

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Suunnittelemattomia vuorovaikutusepisodeja
luokkahuoneessa**

Tutkimus opettajan ja oppilaan välisestä spontaanista vuorovaikutuksesta

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

JENNI JAAKKOLA, SANNA RIKKONEN

Huhtikuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JENNI JAAKKOLA & SANNA RIKKONEN: Suunnittelemattomia vuorovaikutusepisodeja luokkahuoneessa – Tutkimus opettajan ja oppilaan välisestä spontaanista vuorovaikutuksesta Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 106 sivua, 2 liitesivua
Huhtikuu 2014

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia suunnittelemattomia ja julkisia vuorovaikutustilanteita opettajan ja oppilaan välille syntyy luokkahuonetilanteissa. Jätimme tutkimuksen ulkopuolelle episodit, jotka selkeästi kuuluivat tunnin pedagogiseen kehykseen. Valitsimme spontaanit vuorovaikutusepisodit, sillä vaikka tutkimustietoa löytyy paljonkin opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, koskettaa se usein rajatumpia näkökulmia. Halusimme myös todentaa sitä, miten paljon luokkahuoneessa tapahtuu opetukseen liittymätöntä vuorovaikutusta. Tutkimuksessa käytetään tarkastelluista vuorovaikutustilanteista nimeä vuorovaikutusepisodi.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Aineistonkeruumenetelminä käytettiin havainnointia ja haastattelua. Havainnointi oli luonteeltaan tarkkailevaa ja käytimme apuna havainnointilomaketta, mikä toi tutkimukseemme myös määrällisen tutkimuksen piirteitä. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Tutkimukseemme osallistui yksi luokka ja heidän opettajansa. Aineistonkeruu suoritettiin keväällä 2013. Havainnoituja oppitunteja kertyi yhteensä 25 kappaletta ja haastattelimme kaikkien vuorovaikutusepisodien joukosta valitsemistamme kuudesta episodista sekä mukana ollutta opettajaa että oppilasta.

Havainnointien tarkoituksena oli selvittää luokassa esiintyvien suunnittelemattomien vuorovaikutusepisodien aloitteen tekijä ja aihe sekä se, reagoiko opettaja aloitteeseen rakentavasti vai toimintaa sulkevasti. Havainnoinnilla tarkasteltiin myös episodeissa mukana olevien oppilaiden sukupuolta ja sen vaikutusta episodeihin. Lisäksi sillä pyrittiin tunnistamaan luokan tunnelmastoja ja erityisesti aloitteiden tunnesävyä. Haastatteluilla kerättiin lisätietoa vuorovaikutusepisodien herättämistä subjektiivisista tunteista ja näkemyksistä episodien kulusta. Haastatteluissa haettiin myös perusteluita opettajan toiminnalle ja oppilaiden näkemyksiä opettajan toiminnan oikeudenmukaisuudesta. Aineiston analyysina käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia sekä teemoittelua.

Tutkimuksen tuloksissa tuli esiin huomattavaa vaihtelua esimerkiksi aloitteen tekijöiden suhteen. Oppilaat tekivät opettajia enemmän aloitteita ja pojat tekivät huomattavasti enemmän aloitteita kuin tytöt. Myös opettajien tekemät aloitteet kohdistuivat useammin poikiin kuin tyttöihin. Opettajien aloitteet pyrkivät usein palauttamaan työrauhan ja palauttamaan oppilaat tunnin aiheeseen ja tehtävään. Oppilaiden aloitteissa esiintyi sekä oppitunnin kulkua myönteisesti muuttamaan pyrkiviä ehdotuksia että tuntia häiritseviä puheenvuoroja. Oppilaiden aloitteissaan tekemät ehdotukset tunnin kulusta johtivat kuitenkin harvoin opettajan toiminnan tai suunnitelmien muutokseen.

Poikien aloitteet olivat tyttöjä useammin tunnesävyiltään kylmiä. Sekä opettajien että oppilaiden aloitteet olivat kuitenkin useammin tunnesävyiltään lämpimiä kuin kylmiä. Opettajat reagoivat lämpimiin aloitteisiin useammin rakentavasti kuin sulkevasti ja vastaavasti kylmiin aloitteisiin useammin sulkevasti kuin rakentavasti.

Opettajat perustelivat omaa toimintaansa pedagogisilla ratkaisuilla. Opettajien ja oppilaiden mielipiteet opettajan toiminnan oikeudenmukaisuudesta vaihtelivat jonkin verran. Muutama oppilas esimerkiksi totesi opettajan käyttävän eri tavalla tyttöjä kuin poikia kohtaan, mutta opettajat kertoivat toimivansa kyseisissä tilanteissa samalla tavalla molempien sukupuolten kohdalla.

Avainsanat: opettaja-oppilas suhde, vuorovaikutus, tunnesävy, episodi, sukupuoli, osallisuus, aloitteet

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS OSANA OPETTAJAN JA OPPILAAN ARKEA	8
2.1	SOSIAALISEN VUOROVAIKUTUKSEN KÄSITE	8
2.2	OPPILAAN JA OPETTAJAN VÄLINEN VUOROVAIKUTUS	10
2.3	PIILO-OPETUSSUUNNITELMAN VAIKUTUS OPETTAJAN JA OPPILAAN VUOROVAIKUTUKSEEN	11
2.4	TUNTEET OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISEN VUOROVAIKUTUKSEN KENTTÄNÄ	13
2.4.1	<i>Tunnevuorovaikutuksen jakaminen osiin</i>	14
2.4.2	<i>Tunteiden säätteleminen</i>	15
2.4.3	<i>Oppimisympäristö tunnevuorovaikutuksen kenttänä</i>	16
2.4.4	<i>Tunnevuorovaikutuksen karikat ja ristiriitatilanteet</i>	17
2.5	ALOITTEET LUOKKAHUONEVUOROVAIKUTUKSESSA	18
2.6	OPPILAIDEN OSALLISUUS KOULUSSA.....	23
2.7	SUKUPUOLEN MERKITYS OPETTAJA-OPPILASVUOROVAIKUTUKSESSA	29
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
4	TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTON KERUU	35
4.1	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	35
4.1.1	<i>Tutkimuksen monimetodinen lähestymistapa ja triangulaatiot</i>	36
4.2	TAPAUSTUTKIMUS.....	39
4.2.1	<i>Tapauksen valinnan kriteerit</i>	40
4.3	VUOROVAIKUTUSEPISODIEN HAVAINNOINTI	41
4.3.1	<i>Havainnointilomake</i>	44
4.4	TUTKIMUSHAASTATTELU	46
4.4.1	<i>Haastatteltavien valinta</i>	46
4.4.2	<i>Haastattelujen toteutus</i>	47
4.5	YHTEENVETO TUTKIMUSMENETELMISTÄ	50
5	TUTKIMUSAINESTON ANALYYSI	51
5.1	LAADULLINEN SISÄLLÖNANALYYSI	51
5.2	AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI LAADULLISESSA TUTKIMUKSESSA	52
5.3	HAVAINNOINTIAINEISTON ANALYSOINTI.....	52
5.4	HAASTATELUAINEISTON ANALYSOINTI	53
5.5	ANALYYSIN YHTEENVETO.....	56
6	TUTKIMUSTULOKSET	57
6.1	HAVAINNOINTI.....	57
6.1.1	<i>Episodiin tunnesävyt</i>	57
6.1.2	<i>Aloitteentekijät episodeissa</i>	58
6.1.3	<i>Opettajan reaktioiden ja tunnesävyjen yhteys</i>	59
6.2	OPPILAIDEN JA OPETTAJIEN TOIMINNAN TARKASTELUA.....	60
6.2.1	<i>Luokan toiminnan kehittämiseen tai muokkaamiseen pyrkivät episodit</i>	60
6.2.2	<i>Tuntia häiritsemään pyrkivät episodit</i>	62
6.2.3	<i>Opettajan toiminta episodeissa</i>	64
6.3	KUUSI PÄÄEPISODIA	66
6.3.1	<i>Opettajan kyseenalaistaminen: Antti ja Laura</i>	66
6.3.2	<i>Pyrkimys vaikuttaa tunnin sisältöön: Roosa</i>	70
6.3.3	<i>Oppilaan aiheetta syylistäminen: Niklas</i>	71
6.3.4	<i>Tunnin tahallinen häirintä: Anni ja Jonni</i>	72
6.3.5	<i>Pääepisodiin yhteenveto</i>	74
7	TULOSTEN TULKINTAA	74
7.1	OPPILAIDEN ALOITTEET	77
7.1.1	<i>Muutokseen pyrkivät aloitteet</i>	78
7.1.2	<i>Tuntia häiritsemään pyrkivät aloitteet</i>	79
7.2	OPPILAIDEN SUKUPUOLI.....	80
7.3	TUNTEET VUOROVAIKUTUSEPISODEISSA	83

7.4	OPETTAJAN TOIMINTA VUOROVAIKUTUSEPISODEISSA	84
7.5	TULOSTEN TULKINNAN YHTEENVETO	86
8	POHDINTA	87
8.1	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	87
8.1.1	<i>Havainnointi</i>	89
8.1.2	<i>Haastattelu</i>	92
8.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	93
8.3	JATKOTUTKIMUSAIHEITA	94
9	LÄHTEET	97

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupapyyntö

Liite 2: Havainnointilomake

1 JOHDANTO

Koululla on merkittävä sija sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja siellä vallitsee moninainen vuorovaikutussuhteiden verkosto. Koulussa oppilas on vuorovaikutuksessa niin opettajan kuin muiden oppilaidenkin kanssa ja oppii niitä keskeisiä sosiaalisia taitoja, joita tulee tarvitsemaan koko elämänkaarensa ajan. Perinteinen opettajajohtoinen koulukulttuuri on jatkuvassa murroksessa. Opettajajohtoisesta kulttuurin tilalle on astumassa oppilaiden osallisuuden sekä vaikuttamisen salliva kulttuuri. Oppilaat kokevat entistä enemmän, että opettaja on kiinnostunut heidän kuulumisistaan ja rohkaisee heitä oman mielipiteensä ilmaisuun (Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012). Oppilaat ovat siis saamassa koulussa isomman ja entistä aktiivisemmän roolin.

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on myös merkittävä osa oppilaan arkea, eivätkä kokemukset ole oppilaan kannalta aina kovin myönteisiä. Pyhältö, Soini ja Pietarinen (2010, 215) ovat havainneet, että oppilaiden mieleen jääneet kohtaamiset opettajien kanssa olivat useammin stressaavia ja ahdistavia, kuin voimaannuttavia tai tyydytystä tuottavia. Lisäksi he raportoivat opettajan ja oppilaan välisillä tilanteilla olevan kauaskantoisia seurauksia ja vaikutuksia muun muassa opiskelumotivaatioon. Myös Skinner ja Belmont (1993) ovat todenneet opettajan toiminnalla olevan kyseisiä vaikutuksia, esimerkiksi opettajan välittämät positiiviset tunteet saavat oppilaan tuntemaan olonsa miellyttävämmäksi ja tyytyväisemmäksi. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen on lisäksi huomattu ennustavan oppilaan koulumenestystä (Hamre & Pianta 2001). Opettaja-oppilassuhde on siis oleellinen tarkastelukohde esimerkiksi kouluviihtyvyyttä ja oppilaiden yleistä hyvinvointia silmällä pitäen. Tarkastelu myös tukee opettajien ammatillista kehitystä.

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on niin tärkeä ja oleellinen osa koulun arkea, että tulevana opettajana aihe kiinnosti meitä tutkimukseksi saakka. Tutkimuskohteena opettaja-oppilassuhde on kuitenkin hyvin laaja, ja mahdollisia lähestymistapoja on useita. Pohdittuamme erilaisia mahdollisuuksia päätimme keskittyä siihen, mitä sellaista luokkahuoneessa opettajan ja oppilaan välillä tapahtuu, mitä opettaja ei ole tuntikehykseen suunnitellut. Esimerkiksi läksyjen kuulustelut ja tehtävien ohjeistukset kuuluvat vahvasti tunnin aiheeseen ja pedagogiseen sisältöön.

Koimme oppilaan spontaanin toiminnan hedelmälliseksi maaperäksi tutkimuksellemme, sillä spontaania toimintaa on opettajan vaikeampi säädellä kuin ennalta suunniteltua. Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta on tutkittu paljon, mutta tutkimusta, joka keskittyisi nimenomaan tunnin pedagogisen sisällön ulkopuolelle rajautuvaan vuorovaikutukseen, on hankalampi löytää.

Yksi tutkimuksen painopiste olikin se, miten vuorovaikutustilanteet saivat alkunsa, eli toisin sanoen, kuka teki aloitteen. Meidän tutkimuskontekstissamme se tarkoitti opettajaa tai oppilasta. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia suunnittelemattomia aloitteita opettaja ja oppilaat tekivät, ja miten opettaja suhtautuu oppilaiden aloitteisiin. Lisäksi halusimme havainnollistaa sitä, miten opettaja ja oppilas kohtaavat toisensa oppitunneilla tavallisena koulupäivänä.

Halusimme kartoittaa myös luokan tunneilmapiiriä. Oletimme löytävämme luokasta sekä tilanteita, jotka aiheuttavat luokassa negatiivisia tunteita että tilanteita, joiden vaikutus ilmapiiriin ja tunteisiin on positiivinen. Vallitseva tunneilmasto vaikuttaa suoraan yksilöiden käyttäytymiseen ja tulkintoihin, käyttäytyminen ja tulkinta taas vuorovaikutuksessa läsnä olevien tunteisiin. Näistä tunteista koostuu tunneilmasto. Tunteet kiertävät siis eräänlaista kehää (ks. esim. Isokorpi 2004).

Koulun luokahuoneesta löytyy tietynlainen tunneilmasto, joka vaikuttaa opettajan ja oppilaiden käyttäytymiseen ja edelleen sitä kautta luokan ilmapiiriin. Meitä kiinnosti se, millainen ilmapiiri luokassa oli tunteiden osalta havainnoimiemme episodien aikana ja muuttuiko se näiden tilanteiden seurauksena. Tarkoituksena oli kartoittaa sitä, millaisissa vuorovaikutustilanteissa luokan positiivinen, oppimista edistävä ilmapiiri lisääntyy ja millaisissa taas ilmenee negatiivisia tunnesävyjä.

Tutkimme myös, miten opettaja ja oppilas kokivat vuorovaikutustilanteet. Pyrimme haastatteluiden avulla saamaan selville, kokivatko opettaja ja oppilas havainnoimamme tilanteet samalla tavalla, ja mitä mieltä he olivat opettajan toiminnasta vuorovaikutusepisodin aikana. Tutkimukseen osallistuvien subjektiiviset näkökulmat episodien kulusta ja niihin liittyvästä toiminnasta olivat mielestämme oleellinen lisä. Ne syvensivät käsitystämme episodien tapahtumista ja haastattelut antoivat osallistujille mahdollisuuden perustella toimintaansa. Kokemusten tutkiminen mahdollisti myös tilanteen nostattamien henkilökohtaisten tunteiden selvittämisen. Siksi haastatteluissa painotettiin sekä oppilaiden että opettajien tunnekokemuksia. Opettaja ja oppilas näkivät joskus tilanteeseen johtaneet syyt ja tilanteen seuraukset hyvin eri tavoin ja tulkitsivat tilanteen tapahtumia vahvasti omasta näkökulmastaan käsin.

Emme alun perin ajatelleet antaa oppilaiden sukupuolelle suurta roolia tutkimuksessamme. Pohtiessamme tutkimuksen mahdollisia tuloksia etukäteen, aloimme kuitenkin pohtia oppilaiden sukupuolen merkitystä ja sen käsittelyn tarvetta tutkimuksemme kannalta. Tutkimustuloksista

nousi hyvin vahvana poikien ja tyttöjen väliset erot, joten oppilaan sukupuolen huomioiminen osoittautui tarpeelliseksi päätökseksi.

Keskityimme alakoulun oppilaisiin, ja tutkimukseemme osallistui yksi neljäs luokka. Luokan oman opettajan lisäksi tutkimukseemme osallistui myös muita luokalle tunteja pitäneitä opettajia. Käytimme aineistonkeruumenetelminä havainnointia ja haastatteluja saadaksemme mahdollisimman monipuolisen aineiston, joka näkee saman ilmiön useammasta näkökulmasta. Aineistomme on kerätty keväällä 2013.

2 SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS OSANA OPETTAJAN JA OPPILAAN ARKEA

2.1 Sosiaalisen vuorovaikutuksen käsite

Vuorovaikutuksella tai sosiaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan ihmisten välistä toimintaa erilaisissa konteksteissa. Vuorovaikutus tapahtuu myös aina tietyssä ajassa ja paikassa, johon se on sidonnainen. Vuorovaikutus voidaan nähdä yhteiskuntaan osallistumisen välineenä. Yksilön kehittymistä osaksi yhteiskuntaa kutsutaan kasvatuksen sosiologisissa tarkasteluissa sosialisatioprosessiksi. (Kauppila 2005, 19; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 15.) Kasvatussosiologinen lähestymistapa käsitteellistää vuorovaikutuksen ilmiöt esimerkiksi ryhmien ja niissä otettujen, annettujen tai tarjoutuvien roolien kautta (ks. esim. Lehtinen ym. 2007).

Kulttuuriantropologiassa puolestaan tätä mainittua prosessia kutsutaan rinnakkaisella käsitteellä kulttuurin omaksumiseksi (Pietarinen & Rantala 2002, 227). Sosialisatiossa ihminen opiskelee ympäristönsä tarjoamaa arvo-, normi- ja kulttuuriperustaa, ja kulttuuriin sosiaalistamisen tarkoituksena onkin nimenomaan opettaa lapselle ja nuorelle kulttuurin tavat ja odotusten mukaiset toimintamallit. Kulttuurin uusintamisen lisäksi yksilöiden ja ryhmien välinen vuorovaikutus uudistaa yhteiskuntaa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 22; Kauppila 2005, 19–22.) Yksilöiden ja ryhmien välisen vuorovaikutuksen lisäksi vuorovaikutusta tapahtuu myös yksilöiden välillä sekä erilaisten ryhmien kesken (Kauppila 2005, 85–86).

Kehityspsykologinen lähestymistapa puolestaan lähestyy vuorovaikutusta yksilön kehittymisen sekä kehitystä säätelevien tekijöiden kenttänä. Kasvatopsykologien mukaan vuorovaikutukseen ja sen laatuun vaikuttavat muun muassa biologinen kypsyminen sekä varhainen vuorovaikutus. Jo ennen syntymäänsä lapsi on vuorovaikutuksessa äitinsä kanssa. Sikiö kuulee äidin ja ympäristön ääniä sekä jakaa informaatiota ja elintoimintoja äitinsä fyysisen ruumiin kanssa. Vuorovaikutus on tällöin vielä hyvin fyysistä ja konkreettista. Lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta olennaista onkin turvallinen kiintymyssuhde lapsen ja vanhempien välillä. Myöhemmin vuorovaikutuksen kenttä laajenee lähipiiriin ihmisistä esimerkiksi ystäviin ja muihin

vertaisryhmiin sekä institutionaalisen kasvatuksen piiriin, jolloin lapsen sosiaalinen piiri laajenee. (Pietarinen & Rantala 2002, 230; Laine 2005, 125–126.)

Kauppilan (2005, 25) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on yläkäsite sosiaalisille suhteille ja taidoille. Sosiaaliset suhteet kertovat vuorovaikutuksen luonteesta ja laadusta, ja taidot puolestaan ilmaisevat kykyä sopeutua vuorovaikutustilanteissa. Laineen (2005, 115) mukaan sosiaaliset taidot ovat pääsääntöisesti opittuja, ja sosiaalista käyttäytymistä ohjaavat aina seuraavat tekijät: tilanteiden havaitseminen ja tulkinta, muiden toiminta ja sosiaaliset normit. Laine (2005, 114) käyttää myös termiä sosiaalinen kompetenssi, joka hänen mukaansa tarkoittaa yksilön taitoja huomioida sekä omat että muiden läsnä olevien tarpeet sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Hyvän sosiaalisen kompetenssin omaava ihminen pystyy siis pitämään yllä myönteisiä suhteita muihin ihmisiin samaan aikaan, kun pyrkii kohti omia päämääriään.

Henkilö, jolla on hyvät sosiaaliset vuorovaikutustaidot, on sosiaalisessa kontekstissa laskelmoiva, ymmärtävä, joustava sekä oivaltava. Vuorovaikutustilanne vaatii tilanteen kaikilta osapuolilta kyseisiä ominaisuuksia onnistuakseen. Lisäksi sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyy olennaisesti sanallisen viestinnän abstrakti ja käsitteellinen maailma. Osapuolten on ymmärrettävä toisiaan sanallisen, käsitteellisen, vuorovaikutuksen kautta ja tultava myös itse ymmärretyiksi, jotta vuorovaikutus olisi tehokasta. Monet yksilö- ja yhteiskuntatason ongelmat johtuvatkin ymmärtämättömyyden puutteesta ja sitä kautta kommunikaatio-ongelmista. (Kauppila 2005, 20–22.)

Sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa aikaisemmin syntyneet kokemukset ja saatu informaatio määrittävät tulevia tilanteita. Erilaisiin tilanteisiin kohdistuu erilaisia odotuksia, sillä ihmiset käyttäytyvät eritavoin esimerkiksi perheen kanssa kuin työpaikalla. Yksilö muodostaa vuorovaikutustilanteiden pohjalta malleja, joiden mukaan, ja joita soveltamalla, hän toimii tulevaisuudessa ja olettaa muiden toimivan. Mallit muokkautuvat jatkuvasti käyttötarkoitusta vastaaviksi. Vuorovaikutustilannetta ihminen arvioi sen perusteella, millaista informaatiota hän saa havainnoimalla ja analysoimalla tilannevihjeitä, esimerkiksi vuorovaikutustilanteen toisen osapuolen toimintaa tai emootioita. Esimerkiksi myönteiset kokemukset tiettyjen ihmisten kanssa toimimisesta saavat aikaan myönteisen asenteen heitä kohtaan. Vastaavasti negatiiviset kokemukset saattavat myöhemmin näkyä vuorovaikutuksessa vihamielisyytenä tai välinpitämättömyytenä. Aikaisemmat kokemukset määrittävät sen, mihin tilannevihjeisiin yksilö kiinnittää huomiota. (Kauppila 2005, 129; Laine 2005, 141–142.) Tällaiset opitut skeemat, kokemus- ja reagoimistavat, syntyvät ajattelun, tunteen ja toiminnan tasolla. Ne voivat myös kehittyä virheellisiksi, mikä estää vuorovaikutustilanteiden loogisten ratkaisumallien kehittymistä (Isokorpi 2004, 119).

2.2 *Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus*

Kuten edellä on mainittu lapsen kasvun ja kehityksen myötä osa sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja sosialisatioprosesseista tapahtuu epämuodollisissa vuorovaikutussuhteissa, esimerkiksi kontaktissa perheen, ystäväpiirin ja vertaisryhmän kanssa. Osittain sosialisatioprosessit tapahtuvat taas muodollisissa instituutioissa. Institutionaalisella kasvatuksella ja opetuksella pyritään siirtämään uusille sukupolville kaikki se kulttuurisesti, arvollisesti ja normillisesti arvokas informaatio, mitä aiemmat sukupolvet ovat saavuttaneet. Instituutioiden, kuten koulujen, kasvatustehtäväksi onkin määritelty yksilöiden (oppilaiden) sosiaalisen kehityksen tukeminen. Koulutus on myös tapa säädellä paitsi kulttuuriin sopivien tietojen ja arvojen oppimista, myös siihen, miten niitä opitaan käyttämään. (Pietarinen & Rantala 2002, 227–228; Rauste-von Wright ym. 2003, 10.)

Pekka Wahlstedt (2010) kirjoittaa *Opettaja-lehdessä*, että koulu on monimutkainen verkosto, joka perustuu niin opettajien ja oppilaiden, opettajan ja opettajan kuin koulun henkilökunnan sekä oppilaiden ja ulkopuolisten väliseen vuorovaikutukseen. Luokkatasolla pedagogisessa ympäristössä opettajat luovat oppilaiden kanssa yhteisen sosiaalisen verkoston, josta löytyvät jokaisen viralliset koulukontekstiin liitetyt roolit. Oppilaat muodostavat myös keskenään vertaisroolinsa, eli epäviralliset roolit, jotka viedään ulos luokasta välitunneille ja koulun ulkopuolellekin. Opettajan rooli on vaikea sillä toisinaan on yhdistettävä ja toisinaan pidettävä erillään opettajan virallinen rooli virkamiehen roolista ja henkilökohtaisesta yksilöroolista. Virallisten ja epävirallisten roolien harmonia niin opettavan kuin oppivankin yksilön sekä luokan kehityksen kannalta on tärkeää. (Wahlstedt 2010.)

Koulun toiminta-ajatuksena on opettajien kasvatustavoitteiden ja oppilaiden oppilasroolia koskevien yksilöllisten pyrkimysten yhteen saattaminen. Opetustapahtuma, ja samalla myös vuorovaikutustapahtuma, on onnistunut, mikäli nämä toimijat ja heidän pyrkimyksensä ovat kohdanneet. Näin saavutetaan haluttuja kasvatustavoitteita. Koulu on kontekstina näiden pyrkimysten esiintymiselle. Koulu toimii näin ollen myös sosiaalisena ympäristönä, jossa oppilas makrotasolla kohtaa koulun fyysiset rakenteet, sosiaaliset vuorovaikutuskäytänteet ja opettajien pedagogiset pyrkimykset. Mikrotasolla hän puolestaan jäsentää instituutioympäristöönsä luokkahuoneen ja oman luokkayhteisön vuorovaikutustilanteiden kautta (Pietarinen & Rantala 2002, 234). Sosiaalisella vuorovaikutuksella on siis sekä yleisellä että henkilökohtaisella tasolla suurta merkitystä yksilön sopeutumiseen, oppimiseen ja hyvinvointiin.

Kouluinstituutiossa mikrotasolla ympäristöönsä havainnoiva, oppiva yksilö on viralliselta rooliltaan oppilas. Yksilö ei kuitenkaan voi olla oppilaan roolissa ilman, että on yksilöitä, jotka

ovat opettajan roolissa. Roolit usein täydentävätkin toisiaan. Kouluissa oppilailla on myös muita, epävirallisia rooleja. He voivat toimia apuopettajina, ystävinä, luokan hauskuuttajina jne. Jokaisella oppilaalla on luokan hierarkiatasolla rooli suhteessa muihin oppilaisiin sekä opettajaan. Rooleihin liittyy odotuksia, jotka koulussa ovat pedagogisia ja vertaisvaatimuksia. Ristiriitoja saattaa syntyä, mikäli rooliin kohdistuvat odotukset ja omat arvot eivät kohtaa tai yksilö ottaa roolin, jota muut eivät ole valmiita hänelle antamaan. (Pietarinen & Rantala 2002, 230–232.)

Opettaja luo luokkatilassa pedagogisen ympäristön. Tämän ympäristön muokkaamiseen vaikuttavat opettajan yksilöllinen pedagoginen ajattelu, hänen persoonansa, organisointitaitonsa, opetettavan aineen hallinta, opetusstrategiansa sekä hänen elämännhallintataitonsa. Opettaja hallitsee luokan ryhmätoimintaa pedagogisessa ympäristössä. (Pietarinen & Rantala 2002, 236). Opettajan on luokassaan myös tarkkailtava oppilaidensa rooleja, jotta ristiriitoja ei syntyisi. Näin opettaja tukee oppilaan matkaa roolien kautta löytämään itsensä ja reflektoimaan minuuttaan ja ympäristöään realistisesti. On kuitenkin huomioitava, että jokainen ympäristön kattava muutos saa aikaan psykososiaalisen kriisin, jonka onnistunut ratkaiseminen tuottaa yksilölle uuden psyykkisen voimavaran tai itseä koskevan perustunteen. Näin on mahdollista kohdata uudet sopeutumisvaatimukset. Jokainen ristiriita ei siis ole ulkopuolista puuttumista vaativa, vaan joskus ne ovat jopa yksilön kehityksen kannalta fataaleja. (Pietarinen & Rantala 2002, 230–232.)

Rooleja ja vuorovaikutustaitoja on mahdollista opettaa. Opettaja toimii turvallisena esimerkkinä vieraasta aikuisesta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, antaen näin oppilaille havaintojen ja kanssakäymisen kautta erilaisia vuorovaikutusmalleja. Koulu voi tarjota oppilaille mahdollisuuksia kokeilla erilaisia rooleja. (Pietarinen & Rantala 2002, 230–232.) Opettajan tärkeä tehtävä onkin tukea oppilaan roolien kehityspolkua ja kasvattaa itsenäisiä kansalaisia sekä näyttää esimerkkejä hyvistä vuorovaikutustaidoista sekä -malleista. Avoimuus, rehellisyys, toisen huomioonottaminen, vapaus toisen tukemiseen, erillisyys sekä molempien tyytyväisyys takaavat onnistuneen vuorovaikutustilanteen niin luokassa kuin sen ulkopuolellakin (Gordon 2006, 47).

