

”Se lähtee ihan siitä, jos siellä yhteisössä on toimivat suhteet ja selvät pelisäännöt”

Etnografinen tutkimus koulukiusaamista ennaltaehkäisevästä arjen työstä kiusaamisen vastaisessa hankkeessa mukanaolevalla alakoululla

Anu Korhonen

Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma

Kevät 2011

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja Pentti Moilanen

TIIVISTELMÄ

Korhonen, Anu. 2011. ”Se lähtee ihan siitä, jos siellä yhteisössä on toimivat suhteet ja selvät pelisäännöt”. Etnografinen tutkimus koulukiusaamista ennaltaehkäisevästä arjen työstä kiusaamisen vastaisessa hankkeessa mukanaolevalla alakoululla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma. 116 s.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata erään kiusaamisen vastaiseen Kouluhyvinvointihankkeeseen osallistuneen alakoulun kahden luokan arkea ja opettajan toimintaa kohdatuissa tilanteissa. Sitä kautta tähtäimessä on avata ymmärrystä siihen, mitä kouluhyvinvointi merkitsee kouluyhteisön jäsenten kannalta ja miten se rakentuu luokan oppilaiden, opettajan ja kouluyhteisön vuorovaikutuksessa. Aineiston keruun metodina käytin etnografista havainnointia ja teemahaastattelua. Seurasin kahden luokan arkea, oppilaiden ja opettajan toimintaa parin viikon ajan ja haastattelin kyseiset opettajat pyrkien saamaan lisäymmärrystä koulukiusaamisen ennaltaehkäisyn ja kouluhyvinvoinnin kannalta keskeisistä teemoista ja kysymyksistä. Näin tarkoitus on kuvata, kuinka opettajan toiminta voi olla vaikuttamassa yhteisön (luokka, ryhmä) myönteiseen kehitykseen ja oppilaiden kiinnittymiseen yhteisöön. Yhteisön merkitys yksilön kasvulle ilmeni keskeisesti.

Tärkeimpiä esiinnoitteita teemoja olivat muun muassa oppilaan yksilöllisyyden huomiointi ja kunnioitus, opettaja-oppilassuhde, oppilaiden vertaissuhteet luokassa, opettajan auktoriteetti, haasteellisten tilanteiden ratkaiseminen, sääntöjen ja rutiinien merkitys, vuorovaikutteinen kommunikaatiokulttuuri sekä oppilaita aktivoiva ja innostava opetus. Haastattelut ja havainnointi osoittavat opettajan monitahoisen vastuun kouluhyvinvoinnin rakentamisessa eri näkökulmista. Tämä ilmenee ennen muuta opettajan asenteista lähtevänä eettisenä vastuuna oppilaiden oppimisen ja heidän kasvunsa edistämässä eri alueilla sillä pedagogisella auktoriteetilla, joka rakentuu vuorovaikutuksessa opettajan, oppilaiden ja työyhteisön välillä yhteisön vaikutuksen korostuessa.

Avainsanat: koulukiusaaminen, koulukiusaamisen ehkäiseminen, kouluhyvinvointi, kouluyhteisö

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
JOHDANTO	5
2 VAAKAMALLI – YHTEISTYÖLLÄ HYVINVOIVAA KOULUA KOHTI	7
3 TUTKIMUSKYSYMYKSIÄ	10
4 AINEISTO	12
4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus	12
4.2 Etnografinen tutkimus.....	15
4.3 Havainnointi.....	18
4.4 Teemahaastattelu.....	22
5 HAVAINNOT LUOKISTA.....	26
5.1 Laurin 5.luokka – innokkaasti ja aktiivisesti äänessä, mutta hallitusti... 26	
5.1.1 Vaikutelmia luokasta, opettajasta, oppilaista ja heidän suhteestaan.. 26	
5.1.2 Vuorovaikutuksen keinoin – oppilaita aktivoivan opetuksen merkityksestä.....	29
5.1.3 Työrauha ja sen hallinnan keinot – pinnan alla kuohuu	37
5.1.4 Opettajan keinot hallita työrauhaa protestoivan oppilaan suhteen	41
5.1.5 Haasteisiin reagointi osana opettajan asiantuntijuutta	44
5.2 Maisan opetuksessa.....	50
5.2.2 Nokkela löytää väylänsä – oppilaiden sosiaalisista suhteista.....	51
5.2.3 Yksilön suhde ryhmään – kouluikäiset lapset, ystävyysuhteet ja niiden puutteen problematiikkaa.....	55
5.2.4 Epäsuoran kiusaamisen havaitseminen.....	62

5.3 Maisan 4. luokka – kuuliaisesti oppimassa.....	64
5.3.1 Kommunikaatiolla kohti mielekästä oppimista	64
5.3.2 Oppilaat rutiinien ja sääntöjen oppimisen valtakunnassa.....	67
6 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ	76
6.1 Lauri	76
6.2 Maisa	92
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA – VASTUUTA VASTUUN PERÄÄN?	98
8 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	107
LÄHTEET	111
Liite 1: Tutkimuslupakaavake.....	115
Liite 2: Teemahaastattelun runko.....	116
Haastatteluteemat/-kysymykset	116

JOHDANTO

Jokainen koulumaailmassa mukana oleva on varmasti jossain vaiheessa elämäänsä törmännyt ilmiöön, jonka näkyminen vaihtelee, mutta jonka läsnäolo tuntuu sen hipaistessa läheltä, nimittäin koulukiusaamiseen. Aihe koskettaa niin entisiä kuin nykyisiä oppilaita, heidän vanhempiaan ja kaikkia oppilaiden parissa työskenteleviä henkilöitä opettajista kouluterveydenhoitajiin. Ilmiö, jonka kohtaamiselta on vaikea jäädä kylmäksi, tuntuu olevan aina ajankohtainen suomalaista koulua koskevissa keskusteluissa. Esimeriksi mediassa koulukiusaaminen nostetaan ajoittain esille jonkin pinnalla olevan tapauksen myötä. Aikaansa seuraava kasvattaja, vanhempi tai ammattilainen kohtaa ilmiöön törmätessään haasteen, kuinka reagoida ongelmien ilmetessä, mutta vielä keskeisimmin kysymyksen: Voidaanko kiusaamista ennaltaehkäistä ja miten?

Perusopetuslaissa on määritelty oppilaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Näin ollen Hamarus (2006) korostaa turvallisuuden huomiointia kaikessa koulun toiminnassa kiusaamisen vastaisen toimintaympäristön luomisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti koulun oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja kehitystä tarjoten fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta. Perusopetuksen arvopohja nojaa ihmisoikeuksiin, ja yksilön oikeuksien huomioimisen ohella päämääränä on yhteisöllisyyden ja vastuullisuuden edistäminen. Hamarusen (2006) mukaan kasvuympäristön turvallisuutta tulee tarkastella ennen kaikkea sosiaalisen turvallisuuden näkökulmasta, jokaisen yksilön oikeutena kuulua täysivertaisena jäsenenä yhteisöönsä (Hamarus 2006, 211).

Kiusaamiseen puuttumiseen ja ennaltaehkäisyyn on kehitetty vuosien varrella useita ohjelmia. Keski-Suomessa kehitetty kiusaamisen vastainen toimintatapa, Vaakamalli® pyrkii vastaamaan kouluissa tiukasti istuvaan kiusaamisongelmaan kehittämällä kouluyhteisöä työyhteisönä, ja näin ollen sen näkökulma on toinen kuin valmiita toimintatapoja tarjoavissa malleissa. Muutamalla keskisuomalaisella peruskoululla on ollut käytössä tämä Vaakamalliin® perustuva Kouluhyvinvointihanke opettajille suunnattuine koulutuksineen ja kehittämistoimenpiteineen. Tutkimukseni kohdistui tähän hankkeeseen osallistuvaan yhden alakoulun kahteen luokkaan. Hankkeen kehittämisen loppuvaiheita, koulutuksia ja henkilökunnan pienryhmäkokoontumisia seurattuani ajatus kiusaamisen vastaisen toiminnan tarkastelemisesta opettajan työssä kouluarjessa alkoi elää mielessäni. Näin kiinnostus nimenomaan yksittäisen opettajan mahdollisuuksista, toiminnasta ja ajatteluprosesseista koulukiusaamisen ennaltaehkäisevässä työssä viritti tutkimukseni. Tavoitteeni on ymmärtää koulukiusaamisen ennaltaehkäisevän työn ja kouluhyvinvoinnin merkitystä niin yksittäisen opettajan kuin kouluyhteisönkin näkökulmasta. Näkökulma on tiettyyn tapaukseen perehtymisen kautta myös yleinen ketä tahansa kasvattajaa koskettava kysyessäni, miten koulukiusaamista voidaan ennaltaehkäistä esimerkiksi yhteisön vuorovaikutuksen ja toimintakäytänteiden avulla, millaisista teemoista oppilaan hyvinvointi koulussa koostuu ja mikä on aikuisen rooli tähän tavoitteeseen tähdätessä. Tutkimuksen tuoma ymmärrys on tärkeää opettajana kehittymiseni ja työssä tarvittavien valmiuksieni kannalta.

2 VAAKAMALLI – YHTEISTYÖLLÄ HYVINVOIVAA KOULUA KOHTI

Tasapainotettu Vaakamalli® on Päivi Hamaruksen kehittämä ja hänen väitöskirjaansa perustuva toimintamalli kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen. Mallissa on kysymys niin havaittuihin ongelmiin puuttumisesta kuin kiusaamisen ennaltaehkäisystä, jotka muodostavat vaakakupin puolet. Kiusaamiseen puuttuminen pitää sisällään ongelmien havaitsemisen, tilanteiden selvittämisen ja seurannan. Ennaltaehkäisevää puolta tarvitaan tasapainon säilyttämiseen; uusia kiusaamistapauksia pääsee kehittymään jatkuvasti ennaltaehkäisyn puuttuessa, vaikka käytänteet puuttumiselle toimisivat hyvin. Ennaltaehkäisevä työ tarkoittaa sellaisen kouluympäristön luomista, joka estää kiusaamista. Mallissa painottuu näin koko koulu yhteisön vastuu kiusaamisen vastaisessa työssä. Toisaalta on kyse yksittäisen opettajan toiminnasta arjessa; ennaltaehkäisevä työ ja yhteisöllisyyden vaaliminen ovat osa tavallista opettajan työtä, eikä se näin ollen vaadi lisäresursseja tunteihin tai henkilöstöön. (Hamarus 2008, 85–86.)

Hamarus (2008) esittää, että koulukiusaamiseen puuttumisessa koko koulu yhteisöllä pitäisi olla yhtenäinen toimintalinja. Kiusaaminen liittyy aina koko yhteisöön, eikä ilmiötä voida irrottaa ja tarkastella yhteisöstä riippumattomana. Tästä johtuen kiusaamistapausten selvittelyyn kuuluu luonnollisesti vuorovaikutteisuus eikä koskaan ole kyse vain parin ihmisen asiasta irrallaan yhteisön kokonaisuudesta. Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen lähtee myös yhteisestä ymmärryksestä siitä tiedosta, mitä kiusaamisella tarkoitetaan. Näin ollen jo esimerkiksi oppilaille kertominen kiusaamisesta ilmiönä on ehkäisemässä kiusaamista. Vaakamallin® mukaan toiminnaltaan suunnitelmallinen,

ennaltaehkäisevä arjen työ ulottuu vaikutuksiltaan koko yhteisön hyvinvointiin. Hamaruksen mukaan kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja puuttumisessa on kyse tietyistä avaintekijöistä, joita ovat ennaltaehkäisevä arjen työ, kiusaamisilmiön tunnistaminen, taitava puuttuminen sekä pitkäjänteinen seuranta. Kiusaamisen vakavuuden ymmärtäminen on lähtökohta ongelmien ratkaisuun, ja myös piiloisemman, vaikeammin havaittavan kiusaamisen tunnistaminen on oleellista koko koulu yhteisön hyvinvoinnin kannalta. Ennaltaehkäisevä arjen työ on näin tietoista, tavoitteellista ja suunnitelmallista koulun toimintakulttuurin kehittämistä esimerkiksi siltä kannalta, kuinka avoimeksi oppilaat kokevat ilmapirin kiusaamisen esiintuonnille. (Hamarus 2008, 83–86, 105–107, 119.)

Vaakamallin® keskeinen idea on toimia osana koulun normaalia arkea ja opettajan työtä, joka tähtää ennaltaehkäisevään ja yhteisöllisyyttä kehittävään toimintaan. Kyse ei ole lyhytaikaisesta projektista, joka vaatisi lisäresursseja, tulisi ulkoapäin ja kestäisi vain hetken aikaa. Kiusaamiseen varautuminen lähtee koulun tasolta. Perusopetuslain nojalla jokaisen koulun velvollisuus on laatia suunnitelma kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja valvontaan, mikä on lähtökohta oppilaiden kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Hamaruksen (2008) mukaan suunnitelmallinen kiusaamisen vastainen työ koulussa tarkoittaa henkilökunnan ja vanhempien yhteisen ymmärryksen rakentamista. Yhteinen tavoite edellyttää tietoa siitä, miten kiusaamista ennaltaehkäistään ja kartoitetaan, miten ongelmiin puututaan sekä miten moniammatillinen yhteistyö on järjestetty. Osana kiusaamisen ennaltaehkäisyä toimii kiusaamisen säännöllinen käsittely opetuksessa eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien sisällöissä. (Hamarus 2008, 85, 155–157.)

Kiusaaminen on aina vakava ja todellisesti koettu asia niin yksilölle kuin yhteisölle; se ravistelee niin kohteeksi joutuneen ihmisen samoin kuin yhteisön hyvinvointia. Kiusaamiseen puuttuminen edellyttää ilmiön tunnistamista ja sen myöntämistä, että jotain on tehtävä. Aikuisen voi olla vaikea havaita lasten ja nuorten käyttämiä omia, piiloisia merkityksiä tilanteissa. Eri mallit kiusaamiseen puuttumiseen antavat eri näkökulmista käytännön suuntaviivoja ilmiön kanssa kamppaileville kasvattajille. Keskeistä puuttumisessa on aina tilanteen vakavuuden huomaaminen ja siihen reagointi lujudella. Koko koulun on sitouduttava yhteiseen

päämäärään kiusaamisen vastaisessa työssä, kuten Vaakamalli® edellyttää. Hamaruksen mukaan kiusaamista ennaltaehkäisevä työ tarkoittaa koulun osalta kiusaamista ehkäisevän kouluympäristön luomista. Mitä tähän tavoitteeseen pyrkiminen merkitsee opettajan kannalta? Kouluhyvinvointia lähestyvien teemojen kautta käytännön työn havainnoimisesta käsin tutkimukseni tarkoitus on avata tätä kysymystä eri kannoilta.

3 TUTKIMUSKYSYMYS

Aloittaessani havainnointia tutkimukseni yleisenä, toimintaani suuntaavana tavoitteena oli lähteä etsimään käytännön kautta vastausta siihen, miten koulukiusaamisen vastaisessa prosessissa mukana olevan opettajan työ luokan arjessa ja kiusaamisen ennaltaehkäiseminen liittyvät toisiinsa. Tutkimustehtävä koski Vaakamallin näkymistä koulun arjessa; tarkoitus oli selvittää, miten Vaakamallin kaksi puolta, kiusaamisen ennaltaehkäisy ja ongelmiin puuttuminen toimivat käytännössä osana opettajantyötä. Havainnoinnin edetessä totesin, ettei hankkeen vaikutuksen selvittäminen suoraan ollut niin yksiselitteistä pelkästään keräämäni aineiston perusteella. Havaintojeni pohjalta muodostamieni keskeisten kysymysten seasta alkoi sen sijaan hahmottua useiden teemojen varaan nojaava isompi teema, oppilaiden kouluhyvinvoinnin edistäminen. Mitä kouluhyvinvoinnin edistäminen tarkoittaa opettajalle ja miten eri tavoin sitä voidaan ”tuottaa” arjessa? Koulukiusaamisen ennaltaehkäisyn laajentaminen kouluhyvinvoinnin huomioimiseen ei sinänsä vähennä kiusaamisen vastaisen työn näkökulman osuutta työssäni, vaan nimenomaan oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin huomioimisen kautta kiusaamisen ja muiden oppilaiden pahoinvointia ilmentävien ilmiöiden torjuminen on edelleen luonteva ja keskeinen osa tutkimusasetteluani tutkimuskoulunkin osallistuessa Kouluhyvinvointihankkeeseen. Hankkeen nimikin kertoo, että kyseessä on laajasti tuolla rintamalla vaikuttamaan pyrkivä toiminta.

Oppilaiden ja opettajan arkea havainnoimalla pyrin löytämään keskeisiä käsitteitä, ilmiöitä ja selityksiä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi koulussa.

Millainen oppimiskulttuuri edistää oppilaiden hyvinvointia? Mikä tekee esimerkiksi hyvän ilmapiirin luokassa? Mikä on opettajan ja koulu yhteisön rooli tässä? Mitkä ilmiöt koulu yhteisössä liittyvät kiusaamiseen ja sen vastaiseen toimintaan? Mitkä tekijät ovat selittämässä hyvää luokkahenkeä ja oppilaiden viihtymistä? Luokkien ja opettajien toiminnan seuraamisen jälkeen tavoitteena oli opettajien haastatteluiden kautta saada lisäymmärrystä esille nousseisiin teemoihin ja valottaa opettajan kuulemisen kautta niin opettajan omaa perspektiiviä tilanteisiin kuin yleensä opettajan näkökulmaa käsiteltävien teemojen kannalta. Pohdin kohtaamani tapauksen kautta esimerkiksi kysymyksiä, millainen osuus työ yhteisöllä on opettajan identiteetin ja käyttöteorian muodostumiselle sekä ymmärrykselle opettajan toiminnasta tapauksessa, jossa on kyseessä uusi kouluun tullut opettaja? Tarkastelen koulu- ja työ yhteisön merkitystä koulu hyvinvoinnille myös opettajana kasvun kannalta. Miten opettaja ymmärtää ja selittää toimintansa taustalla vaikuttavia periaatteita? Näkökulmat sitoutuvat koulu hyvinvointia edistävän työn alle kysymyksenä, millainen toiminta koulussa rakentaa oppilaiden hyvinvointia?

4 AINEISTO

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja toteutus

Tutkimukseni alkuperäinen tarkoitus oli keskittyä Vaakamallin® ja opettajien toiminnan yhteyden selvittämiseen. Menemällä mukaan tutkimani kouluyhteisön arkeen saisin parhaiten tietoa siitä, miten kiusaamisen vastainen hanke on vaikuttanut koulussa tehtävään ennaltaehkäisevään käytännön työhön, ja olemalla luokassa havainnoimassa saisin viitteitä opettajan toiminnasta oppilaiden parissa. Havainnointityöni koostui siitä, että vietin aikaa luokassa oppitunneilla tarkkaillen opettajan toimintaa arjessa, ja luokkatilanteiden lisäksi seurasin myös tuntien ulkopuolista toimintaa, kuten välitunteja ja siirtymisiä koulupäivän aikana. Tutkimusprosessin kuluessa huomattuani, että hankkeen vaikutuksen selvittäminen sellaisenaan ei toimisi, tutkimustehtäväni tarkentui koskemaan kouluhyvinvoinnin edistämistä arjessa opettajantyössä.

Ennen varsinaista aineistonkeruutani otin osaa koulun henkilökunnalle suunnattuihin Kouluhyvinvointihankkeeseen liittyviin tapaamisiin, koulutus- ja loppukartoitustilaisuuksiin koululla syksyllä 2009 ja keväällä 2010. Kokoontumiset, joissa henkilökuntaa oli yhdessä pohtimassa yhteisönsä toimintaa ja sen kehittämistä koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä, olivat merkittäviä tulevan tutkimukseni suunnan muotoutumisen suhteen. Kokoontumisten pohjalta valitsin esimerkiksi ne opettajat, joiden toimintaan ja luokkaan tutkimuksessani keskittyisin. Vaikka siinä vaiheessa tutkimuskysymykseni ei ollut muotoutunut lopulliseksi, osallistumiseni kyseisiin kokoontumisiin antoi merkittävästi ymmärrystä hankkeen soveltamisesta ja

koulussa tehtävästä yhteistyöstä. Kouluyhteisön merkitys muodostukin myöhemmin keskeiseksi kantavaksi teemaksi oppilaiden kouluhyvinvoinnin edistämisen tarkastelussa.

Olin mukana kevään 2010 Kouluhyvinvointihankkeen lopputilanteen kartoituspalaverissa, jossa tutkijan lisäksi olivat rehtori, kolme opettajaa ja koulunkäyntiavustaja. Tiesin siinä vaiheessa tekeväni tutkimusta kyseisellä koululla ja aihealue suurin piirtein oli mielessäni kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, mutta muuten en ollut varma tarkemmista kysymyksistä tai tutkimukseni toteutuksesta. Keskityinkin ”haistelemaan ilmapiiriä” otollisia näkökulmia varten. Tapaamisessa mukana olevat koulun työntekijät kuvasivat kukin osaltaan sitä prosessia, jossa ovat olleet osallisena koulun sitoutuessa toimimaan Vaakamallin® mukaan kiusaamisen ennaltaehkäisevässä työssä ja siihen puuttumisessa. Keskusteluissa käytiin muun muassa läpi yksittäisen työntekijän kokemuksia Vaakamallin® suhteen koko prosessin ajalta, eli näkökulma oli läheinen myös omalle tutkimukselleni.

Kun opettajat keskustelivat Kouluhyvinvointihankkeen innoittamista ratkaisuksista ja vaikutuksista omaan työhönsä, minulla heräsi kiinnostus tutkia asiaa lisää ja lähemmin. Opettajan näkökulma kiinnosti eniten, sillä uskoin opettajan kannalta tapahtuvaan kiusaamisen ennaltaehkäisevään työhön perehtymisen antavan henkilökohtaisestikin arvokasta pääomaa jo tulevaa työtäni ja sen haasteita ajatellen. Toinen ryhmässä ollut opettaja kuvasi hankkeen seurauksia omaan työhönsä sanoen, että ilmiönä kiusaamisen tiedostaa paremmin koko ajan ja Vaakamalli-prosessin laukaisema työ on merkittävästi tapahtunut ”omassa tietoisuudessa”.

Tutkittavat opettajat löytyivät samaisesta ryhmästä, sillä minua kiinnostivat juuri erilaiset näkökulmat suhteessa opettajantyöhön, kun kyseessä on esimerkiksi työyhteisössä uusi opettaja. Miten uusi opettaja oli sitten päässyt kiinni muun työyhteisön käyttämästä kiusaamista torjuvasta rakennelmasta sekä miten oma ajatus ja toiminta luokan tasolla ovat kehittyneet sen seurauksena? Entä mitä kiusaamisen tiedostaminen tarkoittaa koulutyön arjessa ja millaista on ”omassa tietoisuudessa” tapahtunut vaikutus?

Ryhmässä mukana olleen uuden opettajan näkökulma alkoi kiinnostaa, kun hän oli tullut kouluun hankkeen ollessa jo käytössä. Mieleeni jäivät erityisesti hänen

käyttämänsä sanat: ”Kun ei yhtään tienny, mikä tää juttu on, ei ollu yhtään kärryillä...”. Panin merkille erityisesti tämän opettajan näkökulman ”haistaessani” jotenkin intuitiivisesti, että tässä oli jotakin, mihin olisi rikastavaa tarttua ymmärryksen lisäämiseksi aiheesta opettajan kannalta.

Tahdoin päästä mahdollisimman konkreettisesti selville siitä, miten kyseinen hanke on vaikuttanut opettajiin ja heidän työhönsä ja näin edeten jonkinlaiseen päätelmään siitä, mitä koulukiusaamisen ennaltaehkäisy opettajan kannalta tarkoittaa. Havainnointi vaikutti toimivalta ratkaisulta, sillä siten pystyisin näkemään, mitä arki opettajana luokan kanssa toimimisessa on ja millaisista elementeistä koulukiusaamisen ennaltaehkäisy koostuu. Myöhemmin näkökulmani siirtyi pois hankkeen vaikuttamisen selvittämisestä, mutta muuten sittemmin muotoutuneen tutkimuskysymyksen suhteen pätivät samat edellytykset; luokan ja opettajan arkeen mahdollisimman tarkka syventyminen mahdollistaisi keskeisten teemojen pohtimisen suhteessa kouluhyvinvoinnin edistämiseen.

Tutkimukseni näkökulma on laadullinen ja menetelmänä käytän etnografista menetelmää. Etnografisen tutkimuksen tarkoitus saada ymmärrystä ilmiöstä, josta tutkija on kiinnostunut. Tutkijan lähestymistapa on subjektiivinen; etnografi on tulkitseva henkilö, joka näkee havaitsemansa oman kokemusmaailmansa läpi. Syrjäläisen mukaan kouluetnografisen tutkimus käynnistyy tutkijan kiinnostuessa jostakin kouluelämän piirteestä (Syrjäläinen 1995, 79).

Tutkijana minulla oli kaksi vaihtoehtoa lähestyä tutkittavaa ilmiötä: joko mennä avoimin mielin seuraamaan opettajan toimintaa ja antaa tutkimuskysymyksen muotoutua havaitsemani perusteella tai tukeutua valmiiksi muotoiltuun tutkimuskysymykseen. Päädyin enemmän jälkimmäiseen vaihtoehtoon, sillä mielessäni olevat kiinnostavat kysymykset suuntasivat vahvasti näkökulmaani. Tämä vaihtoehto tuntui mielestäni selkeämmältä, koska aloittaessani minulla oli jokin suuntaa antava tähtäin, vaikka näkökulma vaihtuisikin jossain vaiheessa, ja vaikka pyrin myös olemaan avoin myös uudemmille näkökulmille tehdessäni havaintoja. Syrjäläisen (1995) mukaan etnografisessa tutkimuksessa tarkoituksenmukaisempi lähtökohta toteutukselle on valmis tutkimussuunnitelma, jossa tutkimustehtävä on määritelty karkeasti (Syrjäläinen 1995, 80–81). Näin

toimien minun oli mahdollista edetä tarkoituksenmukaisesti tutkimusprosessissani eteenpäin määriteltyäni alustavat tutkimustehtävät. Koska laadullisen ja etnografisen tutkimuksen tarkkaa kulkua ja lopputulosta ei voida ennakoita, tietty ajatusten elämisen vapaus valittavien näkökulmien suhteen oli mahdollista. Syrjäläisen (1995) mukaan etnografisen tutkimuksen lopullinen tutkimustehtävä tarkentuu tutkimusprosessin myötä alkuperäisestä, väljän suunnitelman mukaisesta karkeasta tutkimustehtävästä (Syrjäläinen 1995, 81).

Valitsin aineiston keruun menetelmikseni etnografisen havainnoinnin ja teemahaastattelun. Havainnoin kahden luokan arkea ja opettajan toimintaa. Haastattelemalla havainnoimieni luokkien opettajia täydensin havainnoistani saamaani kuvaa syventääkseni tutkimukseni näkökulmia. Haastattelun kautta minun oli mahdollista päästä lähemmäs opettajan toiminnan taustalla olevaa ajattelua; opettaja voi reflektoida toimintaansa, ja samalla voin tarkentaa havainnointini antamaa kuvaa. Tutkimuksen kenttätyöskentelyvaiheen toteutin keväällä 2010 hankkeeseen osallistuvalla alakoululla. Havainnoin ensin yhtä 5.luokkaa ja myöhemmin yhtä 4.luokkaa. Kummankin havainnointijakson päätteeksi haastattelin kyseisten luokkien opettajat. Tutkimusaineistoni koostuu siis havainnoinneistani tutkimuspäiväkirjan muodossa kahden luokan ja opettajien osalta sekä kahdesta opettajahaastattelusta. Havainnoin keväällä 2010 viikon 16 5.luokassa ja myöhemmin 4.luokassa viitenä päivänä viikoilla 19 ja 20. Ajat ja tutkimusluvut sovittiin opettajien kanssa luokkakohtaisesti.

Oppilaita 5.luokalla oli 30 ja 4.luokalla 24. Viidennen luokan opetusta ja kouluarkea olin seuraamassa neljänä päivänä yhteensä 20 tuntia sekä myöhemmin neljättä luokkaa opettavan musiikinopettajan tunneilla viisi tuntia. Neljännen luokan opettajaa, Maisaa seurasin sekä hänen omien oppilaiden että viidennelle luokalle pitämiensä musiikin tuntien suhteen yhteensä 14 oppituntia.

4.2 Etnografinen tutkimus

Tutkielma on laadullisen tutkimuksen menetelmiin lukeutuva etnografinen tutkimus, jonka aineistonkeruumenetelminä käytin osallistuvaa havainnointia ja

teemahaastattelua. Hammersley ja Atkinson (1995) määrittävät etnografiaa ensisijaisesti metodina, johon sisältyy etnografista osallistumista ihmisten arkielämään. He kuvaavat etnografiaa tutkimusmatkaksi tutkimuskohteeseen, johon tutkija suuntautuu kiinnostuksella työskennellen strukturoimattoman materiaalin kanssa. Tutkija kerää aineistoa katsellen, mitä ympäristössä tapahtuu kuunnellen, mitä sanotaan, esittäen kysymyksiä – ollen osa tutkimansa kontekstin arkea tietyn ajanjakson verran. Yhtäläisyyttä ihmisten jokapäiväisen elämän hahmottamiseen on pidetty metodin niin vahvuutena kuin heikkoutena. Toisaalta Hammersleyn ja Atkinsonin (1995) mukaan refleksiivisyys lähestymistapana on keskeisellä sijalla etnografista metodia sovellettaessa. Esimerkiksi osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu sosiaaliseen kontekstiin valitsemassaan roolissa ja reflektoi osallistumisen tuomia tuloksia. Refleksiivisyyden ajatus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkija olisi riippumaton henkilökohtaisista vaikuttimista, joita nousee tutkijan persoonallisista tai ympäristön herättämistä kokemuksista. Tutkijan suuntautumiseen voivat vaikuttaa sosio-historiallinen sijainti arvoineen ja motiiveineen, jotka tutkija kokee kontekstin herättämänä omasta lähtökohdastaan käsin. (Hammersley & Atkinson 1995, 1–2, 16–17.)

Etnografisen tutkimuksen keskeisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat yleensä osallistuva havainnointi ja haastattelu kenttämuistiinpanojen lisäksi (Syrjäläinen 1995, 83). Etnografisuus ja havainnointi sopivat hyvin vaikeasti ennakoitavien tilanteiden ja vuorovaikutuksen tutkimiseen. Etnografian keinoin päästään lähelle yksilön kokemusta (Rantala 2007, 126). Havainnoinnin kautta on mahdollista saada selville, mikä on tutkittavien ihmisten suhde kannattamiinsa arvoihin; havainnoinnin kautta saatu tieto voi poiketa esimerkiksi tutkittavalta suoraan kyselemisen kautta saadusta tiedosta. Arkielämää havainnoimalla saadaan helpommin tietoa siitä, mitä konkreettisesti tapahtuu kuin vain esimerkiksi kyselyin tai haastatteluin kerätyn aineiston kautta. Havainnoinnin etuna pidetäänkin sitä, että sen avulla päästään tutkimaan luonnolliseen ympäristöön ja saatu tieto on välitöntä ja suoraa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta. Menetelmän haasteena on havainnoijan läsnäolon tuoma vaikutus tilanteisiin. Tutkimuksen objektiivisuuden kannalta tutkijan omien näkökulmien vaikutus havainnointiin on ongelmallista. Havaintojen

tallentaminen välittömästi voi myös olla vaikeaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 199–201.)

Etnografiseen tutkimukseen liittyy olennaisesti käsite ”kenttä”, joka voidaan nähdä tutkimusvaiheesta riippuen fyysisenä paikkana, jossa tutkimus toteutetaan sekä reflektoinnin ja kirjoittamisen tilana (Palmu 2007, 161). Kouluympäristössä toteutettava etnografinen tutkimus vaatii tutkijalta kykyä ohittaa aiemmat näkökulmansa, jotka voivat haitata havaintojen tekemistä, sillä jokaisella on koulusta oma kokemuksensa. Etnografin onkin pyrittävä näkemään tutut asiat uusin silmin. Toisaalta ihmisten kokemuksiin ja erilaisiin ilmiöihin koulussa suuntautuessaan tutkijan apuna ovat juuri ne kokemukset, jotka ovat häntä lähellä. Tuntematon ja uusi on löydettävissä lopulta läheltä. Tavanomaista on osattava katsoa oikein, sillä vain arkista tarkastellen on mahdollista oppia näkemään merkitykselliset asiat. Ympäristön kokemuksia etsiessään tutkijan on huomioitava kokemuksen ainutkertaisuus, sillä ilmiö elää jatkuvasti paikasta, ajasta ja ihmisistä riippuen. Kokemus ei ole jotakin, jonka voi tavoittaa puhtaana tai reaaliajassa, sillä se on jo elettyä. Etnografin tavoittava kokemus on enemmänkin tutkijan ja yksilöiden kokemuksista rakentuvaa yhteistä kokemusta. (Rantala 2007, 126–135.)

Etnografin on pysyttävä herkkänä erottamaan sosiaalisissa suhteissa väistämättömiä monitulkintaisuuksia, jotka voivat olla harhaanjohtavia. Tämä edellyttää kenttätöskentelyn aikana tutkijalta kriittistä, refleksiivistä ja uudelleenarvioivaa otetta suhteessa havaintoihin huomioiden, että kaikissa sosiaalisissa suhteissa tapahtuu jatkuvaa muutosta. Tärkeä huomio on lisäksi tutkijan ja yksilöiden välisen suhteen tarkastelu; henkilökohtaiset kohtaamiset ja vuorovaikutustilanteet ihmisten kanssa muodostavat tärkeän osan etnografisen tutkimuksen aineistoa ja analyysiä. (Davies 1998, 92–93.) Koska tutkimusympäristön ihmiset ja etnografi yhdessä rakentavat kokemusta, keskeistä on, miten tutkija kykenee luomaan suhdetta tutkimuksen kannalta merkittäviin tiedonlähteisiin, toisiin ihmisiin. Tutkimuksen alusta lähtien tavoitteeni oli pyrkiä ymmärtämään kouluyhteisön jäsenten näkökulmaa luoden kontaktia ihmisiin ja toisaalta pysytellen tarkkana havaintojen tekijänä kuunnellen ja katsellen avoimin mielin ympäristöä. Kriittisen otteen suhteessa havaitsemaani pyrin varmistamaan

kirjoittamalla jokaisesta havainnoimastani tunnista mahdollisimman tarkasti ylös ja tarkkailemalla erilaisia tilanteita ja useamman tunnin ajan. Raportointini sisältää runsaasti mahdollisimman tarkkoja tilannekuvauksia oppilaiden välillä sekä opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen suhteen.

4.3 Havainnointi

Etnografiaa voidaan tarkastella aineistoa kuvaavaksi tutkimusotteeksi, joka pitää sisällään enemmän kuin vain kenttätyöskentelyä ja havaintojen tallentamista (Rantala 2007, 134). Kokonaisvaltainen ote suhteessa kouluarjen tilanteiden havaitsemiseen oli näin tarkoitukseni. Tutkimuksessani osallistuin havainnoimieni luokkien arkeen seuraten oppitunteja, ollen oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa ja tarkkaillen oppilaiden ja opettajan arkea mahdollisimman monipuolisesti. Jos oppilailla oli tunneilla akuuttia tarvetta ja he kysyivät minulta, en kieltäytynyt neuvomasta, koska hain mahdollisimman luontevaa suhdetta ja otetta luokkaan. Vuorovaikutustilanteet myös vaikuttivat kokemaani todellisuuteen koulusta ympäristönä. Pattonin (1990) mukaisesti osallistuminen tutkimusympäristön arkeen luo henkilökohtaista kokemustani, jolla yritän ymmärtää tutkittavien elämää ja toisaalta etsiä vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Havainnointia tutkimusmenetelmänä tarkastellessa on Pattonin (1990) mukaan huomioitava se, että havainnointia tapahtuu arjessa kaikkialla ja sitä voidaan myös toteuttaa eri konteksteissa, joissa ihmiset ovat osallisina. Observoijan osallistumisen aste on määritettävä tutkimusta varten. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija osallistuu tutkittavien elämään ja jakaa sen niin läheisesti kuin on mahdollista. Tutkija ottaa näin osaa tutkimustilanteeseen yrittäen ymmärtää tutkimaansa asetelmaa henkilökohtaisten kokemustensa ja toisten kanssa käymänsä vuorovaikutuksen kautta havaintojensa lisäksi. Tutkijan haasteena on samalla olla osa tutkimaansa joukkoa ja toisaalta havainnoitsija, joka yhdistää nämä puolet kuvatakseen kokemaansa myös ulkopuolisille. Osallistumisen aste voi vaihdella havainnointitutkimuksesta ja sen tarkoituksista riippuen. Se, miten on mahdollista noudattaa täyttä osallistumista, riippuu muun muassa tutkimuskohteesta ja sen

luonnollisista rajoituksista tulla täydeksi osallistujaksi esimerkiksi oppilaiden kohdalla. (Patton 1990, 206–208.) Osallistuvasta havainnoinnista on Syrjäläisen (1995) mukaan kyse silloin, kun tutkija on fyysisesti läsnä tutkimuskohteessaan. Etnografin osallistumisen aste voi vaihdella tutkimuksen aineistonkeruutarpeen mukaan, sillä tavoite voi joskus vaatia tutkijalta aktiivisempaa tai passiivisempaa roolia päästäkseen tarkoituksenmukaisesti käsiksi ilmiöön sen kontekstissa. (Syrjäläinen 1995, 84.) Tutkimustehtäväni kannalta havainnointini rooli vaihteli kenttätyöskentelyn aikana aktiivisemmin kouluyhteisön vuorovaikutukseen osallistumisesta näkymättömämpään tutkijan rooliin.

