

Opetuslainsäädännön asettamat velvoitteet ja vastuut

Petri Kainulainen

Antti Tikkanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Petri Kainulainen & Antti Tikkanen. Opetuksen oikeusturva. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 2002, s. 68

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää virkasuhteessa olevien opettajien tietämystä oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan, eli sitä kuinka opettajat ymmärtävät koululainsäädäntöä ja pystyvätkö he havaitsemaan sen opetustyössään. Tämän lisäksi tavoitteenamme oli koota keskeinen opettajia koskeva lainsäädäntö tiiviiseen muotoon. Tutkimuksen alkuosa rakentuu koulutuksen lainsäädännön ja Suomen lakien pohjalta. Oletamme, etteivät opettajat hallitse työssään koskevaa lainsäädäntöä eivätkä kykene huomioimaan sitä riittävästi toiminnassaan.

Tutkimuksemme empiiristä osaa varten keräsimme tietoa kyselylomakkeella kahdeksalta virkasuhteessa olevalta opettajalta. Esittelimme kyselyssä kuvitteellisen tapauksen, jossa oppilaalle sattuu kouluaikana tapaturma. Opettajien tehtävinä oli pohtia omia oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan. Tämä toimi mielestämme hyvin tutkimuksen tarkoituksen kannalta. Tuloksiksi saatiin, että opettajat ajattelevat liikaa pedagogisesti ja unohtavat ongelmatilanteissa lain heille asettamat ja suomat oikeudet sekä velvollisuudet. Tuloksista ilmeni myös opettajien halu olla oikeassa. Tarvittaessa tukea omalle oikeellisuudelle haettiin työyhteisöstä.

Tutkimuksemme osoittaa mielestämme sen, että opettajat tarvitsevat lisää tietoa koulutuksen lainsäädännöstä ja sen huomioimista omassa toiminnassaan. Tietoa haluttiin erityisesti rehtorilta tai ulkopuoliselta luennoitsijalta. Lisäksi opettajankoulutuslaitoksen tulisi tiedostaa tämä ilmeinen tarve opetuksensa suunnittelussa, jotta tulevat opettajat voisivat siirtyä työelämään tiedostaen paremmin omat oikeutensa ja velvollisuutensa.

Avainsanat: perusopetuslaki, koululait, virkavastuu, koululaitos - lainsäädäntö

Ei kukaan voi asiaansa sillä auttaa, että sanoo monta olevan, jotka tekee samoin kuin hän on tehnyt, koska se, mitä hän tehnyt on, havaitaan olevan vastoin lakia.

TUOMARINOHJE 15

Kiitos niille, joille se kuuluu.

Jyväskylässä maaliskuussa 2002

Petri Kainulainen

Antti Tikkanen

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 KOULUTUKSEN LAINSÄÄDÄNTÖ JA KESKEISET KÄSITTEET	9
2.1 Koulutuksen lainsäädäntö	9
2.2 Vastuun käsitteestä	11
2.3 Työrauha	12
2.4 Kuri	12
2.5 Järjestyssäännöt	13
2.6 Opettajan auktoriteettiasema ja sen vaikutus oppilaisiin	13
3 LAINSÄÄDÄNNÖN ASETTAMAT VELVOITTEET JA VASTUUT	15
3.1 Oikeudellinen vastuu opetustoimessa	15
3.2 Normiohjaus opetustoimessa	16
3.3 Koulutuksen järjestäjän vastuut ja velvoitteet	17
3.4 Opettajan oikeudet ja velvollisuudet	19
3.5 Oppivelvollisuus - oikeus opetukseen	23
3.6 Oppivelvollisuuden suorittaminen ja valvonta	26
3.7 Oppilaiden oikeudet ja velvollisuudet	27
3.7.1 Oppilaan yleiset oikeudet	28
3.7.2 Oppilaan yleiset velvollisuudet	28
4 KOULUN TURVALLISUUS	30
4.1 Säännöt turvallisuuden edellytyksenä	30
4.2 Koulukiusaaminen ja väkivalta	31
4.3 Opettaja koulukiusaamisen osapuolena	32
4.4 Kodin ja koulun tehtävä kiusaamistapauksissa	33
4.5 Oikeusturva kiusaamistapauksissa	34

5 TYÖRAUHA JA RIKKEEN RANGAISTAVUUS	35
5.1 Työrauhan ylläpitäminen koulussa	36
5.2 Kurinpito ja ojentaminen	37
5.3 Kurinpidon ja ojentamisen edellytykset	38
5.4 Kurinpitorangaistukset ja ojentamiskeinot / menettelyt	39
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	42
6.1 Tutkimustehtävä	42
6.2 Laadullinen tutkimus	43
6.2.1 Tapaustutkimus	44
6.2.2 Erilaisia tapaustutkimuksia	44
6.3 Etnografia, hermeneutiikka ja abduktiivinen päättely	45
6.4 Tutkimuksen kohderyhmä	47
7 AINEISTON HANKINTA JA KÄSITTELY	48
7.1 Aineiston hankinta	48
7.1.1 Kyselylomake	48
7.1.2 Ideaalimalli	49
7.2 Aineiston analyysi ja käsittely	51
7.3 Kyselyn eteneminen	52
7.3.1 Alkutilanne	52
7.3.2 Kyselystä	53
7.3.2.1 <i>“Oppilas ei ollut noudattanut annettuja ohjeita”</i> (N22)	56
7.3.2.2 <i>“...oppilaat ovat vakuutettuja koulupäivän ajan”</i> (N0).	57
7.3.2.3 Vaarapaikan priorisointi	57
7.3.2.4 Voimattomuus	58
7.3.2.5 <i>“Opettaja ei voi olla vastuussa asioista, jotka oppilas on vastoin ohjeita tehnyt”</i> (N22)	59
7.3.3 Lopputilanne	59
7.4 Tutkimuksemme luotettavuus	60

	6
8 TULOSTEN TARKASTELUA	63
8.1 Yleisesti	63
8.2 Tabu, myytit, maalaisjärki, pedagoginen ajattelu ja työyhteisö	64
9 LOPUKSI	68
10 LÄHTEET:	69
11 LIITTEET	73
Liite 1. Oppilaan oikeudet	73
Liite 2. Jyväskylän kaupungin virkasääntö	76
Liite 3. Kyselylomake	78
Liite 4. Kyselyiden analysointia	81

1 JOHDANTO

Koulu on poikkeuksellinen ihmissuhteiden verkosto, jos sitä verrataan johonkin muuhun instituutioon. Koulun toiminnassa ovat mukana opettajat, muut työskentelevät aikuiset, oppilaat ja huoltajat kukin oikeuksineen ja velvollisuuksineen. Päivittäin kohdataan ennalta odottamattomia tilanteita, joissa oikeuksia ja velvollisuuksia joudutaan pohtimaan. Kouluissa kohdataan tapahtumia, jotka saattavat vaikuttaa hyvinkin pitkälle oppilaan tai opettajan elämässä ja aiheuttaa jopa ongelmia, ellei asiaan ole ymmärretty paneutua ajoissa ja tarvittavalla vakavuudella.

Uutisoinnin, opettajien ja opettajiksi opiskelevien keskustelujen perusteella on syytä todeta, että aggressiivisuus ja rikoskäyttäytyminen eivät ole viime vuosina hirvittävästi lisääntyneet. Käyttäytymiseen kuitenkin syyllistyvät harvemmat henkilöt entistä useammin ja teot ovat aikaisempaa vakavampia. Myös huoltajien taholta vaatimustaso opettajan toimista ja tietämyksestä lisääntyy.

Yleisenä uskomuksena on, että koulumaailmassa on jokin oma sisäinen sanktiojärjestelmä, jonka avulla ongelmatilanteita ratkotaan. Tätä uskomusta leimaa myös pedagogisen ajattelun nostaminen lainsäädännön yläpuolelle. Kuitenkin laissa säädettyjen koulutuksen järjestäjän velvoitteiden noudattamisen tai noudattamatta jättämisen arviointi tapahtuu samojen oikeussääntöjen mukaan kuin muuallakin ympäröivässä yhteiskunnassa. Siksi tarve varmistaa ja edistää opetustoimessa toimivien virkamiesten sekä luottamushenkilöiden tietämystä yleisestä turvallisuutta koskevasta ja sitä läheisesti sivuavasta lainsäädännöstä kasvaa.

Huomiota on myös kiinnitettävä ulkoisiin turvallisuutta edistäviin seikkoihin kuten riski- ja turvallisuuskartoituksiin, koulurakentamiseen ja sisäilman merkitykseen opiskelun tehokkuutta ajatellen. Kysymys on kaikkien koulussa työskentelevien työturvallisuudesta, mutta lisäksi puutteelliset ja jopa vaaralliset työskentelyolosuhteet ovat olleet omiaan vahinkotapauksissa syyttämään vastuuta koulutuksen ylläpitäjälle. Fyysisen ympäristön ohessa myös opetusryhmän koon ja opetusryhmien muodostamisen vaikutusta opiskeluturvallisuuteen tulee korostaa. Opetuksen järjestäjällä on velvollisuus järjestää opetusryhmät niin, että opetusjärjestelyt ennalta ehkäisevät häiriökäyttäytymistä ja lisäävät turvallisuutta.

Opetustoimen nykyinen lainsäädäntö sisältää entistä selvemmin fyysisen turvallisuuden ohessa myös henkisen turvallisuuden. Uusi perusopetuslain 29 §:n säännös oppilaan oikeudesta turvalliseen opiskeluympäristöön lisää koulutuksen järjestäjän vastuuta koulun turvallisuudesta. Myös huoltajille on perusopetuslain 29 §:n nojalla oikeus vaatia koulutuksen järjestäjän toimenpiteitä. Koulutuksen järjestäjän tulee kyetä ehkäisemään myös muiden oppilaiden häiriökäyttäytymisen seurauksena syntyvät ennakoitavissa olevat turvallisuusuhat. Keskinäinen luottamus koulun henkilökunnan, oppilaiden ja huoltajien välillä on selkeä tavoite, johon tulee pyrkiä. Tällöin ehkäistään mahdollisten vaikeiden tilanteiden syntyminen.

Tutkimuksen teoriasta pyrimme rakentamaan tiiviin lakikokonaisuuden, joka herättäisi kiinnostuksen laajempaan lainsäädännön tutkimiseen. Tähän lainsäädäntöön tukeutuen tutkimuksemme empiirisessä osassa selvitetään kyselyn avulla virkasuhteessa olevien opettajien tietämystä alansa lainsäädännöstä. Laadullisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on selvittää ymmärtävätkö opettajat koululainsäädäntöä. Ymmärryksen lisäksi meitä kiinnosti se, kuinka ymmärrys tai sen puute vaikuttaa käytäntöön. Lähtöoletuksemme oli, etteivät opettajat hallitse työtään koskevaa lainsäädäntöä. Tätä puutetta opettajat korvaavat tukeutuvalla heille tuttuun ja turvalliseen pedagogiseen ajatteluun. Opettajien käyttäytymistä ongelmatilanteissa leimaa myös uskomukset, odotukset ja työyhteisö.

Opettajien oikeusturvaa käsitteleviä tutkimuksia ei ole toteutettu, eikä näin ollen koulutuksen lainsäädäntöä ole mielestämme saatavissa riittävän tiiviissä ja opettajille kohdistetussa muodossa. Lainsäädäntö on luonteeltaan tarkkaa ja yksiselitteistä tekstiä, johon väärin tulkinnalle ei saa jäädä varaa. Lukijan tulee ottaa tämä huomioon teoriaosuuttamme tarkasteltaessa.

2 KOULUTUKSEN LAINSÄÄDÄNTÖ JA KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Koulutuksen lainsäädäntö

Koulutus ja opetustoimiala lienee Suomessa suurin yksittäinen toimiala, vaikka toimialaan ei liitettäisi välillisesti siihen kuuluvia ihmisiä. Laaja toimiala ja siihen helposti liitettävät suuret yhteiskunnalliset arvot ja odotukset edellyttävät julkisen vallan taholta tapahtuvaa ohjausta.

Yleisen hallinnon kehittämisen ohessa myös koulujärjestelmä kokonaisuudessaan on muuttunut ja muuttuu edelleen joustavammaksi mm. koulutuspituuksien osalta. Yhteiskunnalliselle kehitykselle on ominaista keskusjohtoisuuden väheneminen ja päätösvallan siirtyminen entistä enemmän koulutuksen järjestäjille. Alaspäin päätösvaltaa siirtämällä vastuu lisääntyy myös yksittäisillä kouluilla ja viranhaltijoilla. Päätösvallan kasvu näkyy esimerkiksi lisääntyvänä yhteistyönä ja vuorovaikutuksena ympäristönsä kanssa. Koulukohtaiset resurssipäätökset ja väljyys valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa mahdollistavat opetussuunnitelmien huomattavankin vaihtelun. Tämä tarjoaa yhdessä kunnan koulutuspoliittisen tahdon rajoissa mahdollisuuden yksittäisillekin kouluille nousta merkittäväksi muutoksen suunnannäyttäjäksi ja toteuttajaksi. (POP 1994, 8 - 9.)

Perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta säädetään perusopetuslaissa. Hallitusmuodon 13 § mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Tätä oikeutta maksuttomaan perusopetukseen eli oppivelvollisuutta säädetään Hallitusmuodon säännöksen mukaan. Hallitusmuodon 13 §:ää vastaava säännös sisältyy Suomen perustuslakiin, jonka on tarkoitus korvata Hallitusmuoto. Perusopetuslaissa säädetään kaikesta perusopetuksesta riippumatta siitä, missä oppilaitoksessa opetusta annetaan. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 31 - 32.)

Vuoden 1999 alusta voimaan tullessa uudistuneessa koulutuksenlainsäädännössä on luovuttu siitä ajatuksesta, että oppilaitos instituutiona olisi säätelyn kohde. Uudistuneessa koulutuksenlainsäädännössä säätelyn kohteena on koulutus. Tämä uusi näkökulma on mahdollistanut useiden aikaisempien lakien yhdistämisen muutamaksi

laiksi ja siten myös lisännyt paikallista päätösvaltaa koulutuksessa. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999 28 - 29.)

Koulutuksenlainsäädännön keskeisenä tavoitteena on varmistaa koulutuksellisten perusoikeuksien toteutuminen sekä riittävä yhdenvertaisuus maan eri osissa sekä kouluissa ja oppilaitoksissa. Uuteen koulutuksenlainsäädäntöön sisältyvät jälkikäteiset oikeussuojakeinot antavat mahdollisuuden valittaa oppilaan asemaan vaikuttavista päätöksistä sekä pyytää oppilasarvioinnin mahdollista uusimista tai oikaisemista. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 237.)

Kun lainsäädännön lähtökohtana on oppilaitosten sijaan koulutus, voidaan lainsäädäntöä soveltaa kaikkeen koulutukseen riippumatta siitä missä oppilaitoksessa koulutus järjestetään. Näin yksittäisiä oppilaitoksia koskevat erillislait ovat tulleet tarpeettomiksi. Esimerkiksi perusopetuslakia sovelletaan kaikkeen perusopetukseen annettiinpa sitä kunnallisissa peruskouluissa tai valtion- tai yksityisten erityisissä oppilaitoksissa. Uuden säätelytavan etuna selkeyden lisäksi on se, että lainsäädäntö kohtelee kaikkia tasapuolisesti riippumatta koulutuksen järjestämispaikasta. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 28 - 29.)

Kunnat ovat merkittävämpiä peruskoulutuksen järjestäjiä suomessa ja niinpä niiden rooli opetustaan ja opetussuunnitelmaa laadittaessa on tärkeää. Kunta luo omilla toimenpiteillään ne raamit, joissa koulut sitten kehittämistyötänsä toteuttavat. Opetussuunnitelma osoittaaakin paikallisten päättäjien koulutuspoliittista tahtoa osana valtakunnallista koulutuspolitiikkaa (POP 1994, 15). Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan etukäteissuunnitelmaa kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan kouluille asetetut kasvatus- ja opetustavoitteet. Opetussuunnitelma ohjaa opettajia järjestämään tarkoituksenmukaisia oppimistilanteita. (Hirsjärvi 1983, 132.) Kunnat voivat itse järjestää opetustoimenhallintonsa koulu- ja keskushallinnon tasolla. Esimerkiksi opetustoimen piiriin kuuluvat tehtävät voivat olla myös opetuslautakunnan sijasta jollakin toisella lautakunnalla. Kunnalla ei myöskään tarvitse olla erikseen nimettyä koulutoimenjohtajaa. Kouluissa voidaan muodostaa opettajista opettajakunta ja samoin valita oppilashuoltoryhmiä, opetussuunnitteluryhmiä ja muita tarvittavia työryhmiä. Kuntalain mukaan kyseisillä ryhmillä ei ole varsinaista päätösvaltaa, vaan ne voivat toimia valmistelu ja yhteistyöelininä. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 279 - 280.)

2.2 Vastuun käsitteestä

Vastuu sanana jää etymologisessa määrittelyssä ja yleensä käytännön puheessa vaille täsmällistä merkityssisältöä. "Henkilö on vastuussa" tietystä toimenpiteestä tai toiminnasta (ks. esimerkiksi etymologinen sanakirja). Opetusalalla puhutaan yleisesti tulosvastuusta, taloudellisesta vastuusta, toiminnallisesta vastuusta ja kehittämisvastuusta. Kaikille edellä esitetyille vastuun lajeille on luonteenomaista abstraktisuus. Niistä mahdollisesti seuraavien sanktioiden toteutuminen on sattumanvaraista ilman mitään säädettyä järjestysmuotoa. Tämä puolestaan synnyttää käsityksen, että vastuu kokonaisuudessaan jää käytännössä epäselväksi abstraktiksi käsitteeksi. (Suopohja 2000, 18 - 19.)

Juridisessa mielessä vastuun käsitteestä voidaan puhua huomattavasti täsmällisemmin. Se eroaa muista vastuista siinä, että siihen liittyy lailla säädetty sanktiojärjestelmä ja oikeudelliset menettelyt sanktioiden toteuttamiseksi. Lähtökohtana pidetään sitä, että vastuun syntymisen edellytyksenä on tietty konkreettinen vastuutapahtuma kuten henkilövahinko, selvä laiminlyönti tai rikos, joka johtaa oikeudellisiin seuraamuksiin. Tästä käytetään nimeä *vastuutapahtuma*. (Suopohja 2000, 19 - 20.)

Ulkoisia merkkejä vastuutapahtumasta voivat olla esimerkiksi poliisin ilmestyminen kouluun, vahingoittunut omaisuus, henkilövahinko jne. Tällöin joudutaan kysymään kuka tai ketkä ovat aiheuttaneet sen, että vastuutapahtuma sattui. Koulussa vastuutapahtumaa edeltänyttä toimintaa aletaan tarkastella kriittisesti, päämääränä selvittää sanktioiden ja korvausvastuiden kohde. (Suopohja 2000, 20.) Oletetaan esimerkiksi, että koulun teknisentyön tunnilla oppilaat riehuivat sillä seurauksella, että sattui henkilövahinko. Tällöin vastuutapahtuman ulkoisena merkinä on henkilövahinko. Tapahtunutta ja mahdollisia edeltäviä toimintoja aletaan nyt tarkastella sanktioiden ja korvausvastuiden selvittämiseksi. Tässä tilanteessa Suopohjan (2000, 25) mukaan yritetään vastata kysymyksiin: Onko olemassa olevia *yleisiä* säännöksiä, määräyksiä, kieltoja ja käskyjä noudatettu? Onko työturvallisuus määräyksiä tai muuta

erityisiä määräyksiä noudatettu ja onko oppilaan ohjauksesta huolehdittu riittävästi?
Kuka korvaa ja mitä?

2.3 Työrauha

CD- Perussanakirjan mukaan työrauhalla tarkoitetaan ´olosuhteita, jossa voi työskennellä rauhassa` (CD-PS 1997). Työrauhan käsite on aina kelvollinen kuvaamaan oppimistapahtumaa, jossa oppilaat työskentelevät asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Työrauha ei kuitenkaan takaa oppimisen tuloksellisuutta ja etymologisesti käsitettä onkin hankala tarkasti määritellä. (Salo 2000, 31.) Hirsjärven (1978, 173) määritelmän mukaan työrauha (discipline) edellyttää koulu yhteisössä kaikilta jäseniltä kurinalaista toimintaa. Se on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa toimintaa, joka kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia ja ottaa huomioon opetustilanteet, opetusaineet, ikästeen, persoonallisuuden sekä yhteisön vaikutteet.

Työrauhaongelmilla voidaan ymmärtää luokkatilanteissa kaikkea sellaista toimintaa joka häiritsee tavoitteellista opettamista. Näitä ovat mm. oppilaan puhuminen yhtä aikaa opettajan kanssa, kuljeskelu luvatta luokassa, nahistelu opettajan kanssa ja opettajan ajan vieminen opetukselta. (Griffin 1988, 270.) Koulu elämän käsite työrauha tarkoittaa sitä mitä aikaisemmin nimitettiin koulukuriksi. Rautavaaran (1978, 144) mukaan kuri voidaan myös ymmärtää sanalla järjestys.

2.4 Kuri

CD- Perussanakirjan mukaan kuri on ´jossakin henkilöryhmässä vallitseva valvottu (hyvä) järjestys, kuuliaisuus, tottelevaisuus ja komento` (CD-PS 1997). Sanalla kuri on monessa mielessä ikävä kaiku. Tämä ikävä kaiku ilmenee jo hyvin sanan etymologisessa määrittelyssä. Sanaa rasittaa Rautavaaran (1978, 143) mukaan joukko kurin ylläpitämiseen ja kovuusasteeseen aikaisemmin liittyneitä kielteisiä ilmiöitä, joita nykyaikana ei voida enää hyväksyä. Nykyiseen demokraattiseen ajattelutapaan on pyritty etsimään myönteisempää ja sopivampaa käsitettä.

Kuri käsitteenä mielletään autoritaarisena, kielteisenä ja se kuvastaa oppimistapahtumaa, jonka sujuminen taataan pakkokeinoin, lähinnä rangaistuksia

käyttämällä ja niillä uhkaamalla. Kuri perustuu suostumukseen eikä rangaistukseen. Rangaistuksia voidaan käyttää muistutuksena siitä, että kuri puuttuu. Hyväksymättä jäävät rangaistukset alentavat työrauhaa. Rangaistukset toimivatkin vain jos rangaistu hyväksyy ja ymmärtää ne palautteena tai oikeutettuna sovituksena. (Salo 2000, 31.)

2.5 Järjestyssäännöt

Järjestyksen käsite kattaa koko kouluyhteisönjäsenten väliset suhteet. Se sisältää myös oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä kuten luokkahuoneen viihtyvyyden ja rutiinien sujumisen. (Salo 2000, 32.)

Järjestyssäännöt ovat koulun sisäisen järjestyksen edellytys. Säännöillä tarkoitetaan sellaisen käyttäytymisen tai ajattelun yhdenmukaisuutta, josta yhteiskunnassa vallitsee yhteisymmärrys, vaikka niitä ei olisi kirjattu. Esimerkiksi monet kohteliaisuuden muodot, kuten tervehtiminen ovat sellaisia. (Sulkunen 1994, 25.)

