

”Ei tarte tehdä mitään muuta kuin istua pulpetilla”

Etnografinen tutkimus oppilaan ja opettajan välisistä valtasuhteista

Jaakko Mäkinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2007

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Mäkinen, J. 2007. ”Ei tarte tehdä mitään muuta kuin istua pulpetilla”. Etnografinen tutkimus oppilaan ja opettajan välisistä valtasuhteista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 84 sivua ja liite.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisissa yhteyksissä on mahdollista havaita vallan käyttöä koululuokassa opettajan ja oppilaan välillä. Tutkimuksen edessä tärkeimmäksi tutkimuskysymykseksi nousi se, miten oppilas käyttää valtaa opettajaan. Myös opettajan vallankäyttöä oppilaaseen tutkittiin, sillä tutkimuksen yhteydessä luokkahuoneessa havaittiin jatkuvaa valtataistelua. Tutkimusmenetelmäksi muodostui etnografinen tutkimus, jonka perustana olivat viikon seurantajakso 22 oppilaan luokassa sekä kyseisen luokan 14 oppilaalle tehdyt haastattelut. Teoria rakentui aineiston tulkitsemisen edessä, ja vasta lopulliset tulkinnat määräisivät, mihin asioihin teoriaosuudessa perehdytään.

Tutkimus osoitti sekä oppilaiden että opettajien käyttävän valtaa toisiinsa, joskaan vallankäyttö ei aina ollut näkyvää. Valtasuhdetta ei kuitenkaan nähty yksittäisenä selittäjänä vallankäytölle, vaan ryhmän suhdejärjestelmien eli rooli-, normi-, kommunikaatio- ja tunnesuhteiden nähtiin vaikuttavan valtasuhteen muodostumiseen. Opettajan vallankäyttö perustui tutkimustulosten mukaan pääasiassa auktoriteettiin ja verbaaliseen ulosantiin, kun taas oppilaiden tavoittelema valta pohjautui opettajalle kertomiseen tai kertomatta jättämiseen. Oppilaiden päätökset kertoa asioita olivat tilannekohtaisia, sillä jos oppilas näki itselleen suotuisaksi olla kertomatta jotain asiaa opettajalle, hän ei myöskään sitä kertonut. Tämän valintatilanteen mahdollisti tietoetu suhteessa opettajaan, eli oppilas tiesi jotain, mitä opettaja ei tiennyt. Samaa tietoedun hyödyntämistä havaittiin myös opettajan vallankäytön yhteydessä. Tieto tiedosta antaa siis jollekin mahdollisuuden valtaan.

Tutkimuksen johtopäätöksenä on se, että opettajan vallankäyttöön ei alistuta automaattisesti, vaan oppilaat yrittävät yhtä lailla saada valtaa. Oppilaat eivät välttämättä tavoittele ja käytä valtaa kaikkiin opettajiin yhtä paljon, vaan esimerkiksi sijaisopettajan läsnä ollessa oppilaiden vallankäyttöä on havaittavissa enemmän kuin luokan oman opettajan tunneilla. Sekä opettajan että oppilaiden jatkuvan vallantavoittelun perusteella päädyttiin puhumaan oppilaiden ja opettajan valtataistelusta.

Avainsanat: Ryhmän suhdejärjestelmät, valta, valtataistelu, oppilas, opettaja

SISÄLLYS

| | |
|---|-----------|
| 1 JOHDANTO | 4 |
| 2 RYHMÄN SUHDEJÄRJESTELMÄT | 6 |
| 2.1 ROOLISUHTEET | 6 |
| 2.2 NORMISUHTEET | 8 |
| 2.3 KOMMUNIKAATIOSUHTEET | 9 |
| 2.4 TUNNESUHTEET | 12 |
| 2.5 RYHMÄN SUHDEJÄRJESTELMIEN LINKITTYMINEN TOISIINSA | 14 |
| 3 VALTA | 16 |
| 3.1 VALTASUHDE SUHDEJÄRJESTELMÄN OSANA | 16 |
| 3.2 VALLANKÄYTÖN TEKNIKOITA JA AUKTORITEETIN LAJEJA | 17 |
| 3.3 OPETTAJAN JA OPPILAAN SUHDE KOULUSSA | 21 |
| 3.3.1 Vallan jakautuminen opettajan ja oppilaan välille | 21 |
| 3.3.2 Opettajan auktoriteetti ja oppilaan kuuliaisuus – katoavia ominaisuuksia? | 23 |
| 3.4 KONTROLLOINTI KOULUSSA – ULKOISTA VAI SISÄISTÄ? | 27 |
| 3.4.1 Kyky itsekontrolliin | 27 |
| 3.4.2 Itsekontrollin harjoittaminen ja sen harjoittelu | 28 |
| 3.4.3 Itsekontrolli koulussa – seurausta ulkoisesta kontrollista? | 30 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 33 |
| 4.1 TUTKIMUSTA ALOITTAMASSA | 33 |
| 4.2 TUTKIJANA LUOKASSA | 34 |
| 4.3 LAADULLINEN TUTKIMUS TYÖN ALLA | 36 |
| 4.3.1 Haastattelut etnografisen tutkimuksen perustana | 38 |
| 4.3.2 Matkalla kohti valmista raporttia | 41 |
| 5 AINEISTOANALYYSI JA TUTKIMUSTULOKSET | 43 |
| 5.1 OPETTAJA KÄYTTÄÄ VALTAA OPPILAIISIIN | 43 |
| 5.1.1 Töitä toinenkin tunti | 45 |
| 5.1.2 Valtahierarkia toteutuu myös koulussa | 46 |
| 5.1.3 Valta-aseman mahdollistamaa auktoriteettia on hankala vastustaa | 47 |
| 5.1.4 Oppilaat kokivat mielestään vääryyttä | 48 |
| 5.1.5 Olisiko oman opettajan läsnäolo auttanut asiaa? | 50 |
| 5.1.6 Tehtävien tekeminen suurempi harmi kuin luvatus asian peruuntuminen | 51 |
| 5.2 OPPILAAT KÄYTTÄVÄT VALTAA OPETTAJAAN | 52 |
| 5.2.1 Sijainen luokassa | 53 |
| 5.2.1.1 Sijaisopettaja ei tiedä miten laite toimii | 54 |
| 5.2.1.2 ”Ei tarte tehdä mitään muuta kuin istua pulpetilla” | 55 |
| 5.2.1.3 Pitäisikö opettajaa auttaa? | 56 |
| 5.2.2 Välituntinujakka ja sen salaaminen opettajalta | 58 |
| 5.2.3 Opettajan tehtävänä on vain seurata ja kontrolloida | 61 |
| 5.3 OPETTAJA KÄYTTÄÄ VALTAA OPPILAIISIIN, OPPILAAT VASTAVALTAA OPETTAJAAN | 62 |
| 5.3.1 Opettajien tiedonkeruuyrityksiä | 63 |
| 5.3.2 Minä kyllä viittaa, mutta en usko muiden viittaavan | 65 |
| 5.3.3 Oppilaiden esittämiä parannusehdotuksia kysymystenasetteluun | 66 |
| 5.3.4 Sijaisopettajan ja oppilaiden valtataistelu | 68 |
| 5.3.4.1 Suhdejärjestelmät tapauksen selittäjinä? | 70 |
| 5.3.4.2 Valtasuhteet tapauksen taustalla? | 71 |
| 5.3.5 Tieto tiedosta antaa myös oppilaille mahdollisuuden valtaan | 72 |
| 6 LOPUKSI | 74 |
| 6.1 TUTKIMUKSEN JOHTOPÄÄTÖKSET | 74 |
| 6.2 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSHAASTEITA | 77 |
| LÄHTEET | 80 |
| LIITTEET | 85 |

1 JOHDANTO

Oppilaan ja opettajan välinen suhde kestää alakoulussa tavallisesti yhdestä neljään vuotta. Parhaimmillaan sen kesto voi olla jopa kuusi vuotta. Useamman vuoden yhdessä työskentelemisen vuoksi oppilaan ja opettajan suhteen merkitystä ei voi korostaa liikaa. Sen muodostumiseen vaikuttavat monet asiat, ja jo ensivaikutelma uudesta opettajasta tai oppilaasta antaa sysäyksen sen kehittymiselle. Myös kaikki muut luokan oppilaat ja esimerkiksi luokkaympäristö vaikuttavat oppilas–opettaja-suhteen laatuun, joten sitä on hyvä alkaa tutkia ryhmän suhdejärjestelmien avulla (ks. esim. Jauhiainen & Eskola 1994, 115).

Rooli- normi, kommunikaatio-, tunne- ja valtasuhteet antavat mahdollisuuden ymmärtää, mistä kaikista asioista oppilaan asema ryhmän jäsenenä muodostuu. Ryhmän suhdejärjestelmien tutkimisen pohjalta heräsi kiinnostus tutkia luokassa ilmenevää valtasuhdetta ja ennen kaikkea sitä, miten vallan tavoittelemisen ja sen käyttäminen ilmenee oppilaan toiminnassa. Etnografinen tutkimus toteutettiin Keski-Suomessa sijainneessa koulussa, satunnaisesti valitulla viidennellä luokalla. Luokan oppilaille kerrottiin, että tutkimusaiheena on oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus. Tutkijan omaa taustaa opettajaopiskelijana ei kerrottu oppilaille, sillä se olisi saattanut vaikuttaa oppilaiden vastauksiin haastattelujen aikana.

Tutkimuskysymyksiksi muodostui, miten oppilaat käyttävät valtaa opettajaan ja missä tilanteissa vallankäyttöä ilmenee. Myös opettajan vallankäyttöä tutkittiin, koska sillä nähtiin olevan merkitystä oppilaan vallankäyttöön. Tulkinnat oppilaiden vallankäytöstä rakentuivat havaittujen tilanteiden ja oppilaiden haastattelujen jälkeen. Oppilaiden nähtiinkin käyttävän valtaa siinä missä opettajankin. Vallankäyttöä ei silti voinut pitää täysin samanlaisena, sillä oppilaiden ja opettajien lähtökohdat vallan käyttämiseen olivat erilaiset opettajan auktoriteettiaseman vuoksi. Molempien osapuolten vallankäytön pohjalla olivat kuitenkin tietäminen ja tietämättömyys ja niiden osoittaminen. Sekä oppilaiden että opettajien havaittiin hyödyntävän tietämisen mahdollistamaa tietoetua, jonka avulla he pyrkivät saamaan valtaa suhteessa toiseen osapuoleen. Valtasuhteen tutkimisen ohella oli kuitenkin ymmärrettävä, että sen

käsitleminen yksittäisenä ilmiönä ei ollut järkevää, sillä eri suhdejärjestelmien riippuvuus toisistaan tuli jatkuvasti esiin tutkimuksen edetessä, eikä valtasuhteen nähty sen vuoksi olevan peräisin pelkästään itse vallasta. Yhtenä tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppilaan ja opettajan välisen valtasuhteen monimuotoisuutta. Käsitteily valtailmapiiristä luokkahuoneessa luo paremman mahdollisuuden ymmärtää opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta.

2 RYHMÄN SUHDEJÄRJESTELMÄT

Ryhmän suhdejärjestelmien (ks. esim. Eskola 1977, Charpentier 1979, Jauhiainen & Eskola 1994) esittelemisen tutkimuksen alussa on tärkeää pyrittäessä ymmärtämään ryhmän toimintaa. Valta ei ole ainoa ryhmän tai yksittäisen oppilaan käyttäytymiseen vaikuttava tekijä, vaan siihen vaikuttavat myös esimerkiksi erilaiset säännöt tai vuorovaikutustavat. Tämän tutkimuksen painottuminen opettajan ja oppilaan välisiin valtasuhteisiin vaikuttaa kuitenkin siten, että valtasuhteita käsittelevä teksti on sijoitettu erikseen omaan lukuunsa eikä sitä käsitellä yhdessä muiden suhdejärjestelmien kanssa.

Kirjallisuudessa käytetään kahta käsitettä kuvaamaan suhdejärjestelmiä. Epäviralliseen suhdejärjestelmään kuuluvat normi-, rooli-, kommunikaatio-, tunne- ja valtasuhteet (Jauhiainen & Eskola 1994, 116), jotka muokkautuvat ryhmän vuorovaikutustilanteiden aikana (Niemistö 2002, 116). Charpentierin (1979) mukaan on olemassa myös virallinen suhdejärjestelmä, jossa on lisäksi jokaisen ryhmän jäsenen omaa ja koko ryhmän yhteistä työnjakoa kuvaava työrakenne (Charpentier 1979, 31–79). Tutkimukseni kannalta olennaisessa osassa ovat kuitenkin Jauhiaisen ja Eskolan (1994) käsittelemät epäviralliset suhdejärjestelmät, joita jatkossa käsittelen ainoastaan ryhmän suhdejärjestelminä heidän määritelmiään mukaillen. Heidän mukaansa ryhmän suhdejärjestelmillä tarkoitetaan jäsenten suhdetta ryhmän toiminnan kannalta tärkeisiin kysymyksiin, kuten työnjakoon, säännöstöihin ja vallankäyttöön. Ryhmän jäsenet eivät aina kuitenkaan ole tietoisia keskinäisistä suhteistaan, mikä on ryhmän kaksois-tavoitteen eli tehokkaan tehtäväsuorittamisen, ryhmän koossa pysymisen ja kiinteyden kannalta epäedullista. (Jauhiainen & Eskola 1994, 99–107, 115–116.)

2.1 Roolisuhteet

Roolilla tarkoitetaan niiden normien ja odotusten kokonaisuutta, jotka kohdistuvat ihmiseen hänen asemansa tai tehtävien perusteella (Rainio & Helkama 1974, 223–224; Eskola 1977, 174; Biddle 1979, 55–57; Brillhart 1979, 29; Sulkunen 1989, 142–143;

Tiuraniemi 1993, 54; Niemistö 2002, 84–88). Sosiaalipsykologiassa tarkastellaan sosiaalisten roolien merkitystä yksilön käyttäytymiseen erilaisissa ryhmissä; sukupuolirooli on annettu rooli, kun taas esimerkiksi ammattirooli on hankittu rooli (Tiuraniemi 1993, 54). Eskolan (1977) mukaan rooleja voidaan luokitella biologisiin positioihin (sukupuoli, ikä), puolibiologisiin positioihin (etninen ryhmä tai yhteiskuntaluokka), perusinstituutioihin liittyviin positioihin (taloudelliset ja poliittiset roolit) sekä väliaikaisiin positioihin (sairas tai terve). Tällaista roolijakoa kuvaillaan yksilön liikkuvuuden avulla; biologisesta positioista ei voi siirtyä toiseen rooliin (ks. myös Berger 1972, 76–77), kun taas perusinstituutioihin liittyvistä rooleista yksilö voi siirtyä jo melko vapaasti. (Eskola 1977, 175–176.) Moreno (1987) jäsentää rooliluokittelussaan vuorovaikutustilanteiden lisäksi mielen sisäistä toimintaa ja luokittelee roolityypeiksi psykosomaattiset roolit (kehon toiminnot), sosiaaliset roolit (isä, äiti, opettaja) ja psykologiset (ihmisen persoonaan pohjautuvat) roolit (Moreno 1987, 62–63).

Ryhmän sisäisten roolien muotoutumiseen vaikuttaa tavoitteiden vaatima työjako, minkä vuoksi jo ryhmämuodostusvaiheessa on pohdittava erilaisten roolien tarpeellisuutta tehtävästä suoriutumiseen (Jauhiainen & Eskola 1994, 119–120). Ryhmän jäsenen henkilökohtaiset ominaisuudet kuten ikä, sukupuoli, uskonto, koulutus ja perheroolit taas määräävät roolien jakautumisen (Bales 1970, 75). Ryhmän jäseniä tulisi kannustaa toisiin rooleihin siirtymiseen, mikä saattaisi parantaa ryhmän dynaamisuutta. Se voi kuitenkin olla hankalaa, sillä roolisuuhdejärjestelmällä on taipumus jähmettyä, koska samat odotukset kohdistuvat aina samoihin henkilöihin. (Jauhiainen & Eskola 1994, 120.) Ryhmän asenne jäsentä kohtaan vaikuttaa jatkuvasti, mikä saa jäsenen toimimaan tietoisesti tai tiedostamatta tämän käsityksen mukaisesti (Bion 1979, 26). Rovion (2002) mukaan varsinkin koulumaailmassa pitäisi pyrkiä tarjoamaan liikkumatilaa roolin sisällä ja antaa siten yksittäiselle oppilaalle mahdollisuus toteuttaa rooliaan persoonallisesti omat ja luokan tarpeet huomioiden. Tällöin sekä yksilön kehittyminen että ryhmän edistyminen mahdollistuu. (Rovio 2002, 176; ks. myös Jauhiainen & Eskola 1994, 120.) Tilannekohtaisten rooliedellytysten tiedostaminen parantaa ryhmän tehokkuutta, joten oikeanlaisen työn- tai roolijaon avulla ryhmä voi edistää tavoitettaan. (Jauhiainen & Eskola 1994, 120.)

2.2 Normisuhteet

Normit eli käyttäytymissäännöt ovat eräänlaisia vuorovaikutuksen muotoja, joiden avulla ryhmään tai yhteisöön kuuluvat jäsenet saadaan toimimaan tai ajattelemaan halutulla yhtenäisellä tavalla (Blake & Kingsley 1972, 84; Rainio & Helkama 1974, 209; Brillhart 1979, 37; Charpentier 1979, 57–59; Sulkunen 1989, 122–123; Tiuraniemi 1993, 50–51). Normien muotoutuminen tapahtuu ryhmän jäsenten toimesta. Normit voivat perustua esimerkiksi heidän lausumiinsa odotuksiin, kriittisten tilanteiden käsittelyn kautta todettuihin asioihin, ryhmän jäsenten aikaisempiin toimintatapoihin tai rooliodotuksiin. (Tiuraniemi 1993, 51.) Ryhmän toiminta saattaa normittaa myös kaksoistavoitteen kannalta vahingolliset ja edulliset toiminnot, mikä edistää kaksoistavoitteen toteutumista (Jauhiainen & Eskola 1994).

Sulkunen (1989) kuvailee normien tunnusmerkkejä käyttämällä normijärjestelmää. Hän erottaa neljä tunnusmerkkiä, jotka on tärkeä huomata normijärjestelmää tarkasteltaessa: normin luonne, normin sisältö, normin rajat ja normiauktoriteetit. *Normin luonteen* ilmoittaa muoto, jossa normi on annettu. Normit ilmenevät käskyinä, kieltoina, lupina ja suosituksina, eli ne sekä sitovat että ohjaavat ryhmän tai yhteisön jäsentä toimimaan halutulla tavalla. Usein normeja valvotaan rangaistusten avulla, mutta niiden mukaista käyttäytymistä voidaan tukea myös palkinnoilla. Normien rikkomisesta tai niiden noudattamisesta voi siis seurata sanktio, esimerkiksi rahallinen sakko tai ylennys työelämässä. Tavallisesti *normien sisältö* ja sen mukainen käyttäytyminen on melko tarkasti omaksuttu. Kaikki normit eivät kuitenkaan ole sisällöltään yksiselitteisiä, vaan niihin saattaa liittyä myös eturistiriitoja esimerkiksi poliittisessa muodossa tai vaikka tasa-arvoasioissa. (Sulkunen 1989, 122–125.)

Normin rajat ovat myös häilyviä, sillä kaikki normit eivät koske kaikkia, ja sitä kautta ne herättävät epäselvyyttä ja erimielisyyttä. Esimerkiksi ikärajat, terveydentila tai koulutus rajaa ihmisten oikeuksia. Monet normit koskevat lisäksi vain jotain tiettyä ihmisjoukkoa, kuten omat normijärjestelmänsä omaavia ryhmittymiä. Myös eri olosuhteet vaikuttavat normien voimassaoloon yhtä lailla kuin normien rajaaminen vaikkapa kouluajalle. *Normiauktoriteetti* merkitsee joko normin määrittäjää tai valvojaa. Yhdenmukaisen käyttäytymisen määrittäjä eli normin lähde ei ole aina selkeä, vaan

normit ovat tavallisesti lähtöisin eri yhteisöistä. Vielä hankalammaksi normin lähteen selvittämisen tekee se, jos normeista ei olla yksimielisiä. Normien valvontaa taas voivat harjoittaa normin luonteesta riippuen joko erikseen määrätyt virkamiehet tai yhteisö, josta normi on lähtöisin. (Sulkunen 1989, 125–127.) Normit voivat olla virallisia, epävirallisia, julkilausuttuja, julkilausumattomia, tiedostamattomia tai tiedostettuja. Uusien normien omaksumiseen vaikuttavat aiempien ryhmien normikokemukset siinä missä tottumukset ja perinteetkin. On kuitenkin hyvä muistaa, että normeja luotaessa ryhmän jäsenten on työstettävä sellainen normisto, joka edistää parhaiten juuri kyseisen ryhmän toimintaa. (Eskola 1977, 143; Jauhiainen & Eskola 1994, 121–122.)

2.3 Kommunikaatiosuhteet

Kommunikaatio- eli vuorovaikutussuhteilla ilmaistaan se, millä tavoin ryhmän jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa (Brilhart 1979, 33–34; Charpentier 1979, 31; Hämäläinen & Sava 1989, 60; Tiuraniemi 1993, 9; Jauhiainen & Eskola 1994, 126). Kommunikaatiosuhteiden on oltava avoimia ja ymmärrettäviä, jotta ryhmän jäsen voi osallistua yhteistoimintaa ohjaavaan päätöksentekoon. Avoimia viestintäkanavia on ryhmässä paljon, mutta kommunikaatio voi silti syystä tai toisesta estyä. Tällöin on kunkin ryhmän jäsenen tärkeää pohtia omia tulkintojaan ja antaa palautetta toisille. (Jauhiainen & Eskola 1994, 126.) Jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa on ryhmätyön kannalta olennaisinta, että roolit, vuorovaikutussuhteet ja ryhmän rakenteet ovat yhtenäisiä (Charpentier 1979, 31).

Ryhmän sisäisten kaksisuuntaisten vuorovaikutussuhteiden määrä on suuri, mikä tarkoittaa samalla sitä, että ryhmä on otollinen paikka erilaisten sisäisten kokemusten, käsitysten tai vääristymien heijasteluun. Mitä enemmän ryhmän koko kasvaa, sitä enemmän syntyy myös uusia kaksisuuntaisia vuorovaikutussuhteita. (Hämäläinen & Sava 1989, 60–61.) Charpentierin (1979) mukaan ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus on yleensä kaksisuuntaista, eikä yksisuuntaisia vaikutussuhteita pääse juuri syntymään vaikutuseroista huolimatta. Vuorovaikutussuhteiden lukumäärästä puhuttaessa tarkoitetaan juuri kaksisuuntaisten vuorovaikutussuhteiden lukumäärää, joka voidaan laskea seuraavasta kaavasta:

kaksisuuntaisten vuorovaikutusten määrä $X =$

$$\frac{n(n-1)}{2},$$

jossa n on ryhmän jäsenten määrä. (Charpentier 1979, 31.)

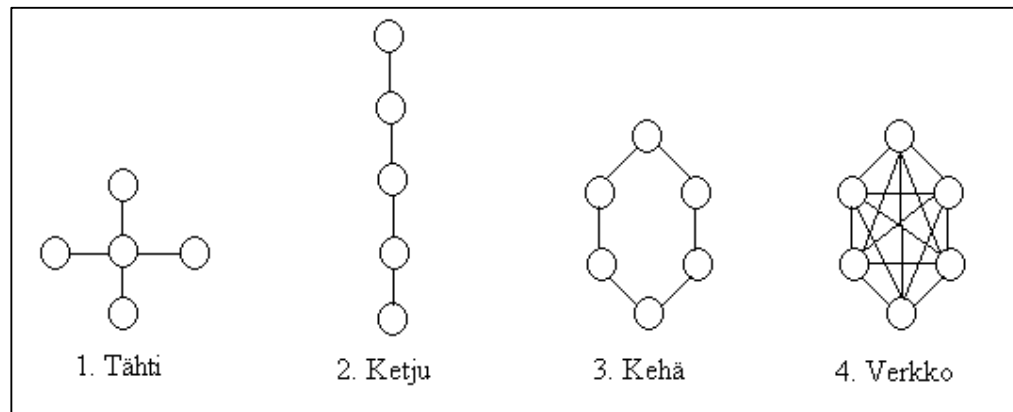
Tuon kaavan perusteella voidaan laskea opettajan ja 25 oppilaan luokan vuorovaikutus-suhteiden lukumääräksi 325. Noin suuri vuorovaikutusten määrä tarkoittaa vääjäämättä sitä, että väärinkäsitykset ja väärät tulkinnat yleistyvät. On siis mahdollista, että opettajan kertoma viesti tulkitaan 25 eri tavalla, jos ja kun se edes menee perille. Himberg ja Jauhiainen (1998) toteavatkin, että kahden ihmisen tulkinnat samasta tilanteesta eivät koskaan ole yhteneväisiä, vaan ainoastaan toisiaan vastaavia, sillä jokainen elää aina oman elämänsä ja -tilanteensa sisällä (Himberg & Jauhiainen 1998, 120). Charpentier (1979) mainitsee toisten viestien ja niiden tuottamien omien reaktioiden tulkitsemisen saattavan myös ohjata ja hidastaa vuorovaikutusprosessia (Charpentier 1979, 93–94).

Tulkinnat voivat koskea periaatteessa mitä tahansa, esimerkiksi tulkitsejä itseään, hänen ajatuksiaan, käyttäytymistä, tunnetiloja, toisia ryhmän jäseniä tai vaikka ryhmää kokonaisuutena. Tulkinnat voivat olla sisällöltään (1) deskriptiivisiä tulkintoja eli havaintojen sanallistamista, (2) empaattisia havaintoja, (3) kausaalisia tulkintoja eli käyttäytymisen selittämistä viittaamalla todellisiin tai oletettuihin syihin, (4) finaalisia tulkintoja eli jonkin ilmiön tarkoitusta tai tehtävää selittäviä ja (5) efektejä tulkitseviä eli yksilön käyttäytymisen tai ryhmän toiminnan vaikutuksia selittäviä (Charpentier 1979, 102–109). Tulkitseminen on siis täysin normaali ilmiö. Jos esimerkiksi näemme jonkun ihmisen haukottelevan, ajatellaan hänen olevan väsynyt, tai jos joku hytisee, kuvittelemme hänen olevan kylmissään. Olisi kuitenkin tärkeää ymmärtää, että emme koskaan voi varmasti tietää, olemmeko oikeassa. Tämän vuoksi, varsinkin ryhmissä, olisi tiedostettava ja sitä kautta erotettava faktat ja oletukset toisistaan, jotta yhteisen tavoitteen saavuttaminen ei väärintulkintojen vuoksi hidastuisi tai vaarantuisi.

Ryhmän kommunikaatiosta muodostetusta kommunikaatorakenteesta selviää, ketkä ryhmän jäsenet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja millä tavoin. Siitä voidaan tarkastella muun muassa sitä, kuka puhuu kellekin, ketkä katselevat toisiaan, kuka on herkkä lähestymään tai välttelemään ja ketä, minkälaista verbaalinen tai non-

verbaalinen viestintä on luonteeltaan ja ovatko vuorovaikutussuhteet kaksisuuntaisia vai eivät. Kommunikaatorakenne ilmaisee myös, millaisiin rooleihin ryhmän jäsenet ovat joutuneet tai päässeet. (Hämäläinen & Sava 1989, 60; Charpentier 1979, 35.)

KUVIO 1. Tavallisimpia kommunikaatorakenteita Charpentierin (1979) mukaan.



Huom. Kuviosta puuttuu leija-kommunikaatorakenne. Charpentier 1979, 34.

Tähti on esimerkiksi luokkahuoneessa yleisesti tavattava kommunikaatorakenne, jossa opettaja on keskellä huomion keskipisteenä. Hän lähettää haluamansa viestit ja vastaanottaa sen jälkeen reaktiot oppilaiden ilmeiden välityksellä. Tähteä voidaan pitää autoritaarisimpana kommunikaatorakenteena, sillä tietojen vaihto keskittyy opettajan ja oppilaan välille, ei kahden eri oppilaan. *Ketju* on kommunikaatorakenne, joka on tyypillinen suurille autoritaarisille organisaatioille, kun taas *kehässä* ja *verkossa* on vallalla suhteellisen demokraattinen ilmapiiri. Kehän ja verkon kaltaisissa ryhmissä sekä viihtyvyyden että tehokkuuden on todettu olevan parempi kuin muiden rakenteiden kaltaisissa ympäristöissä työskentelevillä. (Charpentier 1979, 34–35.)

Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan oppilaiden erilainen osallistuminen toimintaan, keskusteluun ja päätöksentekoon on tavallinen ongelma kouluissa, kuten kaikenlaisissa muissakin yhteisöissä ja ryhmissä. Tämä taas tarkoittaa, että esimerkiksi luokanopettajan tulisi jollain lailla varmistaa, minkälaisesta osallistumisesta on kunkin

oppilaan kohdalla kysymys, sillä ei ole itsestään selvää, että hiljainen oppilas on passiivinen tai haluton. (Hämäläinen & Sava 1989, 61.) Kommunikaatiosuhteisiin voidaan vaikuttaa esimerkiksi toiminnan sisällön vaihtelemisen avulla, sillä eri toiminnot nostavat eri oppilaat keskushenkilöiksi. Toisena vaikuttamiskeinona on vaikuttaminen muihin suhdejärjestelmiin; turvallisuuden tunteen parantaminen (tunnesuhteet) ja ryhmän normiston tarkastaminen (normisuhteet) edesauttavat vuorovaikutusta. Kommunikaatiosuhteisiin voidaan vaikuttaa myös sijoittamalla oppilaita huonetilaan uudella tavalla, kuten hyväksi havaittuun ympyrämuotoon. (Jauhiainen & Eskola 1994, 127–128; vrt. Charpentier 1979, 42–43.) Niemistö (2002) toteaa, että ympyrämuoto antaa mahdollisuuden tasavertaiseen osallistumiseen, mutta ei takaa sitä. Pääasiassa osallistumiseen vaikuttavat muut ryhmäsuhteet ja roolit, joita oppilaat eri tilanteissa ottavat. (Niemistö 2002, 118.)

2.4 Tunnesuhteet

Tunnesuhdejärjestelmä kertoo sen, mitä tunteita ryhmän jäsenet kokevat tai herättävät toisissa ryhmän jäsenissä (Charpentier 1979, 51; Hämäläinen & Sava 1989, 65–66; Jauhiainen & Eskola 1994, 129; Niemistö 2002, 123). Jokaisen yhteisön olemassaolo ja toiminta perustuu tunnesuhteisiin ja niistä muodostuviin tunnerakenteisiin. Jotkut tunteet, kuten kunnioitus tai rakkaus, ohjaavat ihmisiä toisten ihmisten luo, kun taas toiset, esimerkiksi pelko tai masennus, etäännyttävät ihmisiä toisistaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 65.) Tätä kautta ihmiset pyrkivät liittymään niihin ihmisiin, joilta kokevat saavansa hyväksyntää, ja välttelevät niitä, jotka koetaan negatiivisiksi, jolloin syntyy ryhmän sisäisiä alaryhmiä. Tällaisten tunnepohjaisten liittoutumien syntyminen ei saa kuitenkaan estää ryhmän kommunikointia. (Jauhiainen & Eskola 1994, 129.)

Charpentierin (1979) mukaan on tärkeää pohtia omaa osuutta tunnesuhteiden muodostumisessa ja ottaa vastuu tunteistaan toisia kohtaan. Samoin kuin roolisuhteissa, myös tunnesuhteissa ryhmän jäsen voi ajautua johonkin tiettyyn osaan, halusi tai ei. Esimerkiksi syrjäytymisen tunteet voivat olla myös itse hankittuja, joku jopa saattaa haluta kokea itsensä sivulliseksi. Todennäköisempää kuitenkin on, että ryhmän jäsenet omilla asenteillaan ja odotuksillaan ajavat jonkun syrjäytyneen asemaan. Jokainen on

siis vastuussa omista asenteistaan ja odotuksistaan toisia kohtaan, ei pelkästään siitä, mitä tunnemme tai miten toisten ryhmän jäsenten tunnereaktioita provosoimme. Ryhmän jäsenillä on täten kollektiivinen vastuu siitä, minkälaisia tunnesuhdeasemia kullekin syntyy. (Charpentier 1979, 54–55.)

Ryhmän toimivuudelle ei ole välttämätön edellytys, että ryhmän jäsen on siihen emotionaalisesti kiintynyt. Sen sijaan avoimen kommunikaation synnyttämä hyväksytyksi tuleminen tunne on välttämätön viihtyvyyden ja ryhmän edun mukaisen työskentelemisen vuoksi. Tehtävän kannalta tarkoituksenmukainen kiinteys on edellytys kaksoistavoitteen saavuttamiselle, eikä se tapahdu välttämättä pelkästään tunnesuhteiden kautta, vaan myös itse asiasältö voi olla yhteisyyden tekijänä. Ryhmän kiinteyttämisen ja toimivuuden parantamisen kannalta on tärkeää ohjata tunnesuhdejärjestelmää kehittymään verkkomaiseksi, mikä tapahtuu vähitellen, kun ryhmän jäsenet hyväksyvät mahdollisimman monta muuta ryhmän jäsentä toimimaan heidän kanssaan. (Jauhiainen & Eskola 1994, 130–131; ks. myös Niemistö 2002, 124.)

Turvallisten olosuhteiden luominen on tärkeää, mikäli tunnesuhteita halutaan tutkia omassa ryhmässä. Varsinkin negatiivisten tunnesuhteiden käsitteleminen on haastavaa, mutta joissain tapauksissa välttämätöntä ryhmän toiminnan kannalta. On pyrittävä ymmärtämään, että negatiivisissa tunneilmauksissa ei ole mitään pahaa, sillä tunteet ylipäättään ovat kunkin ihmisen omia kokemuksia, ja niiden kieltäminen on tuhoisampaa kuin niiden tunteminen ja ilmaiseminen. Kielteiset tunteet eivät vahingoita ketään, vaan niistä seuraavat mahdollisesti loukkaavat sanat ja teot. (Hämäläinen & Sava 1989, 66.) Niemistö (2002) puhuu tunteensiirrosta eli transferenssista, joka voi olla toiseen ihmiseen kohdistuvien tunteiden taustalla. Jotkut ihmiset saattavat muistuttaa jotain itselle tärkeää henkilöä, tavallisesti isää tai äitiä, ja sitä kautta herättää tietynlaisia tunteita. Tämä ei edes edellytä, että henkilöillä olisi vastaavia ominaisuuksia, vaan ne saattavat kummuta kokijan omasta mielestä. (Niemistö 2002, 124.)

2.5 Ryhmän suhdejärjestelmien linkittyminen toisiinsa

Edellä esitetyt normi-, rooli-, kommunikaatio- ja tunnesuhteet sekä seuraavassa luvussa käsiteltävät valtasuhteet ovat voimakkaasti sidoksissa toisiinsa. Vahvaa sidonnaisuutta voidaan kuvata parhaiten toteamalla, että kaikki suhdejärjestelmän osat riippuvat kaikista muista osista. Kuten esimerkiksi jo aiemmin on tullut ilmi, ryhmän jäsenet etsivät tukea henkilöiltä, joilta sitä kokevat saavansa, ja karttavat niitä, joiden kanssa on vaikeampi toimia. Toisin sanoen, tunnesuhteet voivat säädellä sitä, miten kommunikaatiosuhteet muodostuvat. Samoin myös normien ja niiden muokkaamisen avulla voidaan vaikuttaa kaikkiin muihin suhdejärjestelmiin. (Jauhiainen & Eskola 1994, 116.)

Balesin (1970) mukaan roolisuhteet vaikuttavat valtasuhteiden muodostumiseen, jotka taas vaikuttavat muun muassa kommunikaatiosuhteisiin. Jos henkilö on hakeutunut tai vaikka ajautunut rooliin, jossa hän puhuu paljon, on hänellä mahdollisuus saada valtaa vähintäänkin ajankäyttöön. Ryhmän jäsenen rooli ja sen tuoma asema taas vaikuttaa siihen, kuinka paljon henkilö voi ylipäättään saada valtaa. Edelleen tällaisessa valta-asemaa korostavassa roolissa on mahdollisuus vaikuttaa ryhmän normeihin. Kommunikaation suuren määrän taas voidaan nähdä olevan yhteydessä tunnesuhteisiin, sillä henkilö voi saada sitä kautta muiden ryhmän jäsenten hyväksynnän omille asioilleen. (Bales 1970, 74–78.) Ryhmän sisäiset valtasuhteiden muutokset voivat johtua muista suhdejärjestelmistä ja ryhmän jäsenten sijoittumisesta niihin. Tavallisesti suhdejärjestelmissä keskeisenä olevalle, paljon puhuvalle ja normeja korostavalle jäsenelle annetaan enemmän valtaa. On kuitenkin hyvä huomata, että vaikenemisella voi saada valtaa, jos puhuminen on yleisesti hyväksytty normi. Kommunikaatiosuhteiden avulla voidaankin vaikuttaa valtasuhteisiin myös käänteisesti eli hiljenemällä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 124–125.) Vallankäyttöä voidaan siis harjoittaa sanojen avulla (Eskola 1977, 152), mutta on myös hyvä ymmärtää hiljentymisen potentiaali vallan tavoittelussa.

Rooleja muodostettaessa tai niitä jaettaessa on ymmärrettävä, että joillekin rooleille on tarjolla enemmän valtaa kuin toisille. Jotkut roolit ovat myös välttämättömpiä ja arvokkaampia kuin toiset, mikä saattaa aiheuttaa eriarvoisuuden tuntemuksia jäsenten keskuudessa. (Niemi 2002, 120.) Jos ryhmän sisällä syystä tai toisesta ilmenee

valtataistelua, kommunikaatio saattaa lukkiutua ja ryhmän jäsenten yleinen viihtyvyys vähentyä. Pitämällä kommunikaatio avoimena, normisto yhtenäisenä ja ryhmän ilmapiiri hyvänä, valtataisteluiden tarve laskee. (Jauhiainen & Eskola 1994, 125.) Mikään ryhmän sisäinen suhde, kuten esimerkiksi valtasuhde, ei siis ole selitettävissä ainoastaan itse valta-käsitteellä, sillä valtasuhteeseen vaikuttavat yhtä lailla ryhmässä käytetyt normit kuin sisäistetyt roolitkin. Suhdejärjestelmien vahvan toisiinsa linkittymisen käsittäminen auttaa ymmärtämään paremmin valtasuhdetta ja siihen vaikuttavia asioita. Sama pätee myös päinvastoin, sillä valtasuhteiden siinä missä tunnesuhteidenkin ymmärtäminen auttaa käsittämään esimerkiksi kommunikaatio-suhteita. (Ks. esim. Eskola 1977, Brilhart 1979, Charpentier 1979, Jauhiainen & Eskola 1994, Niemistö 2002.)

3 VALTA

3.1 Valtasuhde suhdejärjestelmän osana

Valta ei ole yksilön tai ryhmän ominaisuus, kuten monet sen käsittävät, vaan se on suhde toiseen henkilöön, ryhmään tai asiaan (Rainio & Helkama 1973, 260; Eskola 1977, 112). Vallassa olevalla ryhmän jäsenellä on mahdollisuus olla riippumaton ryhmän muista jäsenistä (Tiuraniemi 1993, 52), vaikuttaa toisiin ryhmän jäseniin tai asioihin ja saada muita toimimaan jopa omaa tahtoaan vastaan (Hämäläinen & Sava 1989, 61; Sulkunen 1989, 130; Niemistö 2002, 120). Valtasuhdejärjestelmällä osoitetaan siis ryhmän sisäiset valtasuhteet ja jäsenten valta-asemat suhteessa muihin ryhmän jäseniin (Jauhiainen & Eskola 1994, 123).

Vallankäyttö voi olla virallisesti määriteltyä, kuten esimerkiksi rehtorin tehtävässä, tai epävirallista. Epävirallisissa valtasuhteissa yhteisön jäsenten valta-asema suhteessa toisiin jäseniin on usein määritetty tiedostamatta. (Hämäläinen & Sava 1989, 62.) Epävirallisen valtasuhteen ilmenemistapana voidaan pitää esimerkiksi Habermasin (1987) kuvaamaa strategista toimintamallia, jossa henkilö yrittää vaikuttaa järkiperustein toiseen tasavertaiseen henkilöön (Habermas 1987, 72–73). Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan on myös mahdollista, että työyhteisöissä vallitsee sekä työtehtävien määrittelemä valtasuhdejärjestelmä että jäsenten omien tarpeiden mukaan muotoutunut järjestelmä (Hämäläinen & Sava 1989, 62). Viralliset valtasuhteet ovat tavallisesti pysyviä kun taas epävirallisten valtasuhteiden vaihtuvuus saattaa olla nopeaa (Niemistö 2002, 122). Myös se, kuinka pitkään ryhmä on koossa, vaikuttaa valtasuhteiden pysyvyyteen; lyhytaikaisissa ryhmissä valtasuhteiden muutoksia tapahtuu yleisemmin kuin pitkäaikaisissa (Jauhiainen & Eskola 1994, 125).

Niemistö (2002) toteaa, että ryhmän sisäiset valtasuhteet selviävät parhaiten kysymällä ryhmän jäseniltä, ketkä ovat niitä henkilöitä, jotka ryhmässä vaikuttavat jäseniin itseensä eniten tai kenen näkökannoille antaa suuren painoarvon. Jäsenten välisen vuorovaikutuksen tarkkaileminen on toinen tapa saada selville ryhmän valtarakenteet,

sillä on tavallista, että sitä, jolla on paljon valtaa, katsotaan ja kuunnellaan muita jäseniä enemmän. Vähemmän valtaa omaavat taas sivuutetaan helpommin, eivätkä heidän ehdotuksensa ole yhtä varteenotettavia. Epävirallisten suhteiden nopean vaihtuvuuden vuoksi niiden tutkimiselle ei kannata Niemistön mukaan antaa suurta painoarvoa, sillä ne jäsentävät ryhmän sisäisten suhteiden järjestystä vain jollain tietyllä hetkellä. (Niemistö 2002, 121–122; ks. myös Charpentier 1979, 50.)

Tasavertainen jakautuminen, hierarkkinen jakautuminen ja rakenteellinen jakautuminen ovat Tiuraniemen (1993) mukaan ryhmän sisäisen vallan jakautumisen tyypit. *Tasavertaisesti jakautuva valta* antaa jokaiselle ryhmän jäsenelle yhtäläiset mahdollisuudet ottaa vastuuta ja keskustella vallitsevista käsityksistä. Tällöin myös eri tehtävien suorittamisen edellyttämät resurssit otetaan yhdenvertaisesti huomioon. *Hierarkkisesti jakautunut valta* antaa yhdelle tai useammalle ryhmän jäsenelle mahdollisuuden käyttää enemmän valtaa, mikä on myös yleisesti tiedostettua. Hierarkkinen vallankäyttö ilmenee parhaiten päätettäessä esimerkiksi ryhmän toiminnan kontrollista tai informaation jakamisesta. *Vallan rakenteellinen jakautuminen* taas näkyy esimerkiksi ryhmän sisäisinä liittoutumina tai kolmen asianosaisen rakenteissa, joissa ylimmän johdon ja alimman työväestön näkemykset ja odotukset saattavat poiketa toisistaan huomattavasti. (Tiuraniemi 1993, 52–53.)

3.2 Vallankäytön tekniikoita ja auktoriteetin lajeja

Vallankäytön tekniikoiden avulla on Wrongin (Nuutinen 1994) mukaan mahdollista saada valtasuhteen toinen osapuoli myöntymään tai alistumaan valtapyrkimyksiin. Pakottaminen, suostuttelemine, manipulointi ja auktoriteetti voivat tilanteesta riippuen saada vallassa olevan toimimaan vasten tahtoaan, valtahierarkiassa korkeammalla olevan tahdon mukaan. (Nuutinen 1994, 48–49.) Koulumaailmassa edellä mainittuja keinoja on käytetty aina, ehkä kuitenkin nykyisin yhä vähemmän. Opettajat eivät ole yhtä autoritaarisia kuin ennen, eikä pakottaminen ainakaan tuollaisena terminä ole yleisesti hyväksyttyä. Suostuttelemine sen sijaan on tainnut yleistyä tavallisessa koululuokassa, ehkä juuri sen vuoksi, että autoritaarisuus ja pakottaminen eivät kuulu tämän ajan kasvatusihanteisiin. Edellä mainituista Wrongin määrittelemistä vallan

tekniikoista puuttuu tunteisiin vetoaminen, esimerkiksi syyllistäminen. Toisaalta sen voisi ajatella kuuluvan manipuloinnin käsitteen alle, mutta sen voi ajatella olevan myös oma tekniikkansa. Esimerkiksi useita kertoja oppilaan roolissa olleena voin todeta, että kun opettaja sanoo koko luokalle tai pelkästään itselle ”Olen erittäin pettynyt teihin/sinuun”, olen ollut sen jälkeen valmis toimimaan opettajan tahdon mukaan. Tunteisiin vetoamista voisi siis mielestäni pitää yhtenä vaikuttamisen keinona.

Pakottaminen perustuu Wrongin (Nuutinen 1994) mukaan suoraan voimankäyttöön, kun taas *suostuttelemisessa* käytetään avoimia perusteluja, jotta valta-asemassa alempana oleva saadaan toimimaan ylempänä olevan oman tahdon mukaan. Suostutteleva vallankäyttö antaa siis vallan kohteen itse myöntyä haluttuun lopputulokseen. *Manipulaation* erityispiirre on se, että valtapyrkimykset on salattu ja vallan kohde tulee huomaamattaan toimineeksi, kuten on haluttu. Manipuloivalla vaikuttamisella myös vastarinnan todennäköisyys laskee, sillä vallassa oleva ei ole tietoinen häneen kohdistetusta vallankäytöstä. Wrong on lisäksi erottanut auktoriteettivallan erilaisia muotoja. Hänen mukaansa *auktoiteetti* voi perustua pakkoon, palkitsemiseen, legimitettiin, kompetenssiin ja persoonalliseen viehätysvoimaan. (Nuutinen 1994, 49–50.)

French ja Raven (Rainio 1968) ovat jo aiemmin tehneet Wrongin jaottelun kaltaisen jaon ja luokitelleet sosiaalisen vallan lähteiksi palkitsemisvallan, rankaisuvallan, mallinvallan, asiantuntemusvallan ja laillistetun vallan. *Palkitsemisvalta* tarkoittaa sitä, että vallan alaisuudessa oleva saa vallassa olevalta palkintoja, tyydytystä tai vaikkapa apua päämäärien saavuttamiseen. Esimerkiksi lasta voidaan vaatia olemaan kiltti, jotta hän saisi herkun, jota ei pienen kokonsa vuoksi yletä muuten ottamaan. *Rankaisuvallta* ja sen tuoman mahdollisen harmin tai vaikkapa kivun pelko saa vallassa olevan toimimaan auktoriteettiasemassa olevan tahdon mukaan. Yhteiskunta käyttää rankaisuvalltaa estäessään rikollisia tekoja, ja rikkomuksen tekemisestä voi seurata rangaistuksia aina sakosta vankeuteen. *Mallinvalta* perustuu siihen, että joku ihannoitosta ja haluaa olla samanlainen kuin hän. Tällöin ihannoitavalla on mahdollisuus käyttää ihailijan riippuvaisuutta hyväkseen ja saada hänet käyttäytymään oman esimerkinsä mukaan. (Rainio 1968, 83–95.) Mallinvalta voi näkyä pienissäkin ja vähäpätöiseltä vaikuttavissa asioissa. Rainion esimerkissä (s. 94) oppilaat ihannoivat opettajaa, joka sattumalta ei käyttänyt lakkia, ja lopettivat sen vuoksi myös itse lakin

käytön. Kun opettaja alkoi käyttää lakkia, myös oppilaat siirtyivät tähän käytäntöön. Voikin pohtia, onko mallinvalta tehokkaampaa kuin esimerkiksi rankaisuvalta, jossa rankaisu perustuu vain ilmitulleisiin tekoihin, sillä salaa tehty rikkomus ei välttämättä aiheuta rangaistusta. Lakkitapaukseen verraten voi miettiä, onko tehokkaampaa toimia mallina ihailijoille kuin antaa pelkoa tuottava rangaistusuhkaus.

Rainion (1968) mukaan *asiantuntemusvalta* tarkoittaa sitä, että yksilö kokee jollakin toisella yksilöllä olevan sellaista tietoa tai kykyä, jota hänellä itsellään ei ole. Jos kyseistä tietoa ei ole saatavilla helposti tai lainkaan muualta, valta-asema vahvistuu. Se, kuinka paljon jollain toisella on asiantuntemusvaltaa itseä kohtaan, on mahdollista mitata sillä, miten helppoa asiantuntija on korvata toisella vastaavanlaisella. Jos yksilö haluaa tietoa, jota vain yksi asiantuntija voi antaa, on asiantuntijalla silloin voimakas asiantuntemusvalta yksilöön. Henkilöllä on *laillistettua valtaa* silloin, kun joku toinen on normien ja arvojen omaksumisen kautta hyväksynyt hänen vaikutuksensa. Johtajan roolissa olevalla ihmisellä on siis laillistettua valtaa, jos hänen alaisensa kokevat, että hän toimii ryhmän antamin valtuuksin ja samalla yleisten normien mukaan. (Rainio 1968, 95–111.)

Wrongin mukaan auktoriteetti voi siis perustua kompetenssiin, jolloin se on lähtöisin asiantuntijuudesta, tiedosta ja taidosta. Rainio totesi samaan asiaan liittyen, että asiantuntemusvalta perustuu siihen, että jollakin on sellaista tietoa, mitä itsellä ei ole. Tietämistä voidaan näiden määritelmien mukaan siis pitää yhtenä tapana saada valtaa, minkä perusteella ”tieto on valtaa” -sanonta voisi pitää paikkansa. Karvonen (1998) kirjoittaa tiedosta ja sen olemuksesta Aamulehden artikkelissa ja herättää miettimään tiedon merkitystä myös vallan tavoittelussa. Hänen mukaansa sanonnan teki tunnetuksi Sir Francis Bacon, joka totesi vuonna 1597: ”Nam et ipsa scientia potestas est” – tieto on valtaa. Karvosen mielestä tieto antaa mahdollisuuden päästä tavoitteeseen oikoteitse, sillä tällöin ei tarvitse käyttää resursseja sellaisiin asioihin, joiden merkitys on jo ymmärretty. (Karvonen 1998.) Rainion (1968) mukaan ”tieto ei sellaisenaan merkitse valtaa, enintään vapautta, irtaantumista toisten vallasta, mutta tieto tiedon olemassaolosta antaa tiedolle valtaa” (Rainio 1968, 101). Omaa käsitystäni tiedon ja vallan suhteesta vei eteenpäin myös Salmelan (2005) tutkimuksen nimi ”Tieto on valtaa vasta jaettuna”. Kyseisessä tutkimuksessa ei käsitellä tiedon ja vallan suhdetta lainkaan, mutta sen otsikko voisi pitää hyvinkin paikkansa pitävänä myös tieteellisesti tutkittuna.

Rainion ja Salmelan ajatusten pohjalta voisikin sanoa, että tieto ei automaattisesti tuo valtaa. Esimerkiksi jos Matti ei tiedä Pekalla olevan sellaista tietoa, jota hän haluaisi, ei myöskään voi ajatella, että Pekalla olisi valtaa Mattiin. Jos taas Pekka tuo tietämyksensä esille ja siten herättää Matin tarpeen saada tietoa itselleen, voi hänellä ajatella olevan valtaa Mattiin. Tieto siis antaa valtaa. Mutta jotta tämä kriteeri täytyisi, täytyy olla tietoinen tiedosta. Olisiko siis parempi sanoa Rainiota mukaillen, että ”tieto tiedosta on valtaa” tai että ”tieto tiedosta antaa jollekin mahdollisuuden valtaan”? Kääntäen voisi todeta, että ihminen ei voi tietää tekevänsä jotain lainvastaista, jos hän ei tiedä sellaisen lain olemassaolosta. Eli jos ihminen ei tiedä tiedon olemassaolosta, ei hän voi tietää olevansa vallan alaisuudessa. Miten siis voi tietää jostain asiasta, jos siitä ei tiedä?

Airaksinen (1988) jaottelee auktoriteetin (1) *de facto* -auktoriteettiin, (2) *spesialistiauktoriteettiin* ja (3) *de jure* -auktoriteettiin. *De facto* -auktoriteettiin perustuvaan valta-asemaan voi joutua tietämättään, ja se voi olla lähtöisin esimerkiksi siitä, että joku ihailee toisen käytöstä ja päätöksenteon taitoja. Tällaiseen auktoriteettiin perustuvassa valtasuhteessa ei tämän vuoksi välttämättä ole kahta henkilöä enempää, sillä ihmiset näkevät toisensa erilaisina. Tätä auktoriteetin lajia on Airaksisen mukaan pidettävä näistä kolmesta heikoimpana, ja voi myös kyseenalaistaa, pitäisikö tätä pitää ominaisuuksiensa vuoksi auktoriteetin lajina lainkaan. *Spesialistiauktoriteettia* omaavalla henkilöllä on ominaisuuksia, joiden perusteella hän voisi olla auktoriteetti-asemassa suhteessa muihin, mutta mitä hän ei kuitenkaan ole. Esimerkiksi asiantunteva tiedemies, jolla saattaa olla varteenotettavia ja yleisesti hyväksytyjä teorioita, ei välttämättä saa auktoriteettiasemaa suhteessa johonkin toiseen, jos tämä toinen osapuoli ei ole kiinnostunut hänen asioistaan. Tämä valta-asema voi muuttua vain, jos toinen osapuoli päättää ottaa tutkijan auktoriteetikseen. Normatiivinen *de jure* -auktoriteetti perustuu siihen, että jollain henkilöllä on mahdollisuus muodostaa määräyksillään yleisiä normeja. Esimerkiksi moraalista tai laillista auktoriteettia omaava henkilö voi vaatia muita hylkäämään omat mielipiteensä ja käskä heitä toimimaan ohjeidensa mukaan. *De jure* -auktoriteetti sisältää siis sekä asiantuntijuuden että sosiaalisen konsensuksen. (Airaksinen 1988, 128–131.)

3.3 Opettajan ja oppilaan suhde koulussa

Gordon (1979) kertoo opettajan ja oppilaan suhteen olevan hyvä, jos siihen sisältyy avoimuutta ja rehellisyyttä, toisen huomioonottamista, riippumattomuutta ja vapautta sekä molempien osapuolten tarpeita huomioonottavaa ongelmien ratkaisemista. Hänen mukaansa edellä mainitut tavoitteet ovat haastavia, mutta samalla silti ainakin jossain määrin saavutettavissa olevia. (Gordon 1979, 22.) Buber (1993) toteaa, että kasvattajan ja oppilaan suhde ei voi kuitenkaan missään vaiheessa kehittyä molemminpuoliseksi minä–sinä-suhteeksi, sillä kasvattaja yrittää aina vaikuttaa kasvatettavaan jollain lailla. Lisäksi kasvattajan ja oppilaan asetelman tekee eriarvoiseksi se, että vain kasvattaja voi ajatella näkevänsä eletyt tilanteet myös oppilaan näkökulmasta, mikä on mahdotonta oppilaalle. (Buber 1993, 162–165.) Lakan (2006) mukaan opettaja ei voi kuitenkaan sanoa ymmärtävänsä oppilasta paremmin kuin oppilas itse. Opettajan tulisi ennemminkin todeta ymmärtävänsä oppilaan tunteiden merkityksen. (Lakka 2006, 75.) Vallan ja auktoriteetin symbioosi opettajan ja oppilaan suhteessa herättääkin miettimään, voiko opettaja päästä missään vaiheessa oppilaan kanssa sellaiselle tasolle, että he voisivat toimia täysin tasavertaisina, vailla opettajan valta-asemaa. Onko opettajan näin ollen koskaan mahdollista saada oppilaalta sitä samaa informaatiota, jota hän luokkatoverilleen kertoo, vai onko valtasuhde tai kenties jokin muu asiaan vaikuttava tekijä tässäkin esteenä?

