

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Oppilaiden ja heidän huoltajiensa näkemyksiä koulun
kurinpitokeinoista sekä kasvatustieteiden keskustelusta**

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
TEIJA KOSENIUS
Kevät 2009

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

TEIJA KOSENIUS: Oppilaiden ja heidän huoltajiensa näkemyksiä koulun kurinpitokeinoista ja kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 67 sivua, 4 liitesivua

helmikuu 2009

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ala- tai yläkoulun oppilas, johon kohdistetaan toistuvasti kurinpidollisia toimenpiteitä koulun taholta, kokee koulun kurinpitokeinot sekä kasvatustieteiden tiedekunta

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena, ja sen aineisto hankittiin avoimen teemahaastattelun avulla haastatteleamalla yhtätoista toistuvasti kasvatustieteiden tiedekunta

Tutkimus osoitti, että haastatelluilla oppilailta oli takanaan monenlaisia kokemuksia koulun puuttumisen keinoista. Huoltajat nimesivät koulun käyttämiä kurinpitokeinoja laajemmin kuin oppilaat. Koulun puuttumisen keinoista, joita lapsi on koulussa kohdannut, huoltajat olivat vaihtelevasti tietoisia. Osalla huoltajista oli hyvinkin tarkat tiedot asiasta.

Lähes kaikkien oppilaiden mielestä koulun kurinpitokeinot olivat vaikuttaneet heidän käyttäytymiseensä positiivisesti. Oppilaat kehuivat erityisesti kasvatustieteiden tiedekunta

Tuloksista voidaan päätellä, että kasvatustieteiden tiedekunta

Avainsanat: kurinpitokeinot, kasvatustieteiden tiedekunta

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 KOULU TÄNÄ PÄIVÄNÄ	7
2.1 KOULUKURI SUOMEN KOULUISSA KESKIAJALTA NYKYHETKEEN	7
2.2 VALLALLA OLEVAT KASVATUKSELLISET ARVOT	8
2.3 OPPILAIDEN KOULUVIIHTYVYYS JA HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN.....	9
3 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN ONGELMATILANTEET	12
3.1 OPPITUNNIN HÄIRINTÄ JA KOULUKIUSAAMINEN	12
3.2 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN VÄLITUNNEILLA JA OPPITUNTIEN VÄLISSÄ	13
4 KOULUN PERINTEISET MENETELMÄT OPPILAAN HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEEN	15
4.1 OPETTAJAN KURINPITOKEINOT	15
4.2 OPPILASHUOLTO	16
4.3 OPETTAJAN AMMATILLINEN VASTUU ONGELMATILANTEISSA.....	18
4.4 SYYLLISTEN ETSIMINEN KOULUN ONGELMANRATKAISUTAPANA	20
5 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ OPPILAAN KOULUNKÄYNNIN TUKEMISESSA	22
6 KASVATUSKESKUSTELU ELI KAKE KURINPITOKEINONA SÄÄKSJÄRVEN KOULUSSA	27
7 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	30
7.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS JA AVOIN TEEMAHAASTATTELU	30
7.2 SISÄLLÖNANALYYSI JA AINEISTOLÄHTÖINEN ANALYYSI	31
7.3 AINEISTON TULKINTA	33
8 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
9 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35
9.1 TUTKIMUSAIHEEN VALINTA JA RAJAUS	35
9.2 AINEISTON HANKINTA.....	36
9.3 ANALYSOINTI	38
10 TUTKIMUSTULOKSET	40
10.1 OPPILAAN HÄIRITSEVÄÄN KÄYTTÄYTYMISEEN KÄYTETYT KURINPITOKEINOT	40
10.2 KOULUN KURINPITOKEINOJEN VAIKUTUS OPPILAASEEN SEKÄ KOKEMUKSET KURINPITOKEINOISTA	45
10.3 KAKE:N VAIKUTUS OPPILAASEEN SEKÄ KOKEMUKSET KAKE:STA.....	48
10.4 KASVATUSKESKUSTELUUN LIITTYVÄ PUHELINSOITTO	52
10.5 HÄIRITSEVÄN KÄYTTÄYTYMISEN MUUTTAMISEEN JOHTANEET SYYT	54
10.6 YHTEENVETO TULOKSISTA	55
11 LUOTETTAVUUS	57
12 POHDINTA	60
LÄHTEET	62
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Ryhdyin tämän tutkimuksen tekemiseen, koska oman työni kautta olen huomannut, että kurinpito koulussa on taitolaji. Kandidaatin tutkimukseni käsitteli opettajan kurinpitokeinoja koulussa. Tällä kertaa halusin tutkia vähemmän huomiota saanutta puolta asiasta, eli sitä, millä tavalla oppilaat sekä heidän huoltajansa kokevat koulun kurinpitokeinot sekä kasvatuskeskustelun yhtenä kurinpitokeinona. Tutkimustehtäväni oli selvittää, miten ala- tai yläkoulun oppilas, johon koulu kohdistaa toistuvasti kurinpidollisia toimenpiteitä, kokee koulun kurinpitokeinot sekä kasvatuskeskustelun yhtenä kurinpitokeinona. Tämän lisäksi halusin selvittää, miten oppilaan huoltaja kokee vastaavat asiat. Koska oppilaat eivät ehkä itse osaisi vastata siihen, ovatko koulun kurinpitokeinot vaikuttaneet heidän käyttäytymiseen jollakin tavalla, halusin kysyä asiaa myös oppilaiden huoltajilta, joilla saattaisi olla toinen näkökanta asiaan. Minua kiinnosti myös tietää, olisivatko oppilaiden ja heidän huoltajiensa vastaukset samansuuntaisia, eli miten huoltajat tulkitsevat tilanteita lastensa kannalta.

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Sääksjärven koulun kanssa, jolta sain tutkimusluvan tutkimukseeni. Heiltä sain myös luottamukselliset tiedot koululla pidetyistä kasvatuskeskusteluista, niissä olleista oppilaista, sekä oppilaiden huoltajien yhteystiedot. Sääksjärven yhtenäiskoulussa on noin 700 oppilasta, joista kasvatuskeskustelu koskee vain hyvin pientä osaa. Tutkimuksessani haastattelin kahtatoista oppilaan huoltajaa, sekä yhtätoista Sääksjärven koulun oppilasta.

Koulun kurinpito on ollut viime aikoina hyvin ajankohtainen aihe. Uutiset koulumaailmasta ovat synkkää kuultavaa. Jokelan ja Kauhajoen verilöylyt kertovat ainakin sen, että osalla lapsista ja nuorista on todella paha olo. Pahoinvointi heijastuu väkisinkin opettajien työhön, ja ihmisten on vaikea käsittää nuorten tekoja. Amerikkalainen Goodman varoittaa kuitenkin puhumasta ”pahaa tahtovista nuorista”, sillä tällaisella leimaamisella hän uskoo olevan pikemminkin tilannetta lieventävä vaikutus. Kuka voi syyttää nuorta ilkeydestä ja tottelemattomuudesta, jos kaikki sanovat, että nuoret ovat ilkeitä ja tottelemattomia? On myös väärin olettaa, että lapset olisivat sen kiltimpiä ja parempia kuin me aikuiset. (Goodman 2006, 220–223.) Syy ongelmiin saattaa siis löytyä lähempää kuin arvaammekaan.

Tiedotusvälineissä nousi tammikuussa 2009 valtava kohu tilanteesta, joka alkoi siitä, että Vantaankosken koulun oppilas otti ruokailussa liikaa kalapaloja annokseensa. Tilanne kärjistyi op-

pilaan ja henkilökunnan välillä niin pahaksi, että paikalle oli kutsuttava poliisi. Yksityiskohdista ollaan vaitonaisia, mutta Vantaan perusopetuksen johtaja Ilkka Kalo toteaa, että neljän kalapalan ottamisesta ei poliisia kutsuta paikalle, vaan turvallisuusasiantuntijaan otetaan yhteys esimerkiksi väkivalta- ja uhkaustilanteissa. (Jaakkonen 2009.) Kohun jälkeen tiedotusvälineissä on päällimmäiseksi nostettu ongelmat kouluruokailun tasosta ja ruuan energiapitoisuudesta sen sijaan, että huomio pysyisi varsinaisessa ongelmassa, eli siinä, miksi poliisi oli kutsuttava paikalle.

Oppilaiden vanhempien tekemät valitukset kouluista ovat lähes kymmenkertaistuneet siitä kun perusopetuslaki 1998 antoi vanhemmille valitusoikeuden. Koulun kurinpitokeinojen riittämättömyys nousee yhdeksi teemaksi valitusten joukossa. Länsi-Suomen lääninhallituksen ylitarkastajan Pirkko Laineen mukaan huoltajat vaativat lastensa oikeutta yhä herkemmin. (Kuokkanen 2009.) Myös lapset ovat hyvin tietoisia oikeuksistaan. Eräällä pitämälläni viidennen luokan kuvataidetunnilla oppilaiden tehtävänä oli kokeilla väriliituja, joita voi sekoittaa veden avulla. Yksi poika veti sormellaan kaikki värit sekaisin, jolloin tuloksena oli musta ympyrä paperilla, mutta keilu värisävyjen tummuuden vaihtelusta jäi väliin. Sanoin, että hänen touhunsa näyttää vähän samalta kuin kolmevuotiailla. Siihen poika totesi: ”Sä sanoit mua kolmevuotiaaks. Mä kerron mun äitille, niin me tehdään susta valitus.”

Jaan huoleni Goodmanin (2006, 213, 226–227) kanssa siitä, että lapsille annetaan nykyään melko paljon päätösvaltaa asioissa. Aikuisten on syytä ymmärtää, että lapset eivät itse pysty päättämään ja ottamaan vastuuta kaikista omista asioistaan, vaan siihen tarvitaan aikuisen apua. Aikuisen on oltava tukena niin kauan, kunnes lapsi tai nuori ymmärtää tekojensa ja ratkaisujensa merkityksen. Sovin kerran erään ensimmäisen luokan oppilaan äidin kanssa, että hänen poikansa olisi kotitehtävänä piirtänyt anteeksipyyntökortin luokkatoverilleen, jota löi niin kovaa, että toiselta tuli verta huulesta. Seuraavana päivänä poika tuli kouluun ja ilmoitti minulle, ettei ole tehnyt korttia, koska ei tahtonut. Soitin lapsen äidille. Hän sanoi minulle: ”Enhän mä voi pakottaa sitä tekemään sellasta jos ei se halua.”

Lapset ovat impulsiivisia, itsekeskeisiä, ja toimivat joskus järjettömästi vain siitä syystä, että ovat nuoria, eivät pahoja. Joskus käy niinkin, että lapsi on selvästi syyllistynyt tahalliseen pahanteekoon. Silloin pieni sanktio on paikallaan. Meidän aikuisten on nähtävä herkkä raja moraalisen ja moraalittoman välillä samoin kuin lapsen itsemääräämisoikeuden ja riippuvaisuuden välillä. Myös tasavertaisuus ja toisaalta yksilöllisyyden huomioiminen ovat asioita, jotka aikuisen tulee punnita tilannekohtaisesti, jotta lapsen olisi mahdollista oppia teoistaan. (Goodman 2006, 213, 226–227.)

Sääksjärven koulu Lempäälässä kyllästyi oppilaiden toistuviin jälki-istuntoihin. Koulun rehtori Seppo Siitosen mukaan opettajat kokivat, ettei jälki-istunto toimi sillä tavalla kuin sen pitäisi, ja kaiken lisäksi koulu ei pystynyt valvomaan, että kaikki määrättyt jälki-istunnot tulee oppilailla

2 KOULU TÄNÄ PÄIVÄNÄ

2.1 Koulukuri Suomen kouluissa keskiajalta nykyhetkeen

Kun Turun katedraaliskoulu perustettiin 1600-luvulla, oli kurinpito aivan omaa luokkaansa. Tärkeintä koulussa oli totteleminen, ja kuri oli erittäin tiukkaa. Hiljalleen keskiaikaisten kasvatuskäytösten rinnalle nousi myös vaatimuksia inhimillisyyden huomioimisesta ja lasten ikäkauden merkityksestä oppimisessa. (Iisalo 1987, 11–37.) Vielä 1900-luvulla koulujen käytännöt kurinpidossa vaihtelivat suuresti (Valta 2002, 40–41). Osa opettajista saattoikin keskustella tottelemattoman oppilaan kanssa ennen rangaistuksen antamista, mutta monessa koulussa rangaistukset olivat julmia ja fyysinen kuritus oli arkipäivää. (Rosenqvist 1929, 196–197; Valta 2002, 40–41, 66.) Ruumiillinen kuritus Suomen kouluissa kiellettiin Hyyrön (2002) mukaan vuonna 1913. Vuosiluku ilmeisesti vaihtelee jonkin verran paikallisesti, sillä esimerkiksi Oulussa kiello astui voimaan vuonna 1914 (Valta 2002, 40).

Käännekohtana koulujen kurinpidossa muodostivat 1960- ja 1970-luvut, jolloin koulun käytäntöjä kehitettiin ja tarkastettiin. Huomiota alettiin kiinnittää enemmän oppilaiden henkiseen hyvinvointiin. Sosiaalisista ja henkisistä ongelmista kärsiville lapsille perustettiin tarkkailukouluja ja erityisluokkia. (Valta 2002, 191–196.) Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön (1970, 230) mukaan opettajan tiukasta auktoriteettiasemasta haluttiin luopua, koska sen ymmärrettiin synnyttävän oppilaissa vain apaattisuutta.

Vastakkaisena ilmiönä 1960- ja 1970-lukujen tarkkailukouluille, nykyisenä trendinä on ollut sijoittaa erityisoppilaita tavalliseen luokkaan, minkä opetushallituksen pääjohtaja Timo Lankinen uskoo lisäävän levottomuutta kouluissa (Passi & Tulonen 28.1.2009). Kurinpidosta on laadittu tarkat säännöt, jotka mainitaan perusopetuslain (1998/628) 36. pykälässä. Perusopetuslain (1998/628) 2. pykälän mukaan opetuksen tavoitteena on kasvattaa lapsia ihmisyyteen, ja tehdä heistä vastuukykyisiä yhteiskunnan jäseniä, jotka omaavat elämässä tarvittavat tiedot ja taidot. Oppilaalla on perusopetuslain (1998/628) 29. pykälän mukaan oikeus turvalliseen ympäristöön.

Koulun arki on nykyään kovin erilaista kuin historiassa. Kärjistäen voidaan ilmaista, että opettajan ja oppilaan roolit ovat joissain paikoin vaihtuneet. Opettajat eivät aina uskalla vastustaa voimakastahtoisia, oikeutensa tuntevaa oppilasta. Monessa koulussa oppilaiden huonoa käytöstä

vain joudutaan sietämään. Sijaisopettajana toiminut roteva 41-vuotias miesopettaja kuvaa Iltasanomissa Vantaankosken yläasteen koulukulttuuria helvetin esikartanoksi. Sijaisopettaja oli joutunut esimerkiksi pitelemään kiinni riehuvaa oppilasta, ja irti päästettyään oppilaan kerrotaan lyöneen miestä kasvoihin niin, että nenästä vuosi verta ja silmä meni mustaksi. (Jaakkonen 2009.) Edellä kuvattu tilanne on kuitenkin ääriesimerkki. Yleensä oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen on kuitenkin astetta lievempää, esimerkiksi oppitunnin häiritsemistä, luvatonta poissaoloa, myöhästelyä, sotkemista, ilkivaltaa, asiatonta kielenkäyttöä, oppilastoverin kiusaamista, opettajan vastustamista, potkimista, tupakointia sekä luvatonta poistumista koulun alueelta. (Naukkari 1999, 22.)

2.2 Vallalla olevat kasvatukselliset arvot

Inhimillinen vuorovaikutus aikuisen ja lapsen välillä on hyvin tärkeä ongelmatilanteita ratkottaessa. Lapsi tulisi pystyä kohtaamaan siinä hetkessä, ja neuvottelun osapuolten välillä tulisi vallita luottamus. (Kiviniemi 2000, 150.) Opettajat kokevat tärkeänä, että koululla on yhteiset pelisäännöt asioihin puuttumisessa, jotta kaikille olisi alusta asti selvää, mitä tietynlaisesta käyttäytymisestä seuraa. Yhteisesti sovittuja pelisääntöjä olisi myös käytännön tasolla noudatettava jatkuvasti, jotta niistä on hyötyä. (Kiviniemi 2000, 162, 164.)

Kasvatuksessa pyritään usein epäsuoraan vaikutukseen, jotta mielikuva yksilön autonomiasta säilyisi. Nuori saattaa vastustaa aikuisen näkemyksiä jo periaatteen vuoksi, ja siksi olisi hyvä, että oppilaan päätöksiin vaikuttavat asiat esitettäisiin koulussa mieluummin huomaamatta kuin suoraan. Nuori kokisi, että hän on itse tehnyt ratkaisut. (Kiviniemi 2000, 106.) Yksilön autonomian kunnioittamisessakin tulee kuitenkin rajat vastaan. Demokratian ja neuvottelun voidaan ajatella ohjaavan toimintaa tiettyyn pisteeseen asti, mutta joskus tulee tilanteita, jolloin aikuisen on välttämättömästi sanoa, että jokin toiminta on joko hyväksyttyä tai ei. (Kiviniemi 2000, 135.) Toisaalta koulun nykyiset häiriötilanteet aggressiivisten oppilaiden kanssa teettävät sen, että joskus on tilanteen kannalta järkevintä katsoa tilannetta läpi sormien. Tällöin ongelmana on se, että suhtautuminen ei ole oikeudenmukaista kaikkia oppilaita kohtaan. (Kiviniemi 2000, 132.) Aggressiivisuutta tutkinut Keltikangas-Järvinen (1978, 1985) katsoo, että opettajan tulee ymmärtää aggression syntyyn vaikuttavia tekijöitä. Kasvattajan täytyy säilyttää malttinsa ongelmatilanteessa, ja tämä onnistuu parhaiten kun itse ymmärtää, mistä aggressiivisuus johtuu. Myös Seppo Siitonen korostaa, että opettajan tulisi pitää itsensä kontrollissa. Opettaja ei saisi mennä mukaan oppilaan huonoon käyttäytymiseen, vaikka toisinaan helppoa olisikin sanoa muutama kova sana. (Siitonen 2008.)

Yhteiskunnassa on havaittavissa kahtiajakoa ihmisten välillä sen mukaan, mihin heidän mielestään tulee kasvatuksen rajat vetää. Esimerkiksi nuori isä kirjoittaa Helsingin Sanomissa

(19.1.2009) omista vapaammiksi tulkittavista kasvatuservoistaan. Hän vastustaa mielestään trendikkäänä pidettyä rajat ja rutiinit -linjaa kasvatuksessa, eikä aio suojata lastaan maailmalta, vaan opettaa elämään siinä ilman valmiita neuvoja. Kirjoittaja yrittää pitää kiinni luomastaan säännöstä, ettei aio estää lastaan tekemästä mitään, mikäli lapsi ei ole välittömässä hengenvaarassa. (Seuri 2009.) Kiviniemi on eri linjoilla Seurin kanssa. Hän korostaa yhteisesti sovittujen sääntöjen tuovan varmuutta ja turvaa sekä lapselle että aikuiselle. Lapset testaavat olemassa olevia sääntöjä, ja huomaavat välittömästi mahdolliset säröilyt kasvatuksellisissa linjoissa. (Kiviniemi 2000, 162–164.)

2.3 Oppilaiden kouluviihtyvyys ja häiriökäyttäytyminen

Kouluviihtyvyys nähdään oppilaiden kokonaisvaltaisena viihtymisenä koulussa ja se sisältää sekä positiiviset että negatiiviset kokemukset. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat menestymismahdollisuudet, sosiaalinen identiteetti, sosiaalinen arvostus sekä vastuunotto, joita koulu oppilaalle tarjoaa. (Linnakylä & Malin 1997, 114–115.) Voidaan tulkita, että koulun työrauha liittyy oleellisesti kouluviihtyvyyteen. Huono koulumenestys heikentää oppilaan koulussa viihtymistä (Naukkarinen 1999, 23–24).

Opetushallituksen ja Jyväskylän yliopiston Terveystieteiden tutkimuskeskuksen teettämän raportin mukaan oppilaat viihtyvät koulussa paremmin kuin aikaisemmin. Vuodesta 2002 vuoteen 2006 mennessä oppilaiden kokemus koulun turvallisuudesta oli kasvanut. Tulokset ovat tuoreita, mutta niissä eivät näy viimeaikaisten kouluammuskelujen mahdolliset vaikutukset oppilaiden turvallisuuden tunteeseen. (Liiten 2009.) Uudet tutkimustulokset ovat samansuuntaisia 1990-luvun kouluviihtyvyyttämittausten kanssa (Naukkarinen 1999, 23–24). Oppilaiden koulukokemukset olivat muuttuneet myönteisemmiksi 1990-luvulla. Syynä viihtyvyyden paranemiseen oli oppilaiden kokemuksen mukaan opettajien ja oppilaiden välisen suhteen paraneminen (Liiten 2009; Naukkarinen 1999, 23–24.) Lisäksi tärkeinä tekijöinä oppilaat mainitsivat opettajien oikeudenmukaisuuden ja kannustuksen oman mielipiteen ilmaisuun (Liiten 2009). Vuonna 1995 jopa 90 prosenttia peruskoulun kuudesluokkalaisista vastasi viihtyvänsä hyvin koulussa (Liinamo & Kannas 1995, 111). Yhdeksänkymmentäluvun tutkimustiedon valossa kouluviihtyvyys yläasteella ei ole yhtä hyvää kuin ala-asteella (Naukkarinen 1999, 23–24).

Kansainvälisessä vertailussa 1990-luvulla suomalaiset oppilaat suhtautuvat kaikkein kielteisimmin opettajiin. Koulukielteisyys, verrattuna muiden maiden lapsiin, on yleisintä juuri suomalaislapsilla (Naukkarinen 1999, 23–24). Varhaiskasvatuksen professori Pentti Hakkarainen ja psykologian professori Timo Järvillehto toteavat Suomen jäävän kansallisissa kouluviihtyvyyksvertailuissa edelleen listan hännille, vaikka Pisa-vertailujen perusteella voitaisiinkin päätellä, että suo-

malainen koulu on paras mahdollinen (Hakkarainen & Järvillehto 2009). Samaan aikaan kun oppilaiden kouluviihtyvyys yleisesti kasvaa, pysyy myös niiden oppilaiden määrä suurena, jotka voivat pahoin. Pahoinvointi näkyy koulussa oppilaiden runsaina poissaoloina. (Liiten 2009.) Takala (1992, 33–38) on kuvannut tilannetta oppilaiden näkökulmasta kouluallergian käsitteellä, jolla tarkoitetaan nuoren vieraantumista koulun normeista, ja siihen liittyy vahva koulukielteisyys. Käytännössä kouluallergia näkyy oppilaan aggressiivisessa tai flegmaattisessa asenteessa opettajaa kohtaan. Kouluallerginen tekee vastarintaa joko passiivisesti tai häiriköimällä.

Voidaan sanoa, että ei-toivottu käyttäytyminen ja kouluviihtyvyys ovat sidoksissa toisiinsa. Kun opettajat selvittelevät oppilaiden häiritsevää käyttäytymistä, kaikkien viihtyvyys paranee. Ei-toivottu käyttäytyminen kiristää yhtä lailla sekä oppilaiden että opettajien hermoja. (Naukkarinen 1999, 24.) Oppilaiden psyykkisestä kuormasta kertovat esimerkiksi oppilaiden sykemittaukset, jotka osoittavat oppilaiden sykkeen olevan huolestuttavan nopea koko tavallisen koulupäivän ajan (Hakkarainen & Järvillehto 2009). Yleisen viihtyisyyden lisäämiseksi oppilaat eräällä yläasteella ovat ehdottaneet enemmän viherkasveja ja tauluja seinille. Myös sopiva lämpötila luokahuoneissa sekä siisteys ja valoisuus auttaisivat viihtymään. Riittävä määrä mielellään pehmoisia istumapaikkoja käytäville, useammin keskusradiosta soitettua musiikkia ja pidempi ruokatunti tekisi päivästä viihtyisämmän. (Naukkarinen 1999, 29–30.) Oppilaiden toiveet eivät ole taivaita hipovia, mutta nyt talouden taantumien tullessa koulujen uudistuksia joudutaan todennäköisesti jälleen karsimaan.

