

*SE KOETAAN IHAN ARVOSTETTAVANA ASIANA,
ETTÄ MENESTYY KOULUSSA*

Tapaustutkimus roolista sekä sen tiedostamisen merkityksestä
koululuokassa

Pasi Pitkänen

Antti Pyrhönen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2002

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Pitkänen, P. & Pyrhönen, A. 2002. *SE KOETAAN IHAN ARVOSTETTAVANA ASIANA, ETTÄ MENESTYY KOULUSSA* Tapaustutkimus roolista sekä sen tiedostamisen merkityksestä koululuokassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma, 84 sivua + liitteet.

TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten oppilaat tiedostavat oman roolinsa koululuokassa ja verrata näitä tuloksia muiden oppilaiden sekä opettajan tekemiin arvioihin. Lähtökohtana tutkimukselle oli ajatus, että ymmärtämällä rooliajatteluun liittyviä sosiaalisia ilmiöitä opettaja voi paremmin selviytyä työssä kohtaamistaan haasteista ja ehkäistä ongelmien syntymistä.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena peruskoulun viidennellä luokalla. Kahden viikon seurannan jälkeen haastatteluun valittiin ne oppilaat, joiden toiminta selkeimmin vastasi rooliluokituksen mukaisia kuvauksia. Seurannan lisäksi valintoihin vaikuttivat oppilaiden tekemä vertaisarviointi muista luokan oppilaista sekä itsearviointin tulokset. Oppilaiden lisäksi haastateltiin myös luokan opettajaa. Lopuksi haastatteluissa, eri arvioinneissa sekä seurannassa tehtyjä havaintoja vertailtiin keskenään. Tekemiämme havaintoja pyrimme tämän jälkeen selvittämään kirjallisuudesta löytyneiden tietojen ja aikaisempien teorioiden avulla.

Tutkimustulosten perusteella oppilaat olivat tietoisia rooleistaan. Myös luokkatovereiden sekä opettajan arviot olivat usein samansuuntaisia kuin oppilaan itsensäkin. Vaikka roolit olivat yleisesti tiedossa ei tällä näyttänyt olevan vaikutusta niiden muuttamiseen positiivisemmiksi. Osa oppilaista ei sitoutunut opettajan kanssa sovittuihin tavoitteisiin tai kehitystehtäviin. Tämä johtui opettajan ja oppilaiden välisestä luottamuspulasta. Luottamuksen lisäksi toinen avainsana tutkimuksen tuloksissa oli hyväksyntä. Roolit olivat usein seurausta oppilaan kokemasta hyväksynnästä. Negatiiviset roolit johtuivat usein toisten hyväksynnän puuttumisesta tai torjutuksi tulemisen pelosta. Tulokset auttavat meitä ymmärtämään opettajan ja oppilaiden välisen luottamuksen tärkeyden sekä jokaisen ihmisen tarpeen tulla hyväksytyksi. Hyväksynnän tarpeen ymmärtäminen selittää monien oppilaiden käyttäytymistä ja auttaa myös roolin muuttamista positiivisemmaksi.

Avainsanat: rooli, roolitietoisuus, luottamus, hyväksyntä

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	7
2 RYHMÄ JA OPISKELURYHMÄ	10
2.1 Mikä on ryhmä?	10
2.2 Ryhmässä oppiminen	11
2.3 Yksilö ryhmässä	12
2.4 Luokkayhteisö lasten opiskeluryhmänä	13
3 RYHMÄROOLIT LUOKKAYHTEISÖSSÄ	16
3.1 Roolit muodostuvat ryhmissä	16
3.2 Roolien muodostuminen ja oppilaan minäkuva	17
3.3 Luokassa ilmenevät roolit	18
3.3.1 Erilaisia rooleja	18
3.3.2 Työryhmän roolit	19
3.3.3 Roolit koululuokassa	20
3.3.4 Tutkimuksen rooliluokitus	22
4 ROOLITIETOISUUS	24
4.1 Oppilaan roolitietoisuus	26
4.2 Opettajan tietoisuus oppilaiden rooleista	27
4.3 Opettajan käsitys suotuisista rooleista	27
4.4 Rooliristiriita ja tukahduttaminen	28
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	29
1. Millaisia rooleja oppilailla on?	29
2. Miten oppilaat tiedostavat roolinsa?	29
3. Miten opettaja tiedostaa oppilaidensa roolit?	30
4. Mikä on opettajan näkemys suotuisasta roolista?	30
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
6.1 Tiivistelmä	31

6.2 Luokka ja sen oppilaat	31
6.3 Observointi ja esikartoitus	32
6.4 Haastattelu	32
6.4.1 Toteutus	32
6.4.2 Teemahaastattelu	33
6.5 Litterointi	33
6.6 Tutkimuksen luotettavuus	33
6.6.1 Reliaabelius	34
6.6.2 Haastattelututkimuksen toistettavuus	34
6.6.3 Validius	35
6.6.4 Teemahaastattelun validius	35
6.6.5 Lisää luotettavuuden arvioinnista	35
7 TULOKSET	37
7.1 Roolit luokkayhteisössä	37
7.1.1 Oppilaan roolitietoisuus	39
7.1.2 Opettajan näkemys oppilaiden rooleista	40
7.1.3 Roolien suotuisuus ja muuttaminen	40
7.2 Johtaja -Jouni	41
7.2.1 Johtajan roolin määritelmä	41
7.2.2 Jouni tiedosti asemansa	42
7.2.3 Liisan kommentti	42
7.2.4 Johtajan ominaisuuksia	43
7.2.5 Opettajan luonnehdintaa	44
7.2.6 Jounin muita piirteitä	45
7.2.7 Roolin muuttaminen	46
7.3 Osallistuja Ilmari	47
7.3.1 Osallistujan määritelmä	47
7.3.2 Opettajan käsitys Ilmarista	47
7.3.3 Ilmarin käsitys roolista	48
7.3.4 Opettajan käsitys Ilmarin tulevaisuudesta	49
7.3.5 Käsituseroja johtamisesta	49
7.4 Huomionhakija -Juuso	50
7.4.1 Huomionhakijan määritelmä	50

7.4.2 Opettajan ajatuksia	52
7.4.3 Juuson ja muiden oppilaiden käsitys	53
7.4.4 Käyttäytymisen syitä	54
7.4.5 Juuson tulevaisuus	55
7.5 Häirikkö -Oskari	56
7.5.1 Häirikön määritelmä	56
7.5.2 Oskarin ajatuksia	56
7.5.3 Opettajan käsityksiä	58
7.5.4 Asperger ja pienluokka	59
7.5.5 Kehitystavoitteet	59
7.5.6 Vaikutuksia luokan toimintaan	61
7.5.7 Itsearviointi ja tulevaisuus	61
7.6 Vetäytyjä -Tuomas	62
7.6.1 Vetäytyjän määritelmä	62
7.6.2 Tuomaksen ajatuksia	64
7.6.3 Opettajan käsityksiä	65
7.6.4 Roolin muuttaminen ja tulevaisuus	66
7.6.5 Mieli-pide-eroja	67
7.7 Mielistelijä -Liisa	68
7.7.1 Roolin määritelmä	68
7.7.2 Asema luokassa	68
7.7.3 Liisan ajatuksia	70
7.7.4 Opettajan käsityksiä	71
7.7.5 Roolin pysyvyys	73
7.7.6 Roolin muuttaminen	74
7.8 Yhteenveto tuloksista	75
8 POHDINTA	77
LÄHTEET	82
LIITTEET	85
Liite 1: Rooliluokitukset	85
Liite 2: Itsearviointilomake	86

Liite 3: Vertaisarviointilomake	87
---------------------------------------	----

1 JOHDANTO

Erilaiset roolit ovat merkittävä osa ihmisten arkipäivää. Osa koululaisten arkipäivää on toimia oppilaan roolissa. Tämän perusroolin lisäksi oppilaille muodostuu erilaisia rooleja, jotka ovat seurausta heidän persoonallisuudestaan, sosiaalisesta asemastaan tai vaikkapa heidän ystäviensä vaikutuksesta. On vaikeaa selvittää muodostuuko sosiaalinen asema persoonallisuuden mukaan vai persoonallisuus sosiaalisen aseman myötävaikutuksena. Tärkeintä on kuitenkin ymmärtää, että molemmat vaikuttavat toisiinsa.

Roolit ja niiden ylläpitäminen ohjaavat omalla tavallaan ihmisen käyttäytymistä. Koulussa tämä näkyy yleensä joko positiivisena tai negatiivisena käyttäytymisenä ja vaikuttaen osaltaan oppilaan kasvuun ja kehitykseen. Tasapainoisen kasvun ja kehityksen turvaamiseksi opettajan tulisi olla tietoinen niistä ryhmäprosesseista, joita oppilaiden välillä vallitsee. Näin hän voi tarvittaessa ohjata roolien kehittymistä oikeaan suuntaan.

Koulussa oppilas on oppimassa taitoja ja tietoa tulevaa elämäänsä varten. Peruskoulun tehtävänä on ohjata oppilaita itsenäisiksi, vastuullisiksi ja toisten ihmisten kanssa toimeentuleviksi yhteiskunnan jäseniksi. Tämän lisäksi koulun tehtävänä on edistää oppilaidensa kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta hyödyllisten valmiuksien saavuttamista sekä myös luoda edellytykset suotuisalle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11).

Kasvatuksessa voidaan keskittyä edistämään oppilaiden erityisosaamista oppilaan taipumusten ja lahjakkuuden mukaisesti. Toinen mahdollisuus on keskittyä vahvistamaan heikkouksia. Koulun kasvatustavoitteena on antaa oppilaille mahdollisimman monipuolisia virikkeitä, jotta molemmat näistä kasvatuksen painopisteistä toteutuisivat. Oppilas saisi näin tyydytystä niillä alueilla, joilla hän onnistuu ja myös etenisi vaikeammilla alueilla. (Turunen 1988, 101.)

Oppilailla on myös erilaisia oppimistyyplejä. Toisin sanoen eri oppilaat oppivat eri kanavien kautta kuten auditiivisesti, visuaalisesti tai kinesteettisesti. Opetta-

jan tehtävänä on selvittää tuo kanava ja hyödyntää sitä opetuksessaan sekä myös pyrkiä vahvistamaan heikommin kehittyneitä kanavia. (Leino & Leino 1997, 73.)

Tavoitteena on, että koulun päätyttyä nuori on valmis tekemään itsenäisiä valintoja tulevaisuutensa suhteen. Tähän liittyy vastuunottaminen omasta elämästä ja niistä valinnoista, joiden eteen nuori ihminen joutuu aikuisuutensa kynnyksellä. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi opettajat yrittävät tehdä parhaansa työskennellessään maamme kouluissa. Oppilaan kannalta tavoitteiden toteutuminen on yhteydessä henkiseen hyvinvointiin. Oikeat roolit ovat merkittävä osa tasapainoista kasvua.

Roolit ja oppiminen ovat voimakkaasti sidoksissa toisiinsa. Oppimisella tarkoitetaan myös kokemuksen kautta tapahtuvaa käyttäytymisen muutosta (Kuusinen 1995, 24). Käyttäytymisen muuttuminen on suoraan yhteydessä rooleihin. Sosiaalinen oppiminen taas vaikuttaa roolien kehittymiseen. Koulu- luokka muodostaa yhden lapsen kasvun kannalta merkittävimmistä ryhmistä. Lapsen minäkuva kehittyy niiden kokemusten perusteella, joita hän saa toimiessaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Roolin kehitys on myös yhteydessä lapsen minäkuvan kehittymiseen. Myönteinen minäkuva edesauttaa positiivisen ja aktiivisen roolin kehittymistä. Koulussa omaksutun roolin kehittymistä ohjaavat oppilaan omat tavoitteet ja käyttäytyminen sekä toisten lasten odotukset. Opettajan on hyvä tietää ja tuntea mihin suuntaan oppilaiden roolit luokassa kehittyvät ja edesauttaa positiivisten roolien kehittymistä. Mikäli opettaja haluaa muuttaa oppilaan roolia, on hänen tiedettävä, mitkä tekijät ovat roolikäyttäytymisen taustalla. Roolin toteuttamiseen kuuluu aina määrätynlainen, kullekin roolille tunnusomainen toiminta, jota muu luokka vahvistaa omalla käytöksellään. Opettajan on tunnettava oppilaan rooli ja sitä ylläpitävät tekijät, jos hän haluaa muuttaa oppilaan käyttäytymistä.

Tulevina opettajina meitä kiinnostaa tietää, kuinka tietoisia opettajat ovat oppilaidensa rooleista. Tässä tutkimuksessa selvitimme myös sitä, kuinka oppilaat tiedostavat oman roolinsa luokassa. Halusimme lisäksi vertailla oppilaan ja opettajan näkemystä oppilaan roolista. Opettaja kertoi ammattilaisen näkemyksen siitä, kuinka oppilaiden rooleja tulisi muuttaa. Aineiston

tutkimukseemme keräsimme erään Keski-Suomessa sijaitsevan koulun viidenneltä luokalta kevään 2001 aikana. Esitutkimuksena tähän tutkimukseen käytimme samana keväänä valmistunutta proseminaarityötä, johon olimme luoneet rooliluokituksen luokassa yleisesti esiintyvistä rooleista (ks. liite 1). Havainnoimme luokan toimintaa muutamien viikkojen ajan ja teimme esikartoituksen, jonka avulla etsimme luokasta oppilaita, jotka selvimmin edustivat tekemiämme rooliluokituksia. Lopulta valitsimme haastatteluun yhdeksän oppilasta, joista kuutta käytimme varsinaisessa tutkimuksessa. Haastattelimme myös opettajaa valittujen oppilaiden rooleista. Haastattelujen analysoinnin pohjalta kirjoitimme tulokset, jotka perustuvat luokan opettajan mielipiteisiin, omiin päätelmiimme ja kirjallisuudesta löytyneeseen teoriaan.

Tutkimuksen avulla uskomme saavamme opettajan työssä tarvittavaa ja oleellista tietoa. Teoriaan tutustuminen on avannut meille tien toisten tutkijoiden ajatusmaailmaan ja luonut pohjaa omalle ajattelullemme. Opettajan haastattelut antoivat meille hyviä esimerkkejä siitä, millaisiin tilanteisiin opettaja voi työssään joutua, ja kuinka hän voi toimia yrittäessään ratkaista eteen tulevia ongelmia. Oppilaan koulussa saamat kokemukset vaikuttavat myös vahvasti hänen tulevaisuuteensa. Koulun ilmapiiri vaikuttaa esimerkiksi siihen millaisia emotionaalisia kokemuksia oppilaat kouluaikaanaan saavat, millaiseksi heidän ihmiskäsityksensä muodostuvat sekä millaisia arvoja ja asenteita nuoret kouluaikana omaksuvat (Kannas 1995, 109). Lisäksi oppilaiden haastattelut tarjosivat meille tilaisuuden päästä sisään lapsen elämysmaailmaan ja ajatuksiin, joita koulussa tapahtuvat asiat heidän mielessään herättävät. Molemminpuolinen ymmärrys on edellytys onnistuneelle vuorovaikutukselle ja tuloksekkaalle yhteistyölle. Tutkimuksen avulla kasvattaja voi oppia ymmärtämään niitä ilmiöitä, joita lasten roolikäyttäytymiseen kuuluu.

2 RYHMÄ JA OPISKELURYHMÄ

2.1 Mikä on ryhmä?

Ryhmä on yksilöstö, jonka yksilöt muodostavat toiminnallaan. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen ryhmä on erilainen ja koostuu ryhmän jäsenien sille antamista tavoitteista sekä käyttäytymis- ja toimintamalleista. Hirsjärvi (1983, 164) tarkoittaa ryhmällä kahta tai useampaa henkilöä, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Jauhiaisen ja Eskolan määritelmän mukaan (1994, 14) taas ryhmän olemassaolo ja toiminnan laatu riippuvat erilaisten ihmisten persoonallisista toimintapanoksista. Jokainen jäsen tuo ryhmään yksilöllisen energiansa, josta yhdessä muiden energian kanssa muodostuu ryhmän kokonaisenergia. Yksilön toiminta, ryhmäkokonaisuuden toiminta ja ympäristö ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa. (Jauhiainen & Eskola 1994,14.)

Ihminen viettää suurimman osan ajastaan erilaisissa ryhmissä. Ryhmät ovat luonnollinen osa ihmiselämää. Ne vaikuttavat yksilön kehitykseen, persoonaan ja päätöksiin, mutta samalla yksilö myös hyödyntää ryhmiä omissa pyrkimyksissään. Elämänsä aikana ihminen saa ryhmäkokemuksia perheestä, leikkitovereista, koululuokasta, harrastusseuroista työelämästä ja monista muista ryhmistä. Ryhmän yleisiä tunnusmerkkejä ovat tietty koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako ja roolit sekä johtajuus.(Niemi 1999,10-16.)

Ryhmillä on jokin käytännön tavoite, johon ne pyrkivät: ammattiryhmillä työtehtävien hoitaminen, harrasteryhmillä viihtyminen ja harrastukseen liittyvien taitojen kehittyminen ja opiskeluryhmillä opintojen edistyminen (Antikainen ym., 2000,18). Ryhmä alkaa hahmottua, kun yksilöt tulevat tai joutuvat kanssakäymiseen keskenään, eli heidän välilleen muodostuu tilakontakti, joka on ensimmäinen ryhmän muodostumisvaihe (Szczepanski 1970,171). Muotoutumisvaihe, kuohuntavaihe, kypsä vaihe ja hajaantumisen aika ovat Koppisen ja Pollarin (1993, 33-35) mukaan ryhmän työskentelyssä ilmeneviä vaiheita. Muotoutumisvaiheessa ryhmän jäsenet etsivät paikkaansa ja rooliaan ryhmäs-

sä. Tämän jälkeen tulee kuohuntavaihe, jonka tunnusmerkkejä ovat konfliktit ja ristiriidat ryhmän jäsenten välillä. Tämän seurauksena ryhmän pelisäännöt ja roolit selkiytyvät sekä jäsenet samaistuvat ryhmään. Kuohuntavaiheen jälkeen tulee kypsä vaihe, jossa ryhmän energia käytetään yhteisen tavoitteen eteen. Kun tavoite on saavutettu, on ryhmän hajaantumisen aika.

2.2 Ryhmässä oppiminen

Ryhmässä oppimisen voidaan siis sanoa olevan yhteiseen päämäärään pyrkimistä. Ryhmäopiskelu vaatii kuitenkin yksilöltä viestintää ja siihen liittyviä kuuntelemisen taitoja (Koppinen & Pollari 1993, 39). Ryhmässä opitaan siis ottamaan huomioon toisia ryhmän jäseniä, kuuntelemaan heitä ja tätä kautta omaksumaan uusia asioita. Ryhmän tavoitteen ja toimintatapojen välillä on yhtymäkohtia. Näitä ovat ryhmän sisällä vallitsevat prosessit, jotka opettajan tulisi tuntea toteuttaessaan yhteistoiminnallista opetusta. Näitä prosesseja ovat viestinnän lisäksi muun muassa ongelmanratkaisu ja päätöksenteko ryhmässä, ryhmän normit sekä jäsenten roolit ja tehtävät ryhmässä (Koppinen & Pollari 1993,39-43).

Ryhmässä oppiminen on tehokkainta silloin, kun jokainen ryhmän jäsen kantaa yksilöllisesti vastuuta yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Jokaisen yksilön antama panos vaikuttaa myös ryhmän jäsenten välisen positiivisen riippuvuuden ja vuorovaikutuksen onnistumiseen ryhmässä. Työskentely ryhmässä vaatii sosiaalisten ja ryhmätyötaitojen hallintaa. Puutteelliset taidot johtavat usein ryhmätyön epäonnistumiseen. Sosiaalisten taitojen kehittämisessä nuorempien oppilaiden kanssa on hyvä sopia yhteisistä pelisäännöistä. Tällöin kannattaisi painottaa toisten arvostamisen ja kuuntelemisen tärkeyttä sekä harjoitella erilaisten ristiriitatilanteiden ratkaisemista. Tärkeä yhteisöllisen oppimisen tunnusmerkki on työskentelyn aikana tapahtuva itsearviointi, jonka avulla ryhmä arvioi kriittisesti toimintaansa ja tarvittaessa muuttaa työskentelytapojaan. (Tynjälä 1999,157-158.)

Jokaisella ryhmän jäsenellä on oma tapansa oppia ja vastaanottaa informaatiota työskentelyssään. Ryhmän johtajan tärkeä tehtävä on ryhmän

jäsenten erilaisten oppimistapojen yhteen sovittaminen jakamalla kullekin jäsenelle hänen suuntautumistaan vastaavia tehtäviä ryhmässä. Ryhmän jäsenten rohkaiseminen ja tunnustuksen antaminen silloin, kun tehtävästä on selviydytty, luo edellytykset itsetunnon kehittymiselle, mikä on hyväksi oppimiselle ja yhteistoiminnan onnistumiselle ryhmässä. (Koppinen & Pollari 1993,37-38.)

2.3 Yksilö ryhmässä

Sanotaan, että toimiva ryhmä on enemmän kuin sen jäsenten summa. Hyvä ryhmä toimii yhtenä yksikkönä aivan kuten menestyvä jalkapallojoukkue. Ryhmän jäsenillä tulee kuitenkin olla sama päämäärä, jotta yhtenäinen ryhmä syntyisi. Jokaisella yksittäisellä jäsenellä tulisi olla merkitystä koko ryhmälle ja sen toiminnalle. Jokaisen ryhmän jäsenen toiminnan tulisi samoin olla tavoitteellista. Jos jäsen kokee toiminnan merkitykselliseksi hän haluaa sitoutua sekä ryhmään että muihin jäseniin. Silloin hän osallistuu aktiivisesti ryhmän toimintaan. Tätä yhteenkuuluvuuden ja vetovoiman tunnetta kutsutaan ryhmäkoheesioksi (Aho & Laine 1997, 203). Kaikilla ryhmillä on yleensä jokin tarkoitus ja päämäärä. Ryhmän jäsenillä voi kuitenkin olla erillisiä tavoitteita. Esimerkiksi jalkapallojoukkueessa oleva pelaaja voi ajatella vain omaa menestymistään ja tulevaa sopimusta parempaan joukkueeseen. Silloin koko joukkueen menestys ja tavoitteet kärsivät. Samat lainalaisuudet toimivat missä tahansa ryhmässä. Koppisen ja Pollarin mukaan (1993) yksilön asema ja hänen ryhmää kohtaan asettamat odotuksensa vaikuttavat siihen, miten yksilö haluaa toimia ryhmässään. Tähän vaikuttavat myös ryhmän muiden jäsenten häneen kohdistamat odotukset ja asenteet (Koppinen & Pollari 1994, 31). Nämä tekijät vaikuttavat myös yksilön minäkuvan kehittymiseen. Ryhmän muiden jäsenten ja yksilön välinen myönteinen vuorovaikutus ylläpitää ja parantaa itseluottamusta, mikä saa yksilön kokemaan itsensä hyväksytyksi, arvostetuksi ja onnistuneeksi (Ojala & Uutela 1993, 26-28). Positiivisen vuorovaikutuksen seurauksena yksilön tavoitteet ja sitoutuminen ryhmään ovat suuremmat.

Joskus ryhmässä on jäseniä, jotka eivät ymmärrä oman panoksensa tärkeyttä. Voi olla, että tällainen jäsen ei koe olevansa tärkeä tai ei koe ryhmän tavoitteita omikseen. Jos yksilön ja ryhmän tavoitteet eivät kohtaa, ei ryhmän johtaja voi odottaa suurta panosta tällaiselta jäseneltä. Koululuokassa luokan opettaja johtaa ryhmäänsä. Hänen tehtävänä on suunnata oppilaiden toimintaa kohti yhteisiä tavoitteita. Luokan yhteiset tavoitteet on hyvä laatia yhdessä, jolloin oppilaat saadaan paremmin sitoutumaan niihin. Oppilaalla voi kuitenkin olla henkilökohtaisia tavoitteita luokan toiminnalle. Joku voi toivoa, että hän pääsee toteuttamaan itseään luokassa kuten haluaa. Itsensä toteuttaminen voi olla koulutehtävissä pärjäämistä. Kaikille oppilaille tämä ei kuitenkaan riitä, vaan itsensä toteuttaminen tapahtuu muilla keinoilla. Seuraavassa kappaleessa käsitellään tarkemmin koululuokkaa ja sen tehtäviä sekä toimintaa opiskeluryhmänä.