2.3 Piilo-opetussuunnitelman vaikutus opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen

Kaikki opettajan ja oppilaan välille syntyvä vuorovaikutus ei suinkaan aina liity tunnin pedagogiseen kehykseen. Tunnin aikana tapahtuu paljon tunnin aineeseen tai teemaan liittymätöntä vuorovaikutusta. Jacksonin (1990) mukaan tunneilla käydyn pedagogisen diskurssin ohessa opettaja harjaannuttaa tietoisesti ja tiedostamatta oppilaita kärsivällisyyteen, motivoimattomaan

odottamiseen sekä ryhmässä toimimiseen. Tällaista sekä tietoista että tiedostamatonta oppilaiden toiminnan säätelyä kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi.

Piilo-opetussuunnitelman käsite on nykyisin vakiintunut tarkoittamaan yhteiskunnan ja koulun käytänteitä, vaatimuksia, normeja, arvoja ja odotuksia, joita ne oppilaille asettavat. Koululuokissa opiskellaan kulttuurisia tuntomerkkejä ja opitaan tarvittavia taitoja myöhempää elämää varten, mutta opetustilanteessa sekä sen ulkopuolella vallitsee myös sosiaalinen normisto sekä auktoriteetti- ja arvovaltasuhteet ja yleinen hyvien tapojen mukainen säännöstö. Tällaiset normistot sekä säännöstöt ovat yleensä sanallisesti sovittuja. Koulu toimii ikään kuin pienen yhteiskuntana, jossa on samantapaiset normit ja arvot kuin ulkopuolisessakin yhteiskunnassa. (Jackson 1990, 33–34.)

Opettaja käyttää luokkayhteisössä valtaa. Piilo-opetussuunnitelma voidaan nähdä eräänlaisena vallankäytön välineenä, sillä se siirtää edelleen olemassa olevia valtarakenteita (Törmä 2003, 109). Vallitseva piilo-opetussuunnitelma kasvattaa kouluyhteisön tiedostamatta mallioppilaita, jotka ovat sopeutuneita vallitseviin käytänteisiin. Mallioppilaan ei välttämättä ajatella olevan älykkäin vaan ahkerin. Oppilas, joka istuu nenä kiinni kirjassa vapaa-ajallaan ja osoittaa aktiivisuutta tunneilla on näkyvä ja onnistunut henkilö opettajan silmissä. Opettaja usein esittääkin kieltoja ja rangaistuksia oppilaille, jotka esimerkiksi metelöivät tai liikkuvat liikaa, tai jotka eivät kuuntele ohjeita. Harvoin opettajan negatiivisuus kohdistuu suoraan oppilaan älyllisiin suorituksiin. Älyllisten puutteiden sijaan opettaja saattaa selittää oppilaan epäonnistumista jossakin aineessa tai aiheessa motivaation puutteella. Tällöin oppilas nähdään yksilönä, joka ei ole kyennyt omaksumaan piilo-opetussuunnitelmaa. (Jackson 1990, 34.)

Piilo-opetussuunnitelman omaksuneet oppilaat puolestaan nähdään ”koulu-viisaana” (school-wise), kun tämä on oppinut koulun käytänteet ja osaa toimia niiden mukaisesti. Tämä ei kuitenkaan useinkaan ole merkki koulutuksen ja kasvatuksen onnistumisesta. Oppilas on mahdollisesti vain onnistunut omaksumaan temppuja ja kiertoteitä, joiden avulla hän esimerkiksi kykenee suorittamaan kokeita, vaikkei olisikaan sisäistänyt kokeen käsittelemää aihepiiriä. Oppilas voi siis olla myös ”testi-viisas” (test-wise) kuten myös ”opettaja-viisas” (teacher-wise). Tällainen oppilas kykenee sopeutumaan kouluun ja suorittamaan opettajan vaatimat tehtävät sekä täyttämään opettajan asettamat vaatimukset mahdollisimman vähällä vaivalla ja kivuttomasti. (Jackson 1990, 35.)

Kaikki eivät kuitenkaan onnistu sisäistämään piilo-opetussuunnitelman vaativia säädöksiä. (Jackson 1990, 35.) Aiemmin vuorovaikutuksesta on todettu, että se on onnistunutta ja tehokasta, mikäli molemmat osapuolten on ymmärrettävä toisiaan sanallisen, käsitteellisen, vuorovaikutuksen kautta ja tultava myös itse ymmärretyiksi. Mikäli näin ei tapahdu, syntyy kommunikaatio-

ongelmia sekä suoranaisia konflikteja. (Kauppilan 2005, 25.) On siis todettava näiden lähteiden varjolla, että mikäli oppilas ei kykene sisäistämään piilo-opetussuunnitelmaa, synnyttää se konflikteja opettajan kanssa.

Piilo-opetussuunnitelmalla voidaan nähdä olevan paljon negatiivisia vaikutuksia koulun arkeen. Se on kuitenkin vain yksi näkökulma. On selvää, että luokkahuoneiden vuorovaikutustilanteet ovat erityisiä, sillä tilanteissa läsnä olevat opettaja ja oppilaat molemmat sekä oppivat että opettavat toisilleen erilaisia vuorovaikutuskäytänteitä. Monet näistä käytänteistä myös edistävät eri oppisisältöjen oppimista sekä yhteiskunnallisesti sosiaalista kasvua. (Tainio 2007, 16.)

2.4 Tunteet opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kenttänä

Tutkimuksessamme korostuu tunneperäinen vuorovaikutus, sillä se on oleellinen osa luokkahuonevuorovaikutuksessa tapahtuvaa opettajan ja oppilaan välistä sekä suunniteltua että erityisesti spontaania viestintää. Tunteiden erilaiset ilmaisukeinot voivat joko vahvistaa tai vahingoittaa luokan yhteistä sosiaalista ilmapiiriä sekä tukea tai tulehduttaa vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden välejä. Tony Dunderfelt (2001, 28) tarkastelee tunneviestintää tunnelmien, tunteiden ja olotilojen pelikenttänä. Tunneviestintä käyttää sanatonta kanavaa ilmaisuun. Eleet, joiden kautta tunteet välittyvät, kertovat vuorovaikutuksen osapuolille usein enemmän kuin sanat. Eleet ovat fysiologia reaktioita, jotka välittävät tunteita ilmeiden, silmien, pään liikkeiden sekä asentojen kautta. (Nurmi ym. 2009, 105.) Tunteet ovat siis jatkuvassa yhteydessä toimintaan ja niiden säätely auttaa säätelemään myös toimintaa (Isokorpi 2004, 109). Kuitenkin myös verbaalinen viestintä on tärkeä tunteiden välittäjä. Äännähdykset sekä tunteiden ilmaisu sanoin kertovat paljon henkilön tunnetilasta. (Nurmi ym. 2009, 105.) Tunteet ja niiden tulkinta ovat tärkeä tuki abstraktilla tasolla liikkuvalla verbaalisella, sanallisella, viestinnällä (Kanninen & Sigfrids 2012, 76; Peltonen 2005, 17).

Tunneviestintä vaikuttaa jatkuvasti, mutta usein tiedostamatta. Emootioita voidaan ajatella prosessina, joka yhdistelee jatkuvaa informaatiotulvaa aivoissamme. Tunteet muokkaavatkin sisäisten tilojemme sekä vuorovaikutuskokemustemme merkityksiä. Tunteita jakamalla saamme kontaktin muihin yksilöihin (Kanninen & Sigfrids 2012, 76). Vuorovaikutuksessa saavutettava kontakti tyydyttää yksilöiden ”ihmisennälkää”. Aikuisten, esimerkiksi opettajien, tehtävä on houkutella lapsia positiivisten vuorovaikutuskokemusten kautta oppimiseen käyttämällä hyväkseen tätä lasten nälkää toista ihmistä kohtaan (Tilus 2000, 100).

2.4.1 Tunnevuorovaikutuksen jakaminen osiin

Tunnevuorovaikutukseen sisältyvät tunnekokemukset voidaan jakaa eri tavoin. Yhtenä tarkastelunäkökulmana voidaan mainita Greenbergin (2007) jaottelu primaarisiin ja sekundaarisiin tunneilmiöihin sekä instrumentaalisiin tunteisiin. Primaaritunteet ovat ihmisen ydintunteita. Niistä voidaan puhua myös alkuperäisinä tunteita, jotka ovat vaikeasti hallittavissa ja tiedostettavissa. Sekundaariset tunteet toimivat puolustusreaktioina primaaritunteisiin. (ks. Greenberg 2007.) Primaaritunteet tulevat esiin etenkin primaarisen sosialisointin kaudella, jolloin pieni lapsi vasta kehittää vuorovaikutustaitojaan.

Primaarisen reaktion tuloksena tunnemme sekundaarisia tunteita, jotka sitten heijastuvat ympäristöömme toimintamme kautta. Jokin primaarinen tunne, esimerkiksi pelko tai pettymys, voi näkyä ulospäin vihana ja sen aikaansaamana aggressiivisena toimintana. Brown ja Hopkins (2008, 10–11) lukevat primaarisiin tunteisiin kuuluviksi muun muassa yksinäisyyden, surun, huolen, turhautumisen, kärsimättömyyden ja häkeltyneisyyden. Kemper (1990, 236) puolestaan luokittelee primäärit tunteet universaalien periaatteen mukaan. Universaalisti tunnettuja tunneilmiöitä ovat onnellisuus, pelko, vihaisuus ja suru. Nämä universaalit tunteet näkyvät esimerkiksi eleistä ja ilmeistä samalla tavalla kansallisuudesta riippumatta. (Kemper 1990, 236.) Etenkin lapsilla muutos alkuperäisestä tunteesta sekundaariseen tapahtuu salamannopeasti. Muutos tapahtuu, sillä usein primaarinen tunne koetaan heikkoutena ja sekundaarinen tunne vahvuutena. (Brown & Hopkins 2008, 10–11.) Primaaristen ja sekundaaristen tunteiden voidaankin sanoa olevan osa ihmisen selviytymisstrategiaa (Fromme 2011, 236; Kemper 1990, 224).

Mikäli lapsi tunnistaa primääriset tunteensa, on hänen mahdollista hallita niitä. Opettajan tulisi tukea ja auttaa lasta tunnistamaan ja ilmaisemaan primäärisiä tunteitaan, sillä mikäli oppilas ei tunnista aitoja tunteitaan, ne saattavat kääntyä toisiksi. Esimerkiksi ahdistunut lapsi voi purkaa pahaa oloaan vihan tunteilla. Tunteet vaikuttavat myös toimintaan. Ahdistus voi näkyä koulussa esimerkiksi häiriköintinä tai kiusaamisena. Tunteiden hallinta on toki positiivista, mutta se voi ilmentyä myös negatiivisella tavalla. Tunnetta käytetään instrumenttina tavoiteltaessa toivottua lopputulosta. Instrumentaaliset tunteet eivät siis vain ohjaa toimintaa, vaan ovat sen välineitä. Lapsi voi esimerkiksi reagoida pettymykseen kiukuttelulla tai suuttumuksella, mikäli hän haluaa opettajan tai muun aikuisen välitöntä huomiota. (Kanninen & Sigfrids 2012, 77–79.)

2.4.2 Tunteiden säätelyminen

Pienet lapset eivät vielä täysin kykene näkemään asioita toisten näkökulmasta, mutta kouluikäiset ovat jo melko taitavia ymmärtämään toisten ihmisten tunteita. (Nurmi ym. 2009, 104–108.) Lapset oppivat melko pian myös yhdistämään aikuisten negatiivisten reaktioiden kautta pahan olon kiellettyihin asioihin ja hyvän olon positiivisen reaktion aiheuttaneisiin, sallittuihin asioihin (Kullberg-Piilola 2009, 19). Näin lapset oppivat usein kymmenenteen ikävuoteensa mennessä tunteiden säätelystrategioita (Nurmi ym. 2009, 104–108).

Näiden hieman vanhempien lasten toiminta on myös pidättyväisempää eivätkä he avaudu tunteistaan niin herkästi pienten lasten tavoin (Kullberg-Piilola 2009, 19). Vanhemmat lapset ovat oppineet vuorovaikutustilanteissa käyttämään ongelmanratkaisutaitoja, etsimään sosiaalista tukea, suuntaamaan ajatteluaan uudelleen, pohtimaan asioita, vetäytymään omiin kuvitelmiinsä sekä ymmärtämään, että tunteet riippuvat kokemuksista sekä siitä, mistä näkökulmasta kokemusta katsotaan (Launonen & Pulkkinen 2004, 53–56).

Hyvin tunteitaan säätelevät lapset ovat suosittuja tovereidensa keskuudessa (Nurmi ym. 2009, 109). Koulussa sosiaalisesti hyvin toimeen tulevat lapset joutuvat myöhemmässä elämässään vähemmän todennäköisesti tekemisiin päihteiden ja rikollisuuden kanssa (Jokela 2006, 101.) Vahvan itsehallintansa vuoksi he tulevat usein toimeen myös opettajiensa sekä muiden aikuisten kanssa ja sopeutuvat erinomaisesti koulun käytänteisiin ja vaatimuksiin. Sosiaalistuminen, normeihin ja perinteisiin kiinnittyminen ja sopeutuminen sekä itsensä ja tunteidensa hallitseminen vaikuttaa positiivisesti oppimiseen, mikä tukee lapsen myöhempää kehitystä, kasvua kouluttautumista sekä työllistymistä. (Nurmi ym. 2009, 109.)

Isokorven (2004, 127–131) ja Peltosen (2005, 15) mukaan lapsen tulisi kuitenkin saada tuntee kaikenlaisia tunteita. Opettajan tai muu aikuinen näyttää lapselle, että erilaiset tunteet ovat sallittuja vastaamalla lapsen tunteisiin niitä vastaavalla tavalla. Oppilas kokeekin opettajan kanssa tapahtuneet vuorovaikutustilanteet herkemmin positiivisiksi, jos opettaja antaa oppilaalle emotionaalista tukea (Pyhälto ym. 2011, 449). Oikeastaan oppilas odottaa aikuiselta vastakaikua tunteisiinsa. Käyttäytymisellään oppilaat kysyvät aikuisilta, ovatko he sellaisia aikuisia, jotka ottavat vastaan oppilaiden tunteet, suodattaisivat ne ja palauttaisivat takaisin (Tilus 2000, 100).

Kanninen ja Sigfrids (2012, 82–83) ovat puolestaan sitä mieltä, että kasvattajan tehtävä olisi opettaa lapsia säätelytämään tunteitaan, sillä kun epämiellyttävä tunne jatkuu pitkään, se kuormittaa elimistöä niin psyykkisesti kuin fyysisestikin. Myös liialliset positiiviset tunteet, kuten jatkuva riehakkuus, kuormittavat (Pyhälto ym. 2011, 449). Lisäksi koulun kirjoitetut ja kirjoittamattomat

(piilo-opetussuunnitelma) normitkin edellyttävät oppilaalta tyyneyden säilyttämistä, tunteiden säätelyä tai piilottamista sekä tilanteen hallintaa (Kullberg-Piilola 2005, 21).

Todettava kuitenkin on, että lapsen negatiiviset tunteet, kuten viha ja pettymys, herättävät aikuisessa pelkoa ja ahdistusta eikä niitä aina kyetä ottamaan vastaan oikealla tavalla. Opettajan kapasiteetti ei riitä lapsen suurten tunnepurkausten, niin positiivisten kuin negatiivistenkaan vastaanottamiseen ja hän tukahduttaa ne. Lapsen tunteiden tukahduttaminen aikuisen taholta voi johtaa itsensä ilmaisemisen pelkoon. Ilmaisupelko taas aiheuttaa kierteisen vuorovaikutuksen syntyä: osapuolet ymmärtävät toisiaan jatkuvasti väärin ja suhtautuvat toisiinsa ymmärryksen mukaisesti (Isokorpi 2004, 109).

Joskus negatiivisiksi mielletyt tunteet voivat johtua myös uuden välttelemisestä, jopa pelkotiloista. Kaikenlainen erilaisuus pelottaa lapsia ja voimakkaat tunteet voivat olla monelle pelottava tai hämmentävä asia (Kullberg-Piilola 2005, 20). Erilaiset voimakkaatkin tunteet, turhautuminen, ahdistus, viha ja epäluuloisuus, voivat aiheutua myös siitä, ettei oppilaalla ole aiempaa kokemusta esimerkiksi uudesta opetusmenetelmästä. Uudet menetelmät vaativat totuttelua toimiakseen. (Isokorpi 2004, 90) Myös arvioinnissa tulisi käyttää varovaisuutta, sillä tahtomattaankin opettaja saattaa arvioida tietojen ja taitojen sijaan tunteita ja niiden ilmentymistä (Shelton & Stern 2004, 2).

2.4.3 Oppimisympäristö tunnevuorovaikutuksen kenttänä

Dialogisten ja tunnelataukseltaan positiivisten sosiaalisten oppimisympäristöjen tehtävä ei ole vain saada oppijoita viihtymään. Tarkoitus on opettajan kanssa vuorovaikutuksessa opiskella tunnin aiheeksi asetettua teemaa ja opetella samalla rakentamaan yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ryhmään (Isokorpi 2004, 70). Ryhmän läsnäolo auttaa puolestaan kehittämään yksilön tunneilmaisua edelleen. Ryhmässä opitaan tunteiden roolista osana vuorovaikutusta sekä ilmaisemaan tunteita joustavasti. Ryhmässä lapsi oppii myös huomioimaan muiden tunteita. (Peltonen 2005, 15–16.)

Opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa keskeistä onkin luokkahuoneessa vallitseva tunneilmapiiri. Tunteet pitävät ihmisyyhteisöjä koossa. Kokemus omasta luokasta on tunneperäinen asia, joten luokan keskinäisen tunneilmapiirin laatu on tärkeä. Opettajan tulee käyttää asemaansa tunneilmapiirin säätelyyn (Nurmi ym. 2009, 104–108). Positiivisen tunneilmaston ylläpitäminen on opettajalle varmasti haasteellista, mutta myös palkitsevaa. Myönteinen ilmapiiri tukee lasten oppimista ja vaikuttaa koulumotivaatioon (Isokorpi 2004, 138).

Negatiivissävytteinen oppimisympäristö ei edistä oppimista, mutta muokkaa yksilön käsityksiä ryhmästä tehokkaammin kuin positiivissävytteinen. Sallivampi, positiivissävytteinen ja

lämmin tunneilmasto antaa taas enemmän tukea erilaisille oppijoille. Myönteisessä tunneilmastossa ei tarvitse pelätä nolatuksi tulemista, vaan voi turvallisesti esittää mielipiteitä ja uskaltautua kysymään “tyhmiäkin” kysymyksiä. Tunneilmastoa rakentavat sekä opettaja että oppilaat. Opettajalla on kuitenkin aikuisena ja ammattilaisena suuri vastuu tunneilmaston luomisesta ja ylläpitämisestä. Opettaja voi omalla toiminnallaan edesauttaa positiivisen tunneilmaston syntyä. Hän voi erilaisilla opetusmetodeilla antaa tilaa erilaisille oppijoille. Esimerkkiä näyttämällä opettajan on mahdollista opettaa lapsille joustavuutta ja sallivuutta. (Isokorpi 2004, 138–139).

Yhteisölliseksi ryhmäksi kehittyminen vaatiikin erilaisuuden hyväksymistä: yksilöiden henkilökohtaisten ominaisuuksien, tarpeiden ja toiveiden punnitsemista sekä huomioimista. Myönteisen ja yhteisöllisen tunneilmaston kehittämisen päämääränä on resonanssin, tunteiden samansuuntaisuuden, ja dissonanssin, tunteiden erisuuntaisuuden, oikea suhde. Ryhmän yhteistyön tulokset sekä yksilöiden saavutukset ovat riippuvaisia kyseisestä suhteesta. Mikäli dissonanssi on määräävä piirre, yhteisö on hajanainen. Vuorovaikutustilanteissa yhteisön sisällä syntyykin herkästi ristiriitatilanteita. Tällaiset tilanteet johtuvat erilaisista käsityksistä ja odotuksista, jotka voivat johtaa vuorovaikutustilanteiden vähäisyyteen, kielteisiin ennakkomielipiteisiin ja vetäytymiseen. (Isokorpi 2004, 70–72.)

2.4.4 Tunnevuorovaikutuksen karikat ja ristiriitatilanteet

Ristiriitatilanteiden taustalta löytyy usein väärinkäsityksiä ja vuorovaikutuksen häiriöitä, joihin vielä ylireagoidaan. Kun kyseiset vuorovaikutusongelmat eivät ratkea, yksilön puolustusmekanismit lakkaavat toimimasta ja pettyminen omaan itseen on väistämätöntä. Tällaiset omaa minuutta uhkaavat tunteet projisoidaan, heijastetaan, toiseen. Edellä mainitun kaltaisissa tilanteissa esimerkiksi opettaja saattaa virheellisesti todeta, että hänen ja oppilaan henkilökemiat eivät vain kohta. Henkilökemioiden toimivuutta käytetään syynä myös tilanteissa, joissa yksilö havaitsee toisessa piirteitä, joita ei itsessään hyväksy. Ensinnäkin toisen yksilön temperamentti, tapa reagoida tunteella, voi herättää toisessa erilaisia tuntemuksia. Joku voi hermostua pitkäpiimäiseen asioiden ratkomiseen tai toisen tunnepurkaus aiheuttaa toisessa nolostumista. Toiseksi maailmaa katsotaan usein tunnesävytteisten linssien lävitse. Hyvänä päivänä vuorovaikutus saattaa olla täysin toisenlaista kuin huonona päivänä. (Isokorpi 2004, 108–114; Dunderfelt 2001, 69–70; Kullberg-Piilola 2005, 23.)

Toisinaan ristiriitoja saattaa syntyä myös aikuisen ja sellaisen lapsen välille, joka on tottunut käyttämään vuorovaikutusta aiemmin mainitun kaltaisesti instrumenttina. Lapsi on joutunut

tarkkailemaan koko ikänsä liian tarkkaan ympärillään olevia aikuisia ja vahtimaan aikuisten tunnetiloja pystyäkseen sopeuttamaan oman käyttöksensä ja tunteensa aikuisen tunnetilaan sopiviksi tai aikuisen tarvetta vastaaviksi ja tyydyttäviksi. Tällaisella tunnevälineellä lapsen on tarkoitus saada kaipaamaansa huomiota ja vuorovaikutusta aikuiselta. Kun lapsi huomaa aikuisen välinpitämättömäksi ja ”tyhjäksi”, hän saattaa välittömästi aloittaa häiritsevän käyttäytymisen ja huomion kiinnittämisen itseensä tehdäkseen itsensä jälleen näkyväksi. (Tilus 2000, 101.)

Ristiriitatilanteet voivat johtaa negatiivisiin seurauksiin ja tuhota yhteisön vuorovaikutuksen lisäksi yksilön normaalin kehityksen. Tunteiden kautta syntyvät lapsen identiteetti, itsetunto, moraalitietoisuus, kyvykkyys empatiaan sekä itsetietoisuus. (Isokorpi 2004, 127–128.) Itsetietoisuudeltaan puutteellinen lapsi saattaa tulkita väärin toisten toiminnallista ja verbaalista viestintää. Esimerkiksi lapsi, jolta puuttuvat itsetietoisuuteen vaadittavat kyvyt, kysyy opettajalta luokassa kysymyksen ja opettaja torjuu tämän, voi lapsi olettaa, että opettajalla on negatiivisia tunteita häntä kohtaan. Itsetietoisuus auttaa lasta tunnistamaan luokassa vallitsevaa tunneilmastoa, ymmärtämään toisten tunteita sekä artikuloimaan omiaan. (Shelton & Stern 2004, 1.)

Hallituista ja ohjatuista ristiriitatilanteista voidaan kuitenkin myös oppia. Parhaimmillaan ne johtavat merkittäviin oppimiskokemuksiin ja uusiin konfliktitilanteiden ratkaisumalleihin. Ristiriitojen ratkaisuina syntyneet myönteiset toimintamallit kasvattavat perusluottamusta itseen ja ryhmään. Tunteisiin tulee kasvaa ja kasvattaa samalla tavalla kuin teoreettiseen osaamiseen. Lapsen tasapainoisen tulevaisuuden kannalta teoretietoa tärkeämpää on oppia tunnistamaan ja hallitsemaan tunteita. (Isokorpi 2004, 127–128.)

2.5 Aloitteet luokahuonevuorovaikutuksessa

Dicksonin (2005, 116) mukaan oppilaiden yleisimmät puheenvuorot tunnilla ovat yhdelle tai useammalle oppilaalle suunnattua tunnin aiheeseen liittyvää puhetta. Suoraan opettajalle suunnatut oppilaiden puheenvuorot ovat yleisimmin kysyvää puhetta, kysymyksiin vastaavaa puhetta tai ääneen lukemista. Opettajat suuntaavat luonnollisesti suurimman osan omista puheenvuoroistaan oppilailleen, ja kaikkein yleisin puheenvuorotyyppi opettajilla on kysymysten esittäminen. Lisäksi opettajien puheessa esiintyy paljon kysymyksiin vastaavaa puhetta ja kannustusta. (Dickson 2005, 116–118.) Omassa tutkimuksessamme keskitymme kuitenkin opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Pehdymme siis tässä vuorovaikutuskontekstissa tapahtuviin aloitteisiin opettajalta yhdelle tai useammalle oppilaalle sekä oppilaalta opettajalle tai koko luokalle.

Ottamalla tunnilla puheenvuoron opettaja tai oppilas tekee aloitteen. Aloitteen rinnalla käytetään myös muita käsitteitä, kuten oma-aloitteinen vuoro (Karvonen 2007) tai aloitus

(Vepsäläinen 2007). Tässä tutkimuksessa on päätetty käyttää käsitettä aloite. Lisäksi eri tutkimuksissa käsitettä rajataan eri tavoin: tutkimus voi käsitellä esimerkiksi vain oppilaiden intressejä eteenpäin vieviä itsenäisiä aloitteita (Garton 2002), tunnin aiheeseen liittyviä oppilaiden aloitteita (Lewis, Lee, Santau & Cone 2010) tai opettajan tekemiä työrauhaa edistämään pyrkiviä puheenvuoroja eli aloitteita (Ristevirta 2007). Aloitteiden määrittelyssä lähdetään kuitenkin yleensä siitä, että ne ovat oma-aloitteisia (mm. Garton 2002; Lewis ym. 2010; Rainio 2008; Karvonen 2007).

Suurin osa opettajien puheenvuoroista tunneilla on kysymysten esittämistä (Dickson 2005), jotka ovat vahvasti kytköksissä oppituntiin ja sen aiheeseen. Kleemolan (2007, 63) mukaan kyselevässä opetuksessa on vahvasti mukana kolme positiota. Opetussykli muodostuu opettajan kysymyksestä, oppilaan vastauksesta ja opettajan vastausta kommentoivasta vuorosta eli arviosta. Jos kysymyksen asettelussa tai vastauksessa on jonkinlainen ongelma, kyseinen malli ei kuitenkaan toteudu. Opettaja joutuu mahdollisesti muotoilemaan kysymystä uudelleen saadakseen oikean vastauksen tai jopa vastaamaan kysymykseen itse. (Kleemola 2007, 63–73.)

Oppitunnin aiheen lisäksi opettajien aloitteet koskevat usein esimerkiksi työrauhan ylläpitämistä. Tällaiset työrauhavuorot voivat olla hyvin lyhyitä, yhden sanan mittaisia, tai hieman pidempiä lausumia. Usein ne sisältävät myös jollain tavalla suostuttelunomaista kieltä tai valinnan mahdollisuuden tuntua, jolloin oppilaiden on luultavasti helpompi totella ja suostua yhteistyöhön. Lyhyet työrauhavuorot ovat opettajan käytössä yleensä silloin, kun oppilas häiritsee työrauhaa kesken opetuspuheen. Puuttuessaan tällaiseen häiriöön opettajan ei aina ole edes tarpeen mainita oppilasta erikseen nimeltä, sillä kontekstin avulla on tulkittavissa, ketä huomautuksella tarkoitetaan. Pidemmät työrauhavuorot liittyvät yleensä opetuksen välivaiheessa tapahtuviin työrauhaongelmiin. Ne ovat lausemaisempia ja saattavat sisältää myös huumoria ja kielellistä leikittelyä. (Ristevirta 2007, 242–259.)

Karvonen (2007, 120) havaitsi Dicksonista (2005) poiketen, että suurin osa oppilaiden puheenvuoroista oppitunneilla oli vastauksia opettajan tekemiin kysymyksiin ja muihin aloitteisiin. Tällainen vuoronsiirto tapahtuu opettajan kysymyksellä, käskyllä tai väitelauseella. Opettajan aloitteisiin reagoivat oppilaiden vuorot voidaan jakaa niihin, joissa opettaja yksilöi seuraavan puhujan ja niihin, joissa opettaja yksilöinnin sijaan tarjoaa vuoroa kaikille oppilaille. (Karvonen 2007, 120.)

