

”NAISET NIPOTTAA JA MIEHET HUUTAA”

Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen
merkityksestä koulutyössä

Olli Helamaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2008

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Helamaa, O. 2008. ”Naiset nipottaa ja miehet huutaa”. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu -tutkielma. 80 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esiin oppilaiden näkemyksiä mies- ja naisopettajien eroista oppituntityöskentelyssä. Suomalaisen peruskoulun opettajakunta on hyvin naisvaltainen ja tämä koetaan kasvatusalalla usein ongelmaksi. Tästä syystä esimerkiksi opettajankoulutuslaitosten valintakokeita on pyritty kehittämään siten, että miespuolisten hakijoiden olisi helpompi päästä koulutukseen. Oppilaiden kokemuksia naisvaltaisesta koulusta on kuitenkin tutkittu erittäin vähän. Tutkimuksen tavoitteena onkin tarkastella asiaa oppilaiden näkökulmasta ja nostaa esiin heidän mielipiteensä opettajan sukupuolen merkityksestä oppituntityöskentelyssä.

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla kuudesluokkalaisia oppilaita, joilla on ollut sekä mies-, että naisopettajia. Tutkimukseen osallistui yhteensä 14 keski-suomalaisen koulun oppilasta, yhdeksän tyttöä ja viisi poikaa. Haastattelut käytiin oppilaille tutussa ympäristössä, heidän omalla koulullaan. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysillä, jonka avulla aineistosta nousi esiin merkittävimmät tulokset. Esiinnousseita tuloksia käsiteltiin aikaisempien tutkimusten ja teorioiden valossa. Mies- ja naisopettajien välillä nähdään olevan pieniä eroja, mutta nämä erot eivät ole oppilaiden mielestä merkittäviä hyvän opetustyön kannalta. Oppilaiden mielestä niin mies-, kuin naisopettajatkin voivat saavuttaa opettajalle tärkeän pedagogisen auktoriteetin. Oppilaat eivät välttämättä kaipaa kouluun lisää miesopettajia, mutta miehet otetaan mielellään vastaan, jos he ovat motivoituneita ja ammattitaitoisia opettajia.

Tutkimus antaa opettajille ja muille kasvatusalan ammattilaisille mahdollisuuden tutustua siihen, mitä ominaisuuksia oppilaat opettajissaan arvostavat. Tutkimus nostaa esiin myös oppilaiden näkökulman opettajankoulutuslaitosten valintakokeiden ympärillä käytävään mieskiintiökeskusteluun. Opiskelijavalinnan mieskiintiöt eivät ole ainakaan oppilaiden näkökulmasta perusteltuja. Oppilaat arvostavat opettajaa, joka omalla toiminnallaan luo luokkaan hyvän työrauhan, antaa oppilaille vastuuta omasta koulutyöstään, mutta on kuitenkin aina tarvittaessa valmis auttamaan ja ohjaamaan oppilaita. Tällainen opettaja voi oppilaiden mielestä olla kumpaa sukupuolta tahansa.

Avainsanat: ryhmähaastattelu, työrauha, pedagoginen auktoriteetti, opettajan sukupuoli, mieskiintiöt.

1 JOHDANTO.....	4
2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	6
2.1 OPETTAJANKOULUTUKSEN VALINTAKOKEISTA.....	7
2.2 SOSIAALINEN SUKUPUOLI.....	10
2.3 OPETTAJAN SUKUPUOLEN MERKITYS KOULUN KASVATUS- JA OPETUSTEHTÄVÄSSÄ.....	11
3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET.....	15
4 TUTKIMUSMENETELMÄT.....	16
4.1 LAADULLINEN OTE TUTKIMUKSENI TAUSTALLA.....	16
4.2 ESITUTKIMUS.....	18
4.3 HAASTATTELU AINEISTONKERUUN MENETELMÄNÄ.....	19
4.4 TUTKIMUSJOUKON VALINTA.....	24
4.5 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI.....	26
4.6 AINEISTON LUOTETTAVUUS JA TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	28
5 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA TEORIAN VALOSSA.....	31
5.1 OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ MIESOPETTAJIEN TARPEESTA.....	31
5.2 NÄKEMYKSIÄ HYVÄSTÄ TYÖRAUHASTA.....	32
5.2.1 <i>Opettaja ja oppilaat luovat yhdessä työrauhan</i>	32
5.2.2 <i>Työrauhan määritelmiä</i>	34
5.2.3 <i>Työrauha tärkeää oppilaille</i>	37
5.3 OPETTAJAN PERSOONAN VAIKUTUS TYÖRAUHAAN.....	39
5.3.1 <i>Opettajan pedagoginen auktoriteetti</i>	40
5.3.2 <i>Mies- ja naisopettajien erot oppituntityöskentelyssä</i>	47
5.3.3 <i>Huumorintajuinen opettaja</i>	50
5.4 OPETTAJAN TYÖTAVAT HYVÄN TYÖRAUHAN TAUSTALLA.....	53
5.4.1 <i>Opetustyyli ja oppitunnin organisointi</i>	53
5.4.2 <i>Rangaistukset ja palkinnot</i>	55
5.4.3 <i>Muita keinoja luoda ja ylläpitää työrauhaa</i>	59
6 POHDINTA.....	61
6.1 MERKITTÄVIMMÄT TULOKSET.....	61
6.1.1 <i>Hyvä työrauha mielekkään koulunkäynnin perustana</i>	62
6.1.2 <i>Opettajan työn perusta – pedagoginen auktoriteetti</i>	64
6.1.3 <i>Lisää miehiä kouluun?</i>	66
6.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	68
6.3 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET.....	69
LÄHTEET.....	71
LIITE 1 ESITUTKIMUKSEN KYSELYLOMAKE	
LIITE 2 HAASTATELUN TEEMARUNKO	

1 Johdanto

Keskustelu miesopettajien vähäisestä määrästä ja sen aiheuttamista ongelmista on ollut viime vuosina yksi suomalaista peruskoulua koskevista vakioaiheista. Olen viimeisen viiden vuoden aikana törmännyt useasti miesopettajien määrää koskeviin keskusteluihin mediassa, koulujen opettajanhuoneissa sekä opettajankoulutuslaitoksella. Miesopettajien tarvetta on perusteltu monesta eri näkökulmasta. Pojat tarvitsevat miehen mallin koulussa ja opettajanhuoneeseen kaivataan lisää miehiä tuomaan heterogeenisuutta työyhteisöön. Usein myös poikien liikunta ja tekninen käsityö nähdään oppiaineina, joita vain mies voi opettaa.

Mielestäni aivan ensimmäisenä on syytä pohtia sitä, johtuvatko peruskoulussa esiintyvät ongelmat ylipäätään miesopettajien vähydestä? Itselläni pyöri mielessä tutkimusta suunnitellessa ja tehdessä lähes koko ajan yksi kysymys. Mitä sellaista miesopettaja pystyy tekemään, mitä naisopettaja ei pystyisi? Olen opiskelujeni aikana päässyt seuraamaan läheltä useiden mies- ja naisopettajien työskentelyä, enkä ole vielä keksinyt yhtään sellaista asiaa. Olen myös pohtinut asiaa oman opettajuuteni kautta. En koe, että minulla miesopettajana olisi jokin opettajan työn kannalta tärkeä ominaisuus, jota ei aivan yhtä hyvin voisi olla naisopettajallakin. Olen nähnyt niin mies- kuin naisopettajien kunkin omalla tavallaan tekevän erittäin hyvää työtä koulussa. Tärkeää olisi saada miehet kiinnostumaan kasvatusalasta ennen, kuin voidaan puhua mistään mieskiintiöistä. Sukupuoli ei mielestäni kuulu opettajan tärkeimpiin ominaisuuksiin. Tärkeintä opettajalle on aito kiinnostus alaa kohtaan ja motivaatio tehdä merkityksellistä kasvatus- ja opetustyötä.

Keskustelussa miesopettajien vähydestä unohdetaan usein yksi erittäin tärkeä osapuoli, eli oppilaat. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tuoda esiin oppilaiden näkemys naisvaltaisesta koulusta. Vuoden 2006 syksyllä tekemäni esitutkimuksen lähtökohtana oli kysyä oppilailta mies- ja naisopettajien eroista. Oppilaat eivät suoraa kysyttäessä osanneet erotella mies- ja naisopettajien ominaisuuksia, joten lähestyin tutkimuksessani asiaa oppilaille tärkeän työrauhan kautta. Haastatteluissa puhuimme paljon opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista

ja siitä, mitkä asiat oppilaat kokevat koulutyössään tärkeiksi. Tutkimus antoi minulle ainutlaatuisen mahdollisuuden keskustella oppilaiden kanssa opettajan työtä koskevista asioista. Tutkimukseni tuo myös esiin todella tärkeän oppilaiden näkökulman miesopettajien vähyyttä ja opettajankoulutuksen mieskiintiötä koskevaan keskusteluun.

Seuraavassa luvussa tuon esiin tutkimukseni taustalla vaikuttavia asioita, kuten opettajankoulutuksen valintakokeet sekä aikaisempia tutkimuksia opettajan sukupuolen merkityksestä koulun opetus- ja kasvatustyössä. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimukseni tavoitteet ja neljännessä luvussa menetelmät, joilla pyrin tutkimukseni tavoitteet saavuttamaan. Viidennessä luvussa esitän tutkimukseni tulokset ja peilaan niitä aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Viimeisessä luvussa pohdin tutkimuksen tulosten merkitsevyyttä ja pyrin tuomaan oppilaiden näkemykset yleiseen keskusteluun.

2 Tutkimuksen taustaa

Idea tutkimukseeni löytyi syksyllä 2006 kirjahyllystäni, kun huomasin kirjan nimeltä *Miehiä kouluun* (Heinonen ym.1997). Luettuani muutaman artikkelin kirjasta, mielenkiintoni heräsi ja tutustuin lähemmin opettajan sukupuoleen liittyviin kysymyksiin kasvatustieteen syventävien kurssien töissäni. Kasvatusalalla onkin viime aikoina käyty paljon keskustelua koulun naisvaltaistumisesta ja miesopettajien vähydestä, samoin kuin opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoista. Opettajankoulutuksen opiskelijavalintaa uudistettiin, ja kesällä 2007 uusi tasa-arvoisempi valintakoe oli ensimmäistä kertaa käytössä. Yksi uuden valintakoemenettelyn tavoitteista oli saada lisää miehiä kiinnostumaan opettajan ammatista.

Miesopettajien tarvetta on perusteltu viimeisen vuosikymmenen aikana monesta eri näkökulmasta. Oppilaat, varsinkin pojat, tarvitsevat koulussa miehen malleja, tarvitaan poikien liikunnan opettajia, ja opettajat kaipaavat miehiä tuomaan työyhteisöön heterogeenisuutta. Mielenkiintoista on se, että kaikki nämä näkökulmat ovat aikuisten esittämiä. Aikuiset ovat puhuneet lasten puolesta esittäessään, että esimerkiksi pojat tarvitsevat enemmän miehiä opettajikseen. (Huttunen 1997, 68–69.)

Mielenkiintoni lasten näkökulmaan herätti Lahelman (2001) tekemät kyselyt 13–14-vuotiaille koululaisille. Oppilaiden mielestä opettajan sukupuolella ei ollut väliä, vaan he arvostivat aivan muita ominaisuuksia opettajissaan. Oppilaat arvostivat opettajia, jotka olivat oikeudenmukaisia, ystävällisiä, huumorintajuisia ja ammattitaitoisia. Tällaisina oppilaat näkivät sekä mies-, että naisopettajiaan.

Vuonna 2005 kerättyjen tietojen mukaan 72,9 % suomalaisista peruskoulun opettajista on naisia (Kumpulainen & Saari 2005, 19). Voidaan siis hyvällä syyllä sanoa alan olevan hyvin naisvaltainen. Viime vuosina on käyty paljon keskustelua siitä, onko miesopettajien vähyys ongelma ja pitäisikö asiaan jotenkin puuttua? Huttunen (1997, 69) muistuttaa, että miesopettajien vähäisestä määrästä on tehty ongelma, vaikka siitä ei ole ollut lainkaan tutkimuksellista näyttöä. Huttunen kritisoi myös sitä, että ongelmaan on nähty ainoana ratkaisuna miesten sisäänottomäärien lisääminen opettajankoulutuksessa. Itselleni heräsi myös

kysymyksiä tämän suhteen. Osaavatko miehet tehdä jotain sellaista, mitä naiset eivät? Joskus tuntuu siltä, että ongelmia kohdatessa kouluissa syytetään automaattisesti miesopettajien vähyttä sen sijaan, että käytettäisiin voimavarat ongelman ratkaisemiseen käytössä olevin voimavaroin. Miesten määrän lisääminen opettajankoulutuksessa ei myöskään ole mielestäni ongelmaton ratkaisu. Sukupuolta tärkeämpi asia on luonnollisesti halu ja motivaatio tehdä opettajan työtä. Näin ollen opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoissa pitää olla muitakin kriteerejä, kuin sukupuoli.

2.1 Opettajankoulutuksen valintakokeista

Keskustelu miesopettajien vähyden aiheuttamista ongelmista on vaikuttanut myös opettajankoulutuksen opiskelijavalintoihin. Laeksen (2005, 79–80) mukaan opiskelijavalinnan kriteerit ovat vaihdelleet vuosikymmenien aikana. Kun 1950-luvulla valinnoissa arvostettiin muun muassa hakijan ruumiinterveyttä, musikaalisuutta ja säännöllisyyttä, vuosituhannen lopussa tärkeimpinä kriteereinä olivat hakijan motivoituneisuus ja soveltuvuus. Hakijan sukupuolella ei siis pitäisi olla merkitystä varsinaisessa valintatilanteessa.

Varsinaiset sukupuolikiintiöt poistuivat opettajankoulutuksesta 1980-luvulla, mutta opetusministeri Olli-Pekka Heinonen käynnisti keskustelun mieskiintiöistä jälleen kesällä 1996. Ongelmana mieskiintiössä on kuitenkin se, että se asettaa nais- ja miespuoliset hakijat hyvin eriarvoiseen asemaan. Opetusministeriön vuonna 1996 ehdottamaa 40/60 (40 % miehiä ja 60 % naisia) sukupuolijakaumaan käytettäessä olisivat kyseisenä vuonna Rovaniemellä ja Raumalla kaikki miespuoliset hakijat päässeet valintakokeisiin. Tässä vaarana oli se, että opettajankoulutuksesta olisi tullut matalinta aitaa yliopistoon etsivien turvapaikka. (Silvennoinen 1997, 115–117.)

Mieskiintiöajatus tuli uudelleen ajankohtaiseksi vuonna 2001, kun eduskunnan sivistysvaliokunta otti kantaa opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen kehittämistarpeeseen. Sivistysvaliokunnan julkilausumassa esitettiin valintaperusteiden muuttamista siten, että koulutukseen valikoituu tasaisemmin molempia sukupuolia. Myös mieskiintiöiden käyttö kokeiluna oli

sivistysvaliokunnan mukaan mahdollistettava. (Alajääski & Kempainen 2002, 62.)

Miesten määrää luokanopettajakoulutuksessa onkin yritetty lisätä nimenomaan esivalintaa kehittämällä. Koulumenestyksen painoarvoa muuttamalla on pyritty ainakin piiloisesti vaikuttamaan mieshakijoiden määrään (Räihä & Nikkola 2006, 14–15) Varsinaisiin valintakokeisiin pääsemiseen vaadittiin melko hyvät pisteet lukion todistuksesta, joten esivalinnassa oli mahdollista saada lisäpisteitä esimerkiksi armeijan suorittamisesta ja aikaisemmasta työkokemuksesta. Muun muassa näillä keinoilla pyrittiin helpottamaan miesten pääsyä varsinaisiin valintakokeisiin.

Myös pitkän matematiikan suorittamisesta myönnetty lisäpiste esivalinnassa oli alun perin tarkoitettu nimenomaan miehille houkuttimeksi, jotta heitä saataisiin enemmän hakemaan opettajankoulutukseen. Tämä johti ainoastaan siihen, että pitkän matematiikan suosio tyttöjen keskuudessa kasvoi. (Räihä & Nikkola 2006, 14) Mielestäni tämä jo osaltaan kertoo sen, että opettajan ammatti ei houkuttele miehiä niin paljon kuin naisia.

Alajääski ja Kempainen toteavat, että miehet ovat jo yliedustettuina verrattuna koulutukseen hakeneiden joukkoon, eli valintakokeisiin osallistuvista miehistä pääsee koulutukseen suurempi osa, kuin naispuolisista hakijoista. Tämän taustalla on Alajääsken ja Kempaisen mielestä ainakin se, että opettajankoulutuksen valintakokeisiin on kehittynyt julkilausumaton mieskiintiö. Miespuoliset hakijat ovat saaneet naishakijoita parempia pisteitä haastattelu- ja ryhmäkeskusteluosioissa, jotka ovat riippuvaisia valitsijoiden omakohtaisesta tulkinnasta. (Alajääski ja Kempainen 2002, 62)

Suomen Gallupin vuonna 1996 tekemän laajan mielipidemittauksen mukaan suomalaisista naisista 31 % pitää opettajan ammattia erittäin houkuttelevana, kun miehillä vastaava luku on vain 13 %. Heinonen (2001, 66) tutki helsinkiläisten lukiolaisten mielipiteitä opettajan ammatista ja tutkimuksen mukaan lukiolaistyttöjen kiinnostus opettajan ammattia kohtaan on huomattavasti suurempi, kuin poikien. Tämä selittää mielestäni erittäin hyvin sen, miksi miesopettajia on huomattavasti vähemmän. Kyse ei ole siis ainoastaan

valintakokeista tai esivalinnoista ja niiden sisällä tehtävistä ratkaisuista, vaan kyse on myös paljon syvemmällä olevasta ongelmasta. Opettajan ammatti ei yksinkertaisesti kiinnosta miehiä. Yhtenä syynä tähän on se, että opettajan ammattia pidetään alipalkattuna (Silvennoinen 1997, 130–137).

Jos opettajan ammatti ei ylipäättään kiinnosta miehiä yhtä paljon, kuin naisia, on perusteltua olla ottamatta opiskelijavalintoihin mieskiintiöitä. Miesopettajien pakkohoukuttelun sijaan olisi opettajankoulutuslaitoksissa keskityttävä siihen, että opiskelijat ja opettajat, niin miehet, kuin naisetkin, olisivat valmiita kohtaamaan nykypäivän koulun asettamat vaatimukset.

Kasvatusalan opiskelijavalintoja on pyritty kehittämään valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöprojektin VAKAVA- hankkeen avulla. Hankkeen tarkoituksena ei ole ensisijaisesti ollut miesten määrän lisääminen, vaan ennemminkin tarkoituksena on ollut antaa kaikille, aiemmasta koulumenestyksestä riippumatta, mahdollisuus päästä varsinaisiin valintakokeisiin. (Räihä & Nikkola 2006.) Taustalla vaikuttaa kuitenkin se, että juuri miehet ovat jääneet usein huonompien kouluarvosanojen vuoksi ulos opettajankoulutuksen valintakokeista. Vuonna 2007 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa valintakokeissa 96 valitusta uudesta opiskelijasta vain 11 oli miehiä. Näin ollen uudentyyppiset valintakokeet eivät ainakaan vielä vaikuttaneet miespuolisten opettajaopiskelijoiden määrään. (A. Kujanpää, henkilökohtainen tiedonanto 15.10.2007)

Räihä ja Nikkola (2006, 15) osuvat mielestäni hyvin oikeaan todetessaan, että valintakokeiden muuttaminen ei ole avain miesopettajien määrään lisäämiseen, sillä kyse ei ole mistään valintakoeteknisestä ongelmasta. Miesopettajien vähyys ei johdu valintakokeista vaan ongelma on syvemmällä kulttuurissamme. Saadaksemme lisää miesopettajia, pitäisi miesten asenteen kasvatusalaa kohtaan muuttua radikaalisti.

2.2 Sosiaalinen sukupuoli

Usein sukupuoli käsitellään biologisena ilmiönä, mutta koulun naisistumista voidaan lähestyä myös sosiaalisen sukupuolen näkökulmasta. Sosiaalinen sukupuoli viittaa niihin piirteisiin, jotka syystä tai toisesta liitetään biologiseen sukupuoleen. Sosiaalisen sukupuolen yhteydessä puhutaan maskuliinisesta ja feminiinisestä sukupuolesta. Näkemyksen mukaan sekä maskuliinisia että feminiinisiä ominaisuuksia on molemmilla sukupuolilla, eli ihmiset ovat androgyynejä. Joskin naisilla on enemmän feminiinisiä ja miehillä maskuliinisia ominaisuuksia. Maskuliinisina ominaisuuksina on nähty esimerkiksi toiminnallisuus, hallitsevuus ja rationaalisuus, kun taas feminiinisiin ominaisuuksiin kuuluu yhteisöllisyys, emotionaalisuus ja empaattisuus. (Huttunen 1997, 79–81.)

Tällaisessa näkökulmassa koulun naisvaltaisuudessa onkin oikeastaan kyse feminiinisten piirteiden hallitsevuudesta. Jos oletuksena on, että maskuliinisia ominaisuuksia tarvitaan lisää, niin tällainen näkökulma asettaa mielenkiintoisia haasteita opettajankoulutukselle. Voitaisiko koulutuksessa yrittää kaivaa myös naisista enemmän maskuliinisia puolia esiin? Voisivatko naiset toimia niin, kuin miehet? Tällaisessa toiminnassa on aina vaarana se, että opettajan työstä tulee esiintymistä, jossa opettaja joutuu koko ajan näyttelemään itselleen epäsovivaa roolia. Toisaalta, kuten Huttunen (1997, 81) toteaa, androgyynisyys on useimpien ihmisten luonnollinen sosiaalisen sukupuolen muoto, eli tällöin opettajan ei tarvitsisi vetää minkäänlaista sukupuolista roolia, vaan hän voisi olla oma itsensä.

Huttusen mainitsemat feminiiniset ja maskuliiniset ominaisuudet ovat mielestäni jopa hieman stereotyyppisiä näkemyksiä. Stereotypiat ovat voimakkaasti yksinkertaistettuja käsityksiä siitä, millaisia miesten ja naisten tulisi yhteiskunnassamme olla. Pitää kuitenkin muistaa, että tällaiset oletukset eivät jokaisen ihmisen kohdalla pidä paikkaansa, vaan ihmiset ovat kaikki erilaisia. Naisilla ja miehillä on eroja, mutta esimerkiksi yksittäistä opettajaa tarkasteltaessa ei saisi määritellä häntä sukupuolen perusteella tietynlaiseksi. On osattava kiinnittää huomiota hänen persoonallisiin ominaisuuksiinsa.