2.4 Luokkayhteisö lasten opiskeluryhmänä

Oppilaiden ryhmänä koulussa on oma luokkaryhmä. Luokka muodostetaan samaan ikäluokkaan kuuluvista lapsista. Luokka ei poikkea tavallisesta ryhmästä vaan siinä vaikuttavat samat sosiaaliset ilmiöt ja vertaissuhteet kuin normaalissakin ryhmässä. Luokka on yleensä koulun muodostama kokonaisuus, eikä siis ryhmän jäsenten itsensä valitsema joukko. Itse valitussa joukossa tai ryhmässä saattaa olla erilaiset roolien kehitysnormit kuin luokassa. Itse valittu ryhmä on yleensä muodostunut joltain harrastusta varten, eli sillä on funktio. Ryhmä voi harrastaa jalkapalloa, jolloin ryhmän tarkoitus on selvä: kokoontua yhteen, pelata jalkapalloa ja luultavasti kehittyä siinä.

Koululuokan funktio on peruskoulussa kasvattajan eli opettajan ja koululaitoksen puolelta kasvattaa oppilaista tasapainoisia yhteiskunnan jäseniä, joilla on riittävät tiedolliset, taidolliset ja sosiaaliset valmiudet selviytyä yhteiskunnassa (ks. s. 6). Luokka on tavoitteellinen ryhmä, jonka yhteinen pyrkimys sitoo sen jäsenet tavoitteelliseen toimintaan (Jauhiainen & Eskola). Luokan ja itse muodostetun ryhmän ero on juuri siinä, että luokan funktio on koulun eikä oppilaiden asettama. Tällöin opettaja pyrkii saamaan oppilaansa sitoutumaan

ja motivoitumaan ryhmälle asetettuihin tavoitteisiin. Onnistunut luokka toimii tavoitteellisena ryhmänä, jonka yhteinen pyrkimys sitoo sen jäsenet tavoitteelliseen toimintaan (Jauhiainen & Eskola 1994, 49). Erona normaaliin, esimerkiksi jalkapalloa harrastavaan ryhmään, on luokan opettaja. Opettaja johtaa luokkaa yhtenä sen jäsenistä, mutta kuitenkin tarvittavan auktoriteetin säilyttäen.

Opettaja ei myöskään kuulu lasten kanssa samaan ikäluokkaan. Opettaja opettaa ja kasvattaa luokkansa jäseniä koulutuksensa ja ikänsä tuoman kokemuksen avulla. Oppilaiden tulee myös pystyä sopeutumaan opettajan auktoriteettiin, mikä tulee nähdä erona normaaliin ryhmään. Toki harrastusryhmälläkin voi olla opettajan kaltainen hahmo esimerkiksi jalkapallovalmentaja.

Ahon ja Laineen (1997, 158) mukaan sosiaalinen kanssakäyminen on varsin monimutkaista osallistumista useiden ihmisten väliseen tavoitteiden, toiveiden ja odotusten verkostoon. Opettajan asettamien tavoitteiden lisäksi oppilaiden tulee sopeutua myös luokkansa jäseniin eli muihin oppilaisiin. Tavalliseen ryhmään voidaan pyytää juuri ne henkilöt jotka mukaan halutaan, mutta luokassa oppilas joutuu tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Tämäkin opettaa tulevaisuudessa tärkeitä, sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittavia taitoja. Sosiaalisten suhteiden muodostaminen ja niihin kasvattaminen onkin yksi koululuokan perustehtävistä. Yhteisten sääntöjen laatiminen on osa sosiaalista kasvatusta. Yhteiskunnassa on omat sääntönsä ja näin on myös koululuokassa. Sääntöihin ja rajoituksiin tottuminen on tärkeää lapsen kehityksen kannalta, mutta myös luokan toimimisen ja sen funktion toteutumisen kannalta. Kuten edellisessä kappaleessa mainittiin, sääntöjen laatimisella on suuri merkitys luokan toiminnan tavoitteellisuuteen ja siten myös toimintaan. Myös opettajan täytyy osoittaa olevansa sääntöjen alainen, ja myös jakaa tunnustusta oppilaille niiden noudattamisesta (Korpinen, Tiihonen & Tuomi toim. 1989, 25)

Ennen luokan muodostumista monilla oppilailla on erilaisia kokemuksia ryhmistä. Toiset ovat olleet jo monissa harrasteryhmissä, joita on muodostettu itse, tai sitten liitytty valmiiseen ryhmään. Toiset oppilaat voivat olla tottuneita oleskelemaan enemmän omassa seurassaan tai ainakin luokkaa pienemmissä ja tutummissa ryhmissä. Eri oppilaat luultavasti myös suhtautuvat ryhmiin eri

lailla. Jotkut innostuvat tavatessaan uusia ihmisiä ja toiset taas arastelevat vieraita. Tämä vaikuttaa myös lasten tulevaan sosiaaliseen asemaan luokassa. Yksi opettajan tehtävistä onkin tutustuttaa oppilaat toisiinsa ja pyrkiä kaikkien oppilaiden hyväksymiseen ja sosiaalisen syrjinnän välttämiseen.

3 RYHMÄROOLIT LUOKKAYHTEISÖSSÄ

3.1 Roolit muodostuvat ryhmissä

Roolilla tarkoitetaan ihmisen sosiaaliseen asemaan liittyviä käyttäytymisodotuksia. Yksilöllä voi olla elämänsä aikana erilaisia sosiaalisia asemia ja rooleja riippuen siitä, millaisissa suhteissa hän elämässään toimii. Hirsjärvi (1983, 163) määrittelee sosiaalisen roolin seuraavasti: roolilla tarkoitetaan niiden odotusten ja normien kokonaisuutta, joka kohdistuu johonkin henkilöön siksi, että hän on jonkin erityisen sosiaalisen aseman tai statuksen haltijana.

Sosiaaliset vuorovaikutustilanteet sisältävät vihjeitä siitä, miten toiset ihmiset tulee luokitella, minkälaiseen asemaan heidät pitää sijoittaa ja minkälaista käyttäytymistä heiltä voi odottaa. Ulkoiset merkit ja käyttäytymisen piirteet antavat vinkkejä roolin luonteesta. Ulkoisiin merkkeihin kuuluvat mm. pukeutuminen, tyyli ja eleet. Käyttäytymisen piirteistä kertovat ihmisen puheta- pa ja puheen sisältö. Näiden merkkien ja piirteiden perusteella ihmiselle muodostuu tietty rooli, jonka mukaista toimintaa häneltä odotetaan. Mikäli roolikäyttäytyminen ei ole toisten odotusten mukaista, herättää käyttäytyminen hämmennystä tai kielteisiä reaktioita. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 28.)

Ojalan ja Uutelan (1993) mukaan roolit ovat joko saatuja tai hankittuja. Saatuja rooleja ovat esimerkiksi sukupuoleen tai ikään liittyvät roolit. Ammattirooli taas on esimerkki hankitusta roolista. Rooliodotukset ovat sidoksissa kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Sukupuolen, iän, ammatin, kulttuurin, ajan paikan mukaan ihmisten käyttäytymiseen kohdistetaan erilaisia odotuksia, jotka vaikuttavat omaksuttujen roolien muodostumiseen. (Ojala & Uutela 1993, 39-43.)

Wright (1987) puolestaan jakaa roolit kolmeen erilaiseen ryhmään. Hänen mielestään joitain rooleja on todella vaikeaa välttää (esim. veljen rooli). Toiset roolit taas saattavat johtua olosuhteista (esim. oppilaan rooli). Kolmanteen ryhmään voidaan jakaa roolit, joita edellä kutsuttiin hankituiksi rooleiksi (esim. opettajan rooli). (Wright 1987, 3.)

Yksilön roolin muotoutumiseen vaikuttavat hänen omat persoonalliset taipumuksensa sekä ulkopuolelta tulevat toisten ryhmäläisten odotukset. Suhteellisen pysyvät roolit kertovat yksilön tavasta asennoitua vuorovaikutukseen. Niemistö (1999) luonnehtii yksilön omaa käyttäytymistä roolin muodostamisessa reaktiiviseksi ja proaktiiviseksi toiminnaksi. Reaktiivisesti käyttäytyvä ihminen vastaa omalla toiminnallaan pääasiassa toisten käyttäytymiseen. Näin hänelle muodostuva rooli määräytyy pitkälti siitä, miten toiset ryhmän jäsenet toimivat. Reaktiivisen toiminnan vastakohtana on proaktiivinen toiminta, mikä tarkoittaa itsestä lähtevää hallittua toimintaa, aloitteisuutta ja omaehtoisuutta roolin muodostamisessa. Ryhmärooli nähdään jäsenen statuksena ja asemana ryhmässä. Yksilö täyttää häneen kohdistuvan odotuksen siitä, kuinka hänen tulisi toimia ryhmässä. Toisaalta yksilö voi olla myös oman roolinsa valitsija, mutta roolin muotoutumiseen vaikuttavat sekä henkilö itse että ryhmä. Ryhmä antaa jäsenilleen sellaisia rooleja, joita heillä on mahdollisuus toteuttaa. Kaikki roolit eivät pääse esiin ryhmässä. Vain sellainen rooli voi toteutua, jonka tilanne ja läsnäoleva ryhmä sallii. (Niemistö 1999, 107-109.)

3.2 Roolien muodostuminen ja oppilaan minäkuva

Roolien muodostuminen koululuokassa noudattaa paljolti samaa kaavaa, kuin missä tahansa ryhmässä. Oppilaan kannalta asiaan ovat vaikuttamassa erilaiset tekijät, jotka opettajan olisi syytä tiedostaa, jotta hän voisi tukea oppilaan tasapainoista kasvua. Keskeinen tekijä, joka vaikuttaa koulussa omaksutun roolin muodostumiseen, on oppilaan minäkuva. Roolien jakautumista ohjaavat myös ryhmän (tässä tapauksessa koululuokan) ulkopuoliset roolit, jotka vaikuttavat siihen, millaisiin rooleihin ryhmän jäsenet hakeutuvat, tai millaisia rooleja heille tarjotaan (Jauhiainen & Eskola 1994, 120). Kaveripiiri, harrastusryhmät ja päiväkotiryhmät ovat antaneet lapsille kokemuksia rooleista. Kokemusten määrä vaihtelee oppilaskohtaisesti. Aiemmat kokemukset ryhmistä ja rooleista vaikuttavat myös oppilaan minäkuvaan, mikä ohjaa roolin muodostumista luokkayhteisössä (ks. s. 11).

Roolin muodostumiseen vaikuttavat myös oppilaaseen kohdistetut vaatimukset sekä odotukset kotona ja koulussa. Oppilaan kyky vastata näihin odotuksiin rakentaa hänen käsitystään itsestään koululaisena. Onnistumisen elämykset heijastuvat myönteisinä asenteina koulussa eteen tulevia asioita kohtaan. Jatkuvat epäonnistumisen kokemukset opiskelussa ja ihmissuhteissa huonontavat minäkuvaa ja ohjaavat sellaisiin rooleihin, jotka eivät ole oppimisen kannalta suotuisia. (Enqvist 1987, 15.)

Kotoa ja koulusta tulevien odotusten lisäksi oppilaan roolin muodostumiseen vaikuttavat hänen omat pyrkimyksensä ja tavoitteensa sekä toisten oppilaiden hänen käyttäytymiseensä kohdistamat odotukset. Hyvän minäkuvan omaavat oppilaat pystyvät toimimaan roolinotossa muita helpommin proaktiivisesti ja saavuttavat roolin, joka on luokassa arvostettu. Reaktiivisesti käyttäytyvät oppilaat saavat pian vinkkejä käyttäytymiseensä toisilta oppilailta ja opettajalta, mikä ohjaa heitä tiettyyn rooliin. Joskus opettajan ja toisten oppilaiden odotukset poikkeavat suuresti toisistaan. Tilannetta, jossa oppilaan on mahdollonta toteuttaa molempien odotuksia yhtä aikaa, kutsutaan rooliristiriidaksi. (Ojala & Uutela 1993, 43). Tämä on opettajan työssä varsin yleinen ilmiö. Tässä tilanteessa oppilaan rooli määräytyy sen mukaan, kumman osapuolen kohdistamiin odotuksiin oppilas pääasiallisesti vastaa.

3.3 Luokassa ilmenevät roolit

3.3.1 Erilaisia rooleja

Jokainen ihminen on ainutlaatuinen. Samoin voi sanoa myös jokaisesta ryhmästä. Ryhmän jäsenille muodostuvat roolit tekevät ryhmästä ainutlaatuisen. Roolit erilaisissa ryhmissä ovat hyvinkin samankaltaisia. Kuitenkaan kahta ryhmädynamiikaltaan identtistä ryhmää ei voida luoda, koska yksilöt toteuttavat samankaltaisia rooleja omalla yksilöllisellä tavallaan. Tämän vuoksi rooleista tehtyjä luokituksia on lukematon määrä. Lähes samoille rooleille löytyy useita nimityksiä, mikä johtuu rooliluokituksen tekijän tavasta nähdä ryhmän toiminta. Myös ryhmän tarkoitus tai tavoite ohjaa roolien muodostumista.

Voidaan sanoa, että kaikista ryhmistä löytyvät ainakin johtajan, myötäilijän, syrjään vetäytyjän, mielistelijän ja hauskuuttajan roolit. Johtajuus syntyy toisten ryhmän jäsenten kannatuksen avulla, joten suurin osa ryhmän jäsenistä pitää johtajuutta yllä. Näin syntyvät myös mielistelijän ja myötäilijän roolit. Mielistelijän tavoitteena on saada johtajan arvostusta ryhmässä. Myötäilijöillä ei ole kovinkaan suuria tavoitteita oman aseman suhteen ryhmässä eikä yleensä kovin voimakkaita mielipiteitäkään. He tyytyvät muiden päätöksiin. Voimakas henkilö, kuten ryhmän johtaja, saa heidät helposti puolelleen ja näin oma asema ryhmässä vahvistuu. Niemistö (1999) kuvaa ryhmäroolien dynamiikkaa dominoijan, kapinallisen ja myötäilijän roolien suhdemuodostelman kautta. Myötäilijä myöntyy dominoijan määräyksiin, kun taas kapinallinen vastustaa niitä (Niemistö 1999, 107-108).

Kahdessa seuraavassa luvussa tutustumme hieman tarkemmin erilaisiin rooleihin ja niiden ilmenemiseen. Tarkastelemamme luokan oppilaat oli jaettu pienryhmiin, jotka toimivat työskentelyryhminä. Tämän vuoksi otamme ensimmäisenä tarkasteluun työryhmän roolit ja niiden erilaiset ilmenemismuodot. Tämän jälkeen tutkimme tarkemmin oppilaiden rooleja ja käyttäytymistä koululuokassa. Tähän tutkimukseen laatimamme rooliluokitus pohjautuu näiden lukujen roolikuvauksiin.

3.3.2 Työryhmän roolit

Ojala & Uutela (1993) ovat nimenneet tavallisessa työryhmässä ilmeneviä rooleja seuraavasti. Työteliijäs pitää huolen siitä, että päivän työt tulevat tehdyksi. Hän käyttää työaikansa ainoastaan työn tekemiseen ja saa näin helposti toiset tuntemaan huonommuuden tunnetta. Humoristi taas on omaksunut hauskuuttajan roolin. Hän saa ryhmän jäsenet nauramaan kaivamalla asioista esiin niiden hauskat puolet. Humoristin roolin omaksunutta henkilöä eivät toiset ryhmäläiset ota tosissaan silloinkaan, kun hän haluaisi puhua vakavasti asioista. Hiljainen ei yleensä ota työryhmässään kantaa mihinkään ja aiheuttaa toisissa epävarmuutta vaikenemisellaan. Rooli on tyypillinen tulokkaalle, joka hakee itselleen käyttäytymismallia seuraamalla sitä, miten muut toimivat

ryhmässä. Suosikki on valmis kuuntelemaan muita ryhmänjäseniä ja tekee parhaansa ryhmän toimivuuden eteen. Hän on myönteinen ja auttavainen toisia kohtaan, ja hänen seurassaan toisilla on hyvä olla. Tyhmyri saa olla oma itsensä ryhmässä, eikä hänen tarvitse asettaa työlleen suuria vaatimuksia. Hänelle on luvallista paljastaa tietämättömyytensä ja esittää tyhmät kysymykset, joita muut eivät viitsi kysyä. Epävirallisen johtajan roolin saa henkilö, joka on aktiivinen ja sopiva toimimaan ryhmän edustushahmona. Tämä rooli täytetään yleensä vasta silloin, kun varsinaisen työnjohtajan asema on heikko. Muutosten vastustaja arvostelee kaikkia uusia ehdotuksia ja yrittää suojella itseään ja ryhmää muutoksilta esittämällä perusteluita muutoksia vastaan. Syntipukin ryhmä tarvitsee silloin, kun kaikki sen asiat eivät ole kohdallaan. Roolin saa helpoiten henkilö, joka on erilainen kuin muut eikä jostain syystä mukaudu ryhmän normeihin. (Ojala & Uutela 1993, 98-100.)

3.3.3 Roolit koululuokassa

Koululuokan ainutlaatuinen ryhmädynamiikka vaikuttaa koululuokassa esiintyvien roolien syntymiseen (ks. luku 2.3, s. 11). Koululuokka on erilainen kuin muut ryhmät jo sen vuoksi, että sen on muodostanut joku ryhmän ulkopuolinen, eikä sen jäseniä ole siis valittu vaikkapa ystävyys-suhteiden perusteella. Lisäksi koululuokan johtajana toimii opettaja, joka on kiistatta luokan auktoriteetti.

Uudessa koululuokassa vallitsee aluksi eräänlainen roolityhjiö siihen asti kunnes jokainen oppilas löytää oman paikkansa ja roolinsa. Oppilas voi itse hakeutua tietyn tyyppiseen asemaan luokassa tai muut oppilaat voivat ajaa häntä sitä kohti. Uuden luokan ryhmäroolit alkavat asteittain muotoutua luokan sosiaalisessa kanssakäymisessä. Valtatyhjiö täyttyy kun ensimmäiset johtajan asemaa hamuavat alkavat toimia johtajan tavoin. Johtajuudesta voidaan jopa kamppailla. Voi myös olla erilaisia johtajatyyppejä. Toiset ovat toiminnallisia johtajia esimerkiksi välituntileikeissä, ja toiset luokkatuntien aikana asiajohtajina. Koskenniemi (1982,101) jakaa koululuokan sosiaaliset tyypit kolmeen

pääluokkaan. Tässäkin jaottelussa erilaiset johtajat ovat tärkeässä asemassa. Pääluokat on esitelty seuraavassa taulukossa.

TAULUKKO 1. Koskenniemen sosiaaliset tyypit

I <i>Johtajat</i> : yksilöitä joiden vaikutusvalta ulottuu suurimpaan osaan luokkaa	IA <i>Aito johtaja</i> on ylivoimainen kaikilla tai useimmilla alueilla ja nauttii yleistä arvontoa	IB <i>Tilapäisjohtaja</i> vaikuttaa harvoin tai harvoilla alueilla suurimpaan osaan luokkaa	IC <i>Valtias</i> : yksilö jonka laaja vaikutusvalta perustuu alistamiseen
II <i>Myötäilijät</i> : yksilöitä, jotka ovat aktiivisesti mukana yhteisissä toimissa, mutta joiden vaikutusvalta on osittaista	IIA <i>Apuri</i> toimii aktiivisesti ja oma-aloitteisesti vaikuttamatta kumminkaan itenäisesti yhteisöön	IIB <i>Suosikki</i> : yksilö, jonka asema perustuu suuren toverijoukon osoittamaan ystävyyteen	IIC <i>Sortaja</i> : yksilö joka jatkuvasti (yksin tai muutaman toverinsa kanssa) on eritavoin väkivaltainen jotakuta oppilasta kohtaan
III <i>Syrjässäolijat</i> : yksilöitä, joilla ei ole vaikutusvaltaa ja joiden osallistuminen yhteisiin toimiin on rajoittunutta	IIIA <i>Eristäytyjä</i> pysyttelee oma-aloitteisesti erossa yhteisistä toimista	IIIB <i>Sivutettu</i> ei pyrkik i m y k s i s t ä ä n huolimatta ole pääsyt mukaan yhteisiin toimiin	IIIC <i>Torjuttu</i> : yksilö, jota enimmäkseen toverit jatkuvasti torjuvat seurastaan

Olkinuora (1988) on seurannut oppilaiden käyttäytymistä ja luokitellut oppilaita erilaisiksi orientaatiotyypeiksi. Tehtäväorientoitunut oppilas kuuntelee keskityneesti opettajan antamia ohjeita ja hänen keskittymisensä suuntautuu annettuun tehtävään. Sosiaalisesti riippuvuusorientoitunut oppilas pyrkii hakemaan apua pyytämällä sitä toisilta tai seuraamalla heidän käyttäytymistään. Minä -orientoitunut oppilas koettaa suojella persoonaansa epäonnistumisilta. Tämä saattaa ilmetä kieltäytymisenä tehtävän tekemisestä tai yrityksistä siirtää toisten huomio muualle kuin annettuun tehtävään. (Olkinuora 1988, 59-69.)

Koululuokassa esiintyvien roolien toteuttajien yhteinen nimittäjä on oppilas. Jokainen oppilas toteuttaa siis oppilaan roolia juuri näiden tarkemmin määriteltyjen luokitusten kautta. Luokasta löytyy aina oppilaan perusröolin lisäksi myös opettajan rooli. Opettajan rooliin sisältyvät johtajan, ohjaajan ja kasvattajan tehtävät. Karin (1994) mukaan opettajan rooli tulisi erottaa opetta-

jan ammatti-identiteetistä. Hänen mukaansa opettajan roolilla tarkoitetaan ympäristön opettajaan kohdistamia odotuksia, kun taas ammatti-identiteetillä yksittäisen opettajan samastumista omaan ammattiryhmäänsä. Nämä kaksi käsitettä hän näkee kuitenkin saman asian kahtena eri puolena (Kari 1994, 159). Ympäristön odotukset kuitenkin muokkaavat myös yksittäisen opettajan omia odotuksia ja näin vaikuttavat hänen samastumiseensa.

3.3.4 Tutkimuksen rooliluokitus

Koskenniemen tekemä luokitus perustuu sosiaalisten tilanteiden pohjalta tehtyihin havaintoihin. Olkinuora taas keskittyy enemmän oppituntityöskentelyyn, tehtävien tekoon ja siinä ilmenneisiin käyttäytymisen piirteisiin. Oma kokemuksemme opettajuudesta on auttanut meitä huomaamaan, että oppilaalle muodostuva rooli on paljolti seurausta hänen sosiaalisista valmiuksistaan sekä siitä, kuinka hän on orientoitunut koulutyöskentelyyn. Orientaatioon vaikuttavat oppilaan tiedolliset ja taidolliset valmiudet sekä motivaatio koulunkäyntiä kohtaan. Nämä ominaisuudet kulkevat yleensä käsi kädessä. Tätä tutkimusta varten olemme luoneet rooliluokituksen (ks. liite 1), jota varten olemme tarkastelleet edellä käsiteltyjen luokitusten tietoja omien kokemustemme valossa. Halusimme käyttää apunamme molempia luokituksia, koska näkemyksemme mukaan oppilaiden sosiaaliset valmiudet sekä orientaatio koulunkäyntiä kohtaan vaikuttavat molemmat oleellisesti oppilaan roolin muodostumiseen.

Ryhmässä, jonka koululuokka muodostaa, on oppimisen kannalta osallistujan ja vetäytyjän roolin ottavia oppilaita. *Osallistuja* (vrt. työteliäs ja tehtävä-orientoitunut) on yleensä hyvin tehtäväorientoitunut, ja hänen tavoitteenaan on tehdä opettajan antamat tehtävät mahdollisimman hyvin. Hän saa mielihyvää tehtävien suorittamisesta. Osallistujan ja myötäilijän roolit saattavat olla myös päällekkäisiä, jos oppilas ei tehtävien teon lisäksi ota muuten aktiivisesti osaa luokan toimintaan. Osallistujan vastakohta vetäytyjä (vrt. syrjässäolija ja minä-orientoitunut) on varsin huomaamaton luokan jäsenenä. *Vetäytyjä* on yleensä arka oppilas, joka kokee tehtävät hieman vastenmieliseksi tai vaikeaksi eikä

siksi halua osallistua tehtävien tekemiseen. Hän seuraa mieluummin sivusta toisten työskentelyä ja puuhailee omiaan.