Koulun järjestyssäännöt sisältävät käyttäytymisohjeita ja normeja, jotka koulu itse rakentaa tarpeidensa mukaan. Järjestyssääntöjen tarkoituksena on luoda kouluhenkilökunnalle mahdollisimman rauhalliset, turvalliset ja opiskelua tukevat olosuhteet. (Ihalainen 1980, 28 - 29.)

2.6 Opettajan auktoriteettiasema ja sen vaikutus oppilaisiin

Kasvatuksessa auktoriteetin eli arvovallan käsite on varsin keskeinen. Se ei kuulu ainoastaan didaktiseen käyttösanastoon vaan myös esimerkiksi koulutushallinnolliseen sanastoon. (Vikainen 1984, 3.) Auktoriteetti merkitsee oikeutta ohjata ihmisten toimintaa. Se määritellään vaikutuskeinoksi, joka eroaa sekä pakottamisesta että suostuttelusta. Auktoriteetin ohjeiden noudattaminen perustuu ymmärrykseen eikä pakkoon. Auktoriteetti on välttämätön suurten ryhmien toiminnan ohjaamiseksi, koska on mahdotonta pakottaa tai suostutella jokaista erikseen. (Puolimatka 1997, 249-250.)

Auktoriteetilla on erilaisia muotoja. Yleisimpänä ymmärretään yhteiskunnallinen auktoriteetti, joka perustuu uskoon sääntöjen laillisuudesta ja oikeutuksesta (tuomarit ja poliisit). Yhteiskunnallisen auktoriteetin rinnalla on auktoriteetin muotoja, jotka perustuvat henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Tällainen auktoriteetti voi ilmetä monin tavoin. Se voi perustua yksilön asiantuntemukseen, menestykseen tai erityisiin taitoihin. (Puolimatka 1997, 250 - 251.)

Puolimatka (1997) määrittelee opettajan auktoriteettiaseman sekä yhteiskunnallisena että tiedollisena. Opettajan antamat ohjeet toimivat useissa tapauksissa kuin määräykset, jotka tarvittaessa pannaan toimeen yhteiskunnallisen vallan keinoin. Luottamus tiedolliseen auktoriteettiin johtaa siihen, että oppilas alkaa pitää käsitystä oikeana tai oikeampana kuin aikaisemmin. Kouluissa opettaja tarvitsee tiedollista auktoriteettiasemaa. (Puolimatka 1997, 251 - 255.)

Dunbar ja Taylor (1982, 250) erittelevät opettajan auktoriteetin kahteen luokkaan, viralliseen (formal) ja epäviralliseen (informal). Virallinen auktoriteetti ei ole riippuvainen roolin haltijan ominaisuuksista vaan liittyy luonnostaan opettajan traditioon, lakiin tai muihin virallisiin sopimuksiin. Opettajan epävirallisen auktoriteetin määrittelevät oppilaat asenteillaan ja mielipiteillään. (Dunbar & Taylor 1982, 250.)

Kun puhutaan vallasta ja kontrollista, tarkoitetaan sillä tosiasiallisesti normien sisällön määrittelyä ja niiden valvontaa. Vallalla tarkoitetaan sosiologista kykyä saada muut toimimaan jollakin nimenomaisella tavalla, vaikkapa vastoin omaa tahtoakin. Kontrollilla tarkoitetaan taas pyrkimystä rajata yhteiskunnan jäsenten käyttäytyminen tiettyihin puitteisiin. (Sulkunen 1994, 107.)

Opettajan täytyy voittaa oppilaidensa luottamus voidakseen käyttää valtaansa. Tällöin hän joutuu tukeutumaan erilaiseen vallankäyttöön kuin toimiessaan puhtaasti virallisena auktoriteettina. French ja Raven (1959, 155 - 156) esittävät klassisen luokittelun vallan lajeista. Opettaja käyttää palkitsemisvaltaa kun oppilas havaitsee mahdollisuutensa tulla rangaistuksi tottelemattomuudesta. Laillista valtaa käytetään silloin kun oppilaan mielestä opettajalla on siihen lain suoma oikeutus. Opettaja voi myös käyttää oppilaan halua samaistua häneen, eli mallin valtaa ja oppilaan arvostusta koulutusta kohtaan eli asiantuntija valtaa. Frenchin & Ravenin mukaan opettajat käyttävät laillisen vallan ohella runsaasti palkitsemis- ja rankaisovaltaa, vaikka niiden käyttäminen on todettu tehottomaksi oppilasryhmän suotuisan vuorovaikutuksen kannalla. (French & Raven 1959, 155 - 156)

3 LAINSÄÄDÄNNÖN ASETTAMAT VELVOITTEET JA VASTUUT

3.1 Oikeudellinen vastuu opetustoimessa

Opetustoimella ei ole käytössään omia erillisiä lainkäyttöelimiä, jotka käsittelisivät hallinnonalalla tapahtuvia rikoksia tai jotka ratkaisisivat toimialan vahingonkorvausoikeudellisia tai virkamiesoikeudellisia oikeusriitoja. Opetustoimessa vastuutapahtumat arvioidaan samojen oikeussääntöjen ja teorioiden mukaan kuin vastuutapahtumat millä hyvänsä julkisen sektorin toimialalla. Ei ole siis olemassa opetustoimen vahingonkorvauslakia tai koulun rikoslakia. Vastuujärjestelmät ovat kaikille toimialoille yhteisiä, vaikka eri aloilla esiintyvien vastuutapahtumien piirteet voivatkin olla kyseiselle alalle tyypillisiä. Esimerkiksi oppilaitoksessa tapahtuva pahoinpitely tulee arvioitavaksi samojen yleisten rikoslaissa rangaistavaksi säädettyjen säännösten mukaan, kuin se tulisi arvioitavaksi muualla yhteiskunnassa. (Suopohja 2000, 42 - 43.)

Esimerkiksi Keski-suomalaisessa 16.5.2001 olleessa artikkelissa opettajan oppilaaseen tarttuminen aiheutti vastuutapahtuman. Poika ja hänen huoltajansa eivät vaatineet rangaistusta eikä korvausta. Myös kihlakunnan syyttäjä jätti syyttämättä opettajaa, vaikka tapahtuma juuri ja juuri täyttäisi lievän pahoinpitelyn tunnusmerkit.

Suopohjan (2000, 26 - 43) mukaan opetustoimen oikeudellista vastuuta ei voida tarkastella kattavasti ellei kokonaisuuteen liitetä myös kysymystä oppilaan toiminnan aiheuttamista vastuutapahtumista. Oikeudellinen vastuu voidaan määritellä vasta jälkikäteen vastuutapahtuman satuttua. Oppilaat saattavat aiheuttaa tahattomia vahinkoja, mutta myös tehdä lisääntyvässä määrin selviä kouluyhteisöön tai opettajiin liittyviä oikeudenvastaisia tekoja. Useat opettajiin kohdistuvat loukkaukset, omaisuuteen kohdistuvat vahingonteot tai muut sellaiset, saattavat ylittää rikosoikeudelliselle tasolle. Vastuutapahtumissa tulee kuitenkin muistaa opettajan velvollisuudet järjestää opetustapahtuma siten, että hän pystyy ennakoimaan mahdolliset häiriökäyttäytymiset ja tapaturmat. (Suopohja 2000, 26 - 43.)

Jotta vastuukysymykset muodostavat kokonaisuuden, edellyttää se luonnollisesti kaikkien vastuuketjun osien tarkastelua. Opetustoimessa vastuukysymyksiin liittyy paljon sille tyypillisiä piirteitä, koska tapauksissa osallisina on alaikäisiä lapsia tai nuoria huoltajineen. (Suopohja 2000, 43.) Vaikka oppilaat ovat kouluaikana koulutuksenjärjestäjän vastuun alaisuudessa katsomme myös huoltajien olevan epäsuorasti vastuussa lastensa toimista. (Vanhemmilla ei tosin ole korvausvellsuutta kouluaihana) Lasten ja nuorten kyky arvioida syy- seuraussuhteita voi olla puutteellinen ja tätä kautta myös kotona tapahtuvan kasvatuksen rooli korostuu.

3.2 Normiohjaus opetustoimessa

Opetustointa on perinteisesti ohjattu säädöksin eli normein. Opetusministeriön turvatyöryhmän muistiossa (20:2000) normiohjauksella tarkoitetaan lakeihin, asetuksiin ja niiden nojalla annettuihin alemmanasteisiin säädöksiin perustuvaa ohjausta. Sulkusen (1994) mukaan normit ovat sopimuksia käyttäytymisen samankaltaistamiseksi, ja ne antavat tietoa mitä toisilta voi odottaa. Normit muodostuvat aina jonkun sosiaalisen ryhmän (työpaikka, perhe, kaverit) sisälle, eivätkä ne ole välttämättä yleistettävissä järkevästi muualle. Myös kouluissa eri luokilla on erilaiset normit esimerkiksi siitä, miten tunnollisesti koulutyöhön suhtaudutaan. Normi viittaakin yleensä sellaisiin vuorovaikutuksen muotoihin, joiden avulla yhteisö saa jäsenensä toimimaan tai ajattelemaan tietyllä yhdenmukaisella tavalla. Kun sääntöjä noudattava käyttäytyminen on yhdenmukaista ja sen yhdenmukaisuutta valvotaan palkinnoin ja rangaistuksin, on kyse normeista. Yhteisön sisällä normit saattavat jakaantua virallisiin ja epävirallisiin. Hallintoelimissä ja opettajien kesken on yleensä sovittu virallisista normeista, joita opettaja valvoo. Tällaisia ovat esimerkiksi järjestyssäännöt. Epävirallisia normeja koulussa voi olla esimerkiksi oppilaiden väliset "käyttäytymissäännöt". (Sulkunen 1994, 102 - 105.)

Oppilaiden käyttäytymistä ja kurinpitoa on aina pyritty ohjaamaan normein. Opetustoimen normiohjausta on kuitenkin 1990-luvun alusta alkaen kevennetty. Lähtökohtina normiohjauksen purkamiselle ovat olleet hallinnon hajauttamisperiaatteet sekä maamme taloudellinen tilanne, joka on pakottanut julkishallinnon supistamaan huomattavasti hallintoaan. (Björksten ym. 1994, 5 - 6.) Opetustoimessa yhä tärkeämmiksi ohjauskeinoiksi ovatkin tulleet opetussuunnitelmaohjaus

opetussuunnitelmien perusteiden kautta ja koulutuksen arviointi. Siitä seuraavaa vastuuta koulutuksen käytännön toteuttamisesta on siirretty paikallistasolle. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 20.) Tämä kehitys perustuu luottamukseen kuntien ja muiden oppilaitosten ylläpitäjien sekä rehtoreiden ja opettajien kykyyn hoitaa korkeatasoista koulutusta ilman valtiovallan tiukkaa taloudellista ja toiminnallista ohjausta (Björksten ym. 1994, 5 - 6). -

Turvatyöryhmä (20:2000) pitääkin 1.1.1999 voimaan tulleita koululakeja eräänlaisena päätepisteenä kyseiselle kehitykselle.

3.3 Koulutuksen järjestäjän vastuut ja velvoitteet

Vuonna 1999 uudistuneet koululait lähtevät toiminnan tavoitteiden asettamisesta, eivät siitä, kuinka laissa säädettyihin tavoitteisiin päästään. Paikallisen päätösvallan kasvun ohessa myös koulutuksen perusturvaa vahvistettiin ja monilta osin epäyhtenäistä, pirstoutunutta ja päällekkäisyyksiä sisältänyttä lainsäädäntöä koottiin selkeämmäksi kokonaisuudeksi. Lainsäädännön hallintokeskeisyyttä vähennettiin toiminnan hyväksi ja opetushenkilöstön asemaa koskevat säännökset poistettiin koululaeista. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 26 - 27.)

Uudistuneen koululain seurauksena kunnan ja valtion palveluksessa oleva opettaja rinnastetaan aikaisempaa selkeämmin virkamiehenä muihin valtion ja kunnan virkamiehiin. Virkamiehen toimintaa sitoo lainalaisuuden periaate, joka velvoittaa virkamiestä noudattamaan voimassa olevia lakeja ja muita oikeussääntöjä. Virkamiehen käyttäessä virka-asemaansa perustuvaa valtaa, on luonnollista, että hänen tulee olla tietoinen niistä säädöksistä ja normeista, jotka säätelevät hänen toimintaansa. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että virkamies on selonottovelvollinen toimialaansa liittyvistä säännöksistä, eikä voi vedota tietämättömyyteensä toimintaansa ohjaavien säännösten sisällöstä. Virkavastuun lisäksi rikoslain (39/1889) määrittämään virkarikosoikeudellinen virkamiehen käsite. Virkarikoksilla tarkoitetaan erityisiä rikoslain 40 luvussa säädettyjä rikoksia, joihin siis myös opetustoimessa toimiva virkamies voi syyllistyä. Virkarikoksina voidaan pitää mm. salassapitorikosta, virkasalaisuuden rikkomista, virka-aseman väärinkäyttämistä ja virkavelvollisuuden rikkomista. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 20 - 27.)

Jos virkamies tai julkisyhteisön työntekijä tahallaan palvelussuhteensa aikana tai sen aikana tai sen päätyttyä oikeudettomasti 1) paljastaa sellaisen tiedon, joka on yleisten asiakirjain julkisuudesta annettujen säännösten mukaan salassa pidettävä tai muun sellaisen palvelussuhteessaan tietoonsa saaman seikan, jota lain tai asetuksen nimenomaisen säännöksen tai viranomaisen lain nojalla erikseen antamana määräyksen mukaan saa ilmaista, tai 2) käyttää omaksi tai toisen hyväksi sellaista tietoa, hänet on tuomittava, jollei teosta ole

muualla säädetty ankarampaa rangaistusta, virkasalaisuuden rikkomisesta sakkoon tai vankeuteen enintään kahdeksi vuodeksi. (Rikoslaki 40 luku, 5§)

Jos virkamies virkaansa toimittaessaan tahallaan (...) rikkoo tai jättää täyttämättä virkatoiminnassa noudatettaviin säännöksiin tai määräyksiin perustuvan virkavelvollisuutensa, eikä teko huomioon ottaen sen haitallisuus ja vahingollisuus ja muut tekoon liittyvät seikat ole kokonaisuutena arvostellen vähäinen, hänet on tuomittava virkavelvollisuuden rikkomisesta sakkoon tai vankeuteen enintään yhdeksi vuodeksi (Rikoslaki 40 luku, 10§)

Kuten olemme edellä maininneet laissa säädettyjen koulutuksenjärjestäjän velvoitteiden noudattamisen tai noudattamatta jättämisen arviointi tapahtuu samojen oikeussääntöjen mukaan kuin muuallakin ympäröivässä yhteiskunnassa. Siksi tarve varmistaa ja edistää opetustoimessa toimivien virkamiesten sekä luottamushenkilöiden tietämystä yleisestä turvallisuutta koskevasta ja sitä läheisesti sivuavasta lainsäädännöstä kasvaa. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 21.)

Rikoslain virkarikosoikeudellinen vastuu ulottuu virkasuhteessa olevien henkilöiden lisäksi myös työsopimussuhteessa oleviin henkilöihin ja hallinnossa toimiviin luottamushenkilöihin kuten esimerkiksi valtuustojen, lautakuntien ja johtokuntien jäseniin, jotka myös voivat joutua virkarikosoikeudelliseen vastuuseen ja tulla tuomituksi rikoslain 40 luvun virkarikoksista. Syynä tähän on se, että koulutuksen järjestäjänä luottamuselimet vastaavat viime kädessä sellaisten edellytysten luomisesta, että opetuslainsäädännön mukaiset koulutuksen ylläpitäjää sitovat velvoitteet on mahdollista toteuttaa käytännössä. Näitä / tällaisia velvoitteita ovat mm. tarkoituksenmukaiset opetustilat ja välineet sekä riittävät resurssit opetusryhmien muodostamiseen ja oppilaiden tarvitsemiin tukitoimiin. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 28.)

3.4 Opettajan oikeudet ja velvollisuudet

Opettajia koskevat säännökset ovat olleet keskeisellä sijalla koulutusta koskevassa lainsäädännössä. Vaikka peruskoulun opettajat ovat pääsääntöisesti kunnan palveluksessa, opettajien oikeudellinen asema on määräytynyt pitkälti valtion virkamiehiä koskevien säännösten mukaisesti (ks. liite 2). Valtion virkamieslainsäädäntöä vastaavat säännökset onkin liitetty peruskoululakiin. (Luhtanen 1999, 230 - 231.)

Opettajan asema, oikeudet ja velvollisuudet määräytyvät pääosin palvelussuhdelain mukaan. Opettajan tehtävät jaotellaan yleisiin velvollisuuksiin ja erityisiin tehtäviin. Velvollisuuksiin kuuluu, että opettajan tulee suorittaa tehtävänsä asianmukaisesti, viivytyksettä ja taloudellisesti. Viran- tai työsopimussuhteisen tehtävän hoitoon liittyy selkeä huolellisuusvelvollisuus. Rehtori voi edelleen normaalin työnantajan työnjohtovallan perusteella määrätä opettajalle ja muulle alaiselleen koulutyön turvallisuuteen liittyviä tehtäviä. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 24 - 25.) Lainsäädännössä ei enää mainita peruskoulunjohtajaa ja viranhaltijaa, vaan todetaan, että koululla tulee olla toiminnasta vastaava rehtori. Isoimmissa kouluissa voi toimia myös virkarehtori. (Pirhonen 1999, 12.)

Koulutusta koskeva lainsäädäntö ei sisällä harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta säännöksiä opetushenkilökunnan oikeudellisesta asemasta, vaan ne annetaan kunnan viranhaltijoiden palvelussuhdeturvassa. Lahtisen ym. (1999, 203 - 204) mukaan julkisuudessa paljon keskustelua herättänyt opettajien lomautukset ovat estäneet oppilaiden oikeutta turvalliseen opiskeluympäristöön ja opetuksen saamiseen. Jos lomautuksiin joudutaan, tulisi ne toteuttaa siten, että oppilaan oikeus opetukseen ei vaarannu (vrt. koulutuksen ylläpitäjän velvollisuuteen järjestää opetussuunnitelman mukaista opetusta).

Mielestämme lomautukset toteutettiinpa ne miten ja milloin tahansa loukkaavat oppilaan oikeuksia. Jos lomautuksen aikana esim. opettajakollega joutuu opettamaan 60 oppilasta niin tällöin ei voida puhua opetussuunnitelman mukaisesta opetuksen järjestämisestä. Länsi-Suomen lääninhallituksen sivistystoimentarkastaja Lukkarisen

mukaan lomautuksia ei tule kuitenkaan sekoittaa opettajan lakko-oikeuteen virkamiehenä. Velvollisuus järjestää opetusta kuuluu kunnalle tai kuntayhtymälle, eikä virkasuhteessa olevalle opettajalle. (Lukkarinen 2001)

Erytisen merkityksellinen turvallisuuden kannalta on koulutuksen järjestäjälle kuuluva oppilaiden valvontavelvollisuus, jolle turvallista opiskeluympäristöä koskeva koulutuslainsäädäntö antaa entistä suuremman merkityksen. Oppilaat ovat koulun työpäivien aikana koulun vastuulla, josta seuraa valvontavelvollisuus. Tämän valvonnan tai sen järjestämisen laiminlyönti muodostaa vastuuperusteen vahinko- tai väkivaltatilanteessa. Opettajilla on erityinen valvonta- ja ohjausvelvollisuus oppilaisiin nähden, vaikka siitä ei lainsäädännössä erityisesti säädetäkään. Oppilaiden valvonnan asianmukainen järjestely kuuluu koulun rehtorille tai muulle koulutusyksikön toiminnasta vastaavalle henkilölle. Kukin opettaja vastaa itse siitä, että hänelle määrätty valvonta tulee asianmukaisesti hoidetuksi. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 27.) Jos rehtori tai johtaja on esimerkiksi määrännyt kolme opettajaa välituntivalvontaan, mutta paikalla onkin vain kaksi opettajaa, on onnettomuuden sattuessa nämä kaksi huolellisuusvelvoitteensa täyttäneitä opettajaa vapautettava mahdollisista vastuukysymyksistä. Huolellisuusvelvoitteensa laiminlyöneen opettajan toimia aletaan sen sijaan tarkastella. Opettaja ei voi vedota edes siihen, että oma oppitunti venyi liiaksi. Opetus tulee järjestää niin, että huolellisuusvelvoitteen täyttäminen on mahdollista. Valvontaa tulee koulussa toteuttaa riittävästi siten, että vahinkojen syntyminen ei yleisen elämäkokemuksen mukaan kyseisissä olosuhteissa ole ennalta arvattavissa. Työharjoittelijoita ja kouluavustajia ei voida asettaa välituntivalvontaan, koska heillä ei ole viran mukanaan tuomaa vastuuasemaa.

Virkavastuu ja lainalaisuuden periaate sisältävät myös virkamiehen toimintavelvollisuuden, joka merkitsee muun muassa velvollisuutta puuttua havaittuihin puutteisiin ja vaaratekijöihin. Laillisuusperiaate taas velvoittaa virkamiehen toimimaan kaikessa siten, että lain tavoitteet toteutuvat. Opetusta järjestävän johdon osalta tämä edellyttää velvollisuutta ryhtyä lain edellyttämiin toimenpiteisiin, kun yleiseen lainsäädäntöön kuuluvia säännöksiä on rikottu. Opettajakohtaisesti tämä merkitsee vastaavasti ilmoitusvelvollisuutta havaituista puutteista ja virheellisestä toiminnasta. Ilmoitusvelvollisuuden eräs erityismuoto on lastensuojelulain 40 §:n mukainen ilmoitus lastensuojeluviranomaisille havaitusta lastensuojelutarpeesta. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 28.)

Ilmoitusvelvollisuus. Jos sosiaali- terveydenhuollon, koulutoimen, poliisitoimen tai seurakunnan palveluksessa taikka luottamustoimessa oleva henkilö on virkaa tai tointa hoitaessaan saanut tietää ilmeisestä perhe- ja yksilökohtaisen lastensuojelun tarpeesta olevasta lapsesta, hänen on ilmoitettava asiasta viipymättä sosiaalilautakunnalle. (Lastensuojelulaki luku 8 40§.)

Lastensuojelutarpeen havaitsee usein opettaja tai henkilö, joka osallistuu oppilashuoltotyöhön. Tiivis yhteistyö huoltajien ja sosiaaliviranomaisten kanssa on lapsen edun mukaista. Lapsen edunmukaista on saada oppivelvollisuus suoritettua ja oireilu kannattaa siten ottaa aina vakavasti. Lapsella on oikeus kaikkeen mahdollisiin tukitoimiin. Lastensuojelulain mukaan sosiaalilautakunnan tulee ryhtyä viipymättä tukitoimiin, jos lapsen kasvuolot tai oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen vaarantuvat. (Björkstén ym. 1994, 52 - 54.)

Turvallisuus

Annetut ohjeet ja käskyt ovat työntekijän kannalta turvallisuutta lisäävä seikka. Noudattaessaan annettuja ohjeita ja määräyksiä, hän pääsääntöisesti vapautuu toimiensa mahdollisesti aiheuttamista sanktioista. Johtosäännössä saattaa olla myös määräyksiä opettajan velvollisuuksista. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 28.)