3.3.1 Vallan jakautuminen opettajan ja oppilaan välille

Opettajan on mahdollista käyttää lukuisia eri vallankäytön tekniikoita. Eri toimintatavat eivät silti välttämättä ole tietoisia, vaan ne saattavat jopa enimmäkseen olla tiedostamattomia. Jotta tätä vallankäytön monimuotoisuutta ja sen seurausten tiedostamista voisi ymmärtää paremmin, olisi hyvä käsitellä niitä kokemuksina, joita vallankäytön kohteena olevat ihmiset kokevat. (Vuorikoski 2003, 135.) Opettajan rutiinit, maneerit ja yksittäiset toimintatavat saattavat siis oppilaan mielestä tuntua vallankäytöltä, vaikka niitä ei välttämättä olisikaan tarkoitettu sellaisiksi.

Valtasuhde on Wrongin (Nuutinen 1994) mukaan aina epäsymmetrinen ja luo relaatio-osapuolten välille eriarvoisuutta. Käytännössä tämä näkyy siinä, että valtasuhteen

toisella osapuolella on mahdollisuus dominoida toista osapuolta. (Nuutinen 1994, 29.) Koulumaailmassa valtasuhteet näkyvät selvästi esimerkiksi opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, jossa opettajalla on määräysvalta oppilaaseen. Halutessaan opettaja voi päättää melkein jokaisesta luokkaan liittyvästä asiasta kuten vaikkapa istumajärjestyksestä, käyttäytymissäännöistä, luokkarutiineista ja järjestäjistä. Nuutisen (1994) mukaan valtasuhteen toisella osapuolella onkin aina määräysvaltaa ja etuoikeuksia, jotka perustuvat joko yhteisön valtuutukseen, kuten opettajalla, tai henkilökohtaisiin resursseihin (Nuutinen 1994, 95). Määräysvalta voi näkyä esimerkiksi siinä, että opettajalla on aina käytössään viimeinen puheenvuoro, kun taas etuoikeudeksi voinee laskea sen, että opettaja saa vastoin yleisiä normeja etuilla ruokajonossa.

Koulumaailmassa voidaan ajatella olevan myös hierarkiaan perustuvaa vallankäyttöä. Airaksinen (1988) kuvaa hierarkkista valtarakennetta siten, että mitä korkeammalle hierarkiassa edetään, sitä enemmän valta-aseman tuoma tulkinnanvapaus antaa mahdollisuuksia käyttää harkintavaltaa sääntöjen ja normien noudattamisessa. Myös palkkioiden ja sanktioiden käyttäminen mahdollistuu hierarkian ylätasolle kuljettaessa. (Airaksinen 1988, 121–126.) Koululuokassa ilmenee valtahierarkiaa kuten monissa muissa yhteisöissä. Luokan hierarkiassa korkeimmalla on opettaja, jonka jälkeen tulee kouluavustaja. Luokan järjestäjillä taas saattaa olla enemmän valtaa kuin muilla oppilailta. Opettajalla on täten eniten vaikuttamismahdollisuuksia ja samalla myös valinnan varaa siinä, kenelle antaa vastuuta luokan asioista. Yksi hierarkkisen vallan ominaispiirre onkin se, että kun valta-asemassa olevia ihmisiä on monia, vastuu vallankäytöstä vähenee ja muuttuu välilliseksi (Airaksinen 1988, 125). Rainio (1968) taas pohtii välillisen vallan määrää eri osapuolten välillä; onko välillinen valta suurempaa, yhtä suurta vai pienempää kuin suora vallankäyttö (Rainio 1968, 184). Luokkatilanteeseen siirrettynä voidaankin miettiä, onko opettajan antama käsky, kielto tai ohje toimivampi itse annettuna vai välillisesti esimerkiksi kouluavustajan kautta lähetettynä.

Golish ja Olson (2002) perehtyivät korkeakouluissa tehdyssä tutkimuksessaan opiskelijan käyttämään opettajaan kohdistuvaan valtaan. Tutkimuksen mukaan opiskelijat yrittivät vaikuttaa opettajiin pääasiassa prososiaalisin keinoin, muun muassa taivuttelemalla, ylistämällä, imartelemalla ja olemalla vilpittömiä. Myös ryhmässä tapahtuvaa vaikuttamista havaittiin yleisesti, varsinkin ryhmässä tapahtuvaa opettajan

taivuttelua. Antisosiaalisia keinoja, kuten vaatimuksia, vertailua korkea-arvoisempiin auktoriteetteihin tai opettajan tunteisiin vetoamista käytettiin huomattavasti vähemmän. Oli myös huomattavaa, että mitä enemmän opiskelijat kokivat heillä itsellään olevan valtaa, sitä todennäköisemmin he huomasivat opettajan käyttävän valtaa. Samalla huomattiin, että jos opettaja havaitsi joillain opiskelijoilla olevan enemmän valtaa kuin muilla, he yrittivät päästä kyseisten opiskelijoiden suosioon tai saada heidät samaistumaan itseensä, sillä valta-asemassa korkealla olevat opiskelijat voisivat muuttaa luokan ja ryhmän dynamiikkaa. Tutkimuksessa tuli lisäksi ilmi, että eniten käytettiin asiantuntemusvaltaa ja laillistettua valtaa. Opiskelijat käyttivät asiantuntemusvaltaa muun muassa oppitunneilla, joilla he omien puheenvuorojensa aikana toivat sitä esille. Tätä ei tosin aina tapahtunut, jos opettajalla oli korkea tietämys asiasta tai hänen asiantuntemustaan ei haluttu kyseenalaistaa. Mielenkiintoinen havainto oli myös se, että jos opettajat yrittivät pakottaa opiskelijoita johonkin, opiskelijat yrittivät tällöin saada valtaa monin eri keinoin itselleen. (Golish & Olson 2002, 302–308.)

3.3.2 Opettajan auktoriteetti ja oppilaan kuuliaisuus – katoavia ominaisuuksia?

Opettajan ja oppilaan suhde on muuttunut aikojen saatossa paljon, jopa niin paljon, että nykyään joissain yhteyksissä puhutaan ohjaajan ja ohjattavan suhteesta. Jo pelkästään ohjaaja-nimikkeen käyttäminen kertoo siitä, että autoritaarinen opettaja, joka valvoo ja kurittaa ei ole enää normi. Oikeastaan sellaista toimintaa ei nykyihanteissa odoteta opettajalta lainkaan. Rinne (1986, 205) on tutkinut opettajankoulutusta ja ihanteita, joita koulutukseen pyrkiviltä toivotaan, ja luonut siten erilaisia mallikansalaisen ihanne-tyyppejä neljällä eri ajanjaksoilla, joista esimerkkeinä ääripäät: 1850–1917 tällaisia ihanneominaisuuksia olivat muun muassa uskollisuus, nuhteettomuus, ahkeruus ja hurskaus, kun taas vuosina 1970–1986 ihannoitiin esimerkiksi esiintymistaitoisuutta, harrastavuutta ja koulussa menestymistä. Heikkisen mukaan nykypäivän opettaja-opiskelijat pitävät muun muassa verbaalista lahjakkuutta, avoimuutta, ryhmäkeskeisyyttä ja itseluottamusta osoittavaa käyttäytymistä ominaisuuksina, jotka ovat opettajaksi opiskelijalla hyveitä (Heikkinen 1999, 51). Ihanteiden muuttuminen vaikuttaa samalla myös opettajan ja oppilaan välisiin valtasuhteisiin, sillä pakottamista

ja kurittamista on vaikea nähdä verbaalisesti lahjakkaan ja ryhmäkeskeisen opettajan keskeisimpinä vallankäyttötapoina.

Laineen (1997) mukaan opettajan asema on nykyään erilainen kuin ennen. Vielä muutama vuosikymmen sitten opettajan auktoriteettiasema oli vakio, eikä sitä kyseenalaistettu siinä määrin kuin nykyään. Opettaja oli yksinkertaisesti henkilö, jota oli toteltava. Tänä päivänä opettajan on kuitenkin tehtävä töitä oman asemansa löytämiseksi, sillä paluuta annettuun auktoriteettiasemaan ei ole. Auktoriteetin vähenemisen taustalla voivat yhtäältä olla oppilaiden suojautumiskeinot, joilla pyritään hälventämään ulkoisia ärsykeitä. Tämä voi näkyä esimerkiksi välinpitämättömyytenä. Toisaalta oppilaiden kasvavat kommunikointitaidot ja kyvykkyys ennakko-oletusten rikkomiseen edistävät opettajan ja oppilaan välisen suhteen muuttumista. (Laine 1997, 114–115.)

Nuutinen (1997, 2001) on tutkinut opettajan auktoriteettia pohjaamalla näkemyksiään vuosina 1996 (n=362) ja 1997 (n=360) tehtyihin survey-tutkimuksiin, joihin osallistui opettajia sekä päiväkodeista että peruskoulusta eri puolilta Suomea. Opettajien tuli muun muassa arvioida eri tahojen asiantuntevuutta ja vallan määrää suhteessa heihin itseensä. Tutkimuksesta kävi ilmi, että lapset nähdään suurimmaksi osaksi asiantunteviksi. Samalla kaksi kolmesta vastanneesta pitää lasten valtaa sopivana, minkä voi tulkita niin, että opettajat eivät koe lasten uhkaavan heidän asemaansa. Saman tutkimuksen tuloksena oli myös se, että 86,7 % opettajista koki oppilaisiin vaikuttamisen helpoksi. (Nuutinen 2001).

TAULUKKO 1. Opettajan arviot joidenkin yhteistyökumppaneiden asiantuntemuksesta ja vallan määrästä opettajan työtä koskevissa asioissa (prosenttia vastanneista; n=360).

| Arvioitu kohde | Asian-tuntevia | Sopivasti valtaa | Liikaa valtaa | Liian vähän valtaa |
|-------------------|----------------|------------------|---------------|--------------------|
| Työtoverit | 97.2 | 61.7 | 6.4 | 32.1 |
| Rehtorit/johtajat | 90.1 | 62.1 | 12.7 | 25.3 |
| Lapset | 85.7 | 67.5 | 6.1 | 26.4 |

Huom. Taulukosta on rajattu pois koulun ulkopuoliset tahot. Nuutinen 2001.

Vuoden 1996 survey-tutkimuksessa opettajille oli annettu eri väitteitä, joiden paikkansapitävyyttä heidän tuli arvioida. ”Jos vallankäyttö edistää tavoitteiden saavuttamista, opettaja voi käyttää ankariakin keinoja” -kohdassa 30,1 % vastanneista oli samaa mieltä väitteen kanssa, kun puolet eli 50,1 % oli eri mieltä. (Nuutinen 1997, 137.) 50,4 % samaan kyselyyn vastanneista tuomitsi pakottamisen, mutta toisaalta peräti 42,6 % opettajista joko ymmärsi tai hyväksyi pakon käyttämisen. Rangaistuksella uhkaamisen taas tuomitsi 42,7 % ja hyväksyi 34,8 %. (Nuutinen 2001.)

Tutkimus antaa mielenkiintoista tietoa opettajien käsityksistä vallasta suhteessa lapsiin. Taulukosta voi todeta, että vain 6,1 % vastanneista oli sitä mieltä, että lapsilla on liikaa valtaa. Samalla noin yksi neljäsosa opettajista oli sitä mieltä, että lapsilla on liian vähän valtaa. Tämä edustaa hyvin nykyisin vallalla olevaa oppimiskäsitystä, jossa oppilaan roolia korostetaan ajattelevana ja osaavana yksilönä. Jos oppilaalla ajatellaan olevan kyseisenlaisia taitoja, miksi hänelle ei voitaisi antaa enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa ja sitä kautta enemmän valtaa? Vastausten perusteella opettajat olisivat siis valmiita antamaan lapsille enemmän valtaa ja sitä kautta pienentämään omaa rooliaan. Saattaa olla, että opettajat olisivat myös samalla valmiita luopumaan omasta vallastaan, mutta siitä ei tässä tutkimuksessa ollut kyse. Jos pohdintaa kuitenkin jatkaa tästä eteenpäin, voi miettiä, vähenisikö opettajan valta, kasvaisiko se vai muuttaisiko se vain muotoaan, mikäli oppilailla oleva vallan määrä kasvaisi?

Laine (1997) puhuu virallisesta ja epävirallisesta koulusta ja niiden sekoittumisesta. Virallisen koulun, eli oppituntien, kontrollin, kurin ja pärjäämisen ohella kouluissa on yhä enenevässä määrin havaittavissa oppilaiden omaan koulun ulkopuoliseen elämään liittyviä todellisuuksia, jotka näkyvät heidän puheissaan, mielissään ja kehoissaan. Virallisen koulun näkökulmasta tarkasteltuna tätä voidaan usein pitää häiriötekijänä. Aiemmin sekoittumisen vaaraa ei ollut, sillä työ ja vapaa-aika olivat selkeästi toisistaan erillään, mutta nykykoulussa siltä ei voi välttyä, mikä näkyy sekä opettajien että oppilaiden suhtautumisessa. Opettajan tuottama virallinen oppituntidiskurssi saa vastaansa oppilaiden kielipelit ja ruumiillistuneet käytännöt: ”Haetaan tuntumaa siihen, ’mistä on kysymys’ sekä kohdataan opettajan edustama koulun auktoriteetti”. Tämä ei kuitenkaan muuta sitä tosiasiaa, että virallisen koulun määräämä järjestys tulee jossain vaiheessa otetuksi työskentelyn lähtökohdaksi ja että se määrittää koulussa tapahtuvia kohtaamisia, halusi sitä tai ei. Virallisessa koulussa ei juuri jää tilaa oppilaiden omille

kommunikaatio- ja vuorovaikutustavoille, sillä nuorten kohtaamaan oppilaan malliin ei mahdu omia kokemuksia, tunteita ja elämyksiä. (Laine 1997, 133–140.)

Laineen (1997) mukaan koulun rakenne perustuu opettajan ja oppilaan väliselle epäsymmetriselle valtasuhteelle, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että tiedonjako, kommunikointi ja vuorovaikutus on lähinnä yksisuuntaista. Rutiinit sekä aika- ja tilajärjestelyt ovat rakentuneet muun muassa keskitetyille valtasuhteille ja näkyvät esimerkiksi koulun kellon määräämässä opiskelutahdissa tai oppilaiden ja opettajien erillisinä tiloina, ja siten ne ohjaavat toimintaa ja korostavat autoritaarisuutta. Epävirallisen koulun sekoittuminen koulumaailmaan on kuitenkin tuonut mukanaan mahdollisuuden muutokseen, mistä on seurannut ulkoahjautuvien rutiinien ja yksilön omien toimintatapojen välinen kasvava jännite. Oppilailla ja opettajilla on molemmilla omia erilaisia julkisuuksia, jotka voivat olla joko näkyviä tai näkymättömiä ja tulla esille eri ryhmissä ja paikoissa. Oppilaiden oman identiteetin ja jaksamisen kannalta erilaiset julkisuudet ovat merkittäviä. Erittäin tärkeänä voidaan pitää myös oppilaiden keskinäisiä välejä ja kaveruussuhteita. Du Bois-Raymondin mukaan kaveruussuhteet ovat tärkein tekijä, joka auttaa oppilaita kestämään virallista koulua. Hän toteaa myös, että ”hauskanpito, opettajan ärsyttäminen ja jutteleminen kavereiden kanssa ovat rentoutumiskeinoja, tapoja tuoda epävirallinen kulttuuri, nuorisokulttuuri, kouluun”. (Laine 1997, 140–143.)

Laine (1997) toteaa, että oppilaat eivät ole haluttomia oppimaan, mutta eivät myöskään ole sinuja sille tavalle, jolla tietoa koulussa välitetään. Koulumaailmassa opetettava aines ei herätä oppilaiden kiinnostusta opittavaa asiaa kohtaan. Oppilailla on kuitenkin ymmärrys asioiden muunneltavuudesta ja suhteellisuudesta ja sitä kautta ajatus siitä, että opetettavalle asialle olisi mahdollista löytää toisenlainen tulkinta. Opetettavan asian pitäisikin koskettaa jollain lailla oppilaan elämää esimerkiksi sisältöjen tai moraalisien kehityksen kannalta. Sen mahdollistuminen taas vaatii, että opettajan on ymmärrettävä oppilas yksilönä ja luovuttava ehdottomasta auktoriteetista. (Laine 1997, 146–148.) Jos opettajan auktoriteettiasema ei ole vastaavanlainen kuin ennen, eivät Laineen (1997) mukaan myöskään oppilaat ole yhtä kuuliaisiksi kuin he ovat joskus olleet. Koululaitoksen, siellä toimivien ihmisten ja heidän ihanteidensa muuttuminen on johtanut siihen, että kuuliaan oppilaan prototyyppi on korvautunut yksilöllisyyttä korostavalla habituksella. Tämä ei kuitenkaan tee koulussa menestymistä mahdottomaksi, vaan sen

saavuttamisen muodot ovat vain muuttuneet. Oppilaiden omat valinnat ohjaavat päätöksiä, eivätkä ne siis ole peräisin auktoriteettien kuten opettajan tai vaikkapa vanhempien toiminnasta. Virallisen koulun opettaja- ja oppilasmallit ovat siis muuttuneet, minkä seurauksena opettajan ja oppilaan annettuja rooleja uudelleenmääritellään jatkuvasti. (Laine 1997, 115–118.)

3.4 Kontrollointi koulussa – ulkoista vai sisäistä?

Tähän mennessä on jo todettu, että opettajalla on valtaa oppilaaseen ja siten mahdollisuus määrittää, mitä tai miten asioita tehdään. Opettaja siis kontrolloi toimintaa ja samalla oppilasta, joten pulpettinsa ääressä istuva oppilas on jatkuvasti valvonnan alaisena. Säännöt, ohjeet, tavat ja määräykset ovat opettajan toiminnan kautta sisäistyneet oppilaiden ajatuksiin ja ohjaavat siten heidän toimintaansa. Jos yksittäisen oppilaan työskentelytapoja ja toimintaa aletaan tarkastella tässä vaiheessa, voidaan puhua kontrollista, jonka lapsi kohdistaa itseensä, eli itsekontrollista. Friedrichin (Nuutinen 1994) mukaan itsekontrolli tarkoittaa ihmisen itseensä kohdistamaa vallankäyttöä: oma käyttäytyminen muokataan sellaiseksi, että tilanteen vaatimukset tulevat täytetyksi. Friedrich jatkaa, että itsekontrollia tarvitaan silloin, kun yksilön toimintaan kohdistetaan odotuksia tai esimerkiksi moraalisia vaateita. (Nuutinen 1994, 41.) Itsekontrollia harjoitetaan vain kun mieltymysten ja ulkoa tulleiden yllykkeiden välillä on ristiriita. Toisaalta toiminnan on oltava myös tietoista, vasta sitten voi puhua itsekontrollista. (Steutel 1988, 104–107.) Ensin yksilö määrittelee omat mahdollisuutensa toimia, tekee sitten päätökset oman toimintansa suuntaamiseksi ja lopuksi muokkaa oman käyttäytymisensä sellaiseksi, että se tukee päämäärän saavuttamista (Nuutinen 1994, 41).

3.4.1 Kyky itsekontrolliin

Steutelin (1988) mukaan itsekontrolli ei ole hyve, niin kuin on ajateltu, vaan kyky. Ensinnäkin itsekontrollin oppiminen ja jonkin kyvyn saavuttaminen on sama asia, minkä perusteella itsekontrollia ei voi pitää hyveenä, vaan sitä tulisi käsitellä kykynä,

jonka voi oppia. Toiseksi hyveen taustalla on aina motivaatio, mutta itsekontrollin oppimisen kannalta motivaatiolla ei ole merkitystä. Steutel perustelee näkemystään muun muassa Amsterdamissa 1980-luvulla tehdyn tutkimuksen avulla. Siinä opettajia pyydettiin vertailemaan oppilaiden käyttäytymistä suhteessa kymmenen vuoden takaiseen käyttäytymiseen. Jo silloin oli havaittavissa se, että oppilaat ovat levottomampia ja impulsiivisempia eikä keskittymiskykyä ole niin paljon kuin aiemmin. Vaikka kyseisessä tutkimuksessa ei puhuttu lainkaan itsekontrollista, Steutel näkee, että kyseessä on juuri itsekontrollin puute. Mischelin tutkimus myötäilee Steutelin ajatusta. Siinä todettiin, että nopeasta palkinnosta pidättäytyminen ja palkinnon saamisen viivyttäminen on yhteydessä itsekontrolliin. Tutkimuksessa todettiin myös, että tahdonalainen viivyttelyminen (itsekontrollin ”käyttäminen”) palkinnon saamisessa on yhteydessä impulsiivisuuteen ja pitkäkestoiseen tarkkaavaisuuteen. (Steutel 1988, 100–102.)

Steutel (1988) käyttää termiä välineellinen hyve (instrumental virtue), jolla voi korjata (correct) joitakin taipumuksia eli kontrolloida omaa käyttäytymistään. Esimerkiksi tylsyyden tunne korjataan kärsivällisyydellä, kun taas sinnikkyys korjaa taipumuksen hylätä tavoitteet, kun on vaikeuksia. Kärsivällisyys ja sinnikkyys ovat siis ”vastataipumuksia” eli välineellisiä hyveitä, joita itsekontrolliin kykenevällä oppilaalla on. Itsekontrollin puute voi hänen mukaansa johtua joko motivaation puutteesta tai kyvyttömyydestä. On siis mahdollista, että oppilas pystyy kontrolloimaan joitakin taipumuksia olematta motivoitunut, mutta haluaako hän harjoittaa itsekontrollia opettajan niin odottaessa? Motivaatiota siis tarvitaan itsekontrollin käyttämiseen, ei niinkään sen opettelemiseen, kuten jo aiemmin mainittiin (ks. myös Mele 1987, 52). Toisaalta, oppilaalla saattaa kokonaan puuttua kyky kontrolloida itseään, eikä hän tällöin pysty tekemään sitä etenkin opettajan niin tahtoessa. Kyky itsekontrolliin ei siis vaadi Steutelin perustelujen mukaan halua. Jos itsekontrollia ei ole, voi olla, ettei ihmisellä ole siihen kykyä. (Steutel 1988, 100–104.)

3.4.2 Itsekontrollin harjoittaminen ja sen harjoittelu

Baumeister (Väre 2006) toteaa itsekontrollin suuren määrän olevan hyvä asia, eikä sitä voi koskaan olla liikaa. Hänen mukaansa itsekontrolli on älykkyyden ohella toinen

tärkeistä tekijöistä, joka ennustaa menestymistä nyky-yhteiskunnassa; itsekontrollin määrällä on suuri merkitys siihen, miten ihminen menestyy elämässään. Jos neljävuotiaalla on hyvä itsekontrolli, hän tulee todennäköisesti muun muassa menestymään paremmin aikuisena ja hänestä pidetään enemmän. Baumeisterin mielestä itsekontrollia voi harjoitella ja sitä pitäisikin vahvistaa jo lapsuudessa. (Väre 2006.) Myös Baumeisterin mielestä itsekontrollia voidaan siis pitää kykynä, jota voi harjoitella, kuten jo Steutel niin määritteli.

Pidetäänkö ihmisestä siis enemmän, jos hänellä on kyky harjoittaa itsekontrollia? Itsekontrollin harjoittamisen esimerkkinä voi toimia tilanne, joka on toistunut aina silloin tällöin yliopistomaailmassa. Luennoitsija pitää luentoa, josta vain harva saa jotain irti ja jonka jälkeen yhdessä moititaan sekä aihetta että luennoitsijaa. Sama kaava toteutuu jokaisen luennon jälkeen. Luennon pitäjä on tyytyväinen, kun ei saa ainakaan huonoa palautetta, pikemminkin onnistumisen kokemuksia, kun joku yksittäinen opiskelija saattaa kysyä jotain esimerkiksi luennon sisällöstä. Voidaanko tässä tapauksessa puhua itsekontrollista, kun taustalla on se ajatus, että jos asiasta kertoo luennoitsijalle, saattaa joutua huonoon valoon ja se voi myös vaikuttaa negatiivisesti loppuopiskelujen ajan? Joissakin tapauksissa jotkut opiskelijat nimittäin ovat joutuneet kärsimään kyseisenlaisista tapauksista esimerkiksi opintojen etenemisen kannalta ja päätyneet siihen, että mielistely tuottaa paljon helpomman jatkon opiskeluille. Yliopistomaailmassa menestyy paremmin jos on kiltisti ja puuttumatta asioihin. Kallas, Nikkola ja Räihä (2006) puhuvat vastaavanlaisesta asiasta pohtiessaan vallalla olevaa oppimisen kulttuuria, jossa oma osaaminen tuodaan esille ja osaamattomuus peitetään. Heidän mukaansa tämä oman turvallisuuden varmistaminen näkyy muun muassa siinä, että opiskelijat pyrkivät välttämään herättämästä kouluttajassa mielipahaa ja hyödyntävät hänen mielihyväsävyisiä reaktioitaan, jotka ovat seurausta myötillystä. (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 154–155.) Onko mahdollista, että tällaisessa toiminnassa on kyse itsekontrollista, joka kuitenkin perustuu mahdolliseen ulkoisen kontrollin pelkoon ja sen välttelemiseen?

Melen (1987) mukaan itsekontrollia voi harjoittaa monella eri tavalla. Esimerkiksi vihainen ihminen voi ensin laskea kymmeneen välttääkseen impulsiivisuutta suuttumuksen hetkellä. Toisaalta tavoitteeseen pyrkimisen kannalta olisi hyvä ensin miettiä, miten aiottu toiminta, jota itsekontrollilla olisi hallittava, tulisi tavoitteeseen

vaikuttamaan. Itsekontrollia harjoittava ihminen voi myös suunnitella etukäteen, mitä tulisi tietyissä tilanteissa tehdä ja sitä kautta tapahtumaan joutuessa käyttäisi etukäteen harkittua tapaa vastustaakseen ennakoitua houkutusta. (Mele 1987, 52.)

Aarnos (1998) kertoo opettajan ulkoisen kontrolloinnin vaikutuksesta itsekontrollin kehittämisen tukemiseen sekä sisäisen että ulkoisen kontrollin omaavaan lapseen. Hänen mukaansa sisäisen kontrollin omaava oppilas vahvistaa omaa sisäistä kontrolliaan, jos opettaja käyttää ulkoista kontrollia muihin oppilaisiin hänen kuullensa, vaikka esimerkiksi komentamalla. Kohdistamattoman ulkoisen kontrollin käyttö saattaa vaikuttaa siihen, että oppilaasta, jota opettajan reaktio ei välttämättä edes koskenut, tulee arempi ja ahdistuneempi. Aarnos esittää tässä tapauksessa ratkaisuksi sen, että vastaavanlaisissa komentamistapauksissa muita oppilaita tulisi ohjata ryhmänä ja jättää asiaankuulumaton oppilas asian ulkopuolelle. Ulkoisen kontrollin omaava lapsi taas saattaa vahvistaa opettajan komentamisen seurauksena omaa ulkoista kontrolliaan, mistä voi seurata esimerkiksi aggressiivisuutta tai kehityksen taantumista. Ratkaisuna ulkoisen kontrollin omaavalle lapselle voisi tarjota mahdollisuuksia esimerkiksi valintoihin tai vastuuseen, jotka osaltaan vahvistaisivat sisäistä kontrollia. (Aarnos 1998, 57–58.)

