. Näin he pystyvät itse ohjaamaan käyttäytymistään ja ottamaan vastuuta oppimisestaan eli he alkavat kehittyä itseohjautuviksi. // Tähän tarvitaan kuitenkin aikuinen, joka ohjaa.”

Avoimessa haastattelussa luokanopettaja vielä korosti, että tärkeintä on itseohjautuvuuteen oppiminen niin, että oppilas omaksuisi itsensä arvioimisen elämäntavaksi: *“Periaatteessa on sama, mitä kehitystehtäviä oppilas valitsee itselleen. Koulunkäyntiä hän harjoittelee koko ajan ja sitä sitoutumista johonkin. // Ehkä siinä harjoittuvat vähän myös itsensä tarkkailun ja oman käyttäytymisen ohjaamisen taidot.”*

7.2.4 Yhteenveto työrauhaongelmien ennaltaehkäisytaavoista

Seuraavalla sivulla olevassa kuviossa 4 esitän yhteenvedon siitä, millä kasvatuskäytänteillä luokanopettaja pyrki ennaltaehkäisemään työrauhaongelmia. Nämä käytänteet liittyvät yleisempiin, luokanopettajan haastatteluissa mainitsemiin periaatteisiin: sopimusten tekemiseen, yhteishengen vahvistamiseen sekä myönteisen tunne- ja opiskeluilmapiiirin luomiseen. Lisäksi kuvioista näkyy, että näitä keinoja käyttämällä luokanopettaja tukee oppilaiden itsetuntoa, luo heille turvallisuudentunteen ja saa heidät ottamaan vastuuta yhteisen koulutyön onnistumisesta.



KUVIO 4. Työrauhaongelmia ennaltaehkäisevät tekijät

7.3 Luokanopettajan tavat puuttua työrauhaongelmiin

Myönteisestä työskentely- ja tunneilmapiiristä, hyvästä yhteishengestä ja yhteisistä sopimuksista huolimatta luokassa esiintyi silloin tällöin työrauhaongelmia. Tässä luvussa kuvaankin luokanopettajan käyttämiä ohjaavia kasvatukseenkeinoja, joiden avulla hän puuttui esiintyviin työrauhaongelmiin, sekä luokanopettajan perusteluita näille keinoille. Käsittelen luvussa 7.3.1 sellaisiin tilanteisiin puuttumista, joissa työrauhaongelmat aiheuttivat kaikille luokkayhteisön osapuolille häiriötä. Tämän jälkeen käsittelen luvussa 7.3.2 niitä tilanteita, joissa työrauhaongelmat olivat selvästi yksittäisten oppilaiden sisäisiä ongelmia. Lisäksi tuon luvussa 7.3.3 esille erilaisia keinoja, joiden avulla luokanopettaja puuttui työrauhaongelmiin. Vaikka nämä keinot eivät suoranaisesti liity ohjaavaan kasvatukseen, otan ne kuitenkin esille, koska myös niitä perustellessaan luokanopettaja korosti oppilaiden omaa aktiivisuutta ja vastuullisuutta ongelmien ratkaisemisessa.

7.3.1 Sopimukset ylittävään käyttäytymiseen puuttuminen

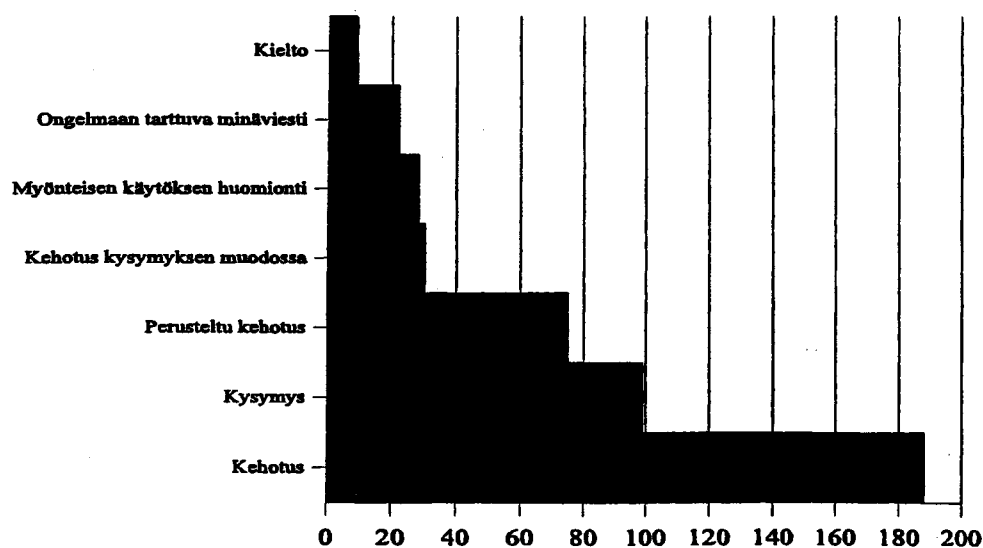
Teemahaastattelussa luokanopettaja korosti luokan työrauhan lähtevän siitä luottamuksesta, että oppilaat omasta halustaan tahtovat ja osaavat käyttäytyä sopimusten mukaisella tavalla. Toisaalta, jos joku oppilaista rikkoi yhteisiä sopimuksia, luokanopettajan mielestä tähän tuli puuttua välittömästi asettamalla raja oppilaan käyttäytymiselle. Tällaisia sopimusten rikkomisia luokanopettaja piti kuitenkin inhimillisinä erehdyksinä, joista voi oppia, kunhan oppilaille itselleen annetaan mahdollisuus ottaa vastuuta käyttäytymisensä muutoksesta. Tässä korostuu voimakkaasti ratkaisukeskeinen ajattelu: luokanopettaja ei pidä työrauhaongelmia vakavina ja pysyvinä häiriöinä vaan tilapäisinä, vuorovaikutukseen liittyvinä ongelmina, jotka ratkettuaan johtavat myönteiseen kehitykseen. Lisäksi ajatuksessa on nähtävissä eksistentiaalisen ihmiskäsityksen näkemys ihmisestä vapaana mutta vastuullisena yksilönä.

“Oma: Mihin kohtaan mielestäsi raja lapsen käyttäytymiselle pitäisi asettaa?”

Lo: / Koulussa ne on ne meidän luokan sopimukset. Siihen asetetaan raja. // Rajojen asettamisen perustana on luottamukseni siihen, että oppilaat noudattavat sopimuksiamme. Kuitenkin meille kaikille ihmisinä tulee erehdyksiä. Jos tällainen erehdys tapahtuu,

// siihen tartutaan heti ja lapselle annetaan mahdollisuus kehittyä taidossa, joka hänellä vielä on vähäinen. Erehtyminen ei siis ole rikos, josta rangaistaan. // Valinta omasta käyttäytymisestä on oppilaan oma. Siitä hänen on kannettava vastuu ja lähdettävä uutta tietä eteenpäin."

Myös Keltikangas - Järvinen (2000, 175, 199 - 200) toteaa, että myönteinen muutos käyttäytymisessä on pysyvämpi, kun lapsi keskustelujen avulla ottaa itse vastuun toiminnastaan. Sen sijaan ulkoapäin annetuilla rangaistuksilla ei ole pysyvää vaikutusta, koska ne eivät opeta mitään vaihtoehtoisia toimintatapoja vanhan tilalle. Vaikka rangaistukset tukahduttavat ei-toivottua käyttäytymistä tehokkaasti, ne eivät poista sitä, sillä tukahdetulla käyttäytymisellä on taipumus palata takaisin. Kuviosta 5 käy ilmi, millaisia ongelmiin puuttumiskeinoja luokanopettaja käytti rangaistusten sijasta.



KUVIO 5. Luokanopettajan keinot puuttua sopimukset ylittävään käyttäytymiseen ja niiden yleisyys

Luokanopettaja puuttui oppilaiden sopimukset ylittävään käyttäytymiseen useimmiten kehoittamalla oppilaita toimimaan toivotulla tavalla. Joihinkin kehotuksiin liittyi myös kannustusta osoittava kommentti, kuten esimerkiksi: *"Kyllä sää osaat sen."*

Selviät jo siitä”, *”Te tiedätte kyllä*” tai *”Mää oon varma, että tiedät*”. Kehotuksia oli kolmenlaisia: peruskehotuksia, perusteltuja kehotuksia ja kysymyksen muodossa olevia kehotuksia. Kaikista työrauhaongelmiin tarttuvista kehotuksista miltei kaksi kolmasosaa oli selkeitä mutta perustelemattomia peruskehotuksia. Keskimäärin joka neljännen kehotuksen luokanopettaja myös perusteli. Rönkä ja Rönkä (1994, 187) kehottavatkin kasvattajia perustelemaan kehotuksensa, koska kouluikäisen lapsen on helpompi hyväksyä ja sisäistää tällaiset perustellut rajat ohjenuorakseen. Kuitenkin on ymmärrettävää, että nopeasti muuttuvissa kasvatustilanteissa luokanopettajalla ei ollut mahdollisuutta perustella kaikkia kehotuksiaan. Lisäksi osa kehotuksista oli niin itsestään selviä, ettei perustelu ollut tarpeen, koska näissä tilanteissa luokanopettaja tiesi jo etukäteen oppilaan noudattavan kehotusta. Sen sijaan on huomion arvoista, että luokanopettaja perusteli kehotuksistaan näinkin monet. Syynä voi olla luokanopettajan pyrkimys saada oppilaat vähitellen ymmärtämään yhteisten normien ja niiden noudattamisen merkitystä, jolloin oppilaiden vastuunoton lisääntyessä työrauhaongelmat vähenevät myöhemmin.

Kaikista luokanopettajan antamista kehotuksista noin joka kymmenes oli kysymyksen muodossa. Luokanopettaja esimerkiksi kysyi: *”Joko vois aloittaa tunnin?”*, *”Otso, pistätkö ne avaimet pois?”*, *”Lassi, kuunteletko?”* tai *”Tuutteko omille paikoillenne?”*. Tahkokallio (1995, 51 - 52) varoittaa kasvattajia käyttämästä kehotuksia kysymyksen muodossa, koska ne jättävät lapselle viimeisen päätösvallan, johon tämä usein tarttuu laittamalla ehdotukseen vastaan eli kokeilemalla asetettujen rajojen pysyvyyttä. Tässä luokassa oppilaat, joilla oli myönteinen perussuhtautuminen opettajaansa, eivät kuitenkaan kertaakaan kokeilleet kysymyksen muodossa esitetyn kehotuksen pitävyyttä. Siten nämäkin olivat täysin oikeutettuja ja loivat oppilaille ehkä enemmän tunnetta siitä, että heille jätettiin luottamuksellinen vastuu oman käyttäytymisensä muutoksesta.

Kehottaessaan luokanopettajan äänenpaino, sanaton viestintä ja mieliala osoittivat oppilaalle myönteisyyttä ja hyväksyntää. Hän usein kehotti rauhalliseen sävyyn hymyillen, katsoen oppilaaseen ystävällisesti tai koskettaen tätä. Rönkön ja Rönkön (1994, 264 - 165) mukaan tällaiset seikat saavatkin oppilaan tuntemaan itsensä aikuisen hyväksymäksi, jolloin hänen on helpompi hyväksyä aikuisen vaatimus. Myös Gordonin (1979, 195) mukaan äänensävy, kasvojen ilmeet ja eleet ilmaisevat annetun kehotuksen vahvuuden. Luokanopettaja totesikin stimulated recall -haastattelussa juuri näiden

tekijöiden osoittavan, että kyseessä oli todella kehotus tiukan käskyn sijasta.

“Oma: Mikä mielestäsi on kehotuksen, käskyn ja ohjeen ero? Mikä kehotuksista tekee tässä luokassa kehotuksen?”

Lo: Varmaan siihen vaikuttaa ihan äänenpaino ja sitten se asia, mistä on kysymys ja tietenkin se tilanne. / Lisäksi siihen vaikuttaa koko kehon kieli. / Kyllähän me sanomme, että 'Odota hetki', mutta kyllä se 'hetki'-sanakin lieventää niin, ettei se tunnu käskytystä.”

Kieltoilmaisuja luokanopettaja käytti kolmen viikon aikana vain 9 kertaa. Kaikki näistäkin kielloista oli ikään kuin pehmenneitä, koska luokanopettaja ei kohdistanut kieltä suoraan oppilaan toimintaan vaan ilmaisi sen yleisemmällä tasolla käyttäen ilmaisuja “ei kannata tehdä jotakin asiaa”, “kukaan ei saa tehdä jotakin asiaa” ja “kaikki kolmasluokkalaiset tietää jo semmosen asian, ettei tehdä jotakin asiaa”. Lisäksi kiellot olivat aina perusteltuja, ja luokanopettaja käytti niiden yhteydessä myös kehotuksia. Käyttäessään kehotuksia kieltojen sijasta luokanopettaja ikään kuin keskittyi ratkaisukeskeisen ajattelun mukaisesti ongelman sijasta ratkaisuun. Kieltoilmaisu nimittäin kertoisi vain, mitä oppilas tekee väärin ja mitä hän ei saa tehdä, mutta ei antaisi vaihtoehtoja toimintatapaa ei-toivotun käyttäytymisen tilalle. Kyse onkin siitä, keskittyykö kasvattaja ongelmaan eli kieltää vai ratkaisuun eli kehottaa toimimaan. Lisäksi kiellot nostaisivat oppilaan puutteet huomion kohteeksi, mikä heikentäisi tämän itsetuntoa. Sen sijaan kehottaessaan ja osoittaessaan luottamuksensa oppilaan kykyyn totella luokanopettaja keskittyy puutteiden sijaan oppilaan voimavaroihin ja mahdollisuuksiin. Näin hän osoittaa arvostavansa oppilasta ja tukee tämän itsetuntoa. Lisäksi hän kannustaa oppilasta kehittämään omaa käyttäytymistään. Rönkä ja Rönkä (1994, 237) kehottavatkin kasvattajaa antamaan perustellun neuvon kiellon sijaan, jotta lapsi tietäisi tarkkaan, mitä häneltä odotetaan.

Luokanopettajan antamat kehotukset kohdistuivat joka kerta oppilaiden toimintaan. Sen sijaan persoonaan osuvaa arvostelua hän ei käyttänyt kertaakaan. Tämä oli luokanopettajalta tietoinen valinta, jota hän perusteli avoimessa haastattelussa seuraavasti.

“Oppilaan persoonaa ei saa moittia, koska se on määrätynyt syntymässä. // Persoonan moittiminen on henkilökohtainen loukkaus, joka syyllistää lasta ja aiheuttaa aggressioita. // Sen sijaan pyritään vaikuttamaan ei-toivottuun käyttäytymiseen, koska toimintaansa lapsi voi säädellä. // Näin hyvästä käyttäytymisestä tulee hyvä tapa. / Kun

tavoitteena on hyvät elämänhallintataidot, ei ole kysymys persoonan muuttamisesta vaan hyvään käyttäytymiseen ohjaamisesta.”