Koulutuksen järjestäjän tulee edellytyksiä luodessaan toimia aina lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Esimerkkinä kokonaisvastuusta voidaan pitää sitä, että oppilaat eivät joudu alttiiksi heidän yleistä turvallisuuttaan vaarantaville tekijöille, joita voivat olla esimerkiksi terveyttä vaarantavat opetustilat (yleisimpänä homeongelmat), turvamääräysten vastaiset välineet ja tilat sekä fyysinen- ja henkinen väkivalta.

Opetustoimi on palveluhallintoa, joka tuottaa yhteiskunnalle peruspalveluja. Siihen sisältyy kuitenkin myös sellaisia hallintotoimia, jotka edellyttävät julkisen vallan käyttöä. Koulun turvallisuuteen ja oppilaiden käyttäytymiseen liittyvissä kysymyksissä koulutuksen järjestäjällä on valta tehdä päätöksiä ja suorittaa muita hallintotoimia, jotka vaikuttavat toimen kohteena olevan henkilön asemaan tämän tahdosta riippumatta.

Opiskeluympäristön turvallisuus edellyttää tietyissä tilanteissa puuttumista myös oppilaiden henkilökohtaiseen vapauteen. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 21.)

Turvallisuutta vaarantavista tekijöistä yleisimmin käytännön opetustyössä kohdataan fyysistä- ja henkistä väkivaltaa. Oppilaat ja huoltajat voivat vedota perusopetuslain 29 §:n säännökseen turvallisesta opiskeluympäristöstä ja vaatia koulutuksen järjestäjältä toimenpiteitä tämän turvaamiseksi. Tilanteen sitä vaatiessa oppilaan osallistuminen opetukseen tulee voida evätä. Kyseeseen tule myös luokasta poistamisen lisäksi ennaltaehkäisevä poisto ennen oppituntia. Tällöin päätös on kuitenkin syytä tehdä esimerkiksi rehtorin hallinnollisena päätöksenä eikä yksittäisen opettajan ratkaisuna, koska koulutuslainsäädäntö ei tätä suoraan mahdollista. Jos oppilaiden kasvatuksellinen ohjaus ei riitä turvallisuuden ylläpitämiseen, pitää koululla olla käytettävissään muut riittävät keinot sen takaamiseen. Oppilaan määräaikaista erottamista koskevan päätöksen tulee silloin, kun se perustuu välittömään turvaamistarpeeseen, olla heti koulutuksen järjestäjän täytäntöön pantavissa. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 24 - 25.) Käytännössä pitää olla todella vakava ja perusteltu syy, että päätös saadaan panna täytäntöön ennen kuin se on saanut lainvoiman. (kts. esimerkiksi hallintolain käyttölaki)

Perustuslailla on turvattu henkilökohtainen vapaus. Vapaus voidaan henkilöltä riistää tai hänen koskemattomuuteensa puuttua vain laissa säädetyllä perusteella. Opiskeluympäristön turvallisuudesta huolehtiminen voi edellyttää myös välitöntä puuttumista oppilaiden vapauksiin, joihin opetustoimen lainsäädäntö ei varsinaisesti anna perusteita. Kuitenkin tilanteissa, joissa suojataan henkeä tai terveyttä tai omaisuutta sitä uhkaavalta vakavalta vaaralta, joudutaan käytännössä edellä mainitusta huolimatta suorittamaan toimenpiteitä, jotka muutoin olisivat vastoin oikeusjärjestystä, mutta kyseisessä tilanteessa ovat hätävarjelu- ja pakkotilasäännösten nojalla käytettävissä. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 21 - 22.)

Henkilökohtaiseen koskemattomuuteen ei saa puuttua eikä vapautta riistää mielivaltaisesti eikä ilman laissa säädettyä perustetta. Rangaistuksen, joka sisältää vapauden menetyksen, määrää tuomioistuimien. Muun vapauden menetyksen laillisuus voidaan saattaa tuomioistuimen tutkittavaksi. Vapautensa menettäneen oikeudet turvataan lailla. (Suomen perustuslaki, 7 §.)

Turvatyöryhmä (20:2000) pitää lainsäädännön lähtökohtana sitä, että koulussa tapahtuvaan häiriökäyttäytymiseen ja turvallisuuteen liittyvät ongelmat voidaan ja tulee

hoitaa pääasiassa koulun sisäisin kasvatuksellisin keinoin. Jos kasvatukselliset tai koulun kurinpidolliset keinot eivät riitä takaamaan turvallisuutta koulussa, on koulutuksen järjestäjän tukeuduttava entistä enemmän yhteiskunnan yleisiin turvanormeihin ja -järjestelmiin. Käytännössä toiminta edellyttää entistä kiinteämpää yhteistoimintaa muiden viranomaisten kuten poliisin ja sosiaaliviranomaisten sekä koulun välillä. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 21 - 22.)

Oppilaiden kohdalla yhteiskunnan vastuujärjestelmien ja käyttäytymissääntöjen soveltaminen kouluelämään voidaan nähdä myös pedagogisessa merkityksessä. Vallalla olevien hyvän käyttäytymisen vaatimusten omaksuminen koulussa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa helpottaa myöhempääkin sopeutumista yhteiskunnan asettamiin sääntöihin. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 25.)

Opetustoimen lainsäädäntöön sisällytettynä oppilaiden turvallisuutta koskevat säännökset, kuten esimerkiksi perusopetuslain 29 §:n oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, ovat oikeussääntöjä. Olemassa olevien veloitteiden laiminlyönti synnyttää koulutuksen järjestäjälle oikeusjärjestyksen mukaisen oikeudellisen vastuun, mikäli oppilaan oikeutta loukataan. Kouluyhteisössä vastuu ulottuu yhtäläisesti kaikkiin koulussa työskenteleviin henkilöihin, niin oppilaisiin kuin aikuisiin.

Lainsäädännöllä tarkoitetaan käytännössä sitä, että vastuu oppilaiden turvallisuudesta on ensi sijassa koulutuksenjärjestäjällä ja sen toteuttamisesta käytännössä vastaavalla henkilöstöllä. Mahdollisessa jälkikäteen tapahtuvassa oikeudellisessa tarkastelussa koulutuksenjärjestäjän toimintaa ja vastuuta arvioidaan sen perusteella, miten oikeudellisia ja hallinnollisia sääntöjä on noudatettu (ks. huolellisuusvelvoite) (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 22 - 24.)

3.5 Oppivelvollisuus - oikeus opetukseen

Jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Oppivelvollisuudesta säädetään lailla.

Julkisen vallan on turvattava, sen mukaan kuin lailla tarkemmin säädetään, jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykijensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. (Perustus laki 13 §,)

Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia ja lapsella on kansalaisuudesta riippumatta oikeus saada maksutonta perusopetusta, mikä tarkoittaa tavallisimmin peruskoulunkäymistä (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 32).

Perusopetuksen oppimäärä on laajuudeltaan yhdeksänvuotinen. Esiopetus ja/tai lisäopetus voi lisätä laajuutta yhdellä tai pidennetyt oppivelvollisuuden piirissä oleville kahdella vuodella. Maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen laajuus katsotaan vastaavan puolen vuoden oppimäärää. (Perusopetuslaki 9 §.)

Kunta osoittaa oppivelvolliselle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa annetaan kunnan tai kuntayhtymän järjestämänä opetusta. Lisäksi oppilaalle on osoitettava koulu, jossa hän saa opetusta omalla kielellään. Jos oppilaan kielenä on suomen- tai ruotsinkielen sijasta jokin muu, esimerkiksi saame, romaani tai viittomakieli, on kunnan otettava huomioon koulutusta järjestettäessä huoltajien valinnat. (Arajärvi 1999, 22.) Oppilaan identiteetin muovautumisen vuoksi kielikysymys on merkittävässä asemassa. Suomen - ja ruotsinkielisen kulttuurin erityispiirteet, kaksikielisyys ja kieliryhmien välinen vuorovaikutus on huomioitava. Lisäksi maamme alkuperäiskansan, saamelaiden sekä alkuperältään erilaisten etnisten ryhmien, kuten romanien kieltä ja kulttuuria ei tule myöskään vähätellä. (POP 1994, 14.)

Oppivelvollisuudella ymmärretään jokaiselle lapselle asetettua pakollista velvollisuutta oppimäärän omaksumiseen. Pakollisuudesta kuitenkin seuraa maksuttomuus ja velvollisuus julkiselle vallalle järjestää mahdollisuus oppivelvollisuuden täyttämiseksi eli koulun järjestämisvelvollisuus. Oppivelvollisuuden sisältö on omaksuttava, mutta se ei edellytä koulupakkoa. Oikeus opetukseen on koulunkäyntioikeutta laajempi ilmaisu. (Arajärvi 1999, 17.) Oppivelvollisuus (compulsory education) on valtiosäädös, joka takaa sen, että lapsella on mahdollisuus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja kasvatusta. Oppivelvollisuusikäisen lapsen on käytävä peruskoulua, jollei hän saa vastaavaa opetusta muulla tavoin tai hän ei ole enää ikänsä vuoksi oppivelvollinen. (Hirsjärvi 1983, 136.) Perusopetuslain 19 § mukaan laissa tarkoitettu opetus on julkista. Samassa laissa todetaan myös, että perustellusta syystä tätä oikeutta päästä seuraamaan opetusta voidaan kuitenkin rajoittaa.

Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. (Perusopetuslaki 25 §)

Peruskoulua kehitetään yleissivistäviä opintomahdollisuuksia tarjoavana oppivelvollisuuskouluna, johon jokaisella lapsella on oikeus (POP 1994, 11). Ensimmäisen kerran oppilaan oikeudet tulevat konkreettisesti esiin päätettäessä hänen koulupaikastaan. Kunta osoittaa oppilaalle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa oppilaalla on oikeus saada maksutonta perusopetusta. Kunnan oppilaalle osoittama lähikoulu voi olla myös muun kunnan koulu, yksityinen yhdistyksen tai säätiön perusopetusta antava koulu tai valtion koulu. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 190 - 211.)

Valtioneuvosto voi myöntää yksityiselle yhteisölle tai säätiölle luvan perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen järjestämiseen. Tällöin opetuksen järjestämisen tulee perustua erityiseen koulutus- tai sivistystarpeeseen. Lisäksi hakijalla tulee olla ammatilliset ja taloudelliset edellytykset opetuksen asianmukaiseen järjestämiseen. Opetusta ei myöskään saa järjestää taloudellisen voiton tavoittelemiseksi. (Perusopetuslaki 7 §.)

Oppilaan lähikouluksi ei ilman huoltajan suostumista saa kuitenkaan osoittaa koulua, jossa oppilailta peritään maksuja tai jos koulutus perustuu erityisiin kasvatusopillisiin järjestelmiin (esimerkiksi Steiner- koulut). Perusopetuslain 28 § antaa oppilaalle (myös) mahdollisuuden pyrkiä oppilaaksi muuhun kuin edellä mainittuun lähikouluun. Kunnalla tai muulla opetuksen järjestäjällä ei kuitenkaan ole velvollisuutta ottaa oppilasta kouluun, jos hän ei täytä kaikille yhtenäisiä pääsyvaatimuksia. Ulkopuolelta tuleva hakija ei kuitenkaan voi ohittaa oppilasta, joka haluaa käyttää oikeuttaan lähikouluun (ks. Liite 1). Tullessaan perusopetuksen piiriin oppilaalle syntyy tiettyjä oikeuksia, jotka voidaan puolestaan jakaa opetusta koskeviksi oikeuksiksi ja opintososiaalisia etuja koskeviksi oikeuksiksi. Opintososiaalisilla eduilla tarkoitetaan tässä yhteydessä maksutonta perusopetusta, ruokailua, koulukuljetuksia ja koulun vastuun alaisena sattuvien tapaturmien maksutonta hoitoa. Maksuton opetus pitää lisäksi sisällään oikeuden maksuttomiin oppikirjoihin ja muihin opetuksen edellyttämiin oppimateriaaleihin. Koulutusta koskevassa lainsäädännön näkökulmasta oppilaalle syntyy velvollisuuksia hänen tultua opetuksen piiriin. Oman kokonaisuuden lisäksi

muodostavat oppivelvollisuutta koskevat säännökset. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 190 - 211.)

3.6 Oppivelvollisuuden suorittaminen ja valvonta

Oppivelvollisuus ei merkitse koulupakkoa eli velvollisuutta osallistua perusopetuslain mukaiseen opetukseen. Perusopetuslain 26 §:n mukaan jokaisen oppivelvollisen on osallistuttava perusopetuslain mukaisesti järjestettyyn perusopetukseen tai saatava muulla tavalla perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot, esimerkiksi kotiopetuksessa (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 32). Huoltajan on huolehdittava siitä, että oppivelvollisen oppivelvollisuus tulee suoritettua (Perusopetuslaki 26 §). Huoltaja vastaa muutenkin lapsen kasvatuksesta ja hoidosta ja tekee lasta koskevat päätökset. Hänen huolehtimisvelvollisuutensa ei kuitenkaan poista opettajien tai opetuksenjärjestäjän velvollisuutta seurata oppilaan työskentelyä ja käyttäytymistä. (Arajärvi 1999, 19 - 20.) Tapa jolla oppivelvollisuuden täyttymistä seurataan, on opetuksenjärjestäjän määriteltävissä ja aina tapauskohtainen. Käytännössä tämä merkitsee opettajien asettamien kuulustelujen hyväksytyä suorittamista.

Opettajalla on asemansa vuoksi vastuu kertoa huoltajille oppilaasta. Hänen on myös käytettävä kasvatuksellisia ja kurinpidollisia keinoja yhteistyössä oppivelvollisen huoltajan kanssa. Samanaikaisesti on tärkeää myös keskustella lapsen kanssa ja auttaa myös häntä ymmärtämään ongelmatilanteet, koska lapsi ei useinkaan itse huomaa osuuttaan riitatilanteissa. Tällöin lapsen hyviä ja vahvoja puolia ei tule kuitenkaan unohtaa. Näennäisesti kovat lapset ovat usein hyvin herkkiä ja heillä on heikko itsetunto. Itsetunnon kohottaminen luo vahvemman pohjan koulutyölle. (Björksten ym. 1994, 18.) Huoltajan laiminlyödessä oppivelvollisen valvonnan voidaan hänet tuomita sakkoihin (Arajärvi 1999, 19 - 20). Perusopetuslaki 45 § mahdollistaa sakottamisen (Perusopetuslaki 45 §).

Koulun tärkeä kasvatustavoite on oppilaan terveen itsetunnon ja minäkäsityksen tukeminen. Koulu saattaakin joidenkin lasten ja nuorten osalta olla ainoa merkittävä tukea antava paikka, jossa on mahdollisuus oppia myönteiseen vuorovaikutukseen liittyviä tietoja ja taitoja ja nuoren elämäntilannetta ymmärtävään kontaktiin aikuisen ihmisen kanssa. Tärkeä on myös myönteinen yhteisö, jossa syntyy riittävästi kokemuksia vertaisryhmän kanssa toimimisesta ja keskinäisestä tuesta. Näin luodaan

edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimisille ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot. (Turvatyöryhmä 2000, 43; POP 1994, 11.) Edellä mainitut seikat puoltavat esimerkiksi välitunnin tarpeellisuutta, vaikka eräiden opettajien ja huoltajien mielestä välitunnit edustavat vanhanaikaista ajattelua.

Peruskoulun kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen nuori. Lapsen kasvun tukeminen ja opiskelussa kannustaminen ovat tärkeitä terveen itsetunnon kehittymisessä ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentamisessa. (POP 1994, 12.) Hyvään itsetuntoon kuuluvat myönteinen totuudenmukainen kuva itsestä, itseluottamus ja itsensä arvostaminen, oman elämän näkeminen arvokkaana ja ainutkertaisena sekä kyky arvostaa muita ihmisiä. Oppilas, jonka itsetunto on kunnossa, pystyy paitsi asettamaan omia päämääriä niin myös pitämään niistä tarvittaessa kiinni. Hyvään itsetuntoon liittyy myös kyky sietää pettymyksiä ja epäonnistumisia. (Keltikangas-Järvinen 1998, 18 - 22, 179 - 181.) Itsetuntoa emme määrittele tarkemmin.

Kasvatustavoitteena on myös oppilas, joka itse seuraa kehittymistään, asettaa toiminnalleen päämääriä, ottaa vastuuta oppimisestaan ja pystyy arvioimaan omaa käyttäytymistään. Tavoitteiden saavuttamista edesauttaa, jos oppilaalla on koulussa mahdollisuus harjaantua päätöksenteossa, ongelmanratkaisun taidoissa ja valintojen tekemisessä. Luovuutta edistää toimiminen tilanteissa, joissa ei ole valmiiksi määriteltyä käyttäytymismallia. (POP 1994.)

3.7 Oppilaiden oikeudet ja velvollisuudet

Perusopetuslaissa on säädetty sekä oppilaiden oikeuksista että velvollisuuksista, mitkä on pyritty ilmaisemaan entistä yksiselitteisemmin ja selkeästi yksilöityinä. Erityisesti oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön on noussut useammin esiin. Perustuslain oppilaan oikeuksia koskevista säännöksistä voidaan tärkeänä vielä mainita oikeus opetukseen, jolla tarkoitetaan opetuksen järjestäjän vastuuta huolehtia oppilaan mahdollisuudesta osallistua opetukseen koulun jokaisena työpäivänä. Vastuuseen sisältyy myös oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 29.)

3.7.1 Oppilaan yleiset oikeudet

Oppilaan oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta tarkoittaa sitä, että opetus on järjestettävä sisällöllisesti lainsäädännön, valtioneuvoston antamien koulutuksen yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa koskevien opetusministeriön päätösten sekä opetushallituksen päättämien opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 203.) Tämä myös edellyttää sitä, että koulutuksen järjestäjä huolehtii ryhmäkokojen tarkoituksenmukaisuudesta ja siitä, että tuki- ja erityisopetusta tarvitsevat oppilaat saavat nämä palvelut. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 29.)

Lahtisen (1999, 206) mukaan oppilaille on lakisääteinen oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Oppilaiden oikeus asettaa koulutuksen järjestäjälle veloitteen huolehtia opetukseen tarkoitetuista tiloista ja välineistä. Oppilaan tulee pystyä käymään koulua ilman, että muut koulu yhteisön kuuluvat kohdistaisivat häneen väkivaltaa tai uhkaisivat väkivallalla. Koulutuksen järjestäjän on lakien mukaan toimittava aktiivisesti esimerkiksi koulukiusaamisen estämiseksi.

Opetustoimen lainsäädäntö sisältää fyysisen turvallisuuden lisäksi myös entistä selvemmin henkisen turvallisuuden. Lakiin sisällytetty säännös oppilaiden turvallisuudesta edellyttää koulutuksen järjestäjän varautumista jo ennalta mahdollisiin turvallisuusriskeihin. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 22 - 23.)

3.7.2 Oppilaan yleiset velvollisuudet

Opetuksen saamiseen liittyvän oikeuden vastapainona ovat oppilaalle säädetyt käyttäytymisvelvoitteet, jotka koskevat opetukseen osallistumista, annettujen tehtävien suorittamista ja käyttäytymistä. Velvollisuus osallistua opetukseen merkitsee käytännössä läsnäolopakkoa. Huoltajan on erikseen anottava lapselle väliaikaista vapautusta koulunkäynnistä ja hänen on ilmoitettava kouluun oppilaan poissaolosta mahdollisimman nopeasti. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 29 - 30.) Vain luvan perusteella tai tilanteen sitä edellyttäessä oppilaalla ei ole velvollisuutta olla läsnä opetuksessa. Poissaolo saattaa liittyä tapaturmaan, sairastumiseen tai muuhun vastaavaan, jota varten ei ole voitu etukäteen myöntää vapautusta. (Arajärvi 1999, 80.) Vastuu oppilaan turvallisuudesta poistuu koulutuksenjärjestäjältä, jos kyseessä on

koulupinnaus eli luvaton poissaolo. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 29 - 30.) Koulupinnaus (truancy) tarkoittaa Hirsjärven (1983, 91) mukaan oppilaan tahallista poissaoloa koulusta ilman huoltajien suostumusta tai tietoa. Laajemmin määriteltäessä koulupinnaus on oppilaan poissaoloa koulusta ilman hyväksytyä syytä, jolloin se on myös synonyymi puolustamattomalle poissaololle. (Hirsjärvi 1983, 91.) Oppilaan ollessa sairas tai muusta syystä poissa opetuksen piiristä menettää hän myös oikeutensa saada opetusta kyseisinä työpäivinä. Opetuksenjärjestäjä ja huoltaja eivät saa siitä huolimatta laiminlyödä oppivelvollisuuden suorittamisen valvontaa. (Arajärvi 1999, 26.)

Oikeus opetukseen sisältää myös suojan opetuksesta poistamiseen ja erottamiseen. Suojamenettelyt ovat käänteisiä opetuksen pääsemiseen verrattuna. Perusopetuksesta voidaan erottaa vain erittäin painavista syistä. Tilalle voidaan edellyttää muuta samantasoista opetusta. Oppivelvollisuuteen liittyvästä opetuksesta erottamisen edellytyksiä on tulkittava erittäin ankarasti. Pätevänä edellytyksenä voidaan pitää muiden oppilaiden häiriötöntä oikeutta opetukseen. (Arajärvi 1999, 24.)

Vahingonkorvausvelvollisuus ei ole rangaistus (vrt. kurinpitorangaistus). Vahingonkorvausta ei myöskään voi käyttää rangaistuksen luontoisesti, vaan vahingon aiheuttaja on selvitettävä korvausvelvollisuutta kohdistettaessa. Mikäli vahingontekijää ei pystytä selkeästi osoittamaan, ei ole mahdollista kohdistaa vahingon korvaamista esimerkiksi koko luokkaan. Rangaistus ja vahingonkorvausvelvollisuus ovat siis erillisiä seuraamuksia samaan tekoon sovitettaessa. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 30.)

Oppilaat ovat aina vastuussa aiheuttamistaan vahingoista ja oppilaiden aiheuttamiin vahinkoihin sovelletaan vahingonkorvauslakia. Oppilas, joka tahallaan tai tuottamuksellisesti vahingoittaa koulun, toisten oppilaiden, opettajan tai muun tahon omaisuutta, on ilman alaikärajaa vahingonkorvauslain mukaan velvollinen korvaamaan aiheuttamansa vahingon. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 30.)

4 KOULUN TURVALLISUUS

Koulun turvallisuuden perusedellytykset luodaan koulurakentamisen yhteydessä, jolloin voidaan havaita, poistaa tai pienentää esimerkiksi fyysiseen ympäristöön ja liikenteeseen liittyviä riskejä. Yleinen huolellisuusvelvoite velvoittaa koulun kiinteään omaisuuteen kuuluvien varusteiden säännölliseen tarkastamiseen ja huoltamiseen. Oppiaineisiin liittyvän riskialttiuden tiedostamiseksi ja onnettomuuksien ehkäisemiseksi opettaja tarvitsee tietoa. Oppilaiden kanssa on luontevaa perehtyä etukäteen turvallisuusohjeisiin ja työsuojelumääräyksiin. Paitsi sisätilojen kuntoon, on samoin kiinnitettävä huomiota koulunpihan turvallisuuteen. Oppilaiden kanssa liikutaan myös koulualueen ulkopuolella. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 18 - 19.)