Kouluhyvinvointihankkeen kokoontumisten valmentamana ja innoittamana menin siis havainnoimaan osittain valmis kysymys mielessäni, mutta toisaalta pyrin olemaan ja koin olevanikin avoin kaiken havaitsemani suhteen. Havainnoinnin kautta luokkatilanteissa tavoitteenani oli saada konkretiaa siihen, miten Kouluhyvinvointihanke on vaikuttanut ja toimii paikallisella tasolla yksittäisen opettajan kautta. Havainnointini alkoi 5.luokalla, jonka opettajana toimi uusi, syksyllä 2009 kouluun tullut opettaja, Lauri viransijaisena lukuvuoden verran. Koska kyseinen opettaja ei ollut toiminut luokan kanssa tämän pidempään ja oli tullut koululle hankkeen ollessa jo käynnissä, ajattelin näkökulman olevan tutkimukseni kannalta kiinnostava ja antoisa.

Ennen havainnointini alkamista olin saanut vähän tuntumaa jo Laurin luokkaan käydessäni esittäytymässä oppilaille viedessäni tutkimuslupakaavakkeet. Kerroin tutkimuksesta yleisluontoisesti oppilaille painottaen opettajan toiminnan seuraamista, sillä en halunnut viestinnälläni vaikuttaa oppilaiden luonnolliseen toimintaan arjessa, sillä juuri tavallista arkea tulin hakemaan. Ensikohtaamisesta oppilaiden kanssa jäi hyvin aktiivinen ja elävä tunnelma, sillä antaessani oppilaiden tehdä kysymyksiä, kohtasin heti innokkaan kysymystulvan. Oppilaita kiinnostivat niin asuinpaikkani, ikäni kuin kengännumeroni. He tuntuivat ottavan minut iloisen avoimesti vastaan. Käynnistä jäi sellainen olo, että on mukava aloittaa tutkimusta yhteistyössä luokan kanssa.

Jos luokka vaikutti sosiaalisesti aktiiviselta ja elävältä ensikohtaamisella, niin sitä se oli myös jatkossa. Oppilasmäärä yllätti minut uudelleen; oppilaita oli tosiaan

30. Ensimmäisenä havainnointipäivänä saapuessani luokkaan aprikoinkin, minne mahtaisin mahtua havainnoimaan, niin etten olisi kenenkään tiellä. Luokkatila oli avara, mutta tilaa ei ollut yhtään liikaa pulpettien ollessa sijoiteltuna yksittäin riveihin; reunimmaisat ja takimmaisat pulpetit olivat ihan lähellä seinää. Opettaja järjesti minulle paikan luokan toisesta takareunasta lähellä pientä hyllypöytää, jolle voisin laskea muistiinpanovälineeni. Tila oli aika ahdas, ja tunsinkin välillä olevani lähimpänä istuvien oppilaiden henkilökohtaisella alueella. Tämä oli alussa lähinnä oma kokemukseni, sillä oppilaat tuntuivat olevan kiinnostuneita olemisestani ja tekemisestäni.

Siirtyessäni havainnoimaan Maisan opettamaan neljättä luokkaa havainnointiin liittyvät käytännöt tuntuivat sujuvammilta; yhden havainnointijakson jälkeen minun oli jo helpompi löytää paikkani osana luokan havainnointia, vaikka ihmiset ja tilanteet olivat uusia. Luokanopettajan kanssa olin kyllä keskustellut havainnoinnista ja käynyt luokassa kertomassa tutkimuksenteostani samoin kuin aiemman havainnointini suhteen. Pikkuhiljaa havainnoinnin edetessä ensikohtaamisesta saamani mielikuva tarkkaavaisesti kuuntelevista neljäsluokkalaisista alkoi tarkentua opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta ja toimintaa seuraamalla.

Etnografisessa tutkimuksessa kentältä kerätystä dokumentaalista materiaalista itse aineisto muodostuu analyysin kautta. Tutkimuksen analysointi on laadullista sisällönanalyysiä. Analyysivaihe alkaa jo kenttätöskentelyn aikana, ja prosessi etenee aineistoa läpikäyden, kirjallisuutta lukien ja tutkimustehtävän tarkentuessa. Lopullinen analyysi on mahdollista kaiken materiaalin ollessa puhtaaksikirjoitetussa muodossa, jolloin tutkimustehtävän näkökulma huomioiden tutkija muodostaa karkeita luokkia. Luokitusta ohjaa esimerkiksi haastattelurunko keskeisistä käsiteltävistä teemoista. (Syrjäläinen 1995, 83; 89).

Havainnointimateriaalia minulle kertyi observoiduista tilanteista yhteensä 25 sivua puhtaaksikirjoitettua tekstiä. Kirjoitin havainnointini ylös paikan päällä lyhyesti paperille keskittyen samalla etsimään mielenkiintoisia, tutkimukseni kannalta relevantteja yksityiskohtia ja toisaalta pyrkien laajempiin näköaloihin aistimalla vaikutelmaani tilanteista. Alustava analyysi lähti siis liikkeelle jo

havainnointitilanteissa peilatesani kokemaani suhteessa tutkimustehtävään ja etsien aktiivisesti tutkimuksen kannalta relevantteja huomioita. Havainnoidessani pyrin tallentamaan kokemani tilanteet mieleeni mahdollisimman aitoina ja tuoreina saadakseni niistä myöhemmin irti jotakin sellaista, mitä en vielä itse tilanteessa tullut ajatelluksi. Pieniä ajatuksenvälähdyksiä kokemani yhteydestä tutkimuskysymykseeni toki tuli noissa hetkissä mieleeni, mutta jatkotyöstämislle oli aikaa vasta myöhemmin palatessani muistiinpanojeni pariin luokkatilanteiden ollessa usein tapahtumiltaan nopeatempoisia. Kirjoitin tilanteessa keskeisimpiä puheenvuoroja opettajan ja oppilaiden välillä ylös, ja koetin poimia kaikki hyödyllisiksi havaitsemani tilanteet tunnelmineen, tapahtumineen, ilmaisuineen ja ihmisineen mahdollisimman tarkasti.

Kirjatessani myöhemmin muistiinpanoistani päivän tapahtumakuvauksia minun oli mahdollista tarkentaa kuvauksia ja kirjoittaa täsmällisemmin. Pyrin kirjoittamaan kunkin päivän havainnot mahdollisimman nopeasti, samana iltapäivänä tai iltana tietokoneelle havainnointipäiväkirjaani, joka muodosti tutkimusaineistoni. Kirjoittaessani palasin mielessäni havainnointitilanteisiin ja tein alustavaa analyysiä syventymällä teksteihin sekä laajentamalla ajatuksiani ja havaintojani suhteessa laajempiin yhteyksiin. Davies huomauttaa, että etnografian on tärkeää säilyttää kriittinen ja refleksiivinen ote suhteessa havaitsemaansa (Davies 1998, 92–93). Tämän varmistin kenttämuistiinpanojeni kriittisellä lukemisella ja suhteuttamalla kokemaani aiempiin yhteyksiin. Koska analyysi alkaa jo kenttätutkimuksen alkuvaiheista, kriittinen reflektointi materiaalin työstämisen eri vaiheissa on tärkeää. Minun oli mahdollista tarkastella aikajärjestyksessä havaintojani siitä lähtien, kun aloitin havainnoinnin ja yhdistellä eri tilanteissa kokemaani. Pystyin yhdistämään mukaan niitäkin kokemuksia, joita sain ennen kenttätutkimuksen alkua tutustuessani kouluun ja hahmotellessani tulevaa tutkimuskysymystä. Myöhemmin kävin läpi kirjoittamaani havainnointiaineistoa useampaan kertaan, ja lopulta sieltä alkoi nousta keskeisiltä vaikuttavia asioita, jotka tuntuivat koskevan tutkimuskysymystäni. Tutkimuskirjallisuuden lukeminen, aineistoon perehtyminen yhä uudelleen, luokittelun tekeminen, teemoihin liittyvien teorioiden etsiminen kirjallisuudesta sekä kirjoittaminen muodostivat limittäin

analyysini. Erotin puhtaaksi kirjoittamastani tekstistä keskeisimmät ajatukset vahvennetulla tekstillä, ja näiden kohtien ympärille aloin koota keskeisiä käsitteitä ja vähitellen teoriaa ryhmiteltyäni esiinnousseet, tärkeimmät teemat. Syrjäläisen (1995) mukaan karkeiden luokkien hahmottamisen jälkeen alkaa uusi analyysikierto, jossa teemat tarkentuvat alempiin osakategorioihin. Analyysissä tutkija ristiinvalidioi etsien luokituksia kumoavia ja puoltavia ilmiöitä. Lopullisen luokituksen tueksi tutkija tarvitsee selkeitä teoreettisia näkökulmia; teorian tarkoitus on rikastaa aineistoa. Analyysin kautta muodostuu ilmiöiden ja teemojen tasolle nouseva tulkinta. (Syrjäläinen 1995, 89–90.)

4.4 Teemahaastattelu

Etnografiseen tutkimukseen kuuluva haastattelu vaihtelee spontaanista, vapaamuotoisesta keskustelusta muodollisesti rakennettuun tapaamiseen rajatuissa olosuhteissa. Osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun välillä ei ole suurta eroa yhdessä suhteessa; molemmissa tapauksissa konteksti ja tutkijan vaikutukset on huomioitava. Haastattellessa ihmistä, johon on jo muodostanut suhteen osallistavan havainnoinnin aikana, tutkijan työ on vähäisempi kuin silloin, jos aiempaa kontaktia henkilöön ei ole. Osallistuvaan havainnointiin läheisesti nivoutuva suhteiden muodostaminen pätee näin myös haastatteluun. (Hammersley & Atkinson 1995, 139–141.)

Laadullisen haastattelun kolme peruslähestymistapaa Pattonin (1990) mukaan ovat epämuodollinen keskusteleva haastattelu, jonka kysymykset muodostuvat pääasiassa haastattelutilanteessa, ennalta laadittuun teemalliseen runkoon pohjautuva teemahaastattelu sekä standardoitu avoin haastattelu, joka sisältää tarkasti muotoillut kysymykset (Patton 1990, 280–285). Teemahaastattelu on haastattelutapana yleisin menetelmä laadullisen tutkimuksen teossa Suomessa. Se on keskustelua, jossa vuorovaikutuksen kautta tutkijan tavoitteena on selvittää haastateltavalta tutkimuskysymyksen kannalta merkittävää tietoa. (Eskola & Vastamäki 2001, 24–29.) Teemahaastattelussa ennalta laaditun teemarungon sisällä haastattelijä voi edetä teemojen suhteen vapaassa järjestyksessä, eikä kysymyksiä

tarvitse esittää sanatakkasti; haastattelun tarjoamaan tietoon on mahdollista reagoida tilanteen mukaan. Haastattelu asettuu siis joustavuudessa ja ennalta laaditun suhteen välimaastoon spontaanin keskustelun ja standardisoidun haastattelun väliin. Teemahaastattelun pohjana oleva runko tarjoaa tarkistusmahdollisuuden sen suhteen, että kaikki teemat tulevat käsitellyiksi sillä oletuksella, että on olemassa jotakin yhteisesti määriteltävissä olevaa tietoa. Tähän tietoon pyritään sitten jokaisen haastateltavan kohdalla haastattelijan mukauttaessa kysymysten muotoa ja järjestystä haastattelukontekstin mukaan. (Patton 1990, 280.)

Haastattelun tehtävä tutkimuksen osana on saada selville asioita, joita ei voi havainnoiden tietää, kuten yksilön ajatuksia, tunteita ja aikoituksia. Haastattelun tarkoitus on näin mahdollistaa asian tarkastelu toisen näkökulmasta. Patton (1990) näkee teemahaastattelun etuna haastattelijan vapauden rakentaa keskustelua haastateltavan kanssa samalla, kun keskittyminen tutkimuksen kannalta keskeisiin teemoihin on etusijalla. Tämä teemoihin keskittyminen mahdollistaa tutkijan tarkoituksenmukaisen ajankäytön ja huomion suuntaamisen lyhyissä haastatteluhetkissä sekä auttaa löytämään vertailtavuutta aineiston eri tapauksien välillä. Toisaalta yksilön näkökulmille ja ilmaisuille on tilaa, kun kysymysten suhteen on liikkumatilaa yksilöllisesti. (Patton 1990, 278; 283.) Pöyrin huomioimaan joustavasti haastateltavan näkökulman esimerkiksi haastattelurungon antaman tilan suhteen, kun kysymykset voidaan nostaa esiin tapauskohtaisesti. Annoin myös haastateltavalle mahdollisuuden lopuksi lisätä tai jatkaa jostakin aiheesta kysymysten välissä, mikäli hän halusi. Pöyrin kuuntelemaan herkäällä korvalla puheenvuoroja tarttuen jatkokysymyksin opettajan puheessa tärkeältä vaikuttaviin asioihin.

Haastattelupaikan valinta voi vaikuttaa haastattelun onnistumiseen; haastateltavan näkökulma kannattaa huomioida luonnollisen tilanteen syntyminen suhteen. Haastateltavan omaa aluetta edustava sijainti, esimerkiksi työpaikka on tuttu ja turvallinen ympäristö. Lisäksi mahdollisten ympäristön häiriötekijöiden vaikutus haastattelutilanteen rauhaan on hyvä huomioida. (Eskola & Vastamäki 2001, 24–29.) Toteuttamani haastattelut tehtiin kaikki tutkimuskoulussa ja opettajien omissa luokissa, mikä on Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan suositeltavaa

haastateltavan voidessa kokea oman tilansa kautta ympäristön tutuksi. Haastatteluajat sovittiin haastateltavalle parhaiten sopivaksi, ja näin ne olivat aamulla ennen tuntien alkua tai iltapäivällä tuntien jälkeen. Aika ja paikka olivat opettajien kannalta sopivat, ja myös haastattelutilanteet olivat rauhallisia häiriötekijöistä vapaina. Haastattelut kestivät noin 45 minuuttia.

Eskolan ja Vastamäen (2001, 30) mukaan haastattelu kannattaa aloittaa aiheesta riippuen varsinaista aihetta kauempaa luoden ensin luottamuksellista keskustelusuhdetta osapuolten välille. Näin etenimme haastatteluissa luontevasti perustiedoista juttelusta kysymyksiin, jotka liittyivät varsinaiseen aiheeseen koulukiusaamisen ennaltaehkäisystä. Teemahaastattelun mukaisesti minulla oli pohjana tietyt aihepiirit, joihin liittyviä kysymyksiä toin esille haastattelun edetessä. Teemahaastattelurungon (Liite 2) olin laatinut havainnoinnin aikana heränneistä huomioista ja tärkeimmistä teemoista, jotka nousivat analyysin kautta. Keskeisimmät kysymykset olivat valmiina, mutta tarkoitukseni oli jättää tilaa tilanteessa luontevasti esiin nouseville huomioille haastateltavan ilmauksista. Tällaiset hetket, kun haastateltavan omalle reflektoinnille syntyi sopivia välejä, olivat merkillepantavia suhteessa saamaani ymmärrykseen opettajan näkökulmasta.

Tutkijan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla voi olla vaikutusta haastateltavaan, mikä on huomioitava kirjoitettaessa johtopäätöksiä. Haastattelijan käyttäytyminen haastateltavan puhumisen aikana voi olla merkittävää. Haastattelutilanteen rakentaminen ja ylläpitäminen haastattelun etenemistä tukien on näin tärkeä kysymys, johon tutkijan on kiinnitettävä huomiota. Esimerkiksi hyväksynnän ja viestien osoittaminen siitä, että haastateltavaa ymmärretään, luovat otollista ilmapiiriä haastatteluun. Haastattelun yksityisyydestä ja luottamuksellisuudesta johtuen haastateltava voi olla halukas paljastamaan tietoja ja ilmaisemaan näkökantojaan, joita ei olisi yhtä mutkatonta esittää muiden ihmisten läsnä ollessa. (Hammersley & Atkinson 1995, 141–143.) Näin haastattelijan ja haastateltavan väliset keskustelut voivat olla hedelmällisiä, uutta ja syventävää tietoa tarjoavia mahdollisuuksia tutkimukselle henkilön voidessa vapaasti reflektoida ja tuoda esille ajatuksiaan ja toisaalta hyvin henkilökohtaisia tutkimusmatkoja ihmisyyteen eri muodoissaan. Haastattelut etenivät yleisten perustietojen esittelystä

vähitellen henkilökohtaisempien näkemysten käsittelyyn ja syvenevään pohdintaan opettajuuden eri alueilla. Luottamuksellisuuden merkitys haastatteluiden onnistumiselle tutkimukseni osalta ilmenikin nähdäkseni juuri siinä, miten opettajat refleктоivat vapaasti. Opettajien avoimeen ilmaisuun ajattelen vaikuttaneen myös sen, miten pyrin antamaan tilaa haastateltavan näkökulmille eri vaiheissa.

Haastatteluja varten muodostamieni teemojen rakentumiseen vaikuttivat kenttätöskentelyn aikainen havainnointini sekä tutkimustehtäväni ja aineiston analyysin tarkentuminen jatkuvalla kenttämuistiinpanojen ja teorian lukemisella. Keskeiset muodostuneet teemat otin käsittelyyn haastatteluissa. Syrjäläisen (1995) mukaan haastattelurungon ja relevanttien teemojen kautta etnografista tutkimusta on mahdollista syventää, sillä haastattelurunko voi edesauttaa analyysia ja tulkintaa. Kuitenkaan haastattelijan ei tulisi juuttua teemoihin haastateltavan kuulemisen kustannuksella. Tulkinnallisuus tulee ilmi etnografisessa tutkimuksessa siinä, miten tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja. Onnistunut tulkinta auttaa ymmärtämään, miten eri asiat ovat yhteyksissä toisiinsa. (Syrjäläinen 1995, 86.) Tutkimuksessani tutkimustehtävän tarkentuminen, teemojen rakentuminen ja analyysi menivät limittäin yhden vaiheen auttaessa toista. Pyrin myös olemaan avoin yksittäisille näkökulmille ja yksilön huomioimiselle niin haastatteluiden kuin havainnoinninkin osalta.

Haastattelin kummankin opettajan aina havainnointijakson loppuvaiheessa tai päätteeksi. Litteroin haastattelut mahdollisimman pian haastateltuani. Haastatteluista puhtaaksi kirjoitettua tekstiä kertyi yhteensä 35 sivua. Kuuntelin haastattelut muutamaan kertaan läpi ja luin puhtaaksi kirjoitettua tekstiä läpi useaan kertaan. Kävin haastatteluja läpi analyysissä teemahaastattelurungon teemojen kautta sekä koko tutkimusaineistoni valossa. Erotin tekstistä vahvennetulla usein toistuvia ja merkittäviksi opettajien puheissa nousevia ilmauksia. Materiaalia oli runsaasti, joten karsintaa tärkeimpien ja vähemmän tutkimuksen tehtävän kannalta merkittävien seikkojen välillä piti tehdä yksityiskohtaisesti ja tarkasti. Poimin keskeisiksi nousevia teemoja yhä uudelleen vertaillen ja ristiinvalidioiden. Näistä huomioista käsin aloin kirjoittaa analyysiä haastatteluista poimimieni keskeisten näkökulmien varaan.

5 HAVAINNOT LUOKISTA

5.1 Laurin 5.luokka – innokkaasti ja aktiivisesti äänessä, mutta hallitusti

5.1.1 Vaikutelmia luokasta, opettajasta, oppilaista ja heidän suhteestaan

Havainnoimani ensimmäinen oppitunti alkaa: Lauri-opettaja tulee luokkaan, ja odottaa oppilaiden nousevan ylös. Hän toivottaa hyvät huomenet ja oppilaat vastaavat kuorossa puhutellen opettajaa koko nimeltä, samalla he mainitsevat ”ja tuo” tarkoittaen minua, luokan perässä olevaa tutkijaa muistamatta nimeä kokonaan. Oppilaat saavat luvan istua. Opettaja kertoo, että aloitetaan fysiikka-kemialla päivä. Osa oppilaista napisee tuskastuneen kuuloisesti ja kuuluu yleistä ”sählinkiääntä”: puheensorinaa ja pulpettien ääniä kirjojen esille kaivamisen aikana; kaikilla ei ole kirjaa. Lauri hiljentää oppilaiden nurinat ja pulinat sanoen, ettei tarvitse tehdä ongelmaa kirjojen ottamisesta ja ottaen muutaman poissaolijan pulpeteista kirjat niille, joilta puuttui. Hän johdattelee käsiteltävään aiheeseen (painovoima) ottamalla puheeksi edellisen aiheen, joka oli juuri saatu käsiteltyä (avaruus). Opettajan johdolla käydään keskustelua siitä, missä kitkaa tarvitaan ja oppilaat ehdottavat innokkaasti vastauksia opettajan esittämiin kysymyksiin. Opettaja kirjoittaa taululle sivunumeron oppikirjasta, ja yksi oppilas ilmaisee kyseenalaistaen: ” miksi sä aina teet noin?” Hän sivuuttaa rauhallisesti oppilaiden kommentit, joita oppilaat välillä heittelevät. Kirjasta luetaan ääneen kukin oppilas lause kerrallaan. Poikaoppilas, joka ei huomaa omaa vuoron osuuttaan lukemisessa, saa toiselta oppilaalta

kommentin: ”et sä voi heti seota”. Lyhyen lukemishetken jälkeen opettaja piirtää taululle kuvion, josta keskustellaan ja oppilaat piirtävät saman vihkoihinsa.

Työskentelyn alkaessa kuuluu taas yleistä hälinää oppilaiden etsiessä oikeita tavaroita. Hetken päästä, kun oppilaat ovat piirtäneet, opettaja selittää piirroksen. Joku oppilaista välillä keskeyttää: ” Ope, osaat sä saksaa?” Lauri ohittaa asian lyhyesti todeten: ”Valitettavasti en.” Työskentely jatkuu, ja oppilailla on välillä aiheeseen liittyviä tai kuulumattomia kysymyksiä ja ajatuksia, joita he esittävät. Toinen oppilas kysyy piirroksen liittyen: ”Ope, mikä on joki ja mikä järvi ja mikä meri?” ”Saat tehdä kuvasta sellaisen, minkä teet”. Opettaja vastaa lyhyesti oppilaiden kysymyksiin ja kommentteihin ja huolehtii, että oppilaat pysyvät tehtävässä. Kirjasta luetaan taas ja opettaja kirjoittaa taululle muistiinpanoja oppilaille kirjoitettavaksi vihkoihin. Kaksi tyttöä menee kahdestaan yhdessä hakemaan luokan edestä tavaroita työtä varten. Kirjasta lukeminen ja keskustelu vuorottelevat. Oppilaat alkavat vaikuttaa väsyneiltä, joku vääntelehtii tuolissaan, toinen naputtaa jalallaan pulpetin jalkaan. Lukemisen päätteeksi opettaja sanoo: ”Nyt sai kaikki lukea”. ”Mä en ois halunnu”, sanoo sama poikaoppilas, jolle aiemmin joku oppilas huomautteli. ”Ei se koskaan halua”, sanoo siihen toinen. Opettaja on kääntynyt selin luokkaan kirjoittaakseen taululle läksyn ja oppilaat napisevat. ”Joko saa lähteä”, kuuluu jonkun oppilaan suusta ja oppilaat alkavat valua kohti luokan ovea opettajan vielä laittaessa läksymerkintöjä taululle. Oppilaat liikkuvat pääasiassa ryhmittäin välitunnille keskustellen keskenään. Opettaja kyselee menneistä kuulumisista viimeisimpänä luokasta lähtevältä.

Oppilaista saamani kuva on aktiivinen ja keskusteluhalukas, innokas tekemään ja toisaalta lyhytjännitteinen. Työskentelyn aikana oppilaat etsivät puheenvuoroilleen aktiivisesti tilaa tarpeensa mukaan, ja toisen oppilaan tai opettajan tekemisiä voidaan kommentoida aika avoimestikin. Jos mieleen nousee jotakin kysyttävää, se tuodaan esiin saman tien. Opettaja näyttää sallivan oppitunneilla hillityn äänentason eli tavanomaisen oppilaiden keskustelun. Toisaalta hän rajoittaa ylimääräistä, asiaan kuulumatonta puhumista ja toimintaa viestittämällä sanoin ja olemuksellaan työrauhasta. Luokassa vallitsee tietynlainen vapaus tuoda ajatuksensa julki, mutta opettaja ohittaa nopeasti kuitaten ylimääräiset kommentit.

Opettaja ei huomioi tai huomaa kaikkea oppilaiden keskinäistä toimintaa eikä puutu oppilaiden välisiin sanomisiin. Tällä on mielestäni merkitys sekä opettajan ajankäytön että yleisen työskentelyilmapiirin kannalta; opettaja rajoittaa selvästi työrauhaa häiritsevää toimintaa, mutta muuten luokassa on vapaus keskustella ja jakaa ajatuksia. Oppilaat vaikuttavatkin tottuneen keskustelemaan lähestymistapaan ja esittävät aktiivisesti ajatuksiaan tunneilla.

Kuten tunnin lopun esimerkkitapaus oppilaan kanssa juttelusta näyttää, Lauri näytti pyrkivän huomioimaan yksittäisen oppilaan tilanteen; oppilas tulee kohdattua kuin sivumennen kysymällä jostakin tälle ajankohtaisesta asiasta ja vaihtamalla yhdessä muutama ajatus. Esimerkki kertoo opettajan kiinnostuksesta myös oppilaidensa koulun ulkopuolisesta arjesta. Tämä taas voi viestittää oppilaille, että opettajaa on mutkatonta lähestyä ja hänelle on helppo jutella omista asioistaan.

Matematiikan tunnilla oppilaat tarvitsevat tehtävissä paljon opettajan apua. uuden opitun asian suhteen. Tehtävien tekemisen alussa yksi tyttöoppilas oppilas valittaa ääneen tehtävien vaikeutta: ”Miks tälle päivälle piti tulla vaikeita tehtäviä, kun isä on töissä?”. Opettaja ei noteeraa oppilaiden kommentteja, vaan kiertää rauhallisesti neuvomassa oppilaita, jotka tarvitsevat apua. Samalla, kun opettaja ohjaa tehtävässä oppilasta, hän huikkaa tehtävien tarkistukseen liittyvän toimintaohjeen toiselle oppilaalle. Oppilaat neuvovat toisiaan tehtävissä, yksi oppilas innostuu neuvomaan toisia hankalissa osuuksissa ja hän saa paljon kiitosta siltä oppilaalta, joka valitti kovasti alussa vaikeutta. ”Hänen ansiostaan mun tehtävät on oikein”, hän hehkuttaa käytyään tarkistuskirjan luona. ”Hän on auttanut jo kolmea”, joku selittää opettajalle, kun auttaminen on käynnissä. Joku ehdottaa opettajalle myös kyseisen oppilaan palkkaamista opettajaksi. Luokassa on samalla tiivis, keskittynyt ja rento työskentelyn ilmapiiri, jossa oppilaat työskentelynsä lomassa sanailevat keskenään sekä opettajalle. Opettaja valvoo samalla työrauhaa, mutta käyttäytyy sanoillaan ja olemuksellaan humoristisen rennosti. Yksi oppilas käy kysymässä apuani tehtävään, ja avun tarvitsijoita on muitakin. Oppilaat eivät näin toimiessaan miellä minua etäiseksi tutkijaksi, joka ei ota osaa luokan toimintaan. Itsekään en koe tutkimukseni vaativan systemaattisen havainnoinnin etäistä ja ulkopuolista otetta, vaan enemmän luontevaa osallistuvampaa havainnointia sen

mukaan kuin tilanteiden kannalta on tarkoituksenmukaista. Sain vaikutelman, että oppilaat selvästi tuntuvat luottavan minuun ja ottavat reilusti kontaktia, mikä mahdollistaa hyvin heidän toimintaansa lähelle pääsemisen luontevammin.

Kolmenkymmenen oppilaan luokassa yksittäiselle oppilaalle jäävä aika on rajallinen, joten mielestäni on luonnollista, että opettaja joutuu valikoimaan huomionsa antamista. Opettajan oppilaiden kommenttien huomiotta jättämistä voidaan siis perustella työrauhalla, kasvatuksellisesti kuten myös sillä, että luokkakoon takia aikaa ei ole ylimääräiselle ohjaamisen jo sinänsä viedessä aikaa. Kun opettaja rajoittaa huomionsa jakamista ”pienimpiin ongelmiin”, oppilaat voivat kokea turhautumista siitä, että heitä ei huomioida tai avun saaminen ainakin kestää. Siksi osa oppilaista varmasti hakeutuu luokassa vieraankin aikuisen puoleen saadakseen nopeammin apua akuutimpiin ongelmiin. Luokan peruskalustoon kuulumaton tutkijakin mielletään tällöin opettajaa vastaavaksi henkilöksi, jolta voi kysyä apua. Oppilaat vaikuttavat olevan myös tottuneita kysymään toisiltaan neuvoa ja auttamaan toisiaan, mikä on myös välttämätöntä, kun isosta luokasta on kyse. On mielenkiintoista huomata, että oppilaat eivät niinkään ”juokse” opettajan luo kysymyksineen, vaan käytäntönä näyttää olevan opettajan kiertäminen oppilaiden luona. Tämäkin vaikuttaa käytännölliseltä, ettei kaikkien oppilaiden tarvitse olla liikkeellä samaan aikaan. Perusvilinä tunneilla on kohtalaisen kova, vaikka oppilaat matematiikan ja äidinkielen tunteja onkin jaettu lukujärjestyksellisesti kahteen ryhmään. Itse en esimerkiksi aina heti itsestään selvästi hahmottanut, oliko kyseessä koko vai puolen luokan tunti, sillä luokassa riitti paljon seurattavaa, kuunneltavaa ja koettavaa.

5.1.2 Vuorovaikutuksen keinoin – oppilaita aktivoivan opetuksen merkityksestä

Keskusteleva opetus muodostaa suurimman osan havainnoimastani tunnista, ja lopputunnista oppilaat tekevät opettajan antamaa tehtävää itsenäisesti. Keskustelevan osuuden jälkeen luokassa vallitsee keskittynyt tunnelma, ja oppilaat tuntuvat motivoituneilta ja aktiivisilta. Vuorovaikutteisuus niin opettajan ja

oppilaiden välillä kuin oppilaiden kesken näkyy luokassa. Oppilaat ovat innokkaita vastaamaan opettajan esiin nostamiin keskustelunavauksiin ja toimimaan, kun toimintaa odotetaan. Innokkuus keskustella vie helposti myös mennessään, ja sosiaalinen toiminta voi välillä toimia työrauhan kustannuksella. Opettajan keino hallita tätä taipumusta on katkaista liian innostunut toiminta ja rajoittaa ylimääräisten oppilaiden huomiota vievien ärsykkeiden läsnäoloa. Sanallinen kehoitus ja komento, samoin kuin huomiotta jättäminen näyttävät toimivan työrauhan ylläpidossa. Opettajalla on ote oppilaisiinsa, vaikka joskus sallitaan enemmän vapautta toimia tietyissä puitteissa. Laurin ja oppilaiden välillä tuntuu olevan luottamus; opettaja voi luottaa oppilaisiin ja he puolestaan näyttävät uskovan opettajaa. Tämän luottamuksen varassa opettaja ei kuitenkaan pelkästään voi edetä, vaan työrauhan ylläpito vaatii jatkuvaa opettajan läsnäoloa ja valvontaa oppilaiden innostuessa välillä enemmän.

Opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta tutkineiden Leatin ja Linin (2003) mukaan opettajien toiminnalla, kuten innostavilla opetusstrategioilla on merkitystä oppilaiden oppimiselle. Antamalla yksilöille huomiota, luomalla yhteyksiä asioiden välille sekä rohkaisemalla oppilaita keskustelemaan ja tekemään kysymyksiä opettaja auttaa oppilasta kokoamaan ajatuksia ja rohkaisee tätä keksimään itse ratkaisun tehtävään. Näin tavoin opettaja kasvattaa oppilaiden kognitiivista ja metakognitiivista tietoisuutta. Se, että opettaja antaa palautetta ja mahdollistaa oppilaiden itsensä aktiivisuuden ja yhteistyön, luo luokkaan tietoisuutta kasvattavaa keskustelemaa ilmapiiriä samalla, kun huomion antaminen oppilaalle kasvattaa oppilaan varmuutta omiin kykyihinsä. (Leat & Lin 2003, 386; 391–398.) Se, että Lauri käyttää oppilaita aktivoivia ja vuorovaikutusta suosivia työtapoja tunneilla, on näin paitsi oppilaiden toimintaan ja tuntiaktiivisuuteen, myös heidän oppimiseensa vaikuttavaa. Oppilaat tuntuvat olevan aktiivisesti ja innolla mukana tunneilla, opettajan kysymykset herättävät ajatuksia ja saavat aikaan keskustelua.

Oppilaiden oppimista eri tavoin edistävien opettajan toimien ajattelen liittyvän laajemmin myös kouluhyvinvointiin, sillä opettajan kiinnittäessä huomiota yksittäisen oppilaan kohtaamiseen tämän luottamus tekemiseensä kasvaa. Itsenäisyyteen rohkaisun lisäksi tällainen opettaja rohkaisee oppilaita aktiivisuuteen

oppisisällön tutkimisessa sekä vuorovaikutuksessa luoden näin luokkaan keskustelevaa ilmapiiriä. Tällaisen oppilaiden aktiivisuuden pyrkivän suuntauksen näen toteutuvan havainnoimassani luokassa. Lauri näyttää pyrkivän kehittämään opetustaan monipuoliseksi ja pitämään sen oppilaiden elämää koskettavana, hän hyödyntää eri näkökulmia tuodakseen kiinnostavuutta ja yhteyksiä käsiteltäviin teemoihin. Esimerkiksi erilaisia tekstejä käsittelevällä äidinkielen tunnilla opettaja käyttää hauskaasti aasinsiltaa viitaten työn alla olevaan tutkimukseeni esimerkkinä tieteellisestä julkaisusta, ja sitten käydään lyhyt keskusteleva ja selittävä keskustelu työn vaiheista ja muodostumisesta.

Laurin toiminnassa näkyy avoimuus uudelle; kuultuaan käynnistäni sanomalehti Keskisuomalaisen toimituksessa opintojeni puitteissa hän pyytää minua jakamaan kokemuksiani luokalle, ja (äidinkielen ja kirjallisuuden) tunnilla saan kertoa oppilaille havainnoistani lehden toimittamisesta. Oppilaat puolestaan vaikuttavat myös kiinnostuneilta ja he kuuntelevat mielenkiinnolla, ja jokunen kysymyksiä herää. Nostamalla konkreettisen tapauksen esille opettaja tuo esimerkin käsiteltävään aiheeseen oppilaille, ja samalla heräsi keskustelua. Opettaja luo siis yhteyksiä käsiteltävien aiheiden välille, herättelee oppilaiden mielenkiintoa sekä rohkaisee heitä keskustelemaan ja esittämään kysymyksiä, kuten Leatin ja Linin (2003) teoriassa oppilaiden oppimista edistävästä opetuskeinoista ehdotetaan. Ajattelen tämän pohjalta oppimisen edistämisen olevan myös osa työrauhan hallintaa sekä kiusaamisen ennaltaehkäisyä luokassa oppilaiden mielenkiinnon suuntaamisella sekä vuorovaikutteisen, oppimista edistävän ilmapiirin luomisella.

Olson ja Bruner (1996) toteavat opetuksen perustuvan väistämättä oppijan lähtökohtien huomioimiseen. Opettajat ovat näin aina pyrkineet sopeuttamaan opetustaan oppilaidensa taustoihin, kykyihin ja kiinnostuksenkohteisiin. (Olson & Bruner 1996, 11.) Oppilaan kokemusmaailman hyödyntäminen vuorovaikutuksessa on avainasemassa tavoitellessa oppilaiden kiinnostusta ja syvällistä ymmärtämistä. Opettaja työskentelee ikään kuin rakennustelineiden pystyttäjänä oppilailleen ohjaten heitä itsenäisyyteen ja ymmärtää myös roolinsa kysymyksiin vastaajana. (Aho & Havu-Nuutinen 2002, 40–48.) Havainnoimani opettajan suhteessa oppilaisiin näkyy tämänkaltainen suuntaus ottaa huomioon heidän näkökulmansa

mukaan opetukseen esimerkiksi siinä, miten eri kannoilta oppisisältöä rakennetaan luoden yhteyksiä ja aktiivisuutta rohkaisten. Tarkoituksenmukaisesti käytettynä periaatteena oppilaiden huomiointi opetuksessa on enemmän kuin vain ”tekninen” välttämättömyys; on eri asia tähdätä ja osua ydinkohtaan kuin vain tavoitella oikeaa kohtaa ilman kiintopistettä. Opetuksen osuessa näin oppilaan maailmaa käsitteleviin kohtiin huomioidaan oppilaan yksilöllisyyden arvostamisen kautta nähdäkseni myös yleistä opiskeluilmapiiriä ja työrauhaa.