Kuten kaikista ryhmistä, myös koululuokasta löytyy ainakin yksi *johtajan* roolin omaava oppilas. Johtajan ympärille kerääntyy usein myös hänen kannattajiaan. Johtajan *mielistelijä* pyrkii johtajan varjolla päättävään asemaan haluamatta kuitenkaan itse valokeilaan. Mielistelijä voi mielistellä myös muita luokkalaisia. Usein mielistelyn kohde on kuitenkin jollain tapaa suotuisassa asemassa luokassa. *Häirikkö* pyrkii omalla tavallaan häiritsemään tuntien pitämistä. Hän ei ole sitoutunut luokan yhteisiin tavoitteisiin, vaan hän pyrkii kapinoimaan niitä vastaan. Osaksi toiminta voi olla myös huomionhakemista, mutta *huomionhakija* (vrt. humoristi) tekee sitä myös muilla tavoin, eikä välttämättä halua olla häiriöksi muulle luokalle. Hän hakee toiminnallaan muiden ryhmän jäsenten hyväksyntää. Huomionhakija on ryhmän jäsen, jonka sosiaaliset ja tiedolliset taidot eivät välttämättä riitä saamaan ryhmän täyttä hyväksyntää tai esimerkiksi haluttua johtajuutta. Hän haluaa kuitenkin olla esillä ryhmässä ja joutuu testaamaan oman suosionsa keksimällä erilaisia hauskoja tempauksia, jotka naurattavat muita ryhmän jäseniä. Näin hän pyrkii tasapainottamaan omaa asemaansa ryhmässä.

4 ROOLITIETOISUUS

Jokaisella ihmisellä on erilaisia käyttäytymismalleja, joita hän toistaa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Monella ihmisellä nämä käyttäytymismallit ovat riippuvaisia erilaisista konteksteista sekä muiden ihmisten odotuksista. Roolitietoisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ihmisen omaa käsitystä näistä käyttäytymismalleista eli rooleista. Roolitietoisuuden käsitettä voidaan tarkastella muiden, yleisemmin käytössä olevien käsitteiden valossa. Roolitietoisuudella ja minäkäsityksellä voidaan nähdä monia yhteisiä piirteitä. Barduran (1997, 10) mukaan minäkäsitys on yhdistelmä yksilöä itseään koskevista määritelmistä. Se syntyy muodostuu erilaisten kokemusten ja muilta saamiemme itseämme koskevien arviointien pohjalta. Korpinen (1993, 8) taas erittelee minäkäsityksen koostuvan kolmesta eri elementistä: itsearvostuksesta, itsetuottamuksesta ja itsetuntemuksesta. Itsetuntemuksella tarkoitetaan Koppisen, Korpisen ja Pollarin mukaan (1994, 114) yksilön käsitystä siitä, kuinka hän kokee oman suorituksensa laadun ja riittävyyden suhteessa tavoitteisiinsa. Itsetuntemukseen liittyy myös käsitykset siitä, mitä yksilö osaa sekä mitkä ovat hänen vahvat ja heikot puolensa. Tämän lisäksi käsitteeseen liitetään tunne oman suorituksen laadusta ja riittävyydestä suhteessa tiettyyn oppimistavoitteeseen. Itsetuntemus liittyy siis käsitykseen siitä, millainen yksilö on oppijana. (Koppinen ym.1994, 114.)

Kuten minäkäsityksen ja itsetuntemuksen käsitteissä, myös roolitietoisuudessa on kyse itsensä tuntemisesta. Kuten edellä käy ilmi, minäkäsitys ja itsetuntemus ovat käsitteitä, joissa mennään syvemmälle itsensä tuntemiseen, kuin vain roolin tiedostamisessa. Voidaankin ajatella, että roolitietoisuus on osa minäkäsitystä, aivan kuten itsetuntemuskin. Roolitietoisuus voidaan kuitenkin määrittellä myös toisin. Tässä tutkimuksessa käytettyä roolitietoisuuden käsitettä ei tulekaan sekoittaa ryhmää koskevaan määrittelyyn. Niemistö (2000, 106) määrittelee roolitietoisuuden koko ryhmää koskevänä, riittävänä yksimielisyytenä, joka saavutetaan kommunikoinnin avulla. Ahon (1997) mukaan koulussa syntyvässä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisten ryhmien sisälle muo-

dostuu hierarkkinen arvojärjestys, jossa jokaisella jäsenellä on tietty rooli ja asema. Oppilaat ovat yleisesti hyvin tietoisia luokassaan vallitsevasta arvojärjestyksestä, eli siitä, ketkä oppilaista kykenevät hoitamaan ryhmän yhteisiä asioita, ketkä ovat ryhmälle rasite ja kenestä on eniten hyötyä (Aho 1997, 227). Ahon ja Niemistön määritelmässä puhutaan siis kollektiivisesta eikä pelkästään yksilön roolitietoisuudesta.

Toiset ihmiset pystyvät jäsentämään toimintaansa paremmin kuin toiset. Ihmisillä on siis erilaisia valmiuksia tarkastella itseään objektiivisesti. Vahvan ja heikon roolitietoisuuden lisäksi on otettava huomioon tietoisuuden todenmukaisuus. Roolitietoisuus voi siis olla realistinen tai virheellinen. Ihminen voi olla hyvinkin vahvasti itsetietoinen, mutta epärealistisella tavalla. Sosiaalipsykologiaan liittyvien tutkimusten perusteella tiedetään, että itseään ja omaa toimintaansa arvioidessaan ihmisillä on taipumus tehdä havaintoja ja tulkintoja, jotka auttavat säilyttämään myönteisen käsityksen omasta itsestä (Salmivalli 1998, 62). Tämä voi ilmetä siten, että vahvan roolitietoisuuden omaava henkilö ikään kuin jatkaisi oman virheellisen käsityksensä ruokkimista valikoivien havainnointien ja subjektiivisten tulkintojen avulla. Roolitietoisuus voi tietenkin muuttua vahvasta heikoksi tai päinvastoin. Opettajan tavoitteena on vahvistaa oppilaidensa roolitietoisuutta ja saada siitä myös realistinen. Seuraavassa taulukossa on kuvattu roolitietoisuuden muodostumista sekä sen erilaisia ilmenemismuotoja.

TAULUKKO 2. Roolitietoisuuden eri ilmenemismuotoja.

Roolitietoisuus	realistinen	epärealistinen
vahva	<i>vahva / realistinen</i>	<i>vahva / epärealistinen</i>
heikko	<i>heikko / realistinen</i>	<i>heikko / epärealistinen</i>

Äskeitä kaaviota ja etenkin akselia realistinen - epärealistinen voidaan selittää myös minäkäsityksen kautta. Minäkäsityskään ei aina vastaa todellisuutta. Ihminen voi kuvitella todellisuuden vastaisesti omaavansa ihailmiensa piirtei-

tä. Ihmisen kehityksen kannalta olisi kuitenkin hyvä, jos hänen minänsä ja minäkäsityksensä vastaisivat mahdollisimman tarkoin toisiaan. Tällöin ihminen tuntee paremmin itsensä ja tulee myös paremmin toimeen sekä itsensä että muiden kanssa. (Aho & Laine 1997, 18.) Aho (1995) on myös tutkinut sitä, mistä vääristyneet minäkäsitykset saattavat johtua. Hänen mukaansa ihminen pyrkii suojaamaan omaa minäkäsitystään. Käytännössä tämä tapahtuu siten, että minäkuvaa tukeva informaatio hyväksytään ja ristiriitainen tieto hylätään. Minäkäsitys toimii siis myös tiedon suodattimena. (Aho 1995, 21.)

Korpisen (1993) mukaan taas minäkäsitys voidaan jakaa ihanneminään ja todelliseen minään. Prosessissa, jossa nämä rakentuvat, on kyse uuden informaation valitsemisesta ja sisäistämisestä, siihen motivoitumisesta sekä itsearvioinnista ja vertailusta. (Korpinen 1993, 8-9.) Ihanneminä koostuu yksilön itselleen sisäistämistä arvoista, ihanteista ja tavoitteista, jotka motivoivat yksilön toimintaa. Arvoilla, ihanteilla, tavoitteilla ja odotuksilla on siis merkittävä rooli minäkäsityksen toimintaa ohjaavina tekijöinä. Ihanneminä on myös itsearvostuksen kriteeri, sillä itsearvostus on yksilön arvio siitä, missä määrin minäkäsitys vastaa hänen arvojaan. (Korpinen 1993, 8-9.)

4.1 Oppilaan roolitietoisuus

Suurin osa oppilaista ei jäsennä toimintaansa rooliajattelun kautta. Voidaan jopa olettaa, että oppilaiden oman toiminnan refleктоiminen tapahtuu ilman oman roolin tiedostamista. Oppilaat ymmärtävät toki mitä oppilaan rooli tai opettajan rooli tarkoittavat ja tietävät jopa millainen oppilas esim. häirikkö voisi olla, mutta eivät kuitenkaan koe sitä nimenomaan rooliksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteivätkö oppilaat tiedostaisi omaa asemaansa luokassa tai olisi tietoisia omasta toiminnastaan. Salmivalli (1998) on tutkinut sitä, kuinka tietoisia oppilaat ja heidän toverinsa ovat rooleistaan kiusaamistilanteissa. Kun hän vertaili oppilaiden omia ja heidän luokkatovereidensa arvioita heidän toiminnastaan kiusaamistilanteissa, näytti siltä, että oppilaat olivat melko hyvin tietoisia omista rooleistaan kiusaamisprosessissa (1998, 61). Voidaan olettaa,

että oppilaiden vahva roolitietoisuus ei rajoitu pelkästään kiusaamistilanteeseen, vaan ulottuu myös muuhun koulussa tapahtuvaan toimintaan.

4.2 Opettajan tietoisuus oppilaiden rooleista

Opettajan käsitys oppilaiden rooleista on myös merkittävä asia. Opettaja voi luoda käsityksen oppilaasta jo ensitapaamisen perusteella. Hän voi myös pyrkiä luomaan käsityksensä pidemmän ajan kuluessa ja yhdistämään eri tilanteissa ja konteksteissa näkemäänsä ja oppimaansa tietoa. Opettajan tulisi huomata, että oppilaiden käyttäytyminen on monien asioiden summa. Esimerkiksi häiriökäyttäytymisen taustalla on yleensä paljon muutakin kuin halu häiritä muita. Se viestii yleensä sosiaalisesta tilanteesta kotona tai vaikka ystävien kanssa. Hyvä opettaja ei myöskään tuomitse oppilasta liian herkästi, vaan pyrkii selvittämään asiat puhumalla ja jotkut asiat myös yhteistyössä vanhempien kanssa. Opettajan roolitietoisuus oppilaiden rooleista tarkoittaa hänen käsitystään omien oppilaidensa käyttäytymismalleista. Hyvän roolitietoisuuden saaminen on opettajalle tärkeää, jos hän haluaa antaa oppilailleen opetusta, joka ei häiriinny opettajan ennakkoluulojen tai harhakäsitysten vuoksi. Liian usein hyvä oppilas tuomitaan jo alkuvaiheessa, eikä tällöin kyetä näkemään oppilaan koko potentiaalia.

Opettajan tekemästä ennakkoarviosta voi myös tulla itseään toteuttava ennuste. Schmuckin ja Schmuckin (1997, 51) määritelmän mukaan itseään toteuttava ennuste on alunperin epäkelvo määritelmä tilanteesta (tässä: roolista), joka alkaa herättää käyttäytymistä, joka lopulta tekee alunperin väärästä tulkinnasta oikean. Näin oppilas alkaisi toteuttaa opettajan odotusten mukaista käyttäytymistä.

4.3 Opettajan käsitys suotuisista rooleista

Jokaisella opettajalla on myös käsitys siitä, millaisia rooleja hän haluaa luokassaan vahvistaa tai heikentää. Opettajan toiminta voi vaikuttaa paljonkin oppilaan rooliin, jos hän vanhan ja realistisen roolitietoisuuden omaavana ryhtyy

systemaattisesti muuttamaan jonkin oppilaan roolia. Hän voi myös alkaa vahvistaa jonkun oppilaan toivottua käyttäytymistä ja selvittää oppilailleen millaista käyttäytymistä hän heiltä toivoo. Opettajan tulisikin vaikuttaa luokkansa oppimisympäristöön myös siten, että hän selkeästi kertoo oppilaille sen, mikä on hyväksyttävää ja toivottavaa käyttäytymistä, tai millaista toimintaa hän ei haluaisi luokassaan tapahtuvan.

4.4 Rooliristiriita ja tukahduttaminen

Joskus oppilaan pyrkimykset ja opettajan oppilaan käyttäytymiselle asettamat tavoitteet eroavat. Myös tällöin puhutaan rooliristiriidasta (ks. s. 17). Rooliristiriitaa voi jopa pahimmillaan kärjistyä opettajan ja oppilaan väliseksi kamppailuksi, jossa on jo kyse henkilökohtaisista mielipide-eroista. Opettajan tulisi pyrkiä välttämään tämän kaltaisia ristiriitoja oppilaidensa kanssa. Hyvä opettaja keskustelelee oppilaidensa kanssa ja yrittää perustella omat näkökantansa perusteellisilla argumenteilla. Joskus opettajan käsitys oppilaasta voi olla kuitenkin virheellinen. Impulsiivinen oppilas voidaan nähdä häirikkönä, jolloin pyritään luomaan roolia, jossa oppilaan motivaatio ja lahjakkuus tukahdutaan. Tukahduttamisella siis tarkoitetaan oppilaan jo puhjenneiden tai latenttien kykyjen ja taitojen tukahduttamista väärän roolitietoisuuden vuoksi. Tämän estämiseksi opettajan tulisi luoda käsityksensä oppilaistaan pitkän ajan kuluessa, ja hänen pitäisi välttää heidän leimaamistaan.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

1. Millaisia rooleja oppilailla on?

Tässä tutkimuksessa halusimme selvittää millaisia rooleja luokalla ryhmässään on. Ennen tätä tutkimusta olimme tehneet rooliluokituksen proseminaariryön yhteydessä, ja se oli pohjana myös tämän tutkimuksen luokituksille. Meillä oli siis jo kokemuksia erilaisista rooleista ja niiden luokittelusta. Jokainen oppilas on tietenkin ainutlaatuinen, eikä samankaan roolin toteutus koskaan ole täysin samanlainen kahdella eri ihmisellä. Halusimme kuitenkin tutkia luokkaa tekemämme luokituksen avulla, koska katsoimme, että joitakin yleistyksiä tutkimuksessa oli tehtävä. Tutkimuksessa pyrimme haastatteluiden avulla löytämään luokasta oppilaita, jotka mahdollisimman hyvin vastaisivat käyttämämme rooliluokitusta. Kysymyksessä oli peruskoulun viides luokka, josta voimme päätellä, että roolit olivat muodostuneet jo jonkin aikaa sitten. Syy siihen, että halusimme selvittää oppilaiden rooleja oli yksinkertainen - uskomme tutkimuksen auttavan meitä näkemään sen, miten erilaisten roolien toteuttaminen vaikuttaa luokan työskentelyyn sekä sosiaaliseen kanssakäymiseen. Tutkimus toivottavasti auttaa lukijaa huomaamaan koululuokassa vallitsevia sosiaalisia suhteita ja erottamaan sen, miten oppilaiden roolit niihin vaikuttavat.

2. Miten oppilaat tiedostavat roolinsa?

Ennen tutkimusta meillä oli perusoletus, että oppilaan rooli voi olla hänen oppimisensa kannalta joko positiivinen tai negatiivinen. Opettajan tulisi olla tietoinen roolista ja myös siitä, onko tästä roolista hyötyä vai haittaa opiskelulle ja muulle kasvamiselle. Opettajan käsitys ei kuitenkaan riitä, vaan halusimme selvittää sen, kuinka tietoisia oppilaat itse ovat rooleistaan ja mitä mieltä he niistä ovat. Rooli voi olla oppilaan kannalta myös mielekäs tai epämiellyttävä, ja halusimme nähdä miten oppilas suhtautuu esimerkiksi epämiellyttävään rooliinsa. Mietimme myös vaikuttavatko toisten oppilaiden tai jopa opettajan

odotukset oppilasta kohtaan siihen, että hän esimerkiksi pyrkii muuttamaan rooliaan? Jos oppilas käyttäytyisi esim. häiritsevästi oppitunneilla osaisiko hän perustella käytöstään? Usein opettaja voi pitää itsestäänselvyytenä, että oppilas tiedostaa toimintansa eikä ota huomioon sitä, että oppilas ei tietoisesti häiritse tuntia. Oppilaan tasolle tuleminen tarkoittaa asioiden näkemistä myös oppilaan näkökulmasta, ja roolitietoisuuden selvittäminen saattaa helpottaa sitä.

3. Miten opettaja tiedostaa oppilaidensa roolit?

Halusimme nähdä, onko opettajan käsitys roolista sama kuin oppilaan tai muiden oppilaiden. Opettaja saattaa kokea jonkin oppilaan käyttäytymisen subjektiivisesti, eikä huomioi kaikkea esimerkiksi välitunneilla, koulumatkoilla, aineenopettajien tunneilla tai vapaa-ajalla tapahtuvaa käyttäytymistä. Halusimme myös saada selville sen, onko meidän saamamme käsitys roolista sama kuin opettajan. Pohdimme myös sitä, miksi käsitykset saattavat erota. Tämän lisäksi halusimme selvittää millaisia asioita opettaja kertoisi oppilaasta häntä kuvaillessaan.

4. Mikä on opettajan näkemys suotuisasta roolista?

Opettajan tulisi tietää, millainen on hyvä rooli oppilaan kehittymiselle ja oppimiselle. Halusimme selvittää mitä mieltä luokan opettaja on oppilaidensa rooleista sekä millaista roolia hän pitää hyvänä ja miksi. Meitä kiinnosti myös se, millaiset mahdollisuudet opettaja näkee itsellään olevan negatiivisen roolin muuttamisen suhteen, tai haluaako hän puuttua kehitykseen lainkaan. Kysyimme myös sitä, millaisena opettaja näkee oppilaidensa tulevaisuuden ylemmille luokille siirryttäessä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Tiivistelmä

Tutkimuksen empiirisen materiaalin kerääminen on ollut monivaiheinen prosessi. Varsinaisia haastatteluita edelsi neljän viikon observointijakso luokassa, jonka aikana seurassimme luokan oppilaita erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa niin luokassa kuin sen ulkopuolellakin. Observoinnin lisäksi luokan oppilaat vastasivat kyselyyn, jossa he arvioivat omaa toimintaansa erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. He vastasivat myös kysymyksiin, joiden avulla kartoitimme heidän mielipiteitään luokan muista oppilaista. Observoinnin ja esikartoituksen perusteella valitsimme yhdeksän oppilasta videoituun haastatteluun. Kaksi ensimmäistä haastattelua tehtiin haastattelukysymysten testaamiseksi sekä muiden haastatteluteknisten välineiden (mm. videokameran) toiminnan varmistamiseksi. Haastattelimme myös opettajaa, jonka jälkeen pyrimme vertaamaan eri haastatteluissa esiin tulleita tietoja keskenään sekä pohtimaan erilaisia sosiaalisia ilmiöitä näiden tietojen ja tapahtumien taustalla. Pyrimme useiden eri tiedonkeräämismetodien avulla löytämään mahdollisimman objektiivista ja todenmukaista tietoa tutkimuskohteesta.

6.2 Luokka ja sen oppilaat

Tutkimuksemme on tyypiltään laadullinen tapaustutkimus, joka suurelta osaltaan perustuu teemahaastatteluihin. Tutkimus sijoittuu keskisuomalaiseen keskisuureen peruskouluun, jossa oppilaita tutkimushetkellä oli noin 200. Luokka, johon tutustuimme oli 23 oppilaan viides luokka. Oppilaita oli tyttöjä 9 ja poikia 14. Luokan opettaja oli ollut yhdessä luokan kanssa kolmannelta luokalta saakka. Luokan opettaja oli myös ajoittain vuorotteluvapaalla ja observointijaksomme alussa luokalla oli vielä sijainen. Oppilaat työskentelivät 4-5 hengen pienryhmissä.

6.3 Observointi ja esikartoitus

Observointijakson aikana emme aluksi tehneet mitään strukturoituja observointitehtäviä. Observointi oli ennemminkin vapaamuotoista tuntien ja oppilaiden seuraamista. Observointi kuitenkin vaikutti esikartoituksen muotoon ja ohjasi sen tekemistä. Halusimme esikartoitukseen kaksi erilaista (ks. liitteet 2 ja 3) arviointitehtävää; itsearviointin ja vertaisarviointin. Itsearviointissa oppilaat arvioivat esimerkkien avulla omaa toimintaansa erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. Jos halusimme esimerkiksi selvittää oppilaan roolia johtamiseen liittyvissä tilanteissa, väittämä kuului seuraavasti: “Muut oppilaat kysyvät minulta neuvoa eri asioissa”. Oppilaat merkitsivät vastauksensa asteikkoon, jonka pohjana käytimme viisiasteista Likert-asteikkoa. Vertaisarviointissa pyysimme oppilaita nimeämään sen luokkalaisen nimen, joka parhaiten sopi kuhunkin roolikuvaukseen. Esimerkiksi häirikön roolin kartoittamiseksi kysymys kuului seuraavasti: “Tämä oppilas häiritsee toisten työskentelyä luokassa, eikä välitä opettajan käskyistä”. Observoinnin ja arviointien perusteella valitsimme oppilaat haastatteluihin.

6.4 Haastattelu

6.4.1 Toteutus

Haastattelimme oppilaat koulutuntien aikana luokkahuonetta kerrosta ylempänä olevassa pienryhmätilassa. Videoimme jokaisen haastattelun, mikä myöhemmin mahdollisesti haastatteluiden litteroinnin. Käytimme puolistrukturoitua haastattelurunkoa, jossa oli valmiiksi listattu kysymyksiä, joita käytimme kaikissa haastatteluissa. Haastatteluiden aluksi teimme kysymyksiä niiden tietojen perusteella, joita oppilaat olivat merkinneet esikartoituslomakkeeseen. Haastattelut kestivät yleensä puolesta tunnista 45 minuuttiin. Haastattelun kulku oli aina yksilöllistä. Oppilaat olivat meille jo melko tuttuja, olimmehan jo usean viikon ajan seuranneet luokan toimintaa. Jotkut oppilaat näyttivät hieman jännittävän haastattelua, ja toiset taas olivat innokkaasti mukana.

Kaikki oppilaat tosin näyttivät tyytyväisiltä päästessään tunnilta pois.

6.4.2 Teemahaastattelu

Käytimme haastatteluissa puolistrukturoitua kysymyslistaa, jossa kysymykset oli järjestetty teemoittain. Kuten teemahaastattelussa yleensä, kysymyksemme olivat tarkoitettuja nostamaan esiin tiettyjä teemoja eivätkä niinkään rajaamaan haastatteluiden kulkua. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (1985, 36) teemahaastattelua pidetään puolistrukturoituna menetelmänä siksi, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys (Hirsjärvi ja Hurme 1985, 36). Oppilaiden haastatteluiden jälkeen haastattelimme myös luokan opettajaa. Pyrimme olemaan paljastamatta oppilaiden haastatteluissa esiin tulleita asioita, ettemme vaikuttaisi opettajan vastauksiin. Kyselimme opettajalta hänen mielipiteitään ja kommenttejaan niistä kuudesta oppilaasta, jotka olimme tutkimukseen valinneet.

6.5 Litterointi

Aineiston litterointi tarkoittaa nauhoitetun haastattelun purkamista kirjoitetuksi tekstiksi (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 163). Haastatteluiden litterointivaihe kesti noin kaksi viikkoa. Sinä aikana katsoimme haastattelut videolta ja pyrimme mahdollisimman tarkasti kirjoittamaan ylös haastattelijoiden ja haastateltavien kommentit. Litteroinnin jälkeen luimme tekstin useaan kertaan ja kokosimme, oppilaittain, kaiken materiaalin. Materiaalina käytimme observoinnissa tekemiämme havaintoja, itsearviointia, vertaisarviointia, oppilashaastatteluja ja opettajan haastatteluja. Tarkoituksenamme oli tuoda oma käsityksemme mahdollisimman selkeästi esille sekä tukea tätä käsitystä haastatteluilla ja kirjallisuudesta löytyneillä tiedoilla.

