

646.

“MITEN MYLLY PYÖRII YLÄASTEELLA?”

Opettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä peruskoulun yläasteen työrauhaongelmista

Harri Sainpalo

Eeva Willberg

Erityispedagogiikan

Pro gradu -tutkielma

Syksy 1997

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla yhden suomalaisen peruskoulun yläasteen ei-toivottua käyttäytymistä opettajien, oppilaiden ja vanhempien näkökulmasta. Tutkimusaineisto on osa Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen yhteistyössä toteutettavaa tutkimusta, jonka tavoitteena on parantaa kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksen kysymyslomakeaineisto on kerätty keväällä 1992. Opettajien kertomuksia on aineistossa 23, oppilaiden 125 ja vanhempien kertomuksia 58. Ajankohtaisen tilanteen kartoittamiseksi haastateltiin toukokuussa 1997 lisäksi rehtoria sekä neljää koulussa työskentelevää opettajaa.

Laadullisen tapaustutkimuksemme lähtökohtana on antaa tutkimukseen osallistujille mahdollisuus saada äänensä kuuluviin. Tutkimustehtävänäme oli selvittää, miten osallistujat kokevat koulunsa työrauhatilanteen ja kuinka sitä heidän mielestään voisi parantaa. Tavoitteenamme oli myös selvittää, kenen koulussa tai sen ulkopuolella tulisi tilanteita selvittää ja miten. Analysoimme aineiston induktiivisesti laadullisen lähestymistavan mukaan. Tällöin aineisto määrittää, mitä teemasisältöjä ja aihekokonaisuuksia löydetään ja mihin kategorioihin tutkimuksessa päädytään.

Aineistosta nousivat keskeisesti esiin lievät työrauhaongelmat kuten oppituntien häirintä, myöhästely ja luvattomat poissaolot. Yleensä pieni joukko oppilaita häiritsee koulun työrauhaa ja ongelmia esiintyy toistuvasti. Tällaiset lievät häiriötilanteet koetaan hyvin kiusallisena sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa, sillä ne estävät koulutyöskentelyä. Vanhemmat tietävät vähiten koulussa tapahtuvista työrauhahäiriöistä ja niiden käsittelystä. Oppilaat ja opettajat tietävät niistä runsaasti, mutta toisin kuin opettajilla oppilailla on vain vähän tietoa siitä, miten näitä ongelmia selvitetään. Monet opettajat ovat voimattomia työrauhaongelmien ratkaisussa; monet oppilaat eivät usko opettajien kykyyn ratkaista työrauhahäiriöitä.

Monilla oppilailla on sellainen käsitys, että koulussa tapahtuvia ongelmallisia tilanteita ei selvitetä tarpeeksi. Oppilaat kokevat myös, että heillä on vähän mahdollisuuksia vaikuttaa koulun toimintaan.

Koulun sosiaalista kasvatusta pitäisi lisätä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on vähäistä. Tavallista on, että kukaan osallistujista (oppilaat, vanhemmat, opettajat) ei aina näe omaa osuuttaan työrauhatilanteiden selvittelyssä vaan kukin siirtää vastuuta toimijalta toiselle.

Työrauhaongelmat ovat nähdäksemme osa laajempaa kokonaisuutta, johon vaikuttavat yhteiskunnalliset arvo- ja normijärjestelmät, koulun kulttuuri ja sen ilmapiiri sekä kodin tilanne. Työrauhan ylläpitäminen luokassa vaatii opettajalta erityisesti kasvatuksellisen ohjaajan taitoja. Opettajan myönteinen asennoituminen oppilaisiin parantaa luokan työrauhaa.

HAKUSANAT

Peruskoulun yläaste	Secondary school
Häiritsevä käyttäytyminen	Disruptive behavior
Työrauha	Classroom management
Käyttäytymisongelmat	Behavior disorders

ESIPUHE

Tämä pro gradu -tutkielma on ollut erittäin antoisa mutta vaativa projekti. Kiitokset sen valmistumisesta kuuluu ehdottomasti ohjaajallemme KM Aimo Naukkariselle, joka jämäkästi mutta hienovaraisesti luotsasi meitä laadullisen koulututkimuksen maailmoihin. Hän osoittautui erittäin ammattitaitoiseksi mutta vaativaksi ohjaajaksi, joka osasi jättää tilaa paljon myös omille ajatuksillemme. Tämä tutkimus on ollut molempien mielestä erittäin hyödyllinen ja hyvä oppimisprosessi.

Eeva haluaa erityisesti kiittää Nisseä tukevasta kannustuksesta. Harri haluaa kiittää perhettään ymmärtäväisestä suhtautumisesta tutkimusprosessin aikana. Lisäksi haluamme kiittää toisiamme hyvästä yhteistyöstä ja runsaasta vuorovaikutuksesta tämän prosessin tiimoilta. Lisäksi haluamme kiittää erityisesti kaikkia niitä nuoria, jotka työssämme nuorisotyöntekijöinä ovat opettaneet meitä näkemään asioita eri näkökulmista.

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

1. "MITEN MYLLY PYÖRII YLÄASTEELLA?"	1
2 TYÖRAUHA KÄSITTEENÄ - TUTKIMUKSIA JA KIRJALLISUUTTA PERUSKOULUN TYÖRAUHAONGELMISTA	3
2.1 PERUSKOULUA OHJAAVAT LAIT, ASETUKSET JA SUOSITUKSET	3
2.2 MITÄ TYÖRAUHALLA TARKOITETAAN?	5
2.3 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN SYITÄ	7
2.4 TEORIOITA HÄIRIÖIDEN SYISTÄ JA NIIDEN KORJAAMISESTA	9
2.5 TUTKIMUSTEN JA NÄKEMYSTEN KIRJOJA	11
2.6 "KOULUHÄIRIKÖN" MUOTOKUVA - ERILAISIA LUOKITUKSIA	14
3 TUTKIMUSMENETELMÄT	17
3.1 TUTKIMUSMENETELMÄN VALINTA JA METODISET LÄHTÖKOHDAT	17
3.1.1 <i>Kvalitatiivinen lähestymistapa</i>	17
3.1.2 <i>Tapaustutkimus</i>	18
3.1.3 <i>Etnografinen tutkimusote</i>	19
3.2 TUTKIMUSAINEISTO	21
3.2.1 <i>Opettajien, oppilaiden ja vanhempien kertomukset</i>	21
3.2.2 <i>Haastattelut ja observointi</i>	23
3.2.3 <i>Aineiston analysointi</i>	24
3.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	26
3.3.1 <i>Totuusarvo eli sisäisestä validiteetista vastaavuuteen</i>	26
3.3.2 <i>Sovellettavuus eli yleistettävyydestä (ulkoisesta validiteetista) siirrettävyyteen</i>	28
3.3.3 <i>Pysyvyys eli reliabiliteetista tutkimustilanteen arviointiin</i>	29
3.3.4 <i>Neutraalisuus eli objektiivisuudesta vahvistettavuuteen</i>	30
4 TYÖRAUHAHÄIRIÖT KETTUMÄEN PERUSKOULUN YLÄASTEELLA	31
4.1 KOULUN FYYSINEN YMPÄRISTÖ JA YLEISILME	31
4.2 OPETTAJIEN KERTOMUKSET	33
4.2.1 <i>Moniongelmaiset oppilaat</i>	34
4.2.2 <i>Opettajien kuvaamia tilanteita</i>	36
4.2.3 <i>"Kukaan ei koskaan seuraa koulun arkea"</i>	39
4.2.4 <i>Toiveita koulutyön kehittämiseksi</i>	40
4.3 OPPILAIDEN KERTOMUKSET	42
4.3.1 <i>Oppituntien häirintä</i>	43

4.3.2 Myöhästely.....	45
4.3.3 Kiusaaminen.....	46
4.3.4 Luvattomat poissaolot.....	47
4.3.5 Koulun omaisuuden vahingoittaminen.....	49
4.3.6 Päihteiden ja liuotainaineiden käyttö	50
4.3.7 Muut ongelmat.....	51
4.3.8 Toiveita koulun työrauhaongelmien vähentämiseksi	53
4.3.8.1 Erilaisia toivetyyppejä	53
4.3.8.2 "Opettajainhuoneen asiat ovat oppilaita salattuja".....	55
4.4 VANHEMPIEN KERTOMUKSET	57
4.4.1 Ongelmatilanteiden kirjoa	58
4.4.2 "Paljonko siellä mylly pyörii meidän tietämättämme"	60
4.4.3 "Kärpäsestä ei pidä tehdä härkästä"	62
4.4.4 "Vaikeuksissa olevat nuoret tarvitsevat kantavia käsiä".....	63
4.4.5 Toiveita ja kehittämissuhteita	65
4.5 KERTOMUSAINIESTON TIIVISTELMÄ.....	67
4.6 AJANKOHTAINEN TILANNE - MUUTOKSEN TUULIA.....	68
4.6.1 Rakennemuutos - koulu uudistusten pyörteissä	68
4.6.2 Miten uusi järjestelmä palvelee koulun työrauhaa?	71
4.6.3 "Ne jotka oirehtivat, oirehtivat laaja-alaisesti"	73
4.6.4 Koulun valmiudet ongelmien ehkäisijänä.....	74
5 LÖYTÖJEN TARKASTELUA.....	77
5.1 KERTOMUSAINIESTON NÄKÖKULMIA.....	77
5.2 KETTUMÄKI TÄNÄÄN.....	84
5.3 JOHTOPÄÄTÖKSET	88
5.3.1 Ongelmia ei selvitetä tarpeeksi.....	88
5.3.2 Sosiaalinen kasvatus on liian vähäistä	89
5.3.3 Vastuuta siirretään liikaa.....	89
5.3.4 Ongelmat usein osana laajempaa ongelmavyöhytää	90
5.4 LÄHTÖKOHTIA TYÖRAUHAN KEHITTÄMISEEN	90
6 POHDINTA	94
LÄHTEET	100
LIITTEET KYSYMYSLOMAKKEEN 5 ENSIMMÄISTÄ SIVUA.....	105

1. "MITEN MYLLY PYÖRII YLÄASTEELLA?"

Valitsimme tutkimuskohteeksemme työrauhaongelmat, sillä nuorisotyön ammattilaisina olemme kiinnostuneita murrosikäisten nuorten ongelmista ja niiden selvitystavoista. Esioletuksenamme meillä oli, että kouluissa esiintyy runsaasti työrauhaongelmia ja halusimme lähteä tarkemmin ja teoreettisemmin pohtimaan, miksi oppilaat oireilevat. Onko Suomessa 90 -luvulla pahentunut lama aiheuttanut oppilaille lisääntyviä ongelmia koulussa? Mistä koulussa esiintyvissä ongelmissa loppujen lopuksi on kyse? Miten häiriöitä selvitellään ja kuinka opettajat kykenevät opetustyönsä ohella hoitamaan koulun kasvatustehtävää?

Viime aikoina on lehdistössä esiintynyt runsaasti kirjoituksia koulun työrauhaongelmista. Helsingin Sanomissa oli 26.1.97 artikkeli otsikolla *Koulu voi olla taistelutanner myös opettajalle*. Artikkelissa opettajien työsuojeluvaltuutettu Pekka Paasi näkee koulussa yleistyneet työrauhaongelmat osana laman jälkilaskua. Perheen vaikeudet heijastuvat oppilaisiin, jotka puolestaan oireilevat koulussa pahaa oloaan. Oireilevat oppilaat ovat entistä väkivaltaisempia ja levottomampia ja voivat käydä hanakammin käsiksi opettajaan, jonka paineet lisääntyvät entisestään. Helsingin Sanomissa 21.4.97 olleessa lehtijutussa todetaan tyttöjen väkivallan ja oireilun lisääntyneen pääkaupunkiseudun kouluissa. Helsinkiläinen koulukuraattori Mervi Mehtiö pitää oppilaiden kahnointia laman jälkiseurauksena, joka ilmenee muun muassa lasten juopotteluna ja koulujen työrauhaongelmina. Myös lehtien mielipideosastoilla on käyty kuumaa keskustelua aiheesta. Yksi aineenopettaja kirjoittaa Helsingin Sanomien mielipideosastolla 5.12.96 koulua haittaavista häirikkönuorista, joiden aisoissa pitäminen kuluttaa kaikki voimat.

Stakes eli sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus teetti keväällä 1996 kouluterveys -tutkimuksen, johon vastasi 37 217 nuorta hyväksyttävästi lähes sadasta kunnasta. Tutkimuksen mukaan suomalaisilla yläasteen oppilailla menee monilla elämänalueilla huonosti. Joka viides 14 -vuotias poika ilmoittaa, ettei hänellä ole yhtään läheistä ystävää, jonka kanssa voi luottamuksellisesti keskustella omista asioista. Suurin osa yläasteen oppilaista pitää opettajia välinpitämättöminä, ja puolet valittaa työrauhan puutetta

koulussa. Vaikka noin puolet yläasteen nuorista ilmoitti pitävänsä koulunkäynnistä, yli 70 % nuorista koki, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heistä. (Vrt. Rimpelä ym. 1996, 7 - 9, 12 - 14.)

Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvailla yhden suomalaisen peruskoulun yläasteen työrauhaongelmia. Käytämme koulusta peitenimeä Kettumäen yläaste. Tutkimus on osa Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen yhteistyössä toteutettavaa tutkimusta, jonka tavoitteena on lisätä kouluviihtyvyyttä. Tutkimuksen empiirinen osa koostuu oppilaiden, vanhempien ja opettajien kertomuksista koulun työrauhatilanteista. Aineisto on kerätty keväällä 1992.

Tutkimustehtävänäme oli selvittää, miten tutkimukseen osallistujat kokevat koulunsa työrauhaongelmat ja kuinka osallistujien näkökulmasta ongelmia tulisi koulussa selvittää. Pyrimme tuomaan esille oppilaiden, vanhempien ja opettajien näkemyksiä koulun ei-toivotusta käyttäytymisestä; mitä yhtäläisyyksiä ja eroja eri vastaajaryhmien välillä esiintyy. Tutkimustehtävänäme oli myös saada vastaus siihen, kenen koulussa tai koulun ulkopuolella tulisi tilanteita selvittää ja millä tavoin. Laadullisen tapaustutkimuksemme lähtökohtana on antaa tutkimukseen osallistujille mahdollisuus saada äänensä kuuluviin. Empiirinen aineisto toimii tutkimuksemme selkärangan. Empiirisen aineiston analyysin jälkeen olemme keränneet empiriaa tukevaa teoriaa ja tutkimustuloksia, joiden avulla tulkitsemme ilmiötä laajemmin ja teemme sitä koskevia merkitystulkintoja.

Ajankohtaisen tilanteen selvittämiseksi kertomuksia täydennettiin opettajien haastatteluilla, jotka tehtiin huhti-toukokuussa 1997. Haastattelujen avulla saimme selville, että koulussa on tapahtunut kysymyslomakeaineiston keräämisen jälkeen runsaasti asteittain tapahtuvia opetusjärjestelmällisiä muutoksia, joilla voi olla merkitystä oppilaan viihtyvyydelle koulussa. Tutkimuksemme pohdintaosuudessa pyrimme selvittämään näkemyksemme, miten aihetta voisi jatkossa tutkia - minkälaisia osviittoja pienimuotoinen haastatteluaineistomme tutkimuksen teolle antaa.

2 TYÖRAUHA KÄSITTEENÄ - TUTKIMUKSIA JA KIRJALLISUUTTA PERUSKOULUN TYÖRAUHAONGELMISTA

2.1 Peruskoulua ohjaavat lait, asetukset ja suositukset

Peruskoululaissa (476/83) painottuvat oppilaan kognitiivisten kasvatustavoitteiden ohella myös sosiaaliset ja emotionaaliset kasvatustavoitteet. Peruskoululain 2 §:ssä on hyvin perusteellisesti esitetty, että peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa myös siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Peruskoulun opetus ja muu toiminta tulee järjestää siten, että se antaa oppilaalle mahdollisuuden persoonallisuuden monipuoliseen kehittämiseen.

Peruskoululain 3 §:ssä korostuu, että peruskoulun kasvatusta ja opetusta on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö on turvattu laissa. Tehtävänsä hoitaessaan peruskoulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 12, 15) sanotaan, että peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen nuori. Hänen kasvunsa tukeminen ja hänen kannustamisensa opiskeluun ovat tärkeitä tekijöitä terveen itsetunnon kehittymiseksi ja tasapainoisen persoonallisuuden rakentumiseksi. Opetussuunnitelmasta tulee käydä ilmi myös opetusta koskevat rakennepäätökset. Mikäli koulun rakenteessa tapahtuu muutoksia (esimerkiksi jos kouluun tulee uusi tuntijako tai vuosiluokaton opetus) tulee sen näkyä kouluun ohjaavassa kokonaisopetussuunnitelmassa.

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös sitä, että peruskoulun tärkeänä tehtävänä on tarjota yleissivistäviä opintomahdollisuuksia sekä kehittää oppimisvalmiuksia. Yleissivistykselle on ominaista laaja-alaisuus ja monipuolisuus sekä kyky tarkastella asioita eri näkökulmista. Sivistyminen

edellyttää monipuolista tietojen hankintaa ja niiden kriittistä arviointia. Sivistynyt ihminen kykenee rakentamaan yhteistyöhön, ottaa huomioon oman toimintansa seuraukset ja kantaa niistä vastuun. Hän on huomaavainen toisia ihmisiä kohtaan, hänellä on hyvät käytöstavat ja hän osaa huolehtia itsestään ja elinympäristöstään. Opiskelunvalmiuksien suhteen alkuvaiheessa on tärkeintä varmistaa opiskelussa tarvittavien perustaitojen hallinta. Myöhemmin keskeisiksi nousevat erilaisten tiedonhankinnan keinojen oppiminen, tiedon käsittelytaidot sekä itsenäinen työskentely. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11- 12.)

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös arvoperustan selkeyttämistä ja tiedostamista lähtökohtana koulun koko opetussuunnitelmatyölle. Moniarvoisessa yhteiskunnassa kouluyhteisön tulee olla kiinteässä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa sekä selkeyttää oma arvoperustansa ottamalla huomioon muun muassa ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskontoon, kulttuuriin ja luontoon. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12.)

Peruskoululain 5 luvussa on säädetty (§:ssä 41 ja 42), että oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti, käyttäytyvä asiallisesti, noudatettava koulun järjestyssääntöjä ja käsiteltävä huolellisesti koulun omaisuutta.

Peruskoulun kurinpitokeinoista on säädetty peruskouluasetuksen (718/84) 5 luvussa §:ssä 58 ja peruskoululain 5 luvussa §:ssä 42. Oppilasta voi ojentaa, mikäli hän käyttäytyy sopimattomasti tai ei noudata koulun sääntöjä. Oppilaan ojentamiseksi (1.) opettaja voi poistaa opetusta häiritsevän oppilaan pois luokasta enintään oppitunnin jäljellä olevaksi ajaksi; (2.) johtaja tai opettaja voi määrätä enintään kahden tunnin jälki-istunnon; (3.) johtaja voi antaa kirjallisen varoituksen.

Oppilasta koskevasta erottamisesta on säädetty peruskoululain 5 luvussa §:ssä 42. Oppilaan, joka ei ole peruskoulun muiden kurinpitokeinoin ojennettavissa voi kunnan opetustoimen hallinnosta annetun lain 2 §:ssä tarkoitettu monijäseninen toimielin erottaa koulusta enintään kolmeksi kuukaudeksi kerrallaan. Erottamispäätös on alistettava lääninhallituksen vah-

vistettavaksi. Kunnan on hankittava erotetulle peruskouluopetusta (707/1992). Ruumiillinen kuritus on peruskoulussa kielletty.

Valtioneuvostolla on valmisteilla uusi peruskoululaki, joka astunee voimaan vuoden 1998 aikana. Uusi laki on herättänyt paljon keskustelua opetusalan ammattijärjestössä OAJ:ssä. Opettajat kokevat koulua koskevat kurinpitokeinot joissakin tapauksissa liian vähäisiksi. Helsingin Sanomissa 21.4.1997 lehtiartikkelissa otsikolla *Hakkaaminen on "in" tyttöjen keskuudessa* OAJ:n puheenjohtajan Erkki Kangasniemen mukaan oppilaan pikaerottamista tarvittaisiin erityisen vakavissa tapauksissa esimerkiksi silloin, kun muut oppilaat eivät uskalla tulla kouluun kiusaamisen tai uhkailujen takia. Kaksi viikkoa antaisi Kangasniemen mukaan aikaa selvittää tilannetta.

2.2 Mitä työrauhalla tarkoitetaan?

Monet tutkijat määrittävät työrauhan ja käyttäytymisongelmat eri tavoin. Erä-tuulen ja Puurulan (1990, 2) mukaan koulun työrauha on suhteellinen käsite riippuen siitä, kenen näkökulmasta työrauhaa tarkastellaan. Oppilaiden näkökulmasta työrauhaa voidaan pitää oppimisrauhana, joka sisältää oppilaan kouluun, kotimatkoihin ja tehtävien suorittamiseen käyttämän ajan. Opettajien kannalta työrauha voidaan nimetä opettamisrauhaksi, joka häiriintyy, kun opettaja joutuu kiinnittämään huomiota opettamisen kannalta epäolennaisiin asioihin. Samansuuntaisia näkemyksiä esittävät Kari ja Remes (1980, 19). Oppilaat, vanhemmat ja opettajat tarkastelevat lisäksi käyttäytymis- tai työrauhaongelmia omista näkökulmistaan, jolloin jokainen näkemys on arvokas silloin, kun ongelmia ryhdytään ratkomaan.

Doyleen (1986, 396) mukaan työrauhaan liittyy käsite häiriökäyttäytyminen, joka voidaan määritellä seuraavasti: häiriökäyttäytyminen on yhden tai useamman oppilaan toimintaa, joka uhkaa ryhmän turvallisuutta tai horjuttaa normeja, jotka tukevat soveliaista luokkahuonekäyttäytymistä.

Aho (1975, 3) käsittää käyttäytymisongelmat laajasti siten, että niihin sisältyvät sekä käytösongelmat että persoonallisuuteen liittyvät ongelmat. Käyttäytymisongelma on Ahon mukaan yläkäsite, joka sisältää käytösongelmat eli työrauhahäiriöt ja persoonallisuuteen liittyvät ongelmat. Työrauha on hänen

mukaansa sisällöltään suppeampi käsite kuin käyttäytymisongelmat. Ahoa mukaillen voidaan puhua sisäisestä ja ulkoisesta työrauhasta ja työrauhahäiriöstä, joiden välillä on tiivis vuorovaikutussuhde. Ulkoisia työrauhahäiriöitä ovat esimerkiksi oppilaan tai opettajan käyttäytyminen, joka häiritsee luokkatoverin tai opettajan työskentelyä tai vaikkapa kaivinkone pihamaalla. Sisäisiä työrauhahäiriöitä ovat oppilassa itsessään piilevät syyt, jotka eivät näy ulospäin. Karin (1990, 93) mukaan nämä oppilaan sisäiset työrauhahäiriöt, joihin liittyy usein ahdistuneisuutta ja minäkäsityksen heikkoutta, jäävät yleensä työrauhakeskusteluissa sivuun.

Kouluhallituksen koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistiossa (Anon 1973a, 2) työrauha määritellään siten, että oppilas käyttäytyy asiallisesti ja noudattaa koulun järjestyssääntöjä. Sama työryhmä määrittää työrauha käsitteen seuraavilla tavoilla: (1.) työrauha ei ole staattinen vaan muuttunut ja muuttuva käsite (2.) työrauha on käsitteenä subjektiivinen ja heijastaa niin arvioijan persoonallisuutta kuin näkemyksiä kasvatuksesta ja opetuksesta samoin kuin niiden päämääristä ja kasvatuksen opetusmetodeista (3.) työrauha on suhteellinen käsite ja vaihtelee eri opetusaineesta ja opetustilanteesta toiseen siirryttäessä. (4.) työrauhassa tulee esiin oppilaiden iän vaikutus (5.) työrauha riippuu paljolti myös oppilaiden, opettajien ja muiden kouluyhteisössä vaikuttavien henkilöiden persoonallisuuden tekijöistä sekä (6.) työrauhakäytöksessä tulevat esiin koulun suhteet ympäröivään yhteisöön.

Aho (1976a, 8-9) on muokannut Madsenia ym. (1968) mukaillen häiritsevää käyttäytymistä luokituksen. Häiritsevää käyttäytymistä ovat (1.) verbaaliset häiriöt kuten luvatta puhuminen, viittaamatta vastaaminen, huuteleminen, oppilaiden pilkkaaminen, nimittely tai arvostelu ääneen, kuiskailu, kiroilu ja jutteleminen (2.) häiritsevää motorinen toiminta kuten turhaan paikalta poistuminen, tuolilla keikkuminen ja kääntyileminen, jaloilla tömistely, tavaroihin piirtely, paikalta nouseminen ja tuolien vaihtaminen (3.) fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin kuten töniminen, lyöminen, potkiminen, tyrkkiminen, nipistely, kutittelu, taputtelu ja tukasta vetäminen (4.) melun aiheuttaminen jonkin esineen avulla kuten pulpetin kannen kolistelu, liitujen ja tavaroiden heittäminen, kynällä naputtelu (5.) purukumin tai karamellin syöminen tunnilla (6.) tunteiden ilmauk-

set kuten itkeminen, turha nauraminen, laulaminen, viheltely, tirsunkta (7.) huolimattomuus koulutyössä kuten luntaus, myöhästely, kotitehtävien laiminlyönti, osallistumattomuus koulutyöhön, tarkkaamattomuus, pinnailu, välinpitämättömyys opetusta kohtaan, kirjojen ja koulutavaroiden unohtelu (8.) negatiivinen asenne auktoriteettiin kuten opettajan nimittely, arvostelu ääneen, pilkkaaminen, vastustaminen, sääntöjen rikkominen, hidastelu sekä (9.) koulutyöskentelyn kannalta epäadekvaatti toiminta kuten paperilappusten lähettely, toisten tavaroiden ottaminen, tavaroiden turmeleminen tai niillä leikkiminen, pelaaminen, opettajan kysymysten tai huomautusten huomiotta jättäminen.

2.3 Häiriökäyttäytymisen syitä

Karin (1990, 67) mukaan oppilaiden häiriökäyttäytymisen tärkeimmät lähteet ovat oppilaiden ja opettajien väliset suhteet, oppilaiden persoonalliset ominaisuudet, oppilaiden keskinäiset suhteet sekä kodin tai sijaiskodin suhteet. Samansuuntaisia tekijöitä valottaa Koskenniemi (1982, 176), joka painottaa luokan koostumusta, opettajan tapaa käsitellä oppilaita, työtapaa (käsiteltävää oppiainesta ja opetusmuotoa), luokan sosiaalista ilmastoja ja normistoa sekä lisäksi laajemmin koulun ulkopuolisia tekijöitä. Koskenniemen mukaan tutkittaessa työrauhaongelmia ei ole tarpeeksi kiinnitetty huomiota näiden ongelmiin johtavien syiden yhdysvaikutuksen tutkimiseen. Tutkimusten ongelmana onkin ollut yhteyksien etsiminen tarkastelemalla kutakin oletettua tekijäryhmää erikseen.

Lääninhallitusten kouluosastojen kartoitus (1978, 33) jakaa työrauhahäiriöiden syyt neljään kategoriaan: (1.) oppilaskohtaiset syyt (2.) opettajakohtaiset syyt (3.) opetusjärjestelyistä aiheutuvat syyt sekä (4.) koulun ulkopuoliset syyt. Oppilaskohtaisiin syihin kuuluvat oppilaan persoonallisuus, kouluhaluttomuus, motivaation puute sekä murrosikä. Opettajakohtaisiin syihin kuuluvat opettajan persoonallisuus ja opettajien yhteistyön puute. Opetusjärjestelyistä aiheutuvia syitä ovat esimerkiksi ryhmien suuri koko ja oppilaiden heterogeenisuus, koulun tilat ja tilajärjestelyt, opetussuunnitelmat, koulun sisäinen liikenne sekä oppimateriaalien vaikeaselkoisuus ja teoreettisuus. Myös

rangaistusmenetelmät, koulun sijainti, tuntijako, koulukyyditykset, järjestysäännöt, välituntivälineistön puute ja valvonnan vaikeudet ovat opetusjärjestelyistä johtuvia syitä. Koulun ulkopuolisiin syihin kuuluvat oppilaan kotiolot, yhteisten kasvatustavoitteiden puute, tapakasvatuksen höltyminen ja vääristyneet käytösmallit, oppilaan toveripiirin vaikutus, kodin ja koulun yhteistyön puutteellisuus, tiedotusvälineiden negatiivinen asenne kasvatukseen sekä tajuntateollisuuden vaikutus koululaisten maailmankuvaan.

Luettelosta puuttuvat opetuksen, oppiaineen ja opetussisällön aiheuttamat syyt, joista Kari ym. (1980, 30) mainitsevat opetuksen ja opetussisällöt. Lisäksi Erätuulen ja Puurulan (1990, 5) mukaan luettelosta puuttuvat huumausaineisiin luokiteltavien aineiden käytöstä johtuvat häiriöt. Opettajista johtuviin syihin voi lisätä kenties myös sijaisten suuren määrän, joka osaltaan vaikuttaa työrauhaongelmien syntyyn.

Jyrkämä (1986, 42 - 53) tarkastelee nuoruutta syrjäytymisherkkänä elämänvaiheena. Nykynuoren elämäntilanne on toisenlainen kuin aiemmin. Keskeisiä muutoksia ovat hänen mielestään koulutuksen erillistyminen sekä sosiaalisen tuen ja kontrollin erillistyminen. Koulutuksen erillistymisellä hän tarkoittaa sitä, että oppilailla alkaa jo peruskoulussa kova kilpailu, jossa ei ole tilaa epäonnistumisille. Sosiaalisen tuen ja kontrollin erillistymisellä Jyrkämä tarkoittaa sitä, että aikaisemmin perhe- ja lähiyhteisö antoivat sosiaalista tukea ja kontrolloivat. Tänä päivänä perheiden sosiaalinen tuki ja kontrolli ovat höltyneet.

Takala (1992, 33 - 36) viittaa kouluallergia -tutkimuksessaan, että kouluongelmat voidaan nähdä osana laajempaa ongelmavyöhyettä. Perhe ja sosiaalinen tausta ovat yhteydessä kouluongelmiin, samoin huonot vapaa-ajan harrastukset tai pikemminkin harrastamattomuus. Kouluallergia on Takalan mukaan oire nuoren vieraantumisen ja syrjäytymisen koulusta, sen normeista ja tavoitteista.

Aho (1976a, 26) on tutkinut kodin ja koulun työrauhahäiriöiden välistä yhteyttä. Tutkimuksessa selvitettiin seuraavia kotiin liittyviä ominaisuuksia: (1.) kodin sosiaalinen ilmasto (2.) perheen koko ja eheys (3.) vanhempien kiinnostuneisuus lastensa koulunkäynnistä. (4.) vanhempien ja lasten keskinäiset

suhteet sekä (5.) vanhempien kasvatustavat ja menettelyt. Tulokset osoittavat, että koti-ilmasto, etenkin lasten ja vanhempien ja lasten keskinäiset suhteet, yhteisymmärrys ja avomielisyys ovat tärkeitä tekijöitä ehkäisemään työrauhaongelmia koulussa. Vanhempien ankuruus, rankaisutoimenpiteet ja palkitsemisen vähäisyys puolestaan ovat yhteydessä työrauhaongelmien esiintymiseen.

Mäntyniemi ja Haikola (1975, 91 - 93) ovat tutkineet koulun työrauhaa häiritsevien oppilaiden antamaa kuvaa vanhemmistaan. Vanhempien asenteet kuvattiin kolmella ulottuvuudella: 1. lämpimyys/ kylmyys 2. rajoittavuus/ sallivuus ja 3. kurin löyhyys/ lujuus. Lasten raportit osoittavat, että työrauhaa häiritsevät lapset kokevat vanhempiensa kasvatusasenteet ristiriitaisiksi. Erityisesti korostuu vanhempien erilaisuus kurinpidossa ja lämpimyudessa. Lapset arvioivat vanhempiaan myös kylmiksi ja vihamielisiksi, johon voi yhdistyä salliva kasvatusasenne, jolloin lapseen kohdistuu vähän valvontaa. Lapsi voi kokea sallivuuden jopa hyljeksinnäksi ja torjunnaksi. Toinen ääripää voi olla liiallinen kuri kotona, joka murrosikäisten keskuudessa koetaan negatiiviseksi joustamattomuudeksi, joka puolestaan voi aiheuttaa käyttäytymishäiriöitä.

Korpinen ja Lång (1979, 77-79) painottavat tutkimuksessaan kodin ja koulun välisen tiedottamisen vaikutusta työrauhaongelmien ehkäisyssä. Tutkimustulokset osoittavat, että luottamuksellisen suhteen synnyttäminen kodin ja koulun välillä on oppilaan työrauhaongelmien kannalta ennaltahäikäisevää. Yhteistyöohjelmat erityisesti alempien sosiaaliryhmiin kuuluvien vanhempien ja opettajien välillä ovat tuottaneet tulosta.

2.4 Teorioita häiriöiden syistä ja niiden korjaamisesta

Kasvatus- ja hoitoaloilla on vallalla erilaisia teoreettisia lähestymistapoja siihen, miksi oppilas oirehtii kouluyhteisöissä ja miten näitä oppilaan ongelmia voidaan ratkoa. Seuraavaksi käymme suppeasti läpi Reinertin ja Huangin (1987) mukaan näitä teorioita. Teoriat voidaan jakaa karkeasti viiteen pääluokkaan: (1). Biofyysiset teoriat (2). Psykodynaamiset teoriat (3). Behavioristiset teoriat sekä (4). Sosiologiset teoriat. (5). Ekologiset teoriat. (Vrt. Hautamäki ym. 1993, 125). Lopuksi esittelemme vielä Reinertin ja Huangin esittämät vastateoriat.

Biofyysiset teoriat olettavat, että yksilön ongelmat voivat olla peräisin esimerkiksi puutteellisesta elinympäristöstä tai perimästä. Myös neurologiset ja biokemiaaliset tekijät voivat vaikuttaa nuoren psykologiseen kehitykseen. Korjaavia toimenpiteitä ovat tämän teoriasuunnan mukaan poikkeavan tilan korjaaminen tai kompensoiminen esimerkiksi lisäämällä ruuan ravintopitoisuutta, antamalla lääkitystä tai terveystieteistä. (Reinert & Huang 1987, 26, 32.)