Sellaisiin vuoroihin, joita opettaja ei yksilöi, oppilaat voivat reagoida viittaamalla, ottamalla puheenvuoron ilman viittaamista tai valitsemalla vastaamatta jättämisen. Kun oppilas ottaa puheenvuoron ilman viittaamista, seurauksena on yleensä arkikeskustelua vastaava vuorovaihtotilanne. Oppilaan vastatessa viittaamalla opettaja kuitenkin hallinnoi tilannetta

antamalla vastausvuoron. Viittaamisen avulla useampi oppilas voi yhtä aikaa osoittaa halukkuutensa tai haluttomuutensa vastata. (Karvonen 2007, 121–123.)

Opettajan lisäksi myös oppilaat tekevät aloitteita koulussa ja oppitunneilla. Nykykoulu on jo siirtynyt täysin opettajajohtoisista oppitunneista malliin, jossa myös oppilaat tekevät ahkerasti aloitteita. Vuorovaikutusta ei luo enää opettaja yksin, vaan myös oppilailla aktiivinen rooli. Aloite itsessään voi koskea vain aloitteen tehnyttä oppilasta tai esimerkiksi kaikkia luokan oppilaita. (Vepsäläinen 2007, 156–157.)

Oyler (1996, 151) rajasi omassa tutkimuksessaan oppilaiden aloitteet sellaisiksi puheenvuoroiksi, jotka eivät vastanneet opettajan tai toisen oppilaan kysymykseen tai aloitteeseen ja toivat keskusteluun uuden tai erilaisen aiheen. Myös uudelleen esiintuva aihe voi olla aloite, jos sen edellisen käsittelykerran jälkeen on jo keskusteltu jostain muusta aiheesta. (Oyler 1996, 151.) Myös Karvosen (2007, 130) mukaan oppilaan oma-aloitteisuus näkyy selvimmin silloin, kun aloitteen tarkoituksena on joko aloittaa uusi aihe tai viedä käsiteltävänä olevaa aihetta uuteen suuntaan.

Gartonin (2002, 48) mukaan oppilaiden luokahuoneessa tekemiä aloitteita voidaan rajata kahdella määreellä. Ensinnäkin oppilaan aloite ei saa olla suora seuraus opettajan kysymykseen, vaan itse valittu puheenvuoro, kuten edellä on jo todettu. Toisekseen oppilaan on saatava aloitteellaan huomiota vähintäänkin opettajalta ja mahdollisesti myös muilta oppijoilta. Oppilaiden aloitteiden tarkoituksena on suunnata vuorovaikutusta oppijoiden intressien ja tarpeiden suuntaan. (Garton 2002, 48.)

Rainio (2008) on jakanut oppilaiden suuntautumisen luokahuoneen vuorovaikutukseen kolmeen kategoriaan: passiiviseen, vastaanottavaiseen ja aloitteelliseen. Passiivinen oppilas vain seuraa toimintaa muiden mukana, mutta ei itse osallistu vuorovaikutukseen muiden kanssa. Vastaanottavainen oppilas taas osallistuu toimintaan esimerkiksi reagoimalla kysymyksiin ja seuraamalla ohjeita. Tämä suuntautuminen on oppilaille hyvin tyypillistä luokahuonevuorovaikutuksessa. Aloitteellinen oppilas sen sijaan on omasta tahdostaan aktiivinen ja tekee erilaisia aloitteita. Aloitteet voivat olla fyysistä toimintaa, verbaalinen vuoronotto tai vain ele, joka ei kuitenkaan ole suora vastaus opettajan esittämään kysymykseen tai ohjeistukseen. Myös monesti passiiviselta vaikuttava toiminta kuten toiminnasta pidättäytyminen tai aktiivinen kieltäytyminen voi olla aloite. Oleellista on, että aloite vaikuttaa tai ainakin pyrkii vaikuttamaan osallistujaa ympäröivien tapahtumien kulkuun. (Rainio 2008, 123.)

Joskus oppilaiden halu suunnata vuorovaikutusta omien intressien suuntaan voi olla keino saada opettaja poikkeamaan oppitunnin varsinaisesta aiheesta. Oppilaiden onnistuessa tilannetta yritetään usein käyttää hyväksi, ja saada opettaja pysymään poissa tunnin agendasta

mahdollisimman kauan. Aloitteita tekemällä myös oppilaat voivat saada valtaa luokassa ja johdatella tunnin vuorovaikutusta haluamaansa suuntaan. (Vepsäläinen 2007, 157.)

Rainio (2008, 124) jaotteli havaitsemansa aloitteet neljään kategoriaan: rakentaviin (constructing), tukeviin (supporting), hajottaviin (deconstructing) ja vastustaviin (resisting). Rakentavilla aloitteilla pyritään antamaan oma panos tunnin etenemiseen omalla idealla tai ehdotuksella ja tukevilla aloitteilla osoitetaan tuki opettajan tai toisen oppilaan ehdotukselle. Tällaisten aloitteiden pyrkimyksenä on tuottaa uutta ja viedä asioita eteenpäin. Hajottavat ja vastustavat aloitteet sen sijaan pyrkivät erottamaan aloitteen tekijän meneillään olevasta toiminnasta ja kokeilemaan toiminnan ja muiden paikalla olijoiden rajoja. Hajottavien aloitteiden tarkoitus on ”vetää matto toiminnan alta”. Vastustavat aloitteet uhmaavat toiminnan sääntöjä tai valta-asemassa olevaa henkilöä ja saattavat sisältää kiusoittelua ja testaamista. (Rainio 2008, 123–124.)

Oppilaan aloittama puheenvuoro saattaa olla myös esimerkiksi tarkistuskysymys tai korjausaloite. Tällöin oppilas esimerkiksi pyytää opettajan toistamaan asian, joka on jäänyt kuulematta tai ymmärtämättä. Oppilaat saattavat myös jatkaa oppitunnilla juuri käsittelyssä olevaa aihetta. Opettajan puheenvuoron päätyttyä oppilaat voivat tulkita sitä, eli esittää ymmärrystarjouksen. Opettajan puheenvuoroa ei ole tällöin muotoiltu siirtämään puheenvuoroa oppilaalle esimerkiksi kysymyksen muodossa, mutta se antaa kuitenkin tilaa seuraavalle puhujalle. Silloin oppilaille on mahdollisuus esittää saman- tai erimielisyytensä kyseessä olevasta asiasta. (Karvonen 2007, 131–132.) Tarkistuskysymykset ja ymmärrystarjoukset liittyvät yleensä vahvasti tunnin aiheeseen ja pedagogiseen sisältöön.

Lewis ym. (2010) havaitsivat, että oppilaat tekivät tunneilla melko vähän tunnin aiheeseen liittyviä aloitteita. Tutkimus koski luokkia, joissa suuri osa oppilaista ei puhunut koulussa käytettyä kieltä äidinkielenään, ja siinä painotuttiin tunnin aiheeseen liittyviin aloitteisiin. Oppilaiden aloitteiden laatu oli tutkimuksen näkökulmasta huono, sillä aloitteet sisälsivät harvoin tunnin menetelmiin liittyvää sisältöä tai käsitteellistä ajattelua. Aloitteet liittyivät varsin harvoin tunnin käytäntöihin, kuten opettajan tietoihin tunnin aiheesta tai oppimista tukeviin työskentelymenetelmiin, ja perustuivat yleensä oppilaiden faktatietoihin oppitunnin aiheesta. Tutkimuksen mukaan aloitteiden määrä ja kytkeytyminen tunnin aiheeseen ja omaan oppimiseen voi kuitenkin lisääntyä ikävuosien karttuessa ja oppilaiden siirtyessä luokalta toiselle. (Lewis ym. 2010, 166–167.)

Oppilaiden aloitteet saattavat sisältää myös opettajan haastamista. Tämä voi kuulua opettajan pedagogisiin menetelmiin, jos hän kannustaa oppilaitaan mielipiteen ilmaisuun ja kyseenalaistuksiin. Opettaja saattaa omilla puheenvuoroillaan suoranaisesti haastaa oppilaita

väittelyyn tai esittää kannanottoa vaativia kysymyksiä. Oppilaat eivät kuitenkaan yleensä kyseenalaista toistensa vuoroja samoin kuin opettajan väitteitä ja kannanottoja, vaan pyrkivät tukemaan niitä. Tällainen opettajan kanssa väittely ja erimielisyyden esittäminen jäsentää opetusyhtä poikkeavasti eikä kuulu stereotyyppiseen mielikuvaan oppitunnista. Jos opettaja kuitenkin osoittaa, että oppilaiden kyseenalaistukset ovat sallittuja, oppitunnilla mukana olevat tuskin pitävät tilannetta poikkeuksellisena tai omituisena. (Karvonen 2007, 135–136.)

Koska opettajan rooliin kuuluu edelleen vuorovaikutuksen kontrollointi, hän voi valita itse, mihin oppilaiden tekemiin aloitteisiin hän vastaa ja milloin. Yksi vaihtoehto on myös huomiotta jättäminen. Jos oppilaan aloite osuu tunnilla sopimattomaan hetkeen, esimerkiksi kesken opettajan ja toisen oppilaan keskustelua, saattaa opettaja jättää koko aloituksen huomiotta. Oppilas saattaa palata asiaan ja toistaa aloitteensa sopivammalla hetkellä. Joskus myös toinen oppilas voi tarttua opettajan huomiotta jättämään aloitteeseen ja vastata esimerkiksi siinä esitettyyn kysymykseen. (Vepsäläinen 2007, 162–169.)

Maloch ja Beutel (2010, 28) huomasivat, että jos oppilaan aloite ei tarjonnut opettajalle mahdollisuutta hyödyntää sitä tunnin aiheen kannalta, opettaja vastasi siihen lyhyesti eikä pyrkinyt viemään kommenttia eteenpäin. Jos oppilaan aloite antoi mahdollisuuden tärkeän asian tai oppimisstrategian tuomisesta koko luokan tietoon, opettaja tarttui aloitteeseen. Hän antoi oppilaalle aikaa kertoa asiasta tarkemmin ja pyysi selittämään, miten oppilas oli saanut kyseisen idean tai päätyneen tiettyyn lopputulokseen. (Maloch & Beutel 2010, 28.) Opettajat siis tarttuvat oppilaiden aloitteisiin mieluiten silloin, kun niistä on hyötyä oppitunnin aiheen tai oppimisen kannalta.

Opettaja voi kannustaa oppilaitaan tekemään aloitteita antamalla oppilaille tilaa ja aikaa. Tilaa voi antaa käyttämällä oppilaiden tarjoamia oppimismahdollisuuksia tai antamalla heidän tehdä päätöksiä. Esittämänsä kysymyksen jälkeen opettajan kannattaa antaa oppilaille aikaa vastata ennen kuin esittää lisäkysymyksiä. Oppilaat saattavat lähteä esittämään omia ehdotuksiaan helpommin saatuaan ensin pohdinta-aikaa. (Garton 2002, 52–54.)

Myös Maloch ja Beutel (2010, 27) toteavat, että oppilaat tekevät aloitteita, kun heille annetaan aikaa pysähtyä miettimään käsiteltävää asiaa. Myös opettajan luokkaan luoma vaaraton ilmapiiri kannustaa oppilaita aloitteiden tekoon. Opettajan reaktioilla oppilaiden aloitteisiin voi olla produktiivinen vaikutus. Käyttämällä erilaisia pedagogisia tekniikoita, kuten hyväksymällä ja vahvistamalla oppilaiden aloitteet tai reflektoimalla kysymykset ja kommentit takaisin koko luokan keskusteltaviksi, opettaja voi rohkaista oppilaita aloitteiden tekoon ja samalla antaa oppimiselle oikea-aikaista tukea. (Maloch & Beutel 2010, 27.)

Riippuu opettajasta, oppilasryhmästä ja oppiaineesta, millä tavoin puheenvuorot tunnilla jaetaan ja annetaan. Yhdenlaisen aiheen käsittely saattaa vaatia tiukkaa puheenvuorojen jakamista opettajalta, jolloin oppilaiden puheenvuorot annetaan pääasiassa viittaamalla. Toisenlainen aihe taas saattaa mahdollistaa opetuskeskustelun, jolloin oppilaiden vapaus ottaa puheenvuoronsa itse palvelee tarkoitusta hyvin. Huomattavaa kuitenkin on, että myös oppilaan oma-aloitteiset vuorot näyttävät sijoittuvan opettajan vuorojen perään. Myös opettajan ja oppilaiden roolit vaikuttavat oppitunnin vuoronvaihtotilanteisiin. Roolit voivat kuitenkin muuttua ja vaihdella yhdenkin oppitunnin aikana. Opettajaohjattu tunti on vahvasti opettajan itsensä hallinnassa, kun opettaja tuottaa kysymyksiä tai käskyjä, joihin oppilaiden odotetaan vastaavan. Luokan tilan hallinta muuttuu moniäänisemmäksi oppilaiden oma-aloitteisten puheenvuorojen myötä. Tällöin oppilaat pääsevät vaikuttamaan keskusteluun myös sisällöllisesti. (Karvonen 2007, 137–138.)

Oppilaiden aloitteiden huomioon ottamista rajoittaa usein opettajan tarve pitää luokka hallinnassa ja järjestyksessä (Rainio 2008, 116). Oppilaiden aktiivinen aloitteellisuus on siis opettajalle myös haaste. Opettajan on tiedettävä, mihin oppilaiden aloitteisiin vastata, miten ja milloin. Osa aloitteista vaatii oppilaan henkilökohtaista ohjausta, osa taas on hyvä käsitellä yhdessä koko luokan kanssa. Jotta luokkahuoneen vuorovaikutus onnistuisi, on opettajan ja oppilaan aina sopeuduttava omiin rooleihinsa. (Vepsäläinen 2007, 176–177.)

2.6 Oppilaiden osallisuus koulussa

Perinteisesti oppilaan rooli koulussa on nähty passiivisena ja suorastaan opetuksen kuluttajana tai tuotteena, mutta viime aikoina rooli on alkanut muuttua kohti oppimisyhteisön aktiivista jäsentä (Flutter & Rudduck 2004, 14). Kuten edellä on todettu, oppilaat ovat kuitenkin osa luokkahuoneen vuorovaikutusta ja antavat tuntien aiheille oman panoksensa esimerkiksi tekemillään aloitteilla. Lasten ja nuorten vaikutusmahdollisuuksia niin kouluissa kuin kunnissa yleensäkin halutaan lisätä, ja lasten ja nuorten osallisuus on noussut ajankohtaiseksi kysymykseksi (Kiilakoski 2007, 8).

Osallisuus voidaan nähdä tutkimuksesta riippuen osallistumisena tai osallistavana toimintana. Sitä voidaan myös käsitellä aktiivisena osallistumisena tai mukanaolona ja tunteena. (Stenvall & Seppälä 2008, 7-8.) Osallisuuden vaikeudesta terminä kertoo esimerkiksi se, että monet tutkijat ovat luopuneet siitä ja siirtyneet käyttämään käsitteitä osallistuminen, vaikuttaminen, kuuleminen, aktiivinen kansalaisuus ja kansalaiskasvatus. Nämä termit eivät kuitenkaan kykene selittämään osallisuuden ilmiötä kokonaisuudessaan. (Hanhivaara 2006, 29.)

Osallistuminen ja osallisuus voidaan erottaa käsitteinä toisistaan siinä, että osallisuuteen liittyy vahvasti henkilökohtainen tunne osallisuudesta. Kaikki osallistuminen ei välttämättä siis

vaadi osallisuutta. (Kiili 2006, 37.) Myös Hanhivaaran (2006, 33) mielestä osallistuminen voidaan varsinkin koulun tapauksessa nähdä passiivisena mukanaolona tunneilla, mutta osallisuutena voisi pitää oppilaan aktiivisempaa roolia. Koulun tai päiväkodin tapauksessa lasten osallisuutta kuvaavat termit aktiivisuus ja mukanaolo, mutta yhteisöllisyys antaa käsitteenä tilaa myös aikuisten näkökulmille (Stenvall & Seppälä 2008, 5).

Gretschelin (2002, 50) mukaan osallisuuden tunteessa on kyse voimaantumisesta ja valtautumisesta. Tämän tunteen ansiosta ihminen kokee pätevyyttä ja oman roolinsa tärkeyttä. Osallisuuden mittarina voidaankin pitää sitä, miten paljon lapsella tai nuorella on mahdollisuuksia kokea pätevyyden tunnetta ja mahdollisuuksia vaikuttaa asioiden suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin omassa asuin- ja elinympäristössään (Nousiainen & Piekkari 2005, 8).

Flöjt (2000, 20) kokee osallisuuden olevan vahvasti subjektiivinen asia. Hänenkin mukaansa voimaantuminen liittyy vahvasti osallisuuteen ja keskeistä on se, miten hyvin nuori pääsee sisään voimaantuneen subjektin asemaan. Voimaantuneessa subjektissa näkyy se, miten osallinen pystyy käsittelemään asettamia tavoitteita ja arvioimaan niiden toteutumista. Oleellista on myös tuon aseman säilyminen. Osallisuudessa liikutaan tunnetasolla. (Flöjt 2000, 20.) Koulun näkökulmasta katsottuna nuorten ”omaehtoista” toimintaa ei kuitenkaan usein ole, joten pelkkä subjektiivinen kokemus ei välttämättä riitä kuvamaan osallisuutta. Herääkin kysymys siitä, missä määrin osallisuus on vain tunnetta ja missä määrin toimintaa. (Hanhivaara, 2006, 30.)

Hanhivaaran (2006, 32) mukaan osallisuudessa on kyse erityisesti yhteisöllisyydestä. Osallisuuteen liittyy aina vahvasti sekä yksilö että ryhmä, yhteisö tai yhteiskunta. Kun lapsi tai nuori siis kokee olevansa osallinen, merkityksen tunne muodostuu nimenomaan ryhmään, kuten koulun tapauksessa luokkaan, kuulumisesta. Osallisuuteen kuuluu kuitenkin paitsi oikeus tulla hyväksytyksi osaksi ryhmää omana itsenään, myös velvollisuus ottaa vastuuta ryhmän muista jäsenistä ja heidän osallisuudestaan. Myös koulussa tämä olisi hyvä ottaa huomioon. Turvallinen ryhmä on hyvä paikka aloittaa kasvu osallisuuteen, joka sitten laajenee ensin yhteisöön ja lopulta yhteiskuntaan. (Hanhivaara 2006, 32–33.)

Osallisuuden kannalta suuressa roolissa ovat myös luokan ryhmähenki ja koulun ilmapiiri. Paine olla samanlainen kuin muut voi olla kova, mikä estää omien mielipiteiden esittämisen ja turvallisuuden tunteen muodostumisen. Koulussa viihtymisellä on suuri rooli turvallisuuden tunteen muodostumisessa. Jos osallisuuden tunnetavoitetta ei ole otettu huomioon, osallisuuden kokemuksiakaan tuskin syntyy. Yksilökeskeisen toimintakulttuurin sijaan tulisikin kiinnittää huomiota ryhmään ja yhteisöön. Opettajalla on kaksijakoinen rooli sekä yhtenä ryhmän jäsenenä että ryhmän vetäjänä. (Hanhivaara 2006, 34–35.)

Osallistava pedagogiikka taas on hooksin (2007) kehittelemä lähestymistapa, jossa opettaja ja oppilas toteuttavat opetuksen yhteistyönä. Pedagogiikka edellyttää tasa-arvoista oppimisympäristöä, jossa eriarvoistavat tekijät ja syrjintä tehdään näkyviksi ja pyritään sitten purkamaan. Malli edellyttää myös dialogista opettamista, jossa kaikilla on mahdollisuus saada äänensä kuuluviin ja kokea se tärkeäksi. (hooks 2007.) Myös Hanhivaaran (2006, 36) mukaan osallisuus edellyttää hyvää vuorovaikutusta ja opetuksen dialogisuutta. Pedagogiikan näkökulmasta osallisuus vaatii tiedon luomisen painottamista tiedon siirtämisen sijaan, ja oppijoiden näkemistä itseohjautuvina toimijoina (Hanhivaara 2006, 35).

Vastakohtana osallisuudelle voidaan nähdä osattomuus. Yhteiskunnan tasolla tämä viittaa siihen, ettei osattomalla yksilöllä ole joko taloudellista, kulttuurista tai sosiaalista pääomaa. Osattomuuteen liittyy myös henkilökohtainen ulottuvuus, jonka tunteen on varmaankin kokenut jokainen, joka on yrityksistä huolimatta jäänyt vaille huomiota. Osallisuuden vastakohtia voidaan ajatella olevan myös välinpitämättömyys, syrjäytyminen ja vieraantuminen. (Kiilakoski 2007, 11–12.) Osallisuuden näkemisessä syrjäytymisen vastakohtana on myös ongelmia. Koska tavoitteena on yleensä saada osallisuus osaksi kaikkien lasten ja nuorten elämää, vaarana on, että osallisuuden edistämisestä tulee vain korjaavaa työtä syrjäytymisvaarassa oleville nuorille. Tällöin osallisuus ei tavoita kaikkia. (Hanhivaara 2006, 30.)

Nousiaisen ja Piekkarin (2005, 7) mukaan lapset ja nuoret eivät välttämättä koe osallisuutta ja osallistumista erityisen tärkeinä, jollei siihen ole totuttu. Jotta nuoria saataisiin osallistumaan aktiivisesti päätöksentekoon, täytyy sille luoda edellytykset. Demokraattinen yhteiskunta rakentuu kansalaisista, joilla on tietoa, taitoa ja tilaisuuksia olla vuorovaikutuksessa erilaisten yhteisöjen ja yksilöiden välillä. Oppilailta on perinteisesti hyvin vähän valtaa osallistua koulun toimintaan Suomessa. (Emt. 7-8.)

Lapselle ja nuorelle tulee antaa mahdollisuus kehittyä tasapainoiseksi ihmiseksi, joka osaa arvioida omia arvojaan ja mielipiteitään ja erottaa oikean väärästä. Olemalla osa päätöksentekoa ja yhteisöä lapsi pääsee kehittymään tähän suuntaan ja oppii olevansa tärkeä ja oleellinen osa yhteiskuntaa. Koulussa on tärkeää, että oppilaat tuntevat voivansa vaikuttaa asioihin, niin miellyttäviin kuin epämiellyttäviinkin. Koulu tuntuu turvallisemmalta paikalta, kun oppilaat tietävät, että aktiivinen osallistuminen on sallittua. Kun lapsi tai nuori pääsee osaksi yhteisön toiminnan suunnittelua ja toteuttamista, hän saa äänensä kuuluviin eikä tyydy vain ulkopuolisen tarkkailijan rooliin. (Gellin 2008, 67).

Arkiympäristössään nuoret toivovatkin lisää vaikutusmahdollisuuksia ennen kaikkea kouluun. Vaikka lapset ja nuoret kokevat voivansa vaikuttaa koulussa moniinkin asioihin, he myös toivovat lisää mahdollisuuksia olla mukana tekemässä päätöksiä. Eniten oppilaat haluaisivat

vaikuttaa opetus-oppimisympäristöön, koulupäivän rakenteeseen ja pituuteen sekä koulun fyysiseen ympäristöön. Oppilaat haluaisivat mahdollisuuden vaikuttaa esimerkiksi oppiaineisiin, oppituntien sisältöön ja valinnaisuuteen. (Arponen 2007, 37.)

Lerssi (2008) tutki oppilaiden mielipiteitä koulun fyysisten tilojen uudistusprojektista, jossa oppilaat saivat osallistua suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimuksen mukaan oppilaat huomasivat, mikäli tehdyt suunnitelmat eivät toteutuneet, ja olivat pettyneitä. Jos jokin siis estää suunnitelmien toteutumisen, siitä on hyvä keskustella oppilaiden kanssa, jotta he eivät luule, ettei valmisteltuja suunnitelmia huomioida. Nuorten mielipiteet osallistumisesta olivat kuitenkin positiivisia silloin, kun he kokivat saaneensa todella vaikuttaa suunnitteluun ja toteutukseen. Vaikka nuoret toivoivatkin saavansa enemmän itsenäisyyttä toteutukseen, he eivät odottaneet täydellistä riippumattomuutta ohjaajista. Sen sijaan rakentava yhteistyö antaisi arvoa nuorten mielipiteille ja omaehtoiselle toiminnalle. (Lerssi 2008, 77–78.)

Hart (1997, 40) käyttää tikapuumetaforaa käsitellessään lasten osallisuuden asteita yhdessä aikuisten kanssa toimiessa. Tikapuumallin ideana on, että askelma askelmalta lapsen osallisuus kasvaa. Lisäksi malli kertoo, mikä ei ole osallisuutta. Tikkaiden kolmella alimmalla portaalla ovat manipulaatio (manipulation), lasten käyttäminen ”koristeina” (decoration) ja tokenismi (tokenism). Manipulaatiolla tarkoitetaan sitä, kun aikuiset tietoisesti käyttävät lapsia hyväkseen oman agendansa eteenpäin viemiseen. Lapsia käytetään tällöin vain välineenä, eivätkä he todellisuudessa ole olleet osallisia projektissa, vaikka sitä saatetaan mainostaa lasten tekemänä. Samoin lapsia käytetään välineinä, kun heidät esimerkiksi puetaan projektin t-paitoihin tai lapset esittävät aiheeseen liittyviä musiikki- ja tanssiesityksiä, vaikka he eivät olisi osallistuneet projektiin tai edes esityksen suunnitteluun. Tässä tapauksessa lapset ovat vain koristeita aikuisten toteutuksissa. Tokenismilla tarkoitetaan puolestaan sitä, että lapset otetaan osaksi päätöksentekoa vain näennäisesti. Lapsilla ei ole kuitenkaan sananvaltaa päätöksenteon aiheeseen tai tapaan, jolla asiasta keskustellaan. Usein heille ei myöskään anneta aikaa muodostaa omaa mielipidettä asiaan. Monesti käy myös niin, että päätöksiä tekemään päätyy muutama aikuisten valitsema lapsi, joista muodostuu lopulta vain valtuutus aikuisten päätöksille ja mielipiteille. Nämä kolme alinta askelmaa ovat vain näennäistä osallisuutta. (Hart 1997, 40–42.)

Tikkaiden ylempi osuus koostuu askelmista, joilla lapset ovat osallisia. Tikkaiden neljännellä askelmalla lapset ovat edelleen aikuisten päätösten varassa ja määräysvallan alla, mutta tietoisia projekteista ja niiden tarkoituksista (assigned but informed). Viidennellä askelmalla myös lasten mielipiteet otetaan huomioon projektin etenemisessä (consulted and informed). Tämän jälkeen aikuiset tekevät edelleen aloitteet toimintaan ja projekteihin, mutta lapset ovat jo mukana tekemässä varsinaisia päätöksiä (adult-initiated, shared decisions with children). Seitsemännellä

askelmalla lapset ovat aloitteellisia projektien suhteen ja suuntaavat toimintaa (child-initated and directed). Tikkaiden viimeisellä askelmalla lapset tekevät aloitteet ja osallistuvat päätöksen tekoon yhdessä aikuisten kanssa (child-initated, shared decisions with adults). (Hart 1997, 41.)

Shier (2001) on laatinut oman mallinsa lasten osallisuuden asteista, joka osittain perustuu esiteltyyn Hartin tikapuumalliin. Oleellisin ero on kolmen alimman kohdan puuttuminen. Malli koostuu viidestä tasosta:

1. Lapsia kuunnellaan.
2. Lapsia kannustetaan ilmaisemaan mielipiteitään ja näkökantojaan.
3. Lasten mielipiteet otetaan huomioon
4. Lapset ovat mukana päätöksentekoprosessissa.
5. Lapsilla on päätöksenteossa valtaa ja vastuuta. (Shier 2001, 110.)

Jokaiseen tasoon kuuluu kolme eri vaihetta: valmiudet (openings), mahdollisuudet (opportunities) ja velvollisuudet (obligations). Valmiudella työskennellä jollakin tasolla tarkoitetaan henkilökohtaista sitoumusta tai aikomusta työskennellä tietyllä tavalla. Mahdollisuus tällaiseen työskentelyyn tarjoutuu silloin, kun kaikki henkilön tai organisaation tarpeet toimia kyseisellä tasolla täytetään. Toisin sanoen käytössä ovat tarvittavat resurssit, tiedot ja taidot, sekä uusia menetelmiä asioiden käsittelyyn kehitellään tai otetaan käyttöön. Kun organisaatio on hyväksynyt tason edellyttämät toimintamallit yleisiksi käytännöiksi, on henkilökunnan velvollisuus noudattaa niitä. (Shier 2001, 110.)

Myös muita samantyyllisiä malleja on kehitetty kuvaamaan lasten ja nuorten osallisuuden asteita (ks. esim. Flutter & Rudduck 2004, 16). Vaikka tikapuumalli yksinkertaistaa lasten osallisuutta, se auttaa näkemään, miten aikuiset voivat tukea lasten osallisuutta. Tavoitteena ei tarvitse olla se, että lapset toimisivat koko ajan ylimmällä mahdollisella osallisuuden tasolla. Joissain tapauksissa lapset eivät välttämättä edes halua toimia kaikkein ylimmällä tasolla, vaikka olisivatkin siihen kykeneviä tietojensa ja taitojensa puolesta. Mallin avulla aikuisten on helpompi luoda sellaiset olosuhteet, joissa lapset voivat itse valita, millä osallisuuden tasolla he haluavat milloinkin toimia. (Hart 1997, 40–41.)