6.6 Tutkimuksen luotettavuus

6.6.1 Reliaabelius

Haastattelututkimukselle, kuten tieteelliselle tutkimukselle yleensä, on tärkeää tutkimuksen luotettavuus. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa otetaan huomioon se, voidaanko tutkimus uusia tai toistaa tutkimustulosten pysyessä samoina. Haastattelun reliaabeliutta tutkittaessa voidaan vaihtaa joko haastattelija tai haastateltava (vrt. Cannel & Kahn 1968; löydetty Hirsjärvi & Hurme 1985, 129). Teemahaastattelussa kuitenkin haastattelu on ainutkertainen ja sen toistaminen, eli saman henkilön uudelleen haastattelemineen, muuttaisi tilanteen keinotekoiseksi (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129).

Reliaabelius voidaan käsittää myös siten, että kun kaksi tutkijaa päätyy samaan lopputulokseen, reliabiliteetti on hyvä. Ottaen kuitenkin huomioon sen, että jokainen tekee tulkintansa omien kokemusien perusteella, ei ole todennäköistä, että tutkijoiden subjektiivisuutta voitaisiin täysin eliminoida. Kolmas tapa käsittää reliaabelius on se, että kahdella rinnakkaisella menetelmällä saadaan sama tutkimustulos. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186)

6.6.2 Haastattelututkimuksen toistettavuus

Syrjälä ym. (1994, 139) toteaa, ettei kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voi ollenkaan tarkistaa tutkimusta toistamalla. Tämä johtuu siitä, että tutkija itse toimii "tutkimusmittarina" ensinnäkin teoreettisen perehtyneisyytensä ja toiseksi prosessin intersubjektiivisuuden perusteella. Intersubjektiivisuudella tarkoitetaan tässä sitä, että merkitysten tulkintaan vaikuttavat aina paitsi tutkittavan, myös tutkijan mielessä vaikuttavat merkitykset. (Syrjälä ym. 1994, 130) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa haastattelijoiden vaihtaminen voisi vaikuttaa tuloksiin vääristävästi, mikäli tutkijoiden käsitykset tutkimuksessa käytettävistä ilmiöistä eroaisivat suuresti. Mäkelä (toim. 1990, 47) ei pidä tutkimuksen toistamista olennaisena laadullisen tutkimuksen tarkastelussa. Kvalitatiivisen tutkimuksen toistettavuutta ei voi muotoilla reliaabeliusongelmaksi eikä kvalitatiivisen tulkinnan täsmällisyyttä voi verrata tilastollisen mallin osuvuuteen tai selitysvoimaan (Mäkelä toim. 1990, 47).

6.6.3 Validius

Syrjälän mielestä kvalitatiivisen tutkimuksen validiuksessa on kyse aitoudesta ja relevanssista. Aitous säilytetään silloin kun esimerkiksi haastattelututkimuksessa haastateltavat kertovat juuri siitä asiasta, mistä tutkija on olettanutkin heidän puhuvan. Tutkimuksen aineisto tulee myös olla relevanttia tutkimuksen teoreettisen käsitteistön suhteen. (Syrjälä ym. 1994, 130) Kun Syrjälä jakaa validiteetin aitouteen ja relevanssiin Huttunen, Kakkori ja Heikkinen (1999, 113) määrittelee validiuksen yksinkertaisemmin. Tutkimuksen validiuksella tarkoitetaan laajasti ottaen sitä miten hyvin tutkimustulos vastaa todellisuutta (Huttunen ym. 1999, 113).

6.6.4 Teemahaastattelun validius

Kuten edellä huomattiin, kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteetin määritelmä saa hieman erilaisia muotoja. Hirsjärvi ja Hurme (1985) puhuvat erityisesti teemahaastattelun validiuksen kohdalla käsite- ja sisältövalidiuksesta. Tutkimuksen käsitevalidius on huono, ellei tutkija kykene tavoittamaan tutkittavasta ilmiöstä olennaisia piirteitä tai jos hän ei pysty johtamaan teoriasta keskeisiä käsitteitä. Tutkimuksen käsitevalidiuksen huomioimiseksi tutkijoiden tulisi tutustua tutkittavaan aiheeseen sekä haastateltaviin perusteellisesti. Sisältövalidius taas on huono, jos epäonnistumme laatiessamme teemaluetteloja ja teema-alueita koskevia alustavia kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 129) Toinen tämän tutkimuksen tekijöistä oli ennen tätä tutkimusta tehnyt samasta aiheesta proseminaarityön, jonka lisäksi tekijät ovat yhdessä tutustuneet ilmiöön ja aihealueen kirjallisuuteen opinnäytetyössä, joka myös käsitteli samaa aihetta. Ryhmään tutustumisesta on mainittu aiemmin tekstissä.

6.6.5 Lisää luotettavuuden arvioinnista

Haastattelussa on tärkeää ottaa huomioon myös haastateltavien erilaisuus ja se, että eri haastateltavat luultavasti kokevat kysymykset ja jotkut käsitteet eri

tavalla. Tässä on kyse juuri edellä mainitusta intersubjektivisuuden käsitteestä. Haastateltavien, eli oikean kohderyhmän valinta tutkimusongelman selvittämiseksi, on myös tärkeää. Tässä tutkimuksessa oppilasryhmä oli ainut vaihtoehto kohderyhmäksi, eikä esimerkiksi pelkästään eri opettajia haastatteleamalla olisi voinut saada riittävän objektiivista kuvaa ilmiöstä. Teemahaastattelussa on tärkeää löytää ja analysoida ilmiöitä tutkittavan aihepiirin taustalla. Tutkija voi tehdä vääriä päätelmiä, jos hän jättää joitain asioita huomioimatta. Teemahaastattelun luotettavuutta määriteltäessä on haastatteleminen lisäksi otettava huomioon koko tutkimusprosessi eri vaiheineen eikä liikaa voida korostaa mekanistista luotettavuuden määrittelyä (Hirsjärvi & Hurme 1985, 130). Uskomme, että tässä tutkimuksessa esiin tulevat ilmiöt ja pohdinnat ovat aitoja, ja niistä tehdyt johtopäätökset ja tulokset todellisia. Teoreettinen tietämyksemme aiheesta, aihepiirin kuuluvista ilmiöistä ja käsitteistä on melko laaja jo aiempien tutkimusten (mainitut opinnäytetyöt) perusteella. Noin kuukauden ajan kestäneen observoinnin aikana tutustuimme luokkaan ja sen oppilaisiin. Haastattelutilanteet olivat tunnelmaltaan hyvin avoimia, ja oppilaat tuntuivat vastaavan kysymyksiimme rehellisesti. Tämä ilmeni siitä, että haastateltavat kertoivat avoimesti niistä sosiaalisista tilanteista, joita olivat luokassaan kokeneet. Observoinnin, itse- ja vertaisarviointin sekä oppilaiden ja opettajan haastatteluiden perusteella uskomme pääsevämme luotettavaan lopputulokseen vertaillessamme eri lähteistä koottuja tietoja keskenään.

Tutkimuksen toteuttamisen kannalta ongelmallisimpia olivat oppilasvalinnat ja niihin liittyneet vaikeudet. Etukäteen tekemämme 7 roolia käsittänyt luokituksemme osoittautui tämän luokan kohdalla hyväksi, mutta ei kuitenkaan täydelliseksi. Kaikkia rooleja emme suinkaan löytäneet, kun taas joidenkin roolien suhteen oli tehtävä jopa karsintaa. Toinen ongelma, jonka kohtasimme, liittyi oppilaiden roolien analysointiin. Kaikki olemassa oleva tieto oppilaista ei kuitenkaan ollut käytössämme (esim. vapaa-aika) ja osin jouduimme spekuloidaan ja tekemään tulkintoja ilman vahvaa tukea kirjallisuudesta tai muista lähteistä. Uskomme havaintojemme luotettavuuteen, mutta joskus sen todistaminen tuotti vaikeuksia. Seuraavassa kappaleessa keskitymme tarkemmin oppilasvalintoihin sekä niihin liittyneisiin vaikeuksiin.

7 TULOKSET

7.1 Roolit luokkayhteisössä

Seurannan aikana etsimme luokasta oppilaita, jotka vastasivat parhaiten tekemiämme rooliluokituksia. Alussa roolien hahmottaminen tuntui varsin vaikealta, koska jouduimme tarkkailemaan kaikkia oppilaita emmekä tunteneet luokkaa vielä laisinkaan. Pian kuitenkin aloimme hahmottaa oppilaiden persoonia, työskentelytapoja ja toimintaa luokassa. Seuranta helpotti myös oppilailla teettämämme esikartoitus, joka antoi meille selviä viitteitä oppilaiden rooleista. Eri oppilaiden käyttäytymisessä oli paljon samoja piirteitä. Tästä seurasi se, että meillä oli useampia ehdokkaita samaan rooliin. Se taas teki seurannasta haastavampaa. Myös edellä mainitut pienryhmät antoivat lisämausteensa luokan roolikäyttämiseen. Pienryhmissä roolit saattoivat hiukan erota luokassa esiintyvistä rooleista. Tässä tutkimuksessa emme kuitenkaan keskittyneet eri pienryhmien keskinäiseen vertailuun, vaan tarkastelimme luokkaa ja siinä esiintyviä rooleja yhtenä kokonaisuutena.

Etsiessämme luokasta johtajan rooliin sopivaa oppilasta jouduimme vertailemaan kolmea oppilasta, jotka sopivat tekemäämme rooliluokitukseen. He olivat kuitenkin kaikki melko erilaisia johtaja. Ensimmäinen oli niin sanottu asijahtaja, hyvin tehtäväorientoitunut ja tiedollisesti taitava. Hänen johtajuutensa tuli ilmi eritoten ryhmätyötilanteissa, joissa toiset oppilaat odottivat hänen ottavan vastuun työn etenemisestä. Muut oppilaat eivät välttämättä pitäneet häntä johtajana, vaan eräänlaisena asiantuntijana, jolta odotettiin vastuunottamista ryhmän työskentelystä. Hän ei kuitenkaan ollut johtaja muissa luokan vuorovaikutustilanteissa, ja siksi emme nähneet häntä luokan varsinaisena johtajana.

Toinen johtajan rooliin ehdolla ollut oppilas oli hyvin suosittu luokassa sekä edellisen oppilaan tapaan tiedollisesti ja taidollisesti lahjakas myös koulutehtävissä. Tämän lisäksi häntä arvostettiin ystävänä myös koululuokan ulkopuolella. Havaintojemme perusteella tämän oppilaan ystävänä oleminen

merkitsi muille oppilaille selvää arvostuksen nousua muiden luokkalaisten keskuudessa. Tämän oppilaan liikunnallinen lahjakkuus vaikutti vahvasti hänen nauttimaansa korkeaan arvostukseen. Häntä pidettiin myös luotettavana ja hyvänä ystävänä. Hän ei kuitenkaan itse pitänyt itseään johtajana, eikä missään tilanteessa ottanut johtajuutta koko luokan edessä, minkä vuoksi emme valinneet häntä johtajana tähän tutkimukseen.

Kolmannella ehdokkaallamme johtajan rooliin oli samoja ominaisuuksia kuin edellisillä oppilailla. Hän oli tiedollisesti taitava ja suosittu myös luokan ulkopuolella. Edellisiin oppilaisiin verrattuna hän kuitenkin muita selvemmin ajoi omien tavoitteidensa toteutumista johtajan asemansa avulla. Tämä ominaisuus puuttui kahdelta aikaisemmalta, ja sen vuoksi valitsimme oppilas 3:n haastatteluumme.

TAULUKKO 3. Johtajuuden muodostuminen eri tekijöistä.

Johtajuus	asiantuntijuus	arvostus	vaikuttaminen
Oppilas 1	x		
Oppilas 2	x	x	
Oppilas 3	x	x	x

Muihin kuin johtajan rooliin ei ollut näin monia ehdokkaita. Selkeitä osallistujia ei luokassa ollut monta. Luokassa oli kuitenkin ns. suorittajia. Nämä eivät olleet kovin halukkaita tekemään opettajan antamia tehtäviä, vaan tekivät ainoastaan sen, mikä oli välttämätöntä. Tämä johtui luokassa vallitsevasta toimintakulttuurista, jossa ei arvostettu koulutöiden tekemistä. Joillakin oppilailla oli tarve tuoda omaa persoonaansa esille opettajan kannalta negatiivisilla tavoilla. Tämä ilmeni huomionhakemisena erilaisissa tilanteissa. Löysimme luokasta yhden selkeän huomionhakijan, vaikka muillakin oppilailla oli samankaltaisia piirteitä käyttäytymisessään.

Luokassa oli oppilaita, jotka häiriköivät usein oppitunteja ja näin vaikeuttivat koko luokan työskentelyä. Nämä oppilaat olivat selvästi turhautuneita

luokassa vallitsevaan tilanteeseen ja purkivat oloaan tämänkaltaisella käytöksellä. Muutamasta ehdokkaasta valitsimme oppilaan, joka toiminnallaan häiritsevästi eniten luokan toimintaa. Mainitun kulttuurin vuoksi monet oppilaat ikään kuin vetäytyivät koulutehtävien tekemisestä ja sen sijaan keskittyivät sijaistointoihin kuten kavereiden kanssa keskustelemiseen. Sosiaalisesta kanssakäymisestä vetäytyjiä ei ollut luokassa monta. Tähän rooliin valitsimme kahdesta oppilaasta selkeimmin luokitustamme kuvaavan henkilön. Luokituksemme mukaisia myötäilijän ja mielistelijän rooleja oli vaikea löytää. Koska tässä luokassa ei ollut tehtäväorientoitunut eikä selkeästi opettajajohtoinen kulttuuri, oli oppilaiden vaikea myötäillä opettajaa tai oppilasjohtajaa. Emme valinneet myötäilijää tutkimukseen, koska emme löytäneet luokitustamme vastaavaa oppilasta. Myötäilijän rooli kuului alkuperäiseen luokitukseen, josta on kerrottu tarkemmin luvussa 3. Mielistelijän rooliin ei ollut monia ehdokkaita. Jotkut oppilaat halusivat kuitenkin turvata asemansa ja valitsivat voimakkaiden persoonien tukemisen. Tämä näkyi eräänlaisena mielistelynä näitä henkilöitä kohtaan.

7.1.1 Oppilaan roolitietoisuus

Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että oppilaat olivat melko tietoisia omista rooleistaan. Tämä tulee tarkemmin ilmi oppilaiden henkilökohtaisista roolikuvauksista (ks. luku 7.2). Joillakin kuitenkin ilmeni myös melko vääristyneitä käsityksiä omasta toiminnastaan (ks. taulukko 2, s.22). Haastatteluissa huomasimme, että jotkut oppilaat eivät tiedostaneet esimerkiksi häiritsevää käyttäytymistään tunneilla vaan pyrkivät antamaan toiminnalleen järkeviä syitä ja selittämään toimintaansa. Näytti myös siltä, että oppilaat eivät halunneet myöntää roolilleen ominaista käyttäytymistä vaan jopa häpesivät sitä. Ongelman kieltäminen voidaan nähdä yhtenä tiedostamattomana defenssinä puolustauduttaessa ahdistavia asioita vastaan (Aho 1997, 159). Muista, hieman myönteisemmistä rooleista puhuminen oli luontevampaa ja vapaampaa. Oppilaat näyttivät näkevän toimintansa positiivisemmassa valossa kuin tutkijat. Jotkut saattoivat myös vähätellä omaa toimintaansa esimerkiksi johtajana.

Toisien oppilaiden roolien arvioiminen näytti olevan helpompaa. Esikartoituksessa oppilaat pystyivät arvioimaan muiden toimintaa. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että samojen oppilaiden nimet toistuivat joissakin rooleissa. Haastattelussa, joihin oli valittu vain osa luokan oppilaista, sama havainto vahvistui.

7.1.2 Opettajan näkemys oppilaiden rooleista

Opettaja viettää aikaa luokkansa kanssa useita tunteja viikossa koko lukuvuoden ajan. Opettajalla on siis jatkuva yhteys oppilaisiin ja hän pystyy arvioimaan oppilaitaan pidemmällä aikavälillä. Opettajan on myös mahdollista tehdä virhearviointeja, jolloin hänen roolitietoisuutensa oppilaista saattaa muodostua virheelliseksi. Tämän vuoksi oli tärkeää tutkia myös opettajan roolitietoisuutta, pyrkiä vertaamaan sitä omaan näkemykseen sekä tarkkailla sitä myös suhteessa oppilaiden omaan roolitietoisuuteen. Tässä luokassa opettajalla näytti olevan melko vahva näkemys oppilaistaan. Hänen käsityksensä oppilaita oli yhtenevä tekemiemme havaintojen kanssa.

Opettaja pystyi tarkasti analysoimaan oppilaitaan ja heidän toimintaansa, mutta toiminnan taustat ja oppilaiden käyttäytymisen syyt jäivät kertomatta. Tämä saattoi johtua myös tutkimusteknisistä syistä kuten ajanpuutteesta tai haluttomuudesta kertoa oppilaiden taustoista. Oppilaiden näkemykset erosivat opettajan ajatuksista, ja joidenkin oppilaiden kohdalla oli näyttänyt muodostuvan selkeä rooliristiriita. Tämä johtui erilaisista lähtökohdista; opettaja näki oppilaiden toiminnan koulunkäynnin kannalta kun taas oppilaat näkivät toimintansa hyvin subjektiivisesti, yksilön kannalta. Oppilaat eivät tuntuneet kertovan opettajalleen omia ongelmiaan, ja opettaja taas joutui tekemään päätelmiä omasta melko kapeasta perspektiivistään.

7.1.3 Roolien suotuisuus ja muuttaminen

Yleensä opettajalla on näkemys siitä millaisia rooleja hän oppilailleen haluaa ja millainen rooli on suotuisa työskentelyn ja koulunkäynnin kannalta. Opettajan tulee myös tiedostaa koulun ulkopuolinen elämä ja roolin vaikutukset siihen.

Luokan opettajalla oli usein hyvä ja selkeä käsitys oppilaiden rooleista sekä myös oma näkökantansa niiden muuttamiseksi. Hän näki yhtenä konkreettisenä roolien muuttamiseen liittyvänä tekijänä palautekeskustelut. Palautekeskusteluissa opettaja ja oppilas arvioivat yhdessä oppilaan toimintaa, kehittymistä ja tavoitteita. Näissä keskusteluissa opettaja pääsi oppilaiden kanssa henkilökohtaisesti keskustelemaan ja myös perustelemaan kantansa, eli minkä vuoksi hän toivoo ja edellyttää tietynlaista käyttäytymistä. Tavoitteiden asettaminen lähtee osaksi myös roolin muuttamisesta ja sille asetetuista lähtökohdista.

Opettaja näki melkein kaikkien oppilaiden rooleissa korjattavaa. Jopa oppilaalle, jota hän kuvaili ihanneoppilaaksi, hän löysi kehitystehtäviä. Kun haastatteluissa kysyimme opettajalta sitä, millaisena hän näkee kunkin oppilaan tulevaisuuden, hän analysoi melko tarkasti oppilaiden vahvuuksia ja heikkouksia esimerkiksi yläasteelle siirryttäessä. Hän kertoi millaisia uhkakuvia hän näki kunkin oppilaan kohdalla. Oppilailta, joilla oli paljon kehitystehtäviä hän näki yleiseksi uhkakuvaksi yläasteen pirstaleisuuden ja puutteen tukiopettajasta, joka pystyisi antamaan oppilaille kokonaisvaltaista ohjausta ja ottaisi vastuuta muustakin kuin omasta opetettavasta aineestaan. Oppilaiden tulevaisuudesta ja roolin muuttamisesta puhuttaessa opettaja näki tärkeänä oppilaiden kehitystehtävät ja palautekeskustelut niiden antamisessa.

7.2 Johtaja -Jouni

7.2.1 Johtajan roolin määritelmä

Seuraamiemme tuntien aikana tunnistimme luokasta oppilaan, joka näytti selkeästi omaavan johtajalle tyypillisiä luonteenpiirteitä (ks. taulukko 3, s. 38). Jouni oli luokan vanhin oppilas ja muiden oppilaiden valitsema edustaja koulun oppilaskuntaan. Jounia pidettiin yleisesti ottaen myös älykkäänä ja lahjakkaana oppilaana, mikä saattoi vahvistaa hänen oletettua johtajan asemaansa. Seurannan ja esikartoituksesta tekemiemme havaintojen perusteella valitsimme Jounin haastatteluun, jossa halusimme selvittää sen, miten Jouni itse kokee

asemansa luokassa, ja miten hän sopii johtajalle antamaamme rooliluokitukseen:

Ryhmän tarvitsemaa tietoa ja taitoa omaava oppilas. Nauttii muiden ryhmän jäsenten luottamusta. Voi ottaa johtajuuden itse, mutta usein toiset ryhmän jäsenet odottavat sitä häneltä.

7.2.2 Jouni tiedosti asemansa

Luokituksen ensimmäisessä kohdassa kirjoitimme odottavamme johtajalta tietoa ja taitoa, jota ryhmä tarvitsee. Jounin toiminnassa tämä piirre tuli selkeästi esille. Muut oppilaat kysyivät toistuvasti neuvoa ja apua Joonakselta, ja usein tämä osasi sitä myös antaa. Tämän Jouni tiedosti haastattelun perusteella itsekin. Esikartoituksessa kysyimme oppilaiden omaa käsitystä myös tästä asiasta. Kohta kuusi kuului seuraavasti:

Muut oppilaat kysyvät minulta neuvoa eri asioissa.

Jouni oli vastannut kohtaan ympäröimällä numeron neljä (vaihtoehdot 1-5), joka oli vaihtoehtojen ”Joskus” ja ”Usein” välissä. Muiden oppilaiden haastattelut myös tukivat tekemiämme havaintoja.

7.2.3 Liisan kommentti

Muiden oppilaiden kanssa tekemämme haastattelut myös tukivat käsitystämme Jounista ja hänen roolistaan. Kun kysyimme tilannetta Jounin luokkatoverilta Liisalta, hän vastasi seuraavasti:

Kuka sun mielestä on se joka päättää aina ryhmän asioista?

Oppilas: No Jouni.

Haastattelija: No onko susta kivaa, että Jouni aina päättää kaikesta?

Oppilas: No on, koska se on mejän ryhmästä järkevin tai se on aina perillä asioista.

Liisan vastaukset tukevat päätelmiämme, että Jounin johtajuus luokassa perustuu paljolti käsitykseen siitä, että Jouni on tietoinen luokassa tapahtuvista asioista. Tällä Liisa tarkoittaa oppituntien sisältöjä ja oppilaille annettuja tehtäviä. Liisa myös kuvaa Jounia ryhmänsä ”järkevimmäksi” oppilaaksi. Liisa ja Jouni kuuluvat samaan pienryhmään. Liisan kommentteista päätellen Jouni on älykäs ja usein ns. tilanteen tasalla. Jounin asema johtajan vaikuttaa myös siihen, että hän on valmiimpi toimimaan erilaisissa johtamistilanteissa. Rooli ikään kuin ruokkii itseään. Roolia vahvistivat myös muiden oppilaiden Jounille asettamat odotukset.

7.2.4 Johtajan ominaisuuksia

Jounin tapauksessa kyse on niin sanotusta oppilasjohtajasta. Sirkku Ahon ja Kaarina Laineen (1997, 221) mukaan oppilasjohtajuutta voidaan lähestyä tarkastelemalla oppilaan luonteen ominaisuuksia.

...luokan johtajiksi valikoituneilla oppilailla on yleensä positiivisia ominaisuuksia: he ovat luokan keskitasoa älykkäämpiä ja parempia koulussa, he ovat verbaalisesti taitavia, nopeita oivaltamaan ja toimimaan, heissä on realistista itseluottamusta, he eivät ole ahdistuneita eikä heidän ole vaikea ilmaista tunteitaan, he ovat dominoivia ja heillä on paljon kontakteja luokassaan.