3.4.3 Itsekontrolli koulussa – seurausta ulkoisesta kontrollista?

Baumeister (Väre 2006) on sitä mieltä, että itsekontrollin harjoittelussa ei voi mennä liian pitkälle. On kuitenkin mielestäni kiinnitettävä huomiota siihen, miten itsekontrollia tulisi harjoittaa koulussa. Steutelin tekstiä lukiessa ei voinut välttyä pohtimasta, onko oppilas millään lailla oma itsensä istuessaan koulun penkillä. Jos itsekontrollia harjoitetaan vain kun mieltymysten ja ulkoa tulleiden yllykkeiden välillä on ristiriita, harjoittaako oppilas sitä koulussa koko ajan? Eikö ole oppilaan halujen vastaista istua tiukasti pulpetin edessä ja tehdä esimerkiksi matematiikan tehtäviä 40 minuuttia yhtäjaksoisesti? Voisi ainakin kuvitella, että jos oppilas saisi valita, hän tekisi jotain muuta. Tässä vaiheessa voi tietenkin pohtia, täytyykö lapsen aina saada tehdä, mitä hän haluaa. Kyse ei kuitenkaan ole siitä, vaan tavasta, jolla oppilaiden vaaditaan toimivan tehtäviä tehdessä. Onko oppilaan osattava siis kontrolloida itseään koko oppitunnin ajan ja kyttävä istumaan hiljaa omalla paikallaan? Jos opettaja vaatii työrauhaa ja oppilas

toimii käskyn mukaisesti, hän harjoittaa itsekontrollia (ks. esim. Steutel 1988). Vaatimus hiljaisuuteen on kuitenkin ulkoinen, mikä oli myös yksi edellytys itsekontrollille, ja sillä on takanaan opettajan auktoriteetin voima, joten kaiken pohjalla on vallankäyttö. Onko oppilaalla siis edes mitään mahdollisuutta olla harjoittamatta itsekontrollia?

”Koulutieto ja arkitieto ovat erkaantuneet toisistaan ja didaktiikan voittokulku on korvannut yleissivistävän opetuksen ainedidaktisella hallinnalla. Jäljelle jää oppilaan itsearviointia taustalla ohjaava ’näkyvä’ käsi, opettaja, joka kontrolloi oppilaan itsekontrollin avulla.” (Laine 1997, 104–105.) Laineen toteamus herätti ajattelemaan yhä vahvemmin sitä, onko itsekontrollilla loppujen lopuksi mitään tekemistä oppilaan toiminnassa. Onko kaikki oppilaan toiminta kuitenkin lähtöisin opettajan kontrollista? Ulkoisen ja sisäisen kontrollin rajapintaa voidaan kliseisesti pitää veteen piirrettyä viivana, sillä itsekontrollia voidaan harjoittaa vain, jos toimintaan kohdistetaan odotuksia eli sitä kontrolloidaan ulkoa. Pitäisikö siis ennemminkin ajatella, että sisäinen kontrolli on seurausta ulkoisesta kontrollista ja että loppujen lopuksi kaiken koulussa tapahtuvan toiminnan takana on ulkoinen kontrolli? Tuon ajatuksen perusteella koko itsekontrollin käsitettä ei välttämättä tarvitsisi tässä yhteydessä käsitellä. Ulkoisella ja sisäisellä kontrollilla on kuitenkin todella vahva yhteys koulussa, mikä nousee esiin esimerkiksi silloin, kun luokassa on sijaisopettaja. Tällöin ulkoinen kontrolli ei ole automaattisesti samalla tasolla kuin luokan omalla opettajalla, mikä aiheuttaa vaihtelua myös oppilaiden sisäisessä kontrollissa, kuten tämän tutkimuksen tuloksissakin nousee esille. Itsekontrollin käsitteen ymmärtäminen siis edesauttaa käsittämään tilanteita, joissa valtasuhteessa ja sitä kautta kontrollointitavoissa tapahtuu jonkinlaisia muutoksia.

Havainnointijakson aikana huomasin, että oppilaiden mielihalut tulevat esiin ja niitä ennen kaikkea tuodaan esille myös koulussa, mutta usein silloin kun opettaja ei ole paikalla. Laineen (1997) mukaan tämä näkyy esimerkiksi siinä, että tunnin päätyttyä oppilaille on aina kiire jonnekin, kun taas tunnin alkaessa he vaikuttavat rutinoituneen kyllästyneiltä (Laine 1997, 102–103). Välitunnit ja ennen kaikkea välitunnin ja tunnin väliset ajat luokassa ovat otollisia hetkiä seurata oppilaiden luonnollista toimintaa. Tuona muutaman minuutin mittaisena aikana luokassa ehtii tapahtua paljon kaikkea sellaista, mitä oppilaat oikeasti luokassa haluavat tehdä, mutta mistä joutuvat pidättäytymään tunnilla. Tällöin on havaittavissa monenlaista luovaa toimintaa,

liikunnallisuutta ja muunlaista lahjakkuutta, mutta toki myös kaikkea muuta, mistä enemmän tutkimuksen toteuttamisen yhteydessä. Luovuus näkyi muun muassa siinä, että jotkut oppilaat ottivat aina jonkin oman askartelunsa tai kuvataiteellisen työnsä esille, kun taas joku ryhmä saattoi harjoitella ihmispyramidin tekemistä. Oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet tulivat esiin myös siten, että jotkut oppilaat saattoivat lukea jotain koulukirjaa tai tehdä siitä tehtäviä, mutta ihan omalla tahdillaan ja omalla tavallaan. Onko tällainen luontainen toiminta mahdollista liikunnan, kuvataiteen tai vaikka ympäristötieteen tunnilla, kun opettaja kontrolloi ja määrää aina sen, mitä oppilaan tulee milloinkin tehdä?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusta aloittamassa

Tutkimuksen alussa lähtökohtana oli tutkia oppilaan ja opettajan välisiä valtasuhteita ryhmän vuorovaikutussuhteissa. Tarkempaa ajatusta asiasta ei ollut, joten mahdollisia lähestymissuuntia oli vielä lukuisia. Vasta aineiston keräämisen ja alustavan analyysin jälkeen lopullinen suunta oli selvillä. Mutta vaikka lopullinen suunta olikin selvillä, tulkinnat elivät koko ajan ja uusia ajatuksia nousi pintaan jatkuvasti. Tämän vuoksi tutkimuksen työstäminen oli haasteellista, sillä tuntui siltä, että missään vaiheessa aineisto ei ollut muokkautunut lopulliseksi. Toisaalta ajattelun kehittyminen ja ymmärrys tutkimuksen tekemisen haastavuudesta antoivat samalla uutta uskoa etenemiseen. Tutkimustulosten tarkastelemisen aikana ja niiden aukikirjoittamisen jälkeen alkoi kuitenkin selkeytyä ajatus siitä, että tärkeimmäksi tarkastelunkohteeksi nousisi oppilaiden tavoitteleva ja käyttämä valta suhteessa opettajaan. Tutkimuksen päätarkoitukseksi muodostui se, miten oppilaat käyttävät valtaa opettajaan ja missä tilanteissa vallankäyttöä ilmenee. Ymmärryksen syventämiseksi tutkimuksessa tarkastellaan myös opettajan oppilaaseen käyttämää valtaa ja sitä, miten se mahdollisesti edesauttaa oppilaiden pyrkimyksiä saada valtaa.

Tutkimuskohteena oli Keski-Suomessa sijaitsevan koulun viides luokka. Tärkeää tutkimuskoulun valinnassa oli se, että en ollut aiemmin toiminut siellä sijaisena, jotta oppilaille ei olisi etukäteisasenteita minua kohtaan. Koulurakennus ja osa opettajistosta olivat kuitenkin minulle entuudestaan tuttuja, mutta kyseisen luokan opettajaa tai oppilaita en tuntenut. Halusin pitää suhteeni oppilaisiin mahdollisimman neutraalina yksilöhaastattelujen vuoksi, joten pyrin olemaan huomaamaton aina, kun olin paikalla. En myöskään ottanut kantaa oppitunnilla tai välitunnilla syntyneisiin tilanteisiin tai tapahtumiin, vaan annoin oppilaiden toimia omalla, parhaaksi katsomallaan tavalla. Ulkopuolisen henkilön asemaa pyrin vielä vahvistamaan sillä, että en missään vaiheessa kertonut oppilaille opiskelevani opettajaksi, sillä oletin opettaja-aseman vaikuttavan oppilaiden vastauksiin. Tutkimukseni aiheeksi totesin opettajan ja oppilaan välisen

vuorovaikutuksen, mutta opettajalle ja koulun rehtorille kerroin suullisesti tutkimustavoitteista hieman enemmän, sen mitä siinä vaiheessa pystyin.

Luvan tutkimukseen antoi ensisijaisesti koulun rehtori, jonka avustuksella löytyi tutkimukselle suopea luokanopettaja. Hänen opettamallaan viidennellä luokalla oli 22 oppilasta, joista poikia oli 13 ja tyttöjä 9. Jokaisen oppilaan kotiin lähetettiin suostumuskaavake (liite 1), jossa pyydettiin lupaa tutkimuksen suorittamiseen. Ensimmäisen viikon aikana lomakkeen palautti 20 oppilasta ja yksi toisen tutkimusviikon maanantaina, mikä antoi mahdollisuuden liittää jokainen paikalla ollut oppilas osaksi tutkimusta. Kahden viikon aineiston keräämisen aikana yksi poika oli kuitenkin viikon poissa, mikä ei enää antanut mahdollisuutta seurata hänen toimintaansa riittävästi, joten lopulliseksi osallistujamääräksi tuli 21 oppilasta. Tutkimuksen aineisto on kerätty kaksiosaisesti. Ensimmäisen viikon seurasin luokan toimintaa sekä itse luokkatilassa että koulun käytävillä ja ulkona. Havainnoista syntyneiden muistiinpanojen pohjalta haastattelin 10 satunnaisesti valittua oppilasta ja lisäksi neljää poikaa erään havaitsemani tapauksen perusteella. Haastatteluja tein siis viidelle tytölle ja yhdeksälle pojalle yhteensä 14. Jokaiselta oppilaalta kysyin samat kysymykset, jotka koskivat muun muassa havainnointijakson aikana huomattuja asioita, mutta lisäksi kysyin kuitenkin tapauskohtaisesti myös muita kysymyksiä. Kaikkien tutkimuksessa esiintyvien oppilaiden nimet on muutettu.

4.2 Tutkijana luokassa

Esittelin itseni tiistain kuvaamataidon tunnilla, sitä ennen olin jo seurannut aamun ensimmäisen puolikkaan ryhmän tunnin. Jo esittelyvaiheessa oli vaikea sisäistää tutkijan roolia, kun luokkatilanteessa opettajan rooli oli viime vuosina ollut ainoa sellainen, ja mieleni tekikin tutustua oppilaisiin paremmin. Lyhyt kuvaus itsestäni, tutkimusaiheesta ja tunteja seuraavan roolista oli kuitenkin mielestäni riittävä, enkä sen jälkeen sanonut oppilaille yhteisesti mitään ennen tutkimuksen loppuun saattamista. Välinpitämättömän ja sivullisen roolin pitäminen osoittautui lopulta erittäin vaikeaksi, sillä monet ärsykkeet olisivat mahdollistaneet asioihin puuttumisen tutkimuksen teon aikana. Pysin kuitenkin välttämään niitä viimeiseen asti, ja koenkin olleeni vain ja

ainoastaan tutkijan roolissa. Tämä oli mielestäni tärkeää, sillä esimerkiksi oman opettaja-asemani paljastaminen olisi saattanut vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen itseeni. Se taas olisi saattanut johtaa siihen, että oppilaat eivät olisi välttämättä kertoneet minulle kaikkia asioita, joita he minulle kertoivat. Pelkona siis oli, että oma opettajuuteni saattaisi vaikuttaa oppilaiden vastauksiin.

Jos oman tutkijan roolini ymmärtäminen ei ollut itselleni helppoa, ei se ollut välttämättä sitä muille opettajillekaan. Muutamaan otteeseen opettajat kysyivät minulta tunnin aiheeseen liittyviä kysymyksiä, joihin vastasin, jos koin sen haitanneen mahdollisimman vähän omaa asemaani. Kerran jouduin kiertämään ja kieltämään kysymyksen, jossa minun olisi pitänyt kertoa omista kokemuksistani muista kouluista ja siten siis mahdollisesti paljastaa oma asemani opettajana tai tulevana sellaisena. Jouduinpa kerran myös kieltäytymään kesken tunnin esitettyyn tunninpitoehdotukseenkin, kun tuntia pitäneellä opettajalla, ei oman luokan opettajalla, olisi siihen ollut tarvetta. Edellä mainitut tilanteet tulivat todella nopeasti ja niihin oli reagoitava tutkijan roolista, vaikka totuttu roolini koulussa olisi johtanut toisenlaisiin vastauksiin. Vaikka roolini piti siis olla selvä oppilaiden ohella myös opettajille, ei heidän ollut välttämättä helppo ymmärtää sitä johtuen esimerkiksi tuttuudesta. Täältä olisi voitu välttyä valitsemalla entuudestaan tuntematon koulu.

Sivullisen silmin seuratut tunnit ja välitunnit sekä erittäin mielenkiintoiset välituntien ja oppituntien väliset luokkahetket nostivat esiin niitä asioita, joista sitten loppujen lopuksi oppilailta myös kyselin. Samalla ainoana aikuisena, sivullisena sellaisena, oleminen nosti esiin useita tilanteita, joihin olisin opettajana, opiskelijana tai myös ihan sosiaalisesti toimivana tavallisena ihmisenä puuttunut. Luokassa pidettyjen tuntien ulkopuolella tapahtui nimittäin paljon sellaista, jolla olisi voinut olla vahingon sattuessa suuriakin seurauksia, jotka olisin mahdollisesti voinut tilanteisiin puuttumisella estää. Välitunnilla tapahtunut nujakka oli yksi sellainen, mutta tutkijan roolissa en voinut siihen puuttua, sillä halusin tietää, miten oppilaat nujakan jälkeen toimivat. Välituntien jälkeen ilman opettajaa vietetyt minuutit olivat myös täynnä sellaisia tapauksia. Muutamaan otteeseen osa luokan pojista pelasi peliä, jossa he istuivat ringissä ja käytössä oli yksi pallo. Kun oppilas sai pallon käteensä, se heitettiin voimalla kohti jotain toista oppilasta. Yhtään kertaa pallo ei kuitenkaan osunut ketään päähän, kenties sitä sitten varottiin. Yhden kerran todistin tilannetta, jossa oppilas uhkaili toista

oppilasta saksilla ajaen tätä välillä takaa. Tilanne laukesi kuitenkin siihen, että saksia pitänyt oppilas lopetti uhkailemisen. Lisäksi sain useaan otteeseen todistaa pieniä nahinoita, käytävällä juoksemisia ja muita vastaavanlaisia kouluympäristössä kiellettyjä asioita.

Puuttumatta jättämiset olivat täysin oma ratkaisuni, sillä missään tilanteessa ei ollut näkemykseni mukaan kyse todellisesta, tarkoituksellisesta vahingoittamisesta. Jos jotain olisi kuitenkin sattunut, olisin joutunut pohtimaan omaa rooliani vastuullisen aikuisen ja sivusta seuraajan välillä, sillä oman katsantokantani mukaan olisi ollut moraalisesti oikein puuttua joihinkin tilanteisiin. Eettisesti hankalia tilanteita oli siis useita, eikä niihin olisi ollut välttämättä yhtä oikeaa ratkaisua. Tutkijan etiikasta kirjoittavat muun muassa Eskola ja Suoranta (1999), joiden mukaan yksi tärkeimmistä kysymyksistä on se, olisiko järkevää puuttua havaittuun toimintaan vai ennemmin jättää puuttumatta (Eskola & Suoranta 1999, 17, 52–60). Itse päätin kuitenkin olla puuttumatta oppilaiden tekemisiin, sillä se olisi saattanut vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen minuun.

4.3 Laadullinen tutkimus työn alla

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tavallisesti selvittämään ihmisen elämismailmaa eli asioiden merkitystä, ei niinkään itse asioita (Varto 1996, 23–24). Se selittää osaltaan myös sen, että tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen edetessä koko ajan (Eskola & Suoranta 1999, 15), mikä oli myös tämän tutkimuksen ongelma, jos sitä nyt ongelmana voi pitää. Selkeän tutkimussuunnitelman puuttuminen pikemminkin mahdollisti asioiden tarkastelemisen laajemmasta näkökulmasta, mikä olisi voinut rajatulla suunnitelmalla olla hankalampaa. Toisaalta kaikkea, mitä näki, oli pidettävä mahdollisena osana tutkimusta; jokaista havaintoa oli tulkittava koko ajan ja niistä oli löydettävä piirteitä, jotka veisivät tutkimusta eteenpäin. Tulkitseminen onkin läsnä koko tutkimusprosessin ajan aina aineiston keräämisestä tulosten tarkasteluun (Eskola & Suoranta 1999, 16). Tutkijan oma tapa ymmärtää näkemänsä asiat vaikuttaa suuresti hänen tutkimiseensa, eikä täydelliseen objektiivisuuteen ole mahdollisuutta (Varto 1996, 26; Eskola & Suoranta 1999, 17–18). Tämän asian tiedostaminen on tärkeää, sillä ihmiset näkevät ja kokevat samat asiat eri tavoin. Täydelliseen objektiivisuuteen

pyrkiminen ei ole missään vaiheessa ollut tavoitteena, mutta toisaalta ei ole myöskään ollut tarkoituksena nähdä asioita vain yhdestä näkökulmasta. Sivusta seuraaminen mahdollisti rauhallisen ajatteluprosessin, jonka seurauksena asiat saivat usein moniakin merkityksiä. Kukaan ei kuitenkaan voi tietää, onko niiden merkitysten joukossa niitä merkityksiä, jotka ovat eri tilanteisiin osallisina olleiden ihmisten ajatuksissa olleet aitoja. Jo tämänkin vuoksi haastatteluiden merkitys tämänkaltaisissa tutkimuksissa on ensiarvoisen tärkeää. Kahdenkeskisten keskustelujen perusteella lukuisat asiat saivat uusia näkökulmia, mutta on ilmeisesti naiivia ajatella, että niidenkään avulla voisi saada kaikkea mahdollista informaatiota.

Haasteellisen tutkimuksesta teki osaltaan jo aiemmin mainitsemani tutkimustulosten tulkintojen eläminen. Eskola ja Suoranta (1999) käsittelevät teoksessaan aineistolähtöistä analyysiä, jota voidaan pitää myös tämän tutkimuksen lähtökohtana. Laadullinen tutkimus on mahdollista aloittaa ilman ennakko-oletuksia, eikä teoriapohjan rakentaminen ole välttämättä se ensimmäinen asia, joka tutkijan tulisi tehdä. Teoriaosuutta voi siis rakentaa vasta empiirisesti kerätyn aineiston jälkeen. Aineistolähtöistä analyysiä kannattaisikin käyttää silloin, kun halutaan tutkia jotain tiettyä ilmiötä ja sen olemusta. (Eskola & Suoranta 1999, 19.) On kuitenkin mielekästä, jos tutkittavaan asiaan on edes jonkinlainen teoriapohja, sillä vaikka aiemmin kirjoitettu teoria rajaa ajattelua, se toisaalta myös laajentaa sitä aikaisempien omien käsitysrajojen yli. Tämän tutkimuksen perustana olivat ryhmän suhdejärjestelmät, joiden kautta ajatus valtasuhteen tutkimisesta nousi vahvimmaksi.

Laadullisessa tutkimuksessa ennakko-oletuksilla ja -ajatuksilla on siis vaikutusta siihen, mitä tutkija kokee ja näkee. Hypoteeseja tulevasta tutkimustuloksesta on näiden perusteella siis mahdollista tehdä, mutta kannattaa pohtia, kuinka mielekästä se oikeastaan on. Seurantaluokan ilmiöt voivat kuitenkin erota jo seinän toisella puolella opiskelevan luokan ilmiöistä, mikä tekee aineistolähtöisen tutkimuksen tekemisestä jonkinasteista arpapeliä: Koskaan ei voi tietää, mistä luokasta saa omaa tutkimusta parhaiten eteenpäin vievää aineistoa. Eskola ja Suoranta (1999) mainitsevat hypoteesittomuuden tarkoittavan sitä, että ”tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista”. Vaikka tutkijalla on omat kokemukset taustalla, ei niistä saisi antaa muodostua rajoitteita tutkimukselle. He

kuitenkin toteavat, että työhypoteesien eli ns. arvausten tekeminen on mielekästä, koska silloin pohditaan sitä, mitä analyyseistä voi löytyä. (Eskola & Suoranta 1999, 19–20.)

4.3.1 Haastattelut etnografisen tutkimuksen perustana

Tutkimuksen lähtökohtana oli siis ensin tarkkailla luokan toimintaa, havainnoida tapahtumia ja poimia niistä mielenkiintoisimpia ja sen jälkeen haastatella oppilaita tarpeen mukaan. Tätä tutkimusta voidaankin lähinnä kuvata etnografiseksi tutkimukseksi, jossa lähtökohtana on kiinnostus johonkin asiaan, ja vasta havainnoinnit ja haastattelut johdattavat tutkijaa kohti todellista sisältöä (Syrjäläinen 1995, 79). Etnografisen tutkimuksen toteuttaja pyrkii pääsemään tutkittavaan yhteisöön sisälle ja sitä kautta ymmärtämään asioita tutkittavien näkökulmasta (Syrjäläinen 1995, 68; Eskola & Suoranta 1999, 106). Metsämuurosen (2000) mukaan etnografinen tutkimus on sovellettavissa hyvin esimerkiksi koulumaailmaan, kun halutaan ymmärtää ihmissuhteita tai toiminnan organisoitumista. Tämä tapahtuu muun muassa tarkkailemalla oppitunteja ja haastatteleamalla tutkittavia, mitä kautta saadaan monipuolisesti tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Metsämuuronen 2000, 20.) Tutkimuksen tarkoituksena olikin lähteä tutkimaan jotakin ennalta määrittelemätöntä koululuokkaan liittyvää asiaa, vaikka tietty ajatus opettajan ja oppilaan välisistä valtasuhteista toki oli johdattamassa tutkimusta eteenpäin.

Tarkan tutkimussuunnan puuttuminen asetti omat vaikeutensa, sillä tutkijana toimiminen oli täysin uusi asia eikä kovin suurta luottamusta aineiston saamiseksi ollut. Havaintoja ja materiaalia alkoi kuitenkin kertyä alusta asti ja tunti tunnilta yhä enemmän. Loppujen lopuksi olikin hankalaa valita niitä aiheita, joista oppilailta tultaisiin kyselemään. Syrjäläisen (1995) mukaan tämä onkin yksi suurimmista aineistonkeruun ongelmista etnografisessa tutkimuksessa, sillä jatkuvasti elävä tutkimus muuttaa koko ajan myös aineistonkeruun tarvetta, ja tämän vuoksi materiaalia kertyy usein yli tarpeen (Syrjäläinen 1995, 83). Kokonaisuuksien hahmottaminen ennen haastatteluja oli vaikeaa ja vastausten antaman suunnan arvioiminen suorastaan mahdotonta. Kysymykset oli tarkoitus muokata sellaisiksi, joihin oppilaiden olisi halutessaan helppo vastata. Haastatteluissa tulisi siis löytymään mielenkiintoisia asioita, jos oppilaat olisivat niistä halukkaita kertomaan.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004) mukaan haastattelu on kvalitatiivisessa tutkimuksessa erittäin merkittävässä osassa. Sen etuna voidaan muihin tiedonhankintatapoihin pitää sitä, että haastattelun edetessä voi tilanteen mukaan edetä siten, miten tutkija parhaaksi näkee. Vastaja saa samalla vapaan mahdollisuuden kertoa omin sanoin, miten hän on tilanteet ja asiat nähnyt. Esimerkiksi kyselylomakkeessa tällaiseen, varsinkaan kovin laajaan, vastaukseen ei ole välttämättä mahdollisuutta. Tällöin myös tulkintamahdollisuudet lisääntyvät. Hankalaksi haastattelun voi tehdä se, että haastateltava saattaa kokea haastattelutilanteen pelottavaksi tai häntä itseään uhkaavaksi tilanteeksi. Tämä voi olla myös yhtenä syynä siihen, että haastateltavilla on taipumus antaa sellaisia vastauksia, jotka ovat sosiaalisesti suotavia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 194–195.) Asia oli huomattavissa myös tämän tutkimuksen haastatteluissa, sillä vaikka ristiriitaisuuksia ja sosiaalisesti suotavia ”oikeita” vastauksia ei kaikkia voi huomata, niitä nousi siltikin esiin lukuisia. Sosiaalisesti suotavasta tai ehkä omaa toimintaansa kieltävästä vastauksesta on hyvänä esimerkkinä Aaron vastaus, jonka oikeellisuuden kyseenalaistaa Onnin antama kuvaus Aarosta:

JM: Vaikuttaako se muiden oppilaiden toimintaan, jos luokassa on sijaisopettaja?

Onni: No että jos... Luokkalaiset pojat... Jos ei ole kovin tiukka ope niin ne hössöttää hirveesti ja jos on tiukempi niin sitten ne on aika hiljaa. No ehkä... enempi jollain Aarolla se vaikuttaa (naurahtaa).

JM: Vaikuttaako sinun toimintaasi se, että luokassa on sijaisopettaja? Miten/miksi?

Aaro: Eipä paljoa, vähän. No kun ei sitten tunne sitä niin hyvin.

JM: Koetko sä että onko sijaisen tunneilla yhtä rauhallista kuin oman opettajan tunneilla vai onko siellä enemmän tai vähemmän hälinää?

Aaro: Ei ole hälinää.

Onni sisällytti vastaukseensa Aaron toiminnan sanoessaan, että Aaroon sijaisopettajan läsnäolo vaikuttaa erityisesti. On toki mahdollista, että Aaro on sijaisen läsnä ollessa rauhallisempi kuin oman opettajan kanssa, mutta todennäköistä on se, että Onni on

huomannut Aaron toiminnan muuttuvan rauhattommaksi. Tätä voi perustella myös sillä, että Onni naurahti toteamuksensa jälkeen. Jos oppilas toteaisi, että toinen oppilas on erityisen kuuliainen ja kiltti sijaisopettajalle, vastaukseen tuskin sisältyisi Onnin naurahduksen kaltaista vivahdetta, vaan pikemminkin totinen ja arvostava toteamus. Onnin vastauksesta poiketen Aaro totesi sijaisopettajan läsnäolon vaikuttavan vain vähän. Hän ei myöskään nähnyt eroavaisuutta hälinän määrässä sijaisen tunneilla. Jos Onni on puhunut totta ja tulkinta hänen Aaroa koskevasta kommentistaan pitää paikkansa, on Aaro vastannut siten, mikä hänen kannaltaan on suotuisaa. Hän halusi mahdollisesti antaa itsestään paremman kuvan tai vaikka välttää mahdollisia seuraamuksia. Tämän kysymyksen yhteydessä Aaro saattoi myös kokea haastattelutilanteen uhkaksi, mikä mahdollisesti vaikutti hänen vastaukseensa. On kuitenkin myös mahdollista, että Onni oli se, joka koki haastattelutilanteen uhkaksi ja käänsi huomion pois itsestään mainitsemalla Aaron nimen.

Haastattelujen aikana oli helppo huomata, kuinka erilaisia oppilaat olivat ulosanniltaan. Jokunen oppilas puhui pitkään ja hartaasti, kun taas muutama oppilas ei ollut saada sanaa suustaan. Mielenkiintoista asiassa oli se, että hetkenä välitunnin ja oppitunnin välillä oppilas saattoi olla aktiivinen ja äänekäs, mutta tunnilla ja haastattelussa hiljainen ja syrjäänvetäytyvä. Haastateltavien eroavaisuus asettikin omat haasteensa, ja toisilta kyseltiin asioista enemmän ja monipuolisemmin, vaikka lähtökohtana olleet kysymykset esitettiin kaikille. Saman asian nostaa esiin myös Syrjäläinen (1995), jonka mielestä haastattelija ei saa olla liian kaavamainen, vaan on ymmärrettävä haastateltavien erilaisuus ja sitä kautta rakennettava jokainen haastattelukerta haastateltavan mukaan (Syrjäläinen 1995, 86). Haastatteluissa tuli esiin kuitenkin se, että paljon puhuva ei välttämättä ole paras mahdollinen tiedonlähde, vaan myös lyhyesti argumentoivilla on paljon sisältöä vastauksissaan. Moni hiljaisempi oppilas nosti esille sellaisia huomattavia asioita, joita ei puheliaampien oppilaiden suusta kuullut. Yksikään oppilas ei kuitenkaan osoittautunut sellaiseksi avaininformaattoriksi (ks. Syrjäläinen 1995, 86), joka olisi vienyt koko tutkimusta suurin harppauksin eteenpäin, vaan kokonaisuus muodostui usean oppilaan vastauksista. Tämä vaikutti myös tutkimuksen etenemiseen, sillä kun lukkoon lyötyjä suunnitelmia ei ollut, olisi ollut mahdollista tutkia myös vain yhden oppilaan vastauksia. Litteroinnin yhteydessä kuitenkin vahvistui, että jokaisen oppilaan vastaukset ovat osa tätä tutkimusta eikä yksittäisiä oppilaita nosteta ainakaan tarkoituksella erityisen merkittäviksi tiedonlähteiksi.