Osallisuuden voidaan nähdä muodostuvan lapsilähtöisen ja aikuislähtöisen ajattelun yhdistämisestä. (Stenvall & Seppälä 2008, 4). Lapsikeskeisen pedagogiikan käyttäminen saattaakin saada monet opettajat ajattelemaan, että he kuuntelevat oppilaita jo valmiiksi. Käytännössä opettajat tietävät siis ilman erillisiä toimenpiteitä, mitä oppilaat haluavat. Lisäksi he kokevat tietävänsä, mikä oppilaille on parasta. Tällainen ajattelutapa saattaa hämätä ajattelemaan, ettei

oppilaiden käytännössä edes tarvitse osallistua päätöksentekoon opettajien vertaisina. (Bragg 2007, 515) Tällöin aitoa osallisuutta ei synny.

Bragg (2007) tuo esiin myös muita oppilaiden osallisuuden ja osallistavan toiminnan haasteita opettajien näkökulmasta. Koulut eivät ole ideaaleja harmonisia oppimisyhteisöjä, vaan jokaisesta löytyy omat jännitteensä ja ongelmansa. Opettajien ei välttämättä ole helppoa alkaa suhtautua oppilaisiin päätöksentekijöinä, jos he pelkäävät tämän oikeuden väärinkäyttöä. Tämä pätee varsinkin vanhempien oppilaiden kohdalla, jotka osaavat halutessaan olla jopa vihamielisiä opettajia kohtaan. (Emt., 516.)

Oppilaiden osallisuus haastaa myös opettajan perinteisen roolin luokassa. Tähän roolin muutokseen on hyvä tarjota tukea, jotta opettajat kokevat saavansa pätevyyttä toimia uudessa roolissaan. Ehdotukset oppilaiden osallisuuden lisäämiseen voivat saada enemmän kannatusta opettajien keskuudessa, jos ne toteutetaan kutsuvasti. Jos opettajat saavat ylemmältä taholta käskyn tai määräyksen osallistavan toiminnan aloittamisesta, saattaa vastarintaa esiintyä enemmän kuin silloin, jos kyseessä on esimerkiksi kollegan ehdotus. Lisäksi opettajan oma ääni vaikuttajana ja päätöksentekijänä täytyy ottaa huomioon ja säilyttää. Monet opettajat kokevat jo nyt, että heidän päätäntävaltansa on rajoitettua tai näennäistä. Sellaisesta lähtökohdasta voi olla vaikea motivoida itseään antamaan oppilaiden äänelle tilaa. (Bragg 2007, 516–517.)

Osallisuus ei ole selkeä käsite, eikä sitä välttämättä tunneta kouluissa kovin hyvin. Opettajat kokevatkin usein osallisuuden olevan vain näennäistä hömppää, jolla ei todellisuudessa ole merkitystä. Asenteiden muuttaminen vaatii aikaa ja toimia osallisuuden lisäämiseksi. Esimerkiksi oppilaskuntaa kohtaan opettajien asenteet ovat usein vähätteleviä, ja koko toiminta voidaan nähdä täysin turhana. Oppilaskunta voi opettajien silmissä olla joko mahdollisuus delegoida arkisia töitä kuten teemapäivien järjestämistä oppilaille tai pedagoginen toimintamalli, jossa oppilaat pääsevät vaikuttamaan opetussuunnitelmaan ja omaan oppimiseensa. (Manninen 2008, 122–124.)

On myös hyvä ottaa huomioon, että pelkkä opetustoiminnan uudelleen suuntaaminen ei välttämättä riitä osallisuuden luomiseen. Koulun toiminnassa on muitakin osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä, kuten piilo-opetussuunnitelma, koulun hallinto- ja päätöksentekojärjestelmä, tilat, säännöt ja aikataulut. Koulun rakenteet tulisikin nähdä osana koulun pedagogisia ratkaisuja. Osallisuuden kasvu vaatii demokraattisessa yhteisössä toimimista, jolloin koko koulun toimintamallien tulee pyrkiä tämän edistämiseen. (Hanhivaara 2006, 36–37.)

2.7 Sukupuolen merkitys opettaja-oppilasvuorovaikutuksessa

Sukupuoli-identiteettiä ei enää nähdä vain annettuna ominaisuutena, vaan sosiaaliseen kontekstiin kuuluvana. Koulu on yksi tärkeimmistä paikoista, jonka sosiaalisessa kontekstissa sukupuoleen liittyvää soveliasta käytöstä rakennetaan ja luodaan. Koulun mahdollisuutena onkin joko jatkaa perinteisten sukupuoliroolien luomista tai kehittää traditioihin nojaamatonta sukupuoli-identiteettiä. (Myhill & Jones 2006, 100). Vaikka oppilailta on jo kouluun tullessaan käsityksiä siitä, miten kummankin sukupuolen tulisi käyttäytyä, on todennäköistä, että koulu ja vuorovaikutus opettajien kanssa vahvistavat vanhoja ja luovat uusia sukupuolistereotypioita oppilaille (Howe 1997, 46–47).

Käsitteenä sukupuoli voidaan jakaa sosiaaliseen, kulttuuriseen ja psyykkiseen sukupuoleen. Sosiaalinen sukupuoli muodostuu sosiaalisessa kanssakäynnissä muiden kanssa. Kulttuurinen sukupuoli taas merkitsee kaikkia odotuksia ja ennakkokäsityksiä, joita kulttuurimme liittää sukupuoleen. Subjektiiivinen kokemus omasta sukupuolesta taas muodostaa psyykkisen sukupuolen. Kun sukupuolten erot tiedostetaan ja otetaan toiminnassa huomioon, puhutaan sukupuolisensitiivisyydestä. Lähtökohtana on, että biologisen näkökulman lisäksi sukupuolia erottaa toisistaan myös yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konstruktio. Kun sukupuolierot ja niiden aiheuttama eriarvoisuus tehdään näkyväksi, on tasa-arvo-ongelmiin helpompi puuttua. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 30–31.)

Suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja kouluissa painotetaan sukupuolineutraaliutta. Tällöin sukupuolta oleellisempaa on kohdata oppilas yksilönä, joka on omanlaisensa niin motivaatioltaan, asenteiltaan kuin älykkyydeltäänkin. Sukupuolella ei ajatella olevan merkitystä, eikä sille haluta antaa kouluissa liikaa painoarvoa tai tilaa. Vaikka tällaisen ajattelun ajatellaan johtavan tasa-arvoiseen kouluun, stereotypiat ovat edelleen vahvat. Näennäisestä tasa-arvosta huolimatta tytöt nähdään kiltteinä ja kielellisesti lahjakkaina, kun taas pojat ovat villejä ja matematiikasta kiinnostuneita. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 35.) Myös Lahelma & Gordon (1999, 91) toteavat suomalaisen opetussuunnitelmapolitiikan sukupuolineutraaliuden olevan näennäistä ja todellisuudessa sukupuolisokeaa.

Sukupuolineutraaliudesta ja tasa-arvopyrkimyksistä huolimatta tytöt ja pojat kokevat kouluissa erilaista kohtelua. Pojat ovat luokkahuonevuorovaikutuksessa suuremmassa roolissa kuin tytöt. Opettajat antavat huomiotaan, niin hyvässä kuin pahassakin, enemmän pojille kuin tytöille. (Lahelma & Gordon 1999; Howe 1997; Myhill & Jones 2006; Swinson & Harrop 2009; Einarsson & Granström 2002; Lindroos 1997.)

Useat tutkimukset ovat osoittaneet opettajan negatiivisen palautteen kohdistuvan useammin poikiin kuin tyttöihin (ks. esim. Howe 1997, 12). Myhillin ja Jonesin (2006, 106) tutkimus osoitti, että myös oppilaat itse, niin tytöt kuin pojatkin, kokevat hyvin vahvasti opettajien kohtelevan poikia negatiivisemmin kuin tyttöjä. Swinsonin ja Harropin (2009, 519) mukaan opettajat kohdistavat poikiin puolet enemmän käytöstä paheksuvaa puhetta kuin tyttöihin.

Oppilaiden mielestä opettajien negatiivisempi suhtautuminen poikia kohtaan johtuu osittain poikien omasta käytöksestä. Pojat käyttäytyvät typerästi, joten on aivan oikeutettua, että opettaja komentaa heitä huonosta käytöksestä. (Myhill & Jones 2006, 107.) Oppilaiden näkökulmaa tukee esimerkiksi se, että pojat näyttävät osallistuvan huomattavasti tyttöjä enemmän tunnin aiheen ulkopuoliseen toimintaan (Swinson & Harrop 2009, 519). Tällainen näkökulma on kuitenkin suositumpi tyttöjen kuin poikien keskuudessa, sillä suuri osa pojista ajattelee kohtelun olevan yksinkertaisesti epätasa-arvoista. Oppilaat myös osittain kokevat opettajien käytöksen johtuvan vallalla olevista stereotypioista, joiden mukaan tyttöjen kuulukin käyttäytyä paremmin. Oppilaiden mukaan tällainen käsitys näkyy opettajien käytöksessä ja heidän lempeässä suhtautumisessaan tyttöihin ja tiukassa suhtautumisessaan poikiin. (Myhill & Jones 2006, 107–108.)

Oppilaiden mukaan eroa on myös opettajan sukupuolella: miesopettajat kohtelevat poikia vielä epäoikeudenmukaisemmin kuin naisopettajat (Myhill & Jones 2006, 110). Howen (1997, 13) mukaan näyttöä siitä, että opettajan sukupuolella olisi vaikutusta, on kuitenkin vain hyvin vähän. Einarssonin ja Granströmin (2002, 123) aineisto osoittaa, että alakouluikäisten oppilaiden kohdalla sekä nais- että miesopettajat antavat enemmän huomiota pojille kuin tytöille. Yläkouluun siirryttäessä miesopettajat alkavat kuitenkin kohdistaa enemmän huomiota tyttöihin.

Vaikka pojat saavat suuremman osan opettajien huomiosta oppitunneilla, saattaa huomio kohdistua lähinnä valvontaan ja komentamiseen, kun taas tyttöjen osakseen saama huomio on suurimmaksi osaksi positiivista (Myhill & Jones 2006, 111). Useat muut tutkimukset kallistuvat kuitenkin siihen, että vaikka pojat saavatkin suurimman osan opettajien negatiivisesta palautteesta, he saavat myös enemmän positiivista palautetta kuin tytöt (ks. Howe 1997, 12). Myös Swinson ja Harrop (2009, 151) havaitsivat, että pojat saivat opettajalta tyttöjä useammin positiivista palautetta käyttäytyttyään koulussa odotetulla tavalla. Opettajan antaman palautteen laadussa on eroja muutenkin kuin vain positiivisuuden ja negatiivisuuden suhteen. Pojat saavat tyttöjä useammin huumoripitoista tai hellyttelevää palautetta. Pojan antama vastaus saatetaan myös nostaa merkitykselliseksi tunnin aiheen kannalta. (Lindroos 1997, 107.)

Pojat tuovat itseään enemmän esiin, ja suurempi määrä opettajan huomiota saattaakin johtua enemmän siitä, kuin pelkästään oppilaan sukupuolesta (Howe 1997, 11). Pojille on kuitenkin hyväksytympää olla oppitunneilla puhelias ja sosiaalinen kuin tytöille. Varsinkin tyttöjen kohdalla

puheliaisuutta saatetaan vierastaa ja se saattaa johtaa esimerkiksi huonompiin arvosanoihin. (Tolonen 1999, 142.) Pojat tosiaan ovat tyttöjä enemmän äänessä oppitunneilla myös opettajan toimesta, sillä poikien annetaan esimerkiksi vastata kysymyksiin useammin kuin tyttöjen (Lindroos 1997, 78). Sukupuolia koskevat luokkahuoneessa erilaiset säännöt. Jos poika huutelee vastauksia tai kommentoi tuntia viittaamatta, opettaja yleensä huomioi puheenvuoron ja vastaa siihen. Jos tyttö tekee samoin, opettaja huomauttaa, että tunneilla saa puheenvuoron vain viittaamalla. (Sadker & Sadker 1995, 44.)

Opettajat kertovat, että poikien kanssa vuorovaikutus on rennompaa ja poikia on helpompi lähestyä kuin tyttöjä. Opettajien kielenkäyttö on dialogisempaa ja luontevampaa poikien kuin tyttöjen kanssa. Tytöt jäävätkin useammin opettajan ohjauksen alaiseen rooliin, kuin alkavat neuvotella tilanteen kulusta, kuten pojat tekevät. Toisaalta naisopettajat saattavat käyttää erilaista kieltä tyttöjen ja poikien kanssa, koska olettavat tyttöjen saman sukupuolen edustajina ymmärtävän helpommin. (Lindroos 1997, 149–150.)

Myös oppilaiden aloitteellisuus näyttää olevan riippuvainen heidän sukupuolestaan. Pojat tekevät tyttöjä enemmän aloitteita, mikä voi selittää myös heidän saamansa suuremman huomion määrän. On kuitenkin huomattavaa, että alakouluikäiset pojat tekevät aloitteita huomattavasti tyttöjä enemmän ennen kaikkea naisopettajille. Miesopettajien tunneilla molemmat sukupuolet tekevät aloitteita suunnilleen yhtä paljon. Oppilaat tekevät kuitenkin yläkouluun siirtyessään yhä enemmän aloitteita naisopettajien tunneilla ja vähemmän miesopettajien tunneilla. (Einarsson & Granström 2002, 124–125.)

Oyler (1996, 157) tuo esiin eroja oppilaiden tekemien aloitteiden luonteissa. Tytöt eivät hänen tutkimuksessaan tehneet sellaisia aloitteita, joissa he toisivat esiin omaa asiantuntijuuttaan ilman kontekstia sille, mistä he ovat tiedon saaneet. Kun tytöt toivat esiin omia tietojaan käsiteltävästä aiheesta, he liittivät tiedon esimerkiksi lukemaansa kirjaan tai henkilökohtaiseen kokemukseen. Pojat sen sijaan tekivät kyllä aloitteita, joissa he toivat esiin omia tietojaan kyseessä olevasta aiheesta ilman perusteluja tiedon alkuperästä. Tytöt tekivät kuitenkin suurimman osan tunteisiin liittyvistä aloitteista, jotka käsittelivät esimerkiksi sitä, millaisia tunteita opettajan lukema kirja oppilaissa herätti. (Emt., 157.)

Howe (1997, 4) pitää mahdollisena, että koulussa tapahtuvalla vuorovaikutuksella on kauaskantoisia seurauksia oppilaiden elämään. Jos pojat saavat luokassa enemmän huomiota ja mahdollisuuksia saada äänensä kuuluviin, he myös oppivat työelämän kannalta tärkeitä taitoja, kuten omien mielipiteiden esittämistä, paremmin kuin tytöt. Tällä voi olla seurauksia työelämään ja uravalintoihin asti, joiden tiedetään esimerkiksi naisten palkkojen osalta olevan epätasa-arvoisia. (Emt., 4.)

Lahelma ja Gordon (1999, 97) kuitenkin muistuttavat välttämään liian mustavalkoista ajattelutapaa. Vaikka suurimmalla osalla tunneista pojat ovat äänessä tyttöjä useammin, näin ei ole kaikilla tunneilla. Poikia ei myöskään voi yleistää yhdeksi massaksi, jossa kaikki käyttäytyvät samalla tavalla. Luokista löytyy myös hiljaisia poikia, jotka eivät osallistu tunnin vuorovaikutukseen yhtä paljon kuin äänekkäät pojat. Toisaalta myös tytöistä löytyy aktiivisia ja äänekkäitä oppilaita, jotka eivät jää poikien varjoon. (Lahelma & Gordon 1999, 97.)

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena on rakentaa ymmärrystä opettajan ja oppilaan välisestä spontaanista vuorovaikutuksesta. Tutkimuksemme ilmiötä on tarkasteltu ja tutkittu useasti aiemminkin, mutta pedagogisen kehyksen ulkopuolisen vuorovaikutuksen tarkastelusta on vaikeampi löytää informaatiota. Olemme siis pyrkineet käsittelemään kyseistä vuorovaikutusilmiötä erilaisista teoreettisista näkökulmista, jotka mahdollisesti tarjoavat uudenlaista informaatiota. Yhtenä tavoitteenamme on tutkimuksellamme havainnollistaa yleisesti myös sitä, kuinka paljon luokkahuoneissa tapahtuu opetukseen liittymätöntä vuorovaikutusta.

Tutkimusaineiston perusteella koimme, että suunnittelemattomia, luokkahuoneessa tapahtuvia vuorovaikutusilmiöitä voidaan tarkastella etenkin tunteiden sekä osallisuuden näkökulmasta. Myös vuorovaikutustapahtumassa mukana olleen oppilaan sukupuoli nousi tutkimuksessamme keskiöön. Nähdäksemme erittäin oleellinen asia oppilaiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen kentän tarkastelussa ovat myös oppilaiden ja opettajien henkilökohtaiset kokemukset, sillä ne valottavat tutkijoille sitä puolta, joka ei välttämättä ole suorasti havainnoitavissa. Subjektiivisten käsitysten esiin tuominen antaa myös äänen tutkimuksen kohteille.

1. Millaisia erilaisia julkisia ja suunnittelemattomia vuorovaikutustilanteita syntyy opettajan ja oppilaan välillä luokkahuonetilanteissa?
 - 1.1 Millaisena näyttäytyy oppilaiden aloitteellisuus kyseisissä luokkahuonetilanteissa?
 - 1.2 Eroavatko tilanteet toisistaan suhteessa oppilaan sukupuoleen?
2. Millaisia tunteita on läsnä opettajan ja oppilaan välisissä vuorovaikutusepisodeissa?
 - 2.1 Miten tunteet ovat yhteydessä vuorovaikutuksen laatuun?
3. Miten eri toimijat kokivat vuorovaikutusepisodit?
 - 3.1 Miten oppilaat kokivat ja tulkitsivat opettajan toiminnan vuorovaikutusepisodeissa?
 - 3.2 Miten opettajat kokivat ja tulkitsivat oman toimintansa?

Ensimmäinen tutkimuskysymyksistämme määrittelee koko tutkimuksen pääteeman. Halusimme sen avulla selvittää, millaisia vuorovaikutusepisodeja syntyy opettajan ja oppilaan välillä luokkahuoneessa opetustilanteiden lomassa. Vastauksena kysymykseen halusimme siis saada variaation erilaisista vuorovaikutustilanteista.

Kysymyksellä oppilaiden aloitteellisuudesta, joka on ensimmäisen pääkysymyksen alakysymys, halusimme selvittää, millaista oppilaiden aloitteellisuutta luokassa edellä mainittujen vuorovaikutustilanteiden aikana ilmenee. Oppilaiden aloitteellisuuden määrittelimme tutkimuksessamme sellaisten aloitteiden tekemiseksi, jotka eivät liittyneet tunnin viralliseen aiheeseen, jotka halusivat muokata tuntia, tai jotka suuntasivat toimintaa pois aiheesta. Haluamme tällä erottaa keräämämme oppilaiden aloitteet tunnilla tapahtuvasta oppilaiden muusta aktiivisuudesta. Tutkimuskysymykseen on tarkoitus vastata kuvailevasti opettajan suunnitteleman pedagogisen kehyksen ulkopuolisesta oppilaiden aloitteellisuudesta.

Toinen ensimmäisen pääkysymyksen alakysymyksistä käsittelee aloitteita tehneiden tai aloitteisiin osallistuneiden oppilaiden sukupuolta. Tarkoituksemme oli kartoittaa aloitteita, niiden laatua ja opettajan reaktiota sekä muuta toimintaa sukupuolen näkökulmasta. Koimme sukupuolen merkittävänä tekijänä aineiston kokoamisessa, sillä arvioimme jo ennen aineiston keruuta aloitteiden ja muiden ilmiöiden jakautuvan sukupuolen mukaan.

Teoreettisessa viitekehyksessämme puhuimme tunne -käsitteestä, joka on oleellinen osa tutkimustamme. Sekä havainnoinnilla että haastattelulla olikin tarkoitus kerätä tietoa siitä, millaisia tunteita ja tuntemuksia liittyy opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Toista pääkysymystä varten pyrimme kartoittamaan eri osapuolten, opettaja ja oppilaan, tuntemuksia samoista vuorovaikutusepisodeista haastattelulla. Lisäksi keräsimme omien havaintojemme kautta informaatiota vuorovaikutusepisodin tunnesävyistä.

Opettajan toiminta vaikuttaa suorasti ja epäsuorasti oppilaiden aloitteisiin. Siksi kolmannella pääkysymyksellämme halusimme kerätä tietoa opettajan toiminnasta. Haastatteluissamme kysyimme sekä opettajilta että oppilailta, miten he näkivät opettajan toiminnan valituissa episodeissa. Myös havainnoinnilla hankittiin tietoa opettajien aloitteista sekä reaktioista oppilaiden aloitteisiin.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTON KERUU

4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on luonteeltaan pääasiassa laadullinen, sillä tutkimus- ja analyysimenetelmämme ovat vahvasti sidoksissa laadullisen tutkimuksen metodeihin. Laadullisen tutkimuksen määrittely on sikäli vaikeaa, että useissa laadullista tutkimusta käsittelevissä oppaissa annetaan yksipuolinen kuva laadullisen tutkimuksen olemuksesta. Erilaiset oppaat tarjoavat vain omia tulkintojaan ohjaavia näkökulmia, joihin opasta käyttävän tulisi suhtautua kriittisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 16.) Laadullisen tutkimuksen käsitteellä ei tarkoiteta vain yhdenlaista tapaa tutkia tai analysoida, vaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Toisin sanoen laadullinen tutkimus sisältää useita erialaisia perinteitä, lähestymistapoja, tutkimusmetodeja ja aineistonkeruumenetelmiä. (Denzin & Lincoln 2011, 3.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 158) luettelevat peräti 43 erilaista kvalitatiivisen tutkimuksen lajia.

Esimerkkeinä erilaisista kvalitatiivisista tutkimussuuntauksista voidaan mainita muun muassa etnografia, grounded theory, toimintatutkimus ja tapaustutkimus, joista tutkimustamme kuvaa lähinnä jälkimmäisenä mainittu tapaustutkimus. Myös vaihtoehtoja laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiksi on useita, esimerkiksi haastattelu, havainnointi, valmiit aineistot ja eri tavoin kerätyt kirjalliset kertomukset tai kirjoitelmat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa korostuvat havainnointi- ja haastattelumenetelmin kerätyt aineistot.

Laadullisen tutkimuksen täsmällinen määrittely on vaikeaa myös siksi, että kyseisellä tutkimuskäytänteellä ei ole teoriaa tai paradigmaa (Denzin & Lincoln 2011, 3). Teorian puuttumista voidaan selittää sillä, että teoreettiset tutkimukset pohjautuvat analyysiin, jossa korostetaan tekijää ja tekoja. Tekojen tulee olla johdettavissa tiettyyn yksilöön, jotta tutkimus olisi mahdollisimman luotettava ja tutkijan tekemät argumentit uskottavia. Empiirisessä tutkimuksessa yksilönkeskeisyys pyritään häivyttämään, sillä yksilöiden tunnistettavuudella ei ole merkitystä. Laadullinen tutkimus on siis luonteeltaan empiiristä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 21)

4.1.1 Tutkimuksen monimetodinen lähestymistapa ja triangulaatiot

Laadullisen tutkimuksen monille eri lajeille on yhteistä niiden lähtökohta kuvailla todellista elämää. Tutkijat ovat kiinnostuneita asioista, joita ei voi yksinkertaisella tavalla määrällisesti mitata, ja tutkimuksen kohdetta pyritään tutkimaan kokonaisvaltaisesti. Tarkoituksena ei siis ole todentaa jo olemassa olevia väitteitä, vaan löytää ja paljastaa tosiasioita. (Hirsjärvi ym. 2007, 157.) Sekä laadulliselle että tapaustutkimukselle onkin tyypillistä liikkua yksityisestä yleiseen induktiivisesti, kuten olemme tutkimuksessamme tehneet. Määrällinen tutkimus puolestaan etenee deduktiivisesti yleisestä yksityiseen. Syy määrällisen tutkimuksen deduktiivisuudelle voidaan löytää siitä, että teoria on luotava ennen kuin sen paikkaansa pitävyyttä voidaan testata. (Laine ym. 2007, 29.) Tutkimuksessamme lähdimme liikkeelle aineistosta, joten teoria oli alkuvaiheessa toissijainen. Voidaan kuitenkin todeta, että etenkin havainnointiaineistossamme oli myös määrällisiä piirteitä.

Laineen ym. (2007) mukaan käyttämässämme tutkimusstrategiassa, tapaustutkimuksessa, voidaan yhdistää sekä laadullista että määrällistä informaatiota. Olennaista kuitenkin on, että tapaustutkimuksen otos pysyy pienenä. Tapaustutkimuksen kohteena on yksi tapaus tai pieni joukko tapauksia, kun taas tilastollisessa tutkimuksessa tutkimuskohdejoukko voi olla hyvinkin suuri. (Laine ym. 2007, 11–12.) Gillham (2000, 10) puolestaan esittää, että laadulliset menetelmät ovat tapaustutkimuksessa ensisijaisia. Määrällisyyden yhdistäminen laadullisiin tutkimuksiin onkin tehtävä tarkasti suunnitellen, sillä esimerkiksi tapaustutkimusta aloitettaessa ei välttämättä voida ennakoita minkälainen teoria, näkökulmat ja käsitteistö, toimii parhaiten.

Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset tutkimusotteet eroavat toisistaan muutoinkin merkittävästi. Kvalitatiivinen tutkimusote perustuu eksistentiaalis-fenomenologishermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, kun taas kvantitatiivisen tutkimuksen voidaan sanoa pohjautuvan positivistiseen tai postpositivistiseen tieteenfilosofiaan (Metsämuuronen 2006, 88). Kuten aikaisemmin on mainittu, kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on subjektiivinen olento, joka pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja mahdollisesti olemaan osallisena siinä. Kvantitatiivinen tutkimus puolestaan nojaa konkreettisten asioiden tutkimiseen ja esittää tutkijan objektiivisena tarkkailijana. (Emt., 85.)

Heikkinen ym. (2005, 341) kuitenkin huomauttavat, että laadullisen ja määrällisen tutkimuksen kaksijakoinen kuvaus ja mustavalkoinen erottaminen toisistaan kahdeksi täysin erilaiseksi tutkimukseksi, on ”metodologista naivismia”. Laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluvat lähestymistavat saattavat erota toisistaan enemmän kuin määrälliset menetelmät laadullisista. Tämä näkyy erityisesti, kun aletaan tarkastella tarkemmin metodien tietoteoreettisia ja ontologisia lähtökohtia. (Emt., 343.)

Nykyisin ollaankin luopumassa laadullisen ja määrällisen tutkimuksen tiukasta erottelusta. Valitun tutkimusotteen rajallisissa kehyksissä pysyttelemisen sijaan tärkeämpänä nähdään tutkimuksen kannalta oleelliset menetelmät. Tutkimustehtävä siis sanelee, millaisia menetelmiä käyttämällä saadaan luotettavimmat ja relevanteimmat tulokset. (Syrjäläinen ym. 2008, 7.) Toisaalta jo tutkimustehtävän tai -ongelman asettelun voidaan katsoa erottelevan laadullista ja määrällistä tutkimusta. Creswellin (2003, 74–76) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmaa voidaan parhaiten ymmärtää tutkimalla käsitettä tai ilmiötä, kun taas määrällisen tutkimuksen tutkimusongelmaa ymmärtääkseen pitää selvittää, mitkä tekijät tai muuttujat selittävät tiettyä lopputulosta.

Yksi näitä kahta edellä mainittua tutkimusotetta yhdistelevä tapa luokitella aineistoa raporttia varten on kvantifiointi, jonka avulla muutimmekin keräämäämme aineistoa yksinkertaisempaan muotoon. Kvantifioinnin avulla on mahdollista analyysin lomassa laskea, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy tutkimuksen kuvauksessa. Kvantifioitaessa aineistoa täytyy kuitenkin muistaa, että pienten aineistojen kohdalla kvantifiointi ei välttämättä tuo merkittävää lisätietoa aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 117.) Kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa on mahdollista käyttää samoja tutkimusmetodeja sekä aineiston analyysimenetelmiä. Esimerkiksi haastattelu tai havainnointi ja litterointi tai tekstianalyysit soveltuvat molempien tutkimusten käyttöön, mutta tavoitteet kyseisille tutkimus- ja analyysimenetelmille ovat erilaiset. (Metsämuuronen 2006, 89.)