Kruger ja Tomasello (1996) kuvaavat kuinka käsitys oppijan luonteesta on muuttunut aikojen kuluessa tyhjäpäisestä tiedon vastaanottajasta aktiivisempaan suuntaan. Heidän kulttuurisen oppimisen teoriansa (Tomasello Kruger, & Ratner 1993) alleviivaa kulttuurin ja sosiaalisen toiminnan roolia siinä oppimisen prosessissa, jossa ihmislapsista tulee aikuisia ihmisiä. Kulttuurin yksilön kehitystä muovaava tehtävä tulee esille etenkin tarkoituksellisessa opetuksessa. (Kruger & Tomasello 1996, 384–385.) Näin siis oppilaat tarvitsevat niin sosiaalista ympäristöä kuin tietoista ohjausta kasvaakseen osalliseksi yhteiskuntaan. Opetuksen tavoitteet voivat vaihdella teoreettisemmista tiedoista käytännönläheisempään, mutta oppijan aktiivinen luonne tiedon omaksumisessa on huomioitava. Toisen ihmisen tasa-arvoisuus ja kunnioitus kuuluvat luonnollisena osana sekä kulttuuriseen yhteiskuntaan kasvamiseen että kiusaamisen vastaiseen ennaltaehkäisevään työhön, joten oppilaiden sosiaalistaminen kulttuuriin on myös arjen kiusaamisen vastaista työtä. Huolehtiessaan luokkansa oppilaiden aktiivisesta osallistumisesta ja motivoinnista Lauri samalla siis huomioi luokan oppimista ja kasvua tukevaa ilmapiiriä, joka vuorovaikutukseen rohkaisevalla ja johdonmukaisella, säännöistä kiinnipitävällä toiminnallaan ennaltaehkäisee osaltaan koulukiusaamista.

Määritellessään yksilön ja ympäristön suhdetta toisiinsa Bronfenbrenner (1979) erottaa ympäristön yksittäisestä tapahtumapaikasta suhteessa laajempiin, yhteenliittyneisiin kokonaisuuksiin. Keskeistä hänen luomassaan bioekologisessa ihmisen kehitystä kuvaavassa mallissa on vastavuoroinen kanssakäyminen henkilön ja ympäristön välillä. Yksilön kehitystä voidaan tarkastella neljän eri sisäkkäisen tason sisällä: mikrosysteemissä toimien kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa välittömissä suhteissa esimerkiksi kotona tai koulussa, mesosysteemissä eri ryhmien

vuorovaikutuksen yhteydessä sekä eksosysteemissä laajempien yhteisöjen toiminnan ja makrosysteemissä yhteiskunnan lainalaisuuksien ja säädösten suhteen. Tasojen vaikutus lapseen vaihtelee eri näkökulmista, mutta oleellista on nähdä ihmissuhteiden vastavuoroisuus; lapsi ei ole passiivinen vastaanottaja. Mesosysteemissä esimerkiksi perheenjäsenten ja opettajan yhteydessä molemmat tahot vaikuttavat toisiinsa ja nämä vuorovaikutussuhteet vaikuttavat oppilaaseen. (Bronfenbrenner 1979, 22–27.) Bronfenbrennerin teoria osoittaa yksilöä ympäröivän sosiaalisen ympäristön merkityksen tämän kehittymiselle. Oppilaan elämään vaikuttavia ympäristöjä on useita, ja näiden vaikutukset monitahoisen vuorovaikutuksen johdosta menevät lomittain. Opettajan kannalta on kyse siitä, ettei koulu ole ainut oppilaan oppimiseen liittyvä tekijä, vaan opettaja joutuu risteilemään erilaisten oppilaiden maailmaan liittyvien tekijöiden suhteen ottaessaan huomioon oppilaan kokonaisuutena. Teoria korostaa opettajan vastuuta huomioida oppilaiden kasvuympäristö laajemmin ohjattaessa oppilaita sosiaalisen kasvun tielle yhteiskuntaan sosiaalistaessa. Oppilaiden sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen edellyttää siis, että opettaja on valmis yhteistyöhön oppilaiden elämään liittyvien tekijöiden suhteen.

Kruger ja Tomasello (1996) kuvaavat kulttuurisen oppimisen olevan paljon muutakin kuin sosiaalista oppimista, jossa lapsi oppii muita ihmisiä seuraamalla ympäristöstään. Se on syvempää oppimista konkreettisen toiminnan taustalla olevista tekijöistä, kuten aikuisten tavoitteellisesta toiminnasta, aikomuksista, asenteista ja ajatuksista. Kulttuurinen oppiminen on näin sitä, että lapsi ei ainoastaan opi aikuisen teoista vaan näkökulmasta eri asioihin; monissa tilanteissa lapset sisäistävät aikuisten tarkoitukselliset asenteet ja muodostavat näistä omat asenteensa. Kruger ja Tomasello määrittelevät kolme kulttuurisen oppimisen mallia, jotka ovat jäljittelevä, ohjattu ja yhteistoiminnallinen oppiminen. He muistuttavat, että monet kulttuuriset yksilöllisemmän oppimisen mallit, kuten yhteistoiminnallinen oppiminen kehitettiin alun perin kulttuurisen oppimisen kautta. Sosiaalisen ympäristön vaikutus yksilöön on näin merkittävä. (Kruger & Tomasello 1996, 371–373.) Näin siis se, miten opettaja kommunikoi oppilaille sanoin ja teoin esimerkiksi toisen ihmisen kunnioittamisesta, on vaikuttamassa oppilaiden muodostamiin

asenteisiin. Oppilaat muovaavat käsityksensä opettajan esimerkistä, ja sääntöjen omaksumiseen vaikuttavat paitsi hyvin sovitut periaatteet ja johdonmukaisuus, myös opettajan oppilaille antama malli. Jos koulukiusaamisen ennaltaehkäisy on toiminnan tavoitteena, opettajan omalla asennoitumisella on merkitystä. Oppilaat ovat tarkkoja lukemaan paitsi sanoja, myös sanomattomia ilmaisuja ja asenteita. Krugerin ja Tomasellon (1996) mukaan lapset muodostavat omat käsityksensä ja asenteensa näkemänsä ja kokemansa pohjalta. Kulttuurisen oppimisen teoria korostaa siis sosiaalisen ympäristön ja aikuisen merkitystä lasten ohjaamisessa. Samalla, kun yhteisöllä on suuri voima yksilöön, myös yksittäinen ihminen voi olla vaikuttamassa sanomattominkin periaattein toisen muodostamiin käsityksiin. Tämä alleviivaa opettajan vastuuta ryhmän johtajana esimerkiksi koulukiusaamisen ennaltaehkäisyssä.

Rogoff, Matuson ja White (1996) tarkastelevat opetukseen ja oppimiseen liittyviä teorioita ja käytännöllisiä malleja, jotka eroavat toisistaan sen mukaan, miten osallistujien vastuu oppimisen edistämisestä nähdään. He esittävät opettajajohtoisen ja oppilaslähtöisen ohjaamisen usein nähdyn toisilleen vastakohtaisina malleina, jossa yksipuolinen kontrolli ja vapaus vuorottelevat näissä eri opetuksen lähtökohdissa. Näkemykset kumoavat siis pois joko lasten tai aikuisten myötävaikutuksen oppimiseen kokonaisuutena. Oppijoiden yhteisöllisyyttä painottava osallistumisen teoria korostaa sen sijaan ajatusta oppimisesta prosessina, jossa sekä lapset että aikuiset vaikuttavat yhteisiin, jaettuihin pyrkimyksiin. Perusoletuksena on, että oppiminen tarvitsee yksilön osallisuutta yhteistoiminnallisissa tilanteissa. (Rogoff, Matuson & White 1996, 388–391.)

Collinson ja Cook (2007) muistuttavat nykyajan kasvattajia huomiosta, miten ympäröivä maailma on muuttunut esimerkiksi tekniikan kehityksen myötä. Yksilöllinen oppiminen ei riitä, kun oppimisen näkökulma on kääntynyt kollektiiviseksi pyrkimykseksi uudistaa yhteisöä jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä. Koska ihmistenkin on mukautettava toimintansa ympäröiviin nopeisiin muutoksiin, yhteisön jäsenten oppiminen tarkoittaa yhteisöllistä ja elinikäistä oppimista. Samalla koulujen vastuu on opettaa sellaisia sosiaalisia ja moraalisia periaatteita, että oppilaat voivat kasvaa itsenäisiksi sekä yhteistyöhön ja

jatkuvaan oppimiseen valmiiksi yhteisön jäseniksi. Organisaationaalisessa tai kollektiivisessa oppimisessa ei näin ole kyse niinkään tiedon siirtymisestä henkilöltä toiselle vaan yksilöiden yhteisestä ympäristön jäsentämisestä ja toiminnasta ympäristöön kohdistuen. (Collison & Cook, 71–73.) Oppijoiden yhteisöllistä ja aktiivista toimintaa alleviivaavan käsityksen mukaisesti oppilaita aktivoivan opetuksen ja kasvu-ympäristön merkitys korostuu tarkastellessa oppilaiden kasvattamista osaksi yhteisöä.

Rogoff, Matusonin ja White (1996) kuvaavat oppimisen sidonnaisuutta ympäröivään yhteisöön sosiokulttuurisessa toiminnassa. Oletuksena tällöin on, että oppimista ja kehitystä tapahtuu ihmisten osallistuessa sosiokulttuuriseen toimintaan yhteisöissään. Tällainen toiminta muuttaa osallistujien ymmärrystä, rooleja ja vastuuta. Yksilöt oppivat eri tavoin, kun tarjoutuu mahdollisuuksia demonstroida, kokeilla itse ja tehdä yhteistyötä toisten kanssa. He oppivat tietystä aiheesta, johon on mahdollista solmia yhteys uudesta näkökulmasta. Sosiaalisessa toiminnassa tapahtuvassa oppimisessa yhteisön historia ja nykytilanne kohtaavat. (Rogoff, Matuson & White 1996, 388–391.)

Rogoffin ym. esiintuoma ajatus oppimisesta tuo näkökulmaa suhteessa havainnoimaani opetukseen ja kiusaamisen ennaltaehkäisyyn. Esimerkiksi käsitys, millaisena oppilaan oma osuus oppimisen rakentamisessa nähdään, heijastuu opettajan toimintaan. Sosiokulttuurisella ja oppijoiden yhteisöllisellä toiminnalla on osansa paitsi yksilöiden oppimisen, myös yhteisön kehittymisen kannalta. Tällaisen toiminnan merkitys yksilön henkilökohtaiseen kasvuun ja siten myös yhteisön rakentumiseen on perusteltua yksilöiden ottaessa osaa yhteisön toimintaan, kuullessaan yhteisiä sääntöjä ja opetellessa elämään osana yhteisöä. Tämän suuntaiseen oppimiseen ohjaava opettaja viitoittaa samalla tietä myös yhteisön hyvinvoinnille ja sellaiselle sosiaaliselle toiminnalle, joka luonnostaan hylkii kiusaamisen syntymistä, mikäli jokainen voi kokea olevansa yhtä arvokas ja vastuullinen osa kokonaisuutta.

Opettajien pedagogisen auktoriteetin rakentamista tutkinut Harjunen (2002) näkee opetuksen opettamis-opiskelu-oppimisprosessina ja kasvatuksena, jossa ennen muuta painottuu opettajan eettinen ja moraalinen ohjaamisvastuu oppilaista. Hänen

mukaansa kasvatuksen ei pidä jäädä oppiainedidaktiikan jalkoihin opetuksessa. Didaktisessa kolmiossa opettajan ja oppilaan suhdetta on perinteisesti tarkasteltu opettajan, oppilaan ja sisällön suhteena, mutta Harjunen tuo ulottuvuuteen myös oppilaiden suhteen toisiinsa. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on näin oleellinen osa didaktista ja pedagogista suhdetta, sillä opettajan on rakennettava luokan vuorovaikutusta opetuksen järjestämisen ohella. Oppilaan näkökulmasta pedagoginen suhde on enemmän kasvattaja-kasvatettava-muotoinen persoonallinen oppimisprosessi, mutta opettaja joutuu opettajuudessaan ja pedagogisessa suhteessaan kasvatettaviin taiteilemaan yksilöiden ja ryhmien muodostamisrajoissa. (Harjunen 2002, 104–111.)

Havainnoimani Laurin opetuksessa voin nähdä piirteitä toiminnasta, jossa oppilaiden näkökulma oppimiseen huomioidaan aktivoivien työtapojen kautta. Antaessaan oppilaille tilaa osallistua ja rakentaa tietoa omakohtaisen pohdinnan ja yhteisen keskustelun välityksellä opettaja mahdollistaa oppilaiden osallisuuden yhteisöön ja mielekkääseen oppimiseen. Sosiaalisen ympäristön ja vuorovaikutuksen merkitystä korostavan ajatuksen mukaisesti yksilö oppii ja liittyy yhteisöön nimenomaan sosiokulttuurisen toiminnan kautta. Luokan sisäisten suhteiden kehittämisestä ja opettajan tavoitteista tällä alueella keskustelimme Laurin kanssa haastattelussa, ja hänen perusteluihinsa palaan haastatteluiden kohdalla.

Marton ja Booth (1996) käsittelevät hyvän opetuksen tunnusmerkkejä ja ehdottavat, että opettajan ei tulisi kiinnittää huomiota pelkästään oppisisältöön tai oppijaan, vaan kokonaisuutena sisältöön sellaisena kuin oppilas sen oppii ja oppilaaseen sellaisena kuin tämä oppii sisältöä. Tämä tarkoittaa myös, että sisältö itsessään voidaan ymmärtää ja opettaa eri tavoin opettajasta riippuen; opettajilla on eri käsityksiä opettajuudesta ja nämä käsitykset heijastuvat opettamiseen tietyn sisällön alueella. Marton ja Booth näkevät yleisesti opettajien huomion menevän pääasiassa opettamiseen toimintana ja korostavat ennen muuta oppimista kahdesta näkökulmasta: oppilaita, jotka oppivat sisältöä ja sisältöä, joka on oppilaiden oppimisen kohteena. Näin oppilaan sitouttaminen oppimiseen on vahvasti opettajan tietoisuudessa, jolloin myös on todennäköisempää että oppimisesta tulee akuuttia oppilaankin ajattelussa. Martonin ja Boothin sanoin hyvin opettaessa oppijoiden

näkökulmasta on välttämätöntä oppia jatkuvasti. (Marton & Booth 1996, 560–561.) Tällainen fokus opettamisessa korostaa opettajan tehtävää oppimisen asiantuntijana ja näyttää tämän vastuun oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukijana kognitiivisen oppimisen huomioimisen näkökulmasta. Laurin luokassa tämä tarkoittaa havaintojeni mukaan oppilaita aktivoivaa opetusta, jossa huomioidaan oppilaiden kokemusmaailma ja näkökulma. Sen lisäksi, että koulukiusaamisen ennaltaehkäisystä huolehtiva opettaja huomioi oppilaiden sosiaalisen ympäristön, hän huolehtii myös oppilaiden tiedollisesta kehityksestä. Nämä tavoitteet voidaan toteuttaa myös yhdessä, kuten havainnoimani luokan ja opettajan toiminta osoittaa; vuorovaikutuksen kautta ja oppilaat huomioiden oppiminenkin voi olla innostavaa.

5.1.3 Työrauha ja sen hallinnan keinot – pinnan alla kuuhuu

Äidinkielen sanomalehtiä ja muita julkaisuja käsittelevällä tunnilla Lauri johdattelee painetun tekstin maailmaan luontevasti kysellen oppilaiden sanomalehtien lukutottumuksia ja pian luokassa käydään innokasta keskustelua siitä, kuka lukee mitään lehdestä. Oppilaat ovat todella innokkaita esittämään mielipiteitään ja kommenttejaan myös aiheen vierestä (JYPin pelien näkymistä mediassa sivuavan puheenvuoron jälkeen joku ilmaisee: ”Mun äiti on hoitanut Pihlmanin hampaita”) ja keskustelun ajautuessa sivupoluille innostuksesta opettaja hiljentää välillä keskustelun ja siirtyy aiheessa eteenpäin. Kysymykseen, mitä ajankohtaisuus tarkoittaa ja mikä nyt on ajankohtaista, esitetään monenlaisia kannanottoja, kunnes Islannin tulivuoren purkaus on synnyttämässä lisäkeskustelua ja opettaja palauttaa huomion takaisin tarkentamalla kysymystä muista ajankohtaisista asioista. Kaksi tyttöä hypistelee vähän väliä helmiään tunnilla ja leikkii niillä kieputtaen ja vaihdellen toisten kanssa, ja tämän jatkuessa pidempään opettaja huomauttaa siitä ja pyytää oppilasta tuomaan helmet opettajan pöydälle ilmaisten ”niin ei tarvi kokoajan hypistellä”. Oppilas tottelee kuuliaisesti ja tuo helmet.

Äidinkielen tunnilla (puolen luokan tunti, 18 oppilasta) jatketaan sanomalehden käsittelyä lukemalla opettajan tuomia sanomalehtiä. Tehtävänä on pareittain etsiä ja leikata lehdestä kiinnostava uutiskuva jatkotyöstämistä varten.

Opettaja on jakanut oppilaat pareiksi, jotka tekevät tehtävää yhdessä. Yksi tyttö esittää eriävän mielipiteen parinsa suhteen, mihin opettaja vastaa, että ”sä sanot aina, että oot ollu viis kertaa jonkun parina”. Oppilas suostuu yhteistyöhön toisen kanssa, mutta havaitseen jatkuvaa valtataistelua hänen suunnaltaan seurattessani sivusta parin työskentelyä. Hän käytännössä päättää toisen puolesta, miten yhteinen tehtävä tehdään joko käskien pariaan leikkaamaan jonkun kuvan tai määrittellen itse mitä haetaan. Opettajan kulkiessa ohi katsellen työskentelyä tällä oppilaalla on useasti jokin kommentti, jonka hän esittää kovaan ääneen. Kommentointi liittyy usein myös hänen pariinsa: ”me päätettiin..”, vaikka oppilas olisi tehnyt päätöksen itsenäisesti. Opettajan jaettua lehdet summittaisesti esiintyy napinaa lehdistä, mutta opettaja ei taivu vaihtamaan lehtiä.

Luokassa on energinen ja äänekäs työnteon tunnelma oppilaiden selatessa lehtiä ja miettiessä valintojaan. Tehtävä selvästi näyttää motivoivan oppilaita, vaikka aiheesta ei pysytä koko aikaa. Kiertelen katselemassa työskentelyä, ja osa oppilaista haluaa tarkennusta kysymyksillään tehtävästä. Lopputuntia kohden yleinen levottomuus selvästi lisääntyy, hälinän taso nousee ja opettaja korottaa pari kertaa äänensä pyytäen keskittymistä. Seuraan kahden parin toimintaa: edessä oleva tyttö lätkäisee lehdellä poikaa, joka puolestaan heittää lehdellä takaisin. Oppilaiden keskittyminen ajautuu välillä muihin asioihin, keskinäisiin kiistelyihin ja aiheeseen liittymättömään toimintaan, mutta kaikki tuntuvat silti olevan työn touhussa.

Oppilaat touhuavat välillä hyvinkin vapaasti ja voivat toimia toisiaan kohtaan epäystävällisesti, mutta yleisasetelma on tasaväkinen; toinen vastaa aina takaisin. Oppilaiden keskittymistä on mielenkiintoista katsella, sillä hetken ajan he näyttävät olevan muissa maailmoissa omine puuhineen, mutta jatkavat työskentelyä kuitenkin vaivattomasti joko opettajan vaikutuksesta tai itsenäisesti. Oppilaat tuntuvat tietävän, mitä tekevät ja samoin opettajalla tuntuu olevan ote oppilaisiinsa. Yleisestä levottomuudesta huolimatta opettaja on ylin auktoriteetti luokassa, jonka sana on viimeinen. Opettajaa ei vastusteta havaintojeni mukaan. Ainoastaan yhden oppilaan, joka tuntuu olevan vastaan opettajaa ja lähes kaikkea opetukseen liittyvää, olen pannut merkille. Tämä samainen tyttöoppilas protestoi pariensa kohtaan ja tarvitsi matematiikassa apua vaatiessa erityistä huomiota.

Harjunen (2002) ilmaisee auktoriteetti-käsitteen olevan usein yleisesti väärinymmärretty tarkoittamaan vallan negatiivista ilmenemismuotoa suhteessa lapseen, mutta auktoriteetissa on kyseessä asymmetrisyys ihmisten välisissä suhteissa. Pedagoginen valta perustuu lapsen luottamukseen; pedagoginen auktoriteetti on lapsen antama vastuu aikuiselle huolehtia tämän arvojen kehityksestä kohti itsenäistä ja hyvinvoivaa elämää. Pedagogisista auktoriteettia Harjunen kuvaa kouluympäristön ja opettajan keinoksi kasvatuksessa; yhteistoiminta, opetus tai oppiminen ei mahdollistuisi ilman jonkinlaista aikuisen auktoriteettia. Kasvatukseen liittyy aikuisen eettinen ja moraalinen vastuu nuoremasta ihmisestä. (Harjunen 2002, 112–115.) Opettajan vastuu on näin siis ennen muuta eettistä vastuuta oppilaista ja heidän kehittymisestään paitsi tiedollisella, myös henkisellä puolella eri alueilla. Opettaja toimii tehtävässään sillä pedagogisella auktoriteetilla, joka rakentuu vuorovaikutuksessa opettajan, hänen henkilökohtaisen ymmärryksensä ja oppilaiden välillä. Opettajan auktoriteetti on näin heijastumaa opettajan omasta kasvatuskäsityksestä, tiedoista ja vuorovaikutuksesta niin lasten kuin toisten kasvattajien kanssa.

Laineen (2005) mukaan ihmisyyteen kuuluva perustarve on kokea yhteenkuuluvuutta toisiin ihmisiin. Koko elämänsä ajan ihminen kokee tarvetta ihmissuhteisiin, joissa hänen emotionaaliset ja sosiaaliset tarpeensa täyttyvät. Toisiin ihmisiin kohdistetaan odotuksia omista tarpeista käsin. Etenkin suhteessa perheenjäseniin nämä odotukset ilmenevät selkeästi, mutta yksilöllä on tarve rakentaa myös muita tärkeitä ihmissuhteita ystävien ja tovereiden kautta. Näissä suhteissa omiin sosiaalisiin tarpeisiin pyritään saamaan vastaus. Ihmisen jatkuvana pyrkimyksenä on tietoisesti tai tiedostamatta vaikuttaa muihin saadakseen heidät toimimaan haluamallaan tavalla. Toisiin ihmisiin liittyvien omien tarpeiden ja tavoitteiden lisäksi yksilön sosiaalista käyttäytymistä säätelevät muiden odotukset. Laine kuvaa sosiaalisia vuorovaikutustilanteita sääntöpeleiksi, joissa toisten odotukset ohjaavat ihmisen toimintaa käyttäytymisen kehän mukaisesti. Se, miten yksilö kokee omalla kohdallaan ympäristöstä saamansa viestit toisten odotusten muodossa, vaikuttavaa hänen sosiaaliseen käyttäytymiseensä, jonka muut puolestaan tulkitsevat. Muiden odotukset vaikuttavat edelleen sosiaalisiin tilanteisiin, jonka

yksilö tulkitsee ja siirtää omaan suhtautumiseensa itseen ja ulospäin. (Laine 2005, 140–142.)

Koulussa tapahtuvalla sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkityksensä oppilaan hyvinvointiin, sillä perheen lisäksi yksilö tarvitsee ympärilleen muitakin ihmisiä, joiden kanssa vuorovaikutuksessa sosiaaliset tarpeet voivat täytyä. Vuorovaikutussuhteiden laatu määrittää kuitenkin yksilön hyvinvointia sen suhteen, millaisia viestejä tämä kokee saavansa ja miten tulevansa itse vastaanotetuksi. Jos yksilö kokee saavansa myönteisiä kokemuksia suhteista toisiin, hän luonnollisesti myös asennoituu heitä kohtaan positiivisesti käyttäytymisen kehämäisen prosessin mukaisesti (Laine 2005). Näin se, miten Laurin luokan huomiota hakeva oppilas kokee tulevansa kohdatuksi, vaikuttaa hänen toimintaansa ulospäin. Oppilas ottaa määräävän roolin suhteessa toisiin oppilaisiin ryhmätyöskentelyissä ja näyttää provosoituvan helposti opettajan toiminnasta ja ohjeista. Suhtautuminen ei Laineen (2005) mukaan kuitenkaan rajoitu suhteessa muihin, vaan yksilön saamalla kokemuksilla on vaikutuksensa myös häneen itseensä kohdistamilleen ajatuksille.

Luokan oppilas tuntuu hakevan jatkuvaa huomiota ja vahvistusta omalle toiminnalleen viestittäen negatiivista asennetta harjoiteltavaa oppisisältöä ja omia taitojansa kohtaan. Turhautumisen tunteet kohdistetaan opettajaan. Keskeistä käyttäytymisen kehämäisessä prosessissa on Laineen (2005) mukaan yksilön kokema turvallisuus: se, miten hän kokee tilanteet ja itsensä turvalliseksi niissä, vaikuttaa asenteiden kautta toimintaan ulospäin. Myönteisissä ja sosiaalista toimintaa rakentavissa tilanteissa molemmat osapuolet voivat vahvistaa toistensa hyväntahtoista arvioimista ja tapaa toimia vuorovaikutuksessa. Negatiivisissa tapauksissa vastaavasti yksilön kielteiset kokemukset ja arvioinnit toisesta saavat tyypillisesti aikaan ristiriitaista suhtautumista itseen, turvattomuutta ja vihamielisyyttä. Uhkaa kokiessaan ihminen voi toimia hyökkäävästi, määrällen, alistaen tai välinpitämättömästi. Yksilön tunnepitoiset havainnot ja minäkäsitys sekä oma, yleistynyt tapa suhtautua toisiin vaikuttavat jatkuvasti yksilön vuorovaikutuksessa ihmissuhteissa sekä luotaessa suhteita uusiin ihmisiin. Prosessin aikaansaamaa on jokaisen oma tyypillinen käyttäytymistapa, joka heijastuu ulospäin ihmissuhteissa asenteiden ja valintojen kautta. (Laine 2005, 142–143.)

Käyttäytymisen kehämäisen prosessin mukaisesti luokkatilanteita tarkastellen oppilaan protestoivan käyttäytymisen syyt ovat heijastumaa tämän kokemuksista ympäristöstä. Kokeeko oppilas jostakin syystä olevansa uhattuna? Toisaalta myös negatiivinen suhtautuminen itseen vaikuttaa kielteiseen suhtautumiseen ulospäin, kun on kyse esimerkiksi yksilön suoriutumisesta. Toisaalta opettaja, jota vastaan voidaan protestoida, voidaan kokea myös turvalliseksi.

5.1.4 Opettajan keinot hallita työrauhaa protestoivan oppilaan suhteen

Matematiikan tunnilla Lauri opettaa uutena asiana neliömetriä. Muutama peräkkäisten pulpettien oppilas sanailee keskenään. Joku esittää ajoittain kommentteja, joita opettaja ei huomioi: ”Kuka on varastanut mun viivoittimen?”. Opettaja käy neuvomassa itsenäisen työskentelyn aikana ja huomauttaa välillä oppilaille kurinpidollisesti: ”Voisitko mennä omalle paikalle”, mikäli joku on ajautunut omalta paikaltaan juttelemaan toisten oppilaiden kanssa. Opettaja puuttuu samalla myös yleiseen äänentagoon ja ylimääräiseen häslinkiin luokassa neuvoen rauhallisesti: ”Nostat käden ylös, jos on kysyttävää”. Työrauhan ylläpidon ohella hän antaa oppilaille yksilöllistä ohjausta kierrellessään katsomassa oppilaiden työskentelyä.

Opettaja rohkaisee itsenäiseen työskentelyyn oppilasta, joka kysyy jatkuvasti opettajan apua; hän selittää rauhallisesti oppilaalle epäselvää tehtävää. Kyseinen opettajan apua kättävä oppilas on sama tyttö, jonka huomasin aiemmin herättävän huomiota protestoidessaan opettajaa vastaan. Oppilas käyttää käskevää kieltä vaatiessaan opettajan tuleamista luokseen, mihin opettaja vastaa rennolla mutta päättäväisellä otteella, ja neuvoo oppilaan ongelmassa: ”Sun pitää opetella sijoittamaan ne (luvut) vain taulukkoon, sen jälkeen kaikki on yksinkertaista”. Oppilas valittaa vielä tehtävien vaikeutta: ”ne on niin vaikeita”. Opettaja vastaa rohkaisten: ”Ei ole, kaikesta selvitään”. Myöhemmin opettaja käy saman oppilaan työskentelyä katsomassa ja tarkistaen: ”Missä sä meet?” Kun oppilas on kertonut tehneensä tehtävät, opettaja ohjaa eteenpäin ja oppilas vastustelelee sanoin: ”Ei voi, tää on niin syvältä”. Opettaja suhtautuu tyynesti ja katselee viereltä oppilaan

työskentelyä, ja ilmaisee kannustavaa tukea: ”Hyvä!” ”En mä osaa”, oppilas valittaa, mutta opettaja vastaa rauhoittaen: ”Hyvältä näyttää”. Taululla olevat mallit mittasuhteista opiskeltavien pinta-alojen suhteen toimivat havainnollistuksessa myös itsenäisen työskentelyn aikana; opettaja käy näyttämässä neliösenttimetrin mallia ja neuvooppilasta. Tehtävien vaikeutta valittavalle oppilaalle hän perustelee: ”Tämä ei ole tunteista kiinni, se on matematiikkaa.” Oppilas pysäyttää toimintansa tehtävien parissa opettajan lauseen jälkeen ja alkaa tarkkailla muita oppilaita. Tunti on päättymässä ja oppilaat rientävät välitunnille.

Tunnin päättyessä kyselen oppilaalta hänen opettajasuhteestaan, sillä oppilas on avoimesti tuonut eri vaiheissa ilmi sen, ettei hän pidä opettajasta. Oppilas myöntää, ettei pidä opettajasta ja kysyessäni syytä saan vastaukseksi: ”kun se on tommonen”. Pinnalle tulee oppilaan pettymystä avun saamiseen tehtäviin, ja keskeisenä kuultaa kaipaus aiempaa luokanopettajaa kohtaan. Nykyinen opettaja on ollut luokassa lukuvuoden alusta lähtien. Aiemman opettajan vaikutus näkyy luokassa konkreettisesti: lähiaikoina luokassa käymässä ollut opettaja oli jättänyt taululle viestin piirretyn sydämen sisään: ”Olkaa kilttejä! T. (Opettajan nimi)”. Kyseisen oppilaan mukaan tämä naisopettaja oli ”ihan paras”. Tämä opettaja oli ollut useamman vuoden luokan kanssa. Tästä taustaa vasten oppilaan käytöksen oireilun voi ymmärtää; periaatteesta vastustetaan uutta opettajaa, joka ei voi olla entisen veroinen. Vastaantulevia, luokkatilanteesta ja oppilaan toiminnasta nousevia tunnelmia ovat kärsimättömyys ja turhautuminen, ja kahdenkeskisessä keskustelussa oppilaan kanssa aistin hänen kokemuksistaan pettymyksen ja välinpitämättömyyden. Lähtötilanteena negatiivinen asenne opettajaa kohtaan on haastava kasvattajalle, joka joutuu sellaisen tapauksen taistelulentäille.

Nykyinen opettaja vaikuttaa tekevän parhaansa opettamansa sisällön esiintuomiseen ja havainnollistamiseen oppilaiden erityistarpeita ja ymmärrystä ajatellen, opetustavat ovat ikään kuin lähtökohdiltaan jo inkluusiiviset. Monipuolista opetusta täydentää sitten pitkäjänteinen yksilöllinen ohjaaminen opettajan käydessä neuvomassa kunkin tarpeiden mukaan. Tämä vaatii kärsivällistä otetta, sillä apua tarvitsevat oppilaat eivät kaikki odota hiljaa vuoroaan. Opettaja joutuu kohtaamaan jatkuvasti tietyn oppilaan suunnalta vastarintaa. Opettaja saa kuunnella oppilaan

tunteenpurkauksia ja tuoda tarvittavaa näkökulmaa oppilaan haasteisiin. Konkreettinen, sisältöön liittyvä apu ohjeineen ei ole ainut tapa, miten opettaja kohtaa tehtävien haasteellisuuden kanssa painivaa oppilasta. Hän tarjoaa myös emotionaalista, kasvatuksellisempaa tukea ohjaten oppilasta tunteiden hallintaan ja itsenäiseen toimintaan käyttäen rohkaisevia sanallisia ilmaisuja: ”Ei ole (vaikeaa), kaikesta selvitään” ja ”Tämä ei ole tunteista kiinni, se on matematiikkaa”. Opettaja pysyy itse rauhallisena, kun oppilaan tunteet kuohahtavat pintaan. Hän näyttää pyrkivän kasvattamaan oppilaassa itsenäistä selviytymistä ollen paikalla vain välttämättöminä hetkinä, jolloin oppilas tarvitsee apua, ja tarjoaa keinoja ongelmien ratkaisuun.

Lauri tuntuu lukevan ”mittaria” oppilaan ja tilanteen vaatimasta menettelytavasta ja tulkitsevan sitä kulloisenkin tilanteen mukaan; oppilaan vääriä huomionhakua ja provosointia ei vahvisteta ja tarjotaan oppilaan keskeisimpään haasteeseen tukea. Joskus se on tehtävänannon sanallinen selventäminen, joskus enemmänkin henkistä tukea, tsemppausta ja uskon kylvämistä oppilaan ajatteluun. Oppilaan toiminta on ristiriitaista, sillä toisaalta hän etsii keinoja opettajan hermojen koetteluun ja toisaalta ilmaisee tarvitsevuutensa tämän apuun. Opettaja jättää räikeimmät ilmaiset huomiotta ja viipyy oppilaan luona kerrallaan rajatun ajan verran, mutta pitää oppilaan edistymistä silmällä käyden tarkistamassa ja kyselemässä tämän toimien onnistumista. Opettaja viestittää näin välittämistä hankalallekin oppilalle, mikä luo turvallisuutta luokkaan koululaisten voidessa luottaa selkeään ja johdonmukaiseen auktoriteettiin, joka pysyy lujana myös oman sisäisen maailman heittelemisen hetkinä.

Koulun haastavia ihmissuhteita ja tunteiden osuutta ihmisen toiminnassa käsittelevien Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan oleellista on erottaa tunne ja sen purkaminen toisistaan. Tunteen purkautuminen on usein seurausta siitä, ettei yksilö kykene tuntemaan itsessään herääviä tunteita; tuntiessaan olonsa vaikeaksi ihminen pyrkii siirtämään pahanolonsa itsestään pois päin. Toiseen ihmiseen purettu paha olo on näin väärinymmärrystä siitä, että kohde olisi aiheuttanut yksilön tuntemuksen ja ongelma häviäisi tätä vahingoittamalla. (Hämäläinen & Sava 1989, 65–66.) Haastavasti käyttäytyvän oppilaan ja opettajan suhdetta tarkastellen voi nähdä tämän

inhimillisen lainalaisuuden toteutuvan oppilaan reagoinnissa opettajan läsnäoloon. Oppilas kaikin keinoin pyrkii todistamaan itselleen, että opettaja on syy hänen vaikeuksiinsa tehtävissä tai yleiseen pahaan oloon, mutta näin tehdessään hän vain siirtää todelliset tunteensa totuutta kauemmaksi. Rauhallisemmassa tilanteessa oppilaan kanssa keskustellen huomaankin, että oppilaan puheissa tulee ilmi pettymystä, mikä voi olla yksi aggressiivisen käyttäytymisen naamioima kokemus omasta tilanteesta. Kouluhyvinvointia jokaisen oppilaan kohdalla edistävän opettajan vastuu on näin myös oppilaiden erilaisten taustojen ja tunnekokemusten kohtaaminen rakentavasti.

5.1.5 Haasteisiin reagointi osana opettajan asiantuntijuutta

5.1.5.1 Opettajana oppiminen

Opettajan asiantuntijuuden tarkastelussa merkittävään rooliin nousee työssä kohdattuihin haasteisiin reagointi. Valkeavaaran (1999) mukaan asiantuntijana kehittymiseen kuuluu olennaisesti haasteellisina koettuja tilanteita, niiden ratkaisua ja kokemuksen arviointia. (Valkeavaara 1999, 108–112.) Sahlberg (1998) kumoaa opettajana oppimiseen liittyviä yleisiä käsityksiä. Hänen mukaansa opettajan oppiminen on paljon muuta kuin vain menetelmien omaksumista kursseilta; opettaja ei ole mekaaninen oppija siinä suhteessa että vastaanottaisi tietoa ja soveltaisi niitä opetukseensa. Opetuksen uudistuminen edellyttää näin uusien ajattelutapojen oppimista. Opettamisen oppimisesta poikkeuksellisen tekee niin aikuisoppiminen kuin koulu oppimisympäristönä, mikä tulisi huomioida tavoitellessa muutosta opetustyöhön. Esimerkiksi opetusmenetelmien monipuolistamiseen tähtäävien muutaman päivän täydennyskoulutusten vaikutuksia tutkiessa on havaittu, että vain pieni osa koulutuksen käyneistä opettajista sai työhönsä pysyvää hyötyä, kun taas yhdeksän kymmenestä opettajasta ei osannut jälkeinpäin soveltaa uusia menetelmiä yksittäisiä kokeiluja lukuun ottamatta. Muutoksen laajuus riippuu opettajan omasta uudistusinnostasta. Opettajan into uusien opetusmenetelmien kokeiluun laskee yleensä ajan kuluessa, sillä arjen tilanne esimerkiksi oppilaiden suhteen näyttää hyvin

erilaiselta kuin koulutuksessa, ympäristö ei välttämättä suhtaudu tukien tai opettaja ei saa kaipaamaansa palautetta. Sahlbergin mukaan opettajan ajattelumallien muutoksiin kuuluvat myös epämieluisat tuntemukset, jotka voivat jopa estää uuden kokeilua. Parhaimpia tuloksia muutoksia koulutuksilla haettaessa on saatu riittävän pitkäkestoisista hankkeista, joissa on ollut kyse opettajien keskinäisestä valmennuksesta osana omaa työtä. Oman opettamisen reflektointi on keskeisessä roolissa opettajan oppimisessa, jota voidaan tehostaa mahdollisuudella alusta lähtien kehittää työtään työtovereiden kanssa. (Sahlberg 1998, 197–202.)