OAJ sekä Kotiliesi teettivät tutkimuksen luokanopettajien työoloista keväällä 2008. Kyselyyn vastasi 526 opettajaa, ja tutkimustulokset eivät olleet mairittelevia. Joka kolmas opettaja oli tyytymätön työoloihinsa. Viimeisen vuoden aikana 47 prosenttia miesopettajista oli harkinnut alan vaihtoa, ja 39 prosenttia naisopettajista. (<http://www.oaj.fi>, luettu 2.1.2009.) Opettajien tyytymättömyydestä työhönsä on viitteitä muualtakin päin maailmaa. Esimerkiksi amerikkalainen tutkimus vuodelta 2004 kertoo, että kolmasosa amerikkalaisista opettajista on vakavasti pohtinut alan vaihtoa. Syy opettajien tyytymättömyyteen on ollut nykyinen koulukuri ja oppilaiden sietämätön käyttäytyminen. (Goodman 2006, 220.)

Oppilaiden häiriökäyttäytymisessä on kansallisia eroavaisuuksia. Esimerkkinä voidaan mainita tutkimus, jossa verrattiin amerikkalaisia ja japanilaisia oppilaita siinä, kuinka he mielsivät syyt, miksi toista oppilasta kohtaan ei saisi käyttäytyä aggressiivisesti. Amerikkalaiset lapset ja nuoret keskittyivät enemmän syihin, joilla oli jokin merkitys heille itselleen. Tällaisia olivat yhteiset säännöt sekä huonosta käytöksestä seuraavat rangaistukset. Japanilaiset lapset ja nuoret sen sijaan keskittyivät enemmän siihen, millaisia seurauksia aggressiivisesta käyttäytymisestä on toisille. (Bear, Manning & Shiomi 2006, 70–71.)

Helsingissä oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen aiheuttaa Karumon (2009) mukaan vuosittain yli 300 vaaratilanneraporttia. Tyypillisiä tapauksia ovat tilanteet, joissa lapsi käy kiinni toiseen oppilaaseen tai heittelee tavaroita. Sen lisäksi tilanteet, joissa oppilas joudutaan poistamaan luokasta voimakeinoin, ovat riskialttiita. Ivailun ja haistattelun lisäksi opettajat ovat raportoineet oppilaan aiheuttamasta hampaan halkeamisesta, sormiluun murtumisesta, niskan venähtämisestä sekä useista mustelmista ja nirhaumista. Hyvin helposti oppilas saattaa vastustaessaan opettajaa purra tätä käteen. (Karumo 2009.)

Professorit Hakkarainen ja Järvilehto (2009) peräänkuuluttavat uudenlaista yhteisöllisyyttä ratkaisuna opettajien ja oppilaiden psyykkiseen kuormitukseen. Yhteisöllisyyden kehittäminen edellyttää koko koulun toimintamallien uudelleen tarkastelua. Hyviä tuloksia onnistuneesta yhteisöllisyyden kehittämisestä on heidän mukaansa jo Japanista ja Brasiliasta, jossa kouluista on tehty koko yhteisön keskuksia, joissa lapset ja lähiyhteisön aikuiset toimivat täysipainoisesti. (Hakkarainen & Järvilehto 2009.) Amerikkalaisen Goodmanin mukaan kaikenlainen toiminta, mikä edistäisi me-henkeä koulussa, olisi tavoiteltavaa. Sitä kautta olisi mahdollista kehittää oppilaiden sitoutumista koulun sääntöihin. Tällä mahdollistetaan moraalien kehitykselle niin tärkeä opettaja-oppilas-koulu-ryhmittymisen. Esimerkkinä tällaisesta me-henkeä kasvattavasta toiminnasta Goodman mainitsee erilaiset luokan kokoukset ja oppilastoimikunnan järjestämät tapahtumat. (Goodman 2006, 226.)

3 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN ONGELMATILANTEET

3.1 Oppitunnin häirintä ja koulukiusaaminen

Naukkarisen tutkimuksen (1999, 27–35) mukaan oppilaat tunnustavat oppitunnin häirinnän ja koulukiusaamisen eräänlaisiksi tavoiksi tuottaa häiriötä koulussa. Oppilaat itse nimeävät oppitunnin häirinnäksi esimerkiksi myöhästelyn, luokan oveen hakkaamisen ja potkimisen, heilumisen, sähelämisen ja riehumisen. Verbaalista häirintää on heidän mielestään lörpöttely, luvaton juttelu, hälieseminen, leikkiminen, häiritseminen koetilanteessa, sekä huutaminen kokeen palautuksessa. Koulun sääntöjä vastustetaan esimerkiksi tulemalla luokkaan ulkovaatteissa, syömällä tai juomalla luokassa luvatta, vaihtamalla istumapaikkaa luvatta, heittelemällä kirjoja, työntelemällä pulpetteja, nostelemalla tuoleja ja poistumalla luvatta oppitunnilta. (Naukkarinen 1999, 27.) Rehtori Siitosen (2008) mukaan Sääksjärven koululla oppitunneilta myöhästely aiheuttaa eniten ongelmia tunti-työskentelyyn. Jonkin verran ongelmia aiheutuu myös oppilaiden luvattomista poissaoloista sekä tuntikohelluksista.

Naukkarisen (1999, 27) esittämä kuva koulumaailmasta on hyvin todenmukainen. Joskus oppitunnin pitäminen saattaa olla eräänlaista selviytymistäistelua, jossa katsotaan, kumpi taipuu ensin, opettaja vai oppilas. Tietyt oppilaat voivat terrorisoida oppituntia esimerkiksi tulemalla luokkaan äänekkäästi, potkimalla oveen, puhumalla luvattomasti, vaeltelemalla luokassa tai olemalla osallistumatta opetukseen. Jos oppilas ei kanna mukanaan kirjoja, kynää ja kumia, tehtävien tekeminen on mahdotonta ja opettaja joutuu toistuvasti keskeyttämään opetuksensa. Joskus opettajalle huudellaan sopimattomia ja jopa haistatellaan. Koulun omaisuuden kunnioittaminen on kadoksissa, kun oppilas heittelee koulukirjojaan ja töhrii pulpettia. Luokasta poistuminen kesken tunnin on yksi tapa, jolla oppilas voi häiritä opetusta. Muutamien oppilaiden häiriköinti vaikeuttaa koko ryhmän opiskelua. (Naukkarinen 1999, 27.)

Opettajaan kohdistuvaa häiriköintiä on oppilaiden oman käsityksen mukaan esimerkiksi opettajalle ”selittäminen”, mariseminen, suun aukominen, kiroileminen, opettajan puheen kommentoiminen, tottelemattomuus, opettajan kiusaaminen, heittely kuminpaloilla, ärsyttäminen epä-

miellyttävillä huudoilla, haukkuminen, pilkkaaminen ja haistattelu (Naukkarinen 1999, 27–28). Oppitunnin häirintä liittyy usein tiettyihin henkilöihin, jotka dominoivat oppituntia, pitävät yllä häiriötä ja tekevät näin toisten oppimisen mahdottomaksi. Muiden oppilaiden mielestä työrauhan häiriintyminen on kiusallista ja ärsyttävää. (Naukkarinen 1999, 28.) Paul Willis (1984, 13–63) uskoo, että oppilaiden nuokkuminen, pilaileminen ja tunnilta luvatta poissaolo kertovat heidän kamppailustaan symbolisen ja fyysisen tilan voittamiseksi koululta. Ilkivallan ja tappelun kautta haetaan pesäeroa kouluun ja sen sääntöjä noudattaviin nynnyihin.

Kiusattuja arvioidaan olevan koulussa noin 5–15 prosenttia. Lukumäärä riippuu laskentatavasta, koska kiusaamista samoin kuin kiusaamisen kokemista on hyvin erilaista. (Salmivalli 2003, 14.) Viimeisimpien tutkimustulosten mukaan koulukiusaamisen uhreiksi joutuneiden määrä on hieman laskenut (Liiten 2009). Koulukiusaaminen on Salmivallin (2003, 10–11) mukaan toimintaa, jonka tarkoituksena on järjestelmällisesti vahingoittaa toista oppilasta. Kiusaajan ja kiusatun välillä vallitsee epätasapaino voimasuhteissa. Kiusaaminen kohdistuu toistuvasti samaan henkilöön. Satunnainen kiusaaminen ei siis ole koulukiusaamista. Oppilaat itse mieltävät koulukiusaamiseksi esimerkiksi toisen oppilaan nimittelyn, toisten töiden sotkemisen, sekä terävillä esineillä pistelemisen toisten käsiin ja päähän (Naukkarinen 1999, 27).

Kiusaaminen on usein fyysistä tai henkistä väkivaltaa, ja siihen saattaa liittyä rahan kiristäminen toiselta oppilaalta, vitsailu toisen kustannuksella tekemällä väkivaltaa oppilaalle, suvaitsemattomuus toisen erityisyyttä kohtaan sekä oman kovuuden näyttäminen. Aina kiusaamiseen ei ole selkeää, erityistä syytä. (Salmivalli 2003, 10–31.) Oppilaiden vanhemmat ovat huolissaan oppilaiden välisen ilkivallan ja väkivallan aiheuttamasta turvattomuudesta. Erityisesti pelätään kiusaajien kosta siitä, jos oppilas kertoo opettajalle kiusaamisesta. (Naukkarinen 1999, 32.) Ilkivalta aiheuttaa turvattomuutta ja viihtymättömyyttä. Esimerkiksi tapahtuma, jossa 8-luokkalainen sytytti ilitusräjähteen erään yläkoulun aulassa, oli tilanne, joka lisäsi turvattomuuden tunnetta oppilaissa. Läsnä olevilla oppilailla ei koston pelossa ollut uskallusta kertoa tilanteesta opettajalle. (Naukkarinen 1999, 33.)

3.2 Häiriökäyttäytyminen välitunneilla ja oppituntien välissä

Naukkarisen tutkimuksessa (1999, 30) oppilaat mainitsevat välitunteihin ja koulupäivän vapaampiin hetkiin liittyviksi häiriökäyttäytymisen muodoiksi lähinnä väkivallan, ilkivallan sekä toisten oppilaiden tavaroiden varastelun. Myös tupakanpolto mainitaan (Naukkarinen 1999, 83). Oppilaiden kokemus välituntien häiriökäyttäytymisestä eroaa hieman esimerkiksi Sääksjärven koulun rehtorin näkemyksestä, jonka mukaan välitunneilla ehdottomasti suurin riesa on oppilaiden tupakan-

poltto ja siihen liittyvä koulun alueelta poistuminen. Myös oppitunnilta myöhästelyt voivat hänen mukaansa liittyä tupakanpoltoon, jota oppilaat yrittävät salailta menemällä tupakalle nurkan taakse tai odottamalla, että välituntivalvoja on poistunut pihalta. (Siitonen 2008.) Naukkarinen lisää opettajien kokemaksi välituntien ongelmaksi myös oppilaiden asiattoman kielenkäytön. Joillain oppilailla on myös tapana käydä lähikaupassa välitunnin aikana näpistelemässä tavaroita. (Naukkarinen 1999, 29, 34.)

Oppilaiden kertoman mukaan oppilaat saattavat sotata käytäviä esimerkiksi märillä käsi-
pyyhkeillä, ruokalasta tuomilla ruuilla tai sylkemällä. Paikkojen rikkominen ja polttaminen vähentävät viihtyisyyttä koulussa. Eräs häiriökäyttäytymisen muoto on oppilaiden mukaan toisten oppilaiden tavaroiden, kuten vaatteiden tai polkupyörien siirtely ja rikkominen. Ongelmien syntyä lisää se, että joitakin oppilaita on käytävillä myös oppituntien aikana. (Naukkarinen 1999, 34.)

Tuore tapausesimerkki oppilaiden mainitsemasta ilkeistä koulussa on uutinen Vuosaaren yläasteelta. Välitunnin aikana vessanpönttö oli räjähtänyt sinne laitetun ilotulitteen vuoksi. Kukaan ei loukkaantunut onnettomuudessa. Koululla on erään oppilaan mukaan räjäytelty uudenvuoden jälkeen viidestä kuuteen kertaa. (Helsingin Sanomat 2009.) Myös Vantaankosken 600 oppilaan yhtenäiskoulussa on kärsitty viime syksystä lähtien monenlaisesta oppilaiden tekemästä ilkeistä. Uudenvuoden ilotulitteiden paukuttelun lisäksi koulussa on tyhjennetty jauhesammutin ja ulostettu ilmastointikanavaan. Uusin välikohtaus sattui, kun yksi oppilas pelehti koulussa aseensa näköiseksi tehdyllä tupakansytyttimellä. Koulun rehtori Kaisa Maliniemen mukaan Vantaankosken koululla ei ole sen enempää ongelmia kuin muissakaan suurissa kouluissa, ja ongelmia aiheuttaa vain pieni oppilaiden ryhmä. (Karumo & Pajari 2009.)

4 KOULUN PERINTEISET MENETELMÄT OPPILAAN HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEEN

4.1 Opettajan kurinpitokeinot

Suomen perusopetuslain (1998/628) 36. pykälän mukaan ”Oppilasta, joka rikkoo järjestystä, menettelee vilpillisesti tai käyttäytyy muuten epäasiallisesti, voidaan rangaista kurinpidollisesti. Kurinpitorangaistuksia ovat kirjallinen varoitus ja oppilaan erottaminen enintään kolmeksi kuukaudeksi. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia, ettei oppilas erottamisen aikana jää jälkeen opetuksesta. Opetusta häiritsevä oppilas voidaan määrätä poistumaan luokasta oppitunnin jäljellä olevaksi ajaksi. Epäasiallisesti käyttäytyvä oppilas voidaan määrätä enintään kahden tunnin jälki-istuntoon. Kotitehtävänsä laiminlyönyt oppilas voidaan määrätä työpäivän päätyttyä enintään tunniksi kerrallaan valvonnan alaisena suorittamaan tehtäviään.” (www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628 luettu 17.1.2009.) Laki antaa kuitenkin vain näennäisesti selvät raamit opettajan kurinpitoon. Jos esimerkiksi luokasta poistamista tutkitaan tarkemmin, on opettajan valvottava luokasta poistettua oppilasta koko ajan, sillä oppilasta ei saisi jättää yksin käytävään. Itse olen kerran saanut huomautuksen koulun rehtorilta, kun luokkani oppilas seisoj yksin käytävässä. Jos opettaja taas vie häiritsevän oppilaan toiseen luokkaan valvovan silmän alle, jättää hän muut luokan oppilaat ilman valvontaa.

Vaikka koulun kurinpitokeinot on pyritty laatimaan oppilaan ja opettajan suojaksi, monille oppilaille kertyy silti kouluajalta negatiivisia oppimiskokemuksia, joiden vaikutukset ovat pitkäkestoisia. Erityisesti häpeän tunne, joka on koettu koulun rangaistuskäytäntöjen osana, vaikuttaa lapseen hyvin negatiivisesti. Mikäli oppilas ei ymmärrä opettajan odotuksia, hän saattaa kokea rangaistusperiaatteet mielivaltaisina. (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 94.) Rangaistus kärsitään, mutta asiat saattavat silti jäädä painamaan oppilaan mieltä, ja oppilas ei välttämättä tiedä, onko hän edelleen tarkkailun alla vai ei. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 41.) Siksi on erityisen tärkeää, että oppilas ja opettaja pohtivat sääntöjen merkitystä yhdessä. Näin toimimalla heidän välilleen syntyy molemminpuolinen ymmärrys ja arvostus. Vaikka yhden oppilaan huomioiminen kolmenkymmenen muun joukossa on haasteellista, olisi hyvä, että opettaja joskus pysähtyisi miettimään, millä tavalla yksittäinen oppilas rangaistuksensa kokee. Kurinpitokeino on onnistunut, mikäli se

aiheuttaa normien uudelleen arviointia. Jos taas rangaistuksesta seuraa epämääräinen epäonnistumisen tunne, ei olla oikeilla poluilla. (Vuorikoski ym. 2003, 95.)

Jotta kurinpito luokassa on mahdollista, opettajalla tulisi olla Laineen (2000) mukaan oppilaiden kunnioitus. Hän uskoo koulun olevan eräänlaisessa murrostilassa, jossa koulun toimijoiden keskinäiset suhteet, kurinpito sekä auktoriteetit etsivät uutta paikkaansa. Koska koulun toimintatapojen lopullinen muotoutuminen on vielä käynnissä, voidaan nykyhetkeä kuvailla kriisitilanteeksi. Ongelmien ilmaantuessa yhä joudutaan turvautumaan perinteiseen opettajan auktoriteettiasemaan ja valtarakenteisiin. (Laine 2000, 57.)

Laine on samoilla linjoilla amerikkalaisen Goodmanin kanssa. He uskovat, että koulussa tulisi nykyään suosia enemmän kommunikatiivisia kurinpitokeinoja, kuten keskustelua, auttamista ja luonnollisia seurauksia sen sijaan, että rangaistus langettaisiin ylhäältä päin. Kommunikatiiviset kurinpitokeinot kehittävät oppilaissa vastavuoroisuutta ja toiseuden kunnioittamista. Erityisen tärkeää olisi tehdä säännöt näkyviksi niin oppilaille, opettajille kuin vanhemmillekin, ja yhteisön tulisi ne myös tunnustaa yhteisesti. Tämän hetkiset kurinpidolliset käytännöt ovat vanhentuneita, eivätkä ne tue oppilaan moraalista kehitystä. Uudet käytännöt vaativat yhteisöllisyyden uudelleen määrittelyä, samoin kuin tilannekohtaista mahdollisuutta säädellä läheisyyttä ja etäisyyttä ongelman vaatimalla tavalla. Käytänteiden muuttamisella saadaan aikaan oppilaiden ymmärrys siitä, että koulun vääräys on aivan eri asia kuin moraalinen vääräys. Näin tuetaan oppilaiden moraalien kehitystä. (Goodman 2006, 217, 224–225; Laine 2000, 58.)

Goodmanin mukaan koulun perinteiset säännöt yhtä aikaa yllyttävät oppilasta käyttäytymään huonosti sekä pyrkivät estämään sitä. Perimmäinen ongelma koulun kurinpitokeinoissa on niiden välittämä viesti: Jos toimit tietyllä tavalla, saat siitä tietyn rangaistuksen. Tällaisen sisällön sijaan viestin tulisi olla: Mikä olisi paras tapa auttaa sinua olemaan toistamatta tekoasi? (Goodman 2006, 217, 224.)

4.2 Oppilashuolto

Suomen perusopetuslain (1998/477) 31. pykälän mukaan ”Oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, jotka ovat kansanterveyslaissa (66/1972) tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa (683/1983) tarkoitettu kasvatuksen tukeminen. Opetuksen järjestäjän on huolehdit-

tava siitä, että oppilaalle, jonka käyttäytyminen on aiheuttanut -- kurinpitorangaistuksen tai jolta opetus on evätty jäljellä olevan työpäivän ajaksi -- järjestetään tarvittava oppilashuolto. Oppilasta ei saa jättää ilman valvontaa -- toimenpiteiden jälkeen.”

(www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628 luettu 17.1.2009.)

Sekä oppilashuoltoryhmissä, että niiden kokoonpanoissa lienee paikallisia vaihteluita. Esimerkiksi Sääksjärven 700 oppilaan yhtenäiskoulussa on kaksi oppilashuoltoryhmää, joista toinen keskittyy alaluokkien ja toinen yläluokkien asioihin. Oppilashuoltoryhmät kokoontuvat kerran viikossa keskustelemaan esiin tulleista ongelmista.

(www.koulut.lempaala.fi/saaksjarvi/OPPILASHUOLTO.pdf luettu 19.1.2009.) Ryhmä viestittää tarpeellisista asioista yläluokkien oppilashuoltoryhmälle. Oppilashuoltoryhmän tavoite on kehittää yksilöllisiä ratkaisuja oppilaiden erityisongelmiin. Ryhmä myös kehittelee käytäntöjä, joilla koulun työrauha ja turvallisuus voidaan taata kaikille. Oppilashuoltoryhmä laatii yhdessä oppilaan huoltajien kanssa oppilaiden henkilökohtaisia oppimissuunnitelmia ja pohtii tarvittaessa erityisjärjestelyjä oppilaan opetusta varten. Ryhmässä on mukana rehtori, erityisopettajia, kouluterveydenhoitaja, koulupsykologi sekä koulukuraattori. (www.koulut.lempaala.fi/saaksjarvi/OPPILASHUOLTO.pdf luettu 19.1.2009.)

Lisäksi Sääksjärven koululla on olemassa laajennettu oppilashuoltoryhmä, joka kokoontuu kahdesti lukuvuodessa. Normaalin oppilashuoltoryhmän lisäksi paikalla on silloin koulupoliisi, koululääkäri sekä sosiaalitoimen, nuorisotoimen ja seurakunnan edustajia. (www.koulut.lempaala.fi/saaksjarvi/OPPILASHUOLTO.pdf luettu 19.1.2009.) Sääksjärven koulun rehtorin mukaan Sääksjärven 700 oppilaan koulussa on vain hyvin vähän sellaisia oppilaita, joihin joudutaan kohdistamaan oppilashuollollisia toimenpiteitä. Tämä pieni prosentti oppilaista on sellaisia, joihin eivät koulun kasvatukselliset keinot tahdo tehot, ja henkilökunta miettii tosissaan sopivia toimenpiteitä. (Siitonen 2008.)

Suomen perusopetuslain (1998) 41. pykälä salassapidosta määrää seuraavaa: ”Opetuksen järjestämisestä vastaavien toimielinten jäsenet -- eivät saa luvattomasti sivullisille ilmaista, mitä he ovat koulutukseen liittyviä tehtäviä hoitaessaan saaneet tietää oppilaiden tai tässä laissa tarkoitetun henkilöstön taikka heidän perheenjäsentensä henkilökohtaisista oloista ja taloudellisesta asemasta. Edellä 1 momentissa tarkoitetut henkilöt sekä kouluterveydenhuollosta ja muusta oppilashuollosta vastaavat henkilöt saavat sen estämättä, mitä 1 momentissa tai salassapitovelvollisuudesta erikseen säädetään, antaa toisilleen sekä koulutuksesta vastaaville viranomaisille opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämät välttämättömät tiedot.” (www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628 luettu 17.1.2009.)

Oppilashuoltoryhmällä on paljon valtaa ja vastuuta. Oppilashuoltoryhmän jäsenten mielestä ryhmän toiminta on hyvin tarpeellista juuri sen aseman vuoksi. Lisäksi ryhmässä katsotaan olevan niin paljon asiantuntemusta, että ongelmia pystytään ratkomaan. Ryhmä on kiinteä osa koulun toimintaa. Sen kokouksissa mietitään useimmiten korjaavaa ratkaisua ongelmallisiin oppilastapauksiin. (Naukkarinen 1999, 67.) Kun oppilaan ongelmia pohtivat muut kuin oppilas tai hänen huoltajansa, voi olla vaarana, että keskustelu ajautuu kyseenalaisille uomille. Oppilaan negatiivisia ominaisuuksia on eräässä oppilashuoltoryhmän kokouksessa kuvailtu seuraavasti:

”laiska, omituinen, uhmakas, kättysä, itsekäs, räiskähtelevä, epärehellinen, puhuu täysin puppua, luikero ja luikertelija, hankala, tosi ärsyttävä ja huomion tarve on ihan kohtuuton, hävytön, ylimielinen asenne, nenäkäs.” (Naukkarinen 1999, 69).

Esimerkiksi Naukkarisen tutkimuksen kohteena olleen Vuorelan koulun oppilashuoltoryhmä ei kokouksissaan arvioi lainkaan kouluyhteisön toimintaa. Ongelmanratkaisukeinot olivat sellaisia, mitä voitiin koulua muuttamatta tehdä. Kyseisen oppilashuoltoryhmän toiminta pysyi hyvin kaavamaisena vuodesta toiseen. Ongelmanratkaisuprosessin aikana käytiin läpi nykytilanne, oppilaan piirteet ja toimintatavat, mitä ongelman ratkaisemiseksi on tehty koulussa ja mitä on vielä tekemättä, mitä ongelmalle pitäisi tehdä ja lopuksi vielä yhteenveto. (Naukkarinen 1999, 68–69.)