Laadullisten ja määrällisten elementtien yhdistelemisen lisäksi Hesse-Biberin (2010, 3) mukaan tapaustutkimukselle on tyypillistä monimetodisuus (mixed methods). Monimetodisuudessa yhdistyvät kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä. Monimetodisuuden käyttöä tutkimuksessa voidaan perustella sillä, että sille on tyypillistä vastavuoroisuus ja eri menetelmien toisiaan täydentävä vaikutus. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä ikään kuin keskustelevat keskenään. Monimetodisuudessa näillä edellä mainituilla menetelmillä tutkitaan samaa teemaa ja ongelmaa, jolloin ne antavat tutkijalle laajemman ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä. Monimetodisesti kerätyn tutkimusaineiston voidaan myös katsoa olevan luotettavampi, sillä eri menetelmin saadut samat tulokset ovat varmempia. Toinen hyvä syy käyttää monimetodisuutta on, että tässä menetelmässä laadullinen ja määrällinen menetelmä kehittävät toisiaan.

Kolmas syy monimetodisuuden käyttämiseen osana tutkimusta on triangulaatio. Triangulaatiota tarvitaan arkijärjen ja intuition avuksi. Kyseisellä termillä tarkoitetaan toisiaan täydentävien aineistojen, menetelmien ja näkökulmien käyttöä (Laine ym. 2007, 23). Tutkimuksemme kohdalla voidaan puhua menetelmä- ja aineistotriangulaatiosta sekä

tutkijatriangulaatiosta. Menetelmätriangulaation määritelmä vastaa monimetodisuuden määritelmää. Menetelmätriangulaatiota voidaan käyttää kahdella tavalla: menetelmän sisällä tai menetelmien välillä. Ensimmäisenä mainitussa tutkija käyttää samasta menetelmästä eri variaatioita. Jälkimmäisessä menetelmien käyttö vastaa dialogia ja toisen menetelmän heikkoudet pyritään voittamaan toisen vahvuuksilla. Tällaisesta menetelmätriangulaatiosta puhuttaessa tarkoitetaan siis tapaa käyttää tutkimusaineiston hankinnassa useampaa tiedonhankintamenetelmää saman tutkimuksen yhteydessä. (Hesse-Biber 2010, 3-4.)

Tutkimusta aloittaessamme totesimme, että valitsemamme tutkimusmenetelmät, havainnointi ja haastattelu, sekä tukevat että täydentävät toisiaan. Havainnoinnin heikkous on kuitenkin tutkijan subjektiivisuus, kehykset, joiden kautta tutkija tarkastelee käsillä olevaa ilmiötä. Halusimme selittää tämän heikkouden täydentämällä tutkimusaineistoa haastatteluilla. Haastateltaviksi valittiin henkilöitä tekemiemme havaintojen perusteella. Haastattelut tarjosivat materiaalia, johon saatoimme verrata myös omia havaintojamme. Lisäksi haastattelumateriaali antoi tukea sekä lisäinformaatiota havainnointiaineistolle.

Useamman menetelmän käyttäminen samassa tutkimuksessa mahdollistaa aineistotriangulaation (Laine ym. 2007, 23). Tutkimuksessamme käytetään siis myös useampaa aineistoa, joista toinen kerättiin havainnoimalla ja toinen haastatteleamalla. Havainnointi oli päämenetelmämme, jolla hankittiin tutkimukselle rungon antava informaatio. Tätä tukemaan hankittiin haastatteleamalla lisätietoa sekä tarkennuksia.

Tutkimuksessamme aineistoa oli keräämässä kaksi tutkijaa. Menetelmänä oli myös siis tutkijatriangulaatio. Kuten menetelmätriangulaatiota myös tutkijatriangulaatiota voidaan käyttää tutkimuksessa kahdella tavalla. Useampi tutkija voi tutkimuksen alussa sekä aineistonkeruun jälkeen pohtia, miten tutkimuksessa edetään ja millaisia johtopäätöksiä siitä saadaan. (Laine ym. 2007, 25–26.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) viittaavat Denzin sekä Tuomen ja Sarajärven teksteihin todetessaan, että tutkijatriangulaatio voi myös tarkoittaa useamman tutkijan yhteistyötä saman tutkimuksen parissa. Tutkijat kartoittavat samaa ilmiötä ja ovat mukana osassa tutkimusta tai koko prosessissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Aineistomme kokosimme yhteistyönä.

Pohdimme ja tutustuimme aiheeseen yhdessä ennen tutkimuksen varsinaista aloittamista. Olimme molemmat tutkijan roolissa läsnä tutkimustilanteissa. Havainnoimme samat tunnit, mutta havaintomme keräsimme erillisille havainnointilomakkeille. Haastatteluissa toinen esitti haastattelurunkoon kirjaamamme kysymykset ja toinen keskittyi tarkastelemaan haastateltavan vastauksia sekä esittämään mahdollisia lisäkysymyksiä. Molempien tutkimusmenetelmien kautta saadut aineistot analysoimme yhdessä. Jaoin kuitenkin keskuudessamme joitakin analysointiin

liittyviä tehtäviä, kuten taulukoinnin ja litteroinnin. Tutkimustulosten raportoinnissa hyödynsimme prosessikirjoittamista. Tutkijoista toinen aloitti jonkin osion kirjoittamisen, jonka jälkeen toinen muokkasi, korjasi tai lisäsi tekstiä.

4.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksella on käsitteenä erilaisia merkityksiä riippuen asiayhteydestä. Tapaustutkimus - käsite on monisyinen eikä sitä voida siis pitää pelkästään aineistonkeruutekniikkana. Voidaankin todeta, että etenkin suomen kielessä tapaustutkimus on vakiintunut tarkoittamaan tutkimusstrategiaa, joka sisältää useita selvästi rajattuja tutkimusmenetelmiä, näyttöjä sekä aineistoja. Aineistojen avulla pyritään kuvailemaan sekä ymmärtämään ilmiöitä, mutta myös analysoimaan niitä. (Laine ym. 2007, 9.) Tapaustutkimukselle on tyypillistä perehtyä tutkimaan yksittäisiä tapauksia tai pientä joukkoa, joka koostuu toisiinsa suhteessa olevista tapauksista. Tapaustutkimus on kokonaisvaltainen lähestymistapa, jolla pyritään tuottamaan yksityiskohtaista ja intensiivistä informaatiota tutkittavasta kohteesta. Tutkittava voi puolestaan olla esimerkiksi yksilö, yhteisö, kaupunki, organisaatio, valtio tai tapahtumakulku. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159; Laine ym. 2007, 9-10.)

Tapaustutkimus soveltuu prosessien sekä ilmiöiden esittämiseen, selittämiseen ja ennustamiseen. Ilmiön tai prosessin selittämiseksi tapaustutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin kuka, mitä, missä, miten. (Gillham 2000, 1-2.) Tällainen tutkimus on seikkaperäinen esitys tutkittavasta kohteesta, jonka lähtökohtana on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto ja kuvata tutkimuskohdetta mahdollisimman perusteellisesti (Laine ym. 2007, 10). Tapaustutkimukseen liittyykin usein monen erilaisen aineistonkeruumenetelmän, kuten esimerkiksi observoinnin, tilastojen, valokuvien ja haastattelujen käyttö (Burton & Bartlett 2009, 64). Laine ym. (2007, 11–12) kuitenkin korostavat, ettei tapaustutkimuksessa tule määritellä tutkimuskohteen ominaisuuksia ennakkoon, vaan kohdetta tulee tarkastella laajan aineiston kautta. Tapaustutkimuksen piirissä on kaksi mahdollista tietä lähestyä tutkimuskohdetta. On mahdollista lähteä liikkeelle kiinnostavasta tapauksesta ja edetä sopivien käsitteiden kautta aineiston analysointiin. Toisaalta, voidaan etsiä tapaus, jossa päästään käyttämään ja kehittämään ennalta määriteltyjä käsitteitä.

4.2.1 Tapauksen valinnan kriteerit

Tutkimusprosessimme lähti liikkeelle aineistolähtöisesti kiinnostavasta tapauksesta, jonka kautta kehittyi käsitys tutkimuksen kannalta oleellisista käsitteistä ja tutkimuskohteesta (Laine ym. 2007, 11). Tapaus on irrotettava tutkimuskohteesta kysymällä esimerkiksi, mistä kyseinen tapaus on tapaus (Emt., 19–22). Tutkimuskohteemme rajoittuu yhteen, erään keskikokoisen alakoulun neljänteen luokkaan. Kyseisellä luokalla oli 21 iältään 10–11 -vuotiasta oppilasta. Tyttöjä luokalla oli 13 ja poikia kahdeksan. Erotimme tutkimuskohteestamme tapaukseksi opettajan ja oppilaan väliset suunnittelemattomat sekä julkiset vuorovaikutusepisodit. Tutkimukseemme osallistui luokan oppilaiden lisäksi seitsemän eri opettajaa. Luokan oman opettajan lisäksi tarkastelimme tuntiopettajien sekä sijaisten tunteja. Opettajissa oli sekä nais- että miesopettajia, mutta luokan oma opettaja oli nainen. Luokan oppilaiden ja luokanvalvojan sekä tuntiopettajien havainnoinnista ja haastatteluista on tutkimuksessa määrää antaa tapaustutkimuksen kautta pohja inhimillisen ja ihmisyhteisöihin liittyvän toiminnan, tässä tapauksessa luokassa syntyvien julkisten vuorovaikutusepisodien ymmärtämiseen. (ks. Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163).

Yksi kriteeri kyseisen luokan valintaan oli ikäryhmä. Sutherland (1992, 16–18) viittaa Piaget'n kehitysteoriaan, jonka mukaan 7-11 -vuotiaat ajattelevat ja toimivat kehitysvaiheensa (konkreettisten operaatioiden kausi) mukaisesti. Tässä kehitysvaiheessa ajattelun loogisuus ja johdonmukaisuus kehittyvät eteenpäin. 10–11 -vuotiaat tutkimusluokkamme oppilaat olivat jo tämän kehityksen loppupuolella. Oli siis melko turvallista olettaa, että he osaisivat kuvata toimintaansa ja jonkin verran pohtia omia ja opettajiensa motiiveja toimia erilaisissa tilanteissa. Tämä oli tärkeää henkilökohtaisten kokemusten kartoittamisen kannalta.

Staken (1995, 1) mukaan tapaus valitaan sekä sen erityisyyden että sen yleisyyden vuoksi. Tapaustutkimuksen puitteissa kerätyllä aineistolla on tarkoitus joko kyseenalaistaa tai vahvistaa jonkin aiemman tutkimuksen tai teorian asemaa. Toki on muistettava, ettei esimerkiksi yksi pieni ihmisyhteisö voi ilmentää koko populaatiota tai yhteiskuntaa. (Laine ym. 2007, 29–30.) Yleistettävyyden riippuu siitä, kuinka läpinäkyvästi tutkimuksen vaiheet esitetään, kuinka monipuolinen on tutkimuksen aineisto ja kuinka uskottavasti tutkija kykenee argumentoimaan. Tärkeää onkin heti tutkimuksen alussa määritellä kohde tarkasti, valita oikeanlainen, kohdetta ilmentävä tapaus sekä metodologia. (Emt., 30–31; Gillham 2000, 10.)

Koimme, että kohdettamme, tutkimusluokan oppilaita ja opettajia, sekä tapaustamme, vuorovaikutusepisodeja, ilmensi parhaiten monimetodisuus. Tutkimuksessa hyödynsimme havainnointia sekä haastatteluja, joiden avulla tarkoituksemme oli määrittää käsillä olevaa ilmiötä. Tutkimuskohteesta erotetusta tapauksesta pyritään valituilla tutkimusmetodeilla saamaan selville

uutta informaatiota. Myös tapaukseen vahvasti liittyvät ympäristötekijät on tärkeä kuvata mahdollisimman totuudenmukaisesti ja tarkasti, sillä niistä saatu tieto kertoo, miksi tapauksesta tuli sellainen kuin tuli. (Laine ym. 2007, 19–22.)

Tapaustutkimus tulisikin toteuttaa tutkimuskohteelle luonnollisessa ympäristössä (Metsämuuronen 2006, 91). Tutkimustamme varten tekemämme havainnoinnin suoritimme kohteellemme tutuissa luokkahuoneympäristöissä ja haastattelut luokkahuone- tai muissa kouluympäristöissä. Tutkimuksemme kannalta oleellista oli luokkahuoneympäristössä tapahtuva toiminta ja sen kuvaaminen. Siksi päätimme jättää tutkimuksemme ulkopuolelle muissa tiloissa tapahtuvan koulutyöskentelyn, esimerkiksi liikunnan.

4.3 Vuorovaikutusepisodien havainnointi

Havainnoinnin tarkoituksena on saada selville, miten ihmiset oikeasti toimivat. Tutkimuskohteista saatava tieto on tällöin välitöntä ja suoraa, kun mukaan ei ole sekoittunut ihmisten omia käsityksiä siitä, miten he toimivat. Havainnot myös tehdään yleensä todellisessa maailmassa, ei laboratorioolosuhteissa, jotka saattaisivat vääristää ihmisten käytöstä. Nopeasti muuttuvat tai vaikeasti ennakoitavat tilanteet, joita esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimuksessa esiintyy, soveltuvat hyvin havainnoinnilla tutkittaviksi. (Hirsjärvi ym. 2007, 207–208.)

Keräsimme osan aineistostamme havainnoimalla ja hyödynsimme tutkimuksessamme Eskolan (1988, 40) määritelmää episodista vuorovaikutuksen yksikkönä. Hänen mukaansa vuorovaikutuksen perusyksikön on sisällettävä kaikki vuorovaikutuksen tärkeimmät ominaisuudet, joten sen on oltava kokonainen episodi. Isommat kokonaisuudet, kuten luennot tai illallisen nauttiminen ravintolassa ovat määritelmän mukaan liian suuria ollakseen yksittäisiä episodeja vaan ennemminkin episodiketjuja. (Eskola 1988, 40–41.) Voidaan siis ajatella, että oppitunnitkin muodostuvat vuorovaikutusepisodien ketjuista.

Episodin alkamista ja loppumista määrittää esimerkiksi keskustelun aiheen vaihtuminen. Toisin sanoen edellinen episodi päättyy ja seuraava alkaa, kun keskustelun aihe tai kohde muuttuu. Näin muodostuvien episodien järjestyksellä on myös merkitystä. Edelliset episodit vaikuttavat uusien episodien muodostumiseen ja toisaalta uudet episodit voivat tarjota uusia näkökulmia aiempiin episodeihin. Vuorovaikutus myös toimii erilaisilla tasoilla, joiden erilaiset merkitykset on myös syytä ottaa huomioon. Episodeja ei voi siis irrottaa niiden kontekstista, sillä ne vaikuttavat toisiinsa. (Eskola 1988, 41–42.)

Havainnointia suunnitellessamme hyödynsimme myös Wraggin (1999, 67) käyttämää kriittisten tapahtumien tekniikkaa (critical events technigue). Tekniikassa tutkija havainnoi tiettyjä

luokkahuonekäyttäytymisessä esiintyviä tapahtumia, jotka jollain tavalla kuvaavat keskeistä tekijää opettajan käyttämässä tyyliässä tai strategiassa. Tapahtuma voi esimerkiksi liittyä opettajan tapaan hallita luokkaa tekemällä uuden säännön, jota oppilaat alkavat seurata. Havainnoidut tilanteet kuvastavat ihmisten välisiä suhteita tai joitain muuta merkityksellistä tapahtumaa. Havainnoija kirjoittaa muistiin tilanteen kuvauksen lisäksi mikä tilanteeseen johti ja mikä oli tapahtuman lopputulos. Oppitunnin jälkeen tutkija voi haastatella opettajaa ja mahdollisesti myös oppilaita heidän omista käsityksistään siitä, mitä tilanteessa tapahtui. Kriittisten tapahtumien ei tarvitse olla mahtavia ja vaikuttavia – ne ovat yksinkertaisesti tapahtumia, jotka vaikuttavat havainnoijasta mielenkiintoisemmilta kuin muut samaan aikaan tapahtuvat asiat. Yleensä tapahtumien merkityksellisyys syntyy siitä, että ne ovat osa isompaa kokonaisuutta. (Wragg 1999, 67–70.)

Käytämme tutkimuksessamme vuorovaikutusepisodista myös termejä vuorovaikutustilanne sekä vuorovaikutustapahtuma. Termit ovat tutkimuksessamme synonyymejä ja niitä käytetään vain tekstin sujuvuuden ja luettavuuden vuoksi. Vuorovaikutusepisodi, -tilanne tai -tapahtuma on lyhyt jakso, jossa vuorovaikutus alkaa ja loppuu. Vuorovaikutus alkaa aloitteentekijän, opettajan tai oppilaan, aloitteesta suunnata toimintaa. Se jatkuu kahden tai useamman osapuolen interaktion ja päättyy opettajan sulkiessa toiminnan tai siirryttäessä toiseen asiaan. Tutkimukseen valikoimamme vuorovaikutusepisodit olivat julkisia, jolloin niitä oli ulkopuolisen helpoin tarkastella. Tällöin vuorovaikutustapahtumat olivat myös kaikille avoimia ja kuka tahansa saattoi niihin osallistua. Tapahtumat olivat myös suunnittelemattomia, eli ne eivät kuuluneet opettajan tuntisuunnitelmaan tai pedagogiseen kehukseen. Tutkimuskysymyksessä esitetty luokkahuonetilanne rajasi tutkimuksen ulkopuolelle muut koulutilat.

Havainnoimamme tilanteet olivat myös sellaisia, joissa oli mukana sekä opettaja että yksi tai useampi oppilas. Tällaisia episodeja olivat siis esimerkiksi työrauhaan puuttuminen tai oppilaiden aloittamat vuorovaikutustilanteet, jotka eivät suoraan liittyneet opettajan juuri esittämään kysymykseen tai tehtävänantoon. Myös tehtävänantoon liittyneet tilanteet otettiin huomioon, jos oppilaan tekemä aloite pyrki eri suuntaan kuin opettajan suunnitelma tunnin kulusta.

Havainnoimiemme episodien ja aloitteiden ei tarvinnut johtaa mihinkään. Aloitteiden ei myöskään tarvinnut esimerkiksi pyrkiä muuttamaan tunnin kulkua. Riitti, että vuorovaikutustilanne syntyi. Havainnointi suoritettiin oppilaille ja opettajille luonnollisessa ympäristössä: luokkatilassa. Havainnoinnin kohteena olivat kaikki sellaiset vuorovaikutustilanteet, jotka oli selvästi suunnattu koko luokan kuultavaksi. Tämä rajaus johtui osittain siitä seikasta, että opettajan ja yhden oppilaan välillä käytyä keskustelua olisi ollut mahdotonta havainnoida tulematta aivan viereen kuuntelemaan.

Havainnoinnissa on myös omat haasteensa. Vaikka havainnointi tapahtuu luonnollisessa ympäristössä havainnoitavan kannalta, saattaa havainnoijan läsnäolo häiritä tilannetta. Joskus jopa tilanteen kulku saattaa kokonaan muuttua havainnoinnin seurauksena. Tutkijalle tärkeä objektiivisuus saattaa myös kärsiä, jos hän sitoutuu tilanteeseen tai ryhmään liian emotionaalisesti. Nopeasti etenevien tilanteiden havainnoinnissa on joskus vaikea tallentaa kaikkea tietoa tilanteista välittömästi. Tällöin tietojen tallentaminen jää tutkijan muistin varaan, kun havainnot täytyy kirjata ylös myöhemmin. (Hirsjärvi ym. 2007, 208; Burton & Bartlett 2009, 117).

Havainnointi ei ole myöskään nopea menetelmä, vaan havainnointijaksojen toteutukseen voi mennä paljonkin aikaa. Itse havainnointia voi nopeuttaa ja helpottaa suunnitelmallisuudella ja havainnoinnin strukturoinnilla etukäteen, mutta tähänkin kuuluu toki aikaa ennen varsinaista havainnointia. (Hirsjärvi ym. 2007, 209). Burton ja Bartlett (2009, 117) kuitenkin huomauttavat, että tutkijan on esimerkiksi oppilaita tutkiessaan mahdollista havainnoida saman päivän aikana useampia oppitunteja, jolloin aineistoa saattaa kertyä myös nopeammassa tahdissa. Keräsimme havainnointiaineistomme kolmen viikon aikana ja havainnoimme yhteensä 25 oppituntia.

Havainnoinnin eettisiä ongelmia on muun muassa se, kuinka paljon havainnoinnin tarkasta kohteesta kerrotaan havainnoitaville henkilöille. (Hirsjärvi ym. 2007, 208–209.) Havainnoinnista olisi hyvä kertoa havainnoitaville ja pyytää siihen lupa ainakin mukana olevilta aikuisilta ja nuorilta. Vaikka lapset ovat eräänlaisen tarkkailun ja havainnoinnin alaisina kouluissa myös normaalisti, kuuluu silti heidänkin oikeuksiinsa saada tietää havainnoinnista ja ainakin varmistaa lupa havainnointiin vanhemmilta. (Burton & Bartlett 2009, 105). Keräsimme kaikilta tutkimukseen osallistuneen luokan oppilaiden vanhemmilta luvan heidän lastensa havainnointiin ja haastatteluun. Myös kaikilta mukana olleilta opettajilta varmistettiin heidän halukkuutensa olla osa tutkimusta ennen tuntien observointia. Opettajille kerrottiin tutkimuksen luonteesta tarkemmin, ja oppilaille pääpiirteitä.

Havainnoinnin aste saattaa tilanteen vaatimasta tarpeesta riippuen vaihdella piilohavainnoinnista totaaliseen osallistuvaan havainnointiin. Tutkijan on mahdollista seurata tilanteita ulkopuolisina tarkkailijana osallistumatta toimintaan myös siinä tilanteessa, että tutkittavat tietävät tutkijan tarkkailevan heitä. Tutkijan osallistuminen toimintaan ei välttämättä tuo esiin mitään merkittävää tutkimuksen kannalta, jos tutkimus tapahtuu vuorovaikutukseltaan ja puitteiltaan rajatussa tilassa, kuten esimerkiksi luokahuoneessa. Jos tutkija voi häiritsemättä tarkkailla tilannetta, voidaan ryhtyä tällaiseen osallistumattomaan havainnointiin. (Grönfors 2007, 156–158). Tätä voidaan kutsua myös tarkkailevaksi havainnoinniksi, jossa havainnoitsija jättäytyy tietoisesti tilanteen ulkopuolelle eikä osallistu kohteensa toimintaan (Vilka 2006, 43).

Hirsjärven ym. (2007, 210) kutsuvat systemaattiseksi havainnoinniksi toimintaa, jossa tutkija on selvästi ulkopuolinen tarkkailija ja käyttää lisäksi havainnoinnin tukena luokitteluskeemoja. Myös tällöin havainnointi tehdään yleensä tarkasti rajatuissa tiloissa tai luonnollisissa tilanteissa. Luokitteluskeemat tai ”tsekkauslistat” ovat systemaattisessa havainnoinnissa tärkeitä apukeinoja, kun tutkija pyrkii tekemään ja tallentamaan havaintonsa mahdollisimman tarkasti. (Emt., 210) Systemaattisuudella havainnoinnissa tarkoitetaan esimerkiksi havaintojen kirjaamista ennalta suunniteltuun lomakkeeseen (Vilka 2007, 29). Erilaisia mahdollisuuksia lomakkeiden ja skeemojen toteuttamiseen löytyy paljon (ks. esim. Wragg 1999; Burton & Bartlett 2009), joten on tärkeää löytää tapa, joka palvelee hyvin valittua tutkimuskohdetta.

4.3.1 Havainnointilomake

Koimme saavamme havainnoinnista eniten irti käyttämällä systemaattista havainnointia, joten suunnittelimme huolella mahdollisimman tehokkaan havainnointilomakkeen (ks. liite 2). Tutkimusongelmiemme pohjalta halusimme havainnoinnin avulla selvittää, millainen tunneilmasto vuorovaikutusepisodien aikana vallitsi, kuka teki aloitteen vuorovaikutukseen, mikä oli mukana olevan oppilaan sukupuoli ja millainen opettajan reaktio tilanteeseen oli. Lisäksi kirjoitimme lyhyen yleiskuvauksen episodista, jotta muistaisimme myös varsinaisen havainnointitilanteen jälkeen, mistä episodissa oli ollut kyse. Lomakkeessa oli omat sarakkeet edellä mainituille havainnointikriteereille. Mallina lomakkeen tekoon käytimme muun muassa Pietarisen, Soinin ja Pyhällön tutkimusryhmineen laatimaa havainnointilomaketta (Pietarinen, Soini & Pyhältö, submitted).

Saadaksemme lomakkeesta mahdollisimman toimivan, testasimme sitä muutamalla oppitunnilla ennen varsinaisen tutkimushavainnoinnin aloittamista. Tämän jälkeen keskustelimme lomakkeen toimivuudesta ja siinä esiin tulleista heikkouksista. Testauksen seurauksena lomakkeelle tehtiin muutama tarpeelliseksi katsomamme muutos. Testaustuntien havainnoiteja ei ole otettu mukaan varsinaiseen aineistoon.

Wraggin (1999, 23) mukaan erilaisten arviointiasteikkojen ongelmana saattaa olla havainnoijan epävarmuudesta johtuva tulosten keskittyminen asteikon keskikohtiin äärilaitojen sijaan. Tätä ongelmaa välttääksemme määrittelimme episodin tunneilmaston yksinkertaisesti lämpimäksi tai kylmäksi, jolloin emme liian helposti valitsisi näiden väliin sijoittuvaa neutraalia vaihtoehtoa. Myös mahdolliset tunnesävyn muutokset episodin aikana merkitsimme lomakkeeseen. Tunnesävyn määrittämisessä käytimme apuna esimerkiksi episodissa mukana

olevien äänensävyjä ja -painoja. Jouduimme jonkin verran tulkitsemaan tilanteita ja niiden tunnesävyä määrittämisen tekemiseksi.

Lomakkeessa vaihtoehdot aloitteen tekijälle olivat opettaja tai oppilas. Tarkemman määrittämisen esimerkiksi siitä, kuka oppilas aloitteen teki, merkitsimme episodin kuvaukseen. Aloitteen tekijän määritimme sen mukaan, kuka ensimmäisenä suuntasi toimintaa suoraan toiselle. Suuntaaminen saattoi tapahtua verbaalisti tai olla nonverbaalia elehtimistä. Esimerkiksi oppilaiden käytöstä hillitessään koimme opettajan tekevän aloitteen, koska oppilaat eivät suoraan suunnanneet toimintaansa opettajalle. Jos taas yksittäinen oppilas häiritsi työrauhaa huutamalla tai sanomalla jotakin äänekkäästi koko luokalle, ja opettaja puuttui tähän, koimme aloitteen tekijän olleen oppilas.

Halusimme merkitä lomakkeeseen myös episodissa osallisena olleen oppilaan sukupuolen. Osassa episodeista oli mukana sekä tyttöjä että poikia, jolloin lomakkeeseenkin merkittiin molemmat. Muutamissa tapauksissa esimerkiksi opettaja kohdisti aloitteensa suuremmalle ryhmälle oppilaista tai koko luokalle, jolloin osallisena oli siis molempien sukupuolten edustajia. Joissain tapauksissa episodi saattoi alkaa opettajan ja yksittäisen oppilaan välisenä tapahtumana, mutta muuttua opettajan ja usean oppilaan väliseksi episodiksi. Tällöin sukupuolen kohdalle merkittiin sen oppilaan sukupuoli, joka on tehnyt aloitteen tai ollut opettajan alkuperäisen aloitteen kohteena.

Opettajan reaktiossa valitsimme myös mahdollisimman yksinkertaistetun kriteeristön. Pääsääntöisesti opettajien reaktiot vuorovaikutustilanteissa olivat joko tilannetta ja toimintaa sulkemaan pyrkiviä tai tilanteen viemistä rakentavasti eteenpäin. Tästä syystä vaihtoehdot opettajan reaktiolle olivat pelkistetysti sulkeva tai rakentava. Koska opettajan reaktio ei luonnollisesti ollut aina selkeästi jompaakumpaa, päädyimme merkitsemään lomakkeeseen myös, jos opettajan reaktio sisälsi vähän molempia tai oli täysin neutraali.

Havainnoinnilla voidaan tuottaa laadullista tietoa tai keskittyä määrällisiin kuvauksiin riippuen tutkijasta ja tutkittavasta kohteesta (Burton & Bartlett 2009, 105). Perinteisesti systemaattista havainnointia käytetään kvantitatiivisissa tutkimuksissa ja kvalitatiivisissa tutkimuksissa suositaan enemmän osallistuvaa havainnointia. Tutkimus saattaa kuitenkin havainnoinnin lajista riippumatta olla määrällinen tai laadullinen, sillä tutkijat käyttävät myös paljon havainnointilajien välimuotoja. (Hirsjärvi ym. 2007, 210). On myös mahdollista kerätä havainnoimalla laadullinen aineisto, joka keräämisen jälkeen kvantifioidaan systemaattisempaan muotoon. Tällöin voidaan antaa jonkinlaista muotoa esimerkiksi isolle määrälle kuvailevaa tekstiä. Toisaalta kvantifiointi saattaa yksinkertaistaa aineiston hienostuneet nyanssit karuiksi kategorioiksi ja kaavioiksi. (Wragg 1999, 78–80.) Vaikka oma havainnointiaineistomme oli perinteisten

näkemyksen mukaan kvantitatiivista, koimme lomakkeessa mukana olleen kuvailevan osuuden edustavan hieman laadullisempaa näkökulmaa.