Jollei koululla ole konkreettisia pelisääntöjä ja menettelytapoja, joita noudatetaan, voi pienetkin ongelmat kasautua kriisiksi. Yhdessä sovitut menettelytavat luovat turvallisuutta kouluun. Kaikki koulussa työskentelevät henkilöt tietävät, mitä voi toisilta odottaa ja mitkä ovat ongelmien ratkaisujen menettelytavat. (Björkstén ym. 1994, 9.)

4.1 Säännöt turvallisuuden edellytyksenä

Turvallisen kouluilmapiirin rakentaminen perustuu oppilaiden, huoltajien, opettajien ja muun kouluhenkilökunnan yhteisiin ponnistuksiin ja haluun tavoitteen saavuttamiseksi. On tärkeää, että yhteiset päämäärät on kirjattu koulun opetussuunnitelmaan. Turvallisuuden toteutumista tulee myös arvioida parhaaksi katsomallaan tavalla. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 38.)

Yhteiset säännöt kannattaa laatia siten, että niihin on kaikkien helppo sitoutua. Helpolla sitoutumisella emme tarkoita sääntöjen tason laskemista vaan, että myös opettaja itse sitoutuu sääntöihin henkilökohtaisesti eikä vain virkavastuunsa pakottamana. Säännöt saattavat jo syntyessään olla ns. "kuollut kirjain", jos rehtori tai opettaja on pelkästään auktoriteettiinsa nojaten antanut säännöt ilman vuorovaikutusta oppilaiden tai muun henkilökunnan kanssa. Muiden sidosryhmien osuutta kouluympäristön kehittämisessä ei tule väheksyä. Yhteisten sääntöjen noudattamisessa rehtorin tai muun vastaavan henkilön kannattaa kiinnittää huomiota yhtenäisyyteen.

Yhdenkin opettajan välinpitämätön suhtautuminen sääntöihin vie pohjan uskottavuudelta ja asettaa muut opettajat eriarvoiseen asemaan.

Lahdeksen (1997, 139) mukaan sääntöjä laaditaan etukäteen turvaamaan suotuisaa oppimisprosessia. On huomattava, että sääntöjä laaditaan vaan tärkeimpiin asioihin, sillä mitä enemmän sääntöjä on, sitä enemmän niitä rikotaan. Tarkoituksenmukaista ei ole myöskään laatia sääntöjä, joita ei kyetä valvomaan. Säännöt tehdään selviksi lukuvuoden alussa ja niitä valvotaan kunnes ne muuttuvat rutiineiksi.

4.2 Koulukiusaaminen ja väkivalta

Koulujen tapahtumat näkyvät joskus kielteisissäkin otsikoissa. Kuitenkin vakavat väkivaltaisuudet ovat suomalaisissa kouluissa toistaiseksi yksittäistapauksia. (vrt. Keljon tapaus 2001). Väkivaltatilanne koulussa on yleensä hyvin traumaattinen tapahtuma oppilaalle ja edellyttää asian kunnollista käsittelyä. Paitsi suoranainen fyysinen väkivalta tai sen uhka, myös muunlainen aggressiivinen käyttäytyminen aiheuttaa koulussa turvattomuutta.

Yksi tavallisin oppilaissa turvattomuutta aiheuttava asia on koulukiusaaminen. Koulukiusaamisen käsite on määriteltävä selvärajaisesti ja huomattava sen eroaminen muusta aggressiivisesta käyttäytymisestä. Kouluväkivalta tai -kiusaaminen ovat koulussa yhteen oppilaaseen kohdistuvaa kielteisesti koettua (suoraa tai epäsuoraa) toimintaa, joille on ominaista toistuvuus. Osapuolten tasapuolisuus ja kiusoittelu tai hännääminen, jossa kohde lapsiryhmässä vaihtelee ei täytä Salmivallin (1999) mukaan koulukiusaamisen tunnusmerkistöä. Yleensä koulukiusaamisen tunnusmerkkinä on osapuolten välinen voimasuhteiden epätasapaino: uhrin on vaikea puolustautua ja hän on ainakin jossakin mielessä avuton, puolustuskyvytön kiusaajiensa rinnalla (Salmivalli 1998, 1; 1999, 30.) Oppilaiden välisiin kiusaamistapauksiin tulee puuttua heti, vaikka se olisikin hankalaa. Kiusaamista voi olla niin pieni ele tai ilme, ettei sitä muut oppilaat tai opettaja aina edes ymmärrä. Aikuisena opettajan tulee myös pystyä erottamaan kiusaaminen muusta, rajultakin näyttävästä toiminnasta, joka ei täytä kiusaamisen tunnusmerkistöä.

4.3 Opettaja koulukiusaamisen osapuolena

Opettajiin kohdistuvan väkivallan muotoja ovat Kivivuoren (1997) mukaan mm. suullinen loukkaaminen, seksuaalinen häirintä, yleinen rivo kielenkäyttö ja fyysisen väkivallan uhka. Kivivuoren (1997, 8) tutkimuksen mukaan väkivaltaa ilmeni useimmiten tilanteessa, joissa opettaja antoi oppilaalle rangaistuksen tai puuttui sääntörikkomukseen. Väkivaltatilanteet kasautuivat harvoille opettajille ja Kivivuoren mukaan väkivallan uhriksi joutumiseen ei vaikuttanut opettajan auktoriteetti, vaan se, miten opettaja kykeni ratkaisemaan erilaisia ongelmatilanteita ja miten hän valvoi koulun normien noudattamista. Häirintää ja väkivaltaa opettajat ilmoittivat eniten oppilasmäärältään suurista kouluista.

Kivivuori kiinnittää myös huomiota ”uhrikokemusten” puuttumiseen. Uhrikokemuksilla hän tarkoittaa kaikkia tapahtumia, joissa opettaja kokee tullessa loukatuksi. Toisaalta Kivivuori huomauttaa, että koulussa jossa kukaan opettajista ei joudu konflikteihin oppilaiden kanssa voi olla vääränlainen turvallisuuskulttuuri. Toimivassa kontrollikulttuurissa rikkomuksiin puututaan, mikä johtaa ”uhrikokemuksiksi” tulkittavissa oleviin tapahtumiin. (Kivivuori 1997, 8 - 10.)

Kivivuoren (1999a) mukaan selvimmän riskiryhmän muodostavat erityisopettajat. He joutuvat konflikteihin myös erityisopetustilanteiden ulkopuolella, koska heitä kutsutaan ilmeisesti järjestyksen ylläpitäjiksi myös muiden kuin omien ryhmien tapahtumiin. (Kivivuori, Tuominen & Aromaa 1999a, 46.)

Kivivuori ym. (1999a, 47- 48) esittää, että opettajien uhrikokemukset heijastavat tilanteita, joissa oppilaat ja opettajat sovittelevat voimassa olevista normeista. Osa näistä normeista on lakia alempia, mutta kuitenkin virallisia ja koulujen sääntöihin kirjattuja. Tällaisia normeja ovat mm. oppitunnin keston liittyvät säännöt, velvollisuus mennä ulos välitunnilla, ruokailuun liittyvät säännöt. On selvää, että oppilaat kokevat joissakin tapauksissa toimintansa vastauksena epäoikeudenmukaiseen kohteluun tai perusteettomiin normeihin. Tätä kautta voidaan ymmärtää oppilaiden toimintaa, muttei sitä välttämättä tarvitse hyväksyä. (Kivivuori ym. 1999a.) Olemme samaa mieltä myös Salmivallin (1999, 27 - 28.) kanssa siitä, että lapsilla ja esinuruusikäisillä on usein ”kovuusnormeja”. Nuoren pitää esimerkiksi näyttää muille, että uskaltaa rikkoa aikuisten asettamia normeja (ks. normiohjaus opetustoimessa).

Kouluissa esiintyvistä konfliktityypeistä tulee muistaa myös aikuistenvälinen työpaikkakiusaaminen ja ennen kaikkea tapaukset, joissa opettaja käyttää väärin auktoriteettiasemaansa tai kurinpidollista valtaansa oppilaisiin.

4.4 Kodin ja koulun tehtävä kiusaamistapauksissa

Kiusaamisen luonteen ryhmäilmionä tulee olla kaikkien huoltajien tiedossa. Kodin ja koulun yhteistyössä on aikaisempaa enemmän korostettava kouluyhteisön kaikkien jäsenten yhteistä vastuullisuutta turvallisen opiskeluympäristön luomisessa. Vaikka turvallisuuden rakentamisen yhteisöllinen luonne on lähtökohtana, on rinnalla kyettävä myös toimimaan yksilötasolla. Kiusaamiseen ja väkivaltaan liittyvissä ongelmissa tarvitaan yhteydenpitoa kaikkien osapuolien välillä. Ongelmaksi ovatkin muodostuneet tilanteet, joissa koulun ja kodin näkemykset ongelmatilanteissa ovat ristiriitaiset. On huomioitava, että väkivalta- ja kiusaamistapauksissa yhteydenotto kiusaamiseen syyllistyneen oppilaan kotiin vaatii taitoa. Lisäksi on syytä muistaa, että riippumatta oppilaan asemasta, sekä kiusattu että kiusaaja ovat aina avun tarpeessa. Väkivaltatilanteissa myös lastensuojelun tai poliisin kanssa on tehtävä yhteistyötä. Uhrin tapauksessa ongelmaksi muodostuu se, että huoltajat eivät uskalla ääritapauksissa päästää väkivalta- ja kiusaamisongelmien takia lastaan kouluun, jolloin oppilas voi jäädä jälkeen opetussuunnitelman mukaisesta opetuksesta. Vaikka kyseessä saattaa olla yksittäinen tapaus on tärkeää huomioida poissaolojen seurannan ennalta ehkäisevä merkitys. Poissaolojen määrästä ja syystä voidaan huomata oppilaan vaikeudet. (Turvatyöryhmän muistio 2000, 53 - 54.)

Moraalisen vuorovaikutuksen edellytyksenä on kaikkien osapuolien aito pyrkimys löytää oikeudenmukainen ratkaisu käsillä olevaan tilanteeseen. Opettajien ja oppilaiden käsitykset ja tulkinnat oikeudenmukaisista ratkaisuista esimerkiksi kouluyhteisön kiusaamis- ja väkivaltatilanteissa saattavat erota toisistaan. Esimerkiksi Tirrin (1999) mukaan kiusaamistapauksissa opettajat kannattivat pyöreänpöydänkeskustelua, eli avointa asioiden käsittelyä, toisin kuin tappelutilanteissa, joissa he suosivat opettajan yksipuolista päätöksentekoa. Oppilaat puolestaan suosivat pyöreänpöydänkeskustelua tappelutilanteissa ja opettajan yksipuolista päätöksentekoa kiusaamistilanteissa. Opettajat voivat opettaa oppilailleen sekä vastuullisuutta että oikeudenmukaisuutta ja samalla rohkaista sosiaalista oppimista. Tämän lisäksi on tärkeää, että ratkaisun taustalla

on pyrkimys pitää lapsesta huolta ja että ratkaisuja pohdittaessa myös oppilaille annetaan tasapuolinen mahdollisuus näkemyksiensä esittämiseen. On luotettava siihen, että oppilaatkin pystyvät pohtimaan yhteisössä esiintyviä konfliktitilanteita ja etsimään mahdollisimman oikeudenmukaisia ratkaisuja. Kaikilla osapuolilla tulisi olla mahdollisuus tulla kuulluksi ja kokea oma näkökulmansa tärkeäksi ja todelliseksi vaihtoehdoksi ongelman ratkaisua etsittäessä. (Tirri 1999, 88 - 91.)

4.5 Oikeusturva kiusaamistapauksissa

Oppilaiden ja huoltajien sekä opettajien välisissä vakavissa tilanteissa on aina kyse kaikkien osapuolien oikeusturvasta sekä asiakohtaisesti että laillisesti. Oppilaan ja opettajan oikeusturvaan kuuluu myös mahdollisuus vaihtaa koulua, kun omassa koulussa ongelmat kasautuvat liian suuriksi. Hankalissa oppilasasioissa voidaan apuna käyttää luokan ja opettajan vaihtoa. Näitä ratkaisuvaihtoehtoja tulee kuitenkin käyttää harkiten. (Björksten ym. 1994, 8.)

Nykyiset oppilaat ovat entistä suurempi haaste toisilleen ja kouluille. Entistä rajumpi rajojen kokeilu, johon koulu joutuu vastaamaan, on välttämätön osa koulun arkipäivää. Nuorten käyttäytymisessä on havaittavissa merkkejä polarisaatiosta. Tällä tarkoitetaan sitä, että normirikkomusten lukumäärät ovat nousseet aikaisempaan verrattuna vaikka rikkomusten tekijöiden määrä on vähentynyt. (Kivivuori 1999b, 15 - 22.)

Ongelmien ratkaisemisessa käytetään kasvavassa määrin myös huoltajien voimavaroja. Vaikka huoltajat ovat yleensä sitoutuneet koulun työskentelyyn, niin Björkstenin ym. (1994, 9) mukaan siitä saattaa myös tulla ongelma, jos huoltajat omalla toiminnallaan häiritsevät koulun perustehtävää. Koulun tulisi alusta alkaen selvittää huoltajille oppilaiden oikeudet ja velvollisuudet sekä koulun yhteiset pelisäännöt.

5 TYÖRAUHA JA RIKKEEN RANGAISTAVUUS

Koulun ja oppilaitoksen työrauhan ylläpitämisellä ei tule ymmärtää vain rangaistusten ja rangaistusuhan avulla ylläpidettävää olotilaa, jolla saadaan aikaan opetuksessa vaadittava järjestys. Työrauhan ylläpitämisen tärkein ja periaatteellisesti kestävin menetelmä on luoda opetuksesta siinä määrin kiinnostavaa ja tarkoituksenmukaista, että koulussa työskentelevien mielenkiinto suuntautuu tähän. Samalla työrauha palvelee oppimistuloksia. (Arajärvi 1999, 117.) Luokassa voi olla työrauha, mutta opettajalla ei välttämättä ole hyviä luokanhallinnan taitoja. Näin voi olla esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilaat ovat omaksuneet tietyt työtavat ja sisäistäneet työrauhan ja siten itse pitävät yllä työrauhaa. (Salo 2000, 33.)

Opetukseen ja kasvatukseen kuuluu yhtenä osana oppilaan mahdollinen rankaiseminen. Oppilaan rankaisemista koskevia säännöksiä tulisi tarkastella siitä näkökulmasta, että koulun tehtävä on sekä opettaa että kasvattaa. Kasvattajalla on aina valtaa kasvatettaviin, ja siten on huomioitava ettei vallankäyttö muodostu mielivallaksi. Koulun käyttämissä rangaistuksissa on kysymys kahdesta tehtävästä: 1. Oppilaan persoonallisuuden kehittämisestä 2. Riittävän häiriöttömän työrauhan takaamisesta. Ruuhijärvi ja Toivonen (1985, 215) jakavat työrauhan aikaansaamiseen ja ylläpitämiseen käytettävät keinot kurinpitorangaistuksiin ja muihin toimenpiteisiin. Lait ja asetukset luovat puitteet opettajan toiminnalle kurinpitorangaistuksissa. Muissa työrauhaongelmia koskevissa asioissa opettajan persoonallisten piirteiden sekä ympäristön osuus on merkittävä. (Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 215.)

Lahdesen (1997, 140) mukaan rankaiseminen on kielteinen toimenpide, johon ei tulisi turvautua, ellei siihen ole pakonomaista edellytystä. Rangaistus vie oppilaalta pois oman kontrollimahdollisuuden ja heikentää siten hallinnan tunnetta. Paljon käytettynä rangaistus menettää tarkoitustaan (ja tehoaan). Lahdes toteaa myös, että koulurangaistus heikentää opettajan ja oppilaan siteitä herkemmin kuin kotirangaistus huoltajien ja lasten yhteyttä. (Lahdes 1997, 140.) Hirsjärvi (1983, 157) jakaa rankaisun (punishment) kahteen tyyppiin: 1. Vastenmielisen kokemuksen aikaansaaman reaktion tai toiminnan jälkeen (esimerkiksi puhuttelu jonkin kielletyn teon tekemisestä) 2. Myönteisen elämyksen poistaminen reaktion tai toiminnan jälkeen (esimerkiksi joidenkin oikeuksien poistaminen).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan (1994, 10) tehokas opettaminen on optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista sekä myönteisen oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä pedagogiikan keinoin. Se merkitsee opettajan roolin muuttumista entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Oppimisympäristöjen suunnittelussa korostuvat sekä ihmisten keskinäiset suhteet että oppijan ja opittavan kohteen välinen vuorovaikutus. (POP 1994, 10.) Työrauhan saavuttamiseksi on tärkeää, että opetuksessa ja oppimisessa vallitsee ”hyvä henki” ja että koulussa työskentelevät tuntevat työnsä tärkeyden ja viihtyvät työssään (Arajärvi 1999, 117). Oppimistilanteissa esille tulevat ongelmat voidaan Salon (2000) mukaan käsitellä kolmessa luokassa: 1) oppimistehtävinä käytettyinä ongelmina 2) työrauhaongelmina sekä 3) muina ongelmina. Vaikka oppilaat eivät miellä työrauhaongelmia oppimistehtäviksi, ne ovat kuitenkin opettajan oppimistehtäviä. Tarkoituksenmukaista olisi mieltää nämäkin yhteisiksi oppimisongelmiksi. (Salo 2000, 31.)

Opettajalla on velvollisuus pyrkiä ratkaisemaan kurinpito-ongelmat kasvatuksellisin menetelmin keskustelemalla oppilaan kanssa ja ottamalla tarvittaessa yhteyttä alaikäisen holhoojaan. Björkstenin ym. (1994, 18) mukaan koulun tehtävänä on huomata oppilaan avuntarve ja ilmoittaa siitä. Ellei apua saada annettua ajoissa oikeassa muodossa, voidaan lapsen normaali kehitys pahimmassa tapauksessa tuhota. (Björksten ym. 1994,18.)

5.1 Työrauhan ylläpitäminen koulussa

Työrauhan yhtenä ylläpitämisen keinona on koululla mahdollisuus käyttää kurinpitovaltaa. Koulun sisäisen toiminnan selventämiseksi voidaan hyväksyä koulukohtaiset järjestyssäännöt, joiden avulla voidaan ylläpitää työrauhaa varsinkin silloin, jos säännöt käsitetään yhteisiksi sopimuksiksi käyttäytymisestä ja niiden vastainen toiminta kouluyhteisön sisäisen yhteisymmärryksen rikkomiseksi. (Arajärvi 1999, 117.) Järjestyssäännöt sitovat oppilaita, vaikka koulutusta koskevassa lainsäädännössä ei ole säännöksiä järjestyssäännöistä. Järjestyssäännöt eivät voi kuitenkaan olla lainsäädännön vastaisia. Lahtisen ym. (1999, 221) mukaan järjestyssääntöjen laatiminen tulisi tapahtua koulussa esim. johtokunnassa huoltajia kuullen. Yksittäisen virkamiehen, eli käytännössä rehtorin päättäessä ei tarvittavaa

laaja-alaisuutta saavuteta. Järjestyssäännöt olisi hyvä kirjata koulun opetussuunnitelmaan ja lisäksi tiedottaa kaikkia asianosaisia opettajia, oppilaita, huoltajia ja koulutointa. (Lukkarinen 2001.) Erityisesti koulunsa aloittaville sääntöjen opettaminen on tärkeää, jotta heti opittaisiin toimimaan normien mukaan. Sääntöjen ja määräysten tulee olla perusteltuja ja vastata lapsen käsittämiskykyä sekä kehitystasoa. Niitä ei myöskään tule olla liikaa. Toisaalta koulunsa aloittavat lapset yleensä haluavatkin sääntöjä ja "koulumaista" käyttäytymistä eli normeja. He ovat kuulleet puhuttavan koulusta paikkana, jossa esim. tehdään kotitehtäviä ja ollaan tunnilla hiljaa ja siten he eivät koe koulun kulttuuria ongelmallisena.

Turvatyöryhmän muistion mukaan epäasiallinen käyttäytyminen voi olla yhtä hyvin rikollinen teko kuin rikkomus yhteisön omia sääntöjä vastaan, esimerkiksi koulun järjestyssääntöjen noudattamatta jättäminen. Rikollinen teko voi esimerkiksi olla pahoinpitely. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 31.)

Oppilasta rangaistessa ja ojennettaessa tulee noudattaa yleisiä oikeusturvaa koskevia periaatteita. Opetuksen järjestämistä koskevat lait edellyttävät, että oppilasta rangaistaessa noudatetaan hallintomenettelylakia. (Arajärvi 1999, 117.)

Oikeusturvaa koskevia periaatteita ovat mm. asianomaisen kuulemisen ja esteettömyyden periaate sekä laillisuus- ja julkisuusperiaate. Kuulemisperiaatteella tarkoitetaan sitä, että asianomaista sekä kaikkia muita, jotka voivat vaikuttaa asiaan kuullaan, ja syytetyn annetaan vastata hänelle esitettyihin syytöksiin. Esteettömyysperiaatteella tarkoitetaan, että kukaan ei saa toimia tuomarina omassa asiassaan. Opettaja, rehtori tai hallintoelimen jäsen, joka on tavalla tai toisella mukana käsiteltävässä jutussa, ei saa osallistua päätöksentekoon eikä rangaistuksen antamiseen. Laillisuusperiaatteen mukaan päätöksen tulee perustua kaikilta osin lakiin tai sen nojalla oleviin säännöksiin. Julkisuusperiaatteella taataan se, että päätökset ja rangaistukset ovat julkisia ja perusteet tulee olla ulkopuolistenkin tarkasteltavissa. Julkisuutta ei kuitenkaan saa käyttää häpäisykeinona. (Arajärvi 1999, 118.)

5.2 Kurinpito ja ojentaminen

Oppilaan tulee osallistua perusopetukseen, jollei hänelle erityisestä syystä tilapäisesti myönnetty vapautusta.

Oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti. (Perusopetuslaki 35 §)

Vastuu työrauhan säilymisestä koulussa on koko koulu yhteisön asia. Opettajilla ja rehtorilla on keskeinen vastuu oppilaiden kasvatuksellisesta toiminnasta. Rehtorien ja opettajien omat toimenpiteet ja toimivalta eivät aina kuitenkaan riitä. Heidän tulee tällöin tehdä muille koulun hallintoelimille ja henkilökunnalle työrauhan ylläpitämistä koskevia ehdotuksia. (Arajärvi 1999, 119.)

Pysyvästi rauhattoman oppilaan elämäntilanteen selvittämiseksi tulee rehtorin ja luokanopettajan pyrkiä oppilaan, yhdessä huoltajansa ja muiden opettajien kanssa, keskustelemalla selvittämään, mikä on syynä oppilaan käyttäytymiseen ja millä tavoin asia olisi parhaiten korjattavissa. Oppilaan asioita käsiteltäessä on pyrittävä hienovaraisuuteen (vrt. julkisuusperiaate). Menettelyn tarkoituksena on löytää myönteisiä keinoja oppilaan käyttäytymisen parantamiseksi, sitä ei siis tule käyttää rangaistuskeinona. (Arajärvi 1999, 119.)

5.3 Kurinpidon ja ojentamisen edellytykset

Koulun oikeus ojentaa oppilasta ja erottaa hänet hänen rikkomuksestaan perustuu edellä mainittuun perusopetuslakiin ja asetuksiin joissa on määritelty oppilaan oikeudet ja velvollisuudet (Arajärvi 1999, 119).