Kirjassaan Minä ja muut Aho ja Laine luonnehtivat johtajia vielä joustaviksi, sopeutuvaisiksi, suosituiksi, muiden luottamusta nauttiviksi ja hyvin koulussa menestyviksi. Olemme havainneet monia edellä mainittuja luonteenpiirteitä myös Jounissa. Kuvauksen mukainen realistinen itseluottamus sosiaalisessa kanssakäymisessä ja koulutehtävien suorittamisessa erityisesti ryhmätyötilanteissa on selvästi huomattavissa hänen käytöksessään. Johtajan asema ja

onnistuneet kokemukset parantavat minäkuvaa ja itseluottamusta. Vaikka Jouni onkin menestyvä oppilas, ei häntä ole kuitenkaan arvosteltu hyvästä koulumenestyksestä. Luokan opettaja kommentoi asiaa seuraavasti:

Se pyrkii tekemään nää koulutyöt hyvin. Sehän on tietysti sellane asia mitä osa arvostaa, mutta Jounin kohalla kukaan ei lähteny, tai että tässä luokassa ei ole sellasta ajattelua, että joku on pinko tai että stressaa näillä kouluasioilla ni ei ainakaan Jounin kohalla oo sellasia kommentteja koskaan tullu, et se koetaan ihan arvostettavana asiana, että menestyy myös koulussa.

7.2.5 Opettajan luonnehdintaa

Luokan opettaja Reino luonnehti Jounia tiedollisesti taitavaksi ja lahjakkaaksi oppilaaksi. Reinon mielestä Jouni on myös voimakkaasti kunnianhimoinen johtajatyyppe. Jounin sosiaalisia kykyjä opettaja tulkitsee seuraavassa:

Sosiaalisilta taidoiltaan hän on vähän semmonen, vois sanoo johtajatyyppe, että pyrkii johtamaan tilanteita ja hallitsemaan. Se helposti organisoii ryhmätöissä tilanteita, ja pyrkii mielellään ohjaamaan toisia ja toisaalta myös tuntitilanteessa hän huomauttelee opettajalle eri kommentteja jos joku asia ei mene kohalleen hänen mukaansa.

Jounin käyttäytymisen perusteella voidaan sanoa, että jotkut hänen sosiokognitiivisista taidoistaan ovat kehittyneet paremmin kuin toiset. Rasku-Puttosen, Keskisen ja Takalan (1998) mukaan sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä tehdä tarkkoja havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä myös kykyä ennakoida ja arvioida oman käyttäytymisen sosiaalisia seuraamuksia ja asettaa toiminnalleen rakentavia sosiaalisia tavoitteita (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1998, 242). Jounin kyky tehdä tarkkoja havaintoja toisista ja oman toiminnan seurauksista on havaintojemme perusteella kehittynyt melko korkealle. Hän pystyy halutessaan kontrolloimaan sosiaalisia tilantei-

ta luokassa niin, että ne ovat hänelle itselleen eduksi. Kontrollointi tapahtuu yleensä oikeanaikaisilla ja osuvilla kommentteilla ja huomautuksilla. Opettajan kommentissa monet piirteet, kuten tiedollinen taitavuus ja lahjakkuus, kunnianhimo, tilanteiden organisointi-, ohjaus- ja hallintakyky tukevat käsitystämme Joonaksesta Johtajana. Kuitenkin opettajan mainitsema huomauttelu antaa viitteitä Jounin tavasta olla hyvin suorapuheinen. Tällä Jouni pyrkii kontrolloimaan toisten oppilaiden ja myös opettajan toimintaa.

7.2.6 Jounin muita piirteitä

Positiivisten ominaisuuksien lisäksi Joonaksesta löytyy myös hieman negatiivisempia piirteitä. Luokan opettaja, Reino, kuvailee johtajuuden lieveilmiöitä:

Et siinä mielessä se on ihan hyväkin, mutta sitten siinä on myös lieveilmiöitä jos toinen tekee väärin tai ei ole niinku tämän Jounin näkemyksen mukainen niin se sitten huomauttaa siitä ja jonkin mukainen tämmönen tahdikkuus siitä vielä puuttuu toisten tämmösestä tuutoroinnista jos voi tämmöstä termiä käyttää.

Joskus Jounin tahdikkuuden puute ei kuitenkaan rajoitu suorasanaisuuteen, vaan kommentteissa on helposti kuultavissa niiden negatiivinen sävy. Opettaja jatkaa:

Ja sillä on ollu tällä Joonaksella sellasia kielteisiä reaktioita näitä toisia kohtaan, että se on ilmenny tämmöstä koulukiusaamista, että se kiusaa toisia ja nimittelee. Että sillä on tämmöne negatiivinenki puoli, että se saa liikaa semmosta voimaa siihen omaa olemukseensa, että se pyrkii toisia vähän negatiivisestikin nimittelemään ja komentelemaan.

Reino toivoisi Jounilta nimenomaan henkistä kehitystä, tahdikkuutta ja positiivisempaa ja rakentavampaa kommunikointia toisten kanssa. Negatiivista käytäytymistä, huomauttelua ja muuta opettajan mainitsemaa tahdikkuuden

puutetta voi selittää osittain Jounin halulla kontrolloida tilanteita ja toisten käyttäytymistä luokassa. Johtajatyypit luetellaan usein (mm. Schmuck & Schmuck 1997, 70) kolmeen eri luokkaan johtamistyylin perusteella. Autoritäärisestä, demokraattisesta ja hälläväliä tyyppisestä “laissez-faire” johtajista Jouni voidaan luokitella autoritääriseksi johtajatyypiksi.

7.2.7 Roolin muuttaminen

Kysyimme Reinolta, mitä keinoja hän näkee opettajalla olevan silloin, kun oppilaan ja erityisesti Jounin roolia pyritään muuttamaan positiivisempaan suuntaan. Reino vastasi seuraavasti:

Se on aika pitkä prosessi ja se tapahtuu tietysti toiminnassa, että on paljon semmosia ryhmätyöskentelytilanteita ja sit toisaalta tämmöne ennakko-orientaatio siihen työskentelyyn pitää olla hyvä, että se vaatii tietyt tavoitteet ja tietenkin se palaute, että onko se oppilas päässyt niihin tavoitteisiin ja siihen on aika paljon tietysti tilaisuuksia tietysti tunnilla, tunnin aikana, mutta sitte myös yksittäisissä keskusteluissa, on tämmöset arviointikeskustelut, jossa käydään lapsen työskentelytaitot läpi ja annetaan palautetta jos se menee hyvin, semmosta kannustavaa, mutta myös siellä sitten etsitään henkilökohtaisia tavoitteita. Ja sitten on tietysti se itsearviointi, jonka avulla oppilas myös itse miettii omaa työskentelyään. Esim ryhmätöissä ja sitä omaa tapaa suhtautua toisiin ihmisiin.

Reinon vastauksesta päätellen opettajalla ei usein ole valmiita tai konkreettisia ratkaisumalleja, vaan toiminta on suurelta osin tilanteisiin sopeutumista myös opettajan puolelta. Reinon mainitsemat keinot, kuten arviointikeskustelut, tavoitteiden asettaminen ja itsearviointi ovat uskoaksemme keinoja, joita voi kuitenkin käyttää oppilaan roolia muutettaessa.

Hankkimiemme tietojen perusteella mielipiteet ja kuvaukset Joonaksesta ovat varsin samanlaisia. Oppilaat ja opettaja kuvaavat häntä älykkääksi ja muiden kanssa hyvin toimeen tulevaksi ja jopa luonnolliseksi johtajaksi. Opet-

taja näkee, että Jouni käyttää johtajan asemaansa joskus myös tarpeettomaan komenteluun joka saa joskus jopa koulukiusaamisen piirteitä. Olemme samaa mieltä opettajan kanssa Jounin tämänhetkisestä tilanteesta.

7.3 Osallistuja Ilmari

7.3.1 Osallistujan määritelmä

Ryhmän työskentelyn kannalta merkittävä oppilas. Hoitaa oman osansa ryhmän työskentelyssä ja ottaa vastuuta työn lopputuloksesta.

Luokassa tekemämme observaation perusteella Ilmari on luokan osallistuja. Ilmari työskentelee rauhallisesti, keskittyneesti ja muut oppilaat huomioonottaen. Ryhmätöissä hän vaikuttaa positiivisesti työn valmistumiseen siirtämällä myös muiden keskittymistä ja orientaatiota kohti senhetkistä tehtävää työskentelemällä ja antamalla esimerkkiä. Luokalle tekemämme esikartoituksen mukaan myös muut hänen luokallaan pitävät häntä osallistujana. 21 luokkatoverin joukosta 13 nimesi Ilmarin kohtaan, jossa osallistujaa kuvaillaan seuraavasti:

Tämä oppilas noudattaa opettajan antamia ohjeita ja työskentelee ahkerasti luokassa. Hän on myös luokan työskentelyn kannalta merkittävä oppilas.

7.3.2 Opettajan käsitys Ilmarista

Ilmari noudattaa tunnollisesti opettajan neuvoja. Hänen mielestään opettajan rooli koulussa on ratkaiseva. Ilman hänen ohjaustaan opiskelu olisi vaikeaa, koska ei tietäisi mitä tulee opiskella. Ilmari näkee opettajan eräänlaisena tiennäyttäjänä tiedon lähteelle. Tämä näkemys toistuu useasti Ilmarille teke-mässämme haastattelussa. Ilmarin oma opettaja, Reino, taas kuvailee Ilmaria eräänlaiseksi "toiveoppilaaksi" ja luokan älylliseksi johtajaksi.

Kyllä hän on voimakkaasti tämmönen älyllinen johtaja näissä, itseoikeutetusti koko luokassa, että Ilmari on omaa luokkaansa näissä tämmösissä monissa taidoissa ja tiedoissa, jotka, hän on pitkällä niissä asioissa ja toiset sen on huomanneet.

Reino kuvaa Ilmaria sosiaalisesti ja kognitiivisesti erittäin taitavaksi ja lahjakkaaksi lapseksi. Koulutyössä Ilmari on hänen mielestään tavoitteellinen, vastuuntuntoinen ja pyyteetönkin oppilas. Tehtäväorientoituneisuus on hänen mielestään myös oleellinen termi Ilmarin työskentelyä kuvailtaessa. Tehtäväsuuntautunut oppilas on kiinnostunut tehtävästä ja sen suorittamisesta. Itse tekemisen kohde ja siitä saadut kokemukset motivoivat oppilasta toimimaan niin, että oman toiminnan ja tehtävänhallintakyvyt kehittyvät (Tynjälä 1999,102).

Tehtäväorientoituneen oppilaan taas tunnistaa siitä, että hän on keskittynyt tehtäväänsä, eivätkä ulkoiset tapahtumat näytä häiritsevän häntä. Oppilas pyrkii itsenäiseen tehtävän ymmärtämiseen ja ottaa siitä älyllisen vastuun. Hän kokee itsensä oppimisen subjektiksi. Tällainen orientaatio johtaa yleensä hyvin oppimistuloksiin, koska oppilas pyrkii ratkaisuihin oman ajattelunsa varassa. (Mäkivirta 1994).

7.3.3 Ilmarin käsitys roolista

Ryhmätyöt Ilmari kokee usein yksilötöitä vaikeammiksi. Hänen mielestään kaikki ryhmässä olevat oppilaat eivät aina jaksa antaa omaa panostaan työskentelyyn. Parhaiten Ilmari kertoo tekevänsä ryhmätöitä niiden oppilaiden kanssa, jotka keskittyvät työhön ja haluavat tehdä sen valmiiksi mahdollisimman hyvin ja nopeasti. Hänen mielestään ryhmässä kulutetaan paljon aikaa johonkin muuhun kuin työn tekemiseen. Ilmari kertoo ryhmätyön aloittamisesta seuraavasti:

Yleensä siellä sovitaan, että ketkä tekee mitäkin ja sitte tehdään. Yleensä siihen menee aika paljon aikaa aluks, että päätetään, että kuka tekee

mitäkin ja siihe, että ne saa sen homman alkuun.

Ilmari kertoo työskentelyn organisointiin tuhlaantuvan aikaa. Usein Ilmari ohjaa ryhmän toimintaa, vaikka näkeekin oman roolinsa tässä vähäiseksi. Hänen mielestään yhtä johtajaa ei välttämättä tarvita, vaan tärkeää on, että mahdolliset erimielisyydet ratkotaan ja pyritään jonkinlaiseen kompromissiin. Ilmarin mielestä muiden patistaminen työntekoon ei yleensä onnistu. Ilmari pyrkiikin omalla esimerkillään saamaan ryhmää toimimaan yhteisen tehtävän hyväksi. Ilmarin opettaja kuvaa asiaa seuraavasti:

Ja tosin sitten hän työlääntyy, jos joku ei lähde tekemään töitä ja hän ei haluais olla mikään semmonen autoritaarinen ryhmänjohtaja vaan toivois, että siellä tehdään töitä ja minun käsittääkseni hän on demokraattinen näissä toiminnoissa.

7.3.4 Opettajan käsitys Ilmarin tulevaisuudesta

Ilmarin tulevaisuudesta kysyttäessä opettaja kertoo uskovansa, että Ilmari menestyy koulussa myös tulevaisuudessa. Hänen mielestään Ilmari pystyy integroitumaan erilaisiin ryhmiin ja löytämään paikkansa sieltä, eikä usko ongelmia syntyvän muissakaan sosiaalisissa asioissa. Opettaja ei usko, että hänellä on tarvetta muuttaa Ilmarin roolia mitenkään, vaan päinvastoin tulisi pyrkiä kannustamaan häntä jatkamaan samaan malliin.

No eipä juuri, että kyllä hän on minun mielestä semmonen jollain tavalla niinku semmone toiveoppilas. Että täytyy yrittää kannustaa jatkamaan samalla tyylillä.

Kuitenkin opettaja näkee myös jotain kehitettävää Ilmarin käyttäytymisessä. Hänen mielestään Ilmarilla olisi opittavaa toisten ohjaamisesta ryhmätyötilanteissa. Ilmari ehkä turhautuu liian helposti, eikä lähde positiivisesti kannustamaan tai ohjaamaan muita oppilaita.

7.3.5 Käsityseroja johtamisesta

Esikartoituksen, haastattelujen ja myös seurannan perusteella tekemämme havainnot tukevat ajatusta siitä, että kaikki, niin oppilaat kuin opettajatkin, sekä myös Ilmari itse ovat yhtä mieltä hänen roolistaan. Ilmari on aktiivinen, tehtävä-orientoitunut ja oman työpanoksensa antava osallistuja, joka myös omalla tavallaan usein johtaa ryhmää. Juuri johtamisesta löydämme ehkä tärkeimmät eroavaisuudet Ilmarin roolista. Luokan opettaja Reino ilmaisi mielipiteensä halutessaan Ilmarin aktiivisemmin ottavan osaa ryhmän johtamiseen, sen organisoimiseen ja hallintaan. Myös Ilmari näkee ongelman ryhmän toiminnassa, toiminnan ohjaamisessa ja työtehtävien jakamisessa.

Ilmari ei kuitenkaan näe itseään ratkaisijana, johtajan roolissa, vaan pyrkii ennemminkin omalla esimerkillään auttamaan työn edistämistä. Hänen kommenttiansa mukaan muut eivät suostu kuuntelemaan oppilasta, joka pyrkii johtamaan tilannetta. Tästä voidaan päätellä, että Ilmari on joskus saattanut hyvinkin ottaa johtajan roolin ja antaa ohjeita, mutta on kuitenkin tehtävässään omasta mielestään epäonnistunut tai nähnyt asian liian vaivalloiseksi tuloksiin nähden. Vastaukset antavat viitteitä tähän suuntaan. Voimme olla varmoja Ilmarin nykyisestä toimintateoriasta. Hän pyrkii solidaarisuuteen ja yhteiseen konsensukseen, jossa tilanteessa tuloksia voidaan saavuttaa. Tärkeintä on tulos ei toimintatapa. Tämäkin osaltaan vahvistaa opettajan käsitystä Ilmarin tehtäväorientoituneisuudesta. Tai kuten Ilmari itse asian ilmaisi:

Se on aivan sama. Se on tärkeintä, että se saahaan valmiiks. Jos se toteutus ei siinä toisten ehotuksessa toimi, niin mä yritän selittää miks se ei oo hyvä. Ja pyritään kehittää joku muu.

7.4 Huomionhakija -Juuso

7.4.1 Huomionhakijan määritelmä

Tekemämme kahden viikon seurannan aikana löysimme luokasta useita

oppilaita, joita voisi kategorisoida huomionhakijan rooliin. Toisten ihmisten huomion saaminen on ihmisen perustarve ja viidesluokkalaisilla tuon tarpeen tyydyttäminen näkyy konkreettisesti melkein jokaisella oppitunnilla. Huomiota haetaan tunneilla erilaisten keinoilla, joita voivat olla esimerkiksi äänekäs puhuminen tai keskustelu vierustoverin kanssa, erilaisten äänien tekeminen esimerkiksi rummuttamalla pulpetin kantta ja jatkuva opettajan keskeyttäminen kysymysten tai muiden kommenttien avulla. Edellisten kaltaisten määritelmien tekemisessä tulee olla varovainen, koska esimerkiksi viimeinen maininta kysymysten tekemisestä ja kommentoinnista voi hyvinkin olla myös innokasta osallistumista opetukseen eikä tahallista huomionhakua.

Juuso oli kuitenkin selkeästi huomionhakija. Juuso ei itse tiedostanut tai ainakaan halunnut myöntää tällaista käyttäytymistä, mutta opettajan haastattelussa antamat kommentit ja vastaukset tukivat havaintojamme ja tulkintaamme. Tekemämme rooliluokitus huomion hakijasta kuului seuraavasti:

Oppilas, joka haluaa saada hyväksyntää ryhmän jäseniltä ja opettajalta hakeutumalla usein tilanteisiin joissa on huomion keskipisteenä. Toiminta huomion saamiseksi voi olla positiivista, jolloin se liittyy työntekoon eikä häiritse ryhmän/ryhmien työskentelyä. Se voi olla myös negatiivista, jolloin huomion hakija saa kohdistettua toisten huomion itseensä ja kaikkien keskittyminen työntekoon herpaantuu.

Haastattelussa Juuso ei vaikuttanut kovinkaan innokkaalta vastaamaan kysymyksiimme. Hän suhtautui haastatteluun hieman varauksella eikä vastannut tekemiimme kysymyksiin kovin innokkaasti. Tämä johtui luultavasti Juuson luokassa omaksutusta negatiivisesta roolista, jota hän hieman tuntui häpeävän. Hän saattoi pelätä meidän tuomitsevan hänen käytöksensä ja samalla myös hänet itsensä.

7.4.2 Opettajan ajatuksia

Epäsuosiossa olevalla oppilaalla ei ole tarpeeksi yhtymäkohtia luokkatove-

reihinsa edes tyydyttävän sosiaalisen aseman saavuttamiseksi. Yhtymäkohdilla tarkoitetaan tässä yhteneväisyyksiä harrastusten, edustavuuden tai älykkyyden suhteen, sekä kodin ilmastosta, elämäntavoista ja seurapiiristä määräytyvää, kasvuympäristön antamaa taustaa (Koskenniemi 1982, 88.) Tekemiemme havaintojen perusteella Jukalla ei ollut luokassa kovin monta ystävää, mikä osaltaan saattoi johtua juuri edellä mainittujen yhtymäkohtien puuttumisesta.

Opettajan mielestä Juuson suhtautuminen muihin oppilaisiin on ”karkeaa ja kömpelöä sekä sääntöjen noudattaminen on ongelmallista ja sen vuoksi hänen tulisi harjoitella sosiaalista käyttäytymistä”. Hänellä on myös joitain motorisia ongelmia, jotka näkyvät epäsiisteytenä työskentelyssä. Hän häiritsee usein tuntia, ja tämän vuoksi hänellä on jatkuvana itsearvioinnin tavoitteena se, että hän osaisi toimia tunneilla sääntöjen mukaisesti. Opettajan mukaan Juuson vahva rooli ei kuitenkaan ole antanut siihen mahdollisuutta. Nähdäksemme hän yritti omalla tavallaan peittää yksinäisyyttään hakemalla huomiota muilta lapsilta. Joillain tunneilla, esimerkiksi teknisen työn tunneilla, hän myös yritti näyttää miten hyvin hän pärjäsikin jäädessään ilman paria tehtävässä, jossa muut toimivat pareittain. Tällainen näyttämisenhalu näkyy konkreettisesti tehtäväorientoitumisena ja ahkerana työntekona. Sellaisesta toiminnasta Juuson on taas mahdollista saada myös positiivista huomiota osakseen. Luokan opettaja kommentoi Juuson tilannetta seuraavasti:

Kyllä mä voisin kuvitella, että se on myös tämmösistä jonkinlaisista minäkuvan ja jonkinlaiseen minäkäsitykseen liittyvistä asioista kysymys, että hän pyrkii saamaan huomiota osakseen ja sitten hän saa sitä aika ajoin melko positiivisistakin asioista, mutta aika ajoin hän saa sen myös kyllä negatiivisella tavalla. Vaikkakin hän kyllä ihan vilpittömästi pyrkii siitä pois, mutta jotenkin se on semmonen noidankehä, josta hän ei oo päässy pois.

Opettaja itse näki Juuson huomionhakemisen syyt lapsuudessa, perhetaustassa ja siellä ilmenevissä ristiriidoissa. Hänen mielestään koulu ei ole millään tavalla tukenut Juuson roolia, vaan päinvastoin opettaja on pyrkinyt muutta-

maan roolia antamalla paljon palautetta ja pitämällä kahdenvälisiä keskusteluita, joissa on asetettu uusia tavoitteita käyttäytymisen suhteen. Voimakkaan itsekontrollin ja oman toiminnan ohjaamiskyvyn puuttuessa opettaja ei kuitenkaan näe käyttäytymisen nopean muuttumisen olevan mahdollista.

7.4.3 Juuson ja muiden oppilaiden käsitys

Juuson haastattelussa kävi ilmi, ettei Juuso nähnyt itseään huomionhakijana. Hän sanoi, ettei pelleile sen vuoksi, että muut oppilaat huomaisivat hänet. Juuso kuitenkin arveli, että muut olivat varmaankin laittaneet hänen nimensä esikartoituslomakkeeseen kohtaan, jossa arvioitiin muiden luokkatovereiden käyttäytymistä. Kohta kuului seuraavasti:

Tämä oppilas häiritsee toisten työskentelyä luokassa eikä välitä opettajan käskyistä.

Juuso siis tiedosti myös itse negatiivisen käytöksensä. Ainoastaan neljä oppilasta oli maininnut Juuson kohdassa, jossa pyrittiin selvittämään juuri huomionhakijan rooli:

Tälle oppilaalle on tärkeää, että hän saa olla huomion keskipisteenä luokassa.

Kohdassa oli useimmiten mainittu Juuson luokkatoveri Oskari, jota käsittelemme myöhemmin häirikön roolissa. Oskari on näkyvä ja erityisessä asemassa oleva oppilas. Nähdäksemme ilman Oskaria Juuso olisi useammin mainittu kyseisessä kohdassa. Juusolla, toisin kuin Oskarilla, oli selkeästi myös omaehtoista halua toimia osoittaa osaamisensa muille oppilaille ja sitä kautta saavuttaa muiden hyväksyntää. Tämä ilmeni tehtäväorientoituneisuutena oppitunneilla työskenneltäessä. Nähdäksemme kuitenkin Juuson sosiaalinen tilanne, eli kavereiden puuttuminen ajoi Juusoa hakemaan huomiota myös negatiivisten asioiden kautta.

7.4.4 Käyttäytymisen syitä

Koska Juuso ei tekemiemme havaintojen perusteella ollut sosiaalisesti suosittu oppilas luokassa, hän pyrki puolustamaan itseään ja toimintaansa. Ilman häiritsevää ja huomionhakuista käyttäytymistä muut saattaisivat helpommin huomata ystävien puuttumisen. Paha olo tuli joskus ulos negatiivisena suhtautumisena muita oppilaita kohtaan. Seuraavassa luokan opettajan näkemys asiasta:

Kyllä toi Juuso on aika tehtäväorientoitunu ja pystyy tekemään töitä, mutta siellä on tiettyä tämmöstä minä-defensiivisyyttä vielä olemassa, että hän puolustaa vielä joitakin asioita siellä omassa minässään, jotka sitten jollain tavalla heijastuu sellaisena negatiivisena suhtautumisena, joskus opettajiin ja tämmösenä kriittisyytenä koulukavereihin. Et se ei oo aina perusteltua.

Puolustusmekanismit auttavat lasta kohtaamaan ylivoimaiselta tuntuvan kriisin vähitellen ja heijastamisessa tai projisoinnissa on kyse siitä, että omat virheet nähdään muissa ja syytetään heitä (Jarasto & Sinervo 1998, 66-67). Näistä mekanismeista ja tyytymättömyydestä omaan asemaan kertovat Juuson antamat vastaukset haastattelussa:

Haastattelija: Millaista koulunkäynti mielestäsi on?