4.4 Tutkimushaastattelu

Tiivistettynä haastattelujen voidaan suomenkielessä todeta olevan kahden tai useamman henkilön välisiä vuorovaikutustilanteita, keskusteluja, jotka ovat ennalta suunniteltuja ja päämäärähakuisia (Hirsjärvi & Hurme 2010, 41–42). Haastattelut voidaan jakaa kahteen kategoriaan: käytännön- ja tutkimushaastatteluihin. Käytännönhaastatteluita tehdään ongelmien ratkaisemiseksi ja saatu informaatio käytetään hyväksi heti. Tutkimushaastattelun kautta saatu tieto puolestaan analysoidaan, tiivistetään ja varmistetaan ennen käyttöä. Molempia haastattelutyyppäjä voidaan kuitenkin kutsua tiedonhankintahaastatteluiksi. (Vuorela 2010, 38, Preece ym. 2002, 389–390.)

Tämän tutkimuksemme metodologiaosuudessa keskitymme tutkimushaastattelun käsitteeseen. Tutkimushaastattelun tavoitteena on informaation kerääminen epäsuorasti tai suorasti. Haastattelumenetelmäämme voidaan kuvailla jälkimmäisenä mainitun kaltaiseksi. Suorempi ja yleisempi tiedonhankintatapa on keino hankkia tietoa kysymällä haastateltavalta hänen kokemuksistaan, uskomuksistaan ja ajatuksistaan. Haastattelut ovat tutkimusvälineitä ja osa suurempaa tutkimuksellista päättelyketjua. Lisäksi ne perustuvat vahvasti puhuttuun kieleen, sen merkityksiin ja käsitteisiin. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 41–42.)

4.4.1 Haastateltavien valinta

Haastatteluita varten valitsimme havainnointiaineistomme perusteella kuusi vuorovaikutusepisodia, jotka vaikuttivat mielenkiintoisilta ja joista halusimme lisää tietoa. Nämä kuusi episodiat valikoituivat myös siksi, että ne havainnollistivat tunneilla tapahtuneiden episodien laajaa variaatiota. Kuudessa valitsemassamme episodissa syntyi vuorovaikutustilanne opettajan ja oppilaan välillä. Kolme vuorovaikutustilanteen oppilaista oli tyttöjä, kolme oli poikia. Oppilaiden, Antin, Lauran, Roosin, Niklaksen, Annin ja Jonnin, osallisuus vuorovaikutusepisodeissa vaihteli. Antti ja Laura kyseenalaistivat opettajan toimintaa sekä sanomisia, Roosa esitti rakentavan muutosehdotuksen tunnin jatkosta, Niklasta opettaja syytti aiheettomasti ja Annin sekä Jonnin käyttäytyminen häiritsi tuntia.

Antin ja Lauran kyseenalaistavaa käyttäytymistä kutsumme tutkimuksessamme myös viisasteluksi sekä opettajia lainaten ”näsviisasteluksi”. Määritimme heidän episodinsa kyseenalaistuksen alle, sillä sekä Antti että Laura haastoivat opettajan esittämällä oman

näkemyksensä kysymyksen muodossa. Molempien oppilaiden esittämälle kysymykselle tunnusomaista oli myös negatiivinen sävy.

Roosan tapauksessa taas käytämme esimerkiksi termejä ”muutokseen tai muokkaamaan pyrkivä” sekä ”muutoshakuinen ehdotus”. Määrittelimme muutospyrkimykset sanallisiksi ehdotuksiksi, jotka pitivät sisällään ehdotuksen tunnin muokkaamisesta. Niklaksen tapaus oli melko yksiselitteinen otsikoinnin kannalta. Käytimme termiä ”syylistää”, sillä se kuvasi oppilaan kokemuksia opettajan toiminnasta.

Häiritsemään pyrkivät esitykset, joita tutkimuksestamme havainnollistavat Annin ja Jonnin tapaukset, olivat joko osa yleistä levottomuutta tai yksittäiset häiritsevät kommentit saivat aikaan yleisen levottomuuden. Käytimme tunnin häirinnästä muun muassa termejä ”tuntia häiritsevät episodit” ja ”häiritsevä käyttäytyminen”. Määrittelimme levottomuuden tunnin tahalliseksi, usein verbaalisesti ilmeneväksi häirinnäksi. Määrittävä tekijä oli myös se, että opettaja puuttui selkeästi ja sanallisesti kyseiseen toimintaan tarkoituksenaan lopettaa se.

4.4.2 Haastattelujen toteutus

Haastattelimme valitsemistamme vuorovaikutusepisodeista sekä opettajaa että oppilasta. Vuorovaikutusepisodioiden variaation lisäksi olimme kiinnostuneita opettajan ja oppilaan näkökulmaeroista. Halusimmekin tutkia, miten opettaja ja oppilas tulkitsevat eri tavoin samaa tilannetta. Haastattelut ja niistä saatu informaatio on tarkoitettu tukemaan havainnointitutkimusta. Lisäksi tärkeää oli saada selville, herättikö episodi osapuolissa erilaisia tunteita. Haastattelimme luokan omaa opettajaa neljästä eri episodista. Aineenopettajaa haastattelimme yhdestä episodista ja sijaisopettajaa yhdestä tapauksesta. Haastattelut toteutettiin mahdollisimman pian sen tunnin jälkeen, jonka aikana episodi tapahtui. Yleensä tämä tarkoitti seuraavaa välituntia, mutta luokan omaa opettajaa haastattelimme joskus myös koko koulupäivän päätteeksi. Haastattelupaikkana oli yleensä oppilaiden oma luokkahuone, ja joskus myös naapuriluokka. Sekä kysymykset että vastaukset tallennettiin sanelimelle.

Haastattelun aikana syntyvä vuorovaikutus voidaan pilkkoa osiin sen sisältämien piirteiden avulla. Haastattelun tavoitteena on saada mahdollisimman olennaista, tarkkaa ja luotettavaa informaatiota. Siksi haastattelijan on ennalta suunniteltava haastattelutilanne (Hirsjärvi & Hurme 2010, 42–43). Suunnittelimme tutkimushaastattelumme kysymykset tutkimuksemme teemojen pohjalta. Aloitimme haastattelut tekemällä koehaastattelun eräästä episodista, jota ei käsitellä kuuden pääepisodin yhteydessä tulososiossa. Tarkoituksenamme oli testata, kartoittavatko haastattelukysymykset ilmiötä tarpeeksi. Testauksen oli tarkoitus myös paljastaa haastattelurungon

ongelmakohtia ja antaa mahdollisuus harjoitella haastattelua käytännössä (Preece ym. 2002, 391). Muokkasimme kysymyssarjaamme testauksen jälkeen.

Haastattelu on siis haastattelijan alulle panemaa ja suunnittelemaa sekä ohjaamaa. Myös haastattelun ylläpitäminen on haastattelijan harteilla. Haastattelijan on tärkeää motivoida haastateltavaa, jotta haastateltava kokee olevansa tutkimuksen kannalta merkityksellinen. Tällöin haastateltava henkilö kokee tiedon jakamisen mielekkäämmäksi ja panostaa omaan osuutensa haastattelutilanteessa. Haastattelijan rooli on siis ennalta määrätty ja hänen tehtävänsä on yleensä molempien tiedossa. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 42–43.)

Haastatteluissamme vain toinen tutkijoista kerrallaan haastatteli oppilasta tai opettajaa. Toinen tarkkaili tilannetta sivummalta ja esitti tarpeen tulleen tarkentavia kysymyksiä, jotka nousivat oppilaiden tai opettajien vastauksista alkuperäisiin kysymyksiin. Halusimme haastattelijoina viedä tilannetta eteenpäin, mutta antaa haastateltavalle mahdollisuuden tuoda esiin ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Kysymysten tarkoitus oli siis antaa haastateltaville tilaa kuvailla tapahtumia omin sanoin ilman, että me haastattelijoina olisimme johdatelleet heitä. Haastateltavan onkin voitava luottaa siihen, että haastattelijalla on suunnitellut haastattelunsa siten, että haastateltava ei tuntisi oloaan väärinymmärretyksi tai painostetuksi ja molemmat, sekä haastateltava että haastattelijalla, kykenevät suorittamaan roolinsa onnistuneesti. Lisäksi haastattelu sisältää eettisen näkökulman: haastateltavan on pystyttävä luottamaan siihen, että hänen luovuttamaansa informaatiota käsitellään luottamuksellisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 42–43.)

Aiemmin erotimme tutkimushaastattelun käytännönhaastattelusta. Kuitenkin tutkimushaastattelukaan ei käsitteenä ole yksiselitteinen ja kattava. Tutkimushaastattelun alle mahtuu joukko alaotsikoita, jotka tähdentävät, millaisesta haastattelusta kulloinkin on kyse. Tutkimushaastattelut ovat joko strukturoituja, puolistrukturoituja tai strukturoimattomia. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 43–46.) Preece, Rogers ja Sharp (2002, 390) lisäävät neljänneksi vielä ryhmähaastattelut, jotka eroavat muista haastattelutyypeistä haastattelujärjestelyn puolesta. Ryhmähaastattelussa haastatellaan pientä ryhmää ennalta valituista aiheista. Strukturoituihin haastatteluihin kuuluvat lähinnä vain lomakehaastattelut, joissa haastattelu tapahtuu lomakkeen mukaisesti. Tällaisissa haastatteluissa lomakkeen avulla esitettyjen kysymysten muoto sekä esittämisjärjestys on tiukasti määrätty. Strukturoidun haastattelumuodon vastakohta on strukturoimaton haastattelu, joka tunnetaan myös nimellä syvähaastattelu. Nimensä mukaisesti tämän haastattelun tarkoitus on avoimien ja tarkentavien kysymysten avulla saada laajempi tietämys tutkimusilmiöstä. Haastattelijan päätehtävä on tarkentavilla kysymyksillä syventää haastateltavien vastauksia sekä rakentaa haastattelun jatko niiden varaan. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 43–46.)

Strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastossa on puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoidulle haastattelulle onkin tyypillistä, että jokin haastattelun ominaisuus on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Eräs puolistrukturoidun haastattelun muoto on suomenkielessä saanut termin teemahaastattelu. Teemahaastattelu lähtee oletuksesta, että kaikki ihmisten kokemuksia, näkemyksiä, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä samalla menetelmällä. Haastattelijä laatii haastattelun rungon tutkimuksensa kannalta oleellisten teemojen kautta. Kysymysten esitysjärjestys tai muoto ei ole oleellinen. Oleellista ei myöskään ole se, että kaikki kysymykset tulee esitettyä, mutta valitut teemat ovat kaikille samat. Teemahaastattelu-käsite ei määrittele haastattelukertojen määrää tai yksittäisen haastattelun syvyyttä. Tärkeintä on haastateltavan kuulluksi tuleminen sekä vuorovaikutuksen laatu haastattelutilanteessa. Esiin nousevat ihmisten asioille antamat merkitykset ja tulkinnat. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47–48, Preece ym. 2002, 394.)

Haastattelumme oli teemahaastattelu, sillä käytimme hyväksemme tutkimusilmiöömme liittyviä teemoja. Teemahaastattelun idean mukaisesti emme myöskään pitäneet tiukasti kiinni kysymysten esittämisenjärjestyksestä, emmekä käyttäneet kaikkia kysymyksiä jokaisessa haastattelussa. Haastateltavat eivät myöskään vastanneet lomakkeella annettuihin vastausvaihtoehtoihin, kuten lomakehaastattelussa. Teemojen pohjalta rakensimme haastattelu-rungon kysymyksineen.

Laadimme alun perin oppilaille seitsemän kysymystä ja opettajalle kahdeksan. Sekä oppilailta että opettajilta kysyimme, huomasivatko he havainnointien perusteella poimimaamme vuorovaikutusepisodia ja mitä siinä heidän mielestään tapahtui. Halusimme myös tietää, millaisia tunteita episodi kummassakin osapuolella herätti. Opettajilta kysyimme asiasta suoraan. Lisäksi kysyimme pelkästään opettajilta vaikuttivatko vuorovaikutusepisodin tapahtumat tunnin kulkuun. Pyrimme kysymyksellä saamaan selville, millaisina opettajat kokivat oppilaiden osallisuuden tunteilla. Halusimme selvittää, millaisia näkemyksiä, kokemuksia ja tunteita oppilaiden toiminta herätti opettajissa.

Kysyessämme oppilailta episodin heille aiheuttamista tunteista, annoimme oppilaille tunnekortit, joissa oli sekä negatiivisia että positiivisia ja neutraaleja tunteita (innostunut, iloinen, tyytyväinen, hämmentynyt, pettynyt, surullinen, turhautunut/harmistunut/ärsyyntynyt, vihainen ja joku muu). Oppilaat saivat valita korteista yhden, joka parhaiten kuvasi vuorovaikutusepisodista heille jäänyttä tunnetta. Tunnekorttien tarkoitus oli auttaa oppilasta konkretisoimaan tunteensa. Mikäli korteista ei löytynyt valmiiksi oppilaan tunnetilaa vastaavaa tunnetilaa, korteista löytyi oma tunne -kortti, jonka valittuaan oppilaiden tuli määritellä tunteensa itse. Tunnetilan selvittäminen oli tärkeää sillä halusimme verrata sitä tunnilla tapahtuneen episodin tunnesävyyn. Lisäksi tunnetila

kertoi selkeällä tavalla opettajan ja oppilaan näkemyserosta vuorovaikutustilanteen suhteen sekä antoi haastatteluille selkeyttä toimimalla ikään kuin punaisena lankana jokaisessa haastattelutilanteessa.

Toinen haastattelututkimuksemme punainen lanka oli kysymys vuorovaikutusepisodin aikaisesta osapuolten toiminnasta. Kysyimme sekä oppilailta että opettajilta, miksi he toimivat episodissa kuten toimivat. Lisäksi halusimme tietää, mitä toinen osapuoli olisi voinut tehdä toisin. Oppilaille suuntasimme kysymyksen heidän oman toimintansa muuttamisesta. Kysyimme muuttaisivatko he jollakin tapaa toimintaansa, jos saisivat palata takaisin sen episodin tapahtumahetkeen, josta heitä haastattelimme. Omasta toiminnasta kertomisen tarkoitus oli selvittää oikeuttavatko osapuolet oman toimintansa. Oppilaille esitetty kysymys heidän oman toimintansa muuttamisesta vahvisti käsitystämme siitä, kokivatko he olleensa tilanteessa oikeassa. Lisäksi se kertoi, halusivatko oppilaat muuttaa toimintaansa opettajan reaktion mukaan. Toisen osapuolen toiminnan arviointi taas kertoi siitä, oikeuttivatko he toistensa toimintaa. Näillä jatkokysymyksillä haluttiin vahvistusta sille, miten oppilaat arvioivat opettajan toimintaa.

4.5 Yhteenveto tutkimusmenetelmistä

Vaikka tutkimuksemme on pääpiirteiltään laadullinen, se sisältää myös määrällisiä piirteitä havainnoinnin suhteen. Tutkimuksessamme on hyödynnetty sekä menetelmä-, aineisto-, että tutkijatriangulaatiota. Tutkimukseen osallistuneella luokalla oli useampia opettajia, mutta oppilasryhmä säilyi samana koko tutkimuksen ajan. Havainnointi keskittyi seuraamaan koko luokan ja kaikkien opettajien välisiä vuorovaikutusepisodeja. Haastattelua varten valikoimme kiinnostavia tapauksia, ja haastattelimme vain osaa oppilaista ja opettajista. Taulukko 1. havainnollistaa tutkimuksessamme käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä, tutkimukseen osallistujia ja niiden suhdetta tutkimuskysymyksiimme.

TAULUKKO 1. Yhteenveto tutkimuksen menetelmistä ja osallistujista.

MENETELMÄ	OSALLISTUJAT	TUTKIMUSKYSYMYS
Observointi	7 opettajaa 21 oppilasta	Tutkimuskysymykset 1. ja 2.
Teemahaastattelu	3 opettajaa 6 oppilasta	Tutkimuskysymykset 2. ja 3.

5 TUTKIMUSAINIESTON ANALYYSI

5.1 Laadullinen sisällönanalyysi

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole valikoituja analyysitekniikoita, vaan paljon erilaisia työskentelytapoja. Yksikään laadullisen analyysin toimintatavoista ei ole ehdottomasti muita parempi, tärkeämpää on valita omaan työhön ja työskentelyyn sopiva analysointitapa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 136). Tutkimuksemme aineistoa päädyimme sisällönanalyysin kautta, sillä se palveli tarkoitustamme parhaiten. Usein ajatellaan, että tämä analyysimenetelmä kattaa sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimuskentän, mutta esimerkiksi Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2002, 107) kirjassa sisällönanalyysi liitetään käsitteenä enemmänkin kvalitatiiviseen tutkimukseen. Sisällönanalyysi onkin perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen kokonaisuuksissa joko metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista analysoida kirjoitettuja, kuultuja tai nähtyjä kirjalliseen muotoon muutettuja aineistoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Sisällönanalyysin pohjaksi soveltuu siis mikä tahansa kirjalliseen muotoon saatettu materiaali. Tutkimuksemme kvalitatiivisessa osuudessa muutimme tekemämme havainnoinnit kirjalliseksi dokumentiksi havainnointilomakkeen avulla. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 106–107.) Myös haastatteluaineisto muutettiin sisällönanalyysiä käyttäen nauhoitetusta puheesta koodaamalla tekstiksi. Kirjallinen tutkimusaineisto on analyysin kohteena kokonaisuudessaan, sillä merkitysten katsotaan paljastuvan aina vain kokonaisuuden avulla (Vilkkä 2005, 141).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 92–94) ovat tutkija Timo Lainetta (Jyväskylän yliopiston filosofian laitos) mukailleen valmistaneet kuvauksen kvalitatiivisen tutkimuksen analysoinnin etenemisestä. Aluksi tutkijan tulee tehdä vakaa päätös siitä, mikä aineistossa kiinnostaa ja pitää kiinni tästä ideasta. Toiseksi on käytävä läpi koko aineisto ja erotettava aineistosta asiat, jotka liittyvät oleellisesti kiinnostuksen kohteeseen. Tässä vaiheessa tulee muistaa, että kapea-alaisestakin tutkimusaineistosta syntyy useita mielenkiintoisia tutkimuskohteita, mutta yhdellä tutkimuksella ei ole mahdollista kartoittaa ja avata tätä kaikkea. Erotellut ja ylöskirjatut asiat tulee kerätä yhteen omiksi kokonaisuuksiksi. Nämä kokonaisuudet luokitellaan erilaisten tutkimuksen ja

etenkin tutkimuskysymysten kannalta tärkeiden teemojen alle. Näistä teemoista kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 92–94.)

5.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi laadullisessa tutkimuksessa

Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöinen, teoriajohtoinen tai teorialähtöinen prosessi. Tutkimusta tehdessämme keräsimme aineiston melko vapaasti ilman teoriasidonnaisuutta. Aineistonanalyysimenetelmämme on siis aineistolähtöinen sisällönanalyysi, koska tutkimuksemme pohjana on tuottamamme tutkimusaineisto, jonka pohjalta ovat nousseet esiin sopivat käsitteet sekä merkitykset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–98.) Toki täysin vailla teoreettisia käsityksiä ja tietoja on mahdotonta lähteä tekemään tutkimusta. Etenimme aineistolähtöisesti sekä havainnointi- että haastattelumateriaalia kerätessämme ja analysoidessamme.

Tutkimusaineistosta pyritään aineistolähtöisen sisällönanalyysimallin avulla luomaan lopulta yhtenäinen teoreettinen kokonaisuus. Aineistosta valitaan sopivat analyysiyksiköt tutkimuksen tarkoituksen sekä tehtävänasettelun mukaisesti ja edetään näin empiirisestä aineistosta kohti teoreettista käsitelmää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–98.) Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on tutkimuksen antamien käsitteiden avulla uudistaa tai todentaa tutkimuksen taustalla vallitsevaa teoriaa sekä rakentamaan tutkimustehtävään vastaava ratkaisumalli. Analyysin avulla pyritään ymmärtämään tutkimuksen kohteen toiminta- ja ajattelutapoja. (Vilka 2005, 141.) Totuuden etsiminen ei siis tässä analyysimenetelmässä ole olennaista.

5.3 Havainnointiaineiston analysointi

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi noudattaa sisällönanalyysin kaavaa, joka on tekstissä aiemmin kuvattuna. Aineistolähtöisessä analyysissä ensimmäinen vaihe on aineiston pelkistäminen. Aineistosta pilkotaan ja tiivistetään osiin tutkimustehtävän kannalta oleellinen informaatio. Pelkistäminen vastaa kvalitatiivisen sisällönanalyysin teemoittelua ja tyypittelyä. Käytännössä analyysi voidaan suorittaa esimerkiksi erivärisiä kyniä tai koodimerkintöjä käyttäen. Teimme tutkimuksessamme havainnointiaineistoon edellä mainitun kaltaisia merkintöjä teemoja kartoittaessamme. Merkitsimme väreillä muun muassa eri muuttujien määriä sekä eri henkilöiden esiintymistä vuorovaikutusepisodeissa. Valitsimme värit myös eri tunnesävyille ja niiden muutoksille. Karkeasti pelkistetty aineisto ryhmitellään tutkimukseen liittyvillä käsitteillä ja yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin kategorioihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110, Miles & Huberman 1994.)

Havainnoimalla keräsimme tutkimusaiheestamme mahdollisimman laajan aineiston, sillä vaikka kvalitatiivinen tutkimusaineisto tulee rajata mahdollisimman kapeaksi, tulee tutkittavasta ilmiöstä kertoa kaikki, mitä tutkimuksella saadaan selville (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Tutkimusanalyysi lähtee liikkeelle analyysiyksiköistä, jotka voivat olla ajatusketjuja, lauseita tai yksittäisiä sanoja (Emt., 110). Kuten metodologiassa mainitsimme, halusimme erilaisten kriteerien, eli analyysiyksiköiden, avulla selvittää opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvista vuorovaikutusepisodeista niiden tunnevireen, kuka aloitti vuorovaikutuksen, mukana olleen oppilaan sukupuolen sekä opettajan reaktion ja vuorovaikutusepisodin yleisen luonteen. Edellä mainitut kriteerit toimivat alustavan ryhmittelyn yläotsikoina. Alustavien ryhmittelyjen jälkeen etsitään aineistosta myös muita teemoja ja ryhmiä (Emt., 93).

Koska tutkimuksessa havainnointia suoritti kaksi tutkijaa, havainnointien jälkeen yhdenmukaistimme havainnointilomakkeemme käymällä ne läpi ja tarkistamalla, että olimme merkinneet samat vuorovaikutusepisodit. Poistimme yksittäiset episodit, jotka vain toinen oli kirjannut ylös. Lomakkeiden yhdenmukaistamisen jälkeen etsimme havainnoituista episodeista tiettyjä teemoja. Teemat nousivat pääasiallisesti havainnointilomakkeen kriteeristöstä, mutta myös itse aineistosta löysimme tutkimusilmiötä kuvaavia teemoja.

Muuttujia muodostettaessa on kiinnitettävä huomiota siihen, minkä taseisia muuttujia ja luokkia on mahdollista muodostaa. Muuttujat voidaan ilmaista suhdeasteikossa tai määrinä (Hirsjärvi & Hurme 1988, 118). Tutkijan on mahdollista muodostaa myös määrällisiä luokkia kvantifioimalla aineistoa. Aineiston määrällistäminen toteutetaan karkeasti, jotta asetettujen hypoteesien testaaminen mahdollistuu. Kerättyjen määrällisten luokkien avulla tutkija pyrkii koodaamaan tutkimuksen kannalta oleellisen ja tarpeellisen informaation. Informaation hän arvioi ja analysoi saadakseen vastauksia ja todisteita oletuksiinsa. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 116.) Määrällistimme kvantifioinnin kautta näitä tutkimustuloksia laskien teemojen sekä kriteereiden mukaisia tapauksia ja sijoitimme ne taulukoihin. Tutkimustulokset keräsimme sekä kvantifioinnin kautta että teemoittelemalla suoraan havainnointiaineistoa. Etsimme aineistosta sekä samanlaisuutta että erilaisuutta. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

5.4 Haastatteluaineiston analysointi

Haastatteluaineiston perustuessa teemoihin tai avoimiin kysymyksiin, aineisto voidaan analysoida samalla tavalla kuin laadullinen aineisto yleensä, esimerkiksi sisällönanalyysiä mukailten. Tällöin vastauksia asetettuihin hypoteeseihin lähdetään määrittelemään teoreettisten taustaolettamusten,

tutkimuskysymysten tai -ongelmien kautta, muodostaen luokkia ja ryhmiä sekä etsien teemoja. (Vuorela 2010, 48).

Teemahaastattelulla saadaan usein kerättyä laaja aineisto. Aineiston ei tarvitse olla määrältään suuri, sillä teemojen mukaan edettävässä haastattelussa syntyvä aineisto on melko syvällinen ja yksikin haastattelu voi olla pitkä ja materiaaliltaan runsas (Hirsjärvi & Hurme 2010, 135; Ruusuvuori ym. 2010, 11). Aineiston keräämisen vaiheessa tutkija usein tallentaa haastatteluaineiston myöhempää tarkastelua varten. Haastatteluaineistomme tallennukseen valitsimme yksinkertaisen nauhurin. Kun tutkija on tallentanut aineiston, hänellä on kaksi tapaa lähestyä aineistoa: puhtaaksi kirjoittaminen tai päätelmien ja ryhmittelyjen tekeminen suoraan nauhoitetusta aineistosta. Valitsimme itse tavoista ensimmäisen, jossa tutkija voi kirjoittaa aineiston tekstiksi, eli litteroida sen. Litterointi on mahdollista toteuttaa puhtaaksikirjoittamalla koko aineisto tai valitsemalla tutkimuksen kannalta oleellisia osia kirjoitettavaksi. Koodasimme haastattelut tarkasti, mutta emme painottaneet kielen osuutta tai taukoja, sillä se ei ollut tutkimuksen kannalta oleellista. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 137–138; Vuorela 2010, 47.)

Deyn (1993, 31) mukaan kvalitatiivinen analysointi on kolmivaiheinen prosessi. Prosessi koostuu aineiston kuvailusta, luokittelusta sekä yhdistelystä. Aineiston kuvaileminen on analyysin perusta. Kuvailemalla pyritään kartoittamaan tutkimuksen muuttujien, henkilöiden, kohteiden tai tapahtumien ominaispiirteitä. Myös asiayhteystieto on tärkeää määrittellä, jotta olisi mahdollista ymmärtää ilmiön sosiaalinen ja historiallinen merkitys (Hirsjärvi & Hurme 2010, 143–146).

Aineiston kuvailemisen jälkeen aineisto tulee luokitella. Luokittelulla voidaan kehittää teoriaa tai nimetä aineistotekstistä erilaisia luokkia käyttäen abstrakteja käsitteitä. Luokkia on mahdollista muodostaa erilaisten kriteerien avulla. Kriteerien tulee perustua tutkijan teoreettiseen tietämykseen, teoreettisiin malleihin, aineistoon itseensä, tutkimusmenetelmiin tai tutkimusongelmiin ja -hypoteeseihin. Litteroimamme tekstit analysoimme käyttäen juuri edellä mainitun kaltaista teemoittelua sekä sisällönanalyysia. Valitsimme teemoittelun, sillä halusimme nostaa haastatteluista esiin tutkimusongelmia valaisevia teemoja. Sisällönanalyysin avulla etsimme yhtäläisyyksiä, eroavaisuuksia sekä vertailukohtia teemojen sisältä. Etsimme haastatteluista sekä lauseita että yksittäisiä sanoja riippuen teemasta. Tärkeintä teemoihin perustuvassa tutkimuksessa onkin löytää teemojen ja luokkien välille säännönmukaisuuksia, samankaltaisuuksia sekä eroavuuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 147–148). Samankaltaisuudet voivat olla yksittäisiä sanoja, lauseita tai ajatuksia tai kokonaisia teemoja, kuten sisällönanalyysissäkin (Hirsjärvi & Hurme 1988, 115).

Aineistoa luokiteltaessa tulee pohtia, miten kerätty informaatio on sekä teoreettisella että käytännön tasolla mahdollista muuttaa muuttujiksi. Tämä on teemahaastattelun tärkeimpiä ja

vaikeimpia vaiheita. Tutkijan on haastattelujensa sekä teoreettisten lähtökohtiensa pohjalta otettava käsittelyyn yksi teema-alue kerrallaan. Teema-alueen lomasta tutkijan on etsittävä, pohdittava ja käsiteltävä erilaisia näkökulmia, teorioita ja merkityksiä, joista teema-alue on mahdollista tarkastella. Muuttujien ja luokkien löytäminen vaatii tutkijalta luovuutta sekä eläytymiskykyä tutkittavien arkeen. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 117–118.)