Myös monet tutkijat torjuvat yksilön persoonaan kohdistuvan, korjaavan palautteen antamisen. Heidän mukaansa lapselle täytyy aina korostaa, että palaute tulee tämän käyttäytymisestä eikä millään tavalla kohdistu tämän persoonaan. Tällöin lapsi tuntee itsensä hyväksytyksi omana itsenään ilman ehtoja, vaikka hänen kaikkia tekojaan ei voidakaan hyväksyä. (Ks. Aho 1997a, 49 - 50; Rouvinen - Kempainen 1998b, 21; Rönkä 1980b; 1989, 19.) Sen sijaan Miller ja Zener (1979, 18 - 19) väittävät, ettei opettajan ole mahdollista samanaikaisesti aidosti hyväksyä itse oppilasta mutta ei tämän käytöstä. Lisäksi he katsovat, että oppilaan on vaikea erottaa persoonaansa käytöksestään. Tämän vuoksi ei-hyväksyttävään käyttäytymiseen puututtaessa hän siis kokee, ettei opettaja hyväksy häntä sen takia, mitä hän kokonaisena ihmisenä teki.

On luonnollista, että luokanopettaja puuttui luokan työrauhaongelmiin eniten kehittämällä oppilaita toimimaan, koska tämä tapa on nopea ja tehokas. Kuitenkin aineistossa oli leimaa-antavaa se, että toiseksi yleisin puuttumistapa oli kysymyksen tekeminen oppilaille. Tyypillisimpiä kysymyksiä olivat esimerkiksi: *“Mikä hätänä?”*, *“Mitä tapahtuu?”*, *“Onko ongelmia?”*, *“Mitä ajattelet tällaisesta toiminnasta?”* ja *“Mitä sun pitäis nyt tehdä?”*. Suurimmassa osassa tilanteista ongelman ratkaisemiseksi ei tarvittu muuta kuin luokanopettajan kysymys, ja oppilaat ryhtyivät heti tekemään työtä. Joissakin tilanteissa oppilailla oli todellinen koulutehtävään liittyvä ongelma, jolloin luokanopettaja antoi lisää ohjeita, jotta oppilaat kykenivät jatkamaan työskentelyä. Joissakin tilanteissa työrauhaongelmaa selvitettiin pidempään. Tällöin luokanopettaja kuunteli oppilaiden ongelman eläytyvästi ja kyseli oppilailta ratkaisun ongelmaan. Seuraavat esimerkit ovat näistä erilaisista tilanteista.

"Oppilaat tekevät yksilötyötä. Lassi ja Vihtori kiipeilevät pulpettiensa kansilla.

Lo (menee poikien luokse): Mitä tapahtuu?

Pojat jatkavat töitään."

"Oppilaat tekevät keskittyneesti monistetta. Otso hällisee.

Lo (menee Otson luokse): Mitä sun pitäis nyt tehdä, Otso?

Otso jatkaa työskentelyä."

"Otso puhuu ja pyörii paikallaan. Lo menee Otson luo ja koskettaa tätä olkapäähän.
Lo: Mitä ongelmia?
 Otso: Ei mitää.
Lo: No nii. Otaako oikein pitkän kynän ja ryhdyt oikein kunnolla laskemaan?
 Lo etsii Otson koulutarvikkeita. Otso ryhtyy laskemaan ja lo lähtee neuvomaan muita."

"Oppilaat tekevät ryhmätöitä. Vihtori, Mika ja Lassi juttelevat ja nauravat kovaan ääneen. Lo menee heidän luo.
Lo (kuiskaa ja puhuu myöhemminkin hiljaisella äänellä): Pojat. Pojat. Pojat.
 Pojat selittää lo:lle, että heille tuli kirjoitusvirhe.
Lo: Ei haittaa mitää, vaikka se pilkku puuttuis. Mikä asia teiltä unohtu?
 Pojat miettivät hetken.
 Vihtori: Mää tiän. Työrauha.
Lo: Aivan. Ja meit ku oli tässä muitakin toisia ryhmiä tässä luokassa, nii mitä luulette millä tavalla meidän kävi vähän aikaa sitte? Mitä luulette?
 Vihtori: En tiä.
Lo: No, mitäs luulette tästä mitä tästä ryhmästä nousi?
 Vihtori: Ääntä.
 Mika: Meteliä.
Lo: Mm, joo. Jos joku tulee sinne kirjoitusvirhe, nii sillä ei oo mitää haittaa.
 Vihtori: Hei saanks mää...
Lo: Saa toinenkin korjata sen sitte, ett se on teillä oikein. Mutta millä tavalla keskustelen olis mukava edetä?
 Mika: Hiljaa.
Lo: Joo, hyvä. Jatkatte.
 Pojat jatkavat työtään. Lo lähtee ohjaamaan muita ryhmiä."

Noin kolmasosassa tällaisista kysymyksistä luokanopettaja vetosi erityisesti tehtyihin sopimuksiin. Tyypillisin kysymys tällöin oli: "Mitä on sovittu?" Tässäkin tapauksessa usein pelkkä kysymys riitti saamaan oppilaat uudestaan työhön. Joissakin tapauksissa vanha sopimus kerrattiin oppilaiden kanssa keskustelemalla sopimuksesta ja sen merkityksestä pidempään. Seuraavissa esimerkeissä luokanopettaja vetoaa luokan yhteisiin sopimuksiin.

"Oppilaat tekevät yksilötyötä.
 Otso (menee lo:n luo ja kysyy kovaan ääneen): Mää tein sen jo yhen, saanko mää nyt semmosen...
Lo: Otso, mitä on sovittu viittaamisesta? Millä tavalla pyydetään?
 Otso menee omalle paikalleen istumaan ja nostaa kätensä ylös. Lo menee neuvomaan hetken päästä."

"Lo selittää luokalle yhteistä asiaa. Otso ja Hanna juttelevat keskenään.

Lo: Nyt minä huomaan, että minä en voi puhua.

Otso ja Hanna hiljenevät.

Lo: Mitä Otso on sovittu työrauhasta?

Otso: Ei saa mellakoida.

Lo: Mitä se tarkoittaa?

Otso (nauraen): Ei saa...

Lo: Sanopa iha oikeesti.

Otso: Ei saa huutaa.

Lo: Mitä se tarkoittaa tunnilla?

Otso: Pitää olla hiljaa.

Lo: Mm, että saadaan työt tehdyksi. Katotaan nyt, miten hyvin onnistutaan tästä eteenpäin.

Lo jatkaa asiaansa."

Lisäksi työrauhaongelmiin tarttuvat kysymykset tulivat esille tilanteissa, joissa yksittäinen oppilas ei muistanut annettua ohjetta ja kysyi tätä luokanopettajalta uudelleen. Tällöin luokanopettaja lähes poikkeuksetta teki oppilaalle vastakysymyksen: "Mitä sanoin?", "Mitä sovittiin?" tai "Mitä arvelet?". Tällaista tapaa luokanopettaja kutsui eräänlaiseksi 'houkutteluksi tarkkaavaisuuteen'. Edellä esitettyjen kaikkien työrauhaongelmiin tarttuvien kysymysten käytön luokanopettaja perusteli stimulated recall -haastattelussa pyrkimyksellään antaa oppilaille itselleen vastuu omasta käytöksestään ja luokan työrauhasta.

"Kun puutun työrauhaongelmaan kysymyksellä, annan arvon oppilaalle. // Oppilaan itsetunto vahvistuu, kun hän itse huomaa häiritsevän käyttäytymisensä. // Jos huomautaisin häiritsevistä käyttäytymisistä suoraan, en luottaisi oppilaaseen niin paljoa. Se herättää oppilaassa aggressioita, joista seuraa työrauhaongelma."

Tehdessään oppilaille kysymyksen luokanopettaja ikään kuin selvitti lasten tunteita, tarpeita ja motiiveja sen sijaan, että hän olisi tuominnut lasten ei-toivotun käyttäytymisen vain sen perusteella, mitä hän itse ulkopuolelta havaitsee. Hän korosti avoimessa haastattelussa, että luokassa "olemme oppineet kuulostelevaan, miten asiat todella ovat, ettemme tekisi johtopäätöksiä vain käyttäytymisen perusteella". Tässä on havaittavissa humanistinen näkemys ihmisestä kokonaisvaltaisesti toimivana yksilönä ja ratkaisukeskeinen näkemys oppilaiden voimavaroista. Luokanopettaja ei siis tiedä etukäteen, miten oppilaan asiat ovat, vaan arvostaa oppilaan omaa näkemystä asianti-

loista eli yrittää kyselemällä selvittää oppilaan oman näkökulman. Myös Rönkä ja Rönkä (1994, 265) pitävät tärkeänä, että kasvattaja huomioi myös lapsen näkökulman tottelemattomuustilanteessa.

Myönteisen opettaja-oppilassuhteen rakentumiseksi vuorovaikutuksen tulisi perustua enemmän kiitokselle ja kannustukselle kuin moitteelle. Puuttuessaan luokan työrauhaongelmiin luokanopettaja joissakin tilanteissa kiinnittikin huomionsa vain niihin oppilaisiin, jotka käyttäytyivät odotusten mukaisesti. Hän ei siis suoraan puuttunut ei-toivottuun käyttäytymiseen vaan osoitti oikein toimivien oppilaiden kiittämisellä, että opettajan huomio oli saatavissa vain oikealla käytöksellä. Näin häiritsevästi käyttäytyvät oppilaat muuttivat käyttäytymistään. Tässä tulee hyvin esille ratkaisukeinen ajattelu. Luokanopettaja ei keskittynyt ongelmaan vaan kiitosta antamalla ikään kuin antoi ratkaisun niille oppilaille, jotka eivät vielä toimineet toivottavalla tavalla. Luokanopettaja selitti tavan avoimessa haastattelussa näin: *“Opettajan on tärkeä huomata se oppilas, joka toimii oikein, ja kertoa tästä oikeasta ratkaisusta - siitä kehityssuunnasta, johon toisten tulisi pyrkiä.”* Seuraavaksi on esimerkki tilanteesta, jossa luokanopettaja antoi myönteistä palautetta oikein toimiville oppilaille saadakseen kaikki oppilaat työskentelemään.

“Oppilaiden tehtävänä on alkaa kirjoittaa. Muutamat oppilaat juttelevat keskenään.
Lo (kuuluvalla äänellä): *No niin. Ja nyt huomaan, että muutamat ovat jo kirjoittamassa. Mitä muistamme työrauhasta kaikki?* (Hälinä jatkuu.) *Kuunnellaan työrauhaa.* (Hälinä hiljenee hieman, mutta muutama oppilas puhuu vielä kovalla äänellä.) *Melkein kaikki huomaavat, minkälainen on hyvä työrauha.*
 Hälinä jatkuu ja lo odottaa hiljaa sanomatta mitään. Joku etsii kirjasta oikeaa sivua, jolla tehtävä on.
Lo (auttaa sivun löytämisessä ja toteaa): *Monet ovat ottaneet jo itse hienosti esille. Hyvä.*
 Oppilaat ryhtyvät työhön.”

Luokanopettaja puuttui sopimuksen ylittävään käyttäytymiseen ohjaavan kasvatuksen mukaisesti myös jonkin verran ongelmaan tarttuvien minäviestien avulla.

“Luokanopettaja käy läpi tiedotusasioita. Toni ja Ossi juttelevat muista asioista.
Lo: Nyt huomaan, että eräässä kulmassa täällä luokassa on sellaista ääntä, että minä en voi puhua.
 Luokanopettaja odottaa hetken. Luokka hiljenee täysin. Lo jatkaa asiaansa.”

“Ossi vastaa. Luokassa on kolinaa, koska osa oppilaista laittaa tavaroitaan pulpettiin. *Lo: Ossi, mä en kuullu sitä loppua. Sanotko kokonaan uusiks? (Ossi toistaa.) Nyt vielä kuuluu jostain semmosta ääntä, että minä en vielääkään kuullut. Ootapa hetki, että saadaan ihan täysi hiljaisuus ja tuolta Vihtorikin pääsee jo omalle paikalle, nii kuulaaan hyvin. Tärkeetä, että jokainen kuulee. (Luokka hiljenee.) Nii, sano Ossi oikei kuuluvasti.*

Ossi vastaa.”

Näissä esimerkeissä on nähtävissä ongelmaan tarttuvien minäviestien perusrakennetta, jonka esitin sivulla 20. Niissä luokanopettaja kuvasi ensimmäiseksi neutraaliin sävyyn, millainen toiminta aiheuttaa hänelle ongelman. Tämän jälkeen hän kertoi toiminnan estävän tarpeitaan. Lisäksi monissa muissa minäviesteissä luokanopettaja ilmaisi myös tunteitaan, mikä onkin ongelmaan tarttuvan minäviestin kolmas osatekijä. Kuitenkaan luokanopettaja ei havainnointijakson aikana käyttänyt kertaakaan sellaisia ongelmaan tarttuvia minäviestejä, joissa viestin kaikki osiot - toiminnan kuvaus, tarpeet ja tunteet - olisivat tulleet esille. Tämä voi johtua siitä, että luokkayhteisöön oli alkanut kehittyä oma kielensä, jolloin luokan jäsenet ymmärsivät viestien sisällön jo ikään kuin “puolesta sanasta”. Luokanopettaja perusteli minäviestien käyttöä stimulated recall -haastattelussa sillä, että ne herättävät oppilaissa vastarinnan sijasta halun muuttua.

“Minäviestissä en kerro oppilaan persoonasta mitään, vaan sanon vain sen, mitä minä kuulen, huomaan tai näen. / Minäviestin lähettäminen on neutraali asia, joten se ei loukkaa tai syyllistä ketään, vaan oppilaat huomaavat: 'Ai jaa. Ihan totta, onkin meteliä' ja miettivät: 'Olenko itse aiheuttanut sen?' ”

Myös tässä on havaittavissa, kuinka luokanopettaja korostaa oppilaiden omaa kykyä huomata käyttäytymisensä virheet ja ottaa vastuu käyttäytymisensä muutoksesta. Näin luokanopettajalla itsellä ei ole ainoa valta arvostella oppilaiden toimintaa ja käskä heitä toimimaan tietyllä tavalla. Kun luokanopettaja puhuu omista tunteistaan, oppilas itse huomaa, mitä harmia hänen käyttäytymisensä aiheuttaa, ja on näin halukkaampi muuttamaan omaa käytöstään. Näin oppilas oppii ennakoimaan käyttäytymisensä seurauksia, mikä parantaa hänen itsetuntoaan ja -hallintaansa.