Oppilas: Aika tylsää.

H: Mistä se sitten johtuu sinun mielestä?

O: Se on aina sitä samaa...

H: No miten, jos sä ajattelet teijä luokassa semmosta työskentelyilmapiiriä, niin mitä sinä oot siitä mieltä?

O: Vähän meluista.

H: No mistä sä luulet, että se johtuu?

O: No vaikka minusta?

H: No niin, kerro, enemmän.

O: No huudellaan ja puhutaan päälle.

H: Niin sä kuitenkin tiedostat sen ite. Mistä sä luulet, että se johtuu?

O: Siitä kaikesta puheesta. Kaikki puhuu yhteen ääneen.

H: Entäs se oma toiminta?

O: No määkin puhun.

H: No mistä se johtuu semmonen, että työ yleensä puhutte siellä tunnilla?

O: Tylsyydestä.

H: No mitä tylsyydelle pitäis tehdä, tai silleen?

O: En tiiä.

7.4.5 Juuson tulevaisuus

Opettajan mielestä Juuson toiminta saattaa vaikuttaa opettajasta raskaalta, koska hänen toiminnassaan näkyy selvästi itseohjautuvuuden puute ja tunti-käyttäytyminen on ulkoisen kontrollin varassa. Opettaja jatkaa, että Juuso kuitenkin oppii sisällöllisesti asioita hyvin, mutta erilaiset muotoseikat ja psyko-motoriset toiminnot, kuten kirjoitustaito ja erityisesti käsiala voivat tuottaa vaikeuksia tulevaisuudessa. Hänen mielestään, jos opettaja ei kuitenkaan anna näille asioille liikaa painoarvoa, Juuso voi kompensoida näitä puutteita tietokoneella ja tekstinkäsittelylaitteilla, joiden käytössä Juuso on lahjakas.

Muut oppilaat totesivat Juuson hakevan usein huomiota koulutuntien aikana. Luokan opettaja taas kuvaili Juusoa sanatarkasti huomionhakijaksi. Juuso ei halunnut nähdä itseään sellaisessa roolissa, mutta hän kuitenkin arveli, että muut oppilaat saattaisivat tehdä niin. Tämä kertoo nähdäksemme siitä, että vaikka Juuso ei haluaakaan myöntää asiaa, hän kuitenkin tiedostaa sen ja tavallaan haluaa tunnustaa sen kertomalla muiden oppilaiden käsityksistä. Emme näe roolia kuitenkaan ylitsepääsemättömänä emmekä usko sen tuottavan Juusolle suuria vaikeuksia tulevaisuudessa. Ystävyyssuhteiden luominen auttaisi Juusoa pääsemään irti epäsuotuisasta roolistaan.

7.5 Häirikkö -Oskari

7.5.1 Häirikön määritelmä

Häirikölle antamamme määritelmä kuuluu seuraavasti:

Ryhmän työtä jatkuvasti vaikeuttava oppilas. Suuntaa energiansa kaikkien muuhun kuin ryhmätyön lopputulosta edistävään toimintaan ja yrittää vetää mukaansa myös muita ryhmän jäseniä.

Luokalla oli useita oppilaita, jotka aika ajoin täyttivät edellä mainitut kriteerit, mutta loppujen lopuksi vain yksi, joka jatkuvasti käyttäytyi häiritsevällä tavalla. Oskari vietti oman luokkansa lisäksi aikaa pienluokassa, jossa oli myös muita erityisoppilaita. Oskarilla oli todettu asperger-oireyhtymä, joka haastattelujamme edeltävän seurannan aikana tuli esille erilaisina regressioina, tunteenpurkauksina ja yleisesti ottaen hallitsemattomana käytöksenä. Asbergerin syndrooma eli oireyhtymä (AS) on neurobiologinen (aivoperäinen) keskushermoston häiriö, joka ilmenee henkilön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämän lisäksi AS-henkilöllä saattaa esiintyä vaihtelevasti kielellisen ja ei-kielellisen kommunikoinnin vaikeuksia, toistavaa käyttäytymistä, toimintoihin juuttumista sekä poikkeavaa reagoimista aistiärsykkeisiin. (Asperger syndrooma -projekti.)

7.5.2 Oskarin ajatuksia

Esikartoituslomakkeessa kysyimme oppilaiden mielipiteitä luokan häiriköstä seuraavasti: "Tämä oppilas häiritsee toisten työskentelyä luokassa eikä välitä opettajan käskyistä." 20 luokkatoverin joukosta 16 oppilasta oli nimennyt Oskarin tähän kohtaan. Tämän perusteella voidaan sanoa, että suuri enemmistö Oskarin luokkatovereista piti häntä selkeästi luokan häirikkönä. Ahon ja Laineen (1997, 208) mukaan muiden oppilaiden odotukset voivat suunnata oppilasta käyttäytymään tietyllä tavalla. Oskarin tapauksessa löytyi viitteitä siitä, että jotkut oppilaat luokassa odottivat Oskarilta häiritsevää käyttäytymistä ja myös palkitsivat sen vahvistamalla sitä esimerkiksi nauramalla.

Voidaan olettaa, että ilman näitä odotuksia esimerkiksi eri ryhmässä

(Oskarin pienluokassa), edellisen kaltaista käyttäytymistä ei tapahtuisi. Haastattelun perusteella Oskari ei kuitenkaan pidä itseään erityisen huonosti käyttäytyvänä oppilaana. Hän sanoo käyttäytyvänsä pienluokassa ”aika hyvin” ja olevansa siellä ”yleensä aika hiljaa”, mutta isossa luokassa varsinkin väsyneenä ja kättäisänä ärsyyntyy helposti. Isossa luokassa on Oskarin mukaan ”aina hirveä meteli ja puheensorina”, joka alkaa yhden oppilaan puheesta ja leviää nopeasti koko luokkaan. Oskari kertoo tilanteesta oman käsityksensä:

Sitte mulla alkaa niinku pännimään päässä ja sitte se ääni siellä päässä niinku kovenee koko ajan se pälinä ku kaikki pölöttää ja se vaan suurenee. Siinä ei voi keskittyä. Se on ärsyttävää. Niinku esimerkiks jos sulle tulee haava käteen ja sä ajattelet, että se on kipee, nise tuntuu entistä kipeemmältä. Sama pätee ku on pikku meteli, ni sää aattelet, että meteli, meteli, nii siitä tulee isompi meteli.

Oskari kuitenkin myöntää, että hänestä on mukavaa saada muut oppilaat nauramaan. Hän mainitsee yhdeksi syyksi sen, että saa myös kotona paljon huomiota, koska on perheen ainoa lapsi. Oskarin vastauksista heräsi epäily, että Oskari toistaa kuulemaansa. Esimerkiksi juuri edellä mainittu kohta metelin suurenemisesta ja huomion saamisesta perheen ainoana lapsena tukevat tätä huomiota. Aspergerin vuoksi Oskari on ollut tekemisissä monen ammattiauttajan kanssa ja kuullut monia syitä ja teorioita käyttäytymisestään. Viidesluokkaisen sanomana nuo edellä mainitut esimerkit kuulostivat vierailta. Tämä havainto on kuitenkin subjektiivinen näkemys tilanteesta, eikä sen tukemiseksi ole paljon muuta tietoa. Voimme kuitenkin spekuloida sitä, miksi Oskari haluaisi nähdä itsensä kärsivän aspergeristä. Voisi ajatella, että asperger-leiman taakse on helppo piiloutua ja selittää omaa toimintaansa. Oma vastuullisuus ikään kuin häviää, kun todellisuudessa vastuussa on diagnosoitu oireyhtymä.

Joskus erilaisten käytös- ja keskittymishäiriöiden diagnosointia paheksutaan sen vuoksi, että toteamisesta voi tulla itseään toteuttava ennuste. Oskarin tapauksessa löytyy viitteitä juuri tämänkaltaisesta ilmiöstä. Asperger toimii ajoittain tekosyynä ja jopa velvoitteena toimia häiritsevästi oppitunneilla.

Välitunneilla Oskari näyttää käyttäytyvän paljon rauhallisemmin ja hieman etsivän paikkaansa muiden oppilaiden joukosta. Oskari kertookin toimivansa eri tavalla eri oppilaiden kanssa ollessaan. Luokkatoverinsa Tuomaksen kanssa Oskari kuvailee käytöstään oudoksi ja “kauheen tylsäksi”, kun taas Liisan kanssa hän sanoo olevansa “riehuva ääliö”. Juuri Liisan kaltaisen oppilaan läsnäolo vahvistaa edellä mainittua käyttäytymistä. Oskari ei osaa sanoa syytä omaan käyttökseen. Hän ei tunne olevansa velvoitettu, eikä edes haluaisi käyttäytyä kuvailemallaan tavalla. Opettajan mielestä Oskarin kehitystehtävät suuntautuvat juuri sosiaalisiin suhteisiin. Hänelle tulee helposti aggressiivisia reaktioita, kun hän pyrkii ratkomaan erilaisia sosiaalisia kriisejä päivän aikana.

7.5.3 Opettajan käsityksiä

Luokan opettajan mukaan Oskari innostuu helposti myös monista koulutehtävistä. Hänelle on kuitenkin vaikeaa noudattaa luokan sääntöjä. Opettajan mukaan Oskari ei osaa lukea sosiaalisia tilanteita, minkä vuoksi Oskari joutuu helposti aggressiivisiin tilanteisiin muiden oppilaiden kanssa. Opettajan mukaan Oskari kokee, että häntä seurataan enemmän kuin muita oppilaita. Ryhmätyötilanteissa hän saattaa innostuessaan pystyä jopa rakentamaan, mutta kuitenkin usein hyvin lyhytkestoiseen työskentelyyn. Oskarin opettaja jatkaa:

...mut sitten ihan yleinen ote on, että hän häiritsee toisia ja sitä opiskelua ja jollain tavalla hänellä on sellanen häirikön rooli, että hänen tapa suhtautua toisiin ei ole asiallinen ja toiset oppilaat kokee sen kiusallisena ja toisaalta sitten näissä ryhmätehtävissä ja tän tyyppisissä häneltä puuttuu monet välinetaidot.

Välinetaidoilla opettaja tarkoittaa kirjoitustaitoa ja luetun ymmärtämistä. Luku-aidon heikkouden vuoksi Oskari ei pysty keskittymään lukutehtäviin ja usein alkaa häiritsemään muita oppilaita tai “touhuilee omiaan”.

7.5.4 Asperger ja pienluokka

Oskari työskentelee asperger-oireyhtymänsä vuoksi osan ajasta pienluokassa. Osittaiseen eriyttämiseen perustuvassa mallissa Oskari osallistuu pienluokan työskentelyyn matematiikan ja äidinkielen tunneilla, sekä myös jonkin verran orientoivien aineiden kuten historian ja ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla. Opettajan mielestä Oskari on itsekin huomannut erilaisuutensa. Siirtymiset pienluokan ja oman luokan välillä ovat sujuneet hyvin ilman muiden oppilaiden huomiota. Opettajan mukaan osittainen työskentely pienluokassa on auttanut Oskaria joissain asioissa:

Sen hän on oppinut, että hän pystyy paremmin keskittymään tuolla pienluokassa ja on ihan tarkotuksenmukaista, että hän siellä opiskelee ja aspergeroireyhtymässä ehkä onkin se, että hänen vahvuuksiaan ja semmosia asioita missä on vahva ni tuetaan. Ja vähitellen sitten tämmösissä tilanteissa, jossa hän ei ole kovin vahva esimerkiksi tämmösissä sosiaalisissa tilanteissa ja niissä tehtävät ratkasut ongelmatilanteissa, niin hän vähitellen pääsee niiden kanssa sinuiksi ja hän saa tukea niitten semmosissa rakentavissa ratkaisuissa.

7.5.5 Kehitystavoitteet

Luokan opettajalla Reinolla on tapana tehdä sopimuksia Oskarin kanssa. Sopimuksissa sovitaan askel kerrallaan erilaisista käyttäytymissäännöistä. Tavoitteet ovat opettajan mukaan usein melko vähäisiä, eikä kovinkaan monta tavoitetta voi tuntia kohden asettaa. Tunnin jälkeen opettaja antaa palautetta Oskarille koskien juuri tunnin lähtötavoitteita. Opettajan mielestä Oskari on melko kykenemätön säätelämään omaa toimintaansa ja tarvitsee usein opettajan apua tavoitteelliseen toimintaan.

Ja yks asia on se, että tämmöset strukturoimattomat tilanteet ovat kaikkein vaikeimpia, joissa hänen pitäis itse ohjata omaa toimintaa ja ohjata

sitä sillä tavalla tavoitteellisesti ja hän pääsis näissä opiskeluasioissa eteenpäin on kaikkein vaikeimpia. Mutta semmoset tunnit, jotka on opettajajohtosia ja strukturoituja niin kyllä hän siellä suht hyvin pystyy tekemään töitä, kun hän tietää mitä häneltä vaaditaan, mitä tehtäviä on tulossa ja hän saa niistä palautetta, mut niissäkin hän usein tarvitsee opettajan yksilöllistä ohjausta enemmän kuin muut.

Itsehallintaa ja oman toiminnan ohjausta tarvitaan myös sosiaalisissa tilanteissa. Kuten edellä jo mainittiin, Oskari joutuu usein hankaluuksiin muiden oppilaiden kanssa. Reinon mukaan erilaisissa konfliktitilanteissa Oskari helposti sysää vastuun toiselle oppilaalle tai jopa opettajalle. Kuitenkin on olemassa vaara, että Oskaria pidetään aina syyllisenä - jopa silloin kun hän on täysin syytön tapahtumiin. Reino kuvailee tilannetta seuraavasti:

Joissakin tapauksissa hän on kyllä ihan rehti ja reilu ja tunnustaa omankin puolensa, mutta aika usein käy niin, että hän projisoi sen toisiin, että muissa on vika. Esimerkiks näissä kiusaamistapauksissa, mutta tokihan näissä pitää opettajan olla tarkkana ettei tule jollakin tavalla tämmöstä syntipukkiajatusta, ettei kaikki ois aina Oskarin syytä jos jotain luokassa tapahtuu. Siinä täytyy olla aika valpas ettei sitten leimaa liian nopeasti syylliseksi Oskaria tai jotain muuta oppilasta, joka ois epäiltynä vaan pitää se asia tutkia ja katsoa vähän laajemmin, keskustella asiasta.

7.5.6 Vaikutuksia luokan toimintaan

Opettajan mukaan Oskarin toiminta vaikuttaa usein negatiivisesti luokan toimintaan. Esimerkkinä opettaja mainitsee hyvin strukturoidun ja rauhallisen opettajajohtoisen aamutunnin, jolloin Oskarin vaikutukset tunnin kulkuun ja muuhun luokkaan voivat olla hyvin vähäiset. Joillain tunneilla vaikutukset voivat kuitenkin olla suuremmat. Reino kertoo:

Tosin siellä näitä tämmösiä yllättäviä kommentteja, huutelua ja tñn tyyp-

pistä regressiota on, että hän taantuu ja ei jaksakaan aina olla ikäistensä mukaisesti täällä, uutta sitten jos hän on väsynyt eikä jaksakaan keskittyä töihin ja sitten pitäis kuitenkin tehdä töitä niin juuri tällaiset primitiivi-reaktiot niin kyllähän ne sitten aika paljon vaikuttaa tähän luokan toimintaan, jos hän regressoituu lapseksi ja rupee huutamaan ja kirkumaan ja kiljumaan ja vielä sitten se, että hän saattaa lyödä toista oppilasta niin vaikuttaa siihen, että se ei ole hyvä. Ja toiset sitten pelkäävät ja kokevat ettei tästä opiskelusta oikein tule mitään ja se työskentelyrauha voi olla erittäin heikko sillo.

Regressioista on muitakin esimerkkejä kuten kosketukseen liittyvät tapaukset. Fyysinen kosketus tuottaa Oskarille usein hämmentäviä tilanteita. Hän helposti kokee hyväntahtoisenkin kosketuksen opettajan mukaan loukkaukseksi ja jopa uhkaukseksi. Oskarin vastaus tilanteeseen on usein joko huutaminen tai lyöminen. AS- henkilöillä onkin usein todettu vaikeuksia tuottaa tai tulkita nonverbaaleja viestejä (Asperger syndrooma -projekti). Tällainen käyttäytyminen vaikuttaa muiden oppilaiden suhtautumiseen Oskariin. He eivät uskalla ottaa kontaktia Oskarin kanssa. Tästä syystä Oskari tuntee itsensä vieraantuneeksi muusta luokasta. Edellä sanottu ei koske niitä oppilaita, jotka jakavat Oskarin vieraantuneisuuden tunteen.

7.5.7 Itsearviointi ja tulevaisuus

Opettaja kertoo, että hän pyrkii lukuisten palaverien kautta ohjaamaan Oskarin toimintaa edellisen kaltaisissa tilanteissa. Palaverien lisäksi opettaja painottaa vanhempien ja opettajan välistä kommunikaatiota sekä itsearviointia. Kysyttäessä itsearvioinnin toimivuudesta Reino vastaa, että paljon kehitystä on tapahtunut, ja että hän uskoo itsearvioinnin progressiivisuuteen. Itsearviointi on opettajan mukaan tuonut lisää keskittymiskykyä sekä myös koulutaitojen kehittymistä.

No joissakin asioissa sillä on semmoinen lyhytkestonen vaikutus ja

kuitenkin semmonen suunta ylöspäin, ett se on niinku kokoajan semmonen progressiivinen suunta, että jos ajatellaan sitä, minkälainen hän oli ihan sillon siellä ykkösluokalla, kun hänet olen sielläkin nähnyt, niin kyllä tässä on aika paljon tapahtunut kehitystä.

Vaikka kehitystä on tapahtunut, opettajan mielestä ainekeskeinen yläaste voi tuottaa Oskarille vaikeuksia. Hänen mielestään Oskari tarvitsee joitakin rutiineja, joten sopeutuminen yläasteelle voi olla vaikeaa alati vaihtuvien opettajien ja vaihtuvien opetustyylien vuoksi. Sosiaalisten ongelmien lisäksi Oskarilla on oppimiseen liittyviä ongelmia kuten lukihäiriö ja matemaattiseen ajatteluun liittyviä ongelmia. Hänen mielestään erityisopetus tarjoaisi Oskarille hänen tarvitsemansa kiinnostuksen opiskeluun yläasteella ja olisi sen vuoksi tarpeellinen ratkaisu. Mielestämme osittainen eriyttäminen voisi olla jatkossakin osa Oskarin opetussuunnitelmaa.

7.6 Vetäytyjä -Tuomas

7.6.1 Vetäytyjän määritelmä

Opettaja pyrki luomaan luokkaan kulttuuria, jossa työn tekeminen oli arvostettua. Hänen tavoitteenaan oli, että kaikki osallistuisivat työntekoon ja toisivat oman panoksensa ryhmätyöskentelyyn. Oppilaiden muistiin oli iskostunut käsitteitä kuten “vapaamatkustaja”, “demokraattinen työnjako” sekä “osallistuminen”. Nämä käsitteet toistuivat usein oppilaiden haastatteluissa. Käsitteet olivat siis hyvin muistissa, mutta myös käytännön tasolla oppilaat tiedostivat asian. Luokkatovereilta odotettiin osallistumista ja “vapaamatkustamista” ei katsottu hyvällä. Vapaamatkustajia luokasta kuitenkin löytyi. Tuomas vältteli työntekoa ja pyrki pysyttelemään omissa oloissaan. Esikartoituksessa kysyimme oppilaiden mielipiteitä luokkatovereistaan. Tuomas oli nimetty kahdesti ja molemmilla kerroilla samaan kohtaan. Tuo kohta kuului seuraavasti:

Tämä oppilas välttelee vastuunottoa ja työntekoa luokassa. Hän

katselee usein sivusta, kun muut työskentelevät.

Kuitenkin Tuomas oli merkitty kohtaan vain kahdesti. Tavallisin vastaus kohdassa oli Päivi, tyttö, joka oli melko huonossa väleissä koko muun luokan kanssa. Tilanne oli kärjistynyt niin huonoksi, että usein hän työskenteli itseksensä tai touhusi jotain muuta ennen kuin osallistui muun ryhmän työskentelyyn. Tuomas taas oli hiljainen, ei halunnut huomiota ja käyttäytyi luokassa aivan erilailla kuin kapinoiva Päivi. Päivin haastattelussa tuli esille hänen suhtautumisensa työhömmme. Päivi ei halunnut vastata kysymyksiimme, mikä sitten esti tarkemman tutkimisen. Kuitenkin Tuomas oli luokassa se oppilas, joka parhaiten sopi tekemäämme määritelmään.

Välttelee vastuunottoa ja työntekoa ryhmässä. Katselee mieluummin sivusta, kun toiset työskentelevät.

Tuomas vältti sosiaalisia kontakteja muihin eikä tuonut omaa mielipidettään julki, kun taas Päivi otti aika ajoin voimakkaastikin kantaa asioihin joihin oli tyytymätön. Varsinkin Tuomaksen vetäytymisen syynä näytti olevan melko heikko itseluottamus. Hän ei halunnut ottaa osaa toimintaan muiden oppilaiden kanssa, koska silloin hän olisi joutunut mittaamaan hyväksymisensä tason muiden oppilaiden silmissä. Kun Oskari haki huomiota ja hyväksyntää häiritsemällä muita, pyrki Tuomas vetäytymään. Tällöin toiset eivät voineet torjua häntä. Syy vetäytymiseen saattaa löytyä siitä, että usko omaan kykyihin on jostain syystä järkkynyt ja oppilas pelkää epäonnistumista tai kiusatuksi tulemistä (Salmivalli 1998, 61).

7.6.2 Tuomaksen ajatuksia

Tuomaksen vetäytyminen normaalissa luokahuonetilanteessa ei näyttänyt johtuvan pahansuopaisuudesta tai huonoista väleistä muiden kanssa. Hän ei halunnut nostaa itseään esille, eikä usein näyttänyt suurta kiinnostusta opettajan antamia tehtäviä kohtaan. Kun luokassa esiteltiin oppilaiden omia tuotok-

sia, ei Tuomas millään halunnut jakaa omaansa muun luokan kanssa. Esikartoituksessa kohtaan “Tahdon olla huomaamaton”, Tuomas oli merkinnyt 4. Vaihtoehtoa 5 Tuomas ei käyttänyt missään vaiheessa. Kysyttäessä Tuomas kertoo tekevänsä mieluummin itsenäistä työtä kuin ryhmätöitä. Tuomaksen mielestä ryhmätöissä voi joutua odottamaan muita, kun taas itsenäisissä tehtävissä työt sujuvat nopeammin. Tuomas tuntuu haluttomalta kertoamaan asiasta tarkemmin. Hän kuvailee asiaa seuraavasti:

No kyllä mä välillä haluan muita auttaa siinä ryhmäs, mutta välillä tuntuu, että mä haluaisin yksin tehdä.

Ryhmätyötilanteessa Tuomas ei ilmaise mielipiteitään kovin vahvasti. Tällöin Tuomaksen vetäytyjän rooli korostuu, koska hän ei halua tuoda itseään esille, vaikka olisikin mielestään täysin oikeassa.

Haastattelija: Onko sulle tärkeätä päätöksentekotilanteessa, että sun oma mielipide tulee kuuluviin?

Oppilas: No ei se mua haittaa jos ne ajaa mun mielipiteen yli. Joskus mulla voi olla vähän huonompi niin tuota mielipide ku toisilla.

H: No entäs sitte jos sun oma mielipide on sellane kuningasidea, niin mitä sää sitten teet?

O: No kyllä se sitte vähän voi harmittaa, että ne ei tehny sitä. Kyllä mä sitte siitä huolimatta teen sen ryhmätyön loppuun.

Kommenteista voi päätellä, että Tuomas on tottunut alistumaan muiden tahtoon. Jos oma mielipide ei mene läpi, niin se olisi luultavasti muiden ideaa “huonompi”. Tuomas myöntää, että tilanne saattaisi harmittaa, mutta hän silti tekisi ryhmätyön loppuun.

7.6.3 Opettajan käsityksiä

Luokan opettaja, Reino, pitää Tuomasta myös hieman vetäytyvänä oppilaana.