Oikeus ulottuu koulunkäyntiin ja siihen liittyviin olosuhteisiin. Alueellisesti koulunkäyntiin liittyvinä olosuhteina pidetään koulutonttia. Lisäksi koulun alueeseen tässä tarkoitettussa mielessä kuuluvat koulukuljetusten johdosta koulun toimipiiriin kuuluvat alueet eli oppilaan kuljetusten odottamiseen varatut tilat ja liikennevälineet. Myös perusteina oppilaan ojentamiselle käy ajallinen suhde kouluun. Ajallinen suhde kattaa kaiken toiminnan, joka on kiinteästi yhteydessä kouluun eli esimerkiksi vapaa harrastustoiminta, joka tapahtuu koulun tiloissa. Oppilaan rikkomukset kouluaikana tulevat myös koulun toimivallan piiriin, vaikka hän on poistunut koulun alueelta. Tiivistetysti voidaan todeta, että aina on oltava asiallinen yhteys tekoon. Ojentamisessa ongelmana onkin ajallisen ja alueellisen yhteyden määrittäminen. (Arajärvi 1999, 119 - 120.)

5.4 Kurinpitorangaistukset ja ojentamiskeinot / menettelyt

Oppilasta, joka rikkoo järjestystä, menettelee vilpillisesti tai käyttäytyy muuten epäasiallisesti, voidaan rangaista kurinpidollisesti. Kurinpitorangaistuksia ovat kirjallinen varoitus ja oppilaan erottaminen enintään kolmeksi kuukaudeksi. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia, ettei oppilas erottamisen aikana jää jälkeen opetuksesta. (Perusopetuslaki 36 §)

Opetusta häiritsevä oppilas voidaan määrätä poistumaan luokasta oppitunnin jäljellä olevaksi ajaksi. Epäasiallisesti käyttäytyvä oppilas voidaan määrätä enintään kahdentunnin jälki-istuntoon. (Perusopetuslaki 36 §)

Kotitehtävänsä laiminlyönyt oppilas voidaan määrätä työpäivän päätyttyä enintään tunniksi kerrallaan valvonnan alaisena suorittamaan tehtäviään. (Perusopetuslaki 36 §)

Kun koulu käyttää varsinaisia kurinpitokeinoja, oppilasta täytyy kuulla ennen rangaistuksen määräämistä ja samalla rangaistava teko on yksilöitävä. Jos kyseessä on kirjallisen varoituksen antaminen tai määräaikainen erottaminen, oppilaan huoltajalle täytyy varata tilaisuus tulla kuulluksi. Muista kurinpitorangaistuksista, luokasta poistamista lukuunottamatta, tulee ilmoittaa huoltajalle. Kollektiivi- tai fyysisten rangaistusten käyttäminen ei ole sallittua. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 31- 32.) Huomiomme mukaan opettajat käyttävät huomaamattaan kollektiivirangaistusta. Esimerkiksi uhkauksella: “ koska Petri ja Antti riehuivat viimeksi uimahallimatalla, emme mene koko lukuvuonna polkupyörillä uimahallille.” Tällaisessa tilanteessa opettajan pitäisi rangaista vain Petriä ja Anttia ja muiden pitäisi jatkossakin saada kulkea uimahallimatka polkupyörällä. Huomioitavaa on kuitenkin se, että rangaistus koskee kyseistä tapahtumaa.

Björkstenin ym. (1994, 18) mukaan kurinpitotoimet ongelmalasten osalta tulisi toteuttaa hienovaraisesti ja mahdolliset keskustelut oppilashuollon kesken. Leimautuminen ja ongelman julkituonti ei edesauta asioiden ratkaisemista.

Oppilaiden väärään toimintaan tulee puuttua viipymättä ja esimerkiksi jälki-istunto pitäisi pyrkiä sijoittamaan samaksi päiväksi, jolloin (mahdollisen) rangaistuksen aiheuttanut teko on tapahtunut. Arajärvi (1999) esittää vaihtoehdoksi myös kirjallisen varoituksen opetuksenjärjestäjän käytettäväksi kurinpitorangaistuksena. Opetuksen järjestäjä päättää, käyttääkö toimivaltaa varoituksen antamisessa johtokunta, rehtori vai opettaja. (Arajärvi 1999, 120.)

Perusopetuslain 36 §:n määrittelemistä rangaistuksista ja ojentamisista päättää kunnan tai muun opetuksen järjestäjän asettama toimielin, jonka tulee olla monijäseninen. Lastensuojelulain 15 §:n mukaan on sosiaalitoimen edustajalle varattava tilaisuus olla läsnä ja käyttää puhevaltaa, kun käsitellään oppivelvollisen lapsen koulusta erottamista. Kunnanviranomaisen päätöksestä ei voi valittaa suoraan kuntalain mukaista oikaisuvaatimuksen mukaan. Perusopetuslain 42 § antaa huoltajille kuitenkin mahdollisuuden valittaa päätöksestä lääninoikeuteen (nykyisin hallinto-oikeus) 14 päivän kuluessa tiedoksi annosta. (Arajärvi 1999, 120 - 121.) Hallinto-oikeuden päätöksestä ei jatkovalitusoikeutta enää ole. Mielestämme erottaminen on kuitenkin äärimäinen kurinpitokeino, sillä se puuttuu lapsen oppivelvollisuuteen ja koulunkäyntioikeuteen.

Perusopetuksessa oppilaan luokasta poistamiseen saadaan ryhtyä vain, jos siihen on lakien ja säädösten mukaan edellytyksiä. Säännökset mahdollistavat myös lyhyempiaikaisen poiston luokasta (vrt. Perusopetuslaki 36 §); (Arajärvi 1999, 120). Turvatyöryhmän muistion (20:2000) mukaan oppilaan luokasta poistaminen ei kuitenkaan ole varsinainen kurinpitokeino. Valvontavelvollisuuden toteutumisen kannalta on tärkeää, että oppilaan poistamisen yhteydessä opettaja antaa oppilaalle ohjeet siitä, mitä hän tekee ja missä hän oleskelee poistumisen jälkeen. Turvatyöryhmän mukaan opettajan toimivaltaan pitäisi kuulua oikeus poistumiskäskyä vastustavan oppilaan ”fyysinen poistaminen” luokkatilasta. (nykylainsäädännön mukaan opettaja voi vain määrätä oppilaan poistumaan) Luokkatilanteesta poistamista vastustava oppilas voi myös tällöin syyllistyä virkamiehen väkivaltaiseen vastustamiseen. Poistamistilanteissa opettajan tulisi kuitenkin ottaa huomioon vastustelun aste, oppilaan ikä, koko ja vaarallisuus, jotta tilanteessa ei käytetä vastustamisen tasoon nähden liiallisia voimakeinoja. Opettajan oikeusturvan kannalta olisi tärkeää mielenmaltin säilyttäminen. Fyysisen voiman käytön tulee aina olla harkittua eikä koskaan perustua hetkelliseen kiihtymykseen. (Turvatyöryhmämuistio 20:2000, 32.) Arajärvi (1999) kuitenkin toteaa, että koulun järjestyssäännön vastainen tai muu epäasiallinen käytös, joka ei häiritse opetusta, ei voi olla poistamisen syytä. Ojentamista se ei estä. (Arajärvi 1999, 120.) Oppilaan rankaisemisen ja ojentamisen perusteena olevat tapahtumat tulee selvittää mahdollisimman hyvin esim. kuulemalla todistajina muita oppilaita tai koulun henkilökuntaa. Kuuleminen on syytä aina kirjata. Myös kuulemisoikeutensa käyttämättä jättäminen tulee kirjata. Kirjaaminen tulee tehdä

siten, että toimenpide on tarvittaessa jälkepäin todettavissa. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 224.)

Mielestämme kirjaaminen kannatta tehdä silloinkin, kun opettaja pyytää oppilasta poistumaan opetustilasta. Päiväkirjamerkinnästä on ilmentävä yksilöity syy opiskelijan luokasta poistamiseen ja opettajan kannattaa ilmoittaa asiasta myös rehtorille.

Kotitehtävien laiminlyönnistä johtuvaa tehtävien suorittamista koulunjälkeen ei katsota oppilaan ojentamiseksi. Sen tarkoituksena on saattaa oppilasta suorittamaan tehtävänsä tunnollisesti. Lievempiin kurinpitotoimenpiteisiin ei ole valitusmahdollisuutta. (Arajärvi 1999, 121.)

... jälki-istunnosta, luokasta poistamisesta ja tehtävien suorittamisesta koulun päätyttyä päättää oppilaan opettaja. (Perusopetusasetus 17 §)

Oppilaan rikkomuksen johdosta ei tule käyttää ankarampaa menettelyä kuin on tarkoituksenmukaista työrauhan ylläpitämiseksi tai palauttamiseksi. Opettajan ei myöskään tarvitse ilmoittaa oman toimivaltansa alaisista kurinpitotoimista ylemmille tahoille, lähinnä rehtorille, jos hän kokee toimensa riittäviksi. Kääntäen, jos omat keinot eivät riitä, on asiasta ilmoitettava ylemmälle taholle. (Arajärvi 1999, 121.) Rehtoria ei kuitenkaan tukisi käyttää "pelotteena", vaan opettajan tulisi itse pyrkiä asianmukaiseen ratkaisuun.

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää virkasuhteessa toimivien opettajien käsityksiä alansa oikeuksista ja velvollisuuksista. Johtoajatuksenamme oli, että teoriaosuutemme toimisi vähimmäismääränä lainsäädännöstä ja houkuttelisi mahdollisimman monia opettajia tutustumaan heitä koskevaan lainsäädäntöön. Tutkimustehtävän avulla haemme vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Tuntevatko opettajat koulutuslainsäädäntöä?
2. Kykenevätkö opettajat ottamaan lainsäädännön huomioon omassa toiminnassaan?

Tutkimustehtävä jakaantuu kahteen keskeiseen kysymykseen, joihin pyrimme löytämään vastauksia. Kysymyksiin haimme vastauksia kyselyllä (liite 3), jossa esitimme kuvitteellisen tapauksen. Tapausta pohtiessaan opettajat joutuivat pohtimaan omia ja oppilaiden oikeuksia ja velvollisuuksia. Kyselymme lopussa tiedustelimme myös opettajien taustatietoja, joita käyttäisimme analyysivaiheessa. Vastauksien tuloksia vertasimme kirjoittamaamme teoriaosuuteen ja kyselyn kuvitteellisen tapauksen ideaaliratkaisuun.

Tutkimuksessa virassa olevien luokanopettajien käsitykset, jotka ovat tämän tutkimuksen kohde, ovat ilmiönä laadullisia ja siksi niiden tutkiminenkin on suoritettava laadullisia menetelmiä käyttäen. Straussin ja Corbininkin (1990, 19) mukaan joidenkin tutkimusten luonteeseen sopii vain laadullinen lähestymistapa.

Laadullisuus ilmenee tässä tutkimuksessa opettajien henkilökohtaisten kirjoitusten muodossa. Pyrimme ymmärtämään virkasuhteessa olevia opettajia heidän omassa ympäristössään sekä nähdä heidän toimintatapojaan. Tavoitteenamme oli löytää aineistosta tematisoinnin avulla merkityksellisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Emme halunneet ainoastaan osoittaa aineiston sisältämiä merkityksiä, vaan myös pyrkiä keskustelemaan aineiston kanssa.

Taustafilosofialtaan tapaustutkimuksemme ote on etnografis-hermeneuttinen, jossa tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen sija. Lähtökohtana on ajatus siitä,

kuinka tutkittavana olevat ihmiset tulkitsevat tilannetta, koska juuri tulkinta ohjaa heidän toimintaansa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 76.)

6.2 Laadullinen tutkimus

Lähtökohtana laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tämä sisältää ajatuksen, että todellisuus on moninainen. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kohteen kokonaisvaltaiseen tutkimiseen. Pyrkimyksenä on löytää ja paljastaa tosiasioita, eikä todentaa olemassa olevia väitteitä. Juuri tämä tutkimuskohteen ymmärtäminen on keskeistä laadullisessa tutkimuksessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161, 180 - 181; Syrjälä ym. 1995, 11.)

Alasuutarin (1993) mukaan laadullisen tutkimuksen ei aina tarvitse olla osallistuvaan havainnointiin perustuvaa kenttätutkimusta tai yksilöjoukon teemahaastattelua. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu "ymmärtävä selittäminen" ja havaintojen pelkistäminen niin, että keskitytään tutkimuksen kannalta olennaiseen. (Alasuutari 1993, 11-16, 34-36.)

Eskola ja Suoranta (1998, 15) ehdottavat seuraavia piirteitä tyypilliseksi laadullisessa tutkimuksessa: 1) aineiston keruumenetelmät, 2) tutkittavien näkökulma, 3) harkinnanvarainen otanta / näyte, 4) aineistolähtöinen analyysi, 5) hypoteesittomuus ja 6) tutkijan asema ja narratiivisuus.

Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole ennalta asetettua olettamusta tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Tietenkin on otettava huomioon, että havainnot ovat aina latautuneet tutkijan aikaisemmilla kokemuksilla. Näistä kokemuksista ei kuitenkaan rakenneta sellaisia asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksellisia toimenpiteitä. Pikemminkin laadullisessa analyysissä tutkijan pitäisi yllättyä ja oppia tutkimuksensa kuluessa. Aina on mahdollista ja suotavaa kehittää itselleen ns. työhypoteeseja, eräänlaisia arvauksia siitä, mitä analyysi tuo tullessaan. Aineistot siis vauhdittavat tutkijan ajattelua eivätkä latista sitä. Aineiston avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia eikä ainoastaan todentaa ennestään epäilemäänsä. (Eskola & Suoranta 1998, 19 - 20.)

6.2.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus (case-study) ei muodosta yhtä metodista kokonaisuutta tai menetelmäkimppua, vaan se on lähestymistapa tai tutkimusstrategia, jota tutkijat käyttävät usein yksilöllisellä, kuhunkin tutkimusasetelmaan soveltuvalla tavalla. Sen avulla tavoitellaan ymmärtämystä jonkin yksikön sisäisestä dynamiikasta. (Hartley 1997, 208-229.) Tapaustutkimuksessa tutkijan mielenkiinnon kohteena on yksittäinen ihminen, ihmisjoukko tai ilmiö. Tutkimus on empiiristä, joka tutkii nykyistä tapahtumaa tai ilmiötä sen omassa ympäristössään, josta ilmiö ei ole selvästi erotettavissa. Olennaista on, että tapaustutkimus kohdistuu nykyisyyteen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, johon tutkija ei pääse vaikuttamaan. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilön kyky tulkita elämäntapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa hän toimii. Tutkimuskohteen ainutlaatuisuus, uniikki luonne on osa tutkimusasetelmaa, eikä siinä etsitä yleisiä säännönmukaisuuksia, vaan ilmiön merkityksiä yritetään ymmärtää syvällisesti tapauksen omassa ainutkertaisessa ympäristössään. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista kuvausta ilmiön laadusta, se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa. Tapaustutkimuksessa käytettävät tutkimusmenetelmät ovat strukturoimattomia, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. (Hartley 1999, 214-215; Hirsjärvi ym. 1997, 130; Stake 2000, 436; Syrjälä 1988, 6 - 9.)

6.2.2 Erilaisia tapaustutkimuksia

Erilaiset tapaustutkimukset eroavat toisistaan keskeisen tavoitteensa tai toteutuksensa perusteella, mutta eivät ole aina käytännössä selkeästi erotettavissa. Stake (2000, 437) erottelee tapaustutkimuksen kolmeen eri piirteeseen, niiden tavoitteiden mukaan. Tapaustutkimuksen tarkoituksena voi olla vain yhden tapauksen parempi ymmärtäminen (intrinsic case study), pyrkiminen yleistämiseen yhden tapauksen avulla (instrumental case study) tai useamman tapauksen avulla (collective case study). (Stake 2000, 437.) Syrjälän (1988, 23) mukaan erilaisia tapaustutkimuksia ovat mm. etnografinen-, evaluaatio-, toiminta- ja elämänkerrallinen tutkimus (Syrjälä 1988, 23).

Taustafilosofialtaan tutkimusotteemme on etnografis-hermeneuttinen, jossa tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen sija. Lähestymme tapausta konkreettisesti, pyrkien kuitenkin jäsentämään sitä ensin teoreettisesti ja erillisen mallin avulla. Tarkoituksenamme on myös pyrkiä yleistämiseen yksittäisen tapauksen avulla (instrumental case study). Tutkimuksemme koskee virkasuhteessa olevia opettajia. Otos edustaa tyypillistä opettajakuntaa ja uskomme siten, että samanlaisia tuloksia on saatavissa tutkimuspaikasta riippumatta. Esimerkiksi Viljanen (1992, 45) toteaa maamme opettajiston olevan varsin heterogeeninen ammattiryhmä.

6.3 Etnografia, hermeneutiikka ja abduktiivinen päättely

Etnografia on ihmisenkuvaamista ja siitä kirjoittamista. Etnografinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. Etnografinen metodi ei edellytä täsmällisesti ennakolta selostettua metodin kulkua, vaan se voidaan määritellä pääpiirteisesti. Etnografinen metodi suo tutkijalle itselleen enemmän mahdollisuuksia persoonalliseen ilmaisuun ja empiirisen aineiston käyttöön, kun muut menetelmät. Etnografinen metodi yhdessä hermeneuttisen ajattelun kanssa muodostavat luontevan lähestymistavan tapaustutkimuksessa. (Anttila 1996, 305 - 306.)

Katsomme tutkimuksemme omaavan etnografisia piirteitä, vaikka esimerkiksi Syrjälä (1988) määrittelee etnografiselle prosessille luonteenomaiseksi pitkäaikaisen oleskelun tutkittavassa joukossa. Toisaalta Syrjälä myös toteaa, ettei etnografia ole yhtenäinen tutkimussuuntaus vaan pyrkimyksenä on löytää ja esittää tapoja ihmismielen prosesseista eri tilanteissa. (Syrjälä 1988, 25 - 27.)

Hermeneutiikka pyrkii Räisäsen (1996, 54) mukaan selittämään ihmisten toiminnan merkityksellisyyttä. Ilmiötä on tarkoitus tarkastella ennakkoluulottomasti, mutta silti perustelluista näkökulmista käsin. Hermeneuttinen tarkastelutapa tähtää Varton (1992, 59, 62) mukaan osittaiseen ymmärtämiseen ja tulkintaan. Täydelliseen ymmärtämiseen ei ole tarkoitus pyrkiä, koska toisen ihmisen ymmärtäminen ei ole mahdollista. Niinpä hermeneutiikassa korostetaan hänen mielestään sitä, että tulkinnassa ja ymmärtämisessä on tärkeää pitää esillä koko ajan lukuisia, erilaajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia. Näillä Varto (1992) tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa yksilöä, yksilön elämämaailmaa, yksilön ympäristöä tai ajatusmaailmaa. Nämä

laajennukset on syytä pitää erillään siitä, mikä on tematisoitu tutkittavaksi, sillä vain vertailemalla näissä saatuja tulkintoja on mahdollista saada selville tutkimuskohteen ymmärtämiselle oikea yhteys. (Varto 1992, 59, 62.)

Tutkija ei ole objektiivista aineistoaan tarkkaileva ja sen merkityksiä paljastava subjekti, vaan aineistonsa kanssa vuorovaikutuksessa oleva keskustelija. (Koski 1995, 8.) Hermeneuttinen tutkija ymmärtää myös oman näkökulmansa ainutlaatuisuuden, jonka kautta lähestyy tutkimusaineistoaan. Koski (1995, 9) vertaakin tutkijan horisonttia sormenjälkeen: toista samanlaista ei löydy.

Deduktiivinen ajattelu lähtee teorioista ja usein asettaa hypoteeseja, joita pyritään todentamaan empiirisen tutkimuksen avulla. Induktiivinen ajattelu on aineistolähtöistä eli perustuu todellisuudessa havaittuihin tosiasioihin ja pyrkii niistä kohti teoreettisen mallin luomista. Abduktiivinen ajattelu lähtee niinkään liikkeelle jostakin konkreettisesta pyrkien jäsentämään sitä ensin teoreettisesti erilaisten mallien ja esimerkiksi erilaisten systeemien avulla ja palaamaan sen jälkeen takaisin konkretiaan. (Grönfors 1982, 27 - 37.)

Abduktiivinen päättely on hyvin yleinen tapa tehdä laadullista tutkimusta. Tutkimuksen alussa keskitytään tutkimuksen tavoitteen ja tutkimusongelman tarkkaan määrittelyyn, jonka pohjalta aloitetaan tutustuminen kyseiseen tutkimusilmiöön ja siihen liittyvään teoriakirjallisuuteen ja aikaisempiin tutkimuksiin. Aikaisempaan kirjallisuuteen, tutkimuksiin ja teorioihin ei nojauduta sellaisenaan, vaan tutkija käyttää em. inspiraation ja ideoitten lähteenä. Abduktiivisessa päättelyssä tutkija käy jatkuvaa vuoropuhelua teorioiden ja käytännön välillä, "sulauttaen" niitä yhdeksi kokonaisuudeksi. (Grönfors 1982, 33 - 35.)

Abduktiivisen päättelyn keskeisenä elementtinä on siis ajattelu. Teoriat ja käytäntö auttavat tutkijaa tarkentamaan tutkimusongelmaansa tarkemmaksi. Abduktiivinen päättely perustuu siihen, että uusi teoria ei synny pelkästään havaintojen pohjalta vaan teorian muodostus on mahdollista vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus (guiding principle). Johtoajatus voi olla luonteeltaan epämääräinen intuitiivinen käsitys tai se voi olla hyvinkin pitkälle muotoiltu hypoteesi. (Grönfors 1982, 33 - 35.) Meidän johtoajatuksenamme oli, etteivät opettajat tiedosta omia oikeuksia ja velvollisuuksiaan, saatikka ota huomioon niitä omassa opetuksessaan.

6.4 Tutkimuksen kohderyhmä

Soinisen (1995) mukaan tapaustutkimukselle on tyypillistä koota aineistoa luonnollisissa tilanteissa ihmisläheisin menetelmin, esimerkiksi kirjallisin dokumentein. (Soininen 1995, 82) Tapaustutkimuksen kohde voidaan valita monin eri perustein. Tutkija voi olla kiinnostunut jostain ongelmasta, ihmisryhmästä tai tapahtumasta. Tutkimuskohde voidaan valita siten, että tutkittava tapaus on 1) mahdollisimman tyypillinen lajinsa edustaja ja täten yleistettävä, 2) äärimmäinen rajatapaus, jonka avulla voidaan arvioida teoreettista mallia, 3) ainutkertainen ja tästä syystä opettavainen tai 4) paljastava, jos aiemmin tällaisen tapauksen tutkimiseen ei ole ollut mahdollisuuksia. (Syrjälä 1988, 19.)