Oppilashuoltoryhmien kokoukset eroavat keskustelutavoiltaan. Osa ryhmistä pysyy asiaan, keskustelee toimenpiteistä ja tekee myös päätöksiä. Toisissa ryhmissä hypätään välillä puhumaan muista asioista, mutta tehdään kuitenkin päätöksiä. Osassa ryhmistä toimenpiteet siitä, miten tilanne saataisiin ratkaistua, jää auki. (Naukkarinen 1999, 74–79.)

4.3 Opettajan ammatillinen vastuu ongelmatilanteissa

Oppilaat testaavat usein opettajan kärsivällisyyttä tahallisella ärsyttämällä, mutta opettajan työ edellyttää pitkää pinnaa. Opettajien tulisi varoa liian suurta tunnelatausta ristiriitatilanteissa ja selvittää provosoitumatta vaikeimmastakin oppilaasta. Mikäli tilanne ei ratkeaisikaan opettajan toivomalla tavalla, opettajan pitäisi pystyä säilyttämään oma mielenrauhansa. (Kiviniemi 2000, 147–148.) Lawrence Kajs (2006, 16, 25) Houstonin yliopistosta toteaa, että reilua peliä ja johdonmukaisuutta koulun kurinpidossa ei voida liikaa korostaa, sillä päätöksillä, joita opettajat tekevät kurinpiitoon liittyen, voi olla hyvinkin pitkäaikainen vaikutus oppilaan elämässä. Vaikeiden tilanteiden selvittelyssä opettajalla olisi oltava hyvä tunneside lapsen sekä valmiuksia erilaisten tunteiden käsittelyyn. Osa opettajan ammattitaitoa on myös se, ettei ongelmien tullessa heti nosta käsiään ylös, vaan yrittää löytää kyseiseen tilanteeseen parhaat keinot vaikuttaa. (Kiviniemi 2000, 149.) Jos op-

pilas on jatkuvasti levoton, on selvitetävä, mistä asia johtuu. Onko syy oppilaan perheessä, huonossa ajankäytössä, opettajan luokanhallinnassa, oppilaan kaveripiirissä vai kenties asenteessa? Ratkaisuksi Goodman esittää palaveria oppilaan vanhempien kanssa, herätyskellon hankkimista, kollegoiden apua, tekemättömän työn näkymistä oppilaan arvosanoissa tai mitä ikinä tilanne vaa- tiikin. (Goodman 2006, 225.)

Joidenkin opettajien on vaikeaa ylipäättään myöntää ongelmia ryhmänsä kanssa. Toiset opet- tajat taas ovat valmiita katsomaan kriittisemmin myös omaa puoltansa asiasta. Opettajan luovuus ja ennakkoluulottomuus ongelmatilanteiden ratkaisussa nähdään tärkeänä. Opettaja-oppilas- vas- takkainasettelua tulisi välttää. (Naukkarinen 1999, 81–82.) Häiriötilanteiden selvittelyssä opettajil- la on hyvin erilaisia tapoja toimia. Oppilaiden kertoman mukaan toiset opettajat vain antavat perik- si, lopettavat opettamisen ja antavat oppilaiden meluta. Joskus opettaja vain huutaa, ja kaikki ne- kin, jotka eivät osallistuneet häiriköintiin, kuuntelevat huutoa. Tämän oppilaat kokevat epäoikeu- denmukaisena. Joskus opettaja saattaa oppilaan mielestä saada ”kohtauksen” ja ajaa oppilaan ulos. (Naukkarinen 1999, 85–86.)

Opettajan puolustukseksi voidaan Naukkarisen (1999, 86) mukaan sanoa, että nykyisen kal- tainen koulu ei ehkä tarjoa mahdollisuutta kohdata oppilaiden yksilöllisyyttä paremmin. Puutteelli- nen kohtaaminen välittää oppilaalle kuvaa siitä, että hän ei ole ainutlaatuinen (Berger & Luckmann 1995, 103–107). Tällöin opetusvaikutus ei ole toivottu, vaan toteutuu piilo-opetussuunnitelma (Broady 1986, 96–100). Ruotsalainen opettaja ja tutkija Donald Broady määrittelee piilo- opetussuunnitelman tarkoittamaan sitä, että oppilaat oppivat koulun vaatimusten kautta jotakin muuta kuin mitä heidän olisi tarkoitus oppia (Broady 1986, 17). Opettajat eivät haluaisi opettaa piilo-opetussuunnitelman mukaan, mutta koulutyön raamit eivät tarjoa vaihtoehtoa. Piilo- opetussuunnitelma syntyy oppitunnin pituudesta, ainejaosta, koulussa vallitsevasta hierarkiasta, to- distusjärjestelmästä ja ennen kaikkea kuilusta koulutyön sisällön ja oppilaiden kokeman välillä. (Broady 1986, 15–17.)

Kuten Broady väittää, ylempään sosiaaliluokkaan kuuluvien lasten kanssa koulunkäynti- ja käytösongelmia syntyy harvemmin kuin alempaan sosiaaliluokkaan kuuluvilla. Joskus lapsen koti- olot ovat sellaiset, ettei hänen voidakaan olettaa olevan kiinnostunut sisällöistä, joita koulu opettaa. (Broady 1986, 15–17.) Broadyn mukaan tällä tavoin muodostuu kaksi eri linjaa, jotka kulkevat vierekkäin läpi lapsen kouluvuosien. Toiselta linjalta valmistuu korkeakoulutettuja yksilöitä ja toi- sesta valmistutaan käytännön ammatteihin. Opettajilla on aivan erilainen suhtautumistapa eri linjo- jen oppilaisiin. Eri linjojen lapset oppivat eri asioita koulussa, ja linjaa ei juurikaan voi vaihtaa. (Broady 1986, 9–13.) Monilla ”kutsumusammattissaan” työskentelevillä opettajilla on jatkuvasti huono omatunto. Kun työstään pitää kovasti, sen haluaa tehdä mahdollisimman hyvin, ja siksi toi-

set opettajat ottavat koulumaailmassa vastaan tulevat ongelmat helposti liian henkilökohtaisesti. (Broady 1986, 9–13).

Oppilaiden mielestä koululaitoksen epäoikeudenmukaisuutta lisää se, että rangaistukset eivät ole kaikille samanlaisia. Joku oppilas ei esimerkiksi saa toistuvasta myöhästelystä mitään rangaistusta, vaikka syy olisi se, että tämä ei vain jaksa herätä aamulla. Tunnille ajoissa tulleista tuntuu epäoikeudenmukaiselle, että heidän täytyy istua luokassa, jos myöhästyminen on jollekin oppilaalle jatkuvasti sallittua. (Naukkarinen 1999, 87.) Goodman on samasta asiasta huolissaan. Koululaitos ei hänen mukaansa huomioi oppilaiden yksilöllisyyttä ja tilannesidonaisuutta sanktioita antaessaan. (Goodman 2006, 216–217.) Hän toteaa, että mikäli koulussa käytetään sanktioita, niitä tulisi käyttää ainoastaan tahallisesta väärästä teosta, ja koulun sääntöjen tulisi olla selkeitä jokaiselle oppilaalle. Mikäli säännöt ja sanktiot koetaan mitättömiksi tai mielivaltaisiksi, se ei tarjoa minäänlaista tukea oppilaiden moraalille kehitykselle. (Goodman 2006, 213.) Paljon riippuu siitä, missä hengessä sanktio on annettu, ja millä tavalla vastaanottaja on tilanteen tulkinnut (Goodman 2006, 225).

Jotkut opettajat ovat oppilaiden mielestä hyviä, mukavia, päteviä ja siedettäviä. Oppilaat kritisoivat koulua ja opettajia esimerkiksi epäjohtonmukaisuudesta, välinpitämättömyydestä ja joustamattomuudesta. (Naukkarinen 1999, 82–83.) Oppilaiden negatiivinen kuva opettajasta muodostuu oppilaiden mukaan opettajan liiallisesta autoritaarisuudesta, puutteellisista vuorovaikutustaidoista tai epämiellyttävästä persoonallisuudesta. Jotkut opettajat ovat esimerkiksi liian ankaria tai lepusia, pikkutärkeitä, ärsyttäviä tai kireitä. Osa oppilaista toivoo, että opettajat olisivat myönteisempiä ja iältään hieman nuorempia. (Naukkarinen 1999, 84.) Koivumäen (1980, 33) mukaan opettajan käyttämät vaikutuskeinot ovat suoraan yhteydessä kouluahdistuneisuuteen. Mitä enemmän opettaja käyttää auktoriteettiaan vaikutustapana, sitä vähemmän oppilailla on opiskelumotiivaatiota.

4.4 Syyllisten etsiminen koulun ongelmanratkaisutapana

Usein kun koulussa syntyy ongelmia, se määritellään lähestulkoon aina oppilaan ongelmaksi, joka johtuu hänen luonteenpiirteistään tai ominaisuuksistaan (Naukkarinen 1999, 63) Brasilialaisen pedagogin Paulo Freiren (2005, 44–50) sanojen mukaan on mahdollista tulkita opettajat sortajina ja oppilaat sorrettiina osapuolina. Oppilaat imevät valtaa käyttäviltä opettajilta käsityksen itsestään tietyllä tavalla epäonnistuneina yksilöinä, eivätkä huomaa kantavansa toisen ihmisen, opettajan antamaa minäkuvaa. Todellisuudessa molemmat osapuolet elävät valheellista todellisuutta.

Koulun ongelmanratkaisutapa voidaan nähdä syy-seuraussuhteita painottavana yksilödiagnostisena ongelmanratkaisuna. Asia voidaan havaita esimerkiksi tarkastelemalla koulun järjestys sääntöjä, joiden vaatimukset ja toimenpiteet mahdollisista sääntörikkomuksista kohdistuvat vain oppilaisiin. Koulun henkilökunnan näkemyksen mukaan opettajilla on kaikkein vähiten osallisuutta ongelmien syntyyn koulussa. (Naukkarinen 1999, 63.) Naukkarisen tutkimustulokset viittaavatkin juuri Freiren (2005, 78) mainitsemaan opettajien pyrkimykseen saada oppilaat hyväksymään asemansa vallankäytön kohteina sen sijaan, että opettajat pyrkisivät muuttamaan itse tilannetta.

Syylisten etsintä ongelmatilanteessa on koulun arkipäivää. Syylisten löytämisen tarkoituksena on tuomita vääränlainen käyttäytyminen ja tällä tavoin estää yhteisön arvojen rapistuminen. (Goodman 2006, 222.) Joskus ilkeiden tekijöitä on yritetty selvittää esimerkiksi siten, että joukko koulun oppilaita on kutsuttu auditorioon istumaan ja tehty nimetön kysely, jossa oppilaat voivat ilmi antaa syyliset. Painostusta syylisten nimeämiseen käytetään opettajienkin taholta. Vaikka monien oppilaiden mielestä onkin oikein ilmi antaa syyliset, on tällaisten toimintatapojen käyttöä syytä pohtia eettisyyden kannalta. (Naukkarinen 1999, 63–64.)

Koulumaailmassa tunnustaminen on avainasemassa ei-toivotun käyttäytymisen ongelmien ratkaisussa. Tunnustus saadaan helpoiten silloin, kun tilanne selvitetään heti sen tapahduttua. Kun oppilas saadaan ymmärtämään vastuunsa omasta koulunkäynnistään, tilanne on helpompi ratkaista. Häiriötilanteessa on usein sellaisia oppilaita, jotka lähtevät mukaan ei-toivottuun käyttäytymiseen ja tukevat tällä tavoin itse päätekijää. Tilanteen selvittelyssä ratkaisevaa on juuri näiden oppilaiden käytös. (Naukkarinen 1999, 64.)

Oppilaiden mukaan häiriökäyttäytymistä edesauttavia luonteenpiirteitä ovat esimerkiksi levottomuus, liiallinen puheliaisuus, lapsellisuus, ajattelemattomuus ja tyhmyys. Vaikea tilanne koton saattaa oppilaiden mukaan aiheuttaa sen, että opettajatkin tuntuvat ärsyttäviltä. (Naukkarinen 1999, 66.) Freiren (2005, 76–77) mukaan oppilaiden häiritseviksi luettelemat luonteenpiirteet ovat kuitenkin vain inhimillisiä ja luonnollisia asioita, joita ei tulisikaan kitkeä pois. Koulun systeemit ovat mahdollistaneet sen, että oppilaat kuvittelevat opettajan täydellisenä vastakohtanaan. Naukkarisen (1999, 83–84) mukaan on yleistä, että oppilaat tukevat opettajan auktoriteettia, kun on kyse ongelmakäyttäytymisestä koulussa. Käytännössä tuki ilmenee siten, että oppilaat ottavat passiivisen tarkkailijan roolin konfliktitilanteessa. Oppilaat jopa hyväksyvät opettajan harkitseamattomuuden konfliktitilanteessa, mutta oppilaan harkitseamattomuutta he eivät hyväksy. (Naukkarinen 1999, 83–84.)

5 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ OPPILAAN KOULUNKÄYNNIN TUKEMISESSA

Kodin ja vanhempien asema ei varmastikaan ole helppo, kun koululta otetaan yhteyttä oppilaan huonon käyttäytymisen vuoksi. Halu puolustaa omaa lasta on vanhemmuuden kannalta täysin ymmärrettävää, ja tietoa lapsen ongelmista voi joskus olla vaikea hyväksyä. Vanhemmat saattavat kokea keskustelun ilmapiirin painostavana. (Kiviniemi 2000, 153.) Metso (2004) pitää opettajan ja oppilaan vanhempien välistä suhdetta aina valtasuhteena, jossa opettajalla on enemmän valtaa professionsa vuoksi. Opettajalta ei yleensä ole vaadittu yhteistyön tekoa, vaan hänet on nähty pikemminkin tavoitteiden sanelijana, joiden alla koti on taipuvainen. (Metso 2004, 32–33.)

Vanhemmat ovat ihmisiä, jotka ovat jatkuvasti lapsen lähellä, he aistivat helposti jos jokin asia koulussa ei ole kohdallaan. Opettajalta tällainen asia saattaisi jäädä huomaamatta suuressa ryhmässä. Siksi on erittäin tärkeää, että vanhemmat ja opettaja tekevät yhteistyötä ja voivat jakaa kokemuksensa. Opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky ymmärtää oppilaiden vanhempien halu puolustaa lastaan ongelmatilanteissa. Itseä puolustavien ensireaktioiden laskeuduttua molemmin puolin aukeaa oppilaiden vanhemmille ja opettajalle mahdollisuus rakentaa nykytilanne paremmaksi yhdessä. (Niemi 2000, 23–24.) Samaa korostavat Launonen, Pohjola & Holma (2004, 91). Muutama rivi reissuvihossa punaisella kuulakärkikynällä rustattuna voi saada aikaan melkoisen tunnekuohun kotona. Enkö muka ole kasvattanut lastani tarpeeksi hyvin? Olenko huono äiti? (Launonen ym. 2004, 91.) Perinteisesti koulusta on otettu yhteyttä kotiin vain ikävien asioiden vuoksi, mutta yhtä tärkeää olisi, että vanhemmat kuulisivat, mitkä asiat sujuvat koulussa hyvin. Ylipäänsä opettajan ja vanhempien keskusteluhetket ilman, että ne sisältävät vain ikävän tapahtuman läpikäymistä, luovat hyvää pohjaa yhteistyölle. (Niemi 2000, 23.)

Koulussa opettajat kokevat hankalina sellaiset vanhemmat, jotka estävät koulua pääsemästä kasvatustavoitteisiinsa. Tällaisia vanhempia ovat ne, joiden kasvatusmenetelmät eivät ole samansuuntaisia koulun kanssa. Koulun asioista liian kiinnostuneet vanhemmat koetaan uhkana, samoin kuin vanhemmat, jotka eivät ole lainkaan kiinnostuneita. (Metso 2004, 33.) Kuokkasen (2009)

mukaan oppilaiden vanhempien koulusta tekemät kantelut lääninhallitukselle ovat liki kymmenkertaistuneet kymmenessä vuodessa. Kantelun voi tehdä mistä vain. OAJ:n johtava lakimies Markku Poutala pitää kummallisena suuntausta, ettei ongelmia pyritäkään selvittämään ensiksi koulun kanssa. Huonossa tilanteessa vanhemmat tekevät johtopäätöksensä oppilaan kertoman perusteella, ilmoittavat asiasta iltapäivälehdille ja tekevät rikosilmoituksen. Myös opettajat reagoivat Poutalan mukaan voimakkaasti tällaiseen. (Kuokkanen 2009.) Yhtenä syynä vääristyneeseen kanssakäymiseen voidaan nähdä markkinasuuntautunut koulu, jossa oppilaista ja heidän vanhemmistaan on tullut koulun asiakkaita. Heillä on mahdollisuus valita koulunsa sen mukaan, mille painopistealueelle lapsi on suuntautunut. (Metso 2004, 47.)

Perusopetuslain (1998/628) 3. pykälä sanoo, että koulujen tulee opetuksessa olla yhteistyössä kotien kanssa. Poutala on huolissaan siitä, että laki asettaa koulun ja vanhemmat eri asemaan. Koulun on tehtävä yhteistyötä kotien kanssa, mutta vanhempia ei velvoiteta mihinkään. (Kuokkanen 2009.) Myös Launonen ym. peräänkuuluttavat kotien positiivista aktiivisuutta. He uskovat, että monilta vanhemmilta puuttuu käsitys siitä, millaista positiivinen yhteistyö koulun kanssa voi ylipäänsä olla. Esimerkiksi perinteinen talkootyö oman lapsen luokan hyväksi on melkein unohdettu toimintamalli, jossa kuitenkin toimitaan yhteisten tavoitteiden eteen ja saadaan luonnollista ja positiivista kanssakäymistä kodin ja koulun välillä. (Launonen ym. 2004, 91–94.)

Niemi (2000, 22–23) toteaa, että koulua on kehitettävä yhdessä oppilaiden vanhempien kanssa, ja kunnan velvollisuus on arvioida opetuksensa laatua. Tässä laadun arvioinnissa vanhemmat nähdään lastensa kautta asiantuntijoina. Jokaisen lapsen on saatava hyvää opetusta, ja vanhempien oikeus ja velvollisuus on seurata, että tavoite toteutuu. Nykytilanne on Laaksosen ja Wiegandin (1990, 13–15) mukaan se, että molemmilla osapuolilla, kodilla ja koululla, tuntuu olevan huoli asemastaan. Huoli oppilaan ja huoltajien oikeusturvan toteutumisesta ongelmatilanteissa lienee joissain tilanteissa aiheellista. Oppilashuoltoryhmä käsittelee asiat opettajan antamien tietojen pohjalta. Opettaja vaatii muutosta oppilaan käyttäytymiseen ja perustelee vaatimustaan luokan muiden oppilaiden työskentelyn häiriintymisellä. Usein, kun oppilaan huoltaja kutsutaan keskustelemaan koululle tilanteen ratkaisusta, oppilashuoltoryhmällä on jo ehdotus tilanteeseen. Tilanne saattaa vanhemmille näyttäytyä pikemminkin taivutteluyrityksenä kuin aikuisten välisenä keskusteluna ja yhteisenä ratkaisun löytämisenä. (Laaksonen & Wiegand 1990, 13–15.) Perheet kokevat yleensä omat kasvatuskäytäntönsä riittäviksi. Viidesosa vanhemmista ei kuitenkaan ole tyytyväinen taitoihinsa kasvattajana. He ottavat avun vastaan, mutta mihinkään erityisjärjestelyihin ei haluta turvautua leimautumisen pelossa. (Kiviniemi 2000, 136–138, 236–238.)

Koulun vanhempainillat on perinteisesti käsitetty koulun ja kotien kohtaamistilanteena. Kuitenkin liian usein vanhempainilta sisältää rehtorin pitkän puheen, sen jälkeen opettajan puheen

omassa luokassa, ja osan jo lähtiessä kotiin päästään vasta niihin oikeasti tärkeisiin asioihin eli kahdenkeskiseen keskusteluun opettajan ja huoltajien välillä. (Launonen ym. 2004, 91.) Koska kyse on lapsista, on hyvin tärkeää, että sekä koti että koulu ottavat vastuuta lapsen kehitykseen vaikuttavista asioista tasavertaisesti (Salmivalli 2003, 25). Samoilla linjoilla ovat Mäensivu ja Vesalainen (2000, 20). He korostavat kodin ja koulun yhteistyölle luotujen toimintamallien tärkeyttä. Ilman selkeitä malleja vuorovaikutus jää kahden osapuolen vapaaehtoisuuden varaan. Lapsen etu kuitenkin vaatii tämän yhteistyön toteutumista. Leino (2000, 137–139) toteaa vanhempainyhdistysten olevan vanhemmille hyviä kanavia vaikuttaa koulun asioihin.

Vanhemmista puhuttaessa on tärkeää Hilasvuoren (2001) mukaan muistaa, että kaikki vanhemmat eivät ole samanlaisia. Hän muistuttaa, että jokaisella vanhemmalla on nimi, ammatti, ikä ja sosiaalinen asema. Jotta yhteistyötä olisi mahdollista kehittää, on ymmärrettävä, että yhteistyötä eivät tee tuotteet: vanhemmat ja koulu. (Hilasvuori 2001, 18–19.) Aikuisen mallin voidaan ajatella vaikuttavan lapsen ja nuoren omaksumiin toimintatapoihin vahvasti. Lapsen kanssa toimivilla aikuisilla tulisi olla samansuuntaiset kasvatustavoitteet, jotta ristiriidan kasvatustavoitteet onnistuisi. (Kiviniemi 2000, 104–105). Takala (1992, 36) esittelee Parsonsin teoriaa, jonka mukaan opettaja ja äiti ovat johtavia aikuisia, jotka määrittelevät kahdessa eri todellisuudessa lapsen oikeudet ja velvollisuudet. Tärkein erottava tekijä on se, että kotona lapsen etuja ja kieltoja määräävät saavutusten asemasta lapsen tarpeet.

Turhan usein kodin ja koulun yhteistyötä rajoittaa käytännön sanelemat asiat. Nopeasti reagoitavaan viestiin ei huomatakaan kotona vastata, kun reissuvihko jää sinä iltana katsomatta. Soittamalla vanhempia ei aina saada kiinni, tai silloin kun opettaja muistaisi soittaa, koulun puhelin on toisen opettajan käytössä. (Latvala 2004, 112.) Joissain kouluissa opettajat ovatkin saaneet omat työkännykät, joiden avulla monien asioiden hoitaminen helpottuu. Vanhempienkin on helpompaa laittaa esimerkiksi tekstiviesti aamulla oppilaan sairastuessa kuin odottaa sopivaa hetkeä soittaa koululle ja ilmoittaa asiasta. Sääksjärven koulussa Lempäälässä kodin ja koulun yhteydenpitoa helpottamaan on kehitetty ”sähköinen reissuvihko” eli Helmi-järjestelmä, joka toimii internetissä. Opettajat voivat kirjata sinne tunti tunnilta viestejä oppilaan kotiin, mikäli jotakin erityistä on ollut. Vanhemmat pääsevät lukemaan viestit kirjautumalla sisään Helmi-järjestelmään. (Siitonen 2008.) Eräsikin haastattelemistani vanhemmista kertoi saaneensa Helmen kautta viestin lapsensa villistä menosta koulussa. Koska kyseisen vanhemman työ on tietokoneella istumista, hän kertoi käyvänsä Helmessä monta kertaa päivässä katsomassa, onko viestejä tullut. Tällaisen yhteydenottotavan kyseinen huoltaja koki erittäin hyvänä.