4.3.2 Matkalla kohti valmista raporttia

Aineiston analysointi, kuten jo aiemmin on mainittu, ei ollut mitenkään yksioikoinen asia. Itse asiassa tätäkään tekstiä kirjoittaessa en voi olla täysin varma siitä, että aineiston analyysi olisi lopullinen, sillä tauot tulosten tarkastelussa tuovat hämmästyttävästi uusia näkökulmia aiemmin huomaamattomiin asioihin. Syrjäläinen (1995) sanookin, että analyysi alkaa jo kenttätyövaiheessa ja se päättyy vasta, kun sen tuloksista voi esittää tarkasteluun soveltuvalta pohjalta teoriaan pohjautuvat tulkinnat johtopäätöksineen. Matkalla lopulliseen analyysiin tuloksia, haastatteluja ja omia havaintoja on analysoitava useita kertoja ja mielellään monesta näkökulmasta. (Syrjäläinen 1995, 89–90.)

Syrjäläisen mukaan tutkimuksen raportoinnissa tulisi muistaa kolme asiaa: (1) tutkittavien todellisuuden on säilyttävä, (2) raportoinnin on oltava yksityiskohtaista ja selkeää ja (3) raportin tulee saada lukijat vakuuttuneiksi siitä, että kuvatut tapahtumat ovat totuudenmukaisia (Syrjäläinen 1995, 99). Kuten on jo aiemmin todettu, täydelliseen objektiivisuuteen pääseminen on mahdotonta. Olen tämän vuoksi ensin pyrkinyt kirjoittamaan havainnoidut tapahtumat sellaisena kuin ne olen nähnyt ja vasta sen jälkeen olen alkanut analysoida sitä, miten tilanteeseen päädyttiin ja mitkä asiat vaikuttivat siihen. Tarkoituksena olikin minimoida ne mahdollisuudet, että oma elämismaailma sekoittuisi oppilaan vastaavaan. Samalla pyrin siihen, että tapaukset tulisi käsiteltyä erikseen ja että ne eivät vaikuttaisi toisiinsa. Vasta kunkin tapauksen analysoinnin jälkeen ryhdyin etsimään niiden välisiä yhteyksiä ja sitä kautta rakentamaan niistä kokonaisuutta. Tämän kokonaisuuden pohjalla olivat oppilaiden vastaukset, jotka ovatkin mukana viemässä tulosten raportointia eteenpäin. Tulkintojen rakentuminen on lähtenyt ensin havaitusta tilanteesta, josta oppilaalta on sitten haastatteluissa kyselty. Aluksi olen tulkinnut tilanteet, sitten oppilaiden vastaukset, ja vasta sitä kautta pyrkinyt valottamaan tilanteiden ja vastausten muodostamia kokonaisuuksia. Tulkintojen suuresta määrästä puhuvat myös Hirsjärvi ym., joiden mukaan tutkimukseen ja sen raportointiin kytkeytyy moninkertaisia tulkintoja (Hirsjärvi ym. 2004, 214). Tämä tulkintojen ketju on aiheuttanut sen, että jos on huomannut jossain tilanteessa uuden näkökulman, on tulkintojen sarja täytynyt tehdä alusta asti uudelleen. Lopullisia tulkintoja voidaankin pitää eräänlaisena aiemmin tehtyjen

tulkintojen tornitalona, joka on pitänyt ensiksi purkaa perusteisiin saakka, jotta se on voitu rakentaa uudelleen ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. Jotta tilanteet ja oppilaiden vastaukset tulisivat paremmin ymmärretyiksi, olen pyrkinyt käyttämään niitä mukana analyysin raportoinnissa. Samalla lainaukset tuovat ymmärrystä oppilaan ajatusmaailmasta ja antavat myös lukijalle mahdollisuuden pohtia ja tulkita vastausten merkityksiä ja sitä kautta ehkäpä havaita joitakin sellaisia asioita, joita itse en ole huomannut.

5 AINEISTOANALYYSI JA TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset on käsitelty kolmessa eri osassa. Ensimmäisessä luvussa perehdytään opettajan oppilaisiin kohdistamaan vallankäyttöön, toisessa oppilaiden opettajaan käyttämään valtaan ja kolmannessa jatkuvasti käytävään oppilaiden ja opettajan valtataisteluun. Jaottelu on tehty jossain määrin jyrkästi, sillä ei voi sanoa, etteikö molemminpuolista valtataistelua käytäisi jokaisessa eri tapauksessa. Tilanteet on jaoteltu sen mukaan, miten vahvasti opettaja tai oppilaat ovat käyttäneet valtaansa ja millä lailla toinen osapuoli on vastannut siihen. Jatkuvan valtataistelun sijoittuminen viimeiseen tulososan lukuun on kuitenkin osaltaan ohjaamassa ajatusta siihen suuntaan, että valtaa ei käytetä vain yksipuolisesti, vaan siitä taistellaan. On myös muistettava, että kaikkien edeltävien koulussa tapahtuneiden asioiden voidaan ajatella aina liittyvän uusiin tilanteisiin, joten opettajan käyttämä valta ei välttämättä saa vastaansa oppilaiden käyttämää valtaa välittömästi tai päinvastoin, vaan se saattaa tulla eteen myöhemmissä tilanteissa. Lisäksi on mahdollista, että opettajan oppilaisiin kohdistama vallankäyttö saattaa purkautua oppilaiden vallankäyttönä esimerkiksi johonkin toiseen opettajaan, jolloin välittömän valtataistelun havaitseminen on hankalampaa. Jaottelun tarkoituksena onkin herättää pohtimaan koulussa käytettävää valtaa ja sitä, miten sitä missäkin tilanteessa voi olla havaittavissa.

5.1 Opettaja käyttää valtaa oppilaisiin

Opettajan ja oppilaan suhteessa lähtökohtana on se, että opettajalla on valtaa oppilaaseen. Yhtä lailla voi ajatella, että puolustusvoimien kouluttajalla on valtaa varusmiehiin tai että sairaalan lääkärillä on valtaa potilaaseen. Kaikissa edellä mainituissa tilanteissa valta-asema on virallisesti määriteltyä ja se perustuu muun muassa annettuun tai myönnettyyn asemaan ja kompetenssiin, joka on suhteessa esimerkiksi kokemukseen kyseisestä työstä (ks. esim. Hämäläinen & Sava 1989). Valta-asetat eroavat toisistaan, sillä lääkärin ja potilaan suhteen ei voi sanoa olevan

samanlainen kuin puolustusvoimien kouluttajan ja varusmiehen. Perusajatus on kuitenkin sama, sillä toisella on enemmän valtaa kuin toisella. Värrin (2004) on jäsentänyt erilaiset kasvatussuhteet kolmeen ryhmään niiden institutionaalisten puitteiden perusteella. *Välitön kasvatusvastuu* on kyseessä vanhempien ja lapsen suhteessa, jonka perustana on lapsen elämän ehtojen turvaaminen, kun taas opettajan ja oppilaan suhdetta voidaan pitää *rooliperustaisena suhteena*. Tällaisessa rooliperustaisessa suhteessa, ja vaikkapa lääkärin ja potilaan suhteessa, oikeutuksena toimii asiantuntijuus. Kolmanneksi suhdetyypiksi Värrin mainitsee *käskyvaltaisen suhteen* ja kuvaa sitä armeijan kaltaisella instituutiolla, jossa korkeampiarvoisella on aina ehdoton käskyvalta alempiarvoiseen. (Värrin 2004, 150.) Opettajan ja oppilaan, lääkärin ja potilaan sekä kouluttajan ja varusmiehen kaltaisissa valtasuhteissa heikommalla, vähemmän valtaa omaavalla osapuolella ei käytännössä ole missään vaiheessa mahdollisuutta kääntää valta-asetelmaa pääläelleen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että valtahierarkiassa alempana oleva olisi aina automaattisesti alistuva päätöksiin, sillä valtasuhteen heikompi osapuoli voi joko sisäisesti tai ulkoisesti alkaa taistella ainaista alistumista vastaan, kuten tämän tutkimuksen yhteydessä nousi esille. Tätä esimerkiksi oppilaan käyttämää valtaa voidaan kutsua epäviralliseksi vallaksi, jonka perustana voi olla vaikkapa opettajan liian suuri autoritaarisuus; työyhteisössä on toiminnassa sekä virallinen että epävirallinen valtasuhdejärjestelmä (ks. esim. Hämäläinen & Sava 1989). Eroja valtakamppailuissa toki on, sillä puolustusvoimien hierarkia on rakennettu sillä tavalla, että alempana valta-asemassa olevan on toimittava käskyjen mukaan, jos ei halua seuraamuksia. Sama tilanne on jossain määrin koulumaailmassa, mutta seuraamuksia ei voida pitää yhtä dramaattisina.

Oppilaiden pyrkimykset huojuttaa opettajan valtaa eivät välttämättä ole niin näkyviä, jotta niitä voisi edes tulkita valtataisteluksi. Asioiden tarkasteleminen laajemmasta näkökulmasta kuitenkin antaa mahdollisuuden olettaa valta-aseman olevan joidenkin tapahtumien takana. Laineen (1997) mainitsemaa virallisen ja epävirallisen koulun sekoittumista voidaan pitää yhtenä selityksenä häiriötekijöiden määrästä (Laine 1997). Onko esimerkiksi ainainen valitus läksyjen suuresta määrästä tapa taistella opettajan valtaa vastaan? Oppilas on tyytyväinen, jos asiasta noussut äläkkä vaikuttaa opettajaan, jolloin hän ei annakaan niin paljon läksyä. Voiko ajatella, että tällöin opettajan valta-asemaa on horjutettu ja jos se on joskus tapahtunut, miksi se ei voisi tapahtua toisenkin kerran? Onko mahdollista, että tapahtumasta voisi alkaa jatkuva kierre? Toisaalta

opettajan näkökulmasta ajateltuna valta-asemassa ei välttämättä ole tapahtunut minkäänlaista heikentymistä. Opettaja voi hyvinkin ajatella, että jos kerran antaa oppilaille mahdollisuuden saada myönnytyksiä, seuraavilla kerroilla hän voi vedota tapahtuneeseen ja sillä tavalla käyttää tilannetta hyödykseen tulevaisuudessa. Edellisellä esimerkillä on siis tarkoitus herättää ajatus mahdollisesta jatkuvasta valtataistelusta: Opettaja käyttää valtaansa oppilaisiin, mihin oppilaat vastaavat vetoamalla opettajaan. Opettaja tekee myönnytyksen, joka oppilaiden ajatuksissa voi olla pieni valtataisteluvoitto, mutta joka loppujen lopuksi voikin olla opettajan tapa pönkittää valtaansa tulevaisuudessa. Kallaksen ym. (2006) mukaan kasvava interventioiden määrä perustuu siihen, että koululaitos ei ole mukana erilaistumisen vauhdissa. Oppilaiden reaktiot, vaikkapa edellisen läksyesimerkin kaltaiset valitukset, näyttävät usein rauhattomuudelta, jolloin opettaja pyrkii ratkaisemaan tilanteen lisäämällä kontrollia. (Kallas ym. 2006, 155–156.)

5.1.1 Töitä toinenkin tunti

Tapahtuma sijoittuu kahden päivän ajalle. Tiistaina luokan oma opettaja oli sanonut, että seuraavana päivänä koko luokka menee hiihtämään tai seuraamaan hiihtotapahtumaa, ja sen seurauksena keskiviikon matematiikan kaksoistunnista jälkimmäinen jäisi pitämättä. Keskiviikon matematiikan tunnilla opettaja, tässä tapauksessa rehtori, sanoi kuitenkin, että myös jälkimmäinen tunti on matematiikkaa eikä hiihtotapahtumaan käytettäisi näin ollen aikaa matematiikan tunneilta. Asiaa ei millään lailla käsitelty, opettaja vain totesi asian olevan näin. Oppilaat eivät saaneet minkäänlaista perustelua sille, miksi niin tapahtui. Tapahtuma oli siis keskiviikkona, kun haastattelut tehtiin seuraavan viikon tiistaina, keskiviikkona ja torstaina.

Hiihtopäivän tapaus sisältää useita valtasuhteeseen liittyviä asioita, ja siinä mielessä tapahtuma on paras mahdollinen esimerkki vallan käytöstä ja autoritaarisuudesta. Yhtäältä tapauksesta nousee esille valtahierarkia (ks. esim. Tiuraniemi 1993), kun rehtori kumoaa alempana valta-asemassa olevan luokanopettajan päätöksen, toisaalta taas valta-aseman tuoma mahdollisuus päättää asioita ilman selityksiä. Myös oppilaiden kyvyttömyys korjata tilannetta tai vedota opettajaan päätöksen kumoamiseksi on yksi valtasuhteeseen perustuvan päätöksen seuraus. Kun asia on päätetty, niin se on päätetty. Muuksi se ei tule muuttumaan.

5.1.2 Valtahierarkia toteutuu myös koulussa

Tapauksen lähtökohtana oli se, että oma opettaja oli antanut luvan mennä seuraamaan hiihtoa toisen opettajan tunnilla. Tämä ei kuitenkaan ollut matematiikan opettajana toimineen koulun rehtorin mielestä oikea päätös, joten hän kumosi sen määräten oppilaille myös toiseksi tunniksi matematiikkaa. Kyseessä on yksiselitteinen valtahierarkiaan perustuva päätös, jolla valta-asemassa korkeammalla oleva kumoaa alempana olevan päätöksen. Koulurakennuksen sisällä valtahierarkian ylimmällä tasolla on rehtori, jonka jälkeen tulevat vararehtori, opettajat, kouluavustajat ja oppilaat, joista siis oppilailla on vähiten valtaa. Koulussa voi tuki työskennellä monia muitakin, kuten mm. terveydenhoitaja, psykologi ja siivoojia, mutta edellä mainittu valtahierarkia on voimassa opettaja–oppilas-akseleilla. Tämän jaottelun lisäksi yksittäisillä opettajilla, kouluavustajilla ja myös oppilailla voi olla eri asioihin perustuvaa valtaa vertaisena toimiviin henkilöihin. Jos esimerkiksi joku oppilas käskyy toista oppilasta, kouluavustajaa voi kumota oppilaan käskyn. Luokanopettaja taas voi kumota kouluavustajan käskyn jne. Valtahierarkia jatkuu myös koulurakennuksen ulkopuolelle siten, että virassa olevan opetusministerin voidaan ajatella olevan opetuslalla korkeimmassa valta-asemassa. Hänen ja yksittäisen koulun rehtorin väliin mahtuu vielä lukuisia muitakin valtahierarkiassa eri tasoilla olevia ihmisiä, joten periaatteessa yksittäinen käsky voidaan kumota lukemattomia kertoja.

Hiihtotapauksessa tuntia pitänyt rehtori käytti Wrongin (Nuutinen 1994) jaottelun perusteella auktoriteettiin pohjautuvaa valtaansa sekä oppilaisiin että hierarkkisesti ajateltuna myös opettajaan. Päätöksen kumoaminen tapahtui luokan oman opettajan tietämättä, eikä hän näin ollen päässyt perustelemaan kantaansa, mikä olisi voinut vaikuttaa rehtorin päätökseen. Tällaiset tilanteet ovat usein hankalia valta-asemien kannalta, sillä vaikka tässä tapauksessa oppilaat olisivat mielellään olleet oman opettajan kanssa samaa mieltä, toisessa yhteydessä asia olisi voinut olla aivan erilainen. Jos oman opettajan päätös olisi oppilaiden kannalta epämieluisin, mutta rehtori sitten kumoaisi sen saaden siten myös oppilaiden kannatuksen puolelleen, luokan oman opettajan valta-asema oppilaisiin ja heidän suhtautumisensa siihen voisi muuttua. Tilanteen haastavuutta lisäisi myös se, jos tapahtumassa olisivat läsnä kaikki osapuolet. Tällöin oppilaat näkisivät sen, kuinka helposti myös heihin valtaa käyttävää henkilöä

voidaan määrätä, ja opettajan asema voisi muuttua oppilaiden silmissä. Itse olen törmännyt vastaavanlaisiin tilanteisiin joitakin kertoja. Esimerkiksi varusmiespalveluksen aikana kokelaana toimiessani kouluttaja moitti minua päätöksistäni ja nöyryytti oman miehistöni edessä. Tällaiset tapaukset horjuttavat valta-asemaa ja saattavat vaikuttaa siihen myös pysyvästi.

5.1.3 Valta-aseman mahdollistamaa auktoriteettia on hankala vastustaa

Tutkimusmuistiinpanoissani kirjoitin tapauksesta muun muassa seuraavaa: ”Nyt toinen opettaja sanoikin, että on kaksi tuntia matikkaa ja hiihtoa vasta sitten. Oppilaat eivät olleet uskoa. Oppilaat eivät uskaltaneet juuri kysellä, hieman inttivät vastaan. Ristiriita. Asiaa ei käsitelty vaan ope totesi asian olevan näin.” Rehtorin päätös ei edellyttänyt perusteluja, ei siis ainakaan hänen mielestään. Voi toisaalta olla, että tilanne tuli myös hänelle yllätyksenä, mikä voisi selittää perustelujen puutteen. Valta-asema, tässä tapauksessa auktoriteettiin ja pakottamiseen perustuva, antaa kuitenkin mahdollisuuden tehdä päätöksiä myös ilman perusteluja (Nuutinen 1994). Jos valta-asemassa alempana olevalla on käsitys, että tilanne ei muutu vaikka mitä tekisi, seurauksena on päätökseen alistuminen. Koulumaailmassa vastaavanlaiset tilanteet toistuvat usein, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että myös oppilaat ovat oppineet pyytämään opettajilta perusteluja päätöksilleen, eikä vain päinvastoin. Perusteluiden esittäminen ei välttämättä ole helppoa juuri sen vuoksi, että kaikelle tekemiselle ei ole järkeviä perusteluja. Esimerkiksi kysymykseen ”Miksi tämä pitää opetella?” voi saada vastauksen ”No koska se on kirjassa”. Tällöin vedotaan kirjaan ja samalla sälytetään asia muiden harteille menettämättä murustakaan omasta valta-asemasta.

Tapa, jolla asia ratkesi, ei ollut oppilaiden mieleen, kuten ei ollut lopputuloskaan. Ratkaisuun kuitenkin alistuttiin, ja vaikka sitä ei välttämättä ymmärretty, muutama oppilas pyrki tarkastelemaan asiaa myös rehtorin näkökulmasta. Mikko totesi asiasta seuraavaa:

JM: Mitä mietit silloin kun rehtori sanoi, että nyt ei mennäkään hiihtämään tai seuraamaan hiihtoa?

Mikko: Että on se aika epäreiluu minun mielestäni, et jos meille on sanottu koko viikko, että että sillon on kaks tuntia hiihtoo ja sitten onkin vaan yksi. Et kyllä se kiukuttaa, mutta ei siinä voi, toi täytyy se tehdä ne tunnit kumminkin.

JM: Saitko selville miksi tuntienvaihto tapahtui?

Mikko: En saanu selville, mutta kaipa siihen järkevä selitys oli.

Mikon vastauksesta tulee ilmi, että hän uskoi rehtorin päätöksen oikeellisuuteen ja perusteltavuuteen sanoessaan että siihen oli luultavasti järkevä selitys. Mutta miksi hän sellaiseen sitten uskoo? Voiko tähän johtopäätökseen päätyminen olla perua siitä, miten Mikko on tähän asti kokenut opettajan/opettajien toiminnan? Onko niin, että Mikko luottaa opettajaan jopa niin paljon, että asioita ei välttämättä tarvitse perustella? Vai onko kyseessä vallanalaisen oppilaan alistuva toteamus tilanteesta, johon ei olisi voinut olla toista ratkaisua autoritaarisen opettajan määrätessä, miten luokassa toimitaan? Woods (Ilmonen & Jokinen 2002) on todennut, että lapsen kotikasvatus vaikuttaa siihen, miten hän oppilaana koulussa toimii. Jos lasta on opetettu kunnioittamaan aikuisia ja kouluinstituutiota, hän myös niitä kunnioittaa. (Ilmonen & Jokinen 2002, 188.) Mikon ajattelun takana on luultavasti myös ymmärrys opettajan auktoriteetista, mikä voisi yhdessä Woodsin ajatusten kanssa selittää hänen vastauksensa.

5.1.4 Oppilaat kokivat mielestään vääryyttä

Haastatteluissa nousi esiin se, että tilanne ei ratkennut oppilaiden kannalta positiivisesti. Kahdeksan oppilasta totesi asian olleen ärsyttävä, mutta vain yksi tyttö sanoi, että tilanne ei ollut hänen mielestään kovin kamala. Hän perusteli vastauksensa sillä, että matematiikka on mukavaa. Huomionarvoista perusteluissa oli se, että vaikka tilanne herätti ärtymystä ja ihmetystä, niin silti vain kolme oppilasta harmitteli rehtorin toimintaa kyseisessä tilanteessa. Valtasuhteet vaikuttivat siis tunnesuhteisiin ja mahdollisesti oppilaiden käsityksiin rehtorista (ks. esim. Jauhiainen & Eskola 1994). Suurin osa vastasi tilanteen harmittavan tai ihmetyttävän muun muassa siksi, että kahta peräkkäistä matematiikan tuntia ei jaksata tai että matematiikka on tylsää, mikä tuli myös Eevan vastauksista esiin:

JM: Mitä mietit silloin kun rehtori sanoi, että nyt ei mennäkään hiihtämään tai seuraamaan hiihtoa?

Eeva: No että aika epäreilua.

JM: Miksi se oli epäreilua?

Eeva: No että ei sitten tarttis tehdä kahta tuntia matskaa kun voi olla siellä pihalla.

Vain neljän oppilaan vastauksista tuli edes jollain lailla, joko suoraan tai rivien välistä, ilmi pettymys siitä, että rehtori muutti heidän oman opettajansa päätöksen eikä asiasta ollut tiedotettu aikaisemmin. Oppilaita ei siis harmittanut se, että aiemmin luvattua asiaa ei pidettykään, vaan se, että rehtorin päätöksen vuoksi he joutuivat tekemään tehtäviä toisenkin tunnin. Mikon vastaukset edellä olivat hyvä esimerkki siitä, että lupauksen pettäminen harmitti, kun taas Eevan harmin kohteena olikin tehtävien tekeminen.

Tutkimusprosessin ja sen ymmärtämisen kannalta tämä lupauksen pettämisen ja tehtävien tekemisen suhteen ymmärtäminen oli merkittävää. Alusta asti, miltei viimeisiin tulkintoihin saakka, ajatuksena oli se, että oppilaita harmitti se, että rehtori ei toiminutkaan sillä aikataululla, minkä heidän oma opettajansa oli oppilaille kertonut. Oma objektiivisuus joutuikin koetukselle, kun viimein huomasit oppilaiden suurella enemmistöllä kertoneen heitä harmittaneen enemmän se, kun heidän piti tehdä kahtena peräkkäisenä tuntina matematiikan tehtäviä. Vaikka tämä oli alusta asti havaittavissa vastauksissa, päähuomio keskittyi silti lupauksen pettämiseen. Yhtäältä virhetulkinnan tekeminen harmitti, sillä koko tulkintojen sarja tuli tehdä uudelleen eli purkaa ja rakentaa tornitalo taas kokoon, mikä tarkoitti lisäystä ennestäänkin suureen työmäärään (ks. esim. Syrjäläinen 1995). Toisaalta uusi havainto vei eteenpäin koko tutkimuksen rakenteen kehittymistä, lisäsi ymmärrystä laadullisen tutkimuksen haastavuudesta ja auttoi tulkitsemaan myös muita tapauksia eri näkökulmista. Suurimpana merkityksenä pidän kuitenkin sitä, että tämä loppujen lopuksi vähäpätöinen tapahtuma kasvatti itseäni tutkijana, sillä vaikka tulkinnat tuntuivat olleen siltä osin tehty, niistä pystyi silti löytämään jotain parantamisen varaa. Tämän jatkuvan kehittämisen tarpeen olen ajatellut olevan yhden tutkimuksen tekemisen

peruslähtökohdista, ja jollain lailla pakkopullaksi kehittynyt tutkimuksen kirjoitusprosessi sai runsaasti pontta, kun itsekin sen vihdoinkin omassa työssäni huomasin.

5.1.5 Olisiko oman opettajan läsnäolo auttanut asiaa?

Rehtori ei siis kertonut minkäänlaista syytä tapahtuneelle. Puolet vastanneista olisi halunnut tietää siihen syyn, mutta silti vain kolme heistä oli kysynyt sitä. Toisaalta lukua voidaan kuitenkin pitää melko suurena, sillä jos kolme oppilasta kysyy täsmälleen samaa asiaa saamatta selkeää vastausta, se tuskin enää muuttuu kolmen kysymyskerran jälkeen. On myös hyvä huomata, että jos opettaja olisi vastannut jo ensimmäiseen kysymykseen ja perustellut tapauksen, ei muiden oppilaiden olisi tarvinnut kysyä lainkaan. Kysyttäessä, olisiko oppilas kysynyt tuntienvaihdosta enemmän, jos rehtorin sijasta tuntia olisi pitänyt oma opettaja, kuusi oppilasta totesi, että asiasta olisi tullut tiedusteltua enemmän omalta opettajalta. He siis kokivat, että oman opettajan vähäisempi valta-asema olisi mahdollistanut runsaamman kommunikoinnin hänen kanssaan (ks. esim. Bales 1970). Viisi oppilasta sitä vastoin sanoi, että rehtorin asema ei vaikuttanut tilanteeseen.

Simo vastasi kysymyksiin seuraavasti

JM: Olisitko halunnut tietää, miksi tuntienvaihto tapahtui? Kiinnostiko sinua se, miksi tuntienvaihto tapahtui?

Simo: No ei pahemmin.

JM: Kysytkö siihen syytä?

Simo: En.

JM: Olisitko kysynyt siitä tuntienvaihdosta enemmän jos se olisikin ollut oma opettaja eikä se rehtori? Olisiko se vaikuttanut asiaan?

Simo: Joo, varmaan. Oma ope on paljon löysempi kuin rehtori. Reksi on kiree.

Simoa ei vastausten perusteella kiinnostanut, miksi tuntienvaihto tapahtui, eikä hän ehkä senkään vuoksi kysynyt rehtorilta mitään. Mutta vaikuttiko Simon toimintaan sitten se, että kyseessä olikin oman opettajan sijaan rehtori? Vastauksessaan Simo nimittäin toteaa, että oma opettaja on rennompi ja ehkä sitä kautta paremmin lähestyttävissä, eli tunnesuhteet vaikuttavat hänen tapauksessaan kommunikaatio-suhteisiin (ks. esim. Jauhiainen & Eskola 1994). Olisi mielenkiintoista tietää, olisiko hän ollut aktiivisempi selvittämään syytä tapaukselle, jos opettajana olisikin ollut oma luokanopettaja. Tämän asian suhteen oppilaat jakautuivat selkeästi kahteen ryhmään, kuten jo edellä mainittiin, eli henkilökohtaiset kokemuksen opettajista vaikuttivat voimakkaasti asiaan.

5.1.6 Tehtävien tekeminen suurempi harmi kuin luvatus asian peruuntuminen

Rehtorin käyttämä päätösvalta muutti luokan oman opettajan päätöksen, mistä oppilaat eivät pitäneet. Haastatteluissa yleisimmäksi selitykseksi tapauksen nostamalle ärtymykselle nousi se, että päätöksen vuoksi oppilaat joutuivat tekemään tehtäviä vielä toisenkin tunnin, kun aiemmalla päätöksellä he olisivat saaneet jälkimmäisellä tunnilla olla ulkona. Tuloksissa yllätti se, että vain neljä oppilasta koki itsensä väärinkohdeksi jo aiemmin luvatus asian peruuntumisen vuoksi. Siis se, että rehtori määräsi ohjelman oman opettajan vastaisesti eikä pitänyt aiemmin luvattua asiaa, ei ollutkaan kaikkein vakavin asia. On tosin muistettava, että rehtori ei ollut luvannut aiemmin mitään, joten hänen näkökulmastaan mitään lupaus ei petetty, vaan toimittiin vain tavallisen lukujärjestyksen mukaan. Rehtorin vahvalla valta-asemalla oli vaikutusta joihinkin oppilaisiin, sillä jotkut olisivat halunneet käsitellä asiaa enemmän ja tehneet sen mieluummin oman opettajan kanssa. Miltei yhtä moni olisi kuitenkin toiminut samalla lailla oman opettajan läsnä ollessa kuin toimi rehtorin pitämällä matematiikan tunnilla. Suhdejärjestelmien toisiinsa linkittymistä oli havaittavissa tämän luvun yhteydessä runsaasti, sillä valtasuhteiden ja tunnesuhteiden nähtiin vaikuttavan sekä toisiinsa että kommunikaatiosuhteisiin. Voidaan myös ajatella, että rehtorin pitämällä tunneilla normit ovat erilaiset ja niiden mukaan toimiessa ei oppilaalla ole yhtä paljon liikkumistilaa kommunikaatiosuhteissa.

5.2 Oppilaat käyttävät valtaa opettajaan

Jo edellisen luvun alussa epäiltiin, että oppilaiden opettajaa kohtaan käyttämä valta tai vallan saannin yritys ei välttämättä ole näkyvää. On myös mahdotonta sanoa, että joku oppilaiden toiminta perustuu täysin varmasti vallan tavoitteluun, se voi olla myös pyrkimystä vähentää opettajan valtaa. Voikin pohtia, olisiko siis parempi puhua esimerkiksi termistä opettajan vallankäytön vältteleminen tai vaikkapa valtataistelusta, joka johtaa välttämiskäyttäytymiseen. Oppilaiden kannalta se tarkoittaisi sitä, että he pyrkisivät välttelemään niitä tilanteita, joissa opettaja voisi käyttää valtaansa heihin. Tämä ei myöskään sulkisi pois sitä mahdollisuutta, että silloin kun oppilailla on mahdollista saada valtaa opettajaan, he myös haluaisivat hyödyntää sen.

Oppilaat eivät itse käyttäneet haastatteluissa kertaakaan sanaa valta. Se ei tosin rajaa pois sitä, etteivätkö oppilaat käyttäisi valtaa, sillä monet toimintatavat saattavat olla tiedostamattomia (ks. esim. Vuorikoski 2003). On myös mahdollista, että asiasta ei vain haluta puhua tai siihen ei kyetä, sillä oman käyttäytymisen, mielihalujen ja toiminnan yhteyksiä ei ymmärretä. Tämä johtaa siihen, että kaikki ajatukset oppilaiden haalimasta vallasta ovat tulkintoja, eikä varmuutta toiminnalle siis ole. Yksittäiset oppilaiden kommentit antoivat kuitenkin olettaa, että yksi toiminnan takana oleva tekijä on opettajan valta ja sen vastustaminen. Ja jos valtaa vastustetaan, eikö sitä käytännössä silloin pyritä myös saamaan? Kaikki opettajat eivät välttämättä joudu yhtä suurissa määrin oppilaiden vallantavoittelun kohteeksi, mikä oli havaittavissa myös haastatteluissa. Erityisesti sijaisopettajia koskevista kysymyksistä oppilaat antoivat vastauksia, joiden mukaan häneen kohdistettiin vallankäyttöön tulkittavia toimintatapoja. Eli jos lähtökohtana on se, että luokassa on opettaja, joka ei tunne luokkaa, tilanne on otollinen sekä opettajan vallankäytön välttelemiselle että vallan saamiseksi itselle. Tällöin luokan normisto ei ole yhtenäinen aikaisemmin totutun järjestelmän kanssa ja valtataistelu oppilaiden näkökulmasta mahdollistuu (ks. esim. Jauhiainen & Eskola 1994). Sijaisen kanssa oppilaiden vallan tavoittelun voidaan sanoa olevan näkyvämpää kuin oman opettajan ollessa läsnä.

5.2.1 Sijainen luokassa

Oppilailta kyseltiin ajatuksia siitä, miltä tuntuu, kun luokkaan tuleekin aamulla oman opettajan sijaan sijaisopettaja. Vastausten perusteella oli mahdollista huomata esimerkiksi tunnesuhteiden riippuvuus roolisuhteisiin (ks. esim. Jauhiainen & Eskola 1994). Vain muutama oppilas totesi sen olevan kivaa, kun suurin osa kertoi sen joko riippuvan sijaisesta tai että se ei herätä erityisiä tuntemuksia. Sijaisen valta-asemaa koskevia vastauksia nousi esiin, kun puolet haastatelluista totesi käyttäytyvänsä ainakin jossain määrin eri tavoin kuin oman opettajan ollessa paikalla. Samalla tosin toinen puolikas kertoi, että oma toiminta ei muutu millään lailla, vaikka luokassa olisi sijainen. Kaikkien suhdejärjestelmien muuttuminen ei siis välttämättä vaikuta joidenkin oppilaiden toimintaan. Seuraavassa koonteja siitä, mitä oppilaat sanoivat sijaisesta ja siitä, miten oppilaat saattavat käyttäytyä, kun oma opettaja on poissa.

Mikko: On siellä vähän levottomampaa kun silloin ei oikeen keskity. No varmaan siitä kun oma ope on yleensä niin vähän tiukempi ja tuntee meijät tälleen. Se varmaan sit muihinkin johtuu että ollaan vähän villimpä. Et kun ne ei niin hyvin tunne ne sijaiset aina. Niin silloin monet on aina vähän sellasia.

Kalle: No ei mitään ihmeellistä. Ehkä niin kuin vaihdetaan paikkoja ja esitetään jotain toista luokkalaista. Ja ehkä saatetaan tehdä tolleen. Ei siinä mitään ihmeellistä.

Onni: No että jos... Luokkalaiset pojat... Jos ei ole kovin tiukka ope niin ne hössöttää hirveesti ja jos on tiukempi niin sitten ne on aika hiljaa. No ehkä... enempi jollain Aarolla se vaikuttaa (naurahtaa).

Eeva: No joskus kun ne koittaa että suuttuuko se ope niin helposti. No esimerkiksi kaikki pojat koittaa että suuttuuko se niin helposti sitten. Niin kuin oma ope.... No ainakin joskus kun meillä oli sijainen niin kaikki siellä hyppi pianon takana ja... Ne vaan koitti, että suuttuuko se kuinka helposti.

Milla: No silleen vaikka että ne käyttäytyy jotenkin eri lailla... No vaikka että ne puhuu koko ajan tunnilla ja eikä keskity. En mä tiiä. Ne ehkä haluaa esittää sille sijaiselle jotain tai emmää tiiä.

Laura: No ehkä sitä hälinää on aika paljon.

Kimmo: No sit ne alkais ehkä riehumaan ja juttelemaan tai jotain sellaista.

Vastauksista päätellen voi todeta, että sijaisen läsnäolo vaikuttaa ainakin jollain lailla oppilaisiin ja heidän toimintaansa. Tämän perusteena voi nähdä sijaisen vähäisemmän vallan ja kontrollointikeinojen puutteen suhteessa omaan opettajaan. Toisaalta voi myös ajatella, että sijaisen ulkoinen kontrolli ei ole voinut vielä sisäistyä oppilaiden sisäiseksi kontrolliksi, joten oppilaat eivät ”osaa toimia sijaisopettajan kanssa.” (vrt. esim. Steutel 1988; Mele 1987). Tätä perustetta puoltaa myös se, että kuuden vastanneen mielestä sijaisen tunneilla on enemmän hälinää verrattuna oman opettajan tunteihin. On myös mahdollista, että oppilaat eivät yksinkertaisesti ole motivoituneita kontrolloimaan omaa toimintaansa (Steutel 1988). Voiko ajatella, että oppilaat uskaltavat hälistä enemmän sen vuoksi, että sijaisella ei ole yhtä paljon valtaa puuttua siihen kuin omalla opettajalla ja että hänellä ei ole siihen keinoja? Eli oppilaiden sisäisen kontrollin kadotessa myös opettajan vallankäytön keinot vähenisivät. Entä miksi oppilaille on Eevan vastausta mukaillen tärkeää saada selville, kuinka helposti sijainen suuttuu? Jollain lailla se todennäköisesti liittyy rajojen, esimerkiksi juuri ulkoisen kontrollin testaamiseen, mutta miksi niitä sitten pitää ylipäätään testata? Yhtenä perusteena voisi nähdä sen, että oppilaat hakevat omaa sisäistä kontrolliaan, mutta tarvitsevat sen pohjalle ulkoisen kontrollin, jonka perusteella toimia (ks. esim. Aarnos 1998). Sijaisopettajan vallan määrästä ja sen suhteesta oppilaiden toimintaan nousi esiin monia mielenkiintoisia asioita haastatteluiden yhteydessä. Niiden perusteella sijaista kohdellaan eri lailla kuin omaa opettajaa.

5.2.1.1 Sijaisopettaja ei tiedä miten laite toimii

Sijaisuuksia tehdessä näkee ja kokee paljon. Päälimmäisenä on jäänyt mieleen se tunne, että oppilaat kohtelevat sijaista eri lailla kuin omaa opettajaa ja hyödyntävät usein sijaisen heikon hetken. Varsinkin, jos on sellainen tilanne, että sijainen on luokalle uusi ja päinvastoin, tällaisia heikkoja hetkiä tulee varmasti. Sijaisten erilainen kohtelemine pohjautuu omiin kokemuksiin, keskusteluhetkiin muiden opettajien kanssa ja oppilaiden mielipiteisiin asiasta. Tämän esimerkin luokassa olen myös päässyt seuraamaan luokan oman opettajan tunteja harjoittelun aikana, mikä myös osaltaan vahvistaa ajatusta sijaisopettajan toisenlaisesta kohtelemisesta. Tilanne syntyi itselleni harjoittelun jälkeisenä sijaisuuspäivänä, joten luokan oma opettaja ei ollut paikalla. Tässä esimerkkitapauksessa kerron haastateltaville tilanteesta, jossa luokan sijaisena toiminut opettaja ei ole tiennyt, miten luokassa ollut tietokone on saatu toimimaan siirtoheittimen kautta. Oppilailta kysytty apu on tuottanut vain oppilaiden toisille huutaman vastauksen: ”Älkää kertoko, älkää kertoko jos tiedätte miten se toimii”. Kukaan ei siis auttanut.

Haastateltavat saivat tehtäväkseen pohtia tilanteiseen johtaneita syitä. Yhdeksän vastaajaa ajatteli tilanteen johtuvan siitä, että oppilaat halusivat kuluttaa tuntia tai että silloin ei tarvitse tehdä tehtäviä. Lisäksi kahden oppilaan mielestä se oli hauskaa. Huomionarvoista vastauksissa on se, että yhdenkään oppilaan ei tarvinnut miettiä vastaustaan pitkään, vaan esimerkiksi tunnin venyttäminen sanottiin syyksi välittömästi kysymyksen esittämisen jälkeen. Toisaalta ne, jotka eivät vastanneet niin kuin suurin osa oppilaista, miettivät vastaustaan pidempään ja olivat epävarmoja.

5.2.1.2 ”Ei tarte tehdä mitään muuta kuin istua pulpetilla”

Onni kuvasi tilannetta seuraavasti:

JM: Mitä sä luulet että miksi tällöinen tapaus voisi tapahtua?

Onni: (naurahtaa) No kun ne haluaa ottaa rennosti. Ettei niitten tarvis opiskella sen laitteen kanssa. Mutta ei se kyllä auttais mitään, sitten ne tekis jotain toista.

JM: Mitä tarkoitat, miksi?

Onni: No että siihen menis aikaa (naurahtaa). Jos joku joka ei yhtään tykkää koulusta eikä ikinä halua opetella. Että siihen menis aikaa kun se keksis että miten se laitetaan päälle. Tai en mä keksi siihen mitään muuta. No että kun sen ei tarte tehdä mitään muuta kuin istua pulpetilla ja katsoa kun se yrittää saada päälle sitä.

Onnin vastaus on yksi niistä, joka vei tätä tutkimusta parhaiten eteenpäin. Eritoten jälkimmäisen vastauksen viimeinen virke herätti pohtimaan opettajan valtaa ja sitä, miten oppilas sen käsittää. Myös tiedostamattoman vallankäytön (Vuorikoski 2003) kriteerit tulevat täytetyiksi. Onnin ajatus siitä, että oppilaan ei tarvitsisi tehdä muuta kuin istua pulpetilla ja katsoa kun sijainen yrittää saada laitetta toimimaan, on raadollisuudessaan todella hurja. Onko tilanne jollain lailla tavoiteltava ja hieno, kun ei tarvitsekaan tehdä mitään muuta kuin seurata? Kun kuvausta miettii oppilaan näkökulmasta, siitä on mahdollista löytää piirteitä opettajuudesta, sillä oppilaan silmin nähtynä opettajan työ saattaa juuri olla Onnin kuvauksen mukaista. Oppilas saattaa kokea vastaavanlaisen hetken monta kertaa koulupäivän aikana, mutta siten, että hän

onkin se joka tekee. Oppilas siis ajattelee opettajan olevan kyseisessä roolissa ja vain jakavan tehtäviä, minkä jälkeen hän tarkkailee luokan edessä, kun oppilaat tuskailevat tehtävien kanssa. Jos ja kun Onnin vastauksen takana on edellä mainittu ajatus, ei ole todellakaan vaikea ymmärtää hänen ajatuksenjuoksuaan. Kerrankin hän pääsisi seuraamaan, kun opettaja hikoilee ongelmansa parissa. Itse kukin voi kohdallaan miettiä, millaista on kaivaa yksin ojaa kun, toinen vain nojailee lapioon. Koetaanko opettajan rooli luokassa yleisesti sellaiseksi, vai onko kyseessä vain yhden oppilaan ajatus? Onnin vastauksesta tulee esiin myös se, että yhtenä oppilaan tarkoituksena tässä tapauksessa on venyttää tuntia, sillä silloin ei tarvitsisi tehdä tehtäviä. Opiskelu tapahtuisi tällöin kuitenkin jollain toisella tavalla. Joka tapauksessa oppilas Onnin mielestä hyötyy tilanteesta, sillä aikaa tehtävien tekemiseen jää vähemmän.

5.2.1.3 Pitäisikö opettajaa auttaa?

Lähtökohtana oli siis se, että opettaja ei tiennyt miten laite toimii ja kysyi siitä oppilailta. Samalla kun opettaja kertoi oppilaille, että ei tiedä laitteen käytöstä, hän antoi tietoedun oppilaille. Jos jollain oppilaalla olisi tieto siitä, miten laitteen saa toimimaan, saisi hän hetkellisesti mahdollisuuden pitää opettajaa vlassaan. Tämän väitteen perustana on Rainiota (1968) mukailemani toteamus siitä, että tieto tiedosta antaa valtaa. Sama tilanne pätsi edelleen, vaikka yksikään oppilas ei tietäisi laitteen toiminnasta mitään. Opettaja ei sitä voisi sillä hetkellä tietää, sillä oppilaat kuitenkin antoivat ymmärtää, että he siitä tietäisivät. Sijaisopettajan tietämättömyys siis mahdollisti oppilaiden hetkellisen vallankäytön. Haastateltavilta tiedusteltiin, olisivatko he valmiita kertomaan sijaiselle laitteen toiminnasta, jos siitä tietäisivät. Yhdeksän oppilasta totesi joka tapauksessa kertovansa, kun taas vain kaksi oppilasta jättäisi varmasti kertomatta. Asiasta tekee mielenkiintoisen se, että jos kyseessä olisikin ollut oma opettaja, kaikki 14 vastannutta olisivat tällöin kertoneet laitteen toiminnasta, jos olisivat tienneet siitä. Mistä johtuu se, että loputkin viisi vastaajaa kertoisivat omalle opettajalle, vaikka joko jättäisivät kokonaan kertomatta sijaiselle tai epäröisivät sitä? Eli millä tavoin sijaisopettajan ja oman opettajan roolit ja valta-asetat suhteessa oppilaisiin eroavat toisistaan? Milla oli toinen niistä, joka ei kertoisi sijaiselle laitteen toiminnasta, mutta omalle opettajalle kyllä:

JM: No mitä sää itse tekisit, mitä sää voisit kuvitella, kertoisitko?

Milla: No jos muut sanois toisilleen että alkää kertoko, niin en määkään sitten viittis kertoa.

JM: No entäpä sitten jos kyseessä olisikin oma opettaja, muuttuisiko tilanne?

Milla: No muuttuis varmaan. Sitten jos mää kertoisin niin sitten, jos mulle sanottais jotain sellaista tai sitten ope sanois jotain niille ketkä olis sanonut silleen. Et niin kuin ei silleen saa tehdä tai jotain.

Millan vastaus oli ainoa laatuaan, sillä hän toi vastauksessaan esille sen, että hän ajatteli itsensä esimerkkitilanteeseen, mikä varmasti osaltaan vaikutti myös hänen vastaukseensa. Hänen vastauksensa asettaa myös pohtimaan sitä, olisiko haastattelutilanteissa kysymysten pitänyt olla erilaisia. Olisiko kaikille pitänyt yksiselitteisesti sanoa, että heidän pitäisi kuvitella itsensä esimerkkitilanteeseen? Jos niin olisi tehty ja oppilaat olisivat nähneet itsensä paremmin osana kyseistä tilannetta, vastaukset olisivat mahdollisesti olleet täysin toisenlaisia ainakin sijaisopettajan osalta. Onko myös mahdollista, että oppilaat vastasivat niin kuin todellisuudessa olisi oikein toimia, mutta millä lailla ei kuitenkaan tilanteen tullen toimittaisi? Tällöin oppilaiden oma turvallisuudenhalu ja suotuisten vastausten esittäminen olisi mennyt totuudenmukaisen vastauksen edelle (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2004). Milla siis kuvitteli itsensä tilanteeseen ja vastasi luultavasti osittain senkin vuoksi jättävänsä kertomatta sijaiselle. Oman opettajan kanssa hän kuitenkin toimisi eri tavalla ja uskoisi opettajan moittivan niitä, jotka ovat alkaneet huudella. Voiko ajatella, että omalle opettajalle kerrottaisiin joistain asioista, kuten esimerkiksi tästä, sen vuoksi että hänen seurassaan niistä on yksinkertaisesti pakko sanoa tai että sellaista ei uskalleta syystä tai toisesta salata? Perusolettamuksena on jo muutaman kerran mainittu se, että outo sijainen ei tiedä luokasta kaikkea, esimerkiksi määriteltyjä normeja, minkä vuoksi hänellä olisi vähemmän kontrolloinnin mahdollisuuksia kuin omalla opettajalla. Omalla opettajalla olisi siis enemmän keinoja käyttää valtaansa, ja vallankäyttöä olisi hankalampi myös vältellä.

5.2.2 Välituntinujakka ja sen salaaminen opettajalta

Seurantaluokalla englanninopetus on järjestetty siten, että tunnit ovat eri rakennuksessa kuin oma luokka. Tämän välimatkan kulkemiseen aikaa kuluu jokunen minuutti. Siirtymän aikana sattui seuraavanlainen tapaus, jonka pohjalta haastattelin neljää oppilasta. Lähtiessäni kävelemään koululta kohti toista rakennusta näin, että edessä on kaksi poikaa, jotka nujakoivat, löivät, painivat ja tönivät naamat punaisina. Lähemmäksi tullessa huomasin, että kyseessä olivat seuraamani luokan kaksi poikaa. Vieressä seisoivat samaten seurantaluokan kaksi poikaa, joista toinen sanoi: ”Leikkittelua tämä vaan on”, kun sivuutin heidät. Jatkoin matkaani kommentoimatta. Välillä vilkaisin taakseni, ja sama nahina oli käynnissä. Lähempänä tätä toista rakennusta katsoin vielä kerran taakseni ja näin tilanteen, jossa Kalle makasi lumipenkassa ja kolme muuta hakkasivat häntä repulla. Tämän jälkeen suuntasin rakennukseen sisälle ja pojat tulivat perässä. He juttelivat keskenään ja Kalle kyseli, kuka heistä teki mitään, kuka löi repulla tms. Nahistelussa olivat mukana Onni, Kalle, Jarkko ja Mikko.

Kun aloin kysellä oppilailta kyseisestä tapauksesta, koin, että olin jollain lailla astunut oppilaiden varpaille. Tuli tunne, että nyt liikutaan sellaisella alueella, joka on oppilaalle henkilökohtainen ja ehkä vaikea ja että siitä ei paranisi juuri kysellä (ks. esim. Laine 1997). Tuntemukseni johtuivat siitä, että oppilaiden käytöksessä tapahtui pientä muutosta, Jarkolla jopa tuskastumista, ja monessa heidän vastauksessaan oli havaittavissa puolustelemista. Haastateltujen kunniaksi täytyy kuitenkin todeta, että yksikään ei suuttunut tai tuonut sitä ainakaan minua kohtaan esille ja että kaikki vastasivat kysymyksiin kiltisti. Se herättää toisaalta miettimään, oliko haastattelutilanteessa oppilaiden mielestä samanlaisia piirteitä kuin luokkatilanteessa, jossa opettaja kysyy ja oppilaan on vastattava. Kokivatko oppilaat siis myös haastattelutilanteen sellaiseksi, jossa toisella osapuolella on valtaa? Minulla voisi olla valtaa sen vuoksi, että kyselen oppilailta erinäisiä asioita, ja oppilailla olisi valtaa päättää, mitä vastata.

Tapauksessa olleiden oppilaiden vastauksista ei tullut kovinkaan paljon asioita ilmi. Kaikki neljä totesivat, että kyseessä oli leikkittelua, eikä kukaan mukana olleista ollut kertonut asiasta opettajalle. Olisi mielenkiintoista tietää, oliko kertomatta jättäminen yhteinen päätös vai määräsikö joku nahistelijoista muita olemaan hiljaa. On myös mahdollista, että nujakka kuului oppilaan mielestä sellaiselle reviirille, että on ilmiselvää, ettei opettajalle kerrota. Kertomatta jättäminen tuo kuitenkin sen ajatuksen, että tässäkin tapauksessa olisi kyse vallasta ja sen tavoittelemisesta tai sen

välittelemisestä. Oppilaat kokevat, että opettajan ei ole tarpeellista puuttua kyseiseen asiaan, mutta samalla tietävät, että nujakointi on koulun sääntöjen vastaista. Toiminta ei ole virallisesti hyväksyttävää, mutta oppilaat eivät siinä näe mitään pahaa. Yksikään vastaajista ei siis nähnyt minkäänlaista syytä kertoa asiasta opettajalle juuri sen vuoksi, että tappelu oli vain leikkimielistä. Ainoastaan jos nahinassa olisi jotakin sattunut, olisivat pojat saattaneet kertoa siitä opettajalle. Kaksi pojista oli sitä mieltä, että opettaja olisi luultavasti halunnut tietää asiasta kun taas kaksi muuta eivät osanneet vastata kysymykseen. Kaikki pojat kuitenkin sanoivat, että jos asiasta olisi opettajalle kerrottu, olisi siitä saattanut seurata puhuttelu tai keskustelu, mutta vain yksi totesi, että siitä olisi saattanut tulla viesti reissuvihkoon.

Kalle ja Onni kokivat tapauksen seuraavasti:

JM: Kerroitko sä siitä opettajalle, siitä että tuli tappelua? Miksi?

Kalle: En. No en mä tiiä. Se oli enemmän ainakin minusta leikitappelua.

Onni: En, se oli vaan leikkimielistä.

JM: Olisko mielestäsi syytä ollut kertoa siitä opettajalle?

Kalle: Ei kai. En mä tiiä mikä järki siinä olis ollut kertoa. Ei ois ollut.

Onni: En mä tiiä. Ei siitä kukaan ainakaan kertonut mitään.

JM: No entäs sitten jos siinä olisi sattunut jotain, niin oisitko sitten kertonut?

Kalle: No riippuu kuinka pahasti.

Onni: Joo.

JM: Mitä luulet, olisiko opettaja halunnut tietää asiasta?

Kalle: En mä tiiä.

Onni: Ei välttämättä (naurahtaa). Tai no ei se varmaan ois halunnut tietää mutta ei se nyt hirveen vihainen ois kun se oli vaan leikkittelua.

JM: Jos olisit kertonut tapauksesta opettajalle, mitä siinä olisi voinut tapahtua?

Kalle: Ehkä puhuttelu tai sitten muuten vaan jotain ope olis voinut sanoa.

Onni: Varmaan jotain että ope olis vaan sanonut että ei saa enää tollasia vaikka että on ihan leikkimielisiä niin ei tarvii enää tehdä noin. Se ois vaan sanonut, että yrittäkään nyt pojat olla tappelematta.

JM: No entä jos olisit kertonut siitä opettajalle. Olisko siinä voinut tapahtua jotain hyvää tai tyhmää, olisiko siitä voinut tulla jotain seurauksia?

Kalle: No ei ainakaan mitään hyvää, tai no ehkä reissariin viesti korkeintaan, mää ainakin luulen.

Onni: No en mää tiä oikeen.

Kallen ja Eeron vastaukset olivat hyvinkin samanlaisia. Vastausten perusteella on esimerkiksi erittäin hankala havaita se, että Kalle oli se, jota hakattiin repuilla. Muutenkin tapauksen osallisten rooleista olisi vaikea sanoa mitään, jos nujakkaa ei olisi nähnyt. Kallen vastauksista voi päätellä, että hän ei ole kokenut nahistelua kiusaamiseksi tai ainakaan hän ei tuo sitä esiin. Viikon seurannan aikana en myöskään huomannut mitään Kallen kiusaamiseen liittyvää, tosin se ei välttämättä osoita mitään. Kalle sen sijaan oli mukana muutamassa tapauksessa, joissa voisi ajatella, että hän kiusaa jotain toista oppilasta. Esimerkiksi välituntien jälkeisenä aikana hän oli nahisteluissa mukana ja ajoi toisella kerralla saksien kanssa jotain toista poikaa takaa. Mutta mikä on sitten kiusaamisen ja totisen tappelun raja verrattuna hännäämiseen ja leikkitteluluun? Ja onko leikkilistä tappelua edes olemassa? Jonkun mielestä niillä ei ole mitään eroa, toisten mielestä on paljonkin. Vain osalliset voivat kuitenkin sanoa miten asiat ovat, ulkopuolinen ei tiedä kaikkia asianhaaroja vaan näkee vain yksittäisen tapahtumat. Esimerkiksi tässä tapauksessa voi vain tyytyä arvailemaan ja oletamaan

asiaan johtaneita seikkoja ja tapauksen jälkeisiä kokemuksia, sillä haastattelut eivät selvittäneet asiaa oikeastaan yhtään.

Nahinaan osallistuneet pojat eivät siis maininneet tapauksesta opettajalle. Kaikkea ei tietenkään tarvitse eikä ole edes järkevääkään kertoa opettajille, enkä usko, että opettajien resurssit riittäisivät kuuntelemaan kaikkea, mitä esimerkiksi välitunnilla tapahtuu. Mutta missä sitten menee se raja, mitä opettajalle kuuluisi kertoa? Ja ennen kaikkea, miksi opettajalle pitäisi joistakin asioista kertoa? Tässä tulevat esiin Laineen (1997) mainitsevat oppilaiden erilaiset julkisuudet, jotka tapahtuvat eri ryhmissä ja paikoissa. Välituntinujakka oli Laineen määritelmien pohjalta näkymätöntä julkisuutta, eikä sitä tuotu esiin edes siten, että opettajille olisi kerrottu. Kertomatta jättäminen voidaan nähdä myös vallankäyttönä opettajaa kohtaan. Yhtäältä ajatus siitä, että opettaja ei tiedä jotain asiaa, jonka itse tietää, antaa oppilaalle tietoodun ja sitä kautta ajatuksen, että hänellä on valtaa opettajaan (ks. esim. Rainio 1968). Toisaalta opettajalle kertomisesta voisi tulla seuraamuksia, mikä tarkoittaisi siis vallankäyttöä ja mahdollista rangaistusta. Kun oppilaat jättivät kertomatta, he saivat tietoodun ja samalla välttelivät opettajan vallankäyttöä.