2.3 Opettajan sukupuolen merkitys koulun kasvatus- ja opetustehtävässä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) mainitaan koululla olevan sekä kasvatus-, että opetustehtävä. Miesopettajien tarvetta perustellaan usein juuri näistä näkökulmista. Huttusen (1997) mukaan miesopettajien vähyys saattaa pahimmillaan vaikuttaa lasten sosiaaliseen kasvuun. Ihminen joutuu elämässään tekemisiin sekä miesten, että naisten kanssa, ja sosiaaliin perustaitoihin kuuluu tulla toimeen kumpaakin sukupuolta olevien ihmisten kanssa. Huttusen mukaan voidaan ajatella, että nämä taidot eivät kehity tarpeeksi, jos koulussa ei ole juuri lainkaan miehiä. Vaikka koulussa vietetään suhteellisen paljon aikaa, niin pitää muistaa, että oppilas näkee muutakin maailmaa, kuin pelkän koulun. Mielestäni ei ole aiheellista pelätä, että lapsille jää kuva siitä, että feminiiniset arvot olisivat yhteiskunnassa hallitsevia. Tilanne on esimerkiksi useissa oppimateriaaleissa juuri päinvastainen, ja niissä viitataan useimmin maskuliinisiin arvoihin (Lindroos 1997, 20–22).

Toisaalta pitää muistaa, että vaikka luokanopettajista vain yksi neljästä on mies, niin esimerkiksi perusopetuksen rehtoreista on miehiä noin 60 % (Kumpulainen & Saari 2005, 19). Myös koulun ja kasvatuksen taustalla olevat opit ja teoriat ovat pitkälti miesten luomia (Vuorikoski 2003, 18), eli tällä tavalla myös miesten vaikutus näkyy koulutyössä, vaikka luokanopettajista suurin osa naisia onkin. Lahelma (2006, 205) muistuttaa myös, että Suomessa koulun naisvaltaistuminen ei ole ollenkaan niin suuri ongelma, kuin monissa muissa maissa.

Sukupuoli-identiteetin muotoutuminen on mutkikas prosessi, joka usein kestää läpi ihmisiän. Koska luokanopettaja viettää ison osan ajasta lasten kanssa, on hänellä varmasti vaikutusta tähän prosessiin. Kouluaikaan sijoittuvista kasvatustehtävistä juuri sukupuoli-identiteetin kehitykseen opettajan sukupuolella saattaa olla merkitystä. (Huttunen 1997, 87–88) Tässä yhteydessä täytyy muistaa, että oppilaan kasvua ohjaavat monet muutkin aikuiset. Usein opettaja nähdään mielestäni liiankin suurena vaikuttajana. Opettaja luonnollisestikin on tärkeä aikuinen oppilaan kasvun tukena, mutta se ei ole hänen ensisijainen tehtävänsä.

Opetussuunnitelman perusteissa (2004, 22) todetaan, että lapsen kasvatuksen pääasiallinen vastuu on vanhemmilla.

Edelliseen liittyen yksi käytetyimpiä perusteluja miesopettajien määrän lisäämiseksi on se, että poikaoppilaat ja varsinkin yksinhuoltajaäitien pojat tarvitsevat elämässään miehin malli (Huttunen 1997, 68–69). Kuten Huttunen asian ilmaisee, tällainen argumentti pitää sisällään oletuksen siitä, että jonkinlaisen sukupuolisen käyttäytymismallin antaminen kuuluu koulun tehtävään. Tällainen näkökulma herättää myös muita kysymyksiä. Jos koulun tehtävänä on antaa lapsille jonkinlaisia sukupuolimalleja, niin miksei koulun tehtävänä olisi antaa muitakin malleja, kuten esimerkiksi uskonnollisen tai poliittisen ajattelijan. Mielenkiintoinen kysymys on myös se, minkälaisen miehen mallin miesopettajan tulisi antaa? Onko se vaaleaihoinen eurooppalainen heteromies vai kävisikö kenties tummaihoisen homoseksuaali? Miesopettajien roolin näkeminen eräänlaisena varaisänä nimenomaan yksinhuoltajaäitien pojille asettaa automaattisesti myös näiden äitien kyvyt kasvattaa omia lapsiaan kyseenalaiseksi (Lahelma 2001).

Miesopettajat saattavat vaikuttaa eri tavalla lasten kasvuprosessiin, kuin naisopettajat. Kuitenkin tulee aina muistaa, että opettaja ei ole suinkaan ainoa aikuinen lapsen elämässä. Lapsen kasvatustehtävä on vain yksi opettajan tehtävistä. Usein miesopettajien tarvetta perustellaan juuri heidän kasvatuksellisilla vaikutuksillaan. Kuitenkin olen sitä mieltä, että opettajan tärkeimmät ominaisuudet ovat motivaatio ja ammattitaito, ei sukupuoli.

Useimmiten miesopettajien tarvetta perustellaan koulun kasvatustavoitteiden kautta, mutta poikien ja tyttöjen oppimisessa on myös havaittu eroja riippuen opettajan sukupuolesta. Thomas S. Deen (2006) tutkiman kahdeksaluokkalaisilta kerätyn aineiston mukaan oppimistulokset paranivat, kun opettaja oli samaa sukupuolta. Asetelma voidaan kääntää myös toisin päin. Oppimistulokset heikkenevät, kun opettaja on vastakkaista sukupuolta. Suurimmat erot ovat pojilla luonnontieteissä ja tytoilla yhteiskuntatieteissä. Tästä näkökulmasta on hyvin perusteltua väittää koulun naisvaltaisuuden olevan ongelma nimenomaan poikaoppilaille.

Deen mukaan tyttöjen tavoitteet liittyvät useimmin koulun asettamiin oppimistavoitteisiin, kun taas pojat kyseenalaistavat kouluaineiden merkityksen ja haluaisivat oppia oikeaa elämää varten. Tässä kohtaa vaikuttaa opettajan oma koulutausta. Jos naisopettajat ovat omana kouluaikanaan pitäneet tärkeänä perustietojen hallintaa ja asioiden muistamista, niin on todennäköistä, että heillä on samanlaiset näkemykset opettajanakin. Eli voidaan ajatella, että opettajan opetustyylin ja oppilaan oppimistyylin kohtaaminen on tärkeää oppisisältöjen saavuttamisessa ja nämä tyylit kohtaavat helpoiten samaa sukupuolta olevien vuorovaikutuksessa.

Jos miesopettajien tarvetta perustellaan pelkästään sillä, että poikien oppimistulokset paranevat miesopettajan luokassa, niin tällöin pitäisi luokkien olla jaettuna sukupuolen mukaan, koska heterogeenisessä luokassa jää aina toinen sukupuoli heikommalle. Itse en usko tällaiseen ratkaisuun ottaen huomioon koulun muutkin tehtävät, kuin pelkän opetustehtävän. Kyse on lähinnä siitä, että lapsella olisi mahdollisuus nähdä koulu-uransa aikana erilaisia opettajia eri oppiaineissa. Siksi on hyvä, että kouluissa on paljon erilaisia, myös eri sukupuolta olevia opettajia.

Opetusryhmiä on alettu myös Suomessa sukupuolen mukaan, tavoitteena parantaa oppimistuloksia. Näin on tehty esimerkiksi Olkahisen koululla Tampereella, jossa tehtiin syksyllä 2006 ensimmäisten luokkien jako sukupuolen mukaan. Koulun rehtori Pasi Ragnell perustelee kokeilua nimenomaan poikien oppimistulosten heikkenemisellä. Ratkaisun taustalla ei ole näkemys opettajan sukupuolen vaikutuksista, vaan Olkahisen koululla on ajateltu tyttö- ja poikaoppilaiden oppimisvalmiuksien eroja. (Ragnell 2007, [www-dokumentti](#).) Deen tutkimustuloksia mukaillen tästä kokeilusta on hyötyä enemmän tytöille, koska molempien luokkien opettajat ovat naisia. Tulokset kokeilusta nähdään vasta muutaman vuoden kuluttua, mutta on mielenkiintoista nähdä, miten kehittyvät naisopettajan luokalla olevien poikien tulokset. Riittääkö se, että ryhmän oppimisvalmiudet ovat samanlaiset, vai tarvittaisiinko pojille vielä miesopettaja. Tyttöjen ja poikien osittaista erillisopetusta on kokeiltu myös Ruotsissa (Berge 1997, 73) sekä USA:ssa, jossa erillisopetusta tarjoavien koulujen määrä on noussut huomasti vuosituhaten alun aikana (Dee 2006). USA:ssa taustalla on

keskustelua myös opettajan sukupuolen vaikutuksesta, mutta useimmiten kokeiluja perustellaan juuri oppilaiden näkökulmasta.

3 Tutkimuksen tavoitteet

Tarkastelen tutkimuksessani kuudesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä mies- ja naisopettajien eroista opetustyössä. Tutkimuksessani tarkastelen kouluaikana tapahtuvaa oppituntityöskentelyä.

Ensimmäisenä tarkastelen oppilaiden näkemyksiä mies- ja naisopettajista. Onko oppilaiden mielestä mies- tai naisopettajilla selkeitä sukupuoleen liittyviä yhteisiä piirteitä vai ovatko erot opettajien välillä sukupuolesta riippumattomia. Selvitän myös minkälaisia ominaisuuksia oppilaat ylipäätään opettajassaan arvostavat ja kuuluuko näitä ominaisuuksia selkeästi mies- tai naisopettajille.

Toiseksi lähestyn asiaa esitutkimuksessani esiinnousseen opettajan tiukkuuden ja työrauhan kautta. Millainen on oppilaiden mielestä hyvä työrauha oppitunneilla, ja millä tavoin eri opettajat pyrkivät luomaan rauhallista työympäristöä? Selvitän myös millaisena oppilaat ovat kokeneet työrauhan mies- ja naisopettajien oppitunneilla, ja onko näissä kokemuksissa eroja

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää onko kuudesluokkalaisten oppilaiden mielestä opettajan sukupuolella väliä. Haluan tutkimuksellani tuoda koulun varsinaisten toimijoiden eli oppilaiden näkökulman esiin miesopettajien vähyyttä koskevaan keskusteluun.

4 Tutkimusmenetelmät

4.1 Laadullinen ote tutkimukseni taustalla

Metsämuurosen (2005, 197) mukaan tutkimuksen tekemisen, niin laadullisen kuin määrällisen tutkimuksen, tarkoituksena on päästä mahdollisimman lähelle totuutta. Hirsjärven, ym. (2003, 152) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimyksenä tuoda esille tosiasioita. Tämän totuuden etsimiseen ja paljastamiseen käytin laadullisen tutkimuksen menetelmiä, koska niiden avulla oli mahdollista saada vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tavoitteenani ei ole vertailla määriä tai lukuja, vaan yksinkertaisesti selvittää, mitä oppilaat ajattelevat työrauhasta luokassa ja miten he näkevät opettajan työrauhan ylläpitäjänä.

Metsämuuronen (2005, 203) toteaa, että laadullinen tutkimusote soveltuu hyvin kun halutaan tutkia tilanteita, joita ei kokeellisesti voida järjestää tai jos halutaan tietoa jonkin tapahtuman taustalla olevista syy-seuraussuhteista. Oppilaiden ja opettajien toiminta oppitunneilla on juuri tällainen tilanne, jota on mahdotonta järjestää kokeeksi.

Pyörälä (1995, 14) kirjoittaa, että laadullinen tutkimus on voimakkaasti riippuvaista teoriasta. Hänen mukaansa laadullinen tutkimus on joko teoriaa rakentavaa tai teoriaa korjaavaa ja tarkistavaa. Tutkimus voi lähteä liikkeelle teoreettisista käsitteistä, joita pyritään tarkentamaan tai testaamaan tutkimuksen avulla. Toisaalta tutkimus voi rakentua puhtaasti kerätyn aineiston varaan, jolloin aineiston avulla edetään kohti uutta teoriaa. Jälkimmäistä lähestymistapaa kutsutaan nimellä Grounded theory. Grounded theory tutkimuksessa tutkijalla ei ole välttämättä etukäteen muodostettuja teorioita mielessä (Strauss & Corbin, 1998).

Metsämuurosen (2005, 212) mukaan Grounded theory tarkoittaa sitä, että tutkimuksen teoriaa ei muotoilla ensisijaisesti aiempien tutkimusten tai teorianmuodostuksen perusteella, vaan tutkittavan aineiston pohjalta. Gall, ym. (2003, 8) kirjoittavat, että Grounded theory nimitys tulee nimenomaan siitä, että uudet rakenteet perustetaan tutkimusaineiston pohjalta.

Grounded theory tutkimuksen perusväittämät luodaan vasta kerätyn aineiston perusteella. Tutkijan ei ole tarkoitus testata muiden tekemiä aikaisempia teorioita, vaan hänen pitää luoda aineiston pohjalta oma teoriansa. Aineiston analysoinnin aikana tutkijan on toki käytävä jatkuvaa vuoropuhelua muiden tutkijoiden teorioiden kanssa. (Anttila 1996, 308.)

Martikaisen ja Haverisen mukaan (2004, 134–136) Grounded theory menetelmää käytettäessä kirjallisuuden lukeminen tulee ajankohtaiseksi vasta sen jälkeen, kun tutkimuksen aineisto on saatu kerättyä ja alustavasti jäsennettyä. Kirjallisuuden käyttöön tutkimusprosessin alkuvaiheessa on suhtauduttu hyvinkin kielteisesti. Grounded theory – tutkimuksen tavoitteena pitää kuitenkin olla uuden teorian luominen. Uusi teoria tarkoittaa aineistosta nousseiden käsitteiden yleistämistä ja niiden välisten suhteiden tutkimista.

Rostila (1991, 75–78) esittää kritiikkiä Grounded theoryä kohtaan. Yhtenä ongelmana on hänen mielestään se, että Grounded theoryn avulla pyritään luomaan uutta teoriaa, jota ei pystytä testaamaan millään jo olemassa olevalla mittarilla. Gall ym. (2003, 445) toteaaakin, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse toimii ensisijaisena mittauslaitteena, eli eri tutkimuksia on täten vaikea verrata toisiinsa. Lisäksi aineistopohjainen tutkimus pohjautuu arkikäsitteisiin, joka on Rostilan mielestä huono asia. Myös tutkimuksen vaiheiden ja aikataulun suunnittelu on hänen mielestään aineistolähtöisessä tutkimuksessa vaikeaa.

Koskinen (1995, 52) vastaa Rostilan kritiikkiin toteamalla, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin painopiste ei saisi olla teorian muodostamisessa. Sen sijaan tärkeää on teorian ja aineiston vuorovaikutus. Myös Grönfors (1985, 22–37) esittää, että laadullista tutkimusta ei kannata hahmottaa aineisto- tai teorialähtöiseksi prosessiksi. Prosessi pitää nähdä päättelyprosessina, jossa aineisto ja teoria käyvät koko ajan vuoropuhelua. Koskisen (1995, 54) mukaan teorian muodostaminen ennen aineistoa on mahdotonta, koska esimerkiksi haastattelut ovat aina erilaisia. Tutkijan on mahdotonta tietää etukäteen, mitkä tekijät vaikuttavat kohteeseen ja mitä käsitteitä nousee esiin.

Anttilakin (1996, 182) on sitä mieltä, että laadullisen tutkimuksen vaiheet eivät ole mitään kertasuoritteita, vaan tutkimusaineiston, teorian ja tutkijan on

keskusteltava koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksen kokoava teoria on mahdollista muodostaa vasta aineiston käsittelyn myötä, ja näin syntynyt teoria vaikuttaa edelleen aineiston tulkintaan.

Laadullisessa tutkimuksessa voi taustalla olla kumpi tahansa, teoria tai aineisto. Teoreettinen viitekehys voi määrätä sen, millainen aineisto kannattaa kerätä ja kerätty aineisto taas vaikuttaa teoreettiseen viitekehykseen. Laadulliselle tutkimukselle on myös ominaista, että aineistoa voidaan tutkia monelta eri kantilta. Siksi on hyvä, että aineistoa ei ole kerätty vain jotain tiettyä teoriaa ajatellen. (Alasuutari 1995, 74.)

Tutkimuksessani teoriaa ja aineistoa käsitellään koko ajan samanaikaisesti. Olen koko prosessin ajan pyrkinyt liittämään aineistoista selkeästi esiinnoitteita asioita aikaisempiin tutkimuksiin, esimerkiksi Lahelman (2001; 2006) tutkimuksiin peruskoululaisten näkemyksistä opettajien sukupuolesta johtuvista eroista, ja teoreettisiin käsitteisiin, kuten opettajan pedagogisen auktoriteetin käsitteeseen.

Koko tutkimusprosessini noudattaa melko pitkälle Gallin ym. (2003, 37) esittämiä tutkimuksen vaiheita. Ensimmäisenä aloin hahmotella itselleni tutkimuksen aiheita. Olin jo eräällä kasvatustieteen kurssilla tehnyt pienen tutkimuksen mies- ja naisopettajien eroista, joten päädyin miettimään tähän aiheeseen liittyviä ongelmia, kuten esimerkiksi sitä, onko oppilaiden mielestä mies- ja naisopettajien luokkatyöskentelyssä eroja.

Seuraavaksi tein ensimmäisen tutkimussuunnitelman ja toteutin esitutkimuksen, joka on välttämätön osa teemahaastattelua (Hirsjärvi & Hurme 2001, 73). Esitutkimuksen analysoinnin jälkeen kirjoitin siitä nousseiden asioiden pohjalta varsinaisen tutkimussuunnitelmani. Tämän jälkeen toteutin tutkimushaastattelut, jota seurasi luonnollisesti aineiston analysointi ja tutkielman kirjoittaminen.

4.2 Esitutkimus

Tutkimukseni aihe on elänyt pitkän prosessin ennen varsinaisten tutkimustehtävien syntymistä. Syksyllä 2006 tein kahden kasvatustieteen

syventävän kurssin aikana pohjatyötä tutkimustani varten ja samanaikaisesti muotoutui tämän tutkimuksen tutkimussuunnitelma.

Tein syksyllä 2006 esitutkimuksen, jonka toteutin kyselylomakkeella. Esitutkimukseen valitsin kyselylomakkeen, koska se on nopea tapa kerätä yhdellä kertaa laaja aineisto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 180). Kyselylomakkeella voidaan kerätä huomattavasti suurempiakin aineistoja, mutta esitutkimukseni ei vaatinut tämän suurempaa aineistoa, koska tutkimuksen tavoitteena tässä vaiheessa oli vain kartoittaa, minkälaisia asioita lapsilta nousee esiin nais- ja miesopettajien eroista kysyttäessä. Kyselylomakkeella sain nopeasti riittävästi vastauksia. Kyselyyn vastasi 22 jyvaskyläläisen koulun viidesluokkalaista oppilasta, joista oli 11 tyttöjä ja 11 poikia. Kävin itse henkilökohtaisesti teettämässä kyselyn, koska niin sain varmasti asiallisia vastauksia ja pystyin vastaamaan kyselystä nousseisiin kysymyksiin. Kyselyä tehdessä on tärkeää, että vastaajat tietävät miksi kyselyyn vastaavat ja siksi oli mielestäni tärkeää, että olin itse paikalla.

Kyselylomakkeessa (liite 1) oli kaksi avointa kysymystä. Avoimet kysymykset sopivat tutkimukseeni erittäin hyvin, koska tarkoituksenani ei ollut vertailla oppilaiden vastauksia toisiinsa, vaan saada kuva siitä minkälaisia asioita oppilailta nousee esiin. Tärkeää oli, että oppilaat saivat ilmaista itseään omin sanoin (Hirsjärvi ym. 2003, 188).

4.3 Haastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Robson (2002, 227) ihmettelee sitä miksi emme kysyisi asioita suoraan ihmisiltä, kun tutkimme heihin liittyviä asioita. Tämän lähtökohdan otin itsekini tutkimustani suunnitellessa. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 35) sekä Alasuutari (1995, 73) toteavat haastattelun sopivan erittäin hyvin tutkimuksen aineistonkeruun menetelmäksi, kun halutaan antaa ihmiselle mahdollisuus tuoda itseään koskevia asioita esiin mahdollisimman vapaasti. Haastattelun avulla on myös mahdollista syventää ja selventää aikaisempia vastauksia. Tämä nimenomaan oli tutkimuksessani erittäin tärkeää. Ensin kerättiin kyselylomakkeilla taustatietoa, jonka pohjalta tein haastattelulle teemarungon (liite 2). Haastattelun avulla sain enemmän tietoa

esitutkimuksessa esille nousseista asioista, esimerkiksi työrauhan tärkeydestä ja mies- ja naisopettajien aroista luokkatyöskentelyssä.

Lisäksi haastattelu sopii hyvin kun on kyseessä vähän kartoitettu alue (Hirsjärvi ym. 2003, 192). Oppilaiden näkökulmia työrauhaan ja opettajiin työrauhan ylläpitäjinä on kartoitettu todella vähän, joten aikaisempia tutkimuksia ei voinut käyttää taustatietona. Tiesin jo etukäteen, että haastattelurungon teemoista huolimatta tutkimus tuottaa todella paljon erilaisia ja eri suuntiin rönsyileviä vastauksia, jolloin on Hirsjärven ym. mukaan järkevää käyttää haastatteluja.

Yhtenä erona haastattelun ja kyselyn välillä huomasin saman asian, mistä Hirsjärvi ja Hurmekin (2001, 36) mainitsevat. Haastattelussa on huomattavasti helpompi omalla toiminnallaan motivoida ja haastaa oppilaita oikeasti pohtimaan asioita. Haastattelu on paljon henkilökohtaisempi tilanne, joten oppilaisiin oli helpompi saada kontakti. Suhtaudun yleensäkin todella epäilevästi kyselyjen toimivuuteen. Kyselyyn vastattaessa oppilaiden mielessä oli enemmänkin se, ettei oppitunnilla pitänytkään tehdä normaaleja äidinkielen tehtäviä. Haastattelussa kaikkien huomio on helpompi ohjata käsillä oleviin teemoihin.