Hamaruksen (2008) mukaan Vaakamallissa ei ole kyse irrallisesta, opettajan työmäärää lisäävästä ohjelmasta. Toimintamallin kiusaamisen havaitsemiseen ja hoitamiseen sekä ennaltaehkäisevän ympäristön luomiseen keskittyvät puolet voivat toteutua osana normaalia kouluarjen työtä. Samalla kun yksittäisen opettajan vastuuta painotetaan, korostuu myös koko työyhteisön rooli kiusaamista torjuvan yhteisön luomisessa; on kyse yhteisestä koulun toimintakulttuurin rakentamisesta tavoitteellisuudella ja sitoutuneisuudella. (Hamarus 2008, 83–88.) Vaakamalli® on hankkeena juuri sellainen opettajien valtauttamiseen pyrkivä pidempiaikainen projekti, joka uskoo työyhteisön sisältä nousevaan kehitykseen. Kun opettajien keskinäiselle kohtaamiselle ja omalle reflektoinnille on tilaa, yhteydestä voi nousta sellaista, mitä yksilö ei itsessään voisi saavuttaa. Tällöin ei ole kyse vain lyhytaikaiseen innostukseen jäävästä menetelmäkokeilusta, vaan syvemmästä oppimisesta, jota ei voi pakottaa ja joka ottaa paikkansa asianomaisen alaisena. Opettaja ei toimi myöskään yksinään, sillä Vaakamallissa® painottuu koko yhteisön merkitys hyvinvointia tukevan kouluympäristön rakentamisessa.

5.1.5.2 Opettaja ja oppilas törmäyskurssilla vai asiantuntijan menettely? – Kouluhyvinvointia tukevaa toimintaa kohden

Kuvataiteen tunnilla pulpetit suojataan sanomalehdillä ja opettaja esittelee sitten toteutettavan työn, kanaverkosta rakennettavan liskon. Käytännön ohjeiden jälkeen opettaja ja avustaja jakavat kanaverkkoa oppilaille, jotka jonottavat hakemaan. Joku lähelläni istuva oppilas käy saamansa verkon kanssa kysymässä minulta, ”minkä mä tästä tekisin?” Hän haluaa myös tarkempaa tietoa: ”Minkä liskon tekisin?”

Oppilaiden työskentelytapoja on erilaisia; kaksi (paljon aikaa toistensa kanssa viettävää) tyttöä haluaa tehdä yhteisen työn. Tunnilla on innokas ja vauhdikas tunnelma sekä myöhemmin enemmän keskittynyt oppilaiden päästessä työskentelyssä eteenpäin. Opettaja kiertää luokassa, ja apua usein tarvitseva oppilas ilmaisee turhautuneeseen äänensävyyn: ”En mä osaa!” ja viittaa edessään olevaan kanaverkon palaan, jonka työstämisestä hänellä ei ole ideaa. Opettaja tokaisee tälle oppilaalle: ”Se on vain tuskailtava sen luomisen tuskan kanssa”. Oppilas katselee ympärilleen ja kyselee lähellä oleviltaan oppilailta, mitä kukakin tekee. Hän ei näytä saavan apua vastauksista ja hänen suhtautumisensa näyttää välinpitämättömältä: ”No onnea”, hän sanoo lakonisesti jollekin, ja vaatii opettajan apua edelleen ”Nyt sä Lauri kyllä tulet tänne”. Hän saa muistuttaa opettajaa uudelleen ennen kuin opettaja tulee avuksi. Jälleen kohtaan saman oppilaan ja opettajan välisen asetelman, jossa toimintaan turhautunut oppilas ilmaisee tyytymättömyyttään ja osaamattomuuttaan mutta halukkuuttaan toimia.

Toisella tunnilla on vuorossa lopetussiivous ja luokassa vielä vaeltaville ja toisten pulpettien luona oleville oppilaille opettaja antaa yleisesti ohjeeksi kuuluvalla äänellä: ”Mene omalle paikalle”, ja toistaa ”Jokainen menee omalle paikalle” vaatien oppilaiden huomion johdonmukaisesti. Ohjetta noudattamattoman ja luokan ulkopuolella kesken rauhoittumisen olleen oppilaan opettaja panee merkille kysyen: ”Missä olit?”. Vastaukseen ”seikkailulla” opettaja vastaa: ”Meepäs sitten käytävään ja tule luokkaan niin kuin luokkaan kuuluu tulla”, ja oppilas tottelee itsekseen mumisten. Opettaja antaa ohjeet töiden kuivumaan asetelusta, ja oppilaat toimivat ohjeen mukaan. Opettaja poistuu luokasta hetkeksi ja muutama tyttö juoksee luokassa hippaa tällä välin. ”Mitä on annettu ohjeeksi?”, opettaja muistuttaa tullessaan luokkaan, jossa on levoton tunnelma. Opettaja odottaa, että luokassa rauhoitutaan ja on valmista ennen kuin oppilaat saavat lähteä välitunnille.

Opettajan luokassaan kohtaamien ongelmien ratkaisussa Lampert (1996) painottaa opettajan roolia pulmajohtajana (dilemma manager) pikemminkin kuin niiden selvittäjänä. Hänen mukaansa perinteisessä ongelmanratkaisussa opettajan odotetaan valitsevan ratkaisu ristiriitaisista vaihtoehdoista, joista mikään ei ole täysin tyydyttävä; valinnan tekeminen osoittaa ongelman yhtäällä ja samanaikaisesti

luo toisen toisaalla. Lampert ei usko käsityksiin, joiden mukaan kaikki luokassa olevat ongelmat olisivat ratkaistavissa ja luokan ulkopuolelta, vaan näkee opettajan tärkeimpänä avaimena konfliktien käsittelyssä. Näkökulma on näin enemmän ongelman hyödyntäminen kuin ratkaisemisen yrittäminen. (Lampert 1996, 255.) Laurin toiminta oppilaiden protestoivan käyttäytymiseen reagoinnissa näyttää kulkevan tätä pulmajohtamisen rataa pitkin. Opettaja on luokassa auktoriteetti, mutta järjestyksenpidosta huolimatta oppilaalla itsellään on vastuu toimintansa korjaamisesta. Palauttamalla oppilaan mieliin sovitun ohjeen ja pyytämällä oppilasta toimimaan sen mukaisesti Lauri vastuuttaa oppilaan kohtaamaan oman toimintansa ja yhteisöä koskevat periaatteet. Oppilaiden kannalta on näin kyse johdonmukaisuudesta sääntöjen noudattamisessa ja valvomisessa. Toisaalta kaikille tehdään tietäväksi sääntöjen olemassaolo, ja toisaalta osoitetaan oppilaalle hänen vastuunsa siinä, miten sääntöihin suhtautuu.

Havainnoimani luokka on eläväinen, ja välillä joku oppilas kokeilee rajojaan. Laurilla on keinonsa hallita kokonaisuus ja pitää yllä työrauha tunneilla. Hänellä tuntuu olevan ote luokkaan ja selkeät rutiinit oppilaiden hallintaan muuttuvissakin tilanteissa luokan sosiaalisen kentän ”eläessä” jatkuvasti. Opettaja on ikään kuin sopeuttanut oman toimintansa vastaamaan luokan vaatimuksia hänen ottaessa vastaan ”viestejä” luokan kulloisestakin tilanteesta ja reagoi niihin sopivaksi katsomallaan tavalla. Kaikkeen oppilaiden keskuudessa tapahtuvaan toimintaan hän ei reagoi, mutta silloin kun hän ilmaisee sanallisesti oppilaille jotakin, se menee perille. Opettajan sanaa kohtaan tuntuu vallitsevan kunnioitus ja opettajan komento on se viimeinen, joka rauhoittaa levottomaksi äityneen tilanteen oppilailla. Toisaalta opettajan sanallinen viesti toimii ennaltaehkäisevänä jo ennakoita käsistä karkaavien tilanteiden varalta.

Opettajan toiminta jokaisen luokkansa oppilaan tämän kohtaamiseksi on minusta merkillepantavaa havainnointini suhteen. Oppilaisiin päin suuntautuvalla vuorovaikutuksellaan Lauri vaikuttaa työskentelevän avoimella asenteella oppilaiden kanssa toisaalta ryhmän ja toisaalta yksilöiden kohtaamisessa. Huomionarvoiselta havainnoinnissani näyttää etenkin tietyn haastavasti käyttäytyvän oppilaan ja opettajan suhde; se, miten Lauri tätä opettajaa vastaan protestoivaa oppilasta kohden

toimii, puhuu oppilaan kuin oppilaan huomioimisesta. Hän jättää vähemmälle huomiolle oppilaan epäasiallisen, huomionhakuisen käyttäytymisen, mutta ei jätä oppilasta yksin tämän kohtaamien haasteiden kanssa. Lauri käy neuvomassa oppilasta, selittää kärsivällisesti ja selkeästi sekä palaa aina uudelleen, riittävän monta kertaa oppilaan luo huolehtien tämän edistymisestä. Tällainen yksittäisen oppilaan mukana pysymisestä huolehtiva ja jokaista oppilasta osallistava, inklusiivinen opetus sisältää mielestäni hyvin ajatuksen oppilaiden hyvinvoinnista ryhmänä ja yksilöinä, kun *yksilön joukkoon kuulumisen eteen tehdään töitä*. Tämä on myös kiusaamisen ennaltaehkäisyn kannalta keskeinen tavoite pyrittäessä siihen, että jokaisella ryhmän yksilöllä olisi paikka osana yhteisöä ja ryhmä toimisi tarkoituksensa mukaan. Opettajan tehdessä osuutensa oppilaiden mukaan pääsemiseksi akateemisesta tasosta lähtien hän voi olla mahdollistamassa oppilaan kiinnittymistä muuhun ryhmän toimintaan ja sitä kautta lisäämässä laajempaa hyvinvointia yksilön sosiaalisessa elämässä.

Coleman (1990) korostaa koulutuksellisen tasa-arvon puolesta puhuessaan koulun ja koulutuksellisesti kannustavan ympäristön merkitystä erityisesti niille oppilaille, joiden kotioloissa on puutteita lapsen oppimista ajatellen. Coleman näkee kaikille lapsille hyödyksi toimia eri taustoista tulevien erilaisten oppilaiden kanssa, ja puolustaa ajatusta kaikille avoimesta koulusta. Hän esittää kysymyksen, kuinka koulu ja toisaalta toiset oppilaat vaikuttavat lapsen suoriutumiseen koulussa. Hänen mukaansa ympäristön vaikutus on ilmeinen ottaen esimerkin toista kansallisuutta edustavan oppilaan oppimisesta. Korkeammalla tasolla suoriutuvan ja laajemmalla sanavarastolla varustetun oppilaan vieressä istuminen ja opiskelu tarjoaa tälle lapselle mahdollisuuden laajentaa sanavarastoaan ja suoriutua tasoonsa nähden paremmin. Tarjoamalla sosiaalista ympäristöä, joka on samalla vaativaa ja stimuloivaa, koulu voi vaikuttaa oppilaiden parempaan menestymiseen.

Avoin ja tasa-arvoisesti oppilaita elämään valmistava koulu on kuitenkin paljon enemmän kuin vain eri lähtökohdista tulevien oppilaiden läsnäoloa; oppimisen periaatteet huomioidaan myös menetelmällisellä tasolla arjen opetus- ja oppimistilanteissa. Sosiaalisella pääomalla, jota on sitoutuneena aikuisten ja lasten välisiin yhteyksiin, normeihin ja sosiaalisiin verkostoihin, on merkitys lapsen

kasvulle. Sosiaalista pääomaa esiintyy perheissä ja yhteisöissä, mutta Colemanin mukaan hälyttävää on perheissä kasvatuksellisen pääoman häviäminen. (Coleman 1990, 124–131.) Laajasti oppilaiden kouluhyvinvointiin ja kiusaamisen ennaltaehkäisyyn panostavan opetuksen taustalta voi löytää kaikille avoimen koulun lähtökohdan. Inklusiivinen, erilaiset oppilaat hyväksyvä koulu ja opettaja antavat kaikille oppilaille mahdollisuuden paitsi rikkaaseen oppimiseen toisilta, myös mallin toisen ihmisen vähintään kunnioittavasta, tasavertaisesta kohtelusta. Ajattelen jälleen Laurin ja haastavasti käyttäytyvän oppilaan suhdetta. Opettajan omaan esimerkkiin pohjautuvassa, tällaisessa avoimessa toimintakulttuurissa oppilaidenkin on luontevaa sisäistää ajatus, että jokaisella oppilaalla, riippumatta tämän taidoista tai suosiosta on luovuttamaton paikkansa osana yhteisöä.

Inklusiivisen ajatuksen mukaisesti toimiva koulu pyrkii kehittämään yleisopetusta niin, että opettajien asenteelliset ja fyysiset resurssit huomioiden voidaan vastata kaikkien oppilaiden oppimistarpeisiin heterogeenisessä ryhmässä. Tällaisen opetuksen lähtökohta on hyväksynnän ilmapiirissä. Ystävällisyys, avoimuus ja yksilöllisyyden huomiointi tulevat ilmi kohtaamisissa ihmisten välisissä suhteissa, ja näkökulma on oppilaiden mahdollisuuksissa puutteiden sijaan. Inklusiiviseen kouluun sitoutuvat perusajatukset sisältävät lähikouluperiaatteen, jonka mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus omaan lähikouluunsa, joustavuuden ryhmäytymisessä ja resurssoinnissa sekä yhteistoiminnallisuuden niin koulun aikuisten yhteistyössä kuin oppilaiden oppimisessa. (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 98–113.) Inklusiivisen koulun periaatteet menevät yksiin sen suhteen, mitä havainnoidessani olen huomannut; oppilaiden yksilöllisten tarpeiden kohtaaminen niiden torjumisen sijaan sekä yksilön oppimiseen panostaminen tulevat ilmi juuri haastavien, opettajan ammatillisuutta koettelevien tilanteiden kautta. Laurin suhteessa haastavasti käyttäytyvään oppilaaseen voi tunti tunnin perään nähdä kärsivällistä mutta lujaa otetta oppilaan kohtaamien haasteiden voittamiseen. Opettaja käyttää oppilaita aktivoivia yhteistoiminnallisia työtapoja, joissa vuorovaikutusta tulee niin opettajan ja oppilaiden välillä kuin oppilaiden suhteissa. Inklusiivisen koulun periaatteissa mainittuun koulun henkilökunnan yhteistoiminnallisuuteen palataan Laurin kokemana hänen haastattelussaan.

5.2 Maisan opetuksessa

5.2.1 Opettajan työ monen vaatimuksen ristipaineessa

Siirtyessäni havainnoimaan opettaja Maisan 4.luokan opetusta sain seurata myös kyseisen opettajan musiikin opetusta samaiselle 5.luokalle muutamia kertoja, mikä oli hieno ja aineistoani rikastava mahdollisuus tarkastella luokkaa toisen opettajan opetuksessa. Puolen luokan (5.luokka, 16 oppilasta) musiikin tunnin alussa joitakin oppilaita on kerääntynyt opettajanpöydän luo palauttaessaan saamiaan kokeita. Joku oppilas pyytää opettajalta tarkennusta kokeen tarkistukseen ”onks tää oikein, kun...”. Opettaja on heti valmis katsomaan ja muuttamaan tarvittavan kohdan, ja antaa sitten palautetta yleisesti oppilaille, että ”kokeita on palautettu hienosti”. Rennosti ja joustavasti siirrytään tunnin aiheeseen opettajan ilmoittaessa: ”teidän hommanne on nyt jäähyväislaulu”. Keskustelua käydään, kuka oppilas menee mihinkin rooliin soittamisessa, ja opettaja suostuttelee yhtä oppilasta soittamaan. Musisoinnin aikana opettaja komentaa keskenään juttelevia tyttöjä ja luokan toisella puolella puhelevia poikia lyhyesti: ”tytöt hiljempaa” ja ”poijaat”. Soittajia vaihdetaan ja opettajan johdolla mietitään, kuka rumpuihin menisi. Useamman tytön kokoonpanolla on tähän heti vastaus ja he ehdottavat yhtä tyttöä rumpuja soittamaan, ja opettajankin mielestä se on hyvä ehdotus. Valittu tyttö näyttää nauttivan luokassa suosittun oppilaan arvosta kuin yleisenä kirjoittamattomana mielipiteenä. Kun vähän aikaa on edetty soittaen ja laulaen, opettaja huomauttaa, että laulu ei kuulu, ja viisi tyttöä ryntää heti luokan takana olevien mikrofonien luo. Kaikille mikrofonipaikkoja ei riitä, ja osan täytyy palata takaisin. Yksi oppilas, jolla aiemmin oli vahvoja mielipiteitä, antaa tytöille ohjeita, miten tilanne ratkaistaisiin.

Aiemmin seuraamani luokan toimintaa on mielenkiintoista tarkastella toisen opettajan opetuksessa. Oppilaat tuntuvat edelleen eläväsiltä ja luokassa on tunnilla sen verran vauhti päällä, ettei kokoonpanoa miellä itsestään selvästi puolen luokan tunniksi. Opettaja ei ehdi huomata tai puuttua jokaiseen luokassa ilmenneeseen työrauhaa rikkovaan häiriöön. Jotenkin kuitenkin aistin alusta lähtien, että opettajalla on ote oppilaisiinsa ja oppilaiden suhteessa opettajaan välittyy kunnioitus. Kuvaavaa

on, että oppilaat kerääntyvät opettajanpöydän luo tunnin alussa. Jollakin oppilaalla on epäselvyys, johon hän haluaa opettajalta tarkennuksen. Opettaja katsastaa heti asian, ja suuntautuu luokkaan päin antaessaan positiivista palautetta. Tunnin lähtöasetelmaa voisikin kuvata sanoilla luottamus, myönteisyys, oppilaiden kuunteleminen ja välittömyys. Tunnilla on avoin ja rento tunnelma, ja lisäksi innostavuus tulee esille opettajan toiminnasta sanoin ja olemuksen kautta.

5.2.2 Nokkela löytää väylänsä – oppilaiden sosiaalisista suhteista

Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus havainnoimallani oppitunnilla on kiinnostavaa seurattavaa. Kirjoittamattomana sääntönä tuntuu olevan, että se oppilas, jota pidetään suosittuna, saa myös osakseen enemmän huomiota oppilastovereilta ja haluttuja vastuita. ”Parhaiden paikkojen” havittelu vaatii myös oppilailta itseltään aktiivisuutta ja nopeutta reagoida, kuten tapauksesta mikrofoniin kanssa huomaa. Hitaammalla tempolla reagoiva yksilö ei pääse välttämättä niin hyvin mukaan, ja oppilas, jota ei mielletä ennestään kivaksi kaveriksi tai taitavaksi jollain alueella, voi joutua odottamaan omaa vuoroaan pitkään.

Musisoinnin jatkuessa ja tunnin edetessä oppilaiden keskittymiskyky näyttää herpaantuvan lopputuntia kohden. Oppilaat löytävät mahdollisuuksia omalle toiminnalleen; laulujen aikana ja etenkin vapaammassa väleissä soittajien vaihdoksien aikana ennen seuraavan kappaleen aloitusta oppilailla näyttää olevan hyvin tilaa puuhata omiaan. Muutaman pojan ryhmittymä on keskittynyt yhden pojan ympärille, joka esittelee toisille urheiluun liittyvää peliajatusta paperilla, ja pojat juttelevat innokkaasti keskenään. Oppilaiden pulpetit ovat kolmen pulpetin ryhmissä riveissä ja näiden paikkojen mukaan oppilaat ovat ryhmittyneet keskenään; luokkaan tullessaan oppilaat ovat valinneet paikkansa, joten kaverit löytyvät läheltä. Takarivin tytöt muodostavat oman juttelevan ”yksikkönsä” ja keski- ja eturivin tytöt sekä kolmen pojan porukka ovat omia ryhmiänsä, joissa kuiskitaan ja nauretaan yhdessä.

Oppilaiden muodostamat sosiaaliset ryhmittymät näkyvät selkeästi näillä viidesluokkalaisilla, jotka osaavat hyödyntää tunnin ”taukoja” yhteiseen

toimintaansa. Varsinkin näissä vapaamman toiminnan hetkissä, joissa opettajan huomio on suuntautunut järjestelyihin toisten oppilaiden tai muiden asioiden osalta, oppilaat uppoutuvat omiin puuhiinsa. Opettaja saakin olla tarkkana juuri vapaamman toiminnan aikana, sillä sellaisissa hetkissä voi helposti aikuiselta piilossa tapahtua kiusaamista. Joku voi olla muutenkin ulkopuolinen toisten tiiviistä ryhmästä, joka vahvistaa edelleen kiinteyttään sulkien joitakin tästä yhteydestä pois.

Seurasin muitakin luokan musiikintunteja saman opettajan opetuksessa ja sain huomata oppilaiden välisissä suhteissa jotakin sellaista, mitä en muissa yhteyksissä ollut nähnyt. Koko luokan tunnin alussa luokassa on hälinää ennen opettajan tuloa. Opettaja jää tullessaan hiljaa luokan eteen seisomaan odottaen hiljaisuutta. Hiljentyminen kestää jonkun aikaa ennen kuin oppilaat huomaavat, että heitä odotetaan. Tunnin aikana opettaja joutuu puuttumaan työrauhahäiriöön: ”Edelleenkin minä puhun ja sinä kuuntelet”, hän ilmoittaa kuuluvalla äänellä, kun hälinää on liikaa työskentelyn aikana. Opettajan käydessä neuvomassa soitossa yksittäisiä oppilaita tarjoutuu tilaisuus muille puuhata omiaan. Koko luokan tunnin vuoksi istumapaikat ovat luokassa vähissä, ja kaksi poikaa on löytänyt opettajan tuolin, jolla he istuvat eivätkä keskity tunnin tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Kun opettaja huomaa, ettei tämä toimi, hän laittaa heidät eri paikkoihin istumaan. Opettaja joutuu hiljentämään luokassa metelin välillä pysäyttäen muun toiminnan. Palautteen ja ohjeiden antoon oppilaille on aikaa työrauhasta huolehtimisen rinnalla. ”Te laulatte hienosti, ei tarvi mikkejä”, opettaja kehuu oppilaiden reipasta mukanaoloa laulussa.

Luokka jaksakin keskittyä tietyn verran musiikin aikana, niin että kaikki näyttävät hetken olevan mukana, mutta muutamilla oppilailla on omat keinosensa tehdä samalla muuta. Vierekkäin istuvat tytöt laulavat vastakkain ja juttelevat välillä keskenään ja vääntelevät laulun sanoja. Muutama poika leikkii, juttelee ja puuhaa omiaan. Pulpettirivin päässä istuu yksi tyttö kuin irrallaan kaikesta tästä toiminnasta, niin musiikin tunnin aktiivisesta työskentelystä kuin toisten oppilaiden keskinäisistä puuhailuista. Hän istuu hiljaa käsi poskella, katselee alas ja eteenpäin eikä näytä olevan millään tavoin vuorovaikutuksessa muun luokan kanssa. Hän laulaa hennosti vain niin, että huulet juuri ja juuri liikkuvat. Päätän kiinnittää tähän oppilaaseen

jatkossa enemmän huomiota, sillä en ollut huomannut kyseistä oppilasta ja minkäänlaista syrjäänvetäytyvyyttä aiemmissa luokan havainnoinneissa.

Luokassa käydään keskustelua siitä, kuka menee rumpuihin soittamaan, ja oppilaat ovat innokkaita esittämään mielipiteensä siitä. He ovat tietoisia siitä, kuka ei ole vielä ollut kyseisessä tehtävässä ja ovat muutenkin hyvin tietoisia toisistaan, siitä kuka on minkäkinlainen. Luokan sosiaaliset suhteet ovat hyvin keskeisiä varsinkin tämänikäisten oppilaiden hyvinvointia ajatellen. Tunti herätti ajatuksiani myös siinä, miten paljon luokassa tapahtuukaan opettajan huomaamatta, ja miten oppilaiden keskinäiset toiminnot voivat joko lujittaa tai erottaa oppilaiden välistä yhteyttä. Työrauhaongelmiin puuttuminen voi viedä opettajan ajasta niin paljon, ettei hän ehdi huomata kaikkea sitä näkymättömämpää toimintaa, jota oppilaiden välillä tapahtuu vähemmällä äänellä ja volyymilla. Muutaman oppilaan yhteiset asiat, joita tunnin aikana ei ole helppo havaita, ovat myös sen verran tiiviitä, ettei siihen ulkopuolisen oppilaan ole noin vain tulemista. Jatkuvasti sen kokeminen, ettei ole osa muuta luokan toimintaa, ei voi olla vaikuttamatta oppilaan hyvinvointiin.

Seuraavan viikon musiikin tunnilla aiemmat pohdintani luokan suhteen saavat jatkoa. Luokan rauhoittuminen kestää ennen tunnin alkua ja opettaja joutuu odottelemaan hiljaisuutta. Oppilaita kerätään soittimiin, ja yksi suosittu tyttöoppilas saa kannustusta rumpuihin menemisestä. Soittimiin näyttävät hakeutuvan aktiiviset ja ulospäin suuntautuneet oppilaat. Tunnin aikana oppilaiden omat ryhmittymät näkyvät selkeästi sosiaalisessa toiminnassa ja kanssakäymisessä, esimerkiksi miten takana lähekkäin istuvat kaksi tyttöä leikkivät keskenään laulun aikana: heillä on kynät käsissään ja he heiluttavat niitä yhdessä kuin lyöden rumpua. Tytöt ovat vielä kääntyneet vastakkain, mikä entisestään näyttää tiivistävän heidän yhteenkuuluvuuttaan. Samassa kolmen pulpettirivin linjassa istuu reunimmaisena tyttö, johon aiemmin kiinnitin huomiota hänen luokan toiminnasta erillisen ja ulkopuoliselta vaikuttavan toiminnan ja olemuksen vuoksi. Tämä tyttö istuu yksin, vaikka hänen vieressään fyysisesti ovat nämä tytöt, joilla kuitenkin on menossa oma kahdenkeskinen toimintansa. Näyttää siltä kuin selkä olisi käännetty oppilaille muutenkin kuin fyysisesti. Ovatko nämä oppilaat tarkoituksellisesti uppoutuneet

omaan maailmaansa torjuen niin ulkoisesti kuin mielessään sisäisesti hänen läsnäolonsa?

Yksin olevalla tytöllä ei ole siinä ketään oppilasta, jonka kanssa hänkin jakaisi asioitaan ja kokisi läheisyyttä ja yhdessäoloa. Hän istuu pulpetissaan käsi poskella ja vilkaisee apaattisen ja surullisen näköisenä sivulle kenties kuin etsien jotakin häivähdyttä helpotuksesta jatkuvaan erillisyyden kokemiseen. Miltä mahtaakaan tuntua, kun ei voi kokea osallisuutta vieressä olevaan tiiviiseen yhteyteen samalla, kun edes vieressä istumisen tuoma viimeinenkin kokemus yhteenkuulumisesta näyttää pakenevan kauas todellisuudesta toisten eristäytyessä omaan luomaansa maailmaan, johon itseä ei luotu? Toisilla ihmisillä on käsittämättömän suuri valta yksilöön siinä, miten kukakin otetaan huomioon ja hyväksytään porukkaan. Kehonkieli voi puhua tässä äänekkäämmin kuin sanat, ja mikä haavoittaisi yksilöä jos ei se, että osoitetaan maaginen ja selvä raja toisten ja itsen välillä? Rajanasettajana toimii tällöin joku muu kuin itse. Tällaisella henkilöllä tuntuu olevan jotenkin ylivalta elämäni yli, vaikkei itse kommunikoisi ”samassa maailmassa” hänen kanssaan. Olisi kuin ensimmäiset ihmiset yrittäisivät pyrkiä paratiisiin, josta heidät on karkotettu ja suljettu pois vahvoin, näkymättömin voimin ja portein.

Tunnilla näkyvät myös muilla oppilailla omat ryhmittymänsä: muutaman pojan ryhmä luokan etuosassa on muodostunut niin, että etummaisena istuva on kääntynyt taaksepäin seuraavassa rivissä istuvien oppilaiden puoleen. He kuiskivat keskenään ja tuntuvat olevan kiinnittyneinä vuorovaikutukseen kuin omassa maailmassaan tunnin aikana esimerkiksi silloin, kun opettaja on neuvomassa toisia oppilaita. Opettaja rajoittaa hälinää käyden kääntämässä eturivin pojan eteenpäin. Kuitenkin levottomuutta tuntuu olevan oppilaissa laajemminkin, ja opettajan silmän välttäessä jonkinasteinen hälinä on taas päällä. Esitettävää laulua vaihdettaessa soittimiin menevät oppilaat, jotka on sovittu. Odottelu- ja siirtymävaiheessa esiintyy jälleen hälinää, ja opettaja komentaakin äänekkästä oppilasryhmää: ”Takanurkka nyt hiljaa!”. Laulun alkaessa muut äänet hiljenevätkin, mutta huomaa osan oppilaista juttelevan hiljaa välillä.

Luokan takaosassa lähellä minua istuvat nämä tytöt, joiden toimintaa havainnoin erityisesti yhden ulkopuolisen suhteen. Lähietäisyydellä istuvat luokan tytöt näyttävät muodostavan kiinteän vuorovaikutusverkoston. Yhden tytön ystäväkirja kiertää porukassa, ja tytöt tutkivat sitä vuorotellen katsellen toistensa vastauksia. Yksinäisen tytön vieressä olevat tytöt vilkaisevat jonkun oppilaan vastauksia vielä ennen kuin laittavat kirjan eteenpäin ja toinen tytöistä sanoo toiselle hiljaa: ”oikeasti kamala käsiala”. He katsovat hymyillen toisiinsa ja käsialaa kommentoinut tyttö näyttää sivua toiselle. Kirja kiertää vielä eteenpäin ja toisillakin on mahdollisuus ottaa kantaa ilmaistuun kannanottoon, mikäli heille välitettiin myös viesti. En pääse selvyYTEEN, kenestä oppilaasta ja missä mielessä mielipide heitettiin, mutta joka tapauksessa oppilaat tuntuvat arvioivan runsaasti toisiaan niin yhdessä kuin yksinkin sekä näkyvästi että näkymättömästi.

Coleman (1994) kirjoittaa ihmisille tyypillisestä kollektiivisesta käyttäytymisestä kuvaten, miten yksilöllisenä alkanut toiminta voi muuttua yhteisön vaikutuksesta ihan erilaiseksi, mitä yksilö oli alun perin edustanut. Tämä ilmenee siten muutoksessa, jossa samanlaisissa tilanteissa jokin alkuperäinen toiminta näyttäytyy yksilöllisesti, mutta johtaa lopulta erityyliseen, alkuperäisestä poikkeavaan kollektiiviseen käyttäytymiseen. (Coleman 1994, 202.) Colemanin esittämän kollektiivisen käyttäytymisen teoria tuo valoa havainnoimani luokkatilanteiden tarkasteluun. Kenties tästä taipumuksesta johtuen oppilaat näyttävät toimivan kuin ohjatusti samalla tavalla, ja tällöin ne toimintatavat, jotka eivät kuulu yleiseen, yhteiseen toimintasuunnitelmaan, unohdetaan. Jos käytäntö ei tue tietyn oppilaan hyväksymistä omaan porukkaan, tämä jää ulkopuolelle yksittäisten oppilaiden luopuessa alkuperäisistä toimintatavoistaan ryhmän hyväksi, ellei suuntausta muuteta esimerkiksi opettajan tai jonkun yksilön kautta.

5.2.3 Yksilön suhde ryhmään – kouluikäiset lapset, ystävyysuhteet ja niiden puutteen problematiikkaa

Oppilailla on luokassa mahdollisuuksia toimia vuorovaikutuksessa keskenään, antaa ja saada palautetta sekä vertailla luokkatovereita eri toimintojen kautta, kuten kuka on paras soittaja, kuka pääsee laulamaan ja keiden kanssa ollaan yhteydessä ja

keiden ei. Vertailua tehdään muihin oppilaisiin varmasti paljolti myös suhteessa itseensä; haetaan toisten vahvistusta omalle käsitykselle itsestä. Ystäväkirja antaa mahdollisuuden tuoda itsensä näkyville, mikä voi merkitä ympäristöstä johtuen joko käsityksensä hyväksytyksi tulemistä tai toisenlaisessa tapauksessa ristiriitaa. Itseään näin ilmaisemalla ikään kuin testataan, kestäkö oma olemus arvion: mitä kaverit ovat mieltä siitä, miten itsensä haluaa tuoda esiin. Parhaimmillaan kokemus voi olla yksilöä vahvistava, mutta muutenkin ulkopuoliseksi itsensä tuntevalle oppilaalle voi olla entisestään syrjäyttävä kokemus saada kuulla ja aistia toisten väheksyntää vastaavan itsensä alttiiksi asettamisen jälkeen. Hyväksynnän kokemus oppilaan sisällä voi kääntyä pääläelleen, kun ensin nähty toivonpilkahdus toisen tarjotessa osuutta porukan yhteiseen käytäntöön ja oman persoonallisuuden avaaminen yhteyden toivossa muuttuukin mitä karmeimmin aseeksi itseä vastaan eristämisen ja pilkanteon kautta.

Kaipuu toisen ihmisen läheiseen ystävyYTEEN, kiintymykseen on yleisinhimillinen tarve useimmilla ihmisillä. Ystävyys merkitsee emotionaalisesti ja sosiaalisesti läheistä sekä vastavuoroista ihmissuhdetta perheen ulkopuolella. Ystävyys voi olla läheistä yhteenkuuluvuuden, kiintymyksen, luottamuksen ja samastumisen kokemuksineen. Läheisen ystävyYDEN lisäksi ihmisellä on tarve rakentaa ympärilleen kavereiden ja eri yhteyksien tovereiden muodostamaa sosiaalista verkostoa, jossa tarpeet kokea ryhmään kuulumista, toisten hyväksyntää sekä viihtymistä tulevat täytetyksi. Ihmisellä on tarve myös tehdä sosiaalisia vertailuja näissä ryhmissä. Sosiaalisen verkoston merkitys on juuri yksilön erilaisten tarpeiden kohtaamisessa. Esimerkiksi ystävyYSSUhteet perustuvat usein vastavuoroisuuteen, prososiaaliseen käyttäytymiseen halutessa edistää toisen hyvinvointia sekä keskinäiseen samankaltaisuuteen perusominaisuuksissa ja mieltymyksissä. (Laine 2005, 144–147.)

Niin aikuiset kuin lapset tarvitsevat Laineen (2005) mukaan läheisten ystävien muodostamaa sosiaalista verkostoa ystävyYDEN tarjotessa emotionaalista turvallisuutta, yhteenkuuluvuutta ja hyväksytyksi tulemisen kokemusta. Yksinäisyydelle on ominaista, että se voidaan kokea epämiellyttävänä ja toisaalta

kyseessä on subjektiivinen kokemus ihmisen voidessa olla yksin tuntematta yksinäisyyttä tai kokiessa itsensä yksinäiseksi toisten parissa. (Laine 2005, 161.)

Salmivallin (2005) mukaan myönteiset ystävyysuhteet ja suosion kokeminen omassa vertaisryhmässä edistävät yksilön positiivista kehitystä. Torjutuksi tuleminen pitää Salmivallin määritelmän mukaan erottaa kiusatuksi joutumisesta, jonka merkkejä ovat systemaattisuus toiselle pahan tuottamisessa ja osapuolten välinen epätasaväkisyys. Torjutuksi tulemisella on riski vaikuttaa myöhempään yksilön hyvinvointiin kouluvaikeuksien, tunne-elämän ongelmien ja heikon itsetunnon suhteen. Torjutuksi tuleminen ennustaa kiusatuksi tulemistä ja yksinäisyyttä jatkossa vaikuttaen yksilön minäkäsitykseen. Lapset yhdistävät herkästi muilta saamansa sosiaalisen palautteen osaksi minäkäsitystään syyllistäen itsensä. Ystävän puuttuminen, torjunnan kohtaaminen ja kiusatuksi joutuminen ovat kaikki vakavia ja osittain päällekkäisiä ilmiöitä, joilla on yksilön hyvinvoinnille kielteisiä seurauksia esimerkiksi kielteisessä käsityksessä itseen ja muihin. (Salmivalli 2005, 43–57.) Näin ollen on erittäin merkittävää, miten opettaja voi olla vaikuttamassa oppilaiden hyvinvointiin koulukiusaamista ja torjutuksi tulemistä ennaltaehkäisten.