Luokittelimme ja nimesimme tutkimuksen tulososioon mahdollisimman kuvaavasti kuusi vuorovaikutusepisodia, jotka nousivat esiin havainnoinneista ja joista haastattelimme sekä opettajaa että oppilasta. Etenimme analyysissämme etsien sekä oppilaiden että opettajien haastatteluista seuraavia teemoja: tunteet, oppilaan pyrkimys tunnin muuttamiseen, opettajan ja oppilaan näkemuserot, opettajan toiminnan oikeutus sekä toiminnan mahdollinen muuttaminen opettajan reaktion mukaan. Käytännössä tällaisten muuttujien, ”punaisten lankojen”, etsiminen tapahtuu samalla tavalla kuin aiemmin esitellyssä sisällönanalyysissä: käyttäen esimerkiksi erivärisiä kyniä merkkamaan teemoja, joista kasvatetaan luokkia. Löydettyämme kyseisiä teemoja, siirsimme koodatut sanat tai lauseet word-tiedostoon teemoista nousseiden otsikoiden alle. Näin oli mahdollista nopeasti nähdä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia eri haastatteluista poimittujen osien välillä.

Tutkimuksen lopputuleman kannalta on oleellista ymmärtää tutkijan ajatustyötä, sillä tutkija tekee analyysiä oman ajatusmaailmansa kautta, jolloin tulos on joka tapauksessa subjektiivinen. Tutkija tulkitsee tutkittavan omia tulkintoja ilmiöstä. Lisäksi tutkimuksen lukija tulkitsee tutkijan tulkintoja. Tulkintoja tehdään siis sisäkkäisesti ja useissa vaiheissa. (Hirsjärvi & Hurme 151.)

Hirsjärvi ja Hurme (2010, 136) ovat Deyn (1993) kanssa erimieltä tutkimuksen analyysin alkamisajankohdasta. Ensin mainitut tutkijat sitä mieltä, että laadullisen aineiston ja siten myös laadullisen haastatteluaineiston analyysi aloitetaan jo itse haastattelutilanteessa. Tutkimustarkoituksessa tehdyn havainnoinnin lisäksi voidaan myös haastattelutilannetta havainnoida. Haastattelutilanteessa havaintoja voidaan tehdä toistuvuuksista ja tilanteen erityispiirteistä ja ne voidaan koota osaksi aineistoa.

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 11–13) taas määrittävät analyysin alkavan vielä kauempaa, jo tutkimusongelman asettelusta. Tutkimusongelmat sekä niitä seuraava aineistonkeruutavan valinta vaikuttavat muun muassa aineiston luokitteluun, sillä niiden avulla voidaan määrittää analyysiluokkia ja -muuttujia. Aineistoon tulee tutustua jo ennen analyysivaihetta, mutta myös analyysivaiheessa useampaan kertaan. Aineiston luokittelun, teemoittelun ja muuttujien sekä punaisten lankojen löytämisen jälkeen kyseiset yksityiskohdat sekä ryhmät ovat järjestettävissä ja vertailtavissa. Edellä mainitut vaiheet eivät vaadi systemaattista

noudattamista, vaan tutkimuksen kannalta mielekkäämpää on edetä spiraalimaisesti palaamalla edellisiin vaiheisiin tarpeen vaatiessa. (Ruusuvuori ym. 2010, 12.)

5.5 *Analyysin yhteenveto*

Tutkimuksessamme tutkimusmenetelminä käytetyt havainnointi sekä haastattelu tuottivat rikkaan ja toisiaan tukevan aineiston. Aineiston analysointi kulki erilaisista tutkimusmenetelmistä huolimatta melko samanlaista reittiä. Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysiotteen mukaisesti sekä havainnointi- että haastatteluaineisto kulkivat ikään kuin pullonkaulan lävitse, jolloin me tutkijoina karsimme tutkimukseen kuulumattoman materiaalin tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksemme tarkoitusta palveli parhaiten aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka vaiheiden mukaisesti aineisto analysoitiin.

Aluksi molempia aineistoja käytiin läpi useampaan kertaan, jotta materiaali tulisi tutuksi. Tämän jälkeen alkoi ryhmittelyn ja teemoittelun vaihe aluksi karkeammin ja suoraan tutkimuksessa käytettyjä instrumentteja, havainnointilomaketta sekä haastattelupohjaa, sekä tutkimuskysymyksiä mukaillen. Analyysin edetessä ryhmät ja teemat hioutuivat ja alkoivat nousta myös suoraan aineistosta. Havainnointihaastattelussa ryhmiä etsittiin myös määrällisesti kvantifioimalla aineistoa. Aineistoa ja siitä nousseita luokkia, teemoja ja tuloksia on kuvailtu kokonaisvaltaisemmin tulososiossa, niiden lähtökohtia ja kontekstia taas metodologiassa. Tutkijoina olemme pyrkineet tulkitsemaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti ja päästämään ääneen tutkimukseen osallistuneet henkilöt.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Havainnointi

Havainnoimme luokassa 25 oppitunnilla yhteensä 171 episodtia. Keskimäärin yhdellä oppitunnilla esiintyi siis noin seitsemän spontaania vuorovaikutusepisodia. Episodioiden määrä vaihteli kuitenkin tunnista riippuen. Havaintomme kirjassimme ylös havainnointilomakkeen avulla. Havainnointilomakkeessa luokittelimme episodit tunnesävyyn, aloitteen tekijän, mukana olleen tai olleiden oppilaiden sukupuolen sekä opettajan episodin aikaisen reaktion mukaan. Havainnoimme yhteensä seitsemän eri opettajan tunteja, mutta emme analyysissä keskittyneet opettajien välisiin eroihin. Emme myöskään verranneet keskenään eri oppiaineiden vaikutuksia episodeihin. Huomasimme, että oppitunneilla tapahtuvissa episodeissa oli suuriakin eroja havainnointilomakkeen kriteereiden suhteen.

6.1.1 Episodioiden tunnesävyt

Tutkimuksessamme huomasimme, että tunnesävyt vaihtelivat havainnoimiemme tuntien mukaan. Kun tunneilla vallitsi yleisesti lämmin tunnelma, kaikki tai lähes kaikki episodit olivat lämpimiä. Tunnesävyltään lämpimät episodit olivat esimerkiksi jokapäiväisiä keskusteluja, jotka eivät välttämättä liittyneet oppiaineeseen, kehuivat episodit sekä episodit, joissa esiintyi positiivista huumoria. Usein juuri aiheen vierestä syntyneet keskustelut, jotka lähtivät joko opettajan aidosta mielenkiinnosta oppilaisiin tai oppilaiden mielenkiinnosta opettajaan, henkivät tunnesävyltään lämpöä. Tällaisia keskusteluja havaitsimme paljon muun muassa tekstiilikäsityön tunneilla. Muilla tunneilla kyseisiä keskusteluja käytiin melko vähän tai ne sijoituivat tunneille, jotka eivät toteutuneet odotetusti. Esimerkiksi tutkimusluokan opettaja sekä luokan tytöt odottelivat poikia pitkäksi venähtäneeltä liikuntatunnilta ja kävivät erilaisia arkipäiväisiä keskusteluja. Muutoin tunneilla käydyt keskustelut olivat joko opetuskeskusteluja tai liittyivät kurinpalautukseen.

Lämminhenkisiä episodeja olivat myös kehuivat episodit, joita esiintyi hyvin vähän, sekä osa muutokseen pyrkivistä episodeista. Eräässä episodissa oppilas kehui opettajan piirustustaitoa ja toisessa opettaja kannusti oppilasta, joka oli saanut tehtävänsä oikein. Joissain episodeissa toiminta

synnytti myös positiivista huumoria. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa esiintyi myös lämmintä huumoria, joka myötävaikutti positiiviseen ilmapiiriin.

Muutamilla tunneilla painopiste puolestaan oli kylmässä tunneilmastossa. Suurin osa episodeista oli kuitenkin tunnesävyltään lämpimiä (90 kpl), mutta kylmiäkin esiintyi useita (53 kpl). Tunnesävyltään kylmiä episodeja esitellään enemmän jäljempänä tutkimustuloksissa. Kylmiin episodeihin luokittelimme muun muassa tuntia häiritsemään pyrkivät episodit sekä yleisesti episodit, joissa opettajan tai oppilaan aloite oli kylmä eikä tunnesävy muuttunut episodin aikana lämpimäksi. Tunnesävyyn muutosta joko lämpimästä sävystä kylmään (19 kpl) tai kylmästä lämpimään (8 kpl) esiintyi jonkin verran, mutta suurimmassa osassa episodeja tunnesävy säilyi samana läpi episodin. Yhdessä tapauksessa episodin tunnesävy muuttui ensin lämpimästä kylmäksi, mutta palasi kuitenkin takaisin lämpimäksi.

Opettajat tekivät hieman enemmän lämpimiä aloitteita (38 kpl) kuin kylmiä (27 kpl). Opettajien tekemien lämminsävyisten aloitteiden pyrkimys opettajan suunnalta oli melko tasaisesti rakentava (14 kpl) tai sulkeva (19 kpl). Opettajien tekemät kylmät aloitteet sen sijaan pyrkivät vain muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta sulkemaan oppilaiden toimintaa (25 kpl). Tunnesävyyn muutoksia opettajien tekemissä aloitteissa esiintyi vähän (lämpimästä kylmään 4 kpl ja kylmästä lämpimään 1 kpl). Taulukko 2 havainnollistaa opettajien tekemien aloitteiden tunnesävyjä ja pyrkimyksiä. Myös oppilaiden aloitteista suurempi osa oli lämpimiä (52 kpl) kuin kylmiä (26 kpl). Tunnesävyyn muuttumista esiintyi oppilaiden aloitteissa hieman opettajien aloitteita enemmän (lämpimästä kylmään 15 kpl ja kylmästä lämpimään 7 kpl).

TAULUKKO 2. Opettajien tekemien aloitteiden tunnesävyt ja pyrkimykset.

Opettajan pyrkimys	Aloitteen tunnesävy		
	Lämmin	Kylmä	Muuttuva tunnesävy
Rakentava	19	1	1
Sulkeva	14	25	2
Sulkeva/rakentava	4	1	2
Neutraali	1	0	0
Yhteensä	38	27	5

6.1.2 Aloitteentekijät episodeissa

Aineistossamme esiintyi muutamia huomattavia eroja eri aloitteentekijöiden välillä. Opettaja saattoi jollakin tunnilla tehdä suurimman osan aloitteista, toisella kaikki aloitteet olivat oppilaiden

tekemiä. Aloitteen tekijänä episodeissa oli useammin oppilas (101 kpl) kuin opettaja (70 kpl). Oppilaiden osallisuuden kohdalla on nähtävissä hyvin selkeä ero: pelkästään pojat olivat mukana 103 episodissa ja pelkästään tytöt 42:ssa. Jonkin verran esiintyi myös episodeja, joissa oli mukana sekä tyttöjä että poikia (yhteensä 26 kpl).

Suuria eroja oli myös opettajien aloitteissa ja niihin liittyvissä opettajan reaktioissa. Opettajien tehdessä aloitteita, merkitsimme havainnointilomakkeeseen tämän aloitteen tarkoituksen joko rakentavana tai sulkevana. Opettajat pyrkivät useimmiten omilla aloitteillaan sulkemaan toimintaa (40 kpl). Rakentavia aloitteita esiintyi puolestaan 22 episodissa. Oppilaiden aloitteisiin opettajat suhtautuivat kuitenkin hieman useammin rakentavasti (48 kpl) kuin sulkevasti (34 kpl). Opettajat kohdistivat aloitteensa useammin poikiin (33 kpl) kuin tyttöihin (12 kpl). Pelkästään tyttöihin kohdistuneiden aloitteiden määrä oli itse asiassa pienempi kuin molempiin sukupuoliin kohdistuneiden aloitteiden (25 kpl).

Suurin ero tuli kuitenkin esiin tyttöjen ja poikien tekemien aloitteiden välillä. Kuten oppilaiden osallisuudessa sekä opettajien että oppilaiden tekemiin aloitteisiin, on pojilla suurempi osuus myös oppilaiden aloittamista episodeista. Tutkimuksessamme havainnoitujen tuntien aikana tytöt tekivät yhteensä 30 aloitetta ja pojat 70. Tämä siitäkin huolimatta, että enemmistö luokan oppilaista oli tyttöjä. Eri sukupuolten aloitteet olivat usein eriluonteisia, kuten taulukko 3 havainnollistaa. Vaikka molemmilla enemmistö aloitteista oli lämpimiä, on ero kuitenkin selkeä: tytöt tekivät 23 lämmintä ja 2 kylmää aloitetta, kun taas pojilla lämpimiä aloitteita oli 29 ja kylmiä 23. Poikien kohdalla ero on huomattavasti pienempi, ja tyttöjen kohdalla lämpimien aloitteiden osuus huomattavan ylivoimainen.

TAULUKKO 3. Oppilaiden tekemien aloitteiden tunnesävyt.

	Lämpimät	Kylmät	Muuttuva tunnesävy	Yhteensä
Tytöt	23	2	5	30
Pojat	29	23	18	70

6.1.3 Opettajan reaktioiden ja tunnesävyjen yhteys

Kaiken kaikkiaan opettajien reaktioissa esiintyi hyvin tasaisesti rakentavia (70 kpl) ja sulkevia (73 kpl) reaktioita. Jonkin verran (19 kpl) opettajan reaktio oli hieman molempia. Opettaja saattoi esimerkiksi pyrkiä lopettamaan oppilaiden toiminnan, jolloin reaktio olisi alkuperäisen määrittelymme mukaan ollut sulkeva. Opettaja toi kuitenkin toisinaan mukaan rakentavia

elementtejä, kuten perusteluja toiminnan lopettamiselle, mikä teki osaltaan reaktiosta myös rakentavan. Muutamassa tapauksessa opettajan reaktio oli neutraali (9 kpl). Tällaiset episodit olivat yleensä oppilaiden aloitteista lähtöisin, eikä opettaja kiinnittänyt juuri mitään huomiota oppilaan aloitteeseen.

Totesimme edellä tyttöjen ja poikien tekemien aloitteiden eroavan tunnesävyjen suhteen. Opettajien reaktioissa oppilaiden aloittamiin episodeihin on havaittavissa samankaltainen ero. Jälleen opettajan yleisin reaktio sekä tyttöjen että poikien tekemiin aloitteisiin on rakentava, mutta lähempi tarkastelu osoittaa, että tyttöjen aloitteista huomattavasti suurempi osuus sai opettajalta rakentavan reaktion kuin poikien aloitteista. Tyttöjen aloitteisiin opettajat reagoivat rakentavasti 17 ja sulkevasti 5 kertaa. Poikien aloitteisiin reaktiot taas olivat 31 kertaa rakentavia ja 28 kertaa sulkevia.

Eräs aineistosta esiin noussut piirre oli myös oppilaiden aloitteiden tunnesävyjen ja opettajan reaktion välinen yhteys. Kun tarkastellaan oppilaiden tekemiä aloitteita, on molempien sukupuolten kohdalla selvästi huomattavissa, että tunnesävyiltään kylmään aloitteeseen reagoidaan yleensä sulkevasti, ja lämpimään aloitteeseen taas rakentavasti. Sukupuolten vertailu on tässä suhteessa hieman vaikeaa, koska pojat tekivät niin paljon enemmän etenkin tunnesävyiltään kylmiä aloitteita tyttöihin verrattuna. Samanlainen yleissuunta oli kuitenkin havaittavissa molempien sukupuolten tekemissä aloitteissa. Esimerkiksi poikien tekemiin 29 lämpimään aloitteeseen opettajat reagoivat rakentavasti 21 kertaa ja sulkevasti vain viisi kertaa. Poikien tekemiin 23 kylmään aloitteeseen sen sijaan opettajat reagoivat sulkevasti 12 kertaa ja rakentavasti 6 kertaa.

Tunnesävyjen muutokseen lämpimästä kylmään saattoi monessa episodissa vaikuttaa opettajan sulkeva suhtautuminen. Yhteensä 13:ssa oppilaiden tekemässä aloitteessa tunnesävy muuttui lämpimästä kylmään. Opettajat reagoivat näissä episodeissa yleensä sulkevasti (10 kpl). Useimmiten tällaisissa episodeissa oppilas teki ehdotuksen tunnin kulusta tai ehdotti ratkaisua opettajan ääneen pohtimaan pulmaan, mutta opettaja tyrmäsi ehdotuksen tai jätti sen huomiotta.

6.2 Oppilaiden ja opettajien toiminnan tarkastelua

6.2.1 Luokan toiminnan kehittämiseen tai muokkaamiseen pyrkivät episodit

Aineistomme perusteella huomasimme, että oppilaiden puolelta vuorovaikutusepisodin tavoite saattoi olla hänen oman toimintansa tai luokan toiminnan edistäminen tai muuttamaan pyrkiminen. Luokan toimintaa edistämään pyrkivien episodien lähtökohtana oli oppilaan subjektiivinen mielihyvän tavoittelu tai yritys muuttaa työskentely mielekkäämmäksi. Oppilaan tavoitteena oli

toisinaan myös opettajan tai koko luokkayhteisön toiminnan häiritseminen. Tällaisissa tapauksissa muutoshaluisuus kumpusi turhautumisesta, kärsimättömyydestä tai uteliaisuudesta. Muutokseen pyrkivät esitykset olivat lyhytkestoisia ja yksittäisiä ja vain silloin tällöin saivat aikaan keskustelua. Häiritsemään pyrkivät esitykset puolestaan olivat joko osa yleistä levottomuutta tai yksittäiset häiritsevät kommentit saivat aikaan yleisen levottomuuden.

Episodit, joissa oppilas pyrki kehittämään tai muokkaamaan tunnin sisältöä omalta tai koko yhteisön kannalta saattoivat myös olla tunnelataukseltaan lämpimiä. Lisäksi esiintyi neutraaleja tai kylmiäkin muokkausyrityksiä. Kehittävässä ja muokkaavissa episodeissa oppilas pyrki muuttamaan toimintaa sanallisen ehdotuksen kautta. Kyseisillä ehdotuksilla pyrittiin ajamaan joko omaa, pienen ryhmän tai koko luokan oppilasyhteisön etua. Sekä havainnointi- että haastatteluaineiston perusteella edun tavoittelun voidaan katsoa liittyvän joko itsekkääseen tai epäitsekkääseen hyödyn hakemiseen. Toisinaan tavoitteet eivät olleet välttämättä realistisia, vaan ladattuja huumorilla tai kokeiluja, jos opettaja antaisikin periksi asiassa, joka yleisesti oli katsottu epäsovinnaksi.

Kaiken kaikkiaan 171 episodista 26:ssa oppilas pyrki muokkaamaan tunnin kulkua. Kyseisissä episodeissa muutoshalukkuus näkyi esimerkiksi ehdotuksina, joiden tavoite oli lisätä mielihyvää tuntityöskentelyyn, parantaa tunnin sujuvuutta tai esitellä uusia ideoita tunnin sisällöksi tai oppisisällön opettamiseksi. Usein oppilaat pyrkivät muuttamaan tuntia omasta näkökulmastaan mielekkäämmäksi ehdottamalla pelejä tai vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa kouluympäristön arjessa toistuvia toimintoja ja aktiviteetteja. Esimerkiksi ryhmäjakojen suorittamiseen ehdotettiin arpalipukkeita. Pyyntöjä suorittaa tehtävät pelin avulla tuli paljon, sillä se vaikutti olevan yleinen ja pidetty työskentelymuoto luokassa. Muutamissa episodeissa ehdotettiin palkintoja niille, jotka saavat tehtävänsä tai toimintansa suoritettua. Tällaisia palkkioita olivat muun muassa palapelin rakentelu tai kokeisiin lukeminen luokkatoverin kanssa yhdessä.

Mielihyvää tuottavien muutosehdotusten alle voidaan luokitella myös turhautumisesta, väsymyksestä, kärsimättömyydestä tai uteliaisuudesta johtuvat esitykset ja pyynnöt, joiden tarkoitus usein oli vähentää edellä mainittuja negatiivisiakin tunteita. Näissä episodeissa yritettiin myös perustella, miksi jotain opettajan antamaa tehtävää ei tarvitsisi tehdä. Toisinaan pyrittiin vähentämään tunnin kestoja, utelemaan tulevan tunnin yksityiskohtia etukäteen ennen opettajan ohjeistusta tai pääsemään nopeasti uuteen asiaan käsiksi. Aiemmin esittelemistämme kuudesta pääepisodista Roosan tapaus sopii esimerkiksi uteliaisuudesta kumpuavasta muutosehdotuksesta. Englannin tunnilla Roosa pyrki tuomaan esiin ehdotusta uuden opetusvälineen, dokumenttikameran, käyttämisestä opetuksessa totuttujen metodien sijaan. Roosa pyrki ehdotuksellaan edistämään opetustapahtumaa, mutta taustalla oli myös uteliaisuus kokeilla uutta laitetta.

Edellä mainituissa episodeissa näkyi oppilaiden egosentrisyys ja halu palkita itseä sekä suorittaa mielihyvää tuottavia aktiviteetteja. Selkeästi edellä kuvatun kaltaisia episodeja oli 26:sta muutokseen pyrkivästä episodista suurin osa. Kuitenkin melkein kaikista muutokseen pyrkivistä episodeista oli mahdollista löytää yhteyksiä muutosehdotuksen tehneen oppilaan subjektiiviseen, mielihyvähakuiseen motiiviin. Aineistosta oli silti mahdollista löytää myös episodeja, joissa oppilaan tarkoituksena oli mahdollisen mielihyvän saamisen lisäksi tehdä koko luokkayhteisöä hyödyttäviä ehdotuksia. Näissä episodeissa oppilaat tekivät esimerkiksi konkreettisia ehdotuksia opettajalle siitä, miten oppilaiden nimet olisi helppo oppia tai miten taulun saa helpommin puhtaaksi. Musiikintunnilla eräs luokan oppilaista, Niina, aloitti ideoivan keskustelun opettajan ja muun luokan kanssa siitä, miten tunnilla tehdyt kitarakappaleet eivät jäisi irralliseksi kokonaisuudeksi.

Episodeissa tapahtuneet muutokseen pyrkivät esitykset jakautuivat sukupuolten mukaan epätasapainoisesti. Pojat tekivät rakentavia ehdotuksia yhtä paljon kuin esimerkiksi kärsimättömyyteen perustuvia. Molempien taustalla saattoi olla oman mielihyvän tavoittelu, mutta rakentavat ehdotukset olivat tunnin edistymisen kannalta oleellisempia, kun taas muut onnistuivat lähinnä häiritsemään opetusta tai tuntityöskentelyä. Pojat tekivät suurimman osan, 20, muutosehdotuksista. Tytöt tekivät vain kuusi kappaletta tuntia muokkaamaan pyrkiviä ehdotuksia. Näistä kuitenkin yhtä lukuun ottamatta kaikki olivat rakentavia.

Muutosehdotukset saattoivat myös olla kyseenalaistavia tai häiritseviä, mikäli ne esitettiin opettajan näkökulmasta väärällä tavalla. Rakentavat muutosehdotukset esitettiin hyväksyttävällä tavalla esimerkiksi omaa vuoroa odottaen ja viitaten. Laskimme mukaan kaikki ehdotukset siitä huolimatta, miten opettaja niihin reagoi.

6.2.2 Tuntia häiritsemään pyrkivät episodit

Aineistossamme nousi esiin useita episodeja, joissa oppilaan tai oppilaiden levottomuus oli keskeinen tekijä ja vaikutti joko opettajan tai koko yhteisön toiminnan häiriintymiseen tai keskeytymiseen. Tuntia häiritseviksi episodeiksi luokittelimme yhteensä 73 episodista. Episodit olivat sekä sellaisia, joissa oppilas teki häiritsevän aloitteen että sellaisia, joissa opettaja puuttui oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen. Vain tyttöjä olivat mukana 10 häiritsevässä episodissa ja vain poikia 41:ssä. Molempien sukupuolten edustajia oli mukana 22 episodissa. Yhteensä pojat olivat siis mukana 63 episodissa ja tytöt ainoastaan 32:ssa. Huomattavaa on myös se, että häirintään pyrkivissä episodeissa, joissa oli mukana poikia, korostuivat samat henkilöt. Muutama sama poika oli aina aloitteentekijänä tai muuten korostuneesti mukana episodissa.

Määrittelimme levottomuuden tunnin tahalliseksi, usein verbaalisesti ilmeneväksi häirinnäksi. Määrittävä tekijä oli myös se, että opettaja puuttui selkeästi ja sanallisesti kyseiseen toimintaan tarkoituksenaan lopettaa se. Luokittelimme aineistosta episodit, joissa puututtiin itse toimintaan, ei toimittu levottomuutta ennaltaehkäisevästi. Tunteja häiritsivät sekä yksittäiset oppilaat että suuremman joukon meluaminen ja liikehtiminen. Häiritsemään pyrkivistä episodeista nostimme kuuteen pääepisodiin esimerkeiksi Jonnin ja Annin episodit.

Episodeissa esiintyi kuitenkin monenlaisia tunnin tai työskentelyn häirintäkeinoja. Tavallisimpia olivat yleinen meteli ja aiheen ohi keskustelu, kysymykset, jotka eivät liity tunnin aiheeseen tai pyrkivät viemään keskustelun sivuraiteille sekä yleinen kärsimättömyys. Oppilaat pyrkivät saamaan opettajalta informaatiota ennen opettajan yleisesti jakamaa ohjeistusta. Oppilailta oli suuri tarve selvittää päivän tarkkaa ohjelmaa etukäteen. Oppilaissa saattoi jopa havaita ahdistusta, mikäli jokin yksityiskohta, esimerkiksi aineistosta nousseet uimahallikyydit tai koetilanteen käytännöt, eivät olleet selkeitä. Tämä saattoi eskaloitua yleiseksi levottomuudeksi. Yleistä levottomuutta ja meteliä aiheuttivat myös ryhmätehtävät. Hälinän, ylimääräisten kysymysten sekä kärsimättömyyden lisäksi aineistosta nousi muitakin tunnin häirintäkeinoja. Sellaisiksi määrittyivät tarpeeton liikkuminen ja elehdintä, huutelu ja asiattomat jutut, muu käytöstapojen puutos sekä viisastelu ja kyseenalaistaminen.

Episodeissa tapahtunut liikkuminen ja elehdintä olivat usein kytköksissä yleiseen meteliin ja keskusteluun asian vierestä. Toisinaan se saattoi kuitenkin tarkoittaa esimerkiksi jalkapallon potkimista sisällä tai pulpettien liikuttelua häiritsevän äänen tuottamiseksi. Huutelua ilmeni jonkin verran. Sitä esiintyi kommentteina opetukseen tai luokkatovereiden vastauksiin. Huuteluun sisältyivät myös loukkaavat tai muuten epäolennaiset yksittäiset kommentit. Moni edellä mainituista ilmiöistä olisi mahdollista sijoittaa käytöstapojen puuttumisen alle, mutta halusimme rajata kyseisen otsikon alle kourallisen tapauksia, jotka eivät sopineet muihin luokituksiin. Tällaisia tapauksia olivat esimerkiksi jalkojen pitäminen tuolilla, hatun pitäminen päässä, haistattelu luokkatovereille sekä luokkatoverin päähän sylkeminen. Kaksi ensimmäistä esimerkkiä vaikuttivat tuntia häiritsevästi, sillä oppilaat tiesivät säännöt, mutta hakivat havaintojemme perusteella selkeästi opettajan huomiota ja puuttumista näihin sääntörikkeisiin.

Haastattelemamme ympäristötiedon opettajan, Veikon, mukaan tutkimassamme luokassa esiintyy paljon kyseenalaistamista. Kyseenalaistamista tapahtui melkein jokaisen opettajan aikana. Oppilaat kyseenalaistivat opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä, opetusainesta sekä luokan sääntöjä. Veikko-opettajaa ja Lauraa koskeneen episodin kuvauksessa Laura kyseenalaisti opettajan tietämyksen opetettavasta aineesta vastaamalla opettajan esittämään kysymykseen kysymällä, tietääkö opettaja itse vastauksen. Sekä kyseenalaistettu opettaja että Laura totesivat

haastatteluissaan kyseenalaistamisessa olevan kyse hauskuuttamisesta tai pelleilystä. Toisessa haastattelussa Antin kanssa kyseenalaistaminen mainittiin keinona ymmärtää, mitä opettaja sanoi tai ohjeisti.

6.2.3 Opettajan toiminta episodeissa

Edellä tuloksissa olemme esittäneet taulukoinnin avulla kerättyjä tuloksia ja havainnollistaneet niitä numeroin. Numerot kertovat määrällisesti tärkeitä tuloksia, joista on helppo nähdä nopeasti eri asioiden välisiä suhteita sekä tehdä johtopäätöksiä ilmiöstä. Ylempänä hieman avasimme oppilaista kerättyä ja kvantifioituakin tutkimusmateriaalia. Tässä osiossa tarkastelemme puolestaan opettajista kerättyä materiaalia.