Psykodynaamiset teoriat perustuvat pitkälti Sigmund Freudin persoonallisuusteoriaan, jonka mukaan yksilöllä on tiedostamattomia motiiveja, jotka vaikuttavat voimakkaasti yksilöiden käyttäytymiseen. Tämän teorian kannattajat pitävät psyykkisten ongelmien syynä häiriötä psyykkisessä kehityksessä ja yksilön eri kehitysvaiheissa kokemia traumaattisia kokemuksia. Mikäli yksilö tulee tietoiseksi näistä sisäisistä vieteistään, voi hän vapautua menneisyyden kahleista. Teoriaa kannattava opettaja painottaa ongelmien kohtaamisessa runsasta vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Opettaja voi antaa oppilaalle psyykkisiä voimavaroja vahvistavia välineitä hallita pettymystä, vihaa ja muita tuhoavia tunteita esimerkiksi toiminta-, musiikki-, ja taideterapian avulla. Muun muassa psykoanalyttinen koulukunta tarjoaa edustaa tätä teoriasuuntaa. (Reinert & Huang 1987, 40 - 41, 47, 58- 65.)

Behavioristinen lähestymistapa painottaa sitä, että kaikki käyttäytyminen on opittua. Häiriökäyttäytymistä voidaan sammuttaa esimerkiksi rangaistusten tai huomiotta jättämisen avulla. Toivottua käyttäytymistä voidaan vahvistaa palkkioilla. (Reinert & Huang 1987, 76.)

Sosiologiset teoriat korostavat leimojen ja leimaamisen merkitystä. Mikäli oppilaalle annetaan häiriökäyttäytyjän leima, voi leima alkaa toimia itseään toteuttavana ennusteena, jolloin oppilas pyrkii täyttämään ympäristön hänelle asettamat odotukset. Sosiaalisella lähiverkostolla on suuri merkitys oppilaan käyttäytymiseen ja asenteisiin. Tämän teoriasuunnan edustajat eivät usko, että häiriköiviä oppilaita kannattaa siirtää esimerkiksi erityisluokille, vaan heille tulisi järjestää mahdollisimman tavanomaiset oppimisympäristöt. (Reinert & Huang 1987, 102.)

Ekologisessa lähestymistavassa painotetaan oppilaan ja hänen ympäristönsä välistä vuorovaikutusta. Tämän teoriasuunnan mukaan

häiriökäyttäytyminen on peräisin siitä järjestelmästä, jonka olennainen osa oppilas on. Häiriökäyttäytyminen voidaan nähdä yksilön vastauksena sellaisiin ongelmiin, joihin oppilaalla itsellään ei ole mahdollista vaikuttaa. Sen sijaan, että keskitytään oppilaan patologiaan, pyritään parantamaan oppilaan vuorovaikutusta lähiympäristönsä kanssa. Oppilasta kannustetaan säännölliseen päiväjärjestykseen, ilon kokemiseen, ryhmätoimintoihin, toiminnallisuuteen sekä tunteiden ilmaisuun. (Reinert & Huang 1987, 114 - 120.)

Vastateoreettisen lähestymistavan mukaan mitään edellämainittua teoriaa ei voi todistaa täysin aukottomaksi. Vastateoreetikot ovat sitä mieltä, että oppilailla tulee olla yhtäläiset oikeudet olla mukana oppilaita koskevissa asioissa ja päätöksenteossa. Oppilaat ovat ainutkertaisia yksilöitä, joita ei voida lokeroida minkään yksittäisen teorian alle. Opetuksen lähtökohtana on sekä älyllinen että emotionaalinen kehitys. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on läheinen sekä lämmin. Tärkeänä pidetään myös oppilaan vastuuntunnon kehittämistä. (Reinert ja Huang 1987, 124 - 129.)

2.5 Tutkimusten ja näkemysten kirjoja

Erätuuli ja Puurula (1990, 6) ovat koonneet suomalaisten työrauhatutkimusten tuloksia. Työrauha on ollut suomalaisten kasvatustieteilijöiden suosittu tutkimuskohde erityisesti 70 - 80 -lukujen vaihteessa. Tutkimusten tuloksena tiedetään, että työrauhaa häiritsee noin 10 % oppilaista. Päivittäin häiritseviä on huomattavasti vähemmän. Näitä häirikköoppilaita on arvioitu olevan 3 % - 6 %. Vakavia työrauharikkomuksia esiintyy harvoin. Työrauhahäiriöt ja huono luokkailmasto liittyvät yhteen. Yhteisökasvatuksellisilla toimenpiteillä työrauhahäiriöiden esiintymistä voidaan vähentää. Opettajan persoonallisuustekijöillä on vaikutusta häiriöiden kokemiseen. Eniten häiriöistä kärsivät nuoret ja kokemattomat opettajat.

Ahon (1977) tutkimuksessa luokkailmaston osa-alueita ovat opettajan ja oppilaiden väliset suhteet. Työrauhahäiriöitä esiintyy paljon silloin, kun oppilaat ovat alistetussa asemassa eivätkä voi osallistua päätöksentekoon tai ilmaista vapaasti mielipiteitään. Toiseksi tärkein selittäjä on oppilaiden keskinäiset suhteet. Paljon häiriöitä esiintyy luokissa, joissa oppilaiden välillä on alistamis-

ta, ristiriitoja ja puutteellisesta kommunikaatiosta johtuvia väärinkäsityksiä. Oppilaiden keskinäisiä suhteita ovat tutkineet myös Schmuck ja Schmuck (1983, 153, 182), joiden mukaan koulun työrauhaa edistää oppilaiden väliset keskinäiset lämpimät välit. Ryhmän ominaisuuksia ovat jäsenyys, läheisyys ja luottamuksen tunteet. Ryhmän koheesio eli kiinteys on korkea, kun oppilaiden välillä on runsaasti vuorovaikutusta ja kun oppilaat huomioivat toistensa tunteita ja tukevat toisiaan.

Karin (1990, 63, 66, 71, 75) näkemysten mukaan opettajalla on tärkeä asema luokkayhteisön eettis - sosiaalisen ilmapiirin luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Eettis-sosiaaliseksi ilmapiiriksi tarkoitetaan tässä oppilaiden normien mukaista käyttäytymistä sekä menettelytapoja, joilla päätehtään luokan säännöistä ja viihtyvyydestä. Mitä enemmän opettaja kiinnittää opetuksessaan huomiota sosiaalisten tavoitteiden toteutumiseen, sitä paremmin kehittyy myös oppilaiden minäkehitys. Opettajan persoonallisuuden sävyttämiä kilvoittelun kohteita, joilla on merkitystä oppilaan kannalta ovat luokkailmapiirin myönteisyyden, oppimistulosten ja oppilaskeskeisyyden korostaminen. Mielekäs opiskelu parantaa oppimistuloksia ja kouluviihtyvyyttä sekä vähentää oppimisvaikeuksia ja työrauhahäiriöitä.

Vepsäläinen (1980, 77 - 78) on tutkinut oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja motivaatiota peruskoulun yläasteella. Tutkimusaineistona oli kolme seitsemättä ja kolme yhdeksättä luokkaa; luokkia oli sekä Joensuusta ja Helsingistä. Useimpien oppilaiden mielestä koulutoverit on tärkein koulussa viihtymisen syy. Järjestyksessä seuraavina olivat opettajat, opetukseen liittyvät tekijät (kiinnostavat kouluaineet, mukavat ryhmätyöt) ja työskentelyolosuhteet (työrauha, hyvä ilmapiiri). Uusikylä ja Kansanen (1988, 48 - 51) painottavat, että enemmistö oppilaista viihtyy hyvin ja vain pieni vähemmistö kokee selvää viihtymättömyyttä. Viihtyvyys vähenee kuitenkin yläasteelle tultaessa; yläasteen oppilaat viihtyvät koulussa huonommin kuin ala-asteen oppilaat. Tytöt viihtyvät poikia paremmin ja hyvin menestyvät oppilaat paremmin kuin huonosti menestyvät.

Useissa tutkimuksissa viitataan siihen, kuinka oppilaiden koulumenestykseen ja koulussa viihtymiseen vaikuttaa suuresti se, minkälainen on hänen

kulttuuritaustansa. Erilaisista kulttuuritaustoista peräisin olevilla oppilaille on erilaiset valmiudet menestyä koulun kulttuurisesti määrittäneissä toimintaympäristöissä. Länsimaisissa teollisuusyhteiskunnissa niukimmin koulussa vaadittavia valmiuksia tuottavaksi kulttuuritaustaksi on osoittautunut työväenluokka. Huonosti viihtyvät, koulupinnarit ja koulunsa keskeyttäneet ovat lähtöisin alemmista sosiaaliryhmistä, heidän ympäristönsä kannustaa vähemmän opintoihin ja he suuntautuvat ammatteihin, joiden status on matala. (Hurn 1993, 132 - 155; Willis 1984).

Oppilaiden yksi suuri ongelma voi olla yksinäisyys ja ystävyysuhteiden puuttuminen. Yksinäisyys voi aiheuttaa masentuneisuutta, pelkoja ja jopa mielenterveyden järkkymistä ja samalla nuorelta puuttuu mahdollisuus oppia sosiaalisia taitoja. Torjunnan vuoksi sosiaalisesta kanssakäymisestä sivuun jäävillä oppilaille on usein taipumus väkivaltaisuuteen tai oppituntien häirintään. Heidän sosiaaliset taitonsa ovat kehittymättömät ja minäkäsityksensä alhainen. Tilanne on seurausta noidankehästä, joka on voinut jatkua jo pitkään. Torjutuksi tuleminen vie mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen, mikä puolestaan lisää todennäköisyyttä tulla edelleen torjutuksi. (Ahvenainen, Ikonen ja Koro 1994, 125.)

Eskola (1979, 174) ja Ahvenainen ym. (1994, 119) korostavatkin kouluhäiriöiden sosiaalista luonnetta. Sosiaalinen rooli on niiden odotusten ja normien kokonaisuus, joita henkilöön kohdistetaan siksi, että hän on jonkin erityisen sosiaalisen aseman haltija. Jos oppilas leimaantuu häiriköksi tai vetäytyjäksi, asettuu hän asemaan, josta on vaikea päästä eroon.

Laakson (1994, 1) mukaan koulujen säästötoimenpiteet aiheuttavat ongelmia koulussa menestymättömille oppilaille, sillä tukiopetusta ja erityisopetusta karsitaan. Laakso puhuukin koulun syrjäyttävästä ominaisuudesta. Takala (1992, 38) erittelee tutkimuksessaan syrjäytymiseen johtavaa kehitystä. Hänen mukaansa syrjäytymisprosessi saa alkunsa siitä, että oppilaalla on vaikeuksia kotona, koulussa tai sosiaalisessa toimintaympäristössä. Tämän jälkeen vaarana on koulun keskeyttäminen tai alisuoriuttaminen (kouluallergia), joka voi ajaa nuoren huonoon työmarkkina-asemaan ja sitä kautta johtaa täydelliseen syrjäytymiseen yhteiskunnasta.

2.6 ”Kouluhäirikön” muotokuva - erilaisia luokituksia

Eri tieteenaloilla ja lähestymistavoilla on erilaisia selityksiä poikkeavalle käyttäytymiselle. Yksi tapa selittää poikkeavaa käyttäytymistä on yksilökeskeinen selitysmalli. Esimerkiksi häirikköoppilaan käyttäytymistä voidaan selittää kyseisen oppilaan persoonallisuustekijöillä. Toinen tapa tulkita häiritsevää käyttäytymistä on hakea selitystä ongelmallisesta lapsuudesta tai perhesuhteista. Viime vuosina kasvatustieteiden ja hoitoaloilla on alettu kiinnostua yhä enemmän ihmisten ja ryhmien välisten vuorovaikutussuhteiden ja suhdejärjestelmien ymmärtämisestä. Tällaisia selitystapoja edustavat mm. järjestelmäteoreettiset ja ongelmanratkaisukeskeiset lyhytterapeuttiset ajatusrakennelmat. Lyhytterapeuttinen, ratkaisukeskeinen suuntaus korostaa positiivista ihmiskäsitystä. Tälle suuntaukselle on tyypillistä, että syyttelyn sijasta oivalletaan ihmisten ratkaisevan ongelmiaan eri tavoin. Ongelmatilanteita voidaan hoitaa kiinnittämällä huomiota myönteisiin tekijöihin, joita ihmiset vuorovaikutuksessa kokevat. (Hämäläinen & Sava 1989, 99-102.)

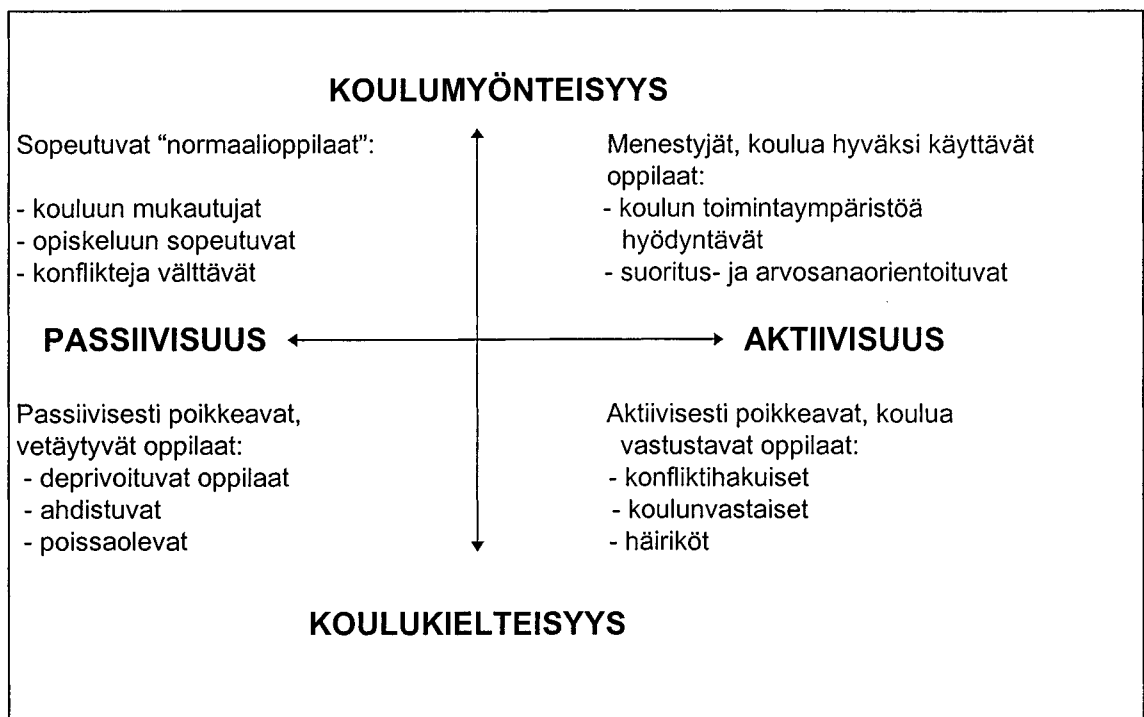
Monet tutkijat luokittelevat koulussa häiritseviä oppilaita käyttäytymishäiriöisiksi. Reinert ja Huang (1987, 6) luokittelevat käyttäytymishäiriöt neljään eri tyyppiin: (1.) ulospäin suuntautuva käyttäytyminen (2.) vetäytyvä käyttäytyminen (3.) puolustava käyttäytyminen sekä (4.) hajaantunut käyttäytyminen. Ulospäin suuntautuvalla käyttäytymisellä Reinert tarkoittaa mm. aggressiivisuutta toisia kohtaan, kiukunpuuskia, kiroilua ja yhteistyöstä kieltäytymistä. Vetäytyvällä käyttäytymisellä tarkoitetaan sitä, että oppilas eristäytyy muista oppilaista, ei vastaa kun kysytään, painaa päänsä alas ja on passiivinen. Puolustava käyttäytyminen ilmenee valehteluna, petkuttamisena ja tehtävien välttämisenä. Hajaantuneella käyttäytymisellä tarkoitetaan lähinnä niitä oppilaita, joilla ei ole ajan, paikan eikä realiteettien tajua.

Koro (1982, 178-179) luokittelee käyttäytymishäiriöiset oppilaat kahteen ryhmään: tunne-elämältään häiriintyneet ja sosiaalisesti sopeutumattomat oppilaat. Tunne-elämältään häiriintyneet oppilaat ovat arkoja, syrjään vetäytyviä ja kärsivät usein kontaktihäiriöistä. Sosiaalisesti sopeutumattomat oppilaat rikkoivat koulun ja muiden yhteisöjen yleisiä normeja, käyttävät asiatonta kieltä ja

ovat joskus aggressiivisia. Nämä häiriköt ovat näkyvä ryhmä ja usein toiset oppilaat pelkäävät heitä. Käytännössä käyttäytymishäiriöisten jako näihin kahteen pääryhmään on keinotekoinen; käyttäytymishäiriöisellä voi olla molempiin ryhmiin kuuluvia ongelmia.

Samantyyppistä luokittelua käyttää myös Sipilä (1982, 5 - 6), joka jakaa poikkeavan käyttäytymisen kahteen päätyyppiin: aktiiviseen ja passiiviseen. Aktiivinen poikkeava käyttäytyminen on teko, esimerkiksi varkaus. Skitsofrenia on tyypillinen passiivisen poikkeavan käyttäytymisen muoto, sillä se on tila, johon ihminen ajautuu yksin ja vailla tarkoitusta. Poikkeava teko voi syntyä satunnaisemmalla tavalla kuin poikkeava tila.

Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985, 75) käyttävät nelikenttämallia selittäessään rooleja, joita oppilaat omaksuvat koulussa ja luokkahuoneissa.



Kuvio 1. Luokkahuoneen roolit (Kivinen ym. 1985, 75)

Sosioemotionaalisuus ja sen kehittyminen liittyvät Ahvenaisen ym. (1994, 104 - 105) mukaan kahteen peruskäsitteeseen eli sosiaalisaatioon ja emotionalisuuteen. Sosiaalisaatiolla viitataan laajimmillaan yksilön kehitystä yhteiskunnan jäseneksi ja sosiaaliseksi yksilöksi. Sosiaalisaation onnistuminen

edellyttää yksilöltä sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistavien taitojen hallintaa, jota voidaan kutsua sosiaalisesti kompetenssiksi. Sosiaalinen kompetenssi pitää sisällään seuraavat osatekijät: 1) yleinen myönteisyys 2) kyky ratkaista ristiriitoja 3) tietoisuus ryhmän normeista 4) kyky kommunikoida täsmällisesti 5) kyky luoda suhteita toisiin ihmisiin ja 6) myönteinen minäkuva. Ongelmanuorella sosiaalinen kompetenssi voi olla heikko: hän ei ehkä pysty ”lukemaan” sosiaalisia tilanteita niin, että hänen käyttäytymisensä olisi tilanteeseen sopivaa. Emotionaalisesti tasapainoista yksilöä kuvaavat ilmaisut tasainen, tyyni, syvälinen ja herkästi tunteva. Emotionaalisesti epävakaalla yksilöllä voi olla ahdistuneisuutta, levottomuutta, oikullisuutta tai empatian puutetta. Oppilas, joka on persoonallisuudeltaan eheä, kokee itsensä arvokkaaksi. Hänellä on myönteinen minäkäsitys sekä kyky ottaa kasvun ja kehityksen edellyttämiä riskejä.

Cavén ja Piha (1995, 3 - 4) viittaavat tutkimuksiin, joissa hahmotetaan käytöshäiriöisten oppilaiden diagnooseja ja luokitteluja. Yhteisiä oireita käytöshäiriöille kussakin luokittelussa ovat aggressiivisuus, tuhoavuus, uhmakkuus, tottelemattomuus, törkeä kielenkäyttö, valehtelu, varastelu, koulupinnaus, arvaamattomuus sekä hyperaktiivisuus. Voimavarat ja keskittymiskyky ovat heikkoja; samoin ongelmanratkaisutaidot sekä impulssikontrolli. Kouluhallituksen oppilashuoltotyöryhmän muistiossa (1982, 9, 11) painotetaan oppimiskokemusten merkitystä oppilaan minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen kannalta. Opettajan antamat arvioinnit oppilaan koulusuorituksista joko vahvistavat oppilaan itsetuntoa tai heikentävät sitä. Kun oppilas epäonnistuu koulutyössä, voi seurauksena olla alemmuudentuntoja ja erilaista ”korviketoimintaa” kuten työrauhahäiriöitä.

Takalan (1992, 34) mukaan kouluallergia on yhteiskunnallinen, yksilöllinen ja yhteisöllinen ongelma, jolle on ominaista: (1.) negatiivinen asenne kouluun (2.) flegmaattisuus, tai aggressiivisuus opettajaa kohtaan (3.) opettaja (tai kukaan muukaan aikuisryhmän edustaja) ei saa otetta (4.) tietämättömyys omista haluista ja kyvyistä (5.) ei liiemmin vapaa-ajan harrastuksia (6.) päämäärättömyys (elämä näyttää olevan kuin ajopuulla) (7.) passiivista tai häiriköivää vastarintaa (8.) kaupallisen nuorisokulttuurin passiivinen kulutus

päähuvinä (9.) halu elää ilman että tarvitsisi raataa sekä (10.) yleinen jäsenytmättömyys omista kyvyistä ja omasta persoonasta sekä suhteesta yhteiskunnan organisaatioihin

Huomiota tulee kiinnittää myös siihen kehitysvaiheeseen, jossa nuori kulloinkin elää. Oppilaiden kehitystasolla on Karin ym. (1980, 21) mukaan merkitystä työrauhahäiriöitä tarkasteltaessa. Työrauhaongelmia ilmenee yleensä oppilaiden murrosvaiheissa. Myös Vesikansa (1988, 145) esittää, että nuoruus aikamme yhteiskunnassa on monien tutkimusten mukaan riskialtista aikaa ja voi monelle nuorelle aiheutua ahdistavaksi ja ongelmalliseksi ajanjaksoksi. Itsenäistyminen muutosten ja kriisien yhteiskunnassa voi olla vaativa kehitystehtävä. Nuorisopsykiatrit (Lääkintöhallitus 1987, 7 - 8) pitävät nuoruusiikää sinänsä jo mullistavana kokemuksena kehityskriiseineen. Kehityskriiseillä on kuitenkin taipumus mennä ohi, kun taas varsinaisissa psyykkisissä häiriöissä nuoren kehitys taantuu. Kehityskriisit ilmenevät somaattisina oireina, keskittymisvaikeutena, sopeutumis- tai kontaktivaikeutena sekä masennuksena. Nuoruusiälle vakavampia oirekuvia ovat muun muassa äkillinen koulussa käymisen keskeytyminen, vaikeat pelkotilat tai depressiot sekä rikollinen tai epäsosiaalinen käyttäytyminen.

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Tutkimusmenetelmän valinta ja metodiset lähtökohdat

3.1.1 Kvalitatiivinen lähestymistapa

Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella ymmärretään Grönforsin mukaan ei-tilastollisia kenttätutkimusmenetelmiä. Ero kvalitatiivisella ja tilastollisella tutkimuksella on lähinnä siinä, kuinka tieteellinen selitysvoima osoitetaan. (Grönfors 1982, 11.) Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana (Varto 1992, 23). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään tarkoituksenmukaisesti valittuihin ja usein hyvin pieniinkin otoksiin syvällisesti. Tarkoituksena on saada täten informatiivisesti rikkaita aineistoja, joista voidaan saada paljon syvällistä tietoa tutkimuksen kannalta olennaisiin kysymyksiin. (Patton 1990, 169, 181.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena ja välineenä ovat merkitykset. Tutkija on kiinnostunut tavasta, jolla tutkittavat jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä sekä merkityksistä, joita he tapahtumille ja ilmiöille antavat. Tutkija on itse osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Laadullisessa tutkimuksessa tähdätään tutkittavan ilmiön ymmärryksen syventämiseen, uuden oivaltamiseen ja teorianmuodostukseen. (Varto 1992, 14, 93, 101; Bogdan & Biklen 1992, 32.)

Kvalitatiivinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. Kvalitatiivisen tiedon avulla pyritään ilmiön kokonaisvaltaiseen, kontekstuaaliseen ymmärtämiseen. Kuvaus kohdistuu pikemminkin ilmiöön prosessina kuin sen struktuuriin. Olennaista on kuvata ilmiötä paikallisesti toisin sanoen ilmiön merkitystä mukanaolijoille. Kvalitatiivinen tieto kuvaa sosiaalisten ilmiöiden ainutkertaisuutta ja epävarmuutta. Laadullinen tieto voi olla myös ristiriitaista, kuten luonnollisen elämän ilmiötkin. (Syrjälä & Numminen 1988, 80-81.)

Valitsimme tutkimukseemme kvalitatiivisen lähestymistavan, koska halusimme rikkaalla tavalla kuvailla koulussa esiintyviä työrauhaongelmia ja pyrkiä laajemmin ja syvällisemmin ymmärtämään sitä koulun kulttuuria ja ilmapiiriä, jossa näitä ongelmia esiintyy. (Vrt. Bogdan & Biklen 1992 ja Patton 1990.)

3.1.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimukselle ei ole olemassa yhtä yhteneväistä määritelmää. Useat tutkijat määrittävät tapaustutkimuksen sangen väljästi. Mac Donaldin ja Walkerin (1975, 2 - 11) mukaan tapaustutkimus on "toiminnassa olevan tapauksen tutkimista". Yin (1994, 6, 13) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, joka monipuolisia ja monilla tavoilla hankittuja tietoja käyttäen tutkii ajankohtaista ilmiötä. Tapaustutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin miksi ja miten joku asia tapahtuu

Tapaustutkimus on partikularistista (tutkii siis tiettyä tilannetta, tapahtumaa tai ilmiötä), deskriptiivistä (kuvailevaa) ja heuristista (sen tarkoituksena

on lisätä lukijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä). Tapaustutkimus mahdollistaa induktiivisen päättelyn, jolloin tutkimusaineisto määrittelee, mihin tutkimustuloksiin päästään. Tapaustutkimuksen lähtökohtia ovat yksilön kyky luoda ympäröivästä maailmasta merkityksiä; myös osallistujien ääni ja toiminta näkyy suorina lainauksina puheesta tai kirjoituksesta. (Vrt. Syrjälä 1994, 13 - 16.)

Tapaustutkimuksemme lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Ilmiöiden subjektiivisiä merkityksiä on tarkasteltava aina kontekstissaan ts. omassa ympäristössään. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta, se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa. (Syrjälä & Numminen 1988, 8.)

Tapaustutkimus on eklektistä, jolloin suoritettava teoretisointi ja menetelmät valikoidaan eri yhteyksistä yhdistäen eri tieteiden teorioita ja kokemuksia tutkimuksen teosta. Käytettävät tutkimusmenetelmät ovat strukturoimattomia, koska tutkija on kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsentävät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. Tutkittavat eivät ole esineellistettyjä objekteja vaan tuntevia, toimivia ja osallistuvia subjekteja. Tapaustutkimus on arvosidonnaista; tutkija on mukana koko persoonallisuutensa voimalla, jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkittavasta ilmiöstä. Olennaista on, että nämä arvot tiedostetaan ja tuodaan esiin. Olemme pyrkineet jäljempänä tarkastelemaan hieman omia taustojamme tässä suhteessa kappaleessa 3.3.4. (Syrjälä & Numminen 1988, 9 - 11.)

3.1.3 Etnografinen tutkimusote

Etnografinen tutkimus ei ole mikään yhtenäinen tutkimusperinne eikä sille ole olemassa mitään selkeää, kaikkea etnografista tutkimusta koskevaa määritelmää. Van Maanenin (1988, 1) mukaan etnografia on kirjoitettu kuvaus yhdestä kulttuurista tai valittuja näkökulmia kuvatusta kulttuurista. Pattonin (1990, 67) mukaan etnografinen tutkimus pyrkii vastaamaan siihen, mikä on tietyn ihmis-

ryhmän kulttuuri. Etnografikkojen pääasiallisena tutkimusmenetelmänä on Pattonin mukaan antropologien käyttämä osallistuva havainnointi.

Van Maanenin (1995, 1 - 23) mukaan etnografisella tutkimuksella viitataan toisaalta metodiin, toisaalta lopputuotokseen. Metodina sille on ominaista yleensä pitkäaikainen kenttävaihe tutkittavien parissa. Tämän päivän kulttuurintutkijat painottavat kuitenkin etnografian määrittelyssä pikemminkin jälkimmäistä eli kirjallisen tuotoksen retorisia piirteitä kuten aiheen, tyylin, dokumentoinnin, argumentaation ja todisteaineiston valintaa, joita tutkijat raportoinnissaan osoittavat.

Mikäli etnografialla viitataan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on päästä sisälle kulttuuriin osallistuvan havainnoinnin tai muiden metodien avulla, ei tutkimuksemme ole etnografia. Mikäli etnografialla viitataan lopputuotokseen ja tutkimuksen tarkoituksena on laajemmin vastata kysymykseen, mikä on tutkittavan kohteen kulttuuri, voidaan tutkimustamme pitää etnografiana.

Van Maanenin mukaan myös tutkijan oma viitekehys on sidottu tiettyyn kulttuuriin, kieleen ja arvomaailmaan, joka sinänsä voi haitata tutkijan pyrkimystä ymmärtää ja tulkita tutkittavan ihmisryhmän tai organisaation kulttuuria. Vaikka etnografikko käyttäisi runsaasti aikaa kentällä oloon ymmärtääkseen paremmin tutkittavan kulttuurin piirteitä, voi vaarana silti olla, että hänen etnografinen totuutensa on sosiaalisesti rakentunut eli riippuvainen tutkijan omasta näkökulmasta ja viitekehuksesta. (Van Maanen 1995, 1 - 23.)

Keskeistä etnografiselle tutkimuksellemme on siis pyrkimys vastata kysymykseen, mikä on tutkittavan kohteen kulttuuri. Kulttuurilla tarkoitetaan kaikkia niitä käyttäytymismalleja, uskomuksia ja normeja, jotka ovat tietylle ihmisryhmälle tai organisaatiolle tyypillisiä. (Ks. esim. Patton 1990, 67 - 68). Eri kulttuureista ja myös samasta kulttuurista peräisin olevilla henkilöillä on erilaisia tapoja, uskomuksia ja normeja. Myös koulun toimintakulttuuri on osa laajempaa kokonaisuutta, jota ei voi ymmärtää ottamatta huomioon ympäröivää todellisuutta, erilaisia konteksteja. Olemme pyrkineet vastaamaan siihen, mikä on koulun toimintakulttuuri ei-toivotun käyttäytymisen suhteen ja mitkä ovat siihen sidoksissa olevat yksilölliset, yhteisölliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset arvoja ja normijärjestelmät.

Etnografisen tutkimuksen todellisuus- ja ihmiskäsitys juontuu tyypillisimmillään fenomenologiasta (Schutz ja Husserl) sekä Weberin toimintateoriasta. Lähtökohtana on, että ihminen tietää maailmasta kokemuksensa kautta, kosketus todellisuuteen on epäsuoraa ja välittyä ihmismielen prosessien kautta. Ihminen nähdään aktiivisena, tavoitteellisena, tuntevana, asioita arvottavana ja suunnittelevana. Ihmisen toiminnan tuloksena syntyvät kulttuurit, jotka puolestaan muovaavat ihmistä. Tutkimuksemme tehtävänä onkin pyrkiä ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. (Vrt. Syrjäläinen 1994, 77.)

Etnografikko ei pyri tuottamaan toiminnan lakeja, vaan lisäämään ihmimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä, herättämään keskustelua ja uusia ajatuksia. Etnografinen tutkimus ei pyri esittämään yhtä ainutta totuutta; eri yksilöillä on kullakin omat kokemuksensa ja siten myös niihin liittyvät totuutensa. Tutkittavien omat kokemukset ja oma konteksti pyritään pitämään tutkimuksen selkärankana. Tapahtumien merkityksiä pyritään ymmärtämään osallisten omasta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet kuvailemaan, kuinka osallistujat (opettajat, oppilaat ja vanhemmat) kokevat koulun työrauhaongelmat; mitä eroja ja yhtäläisyyksiä näiden osallistujien välillä ja ryhmien sisälläkin vallitsee sekä rakentamaan tulkintaa siitä, mistä näistä eroista loppujen lopuksi on kyse.

3.2 Tutkimusaineisto

3.2.1 Opettajien, oppilaiden ja vanhempien kertomukset

Kertomusaineisto on osa Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen yhteistyössä toteutettavaa tutkimusta, jonka tavoitteena on lisätä kouluviihtyvyyttä. Tutkimuskoulumme Kettumäen (nimi muutettu) yläasteen oppilaille, oppilaiden vanhemmille ja opettajille tehtiin helmikuussa vuonna 1992 kysymyslomaketutkimus koskien koulun työrauhaa ja siinä esiintyviä ongelmia. Kysymyslomakkeen ohjesivussa mainittiin, mitkä asiat määriteltiin ei-toivotuksi käyttäytymiseksi ja vastaajan tuli omin sanoin kuvata kokemansa tai näkemänsä ongelma. Kysymyslomakkeessa ei-toivotuksi käyttäytymiseksi määriteltiin myöhästely, oppitunnin häirintä, luvattomat poissaolot,

kiusaaminen, aggressiivisuus, päihteiden ja liuotainaineiden käyttö, koulun omaisuuden vahingoittaminen, oppilastoverin omaisuuden vahingoittaminen, tupakointi, varastelu, koulun sääntöjen vastustaminen, tottelemattomuus, ja sopimaton kielenkäyttö. Tämän jälkeen vastaajaa pyydettiin omin sanoin kertoamaan, ketkä henkilöt tai tahot koulussa tai sen ulkopuolella osallistuivat tilanteen selvittelyyn ja keiden ja miten vastaajan mielestä pitäisi tilannetta selvittää.

520 oppilasta ja heidän vanhempansa saivat avoimesti kuvata valitsemansa työrauhaongelman sekä 50 opettajaa ja koulun muuta henkilökuntaa. Aineistossamme oli 125 oppilaskertomusta, joista tyttöjen kertomuksia oli 85 ja poikien 37; kolmen vastaajan sukupuoli ei ole tiedossa. Vanhempien kertomuksia oli 58: äitien kertomuksia oli 45, isien 3 ja molempien vanhempien yhdessä tekemiä kertomuksia 6; neljän vastaajan sukupuolta ei ole tiedossa. Opettajien kertomuksia oli 23, josta naisia oli 16 ja miehiä 7. Yhteensä kysymyslomakkeita oli 206 ja kussakin lomakkeessa oli 18 sivua.