Ystävyydellä on kouluikäisille lapsille on erittäin suuri merkitys; ystävillä on lasten sosiaalisessa maailmassa usein korkeampi status kuin muilla lähipiirin ihmisillä. Tästä syystä moraalista herkkyyttä voidaan osoittaa omia ystäviä kohtaan enemmän kuin esimerkiksi perheenjäseniä kohtaan. Ystäville osoitetaan muita enemmän myönteistä käyttäytymistä, empatiaa ja auttamishalua. Välittämisen, luottamuksen, uskollisuuden ja uskoutumisen kohdistaminen ystäväälle on samalla kehittämässä lapsen moraalista ajattelua, kun toisen tuntemuksia oppii ymmärtämään. Ystävyysuhteeseen liittyy epäsuoria normeja, joiden rikkomisesta suhde voi vahingoittua. Epäluotettava toiminta, riittävän huomion puute ja epätasaväkiarvo voivat olla vaaraksi ystävyydelle. Esimerkiksi toisen salaisuuksien paljastaminen, lupauksen pettäminen, pahan puhuminen, ulkopuolelle sulkeminen tapahtumasta voivat loukata samoin kuin dominoiva käyttäytyminen, sillä tasavertaisuuden kokemus on oleellista ystävyydelle. (Laine 2005, 149–153.) Esimerkit osoittavat, miten lapset ovat tosissaan sitoutumansa ystävyiden kanssa.

Oppilaat suhtautuvat ystävyyteen ja vertaisten kanssa tapahtuvaan sosiaaliseen kanssakäymiseen vakavasti, ja siksi koulussa tapahtuvilla oppilaiden kesken tapahtuvilla tilanteilla on yksilölle merkitystä. Vaikka ulkopuolisen silmissä vähäpätöisen huomaamattomilta vaikuttavat tilanteet menevät helposti ohi, kasvava nuori ei ohita häneen henkilökohtaisesti liittyvää sanomista, tekoa tai huomiotta jättämistä olankohautuksella.

Varhaisnuoruudessa (11–14-vuotiaat) ystävyysuhteisiin suhtaudutaan yleensä omistavasti ja suhteet ovat enimmäkseen pysyviä. Ystävyysuhteet syvenevät ja ovat vastavuoroisia nuoren oppiessa huomioimaan toisen näkökantoja. Läheisissä ystävyysuhteissa nuoret jakavat henkilökohtaisesti itsestään toiselle, joten luottamus on keskeistä. Kasvaessaan nuorilla voi olla tarve kuulua suurempiin ryhmiin, ja sosiaalinen piiri laajenee muutamista ystävästä ulospäin. (Laine 2005, 157–158.) Viidesluokkalaisten henkilökohtaisen kasvun ja ystävyyden tarpeen tasot voivat vaihdella sen suhteen, kuinka tiiviiseen ja läheiseen tai löyhemmin muodostuneeseen ystävyyteen kukakin tyytyy, mutta toisen ihmisen kanssa koettavan yhteyden tarve on ihmisyyteen kuuluva luovuttamaton ominaispiirre. Ystävyysuhteet alkavat olla vakiintuneita tämänikäisillä oppilaille, ja ihmissuhteiden tiiviyydestä johtuen sellaisen oppilaan asema on huolestuttava, jolla ei ole kiinnekohtaa yhteisön suhteisiin. Mukaan pääseminen voi olla haastavaa siksi, että toiset oppilaat ovat jo muodostaneet kiinteät ryhmittymänsä.

Tyttöjen ja poikien erilainen suuntautuminen ystävyysuhteissa ohjaa erilaisiin moraalinäkökulmiin ystävyysuhteissa. Poikien ystävyysuhteet muodostavat usein laajan kaveriryhmän, ja siksi heidän kokemuksensa ryhmässä tarvittavista taidoista ja moraalisesta ajattelusta liittyvät lähinnä sääntöihin, erilaisen käyttäytymisen sääntelyyn ryhmässä. Tyttöjen hakeutuessa enemmän kahdenkeskisiin ja läheisiin suhteisiin kehittyvät puolestaan luottamuksen ja läheisyyden huomioivat periaatteet tyttöjen moraalisisessa ajattelussa. (Laine 2005, 149.)

Jauhiainen ja Eskola (1993) kuvaavat ryhmän muotoutumista ja toimintaa prosessina, joka on jatkuvaa muutosta. Tavoitteeseen pyrkivä prosessi on onnistuneesti etenevää ryhmän jäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen ja tunteiden

tukiessa kehitystä. Hajaantunut prosessi merkitsee alaryhmittymiin jakautumista ja ristiriitoja vuorovaikutuksessa. Ryhmän kehittyminen on riippuvainen jäsenistä, jotka ovat tietoisia toisistaan ja tavoitteistaan. Yhteisön kehitysprosessi on pitkäaikainen sisältäen tunnetason tapahtumia, jotka voivat syrjäyttää asiatavoitteita. Ulkopuolinen ryhmäyöntekijä voi edesauttaa ryhmän kehittymistä eri vaiheissa tasapainottaen asia- ja tunnetason työskentelyä. (Jauhiainen & Eskola 1993, 81–92.)

Luokassa tapahtuu pinnan alla yllättävän paljon opettajan huomaamatta; oppilaat ovat taitavia myös naamioimaan toimintaansa viattomammaksi kuin se onkaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen kenttä kuplii aktiivisen toiminnan peitetyn ”kannen” alla; vilkkauksen toimissa yhteisön normina sen alle voi helposti kätkeytyä muiden katseilta poispidettäviä asioita, kuten kriittisyys siinä, kenellä on määräysvaltaa toisiin ja ketä yhteyteen ei päästetä. Joidenkin viihtyvyyttä ja omanarvontuntoa ryhmän toiminnat voivat olla nostamassa, mutta ulkopuolelle joutuneen ei ole helppo löytää paikkaansa.

Hämäläinen ja Sava (1989) käsittelevät tunteiden merkitystä koulun ihmissuhteissa ja esittävät niiden olevan ihmistä liikuttavia voimia, jotka ohjaavat suhtautumaan toisiin ihmisiin esimerkiksi lähentyen. Tunnesuhteet muodostavat lähtökohdan jokaisen yhteisön olemassaololle ja toiminnalle. Eri tunteiden herättämistä mielikuvista johtuen yksilön kokemus voi olla ristiriitainen siinä mielessä, että aggressiivisesti käyttäytyvään oppilaaseen on helpompi muodostaa läheisempi kontakti kuin hiljaiseen ja poissaolevaan yksilöön. (Hämäläinen & Sava 1989, 65.) Tämä antaa lisäymmärrystä siihen, miksi havainnoimani luokan oppilas jää toiminnan ulkopuolelle ja toisaalta opettajankin havaintojen ulottumattomiin; syrjäänvetäytymisen kohtaaminen voi tuntua vaikealta. Äänekkäämpi yksilö vie helposti huomion ja hyväksytäänkin helpommin joukkoon, sillä aggressio on lähentävä tunne. Toisaalta jokainen yhteisön jäsen on osaltaan vastuussa siitä, millaisia suhteita koulussa rakennetaan ja miten kukin ne kokee. Yhteisödynaamisessa ajattelussa Hämäläisen ja Savan (1989) mukaan yksilön ongelma laajennetaan koskemaan koko yhteisöä. Sitä vastoin, että yhtä ihmistä yritettäisiin muuttaa, muutoksen tuominen yhteisön jäsenten keskinäisiin suhteisiin ja niitä koskeviin kokemuksiin on keskeistä. Huomio on näin ollen siinä, miten

kukin yksilö yhteisössä voi toiminnallaan vaikuttaa tilanteeseen. (Hämäläinen & Sava 65; 100–101.) Näkökulman siirtäminen yksilön ongelmasta yhteisön muuttamiseen liittyy myös inklusiivisen koulun ajatukseen. Näin ollen niin opettajan kuin kunkin oppilaan vastuu on siinä, miten yhteisö ja sen suhteet rakentuvat.

Kasvatus- ja opetustyö pohjautuu Launosen (2007) mukaan aina tiettyihin arvoihin. Arvojen välitys on myös keskeistä, sillä niitä ei peritä biologisesti, vaan opitaan sosiaalisen vuorovaikutuksen, kasvatuksen ja opetuksen kautta. Launonen kuvaa koulua perustaltaan arvoyhteisöksi. Arvot ovat tiedostettuja käyttäytymisen motiiveja, jotka ohjaavat ihmistä valinnoissa. Opetussuunnitelma kuvaa sitä, millaiseen arvojen ja käytännön yhteyteen kasvatus- ja opetustyössä tulisi pyrkiä. Opetussuunnitelman perusteissa arvopohja perustuu ihmisoikeuksiin, kuten ihmisten tasa-arvoiseen asemaan muun muassa syntyperästä ja mielipiteistä riippumatta sekä oikeuteen henkilökohtaiseen turvallisuuteen. Launonen esittää, että kaikkien ihmisten ihmisarvosta seuraavalla tasa-arvon periaatteella on sitä enemmän merkitystä kasvatuksessa, mitä enemmän oppilaiden lähtökohdissa ilmenee erilaisuutta. (Launonen 2007, 133–137.) Eettisen vastuunsa tiedostava opettaja ottaa arvokysymykset tosissaan, sillä opettajan vastuu ei ilmene pelkästään siinä, miten hän suhtautuu kasvatukseen ja opetuksen taustalla oleviin arvoihin toiminnassaan vaan myös siinä, miten hän sitä kautta on rakentamassa oppilaiden arvojen kehitystä. Erityiseen tarkasteluun tasa-arvoisuutta koskevien kannanottojen pohjalta tulisi ottaa yhteisössä heikompaan asemaan jäävien oppilaiden huomiointi, sillä heidän tasa-arvoinen asemansa suhteessa muihin on helposti uhattuna esimerkiksi koskien oikeutta turvalliseen kasvuympäristöön ja ihmisarvoiseen, hyväksyvään kohteluun.

Seuraavaa musiikin tuntia edeltävällä välitunnilla oppilaita on harjoittelemassa soittamista luokassa kevätjuhlaesitystä varten. Oppilaat ovat menneet istumaan eri paikoille kuin viimeksi, mutta samat tietyt ryhmittymät näkyvät luokan sosiaalisessa rakenteessa. Keskustelu on käynnissä näissä porukoissa ja huomaan taas, miten yksi tyttö istuu ulkopuolisena muiden oppilaiden välisestä toiminnasta. Opettaja antaa tullessaan palautetta oppilaille siitä, miten hienosti viimeksi laulettiin. Tunti lähtee sutjakkaasti käyntiin ja oppilaille tuntuu olevan selvää tavoitteet toiminnan taustalla. Päämäärätietoisuuden aistii luokasta; sen

verran tutuksi harjoittelu esitykseen on ilmeisesti tullut, että harjoittelu näyttää tempaavan mukaansa. Mietin, kuinka kiinteäksi ryhmän toiminta voikaan muodostua sellaisten yhteisten koko ryhmää koskettavien projektien myötä, jos kaikki voivat niihin kokea osallisuutta. Mietin myös, minkälaisena yhteyden luokkaan kokee tämä yksinäinen oppilas, kun hän ei ole ainakaan näkyvästi esiintymässä eikä saa kenenkään kannustusta ja rohkaisua.

Laulun ja soiton aikana oppilaille näyttää olevan taas meneillään omia puuhiaan: pari oppilasta lyö käsiään yhteen, yksi lätkii toisen kädellä tätä vatsaan ja he nauravat ja hassuttelevat. Takana oleva poika kysyy toiselta: ”Pystytsäki näin?” näyttäen suunsa liikettä. Oppilaat valpastuvat opettajan sanoessa jotain äänekkäämmin ja laulun loputtua, mutta laulun aikana oppilaat puuhaavat muuta: joku rummuttaa pöytää, taaempana kolme poikaa piirtää yhdessä samaan paperiin pulpetin ylle kumartuneena yhteen, ja muutama tyttö juttelee keskenään ja he tutkivat jonkun puhelinta. Lisäksi etenkin odotteluaikoina opettajan antaessa ohjeita toisella puolen luokkaa oppilaille on aikaa ja mahdollisuuksia puuhata omiaan. Luokan edessä kolme poikaa pitää jalkojaan pöydällä, ja opettaja joutuu huomauttamaan toistamiseen heille kunnolla istumisesta.

Luokan näkyvien ja kuuluvien työrauhaongelmien lisäksi mietin hiljaisempia työrauhaongelmia eli sitä, miten oppilaille on mahdollisuuksia puuhata omiaan kenenkään sitä pahemmin noteeraamatta ja samalla nämä vapaammat hetket ovat tuskallisia oppilaalle, joka ei tunne kuuluvansa joukkoon. Kun kukaan ei tällaista hienovaraista ja salakavalaa eristämiseen ja eristäytymiseen johtavaa tarkoituksellista tai tarkoituksetonta toimintaa huomaa, vahingollinen kierre ei ole kaukana. Lisäksi vapaat tilanteet oppilaiden omien paikkojen ja työskentelyparin valitsemiseen ovat hankalia paitsi yksin olevan oppilaan kuin yleisen työrauhan kannalta, kun valmiit yhteydet ja ryhmittymät tarjoavat paikkoja ylimääräiseen ”häsläykseen” ja ruokkivat edelleen omaa yhteyttään mutta ulkopuolinen jää varjoon. Opettajalla on tärkeä tehtävä koko ryhmän yhtenäisyyden rohkaisussa ja pientenkin sosiaalisten ongelmakohtien havaitsemisessa, sillä tiiviiksi muodostuneet klikit voivat olla sokeita toiminalleen. Tunnetaitoja on esimerkiksi tärkeä opettaa, koska tunteiden hallinta liittyy elämänhallintaan laajemmin: ihminen

tarvitsee sitä, että hän voi vaikuttaa toiminnallaan elämäänsä. Opettaja voi erilaisten leikki- ja ryhmätilanteiden kautta rohkaista oppilaita rakentamaan sosiaaliseen kanssakäymiseen esimerkiksi konkreettisten mallien kautta. Ongelmanratkaisu yhdessä vertaisten kanssa kehittää lasten sosiaalisia taitoja, joiden yleistymiseen pyritään. (Laine 2005, 237–239.)

5.2.4 Epäsuoran kiusaamisen havaitseminen

Epäsuora kiusaaminen, joka on tyypillisempää tytöille kuin pojille, voi hienovaraisena olla miltei näkymätöntä ulospäin ja jää siten helposti aikuisilta huomaamatta. Tyttöjen epäsuorempaa toimintaa kiusaamisessa on selitetty tyttöjen suuremmalla sosiaalisella älykkyydellä, jota tarvitaan esimerkiksi havaintojen tekoon sosiaalisesta ympäristöstä ja taitoon hienovaraisesti vaikuttaa toisiin. Sosiaalinen älykkyys mahdollistaa näin epäsuoran aggression käytön. Lisäksi tyttöjen ja poikien muodostamat vertaisryhmät eroavat toisistaan; tyttöjen merkittävimmät vertaissuhteet ovat pareja tai pienryhmiä, ja he arvostavat suhteelta enemmän läheisyyttä ja luottamusta. Tyttöjen vertaisryhmien ominaisuudet voivat olla ruokkimassa epäsuoraa aggressiota, sillä tiiviisiin ja läheisiin suhteisiin liittyy paljon odotuksia esimerkiksi luottamuksen suhteen. Greenin (1996) tutkimuksessa aikuisväestön sosiaalisia verkostoja ja epäsuoraa aggressioita selvitettäessä havaittiin kiinteisiin sosiaalisiin verkostoihin liittyvän enemmän epäsuoran aggression käyttöä kuin löyhempiin verkostoihin. Tyttöjen epäsuoran aggression käyttöä voidaan tarkastella myös kulttuurisesti: tyttöjen avointa aggressiivisuutta ei helposti hyväksytä, jonka takia he käyttäisivät näkyvästi hienovaraisempia keinoja. Tästä helposti huomaamattomuudesta johtuen opettajan tulisi kiinnittää erityistä huomiota tyttöjen vuorovaikutussuhteisiin. (Salmivalli 1998, 39–45.) Luokan tyttöjen välinen epätasapaino tulee havainnoissani esille siinä, miten yksi tyttö jää kuin joukon ulkopuolelle eri tilanteissa; muut tytöt näyttävät muodostavat ryhmittymänsä, johon tämä ei kuulu. Toiminta ei näyttäydy niinkään helposti havaittavain keinoin, kuten sanoin ilmaisten vaan hienovaraisemmin; kun juttelee jonkun toisen kanssa, ei tarvitse kiinnittää huomiota tähän yksilöön. Näin ongelmaa voi olla vaikea havaita.

Hamaruksen (2008) mukaan sosiaalinen ja henkinen kiusaaminen on opettajille haastavaa havaittavaa, sillä kiusaamiseen voi liittyä piiloisia merkityksiä, joita ei ole helppo ymmärtää ulkopuolelta. Esimerkiksi yhtenä kiusaamisen muotona toimii eristäminen. Piiloista, vaikeasti havaittavaa toimintaa oppilailla voi olla jonkun jättäminen ulkopuolelle yhteisestä toiminnasta, esimerkiksi tarrojen vaihtamisesta. Vaikka opettaja ei aina huomaa tilanteita, eri oppiaineiden opettajilla on erilainen mahdollisuus havaita kiusaamista ja yhteisten havaintojen kokoaminen voi auttaa tilanteen selvittämisessä. Tehokas ongelmiin puuttuminen edellyttää Hamaruksen mukaan ensinnäkin sen myöntämistä, että kiusaamista voi tapahtua omassa kontekstissa. Tämä on myös lähtökohta havaitsemiselle. Oppilaat ovat usein taitavia ”pelaamaan” taktista peliä muiden huomaamatta. Ongelmatilanteiden havaitseminen sekä tilanteiden katkaisu ja puheeksi ottaminen on oleellista, jotta muutosta voi tapahtua. (Hamarus 2008, 94–97.) Opettajan vastuu kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä ilmenee näin ennen muuta siinä, miten avoimesti hän on valmis näkemään asioita yksittäisen oppilaan kannalta ja toimimaan havaitsemansa mukaan. Vaikka kyseisen luokan tapausta voi olla vaikea havaita esimerkiksi siksi, ettei opettaja ole luokan oma opettaja tai luokkakoko ja oppiaineen asettamat haasteet asettavat omat vaatimuksensa, yksilön huomiointi osana ryhmää on ensiarvoisen tärkeää kouluhyvinvointiin pyrittäessä.

Opettajalla on keskeinen rooli siinä, miten hän suhtautuu lapseen, jolla on taipumusta syrjäänvetäytymiseen tai negatiiviseen käyttäytymiseen. Koska tällaiset vuorovaikutussuhteet ovat muodostuneet mahdollisesti jo varhain ja ovat monitahoisen kehämäisiä riippuen toisten ennakoasenteista vaikuttaen syrjityn minäkuvaan ja odotuksiin, niin että tämä ei kykene muuttamaan tilannetta, sosiaalisen vuorovaikutuksen interventio vaatii puuttumista koko ryhmän prosesseihin. Ratkaisu ei siis löydy yksilön muuttamisesta vaan vaikuttamalla koko ympäristön toimintaan. Syrjityn asemaan joutuneen oppilaan huomioimiseen ryhmässä kiinnitetään erityistä tarkkaavaisuutta myönteistä huomiota tarjoten ja itsetuntoa kohottaen. (Laine 2005, 232–237.) Näin ollen vuorovaikutus nousee keskiöön niin kiusaamisen ennaltaehkäisyssä kuin sen torjumisessa; vuorovaikutus koskettaa koko yhteisöä yksilön toiminnan vaikutuksen tuntuessa on aina jossain.

Hamaruksen (2008) mukaan kiusaamista ei voida erottaa kiusaajan ja kiusatun väliseksi asiaksi irralleen yhteydestä yhteisöön kokonaisuutena. Sen vuoksi kiusaamisen vastaiset hankkeet vaativat toimiakseen yhteisön perustan, joka käytännössä muodostuu koulun toimintakulttuurista ja yksittäisistä opettajista. Luokassaan syrjityn asemaan jääneen oppilaan hyvinvoinnin kannalta on keskeistä, millaisen yhteisön koulun aikuiset ja oppilaat muodostavat. Jos koulussa tehdään tietoisesti töitä sen eteen, että yhteisössä pidetään kiinni yhteyttä rakentavista säännöistä ja jokainen voisi kokea olevansa osa yhteisöä, yksilön hyvinvoinnin huomiointi on realistisempaa kohdatuista haasteista huolimatta. Kiusaamista ennaltaehkäisevän opettajan työ on paljon enemmän kuin vain ongelmien torjuntaa; se ilmenee opettajan asenteiden kautta vuorovaikutuksessa suhteessa lapsiin ja heidän sosiaalista hyvinvointiansa ja turvallista kasvuansa tukevassa opetuksessa ja muussa toiminnassa.

Atjosen (2004) tutkimuksessa opettajaksi opiskelevien käsityksissä opettajuuteen liittyvistä eettisistä vastuista vastauksissa nostettiin esille arvokasvatuksen ja sääntöjen opettamisen tärkeys. Suurin osa opiskelijoista uskoi opettajan vaikutusmahdollisuuksiin eettisenä kasvattajana. Opettajan pitäisikin voida ajatella, että hän voi ohjata oppilaan oppimisen lisäksi hänen kokonaisvaltaista kehitystä. (Atjonen 2004, 75–81.)

5.3 Maisan 4. luokka – kuuliaisesti oppimassa

5.3.1 Kommunikaatiolla kohti mielekästä oppimista

Siirryin havainnoimaan Maisan omaa, neljättä luokkaa. Ennen tunnin alkua opettajalla on asioita hoidettavana luokan ulkopuolella ja oppilaat odottelevat luokassa. Oppilaat ovat jakautuneet pienempiin ryhmittymiin ja kokoontuneet toistensa pulpettien luo. Pääasiassa he juttelevat innokkaasti, ja jonkun verran on myös toimintaa: kaksi tyttöä mätkee toisiaan, kolmas tyttö tulee mukaan. Sitten he

vilkaisevat taakseen kuin varmistaakseen saavansa olla rauhassa ja menevät käytävään ja kurkkivat sieltä luokkaan. Osa oppilaista lukee ja odottaa hiljaa pulpettinsa ääressä tunnin alkua. Käytävässä olleiden oppilaiden ääni kajahtaa: ”Opetulee!” pysäyttäen kaiken meneillään olevan toiminnan ja oppilaat ryntäävät salamana omille paikoilleen. Tunti on valmis alkamaan.

Oppitunnilla tehdään näytelmää koulun kevätjuhlaan, joka on samalla koulun 120-vuotisjuhla. Oppilailta lähteneen idean pohjalta näytelmässä vertaillaan entisajan ja nykyajan koulunkäyntiä. Opettaja kertoi jälkikäteen olleensa hyvillään, kun ehdotukset ja ideat olivat tulleet oppilaiden suunnalta. Luokassa keskustellaan muutenkin tuntumani mukaan runsaasti ja opettaja näyttää antavan tilaa oppilaiden ajatuksille. Näytelmän työstämisen alussa opettaja kysyy: ”Voisko Kouluhyvinvointihankkeesta tai kiusaamisesta tehdä jonkun osuuden, kun Kouluhyvinvointihanke on tänä vuonna ollut pinnalla?” Oppilaat kuuntelevat tarkasti ja yksimielisesti kuuluu vastaus: ”joo”. Aihetta ei sivuta tunnilla uudelleen, ja näytelmän rakentelu etenee omalla painollaan oppilaiden ja opettajan välisenä keskusteluna. Keskustelua käydään siitä, kuka toimii missäkin roolissa ja mitä eri roolit pitävät sisällään. Joku oppilaista ilmaisee, ettei halua olla näytelmässä. Opettaja tuo esille rauhalliseen sävyyn, ettei ketään pakoteta. Ylimääräiseen puheeseen opettaja puuttuu napakasti (kohdistuen oppilaalle): ”älä puhu päälleni, viittaa, jos sul on asiaa”. Siihen asti yhdessä kasattu käsikirjoitus käydään läpi niin, että opettaja lausuu vuorosanat. Opettaja eläytyy roolien puheenvuoroihin luoden luokkaan innostavaa ilmapiiriä. Oppilaat ehdottavat ideoitaan siitä, miten näytelmää voitaisiin elävöittää vielä. Opettaja tarttuu oppilaiden ehdotuksiin innokkaan myönteisesti. Kaikesta päätellen käsikirjoituksesta muodostui yhdessä tehden juuri oppilaiden käsikirjoitus, heidän näköisensä ”juttu”. Opettajan rooli oli antaa ja mahdollisuuksia tilaa oppilaiden ajattelulle, innostaa ja ottaa vastaan ehdotuksia. Jokunen oppilas kävi jopa tunnin päättyessä opettajan pöydän luona kertomassa ehdotuksiaan näytelmään.

Kaikesta toiminnasta välittyi, että opettajalla ja oppilaille on lämmin ja läheinen vuorovaikutus, joka mahdollistaa turvallisesti omana itsenä olemisen ja omien ajatustensa tuomisen yhteyteen, joka edelleen kehittää niitä. Opettaja näyttää

välittävän oppilaista ja on innostunut aiheesta, ehkä oppilaatkin silloin kokevat sen ja toimivat mielellään vuorovaikutuksessa sellaisessa yhteydessä. Turvallisuuden kokemus puolestaan mahdollistaa luottamuksen ja kunnioituksen opettaja-oppilassuhteeseen. Oppilaat selvästi suhtautuvat opettajaansa hänen auktoriteettiaan kunnioittaen, kuten tilanne ennen tunnin alkua opettajan tulon vaikutuksesta osoittaa; ”Ope tulee!”, jonka jälkeen oppilaat ovat paikoillaan. Opettajan läsnäoloon suhtaudutaan tosissaan, ja oppilaat tietävät, millaista toimintaa heiltä odotetaan, vaikka osaavat myös ottaa ilon irti hetkistä opettajan valvovan silmän ulkopuolella. Opettaja on se, jonka luotetaan tietävän mitä tapahtuu ja jonka sanaa uskotaan. Opettaja on myös oppilaille malli vuorovaikutuksesta ja siitä, miten oppimiseen kohteena olevaan asiaan suhtaudutaan. Opettajan innostuneisuus luo myönteistä oppimisen ilmapiiriä.

Huttunen (2003) tarkastelee opetuksen lähtökohtia toisistaan eroavien ääripäiden kautta, kommunikatiivista opettamista erotuksena indoktrinaatiosta ja strategisesta opettamisesta. Keskeinen viesti on se, millaisena toimijana ja yksilönä oppilas nähdään. Indoktrinaatio tarkoittaa opetustilanteessa pyrkimystä eettisesti kyseenalaiseen vaikuttamiseen, kuten tietojen ujuttamiseen oppilaiden tietoisesta harkinnan ohitse. Indoktrinaationaalisuus ilmenee opettajan asenteissa ja toiminnassa korostaen opettajan ja oppilaan välistä kuilua suhteessa samanarvoisuuteen. Tämä tarkoittaa strategisen opetuksen mukaisesti opettajan pyrkivän hallitsemaan oppilasta siirtämällä tietoa, ja näkökulmaa suhteessa oppilaaseen voisi pitää välineellisenä. Strategisen opetuksen vastakohtaksi Huttunen nostaa kommunikatiivisen opetuksen, jossa oppilaiden on tarkoitus toimia mahdollisimman kyvykkäinä subjekteina oppimisprosessissa. Lähtökohtana on Kantin mukaisesti arvostava suhtautuminen toiseen päämääränä sinänsä. Kommunikatiivinen opetus edellyttää osallistujilta keskinäistä kunnioitusta, vastavuoroisuutta, rehellisyyttä ja pyrkimystä kriittiseen itsereflektioon, sillä kommunikatiivinen opetus tähtää parempaan ymmärrykseen niin omista kuin toistenkin käsityksistä. Huttunen mukaan ideaali kommunikatiivisesta opetuksesta toimii lähinnä ihanteellisena esimerkkinä, sillä opetustilanteen kommunikaatio harvoin on täysin symmetrinen opettajan tehtävän suuntautuessa kasvatuksellisesti ja

opetuksellisesti. (Huttunen 2003, 7–11; 124–128.) Kuitenkin opettajan erilaisen toiminnan ja opetuksen lähtökohtien vastakkainasettelun voi nähdä antavan lisäymmärrystä suhteessa havainnoimani luokan oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen sekä yhteisen toiminnan tarkasteluun. Opettaja osoittaa arvostusta oppilaiden yksilöllisyyttä kohtaan kyselemällä heidän kokemuksiaan ja mielipiteitään käsillä olevasta asiasta eikä vain kerro ”valmista” tietoa; yhdessä keskustellen, ajatuksia jakaen ja ryhmätyöskentelyn keinoin rakennetaan elämyksellistä ja oppilaidennäköistä lopputulosta oppimiselle. Oppilaiden valintamahdollisuuksista huolimatta opettajalla on vastuu oppilaiden turvallisuudesta huolehtimisesta esimerkiksi säännöistä kiinnipitämällä.

5.3.2 Oppilaat rutiinien ja sääntöjen oppimisen valtakunnassa

Luokassa noudatetaan tiettyjä rutiineja toistuvissa tilanteissa esimerkiksi päivän alussa ja ruokailuun menossa. Kunkin päivän lukujärjestys käydään läpi kuvina taululla päivän alussa, tervehdittäessä päivän tai tunnin alussa noustaan seisomaan, ja ennen ruokailuun menoa rauhoitetaan ja muodostetaan ruokajono luokan etuosaan, josta lähdetään yhdessä rauhallisesti. Rutiinit näyttävät ruokkivan järjestystä luokassa, ja toistuvuudesta ja johdonmukaisuudesta johtuen käytännöt ovat varmasti muodostuneet selkeiksi oppilaille sekä luontevaksi osaksi koulupäivää. Kukaan ei tunnu kyseenalaistavan sitä, miksi pitäisi ensin järjestäytyä jonoon ja olla rauhallista ennen kuin voi lähteä ruokailuun tai miksi ylipäätään noudatetaan sääntöjä ja kuunnellaan opettajaa.

Ennen opettajan luokkaan tuloa oppilaat ovat ryhmittyneet toistensa pulpettien luo. Opettajan tultua tunti alkaa seisomaan nousulla. Uskonnon tunnin teemana on anteeksianto, ja opettaja lukee siihen liittyen kertomuksen. Opettaja esittää oppilaille kysymyksiä ja keskustellaan siitä, millaisia asioita oppilaiden mielestä on vaikea ja helppo antaa anteeksi. Oppilaat saavat kertoa vapaasti esimerkkitilanteita, joihin heidän mielipiteensä perustuvat. Oppilaslähtöisesti opettaja kokoaa taululle asioita oppilaiden puheenvuoroista ja yhteisistä keskusteluista. Opettaja kuuntelee kulloinkin äänessä olevaa oppilasta ja poimii

ajatuksia ja tunteita varmistaen tältä: ”Ymmärrätkö, oikein, että..” Oppikirjasta luetaan kertomus, josta opettaja tekee kysymyksiä. Oppilaat ovat innokkaita vastaamaan pohdintaa vaativiin kysymyksiin.

Tunnin jälkeen siirrytään ruokajonoon luokan etuosaan valmistautuessa ruokailuun, siinä käydään leppoisaa keskustelua ryhmissä odotellessa, että kaikki ovat valmiita. Neljä tyttöä jää järjestelyjä pöytänsä ääressä tekevän opettajan luo juttelemaan tunnin aiheen, anteeksiannon herättämistä ajatuksista, esimerkiksi siitä, että se on vaikeaa tietyissä tilanteissa. He tuntuivat ymmärtävän asian merkityksen ja olevan hyvin innokkaita keskustelemaan, jakamaan ajatuksia opettajan kanssa, oppimaan ja kehittymään opettajan innoituksesta. Opettaja kommentoi tytöille, että kyseessä on sellainen asia, jota on harjoiteltava. Luokka odottaa jonossa niin kauan kuin opettaja tulee ja antaa luvan lähteä. Ruokajono rauhoittuu ja järjestäytyy opettajan ottaessa johdon: ”Sitten kun on hiljaista..”, opettaja ohjaa ja tulee hiljaista. Hiljentymisen jälkeen koko luokka lähtee hiljaa kulkemaan kohti ruokalaa, eikä paljon ääntä kuulu.

Tämänkin tunnin perusteella luokassa vallitsi jakamisen ja kuuntelemisen ilmapiiri, josta oli merkinä oppilaiden innokkuus jakaa ajatuksiaan. Oppilaat haluavat kertoa, kun tietävät, että heitä kuunnellaan ja että heillä ja heidän asioillaan on merkitystä. Opettajalle oli helppo jäädä juttelemaan myös virallisen tunnin ja keskustelun jälkeen; näille oppilaille opettajan ja heidän välinen vuorovaikutus oli kyseenalaistamattoman luonnollista ja selvää. Oppilaat näyttivät minusta kuitenkin kunnioittavan opettajan auktoriteettia ja tietävän, mitä heiltä odotetaan; kenelläkään ei tunnu olevan tarvetta lähteä testaamaan rajoja ja kapinoida sovittuja sääntöjä vastaan. Näin ruokailuun siirtyminen sujui rauhallisesti, oppilaat odottivat opettajaa ja hiljentyivät. Tämä onnistuminen kertoo mielestäni siitä, että säännöt ovat selviä kaikille ja opettajan auktoriteettia kunnioitetaan.

Luokan vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä seurattaessa on helppo havaita oppilaita innostavan opetuksen merkitys. Collisonin ja Cookin (2007) mukaan ihmisyyteen kuuluu oppiminen kuin luonnostaan yksilöiden rakentaessa merkityksiä yhdessä toisten kanssa. Tulevaisuuden vaatimusten suhteen oppiminen on muuttumassa kirjoihin sidotusta tiedosta ja individuaalisesta näkökulmasta yhä

enemmän kollektiiviseksi ja yhdessä rakennetuksi. (Collison & Cook 2007, 67.) Maisan luokassa tällaista tiedon yhdessä rakentamista toteutetaan havainnointini mukaan runsaasti; opettaja ja oppikirja eivät ole aina monopoliasemassa määrittelemässä totuutta oppilaan puolesta, vaan oppilaat ovat aktiivisia kysymyksineen. Opettajan rooli on enemmänkin toimia yhtenä kyselijänä ja antaa oppilaille mahdollisuus itse ”löytää” se keskeisin tieto. Ehkä juuri tästä johtuen oppilaat vaikuttavat jatkuvasti olevan hyvin motivoituneita tunneilla; innokkuus tulee ilmi opettajan esittäessä kysymyksiä kuin oppilaiden tehdessä tehtäviä ryhmissä. Opettajan suosimat työtavat, kuten yhteistoiminnallisuuskin osaltansa varmasti ovat aktivoiden lisäämässä oppilaiden opiskeluintoa.

Saloviidan (2006) mukaan yhteistoiminnallisilla työtavoilla on useita myönteisiä vaikutuksia oppilaisiin eri alueilla. Suurimmat myönteiset vaikutukset keskittyvät sosiaalisiin suhteisiin lisäten sosiaalista vuorovaikutusta ja hyväksyntää esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Keskeistä on, että jokaisen oppilaan osallistumismahdollisuudesta huolehditaan. Yhteistoiminnallisuuden psykologiset vaikutukset ulottuvat oppilaiden itsetunnon kohoamiseen, koulumyönteisyyden ja oppimismotivaation kehittymiseen, epäitsekkyteen sekä itsekontrolliin. Sen lisäksi että yhteistoiminnallisuus vaikuttaa myönteisesti oppimistuloksiin, sillä on seurauksensa yleiseen oppimiskokemusten myönteisyyteen. (Saloviita 2006, 135–139.) Myönteisiä yhteistoiminnallisuuden perusteluja tarkastellessa voikin nähdä tämän käytännössä Maisan luokan oppilaiden kohdalla heidän innostuneisuudestaan opiskella ja työskennellä yhdessä.

Seuraavan päivän ja musiikkitunnin alussa opettaja tulee luokkaan ja on aamutervehdyksen aika. Kaikki oppilaat eivät tule mukaan tervehdykseen, ja opettaja pyytää ottamaan uusiksi ja nousemaan seisomaan sekä odottaa niin kauan, kunnes jokainen on valmiina toivottamaan hyvät huomenet reippaasti. Tunnin rakenne ja tarkoitus näyttää olevan oppilaille selvä, ja he ovat orientoituneita soittamiseen. Oppilailta tuleekin ehdotus, että soittimiksi tietyn musiikkikappaleen säestykseen voisi ottaa laattasoittimia. Opettaja suhtautuu ehdotukseen myönteisen innokkaasti ja antaa parille oppilaalle avaimet, että he kävisivät hakemassa soittimet luokkaan. Niin luokalla on käytössä soittimia usealle halukkaalle soittajalle, ja soitto

ja laulu voi alkaa. Opettaja antaa soittajille työskentelyyn ohjeita: ”Jos sä tipahdat, älä ala häiritsemään, vaan koita päästä kiinni, saat sieltä hienosti kiinni”. Opettaja keskeyttää ja antaa ohjeita, kun jokin asia ei toimi, esimerkiksi jos on liikaa ylimääräistä ääntä tai joku ei ymmärrä jotain. Myöhemmin opettaja ottaa käsittelyyn toisen laulun ja muistutetaan mieliin aiempia asioita. Joku oppilas ehdottaa jotain toista laulua, mutta opettaja pitää kiinni siitä, missä he ovat menossa: ”Me mennään nyt tää...”.