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47) esittävät Mertonin, Fiskin ja Kendallin vuonna 1956 julkaisemaan teokseen *The Focused Interview* pohjautuvat teemahaastattelun ominaispiirteet. Ensimmäisenä valitaan jonkin tietyn tilanteen kokenut ryhmä haastateltavaksi. Seuraavaksi tutkijan tehtävänä on selvittää alustavasti tämän ilmiön taustalla olevia tärkeitä rakenteita ja hahmottaa kokonaisuutta. Näiden tietojen pohjalta haastattelija rakentaa haastattelulleen rungon.

Haastattelujeni teemat muotoutuivat esitutkimukseni pohjalta. Otin esiin asioita, joista toivoin saavani haastateltavilta lisää tietoa. Haastattelurunko tietysti kehittyi haastattelujen jatkuessa, koska jokaisessa haastattelussa tuli esiin uusia mielenkiintoisia asioita. Haastattelut tapahtuivat kahtena päivänä, joten minulla oli hyvää aikaa kehittää haastattelurunkoa. Tein ensimmäisen päivän haastattelujen aikana muistiinpanoja joiden pohjalta muutin haastatteluja seuraavan päivänä. Tällä tavalla sain vielä tarkennuksia ensimmäisenä päivänä

esille tullessiin asioihin, jotka useimmiten liittyivät oppilaiden omiin kokemuksiin opettajistaan.

Teemahaastattelu antaa myös mahdollisuuden keskustelemaan tutkimusotteeseen, joka antaa mielestäni mainion lähtökohdan hyvän ja luottamuksellisen ilmapiirin luomiseen. Tärkeintä teemahaastattelussa on kuitenkin se, että tutkittavien ääni pääsee varmasti esiin. Haastattelijan laatimissa yksityiskohtaisissa kysymyksissä pysyminen ei anna tällaista mahdollisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48).

Haastattelijan rooli teemahaastattelussa on keskustelun pitäminen valituissa teemoissa ja keskustelun helpottaminen, ei niinkään haastattelemineen (Hirsjärvi & Hurme 2001). Kuitenkaan haastattelijan ei kannata keskeyttää haastateltavien kertomuksia, vaikka ne eivät suoranaisesti aiheeseen liittyisikään. Pitää muistaa, että kyseessä on ennemminkin keskustelu, kuin haastattelu Näin on mahdollista, että haastateltavat tuntevat olonsa mukavaksi ja kertovat asioita, joita he eivät välttämättä tiukalle kuulustelijalle kertoisi.

Huomasin myös, että haastattelijan ei kannata jäädä pelkästään kyselijän rooliin, vaan myös omia mielipiteitä kannattaa kertoa. Ainakin siinä tilanteessa, kun niitä kysytään. Haastattelijalla on yksi keskustelijoista, jolla on vain hieman erilainen rooli muihin verrattuna. Pyrin kuitenkin välttämään mielipiteeni esittämistä ensimmäisenä, jotta se ei olisi vaikuttanut oppilaiden mielipiteisiin. Myös Eskola ja Suoranta (1999, 86) muistuttavat, että teemahaastattelu on enemmänkin keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja hänen johdattelemana.

Anttila (1996, 231) pitää haastattelijan tärkeänä ominaisuutena kuuntelemisen taitoa. Tutkijan pitää antaa tutkittavien äänelle mahdollisuus päästä esiin. Kuitenkin tutkijan on koko ajan pidettävä mielessä omat teemansa ja ohjata keskustelua niitä kohti. Tämä ei kuitenkaan saa tapahtua tutkittavia johdattelemalla.

Keräsin tutkimukseni aineiston ryhmähaastatteluilla. Yksi ryhmähaastattelun eduista on se, että saadaan haastateltua monta ihmistä yhdellä kertaa (Hirsjärvi ym. 2003; Hirsjärvi & Hurme 2001; Eskola & Suoranta 1999). Ryhmähaastattelua käyttämällä sain haastateltua 14 oppilasta kahden aamupäivän aikana.

Ryhmähaastattelun käyttöä suositellaan myös lapsia haastatellessa, koska lapset saattavat vierastaa haastattelutilannetta (Hirsjärvi ym. 2003; Eskola & Suoranta 1999). Ainakaan tämän tutkimuksen haastatteluissa oppilaat eivät vierastaneet tilannetta. Tämä johtuu varmasti juuri siitä, että oppilaista oli aina useampi, joten he saivat tukea toisistaan. Haastattelutilanteen luonnollisuuteen vaikutti myös se, että olin jo aikaisemmin käynyt esittäytymässä oppilaille. Ja minua ei suinkaan ensimmäiseksi esitelty tutkijana, vaan oppilaiden tulevana opettajana, koska olin myöhemmin keväällä suorittamassa opetusharjoittelua samaisessa luokassa.

Kolmas asia, mikä vaikuttaa siihen, etteivät oppilaat vierasta tilannetta oli se, että haastattelut tapahtuvat oppilaille tutussa ympäristössä (Eskola & Suoranta 1999, 96). Haastattelut tapahtuivat koulun kirjastohuoneessa. Oppilaat saivat neuvoa minua oikeisiin paikkoihin ja opastaa koulun käytänteissä. Näin ollen he eivät nähneet minua mitenkään heitä ylempänä olevana tutkijana.

Ryhmähaastattelun suurin hyöty on kuitenkin se, että varsinkin homogeenisessa ryhmässä aikaisempia tapahtumia voidaan yrittää palauttaa mieleen ja niistä voidaan keskustella (Hirsjärvi ym. 2003; Eskola & Suoranta 1999; Anttila 1996). Melkein kaikki oppilaat olivat olleet kuusi vuotta samassa koulussa, suurin osa jopa samalla luokalla. Näin he pystyivät todella hyvin keskustelemaan opettajistaan. Parhaimmillaan keskustelu olikin, kun oppilaat perustelivat mielipiteitään muille ryhmän jäsenille, kuin minulle. Litteroidusta aineistosta näkee mielestäni erittäin hyvin, että keskustelut olivat onnistuneita. Erilaisella fontilla olevia tutkijan puheenvuoroja on vain vähän ja sen jälkeen seuraa oppilaiden keskustelua.

Ryhmähaastattelu saattaa epäonnistua silloin, jos joku ryhmän jäsenistä on liian dominoiva (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Mielestäni myös tutkija on tässä tapauksessa yksi ryhmän jäsenistä. Jos tutkija on tai joutuu olemaan liikaa äänessä, ei haastattelulla ole mahdollista saada hyviä tuloksia. Keskusteluissamme ei ollut tätä ongelmaa. Ennemmin pienenä miinuksena oli parin oppilaan hyvin passiivinen osallistuminen keskusteluun. Toisaalta nämä oppilaat eivät välttämättä olisi olleet sen aktiivisempia yksilöhaastatteluissakaan.

Ryhmähaastattelun ongelmana nähdään usein myös sen äänittäminen ja myöhemmin purkaminen, koska haastateltavia on useita ja heidän ääniään on vaikea erottaa. Tähän ongelmaan ehdotetaan avuksi keskustelun videointia ja useampien mikrofoniin käyttöä. Kun haastateltavia on useita, saattaa välimatkat heidän välillä olla niin pitkät, ettei tavallinen nauhuri enää riitä. (Hirsjärvi ym. 2003; Hirsjärvi & Hurme 2001; Eskola & Suoranta 1999.)

Käytin keskustelun tallentamiseen videokameraa. Digitaalisen videokameran äänenlaatu on muutaman metrin päästä kuvattuna loistava verrattuna vanhaan kasettinauhuriin. Lisäksi etuna on se, että litterointivaiheessa, eli puhtaaksikirjoitusvaiheessa, näkee kuka puhuu. Myös videoiden katselu onnistuu litteroinnin ohella helposti, kun kaikki materiaali on tietokoneella. Suuri apu videoinnista on myös ilmeiden, eleiden ja hiljaisten äänien ylöskirjaamisessa. Hyvin usein oppilaat vastasivat olankohautuksella ja nyökkäämällä tai pudistamalla päätään. Tällaisia pieniä, mutta usein aineiston kannalta hyvin tärkeitä asioita on pelkän nauhurin avulla mahdotonta huomata litterointivaiheessa.

Eskola ja Suoranta (1999, 99) toteavat että keskustelun videointi saattaa olla teknisesti monimutkaista ja lisätä osallistujien jännitystä. Nämä eivät kuitenkaan minun kohdallani osoittautuneet ongelmiksi. Oppilaat eivät tuntuneet edes huomaavan nurkassa ollutta kameraa ja kameran käyttökään ei ollut teknisesti ylivoimaista. Videokameran lainaaminen ja käytön opettelu tosin vei hieman enemmän aikaa, kuin mitä kotoa löytyvän kasettinauhurin käyttö olisi vienyt. Mutta lopputulos on niin hyvälaatuinen, että ylimääräinen työ ennen haastatteluja kannatti ehdottomasti.

Ryhmäkeskustelut käytiin koulun tiloissa 20. ja 21.2.2007. Keskusteluista kaksi oli ensimmäisenä ja kolme toisena päivänä. Etukäteen olin käynyt esittäytymässä ja jättämässä koululle lupalapun, joilla saatiin tutkimukseen osallistujille vanhempien lupa. Keskustelujen paikkana oli koulun kirjastohuone, jossa olosuhteet olivat erittäin hyvät. Paikka oli oppilaille tuttu, tilaan ei kantautunut muita ääniä ja kaikki osallistujat pystyivät istumaan lähekkäin mukavilla sohvilla. Keskustelut sijoittuivat aamupäiviin, jolloin sekä oppilaiden, että tutkijan vireytys oli hyvä.

4.4 Tutkimusjoukon valinta

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusjoukon valinta on erittäin tärkeää. Jos tutkittavien joukko ei ole tutkimuskysymysten kannalta mitenkään mielenkiintoinen, on tutkijan mahdollista saada kysymyksiinsä vastauksia. (Mäkelä, 1990, 42) Asiaa tulee siis kysyä ihmisiltä, joilla on tutkittavasta ilmiöstä paljon kokemuksia. Tutkimuksessani tutkimusjoukoksi rajautui juuri tästä syystä oppilaat.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia erilaisten opettajien toimintaa, joten halusin ehdottomasti kysyä asiaa varsinaisilta asiantuntijoilta, eli oppilailta. Tutkimusprosessin alussa minulla oli mielessä myös opettajien haastatteleminen, mutta hylkäsin ajatuksen. Esitutkimusvaiheessa lähetin kyselylomakkeen myös 15 jyväsnyläläiselle opettajalle, yhtenä ajatuksena vertailla oppilaiden ja opettajien näkökulmia toisiinsa. Hylkäsin kuitenkin ajatuksen kahdesta syystä. Ensinnäkin huomasin, että opettajat eivät vastanneet kovinkaan aktiivisesti kyselyyn ja vähät vastaukset jotka sain (4/15), olivat hyvin samanlaisia, kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (Lahelma 2006, Lahelma 2001, Kari 1997). Opettajat eivät myöskään ole hyvä ryhmä kommentoimaan toisten opettajien työtä, koska he eivät kovin usein muiden oppitunteja pääse seuraamaan.

Esitutkimuksen kyselylomakkeeseen vastasivat viidesluokkalaiset, mutta varsinaisen tutkimuksen aineiston halusin kerätä peruskoulun kuudesluokkalaisilta, joilla on mahdollisimman paljon kokemusta erilaisista opettajista. Oppilailla tuli olla kokemuksia sekä mies-, että naisopettajien opetuksesta. Ryhmäkeskusteluun osallistuneet oppilaat olivat keskisuomalaisen koulun kuudennen luokan vuosina 1993 ja 1994 syntyneitä oppilaita. Ryhmiä oli yhteensä viisi, joista neljässä oli kolme ja yhdessä kaksi oppilasta. Kaksi ryhmistä koostui pelkästään tytöistä ja yksi pojista. Kahdessa ryhmässä oli kumpiakin.

Ennen yhteydenottoa kyseiseen kouluun pohdin, onko sillä merkitystä, ovatko tutkimukseen osallistujat minulle ennestään tuttuja. Päädyin ennalta tuntemattomiin oppilaisiin kahdesta syystä. Tutkimuskeskustelut olivat sopiva tapa tutustua tulevaan harjoitteluluokkaani ja uskoin heidän olevan

haastattelutilanteessa avoimempia, kuin sellaiset oppilaat joiden luokassa olen ollut opettajana. Ratkaisu oli todella hyvä, koska oppilaat kertoivat keskusteluissa todella avoimesti omista opettajakokemuksistaan. Tilanne olisi varmasti ollut toinen, jos oppilaat olisivat pitäneet minua yhtenä opettajistaan.

Aarnos (2001, 144–145) on sitä mieltä, että oppilaiden osallistuessa tutkimukseen tutkijan kannattaa jollain tavalla esittäytyä heille ennen varsinaisia haastatteluja. Näin lapsi ei koe tutkijaa enää vieraaksi. Usein uudessa tilanteessa on jo tarpeeksi ihmettelemistä. Otin yhteyttä kyseisen luokan opettajaan tietäen, että olin menossa luokkaan myöhemmin keväällä 2007 suorittamaan opetusharjoittelua. Minun ja luokan oppilaiden välille alkoi heti alusta kehittyä hyvä luottamuksellinen suhde, joka oli ensiarvoisen tärkeää sekä itse keskusteluissa, että myös litterointi- ja analysointivaiheessa. Myös luokan opettaja auttoi minua paljon kertomalla oppilailleen jo etukäteen, mistä on kysymys. Hänen kiinnostuksensa tutkimustani kohtaan motivoi myös oppilaita osallistumaan aktiivisesti keskusteluun.

Ryhmähaastattelun yhtenä ongelmana Hirsjärvi ja Hurme (2001, 63) pitävät sitä, että kaikki eivät välttämättä saavu paikalle. Itselleni meinasi tulla pieni ongelma, kun kaikki keskusteluun ensimmäisenä päivänä lupautuneet eivät olleet koulussa. Ryhmiä hieman sekoittamalla kuitenkin kaikki halukkaat pääsivät osallistumaan tutkimukseen.

Tutkimukseni kannalta on tärkeää, että tutkimukseen osallistuneilla oppilailta on ollut koulussa sekä mies- että naisopettajia. Suurimmalla osalla oppilaista oli aina ollut nainen luokanopettajana, mutta muutamalla oppilaalla oli ollut myös miesopettaja jossain vaiheessa. Kaikilla oli ollut kuitenkin miehiä aineenopettajana. Aineenopettajina liikunnassa, käsitöissä, kuvaamataidossa ja musiikissa heillä oli ollut suunnilleen yhtä paljon miehiä, kuin naisia.

Melkein kaikki oppilaat olivat olleet koko ajan samassa koulussa. Ryhmäkeskustelujen aikaan keväällä 2007 koulun 20 opettajasta 6 oli miehiä. Koulun opettajien sukupuolirakenne oli siis varsin samanlainen, kuin Kumpulaisen ja Saaren (2005) mukaan Suomessa keskimäärin, ja koululla oli miesrehtori

Kuudennella luokalla oppilaiden luokanopettaja oli nainen ja aineenopettajista teknisen käsityön, musiikin ja liikunnanopettajat olivat miehiä. Liikunnassa oppilailla oli tutkimukseni kannalta hyvin mielenkiintoinen tilanne. He olivat liikuntatunneilla koko luokka samassa ryhmässä ja opettajina toimivat sekä nais-, että miesopettaja. Oppilailla oli ollut ja oli edelleen hyvin paljon erilaisia opettajia, joten heillä oli kokemuksia hyvin erilaisista persoonista ja heidän toimintatavoistaan.

Ajatuksenani oli käsitellä oppilaitakin kahtena eri ryhmänä, tyttöinä ja poikina. Ryhmähaastatteluissa kuitenkin huomasin, että tyttöjen ja poikien vastausten välillä ei ollut juurikaan eroja, joten käsitelän työssäni oppilaita yhtenä ryhmänä.

4.5 Tutkimusaineiston analyysi

Esitutkimuksen aineiston analyysissä käytin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on laadullinen tekstianalyysi, jolla aineistoa pyritään kuvaamaan sanallisesti. Sisällönanalyysillä aineisto saadaan järjestettyä tiiviiseen ja selkeään muotoon. Analyysin tuottamista pelkistetyistä havaintojoukoista voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavista ilmiöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–110.)

Ensimmäisen kysymyksen vastaukset jaottelin kahteen kategoriaan, opettajan persoonaan ja varsinaisiin opetusmenetelmiin liittyviin asioihin. Toisen kysymyksen vastaukset jaottelin selkeästi kyllä ja ei kategorioihin. Tämän lisäksi listasin toisen kysymyksen kohdalla mahdolliset perustelut kyllä ja ei vastausten alle. Kyselyn tavoitteena oli selvittää varsinaista tutkimustani varten millaisia asioita oppilaat nostavat esiin, kun puhutaan mies- ja naisopettajien eroista. Kaksi asiaa nousi selkeästi muita vahvemmin esiin. Miesopettajien tiukkuus ja työrauhan tärkeys. Kun myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Lahelma 2001) oli noussut esiin se, että oppilaat arvostavat jämäkkää opettajaa ja työrauhaa, otin tutkimukseni lähtökohdaksi juuri oppilaiden näkökulman työrauhaan ja opettajaan työrauhan luojana ja ylläpitäjänä.

Ennen haastatteluilla keräämäni aineiston analyysia kirjoitin ryhmäkeskustelut puhtaaksi Microsoft Word- tekstinkäsittelyohjelmalla. Kukin vastaaja sai oman

tunnuksensa (V1-V14). Etukäteen ajattelin saavani erilaisilta ryhmiltä toisistaan poikkeavia vastauksia. Ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut tutkimuksen kannalta merkittäviä eroja, joten käsittelin koko aineiston yhtenä ryhmänä. Kun olin saanut kaikki haastattelut kirjoitettua puhtaaksi, oli niiden lukeminen, tutkiminen ja uudelleenjärjestely helppoa.

Oma työskentelyni noudatti Tuomen ja Sarajärven (2002, 93–95) esittämää laadullisen sisällönanalyysin runkoa. Ensimmäisenä pitää päättää, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja erottaa kiinnostukseen liittyvät asiat. Laadullinen aineisto sisältää usein paljon ylimääräistä informaatiota ja siksi on tärkeää tässä vaiheessa jättää kaikki epäolennainen pois, jotta tutkimus pysyy rajattuna. Kun tutkimuksen tavoitteiden kannalta mielenkiintoiset asiat on kerätty aineistosta, seuraa aineiston teemoittelu.

Litterointia seuraa usein aineiston luokittelu eli teemoittelu (Martikainen & Haverinen 2004; Hirsjärvi & Hurme 2001; Moilanen & Räihä 2001; Eskola & Suoranta 1999). Teemoittelu tarkoittaa aineiston järjestelyä tutkimusongelman vaatimaan muotoon. Haastatteluilla keräämästäni aineistosta nousivat esiin seuraavat pääteemat.

1 Oppilaiden näkemyksiä miesopettajien tarpeesta

2 Oppilaiden näkemykset hyvästä työrauhasta

3 Opettajan persoonan vaikutus työrauhaan

4 Opettajien erilaiset työtavat hyvän työrauhan taustalla

Keräsin aineistostani edellä mainittuihin teemoihin liittyviä asioita. Aineiston pohjalta tein omat johtopäätökseni mies- ja naisopettajien eroista. Sillä kuten Sulkunen (1990, 275) toteaa, laadullisessa aineistossa on harvoin kiinnostavaa se mitä haastateltavat sanovat. Sen sijaan tärkeintä on tehdä tulkintoja, jotka mahdollistavat uusien mielenkiintoisten näkökulmien syntymisen.

Tämä on vaatinut minulta puhtaaksikirjoitetun aineiston lukemista yhä uudelleen ja uudelleen sekä alkuperäisessä, että teemoitellussa muodossa. Eskola (2001,

134) muistuttaakin, että laadullisesta aineistosta ei automaattisesti nouse esiin mitään, vaan päätelmät pitää tutkijan itse työstää esiin. Pikkuhiljaa alkoi aineistosta löytyä mielenkiintoisia asioita, joiden pohjalta pystyin tekemään tulkintoja.

Tulkintojen tekeminen aineistoa analysoimalla on koko ajan vuoropuhelua aineiston ja tutkijan välillä (Strauss & Corbin 1998, 13). Tämän lisäksi oman analyysini vierellä kulkee koko ajan aikaisemmat tutkimukset ja teoriat. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 99) kuvaavat menetelmää teoriasidonnaiseksi analyysiksi. Tällöin tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja aikaisempiin tutkimuksiin tukeutuminen.

4.6 Aineiston luotettavuus ja tutkimuksen eettisyys

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 189) mukaan tutkimuksen on pyrittävä paljastamaan tutkittavien käsityksiä ja ajatuksia heidän maailmastaan mahdollisimman hyvin. Tästä syystä valitsin juuri haastattelun tutkimukseni menetelmäksi, koska uskon, että pääsen tutkimukseni tavoitteisiin parhaiten kysymällä asiaa oppilailta. Minulla oli myös aikaisempaa kokemusta ryhmäkeskustelusta, joten senkin vuoksi aineiston keruu onnistui erittäin hyvin.

Aineiston luotettavuutta parantaa myös se, että tutkittavien ryhmä oli juuri oikea vastaamaan tutkimukseni kysymyksiin. Tämä on Mäkelän (1990, 48) mielestä tutkimuksen kannalta erityisen tärkeää. Oppilailta oli ollut paljon erilaisia opettajia, myös miesopettajia ja he kertoivat mielellään mielipiteitä opettajistaan. Oppilaat olivat pääsääntöisesti hyvin puheliaita ja keskustelivat hyvin luontevasti keskenään.

Aineiston laadukkuuteen vaikuttaa Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 184) mukaan suuresti myös haastattelurunko. Tutkimuksessani ryhmäkeskustelujen pohjalla ollut runko pohjautui esitutkimukseeni, joten se on erittäin tärkeä osa tutkimustani. Tarkkaan mietityt teemat, jotka tietysti elivät hieman keskustelujen aikana ja välissä, auttoivat hyvän aineiston kokoon saamisessa. Aineiston

reliabelius eli toistettavuus oli myös erittäin hyvä, sillä viiden hyvin erilaisen ryhmän välillä ei ollut suuria eroja.