OAJ:n neuvottelukunnan sihteerin ja erityisasiantuntija Sarraksen (2009) mukaan OAJ:lle ei tule aina tieto koulukohtaisista kokeiluista, joissa koulut pyrkivät löytämään vaihtoehtoisia ja toi-

mivampia käytäntöjä koulun arjen ongelmiin. Sääksjärven koulun tapaan usealla koululla voi Sarraksen mukaan kuitenkin olla käytössä erilaisia keskustelua korostavia puuttumisen tapoja jälki-istunnon rinnalla, vaikka toimintaperiaate ei koulun virallisissa menetelmissä lukisikaan. Esimerkiksi Sylvään koululla Sastamalassa on kehitelty täsmällisiä puuttumismenetelmiä erilaisiin ongelmatilanteisiin. Sylvään koulun rehtori Anderssonin (2009) mukaan koulun oppilas voidaan määrätä huonosta käyttäytymisestä kasvatukselliseen tukiopetukseen eli KTO:hon. KTO:n keskeinen tavoite on saada oppilas ymmärtämään tekojensa syy-seuraus-suhde, ja miksi hän ei voi toimia niin kuin toimi. Kaikenlaisesta huonosta käytöksestä ei seuraa jälki-istuntoa, mutta esimerkiksi väkivaltaisesta käyttäytymisestä oppilas istuu aina myös jälki-istunnon.

Sylvään koulussa kiusaamistilanteisiin puututaan siten, että sekä kiusaaja että kiusattu kirjoittavat selvityksen tilanteesta, sekä korjaamishdotuksensa tilanteen ratkaisuun. Molemmat oppilaat allekirjoittavat paperit. Sopimisen jälkeen kiusaaja istuu myös jälki-istunnon. Toistuvista tekemättömistä koulutehtävistä lähetetään kotiin ”keltainen lappu”, jotta tieto tilanteesta tulee myös vanhemmille. (Andersson 2009.)

Tupakoimistilanteisiin puututaan Sylvään koulussa siten, että rehtori keskustelee välittömästi tupakoinnista kiinni jääneen oppilaan kanssa ja ottaa yhteyttä tämän kotiin. Kyseisen koulupäivän jälkeen klo 14–15.15 oppilas tutustuu koulun ”tupakkakansioon”, johon on kerätty tietoa tupakoinnin vaikutuksista. Oppilas vastaa kirjallisesti sekä suomeksi että englanniksi tupakkaa koskeviin kysymyksiin. Tämän jälkeen oppilas lupaa olla polttamatta kouluaikana, ja allekirjoittaa lupauksensa. Mikäli sama oppilas jää uudelleen kiinni tupakoinnista, hän kirjoittaa lyhennelmän jostakin tupakkaan liittyvästä, annetusta aiheesta, ja sen jälkeen tekee tutkielmaa omavalintaisesta tupakointiin liittyvästä aiheesta viikon ajan klo 14–15.15. Tämän jälkeen oppilas taas allekirjoittaa lupauksen olla tupakoimatta. Jos oppilas jää vielä kolmannen kerran kiinni tupakoimisesta kouluaikana, rehtori ilmoittaa asiasta poliisille, joka kirjaa oppilaalle rikesakon. Sen jälkeen oppilas jälleen kirjoittaa tutkielmaa viikon jokaisena päivänä ja allekirjoittaa lupauksen. (<http://www.sylvaa.fi>. luettu 7.1.2009.)

Oppilaan huoltajan on Sylvään koulussa ilmoitettava oppilaan poissaolosta jo ensimmäisen päivän aikana. Mikäli ilmoitusta ei tule, opettaja ottaa kotiin yhteyttä saman päivän aikana. Aikaisemmin oppilas vain jäi pois koulusta, ja koulun suunnalta havahduttiin toisinaan vasta kolmannen päivän aikana tiedustelemaan, missä oppilas on. Vanhemmat saattoivat luulla, että oppilas on koulussa, ja koulussa oletettiin, että oppilas on kotona. (<http://www.sylvaa.fi>. luettu 7.1.2009.)

Helsingin kaupungin opetuspäällikkö Kyllösen (2009) mukaan esimerkiksi Porolahden peruskoulussa Helsingin Roihuvuoressa on käytössä eräänlainen kasvatuskeskustelu jälki-istunnon rinnalla. Kyllönen toteaa, että tällaisten käytäntöjen kohdalla koulut toimivat melko itsenäisesti, ja

on hyvin paljon koulusta ja koulun rehtorista kiinni, millaisia käytäntöjä kouluilla on. Ulkomailla toteutetuista vastaavista kokeiluista ainakaan opetushallituksella ei ole tietoa (Halinen 2008).

6 KASVATUSKESKUSTELU ELI KAKE KURINPITOKEINONA SÄÄKSJÄRVEN KOULUSSA

Kasvatuskeskustelukäytäntö syntyi rehtori Seppo Siitosen (2008) mukaan lukuvuonna 2005–2006 Sääksjärven koulussa Lempäälässä koulun käytänteiden kehittämistilanteessa. Koulun järjestys- sääntöjen tarkistamisella pyrittiin silloin parantamaan koulun arjen toimivuutta. Sääksjärven koulu on vuodesta 2001 lähtien toiminut noin 700 oppilaan yhtenäiskouluna, joka käsittää luokat esiopetukselta yhdeksänteen (<http://www.koulut.lempaala.fi/saaksjarvi/yleisesittely.htm> luettu 17.1.2009). Kasvatuskeskustelu koskee periaatteessa kaikkien luokka-asteiden oppilaita, mutta käytännössä kasvatuskeskusteluissa on nähty vain oppilaita viidennestä luokasta ylöspäin (Ritoniemi 2008). Tästä lähtien käytän kasvatuskeskustelusta Sääksjärvelläkin tuttua termiä KAKE.

Ajatus KAKE:sta koulun kurinpitokeinona syntyi tilanteessa, jossa opettajat olivat kokeneet jälki-istunnon tehottomiksi. Jälki-istunnolla ei tuntunut olevan paljonkaan merkitystä oppilaalle rangaistusmielessä. Opettajat olivat lisäksi havainneet, että oppilas saattoi helposti luistaa jälki-istunnoista. Kevätjuhlan tullessa joillakin yhdeksäsluokkalaisilla saattoi olla tunteja istumatta jälki-istuntoja, ja kouluorganisaatiossa ei ollut keinoja vahtia sitä, että näin ei olisi päässyt tapahtumaan. Opettajien keskuudessa koettiin, että jälki-istunnot pikemminkin vain lisäsivät oppilaiden uhmaa ja pitivät yllä pelon ilmapiiriä sen sijaan, että olisi luotu hyvän kasvun oppimisilmapiiriä. Sääksjärvellä oli kyllä kuultu huhuja, että vastaavantyyppistä kokeilua olisi toteutettu jossakin päin Suomea, mutta tarkkaa tietoa asiasta ei ollut. (Siitonen 2008.)

Ennen KAKE:n käyttöönottoa Sääksjärven koulun opettajat kävivät läpi perusteellisen pedagogisen keskustelun. Uuden systeemin ymmärrettiin vaativan opettajalta enemmän ja olevan raskaampaa kuin jälki-istunnon pitäminen. Luotiin yhteiset pelisäännöt tilanteeseen ja sovittiin, että niistä teoista, joista oppilaalle aikaisemmin määrättiin jälki-istunto, annettaisiin tästä eteenpäin lähte kasvatuskeskusteluun. Tilanne oli opettajille uusi, eikä kasvatuskeskustelun vaikutuksista ollut varmuutta. Osa oppilaiden vanhemmista suhtautui hyvin varauksellisesti kasvatuskeskusteluun,

ja jopa sen laillisuutta epäiltiin. Jotkut vanhemmat olisivat halunneet kieltää kokonaan kyseisen kokeilun. (Siitonen 2008.)

Koulun rehtorin mukaan KAKE:n käyttöönoton jälkeen oppilaat huomasivat kasvatuskeskustelun olevan heille ikävämpi vaihtoehto verrattuna jälki-istuntoon, josta tieto ei edes aina mennyt vanhemmille asti. Kasvatuskeskustelussa taas oppilas itse soittaa välittömästi huoltajalleen, ja kertoo omin sanoin, mitä on tapahtunut. Oppilaat olivat kokeneet huoltajalle soittamisen niin epämiellyttävänä, että kahden kuukauden KAKE- kokeilun jälkeen oppilaat yrittivät oppilaskunnan johdolla saada jälki-istuntokäytäntöä takaisin. (Siitonen 2008.)

Rehtori Siitosen (2008) mukaan Sääksjärven koulussa on hieman lipsuttu siihen suuntaan, että KAKE:uun määrätään nykyään helpommin ja kevyemmistä syistä, kuin mistä ennen olisi annettu jälki-istunto. KAKE:uun on saattanut saada lähetteen sellaisesta rikkeestä, josta ei aiemmin missään nimessä olisi määrätty jälki-istuntoa. Opettajakunnan kesken on neuvoteltu, että kovin pienistä rikkeistä lähetettä ei kannata antaa, vaan opettaja voi itsekin käydä nopean kasvatuskeskustelun oppilaansa kanssa silloin, kun tilanne ei ole kovin vakava. Tällöin oppilaan kanssa käydään läpi tilanne ja todetaan, että näin ei voida toimia. Mihinkään sotilaalliseen kuriin ei koulussa pyritä, ja oppilailla kuten myös opettajilla on oikeus epäonnistua ja yrittää uudelleen.

Sääksjärven koulussa on korostettu sitä, että opettajilla tulee olla selkeä näyttö tapahtuneesta huonosta käyttäytymisestä ennen KAKE:uun lähettämistä. Se, että oppilas on nähty tupakkapaikalla, ei riitä näytöksi tupakan polttamisesta. Kun lähetteen kirjannut opettaja kirjaa KAKE:uun lähettämisen syyksi vain todellisia, varmuudella tapahtuneita asioita, ei KAKE:n pitävällä opettajalla ole syytä kyseenalaistaa sitä, mitä lähetteessä oppilaan teosta kerrotaan. Tähän asiaan Sääksjärven koulussa on jouduttu opettajien kesken palaamaan. Oppilaat saattavat yrittää vähätellä tekoaan tai valehdella, minkä vuoksi opettajan kirjaama oppilaan teko on oltava ehdottomasti todellinen. Muussa tapauksessa KAKE:n pitävän opettajan työltä sekä koko kasvatuskeskustelulta menee pohja. (Siitonen 2008.)

Sääksjärven koulussa on nimetty erikseen KAKE-opettajat, joille maksetaan viisi tuntia viikossa kasvatuskeskustelujen pitämisestä. Kyseiset opettajat ovat itse olleet kiinnostuneita tämän tyyppisestä kasvatuksesta ja he ovat halunneet ottaa tehtävän vastaan. Kun KAKE-opettaja saa lähetteen joltakin toiselta opettajalta, joka on havainnut oppilaan epätoivotun käyttäytymisen, hän hakee oppilaan tunnilta kasvatuskeskusteluun. Tämä tapahtuu mieluiten saman päivän aikana ja mahdollisimman pian, mutta viimeistään seuraavana päivänä. KAKE-opettaja ja oppilas menevät koulun neuvotteluhuoneeseen, jossa nopeasti selvitetään, mitä tapahtui. Tämän jälkeen oppilas soittaa huoltajalleen kännykällä, joka on varattu erikseen näitä puheluita varten. KAKE-opettaja

kuuntelee vieressä, miten oppilas asian kertoo, jolloin oppilaan on puhuttava totta. Puhelun lopussa opettaja vaihtaa vielä muutaman sanan oppilaan huoltajan kanssa. (Siitonen 2008.)

Puhelun jälkeen kirjataan ylös kuvaus tapahtuneesta ja tehdään loppupäätelmät (Siitonen 2008.) Mietitään vielä yhdessä, miten oppilas jatkossa toimii, jotta vastaavaa ei pääse tapahtumaan. Yhdessä sovitaan seurantapäivämäärät, jolloin katsastetaan, kuinka tilanne on edennyt. Mikäli oppilas on parantanut käyttäytymistään, ei uutta istuntoa tarvita. Mikäli oppilas kuitenkin on edelleen käyttäytynyt samalla tavalla huonosti, pidetään seurantapäivänä uusi KAKE. (Ritoniemi 2008.) Toisella kerralla KAKE:ssa on mukana myös rehtori. Jos oppilas vielä senkin jälkeen, kolmannen kerran, joutuu samasta syystä KAKE:uun, on mukaan kutsuttu myös oppilaan huoltajat. Mikäli käyttäytymiseen ei tule muutosta tämänkään jälkeen, tarvitaan jo oppilashuoltoryhmää. Tällöin tilanne vaatii moniammatillista auttamista, jossa ovat mukana koulupsykologi, koulukuraattori, terveydenhoitaja ja tarvittaessa jopa poliisi. (Siitonen 2008.) Tarvittaessa nämä tukijoukot voivat olla paikalla jo kolmannessakin KAKE:ssa.

(<http://www.koulut.lempaala.fi/saaksjarvi/KASVATUSKESKUSTELU-%20tiedote.pdf> luettu 27.1.2009).

7 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

7.1 Kvalitatiivinen tutkimus ja avoin teemahaastattelu

Kvalitatiivinen tutkimus on ilmiöiden laadullista kuvaamista, joka vastaa kysymykseen millainen. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tavoite on kuvata todellista elämää, jolloin tutkittavaa ilmiötä ei voida pirstoa kovin pieniin osiin, sillä monet asiat vaikuttavat keskenään. Siksi tutkimus harvoin tuottaa sellaista tietoa, jota voitaisiin yleistää koskemaan muitakin tilanteita ja tapauksia. (Hirsjärvi ym. 1997, 160–162.) Vaikka tulokset eivät olekaan suoraan yleistettävissä kaikkiin vastaaviin tapauksiin, on varottava pitämästä kvalitatiivista tutkimusta huonona tutkimuksena. Tärkeintähän on tutkia asioita huolellisesti niillä menetelmillä, mitkä kullekin tutkimusaiheelle ovat luonnollisimpia. Tutkijan on tehtävä itselleen selväksi, kumpi on tärkeämpi, menetelmä vai ilmiö. (Eskola & Suoranta 1998, 14.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään ymmärtämään, ja sitä kuvataan kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 1997, 160–162). Tutkimuksen tekijällä on oma statuksensa, jolla voi olla merkitystä tutkimustuloksiin. Siksi on tärkeää, että tutkija yrittää olla mahdollisimman neutraali, eikä tuo esiin omia suhteitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Tutkija astuu tutkimuksessaan tutkittavien maailmaan, ja toimii siinä ympäristössä, jossa tutkittavat muutoinkin toimisivat (Eskola & Suoranta 1998, 16–17).

Avoin teemahaastattelu on toimiva tiedonkeruumenetelmä tilanteessa, jossa tutkittava aihe on jollakin tavalla arkaluontoinen. Haastattelutilanne pyritään saamaan sellaiseksi, että se muistuttaa tavallista keskustelua. Tutkijan tavoitteena on selvittää haastateltavan tuntemuksia, ajatuksia ja käsityksiä. Tutkija pyrkii luomaan tilanteesta mahdollisimman luonnollisen osoittamalla haastateltavalle ymmärrystä ilmein ja elein, ja tällä tavalla saada haastateltava kertomaan kokemuksistaan rohkeasti. Teemahaastattelun ollessa kyseessä haastateltavan ei tarvitse vastata kysymyksiin välttämättä niiden esittämisjärjestyksessä. (Hirsjärvi ym. 1997, 201–206.) Koska teemahaastattelussa tiedetään etukäteen haastattelun aihepiirit, vastausten järjestyksellä ei ole kovin suurta merkitystä (Hirsjärvi ym. 1997, 204–205). Keskustelun ohjailu on tutkijan tehtävä. Avoin haastattelu on koet-

tu hyväksi esimerkiksi terapeuttisessa keskustelussa. (Hirsjärvi ym. 1997, 205–206.) Avoimen haastattelun aineisto muistuttaa hyvin paljon vastaajan omaa puhetta, mikä tekee tuloksien esittelystä tietyllä tavalla aidompaa (Eskola & Suoranta 1998, 88).

7.2 Sisällönanalyysi ja aineistolähtöinen analyysi

Sisällönanalyysi on menetelmä, joka sopii kaikkiin laadullisen tutkimuksen menetelmiin. Se on paitsi metodi, myös väljä teoreettinen viitekehys kirjoitettujen, kuultujen ja nähtyjen sisältöjen analyysiä varten. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.) Tutkimuksen analyysiä tehdessä tutkija päättää ensiksi, mikä aineistossa on kiinnostavaa. Kiinnostuksen kohteet tulisi kuitenkin löytyä aiemmin määriteltyjen tutkimuksen tarkoituksen, tutkimusongelman ja tutkimustehtävän avulla. Tämän jälkeen aineisto erotellaan, ja kaikki tutkimukseen liittymätön jätetään huomiotta. Merkityt asiat tyypitellään ja luokitellaan eri teemoiksi. Lopuksi kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.)

Aineiston läpikäymisellä tarkoitetaan aineiston litterointia tai koodaamista. Kukin tutkija toteuttaa koodaamisen itselleen sopivalla tavalla, mutta tiettyjä sääntöjä noudattaen. Koodimerkintöjen tarkoitus on toimia tutkijan muistiinpanoina, jäsentää tutkimuksen kohdetta, auttaa tekstin kuvailussa sekä toimia apuvälineenä, kun tekstistä etsitään tärkeitä kohtia. (Eskola & Suoranta 1998, 155–160.) Aineiston luokittelu tarkoittaa yksinkertaisimmillaan erilaisten luokkien etsimistä aineistosta ja laskemista, montako kertaa kukin luokka esiintyy aineistossa. Tutkijan on päätettävä, etsiikö hän aineistosta samuutta vai erilaisuutta. Aineistosta voidaan etsiä myös toiminnan logiikkaa tai tyypillistä kertomusta. (Eskola & Suoranta 1998, 186–188.)

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysi on mahdollista tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisellä analyysillä tarkoitetaan induktiivista päättelyä ja teorialähtöisellä analyysillä deduktiivista päättelyä. Eron muodostaa vain päättelyn logiikka. Käytetyt metodit ajatellaan tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.) Analyysin tarkoitus on kuvata tutkittavaa ilmiötä sanallisesti, selkeässä muodossa. Sisällönanalyysissä pyritään tiivistämään asiat selkeään muotoon kadottamatta sen informaatiota. Aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja lopuksi koodataan loogisesti uudella tavalla. (Eskola & Suoranta 1998, 186–188.)

Sisällönanalyysissä dokumentti ymmärretään hyvin väljästi. Myös haastattelut, keskustelut ja lähes mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva materiaali käsitetään dokumentiksi. Tämä analyysitapa pyrkii saamaan tutkittavasta asiasta kuvauksen tiivistetyssä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Vaikka sisällönanalyysin avulla voidaan esitellä järjestelty aineisto ikään kuin tuloksina, tutkijan voi olla vaikeaa vetää aineistosta johtopäätöksiä. Sisällönanalyysiä onkin kritisoi-

tu juuri tästä puutteesta. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, josta esimerkkeinä ovat historiallinen analyysi tai diskurssianalyysi. Sisällönanalyysi keskittyy tekstin merkityksien etsimiseen. Kyse on todellisuuden ymmärtämisestä inhimillisenä ajattelutapana, eikä niinkään absoluuttisen totuuden etsimisestä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106.)

Kun sisällön analyysillä tarkoitetaan dokumenttien sisällön kuvaamista sanallisesti, sisällön erittely tarkoittaa dokumenttien analyysiä, jossa tekstin sisältöä kuvataan kvantitatiivisesti. Tässä menetelmässä kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen ote ikään kuin yhdistyvät. Sisällön erittelyssä aineistosta voidaan laskea, minkä verran jokin ilmiö toistuu aineistossa, ja nähdä, miten ilmiöt eroavat toisistaan. Sisällönanalyysin avulla taas saamme selville, mikä näiden merkitys on. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107–109.)

Tutkijan tehtävä on arvioida dokumentit rivi riviltä, ja pohtia, mikä merkitys kullakin asialla on kokonaisuuden kannalta. Sisällönanalyysin avulla sisällön erittely tarjoaa tietoa huomattavasti enemmän, ja tieto on tarkempaa. Tutkija voi törmätä ongelmaan, että sisällönanalyysi kyseenalaistaa koko sisällön erittelyn. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 108–109.)

Aineistolähtöinen analyysi eli induktiivisen aineiston analyysi aloitetaan pelkistämällä aineisto siten, että kaikki epäolennainen materiaali karsitaan pois. Olennaisen löytämistä tekstistä ohjaa tutkimustehtävä. Ennen analyysin aloittamista tutkija määrittää analyysiyksikön, joka voi olla yksi sana tai kokonainen lause. Aineiston alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi aineiston ryhmittelyssä eli klusteroinnissa. Aineistosta pyritään löytämään käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuutta tai eroavaisuutta. Samaa asiaa tarkoittavista käsitteistä yhdistetään yksi luokka, ja luokalle annetaan kuvaava, käsitteellinen nimi. Pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään alaluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–113.)

Aineiston ryhmittelyn jälkeen aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Siinä edetään alkuperäisilmauksista ensin teoreettisiin käsitteisiin, ja sitä kautta johtopäätöksiin. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi vastaa tutkimustehtävään käsitteiden yhdistelemisen kautta. Sisällönanalyysin avulla edetään empiirisestä aineistosta käsitteelliseen tietoon, jota saadaan tulkitsemalla ja päättelällä. Tutkimuksen tulos on empiirisestä aineistosta kehitelty käsitejärjestelmä, jossa esitetään kaikki analysoinnin aikana muodostetut käsitteet ja kategoriat. Johtopäätöksiä tehdessään tutkijan tavoitteena on ymmärtää, mitä asiat merkitsevät tutkimushenkilöille. Kaikissa analyysin vaiheissa tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114–115.)

7.3 Aineiston tulkinta

Haastavinta laadullisessa tutkimuksessa on aina tulkintojen tekeminen, sillä siihen ei löydy tutkijan avuksi minkäänlaista yleispätevää ohjetta. Oikeastaan tulkintojen hedelmällisyys riippuu tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta. Tutkija pyrkii näkemään tutkittavan ilmiön mahdollisimman pelkistetyssä muodossa. (Eskola & Suoranta 1998, 147.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston tulkintaan liittyy toisaalta havaintojen luotettavuus, sekä niiden puolueettomuus. Puolueettomuuden määrittelee se, onko tutkijan tavoite ymmärtää tutkittavaa, vai tulkita tutkittavaa omien arvonsa ja kokemustensa kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.)

Täydelliseen objektiivisuuteen tutkija tuskin pääsee laadullisessa tutkimuksessa, mutta objektiivisuutena voidaan ymmärtää se, että tutkija tiedostaa kaiken subjektiivisen (Eskola & Suoranta 1998, 18). Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että esimerkiksi tutkijan sukupuoli, virka-asema ja ikä vaikuttavat aina siihen, mitä hän kuulee ja havainnoi. Näin siksi, että tutkija itse sekä luo tutkimusasetelman, sekä tulkitsee sitä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Siitä huolimatta tutkijan tulisi säilyttää hypoteesittomuus, eli karistaa kaikki ennakko-oletuksensa tutkimuksen kohteista sekä tutkimustuloksista aineistoa tulkitessaan (Eskola & Suoranta 1998, 19).

Tutkittavien kertomat asiat ovat aina heidän tulkintaansa todellisuudesta, jota tutkija sitten tulkitsee toiseen kertaan. Tutkijan tehtävä on tavallaan jäsentää tutkittavien tulkintoja maailmasta, tehdä siitä teoreettisia tulkintoja ja antaa asioille uusia merkityksiä. Ongelmalliseksi tutkijan tehtävän tekee se, että ihminen ei aina toimi ennustettavasti ja loogisesti. Joskus ihmisen teot voivat vaikuttaa loogisuuden kannalta jopa täysin järjettömiltä. (Eskola & Suoranta 1998, 149–150.)

8 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimustehtäväni on, miten ala- tai yläkoulun oppilas, johon koulu kohdistaa toistuvasti kurinpidollisia toimenpiteitä kokee koulun kurinpitokeinot sekä kasvatuskeskustelun yhtenä kurinpitokeinona. Tämän lisäksi tutkittavana on se, miten oppilaan huoltaja kokee vastaavat asiat. Tutkimustehtävän pohjalta muotoutuneet viisi tutkimuskysymystä ovat seuraavat:

1. Millaisilla kurinpitokeinoilla koulu on puuttanut oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen?
2. Miten koulun kurinpitokeinot ovat vaikuttaneet oppilaaseen hänen omasta mielestään sekä huoltajan mielestä, ja millaisina oppilas sekä hänen huoltajansa kokevat koulun kurinpitokeinot?
3. Miten kasvatuskeskustelu on vaikuttanut oppilaaseen hänen omasta mielestään sekä huoltajan mielestä, ja millaisena oppilas sekä hänen huoltajansa kokevat kasvatuskeskustelun?
4. Millaisena oppilas sekä hänen huoltajansa kokevat kasvatuskeskusteluun liittyvän puhelinsoiton?
5. Miksi oppilaan häiritsevä käyttäytyminen on mahdollisesti muuttunut?