Luokassa vallitsee tuntumani mukaan hyvä työrauha, oppimista tukeva keskittymisen ilmapiiri ja johdonmukaisuus säännöistä kiinnipitämiseen. Opettajan vaatimasta työrauhasta ja kunnioituksesta kertoo sekin, miten aamutervehdys on otettava uusiksi, niin että kaikki ovat osallisena. Opettajalla on myös keino hallita ainedidaktisesti työrauhaa antaessaan ennakoidusti ohjeita soittajille mahdollisiin tuleviin ongelma-kohtiin, jotka voisivat aiheuttaa häiriötä oppilaiden hermostuessa ja kadottaessa tavoitteensa. Havaintojeni ja kokemani mukaan opettaja on avoin oppilaiden ehdotuksille ja antaa vastuuta määrittelemisensä rajoissa heille. Luokassa on avoin ja keskusteleva ilmapiiri, ja opettajalle on helppo ilmaista tarpeita ja toiveita. Oppilaat tuntuvat tietävän, että ideoiden ehdottamiselle on vapaa ilmapiiri, mutta opettaja päättää viimekädessä tunnin kulusta. Opettaja ottaa huomioon oppilaat eikä pääte kaikesta, mutta on riittävän jämäkkä eikä pääste oppilaita helpolla sääntöjen ollessa kyseessä. Vastuun saamiseen liittyy aina se, että auktoriteetin on voitava myös vaatia ja luottaa. Kuitenkin vastuu on ennen muuta opettajalla, joka huolehtii kokonaisuudesta ja voi tarvittaessa muuttaa toiminnan suuntaa.

Saloviidan (2007) mukaan työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä on kyse tietoisesta opettajan toiminnasta, jolla eri alueilla voidaan vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten opettajan oma auktoriteetti ja luokan käyttäytyminen rakentuvat. Ensimmäinen neljästä askeleesta koostuu opettajan omasta kasvatustilofosiasta ja auktoriteetista, ja muut askeleet ovat hyvä opetus, positiivisen auktoriteetin rakentaminen sekä ympäristön suunnittelu säännöt ja rutiinit huomioiden. Hyvällä opetuksella Saloviita tarkoittaa vaihtelevaa ja monipuolisia työtapoja hyödyntävää opetusta, jossa oppilaiden osallisuus, sosiaalinen ulottuvuus ja siihen kuuluva ilo

ovat osallisena. Oppimiseen innostavan opetuksen lisäksi työrauhalle on merkitystä sillä, miten säännöt on huomioitu osana koulunkäyntiä. Lukuvuoden alussa opettajan johdolla luodaan yhdessä selkeät toimintasäännöt ja rutiinit, joiden noudattamisen suhteen opettaja on johdonmukainen. Säännöillä tarkoitetaan yleisiä toimintaohjeita siitä, mitä oppilailta odotetaan suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Lisäksi rutiinit kuvailevat tarkemmin arjen kannalta merkityksellisiä tapahtumia. Rutiineja ei tarvitse kirjoittaa, mutta niistäkin on tärkeää sopia, jotta kouluarki sujuisi joustavasti kaikkien kannalta. (Saloviita 2007, 47–88.)

Oppilaiden aktiivisuutta innostavan opetuksen lisäksi Maisan luokassa havaitsen sääntöjen ja rutiinien merkityksen. Luokan ovesa olen nähnyt ison vaaleanpunaisen, kartonkisen sydämen, jonne oppilaiden kanssa on kirjattu luokan säännöt. Siellä on maininta mm. jokaisen kunnioittamisesta, kiusaamisen kieltämisestä ja kaveruuden suosimisesta. Sääntöjen ympärille kunkin oppilaan kämmen on painettu värillä, ja myös opettajan käsi on siinä osoituksena sitoutumisesta yhteiseen sopimukseen. Oppilaat tietävät, mitä heiltä odotetaan. Rutiinien läsnäolo tuntuu myös koulupäivän aikana joustavasti sujuvana toimintana esimerkiksi siirtymisissä ja oppilaiden itsenäisessä käynnissä kirjastoautolla. Sääntöjen ja rutiinien hallinta mahdollistavat näin opettajalle luottamuksen ja vastuunantamisen oppilaille sekä oppilaille vastuunsaamisen luottamuksenosoituksen kautta.

Ympäristö - ja luonnontiedon tunnin alkaessa oppilaat tulevat omille paikoilleen reippaasti opettajan tullessa luokkaan, ja kaikki nousevat seisomaan. Opettajan johdolla käydään läpi päivän lukujärjestys ja päivän käytännöt. Oppikirjat otetaan esille ja opettaja johdattelee käsiteltävään aiheeseen (hyönteisiin) kysymällä oppilaiden kokemuksista kesällä hyönteisten puremista. Oppilaita viittaa innokkaasti ja he kertovat kokemuksiaan. Opettaja kuuntelee, kommentoi ja tekee kysymyksiä. Kirjasta luetaan välillä ja keskustellaan taas, oppilaiden puheenvuoroista viriää keskustelua. Oppilaiden oman työskentelyn aikana käydään innokasta keskustelua omissa pulpettiryhmissä ja -riveissä. He kysyvät toisiltaan apua, vertailevat tekemiään piirroksia ja käyvät näyttämässä myös kaverille. Kun oppilaat ovat valmiit, he voivat siirtyä ruokajonoon odottamaan. Jokunen tyttöryhmä on vielä

paikallaan ja he ovat syventyneinä tutkimaan keskeneräistä tehtävää. Luokan etuosassa olevan jonon päässä näkyy levottomuutta, joku oppilas avaa välillä luokan oven. Osa oppilaista on kerääntynyt opettajan pöydän luo, kun opettajalla on vielä hommia. Opettaja tulee jonon luo ja kysyy keräten porukan huomion: ”Alkaaks olla valmista?” Opettaja joutuu vielä hiljentämään oppilaita ja odottelee vielä sen jälkeen, kun on rauhallisesti mutta selvästi ilmaissut: ”Kun on rauhallista, voidaan lähteä.” Joku oppilas hätäilee: ”Me ollaan myöhässä jo”, mutta opettaja ei anna periksi ennen kuin kaikki oppilaat ovat hiljentyneet, ja sitten oppilaat lähtevät rauhallisesti opettajan perässä.

Jälleen opettajan toiminnasta välittyy avoimuus ja kuuntelevuus oppilaiden suuntaan. Vuorovaikutuksen avoimuus näkyy myös oppilaissa heidän ja opettajan välillä sekä oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Kaikilla näyttää olevan ympärillään sellaisia tovereita, joiden kanssa olla vuorovaikutuksessa. Muutaman oppilaan porukassa koetaan niin innostunutta keskustelua kuin läheisempää jakamista; lähellä on joku, jolta kysyä neuvoa ja jonka kanssa vertailla tehtävien vastauksia. Tiedollisen ja käytännöllisen avun hyödyn lisäksi oppilaiden keskinäinen yhteys lujittuu varmasti tällaisissa yhteisissä jakamisen hetkissä. Asian vierestä innostuminen tai toiminnan karkaaminen käsistä ei kuitenkaan näytä ilmeisen todennäköiseltä riskiltä vapaammissakaan vuorovaikutustilanteissa, sillä opettajalla tuntuu olevan ote ja auktoriteetti oppilaisiinsa. Tästä on hyvä esimerkki ruokajonon kokoaminen odotteluvaiheineen; hälyssäkin opettajan auktoriteetti toimii ja porukka saadaan valmiusasemiin.

Luokassa on sovittu käytäntö käydä kirjastoautolla tietynä ajankohtana välitunnilla itsenäisesti ja sen jälkeen oppilaat tulevat omia aikojaan luokkaan. Oppilaat tulevat kirjastoautokäynniltä luokkaan eri tahtia, muutama oppilas kerrallaan ja jäävät omille paikoilleen lukemaan rauhallisesti. Käytäntö näkyy toimivan, oppilaat tuntuvat sisäistäneen, mitä heiltä odotetaan ja opettaja voi siis näin luottaa oppilaisiinsa heidän itsenäisessä toiminnassaan. Sitten, kun kaikki oppilaat ovat paikalla, seuraava tunti aloitetaan. Luokan takaseinää koristaa suuri, askarreltu puu, jonka irtolehdistä koostuviin oksiin opettaja kiinnittää uusia lehtiä selittäen samalla puun ja lehtien merkitystä. Kyseessä on koko luokkaa koskeva

lukuhaaste: jokaisesta luetusta kirjasta saa puuhun yhden lehden ja kun puussa on 100 lehteä, opettaja on luvannut tarjota jäätelöt. Puun lehtiä on opettajan kertoman mukaan kertynyt 69. Oppilaat tuntuvat olevan innoissaan mukana tempauksessa, ja ilmoille heitetään ehdotuksia jäätelöstä. Saloviidan (1999) mukaan opettajan työ vaatii päivittäistä luovuutta. Vaihtelevilla opetustavoilla voidaan myös ennaltaehkäistä työrauhaongelmia. (Saloviita 1999, 131; Saloviita 2007.) Maisan kehittämän oppilaita innostavan oppimiskeinon voi nähdä toimia myös työrauhaongelmia ennaltaehkäisevänä ja siten kauaskatseisesti myös kouluhyvinvointia edistävänä.

Tunnilla jatketaan sitten näytelmän työstämistä: opettaja laittaa näkyviin tekstin vuorosanoista ja rooleissa olevat oppilaat saavat harjoitella opettajan johtaessa. Opettaja keskeyttää välillä harjoittelun ja teroittaa oppilaille eläytymistä rooliin, hän kannustaa ja neuvoo vuorosanojen lausumisen rauhallisuuden olevan tärkeää. Opettaja on myönteisen kannustava oppilailleen ja näyttää suhtautuvan oppilaiden harjoitteluun hymyillen myönteisesti. Joku oppilas ei ole tyytyväinen roolinimeensä sen vanhahtavan muodon vaikeuden vuoksi ja opettaja ilmaisee rohkaisevassa hengessä, että vaikea nimi voidaan muuttaa. Luokan sujuvat käytänteet ja toiminta kertovat, että opettaja voi luottaa oppilaisiinsa ja he saavat itsenäisyyttä ja vastuuta. Opettajan toiminnasta nousee esiin oppilaiden motivointi ja innostaminen, ja samalla eri projektit osoittavat, että jokaisen oppilaan työpanos on tärkeä ja jokaista tarvitaan. Oppiminen tapahtuu innostavassa ja kannustavassa hengessä, opettaja on niin innostaja, mahdollisuuksien antaja, auktoriteetti kuin helposti lähestyttävä.

Ennen tunnin alkua oppilasryhmä on kerääntynyt luokan eteen, jossa kiinnostusta herättävät näytelmän harjoittelua varten olevat pahvilaatikot. Opettaja komentaa tullessaan oppilaat paikoilleen. Päivään orientoituminen aloitetaan lukujärjestyksen läpikäynnillä, ja näytelmän tekemiseen ilmassa olevan ilmeisen innon takia opettaja ohjaa sanallisesti oppilaiden ajatuksia oppitunnin aihetta kohden: ”nyt ei tehdä näytelmää...” Rutiinien sujuminen näyttää vaativan tunnilla enemmän opettajan ohjausta, jotta oppilaiden huomio kohdentuisi oleellisiin asioihin: ”Katsopa tännepäin”, opettaja huikkaa viitatessaan taululle kirjoittamiinsa

asioihin, ja kirjojen esiin ottamisen kestäessä hän ilmaisee: ”Ottakaahan reippaasti. Neljäsluokkalainen osaa ottaa kirjan esille ilman, että...”Taulun tarkastelun ja lukemisen välillä opettaja ohjaa oppilaita ajattelemaan ja keskusteluun kysymyksin: ”Miettikääs, minkä takia...?”tai ”Ootteko kuullu...?”. Opettaja kuuntelee oppilaiden ajatuksia ja jatkaa heidän puheenvuoroistaan, hän rohkaisee oppilaita pohtimaan, kyselemään ja keskustelemaan. Joskus kokonaisuuden ylläpito näyttää vaativan opettajalta enemmän auktoriteetin käyttöä. Luokka innostuu kuitenkin aiheesta rauhoituttuaan, rauhallinen opetuskeskustelu opettajan johdattamana etenee ja saa mukaan oppilaita kehittämään ajatuksiaan.

Ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla on keskittynyt ja keskusteleva tunnelma; oppilaat esittävät kysymyksiä ja kommentoivat aktiivisesti opetuksen kohteena olevan asian yhteisessä käsittelyssä. Työskentelyn aikana oppilaat juttelevat keskenään rennosti liimatessaan monisteita vihkoon ja vastatessaan tehtäviin. Näyttää, että oppilailla on mukava olla, he viihtyvät tunnilla ja aiheen parissa sekä nauttivat samalla toistensa seurasta. Joku oppilas käy katsomassa toisen tekemää piirustusta ja yhdessä vaihdetaan kommentteja. Puheensorina on innostunutta, mutta työrauhaa se ei kohtuullisena uhkaa. Oppilaan kommentti keskeyttää rauhallisesti sujuneen tunnin: ”Ope, meidän täytyy lähteä syömään”. Oppilaat valmistautuvat ruokailuun, ja rauhoittuminen sujuu kuin itsestään ja oppilaista lähtien. Opettaja kysyy kuin viimeistä vahvistuksen sanaa oppilailta odottaen: ”Koska lähetään?”, kun on valmista ja muistuttaa, että mennään hiljaa ja rauhallisesti.

Mistä keskittynyt ja oppimisen ja viihtymisen kannalta edullinen ilmapiiri tunnilla johtui? Oppilaat tuntuivat olevan motivoituneita oppimiseen ja työskentelyyn aktiivisuudellaan. He vaikuttivat rauhallisilta ja keskittyneiltä, ja kaikki näytti sujuvan mallikkaasti ilman opettajan suurempaa kontrollintarvetta tunnin alusta ihan sen lopetukseen ja seuraavaan vaiheeseen siirtymiseen. Lisäkö kenties hyvä työrauha oppimismotivaatiota vai tuliko hyvä keskittyminen halusta työskennellä? Ilmeisesti nämä ja myös muut asiat vaikuttivat kokonaisuuteen. Opettajan jatkuva johdonmukaisuus omassa toiminnassaan sekä sääntöjen ja

rutiinien selvyys oppilaille varmasti ovat olleet aikaansaamassa tietyn kulttuurin ja ilmapiirin syntymistä luokkaan.

Ajattelen, että paljon kokonaisuuden ”kakusta” tekee myös luokan oppilaiden sosiaalinen rakenne ja vuorovaikutus keskenään; oppilaat näyttävät käyttäytyvän prososiaalisesti toisiaan kohtaan, olevan kiinnostuneita toisistaan ja antavan tilaa toisilleen. Helposti syrjään jääviä oppilaita en olekaan ryhmässä huomannut, vaan vähän hiljaisemminkin tuntuu olevan myönteisiä kontakteja toisiin. Lisäksi opettaja näyttää jatkuvasti antavan tilaa oppilaidensa ajatuksille ja oppituntia ollaan enemmän rakentamassa yhdessä kuin se tulisi ylhäältäkin saneltuna. Opettaja myös tuntuu luottavan oppilaisiinsa ja antavan heille arvionsa mukaan vastuuta ja vapautta. Kun oppilaat nähdäkseni myös kokevat, että heihin luotetaan ja heitä kuunnellaan, niin he ovat sisäistäneet toimintakäytänteet ja sovitut asiat toimintaansa ilman suurempia tarpeita testata rajoja, ja ovat mielellään mukana tarkoituksenmukaisesti rakentamassa oppimista ja luokan yhtenäisyyttä. Ajoittaisia lipsumisia toki ilmeneekin, mutta opettaja ottaa tilanteet määrätietoisesti haltuun, ja oppilaat tuntuvat myös nopeasti ymmärtävän, mistä on kyse ja kuinka toimitaan.

6 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ

Teemahaastattelun keinoin on mahdollista antaa tilaa henkilön omalle ajattelulle ja saada selville asioita, joita suoraan havainnoiden ei voi tietää. Havainnointijaksojen päätteeksi toteuttamieni haastatteluiden tarkoitus olikin syventää tarkastelun kohteeksi nostamiani teemoja lähtien liikkeelle opettajan itsensä reflektoinnista. Valkeavaaran (1999) mukaan asiantuntijana kehittämisessä huomionarvoista on, paitsi se, miten yksilö on lähtenyt liikkeelle ongelmanratkaisussa, mutta myös se, miten hän reflektoi eli arvioi osaamistaan ja toimintaansa. Reflektointi mahdollistaa oman asiantuntijuuden muokkaamisen; uuden oppiminen vaatii pysähtymistä ja uudelleen arviointia toimintansa juurella. (Valkeavaara 1999, 116–117.) Tällainen opettajan oman toiminnan pohdiskelu on näin paitsi edelleen kehittämässä asiantuntijuutta, myös antamassa tärkeää tietoa tästä kehityksen prosessista, jollainen matka Vaakamallin® äärellä oli tutkimukseni opettajille. Opettajien ajatukset nostavat esille peruseriaatteita kouluhyvinvoinnin edistämisen tarkasteluun ja samalla kuvaavat yksilöllistä opettajana kehittymistä osana erilaisista yksilöistä rakentuvaa kouluyhteisöä.

6.1 Lauri

Haastatteleman 5.luokan opettaja, Lauri kertoo valmistuneensa 2008 kasvatustieteen maisteriksi ilman pedagogisia opintoja sivuaineinaan erityispedagogiikka, sosiologia ja psykologia. Hän on toiminut koulussa sijaisena vajaan lukuvuoden verran syksystä 2009 ja sitä ennen tehnyt lyhyempiä sijaisuuksia

eri kouluissa. Ennen pidempiaikaista sijaisuuttaan hänellä oli noin parin viikon sijaisuus samalla koululla keväällä 2009. Tulostaan uutena kouluun hän kertoo ensin jännittäneensä hieman ensimmäistä pidempää sijaisuuttaan, mutta kokeneensa olonsa tervetulleeksi alusta lähtien.

Mutta tänne yhteisöön oli kyllä tosi helppo tulla ja täällä otettiin avoimesti vastaan uuskin sijainen, vaikka mä en ollu täällä ollu ikinä ennen ku mä tulin siksi puoleksitoista viikoksi tänne. Että mun mielestä tätä kuvaa semmonen avoimuus ja sitte semmonen tietynlainen työhön liittyvä välittäminen. Elikkä huolehditaan siitä, jos sä et ihan kaikesta välttämättä tiedäkään niin sä voit kyllä kysyä ja sä saat apua täällä.

Työyhteisöltä saadun ammatillisen avun Lauri koki tärkeänä, sillä varsinkin alussa konsultointi oli tarpeen uusien käytäntöiden suhteen. Opettaja kuvailee saaneensa apua käytännöllisiin asioihin, kuten tuntien sijoitteluun lukujärjestyksessä, mikä oli ensimmäinen avun saamisen kohde. Hän kokee olevansa myös itse innokas kysymään neuvoa, mistä olikin hyötyä alkuun pääsemiselle.

Ni se alottaminen on aivan erilaista, ku se että tulee tekemään sitä pätkeä jostain välistä. Niin siinä alussa kaikki... ja tietysti mä oon ollu aika kova ja välillä äänekäskin tuomaan asioitani esille ja aika avoin yleensä pyrin olemaan, niin se varmaan autto siinä, että pääsi sitten siinä paremmin sisällekkin tähän yhteisöön jo sillon keväällä kun mä olin täällä sijaisena.”

Omaa opetusfilosofiaansa Lauri kuvaa oppilaiden kunnioituksen ja johdonmukaisen kasvatuksen kautta:

No, kyllä mä pyrin jokaista kunnioittamaan ihan samalla lailla, oli se sitten erityistä tukea tarvitseva tai se rasavilli tai mikä nyt olikaan sitte täällä luokassa, mutta jokaseen pyrin suhtautumaan tasa-arvoisesti ja myös siltä kannalta, etten pelkästään minä kohtelisi heitä tasapuolisesti vaan se, että mä vaadin kaikilta...

Lauri pyrkii siis huomioimaan jokaisen luokan oppilaan yksilönä osana luokkaa riippumatta oppilaan ominaisuuksista. Hänen tavoitteensa kuulostaa olevan toimia tasa-arvoisen kohtelun ja kunnioittamisen mallina myös oppilaille, sillä opettajan sanoissa tulee esille hänen vastuullinen asenteensa suhteessa oppilaisiin hänen korostaessaan omaa tehtäväänsä. Oppilaiden kunnioittaminen ja vastuuttaminen näyttävät myös kulkevan käsi kädessä, sillä ilmaistessaan vastuunsa tasa-arvoisesta kohtelusta Lauri nostaa samalla esille tehtävänsä oppilailta vaatimisen suhteen. Lauri puhui tuossa kohdassa haastattelua johdonmukaisuudesta kotitehtävien osalta, ja tämä antaa esimerkin opettajan vastuusta vaatia oppilailta. Lauri ei näytä päästävän oppilaita helpolla; jos jollakin on kotitehtävät unohdettu monta kertaa peräkkäin, syyksi ei riitä unohdus. Opettajan vaatii kunnioitusta sekä omalle auktoriteetilleen että toisille oppilaille. Opettajan auktoriteetin kunnioitus tulee ilmi juuri siinä, kuinka suhtaudutaan opettajan antamiin tehtäviin, vastuihin ja sovittuihin sääntöihin.

Oikeastaan, ei tietysti voi samaa vaatia, mutta sitä, että yrittää parhaansa ja osottaa sen. Se ei riitä, että niin ku... vaikka jos on läksyt tekemättä niin, että nyt on läksyt tekemättä monta kertaa peräkkäin. Sillon pitää sillä eriyttämällä ja muulla sitten yrittää puuttua siihen. Elikkä mä oon sitä yrittäny ainakin..., että mitä sovitaan, se tehtäs. Ja yritän kaikkiin tasavertaisesti suhtautua ja tasavertaisesti huomioida.

Lauri pohtii luokassa kohdattuja haasteita oppilaiden oppimisessa ja omaa tapaansa toimia niissä. Opettaja pyrkii siis sekä johdonmukaisuuteen että oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen toiminnassaan. Kysyn opettajalta luokan sisäisen toiminnan ja oppilaiden keskinäisen toimeentulemisen kehittämisestä, ja opettaja vastaa aiheen olleen ”ensimmäinen teema” aloittaessaan luokan kanssa työskentelyn. Hän kuvaa tavoitettaan ”joukkuehengen” tai ”me-hengen” kehittämisenä. Luokka oli suhteellisen tiivis jo lähtötilanteessa, mutta yhteyden varmistaminen ja ylläpitäminen oli ajankohtaista varsinkin lukuvuoden alussa, sillä suurikokoisen ryhmän oppilaista osa tuli luokalle eri luokista, kun taas osa porukasta oli ollut yhdessä pidempään. Opettajan johdonmukaisuus oman auktoriteettinsa ja jokaista oppilasta kunnioittavan vastuunsa suhteen ilmenee näin toisaalta myös suhteessa oppilaisiin; oman

esimerkkinsä kautta opettaja voi vaatia oppilailtakin toistensa kunnioitusta. Tavoitteitaan ja toimintaansa opettaja kuvaa ryhmäyttämiseen keskittyvänä:

”Varsinkin syksyllä oli teemana ja nyt sitte taas, ku on vähä välillä rakoillu, niin sitten on jotenkin yritetty kehittää ryhmätöitten tai muuten ryhmäyttämisen... tämmösiä hommia.”

Luokan sisäisen toiminnan kehittämiseksi sekä opettajan selkeälle otteelle oli selkeästi myös akuuttia tarvetta, sillä työrauhaa koskevia ongelmia esiintyi erään oppilaan suhteen.

No, täs oli syksyl aika suuriaki työrauhaan liittyviä ongelmia... Terrorisoijana oli yks luokan oppilas, jonka kanssa sitten tehty kovasti töitä koko syksy ja jatketaan edelleen, pientä tarkkailua, ei todellakaan niin... kovasti ku syksyllä, mutta kuitenkin, jatkuvasti on pientä semmosta silmälläpitoa, niin niin, ehkä se oli se suurin sitten.

Kysyessäni, kohdistuuko oppilaan toiminta tiettyyn henkilöön, opettaja vastaa kieltävästi tuoden asiayhteyteen useamman työntekijän. Lauri antaa ymmärtää, että ongelmia on esiintynyt ei pelkästään hänen ja oppilaan välillä, vaan muidenkin kollegoiden ja oppilaan välillä.

Ei, yleisesti työrauhan rikkominen, ja opettajaa vastaan protestoiminen, rehtoria vastaan protestoiminen, erityisopettajaa vastaan protestoiminen, avustajaa vastaan protestoiminen, koko koulun henkilökuntaa..., nyt se sitten on vissiin laajentunu vähän kotiakin, koulussa mennään nyt hyvin, mut kotoa ei ole ihan tarkkaa tietoa, kuinka siellä...

Tiedustelen, kuinka opettaja on suhtautunut tällaisiin vaikeisiin tilanteisiin ja miten niistä on selvitty. Lauri nostaa heti esille työyhteyden, kollegoiden tuen.

Lauri: Tää työyhteys täällä on tukenu hyvin, ja varsinkin tässä tilanteessa niin... Jos nyt yksittäisiä henkilöitä nostetaan esille, niin rehtori ja erityisopettaja on ollu suurena tukena tämän vaikean, erittäinkin vaikean ongelman ratkomisessa ja

selvittelemisessä ja sitten myöhemmin tietysti, ei läheskään niin suuressa roolissa, mutta enemmän semmosena konsultoivana apuna on ollu terveydenhoitaja, psykologi ja kuraattori.

Ha: Joo, eli aika moniammatillista hommaa, yhteistyötä...

Lauri: No, kyllä se sitten näissä ääritapauksissa menee sitten aika pitkälle.

On mielenkiintoista, että kysyessäni opettajan reagoinnista haastavaan tilanteeseen, hän ei puhukaan omasta toiminnastaan, vaan painottaa työyhteisön roolia ongelmien ratkaisussa. Kokiko hän ehkä tilanteen niin haastavana omalle kohdalleen, että hän katsoo asioita mieluummin koko työyhteisön näkökulmasta? Toisaalta aiemmista yhteyksistä päätellen Lauri tuntuu painottavan yleensäkin yhteisön merkitystä ja tärkeyttä, mistä kertoo hänen suuntautumisensa sosiologian alalle. Ryhmän yhteishengen luominen oli hänelle keskeinen tavoite luokkansa kanssa. Kaipaisiko opettaja enemmän yhteisöllisyyttä myös työyhteisöön? Laurin on myös helppo vastata tilanteen ratkaisua koskeviin kysymyksiin, ja kollegoiden tuki nousee kuin automaattisesti esille. Rehtori ja erityisopettaja ovat olleet eniten hänen tukenaan. Uuden opettajan on varmasti luontevinta ensin kääntyä näiden ammattilaisten puoleen, sillä heillä on asemansa puolesta koulussa auktoriteettia sekä kokemusta haastavien asioiden hoidosta. Opettaja myös koki tullessa koulussa hyvin vastaanotetuksi alusta lähtien, mihin rehtorilla on varmasti ollut paljon osuutta perehdytyksen suhteen. Johtaja luo yhteisön ilmapiirin omalla toiminnallaan ja esimerkillään. Johtaja voi rohkaista alaisiaan monenlaiseen toimintaan, esimerkiksi avoimeen vuorovaikutukseen, yhteistyöhön sekä avun hakemiseen.

Opettajan asiantuntijuuden tarkastelussa keskeistä on, miten opettaja osaa hyödyntää työyhteisön tukea haasteellisiksi koettuihin tilanteisiin. Valkeavaaran (1999) mukaisesti asiantuntijana kehittyminen etenee haasteellisten tilanteiden, niiden ratkaisun ja reflektoinnin kautta vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Kohdatut ongelmat voivat olla ristiriitoja, arvokonflikteja ja niihin voi liittyä kokemus oman osaamisen riittämättömyydestä, mutta tässä piilee kehittymisen avain ongelmien ollessa mahdollisuuksia uuteen. Työssä koettujen onnistumisten taustalla onkin usein tarve muutokselle, esimerkiksi jonkin vaikean haasteen voittamisen

tavoittelu. Asiantuntijuus ei rakennu irrallaan, vaan vuorovaikutuksessa suhteessa ympäröivään yhteisöön. (Valkeavaara 1999, 108–112.) Lauri oli nähdäkseni oivaltanut tämän omaa asiantuntijuutta rakentavan työyhteyden merkityksen pyrkiessään yhteistyöhön kokeneempien ammattilaisten kanssa kohtaamiensa ongelmien osalta. Muutenkin Lauri tuo esille painotustaan yhteisön ja yhteistyön tärkeydestä niin oppilaiden kuin henkilökunnan osalta.

Yhteisön toimivasta yhteistyöstä huolimatta uutena jäsenenä yhteisöön tulevan täysi osallisuus ja käytäntöjen oppiminen voi viedä aikaa. Laurin aloittaessa työnsä koululla oli käynnissä kiusaamisen vastainen Vaakamalli®-ohjelma, ja hän myöntää, ettei ajatuksesta ollut helppo saada kiinni alussa.

Siitä oli aika vaikeeta päästä aluksi kiinni, kun oli niin paljon sitä muutakin hädellisiä. Sitten vielä se Vaakamalli tuli siihen omalta osaltaan...öö... ei nyt vois sanoa sotkemaan, mutta kuitenkin niin toi lisää semmosta asiaa, joka ei kuitenkaan liittynyt ihan päivittäiseen toimintaan.

Opettajan mukaan Vaakamallin® ajamat asiat nousivat esille lähinnä erikseen järjestetyissä tapaamisissa ja koulutuksissa eikä ajatus alussa liittynyt hänen välittömään työhönsä läheisemmin. Hän myöntää, että Vaakamallista® varmasti puhuttiin hänen tullessaan koululle, mutta se on voinut mennä häneltä ohi. Päivittäiset toiminnat luokassa veivät opettajan energiaa alussa sen verran, että ohjelma ei tuntunut niin merkittävältä. Opettaja kuvaa asioiden kiireellisyysjärjestystä ja motivaation puutetta syyksi, ettei ohjelmaan tarkempi paneutuminen ollut mielekäästä.

Mut se oli niin kuin semmonen..., se ei vaatinut niin suurta huomiota minun mielestä kuin näitä päivittäiset toiminnat täällä luokassa. Elikkä mä en motivoitunut siihen ehkä ihan riittäväällä... Elikkä se motivaation puute ehkä siinä oli semmonen, mikä... ehkä mä en löytänyt sitä, että miksi...

Ha: Joo, tota, selviskö se niin kun syy sitten myöhemmin niin kuin tälle, että miksi sitä tehtiin täällä koulussa, selkiytykö?

Lauri: Kyllä. Ja sitten, kun sai arjen itekin pyörimään, niin se paljon paremmin, että pysty niin ku sisäistämään sen mikä tässä...

Vaakamallin® edetessä henkilökunnan koulutusten suhteen tapaamisia oli säännöllisesti viikoittain aamulla ennen oppitunteja. Lauri ei työn alkuvaiheessa kokenut pystyvänsä paljon ottamaan osaa henkilökohtaisesti ylimääräiseen kehittämiseen, sillä oman työn saaminen sujuvaksi arjessa vei opettajan huomiota. Hän kuvaakin kontrastia kiireisen alkuvaiheen ja arjen selkeytymisen välillä ennen kuin omaan työhön sai enemmän rutiinia.

Niin sulla pyöri jo ne tulevan päivän asiat niin aika paljon aluksi, ku melkeen kotonakin tuli illat vaan tehtyä hommia ja yötkin melkeen mietittyä sitä, että mitä tekis seuraavana päivänä, silloin ekoilla viikoilla... Mut sitten, kun sai tämän arjen rullaamaan, niin sitten siihen oli paljon helpompi saada niin ku sitä... ympättyä muutakin siihen. Elikkä kun sai paljon enemmän irti niistä perehdytyksistä tai koulutuksista, mitä meillä aamulla oli.

Lauri antaa ymmärtää, että hän sai enemmän irti hankkeesta omalle kohdalleen, kun kouluarki uuden opettajan silmissä oli selkeytynyt niin, että aikaa ja voimavaroja vapautui työn kehittämiseen. Mieleenpainuvimpana, oivalluksia antavana ja omaa arkea hyödyttävänä Lauri näkisi Vaakamallista® pohdinnat työkaverien kanssa, sillä yhteisten keskusteluiden tuloksena hän pystyi sisäistämään hankkeen omaan työhönsä. Vaakamallin® ajamana keskeisimpänä asiana opettaja kokisi kiusaamisen ennaltaehkäisyä ja tämän ensisijaisen tavoitteen huomioimisen jälkeen varhaisen puuttumisen kaikkiin kiusaamisen muotoihin, kuten henkiseen ja fyysiseen kiusaamiseen kouluyhteisössä.

...meitä jaettiin ryhmiin ja tehtiin näitä tämmösiä pienempiä työpajoja, niin et mietittiin vaikka kolme opettajaa ja kaks avustajaa ja sit oli vaikka yks graduntekijä siinä ryhmässä. ... Niin siinä vaiheessa niin ku rupes kirkastumaan vähän se...(Vaakamallin merkitys)

Tiedustellessani opettajan havaitsemasta kiusaamisesta hän kertoo luokan levottomasta tilanteesta, mutta erottaa sen systemaattisesta kiusaamisesta, jossa on epätasapaino kiusaajan ja kiusatun välillä. Lauri kuvailee luokassaan oppilaiden välillä esiintyviä kahnauksia tasaväkisiksi.

Tässä tämä paini, mitä tässä luokassa on käyty, niin se ei oo niinkään... Jos kiusaaminen, niin ku mä ymmärrän sen aika yksipuolisena kiusaamisena, elikkä mun mielestä se ois enemmänkin semmosta niin ku osapuolten välistä taistelua, mitä tässä on käyty, elikkä yleensä on ollu kaks osapuolta vähintään... Siinä on yleensä aina ollu ne kaks osapuolta, jolla on ollu jotain epäselvyyksiä toistensa kans... Tönimistä, niin aika usein se on niin, ettei tässä luokassa oo semmosta, joka jättäs tönäsemättä, jos sitä tönästään...

Opettaja mainitsee oppilaidensa levottomuuden työllistäneen häntä, vaikka kiusaamisena hän ei pidäkään oppilaiden välisiä yhteentörmäyksiä. Hän kuvaa oppilaiden välistä tasaväkistä valtataistelua mielenkiintoiseksi ja koulun ilmapiiriä sellaiseksi, ettei kiusaamista niinkään esiinny.

Ja sitten niitten semmosia sotkuja tai yhteentörmäyksiä on joutunu selvittelemään. Täs ei niin ku tässä luokassa tai laajemminkin tässä koulussa, niin mä en oo törmänny siihen, että jotakin henkilöä niin ku syrjittäs tai jätettä ulkopuolelle tai jollain sillä lailla kiusattas niin ku laajemman porukan... tai edes yksittäinen henkilö kiusaus jotain tiettyä... Täs jotenkin semmonen ihmeellinen tää, nää tulee hyvin keskenään toimeen, mut silti tääl on niin ku semmosta pientä poreilua aina välillä.

Lauri näkee kiusaamisen ennaltaehkäisevän työn arjessa olevan luokan yhteishengestä huolehtimista.

”Se lähtee ihan siitä, jos siellä yhteisössä on toimivat suhteet ja suhteellisen selvät pelisäännöt, millä siellä toimitaan, niin kyllä se mun mielestä ennaltaehkäsee sit tämmösiä.”

Hänen mukaansa konfliktit ovat vältettävissä selvillä pelisäännöillä ja hyvällä yhteishengellä, vaikkei uskokaan ihan ristiriidattomaan yhteisöön. Haastateltavan koulutustaustastaan saamansa valmiudet tämänkaltaiseen yhteisöä rakentavaan työhön hän kokee saaneensa eniten sosiologian puolelta sekä osaltaan erityispedagogiikasta ja psykologiasta. Kasvatustieteen osuuden hän näkee vähäisempänä, kun ei ole opiskellut opettajaopintoja.

...ryhmädynamiikasta ja muuta tämmöstä toimivuutta, mitä sitten psykologia on omalta osaltaan tukenut, joskin se on yleensä aina yksilöön... painottuvaa, mutta täytyyhän se yksilö huomioda siinä... yhteisön osana ja osata toisaalta sitten sitäkin tarkkailla. No erityispedagogiikka on tietysti eniten avannut näitä erityistä tukevia tarvitsevia ja muuten... vähän erityisemmässä asemassa olevia yksilöitä, taustalla vaikuttavia tekijöitä ja sitten kasvatustiede sinällään, niin se on aika lailla koonnut tätä.

Opintojen tuomat valmiudet sekä Vaakamallin® herättämät ajatukset niin ikään liittyvät yhteisön toimintaan, ja opettaja perustelee koulunkin näkökulmasta:

”Tämä on suuri yhteisö, joka toimii täällä päivästä toiseen.”

Vaakamallin® tuomaa muutosta omassa opettajuudessa haastateltava kuvaa ongelmien tunnistamisen ja ryhmän toiminnan suhteen.

Oikeestaan, se on avannut sen koulukiusaamisen... moniulottuisuuden, mikä sieltä taustalta on löydettävissä. Oisko se tuonu semmosta, niin ku että pyrkis vieläkin aikasemmin tunnistamaan niitä mahdollisia tilanteita ja koflikteja, joita siellä on ehkä tulossa tai ehkä ollukin, niin vielä aikasempi puuttuminen... Ja sitten näihin näihin ryhmän toimivuuteen liittyviä juttuja, niitä joutuu vähän miettimään: oisko meillä jotain, mitä me voitas paremmin tehdä luokkana että tää ois vieläkin parempi yhteishengeltään ja sitä kautta huomiois kaikki yksilöt?