Myös keskustelujen järkevä tekninen toteuttaminen parantaa aineiston laatua (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Videokameran käyttö antaa todella hyvät mahdollisuudet aineiston kattavaan analyysiin, koska pienimmätkin eleet, ilmeet ja äänet jäävät nauhalle.

Oppilaat käsitelivätkin opettajiin liittyviä asioita enimmäkseen vanhojen opettajiensa kautta, eivätkä yrittäneet arvailla millaisia opettajat yleensä ovat. Tämä on ehdottoman tärkeä asia, koska näin minulla oli mahdollista saada esiin oppilaiden omia mielipiteitä. Jos oppilaat olisivat käsitelleet asioita opettajien piirteitä yleistäen, olisin saattanut saada ainoastaan hyvin kliseisiä vastauksia.

Aineiston analyysin luotettavuutta parantaa huomattavasti se, että tutustuin sekä tutkimukseen osallistuneisiin oppilaisiin, että kouluun paremmin opetusharjoittelun puitteissa myöhemmin keväällä 2007. Oppilaiden tunteminen auttoi todella paljon aineiston analysoinnissa, kun ymmärsi, mitä he tarkoittavat. Oppilaat lähestyivät asiaa omien kokemuksiansa kautta, eli he puhuivat paljon koulunsa opettajista nimillä. Kun tiesin hieman millaisia opettajia koulussa oli, pystyin tulkitsemaan oppilaiden vastauksia paljon paremmin. Myös luokan omaan opettajaan tutustuminen auttoi paljon, koska oppilaat puhuivat luonnollisesti paljon sen hetkisestä opettajastaan. Ilman tarkempaa tutustumista oppilaisiin, opettajiin ja koulun toimintakulttuuriin aineisto ei olisi tarjonnut lähellekään niin paljon informaatiota.

Yksi hyvän ryhmäkeskustelun avainasioista on luottamuksen luominen tutkijan ja tutkittavien välille. Gall ym. (2003, 446) näkevät yhtenä eettisenä ongelmana juuri sen, että luottamuksellisessa tilanteessa tutkimukseen osallistujat kertovat tutkijalle asioita, joita he eivät yleensä kertoisi muille ihmisille. Mielestäni tämä ei ole ongelma, koska tutkija, joka pystyy luomaan luottamuksellisen ilmapiirin keskusteluun, ei varmastikaan petä tutkittavien luottamusta. Aineistostani on ulkopuolisen mahdotonta päätellä, mitä kukin osallistuja on sanonut. Ainoa henkilö, joka minun lisäkseni tietää keskusteluihin osallistuneiden lasten henkilöllisyyden on luokan opettaja ja häneen luotan sataprosenttisesti.

Koska tutkimukseen osallistuneet lapset olivat alaikäisiä, kysyttiin heidän vanhemmiltaan kirjallisesti lupa lapsen mukanaoloon. Ryhmäkeskustelut käytiin kouluaikana ja osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen, joten kaikki oppilaat olivat varmasti omasta tahdostaan mukana. Ilmapiiri keskusteluissa oli todella hyvä ja aihe oli oppilaille selvästi mieleinen. He kertoivat mielellään mielipiteitään erilaisista opettajistaan.

5 Tutkimustulosten tarkastelua teorian valossa

5.1 Oppilaiden näkemyksiä miesopettajien tarpeesta

Kysyessäni oppilailta haluaisivatko he enemmän miesopettajia, vastaukset olivat kaikilla haastatteluun osallistuneilla pienryhmillä hyvin yhteneviä. Yleisin mielipide oli se, että miesopettajia ei välttämättä tarvittaisi lisää. Lahelman (2001) 13–14-vuotiaille tekemissä kyselyissä selvisi, ettei opettajan sukupuoli ole oppilaille merkitsevä asia. Tutkimukseeni osallistuneet kuudesluokkalaiset olivat asiasta samaa mieltä. Opettajan sukupuolella ei ole oppilailla suurta merkitystä.

¹Tarvittaisiinko teidän mielestä tänne suomalaiseen kouluun lisää miesopettajia? (H)

²Ei...(R)

³...tai no ihan sama. Ihan sama onko opettaja mies vai nainen. (V5)

Nii et ei sillä oo paljoo väliä. (V4)

Laaksolan (2001) mielestä kouluun tarvittaisi lisää miesopettajia etenkin tiettyihin oppiaineisiin, kuten poikien liikuntaan ja tekniseen työhön. Oppilaat kuitenkin tyrmäsivät tutkimuksessani tällaisen ajatuksen. Oppilaiden mielestä ei kuitenkaan ole mitään väliä, onko esimerkiksi käsityön teknisen työn opettaja mies vai nainen. Samoin ajattelivat myös tekstiilityön puolella olevat oppilaat. Mies voisi aivan yhtä hyvin toimia heille tekstiilityön opettajana. Kaikki olivat sitä mieltä, että edellä mainituissa tilanteissa ”väärää sukupuolta” olevalla opettajalla menisi aikaa oppilaiden luottamuksen saamiseen ja perinteisen sukupuolikäsityksen rikkomiseen, mutta loppujen lopuksi opettajan sukupuolella ei olisi väliä.

--mut oisko se teidän mielestä mahotonta, että nainen opettais teknisiä töitä? (H)

Ei...(R)

Ei oo mahotonta. (V12)

¹ (H)= haastattelija

² (R)= koko ryhmä

³ (V1-V14)= vastaajat

Ois se sillee aika outoa. (V11)

Mut ei oo vaan tottunu. Mut sit jos tottuis ni olis ihan normaali. (V12)

Oppilaat olivat seuraavana syksynä siirtymässä yläasteelle ja keskustelimme myös heidän toiveistaan yläasteen opettajien suhteen. Opettajan sukupuolella ei ollut opettajatoiveisiin mitään vaikutusta. Sukupuolella ei ole väliä, kunhan opettaja on ammattitaitoinen opettaja ja mukava ihminen.

No ei sillä oikeestaan oo väliä, et se riippuu ihan siitä ihmisestä millanen se on. -- no se on ihan sama, et se riippuu siitä opetustyylistä. Että jos opettaa hyvin ni ei sillä oo mitään väliä. (V1)

Mulle on periaatteessa ihan sama. (V13)

Nii joo. (V14)

Mää valitsen mitä mää opiskelen ja meen niille tunneille ihan sama kuka siel on opettajana. (V14)

Tässä tutkimuksessa oppilaiden mieleen ei tullut muitakaan tilanteita, joissa miesopettajia tarvittaisiin lisää. Tässä on selkeä ero opettajien mielipiteisiin verrattuna. Opettajat perustelevat miesopettajien tarvetta esimerkiksi koulussa tapahtuvilla konfliktitilanteilla ja työyhteisön toimivuudella (Lahelma 2001). Kuitenkaan oppilaat eivät välttämättä tarvitsisi lisää miesopettajia, joskin ammattitaitoiset opettajat otetaan vastaan sukupuolesta riippumatta.

5.2 Näkemyksiä hyvästä työrauhasta

5.2.1 Opettaja ja oppilaat luovat yhdessä työrauhan

Alla oleva kommentti on erään oppilaan pohdintaa, kun keskustelimme heidän teknisen työn tuntien työrauhasta. Kommentti kertoo sen, kuka yleensä määrittelee luokan työrauhan oppitunneilla.

No kyllähän se onnistu, mutta se (opettaja) sitte hermostu meille aika usein, jos ei oltu niin kun se halus. (V1)

Opettaja on usein se, joka määrittelee millainen työrauha luokassa pitäisi olla. Pitää kuitenkin muistaa, että luokassa on muitakin työskentelijöitä, kuin opettaja. Kaikilla luokassa olijoilla on varmasti erilaisia käsityksiä sopivasta työrauhasta, mutta kuulostaa omituiselta, että yksi ihminen päättää muiden puolesta millainen on heille hyvä työskentelyilmapiiri. Opettajat kokevat usein, että oppilaat häiritsevät luokan työrauhaa, mutta Puurula (1984, 40) muistuttaa, että asia voi olla myös toisinpäin. Opettaja saattaa häiritä oppilaiden työrauhaa.

Myös vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa todetaan vastuun myönteisen työskentelyilmapiirin luomisesta olevan opettajalla ja oppilailla yhdessä. Oppimisympäristön tulee olla sellainen, että kaikilla ryhmän jäsenillä on mahdollisuus hyvään työskentelyyn. Opettaja ja oppilaat luovat luokkaan yhdessä hyvät fyysiset ja sosiaaliset puitteet. (Opetushallitus 2004, 18.)

Erätuulen ja Puurulan (1992; 1990) sekä Puurulan (1984) tekemissä koulujen työrauhaa käsittelevissä tutkimuksissa käy hyvin ilmi miten erilaisista lähtökohdista opettajat ja oppilaat lähestyvät työrauhaa ja sen rikkomista. Oppilaat kokevat työrauhahäiriöiden johtuvan suureksi osaksi opettajasta, hänen persoonastaan ja käyttäytymisestään. Opettajat eivät taas koe työrauhahäiriöiden johtuvan heistä itsestään, vaan oppilaista.

Opettajat ja oppilaat kokevat työskentelyrauhan hyvin erilaisista lähtökohdista. Oppilaille on kyseessä opiskelu- tai oleskelurauha, kun taas opettaja tarkastelee asiaa usein opettamisrauhan kannalta. Opettaja voi ajatella asiaa myös oppilaiden kannalta. Jos jokin häiritsee hänen mielestään oppilaille asetettujen tavoitteiden saavuttamista, pitää hänen puuttua asiaan. Työrauhaa tarkastellessa on tärkeää ottaa huomioon eri osapuolten näkemykset, jotta voidaan muodostaa käsitys luokan yhteisvastuullisesta työskentelyrauhasta. (Erätuuli & Puurula 1992; 1990)

Sopiva työrauha on yhteisön kaikkien jäsenten yhteisesti sopima asia. Usein kuitenkin tulee ilmi, että työrauhaa viime kädessä vahtiva opettaja on kuitenkin se, joka pakottaa oppilaat hyväksymään hänen hyväksi kokemansa työrauhan määritelmät. Opettaja on kuitenkin vain yksi henkilö luokassa ja myös oppilaiden näkemys hyvästä työrauhasta tulee ottaa huomioon.

5.2.2 Työrauhan määritelmiä

Hirsjärven (1983) toimittamassa kasvatustieteen käsitteistössä työrauha määritellään seuraavasti: ”Työrauha: koululuokassa vallitsevat rauhalliset olot; häiriytymättömyyden tila. Työrauha kouluyhteisössä edellyttää yhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä, kurinalaista toimintaa. Se on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa ja kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia sekä ottaa huomioon opetustilanteet, opetusaineet, oppilaiden ikäasteen, yhteisön jäsenten persoonallisuuden sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet”.

Työrauha on positiivisempi ja oppilaskeskeisempi käsite, kuin aikaisemmin käytetty koulukuri. Koulukurista tulee väkisin mieleen tiukka autoritaarinen opettaja, joka laatii luokan säännöt ja rankaisee sääntöjä rikottaessa. Työrauha koululuokassa edellyttää kaikilta ryhmän jäseniltä kurinalaista toimintaa yhdessä sovittujen pelisääntöjen puitteissa. Työrauha ei siis riipu ainoastaan opettajan toiminnasta, vaan opettaja ja oppilaat yhdessä luovat luokkaan työrauhan, joka muuttuu opetustilanteiden ja oppiaineiden mukana. (Puurula 1984, 39; Koro 1978, 173)

Naukkarisen (1999, 20) mukaan työrauhaa on tarkasteltu jo 1970- luvulla kouluhallituksen työrauhaa selvitelleen komitean muistiossa suhteellisena käsitteenä. Jokainen luokassa muodostaa käsityksensä hyvästä työrauhasta omien kokemustensa kautta ja yksilönkin käsitykset vaihtelevat opettajasta, muista oppilaista, oppimisympäristöstä ja aineesta riippuen.

Opettajanhuoneessa kuulee usein opettajien puhuvan hyvästä työskentelystä silloin, kun luokassa on ollut oppitunnilla aivan hiljaista. Tällöin voi kuitenkin sanoa opettajan ajattelevan vain yleistä rauhallisuutta luokassa. Varsinainen työrauha sisältää myös sanan työ, eli pitää myös miettiä onnistuuko oppilaiden työskentely, jos luokassa on aivan hiljaista. Tutkimuksessani ilmeni, että oppilaiden mielestä hiljaisuus ei suinkaan tarkoita automaattisesti työskentelyn olevan laadukasta.

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että oppitunneilla pitää saada jutella kaverin kanssa. Välillä aiheesta ja välillä jostain ihan muusta.

No mun mielestä hyvä työrauha ei tarkoita sitä että pitäis olla hipihiljasta ja kaikki laskee nenä kiinni pulpetissa. (V13)

Musta ainakin on helpompi työskennellä jos on semmonen pieni puheesorina. (V14)

No hyvä työrauha on semmonen et voi vähän jutella kaverin kaa tai pyytää apua tai jotain jos ei vaan hirveesti melua (V5)

Puurula (1984, 40) toteaa työrauhan olevan enemmän onnistuneen toiminnan tulos eikä keino. Se, että opettaja koko ajan kääsee olemaan hiljaa, johtaa helposti siihen, että oppilaiden motivaatio laskee ja työskentely tuntuu tylsältä. Tutkimuksessani kävi ilmi, että oppilaiden mielestä juttelu kaverin kanssa tuo luokkaan heidän arvostaman rennon ilmapiirin.

No jos pitää aina olla ihan hiirenhiljasta, nii sit tulee helposti liian tylsää (V12)

Pitäis olla semmonen rento ilmapiiri, eikä semmonen et kaikki on vaan ihan hiljaa (V13)

Erätuuli ja Puurula (1990, 3) toteavat, että työrauhan määritelmä vaihtelee opetusaineesta ja opetustilanteesta riippuen. Samaa mieltä olivat myös tutkimukseeni osallistuneet kuudesluokkalaiset oppilaat. Esimerkiksi taideaineiden tunneilla saa oppilaiden mielestä jutella kaverin kanssa työskentelyn ohessa. Kuvataide, liikunta ja käsityöt nähtiin sellaisina aineina joiden oppitunneilla työskentelyyn ei tarvita hiljaisuutta. Myöskään ryhmätyöt eivät oppilaiden mukaan voi olla hiljaista työtä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat myös tottuneet opettamaan toisiaan, jolloin oli heidän mielestään luonnollista, että luokassa on jonkin verran puhetta.

Mut sitte vaikka jossain kuvistunnilla voi piirtää ja mä ainakin tykkään jutella siinä...(V5)

No liikuntatunnilla ei ainakaan tarvii olla ihan hiljasta. (V12)

No esimerkiksi me ollaan aika paljon opetettu toisiamme, nii kyllä sillonki jonkun verran sitä ääntä saa olla. (V14)

Opettajat pitävät usein hyvänä asiana sitä, että matematiikan tunneilla työskennellään itsenäisesti ja hiljaisesti. Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että oppilaiden mielestä matematiikan tunneillakaan ei tarvita hiljaisuutta. Päinvastoin,

hyvää työskentelyä edesauttaa sellainen ilmapiiri, jossa voi vapaasti kysyä apua kaverilta. Itsenäistä työtä pitää myös osata tehdä, mutta kun ympärillä on parikymmentä muutakin, niin miksi heiltä ei voisi kysyä apua. Matemaattisten ongelmien lisäksi oppilaat tietysti juttelevat mielellään muustakin, mutta sillä on oppilaiden mielestä vain motivoiva vaikutus.

Matematiikan tunnilla parasta on et voi puhua, nii sit ei oo niin tylsä tehdä laskuja. Se tekee sen hauskemmaks. (V12)

--jos vaikka ei ymmärrä jotain ni voi jutella parin kanssa. (V7)

Ja sit ku tekee matikkaa, ni voi kaverin kanssa jutella vaikka niistä laskuista... ja kuitenkin laskee. (V5)

Hiljaisuus luokassa ei suinkaan automaattisesti tarkoita hyvää työrauhaa. Ulospäin saattaa näyttää hyvältä, jos luokassa on hiljaista ja kaikki istuvat omilla paikoillaan. Tämä voi kuitenkin johtua jostain aivan muusta kuin keskittyneestä työskentelystä. Hiljaisuus voi olla seurausta opettajan ankaruudesta johtuvasta oppilaiden pelkoreaktiosta tai fyysisestä väsymyksestä. Koululle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ajatellen tällainen tilanne ei ole hyvä. Luokkansa ainoastaan huutamalla ja uhkailemalla hiljentävä opettaja ei koskaan saa luotua luokkaansa työrauhaa, ainoastaan pelokkaan vaikenemisen. (Saloviita 2007, 19–21)

Ainoastaan koetilanteessa on kaikkien oppilaiden mielestä oltava luokassa täysin hiljaista. Tätä perusteltiin sillä, että kokeessa tehdään itsenäistä työtä ja silloin pitää olla luokassa keskittymisrauha. Myös lukutunnit mainittiin sellaisina hetkinä, jolloin luokassa olisi oltava hiljaista. Opetustuokioiden aikana, oppitunnin aiheesta riippumatta, on myös tärkeää, että annetaan opettajalle rauha puhua ja muille rauha kuunnella.

No kokeessa ainakin pitäis olla hiljasta. (V4)

Mut pitää sielläkin (liikuntatunnilla) aina ohjeita kuunnella ja kun ope viheltää pilliin nii sitte pitää kuunnella. (V3)

Häiritsevänä koettiin myös liian kovaääninen keskustelu ja huomiohakuinen huutelu. Sekä opettajat, että oppilaat ovat sitä mieltä, että yksittäisten oppilaiden päämäärätön oppitunnin häirintä on hyvin yleisin työrauhahäiriö. Nämä

yleisimmät häiriöt ovat useimmiten lieviä, mutta haittaavat kuitenkin sekä opettajan, että oppilaiden työskentelyä. (Erätuuli & Puurula 1992; Erätuuli & Puurula 1990; Puurula 1984) Seuraava keskustelu on hyvä esimerkki siitä miten eri tavoin oppilaatkin työrauhaan ja sen rikkomiseen suhtautuvat.

Onko työrauha tuolla oppitunnilla teille tärkeää? (H)

Ei... tai no on. (V4 & V5)

Perustelkaas vähän enemmän. (H)

No ei sitä niin kauheesti tarvii. (V4)

Mut sitte joskus pystyy keskittymään paremmin. (V5)

Mut kyllä siellä vähän voi kuitenkin jutella. (V4)

Kunhan ei mitään hirveitä melua. (V5)

Vasemmalla oli eriävä mielipide? (H)

Mun mielestä on kiva vähän huudella...se on aika kivaa. (V6)

No ei se sua haittaakaan kun sä oot ite äänessä. (V5)

Nii...(V6)

Työrauhaa ei pidä ajatella pelkästään hiljaisena ja rauhallisena tunnelmana. Työrauhaan kuuluu myös se, että kaikki luokassa olijat saavat mahdollisuuden tehdä työtään mahdollisimman mukavassa ja turvallisessa tunnelmassa. Sopivaa työrauhaa luotaessa pitää prosessiin ottaa koko luokka mukaan ja miettiä millä tavalla kukin parhaiten pystyy työskentelemään. Tutkimukseen osallistuneet luokan oppilaat olivat tottuneet myös hakemaan itselleen sopivampia opiskeluympäristöjä oman luokan ulkopuolelta. Ei ole aina järkevää istua isolla joukolla pienessä luokassa, kun on käytössä muitakin koulun tiloja ja alueita.

5.2.3 Työrauha tärkeää oppilaille

Tutkimuksessani oppilaat olivat poikkeuksetta sitä mieltä, että työrauha oppitunneilla on hyvin tärkeää.

Joo, se on tosi tärkeä juttu. Jos vaikka tulee joku ääni ni sitte lähtee päässä semmonen juttu. Työrauha on tosi tärkeä juttu. (V12)

Samaa mieltä olivat 13–14-vuotiaat oppilaat Lahelman (2001) tekemissä kyselyissä. Lahelman mukaan oppilaat arvostavat sitä, että oppitunneilla opiskellaan ja siellä vallitsee rento ja vapautunut ilmapiiri. Myös esitutkimukseeni osallistuneet viidesluokkalaiset mainitsivat arvostavansa hyvää työrauhaa oppitunneilla. Työrauhan koettiin olevan tärkeää sekä koulunkäynnin, että luokassa viihtymisen kannalta.

Somersalo, Solantaus ja Almqvist (2002, 289) osoittavat tutkimuksessaan hyvän työrauhan luokassa vaikuttavan positiivisesti oppilaisiin. He käyttivät tutkimuksensa aineistona 1320 eteläsuomalaiselle vuonna 1981 syntyneelle koululaiselle tehtyä kyselyä, joka tehtiin sekä toisella, että kuudennella luokalla. Molemmilla kerroilla myös oppilaiden opettajat vastasivat kyselyyn. Tutkimuksen mukaan hyvä työskentelyilmapiiri auttaa oppilaita sopeutumaan uuteen ympäristöön, nostaa heidän motivaatiotaan koulunkäyntiin ja parantaa oppimistuloksia. Tämän lisäksi hyvä työrauha vaikuttaa positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin ja henkiseen terveyteen.

Urdanin ja Schönfelderin (2006) mukaan hyvä työrauha nostaa oppilaiden koulunkäyntimotivaatiota. Tällä on vaikutusta sekä oppilaiden suoriutumiseen tehtävistä, että yleiseen kouluviihtyvyyteen. Hyvällä työrauhalla on vaikutusta erityisesti oppimisvaikeuksissa olevien koulunkäyntiin. Hyvässä työympäristössä myös oppilaiden sosiaaliset taidot voivat kehittyä. Muut oppilaat ovatkin tärkeässä osassa yksittäisen oppilaan kouluviihtyvyydessä. Kuitenkin pitää muistaa, että oppilailla voi olla hyvin erilaisia käsityksiä siitä, millainen on hyvä työrauha.

Oppilaiden mielestä heidän luokassaan oli haastattelujen aikaan hyvä työskentelyilmapiiri. Oppitunneilla sai keskustella opettajan pitämien opetustuokioiden ulkopuolella hyvin vapaasti. Myös koulun käytävillä olevat pöytäryhmät ja kirjasto olivat usein oppilaiden käytettävissä, joten jokaisella oli mahdollisuus löytää itselleen hyvät työskentelyolosuhteet.