9 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

9.1 Tutkimusaiheen valinta ja rajaus

Valitsin tutkimusaiheeni sen perusteella, että valmistun itse pian luokanopettajaksi ja koen, että kurinpito koulussa on tärkeä osa-alue. Koska olin aikaisemmassa tutkimuksessani keskittynyt opettajan oikeuksiin ja velvollisuuksiin koulun kurinpidossa, halusin nyt selvittää oppilaiden ja heidän huoltajiensa näkemyksiä asiasta. Kirjasin aluksi mielenkiintoisia kysymyksiä, joista hiljalleen alkoi hahmottua varsinaiset tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymysten selvittyä aloitin tutkimussuunnitelman kirjoittamisen. Saatuaani hyväksynnän tutkimussuunnitelmastani pro gradu-työni ohjaajalta, pyysin tutkimuslupaa Sääksjärven koulun rehtorilta. Lupa tutkimuksen tekemiseen myönnettiin.

Tutkimukseni toteuttamista varten sain Sääksjärven koululta luottamukselliset tiedot kasvatust keskusteluissa olleista, istuntojen lukumäärät sekä oppilaiden huoltajien yhteystietoja. Sääksjärven koulussa on noin 700 oppilasta, joista kasvatust keskustelu koskee vain hyvin pientä osaa. Tavoitteeni oli saada vähintään kymmenen toistuvasti kasvatust keskusteluissa ollutta oppilasta ja heidän huoltajaansa haastateltaviksi. Luonnollinen ratkaisu aineiston keruuta varten oli haastattelu, sillä halusin olla varma siitä, että tutkimushenkilöt ymmärtäisivät kysymyksen oikealla tavalla. Haastattelussa saatoin myös toistaa kysymyksen, jos haastateltava ei jostain syystä vastannutkaan heti kysytyyn asiaan. Oletin, että sekä oppilaat että oppilaiden huoltajat kaipaavat täsmennystä siitä, mitä koulun kurinpitokeinolla tarkoitetaan. Haastattelussa minulla oli mahdollisuus esitellä näitä tietoja ennen kysymysten esittämistä.

Sääksjärven koululta saamistani luottamuksellisista tiedoista poimin sellaisten oppilaiden nimet ja huoltajien yhteystiedot, jotka olivat olleet kasvatust keskustelussa mahdollisimman monta kertaa. Toimin tällä tavalla siksi, että haastattelemillani oppilailla olisi mahdollisimman selkeä käsitys kasvatust keskustelusta. Oletin, että oppilaalla, joka on ollut toistuvasti kasvatust keskustelussa, olisi todennäköisesti kokemusta myös koulun muista kurinpitokeinoista koulutaipaleensa ajalta.

Kevään 2008 aikana soittelin kolmelletoista huoltajalle, joista kaksitoista suostui haastatteluun ja kaikki yhtä lukuun ottamatta antoivat luvan myös lapsensa haastatteluun (liite 1). Korostin huoltajien ainutlaatuista tilaisuutta tulla kuulluksi asiassa, jota harvemmin kysellään. Kerroin myös, että haastattelun tulokset esitetään sillä tavalla, että niistä ei voida päätellä tutkittavan henki-

öllisyyttä. Kaikki haastateltavat vanhemmat olivat sattumalta perheen äitejä, vaikka keskustelin puhelimesta myös oppilaiden isien kanssa. Kokemukseni perusteella yhdessä elävät vanhemmat olivat kuitenkin keskustelleet haastateltavista asioista ennen haastatteluhetkeä. Niille huoltajille, jotka halusivat nähdä haastattelukysymykset etukäteen, lähetin kysymykset sähköpostilla. Koska huoltajat olivat kanssani sopineet haastatteluajankohdasta puhelimesta, tavoitin kaikki haastateltavat ajallaan sovitusta paikasta. Haastattelukysymykset oppilaiden huoltajille on esitelty liitteissä (liite 2).

Alla olevassa taulukossa 1 on esitelty haastatellut oppilaat, heidän luokka-asteensa haastatteluhetkellä, sekä määrät, kuinka monesti kukin oli ollut kasvatuskeskustelussa. Jokainen oppilas on nimetty pienellä kirjaimella (a-k), ja kirjaimen perässä näkyy oppilaan luokka-aste. Luokka-asteen jälkeen taulukossa on määrä, kuinka monesti kyseinen oppilas oli ollut kasvatuskeskustelussa keväällä 2008 saamieni Sääksjärven koulun tietojen mukaan. Kasvatuskeskustelut sijoittuvat kokosille ajalle, kun KAKE- käytäntö on ollut koulussa käytössä. Oppilaissa oli neljä tyttöä ja seitsemän poikaa. Oppilaiden haastattelukysymykset on esitelty liitteissä (liite 3).

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat, heidän luokka-asteensa sekä koulun ilmoittama määrä kunkin oppilaan kanssa pidetyistä kasvatuskeskusteluista.

oppilas	luokka-aste	KAKE:t		oppilas	luokka-aste	KAKE:t
a	6. lk	2		g	9. lk	3
b	8. lk	4		h	9. lk	3
c	8. lk	3		i	9. lk	5
d	8. lk	7		j	8. lk	2
e	8. lk	6		k	7. lk	5
f	8. lk	3				

9.2 Aineiston hankinta

Tutkimusaihe oli sekä oppilaalle että hänen huoltajalleen arkaluontoinen, sillä kuka haluaisikaan keskustella omista tai lapsen ongelmista vieraan ihmisen kanssa. Koin, että tällaisen aiheen tutkijan tulee osoittaa haastateltavilleen olevansa heidän puolellaan. Henkilökohtaisen haastattelun avulla minun oli mahdollista myötäillä haastateltavia ja osoittaa ymmärrykseni tilanteeseen. Koska tutkimusaihe oli melko vähän kartoitettu, eikä minulla tutkijana ollut selvää ennakkokäsitystä tutkimuksen tulosten suunnasta, haastattelu tuntui luonnolliselle vaihtoehdolle tiedonkeruumenetelmänä. Valitsin haastattelumuodokseni avoimen teemahaastattelun, sillä kuten Hirsjärvi ym. (1997, 204–205) toteaa, usein kun kaksi ihmistä keskustelee tunteita herättävistä asioista, vastaukset eivät

tule selkeässä järjestyksessä. Yhdestä asiasta juolahtaa mieleen toinen tärkeä asia, jonka haastateltava haluaa sanoa.

Lähtökohtani tutkimukselle oli edetä haastateltavien ehdoilla ja heitä ymmärtäen. Esimerkiksi haastattelutilanteet pyrin tekemään mahdollisimman luonteviksi haastateltaville. (Hirsjärvi ym. 1997, 160–162.) Voidaan ajatella, että koska opiskelen luokanopettajaksi, olen sitä kautta yksi koulun edustaja, kun taas oppilaat ja heidän vanhempansa edustavat toista osapuolta koulumaailmassa. Huonosti luodussa haastattelutilanteessa huoltajat eivät ehkä olisi uskaltaneet tuoda esiin negatiivisia asioita koulusta, koska koulun edustaja toimi haastattelijana (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Pyrin kuitenkin haastattelutilanteissa luomaan luottamuksellisen ja välittömän tunnelman, jotta haastateltavat olisivat uskaltaneet rohkeasti kertoa ajatuksiaan. En korostanut sitä, että valmistun itse pian luokanopettajaksi. Oppilaiden huoltajien haastattelu tapahtui useimmiten heidän kotonaan, jolloin voidaan puhua Eskolan & Suorannan (1998, 16–17) mukaan naturalistisesta otteesta. Tutkijana astuin siihen luonnolliseen ympäristöön, jossa tutkittava elää. Jos huoltajien haastatellut olisi toteutettu esimerkiksi koululla, olisi haastattelutilanne ollut jo aivan toisenlainen, sillä tilanne olisi täytynyt erikseen järjestää. Oppilaiden haastatteluihin kouluympäristö sopi hyvin, sillä haastattelu tapahtui koulupäivän aikana, jolloin oppilaat luonnollisesti olivat koululla.

Haastattelut toteutin loppukesästä 2008, ja useimmiten haastattelu tapahtui perheen kotona. Lisäksi haastattelin huoltajia omassa kodissani sekä puistossa. Haastattelun tallentamista varten minulla oli helppokäyttöinen nauhuri. Puistohaastattelua varten kokeilin äänen kuuluvuutta nauhurista etukäteen paikassa, jossa on paljon liikenteen taustamelua. Haastattelun alussa tein selväksi haastateltavalle, mitä ja ketä tutkimukseni tarkalleen koskee. Kutakin huoltajaa haastateltiin vain yhden hänen lapsensa asioista, vaikka samalla huoltajalla olisi ollutkin useampia lapsia Sääksjärven koulussa, ja vaikka muut heistä olisivat myös olleet kasvatustilanteissa. Täsmensin aina haastateltavalle huoltajalle, että tutkimus koskee juuri tätä lasta, joka on ollut eniten näissä kasvatustilanteissa. Minulla oli myös lapsen nimi mielessä, mikäli huoltaja ei ollut varma, kenestä lapsesta on kyse.

Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, ja haastattelutilanne oli joskus hyvin koskettava hetki huoltajalle. Haastattelun etuna oli se, että pystyin kuuntelemaan huoltajan murheet lastansa koskien, ja haastateltavan tunteiden hieman tasaannuttua kysyin uudelleen alkuperäisen kysymykseni, johon en vielä saanut vastausta.

Vieraiden ihmisten kanssa keskustelu ei ole ollut minulle koskaan vaikeaa, ja siksi huoltajien kanssa asioiminen sujui ongelmitta. Koska tarkoitukseni oli saada mahdollisimman välitön tunnelma ja päästä ikään kuin samalle tasolle haastateltavan kanssa, pyrin puhumaan asioista samantyyppisellä kielellä kuin haastateltava. Murrosikäisten haastattelu olikin huomattavasti haastavampaa

kuin aikuisten. Tunnustelin haastateltavia oppilaita aluksi kyselemällä esimerkiksi heidän harrastuksistaan. Oppilaat saattoivat vastata esitettyyn kysymykseen yhdellä sanalla, eivätkä välttämättä osanneet perustella vastaustaan millään tavalla. Huoltajien haastattelutilanne kesti yleensä viidestätoista minuutista reiluun puoleen tuntiin ja oppilaiden haastattelut viidestä kymmeneen minuuttia.

Aloitin aineiston analysoinnin litteroimalla haastattelut Eskola & Suoranna (1998, 155–160) ohjeen mukaan. Litteroitua materiaalia kertyi yhteensä 40 sivun verran, ja niiden säilytyspaikka on tutkijan kotiarkistossa. Litterointivaiheessa saatoin jo karsia osan tiedoista pois, sillä varsinkin huoltajien kanssa keskustellessa tärkeiden asioiden lomassa mainittiin paljon myös tutkimukseni kannalta epäolennaisia.

9.3 Analysointi

Toteutin tutkimukseni materiaalin analysoinnin sisällönanalyysi- menetelmällä. Nojasin analyysisäni Eskolan & Suorannan (1998, 155-188) sekä Tuomen & Sarajärven (2002, 94-109) ohjeisiin. Sisällönanalyysin mukaisesti etsin haastattelumateriaaleista esiin nousseet mielenkiintoisimmat seikat, sen puitteissa kun ne vain sopivat tutkimustehtävääni ja tutkimuskysymyksiini. Aluksi käytin tärkeän ja ei-tärkeän aineiston erottelussa perinteistä yliviivauskynää. Näin aineistosta tuli hallittavampi, koska turhat asiat jäivät pois. Tämän jälkeen poimin jokaisen tutkimushenkilön lausunnoista tutkimuskysymyksiini liittyvät asiat ja keräsin tiedot suureen taulukkoon, josta minun oli helpompi vertailla haastateltujen lausuntoja. Oppilaan ja hänen huoltajansa kommentit sijoitin taulukossa peräkkäin. Siten minun oli mahdollista verrata paitsi oppilaan ja hänen huoltajansa vastauksia, myös huoltajien sekä oppilaiden vastauksia keskenään. Nimesin haastatellut oppilaan pienillä aakkosten kirjaimilla a-k, ja heidän huoltajansa vastaavalla, isolla kirjaimella A-L. Näin minun oli helpompi vertailla heidän tietojaan ja liikutella niitä.

Etsin tekemästani taulukosta haastateltujen antamia samantyyllisiä kommentteja ja merkitsin ne taulukkooni värisymbolein. Kirjasin ylös myös erisuuntaiset kommentit. Laskin mielessäni, kuinka monta samansuuntaista kommenttia aineistosta löytyy. Tällöin kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimustapa tavallaan yhdistyivät. Tämän jälkeen tiivistin lausunnot mahdollisimman pieneen muotoon siten, että niistä selviää kuitenkin oleellinen asia. Tiivistyksen tehtyäni muodostin taulukoita, joihin poimin tiivistetystä tekstistä vieläkin tiiviimmin asian ytimen, johon oppilas ja huoltaja kulloinkin kommentissaan vastaavat.

Vastauksen ydinkohdasta tulkitsin vastauksen merkityksen. Merkityksen havainnollistamisessa käytin apuna symboleita, esimerkiksi kurinpitokeinon vaikuttavuutta oppilaan tai vanhemman mukaan merkitsin symboleilla positiivinen (+), negatiivinen (-) tai neutraali, eli ei vaikutusta

(0). Lisäksi jouduin tekemään näiden sekoituksia, jos kurinpitokeino oli vastaajan mukaan aluksi vaikuttanut oppilaaseen, mutta myöhemmin ei enää (+/0). Analyysitapa muistutti pohjimmiltaan tekstianalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106). Pienilläkin toteamuksilla saattoi olla haastateltavan mielipiteen näkymisessä suuri merkitys (Tuomi & Sarajärvi 2002, 108–109).

Sen jälkeen kun olin yksinkertaistanut haastateltujen vastaukset symboleiden avulla, tein vastaajista vastaustensa perusteella pienempiä alaryhmiä. Selitin alaryhmien mielipiteitä sen avulla, mitä he olivat kustakin teemasta todenneet. Yritin tutkijana ymmärtää, mikä merkitys haastateltujen mainitsemilla asioilla heille itselleen on. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114–115.)

10 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavissa luvuissa 10.1-10.5 esittelen tutkimustuloksia kysymys kerrallaan. Tulokset on taulukoitu siten, että huoltajan ja oppilaan vastaukset kysymyksiin ovat rinnakkain perhekunnittain. Kukin huoltaja on nimetty aakkosten isoilla kirjaimilla (A-L) ja heidän lapsensa on nimetty vastaavilla pienillä kirjaimilla (a-k). Esimerkiksi oppilaan a äiti on A. Liitteissä (liite 4) on esitelty yhteenveto huoltajien ja oppilaiden vastauksista kysymykseen, millaisilla kurinpitokeinoilla koulu on puuttunut oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen. Huoltajien ja oppilaiden yhtenevät vastaukset on yhteenvedossa lihavoitu.

10.1 Oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen käytetyt kurinpitokeinot

Ensimmäisellä tutkimuskysymykselläni pyrin selvittämään sitä, millaisilla kurinpitokeinoilla koulu on puuttunut oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen. Annetut vastaukset olen koontanut taulukkoon 2. Siinä huoltajan ja oppilaan mainitsemat samat kurinpitokeinot on lihavoitu. Oppilasta tarkoittavan pikkukirjaimen (a–k) jäljessä oleva numero tarkoittaa sitä määrää KAKE-istuntoja, jonka koulu on ilmoittanut kyseisen oppilaan kanssa pitäneensä. Taulukon jälkeen olen summannut haastateltujen vastauksista yhteneviä linjoja, ja merkinnyt sulkuihin, kuinka monta kutakin vastausta on ollut. Yhteenveto huoltajien ja oppilaiden vastauksista on liitteissä (liite 4).

TAULUKKO 2. Koulun oppilaan ojentamiseen käyttämät kurinpitokeinot vastaajien mukaan.

Vastaja (huoltaja)	Vastaja (oppilas)	Kommentteja
A: -jälki-istunto -KAKE -muistutuslaput	a (2): -jälki-istunto -KAKE (3 kertaa) -puhuttelu -luokasta poistaminen	A: ”En muista mitään luokasta poistamista.”
B: -KAKE -uhka erityisluokalle siirtämisestä -luokan vaihto	b (4): -KAKE (4-5 kertaa) -jälki-istunto -puhuttelu	B: ”Ei mun mielestä jälki-istuntoa... En tiedä onko tullut huomautuksia.” b: ”Emmä muista, onko poistettu luokasta.”
C: -jälki-istunto -KAKE -puhuttelu -luokasta poistaminen ”klinikalle”	c (3): -jälki-istunto -KAKE (3 kertaa) -puhuttelu -luokasta poistaminen	c: ”On poistettu luokasta vaikka kuinka monta kertaa.”
D: -jälki-istunto -KAKE	d (7): -jälki-istunto -KAKE (toistuvasti) -puhuttelu -lähete terveydenhoitajalle tupakanvieroitukseen	D: ”Mun mielestä muita ei ole ollut.” d: ”Emmä tiedä kuinka monta kertaa (olen ollut KAKE:ssa). Emmä oo laskenut.”
E: -KAKE -tehtävien tekeminen koulupäivän jälkeen koululla -kotiin soittaminen -ongelmia aiheuttava porukka erotettiin eri luokille	e (6): -KAKE (toistuvasti) -puhuttelu	E: ”Emmä muista et ois luokasta poistettu, mut lapsihan on itse poistunut.” e: ”En muista montako kertaa (olen ollut KAKE:ssa). Jälki-istunnossa en oo ollut. Ei ole koskaan poistettu luokasta.”
F: -KAKE (vain keran, mutta vanhempien tahdosta mukana oli myös rehtori ja kuraattori)	f (3): -KAKE (noin 5 kertaa) -jälki-istunto -puhuttelu	F: ”Jälki-istuntoa ei mun mielestä ole ollut. En tiedä onko luokastakaan poistettu. Mä en oikeestaan tiedä, onko muita (kuin KAKE).” f: ”Ei tuu ainakaan mieleen, että olis poistettu luokasta.”
G: -jälki-istunto -KAKE -puhuttelu -luokasta poistaminen ”klinikalle”	g (3): -jälki-istunto -KAKE (noin 3 kertaa) -puhuttelu -luokasta poistaminen	G: ”Ilmeisesti niinkun tunnilta poistaminen tarkoittaa aina klinikalle menoa.” g: ”Joskus on tullu hölmöiltyä, niin on pistetty luokasta ulos...”
H: jälki-istunto -KAKE -puhuttelu	h (3): -jälki-istunto -KAKE (noin 3 kertaa)	H: ”Puhuttelut, jälki-istunnot, ja yhteyttä otettu kotiin...”

-yhteys kotiin reissu- vihon välityksellä	-puhuttelu	
I: -KAKE	i (5): -KAKE (toistu- vasti) -jälki-istunto -puhuttelu -luokasta poistaminen	I: ”Mun käsittääkseni ei oo luokasta jou- duttu poistamaan. Ei mun mielestä oo nuhdeltu tai annettu jälki-istuntoakaan.” i: ”On poistettu luokasta, on puhuteltu.. oon ollut jälki-istunnossa ja KAKE:ssa monta kertaa.”
J: -jälki-istunto -KAKE -luokasta poistami- nen -rehtorin puhuttelu -palaveri koululla (ei KAKE) -käytösnumeron lasku	j (2): -jälki-istunto -KAKE (kerran) -luokasta poistami- nen -puhuttelu	J: ”Muistelin eilen, että on poistettu luo- kasta.”
K: -jälki-istunto -KAKE -puhuttelu -luokasta poistami- nen -pienryhmään pois- taminen	k (5): -jälki-istunto -KAKE (noin 5 ker- taa) -puhuttelu -luokasta poistami- nen	K: ”Jälki-istuntoakin ekalla luokalla, mikä oli enemmän sellasta keskustelua.”
L: -KAKE -kirjeen kirjoittami- nen opettajalle		L: ”En oo kyllä kumpaakaan kuullut, että ois poistettu luokasta tai jätetty jälki- istuntoon.”

Oppilaiden ja heidän huoltajiensa vastaukset siitä, millaisilla kurinpitokeinoilla oppilaan käyttäytymiseen on puututtu, olivat vaihtelevia. Yhden huoltajan ja oppilaan kohdalla vertailua ei voitu tehdä, koska oppilaan haastatteluun ei ollut lupaa. Huoltajat mainitsivat monenlaisia koulun käytäntöjä, kun taas lista oppilaiden mainitsemista koulun käyttämistä kurinpitokeinoista oli huomattavasti lyhyempi. Oppilaiden vastausten perusteella koulun heihin käyttämiä kurinpitokeinoja olivat KAKE (11), puhuttelu (11), jälki-istunto (10), luokasta poistaminen (6), sekä lähete terveydenhoitajalle tupakanvieroitukseen (1). Oppilaat eivät maininneet klinikkaa luokasta poistamisen yhteydessä, kuten kaksi huoltajaa.

Oppilaiden huoltajien mukaan koulu on puuttunut lapsen häiritsevään käyttäytymiseen seuraavilla kurinpitokeinoilla: KAKE (12), jälki-istunto (7), puhuttelu ja nuhtelu (4), luokasta poistaminen (2) sekä luokasta klinikalle poistaminen (2). Edellä mainittujen lisäksi oppilaisiin käytettyjä koulun kurinpitokeinoja olivat rehtorin puhuttelu (1), muistutuslaput ja huomautukset (1), käytösnumeron lasku (1), kirjeen kirjoittaminen opettajalle (1), uhka erityisluokalle siirrosta (1), luokan vaihto tai oppilasryhmän hajottaminen (2) ja tehtävien tekeminen koululla koulunpäivän jälkeen

(1). Lisäksi koulu on puuttunut lapsen häiritsevään käyttäytymiseen soittamalla kotiin (1), ottamalla yhteyttä reissuvihon välityksellä (1) ja pitämällä palaveria koululla huoltajien kanssa (1).

Oppilaiden oman kertoman mukaan huonoon käyttäytymiseen oli puututtu vuosien mittaan monella tavalla. Huoltajien mukaan toiset oppilaat olivat pohtineet asioita paljonkin. Huoltaja J kertoo näin: *”Tuntuu sille, että hän on miettinyt näitä asioita, kun nyt eilenkin alkoi muistelemaan, että tuli mieleen yks tunti, jolta joutui ulos.”* Myös huoltaja D on huomannut saman ilmiön lapsessaan: *”Se niinkun pulpahtelee lapsella pintaan, että saattaa olla autossa kauppaan menossa, ja sitten se tulee yhtäkkiä mieleen jostakin, että mitä joku on joskus sanonut.”*

Yllättävää mielestäni oli, että jopa viisi huoltajaa (C, G, H, J, K) yhdestätoista tiesi lapsensa kohdalla käytetyiksi kurinpitokeinoiksi juuri ne keinot, jotka myös oppilas (c, g, h, j, k) itsekkin mainitsi. Huoltaja G kuvaa koulun puuttumisen tilanteita seuraavasti: *”Klinikalle on lähetetty tunnilta. Ilmeisesti niinkun tunnilta poistaminen tarkoittaa aina klinikalle menoa. Ja sit tietysti nää KAKE:t. Siinä ne varmaan sit onkin. Siis, on myös annettu jälki-istuntoa. Lumipallojen heittelystä ei tullu KAKE:a, vaan jälki-istunto, jos mä nyt oikein muistan. Ja nuhtelua on ollut, ja opettajan kanssa keskustelua ja sen asian selvittämistä.”* Oppilas g mainitsee samoja asioita kuin äitinsä: *”Joskus on tullu hölmöiltyä, niin on pistetty luokasta ulos... On puhuteltukin vähän samassa tilanteessa. Täällä Sääksjärvellä oon ollu kerran jälki-istunnossa, ala-asteella kans varmaan... ei oo koskaan erotettu koulusta. KAKE:ssa oon ollu... oisinko ollu kolme kertaa suunnilleen.”*

Tässä niin sanotusti ”hyvin toisensa tuntevien vanhemman ja lapsen ryhmässä” oppilaista neljä oli poikia ja yksi oli tyttö. Oppilaat olivat eri luokka-asteilta. Voisi ajatella, että tytöt ehkä mieluummin salaisivat koulunkäynnin ongelmansa vanhemmiltaan, koska tytöillä on taipumus nähdä asioita moniulotteisemmin. Poikien saattaisi olla helpompi kertoa koulunkäynnin ongelmista kotona, koska he voisivat kokea sen rajatumpana ongelmana, johon ei liity ehkä niin paljon asioita kuin tytöillä. Huoltaja K kuvaili tuntojaan näin: *”Mä yritän olla jalat maassa, kun tuntee noi lapsensa.”* Yhtenäistä tälle ”hyvin toisensa tuntevien vanhemman ja lapsen ryhmälle” oli se, että he tulivat ydinperheistä yhtä lukuun ottamatta. Tässä yhdessä tapauksessa taustalla oli aivan tuore avioero.