Koska rajat olivat tarpeeksi selvät, luokkaan muodostui melko nopeasti lasten keskinäistä sosiaalista kontrollia. Havainnointijakson aikana oppilaat muistuttivat toinen toisiaan yhteisistä sopimuksista 19 kertaa. Pääasiassa tällaiset puuttumiset olivat

kehotuksia olla hiljaa ja kuunnella. Tämän oppilaat tekivät joko sanomalla puhuvan oppilaan nimen ja "hiljaa" tai näyttämällä shhh-merkkiä. Lisäksi oppilaat muistuttivat toisiaan tehdyistä sopimuksista kehottamalla esimerkiksi: "Oo hiljempaa" tai "Lassi, avaimet reppuun". Tällainen vertaisryhmästä tuleva sosiaalinen kontrolli on hyvin tehokas keino normittoman käyttäytymisen ehkäisyssä, sillä kouluikäisille vertaisryhmä alkaa muodostua tärkeäksi.

7.3.2 Oppilaiden ongelmien ratkaiseminen keskustellen

Niissä tilanteissa, joissa työrauhaongelma oli yksittäisen oppilaan oma tai pienen oppilasporukan sisäinen, luokanopettaja käytti keskusteluja, joissa hän hyödynsi Gordonin "molemmat voittavat" -menetelmän ja ratkaisukeskeisen ajattelun keinoja. Näitä tilanteita olivat luokan vuorovaikutuksessa esimerkiksi oppilaiden väliset riitojen selvittelyt, joista seuraavassa yksi esimerkki.

"Lassi on käynyt kertomassa lo:lle, että Otso on kiusannut häntä ja Vihtoria välitunnilla. Muut oppilaat ovat lähteneet syömään. Pojat kokoontuvat luokkaan lo:n kanssa.

Lo: Mitä tapahtui, Lassi?

Lassi (mutisee): Otso esimerkiksi on tehnyt eile...

Lo: Puhu niin, että mä kuulen.

Lassi (ottaa Otsoa niskasta): No, Otso esimerkiksi eilen otti täältä niskasta kiinni.

Otso: Sää iteki teit vähä eile.

Lassi: Mitä?

Otso: Eilenki ärsyit, tänäänki sää oot...

Lassi: En ärsyttänyt.

Otso: Tänäänki sanoit mulle... Syytit mua siitä, että mä muka, että mä muka löin sua. Mä en ollu sua ees lyönyt.

Lassi: Millo?

Otso: Äskenki sanoit, ku Jukka (ei samalla luokalla) sano, että 'sulla tulee hampaasta verta', nii sää sanoit, että 'Otso löi'.

Lassi: Nii mä... Se oli vitsi.

Otso: Mitä sitte?

Lassi ja Otso hiljenevät.

Lo: Mitä vielä tapahtui?

Lassi: Sitte vähä aika...

Lo: Vihtori, kerro sinä, mitä on tapahtunut?

Vihtori: Otso niiku vähä hännäs.

Lo: Millälailalla?

Vihtori: En mä muista.

Lo: Ketä hän hännäs?

Vihtori: Mua ja Lassia.

Lo: Muistatko, milläläilla?

Vihtori ei vastaa, ja Lassi jatkaa.

Lassi: Sitte tota eile, ku Vihtori kaatu siinä pukkitistelussa siihen siihen päälle, nii sit, oliko siinä nyt jotai Otso ja Henri ja semmosta, nii ne rupes painaa tästä yläkohasta. Jostai tästä. (Lassi painaa rintakehäänsä.)

Otso: Ehä. Mä en ees painanu, ku mä tein näi vaa. (Otso koskettaa kevyesti Lassin rintakehää.)

Lassi: No tälle näi. Kuitenki painoit.

Otso: Mää pidin vaa kättä tässä.

Vihtori: Painoit sää.

Otso: Tälle hiljaa. Se ei ees tuntunu.

Vihtori: Sattu se.

Otso: No, ei se mua voi sattua, ku mää vaan näin tein. (Otso koskettaa kevyesti Lassin rintakehää.)

Vihtori: Tuntu se.

Pojat hiljenevät.

Lo: Mitä pojat nyt teidän mielestä keksitään tähä ratkaisuksi?

Lassi: No, että... En mää oikei tiä.

Lo: Sää et tietäs tai taitasit tietää sitteki.

Lassi: Kyllä mää varmaa tiedän.

Lo: Sanopa sinä, mikä sun mielestä olis nyt hyvä ratkasu.

Lassi: No, ehkä semmonen, että että tota ei kiusais.

Vihtori on vähän sivummalla.

Lo: Vihtori, mikä sulla olis? Mitä sää... Tuu tänne sanomaa tähän näi, tähä yhteiseen ryhmään, että mitä sinä ehdotat nyt ratkaisuksi?

Vihtori: Että ei kiusattais enää välkällä.

Lo: Entäs Otso?

Otso: Sama.

Lo: No, milläs tavalla sää nyt muutat sitte käyttäytymistäs tästä eteenpäin?

Otto: En enää hännää, eikä nuokaa enää hännää.

Lassi: No ni, sitä määkin vähä tarkotin.

Lo: No ni. Hyvä. Hännäys lopetettu. (Lo ja pojat tekevät käsistään luokan yhteisen tavan mukaisesti ystävyiden piirin.) Onko niin? Tarkoittaako se sitä? Mitä sovitaan? (Lo ja pojat sanovat yhteen ääneen.) 'Ollaan kavereita ja ystäviä.' No, onks se anteeksannettu? (Lo ja pojat halaavat kaikki yhdessä toisiaan.)'

Luokanopettaja aloitti keskustelun usein kysymällä oppilailta, mikä oli ongelma. Oppilaiden riidan jälkeen hän esimerkiksi kysyi: "Mitä viime välitunnilla tapahtui?" Tahkokallio (1998, 106 - 107) kehottaakin kasvattajia tekemään aluksi juuri toimintaan liittyviä kysymyksiä, jotta lapsen olisi helpompi kuvailla ongelmaan liittyviä tapahtumia. Ongelmien ratkeamisen kannaltahan on tärkeä tietää, mitä ongelmatilanteessa tapahtui. Muutos mahdollistuu vain, jos tietää nykyisen toimintamallin. Luokanopettaja puuttuu ristiriitatilanteisiin ikään kuin ulkopuolisen roolissa. Näin hän ei aloita syyttää

oppilaita kertomalla omia moraalikäsitteisiään ja asenteitaan vaan ohjaa keskustelua alusta asti kysymyksiin.

Aina oppilaat eivät kuitenkaan selittäneet ongelmaansa näin avoimesti kuin edellisessä esimerkissä. Tällöin luokanopettaja käytti apunaan ohjaavan kasvatuksen mukaisista tutkivaa kyselyä päästäkseen selville ongelmasta ja saadakseen monipuolisesti ja totuudenmukaisesti erilaiset näkökulmat esille keskusteluun. Luokanopettajan tutkivat kysymykset olivat avoimia, jotta ne ikään kuin kutsuisivat oppilaita ajattelemaan ongelmatilannetta laajemmin eli käynnistäisivät oppilaissa ajatteluprosessin. Luokanopettaja ei siis etsinyt kysymyksillään yhtä "totuutta" selvittäen, kumpi riidan osapuoli oli oikeassa. Sen sijaan hän katsoi sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti, että jokainen yksilö on rakentanut oman todellisuutensa eli riidassa kumpikin osapuoli voi olla yhtä aikaa oikeassa. Tällaisia tarkentavia kysymyksiä olivat esimerkiksi: "*Mitä sää teit?*", "*Mitä te sanoitte sitte?*", "*Ketä siinä oli?*", "*Miltä teistä tuntu?*", "*Minkähänlaiselta semmonen tuntuu?*", "*Minkä takia sää teit niin?*" ja "*Mitä sää nyt ajattelet omasta käyttäytymisestä?*". Avoimessa haastattelussa luokanopettaja korosti erityisesti, että keskusteluissa tulisi "*yhä uudestaan ja uudestaan mieltä, miltä toisesta tuntuu. / Siinä yritän herättää empatian tunteita, koska lapsi ei ole aikaisemmin välttämättä tullut ajatelleeksi kysymystä: 'Miltä toisesta tuntuu?'*" Tahkokallio (1998, 103 - 106) kuitenkin toteaa, ettei kasvattajan tule käyttää lapsen tunteita selvitellessään suoria kysymyksiä. Nimittäin kysyttäessä suoraan "*Miltä sinusta tuntuu?*" lapsi joutuu tarkastelemaan tunteitaan epäaidosti ikään kuin niiden ulkopuolelta. Sen sijaan, kun lapsi kuvailee tapahtumia mahdollisimman tarkasti, tunnepitoiset viestit tulevat mukaan huomaamatta (kuten edellisessä esimerkkitilanteessakin). Lisäksi Tahkokallion mielestä käyttäytymisen syitä kaivelevat miksi-kysymykset ovat liian vaikeita vastattaviksi ja voivat johtaa lapsen syyllistymiseen, koska tämän on vaikea itsenäisesti ymmärtää oman käyttäytymisensä motiiveja. Luokanopettaja kuitenkin pitää miksi-kysymyksiä tilanteesta riippuen joskus tarpeellisina ja sanoo stimulated recall -haastattelussa niiden tarkoituksena olevan oppilaan ajattelun herättelemisen ja tätä kautta käyttäytymisen muuttuminen.

“Oma: Mitä ajattelet miksi-kysymyksestä?

Lo: Se riippuu paljon tilanteesta, mutta usein se on vaikea vastattavaksi. Joskus toivoo, että se laittaisi oppilaan ajattelemaan. Esimerkiksi tilanteissa, kun oppilas juoksee koulun rajojen ulkopuolelle, voi kysyä: 'Miksi juoksit?', koska oppilas kykenee selittämään syyn. Tämäntyyppisiin tilanteisiin miksi-kysymys sopii. Mutta jos lapsen pitäisi selittää tunteitaan, miksi-kysymys on liian vaikea vastattavaksi / ja se voi syyllistää lasta. Joka tapauksessa oppilaan pitäisi muuttaa käyttäytymistään ja jollakin kysymyksellä siihen tavoitteeseen täytyy pyrkiä.”

Myös Kemppinen (1998, 86) katsoo, että on tervettä tuntea huonoa omaatuntoa, jos on tehnyt pahasti toisia ihmisiä kohtaan. Tietty syyllisydentunne siis kuuluu terveeseen minuuteen, koska se mahdollistaa juuri empatian heräämisen ja näin ollen yhteisen ratkaisun löytymisen ongelmaan.

Kysellessään oppilailta ongelmatilanteesta luokanopettaja kuunteli oppilaiden kertomusta eläytyvästi. Hän suuntautui puhuvaan oppilaaseen ja antoi tälle tilaa puhua olemalla itse pitkiäkin aikoja hiljaa vain äännähdellen myötäilevästi. Lisäksi hän käytti useissa keskusteluissa aktiivista kuuntelua kyselemällä oppilailta, oliko hänen tilanteesta saamansa kuva oikea. Kun aikuinen eläytyy lapsen näkemyksiin ja tunteisiin hyväksyen ne, lapsi saa aikuiselta toisesta välittämisen kokemuksen. Näin hän voi tuntea empatiaa itseään kohtaan, mikä on perustana empatialle toisia kohtaan. Tämä mahdollistaa yhteisen ratkaisun löytymisen ongelmaan. Empatiaan kasvattamisessa ei siis koskaan riitä se, että aikuinen pakottaa lapsen huomioimaan toisten tunteet ja tarpeet, vaan lapsen tulee saada empatian malli.

Auttaessaan oppilaita ratkaisemaan omia ristiriitatilanteitaan ja ongelmiaan luokanopettaja pyrki kysymyksillään ohjaamaan lasten ajattelua niin, että nämä huomasivat yhteisen ratkaisun löytymisen tärkeyden ja osaisivat näin sovittaa yhteen sekä omat että toisten tarpeet. Tahkokallio (2000) sen sijaan katsoo, ettei lapsilla ole mahdollisuutta löytää tällaista ratkaisua, koska yksilön aivot ovat vasta 18-vuoden iässä tarpeeksi kehittyneet vapaaehtoisten kompromissien tekemiseen. Gordon (1979, 165) kuitenkin korostaa, ettei löytynyt ratkaisu ole kompromissi, jossa molemmat osapuolet ovat antaneet periksi, vaan kaikkia osapuolia tyydyttävä ratkaisu. Myös edellisen esimerkin ratkaisu oli eräänlainen rakentavampi vaihtoehto, joka löytyi, kun oppilaiden sen hetkinen tieto- ja taitotaso ikään kuin luokanopettajan ohjatessa “ylittyi”. Ratkaisukeskeisen ajattelun mukaisesti oppilailta itsellään oli ratkaisu ongelmaan, kunhan heitä

vain ohjattiin löytämään se (ks. Ahola & Hirvihuhta 2000, 13). Syyttelyn ja rangaistuksen sijasta keskityttiin siis oppilaissa itsessään oleviin voimavaroihin ja tulevaisuuden tavoitteiden asettamiseen. Yhteisen, ratkaisukeskeisen ajattelupohjan vuoksi luokanopettajan ohjaamista keskusteluista voidaan löytää paljon yhtenevyyttä nk. "vastuun portaat" -ohjausmalliin, jossa samankaltaisten keskustelujen avulla pyritään saamaan oppilas ymmärtämään väärä tekonsa ja ottamaan itse vastuuta oman käytöksensä muutoksesta (ks. Ahola & Hirvihuhta 2000). Stimulated recall -haastattelussa luokanopettaja toi vahvasti esille tällaisen luottamuksensa oppilaiden kykyihin ratkaista itse ongelmansa.

"Lo: Lapsilla itsellään on ratkaisu ongelmaan, minun ei tarvitse sanoa mitään. // Minun tarvitsee vain osata kysyä, jotta lapset löytävät vastauksen ratkaisuksi ongelmaan. /

Oma: Millainen ihmiskäsitys siinä on taustalla?

Lo: On tärkeä ymmärtää, että ihminen osaa itse ratkaista omat ajatuksensa ja että hän on itse vastuussa tästä. Siinä tarvitaan kuitenkin aikuisen tukea. Tulisi olla viisas aikuinen, joka osaa ohjata sen sijaan että sanoisi, miten asiat tehdään."