Hänen mielestään Tuomas tarvitsee ulkoista motivaatiota suoriutuakseen koulutehtävistä. Ojalan ja Uutelan (1993) mukaan ulkoinen motivaatio liittyy sosiaaliseen ympäristöön ja toisten ihmisten vaikutukseen, jolloin toisen ihmisen läsnäolo ja hänen oletetut odotuksensa saattavat vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen ja suorituskykyyn. Jos läsnäoleva henkilö on kannustava ja tehtävä on jo ennestään tuttu, suoritus paranee (Ojala & Uutela 1993, 49-50). Itsenäinen ja omatoiminen työskentely ei häneltä onnistu kovin helposti, vaan opettajan tuki on tässä tapauksessa tärkeää. Oppimisvaikeuksista opettaja mainitsee äidinkielen lukihäiriön ja luetunymmärtämisvaikeudet. Reaaliaineissa ja matematiikassa opettaja kehuu Tuomaksen ” pärjäävän ihan hyvin”. Myös jonkinlainen yleinen huolimattomuus kuvaa Tuomaksen koulutyöskentelyä. Vetäytymistä opettaja kommentoi seuraavasti:

Nämähän on hyvin voimakkaasti tämmösiä persoonallisuuteen liittyviä asioita, että tää on kuitenkin omalla tavallaan tämmönen introvertti lapsi, joka ei voimakkaasti tyrkytä omia mielipiteitään, ei kerro näkemyksiään ja sitten se tapa ja jollain tavalla se kyky kertoa asioita on vielä vähän kehittymätön, että ei uskalla puhua toisille ja, ehkä se vielä se puheen motoriikkakin on vielä vähän kömpelö, sieltä ei sitten oikein tule se ilmaisu sitten niin sujuvasti, niin hän on aika arka.

Edellä mainitsimme, että Tuomas ei halunnut jakaa tehtäviään muun luokan kanssa. Opettajan kommenteista herää kysymys, että johtuuko vetäytyminen juuri ilmaisutaidon heikkoudesta ja tästä johtuvasta arkuudesta tuoda omia mielipiteitä julki, vai johtuuko se persoonallisuudesta. Tai onko juuri ilmaisutaito yksi syy siihen, että syrjään vetäytyminen on aikanaan alkanut? Rasku-Puttosen, Keskinen ja Takalan mukaan suositut lapset ovat usein yhteistyökykyisiä, avuliaita ja keskustelutaitoisia, kun taas oppilaat, jotka eivät osallistu vuorovaikutukseen, ovat vaarassa myöhemminkin jäädä vaille huomiota (Lahikainen & Pirttilä-Backman 1998, 243). Olisi helppoa kuvitella, että Tuomaksen tapauksessa osaltaan juuri ilmaisutaidon heikkouden vuoksi vuorovaikutus on ryhmän muodostumisvaiheessa jäänyt muiden luokkalaisten kanssa vähälle, jolloin

vetäytyjän rooli on tavallaan “jäänyt voimaan”. Voi olla myös mahdollista, että persoonallisuutensa vuoksi Tuomas on saanut vain vähän kokemusta vuorovaikutuksesta, ja sen vuoksi taidot ovat kehittyneet muita heikommin. Kun opettajalta kysyttiin Tuomaksen roolista ja sen vaikutuksista, hän vastasi seuraavasti:

No hän on hyvin passiivinen, semmonen syrjästä tilanteita seuraava ja varmaankin tuolla sitten myös sosiaalisissa suhteissa on semmonen oppilas, joka on mielellään kyllä ryhmässä mukana, muttei millään tavalla sillein johtajana tai ei asiajohtajana eikä sosiaalisena johtajana. Hän on siellä mukana.

Passiivisuus ja vetäytyminen eivät ole piirteitä, joita koulu haluaa pitää yllä. Seuraavassa Reino kertoo kuinka hän on valmis muuttamaan Tuomaksen roolia ja mitä se tarkoittaa käytännössä.

7.6.4 Roolin muuttaminen ja tulevaisuus

Opettajan mielestä Tuomaksen tapauksessa koulutyöskentelyn kannalta yksi tärkeimmistä asioista olisi sisäisen motivaation herättäminen ja aktivoiminen. Opettajan mielestä olisi hyvin tärkeää, että Tuomas tekisi tehtäviä itseään, eikä vanhempiaan tai opettajaansa varten. Reino kertoo seuraavasti:

Tässäkin tapauksessa tämmönen yleinen aktivoituminen ja tämmönen jollain tavalla voimakkaampi tää sisäisen motivaation ja tämmösen oman semmosen sisäisen halun tehdä näitä ja tahdon voimistuminen. Olis tärkeätä, että hän teksi näitä tehtäviä itseään varten eikä vanhempia eikä opettajaa varten.

Reino kertoi myös, että varsinkin pojilla on taipumusta kokea koulu vastenmieliseksi ja “välttämättömäksi pakoksi”. Tähän liittyen Tuomaksella on hänen mielestään ilman opettajilta tai vanhemmilta saatavaa ulkoista kannustusta

aliskuoriutumisen vaara. Aliskuoriutumisella tarkoitetaan älyllisen kapasiteetin perusteella oletetun ja todellisen koulumenestyksen välistä eroa (Aho 1992, 13). Toisin sanoen älykkyyden ja koulumenestyksen välillä vallitsee epätasapainotila, jolloin koulumenestys jää todellisen älykkyyden ja kykytason alapuolelle (Annala 1986, 15). Tämä tarkoittaisi Tuomaksen kohdalla sitä, että hän ei pystyisi suoriutumaan tehtävistään yhtä hyvin kuin hänen kyvyillään olisi mahdollista.

7.6.5 Mielipide-eroja

Tuomaksen luokkatoverit ja opettaja tuntuivat olevan samaa mieltä Tuomaksen käyttäytymisestä. Syrjään vetäytyminen oli Tuomakselle tunnusomaista luokassa niin yksilö- kuin ryhmätöissäkin. Tuomas itse ei vaikuttanut kovin innokkaalta kommentoimaan omaa käytöstään. Esikartoituksessa hän tosin osoitti itsekkin haluavansa olla huomaamaton. Nähdäksemme Tuomaksen rooli on muutettavissa myös positiivisen kannustamisen kautta. Luultavasti sisäisen motivaation ja aliskuoriutumisen välillä on olemassa yhteys. Tuomaksen motivaation puuttuminen koulutyötä kohtaan tulisi selvittää, jotta opettaja voisi tehdä oikeita ratkaisuja. Vuorovaikutus on taito, jota täytyy harjoitella. Tuomasta tulisi kannustaa, ja hänelle pitäisi luoda tarkoituksellisesti luokkahuonetilanteita, joissa omien ajatusten ilmaiseminen ja kommunikointi on mahdollista ja jopa väistämätöntä. Tällaiset vuorovaikutustilanteet ja niiden rakentaminen vaatisivat kuitenkin opettajalta taitoa, koska niistä helposti muodostuu pelottavia tilanteita vetäytymishaluisille oppilaille.

7.7 Mielistelijä -Liisa

7.7.1 Roolin määritelmä

Seurannan aikana havaitsimme luokassa oppilaan, jonka käyttäytymisessä ilmeni toistuvasti mielistelijän rooliluokitukseen sopivia piirteitä. Liisa on tyttö, joka usein tuntien aikana touhuili muuta, kuin teki opettajan antamia tehtäviä,

ja joka haki kontaktia ystäväänsä Päiviin joko käsimerkein tai käymällä Päivin luona juttusilla. Usein ryhmätöiden aikana Liisa poistui ryhmästään ja hakeutui ystäväänsä Päivin seuraan. Seurannan ja esikartoituksen perusteella valitsimme Liisan mielistelijän rooliin ja pyrimme haastattelukysymysten avulla selvittämään sen, miksi Liisalla oli tällainen rooli luokassa.

Oppilas, joka haluaa päästä opettajan tai jonkun ryhmän jäsenen suosioon toimimalla siten että oma käyttäytyminen edistää sen henkilön pyrkimyksiä, jota hän yrittää miellyttää.

7.7.2 Asema luokassa

Liisan haastattelusta kävi ilmi, että hän kokee vaikeaksi kanssakäymisen toisten oppilaiden, opettajan ja muun kouluhenkilökunnan kanssa. Kysyttäessä hänen mielipiteitään koulustaan ja omasta luokastaan, saatiin seuraavanlaisia vastauksia:

...täällä on kaikki niin tyljä. Opettajat ja kaikki on niin totisia. Ei kukaan ymmärrä mitään. Ne vaan möllöttää. Ei ne tee mitään, ne vaan opettaa. Ei niille voi puhua mitään...

Seurannan ja Liisan haastatteluiden perusteella Liisalta puuttuivat luonnolliset kontaktit joihinkin oppilaisiin sekä myös opettajiin. Kehittyäkseen lapsi tarvitsee kuitenkin myös aikuisen läheisyyttä. Hän haluaa seurata mitä tehdään ja myös osallistua siihen. Näin hän voi kokea osaavansa "oikeita" asioita ja tuntea, että heitä tarvitaan ja heihin luotetaan. (Dunderfelt 1998, 89.)

Liisa oli sitä mieltä, että työskentely omassa luokassa oli niin meluisaa, ettei siellä kuule mitään. Hänen mielestään opetettavia asioitakaan ei selitetä riittävän hyvin oppitunneilla. Kahdesti tuli ilmi, että Liisa ei saanut mielestään riittävästi ohjeistusta tehtävien tekemiseen. Tämä on yksi mahdollinen syy tehtävien laiminlyömiseen. Hän koki olevansa epäsuosiossa luokkatovereiden keskuudessa.

... se on niin tyhmää olla siinä ryhmässä, kun ei ne koskaan selitä mulle. Sillä Hilpankin matikantunnilla ja kaikissa tommosissa. Niin ei ne selitä mulle. Ne tekee niitä keskenään vaan...

...No, öö pojat ei kukaan minusta pijä, sen mää tiän ja huomaan ja tytötkii ne välillä on mulle niinku ärsyttäviä ja sitten niin ja harvemmin silleen... En mää kiinnosta ketään muuta. Tai miten mää selitän tään? Aaa! Mun ainut kaveri on Päivi!

Liisa koki olonsa yksinäiseksi luokassa. Hän oli ajautunut tilanteeseen, jossa suhteet muihin oppilaisiin olivat tulehtuneet. Poikkeuksena olivat hänen ystävänsä Päivi ja Oskari, jotka olivat myös Liisan tavoin erakoituneet muusta luokasta. Weissin (1973; Aho & Laine 1997, 183) mukaan sosiaalisten suhteiden puuttuminen aiheuttaa sosiaalisen yksinäisyyden kokemisen. Sosiaalisen yksinäisyyden kokemiseen liittyy myös vahvasti hylätyksi tulemisen tunne ja muuta epätoivoisuutta (Aho & Laine 1997, 183-190). Nämä asiat tulivat selvästi ilmi myös Liisan kommentteista. Epäsuosion toveripiirissään Liisa selitti ilmenevän siten, että toiset oppilaat olivat ärsyttäviä eivätkä halunneet olla tekemisissä hänen kanssaan. Yksi syy toisten käyttäytymiseen oli hänen mielestään siinä, että hän käyttäytyi samalla tavalla toisia kohtaan.

7.7.3 Liisan ajatuksia

Monesta asiasta kävi ilmi, että Liisa oli miettinyt omaa asemaansa luokassa ja tiedosti varsin hyvin sen mitä toiset hänestä ajattelivat. Pyydettyäessä arvioimaan esikartoituslomakkeen häntä koskevia vastauksia, hän pystyi välittömästi tekemään oikeita arvioita toisten vastuksista. Liisa kertoi toisten oppilaiden vastausten johtuvan pääosin hänen ja Päivin toiminnasta:

No me Päivin kanssa aina hillutaan kahestaan, vaikka täytyy olla ryhmätyössä, niin kyllä me varmaan tehään viimesenä kaikki hommat.

Syy ”hillumiseen” oli se, että Liisaa ei huvittanut olla ryhmässä, joka ei ottanut häntä huomioon. Hänen mukaansa toiset tekivät keskenään tehtäviä selittämättä hänelle sitä, mistä oli kyse. Hän oli yrittänyt toimia yhteistyössä muiden kanssa, mutta oli kokenut sen vaikeaksi. Hänen mielestään muut eivät autta- neet häntä, koska hän ei ollut kovin suosittu luokassa. Liisan ajatukset omasta asemastaan työskentelyryhmässä olivat varsin kielteiset. Hän oli vahvasti sitä mieltä, että toiset halusivat hänet pois ryhmästään. Todennäköisesti Liisa oli saanut palautetta toisilta oppilailta omasta käyttäytymisestään ja tehnyt päätel- miä asemastaan sen perusteella. Hänen mielipiteitään tukivat erään samassa ryhmässä työskentelevän oppilaan kommentit:

Haastattelija: No kenen kanssa se (työskentely) sitten sujuu paremmin ja kenen kanssa ei?

Oppilas: Tietenkin vastuullisten kanssa se sujuu aina paremmin, mutta söit jos on niitä vapaamatkustajia, niin niitten kanssahan se sujuu huo- nommin.

Haastattelija: No miten työ söit suhtaudutte semmoiseen vapaamatkusta- jaan?

Oppilas: No eihän sitä yleensä kovin isosella mielellä ota. Yleensä kaikki tekee senkin osuuden.

Kysyimme miksi hän haluaa tehdä asioita samalla tavalla kuin Päivi. Hän vastasi, ettei halunnut tehdä samalla tavalla vaan samaa työtä. Tästä voi päätellä, että Päivin seura oli hänelle tärkeää. Kysyimme Liisalta, että millaista käyttäytymistä hän olettaa opettajan odottavan itseltään. Tähän hän vastasi seuraavasti:

No viitaan, jos on kysyttävää ja söit pysyn omalla paikalla. En juttele vierustoverin kanssa, näitä koulun sääntöjä.

Liisan kommentteista huomaa, että hän oli tietoinen omasta käyttäytymisestään luokassa. Hän myös tiedosti mitä toiset häneltä odottivat, muttei voinut sitoutua

niihin odotuksiin.

7.7.4 Opettajan käsityksiä

Reino kuvaili Liisaa “päiväunelmoijaksi”, joka on usein tunneilla omissa oloissaan tai keskittyy kommunikointiin ystävänsä Päivin kanssa. Näitä sijaistoimintoja Reino kuvaili seuraavanlaisesti:

Hän touhuu leluilla ja puuhastelee vihkojen kanssa ja toisaalta myös söit semmoista toimintaa, mikä vie pois osan siitä keskittymisestä on tämmöistä jutustelua tai söit käsimerkeillä kommunikoi tuon Päivin kanssa....

...Että hän saattaa ihan kesken tunnin yhtä-äkkiä nousta ja lähtee kävelemään täyn Päivin luo ja jutustelemaan niitä näitä.

Yksinäisyyden kokeminen aiheuttaa ihmisissä erilaisia reaktioita. Yksi tapa reagoida on epätoivoisuus, joka ilmentää pelkoa, avuttomuutta, toivottomuutta, hylätyksi ja väärinymmärretyksi tai ei-toivotuksi tulemisen tunnetta. Depressiossa on surullisuutta, itsesääliä ja vieraantuneisuutta. Sietämätön ikävystyneisyys näkyy kärsimättömytenä, levottomuutena ja haluna olla muualla sekä keskittymättömytenä. Lisäksi yksinäisyyden tunteeseen kuuluu ympäröivän maailman kokeminen merkityksettömäksi sekä itsensä vähättely, johon kuuluu häpeilyä, epävarmuutta sekä arvottomuuden ja typeryyden tunteita. (Aho & Laine 1999, 190.)

Liisan käyttäytymisessä on selkeästi havaittavissa edelliseen luokitteluun liittyviä piirteitä. Reinon mukaan Liisa on kaikesta huolimatta lahjakas monissa asioissa, mutta hänellä on myös vaikeuksia välineaineissa kuten matematiikassa ja äidinkielellä etenkin luetunymmärtämisessä. Hän jatkaa, että vaikeuksien edessä Liisa helposti luovuttaa eikä halua uskoa omiin kykyihinsä. Tämä johtaa alisuoriutumiseen, joka varsinkin reaaliaineissa on Reinon mukaan seurausta Liisan laiskuudesta ja mukavuudenhalusta.

Hänellä on sellane mielikuva, ettei hän opi kaikkea ja hän on niin kuin hän itse sanoo, että maailman tyhmin lapsi, ihmisparha joka ei opi mitään. Joskus hänellä on sellaisia hyvinkin negatiivisia käsityksiä itsestään. Ja sitten sillä tavalla häpeää sitä, että hän saa joskus huonoja tuloksia esim kokeista. Miniäkäsitys ei ole hirveän hyvä näissä tämmöisissä esim. matematiikassa.

Liisan roolissa Reino näki kaksi ulottuvuutta. Liisa oli monessa asiassa syrjästä katsoja, koska kokee, ettei hän "osaa". Toinen rooli liittyy Päivin ja Liisan keskinäiseen kanssakäymiseen luokassa. Siinä Liisa on usein Päivin johdateltavissa. Yhden syyn Liisan alisuoriutumiseen Reino löysi kasvatuksesta ja perhetaustasta. Hän näki vanhempien rikkoutuneiden suhteiden ja kahdessa uusperheessä elämisen vaikuttavan oleellisesti Liisan kasvuun. Tämän seurauksena pelisäännöt saattoivat muuttua sen mukaan, kuka kulloinkin oli kasvatusvastuussa.

Heikko itsearvostus saattaa olla syy jonkin oppilaan yksinäisyyteen luokassa. Toisaalta yksinäisyys ja huono sosiaalinen status saattavat aiheuttaa itsearvostuksen laskemista ja minäkuvan heikkenemistä. Myös vanhempien avioeron seurauksena tapahtuva vakava menetys voi olla syynä lapsen itsearvostuksen ja miniäkäsityksen heikkenemiselle. (Aho & Laine 1999,188.)

7.7.5 Roolin pysyvyys

Liisan käyttäytymistä oli vaikea ymmärtää, kun seurasimme tunteja. Haastatteluiden jälkeen asiat esittäytyvät toisessa valossa. On ymmärrettävää, että Liisa vetäytyy omiin oloihinsa tai hakeutuu Päivin seuraan, jos hän kokee etteivät toiset oppilaat pidä hänestä. Mikäli Liisa ajattelee, ettei hän osaa ja opi asioita, hän luovuttaa helposti. Luovuttamisesta seuraa huomion siirtäminen sijaistointoihin. Sijaistoinnot, varsinkin Liisan ja Päivin kanssakäyminen, häiritsevät välillä työskentelyä oppitunneilla ja aiheuttavat ärtymystä luokan muissa oppilaissa. Tämä taas vahvistaa Liisan käsitystä siitä, etteivät muut pidä hänestä. Tästä muodostuu sosiaalinen kierre, josta Liisan on vaikea irtaantua.

Haastattelun ja seurannan perusteella olemme huomanneet, että Liisa kuitenkin halusi menestyä koulussa ja tulla toimeen toisten oppilaiden kanssa. Tätä käsitystä tukivat Liisan omat kommentit, vaikkakin niissä oli havaittavissa pientä epäröintiä.

Haastattelija: Haluaisitko sää sitten olla enemmän niitten (toisten oppilaiden) kanssa tekemisissä?

Oppilas: No en kyllä joittenkin.

Haastattelija: No joittenkin kanssa haluaisit?

Oppilas: No en mää nyt haluasi.

Haastattelija: Mutta voisit?

Oppilas: Niin.

Haastattelija: No esimerkikäs kenen?

Oppilas: No en mää tiedä. Yleensä silleen, niin että olis kaveri kaikkien kanssa (turhautuneesti).

Todennäköisesti Liisan oli vaikea myöntää sitä, että hän halusi olla enemmän tekemisissä muiden oppilaiden kanssa. Hän ei ehkä uskaltanut yrittää tulla toimeen toisten kanssa, koska pelkäsi hylätyksi tulemista. Yritys olisi saattanut vaarantaa myös suhteen hänen ainoaan ystäväänsä Päiviin, jonka menettämiseen Liisalla ei ollut varaa. Tämän vuoksi Liisan oli tunneilla helpompaa valita ”sijaistoiminnot”.

Haastattelussa Liisa kertoi avoimesti tyytymättömyydestään omaan oloonsa luokassa. Tämä antoi meille viitteitä siitä, että hän olisi halunnut tilanteeseen jonkinlaista muutosta. Hän lopulta myönsi, että haluaisi olla kaveri kaikkien luokkalaisten kanssa. Niin Liisan kuin muidenkin ihmisten perustarpeisiin kuuluu läheinen inhimillinen kiintymys toisiin ihmisiin. Mikäli tätä ei ole, kokee ihminen olonsa yksinäiseksi. Sosiaalinen yksinäisyys on Weissin (1973) sekä Ahon & Laineen (1999) mukaan seurausta sosiaalisen verkoston puuttumisesta tai tyytymättömyydestä olemassa olevaan verkostoon.

7.7.6 Roolin muuttaminen

Reino toivoi, että Liisa jättäisi sijaistoiminnot pois ja pystyisi keskittymään opiskeluun, eikä olisi niin paljon “epäsosiaalisuuteen orientoitunut”. Aktiiviseksi ryhmänjäseneksi pääsemisen vaatisi Reinon mukaan onnistumista työskentelyssä ja ryhmän muiden jäsenten kannustamista. Tällöin Liisa voisi näyttää, että hänelläkin on annettavaa ryhmälle.

Reino kertoi, että Liisan myöhästely oppitunneilta, vastaanhangoittelu ja negatiivinen asenne ovat asioita, jotka eivät ole oppimisen ja koulutyöskentelyn kannalta myönteisiä. Nämä asiat ovat ristiriidassa myös tasapainoisen kasvun ja kehityksen kanssa eivätkä saa positiivista vastaanottoa luokaltaan. Reino kuitenkin uskoi, että Liisalla on halu menestyä kouluasioissa ja päästä muiden tyttöjen ryhmiin, mutta suhde Päiviin vaikeuttaa hänen mukaansa näiden asioiden kehittymistä.

Mielestämme Liisan myöhästely, vastaanhangoittelu ja sijaistoiminnot toimivat tietyllä tavalla protestina ja merkinä Liisan tyytymättömyydestä tämän hetkiseen tilanteeseen koulussa. Kotioloilla on varmasti myös suuri merkitys Liisan käyttäytymiseen koulussa. Asioiden korjaaminen vaatisi olosuhteiden muutosta luokkahuoneessa. Liisan pitäisi päästä ryhmänsä toimintaan mukaan, jotta hän voisi kokea onnistumista sekä sosiaalisella tasolla, että koulu-tehtävien tekemisessä. Tätä kautta hänen ei tarvitsisi hakea huomiota vastustamalla koulun sääntöjä.

7.8 Yhteenveto tuloksista

Tässä kappaleessa palaamme tutkimustehtäviin ja tiivistämme tutkimustulokset. Ensimmäisenä tutkimustehtävänäimme oli selvittää se, millaisia rooleja oppilaille luokassaan on. Halusimme nähdä miten nämä roolit vaikuttavat luokan työskentelyyn. Tutkimuksessa keskityimme valitsemiemme oppilaiden roolien selvittämiseen. Muut luokan oppilaat jäivät luonnollisesti vähemmälle huomiolle. Kuten olemme edellä todenneet, emme pystyneet valitsemaan luokasta selkeää myötällijän rooliin sopivaa oppilasta. Luokassa on myötällijöitä, mutta selkeää roolin toteuttajaa oli vaikea havaita. Myötällijän rooli liittyy vahvasti johtajan rooliin, koska myötällijät ylläpitävät johtajan asemaa (ks. s.

18). Muut luokituksemme mukaiset roolit luokasta löytyivät, mutta käsityksemme Liisan roolista muuttui haastattelun perusteella. Tässä tapauksessa mielitelijän rooli oli perusteena haastatteluun valitsemiseen, mutta vetäytyjän rooli osoittautui odotettua vahvemmaksi. Myös Tuomaksella oli havaittavissa roolien päällekkäisyyttä. Vetäytymisestä huolimatta Tuomaksella oli myös voimakas tarve olla tekemissä luokan johtajan, Jounin, kanssa. Tämä ilmeni Jounin myötäilynä, millä hän omalta osaltaan vahvisti Jounin asemaa luokassa. Jounin vahva asema vaikutti myös koko luokan ilmapiiriin. Selkeänä oppilasjohtajana hän ajoittain uhmasi opettajan johtajuutta arvostelemalla hänen toimintaansa ja ajoittain jopa asettumalla vastakkain hänen kanssaan (ks. s. 45). Tämä antoi muille oppilaille selkeän mallin ja esimerkin toimia samoin. Tämä vaikutti luokan työskentelyilmapiiriin negatiivisesti ja vaikeutti myös opettajan toimintaa.