Tutkimukseen osallistujia pyydettiin kertomaan, miten ongelmallinen tilanne koulussa selvitettiin ja ketkä koulun henkilökunnasta tai sen ulkopuolelta olivat mukana tilanteen selvittelyssä. Lisäksi kertojaa pyydettiin kommentoimaan, kenen tai keiden pitäisi tilannetta selvittää. Ensiksi vastaajaa pyydettiin itse kertomaan, miten hän oli toiminut tilanteen selvittelyssä. Tämän jälkeen kysyttiin, miten tilannetta olisi hänen näkökulmastaan pitänyt selvittää. Samaan tapaan kertojaa pyydettiin selvittämään, kuinka seuraavat henkilöt asiaa selvittivät: ei-toivotusti käyttäytynyt oppilas tai oppilasjoukko, koulun muut oppilaat, oppilaskunta, tukioppilaat, luokanvalvoja, muut opettajat, rehtori, apulaisrehtori, erityisopettaja, opinto-ohjaaja, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja, koulusihteeri, keittiö- ja siivoushenkilökunta, kiinteistönhuolto, oppilashuoltotyöryhmä, opettajainkokous, opettajille tarkoitettu yhteistyöaika, opettajainhuone, ei-toivotusti käyttäytyneen oppilaan tai oppilasjoukon vanhemmat, muiden oppilaiden vanhemmat, johtokunta, yhteistyö oppilaiden ja koulun henkilökunnan välillä, kodin ja koulun yhteistyö, perheneuvola, sosiaaliasema, tai kertojan itsensä nimeämä toimija.

Koska yhden lomakkeen sivumäärä oli 18, halusimme tiivistää kunkin kertomuksen keskeisen sisällön erilliselle dokumentille. Halusimme säilyttää tutkittavien omat kommentit sellaisenaan. Kaiken kaikkiaan kakkosrivivälillä puhtaaksikirjoitettuja sivuja kertyi 256. Puhtaaksikirjoitus oli raskas vaihe, mutta sen aikana tapahtui paljon analyysiä, joka helpotti tutkimusaineiston lopullista työstämistä.

3.2.2 Haastattelut ja observointi

Tapaustutkimuksen opportunistisuus tulee näkyviin siinä, että tutkimus voi toteutukseltaan ja tavoitteiltaan muuttua todellisen tilanteen olosuhteiden perusteella. (Vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 10). Koska kysymyslomaketutkimus tehtiin jo vuonna 1992, halusimme ajankohtaista tietoa koulun työrauhatilanteesta lähinnä haastattelujen ja pienimuotoisen observoinnin avulla. Uuden aineiston keräämiseen antoi motivaatiota myös lehdistössä keväällä 1997 esiintynyt runsas kirjoittelu peruskoulujen työrauhatilanteesta.

Haastattelujen tarkoituksena oli ajankohtaisen tiedon hankkimisen lisäksi syventää opettajien, oppilaiden ja vanhempien kertomuksista saatavaa kuvaa. Haimme vastausta siihen, onko koulun työrauhatilanteessa tapahtunut olennaisia muutoksia ja jos on, niin minkälaisia. Tarkoituksenamme oli myös selvittää, miten opettajat kokevat koulun mahdollisuuden vaikuttaa myönteisesti ei-toivottuun käyttäytymiseen ja kuinka tilannetta voisi kehittää. Avaininformaattoreiksi haastatteluun valittiin rehtori, aineenopettaja, opinto-ohjaaja ja kaksi erityisopettajaa. Valitsimme ainoastaan opettajat haastatteluun, sillä tarkoituksenamme ei ollut vertailla kertomuksia ja haastatteluaineistoa keskenään. Toinen meistä teki haastattelut tutkimuskoulussa ja ne nauhoitettiin yhtä haastattelua lukuunottamatta nauhuria käyttäen c-kaseteille. Opettajien haastattelut tapahtuivat koulutyön lomassa, mutta haastateltavat suhtautuivat haastatteluun myönteisesti ja kertoivat suhteellisen avoimesti koulun työrauhatilanteesta. Tämän jälkeen haastattelut purettiin nauhalta sanasta sanaan puhtaaksi erilliselle paperille. Puhtaaksikirjoitetuista haastatteluista kertyi yhteensä 68 liuskaa tekstiä kakkosrivivälillä.

Haastattelukäynneillä toinen meistä observoi samalla koulun yleisilmettä; lähinnä fyysistä ympäristöä ja koulun yleistä ilmapiiriä. Observoinnista kirjoitettiin erilliset raportit muistin tukemista varten.

3.2.3 Aineiston analysointi

Uusitalon (1991, 81) mukaan laadullisissa tutkimuksissa aineiston kerääminen, käsittely ja analyysi kietoutuvat toisiinsa tiivimmin kuin määrällisessä analyysissä. Samansuuntaisia näkemyksiä esittävät myös Grönfors (1982, 145) ja Ehmrooth (1990, 40). Tutkimuksessamme tulkintaa tapahtuikin analyysin kaikissa vaiheissa: aineiston käsittelyssä, luokittelussa ja varsinaisessa analyysissä.

Mäkelän (1990, 53, 59) mukaan laadullinen analyysi on myös yksilöllisempää ja vähemmän standardoitua kuin kvantitatiivisen aineiston käsittely. Tutkijan velvollisuutena onkin raportoida tutkimus huolellisesti. Analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä, että hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. Analyysin toistettavuus tarkoittaa, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin. Tämän vuoksi olemme pyrkineet kuvaamaan riittävästi tutkimusaineistoa, jotta lukijalle tai ulkopuoliselle tutkijalle jää käsitys siitä, miten olemme päätyneet tulkintoihimme. Suorat lainaukset näkyvät koko aineistossa kursivoituna tekstinä.

Aloitimme kertomusten analysoinnin järjestämällä opettajien, vanhempien ja oppilaiden kertomukset jakamalla ne ensin puoliksi. Tämän jälkeen analysoimme itsenäisesti puolet oppilaiden, vanhempien ja opettajien kertomuksista ja teimme työstämme kirjallisen koosteen. Lopullinen analyysi ja kirjallinen raportti syntyi kahden erillisen analyysin synteessin tuloksena.

Koodasimme aineiston vasempaan marginaaliin havaintojamme ja vaikutelmiamme, jotta saimme aineiston keskeisen sisällön esille. Käytimme juoksevaa sivunumerointia, mikä mahdollisti sen, että pystyimme palaamaan takaisin aineistoon nopeasti ja ilman virhetulkintoja. Pyrimme käsitteellistämään aineiston siten, että saimme luokiteltua samantyyppiset avainkäsitteet tai tee-

mat suuremmiksi aihekokonaisuuksiksi. (Vrt. Bogdan & Biklen 1992, 180.) Raportoidessamme kuvasimme huolellisesti teema-alueittain kertomuksista koko variaation. Kirjoitimme apupaperille ylös teemat ja sivunumerot, joilla kyseinen teema esiintyi. Käytetyllä menetelmällä saimme selville teemojen esiintymistiheydet aineistossa. Suuremmiksi aihekokonaisuuksiksi eli kategorioiksi nousivat kuvailtu ongelma, sen selvitystapa, toiveet ja kehittämisehdotukset sekä vastaajien asenteet.

Induktiolla tarkoitetaan tieteenfilosofista päättelyä, joka etenee loogisesti yksityiskohdista yleistyksiin. (Grönfors 1982, 30). Analysoimme koko aineiston induktiivisesti laadullisen lähestymistavan mukaan. Tällöin aineisto määrittää, mitä teemasisältöjä ja aihekokonaisuuksia löydetään ja mihin kategorioihin tutkimuksessa päädytään. Näin ollen ei ole olemassa mitään ennaltamäärättyjä oletuksia, jotka ohjaisivat tutkimuksen kulkua. (Vrt. Patton 1990, 40, 44.)

Haastattelumenetelmänä käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua, jolle on ominaista, että haastattelujen teema-alueet ja aihepiirit ovat tiedossa. Haastatteluista puuttui kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi 1997, 204 - 205.)

Haastattelujen perusteella aineistosta nousivat esiin koulun rakennemuutos ja siihen liittyvät uudistukset, koulun tämänhetkinen työrauhatilanne, oppilaiden oirehdinta ja kehittämishaasteet.

Laadullisessa tutkimuksessa arvoituksen ratkaiseminen merkitsee sitä, että tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 1994, 35). Grönfors (1982, 145) tähdentää, että analyysivaiheessa aineisto ensin hajotetaan käsitteellisiksi osiksi, sitten siitä tehdään yhteenveto eli synteesi. Tämän jälkeen tutkimusdata järjestetään siihen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset irrotetaan vaiheittain yksittäisistä tapahtumista, henkilöistä ja lausumista ja siirretään yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle.

3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Syrjälän ja Nummisen (1988, 135) mukaan kvalitatiiviseen tutkimukseen eivät sellaisenaan sovellu perinteiset tavat tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden sijasta voisikin käyttää käsitettä tutkimuksen uskottavuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulee kuitenkin tehdä luotettavuustarkasteluja samoin kuin muussa tutkimuksessa. Kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuuden osoittaminen on monivaiheinen prosessi ja koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. Uskottavuutta ei voida tarkastella erillisenä itse tutkimusprosessista eikä tutkimuksen raportoinnista.

Lincolnin ja Guban (1985, 290 - 301) mielestä kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tai uskottavuuden tarkasteluun eivät sovellu tutkimuksessa perinteisesti käytetyt käsitteet sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. He käyttävät käsitteitä totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Tässä tutkimuksessa käytimme Lincolnin ja Cuban kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteitä.

3.3.1 Totuusarvo eli sisäisestä validiteetista vastaavuuteen

Tutkimuksen todellisuutta tai totuusarvoa voidaan vahvistaa monipuolisella aineistonkeruulla. Tärkeää sisäisen validiteetin kannalta on, että tutkijoiden muodostamat rekonstruktioit vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Ei tutkita siis todellisuutta sinänsä vaan konstruktioita todellisuudesta, jolloin korostuu tutkimustulosten kohteenmukaisuus. Totuudellisuuden pahimmat uhkat voivat olla tutkijan vaikutukset ja väärät johtopäätökset. (Syrjäläinen 1994, 101.) Grönforsin (1982, 173 - 174) mukaan aineiston sisäinen validiteetti on ulkoisen validiteetin ohella yksi laadullisen tutkimuksen pulmakohdista. Grönfors painottaakin päättelyn merkitystä: ovatko erilaiset teoreettiset ja käsitteelliset määreet loogisessa suhteessa toisiinsa.

Tutkimuksemme uskottavuutta parantaa huomattavasti triangulaatio: käytimme tutkimuksessamme tutkijatriangulaatiota, aineistotriangulaatiota sekä menetelmätriangulaatiota. Triangulaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisesti sanot-

tuna erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Triangulaation käyttöä perustellaan sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Lisäksi uskotaan, että kun jokin tutkimusmenetelmä kuvaa kohdetta vain yhdestä näkökulmasta, on useammalla menetelmällä mahdollista korjata tätä luotettavuusvirhettä. (Eskola 1996, 40.)

Tutkijatriangulaatioissa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija. Tällöin tutkijoiden on neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään suhteellisen paljon. Heidän on myös päästävä yksimielisyyteen erilaisista tutkimuksen ratkaisuksista, kuten aineiston hankinnasta, sen luokittelusta ja tulkinnasta, raportin kirjoittamisesta ja jopa kirjoittajien nimien järjestyksestä julkaisussa. Näistä kysymyksistä voi hyvinkin tulla tutkijaryhmässä ongelmallisia. Toisaalta kaksi tai useampi tutkija monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa laajempia näkökulmia, usein olennaisella tavalla. (Eskola 1996, 41.) Mielestämme kahden tutkijan yhdistetty työpanos mahdollisti monella tavoin rikkaamman ja luotettavamman lopputuloksen tutkimuksessamme. Pystyimme monipuolistamaan löytöjämme tekemällä synteessin analyysistämme ja tarkastelemalla kriittisesti aineistoa.

Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään. Tässä tutkimuksessa pyrimme hyödyntämään haastatteluaineistoa, kertomusaineistoa ja erilaisia lehtiartikkeleita. (vrt. Eskola 1996, 40-41).

Menetelmätriangulaatioissa tutkimuskohdetta tutkitaan usealla eri tutkimusmenetelmällä. Työrauhaongelmia (esimerkki on Siljanderin 1992, 20) saatetaan tutkia ensin kyselylomakkeella, jotta ongelman yleisyyttä saadaan kartoitetuksi. Havainnoinnilla voidaan tutkia ongelman esiintymismuotoja ja haastattelulla paneutua häirikön omiin selitysmalleihin ja tulkintoihin toimintansa syistä. On mahdollista myös vertailla eri menetelmien tuottamaa tietoa pelkästään akateemisesta mielenkiinnosta. (Eskola 1996, 41.) Menetelmätriangulaatio toteutui tutkimuksessamme mielestämme hyvin, sillä kysymyslomakkeella kartoitettiin ensin laajasti tutkittavaa ilmiötä ja haastatteluilla monipuolistettiin ja ajankohtaistettiin saatua kuvaa. (vrt. Eskola 1996, 43.) Uskomme, että näin laajan ja arkaluonteisen ilmiön kartoittamiseksi kysymys-

lomaketta voi pitää luotettavana tutkimusmenetelmänä. Kertomusten analyysin jälkeen meille oli selkiytymässä käsitys koulun työrauhatilanteesta, jota haastatteluaineisto tuki ja syvensi. Haastatteluiden avulla saimme selville ajankohtaisen tilanteen koulun työrauhatilanteesta. Toisaalta haastattelut lisäävät opettaja-aineiston luotettavuutta.

3.3.2 Sovellettavuus eli yleistettävyydestä (ulkoisesta validiteetista) siirrettävyyteen

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulisi puhua pikemminkin tutkimustulosten siirrettävyydestä kuin yleistettävyydestä. (Lincoln & Guba 1985, 296). Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, kuinka samankaltaisia tutkimusympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tämän vuoksi olemme pyrkineet kuvailemaan riittävästi tutkimusaineistoamme, jotta lukijalle jäisi mahdollisuus päätellä, kuinka paljon tutkimustuloksia voidaan soveltaa muihin konteksteihin. Tynjälä (1991) nimittää tätä luotettavuuden varmistusmenetelmää *tutkimusprosessin julkisuudeksi*. Tutkimusprosessin julkisuus eli sen tarkka kuvaaminen mahdollistaa sen, että lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä tutkimuksen luotettavuudesta. (Tynjälä 1991, 390, 395.)

Tapaustutkimuksessa selittäminen rajoittuu vain tutkittavaan tapaukseen, ja tästä syystä tulosten perinteinen yleistettävyys ei sovellu tapaustutkimuksen luotettavuuden kriteeriksi. Grönforsin mukaan (1982, 174) ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välistä suhdetta. Samantapaisia ajatuksia esittää myös Yin (1994, 46) puhuessaan käsitteestä teoreettinen yleistäminen; tutkijan pyrkimyksenä on muuntaa tutkimuksen löydöt johonkin laajempaan teoriaan tai jo olemassaolevaan teoreettiseen viitekehykseen. Teoriat voivat olla myös käytännöllisiä.

Alasuutarin (1994, 209, 211, 215) mukaan laadullisen tutkimuksen yleistettävyys ei perustu siihen, kuinka jokin yksityinen ilmiö voidaan yleistää laajempaan yhteyteen. Alasuutari käyttää käsitettä paikallinen selittäminen: kuinka paljon tutkimuksen selitysvoima pätee empiiriseen aineistoon. Hyvässä tutkimuksessa selitysmalli on looginen ja pohjautuu siis mahdollisimman paljon

aineistoon. Olennaista on eritellä, missä määrin tutkija osoittaa analyysinsä kertovan muusta kuin vain aineistosta. Laadullisessa tutkimuksessa siis eksplikoidaan, missä suhteessa tutkija näyttää valottavan muutakin kuin vain analysoimaansa yksittäistä tapausta.

3.3.3 Pysyvyys eli reliabiliteetista tutkimustilanteen arviointiin

Kvalitatiivisen tutkimustilanteen ainutkertaisuus, dynaamisuus, sen prosessiluonteisuus ja monien todellisuuksien tavoittelemisen eivät tue perinteistä reliabiliteettitarkastelua. Sen sijaan tutkijan tulisi suorittaa tutkimuksensa luotettavuuden osoittamiseksi tutkimustilanteen arviointi. (Vrt. Syrjäläinen 1994, 101.)

Mäkelän mukaan tutkimustilanteen arvioimiseksi on tärkeää, että lukijalle annetaan edellytykset arvioida ja mahdollisesti hyväksyä tutkijan ratkaisut. (Mäkelä 1990, 59). Straussin ja Corbinin (1990, 253 - 258) mukaan eri henkilöiden tulisi samoista lähtökohdista käsin ja samoja tutkimusmenettelyjä käyttäen päätyä saman suuntaiseen tulkintaan ilmiöstä. Tämän vuoksi olemme pyrkineet mahdollisimman huolellisesti selostamaan ne tekniset operaatiot ja ajatusoperaatiot, joita analyysiä rakentaessamme olemme käyttäneet tulkittamme tukena, jotta lukijalla olisi mahdollisuus arvioida tekemiemme ratkaisujen oikeellisuutta. (vrt. Mäkelä 1990, 59).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei reliabiliteettia voi arvioida samalla tavalla kuin kvantitatiivisessa tutkimusperinteessä, sillä vastausten samana pysyvyyttä ei tavoitella. Olennaisempaa on löytää monia todellisuuksia. Tutkimuksen opettajien aineiston luotettavuutta parantaa lisäaineistona kerätty haastattelu. Oppilasaineiston laajuus (n= 125) antaa aihetta olettaa, että kertomukset pitävät sisällään monia todellisuuksia. Vanhempien aineiston löytöihin tulee suhtautua kriittisesti. Ensinnäkin vanhemmat eivät tiedä paljoakaan koulussa esiintyvistä työrauhatilanteista. Toisaalta voidaan olettaa, että osa kyselyyn vastanneista vanhemmista on tavallista aktiivisempaa väestönosaa, mikä tulee ottaa huomioon johtopäätöksiä tarkasteltaessa.

3.3.4 Neutraalisuus eli objektiivisuudesta vahvistettavuuteen

Neutraalisuutta tarkasteltaessa nousee esille se seikka, että kvalitatiivisella tutkimuksella tavoitellaan pikemminkin erilaisia näkökulmia kuin totuutta sinänsä. Tällöin on oleellista olla tietoinen siitä, miten tutkijan oma viitekehys vaikuttaa kenttätööhön. Objektiivisuudella tarkoitetaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan luotettavuutta, rehellisyyttä, uskottavuutta ja tasapainoa. (Tynjälä 1991, 391-392.)

Oma viitekehysemme tutkittavaan ilmiöön eli työrauhaongelmiin yläasteella on verrattain väljä. Varsinaiset kokemukset työrauhaongelmista yläasteella rajoittuvat omiin kouluvuosiimme ja opetusharjoitteluihin erityisopetuksessa erityisopettajan tutkintoa varten. Kokemuksemme nuorten parissa toimimisesta ovat kuitenkin vankkoja. Olemme molemmat suorittaneet opisto-tasoisen nuorisotyön tutkinnon ja toimineet työksämme erilaisissa tehtävissä nuorisotyössä lähes 10 vuotta. Omassa työssämme olemme joutuneet paljon tekemiseen erilaisen häiriökäyttäytymisen kanssa ja olemme joutuneet myös paljon pohtimaan sosiaalisten taitojen merkitystä näiden ongelmien kohtaamisessa. Pedagogisena ihanneopettajana pidämme opettajaa, joka kykenee ottamaan huomioon oppilaan kokonaispersoonallisuuden ja pyrkii omassa työssään toteuttamaan kognitiivisten kasvatusalueiden rinnalla myös sosiaalisia ja emotionaalisia kasvatustavoitteita. Lähtökohtanamme tutkimuksen teossa oli suhtautua työrauhailmiöön mahdollisimman avoimesti ja pohtia etukäteen ennakkokäsityksiämme tutkittavasta ilmiöstä. Pyrimme eliminoimaan mahdolliset ennakkokäsityksemme tutkimuksen ulkopuolelle myös itsearviointin avulla. Tällöin tutkija tarkkailee itseään ja pitää päiväkirjaa omista tuntemuksistaan ja reaktioistaan, jotka voivat vaikuttaa tutkimustulosten tulkintaan. (Vrt. Tynjälä 1991, 395).

Haastatteluaineiston analysoinnissa käytimme apuna kollegojen arviointia (peer examination). Harri kävi läpi Eevan keräämän tutkimusaineiston, analysoinnin eri vaiheet ja tulkinnat, jotta tutkimuksen luotettavuus paranisi. (Vrt. Tynjälä 1991, 395).

4 TYÖRAUHAHÄIRIÖT KETTUMÄEN PERUSKOULUN YLÄASTEELLA

4.1 Koulun fyysinen ympäristö ja yleisilme

Havainnointiaineiston perusteella Kettumäen yläastetta voidaan fyysiseltä ympäristöltään luonnehtia tavalliseksi suomalaiseksi peruskoulun yläasteeksi. Koulu sijaitsee keskisuudessa kaupungissa, jonka pääelinkeinoja ovat palvelu-ammattit ja tehdastoiminta. Kettumäen yläaste on toiminut 1900 -luvun alkupuoliskolta lähtien. Koulu sijaitsee keskustan läheisyydessä. Oppilaita on lähes 600. Koulua ympäröi puuaita. Materiaaliltaan koulu on rapattua kiveä ja osittain tiiltä. Sisäpihalla on iso pyöräkatos, jossa on useampia pyörätelineitä. Pyörätelineet ovat lähes täynnä pyöriä. Keskellä sisäpihaa on paikoitusalue autoja ja muita moottoriajoneuvoja varten. Tupakointipaikka sijaitsee sisäpihan pääovea vastapäätä olevalla kadulla.

Koulurakennus jakaantuu kolmeen pääkerrokseen sekä kahteen siipeen; lisäksi alhaalla ja ylhäällä on pienempiä kerroksia. Ylhäällä viittikerroksessa on luokkahuone, jonka viereiset seinät on sotkettu erilaisilla teksteillä, joita oppilaat ovat seinille raapustaneet. Tekstit käsittelevät lähinnä seksiä ja huoruutta. Kellarikerroksesta löytyvät muun muassa kotitalousluokka, kuntosali, kolme pientä vessaa, erityisopettajan huone, koulukuraattorin toimisto sekä muutamia pienempiä ovia, jotka ovat lukossa.

Kouluun pääsee sisään kahdesta ovesta, jotka sijaitsevat vastapäätä toisiaan. Toinen ovi johtaa sisäpihalle. Ensimmäisessä kerroksessa sijaitsee vahtimestarin koppi. Sen yläpuolella on taulu, jossa kouluun tulijat toivotetaan tervetulleiksi suomeksi ja parilla muulla vieraalla kielellä. Viistosti vastapäätä sijaitsee ilmoitustaulu, johon on kiinnitetty useita pieniä tauluja. Ikkunarivistön lähellä vastapäätä vahtimestarin koppia on pyöreitä pöytiä. Pöytiä on tilassa yhteensä yhdeksän; materiaaliltaan pöydät ovat vaaleaa puuta. Pöytien ympärillä on tuoleja. Yhdessä taulussa näkyvät kaikki yläasteen luokat: 7. luokkia on kahdeksan, 8. luokkia kuusi ja 9- luokkia peräti yhdeksän. Lisäksi koululla on yksi kansainvälinen luokka. Jokaisella luokalla on oma ilmoitustaulunsa, joista näkyvät luokanvalvojien tiedotustilaisuuksien ajankohdat. Yhdessä taulussa tiedotaan opetuksen hidastamis- tai jouduttamismahdollisuudesta. Luokalle ei

enää jäädä, kursseja voi suorittaa omassa tahdissaan. Yhdessä taulussa ilmoitetaan lukuvuoden kuusi periodijaksoa alku- ja loppupäivämäärineen.

Ensimmäisen kerroksen yhdessä siivessä sijaitsevat ruokailutilat ja toisessa siivessä on pitkä käytävä, jonka kummallakin puolella on luokkahuoneita. Ruokailutila on koulun oppilasmäärään nähden pieni, jonka vuoksi koulussa noudatetaan porrastettuja ruokailuaikoja. Koulun seinällä on iso mainos torstai-illan rusettitansseista. Seinillä on myös runsaasti oppilaiden maalauksia. Joissakin huoneissa ovet ovat auki, joissakin eivät. Oppilaita istuu luokkahuoneissa ja samaan aikaan oppilaita kävelee käytävillä. Käytävillä on oppilaiden lukollisia lokeroita. Käytävän päädyssä on portaat, jotka vievät toiseen kerrokseen.

Toisessa kerroksessa on käytävän molemmin puolin luokkahuoneita ja lisäksi seinille on kiinnitetty runsaasti oppilaiden piirustuksia. Myös toisessa kerroksessa osa luokkahuoneiden ovista on auki. Kaukaa kuuluu opettajien opastavia ääniä ja joskus muutamia opettajia sekä joitakuita oppilaita näkyy luokkahuoneissa tai kävelee käytävillä. Joka luokkahuoneen edessä on tuntilita meneillään olevalle viikolle. Käytävä levenee ja avautuu oppilaiden oleskelutilaksi, jossa osa oppilaista viettää aikaansa keskustelemalla ja pelaamalla korttia. Oleskelutilassa on kioski, jossa on kaksi oppilasta myymässä karkkia. Ikkunoissa roikkuu ampeleita ja vihreät, iloisen näköiset verhot; käytävillä on isoja ruukkukasveja. Oleskelutilan jälkeen käytävä tekee mutkan ja jatkuu vasemmalle. Mutkan kohdalla näkyy lasioven takana kaunis kasveja sisältävä huone.

4.2 Opettajien kertomukset

Opettajien kertomuksia on yhteensä 23. Miehiä kertojista on seitsemän ja naisia 16. Opettajat kuvailevat kertomuksissaan eniten oppilaita, joilla on samanaikaisesti useampia ongelmia. Nämä moniongelmaiset oppilaat ovat opettajille tuttuja. Ongelmien selvittelyä pidetään hankalana ja ajoittain opettajat kokevat voimattomuutta tilanteiden edessä.

TAULUKKO 1. Opettajien kuvaamat koulun työrauhaongelmat

Ongelmatyypit:	Mies:	Nainen:	Yhteensä:
Monta ongelmaa	2	7	9
Oppitunnin häirintä	2	1	3
Myöhästely	1	1	2
Koulun väärät ratkaisumallit	1	0	1
Koulun omaisuuden vahingoittaminen	0	1	1
Impkaus	0	1	1
Aggressiivisuus	0	1	1
Kiusaaminen	0	1	1
Varastelu	0	1	1
Tupakointi	1	0	1
Koulun sääntöjen vastustaminen	0	1	1
Ei ongelmia	0	1	1
Yhteensä:	7	16	23

4.2.1 Moniongelmaiset oppilaat

Useiden opettajien kertomuksissa oppilailla on yhtä aikaa useita ongelmia. Esimerkiksi yksi naisopettaja kuvailee rikkaasti oppilasta, jolla on samanaikaisesti ongelmana *tupakointi, valvovan, asiaa paheksuvan opettajan haukkuminen ja vituttelu, poistumisesta kieltäytyminen ja kaikkinaisen kovaääninen opettajan nimittely*. Muita vastaavanlaisia ongelmaryhmiä ovat muun muassa *imppaus ja luvaton poissaolo sekä oppitunnin häirintä yhdessä myöhästelyn kanssa*.

Yhteistä näille useamman ongelman kuvauksille on, että tilanteet alkavat yleensä yhden tai muutaman *häirikön* aloitteesta. Yksi opettaja kuvailee jatkuvaa oppitunnin häirintää ja myöhästelyä, joka tapahtuu useamman oppilaan aloitteesta eräällä luokalla. Ongelmia aiheuttavat oppilaat *terrorisoivat* koko luokkaa.

Ongelmaluokalla on oppitunti. Olen suunnitellut tunnin huolellisesti, "normaalia" paremmin. Alkutunti menee kivasti. Sitten luokkaan tulevat myöhästelijät ja mikä yhteensattuma: samat oppilaat ovat myös häiriköitä. Ei auta tuntisuunnittelu, tunnin kulkuun tulee muutos. Koko luokka on joutunut sopeuttamaan elämäänsä näiden häiriköiden mukaan. (opettaja, 1T40, s. 16.)

Usean ongelman kuvauksille on tyypillistä, että opettajien selvitysyriytykset yleensä epäonnistuvat; tilanteiden selvittelyssä tunnetaan voimattomuutta. Ongelman aiheuttajat ovat yleensä oppilaita, jotka ovat tottelemattomia ja vastustavat koulun sääntöjä. Oppilaiden käytös voi riippua myös siitä, tuntevatko oppilaat kyseisen opettajan vai eivät.

Yksi opettaja kuvaa tilannetta, jossa oppilas seisoo koulun portailla tupakoimassa eikä suostu kielloista huolimatta poistumaan. Oppilaan puhuttelu tällaisissa tapauksissa näyttää olevan hyödytöntä ja puhutteluyriytykset voivat johtaa aggressiiviseen kielenkäyttöön.

Opettaja puhutteli - tuloksetta; lisää törkeyksiä. Rehtori puhutteli - tuloksetta; poika haukkunut tapahtuman jälkeen monta opettajaa huoriksi, paskoiksi ym:ksi ja kehoittanut menemään pr:seen (sic). (opettaja 1T27, s. 110.)

Oppilaiden tupakointi koulun piha-alueella on yksi opettajien huolenaihe. Ongelma johtuu siitä, että tupakoitsijat sytyttävät savukkeensa jo koulun portailla ja *tumpit* putoavat minne sattuvat. Kiellot ja kehoitukset ovat opettajan mukaan turhia - oppilaat syyllistyvät tupakoinnin lisäksi myös koulun sääntöjen vastustamiseen. Pihavalvonnassa ongelma *nostaa ei-tupakoivien opettajien verenpainetta*. Tupakointia varten on varattu tietty alue roskapönttöineen, jotta tupakoitsijat eivät kävisi tupakalla naapurusten pihoilla. Opettajat yleensä kehoittavat oppilaita siirtymään tupakkapaikalle ja ilmoittavat ongelmista luokanvalvojille ja rehtorille.

Ei-toivotusti käyttäytyvät, monella tavalla oirehtivat oppilaat ovat opettajien mukaan yleensä samoja yksilöitä, jotka ovat ennestään opettajille tuttuja. Häiriökäyttäytyminen ilmenee huuteluna, kiroiluna, opettajan haukkumisena ja nimittelynä, aggressiivisuutena, imppaamisena sekä yleisenä rauhattomuutena. Oppilaat eivät myöskään noudata ohjeita eivätkä pysty työskentelemään ja/tai selvittelemään asioita. Kaksi opettajaa kuvailee värikkäästi tilannetta, jossa yksi poika heittelee malmikiviä biologian tunnilla toista oppilasta kohden. Kiviä heittelevä oppilas asuu nuorisokodissa ja on hyvin levoton. Tilanteessa opettajalla ei ole mitään keinoja selvittää tilannetta, sillä oppilas ei lopeta kivien heittelyä toistuvista pyynnöistä huolimatta. Eräs toinenkin oppilas alkaa heitellä kiviä. Tilanne päättyy siihen, että molemmat oppilaat poistuvat luokasta kesken oppitunnin ja kivien heittely jää selvittämättä. Seuraavana päivänä tilanne selvitetään hyvin perusteellisesti palaverissa, jossa ovat läsnä oppilas itse, rehtori, nuorisokodin työntekijä, sosiaalityöntekijä ja erityisopettaja. Neuvottelun alustavana tuloksena nuorisokoti vastaa jatkossa oppilaan koulunkäynnistä ja opetuksesta. Opettajat ja koulun muu henkilökunta tuntevat olevansa voimattomia tällaisissa ongelmatilanteissa. Joskus opettajat toivovat oppilaan siirtämistä pois koulusta.

Ko oppilas kieltäytyy noudattamasta yhteisiä sääntöjä lähes täydellisesti ja käyttäytyy huomattavan aggressiivisesti, joten koulunkäynti normaalilla tavalla tuntuu mahdottomalta. (opettaja 1T29, s. 114.)

Välituntitilanteen nähneet tai tuntitilanteesta kuulleet olivat huolissaan jatkosta ja olivat sitä mieltä, että ao. oppilas pitäisi poistaa koulusta tavalla tai toisella. (opettaja 1T 26, s. 107.)

Imppaamistapaukset selvitetään koulussa opettajien mukaan perusteellisesti. Koteihin otetaan yhteyttä, imppaajille tarjotaan valistusta sekä keskusteluja. Ongelmat pyritään ratkaisemaan käyttämällä apuna ammattiauttajia.

Muut luokan tai koulun oppilaat eivät puutu opettajien mukaan häiriköiden ongelmakäyttäytymiseen. Kuvaavaa on yhden naisopettajan kommentti, jossa luokan muut oppilaat seuraavat tilannetta *sanomatta mitään, tekemättä mitään*. Toinen opettaja käyttää termiä *ihailijakaarti* puhuessaan häirikön ympärillä olevista oppilaista. Ihailua voi herättää häirikön provosoiva puhetyyli ja opettajien vastustaminen. Opettaja kuvaa lopuksi tilannetta, jossa luokan oppilas, joka on joutunut *häirikköoppilaan* aggression kohteeksi luokahuonetilanteessa muuttaa ongelmatilanteen kuvausta häirikköoppilaan mahdollisten uhkausten vuoksi.

Poika, jota oli heitetty, tuli puolustamaan heittäjää ennen palaveria, kertomus oli täysin muuttunut edellisestä päivästä(...). Hänen olisi pitänyt pysyä totuudessa kertomuksessaan, eikä antaa painostaa ja uhkauksien (mahdollisesti) vaikuttaa. (opettaja 1T29, s. 114.)

4.2.2 Opettajien kuvaamia tilanteita

Opettajien kuvaamia "tyypillisiä" yksittäisiä ongelmia ovat oppitunnin häirintä, koulun sääntöjen vastustaminen, koulun omaisuuden vahingoittaminen, myöhästely, aggressiivisuus, varastelu, tupakointi, imppaus sekä tottelemattomuus. Yksi opettaja kertoo yksittäisestä kiusaamistapauksesta.

Oppitunnin häirintää on käsitelty jo edellisessä luvussa osana laajempaa ongelmavyöhytiä. Oppituntien häirintää yksittäisessä opettajan kuvaamassa tapauksessa on selvitetty sangen vähän. Selvitysketjuja ovat häiritsevän oppilaan kanssa keskustelu tunnin jälkeen, jossa ei kuitenkaan kunnan keskustelua pääse syntymään, sillä oppilas välttelee keskustelua. Opettajan mielestä tapaus ei ole niin vakava, että sitä pitäisi selvittää kodin ja koulun välisenä yhteistyönä eikä muunkaan tahon tarvitse asiaan puuttua.

Myös koulun sääntöjen vastustamista, tupakointia ja sopimatonta kielenkäyttöä on käsitelty edellisessä luvussa - osana laajempaa ongelmavyöhytiä. Muita yksittäisiä ongelmia on yhden opettajan kuvaama koulun omaisuuden vahingoittaminen. Tapauksessa koulun käytävällä ollut pistorasia on mennyt palasiksi, mutta kukaan oppilaista ei uskalla tunnustaa asiaa. Aineenopettaja mainitsee asiasta luokanvalvojalle, joka soittaa käytävässä olleiden poikien kotiin ja saa yhden pojan tunnustamaan. Lisäksi pistorasian rikkonut poika soittaa aineenopettajalle ja selvittää lopulta rehellisesti koko jutun. Aineenopettajan mukaan luokanvalvoja selvittää asian taitavasti ja kasvattavasti, vetoamalla oppilaiden keskinäiseen luottamukseen. Luokanvalvoja ei huuda eikä riitele asiaa selvitellessään, vaan keskustelelee rauhallisesti ja ystävällisesti. Ongelmat hoituvat hänen mielestä yleensä parhaiten ystävällisellä keskustelulla, joten opettajalla on hyvin oppilaskeskeinen ja humanistinen ote.

Poika kertoi, että pistorasia oli ollut rikki (pala pois) ja hän oli vähän sormellaan koskenut siihen, jolloin uusia paloja oli pudonnut lattialle. Tarkoitus ei ollut rikkoa. Olin aikaisemmin huomannut palan lohkeamisen ja sanoin sen hänelle ja myös uskovani siihen, mitä hän kertoi. Sanoin hänelle arvostavani sitä, että hän oli saanut rohkeutta tulla kertomaan asiasta. Korostin hänelle sitä, miten hyvältä minusta nyt tuntui ja varmasti hänestäkin helpottavalta, koska ei tarvinnut keksiä valheita vaan voitiin puhua asiasta rehellisesti ja avoimesti. (opettaja 1T23, s. 105.)

Opettajien mukaan myöhästely on ongelma, joka toistuu tietyn oppilaan tai tiettyjen oppilaiden kohdalla lähes säännöllisesti. Opettajat koettavat selvittää myöhästymisiä merkitsemällä ne ylös *myöhästymiskirjaan*, keskustelemalla henkilökohtaisesti oppilaiden kanssa ja joskus harvoin ottamal-

la yhteyttä kotiin. Myös luokanvalvojia informoidaan. Myöhästely ei ole ainoa ongelma; lisäksi myöhästelijöillä ilmenee *kouluallergiaa* ja muita ongelmia. Yksi opettaja kuvaa myöhästelijää käyttämällä hänestä käsitettä *moniongelmainen*. Sama opettaja kertoo, että hän ei yleensä kiinnitä paljoa huomiota myöhästelyyn ja tuntee opettajakollegoiden painostavan häntä tiukentamaan linjaansa. Myös muut oppilaat kokevat myöhästelyn epäoikeudenmukaisena. Opettajan mielestä oppilaat valvovat liikaa toisten oppilaiden myöhästymisiä. Opettajan mukaan tämä on väärin, koska jokainen vastatkoon itsestään.

Yksittäinen kiusaamistapaus sisältää yhteen lievästi cp-vammaiseen oppilaaseen kohdistuvaa ilkkumista. Kiusaajana on samanluokkainen poika ja kiusattu on tyttö; opettajan mukaan merkit viittaavat myös molemminpuoliseen ihastumiseen. Tilannetta on selvitelty keskustelemalla asianomaisten sekä koulun erityisopettajan kanssa.

Toinen opettaja kertoo yläasteen oppilaskunnan kanssa julkaisusta matrikkelityyppisestä lehdestä. Yksi luokka oli tehnyt lehteen kuva-aukeman, joka herätti paheksuntaa erään toisen luokan vanhempien keskuudessa. Tilanne selvitettiin siten, että rehtori ja ne luokan oppilaat, jotka olivat tehneet kyseisen kuva-aukeman, pyysivät mielensä pahoittaneilta vanhemmilta anteeksi vanhempainillassa. Rehtori nuhteli oppilaskunnan vastaavana toimineen opettajan sekä kyseisen luokan luokanvalvojan. Lisäksi asia meni johtokuntaan. Asiasta kirjoittanut opettaja oli pahoillaan oppilaiden puolesta, sillä huumorin tulisi olla sallittua. Opettaja oli yrittänyt myös puolustaa oppilaiden oikeutta omaan huumoriinsa ja piti koulun tapaa hoitaa asiaa huonona. Osa koulun opettajista piti luokan kuva-aukema mauttomana, osa ei. Koulun vahtimestari ihmetteli kohua. Kyseisen luokan oppilaat eivät ymmärtäneet heihin kohdistuvaa kritiikkiä ja olivat pahoillaan. Ilmaan jäi kysymys, miksi huumorista rangaistaan. Opettaja rupesi itse pohtimaan koulun arvomaailmaa ja sen rajoja.

*Tässä tilanteessa koulun ja jonkin vanhemman arvomaailma sa-
neli rajat oppilaiden käyttäytymisen hyväksyttävyydelle. Oliko
luokan käytös ohi tiettyjen rajojen vai milloin ei. Milloin koulu/
rehtori tuputtaa omia arvokäsityksiä kasvatuksen käsitteen suo-
jassa? Kuka määrää rajat? Miten esim. oppilaiden sosiaalinen*

tausta vaikuttaa huumorin sisältöön? Pitääkö sensuroida/ eikö pidä. Kuka sensuroi? (opettaja 1T10, s. 102.)

4.2.3 “Kukaan ei koskaan seuraa koulun arkea”

Opettajan työnkuvasta aiheutuvat kuormitustekijät ovat yleisiä. Kuormitustekijöitä aiheuttavat erityisesti aggressiivisesti käyttäytyvät nuoret ja nuoret, jotka oireilevat niin rajusti, että eivät pysty keskittymään koulunkäyntiin. Opettajien sietokykyä kokeilevat tottelemattomat ja kurittomat oppilaat, jotka toistuvasti rikkovat koulun sääntöjä. Koululla tuntuu olevan vähän keinoja tällaisten oppilaiden ojentamiseen. Ongelmatilanteet yksittäisten *häiriköiden* kanssa kuluttavatkin opettajien energiaa ja voimavaroja.

Opettajan voimavarat eivät riitä jatkuvaan ylimääräiseen oppilaan ei-toivotun käytöksen selvittelyyn, tulee väsymys ja “kyllästyminen” (opettaja 1T40, s. 117).

Verrattuna oppilaisiin ja vanhempiin opettajilla on runsaasti tietoa siitä, miten ongelmatilanteet koulussa selvitetään. Silti ongelmia tuntuu olevan runsaasti ja kaikkiin ongelmiin puuttumista pidetään mahdottomana. Vaikeissa tilanteissa odotuksia kohdistetaan erityisopettajiin, joiden toivotaan ottavan kokonaan *häirikköoppilaat* hoiviinsa. Vain muutama opettaja toivoo enemmän kontrollitoimenpiteitä koulun häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi. Yksi opettaja on sitä mieltä, että koulu on liikaa *paaperoinut* häirikköoppilaitaan, mikä on johtanut tilanteen kehittymiseen epäsuotuisaan suuntaan.

Olisi pitänyt ohjata tarkkailukouluun ja hoitoon tai koulukotiin jatkuvien (sic) aggressiopurkausten vuoksi. Rehtorin olisi pitänyt pitää koulun kohtalosta opettajainkokous (sic), jonka päätöksenä edellinen toimenpide. (opettaja 1T27, s. 110.)

Äärimmäisissä tapauksissa, joissa opettajat joutuvat esimerkiksi kohtuuttomiin paineisiin oppilaan aggressiivisuuden tai muun vastaavan käyttäytymisen vuoksi, toivotaan oppilaan siirtämistä muualle.

Välituntitilanteen nähneet tai tunti-ilanteesta kuulleet olivat huolissaan jatkosta ja olivat sitä mieltä että ao. oppilas pitäisi poistaa koulusta tavalla tai toisella. (opettaja 1T26, s. 107).

Pitäisi rohkeasti erottaa, siirtää heti koulukotiin, joka tapauksessa poistaa tavallisesta työympäristöstä opettajien ja toisten oppilaidenkin ihmisarvon ja työrauhan vuoksi. Nopeasti (jo ennen tätä tapausta) kokous ja poika muualle! (opettaja 1T27, s. 111.)

Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei painotu opettajien vastauksissa. Tietoa vanhemmille koulun työrauhaongelmista annetaan yleensä vanhempainilloissa tai soittamalla kotiin. Yksi opettaja kertoo ottaneensa yhteyttä kotiin puhelimitse oppilaan jatkuvien myöhästelyjen vuoksi. Oppilaiden tupakointiasioissa yksi opettaja kertoo, että on turha ottaa kotiin yhteyttä, sillä *vanhemmat eivät ota kantaa* tai *vanhemmat ovat voimattomia*. Saman opettajan käsityksen mukaan yhtenä ongelmana on lisäksi se, että *häirikköoppilaiden vanhemmat eivät tule kouluun*. Kuvaavaa on yhden opettajan mielipide, jonka mukaan oppilaan oppituntien häirintä ei ole niin vakava ongelma, että asiasta tarvitsisi ottaa yhteyttä kotiin.

Oppilashuoltoryhmä ei yleensä voi muuta kuin siunailla ja höpöittää. Pojan asioita ryhmä lienee pohtinut koko vuoden, mutta mitään valmista ei ole tullut(...). Perheneuvola ei tule akuuttiin hätään eikä yleensä kykene auttamaan(...). Tukioppilaat eivät osallistu varsinaiseen tukitoimintaan mitenkään; voisivat ojentaa hairahtuneita(...). Kukaan ei koskaan seuraa koulun arkea (vanhemmat, johtokunta, kasvatustieteilijät). (opettaja 1T27, s. 111.)

4.2.4 Toiveita koulutyön kehittämiseksi

Verrattuna vanhempien ja oppilaiden aineistoon opettajilla on vähemmän toiveita tai konkreetteja ehdotuksia koulutyön kehittämiseksi. Vaikuttaakin siltä, että opettajat tuntevat itsensä voimattomiksi ongelmatilanteiden edessä. Tämä voimattomuus näkyy monissa kertomuksissa ja kohdistuu moniin tahoihin samankin opettajan aineistossa.

Ongelmatilanteiden esiintyessä muutamat opettajat toivovat oppilailta opettajia tukevaa toimintaa esimerkiksi siten, että havaitessaan

ongelmatilanteen oppilaat voisivat hakea rehtorin tai erityisopettajan paikalle. Yksi opettaja toivoo oppilailta tukea oikeaan menettelyyn tai ratkaisuun pääsyssä. Myös oppilaiden tuki häiriökäyttäytyjää kohtaan ja jopa ei-toivottavan käyttäytymisen ihailu hankaloittavat tilanteiden selvitystä. Opettajien näkökulmasta myös oppilaiden passiivisuus ongelmatilanteissa vaikeuttaa tilanteiden selvitystä.

Opettajainhuoneessa voitaisiin tilanteiden selvittelyä edistää sopimalla avunannosta. Ongelmatilanteiden esiintyessä luokahuoneessa opettajan toimintaa haittaa se, että on vaikea saada apua paikalle tai sanaa luokan ulkopuolelle. Sisäpuhelimet eivät toimi eikä opettaja voi poistua luokasta. Yhden opettajan mukaan tilanteiden selvittelyä haittaavat pelko oppilaan leimaamisesta ja muiden opettajien suhtautuminen asiaan.

Yleensä taustalla on aika repaleinen oppilas, jota ei ole syytä antaa revittäväksi(...). Jos viet asian opettajainhuoneeseen, oppilas haukutaan pahanpäiväisesti, muistellaan kaikki vanhatkin asiat . (opettaja 1T50, s. 123.)

Vaikeissa ongelmissa toivotaan asioiden selvitystä yhteisenä rintamana esimerkiksi opettajainkokouksessa ja tekemällä selkeä toimintalinja, jonka mukaan kaikki toimisivat saman periaatteen mukaan. Vaikeammissa ongelmissa opettajat toivovat yhteistyötä kotien kanssa. Lisäresursseja toivotaan, mm. *tarkkailuluokkia*. Yksi opettaja toivoo erityisopettajalta lisävinkkejä siihen, miten ongelmatilanteessa voidaan toimia. Sama opettaja toivoo myös terveydenhoitajan valistavan oppilasta siinä, kuinka itsehillintää voidaan kehittää.

4.3 Oppilaiden kertomukset

Aineistossa on 125 oppilaskertomusta. Tyttöjen kertomuksia on 85 ja poikien kertomuksia 37. Kolmen vastaajan sukupuoli ei ole tiedossa. Oppilaat kuvailevat kertomuksissaan lähinnä oppitunnin häirintää, myöhästelyä, luvattomia poissaoloja ja kiusaamista. Oppilaiden kertomuksille on tyypillistä värikäs tilanteiden kuvailu sekä turhautuminen koulussa esiintyvää häiriökäyttäytymistä kohtaan, jolle opettajat eivät oppilaiden mukaan pysty tekemään paljoakaan.

TAULUKKO 2. Oppilaiden kuvaamat työrauhaongelmat

Ongelmatyypit:	Tytöt:	Pojat:	Yhteensä:
Oppituntien häirintä	16	12	28
Myöhästely	11	6	18*
Kiusaaminen	9	5	15*
Luvattomat poissaolot	10	1	11
Koulun omaisuuden vahingoittaminen	6	4	10
Monta ongelmaa	8	1	9
Päihteiden ja liuotainaineiden käyttö	8	0	8
Koulun sääntöjen vastustaminen	3	4	8*
Opettajien väärät toimenpiteet	4	1	5
Varastelu	3	1	4
Tupakointi	3	1	4
Tappelu	2	0	2
Ei ongelmia	1	0	1
Sopimaton kielenkäyttö	1	1	2
Yhteensä:	85	37	125*

* Kolmen vastaajan sukupuoli ei ole tiedossa

4.3.1 Oppituntien häirintä

Pari luokan poikaa terrorisoi koko ajan opetusta. Opettaja ei saa niihin mitään kuria ja yleensä lähettää ne rehtorille tai erityisopettajalle. Tässä ko. tilanteessa häirintä alkaa myöhästymisellä eikä poikajoukon tultua luokkaan siellä opiskelusta tullut enää mitään. Paperilentokoneet ja kumit alkoi lennellä ja joka asiaan oli jokin kovaääninen kommentti sanottavana. (tyttö 15 vuotta, 1S327, s. 6.)

Oppilaiden kertomusten mukaan oppituntien häirintä luokahuoneissa on huutelua, sopimatonta kielenkäyttöä, opettajien nimittelyä, häiritsevää keskustelua ja käyttäytymistä. Se voi olla myös luokassa juoksentelua, opettajan kanssa väittelyä, pulpettiin kirjoittamista, nauruun purskahtelua sekä nauramista. Jopa kokeissa esiintyy häiritsemistä. Yksi luokahuonetyöskentelyä haittaava tekijä on oppilaiden *pelleileminen*, eräänlainen viihdyttäminen.

He ovat koko ajan äänessä, pelleilevät ja juoksevat luokassa yms. eli pitävät omaa showtaan muiden "viihdyttämiseksi". (tyttö 15 vuotta 1S484, s. 23).

Oppilaat kulkivat ympäri luokkaa, nauroivat ja "pimeilivät", joka on tytöille aivan tyypillistä. (tyttö 13 vuotta 1S125, s. 3).

Suurin osa oppilaista puhuvat tunnilla, ne jotka haluaisivat kuunnella opettajan selitystä eivät sitä kuule. Useimmiten puhujat ovat luokan jossain osassa ja yhtä-äkkiä he alkavat nauraa. (tyttö 15 vuotta 1S361, s. 25.)

Ongelmatilanteet pyritään selvittämään keskustelemalla oppilaan kanssa ja harvoissa tapauksissa oppilaiden vanhempien kanssa. Opettajat pyrkivät myös hillitsemään häiritseviä oppilaita sekä jakavat joskus varoituksia. Vaikeille tilanteille on tyypillistä, että kyseessä on sama oppilas tai sama ryhmä oppilaita, jotka häiritsevät ja että opettajan on vaikea saada tilannetta hallintaansa.

Opettaja yrittää hyssytellä nuoria vapaita urhoja ja uhkaa jopa luokasta häätämällä. Melu häiritsee lähinnä nukkumista, ottaen huomioon kouluaineiden tylsyyden ja tarkoituksenmukaisuudettomuuden. Tilanne jatkuu ja se siitä... (poika 15 vuotta 1S 400, s. 27).

Tunnin kulkua häiritsee jatkuvasti tietty poikajoukko; heitä on viisi. (tyttö 15 vuotta 1S484, s. 23).

Joissakin tapauksissa aineenopettaja tiedottaa ongelmista luokanvalvojalle, joka pitää luokalle puhuttelua tilanteiden jälkiselvityksenä. Muutamissa tapauksissa opettaja lähettää häiritsijät rehtorille tai häätää oppilaan ulos luokasta - muutamissa tapauksissa opettaja pohtii ongelmatilanteita yhdessä erityisopettajan kanssa. Äärimmäinen tilanne on sellainen, jossa häiritsevä oppilas siirretään pois koulusta.

Ongelmat luokassa esiintyvät yleensä sijaisopettajien tai tiettyjen opettajien tunneilla.

Oli joku tunti, kai [kyseisen opettajan tunti]. Kyseinen opettaja ei saa luokkaan yhtä kuria (sic). (tyttö 15 vuotta, 1S361, s. 25).

Kun tunnilla oli sijainen, niin kaikki möykkäsivät ja häiritsivät opetusta. Möykkääminen jatkui koko tunnin. (poika 13 vuotta, 1S26, s. 11.)

Tilanteissa, joissa opettaja häiriötilanteen selvittelyssä kokee auktoriteettinsa tai asemansa uhatuksi, opettaja voi oppilaiden mukaan menettää malttinsa sekä korottaa ääntään. Joskus opettaja voi tarvita rehtorin apua. Oppilaiden kertomuksista tulee esille se, että tilanteita ei aina selvitetä.

Sitä ei ole varsinaisesti selvitetty. Aineenopettaja on usein täysin hermostunut tähän poikaan, eikä ole hänen takiaan joskus edes opettanut asioita, vaan sanonut, että nyt opiskelette itse. Joskus jompikumpi häiritsijöistä on joutunut ulos luokasta. (tyttö 14 vuotta, 1S275, s. 43)

Open olisi pitänyt puhua järkevästi, ei huutaa ja haukkua(...). Rehtori oli useilla tunneilla mukana ja vuoden kuluttua meillä vaihtui opettaja ja tunnit rauhoittuvat (tyttö 14 vuotta 1S158. s. 8).

Oppituntien häirintä rasittaa oppilaita, sillä opiskelusta ei tule mitään. Tilanteet myös toistuvat usein. Joillakin oppilailla on myös sellainen käsitys,

että opettajat eivät puutu tarpeeksi tiukasti häiriötilanteisiin tai eivät hoida niitä loppuun asti.

Luokassa tapahtuu päivittäin tunnin häirintää. Erityisesti eräs oppilasryhmä sanoo hyvin usein opettajille vastaan. Usein tilanteista syntyy koko tunnin kestäviä väittelyitä, ellei opettaja ole tarpeeksi ankara. Tämä hidastaa ja vaikeuttaa etenemistä kouluaineissa. (tyttö 15 vuotta 1S485, s. 59.)

4.3.2 Myöhästely

Oppilaita tulee pikkuhiljaa myöhästyneinä (oppiaineen) tunnille ja tunti sujuu kaikkea muuta tehden kuin opiskellen. Opettaja käskkee oppilaita menemään ulos, mutta he eivät tottele. Tunti hiljenee hieman ja jostain kuuluu raaputus kun joku kirjoittaa pulpettiin. Tunti on lopussa eikä taaskaan päästy eteenpäin. (tyttö 14 vuotta 1S167, s. 41.)

Myöhästely on joidenkin oppilaiden mukaan ongelma, johon puututaan joko vähän tai ei juuri lainkaan. Valtaosa tapauksista on sellaisia, joissa sama oppilas tai samat oppilaat myöhästelevät oppilaiden mukaan toistuvasti.

Ei sitä yleensä selvitetä kunnolla, kun jotkut opettajista ovat niin nynneröjä ja sitten osan oppilaista täytyy aina huomauttaa. (poika 14 vuotta, 1S182, s. 37).

Melkein joka päivä tietyt oppilaat luokasta tulevat myöhässä tunnille keskeyttäen opetuksen ja rikkoen rauhan ainaisella pulinallaan. (poika 14 vuotta 1S 182, s. 37).

Myöhästelyyn voi liittyä muitakin ongelmia esimerkiksi valehtelua tai päihteiden ja liuotainaineiden käyttöä. Jotkut oppilaat voivat valehdella myös myöhästymisen syyn. Jatkuva myöhästely häiritsee oppitunteja. Suurin osa oppilaista toivookin myöhästelyjen perusteellisempaa selvittelyä. Toiveet kohdistetaan koulun henkilökunnan väliseen yhteistyöhön ja koteihin.

Jos ongelmia selvitetään, niin ensin aineenopettaja merkitsee myöhästymisen poissaolovihkoon ja ilmoittaa mahdollisesti asiasta luokanvalvojalle. Opettaja voi myös kehottaa myöhästyjää saapumaan ajoissa tunnille. Ääritapauksissa rehtori pitää puhuttelua yksittäiselle oppilaalle tai puhuu

keskusradion kautta yleisesti myöhästelyistä - sekä erityisesti niiden haitallisuudesta. Joskus oppilas saa lähetteen erityisopetukseen. Kahdessa tapauksessa selvittelytilanteet ovat sellaisia, joissa myöhästelijät myös käyttäytyvät huonosti.

Yksi oppilas toivoo, että selvittelyissä rehtori olisi voinut tiedustella, missä myöhästelijä on ollut ja miksi sekä antaa pojalle puheenvuoron. Eräs oppilas herättelee myös sellaista ajatusta, että kaikkien oppilaiden myöhästelyyn ei suhtauduta yhtä ankarasti: yhden *imppaajan* jatkuviin myöhästelyihin ei kukaan puutu.

Myöhästely voi kertoa myös motiivin puuttumisesta koulunkäyntiä kohtaan. Yksi oppilas ilmoittaa myöhästävänsä melkein joka tunti. Koulunkäyntiään hän kuvailee näin:

Mua ei peruskoulu kiinnosta, mä haluan päästä äkkiä opiskelemaan, pois [paikkakunnalta]. Mua ei niinku kiinnosta pitää huolta siitä että mä tulisin ajoissa tunneille. Kun yleensä maikka on hirvee ja ryhmässä ärsyttävää porukkaa. (tyttö 14 vuotta 1S471, S. 24).

4.3.3 Kiusaaminen

Seiskaluokalle tuli uusi tyttö jota me alettiin haukkumaan ulkonäöstä. Siitä ei tullut vielä mitään sanomista mutta perjantaina eräässä [koulun] discossa haukuimme häntä. Ystävät menivät liian pitkälle ja repivät likalta paidan. Tyttö juoksi vessaan ja lähti heti kesken illan kotiin, joten olimme yhdessä pilanneet tämän seiskaluokkalaisen tytön ilon. (tyttö 16 vuotta 1S415, s. 20.)

Kiusaaminen ilmenee mm. huutamisena, haukkumisena, uhkailuna, tönimisenä, riuhtomisena, tappeluna, paidan repimisenä ja käden taivuttelemisena. Oppilaiden kuvaamissa kiusaamistapauksissa valtaosa on sellaisia, joissa kiusaamisia ei selvitetä. Se on myös usein toistuvaa, jopa päivittäistä.

Ei sitä selvitetty. Toistuu joka päivä. (tyttö 13 vuotta 1S135, s. 10.)

Ilmoitetut kiusaamiset vaihtelevat yksittäisistä tapauksista kauan jatku-neisiin kiusaamistapauksiin. Yksittäiset kiusaamiset alkavat riitelynä, jotka useimmiten päättyvät fyysiseen voimainmittelyyn. Sukupuolella ei ole merkitystä kiusaamisen esiintymiselle: sekä tytöt että pojat joutuvat kiusaamisen kohteeksi. Kauan jatkuneille kiusaamistapauksille on tyypillistä, että kiusaami-nen alkaa joskus jo ala-asteelta.

Kiusaaminen oli alkanut jo ala-asteelta ja pahentui yläasteelle siir-ryttäessä. (tyttö 15 vuotta 1S414, s. 26).

Kiusatun luokkatoverit eivät yleensä puutu tällaisissa tapauksissa kiu-saamiseen, vaan *katsovat vierestä*, kuten 13 -vuotias tyttö asian ilmaisee. Kiusaajat toimivat usein ryhmässä, jossa on omat apurinsa ja suojelijansa; kiu-saaminen on helpompaa ryhmässä. Hiljainen hyväksyntä mahdollistaa kiusaamisen jatkumisen ja usein ongelmat jatkuvat pitkään. Kiusaaminen voi olla uhrille henkisesti hyvin raskasta. Kiusaaminen voi olla myös hyvin arka-luontoinen asia.

Joukolla on helpompi kiusata, mutta yksin sitä ei moni tee. Huo-masin sen itsekin (...). Tyttö kärsi kiusaamisesta ja oli onneton. Hänelle vihellettiin ja huudeskeltiin. Kiusaajia oli pieni, saman-ikäisten tyttöjen ryhmä. (tyttö 15 vuotta 1S414, s. 26.)

Jos kiusaaminen tulee opettajien tai tukioppilaiden tietoon, se pyritään selvittämään. Onnistuneet selvittelyt ovat useimmiten sellaisia, joissa kiusattu kertoo asiasta tukioppilaille. Tapaus sovitellaan neuvottelussa, jossa on muka-na tukioppilaiden ohjaaja, kiusaajat sekä uhri. Selvittelytilanteessa pyritään kysymään syitä kiusaamiseen ja saamaan osapuolet sopimaan keskenään asi-asta.

Kiusaajalta kysyttiin syitä ja kiusattu kertoi kärsimyksistään ja siitä kuinka onneton hän on. Kiusaajat lupasivat lopettaa kiusaamisen. (tyttö 15 vuotta 1S414, s. 26.)

4.3.4 Luvattomat poissaolot

En tiedä voiko tätä sanoa ”yhdeksi tilanteeksi”, mutta kysymyshän on samasta ongelmasta, vaikka sitä olikin jo jatkunut pitkään. Esim. tultiin kouluun vasta iltapäivällä, jäätiin joiltain tunneilta pois jne, luvattomat poissaolot olivat tällaisia. (tyttö 16 vuotta 1S426, s. 18.)

Luvattomat poissaolot vaihtelevat yksittäisistä tunteista usean päivän tai muutaman viikon pituiseen poissaoloon. Poissaoloja harrastavat yksittäiset oppilaat tai muutamien oppilaiden muodostamat ryhmät. Eräessä yksittäisessä tapauksessa lähes koko luokka jäi oppitunnilta pois, sillä oppilaat eivät pitäneet sijaisopettajasta ja halusivat boikotoida hänen tuntejaan.

Luvattomiin poissaoloihin liittyy yhdessä tapauksessa päihteiden ja luotainaineiden käyttöä ja toisessa tapauksessa valehtelua. Poissaolojen selvittely tapahtuu kahdessa tapauksessa puhelimitse vanhempien ja luokanvalvojan välillä. Harvoissa tapauksissa oppilaat tietävät opettajien ottaneen yhteyttä kotiin. Yhdessä tapauksessa asiasta puhutaan vanhempainilloissa ja luokanvalvojan tunneilla, kahdessa tapauksessa rehtori piti puhuttelua. Kaikki opettajat eivät edes huomaa, että yksi tai useampi oppilas on poissa tunnilta. Muutamat oppilaat katsovat opettajien syyllistyvän liialliseen välinpitämättömyyteen luvattomien poissaolojen suhteen.

Kuitenkaan lähes kaikkia poissaoloja ei edes huomattu, tai sitten opettajat, joiden tunneilta oli lintsattu, ei edes välittänyt asiasta. (tyttö 16 vuotta 1S426, s. 18).

Epäreilua muita kohtaan. Herätkää opettajat!
(tyttö 15 vuotta 1S316, s. 5).

Luokkatoverit eivät halua välttämättä puuttua toistensa poissaoloihin. Oppilaiden mukaan ei ole hyvä kannella toisten asioista, sillä silloin saattaa joutua ei-toivotusti käyttäytyneiden oppilaiden epäsuosioon.

Ehkä olisi pitänyt vähän yrittää vaikuttaa ei-toivotusti käyttäytyneisiin oppilaisiin, että he olisivat lopettaneet luvattomat

poissaolot, mutta ei näin toimittaisi käytännössä, silloin joutuisi vain ei-toivotusti käyttäytyneiden oppilaiden halveksimaksi. (tyttö 16 vuotta 1S426, s. 18.)

Selvittelykeinoina näissä ongelmatilanteissa käytetään rehtorin tai luokanvalvojan puhuttelua, tuntien korvaamista ylimääräisillä tunneilla tai merkintöjä poissaolokirjaan. Yksi oppilas toivoo luvattomiin poissaoloihin syylistyneen oppilaan vanhemmilta, että he pitäisivät parempaa huolta lapsestaan. Muutamia oppilaita toivovat koulun selvittelevän perusteellisemmin oppilaiden poissaoloja sekä kotien ja koulun välistä yhteistyötä. Toisaalta yksi oppilas pitää poissaoloja luonnollisina koulunkäyntiin liittyvinä käytänteinä.

Että onhan näes normaalia, että oppilaat joskus heiluvat. (tyttö 15 vuotta 1S453, s. 53).

Toinen oppilas kertoo kodin välinpitämättömistä asenteista.

Vanhemmat olivat sitä mieltä, että lintsaa vaan, mutta älä jää kiinni ja ihmettelivät tilannetta. (poika 14 vuotta 1S311, s. 43).

4.3.5 Koulun omaisuuden vahingoittaminen

Koulun ala-aulassa oli hirveesti porukkaa ja sitten yksi joukko, jotka ovat yleensäkin rauhattomia, no siinä oli hirveä melu ja pari oppilasta sitten veti jonkunmoista show:ta ja siinä meni ikkuna rikki ja tuoleja kaatui. (tyttö 15 vuotta 1S314, s. 50).

Oppilaiden kuvaamissa ilkivaltatapauksissa potkittiin ovia, wc:n seiniä töhrittiin sekä piirtoheittimiä tai ikkunoita rikottiin. Tapauksia on oppilaiden mukaan pyritty selvittämään useilla eri tavoilla. Yhdessä tapauksessa rehtori vetosi oppilaisiin tilanteen selvittämiseksi - toisessa lasin rikkoneet pojat korvasivat vahingon. Yhdessä tapauksessa koulussa järjestettiin luvallinen tilaisuus töhriä seiniä eli maalauskilpailut.

Yksi selvitetty ilkivaltatapaus alkoi parin kaveruksen välisenä leikkimielisenä kahnauksena, jonka johdosta toinen poika lensi ikkunaa vasten. Tapahtuman seurauksena ikkuna meni rikki ja kaikki oppilaat tulivat seuraamaan tilannetta. Ikkunoihin asetettiin *kalterit*. Oppilaan käsityksen mukaan

tapausta ei käsitelty koulussa muulla tavalla. Oppilas ei esimerkiksi tiedä, puhui rehtori asiasta pojille tai miten koulun muut tahot tilannetta selvittivät. Tilanne pitäisi kuitenkin oppilaan mielestä selvittää kokonaisuudessaan.

Yksi oppilas kuvailee värikkästä syitä, jotka voivat johtaa ei-toivottuun käyttäytymiseen: yhtenä päivänä varastettu linja-autolippu, *matikankokeesta* saatu *nelonen* ja *opon* valitus poissaoloista riittivät aggressiiviseen purkaukseen, joka johti piirtoheittimen hakkaamiseen ja hajoamiseen. Yksi 15 -vuotias oppilas arvelee, että *tällaista sattuu paljon koska on niin vaikee hillitä itseään*.

Osa oppilaista on sitä mieltä, että oppilaiden tai luokkatovereiden tulisi aina ilmiantaa oppilas tai ne oppilaat, jotka osallistuvat koulun omaisuuden vahingoittamiseen. Koulun henkilökunnan ja rehtorin tulisi rohkaista tunnustamaan.

4.3.6 Päihteiden ja liuotainaineiden käyttö

Olin kevätretkellä luokkani kanssa. Ohjelmaan kuului mm. uimista ja saunomista. Joku oli tuonut omatekoista alkoholijuomaa mukanaan. Pullosta naukkaili saunassa, opettajien ja muutaman muun oppilaan silmien ulottumattomissa, ainakin kolme poikaa ja mais-teli ilmeisesti useampi tyttökin. Tämä tuli esille, kun eräs poika yksinkertaisesti sammui nurmikolle. Monet juojista oli vahvasti humalassa(...). (tyttö 15 vuotta 1S420, s. 30.)

Oppilaiden kertomuksissa päihteiden ja liuotainaineiden käyttö on vakavaa, sillä mukaan mahtuu *imppausta* ja alkoholinkäyttöä sekä koulussa että kouluajan ulkopuolella. Oppilaiden mukaan opettajat havaitsivat osan päihdetapauksista. Joihinkin tapauksiin liittyy myös myöhästelyjä ja luvattomia poissaoloja.

Nuorten päihteidenkäyttö koulussa herättää nuorissa voimakkaita tunteita: tuki- ja kontrolliodotukset ovat suuret. Yksi oppilas kertoo nähneensä *imppaajat* yhdessä luokkatoverinsa kanssa erään talon pihalla, jolloin hän oli käynyt ilmoittamassa asiasta opettajille. Opettaja meni paikalle ja *vei nämä tyhmit rehtorille*. Pelkästään nuoret eivät reagoi voimakkaasti päihteisiin koulussa. Myös opettajat ja koulun muu henkilökunta suhtautuvat vakavasti

ilmitulleisiin tapauksiin. Yhden oppilaan kuvauksessa tämä ilmenee seuraavalla tavalla:

Opettajat ja rehtorit olivat aika vihaisia(...). [Luokanvalvojat] pitivät melkoisen saarnan(...). [Kouluterveydenhoitaja] karjui niille oppilaille. (tyttö 16 vuotta 1S427, s. 19).

Toisaalta edellämainitut väittämät saattavat kuvastaa oppilaan omaa asennetta *imppaajiin*, jonka oppilas projisoi opettajiin. Päihdetapauksista kirjoittaessaan oppilailla voi olla osittain ristiriitaisia mielipiteitä. Toisaalta oppilaiden kirjoituksissa opettajien halutaan saarnaavan ja nuhtelevan oppilaita - toisaalta kaivataan rauhallista keskustelua yhteistyössä eri tahojen kanssa. Tämä ristiriitaisuus näkyy jopa saman vastauksen sisällä.

Luokanvalvoja oli puhunut oppilaan kanssa kahden ja ollut hyvin ymmärtäväinen. Asiaa olisi pitänyt selvittää ankarammin, ettei niin ymmärtäväisesti (...). Tilanteesta olisi pitänyt puhua vapaammin ja yhteistyössä olisi pitänyt olla enemmän oppilaita. Koulun olisi pitänyt olla enemmän yhteistyössä kodin kanssa. (tyttö 14 vuotta, 1S231, s. 4.)

Päihdetapausten selvittelyyn panostetaan koulussa oppilaiden mukaan enemmän kuin esimerkiksi myöhästelyihin tai luvattomiin poissaoloihin, mikä näkyy lisääntyvänä valvontana, opettajien yhteydenottoina kotiin ilmitulleissa tapauksissa sekä terveydenhoitajan ja opettajien valistuksena. Myös rehtori on puhunut vanhemmille ja vanhemmat puolestaan lapsille ja eri tahojen yhteistyö on lisääntynyt.

4.3.7 Muut ongelmat

Koulun muita ongelmia aineiston perusteella ovat koulun sääntöjen vastustaminen, sopimaton kielenkäyttö, tupakointi, aggressiivinen käyttäytyminen (*nahistelu, tappelu, töniminen*) sekä varastelu. Edellä mainittuja ongelmia esiintyy oppilaiden vastauksissa aika vähän. Esimerkiksi pelkästään sopimattomasta kielenkäytöstä ei kirjoita kuin yksi vastaaja.

Koulun sääntöjen vastustaminen ilmenee esimerkiksi lumipallon heitte-
lynä koulun käytävillä. Sopimaton kielenkäyttö on oppilaiden mukaan runsasta
ja näkyy yksittäisissä ongelmatilanteissa opettajaa vastaan sekä oppituntien
häirintätilanteissa.

*Kiroilua kuulee oppilaiden suista siitä lähtien kun linja-autolla
lähtee kouluun ja siihen asti kun sillä iltapäivällä menee takai-
sin(...). Siitä ei oikeastaan välitetä lainkaan. Vain muutamat
opettajat puuttuvat oikein törkeään kielenkäyttöön. (tyttö 13 vuotta
1S112, s. 9 - 10.)*

Tupakointi näyttää olevan ongelma, joka oppilaiden mukaan on joko
suuri ongelma tai ongelma vain pienelle osalle oppilaista. Suhtautuminen on-
gelmaan vaihtelee eri oppilaiden välillä.

*Pieni osa koululaisista tupakoi, enimmäkseen 8 - 9 luokkalaiset.
(tyttö 13 vuotta 1S32, s. 31).*

*Suurimpia ei toivottuja tilanteita on tupakointi.
(tyttö 15 vuotta 1S447, s. 51).*

Koulussa myös varastellaan. Oppilailta on varastettu linja-autolippuja ja
rahapusseja. Yhdessä tapauksessa varkaus on kohdistunut tietokoneen hiiren
palloon; toisessa tapauksessa vastaaja kertoo oppilaiden myymälävarkaudes-
ta. Myymälästä varastaneet tytöt olivat itse tunnustaneet välitunnilla
varastelunsa luokanvalvojalle, joka otti asian yleisesti puheeksi luokassa. Luo-
kanvalvoja oli kertonut tyttöjen suostumuksella varastelujen seurauksista.
Tämän jälkeen myymälävarkaudet olivat vähentyneet luokassa huomattavasti.

Joidenkin oppilaiden näkemysten mukaan opettajat tai koulun muu
henkilökunta ovat toimineet väärin tai puutteellisesti oppilaita koskettavassa
asiassa. Jotkut oppilaat kokevat, että heillä ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa
asioihin koulussa. Myös myönteisiä ja opettajia arvostavia mielipiteitä esiintyy
kertomuksissa. Oppilaiden kuvailu on paikoitellen hilpeää ja rikasta, huumoria
on viljelty yksityiskohtien selvittelyissä runsaasti.

Yksi oppilas kuvaa tilannetta, jossa opettaja myöhästyttyään tunnilta oli *siirtänyt syyntä omasta virheestään oppilaille*. Kun oppilaat yrittivät puhua asiasta, opettaja käski olemaan hiljaa ja tekemään tehtäviä. Rehtorikin oli käynyt puhuttelemassa *tottelemattomia* oppilaita, mikä herätti runsaasti tyytymättömyyttä koko luokan keskuudessa. Asiaa ei haluttu käsitellä koulussa. Myös oppilaiden turhautuminen ja vaikuttamismahdollisuuksien vähyys näkyvät kertomuksissa.

Muut opettajat eivät halunneet selvittää asiaa!! Selvittämisessä menisi liikaa kallista oppituntiaikaa, opettaja vetosi omaan palkkaansa. (tyttö 14 vuotta 1S277, s. 62.)

Opettajahan on aina oikeassa! (...). Opettajienkin kritiikkiä pitäisi olla. (poika 14 vuotta 1S191, s. 13.)

Yksi oppilas kuvaa tilannetta, jossa käyttäydyttiin tottelemattomasti. Tilanne alkoi kananmunien heittelyllä ruokalassa ja päättyi siihen, että syytön poika joutui siivoamaan ilkeiden jäljet. Huumori pojan kirjoituksessa ilmenee siten, että koulun henkilökuntaan kuuluva henkilö *kosti syyttömille* kun hänen olisi oppilaan mukaan pitänyt *juoda kahvia*. Keittiöhenkilökunta *pelkäsi* ja siivoushenkilökunta *siivosi*. Tilannetta selviteltiin *minuutti* koulun yhteistyössä; lisäksi opettajainkokous *supatteli* ja *juorusi* asiaa selviteltäessä. (poika 16 vuotta 1S340, s. 21.)

4.3.8 Toiveita koulun työrauhaongelmien vähentämiseksi

4.3.8.1 Erilaisia toivetyyppejä

Oppilaiden näkökulmasta katsottuna monet koulussa tapahtuvat ongelmat jäävät selvittämättä ja vaikka ongelmat tosiasiasa selvitetetäänkin, oppilailla on vain vähän tai ei lainkaan tietoa siitä, miten koulun henkilökunta asioita käsittelee. Tämän vuoksi oppilailla on paljon toiveita koulun työrauhaongelmien vähentämiseksi. Aineistosta nousivat esiin toiveet, jotka voidaan jakaa kontrollitoiveisiin, tukitoiveisiin, avoimuus- ja keskustelutoiveisiin sekä yhteistyötoiveisiin.

Oppilaiden aineistoa tarkasteltaessa nousee keskeisesti esiin kontrolliodotukset ja -toiveet koulun ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. Kontrolliodotuksilla tarkoitetaan tässä yhteydessä valvontatoiveita ja rajojen asettelua entistä enemmän erilaisissa ongelmatilanteissa. Kontrollitoiveet ilmevät siten, että oppilaat kaipaavat tunnilleen opettajaa, joka tarvittaessa osaa asettaa rajoja. Rajojen asettelussa oppilaat eivät halua opettajan kuitenkaan huutavan tai *rähjäävän*, vaan asiallisesti keskusteluiden avulla selvittää tilanteet loppuun asti. Mikäli opettaja ei tähän rajojen asettamiseen pysty, voivat oppilaat äärimmäisessä tapauksessa haluta jopa opettajan vaihtamista, mikäli ongelmat jatkuvat pitkään.

Tukitoiveita on vähän verrattuna kontrollitoiveisiin, toisaalta poikkeaviakin odotuksia esiintyy riippuen siitä, kenelle koulun henkilökunnan jäsenelle toiveet kohdistetaan. Ristiriitoja voi esiintyä kirjoituksissa saman aineiston sisälläkin (vrt. luku 4.3.6). Kontrolli- ja tukitoiveisiin viittaa aineistossa muun muassa seuraava kommentti.

Koulun opettajainhuoneessa voitaisiin keskustella siitä, voitaisiinko häirikköryhmä siirtää vakituisesti esim. erityisopettajalle. Erityisopettajat olisivat voineet jotenkin ottaa kantaa. (poika 15 vuotta 1S299, s. 2.)

Tukitoiveet toisten oppilaiden auttamiseksi kohdistuvat yleensä erityisopettajiin, koulukuraattoriin, opinto-ohjaajiin, terveydenhoitajiin, oppilaskuntaan ja tukioppilaisiin. Pelkästään tukitoiveita edustaa mm. kommentti: koulun tukioppilaiden tulisi *auttaa oppilasta jotenkin*, niin kuin yksi 14 -vuotias tyttö asian ilmaisee.

Erilaisissa ongelmatilanteiden selvittelyssä oppilaat harvoin nuhtelevat toisiaan; jos nuhtelevat, niin yleensä tuloksetta. Esimerkiksi erilaisissa oppitunnin häirintätilanteissa oppilaat voivat joskus pyytää häiritseviä luokkatovereitaan olemaan hiljaa. Häiritsevät oppilaat eivät kuitenkaan muuta käyttäytymistään. Osa oppilaista tuomitsee jyrkästi häiriökäyttäytymisen.

Tällainen tuntien häirintä; metelöinti yms. on varmaan hyvin tavallista, kun ei jakseta keskittyä käsiteltävään asiaan; tässä tapauksessa musiikkiin. Häiritsijät eivät varmaankaan usein tajua, että he todella haittaavat tunnin kulkua, vaan luulevat nauratta-

vansa muita. Tosiasiassa sen on erittäin lapsellista, etenkin vanhemmilla oppilailla, enkä itse ainakaan tiedä, miten häirinnän saisi loppumaan. (tyttö 15 vuotta 1S484, s. 23.)

Useat oppilaat toivovat, että luokkatoverit puuttuisivat erilaisiin ongelmatilanteisiin - kaverikontrollitoiveet ovat siis suuret. Keskustelu- ja avoimuustoiveita pidetään tärkeinä oppilaiden keskuudessa. Keskustelutoiveisiin viittaa esimerkiksi luokanvalvojan kohdistuva keskusteluodotus. Yhteistyötoiveilla tarkoitetaan tässä kodin ja koulun välisen yhteistyön parantamista sekä koulun henkilökunnan välistä vuorovaikutuksen lisäämistä erilaisissa ongelmatilanteissa. Monet oppilaat kohdistavat odotuksiaan myös koteihin sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön.

[Luokanvalvojan] tulisi jututtaa oppilaita. (tyttö 14 vuotta 1S294, s. 1).

Vanhempien olisi pitänyt puhua, jutella opettajan ja oppilaiden kanssa, hankkia henkistä apua. (tyttö 16 vuotta 1S349, s. 16.)

Eräiden vaikeiden ja arkaluonteisten asioiden selvittämisessä oppilaat toivovat hienovaraisuutta. Esimerkiksi yksi oppilas kertoo, että koulukiusaamistapauksen selvittäminen opettajan kanssa voi olla kiusallista. Kertojan mielestä tukioppilaat ovat parempia selvittämään kiusaamista.

Asia hoidettiin täysin tukioppilaitten avustuksella. Opettaja tai yms. ei tarvittu ja jos heitä olisi ollut, se olisi vain pahentanut asioita. (tyttö 15 vuotta 1S414, s. 27.)

4.3.8.2 “Opettajainhuoneen asiat ovat oppilaita salattuja”

Muutamien oppilaiden mielestä opettajat ja muu henkilökunta eivät tiedota toisilleen tarpeeksi oppitunneilla esiintyvistä häiriötilanteista. Tämä näkyy siten, että oppilaiden mukaan esimerkiksi aineenopettaja ei aina tiedota oppituntien häirinnästä luokanvalvojalle ja vain harvassa tapauksessa muullekaan taholle. Kaiken kaikkiaan vaikuttaa siltä, että oppilaat jäävät usein epätietoisuuteen siitä, miten koulun henkilökunta asioita käsittelee.

Opettajille olemme vain persoonatonta massaa(...). Opettajainhuoneen asiat ovat oppilailta salattuja. (poika 15 vuotta 1S299, s. 2.)

Oppilaat toivovat asioiden selvittelyä huomattavasti enemmän - ja selvittelyä loppuun saakka. Selkeitä pelisääntöjä kaivataan ja yhteisiä menettelytapoja, miten koulu voisi asioita selvittää.

Ei erikoista tilannetta (yhtä ongelmaa) voi olla, sillä yli puolia noista tapahtuu päivittäin eikä niille mitään tehdä. Koko opetusohjelma on perseestä. (tyttö 14 vuotta 1S317, s. 3.)

Opettajien tulisi keskustella miten toimia vastaavissa tilanteissa, eli luoda yhteiset pelisäännöt. (tyttö 15 vuotta 1S485, s. 60).

Oppilaiden näkökulmasta tiedot siitä, mitkä asiat kuuluvat millekin taholle, ovat puutteelliset. Tietämättömyys näkyy vastauksissa:

En oikein tiedä (meille ei ole kerrottu) mikä oppilashuoltotyöryhmä on eikä miten ja millaisissa tapauksissa se toimii(...). Koulusamme ei tietääkseni ole koulukuraattoria, jos on, niin henkilö ei todellakaan ole pitänyt itsestään ääntä. (tyttö 16 vuotta 1S426, s. 3.)

4.4 Vanhempien kertomukset

Vanhempien kertomuksia on aineistossa yhteensä 58. Äitien kertomuksia on 45. Isien kertomuksia on 3. Äidit ja isät ovat yhdessä tehneet 6 kertomusta. Neljän vastaajan sukupuoli ei ole tiedossa. Vanhempien kertomuksissa painotuu se, että vanhemmilla on vähän tai ei lainkaan tietoa koulussa tapahtuvista ongelmatilanteista ja niiden selvittämisestä.

TAULUKKO 3. Vanhempien kuvaamat koulun työrauhaongelmat

Ongelmatyypit:	Äidit:	Isät:	Äiti ja Isä:	Yht:
Oppituntien häirintä	8	0	1	10*
Ei tietoa ongelmista	5	0	1	8**
Monta ongelmaa	3	1	0	5*
Päihteiden ja liuotainaineiden käyttö	5	0	0	5
Kiusaaminen	4	0	1	5
Luvattomat poissaolot	4	0	1	5
Myöhästely	4	0	0	4
Opettajien väärät ratkaisut tai huono opettaja	2	0	2	4
Oppilastoverin omaisuuden vahingoittaminen	3	0	0	3
Koulun omaisuuden vahingoittaminen	2	0	0	2
Aggressiivisuus	0	2	0	2
Varastelu	2	0	0	2
Tottelemattomuus	1	0	0	1
Luntaus	1	0	0	1
Tupakointi	1	0	0	1
Yhteensä	45	3	6	58*

* Neljän vastaajan sukupuoli ei ole tiedossa

4.4.1 Ongelmatilanteiden kirjoja

Vanhemmat kirjoittavat eniten oppituntien häirinnästä. Oppituntien häirintä on vanhempien mukaan ongelma, johon puututaan joko vähän tai ei juuri lainkaan. Oppituntien häirintää pyritään selvittämään luokasta poistamisella, valituksilla, keskusteluilla sekä viimeisenä keinona yhteydenotolla kotiin. Monissa tapauksissa vanhemmat saavat tietää ongelmista lapsiltaan.

Muutamien vanhempien vastauksissa nousee esiin useampia ongelmia. Tällaisia ovat esimerkiksi *tupakointi, rivo kielenkäyttö, hulvaton roskaaminen ja häiriköinti luokassa*. Yksi vanhemmista kuvailee aggressiivisuutta, kiusaamista, koulun sääntöjen vastustamista, sopimatonta kielenkäyttöä ja tupakointia. Yhdessä tapauksessa kerrotaan oppituntien häirinnästä, johon liittyy myös tupakointia, myöhästelyä ja kouluhaluttomuutta.

Muita ongelmia, joihin vanhemmat kiinnittävät huomiota tämän aineiston perusteella ovat kiusaaminen, päihteiden ja liuotainaineiden käyttö, myöhästely ja luvattomat poissaolot. Muutamit kertojat ilmoittavat ongelmaksi opettajien väärät ratkaisumallit tai kyseenalaistavat opettajien ammattitaidon, vaikka kysymyslomakkeessa ei ole eritelty kyseisiä ongelmia. Vanhemmat kuvaavat ongelmiksi myös oppilastoverin ja koulun omaisuuden vahingoittamisen, aggressiivisuuden, varastelun sekä muutamissa vastauksissa tupakoinnin; on kuvattu myös lunttaustapaus ja tottelemattomuus opettajaa kohtaan.

Vanhempien mukaan kiusaaminen kohdistuu yleensä oppilaiden ulkonäköön. Esimerkiksi hampaiden oikomiskoje, lihavuus, vahvat silmälasit, hiljaisuus, vaatetus sekä ulkoinen habitus yleensäkin voivat johtaa oppilaan kiusaamiseen. Kiusaaminen ilmenee tuuppimisena, tönimisenä, kamppimisena, letistävetona, ilkkumisena, ulkonäön tai henkilökohtaisten ominaisuuksien arvostelemisena tai kinasteluna.

Vanhemmat kuvailevat päihteiden ja liuotainaineiden käyttöä vakavaksi ongelmaksi, johon täytyy puuttua. Yhdessä tapauksessa ongelmana on yhden oppilaan tinnerin käyttö, toisessa tapauksessa usean oppilaan yhdessä suorittama imppaus. Usean oppilaan imppaustapauksessa oppilaat olivat jääneet imppaamisesta kiinni, jolloin oppilaat otettiin puhutteluun ja koteihin ilmoitettiin

asiasta. Tämän jälkeen tilanne rauhoittui. Yksittäisen imppaajan kohdalla kertoja ei tiedä, kuinka asia koulussa selvitettiin, mutta hänen mielestään asia pitäisi selvittää. Vanhemmat toivovat koululta terveysvalistusta ja oppilaan hoitoon ohjaamista sekä kotien ja koulun välistä yhteistyötä.

Myöhästely on vanhempien mukaan ongelma, johon puututaan liian vähän. Vanhempien näkökulmasta opettajat eivät tiedota tarpeeksi vanhemmille oppilaiden myöhästelyistä. Yksi vastaaja kertoo yllättyneensä siitä, kun opettaja ilmoitti lapsen toistuvista myöhästelyistä, joista kertojalla ei aikaisemmin ollut tietoa. Toiveena on, että myöhästelyistä keskustellaan oppilaiden kanssa sekä tiedotetaan myöhästelyistä enemmän vanhemmille esimerkiksi vanhempainilloissa.

Muutamien vanhempien kertomuksissa epäillään eräiden opettajien ammattitaitoa tai pidetään opettajien käyttämiä ratkaisumalleja väärinä. Yksi vanhemmista pitää luokan opettajaa ainoana häirikkönä. Tämä johtuu siitä, että opettaja uhkailee oppilaita huonoilla arvosanoilla, kun oppilaat eivät suostu *mielistelemään* opettajaa. Opettajan ja oppilaan välinen väärinkäsitys oli alkanut siten, että oppilas oli ymmärtänyt väärin opettajan ohjeet ja oli kysynyt opettajan mielestä *väärää* asiaa, jonka jälkeen opettaja oli käskenyt oppilaan ulos ja sanonut, että oppilas saa kokeesta nelosen. Oppilas oli kertonut asiasta kotonaan, jolloin äiti oli harkinnut soittavansa opettajalle. Äiti luopui soitosta kuitenkin oppilaan pyynnöstä.

Koulun omaisuuden vahingoittaminen näkyy koulussa mm. pulpettiin raapustamisena. Yksi vanhemmista kertoo, että hänen lapsensa polkupyörä oli hajotettu. Kaikkia tapauksia ei selvitetä, mikä johtuu erään vastaajan mukaan siitä, että selvittelyistä voi tulla hankaluuksia. Omaisuuden rikkojana oli yhdessä tapauksessa toiminut *vaikea tapaus*, joten lapsi oli ehdottomasti kieltänyt tapauksen selvittämisen. Yksi vastaaja toivoo ongelmien selvittelyssä opettajilta ennaltaehkäisevää keskustelua asioista ja vaihtoehtoisia keinoja, miten oppilaat saataisiin sovittamaan rikkeensä. Lisäksi toivotaan eri tahojen yhteistyötä, yhteisten pelisääntöjen tekemistä sekä tarvittaessa *konsultaatiota*. Perheneuvolan pitäisi tehdä *itseään tutuksi ja kynnystä matalammaksi*.

Yhden luokan tietyn oppiaineen tunneilla oli esiintynyt runsasta *luntta-usta*, mikä oli aiheuttanut yhden vastaajan lapselle opiskelumotivaation heikkenemistä. Äiti oli ilmoittanut asiasta opettajalle, jolloin oli järjestetty uusintakoe. Kertoja toivoo, että oppilaskunta ja tukioppilaat pohtisivat asiaa; heidän pitäisi toimia hyvänä esimerkkinä ja painottaa rehellisyyttä. Muilta opettajilta kertoja edellyttää yleisesti kontrollia. Erityisopettajan ja opinto-ohjaajan tulisi puhutella luokkaa aiheesta rehellisyys. Vanhempien tulisi puhutella lapsiaan.

Ongelmia, joihin koulu ei vanhempien mukaan puutu, ovat lisäksi oppilaiden tupakointi, sopimaton kielenkäyttö sekä piha-alueen roskaaminen. Tässä suhteessa toivotaankin koululta aktiivisempaa otetta.

Useitten oppilaiden tupakointi koulun tiloissa - pihamaalla. Näen sitä joka päivä joten se lienee jo juurtunut tapa oppilaiden keskuudessa. Surettaa ja harmittaa näiden oppilaiden puolesta ja ihmetyttää, eikö koulu voisi kieltää ainakin omalla alueellaan tupakoinnin(...). Parannusta asiaan hyvät ammattikasvattajat. (äiti P46, s. 34.)

4.4.2 “Paljonko siellä mylly pyörii meidän tietämättämme”

Vanhemmilla ei juurikaan ole käsitystä siitä, miten paljon ongelmia koulussa on ja miten niitä käsitellään. Lähes viideosa vanhemmista ilmoittaa ettei tiedä yhtään ongelmatilannetta. Monet vanhemmat suhtautuvat kysymyslomakkeeseen epäilevästi ja pohtivat sen hyödyllisyyttä. Yksi vanhemmista ei nähnyt tarpeellisenä kysyä, kenen tai miten kaikkien eri ”tahojen” tulisi tilanteita koulussa selvittää.

Ihmettelen tätä kyselyä. Onko koulussa todella tapahtunut sellaisia asioita, joihin koko edellä mainitun organisaation olisi pitänyt puuttua. (äiti P112, s. 70.)

Kuvaavaa on yhden kertojan kommentti, jonka mukaan vanhemmat joutuvat harvoin osallisiksi ei-toivottujen tilanteiden selvittelyvaiheisiin koulussa, minkä vuoksi ei ole tietoa niiden käsittelystä. Suuri osa vanhempien tietoon

tulleista ongelmatilanteista ovat nuorten itsensä kertomia tai vanhempien omien havaintojen ja vaikutelmien tulosta.

Lapseni kertoo usein toisten tyttöjen tupakoinnista välitunnilla ja viikonlopun vietosta. Alkoholinkäyttöä jo 12 - 13 -vuotiaana. Alkoholinkäyttöön liittyvä lintsaus koulusta. Tunnilta poissaolo, kaupunki kiehtoo, kouluhaluttomuus. (äiti P117 s. 70.)

Koulun avoimien ovien päivänä käytävällä kulkiessa saattoi havaita huonon kielenkäytön (=haistatteluja, toisten moittimista, kiroilua, vähättelyä) ja kortinpeluuporukoissa samoin, jotka olivat käytävillä. Oppilaat puhuivat edellisen illan kaljoittelusta ja discoista. (äiti P135, s. 72.)

Yhtenä esimerkkinä koulun passiivisuudesta voidaan pitää erään vanhemman kuvailua, jossa koulu ei ole kertaakaan ottanut yhteyttä kotiin.

Tietooni ei ole tullut yhtään edellämainitun kaltaista tapausta. Varmaan niitä sattuu, mutta ei minulle ole kerrottu. Koululta ei ole tullut minkäänlaista yhteydenottoa n. puolentoista vuoden aikana, jolloin minulla on ollut lapsi siellä. Ei vanhempainiltoja, ei juhlia, ei puhelinsoittoja. Ainoa kommunikaatiomuoto on ollut todistukset. (äiti P273, s. 75.)

Osa vanhemmista, joka ilmoittaa saavansa tietoa koulun ei-toivotusta käyttäytymisestä, kuulee ongelmista yleensä vanhempainillassa. Yksi kertoja ilmoittaa saaneensa lapun koulusta koskien lasten myöhästymisiä ja toinen kertoo saaneensa koulusta kirjeen koskien kiusaamistapauksia linja-autossa. Ne harvat vanhemmat, joihin koulu on ottanut henkilökohtaisesti yhteyttä ongelmien esiintyessä, ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. Joissakin tapauksissa vanhemmat itse ovat toimineet aloitteen tekijöinä koulun suuntaan, mikäli he ovat lapsiltaan kuulleet mahdollisista ongelmista.

Liikuntatunnilla esiintynyt aggressiivisuus joka oli toistuvaa kevätlukukaudella ja johti siihen, että lapsemme poistui kesken tunnin kotiin. Aggressiivisesti käyttäytyi vain yksi oppilas ja kohteena oli ainoastaan lapsemme(...). Otin yhteyttä luokanvalvojaan, joka keskusteli aggressiivisen oppilaan kanssa. Tilanne oli sillä selvitetty, eikä enää toistunut. (isä 1P339, s. 80.)

Monien vanhempien vastauksista selviää, että vanhemmilla on vähän tietoa koulun työrauhaongelmista. Epävarmuus näkyy monella tavalla samasakin kertomuksessa.

Mielestäni vaikea vastata, koska paljon jää arvailujen varaan(...). Siihen havahduin, kuinka vähän me kotona oikeastaan tiedämme koulun systeemeistä ja niiden toiminnoista. Paljonko siellä mylly pyörii meidän tietämättämme? (äiti P271, s. 95.)

4.4.3 ”Kärpäsestä ei pidä tehdä härkästä”

Osa vanhemmista vähättelee koulussa tapahtuvia työrauhaongelmia. Vähättelely voi kohdistua arkaluontoisia asioita kohtaan, jollainen voi olla esimerkiksi omaan lapseen kohdistuva kiusaaminen.

Tilanteita on turha julkistaa ja yleistää. (isä 1P339, s.79).

Ei kannata paisuttaa asioita. (äiti P334, s. 78).

Tilannehan oli tyypillistä murrosikäisten tyttöjen kinastelua, joka kärjistyi. Yleensäkin tytöt puuttuvat toistensa ulkonäköön. (äiti P487, s. 84.)

Vanhempien mielestä myös koulun opettajat ja muut vanhemmat voivat vähätellä koulussa esiintyviä ongelmia. Yksi vastaaja pitää ongelmallisena sitä, että erään perheen vanhemmat vähättelevät ongelmaa, mikä vaikeuttaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Toinen vastaaja epäilee, että opettajakin voi suhtautua ongelmien selvittelyyn liian lepsusti:

Luokanvalvoja ei ilmeisesti pitänyt asiaa riittävän vakavana toimikseen(...). Myös lapsi ihmettelee vaan luokkatovereitten lintsaamista - ja opettajien välinpitämättömyyttä. (äiti P276, s. 76).

Vanhempien suhtautumisessa kysymyslomakkeeseen ilmenee runsaasti variaatiota. Joidenkin mielestä tutkimus on hyvin tärkeä, osan mielestä se on tarpeeton. Ne vanhemmat, jotka ilmoittavat tietävänsä koulun mahdollisista ongelmatilanteista suhtautuvat kuitenkin myönteisemmin tutkimukseen kuin sellaiset vanhemmat, jotka ilmoittavat olevansa tietämättömiä ongelmista.

4.4.4 “Vaikeuksissa olevat nuoret tarvitsevat kantavia käsiä”

Osa vanhemmista korostaa kodin kasvatusvastuuta oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa ja muutamat vanhemmat näkevät oppilaan häiriökäyttäytymisen taustalla kotiongelmia. Vanhemmat pohtivat myös kodin ja koulun välistä suhdetta, omaa käsitystään opettajista sekä käsityksiään muun muassa siitä, minkälaisia ovat häirikön vanhemmat. Vanhemmat toivovat myös, että oppilaat vaatisivat itselleen työrauhaa koulussa eivätkä menisi häiriötilanteisiin mukaan.

Vanhempien suhtautumisessa kouluun ongelmatilanteiden hoitajana esiintyy runsaasti variaatiota. Monet vanhemmat ovat kuitenkin sitä mieltä, että koulu ei puutu tarpeeksi jämäkästi ongelmatilanteisiin. Osa vanhemmista on tyytyväisiä koulun kykyyn käsitellä erilaisia ongelmia:

Koulusta on tarpeen vaatiessa otettu yhteyttä vanhempiin ja ongelmista on pystytty aina asiallisesti keskustelemaan. Keskustelun jälkeen myös asia on korjaantunut ja se on unohdettu. (äiti P437, s. 82.)

Suhtautuminen opettajiin ja heidän ammattitaitoonsa vaihtelee runsaasti. Kertomukset sisältävät seuraavanlaisia, toisilleen vastakkaisiakin näkemyksiä:

Luokanvalvoja toimi asiallisesti, aktiivisesti, ymmärtävästi ja perheterapeuttisesti(...). Mallikas, poikkeuksellisen kypsä opettaja ja kasvattaja. (isä ja äiti, P180, s. 75).

Kotona on tullut sellainen käsitys, että ainoa häirikkö luokassa on opettaja. Kaikkein pahinta: Opettaja uhkailee: - jos et mielistele minua, niin annan huonot arvosanat osaamisestasi riippumatta ja tästä on seurauksena et saa kunnan jatko-opiskelupaikkaa. Tämä

on tosi! Mielipiteeni: Tällainen opettaja on EPÄPÄTEVÄ - VAIHTOON. (äiti ja isä P377, s. 79.)

Yksi vanhemmista kuvailee suhdetta luokanvalvojaan etäiseksi kontrastina ala-asteelle, jolloin yhteys oli todella kiinteä. Vanhemmat toivovat kiinteämpää yhteistyötä kodin ja koulun välillä, mitä tarkastelemme tarkemmin myöhemmin.

Osa vanhemmista pohtii syitä koulussa tapahtuvaan ei-toivottuun käyttäytymiseen ja tarkastelee syvemmin kodin ja koulun roolia kasvatusinstituutina. Oppituntien häirintä voi erään vanhemman mielestä johtua siitä, että oppilaat eivät ole motivoituneita opetukseen. Vanhempien kertomuksissa painottuu häiriökäyttäytymisen näkeminen laajempaan ongelmavyöhykseen ja kodin merkityksen korostaminen häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisijänä:

Mielestäni tämä on perusasia, että vanhemmat ja huoltajat ottavat vastuun nuorista. Ohjaavat, ovat esimerkkinä, asettavat rajat, puuttuvat tiukasti ja jämäkästikin, tarvittaessa rangaistuksin. Kodista kaikki lähtee - koulu voi tukea muttei voi yksin tehdä työtä. (äiti P135, s. 73.)

Kaksi vanhempaa pohtii oppilaiden häiriökäyttäytymistä syvältä. Näkökulma on humanistinen, nuoren elämäntilanteen kokonaisvaltaisesti huomioonottava.

Tämä on laajempi kysymys, johon ei siinä tilanteessa voi puuttua. Kyse on laajasta koulunuorison HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISESTÄ, joka näyttää olevan yleinen ilmiö Suomessa(...) Kuvasin todella "poikkileikkaustilannetta" ilmiöstä, joka on laajempi, ja osoittaa, että monilla nuorilla on hätä. He ovat epävarmoja, vailla elämäntarkoitusta, vailla huolenpitoa (=aikaa läheisiltä), hyväksyntää ja rajoja, ohjausta - tiukkaakin. (äiti P135, s. 73).

Että asiaa ei saa levittää turhan takia, kyseinen poika tarvitsee apua ja opastusta! Häntä pitää auttaa! Ei toivotusta käytöksestä johtuvat syyt ovat usein merkki siitä, että jokin on "pilalla" kyseisellä henkilöllä. Syyt ovat pintaa syvemmällä, joten niitä pitäisi pystyä poistamaan, niin vaikeudet olisi helpompi poistaa. Vaikeuksissa olevat nuoret tarvitsevat "kantavia käsiä". (äiti P202, s. 98).

Yhden äidin mielestä *häirikön* vanhemmat eivät yleensä puutu asioihin, jotka koskettavat heidän lastaan ja voivat olla jopa lapsensa kanssa samaa mieltä silloinkin, kun lapsen toiminta ei ole perusteltua. Kertojan mielestä häirikön vanhempiin ei saa otetta. Saman kertojan mielestä häirikön vanhemmat voivat olla myös akateemisesti sivistyneitä. Kertoja arvelee myös, että *häirikön vanhemmat eivät tule kouluun*. Toisen vastaajan mielestä ne vanhemmat, joilla on paljon ongelmia viranomaisten ja lastensa kanssa, eivät vastaa tähänkään kysymyslomakkeeseen. Saman kertojan mukaan luokanvalvojan rooli on ratkaiseva siinä, kuinka nopeasti hän kykenee tarttumaan ongelmiin niiden ilmaantuessa.

Vanhemmilla on odotuksia oppilaiden käyttäytymiselle ongelmatilanteissa. Oppilaiden ei tulisi mennä mukaan häiriötilanteisiin vaan olla tukena opettajalle vaatien työrauhaa itselleen. Osa vanhemmista jakaa oppilaat selkeästi kahteen ryhmään: kunnollisiin ja häiritseviin oppilaisiin. Esimerkkejä tällaisesta dikotomiasta ovat seuraavat kuvaukset.

lhaittavaa kuinka moni rohkenee olla aina sorretun ja mollatun puolella (aina kyllä samat) ja samat nauravat kiusaajan tukijoukkona. (äiti P52, s. 66).

Toiset olivat nauraneet ja olleet sitä mieltä että asia ei opelle kuulu. Toiset taas "kauhuissaan" opettajan puhetta myötätunnolla kuunnelleet. (äiti P420, s. 80.)

4.4.5 Toiveita ja kehittämisehdotuksia

Vanhemmilla on runsaasti kehittämisehdotuksia ja toiveita koulun ongelmaikäyttäytymisen vähentämiseksi. Oppilaat kaipaavat kontrollia ja turvallisia rajoja, vanhemmat toivovat kodin ja koulun välistä yhteistyötä - asioiden hoitamista yhteisenä rintamana, jolloin sovitaan yhdessä pelisäännöistä ja menettelytyvoista. Muutamat vanhemmista toivovat tiukempia toimenpiteitä koulussa esiintyvien ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Näitä toiveita osoitetaan esimerkiksi välituntivalvontaan ja päihteiden ja liuotinaineiden käytön

valvomiseen. Aineiston perusteella vanhemmilla on myös toivomuksia, että ongelmat käsiteltäisiin koulussa loppuun asti. Oppilaskohtaisten ongelmien selvittelyssä suuri osa vanhemmista toivoo hienovaraisuutta - asioiden selvittelyä *pienessä piirissä*.

Kaikki paikalla olleet saman "pöydän" ääreen - vanhemmat mukaan ja sitten keskustelu tilanteesta - kuka teki - miksi - mikä aiheutti - esim. ärsyttikö kiusattu ensin. (äiti P186, s. 74).

Ja jos on oppilaskohtaisia ongelmia ne selvitettäisiin opettaja-oppilas-vanhemmat kesken eikä heti koko luokan tai suuren joukon. (äiti ja isä P1, s. 64).

Opettajainkokouksissa tulisi vanhempien näkökulmasta keskustella yhteisistä toimenpiteistä ja pelisäännöistä ja sopia mahdollisista menettelytavoista yksittäisissä ongelmatilanteissa. Poissaoloista voitaisiin ilmoittaa enemmän kotiin. Yhden äidin mukaan vanhempainilloissa asiat voitaisiin ottaa avoimesti keskusteluun *peittelemättä ja pelkäämättä*. Tukitoiveita osoitetaan selkeästi kuraattoreille ja terveydenhoitajille esimerkiksi terveysvalistuksen merkeissä sekä myös korostetusti tukioppilaille ja oppilaskunnalle. Tiedottamista koteihin pidetään ensisijaisen tärkeänä.

En ole kovinkaan hyvin perehtynyt koulun ongelmiin saatika niiden ratkaisuun, mutta periaatteessa olen sitä mieltä että tiedon pitäisi kulkea koulusta vanhemmille mitä lapset siellä puuhaavat. (äiti 1P284, s. 77).

Vanhemmat toivovat koululta eri tahojen välistä avointa, yhteistyössä tapahtuvaa rakentavaa keskustelua koulun ongelmien ratkaisemiseksi. Vanhempien mukaan asioita tulee ottaa avoimesti käsittelyyn. Voimakkaampia toimenpiteitä, esimerkiksi tiukempia rangaistuksia, toivoi vanhemmista ainoastaan muutama. Tukitoimenpiteitä oppilaille ja perheille kaipasi yli puolet vanhemmista.

Koulun rehtoria pidetään ensiarvoisen tärkeänä koulun ongelmatilanteiden hoitajana. Rehtoriin kohdistuvat odotukset lähinnä yhteistyön koordinoijana ja delegoijana - rehtorin puoleen ei ole syytä kääntyä kaikissa

pikkuongelmissa. Opettajiin kohdistuu enemmän odotuksia ongelmatilanteiden hoitajina. Vaikeimmissa ongelmissa vanhemmat toivovat mukaan perheneuvola ja sosiaaliasemaa tukemaan koulun työskentelyä. Yhden äidin mukaan *imppaavaa* oppilasta ei tule eristää muista oppilaista. Tarvittaessa tulisi ohjata oppilaat/ perheet saamaan psykiatrista tukea, esimerkiksi perheneuvontaa. Vaikeiden tilanteiden jatkoseurantaa tulee kehittää. Yksi vastaaja toivoo koulutyön kehittämistä mielekkäämmäksi ja mielenkiintoisemmaksi. Erään vanhemman mielestä *oppimisvauhti* voi olla liikaa *häirikölle*. Tällaisissa tapauksissa tulee oppilaan arviointiin käyttää aikaa esimerkiksi testaamalla ja pohtimalla luokkasijoitusta uudelleen.

Yhdellä korkeasti koulutetulla vanhemmalla, joka on tehnyt runsaasti vapaaehtoistyötä nuorten parissa vapaa-ajallaan, on poikkeuksellisia näkemyksiä koulun roolista. Hänen mielestään koulun kehittämisessä tulee painottaa arvojen välittämistä, rajojen asettamista sekä asennekasvatusta. Monien vanhempien mukaan kodeilla on ensisijainen vastuu kasvattajana. Mikäli koti ei onnistu tässä roolissa, näkyvät ongelmat väijäämättä koulun kasvatuskäytännöissä - ja lisääntyvinä työrauhahäiriöinä kouluissa.

4.5 Kertomusaineiston tiivistelmä

Verrattaessa oppilaiden, vanhempien ja opettajien näkemyksiä koulun työrauhongelmista, voi havaita eroa siinä, miten paljon tietoa ongelmista ja niiden selvitystavoista eri toimijoilla on. Vanhemmilla on vähiten käsityksiä siitä, min-kälaisia ongelmia kouluissa on ja miten niitä selvitetään. Opettajat tietävät ongelmista paljon, samoin oppilaat. Oppilailta puuttuu kuitenkin selkeästi tietoa siitä, miten ongelmia selvitetään.

Suurimmaksi yhteiseksi ongelmaksi nousee oppituntien häirintä. Oppilaiden ja opettajien näkökulmasta myös myöhästely on häiritsevää. Oppilaat ja vanhemmat tuovat esille kiusaamistapauksia, joita ei opettajien aineistossa esiinny. Toisaalta on vaikea sanoa, miksi opettajat eivät kirjoita kiusaamistapauksista. Palaamme tähän myöhemmin pohdinnassa. Vanhemmilla esiintyy lisäksi kuvauksia tilanteista, joissa ongelmia on enemmän kuin yksi. Opettajat eivät kertomuksissaan tuo esille luvattomia poissaoloja; koulukiu-

saamisesta kirjoittaa vain yksi opettaja. Samoin kuin vanhemmat myös opettajat kirjoittavat *moniongelmaisista* oppilaista.

Eroja eri näkökulmien välillä esiintyy siinä, miten ongelmia tulisi hoitaa. Oppilaat toivovat selkeästi kontrollia koulun työrauhaongelmiin. Valtaosa oppilaista katsoo, että koulun ongelmat vaativat tiukempaa rajojen asettelua ja enemmän valvontaa. Valvonnan tulee kohdistua oppilaiden kaikkien ei-toivottuun käyttäytymiseen, sillä oppilaiden mielestä puuttumattomuus on välinpitämättömyyttä. Oppilaat toivovat myös opettajien tiedottavan ongelmatilanteista keskenään ja sopivan yhteisistä pelisäännöistä. Vanhemmat toivovat selkeästi enemmän tietoa koulun ongelmatilanteista ja tukea ongelmatilanteiden hoitamiseen; tiedottamista koteihin pidetään ensisijaisen tärkeänä. Opettajat näkevät ei-toivotun käyttäytymisen ongelmana, johon on vaikea puuttua. Opettajien kertomuksissa esiintyy eniten voimattomuutta, oppilaiden kertomuksissa eniten pessimismia koulun työrauhaongelmien ratkaisemiseksi.

Osalla vanhemmista on näkemyksiä, joiden mukaan häiriökäyttäytyminen voidaan nähdä ongelmana, jonka taakse kätkeytyy laajempia ongelmia. Vanhemmat painottavatkin kodin merkitystä kasvattajana. Oppilailla ja opettajilla tällaista ilmiöiden syvempää tarkastelua ei esiinny. Suuriksi koetuissa ongelmissa oppilaat toivovat opettajan vaihtamista ja opettajat toivovat häiriikköoppilaan siirtämistä pois koulusta. Opettajat toivovat oppilailta enemmän aktiivista otetta ja tukea häiriötilanteiden hoitamiseen - ja oppilaat kohdistavat odotuksensa opettajiin.

4.6 Ajankohtainen tilanne - muutoksen tuulia

4.6.1 Rakennemuutos - koulu uudistusten pyörteissä

Kettumäen yläaste on vuonna 1992 tapahtuneen työrauhakyselyn jälkeen kokenut rakennemuutoksen. Toukokuussa 1997 tehdyissä haastatteluissa kävi ilmi, että peruskoulu on siirtynyt kurssimuotoiseen ja periodeihin jakautuneeseen *järjestelmään*, jossa toteutetaan vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Vuosiluokattomalla opetuksella tarkoitetaan sitä, että käytännössä oppilailla on

mahdollisuus valita, missä ajassa he haluavat peruskoulunsa suorittaa. Muutokset koulussa on toteutettu astettain.

(...)et tähän vuosiluokattomuuteenhan ei menty niinkuin ykskaks vaan se vaati niinku monien monien vuoden valmistelun ja ja tuota lähettiin ensin liikenteeseen jaksotuksesta vuonna 1991, sitte tuli tää valtakunnallinen uus tuntijako niin me otettiin se aika lailla nopeesti eli - 93 syksystä tällä uudella tuntijaolla lähettiin eteenpäin ja sitten tuota sen jälkeen alkoi oppiaineitten kurssitus eli jokaikinen oppiaine kurssitettiin ja - 94 syksystä lähettiin taas tällä tiellä ja tuota niin sen jälkeen niin otettiin käyttöön jaksotodistukset eli luovuttiin joulun- ja kevättodistuksesta eli tuota aina tuota kunkin jakson jälkeen annetaan arviointi siitä kurssista joka päättyy(...). Ja tää vuosiluokkiin sitomaton opetus tarkoittaa sitä et nyt sit oppilaat voi valita ensinnäkin kuinka kauan he ovat yläasteella, onko se kaks ja puol vuotta viiva neljä vuotta(...).(haast. 1 opinto-ohjaaja s. 1).

Vuosiluokkiin sitomaton opetus ja kurssimuotoisuus ovat mahdollistaneet sen, että luokalle ei voi enää jäädä. Kursseista voi saada k-merkinnän, joka merkitsee keskeytynyttä kurssia. Joillekin oppilaille saattaa kasautua k-merkintöjä useitakin ja kursseilla olevien oppilaiden ikähaitari saattaa olla kaksikin vuotta. Opettajat ja oppilaat vaihtuvat joka kuuden viikon välein. Silti kukin oppilas kuuluu tiettyyn luokkaan, tosin perusluokat ovat olemassa enää luokanvalvojan tiedotustilanteita varten. Järjestelmää puolletaan esimerkiksi sillä, että oppilas ei leimaudu huonoksi oppilaaksi, vaan saa joka kurssilla mahdollisuuden aloittaa alusta:

Jos mennään niinku samaa tahtia siitä seiskasta yhdeksänteen niin jotenkin siinä et jos on saanu tietyn leiman niin se säilyy. Nyt tässä näin kun tulee aina uudet ryhmitykset voi aina aloittaa niinku uuden elämän tavallaan (naurua) siinä joka kuudes viikko. (haast. 1 opinto-ohjaaja s. 3.)

Myös koulun opetusmenetelmiä on pyritty uudistamaan ja työtapoja muuttamaan oppilaskeskeisimmiksi: opettajasta halutaan entistä enemmän oppimisen ohjaaja. Oppilaita kannustetaan tekemällä oppimiseen, aktiivisuuteen ja erilaisiin projekteihin. Vuorovaikutusta tapahtuu enemmän pienryhmissä; opettaja ei ole jatkuvasti äänessä. Oppitunnit eivät ole sidottuja

enää luokkahuoneisiin tai tiettyihin oppikirjoihin vaan oppilas voi tehdä töitä esimerkiksi kirjastossa tai atk-luokassa.

(...) opettaja on semmonen ohjaaja, hän antaa vinkkejä ja ja oppilas tuo työnsä sinne välillä tarkastettavaksi ja opettaja antaa taas ohjeita mitä sä voisit parantaa ja tehdä ja kohentaa ja mitä lisää ja tällee näin. Et tää on niinku meiän talossa nää opetusmenetelmät, melkein kaikissa aineissa on juuri tätä et opettajajohtosesti mennään mut sitä tekemällä oppimista on aika paljon meidän talossa aika paljon... ja ja tavallaan semmosta oppimaan oppimista(...). siellä on pieniä ryhmiä, keskustelupiirejä(...). Niin mä ajattelin sitä että ku nyt oppitunti ei ole sitä että opettaja alottaa...niinku opettajajohtosesti aina elikkä tavallaan ovet on auki, siinä oppilaat, heillä on omat juttunsa he voivat mennä kirjastoon, he voivat mennä tietokoneella tekemään jotakin(...). (haast. 1 opinto-ohjaaja s. 4, 9).

Oppilaat itse arvioivat omaa edistymistään. Aikaisemmin oppilaat asettivat joka jakson alussa itselleen tavoitteet, mutta sittemmin tavoitteen asettelusta on jouduttu jonkin verran tinkimään, sillä prosessi teetti runsaasti työtä.

Uudistusten esikuvina ovat toimineet erilaiset kokeilukoulut, työryhmämietinnöt ja koulutustilaisuudet. Kokeilukouluista mainittakoon muun muassa Alppilan yläaste Helsingistä ja Kärpäsen yläaste Lahdesta, työryhmistä Finiste (matemaattisten aineiden opettajien alkuunpanema työtapojen monipuolistamishjelma) sekä koulutuksesta kaupungin tulosjohtamiskoulutus ja koulun pedagogisen teemaryhmän koulutustilaisuudet, joista tarkemmin myöhemmin.

Rakennemuutos on ollut kahden opettajan mielestä rankka, sillä se on toteutettu ilman lisäresursseja. Opettajien työn kuormitusta nykyisessä järjestelmässä lisää periodiopetus, sillä jokaisen jakson jälkeen seuraa arviointi. Arviointi on työläs prosessi, koska jaksoja vuodessa on kuusi. Lukujärjestyksissä voi jaksojen alussa esiintyä sotkuja, jotka työllistävät opettajia. Myös valinnaisaineiden määrä on lisääntynyt huimasti, mikä lisää opettajien työkiireitä.

4.6.2 Miten uusi *järjestelmä* palvelee koulun työrauhaa?

Valtaosaa oppilaista uusi *järjestelmä* palvelee opettajien mielestä hyvin. Uuden järjestelmän etu on siinä, että oppilailla ei ole paineita suorittaa peruskoulua kolmessa vuodessa, vaan heillä on mahdollisuus itse valita opiskelutahtinsa. Kursseilla olevat oppilaat voivat olla eri ikäisiä, jolloin vanhemmat oppilaat voivat edistää työrauhaa toimimalla opettajien apuna. Koulusta on tullut myös hyvin suosittu uuden systeemin myötä.

(...)nimenomaan tää että ei tarvitse kilpailla sen porukan kanssa vaan voi ihan vapaasti jokainen miettiä sen oman tahtinsa omat kurssinsa niin mun mielestäni se jo vapauttaa oppilaan niinku tietystä paineesta(...). (haast. 5 rehtori s. 24).

No se voi olla myöskin sillä tavalla että ehkä sitten tuota tavallaan voi nää vanhemmat niinku tajuavat näitä tilanteita ehkä paremmin he voivat myöskin olla niinku siinä tavallaan tämmösenä ehkä vähän hyslys hiljakseen että todella niinkun vaatiakin sitä työrauhaakin jos sitä ei ole aina niin ovat ehkä siinä tavallaan myös opettajan apuna, mukana siinä. (haast. 1 opinto-ohjaaja s. 2.)

(...)ensimmäinen asia mikä täs tulee mieleen on tietysti se että koulu on tällä hetkellä kysytty, suosittu et me hukutaan oppilaisiin. (haast. 2 erityisopettaja s. 15).

Opettajilla on erilaisia näkemyksiä siitä, miten he arvelevat nykyisen järjestelmän palvelevan niitä oppilaita, joilla on ongelmia koulunkäynnissä ja/ tai sosiaalisissa suhteissa ja joiden minäkehitys on häiriintynyt. Tällaisten oppilaiden kannalta järjestelmä nähdään sekä hyvänä että huonona. Hyvää on jo edellämainittu seikka, että oppilas ei leimaudu samalla tavalla kuin kiinteissä ryhmissä. Hyvää on myös se, että oppilaalla ei ole paineita edetä samassa tahdissa kuin etevimmät tai tasapainoisimmat oppilaat. Myös opetusmenetelmät saattavat motivoida oppilasta enemmän ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan.

Kiinteän ryhmän puuttuminen voi olla myös järjestelmän heikkous. Kun oppilailla ei ole enää kiinteää vuosiluokkaa, voi ongelmaksi tulla *lusmuilu*, joka

on koulussa suuri ongelma tällä hetkellä. Oppilaat eivät saavu lainkaan kouluun tai eivät välttämättä saavu oppitunneille, vaikka tulevat kouluun. Tietyille oppilaille poissolomerkinnot ja keskeytyneet kurssit kasautuvat. Kaksi opettajaa pohtii luokattoman ja kurssimuotoisen koulun ongelmia.

(...) tää tiukka työtahti on varmaan se, joka ei sovi ihan kaikille (taukoa) eli silloin tulee niitä pudotuksia ja sitten jos niitä pudotuksia tulee useassa kurssissa, se kasautuminen siinä (taukoa) ja ja silloin erityisopettajat on avainasemassa siinä että miten sitten hoidetaan tätä asiaa eteenpäin. (haast. 1 opinto-ohjaaja s. 10.)

Vaarana onkin, että koulusta tulee elitistinen siten, että hyvät oppilaat pärjäävät entistä paremmin ja rajamailla hiipuvat tai heikot oppilaat voivat ajautua ongelmiin. (haast. 3 erityisopettaja s. 22).

Koulun kokenut ja alalla pitkään työskennellyt rehtori arvelee, että moniongelmaiset oppilaat työllistävät opettajia missä tahansa koulujärjestelmässä. Tällöin koulun oppilashuollon on yhteistyössä eri sektoreiden työntekijöiden kanssa paneuduttava näiden oppilaiden erityistarpeisiin tukemalla oppilaita kokonaisvaltaisesti ja joustavasti heidän yksilöllisten kehitysresurssiensa mukaisesti. Yhteistyö ja verkostoituminen ovat avainsanoja.

Ja niiden kanssa käydään kaikki konstit läpi, oli tää systeemi mikä hyvänsä oli tää luokallinen tai luokaton niin aina joudutaan tekemään uusia yrityksiä että tepsiikö tälle ihmiselle tämä ja tämä(...). Mutta tää on musta tärkeä, nimenomaan tää yhteistyö, enemmän enemmän vaan sitä että nimenomaan näiden näiden nuorten kohdalla joilla se kotitausta on heikko tai ei oo ollenkaan niin silloin meidän aikuisten täytyy luoda se turvaverkko siihen jollain tavalla ja silloin siihen tarvitaan näitä eri sektoreiden ihmisiä siihen yhteistyöhön ja yhteistyössä järjestetään sen oppilaan asiat sillä tavalla että sitä tuetaan vähän joka puolelta. (haast. 5 rehtori, s. 31).

Opettajien on vaikea arvioida, millä tavalla uudistukset ovat vaikuttaneet koulun työrauhaan. Arviointia vaikeuttaa yhden opettajan mukaan se, että ei voida sanoa, mikä on syy ja mikä seuraus. Toinen opettaja arvelee, että järjestelmän sisältä on vaikea nähdä muutoksia ja arvioida niiden syitä.

4.6.3 “Ne jotka oirehtivat, oirehtivat laaja-alaisesti”

Yhden opettajan mukaan koulun työrauha on viimeisen vuoden aikana heikentynyt. Oireiden taustalla opettaja näkee syntipukkina laman ja sen vaikutukset koteihin ja sitä kautta oppilaisiin. Parin opettajan mielestä rauhattomuutta lisää myös kodin höltyvä ote nuoriin. Myös suurentuneet oppilasryhmät ja koulun suuri oppilasmäärä heikentävät koulujen työrauhaa.

Et on varmaan osa nuorista, jotka on aika irrallisia eli tuota ajattelisin näin että siinä se kodin... kontrolli tai tämmönen ote on höltynyt(...).(haast. 1 opinto-ohjaaja, s. 10).

Kun... koulun koko on kasvanu... niin meillä ei ole, meillä ei ole oikeastaan henkilöstöresursseja riittävästi keskittää näihin oirehtiviin. (haast. 3 erityisopettaja s. 21).

Verrattuna kertomusaineistoon nousi haastatteluaineistosta esiin uutena asiana tyttöjen oirehdinta ja *seiskaluokkalaisten* yleinen rauhattomuus. Yksi piilokiusaamistapaus tänä keväänä on edennyt poliisille asti. Kahdeksaluokkalaiset asettuvat pikku hiljaa, vaikka heilläkin on joitakin ongelmia. Tyttöjen ongelmat johtuvat opettajan mielestä rikkiäisistä perhetaustoista. Oppilaat joutuvat joskus huolehtimaan jopa ystäviensä ruuan saannista.

(...)meillä on seiskaluokkalaisissa ja kuulema tulevissakin seiskaluokkalaisissa... enemmän rauhattomia oppilaita... tai erityisiä tarpeita omaavia oppilaita niinku sanotaan oikein kauniisti... hyvin hyvin rauhatonta on meillä. (...)tytöt oirehtivat koteja, hajonneita koteja ja tuota yksinäisyyttä, kolmetoistavuotiaita tyttöjä jätetään yksin kun vanhemmat tai olemassaoleva vanhempi... on työssä... työmatkalla jopa viikon kaks... se näkyy(...). Kuulin viime viikolla sellasen tapauksen jossa yksi oirehtiva tyttö oli vanhempiansa ruokakauppatiliin ostanut ruokaa... toisen oirehtivan tytön kotiin koska siellä ei ollut ruokaa. (haast. 3 erityisopettaja s. 17, 18, 21).

Yhden naisopettajan mukaan nuorten vapaa-ajan vietto on muuttunut rajummaksi. Opettaja arvelee, että yhä nuoremmat oppilaat juhlivat viikonloppuisin yhä rankemmin, mikä heijastuu koulutyössä väsymyksenä ja tunneilta poisjäämisenä. Koulu on ottanut vanhempiin yhteyttä ongelmatilanteissa. Myös jos oppilaan taustalla on alkoholistiperhe, voi oppilas oirehtia laaja-alaisesti.

(...) että on tämmösiä tiettyjä, lähinnä tyttöporukoita, joilla on aika raju viikonloppu... ja se tuota näkyy täällä koulussakin että ollaan väsyneitä ja ja sitten jättäytyään pois tunneilta ja tulee näitä keskeytettyjä kursseja ja siitä on sitten palaveroitu että kutsuttiin tän tietyn tyttöporukan vanhemmat myöskin tänne miettimään(...). (haast. 1 opinto-ohjaaja s. 10).

Että jos oppilaan taustalla on esimerkiksi alkoholistiperhe, mä otan tän esimerkkinä ihan työstäni että jos on alkoholistiperhe niin kyllä se lapsi oirehtii sitten kaikilla mahdollisilla tavoilla. Et hän käyttäytyy... erittäin voimakkaasti eli ilmikäyttäytyminen on tota joskus hyvinkin hankalaa. Tietysti se sama kotitausta voi joillakin aiheuttaa myöskin niin että hävettää tai pelottaa niin paljon että ei tuu kouluun ollenkaan(...). (haast. 3 erityisopettaja s. 20.)

4.6.4 Koulun valmiudet ongelmien ehkäisijänä

Koululla on erilaisia työryhmiä, joissa käsitellään kouluun liittyviä tärkeitä kysymyksiä. Periaatteena on, että jokainen opettaja kuuluu yhteen työryhmään. Työryhmiä ovat muun muassa talous-, teema-, hallinto-, pedagoginen-, oppilashuolto- sekä kansainvälisyystyöryhmä. Oppilashuoltoryhmän tehtäviin kuuluu muun muassa koulun työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisy. Oppilashuoltoryhmään kuuluvat erityisopettajat, koulukuraattori, terveydenhoitaja, rehtori, opinto-ohjaajat, kaksi aineenopettajaa ja tarvittaessa psykologi perheneuvolasta. Myös suurissa opettajainkokouksissa työrauhasta keskustellaan.

Tärkeä henkilö koulun työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä on koulukuraattori, joka päivystää koululla kahtena arkipäivänä viikossa. Yhden opettajan mukaan koulun kuraattoritoiminnassa on myönteistä se, että sama kuraattori pysyy ja saa oppilaat puhumaan. Myös pedagoginen työryhmä on merkittävä koulun työrauhaa ajatellen, sillä sen tehtävänä on pohtia kasvatuksellisia kysymyksiä, kehittää itsearviointia, monipuolistaa opetusmenetelmiä ja järjestää tarvittaessa koulutusta opettajille.

Koulussa on 8. ja 9. luokkalaisia tukioppilaita, joiden tehtäviin kuuluu huolehtia lähinnä seiskaluokkalaisista. Jokaisella tukioppilaalla on oma luokka. Luokan oppilaille ilmoitetaan tukihenkilö, jonka puoleen voi kääntyä ongelmatilanteissa. Tukioppilaiden toimintaa koordinoi yksi aineenopettaja koulussa.

Oppilaat valitsevat keskuudestaan 1 - 3 tukioppilasta perusluokkaa kohden. Viime kädessä opettajat suorittavat lopullisen valinnan, mikäli tukioppilaaksi valitaan henkilö, joka ei opettajien mielestä sovellu tehtävään. Tukioppilaat pyrkivät seuraamaan tilanteita koulussa ja tiedottavat niistä ohjaavalle opettajalle yhteisissä kokouksissa. Tukiopettajien ohjaajan mielestä tukioppilaat ovat itsekkin herkässä iässä, joten ongelmien hoitaminen voi joskus olla hankalaa. Esimerkiksi kiusaamistapauksissa se jota kiusataan, ei välttämättä halua ottaa tukea samanikäiseltä, vaan haluaa ongelmaansa aikuisen tukea. Kiusaamistapaukset pyritään selvittämään pienemmissä porukoissa.

Tukioppilaiden toimintaa heikentää se, että koulun muut opettajat eivät tiedä paljoakaan heidän toiminnastaan. Toinen haittaava tekijä on tukioppilaiden koulutuksen vähäisyys. Kerran vuodessa tukioppilaille järjestetään koulutustilaisuus, joka heidän pitää itse maksaa. Kaikki halukkaat eivät pääse koulutukseen, sillä kaikkien tukioppilaiden vanhemmat eivät halua maksaa sitä noin kahtasataa markkaa, jonka kyseinen koulutus maksaa.

Yhden opettajan mukaan opettajien ammattitaito on tärkeä tekijä siinä, miten koulu pystyy vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin haasteisiin ja tukemaan oppilaiden kasvua esimerkiksi sosiaalisissa taidoissa. Jos opettaja pystyy käyttämään monipuolisia opetusmetodeja ja motivoimaan oppilaita, on tulos parempi. Rehtori kertoo, että tulevien vuosien projektina tulee olemaan tapakasvatus ja sen kehittäminen.

Meillä on ammattitaitoisia ihmisiä monia, ja siitä että miten se ammattitaitoinen ihminen käyttää esimerkiksi opiskelu- tai työkentelymetodeja... sosiaali ja... kuinka paljon itse esimerkiksi tuota... jaksaa monipuolistaa opetustaan koska se vaikuttaa siihen että ovatko lapset motivoituneita... käyttäytymään millä tavalla tai sit ylipäänsä opiskelemaan. (haast. 3 erityisopettaja, s. 19.)

Ja nyt viimesenä ja kaikkein tärkeimpänä joka varmasti tulee olemaan monen vuoden prosessi on nimenomaan tää tapakasvatus ja tän kehittäminen joka on nyt vasta alkutaipaleella. (haast. 5 rehtori s. 29).

Koulun kaksi erityisopettajaa ovat avainhenkilöitä tuettaessa vaikeuksissa olevia oppilaita. Klinikkamallissa työskentelevät oppilaat saavat itse valita, kumman erityisopettajan luokassa he haluavat työskennellä. Myönteistä toiminnassa on toisen erityisopettajan mukaan se, että toinen erityisopettajista on mies ja toinen nainen. Kielteistä puolestaan se, että erityisopettajilla on vain vähän aikaa paneutua esimerkiksi lukivaikeuksiin, sillä häirikköpäivystys ja käyttäytymishäiriöiset oppilaat teettävät paljon työtä. Erityisopettajat joutuvat pitämään välitunneilla palavereja aineenopettajien kanssa, joissa ratkotaan, otetaanko häiriköivä oppilas erityisopetukseen vai pystyykö aineenopettaja vielä pitämään oppilaan normaaliluokassa.

No tavallinen päivä sillä lailla että ... välitunneilla täytyy pitää niitä palavereja joiden perusteella joko minä otan opetukseen tai yritän kauheesti sanoa että koita pärjätä vielä itse... ja ja tota... oppitunnit ovat hyvin värikkäitä niitä satunnaisia hetkiä on että siellä on pahimmillaan yli neljätoista oppilasta jolla on kuusi eri ainetta(...). En pysty pitämään esimerkiksi niin pieniä ryhmiä et mä voisin... hyvin hyvin yksityiskohtaista lukiopetusta järjestää vaan kyllä tässä... on kysymys englannista ja matematiikasta ja ruotsista, ja sitten näistä käyttäytymisongelmista ja ja tuota niinkuin näyttää olevan hyvin pinnalla maailmalla niin on tällaset tuota hyperaktiiviset ja... ja ja tuota... attention probleemaiset. (haast. 3 erityisopettaja s. 16, 18.)

Koulun oppilashuoltoryhmä kokoontuu joka toinen viikko. Ryhmä käyttää työvälineenä seurantalistaa oppilaista ja tarvittaessa psykologi tekee oppilaille testejä. Yhden opettajan mukaan samat oppilaat ovat oppilashuoltoryhmän vakituksia asiakkaita. Kehitteillä onkin näiden oppilaiden tukeminen laatimalla henkilökohtainen kuntoutussuunnitelma vastuuhenkilöineen:

Ja meil on sitten aina ne melkeen samat oppilaat jotka siinä pyörii et meille on tullu vähän semmonen olo et täytyis tehdä toisenlainen strategia lähtee kehittämään siihen hommaan et... me pyritään, kun siin ei nyt kuitenkaan ole niin isosta porukasta ole kysymys vaik on iso koulu. Me pyritään nyt ehkä ens vuonna tekemään tällasia... henkilökohtaisia.. kuntoutussuunnitelmia näille oppilaille ja siihen vastuuhihminen jokaiselle. Semmonen jonka kanssa nyt tuntuu että menee kohtuuhyvin sillä oppilaalla kuitenkin. (haast. 5, rehtori s. 33.)

Rehtorin mukaan yksi ongelma on se, että aineenopettajat kohdistavat odotuksiaan liikaa erityisopetukseen siten, että hankalat oppilaat toivotaan siirrettäviksi pois yleisopetuksesta. Toinen seikka, mikä huolestuttaa rehtoria, on oppilaiden leimaantuminen erityisopetukseen siirtymisen myötä.

(...)silloin kun puhutaan yleisopetuksen puolella että erityisopetus ei vedä ja sinne pitäis saada sitä ja tätä ja sinne ja tänne niin silloin puhutaan kyllä siitä toisaalta yleisopetuksen puolella että ollaan henkisesti tällä puolella laiskoja, halutaan lakasta pois sel-laset roskat joille ei viittitä oikeestaan mitään tehdä eikä halutakaan, ne on niin ärsyttäviä, inhottavia ja muuta. Että sinne säilöön. Ja jos nyt ajatellaan sitä että ne on niin syrjäytyneitä niin eikö ne sen jälkeen just oo syrjäytyneitä ku ne sinne eristetään eristyskoppeihin(...). (haast. 5 rehtori, s. 30.)

5 LÖYTÖJEN TARKASTELUA

5.1 Kertomusaineiston näkökulmia

Aineistosta nousevat keskeisesti esiin lievät työrauhaongelmat, kuten oppituntien häirintä, myöhästely ja luvattomat poissaolot. Oppituntien häirintä pitää sisällään mm. luvaton keskustelua, pelleilyä, nauramista, pulpettiin kirjoittamista ja yleistä rauhattomuutta. Ongelmat korostuvat erityisesti sijaisopettajien ja tiettyjen opettajien tunneilla. Tilanteet ovat myös pysyviä. Tällaiset lievät häiriöt koetaan hyvin kiusallisena sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta, sillä ne häiritsevät opetusta ja keskeyttävät alinomaan sitä, mitä tunneilla pitäisi tehdä. Ne aiheuttavat opettajille voimattomuutta ja oppilaille kyllästymistä, kun oppitunnit eivät etene.

Vakavampia työrauhaongelmia ovat päihteiden ja liuotainaineiden käyttö sekä kiusaaminen, joita esiintyy myös aineistossa, mutta vähäisemmässä määrin. Opettajien ja oppilaiden, sekä vanhempienkin näkökulmasta ongelmia aiheuttavat yleensä samat oppilaat. Oppilaiden häiriköinti on toistuvaa ja näkyvää ja yhdellä häiriköivällä oppilaalla voi olla useampia ongelmia. Häiriköiviä oppilaita voi olla yksi tai useampia; usein häiriköivät oppilaat koostuvat ryhmästä, johon kuuluu muutama oppilas.

Opettajien ja oppilaiden koulun ongelmia koskevissa näkemyksissä on sekä yhtäläisyyksiä ja eroja. Eroja oppilaiden ja opettajien välillä on siinä, että oppilaat tuovat esille kiusaamistapauksia, joita ei opettajien aineistossa esiinny. Oppilaat kertovat myös luvattomista poissaoloista, joita ei opettajien kertomuksissa ole. Yhtäläistä on se, että oppilaat ja opettajat tietävät ongelmista paljon, mutta toisin kuin opettajilla valtaosalla oppilaista on vain vähän tietoa siitä, miten näitä ongelmia koulussa hoidetaan. Tämä voi aiheuttaa oppilaille turvattomuuden tuntua, turhautumista ja jopa aggressiivisuutta koulua ja opettajia kohtaan. Oppilaiden kertomuksissa esiintyy runsaasti kommentteja opettajien välinpitämättömyydestä ja puuttumattomuudesta oppilaiden ongelmia tai koulussa esiintyviä työrauhahäiriöitä kohtaan. Välinpitämättömyys voi olla haitallista, sillä Koppisen (1994, 14) mukaan oppilaan huomiotta jättäminen johtaa usein motivaatio-ongelmiin, poissaoloihin, työrauhahäiriöihin ja oppilaiden välinpitämättömyyteen.

Oppilaat kaipaavat selkeästi enemmän kontrollia koulussa tapahtuvien ongelmien hoitoon. Oppilaat arvostavat opettajia, jotka pystyvät pitämään luokahuonetilanteet hallinnassaan, pystyvät *pitämään kuria*. Auktoriteetti ei oppilaiden mielestä kuitenkaan perustu siihen, että opettaja *rähjäämällä* saa oppilaat ojennukseen, vaan rajojen asettelussa kaivataan rauhallista keskustelua. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajan didaktisella otteella eli management - taidoilla on myös merkitystä häiriöiden käsittelyssä. Määrätietoinen ja suunnitelmallinen, mutta ystävällinen tiukkuus näyttää johtavan suotuisimpaan tulokseen. Opettajalla tulee olla kyky ymmärtää oppilaita sekä yksilöinä että ryhmänä. (Uusikylä 1987, 57, 64).

Oppilaiden näkökulmasta on tärkeää, että opettaja ei menetä malttiaan ongelmien selvittelytilanteessa, vaan asiallisesti keskustellen selvittää tilanteet loppuun asti. Löytöä tukee Gannawayn (1984, 199) tutkimustulos, jonka mukaan oppilaat edellyttävät opettajalta tiettyjä järjestyksenpitotaitoja. Ensimmäinen arviointikriteeri oppilailla tämän analyysin mukaan on se, osaako opettaja pitää järjestystä. Mikäli opettaja ei tähän pysty, oppilaat pitävät opettajaa vasta-alkajana. Toisena arviointikriteerinä on, ymmärtääkö opettaja huumoria. Mikäli hän ei ymmärrä, opettajaa pidetään tiukkapipoisena ja kylläs-

tyttävänä, mikä voi johtaa häiriköintiin. Kolmantena arviointikriteerinä oppilailla on, ymmärtääkö opettaja oppilaita. Mikäli oppilaat kokevat, että opettaja ei ymmärrä heitä, opettajaa pidetään tylsimyksenä, jolla ei ole mitään keinoja saada oppilaita motivoitumaan opetuksesta. Woodsin (1983, 62) mukaan oppilaat asettavat yleisesti hyvälle opettajalle kolme kriteeriä: humanisuuden, opetustaidot ja kyvyn pitää yllä järjestystä. Opettaja ei saa olla liian ahdasmielinen tai ankara, mutta toisaalta ei myöskään liian löysä. Oppilaat arvostavat opettajassa huumorintajua.

Kuinka luokkahuoneissa hoidetaan häiriötilanteita? Opettaja pyrkii ensin antamaan oppilaalle varoituksia. Mikäli oppilas tai oppilasryhmä jatkavat häiriköintiä, voi opettaja joskus ottaa yhteyttä kotiin. Vaikeimmissa tilanteissa käytetään oppilashuoltoa apuna. Oppituntien häirintätilanteessa opettaja saattaa joskus ajaa oppilaan pois luokasta tai kärkee hänet rehtorin puhuteltavaksi. Aineiston perusteella ongelmat eivät yleensä ratkea luokasta poistamisella vaan tilanteet jatkuvat. Reid (1988, 149 - 150) painottaa sitä, että opettaja ei saisi heittää oppilasta ulos luokasta, sillä se osoittaa opettajan kyvyttömyyden hoitaa asia muulla tavoin. Mikäli opettaja kokee auktoriteettiasemansa uhatuksi, hän voi Descomben (1985, 135) mukaan vedota aina ylempään auktoriteettiin, jolloin valta siirtyy persoonalliselta tasolta organisaatiolle (rehtori, kouluvirasto). Ulvinen (1993, 25) toteaa vielä jyrkemmin, että kun opettaja puhuttelee oppilasta, poistaa hänet luokasta tai erottaa oppilaan määrääjäksi, opettaja tuottaa samalla syrjäytymistä.

Vanhemmat tietävät ongelmista vähiten ja ovat tietämättömiä siitä, miten ongelmatilanteita koulussa hoidetaan. Kenties tämän vuoksi jotkut vanhemmat pohtivat kysymyslomakkeen hyödyllisyyttä ja tuntevat vähättelevän erilaisia ongelmia. Vanhemmat kenties kokevat, että heillä ei ole tarpeeksi aikaa tai henkisiä resursseja lastensa koulunkäynnin tukemiseen. Tutkimusten mukaan (ks. esim. Penttilä 1994, 58) vanhemmat aliarvioivat lapsen kärsimyksiä ja ovat sen vuoksi haluttomia selvittämään ongelmien syitä lapsen tai nuoren kanssa. Osittain tämä voi johtua siitä, että vanhemmat ovat itse osallisia tapahtumassa ja ovat itsekin ongelmallisessa elämäntilanteessa.

Pattersonin tutkimusryhmä on tutkinut perheen vuorovaikutusta ja todennut, että epäsosiaalisen kehityksen prosessi käynnistyy perheen vuorovaikutuksessa. Epäjohdonmukaiset kurinpitomenetelmät toimivat usein epäsuotuisan kehityssuunnan edelläkävijöinä. Epäjohdonmukaisia kurinpitomenetelmiä käytetään, kun vanhemmilla on heikot sosiaaliset taidot tai kun vanhemmilla tai lapsilla on vaikea temperamentti. Myös stressi, työttömyys tai avioliiton ongelmat voivat aiheuttaa epäjohdonmukaista kasvatusta. (Patterson, Capaldi & Bank 1991, 139 - 140, 146 - 147).

Vanhempien aineiston löytöjä tulee tarkastella kriittisesti, sillä kertomusten perusteella voidaan olettaa, että kysymyslomakkeeseen vastanneet vanhemmat ovat keskivertoa aktiivisempaa väestönosaa. Valtaosalla vanhemmista esiintyy runsaasti toiveita kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämiseksi. Tiedotusta koteihin toivotaan enemmän. Jotkut vanhemmat pohtivat kodin ja koulun välistä kasvatussuhdetta ja kodin merkitystä oppilaiden ongelmien ennaltaehkäisijänä. Muutaman vanhemman kirjoituksissa kuultaa kenties elämäkokemuksen ja iän tuomaa laajempaa näkemystä ongelmiin ja mahdollisesti niihin syihin, jotka johtavat ei-toivottuun käyttäytymiseen. Häiriökäyttäytyminen nähdään ongelmana, jonka taakse kätkeytyy syvempiä ongelmia kuten esimerkiksi oppilaan koulumotivaation puutetta tai kotiongelmia. Häiriökäyttäytyminen ei ole vain yksittäisten oppilaiden ongelma vaan se näyttää myös laajempaan nuorten pahoinvointiin. Vanhempien näkökulmat ovat humanistisia, nuoren elämäntilanteen kokonaisvaltaisesti huomioonottavia. Tässä luvussa tällaisiin aikuisten näkökulmiin nuorista palataan vielä myöhemmin.

Oppilailla ongelmien syvempää tarkastelua ei juuri esiinny. Tuntuukin siltä, että oppilaat eivät näe häiriökäyttäytymisen taakse - kenties laajemmin niihin syihin, jotka johtavat ongelmakäyttäytymiseen. Oppilaiden kertomusten perusteella vaikuttaa myös siltä, että oppilailla ei riitä ymmärrystä sellaisille oppilaille, jotka oireilevat yksilö- tai yhteisötasolla. Tämä voi johtua siitä, että oppilaat elävät itsekään murroskauttaan, jolloin heidän voi olla vaikea nähdä jonkun oppilaan häiritsevää käyttäytymistä sellaisena, jota pitäisi puolustella - onhan heillä itselläänkin meneillään kehityskriisi. Toisaalta oppilaat haluavat

kouluihin työskentelyrauhan, jota ilman ei järkevä ja motivoiva koulutyö ole mahdollista.

Vanhemmat korostavat kertomuksissaan kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä ja asioiden selvittelyä pienessä piirissä. Monet vanhemmat ovat kuitenkin sitä mieltä, että koulun ja kodin välinen yhteistyö on vähäistä ja tieto siitä, mitä koulussa tapahtuu ei näytä saavuttavan vanhempia. Vanhempien mielestä tiedon siitä, mitä koulussa tapahtuu tulisi välittyä koteihin asti. Yksi vanhemmista pohtii sitä, miten yläasteella kodin ja koulun välinen yhteistyö on vähentynyt verrattuna ala-asteeseen, jolloin yhteys oli todella kiinteä. Yksi selitys tilanteelle voisi olla se, että aineenopettajat eivät painota koulun kasvatustavoitetta samoin kuin ala-asteen opettajat vaan näkevät koulun ensisijaisena tehtävänä olevan tiedolliset funktiot. Ruoho (1996, 171- 172) puhuikin pedagogisen aktiviteetin kapeudesta, jolla hän tarkoittaa sitä, että perinteisenä toiminta-alueena koululla on juuri tämän tiedollisen funktion korostaminen laajemman pedagogisen toiminnan kustannuksella. Käyttäytymisen ongelmien todelliset syyt saattavat olla hyvin tiedossa, mutta koulutuksessa omaksuttu kasvattajaparadigma eli tapa tehdä työtä ja työskentelyssä käytettävät keinot eivät anna valmiuksia näiden syiden ratkaisuille. Ruoho korostaa myös, miten opettajat saattavat toimia mieluummin sillä alueella, joka koetaan vahvemmaksi ja turvallisemmaksi.

Aineenopettajilla on vähän ehdotuksia siihen, mitä koulussa voitaisiin tehdä ongelmatilanteiden ennaltaehkäisyksi. Pari opettajaa pohtii sitä, miten vähän on aikaa koulutyön lomassa jäädä analysoimaan esiintulleita ongelmia. Tilanteet ikään kuin lipuvat ohi eikä niitä ole aikaa jäädä sen enempää ja syvemmin pohtimaan. Tuntuu siltä, että opettajat tuntevat itsensä voimattomiksi *häiriköiden* suhteen. Ajan myötä opettajat kenties turtuvat oppilaiden häiriökäyttäytymiseen ja alkavat pitää sitä normaaliin koulukäytäntöön liittyvänä asiana, mikä saattaa estää koulun työrauhan kehittämistä laajemmalla mittakaavassa. Voimattomuus ongelmien edessä tuntuu olevan sekä oppilaiden että opettajien huolenaihe.

Oppilaat korostavat opettajan vastuuta työrauhan ylläpitäjänä ja arvostavat opettajia, jotka pystyvät pitämään tilanteen hallinnassaan; oppilaiden

kertomuksissa ei painotu oppilaiden oma vastuu luokan työrauhan ylläpitäjänä ja edistäjänä. Jotkut oppilaat ovat sitä mieltä, että ongelmallisiin tilanteisiin ei voi puuttua, sillä tällöin voi joutua toisten oppilaiden halveksimaksi. Opettajilla on odotuksia luokan ulkopuolisille henkilöille, muun muassa erityisopettajille ja kuraattoreille. Jonesin ja Jonesin (1995, 59 - 98) mukaan sekä opettajan että oppilaan toiminnalla on merkitystä luokanhallintaprosessissa. Vastuu hyvästä ilmapiiristä kuuluu molemmille osapuolille ja tärkeää on oppilaiden ja opettajien väliset luottamukselliset suhteet. Opettajan tulee tuntee oppilaan oppimis- ja kasvatukselliset tarpeet ja järjestää niiden mukaan motivoivaa opetusta, mutta myös oppilaan tulee tiedostaa oma vastuunsa työrauhatilanteiden ehkäisyssä.

Koulun kulttuurissa vallitsee erilaisia tapoja selittää poikkeavaa käyttäytymistä. Perinteisenä tapana koulun kulttuurissa on ollut Furlongin (1985, 69 - 70) mukaan käsitteellistä poikkeavuutta siten, että ongelmat yksilöllistetään. Tämän käsitystavan mukaan oppilaat eivät halua sopeutua koulun normeihin, koska heissä, heidän perheessään tai ympäristössään on jokin vika tai vajaavuus. Samalla oppilaiden häiritsevä käyttäytyminen kuvataan järjettömäksi tai ainakin tarkoituksettomaksi, koska se kieltää koulun toiminnan tärkeyden. Käsitteitys sopii hyvin yhteen opettajien, kouluhallinnon ja poliitikkojen etujen kanssa. Furlong (1985, 199 - 209) esittääkin, että koulupoikkeavuus tulisi nähdä oppilaiden aktiivisena vastauksena olosuhteisiin, joihin heillä itsellään on vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa. Tällaisia olosuhteita ovat esimerkiksi epäonnistumiset koulussa ja kodin ongelmat.

Opettajien kertomuksissa esiintyy pääsääntöisesti kahdenlaista näkökulmaa oppilaiden poikkeavaa käyttäytymistä kohtaan. Osa opettajista pitää oppilaita kurittomina, osa opettajista näkee oppilaiden käyttäytymisen taustalla koti- ja koulunkäyntiongelmia. Siurala (1991, 197) kutsuu näitä aikuisten näkökulmia nuorista kurittomuus- ja sosiaaliauttajanäkökulmiksi. Kolmatta aikuisten näkökulmaa nuorista Siurala kutsuu innovaattorinäkökulmaksi. Tätä näkökulmaa ei löydy vanhempien eikä opettajienkaan aineistosta. Innovaattorinäkökulman mukaan nuorison erilaisuus ja poikkeavuus ovat yhteiskunnan epäkohtien tervetullutta kritiikkiä ja ratkaisujen etsimistä tulevaisuuden yhteiskunnan ongelmiin. Kurittomuusnäkökulman mukaan nuori-

solle on ominaista kurittomuus, vallitsevien hyvien arvojen ja normien rikkominen. Jos nuorilla on ongelmia, he ovat itse niihin syyäitä. Tarvitaan tiukkaa kasvatusotetta, kontrollitoimenpiteitä ja yksilön oman vastuun korostamista. Keskeisimpinä kontrollistrategioina voitaneen tämän näkökulman mukaan pitää sopeuttamista tai poissulkemista. Opettaja-aineistossa poissulkevaa näkökulmaa edustavat muutamien opettajien toivomukset hankalien oppilaiden siirtämiseksi erityisopetukseen ja muutamassa tapauksessa koulu- tai nuorisokotiin. Sopeuttamista edustaa esimerkiksi yhden opettajan toivomus, että terveydenhoitaja valistaisi oppilasta, kuinka itsehillintää voidaan kehittää.

Siuralan sosiaaliauttajanäkökulman mukaan ongelmanuoret ovat huono-osaisia, heikosta perhetaustasta lähtöisin olevia nuoria, joita voidaan auttaa tukitoimin. Tämän suuntaiset näkökulmat ovat opettajien kertomuksissa vähäisempiä ja useimmiten näitä näkemyksiä esittävät opettajat, jotka työskentelevät oppilashuollossa. Muutamilla vanhemmillä on myös tämän näkökulman mukaisia kirjoituksia. (Vrt. luku 4.4.4).

Muutamit vanhemmat korostavat kodin roolia nuorten ensisijaisena kasvattajana ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä ongelmatilanteiden ratkaisussa. Yhden vanhemman mielestä ongelmien selvittely voi olla hankalaa, sillä häiriöoppilaiden vanhemmat eivät tule kouluun eivätkä käy esimerkiksi vanhempainilloissa. Häiriöoppilaiden vanhemmat eivät myöskään puutu lastensa asioihin ja voivat olla jopa lastensa kanssa samaa mieltä silloinkin, kun lapsen toiminta ei ole perusteltua. Koskenniemi (1982, 177, 228) tukee vanhempien näkemyksiä esittämällä, että yksi kodin ja koulun välisen yhteistyön este on se, että koulun on hyvin vaikeaa saada mukaan niiden oppilaiden vanhempia, joiden lapset ovat eniten kodin ja koulun välisen yhteisen tuen tarpeessa. Tutkimusten mukaan kodin ilmasto ja vanhempien kasvatustavat korreloivat oppilaiden häiriökäyttäytymisen kanssa.

Sosiaalinen kasvatusta on koulussa vähäistä. Oppilaat kokevat, että heillä on vain vähän mahdollisuuksia osallistua koulutoiminnan suunnitteluun tai vaikuttaa laajemmin koulun yleisen ilmapiirin kehittämiseen. Yksi esimerkki tästä on se, että opettajat eivät näytä tietävän paljoakaan tukioppilaiden toiminnasta. Toisena esimerkkinä voisi mainita sen, että monet oppilaat eivät tiedä, minkä

asian selvittely kuuluu millekin taholle. Oppilaille annetaan vähän tietoa siitä, miten koulussa hoidetaan ongelmallisia tilanteita ja miten asiat kulkevat koulun henkilökunnan keskuudessa.

Nuoret ja heidän opettajansa edustavat hyvin erilaisia näkökulmia siinä, miten esimerkiksi koulun työrauhahäiriöt koetaan ja miten niihin tulisi puuttua. Oppilaat ovat sitä mieltä, että opettajat ovat välinpitämättömiä oppilaiden asioita kohtaan; opettajat puolestaan päivittelevät oppilaiden huonoa käytöstä ja kokevat, että oppilaat eivät tue opettajia ongelmatilanteissa. Ziehe (1991) puhuu nuorten ja heidän vanhempiensa ja opettajiensa välisestä kuilusta, joka estää nuoren sosiaalista kasvua tukevan vaikuttamisen. Tästä muodostuu uhka koulun työrauhatilanteelle ja kasvatuksen onnistumiselle, sillä samastumisprosessi on aina myös vuorovaikutusprosessi. Prosessin molempien osapuolten tulisi olla selvillä toistensa odotuksista.

Kaiken kaikkiaan tutkimusaineisto antaa selkeitä viitteitä siitä, että koululla on vähän valmiuksia hoitaa koulussa esiintyviä ongelmallisia tilanteita ja ennaltaehkäistä niitä. Tavallista on, että kukaan toimijoista (oppilaat, opettajat, vanhemmat) ei aina näe omaa vastuutaan työrauhan ylläpidosta, vaan vastuu siirretään helposti toimijalta toiselle. Esimerkiksi opettajat pitävät oppilaiden häiriökäyttäytymisen syynä sitä, että koti yhä vähäisemmässä määrin huolehtii kasvatustehtävästään. Opettajat syyttävät oppilaita työrauhaongelmista. Oppilaat syyttävät tilanteesta puolestaan opettajia ja vanhemmat kohdistavat toiveensa työrauhan kehittämisestä siihen, että opettajat ottaisivat heihin aktiivisesti yhteyttä. Toiveita ja odotuksia tilanteen parantamisesta on kuitenkin kaikilla osapuolilla.

5.2 Kettumäki tänään

Koulussa asteittain vuosina 1991 - 1994 toteutettu rakennemuutos on vaikuttanut haastateltujen opettajien mielestä myönteisesti koulun yleiseen opiskeluilmapiiriin. Valtaosaa oppilaista rakennemuutos palvelee opettajien mielestä hyvin. Myönteistä järjestelmässä on oppilaan kannalta oppilaskeskeys ja yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät: oppilasta kannustetaan aktiivisuuteen ja tekemällä oppimiseen ja opettajasta on tullut entistä enemmän

oppimisen ohjaaja. Myös vuorovaikutus tapahtuu enemmän pienryhmissä, jolloin opettaja ei ole itse jatkuvasti äänessä. Aineiston pienuuden vuoksi ja pelkästään opettajia haasteltaessa löytöjen luotettavuus kuitenkin kärsii, joten niitä tulee tarkastella kriittisesti. Monet tutkijat kuitenkin painottavat koulussa viihtymisen tärkeyttä ja oppilaan motivaatiota tärkeinä tekijöinä koulun työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä, mikä puoltaa opettajien näkemyksiä.

Tukea opettajien väittämille antavat tutkimukset, joiden mukaan koulun työrauhaa ylläpitävät toimenpiteet, jotka tähtäävät oppilaiden viihtyvyyteen ja hyvinvointiin. Reynoldsin ja Sullivanin (1979) mukaan kouluissa, joissa oppilaita rohkaistaan mukaan aktiiviseen ja osallistuvaan toimintaan, joissa työskennellään ryhmissä ja joissa oppilaat ja heidän vanhempansa voivat olla mukana ylläpitämässä koulun työrauhaa, vallitsee suvaitsevainen ja koulua tukeva ilmapiiri. Sen sijaan koulut, joissa opettajilla on alhainen ärsytyskynnys sekä ankarat rangaistukset poikkeavuutta kohtaan ja joissa oppilaita ja heidän vanhempiaan ei kannusteta mukaan koulun toimintaan, on työrauha ja viihtyvyys heikkoja. Tällaisten koulujen opettajat haluavat poikkeaville oppilaille luonteenmuokkausta ja voimakkaampaa kontrollia eli edustavat kurittomuusnäkökulmaa, johon viitattiin jo edellä. (Woods 1983, 52.) Myös suomalaisista koulukokeiluista on saatu myönteisiä tuloksia. Esimerkiksi Helsingissä vuosina 1989 - 1991 toteutetussa TOMU -projektissa tavoitteena oli lisätä oppilaskeskeisyyttä ja ryhmätoimintoja. Valtaosa oppilaista koki uudet työtavat mielenkiintoisina ja opettajat pitivät työrauhaa parempana kokeilun aikana. Oppilaat olivat rauhallisempia ja motivoituneempia koulutyöskentelyä kohtaan; myös luvattomat poissaolot vähenivät. (Linnansaari 1991, 18 - 25.)

Opettajien mielestä koulun työrauhaa on heikentänyt lama ja sen jälkivaikutukset perheisiin ja sitä kautta oppilaisiin. Tytöt oirehtivat opettajien mielestä entistä rajummin, samoin yhä nuoremmat oppilaat. Opettajien mukaan oppilaat oirehtivat muun muassa hajonneita koteja ja alkoholismia perheessä. Koululla ei ole keskittää riittävästi resursseja näiden runsaasti oireilevien oppilaiden tukemiseen. Samoin kuin kertomusaineistossa opettajien mukaan ongelmia aiheuttavat samat oppilaat. Opettajat valittavat myös, että suuret opetusryhmät ovat yksi ongelmatekijä. Poikkeuksellista näkökulmaa tuo esille

yhden haastatteluaineiston erityisopettaja, joka pitää opettajan ammattitaitoa ja opetusmetodeja tärkeinä siinä, kuinka hyvin luokkahuoneissa voidaan ennaltaehkäistä ja hoitaa erilaisia ongelmatilanteita. Näin ollen opettaja mieltää sen, että opettajan toimilla ja persoonalla on merkitystä luokkayhteisön eettis-sosiaalisen ilmapiirin luomisessa, mihin Kari (1990) edellä viittaa. (Vrt. luku 2.5).

Koulun oppilashuollolla on hyvät mahdollisuudet tukea vaikeuksissa olevia nuoria. Oppilashuoltoryhmä kokoontuu joka toinen viikko ja käyttää työvälineenä seurantalistaa oppilaista. Kehitteillä oleva yhteistyö ja verkostoituminen ovat suunnitteilla erityistä hoitoa ja kasvatusta vaativille oppilaille, samoin tapakasvatuksen edistäminen. Suunnitteilla on myös henkilökohtaisen vastuuhenkilön nimeäminen niille oppilaille, joilla on ongelmia koulussa tai sosiaalisissa suhteissa.

Tukioppilaiden toiminta koulussa on vähäistä. Ongelmallista on tukioppilaiden koulutuksen maksullisuus ja vähäisyys. Tukioppilaiden toimintaa haittaa myös se, että koulun muut opettajat eivät tiedä paljoakaan oppilaiden toiminnasta. Tukioppilastoiminta ei täytä sille Mannerheimin Lastensuojeluliiton asettamia tavoitteita, joiden mukaan tukioppilastoiminta pyrkii vaikuttamaan hyvien toverisuhteiden syntyymiseen sekä yhteisvastuun ja myönteisen ilmapiirin lisäämiseen. Tukioppilaiden tulisi tavoitteiden mukaan toimia myös yhdessä koulun oppilashuoltotyöryhmän kanssa, mitä ei Kettumäessä tapahdu. (Vrt. Kuukka 1984, 7).

Kettumäen koulun ajankohtaista sosiaalista kasvatusta saattaa edistää yhteistoiminnallinen oppimismalli, jota pyritään käyttämään opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä pyritään siihen, että oppilas oppii työskentelemään sekä yksin että ryhmässä. Oppilas oppii tietojen, taitojen ja ongelmanratkaisun lisäksi myös vuorovaikutus- ja ryhmätaitoja, yhteistyötaitoja ja -vastuullisuutta sekä erilaisia työskentelytapoja. (Koppinen & Pollari 1993, 8 - 11, 30, 44.)

Kotien ja koulun välinen yhteistyö ei edelleenkään painotu opettajien vastauksissa. Seiskaluokkalaisten vanhemmille pyritään järjestämään yksi henkilökohtainen tapaaminen siten, että vanhemmat, luokanvalvoja ja oppilaat

kohtaavat toisensa. Vanhempainiltoja järjestetään satunnaisesti; uutena ilmiönä ovat erilaiset kasvatukselliset teemaillat. Yhden opettajan mukaan koulussa järjestettiin kasvatusaiheinen teemailta, jossa oli edustus sosiaalitoimesta ja poliisista. Tilaisuuden osanottajamäärä jäi laimeaksi ajankohtaisesta aiheesta huolimatta. Sen sijaan valinnaisaineilta kiinnosti vanhempia huomattavasti enemmän.

Opettajien mielipiteet oppilaiden hyvinvoinnista vaihtelevat, kun puhutaan erityisoppilaista ja heidän viihtymisestään koulussa. Kaksi haastateltavista opettajista on sitä mieltä, että koulun vuosiluokaton *järjestelmä* palvelee vaikeuksissa olevia oppilaita hyvin, kun taas kaksi opettajaa on sitä mieltä, että järjestelmä voi tuottaa ongelmia niille nuorille, joilla on jo ennestään vaikeuksia koulussa ja/tai kotona. Vuosiluokattomuutta puolletaan sillä, että sen avulla oppilas välttyy leimaamiselta: jokaisen kurssin alussa oppilaalla on mahdollisuus aloittaa alusta. Vanhemmat oppilaat kursseilla voivat toimia nuorempien oppilaiden apuna. Etuna on myös se, että jokainen oppilas voi itse valita oman opiskelutahtinsa. Vuosiluokattomuutta vastustetaan lähinnä siksi, että joillekin oppilaille on tullut ongelmaksi *lusmuilu*: kouluun ehkä tullaan mutta ei välttämättä oppitunneille. Vaarana on myös se, että *heikot* oppilaat voivat ajautua ongelmiin.

Vielä jyrkempää näkökulmaa edustaa akatemiaprofessori Lea Pulkkinen (TV 1 A-studion lähetys 4.6.97). Pulkkinen antaa luokattomasta opetuksesta negatiivisen kuvan temperamentiltaan särmikkäiden ja niiden oppilaiden kannalta, joiden kotitausta ei pysty tyydyttämään lapsen emotionaalisia ja sosiaalisia tarpeita. Myös ujut ja syrjäänvetäytyvät lapset voivat kärsiä siitä, että heillä ei ole tiivistä luokkayhteisöä. Luokattoman koulun arvoalue on Pulkkinen mukaan kapea; sen pitkälle viety idealismi käsittää kognitiivisen kasvatusalueen painottamisen sosiaalisten ja emotionaalisten kasvatusalueiden kustannuksella. Oppilaan kannalta on arveluttavaa se, että oppilaalla ei ole olemassa tiivistä kouluyhteisöä, jossa oppia sosiaalisia taitoja. Myös tutun ja turvallisen opettajan puute voi olla joillekin oppilaille huono asia. Uudistuksia toteutettaessa ei ole otettu huomioon lasten eri kehitysvaiheiden edellyttämiä tarpeita. Pulkkinen hämmästelee sitä, kuinka laajaan koulu-uudistukseen on

lähdetty käymättä ensin yhteiskunnallista keskustelua, jossa tehtäviä muutoksia olisi tarkasteltu kriittisesti.

5.3 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tärkeimpiä johtopäätöksiä ovat: (1). Ongelmia ei selvitetä tarpeeksi (2). Sosiaalinen kasvatus on liian vähäistä. (3). Vastuuta siirretään liikaa sekä (4). Ongelmat usein osana laajempaa ongelmavyöhytää. Seuraavaksi esittelemme johtopäätökset lyhyesti.

5.3.1 Ongelmia ei selvitetä tarpeeksi

Oppilaat tietävät ongelmista paljon, mutta eivät niiden selvitystavoista. Oppilaila on vain vähän mahdollisuuksia osallistua koulun kehittämiseen. Monet oppilaat pitävät opettajia välinpitämättöminä. Oppilaiden mielestä opettajien tulisi hoitaa ongelmalliset tilanteet loppuun asti. Koulutyöskentely häiriintyy, mikäli ongelmiin ei puututa. Oppilaat arvostavat opettajia, jotka osaavat pitää järjestystä luokahuoneessa ja ymmärtävät oppilaita. Asiallisuus ja keskustelutaito sekä huumori lasketaan eduiksi.

Opettajat tietävät ongelmista paljon, samoin niiden selvitystavoista. Monet opettajat ovat voimattomia häiriköiden edessä ja muutamilla opettajilla tuntuu olevan vain vähän keinoja vaikuttaa tilanteeseen. Tämän vuoksi ilmenee turhautuneisuutta. Opettajat toivovat oppilaiden ottavan enemmän vastuuta omasta käyttäytymisestään. Ongelmien selvittelyä heikentää se, että koululta puuttuu avoin keskustelukulttuuri, jossa pohdittaisiin yhdessä ongelmia.

Vanhemmat tietävät ongelmista ja niiden selvittelytavoista vähiten, vaikka oppilaiden ja opettajien mukaan ei-toivottu käyttäytyminen on jokapäiväistä. Joka viides vanhemmista ilmoittaa, ettei tiedä yhtään ongelmallista tilannetta. Vanhemmat toivovat enemmän kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Osa vanhemmista vähättelee koulussa esiintyviä ongelmatilanteita. Osalla vanhemmista esiintyy runsaasti sosiaaliauttajanäkökulmaa pohdittaessa ongelmatilanteita.

5.3.2 Sosiaalinen kasvatus on liian vähäistä

Opettajilla on vähän tietoa siitä, miten ennaltaehkäistä ja korjata häiriötilanteita. Tämä voi johtua siitä, että koulun kulttuurissa ei painoteta sosiaalisia ja emotionaalisia kasvatustavoitteita. Suuri osa aineenopettajista näkee ensisijaisena tehtävänä tiedonjakajan roolinsa. Vaikuttaa siltä, että aineenopettajat eivät tunnista oppilaiden ongelmakäyttäytymisen takana olevia syitä eivätkä tiedosta erilaisia strategioita, kuinka häiriötilanteisiin voisi puuttua. Opettajat eivät kyseenalaista omia opetuskäytäntöjään. Koulun sosiaalinen kasvatus on vähäistä. Kaikkien opettajien koulutuksessa edellämainitut puutteet tulisi tiedostaa ja järjestää tarpeita vastaavaa koulutusta. Toisaalta haastatteluaineisto antaisi viitteitä siitä, että koulua ollaan kehittämässä myönteisempään ja oppilaskeskeisempään suuntaan.

5.3.3 Vastuuta siirretään liikaa

Tavallista on, että kukaan toimijoista ei ota vastuuta ongelmista, vaan vastuu siirretään helposti toimijalta toiselle. Opettajat syyttävät häiriöistä oppilaita ja ongelmallisia koteja. Oppilaat eivät näe omaa vastuutaan työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä ja korjaamisessa, vaan pitävät opettajaa yksin vastuussa tilanteista. Vanhemmat kohdistavat toiveensa kouluihin eikä kukaan vanhemmista pohdi mahdollisuutta ottaa itse aktiivisesti yhteyttä opettajiin.

Koulun yhteistyö alueen muihin sidosryhmiin, esimerkiksi alueella toimiviin muihin viranhaltijoihin, on vähäistä. Oppilashuoltoryhmässä ei ole säännöllisesti läsnä koulun ulkopuolisia jäseniä, jotka voisivat omalla asiantuntemuksellaan tukea koulua ongelmallisten tilanteiden ennaltaehkäisyssä ja interventioiden toteuttamisessa. Koululta puuttuu selkeästi henkilö, joka koordinoi työrauhaongelmien ennaltaehkäisyä.

5.3.4 Ongelmat usein osana laajempaa ongelmavyöhytää

Ongelmia aiheuttaa pieni joukko oppilaita, joilla ilmenee usein monia ongelmia. Nämä moniongelmaiset oppilaat ovat opettajille, oppilaille ja muutamille vanhemmillekin tuttuja. Ongelmat ovat myös pysyviä ja niiden taustalla näkyy laajempia ongelmia, mm. oppilaiden käytöshäiriöitä, oppimisvaikeuksia sekä kotiongelmia. Lama on heikentänyt koulun työrauhaa, sillä luokkakoot ovat kasvaneet eikä koululla ole keskittää riittävästi resursseja häiriköiviin oppilaisiin.

5.4 Lähtökohtia työrauhan kehittämiseen

Opettajat näyttävät aineiston perusteella käyttävän ongelmien ratkaisussa lähinnä behavioristisen lähestymistavan mukaisia interventioita. Behavioristisia teorioita edustavat sellaiset toimintatavat, joissa opettaja rankaisee oppilaita esimerkiksi luokasta poistamisella, nuhtelemalla oppilasta tai lähettämällä oppilas rehtorin kansliaan puhuteltavaksi. Harvoilla opettajilla on kannanottoja, jotka lähenevät psykodynaamisen lähestymistavan mukaista oppilaan ja opettajan välisen runsaan vuorovaikutuksen korostamista. Psykodynaamiselle teorialle on myös ominaista pitkälle menevä ymmärrys oppilaan ongelmia kohtaan, mitä ei tutkimuskoulussa ainakaan tämän tutkimuksen valossa aineenopettajien keskuudessa esiinny. Oppilashuoltoryhmään kuuluvilla opettajilla on enemmän psykodynaamista teoriaa lähestyviä näkökulmia.