Oppilaat osasivatkin ratkaista keskinäiset ongelmansa luokanopettajan ohjauksessa hyvin. Eriäviä tutkimustuloksia on kuitenkin saatu. Ahon (1997b, 115 - 119) seuranta-tutkimuksen mukaan 11 - 12-vuotiaistakin lapsista vain pieni osa kykenee selvittämään konfliktitilanteet rakentavasti keskustelemalla, onnistuu asettumaan toisen asemaan ja ymmärtää syy-seuraussuhteita. Lisäksi tutkimuksen perusteella vasta keskimäärin 11-vuotias suomalaislapsi ymmärtää tällaisten opettavaisten ratkaisujen (keskustelut ja ohjaus) ja pahantekijän omaan ymmärrykseen vetoamisen hyödyt. Sen sijaan tätä nuoremmat kannattavat ratkaisuina mm. ankaria rangaistuksia ja oikeuksien kieltämistä. Aho (1997b, 137 - 140) kuitenkin toteaa, että ohjaava kasvatusympäristö (mm. opettaja) vaikuttaa suuresti lasten ajattelun ja taitojen kehittymiseen.

Yhteisen ratkaisun löydyttyä oli tapana, että osapuolet pyysivät toisiltaan anteeksi. Tämän jälkeen tehtiin yhteinen 'ystävyyden piiri' laittamalla kädet päällekkäin sekä yhteen ääneen sopimus siitä, että riita oli ratkaistu ja koulutyötä voitiin taas jatkaa kavereina. Näin luokanopettaja antoi tässäkin tilanteessa oppilaille itselleen vastuun yhteiseen sopimukseen sitoutumisesta, mikä on eksistentiaalistisen ihmiskäsityksen mukaista. Hän kuitenkin pysytteli sitoutumisen tukena käymällä seuraavina päivinä

kysymässä oppilailta esimerkiksi itsearvioinnin tekemisen yhteydessä, kuinka sopimus oli pitänyt. Ahola ja Hirvihuhta (2000, 39) katsovat tällaisen ratkaisun toteutumisen seurannan olevan tärkeä osa oppilaan itsenäiseen vastuunottoon saattamisen prosessissa. Toisaalta luokanopettaja korosti, että hoidettuaan ongelman ja otettuaan vastuun teoistaan oppilaan tuli saada uusi mahdollisuus aloittaa ikään kuin ”puhtaalta pöydältä”. Luokanopettaja siis piti ongelmia ratkaisukeskeisen ajattelun mukaisesti tilapäisinä, jolloin ne voitiin ratkeamisen jälkeen unohtaa.

Keskustelut olivat tunnelmaltaan myönteisiä. Kaikkia osapuolia arvostettiin tasavertaisina. Tätä osaltaan varmasti lisäsi se, että luokanopettaja järjesti keskustelujen fyysiset puitteet rauhallisiksi ja vuorovaikutusta tukeviksi menemällä erilliseen pieneen tilaan ja keskustelemalla kasvokkain pöydän ääressä. Keskusteluissa pyrittiin myös käyttämään toisia kunnioittavaa kieltä luokan yhteisen sopimuksen mukaisesti, vaikkakaan edeltäneessä esimerkkitilanteessa luokanopettaja ei syystä tai toisesta puuttunut poikien väliseen syyttelyyn. Lisäksi keskusteluissa pyrittiin aina kaikkia osapuolia tyydyttävään ratkaisuun. Avoimessa haastattelussa luokanopettaja ilmaisi näkemyksensä osapuolten tasavertaisuudesta, jolloin tilanteissa kukaan ei joutunut häviämään: *”Ei ole häviäjää eikä voittajaa, tasa-arvosina uuden ratkaisun löytäminen auttaa eteenpäin.”* Ojala ja Uutela (1992, 125 - 126) toteavatkin, että jos konflikti on saatu ratkaistua onnistuneesti, jokainen osapuoli kokee voittaneensa, koska hänen käsityksensä asiasta on kuultu ja otettu huomioon ratkaisua tehtäessä. Tällainen tyytyväisyys näkyi mm. siinä, että oppilaat tulivat mielellään selvittämään ongelmaansa keskusteluun. Tämän luokanopettaja toi esille stimulated recall -haastattelussa. Havainto kumoo osaltaan edellä esitettyä Ahon (1997b) seurantatutkimuksen tulosta, jonka mukaan tämän ikäiset lapset eivät ymmärrä keskustelujen hyötyä, vaan kannattavat puuttumiskeinoina kovia rangaistuksia.

”Kun ongelmat ratkaistaan puhumalla, lapset tietävät, että ketään ei syytetä. Näin he eivät koskaan pelkää tulla selvittämään ongelmiaan. Sen sijaan he haluavat selvittää ongelmansa, koska tietävät, että tehdään sovinto, jolloin ’rauha palaa maan päälle’.”

Lisäksi luokanopettaja katsoi keskustelujen vahvistavan opettaja-oppilassuhdetta. Avoimessa haastattelussa luokanopettaja eritteli tunteitaan käytyään tällaisen keskustelun luokan uuden oppilaan kanssa: *”Ihan sellainen olo tuli, että hän ajatteli, että*

opettaja hyväksyy hänet. Kaikkein iloisin olen siitä, että pääsin vähän syvemmälle hänen kanssaan keskusteluissa.”

7.3.3 Työrauhaongelmiin puuttuminen erilaisin elein

Edellä mainittujen ohjaavien kasvatukseen lisäksi luokanopettaja puuttui oppilaiden sopimukset ylittävään käyttäytymiseen myös erilaisilla eleillä. Näitä olivat puheäänien voimakkuuden säätely, odottaminen, katse ja erilaiset fyysiset puuttumiset. Lisäksi luokanopettaja jätti joissakin tapauksissa työrauhaongelman huomiotta pyrkien näin lopettamaan sen. Vaikka nämä keinot eivät varsinaisesti liity ohjaavaan kasvatukseen, vaan ovat tavanomaisia kaikissa luokissa, luokanopettajan perustelut niiden käytölle ovat kuitenkin ohjaavan kasvatuksen mukaisia - oppilaan omaa aktiivisuutta korostavia.

Havainnointijakson aikana luokanopettaja hiljensi muutamia kertoja puheäänensä voimakkuutta saadakseen tarpeettomasti opetuksen aikana juttelevan luokan hiljenemään. Toisaalta joissakin tilanteissa luokanopettaja voimisti puheäänensä. Nämä tilanteet olivat tyypillisesti sellaisia, joissa häly oli luonnollista (esim. tunnin alku, tavaroiden pakkaaminen/ ottaminen pulpeteista tai ryhmätyö). Stimulated recall -haastattelussa luokanopettaja katsoi puheäänensä voimakkuuden hiljentämisen olevan eräänlainen kehotus oppilaille olla hiljaa. Kun luokanopettaja ei huomauttanut asiasta suoraan, vastuu oman äänenkäytön tarkkailusta ja hiljenemisestä jäi paremmin oppilaille itselleen.

“Äänen hiljentäminen on työrauhakeino. Huutaminen oppilaiden puheen päälle ei kannata. Opettajan äänen hiljentäminen panee oppilaat miettimään omaa äänenkäyttöään. Se toimii todella hyvin. // Tämä on positiivinen tapa oppilaille huomata, miten tässä tilanteessa kannattaa omaa käyttäytymistään muuttaa. Tällä tavalla menetellen ketään ei syyllistetä, opettaja vain hiljentää ääntään.”

Jos luokassa oli yleistä hälyä, luokanopettaja saattoi myös odottaa hiljaa luokan hiljenemistä hetken. Tällöin oppilaat yleensä hiljenivät nopeasti ja muutaman kerran huomauttivat myös toinen toisiaan hiljenemisestä. Jos puolestaan yksittäinen oppilas häiritse kesken opetuksen, luokanopettaja piti puheessaan pienen tauon ja katsoi oppilasta sanomatta mitään. Tällaisia tilanteita tuli havainnointijakson aikana kuitenkin

vain kolme. Lisäksi kolme kertaa havainnointijakson aikana luokanopettaja kutsui häiritsevää oppilasta nimeltä kesken puheensa saadakseen tämän huomion kiinnittymään uudestaan opetettavaan aiheeseen. Itse hän sanoi tällaisen nimeltä kutsumisen olevan eräänlaista 'houkuttelua työhön'. Näissäkin tilanteissa luokanopettaja siis antoi odottamisellaan oppilaille vain vihjeen hiljenemisestä luottaen oppilaiden kykyyn havaita itsenäisesti työrauhaongelma ja ottaa vastuu käyttäytymisensä muutoksesta.

Joihinkin yksittäisten oppilaiden aiheuttamiin työrauhaongelmiin (juttelu, motorinen häiriö omalla paikalla tai luokassa kävely kesken opetuksen) luokanopettaja puuttui fyysisesti mm. kääntymällä häiritsevän oppilaan puoleen, menemällä lähelle tätä, koskettamalla tätä tai ohjaamalla tämän olkapäästä paikalleen. Kaikissa tällaisissa tilanteissa työrauhaongelma ratkesi heti luokanopettajan puuttuttua siihen.

Luokanopettaja jätti oppilaiden sopimukset ylittävän käyttäytymisen huomiotta kolmenlaisissa tilanteissa. Hyvin usein tilanteet olivat sellaisia, että yksittäinen oppilas tai pieni oppilasryhmä häiritseviin opetusta esimerkiksi juttelemalla keskenään, puhumalla itsekseen, huutelemalla viittaamatta tai liikehtimällä paikallaan. Tällöin luokanopettaja saattoi siis jättää ei-toivotun käytöksen täysin huomiotta, ja usein se loppuikin itsestään hetken päästä. Havainnointijakson aikana oli usein myös sellaisia tilanteita, joissa luokassa oli yleistä hälinää, kuten esimerkiksi puheensorinaa tai pulpettien kolinaa. Näissä tilanteissa luokanopettaja käytti yhtenä keinona sitä, että hän ei suoraan puuttunut työrauhaongelmaan, vaan hiljensi luokan aloittamalla uuden asian opettamisen tai antamalla uusia ohjeita ja tehtäviä. Lisäksi aineistossa esiintyi tilanteita, joissa yksittäinen oppilas huomautti viittaamatta luokanopettajalle jostakin omasta asiastaan/ ongelmastaan tai luokanopettajan erehdyksestä (esim. oppilaan kutsuminen väärällä nimellä) tai joissa yksittäinen oppilas toisteli luokanopettajan sanoja tai teki ehdotuksia viittaamatta. Tällöin luokanopettaja usein sivuutti oppilaan sanomisen lyhyellä kommentilla tai sanomalla pelkästään "Mm-m", "Nii-in" tai "Joo" ja jatkoi asiaansa eteenpäin. Näissä tilanteissa kyseessä oli useimmiten sama oppilas. Avoimessa haastattelussa luokanopettaja perustelikin omaa toimintaansa seuraavasti.

"Kun Lassi höpöttää, ei kannata kaikkiin asioihin tarttua. Kahden vuoden aikana olen Lassin kohdalla huomannut, että sammuttaminen, rauhallisuus ja aikuisen asemassa pysyminen ovat kaikkein parhaiten auttaneet hänen häiritsevään esiintymiseen."

Toisaalta luokanopettaja totesi avoimessa haastattelussa, ettei työrauhaongelman huomiotta jättäminen ollut aina tietoinen valinta pyrkiä sammuttamaan ei-toivottava käytös. Tilannekohtaisista syistä johtuen onkin ymmärrettävää, ettei luokanopettajalla ollut aina aikaa ja voimia puuttua jokaiseen esiintulevaan työrauhaongelmaan.

“Tämä koulutyö on niin hektistä hommaa. Koko ajan tapahtuu niin paljon, ettei meinaa millään pysyä näiden tapahtumien perässä. // Nyt kun oppilasmäärä on suurempi, tuntuu, ettei aikaa riitä kaikille.”

Lisäksi on selvää, ettei luokanopettaja edes voinut havaita kaikkia luokassa esiintyviä työrauhaongelmia. Tutkimukselliseksi ongelmaksi jääkin, etten voinut tietää, oliko luokanopettajan puuttumattomuus tietoista sammuttamista vai sitä, ettei luokanopettaja edes huomannut ei-toivottua käytöstä. Joka tapauksessa luokanopettaja perusteli avoimessa haastattelussa myös työrauhaongelman huomiotta jättämisen luottamuksellaan oppilaan kykyyn huomata itse ongelma ja ottaa vastuu käytöksensä muutoksesta: *“Eihän koko ajan voi oppilasta ohjata, että nyt on oikea suunta ja nyt pitäisi suuntaa taas muuttaa. // On vain uskottava siihen, että lapsi huomaa itse oman hölmöilynsä.”*

7.4 Luokanopettajan kasvatustyön perusteet ja tavoitteet

Luvun 4 tavoin myös tässä luvussa hyödynnän Hirsjärven (1985, 95 - 96) esittämiä ontologis-eettisiä teemoja ihmiskäsityksestä: käsityksiä kasvatusihanteista ja -päämääristä sekä kasvatuksen välttämättömyydestä, mahdollisuuksista ja kasvatusoikeudesta. Nämä ovat eräänlaisia yleisempiä metateoria-tason perusteita (ks. kuvio 2), joihin luokanopettajan kasvatustoiminta viime kädessä heijastuu. Luvussa 7.4.1 keskityn aluksi tarkastelemaan luokanopettajan käsityksiä kasvattajan ja kasvatettavan välisestä suhteesta, mikä johtaa näkemyksiin auktoriteetista. Tämän jälkeen käsittelen luokanopettajan käsityksiä oppilaan ja opettajan rooleista kasvuprosessissa, mikä liittyy kysymykseen luokanopettajan mahdollisuuksista vaikuttaa oppilaidensa kasvuun. Tässä luvussa siis vastaan tutkimusongelmiin 3.1. ja 3.2. Luvussa 7.4.2 esitän luokanopettajan käsityksiä kasvatustavoitteistaan, jolloin vastaan tutkimusongelmaan 3.3.

7.4.1 Luokanopettajan käsityksiä oppilaistaan ja heidän kasvattamisesta

Avoimessa haastattelussa tuli esille, että luokanopettajan yleiset käsitykset ihmisluonteesta ohjaavat viime kädessä hänen kasvatustoimintaansa: *“Kaikki, mitä ajattelee kasvatustyön taustalle ja pohjaksi, perustuu lopulta siihen, mitä ihmisestä ajattelee. Sen pohjalta valikoituvat varmaankin sanat, jotka ovat välineitä kasvatustyössä.”*

Stimulated recall -haastattelun perusteella keskeisintä luokanopettajan ihmis- ja kasvatuskäsityksissä on se, että hän näkee oppilaansa arvokkaina ja tasa-arvoisina itsensä kanssa. Tällöin kasvattaminen on eräänlaista yhdessä kasvamista, jossa molemmat osapuolet ovat antajan ja saajan rooleissa.

“Kasvatusfilosofiani mukaan / otamme tasavertaisina osaa tähän kasvamistapahtumaan. Joka paikassa näytän heille, että he ovat äärimmäisen arvokkaita ihmisiä. / Minulla on valtavasti oppimista lapsilta. // En ole minkäänlainen tuomari vaan olen yhdessä eläjä ja yhdessä kulkija, joten kasvan yhdessä oppilaideni kanssa.”