5.2.3 Opettajan tehtävänä on vain seurata ja kontrolloida

Oppilaat kokivat, että sijaisopettajan tunneilla he toimivat jossain määrin eri tavoin kuin oman opettajan läsnä ollessa, mikä näkyi muun muassa hälinänä ja yleisenä häsläämisinä. Jo edellisen luvun johtopäätöksissä todettiin, että oppilaat eivät ole halukkaita tekemään tehtäviä, jos vaihtoehtona on tekemättä jättäminen. Samoja elementtejä oli havaittavissa myös tapauksessa, jossa sijaiselle ei haluttu kertoa, miten laite toimii; oppilaat näkivät tilanteen sellaiseksi, jossa tuntia kului ja näin ollen myös tehtävien tekemiseen varattu aika vähenisi. Merkittäväksi kommentiksi oppilaiden käsityksestä opettajan vallasta nousi Onnin kuvaus siitä, että olisi hienoa vain istua ja katsella, kun opettaja yrittää saada laitetta toimimaan. Tätä voidaan pitää opettajan ja oppilaan asetelman kääntymisenä pääläelleen. Onnin toteamus, että opettajan työskentelemisen katseleminen olisi hienoa, kertoo siitä, että ainakin hän kokee opettajan työn sellaiseksi, että hänen ei tarvitse tehdä mitään muuta kuin määrätä oppilaat tekemään jotain ja itse vain seurata. Oppilailta saattaa siis olla halu päästä

opettajan tilalle ja saada valtaa määrätä toisia tekemään hommia. Jos opettajan toiminta nähdään niin eriarvoisena suhteessa oppilaan toimintaan, ei ole ihme, että oppilaat haluavat saada valtaa ja tavoittelevat sitä esimerkiksi silloin, kun luokassa on sijaisopettaja. Tällöin se on helpompaa, sillä oppilaiden tietoisuus suhteessa sijaiseen antaa myös jonkinasteisen valtaedun.

Tietoisuus nousi yhdessä opettajan vallankäytön välttelemisen kanssa merkittäväksi selittäjäksi myös siihen, että oppilaat eivät kertoneet välitunnilla tapahtuneesta nujakasta opettajalle. Heidän kokemuksiensa mukaan opettajan ei tarvinnut tietää tappelusta sen leikkimielisen luonteen vuoksi, eli kaikki oppilaiden asiat eivät kuulu opettajalle. Seuraamusten pelkääminen ei kuitenkaan noussut merkittäväksi osaksi vastauksia, vaan kertomisesta olisi haastateltavien mukaan seurannut vain asiasta keskustelua, mikä osaltaan kertoi siitä, että nahinaa vähäteltiin. Toisaalta käsitys seuraamuksista antoi myös ymmärtää, että oppilaat tiesivät kertomisesta seuraavan opettajan vallankäyttöä, mikä vältettiin, kun nujakasta ei kerrottu. Tietoon perustuva vallankäyttö pohjautuu kommunikointiin ja sen säätelyyn. Kuten on jo aiemmin todettu, puhumalla voi saada valtaa (ks. esim. Eskola 1977), mutta myös hiljentymisen potentiaali vallan tavoittelussa on hyvä muistaa. Molemmissa esitellyissä tapauksissa ryhmän suhdejärjestelmät vaikuttivat edellistä lukua myötäillen voimakkaasti toisiinsa. Ennen kaikkea kommunikointisuhteet saivat vaikutteita muista suhdejärjestelmistä, esimerkiksi valtasuhteista ja roolisuhdeista. Tässä vaiheessa voisikin todeta, että oppilaiden vallankäyttöä on havaittavissa pääasiassa kommunikaatiosuhteiden kautta. Se, mitä sanoo ja mitä ei sano, mahdollistaa tiedon leviämisen kontrolloimisen, mikä taas synnyttää mahdollisuuden saada valtaa suhteessa esimerkiksi opettajaan.

5.3 Opettaja käyttää valtaa oppilaisiin, oppilaat vastavaltaa opettajaan

Kahdessa edellisessä luvussa käsiteltiin sekä opettajien vallankäyttöä oppilaisiin että oppilaiden vallankäyttöä opettajiin. Vallankäyttö nähtiin niissä vain yksisuuntaisena, jolloin toinen valtasuhteen osapuoli käyttäisi valtaa toiseen osapuoleen. Ei pidä kuitenkaan täysin sulkea pois sitä mahdollisuutta, että tapauksissa käytettiin myös

molemminpuolista valtaa. Selkeimmin yksisuuntaista vallankäyttöä oli ulkopuolisen silmin havaittavissa hiihtotapauksessa, jossa oppilaat eivät missään vaiheessa näyttäneet saavan mahdollisuutta vaikuttaa opettajaan. Vallan ja vastavallan käyttö on luokkatilanteessa nähtävissä esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja kysyy jotain asiaa oppilaalta tai oppilailta. Tilanne sinänsä on ihan normaali, sitä voisi pitää jopa normina. Opettajalla on valtaa kysellä asioita, ja oppilaiden on kysymyksiin myös vastattava. Eriarvoisuus opettajan ja oppilaan välillä näkyy myös tässä asiassa, sillä opettajan ei kuitenkaan ole pakko vastata oppilaan esittämiin kysymyksiin. Tässä vaiheessa tilanteen voisi siis nähdä vielä yksisuuntaisena vallankäyttönä, ja ulkoisesti seurattuna se sitä varmaan onkin. Oppilaalla on kuitenkin mahdollisuus käyttää omaa valtaa opettajaan vastatessaan opettajan kysymykseen. Voisi ajatella, että kyseessä on päätäntävalta omaan vastaukseen ja sen oikeellisuuteen. Tämä päätäntävalta mahdollistaa sen, että opettajalle ei välttämättä kerrota totuudenmukaista vastausta, vaan oppilas voi erinäisistä syistä vastata siten, kuin hänelle on edullista vastata. Vastauksen oikeellisuuden tietää varmasti vain oppilas; opettaja voi sitä vain epäillä, minkä seurauksena oppilaan on mahdollista saada tietoa suhteessa opettajaan. Tämä on pohjana ajattelulle, että vallankäyttöä voi tapahtua samanaikaisesti molempiin suuntiin.

5.3.1 Opettajien tiedonkeruuyrityksiä

Koulussa on tavallista, että opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Usein tulee myös tilanteita, jolloin opettaja kysyy saman kysymyksen kaikilta oppilailta yhtä aikaa, kuten tässä esimerkkitapauksessa, jossa tunneilla esitettiin useaan otteeseen kysymyksiä osaamisesta koko luokalle. Matematiikan tunneilla tämä näkyi opetustuokion jälkeisissä tilanteissa, sillä kun asia oli käsitelty yhteisesti, opettaja kysyi kysymyksiä koko luokalta. Tällaisia kysymyksiä olivat muun muassa: ”Onko supistaminen nyt hallussa?”, ”Onko hankaluuksia?”, ”Onko kysyttävää?”. Lisäksi tämä sama koko luokalta kysyminen tapahtui ainakin yllin tunnilla, jolloin opettaja kysyi kertaustuokion jälkeen: ”Kuka uskaltaa tunnustaa että ei tunne planeettoja?”. Tarkoitus oli siis selvittää, miten oppilaat suhtautuvat edellä mainittujen kaltaisiin kysymyksiin.

Haastateltavien mielestä edellä mainitun kaltaisiin kysymyksiin on pääasiassa helppoa vastata ja vain yksi oppilas totesi, ettei hän pidä siitä. Vastaukset eivät sinänsä vielä yllätä, mutta jos oppilaan täytyisikin opettajalle vastatessa myöntää oma tietämättömyytensä, tilanne muuttuisi jo huomattavasti. Tällöin yhdeksän oppilasta

kertoi silti viittaavansa, mutta neljä vähintäänkin epäröisi tai jättäisi kokonaan viittaamatta. Jo tässä vaiheessa on syytä epäillä kysymysten mielekkyyttä ja järkevyyttä. Mitä hyötyä opettajan on kysyä osaamiseen liittyviä asioita, jos oppilaat eivät ole halukkaita kertomaan tietämättömyyttään? Milla oli ainoa oppilas, joka sanoi suoraan jättävänsä viittaamatta, jos hänen täytyy osoittaa tietämättömyytensä:

JM: Millaista tuollaisiin kysymyksiin on vastata?

Milla: No ei varmaan kukaan halua sanoa silleen että ei osaa tai silleen.

JM: Tuleeko sun vastattua, tai viitattua ja sanottua? Viittaisitko jos et tietäisi?

Milla: No en.

JM: Mitä sä luulet, viittaavatko kaikki jotka ei sitten ymmärrä sitä asiaa?

Milla: Kyllä varmaan jotkut viittaa, mutta en mä usko että kaikki.

JM: Mitä luulet, miksi kaikki eivät viittäisi?

Milla: No ehkä toiset rupee pilkkaamaan tai silleen.

Osaamattomuuden myöntämisen vaikeus näkyi esimerkiksi matematiikan tunnin kysymyksissä, sillä kun rehtori kysyi koko luokalta: ”Onko hankaluuksia?”, yhtään kättä ei noussut pystyyn. Illusion kaikkien osaamisesta rikkoi tunnilla kuitenkin se, kun Kalle jossain vaiheessa totesi kaverilleen tarkastettuaan tehdyt kotitehtävät, että hän oli tehnyt niistä väärin yli puolet. Tätä ei rehtori kuullut ja tunti jatkui eteenpäin, kunnes tunnin lopussa hän huomasi tilanteen ja kysyi Kallelta: ”Miksi et sanonut?”, johon Kalle vastasi: ”No en mä” ja tilanne oli siltä osin ohi. Syiksi Kallen toimintaan voisi ajatella esimerkiksi nolouden myöntää osaamattomuus, varsinkaan koko luokan kuullen. Toisena syynä voisi olla myös se, että Kalle ajatteli pääsevänsä vähemmällä, kun ei kertonut väärin tehdyistä tehtävistään, sillä kertoessaan hän olisi mahdollisesti joutunut tekemään ne uudestaan. Rehtorin valta ei siis tässä tapauksessa ollut niin merkittävää suhteessa Kalleen, että hän olisi kertonut oman osaamattomuutensa. Vaikka opettajalla siis on valtaa kysyä oppilailta, heillä on päätäntävaltaa olla vastaamatta.

5.3.2 Minä kyllä viittaa, mutta en usko muiden viittaavan

Oppilaiden vastauksista nousi esiin toinenkin seikka, joka asettaa yhteisesti esitettyjen kysymysten mielekkyyden puntariin. Yksitoista oppilasta nimittäin epäili, että kaikki eivät viittaa näihin kysymyksiin ja vain kaksi oletti kaikkien luultavasti viittaavan. Samalla on muistettava, että vain Milla kertoi jättävänsä viittaamatta, mikä on ristiriidassa sen ajatusmallin kanssa, että kaikki eivät oppilaiden mukaan todennäköisesti viittaa. Tuskin kaikki kuitenkaan tietävät, että Milla ei viittaa ja myönnä tietämättömyyttään. Jos opettajan esittämien kysymysten lähtökohtana on se, että oppilaat uskovon jonkun joka tapauksessa jättävän viittaamatta, niin kynnyks jättää myös itse viittaamatta luultavasti madaltuu. On myös mielenkiintoista, että suurin osa oppilaista ajattelee jotakuinkin siten, että minä kyllä viittaa mutta en usko muiden viittaavan. Mistä sellainen ajattelumalli voi sitten olla lähtöisin? Oliko kenties jo oppilaiden oman viittaamisen kuvauksessa vastausten vääristymistä, jos he vaikka ajattelivat, että on suotuisampaa vastata niin kuin oikeasti pitäisi toimia (ks. Hirsjärvi ym. 2004)? Jos koulussa on normina viittaaminen ja samoin myös totuuden puhuminen, miksi oppilaat epäilevät, että joku rikkoo niitä? Mahdollisina syinä itselle suotuisan vastauksen ohella kyseiseen toimintaan voisivat muun muassa olla kokemukset siitä, että oppilas on itse joskus jättänyt viittaamatta tai että esimerkiksi vieruskaveri on pimittänyt tietämättömyyttään. Esiin nousee kysymys, voitaisiinko tässäkin kohdassa puhua opettajan käyttämän vallan välttelemisestä? Opettaja ei tietäisikään oppilaan tietämättömyyttä vaan eläisi siinä uskossa, että oppilas osaa. Oppilaalle tämä asetelma olisi hyödyllinen sen vuoksi, että lisätyön uhka olisi tällöin pienempi, sillä asian osaaminen edellyttää tavallisesti vähempää opettelemista.

Laura vastasi kysymyksiin näin:

JM: Millaista tuollaisiin kysymyksiin on vastata?

Laura: No en mä tiiä.

JM: Tuleeko sun vastattua, tai viitattua ja sanottua? Viittäisitko jos et tietäisi?

Laura: Kyllä määhän varmaan viittaisin kun joku muukin viittaa, mut jos ei kukaan toinen niin en määhän ehkä sitten viitsisi. No se voi olla noloa jos muut tuntee (planeetat).

JM: Mitä sä luulet, viittaavatko kaikki jotka ei sitten ymmärrä sitä asiaa?

Laura: No... Kyllä ne varmaan viittaa.

Oppilaat, Laura mukaan lukien, kertoivat viittaamattomuuden syiksi esimerkiksi sen, että he eivät haluaisi näyttää muille omaa tietämättömyyttään. Myös ajatus siitä, että muut oppilaat saattaisivat tällöin pilkata, oli mukana oppilaiden vastauksissa. Oppilaat siis pitivät tärkeänä sitä, mitä toiset heistä ajattelevat. Jos on uhka, että toiset alkavat pilkata, oppilas saattaa vastata totuuden vastaisesti eli käyttää omaa päätäntävaltaa vastauksessaan. Opettajan saaman informaation oikeellisuudella ei tällöin ole väliä, kunhan oppilas itse kokee olonsa hyväksi. Vaikka oppilas ei käytä suoranaisesti valtaa opettajaan, niin muuttamalla vastauksen totuuden vastaiseksi hän niin tekee. Opettaja ei siis tiedä oppilaan muuttavan omaa vastaustaan, jolloin oppilas tietää jotain, mitä opettaja ei tiedä. Oppilas tosin sanoen pitää opettajaa vallassaan antamalla harhakuvaan taidoistaan ja samalla pääsee mahdollisesti helpommalla säilyttäen myös muiden oppilaiden arvostuksen. Opettajan näkökulmasta oppilaan vallankäyttö on piiloista, jolloin oletamus vallasta oppilaaseen on edelleen voimassa. Tietäminen antaa tässäkin tapauksessa, kuten myös edellisissä, mahdollisuuden käyttää valtaa (vrt. Rainio 1968). Voi myös todeta, että vallassa oleminen ja vallan käyttäminen ei siis tämän perusteella välttämättä ole näkyvää.

5.3.3 Oppilaiden esittämiä parannusehdotuksia kysymysten-asetteluun

Haastateltavien vastauksissa oli havaittavissa ristiriitaisuutta, kun heiltä tiedusteltiin sitä, onko tapa, jolla opettaja kyselee oppilailta kysymyksiä yhteisesti, hyvä vai voisiko sen tehdä jotenkin toisin. Vaikka suurin osa oppilaista ajatteli, että kaikki eivät viittaa kysyttäessä, silti kuusi oppilasta piti tapaa hyvänä keinona saada tietää osaaminen. Näiden kahden asian yhteyden ei voi kuitenkaan välttämättä olettaa olevan

yksioikoinen, sillä oppilas saattaa vastata siten, kuin hän itse asian näkee. Jos hänellä ei siis ole ongelmaa kertoa tietämättömyyttään, voi hän pitää kyseistä tapaa hyvänä huolimatta siitä, että epäilee joidenkin oppilaiden jättävän viittaamatta. Millan ja Onnin vastauksista nousi esiin se, että henkilökohtaisesti vastaaminen olisi helpompaa, mutta asian toteuttamisen vaikeus mietitytti molempia.

JM: Onko se sun mielestä hyvä tapa saada selville että osaako oppilaat sen asian?

Milla: No ei välttämättä. Että jotenkin muuten se varmaan pitäs. Koska ei kukaan halua sitten siihen välttämättä vastata.

Onni: No ois se ehkä parempi jos se kysyis yksitellen, mutta se ois hitaampaa.

JM: Voisko sitä jotenkin muuten tehdä?

Milla: Jotenkin yksitellen mutta on se jotenkin hankalaa silleen kysyä. En mä oikeen tiiä missä vaiheessa tai silleen.

Oppilailla oli selkeät mielipiteet siihen, miten osaamista voitaisiin muulla lailla tiedustella. Puolet haastatelluista nosti esiin vaihtoehdon, että opettaja kävisi kysymässä kultakin oppilaalta kysymyksensä henkilökohtaisesti. Tällöin muut oppilaat eivät kuulisi vastausta, mikä vaikuttaisi mahdollisesti sen totuudenmukaisuuteen. Asian toteuttaminen ei kuitenkaan ollut muutaman vastaajan mielestä yksinkertaista, sillä jokaiselta kysymisen todettiin olevan joko hidasta tai muuten vain hankalaa. Vastauksista voi päätellä, että opettajan toivoisi käyttävän enemmän aikaa yksittäisen oppilaan kohtaamiseen, mikä saattaisi samalla parantaa oppilaan luottamusta opettajaan ja hänen suhtautumiseensa osaamattomuuteen. Valtasuhteisiin ja sitä kautta tunnesuhteisiin vaikuttamalla on siis mahdollista parantaa kommunikaatiosuhteita ja sitä kautta päästä jopa kaksoistavoitteeseen (ks. Jauhiainen & Eskola 1994). On kuitenkin ymmärrettävä, että henkilökohtaisesti kysyminen ei takaa sitä, että oppilaat vastaisivat totuudenmukaisesti, mutta se lisää sen mahdollisuutta. On nimittäin edelleen mahdollista, että oppilaat kertovat opettajalle muunnellun totuuden omasta osaamisestaan lisätöiden tai jonkin muun asian pelossa. Haastatteluissa tätä ei tullut ilmi, mutta ainakin itse olen niin oppilaana ollessani joskus toiminut.

5.3.4 Sijaisopettajan ja oppilaiden valtataistelu

Lähtökohtaisesti ajateltuna sijaisopettajalla on valtaetu suhteessa oppilaisiin, kuten virallisesti määritellyissä valtasuhteissa (ks. Hämäläinen & Sava 1989) on, mutta sitä ei kuitenkaan voida pitää niin vahvana kuin luokan omalla opettajalla. Sijaisopettaja, varsinkin sellainen, joka on luokassa ensimmäistä kertaa, ei ole voinut rakentaa luokkaan omaa kulttuuriaan eikä myöskään asettaa minkäänlaisia rajoja toiminnalle. Voisi myös ajatella, että kun hän ei ole aikaisemmin käyttänyt oppilaisiin ulkoista kontrollia, oppilaille ei ole rakentunut sisäistä kontrollia hänen kanssa toimimiseen (ks. Nuutinen 1994; Steutel 1988). Vaikka oppilaat käyttäisivätkin itsekontrollia oman opettajan kanssa, ei ole itsestään selvää, että se olisi toiminnassa myös sijaisen läsnä ollessa. Ulkoisen kontrollin kautta rakentuva sisäinen kontrolli on siis rakennettava uuden opettajan kanssa uudelleen. Sijaisopettajalla on näin annetun aseman vuoksi valtaa oppilaisiin, mutta hänellä ei välttämättä ole keinoja käyttää sitä, mikä antaa oppilaille mahdollisuuden taistella vallasta. Seuraavassa esimerkissä vallasta todellakin taistellaan, ja valtaedun voidaan nähdä siirtyvän ensin sijaisopettajalta oppilaille ja lopuksi takaisin opettajalle.

Haastatteluissa neljä oppilasta kertoi sijaisopettajiin liittyvien kysymysten yhteydessä vapaaehtoisesti tapauksesta, jossa luokka oli vaihtanut paikkoja ja nimiä uuden sijaisen ilmestyessä luokkaan. Tapaus ei ollut tiedossa, ennen kuin Kalle siitä ensimmäisenä kertoi. Haastatteluasetelmaa hänen vastauksensa ei kuitenkaan muuttanut, sillä oppilailta ei kysytty tilanteesta erikseen. Tähän päädyttiin sen vuoksi, että tasapuolinen lähestyminen haastateltaviin säilyisi. Asiaan vaikutti myös se, että Kallea ennen oli jo haastatteluja. Jos oppilas halusi vapaaehtoisesti kertoa asiasta, häneltä myös tiedustelin siitä enemmän.

Kalle oli siis ensimmäinen, joka asiasta kertoi. Hänelle esitetyistä jatkokysymyksistä voi ehkä havaita, että asia tuli itselleni yllätyksenä enkä saanut siitä parasta mahdollista hyötyä irti. Tilanteet kuitenkin tulevat sellaisena kuin ne tulevat, joten tulkinnat on tehtävä saaduista vastauksista, eikä saamatta jääneitä kommentteja kannata jäädä murehtimaan. Olisi tietenkin ollut mahdollista palata tilanteeseen vielä myöhemmin uudelleen, mutta tätä en kokenut järkeväksi. Kalle kertoi asiasta näin:

JM: Miltä susta tuntuu jos kun sää tuut aamulla luokkaan niin sinne tuleekin sijainen?

Kalle: No ei mitään ihmeellistä. Ehkä niin kuin vaihdetaan paikkoja ja esitetään jotain toista luokkalaista. Ja ehkä saatetaan tehdä tolleen. Ei siinä mitään ihmeellistä. Paitsi ehkä läksyjä tulee enemmän taikka vähemmän. Kuinka kiree se ope on.

JM: Miten tämmönen sitten jos tuleekin sijainen niin te esitätte toista? Päättääkö siitä joku vai onko se ihan automaattista että kun tulee sijainen?

Kalle: No ei kun... Tai, joskus paitsi riippuu onko se sijainen opettanut meitä ennen.

JM: Miksi te teette sillä lailla?

Kalle: No en määhä tiää... Se on jotenkin hauskaa taikka sillai.

JM: Entäs jos tällainen tapaus tulee, oletteko koko päivän sitten samoilla nimillä?

Kalle: No ei yleensä. Yhen kerran niin kuin oli yksi oppilas pois ja toinen esitti sitä. Sitten kun se, kuka esitti sitä, ne sano että se on pois niin se aiko soittaa sille kotiin ja kysyä mikä sillä sitten on. Sitten piti kertoa.

Tapauksesta kertoivat Kalle, Henri, Emma ja Kaarle. Kuvaukset siitä, miten tapaus eteni, olivat samanlaisia, joten kyseessä oli mitä ilmeisimmin yksi ja sama kerta. Miksi luokka sitten heidän mielestään toimi sillä tavalla? Kaikki totesivat jossain vaiheessa, että nimiä vaihdettiin huvin vuoksi tai siksi, koska se on hauskaa. Lisäksi Emma ja Kaarle sanoivat, että opettajaa halutaan huijata tai juksata. Muita perusteluja oppilaiden käyttäytymiselle ei tullut ilmi, eikä oppilaiden vastauksista nouse mitään muutakaan merkittävää esiin. Mutta miksi niin on tehty? Vastaavanlaisia tapauksia on ollut muissakin kouluissa, joten ainutlaatuista nimien ja paikkojen vaihtaminen ei ole. Minkälaisen tuntemuksen sijaisopettaja oppilaissa sitten nostaa pintaan? Onko kyseessä lasten halu huijata vai onko kyse vallasta ja sen tavoittelemisesta? Ja mistä kyseinen käytös sitten kumpuaa? Onko koululaitos sellainen paikka, että oppilaalle tulee tarve käyttäytyä edellä mainitulla tavalla kun siihen aukeaa mahdollisuus? Kallen vastauksesta tekee mielenkiintoisen myös se, että hänen mukaansa paikkojen vaihtamisessa ei ole mitään ihmeellistä. Onko niin, että vastaavanlaista toimintaa tapahtuu sitten aina, kun luokassa on sijainen? Jos kyseinen toiminta on Kallen mielestä

normaalia, niin mikä sitten on epänormaalia? Vai onko hänen tarkoituksensa vain vähätellä esiin tullutta asiaa, mikä voisi olla seurausta esimerkiksi suojautumisen tarpeesta?

Tilanne oli oppilaiden vastausten mukaan lauennut siihen, kun opettaja oli aikonut soittaa jonkun poissaolleen oppilaan vanhemmalle. Mutta koska nimet oli vaihdettu ja tämä kyseinen oppilas oli paikalla, johti se siihen, että huijauksesta oli kerrottava. Opettaja sai siis omalla toiminnallaan oppilaat paljastamaan huijauksen: hänellä oli valtaa ja sitä kautta mahdollisuus soittaa oppilaan kotiin. Tässä vaiheessa oppilaiden tekemä vallankumous päättyi ja valta-asema palautui ainakin siltä osin opettajalle. Itseäni kuitenkin jäi askarruttamaan, saivatko oppilaat toiminnallaan aikaan pysyvän särön sijaisopettajan valtaan, vai normalisoituiko tilanne ”oppilas on opettajan vallan alaisuudessa” -suhteeksi. Sijaisopettaja oli siltä osin saanut valtansa takaisin ja samalla näyttänyt oppilaille, minkälaisia asioita hän ei suvaitse. Tämä oli mahdollisesti ensimmäinen sijaisen ulkoisen kontrollin osoitus oppilaille ja se todennäköisesti jäi heille mieleen, minkä seurauksena oppilaiden sisäinen kontrolli sai myös ensimmäisen ärsyksen. Eli opettaja asetti ulkoisella kontrollillaan rajat toiminnalle ja oppilaat toimivat niiden rajojen mukaan sisäisen kontrollin ohjaamina.

5.3.4.1 Suhdejärjestelmät tapauksen selittäjinä?

Ryhmän suhdejärjestelmistä voisi löytyä erilaisia selityksiä tapaukselle, onhan kyseessä kuitenkin täysin uusi tilanne pitkään koossa olleelle ryhmälle, sillä se saa uuden väliaikaisen johtajan. Monet säännöt, jotka oman opettajan paikalla ollessa ovat normaaleja, eivät välttämättä sitä enää ole, sillä ryhmän uusi johtaja ei niistä voi tietää. Toisin sanoen ryhmän *normisuhteet* muuttuvat, mikä tulee esiin esimerkiksi juuri mahdollisuutena vaihtaa tavanomaisia istumapaikkoja. *Kommunikaatiosuhteet* taas muuttuvat sen vuoksi, että sijaisopettaja ei tunne oppilaita eikä siten voi kutsua ketään nimeltä. Puhuttelutavat saattavat samoin olla sijaisopettajalla erilaiset, eikä esimerkiksi viittaaminen välttämättä ole ainoa tapa saada puheenvuoro. *Tunnesuhteisiin* voi myös tulla muutoksia, sillä oman opettajan poissaolo on ehkä toisille vaikea asia, kun taas toiset saattavat vain olla tyytyväisiä siitä, että hän ei ole paikalla. Olisiko mahdollista, että tapauksen taustalla olisi pettymys siitä, että oma opettaja on poissa ja oppilas

näyttää tunteensa kohdistamalla ne sijaisopettajaan tavalla tai toisella? *Roolisuhteet* taas muuttuvat tai korostuvat aivan varmasti. Joku luokasta ehdottaa kyseistä asiaa, ja muut joko suostuvat tai tulevat mukana. Voisi kuvitella, että kyseisellä oppilaalla on esimerkiksi häirikön, jekkuilijan tai vaikkapa suositun oppilaan rooli, joka sitten vahvistuu, kun oma opettaja on poissa. Jos kyseessä olisi oppilas, jolla ei ole luokassa valtaa muihin oppilaisiin tai jos hän on vaikkapa itse kiusattu, ei ehdotus välttämättä saisi tulta alleen. Miksi yksikään oppilas ei sitten luokasta ollut valmis paljastamaan tällaista toimintaa vapaaehtoisesti, vaan opettajan annettiin olla väärässä käsityksessä? Tuleeko tässä vastaan sama kokemus kuin siinä sijaistapauksessa, jossa oppilaat eivät halunneet opettajan tietävän laitteen toimintaa? Myös ryhmän tuottamalla paineella saattaisi tällöin olla vaikutusta, sillä vaikka joku haluaisi sanoa asiasta, ei hän välttämättä uskaltaisi tehdä sitä. Oppilaat kuitenkin vastauksissa toivat useasti esille sen, että he pohtivat, mitä muut ajattelevat erinäisissä yhteyksissä heistä ja heidän osaamisestaan.