Seuraavat tutkimustehtävät liittyivät roolitietoisuuden selvittämiseen. Pääsääntöisesti oppilaat olivat tietoisia rooleistaan, mutta jotkut oppilaat haastattelunsa aikana arvioivat toimintaansa eri tavalla vertaisarviointiin ja opettajan haastatteluun suhteutettuna. Oskari ja Juuso näkivät toimintansa positiivisemmassa valossa kuin toiset oppilaat ja opettaja. Jouni taas pyrki vähättelemaan omaa johtajan asemaansa, vaikka sen päätelmiemme mukaan tiedostikin. Luokan opettaja tiedosti hyvin oppilaidensa roolit. Hän pystyi kuvailemaan selkeästi oppilaidensa käyttäytymistä ja toimintaa luokassa. Hän kertoi myös oppilaiden taustoista ja arvioi niiden vaikutuksia oppilaiden rooleihin. Taustojen tietäminen auttoi myös meitä ymmärtämään oppilaiden roolikäyttäytymisen taustalla olevia tekijöitä.

Viimeinen tutkimustehtävämme käsitteli oppilaiden roolien muuttamista ja opettajan näkemystä suotuisista rooleista. Opettajalla oli selkeä käsitys siitä, mihin suuntaan hän halusi oppilaidensa rooleja viedä. Samalla hän kertoi oman näkemyksensä oppilaiden tulevaisuudesta ja mahdollista eteen tulevista haasteista ylemmille luokka-asteille siirryttäessä. Hän kertoi meille myös kehitystehtävistä ja tavoitteista, joita hän oli kullekin oppilaalle asettanut. Näiden tavoitteiden etenemistä ja saavuttamista hän pohti yhdessä oppilaiden kanssa kahdenkeskeisissä palautekeskusteluissa. Sitoutuminen säännölliseen

itsearviointiin sekä opettajan antamiin kehitystehtäviin oli vaihtelevaa. Opettajan kyseenalaistetun auktoriteetin vuoksi joidenkin oppilaiden luottamus opettajaan oli vähentynyt. Tämän vuoksi kaikki oppilaat eivät halunneet sitoutua opettajan asettamiin tavoitteisiin. Tämä vaikeutti osaltaan opettajan mahdollisuuksiin vaikuttaa oppilaiden rooleihin.

8 POHDINTA

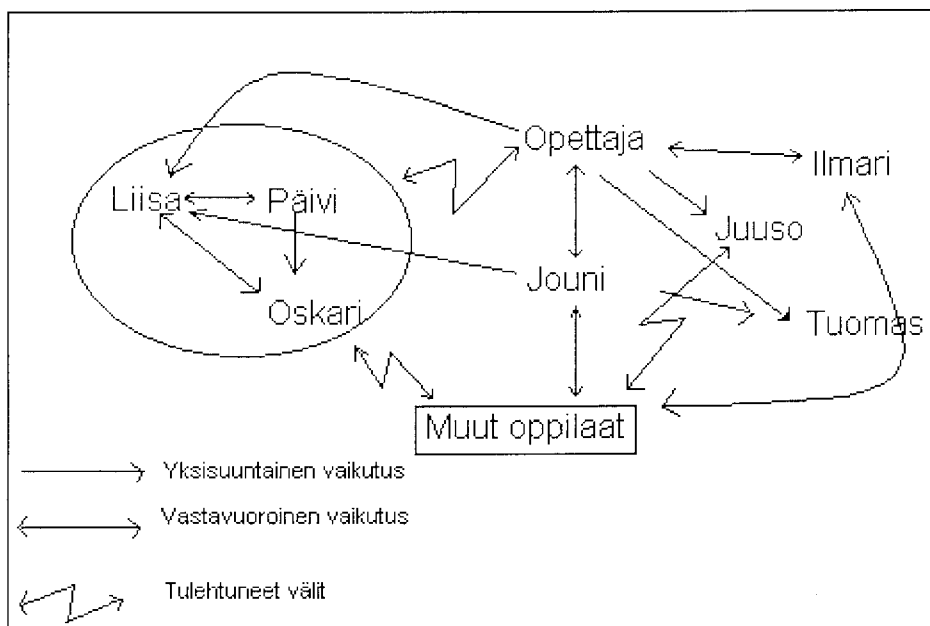
Tässä tutkimuksessa halusimme saada tietoa roolikäyttäytymiseen liittyvistä ilmiöistä. Selvitimme oppilaiden roolitietoisuutta ja opettajan tietoisuutta oppilaiden rooleista. Halusimme selvittää onko opettajan ja oppilaiden käsitysten välillä merkittäviä eroja ja kuinka tämä näkyy käytännössä. Teimme johtopäätöksiä kaiken sen materiaalin pohjalta, jota olimme tutkimuksen aikana eri lähteistä keränneet, mutta pääosan tiedoista saimme haastatteluista ja niissä käydyistä keskusteluista. Pyrimme selittämään haastatteluissa esiin tulleita ilmiöitä kirjallisuuden avulla. Seuraavaksi pohdimme tutkimustulosten yleistettävyyttä ja soveltuvuutta käytäntöön.

Aiemmin oppilaana ja nyttemmin opiskelijana olemme päässeet seuraamaan erilaisten luokkien toimintakulttuureita. Havaintojemme perusteella meille on syntynyt käsitys yksilön käyttäytymisen suorasta vaikutuksesta koko luokan toimintaan. Koulun tavoitteena on luoda oppimisympäristö, joka edistää oppilaiden oppimista ja sosiaalista kasvamista. Oppilaiden sitoutuminen luokan yhteisiin tavoitteisiin on erittäin tärkeää. Opettaja kohtaa työssään oppilaita, jotka ovat eri tavalla sitoutuneet näihin tavoitteisiin. Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella vahvistui käsityksemme siitä, että syyt erilaiseen sitoutumiseen näkyvät osittain oppilaiden motivaatiosta koulunkäyntiin. Motivaatioon vaikuttaa oppilaiden hyvinvointi, johon on yhteydessä luokassa koettu luottamus sekä hyväksytyksi tulemisen tunne. Joillakin oppilailla motivaatio ja huomio on keskittynyt asioihin, jotka eivät edistä yhteistä tavoitetta, mikä ohjaa oppilaan käyttäytymistä ja vaikuttaa oleellisesti roolin muodostumiseen. Kun opettaja tietää sen, mistä oppilaiden käyttäytyminen johtuu, hänellä on paremmat mahdollisuudet ohjata heidän roolejaan kohti asetettuja tavoitteita.

Saatujen tulosten perusteella oppilaiden roolien muodostuminen johtui paljolti oppilaiden hyväksytyksi tulemisen tarpeesta. Hyväksyntää saatiin eri tavoin, mikä vaikutti oleellisesti myös roolin kehittymiseen. Oppilaille, joille hyväksyntää tuli luonnollisesti, oli rooli kehittynyt myönteiseksi myös luokan tavoitteiden kannalta. Jotkut hakivat hyväksyntää opettajalta, toiset oppilailta.

Voidaan sanoa, että koulumenestys ja sosiaaliset taidot korreloivat suoraan hyväksytyksi tulemisen kanssa. Oppilaat, jotka menestyivät koulussa ja olivat myös sosiaalisesti taitavia, saivat helposti muiden oppilaiden hyväksynnän. Jyväskylä & Kvist (1998) toteavat, että hyväksytyksi tulemisen tarpeen tyydyttäminen merkitsee yksilölle oman minän vahvistumista. Hyväksynnän kautta yksilö kokee muun ryhmän tutummaksi. Tämä antaa hänelle kontrollin tunteen muuta ryhmää kohtaan, mikä taas auttaa yksilöä tuntemaan itsensä turvallisemmaksi. (Jyväskylä & Kvist 1998, 50).

Tämä ilmiö on myös kääntäen verrannollinen. Oppilaan, jolla oli hyvä asema luokassa, uskottiin myös menestyvän hyvin kokeissa (vrt Schmuck & Schmuck 1997, 51). Oppilailla, jotka joutuivat hakemaan hyväksyntää omin keinoin, oli rooli helpommin muodostunut negatiiviseksi. Tämä johtui pääosin siitä, että jotkut oppilaat eivät saaneet riittävästi hyväksyntää ja huomiota positiivisten asioiden kautta. Näin he hakivat hyväksyntää keinoilla, jotka eivät olleet aina koulutyöskentelyn kannalta edullisia.



KUVIO 1. Sosiogrammi luokan sosiaalisista suhteista.

Edellä oleva kaavio kuvaa luokan oppilaiden ja opettajan välisiä sosiaalisia suhteita. Opettaja on kaaviossa keskeinen vaikuttaja, jonka suhde oppilaisiin vaihtelee suuresti. Ilmarin ja opettajan välistä suhdetta voisi kuvailla opettajan kannalta ihanteelliseksi. Haastatteluissa kävi ilmi, että Ilmari piti opettajaa itseoikeutettuna ohjaajana, joka antoi selkeät ohjeet siitä, miten milläkin tunnilla tuli toimia. Ilmarin mielestä ilman opettajan ohjausta oppiminen olisi ollut vaikeaa. Tällaisen ajattelun seurauksena Ilmari ei kyseenalaistanut opettajan antamia ohjeita, vaan noudatti niitä tunnollisesti. Tämän vuoksi Ilmari sai opettajalta paljon positiivista palautetta ja kannustusta, mikä taas vahvisti Ilmarin asemaa luokassa tiedollisena johtajana. Palaute myös auttoi Ilmariä kokemaan tyydytystä asemastaan. Asemaan ja rooliin vaikutti merkittävästi myös toisten oppilaiden tukeutuminen Ilmarin tiedolliseen osaamiseen.

Jukalla taas ei ollut riittävästi sellaisia kiinnekohtia opettajaan tai muihin oppilaisiin, joiden avulla hän olisi voinut kokea olonsa täysin hyväksytyksi luokassa. Tämän vuoksi hän tukeutui sijaistoimintoihin, joiden avulla hän haki huomiota ja sitä kautta hyväksyntää. Oman epävarmuutensa vuoksi hän joutui tarkistamaan asemaansa ja hyväksyntäänsä keksimällä erilaisia huomiota herättäviä toimintoja. Juuso tulkitsi oman asemansa luokassa toisten reaktioiden perusteella.

Jounin asema on kuvattu myös keskeiseksi kaaviossa. Johtajana hän pystyi vaikuttamaan koko luokan toimintaan. Jouni sai hyväksynnän taitavana oppilaana osin opettajalta. Suurin osa hyväksynnästä tuli toisten oppilaiden arvostuksesta ja kunnioituksesta. Tämä antoi Jounille mahdollisuuden jopa kontrolloiviin suhteisiin, mikä ajoittain näkyi vallan käyttönä itsekkäisiin tarkoituksiin.

Tuomaksen hyväksytyksi tuleminen tunne oli voimakkaasti sidoksissa arvostukseen, jonka hän sai olemalla Jounin ystävä. Tuomas ei kokenut olevansa erityisen hyvä koulutehtävissä, joten hän ei hakenut toisten oppilaiden arvostusta sitä kautta. Hänelle riitti, että sai olla tekemisissä Jounin kanssa. Tätä kautta hän koki toisten oppilaiden välillistä arvostusta ja sai tarvitsemansa hyväksynnän.

Liisa, Päivi ja Oskari muodostivat sosiaalisesti eristäytyneen ryhmittymän.

He kokivat itsensä muiden oppilaiden hylkäämiksi, minkä vuoksi he hakivat hyväksyntää ainoastaan toisiltaan. Suhteet muuhun luokkaan olivat melko tulehtuneet, mutta taustalla oli havaittavissa ainakin Liisan osittaista pyrkimystä sosiaaliseen kanssakäymiseen myös muun luokan kanssa. Päivi taas oli menettänyt uskonsa koululaitokseen ja muihin oppilaisiin. Oskari sai hyväksyntää Liisan ja Päivin kautta sekä myös omassa pienryhmässään, jossa koki itsensä hyväksytyksi muiden erityisoppilaiden seurassa.

Kuten edellä olevista esimerkeistä voimme huomata, jokainen oppilas pyrkii jollakin tavalla saamaan hyväksyntää. Oppilaan sosiaaliset taidot ja tiedollinen osaaminen vaikuttavat toisilta saatavaan arvostukseen. Tätä kautta oppilas kokee itsensä joko hyväksytyksi tai hylätyksi. Mikäli hyväksyntää ei saavuteta luonnollisesti, se haetaan muilla keinoilla, kuten sijaistoimintojen avulla. Opettaja, joka ymmärtää ja sisäistää oppilaiden hyväksytyksi tulemisen tarpeen, voi myös paremmin ohjata oppilaiden käyttäytymistä sekä roolin kehittymistä. Käyttäytymisen syiden tietäminen parantaa opettajan kykyä asettua oppilaan asemaan.

Roolin muuttaminen edellyttää myös oppilaalta hyvää roolitietoisuutta. Ilman roolinsa tiedostamista oppilaan on vaikea kontrolloida käyttäytymistään ja sen muuttamista, jotta oma asema luokassa voisi parantua. Myös opettajan on vaikeaa vaikuttaa roolin muuttamiseen, mikäli oppilas ei ole tietoinen omasta roolistaan ja siihen liittyvästä käyttäytymisestä. Tutkimuksessamme tuli ilmi, että jotkut oppilaat (Juuso ja Oskari) eivät olleet täysin tietoisia rooleistaan. Näissä tapauksissa opettajan asema ei ollut riittävän vahva muuttamaan heidän negatiivisia roolejaan parempaan suuntaan. Yleensä opettaja pystyy kyllä vaikuttamaan oppitunneilla tapahtuvaan toimintaan, mutta vaikutusmahdollisuudet etenkin luokan ulkopuolisiin sosiaalisiin suhteisiin ovat rajalliset. Koska oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet ovat merkittävästi vaikuttamassa roolien syntyyn ja kehittymiseen, on opettajan vaikeaa vaikuttaa valmiiden roolien muuttamiseen. Parhaat mahdollisuudet opettajalla on tukea tasapainoisten roolien kehittymistä oppilailleen silloin, kun hän aloittaa uuden luokan kanssa, jolloin oppilaille ei vielä ole muodostunut pysyviä rooleja. Tämän lisäksi opettajalla tulisi olla myös hyvä tietämys oppilaiden koulun ulkopuolisesta

elämästä. Siihen opettaja voi vaikuttaa mm. keskustelemalla oppilaidensa kanssa sekä pitämällä yhteyksiä vanhempiin. Tämä auttaa rakentamaan molemmiin puoliin luottamusta, jolle opettajan työ myös vahvasti perustuu.

Tutkimuksen tekeminen on ollut meille mielenkiintoinen ja ajatuksia herättävä prosessi. Aineiston keräämisen ja tulosten kirjoittamisen välissä ehti kuitenkin kulua hieman liikaa aikaa, ja tämä vaikeutti se joidenkin seurannassa esiin tulleiden yksityiskohtien muistamista. Haastattelut oli kuitenkin helppo palauttaa mieliin katsomalla ne videolta. Tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää sen ajallista rajallisuutta. Pidemmän aikavälin tutkimus voisi paremmin valaista roolien kehittymistä sekä opettajan toimintaa oppilaiden roolien muuttamisessa. Oppilaiden haastattelut ja heidän ajatusmaailmaansa tutustuminen oli antoisa kokemus ja muistutti vuorovaikutuksen tärkeydestä ja toisen ymmärtämisestä. Molemminpuolinen ymmärtäminen on lähtökohta hedelmälliselle yhteistyölle, niin opettajan työssä kuin sen ulkopuolellakin. Sen puuttuminen kadottaa yhteisen kosketuspinnan ja hankaloittaa kanssakäymistä. Ilman näiden sosiaalisten periaatteiden tiedostamista vuorovaikutuksen mielekkyys sekä yhteisten tavoitteiden merkitys saattavat kadota. Tutkimuksen aikana meille selvisi hyväksytyksi tulemisen tärkeys ja sen merkitys roolin kehittymisen kannalta. Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista tutkia sitä, kuinka hyväksytyksi tulemisen tarve ohjaa yksilön käyttäytymistä ja roolin kehittymistä. Toinen kiinnostava tutkimusaihe liittyy oppilaiden luottamukseen toisia ihmisiä kohtaan, mikä vaikuttaa myös oleellisesti roolien muodostumiseen. Luottamuksella on yhteys oppilaiden kokemaan turvallisuuden tunteeseen. Luottamuspula opettajaan sekä oppilaiden vanhempiin ilmenee yleisenä turvattomuutena ja henkisenä pahoinvointina. Turvattomuutta lisää selkeitten rajojen puuttuminen lasten ja nuorten elämästä sekä vanhempien kyvyttömyys asettaa ja ylläpitää niitä. Tulevina kasvattajina meidän tulee entistä enemmän kiinnittää huomiota rajojen asettamiseen ja ylläpitämiseen turvallisen kasvamisympäristön luomiseksi.

LÄHTEET

- Aho, S. 1995. Miksi ja miten lapsen itsetunto muuttuu koulussa? Luokanopettaja 2, 21.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut: kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Asperger syndrooma -projekti. Saatavilla www-muodossa: <URL:<http://www.kaapeli.fi/asperger/>> 23.5.2002
- Annala, H. 1986. Alisuoriutumiseen liittyvistä tekijöistä ja niihin vaikuttamisesta: Odotusvaikutusteorian sovellus alisuoriutumisen lieventämiseen: Application of the theory of expectation effects on minimization of underachievement. Oulu: Oulun yliopisto.
- Antikainen, A. Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman And Company.
- Dunderfelt, T. 1998. Elämänkaaripsykologia: Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. Porvoo: WSOY.
- Enqvist, S. (toim.) 1987. Kohtauspaikkana koulu: toimivat ihmissuhteet -luova työyhteisö. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Eskola, A. 1977. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, R. Kakkori, L. & Heikkinen, H. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteologiaan. Rauma: Kirjayhtymä.
- Jauhainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Perustietoa ryhmän käytöstä ja ryhmätyöstä sosiaalityöhön sovellettuna. Helsinki: WSOY.

- Jyväskylä, H. & Kvist, J. 1998. Rakkaudesta ryhmään: Hyväksytyksi tulemisen tarpeen tyydyttyminen kollektiivisen ahdistuksen lievittäjänä ryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.
- Kari, J. (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas itseensä? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas koulussa? Peruskoulun arviointi 90 - tutkimuksen tuloksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5-26.
- Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. 1989. Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen Julkaisusarja B. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä tai yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.
- Koppinen, M.-L. & Korpinen, E & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen: Tie tuloksiin. Helsinki: WSOY.
- Kuusinen, J. (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkivirta, J. 1994. Historia - Opettajan opas. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://www.cc.jyu.fi/~jonmak/luku2.html>](http://www.cc.jyu.fi/~jonmak/luku2.html) 4.10.2001
- Niemistö, R. 2000. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Helsinki: Palmenia.
- Ojala, T & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Olkinuora, E. 1988. Pupil's orientations, school achievements and sense of control. Nordisk pedagogik. Turku: Turun yliopisto.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 1994. Opetushallitus: Helsinki.
- Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. 1998. Vertaissuhteiden

- edistäminen koulussa. Teoksessa Lahikainen, R & Pirttilä-Backman, A-M. (toim.) 1998. Sosiaalinen vuorovaikutus: Rauni Myllyniemen juhlaKirja. Helsinki: Otava., 240-256.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.
- Schmuck, R & Schmuck, P. 1997. Group processes in the classroom.
- Szcezepanski, J. 1980. Sosiologian peruskäsitteet. Suom. M. Koskelo. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Turunen, K. 1988. Ihmisen kasvatus. Jyväskylä: Atena.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy
- Weiss, R. S. 1973. Loneliness. The experience of emotional and social isolation. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wright, T. 1987. Roles of teachers & learners. Oxford: Oxford University Press.

LIITTEET

Liite 1: Rooliluokitukset

Johtaja

Ryhmän tarvitsemaa tietoa ja taitoa omaava oppilas. Nauttii muiden ryhmän jäsenten luottamusta ja arvostusta. Voi ottaa johtajuuden itse, mutta usein toiset ryhmän jäsenet odottavat sitä häneltä.

Osallistuja

Ryhmän työskentelyn kannalta merkittävä oppilas. Tekee opettajan antamia tehtäviä innokkaasti. Hoitaa oman osansa ryhmän työskentelyssä ja ottaa vastuuta työn lopputuloksesta.

Huomionhakija

Oppilas, joka haluaa saada hyväksyntää ryhmän jäseniltä ja opettajalta hakeutumalla usein tilanteisiin joissa on huomion keskipisteenä. Toiminta huomion saamiseksi voi olla positiivista, jolloin se liittyy työntekoon eikä häiritse ryhmän/ryhmien työskentelyä. Se voi olla myös negatiivista, jolloin huomion hakija saa kohdistettua toisten huomion itseensä ja kaikkien keskittyminen työntekoon herpaantuu.

Häirikkö

Muiden oppilaiden sekä opettajan työntekoa usein hankaloittava oppilas. Suuntaa energiansa muuhun kuin ryhmätyön lopputulosta edistävään toimintaan ja yrittää vetää mukaansa myös muita ryhmän jäseniä.

Vetäytyjä

Tämä oppilas välttelee vastuunottoa ja työntekoa luokassa. Hän on usein muita oppilaita arempi, ja katselee mieluummin sivusta, kun toiset työskentelevät.

Mielistelijä

Oppilas, joka haluaa päästä opettajan tai jonkun ryhmän jäsenen suosioon toimimalla siten että oma käyttäytyminen edistää sen henkilön pyrkimyksiä, jota hän yrittää miellyttää.

Myötäilijä

Oppilas, joka tyytyy toisten tekemiin päätöksiin. Hänellä ei ole yleensä omaa mielipidettä, vaan on samaa mieltä toisten kanssa ja alistuu toisten tahtoon.

Liite 2: Itsearviointilomake

Nimi: _____

	En koskaan		Joskus		Usein
1. Osallistun mielelläni työskentelyyn luokassa.	1	2	3	4	5
2. Minusta on mukava tehdä opettajan antamia tehtäviä.	1	2	3	4	5
3. En mielelläni osallistu työskentelyyn luokassa.	1	2	3	4	5
4. Tahdon olla huomaamaton.	1	2	3	4	5
5. Muut oppilaat kuuntelevat ja toteuttavat ehdotuksiani.	1	2	3	4	5
6. Muut oppilaat kysyvät minulta neuvoa eri asioissa.	1	2	3	4	5
7. Haluan puuhaila muutakin, kuin tehdä opettajan antamia tehtäviä.	1	2	3	4	5
8. Häiritsen työskentelyä niin, että opettaja joutuu huomauttamaan siitä minua.	1	2	3	4	5
9. Keksin aina jotain (esim. pelleilen), että toiset huomaavat minut.	1	2	3	4	5
10. Haluan olla samaa mieltä asioista toisten kanssa.	1	2	3	4	5
11. Toimin kuten muut, vaikka ajattelen toisin.	1	2	3	4	5
12. Toimin siten, että pääsen opettajan suosioon.	1	2	3	4	5
13. Toimin siten, että pääsen ihailemani kaverin suosioon.	1	2	3	4	5

Liite 3: Vertaisarviointilomake

Arvioi luokkasi muita oppilaita rehellisesti.

1. Tämä oppilas noudattaa opettajan antamia ohjeita ja työskentelee ahkerasti luokassa. Hän on luokan työskentelyn kannalta merkittävä oppilas.

2. Tämä oppilas välttelee vastuunottoa ja työntekoa luokassa. Hän katselee usein sivusta, kun muut työskentelevät.

3. Tämä oppilas häiritsee toisten työskentelyä luokassa eikä välitä opettajan käskyistä.

4. Tämä oppilas häiritsee toisten työskentelyä luokassa eikä välitä opettajan käskyistä.

5. Tälle oppilaalle on tärkeää, että hän saa olla huomion keskipisteenä luokassa.

6. Tämä oppilas ei yleensä halua olla eri mieltä toisten kanssa missään asiassa.

7. Tämä oppilas haluaa tehdä asioita samalla tavalla, kuin hänen hyvä ystävänsä.