Rogers (1983, 262) toteaaakin humanistisen psykologian mukaisesti ihmisen olevan arvokas ainutlaatuisena ja erillisenä yksilönä. Jokaisella yksilöllä on itseisarvo eli hänet hyväksytään omana itsenään ilman, että hänen täytyy tätä arvoa erityisillä teoilla todistaa. Samalla tavalla luokassa oppilaan persoona oli vapaa arvostelusta, vaikka hänen tulikin kantaa vastuu omasta käyttäytymisestään, mitä käsittelen tuonnempana.

Verratessaan stimulated recall -haastattelussa kasvatustaan intialaisen filosofian mukaiseen käsitykseen ihmisestä luokanopettaja näki oppilaan kasvatuksen kohteen sijaan oman kasvunsa subjektina - aktiivisena kasvuprosessiin osallistujana. Luokanopettaja siis antoi oppilaille eksistentiaalistisen ihmiskäsityksen mukaisesti mahdollisuuden vaikuttaa omaan elämäänsä valintojen kautta. Lisäksi luottaessaan tällä tavalla oppilaiden sisäisiin voimavaroihin hänen voidaan olettaa näkevän oppilaansa humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti järjellisinä olentoina.

*“Lo: Voisin ajatella, että lapsi on kuin kasvi, joka alkaa kasvaa siemenestä. Jotta se pääsisi parhaaseen kukoistukseensa, maaperää on lannoitettava. Yhteiset keskustelut ovat ravintoa, voimaa, jota lapsi tarvitsee auetakseen nupusta kukoistukseensa.
Oma: Ajatteletko, että lapsi on itse aktiivinen osa, oman elämänsä muodostaja?
Lo: Joo. Mutta aikuisen tehtävä on antaa ravintoa. Sittenhän lapsi kasvaa itse. En voi siis määrätä, millainen lapsesta tulee. Voin vain huolehtia siitä kasvualustasta.”*

Luokanopettajan ajatus osoittaa hänen pitävän myös aikuisen ohjaavaa roolia tärkeänä. Tahkokallio (1995, 72) toteaa kasvattamisen olevan aina vaikuttamista lapsen kasvuun, joka on tietynlaista vallankäyttöä. Ohjaava kasvattaja käyttää tällaista valtaa kuitenkin sanan myönteisessä merkityksessä, jolloin se on laadultaan erilaista kuin autoritaarinen rangaistusvalta. Luokanopettaja toteaaakin teemahaastattelussa ohjaavan kasvatuksen mukaisesti, että raja oppilaan käytökselle tulee asettaa silloin, jos tämä ei enää itse kykene kantamaan vastuuta tilanteesta. Näin vallankäyttö ei tunnu oppilaasta pakolta, vaan hän kokee asetettujen rajojen luovan turvallisuutta.

“Pienelle lapselle annetaan pienempi vapaus, / jotta hän pystyy sen kantamaan. Koko ajan lapsen kasvaessa myös vapautta voidaan lisätä. // Jos oppilaat ottavat sellaista vapautta, josta he eivät pysty kantamaan vastuuta, opettajan kuuluu puuttua tähän - - - eli asettaa rajat.”

Teemahaastattelussa luokanopettaja korosti edelleen, että myös rajoja asettaessaan aikuisen tulee kohdella oppilasta arvostavasti. Työrauhaongelmiin puuttuminen ei siis saa tuntua oppilaasta alistavalta, vaikka häneltä vaaditaankin käyttäytymisen muutosta. Lisäksi hän korostaa, että oppilaan tulee saada säilyttää “kasvonsa” vertaisryhmässään.

“Kun puutun työrauhaongelmiin, minulla on aikuisen asema ja aikuisen vastuu. Ihanne on se, että kohtelen oppilastani myös tällöin aivan niin kuin ketä tahansa ihmistä arvostaen ja kunnioittaen. / Vaikka oppilas on pienempi ja nuorempi ja häneltä puuttuu joitakin taitoja, mitä aikuisella on, se ei anna minkäänlaista oikeutta kohdella häntä muutoin kuin tasavertaisena.” Avoimessa haastattelussa hän lisäsi tähän: *“Yritän suhtautua häiritsevään oppilaaseen niin, etten tietenkään nolaa häntä, mutta saan hänet / huomaamaan muutoksen tarpeen. // Lisäksi puuttumisen tulee tapahtua sillä tavalla, että luokkatoverit hyväksyvät sen. Asiaa voi selittää esimerkiksi: 'Ei aina voi tietää kaikkia asioita, mutta tulisi käyttäytyä toisella tavalla.'”*

Myös monista luokan kasvatuskäytännöistä voidaan havaita, kuinka luokanopettaja vältti turhaa vallankäyttöään antaen oppilaille itselleen eksistentiaalisen ihmiskäsityksen mukaisesti vastuun päätöksistään ja käyttäytymisestään. Tämä tulee hyvin esille esimerkiksi opetussuunnitelman rakentamisessa, yhteisten sopimusten tekemisessä ja itsearviointinnissa, koska juuri suunnittelu, normien asettaminen ja oppilasarviointi ovat perinteisesti olleet selvimpiä opettajan vallankäytön muotoja. Kuitenkin luokanopettaja pysyi viime kädessä näissäkin asioissa ohjaavan aikuisen roolissa. Hän esimerkiksi

päätti, mitkä oppilaiden ehdotuksista lukuvuoden aikana toteutetaan ja mitkä sopimukset ovat luokan päätäntävällän piirissä, sekä ohjasi oppilaita arvioimaan omaa sopimusten noudattamistaan totuudenmukaisesti. Lisäksi oppilaiden vastuullinen aktiivisuus näkyi siinä, että puuttuessaan työrauhaongelmiin luokanopettaja ei antanut valmiita ratkaisuja vaan antoi oppilaille itselleen pääroolin ongelmien selviämisestä pysytellen ongelmanratkaisun tukena. Näiden erilaisten toimintamallien käyttöä luokanopettaja perusteli stimulated recall -haastattelussa juuri opettajan perusteettoman vallankäytön vähentämisen kannalta: *“Yritetään päästä eroon siitä, että opettaja käyttäisi auktoriteettiasemaansa määräjänä. Näin voi olla luonnollinen auktoriteetti.”*

Kun oppilaat huomaavat luokanopettajan olevan tarvittaessa rajojen tukena oikeudenmukaisena ja hienovaraisesti ohjaavana aikuisena, he alkavat arvostaa tämän kykyjä ja asettavat tämän auktoriteettiasemaan. Luokanopettaja totesikin stimulated recall -haastattelussa, että opettajan tulee ansaita oma auktoriteettiasemansa omilla ohjauskyvyillään: *“Opettajan auktoriteettia ei kuulu korostaa, vaan se tulee luonnollisesti sitten, jos sen on ansainnut.”* Tämä ajatus yhtenee ohjaavan kasvatuksen mukaiseen käsitykseen auktoriteetista. Myös kehityspsykologinen tutkimustieto osoittaa, että tämän ikäisten lasten kanssa aikuisen tuleekin ansaita itse oma auktoriteettinsa. Tutkittuaan lasten auktoriteetikäsitysten kehittymistä Damon (1983) nimittäin toteaa 9-vuotiaan lapsen tottelevan auktoriteettia juuri siitä syystä, että tämä on ansainnut kyvyillään ja lahjakkuudellaan auktoriteettiaseman lapsen silmissä. Vaikka lapsi olettaa tämän ikäisenä ensimmäisen kerran perustavanlaatuisen tasa-arvon itsensä ja auktoriteetin välillä, hän jättää auktoriteetille kuitenkin suuremman oikeuden määrätä tämän kokemuksen tuoman paremmuuden vuoksi. Tästä huolimatta lapsella on kuitenkin tarve tulla kuulluksi ja kohdelluksi hyvin. (Damon 1983, 166 - 167.)

7.4.2 Luokanopettajan käsityksiä kasvatustavoitteistaan

Luokanopettaja antoi siis oppilaille itselleen vastuullisen osan luokan normien sopimisessa, työrauhaongelmien ratkaisemisessa ja oman ei-toivotun käyttäytymisen muuttamisessa. Hyvän oppilaantuntemuksensa perusteella hän kuitenkin antoi oppilaille sopivantasoisia haasteita ja tuli ohjaavin kysymyksin päätöksenteon tueksi niissä kohdissa, joissa oppilaan omat kyvyt loppuivat. Ohjaavan aikuisen tukemana oppilas

kykeni kantamaan annetun vastuun ja sai näin onnistumisen kokemuksia. Luokanopettaja sanoi avoimessa haastattelussa tällaisten kokemusten tukevan oppilaan itsetunnon kehittymistä.

“Itsetuntohan tässä on se juju. Tämä kaikki tähtää lapsen itsetunnon vahvistamiseen ja tervehdyttämiseen. Päämääränä on siis terveitsetuntoinen lapsi. Tottakai se kasvattaa itsetuntoa, kun oppii havaitsemaan itse, miten asiat on, toisen siitä sanomatta. // Mitä vahvempia oppilaat ovat itsetunnoltaan, sitä paremmin he tekevät koulutyötä, yhteistyötä.”

Kun oppilaalle kasvaa terve itsetunto ja hän oppii ottamaan itse vastuun teoistaan, hänestä kehittyy humanistisen psykologian asettaman kasvatustavoitteen mukaisesti itseohjautuva. Sen sijaan, jos kasvattaja käyttäisi valtaansa ottamalla kaiken vastuun oppilaan elämän ja käyttäytymisen säätelystä, oppilaalle ei jäisi tarvetta oppia hallitsemaan itse itseään. Tällaista itseohjautuvuutta luokanopettaja kutsui avoimessa haastattelussa elämönhallintataidoiksi: *“Ohjauksella saavutetaan sellaiset elämönhallintataidot, jotka ovat pysyviä. / Ei korosteta tietoja, ne ehtii oppia myöhemminkin, vaan niitä taitoja, joiden avulla selviytyy elämästä.”* Ohjaavassa kasvatuksessa tällaista tavoitetta kutsutaan myös itsehallinnaksi.

Rönkä ja Rönkä (1994, 96, 235) sekä Gordon (1979, 13, 79 - 82) toteavatkin ohjaavan kasvatuksen tärkeänä tavoitteena olevan juuri tällainen itseensä luottava lapsi, joka tarvittaessa pystyy tekemään itsenäisesti päätöksiä. Lisäksi he toteavat, että lapsi voi oppia ottamaan tällaisen vastuun oman elämänsä hallinnasta juuri osallistumalla ongelmien ratkaisemiseen tasavertaisena osapuolena. Luokanopettaja kuvaakin stimulaated recall -haastattelussa pyrkivänsä vähitellen saamaan oppilaat itseohjautuviksi, jolloin nämä eivät olisi enää riippuvaisia ulkoisesta auktoriteetista: *“Sitähän minä yritän koko ajan, että oppilas vähitellen pääsee eroon minusta / ja kasvaisi riippumattomaksi hallitsemaan omaa toimintaansa.”*

Myös Vygotskyn mukaan ohjaavan aikuisen tulisi vähitellen pyrkiä lisäämään lapsen itsenäisyyttä vähentämällä ohjaustaan. Hänen mukaansa lapsella on nimittäin kahdenlaisia taitoja: potentiaalisia ja aktuaalisia. Potentiaaliset taidot lapsi osaa vain ohjaavan aikuisen läsnäollessa. Aktuaaliset taidot hän sen sijaan hallitsee jo itsenäisesti. Kasvatuksen päämäärä on se, että lapsi vähitellen kehittäisi omia potentiaalisia taitojaan

itsenäisesti hallittaviksi, aktuaalisiksi taidoiksi. Tämä mahdollistuu, kun aikuinen antaa lapselle ohjausta ja virikkeitä vain sopivassa määrin eli lapsen itsenäisen selviytymisen lisääntyessä tekee itsensä vähitellen tarpeettomaksi. (Crain 1992, 202, 214.) Röngän ja Röngän (1994, 245) mukaan ohjaavalla kasvatuksella pyritäänkin siihen, että kasvaessaan lapsi alkaisi rohkaisevan tuen avulla vastata myös itse tavoitteisiin pääsemisestä.

Yhteisten normien määrittämisen ja työrauhaongelmien ratkaisemisen lisäksi luokanopettaja tukee oppilaidensa elämänhallintataitojen kehittymistä myös muilla kasvatuskäytännöillään. Aho (1994b, 470; 1997a, 51), Koppinen ym. (1994, 19, 39) ja Korpinen (1998, 21) katsovat humanistisen ihmiskäsityksen mukaisen itsearvioinnin vaikuttavan myönteisesti juuri oppilaan itsetunnon, vastuunoton ja itseohjautuvuuden kehittymiseen. Siinä oppilas motivoidaan asettamaan itselleen tavoitteita sen sijaan että arviointi korostaisi oppilaiden välistä kilpailua luokittelemalla heidät voittajiin ja häviäjiin. Lisäksi Aho (1997a) ja Keltikangas - Järvinen (2000) toteavat myönteisillä odotuksilla ja toiveilla asetettujen rajojen lisäävän lasten itseluottamusta ja hallintatunnetta. Tietäessään oikean toimintamallin lapset pystyvät ikään kuin ennakoimaan käyttäytymisensä lopputuloksen. Näin he voivat tietoisella toiminnallaan päättää, seuraako heidän käytöksestään pettymys ja moite vai kiitos ja onnistumisen kokemus. Kun oppilas ottaa jo etukäteen vastuun hyvästä käytöksestä, hänen ratkaisunsa johtaa varmimmin mieluisaan lopputulokseen ja hän saa itsetuntoon johtavan onnistumisen kokemuksen. Näin lapsi sisäistää yhteisön normit sen sijaan että hän noudattaisi sääntöjä rangaistusten pelossa. Hänelle syntyy siis omatunto. (Aho 1997a, 39; Keltikangas - Järvinen 2000, 146 - 149.)

Myös Mäkisen (1998, 195) tutkimustulos puoltaa havaintoa siitä, että luokanopettaja vahvistaa kasvatustoiminnallaan oppilaiden itseohjautuvuutta. Hänen mukaansa oppilaan itseohjautuvuutta edistää juuri sellainen ohjaus, jossa opettaja toiminnallaan tukee terveen itsetunnon, vastuunoton, ongelmanratkaisutaitojen ja itsearviointitaitojen kehittymistä. Näiden lisäksi itseohjautuvuutta lisää luokan vuorovaikutuksellinen ilmapiiri, jossa opettaja asettuu oppilaiden kanssakasvajaksi ja vähentää asteittain oppilaiden riippuvuutta itsestään. Nämä kaikki piirteet on nähtävissä luokanopettajan kasvatustoiminnassa ja -ajattelussa. Lisäksi Pulkkinen (1977, 145 - 146) pitkittäistutkimuksen tulokset vahvistavat luokassa vallitsevien kasvatustapojen tukevan oppilaiden myönteistä kehitystä. Pulkkinen havaitsi konstruktivistien lasten kasvatusympäristölle

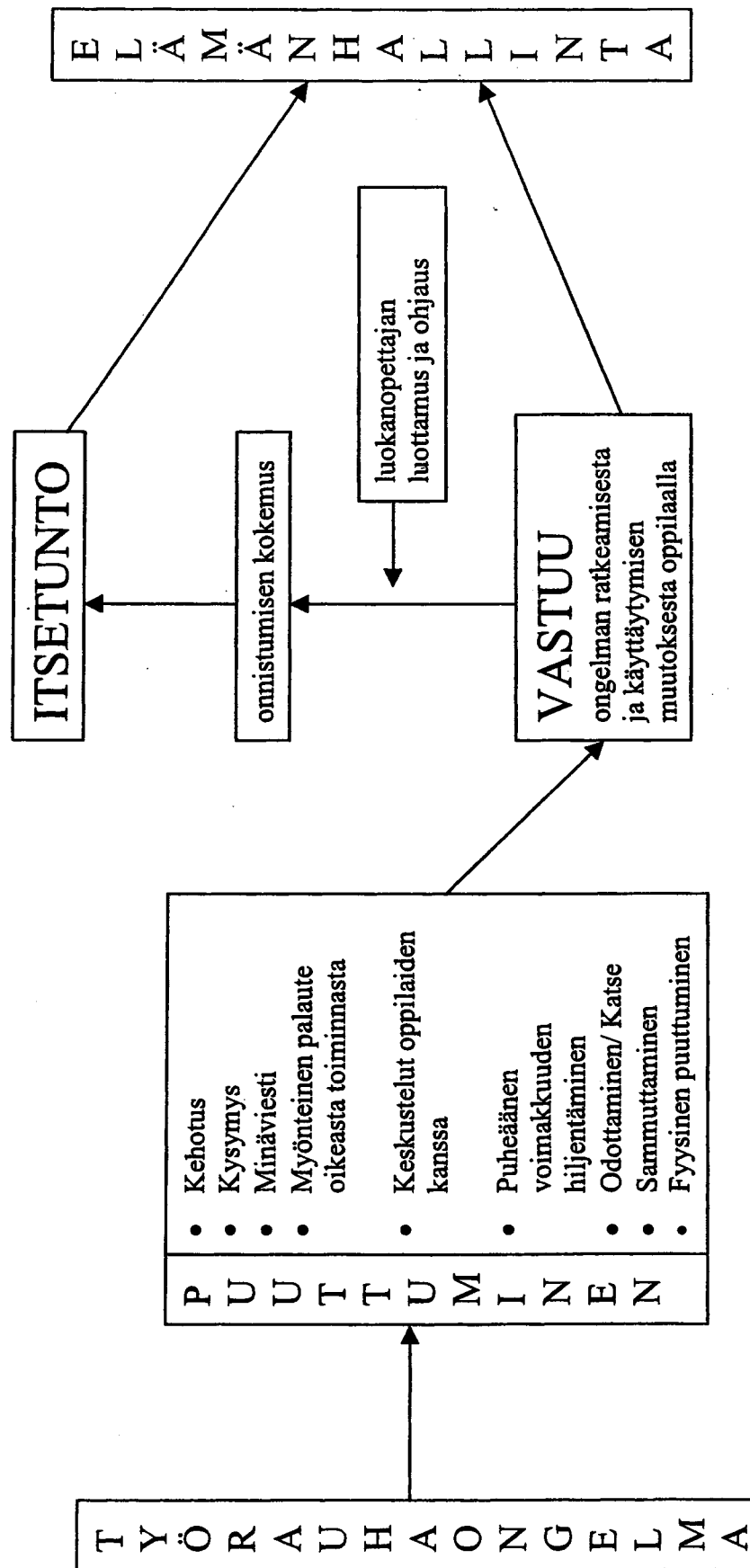
olevan ominaista demokraattinen päätöksenteko, jota leimasi kiinnostus lapsesta ja hänen mielipiteistään, lapsen kuunteleminen ja häneen luottaminen sekä neuvottelemisen yhteisistä asioista.

Myös "Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa" (1996, 11 - 12) nähdään itsetunto ja elämänhallinta tärkeinä kasvatustavoitteina. Patrikaisen (1997, 7) mukaan kasvatustavoitteiden asettelussa onkin kyse siitä, miten opettaja tiedostaa yhteiskunnallisen kehityksen tulevaisuuden kuvat ja miten hän on sisäistänyt niistä johdetun opetussuunnitelma-ajattelun. Teemahaastattelussa luokanopettaja selvittääkin kasvatustavoitteidensa lähteneen yleisemmistä opetussuunnitelmista ja oppilaiden tulevaisuuden tarpeista.

"Mehän lähdemme opetussuunnitelmista. Peruskoululaissa on sanottu, että 'Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa tasapainoiseksi, vastuuntuntoiseksi, yhteistyökykyiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, hyvätapaiseksi, rauhantahtoiseksi ja hyväkuntoiseksi.' / Ja nämä tarkoittavat elämänhallintataitoja. / Näitä minäkin toivoisin oppilailleni elämän eväiksi, jotta he paremmin selviäisivät elämässä. Iloista on aika helppo selvitä, mutta kun tulee suruja ja vaikeuksia, niin silloin on tarpeen ne elämän eväät, joita on saanut kotona ja koulussa. / Sen lisäksi on tultava toimeen itsensä kanssa. / Tällöin on helpompi tulla toimeen toistenkin kanssa. Ja tottakai tasapainoinen ja terveitsetuntoinen ihminen tulee toimeen itsensä kanssa paremmin kuin jos niitä taitoja ei ole."

7.4.3 Yhteenveto työrauhaongelmiin puuttumistapojen yhteyksistä kasvatustavoitteisiin

Seuraavalla sivulla kuviossa 6 esitän yhteenvedon luokanopettajan tavoista puuttua työrauhaongelmiin ja näiden tapojen yhteyksistä ohjaavan kasvatuksen mukaisiin kasvatustavoitteisiin. Kuten edellä olen esittänyt, luokanopettajan tavat puuttua työrauhaongelmiin antavat oppilaille vastuullisen roolin ongelman ratkaisemisesta. Kun luokanopettaja varmistaa oppilaiden vastuusta selviämisen ohjaamalla heitä sopivassa määrin, oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia, jotka tukevat itsetunnon kehittymistä. Terve itsetunto ja vastuunottokyky muodostavat luokanopettajan mukaan ohjaavan kasvatuksen päätavoitteen - elämänhallintataitojen saavuttamisen.



KUVIO 6. Luokanopettajan työrauhaongelmiin puuttumistapojen yhteydet kasvatusavoitteisiin

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää erään luokanopettajan työrauhaan liittyvää ohjaavaa kasvatustoimintaa ja -ajattelua kokonaisuutena. Tähän tavoitteeseen päästäkseni kuvailin luokkakulttuurin toimintaa mahdollisimman tarkasti. Tämän jälkeen pyrin ymmärtämään toimintaa suhteessa ohjaavan kasvatuksen teoriaan, ratkaisukeskeiseen ajatteluun ja eksistentiaalistis-humanistiseen ihmiskäsitykseen hyväksikäyttäen luokanopettajan haastatteluissa esittämiä toiminnan perusteita.

Ensimmäisenä tutkimusongelmana oli kuvata luokkakulttuurin työrauhaongelmia ja niiden määrää. Tulosten perusteella luokassa esiintyi suhteellisen vähän työrauhaongelmia. Esiintyneet ongelmat olivat pääasiassa lieviä: tyypillisimmin kaverin kanssa juttelua, viittaamatta puhumista ja tavaroilla leikkimistä. Sen sijaan vakavammat ongelmat, kuten oppilaiden väliset riidat ja fyysiset kontaktit toisiin oppilaisiin, olivat harvinaisia. Ongelmat kasaantuivat yksittäisille oppilaille sekä tiettyihin ajankohtiin oppitunteja ja koulupäiviä. Nämä havainnot vahvistavat aiemmista tutkimuksista saatuja tuloksia (ks. Aho 1980; Erätuuli & Puurula 1990; 1992). Tuloksiin saattaa kuitenkin vaikuttaa se, että rajasin havainnointini oppitunneilla esiintyviin työrauhaongelmiin ja käsittelin välitunneilla esiintyneitä työrauhaongelmia vain, jos ne tulivat tunnin aikana luokanopettajan tietoon ja käsiteltäviksi. Usein luokahuoneessa esiintyvät työrauhaongelmat ovat nimittäin laadultaan ja määrältään hieman erilaisia kuin sen ulkopuolella tapahtuvat.

Toisena tutkimusongelmana oli kuvata, millaisilla ohjaavan kasvatuksen menetelmillä luokanopettaja ennaltaehkäisee luokan työrauhaongelmia ja puuttuu esiintyviin ongelmiin. Työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä luokanopettaja tavallisesti korosti luokan yhteishenkeä, myönteistä opiskelu- ja tunneilmapiiriä sekä yhdessä tehtyjä sopimuksia. Myös tämä näyttäisi vahvistavan aiempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan juuri näillä tekijöillä on voimakas yhteys kouluviihtyvyyteen, jonka on katsottu vähentävän luokan työrauhaongelmia (ks. esim. Erätuuli & Puurula 1990; 1992; Kari 1985; Soininen 1989 ja Vepsäläinen 1980). Jos työrauhaongelmia kuitenkin esiintyi, luokanopettaja puuttui näihin tyypillisimmin ohjaavan kasvatuksen mukaisilla keinoilla: kehotuksin, kysymyksin, minäviestein, keskusteluin ja erilaisin elein. Näin hän jätti oppilaille itselleen vastuun työrauhaongelmasta, ratkaisun löytymisestä ja käyttäytymi-

sen muutoksesta.

Kolmanneksi pyrin ymmärtämään luokanopettajan kasvatustoiminnan perusteita: hänen kasvatustavoitteenaan, ihmiskäsitystään ja kasvatustavoitteitaan. Tutkimustulosten perusteella luokanopettajan näkemys oppilaistaan näytti yhtyvän eksistentiaalistis-humanistiseen ihmiskäsitykseen. Hän piti oppilaitaan ainutlaatuisina yksilöinä ja tasavertaisina itsensä kanssa. Lisäksi luokanopettajan rajojen asettamisesta tuli esille, että tämä piti oppilaitaan järjestäytyneinä ja vastuullisina yksilöinä. Työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä painottui myös oppilaiden sosiaalisuuden ja tunne-elämän tärkeys. Luokanopettajan kasvatustavoitteet olivat pitkälti ohjaavan kasvatuksen mukainen. Hän pyrki myönteisillä, oppilasta arvostavilla keinoilla asettamaan pitävät rajat, joiden sisällä hän kuitenkin antoi oppilaille tilaa tehdä omaa käyttäytymistään koskevia valintoja. Asiantuntevalla ohjauksellaan ja oppilaita hyväksyvällä asenteellaan hän pyrki ansaitsemaan oppilaiden silmissä auktoriteettiaseman. Oppilaiden ainutkertaisuutta ja omaa aktiivisuutta korostamalla hän tuki ohjaavan kasvatuksen mukaisia tavoitteita: tervettä itsetuntoa ja vastuunottokykyä, joiden hän katsoi olevan keskeisiä elämänhallintataitoja. Aiempien tutkimusten mukaan luokanopettajan kasvatuskäytänteet näyttäisivätkin tukevan juuri tällaisten tavoitteiden saavuttamista (ks. esim. Baumrind 1989; Pulkkinen 1977; 1983; 1997a; 1997c ja Shechtman ym. 1993).

Kasvatustavoitteet luodaan aina laajemmalla arvopohjalla tulevaisuutta silmällä pitäen. Luokanopettajan tavoitteissa korostuikin, että kouluoppiminen on elämää varten oppimista - elämänhallintataitoja. Luokanopettajan kasvatustyön tavoitteiden - vahvan itsetunnon, terveen tunne-elämän, sosiaalisten taitojen, vastuunottokyvyn ja itsenäisyyden - voidaan katsoa olevan tulevaisuuden kannalta tärkeitä ominaisuuksia. Jos oppilas saavuttaa tällaiset tavoitteet, hän oletettavasti menestyy tulevaisuuden moniarvoisessa, dynaamisessa ja joiltakin osin ristiriitaisessa yhteiskunnassa. Hän kykenee mahdollisesti vastaamaan tulevaisuuden sekä työelämän itsenäisyyttä, tiimityöskentelykykyä ja paineensietokykyä vaativiin haasteisiin että perhe-elämän, parisuhteen ja vanhemmuuden ihmissuhdetaitoja vaativiin haasteisiin. Lisäksi itsetunnon terve ja itsenäiseen ajatteluun kykenevä nuori on todennäköisesti tarpeeksi vahva kieltäytymään päihteiden käytöstä, rikollisuudesta ja jengeistä. Hänellä on siis kyky hallita itseään, taito päättää omaa elämäänsä koskevista asioista sekä kyky ottaa vastuu tunteistaan, ratkaisuisistaan ja teoistaan.

Tutkimus antaa mielestäni uutta tietoa sekä työrauhatutkimuksen että ohjaavan kasvatuksen alueille. Työrauhatutkimuksen piiriin se voi tarjota uusia keinoja työrauhongelmien ennaltaehkäisyyn ja niihin puuttumiseen. Toisaalta tutkimus voi antaa pitkälti kotikasvatustutkimuksista rakentuneeseen ohjaavan kasvatuksen teoriaan lisäesimerkin siitä, kuinka ohjaavat kasvatuskäytännöt toimivat koulukasvatuksessa yhden luokkakulttuurin kannalta ja kuinka yksittäinen luokanopettaja on konstruoinut ohjaavan kasvatuksen periaatteet. Kyseinen luokkakulttuuri ja luokanopettaja nimittäin soveltuivat hyvin ohjaavan kasvatuksen tutkimiseen, koska luokanopettaja oli pitkän opettajauransa aikana harjoitellut ohjaavia kasvatuskeinoja käytännössä ja reflektoinut aktiivisesti työtänsä suhteessa kasvatusteoriaan. Lisäksi ohjaavan kasvatuksen taustalla olevan eksistentiaalistis-humanistisen ihmiskäsityksen syvälinen erittely mahdollisesti laajentaa ohjaavan kasvatuksen teorian perusteiden ymmärtämistä.

Uskon tutkimustulosten vastaavan melko hyvin luokkayhteisön kulttuuria ja luokanopettajan kasvatusajattelua, koska kaksivuotisen kenttätöväiheen aikana osallistuin luokkayhteisön toimintaan intensiivisesti ja sain näin kerättyä useilla eri tiedonkeruumenetelmillä monipuolisen ja -tasoisen tutkimusaineiston. Toisaalta tutkija ei voi koskaan saavuttaa täydellisesti tutkittavaa todellisuutta. Tulosten vastaavuutta tutkittavan näkemyksiin lisää kuitenkin se, että luokanopettaja osallistui mm. aineiston luokitteluun ja että hän luki tulokset läpi päättäen niihin tehtävistä muutoksista. Gallin ym. (1996, 547 - 548, 575) sekä Eskolan ja Suorannan (2000, 69) mukaan juuri pitkäkestoinen kenttätöväihe, tutkimuskohteen arkeen osallistuminen, menetelmä- ja aineistotriangulaatio sekä tulosten luetuttaminen tutkittavalla lisäävät oleellisesti tutkimustulosten luotettavuutta. Lisäksi pyrin lisäämään tulosten uskottavuutta kuvaamalla niiden löytymiseen johtanutta tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti ja suhteuttamalla löydökset tulosluvussa ohjaavan kasvatuksen, ratkaisukeskeisen ajattelun ja eksistentiaalistis-humanistisen ihmiskäsityksen taustateorioihin. Näin siis myös teoriatriangulaation voidaan katsoa ainakin osittain toteutuneen.

Luokan kasvatuskulttuuria olisi voinut tarkastella laajempaakin teoriataustaa vasten. Käytännön kasvatustoiminta ei nimittäin koskaan voi olla puhtaasti joidenkin teorioiden heijastuma vaan se on paljon luovempi prosessi. Luokanopettaja onkin rakentanut käyttöteoriaansa vähitellen yhdistellen toimivaksi havaitsemiaan käytänteitä. Lisäksi nopeasti muuttuvissa kasvatustilanteissa luokanopettaja joutuu tekemään toimintansa

suhteen käytännön sanelemia kompromisseja, vaikka hän kannattaisi ohjaavan kasvatuksen mallia. Tällainen todellisuuden realismin ja oman kasvatusteorian kompromissi on luokanopettajan todellinen toimintatapa. Näin kasvatuskulttuurista olisi löytynyt ohjaavien kasvatusteorien lisäksi myös muiden kasvatusteorioiden piirteitä (esim. transaktioanalyysi ja NLP), joiden valossa aineistoa olisi voinut analysoida.

Koska yhdestä koululuokasta ja luokanopettajasta saatuja tuloksia ei voida suoravii-
vaisesti yleistää, on olennaista pohtia niiden merkitystä kyseisen kontekstin ulkopuolel-
la. Mielestäni keskittyminen luokanopettajan näkökulmaan ja hänen toimintansa
kuvaaminen lukuisin esimerkein mahdollistavat sen, että lukija voi arvioida tulosten
soveltuvuutta omaan kasvatustilanteeseensa. Lukijan on kuitenkin syytä huomata, että
kuvatussa luokkayhteisössä ohjaavan kasvatuksen käytännöt olivat jo vakiintuneet.
Luokkayhteisö oli ryhmääntynyt, ja oppilaat olivat tottuneet ohjaaviin kasvatusteoroi-
hin. Heidän itsetuntonsa ja vastuunottokykynsä olivat jo jossakin määrin kehittyneet.
Näin ollen pyrkiessään soveltamaan toimintatapoja omaan kasvatustyöhönsä lukijan on
hyvä varautua siihen, etteivät käytännöt välttämättä heti toimi kuvatulla tavalla.
Toimintakulttuurin rakentuminen vie aikaa. Toiseksi tulosten soveltamisessa tulee
huomioida, että kasvatustoiminta on aina sidoksissa kasvattajan persoonaan. Kuvatut
toimintatavat eivät siis ole ulkokohtaisia metodeja vaan osa luokanopettajan ammatti-
minää. Siten todellisen toimintakulttuurin muuttuminen vaatii oman toiminnan ja sen
perusteiden tiedostamista. Lisäksi tulosten soveltamisessa on huomionarvoista se, että
tutkimuskohteena oli peruskoulun kolmasluokka. Kuvatut työrauhaongelmat ja käytän-
teet näyttäisivät varmasti toisenlaisilta, jos tutkimuskohteena olisi ollut esimerkiksi eri
ikäiset tai erilaisessa ympäristössä toimivat lapset ja aikuiset.

Luokanopettajan näkökulmaan keskittymisen vuoksi tutkimuksesta ei selviä, kuinka
yksittäiset oppilaat suhtautuivat kasvatuskulttuuriin. Oppilaat tulevat kouluun erilaisista
kotikasvatustilanteista ja reagoivat näin eri tavalla opettajan tapaan toimia. Joillekin
ohjaava kasvatusteoriat on jo entuudestaan tuttu toimintatapa, jotkut taasen odottavat opetta-
jaltakin suoraa määräystä ja aikuisjohtoisuutta. Sallivan kotikasvatusteorien saaneet
oppilaat voivat suhtautua myös ohjaavalla tavalla asetettuihin rajoihin oudoksuvasti.
Tämän vuoksi olisikin tärkeä selvittää, kuinka oppilaat itse kokevat luokan kasvatusteoriat.
Lisäksi tarkastelun rajautuminen vain luokanopettajaan on jättänyt varjoon
kysymyksen siitä, millainen luokkakulttuurin todellinen vaikutus oppilaiden kehityk-

seen on ollut. Tätä voisi selvittää esimerkiksi tarkastelemalla, millaista kieltä oppilaat käyttävät ja ovatko he mallioppineet opettajaltaan rakentavaa ongelmanratkaisutapaa, kuten esimerkiksi omien tunteiden ilmaisemista, toisten kuuntelemista ja neuvottelutaitoa.

Mielestäni tutkimustulokset ovat ajankohtaisia, vaikka ohjaavan kasvatuksen periaatteet ovat lähtöisin usean vuosikymmenen takaa. Koska nykyisin työrauhaongelmat näyttävät lisääntyvän ja yhteiskunnallisella tasolla kasvatusvastuuta tunnutaan siirrettävän koulujen harteille, kasvattajat tuntevat tarvitsevan selkeitä malleja, kuinka ohjata nykylasten kehitystä. Tutkimus antaa yhden esimerkin siitä, millaisilla keinoilla tähän haasteeseen voitaisiin vastata. Tällä tavoin myös opettajilla olisi mahdollisuus osaltaan tukea oppilaiden kokonaiskehitystä myönteiseen suuntaan.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1988. Humanismi kasvatuksen perustana. Teoksessa: A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena, 75 - 91.
- Aaltola, J. 1991. Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa: K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2, 3 - 19.
- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi! Vaikuta elämääsi ja ihmissuhteisiisi. Suom. T. Bacon. Helsinki: LK-kirjat.
- Aho, S. 1980. Liedon - Tarvasjoen työrauhakokeilu ja siihen liittyvä tutkimus. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tiedonantoja koulukokeilusta 5.
- Aho, S. 1994a. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa: J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja B 46, 74 - 91.
- Aho, S. 1994b. Miten ja miksi lasten itsetunto muuttuu koulussa? Kasvatus 5, 469 - 471.
- Aho, S. 1997a. Minä. Teoksessa: S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 16 - 67.
- Aho, S. 1997b. Moraalikehitys ja sosiaalinen käyttäytyminen. Teoksessa: S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 105 - 147.
- Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Helsinki: Opetushallitus.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Bassey, M. 1999. Case study research in educational settings. Doing qualitative research in educational settings. Buckingham: Open University Press.
- Baumrind, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behavior. Child development 37, 887 - 907.
- Baumrind, D. 1989. Rearing competent children. Teoksessa: W. Damon (toim.) Child

- development today and tomorrow. San Francisco: Jossey-Bass, 349 - 378.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedon sosiologinen tutkielma. 2. painos. Suom. ja toim. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1998. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Bottorff, J. L. 1994. Using videotaped recordings in qualitative research. Teoksessa: J. M. Morse (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage, 244 - 261.
- Boyle, J. S. 1994. Styles of ethnography. Teoksessa: J. M. Morse (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks: Sage, 159 - 185.
- Buri, J. R., Louiselle, P. A., Misukanis, T. M. & Mueller, R. A. 1988. Effects of parental authoritarianism and authoritativeness on self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin* 14 (2), 271 - 282.
- Cashwell, C. S., Skinner, C. H., Dunn, M. & Lewis, J. C. 1998. Group reward programs: A humanistic approach. *Journal of Humanistic Education and Development* 37 (1), 47 - 53.
- Crain, W. C. 1992. Theories of development. Concepts and applications. 3rd rev. ed. Hillsdale, New Jersey: Prentice Hall.
- Damon, W. 1983. Social and personality development. Infancy through adolescence. New York: Norton.
- Darling, N. 1999. Parenting style and its correlates. [viitattu 18.4.2000] Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.csa2.com/htbin/ids51/procskel.cgi>](http://www.muodossa.com/URL:http://www.csa2.com/htbin/ids51/procskel.cgi).
- Darling, N. & Steinberg, L. 1993. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* 113 (3), 487 - 496.
- Day, C. 1991. Roles and relationships in qualitative research on teachers' thinking: A reconsideration. *Teaching and Teacher Education* 7, 537 - 547.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L. & Leiberhan, P. H. Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. 1987. The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child development* 58, 1244 - 1257.
- Durbin, D.L., Darling, N., Steinberg, L. & Brown, B.B. 1993. Parenting style and peer group membership among European-American adolescents. *Journal of*

- Research on Adolescents 3 (1), 87 - 100.
- Ervasti, S., Nokelainen, L. & Vitikka, T. 1990. Tapaamme koululla! Oheisaineistoa opettajalle. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua?: työrauhahäiriöistä ja niiden syistä oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? 2. osa: opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Furman, B. 1986. Lyhytterapia ja perheterapia. Psykiatrian uudet hoitomuodot. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Furman, B. & Ahola, T. 1995. Muutokset. Terapiasta ratkaisuihin. 2. painos. Järvenpää: Lyhytterapia-instituutti.
- Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. 1996. Educational research. An introduction. 6th ed. New York: Longman Publishers.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. 2. painos. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Gordon, A. D. 1977. Children's beliefs in internal-external control and self-esteem as related to academic achievement. *Journal of Personality Assessment* 41 (4), 383 - 386.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Suom. I. Järnefelt. Helsinki: Tammi. (alkuperäinen 1974)
- Gordon, T. 1995. Group-centered leadership and administration. Teoksessa: C.R. Rogers (toim.) *Client-centered therapy*. 10. painos. London: Constable. (alkuperäinen 1951), 320 - 383.
- Hannus - Gullmets, B. 1984. Kouluviihtyvyyden Pohjoismaissa. Helsinki: Kouluhallitus.
- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa: A. Hautamäki, E. Lagerspetz, J. Sihvola, J. Siltala & J. Tarkki (toim.) *Yksilö modernin muutoksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 13 - 44.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita: minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.

- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa: P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 7 - 12.
- Huoviala, E.-S. 1999. Dealing with the problem of pupil misbehavior. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B 14.
- Hämeenaho, P. 1988. Milton H. Eriksonin jäljillä. Teoksessa: B. Furman & M. Jakobson (toim.) Ongelmista ratkaisuihin. Näkökulmia suomalaiseen lyhytterapiaan. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 11 - 18.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. 1990. Comprehensive classroom management. Motivating and managing students. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Kaisanlahti, A. 1999. Rangaistukset romukoppaan? Verbaalijudossa kukaan ei häviä. Opettaja 40, 30 - 31.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: Edita.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa: L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO -koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131 - 149.
- Kansanen, P. 1993. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa: P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues IV. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 121, 51 - 65.
- Kansanen, P. 1996a. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa: P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 13 - 19.
- Kansanen, P. 1996b. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 59, 45 - 50.
- Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 366.

- Keltikangas - Järvinen, L. 2000. Hyvä itsetunto. 10. painos. Porvoo: WSOY.
- Kemppinen, P. 1995. Syllistämisestä kannustamiseen - tie menestykseen. Nuorten ohjaaminen myönteiseen ajatteluun. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K.
- Kemppinen, P. 1998. Vuorovaikutuksen ongelmiin avuksi psykoterapioita. Teoksessa: P. Kemppinen & K. Rouvinen - Kemppinen (toim.) Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K, 117 - 140.
- Koivisto, P. & Luttinen, H. 1998. Päiväkodin vuorovaikutussuhteet lapsen itsetunnon rakentajina. Teoksessa: T. Laes, M.-K. Lerkkanen & E. Varis (toim.) TA opettajan apuna: professori Pirkko Liikasille omistettu juhlakirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 142, 113 - 125.
- Koivumäki, E. 1980. Koulusuoritusten motivaatioperusta. Opettajan vaikutustavan ja oppilaan piirteiden yhteisvaikutuksesta oppilaan koulumenestykseen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 79.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Korpinen, E. 1998. Peruskoulun oppilasarvostelua kehittämässä. Teoksessa: E. Törmä (toim.) Aina ajankohtainen arviointi - opettaja avain arvioinnin kehittämässä. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Research 3.
- Kral, R. 1993. Ratkaisukeskeisen työskentelytavan sovelluksia koulussa. Suom. M. Makkonen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- König, E. 1975. Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München: Wilhelm Fink.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Laine, K. 1997a. Sosiaalinen havaitseminen. Teoksessa: S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 69 - 104.
- Laine, K. 1997b. Yksilö ryhmässä. Teoksessa: S. Aho & K. Laine (toim.) Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava, 203 - 255.
- Launis, V. 1994. Kenelle itsemääräämisoikeus kuuluu. Teoksessa: J. Pietarinen, V.

- Launis, J. Räikkä, E. Lagerspetz, M. Rauhala & M. Oksanen (toim.) Oikeus itsemääräämiseen. Helsinki: Painatuskeskus, 51 - 64.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa: L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO -koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 109 - 130.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa: V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 39 - 56.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. 1983. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Teoksessa: P.H. Mussen & E.M. Hetherington (toim.) Handbook of child psychology (vol. 4). Socialization, personality and social development. New York: Wiley, 1 - 101.
- Maxson, T.Z. 1998. Parenting style: Effects on children's views of authority. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association. (106 th, San Francisco, CA, August 14 - 18, 1998)
- McClun, L.A. & Merrell, K.W. 1998. Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools* 35 (4), 381 - 390.
- McNally, S., Eisenberg, N. & Harris, J.D. 1991. Consistency and change in maternal child-rearing practices and values: A longitudinal study. *Child Development* 62, 190 - 198.
- Miller, K. & Zener, A.E. 1979. Toimiva koulu. Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi. Työkirja. Helsinki: Gordonin perhekoulujen tuki ry.
- Moilanen, P. 1990. Kasvattajan toiminnan perusteiden tulkinta. Toiminnan perusteiden tulkinnan asema hermeneuttisessa kasvatuksen tutkimuksessa, tulkinnan luomisprosessi ja tulkintojen todentaminen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 43.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Suom. T. Malinen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.

- Mäki, E. 1988. Lyhytterapia lastensuojelutyössä. Teoksessa: B. Furman & M. Jakobson (toim.) Ongelmista ratkaisuihin. Näkökulmia suomalaiseen lyhytterapiaan. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 90 - 101.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 46.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaan ei-toivotun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education. Psychology and social research 149.
- Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Kulttuurifilosofisia esseitä. Helsinki: Otava.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1992. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patterson, C.H. & Purkey, W.W. 1993. The preparation of humanistic teachers for school of the next century. *Journal of Humanistic Education and Development* 31, 147 - 155.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 1996. 3. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, L. 1977. Kotikasvatuksen psykologia. Helsinki: Otava.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.
- Pulkkinen, L. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee? Teoksessa: J. Virkki (toim.) Ydinperheestä yksilöllistyviin perheisiin. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikkö. *Areena - sarja*. Porvoo: WSOY, 26 - 45.
- Pulkkinen, L. 1997a. Kasvaminen aikuiseksi. Teoksessa: L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. 2. painos. Jyväskylä: Atena, 14 - 28.
- Pulkkinen, L. 1997b. Oman elämän hallinnantuntu ja terveys. Teoksessa: L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. 2. painos. Jyväskylä: Atena, 172 - 190.
- Pulkkinen, L. 1997c. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa: L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. 2. painos. Jyväskylä: Atena, 29 - 44.
- Roberts, G.L., Block, J.H. & Block, J. 1984. Continuity and change in parents' child-

- rearing practices. *Child Development* 55, 586 - 597.
- Rogers, C.R. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. 2. painos. Columbus: Merrill.
- Ropo, E. 1985. Erilaisista ihmiskäsityksistä. Teoksessa: *Ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet*. Tieteenfilosofisen tutkimusseuran julkaisuja 1. Helsinki, 3 - 17.
- Rouvinen - Kemppinen, K. 1998a. Kohti hyvää vuorovaikutusta. Teoksessa: P. Kemppinen & K. Rouvinen - Kemppinen (toim.) *Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille*. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K, 1 - 14.
- Rouvinen - Kemppinen, K. 1998b. Vuorovaikutusteorioita. Teoksessa: P. Kemppinen & K. Rouvinen - Kemppinen (toim.) *Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille*. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K, 15 - 46.
- Rouvinen - Kemppinen, K. & Kemppinen, P. 1999. *Tee jotakin toisin - toiminnallinen elämänhallinta*. 3. painos. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K.
- Rönkä, A. & Rönkä, T. 1994. *Isän viisaus. Tasapainoon ja eheyteen isänä, äitinä, puolisona ja kasvattajana*. Helsinki: Ajatus.
- Rönkä, T. 1980a. *Aktivointiohjelman kokonaisuus*. Julkaisussa: P. Lampinen, P. Nuotio - Korhonen & H. Oksi (toim.) *Kasvattajien aktiivoinnin opas. Käsikirja-aineistoa aktivointimenetelmien sovellukseen yksilö- ja ryhmätyössä*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, (ei sivunumerointia).
- Rönkä, T. 1980b. *Rohkaisu, tunnustus ja kannustaminen kasvatukseen*. Julkaisussa: P. Lampinen, P. Nuotio - Korhonen & H. Oksi (toim.) *Kasvattajien aktiivoinnin opas. Käsikirja-aineistoa aktivointimenetelmien sovellukseen yksilö- ja ryhmätyössä*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, (ei sivunumerointia).
- Rönkä, T. 1989. *Kasvattajan 3 oppituntia. Kasvattajien aktivointikurssi*. 5. uusittu painos. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Saariluoma, P. 1997. *Foundational analysis. Presuppositions in experimental psychology*. London: Routledge.
- Salonen, P. 2000. *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen*.

- kehittelyä. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja 3.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9, 185 - 211.
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P.A. 1997. *Group processes in the classroom*. 7th ed. Boston: McGraw-Hill.
- Shechtman, Z., Weiser, L. & Kurtz, H. 1993. A values clarification intervention aimed at affective education. *Journal of Humanistic Education and Development* 32 (1), 30 - 40.
- Smetana, J.G. 1994. Parenting styles and beliefs about parental authority. Teoksessa: J.G. Smetana (toim.), *Beliefs about parenting: Origins and developmental implications*. *New Directions for Child Development*, 66. San Francisco: Jossey Bass. 21 - 36.
- Smetana, J.G. 1995. Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescents. *Child Development* 66, 299 - 316.
- Smith, P.K., Cowie, H. & Blades, M. 1998. *Understanding children's development*. 3th ed. Oxford: Blackwell.
- Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden kouluviihtyvyydestä. Teoksessa: E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B 34, 149 - 154.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. & Mounths, N. S. 1989. Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development* 60, 1424 - 1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M. & Darling, N. 1992. Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development* 63, 1266 - 1281.
- Syrjälä, L. 1996. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 9 - 66.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa: L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia*

- lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11. - 13.10.1990. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 32 - 49.
- Syrjäläinen, E. 1996. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 67 - 112.
- Tahkokallio, K. 1992. Positiivinen ajattelu. Avaimia muutokseen. Porvoo: WSOY.
- Tahkokallio, K. 1995. Myönteinen ajattelu lasten kasvatuksessa. Miten sanoa EI myönteisellä tavalla. Porvoo: WSOY.
- Tahkokallio, K. 1998. Peruna kerrallaan. Älyä tunteittesi taika. Porvoo: WSOY.
- Tahkokallio, K. 2000. Miten voimme edistää lasten ja nuorten hyvinvointia nykyoloissa? Luento Lappeenrannassa 10.1.2000.
- Tarkkanen, T. 1990. Ratkaiseva ajatus - ongelmien selityksistä niiden ratkaisuihin. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. 4. painos. Porvoo: WSOY.
- Tomm, K. 1993. Interventiivinen haastattelu. 2. painos. Suom. A. Mattila. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.
- Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti- ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 13.
- Vestergaard, E. 1985. Henkitieteellinen filosofia ja kasvatus. Teoksessa: E. Vestergaard, J.-I. Löfstedt & P.-J. Ödman (toim.) Johdatus kasvatuksen filosofiaan. Suom. L. Virtanen. Helsinki: Gaudeamus, 65 - 81.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. 4. painos. Jyväskylä: Atena.
- Wilenius, R. 1999. Mitä on ihminen? Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvusta.

Jyväskylä: Atena.

von Wright, G.H. 1987. Humanismi elämänasenteena. 2. painos. Suom. K. Kaila.
Helsinki: Otava.

Väri, V.-M. 1994. Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Teoksessa: A. Heikkinen,
M. Lehtovaara & V.-M. Väri (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteiden filosofiasta.
Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen opetusmonisteita B 10, 13
- 21.

Yin, R.K. 1994. Case study research. Design and Methods. 2nd ed. Applied Social
Research Methods Series vol 5. London: Sage.

Liite 1: Havainnointirunko

LUOKASSA ESIINTYVÄT TYÖRAUHAONGELMAT

TYÖRAUHAONGELMIEN ENNALTAEHKÄISY

Opettajan antama myönteinen palaute ja kannustus

Luokan myönteiseen ilmapiiriin ja yhteishenkeen vaikuttavat tekijät

Opettajan ilmaisemat tunteet

SOPIMUKSET

Sopimusten tekoprosessi

Sopimusten noudattamisen itsearviointi

SOPIMUKSET YLITTÄVÄÄN KÄYTTÄYTYMISEEN PUUTTUMINEN

Ongelmaan tarttuvat minäviestit

Ongelmaan tarttuvat kysymykset

Aktiivinen kuuntelu

Perustellut kehotukset

OPPILAIKEN ROOLI TYÖRAUHAN YLLÄPITÄJINÄ

MUUT LUOKANOPETTAJAN TAVAT PUUTTUA TYÖRAUHAONGELMIIN

Liite 2: Teemahaastattelurunko

TYÖRAUHAONGELMAT

Miten luonnehtisit luokkasi työrauhaa?

- * Tyypilliset työrauhaongelmat
- * Ongelmien vakavuus
- * Ongelmien syyt
- * Ongelmia ehkäisevät kasvatukselliset tekijät

KASVATUSTYÖN TAVOITTEET

Millaisiin kasvatustavoitteisiin toiminnallasi pyrit?

Millainen on mielestäsi ihanneihminen?

Mikä on mielestäsi kasvatuksen perustehtävä?

OPETTAJA-OPPILASSUHDE/ AUKTORITEETTI

Millainen opettaja-oppilassuhteen tulisi mielestäsi olla?

- * Oppilaan rooli
- * Opettajan rooli
- * Opettajan auktoriteetti
- * Opettajan kasvatusvastuu
- * Rajojen asettaminen

LUOKAN ILMAPIIRI

Miten luonnehtisit luokkaasi syntynyttä ilmapiiriä ja oppilaiden välistä yhteishenkeä?

- * Myönteisyyden ilmapiiri
- * Hyvä yhteishenki

Liite 3: Litterointi

“Oppilaat täyttävät itsearviointilomaketta. Otso, Hanna ja Tiina juttelevat. Lo katsoo oppilaita hetken kauempaa ja menee sitten heidän luo. Oppilaat ryhtyvät töihin.

Otso ja Hanna nauravat.

Lo (menee Otson luokse ja kuiskaa): Otso, muistatko mitä ollaan sovittu työrauhasta?

Otso (nauraa): Hanna keksi yhen jutun vaa.

Lo: Miten te voisitte yhdessä auttaa meidän työrauhaa?

Otso: En mää tiedä.

Lo: Et tiedä?

Otso (naurahtaen): En.

Lo: Mietipä.

Otso alkaa tehdä itsearviointia rauhassa. Lo menee ohjaamaan Hannaa työssä.

Lo antaa kotiläksyt ja kaikki toivottavat yhdessä “Näkemiin ja hyvää iltapäivää kaikille.”

28.8.2000 keskustelu

Lo: No niin. Se päivä on putkessa.

Oma: Mm. Mitä asioita jäi päällimmäiseksi mieleen?

Lo: Iha oikeesti ne, mitä mä siinä sanoin lapsilleki. Tosi ihana aamupäivä oli. Siis koko päivä oli, mut tarkotan nyt esimerkiks siinä nii nii tota iha sitä ensimmäistä tuntia ja sitä alkua. Ja hirveesti nautin siitä ku ku näin ne, että ne lapset yhdessä suunnitteli siellä, että mitä ne ruppee leikkimää. Siin oli Piia ja siin oli vissii noita uusiaki tyttöjä ja Saara ja Vihtorin johdolla noita poikia iso, iso ryhmä. Ett se oli niiku parasta. --- Ja sitte se, mikä mikä oli että tota... sit monesta asiasta sai tietenki sitte nii sanoa, ett nyt se onnistuu näistä sopimuksista siinä eka tunnilla ja toka tunnilla. Että niiku oli tarkotus niiku, että lapset saa, ymmärtää sen, että missä kohtaa nyt mennää, ett mikä nyt menee hyvin.

Oma: Kyllä, joo.”

Liite 4: Aineiston luokittelu

LUOKASSA ESIINTYVÄT TYÖRAUHAONGELMAT

- * Kavereiden kanssa juttelu
- * Viittaamatta puhuminen
- * Tavaroilla leikkiminen
- * Yhden oppilaan tarkkaamattomuus
- * Motoriset häiriöt omalla paikalla
- * Tunnepurkaukset
- * Itsekseen puhuminen
- * Yleinen viittaamattomuus
- * Pulpetin kannen nostelu turhaan
- * Naputtelu, koputtelu
- * Huolimattomuus
- * Epätarkoituksenmukainen toiminta
- * Luokkahuoneessa kuljeskelu
- * Riidat, fyysiset kontaktit

TYÖRAUHAONGELMIEN ENNALTAEHKÄISY

Myönteisen työskentelyilmapiirin luominen

- * Oppilaat opetussuunnitelman rakentajina
- * Myönteisen suhteen luominen koulutyöhön
- * Myönteinen palaute oppilaiden toiminnasta/ osaamisesta
- * Myönteinen palaute oppilaiden toiminnasta/ osaamisesta minäviestillä
- * Työskentelyyn kannustaminen

Yhteishengen ja myönteisen tunnelmapiiirin luominen

- * Me-hengen korostaminen
- * Kaverin auttaminen/ neuvominen
- * Kiusaamisasian läpikäyminen
- * Ryhmätyöt
- * Yhteisestä onnistumisesta saatava palkkio
- * Yksilön nostaminen ryhmästä myönteisessä yhteydessä
- * Oppilaiden esiintyminen luokan edessä
- * Vertaisryhmästä saatu myönteinen palaute
- * Myönteinen palaute oppilaan persoonasta
- * Yhteiset lukuhetket
- * Avoin tunnelmaisuus
- * Kieltävien ilmausten kääntäminen myönteisiksi

Yhteiset sopimukset

- * Sopimusten tekoprosessi
- * Sopimukseen sitoutuminen
- * Sopimusten noudattamisen itsearviointi
- * Opettajan yksilöllinen ohjaus itsearvioinnissa
- * Opettajan palaute sopimusten noudattamisesta
- * Sopimuksista muistuttaminen etukäteen

TYÖRAUHAONGELMIIN PUUTTUMINEN

Sopimukset ylittävään käyttäytymiseen puuttuminen

- * Kehotus
- * Perusteltu kehotus
- * Kehotus kysymyksen muodossa
- * Kielto
- * Kysymys
- * Huomion kiinnittäminen oikeaan käyttäytymiseen myönteisellä palautteella
- * Minäviesti
- * Oppilas sopimuksista muistuttajana

Oppilaiden ongelmien ratkaiseminen keskustellen

- * Avaava kysymys
- * Eläytyvä kuuntelu
- * Näkökulman avartaminen
- * Ratkaisun etsiminen
- * Ratkaisun toteutumisen seuraaminen

Muita tapoja puuttua työrauhaongelmiin

- * Puheäänien voimakkuuden hiljentäminen
- * Puheäänien voimakkuuden lisääminen
- * Odottaminen
- * Katse
- * Fyysinen puuttuminen (*kosketus, lähelle meneminen...*)
- * Sammuttaminen (*Ei kiinnitä asiaan huomiota vaan antaa tehtävän/ lisäohjeita tai jatkaa opetusta.*)
- * Sammuttaminen (*Sivuuttaa asian lyhyesti ja jatkaa opetusta.*)

Liite 5: Itsearviointilomake

NIMI: _____

1. VIIKKO

Näitä harjoitellen:

MA TI KE TO PE

Kunni opitun huolehtiminen

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

Osallistun keskusteluihin

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

Toisten autaminen

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------