Tutkimuksemme kohderyhmänä oli valitsemamme koulun opettajakunta, josta satunnaisesti valitsimme kahdeksan opettajaa ja mielestämme otoksemme edustaa tyypillistä opettajakuntaa. Tutkimusjoukko oli lyhyttä sijaisuutta lukuun ottamatta vieras, eikä joukkoa oltu mitenkään valmistettu. Ainoana ennakkotietona opettajilla oli ilmoitus koulun viikkotiedotteessa, että suorittaisimme kyselyn annettuna ajankohtana. Koulun valinnan taustalla oli käytännöllisyys (sijaisuus ko. koulussa). Jätämme koulun kuvailun pois, koska haluamme taata tutkimusjoukolle intymiteettisuojan. Otosta valittaessa kriteereinämme olivat, että koehenkilöt kuuluvat tutkittavaan perusjoukkoon eli ovat virkasuhteessa olevia opettajia. Ryhmä käsitti 3 miestä ja 5 naista. Virkavuodet opettajana vaihteli 0 - 27 vuoden välillä keskiarvon ollessa 13 vuotta.

7 AINEISTON HANKINTA JA KÄSITTELY

7.1 Aineiston hankinta

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan harkinnanvaraisesta otannasta. Tällä tarkoitetaan sitä, että otosjoukkoa valittaessa huomioidaan seuraavia asioita: 1) mitä ja miksi tutkimuksella pyritään selvittämään, 2) miten ja mihin aineistoa käytetään ja 3) mitkä ovat tutkimuksen resurssit. (Patton 1990, 184.) Tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden kriteeri ei näin ollen olekaan määrää vaan laatu. Eskola ja Suoranta (1998) tuovat esille aineiston kylläntymistä koskevan saturaation käsitteen. Saturaatiolla eli aineiston kylläntymisellä he tarkoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä on tutkimuskohtainen ja rajallinenkin määrä voi riittää tuomaan esille teoreettisen peruskuvion. Eskola ja Suoranta kuitenkin korostavat, ettei minkäänlaista saturaatiota voi saavuttaa ellei itsellä ole valmista teoriaa tai ainakin ole selvillä, mitä aineistostaan hakee. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 62 - 64.)

Hirsjärven ym. (2000) mukaan edellä kuvattuun ajattelutapaan liittyy myös ongelmia. Ensinnäkin tutkijan omasta oppineisuudesta riippuu, kuinka paljon hän aineistoa kerätessään pystyy löytämään tai huomaamaan uusia näkökohtia. Toiseksi milloin tutkija voi olla varma, että kohde ei enää tuota uutta informaatiota. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 169; ks. myös aineistonluotettavuus kappale.)

7.1.1 Kysely

Aineistoa voidaan kerätä kyselyin ainakin kahdella päätävällä, postikyselyllä tai kontrolloidulla kyselyllä. Kontrolloidulla kyselyllä tarkoitetaan Hirsjärven ym. (2000) mukaan sellaista kyselyä, jossa tutkija jakaa kyselyn henkilökohtaisesti. Jakaessaan lomakkeet tutkija kertoo samalla tutkimuksen tarkoituksesta, selostaa kyselyä ja vastaa kysymyksiin. (Hirsjärvi ym. 2000, 183 - 184.) Tutkimuksemme kysely on tyypillinen kontrolloitu kysely.

Pyrimme siihen, että kyselymme (liite 3) olisi mahdollisimman yksinkertainen, selkeä ja helppo tulkita ja vastata. Kysely oli kaksiosainen. Ensimmäisessä osassa esitimme kuvitteellisen tapauksen, jossa vastaajat joutuivat pohtimaan heitä koskettavia oikeuksia ja velvollisuuksia. Toisessa osassa halusimme jatkokysymyksin selvittää taustoja, toimintatapoja ja toiveita tulevasta.

Toteutimme kyselyn nimettömänä ja ilman yhteystietoja. Emme halunneet saattaa “kaikkivoipaisia” opettajia hankalaan asemaan. Halusimme kuitenkin selvittää vastaajien sukupuolen, virkavuodet ja toimintatapoja opettajina, jotta saisimme itse analyysivaiheeseen “purtavaa”. Kysyimme myös tutkimuksemme jatkokäyttöä ajatellen, missä muodossa opettajat haluaisivat aihepiiriä koskevaa tietoa, jos katsoivat sen aiheelliseksi. Kyselyn “sanaa vapaa” osuudella halusimme kartoittaa tietoa, kuinka opettajat kokivat vastaustilanteen. Pohdimme myös myöhemmin, mistä samansuuntaiset tuntemukset johtuivat.

7.1.2 Ideaalimalli

Koulun 6.luokan liikuntatunnilla oli hiihtoa. Hiihtolenkinä käytettiin kylällä olevaa yleistä hiihtolenkkiä, joka sisälsi yhden tienylityksen, jossa tosin oli hyvin vähän liikennettä. Lenkillä oli ylityksen jälkeen jyrkkä lasku, jonka sivuun oli vedetty kiertolatu niitä hiihtäjiä varten, jotka katsoivat laskun liian vaikeaksi.

Koska em. Lasku oli suvikelin jälkeisen pakkasyön jälkeen jäinen ja myös latu oli osittain hävinnyt, kävi opettaja aamulla ennen koulun alkua vetämässä risteyskohtaan lippusiiman merkiksi, että lasku tulee kiertää kiertolatua myöten. Opettaja antoi liikkeelle lähdettäessä ohjeet, että hän hiihtää edellä tienylitykseen asti ja jää siihen valvomaan ylitystä. Oppilaat saavat jatkaa tästä eteenpäin omaan tahtiin, mutta jyrkkä lasku tulee kaikkien kiertää kiertolatua myöten, koska se on jäinen ja siten erittäin vaarallinen. Merkinä siitä on risteyskohdassa lippusiima, jota kukaan ei saa ehdottomasti ylittää. Eräs oppilas, jolle hiihtolenkki oli hyvin tuttu entuudestaan päätti kuitenkin laskea jyrkän laskun seuraamuksella, että hän kaatui ja vasemman käden ranne murtui pahasti.

Koulupäivä loppui. Kyseessä olevan oppilaan huoltajat reagoivat tapahtuneeseen voimakkaasti ja ottivat yhteyttä opettajaan kotiin puhelimitse. Puhelimessa he syyttivät opettajaa tapahtuneesta ja vaativat opettajaa vastuuseen.

Esitämme kyselymme kuvitteellisen tapauksen ideaaliratkaisuna. Ideaaliratkaisu on laadittu yhteistyössä opetuslainsäädäntöön perehtyneen henkilön kanssa. Henkilö itse toimii koulutoimenjohtajana ja rehtorina. Hän on yli 20 -vuotisen uransa aikana

perehtynyt opetustoimenlainsäädäntöön työnsä ja koulutusten kautta. Ideaaliratkaisua lukiessa, pyydämme kuitenkin pitämään mielessä seikan, että lopullisesti asia ratkeaisi kuitenkin vasta oikeudenpääöksellä, jos kuvitteellinen huoltaja haluaisi viedä asian niin pitkälle. Tapauksessa kysymykseen tulee tapaturmavakuutus, joka todennäköisesti koulun ylläpitäjällä on ollut. Tästä huolimatta vastuukysymyksiä tulee tarkastella erillisenä asiana, eli onko tapauksessa koulun ylläpitäjä tai opettaja vastuussa tapahtuneesta. Mielestämme oikea menettely opettajan taholta olisi ollut seuraava.

Ensinnäkin opettaja menetteli oikein jäädessään valvomaan tien ylitystä, joka normaali kelin vallitessa on oppilaan kannalta vaaran paikka. (Näin opettajat varmaan menettelevätkin.) Kelin muuttuessa tilannekin muuttui. Vaikka kelin muuttuminen on opettajasta riippumaton tekijä ja siten vaikeasti ennakoitavissa olisi opettajan tullut järjestää tilanne niin, että kaikki vaaranpaikat olisi huomioitu. Opettajan olisi esimerkiksi pitänyt asettaa toinen valvoja laskuun, joka estäisi oppilaiden menemisen rinteeseen. Vaihtoehtoisesti opettaja olisi ensin voinut valvoa tien ylityksen ja siirtyä sitten rinteeseen valvontaan. Jos valvontaa ei ole ollut mahdollisuus suorittaa, olisi pedagogiikan väistyttävä ja hiihtotunti toteuttaa muuten (yhdessä toisen opettajan kanssa) tai jättää ääritapauksessa suorittamatta.

Opettaja on kuitenkin pyrkinyt noudattamaan huolellisuusvelvoitteensa käydessään tutustumassa tilanteeseen ennakkoon, asettamalla lippusiiman merkiksi ja kertomalla tästä oppilaille. Vastuukysymysten kannalta tämä ei kuitenkaan (todennäköisesti) riitä, koska oppilaalta ei voi edellyttää, että hän ymmärtää täysin annetun ohjeen merkityksen ja laiminlyönnin seuraamuksen. Jos opettaja ei olisi käynyt aamulla latua tarkastamassa ja ollut siten tietoinen muuttuneista keliolosuhteista, olisi asia saattanut mennä tapaturmasta.

Esimerkkitapauksessa on todennäköistä, että koulun ylläpitäjä joutuu vastuuseen tapahtumasta, mutta työntekijä ei voine katsoa opettajan syyllistyneen törkeään huolimattomuuteen ja sitä kautta vastuuseen. Tämä siksi, koska opettaja kuitenkin varautui muuttuneeseen tilanteeseen. (Joskaan ei niin riittävästi, että toimenpiteellä olisi todennäköisesti pystytty estämään vahingon tapahtuminen.)

7.2 Aineiston analyysi ja käsittely

Aineiston analysointi on pitkäaikainen prosessi, joka kulkee mukana tutkimuksen kaikissa vaiheissa aineiston keruusta pohdintaan. Kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin kuuluvaa ajattelutoimintaa kutsutaan analysoinniksi. (Syrjälä ym. 1995, 89, 94.) Laadullisen aineiston analysoimiseksi ei ole olemassa valmista muottia. Tärkeintä vain on pysyä uskollisena aineistolle ja analysoida sitä oman tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisesti. (Patton 1990, 371 - 372.)

Laadullisia tutkimuksia voidaan Alasuutarin (1993, 67 - 71) mukaan analysoida hyvin monista eri näkökulmista. Tutkijan luovuudelle ja mielikuvitukselle annetaan rajattomat mahdollisuudet. Aineiston analyysia voi myös kutsua empiriasta nousseiden tietojen ja teorian väliseksi dialogiksi. Käytännön ja teorian keskusteluun vaikuttaa luonnollisesti tutkijan valitsema näkemys asiaan. Tutkijan näkemystä ja metodologiaa ohjaa puolestaan käytäntö. (Grönfors 1982, 144; Alasuutari 1993, 76.)

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa, jolla on merkitystä muiden kuin tutkitun kohteen ymmärtämisessä, selittämisessä ja soveltamisessa. Vaikka tutkimus pyrkii pääasiallisesti saamaan vastauksen tutkimuskohteen herättämään kysymykseen, pyrkii johtamaan tutkimuskohteen parempaan ymmärtämiseen ja selittämiseen ja tästä johtuviin käytännöllisiin toimenpiteisiin, on selvää, että juuri sovellukset edellyttävät, että tutkimustieto on yleistettävää. Tutkimuksesta tulee juuri tutkimus, silloin kun tämä tieto yksittäisestä ei ole sidottu kokonaan niihin tapauksiin, joista se on saatu. Tutkimuksessa tapahtuva tietämisen muodon muutos syntyy käsitteellistämisestä, ts. se etenee seuraavalla tavalla: teemoittaminen \Leftrightarrow laadun tunnistaminen \Leftrightarrow tulkinta oikeassa yhteydessä \Leftrightarrow ymmärtäminen. (Varto 1992, 73; Alasuutari 1999, 40, 46, 191.)

Ensimmäinen lähestyminen aineistoon Eskolan & Suorannan (1998, 175) mukaan kulkee useimmiten tematisoinnin kautta, sillä aineistosta voi nostaa esiin tutkimus ongelmaa valaisevia teemoja. Näin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Tekstimassasta on ensin pyrittävä löytämään tutkimuksenongelman kannalta olennaiset aiheet ja eroteltava ne.

Teemoittelun ohella aineistosta etsitään samankaltaisuuksia, jolloin aineisto esitetään yhdistettyjen tyyppien, eräänlaisten mallien avulla. Tyypittelyssä on kysymys aineiston ryhmittelystä selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyypit tiivistävät ja

tyypillistävät aineistoa sekä niihin yhdistetään kaikkea sellaista mitä ei esiinny yksittäisessä aineistokatkelmassa. (Suoranta 1992, 277 - 278.)

Muodostimme aineiston luokitteluun teemat toisistamme erillään. Halusimme näin parantaa tutkimuksen luotettavuutta ja pyrkiä pienimuotoiseen tutkijatriangulaatioon. Testasimme valitut analysointiluokat toisillamme sijoittaen osan alkuperäisistä vastauksista luokkiin ja käymällä yhdessä keskustelua luokkien ymmärrettävyydestä ja kattavuudesta. Tämä auttoi mielestämme meitä muokkaamaan analysointiluokkia entistä edustavammiksi. Koska valitsimme lopulliset teemat hyvässä yhteisymmärryksessä, ei lukijan ole syytä pohtia sitä, kumman tutkijan antama tieto on luotettavampaa.

Aineiston analyysiin kuuluu aineiston järjestely ja sisällön pohtiminen (Syrjälä ym. 1995, 92). Aloitimme aineiston järjestelyn lukemalla vastauksia useaan kertaan läpi ja pyrimme huomioimaan aineistoa kokonaisuutena, jotta merkityksellisesti asiat tulisivat huomioonotetuksi mahdollisimman laadukkaasti. Etsimme teksteistä samankaltaisuuksia, mutta emme hyljänneet poikkeavia tapauksiakaan. Koimme poikkeavat tapaukset voimavarana, emmekä uhkana omalle laadulliselle tutkimukselle. (kts. Syrjälä 1992, 278.) Alasuutari (1999, 38) pitää tärkeänä, että kaikki luotettavina pidetyt ja selvittämään asiaan kuuluviksi katsotut seikat pyrittiin selvittämään siten, että ne eivät olisi ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Aineistosta etsittiin eri merkitysrakenteita ja kielikuvia ilman, että vastaukset löytyisivät joltain tietyltä riviltä. Tutkimuksen havaintoja ei Alasuutarin(1999, 78) mukaan koskaan pidetä itsessään tuloksina vaan johtolankoina, joita jollakin tavalla tulkitsemalla pyritään pääsemään havaintojen taakse.

7.3 Kyselyn eteneminen

7.3.1 Alkutilanne

Olimme yhdessä koulun rehtorin kanssa sopineet, että kyseisen koulun YT-tunti olisi paras hetki suorittaa kysely. YT-tunti on varattu koulun yhteisten asioiden hoitamiseen ja siksi kaikki opettajat ovat paikalla. Kaikkien opettajien ollessa paikalla emme pääsisi vaikuttamaan otantaan ja opettajien vastaamismotivaatio on parempi kuin esimerkiksi omalla ajalla suoritettuna.

Otosjoukolle selvitimme kyselymme tarkoitusta, tutkimustulosten käyttöä ja syitä kiinnostukseemme aihetta kohtaan pienimuotoisella alkupuheenvuorolla. Tutkimustilanteessa pyrimme olemaan mahdollisimman neutraaleja, jottei meidän oletuksemme ja tietämyksemme vaikuttaisi opettajien ajatusmaailmaan. Kävimme myös lyhyesti läpi kyselyn rakenteen, jotta itse vastaustapahtumaa ei tarvitsisi keskeyttää. Tällä halusimme varmistaa, etteivät opettajien mahdolliset lisäkysymykset / kommentit vaikuttaisi muiden vastauksiin. Näillä toimenpiteillä tutkimuksen luotettavuus ei mielestämme kärsi.

Koimme alkutilanteen vapautuneena. Alkupuheenvuoron jälkeen opettajat kiinnostuivat tutkimuksestamme ja halusivat selvästi pohtia kyselymme esimerkkitapausta.

7.3.2 Kyselystä

Alla kyselymme vastaukset puhtaaksikirjoitettuna. Olemme koodanneet vastaukset yksinkertaisesti, siten kuin me katsoimme sen olevan tarkoituksenmukaisinta. Koodi jakaantuu kahteen osaan sukupuoleen (m tai n) ja virkavuosiin opettajana. Esimerkiksi henkilö M1 olisi näin ollen mies, joka on toiminut opettajana yhden vuoden.

N 16

Selittäisin, toimenpiteet, ohjeet ja valvonnan, kuinka olin ko.tilanteessa toiminut ! Haluaisin esimieheltä tukea tavatessani vanhemmat ja selvitellessä, kuinka hoidosta aiheutuneet kulut, kivut ja säryt vakuutus hoitaa.

Nostaisin “kädet pystyyn” selitettyäni ed.main. Valvontajärjestelyni + ohjeeni: Ei opettaja voi mitään, jos oppilas ei noudattanut ohjetta! “Omapa on asiansa”, kun opettajaa käskää juosta eteenpäin niin tenava juoksee kuitenkin taaksepäin! - linjausta on vedettävä, muuten ei opettajana uskaltaisi käskää oppilaita mihinkään toimintaan!

Hyvä aihe! Tärkeä! Tietoa “kentälle” kaivataan, sillä sitten kun jotain sattuu, opettaja on “helisemässä” !

N 0

Pyrkisin ottamaan yhteyden vanhempiin välittömästi tapahtuneen jälkeen. Sitä ennen selvittelisin asiaa koulun rehtorin kanssa. Kuvailisin vanhemmille tarkkaan ko. olosuhteet, antamani selkeät ohjeet ja oppilaan toimet edellämainituista huolimatta. Mielestäni en ole korvausvastuussa ja oppilaat ovat vakuutettuja koulupäivän ajan.

M 3

Selvittäisin tilanteen vanhemmille, että ohjeet oli annettu selkeästi ja kaikki muut olivat ne ymmärtäneet. Selvittäisin heille, että tilannetta voisi verrata vaikkapa urheilukentälle siirtymiseen koululta, jolloin reitti neuvotaan oppilaille. Tämän pitäisi riittää. 6-luokkalaisen pitää ymmärtää ohjeet. Tietäisin, että ohjeet oli annettu perusteellisesti ja olen vahvoilla opettajana.

N 22

Kertoisin, mitä varotoimia olin tehnyt ennen hiihtotuntia (lippusiima) ja että oppilas itse on vastoin opettajan ohjetta hiihtänyt vaarallista laskua pitkin. Oppilas ei ollut noudattanut annettuja ohjeita. Pyytäisin vanhempia saapumaan seur. päivänä koululle keskustelemaan ko asiasta luokanopettajan ja mahd. Rehtorin kanssa, jossa käsiteltäisiin opettajan ja oppilaan oma vastuu. Opettaja ei voi olla vastuussa asioista, jotka oppilas on vastoin ohjeita/varotoimia tehnyt. Kiihtymistä "vihaisille" vanhemmille ei kannata, sillä silloin saattaisi sanoa sellaista, jota vanhemmat puolestaan voisi käyttää hyväkseen. Asiallisuus valttia!

Sana vapaa. Mielenkiintoinen tapaus, herättää opettajat pohtimaan vastuu kysymyksiä ehkä ennakoimaan mahd. tulevia omia tapauksia.

M 17

Koska olen antanut selkeät ohjeet ja ollut itse "vaaranpaikassa" ohjaamassa, katson, että vastuu on oppilaalla, koska hän tieteen tahtoen rikkoo antamaani ohjetta. Hänellä oli siis tietoa, miten tulee toimia, mutta toimimalla em. tavalla hän tahallaan saattaa itsensä vaaralle alttiiksi. Olemme voimattomia silloin, kun oppilas ei kunnioita open ohjeita, vaan rikkoo tahallaan. Kuvailemalla em. toimintaani edellytän että vanhemmat ymmärtävät, että vastuu tilanteesta on oppilaalla, kun hän on saanut tarvittavat ohjeet!

M 5

Selittäisin seikkaperäisesti, miten olin antanut ohjeet oppilaille. Kertoisin merkinneeni lippusiimalla vaarallisen laskun. Keskustelisin rakentavasti vanhempien kanssa asiasta ja pyrkisin löytämään molempia osapuolia tyydyttävän ratkaisun. Oppilas oli tehnyt opettajan ohjeiden vastaisesti, mutta koulun/kunnan vakuutukset ?? Korvaavat kouluaiikana tapahtuneet tapaturmaiset onnettomuudet.

Sana vapaa. Kinkkinen tilanne, kuten aina vanhempien kanssa, kun he reagoivat voimakkaasti tilanteisiin.

N 10

Kertoisin vanhemmille, kuinka olin järjestänyt ja suunnitellut hiihtotunnin etukäteen ottaen huomioon keliolosuhteet ja ladun kunnan, sekä painottanut

oppilaita noudattamaan ohjeita. Perusteluna pojan ranteen murtumiseen käyttäisin ko. pojan uhkarohkeutta ja "tottelemattomuutta". Opettajahan ei ladulla ehdi olla joka paikassa samanaikaisesti. Keskustelisin asiasta rauhallisesti syyttelemättä poikaa, pitäen kuitenkin kiinni omasta kannastani (= "turvajärjestelyistä"). Jos oppilas ei noudata ohjeita turvallisuuskysymyksissä, täytyy asiaa miettiä jatkossa yhdessä asianosaisten kanssa.

Sana vapaa. - kirjoitusvirhe s.1 - hyvä tilanne mietittäväksi

N 27

Vanhemmille perusteluna opettajan aamulla suorittama etukäteisvalvonta ladun tarkastuksesta, siis opettaja on hoitanut oman vastuunsa. Oppilas, 6 lk. on ikänsä puolesta kypsä noudattamaan ohjeita jos kyseessä "normaali" oppilas. Vietiinkö oppilas TK:n? Koulusta vai kotoa, eli saiko opettaja tiedon oppilaalta? Asiasta syytä keskustella koulussa henkilökohtaisesti opettaja - rehtori - vanhemmat + lapsi.

Kun aineistoa ryhdytään tulkinnallisen selvyuden saamiseksi käsittelemään tulee tutkijan muodostaa teemat. Nämä teemat helpottavat sellaisten mallien etsintää, joka luo oikean merkityksen sisällössä esiintyvälle asioille. (Anttila 1996, 189.) Kyselystä satavaa tietoa aukaisimme teemojen avulla, joilla pyrimme ymmärtämään aineiston todellisen sisällön. Teemat (ks. 7.3.2:n alaotsikot) nousivat aineistosta, emmekä pakottaneet niitä mihinkään erityisiin lokeroihin. Nämä teemat muodostavat käsitteellisen kehikon, jonka avulla ilmiötä tarkastellaan ja edelleen yleistetään. (Ks. Anttila 1996, 188.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 212 - 213) esittämiä laadullisen tutkimuksen eräitä luotettavuuskriteereitä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Tämän tutkimuksen tulkintoja eli tutkimuksen vahvistuvuutta on mahdollisuus tarkastella ja vertailla teoriataustaan. Tutkimuksen uskottavuutta ja tulosten siirrettävyyttä voivat lukijat arvioida tulosten yhteydessä esitettyjen esimerkkivastausten avulla. Samalla tavoin, kuin meillä tutkijoina, on lukijalla mahdollisuus tulkita henkilökohtaisten kokemustensa kautta alkuperäisasussaan olevien vastausten soveltuvuutta määrittelemiimme luokkiin sekä niiden suhdetta teoreettiseen viitekehykseen.

7.3.2.1 “*Oppilas ei ollut noudattanut annettuja ohjeita*”

Ensimmäinen teemoistamme käsitteli tottelemista ulottuvuudella *totteli, ei totellut*. Opettajat vetoavat usein siihen, että oppilas ei vaan totellut. Syitä oppilaiden tottelemattomuuteen emme käsittele tarkemmin tässä tutkimuksessa. Teksteistä nousi esille se, että tottelemista pidetään itseisarvona. Tällä tarkoitamme sitä, että opettajien mielestä oppilaiden on noudatettava opettajien ohjeita pelkästään sen vuoksi, että hän on opettajana kyseisessä koulussa. Koulu jo itsessään velvoittaa opettajien mielestä oppilaita tottelevaisuuteen. Mielestämme “outoa” on myös se, että opettajat uskovat ohjeidensa menevän perille ilman sen kummempaa tarkastamista. Ajatellaanpa asiaa esimerkin valossa. Opettaja opettaa ainetta. Halutessaan tietää, onko opetus ymmärretty, hän järjestää esimerkiksi kokeen. Missä johdonmukaisuus? Osaltaan tämä selittyy opettajien “pedagogisella ajattelulla”, johon palaamme myöhemmässä osassa.

Opettajat siis ajattelevat, että oppilaiden on uskottava sääntöjä, mutta mikä saa opettajan antamaan ohjeet, jotka muodostuvat hänen mielestään laiksi luokassa? Näitäkö oppilaiden on noudatettava? Pohdimme tätä ideaa laajemminkin suomalaisuuden näkökulmasta. Pidämme suomalaisia auktoriteetteihin luottavina ja uskovina. Tästä voi johtua se, että opettajat kenties siirtävät asettelun omaan luokkaansa ja nostavat itsensä määräävään asemaan. Unohtuvatko perusasiat tiedon määrän lisääntyessä. Ts. opettajat opiskelevat koulutuksessaan kasvatustieteitä ja mahdollisesti myös erityispedagogiikkaa ja näin lapsen kehitysvaiheita. Kuinka on mahdollista, että kuitenkin opettajat ajattelevat “lakia” noudattamatta jättäneen oppilaan kantavan itse vastuun.

“Oppilas, kuudesluokkalainen on ikänsä puolesta kypsä noudattamaan ohjeita” (N27).

“Nostaisin kädet pystyyn... , ei opettaja voi mitään, jos oppilas ei noudata ohjeita... omapa on asiansa” (N16).

“...oppilas ei kunnioita open ohjeita, vaan rikkoo tahallaan” (M17).

7.3.2.2 “...oppilaat ovat vakuutettuja koulupäivän ajan” (N0).

Seuraavana käsiteltävä teemana meillä oli vastuunsiirto eri muodoissa. Tällä tarkoitamme sitä, että opettaja siirtää herkästi vastuuta eteenpäin sen sijaan, että ottaisi itse tapahtumasta vastuun niin kuin laki edellyttäisi. Yleisimmillään tätä vastuun “pakoilua” tapahtuu tilanteessa, jossa oppilaat aiheuttavat ongelmia luokassa. Tällöin opettajat herkästi ohjaavat levottomuuden aiheuttaneen oppilaan pois silmistään. Ongelma ei poistu mielestämme sillä, että vastuuta siirretään. Mitä silloin tapahtuu, kun siirto ei jostain syystä olekaan mahdollista? Vastuunsiirtämistä ilmeni myös halusta saada tukea esimieheltä. Opettajat saattavat uskoa liiaksi rehtorin rooliin “teräsmiehenä”, joka hädän tullen pelastaa apua tarvitsevan mitään kyselemättä.

“Haluaisin esimieheltä tukea” (N16).

Toisenlaista vastuun siirtämistä esiintyy myös kyselymme vastauksissa. Yleinen ajattelutapa vastausten joukossa oli sellainen, että vakuutus korvaa kaiken tapahtuneen “suurempia” kyselemättä. Opettajat unohtivat sen, että vakuutusyhtiöt ovat yhä enenevässä määrin kiinnostuneita koulutuksenjärjestäjän ja opettajan toimista tapahtumatilanteessa.

“Koulun ja kunnan vakuutukset korvaavat kouluaikana tapahtuneet tapaturmalliset onnettomuudet” (M5).

“Hoidosta aiheutuneet kivut ja säryt hoitaa vakuutus” (N16).

7.3.2.3 Vaarapaikan priorisointi

Olimme ainoana valinneet ennakkoon tämän teeman, koska olimme rakentaneet esimerkkitapaukseen kohdan, jossa kahden vaarallisen paikan välillä jouduttaisiin tekemään vertailua. Edellytyksenä turvallisen opiskeluympäristön luomiselle on, että opettaja tunnistaa vaarapaikat. Uskoimme myös, että tutkimuksemme kohderyhmä olisi tehnyt näin. Yhdessäkään vastauksessa ei tullut esille vaarapaikkojen vaarallisuuden vertailua. Oletamme, että tämä johtui osaltaan siitä, että kyselymme kuvitteellinen asetelma ei tuntunut opettajien mielestä todelliselta. Opettajat saattoivat ajatella kyselytilanteessa jotakin henkilökohtaisesti tuttua paikkaa, esimerkiksi oman

koulunsa hiihtoreittiä, joka ei ole vaarallinen. Lisäksi kyselymme avoin asetelma ei nostanut asiaa erikseen esille.

Halusimme tällä kyseisellä kohdalla tuoda esiin sen, ettei vaarapaikkoja tule/voi priorisoida. Opettajalta ei vaadita “ennustajan” taitoja, mutta mielestämme ennakointi ja tätä kautta suunnittelutyö on ensiarvoisen tärkeää. Opettajan onkin huomioitava mahdolliset muuttuvatkin vaaranpaikat. Jos tässä ei onnistuta, kannattaa opetus järjestää toisin tai muualla. Lain mukaan kaikki vaarapaikat ovat samanarvoisia ja niinpä ne kaikki on huomioitava omassa toiminnassa.

7.3.2.4 Voimattomuus

Voimattomuus ja opettajan “kaikkivoipaisuus” nousi yhdeksi teemaksi vastauksista. Kaikkivoipaisuudella tarkoitamme sitä, että opettaja kokee olevansa erehtymätön toimissaan. Meille tulee mieleen tästä perinteiset kuvaukset kansakoulunopettajista, jotka edustivat asemansa kautta kyläyhteisön “älymystöä”. Tämän aseman turvin he olivat lähes erehtymättömiä ja heidän lausuntojaan ei kyseenalaistettu. Uskomme, että tällainen ajattelutapa on edelleen taustalla, vaikka yhteiskunnallisen kehityksen kautta vanhemmat yhä enenevässä määrin kyseenalaistavat opettajien toimia. Kaikkivoipainen

opettaja on tehnyt omasta mielestään oikein ja kaiken mahdollisen. Hän ei välttämättä huomaa ja ymmärrä, että toimintaa tulisi katsoa laajemminkin; onko etukäteisvalmistelut tehty asianmukaisesti, vai tehdäänkö tutun kaavan mukaan, toimitaanko tilanteessa tarkoituksenmukaisesti ja kyetäänkö jälkikäteen käymään asioita läpi puolueettomasti.

Kaikissa vastauksissa tuli esille opettajien kaikkivoipaisuus, tavalla tai toisella. *“olin tehnyt varotoimia ennen hiihtotuntia...”* (N22), *“antamani selkeät ohjeet...”* (M17). Opettajat ajattelivat oman toimintansa riittäväksi vaan sen perusteella, että itse toimivat aina parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajat pitivät itseään “vahvoilla” mahdollisista seuraamuksista, koska he olivat paikalla tapahtuneessa opettajan asemassa.

7.3.2.5 “Opettaja ei voi olla vastuussa asioista, jotka oppilas on vastoin ohjeita tehnyt”

“Tietäisin, että ohjeet annettiin perusteellisesti...” (M3). Ketä varten ohjeita yleensä annetaan. Tästä muodostui meille viides ja viimeinen teema. Antavatko opettajat yleensä ohjeita omaksi turvakseen, unohtaen perusidean, että ohjeiden tulee olla kakkien turvaksi. Ohjeiden tarkoituspohja liittyy myös opettajan kaikkivoipaisuuteen. Kaikkivoipainen opettaja antaa täydelliset ohjeet ja oppilaan vastuulle jää niiden ymmärtäminen. Tässä kohdin palaamme jälleen samaan kysymykseen siitä, että onko opettaja asemansa puolesta erehtymätön? Ominaista on myös, että ohjeiden ymmärtämisen kontrolli jää usein pois.

Ohjeet koetaan “laiksi”, jota oppilaat eivät saa rikkoa. Rikkoessaan vika on oppilaan, riippumatta siitä, onko oppilas koskaan edes ymmärtänyt ohjeita. “Keskustelisin asiasta asiallisesti ja rauhallisesti, syyttelemättä poikaa, pitäen kuitenkin kiinni omasta kannastani” (N10). Kuten esimerkkilauseesta tulee esille, haluavat opettajat usein keskustella ja näin selvittää tapauksia kuitenkin luopumatta omasta kannastaan.

7.3.3 Lopputilanne

Opettajien vastausaika vaihteli 15 - 30 minuutin välillä. Osa opettajista halusi kommentoida ja selitellä vastauksiaan heti tuoreeltaan, mutta pyysimme odottamaan niin kauan, että kaikki kahdeksan opettajaa on vastannut. Vastausten keräämisen jälkeen annoimme opettajille mahdollisuuden kysellä vastaamisen aikana heränneitä kysymyksiä, ideaalimallia ja purkaa omia tuntojaan.

Alkutilanteen innostunut tunnelma muuttui kyselyn edetessä mielestämme hiukan hermostuneeksi ja oli lopussa jopa hieman kireä. Opettajat ilmeisesti huomasivat kykenemättömyytensä / tietämättömyytensä tilanteessa ja purkivat sitä heille ominaisin keinoin. Opettajat kehuivat kyselyä ja esimerkkitapausta sekä pitivät tärkeänä, että oikeusturvaa koskeviin asioihin kiinnitetään huomiota, mutta heidän epävarmuutensa näkyi selvästi käytöksessä. Osa opettajista halusi tuoda esille omia näkemyksiään totena ja lainvoimaisena, kun taas osa takertui epäolennaisiin asioihin, kuten esimerkiksi kyselykaavakkeen yhteen kirjoitusvirheeseen.

Ideaaliratkaisun kuultuaan opettajien oli hankala ymmärtää tapausta koulutuslainsäädännön näkökulmasta. Opettajien kysymyksiä ja yleistä keskustelua leimasi pedagogiikkaan vetoaminen ja “tein kaiken voitavan” mentaliteetti. Tulkitsimme pedagogiikkaan turvautumisen turvallisenä ja tuttuna pakotienä. Joidenkin opettajien arvomaailmassa pedagogiikka asetettiin jopa lainsäädännön yläpuolelle.

Koska keräsimme aineiston kyselyn avulla, ei jälkeinpäin ollut enää mahdollisuutta palata esittämään tarkentavia kysymyksiä, jotka olisivat joissain tapauksissa olleet hyödyksi vastausten tulkinnalle. Pidämme kuitenkin itseämme yhtä kykenevänä tulkitsijana hankitulle aineistolle, kuin ketä tahansa sellaista henkilöä, joka on samassa asemassa tutkijana.

7.4 Tutkimuksemme luotettavuus

Kvantitatiivisen tutkimuksen arvioinnissa käytetyt validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät perinteisesti ymmärrettyinä sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin ja analyysivaiheen ero ei ole selkeästi määriteltävissä. Luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia, jossa lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkijan on jatkuvasti arvioitava omaa tapaa tehdä tulkintoja, keinojaan etsiä ja käsitellä tietoa sekä ymmärrettävä oman tutkimuksen yhdistymistä osaksi suurempaa tieteellistä kertomusta. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. (Eskola & Suoranta 1999, 209 - 212.)

Grönfors (1982, 177) käsittelee tutkijan subjektiivista roolia tutkimuksessa ja toteaa, että mitä paremmin tutkija ymmärtää tutkittavien kielenkäytön, ja mitä läheisemmät suhteet hänellä on heihin, sitä enemmän hän pystyy saamaan todellista ja merkittävää tietoa tutkittavien elämästä. Uskomme, että omat aikaisemmat kokemuksemme oppilaana ja opettajana ala-asteelta lukioon yhdessä koulutuksen kanssa antavat riittävän kielitaidon ja samastumiskyvyn aineiston analysointia varten.

Luotettavuus määräytyy siis tutkijan tekemistä valinnoista, joista mikään ei sellaisenaan ole oikea tai väärä. Ihmistieteissä luotettavuuden arviointi edellyttää sitä, että ennen empiirisen tutkimuksen aloittamista, tutkija tuo esille ihmiskäsityksensä. (Perttula 1995, 97.) Ihmiskäsitys on käsitys minkä perusteella tutkija analysoi

käsityksiään ihmisen perusluonteesta: 1) mitä ihminen on, 2) kuinka ihminen voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista ja 3) mitkä ovat ne ihmiselle tyypilliset piirteet, joita ei voi ohittaa ihmisestä puhuttaessa (Varto 1996, 31). Ihmiskäsitys ohjaa aina myös tutkimusta: kaikki olettamukset, tulkinnat ja ratkaisut, ovat siten ihmiskäsitystä (Varto 1996, 31).

Luotettavuuden kriteerit

Perttula (1995, 102 - 104) esittää tutkimuksen luotettavuuden kolme kriteeriä, joista ensimmäiseksi johdonmukaisuuden. Tällä Perttula tarkoittaa, että tutkittavan ilmiön perusrakenteen, tutkimuksen aineistohankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimustavan raportoinnin välillä tulee olla looginen yhteys. (Perttula 1995, 102.) Myös Grönfors (1982) toteaa kirjassaan, että tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien ja käsitteellisten määreiden sekä menetelmällisten ratkaisujen pitää olla loogisessa suhteessa keskenään. Loogisuus osoittaa tutkijan tieteellistä otetta ja oman tieteenalansa hallintaa. Teoreettisen viitekehyksen pohjalta tehdyillä tulkinnoilla ja johtopäätöksillä pitää olla suhde myös empiriseen aineistoon. (Grönfors 1982, 174.) Tutkimuksessamme pääajatuksena on esitellä koulutuslainsäädäntöä kirjallisuuskatsauksen avulla, kaikilta niiltä osin, kun uskomme sen koskevan opettajia. Opettajien kerronnallisista kirjoitelmista, joita analysoimme etnografis-hermeneuttisen tieteenfilosofian kautta, yritämme saada tukea taustaolettamuksellemme. Loogisuuden arviointi jää lukijalle itselleen arvioitavaksi.

Tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus kuuluvat tutkijan tehtäviin. Tutkijan on kyettävä perustelemaan tutkimukselliset valintansa ja lukijan on saatava selville tutkimusprosessin eteneminen. (Perttula 1995, 102.) Tutkimuksessamme pyrimme perustelemaan tekemiämme tulkinnallisia ratkaisuja. Kuvaamme myös kyselyn vaiheita pyrkien valottamaan lukijalle opettajien suhtautumista oikeuksia ja velvollisuuksia koskevassa tilanteessa (ks. pohdinta).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen aineistolähtöisyys. Tutkimuksen aineiston tulisi Perttulan (1995) mukaan olla laadullisen tutkimusprosessin kokonaisuudessa keskeisimmässä asemassa ja tutkimuksen edetä koko ajan tutkimusaineiston ehdoilla. (Perttula 1995, 102.) Suoritimme kyselymme vasta teorian ja taustaolettamuksen rakentumisen jälkeen. Näin ollen otimme

huomioon Eskolan ja Suorannan (1998) varoituksen liian aikaisesta aineiston keräämisestä. (Eskola & Suoranta 1998, 164.) Perusteluna myöhäiselle aineiston keräämiselle oli myös se seikka, että aihealue kaikessa laajuudessaan on hankala omaksua. Näin rakensimme itsellemme tarvittavan kokonaiskuvan, jota käytimme hyväksi kysymysten rakentamisessa. Riittävä teoriapohja on myös edellytys saturaatiolle. (Vrt. 7.1)

Tutkijan on otettava huomioon tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus. Tutkimus on sidoksissa tutkimuskohteeseen ja ihmisten kokemusmaailmaan. (Perttula 1995, 102.) Tutkimuksessamme kontekstisidonnaisuus on ilmeistä. Pyrimme koko tutkimuksen ajan pitämään mielessämme taustafilosofiamme. Tutkimuksen kontekstisidonnaisuus tulee esille myös siinä, että olemme (lähes) läpikäyneet opettajankoulutuksen ja ajattelemme ehkä jo opettajille ”tyypillisellä” tavalla. (Ks. pohdinta) Perttulan (1995, 102) mukaan toisen ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa vain hänen omassa kokemusmaailmassaan. Tämän tulkinnan mukaan emme voi täysin ymmärtää opettajien päättelyn lähtökohtia, mutta oma tietämyksemme siitä, millaisessa kontekstissa opettajien ajatukset muokkautuvat, saavat aikaan tulkinnan lähtökohdat.

Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkijan vastuullisuus on keskeisellä sijalla. Tutkijan on suoritettava kaikki tutkimukselliset toimenpiteet järjestelmällisesti. Koska tutkija ei pysty täysin antamaan toiselle lukijalle kuvaa tutkimuksestaan, on hänen vastuullaan merkittävä osa tutkimuksen luotettavuudesta. (Perttula 1995, 104.) Olemme pyrkineet tutkimusta tehdessämme järjestelmällisyyteen, täsmällisyyteen ja totuuden osoittamiseen. Tätä kautta uskomme saavuttavamme riittävän luotettavuuden, joka on lukijoiden luottamuksen arvoinen.

8 TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimusaineiston analyysikuvauksen sekä tulosten esittelyn yhteydessä pyrimme tuomaan esiin mahdollisimman tarkasti aineiston käsittely- ja tulkintamenetelmät, jotta lukija kykenisi seuraamaan päättelyprosessia. Grönforsin (1982, 178) mukaan tutkimusprosessin yksityiskohtainen raportointi on lopulta ainoa tapa osoittaa tutkimuksen pätevyys ja helpottaa näin tutkimuksen itsenäistä arviointia.

Kvalitatiivinen analyysi johtaa usein uusien ongelmien jäljille. Eskolan ja Suorannan (1998, 223) mielestä tätä seikkaa voi pitää myös eräänlaisena osoituksena tutkimusanalyysin onnistuneisuudesta. Pätevyyskriteeri olisi silloin tuloksellisuus, eli mitä uutta tietoa tai näkökulmia tutkimus on tuottanut. Tämän tutkimuksen merkityksellisyyttä ja arvoa käsittelemme seuraavan luvun yhteydessä

8.1 Yleisesti

“Mielenkiintoinen tapaus N22.”

“Pistää ajattelemaan N10.”

“Tärkeä, tietoa kentälle kaivataan N16.”

Opettajat kirjoittivat edellisen kaltaisia lauseita kyselymme sana vapaa osioon. Tällaisen tapauksen jälkeen moni vastannut opettaja haluaisi lisää tietoa. Heidän mielestään kysely ja ongelmanasettelu oli mielenkiintoinen ja tarve saada lisää tietoa asiasta on ilmeinen.

Olettamuksemme mukaan opettajilla on hyvin vähän tietoa, kuinka mahdollisissa ongelmatilanteissa tulisi toimia. Omassa opettajankoulutuksessa käymme yhden opintoviikon jakson, opetushallinto, jossa asiaan perehdytetään hiukan. Mielestämme tämä ei kuitenkaan riitä. Tämän ajatuksen pohjalta aloimme rakentaa tutkimustamme, jonka selvänä tarkoituksena oli antaa meille tietoa opettajan oikeuksista ja velvollisuuksista.

Kyselyyn vastanneet opettajat itse ilmoittivat tarvitsevansa lisää tietoa oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan. 40% vastaajista haluaisi lisää tietoa koulunsa rehtorilta. 33% vastaajista ilmoitti ulkopuolisen luennoitsijan olevan oikea henkilö

antamaan lisää tietoa. Lisäksi 13% hakisi lisätietoa kirjallisuudesta ja 13% vastaajista ehdottaa lakiasioita yt- tai erillispalaverin aiheeksi. (ks. Liite 4)

Vastausten pohjalta lisätiedon tarve on ilmeinen. Opettajat eivät tiedosta/ymmärrä omaa asemaansa virkamiehenä, eivätkä kykene riittävästi ottamaan lakia huomioon toimiessaan esimerkkinä tapaisessa ongelmatilanteessa. Korvaavatko opettajat laintuntemuksensa puutteet pedagogisella ajattelulla ja maalaisjärjellä? Ohjaako heidän toimintaansa tabu opettajan oikeellisuudesta? Näihin kysymyksiin etsimme ratkaisua seuraavissa luvuissa.

8.2 Tabu, myytit, maalaisjärki, pedagoginen ajattelu ja työyhteisö

Tabu ja myytit

Sivistyssanakirja määrittelee tabun seuraavasti: suomalaisessa kansanuskossa lähinnä vastaa käsitettä pyhä. Tabu tarkoittaa kiellettyä, loukkaamatonta, sellaista mitä ei saa koskettaa, nauttia tai sanoa. (Aikio 1994, 598.)

Onko opettajalla tilanteita, jossa hän ei saa tunnustaa tietämättömyyttään tai epävarmuuttaan? Pitävätkö opettajat itseään niin tärkeinä ihmisinä, että heidän on tiedettävä vastaukset kaikkiin kysymyksiin ja tilanteisiin? Vallitseeko opettajien kesken tietämättömyyden tabu? Näitä kysymyksiä jouduimme pohtimaan rakentaessamme tutkimuksen kokonaisuutta.

Käsityksemme mukaan opettajien ei enää tarvitse tietää vastausta kaikkiin kysymyksiin. Hän voi rehellisesti myöntää tietämättömyytensä. Ajatus siitä, että opettaja olisi kaikkietävä, on onneksi muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Vrt. Vallitsevat oppimiskäsitykset. Opettaja voi siis myöntää tietämättömyytensä oppilaiden edessä, mutta millainen tilanne vallitsee opettajien kesken?

Räihän (2000, 370) mukaan opettajat perustelevat ura valintaansa synnynnäisellä myytillä. Tämän myytin voima on hyvin vahva. Se on niin vahva, että ongelmatapauksienkin sattuessa ne halutaan kieltää. Näin toimitaan, koska opettajat pelkäävät leimautumista, jota pidetään suhteellisen lopullisena. (ks. myös Karjalainen 1992, 36, Viljanen 1992, 44.)

Kaikista vastauksista nousi esille oma varmuus. Vastaajat olivat varmoja siitä, että he olivat toimineet tilanteessa oikein ja vastuu tapahtumasta ei ole siten itsellään.

Jos kuitenkin tutkitaan kyselymme strukturoidussa osiossa niin vastaajista kaikki tukeutuisi ko. tilanteessa johonkin. Vastaajista 50% tukeutuisi rehtoriin, 12.5% kirjallisuuteen, 12.5% koulutoimeen ja 19% toiseen opettajaan. Toisin sanoen opettajat eivät olleetkaan niin varmoja omasta oikeellisuudestaan kuin mitä antoivat osoittaa kirjallisessa vastauksessa. Opettajat eivät siis myönnä epävarmuuttaan suoraan. He hakevat tukea omille ajatuksilleen jostakin muualta, tutulta henkilöltä tai esim. kirjallisuudesta.