Aiemmin esitetystä taulukoinnin kautta saadusta informaatiosta voimme nähdä, että opettajat tekivät luokkahuonetilanteissa yhteensä 70 aloitetta, joista enemmistö oli lämpimiä aloitteita. Opettaja pyrki omilla lämpimillä aloitteillaan ja reaktioillaan oppilaiden aloitteisiin sekä reagoimaan rakentavasti sekä sulkemaan oppilaiden toimintaa. Ei voida siis sanoa, että opettajat olisivat reagoineet oppilaiden häiritsevään toimintaan aina toimintaa sulkevasti. Opettajat käyttivätkin aina tilanteesta riippuen erilaisia keinoja ohjata tai puuttua tilanteen kulkuun. Oppilaiden ohjaamiseen ja häiritsevien tilanteiden ennaltaehkäisyyn opettajat käyttivät keskusteluja sekä kehotuksia. Aiemmin onkin mainittu, että keskusteluja käytiin paljon tunneilla, joilla tunnesävy oli lämmin tai tunti ei toteutunut suunnitellusti. Keskustelua herättivät myös tilanteet, joissa oppilaat tarjosivat muutosehdotuksia tai kyseenalaistivat opettajan tai luokkatoverinsa toimintaa. Kehotuksilla opettajat pyrkivät hallitsemaan luokassa vallitsevaa tilannetta. Kehotukset saattoivat liittyä esimerkiksi hiljaisemman työskentelyään pyytämiseen tai oppilaiden kannustamiseen. Esimerkiksi oppilaiden katsoessa äidinkielen tunnilla itse valmistelemaansa improvisaationäytelmiä, opettaja kehottaen kannusti oppilaita jaksamaan vielä hetken.

Keskustelujen, kehotusten sekä kannustusten lisäksi opettajien rakentavat aloitteet olivat aineiston mukaan tunnin aiheeseen liittymättömiä kysymyksiä, oppilaan huumoriin reagointia, ja suoraa toiminnan tai sanomisten kieltämistä. Vain yhdessä tapauksessa opettaja pyrki aloitteellaan saamaan oppilailta vastakaikua siitä, miten oppilaat haluaisivat jatkaa tehtävän työstämistä. Aiemmin totesimme, että oppilaat tekivät paljon muutoshakuisia ehdotuksia, joihin opettaja joko yhtyi mukaan tai kieltäytyi toteuttamasta niitä. Kyseisessä ainoassa tapauksessa, jossa opettaja pyysi oppilaiden apua opintojen jatkoon suunnitteluun, oppilaiden musiikinopettaja teetti oppilailla tehtävä, missä oppilaiden tuli ryhmissä keksiä lyhyt kitarakappale muutamaa sointua käyttäen.

Nämä kappaleet esitettiin muille. Esitysten jälkeen opettaja kysyi oppilailta, haluavatko nämä jatkaa tehtävän työstämistä siten, että kitarakappaleisiin lisättäisiin sanat.

Opettajien kylmien aloitteiden pääasiallinen tarkoitus oli oppilaiden toiminnan sulkeminen. Negatiivissävytteisissä tilanteissa opettajat pyrkivät hillitsemään levottomuutta esimerkiksi käskemällä oppilaita olemaan hiljaa tai pysymään paikoillaan, korottamalla ääntä, pyytämällä hiljaisuutta tai toiminnan lopettamista, keskustelemalla käsillä olevasta häiritsevästä toiminnasta, vihjailemalla tai suuntaamalla uudelleen oppilaan tai oppilaiden toimintaa. Muutamissa episodeissa esiintyi opettajan puolelta myös sarkasmin käyttöä tai oppilaiden nolaamista. Esimerkiksi jokapäiväisiin aikatauluihin liittyviin kysymyksiin vastaus saattoi olla nolaava. Havainnointiaineistomme mukaan eräs poika kysyi kesken tunnin, milloin alkaa välitunti. Opettaja lopetti häiritsevän toiminnan kysymällä pojalta, osaako tämä katsoa kelloa. Toisessa episodissa poika kysyi englannin tunnilla please-sanaan liittyen, että entä, jos ei halua olla kohtelias. Opettaja vastasi, ettei kyseisen pojan tarvitse kysyä asiaan neuvoa, sillä hän osaa sen jo itsekin. Lisäksi metelöitsijöiden seisottaminen toistui muutamassa episodissa.

Opettajan tarkoitus oli aloitteella vaikuttaa episodissa syntyneeseen tilanteeseen sekä siihen, miten tilanne jatkui ja lopulta päättyi. Opettaja pyrki etenkin reagoitavallaan vaikuttamaan episodin kulkuun sekä sen päättymiseen. Tutkimme, reagoiko opettaja eri tavoin tilanteesta riippuen. Sekä opettaja aloitteisiin että reaktioihin vaikutti havaintojemme mukaan oppilaan sukupuoli. Opettajat kohdistivat aloitteensa enemmän poikiin kuin tyttöihin. Erikoisemmaksi tilanteen tekee se, että tyttöjä oli luokassa enemmän kuin poikia. Tytöt jäivät luokahuoneessa siis vähemmälle huomiolle kuin pojat. Tämän lisäksi opettaja huomioi tyttöjä enemmän sellaisia ryhmiä ja tilanteita, joissa oli mukana molempien sukupuolten edustajia. Opettajan yleisin reaktio sekä tyttöjen että poikien aloitteisiin oli rakentava, mutta tyttöjen aloitteisiin opettaja reagoi useammin rakentavasti.

Tyttöjen aloitteet, joihin opettaja reagoi rakentavasti, liittyivät arkea koskeviin kysymyksiin sekä huumoriin. Tytöt aloittivat useita keskusteluja kysymällä koulupäivään sekä sen organisointiin liittyviä kysymyksiä. Tällaisia jokapäiväisiä tyttöjä askarruttaneita asioita olivat muun muassa liikuntatuntien järjestelyihin, äidinkielen tunnin aiheeseen tai peliluvan pyytämiseen. Myös lämminhenkinen huumori sai vastauksena opettajalta rakentavan reaktion. Tytöt käyttivät huumoria vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Matematiikan tunnilla eräs tytöistä ilmoitti opettajalle unohduksestaan vitsailemalla, että joku oli varastanut numerot hänen kirjastaan. Toisella tunnilla puolestaan opettaja ilmoitti käyvänsä monistamassa ja oppilaat saivat pelata sillä aikaa. Eräs tytöistä pyysi opettajaa viipymään pitkään.

Myös pojat esittivät asiallisia koulutyöhön liittyviä huomioita, kysymyksiä aikatauluista ja muusta koulun arjesta sekä käyttivät huumoria. Opettajan reaktioiden kirjo oli näihin aihealueisiin kuitenkin paljon laajempi kuin vastaavanlaisissa vuorovaikutusepisodeissa tyttöjen kanssa. Tyttöjen episodit olivat tasaisesti lämminhenkisiä, mutta poikien aloitteissa tunnesävy vaihteli lämpimästä kylmään. Toisinaan huumori oli lämminhenkistä ja toisinaan viisastelevaa, ylimielistä ja jopa aggressiivista. Koulun arkeen liittyvien kysymysten joukosta nousi esiin eräs ryhmä, joka sai osakseen opettajan sulkevan reaktion. Pojat kyselivät, milloin pääsevät koulusta, milloin on ruokailu ja milloin pääsee välitunnille. Tytöt eivät esittäneet tällaisia kysymyksiä.

Sulkevan reaktion aiheuttivat molempien sukupuolten aloitteita kohtaan myös aiemmin tuloksissa mainitut viisastelu, tunnin tahallinen häirintä sekä meluaminen. Tuntia häiritsevät väärään aikaan esitetyt kysymykset ovat hyvä esimerkki sulkevan reaktion aikaan saaneista aloitteista. Vaikka oppilaan aloite olisi ollut lämmin, opettaja reagoi silti sulkevasti. Toisinaan opettaja reagoi lämpimään aloitteeseen sulkevasti väärinymmärryksen vuoksi. Ympäristötiedon tunnilla oli luokkaan kutsuttu lyhyellä varoitusajalla sijainen. Hän pohti, miten tussitaulun saa puhtaaksi. Oppilaan yrittäessä neuvoa, opettaja keskeytti ja sulki toiminnan, sillä hän ei ymmärtänyt kommentin tarkoitusta.

6.3 Kuusi pääepisodia

Tarkoituksenamme oli etsiä havainnoimistamme episodeista muutama mahdollisimman erilainen vuorovaikutusjakso, jotta olisi mahdollista esitellä jaksoiden monimuotoisuutta ja vaihtelevuutta. Valikoimistamme jaksoista teimme haastattelut. Aineistosta valikoituivat oppilaan ehdotus tunnin kulun muuttamisesta, tunnin häiritsemiseen puuttumisesta, oppilaiden viisastelusta ja tunnin toiminnan kyseenalaistamista. Alla esittelemme joidenkin kategorioiden alla useampaa samaan yläkategoriaan laskettavaa episodiamme, jotka kuitenkin eroavat toisistaan esimerkiksi mukana olleen opettajan tai oppilaan suhteen. Molemmat sukupuolet on huomioitu, eli mukana on sekä tyttöjen että poikien episodeja. Myös opettajissa pyrimme saamaan variaatiota, joten mukana on luokan oman opettajan lisäksi kaksi muuta opettajaa.

Osaltaan episodien valintaan vaikuttivat opettajien kommentit luokasta sekä omat yleiset havaintomme luokan oppilaista. Kuten opettajat haastatteluissa muutaman kerran totesivat, valittujen episodien kaltaiset tilanteet ovat luokassa yleisiä. Valitsimme myös monesti oppilaan, jolle kyseinen toiminta oli erityisen tyyppillistä. Esimerkiksi alla esittelemämme Antti kyseenalaisti jatkuvasti opettajan sekä luokkatovereidensa tekemisiä ja sanomisia. Roosa puolestaan myönsi omassa haastattelussaan ottaneensa luokassa ehdotusten tekijän roolin. Samantyyllisiä episodeja

saattoi olla havainnointiaineistossa useampia, joten niistä oli mielenkiintoista saada lisätietoa. Pyrimme valitsemaan myös muutamia sellaisia episodeja, jotka eivät olleet niin kovin tyypillisiä esimerkiksi mukana olleen oppilaan kannalta. Esimerkiksi Niklas sekä Laura kertoivat, etteivät heidän episodeissaan kokemansa opettajien reaktiot olleet heille tuttuja ja arkipäiväisiä.

6.3.1 Opettajan kyseenalaistaminen: Antti ja Laura

Antti. Ensimmäisen pääepisodin valitsimme luokan oman opettajan äidinkielen tunnilta. Tunnilla oli tarkoitus suunnitella ja esittää näytelmiä. Episodi, jonka valitsimme, nousi esiin ryhmänjakotilanteessa. Episodissa olivat vuorovaikutuksessa opettaja ja eräs luokan oppilaista, Antti. Opettaja jakoi oppilaat näytelmäryhmiin aakkosjärjestyksen mukaisesti. Ryhmäjako ei miellyttänyt Anttia, sillä hän päätyi ainoaksi pojaksi tyttövaltaiseen ryhmään. Antti olisi halunnut ryhmäänsä toisen pojan. Hän aloitti opettajan ohjeiden ja päätösten kyseenalaistamisen välittömästi ja jatkoi sitä pitkään, keskeyttäen opettajan suunnitelmallisen toiminnan. Opettaja ei suostunut Antin vaatimukseen, vaan pyrki ensin sulkemaan toimintaa ja sitten rakentavasti vastaamaan kyseenalaistukseen keskustelemalla ongelmasta. Opettaja myös kannusti Anttia hyväksymään tilanteen tämän yrittäessä vaikuttaa opettajan päätöksiin vielä ryhmiin siirtymisen jälkeen. Vuorovaikutusepisodin tunnesävy oli havaintojemme mukaan Antin aloitteesta kylmä.

Haastattelimme kyseisestä episodista sekä Anttia että opettajaa. Haastattelun mukaan Antti koki, että joutuu aina tyttöjen ryhmään. Hän koki tilanteen negatiivisena, sillä hänen mukaansa tytöt komentelevat ja valittavat, eivätkä hyväksy Antin ehdotuksia. Haastattelussa hän mainitsi, että hän pettyi opettajan toimintaan eikä opettaja toiminut hänen mielestään oikeutetusti. Antti myös kertoi saaneensa toisinaan tahtonsa läpi esimerkiksi ryhmäjaossa. Opettajan vastine asiaan oli ristiriitainen:

Opettaja: ”En koskaan niinku hänen mielensä mukaisesti tee, et mun mielestä on ihan tarpeeksi valtaa ilman, että minä annan hänelle yhtään valtaa. Siis oppilaat antaa hänelle valtaa ihan tarpeeks. Eli en muuta koskaan Antin toiveiden mukaisesti.”

Antti tulkitsi opettajan haluttomuuden vaihtaa toista poikaa hänen ryhmäänsä välinpitämättömytenä.

Antti: ”Ei sitä [opettajaa] kiinnostanu pätkän vertaa.”

Hän kertoi jatkaneensa kyselyä siksi, ettei ymmärtänyt opettajaa. Antin kertoman mukaan hän ei siis pyrkinyt tunnin tahalliseen häirintään tai jatkanut kyseenalaistamista vain saadakseen tahtonsa

läpi. Hän ei myöskään kokenut, että olisi voinut itse toimia jollain toisella tavalla. Antti ei ymmärtänyt opettajan päätöstä ja oli edelleen sitä mieltä, että opettajan olisi pitänyt muuttaa ryhmiä. Opettajan näkökulma episodista oli erilainen kuin Antin. Opettajan mukaan kyseenalaistus johtui nimenomaan siitä, että Antti halusi saada tahtonsa läpi.

Opettaja: ”Antti on hyvin semmonen niinkun voimakas hahmo, sanoisin melkein dominoiva hahmo. Ja hän mielellään ite sitte päättäis kenen kanssa tekee ja aikaillla sitte päättää myöskin sen mitä se ryhmä sitten tekee, et se oli Antille ihan tyyppillistä käyttäytymistä, että hän päätyy nyt siihen tyttöjen kanssa siihen ryhmään ja sit hän olis halunnu sinne edes yhden pojan omalle puolelleen. Tytöt laittaa sille enemmän kamppoihin kun pojat ja saattaa liittyä tällaseenkin, mut mun mielestä se meni nyt harvinaisen jouhevasti. [...] [Antti] on siis huippufiksi poika ja pärjää niinku tällai akateemisissa aineissa ihan todella hyvin sit nää haasteet on täällä ryhmätyöskentelyn ja tiimityöskentelyn puolella, ni siinä mä näen semmosen pienen edistysakeleen, mikä sitten kyllä tuotti ihan hyvää mieltä.”

Opettaja perusteli toimintaansa ja periksi antamattomuuttaan muun muassa pedagogisesti. Hän esitti, että toimi ryhmänjakotilanteessa oikein, sillä pedagogisesti ei ole perusteltua antaa oppilaiden jakautua ryhmiin itsenäisesti. Mikäli opettaja taas olisi antanut Antille mahdollisuuden vaihtaa tai muuttaa ryhmäänsä, olisi opettajan pitänyt antaa sama mahdollisuus muille oppilaille. Opettajan mukaan Antille tekee hyvää toimia erilaisissa ryhmissä eikä vain sellaisissa, joissa hänen on mahdollista toimia johtajana. Opettaja ei kokenut episodista tunnesävyiltään negatiiviseksi, vaan oli mielissään siitä, kuinka tilanne lopulta päättyi. Opettaja kertoi haastattelussaan, että näkee kehitystä Antin toiminnassa. Hänen mukaansa vastaavanlaiset tilanteet ovat aiemmin päättyneet huonomminkin ja Antin tai luokan toiminta on täytynyt kokonaan keskeyttää tai lopettaa.

Kuvailemamme vuorovaikutusepisode on opettajan kertoman mukaan heidän luokkayhteisössään ja etenkin kyseisen oppilaan kohdalla tyyppinen. Havainnointiaineiston mukaan Antti olikin erittäin innokas kyseenalaistamaan opettajien metodeja ja päätöksiä. Kyseinen oppilas oli muita useammin mukana episodeissa, joissa esiintyi suoraa kyseenalaistamista opettajan toimintaa kohtaan. Lisäksi hän kyseenalaisti paljon myös luokkatovereidensa toimintaa. Opettaja pyrki aina puuttumaan kyseiseen toimintaan. Varsinaisen kyseenalaistamisen lisäksi Antti esitti paljon rakentaviakin kommentteja esimerkiksi opetukseen liittyen. Kuitenkin näiden kommenttien sisältö saattoi jäädä ilmaisutavan varjoon. Antin ilmaisu vaikutti nimittäin kylmältä ja toisinaan jopa aggressiiviselta. Hän esiintyi myös muunlaisissa episodeissa, jotka usein olivat häiritsemään pyrkiviä.

Laura. Toinen episodeistamme tapahtui ympäristötiedon tunnilla. Myös tässä episodissa käsiteltiin opettajan kyseenalaistamista. Ympäristötietoa opettaa luokalle kolmannen luokan opettaja, Veikko. Veikon lisäksi episodissa oli luokan oppilaista mukana Laura. Opettaja kuulusteli

oppilailta lukuläksyä kysellen kysymyksiä läksynä olleesta kappaleesta. Laura huudahti opettajan esittämien kysymysten väliin, että tietääkö opettaja itse vastauksia kysymyksiinsä. Opettaja vastasi tietävänsä, mutta haluavansa kuulla oppilaiden vastaukset. Muu luokka yhtyi Lauran esittämään kysymykseen ja jatkoi kyselyä, mihin opettaja reagoi sulkevasti. Vuorovaikutusepisodi oli tunnesävyiltään kylmä. Haastattelimme Veikkoa kesken tunnin, heti episodin tapahduttua. Lauraa haastattelimme vasta tunnin jälkeen. Tunnilla Veikko reagoi enemmänkin koko luokan kysymyksiin, mutta hänelle tekemämme haastattelun jälkeen hän ilmoitti Lauralle, että tämän tulisi jäädä tunnin jälkeen keskustelemaan kommentistaan.

Veikko tulkitse haastattelussaan kyselemisen tunnin tahalliseksi häirinnäksi sekä viisasteluksi. Hän kertoi haastattelussaan, että tutkimusluokallemme on tyypillistä viisastelu ja opettajan tehtävänantojen kritisointi. Veikko perusteli toimintaansa, sulkevaa reagoimistaan, pedagogisesti. Hänen mukaansa opettajan tehtävä on koulussa kysellä oppilailta. Veikko epäili, että Laura halusi vaikuttaa hauskalta viisastelemalla opettajalle.

Veikko: ”No, siis se oli semmonen vähä, tällä luokalla on muutenki tyypillistä, semmonen näsaviisastelu. Niinku siis sillä tavalla ja se oli siis ihan hän-hän niinku yritti olla ehkä hauska tai jotakin muuta, mutta siis sillai, että tota miks sä näitä meiltä kysyt, etkö sä tiedä näitä tai jotakin tämmöstä. Kyl mä sit sanoin niinku sitte, et kyl mä nyt nää tiedän, te ootte täällä koulussa, et sen takia mä teiltä kyselen tai et se on niinku semmonen metodi, että koulussa opettaja kyselee oppilailta ja vaikka tietää ne itse. [...]ei se nyt mitää varsinaisia tunteita herättäny, että mä vaan reagoin siihen [...]mentiin vaan tilanteessa eteenpäin, että sanoin vaan, että tota näin täällä mennään, että opettaja kyselee oppilailta.”

Laura todisti omassa haastattelussaan Veikon epäilyt oikeaksi. Hän kertoi olevansa pettynyt itseensä tunnilla tapahtuneen pelleilyn vuoksi. Laura valitsi myös tunnekorteista pettymyksen. Hän täsmensi, ettei ole pettynyt Veikon reaktioon hänen toimintaansa kohtaan, vaan omaan toimintaansa. Laura koki myös opettajan huomauttamisen asiasta aiheelliseksi.

Laura: ”Pettynyt [olo jäi tilanteesta]. [...] No ehkä sen takii, ku mä vähän pelleilin. Nii mul tulee itteeni vähä [pettynyt olo], että miks mä tein niin.”

Laura oli pahoillaan myös siksi, ettei ole tottunut saamaan vastaavanlaista palautetta opettajilta. Mikäli hän saisi palata tilanteeseen uudelleen, hän tekisi toisin ja olisi hiljaa. Veikon toiminta oli Lauran mielestä oikeutettua. Kysyessämme, reagoivatko opettajat kaikkeen luokassa tapahtuvaan viisasteluun vastaavalla tavalla, Laura vastasi myöntävästi. Tosin hän teki eron tyttöjen ja poikien välillä kyseisessä asiassa.

Laura: ”No, jos ne on pojat [jotka viisastelevat], ni ei ne [opettajat] yleensä, ku ne tietää, et ne hakee huomioo ja sillai.”

6.3.2 Pyrkimys vaikuttaa tunnin sisältöön: Roosa

Kolmas pääepisodistamme tapahtui englannin tunnilla. Sen keskiössä olivat luokan oma opettaja sekä Roosa-niminen oppilas. Luokkaan oli saatu uusi dokumenttikamera, josta oppilaat olivat hyvin kiinnostuneita. Luokan opettaja ei ollut vielä ehtinyt perehtyä kameran käyttöön, joten hän ei valinnut kameraa englannin tunnin työväliseksi, vaan pyrki suorittamaan suunnittelemansa tehtävät tavanomaisella taulutyöskentelyllä. Opettaja antoi Roosalle puheenvuoron, joka pyysi sitä asianmukaisesti viittaamalla. Roosa teki vaihtoehdoisen sekä rakentavan ehdotuksen englannin kotitehtävien tarkistamisesta. Hänen mielestään dokumenttikamera olisi ollut sopiva väline tehtävien tarkistukseen. Opettaja reagoi tilanteeseen sulkevasti ja jatkoi oman suunnitelmansa noudattamista. Opettajan tapa tarkistaa tehtäviä ei kuitenkaan onnistunut ja Roosa pyrki vielä uudelleen esittelemään ideaansa. Opettaja torjui Roosan toisen kerran ja suuntasi luokan toiminnan muualle. Episodin tunnesävy oli oppilaan esityksen torjumisesta huolimatta lämmin.

Haastattelimme sekä Roosaa että opettajaa kyseisen vuorovaikutusepisodin tiimoilta. Roosan haastatteluaineistosta kävi ilmi, että Roosan tekemän ehdotuksen taustalla oli halu kokeilla uutta laitetta.

Roosa: Siis kun nyt öö asennettiin toi uus dokukamera nii sit sitä tavallaan niinku halus heti käyttää sillee niinku tietää, miten se toimii.

Opettaja arvioi oppilaansa toiminnan taustavaikuttimet oikein arvioimalla haastattelussa, että uutuudenviehätys ja kokeilunhalu ohjasivat Roosan toimintaa.

Opettaja: No, ei varmaan sen kummemmasta kyse, kun me ollaan saatu toi dokukamera tossa viikko sitten tohon ja nyt se on sitten vihdosta viimein kytketty toimintaan, et kuhan nyt olis vaan innostunut käymään kokeileen uutta lelua. [...] [M]ut en mä usko, että Roosalla mitää muuta, ku et olis vaa halunnu nähdä, et kuin se dokukamera toimii siinä.

Opettaja koki, ettei tilanne herättänyt hänessä erikoisempia tunteita. Hänen mukaansa moni luokan oppilaista esittää innokkaasti mielipiteitään ja ideoitaan, vaikkakin Roosa on oppilaista innokkaimpia. Myöhemmin haastattelussa tosin kävi ilmi, että opettajaa toisinaan ärsyttää, että ideoita puolustetaan itsepäisesti ja jatkuvasti joutuu perustelemaan, miksei jokaista esitettyä ideaa voida toteuttaa. Tällaisissa tapauksissa opettaja koki oppilaiden ideat enemmänkin tuntia hidastaviksi kuin edistäviksi.

Opettaja: Niinku kyl nää hyvinki innokkaasti niinku kertoo mielipiteitä ja kertoo ideoitaan ja joskus niihin tarttuu ja joskus ne kieltämättä sitte niinku, sitten ärsyttääkin, koska ne ei välttämättä oo kauheen toimivia ja sitte ne tulee kerta toisensa jälkee, vaikka on perustellu, miksi ei voida toimia näin, nii silti niinku näitä samoja ideoita edelleenkin yritetään. Et sit se tul-tuntuu enemmänkin, et se hidastaa sitä tunnin etenemistä, ja sit ollaan kohta siinä pisteessä, et kohta joku sanoo, et eiks me kohta mennä välkälle. Kun kaikki kestää niinku tuplasti sen, mitä on ajatellu sen kestävän.

Roosa puolestaan kuvailee episodin jälkeisiä tuntemuksiaan positiivisiksi. Hänelle jäi omien sanojensa mukaan tyytyväinen olo tilanteesta. Opettajan toiminta ja se, ettei Roosaa ideaa toteutettu, eivät haitanneet Roosaa. Opettajan toiminnan hän koki oikeutetuksi. Kysyessämme, miltä opettajan reaktio Roosaa tekemään ehdotukseen tuntui, Roosa kertoi hänelle jääneen tuntemuksen, että opettaja halusi suorittaa tehtävien tarkastuksen samalla tavalla kuin aina ennenkin. Tyytyväisyydestään huolimatta Roosa ei ollut aivan varma, oliko opettajan reaktio hänen mielestään oikea tai olisiko opettaja voinut toimia toisin:

Roosa: Noo, emmä oikeen tiedä [...] Oli se silleen niinku ihan ok, niinku.

6.3.3 Oppilaan aiheetta syyllistäminen: Niklas

Neljäs episodimme tapahtui myös matematiikan tunnilla. Oppilaat valmistautuivat koetilanteeseen opettajan jakaessa viimeisiä ohjeita. Oppilaat istuivat toisistaan erillään. Tässä vuorovaikutusepisodissa olivat osallisina luokan oma opettaja sekä Niklas-niminen oppilas. Episodiin liittyi myös toinen poika, Lassi. Lassi ja Niklas istuivat lähellä toisiaan ja Lassi koki, että Niklas aikoo koetilanteessa katsoa häneltä vastauksia. Lassi keksi pystyttää Niklaksen pulpetille näkösuojan palapelilaatikon kannesta. Kannen tueksi Lassi asetti vielä kynänteroittimen. Koetilanteen alussa sekä kansi että teroitin tipahtivat lattialle. Opettaja puuttui toimintaan sulkevasti torumalla Niklasta rakennelmasta. Niklas puolustautui kertomalla, että Lassi on sen hänen pulpetilleen kasannut. Opettaja ei siirtänyt huomiotaan Lassiin, vaan kehotti Niklasta jättämään moiset rakennelmat pois. Tunnesävy episodin aikana oli kylmä.

Niklas kertoi haastattelussaan, ettei opettaja hänen mielestään toiminut oikein. Opettaja torui aiheetta Niklasta, vaikka Niklas myönsikin vahingossa tönäisseensä rakennelmaa, mistä aiheutui häiriötä muulle luokalle. Niklas valitsi tilanteesta jääneeksi tunteekseen hämmentyneen, sillä hän ei ymmärtänyt, miksi opettaja syyllisti häntä. Niklaksesta tilanne ei muutenkaan tuntunut miellyttävältä.

Niklas: No, ei se [opettajan huomautus] musta kyllä miltään kauheen kivalta tuntunu. [...] Noku mä en tienny, että miks ope sano siitä mulle, vaik Lassi sen laitto siihen.

Opettaja myönsi omassa haastattelussaan, ettei ollut huomannut, kumpi pojista rakennelman Niklaksen pulpetille kasasi. Opettaja perusteli toimintaansa sillä, ettei hän nähnyt tarvetta moiselle näköesteelle etenkin, kun sen tippuminen aiheutti häiriötä koko luokalle. Niklas koki torumisen selvästi isompana asiana, sillä hän vielä haastattelutilanteessa muisti siitä jääneen ikävän tunteen. Opettaja ei haastattelun perusteella nähnyt asian merkityksellisyyttä Niklaksen näkökulmasta:

Opettaja: Ei mun mielestä [vaikuttanut tunnelmaan], musta se oli ihan semmonen pikkuasia siinä tunnin alussa.

Niklaksen tapaus oli havainnointiaineistossamme ainoa tarpeettomaan syyllistämiseen viittaava tapaus. Toki emme voi varmuudella tietää, tapahtuiko luokassa myös muita vastaavia tapauksia.

6.3.4 Tunnin tahallinen häirintä: Anni ja Jonni

Anni. Kolmas valitsemamme episodi tapahtui matematiikan tunnilla. Osallisina vuorovaikutusepisodissa olivat luokan oma opettaja sekä Anni, eräs luokan oppilaista. Tilanteeseen liittyi myös toinen luokan oppilaista, