

Eila Aarnos

OPPILAS OMAN ITSEKONTROLLINSA RAKENTAJANA

CHYDENIUS-
INSTITUUTIN
TUTKIMUKSIA



2003



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
CHYDENIUS-INSTITUUTTI

Eila Aarnos

Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana

Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Kokkola 2003

ISBN 978-951-39-9462-4 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9462-4

Chydenius-Instituutin tutkimuksia 5/1998
2. korjattu ja täydennetty painos 2003

ISBN 951-39-1625-1

ISSN 0789-0710

Gummerus Kirjapaino Oy
Saarijärvi 2003

Esipuhe

Tämä tutkimus liittyy erääseen opettajankoulutuksen opintokokonaisuuteen, jonka olen kehittänyt osaksi kasvatuksen vuorovaikutuksen opiskelua. Kehitin opintokokonaisuuden sisältöjä ja opiskelumuotoja monimuotoistaessani omaa opetustani, lisätessäni opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä ja kehittäessani siihen mahdollisimman mielekkäitä tehtäviä, joissa opiskelijat voivat hyödyntää aiempia kokemuksiaan ja herkistyä erään pedagogisesti tärkeän kysymyksen ääreen. Tämä kysymys on lapsen itsekontrollin kehityksen tukeminen. Projektin nimeksi muotoutui "LOCUS of CONTROL", kontrollin paikka. Siihen sisältyy idea lapsen sisäisen kontrollin kehittymisestä ja opettajan ohjauksen vaikutuksesta siihen.

Lähes kaksi sataa luokanopettajaksi opiskelevaa Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksesta ja Chydenius-Instituutista on opiskellut tämän opiskelukokonaisuuden. He ovat haastatelleet kukin yhtä lasta sekä koonneet ja analysoinut havaintojaan pienryhmissä. Nyt on aika minun koota vuosien havainnot yhteen ja toteuttaa oma tutkimustehtäväni. Kiitän kaikkia niitä opettajia, jotka ovat opiskelijoina ollessaan koonneet omana harjoituksenaan aineistoa ja olleet mukana analysoimassa lasten kuvauksia. Jos sinä, hyvä opettaja, muistat olleesi mukana tällaisessa oppimisprosessissa opettajankoulutuksesi aikana, sinulle vielä erityiset kiitokset. Toivon, että olette opettajina kehittäneet sellaista pedagogista vuorovaikutusta, joka antaa lapsille mahdollisuuden kehittää omaa itsekontrolliaan.

Aineiston käsittelyssä on ollut korvaamattomana apuna kasvatustieteen maisteri Merja Forslund, hänelle lämpimät kiitokset. Kiitos myös Chydenius-Instituutin opettajankoulutuksen dynaamiselle ja vuorovaikutteiselle yhteisölle, joka on ylläpitänyt kiinnostustani tähän aihepiiriin.

Toivon, että tutkimukseni "kuluisi opettajien käsissä", herättäisi ajatuksia, keskustelua ja oman työn kehittämideoita. Kuvaan raportissani myös sisäisen kontrollin ohjaustapoja, joita taitava opettaja käyttääkin työssään. Olen lukenut pääasiassa ulkomaisia lähteitä ja koonnut niistä peilejä tälle aineistolle pitäen mielessäni kiireisen opettajan, joka ehtii hädin tuskin perehtyä kotimaiseen kasvatuskirjallisuuteen. Tutkimukseeni sisältyy myös malli opettajankoulutuksen oppimiskokonaisuudesta sekä virikkeitä opettajien ammatilliseen täydennyskoulutukseen. Tähän toiseen painokseen olen lisännyt uusia tutkimustuloksia ja pedagogisia näkökulmia, mm. välittävän opettajan ohjaustapoja Marilyn Gootmanin opastamana.

Toivon lukijapalautetta sähköpostitse osoitteella eila.aarnos@chydenius.fi

Sisällys

1 Johdanto	7
1.1 Mitä tässä tarkoittaa oman itsekontrollin rakentaminen?	7
1.2 Miksi tutkia itsekontrollia juuri oppilailta?	7
1.3 Opettaja oppilaittensa pedagogisena käyttäytymisen ohjaajana	8
1.4 Tutkimuksen psykologis-pedagoginen tarkoitus	8
1.5 Miksi ja miten tämä tutkimus toteutetaan?	9
2 Käyttäytymisen säätely psykologisena ilmiönä	12
2.1 Mitä itsekontrolli tarkoittaa?	12
2.2 Miten itsekontrolli kehittyy lapsuuden aikana?	15
2.3 Locus of control -teorian soveltaminen tässä tutkimuksessa	17
2.4 Tutkimuksia lasten itsekontrollin kehittämisestä ja kontrollin paikasta	19
2.5 Tutkittujen lasten ja nuorten käyttäytymisen kontrollin kehitysvaiheet ja niiden laadullisia piirteitä	22
2.6 Psykologisen ilmiön synteesi	28
3 Käyttäytymisen säätely pedagogisena ilmiönä	29
3.1 Opettajan luoma ulkoinen nk. säätelyvoimien kenttä: säännöt, rankaisut, palkkiot sekä palautteen antaminen oppilaiden käyttäytymisestä	29
3.2 Oppilaat opettajan pedagogisen ohjauksen havainnoijina	32
3.3 Opettajat säätelykenttien luojina: haastateltujen lasten ja nuorten kuvaukset koulun säännöistä ja omasta opettajastaan oppilaiden käyttäytymisen ohjaajana	34
3.4 Pedagogisen ilmiön synteesi	42
4 Käyttäytymisen säätely psykologis-pedagogisena ilmiönä	44
4.1 Opettaja lasten itsekontrollin tukijana	44
4.2 Lewinin kenttäteorian soveltaminen tässä tutkimuksessa	46
4.3 Opettajan pedagogisen säätelykentän yhteys oppilaan itsekontrolliin	48
4.4 Opettajien ja oppilaiden yhteisten ideaalityyppien esittely	51
4.5 Johtopäätökset ja psykologis-pedagoginen synteesi	53

5 Lopuksi: oppilaiden sisäisen itsekontrollin kehityksen pedagoginen tukeminen koulussa	54
5.1 Erilaisia pedagogisia menetelmiä sisäisen kontrollin kehittämiseksi	54
5.2 Opettajaksi opiskelevien ajatuksia ja pedagogisia aforismeja	
LOCUS of CONTROL -projektin jälkeen	58
5.3 Opettajan näkökulman ymmärtäminen	62
Lähteet	66
Liite	72

1 Johdanto

Lapsi rakentaa kasvaessaan omaa sisäistä itsekontrolliaan. Opettaja luo hänen "ympäriilleen" pedagogisen ohjauskentän, joka joko tukee, passivoi tai estää itsekontrollin kehittämisprosessia. Opettaja voi halutessaan herkistyä lapsen kasvuprosessille ja sovittaa oman pedagoginen "voimakenttänsä" tukemaan lasten kasvuprosesseja.

1.1 Mitä tässä tarkoittaa oman itsekontrollin rakentaminen?

Oman itsekontrollin rakentaminen on kehitysprosessi pienestä lapsesta aikuisikään asti. Tietyt edellytykset sisäisen itsekontrollin omaamiselle lapsi saa kasvaessaan ja kokemuksistaan oppimalla. Kehitysprosessilla on joitakin yhteisiä tunnusmerkkejä, mutta se on luonteeltaan kuitenkin erittäin yksilöllinen ja dynaaminen. Lapsi voi jo 7-vuotiaana ymmärtää omien tekojensa seuraamuksia jollakin elämänsektorilla, mutta ei toisella. Siinä iässä hän on joka tapauksessa riippuvainen ulkoisesta ohjauksesta ainakin pienenä koululaisena, jolloin hänen on opittava koululaisen rooli ja suoriuduttava siihen liittyvästä nk. kehitystehtävästä. Myöhemmin lapsen kasvaessa hän rakentaa omaa itsekontrolliaan sisäisesti kypsyessään ymmärtämään omaa käyttäytymistään sekä ulkoisesti oppimalla kokemuksista sekä aikuisten ja ikätovereiden palautteesta. Jonkun lapsen kohdalla kehitysprosessi on rauhallinen ja toisen kohdalla taas raju. Rajuksi prosessi muodostuu, kun lapsi "hakkaa päätään joka seinään" tai ei löydä nk. rajoja itselleen kovinkaan helposti.

1.2 Miksi tutkia itsekontrollia juuri oppilailta?

Lapset viettävät tärkeät kasvun vuotensa päiväkodeissa, esikoulussa ja koulussa ammattikasvattajien ohjauksessa. Koulussa on aina perhettä suurempi yhteisö koolla. Tämä yhteisö tarjoaa jo sellaisenaan haasteen lapselle yhtäältä sopeuttaa oma käyttäytymisensä yhteisön odotuksiin ja toisaalta oppia myös aktiivisesti vaikuttamaan yhteisössä. Kouluissa on sääntöjä, joiden mukaan oppilaiden odotetaan käyttäytyvän. Sääntöjen rikkomisesta seuraa jotakin: ohjauskeskustelua tai erilaisia rangaistuksia.

Tässä "maailmassa" oppilas rakentaa omaa itsekontrolliaan.

1.3 Opettaja oppilaittensa pedagogisena käyttäytymisen ohjaajana

Oppilaat ovat aina opettajan pedagogisen ohjauksen kohteina. Opettaja antaa palautetta oppilaan käyttäytymisestä ja ohjaa häntä oman implisiittisen persoonallisuuskäsityksensä mukaisesti omaksumaan inhimillisiä tapoja. Opettajat ovat persoonallisuuksiltaan ja ihmiskäsityksiltään hyvin erilaisia. Niin voidaan myös olettaa heidän ohjaustyyhinsä olevan yhtäältä ammatillista ja toisaalta yksilöllistä. Ammatillisena opettajan ohjaustyyli heijastaa hänen opettajankoulutuksessaan vallinnutta ohjauksiasitusta ja sitä, mitä hän on siitä opettajana toimiessaan tietoisesti professionaalisesti muodostanut. Yksilöllisenä opettajan ohjaustyyli ilmenee, kun hän heijastaa siinä omaa persoonallisuuttaan ja varsinkin silloin, kun ohjaustilanne on vaikea eivätkä ammatilliset käytänteet riitä: opettajan on turvauduttava joskus johonkin hyvin epätoivoiseenkin käytäntöön, jota hän ei pysty perustelemaan ammatillisesti.

1.4 Tutkimuksen psykologis-pedagoginen tarkoitus

Pyrim tarkastelemaan tässä tutkimuksessa itsekontrollin rakentamisen kehitysprosessia opettajan ohjauskentässä.

Tutkimustehtäviksi tarkentuiivat hiljalleen seuraavat kolme:

- kuvata lasten ja nuorten itsekontrollin kehitysvaihetta, sen laadullisia ominaisuuksia ja siihen yhteydessä olevia lasta itseään koskevia tekijöitä; tätä varten luon kehityspsykologiasta kuvauksen lapsen luonnollisesta kehitysprosessista ulkoisesta sisäiseen itsekontrolliin,
- kuvata lasten avulla heidän opettajaansa ja sitä pedagogista säätelykenttää, minkä hän on luokkaansa luonut; tätä varten kokoan opettajan tapoja ohjata oppilaiden käyttäytymistä sekä lasten kuvauksia luokan säännöistä ja muista käytänteistä, joilla oppilaita ohjataan;
- tutkia opettajan luoman kentän yhteyttä lasten itsekontrollin kehitysvaiheeseen; tutkin mm., ilmeneekö ristiriitoja lapsen luonnollisessa kehitysprosessissa ja voidaanko nämä ristiriidat palauttaa osittain opettajan pedagogiseen ohjaustapaan; kuvaan tässä yhteydessä myös oppilaiden omia ehdotuksia siitä, miten opettaja voisi ohjata oppilaita ja selvitan näiden ehdotusten yhteyden opettajan omiin tapoihin.

Teoreettisiin aineisiin ja aikaisempiin tutkimuksiin liitän omasta aineistostani nousevat tulokset. Kirjoitan kaikki rinnakkain tutkimustehtävien mukaisesti, kolmeksi pääluvuksi. Niissä kuvaan tutkimustehtäviä yksinkertaisesti niin, että on kysymys lapsen itsekontrollista psykologisena, pedagogisena ja psykologis-pedagogisena ilmiönä.

1.5 Miksi ja miten tämä tutkimus toteutetaan?

Kiinnostus tätä aihetta kohtaan on herännyt minussa alitajuisesti jo pienenä koululaisena ollessani. Minulla oli erittäin ankara alkuopettaja, joka käytti fyy-sistä rankaisua ohjattaessaan oppilaitaan käyttäytymään ja oppimaan paremmin. Kuljetan vieläkin mukanaani ahdistusta niiden lasten puolesta, joita opettaja kovisteli välillä kovinkin kourin ja puisin asein.

Opettajana ja opettajankouluttajana olen voinut tutustua eri-ikäisiin oppi-joihin, joilla on hyvin erilaiset tavat suhtautua omaan oppimiseensa ja laa-jemmin omaan käyttäytymiseensä vuorovaikutustilanteissa. Eräät näyttivät ohjautuvan ulkoisesti: oppivat, koska on pakko tai koska niin pääsee jostakin kurssista tai tutkinnosta läpi. Eräät taas ovat ikään kuin luonnostaan itseoh-jautuvia: he sitoutuvat ja kantavat vastuun omasta oppimisestaan ja käyttäy-tymisestään erilaisissa tilanteissa.

Psykologina kiinnostuin itsekontrollin taustalla olevista kehitysprosesseis-ta ja lapsen pedagogisen ohjauksen merkityksestä. Viimein kehitin opettajan-koulutukseen aiheesta sisältöjä ja oppimismuodon, jossa opiskelija tutustuu yhden lapsen avulla itsekontrolliin ja opettajan tapoihin ohjata oppilaiden käyttäytymistä haastatteleamalla häntä teemahaastattelun keinoin. Haastatte-lut purettiin ja analysoitiin ryhmässä. Opiskelijat tekivät haastattelujen poh-jalta pikkuanalyysejä opettajien tavoista, opettajatyypeistä, tyttöjen ja poikien sekä eri-ikäisten käyttäytymisen kontrollista sekä herkistyivät aiheeseen ke-hittämällä analyysistään kasvatuksellisen aforismin, joita esittelen muutamia tämän tutkimuksen loppuluvussa, johon kokoan teemani itsekontrollin kehit-tämisestä koulussa.

Kiinnyn tähän aiheeseen kuunnellessani lasten ajatuksia ja keskustellessa-ni opettajaksi opiskelevien kanssa. Näitä muistiinpanoja ja alkuperäisiä haas-tatteluja alkoi myös kertyä minulle siinä määrin, että päätin koota ne tähän raporttiin.

Isosta aineistosta olen kehittänyt asteikkoja ja kvantitatiivista analyysiä. Olen hyödyntänyt myös SPSS:n mahdollisuutta tallentaa sanallisia muuttujan arvoja. Pyrin käsittelemään tuloksia alkuperäisiä opettajan luomia kasvatusti-lanteita arvostaen ja lasten käsityksiä ymmärtäen. Alkuperäiset kommentit ja oteet ovat säilyneet havainnollistamaan ja tukemaan tuloksia.

Kuvaan tutkimusotettani niin, että siinä on aineksia fenomenografiasta, symbolisesta interaktionismista ja etnometodologiasta. Fenomenograafinen ote koskee lasten käsitysten tutkimista, haastattelussa on annettu tilaa heidän omille käsityksilleen sekä kysytty heidän omia kokemuksiaan ja näkemyksiään (esim. Ahonen 1994). Taustalla on käsitys pienenkin ihmisen subjektiivisesta, merkityksiä tuottavasta kokemusmaailmasta ja tietoisuudesta (Cohen & Man-ion 1989, 31). Opettajaksi opiskelevat haastattelijat ovat lähes poikkeuksetta herättäneet lapsen luottamuksen, hän on voinut kuvata omaa opettajaansa melko avoimesti.

Symbolisesta interaktionismista on piirteitä monellakin tasolla: aineistossa kuvataan opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, verbaalista ja vahvemmin symbolista. Tämän tutkimuksen aihepiirit ovat luonteeltaan näkymättömiä. Ne ovat herkkä osa kasvatuksellista vuorovaikutusta luokassa ja osa lapsen herkkää yksilöllistä kehitystä. Tämä muistaen tuloksiin on suhtauduttava dynaamisesti. Vaikka kuva pysäytetään sen hetkiseen koulutilanteeseen, on se osa ennen ja sen jälkeen jatkuvaa inhimillistä vuorovaikutusprosessia. Tässä prosessissa on niin paljon tekijöitä, että sen tutkimisessa on oltava hillityn ymmärtäväinen. Meadin työstä periytyvä käsitys symbolisesta interaktionismista korostaa yksilöiden merkitysten tuottamisen prosessia, joka tapahtuu vuorovaikutustilanteissa ja koskee myös niitä (Cohen & Manion 1989, 34).

Etnometodiset ainekset ovat kaikkein väljimmin tässä työssä läsnä siinä mielessä, että oppilaiden kuvaukset ovat arkipäivän tilanteista, niitä analysoidaan ja tulkitsemalla rekonstruoidaan tutkimuskäsitys arkipäivän tilanteista (vrt. Syrjäläinen 1994). Cohen ja Manion (1989, 33) erottavat toisistaan lingvistisen ja situationaalisen arkipäivän etnometodisen suuntauksen. Jälkimmäinen kuvaa tämän tutkimuksen lähestymistapaa niin, että siinä yksilöt tarkastelevat sosiaalisia tilanteita, joissa he ovat itse mukana.

En lähesty tätä tutkimusaihetta kovinkaan normatiivisesti, vaan mahdollisimman kuvailevasti ja ymmärtävästi. Normatiivinen toteamus on, miten jonkun tulisi olla ja kuvaileva toteamus, miten joku on. Opettajan ohjaustavat tulevat arvioitaviksi ja tausta-ajatukseni on luonnollisesti se, ettei opettaja saisi olla esteenä lapsen itsekontrollin kehitykselle. Durkheimin (1974) mukaan todellisuuksia voi tutkia normatiivisesta ja deskriptiivisestä näkökulmasta. Näin tutkin myös lapsen itsekontrollin kehittämistä koulussa: analysoin ja arvioin. Kunnioitan kuitenkin opettajan vaativaa työtä niin paljon, etten osoita syyttävästi sormella ketään ja käsittelen tutkimuksessani tavallaan teoreettisina ilmiöinä opettajaa ja oppilasta. Aineistossa on realistiset parit: lapsi ja hänen opettajansa sekä paljon kerrottuja, konkreettisia vuorovaikutustilanteita. Etäännyin aineistostani ja käsitteellistän itsekontrollin kehittymistä ja kehittämistä koulussa. Palaan aineistooni etsiessäni sieltä poikkeavia tapauksia ja ideaalityyppejä.

Dubois'n (1988) artikkelissa päädytään esittämään, että lapsen sisäisen käyttäytymisen kehittymistä tulisi tarkastella enemmän normin hankkimisena kuin kognitiivisen kehityksen termein. Tämä sopii esiymmärryksenä tähän tutkimukseen, missä oletan pedagogis-sosiaalisen kentän ja lapsen kokemusten vaikutukset voimakkaimmaksi kuin ajattelun kehitysvaiheen.

Teoreettiset perustani ovat Rotterin locus of control -teoriassa ja Lewinin kentäteoriassa sekä näihin kahteen traditioon pohjautuvat tutkijoiden edelleen kehittämät oivallukset. Locus of control liittyy lapsen itsekontrollin kehitysprosessien psykologiseen tarkasteluun. Kentäteoria opettajan luomaan pedagogiseen voimienkenttään, jolla hän ohjaa oppilaiden kontrollin kehittymistä. Opettajan pedagogisen ohjauksen ymmärtämiseen otan vielä teoriatukea

humanistisesta, lähinnä brittiläisestä sosiaalipsykologian haarasta.

Empiirinen aineistoni on tällainen: haastateltuja lapsia on yhteensä 164, he ovat iältään 3–14 vuotta, lastentarhasta yläasteelle. Heistä on kuitenkin yli 90% ala-asteella, siksi keskityn kuvaamaan luokanopettajan pedagogisia käytäntöjä. Olen kuunnellut kaikki haastattelut. Niitä ei litteroitu sanasta sanaan, vaan minulla on niistä tutkijanmuistiinpanoina 164 lapsen puhetta ja tulkittua puhetta. Nämä oppilaat ja heidän opettajansa asuvat eri puolilla Suomea, yhteydet heidän asuinpaikkakuntaansa ja alkuperäiseen nimeensä ovat häipyneet.

Haastatteluja kuunnellessani tein tutkijanmuistiinpanot kehittämälleni koontikaavakkeelle (liite), johon merkitsin myös yhteisen keskustelun ja analyysin tulokset. Analysoimme mm. yhdessä kuunneltuamme lasta hänen kontrollin sijaintinsa karkealla asteikolla ULKOINEN-SISÄINEN niin, että kolme yksikköä jaetaan noiden kesken ikään kuin pelitulokset 3-0, 2-1, ratkaisematon, 1-2 ja 0-3. Näiden tarkemman sisällön kuvaan käsitellessäni sisäisen kontrollin kehittymistä.

2 Käyttäytymisen säätely psykologisena ilmiönä

Itsekontrollia ja käyttäytymisen säätelyä tarkastellaan tässä tutkimuksessa psykologisesti kyknä, jota voi harjoitella ja oppia omista kokemuksista. Jätän muille muodikkaan itseohjautuvuuden käsitteen, joka on lähtöisin andragogiikasta, aikuisten oppimisteoriasta, ja jota luonnehditaan siksi enemmän persoonallisuuden piirteenä kuin kehitysprosessina. Itsekontrolli ja kontrollin paikka, sisäinen ja ulkoinen ohjautuminen ovat itseohjautuvuuden rinnakkaisia käsitteitä. Kontrollin paikka ja kenttäteoria sopivat kuitenkin hyvin yhteiseen tarkasteluun. Niiden hahmottuminen visuaalisesti helpottaa asiaan paneutumista ja yhteyden löytymistä arkipäivän tilanteisiin.

2.1 Mitä itsekontrolli tarkoittaa?

“Useimmat vanhemman sukupolven jäsenistä paheksuvat lasten kontrolloimatonta käyttäytymistä. He rankaisevat lapsia epätoivottavasta impulsiivisuudesta ja kehottavat heitä hillitsemään aggression ilmauksia. He palkitsevat lapsia kärsivällisyydestä ja kannustavat heitä aggressiivisten yllykkeiden tukahduttamisesta. Näillä toimenpiteillä vanhempien pyrkimyksenä on edistää itsekontrollin kehittymistä.”

Tällä johdannolla Steutel (1990) aloittaa filosofis-psykologisen analyysinsä siitä, että itsekontrollin hyve on opittava kyky. Siksi pohjaankin tämän itsekontrollin käsiteanalyysin Steutelin tekstiin.

Kuuluuko itsekontrollin hyveeseen joitakin tiettyjä motiiveja?

Vaikka yleensä eri hyveisiin liitetään motivaatiokomponentteja, Steutel johdattelee itsekontrollin hyvettä irti tästä perinteestä. Itsekontrollia ei sen vuoksi voi kuvata tietyksi valinnaksi, haluksi, huolenpidoksi tai jollekin asialle omistautumiseksi. Hyveet erottaa sellaisista kyvyistä kuin muisti ja keskittymiskyky niiden yhteys intentioihin, haluihin ja sitoutumisiin. Näin tulkittuna hyve ei ole vain kyky, vaan siihen liittyy aina tahto. Steutelin mukaan, vaikka näin voidaan kuvata monia hyveitä, esim. rehellisyyttä, ei motivaatiopohja koske itsekontrollia. Se on puhdas kyky, jonka voi oppia tai olla oppimatta.

Voiko itsekontrollin puute olla taitamattomuuden ilmaisu?

Steutel esittelee hollantilaisen tutkimuksen, jossa opettajia pyydettiin vertaamaan nykyajan lasten käyttäytymistä noin kymmenen vuoden takaisiin lapsiin. Opettajat olivat yhtä mieltä monessa suhteessa: nykyajan lapset ovat heidän mielestään levottomampia sekä psyykkisesti että fyysisesti ja impulsiivisempia; heidän keskittymiskykynsä on heikentynyt, he pystyvät keskittymään lyhyemmän aikaa kerrallaan ja antavat helpommin periksi kuin lapset kymmenen vuotta sitten.