Ja sit voi aina mennä parin kanssa vaikka käytävään tai siihen portaikkoon tekemään jos ei halua olla luokassa. (V13)

Mies- ja naisopettajien oppitunneilla oli oppilaiden mielestä suunnilleen yhtä hyvä työrauha opettajien erilaisuudesta huolimatta.

Emmää osaa sanoa. Kyllä kaikilla on ollu aika hyvä. (V3)

No ei oo mun mielestä (mies- ja naisopettajilla) eroja. Se riippuu ihan siitä opettajasta. (V13)

Oppilaat olivat sitä mieltä, että hyvän työrauhan syntyminen oppitunneilla ei ole suoraan yhteydessä opettajan sukupuoleen. Sen sijaan opettajan muut persoonalliset ominaisuudet ja työskentelymenetelmät, sekä ennen kaikkea myös oppilaiden huomioon ottaminen ovat hyvän työrauhan luomisen taustalla.

5.3 Opettajan persoonan vaikutus työrauhaan

Luokan työilmapiirin luomiseen osallistuvat koulu yleisine sääntöineen ja tapoineen, luokan oppilaat sekä luonnollisesti luokan opettaja. Koulun käytänteet vaikuttavat enemmänkin luokkahuoneen ja oppituntien ulkopuolella, mutta oppitunneilla luokassa työrauhan luovat opettaja ja oppilaat. Hyvin perinteinen tapa ajatella oppituntiin osallistuvia on se, että toisella puolella on oppilaat ja toisella opettaja. Vaikka oppilaiden toiminta on myös ensiarvoisen tärkeää hyvän työrauhan luomisessa, on opettajalla kuitenkin tässä asiassa erityinen asema ja vastuu (Urdan & Scönfelder 2006).

MacGrath (1998, 62–63) toteaa, että onnistunut opettajan ja oppilaiden välinen kommunikaatio on avain hyvään työilmapiiriin. Mitä turvallisempi ilmapiiri opettajan ja oppilaiden välille saadaan luotua, sitä varmemmin luokassa on kaikkien, niin opettajan kuin oppilaiden, mukava työskennellä. Opettaja on avainasemassa avoimen kommunikoinnin tuomisessa luokkaan. Hänen pitää osoittaa luottamusta oppilaisiinsa ja olla myös itse oppilaiden luottamuksen arvoinen. Olemalla itse esimerkkinä opettaja voi luoda myös oppilaiden keskuuteen avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin.

5.3.1 Opettajan pedagoginen auktoriteetti

Opettajan tiukkuus nousi useassa keskustelussa esille, kun puhuimme siitä miten opettajat luovat luokkaan työrauhaa. Esitutkimukseni mukaan myös viidesluokkalaiset ovat sitä mieltä, että mies- ja naisopettajien suurimpana erona on miesopettajien tiukempi ote oppitunnilla.

⁴Miesopettajat ovat ehkä vähän tiukempia. (Poika 5.lk.)

Se eroaa vähän vaihtelevasti. Riippuu opesta. Tiukkuudesta on yleensä kysymys. Miehet on tiukempia. (Tyttö 5.lk)

Kyllä ne vähän eroaa, kun miesopettajat on vähän tiukempia, kuin naisopettajat. Kyllä se riippuu henkilöstäkin, mutta yleisesti miesopettajilla on tiukemmat tunnit. (Tyttö 5.lk)

Oppilaat eivät kuitenkaan pidä opettajan tiukkuutta pelkästään negatiivisena asiana juuri sen vuoksi, että sen koetaan olevan yhteydessä oppilaille tärkeään työrauhaan. Opettajan työ onkin erittäin paljon tasapainoilua auktoriteettina ja oppilaiden kaverina olemisen välillä.

Huttunen ja Kakkori (2007) käsittelevät opettajan auktoriteettia Aristoteleen esittämien hyveiden kautta. Hyve on eräänlainen kultainen keskitie kahden paheen väliltä. Yhtenä opettajan hyveenä Huttunen ja Kaakkori näkevät autoritaarisen ja laissez-faire (antakaa tehdä; hällä väliä) – asenteen välissä olevan demokraattisen asenteen.

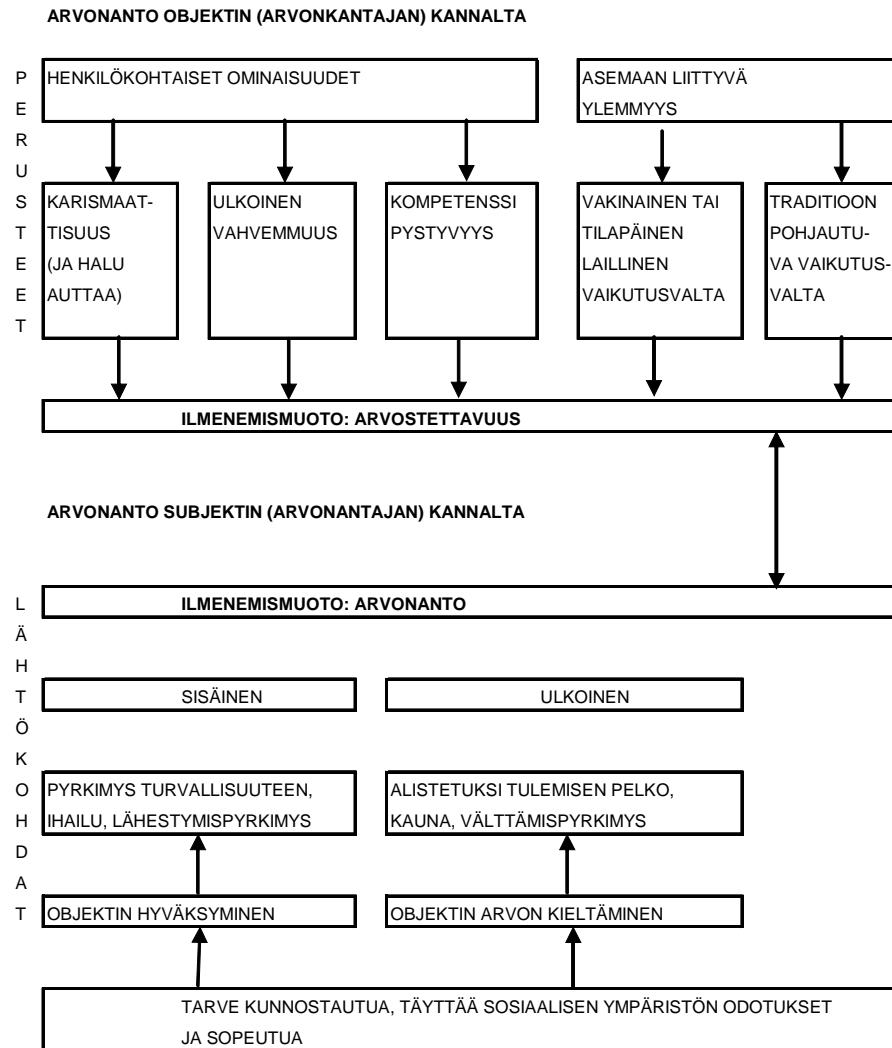
Schmuck & Schmuck (2001, 233–238) vertailevat demokraattisen ja autoritaarisen opettajan työskentelyä ja tuloksia koulussa. Autoritaariset opettajat saattavat usein saada enemmän näkyviä tuloksia aikaan varsinkin, jos oppilaat ovat motivoituneita. Demokraattisen opettajan luokalla olevat oppilaat ovat tyytyväisempiä koulunkäyntiinsä ja viihtyvät paremmin koulussa. Demokraattisessa ilmapiirissäkin työskentely ei ole tuloksetonta. Tiedolliset ja taidolliset tavoitteet saavutetaan yhtä hyvin, kuin autoritaarisen opettajan luokassa ja tämän lisäksi esimerkiksi ryhmätyö- ja sosiaaliset taidot kehittyvät.

⁴ (Poika/Tyttö 5.lk)= Esitutkimuksen aineistosta

Vikaisen (1984, 1) mukaan suomalaiset oppilaat ovat tunteneet tilanteensa koulussa hyvin vaikeaksi juuri opettajan autoritaarisen asenteen vuoksi. Siksi opettajan auktoriteettia haluttiin vähentää tai joidenkin mielestä se piti jopa kokonaan poistaa. Jos oppilaat joutuvat koulussa pelkäämään opettajaansa, ovat mahdollisuudet mielekkääseen työskentelyyn hyvin pienet.

Tässä yhteydessä on hyvä myös hieman selventää käsitteitä. Auktoriteetilla tarkoitetaan arvovaltaa ja arvostusta tai arvovaltaista ja asiantuntevaa henkilöä. Autoritaarinen taas tarkoittaa määräilevää ja komentavaa ihmistä, joka ei ole välttämättä ansainnut arvovaltaansa toisten silmissä. Autoritaarisuus perustuu yleensä henkilön asemaan eikä hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa. (Nurmi, ym. 1998.)

Kaavio 1 on Vikaiselta (1984, 14), joka esittää hyvin selkeästi arvostuksen erilaisia rakenneseosia. Pedagogisen auktoriteettisuhteen voidaan tässä kuviossa ajatella olevan kuvion vasemmassa reunassa. Opettajan tulee ansaita asemansa nimenomaan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla, joskin taustalla vaikuttaa myös opettajan asemaan liittyvä valta.



KAAVIO 1. Arvostuksen rakenneosia (Vikainen 1984, 14)

Kaaviossa tarkastellaan arvontoa objektin, eli tässä tapauksessa opettajan ja subjektin, eli oppilaan kannalta. Opettajan osalta arvostukseen johtavia perusteita on kahdenlaisia: opettajan asemaan ja opettajan omaan persoonaan liittyviä. Oppilaan kannalta arvonto perustuu sisäiseen ja ulkoiseen arvostukseen. Sisäisellä arvonnalla tarkoitetaan vapaaehtoista, oikean vuorovaikutuksen synnyttämää arvostusta. Ulkoinen arvonto taas pohjautuu arvostettavan henkilön asemaan, eikä persoonaan. (Vikainen 1984, 13–15.)

Oppilaan sisäinen arvostaminen ja ulkoinen arvonto saattavat joskus sivullisen tai jopa arvostamisen kohteen silmin näyttää näennäisesti samanlaiselta. Kuitenkin suhde on näissä tapauksissa hyvin erilainen. Sisäinen arvostus on hyvin

voimakasta, eikä katso paikkaa tai aikaa, kun taas esimerkiksi opettajan arvostaminen vain hänen asemansa vuoksi rajoittuu koulun sisälle. Opettajan asemaan perustuva arvonto on kuitenkin siinä mielessä tärkeää, että se vaikuttaa myös sisäisen arvostuksen taustalla. Sisäistä arvotusta ei voi syntyä ilman kohtaamista, joten aivan alussa on ainoastaan opettajan asemaan liittyvä arvostus.

Dunbar ja Taylor (1982, 250) jakavat opettajan auktoriteetin epäviralliseen ja viralliseen. Epävirallinen auktoriteetti riippuu oppilaiden asenteista sekä mielipiteistä, ja saadakseen epävirallisen auktoriteettiaseman on opettajan voitettava oppilaiden luottamus ja kiintymys. Taustalla oleva virallinen auktoriteetti perustuu pelkästään opettajan rooliin, traditioon, lakiin ja virallisiin sopimuksiin.

Baumrindin (1966) mukaan on tärkeää muistaa, että autoritaarisuus ja auktoriteetti ovat kaksi eri asiaa. Hän käsittelee asiaa kolmen erilaisen opettajatyypin kautta. Autoritaarinen opettaja kontrolloi oppilaidensa toimintaa koko ajan, eikä tee omien sääntöjen ja toimintatapojen suhteen minkäänlaisia myönnytyksiä. Auktoritatiivinen opettaja luo myös luokkaan sääntöjä, mutta niistä voidaan keskustella ja niitä voidaan kehittää oppilaiden kanssa. Salliva opettaja sen sijaan antaa oppilaille vapauden luoda luokkaan omat sääntönsä ja opettajan rooli on vain tarkkailla ja mahdollisesti hyväksyä oppilaiden tekemät päätökset.

Laine (1997, 111) on kerännyt koulukokemuksia peruskoulun yläasteen oppilailta. Oppilaat olivat sitä mieltä, että opettajan autoritaarinen asenne ei johda työrauhaan. Jos opettaja ei anna oppilailleen valtaa ja vastuuta päättää luokan asioista, kohtaa hän automaattisesti vastustusta oppilaiden taholta. Riippumatta siitä miten pätevä hän muuten on opettajana. Jos opettaja rakentaa auktoriteettinsa perinteiselle opettajan ja oppilaan väliselle kuuliaisuussuhteelle, on hänen vaikea toimia oppilaiden kanssa. Tällaisilla auktoriteettikeskeisillä opettajilla on vaikeuksia päästä avoimeen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Yläpuolelle asettuva opettaja herättää oppilaissa ainoastaan vastareaktion, kuten seuraavasta tutkimukseni aineistosta nousseesta keskustelusta käy ilmi.

No ei se sillee aina oo, mut kyl se joskus on hyvä et on tiukka. Ei sais kuitenkaan sillee tiukka-tiukka olla. (V2)

Johtaako semmonen opettajan tiukkuus aina työrauhaan? (H)

Var..., tai no ei välttämättä. (V4)

Missä tilanteessa ei johda? (H)

No mulla ainaki on se, et jos joku ärsyttää mua nii mun tekee mieli lisätä ja tehdä ihan päinvastoin. (V4)

Myös Ristevirta (2007, 242–243) havaitsi yhdeksännen luokan oppituntia analysoidessaan, että oppilaiden on helpompi noudattaa suostuttelevaa ja yhteistyöhön ohjaavaa opettajaa, kuin jyrkkää ja ehdotonta määräämistä. Suostuttelevat työrauhaan viittaavat puheenvuorot johtivat useimmiten työrauhan palautumiseen oppitunnilla.

Auktoriteetti merkitsee aikaansaaneeseen henkilöön kohdistuvaa arvonantoa, joka on eri asia kuin ulkoapäin annettava autoritaarinen valta. Auktoriteettiin ei kuulu toisen ihmisen alistaminen ja auktoriteetin saavuttaminen on mahdollista ainoastaan arvostavan henkilön mukana ollessa. Eli esimerkiksi opettajalla ei ole auktoriteettia, jos eivät oppilaat häntä arvosta. Pelkkä opettajan asema ei riitä auktoriteetin saavuttamiseen. Opettaja ei voi pakottaa oppilaitaan arvostamana itseään. Tosiasiallisessa auktoriteetissa kyse on myös arvostettavan ihmisen luonteenpiirteistä, ei ainoastaan tiedoista ja taidoista. Auktoriteettisuhdetta ei voi syntyä ilman luottamusta eri osapuolten välillä. (Hättich 1970.)

Pedagogisella auktoriteetilla tarkoitetaan nimenomaan opettajan ja oppilaan välistä varsinaisen vallankäytön ulkopuolista auktoriteettisuhdetta. Pedagogista auktoriteettia ei ole ilman ihmisiä, eli opettajan ja oppilaan välille syntyy pedagoginen auktoriteettisuhte vasta, kun henkilöt oikeasti tapaavat toisensa. Tietysti taustalla on ajatus siitä, että opettajalla on eräänlainen yhteiskunnallinen auktoriteettiasema oppilaaseen nähden, mutta pedagogista auktoriteettia ei vielä ole olemassa. Pedagogisen auktoriteetin pohjana on opettajan eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä ja oikeudenmukainen ote työhönsä. (Harjunen 2002, 112–118)

Molemminpuolinen luottamus on tärkeää hyvän pedagogisen auktoriteettisuhteen syntymisessä. Auktoriteetin hyväksyminen tarkoittaa oikeastaan samaa, kuin se, että oppilas alkaa luottaa opettajaansa. Langeveld on sitä mieltä, että kasvatus

yleensäkin on mahdollista vasta, kun kasvattajan asemassa oleva on edellä mainitun luottamuksen saanut, eli pedagoginen auktoriteettisuhde on syntynyt. (Langeveld 1951, 33.)

Birnik 1998, 125–126) käsittelee opettajien näkemyksiä hyvästä opettaja-oppilassuhteesta. Birnikin mukaan myös opettajat ovat sitä mieltä, että tasa-arvoinen ja turvallinen ilmapiiri syntyy vain siten, että opettaja antaa oppilaille vastuuta luokan yhteisissä asioissa. Opettajien mielestä juuri opettaja on ensiarvoisen tärkeässä asemassa hyvän vuorovaikutussuhteen luomisessa. Opettajan pitää olla valmis tutustumaan henkilökohtaisesti kaikkiin oppilaisiinsa, koska se on myös avain merkitykselliseen opetukseen.

Myös Meri (1998, 47) korostaa luottamuksen merkitystä pedagogisen auktoriteetin syntymisessä. Ja pedagoginen auktoriteetti ei synny ainoastaan oppilaiden luottaessa opettajaan, vaan myös opettajan pitää osata luottaa oppilaisiin ja antaa heille vastuuta omasta työskentelystään. Vastuunantaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja ei olisi oppilaiden tukena koko ajan. Pedagogisen auktoriteetin ansainnut opettaja saa oppilaansa tuntemaan läheisyyttä, itsearvostusta, turvallisuutta ja pätevyyden tunnetta. Toimivalla pedagogisella auktoriteetilla opettaja saa oppilaat osallistumaan aktiivisesti oppitunneilla ja tällä on suora vaikutus hyvän työrauhan syntymiseen.

Laine (2003, 36–37) käsittelee oppilaiden kirjoituksia omista koulukokemuksistaan. Opettajan liiallisella kontrolloinnilla on oppilaiden mielestä negatiivinen vaikutus oppitunnin kulkuun, kun taas vastuun ja vapauksien antaminen mahdollistaa mukavan oppitunnin. Tämä näkyy Laineen mukaan erityisen selvästi oppituntien alussa. Oppilaiden mielestä opettajan liiallinen kontrollointi oppitunnin alussa johtaa helposti siihen, ettei oppilas tunne saavansa vastuuta omasta työskentelystään.

Schneider (1996) muistuttaa, että jos haluamme kasvattaa vastuullisia ja itsenäisiä ihmisiä, tulee oppilaille antaa vastuuta. Näin oppilaat oppivat toimimaan reilusti aina, eikä ainoastaan silloin, kun opettaja on paikalla. Seuraava keskustelu käytiin yhdessä tutkimukseni haastatteluissa ja se kuvaa mielestäni erittäin hyvin oppilaiden näkemystä opettajan pedagogisen auktoriteetin vaikutuksesta luokan

työrauhaan. Kaksi tyttöä pohtivat asiaa oman sen hetkisen naisluokanopettajan kautta. Tärkeimpänä asiana on luottamus oppilaisiin ja vastuun antaminen.

No emä tiä, opella on ollu alusta asti semmonen ihan oma tapa, millä se tuli meiän luo. Et se anto meille kaikenlaisia vapauksia, et se ei heti lähteny kieltään meiltä kaikkea... V13)

Nii. (14)

...minkä kaikki muut on meille aikasemmin tehny. Et se niinku anto meille vapauksia sillee, et ”mitä mä lähen teitä kieltämän kun mä tiedän et te osaatte” ... Et kyl mä luotan teihin (V13)

Se sano et se luottaa meihin. (V14)

Sitte meille tuli semmonen et, no ei meihin ennen kukaan luottanu, kaikki ajatteli et ei toi luokka mihinkään pysty ennen tätä vuotta. Ni me ajateltiin sillee että jos se luottaa meihin ni minkästakia me ruvetas tässä pelleilemään. (V13)

Nii, kaikille tuli semmonen olo. (V14)

Meil on se työrauha siks, tai ei aina oo, mut sillon ku meillä on, ni me kaikki tykätään opesta ja se tykkää meistä ja se kans sanoo sen eikä vaan aina valita. (V13)

Nii. (V14)

Mut kyllähän sitte joskus täytyy vähän rankasta. (V13)

Mut kyl me ainakin sen suusta uskotaan jos se sanoo jotakin. (V14)

Autoritaarinen opettaja ei halua tutustua oppilaisiinsa, koska tällaiselle opettajalle ei opetusryhmällä ja sen jäsenillä ole niinkään väliä. Opettajan pitää kuitenkin olla myös valmis tutustumaan oppilaisiinsa, koska oppilastuntemus on yksi hyvän opettajantyön tärkeimpiä edellytyksiä. Näin opettaja osaa reagoida oikein oppilaiden toimintaan erilaisissa tilanteissa. Autoritaarisella opettajalla on kaikille samat säännöt, kun taas pedagogisen auktoriteetin omaava opettaja osaa tulkita oppilaidensa käytöstä ja osaa tehdä erilaisia ratkaisuja eri tilanteissa. (Molnar 1994, 18)

Opettajan perinteinen auktoriteettiasema on muuttunut tai jopa kadonnut kokonaan. Sitä on pienennetty säädöksillä ja toisaalta opettajat ovat itse halunneet vähentää omaa auktoriteettiaan lähinnä sanan negatiivisuuden vuoksi

(Keltinkangas-Järvinen 2000, 202–203). Opettajan asemaan liittyvän arvovallan vähenemisen vuoksi opettajan omalla persoonalla on suuri merkitys hyvän pedagogisen auktoriteettisuhteen luomisessa. Enää ei voi ajatella niin, että oppilaat arvostavat automaattisesti opettajaansa. Toisaalta opettaja on kuitenkin aikuinen oppilaan silmissä, joten samalla viivalla opettaja ja oppilas eivät suinkaan ole. (Launonen 2000, 255–256)

Opettajan auktoriteetin muuttumisella on selkeä yhteys luokan työrauhaan. Suuri osa opettajan auktoriteetin synnystä jää nykyään opettajan oman persoonan varaan. Jos opettaja ei onnistukaan luomaan pedagogista auktoriteettia, niin työrauhahäiriöt ovat hyvin todennäköisiä. (Ziehe 1991, 161–171)

Toisaalta taas aidolla opettajaluonteella, aidolla opettajan pedagogisella auktoriteetilla on mahdollisuus luoda huomattavasti kestävämpi pohja hyvälle työrauhalle, kuin perinteisellä ainoastaan opettajan ylempään asemaan pohjautuvalla arvostuksella. Pedagogisen auktoriteetin myötä häiriökäyttäytymisestä rangaistuksineen on mahdollista päästä eroon. (Haavio 1969, 23)

Opettajan tulisi siis omalla toiminnallaan luoda itselleen pedagoginen auktoriteetti oppilaiden silmissä. Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, ettei opettajan pitäisi tarvittaessa olla hyvinkin tiukka omassa luokassaan. Varmasti tulee eteen tilanteita, jotka vaativat nopeaa reagointia ja puuttumista. Huomionarvoista on kuitenkin se, että oppilaat eivät kertaakaan maininneet työrauhaongelmien johtuvan liian välinpitämättömästä opettajasta, vaan ennemminkin liian tiukasta opettajasta.

5.3.2 Mies- ja naisopettajien erot oppituntityöskentelyssä

Yksi oppilaiden mainitsemista mies- ja naisopettajien eroista oli se, että miesopettajat ovat tiukempia. Miesopettajien tiukempi ote nousi esiin jo esitutkimuksessanikin. Oppilaiden mainitsema tiukkuus ei kuitenkaan välttämättä merkitse sitä, että miesopettajat olisivat autoritaarisempia, kuin naisopettajat. Kyse on enemmänkin miesopettajien tavasta ilmoittaa asiansa, sillä miesopettajien

tiukkuutta perusteltiin usein sillä, että he korottavat ääntään useammin, kuin naiset.

-- ne huutaa aina. (V6)

Ne on tiukempia (V4)

No sit se riippuu iha opettajasta, mut yleensä meillä on ollu paljon tiukempia miesopettajia. (V5)

No ne aina huutaa enemmän. (V9)

Naisopettajat ei suutu niin nopeesti. (V12)

Ryhmähaastatteluissa nousi esiin myös se, että miesopettaja saattaa olla oppilaalle naisopettajaa pelottavampi. Miesopettajaa ei näin uskalleta vastustaa. Tällainen ajattelu ei kuitenkaan ollut yleistä, sillä kuten jo edellä totesin, opettajan pedagoginen auktoriteetti ei perustu pelkoon. Ajatus pelottavasta miesopettajasta saattaa olla osittain myös kulttuurimme tuotetta. Tällainen tulee mieleen kun lukee Uusikylän (2006, 15–24) muistoja hänen miespuolisista kansakoulunopettajista, joiden autoritaarinen opetus perustui pelkoon ja nöyryytykseen. Miesopettajan ulkoinen olemus on usein hyvin erilainen kuin naisen. Miehet ovat fyysisesti isompia ja kovaäänisempiä.

Nii tai kun meil on ollu semmosia miesopettajia, et meil on hirveen mukava musiikinope, no sit meiän reksi taas, se ilmasee hirveen selvästi jos se haluaa et me ollaan hiljaa. ja sitte meiän tota, toi teknisen ope nii se nyt oli mitä oli mutta...sekin kyl ilmas hyvin selvästi sen et jos se halus et me ollaan hiljaa. (V13)

Nii, miehet ilmottaa sen. (V14)

Niillä on ehkä se et niille ei uskalla sit mitään vastaankaan sanomaan. (V13)

Nii. (V14)

Kova äänenkäyttö tarvittaessa ei kuitenkaan ole oppilaiden mielestä huono asia, vaan tietyissä tilanteissa sillä saadaan oppilaiden huomio ja sillä on myös työrauhaa parantava vaikutus. Oppilaat arvostavat opettajia, jotka selkeästi sanovat mitä ajattelevat.

Sitte taas jos ne (miesopettajat) suuttuu, ni sit ne o erilaisia. Ne enemmän huutaa kun nipottaa. (V13)

Tota, onko naisopettajilla jotain semmosta yhteistä piirrettä? (H)

Se menee vähän ehkä...no ne on sitte ehkä ne vanhemmat naisopettajat mäkättää enemmän. – Mäkättäminen ja nipottaminen on melkeen sama, mää sanoisin nii. Mut huutaminen on sitte oikeesti huutamista. Noi on vähän semmosia et vähän jotain mut ei sit kuitenkaan uskalla sanoo mitään. – (V13)

Jos huutaa nii sanoo sit kerralla? (H)

Nii...(V13,V14)

...ja sit kaikki yleensä usko kerralla. Jos vaan koko ajan vähän inisee nii ei sitä kukaan oikeen. (V13)

Äänen korottaminen tai huutaminen ei kuitenkaan edistä työrauhaa millään tavalla, jos opettajalta puuttuu pedagoginen auktoriteetti. Oppilaat saattavat hetken toimia opettajan haluamalla tavalla, mutta pidempiaikaista vaikutusta tällaisella ei saavuteta.

Nii, jos joku vaikka karjasee, et hiljaa!, ni kaikki on ehkä hetken hiljaa ja sit ne alottaa taas puhumaan. Mua ainakin ärsyttää se et ope vaan huutaa. (V5)

No tietysti niillä, joilla on lyhyt pinna, ni ne rupee heti huutamaan. (V14)

Ja ne huutaa niin kauan et me ollaan hiljaa. Ja ne joutuu tekeen sen monta kertaa, kun me ollaan aina viis minuuttia kerralla hiljaa. (V13)

Meihin se ei kyllä tepsii mun mielestä. (V14)

Myöskään tarpeettoman kovalla äänenkäytöllä ei luoda luokkaan työrauhaa. Yhdessä keskustelussa ihmetytti ääntä korottamalla hiljaisuuteen pyrkivän opettaja logiikka. Miksi itse korottaa ääntä, jos haluaa luokkaan hiljaisuutta.

-- mut onhan se aika hölmöä, jos opettaja haluaa et on hiljasta ni sit se rupee itte huutamaan. (V13)

5.3.3 Huumorintajuinen opettaja

Lahelman (2001) mukaan 13–14-vuotiaat oppilaat arvostavat huumorintajuista oppilasta. Lahelman kyselyissä huumorintajuisina mainittiin sekä mies- että naisopettajat. Tutkimuksessani oppilaat korostivat kuitenkin miesopettajien huumorin käyttöä. Oppilaiden mielestä miesopettajat ovat naisopettajia tiukempia, mutta kuitenkin toiseksi miesopettajia yhdistäväksi ominaisuudeksi mainittiin huumorintaju ja rentous. Opettajan rentous nousi myös jokaisessa ryhmäkeskustelussa esiin, kun oppilaat puhuivat heidän mielestään opettajan tärkeistä ominaisuuksista. Oppilaiden mielestä rennon ja huumorintajuisen opettajan oppitunneilla työrauha on useimmiten hyvä. Opettajan onnistunut huumorinkäyttö on yhteydessä hyvään työrauhaan.

-- oisko joku semmonen ominaisuus tai piirre, joka yhdistäis näitä kaikkia miesopettajia? (H)

No ehkä huumorintaju (V14)

No joo (V13)

Jonkin verran (V14)

On ne kuitenkin vähän sillee tavallaan erilaisia. Omalla tavallaan ne on vähän semmosia lepposempia.(V13)

Lahelman (2001) ja Huttusen (1997) mukaan miesopettajien rentous, huumorintaju ja suurpiirteisyyt ovat myös opettajien mainitsemia asioita, kun heiltä on kysytty syitä miesopettajien tarpeeseen. Tätä mieltä olivat sekä mies- että naisopettajat. Vaikka opettajat usein ajattelevat että työyhteisön heterogeenisuus tuo jo sinänsä vaihtelua, on heidän mielestään miesopettajien rennompia ote työhönsä yksi opettajanhuoneeseen lisäarvoa tuova asia.

Jos opettaja suhtautuu aina liian vakavasti esimerkiksi työrauhaongelmiin, on vaarana, että luokan työilmapiiristä tulee hyvin totinen. Lopputuloksena saattaa olla näennäinen työrauha, eli luokassa vallitsee täydellinen hiljaisuus, mutta se ei johdu keskittyneestä työskentelystä, vaan esimerkiksi pelosta. Opettajan humoristinen ote luokassa johtaa parhaimmillaan vapautuneeseen työskentelyilmapiiriin, jossa jokainen otetaan huomioon vahvuuksineen ja

heikkouksineen. Toisaalta huumorin käyttöä luokassa voisi sanoa myös yleisemmin myönteiseksi suhtautumiseksi asioihin. Ongelmatilanteet kuvataan usein hyvin kielteisin mielikuvin, mutta myönteinen suhtautuminen saattaa avata opettajalle ja oppilaille aivan uusia näkökulmia yhteisen työrauhan luomiseksi. (Molnar & Lindquist 1994, 49.)

Huumorintajuinen opettaja näyttää oppilaille ymmärtävänsä heitä ja että hän työskentelee heidän kanssaan, ei heitä vastaan. Huumorintajuinen opettaja antaa oppilaalle mahdollisuuden käyttää luovuuttaan, kun oppilaat huomaavat, että opettajakin tekee virheitä eikä maailma siihen kaadu. Juuri opettajan myönteinen suhtautuminen omiin virheisiinsä on ensiarvoisen tärkeää, kun yritetään rohkaista oppilaita mukaan yhteisen työskentelykulttuurin luomiseen. Yhteinen nauru on loistava tapa luoda hyvää ryhmähenkeä. (Gartrell 2006, 109.)

Mullooly ja Varenne (2006, 73) muistuttavat, että huumorin käyttö luokassa ei ole ainoastaan mahdollista, vaan se on perustavanlaatuinen osa ihmisten välistä vuorovaikutusta. Käyttäkseen hyvin huumoria opettajan on koko ajan tarkkailtava oppilaidensa reaktioita. Tärkeää on muistaa, että huumori voi myös satuttaa. Ja toisaalta ikäviä asioita voi jälkeinpäin yrittää piilottaa huumorin alle.

Saharinen (2007, 286) toteaa, että nimenomaan opettaja on vastuussa tunnin etenemisestä ja hänen on varmistettava, että kaikki luokassa olijat ovat selvillä tilanteen vakavuudesta tai leikillisyydestä. Opettaja tarvitsee pedagogista auktoriteettia käyttäkseen huumoria luokassa, jotta itse koulutyökin onnistuu. Vitsien kertominen ei kuitenkaan ole opettajan työn itse tarkoitus. Hänen pitää osata laskeutua tarvittaessa oppilaiden tasolle, mutta taustalla täytyy kuitenkin olla pedagoginen auktoriteettiasema oppilaiden silmissä, jotta homma ei karkaa käsistä. Toisaalta taas huumori on osa pedagogisen auktoriteetin luomista, koska esimerkiksi omista virheistä vitsailemalla opettaja näyttää oppilailleen, että hän pystyy laskeutumaan jalustaltaan oppilaiden joukkoon.

Huumorin käyttö oppitunneilla on todellinen taitolaji. Spåre (2005, 8) huomauttaa, että naurunalaiseksi saattaminen on autoritaarisen kasvattajan käyttämä oppilaan nujerruskeino. Opettaja voi myös satuttaa huumorillaan, joko tahallaan tai vahingossa. Tässä asiassa on oppilastuntemus jälleen yksi avaintekijä. Toiset

oppilaat osaavat ottaa erilaisia asioita huomioon, kuin toiset. Myös oppilaiden ikätaso on huomioitava.

Jos opettaja käyttää huumoria oppilaan nolaamiseen, hän saattaa saada aikaan näennäisen työrauhan luokkaan, eli esimerkiksi häiriökäyttäytyminen loppuu hetkeksi. Pitkäaikaisia tuloksia sillä ei kuitenkaan saada aikaan. Lopputulos ei voi muutenkaan olla ainoa työrauhan arvioinnin kohde, vaan pitää myös arvioida sitä millainen on työrauhaan johtanut prosessi. Paras tilanne on, kun asetetut tavoitteet saavutetaan ilman sopimatonta käytöstä. (Wanzer, Bainbridge Frymier, Wojtaszczyk & Smith 2006, 179.)

Yhden tai muutaman oppilaan kustannuksella vitsailemalla voi usein saavuttaa muun ryhmän hyväksyntää, varsinkin jos kyseiset oppilaat toimivat muun ryhmän toiveiden vastaisesti. Tällainen toiminta on myös hyvin arveluttavaa. Raja sopivan ja sopimattoman huumorin välillä on hiuksen hieno. Ja tärkeää on myös muistaa, että raja on jokaisen oppilaan kohdalla eri kohdassa. (Mawhinney & Sagan 2007, 464; Uusikylä 2006; Laursen 2006) Ryhmähaastatteluissa ei tullut mainintoja siitä, että opettajat olisivat käyttäneet huumoria väärin oppitunneilla. Huumorin käyttö nähtiin pelkästään positiivisena, hyvää työskentelyilmapiiriä tukevana asiana.

No mikäs on teidän open ratkasu, kun te käyttäydyste huonosti? (H)

No se yrittää semmosella omalla hausalla tavallaan saada meitä oleen sillee kunnolla. --No se on semmonen rento ja mukava ihminen, semmonen kiva ja hauska. (V1)

Huumorintajua ja muita opettajan persoonallisia ominaisuuksia tärkeämpää on kuitenkin se, että opettaja on luokassa omana itsenään, eikä yritä esittää mitään. Kaikille opettajille ei esimerkiksi huumorin käyttö sovi yhtä hyvin, joten mikään välttämättömyys se ei ole. Tärkeämpää on tehdä työtään niin, kuin se itselle parhaiten sopii. Oppilaat kyllä huomaavat, jos opettajan kiinnostus työhönsä ja heihin ei ole aitoa. (Laursen 2006, 14–15)

5.4 Opettajan työtavat hyvän työrauhan taustalla

5.4.1 Opetustyyli ja oppitunnin organisointi

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan koulun kasvatus- ja opetustehtävää. Myös oppilaiden mielestä koulussa ollaan siksi, että siellä opitaan jotain ja siksi opettajan mielekäs opetustyyli johtaa usein työrauhaan. Oppilaat pitävät siitä, että he saavat ottaa vastuuta omasta koulutyöstään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja voisi sysätä lopullisen vastuun oppilaille. Opettajan on oltava koko ajan valmiina antamaan neuvoja ja opastamaan oppilaita eteenpäin. Tärkeänä asiana oppilaat näkevät myös koulutyön yhdistämisen heidän oikeaan koulun ulkopuoliseen elämäänsä. Oppilaat haluavat oppia koulussa uusia asioita, mutta he haluavat myös tietää miten asiat liittyvät oikeaan elämään. Opettajalta on siis suuri virhe vetää luokanovi tiukasti kiinni ja unohtaa, että varsinainen elämä on koulun seinien ulkopuolella ja koulu on vain yksi osa sitä.

No mikäs siinä (opettajassa) on tärkeintä? (H)

No kai se on se opetustyyli ja sitte millanen se opettaja yleensä on. (V3)

Minkälainen opetustyyli on teille mieleen? (H)

No semmonen rento, että ei koko ajan pidä vaan istuu kirjan edessä...semmonen rento ja kiva. (V1)

Ja sit semmonen että saattaa välillä poiketakin siitä asiastakin. (V3)

Eli mitä on semmosia opettajan ominaisuuksia jotka te koette hyväksi? (H)

-- ja et se opettaa meitä hyvin. (V5)

No mikä siinä opetuksessa on semmosta? (H)

No se opettaa sillee muitten asioiden kautta eikä sillee kirjasta vaan. (V4)

MacGrathin (1998, 2–3) mukaan koulupäivän sopiva rytmittäminen ja oppituntien organisointi vaikuttavat vahvasti hyvän työrauhan taustalla. Oppilaille tulee antaa mahdollisuus hengähtää välitunneilla, ja toisaalta tehdä selväksi milloin välitunti loppuu ja oppitunti alkaa. Selkeät yhteiset toimintamallit auttavat oppituntien aloittamisessa. Myös oppituntien sisällä tulee oppilaalla olla mahdollisuus hengähtää tai rytmittää omaa työskentelyään. Keskusteluissa moni oppilas oli sitä mieltä, että heidän työmotivaationsa paranee, kun he saavat myös oppitunnilla välillä hengähtää esimerkiksi juttelemalla kaverin kanssa omista asioistaan.

Oppilaiden mukaan heidän opettajansa olivat usein tehneet tarpeen mukaan muutoksia istumajärjestykseen. Hyvät kaverukset erotetaan eri puolille luokkaa, vilkas poika siirretään tytön viereen tai supisevat tytöt poikien joukkoon. Näin opettajat pyrkivät vähentämään ylimääräistä, oppituntia häiritsevää juttelua.

Ja sitte meidän ope on laittanu meiat tytöt poikien viereen ja pojat tyttöjen viereen. (V3)

Istumajärjestyksellä onkin hyvin tärkeä osa luokan työskentelykulttuurin synnyssä. Jos vierellä on sopivat kaverit, voi koulutyöskentely olla huomattavasti hausempaa ja sitä kautta myös motivoivampaa ja tehokkaampaa. Toisaalta kavereiden kesken riittää usein juteltavaa, joka taas saattaa häiritä muiden luokassa olevien työskentelyä. Hiljaisuus luokassa ei kuitenkaan ole mikään itseisarvo, vaan työrauhaan liittyy paljon muutakin. Kaverin kanssa juttelun voi nähdä esimerkiksi sosiaalisten suhteiden kehittymisenä mikä on hyvin tärkeää. Istumajärjestyksen suunnittelussa on opettajan syytä muistaa myös se, että luokka ei ole ainoa paikka missä voi työskennellä. Myös koulun muita tiloja kannattaa käyttää hyväksi, jotta kaikki voisivat löytää itselleen mahdollisimman hyvän työskentelyrauhan.

Oppilaat istuvat mielellään parhaiden kavereidensa vieressä ja siksi oppilaiden itse muodostamalla istumajärjestyksellä saattaa olla negatiivinenkin vaikutus luokan toimintailmapiiiriin. Jos oppilaat ovat koko ajan samassa ryhmässä samojen kavereiden kanssa saattaa syntyä ryhmäkuntia, jolloin jotkut oppilaat saattavat tuntea itsensä ulkopuolisiksi. Tästä syystä istumajärjestyksestä tulee vaihtaa muutaman kerran lukukaudessa ja opettajan olisi syytä päättää ainakin suurimmilta osin uusi istumajärjestys. (Saloviita 2007, 72–73.)

Oppilaat toivoivat myös omaa rauhaa oppitunnilla. Jos kyseessä ei ole oppitunti, jossa pitäisi tarkkaavaisesti kuunnella esimerkiksi opetustuokiota tai ohjeita, oppilaiden mielestä he voisivat itse päättää omasta työskentelystään. Hiljainen työskentely, keskustelu kaverin kanssa tai vaikka musiikin kuuntelu ovat tapoja, joilla oppilaiden työskentely paranee.

Mut esimerkiks kun tehään kuvista tai jotain, ni samalla vois ihan hyvin kuunnella musiikkii, ni se ois hauskempaa. Et semmoset kaikki pikkujutut ois aika hyvä juttu. (V12)

Oppilaiden mielestä mies- ja naisopettajien organisointitavoissa ei ole eroja. Jokaisella opettajalla on omanlaiset tapansa organisoida opetusta, mutta sukupuolella ei ollut oppilaiden mukaan merkitystä.

5.4.2 Rangaistukset ja palkinnot

Saloviita (2007) jakaa luokan hyvän työrauhan luomisen ja ylläpitämisen yhdeksään osaan. Huomioitavaa Saloviidan jaottelussa on se, että ensimmäiset neljä askelta ovat ongelmien ennaltaehkäisyä, kuten pedagogisen auktoriteetin luomista, hyvän opetuksen suunnittelua ja mielekkään fyysisen opiskelu ympäristön rakentamista. Kuitenkin työrauhaongelmia tulee aina esiintymään ja hyvin yleinen sekä suora tapa puuttua näihin häiriöihin on opettajan käyttämät rangaistukset.

Opettajalla on koulussa paljon palkitsemis- ja rankaisuvalltaa (Horppu 1993, 3). Rangaistukset ja palkitseminen ovatkin yleisimpiä opettajan keinoja pitää yllä työrauhaa, eli toisin sanoen ehkäistä työrauhahäiriöitä. Rangaistuksia käytetään luonnollisesti työrauhahäiriöihin puuttumiseen, mutta samalla niillä on myös työrauhahäiriöitä ehkäisevä vaikutus, eli rangaistusten käyttö voi siten johtaa parempaan työrauhaan.

Rangaistusten takana pitää aina olla jonkinlaiset säännöt. Luokan omien sääntöjen lisäksi taustalla vaikuttavat yleiset yhteiskunnalliset käsitykset sopivasta käytöksestä ja koulun järjestyssäännöt. Luokassa tärkeimmät säännöt ovat kuitenkin luokan omat säännöt, jotka parhaassa tapauksessa ovat yhdessä

sovittuja. Sääntöjen pitäisi olla kaikkien yhteisesti laatimia ja hyväksymiä. (Uusikylä 2006.)

Selkeät yhteisesti sovitut pelisäännöt tuovat luokkaan turvallisuudentunteen sekä henkisesti, että fyysisesti. Jotta säännöistä voidaan sopia yhteisesti, tulee opettajan taas laskeutua jalustaltaan oppilaiden joukkoon ja antaa heille vastuuta. Selkeiden rajojen asettaminen ei siis suinkaan tarkoita sitä, että opettaja toimisi jotenkin autoritaarisesti oppilaita määrällen. Kuitenkin opettajan täytyy olla se, joka pystyy tarvittaessa sanomaan viimeisen sanan. (MacGrath 1998, 4-5.)

Oppilaat eivät haastatteluissa valittaneet koulun säännöistä ja niiden noudattamisesta. Mielenkiintoista on se, että rangaistuksista päättävät yksinomaan opettajat. Oppilaat eivät maininneet, että olisivat itse päässeet päättämään sääntöjen rikkomisesta seuraavia rangaistuksia. Myös rangaistusten täytäntöönpanovalta on opettajalla. Tärkeää rangaistuksissa oli oppilaiden mielestä se, että ne olivat kaikkien tiedossa, vaikka ne eivät yhteisesti sovittuja olisikaan. Oppilaat olivat kokeneet koulussa muun muassa seuraavia rangaistuksia:

No esimerkiks ope on käyttäny semmosta et pitää kirjottaa 60 sanaa paperille. (V3)

Ja sit se et tulee lappu kotiin. (V3)

Joskus on vaikka uhkailtu, että joutuu luokasta ulos. (V5)

Joskus laitetaan nimi taululle ja sinne perään sillee että...(V4)

...Ja jos saa vaikka kolme nimee, ni sitte menee viesti kotiin. (V5)

Sitte luokassa jos joku pälpättää nii tulee nimi ja sit ku on kolme kertaa ni sit jää koulun jälkeen istumaan. (V12)

--Sit jotkut käyttää jopa semmosia, et ette pääse välkälle tai tulee ylitöitä, jos ette oo hiljaa. (V14)

Rangaistuksissa, kuten myös palkitsemisessa oppilaat arvostavat opettajan johdonmukaisuutta. Jos jostain on sovittu, niin siitä tulee pitää kiinni. Muuten opettaja käyttää rankaisu- ja palkitsemisvallan sijaan uhkailua ja lahjontaa tai lupauksia. Katteettomat uhkailut ja lupaukset ovat oppilaiden mielestä erittäin

huono tapa johtaa luokkaa ja niistä tulee oppilaille sellainen olo, että opettaja ei ole tosissaan.

No sit on sille et just joo, että ei toi tolla mitään tarkota. Että loppujen lopuks kun ne käyttää sitä monta kertaa eikä tapahdu mitään ni sitte...(V13)

...Se vähän menettää tehonsa. (H)

Ja luottamuksen siihen opettajaan. (V13)

Suurin osa erilaisista oppilaiden luettelemista rangaistuksista oli tapahtunut miesopettajien tunneilla. Kuitenkaan suoraan kysyttäessä oppilaat eivät olleet sitä mieltä, että miehet käyttäisivät naisia enemmän rangaistuksia oppitunneilla. Rangaistukset eivät kuitenkaan olleet oppilaiden mielestä turhia, vaan niillä oli parhaimmillaan työrauhaa parantava vaikutus.

Mut kyllähän sitte joskus täytyy vähän rankasta. (V13)

Tämä vaatii kuitenkin sen, että opettaja toimii oikeuden- ja johdonmukaisesti rangaistusvaltaa käyttäessään. Yhdessä ryhmässä oltiin sitä mieltä, että vanhemmat opettajat käyttävät enemmän rangaistuksia, kuin nuoremmat.

Vanhanaikaisissa opettajissa on se, et ne antaa enemmän rangaistuksia. (V14)

Kummat (miehet vai naiset)? (H)

No oikeestaan molemmat. (V14)

Musta tuntuu, et naiset antaa ehkä enemmän. (V13)

Nii. (V14)

Miehet sitte...no en tiä. (V14)

Opettajat käyttävät työrauhan luomiseen ja ylläpitämiseen myös paljon palkitsemista. Palkitseminen on oppilaiden mielestä parhaimmillaan, samoin kuin rangaistuksetkin, kun opettaja toimii johdonmukaisesti. Palkitsemisella on kaksi tarkoitusta. Se tuo oppilaalle hyvän mielen ja kannustaa sitä kautta oppilasta vastaavaan toimintaan jatkossa. Ongelmallista palkitsemisessäkin on se, että opettaja käyttää aina palkitsemisvaltaa. Eli toisin sanoen oppilas saa palkinnon,

kun toimii niin, kuin opettaja haluaa hänen toimivan. Myös palkitsemisessa olisi tärkeää, että opettaja ottaisi huomioon koko ryhmän. Jos joku toimii opettajalle mieluisalla tavalla, mutta häiritsee samalla muita, miksi hänet pitäisi palkita?

MacGrath (1998, 7-8) muistuttaa, että oppilaat ovat kuitenkin aina eri tasoilla ja siksi olisi viisasta, että oppilaille asetetaan erilaisia tavoitteita, jotka saavuttamalla he voivat saada palkinnon. Yksittäisen oppilaan suoritusta ei pitäisi verrata luokan tai koulun yleiseen tasoon, vaan hänen omaan kehitystasoonsa.

Oppilaat kertoivat keskusteluissa, että heidän opettajansa olivat käyttäneet melko paljon erilaisia palkitsemisia motivointikeinona. Palkitsemista käytetään sekä työrauhan luomiseen, että oppilaiden työskentelyyn kannustamiseen. Useimmiten palkinto on pääseminen välitunnille tai kotiin aikaisemmin. Oppilaiden mielestä sekä nais-, että miesopettajat käyttävät luokassa palkitsemista yhtä paljon.

No että päästään vaikka aikasemmin kotiin, jos ollaan hiljempaa. (V4)

No oli käyttäytytty hyvin ja päästiin välkälle. (V9)

Kymmenen pistettä ja papukaijamerkki...Eiku meil on semmoset pisteet.-- Et jos tekee jotain hyvää tai silleen ni sit saa pisteitä. (V11)

No välillä me saadaan karkkia. (V11)

Jotkut käyttää semmosia, et pääsette vähän aikasemmin kotiin tai välkälle jos ootte hiljaa. (V14)

Rangaistuksien käyttö ja palkitseminen eivät suinkaan ole aivan ongelmaton tapa luoda työrauhaa luokkaan. Schmuck ja Schmuck (1980, 107) toteavat, että niiden käyttö ei ole hyvä tapa luoda opetusryhmään hyvää vuorovaikutusta. Rangaistuksien ja palkitsemisen käytön vaarana on myös se, että oppilaat toimivat joko rangaistuksen pelossa tai palkinnon toivossa. Tällöin he eivät välttämättä toimi itselleen parhaalla tavalla, vaan tavalla, joka miellyttää opettajaa.

Hellströmin (2001) mielestä rangaistukset kuitenkin kuuluvat kouluun, koska kouluelämän turvallisuus vaatii selkeää järjestäytynyttä ja tietyt rajat säilyttävää toimintaa. Hellströmin mielestä koulussa on paljon oppilaita, jotka eivät pysty ratkaisemaan konflikteja sopimuksin ja keskusteluin. Oikeus käydä koulua tuo mukanaan oikeuksia, mutta myös velvollisuuksia. Jos velvollisuuksia ei pystytä

täyttämään, eikä lasta rangaista, voi hänelle kehittyä väärä kuva sosiaalisesta käytöksestä.

5.4.3 Muita keinoja luoda ja ylläpitää työrauhaa

Oppilaat nostivat keskusteluissa esiin myös muita tapoja, joilla opettajat yrittävät pitää luokassa yllä työrauhaa. Yksi opettajan keino saada oppilaat rauhoittumaan, on jokin äkillinen tempaus, joka herättää oppilaiden huomion. Tällaisia temppejuja ei voi tehdä liian usein, koska tällöin ne menettävät tehonsa. On myös tärkeää, että oppilaat tuntevat opettajansa, koska muuten he eivät pysty tulkitsemaan opettajan erikoista käytöstä. Tämä vaatii taas opettajalta sitä, että hän antaa oppilaiden tutustua itseensä.

No jos on ihan hirvee pulina, eikä se lähe millään pois, nii sit ope vaan heittää kirjat lattialle ja menee pois luokasta. Ni sit ku se tulee takasin, ni sitte on ihan hiljasta. (V12)

Yksi tapa puuttua oppilaiden rauhattomuuteen on keksiä hetkeksi jotain ihan muuta tekemistä. Hyvin yleinen tapa on käydä esimerkiksi ulkona liikkumassa, jotta luokassa taas työskenneltäisiin rauhallisemmin. Keskusteluissa tuli esiin myös toinen, aivan päinvastainen tapa puuttua rauhattomuuteen. Jos oppilaat ovat rauhattomia, niin pieni rauhoittuminen kuulostaa hyvin loogiselta ratkaisulta. Ja on varmasti myös toimiva ratkaisu.

Joskus ope on pitäny meille joogaakin. (V3)

Oppilaiden mielestä paras keino tarttua rauhattomuuteen oli luokan yhteinen peukkusopimus. Jos joku luokassa nosti peukun ylös, oli hänen mielestään luokassa liikaa melua tai muuta häiriötä. Tällaisen toiminnan teho perustuu varmasti kahteen asiaan. Ensinnäkin kyseessä on luokan yhteinen sopimus ja täysin oma juttu. Siitä halutaan pitää kiinni, koska siitä on yhdessä päätetty. Toinen tärkeä asia on se, että peukun voi nostaa kuka tahansa, ei ainoastaan opettaja. Näin oppilaat pääsevät konkreettisesti vaikuttamaan siihen millainen työskentelyilmapiiri heillä on omassa luokassaan. Tärkeää on huomata myös se, että tämä on äänetön tapa rauhoittaa luokkaa, kun taas ääntä korottamalla ei saa aikaan muuta, kuin lisää meteliä.

Onko jotain semmosia tiettyjä tapoja millä se opettaja yrittää saada...?
(H)

Meillähän on nytte se, että jos on liian kova melu nii...peukku pystyyn. (V7)

Nii. (V8)

Kuka sen voi nostaa? Kuka tahansa vai? (H)

Joo. (V7, V9)

Toimiiko se? (H)

Toimii! (R)

Minkä takia? (H)

Kaikki kattoo sitä peukkuja ja sitte vaan jäätyy. (V9)

Ja sitte pitää ittekin nostaa peukku. Koko luokka nostaa peukun pystyyn kun yks nostaa. (V7)

No mitäs muita sitte vois olla? Saada työrauhaa...? (H)

No jos on menny vähän villiks ni sitte huudetaan että nyt hiljaa. (V7)

Kumpi toimii paremmin? (H)

Peukku. (V7)

Edellä mainitut tavat olivat kaikki tulleet oppilaiden kuudennen luokan naisopettajalta. Yhteistä niille oli se, että oppilaat pitivät niitä sekä hauskoina, että toimivina. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että pelkillä tempuilla ei työrauhaa luokkaan luoda. Oikeastaan työtavoillakaan ei ole suurta väliä, jos opettaja on saavuttanut oppilaiden silmissä pedagogisen auktoriteetin. Kärjistän hieman, kun totean, että pedagogisen auktoriteetin omaava opettaja voi käyttää millaisia työtapoja tahansa, kun taas ilman pedagogista auktoriteettia toimiva opettaja ei saa millään tempuilla luokkaan pysyvää työrauhaa. Työtapojen tulee myös sopia opettajalle, koska muuten opettamisesta tulee helposti esiintymistä. Opettajan laadukkaan työn yksi tärkeimpiä edellytyksiä on se, että opettaja tekee työtään aitona, omana itsenään (Laursen 2006).

6 Pohdinta

6.1 Merkittävimmät tulokset

Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esiin oppilaiden mielipide mies- ja naisopettajien eroista oppituntityöskentelyssä. Esitutkimukseni osoitti, että suoraan kysymällä en saa oppilaista mitään irti, koska he eivät käsitelleet opettajan ominaisuuksia yleisellä tasolla. Oppilaat ajattelivat opettajaa konkreettisenä toimijana ja käyttivät mielipiteidensä pohjana omia kokemuksiaan. Tämä on tärkeää, koska näin en ainakaan saanut muiden ihmisten ja mahdollisesti median muovaamia mielipiteitä mies- ja naisopettajista, vaan aineistoni koostuu todellisista oppilaiden kokemuksista. Tästä syystä rajasin opettajat tutkimukseni ulkopuolelle. Opettajat eivät ole juurikaan päässeet näkemään toisiaan oppituntityöskentelyssä, ja siksi opettajien näkemykset mies- ja naisopettajien eroista perustuvat oletuksiin ja yleisiin yhteiskuntamme luomiin mielikuviin miesten ja naisten eroista.

Haastatteluissa lähestyin tutkimukseni tavoitteita muun muassa oppilaille tärkeän työrauhan kautta. Oppilaat olivat sitä mieltä, että opettajan rooli työrauhan luomisessa ja ylläpitämisessä on merkittävä. Joskus opettaja pystyy jo pelkällä persoonallisella toiminnallaan luomaan luokkaan kaikkia tyydyttävän työrauhan, kun taas joskus opettajan on turvauduttava erilaisiin rangaistuksiin ja palkitsemisiin.

Todellinen opettajaluonne ilmenee opettajan saavuttamana pedagogisena auktoriteettina. Tutkimukseni osoittaa, että pedagogisen auktoriteetin omaavalla opettajalla on erittäin hyvät mahdollisuudet luoda opetusryhmästä riippumatta oppitunneille hyvä työrauha. Mielenkiintoisin kysymys tutkimukseni kannalta on se, liittykö pedagogisen auktoriteetin saavuttaminen opettajan sukupuoleen, vai onko taustalla opettajan muut ominaisuudet?

Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena on oppilaiden mielipiteiden pohjalta pohtia miesopettajien vähyyden aiheuttamia ongelmia. Koulussa esiintyviä ongelmia perustellaan usein juuri miesopettajien vähyydellä, mutta oppilaille ei opettajan

sukupuolella ole juurikaan merkitystä. Heidän mielestään hyvä opettaja voi aivan yhtä hyvin olla nainen tai mies. Tämä on hyvin mielenkiintoinen asia myös opettajankoulutusta ja opettajankoulutuksen opiskelijavalintoja ajatellen. Opiskelijavalinnoissa on yritetty kaikenlaisia taikatemppuja miesten määrän lisäämiseksi, mutta toistaiseksi tulokset ovat olleet melko vaatimattomia. Oppilaidenkin mielipiteiden pohjalta voi hyvin todeta, että tällaisten temppujen yrittäminen on loppujen lopuksi melko turhaa. Opiskelijan motivaation herättäminen helpottamalla yliopistoon pääsyä ei ole oikea tie hyvien ja motivoituneiden tulevaisuuden opettajien löytämiseksi.

6.1.1 Hyvä työrauha mielekkään koulunkäynnin perustana

Tutkimukseni osoittaa, että oppilaat arvostavat työrauhaa oppitunneilla. Kun myös opettajat työskentelevät mielellään luokassa, jossa on hyvä työilmapiiri, kuulostaa yhtälö hyvin helpolta. Tärkeä on kuitenkin muistaa, että kaikki oppilaat ja opettajat näkevät työrauhan hieman erilailta. Toinen haluaisi jutella enemmän ja toinen taas arvostaa hiljaista itsenäistä työskentelyä. Huomionarvoista tässä asiassa on se, että liian usein opettaja on se, joka määrittelee luokassa hyvän työrauhan reunaehdot. Oppilaat saattavat päästä mukaan luokan yhteisten sääntöjen luomiseen, mutta sääntöjen noudattamista ja rikkomista valvoo usein opettaja. Kuitenkin vastuussa oleva opettaja on viime kädessä vastuussa oman luokkansa työrauhasta. Opettaja ei kuitenkaan saa ajatella työrauhaa ainoastaan itsensä kautta, vaan hänen on myös tulkittava oppilaiden käsitystä hyvästä työrauhasta.

Hyvänä esimerkkinä luokan todellisesta yhteisestä työrauhasopimuksesta käy haastatteluissa oppilaiden esiintuoma peukkusääntö jossa peukku nostamalla voi kuka tahansa, oppilas tai opettaja, ilmaista tyytymättömyytensä luokassa vallitsevaan työrauhaan. Asiasta oli yhteisesti sovittu ja mikä tärkeintä, kaikilla oli mahdollisuus määrittellä itselleen sopiva työrauha.

Koulun työrauhan yhteydessä puhutaan usein opettajien työuupumuksesta. Naukkarinen (1999, 24) muistuttaa kuitenkin siitä, että tässäkään yhteydessä ei saisi oppilaita unohtaa. Koulu on yhtä lailla oppilaidenkin työpaikka, jossa heidän

tulisi viihtyä. Ja vaikka suomalaisten koululaisten oppimistulokset ovatkin kansainvälisissä vertailuissa huippuluokkaa, niin kouluviihtyvyys on Suomessa hyvin alhaisella tasolla. Kansainvälisen koulutuksen tilaa ja tuloksia mittaavan PISA- tutkimuksen mukaan myös oppilaan kokema työrauha on Suomessa alhaisemmalla tasolla, kuin monessa muussa maassa (Kupari & Välijärvi 2005, 192–194).

Myös Savolaisen (2001, 56) tutkimus sekä turkulaisella yläasteella tehty oppilaskysely (Oppilaskyselyn tulokset, 2007) osoittavat, että oppilaat kokevat työrauhaongelmia lähes yhtä paljon kuin opettajatkin. Savolaisen mukaan noin neljännes ja turkulaisen kyselyn mukaan 20–36% oppilaista piti luokan työrauhaa huonona. Kun taas Santavirran ym. (2001, 42) mukaan suomalaisista peruskoulun opettajista noin 30 % koki koulun työrauhan huonona.

Kuitenkin mielestäni koulussa viihtyminen, niin opettajan, kuin oppilaankin, on ensiarvoisen tärkeää mielekästä työskentelyä ajatellen. Toisin sanoen, koulussa viihtymisen tulisi olla lähtökohtana opetuksen suunnittelussa. Jos oppilas tai opettaja ei viihdy työpaikallaan, on mielekäs ja laadukas työskentely todella vaikeaa. PISA- tutkimuksen suomalaisittain hyvin positiivisiin tuloksiin tuudittautuminen voi olla kuitenkin hyvin vaarallista. Jos kouluviihtyvyyttä pystyttäisiin parantamaan, niin samalla varmasti myös oppimistulokset paranisivat.

Työrauhaa ajatellaan usein työrauhahäiriöiden puuttumisena ja työrauhan luominen sekä ylläpitäminen nähdään näihin häiriöihin puuttumisena. Hyvää työrauhaa tulisi kuitenkin ajatella hieman laajemmin. Saloviita (2007, 9–11) muistuttaa ongelmien ennaltaehkäisyn tärkeydestä hyvää työrauhaa luotaessa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että opettajan toiminnan pääpaino ei saa olla mahdollisiin ongelmiin puuttumisessa, vaan ensisijaisesti on pyrittävä luomaan mahdollisimman toimiva luokkayhteisö.

Työrauha tarkoittaa koulussa sitä, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus työskennellä mahdollisimman mielekkäästi. Opettajan olisi mielekkäämpää yrittää luoda omalla toiminnallaan sellainen työskentelykulttuuri luokkaan, jossa ei häiriöitä esiintyisi. Tämä vaatii opettajalta pedagogista auktoriteettia. Jos häiriöitä

esiintyy, on opettajalla oltava ratkaisuja myös niihin puuttumiseen, mutta työrauhahäiriöihin puuttumiskeinot eivät saisi olla lähtökohta työrauhan luomisessa.

Opettajalla on myös vastuu siitä, että oppilaat saavuttavat opetus suunnitelmassa asetettuja tavoitteita, joten hyvän työrauhan luomisen tulisi lähteä siitä, että oppilaat tavalla tai toisella työskentelemällä pääsevät näihin tavoitteisiin. Hiljaisella ja rauhallisella oppitunnilla ei välttämättä vallitse hyvä työrauha. Tärkeää on myös se mitä oppitunnilla saavutetaan.

Tutkimukseni osoittaa, että yksi keino luoda hyvä työrauha luokkaan, on antaa oppilaille vastuuta omasta tekemisestään. Opettajan pitäisi pystyä luottamaan oppilaisiinsa. Opettajan toiminta ei saisi perustua sääntöjen ja rangaistusten miettimiseen, *kun* jotain kuitenkin tapahtuu. Sen sijaan hänen pitäisi voida luottaa oppilaisiinsa ja antaa heille vastuuta ja puuttua tilanteeseen, *jos* tulee ongelmia.

6.1.2 Opettajan työn perusta – pedagoginen auktoriteetti

Haastatteluissa tuli ilmi, että oppilaat arvostavat pedagogisen auktoriteetin omaavaa opettajaa. Vikainen (1984, 14) esittää arvotuksen rakenneosia kuvaavan taulukon. Opettajan ja oppilaan ensimmäisessä kohtaamisessa vaikuttavat opettajan asemaan liittyvät tekijät. Opettajalla on varmasti oppilaan silmissä vaikutusvaltaa siksi, että hän on opettaja ja aikuinen ihminen. Opettajan ja oppilaan välillä on olemassa lähtökohtaisesti tietynlainen auktoriteettisuhde, mutta varsinainen pedagoginen auktoriteettisuhde on mahdollista luoda ainoastaan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Pitää myös muistaa, että taustalla vaikuttavat käsitykset opettajan valta-asemasta saattavat olla oppilaan mielessä negatiivisia, jolloin oppilas ei kunnioita, vaan lähinnä pelkää opettajaa. Tällainen lähtötilanne ei estä pedagogisen auktoriteettisuhteen syntymistä, mutta vaikeuttaa sitä. Opettaja ei voi yksin luoda pedagogista auktoriteettisuhdetta, vaan arvonanto on aina tultava oppilaalta. Tällainen auktoriteettisuhde on mahdollista luoda ainoastaan vuorovaikutteisesti.

Kuten Vikainenkin kaaviossaan (ks. sivu 42) esittää, ovat opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet pedagogisen auktoriteetin syntymisen pohjalla. Eli opettajan on usein astuttava pois ylhäisen opettajapöytänsä takaa ja näytettävä oppilaille se ihminen, joka opettajan maskin takana on.

Tutkimukseni tukee selvästi muun muassa Meren (1998, 47) ja Birnikin (1998, 125–126) käsityksiä vastuunantamisen merkityksestä pedagogisen auktoriteettisuhteen syntymisessä. Kun oppilaat pohtivat heidän opettajiensa hyviä ominaisuuksia, nousi vastuunantaminen usein esille. Kun opettaja osoittaa luottamuksensa oppilaisiin, se yleensä heijastuu positiivisena käytöksenä. Toisaalta taas, jos oppilaiden ei anna ottaa vastuuta omasta toiminnastaan, niin eivät he sitä välttämättä ota itsekään. Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, että opettaja jättäisi oppilaat oman onnensa nojaan. Pedagogisen auktoriteetin omaava opettaja on oppilaille koko ajan läsnä. Läsnäolon ei välttämättä tarvitse olla fyysistä. Tärkeintä on, että oppilaalla on koko ajan tieto siitä, että hänellä on koulussa joku aikuinen jolta voi tarvittaessa pyytää apua.

Pedagogisen auktoriteetin omaava opettaja on oppilaiden silmin arvostettu aikuinen sekä kaveri samanaikaisesti. Suuri osa oppituntien työrauhahäiriöistä on nimenomaan opettajaan kohdistuvaa tahallista häiritsemistä (Puurula 1990, 29). Tällainen häirintä vähenee huomattavasti, jos oppilaat pitävät opettajastaan. Tällöin opettaja ikään kuin kuuluu samaan joukkoon. Haastattelemieni oppilaiden opettaja kertoi minulle erään oppilaistaan todenneen, että he eivät halua häiritä oppitunteja juuri siitä syystä, että he pitävät opettajastaan. Mielestäni tämä toteamus on hyvä pitää mielessä, kun pohditaan opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutussuhdetta.

Opettajilla on oppilaiden mukaan paljon erilaisia tapoja luoda ja ylläpitää työrauhaa oppitunneilla. Jotkut käyttävät erilaisia rangaistuksia ja toiset taas palkitsevat hyvästä käytöksestä. Joku opettaja keksii erilaisia tempauksia, toinen taas luottaa selkeisiin sääntöihin ja niiden tarkkaan noudattamiseen. Kuitenkaan opettajan opetustyyllillä ja muilla työtavoilla ei ole niin suurta merkitystä, jos hän onnistuu ajan myötä luomaan hyvän pedagogisen auktoriteettisuhteen oppilaisiinsa. Kun opettaja luottaa oppilaisiinsa ja oppilaat opettajaansa, on käytännön toimintatavoilla enää pieni merkitys mielekkään koulutyön luomisessa.

Pedagogisessa auktoriteettisuhteessa toimiva opettaja voi käyttää onnistuneesti paljon erilaisia työtapoja ja temppuja opetuksessaan. Jos taas opettajan ja oppilaiden välillä ei ole luottamuksellista auktoriteettisuhdetta, ei opettaja pysty millään tempuilla luomaan hyvää työilmapiiriä.

6.1.3 Lisää miehiä kouluun?

Oppilaat käsittelevät mies- ja naisopettajien eroja omien opettajakokemustensa kautta. Ensimmäinen merkillepantava piirre oppilaiden puheissa oli se, että miesopettajille löydettiin huomattavasti enemmän yhteisiä ominaisuuksia, kuin naisopettajille. Tämä johtuu varmasti siitä, että naisopettajia on paljon enemmän. Tällöin naisopettajien kirjo on varmasti suurempi kuin miesopettajien. Haastatteluihin nousi esiin enemmän miesopettajia yhdistäviä tekijöitä, kuten tiukkuus ja huumorintaju. Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, etteivät naisopettajat voisi yhtä hyvin olla tiukkoja tai huumorintajuisia. Miesopettajia vain on vähemmän ja näin ollen yksittäisen miesopettajan toimintatavat jäävät varmasti helpommin mieleen. Toisaalta taas saattaa olla, että opettajan ammattiin hakeutuvat miehet ovat samantyyppisiä, jolloin heitä yhdistää muun muassa edellä mainitut ominaisuudet. Tämä kertoisi siitä, että opettajan ammattiin hakeutuu selvästi tietyn tyyppisiä miehiä, kun taas naisten kirjo on huomattavasti laajempi.

Miesopettajia oppilaiden mielestä yhdistävä huumorintaju on selvästi yhteydessä opettajan pedagogisen auktoriteetin syntymiseen ja sitä kautta myös hyvän työrauhan luomiseen. Rento ja huumorintajuinen opettaja osaa luoda koulupäivästä mukavan tapahtuman, jolloin oppilaiden on mahdollista viihtyä koulussa. Tällainen opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden ilmaista itseään vapaasti. Oppilas, joka ei viihdy tai jopa pelkää koulussa, ei varmasti uskalla tuoda esiin omia näkemyksiään. Huumorintajuinen opettaja osaa suhtautua omaan ja oppilaidensa tekemisiin sopivalla vakavuudella.

Vaikka oppilaat olivat usein sitä mieltä, että miesopettajat ovat naisopettajia tiukempia, ei se kuitenkaan tarkoita sitä, että miesopettajat olisivat autoritaarisempia kuin naisopettajat. Tiukkuus tulee esille lähinnä siinä miten asioihin puututaan, ei siinä, milloin tai missä yhteydessä puututaan.

Miesopettajien fyysisesti voimakkaampi olemus on usein syynä siihen, että heidän toimintansa tuntuu tiukemmalta, kuin naisopettajien. Oppilaat kuitenkin arvostavat eniten opettajaa, joka uskaltaa antaa heillä vastuuta omasta koulunkäynnistään, ja tässä asiassa ei mies- ja naisopettajien välillä ole eroja.

Opettajan ja oppilaan pedagogisen auktoriteettisuhteen taustalla vaikuttaa myös opettajan asemaan liittyvä traditioon perustuva vaikutusvalta. Miesten fyysisesti voimakkaampi olemus ja traditioon perustuva auktoriteetti voivat vaikuttaa siihen, että miesopettajalla on voimakkaampi opettajan asemaan liittyvä ylemmyys, kuin naisilla. Traditioon perustuvalla auktoriteetilla viitataan esimerkiksi Uusikylän (2006, 15–24) kuvauksiin oppilaita nöyryyttävistä miesopettajista ja suomalaisessa kulttuurissa vieläkin piilevään ajatukseen miehestä perheen päänä. Samanlaista valtaa miesopettajille tarjoavat myös monet naisopettajat. Miesopettajien koetaan jo pelkällä fyysisellä olemuksellaan purkavan erilaisia konfliktitilanteita (Lahelma 2001). On kuitenkin ensiarvoisen tärkeää muistaa, että traditioon pohjautuva opettajan asemaan liittyvä valta ei suoraan johda pedagogiseen auktoriteettisuhteeseen. Opettaja luo auktoriteettisuhteen jokaiseen oppilasryhmään ja oppilaaseen omalla persoonallaan ja tällaisen suhteen luomiseen on mahdollisuudet yhtäläillä nais- kuin miesopettajilla.

Vaikka oppilaat löysivätkin mies- ja naisopettajien toiminnassa eroja, eivät nämä erot ole tutkimukseni kannalta loppujen lopuksi kovin merkitseviä. Opettajien erilaisuus on ainoastaan rikkaus, eikä näitä erilaisia toimintatapoja ja näkemyksiä voi arvottaa hyvä-huono – akselilla. Oppilaille ei ole lainkaan merkitystä sillä, onko opettajana mies vai nainen. Tärkeintä on, että opettaja on motivoitunut ammattilainen, joka oikeasti välittää oppilaidensa hyvinvoinnista.

Tutkimukseni mukaan kuudesluokkalaisten oppilaiden mielipide vastaa hyvinkin tällä hetkellä vallalla olevaa käsitystä siitä, että tulevien opettajien valinnassa ei tarvita mieskiintiöitä. Tutkimukseni tulokset ovat samassa linjassa myös yläasteikäisten oppilaiden käsitysten kanssa (Lahelma 2001). Uudet miesopettajat otetaan varmasti innolla vastaan sekä oppilaiden, että opettajien keskuudessa, mutta ratkaisevaa on motivaatio ja valmiudet opettajan työhön. Sukupuoli ei saa olla tässä asiassa ratkaiseva tekijä. Esimerkiksi valintakokeissa etuoikeuksien antaminen miespuolisille hakijoille ei ole oikea tie miesopettajien määrän

lisäämiseksi. Tärkeämpää olisi saada erilaiset persoonat tavalla tai toisella kiinnostumaan opettajan ammatista.

On mielenkiintoista, että kasvatustyöstä vähemmän kiinnostunutta sukupuolta, eli miehiä yritetään enemmän tai vähemmän väkisin houkutella opettajan ammattiin. Tutkimukseni ei anna mitään viitteitä siitä, että pelkän sukupuolen perusteella kannattaisi valita tulevia opettajia. Enemmän olisi keskityttävä saamaan motivoituneet, kasvatustyöstä kiinnostuneet ihmiset opettajankoulutukseen ja yritettävä tarjota heille, sukupuolesta riippumatta, eväitä nykypäivän koulussa esiintyvien ongelmien ratkaisemiseksi.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimukseni eli koko tutkimusprosessin ajan todella paljon. Ensimmäisistä esitutkimukseni taustalla olleista kysymyksistä ja ajatuksista vain muutamat ovat jääneet myös lopulliseen tutkimusraporttiini. Toisaalta kaikki nämä asiat ovat jossain vaiheessa olleet osa tutkimusprosessiani ja siten ne myös vaikuttavat koko ajan tutkimukseni taustalla. Mielestäni juuri tämä on tutkimukseni yksi vahvuus ja samalla siinä piilee myös suurimmat karikot. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa ei ole selkeitä tutkimuskysymyksiä, joihin tutkimukseen osallistuvat vastaavat. Yhtenä vahvuutena tutkimuksessani on se, että en ole missään vaiheessa jäänyt polkemaan paikalleen, vaan olen koko ajan yrittänyt löytää aineistostani uusia ulottuvuuksia. Ryhmähaastatteluilla keräämäni aineisto on laaja ja sitä voisi lähteä tutkimaan monelta eri suunnalta. Tämä antoi minulle mahdollisuuden löytää uusia tutkimukseni kannalta merkityksellisiä asioita. Toisaalta ainakin näin kokemattomalta tutkijalta saattaa laajasta aineistosta jäädä olennaisia asioita huomaamatta, jolloin hyvääkään aineistoa ei pysty hyödyntämään täysipainoisesti.

Esitutkimuksen tekeminen haastattelurungon taustaksi oli ensiarvoisen tärkeää. Esitutkimuksen avulla sain idean siitä, miten haastattelurunko kannattaa tehdä, jotta haastatteluissa saisi tutkimuksen kannalta olennaisen keskustelun aikaiseksi. Haastatteluilla kerätty aineisto oli tutkimukseni selkeästi vahvin osa. Tutkittavat osallistuivat haastatteluihin omasta tahdostaan ja käsittelivät asioita rehellisesti ja asiallisesti. Myöhempi tutustuminen tutkittaviin sekä heidän kouluunsa

opetusharjoittelun merkeissä antoi minulle hyvän mahdollisuuden tulkita haastatteluja vielä yksityiskohtaisemmin. Toisaalta samassa yhteydessä voi pohtia sitä, onko haastateltavien tunteminen vääristellyt tulkintojani? Olen sitä mieltä, että lähempi tutustuminen nimenomaan haastattelujen jälkeen tuo tutkimukselleni ainoastaan lisäarvoa.

Tutkimukseni tulosten yhteydessä esiintuomani aikaisemmat tutkimukset ja teorit limittyvät mielestäni erittäin sulavasti tutkimustulosteni kanssa. Jos olisin ennen haastatteluja tutkinut tarkasti aikaisempia tutkimuksia, olisi se saattanut kaventaa näkökenttääni. Teorioiden pohjalta tehdyt oletukset olisivat saattaneet vaikuttaa siihen, etten olisi osannut pitää haastattelutilannetta tarpeeksi avoimena.

Tutkimukseni tuo tuoreen näkökulman keskusteluun miesopettajien vähydestä suomalaisissa kouluissa. Liian usein tehdään oppilaita koskevia päätöksiä ja jopa puhutaan oppilaiden puolesta ilman, että oppilailta on oikeasti kysytty mielipidettä. Mielestäni oppilas on kuitenkin viime kädessä oman toimintansa paras arvioija ja kehittäjä. Tutkimuksessani olen haastatellut kuudesluokkalaisia, mutta koulumaailmassa työskennellessäni olen vakuuttunut siitä, että myös peruskoulun pienemmät oppilaat osaavat kertoa omista ajatuksistaan, jos heille siihen annetaan mahdollisuus. Tutkimukseni antaa myös minulle ja muille opettajille mahdollisuuden kuulla oppilaiden näkemyksen hyvästä työrauhasta ja opettajan tärkeistä ominaisuuksista.

6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimukseni osoitti, että oppilaita haastatteleamalla on mahdollisuus tarkastella asioita hieman eri näkökulmasta. Oppilaiden näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä on tutkittu melko vähän, joten siinä mielessä alueella riittää vielä tutkittavaa. Myös hyvin yleisesti kuultua väitettä siitä, että nimenomaan poikaoppilaat tarvitsisivat miesopettajaa, olisi kiinnostavaa lähteä avaamaan.

Havainnoimalla olisi mahdollisuus saada todella paljon ensi käden informaatiota oppilaiden käytöksestä ja työrauhasta oppitunneilla. Tällainen tutkimus tosin vaatii jo pidemmän ja myös leveämmän tutkimuksen. Eli seurattavia tunteja ja

opettajia tulisi olla todella paljon, jotta tutkija pystyisi muodostamaan käsityksen erilaisten opettajapersoonien vaikutuksesta oppilaiden toimintaan. Tämän tyyppinen tutkimus antaisi aivan uudenlaisen näkökulman. Usein koulutyöskentely kouluissa tapahtuu suljettujen ovien takana ja siksi voimme vain arvailla, mitä luokissa oikeasti tapahtuu.

Miesopettajien määrän lisäämiseksi on lähinnä pyritty muuttamaan opettajankoulutuksen pääsykokeita. Ongelma on kuitenkin jossain paljon syvemmällä kulttuurissamme. Opettajantyö ei yksinkertaisesti kiinnosta miehiä yhtä paljon, kuin naisia. Tähän asiaan pitäisi ehdottomasti paneutua enemmän. Mistä johtuu, että kasvatusala ei kiinnosta miehiä? En usko, että kyse on pelkästään palkkauksesta, vaan taustalla on oltava jotain muutakin.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 144–157.
- Alajääski, J. & Kemppinen, L. 2002. Valintakoe- ja opintomenestys miehillä ja naisilla - luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan Sisäkosmos-urakasta. Teoksessa: Rähä, P. & Kari, J. Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 59-76.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. painos. Jyväskylä: Vastapaino.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Baumrind, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child development*, 37 (3). 887-907.
- Berge, B-M. 1997. Yhdessä vai erikseen? Teoksessa: Arnesen, A-L (toim.)1997. Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Birnik, H. 1998 Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Dee, Thomas S. 2006 The why chromosome. *Education next* 2006 (4). 63-74.
- Dunbar A. & Taylor, B. 1982. Children's perceptions of elementary teachers as authority figures. *The Journal of Social Psychology*. 118, 249-250.
- Erätuuli M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsinki: Yliopistopaino.

- Eräutuuli, M & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua (2.osa). Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsinki:Yliopistopaino.
- Eskola, J & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen aineiston juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltonen, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 133-157.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2003. Educational research – An introduction. 7. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Gartrell, D. 2006. Guidance matters. A Spoonfull of Laughter. Young Children 61 (4), 108-109.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haavio, M.H. 1969. Opettajapersoonallisuus. 4. uusittu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin. Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Heinonen, T. 2001. Luokanopettajan ammatti - Mitä mieltä helsinkiläislukiolainen? Teoksessa: Räihä, P. (toim.) Valinnat - koulutus - luokanopettajan työ. Kohti pedagogisesti suuntautunutta peruskoulun opettajaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 60-81.
- Hellström, M. 2001. Myös rangaistukset kuuluvat kouluun. Luokanopettaja 24 (4), 3.
- Hirsjärvi, S. (toim) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki university press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6.-9. painos. Helsinki: Tammi.
- Hättich, E., Hättich, M. & Hohmann, M. 1970. Autorität. Teoksessa: Speck, J. & Wehle, G. (toim.) Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band 1. München: Kösel-Verlag. 38-54.
- Huttunen J. 1997. Miehen mallit ja opettaja. Mihin miehiä koulussa tarvitaan?. Teoksessa: Heinonen, O-P., Huttunen, J., Kari, J., Mikkola A. & Silvennoinen, M. Miehiä kouluun? Juva: WSOY. 67-112.
- Huttunen R. & Kakkori, L. 2007. Aristoteles ja pedagoginen etiikka. Niin & Näin, 14 (1), 87-94.
- Kari, J. 1997. Sukupuolinäkökulma opettajan ammattiin. Teoksessa: Heinonen, O-P, Huttunen, J., Kari, J., Mikkola, A. & Silvennoinen, M. 1997. Miehiä kouluun. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö. 35–66.
- Keltinkangas-Järvinen, L. 2000. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltonen, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 68-84.
- Koro, J. 1987. Työrauha. Teoksessa: Hirsjärvi, S. Kasvatustieteen sanasto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.173.
- Koskinen, I. 1995. Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa: Leskinen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 52–66.
- Kumpulainen, T. & Saari, S. 2005. Opettajat Suomessa. Tampere: Tammer Paino Oy.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylä: Gummerus.

- Laaksola, H. 2001. Tarvitaan miehiä – ei kiintiöitä. *Opettaja*, 96 (21), 3.
- Laes, T. 2005. Tulevaa opettajaa tunnistamassa – opettajaksi soveltuvuuden arvioinnista. Turku: Turun yliopisto.
- Lahelma, E. 2001. Nuorten mielestä on sama onko opettaja nainen vai mies. *Opettaja*, 96 (5), 18-20.
- Lahelma, E. 2006. Gender perspective: A challenge for schools and teacher education. Teoksessa: Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. *Research based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators*. Turku: Painosalama Oy. 203-211.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. 2003. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Kopijyvä Kustannus Oy.
- Langeveld, M-J. 1951. *Einführung in die pädagogik*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laursen, P. F. 2006. *Aito opettaja*. Suom. Kimmo Kontturi. Helsinki: Finn Lectura.
- Lindroos, M. 1997. *Opetusdiskurssiin piirretty viiva*. Helsinki: Hakapaino
- MacGrath, M. 1998. *The art of teaching peacefully. Improving behaviour and reducing conflict in the classroom*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Martikainen, M & Haverinen L. 2004. Grounded theory –menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa: Kansanen, P. & Uusikylä, K. *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: PS – kustannus.
- Mawhinney, T.S. & Sagan, L.L. 2007. *The Power of Personal Relationships*. Phi Delta Kappan 88 (6), 460–464.

- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Tutkimuksia 194. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Aaltonen, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 44–67.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Suom. Tapio Malinen. Juva: WSOY.
- Mullooly J. & Varenne, H. 2006. Playing with pedagogical authority. Teoksessa: Pace, J.L. & Hemmings, A. Classroom authority. Theory, research and practice. Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates. 63–86.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab. 42–61.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nurmi, T., Rekiaro, I. & Rekiaro, P. 2001. Uusi suomalainen sivistyssanakirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilaskyselyn tulokset. 2007 (luettu). Kupittaa koulu. Oppilaskyselyn tulokset. Viittaus internet lähteisiin. [WWW-dokumentti]. <<http://www.tkukoulu.fi/~kupkoulu/kysely2.html>>

- Puurula, A. 1984. Koulun työrauha kasvatussociologisena ongelmana. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa: Leskinen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 11-26.
- Ragnell, P. 2007 (luettu) Olkahisen koulun kehittämishankkeet. Viittaus internet lähteisiin. [WWW-dokumentti].
<<http://www.info.tampere.fi/a/olkahinen/kehitys.htm>>
- Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa: Tainio, L. (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Robson, C. 2002. Real world reserch. A resource for social scientists and practioner - researchers. 2. painos. Oxford: Blackwell.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana. Teoksessa: Räihä, P. & Nikkola T. (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 9-32.
- Saharinen, K. 2007. Huumoria koulussa - Kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin. Teoksessa: Tainio, L. (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus. 261-287.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173. Helsingin yliopisto: Kasvatustieteen laitos.

- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Acta Universiatis Tamperensis 830. Tampere: Tampere University Press.
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P.A. 1980. Group Processes in the Classroom. Boston: McGrawHill.
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P.A. 2001. Group Processes in the Classroom. 8. painos. Boston: McGrawHill.
- Schneider, E. 1996. Give students a voice in the classroom. Educational Leadership 54 (1). 22–26.
- Silvennoinen, M. 1997. Omia kokemuksia. Teoksessa: Heinonen, O-P, Huttunen, J., Kari, J., Mikkola, A. & Silvennoinen, M. 1997. Miehiä kouluun. Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö. 111-144.
- Somersalo, H., Solantausta, T. & Almqvist F. 2002. Classroom climate and the mental health of primary school children. Nordic journal of psychiatry. 56 (4), 285-290.
- Spåre, P. 2005. Hyvä nauru kasvattaa. Lapsemme 35 (1), 8-9.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 2. painos. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa: Mäkelä, K. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab. 264-285.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Urdu, T. & Schönfelder, E. 2006. Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. Journal of school psychology. 44 (5), 331-349.

- Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Vuorikoski, M. 2003 Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä, S., Viskari, S. 2003. opettajan vaiettu valta. 17-53 Vastapaino. Tampere.
- Wanzer, M.B., Bainbridge Frymier A., Wojtaszczyk, A. & Smith, T. 2006. Appropriate and Inappropriate Use of Humor by Teachers. Communication Education 55 (2), 178-196.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. Sironen, R. & Tuormaa, J. Tampere: Vastapaino

Vastaajan sukupuoli

___ tyttö

___ poika

Vastaa seuraaviin kysymyksiin lyhyesti ja ytimekkäästi.

1. Eroaako nais- ja miesopettajien opetus toisistaan ja jos eroaa niin miten?

2. Tarvitaanko koulussa mielestäsi enemmän miesopettajia ja jos tarvitaan niin miksi?

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Teemahaastattelu

- haastattelut viikolla 8
- 6. luokkalaisille
- 4x3 hengen ryhmä
- tallennus videokameralla
- haastateltavilla sekä miehiä, että naisia luokanopettajina
- ryhmistä yksi kokonaan tyttöjä, yksi poikia ja kaksi sekaryhmää
- yhden haastattelun kesto noin 30-45 min

Haastattelun teemat:

YLEISTIEDOT

- ikä
- opettajahistoria, luokanopettajat ja aineenopettajat

MIES- JA NAISOPETTAJIEN EROT

- mitkä ovat miesopettajien piirteitä?
- mitkä naisopettajien?
- mistä pidät nais/miesopettajien opetuksessa?
- mistä et pidä?
- onko ylipäättään eroja?

TIUKKUUS/KURINPITO

- onko eroja kurinpidossa tiukkuudessa?
- johtaako tiukkuus/kurinpito työrauhaan?
- pidetäänkö työrauhaa tärkeänä?
- miten kurinpito tapahtuu mies/naisopettajilla?
- minkälaisia keinoja käytetään työrauhan saamiseksi (yleinen olemus, fyysinen olemus, auktoriteetti, asiantuntijuus, temperamentti, vuorovaikutus, toverillisuus, opetusmenetelmät) ja mitkä ovat tyypillisiä miehille/naisille?
- kumman sukupuolen oppitunneilla parempi työrauha/enemmän häiriöitä?