Sosiologiset teoriat painottavat mm. lähiverkostojen merkitystä oppilaan käyttäytymiseen ja asenteisiin. Tämän teoriasuunnan edustajat eivät kannata häiriköivien oppilaiden siirtoa erityisluokille, vaan korostavat tavanomaisten oppimisympäristöjen merkitystä oppilaan myönteiselle kehitykselle. Muutamilla tutkimuskoulun aineenopettajilla esiintyy kommentteja, joiden mukaan hankalaksi koetut oppilaat halutaan siirtää pois yleisopetuksesta klinikkaopetukseen tai halutaan jopa siirtää oppilas koulukotiin. Vähiten koulussa painotetaan kenties sosiologisten ja ekologisten teorioiden mukaisia käsityksiä häiriöiden syistä ja niiden korjaamisesta. Poikkeuksellista näkökulmaa edustaa tutkimuskoulun rehtori, joka pohtii erityisluokkasijoituksen leimavaikutusta. (Vrt. luku 4.6.4.) Myös haastatteluaineisto tukee tätä tulkintaa. Ekologiset teoriat näkevät oppi-

laiden häiriökäyttäytymisen vastauksena ongelmiin, joihin oppilailla ei ole mahdollisuuksia vaikuttaa. Sen sijaan että keskitytään oppilaiden diagnosointiin, tulisi parantaa oppilaiden vuorovaikutusta lähiympäristön kanssa.

Aineenopettajilla on kommentteja, joiden mukaan voidaan havaita, että opettajat hakevat syitä oppilaiden häiriökäyttäytymiselle yksilöllistämällä oppilaan ongelmia. Ongelmia haetaan oppilaasta itsestään tai oppilaan kotoa. Suuri osa opettajista ei kyseenalaista koulun omia opetussuunnitelmia tai näe opetuskäytännöissä tai heidän omissa asenteissaan nuoriin parantamisen varaa. Sen sijaan monet oppilaat kyseenalaistavat opettajien toimia. Myös Erätuulen ja Puurulan (1990, 58) mukaan oppilaat kokevat opettajan toiminnan joskus virheellisenä.

Penttilä (1994, 60 - 61) viittaa Fisheriin ym., joiden mukaan koulut ovat työrauhatilanteiden selvittelyissä eri tasoilla. Toiminnallisesti voidaan erottaa neljä tasoa: (1). Ensimmäisellä tasolla toimiva koulu lähettää ongelmista kärsivän oppilaan laitokseen spesialistien hoitoon pois kotoa ja koulusta. (2). Koulu tekee yhteistyötä koulun, terveydenhoidon ja vanhempien kesken. (3). Kolmannella tasolla kaikki koulussa työskentelevät ammattilaiset kuten koulupsykologi, kuraattori, opinto-ohjaaja ja opettajat tekevät yhdessä työtä lapsen ongelmien ratkaisemiseksi. (4). Koulu luo työrauhaa edistävän suunnitelman. Tällä edistyneimmällä tasolla koulu ottaa vastuun oppilaiden henkisestä selviytymisestä muun muassa kriisien jälkeen. Opettajat saavat jatkokoulutusta kriisien käsittelyssä ja koulu laatii käsikirjan kriisien kohtaamisesta. Käsikirjassa voi olla ohjeita hyvin erilaisiin tilanteisiin kuten esimerkiksi siihen, miten tukea yhtä oppilasta tai miten tukea koko oppilasryhmää. Kettumäki sijoittuu tämän luokituksen mukaan tasolle 3.

Suunnitelmallisuutta korostetaan myös (ks. esim. Valtonen 1997). Kouluihin pitäisi laatia selkeä kurinpitosuunnitelma, joka koskisi koko luokkaa ja jokaista lasta. Kurinpitosuunnitelma voisi olla suppea ja ytimekäs. Siihen kirjattaisiin lyhyesti luokan käyttäytymissäännöt ja kerrottaisiin, mitä sääntöjen noudattamisesta tai rikkomisesta seuraa. Myös vanhemmat tietäisivät suunnitelmasta, mikä helpottaisi yhteistyötä heidän kanssaan. Ongelmiin tulisi puuttua

myös tarpeeksi ajoissa. Opettajat eivät saa riittävästi neuvoja työrauhaongelmien käsittelyyn. (Valtonen 1997, 28 - 29.)

Ratkaisu ongelmille voisi olla ”vaikuttavan opettajan” kurinpitomenetelmä (Valtonen 1997). Kurinpito-ongelmien käsittelyn kaihtaminen johtuu kenties siitä, että opettajankoulutuksessa korostetaan liikaa opettajan persoonallisuutta ja unohdetaan taitojen rooli opettajan ammattikuvassa. Uskotaan, että jokainen opettaja kehittää itse omaan persoonallisuuteensa soveltuvan kurinpito-ohjelman. Niinpä jos opettaja epäonnistuu, on se hänen henkilökohtainen ongelmansa eikä pulma, joka voidaan ratkaista järkevästi. Opettajat voidaan jakaa kolmeen ryhmään kurinpitotilanteissa. Tehoton opettaja on passiivinen ja antaa häiriköivän oppilaan hallita tilannetta. Aggressiivinen opettaja välittää lapselle negatiivisia viestejä ja tulee loukanneeksi oppilasta tämän vuoksi. Vaikuttava opettaja sen sijaan uskoo omiin kykyihinsä ongelmatilanteissa ja uskoo siihen, että juuri hänellä on oikeus ja vastuu luoda luokkahuoneeseen järjestys. (Valtonen 1997, 28 - 29.)

Mitä opettaja voi sitten tehdä ongelmatilanteen kohdatessaan? Tärkeää on, että opettaja pystyy säilyttämään itsehillintänsä. MacManuksella (1995, 104 - 106) on peräti 50 -kohtainen luettelo ohjeista opettajille. Yhtenä neuvona hän esittää, että tiukan paikan tullessa opettajan tulisi pitää äänensä hillittynä, kädet paikoillaan, olemus rauhallisena ja välttää ärtymystä. Reid (1988, 149 - 150) painottaa seuraavaa: (1). Luokka on työllistettävä vaihtelevilla tehtävillä. Mitä vaikeampi luokka on, sitä tärkeämpää on, että opettaja työllistää sen heti tunnin alusta alkaen. (2). Ohjeet on annettava mahdollisimman selvästi ja yksiselitteisesti. (3). Opettajan on oltava jatkuvasti selvillä siitä, mitä luokassa tapahtuu ja myös osoitettava tämä. (4). Vaikeissa tilanteissa opettajan on pidettävä kielenä kurissa ja vältettävä äärimmäisiä reaktioita.

Viime vuosina on kasvatus- ja hoitoaloilla alettu kiinnostua ihmisten ja ryhmien välisestä vuorovaikutuksesta ja suhdejärjestelmistä. Työrauhaongelmien syitä ei selitetä yksilökeskeisillä tai perheeseen liittyvillä tekijöillä, vaan ihmisten ja ympäristön välisenä suhteena, johon voidaan vaikuttaa. Tällaisia teoreettisia lähestymistapoja ovat muun muassa ekosysteeminen toimintamalli

ja lyhytterapauttinen tai ratkaisukeskeinen lähestymistapa (Vrt. Hämäläinen & Sava 1989).

Ekosysteemisessä toimintamallissa korostuu ihmisten ja ympäristön välinen suhde ja muutos. Toimintamallia on sovellettu muun muassa perheterapiassa ja yhdyskuntatyössä. Esimerkiksi opettaja ja oppilas ovat osa luokan ekosysteemiä, jolloin luokassa vallitsevat suhteet vaikuttavat heihin. Ekosysteemisessä toimintamallissa opettajan tapa toimia ja luokan käyttäytyminen ovat osa kokonaisuutta, joka vaikuttaa muihin osiin ja johon kaikkien muiden luokassa olevien tavat ja käyttäytyminen vaikuttavat. Jos käyttäytymisessä tapahtuu jonkin henkilön kohdalla muutos, vaikuttaa se laajemmin koko systeemiin. (Molnar & Lindquist 1994, 24 - 26).

Molnarin ja Lindquistin mukaan ongelmakäyttäytyminen voidaan nähdä vakiintuneena ajatus- ja käyttäytymiskuviona, johon opettaja voi yrittää vaikuttaa. Ekosysteemisestä näkökulmasta muutoksen käynnistämiseen on ongelmatilanteessa kaksi vaihtoehtoa: ensinnäkin häiritsevä käyttäytyminen voidaan tulkita uudella tavalla ja toimia sen mukaisesti tai toiseksi voidaan yksinkertaisesti toimia eri lailla. Jotta ongelma tulisi ratkaistua on sen täytettävä kaksi ehtoa: pulmallisena pidetyn käyttäytymisen on muututtava hyväksyttävällä tavalla ja käyttäytymisen tulkinnan on vaihduttava niin, ettei häiriötä enää pidetä ongelmana. Tärkeää on pystyä muuttamaan toimintaa silloin, kun aikaisemmat yritykset muuttaa häiriökäyttäytymistä eivät ole tuottaneet toivottua tulosta. Jos uhkailu tai rangaistukset oppilasta kohtaan eivät saa häntä lopettamaan häiriökäyttäytymistä, tulee vaihtaa strategiaa. Huomion keskipisteenä ei ole luokitteleva diagnostisointi - vaan muutos. (Molnar & Lindquist 1994, 27-28, 31-32, 39.)

Toinen hyvä teoriasuuntaus ratkaistaessa häiriöitä koulussa voisi olla ratkaisukeskeinen lähestymistapa. Sille on ominaista, että syyttelyn sijasta kiinnitetään huomiota myönteisiin tekijöihin, joita ihmiset kokevat. Joskus *ongelmaoppilaan* positiivinen muutos voidaan kokea uhkana. Näin voi käydä esimerkiksi silloin, kun oppilas on siirretty osittain erityisluokalle. Aineenopettaja voi kokea oppilaan edistymisen erityisluokalla syytökseksi omaa toimintaansa kohtaan. Tämän vuoksi on tärkeää, että viestiessään positiivisesta muutokses-

ta erityisopettaja antaa tunnustusta aineenopettajalle. Toinen tärkeä lähtökohta ratkaisukeskeiselle lähestymistavalle on usko siihen, että menneisyys on voimavara. Jos ihminen uskoo siihen, että menneisyyden kovat kokemukset aiheuttavat ongelmia myöhemmässä elämässä, voi tämä uskomus muuttua helposti itseään toteuttavaksi ennusteeksi. Jos menneisyys nähdään myönteisessä valossa, siitä tulee voimavara, joka auttaa ihmisiä saavuttamaan tavoitteensa. Muita merkittäviä lähtökohtia on muun muassa leimaavien nimityksien välttäminen ja myönteisten mielikuvien ja tulevaisuudennäkymien luominen. (Furman & Ahola 1995, 31, 62, 91, 119 - 120.)

6 POHDINTA

Koulun työrauhaongelmat eivät nähdäksemme ole mikään yksittäinen ilmiö, vaan työrauhatilanne kouluissa liittyy laajemmin yhteiskunnalliseen tilanteeseen, koulun kulttuuriin, kodeissa vallitseviin arvoihin ja asenteisiin, nuorisokulttuuriin, sekä nuorten yleiseen elämäntilanteeseen. Esimerkiksi lama heijastuu kouluihin säästötoimenpiteinä, jotka vaikuttavat opettajan työskentelyyn. Oppilasryhmien koot kasvavat, mikä puolestaan heijastuu oppilaisiin ja sitä kautta takaisin opettajiin. Koulu heijastaa yhteiskunnallisia arvoja, normeja ja yleisiä kehitystrendejä.

Viime aikoina on lehdistössä esiintynyt runsaasti kirjoituksia työrauhaongelmista. Lehtikirjoitusten otsikot jopa laajalevikkisissä sanomalehdissä koskien koulun työrauhaa ovat olleet sävyiltään aika rafflaavia. Kun nuorista kirjoitetaan, niin aihepiirit ovat usein negatiivisia sävyiltään. Vaikka jutuissa pohdittaisiinkin syvällisemmin ja asiallisemmin nuorten elämäntilannetta, voivat otsikot ja joissakin tapauksissa myös jutun sisältö herättää sensaationhakuista mielikuvia. Nuorten elämäntilanteesta ei mielestämme saisi tehdä kauppatavaraa.

Aineenopettajien valmiudet työrauhan ylläpidossa ovat verrattain heikkoja. Opettajat korostavat kertomuksissaan oppilaiden kognitiivisen kehityksen ja oppimisen merkitystä, mutta aika vähän esiintyy pohdintaa siitä, missä määrin koulun ja opettajien tehtävänä on edistää oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kasvua ja kehitystä. Opettajien koulutuksessa voitaisiin painottaa huomattavasti enemmän sosiaalisten ja emotionaalisten kasvatusalueiden

merkitystä koulun yleisen ilmapiirin kohottajana. Tällä toimenpiteellä voisi olla laajoja, myönteisiä vaikutuksia koulun yleisen oppimismotivaation ja työskentelyilmapiirin parantumiseen.

Työrauhan ylläpitäminen luokassa vaatii opettajalta nimenomaan kasvatuksellisen ohjaajan taitoja. Se, onnistuuko opettaja kasvattajana riippuu hyvin paljon hänen asenteistaan oppilaita kohtaan. Opettajien tulisi välittää oppilaisiaan ja näyttää välittäminen käytännössä oppilaille. Tämän lisäksi opettajille kannattaisi opettaa erilaisia strategioita, miten työrauhaa ylläpidetään. Opettajille voisi myös välittää tietoutta oppilaiden eri kehitysvaiheista ja näihin vaiheisiin liittyvistä tuntemuksista. Nähdäksemme tämä ei ole koskaan liian myöhäistä. Työrauhaongelmien esiintyessä opettajia ei tulisi syyllistää, vaan luoda inhimillinen ja ymmärtävä ilmapiiri, jossa opettajia tuettaisiin ja rohkaistaisiin kohtaamaan avoimesti erilaisia asioita ja ottamaan arkaluontoisiakin asioita puheeksi. Koulun johtaja voisi olla tämän myönteisen kehityksen alkuunpanija. Työrauhaongelmat tulisi nähdä ilmiönä, jolle voidaan tehdä paljonkin.

Koulun oppilashuollolla on hyvät mahdollisuudet tukea vaikeuksissa olevia nuoria. Oppilashuoltoryhmä kokoontuu joka toinen viikko ja käyttää työvälineenä seurantalistaa oppilaista. Kehitteillä oleva yhteistyö ja verkostoituminen ovat suunnitteilla erityistä hoitoa ja kasvatusta vaativille oppilaille, samoin tapakasvatuksen edistäminen. Oppilashuoltoryhmä voisi laatia selkeän toimenpideohjelman, kuinka erilaisissa ongelmatilanteissa voitaisiin toimia. Oppilashuoltoryhmää voisi laajentaa ottamalla mukaan vapaa-ajan ja sosiaalityön sektoreiden työntekijöitä. Esimerkiksi ongelmassa kamppailevan nuoren kannalta olisi hyödyllistä, mikäli ne henkilöt kohtaisivat toisensa, jotka käytännössä ovat tekemisissä oppilaan arkielämässä. Tällöin tapaamisissa voisivat olla säännöllisesti läsnä myös ongelmanuoren vanhemmat.

Yksi hyvä keino vaikeuksiin ajautuneen oppilaan auttamiseksi koulussa olisi nimetä oppilaalle henkilökohtainen vastuuhenkilö, jonka tehtävänä olisi tukea oppilasta koulutyössä. Etenkin niille oppilaille, joilla on ongelmia kotioloissa voisi tällä toimenpiteellä olla suuri merkitys. Yhtenä kehittämisen kohteena voisi olla koulussa esiintyvän *lusmuilun* vähentäminen selkeän toimenpidestrategian avulla, jossa olisi laajemmin mukana koko kouluyhteisö.

Erityisen tärkeää olisi lisätä kotien ja koulun välistä yhteistyötä siten, että vanhemmat otettaisiin entistä enemmän mukaan koulutoiminnan suunnitteluun ja toteutukseen yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa. Lähtökohtana vanhempien kohtaamisessa tulisi olla vanhempia kunnioittava asenne, jossa vanhemmille annetaan aktiivinen rooli oppilaan kasvun tukijana. Perinteisesti vanhempien ja opettajien välistä yhteistyötä on voinut joskus heikentää opettajien yksisuuntainen vuorovaikutus ja autoritääriäinen asenne perheitä kohtaan, mikä on voinut puolestaan herättää vanhemmissa epäluuloja koulua kohtaan. Etenkin vaikeuksissa olevien nuorten vanhemmille tulisi varata aikaa ja keskustelumahdollisuuksia entistä enemmän. Opettajien pitäisi tiedottaa koteihin oppilaiden poissaoloista ja muista ongelmista. Kotien ja koulujen kannattaisi luoda yhteistyössä suunnitelma, miten oppilas saataisiin motivoitumaan koulutyöstä ja mitä toimenpiteitä oppilaan motivoituminen käytännössä eri tahoilta edellyttäisi. Koteja tulisi kannustaa myös vapaaehtoistyöhön. Yksi toimiva ja jo käytettykin yhteistyömuoto voisi olla leirikouluprojekti, jossa saadaan niin vanhemmat, oppilaat kuin heidän opettajiansakin sitoutumaan yhteiseen toimintaan.

Koulukuraattorilla, koulupsykologilla ja erityisopettajilla on tärkeä rooli ongelmissa kamppailevien oppilaiden tukemiseksi. Erityisopetukseen siirtoa ei voi aina pitää tarkoituksenmukaisena, sillä se voi leimata oppilaan. Mielestämme esimerkiksi erityisopettajien roolia kouluissa voitaisiin kehittää siten, että erityisopettaja toimisi enemmän aineenopettajien konsulttina ja samanaikaisopettajana tavallisessa luokassa. Ongelmat luokahuoneessa voivat tuntua aineenopettajasta joskus raskailta, joutuuhan aineenopettaja käytännössä yksin työskentelemään erityistä hoitoa ja kasvatustakin vaativien oppilaiden kanssa. Koulupsykologilla voisi olla muukin rooli ryhmässä, kuin oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden testaaminen. Psykologi voisi toimia opettajien työpaineiden ennaltaehkäisijänä ja tarvittaessa antaa työnohjausta, mikäli opettajilla esiintyy stressiä. Oppilaan ongelmiin pitäisi myös puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Tukioppilaiden toiminta koulussa näyttää olevan vähäistä ja ongelmallista on tukioppilaiden koulutuksen maksullisuus ja vähäisyys. Tukioppilaiden

roolia voisi kasvattaa antamalla heille enemmän vastuuta. Nuoret voisivat itse suunnitella ja toteuttaa erilaista toimintaa, joka tähtäisi koulun ilmapiirin parantamiseen. Myös koulun muita oppilaita voitaisiin aktivoida mukaan erilaisiin projekteihin ja oppituntien sisällä voitaisiin toteuttaa erilaista toimintaa, joka tähtäisi oppilaiden sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden tyydyttämiseen. *Häirikköoppilaan* vastuuttaminen voisi olla hyödyllistä siten, että hänelle annettaisiin itsetuntoa kohottavia kokemuksia esimerkiksi häntä itseään kiinnostavien luottamustehtävien muodossa. Myönteinen palaute oppilaan edistyessä on yleensä hyvä keino kannustaa oppilasta kehittymään sosiaalisesti ja emotionaalisesti. Opettaja voisi myös pyytää aikaisemmin häiriköineiltä oppilailta asiantuntija-apua siinä, miten ongelmatilanteita kannattaisi ratkoa.

Erilaiset yhteisökasvatuskokeilut voisivat olla myös paikallaan. Vaikuttaa siltä, että koululta puuttuu selkeä toimintasuunnitelma työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä. Tavoitteenasettelussa tulisi olla realistinen ja edetä kohti päämäärää asteittain. Koululla voisi selkeästi olla myös henkilö, joka laajemmin koordinoisi koulun sosiaalista kasvatusta ja pohtisi sen kehittämistä yhteistyössä koulun muun henkilöstön kanssa. Tämänkaltaisessa työskentelyssä tärkeää olisi nimenomaan positiivinen ja ratkaisukeskeinen työskentelyote - se, että toimitaan ryhmässä yhteisen päämäärän hyväksi. Ongelmien erittely ei ole hyödyllistä ellei samalla ole esittää toimenpideohjelmia, kuinka ongelmiin tulee puuttua.

Mielestämme mielenkiintoisia löytöjä aineistossa on, että opettajat kirjoittavat vain vähän kiusaamistapauksista ja luvattomista poissaolosta - sen sijaan oppilaat kirjoittavat niistä paljon. Tämä voi antaa viitteitä siitä, että opettajat eivät tunnista oppilaiden sisäisiä työrauhahäiriöitä (vrt. luku 2.2.) tai kiusaamistapauksia. Kenties opettajat eivät näe passiivista vastarintaa kuten *lintsailua* ongelmana, johon tulisi kohdistaa toimenpiteitä. Onko kiusaaminen tabu koulussa, kun opettajat eivät siitä kirjoita?

Vuoden kestänyt graduprosessimme on ollut mielenkiintoinen ja haastava, mutta erittäin työläs prosessi. Tutkimuksen alkuvaiheissa aineistoa työstäessämme heräsi ajoittain voimakkaitakin tunteita koulussa esiintyviä työrauhatilanteita kohtaan. Erityisesti muutamien opettajien kertomukset saivat

meissä esiin huolestuneita reaktioita koulun kasvatuskäytäntöjä kohtaan. Myös oppilaiden kommentit opettajista olivat yllättävän turhautuneita ja pessimistisiä. Oppilailla tuntuu olevan huolestuttavan syvä epäluottamus koulujärjestelmää kohtaan.

Laadullisen tutkimuksen tekeminen on ollut antoisa ja vaativa matka, jonka aikana olemme nähneet ja kokeneet vaikka mitä. Tuntuu siltä, että vaikka emme paljoa koulussa ole aikaamme viettäneetkään, olemme hyvin sisäistäneet tutkimuskoulumme kulttuurin, ja joskus voimakkaat mielikuvat ja elämykset ovat käynnistäneet syvällisiäkin ajatusprosesseja. Yhdessä vaiheessa pohdimme sitä, onko järkevää tutkia yksittäisiä koulun ilmiöitä, joihin vaikuttavat laajemmin yhteiskunnalliset, yhteisölliset ja yksilölliset arvo- ja normijärjestelmät. Tutkittava ilmiö osoittautui sängen laajaksi ja jouduimme pohtimaan jo alusta alkaen, kuinka fokusoida tutkimustehtäväämme.

Mielestämme kahden tutkijan yhteistyö avarsi meitä katsomaan ilmiötä syvällisemmin ja tarkemmin ensinnäkin sen vuoksi, että tutkimusaineisto herätti ajoittain voimakkaitakin tunteita. Toiseksi aineisto on hyvin laaja ja sen työstäminen vaati paljon aikaa ja syvällistä paneutumista aiheeseen. Ajoittain innostuimme aineistostamme, sillä esimerkiksi oppilaiden ja opettajien kertomukset ovat paikoitellen hyvin hilpeää luettavaa. Ajoittain olimme todella uupuneita raakamateriaalin työstämiseen ja teki mieli lähteä - ja lähdimmekin LOMALLE - pakoon aineistoa ulkomaille; toinen Kreikkaan, toinen Portugaliin. Tämä tapahtui juuri ennen johtopäätösten ja pohdinnan kirjoittamista.

Tutkimusmetodissa on mielestämme myönteistä se, että kertomusaineisto koostuu kolmesta eri näkökulmasta: opettajien, oppilaiden ja vanhempien. Tällöin näkökulma on rikkaampi ja monipuolisempi, kuin jos kertomukset edustaisivat vain yhtä näkökulmaa. Tutkimuksemme tärkeänä löytönä voi pitää sitä, että työrauhaongelmat ovat laaja ilmiö eikä ongelmia voi selittää sen yksittäisten osien tai ilmiöiden kartoittamisella. Aina ei voi tietää mikä on syy, mikä seuraus. Jos työrauhaa halutaan parantaa, on lähdettävä kokonaisvaltaisemmin kehittämään koulun yleistä ilmapiiriä vaikuttamalla opettajien, oppilaiden ja vanhempien asenteisiin. Työrauhaongelmat ovat yhteydessä vallitseviin kulttuurisiin, sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin arvoihin.

Työrauhaongelmat ovat arkaluontoinen ongelma, joten tutkimuksen luotettavuutta saattaa parantaa tutkimukseen osallistujien anonymiteetti. Toisaalta kysymyslomakkeen pituus saattaa aiheuttaa kertojissa väsymystä, mikä ilmenee turhautuneina kommentteina ja kenties siinä, että kertojat eivät jaksane paneutua aiheeseen tarpeeksi syvällisesti.

Tutkimusprosessin kuluessa on herännyt joitakin jatkotutkimusaiheita. Miten kouluissa tällä hetkellä tapahtuvat opetuksen uudistukset vaikuttavat koulun työrauhaan? Minkälaisissa kouluissa vallitsee hyvä työrauha? Minkälaisia interventioita kannattaisi käyttää työrauhaongelmien ennaltaehkäisyssä? Auttaisiko työrauhan parantamista se, että kouluissa työskentelisi henkilö, joka koordinoisi koulun työrauhaa kaikilla tasoilla ja pyrki omalla toiminnallaan vastuuttamaan oppilaat, opettajat ja vanhemmat toteuttamaan työrauhan tähtääviä toimenpiteitä? Miten ns. ongelmaoppilaat kokevat uudistukset? Miten he kokevat vuosiluokattomuuden - sen että ei ole olemassa varsinaista koti-luokkaa?

Työrauhaongelmia pohdittaessa herää myös kysymys, miksi oppilaat eivät pidä itseään vastuussa työrauhan säilymisestä luokahuoneessa. Oppilasaineistoa analysoidessamme heräsi ajatus, että oppilaat kokevat oman mahdollisuutensa vaikuttaa asioihin heikoksi. Onko tähän syynä se, että kasvatusyhteisöt - opettajat, vanhemmat, kasvatusalan ammattilaiset - *paaperoivat* liikaa oppilaita eivätkä anna tilaa oppilaiden yksilölliselle aktiviteetille ja sosiaaliselle kasvulle? Minkälaisia kasvatuskäytäntöjä käyttäen voitaisiin vahvistaa oppilaiden sosiaalista vastuuntuntoa ja *siviilirohkeutta*, että oppilaat uskaltaisivat puuttua esimerkiksi kiusaamistapauksiin koulussa? Miksi oppilaat kokevat, että ongelmiin puuttuminen esimerkiksi luokkahuonetilanteessa saavat heidät huonoon valoon toisten oppilaiden silmissä?

Toiveenamme on, että tutkimuksemme herättäisi pohdintaa ja keskustelua julkisuudessakin käytävälle koulukeskustelulle. Mielestämme on huolestuttavaa, että kouluihin kohdistetaan edelleenkin säästötoimenpiteitä. Vaikuttaisi siltä, että ajattelemattomasti tehdyt säästöt osaltaan aiheuttavat koko kouluyhteisöille ongelmia ja heikentävät koulun työrauhaa.

LÄHTEET

- Aho, S. 1975. Opettajien käyttäytymisongelma-asenteet ja menettelytavat ongelmien käsittelyssä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 36.
- Aho, S. 1976a. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: Raportti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 42.
- Aho, S. 1977c. Luokkailmaston yhteys oppilailla esiintyviin työrauhahäiriöihin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: Raportti 6. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 51.
- Ahvenainen, O. & Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erytispedagogiikka 2. Erytiskasvatuksen käytäntö. Juva: Wsoy.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Anon 1973. Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistio. Helsinki: Kouluhallitus.
- Anon. 1978. Työrauhaohjelma, joka ei maksa penniäkään. Opettaja 73, 32-33.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Caven, S. & Piha, J. 1995. Seikkailutoiminta käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 3.
- Denscombe, M. 1985. Classroom control: A sosiological perspective. London: Allen & Unwin.
- Doyle, W. 1986. Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (ed.) Handbook of research on teaching. 3rd ed. A project of the American Educational Research Association. New York. 394 - 395.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki Gaudeamus. 30 - 41.

- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajainkoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Eskola, A. 1979. Sosiaalipsykologia. Tammi. Helsinki.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisuja C 13.
- Furlong, V.J. 1985. The deviant pupil: Sociological perspectives. Milton Keynes: Open University Press.
- Furman, B. 1995 & Ahola, T. Muuttuset. Terapiasta ratkaisuihin. Toinen painos. Otava: Keuruu.
- Gannaway, H. 1984. Making Sense of School. In M. Hammersley & P. Woods (eds.) Life in School. The Sociology of Pupil Culture. Milton Keynes: Open University Press. 191 - 203.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: Wsoy.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erytispedagogiikka 1. Erytispedagogiikka tieteenä. Juva: Wsoy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hurn, C.J. 1993. The limits and possibilities of schooling. An introduction to the sociology of education. 3. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Jones, V. & Jones, L. 1995. Comprehensive classroom management. Creating positive learning environments. 4th ed. U.S.A.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Nuorisosta, syrjäytymisestä, yhteiskunnasta. Teoksessa A. Mikkola (toim.) Suomalaista nuorisotutkimusta, tutkijoiden puheenvuoroja. Kansalaiskasvatuksen keskus. Tutkimuksia 1/86. Helsinki. 42 - 53.
- Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimusten valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 160.

- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: Kasvatussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 105.
- Koppinen, M.-L. 1994. Miten laadin oppijakeskeisen opetussuunnitelman? Teoksessa P. Sinko (toim.) Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Opetushallitus. Helsinki. 12 - 21.
- Koro, J. 1982. Käyttäytymishäiriöisten lasten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Jyväskylä: Gummerus, 178 - 179.
- Korpinen, E. & Lång, A. 1979. Sanallisen arvioinnin sekä kodin ja koulun yhteistyökokeilu III. Oppilaiden huoltajien käsityksiä kokeilusta. Kokeilun vaikutukset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 132.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava.
- Kuukka, I. 1984. Tukioppilastoiminta. Helsingin kouluviraston julkaisuja 5.
- Laakso, K. 1994. Voisinpa aloittaa alusta! Syrjäytyminen nuorten kokemana. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia A:1.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic Inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Linnansaari, H. 1991. Koulua kehittämässä TOMU -projektissa. Nuorisotutkimus 9 (3), 18 - 25.
- Lääkintöhallitus. 1987. Nuorten mielenterveysongelmat ja terveydenhuolto. Nuorisopsykiatrian asiantuntijaryhmän mietintö. Moniste 3.
- Maanen, Van J. 1995. An End to Innocence: The ethnography in ethnography. In Maanen, J. van (ed.) Representation in Ethnography. California: Sage Publications. 1 - 23.
- Maanen Van, J. 1988. Tales of The Field. On Writing Ethnography. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- MacDonald, B. & Walker, R. 1975. Case study and the social philosophy of educational research. Cambridge Journal of education 5, 2 - 11.
- McManus, M. 1995. Troublesome behaviour in the Classroom. A Teachers' Survival Guide. 2nd ed. New York: Routledge.

- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Opetus 2000. Juva: Wsoy.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 42 - 59.
- Mäntyniemi, A-L. & Haikola, S-L. 1975. Vanhempien kasvatustieteiden, opettajien opetusasenteiden ja kasvattajien välisen normikonfliktitilanteen yhteys oppilaiden käyttäytymishäiriöihin oppitunnilla. Työrauhatutkimus II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 254.
- Oppilas keskipisteenä. 1982. Kouluhallituksen oppilashuoltotyöryhmän muistio. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Patterson, G. R., Capaldi, D. & Bank, H. 1991. An early starter model for predicting delinquency. Teoksessa D. J. Pepler & K. H. Rubin (toim.) The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 139 - 168.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative education and research methods. 2nd ed. Newbury Park: Sage.
- Peltola, K. 1997. Hakkaaminen on "in" tyttöjen keskuudessa - työrauhaongelmat ovat pahentuneet pääkaupunkiseudun kouluissa. Helsingin Sanomat 21.4.97. Kotimaa.
- Penttilä, E. (1994). Turvallinen koulu. Opetus 2000. Wsoy. Juva.
- Peruskoululaki 1983. 27.5.1983/ 476.
- Peruskouluasetus 1984. 12.10.1984/ 718.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Reid, K. 1986. Disaffection from School. London: Methuen
- Reinert, H.L. & Huang, A. 1987. Children in conflict. Educational strategies for the emotionally disturbed and behaviorally disordered. (3rd. ed.) Ohio: Merrill Publishing Company.
- Rimpelä, M., Jokela, J., Luopa, P., Liinamo, A., Huhtala, H., Kosunen, E., Rimpelä, A. & Siivola, M. 1996. Kouluterveys 1996 -Tutkimus.

Kouluviihtyvyys, terveys ja tottumukset. Perustulokset yläasteilta ja kaupunkien väliset erot. Helsinki: Stakes. Aiheita 40.

- Ruoho, K. 1996. Käyttäytymishäiriöt sekä lastentarhanopettajien ja erityisopettajien toimintaparadigmat. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu. (toim.) Käyttäytymishäiriöt Nyt. Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuu: Yliopistopaino. 157 - 196.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 1983. Group processes in the classroom. Iowa: Brown Company Publishers.
- Sipilä, J. 1982. Nuorten poikkeava käyttäytyminen ja yhteisön rakenne. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitoksen tutkimuksia A 1.
- Siurala, L. 1990. Aikuisten käsityksiä nuorisosta. Teoksessa J. Lähteenmaa ja L. Siurala (toim.) Nuoret ja muutos. Tilastokeskus. Nuorisotutkimusseura. Tutkimuksia 177. Helsinki. 194 - 202.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park - New Delhi: Sage Publications.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 51.
- Syrjäläinen, L. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: Kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 101 - 104.
- Takala, M. 1992. "Kouluallergia" - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitas Tampereensis A 335.
- Tulonen, H. 1997. Koulu voi olla taistelutanner myös opettajalle. Helsingin Sanomat 26.1.97. Kotimaa A 9.
- Tynjälä, P. 1991. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 22 (3) 387 - 398.
- Ulvinen, V-M. 1993. Poikkeavaksi leimautuminen koulussa - syrjäytyminen yhteiskunnassa. Nuorisotutkimus 11 (2), 18 - 26.
- Uusikylä, K. 1987. Erityisluokkien opetusprosessi ja sen kehystekijät. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 15.

- Uusikylä, K & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopisto. Opettajainkoulutuslaitoksen tutkimuksia 66.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: Wsoy.
- Valtonen, S. 1997. Kurinpito on taito joka opitaan. Opettaja 7. 28 - 29.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vepsäläinen, K. 1980. Peruskoulun seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulunkäynti ja oppimismotivaation sisältö. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 13.
- Vesikansa, S. 1988. Toimintaan nuorten kanssa 2. Perustietoa nuorisotyöntekijöille. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön: Miksi työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Tampere: Vastapaino.
- Woods, P. 1983. Sociology and the school. An interactionist Viewpoint. London: Routledge and Kegan Paul.
- Yin, R. K. 1994. Case study research: design and methods. 2nd ed. Beverly Hills: Sage.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Kysymyslomakkeen 5 ensimmäistä sivua