Voiko näistä tuloksista vetää sen johtopäätöksen, että nykyajan lapsilla on puutetta itsekontrollista ainakin verrattuna heidän edeltäjiinsä? Steutel esittää tuekseen tutkimuksen, jossa todettiin itsekontrollin olevan yhteydessä vapaaehtoiseen pidättäytymiseen välittömästi palkkiosta ja viivästetyn palkkion odottamisen sietoon. Nämä ovat puolestaan eniten yhteydessä sellaisiin piirteisiin kuin impulsiivisuuden aste ja huomiokyvyn kestävyys. Siis opettajat olivat pitkälti huolissaan juuri itsekontrollista.

Itsekontrollin kyvyn puute voi johtua kahdesta syystä. Ensimmäinen liittyy motivaatioon: haluavatko lapset harjoittaa itsekontrollia varsinkaan silloin, kun opettaja haluaa heiltä sitä. Vaikka kyvyn hankkiminen ei liittyisi motivaatioon, kyvyn käyttäminen silti liittyy. Toinen syy on tietyssä kyvyttömyyden mitassa. Oppilas haluaisi kontrolloida käyttäytymistään, mutta hän ei pysty, etenään opettajan odottaessa häneltä sitä.

Jokapäiväisessä kielenkäytössä itsekontrollista puhutaan pakottautumisenä johonkin, kiusauksen vastustamisena ja huonojen tapojen voittamisena. **Itsekontrollin harjoittamiseen liittyy psykologisesti kuitenkin kaksi ehtoa:**

1. ristiriitaisten motiivien ehto

Tämän ehdon mukaan ihminen harjoittaa itsekontrollia vain, kun hänen preferenssiensä ja yllykkeittensä välillä on ristiriita. Siis tiedon, tietoisien ja halun, yllykkeen, tiedostamattoman tarpeen välillä on ristiriita.

Onko sitten lasten omien impulssien, liikkumishalun, välien selvittelyn ja koulun julkisen säännösten välillä aina sovittamaton ristiriita? Eikö tällainen käsitys johtaisi käsitykseen ulkoisesta käyttäytymisen kontrollista? Tosin ristiriita voi olla sisäinenkin: tietää että jokin on väärin, ja silti on tärkeämpää vaikka kostaa jokin juttu.

Voiko lapsestakin sanoa, että hän harjoittaa itsekontrollia vain, jos hänen mielihalujensa ja niiden konkreettisten seuraamusten välillä on ristiriita? Halujen ja vastahalujen voimia Steutel nimittää taipumuksiksi ja vastataipumuksiksi. Ristiriitojen hallinta, itsekontrolli voi ilmetä esim. hetkittäisenä pidättäytymisenä tai kestävyutenä. Tämä tulkinta muistuttaa Lewinin yksilopsykologista kenttäteoriaa, jonka mukaan ihminen ratkoo juuri omien motiiviansa ja niiden vastamotiivien ristiriitoja. Sovellan tässä tutkimuksessa kenttäteoriaa pedagogisena vuorovaikutusteorianä (luvussa 4.2).

2.tehto minän väliintulosta, itsetietoisuudesta, puuttumisesta omaan käyttäytymiseen

Tämän ehdon mukaisesti ihminen harjoittaa itsekontrollia vain kun hän puuttuu haluihinsa ja inhoihinsa tietoisella aikomuksella toimia valintansa mukaan. Itsekontrolli on tämän mukaan toimintaa, sisäistä tai ulkoista.

Ihminen joka kontrolloi itseään, omaa käyttäytymistään, ei ole passiivinen, vaan hän toimii ja on henkisesti aktiivinen. Ihminen harjoittaa itsekontrollia siis vain, jos hän puuttuu haluihinsa ja vastahaluihinsa, jotka liittyvät hänen aikomukseensa toteuttaa jotain valintaansa. Alston on nimittänyt tätä henkistä prosessia, jolla ihminen ohjaa käyttäytymistään, **minän väliintuloksi**.

Steutelin mukaan kehityspsykologiassa on tutkittu paljon itsesäätelyn kehittymistä, vaikkakaan tutkimuskohdetta ei aina nimitetä itsesääteleyksi tai minän väliintuloksi. Hän esittelee klassikotutkimusten avulla kaksi itsekontrollin osatekijää ja niiden kehittymistä. Ensimmäinen liittyy odotustilanteeseen: eräillä 4-5 -vuotiailla lapsilla on ajatusten harhauttamiskeinoja, joilla he pystyvät odottamaan parempaa palkintoa pienemmän, välittömän palkinnon sijasta. Heillä on myös kognitiivisia transformaatiotekniikoita: he ajattelevat odottamiaan palkkioita jonakin muuna, vertauskuvallisesti. Tätä tekijää Steutel nimittää lieventäväksi tekijäksi.

Toinen tekijä paljastuu työskentelytilanteissa, joissa harhauttamisen sijasta auttaa kognitiivinen taito keskittää huomio palkkion innostaviin ominaisuuksiin. Siksi sitä voidaankin nimittää stimuloivaksi tekijäksi.

Steutel todistaa siis itsekontrollin puhtaaksi kyvyksi todistamalla, ettei siihen liity mitään erityisiä motiiveja. Prosesseissa liikkuu haluja ja preferenssejä, mutta niiden sisältö voi olla mikä tahansa. Toinen tapa todistaa itsekontrollin kykyluonnetta on tutkia, onko itsekontrollin puute kyvyttömyyttä. Itsekontrollin puute oppilaissa voi johtua joko siitä, ettei hän ole kyllin motivoitunut säätelemään halujaan tai aversioitaan tai siitä, että hän on kerta kaikkiaan kykenemätön siihen.

Itsekontrolliin liittyy kyky noudattaa tiettyjä strategioita, menettelyjä ja tekniikoita. Lisäksi siihen liittyy ihmisen kyky päättää, mitkä strategiat ja menettelyt sopivat juuri hänen tilanteeseensa.

Steutelin virittämänä pohdin tämän tutkimuksen kannalta seuraavaa: Siinä vaiheessa, kun yksilö puuttuu omaan käyttäytymiseensä, tulee siihen interventioon aineksia toiminnan kohteesta, siitä tilanteesta, mitä mahdollinen itsekontrolli koskee. Jos tilanteessa on kysymys jostain säännön tai hyvän tavan rikkomisesta, tulee siihen aspekti hyvästä ja pahasta ts. eettinen aspekti. Nouseeko tästä itsekontrollin moraalinen luonne? Lapsi voi hiljalleen kasvaessaan tietoisesti sitoutua yhteisössä vallitseviin normeihin, jotka tekevät elämän siedettävämmäksi elää. Kun lapset kuvaavat, että heillä on omatunto, sisäinen ääni, että on itsestään selvää olla tekemättä sitä tai tätä, kuvaavatko he tuota self-interventiota vai asettautuvatko he oman itsekontrollinsa tarkkailijoiksi. Koulun säännöt ja lasten käyttäytymisen ohjaus korostavat paitsi ul-

koista käyttäytymisen kontrollia myös lasten tiettyä tietoisuutta, mahdollista metakognitiota heidän omasta asemastaan koko tuossa ohjausjärjestelmässä.

Monet kasvatustieteilijät ovat todenneet, että kasvatustilanteissa johdetaan lasta etupäässä ja fundamentaalisesti sääntöjen hallitsemiin käytäntöihin. Steutel kärkeä lopuksi ja esittää itsekontrollin teknisten sääntöjen hallintana. Siinä on tietysti hyvää se, että lapsen täytyy oppia ja saada harjoitusta sääntöjen noudattamiseen. Steutel (1990) ei kuitenkaan näe ristiriitaa sääntöjen ulkopuolisuuden ja itsesäätelyn sisäisyyden välillä, jota tulen tässä tutkimuksessa käsittelemään lähemmin.

2.2 Miten itsekontrolli kehittyy lapsuuden aikana?

Eriksonin **psykososiaalinen kehitysteoria** ja itsekontrollin oppiminen tarjoavat ehkä mielenkiintoisemman yhdistelmän kuin vain itsekontrollin kehittymisen liittäminen ajattelun kehittymiseen. Ehkä ajattelun kehittyminen tarjoaa välttämättömiä edellytyksiä ainakin oman itsekontrollin ajatteluun ja siitä puhumiseen – niin kuin tässä tutkimuksessa lapsia pyydetään tekemään, tosin hyvän haastattelumetodin ja tehtävään hyvin valmistautuneiden opettajaksi opiskelevien voimin. Eriksonin teoriasta liittyy näiden haastateltujen lasten ja itsekontrollin kehittymisen tärkeimpään elämäntapaan kolme kehitysvaihetta: aloitteisuus vs syyllisyydentunne, pystyvyys vs alemmuuden tunne ja identiteetti vs roolihämmennys. Näihin voi helposti liittää opettajan pedagogisen toiminnan yhtä hyvin kuin vanhempienkin. (ks. esim. Erikson 1959.)

Yksilölliset kehityserot ovat näidenkin vaiheiden läpikäymisessä suuria, ja pedagogis-sosiaaliset vaikutukset kehitykseen vielä lisäävät eroja. Taantumukset ovat mahdollisia ankarassa ympäristössä – samoin kehityksen estyminen.

Sisäisen käyttäytymisen kontrollin kehittymistä kuvaavat Hall & Hall (1988, 34-52). Sisäinen kontrolli on hyve, jota kohti kannattaa ohjata lapsia. Sisäisenä kontrollina on yhteydessä oppimistuloksiin, käyttäytymiseen ja mielentasapainoon. Sisäinen kontrolli suojaa myös opitulta avuttomuudelta, joka on ehkä pahin este itseluottamukselle ja tasapainoiselle kehitykselle.

Itsekontrollin mittaamista varten on kehitetty lukuisia mittareita elämän eri alueille. Eräs lapsille kehitetty on brittiläinen Children's Attribution of Responsibility and Locus of Control Scale. Tästä asteikosta olen soveltanut osaa lapsen haastatteluun.

Hall & Hall kritisoivat noiden mittareiden validiteettia. Kuten muissakin mittareissa, tässäkin vastaaja saattaa vastata olettamiensa hyvien ominaisuuksien perusteella. Vastajilla voi olla todellisuutta varmempi mielipide siitä, kuinka paljon he kontrolloivat omaa elämäänsä. Todenmukainen kuvaus ulkoisesta kontrollista on luultavasti terveempi kuin vääristetty kuvaus sisäisestä kontrollista. Huolimatta metodisista ongelmista on näillä mittareilla saatu pysyviä tuloksia, joita on koonnut Phares (1984). Sovellan tärkeimpiä tuloksia

lasten ja opettajan välisiin suhteisiin:

- ulkoisen kontrollin omaavat lapset ovat mukautuvia ja alistuvat helposti toisen mielipiteeseen ja opettajan tiukkaankin kontrolliin; sisäisen kontrollin kehittäneet lapset taas voivat kokea alistumisen opettajan perustelemattomiin komentoihin vaikeaksi, koska he haluavat olla itsenäisiä,
- toisella ihmisellä ajatellaan olevan samanlainen käyttäytymisen kontrollia kuin itsellä; oma kontrolli ikään kuin projisoidaan toiseen; siksi esimerkiksi sisäisen kontrollin omaava lapsi jakaa mielellään vastuuta, koska hän luottaa toisiin ihmisiin; tämä näkökulma liittyy tehokkaaseen ja lämpimään ilmapiiriin sekä koskee sellaisenaan myös opettajaa, jolla on oma persoonallisuutensa ja oma käsityksensä asioiden syistä ja omastaa osuudestaan niissä; opettajan on hyvä luottaa oppilaisiin, antaa vastuuta ja näin tilaa sisäisen kontrollin kehittymiselle,
- sisäisen kontrollin omaavat ovat tasapainoisempia, vähemmän ahdistuneita ja heillä on vähemmän psykiatrisia oireita kuin ulkoisesta kontrolloituvilla; tästä on erotettava terveet pienet lapset, jotka omana kehitysvaiheensa vuoksi ovat riippuvaisia ulkoisesta ohjauksesta ja käyttäytymismalleista; kuitenkin tasainen kehitys kohti sisäistä kontrollia ja sen tuomia ominaisuuksia parantaa myös ihmisten välisiä suhteita.

Kontrollin kehitys alkaa jo vauvana. Joskus oli tapana olla menemättä vauvan luokse kun hän itkee, että näin sammutettaisiin tuo "paha tapa". Vauva oppi kuitenkin, ettei hänellä ole vaikutusta vanhempinsa ja omaksui ulkoisen kontrollin. Jos taas vauvan luokse menee, kun hän puhuu omaa merkkikieltään itkemällä, hän oppii vuorovaikutuksen ensimmäisen oppitunnin ja saa ensimmäisen kokemuksen sisäisestä käyttäytymisen kontrollista. (Hall & Hall 1988, 34-52.)

Esitän itsekontrollin kehittymisen tarkastelun lopuksi viisi artikkelia, joissa käsitellään itsekontrollin varhaisia osatekijöitä ja sen lähikäsitteitä.

Skinner ja Chapman (1987) tutkivat artikkelissaan sitä ristiriitaa, mikä syntyy sisäisyyden määrittelystä piaget'laisittain tai locus of control- teorian mukaisesti. Tulosten mukaan sisäisyys riippuu niiden perimmäisten uskomusten luonteesta, joihin yksilö tähtää.

Selvitän myöhemmin tässä tutkimuksessa, miten voin tulkita käyttäytymisen kontrollin kehittymisen mahdolliset epäyrtmisyydet, poikkeamat tasaisesta iän mukaan lisääntyvästä sisäisestä kontrollista. Palautuvatko erot lasten yksilöllisiin eroihin ja erilaisiin uskomuksiin vai opettajan ohjaustapoihin?

Mischel ja Mischel (1983) puolestaan tutkivat lasten itsekontrollia koskevien metakognitioiden kehittymistä esikoulusta 6. luokalle. Tulosten mukaan lapset alkavat ymmärtää kiitoksen tai tarpeentyydytyksen tehokkaan viivyttämisen perussäännöt viiden ikävuoden loppuun mennessä.

Fu'n ym. (1984) mukaan itsekontrolli on yksi sosiaalisen taidon kehittymisen neljästä komponentista, jotka lapsen kasvaessa ja hankkiessa elämäkokemuksia sisäistyvät ja järjestäytyvät vuorovaikutuksessa turvallisen aikuisen

kanssa. Muut ovat sosiaalinen tehokkuus, sosiaalisen näkökulman otto ja sosiaalis-kognitiivinen ongelmanratkaisu. Kehityspsykologisen, vuorovaikutusta korostavan mallin mukaan sosiaalisen kyvyn persoonalliset ja sosiaaliset resurssit ovat lapsessa, mutta ne laajenevat, hienostuvat ja järjestyvät yhä uudelleen koko elämän ajan kehityksen ja kokemuksen funktiona. Kehityksen kaksi tärkeää osapuolta ovat turvallisesti kiintynyt lapsi ja sosiaalisesti tehokas aikuinen.

Impulsiivisuutta voidaan pitää itsekontrollin vastavoimana. Logue ja Charvarro (1992) tutkivat 5-vuotiaiden lasten impulsiivisuutta lapsille sopivalla menetelmällä: yksi tarra oli tarjolla välittömästi tai kolme tarraa puolen minuutin kuluttua. Lapset valitsivat useammin välittömän tarran ja pojat osoittivat tyttöjä voimakkaampaa impulsiivisuutta. Tutkijat toteavat, että tulokset vastaavat muita esikouluikäisillä toteutettuja tutkimuksia, mutta eivät aikuisilla toteutettuja vastaavan kaltaisia kokeiluja, sillä aikuisilla on taipumus osoittaa itsekontrollia.

Sivupolkuna itsekontrollin kehittymisen tarkastelun lopuksi otan vertauskohdaksi lapsen sisäisen puheen. Bivensin ja Berkin (1990) pitkitäistutkimuksessa nimittäin lapsia seurattiin kolmen vuoden ajan ensimmäiseltä luokalta kolmannelle luokalle. Heidän sisäisen puheensa kehittymistä seurattiin vygotskilaisittain. Vygotskyn teorian mukaisesti yksityinen puhe siirtyi tutkimusaikana matematiikan tehtävissä ulkoisista sisäisiin tehtävärelevantteihin muotoihin. Tehtävärelevantti sisäinen puhe ennusti tehtävässä menestymistä tehokkaammin kuin samanaikainen suoritus.

Yksityisen puheen voidaan katsoa liittyvän myös käyttäytymisen itsekontrollin kehittymiseen. Opettajan ulkoinen puhe muuttuu yksityiseksi ulkoiseksi puheeksi ja sisäistyy sitten omaa käyttäytymistä relevantisti koskevaksi omaksi ääneksi, minän väliintuloksi, joka ohjaa käyttäytymistä tehokkaammin kuin itse suoritus.

2.3 Locus of control -teorian soveltaminen tässä tutkimuksessa

Rotter (1966) on toinen tärkein teoreetikko tässä tutkimuksessani: **LOCUS of CONTROL** - attribuutioteorian sovellus ihmisen oman käyttäytymisen ohjaamiseen. (Toinen on Lewin kenttäteoriallaan, ks. erityisesti luku 4.2) Ulkoinen ja sisäinen attribuutiokäsitys vaikuttavat Rotterin mukaan myös siihen, mitkä tekijät ohjaavat ihmisen käyttäytymistä (tai päinvastoin, kehäprosessi). Lapsi, jolla on ulkoinen kontrolli, ajattelee, että minkä tahansa toiminnan etenemiseen tai lopputulokseen vaikuttavat muut kuin hänessä itsessään olevat tekijät, esimerkiksi sattuma, kohtalo, voimakkaitten toisten ihmisten kontrolli. Lapsi, jolla on puolestaan sisäistä kontrollia, ajattelee usein, että asioiden eteneminen on enemmän kiinni hänen omista sisäisistä tekijöistään. Sen mukaan, onko

lapsella ulkoista vai sisäistä käyttäytymisen kontrollia, myös hänen käyttäytymistään ohjaavat kulloisessakin tilanteessa enemmän joko ulkoiset tai sisäiset tekijät. Kun lapsen kehitys kulkee ulkoisesta kohti sisäistä muiden kehitysprosessien kanssa yhteen kietoutuneena, on näiden ääripäiden kuvausten välillä tietenkin lukematon määrä välivaiheita, joissa jompikumpi käyttäytymisen kontrolli hallitsee, vaikka toista on olemassa tai joissa kontrollitasapaino on täydellinen. Kehitys kulkee sykäyksittäin, nk. lepovaiheiden ja prosessivaiheiden kautta. Itsekontrollin kehittymistä tarkastelen tämän teoriapohjan avulla seuraavassa luvussa, missä esittelen myös aineistostani kumpuavia todisteita.

On luonnollista, että opettajan tavat ohjata lapsen käyttäytymistä enemmän tai vähemmän joko tukevat lapsen omaa käyttäytymisen kontrollia tai eivät. Esimerkiksi ankaria ulkoisia, behavioristisia ohjaustapoja, kuten rankaisuja, sakkoja tai rasteja taululle, käyttävä opettaja varmasti tulee ymmärretyksi ulkoisen kontrollin omaavan lapsen taholta. Tämän tutkimuksen eräs mielenkiintoinen kysymys on se, onko tällaisessa pedagogis-sosiaalisessa kentässä ulkoisen kontrollin omaavan lapsen edes mahdollista edetä omassa kehitysprosessissaan kohti sisäistä käyttäytymisen kontrollia. Jos opettajan ohjaustavoissa ja lapsen oman käyttäytymisen kontrollissa on puolestaan ristiriita, on kiintoisa kysymys, kenen ehdoilla ristiriita ratkeaa, opettajan vai oppilaan. Senkin tuloksen ratkaisee opettajan pedagoginen tyyli. Tässä tulee oiva yhteys toiseen tämän tutkimuksen tärkeään teoriaan, Lewinin kenttäteoriaan. Opettajan luoma pedagoginen toimintaympäristö on lapselle kenttä, jossa erilaiset voimat, ulkoiset ja sisäiset, luovat sen psyykkis-sosiaalisen ympäristön, missä hän kehittää omaa käyttäytymisen kontrolliaan joko harmonisesti omilla ehdoillaan kohti sisäistä käyttäytymisen kontrollia tai vähemmän harmonisesti, kriisien ja kommellusten kautta jopa elinikäiseen ristiriitaan oman ulkoisen käyttäytymisen kontrollin ja ympäristön paineiden ja odotusten kanssa.

LOCUS-pistemäärän kehitin LOCUS of CONTROLteorian pohjalta. Esitän seuraavassa karkean kuvauksen viisiluokkaisesta asteikosta, jossa kuvaan siis ulkoisen ja sisäisen kontrollin suhdetta eräänlaisena pelituloksena:

- | | |
|--------------|--|
| 3-0 | täysin ulkoinen kontrolli: säännöt, rankaisut ja palkkiot, opettaja ja rehtori |
| 2-1 | melko ulkoinen kontrolli: edelliseen tulee lisäksi hyvä muisti, opettajan ohjeista ja mallista oppiminen |
| tasan | yhtä paljon ulkoista ja sisäistä kontrollia |
| 1-2 | melko sisäinen kontrolli: ymmärtää tekojen seurauksia ja sääntöjen merkityksiä |
| 0-3 | täysin sisäinen kontrolli: omatunto, sisäinen ääni |

2.4 Tutkimuksia lasten itsekontrollin kehittymisestä ja kontrollin paikasta

Eniten on tutkittu iän ja sisäisen kontrollin yhteyttä. Esitän niiden välisestä yhteydestä joitakin tutkimustuloksia ja ryhmittelen sitten tuloksia muista tekijöistä, joihin LOCUS of CONTROLin on todettu olevan yhteydessä.

Sherman (1984) esitti kuvauksen pitkäikäistutkimuksestaan 8–13-vuotiaitten kasvamisesta 3 vuoden aikana. Locus of control-pistemäärät olivat jokaisessa ikäryhmässä merkitsevästi korkeammat kuin edellisessä ja jokaisena testausvuonna korkeammat verrattuna edelliseen vuoteen. Vanhemmilla lapsilla on siis voimakkaampi sisäinen kontrolli kuin nuoremmilla, ja samat 97 lasta osoittivat sisäisen kontrollin kasvua kolmen vuoden ajan. Sukupuolten välillä ei havaittu eroa tässä lineaarisessa kehitystrendissä.

Oma esiolettamukseni on, että juuri poikien tasaista kehitystrendiä sotkee opettajan harkitsemattoman lyhytjännitteinen ja ulkoinen käyttäytymisen ohjaus.

Erään suuren aineiston (lähes kaksi tuhatta) perusteella sisäisen kontrollin määrä kasvoi tasaisesti verrattaessa 4.-, 5.- ja 7. -luokkalaisia toisiinsa (Young ja Shorr 1986).

Karnesin ja D'illion (1991a ja 1991b) mukaan 8–14-vuotiailla lapsilla sisäinen kontrolli lisääntyy iän myötä, ja tytöillä on joka ikäryhmässä korkeampi sisäinen kontrolli kuin pojilla. Samasta aineistosta tutkijat esittävät, että 8–14-vuotiaat lahjakkaat pojat arvioivat itsekontrollinsa korkeammaksi kuin tytöt. Tyttöillä on ehkä itsekritiikkiä enemmän kuin pojilla?

Esitän vielä muutaman ikää koskevan tutkimuksen, joissa on käsitelty kontrollia koko attribuutioteorian viitekehyksessä.

Skinnerin et al (1990) tutkimuksessa löydettiin 8–15-vuotiaitten erilaisia uskomuksia sisäisten ja ulkoisten syiden tehokkuudesta heidän oman elämänsä tapahtumiin verrattuna toisten elämän tapahtumiin. 11–12 vuoden iässä nähdään sisäiset syyt toisten elämässä tärkeämmiksi kuin omassa elämässä, ja vain uskomukset omasta itsestä olivat yhteydessä kontrollikäsitelyyn. Lahjakkaat lapset, jotka saavat palautetta siitä, että ovat erilaisia kuin muut, ilmaisivat, että heillä on enemmän sisäistä kontrollia ja kykyä kuin heidän kavereillaan, ja että muut tietävät vähemmän menestykseen johtavista syistä ja heidän täytyy luottaa siksi enemmän ponnistukseen ja muiden valtaan. Vain uskomukset omasta minästä olivat yhteydessä kognitiiviseen suoritukseen. Tuloksista vedetään johtopäätös, että minä-muut -erot johtuvat paitsi kehitysprosesseista myös ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista.

Richaud deMinzin (1991) tutkimuksessa oli 186 lasta, 6, 9 ja 12 vuotta vanhoja. Heillä LOCUS of CONTROL muuttui iän myötä ulkoisesta sisäiseen. Nuorimmat katsoivat onnistumisen johtuvan heistä itsestään, mutta epäonnistumisen ulkopuolisista tekijöistä. Nuorimmat eivät osaa erotella toisistaan instrumentaalisia ja affektiivisia tekijöitä, eikä locuksen persoonallisia ja yle-

siä ideologisia tilannetekijöitä. Vanhin ikäryhmä osoitti enemmän instrumentaalista kuin affektiivista sisäistä kontrollia. Jokaisessa ikäryhmässä vahvojen kavereiden vaikutus ylitti fatalismin ulkoisessa kontrollikäsitetyksessä.

Skinner (1990) tutki 509 ala-astetta käyvän lapsen kontrollikäsitetyksiä. Viisi koulussa menestymiseen ja epäonnistumiseen vaikuttavaa tekijää (yritys, kyky, voimakkaat toiset, onni ja tuntemattomat tekijät) differentioituivat iän myötä. 7–8-vuotiailla vaikuttaa niistä vain kaksi: tuntemattomat ja muut tekijät, 9–10-vuotiailla kolme: sisäinen, ulkoinen ja tuntemattomat tekijät ja 11–12-vuotiailla neljä: yritys, kyky, ulkoiset ja tuntemattomat syyt.

Kramper (1989) tutki 127 11–13-vuotiasta kaksi kertaa 10 kuukauden välein. Poikittaiset tulokset osoittivat, että sisäinen kontrollikäsitetykseen lisääntyy ja sattuman vaikutus vähenee tuossa iässä. Pitkittäistulokset osoittivat, että poikittais- ja retrospektiivisten tutkimusten tuloksissa yliarvioidaan vanhempien kasvatuksen vaikutusta itsekontrolliin varhaisnuoruudessa.

Tässä tutkimuksessa on mielenkiintoista pohtia, itsenäistyvätkö varhaisnuoret myös koulun ja opettajan kasvatuksesta.

Sisäinen kontrolli on lukuisten aihetta sivuavien tutkimusten mukaan yhteydessä mm. seuraaviin seikkoihin:

- sukupuoleen: tytöillä on sisäisempi kontrolli kuin pojilla jopa lähes kahden tuhannen lapsen aineistolla (Young ja Shorr 1986). Vastakkaisissa tuloksissa taas sukupuolella ei ole yhteyttä kontrollin sijaintiin (esim. Levin 1992). Tytöt ovat myös poikia taipuvaisempia kehittämään sisäistä kontrollia esimerkiksi sosiaalis-kognitiivisen harjoitusohjelman avulla (Manger, Eikeland & Asbjornsen 2002).
- lahjakkuuteen: lahjakkailla on korkeampi sisäinen kontrollikäsitetykseen (Collier, Jakobson & Stahl 1987).
- sosiaaliseen käyttäytymiseen: sisäisen kontrollin omaavat 8-, 10- ja 13-vuotiaat lapset uskoutuvat toisille ja luottavat toisiin sekä kuvaavat enemmän mahdollisia menetyksiä ja hyötyjä uskoutumisesta ja luottamisesta kuin lapset, jotka harvoin ryhtyvät kumpaankaan (Belle ja Burr 1991). Sisäinen kontrolli on yhteydessä autonomiaan ja itsestä huolehtimiseen 5.-luokkalaisilla lapsilla. Aihetta tukevat oppimistilanteet lisäävät autonomiaa ja itsehoitoa, mutta eivät sisäistä kontrollia, mikä saattaisi viitata hitaampiin ja syvällisempiin prosesseihin, kun LOCUS siirtyy. (Moore 1987.). Romin ja Itskowitzin (1990) tulokset puolestaan tukivat olettamusta, että sisäisen kontrollin omaavat reagoivat turhauttavaan tilanteeseen positiivisella aggressiolla useimmin kuin ulkoisen kontrollin omaavat 7-luokkalaiset. Aggression tyyliä eivät selittäneet niinkään sukupuoli tai sosiaalinen tausta.

Sisäinen LOCUS on positiivisessa yhteydessä itsekontrollin pistemäärään 3.- ja 5.-luokkalaisilla, itsekontrolli oli negatiivisessa yhteydessä sosiaaliseen hyljeksintään molemmilla luokilla ja viidennellä luokalla sisäinen locus ja itsekontrolli muodostivat luotettavan ennusteen sosi-

aaliselle hyväksynnälle. (Ferrer ja Krantz 1987).

- motivaation orientaatiotapaan: Kaksivuotisessa tutkimuksessa tutkittiin viidesluokkalaisten LOCUSTA ja motivaatio-orientaatiota koulumenestyksen ja opitun avuttomuuden ennustajina. Ulkoisesti motivoituneet lapset kehittivät oletettuakin voimakkaammin ulkoista käyttäytymiskontrollia, ulkoista locus of controlia. (Early ja Barrett 1991).s
- asenteisiin: Sisäisen kontrollin on tutkittu olevan yhteydessä moniin asenteisiin, mm. voimakkaampaan ympäristöstä huolehtimiseen (Malcus & Musser 1993). Niillä 3.-, 4.- ja 5.-luokkalaisten lapsilla, joilla oli itsekontrollia ja vastuuta omasta toiminnastaan ja käyttäytymisestään, olis myös vahvat ympäristömyönteiset asenteet. Sisäisen kontrollin omaavien lasten pitävät rohkaisua ylistystä parempana ohjaustapana (Kelly 2002).s Nuorilla naisilla on todettu yhteys sisäisen kontrollin, akateemisen minäkuvan ja elämän mielekkyyden välillä (Labelle & Lachance (2003).s

Tutkimustulokset tukevat siis sitä perusolettamusta, että kontrolli siirtyy ulkoisesta sisäiseen iän mukana. Tyttöjen ja poikien kehitysprosesseista on ristiriitaisia tuloksia. Sisäisen kontrollin kehittymisen myötä lapsi saa valmiuksia moniin kasvatuksellisesti tärkeisiin taitoihin. Itsekontrollin kehittymisestä on myös löydetty mittaamisesta riippuvia tuloksia. Bases ja Scholfed (2002) tutkivat 7–8-vuotiaiden lasten terveystarkastuksiin liittyvää sisäistä ja ulkoista kontrollia tavoitteena asettaa ainakin osittain kyseenalaiseksi aiemmin tutkimusten yksisuuntaiset tulokset, joiden mukaan kaikilla tämänikäisillä lapsilla olisi ulkoinen kontrollikäsitys terveydestä. 444 lasta täytti mittarin, jossa väittämiä kehitettiin kahdesta vaihtoehdosta useampaan vaihtoehtoon. Tulos antoi viitteitä siitä, että lapsilla on sekä ulkoista että sisäistä terveystarkastusta, jonka perusteella terveystarkastajat voivat edistää lasten terveystottumuksia sekä ulkoisilla että sisäisillä vahvistamistavoilla.

Näkemyksensä kontrollin suoraviivaisesta kehityksestä ulkoisesta sisäiseen on asettanut myös kriittisen tarkastelun kohteeksi. Edelstein, Grundmann ja Mies (2000) tutkivat 9-, 12- ja 15-vuotiailta paitsi kontrollikäsitystä myös heidän sosiaalisia suhteitaan ja minään liittyviä pätevyyden tunteita. Tutkijat totesivat johtopäätöksissään, että kontrollin kehittymiseen vaikuttavat lapsen kokemukset, hänen tulkintansa niistä ja hänen kasvuympäristönsä. Tästä tulkinnasta saan pohjaa myös tämän tutkimuksen perusolettamukseen, jonka mukaan opettajan ohjauskehys vaikuttaa lapsen kontrollin kehitykseen. Ikätason mukaisesta kehityksestä poikkeavat lapset ovat mahdollisesti näitä Edelsteinin kumppaneineen tarkoittamia lapsia. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet Carifio ja Rhodes (2002). Ristiriitaisia tutkimustuloksia sisäisen kontrollin yhteyksistä on saanut myös Ajzen (2002). Hänen mukaansa sisäinen kontrolli ja minän pystyvyyden tunne eivät ole suoraviivaisessa yhteydessä toisiinsa.

Ashby, Kottman ja Draper (2002) tutkivat aikuisten kontrollikäsityksen ja sosiaalisen suuntautumisen välisiä yhteyksiä. He totesivat, että ulkoinen

kontrolli alensi merkitsevästi sosiaalista suuntautumista, kun taas sisäinen kontrolli ei ennusta yksin merkitsevästi sosiaalista suuntautuneisuutta. Kaikki aikuisetkaan eivät siis omaa sisäistä kontrollikäsitystä. Kehitys pysähtyy tai taantuu kokemusten myötä, ja itsekontrollista tulee ikään kuin persoonallisuuden piirre.

2.5 Tutkittujen lasten ja nuorten käyttäytymisen kontrollin kehitysvaiheet ja niiden laadullisia piirteitä

Ulkoisen ja sisäisen kontrollin välistä suhdetta ja samalla sisäisen kontrollin kehitysvaihetta kuvaavan pistemäärän jakaumat esitetään taulukossa 1. Kuvasin asteikon locus of control -teorian yhteydessä luvussa 2.3.

Taulukko 1. Käyttäytymisen kontrollin kehitysvaiheet

ULK-SIS LOCUS	Frekvenssi	Prosentti
3-0e	28	17,1
2-1e	51	31,1
tasane	12	7,3
1-2e	45	27,4
0-3e	28	17,1
yhteensä	164	100,0

Koko asteikko on siis käytössä ja vaikuttaa luontevalta, että vähän yli puolet henkilöistä on asteikon keskipaikkeilla, locus kallellaan jommallekummalle puolelle. Tasan tai ratkaisemattoman päätöksen suhteellinen vähyys kertoo myös tarkemman vivahteen helposta löytymisestä. Ääritapauksia on yhtä paljon: alle viidennes tuntuu ohjaavan käyttäytymistään täysin ulkopuolisen kontrollin avulla ja vastaavasti alle viidennes tuntuu omaavan täydellisen sisäisen käyttäytymisen kontrollin.

Ennen kuin tarkastelen iän ja sukupuolen yhteyttä tähän locus-pistemäärään, esitän joitakin laadullisia piirteitä käyttäytymisen kontrollista. Koko haastattelun perusteella kuvattiin yhdessä muutamain sanoin "pähkinänkuoreen", mistä juuri tämän lapsen käyttäytymisen kontrollissa on kysymys. Nämä kuvaukset olen teemoitellut, pelkistänyt ja esitän ne seuraavassa yleisyysjärjestyksessä. Samalla laadulliset ilmaisut etenevät yleisestä yksityiseen: persoonalliset kuvaukset kertovat haastatelluista paljon, siksi luettelen yhdenkin oppilaan kuvaukset. Näissäkin kuvauksissa on tyttöjen ja poikien välillä sekä eri-ikäisillä eroja, joita pyrin sijoittamaan kuvaukseen.

Taulukko 2. Keskeistä käyttäytymisen kontrollissa, nk. "päihinänkuorikuvaukset"

SÄÄNNÖT	15%
OPETTAJA	12%
sopimukset, hyvät tavat, hyvä käytös	8%
oma harkinta ja ajattelu	6%
totteleminen, sääntöjen noudattaminen	4%
tietää sääntöjen merkityksen	3%
vastuu omista teoista	3%
omatunto	3%
sääntöjen muistaminen ja muistuttaminen	3%
sääntöjen joustavuus, omaa säätelyä	3%

kiltteys; ei aina huomaa noudattaa sääntöjä, joustavat tavat, yhteishenki, sovussa oleminen, sääntöjen hyväksyminen, arka, ei uskalla, turvattomuus, kaverit, pikkukovikset, joukkovoima, palkkiot; nämä kuvaukset aina 4-6 lapsella;

kiellot, oma tahto, omat tarpeet, tietää oikean ja väärän, vahinkoja sattuu; tietää, milloin tekee väärin ja rikkoo tietoisesti, syyn ja seurauksen laki, pyrkii noudattamaan sääntöjä, oikeudenmukaisuus, empatia, huumori-; nämä kuvaukset aina kahdella tai kolmella lapsella;

rehtori, viidakon laki, "silma silmästä", ei ole omaa tilaa, toisilta oppiminen, vakava suhtautuminen, yhdessä harkiten, katuminen, vapaus, ANTEEKSI, tyytyväisyys, energian purkaminen, itseään vaivaamatta, yrittää, muttei ymmärrä, täydellinen työrauha, keskittyväinen, pidättyväisyys, "kujeilee liipaten", oppii kantapään kautta, "mafia", kapinoi mielettömyyttä vastaan, "keep cool"; jokainen kuvaus vain yhdellä henkilöllä.

Kuvauksia yhteensä 267, tapauksia 164.

Nuorimmat ja arimmat lapset korostavat lähes ääni väristen opettajan ja sääntöjen merkitystä. Sitten alkaa sääntöjen muistaminen ja niistä muistuttaminen. Sopimukset, oma harkinta, vastuu omista teoista ja omatunto ovat lapsen puheessa osoituksia sisäisestä kontrollista. Pojat korostavat tyttöjä enemmän tottelemista tekojen seurauksena ja "kantapään kautta oppimista". Jos säännöt eivät mukaudu lasten kehitysprosessiin, on varhaisnuoren puheessa sääntöjen kyseenalaistamista, nihilismiä ja hiljaista kapinaa niitä vastaan. Rajailmiöitä ovat pikkukovikset, joukkovoima, "mafia" ja viidakon laki, joihin liittyi kertomuksia kiusaamisesta ja opettajien välinpitämättömyydestä tai taitamattomuudesta. Suuri osa kertoo kuitenkin rakentavista ja taitavista opettajista, jotka muistuttavat kärsivällisesti hyvästä käyttäytymisestä ja pyrkivät rakentamaan lasten kanssa turvallisen ilmapiirin, jossa erehdyksetkin ovat inhimillisiä.

Tytöt ja pojat ja käyttäytymisen kontrolli. Aineistossa on lähes tasan yhtä paljon tyttöjä ja poikia (85 ja 79). Sukupuoli ei ole tilastollisesti yhteydessä "locus of control'iin", kontrollin paikkaan, vaan jakaumat ovat hyvin lähellä toisiaan (taulukko 3).

Taulukko 3. Sukupuoli ja käyttäytymisen kontrolli

ULK-SIS	tytöt	%	pojat	%	yhteensä	%
3-0	15	17,6	24	16,5	28	17,1
2-1	27	31,8	24	30,4	51	31,1
tasan	3	3,5	9	11,4	12	7,3
1-2	24	28,2	21	26,6	45	27,4
0-3	16	18,8	12	15,2	28	17,1
yhteensä	85	100	79	100	164	100

$KHI^2 = 3.9, p -$

Monissa tutkimuksissa on havaittu, että poikiin kohdistetaan luokassa monta kertaa enemmän huomiota ja ohjausta kuin tyttöihin. Hiljaiset tytöt jäävät puolestaan usein vaille kaikenlaista huomiota. Tässä tyttöjen ja poikien samanlaisessa kontrollitasapainossa saattaa olla nuo em. tulokset huomioonottaen viite kehitysprosessin sisäisestä luonteesta: tytöt ja pojat kehittyvät tasatahtiin, vaikka heidän asemansa koulun ohjausjärjestelmässä on erilainen.

Iän ja käyttäytymisen kontrollin välillä on merkitsevä kehityspsykologinen yhteys, jonka voi ilmaista korrelaatiokertoimella ($r = +.43$) ja havainnollisemmin taulukkokuviolla 4, johon "plottaa" eli merkitseen tähtösenä jokaisen lapsen ja nuoren.

Taulukko 4. Iän ja kontrollin yhteys - yksilöt pisteinä

IKÄ/ LOC	0-3	1-2	1,5	2-1	3-0
5	*			*	
6	***			*	
7	***** *****	*****	**		*
8	**** ****	****	**	*****	**
9	**	***** *****	****	***** *****	
10	**	***** *****	*	**** ****	**
11	*	****	***	**** ****	**** ****
12	*	**		*****	**** ****
13		**		**	**
14					*
yht.	28	51	12	45	28

Taulukkokuvion avulla havainnollistuu näiden, erityisesti ala-astetta käyvien lasten sisäisen kontrollin kehitymisessä kehityspsykologinen ikärytmi: 7–8, 9–10 ja 11–12. Nuorimmat omaavat ulkoisen kontrollin, 9–10-vuotiaat ovat murrosvaiheessa ulkoisen ja sisäisen kontrollin välimaastossa tai yhtä hyvin sukkuloimassa niiden välillä, 11–12-vuotiaat ovat ajattelun ja moraalien kehittymisen myötä, elämäkokemuksiaan hyödyntäen saavuttaneet ryhmänä sisäisen käyttäytymisen kontrollin idean.

Esikysymyksenä kohti pedagogista tarkastelua voidaan tässä pohtia näiden tulosten kasvatuksellista merkitystä: miten huomioidaan tuo enemmistön kehitysrytmi ja miten joka ikäryhmän yksittäiset poikkeustapaukset? Nuorimmat lapset ovat eniten riippuvaisia opettajan tavoista ohjata heidän käyttäytymistään ja 11–12-vuotiaat tarvitsisivat itsenäisyyttä, vastuuta ja eettis-moraalisia keskusteluja ulkoapäin napsahtavan rankaisun ja eräiden heidän mielestään mielettömiltä tuntuvien sääntöjen sijaan. Eri ikäryhmien yksittäistapaukset vaatisivat syvällisemmän kohtelun. Opettajan tulisi kysyä itseltään, miten paljon hän on mukana omalla käyttäytymisellään lapsen sisäisen kontrollin luonnollisen kehittymisen viivästyttämisessä. Arkipäivän pikkutehtävistä ja -keskusteluista kasvaa suuria, koko elämään yltäviä maailmoja. ...

Poikkeuksellisten tapausten kuvaus

Tapauskuvauksina nostan aineistosta esiin sellaiset lapset ja nuoret, joilla on ikäänsä nähden poikkeuksellinen käyttäytymisen kontrolli: nuoremmilla poikkeuksellisen sisäinen ja vanhemmilla poikkeuksellisen ulkoinen. Tällaisia tapauksia on yksi 7-vuotias, jonka locus on 0-3, kaksi kahdeksanvuotiasta, joilla on myös 0-3 sekä vastaavasti 11-vuotias 3-0 ja 12-vuotias 3-0. Tapausten tarkastelulla jatkan esiyymmärryksen omaista pyörähdystäni kohti opettajan luomaa toimintaympäristöä. Tapausten tarkastelulla voidaan kysyä, missä määrin käyttäytymisen kontrolli on yhteydessä oppilaan koulukokemuksiin. Kodithan jäävät tämän tarkastelun ulkopuolelle kokonaan. Lapset viettävät koulussa kasvuiän tärkeiden vuosien virkeimmän aikansa. Lisäksi koululla ja opettajalla on tehtävänsä jokaista lasta kohtaan riippumatta hänen kotitautastaan. Koulu tarjoaa sosiaalisena yhteisönä myös verrattoman ympäristön lukuisiin ihmissuhteisiin ja luo siksi forumin vuorovaikutustaitojen ja oman käyttäytymisen kontrollin harjoittamiselle.

7-vuotias Noora: Noora kertoi aluksi tuntevansa parhaiten säännöt, joidena mukaan ei saa ryntäillä ja jos myöhästyy, koputetaan kohteliaasti luokan oveen. Opettaja ohjaa lasten käyttäytymistä säännöillä, puhuttelulla, pienellä puhejälkkärillä, kannustaa ja moittii tasapuolisesti ja kehuu, jos tunnin alussa on ollut hiljaista. Noora ei ole myöhästynyt koskaan ja pitää pikkukanteluja aiheettomina, koska "ne suurenevat ne asiat niin helposti". Hän on kyllästynyt välillä villien poikien mekastukseen ja on kerran karjaisutkin heille "kita kiinni". Noora sanoo itse tietävänsä, milloin tekee oikein ja milloin väärin. Hänen mielestään opettajan ohjaukseen tulee suhtautua vakavasti, siinä ei ole mitään hävettävää. Pojat ovat hänen mielestään niin vilttejä, ettei hän oikein keksi mitään konstia. Opettajana hän sanoisi rauhallisesti: "Olkaa hiljaa tai menkää käytävään, jos asia ei teitä kiinnosta". Pähkinänkuorikuvaus Nooran ikäisekseen kypsän sisäisestä käyttäytymisen kontrollista on "tietää oikean ja väärän, korostaa vakavaa suhtautumista".

8-vuotias Jari: Jari on hiljainen haastateltava, mutta hän puhuu harkitsevasti sen, mitä puhuu. Opettaja on ilmeisen rauhallinen ja rakentava: hän sanoo, jos on aihetta ja kehuu, kun on aihetta. Jaria ei ole juurikaan toruttu. Luokan tavaroita ei rikota, vaan kaikki pitää yhdessä hyvää huolta ympäristöstään. Omana ehdotuksenaan Jari tuo esille, että hän sanoisi opettajana villille oppilaalle: "koitas vähän muistella vai pitääkö pistää paperille". Jarilla on kaiken kaikkiaan rauhallisen myönteinen suhde hyviin tapoihin ja sääntöihin.

8-vuotias Lauri: Lauri on Jaria puheliaampi ja hänellä onkin paljon kerrottavaa. Hän vaikuttaa helpottuneelta, kun saa kuvata ystävälliselle haastattelijalle kokemuksiaan. Opettaja on laatinut säännöt, joista Lauri sanoo ensimmäisinä, ettei saa heittää lumipalloja, ei saa huutaa, eikä meluta käytävässä. Opettaja on kehittänyt kasvatusmetodikseen eräänlaiseen rahapelin. Lapset saavat lukukauden alussa tietyn summan leikkirahaa, josta he joutuvat mak-

samaan sakkoja huolimattomuudesta ja huonosta käytöksestä. Lauri luettelee kuin kaupan hyllyltä sakot: kirja unohtuu kotiin 10 "markkaa", kiusaaminen 5, haavoittaminen 10, häiritseminen 10-20 pelimarkkaa jne. Keväällä opettaja laskee oppilaan sakot yhteen ja määrää käyttäytymisen arvioinnin sen perusteella. Lauri kertoo opettajan keskustelevan jokaisen kanssa tarpeen vaatiessa. Opettaja ei ole aina moittimassa, vaan järjestää myöskin mukavia yllätyksiä. Lauri kertoo maksaneensa kirjan unohtamisesta 20 markkaa (alkusyksystä). Hän kuvaa lasten sosiaalista vuorovaikutusta huolestuneella äänellä: luokassa ja pihalla kiusataan ketä vaan, jos ei kukaan aikuinen näe. Lauria on pelottanut olla kiusattuna. Hän kertoo kostokierteestä, joka ei lopu milloinkaan ja opettajalle valehtelemisesta. Opettaja ei puutu lasten nahisteluihin. "Itekin ratkotaan asioita", sanoo siis Lauri. Lauri sanoo uskaltavansa itse sanoa, että on turha kiusata, jos ei ole mitään oikeaa syytä kiusaamiseen. Hän tekisi sovinnon tai juoksisi pois päin. Lauri sanoisi opettajana kiusaajalle kahden kesken, ettei kiusaaja hyödy mitään siitä kiusaamisesta. Tämän ajattelevan Laurin pähkinänkuoritulkin on, että hänellä on "omaa harkintaa ja ikäisekseen hyvin kehittyntä moraalista pohdintaa".

Nämä kolme pientä koululaista ovat luonteeltaan erilaisia ja heillä on myös hyvin erilaiset opettajat. Heitä yhdistää kyky sisäiseen "minän väliintuloon" eli heillä on tunneälyä ja vuorovaikutustilanteiden analysointikykyä.

11-vuotias Teemu: Teemu on vähäpuheinen ja ilmeisen vähän koulusta kiinnostunut liikunnallinen poika. Hänkin korostaa itselleen vaikeimpia sääntöjä: on liikuttava hiljaa eikä saa heittää lumipalloja missään muualla kuin urheilukentällä ja sielläkin vain silloin, kun siellä ei ole muita. Opettaja järjesti kerran rankaisuksi täydellisen heittokiellon. Yleensä opettaja moittii ja jos ei se tehoa, hän määrää jälki-istuntoa. Teemu heittelee lumipalloja, kun ei kukaan ole näkemässä. Kun opettaja rankaisee tai moittii Teemua, hän yrittää pitää asiaa mielessä, mutta "se ei pysy". Melko niukan haastattelun perusteella välittyi kuitenkin käsitys siitä, että Teemun "locusmaailma" koostuu ainakin juuri haastatteluhetkellä vaikeasti noudatettavista säännöistä ja rankaisuksista sekä rankaisujen mahdollisesta välttämisestä. Kontrolli on opettajalla.

12-vuotias Jenni: Jenni luettelee erilaisia ruokailusääntöjä, välituntisääntöjä ja yhden säännön ylitse muiden: ei kiusata. Jenni tuntuu jotenkin opettajan runsaisiin rangaistuksiin paatuneelta. Opettaja määrää Jennin mielestä aiheettomastikin tunnin jälki-istuntoja. Opettaja nuhtelee, on vihainen, lähettää lapun kotiin, seisottaa luokassa ja ajaa ulos luokasta. Hän ei kiitä mistään. Opettaja on luonut luokan yhteiset säännöt ja yrittää myös puhumalla ratkoa ongelmia, mutta menettää helposti malttinsa. Jenni on etuillut jonossa ja koheltanut välitunnilla jotain, mitä hän ei suostu kertomaan. Opettaja oli vihainen ja lähetti lapun kotiin. Tämä ei ole tuntunut Jennistä mitenkään rankaisulta, jälki-istunnossakin voi piirrellä eikä se tunnu myöskään miltään. Säännöt ovat Jennin mielestä kuitenkin tarpeellisia, tulisi vain olla paljon kovempia rankaisuja. Koulun alueelta pitäisi Jennin mielestä päästä pois välitunnilla. Jennin

kontrolli on tietynlaista sääntösukkulointia. Siihen liittyy myös rankaisujen kovuus ja aiheellisuus. Kontrolli on Jennin ulkopuolella.

Teemulla ja Jennillä on yhteistä se, että he ovat molemmat törmänneet koulusääntöjen rajoittavuuteen. Heillä ei ole tilaa rakentaa omaa itsekontrollia omista tavoitteistaan ja periaatteistaan lähtien. Sääntöjen rikkomisesta napsahtaa rangaistus ja elämä jatkuu. Kehityspsykologinen itsekontrollin rakentaminen on pysähtynyt tai estynyt.

2.6 Psykologisen ilmiön synteesi

Psykologisena ilmiönä käyttäytymisen kontrolli on kyky, joka kehittyy kasvamisen ja kokemusten myötä ulkoisesta sisäiseen. Kykyominaisuus korostuu erityisesti siinä, ettei kehitysprosessi ole kokonaan lapsen ikään sidonnainen. Pienillä, älykkäillä ja herkillä lapsilla kehittyy varhain ristiriitojen havaitsemiskyky ja oman minän väliintulo. He ovat herkkiä havaitsemaan opettajan suhtautumistapoja ja ymmärtävät opettajan tyytymättömyyden toisten lasten käyttäytymistä kohtaan. Varhaisnuorilla taas kehittyy sisäistä tai ulkoista kapinamieltä liian "lapsellisia" ja rajoittavia sääntöjä kohtaan, joita ei perustella ja joihin he itse eivät voi vaikuttaa. Tämän prosessin avulla he voivat siirtyä murrosikään ja asettautua nuorisona kollektiivisesti aikuisten edustamaa kulttuuria vastaan. Toisaalta näiden kokemusten jälkeen heidän luottamustaan voi olla entistä vaikeampi saavuttaa.

Tyttöjen ja poikien sisäistä kontrollia koskevista ristiriitaisista tutkimustuloksista saa tästäkin aineistosta tukea suuntaus, jossa sukupuolella ei katsota olevan yhteyttä itsekontrollin kehittymiseen. Laadullisia eroja kehitysprosesseissa löytyy, mutta erot palaavat yksilöllisiin ominaisuuksiin, sääntöihin ja luokan vuorovaikutussuhteisiin.

3 Käyttäytymisen säätely pedagogisena ilmiönä

Lapsi kehittää itsekontrolliaan koko lapsuus- ja nuoruusajan koulussa – yhteisössä, jossa on oltava tietyt säännöt ja jossa siksi vallitsee opettajan ja koulun ohjaukulttuuri. Useimmat lapset vain joutuvat/pääsevät tiettyyn kouluun ja tietyn opettajan ohjaukseen.

3.1 Opettajan luoma ulkoinen nk. säätelyvoimien kenttä: säännöt, rankaisut, palkkiot sekä palautteen antaminen oppilaiden käyttäytymisestä

Schutz (1971) on kuvannut koulutulokkaita melko vähän valtaa omaavina muukalaisina, joiden odotetaan sopeutuvan sarjaan heille tuntemattomia sääntöjä ilman olemassaolevia auttamissuhteita; kouluun, missä onnistuminen riippuu oppilaan roolin nopeasta omaksumisesta ilman että heille mitenkään selvästi kuvattaisiin, mitä heiltä odotetaan.

Buchanan-Barrow'n ja Barrettin (1996) artikkelissa pohditaan eri-ikäisten lasten mahdollisuuksia ymmärtää koulua kolmen asian suhteen: koulusääntöjen merkitystä, koulun organisaatiota ja valtajärjestelmää sekä heidän omaa rooliaan kouluelämässä. Tutkimuksessa oli mukana 144 1.-6.-luokkalaista lasta, jotka valittiin opettajien toimesta koulumenestyksen poikkileikkauksena, yhtä paljon eri luokkatasoilta sekä yhtä paljon tyttöjä ja poikia. Oppilaat ryhmiteltiin kolmeen ikäryhmään, ja heidät haastateltiin yksitellen kolmesta em. teemasta. Haastattelun tukena käytettiin erilaisia kuvatauluja, joiden avulla aineistosta saatiin kategorinen. Kaikkien kolmen alueen ymmärrys kasvoi merkittävästi ylemmille luokille mentäessä. Nuorin ryhmä valitsi valtateemasta eniten seuraavia:

Luokanopettaja voi muuttaa sääntöjä.

Luokanopettaja johtaa koulua.

Luokanopettaja laatii säännöt.

Luokanopettaja on tärkein koulussa.

Lapset laativat säännöt.

Vanhemman ryhmän oppilaiden useimmin valitsemat:

Vanhemmat laativat säännöt.

Vanhemmat voivat muuttaa sääntöjä.

Opettajat johtavat koulua.

Lapset ovat tärkeimpiä koulussa.

Vanhemmat ovat tärkeimpiä koulussa.

Oppilaat voivat muuttaa sääntöjä.

Opettajat voivat muuttaa sääntöjä.

Moraalisen oikeudenmukaisuuden sääntö, toisten turvallisuus oli suosituin sääntö ja sen valitsi lähes sama määrä oppilaita joka ikäryhmästä (33, 25, 38%). Konventionaaliset säännöt ymmärretään enemmän järjestyksen ylläpitämiseksi kuin lasten turvallisuudesta huolehtimiseksi. Nuoremmat ikäryhmät valitsivat koulusääntöjen informatiivisen roolin (niiden tarkoituksena on määritellä heille hyvän käytöksen rajat). Pienimpien on tietenkin vaikeaa ymmärtää kaikkein implisiittisimpiä ja epäselvimmin muotoiltuja sääntöjä. Keski-ikäryhmä ja vanhimmat oppilaat liittyivät kouluyhteisön hyvän toiminnan sen toimintaa säateleviin sääntöihin. Heidän mielestään säännöt ovat koko kouluyhteisöä varten. Tämä ilmenee esiymmärryksenä nuorimmilla oppilailla, kun he korostavat että koulun säännöt suojelevat koulun tavaroita. (Buchanan-Barrow & Barrett 1996.)

Gootman (2001) kiteyttää sääntöjen merkityksen ja välittävän opettajan suhteen seuraavasti: säännöt tulisi suunnitella luokan fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden säilyttämiseksi; niiden onnistuminen riippuu puolestaan siitä, kuinka paljon opettaja käyttää aikaa ja energiaa oppilaiden rohkaisemiseen, muistuttamiseen ja opastamiseen sääntöjen mukaiseen käyttäytymiseen. Sääntöjen tulisi olla järkeviä, ajateltuja, ymmärrettyjä ja käytössä hyväksi todettuja, selkeästi ja oppilaiden kanssa yhdessä muotoiltuja. Luokan säännöt riippuvat viimekädessä opettajan ja koulun arvomaailmasta ja tietyn luokan kehitysvaiheesta, tarpeista ja olosuhteista. (Gootman 2001, 47-48.)

Tuloksistani nousevat esiin kokijat, jotka ovat törmänneet sääntöjen ja rankaisujen muodostamaan esteeseen. Heistä erottuu vielä erikseen eräänlaiset sukkuloija-sankarit: he sukkuloivat sääntöjen ja rankaisujen viidakossa eivätkä kanna murhetta, kunhan ei kotiin mene koulusta terveisiä; eivätkä kaikki välitä siitäkään, vaan ovat kehittäneet paatuneen suojanaamion ja vastustavat koulun ankaraa toimintakulttuuria kapinoimalla sitä vastaan. Henkerin ja Whalenin (1989) mukaan hyperaktiivisia, keskittymiskyvyttömiä lapsia ymmärretään paremmin, kun heitä kuvataan motivaation ja itsesäätelyn prosessien ongelmilla kuin tiedonkäsittelyn ja oppimisen vaikeuksilla.

Horpun (1995) tutkimuksen jokaisessa kahdeksassa tutkimusluokassa oli sääntökokoelmat. Säännöt ja normit koskivat koulunkäyntiä, oppilaiden käyttäytymistä ja ihmissuhteiden laatua. Eri luokkien säännöt olivat hyvin samanlaisia. Eroja oli siinä, miten ne olivat esillä: eksplisiittisesti seinällä vai implisiittisesti ryhmän jäsenten tiedossa. Vain yhdessä kakkosluokassa oli

opettaja laatinut säännöt yksin, eivätkä ne olleet esillä julkisesti. Oppilaat kertoivat, etteivät he voi mitenkään vaikuttaa luokan sääntöihin. Muissa luokissa – ainakin opettajan kertoman mukaan – sääntöjä oli vahvistettu molemminpuolisella sopimuksella. Molemminpuolisuus kuitenkin vaihteli oppilaidene allekirjoituksista aitoihin ryhmäkeskusteluihin ja -päätöksiin. (Horppu 1995, e 82-83.) Tässä yhteydessä ei paljastunut, olivatko säännöt kieltoja, ohjeita vaie normeja. Ainakin niiden mystisyys, yksipuolisuus ja tietynlainen "universaalisuus" ehkäisevät oppilaiden sisäisen itsekontrollin rakentumista.e

Hall & Hall (1988, 41-48) kritisoiivat koulussa yleistä ehdollistavaa käyttäytymisen ohjausta, jossa äärimmillään ohjataan lasta tavoittelemaan palkkioita ja välttämään rankaisuja.

Review of Educational Researchlehdessä käytiin 1990-luvulla mielenkiintoista keskustelua ulkoisten palkkioiden ja sisäisen motivaation yhteydestä. Debatti alkoi 1994 Cameronin ja Pierce'n artikkelista, jossa he väittivät, etteivät palkkiot muodosta mitään estettä sisäisen motivaation kehittymiselle. Vastartikkeleissa keväällä 1966 lehden teemanumerossa pyrittiin osoittamaan tämä väite vääräksi ja että se perustuu tutkimusten meta-analyysin väärynmärryksiin. Erimielisyys on tulkittu myös paradigmojen törmäykseksi: vanha kunnan behavioristinen korostus törmää kognitiivisen evaluaation teoriaan. Kanadalaiset Cameron ja Pierce vastasivat kritiikkiin ja erottivat positiivisen palkkion lajeja ja eri tilanteita, joissa ne edistävät, ylläpitävät tai vähentävät sisäistä motivaatiota. Sanallinen kiitos lisää sisäistä motivaatiota, konkreettinen palkkio ylläpitää sisäistä motivaatiota, jos se kohdistuu yhdessä arvioituun suoritustasoon. Vain epämääräinen, epäjohdonmukaisesti annettu palkkio saattaa tutkijoiden mukaan heikentää sisäistä kontrollia.

Valett (1984) on kirjoittanut kirjasen tehokkaasta kurista. Hän esittelee kymmenen askelta onnistuneeseen työskentelyyn:

1. tehokkaan kurin ymmärtäminen,e
2. tarpeiden ja kiinnostusten määrittely,e
3. epäämäärien ja odotusten asettaminen,e
4. ohjaavien sääntöjen laatiminen,e
5. tulosten suunnittelu ja alustavat tavoitteet,e
6. yhteistoiminnallinen neuvottelu,e
7. suoritusten dokumentointi,e
8. saavutusten palkitseminen,e
9. seuraamusten kestäminen jae
10. tulosten arviointi.e

Näihin askeleihin on otettu mukaan perinteistä ohjauskulttuuria laajempia, lapsikeskeisempiä tekijöitä, joilla on saavutettukin hyviä tuloksia sisäisen kontrollin kehittämisessä.

Esimerkiksi rationaalisella ja tunteisiin vetoavalla kasvatuksella pystyttiin Rosenbaum (1991) tutkimuksessa lisäämään neljäsluokkalaisten sisäistä käyttäytymisen kontrollia. Sisäistä kontrollia voidaan kehittää menetykselli-

sesti myös mm. erilaisilla stressinhoitomenetelmällä (Henderson ym. 1992).

Barth (1993) esittelee artikkelissaan elämäntaitojen opetusohjelman lastentarhasta 16-vuotiaille. Elämäntaidoissa korostettiin erityisesti itsesuojelua, itsekontrollia ja sosiaalisia taitoja. Barthin mukaan tällaiselle opetusohjelmalle on asetettava vaatimattomat päämäärät, ja siihen on sisällytettävä riittävästi käytännön harjoituksia. Vaativissa olosuhteissa (huumeet, hyväksikäyttö) ei ohjelma onnistu ilman kodin ja koulun vahvaa yhteisliittoa.

Myös Dupper ja Krishef (1993) esittelivät pedagogisen ohjelman sosiaalis-kognitiivisten taitojen opettamiseksi 3.-, 6.- ja 7.-luokkalaisille. Klassisella koeasetelmalla saatiin tulokseksi mm., että sisäistä kontrollia voidaan opettaa.

Eräs mielenkiintoinen teema on sisäisen kehittymisprosessin ja pedagogisen ohjaamisen eräänlainen **kehävaikutus**: ulkoinen kontrolli pedagogisessa ohjaamisessa vahvistaa etenkin ohjausta tarvitsevan lapsen ulkoista kontrollia; huonosti käyttäytyvältä lapselta puuttuu sisäistä kontrollia, ja juuri häneen opettaja kohdistaa usein korjaavaa, rankaisevaa, ulkoa ohjattua palautetta. Palaan loppuluvuissa kahteen pedagogisesti kielteisesti vaikuttavaan kehäprosessiin ja esittelen muutamia sisäisen kontrollin kasvatusohjelmia.

3.2 Oppilaat opettajan pedagogisen ohjauksen havainnoijina

Esittelen tämän tutkimuksen oppilaiden havaintojen tueksi neljä tutkimusta, joissa oppilaat ovat arvioineet opettajaa ja luokan ilmapiiriä.

Lähimpänä tämän tutkimuksen aihetta olevassa Chienin (1984) tutkimuksessa 256 kuudesluokkalaista täytti opettajan kuvauskaavakkeen, locus of control- ja persoonallisuustestin. Oppilaat olivat paremmin sopeutuvaisia, kun he pitivät opettajaansa lämpimän rajoittavana tai lämpimän sallivana kuin jos he pitivät opettajaansa vihamielisen autoritaarisena tai vihamielisen neuvottelevana. Opettajan nk. harkintaulottuvuudella oli enemmän vaikutusta lasten persoonalliseen ja sosiaaliseen tasapainoon kuin opettajan auktoriteettiulottuvuudella. Sisäisen kontrollin omaavat olivat tasapainoisempia persoonaltaan ja sosiaalisilta taidoiltaan kuin ulkoisen kontrollin omaavat. Opettajan opetuksellinen asenne ja oppilaiden locus selittivät yhdessä merkittävästi 53-74% oppilaiden persoonallisista ja sosiaalisista tekijöistä.

Sosiaalisen informaation prosessoinnin viitekehyksessä tutkittiin oppilaiden ja heidän opettajiensa vuorovaikutusta. 10–13-vuotiaat pojat arvioivat eläytymismenetelmällä opettajan suuttumusta erilaisissa tilanteissa, joissa suuttumuksen kohteina olivat aggressiiviset tai ei-aggressiiviset oppilaat. Aggressiiviset pojat ennustivat opettajan suuttumuksen olevan suurempaa heitä kohtaan kuin ei-aggressiiviset pojat. Tätä ei voida tulkita tutkijoiden mukaan aggressiivisten poikien attribuutioharhaksi, koska sekä ei-aggressiiviset että aggressiiviset pojat ennustivat aggressiivisiin poikiin kohdistuvan suurempaa vihamielisyyttä. (Trachtenberg & Viken 1994.)

Norjalaisessa tutkimuksessa oppilaat arvioivat opettajaansa ennen kaikkea oppimistilanteisiin liittyvien affektiivisten tekijöiden valossa (esim. tuottaako opettaja turvallisuudentunnetta, onko häntä helppo lähestyä, rohkaiseeko opettaja, tunteeko oppilas itsensä hyväksytyksi). Paljon pienemmän osuuden opettaja-arvioissa sai opettajan kiinnostus omasta aiheestaan, tuntien valmistelu tai esim. täsmällinen saapuminen tunnille. (Johannessen ym. 1997.)

Horpun tutkimuksissa (1993, 1995) oppilaat arvioivat opettajan auktoriteettia. Hän sovelsi tutkimuksissaan Damonin johtajuusmallia koulumaailmaan. Malli koskee auktoriteettikäsitteiden hierarkkista kehitystä. Alimmalla tasolla oppilas ei oivalla opettajan johtajuusauktoriteetin tarkoitusta. Hän ajattelee, että opettajaa ei tarvitse totella, jos ei itse halua. On oppilaan oma asia, mitä hän tekee ja mitä ei. Opettajaa ei tarvitse tämän näkemyksen mukaan totella, jos ei ole vaaraa kiinnijäämisestä. Oppilas tottelee vain välttääkseen rankaisuja, eikä koe tekojansa vääriksi. (Horppu 1993, 167.) Tätä mallia voi peilata myös itsekontrollin kehittymiseen ulkoisesta sisäiseen. Tämä taso vastaa tässä tutkimuksessa kontrollin kehityksessä täysin ulkoista kontrollia.

Seuraavalla tasolla oppilas tottelee pääasiassa välttääkseen rangaistuksia. Erona edelliseen tasoon on kuitenkin se, että hän näkee nyt rangaistukset oikeutettuina. Oppilaalla on siis moraalinen velvollisuus totella, koska opettaja on asemansa vuoksi oikeutettu käskemään tai kieltämään. (Horppu 1993, 168.)

Seuraavalla tasolla oppilas tottelee opettajaa mielellään, koska tämän nähdään tarkoittavan kaikessa oppilaan parasta ja huolehtivan hänestä kaikin puolin. Opettaja kasvattaa lapsista kunnollisia ihmisiä. Opettajalle halutaan antaa "opettamisrauha" olemalla kilttejä ja tottelevaisia. Tässä näkemyksessä myös vedotaan sekasortoon, joka seuraisi oppilaiden kurittomuudesta. (Horppu 1993, 169.) Tässä on esimerkki ulkoisen kontrollin sopimattomuudesta aroille ja tavallaan sisäisen kontrollin jo omaaville lapsille.

Viimeisellä tasolla oppilas kokee voimakkaasti, että hänellä on oikeutensa ja että hänen mielipiteensä tulisi ottaa huomioon. Opettajaa pidetään hyvänä neuvonantajana. Opettajan tulisi pitää oppilaita samanarvoisina itsensä kanssa, vaikka hän olisikin joissakin tilanteissa parempi johtaja. Opettajassa arvostetaan tämän tavallisuutta ja inhimillisyyttä. (Horppu 1993, 172.) Tämä taso taas kuvaa täysin sisäistä itsekontrollia: oppilaat osaavat ohjata omaa käyttäytymistään myös opettajan poistuessa luokasta. Tämän tason saavuttaneet oppilaat kritisoivat voimakkaasti liian ulkoista ja epäoikeudenmukaista kontrollia harjoittavaa opettajaa. Opettajien olisi hyvä ansaita tällainen luottamus luottamalla vatsavuoroisesti myös oppilaisiin.

Horpun tutkimuksessa oppilaat eivät sijoittuneet kovinkaan korkealle tässä auktoriteettikäsitteiden mallissa. Hän toteaaakin, etteivät käsitykset opettajan auktoriteetista kehity aivan samalla tavalla kuin Damonin mallin pohjalla olleet käsitykset omista vanhemmista ja ikätovereista. Opettaja on vanhempia vieraampi ja samalla koko koululaitoksen edustaja. Oppilaan on

vaikeaa nähdä itseään opettajan kanssa tasavertaisena laatimassa sääntöjä ja päättämässä yhteisestä viihtyvyydestä, kun kouluorganisaatio monimutkaisuuksineen on hänelle kotiympäristöä vaikeammin hallittavissa. (Horppu 1993, 174.) Oppilaiden koulukokemukset vaikuttavat ratkaisevasti viimeisen tason saavuttamiseen. Jos he eivät ole koskaan saaneet vaikuttaa esimerkiksi luokan sääntöihin, ei myöskään kehitystä auktoriteettikäsitksessä voi oikein tapahtua. Jos heitä on vuosia ohjattu hyvin ulkoisen kontrollin avulla, ei heillä ole ollut tilaa sisäisen kontrollin kehitykselle.

Oppilaat kuvaavat tässäkin aineistossa omaa opettajaansa, hänen rakentavia ja rankaisevia ohjaustapojaan. Oppilaiden kuvausten luotettavuutta on pyritty lisäämään konkreettisia tilanteita koskevilla kysymyksillä. Kysymyksillä pyritään myös selvittämään, onko lapsi kokija vai näkijä – siis onko häneen itseensä kohdistunut esim. ulkoista kontrollia vai kertoo ko hän näkemästään. Opettajan tavat tulevat myös arvioinnin kohteiksi, kun lapselta kysytään, miten hän ohjaisi oppilaita, jos olisi itse opettaja. Lapsi peilaa kulloistakin opettajaa aikaisempiin opettajiin ja ainakin alitajuisesti myös omiin vanhempiinsa. Tämä tekee opettajakuvauksista suhteellisia, mutta ei vähennä silti lapsen kokemusten autenttisuutta.

3.3 Opettajat säätelykenttien luojina: haastateltujen lasten ja nuorten kuvaukset koulun säännöistä ja omasta opettajastaan oppilaiden käyttäytymisen ohjaajana

Hadleyn et alin (1994) tutkimuksessa tutkittiin 140 esikoulu- ja lastentarhaopettajan käsityksiä verbaalisesta vuorovaikutuksesta lasten kanssa ja määriteltiin sen avulla se voimakkuus, millä opettajat kannustavat lapsia keskustelemaan. Opettajat, jotka kertoivat rohkaisevansa oppilaita keskustelemaan opettajajohtoisenkin opetuksen aikana, olivat myös sallivampia verbaalisten keskeytysten suhteen kuin opettajat, jotka eivät salli keskustelua.

Haastateltuja lapsia kuunnellessa toistui lukemattomia kertoja lapsen ilmoitus, ettei tunnilla saa puhua; näyte siitä piilo-opetussuunnitelman osasta, jonka mukaan opettajan kysymyksiin vastaaminen ei ole puhetta. Puhetta on vapaa opettajan kontrollista irronnut oppilaiden keskinäinen keskustelu (jopa opiskeltavasta aiheesta). Monet lapset ilmoittivat ensimmäiseksi luokan säännöksi nopeasti "tunnilla ei saa puhua!". Psykologinen tulkintani on myös se, että lapsi sanoo ensimmäiseksi säännön, jota hänen on vaikea noudattaa (edellyttäen, että hänen on vaikeaa noudattaa jotakin sääntöä). Miksi muuten yksi lapsi sanoo, ettei saa kiroilla, toinen, ettei saa syödä purukumia ja kolmas, ettei käytävässä saa juosta ja neljäs, ettei lumipalloja saa heitellä? Tämä puhumisen kieltä sisäistyy kansalliseksi probleemaksi: me puhumme vain, kun tiedämme oikean vastauksen.

Oppilaat luettelevat siis empimättä muutamia sääntöjä ja lähes poikkeuk-

setta ensimmäiseksi juuri sen, mitä heidän on vaikeinta noudattaa. Yleisin ensimmäinen ilmaisu on: "Tunnilla ei saa puhua!". Kuin suoraan piilo-opetus-suunnitelmasta! Puhumisen oikeuden omistaa opettaja. Opettajan kysymykseen vastaaminen ei ole puhumista. Puhumista on vain oppilaiden vapaa, keskinäinen rupattelu ja välitunnilla tapahtuva keskustelu. Ei ole ihme, jos me eurosuomalaiset emme osaa "small talkia". (Eräs tässä aineistossa kuvattu opettaja vie hiljaisuuteen kasvattamisen niin pitkälle, että keväällä valitaan hänen luokkansa hiljaisuuden kuningas ja kuningatar.) Luetellut säännöt joka tapauksessa ryhmiteltiin, niitä oli kaikkiaan 104 (taulukko 5).

Taulukko 5. Oppilaiden sanomien sääntöjen luokittelu

vain kieltoja	45%
erilaisia tapoja	23%
sekalaisia sääntöjä	22%
sopimuksia	6%
perusteltuja kieltoja	4%

Mistä säännöt ovat peräisin, kuka ne on laatinut?

Tämä mysteerinen kysymys herätti oppilaissa paljon hämmästyksiä. Suurin osa heistä pitää sääntöjä niin kouluun kuuluvina, ettei pysty mitenkään vastaamaan tuohon kysymykseen. Eräs ekaluokkalainen kuvasi dramaattisesti, miten taulun yläpuolella oleva laatikko rupeaa ratisemaan ja sieltä tulee käskyjä ja sääntöjä. Eräissä haastatteluissa on tämä jäänyt varmasti myös kysymättä erikseen. Haastattelija on vaistonnut, ettei haastateltavaa sovi painostaa monella hänelle vaikealla kysymyksellä, koska muu haastatteluosuus kärsii siitä. Lisäksi vielä vaikeampi kysymys odottaa heitä. Kysymys siitä, mistä lapsi itse tietää, tekeekö hän oikein vai väärin, noudattaako sääntöjä ja hyviä tapoja vai ei. Ne 60 oppilasta, jotka ovat ottaneet kantaa sääntöjen alkuperään, on ryhmitelty heidän esittämänsä sääntöjen alkuperän mukaan taulukossa 6.

Taulukko 6. Kuka säännöt on tehnyt?

Luokka yhdessä	37%
Opettaja	32%
Ei tietoa alkuperästä	15%
Oppilaat liittyneet henk.kohtaisesti sopimukseen	10%

On luonnollista, että ne oppilaat, jotka ovat saaneet osallistua sääntöjen laadintaan, myös muita useammin tuntevat sääntöjen alkuperän. Niistä on tullut kokemuksellisia, oppilaat ovat mukana oppimassa sosiaalisen konstruktivisuuden mukaisesti.

Jos sääntöjen alkuperä on tuntematon, sitä ei ole sääntöjen noudattaminen

tai noudattamatta jättäminen. 66% oppilaista ilmoitti rikkoneensa jotakin sääntöä. Vain 9% ilmoitti aivan suoraan, ettei hän ole rikkonut yhtään sääntöä (he ovat luonnollisesti hyvin pieniä koululaisia). Noin neljänneksestä vastauksista oli kuitenkin vaikeaa päätellä, onko oppilas ollut itse mukana jossakin nk. "kollektiivisessa koheltamisessa".

Tehdyt rikkomukset kuvataan rikkomusjärjestyksessä taulukossa 7.

Taulukko 7. Millaisia rikkomuksia oppilas on tehnyt?

Puhunut ja pölistyt tunnilla	21%
Juossut luokassa tai käytävässä	15%
Huutanut tai metelöinyt	10%
Rikkonut useita sääntöjä erittelemättä niitä	9%
Kiusannut tai haukkunut toisia	8%
Tapellut, hakannut tai lyönyt toista	8%
Heittänyt lumipalloja	8%
Unohtanut kirjan tai muuta kotiin	6%
Myöhästynyt	6%
Ollut villi	6%
Jättänyt läksyt tekemättä	5%

Supissut tunnilla, hälissyt ruokalassa, tönäissyt toista, riidellyt, räkinnyt, piirtänyt pulpettiin, kiroillut, käyttäytynyt vallattomasti luokkaretkellä, keinunut tuolilla, nalkuttanut opettajalle, etuillut, ylittänyt pihan rajan, pipo pois päästä, tullut pyörällä kouluun, ollut luvatta sisällä, kannustanut toisten tappelua, törttöilyt vaan silloin tällöin; näistä jokainen rikkomus yhdellä tai kahdella oppilaalla.

Rikkomuksia lueteltiin yhteensä 89, niitä rohkeni kertoamaan 67 oppilasta.

Nämä rikkomukset ryhmittyvät luonteeltaan kolmeen ryhmään. Pienin rikkomusten ryhmä koskee varsinaista koulutyötä: lapsi on unohtanut kirjan tai muuta kotiin, jättänyt läksyt tekemättä ja myöhästynyt tunnilta. Eniten lapset kertovat käyttäytymistä koskevien sääntöjen rikkomisesta: luvatta puhumisesta, pölisemisestä, juoksemisesta, huutamisesta, lumipallon heittelystä ja vallattomuudesta. Kolmas rikkomusten ryhmä koskee lasten keskinäistä vuorovaikutusta: lapset tunnustavat kiusanneensa, haukkuneensa, tönineensä ja hakanneensa toisia sekä kannustaneensa toisten tappelua.

Kollektiivinen kohellus luokiteltiin erikseen, se kuvataan taulukossa 8.

Taulukko 8. Kollektiivisen kohelluksen kuvaukset

Kiusataan ja haukutaan	57%
"Pojat ei käyttäydy kunnolla"	17%
Pölistään ja melutaan	15%
Rikotaan sääntöjä	15%
Tapellaan, tönitään, riidellään	13%
Juostaan, riehutaan ja temppuillaan	7%
Ollaan vähän tottelemattomia	7%
Ollaan huolimattomia, unohdellaan	4%
Jotkut häiritsee toisten töitä	4%
Piirrellään pulpetteihin	3%
Kiroillaan	1%
Muuta kohellusta	1%

Kuvauksia yhteensä sata, kohelluksen kuvaajia 69.

Tämä lasten kollektiivinen koheltaminen on opettajalle suurin haaste. Yksittäisen lapsen ohjaaminen on mahdollista kahdenkeskisellä keskustelulla ja neuvottelulla. Entä sitten, kun puolet luokasta tai koko luokka irtoaa opettajan pedagogisesta otteesta? Lapset kertovat opettajista, joilla on hyvin erilainen metelin ja menemisen sietokyky. Yksi opettaja ei siedä pienintäkään häiriötä ja toinen on tyytyväinen, kun lapset ovat toimeliaita ja oppivat vaikka koheltamalla!

Tämän jälkeen onkin hyvä ottaa tarkasteluun opettajien tavat ohjata lasten käyttäytymistä. Nämä tavat on siis poimittu lasten kuvauksista. Opettajan tavat ryhmiteltiin rankaiseviin ja rakentaviin (taulukot 9 ja 10). Osa tavoista on sellaisia, että niiden rankaisuus riippuu sosiaalisesta tilanteesta ja tunnelmasta, eikä selvää erottelua voi tehdä.

Taulukko 9. Opettajien rankaisevat tavat ohjata oppilaiden käyttäytymistä

Jälki-istunto tai aresti	27% ¹	53% ²
Ulos luokasta, käytävään	7%	14%
Huutaminen, karjaiseminen	7%	14%
Yksittäiset, erikoiset rankaisutavat	7%	13%
Seisomaan pulpetin viereen tai nurkkaan	7%	13%
Muistutus, soitto tai kirje kotiin	7%	13%
Rastit ja miinukset, seurantakirjanpito	6%	11%
Puhuttelu	5%	10%
Laiskanläksyt, tehtävät kotiin	4%	8%
Suuttuminen	3%	6%
Uhkailu	3%	6%
Rangaistuskirjoitus	3%	6%
Nimi taululle	2%	4%
Kielto	2%	4%
Ei kiittele	2%	4%
Moittiminen	1%	3%
Julkinen häpäisy	1%	3%
Välinpitämättömyys	1%	3%
Teipataan tai pestään suu	1%	3%

Varoitukset, istumaan opettajan viereen tai tyttöjen keskelle, juoksuttaminen, välitunniksi sisään, käytöksen alennus, pitää pyytää anteeksi luokan edessä, tukistaminen, lyö karttakepillä päähän; jokainen tapa mainittu vain yksi tai kaksi kertaa.

Mainittuja tapoja yhteensä 279, opettajia 164.

¹prosenttia kaikista opettajista ²prosenttia rankaisevista opettajista

Taulukko 10. Opettajan rakentavat tavat ohjata oppilaiden käyttäytymistä

Säännöt	17% ¹	38% ²
Kiittäminen, kehuminen ja kannustaminen	16%	37%
Huomauttaminen, sanominen, muistuttaminen	13%	29%
Keskustelu ja puhuttelu	10%	23%
Yhteinen säännöistä sopiminen	5%	12%
Konkreettisten palkkioiden antaminen	5%	11%
Reilu ja kiva opettajana	4%	10%
Pyytää rauhoittumaan ja hiljentymään	4%	9%
Ohjaus, neuvominen ja selittäminen	3%	6%
Rauhallinen kieltäminen	2%	6%
Keskinäinen riidan sopiminen	2%	4%
Ystävyyden ja kaveruuden korostaminen	2%	4%
Vanhempainilta, vanhemmille tiedottaminen	2%	4%
Moittiminen, toruminen	1%	3%
Järjestelyt työrauhan saavuttamiseksi	1%	3%
Katsekontakti, vihainen ilme	1%	3%
Opettaja ei rankaise	1%	3%
Luokkakokous	1%	3%
Opettaja ei suutu	1%	3%
Joustaminen tilanteen mukaan	1%	2%

Sääntöjen kertaaminen, kättely, esimerkit, opettaja pitää silmällä, ei aina moiti, kovistaa, ei huomauta paljon mistään, palkitsee puhumalla, korottaa ääntään, antaa erilaisia valtuuksia, oppilaat valvovat toisiaan, opettaja kuuntelee oppilaita, vasemman kulmakarvan kohotus, lupa kannella opettajalle, sovinto halaamalla, huumori, anteeksipyyntö ja anteeksianto, tekojen perustelu; jokainen tapa mainittu yksi tai kaksi kertaa.

Mainittuja tapoja 370, opettajia 160 (neljällä ei lainkaan rakentavia tapoja).

¹prosenttia kaikista opettajista ²prosenttia rakentavista opettajista

Rakentavat ohjaustavat voidaan ryhmitellä suurempiin kokonaisuuksiin ryhmittelemällä ne vuorovaikutus- ja viestintäteoreettisiin luokkiin sen mukaisesti, mitä ohjaustavat etupäässä ovat:

- konkreettisiin tapoihin palkkiot, kättely, suuttuminen ja kovistelu
- opettajan symbolisiin, ei-kielellisiin tapoihin katsekontakti, silmälläpito, kivana opena olo, anteeksianto, huumori
- opettajan kielellisiin tapoihin sääntöjen kertaaminen, keskustelu, puhuttelu, kehuminen, kieltäminen, pyytäminen, moittiminen, toruminen, huomauttaminen, muistuttaminen,
- oppilaiden toiminnan ohjaamistapoihin säännöt, luokkajärjestelyt, esimerkit, ohjaaminen, oppilaat valvovat toisiaan, kokous, keskinäinen sovittelu, ystävyyden ja kaveruuden korostaminen, halaamalla sopiminen,

Sekä rankaisevien että rakentavien tapojen luettelosta voi päätellä, että opettajat ovat kekseliäitä kehitellessään omaan kasvatustyyliinsä soveltuvia ohjaustapoja. Oppilaat kuvaavat melko empaattisesti opettajaa, joka kulkee karttakeppi kainalossa kuin asetta kantaen ja toista opettajaa, jonka kulmakarvojen kohotus riittää ohjaukseksi.

Kohti psykologis-pedagogista tarkastelua: oppilaisiin itseensä kohdistuneet opettajan ohjaustavat ja oppilaiden ehdotukset siitä, miten opettajan olisi hyvä ohjata oppilaiden käyttäytymistä.

Taulukko 11. Oppilaan itse kokemat opettajan rankaisut

Jälki-istunto	32%
Puhuttelu	12%
Rankaisukirjoittaminen	9%
Käytävälle, oven taakse	7%
Moittiminen, toruminen, nuhteleva	7%
Muistutus kotiin, reissuvihkoon tmv.	5%
Opettaja huutaa	5%
Rastit, miinukset, seuranta	5%
Seisottaminen	5%
Välitunti sisällä	5%
Yleinen, erittelemätön rankaisu	5%

Varoitukset, opettajan ruma kielenkäyttö, haukkuminen, nimi taululle, sakot, kentänkiertäminen, opettaja menettää malttinsa, suuttuu, nolaaminen; kukin kokemus näistä yhdellä tai kahdella oppilaalla.

Yhteensä 67 kokemusta, 57 kertojaa.

Taulukko 12. Oppilaan itse kokemat opettajan rakentavat ohjaustavat

Kehuminen ja kiittäminen	20%
Oppilaat ratkovat itse asioita	18%
Sanominen, huomauttaminen, käskeminen	16%
Sääntöjen tarpeellisuuden korostaminen	15%
Opettajalle voi kertoa, ei ole kantelua	11%
Sääntöjen yhteinen noudattaminen	9%
Palkintojen antaminen	7%
Riidan sopiminen	7%
Keskustelu	4%

Opettaja pyytää olemaan hiljaa, kättely, kieltäminen, opettaja on kiva ja hyvä järjestyksenpitäjä, oppilas saa olla esimerkkinä, anteeksipyyntö ja anteeksianto, huono omatunto, opettajan auktoriteetti, oppilaat ohjaavat toisiaan sekä huumori; kukin kokemus näistä yhdellä tai kahdella oppilaalla.

Kokemuksia 96, kuvaajia 76.

Taulukko 13. Oppilaiden omat ehdotukset rankaisuiksi

Kovat jälkkärit	36%
Kotiin ilmoittaminen	15%
Puhuttelu	10%
Nykyiset rankaisut käyvät	6%
Huutaminen, karjaiseminen	5%
Käytävään	5%
Seisottaminen	5%
Hyvän kurin pitäminen	5%
Rangaistuskirjoitus	5%

Uhkailu, arvostelu, laiskanläksyt, nurkkaan seisomaan, nimi taululle, aresti, puhelijoiden erottaminen, opettajan tulee suuttua kiusaamisesta, pahatapaiselle oppilaalle "uudet aivot", alaluokan lapsi laitetaan yläluokkaan, karttakepillä sormille, "antaa turpiin", suuremmat rankaisut, lyhyempiä jälkkäreitä, paikallaan istuttaminen, tehtävien teon kieltäminen, jos satuttaa toista, maksaa lääkärimaksut; kukin näistä ehdotuksista yhdellä tai kahdella oppilaalla.

Ehdotuksia 89, ehdottajia 67.

Taulukko 14. Oppilaiden rakentavat ehdotukset

Sääntöjen tarpeellisuus,	
viihtyvyyden ja työrauhan ylläpitämiseksi	18%
Uudenlaisten sääntöjen ehdottaminen	18%
Keskustelu, puhuttelu	12%
Opetuksen ja tuntien muuttaminen	11%
Hyväksyy oman opettajan ohjaustavat	9%
Sanominen, huomauttaminen	8%
Sääntöjen vähentäminen	7%
Opettajalle kertominen	7%
Kaveruus, toisten auttaminen	5%
Oppilas pitää itse huolta omista tavoistaan	5%
Opettaja voisi joustaa, antaa periksi	5%
Sääntöjen muistaminen ja niistä muistuttaminen	4%
Opettajan pitäisi puuttua asioihin	4%
Yhdessä sopiminen	4%
Opettajan kuunteleminen	4%
Pyytää olemaan hiljaa	3%
Opettaja ei saisi huutaa	3%
Opettajan ei pitäisi aina puuttua asioihin	3%
Open tulisi olla hyvätahtoinen ja ymmärtäväinen	3%
Tekojen syiden selvittely	3%
Välituntivalvojat	3%
Opettajan totteleminen	3%

Kehuminen, kiittäminen, kieltäminen, palkintojen antaminen, vanhempienillan järjestäminen, opettajan tulisi olla tomera, muistuttaminen, vakavan suhtautumisen korostaminen, neuvominen, ohjaaminen, toisista oppilaista

mallia, ystävällisyys, huumori, open pitäisi opettaa rauhallisesti ja antaa tuki-opetusta, ei saisi olla kovin ankara ja ohjata kaikki siivoamaan omat jälkensä; kukin näistä ehdotuksista yhdeltä tai kahdelta oppilaalta.

Ehdotuksia 180, ehdottajia 113.

Näillä oppilailla on valtava valikoima erilaisia tapoja. Tämä osoittaa heiltä syvällistä opetuksen vuorovaikutuksen tuntemusta ja hyvää havainnointitaitoa. Osa ehdotuksista on kovia, joissa oppilaatkin tunnustavat eräiden oppilaiden ohjaamisen vaikeuden ja opettajan työn haastavuuden. Ehdottihan eräs pieni ekaluokkalainen viiden viikon koulunkäynnin jälkeen, ettei eräs hänen luokkakaverinsa opi käyttäytymään kunnolla muuta kuin saamalla "uudet aivot". Oppilaissa piilee myös hyödyntämätöntä voimavaraa luokan sosiaalisten suhteiden kehittämiseen ja yhteisölliseen huolenpitoon.

3.4 Pedagogisen ilmiön synteesi

Itsekontrollin kehittyminen lapsuudessa riippuu suurelta osaltaan lapsen koulussa saamista ohjauskokemuksista. Opettajat luovat lapsen ympärille pedagogisen ohjauskentän, jossa he toteuttavat omaa käsitystään kontrollista ja huolenpidosta. Jokaisella opettajilla on yksilöllinen vaatimustaso lasten käyttäytymistä kohtaan, esimerkiksi äänekkääseen ja tehokkaaseen työskentelyyn suhtautumisessa sekä suhtautumisessa lasten vahinkoihin tai kepposiin. Opettajat painottavat ohjauksessaan myös yksilöllisesti ei-kielellistä ja kielellistä ohjausta. Lapset puhuvat kauniisti opettajasta, joka ilmaisee itseään elein ja käyttää huumoria ohjauksessaan. Pelkkään puheeseen satsaava opettaja joutuu helposti koventamaan ääntään tai uhkauksiaan. Pienimmät lapset joutuvat alistumaan ulkoiseen ohjaukseen ja vähän suuremmat voivat kapinoida opettajaa vastaan, jos heillä on siihen tilaa.

Horppu (1995) käsitteli tutkimuksessaan teeman "yksilöllisen arvokkuuden kunnioittaminen" alla opettajan ohjaustapoja. Tarkkaillessaan erityisesti toisen luokan työskentelyä hän havaitsi lukuisia kertoja opettajan nöyryyttävän oppilaita julkisesti. Opettaja käytti yksittäistä oppilasta tai hänen työtänsä sopimattomina esimerkkeinä koko luokalle. Eräitä kertoja opettajat nauroivat julkisesti oppilaan temperamentille tai hänen tavoilleen. Jokaisessa tutkimusluokassa oli käytössä jonkinlaisia rankaisutapoja, joista osa oli melko nöyryyttäviä. Taululla saattoi olla julkinen rikkomuslista, jossa tietyn määrän rasteja saanutta oppilasta rankaistiin. Yksin istuttamista tai seisottamista luokan edessä tai nurkassa käytettiin yhdessä luokassa. (Horppu 1995, 83.) Nämä esimerkit voimakkaasta ulkoisesta kontrollista ahdistavat lapsia eivätkä anna mahdollisuutta sisäisen itsekontrollin rakentamiseen. Lapsen tunteita ei huomioida. Kevyenkin eläytymisen jälkeen voi aistia lapsen häpeän, ahdistuksen ja pelon, kun hän seuraa rastiensa määrää taululla.

Oppilaat toivoivat Horpun (1995) haastatteluissa, että heitä nuhdeltaisiin yksityisesti mieluummin kuin julkisesti. Eräät oppilaat olivat tyytyväisiä opettajan ohjaustyyliin: asioita käsitellään yksityisesti ja tapauskohtaisesti. Nämä opettajat kiinnittivät erityisen paljon huomiota yksilöllisen arvokkuuden kunnioittamiseen. Myös puolustautumisen salliminen liittyy yksilöllisiin oikeuksiin. Sellaiset opettajat, jotka antoivat oppilaan puolustautua, saattoivat kuitenkin estää muiden oppilaiden argumentit kieltämällä keskustelun. (Horppu 1995, 84.)

Kieltoina ilmaistuja sääntöjä olisi hyvä purkaa hyviksi tavoiksi ja tavoitteiksi heti, kun lapset ymmärtävät tekojen seurauksia. Opettaja tuhlaa helposti voimavarojaan ohjaamalla aina koko luokkaa, vaikka yhtä oppilasta ohjaamalla saataisiin parempi tulos. Voimavaroja kuluu myös ankaraan ennaltaehkäisyyn, kun tilanteista ja kokemuksista voi oppia enemmän. Opettaja voi tehdä omaa ohjaustyötään näkyvämmäksi, puhua siitä oppilaille ja pyytää myös oppilaita arvioimaan omaa ohjaustyyliään. Metaforat sopivat tähän hyvin: "Millainen sää tässä luokassa on vallinnut tänä päivänä?" "Mitä eläintä minä muistutan ohjatessani teitä?" Opettajaansa luottavat lapset ovat rehellisiä ja sanovat, että "luokassa on ollut ukkosilma ja sinä muistutat karjuvaa leijonaa", jolloin rohkea opettaja saa käsitteet ja lasten ymmärtämät välineet oman ohjaustyyliinsä muuttamiseen.

4 Käyttäytymisen säätely psykologis-pedagogisena ilmiönä

Opettaja on lapsen elämässä nk. merkityksellinen aikuinen, jonka on hyväksyttävä vastuunsa omasta osuudestaan lapsen kehitykseen vaikuttajana. Luokanopettajalla on vuorovaikutussuhde kerrallaan jopa 30 lapseen ja koko uransa aikana hän ehtii vaikuttaa jopa noin tuhannen lapsen kehitykseen. Lapsella on kerrallaan yksi opettaja, jonka kanssa hän solmii vuorovaikutussuhteen, joka joko edistää tai ehkäisee hänen kehitystään.

4.1 Opettaja lasten itsekontrollin tukijana

Eräs keskeisimmistä uuden opettajan kohtaamista eettisistä jännitteistä on se, kuinka hän pitää huolta oppilaistaan samanaikaisesti kun hän ylläpitää kontrollia (McLaughlin 1991). Vastuuntuntoinen opettaja ymmärtää hoivaamisen ja kontrollin väliset jännitteet ja yhteydet. Tämän aineiston oppilaista monet pystyvät erittelemään opettajansa huolenpidon, oppilaista välittämisen, oppilaiden ohjaamisen ja kontrolloimisen. Jos opettaja täyttää lapsen implisiittisen odotuksen ihmisläheisyydestä ja oppilaista välittämisestä, oppilas on valmis hyväksymään myös kurin pidon ja jakaa opettajan kanssa vastuun järjestyksen pidosta.

Noddingsin (1986) mukaan opettaja huolehtii oppilaistaan neljällä tavalla: hoivaavilla toimenpiteillä, dialogissa oppilaittensa kanssa, luokkakäytännöissä ja tukemalla oppilaitansa. Opettaja tukee oppilaitansa tunnustamalla heidän kasvunsa, liittämällä hyviä motiiveja heidän toimintoihinsa ja pyrkimällä siihen, että oppilaat yrittävät parhaansa. Opettaja opettaa oppilailleen huolenpitoa toisista.

Opettajan ponnistuksia kontrollin harjoittamiseksi luokassa on tutkittu McLaughlinin (1991) mukaan paljon. Hän on tehnyt katsauksen tutkimuksista, joiden päätuloksena on, että nuoret opettajat pyrkivät tulemaan yhä holhoavammiksi tai kontrolloivammiksi. Monet tutkijat ovat tehneet johtopäätöksen, että opettaja lisää kontrolliaan saadakseen lyhyen ajan tavoitteensa toteutettua ja toimimaan luokassa.

Opettajan sosialisaatiotutkimuksissa on korostettu opettajan tarvetta kontrolloida ja laiminlyöty hänen halunsa pitää huolta, hoivata. McLaughlinin

(1991) tapaustutkimuksessa opettaja, jonka keskeinen pyrkimys oli olla inhimillinen, oppilaista välittävä, läheinen opettaja, tiedosti mahdollisen ristiriidan kahden erilaisen kontrollin välillä: oppilaiden käyttäytymisen kontrollin (järjestyksen ylläpidon) ja opettajan itsekontrollin (ettei joutuisi suunniltaan). Väsynyt opettaja käyttää varmasti ohjauskeinoja, joita hän itsekin katuu levanneena.

Cabello ja Terrell (1994) kuvaavat tutkimuksessaan, kuinka kymmenen luokanopettajaa luovat luokkailmastoja, jotka lisäävät sosiaalista ja emotionaalista tukea. Aineisto saatiin havainnoitsijoitten narratiivisista kenttämuistiinpanoista, videonauhoitetuista oppitunneista, opettajien kyselykavakkeista ja seitsemän opettajan haastatteluista. Lämpimään ja huolehtivaan luokkailmastoon vaikuttaviin käyttäytymistapoihin, strategioihin ja aiheisiin kuuluivat keskinäinen riippuvuus, toverituki, kulttuurinen moniarvoisuus ja itsearvostus sekä opettajan emotionaalinen rohkaisu. Yleisin tekijä opettajien ryhmässä oli se, että he kehittivät oppilaiden supportiivista käyttäytymistä ja ryhmäkiintymystä opettamalla oppilaille yhteistyön, keskinäisen palautteen antamisen, kannustuksen ja muunlaisen tuen taitoja. Oppilaat oppivat myös arvostamaan erilaisuutta, mitä refleктоitiin opetussuunnitelmassa ja oppimateriaaleissa.

Lasten omat kuvaukset koulumenestyksestä ja omasta kontrollistaan olivat Boggianon et al (1988) tutkimuksessa positiivisessa yhteydessä heidän sisäiseen kiinnostukseensa koulutyötä kohtaan ja heidän mieltymykseensä haastaviin koulun toimintoihin. Osalle lapsista tarjottiin eriasteista kontrolloivaa ohjausta ja arvioitiin heidän halunsa haasteisiin tarkkailemalla heitä. Evaluoivaa ohjausta saaneet lapset, jotka arvioivat oman koulumenestyksensä hyväksi ja sisäisen kontrollinsa korkeaksi valitsivat suurempia haasteita.

Charlton (1985) pohtii myös artikkelissaan oppilaiden ponnisteluhaluja taustalla olevia tekijöitä. Hän esittää, että opettajien tulisi kiinnittää paljon enemmän huomiota ei-kognitiivisiin tekijöihin (affektiivisiin tekijöihin, opetus- ja opetussuunnitelmastrategioihin), jotka vaikuttavat siihen, missä määrin lapset ponnistelevat ja onnistuvat luokassa, jos opettajat kerran aikovat täyttää tehtävänsä ja maksimoida lasten kehitysmahdollisuuksia. Yksi affektiivinen tekijä on "locus of control", jonka yhteys oppimiseen on looginen; kun oppilas kokee, että hänen käyttäytymisensä ei vaikuta tuloksiin (ulkoinen locus), ajan ja energian käyttö koulumenestykseen tai muuhun edistykseen näyttää turhalta. Havainto, että tulokset riippuvat omasta käyttäytymisestä, vastuun omaksuminen omista käyttäytymistuloksista ja usko, että käyttäytymisen muutos muuttaa myös tuloksia, kaikki nämä auttavat lasta kokemaan tarvetta ja halua akatemiseen ponnisteluun. Sisäisen kontrollin kehittämismenetelmiä ovat attribuutioharjoitus, ohjaus ja psykoterapia, jossa oppilas voi hankkia ajattelun struktuureja ja -strategioita, joiden avulla hänelle kirkastuu suora yhteys hänen omien toimintojensa ja saavutustensa välillä.

Useissa artikkeleissa ja tutkimuksissa korostetaan sosiaalista konstruktivis-

mia (esim. Galbo 1994) ja transaktionaalista teoriaa (esim. Cooper ja McInture 1994) opetuksen perustana. Jälkimmäisessä tutkimuksessa nousi suuren haastatteluaineiston grounded-theory-menetelmällä esiin juuri transaktionaalinen opetuksen teoria. Opettajien käyttäytymisen ulottuvuus opettajakeskeisestä oppilaskeskeiseen ja sen yhteys opetuksen tehokkuuteen oli kriittisen tarkastelun kohteena. Opettajan tehokkuus oli yhteydessä hänen kykyynsä ja halukkuuteensa liikkua vapaasti tuolla ulottuvuudella suhteuttamalla toimintaansa yksittäisten oppilaiden tarpeisiin. Opettajien ja oppilaiden käsitykset olivat lähimpänä toisiaan tuon ulottuvuuden keskipaikkeilla, jota kuvataan vuorovaikutuksellisina ja reaktiivisina strategioina.

Edellä luvussa 2.2 esittelemäni Fu'n et alin (1984) kehityspsykologinen vuorovaikutusmalli sosiaalisesta kehitymisestä korostaa kehityksen kahtena tärkeänä osapuolena turvallisesti kiintynyttä lasta ja sosiaalisesti tehokasta aikuista. Mallin mukaan sosiaalisen kyvyn persoonalliset ja sosiaaliset resurssit ovat lapsessa, mutta ne laajenevat, hienostuvat ja järjestyvät yhä uudelleen koko elämän ajan kehityksen ja kokemuksen funktioina. Tässä mallissa on opettajalle oiva malli: ensin turvallinen kiintymys lapsiin ja sitten tehokas sosiaalinen ohjaus.

Rentoutuskoulutuksellakin on Matthews (1986) mukaan pystytty vähentämään käyttäytymisongelmia varhaisnuorilla. Miller (1984) on puolestaan analysoinut rankaisun ja kurin välisiä eroavuuksia. Opettajan vuorovaikutustyyyleillä, oppimisympäristöllä, aikatauluilla ja henkilökohtaisilla odotuksilla on vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen. Miller suosittelee, että ongelmanratkaisutekniikat auttavat lapsia kehittämään itsekontrollia (vrt. ratkaisukeskeinen terapia).

Etelä-Amerikassa, erään köyhälistökoulun opettajanhuoneen seinällä on suurin kirjaimin aforismi:

**"He eivät välitä siitä, mitä sinä tiedät,
ennen kuin he tietävät, että sinä välität."**

4.2 Lewinin kenttäteorian soveltaminen tässä tutkimuksessa

Opettajan luomaa pedagogista ohjaus- ja voimakenttää lapsen ympärille voidaan kuvata teoreettisesti Lewinin kenttäteorian avulla. Lewin kehitti hahmotteoriaan pohjautuen oman kenttäteoriaansa ja sovelsi sitä sosiaalipsykologisesti ryhmädynamiikkaan sekä yksilöpsykologisesti yksilön sisäisten ja häneen kohdistuvien motiivien ja voimien välisen jännitteen ymmärtämiseksi.

Lewin valmisti myös teoriaansa havainnollistavia filmejä lähinnä kolmeen tarkoitukseen: metodologiseksi työkaluksi ihmisen sosiaalisen käyttäytymisen analysoimiseen, retoriseksi työvälineeksi valaisemaan omia esityksiään ja auttamaan hänen teoreettisten käsitteidensä tunnetuksi tekemistä sekä hen-

kilökohtaisiksi perheen ja ystävien elämän tallenteiksi. Lewin ohjasi v. 1931 60 vuotta myöhemmin uudelleen löydetyn dokumentin "Das Kind und die Welt", jossa hän dramatisoi sen ajan suurkaupungin (Berliinin) lapsen kehitystä lewiniläisten käsitteiden ja laajan kontekstuaalisen tarkastelun avulla. Lewin tapasi myös useita kertoja kuuluisan venäläisen filmintekijän Eisensteinin. (Van Elteren 1992.)

Lewinin teoreettista työtä on kuvannut hänen kanssaan työskennellyt Deutsch (1992). Lewin toimi itse oppiansa mukaisesti. Hän oli karismaattinen opettaja, joka kannusti opiskelijoitaan omaperäiseen työhön sekä sosiaalisesti tiedostava, vastuuntuntoinen yksilö, joka etsi jatkuvasti sovelluksia ideoilleen saadakseen maailmasta humanimman. Hänen teoreettista näkökulmaansa luonnehtii (1) yksilön ja ympäristön keskinäinen riippuvuus, (2) suhteelliset käsitteet pikemminkin kuin asiakäsitteet ja (3) syyn systemaattiset pikemminkin kuin historialliset käsitteet.

Lewin (1936, 1951) kuvasi siis dynaamisen elämän kentän ja yksilön välisen vuorovaikutuksen. Jokainen on psykologisen olemuksensa ilmenemä, jokaisella elävällä asialla on päämäärä ja suunta (focus and direction) ja eri yksilöt arvioivat eri tavalla jokaista käsitystä ja käsitettä. (ks. Wetsgaard 1989.)

Lewin kenttäteoriasta olen kehittänyt sovelluksen oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen kuvaamiseksi, kun on kysymys oppilaan itsekontrollin ohjaamisesta. Jokainen oppilas kokee omalla tavallaan ne odotukset ja ohjaustavat, jotka opettaja kehittää omaan pedagogiseen voimien kenttäänsä oppilaiden ympärille. Tässä voimien kentässä oppilas käy läpi omaa yksilöllistä kehitysprosessiaan ulkoisesta käyttäytymisen kontrollista kohti sisäistä kontrollia ja itesääätelyä. Jos opettajan kenttä on voimakas, siinä on ankaria sääntöjä, tiukka ohjaus ja enemmän rankaisuja kuin kannustusta, oppilas joutuu luovuttamaan opettajalle osan jo saavuttamastaan sisäisestä kontrollista tai hidastamaan omaa kehitysprosessiaan. Tämä näkemys on luonteeltaan lewiniläisittäin dynaaminen: vaikutus kulkee molempiin suuntiin. Niinpä opettaja voi sanoa oppilaan tarvitsevan tiukkaa ulkoista ohjausta. Oppilas ja opettaja kietoutuvat samaan prosessiin eikä kumpikaan näe systeemissä tietä ulos. Oppilaalla on kärjistäen käytännössä kaksi suuntaa: ruveta kapinoimaan tai vetäytyä nihilismiin.

Vastaavanlaisen kenttäteorian sovelluksen opettajan ja oppilaan välisen suhteen dynamiikkaan ovat kehittäneet Johnson ja Miller (1993). He tarkastelivat suhteiden avaruudessa opettajan käsitystä oppilaasta ja oppilaan käsitystä opettajasta tämän suhteen kaksisuuntaisen paradigman mukaisesti. Teoriamallin perusulottuvuuksiksi muodostuivat oppilaan kiintymyssuhde opettajaan ja opettajan häneen kohdistama hyväksyntä. Näiden kahden ulottuvuuden avulla tutkijat kehittivät typologian opettaja-oppilas-suhteista, jossa suhde vaihtelee yksimielisyyden ja sotatilan välillä sekä hylkäämisen ja kapinoimisen välillä.

Maruyama (1992) on soveltanut Lewinin teoriaa kasvatukseen koululaisten

yhteistyötaitojen ja konfliktin ratkaisutaitojen opettamiseksi. Hänen mukaansa Lewinin teoriolla on ollut voimakas vaikutus kasvatusta koskevaan tutkimukseen, teoriaan ja käytäntöön. Kenttäteoria tarjoaa laajan viitekehyksen kasvatuksen tutkimiseksi, se ohjaa tutkijoita tarkastelemaan yksilöitä sosiaalisessa kentässä, yksilöön vaikuttavia sosiaalisia voimia, oppilaille annettavaa vapautta oman ympäristön tutkimiseen ja ympäristön rakenteeseen.

Samanhenkisesti sovellan Lewinin (1936, 1951) kenttäteoriaa tässä tutkimuksessa: tarkastelen lapsia opettajan ohjauskentässä, häneen kohdistuvia odotuksia käyttäytymisen suhteen, annan lapsille oikeuden tulkita ja analysoida omaa opettajaansa ja omaa käyttäytymisen kontrolliaan, tiedostaa opettajan rooli oppilaiden itsekontrollin ohjaajana ja viime kädessä tuntee oma sisäinen kontrollinsa suhteessa opettajan pedagogiseen voimien kenttään.

Lewin (1951) kehitti tutkimukseeni soveltamani voimakentän käsitteen kuvaamaan juuri sisäisten tarpeiden ja halujen, ulkoisten käyttäytymisen rajoitteiden ja sosiaalisten normien välisiä ristiriitoja. Elsassin ja Velgan (1994) mukaan voimakentän teoriaa voidaan soveltaa organisaatioiden muutokseen niin, että muutosta saadaan enemmän poistamalla rajoituksia kuin lisäämällä yllykkeitä. Tämän on moni pedagogisesti taitava opettaja tässäkin aineistossa oivaltanut.

Lewinin korostuksista on vielä tuotava esille tavoiteltavan muutoksen hitaus: kenttäteorian avulla voidaan käsitteellistää, suunnitella ja toimeenpanna organisaatiomuutoksia kärsivällisillä, pitkänaajan toimenpiteillä. Välttämätön alku muutokselle on Boydin ym. (1992) mukaan tietynlainen rajoitteiden ja jännitteiden sulatustyö.

Opettaja sortuu helposti lisäkontrolliin sen sijaan, että purkaisi joitakin jännitteitä. Hän odottaa myös usein nopeita käyttäytymisen muutoksia, mikä tukee ulkoisen kontrollin vahvistamista.

Lewinin kenttäteoriaa ja toimintatutkimusideaa on sovellettu moniin erilaisiin ongelmiin, mm. nuorten konflikteihin Lähi-Idän kriittisillä alueilla (Bargal D. & Bar H. 1992). Journal of Social Issues -lehdessä keskittyi vuoden 1992 toinen numero Lewinin teorian teoreettisiin ja soveltaviin ansioihin ja uudelleenarvioihin. Edellä esittelemäni Maryaman (1992) artikkeli on mm. tästä teemanumerosta.

4.3 Opettajan pedagogisen säätelykentän yhteys oppilaan itsekontrolliin

Päästäkseni pelkistämään opettajien ohjauskentän luonnetta, ryhmittelin opettajat *pääasiallisen ohjaustapansa mukaisesti erityylyisiin opettajiin*. Opettajat ryhmiteltiin sen mukaan, millaisia ohjaustapoja oppilas on kuvannut hänen käyttävän. Ryhmittely on taulukossa 15.

Taulukko 15. Opettajien ryhmittely ohjaustapojen mukaisesti

Tasaisesti rakentavia ja rankaisevia tapoja	40%
Rakentavat tavat painottuvat	32%
Rankaisevat tavat painottuvat	14%
Vain rakentavia tapoja	12%
Vain rankaisevia tapoja	2%

Näin ryhmiteltynä tilanne vaikuttaa hyvältä: opettajien pedagogiset taidot ovat enimmäkseen rakentavia. Ryhmittelyyn sisältyy myös mahdollisuudet opettajien kohtuullisista ja kohtuuttomista rankaisuksista, joita heidän oppilaansa joutuvat joka tapauksessa ottamaan vastaan. Enemmistö haastatelluista lapsista pitää opettajastaan ja ymmärtää sen, että opettajan on ohjattava välillä kovemmillakin otteilla, jos ei oppilas vähemmällä usko. On kuitenkin valitettavan paljon myös oppilaita, joiden opettaja vaikuttaa ankaralta auktoriteetilta, joka ei perustele rankaisujaan. Tähän joukkoon sopii muutama nk. perinteinen opettaja, joka on silti lapsille läheinen ja osoittaa myös pitävänsä heistä. Rajatapauksina nousee esiin muutama opettaja, joiden ohjaustavat ovat suorastaan arveluttavia (hiljaisuuden kuningas ja kuningatar, ankara fyysinen urheilusuoritus rankaisuna, julkinen häpäisy luokan edessä, verbaalinen hivutus, nimittely ja kiusaamiseksi luokiteltava painostus, oppilas opettajan roskakorina).

Kun vertasin koko aineistosta tätä opettajien viisiluokkaista ryhmittelyä oppilaan sisäisen kontrollin kehitystasoon, ei säätelykentän ja sisäisen kontrollin välillä ole mitään johdonmukaista yhteyttä (taulukko 16). Kun tiivistin opettajien ryhmittelyn kahteen luokkaan, rakentavaan ja rankaisevaan, vaikutti yhteys jopa nurinkuriselta.

Taulukko 16. Opettajan ohjaustavan ja oppilaan sisäisen kontrollin välinen yhteys 1 (Opettajan ohjaustapa viisiluokkaisena)

Open tavat/SISLOC	1	2	3	4	5
0	3	11	9	4	1
1	5	17	22	5	2
tasan	4	0	3	4	1
2	5	11	22	7	0
3	2	13	10	3	0

Open tavat:

- 1 rakentava
- 2 rakentavasti painottunut
- 3 tasan/selvittämätön
- 4 rankaisevasti painottunut
- 5 rankaiseva

Kun taulukossa on 13 alle viiden kokoista frekvenssiä, ei χ^2 :n neliö tuota luotettavaa tulosta. Siksi yhdistelin tarkempaa tarkastelua varten opettajat pelkästään rakentaviin ja rankaiseviin, jolloin pedagogisen kentän ja lapsen oman kontrollin välistä yhteyttä kuvastaa taulukko 17.

Taulukko 17. Opettajan ohjaustavan ja oppilaan sisäisen kontrollin välinen yhteys 2 (Opettajan ohjaustapa kaksiluokkaisena)

	Rakentavat		Rankaisevat	
0	14	19,7%	5	18,5%
1	22	40,0%	7	25,9%
tasan	16	22,5%	7	25,9%
2	15	21,1%	3	11,1%
3	4	5,6%	5	18,5%

Tätä mielenkiintoista taulukkoa voidaan tulkita prosenttien perusteella monesta näkökulmasta. Vaikuttaa ensiksikin siltä, että opettajat tukevat rakentavilla ohjaustavoilla juuri lapsia, jotka sitä tarvitsevatkin kehittääkseen sisäistä käyttäytymisen kontrolliaan. Kun opettajan tapoja on analysoitu oppilaan kuvauksen perusteella, on toisaalta myös mahdollista, että sisäisen kontrollin omaava lapsi on kuvannut opettajan rankaisevaa kontrollia iän ja kokemuksensa ansiosta muita lapsia syvällisemmin. Joka tapauksessa ohjauskentän ja lapsen sisäisen kehityksen välillä on dynaaminen riippuvuus, joka jättää tilaa lapsen omaan kehitykseen – ainakin useimpien lasten kohdalla.

Kun opettajan ohjaustapoja verrataan oppilaiden ehdottamiin ohjaustapoihin, paljastuu parhaiten sosiaalisen oppimisen ja mallioppimisen vaikutus (taulukko 18). Vertailuun voitiin ottaa mukaan ne oppilaat, jotka esittivät selvästi luokiteltavia ehdotuksia ja ne opettajat, joiden ohjaustyyli voitiin tulkita näin yksioikoisesti. Oppilaiden ehdotukset ovat merkittävästi yhteydessä opettajan ohjaustapaan ($\chi^2 = 10.17$, $p < .01$).

Taulukko 18. Opettajan ohjaustavat ja oppilaiden ehdottamat ohjaustavat

Oppilaan ehdotukset	rakentavat		sekä-että		rankaisevat	
ope-rakentavat	33	55,9%	19	32,2%	7	11,9%
ope-rankaisevat	3	15,0%	13	65,0%	4	20,0%

Enemmistö rakentavasti ohjaavien opettajien oppilaista ehdottaa pelkästään rakentavia ohjaustapoja, kun taas enemmistö rankaisevien opettajien oppilaista esittää sekä rakentavia että rankaisevia ohjaustapoja. On tietenkin

mahdollista, että luokalla on oppilaita, joita on sekä opettajan että oppilaan mielestä ohjattava melko "kovalla kädellä".

4.4 Opettajien ja oppilaiden yhteisten ideaalityyppien esittely

Ideaalityyppien löytymistä varten listasin erikseen niiden lasten kontrollin pisteet, jotka olivat antaneet ehdottoman rakentavan ja ehdottoman rankaisevan opettajakuvauksen. Niistä etsin ääritapauksina pieniä ja isoja lapsia, joilla on sisäinen kontrolli ja rakentavasti ohjaava opettaja ja vastaavasti ulkoisesti ohjautuvia pieniä ja isoja lapsia, jotka kuvaavat opettajansa rankaisevaksi. Yhteisiä ideaalityyppejä nousi esiin kahdeksan: neljän rakentavasti ohjaavan opettajan sisäisen itsekontrollin omaavaa lasta ja neljän rankaisevasti ohjaavan opettajan ulkoisen kontrollin omaavaa lasta. Esitän lyhyet kuvaukset näistä yhteisistä tapauksista.

Rakentavasti ohjaava opettaja ja 8-vuotias Jari:

Jari kuvaa rauhallisella äänellä erittäin myönteistä suhdettaan opettajaan. Opettaja on kertonut hyvistä tavoista, sanoo rauhallisesti ohjeitaan ja kehuu mielellään. Jari ei muista edes torumista luokastansa. Luokassa pidetään huolta toisista, tavaroista ja asioista. Jos Jari olisi opettaja, hän pyytäisi yhtä rauhallisesti kuin oma opettaja, että "koitas vähän muistella".

Rakentavasti ohjaava opettaja ja 11-vuotias Antti:

Antti korostaa omien hyvien tapojen merkitystä ja ohjaa itseään omilla ajatuksillaan ja omallatunnollaan. Opettaja ei kiinnitä pieniin rikkeisiin huomiota. Jos melu nousee, hän hiljenee ja luokka hiljenee mukana. Opettaja pyytää myös olemaan hiljaa, mutta ei korota ääntään. Antin mielestä luokkahenki ei ole kuitenkaan hyvä ja yksi syy siihen on hänen mielestään se, että "opettajalla on lellipentuja". Koulun ilmapiiriin vaikuttaa kielteisesti "hölmö ja epäreilu rehtori".

Rakentavasti ohjaava opettaja ja 11-vuotias Anne:

Annella on mukava opettaja, joka ei rankaise. Luokassa on hyvä ilmapiiri, eikä ketään kiusata. Erimielisyyksien sattuessa Anne tuntee mielessään, mitä opettaja ajattelee tästä. Anne korostaa hyviä tapoja, itsehillintää, työrauhan merkitystä ja pienempien puolustamista. Jos on tehnyt rikkomuksen, tulee kuunnella ohjausta, ottaa rankaisu vastaan ja oppia siitä. Hän muistaa ensimmäiseltä luokalta kovan riidan, joka oli syntynyt nauriin juurista. Opettajana hän puuttuisi heti asioihin, ettei tulisi pahaa kuvaa. Luokan hän sisustaisi viihtyisämmäksi.

Rakentavasti ohjaava opettaja ja 12-vuotias Henni:

Hennin opettaja ei anna koskaan jälki-istuntoa, vaan kertoo, oikaisee, kysyy, kehuu ja perustelee. Jos joku on tehnyt väärin, hänen kanssaan keskustellaan. Jos oppilas on rikkonut jotakin, korvaa hän sen. Hennin puhe kuvastaa hänen luottamustaan opettajaan ja omaan moraaliinsa. Järjestäjät voisivat olla hänen mielestään ystävällisempiä toisia oppilaita kohtaan.

Rankaiseva opettaja ja 6-vuotias Tuulia:

Pieni esikoululainen Tuulia luettelee hengästyneellä ja ahdistuneella äänellä valtavan määrän sääntöjä: ei saa juosta käytävillä, ei saa tehdä temppejuja, ei saa pissata housuun, ei saa huutaa, ei saa sanoa ketään pussauskoppiin, ei saa kirjoittaa taululle ilman lupaa. Opettaja kontrolloi sääntöjen noudattamista kiinnittämällä huomiota huonoon käytökseen, jättämällä arestiin ja kirjoittamalla huonosta käytöksestä reissuvihkoon. Tuulia "ei muista" yhtään omaa ehdotusta, miten opettaja voisi ohjata lapsia.

Rankaiseva opettaja ja 9-vuotias Antti:

Antin opettajan pedagoginen ase on NURKKA. Opettaja sanoo äkäisesti, että "menepä nurkkaan". Nurkassa on Anttikin ollut nolona hiljaa ja miettinyt, "miten se näin meni". Opettaja antaa myös jälki-istuntoa. Opettajana Antti koventaisi rankaisuja ja toivoisi rehtorin puuttuvan äreämmin asioihin. Hän "käskisi oppilaita olemaan kavereita keskenään".

Rankaiseva opettaja ja 10-vuotias Simo:

Simo sukkuloi itseään pahemmin vaivaamatta sääntöjen ja opettajan rankaisujen voimakentässä. Opettaja ylläpitää kuria karjumalla ja se onkin Simon mielestä ainoa keino. Opettaja antaa myös "kotimuikkareita", esimerkiksi 50 kerran kirjoitusharjoituksen "en unohda koskaan enää läksyjäni tekemättä". Simo tunnustaa, että pojat ovat villejä ja villiintyvät välillä yhdessä, vaikka yksin tietäisikin jotakin.

Rankaiseva opettaja ja 11-vuotias Antti:

Arka, hiljaisella äänellä puhuva Antti kertoo, ettei sisälle saa jäädä eikä poistua pihalta. Hän ei tiedä miksi ei saa eikä tiedä, onko tehnyt väärin. Hän ei tiedä, miksi opettaja antaa jälki-istuntoa. Eikä hän uskalla kysyä.

Kun lapsi tuntee olonsa turvalliseksi ja tiedostaa oman osuutensa omassa kasvussaan, nämä heijastuvat hänen käyttäytymiseensä vapautuneisuutena ja aktiivisena minän väliintulona itsekontrollin rakentumisessa. Vastaavasti lapsen ahdas tila omille ajatuksille ja alistettu asema omassa kasvuprosessissaan heijastuu hänen käyttäytymiseensä arkuutena, välinpitämättömyytenä ja vähäsanaisuutena. Voimme vain kuvitella, miten Tuulian, Simon ja kahden Antin ajatukset ja käsitykset opettajan ohjauksesta ja omasta itsekontrollista

muuttuisivat, kun he olisivat päässeet pedagogisesti viisaan ja rakentavasti ohjaavan opettajan luokkaan, jossa tarvittava tiukempi ohjaus ohjataan tilanne- ja henkilökohtaisesti. Vanhempi Anteista siirtyy pian yläasteelle, joten voimme myös kysyä, onko hänen kohdallaan saavutettu lainkaan ala-asteen aikana itseluottamuksen ja itseilmaisun tärkeitä tavoitteita.

4.5 Johtopäätökset ja psykologis-pedagoginen synteesi

Lapsen itsekontrollin kehittymisen ja opettajan ohjaustyylin välillä on tässä aineistossa dynaaminen yhteys. Suoraviivaista yhteyttä niiden välille ei löydy. Oppilaat jäljittelevät opettajan tyyliä mallioppimisen mukaisesti omissa ehdotuksissaan. Yhteyden tekee dynaamiseksi myös se, että oppilaan puheissa on mukana hänen omia kokemuksiaan ja hänen sijaiskokemuksiaan opettajan kontrollista. Lapset kuvaavat siis opettajaansa peilaamalla opettajan ohjaustapoja niihin luokan oppilaisiin, joihin opettaja kohdistaa eniten ohjausta. Kun opettaja on luonut luokkaan vuorovaikutteisen ilmapiirin, lapsi peilaa opettajan ohjaustapoja juuri tuosta turvallisesta ilmapiiristä. Omaa rankaisevaa ohjausta kokenut lapsi nostaa tulkintansa omista kokemuksistaan. Kun opettaja kohdistaa nuhtelua ja rankaisuja koko luokalle, pystyy sisäisen itsekontrollin omaava lapsi kuvaamaan opettajansa rankaisevaa ohjausta ikään kuin itsensä ulkopuolelta – ellei tämä lapsi ole arka ja säiky opettajan ankaraa ohjausta.

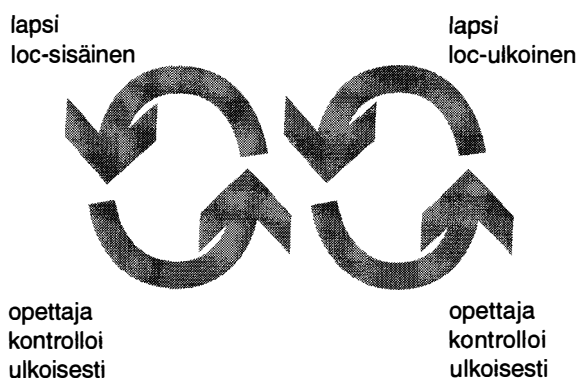
Opettaja tukee lasten itsekontrollin kehitystä kohdistamalla ulkoista ohjausta tilanne- ja lapsikohtaisesti, tarjoamalla lapsille tilaa omiin päätelmiin sekä ohjaamalla koko luokkaa rakentavilla ohjaustavoilla aina, kun se on mahdollista. Suggestiivisen kehoituksen hyvän menetelmän voin esittää parhaiten esimerkillä:

Opettaja näkee välitunnilla, kuinka lapsi on ottanut toisen lakin, heittänyt sen kuralammikkoon ja hyppii iloisesti lakin päällä. Opettaja menee rauhallisesti lähelle (ei liian lähelle) ja sanoo hyppijälle: "Olen opettaja ja välituntivalvoja, näin täällä tapahtuvan jotakin erikoista. Voisitko sinä ystävällisesti kertoa, mitä on tapahtunut?" (ystävällinen ilme ja rauhallinen odotus) Kun lapsi alkaa kertomaan, että "tuo suututti minut ja minä kostin" tai mitä muuta tahansa, suggestiivinen opettaja kysyy: "tuleeko mieleesi, mitä voisit nyt tehdä?" (ja katsoo rauhallisesti lakia). Kun lapsi sanoo, että ehkä hänen tulisi kuitenkin viedä lakki kotiin pestäväksi, opettaja sanoo heti innostuneesti (ja napsauttaa mielessään sormiaan): "Hienoa, tule kertomaan minulle ylihuomenna, kun olet luovuttanut lakin puhtaana omistajalleen."

5 Lopuksi: oppilaiden sisäisen itsekontrollin kehityksen pedagoginen tukeminen koulussa

5.1 Erilaisia pedagogisia menetelmiä sisäisen kontrollin kehittämiseksi

Aineiston analyysin ja tulkinnan perusteella nostan esille opettajan kaksi haastavinta kehää lasten käyttäytymisen ohjaamisessa. Nämä kehät muodostuvat opettajan ulkoisen kontrolloinnin vaikutuksesta kahteen erilaiseen lapseen: äärimmäisen ulkoisen ja täysin sisäisen kontrollin omaavaan lapseen.



Kaksi haastavaa kehää lapsen ohjaamisessa

Kun sisäisen kontrollin omaava lapsi on luokassa, jossa toiset lapset “törttöilevät”, ja opettaja kohdistaa heihin ulkoista kontrolliaan (eikä huomaa, että se kohdistuu myös tähän lapseen), oppilaan sisäinen kontrolli vahvistuu entisestään ja hänestä voi tulla arka ja ahdistunut. Ulkoisen kontrollin omaava lapsi taas vahvistaa ulkoista kontrolliaan opettajan ulkoisen, rankaisevan ohjauksen alaisena, koska hän ei näe oman käyttäytymisensä ja rankaisun välistä yhteyttä. Hän taantuu kehityksessään ja saattaa ilmentää sitä aggressiivisuutena ja vähän isompana eräänlaisena nihilisminä: mikään ei kosketa enää häntä. Sisäisen kontrollin lapsen tukemiseksi tulisi muita opastaa ryhmänä tai kahdenkeskisillä keskusteluilla ja tarjota sisäisen kontrollin omaavalle lapselle kokemuksia esim. reippaista väittelyistä. Ulkoisen kontrollin omaa-

valle lapselle tulisi tarjota kokemuksia sisäisestä kontrollista, pieniä valinnan mahdollisuuksia, vastuuta pienin askelin ja huomion kiinnittämistä näihin kehitysaskeliin eikä virheisiin.

Horppu (1993) totesi myös tutkiessaan oppilaiden käsityksiä opettajan auktoriteetista kaksi toisistaan eroavaa kehävaikutusta. Myönteinen kehävaikutus kohdistuu hyvin menestyviin ja hyvin käyttäytyviin oppilaisiin. He saavat osakseen demokraattista kohtelua, ja julkisen nuhtelun ja nöyryytyksen tarve on heidän kohdallaan lähes olematon. Heitä valvotaan vähemmän ja sisäisen kontrollin kehittymistä tuetaan. Negatiivinen kehä puolestaan toteutuu heikosti menestyvien ja häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden kohtelussa. He saavat usein nuhteita ja rangaistuksia, eikä heidän arvokkuuttaan vaalita kovin hyvin. Opetuksen häirintä johtaa tiukkaan ulkoiseen kontrolliin, eikä oppilaalle anneta vastuullisia tehtäviä. Jos opettajan kielteinen suhtautuminen oppilaaseen näkyy selvästi, on oppilaan vaikeaa käsittää opettajaa hyväntekijänä ajattelemassa kaikessa oppilaan parasta. (Horppu 1993, 182.)

Otan lasten pedagogisesta ohjaamisesta muutaman kirjallisuudesta nousevan esimerkin. Mielenkiintoisen pedagogisen idean esittävät Cook ja Sloane (1985). Tutkimukseen osallistui 40 tyttöä ja 40 poikaa. Pelintapaisella tehtävällä arvioitiin heidän yhteistoimintataitoja ja muodostettiin locus of controlin mukaan heterogeeniset ja homogeeniset parit. Sisäisen itsek kontrollin omaavat lapsiparit, jotka eivät osoittaneet yhteistoimintaa ohjelman alussa, lisäsivät sitä ohjelman edetessä. Heterogeeninen locus-pari, joka osoitti alussa vähän yhteistyötä, vähensi sitä edelleen ohjelman edetessä. Johtopäätöksissä todetaan, että parien yhteinen locus on enemmän yhteydessä yhteistoimintaan kuin yksilöiden oma locus.

Islantilaisen tutkijan (Adalbjarnardottir 1993) tutkimuksessa selvitettiin, miten sosiokognitiivisia taitoja ja tietämystä voidaan kehittää koulussa. 96 8–11-vuotiasta oppilasta oli mukana pedagogisessa kokeilussa, jonka perustavoitteena oli edistää oppilaiden keskinäisiä keskusteluja vuorovaikutuksessa ilmenevistä ristiriitaisista mielipiteistä. Kokeilulla saavutettiin hyviä tuloksia: interventiolla lisättiin lasten ajatuksia sosiaalisesta vastavuoroisuudesta, ja he myös saavuttivat käyttäytymisessään neuvottelutaitoja luokan ristiriitojen ratkomisessa.

Auto-analogian kontrolliteorian opettamiseksi lapsille on esiteltyt Floyd (1987). Auton moottorin rakentamisen metaforan avulla opetettiin lapsia ymmärtämään kontrolliteoriaa. Moottorin toimintaa sovellettiin ihmiseen, joka on kykenevä saavuttamaan omat päämääränsä (ja omaa siis sisäisen kontrollin). Moottori merkitsee analogiassa ihmisen perustarpeita ja sen neljä sylinteriä yhteenkuuluvuutta, valtaa, vapautta ja iloa. Näistä aineksista lahjakkaat oppilaat kehittivät sovelluksia omiin ongelmiinsa ja aiheisiinsa.

Allen ja Dlugokinski (1992) ovat analysoineet erään itsek kontrollitaitoja kehittävän locus-opetussuunnitelman vaikutuksia käyttäytymisongelmaisiiin, ulkoisesti ohjautuviin lapsiin. Opetuskokonaisuuden kantavana teemana oli

kertomus kilpikonnista. Siinä vanha viisas kilpikonna opettaa nuoria kilpikonnia tunnistamaan ja hyväksymään tunteitaan, harkitsemaan toimintatapojaan ja toimimaan vasta parhaan valintansa mukaisesti. Kehitysprosessi vaatii aikaa: vasta puolen vuoden ohjelma muutti oppilaiden kontrollia merkittävästi sisäisemmäksi.

Schaffer et al (1992) esittelevät erään ohjelman, jossa aloittelevaa opettajaa ohjattiin onnistuneesti kahden vuoden ajan kiinnittämään huomiotaan ja kehittämään taitojaan luokan organisaatio- ja hallintataitoihin (1. vuosi) sekä opetuksen älyllisiin, kompleksisiin alueihin, kuten valinnaisiin opetusmalleihin, reflektiiviseen opetukseen ja kognitiivisesti korkeatasoisiin kysymyksiin (2. vuosi). Tästä saadaan analogia opettajien pitkäkestoiseen täydennyskoulutukseen, jossa ohjataan opettajaa locus of control -teemaan, hermistymään lasten itsekontrollin yksilölliseen kehitysvaiheeseen ja analysoimaan omia ohjaustapojaan sekä kehittämään niitä niin, että ne tukevat lasten sisäisen kontrollin kehitysprosessia. Työtään tutkiva, reflektoiva opettaja voi tarttua tähän projektiin itsenäisesti tai kollegan kanssa.

Kozminsky ja Kozminsky (2002) kuvaavat artikkelissaan tavan, miten opettaja voi dialogin avulla tukea lapsen oppimishalua ja myös sisäistä kontrollia. Oppilaita pyydetään kuvaamaan erilaisia tapahtumia ja selittämään, liittyikö tapahtumaan onnistumisen vai epäonnistumisen odotuksia. Opettaja voi keskustelun aikana vahvistaa lapsissa onnistumisen ja itsekontrollin tunteita.

Labelle ja Lachance (2003) tutkivat nuoria yliopisto-opiskelijoita ja toivat esille ohjauksellisen haasteen, jonka mukaan opintojen ohjaajien tulisi kiinnittää erityistä huomiota ulkoisen kontrollikäsitteen ja alhaisen akateemisen minäkuvan omaaviin opiskelijoihin. Tämä vetoamus voitaneen esittää myös nuorempien oppijoiden ohjaajille: tuollainen henkinen tila on kasvamisen umpikuja, josta on vaikea päästä irti ilman apua.

Gootman (2001) suosittelee ongelmanratkaisua sekä opettajan että oppilaiden ohjaamisen työtavaksi. Ongelmanratkaisun askeleet ovat: ongelman toteaminen, useiden ratkaisuideoiden kehittäminen luovasti (brainstorm, ideoiden määrä merkitsee, ei laatu!), ideoiden arviointi yksi kerrallaan, yhteisesti hyväksyttävän (oppilaat) tai yksin toimivimmaksi arvoidun (opettaja) idean valinta, idean toteuttaminen, sen tehokkuuden arviointi, päätöksenteko. Lukuisista kirjan esimerkeistä valitsin yhden: sosiaalisen konfliktin ratkaisun ongelmanratkaisua hyödyntäen. Tässä esimerkissä kertautuu malli ongelmanratkaisun askeleista, joita voi hyödyntää opettaja yksinään, yhden oppilaan ohjaamiseen tai ryhmän ohjaamiseen. Esimerkin valinnan perusteena oli tapauksen konkreettisuus, josta on helpompi edetä abstraktimpien ongelmien ratkomiseen kuin päinvastoin.

Lapset riitelevät pihalla pallosta, jonka Fred on tuonut kouluun.

1. Todetaan ongelma.

Opettaja: *Te siis haluaisitte kaikki leikkiä pallolla yhtä aika? Mitenkähän voisimme ratkaista tämän ongelman? Mietitäänpä muutamia ideoita.*

2. Etsitään luovia ratkaisuvaihtoehtoja (brainstorm).

Fred: *Minä päätän, koska toin pallon.*

Willy: *Heitetään lanttia ja katsotaan, kuka saa pallon.*

Opettaja: *Minä voisin halkaista pallon.*

Gerard: *Hankitaan toinen pallo.*

Raoul: *Leikitään yhdessä.*

Fred: *Opettaja voi ottaa pallon niin kukaan meistä ei voi pelata.*

Willy: *Otetaan vuorot. Joka ryhmällä on viisi minuuttia palloaikaa.*

3. Arvioidaan ratkaisuja.

Fred pitää pallon.

Opettaja: *On sääntönä, että kouluun tuotuja leluja voivat muutkin käyttää. Jos et halua jakaa palloa, ei sinun pitäisi tuoda sitä kouluun.*

Heitetään lanttia.

Lapset: *Tavallaan reilua, mutta joku ryhmä voi jäädä ilman pallovuoroa.*

Leikataan kahtia.

Lapset: *Ei missään tapauksessa, pallo meni pilalle.*

Toinen pallo.

Opettaja: *Meillä ei ole toista palloa.*

Pelataan yhdessä.

Lapset: *Me pidämme eri leikeistä. Ei toimi.*

Opettaja ottaa pallon.

Lapset: *Sitten kukaan ei voi pelata. Epäreilua.*

Pallovuorot.

Lapset: *Näin ainakin saisimme peliaikaa.*

4. Valitaan ratkaisu.

Lapset päättivät viiden minuutin pallovuoroista. Lantilla arvottiin, mikä ryhmä aloittaa ja opettaja oli kellovahtina. Yhdessä sovittiin kaikista yksityiskohdista.

5. Kokeillaan ratkaisua.

Lapset leikkivät rauhallisesti. Itse asiassa yksi ryhmä pyysi toista ryhmää kanssaan leikkimään (He saivat näin tupla-ajan!).

6. Arvioidaan ratkaisua.

Tappelu päättyi.

7. Johtopäätökset.

Ongelmaa ei ole enää. Asia on loppuun käsitelty.

Myöhemmin opettaja voi palauttaa oppilaiden mieliin tämän ratkaisuprosessin ja auttaa heitä ymmärtämään, että samalla tavalla voi ratkoa muitakin elämänongelmia. (Gootman 2001, 156-159.)

Tällainen ongelmanratkaisu on mitä parhaita itsekontrollin oppimista. Oppiminen on erityisen tehokasta, kun oppilaat osallistuvat siihen yhdessä. Samaa mallia voi käyttää Gootmanin (2001, 156) mukaan muidenkin konfliktien ratkaisemiseen ja oppilaat voivat oppia käyttämään metodia myös itsenäisesti. Ennen ongelmanratkaisua tappelupukarit on erotettava toisistaan, koska tunnekiikkossa ei voi järkeillä ratkaisuja. Tämän vuoksi voidaan joskus käydä ongelmanratkaisuun välittömästi ja joskus oppilaiden täytyy rauhoittua pitemmän aikaa.

Gootmanin (2001) mukaan on ongelmanratkaisutaitojen opettamisesta oppilaille lukuisia myönteisiä seuraamuksia: sosiaalisen koskemattomuuden kehittyminen, aggressiivisuuden ja vandalismin väheneminen, oppimistulosten paraneminen sekä opettajan ajankäytön ja työnsisällön muuttuminen ongelmista sisällöiksi ja tavoitteiksi. Nämä kaikki ratkaisukeskeisyyden oheistuotteet, mukaan lukien toivon, optimismin ja itsekontrollin kehittymisen, ovat positiivisesti yhteydessä oppimistuloksiin. (Gootman 2001, 146-147.)

On siis löydettävissä todella monia tapoja ohjata oppilaita rakentavasti ja heidän itsekontrolliaan tukevasti. Monet opettajat toimivatkin näin. Toiset opettajat voivat ottaa kehitystehtäviä ja kokeilla pienin askelin kontrollin muutosta.

5.2 Opettajaksi opiskelevien ajatuksia ja pedagogisia aforismeja LOCUS of CONTROL -projektin jälkeen

Tässä ohjaamassani LOCUS-projektissa mukana olleet opettajaksi valmistuvat ovat haastatellessaan ja haastatteluja analysoidessaan herkistyneet pyrkimykseni mukaisesti ymmärtämään lapsen yksilöllistä itsekontrollin kehitystä ja omaa rooliaan sen ohjaamisessa. Pedagogiset aforismit ovat toivottavasti jääneet heidän mieliinsä ja toivottavasti herättävät ajatuksia myös lukijan, sinun, mielessäsi. Kokoan tähän loppuun muutamia aforismeja ja opettajaopiskelijoiden ajatuksia.

"Annan vastuuta - ohjaan kasvua."

"Yhteiset säännöt - siihen loppuivat väännöt."

"Rakkautta rajojen sisällä!"

"Anna aikaa kasvulle!"

"Kaverit ja kokemukset - sisäisen kontrollin edellytykset."

"Ymmärrä toista, huolehdi myös muista!"

"Ohjaan sydämellä!"

Eräs opiskelijaryhmä, jolla on runsaasti opetuskokemusta, kuvasi haastattelemaansa lapsia ja heidän opettajiaan metaforana vedestä: siellä ui reippaita ankoja ja ankaopettaja on valmiina pelastusrenkas "käsissään". Yhdellä ankalla on räpylässään pieni kapina opettajalta piilossa. Kuitenkaan ei leppeästi puhaltava moraalinen tuuli eikä opettajan kannustus yllä syvällä yksin uiviin kaloihin. Opettaja ei ole osannut ohjata heitä eikä auttaa heitä liittymään oppilaiden yhteisöön.

Toinen opettajakokemusta omaava ryhmä paneutui kehittämään itselleen pedagogista filosofiaa ja käyttäytymisen ohjaamisen käyttöteoriaa:

"Haluaisimme omassa työssämme selvittää lasten mielipiteitä heidän mielestään hyvistä käyttäytymissäännöistä, laaditaan säännöt yhteistyössä. Antaisimme oppilaille vapautta vaikuttaa koulun toimintaan, jolloin se tuo mukanaan myös vastuuta sekä omasta että toisten käyttäytymisestä. Käyttäytymisen ohjaamisessa pidämme tärkeänä rutiininomaisten rangaistusten sijasta tilanne- ja tapauskohtaisia keskusteluja, joissa oppilaat itse ymmärtäisivät omaa käyttäytymistään sekä sen seurauksia ja vaikutuksia.

Erilaisuus on rikkautta. Valmista mallia emme voi toiselle antaa."

He laativat edellisen pohjalta opettajalle huoneentaulun (katso seuraava sivu) ja päättivät pohdintansa omaan ja Martti Haavion synteisiin:

"Vuorovaikutustaitojen ohjaaminen on tärkeä taito meille kaikille kasvattajille. Sen taidon kehittäminen on olennainen osa koulutyötä.

Kepposet eivät aina suinkaan osoita huonoa luonnetta, vaan niiden vaikuttimena saattaa olla myös pursuava elämän halu ja elämän ilo. (M. Haavio)"

Laadi säännöt yhdessä lasten kanssa, pohdikka yhdessä niiden oikeudenmukaisuutta ja käyttötarkoitusta, pohdikka rankaisuja ja niiden kovuutta, siis mikä on aiheellista ja miksi...



Selvitä rauhallisesti kerrasta toiseen, miksi joitakin asioita ei saa tehdä.



Pyri herättämään lapsissa omaehtoista ajattelua ja harkintaa. Sääntöjen tarkoituksen ymmärtämisen kautta ne vähitellen sisäistyvät.



Pohdi aina itse sääntöjen asianmukaisuutta ja sitä, onko niistä todella hyötyä vai ovatko ne esim. jäänteitä vanhalta ajalta ja pohdi myös sitä, miksi vaadit lapsia noudattamaan tiettyjä sääntöjä ja mitä sääntöjä vaadit itseäsi noudattamaan.

Eräässä synteesissä oli TIKKERI-sarjakuvasta puhutteleva tapahtuma pelin kieltojen ja vaikeasti noudatettavien kieltojen vaikutuksesta. Sarjakuvassa pelikaverit katoavat kirjaimellisesti, metaforana myös oppilas etäännyy itsestään ja opettajasta sekä luovuttaa oman kontrollinsa pois, kun säännöt ovat kieltoja ja lapsen on ylivoimaisen vaikeaa noudattaa esimerkiksi "hiljaaolemisen" ja "hiljaakulkemisen" vaatimuksia. Pelin ja "elämänpelin" sääntöjä voi ilmaista toisinkin: on hyvä sitä, on tärkeää tätä, muista huomioida tämä, yritä parhaasi tässä...

Edellisiä ryhmiä vähemmän kokeneet opettajaksi opiskelijatkin herkistyivät analysoidessaan ryhmänsä haastatteluja. Eräässä yhteenvedossa oli puhutteleva kuva. Haastattelu tehtiin talvella ja mikäs muu sääntö tuli näiden lasten mieleen ensimmäiseksi kuin "ei saa heitellä lumipalloja". Lasten on vaikeaa pidättäytyä talven iloista, vaikka he tietävät ne vaarat, mitä jäisen pallon osuminen voi aiheuttaa. Kovalevy, jossa on pisterei'ät, toimii hyvin erään päiväkodin pihalla.



"Viisautta en kaada lapsen päähän rangaistuksen mustasta sangosta. Voin antaa lapselle ymmärryksen kultaisen maljan, johon viisauden purot pääsevät soljumaan.

Mistä saisin tuon maljan?"

"Aika kuluu, kysymysmerkki suurenee", filosofoi eräs pienryhmä analysoituaan eri-ikäisten käyttäytymisen säätelyn keskeistä olemusta opettajasta omaan moraaliin. Oppilaan kysymysmerkki suurenee, kun hän voi kyseenalaistaa turhia sääntöjä ja vaatii paremmat perustelut opettajan toimenpiteille.

“Kiltit tytöt pääsevät taivaaseen, tuhmat pojat joutuvat arestiin.”

“LAPSI KOSTAA!”

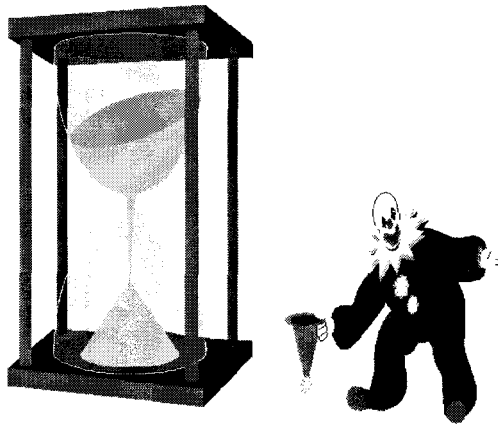
“Työt hiljaa sääntöjä mieltä voi,
pojat tunnilla ääneen ilakoi.
Ope, muistapas siis tämä:
huomaa niin hiljainen tyttö
kuin poikakin räjä!”

“Virheettömyyden vaatiminen ihmiseltä on kuin liikkumattomuuden vaatimista tuulelta.” (Joseph Joubert)

5.3 Opettajan näkökulman ymmärtäminen

Tiivistän tutkimukseni keskeisen teeman kuvaksi opettajan parhaasta mahdollisuudesta tukea lapsen kehitystä: antaa lapselle tilaa ja aikaa, tarjota hänelle mahdollisuus oppia kokemuksista, pohdiskella moraalisia kysymyksiä ja tilaisuus pieniin kepposiin. Opettajan oma huumorintaju auttaa lasta monessa kiperässä tilanteessa.

*Antaako opettaja lapselle
tilaa ja aikaa?*



Opettajan työ on vaativaa ihmissuhdetyötä. Haluan ymmärtää ja kunnioittaa sitä, enkä osoita syyttävällä sormella ketään opettajaa. Opettajan eettinen kasvatusvastuu on niin moniulotteinen, että opettaja tasapainoilee ja asettaa arvojärjestykseen erilaisia eettisiä ihanteitaan ja periaatteitaan, joihin hänen näkemyksensä mukaan perustuu oppilaiden ohjaaminen kohti hyvää käytöstä ja itsekontrollia. Olen tässä tutkimuksessa hahmottanut oppilasta ympäröivää opettajan pedagogista ohjauskenttää. Opettajalla on toimintansa ympärillä puolestaan oma voimakenttä, vaatimusten, odotusten ja paineiden kenttä, jossa oppilas on vain yksi tekijä opettajan oman sisäisen opettajuuden, yhteiskunnan vaatimusten, opetussuunnitelmavelvoitteiden ja vanhempien opettajaan kohdistamien odotusten joukossa.

Colnerud (1997) analysoi tutkimuksessaan opettajien eettisiä konflikteja opettajien selontekokirjoitelmien avulla ja näitä konfliktitilanteita aiheuttavia spesifejä opetustilanteita. Opettajan toimintaa ohjaavat tämän tutkimuksen mukaan viidenlaiset normit: eettiset ihmisten välisiin suhteisiin liittyvät normit, opettajan tehtävästä aiheutuvat ammatilliset normit, institutionaaliset normit, ammatin sosiaaliset mukautumisnormit ja opettajan itsesuojelunormit. Eettisiä konflikteja syntyy opettajalle, kun mitkä tahansa kaksi normia ovat ristiriidassa keskenään. Eniten konflikteja liittyi tutkituilla opettajilla kahden eettisen ihmissuhteenormin välille, esimerkiksi lapsen suojelun ja vanhempien kunnioituksen välille tai kun ristiriidassa ovat normit totuudessa pysyminen ja lapsen suojeleminen mahdolliselta mielipahalta tai vahingolta. Vaikein konflikti liittyy oppilaan suojeluun, kun se on ristiriidassa sen normin kanssa, jonka mukaan opettajan tulisi olla lojaali toisia opettajia kohtaan. Colnerudin mukaan opettajan työssä on piirteitä, jotka ovat omiaan aiheuttamaan eettisiä konflikteja: opettaja kohtaa oppilaat suurina ryhminä, toteuttaa koulun arviointi- ja socialisaatiotehtävää, opettaja on vastuussa myös lapsen tulevaisuudesta, koulun suhteita leimaa tiivis läheisyys ja opettajat sosiaalistavat kollegiaalisesti myös toisiaan.

Opettajalla on myös oma kontrollikäsitteensä, joka vaikuttaa hänen ammatilliseen osaamiseensa ja jaksamiseensa. Sisäinen kontrolli on mm. Banduran (1995) mukaan yhteydessä positiiviseen minäkuvaan, korkean itsearvostukseen, sosiaaliseen osaamiseen, luottamiseen omaan sisäiseen palkkioon, vähäiseen ahdistukseen, vähempiin psykosomaattisiin oireisiin ja parempiin stressin hallintakeinoihin. Näitä ominaisuuksia tarvitaan Banduran mukaan juuri vuorovaikutustilanteissa ja yhteisöjen muutosprosesseissa.

Harjusen (2002) tutkimustulokset opettajan pedagogisesta auktoriteetista osoittavat hänen mukaansa, että pedagoginen auktoriteettisuhde on mahdollisuus, jonka toteutuminen riippuu opettajan tahdosta ja halusta olla ihminen ja opettaja: eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä ja oikeudenmukainen, tehtävänsä ja arvoperustansa tiedostava kasvattaja. Harjusen mukaan auktoriteettisuhde luodaan käytännössä luokkatilanteessa vuorovaikutuksessa, jonka henkenä on läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus. (Harjunen

2002, 8.)

Tunnustuksen saamista käsittelevät artikkelissaan Heikkinen ja Huttunen (2002). Heidän mukaansa koko ihmiselämä voidaan nähdä suurena ja pitkällisenä kamppailuna tunnustuksen saamiseksi. He tukeutuvat näkemyksissään Frankfurtin sosiaalitutkimuksen instituutin johtajan Axel Honnethin tunnustusteoriaan. Tunnustuskamppailua käydään kolmella tasolla: ensimmäisellä haetaan tunnustusta olemassaololle ja sellaisenaan hyväksytyksi ja rakastetuksi tulemiselle, toisella hyväksytyksi tulemista täysivaltaisten oikeuksien ja velvollisuuksien kautta, kolmannella työn tulosten kautta. Näiden kolmen vaiheen aikana kehittyvät vastaavasti itseluottamus, itsetunto ja itsearvostus. Näiden kehitys kärsii tunnustuksettomuudesta. (Heikkinen & Huttunen 2002, 282-285.) Opetustyössä on kirjoittajien mukaan elementtejä kaikista tunnustuskamppailun tasoista niin, että niiden aikana edetään varhaislapsuudesta aikuisuuteen (Heikkinen & Huttunen 2002, 291.) Mikrotarkastelussa nämä tunnustuksen tarpeet voidaan nähdä myös toistensa läpi yhdessä koululuokassaa opettajan ja oppilaiden muodostamassa pienoisyhteisössä. Jos oppilas saa tunnustusta vain oppimistuloksistaan, voidaan tämän teoreettisen näkemyksena mukaan nähdä hänen itseluottamuksensa perustuvan vain teoilla hankittuuna arvostukseen. Toinen tunnustuksen taso liittyy luokan demokraattisuuteen/a opettajajohtaisuuteen esimerkiksi sääntöjen laatimisessa ja rangaistuksien soveltamisessa. Ensimmäinen tunnustuksen taso liittyy läheisesti "caring teacher" - teemaan, jossa korostetaan opettajan välittämisen, rakastamisen ja huolenpidon tehtäviä (ks. Gootman 2001).a

Harjunen (2002) on päätenyt väitöskirjassaan opettajan pedagogisesta auktoriteetista hyvin samantapaisiin johtopäätöksiin kuin Heikkinen, Huttunen ja Gootman. Harjunen kokoo tutkimuksensa loppupohdinnassa auktoriteetista erilleen ammatillisen, opettajuudesta seuraavan auktoriteetin ja inhimillisen, opettajan ihmisyydestä kumpuavan auktoriteetin. Kullakin opettajalla on oma tapansa luoda kontakti oppilaisiin. Tällöin puhutaan opettajan persoonallisen toiminnan kautta rakentuvasta auktoriteetista, kypsästä aikuisuudesta, joka ei kuitenkaan ilmene persoonallisuuden piirteenä vaan suhteessa oppilaisiin. Pedagogisesta auktoriteetista puhuttaessa on kyse kasvattajan tai opettajan suhteesta kasvatettavaan tai oppilaaseen tai oppilasryhmään opettamis-opiskelu-oppimisinteraktiossa, jossa myös opettajasta on mahdollista kasvaa yhä parempi opettaja. (Harjunen 2002, 463-464.)

Harjusen tarkoittamaa opettajaa voidaan kuvata myös termillä "caring teacher". Gootmanin (2001) mukaan välittävän opettajan tulisi häiriökäyttäytymisen taustoja selvitellessään katsoa myös peiliin ja kysyä itseltään itsereflektiivisiä kysymyksiä: "Onko se mitä pyydän oppilaita tekemään mielekästä, kiinnostavasti esiettyä, sopivan haastavaa?" "Tulkitsenko väärin kulttuurieroja ja ymmärrän ne huonoksi käytökseksi?" Opettajan tulisi myös tehdä huolellisia muistiinpanoja vastaamalla tapauskohtaisesti kysymyksiin: kuka, mitä, milloin, missä ja miten. Kun näitä muistiinpanoja on tehty useiden päivien

ajan, voidaan niissä nähdä joitakin johdonmukaisuuksia ajankohdan, paikan tai oppiaineen suhteen. Gootman (2001, 114 -115.) Joskus opettajan on puututtava häiritsevään käyttäytymiseen voimakkailla ja suorilla otteilla. Käytösongelmien syitä ymmärtämällä voidaan ennalta ehkäistä häiriöitä. Oppilaiden on välillä koettava tekojensa seurauksia, saatava tilaisuuksia vastuuntuntoiseen käyttäytymiseen ja oppilaiden ja opettajan koskemattomuuden kunnioittamiseen. Gootman (2001, 128.)

Hall ym (1997) raportoivat kaksi vuotta kestäneen, humanistiseen psykologiaan pohjautuvan, kokemukselliseen oppimiseen perustuvan, vuorovaikutussuhteita ja sisäistä elämäntähtäystä opettaneen koulutusohjelman vaikutuksia opettajien stressiin ja kontrollikäsitteisiin. Koulutusohjelma käsitti viisi kymmenen viikon kokonaisuutta vuorovaikutuksen perustaitojen kehittämisestä, ohjaustaidoista, ryhmäprosesseista, itseneuvotellusta oppimisesta ja vaativista vuorovaikutustaidoista. Koulutuksen läpikäynyt opettajaryhmä oli kontrolliryhmää merkittävästi vähemmän stressaantunut, ryhmällä oli vähemmän väsymisen merkkejä, se muutti oppilaiden käyttäytymisen kontrolliaan hallitsevasta humanistisempaan suuntaan (kun samana kahden vuoden aikana kontrolliryhmän opettajat lisäsivät hallitsevaa ja valvovaa kontrolliaan) ja lisäsi merkittävästi omaa sisäistä itsekontrolliaan. Haastatellut opettajat kuvasivat muutostaan oppilaiden kontrollissa mm. niin, että he ovat antaneet oppilaille enemmän valtaa ja antavat aiempaa enemmän valinnan mahdollisuuksia ja vastuuta oppilaille. Syntyy siis humanistinen kehävaikutus, johon päätän tämän tutkimuksen.

**Sisäistä kontrollia oppinut opettaja
kehittää opetustyötään niin,
että hän tukee lasten sisäisen kontrollin kehitystä.**

Lähteet

- Adalbjarnardottir S. 1993. Promoting children's social growth in the schools: an intervention study. *Journal of Applied Developmental Psychology* 14, 4, 461-484.
- Ahonen S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Ajzen I. 2002. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behaviour. *Journal of Applied Social Psychology* 32, 4, 665-683.
- Allen S. & Dlugokinski E. 1992. Teaching children emotional competence skills in the classroom. ERIC ED352595.
- Ashby J. S., Kottman T. & Draper K. 2002. Social interest and locus of control: relationships and implications. *Journal of Individual Psychology* 58, 1, 52-61.
- Bandura A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa Bandura, A. (ed.) *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bargal D. & Bar H. 1992. A Lewinian approach to intergroup workshops for Arab-Palestinian and Jewish youth. *Journal of Social Issues* 48, 2, 139-154.
- Barth R. P. 1993. Promoting self-protection and self-control through life skill training. Special issue: Enhancing the skills of adolescents as individuals and as parents. *Children and Youth Services Review* 15, 4, 281-293.
- Bases H. & Scholfed D.J. 2002. Measurement methodology in children's health locus of control. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 23, 3, 158-162.
- Belle D. & Burr R. 1991. Why children do not confide: an exploratory analysis. *Child Study Journal* 21, 4, 217-234.
- Bivens J. A. & Berk L. E. 1990. A longitudinal study of the development of elementary school children's private speech. *Merrill Palmer Quarterly*, 36, 4, 443-463.
- Boggiano A., Main D. & Katz P. 1988. Children's preference for challenge: the role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1, 134-141.

- Boyd M., Luetje V. & Eckert A. 1992. Creating organizational change in an inpatient long-term facility. *Psychosocial Rehabilitation Journal* 15, 3, 47-54.
- Buchanan-Barrow E. & Barrett M. 1996. Primary school children's understanding of the school. *British Journal of Educational Psychology* 66, 33-46.n
- Butler R. & Orion R. 1990. When pupils do not understand the determinants of their success and failure in school: relations between internal, teacher and unknown perceptions of control and school achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 1, 63-75.
- Cabello B. & Terrell R. 1994. Making students feel like family: how teachers create warm and caring classroom climates. *Journal of Classroom Interaction* 29, 1, 17-23.
- Cameron J. & Pierce W. 1996. The debate about rewards and intrinsic motivation: Protests and accusations do not alter the results. *Review of Educational Research* 66, 1, 39-51.
- Cameron J. & Pierce W. 1994. Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: a meta-analysis. *Review of Educational Research* 64, 363-423.
- Carifio J. & Rhodes L. 2002. Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. *Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation* 19, 2, 125-136.
- Charlton T. 1985. Locus of Control as a therapeutic strategy for helping children with behavior and learning problems. *Maladjustment and Therapeutic Education* 3, 1, 26-32.
- Chien M. 1984. The effect of teacher leadership style on adjustment of elementary school children. *Bulletin of Educational Psychology* 17, May, 99-120.n
- Cohen L. & Manion L. 1989. *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Colnerud G. 1997. Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education* 13, 6, 627-635.
- Collier R, Jakobson M. & Stahl S. 1987. Locus of control measurements for gifted and nongifted children. *Roeper Review* 9, 3, 196-200.
- Cook H. & Sloane J. 1985. Locus of control and cooperative behavior in 10 year old children. *Journal of Social Psychology* 125, 5, 619-630.
- Cooper P. & McInture D. 1994. Patterns of interaction between teachers' and students' classroom thinking, and their implications for the provision of learning opportunities. *Teaching and Teacher Education* 10, 6, 633-646.
- Deutsch M. 1992. Kurt Lewin: the tough-minded and tender-hearted scientist. *Journal of Social Issues* 48, 2, 31-43.
- Dubois N. 1988 The norm of internality: social valorization of internal explanations of behavior and reinforcement in young people. *Journal of Social Psychology* 128, 4, 431-439.

- Dupper D. R. & Krishef C. H. 1993. School-based social-cognitive skills training for middle school students with school behavior problems. *Children and Youth Services Review* 15, 2, 131-142.
- Durkheim E. 1974. *Sociology and Philosophy*. New York: The Free Press.
- Early D. & Barrett M. 1991. Predicting Learned Helplessness and Achievement: The Role of Locus on Control and Motivational Orientation. ERIC ED333987.
- Edelstein W., Grundmann M. & Mies A. 2000. The development of internal versus external control beliefs in developmentally relevant contexts of children's and adolescents' life worlds. Teoksessa Perrig W. & Grob A. (eds.) *Control of human behaviour, mental processes, and consciousness: Essays in honour of the 60th birthday of August Flammer*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 377-390.
- Elliott J. 1996. Locus of control in behaviorally disordered children. *British Journal of Educational Psychology* 66, 47-57.
- Elsass P. & Veiga J. 1994. Acculturation in acquired organizations: a force-field perspective. *Human Relations* 47, 4, 431-453.
- Erikson E. H. 1959. Identity and the life cycle. Teoksessa G. Klein (Ed.) *Psychological Issues*. New York: International Universities Press, 1-171.
- Ferrer M. & Krantz M. 1987. Self-control, locus of control and social status in children. *Psychological Reports* 60, 2, 355-358.
- Floyd C. 1987. Using the car analogy to teach control theory to gifted elementary school children. *Journal of Reality Therapy* 7, 1, 16-22.
- Fu V. R. et al. 1984. Social competence from the attachment perspective: a model. ERIC ED260850.
- Galbo J. 1994. Teachers of adolescents as significant adults and the social construction of knowledge. *High School Journal* 78, 1, 40-44.
- Gootman M. E. 2001. *The Caring Teacher's Guide to Discipline. Helping Young Students Learn Self-Control, Responsibility, and Respect*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hadley P., Wilcox K. & Rice M. 1994. Talking at school: teacher expectations in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 9, 1, 111-129.s
- Hall E. & Hall C. 1988. *Human Relations in Education*. London: Routledge.
- Hall E., Hall C. & Abaci R. 1997. The effects of human relations training on reported teacher stress, pupil control ideology and locus of control. *British Journal of Educational Psychology* 67, 483-496.
- Harjunen E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Heikkinen H. L. T. & Huttunen R. 2002. "Huomaa minut, arvosta minua!" Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Teoksessa Sallila P. & Malinen A.s (toim.) *Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 278-

- Henderson P. 1992. Effects of a stress-control program on children's locus of control, self-concept and coping behavior. *School Counselor* 40, 2, 125-130.
- Henker B. & Whalen K. 1989. Hyperactivity and attention deficits. *American Psychologist* 44, 2, 216-223.
- Horppu R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1.
- Horppu R. 1995. Parental and School Influence on Elementary School Students' Developing Conceptions of Teacher Authority. University of Helsinki. Department of Social Psychology. Research Reports 2.
- Johnson G. & Miller P. 1993. Field theory applied to classrooms: toward a bidirectional paradigm of teacher-student relationship. *Journal of Classroom Interaction* 28, 2, 15-21.
- Karnes F. & D'Illo V. 1991a. Locus of control in rural southern elementary gifted students. *Psychological Reports* 69, 3, 927-928.
- Karnes F. & D'Illo V. 1991b. Self-control in a sample of elementary school-age gifted youth. *Perceptual and Motor Skills* 73, 3 Pt 1, 1044-1046.
- Kelly F. D. 2002. The effects of locus of control, gender, and grade upon children's preference for praise or encouragement. *Journal of Individual Psychology* 58, 2, 197-207.
- Kohn A. 1996. By all available means: Cameron and Pierce's defense of extrinsic motivators. *Review of Educational Research*, 66, 1, 1-4.
- Kozminsky E. & Kozminsky L. 2002. The dialogue page: teacher and students dialogues to improve learning motivation. *Intervention on School and Clinic* 38, 2, 88-95.
- Kramper G. 1989. Perceived childrearing practices and the development of locus of control in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development* 12, 2, 177-193.
- Labelle R., Lachance L. 2003. Locus of control and academic efficacy in the thoughts of life and death of young Quebec university students. *Crisis* 24, 2, 68-72.
- Lepper M. R., Keavney M. & Drake M. 1996. Intrinsic motivation and extrinsic rewards: a commentary on Cameron and Pierce's Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 66, 1, 5-32.
- Levin V. M. 1992. Locus of control: its relationship to gender, ethnicity and at-risk students. ERIC ED360605.
- Lewin K. 1936. *A dynamic theory of personality: selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin K. 1951. *Field theory in social science*. New York: Harper & Brothers.
- Logue A. W. & Chavarro A. 1992. Self-control and impulsiveness in preschool children. *Psychological Record* 42, 2, 189-204.

- Malkus A. & Musser L. 1993. Children and the New 3 Rs (Reduce, Reuse, Recycle): attitudes toward the Environment. ERIC ED357865.
- Manger T., Eikeland O.-J. & Asbjornsen A. 2002. Effects of social-cognitive training on students' locus of control. *School Psychology International* 23, 3, 342-354.
- Maruyama G. 1992. Lewin's impact on education: instilling cooperation and conflict management skills in school children. *Journal of Social Issues* 48, 2, 155-166.
- McLaughlin H. J. 1991. Reconciling care and control: authority in classroom relationship. *Journal of Teacher Education* 42, 3, 182-195.
- Miller C. 1984. Building self-control: discipline for young children. *Young Children*, 40, 1, 15-19.
- Matthews D. 1986. Discipline: can it be improved with relaxation training? *Elementary School Guidance and -Counseling* 20, 3, 194-200.
- Mischel H. & Mischel W. 1983. The development of children's knowledge of self-control strategies. *Child Development* 54, 3, 603-619.
- Moore J. 1987. Determining the relationship of autonomy to self-care agency or locus of control in school-age children. *Maternal Child Nursing Journal* 16, 1, 47-60.
- Noddings N. 1986. Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. *Harvard Educational Review* 56, 496-510.
- Nowitzki S. & Strickland B. 1973. A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 40, 148-154.
- Phares E. J. 1984. *Introduction to Personality*. Columbus: Merrill.
- Richaud de Minzi M. 1991. Age changes in children's beliefs of internal and external control. *Journal of Genetic Psychology* 152, 2, 217-224.
- Rohrbeck C. A., Azar S. T. & Wagner P. E. 1991. Child self-control rating scale: validation of a child self-report measure. *Journal of Clinical Child Psychology* 20, 2, 179-183.
- Romi S. ja Itskowitz R. 1990. The relationship between locus of control and type of aggression in middle-class and culturally deprived children. *Personality and Individual Differences* 11,49, 327-333.
- Rosenbaum T. et al. 1991. The effects of rational emotive education on locus of control, rationality and anxiety in primary school children. *Australian Journal of Education* 35,2,187-200.
- Rotter J. B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80, 26, 443-452.
- Ryan R. M. & Deci E. L. 1996. When paradigms clash: comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of Educational Research* 66, 1, 33-38.
- Schaffer E., Stringfield S. & Delores W. 1992. An innovative beginning teacher induction program: a two-year analysis of classroom interactions. *Journal of Teacher Education* 43, 3, 181-192.

- Schutz A. 1971. The stranger: an essay in social psychology. Teoksessa Cosin B.R. et al (toim.) *School and Society: a Sociological Reader*. London: Routledge & Kegan Paul, 32-46.
- Sherman L. 1984. Developing perceptions of control: cross-sectional and longitudinal analyses. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association 24-28.8. 1984, Toronto, Canada.
- Skinner E., Schinler A. & Tschechne M. 1990. Self-other differences in children's perceptions about the causes of important events. *Journal of Personality and Social Psychology* 58, 1, 144-155.
- Skinner E. 1990. Age differences in the dimensions of perceived control during middle childhood: implications for developmental conceptualizations and research. *Child Development* 61, 69, 1882-1890.
- Skinner E. & Chapman M. 1987. Resolution of a developmental paradox: how can perceived internality increase, decrease and remain the same across middle childhood? *Developmental Psychology* 23,1, 44-48.
- Stutel J. 1990. Learning the virtue of self-control. Teoksessa Specker B. & Straughan R. (ed.) *Philosophical Issues in Moral Education and Development*. Milton Keynes: Open University, 99-122.
- Syrjäläinen L. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Trachtenberg S. & Viken R. 1994. Aggressive boys in the classroom: biased attributions or shared perceptions? *Child Development* 65, 3, 829-835.
- Valett R. E. 1984. Effective discipline: 10 steps to successful performance. ERIC ED263995.
- Van Elteren M. 1992. Kurt Lewin as filmmaker and methodologist. Special Issue: *Social Psychology and its History*. *Canadian Psychology* 33, 3, 599-608.
- Westgaard O. 1989. Allow me to introduce ... Kurt Lewin. *Performance Improvement Quarterly* 2, 4, 67-75.
- Young T. & Shorr D. 1986. Factors affecting locus of control in school children. *Genetic, Social and General Psychology Monographs* 112, 4, 405-417.

KOONTILOMAKE *** LOCUS OF CONTROL

© Eila Aarnos

LAPSI	IKÄ	KESKEISTÄ KÄYTTÄYTYMISEN KONTROLLISSA	OPETTAJAN TAPOJA OHJATA KÄYTTÄYTYMISTÄ		KOKEMUK- SIA	EHDOTUK- SIA	ULK/ SIS	MUUTA
			RAKENTAVIA	RANKAISEVIA				