Maalaisjärki

Maalaisjärki eli terve, käytännöllinen järki (CD-PS 1997). Tarkoitamme sillä sitä, että opettajat ajattelevat käytännön tilanteissa usein maalaisjärjen avulla. He eivät huomioi lainmukaisuutta ja sitä mitä velvoitteita laki tuo mukanaan. Emme tuomitse maalaisjärjenkäyttöä sellaisenaan, mutta ilman lainmukaisuutta opettajan toiminta ei ole oikeutettua.

Opettajat usein uskovat riittäväksi, että he ovat sanoneet oppilaille ohjeet kuinka esimerkiksi vaaranpaikka pitää huomioida, mutta he eivät ole huomioineet toiminnassaan sitä, että oppilas ei välttämättä usko tai ymmärrä hänelle annettuja ohjeita. Vrt. tilanteen ideaaliratkaisu. On kuitenkin selvää, että vaarallisessa tilanteessa, kuten esimerkkitapauksessamme maalaisjärki ei riitä. Sen sovittaminen lakiin on kuitenkin mielestämme onnistuneen toiminnan edellytys.

Opettaja tekee opetustilannetta koskevia ratkaisuja sen teoreettisen ja kokemuksellisen tietämyksen pohjalta, jonka hän elämäkokemuksensa, koulutuksensa ja opetuskokemustensa kautta on hankkinut. Lisäksi taustalla vaikuttavat erilaiset uskomukset ja käsitykset, joista mainittakoon oppimiskäsityksen väärinymmärtäminen tai -tulkinta. Tämä tietämys, jota kutsumme pedagogiseksi ajatteluksi, on opettajalla olemassa enemmän tai vähemmän jäsentyneenä teoriana, jonka varassa opetusta koskevat ratkaisut tehdään. Ks. myös ihmiskäsitys.

Pedagoginen ajattelu

Tutkimuksemme osoitti, että opettajat nostivat pedagogiikan lain yläpuolelle. Opettajat saattavat ajatella, kuten eräästä vastauksesta tulee esille: *“oppilaan täytyy uskoa*

opettajaa, eikä uhmata” (N10). Pedagogisesti ajatellen opettaja antaa toimintaohjeet, jotka oppilaan on sisäistettävä.

Mielenkiintoisena asiana tuomme esille erään vastauksen, jossa vastaaja puhuu pojasta. Pojan ranne on murtunut hänen uhkarohkeutensa ja tottelemattomuuden vuoksi. Alkuperäisessä tilanteessa ei mainita poikaa. Ajatteleeko opettaja heti stereotyyppisesti, että rikkojan on pakko olla poika. Eihän tytöt uhmaa opettajan sanaa. Vai onko taustalla omat kokemukset/uskomukset poikien aggressiivisemmasta käyttäytymisestä tilanteissa? (Ks. Salmivalli 1999.)

Työyhteisö

Kaikissa organisaatioissa, myös koulussa on omat perinteensä ja oma kulttuuri. Koulukulttuurilla Kohonen ja Leppilampi (1994, 61) tarkoittavat koulun, työyhteisön jakamia yhteisiä arvoja, uskomuksia, käsityksiä, odotuksia ja rooleja. Ne säätelevät ja ohjaavat usein tiedostamattomalla tavalla koulun toimintaa. Koululle ja monelle muulle organisaatiolle on tyypillistä ajattelu: “Näinhän täällä on ennenkin tehty.” Työyhteisön kulttuuri sitoo ja sosiaalistaa uudet tulokkaat arvoihinsa ja perinteisiinsä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61; ks. lisäksi. Schein 1987, 24.)

On tärkeää huomata, että koulun välitön todellisuus muodostuu sen piirissä toimivien ihmisten eriävien intressien verkostoksi. Ihmiset tulkitsevat, kokevat ympäristön paineet ja sovittavat henkilökohtaiset kiinnostukset toiminnassaan näihin. (Karjalainen 1992, 6.)

Uuden työyhteisön jäsenen sopeutumattomuus koulun kulttuuriin aiheuttaa ääritapauksissa vieraantuneisuuden tunteen. Uuden työntekijän halu esimerkiksi muuttaa vakiintuneita käytänteitä saattaa herättää vanhemmissa työntekijöissä vastustusta. Sopeutuminen jo olemassa oleviin malleihin on helpoin tapa päästä sisään uuteen työyhteisöön, mutta valitettavasti näin työyhteisö ei kehity. (Hämäläinen & Sava 1989, 27 - 29.)

Työyhteisön, tässä tutkimuksessamme koulun, sisäinen ajattelu on merkityksellistä. Miten koulun ilmapiiri ja toiset opettajat vaikuttavat pedagogiseen ajatteluun ja maalaisjärjen käyttöön? Mitä merkitystä on toimialaa ohjaavien sääntöjen määrällä tai hierarkialla, jos soveltajat eivät niitä yksinkertaisesti tunne taikka pysty/suostu noudattamaan? Kuten Rähkä (2000) mainitsee opettajan ammattia koskeva

myytin käsite on niin vahva, että opettaja pelkää omien ongelmien esille tuomista. Uskomme, että tämä käsitys vaikuttaa siihen, että opettajankoulutukseen ei voi juuri vaikuttaa koulun toimintatapoihin. Uudella kouluun tulevalla opettajalla täytyy olla hyvin vahva itsetunto, jotta hän uskaltaa toimia vastoin jo koulussa vallitsevia käsityksiä.

9 LOPUKSI

Opettajien oikeuksiin ja velvollisuuksiin, eli opettajan työhön lain kannalta, voidaan liittää määreet jäsentymättömyys ja epävarmuus. Tämä kuvaa hyvin myös työskentelymme alkuvaiheita. Tutkimustyötämme vaikeutti se, että koulutusohjelmamme puitteissa ei ole riittävästi tämäntyyppisen työn ohjaajia. Toisaalta ohjaajiemme ammattitaito auttoi meitä työn empiirisessä osassa ja näin koko työn jäsentymisessä. Opettajankoulutuslaitoksen opetusohjelmassa on ainoastaan yhden opintoviikon kurssi, joka liittyy aiheeseemme. Tämän opetushallinnon kurssin pitävä on laitoksen ulkopuolinen henkilö, joten jouduimme turvautumaan paljon ulkopuoliseen tietoon ja itseohjautuvuuteen.

Tutkimusaiheemme oli poikkeuksellinen kasvatustieteiden pro gradu - tutkielmaa varten. Perehtyminen aiheeseen sen luonteen takia vei kauan aikaa. Jälkikäteen ajateltuna koemme kuitenkin saamamme tietämyksen vahvuutena kentälle siirryttäessä. Jatkotutkimusta ajatellen olisi tarkoituksenmukaista aloittaa tiedon kerääminen yhteistyössä sellaisten henkilöiden kanssa, jotka joutuvat työnsä puolesta toimimaan opetuslainsäädännön parissa. Yhtenä mahdollisuutena suosittelemme tiedekuntarajojen ylittämistä siten, että tutkimusta tekisi pedagogiikkaan perehtynyt henkilö ja hallintoon tai lakiasioihin perehtynyt henkilö.

Tutkimus on nähtävä yhtenä osana jo seuraavaa tutkimusta, ikään kuin siltana tulevalle. Työmme luo viitekehyksen, jonka avulla voidaan tutkia esimerkiksi sitä, kuinka opettajankoulutuslaitoksen olisi otettava huomioon opettajien oikeudet ja velvollisuudet omassa opetuksessaan ja kuinka tätä tietoa voitaisiin jakaa kentällä jo työskenteleville opettajille. Osaltaan tieto toki leviää valmistuvien opettajien mukana.

Emme koe liioitelluksi sanoa, että vaikka opetustoimiala on hankalasti eroteltavissa muista yhteiskuntasektoreista, niin on sen vastuulla ja varjeltavana suuremmat intressit, kuin millään muulla alalla Suomessa. Tarkoituksenmukaisinta olisikin jatkossa havainnoida sitä, miten opettajat pystyvät säilyttämään ja noudattamaan opetustoimen laillisuusvaatimuksia.

LÄHTEET:

- Aikio, A. (toim.) 1994. Uusi sivistyssanakirja. Keuruu: Otava.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. Uudistettu painos 1995. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Taito- taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälaineet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1999. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: Edita.
- Björkstén, M., Laaksonen, P., Mitts-Verho, A.-C., Rautava, S., Sark, A., Ahokallio H. & Karlsson, U.- J. (toim.) 1994. Hallintosolmun avaaja. Artikkeleita oppilaan oikeusturvasta peruskoulussa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Helsinki: Hakapaino.
- Cartwright, D. (toim.) 1959. Studies in social power. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Cassell, C. & Symon, G. (toim.). 1997. Qualitative Methods in Organizational Research. London: Sage.
- CD-PS 1997 = CD-Perussanakirja 1997. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 94. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Edita - Lingsoft.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2000. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage.
- Dunbar, A. M. & Taylor, B. W. 1982. Children`s Perceptions of Elementary Teachers as Authority Figures. The Journal of Social Psychology. Massachusetts: The Journal Press Provincetown.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- French, J. R. P & Raven, B. 1959. The Bases of Social Power. Teoksessa D.Cartwright (toim.).
- Griffin, R. S. 1988 Underarchivers in secondary school: Education off the mark. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.

- Hartley, J. 1997. Case Studies in Organizational Research. Teoksessa C. Cassell & G. Symon (toim.), 207 - 229.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1978. Kasvatustieteen sanasto. Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Kasvatustieteenlaitos julkaisuja 73. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Ihalainen, V. J. 1980. Kasvatuksen kentältä - kasvatuksesta kotona ja koulussa. Pori: Gaudeamus.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.
- Kivivuori, J. 1997. Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimus tiedonantoja 33. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kivivuori, J., Tuominen, M. & Aromaa, K. 1999. ”Mä teen mitä mä haluan”. Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997 - 1998. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tiedonantoja 44. Helsinki: Kaupungin hankintakeskus.
- Kivivuori, J. 1999. Nuorten rikoskäyttäytyminen 1995 - 1998. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 16. Helsinki: Hakapaino.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Porvoo: WSOY.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumista. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Juva: WSOY.
- Luhtanen, R. 1999 (toim.) Lakikokoelma. Koulusäädökset. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. 1999. Koululait perusteluineen. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Patton, M. G. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London:Sage.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Perusopetusasetus 852/1998.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pirhonen, E.-R. & Salo, R.. (toim.) 1999 Opetustoimen säännökset ja niiden soveltaminen. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatus keskus.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Tammer -Paino Oy.
- Ranta, H.(toim.) 2000 Opetustoimen lainsäädäntö. Jyväskylä: Gummerus.
- Rautavaara, A. 1978. Yhteistyö ja luottamus - johtamisen perusteita. Tampere: Tampereen kirjapaino Oy.
- Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1985. Peruskoulun hallinto. Juva: WSOY.
- Räihä, P. 2000. Valintakokeet ja opettajan työn myytit. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 31, 4, 258 - 374. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Ky.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajien työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 31. Joensuu: yliopiston monistekeskus.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen - kasvattajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer -Paino Oy.
- Salonen, P. 2000. Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Joensuun yliopisto. Savonlinnan normaalikoulu julkaisuja nro 3. Joensuu: Yliopistopaino.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo ja A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Stake, R. E. 2000. Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), 435 - 454.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of Qualitative research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park: Sage Publications.

- Sulkunen, P. 1994. Sosiologian avaimet - näkökulmia yhteiskuntaan. Porvoo: WSOY.
- Suomen perustuslaki 731/1999.
- Suomen Laki 1.
- Suomen Laki 2.
- Suomen sanojen alkuperä - etymologinen sanakirja. 2000 Suomen kirjallisuuden seura.
Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Suopohja, H & Liusvaara, L. 2000. Oikeudellinen vastuu opetustoimessa Helsinki:
Mediator legis.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja
luokittelemassa - eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. Suomen
kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 23, 3, 276 - 280. Jyväskylä:
Kirjapaino Oma Ky.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun
yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta tutkimuksia 51. Oulu: Moniste ja
kuvakeskus Oy.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen
työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tirri, K. 1998. Koulu moraalisen yhteisönä. Helsingin yliopiston
opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 187/1998. Helsinki: Hakapaino.
- Turvatyöryhmä muistio 20:2000. Opetusministeriö.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden
tiedekunta julkaisusarja B:13. Turku: Yliopiston Offsetpaino.
- Viljanen, E. 1992. Koulumestarin koulutus. Opettajakasvatuksen perusteita. Jyväskylä:
Gummerus.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

- Lukkarinen, E. 2001. Henkilökohtainen tiedonanto. Keskustelu tekijöiden kanssa 15.3.2001

Liite 1 Oppilaan oikeudet

- Oikeus aloittaa koulukypsyyselvitysten jälkeen perusopetus (27 §)
Lapsella on oikeus aloittaa perusopetus vuotta säädetty aikaisemmin, jos lapsella psykologisten ja tarvittaessa lääketieteellisten selvitysten perusteella on edellytykset suoriutua opiskelusta. Opetuksen järjestäjä voi mainittujen selvitysten perusteella antaa lapselle luvan aloittaa perusopetus vuotta säädettyä myöhemmin. (perusopetuslaki 628/1998, 27 §)
- Oikeus käydä kunnan osoittamaa koulua (6,28 §)
Opetus tulee kunnassa järjestää siten, että oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksenjärjestämipaikkojen sijainti sekä liikenne yhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä.
Kunta osoittaa ja muuta tässä laissa tarkoitettua opetusta saavalle oppilaalle 1 momentin mukaisen lähikoulun tai muun soveltuvan paikan.
(perusopetuslaki 628/1998, 6 §)

Perusopetuksessa oppilaalla on oikeus käydä 6 §:n 2 momentissa tarkoitettua koulua.
Oppivelvollinen voi pyrkiä oppilaaksi myös muuhun kuin 1 momentissa tarkoitettuun kouluun. Tässä momentissa tarkoitettuja oppilaita otettaessa hakijoihin on sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita...
...Kunta voi kuitenkin päättää että sen järjestämään opetukseen otetaan ensisijaisesti kunnassa asuvia lapsia. (perusopetuslaki 628/1998, 28 §)

- Oikeus hakea ns. toissijaiseen kouluun (28 §) 2 / 3

- Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (29 §)
Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön.
(perusopetuslaki 628/1998, 29 §)

- Oikeus saada työpäivinä opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä oppilaan ohjausta (30 §)
Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä oppilaan ohjausta.
Opetusryhmät tulee muodostaa niin, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. (perusopetuslaki 628/1998, 30 §)

- Maksuton opetus ja maksuton ateria(31 §)
Opetus ja sen edellyttämät oppikirjat ja muu oppimateriaali sekä työvälineet ja työaineet ovat oppilaalle maksuttomia. Vammaisella ja muulla erityistä tukea tarvitsevilla oppilaalla on lisäksi oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetus- ja oppilashuoltopalvelut, erityiset apuvälineet sekä 39 §:n nojalla järjestetyt palvelut.
Opetukseen osallistuvalla on annettava jokaisena työpäivänä tarkoituksenmukaisesti järjestetty ja ohjattu, täysipainoinen maksuton ateria.(perusopetuslaki 628/1998, 31 §)

- Koulumatkaetu
Jos perusopetusta, esiopetusta tai lisäopetusta saavan oppilaan koulumatka on viittä kilometriä pidempi tai jos se oppilaan ikä tai muut olosuhteet huomioon ottaen muuten muodostuu oppilaalle liian vaikeaksi, rasittavaksi tai vaaralliseksi, on oppilaalla oikeus maksuttomaan kuljetukseen tai saattamista varten myönnettävään riittävään avustukseen.(perusopetuslaki 628/1998, 32 §)

- Majoitusetu (33 §)

3/3

Jos perusopetusta, esiopetusta, tai lisäopetusta saavan oppilaan kuljetusta ei voida järjestää 32 §:n 2 momentissa säädetyllä tavalla, on oppilaalla oikeus maksuttomaan majoitukseen ja täysihoitoon.(perusopetuslaki 628/1998, 33 §)

LIITE 2 Jyväskylän kaupungin virkasääntö

1 / 2

Jyväskylän kaupungin kunnallinen määräyskokoelma

Jyväskylän kaupungin virkasääntö 1.12.1996 alkaen.

(tutkimuksemme kannalta olennaisimmat pykälät ja momentit)

Soveltamisala ja viranhaltijat (1§)

1 mom.

Kaupungin viranhaltijat ovat tämän virkasäännön alaisia.

2 mom.

Viranhaltijat ovat

- *vakinaisia viranhaltijoita*, joita ovat 2§:ssä tarkoitetun toimielimen perustamien virkojen vakinaiset haltijat
- *väliaikaisia viranhaltijoita*, joita ovat viransijaiset ja avointen virkojen hoitajat tai
- *tilapäisiä viranhaltijoita*, jotka hoitavat tilapäisiä viranomaistehtäviä ilman että niitä varten on perustettu virkaa.

3 mom.

Virkasäännön määräyksiä ei sovelleta siltä osin kun asiasta on erikseen laissa tai sen nojalla asetuksessa säädetty taikka virkaehtosopimuksella sovittu.

Virkasuhteen kestoaika (4§)

1 mom.

Vakinainen viranhaltija otetaan palvelukseen toistaiseksi tai määräajaksi. Määräaikaisuudesta päättää se viranomaisen, joka päättää viran vakinaista täyttämistä, jollei johtosäännössä ole toisin määrätty.

2 mom.

Viransijainen otetaan palvelukseen määräajaksi ja enintään siksi ajaksi, kun vakinainen viranhaltijan virantoimitus on keskeytyneenä.

Viranhaltijan oikeuksien alkaminen (11§)

1 mom.

Jollei toisin ole säädetty tai määrätty, virkasäännön ja viranhaltijoita koskevien muiden määräysten tai säännösten mukaiset viranhaltijan oikeudet alkavat siitä

päivästä, jolloin hän ryhtyy virantoimitukseen. Virantoimituksen alkamisajan määrää valinnan suorittanut viranomainen tai asianomainen alempi täytäntöönpaneva viranomainen tai viraston päällikkö/laitoksen johtaja tai lautakunnan määräämä muu viranhaltija.

Yleismääräys viranhaltijan velvollisuuksista (12§)

1 mom.

Viranhaltijan on suoritettava virkaan kuuluvat tehtävät asianmukaisesti ja viivytyksettä noudattaen asianomaisia säännöksiä ja määräyksiä.

2 mom.

Viranhaltijan on vältettävä kaikkea, mikä on ristiriidassa tasapuolisuuden tai hänen asemassaan olevalla viranhaltijalla kohtuuden mukaan vaadittavan menettelyn kanssa tai on kaupungin edun vastaista.

3 mom.

Viranhaltija on velvollinen virantoimituksessaan ja kaupungin omaisuuden käytössä noudattamaan taloudellisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta.

LIITE 3 Kyselylomake

1 / 3

Opiskelemme Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa luokanopettajiksi. Teemme pro gradu- tutkimusta opetuksen oikeusturvaa koskevista kysymyksistä. Esitämme **kuvitteellisen** tapahtuman, jolla haluamme selvittää opettajien käsityksiä ja toimintatapoja.

Esimerkkitapaus:

Koulun 6.luokan liikuntatunnilla oli hiihtoa. Hiihtolenkkinä käytettiin kylällä olevaa yleistä hiihtolenkkiä, joka sisälsi yhden tienylityksen, jossa tosin oli hyvin vähän liikennettä. Lenkillä oli ylityksen jälkeen jyrkkä lasku, jonka sivuun oli vedetty kiertolatu niitä hiihtäjiä varten, jotka katsoivat laskun liian vaikeaksi.

Koska em. Lasku oli suvikelin jälkeisen pakkasyön jälkeen jäinen ja myös latu oli osittain hävinnyt, kävi opettaja aamulla ennen koulun alkua vetämässä risteyskohtaan lippusiiman merkiksi, että lasku tulee kiertää kiertolatua myöten. Opettaja antoi liikkeelle lähdetäessä ohjeet, että hän hiihtää edellä tienylitykseen asti ja jää siihen valvomaan ylitystä. Oppilaat saavat jatkaa tästä eteenpäin omaan tahtiin, mutta jyrkkä lasku tulee kaikkien kiertää kiertolatua myöten, koska se on jäinen ja siten erittäin vaarallinen. Merkkinä siitä on risteyskohdassa lippusiima, jota kukaan ei saa ehdottomasti ylittää. Eräs oppilas, jolle hiihtolenkki oli hyvin tuttu entuudestaan päätti kuitenkin laskea jyrkän laskun seuraamuksella, että hän kaatui ja vasemman käden ranne murtui pahasti.

Koulupäivä loppui. Kyseessä olevan oppilaan huoltajat reagoivat tapahtuneeseen voimakkaasti ja ottivat yhteyttä opettajaan kotiin puhelimitse. Puhelimessa he syyttivät opettajaa tapahtuneesta ja vaativat opettajaa vastuuseen.

1. Kuinka toimisit tilanteessa?
2. Kuinka perustelisit toimintaasi huoltajille?

Vastaa kääntöpuolelle.

Jatko kysymyksiä. Merkitse rastilla (x) vaihtoehtosi / vaihtoehdot.

1. Tiesitkö tehtävää pohtiessasi omat oikeutesi ja velvollisuutesi?

Kyllä _____ En _____

2. Mihin tukeutuisit ko. tilanteissa?

En tarvitse tukea _____

Toinen opettaja _____

Rehtori _____

Kirjallisuus _____

Koulutoimi _____

Joku muu, mikä? _____

3. Missä muodossa haluaisit mahdollista tietoa / koulutusta oikeusturvaa koskevissa asioissa?

En tarvitse _____

Kirjallisuus _____

Rehtorilta _____

Ulkopuolinen _____

luennoitsija _____

Joku muu, mikä? _____

4. Sana vapaa.

LIITE 4 Kyselyiden analysointia

Jatko kysymyksiä. Merkitse rastilla (x) vaihtohtosi / vaihtoehdot.

1. Tiesitkö tehtävää pohtiessasi omat oikeutesi ja velvollisuutesi?

Kyllä 6 / 8 En 2 / 8

2. Mihin tukeutuisit ko. tilanteissa? (joissain papereissa useampi rasti)

En tarvitse tukea 0

Toinen opettaja 3

Rehtori 8

Kirjallisuus 2

Koulutoimi 3

Joku muu, mikä? 0

3. Missä muodossa haluaisit mahdollista tietoa / koulutusta oikeusturvaa koskevissa asioissa?

En tarvitse 0

Kirjallisuus 2

Rehtorilta 6

Ulkopuolinen

luennoitsija 5

Joku muu, mikä? 2

YT-palaverin aihe, OAJ:n kouluttama edustaja / työsuojeluvaltuutettu

4. Sana vapaa.

* “Mielenkiitoinen tapaus”

* “Ennakoimaan omia tapauksia”

* “Opettajaan kohdistetaan enenevässä määrin paineita / vaatimuksia”

* *“Kinkkinnen tilanne, kuten aina vanhempien” kanssa, kun he reagoivat voimakkaasti tilanteeseen*

* *“Hyvä aihe! Tärkeä! Tietoa “kentälle” kaivataan,*

Sillä sitten kun jotain sattuu, opettaja on “helisemässä” !