Yhdellä huoltajalla I yhdestätoista oli poikkeuksellisen huonot tiedot lapsensa kohdalla käytetyistä kurinpitokeinoista. Hän tiesi oikeaksi ainoastaan sen, että hänen lapsensa on ollut KAKE:ssa. Muunlaisista kurinpitokeinoista äidillä ei ollut tietoa. Huoltaja I kuvaa koulun puuttumisen keinoja näin: *”Mun käsittääkseni ei oo kyllä luokasta jouduttu ehkä poistamaan. Emmä tiedä onko niinkään ollut aina sellasta häiritsevää käytöstä. Meillä on ehkä ollut toisinpäin, ettei osallistu tuntityöskentelyyn.”* Jos jotakin erityistä tämän huoltajan I ja lapsen i kohdalla haluaa

mainita, niin voisi sanoa, että tällä oppilaalla i suullinen ilmaisu oli murrosikäiselle tyypillistä, vaikeasti ymmärrettävää. Tästä esimerkkinä lainaus haastattelutilanteesta kyseisen oppilaan kanssa:

-Onko sulla harrastuksia?

-Mä teen vaikka mitä.. ei mulla oo harrastusta.

-Miten sulla sujuu koulussa?

-No ihan ok... ei kauheen hyvin.

-Mitä ajattelet KAKEs:sta?

-Ei se oo hyvä keino..

-Miksi?

-Emmä tiää, se on vaan jotenkin sellanen..

-Mikä on huonoin juttu siinä?

-Emmä tiää... No kai se sitten on oikeudenmukainen.

Joidenkin oppilaiden vastaukset siitä, monestiko hän oli ollut KAKE:ssa, olivat erilaiset koulun tietoihin verrattuna. Voi olla, että tällaiset oppilaat olivat laskeneet istunnot eri tavalla kuin koulu. KAKE:n ehdottomaksi eduksi voidaan katsoa se, että tieto kasvatustilanteesta tulee aina huoltajalle asti oppilaan itse soittaman puhelun kautta. Kuusi huoltajaa yhdestätoista ei tiennyt lapsensa olleen joskus puhuttelussa. Siinä on varmaankin vaihtelua, millaisen tilanteen oppilas on kokenut puhutteluna. Kaksi huoltajaa yhdestätoista ei tienneet tilanteesta, jossa heidän lapsensa oli poistettu luokasta, ja kaksi huoltajaa yhdestätoista ei tienneet lapsensa jälki-istunnosta (I, F). On mahdotonta sanoa, miksi viesti ei ole kulkenut koululta kotiin. Jälki-istuntojen muodot toki saattavat vaihdella, ja voi olla että joku opettaja ei kutsuisi koulun jälkeen juttelemista oppilaan kanssa jälki-istunnoksi, mutta oppilas on mieltänyt tilanteen jälki-istunnoksi. Näin kertoo oppilaan käyttäytymiseen puuttumisesta huoltaja F: *"En tiedä, onko luokastakaan poistettu... KAKE:ssa on ollut kerran, jälki-istuntoa ei mun mielestä ole ollut. Mä en oikeestaan tiedä, onko ollut muita."* Perusopetuslain (1998/628) pykälän 36a mukaan jälki-istunnosta on tiedotettava oppilaan vanhemmalle (www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628 luettu 17.1.2009). Olisi myös kasvatuksellisista syistä tärkeää, että lapsen huoltajat tietäisivät jälki-istunnosta, ja voisivat keskustella asiasta kotona.

Maininnan arvoista oppilaiden vastauksissa lienee se, että oppilas b ei muistanut, onko häntä koskaan poistettu luokasta. Kenties luokasta poistaminen kurinpitokeinona on siinä vaiheessa kärsinyt todellisen inflaation ja menettänyt vaikuttavuutensa. Osa oppilaista oli ollut KAKE:ssa niin monta kertaa, ettei muistanut kertojen lukumäärää. Oppilas d vastasi kysymykseen, kuinka monesti hän on ollut KAKE:ssa näin: *"Emmä tiää kuinka monta kertaa. Emmä oo laskenut."* Täl-

löin ollaan tilanteessa, jossa puuttumisen keinot on mietittävä perinpohjaisesti. Myös KAKE menettää merkityksensä toistuessaan kerta toisensa jälkeen.

10.2 Koulun kurinpitokeinojen vaikutus oppilaaseen sekä kokemukset kurinpitokeinoista

Toisella tutkimuskysymykselläni pyrin selvittämään sitä, miten oppilas ja hänen huoltajansa ovat kokeneet koulun kurinpitokeinojen vaikuttaneen oppilaaseen, ja millaisena vastaajat ovat kokeneet koulun kurinpitokeinot. Saamani vastaukset olen kirjannut taulukkoon 3. Vaikutus tai kokemus voi olla positiivinen (+), negatiivinen (-) tai neutraali (0). Lisäksi vaikutus tai kokemus voi sisältää sekä positiivisia asioita että negatiivisia asioita (+/-). Taulukon jälkeen olen kertonut tarkemmin haastateltavien antamien vastausten sisällöstä. Sulkeisiin olen merkannut, kuinka monta kutakin vastausta oli. Kuuden oppilaan haastatteluista ei saatu vastausta siihen, miten he kokevat koulun kurinpitokeinot. Nämä kuusi oppilasta on merkitty taulukkoon kohtaan ”Muut”.

TAULUKKO 3. Koulun kurinpitokeinojen vaikutus oppilaaseen, ja kokemukset koulun kurinpitokeinoista.

Vaikutus ja kokemus	Vastaajat Huoltajat	Vastaajat Oppilaat
Vaikutus positiivinen (+)	5	10
Vaikutus positiivinen ja negatiivinen (+/-)	6	
Vaikutus neutraali (0)		1
Vaikutus negatiivinen (-)	1	
Kokemus positiivinen (+)		2
Kokemus positiivinen ja negatiivinen (+/-)	12	1
Kokemus negatiivinen (-)		2
Muut = Ei tulosta kokemuksesta		6

Edellä olevasta taulukosta voidaan todeta viiden huoltajan olleen sitä mieltä, että koulun kurinpitokeinoilla on ollut vain positiivista vaikutusta oppilaaseen. Tämä huoltajien ryhmä piti **kyseenalaisina** kurinpitokeinoina jälki-istuntoa (4) sekä luokasta poistamista (2). **Kiitettävänä** kurinpitokeinoina he mainitsivat KAKE:n (4), koulukuraattorilla käynnin (1), neuvottelun koululla kasvotusten (2), rehtorin puhuttelun (1), luokasta poistamisen (1) sekä käytösnumeron laskun (1). Huoltaja F vertaa kokemuksiinsa KAKE:sta ja jälki-istunnosta: ”Mun mielestä se KAKE on hirveen hyvä systeemi.. että ne laittaa lapsen soittamaan. Se on hirveen hyvä, että lapsi saa siinä itse ottaa vastuuta tekemisestään. Jälkessä lapsi pääsee helpommalla.” Huoltaja B pitää KAKE:a toimivana kurinpitokeinona, mutta uskoo muidenkin keinojen olevan paikallaan: ”Kyllähän se KAKE on tosi hyvä keino, varmaan paljon parempi kuin pelkkä jälki-istunto. Mutta tietysti täytyy pitää se vara,

että jos se on ainut keino, eikä ole enää jälki-istuntoa, niin sekin voi alkaa kärsiä inflaation. Siinä rinnalla vois olla jälki-istunto, johon ohjattais sitten näistä pienemmistä teoista, jotta se KAKE oikeesti tuntus sitten.” Kiitettäviä ovat myös oppilaalle räätälöidyt rangaistukset (1), sekä se, että koulu tukee vanhempia kasvatustehtävässä (1). Kaikkia keinoja oppilaan käyttäytymisen muuttamiseksi on kokeiltava (2). Huoltaja J esimerkiksi luottaa koulun kurinpitokeinojen positiiviseen vaikutukseen: *”Kyllä näillä toimilla on joku merkitys lapselle. Että kyllä se on parempi kun vaan omien vanhempien saarnaaminen. Et se näkee, et kaikki on hänestä huolissaan.”* Myös huoltaja F uskoi toimien vaikuttaneen positiivisesti: *”Jos on vaikuttaneet, niin myönteisesti. Vaikutus on ilmennyt siten, että se huono toiminta on vähentynyt.”*

Kuusi huoltajaa oli sitä mieltä, että koulun kurinpitokeinoilla on ollut sekä positiivista että negatiivista vaikutusta oppilaaseen. Negatiivisella vaikutuksella haastateltavat tarkoittivat koulun kurinpitokeinojen lapselle tuottamaa katkeruutta opettajaa kohtaan tai jatkuvaa ärsytystä, joka on edesauttanut uusien ongelmien syntyä. Huoltaja K kuvailee koulun kurinpitokeinojen vaikutusta seuraavasti: *”Sen edellisen luokanvalvojan kanssa se on ollu napit vastakkain, et varmaan osa KAKE:uun joutumisistakin on johtunut siitä, että on ollut sellanen jatkuva ärsytys päällä.”* Huoltaja G piti kurinpitokeinojen käyttämisessä ehdottoman tärkeänä sitä, että opettajakin myöntää tarvittaessa virheensä: *”Vaikutus on positiivinen, jos opekin myöntää erehtyväisyytensä, eikä piiloudu opettajuuden taakse.. Kun lapsi on saanut jälki-istunnon, niin sitä on vähän kritisoitu, että itse on saanut jälki-istuntoa, ja joku toinen ei olekaan saanut, vaikka on tehnyt sitä samaa.”* Huoltaja G korostaa, että myös opettajan on osattava pyytää anteeksi: *”Opettaja oli sit pyytänyt mun lapselta anteeksi, jolloin tää mun lapsi ajatteli, että tilanne oli hänen mielestään niinkun ok ja se oli käsitelty. Hän tuns, et hänet ymmärrettiin, ja se mistä häntä oli syytetty virheellisesti, selvitettiin. Jos opettaja taas verhoutuu sen opettajuuden erehtymättömyyden taakse, niin siitä tulee huonompi lopputulos, kuin silloin että koko keskustelua ei ois edes ollu.”* Nämä huoltajat, joiden mukaan kurinpitokeinoilla on ollut sekä positiivista että negatiivista vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen, pitivät **kyseenalaisina** koulun kurinpitokeinoina KAKE:a (1), KAKE:lla pelottelua (1), jälki-istuntoa (2), luokasta poistamista (1) sekä koulusta erottamista (1). Huolestuttavana pidettiin sitä, jos opettaja ei myönnä erehdystään (1) tai käyttää mielivaltaa rangaistuksia antaessaan (2). Koulun viestinnässä kotiin päin mainittiin olevan parantamisen varaa (1). Huoltaja D kuvailee viestintää koulun suunnalta: *”Mulle itelle jäi viime vuodesta kauheen huono maku, kun mulle laitettiin sellanen viesti, että `koska soitot kotiin eivät ole tehonneet`, niin jäi vähän semmonen ikävä... Täällä kotona me ollaan tehty omat juttumme. Laitettiin tietokone pannaan ja laitettiin viikkorahat pannaan..”*

Samat huoltajat pitivät **kiitettävänä** kurinpitokeinoina KAKE:a (3), jälki-istuntoa (1), luokasta poistamista (1) ja oppilaalle räätälöityjä rangaistuksia (2), kuten oppilaalle epämieluisat tehtävät

ja kirjeen kirjoittaminen opettajalle. Huoltaja D toteaa: *”Mun mielestä on hyvä, että koulussa laite- taan näitä lapsia tekemään jotain mistä ne ei tykkää, esimerkiksi esitelmä luokan edessä, semmo- nen minkä eteen joutuu tekemään töitä, ja minkä tietää, että on vaikeeta ja harmittaa.”* Huoltaja D kokeilisi erilaisia keinoja tilanteen mukaan: *”Jälki-istunnossakin mä laittaisin sen lapsen teke- mään jotain. Vaikka kuoris perunoita, haravois pihaa tai keräis jotain tien poskesta. Sellanen ran- gaistus, että pistää vähän miettimään, että teenkö toisen kerran.”* Myös huoltaja L pitää yksilöllisi- siä kurinpitokeinoja toimivina: *”Opettaja oli kehottanut, että voisiksä kirjottaa hänelle kirjeen, ja lapsi sitten kirjoittikin sitä kirjettä. Ihan mullekin näytti. Ja kyllä se vähän rauhoitti sitä menoo.”* Huoltaja A pitää jälki-istuntoa toimivampana kurinpitokeinona kuin KAKE:a ja toteaa: *”Jälki- istunto ainakin on semmonen, että se kohdistuu siihen lapseen itteensä, koska se on tosi tylsää...”* Kiitettävänä nähtiin kaikkien kurinpitokeinojen käyttäminen joustavasti rinnakkain (1), oppilaan oikeudenmukaisiksi kokemat rangaistukset (1), neuvottelu kasvotusten koululla (1) sekä se, että opettajakin pyytää tarvittaessa anteeksi ja myöntää erehdyksensä (1).

Huoltaja E oli ainoa, joka oli sitä mieltä, että koulun kurinpitokeinoilla on ollut vain negatiivinen vaikutus oppilaaseen. Hän uskoi, että kaikenlainen puuttuminen lapsen tekemisiin vain pahentaa tilannetta. Vastaaja oli huolissaan opettajan mielivaltaisuudesta, sekä koulun tavasta suuren- nolla ongelmia, jotka kuuluvat hänen mukaansa nuorten normaaliin kanssakäymiseen: *”Ei kou- lun kurinpitokeinot ole vaikuttaneet, koska se liittyy mun mielestä tohon ikään, että haluaa osoittaa mieltänsä. Sit jos leimataan se käytös kerran, niin se johtaa siihen rinkiin et ei enää huvitakaan tehdä mitään oikein. Eli puuttuminen vaan lisää uhmaa. Siellä koululla asetetaan lapsi silmätikkusi, ja se on silmätikkuna loppuun asti, teki se mitään tai ei. Joskus on ollu joitakin keskusteluja sel- lasista teoista, mitkä on mun mielestä ihan normaaleja, et tytöt heittelee poikien lippalakkeja, ja pojat heittelee tyttöjen takkeja, mikä on sellasta normaalia... Se on mun mielestä niin typerä pu- heenaihekin puhua siitä. Se pitäis mun mielestä olla lasten välinen juttu ja selvitetä jotenkin, ellei se nyt mee ihan kiusaamiseksi.”* Kuitenkin huoltajan E lapsen e mukaan koulun kurinpitokeinoilla oli ollut vaikutusta hänen käyttäytymiseensä: *”Kai ne on vaikuttaneet...”* Huoltaja E piti **kyseen- alaisena** kurinpitokeinona luokasta poistamista, ja **kiitettävänä** kurinpitokeinona jälki-istuntoa se- kä kasvotusten tapahtuvaa neuvottelua koululla.

Kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta (10) olivat sitä mieltä, että koulun kurinpitokeinoilla on ollut positiivista vaikutusta heidän käyttäytymiseensä. Vastaajat kokivat, että opettajan persoo- nalla on suuri merkitys kurinpidossa (1) ja oppilaan toimintaan puuttuminen tuntui ärsyttävältä (1). Oppilaiden mukaan jälki-istunto on miellyttävämpi rangaistus kuin KAKE (2). Ylipäättään koulun kurinpitotilanteet koettiin ahdistavina tilanteina (1). Kiitettävää oppilaiden mukaan oli KAKE (2). Oppilas g koki erityisesti KAKE:n hyvänä puuttumisen keinona ja kuvasi koulun kurinpitokeino-

jen vaikutusta seuraavasti: ”No tota kyllä se muuttaa käyttäytymistä, varsinkin tää KAKE. Tää on aika hyvä.” Oppilaan b oli vaikeaa aluksi myöntää koulun kurinpitokeinojen vaikutusta: ”Ei (kurinpitokeinoilla ole vaikutusta). Alkaa vaan enemmän ärsyttää, kun puututaan.” Kuitenkin kysyttäessä, olisitko käyttäytynyt paremmin jos koulu ei olisi puuttunut, oppilas b vastasi: ”No emmä siitäkään tiedä”. Vastaus voidaan tulkita kielteiseksi.

Yksi oppilas oli sitä mieltä, että koulun kurinpitokeinoilla ei ole ollut vaikutusta hänen käyttäytymiseensä. Vastaja piti jälki-istuntoa parempana kurinpitokeinona kuin KAKE:a, sillä jälki-istunnossa olisi aikaa miettiä yksin tupakanpolton järkevyyttä: ”Ei kurinpitokeinoilla oo ollut vaikutusta, koska nämä toimet on aiheutuneet tupakasta. Jälkkä ois parempi kun KAKE, koska siinä saisi rauhassa miettiä sitä. Kyllä sen itsekin tietää, että pitäis lopettaa polttaminen, ja ei se auta, vaikka jankkaa sitä.”

10.3 KAKE:n vaikutus oppilaaseen sekä kokemukset KAKE:sta

Kolmannella tutkimuskysymykselläni pyrin selvittämään sitä, miten kasvatuskeskustelu on vaikuttanut oppilaaseen hänen omasta mielestään sekä huoltajan mielestä, ja millaisena oppilas sekä hänen huoltajansa kokevat kasvatuskeskustelun. Saamani vastaukset olen kirjannut taulukkoon 4. Vaikutus voi olla positiivinen (+), negatiivinen (-) tai neutraali (0). Lisäksi vaikutus voi olla aluksi positiivinen ja myöhemmin neutraali (+/0). Vastajien kokemukset KAKE:sta voivat olla erittäin positiivisia tai positiivisia (+), positiivisia ja negatiivisia (+/-), neutraaleja (0) tai negatiivisia (-). Taulukon jälkeen olen summannut haastateltujen vastauksista yhteneviä linjoja, ja merkinnyt sulkuihin, kuinka monta kutakin vastausta on ollut.

TAULUKKO 4. Kasvatuskeskustelun vaikutus oppilaaseen, ja kokemukset kasvatuskeskustelusta.

Vaikutus ja kokemus	Vastaajat Huoltajat	Vastaajat Oppilaat
Vaikutus positiivinen (+)	9	10
Vaikutus aluksi positiivinen, myöhemmin neutraali (+/0)	1	
Vaikutus neutraali (0)	1	1
Vaikutus negatiivinen (-)	1	
Kokemus erittäin positiivinen tai positiivinen (+)	9	
Kokemus positiivinen ja negatiivinen (+/-)		5
Kokemus neutraali (0)	3	2
Kokemus negatiivinen (-)		4

Edellä olevasta taulukosta voidaan havaita yhdeksän huoltajan olleen sitä mieltä, että kasvatuskeskustelu KAKE:lla on ollut positiivista vaikutusta oppilaaseen. Huoltaja J kuvailee KAKE:n vaikutavuutta näin: *”Kyllä se on pysäyttävää, kun oppilas joutuu soittamaan. Kyllä meillä on itketty puhelimesta, ja saatu purkaa ne asiat puhelimesta. Se on tärkein juttu KAKE:ssa, että oppilas soittaa itse, ja heti tilanteen tapahduttua.”* KAKE:n hyvinä puolina nähtiin nopea puuttuminen tilanteeseen, keskustelu, sekä lapsen itse soittama puhelu vanhemmalle, joka edesauttaa lapsen omaa vastuunottoa tilanteesta. Huoltaja C uskoo, että KAKE:ssa oppilaan on vaikeampi vedota opettajan mielivaltaisuuteen kurinpidossa: *”Lapsi joutuu ihan oikeesti kohtaamaan sen tilanteen, missä on tullut mokattua. Ja varmasti pystyy sitten ottamaan siitä vastuuta paremmin itse. Hän käsittää, et se ei vaan oo joku, että opettaja nyt vaan hermostui häneen ihmisenä... ehkä kemiat ei toiminut, ja sait jälki-istuntoa.”* Huoltajien mukaan lapselle on noloa soittaa kotiin opettajien kuunnellessa vieressä. Esimerkiksi huoltaja H toteaa: *”Se on tehokas ja vähän nolokin juttu sille lapselle, kun soiteetaan ja opettajat kuuntelee siinä.”* Eräs huoltajista piti siitä, että KAKE tukee vanhempia lasten kasvatuksessa, mutta toinen taas koki ahdistavana sen, että KAKE kohdistuu niin paljon vanhempiin. Esimerkiksi huoltaja A ei haluaisi selvittää koulun asioita omalla ajallaan: *”Joskus tekisi mieli sanoa siihen puhelimeen, että ettekö te voisi näitä asioita selvittää siellä koulussa.”* Huoltaja H sen sijaan ei koe, että KAKE kaatuisi liikaa vanhempien kontolle, vaan toteaa: *”KAKE on tosi hyvä. Siinä tuetaan vanhempia kasvatuksessa.”* Sellaista KAKE:a, jossa on mukana rehtori, kuraattori sekä sosiaalityöntekijä, pidettiin huoltajien keskuudessa tehokkaampana kuin KAKE:a, jossa on mukana vain opettajat. Huoltajista neljä mainitsi tärkeäksi sen, että KAKE:n rinnalla säilytettäisiin myös jälki-istunto sekä koulun muita kurinpitokeinoja, ja käytettäisiin näitä joustavasti tilanteen mukaan. Tällä tavalla taataan huoltajien mukaan se, ettei KAKE kärsi inflaatiota, vaan todella toimii sitten kun oppilas saa lähetteen kasvatuskeskusteluun. Esimerkiksi huoltaja B toteaa: *”Kyllähän se KAKE on tosi hyvä keino, varmaan paljon parempi kuin pelkkä jälki-istunto. Mutta jos se on ainut keino, eikä ole enää jälki-istuntoa, niin sekin voi alkaa kärsiä inflaation.”* Huoltaja G oli tyytyväinen siihen, että maalaisjärkeä käytetään koulussakin: *”Koulun päässä on osattu käyttää myös tervettä harkintaa, jos KAKE on tullut vähäpätöisestä asiasta.”*

Kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta olivat sitä mieltä, että KAKE:lla on ollut heihin positiivista vaikutusta. Oppilas g kuvailee KAKE:n vaikutusta näin: *”Tää KAKE, tää on aika hyvä. Kyllä se käyttäytyminen aina parempaan päin muuttuu. Kyllä se on melkeen aina se, kun joutuu äitille tai isälle soittamaan ja kertomaan, mitä on tehnyt.”* Myös oppilas e on samaa mieltä: *”On se KAKE sillai hyvä, kun joutuu ite soittamaan niille. On se opettavainen... Oon käyttäytynyt paremmin, koska en halua enää joutua KAKE:uun.”* Oppilaat kokivat kasvatuskeskustelun vastenmielisenä tilanteena, ja erityisesti kotiin soittaminen oli hyvin epämiellyttävää, kuten oppilas j kuvaa: *”Aina-*

kaan äitille ei voi ruveta paljon valehteleen. Mä en tykkää siitä kun iskä rupee huutaan ja tolleen..” Oppilaiden mukaan KAKE:ssa tehokasta on tilanteen seuranta, ja keskustelua sekä tilanteen nopeaa selvittämistä pidettiin hyvänä asiana. Oppilas h toteaaakin: ”KAKE on hyvä, kun siinä ei mene niin kauan kun jälki-istunnossa.” Oppilaan A mukaan KAKE:n tehoa vie, jos opettajat vain uhkailevat kotiin soittamisella, mutta soittoa ei kuitenkaan toteuteta: ”Ei KAKE:lla ole ollut merkitystä, koska sinne kun joutuu, niin aina uhataan, että soitetaan äidille, mutta ei siellä kummiskaan tehä niitä.” Oppilas j ilmaisi huolensa siitä, että KAKE:uun määrätään nykyään liiankin kevyistä syistä: ”Nykyään meidän koulusta saa kaikesta KAKE:a. (Että on mennyt vähän liian tarkaksi vai?) No vähän joo.”

Kolmannen ryhmän vastaajista muodosti oppilaiden ja huoltajien ryhmä, joilla suhtautuminen KAKE:uun oli kielteisempää. Ryhmään kuului kolme huoltajaa ja yksi oppilas. Yksi huoltaja ja yksi oppilas kokivat, että KAKE:lla ei ole ollut vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen. Nämä vastaajat eivät kuuluneet samaan perheeseen. Kyseinen huoltaja L uskoi, että asioiden yksin pohtiminen on tehokkaampaa, ja että KAKE:ssa olo oman oppitunnin aikana palkitsee oppilaan, joka muuten joutuisi olemaan tunnilla: ”Kannatan enemmän tollasta yksin asioiden miettimistä. Mun mielestä siinä ois enemmän rangaistusta, että ne käydään välitunnilla - - tai sitten koulun jälkeen. Uskon, että KAKE on nyt sellanen hyvä keino päästä pois tunnilta. En mä KAKE:a kyllä kokonaan poistais, muuttais vaan sen pitämisen ajankohtaa... Vanhemmat myös koululle, ja ei tarvi olla saman päivän aikana.” Oppilas d vastasi, ettei KAKE:lla ole ollut vaikutusta hänen käyttäytymiseensä, koska kaikki KAKE:t ovat aiheutuneet tupakanpoltosta. Tupakoitsijaan KAKE ei hänen mielestään tehoa: ”Ei KAKE:lla oo ollut vaikutusta, koska nämä toimet on johtuneet tupakanpoltosta. Kun se on silleen, että jos sitä ei halua lopettaa, niin ei sitä sitten.. se pitäis haluta lopettaa. Kun ne jankkaa samaa asiaa, että pitäis lopettaa ja tosta tupakasta päästä.. kyllä sen itekin tietää, mutta ei se auta, vaikka ne kuinka jankkaa sitä.” Ainoastaan huoltaja E koki, että KAKE:lla on ollut negatiivista vaikutusta oppilaaseen: ”Ei nämä keinot ole vaikuttaneet, koska se liittyy mun mielestä tohon ikään, että haluaa osoittaa mieltänsä. Sit jos leimataan se käytös kerran, niin se johtaa siihen rinkiin, et ei enää huvitakaan tehdä mitään oikein. Eli puuttuminen vaan lisää uhmaa.” Kyseisen huoltajan mukaan KAKE toimisi paremmin, mikäli lähetteen kirjoittanut opettaja olisi itse mukana kasvatuskeskustelussa. Yksi huoltaja koki, että KAKE:lla on aluksi ollut positiivista vaikutusta oppilaaseen, mutta kasvatuskeskustelujen määrän vain lisääntyessä KAKE:lla ei ole enää ollut vaikutusta oppilaaseen. Kyseisen äidin mukaan olisi tärkeää huomioida oppilaiden yksilöllisyys myös kurinpidossa: ”Ei se KAKE:sta soittaminen ehkä oo siihen malliin tehonnut, kuin mitä sen ois pitänyt, kun niitä soittoja on tullut niin paljon. Pitäis se yksilöllisyys muistaa, ettei kaikkiin pure ihan samat jutut.”

Yhdeksän huoltajan kokemukset KAKE:sta olivat joko erittäin positiiviset tai positiiviset. Huoltaja J toteaa: *”On se KAKE varmasti kasvattavampi kun se istutus. Ei mun mielestä voi sanoa, että olis mitään negatiivista, kun oppilaskin näkee, että asiat hoidetaan puhumalla. Se on tärkein juttu, että oppilas soittaa itse, ja heti tilanteen tapahduttua.”* Huoltaja K on samaa mieltä: *”Pohjimmiltaan se on varmaan erittäin hyvä ja oikeudenmukainen tapa, jos se tulee oikeasta asiasta. Murrosikäisiin voi olla vaikea saada kontaktia, mut jos se onnistuu, niin silloinhan se keskustelu on kaikista paras.”* Huoltaja H on suorastaan riemuissaan KAKE:sta: *”KAKE on tosi hyvä. Siinä tuetaan vanhempia kasvatuksessa. Se on hyvä kun muutkin kasvattaa. Ja se keskustelu ja kurinpito jatkuu vielä kotonakin.”*

Kolmen huoltajan kokemukset KAKE:sta olivat neutraaleja. Huoltaja A toteaa: *”KAKE:lla on aika vähän merkitystä mulle, että ihan olen valmis luopumaankin siitä. Et jos jollain on enemmänkin ongelmia, ja se on hyvä niitten kohdalla, niin ei se käytäntö sitten mua haittaa.”* Huoltaja D:llä ei ole mitään KAKE:a vastaan, mutta toimivampiakin kurinpitokeinoja hän keksii: *”KAKE on ihan hyvä, mutta pitäis se yksilöllisyys muistaa. Ettei kaikkiin pure ihan samat jutut.”* Huoltaja L uskoo, että keskustelun ilmapiirillä on suuri merkitys: *”Se varmaan riippuu siitäkin, että millainen se keskustelu on... että se ei ehkä aina toimi.”*

Viiden oppilaan kokemukset KAKE:sta olivat positiivisia ja negatiivisia. He pitivät kasvatust keskustelua epämukavana tilanteena, mutta arvostivat kuitenkin sen toimintaperiaatetta. Oppilas e toteaa: *”On se KAKE sillai hyvä, kun joutuu ite soittaan niille vanhemmille.”* Oppilas h pitää keskustelemista hyvänä ja arvostaa sitä, että tilanne käsitellään heti: *”Siitä oppii paremmin, kun keskustellaan asiasta... KAKE on hyvä, kun siinä ei mene niin kauan kun jälki-istunnossa.”* Oppilas j on kokenut, että puhelimesta on puhuttava totta: *”Ainakaan äitille ei voi ruveta paljon valehteleen.”* Hän on huolissaan koulun nykysuuntauksesta, jossa KAKE:uun ohjataan turhan herkästi: *”Nykyään meidän koulusta saa kaikesta KAKE:a. (Että on mennyt vähän liian tarkaksi vai?) No vähän joo.”*

Neljän oppilaan kokemukset KAKE:sta olivat pelkästään negatiivisia. Oppilas b toteaa: *”KAKE on toisaalta kyllä aika ärsyttävä, mä en siitä ite tykkää yhtään. Ärsyttävintä on se, kun joutuu taas kuuntelemaan, että mitä ne puhuu siinä mulle koko ajan.”* Samoilla linjoilla on oppilas f: *”No ei se oo kiva soittaa äidille. Ärsyttävintä on se, kun joutuu soittamaan kotiin ja reksi puhuttelee.”* Myös oppilas i toteaa: *”Se on aika inhottava juttu kun pitää soittaa vanhemmille ja kertoo se. Mieluummin istuisin jälkessä.”*

Kahden oppilaan kokemukset KAKE:sta olivat neutraaleja. Oppilas a kertoo miksi: *”Ei”* KAKE:lla ole ollut merkitystä, koska *”sinne kun joutuu, niin aina uhataan, että soitetaan äidille, mutta ei siellä kummiskaan tehä niitä.”*

10.4 Kasvatuskeskusteluun liittyvä puhelinsoitto

Neljännellä tutkimuskysymykselläni pyrin selvittämään sitä, miten huoltajat ja oppilaat kokevat kasvatuskeskusteluun liittyvän puhelinsoiton. Saamani vastaukset olen kirjannut taulukkoon 5. Kokemus voi olla positiivinen (+), positiivinen ja negatiivinen (+/-) tai negatiivinen (-). Yhtä aikaa positiivisissa ja negatiivisissa kokemuksissa vastaaja käsitti puhelun tarkoituksen positiivisena, mutta puhelu tuntui vastaajasta ikävälle. Kahden oppilaan kokemusta kasvatuskeskusteluun liittyvästä puhelinsoitosta ei saatu. Heidät olen merkinnyt taulukkoon kohtaan ”Muut”. Taulukon jälkeen olen summannut haastateltujen vastauksista yhteneviä linjoja, ja merkinnyt sulkuihin, kuinka monta kutakin vastausta on ollut.

TAULUKKO 5. Vastaajien kokemukset kasvatuskeskusteluun liittyvästä puhelinsoitosta.

Kokemus	Vastaajat Huoltajat	Vastaajat Oppilaat	Vastaajat samasta perheestä
Kokemus positiivinen (+)	3		
Kokemus positiivinen ja negatiivinen (+/-)	5		
Kokemus negatiivinen (-)	4	9	3
Muut = Ei tulosta kokemuksesta		2	

Edellä olevasta taulukosta voidaan havaita kolmen huoltajan kokeneen KAKE:uun liittyvän puhelinsoiton pelkästään positiivisena. Vastaajat mainitsivat, että heille on töissä mahdollista ottaa puhelu vastaan, ja työt sujuvat vielä puhelun jälkeenkin, kuten esimerkiksi huoltaja C toteaa: ”*Se soitto kotiin on tosi hyvä juttu. Omassa työssä se on mahdollista ottaa vastaan näitä puheluita. Ja oon pystynyt jatkamaan töitä vielä sen jälkeenkin.*” Huoltaja H:n mukaan puhelu kyllä pysäyttää vanhemman, mutta sen vaikutus on tehokas: ”*Mun mielestä se on tosi tehokas ja vähän nolokin juttu lapselle, kun soitetaan ja vielä opettajat kuuntelee siinä. Totta kai se aina yllättää monesti.*”

Viisi huoltajaa, eli suurin osa vanhemmista, koki KAKE:uun liittyvän puhelinsoiton sekä positiivisena että negatiivisena. Vastaajat pitivät puhelun tavoitetta hyvänä, mutta heidän kokemuksensa puhelusta oli negatiivinen. Huoli lapsen asioista painaa pitkin päivää, kuten huoltaja I mainitsee: ”*Tulee ehkä sellanen alakulokin.*” Myös huoltaja D tunsi piston sydämessään puhelun tultua: ”*Sitä mieltii, että mitä olis ja missä kohdin pitänyt tehdä toisin.*” Myös huoltajan F puhelu KAKE:sta oli pelästyttänyt: ”*KAKE on mun mielestä joka suhteessa hyvä. Kyllä mä vähän pelästyin sitä soittoa. Kyllä se vähän tuntui, että ups, mitä se on tehnyt.*” Huoltajille oli luonnollisesti vaikeaa ottaa koululta tullutta puhelua neutraalisti, koska kyseessä oli oma lapsi. Huoltaja J kuvai-

lee: *"Kauheetahan se puhelu tietysti kesken päivän on. Onhan se raskasta, mutta toimivaa. Ehkä mä otan sen turhan raskaasti. Mutta se on erittäin hyvä."* Myös huoltaja K kertoi puhelun nostattavan tunteita, jotka vasta illalla pääsevät ulos: *"Kyllä se vanhemmankin päivää varjostaa. Se ilta, kun menee kotiin, niin voi itse olla jo niin pahalla päällä, et siellä on hirvee sota pystyssä sitten."* Näille puhelun sekä positiivisena että negatiivisena kokeville huoltajille oli ominaista se, että heille oli mahdollista ottaa puhelu vastaan työpäivän aikana. Esimerkiksi huoltaja D toteaa: *"Yleensä on ollu sellanen tilanne, että oon saanu mennä sivuun siitä ja pitänyt vaikka kahvitauon."* Huoltaja K kertoo: *"Se on vähän hassu tilanne, kun sä oot kiireisenä siellä, ja tulee soitto, et mä oon täällä ja mä oon tehny tällasen... No sä tiedät sen sitten."* Huoltajat kokivat, että työt sujuvat vielä puhelun jälkeenkin, vaikka asia harmittaa. Huoltaja I kertoo, että KAKE-opettajan kanssa keskustelu on sujunut luontevasti: *"Ykskin kerta lapsi sanoi, että 'äiti mä kuulin kun sä naureskelit sen opettajan kanssa, että teillä tuntu olevan aika mukavaakin siellä puhelimessa'. Mä että no mitä siinä ku aikuiset ihmiset juttelee, mutta asia on kuitenkin aina vakava."* Toistuvana puhelu koettiin tehottomaksi, kuten huoltaja D toteaa: *"Soitto ei ole tehonnut, koska niitä on tullut niin paljon. Mä tykkään, että mä tiedän ja kuulen, mitä on tapahtunut, mutta se soitto ei ihan sitä tarkoitusta vastaa, mikä sillä olis."* Puhelun etuina nähtiin nopea puuttuminen tilanteeseen. Puhelun koettiin olevan nolo asia lapselle, kun opettajat kuuntelevat vieressä.

Neljä huoltajaa koki KAKE:uun liittyvän puhelinsoiton negatiivisena. Vastaajat mainitsivat, että soitto kesken työpäivän häiritsee työntekoa. Huoltaja A toteaa: *"Siitä mä en välitä, että soiteetaan keskellä päivää töihin, kun mä oon sitten taas työnantajan palveluksessa. Joskus tekis mieli sanoa siihen puhelimeenkin, että ettekö te voisi näitä asioita selvittää siellä koulussa, että mä en kerkeä siihen vaikuttaa. Mä oon niin lepsu, että mulle soittaminen ei oo sitten lapselle kauhee rangaistus."* Myös huoltaja B:n on hankalaa vastata puheluun: *"En muuta negatiivista näe, mutta tää soitto... Oon itse sellasessa työssä, etten aina pystynyt vastaamaan. Tai sitten jos ajattelikin, että mä vastaan pikaisesti, niin sitten ei aina voinutkaan puhua, kun oli asiakastilanne."* Huoltaja L haluaisi keskustella tämän tyyppiset puhelut rauhassa: *"Mä en oikeen tykkää siitä periaatteesta, kun mäkin olen toimistossa töissä. Meillä on avotoimisto, ja kaikki puhelut kuullaan. Ehkä mä en siihen ihan henkilökohtaisia puheluita halua."* Puhelun asiasisältö saattoi jäädä epäselväksi vanhemmalle, kuten huoltaja E mainitsee: *"Mun lapsi on ainakin ihan hiljaa siellä puhelimessa... Kuukaan ei oikeen pääse puhumaan sitä omaa. Mun on vaikee saada selvyyttä, mitä siellä on tapahtunut."* Samaa mieltä on huoltaja A: *"Kyllä siitä ihan ihme olo jää, että mikähän tää juttu nyt oli, kun joutuu lopettaan sen puhelun."* Puhelun tavoite saattoi jäädä vanhemmalle epäselväksi, kuten huoltaja E toteaa: *"Mä en vaan jotenkin pidä sitä soittoa hyvänä. Se ei johda mihinkään. Mä en ylipäänsä tykkää keskusteluista, jotka käydään puhelimessa."*

Oppilaista kahden mielipide puheluun jäi epäselväksi, mutta muut yhdeksän oppilasta kokivat KAKE:uun liittyvän puhelinsoiton negatiivisena. Vanhemmalle soittaminen ja kertominen, mitä on tehnyt, tuntui oppilaiden mielestä kurjalta. Oppilas g pitää KAKE:ssa pahimpana juuri puhelinsoittoa: *"Kyllä se on melkeen aina se pahin, kun joutuu äitille tai isälle soittaa ja kertomaan mitä on tehnyt."* Oppilas a on samoilla linjoilla: *"No ei se soitto kotiin hyvältäkään tunnu."* Puhelimesta valehtelu koettiin mahdottomaksi, ja vanhemman suuttumus tuntui oppilaasta pahalta, kuten oppilas k kuvailee: *"Kyllä mä mielummin jälkän ottaisin. Ei tarttis soittaa vanhemmille. (Onko se soittaminen kauheeta?) No on, ne aina raivoo."*

Kolmen perhekunnan kohdalla huoltajan ja oppilaan kokemukset KAKE:uun liittyvästä puhelinsoitosta olivat samanlaiset eli negatiiviset. Kyseessä oli perhekunnat A ja a, B ja b sekä E ja e.

10.5 Häiritsevän käyttäytymisen muuttamiseen johtaneet syyt

Viidennellä tutkimuskysymykselläni pyrin selvittämään sitä, miksi oppilaan häiritsevä käyttäytyminen on mahdollisesti muuttunut. Kysymys esitettiin ainoastaan oppilaille. Seuraavassa esittelen vastaajien kommentteja, ja sulkuihin olen merkinnyt, kuinka monta kutakin vastausta on ollut.

Suurimman ryhmän muodostivat yhdeksän oppilasta yhdestätoista, jotka muuttivat käyttäytymistään välttääkseen rangaistuksen (5) sekä välttääkseen vanhemmille tunnustamisen (4). Oppilaat mainitsivat syiksi käyttäytymisen muuttumiseen sen, etteivät halua soittaa kotiin ja tunnustaa vanhemmille (4). Esimerkiksi oppilas f kuvaa tilannetta: *"No että mä en oo enää niin paljon kaikkee... myöhästelly ja silleen.. (Miksi?) No ei se oo kiva soittaa äidille."* Oppilas i on samaa mieltä: *"No mä koitan olla kiltimmin ja... unohtaa pahanteon. Eettei tulis enää KAKE:ja."* Myös tieto siitä, mitä huonosta käytöksestä seuraa, muutti käyttäytymistä parempaan suuntaan (2). Oppilas c toteaa: *"Ettei tee enää niin paljon mitään tyhmää, koska tietää sen rangaistuksen."* Oppilas a ei halunnut istua jälki-istunnossa toistuvasti (1): *"En oo häirinnyt niin paljon. Emmä nyt aina halua jäädä jälki-istuntoon koulun jälkeen."* Koulunkäynti koettiin epämukavaksi toistuvien puhutteluiden myötä (1). Oppilas j on oppinut koulun kurinpitokeinojen kautta käyttäytymään paremmin, eikä halua enää joutua sellaisiin tilanteisiin: *"No sen ainakin tajuaa, mitä on tehnyt, mitä kannattaa tehdä ja mitä ei. Se on ihan hirveetä koulunkäyntiä, jos koko ajan joudut puhutteluun... ei siitä tuu yhtään mitään."*

Yksi oppilas yhdestätoista muutti käyttäytymistään välttääkseen rangaistuksen ja käytösnumeron alenemisen (1). Oppilas e mainitsi syiksi käyttäytymisen muutokselle sen, ettei halunnut enää KAKE:uun. Hän oli huolissaan myös käyttäytymisnumerosa laskusta: *"En oo käyttäytynyt niin huonosti enää. Emmä tiedä... koska en halua joutua KAKE:uun enää. Ja ehkä, että käytösnu-*

mero paranisi.” Yksi oppilas yhdestätoista vastasi, että hänen käyttäytymisensä ei muuttunut (1), koska tupakoitsijaan koulun kurinpitokeinot eivät vastaajan mukaan vaikuta. Lisäksi tupakoinnista aiheutuvat vieroitusoireet tekevät lopettamisesta oppilaan d mukaan vaikean: ”*Kun ei pysty itelleen mitään, kun se alkaa se päänsärky tuleen, niin sitten niinku ei pysty keskittymään mihinkään ja sitten on kauheen ärtyisä kaikille kavereillekin.*”

10.6 Yhteenveto tuloksista

Oppilaat kokivat koulun kurinpitokeinot suppeammiksi kuin heidän huoltajansa. Huoltajien käsitykseen koulun kurinpitokeinoista sisältyi enemmän niin sanotusti oppilaalle yksilöllisesti räätälöityjä puuttumisen keinoja, esimerkiksi luokan vaihto. Huoltajien mukaan osa oppilaista oli pohtinut koulun kurinpitotilanteita paljonkin vapaa-ajallaan, ja vielä pitkän ajan jälkeen itse tapahtumasta. Kurinpitotilanteet koulussa saattavatkin vaikuttaa toisiin oppilaisiin voimakkaammin kuin toisiin. Jopa viisi huoltajaa yhdestätoista tiesi tarkalleen, millä tavoin hänen lapsensa huonoon käyttäytymiseen koulussa on puututtu. Siten voidaan tulkita, että näiden häiriköivien oppilaiden huoltajissa on hyvin aktiivisia vanhempia, joilla on hyvä keskusteluyhteys lapseensa. Huoltajat eivät ehkä tietäisi kaikista koulun käyttämistä kurinpitokeinoista, jos lapsi itse ei niistä kertoisi kotona. Siten lapsen luonteella ja toimintatavoilla on huoltajaan verrattuna suurempi merkitys siinä, kuinka tieto koulussa tapahtuneista kulkee kotiin. Hyvä keskusteluyhteys vanhemman ja lapsen välillä on erinomainen asia, jolla voi olla kantava vaikutus vaikeampinakin aikoina.

Huoltajien mukaan koulun kurinpitokeinoilla oli aina vaikutusta oppilaaseen. Kaikki huoltajat yhtä lukuun ottamatta olivat sitä mieltä, että koulun kurinpitokeinot ovat vaikuttaneet joko pelkästään positiivisesti lapsen käyttäytymiseen tai sitten vaikutus on ollut sekä positiivista että negatiivista. Mahdollinen negatiivinen vaikutus oli syntynyt opettajan tavasta käyttää kurinpitokeinoja kyseenalaisella tavalla, tai sitten negatiivinen vaikutus oli syntynyt oppilaan jatkuvasta ärsytystä, jonka koulun puuttumistavat olivat synnyttäneet. Myös kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta olivat sitä mieltä, että koulun kurinpitokeinot ovat vaikuttaneet heidän käyttäytymiseensä vain positiivisesti. Oppilaat olivat havainneet jälki-istunnon keveyden verrattuna KAKE:uun. Se, millaisia kurinpitokeinoja huoltajat pitivät kiitettävänä tai kyseenalaisina vaihteli hyvin paljon. Vaikuttaa siltä, että osa huoltajista peilaa koulun nykyisiä kurinpitokeinoja omaan kouluaikaansa. Eihän monelakaan aikuisella voi olla realistista käsitystä kurinpitotilanteista koulussa nykypäivänä, mikäli eivät työnsä puolesta ole sitä päässeet seuraamaan. Eräskin huoltajista pohti jälki-istunnosta seuraavaa: ”Mä en oo ikinä ollut jälki-istunnossa, mutta sillon kun mä olin koulussa, se oli sen aikaisille lapsille aika kova paikka. Nyt mä en tiedä, miten se sitten toimii...”

KAKE:n vaikutus oppilaan käyttäytymiseen nähtiin pääsääntöisesti positiivisena sekä huoltajien että oppilaiden keskuudessa. KAKE:ssa on paljon elementtejä, jotka tekevät siitä toimivan kurinpitokeinon. Suurin tekijä on se, että KAKE on oppilaalle ikävä tilanne, kuten kurinpitotilanteen kuuluukin olla. Oppilaan soittaminen KAKE:sta huoltajalle kesken päivän jakoi mielipiteitä. Huoltajan työpaikalla on suuri merkitys siihen, miten he kesken päivän tulevaan puheluun suhtautuivat. Mikäli huoltajan oli mahdollista poistua työpisteestään hetkeksi puhelun tullessa tai pitää kahvitunti valitsemana ajankohtana, ei KAKE:uun liittyvä puhelinsoitto häirinnyt huoltajaa. KAKE:n ehdottomaksi eduksi voidaan katsoa se, että tieto kasvatustilanteesta tulee aina huoltajalle asti toisin kuin jälki-istunnon kohdalla. Jotta KAKE tehoaisi sillä tavalla kuin on tarkoitus, sitä tulisi käyttää säästellen muiden kurinpitokeinojen kanssa rinnakkain. Tupakoinnista riippuvaisiin oppilaisiin KAKE ei näytä tehoavan.

Oppilaista suurin osa oli muuttanut huonoa käyttäytymistään koulun kurinpitokeinojen seurauksena. Oppilaiden reilu enemmistö muutti käyttäytymistään välttääkseen rangaistuksen sekä huoltajille tunnustamisen. Tästä voidaan päätellä, että huoltajilla on vielä lasten silmissä auktoriteettia. Lapset ja nuoret tarvitsevat yhteisesti luotuja sääntöjä tukemaan heitä hyvässä kasvussa. Tuloksista ei voida päätellä sitä, minkä verran oppilas pohtii tekojensa moraalisuutta.

Haastatelluista oppilaista ainoastaan yksi vastasi, että hänellä ei ole harrastuksia. Muilla vastanneilla harrastuksiin kuului murrosikäisille tyypillisiä asioita: jalkapalloa, kavereiden kanssa oleskelua, koiran ulkoiluttamista ja mopolla ajelemista. Sama oppilas, jolla ei oman kertoman mukaan ollut harrastuksia, vastasi kysymykseen kavereista siten, että niitä on toisella luokalla kuin missä hän itse on. Päivät kuluvat varmasti hitaasti, jos nuorella ei ole omalla luokallaan yhtään kaveria, ja koulupäivän jälkeen hänellä ei ole minkäänlaisia harrastuksia.

Suurin osa oppilaista vastasi melko realistisesti kysymykseen, kuinka koulu heillä sujuu. Realistisella tarkoitan tässä tilanteessa sitä, että oppilaan jouduttua toistuvasti kasvatustilanteeseen koulun voisi toivoa sujuvan paremminkin. Vastauksissa oppilaat erittelivät hieman, mikä oli mennyt ehkä pieleen edellisenä vuonna ja mitä yritetään parantaa tänä vuonna. Koulun käytäntöjä tulisi muuttaa siihen suuntaan, että huoltajat tietäisivät paremmin, miten oppilaan koulupäivä todellisuudessa on mennyt. Moni huoltaja kiitteli haastattelun lomassa Sääksjärven koululla käytössä olevaa Helmi-järjestelmää, jonka kautta tieto lapsen tekemisistä kulkee nopeasti. Ilman sähköpostitse käytyä keskustelua opettajan ja huoltajan välillä moni asia olisi jäänyt keskustelematta.

11 LUOTETTAVUUS

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden tärkein kriteeri on tutkija itse, ja luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin. Luotettavuuden voidaan ajatella tarkoittavan tiedeyhteisön määrittelemiä sosiaalisia sopimuksia siitä, mikä tänä päivänä on luotettavaa tutkimusta. (Eskola & Suoranta 1998, 209–211.) Olen pyrkinyt toimimaan jokaisessa tutkimuksen vaiheessa siten, että tekemäni ratkaisut eivät heikentäisi tutkimuksen luotettavuutta. Tuomi & Sarajärvi (2002, 135) toteavat, että kun on kyse kvalitatiivisesta tutkimuksesta, luotettavuudesta ei ole olemassakaan yksisiä selkeitä ohjeita. Yleisohje on kuitenkin miettiä, mitä tutkittiin ja miksi. Sillä on vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen, mitä tutkija itse ajattelee tutkimuksen tärkeydestä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135.) Myös Eskola & Suoranta (1998, 215) korostavat yhtenä tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavana asiana sitä, että tutkija itse pitää tutkittavaa asiaansa tärkeänä. Aiheen valinta alkaa osua oikealle kohdalleen silloin, kun se kiinnostaa tutkijaa, mutta ei täysin kuulu hänen omaan kokemuskenttäänsä. Toisaalta vaaditaan siis jonkin verran tietoa aiheesta, mutta ei kuitenkaan niin paljon, että tutkijan olisi vaikeaa ottaa ilmiöön etäisyyttä. (Eskola & Suoranta 1998, 215.) Koin, että tutkimukseni on tarpeellinen jo senkin vuoksi, että oppilaiden ja heidän huoltajiensa ääni pääsee harvemmin kuuluviin kun vastaavia ilmiöitä tutkitaan. Minulla oli tietoa tutkimukseni aihepiiristä aiemmin tekemäni kandidaatin tutkimukseni kautta, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelin tuttua aihepiiriä täysin uudesta näkökulmasta. Tiedostin, että tutkimukseni tuloksilla saattaisi olla vaikutusta Sääksjärven koulussa käytettäviin kurinpitokeinoihin, ja sitä kautta se voi vaikuttaa käytännössä monen ihmisen elämään. Siksi tekemäni ratkaisut oli harkittava huolellisesti.

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimus todella tutki sitä mitä oli tarkoituskin. Reliabiliteetti taas mittaa, voitaisiinko tutkimus toistaa samanlaisena ja saada siitä samanlaiset tulokset. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.) Reliabiliteettia on hyvin vaikea arvioida, sillä tämän tyyppiset tutkimukset ovat aina sidoksissa tiettyyn aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. Täysin samanlaista tutkimusta olisi mahdotonta toteuttaa uudestaan.

Eskola & Suorannan (1998, 217) mukaan tutkijan selkeästi esittelemät analyysin tulkinta- ja luokittelusäännöt edesauttavat tutkimuksen toistettavuutta. Olenkin yrittänyt esitellä analysointitapani ja jokaisen analyysin vaiheen mahdollisimman tarkasti. Silloin kun aineiston tulkinta ei sisällä

ristiriitaisuuksia, tulkinnan sanotaan olevan reliaabeli (Eskola & Suoranta 1998, 214). Tutkijana minun olisi saattanut olla itse vaikea havaita tekemieni tulkintojen ristiriitaisuuksia, mutta tutkimustani on sen analysointivaiheessa lukenut muutkin ihmiset, joilta olen pyytänyt palautetta. Uskottavuus on Eskola & Suorannan (1998, 212) mukaan yksi luotettavuuden kriteeri ja tutkimuksen voidaan sanoa olevan uskottava, jos tutkijan tulkinnat tutkimuksen kohteiden käsityksistä ovat oikeita. Uskottavuutta ei heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa päästä luontevasti tarkistamaan, sillä ei voida olla varmoja, että tutkittavat pystyisivät täysin irtautumaan kontekstistaan ja vastaamaan objektiivisesti. Tutkittavat saattavat itse olla sokeita tilanteelleen. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Sen vuoksi pro gradu-työhöni saamani ohjaus ja palaute ovat olleet kullannarvoisia. Niiden kautta olen pystynyt havaitsemaan paremmin tekemäni virheelliset ratkaisut ja korjaamaan toimintatapaani.

Tutkimuksen luotettavuutta määrittelevät kaikki työvaiheet aineistonkeruusta lähtien. On olennaista, millä perusteella tutkimuksen tiedonantajat on valittu. Jos haastattelijan ja haastateltavan välille ei synny hyvää vuorovaikutusta, ei haastattelusta voida saada samanlaisia tuloksia, kuin silloin kun vuorovaikutus on toimivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75, 137–138.) Uskon onnistuneeni haastattelujen toteuttamisessa hyvin, sillä koen, että ihmisten on helppo lähestyä minua ja kertoa minulle henkilökohtaisista asioistaan. Haastattelutilanteet olivat yleensä melko luonnollisia, ja muistuttivat pikemminkin kylässä käyntiä kuin tutkimustilannetta.

Haastateltavien mahdollisuus tutustua haastattelukysymyksiin ennen haastattelutilannetta parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75, 137–138). Lähetinkin haastattelukysymykset etukäteen oppilaiden huoltajille, mikäli nämä halusivat tutustua kysymyksiin ennalta. Oppilaat sen sijaan näkivät haastattelukysymykset vasta hieman ennen haastattelun toteuttamista. Luotettavuuden kannalta olisi ollut parempi, jos oppilaat olisivat nähneet kysymykset aiemmin. Päätin toteuttaa oppilaiden haastattelut kyseisellä tavalla, sillä pelkäsin heidän kieltäytyvän haastattelusta, jos pohtivat sen sisältöä kauemmin.

Tutkimuksen liian tiukka aikataulu samoin kuin liian pitkään venynyt tutkimus saattavat heikentää tutkimustulosten laatua. Lopussa vielä väärin johtopäätösten tekeminen saattaa huonoimmassa tapauksessa vielä tutkimustuloksilta pohjaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75, 137–138.) Haastateltavat valitsin huolellisesti, ja pyrin saamaan tutkittavakseni niitä oppilaita ja heidän huoltajiaan, joilla oli eniten kokemusta KAKE:sta toistuvien istuntojen myötä. Kaikilla haastatelluilla ei kuitenkaan ollut kokemusta kovinkaan monista KAKE-istunnoista. Haastateltujen joukossa on esimerkiksi kaksi sellaista oppilasta ja heidän huoltajaansa, jotka ovat olleet KAKE:ssa vain kahdesti. Toisaalta kahdestakin istunnosta saadut kokemukset ovat jo merkittäviä, ja niissä KAKE:n vaikuttavuus näkyy ehkä paremminkin kuin silloin, jos oppilas on ollut KAKE:ssa vaikkapa seit-

semän kertaa. Tämän tiedon olen kuitenkin saanut vasta tutkimuksen tekemisen myötä, enkä sitä tutkijana osannut kuvitella tutkimukseni alussa. Eskola & Suoranta (1998, 216) toteavatkin, että tutkimuksen toteutus sisältää aina liikkuvia palasia, joiden yhteisvaikutusta voi olla vaikea ennalta arvioida.

Tutkimukseni tuloksia ei voida suoraan yleistää koskemaan muita oppilaita ja heidän huoltajiaan tutkimusaineiston pienuuden vuoksi. Joitakin suuntauksia tutkimustuloksista voidaan kuitenkin tulkita. Tuloksista nähdään esimerkkejä siitä, millaisiin asioihin oppilaiden huoltajat luottavat koulussa, ja mitkä seikat tuntuvat kyseenalaisilta. Tutkimustulokset eivät esittele objektiivista totuutta maailmasta, vaan ne kertovat ihmisten henkilökohtaisista kokemuksista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131). Kokemukset, joita tutkimushenkilöni esittelevät, ovat heille todellisia. Mikäli koulun kurinpitokeinoja kehitetään, on hyvin tärkeää, että nämä kohdehenkilöiden kokemukset huomioidaan.

12 POHDINTA

Tämän pro gradu -työn kirjoittamisen myötä olen saanut tutustua kasvatustutkimuskäytäntöön, jonka oppeja olen itsekin päässyt kokeilemaan. Olen muutaman kerran laittanut häiriköivän oppilaan soittamaan kotiin, kuten KAKE:ssa on tapana. Olen havainnut, että oppilaalle on usein todella kova paikka, kun soitetaan kotiin. Aina oppilas ei ole itse pystynyt itkultaan kertomaan puhelimes- sa vanhemmalle, mitä on tapahtunut. Tällöin olen opettajan asemassa selvittänyt tilanteen vanhemmalle oppilaan kuunnellessa vieressä. On ollut palkitsevaa huomata, että nämä oppilaat ovat hyvin asiallisesti tervehtineet minua, kun seuraavan kerran olemme koulun käytävällä kohdanneet. Heidän kasvoiltaan ei voi lukea minkäänlaista katkeruutta minua kohtaan, vaan pikemminkin nöyryyttä ja reilua asennetta. He tuntuvat ymmärtävän toimineensa väärin. He tietävät, että tilanne selvitettiin perin juurin, ja että minun kuului se opettajan asemassa selvittää. Sen jälkeen pöytä on puhdas. Uskon, että oppilaalle on helpompaa oppia uusia asioita koulussa, kun omatunnon ei ole selvittämättömiä asioita.

Kuten Freire (2005) korostaa, kommunikoinnilla on suunnaton merkitys kasvatuksen kulmakivenä. Ihmisen tulee saada itse muodostaa ajatuksensa yhteisön keskellä, ei eristettynä yhteisöstä. (Freire 2005, 81–82.) Voidaan ajatella, että kasvatustutkimus on askel oikeaan suuntaan juuri sen vuoksi, että se tukee oppilaiden oman ajattelun kehittymistä terveen kommunikoinnin avulla. Paitsi että puhelinsoitto kotiin avaa keskusteluyhteyden opettajan ja huoltajan välillä, se tekee sitä myös lapsen ja huoltajan välillä. Ei ole sanottua, että vanhemmat ja lapset keskustelevat kotona toistensa kanssa.

Tarkoitukseni ei niinkään ollut todistaa joitakin jo olemassa olevia teorioita oikeiksi tai vääriksi, vaan löytää uusia todellisuuden piirteitä Hirsjärven ym. (1997, 160-162) oppien mukaan. Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan yleistää koskemaan muitakin tapauksia, mutta tutustumalla useisiin samantyyppisiin laadullisiin tutkimuksiin, lukija voi saada laajalle ulottuvan näkemyksen alueesta.

Koulun kurinpitokeinot pysyvät ajankohtaisena aiheena niin kauan, kunnes kouluun saadaan jonkinlainen työskentelyrauha. Kurinpito on aiheena hyvin moniulotteinen, ja vallan käyttämisessä on aina riskinsä. On hienoa, että Suomesta löytyy kouluja, jotka ovat innokkaita kehittämään kou-

lun toimintaa paremmaksi. Olisi tärkeää, että tieto näistä koulujen omista kokeiluista leviäisi laajalle. Siten jokaisen koulun ei tarvitsisi toteuttaa kokeilujaan kantapään kautta, vaan voitaisiin kehittää ideoita eteenpäin toisten koulujen kokemusten avulla. Lisää tutkimusta vaihtoehtoisista puuttumisen tavoista tarvitaan. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että erityisesti tupakointi koulussa on ongelma, johon koulun tavanomaiset puuttumisen keinot eivät tehoa. Olisi tärkeää tutkia esimerkiksi Sylvään koulun tupakointiin puuttumisen mallia, jotta selviäisi, onko tämän tyyppisistä toimenpiteistä apua. Selkeästi määritellyt ja toimivat koulun käytännöt ovat kaikkien etu. Ne turvaavat oppilaan koulutietä sekä helpottavat opettajien päivittäistä taakkaa. Myös oppilaiden huoltajat saadaan luottavaisemmiksi koulua kohtaan, kun he näkevät, että koulua kehitetään jatkuvasti.

LÄHTEET

KIRJALLISET LÄHTEET

Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Opetushallitus. Helsinki: Painorauma Oy.

Bear, G. G., Manning, M. A. & Shiomi, K. 2006. Children's Reasoning About Aggression: Differences Between Japan and United States and Implications for School Discipline. University of Delaware, Anne Arundel Country Public Schools, Maryland and Soai University, Japan. School Psychology Review, 2006, Vol. 35, No. 1, pp. 62–77.

Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Alkuteos: The Social Construction of Reality (1966). Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila. Gaudeamus. Helsinki: Kirjapaino-Oy Like.

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Goodman, J. F. 2006. School discipline in moral disarray. University of Pennsylvania, USA. Journal of Moral Education. June 2006, Vol. 35, No. 2, pp. 213–230.

Hakkarainen, P. & Järvillehto, T. 2009. Yhteisöllisyys vaatii koulun koko toimintamallin uudistamista. Helsingin Sanomat 24.1.2009, pääkirjoitus A2.

- Helsingin Sanomat, 2009. Vessanpönttö räjähti Vuosaaren yläasteella. 28.1.2009, kaupunki A11.
- Hilasvuori, T. 2001. Aikuisten yhteistyöllä lapsen oppimisen hyväksi. Teoksessa Koti ja koulu – kavereita vai kiistakumppaneita? Lapsen oikeuksien päivän seminaari 2001. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Kauhava: Kauhavan Kirjapaino, 18–20.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. Tampere: Tammer-Paino Oy. 1.- 2. painos.
- Hyyrö, T. 2002. Joka kuritta kasvaa, se kunniatta kuolee. Luokanopettaja 2/2002. 12–13.
- Iisalo, T. 1987. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Jaakkonen, P. 2009. Ruokakohu paljasti kouluhelvetin. Ilta-Sanomat 15.1.2009, Suomi 6-7.
- Kajs. L. T. 2006. Reforming the Discipline Management Process in Schools: An Alternative Approach to Zero Tolerance. University of Houston- Clear Lake. Educational Research Quarterly. 2006, Vol. 29.4, pp. 16–27.
- Karumo, M. 2009. Helsingin opettajat ilmoittavat vuosittainen yli 300 vaaratilanteesta. Helsingin Sanomat 26.1.2009, kaupunki A9.
- Karumo, M. & Pajari, K. 2009. Pieni oppilaiden joukko häiriköi vantaalaiskoulua. Helsingin Sanomat 29.1.2009, kaupunki A12.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1978. Väkivalta ja itsetuho. Miten tuhokäyttäytyminen syntyy. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opetushallitus. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Hakapaino Oy.

Koivu, P. 2008. Keskustelu kannattaa. Me 8/2008, Tähän uskon 8.

Koivumäki, E. 1980. Koulusuoritusten motivaatioperusta. Opettajan vaikutustavan ja oppilaan piirteiden yhdysvaikutuksesta oppilaan koulumenestykseen. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimus N:o 79.

Kuokkanen, K. 2009. Vanhemmat valittavat kouluista yhä herkemmin. Helsingin Sanomat 17.1.2009, Kotimaa A4.

Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. 2. painos. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy.

Laita, S. 2009. Vantaan kalapuikkokohu herätti kiivaan keskustelun. Helsingin Sanomat 15.1.2009, Kaupunki A13.

Latvala, J-M. 2004. Tietotekniikka tehostamaan kodin ja koulun välistä viestintää. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy, 112-121.

Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy, 91-111.

Leino, E. 2000. Vanhemmat – käyttämätön voimavara? Teoksessa Toivanen, M. L. (toim.) Kirjeitä rehtoreilta. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy, 136–140.

Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta. Teoksessa *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Opetushallitus. Toim. Lasse Kannas. Helsinki: Hakapaino Oy, 131–149.

Liiten, M. 2009. Tutkija: Suomalainen koulu on parempi kuin maineensa. *Helsingin Sanomat* 20.1.2009, Kotimaa A6.

Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 28 (2), 112–127.

Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatustieteellinen seura* – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turun yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuksia; 19. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.

Mäensivu, K. & Vesalainen, R-M. 2000. Esiopetuksesta kouluun. Teoksessa U-M., Ekebon, M., Helin & R. Tulusto. *Satayksi kouluongelmaa*. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 11–20.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and Lievestuore: ER-Paino Ky.

Niemi, H. 2000. Vanhemmat ja koulu uutta yhteistyötä etsimässä. Teoksessa U-M., Ekebon, M., Helin & R. Tulusto. *Satayksi kouluongelmaa*. Opettajan käsikirja. Helsinki: Oy Edita Ab, 21–24.

Passi, M. & Tulonen, H. 2009. Häiriköinti kouluissa nousee yhä herkemmin julkisuuteen. *Helsingin Sanomat* 28.1.2009, kotimaa A5.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Perusopetuslaki 1998/628. Teoksessa Ranta, H. (toim.) *Opetustoimen lainsäädäntö 2005*. Helsinki. Talentum. 1–15.

Ritoniemi, S. 2008. Kasvatuskeskustelu – KAKE. Mopo-ilta, 11.03.2008.

Rosenqvist, A. R. 1929. Kurinpito ja kasvatustieteet kodissa ja koulussa. Käsikirja vanhemmille ja opettajille. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiö.

Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.

Seuri, V. 2009. Voiko lapsen sääntöjä venyttää? Helsingin Sanomat 19.1.2009, Elämä ja terveys D1.

Takala, M. 1992. ”Kouluallergia” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis Ser A vol 335. Tampereen yliopisto. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 2. painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Valta, J. 2002. Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874–1974. Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun Yliopisto. Oulu: Oulu University Press.

Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Kirjakas Ky. Tampere: Vastapaino.

Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt? Käännös Airi Mäki-Kulmala. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino.

HAASTATTELUT

Andersson, J. Henkilökohtainen tiedonanto. Rehtori. Sylvään koulu. 7.1.2009.

Anonyymit a- k. 11 oppilasta, 6.-9. lk. 13.8.2008. Sääksjärven koulu. Lempäälä.

Anonyymit A- L. 12 oppilaan huoltajaa. 1.8.2008- 12.8.2008. Lempäälä ja Tampere.

Halinen, I. Henkilökohtainen tiedonanto. Opetusneuvos. Opetushallitus. Helsinki.

Puhelinhaastattelu 7.1.2009.

Kyllönen, M. Henkilökohtainen tiedonanto. Helsingin kaupunki. Opetuspäällikkö. Helsinki.

Puhelinhaastattelu 8.1.2009.

Ritoniemi, S. Henkilökohtainen tiedonanto. Erityisopettaja. Sääksjärven koulu. 18.4.2008.

Lempäälä.

Sarras, R. Henkilökohtainen tiedonanto. Sihteeri. OAJ. Helsinki. Puhelinhaastattelu 7.1.2009.

Siitonen, S. Henkilökohtainen tiedonanto. Rehtori. Sääksjärven koulu. 23.5.2008. Lempäälä.

INTERNET-LÄHTEET

<http://www.sylvaa.fi/toimintamallit.php>. 7.1.2008

http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,625120&_dad=portal&_schema=PORTAL. 2.1.2009

<http://www.koulut.lempaala.fi/saaksjarvi/yleisesittely.htm>. 17.1.2009

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> 17.1.2009

<http://www.koulut.lempaala.fi/saaksjarvi/OPPILASHUOLTO.pdf> 18.1.2009

<http://www.koulut.lempaala.fi/saaksjarvi/KASVATUSKESKUSTELU-%20tiedote.pdf> 27.1.2009

Tutkimuspyyntö

Arvoisa oppilaan huoltaja

Teen pro gradu -tutkimusta koulun kurinpitokeinoista ja KAKEsta (eli kasvatuskeskustelusta) Sääksjärven koulun oppilaan ja hänen vanhempansa kokemana.

Tutkimuksessani haastattelen oppilaita ja heidän vanhempiaan erikseen, ja haastattelut tapahtuvat heinä -syyskuussa 2008. Haastattelut tapahtuvat joko Sääksjärven koululla tai jossakin yhteisesti sovitussa paikassa. Haastattelut ovat luottamuksellisia, ja tiedot käsitellään nimettöminä siten, että **niistä ei voida selvittää haastateltujen henkilöllisyyttä.**

Tutkimustani teen Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksella, sen luokanopettajakoulutuksessa Hämeenlinnan toimipisteessä. Tutkimukseni on tarkoitus valmistua syksyn 2008 aikana. Pro gradu- työni ohjaajana toimii lehtori, KT Tuula Hyyrö. Tutkimukseeni olen saanut luvan Sääksjärven koululta.

Osallistumiseenne tutkimukseen on erittäin tärkeää, ja auttaa kehittämään koulun käytäntöjä vastaamaan paremmin kaikkien tarpeita.

Rasti haluamasi vaihtoehdot.

Annan luvan haastatella lastani.

Suostun itse haastateltavaksi.

Huoltajan allekirjoitus

Ystävällisin terveisin,
Teija Karppinen

Virhe. Objekteja ei voi luoda muokkaamalla kenttäkoodeja.

Virhe. Objekteja ei voi luoda muokkaamalla kenttäkoodeja.

Yhteenveto vastauksista kysymykseen: Millaisilla kurinpitokeinoilla oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen on koulun taholta puututtu?

Koulun käyttämiä kurinpitokeinoja huoltajien mukaan	Koulun käyttämiä kurinpitokeinoja oppilaan mukaan
<ul style="list-style-type: none"> • jälki-istunto • KAKE • luokasta poistaminen/ klinikalle meno • puhuttelu/ nuhtelu • muistutuslaput/ huomautukset • uhka erityisluokalle siirrosta • luokan vaihto • tehtävien tekeminen koululla koulupäivän jälkeen • kotiin soittaminen • yhteys kotiin reissuvihon välityksellä • palaveri koululla • rehtorin puhuttelu • käytösnumeron lasku • kirjeen kirjoittaminen opettajalle 	<ul style="list-style-type: none"> • jälki-istunto • KAKE • luokasta poistaminen • puhuttelu • lähete terveydenhoitajalle tupakanvieroitukseen