5.3.4.2 Valtasuhteet tapauksen taustalla?

Sijaisopettajan vallankäytön menetelmät ja mahdollisuudet eroavat todennäköisesti monilta osin luokan oman opettajan tavoista, eikä jo aiemmin mainittua sisäistä kontrollia vielä ole tämän opettajan kanssa muodostunut. Oman opettajan poissaolo saattaa johtaa myös siihen, että niin oppilaiden keskinäiset kuin opettajan ja oppilaiden väliset valta-asetat voivat heilahdella. Voisiko ajatella, että *valtasuhteet* ovat kääntyneet täysin pääläelleen, kun oppilaat huomaavatkin tietävänsä jostain asiasta enemmän kuin sijaisopettaja ja hyödyntävät sen toimiessaan kuten he toimivat? Tiedon merkitys vallan jakautumisessa olisi jälleen kerran yksi merkittävimmistä tekijöistä (ks. myös Rainio 1968). Opettajan oletetaan jo elettyjen vuosien määrää vertaamalla tietävän asioita enemmän. Samoin opettaja tietää oppilaista paljon sellaisia asioita, joita hän voi jollain lailla hyödyntää omassa toiminnassaan. Opettaja tietää myös, milloin mistäkin aineesta on kokeet tai vaikka pistokokeet. Tässä sijaistapauksessa opettaja ei kuitenkaan tiedä oppilaiden nimiä, minkä luokka sitten hyödyntää. Myös tämän perusteella voisi sanoa, että tieto lisää valtaa tai ainakin mahdollisuutta saada sitä (vrt. Rainio 1968).

Opettajan ammatissa olen ainakin itse kokenut tärkeäksi tietää oppilaiden istumapaikat ja nimet, sillä sitä kautta saa paremman kontaktin yksittäiseen oppilaaseen. Aistivatko oppilaat tämän ja haluavat opettajan olevan nimistä tietämätön? Ilman identiteettiä oppilaan on paljon helpompi toimia luokassa omien halujensa mukaan, ja samalla kontaktin ottaminen on huomattavasti vaikeampaa. Oppilaan huomion saa kuitenkin selvästi paremmin sillä, että huutaa häntä nimellä kuin sanomalla ”sinä siellä” tai jotain vastaavaa. Oppilaan nimen tietäminen siis rajaisi jotain oppilaan reviiristä. Toisin sanoen, onko oppilailla enemmän ”tilaa” luokassa, jos opettaja ei tiedä heidän nimiään? Tällöin oppilaalla olisi jossain määrin piiloista julkisuutta myös luokassa eikä ainoastaan sen ulkopuolella opettajan poissa ollessa (ks. Laine 1997).

5.3.5 Tieto tiedosta antaa myös oppilaille mahdollisuuden valtaan

Opettajan yhteisesti koko luokalta kysymät kysymykset osaamisesta osoittautuivat haastatteluiden perusteella huonoksi tavaksi kerätä tietoa. Perusteluiksi tälle nousi esiin muun muassa haluttomuus myöntää omaa osaamattomuuttaan ja muiden oppilaiden mahdollinen pilkkaaminen tietämättömyyden myöntämisen jälkeen. Opettajan auktoriteetti ja kysymysten esittämisen mahdollisuus eivät siis takaa totuudenmukaista vastausta, vaan oppilaat saattavat vastata siten, kuin heidän itsensä kannalta on suotuisinta. Toisin sanoen valta ei takaa kommunikaation totuudenmukaisuutta. Tällöin voisi ajatella, että oppilaat käyttävät valtaa opettajaan vastatessaan totuuden vastaisesti. Tämä taas perustuu siihen, että oppilaat tietävät jotain, jota heidän opettajansa ei tiedä, tässä tapauksessa oman osaamattomuutensa, eli tieto tiedosta antaa valtaa. Lisäksi esiin nousi se, että oppilaat haluaisivat ennemmin kommunikoida opettajan kanssa kahdestaan, varsinkin jos opettajalle kerrottava asia on jollain lailla vaikea. Tällaisia asioita olivat muun muassa oman osaamattomuuden myöntäminen tai vaikka jonkin henkilökohtaisen asian kertominen. Oppilaat kokivat kahdenkeskisen kohtaamisen mahdollisuuden kuitenkin siltä osin pieneksi, että aikaa sellaiseen ei heidän mukaansa ole ja että se olisi vaikea järjestää.

Nimien ja istumapaikkojen vaihtaminen oli oppilaiden mielestä hauskaa ja opettajaa oli kiva juksata. Taustalla oli kuitenkin nähtävissä oppilaiden halu vältellä sijaisopettajan vallankäyttöä ja samalla saada valtaa itselleen. Lähtökohtaisesti opettajalla on valtaa

enemmän kuin oppilailla, mutta sijaisopettajalla ei kuitenkaan ole yhtä paljon keinoja käyttää valtaa oppilaisiin. Tämä johtuu siitä, että sijaisella ei ole niin paljon tietoa luokasta ja sen toiminnasta kuin sen omalla opettajalla. Kuten on jo aiemmin todettu, esimerkiksi sijaisen tietämättömyys luokan normistosta luo jo oppilaille mahdollisuuden valtataisteluun (ks. Jauhiainen & Eskola 1994). Oppilaiden anonyymiys antoi heille tietoedun, joka muuttui sitä kautta valtaeduksi, ja valtasuhteet heittivät sen vuoksi kuperkeikkaa. Voidaankin ajatella, että nimettömänä pysyminen tai vaikka esimerkin kaltainen nimien ja paikkojen vaihtaminen kertoo oppilaiden halusta suojautua opettajan vallankäytöltä. Seurauksena on se, että oppilaat saavat valtaa opettajaan eivätkä ainakaan tämän esimerkin perusteella arkaile käyttää sitä. Oppilaat siis pyrkivät välttämään sijaisen valtakeinoja ja saamaan itse valtaa toimimalla tavoitteeseen johtavilla keinoilla. Tässä luvussa tuli ehkäpä parhaiten esiin se, miten monilla eri tavoin valtasuhteisiin voi vaikuttaa. Rooli-, normi-, kommunikaatio- ja tunnesuhteet vaikuttivat valtasuhteisiin ja päinvastoin. Voimakkaimmin esille nousi kuitenkin valtasuhteiden ja kommunikaatiosuhteiden yhteys, sillä sekä kertomalla tai kertomatta jättämisellä että valehtelemalla tai totta puhumalla voi saada valtaa.

6 LOPUKSI

6.1 Tutkimuksen johtopäätökset

Tutkimuksen päätarkoituksena oli tutkia opettajan ja oppilaan välisiä valtasuhteita ja sitä, miten vallankäyttö osapuolten välillä ilmenee. Ryhmän suhdejärjestelmien käsitteleminen tutkimuksen alussa antoi kuitenkin käsityksen, että valtasuhteiden tutkiminen vaatii ymmärryksen myös rooli-, normi-, kommunikaatio- ja tunnesuhteista (ks. esim. Jauhiainen & Eskola 1994). Eri suhdejärjestelmien yhteys ja ennen kaikkea niiden merkitys toisiinsa olivat huomattavia kaikissa kolmessa eri tarkastelunäkökulmassa. Kun tutkittiin sitä, miten opettaja käyttää valtaa oppilaisiin, huomattiin, että valtasuhteet ja tunnesuhteet vaikuttivat vahvasti toisiinsa ja sitä kautta kommunikaatiosuhteisiin. Oppilaat eivät kyenneet tuomaan omia näkökulmiaan rehtorille niin vahvasti esille, kuin olisivat halunneet. Oman opettajan kanssa kommunikointi oli helpompaa joka toisen haastatellun mielestä, minkä perusteina nähtiin muun muassa rehtorin vahva valta-asema ja erilaiset normit suhteessa oman opettajan normeihin.

Toisessa tutkimustulosten luvussa tarkasteltiin sitä, miten oppilaat käyttävät valtaa opettajaan. Tulosten perusteella kommunikaatiosuhteet olivat oppilaiden vallankäytön kivijalkana, ja ne saivat vaikutteita muun muassa roolisuhteista ja normisuhteista. Samaan tulokseen päädyttiin myös valtataisteluluvussa, jossa oppilaiden kertomisella tai kertomatta jättämisellä oli vahva merkitys vallankäytön tavoittelussa. Oman opettajan poissaolon havaittiin muuttavan kaikkia suhdejärjestelmiä, mikä nousi yhdeksi merkittävimmäksi syyksi valtataistelun mahdollistumiseen. Oppilaiden tarve saada valtaa korostuikin silloin, kun luokassa oli säännöistä ja luokan toimintatavoista tietämätön sijaisopettaja. Oman opettajan läsnä ollessa luokan normit on sisäistetty, mutta ne eivät pysy samana sijaisen kanssa. Tunnesuhteet kokivat muutoksia jo silloin, kun oman opettajan havaittiin olevan poissa, ja samalla oppilaiden roolien merkitys kasvoi. Roolien vahvistumisen myötä valtataisteluun pyrkivät oppilaat saivat

kommunikaatiosuhteiden kautta mahdollisuuden horjuttaa sijaisopettajan valtaa, joka kuitenkin loppujen lopuksi oli oppilaiden valtaa vahvempi.

Opettajalla on aina lähtökohtaisesti valtaetu suhteessa oppilaisiin, ja se antaa mahdollisuuden päättää luokan toimintatavoista. Valtaedun perustana voi nähdä opettajan auktoriteettiaseman, joka voi kuitenkin vaihdella opettajasta riippuen. Matematiikan opettajana toimineen rehtorin auktoriteettiasema nähtiin jonkin verran vahvemmaksi kuin luokan oman opettajan asema, mikä näkyi muun muassa hiihtotapauksessa, jossa rehtori kumosi opettajan päätöksen. Se osoitti samalla vallan hierarkkista jakautumista myös koulussa. Vaikka muun muassa Laineen (1997) mukaan opettajan auktoriteettiasema ei ole enää samanlainen kuin ennen eikä sitä ole automaattisesti saatavissa, oli pakottamiseen perustuvaa auktoriteettia havaittavissa ainakin rehtorin toiminnassa. Oppilaiden kasvava tarve vastustaa auktoriteetteja ja se, että sitä ei opettajan asemassa välttämättä saa itsestään, oli kuitenkin havaittavissa silloin, kun luokassa oli sijaisopettaja. Hänen mahdollisuutensa käyttää valtaa eivät olleet likimainkaan samat kuin esimerkiksi rehtorilla. Airaksisen (1988) jaottelun pohjalta voisi ajatella, että sijaisopettajalla on spesialistiauktoriteettia, jota oppilailla ei ole välttämättä tarve huomioida. Rehtorin de jure -auktoriteetti sen sijaan ei anna oppilaille mahdollisuutta kapinaan, sillä hänellä on keinoja saada heidät toimimaan oman tahtonsa mukaan. Koska sijaisen auktoriteettiaseman koettiin olevan heikompi, koettiin myös sen vastustamisen olevan helpompaa, mikä samalla mahdollisti vallasta taistelemisen.

Merkittävimpanä tämän tutkimuksen tuloksena voidaan pitää sitä, että suurin osa vallankäytöstä perustuu tietoon ja sen jakamiseen. Oppilaiden vallankäyttö oli käytännössä lähtöisin pelkästään tietämisestä, mikä ilmeni erilaisissa asiayhteyksissä. Tietäminen antoi oppilaille mahdollisuuden tietoetuun suhteessa opettajaan, mikä samalla mahdollisti vallan käyttämisen. Tieto oli myös opettajien vallankäytössä vahvassa osassa, sillä oppilaiden tiedon tietäminen antoi mahdollisuuden esimerkiksi määrätä tai rangaista oppilaita. Jos oppilaiden tieto ei kuitenkaan ollut opettajan saatavilla, määrääminen tai rankaiseminen ei tullut mahdolliseksi. Tämä tietämisen ja tietämättömyyden ja sitä kautta rangaistusten toimeenpaneminen oli vahvasti nähtävissä välituntinujakassa. Siinä osallisena olleet neljä poikaa eivät missään vaiheessa kertoneet nahinasta opettajalle. Kertomatta jättäminen taas tarkoitti sitä, että opettajalla ei ollut

tietoa tapauksesta eikä siten myöskään mahdollisuutta rankaista nahistelijoita. Jos oppilaat olisivat asiasta opettajalle kertoneet, olisi hän saanut mahdollisuuden rankaista oppilaita, jos olisi nähnyt niin parhaaksi. Tämä ei kuitenkaan tullut mahdolliseksi, kun tapahtuma ei ollut opettajan tiedossa. Oppilailta oli siis tapauksessa tietoeu suhteessa opettajaan, mikä antoi valtaa päättää toimintatavoista, ja he toimivat niin kuin kokivat itselleen parhaaksi.

Välituntinujakan lisäksi oppilaiden tietoeuun perustuvaa vallankäyttöä oli havaittavissa myös haastateltaville kerrotussa esimerkkitapauksessa, jossa sijaisopettaja ei tiennyt, miten laite toimii, ja oppilaat olivat liittoutuneet opettajaa vastaan esittämällä tietävänsä laitteen toimintaperiaatteen. Mutta vaikka oppilaat olivatkin tietävinään laitteen toiminnasta, mikään ei taannut sitä, että he puhuivat totta. Sijainen ei kuitenkaan voinut tästä tietää, ja niin oppilaat saivat tietoeun ja sitä kautta mahdollisuuden käyttää valtaa. Oppilaiden vallankäytöksi tämä tilanne muuttui heti, kun opettaja osoitti tietämättömyytensä. Haastateltavat perustelivat oppilaiden käytöstä sillä, että tuntia saatiin kulumaan ja tehtävien tekemiseen jäisi vähemmän aikaa. Onnin vastaus kuitenkin antoi olettaa, että oppilaiden toiminnassa voisi olla muitakin syitä kuin pelkästään tunnin venyttäminen. Hänen mukaansa olisi hienoa vain istua pulpetilla, kun opettaja yrittää saada laitetta toimimaan. Vastaus johdatti miettimään, miten oppilas näkee opettajan toiminnan oppitunnilla ja herätti pohtimaan, ajatteliko Onni opettajan vain käskevän oppilaat töihin ja seuraavan sitten oman työpöytänsä takaa heidän hikoiluun tehtävien parissa. Onni olisi siis tyytyväinen, jos tämä valta-asema kääntyisi pääläelleen ja hän saisi olla se, joka vain seuraa. Tämä käsitys opettajan asemasta luokahuoneessa oppilaiden käskytäjänä toimii yhtenä selityksenä sille, miksi oppilaat suuntaavat toimintansa opettajan vallankäytön välttämiseen ja sitä kautta vallan tavoittelemiseen.

Oppilaat eivät arkailleet käyttää tietoeua, jos sen käyttäminen oli jollain lailla oppilaan oman edun mukaista. Kun opettajat kysyivät oppilailta kysymyksiä, vastaamiseen vaikutti muun muassa oma turvallisuuden tunne luokassa ja muiden oppilaiden suhtautuminen. Jos opettajan kysymys uhkasi jollain lailla edellä mainittua oppilaiden kokemustiloja, saattoivat ne vaikuttaa vastauksen oikeellisuuteen. Tämä nähtiin oppilaan vallaksi päättää siitä, mitä opettajalle kertoo. Tämän valta-aseman taustalla oli tietoeu, sillä opettaja ei voi olla täysin varma oppilaan vastauksen totuuden-

mukaisuudesta. Oppilaan tarkoituksena ei kuitenkaan ollut suoranaisesti vastustaa opettajan valtaa, vaan käyttää päätäntävaltaansa oman edun tavoitteluun. Tämä kuitenkin kääntyi samalla opettajan vallan välttelemiseksi, sillä oppilas ei antanut opettajalle oikeaa informaatiota. Vanha sanonta siitä, että tieto on valtaa, ei välttämättä sellaisenaan kuitenkaan pidä paikkaansa. Rainiota (1968) mukaillen voisi sanoa, että tieto tiedosta on valtaa tai että tieto tiedosta antaa jollekin mahdollisuuden valtaan. Oppilaiden keskuudessa tämä tuntuu olevan hyvin sisäistetty, on se sitten tietoista tai ei.

6.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimushaasteita

Tulosten luotettavuuden pohtiminen on haastavaa, sillä kaikki näkemykset, tulkinnat ja johtopäätökset ovat omia, ja vaikka objektiivisuuteen olikin tarkoitus pyrkiä, sen onnistumisesta on vaikea sanoa mitään. On mahdollista ja jopa todennäköistä, että toinen tutkija olisi löytänyt samasta aineistosta erilaisia asioita ja mahdollisesti myös painopisteet olisivat olleet toisella lailla asetettuja. Kuten jo kommunikaatiosuhteiden yhteydessä tuli ilmi, ihmisten tulkinnat jostain tietystä tapahtumasta eivät voi koskaan olla samanlaisia, vaan ainoastaan toisiaan vastaavia (ks. esim. Himberg & Jauhiainen 1998). Samaa sanovat myös Hirsjärvi ym. (2004), joiden mukaan ”kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia (...), joten perinteiset luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät tule kysymykseen.” (Hirsjärvi ym. 2004, 217). Tutkimustulosten esittämistavasta oli tarkoitus muokata sellainen, että myös lukija voi tehdä omia tulkintojaan oppilaiden vastauksista. Omat tulkintani on muokattu vastausten ja tilanteiden pohjalta, ja ne ovat vain omiani. Tulkinnat ovat kuitenkin rakentuneet jatkumona, ja kuten jo aiemmin on tullut ilmi, niiden eteen on saanut tehdä paljon työtä. Koen, että tapani käsitellä koulussa tapahtuneita tilanteita, oppilaan vastauksia ja kaikkien oppilaiden vastauksia erikseen ja vasta sitä kautta rakentaa tulkintoja kokonaisuudesta, on yksi parhaista tavoista pitää oman elämismaailmani asiat aineistosta erillään. Tämän tulkintasarjan vuoksi, ja ennen kaikkea niiden uudelleentulkintojen vuoksi, jotka teettivät tutkimuksen edetessä runsaasti töitä, uskon, että olen päätenyt sellaiseen lopputulokseen, jota voidaan pitää luotettavana. Tutkimuksen teon aikana etenemäni tulkintojen polku on kuitenkin muodostunut omien

jalanjälkieni painamana, enkä usko että yksikään toinen tutkija tulisi täsmälleen samaa reittiä tähän pisteeseen.

Tutkimuksen yleistettävyys ei ole luotettavuuden pohtimista helpompaa. Yleistettävyuden puolesta puhuvat kuitenkin esimerkiksi se, että tutkimuskohteeksi valittiin sattumanvarainen luokka ja että kyseiseltä luokalta haastateltiin noin kahta kolmasosaa oppilaista. Jos tutkimukseen olisi tietoisesti valittu esimerkiksi erityisopetusluokka tai jos tutkimus olisi tehty vain yhden oppilaan vastausten pohjalta, olisi yleistettävyuden puolesta puhuminen ollut vieläkin hankalampaa. Oppilaiden vastauksien pohjalta on tehty johtopäätöksiä vain siinä tapauksessa, jos useat oppilaat ovat tuoneet esiin samoja asioita. Yksittäisten oppilaiden toteamukset eivät ole saaneet merkittävää painoarvoa Onnin lausahdusta lukuun ottamatta. Tutkimukseen valitut tilanteet ja tapaukset ovat varmasti tavallisia myös muissa koululuokissa ja eri kouluasteilla. Nahinoita, yhteisesti esitettyjä kysymyksiä ja sijaisopettajia on jokaisella koululla, miltään niistä ei voi välttyä. Ja jos edellä mainittuja asioita on olemassa, on läsnä myös valtaa ja vallankäyttöä. Jokainen kasvatusvastuussa oleva lukija voi pohtia, onko hänen omassa kasvatussuhteessaan mahdollisesti havaittavissa molemminpuolista vallankäyttöä vai onko se kenties piiloista. Sillä kuten Vuorikoski (2003) totesi, vallankäyttöä ei aina edes itse huomaa, vaan se voi olla myös piiloista.

Tämän tutkimuksen pohjalta olisi mahdollista edetä moniin eri suuntiin ja tehdä jatkotutkimuksia. Jo tämän tutkimuksen toistaminen toisi lisävaloa oppilaiden vallankäyttömenetelmiin ja antaisi mahdollisuuden vertailla kahden eri tutkijan tulkintoja. Itseäni kuitenkin kiinnostaisivat tutkimukset, jotka perehtyisivät yhä syvemmälle oppilaan vallankäyttöön liittyviin asioihin. Syventyminen vaatisi kuitenkin huomattavasti pidempää seuranta-aikaa ja ehkä useampia seurantaloukkia. Useamman kuukauden tai vaikka lukukauden pituinen seuranta mahdollistaisi toistuvien tapahtumien vertailemisen ja yksittäisiin tapauksiin pureutumisen. Koen vallankäyttöön liittyvien asioiden olevan seurausta aiemmasta vallankäytöstä tai sen kokemisesta ja sen vuoksi pitempi tutkimusjakso on edellytys sille, että asioita voisi tulkita jonkinasteisena jatkumona. Tällöin esimerkiksi luokan oman opettajan, rehtorin, kouluavustajien ja sijaisten vallankäyttötapojen vertaileminen tulisi mahdolliseksi. Samalla oppilaiden menetelmät vältellä vallankäyttöä ja saada valtaa itselleen selkiytyisivät ja eri opettajien kohtelemisen vertailu olisi helpompaa. Toisena vaihtoehtona olisi tutkia useampia eri

luokkia ja jopa luokkatasoja ja vertailla niistä saatuja tuloksia toisiinsa. Luokat voisi myös valita eri kouluista ja esimerkiksi maaseudulta ja kaupungista, jolloin voisi tutkia, vaikuttaako koulun sijainti ja oppilaiden ikä heidän vallankäyttöön. Useampien luokkien tutkiminen voisi ehkä antaa myös paremman mahdollisuuden yleistää saatuja tuloksia. Tärkeää kuitenkin on ymmärtää, että opettaja ei ole ainoa, joka käyttää luokassa valtaa, joten luokkahuoneen vallankäyttöä tutkittaessa on hyvä perehtyä myös oppilaiden vallankäytön menetelmiin.

Lähteet

- Aarnos, E. 1998. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Kokkola: Gummerus.
- Airaksinen, T. 1988. Ethics of Coersion and Authority: A Philosophical Study of Social life. Pittsburgh: University on Pittsburgh Press.
- Bales, R. F. 1970. Personality and Interpersonal Behavior. U.S.A: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Berger, P. L. 1972. Social Roles: Society in Man. Teoksessa D. H. Wrong & H. L. Gracey (toim.) Readings in Introductory Sociology. New York: The Macmillan Company. 74–83.
- Biddle, B. J. 1979. Role Theory. New York: Academic Press.
- Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Suom. L. Syrjälä. Alkuperäisjulkaisu Experiences in Groups and other papers. 1961. Espoo: Weilin+Göös.
- Blake, J. & Kingsley, D. 1972. Norms, Values and Sanctions. Teoksessa D. H. Wrong & H. L. Gracey 1972. Readings in Introductory Sociology. New York: The Macmillan Company. 84–93.
- Brilhart, J. K. 1979. Effective Group Discussion. Dubuque: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Buber, M. 1995. Minä ja sinä. Suom. J. Pietilä. Alkuperäisjulkaisu Ich und Du. 1923. Juva: WSOY.
- Charpentier, P. 1979. Ryhmätyön perusteet. Kuusamo: Ihmissuhdeopisto.
- Eskola, A. 1977. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammi.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino
- Golish, T. D. & Olson, L. N. 2000. Students' Use of Power in the Classroom: An Investigation of Student Power, Teacher Power, and Teacher Immediacy. *Communication Quarterly*, Vol. 48 No 3 Summer 2000, 293–310.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Suom. I. Järnefelt. Alkuperäisjulkaisu T.E.T.: Teacher Effectiveness Training. 1974. Helsinki: KK kirjapaino.
- Habermas, J. 1987. Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1985. Suom. J. Kotkavirta. Alkuperäistekstit Suhrkamp Verlag. 1983–1985. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Heikkinen, H. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa P. Moilanen, H. Heikkinen & P. Räihä 1999 (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 47–63.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita, minä me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: SoPhi.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen 2006 (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi – kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus. 151–184.

- Karvonen, E. 1998. Tieto on valtaa, mutta miksi? Artikkelit Aamulehdessä 1998. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.uta.fi/~tierka/tieva.html>> Luettu 29.10.2007.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lakka, J. 2006. Dialogiopetuksen keskeisiä lähtökohtia. Dialogi ja dialogisuus peruskoulun 1.–6.-luokkien opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Pro gradu -tutkielma.
- Mele, A. R. 1987. Irrationality: an essay on akrasia, self-deception, and self-control. New York: Oxford University Press.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Jaabes OÜ.
- Moreno, J. L. 1987. Essential Moreno writings on psychodrama, group method, and spontaneity. New York: Springer Publishing Company.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdoit. Tampere: Tammer-paino.
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Nuutinen, P. 1997. Opettajat vallan jakajina. Teoksessa P. Nuutinen 1997 (toim.) Tutkiva opettaja - kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita.
- Nuutinen, P. 2001. Opettajat vallassa ja vallan alla. Artikkelit auktoriteetista ja vallasta. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/kipinat/PirjoN.htm>> Luettu 4.10.2007.
- Rainio, K. 1968. Valta ja vallan käyttö. Helsinki: WSOY.

- Rainio, K. & Helkama, K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Helsinki: WSOY.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Rovio, E. 2002. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi 2003 (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 167–182.
- Salmela, T. 2005. Tieto on valtaa vasta jaettuna. Kerava: Suomen Kuntaliitto ja Lastensuojelun keskusliitto.
- Steutel, J. 1988. Learning the virtue of self-control. Teoksessa B. Specker & R. Straughan 1988. Philosophical issues in moral education and development. Milton Keynes: Open University, 99–122.
- Sulkunen, P. 1989. Johdatus sosiologiaan. Juva: WSOY.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 68–112.
- Tiuraniemi, J. 1993. Yksilö, ryhmä, organisaatio. Sosiaalipsykologian perusteita. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä
- Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa Vuorikoski, M. Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 131–154.

Väre, T. 2006. Tunteet hallintaan – itsekontrollia voi harjoitella. Artikkelit itsekontrollista ja sen harjoiteltavuudesta. Saatavilla www-muodossa <URL:http://www.yle.fi/akuutti/arkisto2006/280306_d.htm>

Luettu 4.10.2007.

Väri, V.-M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampere: Tampere University Press.

Liitteet

Liite 1

Hei

Opiskelen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ja olen tulossa XXXXXXX:n kouluun keräämään aineistoa oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta pro gradu -tutkimustani varten. Tulen seuraamaan luokan toimintaa ja mahdollisesti haastattelemaan joitakin oppilaita. Tähän pyydän huoltajan suostumusta. Onko siis mahdollista, että oppilas olisi osana tutkimustani luokassa ja/tai mahdollisesti myös haastattelussa? Korostan sitä, että tutkimuksessa ei tule käymään ilmi nimiä eikä koulua, joten yksittäisen oppilaan tunnistaminen on mahdotonta. Tutkimus ei myöskään tule haittaamaan millään lailla oppilaan koulunkäyntiä. Pyydän palauttamaan tämän lapun täytettynä takaisin heti seuraavana päivänä, jotta tutkimukseni pääsee käyntiin mahdollisimman pian. Jos teillä on kysyttävää, puhelinnumeroni on viestin lopussa.

Oppilaan nimi: _____

Laita rasti päätöksenne kohdalle tyhjään ruutuun:

Annan suostumuksen liittää em. oppilas osaksi tutkimusta

Oppilasta ei saa liittää tutkimukseen

Huoltajan allekirjoitus: _____

Terveisin

Jaakko Mäkinen,
Jyväskylän yliopisto
Puh. XXX-XXXXXXX