Omaan arkeensa Vaakamallin® vaikutusta Lauri reflektoi enemmän ajattelun muutoksen kautta myöntäen, että toiminnan muuttuminen on eri asia.

No, en mä tiedä, onko se toimintaa muuttanu mihinkään suuntaan, mutta ajattelua... se, siihen ajatteluun on vaikuttanut ja ajatusten tasolla se on ainakin vaikuttanut. Jo se, että on alkanut miettiä näitä juttuja tai sitten se, että miettii niitä... kiusaamis- tai riitajuttuja, mitä tällä luokassa on, jo hyvin aikasessa vaiheessa, että miten niitä pystytään ratkasta.

Opettaja tuo esille hankkeen yhteistyöluonteen, jolla näkee olleen hyvä vaikutus koulun työyhteisölle.

Ja sitten tietysti se, että eihän se nyt meille, meidän työyhteisölle ainakaan oo huonoa tehny, että.. rehtori on jakanut meidät valmiiksi tiettyihin ryhmiin ja sitten siinä joutunu miettiä... Niin ehkä siel on tullu semmosta kanssakäymistä, mikä ois jääny muuten syntymättä, ja varsinkin sen asian yhteydessä.

Lauri ilmaisee koulukiusaamisen vastaisen ohjelman äärellä tapahtuvan kollegoiden välisen vuorovaikutuksen olleen hedelmällistä juuri sen synnyttämän aiheeseen liittyvän keskustelun vuoksi, ja otaksuu tällä olleen hyvinkin merkitystä paitsi yhteisölle oppilaiden myös opettajien kehittymisen kannalta.

Lauri: Ja voidaanhan me tuolla opettajainhuoneessa puhua jostakin talon rakentamisesta tai sisustamisesta tai lastenkasvattamisesta niin ku kotona, mut se, että puhuttasko me koulukiusaamiseen puuttumisesta, varhaisesta puuttumisesta tai siitä, että miten luokkaa vois ryhmäyttää paremmin tai tämmösistä asioista, niin ei se ainakaan huonoa oo...

Ha: No, koet sä sitten, että työyhteisön suhteet on parantunu tän jälkeen?

Lauri: En mä tiedä, vaikea sanoa, kun mä oon tullu niin ku tämän projektin käynnissä ollessa, mutta ainakin nyt mun henkilökohtasesti suhteet joihinkin työkavereihin on niin ku parantunu tai on tullu semmosta avoimuutta tai muuta että...

Ha: Onko helpompi jakaa asioita avoimemmin?

Lauri: On. Ja se on mun mielestä kans, mikä kuvaa kans tätä työyhteisöä, että täällä on aika helppo niin ku puhua ongelmista, jotka liittyy sitte taas tähä kouluun. ”

Lauri kertoo, etteivät koulun opettajat niinkään puhu henkilökohtaisista asioistaan työpaikalla, mutta muuten ovat tekemisissä keskenään vapaa-ajalla, jos viikonloppuisin on järjestetty jotakin yhteistä toimintaa. Hän kuvailee yhteisöä sanoin: ”hyvin toimiva työyhteisö tässä työasioissa ja kyllä me ollaan vapaa-aikanakin aika useinkin yhdessä”. Kun yhteisön normina ei ole puhua omista asioistaan, Laurikin on kokenut sen hyvänä eikä hänen mukaansa ole tarvinnut ”jännittää turhia” epävirallista ajanviettoa opettajanhuoneessa, jolloin voidaan keskittyä työn kannalta relevantteihin asioihin. Opettaja näkee työyhteisön toimivana yhteistyön muotona, jossa keskustellaan, jaetaan ongelmia ja yksilö voi olla vapaasti oma itsensä, mutta yksityisiin asioihin ei puututa. Hänen mukaansa työn kannalta keskeisiin asioihin suuntautuminen kollegoiden välisessä kanssakäymisessä on vaikuttanut hänen opettajuuteensa asti:

”lasten opetukseen liittyvänä, niin sehän (yhteistyö kollegoiden kanssa) on oikeestaan niin ku suunnannu ja ohjannu tätä mun opettajuutta aika pitkään”.

Opettaja tuo esille myös näkökannan koulun ilmapiirin sopivuudesta opetusharjoitteluun vasta-alkajan näkökulmasta.

Enkä mä pidä sitä ollenkaan huonona, et tää työyhteisö on ollu just se ensimmäinen, missä mä oon päässy tekemään tämmöstä pitempää opettajanhommaa... Että jossakin, no en tietysti tiedä, kun en oo okl:lää käyny, mutta jos niin ku jotakin harjottelukouluja tai tämmösiä pitäs ajatella, niin mun mielestä tää ois ihan loistava.

Lauri reflektoi Vaakamallin® antia omaan ajatteluunsa asioiden tiedostamisen kautta:

on se pistäny miettimään asioita ja sitä kautta oon tullu tietosemmaks niistä asioista ja sitten taas jos törmää semmoseen ”epäilyttävään”, niin sitten ehkä se toimintakin on tullu mukaan. Ja pyrin tietysti ennaltaehkäsemään tämmösiä sattumuksia parhaani

mukaan. Ettei kukaan varmaan toivo sitä, että täällä ois koulukiusaamista tai riitoja tai... - En mä tiedä, oonko mä tullu herkemmäksi mut ainakin mä pyrin herkästi havaitsemaan.

Omaa tapaansa toimia ja reagoida hän kuvailee rauhalliseksi ja järkipäiseksi: ”*ensin rauhassa katsotaan mikä tilanne on ja toimitaan sen vaatimalla tavalla.*”

Koulun henkilökunnan toimintaa kiusaamisen suhteen opettaja kuvaa lähtökohdiltaan yhtenäiseksi. Yksilön ominaisuudet astuvat peliin käytännössä kiusaamisen ennaltaehkäisyn ja varhaisen tunnistamisen yhteydessä.

Periaatteena kaikilla on siis sama tapa toimia, tietysti jokainen on yksilönä...ennaltaehkäiseminen tai varhainen tunnistaminen, sehän on aina siitä yksilöstä kiinni, kuka sitä tarkkailee, kuka sen tilanteen näkee tai jos se täällä luokkayhteisössä on, niin se on aina siitä opettajasta kiinni, koska tää on loppupeleissä aika yksinäistä hommaa, vaikka onkin tiivis työyhteisö. Niin periaatteena mun mielestä se yksilöllinen toiminta ja ajattelu, niin se on tietysti, siihen tietysti pyritään, että se ois kaikilla samanlaista...onhan meillä selvät säännöt sitten, että mitä jos on tai mitä jos huomaa tai... Mutta sitten se huomaaminenkin on, että se on siitä yksilöstä kiinni.

Opettaja reflektoi muutoksen olevan osa kaikkea koulutyötä arjessa.

No, täähän on jatkuvaa muutosta... mikään päivä ei oikeestaan mee just niin ku sä oot suunniteltu, että aina pitää varautua pieniin muutoksiin, vaikkei täälläkää oo ku 200 oppilasta, niin aina voi sattua, mikä sitten vaikka aiheuttaa sen, että opettajien pitää kokoontua... tai, jos se kohdistuu oman luokan johonkin oppilaaseen, niin se vaatii erityistoimenpiteitä niin ku eilen, tuli pieni tapaturma, niin se vaati sitä, että mä otin siihen yhen opettajan, yhen avustajan avukseni, avustaja lähti käymään terveyskeskuksessa yhen oppilaan kanssa ja... Se on aina, aina tulee jotain odottamatonta, ja se on jatkuvasti muuttuvaa se, ja mun mielest se ei oo ollenkaan huonoo se.”

Arjen lisäksi opettaja näkee muutoksen kuuluvan myös opettajuudessa kehittymiseen, ja avoimuus on hänen mielestään tarvittavaa. Hän kokee opettajan työn olevan perusluonteeltaan yksinäistä puurtamista, ja näkee omaa opettajuutta virkistävinä mahdollisuuksina erilaiset tavat tehdä yhteistyötä esimerkiksi erityisopettajan kanssa samanaikaisopetuksen puitteissa.

aika yksinäistä hommaa eli, jos.. niin ku välillä jotenkin jos sais semmosen, että...Tää ei mun mielest ollu ollenkaan huono homma, että sä oot havainnoimassa täällä, tässä on joutunu itekkin vähän mieltä, että...niin justiin tämmönen, että tulisikin tämmönen, tuliskin joku, vaikka ihan siitä omasta työyhteisöstä joku, esimerkiksi erityisopettaja.

Opettajuuden kehittämistä koskevissa pohdintoissaan Lauri nostaa esille opettajien välisen yhteistyön, jolla ilmaisee olleen merkitystä henkilökohtaiselle kasvulleen opettajana. Inklusiivista koulua koskevat periaatteet sisältävät yhteistoiminnallisuuden henkilökunnan välisessä kanssakäymisessä. Moniammatillisen yhteistyön hyöty piilee ammattilaisten yhteisessä jakamisessa. Tällainen pyrkimys korostaa yhdessä tapahtuvaa työskentelyä yksin tekemisen sijaan. (Naukkari & Ladonlahti 2001, 108–112.) Lauri ilmaisee opettajantyön olevan pitkälti yksinäistä puurtamista, mistä johtuen kokee yhteistyön erityisopettajan kanssa avartaneen ammatillista ajatteluaan toisesta näkökulmasta. Yhteistyön kokemukset ovat olleet rohkaisevia ja omaa asiantuntemusta kehittäviä saadessa työtoverilta palautetta.

Lähes aina tulee sitä hyvää palautetta, että hei, teitte hienosti tai siinä sä teit tosi hyvin tai näin... Sitten joskus voi tullakin semmosta, että ootko miettiny muuten, että sen vois tehdä näinkin..., niin ku, että semmonen toisen työn arviointi tai, ei voi sanoa, että arvostelu, mutta semmonen arviointi ja semmonen ja toimintamallien ehkä semmonen hiominen, ei tarte muuttaa mutta semmosia viilauksia...

Opettaja osoittaa avoimuutta ottamaan vastaan palautetta ja ilmaisee kehittymisen halua työyhteisön ja yhteistyön mahdollisuuksia hyödyntäen. Yhteistyön merkitys

omalle opettajuuden kasvulle tulee useammassa kohdassa esille Laurin puheissa, ja tämän oivalluksen tehdessään hän samalla tulee kiteyttäneeksi inklusiivisen ja kiusaamista ennaltaehkäisevän koulun idean; opettajien sitoutuminen ja yhteistyö ovat perusedellytyksiä tavoitellessa jokaisen oppilaan kasvua tukevaa koulua (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 110–113.) Saloviidan mukaan oppilaiden erilaisia oppimistarpeita ja haasteita kohdatessa on erityisen tärkeää panostaa aikuisten yhteistyöhön murtaen vanhaa perinnettä yksinään toimivasta opettajasta (Saloviita 1999, 131.)

Haastattelemastani opettajasta kuultaa innokkuus ja avoimuus oman toiminnan kehittämiseen, paitsi koulukiusaamisen ennaltaehkäisy tiimoilta omassa luokassa myös laajemmin kokonaisvaltaisesti omassa opettajuudessa. Mielenkiintoista on tarkastella opettajan kehittymistä havaintojeni ja haastatteluiden antaman tiedon pohjalta suhteessa Vaakamallin® idean löytämiseen. Kyseinen opettaja kuvasi Kouluhyvinvointihankkeen loppukartoituksessa ja haastatteluissani samoin ajatuksin sitä matkaa, jonka hän on ottanut henkilökohtaisella opettajan kasvun urallaan alkuvaiheen epäselvyyksistä vähitellen selkeytyvämpään käsitykseen kouluhyvinvoinnin rakentamisesta ja omasta vastuualueestaan luokan rytmähengen luomisessa.

Työnsä alkuvaiheen kuormituksen uusi opettaja näki syynä sille, miksi hän koki alussa motivaatiopulaa ja vaikeutta sitoutua Vaakamalliin® täysipainoisesti, kun hankkeen tarkoitus tuntui epäselvältä arjen vaatiessa opettajan huomion niin kokonaisvaltaisesti. Oman luokan haasteet ja kohdatut ongelmat työrauhassa ohjasivat kuin luonnostaan nuorta opettajaa konsultoimaan koulun johtoa ja asiantuntemusta erityiskasvatuksen alalta, rehtoria ja erityisopettajaa. Kyseinen koulu oli ensimmäinen työpaikka, jossa hänellä oli pidempiaikainen työsuhte, joten ammatillinen ohjaus ja tuki ovat tällöin merkittävässä asemassa opettajuuden rakentumisessa ja vahvistumisessa. Hänellä ei ollut myöskään takanaan opettajaopintoja, joten tämäkin on varmasti vaikuttanut suuntautumiseen avoimemmin muuta työyhteisöä kohti. Työyhteisö kuvataankin sijaisopettajan puheenvuoroissa hyvin rakentavana ja toimivana, joten hän on varmasti kokenut hyötyvänsä ammatillisista keskusteluista kollegoiden kanssa, vaikkei hän

epävarmuuttaan tuokaan esille. Opettajan kohtaamat haasteet olivat myös haastavuudeltaan sitä luokkaa, että opettaja kuin opettaja ottaisi mielellään toisen tuekseen. Opettaja koki omaa opettajuuttaan kehittävänä sen, että työkavereiden kanssa keskustellaan työhön liittyvistä asioista ja muilla asioilla ei ole niin sijaa keskusteluissa. Työyhteisön suhteet näyttävätkin muodostavan tiiviin yhteisön myös kouluaikeiden ulkopuolella työntekijöiden kokoontuessa viettämään yhdessä aikaa. Tämä kuvaa mielestäni hyvin sitä avoimuutta, jonka opettajakin oli kokenut työyhteisössä.

Oppimista voidaan tarkastella enemmän yhteisöllisestä näkökulmasta kognition, oppimisen ja organisaatioiden tutkijoiden näkökulmasta, sillä oppimisensa seurauksena yksilö liittyy osaksi jotakin yhteisöä ja tiedollista kulttuuria. Lehtisen ja Palosen (1999) mukaan ajattelun ja oppimisen välineet ovat ihmisen luomaa, sukupolvelta toiselle siirtyvää kulttuuria. Pelkästään yksilön oppiminen irrallaan yhteisön vaikutuksesta ei riitä työyhteisössä menestymiseen, sillä työelämässä yksilön oppiminen on usein osa yhteisön toimintaa ja luonteeltaan ryhmäsidonnaista. Siksi myös asiantuntijuuteen kehittyminen edellyttää yleensä liittymistä kyseessä olevan asiantuntijuuden yhteisöön. (Lehtinen & Palonen 1999, 155–156.) Tarkastellessa haastatteleman Laurin kokemuksia opettajana kehitymisestään voi hyvin todeta edellä mainitun mukaisesti työyhteisön merkityksen omalle oppimiselle. Pelkästään irrallaan opiskeltua on vaikea liittää osaksi käytäntöä, mutta oman työyhteisön ryhmässä yhdessä punnittua ja opittua on mielekästä ja luontevaa siirtää työhön, joka on linkkiytyneenä koko yhteisön toimintaan.

Aikuisten oppimista arkielämässä tarkastelevan Aittolan (1998) mukaan jälkimodernin yhteiskunnan tuomat muutokset heijastuvat koulutukseen ja työelämään vaatien jatkuvaa oppimista. Sen sijaan, että kouluympäristö olisi ainut yksilön oppimiseen vaikuttava taho, oppimismahdollisuuksia on katsottava laajemmin koko ihmisen arkielämä huomioiden. Arkipäivän oppimisella tarkoitetaan jokapäiväisessä elämässä tapahtuvaa oppimista. Oppimiseen liittyy keskeisesti kokemuksellisuus; aikuisten laajasta tieto- ja kokemusvarastosta käsin oppiminen

luontevaa. Arkielämän tärkeimmät oppimisympäristöt muodostavat muun muassa työ, vapaa-aika ja ihmissuhteet. (Aittola 59–68.)

Oppimisen yhteisösidonnaisuus tulee ilmi juuri siinä, miten yksilön toiminta sellaisenaan ei kannata niin pitkälle kuin koko yhteisön voimalla tehty työ. Esimerkiksi Laurilla oli takanaan koulun henkilökunnan sitoumus Kouluhyvinvointihankkeeseen osallistumisesta yhteiseen päämäärään pyrkiessä. Tämä koulun yhteinen sitoutuminen kiusaamisen vastaisen hankkeen ideaan ja käytäntöön oli sitä Lehtisen ja Palosen (1999) kuvaamaa seuraaville sukupolville siirrettävää tiedollista kulttuuria, johon myös Lauri ”ajettiin sisälle” uutena yhteisöön tullessaan. Opettajat ja kouluavustajat pohtivat yhdessä kohdallansa koulukiusaamiseen vaikuttamista ja yhdessä oli kehitetty kouluun sopivia keinoja ja sovittu käytänteistä. Paikallisella tasolla opettajien yhteistyö jatkui virallisemmin järjestettyjen kokoontumisten jälkeenkin yhdessä jakaen teemaan liittyviä ajatuksia, minkä Lauri koki hyvin tärkeäksi itselleen. Aluksi hän koki vaikeutta hahmottaa ja toteuttaa omalla tahollansa hankkeen ajatusta, mutta pikemminkin oman yhteisön sisältä nouseva kehitys ja keskustelu kuin ulkopuolisen tahon järjestämä koulutus saivat hänen ”pedagogiset silmänsä” avautumaan uudella tavalla hankkeen todelliselle merkitykselle. Informaalit keskustelutilanteet työtovereiden kanssa merkitsivät opettajalle henkilökohtaista kasvua opettajuudessaan. Se, että työyhteisössä vallitsi avoin työhön liittyvän tiedon jakamisen kulttuuri, oli Laurin kannalta keskeistä. Sosiaalisen oppimisen näkökulmasta tässä oli kyseessä juuri oppimisen yhteisöllinen puoli; Lauri liittyi osaksi koulun asiantuntijayhteisöä. Colemanin mukaan yhteisön sosiaalinen pääoma mahdollistaa yksilölle muiden osaamisen hyödyntämisen. Hänen esittämänsä periaatteet tasa-arvoisesta mahdollisuudesta koskien yhteisön sisäisiä suhteita sisältävät vaatimuksen, että jokainen sosiaalisen järjestelmän jäsen voi kuvitella vaihtavansa paikkaa kenen tahansa yhteisön jäsenen kanssa. (Coleman 1990, 15.) Tällaista yhteisön yhteistä sosiaalista pääomaa Lauri sai hyödyntää verkostonsa kautta, ja avoin, vuorovaikutteinen toimintakulttuuri työyhteisössä oli lisäämässä opettajan kiinnostumista yhteisöön ja sitä kautta mielekkyyden ja pärjäämisen kokemista omasta työstä.

Nymanin (2009) tutkimuksessa nuorten opettajien työssä kohtaamisista haasteista havaittiin, että työuran alkuvaiheessa työhön liittyvät käytännön asiat täyttävät helposti opettajan mielen niin, että uusi ympäristö haasteineen aiheuttaa helposti kiireen ja stressin tuntua. Uudet opettajat kaipaavatkin ensimmäisenä työvuotenaan kasvatuksellista, intuitiivista ja esimerkiksi yksittäisen oppilaan suhteen konkreetteihin tilanteisiin liittyvää tietoa, jota on enemmän pidempään työskennelleillä opettajilla. Individualistisella opettajakulttuurilla ei ole paljon annettavaa uudelle opettajalle, joka tarvitsisi työyhteisön tukea taakseen. (Nyman 2009, 45–46.) Kuten Laurin kokemus osoittaa, avoimesti ammatillisuudestaan jakavan työyhteyden merkitys uudelle opettajalle voi olla hyvinkin merkitsevä opettajuudessa kasvun kannalta. Tämän työyhteyden vaikutus voi näin ulottua yksittäisen opettajan kautta oppilasryhmään ja laajemminkin koulun oppilaiden hyvinvointiin.

6.2 Maisa

Haastatteleman Maisa on tehnyt luokanopettajan töitä vuodesta 2004 alkaen. Opettamallaan koululla hän on ollut töissä kuusi vuotta. Sitä ennen hän on toiminut musiikinopettajana yläkoulussa ja lukiossa. Maisa on opettanut luokkaansa ensimmäisestä luokasta alkaen, joten kyseessä on opettajan neljäs vuosi saman luokan kanssa. Tällä on varmasti merkityksensä sille, miten sujuvalta kouluarjen työskentely oppilaiden kanssa vaikuttaa. Opettaja-oppilassuhde on ehtinyt kehittyä, oppilaat tuntevat opettajan ja päinvastoin. Tämä on nähdäkseni yksi syy luokan yleiseen oppilaista ulospäin näkyvään viihtyvyyteen ja siihen, että kouluarki on tasapainoisen- ja ”vaivattomanoloista”. Jokainen oppilas luokassa vaikuttaa kiinnittyneen ryhmään ja oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet näyttävät avoimina. Kyselen opettajalta luokan rutiinien merkityksestä, kun olen huomannut niiden vaikutuksen luokan toiminnassa. Opettaja myöntää rutiinien olevan välttämättömiä toiminnan sujuvuudelle esimerkiksi tunnin alun hiljentymisessä, ja kuvailee johdonmukaisuuden tarpeellisuutta työrauhan ylläpidossa:

Joskus se tapahtuu nopeesti, ja joskus sitä saa oottaa tosiaan vaikka kuinka, että tähän menee ihan liian kauan aikaa, mutta että siitä huolimatta, että vaikka siihen menee se koko tunti, niin pitää tehdä nyt tää juttu, että rauhotutaan ennen ku alotetaan mitään...”.

Samanlaisina toistuvien toimintatapojen merkitys on Maisan mukaan se, että oppilaat oppivat, millaista toimintaa heiltä kulloinkin edellytetään.

”Toimintatavat, että tietää, mitä minä odotan, niin ne tietävät sen.”

Tällaisilla selkeillä rutineilla on myös käyttöä muiden luokkien hallinnan suhteen opettajan opettaessa musiikkia eri luokille, joita hän kuvailee erilaisiksi luokkina.

”Kaikki luokat on tavallaan vähän erilaisia, ja sitten hekin on kaikki oppinu tuntemaan minut, niin he tietää, että mitä minä odotan sitten.”

Kiusaamisen opettaja määrittelee toiminnaksi, jonka toinen osapuoli kokee loukkaavaksi. Kiusaamisen ennaltaehkäisyssä Maisa näkee keskeisenä jokaisen opettajan vastuun yhteisessä työssä oman luokkansa kohdalla: keskustellen hyvinvoinnista, tehden oppilaille selväksi kouluhyvinvoinnin edellytyksiä ja pitäen kiinni säännöistä. Hän kokee kollegoidensa tekevän yhteistyötä eri tavoin tavoitteen saavuttamiseksi; opettajat vaihtavat ideoita ja välillä koulussa on teemaviikkoja, joissa keskitytään tiettyyn alueeseen. Yhteisten linjojen sisällä toimitaan myös oman työnsä edellytysten mukaan eriytyvästi: nuoremmilla oppilaille kiusaamisen käsittelytavat voivat painottua eri tavoin kuin vanhemmilla oppilaille.

Koulun työyhteyden Maisa kokee hyvänä ja yksilöä tukevana voidessa tuoda esille asian kuin asian. Hän näkee tällä olleen vaikutusta työssä jaksamiselle ja henkilökohtaiselle opettajana kasvamiselleen.

Meil oon niin ku ihan loistava työyhteisö kyllä, tosi ihana, että ei, ei oo kyllä semmosta asiaa, mitä ei vois tuoda esille tai mistä ei vois suutaan aukasta, että on, on kyllä tosi, tosi ihana...Ja sillä on niin ku erittäin tärkeä merkitys mulle ainakin, ku

ylipäättään tälle työssä jaksamiselle ja kaikelle, että, se on kyllä hyvin olennainen osa tätä kokonaisuutta.

Vaakamallin® seurauksen opettaja ei koe niinkään kohdistuneen työyhteisöön, vaan merkittävin prosessin vaikutus on hänen mukaansa henkilökohtaisessa ajattelussa.

”Moni muukin on sanonu ihan samaa, että, tavallaan, että se on sitä omaa tietosuutta tai että sitä niin ku tietosesti ajattelee enemmän sitten... että sillä lailla on kuullu monelta muultakin, että näin on tapahtunut.”

Toisaalta Maisa myöntää, että hankkeen seurauksena opettajat ovat keskustelleet paljon yhdessä ja tarkentaneet yhteistä linjausta koulukiusaamiseen suhtautumisessa, vaikka hanke ei olekaan ”dramaattisesti” muuttanut koulun toimintaa. Puuttumisen keinona on ennenkin pidetty mahdollisimman herkkää yhteydenottoa oppilaiden koteihin. Joitakin ”tarkennuksia” ja ”selkeyttämistä” yhteisiin käytänteisiin on seurannut, tästä on esimerkkinä koulun kehittämä ”keltaisen lapun” systeemi, joka tarkoittaa havaitusta kiusaamisesta ja toisen häirinnästä kotiin lähtevää tietoa kirjallisessa muodossa. Ennaltaehkäisyynä toimiikin tehokkaasti oppilaiden kollektiivinen tieto siitä, mitä kiusaamisesta ja sovittujen sääntöjen rikkomisesta seuraa.

”Ja he tietää, että mitkä asiat on ne, mistä sen, mistä seuraa se keltanen lappu, niin kyllä varmasti on sellanen vaikutus myös...”

”Keltaiseen lappuun” on kirjattu kiusaamisen määritelmä, ja tämän selkeä esille tuonti niin yleisellä tasolla yhteisten sääntöjen läpikäynnissä kuin yksittäisten ongelmien ratkomisen yhteydessä varmasti tekee koulun linjauksen selväksi oppilaille. Kysyin opettajan näkökulmaa Vaakamalli®-prosessin vaikutukseen kiusaamiseen koulussa. Opettaja näkee kiusaamisen koulussa lievänä ja ajattelee hankkeen ”tuottaneen tulosta.” Kysyessäni tälle syytä Maisa nostaa esille varhaisen tunnistamisen ja puuttumisen pyrkimyksen samoin kuin yhteisen tavoitteen kiusaamisen ennaltaehkäisyssä.

”varmaan yks tärkeä on nimenomaan se varhainen tunnistaminen ja puuttuminen, ja toki se ennalta...ennaltaehkäisevä, että puututaan tarpeeks varhasessa vaiheessa ennen ku siitä ehtii kehkeytymään mitään isompaa...”

Opettajan mahdollisia huolenaiheita oppilaiden kiusaamisessa kysyessäni hän pohtii omaa kykyään tunnistaa kiusaaminen kuvaten esimerkkinä isommilla oppilailla enemmän esiintyvää vaikeammin havaittavaa toimintaa, jota hän kuvailee piiloiseksi. Hän kokee lasten voivan olla toisilleen raakoja, ja kiusaaminen voi tapahtua hyvinkin salakavalasti.

Oman työnsä kehittämisen Maisa kokee tärkeänä osana opettajantyötä. Hänen mukaansa valmius kehittää itseään tulisi olla jatkuvaa; yhteiskunnan ja ajan muuttumisen myötä myös opettajan tulisi huomioida kasvatuksen kentälle heijastuvat muutokset. Opettaja kertoo pyrkimyksekseen käydä ajoittain koulutuksissa hakemassa ”uusia tuulia” liittyen esimerkiksi sillä hetkellä ajankohtaiseksi kokemaansa teemaan. Tyypillistä koulutusten antia hän kuvailee:

”Varmasti aina saa jotain ajattelemisen aihetta, uutta tai jonkun idean tai että...kyllä jotakin saa. ”

Vaakamallin vaikuttavuutta Maisa kuvaa myös omaan ajatteluunsa kohdistuvana, uusia näkökulmia tuovana.

Maisa: No, jotain on liikahtanu, että tota, ilman muuta...kyllä sitä aina jotakin kertyy...uusia näkökulmia, näkee toisella tavalla, nimenomaan tiedostamisen tasolla.”

Ha: Koetko, että sitä Vaakamallin antia pystyy omaan työhön jotenkin soveltamaan?

Maisa: Varmasti pystyy ja mä luulen, että...varmaan oisko se oma reaktiokin sitten semmonen, että miten siihen reagoi, jos joku tulee jotakin kertomaan.

Ha: Koet sä, että oppilaiden on helppo tulla juttelemaan?

Maisa: Kyllä se varmaan, se että, että, se että on niin ku läsnä ja valmis vastaanottamaan sen mitä toisella on asiaa. ...

Kysyessäni Vaakamallin® sovellettavuutta omaan arkeen Maisa tuo esille esimerkkinä oman reaktiokykynsä suhteessa oppilaiden kohtaamiseen. Hän reflektoi oppilaiden kuuntelemisen olevan merkittävää luottamuksen syntymiselle. Opettajan sanoista kuultaa hänen valmiutensa olla läsnä oppilaille ja näin edistää kouluhyvinvointia, sillä matala kynnyks tuoda ongelmia esille sinällään voi jo estää kiusaamista oppilaiden kokiessa opettajan olevan heitä varten. Opettaja myös vaikuttaa avoimelta asenteiden kuin toimintansa puolesta uusia koulutuksia ja oppilaiden kohtaamista ajatellen, itsensä ja oman ammattitaitonsa kehittäminen on itsestään selvän tärkeää. Kehittämiskohtia suhteessa työyhteisönsä toimintaan liittyen Maisa ei heti osaa sanoa yhteistyön oltua tiivistä kiusaamisteeman ympärillä, mutta näkee yhteisen linjauksen kiusaamiseen suhtautumisessa olevan edelleen tärkeä ja sellainen, jota kannattaa jatkaa.

Maisa reflektoi odotustensa Vaakamallin® suhteen olleen alussa aika menetelmäpainotteisia, mutta hän kokee sittemmin oivaltaneensa hankkeen idean, työyhteisön sisältä nousevan työn tarkoituksen ja oppineensa myös tätä kautta työhönsä.

Maisa:... Alussa sitä ootti ite ihan innoissaan, että jee täältä nyt tulee niitä työkaluja, että eihän tietty niin ku...siinä varsinaisessa merkityksessä, mutta sehän sitten niin ku tehtiin meille hyvin selväks, että tän tarkoitus ei olekaan se valmiiden työkalujen antaminen vaan nimenomaan herättää se...

Ha: Kun itse aktiivisesti joutuu miettimään ja kehittämään, siitä ehkä sitten saakin enemmän...

Maisa: Niin, aivan, kyllä. Oma tietoisuutta herkenänyt...

Opettaja tuo jälleen esille omassa tietoisuudessaan tapahtuneen työn. Tämä kertoisi siitä, että hankkeesta voi olla haastavaa sellaisenaan soveltaa työhönsä jotakin konkreettista. Tärkeämpään rooliin nouseekin henkilön oma ajattelu, tiedostaminen ja päätelmät, jotka ovat muun toiminnan lähtökohta. Yksilön henkilökohtaisen tason ohi kulkevat menetelmälliset keinot ja pikaratkaisut voivat näyttää tehokailta ja

varmoilta, mutta henkilökohtaista sitoutumista arvojen ja asenteiden tasolla ei voida pitää vähempiarvoisena, vaikei ”ratkaisu” olisi heti kaikkien katseltavissa. Omakohtaisen reflektoinnin testaama ja ajatusten koettelu kestänyt prosessi tuo varmasti mukanaan myös vahvemman pohjan jälkeä, joka ei ole heti pyyhittävässä vastoinkäymisen tullessa. Muutoksen myönteisiä tuulia työhönsä etsivän opettajan tulisikin näin rakentaa työnsä kalliolle panostaen tavoitteensa kestävään pohjatyöhön yhteisönsä ja ennen kaikkea oman ajattelunsa tasolla.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA – VASTUUTA VASTUUN PERÄÄN?

Tutkimuksen alussa ennakko-odotukseni suhteessa tulevaan havainnointiini ja siihen mitä tulisin kokemaan, olivat vähäiset, ja voin sanoa lähteneeni tutkimuksen kenttätöskentelyyn avoimin mielin. Tällä koenkin olleen merkitystä oman asennoitumiseni kautta siihen, kuinka suhtaudun esille tuleviin asioihin, miten asioita koen ja millaista hyötyä löytämilleni tuloksille tavoitan. Toisaalta ajattelen kokeneeni prosessin aikana yllätyksellisesti myös asioita, joita en arvellut kohtaavani. Esille tulleiden asioiden näkökulma on voinut yllättää tai laittaa miettimään laajemminkin kouluhyvinvoinnin merkitystä.

Huomaan ajatteluni muuttuneen tutkimusprosessin etenemisen myötä, sillä alussa tavoitteeni oli enemmänkin saada vastausta siihen, miten Vaakamalliin® osallistuminen on vaikuttanut opettajien toimintaan kiusaamista ennaltaehkäisevässä työssä. Tämä ei kuitenkaan ollut lopullinen tutkimuskysymykseni, sillä itse hankkeen vaikutuksen selvittäminen pelkästään keräämäni aineiston varassa ei olisi ollut yksinkertaista. Sen sijaan sain havainnoista irti paljon siltä kannalta, kuinka oppimista ja viihtymistä edistävä ilmapiiri muodostuu ja millainen on opettajan rooli rakentaessa sitä luokkaan. Havainnointiaineisto alkoi näyttää suuntaa, jonka mukaan etenemällä löysin aineistosta keskeisiä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen ja luokan ilmapiirin rakentamiseen liittyviä teemoja.

Ensikosketukseni tutkimuskouluun rakentuivat kohtaamista
Kouluhyvinvointihankkeen henkilökunnalle järjestetyiden koulutus- ja

keskustelutilaisuuksien tiimoilta noin puoli vuotta ennen havainnointini aloittamista. Koin tämän vaiheen tärkeäksi tulevalle tutkimukselleni hahmotellessani tutkimuskysymystä ja perehtyessäni aiheeseen, sillä kenttätyövaiheen alettua olin jo tuttu koulun ja tutkimukseeni osallistuvien opettajien kanssa. Tällöin pääsin heti havainnointini alussa hahmottamaan tutkimuksen kannalta keskeisiä asioita, kuten opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ilmeneviä seikkoja, eikä aikaa kulunut yleiseen kouluun tutustumiseen tai ympäristön ihmettelyyn. Toisaalta koulu ja sen käytännöt eivät olleet niin tuttuja, että en olisi ollenkaan kiinnittänyt niihin huomioita.

Se, minkä huomasin aika pian jo ensi kertaa koulussa käydessäni ja koin keskeisenä koko kenttätyöskentelyni ajan, oli jonkinlainen välittömyys ja rentous työyhteisössä. Tämä tuli ilmi hyväntuulisissa rupatteluisissa opettajanhuoneessa ja tavallisessa vuorovaikutuksessa opettajien välillä. Itse asiassa joskus ei aina alussa itsestään selvästi tiennyt näkemänsä ja kokemansa perusteella, ketkä työyhteisöstä ovat opettajia ja ketkä avustajia, niin luontevaa ja yhteensulautunutta porukka näytti olevan. Myös ruokataukoa opettajanhuoneessa pitävä koulun keittäjä tuntui olevan kyseenalaistamattoman luontevasti osa kokonaisuutta. Uskon, että koulun aikuisten välillä kokemani välittömän ja avoimen vuorovaikutuksen vaikuttavan koulun ilmapiirin kautta myös oppilaisiin. Työyhteisön merkitys oli näin yksi sellainen teema, josta ajattelin olevan apua etsiessäni kouluhyvinvointia rakentavia periaatteita, ja josta pyrin saamaan tietoa haastatteluissa.

Havainnoimani luokat olivat hyvin erilaisia kulttuureiltaan ja toimintatavoiltaan. On mielenkiintoista pohtia, miten eri tavoin luokkien oppilaat erosivat pienestä ikäerosta lähtien. Viidennen ja neljännen luokan oppilaat, jotka eroavat periaatteessa lukuvuoden verran iältään toisistaan, vaikuttivat tulevan ”eri maailmoista”. Viidennen luokan oppilaat olivat jo sen verran isommanoloisia, että heillä riitti keinoja työrauhan ja järjestyksen kokeiluun isommassa mittakaavassa, kun taas neljännen luokan oppilaat tuntuivat ”pieniltä ja kilteiltä”. Tässä on vasta kolikon yksi puoli, sillä opettajan ja aiempien vaikuttavien tekijöiden merkitys kummassakin luokassa on huomioitava. Lisäksi ensivaikutelmaa pidemmälle on ajateltava siitäkkin näkökulmasta, että viidesluokkalaisia oli 30, joten oppilasmäärän

hallitseminen on eri asia, vai onko? Jos tuo iso luokka olisi saanut viettää saman opettajan kanssa samalla kokoonpanolla siihenastisen koulu-uransa kuten neljättä luokkaa käyvät toverinsa, tarvitsisiko minun esittää näitä kysymyksiä? Uskon, että Maisan neljännen luokan kulttuurin muodostumiseen on vaikuttanut positiivisesti yhdessä vietetty aika ja sen seurauksena opettajan oppilaantuntemus. Laurin opettamasta luokasta tiedetään, että sillä on ollut sama opettaja pidempään ennen vuoden sijaisuutta, jota Lauri tuli hoitamaan. Lisäksi viidettä luokkaa käyvistä oppilaista osa tuli luokkaan eri luokista. Lauri kertoikin tavoitteensa olleen luokan kanssa ryhmäyttäminen tästä johtuen, joten tästäkin näkökulmasta tavoitteet lukuvuoden alussa molemmissa luokissa ovat painottuneet hieman eri tavoin lähtökohtiensa erilaisuuden vuoksi.

Luokat erosivat siis toisistaan jo lähtökohdiltaan niin oppilaiden iän, oppilasmäärän, taustan kuin opettajankin suhteen, ja ehkä keskeisimmin edellisistä ja opettajasta riippuen (kasvatus)tavoitteiden suhteen. Laurin luokassa oli painotettu ryhmäyttämistä. Havainnointini perusteella en osaa kommentoida sitä aluetta, sillä suuri luokka vaikutti aika hajanaiselta. Oppilaat istuivat erilleen asetetuissa pulpeteissa, ja minun oli vaikeaa hahmottaa yhtenäisyyttä luokan välillä; oppilaat olivat eniten vuorovaikutuksessa lähellään istuvien oppilaiden kanssa. Tunneilla opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus oli kahdensuuntaista ja aktiivista, mutta oppilaiden välinen työskentely havainnoimillani tunneilla oli vähäisempää. Maisan luokassa keskusteltiin myös paljon, mutta kokemukseni mukaan vuorovaikutusta oppilaiden välillä tuli enemmän erilaisten aktivoivien ryhmätöiden muodossa. Toisaalta siis luokan sisäiset tavoitteet ja lähtökohdat erosivat toisistaan, joten en keskity työtapojen vertailuun kuin siitä näkökulmasta, millä kaikilla tekijöillä voisi olla vaikutusta pohdittaessa kouluhyvinvoinnin rakentamista käytännössä.

Keskeisiltä vaikuttavia havainnoinnista esiin nousevia ensimmäisiä teemoja olivat oppilaan yksilöllisyyden huomiointi ja kunnioitus, opettaja-oppilassuhde sekä oppilaita aktivoiva ja innostava opetus. Lauri ikään kuin osoitti oppilailleen toimintansa kautta olevansa ”käytettävissä” ammattitaidollaan ja persoonallaan. Opettaja-oppilaskontaktia ja opettajan käyttämiä metodeja luokkahuoneessa tutkineen Boydellin (1979) määrällisen kuuden alakoulun opettajan työtä

observoimalla seuranneen tutkimuksen mukaan oppilaille yksityisesti puhuminen oli eniten käytetty menetelmä opettajien keskuudessa. Opettajat käyttivät kolme neljäsosaa luokassa keskusteluun käytetystä ajastaan kahdenkeskisiin vuorovaikutustilanteisiin yksittäisten oppilaiden kanssa liittyen oppilaan tehtävää koskeviin kysymyksiin ja valvontaan. Oppilaan korkeamman kognitiivisen tason ajattelua ja oppimista aktivoivaa vuorovaikutusta ideoineen, selityksineen ja ongelmienratkaisuineen käytettiin vain kymmenesosan verran kaikesta luokassa keskusteluun käytetystä ajasta käsillä olevien tehtävien viedessä suurimman osan oppitunnista. (Boydell 1979, 73–78.) Tutkimuksen esimerkki herättelee kysymään ja kyseenalaistamaan perinteisiä luokassa käytettäviä menetelmiä, mikäli jokin muu keino voisi vaikuttaa oppilaiden oppimiseen paremmin. Laurin luokassa keskustellaan paljon, opettaja tekee kysymyksiä, antaa aikaa oppilaiden ajatusten jakamiselle ja sen kautta oppimisen kohteena olevaa asiaa työstetään eteenpäin. Opettaja myös tuo käsiteltävään yhteyteen oppilaiden kokemusmaailmaan liittyviä asioita tai muulla tavoin nivoo opetuksen punaista lankaa ja oppilaiden kokemuksia aiheesta yhteen. Tällä tavoin opettaja lisää oppilaiden mielenkiintoa ja tekee oppimisesta sujuvan ”maanläheistä”, niin että yksittäisen oppilaan olisi siihen helppo tarttua.

Lauri kertoo haastattelussa pyrkivänsä huomioimaan eriytyksellä eritasoiset oppilaat. Havainnoissani tämä tulee esille etenkin haastavasti käyttäytyvän oppilaan suhteen toimimisessa; eriytyksessä kaikki oppilaat riippumatta kohdatun ongelman laadusta. Lauri ei luovuta opettajaa vastaan protestoivan oppilaan kohdalla, vaan yhä uudelleen neuvoo oppilaan haasteissa osoittaen näin yksilön välittämistä ja kunnioittamista niissäkin tilanteissa, joissa oppilas toimii opettajaa kohtaan kaikkea muuta kuin kunnioittavasti. Tämän esimerkin kautta ajattelen yksilöllisyyden huomioinnin merkitystä kouluhyvinvoinnille paitsi yksilön, myös luokkayhteisön kannalta. Olemalla oppilaille näin ”ensimmäinen esimerkki” kunnioittavasta toiminnasta Lauri opettaa käytännössä toisten ihmisten kunnioittavasta kohtaamisesta, joka on yksi edellytys pyrkiessä luokan tasapainoiseen toisia arvostavaan ilmapiiriin, johon kaikki ovat tervetulleita kokoon tai kyvykkyyteen katsomatta.

Opettajan auktoriteetin ja sen kunnioittamisen merkitys tuli keskeisesti esille molemmissa luokissa. Opettajan auktoriteetti on lähtökohta sille, että oppilaat voivat kokea turvallisuutta luokassa; heillä on joku, johon luottaa ja turvautua hankalissa tilanteissa. Auktoriteetti mahdollistaa järjestyksen ja asioiden sujuvan etenemisen luokassa oppilaiden tietäessä toimintatavat ja kunnioittaessa sääntöjä; säännöt ja auktoriteetti liittyvät toisiinsa. Toisaalta auktoriteetin saamiseen liittyy jotakin ansaittua. Laurin opetuksen kohdalla pohdin, miten opettajan auktoriteetti ilmenee oman opettajan esimerkin kautta; vain kunnioittavan oman toimintansa kautta opettaja voi vaatia oppilailtaankin kunnioittavaa suhtautumista toisiin.

Luomalla luokkaan innostavaa opiskelun ilmapiiriä, edistäessään oppilaiden oppimista ja vuorovaikutteista keskustelukulttuuria sekä huolehtiessaan yksilöiden kuulumisesta ryhmään opettaja on samalla lisäämässä oppilaiden kouluhyvinvointia. Vertaissuhteiden merkitys erityisesti on keskeinen koskiessa kouluikäisten lasten ja nuorten kasvua (Laine 2005). Maisan luokan havainnoinnista huomasin myös opettajan esimerkin merkityksen oppimiseen suhtautumisessa; opettajan oma innostuneisuus ja välittömyys luovat avoimuutta ja innostuneisuutta myös luokkaan. Turvallisessa ilmapiirissä kasvaa luovuus ja oppilaiden ollessa hyvä myös sitoutuneisuus työhön kasvaa. Neljäsluokkalaiset työskentelivät yhdessä erilaisin kokoonpanoin ryhmätöiden äärellä, ja jokainen vaikutti olevan niin tyytyväinen luokan yhteyteen, että voisi työskennellä missä ryhmässä tahansa eikä kukaan jäisi ulkopuolelle. Tällaiseen luokan toimintaan pyrkimistä kuvaisin kouluhyvinvoinnin rakentamiseksi.

On mielenkiintoista tarkastella opettajan toimintaa opetuksen lähtökohtien ja oppilaiden hyvinvoinnin suhteen. Huttusen (2003) kommunikatiivisen opetuksen mukainen opetus ajaa oppilaiden yksilöllisyyden arvostusta opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen. Tällaisen opetuksen ja opettajan auktoriteetin ei välttämättä tarvitse sulkea toisiaan pois. Huttusen mukaan vuoropuhelua oppilaiden kanssa käyvä opettaja ei ole aina valmis luopumaan omista mielipiteistään pelätessään auktoriteettinsa menetystä (Huttunen 2003, 142–143). Maisan luokan toimintaa seuranneena voin nähdä sekä tasa-arvoisemman vuorovaikutteisen opetuksen ja toiminnan että auktoriteetin toteutuvan hedelmällisenä opettajan ja oppilaiden

välisissä suhteissa. Kommunikatiiviseen opetukseen tulisi pyrkiä osana kouluhyvinvointia tukevaa tavoitettakin, sillä Huttusen viestein parhaimmillaan tällainen opetus aikaansaa osapuolten näkökulmien, ”horisonttien” yhteensulautumisen toisen horisontin tarkentaessa toista (Huttunen 2003, 142). Tästä lähtökohdasta niin opettaja kuin oppilaskin voivat oppia toisiltaan, ja sellaiseen oppimiseen innostava ympäristö toimii yksilöä ja yhteisöä kunnioittaen. Tuloksista havainnoinnin ja haastatteluiden suhteen voi nähdä yhteisön merkityksen oppilaan oppimiselle kuin opettajanakin kasvulle.

Kulttuurisen ja sosiaalisen oppimisen teoriat osoittavat yhteisön voiman yksilön oppimisessa ja liittymisessä yhteisöön. Oppilaita eri tavoin aktivoivan opetuksen merkitys on näin ollen huomioitava kouluhyvinvointia edistävän oppimiskulttuurin luomisessa. Esimerkiksi yhteistoiminnallisilla opetusmenetelmillä on Saloviidan (2006) mukaan myönteistä vaikutusta paitsi oppimiseen, myös oppilaiden psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin itsetuntoa kohottaen ja ryhmän yhtenäisyyttä lisäten. Kouluhyvinvointia tukeva toimintakulttuuri sisältää sosiaalisen, psyykkisen ja fyysisen aspektin turvallisuuden huomioimisen lähtökohdista alkaen. Hamaruksen (2006) mukaan oppilaan turvallisuus etenkin sosiaalisesta näkökulmasta on keskeinen kiusaamisen ehkäisemisessä. Opettajan tuleekin huolehtia, ettei kukaan joudu yhteydestä torjutuksi. Ihmisen perustarpeesta toisten ihmisten yhteyteen kertovat Laineen (2005) ja Salmivallin (2005) huomiot siitä, miten tärkeitä sosiaaliset suhteet ovat yksilön hyvinvoinnille lähtien siitä, miten kokemukset ihmissuhteista muokkaavat yksilön käsitystä itsestään ja muista. Sosiaalinen ulottuvuus myös oppimisessa ja yksilön kasvussa korostuu; opettajan vastuulla on oppilaiden oppimisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen, tapahtui se sitten esimerkiksi ryhmäyttämisen tai yhteistoiminnallisuuden keinoin. Opettajan vastuu ilmenee siinä, miten hän huomioi yksilön osana yhteistä tiedonrakentelua osallistaessaan oppilaita aktiiviseen oppimiseen. Oppilaiden kouluhyvinvoinnista huolehtiva opettaja pyrkii myös rakentamaan opetuksen oppilaille mielekkääksi, innostavaksi ja heidän osallisuuttaan tukevaksi. Oppilaiden kokiessa motivaatiota ja mielekkyyttä oppimiseen, myös henkilökohtaisesti myönteinen suhde suhteessa oppiaineeseen ja itseän oppijana on mahdollista saavuttaa.

Havainnointini perusteella ajattelen myös, että sillä, miten opettaja antaa aikaansa yksittäiselle oppilaalle esimerkiksi opetuksen tai tehtävien eriyttämisen kautta, on merkityksensä yksilön kasvulle, oppimiselle ja yhteisöön liittymiselle siinäkin tapauksessa, että huomion kohde (oppilas) toimii epäkunnioittavasti suhteessa avuntarjoajaan (opettajaan). Opettaja toimii kärsivällisellä ja yksilöitä huomioivalla otteellaan yksittäisen oppilaan ja koko ryhmän parhaaksi osoittaessaan samalla sääntöjen merkityksen niin yhteisössä elämiselle kuin jokaisen tasa-arvoisuudelle opetusta ohjaavien eettisten periaatteiden, kuten Opetussuunnitelman perusteiden suhteen. Yhteisön yhteisistä säännöistä kiinnipitäessään ja yksilön oppimiseen panostaessaan opettaja huolehtii yksilön kasvusta osaksi yhteiskuntaa. Vaikka säännöt ja rutiinit toimivat kouluarjen mutkattoman sujuvuuden läheisinä ”ystävinä”, niiden merkitys ulottuu lopulta koulukiusaamisen ennaltaehkäisyä kauemmas kohti ihmisen osallisuutta yhteiskunnan jäsenenä. Yhteisön merkitys kasvuyhteisön lisäksi tulee ilmi haastatteluiden kautta opettajien omassa kehittämisessä opettajuudessa. Yhteisön myönteinen kasvuvoima niin lapsen kuin aikuisenkin kohdalla on näin tunnustettava; (koulu)hyvinvoinnin edistämisessä lähtökohtana voisi pitää Laurin sanoin yhteisöä, jossa on ”toimivat suhteet ja selvät pelisäännöt”. Tähän kiteytyy niin opettajan kuin oppilaankin näkökulmasta kiusaamista ennaltaehkäisevän ja kouluhyvinvointia edistävän työn sisältö, yhteisön ja sääntöjen merkitys huomioiden yksilöiden tarpeet ja oikeudet sosiaalisesta puolesta lähtien.

Tutkimustulokset alleviivaavat opettajan vastuullista roolia eri tavoin kouluhyvinvoinnin edistämisessä; oppilaiden oppiminen ja sosiaalinen hyvinvointi luokassa riippuu paljon opettajasta, vai onko näin loppupelissä? Lapset elävät osana yhteisöä, jonka ainut vaikuttaja ei ole koulu. Bronfenbrennerin (1979) mukaan ihmisen kehityksen tarkasteleminen vain yhtä tai kahta ihmistä kerrallaan observoiden ei ole riittävää, vaan koko yhteisö monipersoonaisena vuorovaikutuksen systeeminä on huomioitava. Tällainen laajennettu käsitys kasvatuksesta, bioekologinen malli yhdistää biologisen, psykologisen ja sosiaalisen lähestymistavan korostaen yksilön aktiivista roolia kasvussaan. Kasvava lapsi ei siis ole tabula rasa ympäristön kohteena, vaan itsenäinen kokonaisuus pyrkiessään kohden kehityksensä

välitappeja ympäristössään. (Bronfenbrenner 1979, 13; 21.) Kuten bioekologinen malli kehityksestä huomauttaa, oppilasta ei tulisi asettaa vastatusten vain opettajan toiminnan kanssa, vaan kasvun syiden ja seurausten pohdintaan tulisi ottaa mukaan koko se fyysinen, sosiaalinen ja henkinen aspekti kaikkien lapsen kanssa jollakin tavoin tekemisissä olevien eri yhteisön tahojen suhteen. Huomioitavaa on, ettei lapsi pelkästään ole eri toimijoiden kohde, vaan myös hän vaikuttaa ympäristöönsä. Näin tutkimusaineistonikin on asetettava rinnakkain tämän lainalaisuuden kanssa myöntäen, ettei opettajalla suinkaan ole monopoliasemaa lapseen ainoana vaikuttajana. Mikä on esimerkiksi perheen ja lähipiirin merkitys oppilaan hyvinvoinnille koulussa?

Kouluhyvinvointia edistävän opettajan työ lähtee siis oppilaan taustan ja kontekstin tuntemisesta ja ymmärtämisestä voidakseen eri tasoilla (bioekologinen malli) tarkoituksenmukaisesti toimia suhteessa lapsen kehitykseen eri yksilöiden ja yhteisöjen suhteen. Mikrosysteemissä opettaja tutustuu lapseen yksilönä ja hänellä on mahdollisuus jokapäiväisten vuorovaikutusten kautta vaikuttaa tämän hyvinvointiin esimerkiksi Laurin tavoin kysellen oppilaalta tälle tärkeistä asioista tai Maisan tavoin jutellen oppilaiden kanssa rennosti ja vapaamuotoisesti. Mesosysteemissä toimien opettaja voi rakentaa luokan yhteyttä oppilaiden vertaisryhmien ja koko luokan vuorovaikutuksen suhteen esimerkiksi ryhmäytämisen keinoin. Yhteistyössä koulun toiminta-ajatuksen ja ulkopuolisten tahojen suhteen eksotasolla ideaa voidaan viedä eteenpäin eri näkökulmien rikastavan vaikutuksen kantamana, kuten Kouluhyvinvointihankkeessa. Makrotason toimintaa olisi yhteisön arvojen ja normien pohdintaa yksittäisen opettajan, opettajayhteisön tai luokkayhteisön kesken. Teoria korostaa opettajan vastuuta oppilaiden kokonaisvaltaisesta huomioinnista käsittäen ne yhteydet, joissa lapsi elää. Kouluhyvinvointia tukevaa kasvatustyötä ei voida näin erottaa oppilaiden lähtökohtien tuntemisesta. Syvästi oppilaiden hyvinvoinnista vastuunsa ottavan opettajan yhteistyö perheiden kanssa esimerkiksi on näin paljon enemmän kuin vain tietämystä perusteista, sillä oppilaan elämään vaikuttavat asiat voidaan huomioida. Toisaalta eri ympäristöjen yhteisvaikutusta korostavan teorian valossa voidaan todeta sekin, ettei opettajalle voi siirtää ympäriltä sitä vastuuta, mikä esimerkiksi

perheellä on lapsen kasvussa. Tiedetään, että lapseen vaikuttavat ne kasvuympäristöt ja yhteisöt, joissa tämä on osallisena välittömästi tai välillisesti tekemisissä, joten oppilaan hyvinvointiin vaikuttava kenttä on laaja.

Opettajan vastuu kouluhyvinvoinnin rakentamisessa on näin siis ennen muuta eettistä vastuuta oppilaista ja heidän kehittymisestään paitsi tiedollisella, myös henkisellä puolella eri alueilla sillä pedagogisella auktoriteetilla, joka rakentuu vuorovaikutuksessa opettajan, hänen henkilökohtaisen ymmärryksensä ja oppilaiden välillä. Kukin opettaja toteuttaa omassa luokassaan hyväksi katsomiaan työskentelytapoja eikä yhtä keinoa voida nostaa muiden yli. Tämän tutkimuksen tarkoitus oli avata kouluhyvinvoinnin ympärillä käytävää keskustelua ja tuoda tarkasteluun eri kannoilta niin oppilaan kuin opettajankin kannalta keskeisiä teemoja. Kouluhyvinvointi on hyvin laaja käsite, ja mielenkiintoista olisi perehtyä siihen, mitä oppilaat ajattelevat siitä ja kuinka he näkevät oman koulunsa ja sen tehtävän onnistumisen kouluhyvinvointiin tähdätessä. Opettajien haastattelut alleviivasivat yhteisön merkitystä, joten ehkä yhteisöllä onkin ajateltua suurempi vaikutus yksilön ajatteluun ja toimintaan, vai kuinka sosiologinen teoria kasvatuksen ympäröivän sosiaalisen kulttuurin vaikutuksena määrittääkin? Kasvuyhteisön toimintaan olisi näin myös mielenkiintoista perehtyä jatkotutkimuksessa, ja yhteisöäkin voidaan tarkastella eri kannoilta ottaen lukuun niin koulun, kodin kuin vaikka harrastustoiminnan yhteisön vaikutuksen. Opettajien haastattelut osoittavat opettajana kehittymiseen vaikuttavan juuri yhteisön; työyhteisöllä kuvattiin olevan erityisen tärkeä rooli etenkin uuden opettajan näkökulmasta. Mikä onkaan yhteisön, koulun tai luokan vaikutus ensimmäistä kertaa kouluun tulevaan oppilaaseen? Bioekologisen kehityksen mallin mukaisesti kaikilla tasoilla tapahtuva kehitys on jatkuvaa läpi elämän. Lopuksi siis varoitus, niin opettajana kuin ihmisyksilönä kasvu näyttää edellyttävän jatkuvaa oppimista yrityksen, epäonnistumisen ja onnistumisen välimaastossa.

8 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Tutkimukseni näkökulma oli laadullinen ja etnografinen, mistä johtuen tutkijan suuntautuminen on subjektiivista kaiken havaitun ja koetun suhteen. Etnografiseen, kuten laadulliseen tutkimukseen yleisestikin liittyy keskeisesti tavoite saada lisäymmärrystä kohteena olevasta ilmiöstä, eikä tarkoitus ole saada tyhjentävää ja kaikkiin tilanteisiin pätevää vastausta; aineistosta ei tällöin voida tehdä tarkkoja yleistettäviä päätelmiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001). Pyrin lisäämään tietoa koulukiusaamisen ennaltaehkäisevästä työstä opettajan kannalta, ja tutkimuksen tarkoitusta parhaiten palveli etnografinen havainnointi. Halusin päästä mahdollisimman lähelle ilmiötä koulun ja opettajan arjessa, joten luokan ja opettajan havainnointi nousi keskiöön. Etnografisessa tutkimuksessa painottuu tulkinnallisuus suhteessa aiheena olevaan ilmiöön; tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja (Syrjäläinen 1995, 96). Näin näkökulma on enemmän kyselevän pohdiskeleva suhteessa tutkimuskysymykseen kuin yhtä totuutta tavoitteleva. Päätelmäni opettajan merkityksestä kouluhyvinvoinnin edistämisessä eri tavoin ovat näin tulkintojani havainnointini ja haastatteluiden osalta.

Etnografinen tutkimusenteko vaatii kykyä tarkastella tutkittavaa ilmiötä tuttujen kokemusten ohi avoimin silmin, sillä tuttuus on luotettavuuden kannalta ongelmallista. Tällä on erityinen merkitys koulussa tapahtuvan tutkimuksen osalta, sillä se, minkä ”kaikki jo tietävät”, voi olla hankalaa nähdä merkitykselliseksi. Toisaalta Rantala (2007) osoittaa väsymättömän havainnoinnin merkityksen tutussakin kontekstissa muistuttaen, että suostuessaan katselemaan arkista etnografi voi havaita erityistä. Palmun mukaan tuttuus voi myös muodostua vahvuudeksi

tutkijan päästessä helposti tutkimusympäristön ilmiöihin sisälle. (Rantala 2007, 127.; Palmu 2007, 160–162.)

Luotettavuuden kannalta subjektiivisen otteeni lisäksi merkittävää on se, miten aineiston keruun myötä ajatukseni tutkimuskysymyksen suhteen eli kaiken aikaa. Havainnoidessani peilasin näkemääni silloiseen tutkimuskysymykseen, joka enemmänkin koski Vaakamallin vaikutusta opettajaan. Havainnoinnin edetessä huomasin, että kysymykseen vastaaminen ei olisi niin ongelmantonta enkä kokenut pelkästään hankkeen ilmenemiseen keskittymistä hyödyllisenä kokonaisuuden kannalta. Sen sijaan aineistoa läpikäydessäni ja näkemääni pohtiessani luonnolliselta alkoi tuntua opettajan vastuuseen liittyvien teemojen käsittely, ja näin näkökulma hankkeen vaikuttamisesta opettajaan alkoikin mukautua eri näkökulmista nouseviksi kysymyksiksi, miten eri tavoin opettaja voi vaikuttaa oppilaidensa hyvinvointiin koulussa. Tämän hyvinvointia koskevan katon alle mahtuivat niin oppilaiden yksilöllisyyden huomiointi kuin ryhmäilmiöt eri kannoilta.

Ihmisen henkilökohtaiselle alueelle astutaan aina, kun tutkimus käsittelee yksilöiden arvoja, asenteita, kokemuksia ja mielipiteitä. Tutkimuksen etiikan kannalta onkin olennaista, miten tutkija välittää luottamuksellisuutta suhteessa tutkimukseen osallistuviin osapuoliin; henkilöiden anonyymiys on taattava aineiston käsittelyssä ja julkaisemisessa. Tällä on merkitys etenkin haastatteluiden suhteen. Osallistuvassa havainnoinnissa luottamusta suhteessa ympäristön ihmisiin rakennetaan vähitellen, ja yksilöiden kannalta on tärkeää käydä keskustelua tutkimuksen luonteesta ja toteutuksesta heidän kannaltaan. Tutkijan on oltava tarkka lupaamastaan luottamuksellisuuden asteesta suojellakseen yksilöiden anonyymiyttä. (Davies 1998, 59–60.) Tutkimukseni aihe kouluhyvinvoinnista koulukiusaamista sivuten on arka aihe, ja havaintoni sekä haastatteluiden tarjoama tieto ovat henkilökohtaisia asianomaisille, jotka päästivät tutkijan tälle lähietäisyydelle. Siksi kenttätöskentelyä aloittaessa osapuolten välillä täytyy vallita yhteisymmärrys ja luottamus henkilökohtaisten tietojen käyttämisestä, jotta tutkimuksen eettinen puoli on kunnossa ja hedelmällinen aineistonkeruu voi mahdollistua. Molempien luokkien kohdalla informoin tutkimukseni toteuttamisesta ja luottamuksellisuudesta suullisesti ja kirjallisesti. Kerroin kaikille luokan oppilaille tämän samalla, ja jos joku oppilas

puuttui, hän sai tutkimuslupatiedotteen (Liite 1) opettajalta myöhemmin. Opettajat huolehtivat luokkansa kohdalla, että jokainen oppilas oli saanut tutkimusluvan huoltajilta, ja keräsivät tutkimusluvut talteen minulle. Opettajien kanssa keskustelin lisäksi henkilökohtaisesti tutkimuksesta, ja toin anonymiyden esille vielä uudelleen ennen haastattelua.

Etnografisen tutkimuksen näkökulma ei ole vain yksilöihin kohdistuva, sillä etnografi on myös osallisena tutkimusympäristöään omine subjektiivisine lähtökohtineen, kiinnostuksineen ja kokemuksineen. Tällöin havaittu kokemus rakennetaan vuorovaikutuksessa osallistuvien ihmisten ja tutkijan kanssa; kokemus on aina vuorovaikutusta sosiaalisen ympäristön kanssa. Esimerkiksi koulupäivä muodostuu lukuisista vuorovaikutustilanteista, joissa on yhteisiä kokemuksia. Kokemus on ympäristöön ja ihmisiin sidoksissa olevaa, jatkuvasti muotoutuvaa, ja siksi autenttinen kokemus ei ole objektiivisesti kuvattavissa. Lisäksi refleksiivinen kokemuksen tavoittaminen tarkoittaa, että kokemus on nähtävä jo menneestä ajasta käsin. (Ranta 2007, 132–135.)

Tutkimuksen aineistolähtöisyys mahdollisti tutkimuskysymyksen kypsyttelyn ja muotoutumisen aineiston perusteella. Koska näkökulmani vaihtui tutkimustehtävän osalta, havainnointini ei ehtinyt kaikilta osin mukaan vaihtuneeseen kysymykseen. Tällä on ollut merkityksensä suuntautumiselleni aistimaan näkökulmia, vaikka pyrinkin havainnoidessani huomioimaan kokonaisuutta eri kannoilta. Opettajan näkökulmaan keskittyminen säilyi kuitenkin keskeisenä kohteena kysymyksen muuttuessakin, jolloin havainnot ja havainnot luokitella myös jälkeempään. Etnografiseen tutkimukseen kuuluva refleksiivisyyden vaatimus opetti syväluotaamaan havainnot ja tarkastelemaan kokemaansa kriittisesti. Toisaalta refleksiivisyydestä ei seuraa tutkijan riippumattomuus henkilökohtaisista pyrkimyksistä, joihin vaikuttavat persoonalliset tai ympäristöstä aiheutuvat kokemukset (Hammersley & Atkinson 1995). Näin etnografinen tutkimus on tutkijan matalan reaktiokynnyksen johdosta herkkää niin tutkijan omille näkemyksille kuin ympäristöstä koetuille vaikuttimille; eri puolilta tulevat havainnot ikään kuin sulautuvat yhteen. Tästä johtuen havaintoni observoinnin pohjalta ovat

subjektiivisia, ja esittämäni päätelmät on asetettava rinnakkain tämän luotettavuuteen vaikuttavan näkökohdan kanssa.

Haastatteluista voineen todeta myös subjektiivisuuden vaikutus, sillä kokemani havainnoinnin suhteen oli vaikuttamassa kysymysten laadintaan, vaikka tutkimuskysymys yleiset linjat säätelikin. Toisen ihmisen kuunteleminen tutkijan roolissakaan ei myös voi olla täysin irrallaan subjektiivisuudesta, vaan aiemmat kokemukset ja tietty suuntautuneisuus värittää tiedon vastaanottamista ja valikointia. Oma kiinnostukseni aiheen valinnasta lähtien on myös vaikuttanut siihen, miten tilanteita näen ja tulkitseen; kouluhyvinvoinnin näkeminen tärkeäksi oppilaan ja opettajan kannalta herkistää ottamaan tilanteita tarkasteluun.

Haastatteluiden kuuntelu ja litterointi auttoivat näkemään kokonaisuutta kyseessä olevan opettajan näkökulmasta, mutta jäsentäessäni litteroitua aineistoa valikointia oli tehtävä. Pyrin poimimaan tutkimuksen kannalta keskeisiä näkökulmia, mutta valikoinnissa, analysoinnissa ja päätelmien tekemisessä subjektiivisuutta ei voida kieltää. Asettaessani havaintojen ja haastatteluiden tarjoamaa informaatiota ja päätelmiä suhteessa toisiinsa pyrin huomioimaan molempien menetelmien osuuden tutkimusprosessissa antaen opettajan äänen kuulua mahdollisimman alkuperäisenä. Toisaalta alkuperäisten havaintojen muoto ilmeni lopulta uudessa synteessissä monien huomioitten yhteenliittymisenä. Päähuomio tutkimustehtävän kannalta saatavan tiedon suhteen tuntui vetävän havainnoinnin puolelle, ja sen painotus lopullisessa tarkastelussa on ilmeisempi. Havainnoitujen koulutilanteiden määrä aineistoni suhteen tuntuu riittävältä, vaikka observointijaksot koulussa eivät olleet ajallisesti pitkäaikaisia. Koen ehtineeni hyvin nähdä kummankin luokan arkea kokonaisia koulupäiviä seuranneena, enkä voi sanoa, olisiko kenttätyöskentelyvaiheen pidentäminen muuttanut paljoa lopullisessa analyysissäni. Keskeisimmät oivallukset aineiston äärellä koin kirjoittaessani havainnoistani ja käydessäni niitä läpi. Haastatteluiden tarjoama tieto rikastaa tutkijan näkökulmasta katsovaa kokonaisuutta antaen havaintojen ja kirjallisuuden vuoropuheluun äänen siltä toimijalta, johon kaikki muu puhe kiusaamista ennaltaehkäisevän ja kouluhyvinvointia edistävän työn merkityksestä kulminoituu, oppilaat ja heidän kasvunsa huomioivalta opettajalta.

LÄHTEET

- Aho L. & Havu-Nuutinen, 2002. Opetuksen toteuttaminen. Teoksessa O. Saloranta (toim.) Ensimmäiset kouluvuodet. Helsinki: Opetushallitus, 32–50.
- Aittola, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja, Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59–89.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Boydell, D. 1979. Teacher-pupil contact in junior classrooms. Teoksessa N. Bennet & D. McNamara. (toim.) Focus on Teaching. Readings in the Observation and Conceptualisation of Teaching. London & New York: Longman, 73–79.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Coleman, J.S. 1990. Equality and Achievement in Education. Boulder, San Francisco & London: Westview Press.
- Coleman, J. S. 1994. Foundations of Social Theory. Cambridge, Massachusetts & London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Collinson, V. & Cook, T. F. 2007. Organisational Learning. Improving Learning, Teaching, and Leading in School Systems. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.
- Davies, C. A. 1998. Reflexive Ethnography. A Guide to Researching Selves and Others. London & New York: Routledge. Second Edition.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise. Hämeenlinna: Karisto.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia

- kiusaamisesta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 288. Jyväskylän yliopisto.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography. Principles in Practice*. Second Edition. London: Routledge.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia- Research in Educational Sciences 10.
- Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001. Tutki ja kirjoita.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylän Yliopisto: SoPhi.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. Koulun ihmissuhteet. 1989. Jyväskylä: Suomen Kaupunkiliitto.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Kruger, A.C. & Tomasello, M. 1996. Cultural Learning and Learning Culture. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (edit.) *The Handbook of Education and Human Development. New models of learning, teaching and schooling*. Oxford: Blackwell, 369–387.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lampert, M. 1996. How Do Teachers Manage to Teach? Perspectives on Problems in Practice. Teoksessa E. Mintz & J.T. Yun (edit.) *The Complex World of Teaching. Perspectives from Theory and Practice*. Harvard Educational Review, 255–271.
- Launonen, L. 2007. Koulun arvotietoisuus. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 133–140.
- Leat, D. & Lin, M. 2003. Developing a Pedagogy of Metacognition and Transfer : Some signposts for the generation and of knowledge and the creation of research partnerships. *British Educational Research Journal*, Vol. 29, No. 3. Carfax Publishing.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999, Kognitio, käytäntö ja kulttuuri: Lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen*

- ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 146–159.
- Marton, F. & Booth, S. 1996. Learner's Experience of Learning. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (edit.) *The Handbook of Education and Human Development. New models of learning, teaching and schooling.* Oxford: Blackwell, 534–564.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – Välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 96–124.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 368. Jyväskylän yliopisto.
- Olson, D. R. & Bruner, J.S. 1996. Folk Psychology and Folk Pedagogy. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (edit.) *The Handbook of Education and Human Development. New models of learning, teaching and schooling.* Oxford: Blackwell, 9–27.
- Palmu, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, Eronen & V-M. Värrä. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin.* Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 159–174.
- Patton, M. Q., 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods.* London: Sage Publications. Second Edition.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) http://www02.opi.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf 2.5.2011.
- Rantala, T. 2007. Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värrä. (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin.* Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 126–158.
- Rogoff, B. Matuson, E. & White, C. 1998. Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners. Teoksessa D. R. Olson & N. Torrance (edit.) *The Handbook of Education and Human Development.* New

- models of learning, teaching and schooling. Oxford: Blackwell, 388–414.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. *Opetus 2000*. Juva: WSOY.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. *Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*.
Jyväskylä: PS-Kustanus.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. *Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla*.
Jyväskylä: Atena.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. *Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus.
Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa
L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen
työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 68–112.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien
kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista. Teoksessa A. Eteläpelto & P.
Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen
näkökulmia*. Juva: WSOY, 102–124.

Liite 1: Tutkimuslupakaavake

TUTKIMUSLUPA

Hyvä kotiväki!

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta, ja olen aloittamassa opintoihini kuuluvaa pro gradu – tutkielmaa. Tutkin Kouluhyvinvointihankkeen vaikutuksia koulun arjessa olemalla mukana mahdollisimman paljon koulun toiminnassa, oppitunneilla opettajien toimintaa seuraamalla ja havainnoimalla koulun arkea. Koska seuraan lapsenne luokkaa luokkatilanteissa, tarvitsen lupanne tutkimukselle.

Pääasiallisesti teen tutkimusta havainnoimalla eli seuraan luokkahuoneen arkea mahdollisimman huomaamattomasti muistiinpanoja tehden. Olen seuraamassa luokassa noin viikon ajan (vko 16) ja tarvittaessa pidempään. Tutkimuksen kannalta olen kiinnostunut opettajan toiminnasta ja luokan käytänteistä arjessa, päähuomio ei siis ole oppilaissa. Oppilaiden henkilöllisyys ei paljastu missään vaiheessa tutkimusentekoa eikä raportoinnin yhteydessä. Mielenkiinto kohdistuu yleensä tilanteisiin koulussa eikä tiettyihin yksilöihin.

Tutkimuksella on koulun rehtorin ja luokanopettajan lupa.

Annan tarvittaessa lisätietoa tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä.

Pyydän palauttamaan tutkimuslupakaavakkeen oppilaan mukana opettajalle viimeistään 16.4.

Ystävällisin terveisin
Anu Korhonen
040-7397307
anu.m.korhonen@jyu.fi

TUTKIMUSLUPA

Suostun, että oppilas _____
saa osallistua tutkimukseen

Kyllä ()

Ei ()

Huoltajan allekirjoitus _____

Liite 2: Teemahaastattelun runko

Haastatteluteemat/-kysymykset

Opettajan taustatiedot

Opettajan työkokemus ja suuntautuminen opiskeluissa

Koulukiusaaminen: määritelmä ja ennaltaehkäisy

Kuinka määrittäisit koulukiusaamisen? Onko oman työuran aikana eteen tullut tällaisia tilanteita ja kuinka ne on ratkaistu? Mikä on kiusaamisen ennaltaehkäisyssä tärkeää?

Oma opettajuus: oma opetusfilosofia ja oma kehittyminen opettajana

Miten kuvaisit omaa opetusfilosofiaa, mitkä ovat sinulle tärkeitä arvoja?

Mikä on sinulle luonteenomaista opettajana? Mikä on haastavaa? Missä haluisi kehittyä?

Miten suhtaudut muutokseen?

Oma luokka: kokemuksia ja käytäntöä

Millaisena näet luokan, miten kuvailisit sitä? Mahdollisia haasteita luokan suhteen ja ongelmien ratkaiseminen? Mitä on mahdollisesti tehty liittyen kiusaamisen ennaltaehkäisyyn luokassa?

Vaakamalli®: merkitys itselle, työyhteisön toiminta

Miten näet hankkeen ja miten olet kokenut osallistumisen sen prosessiin? Mikä on Vaakamallin® anti itselle? Miten näkee hankkeen vaikuttaneen omaan ajatteluun ja toimintaan? Mitä on kiusaamisen ennaltaehkäisy omassa arjessa? Millaiset toimintatavat koulussa on koulukiusaamisen suhteen ja kuinka yhteiset käytänteet ovat eri opettajilla? Miten tehdään yhteistyötä asian suhteen?

Työyhteisö

Miten kuvailisit koulun työyhteisöä ja sen merkitystä sinulle?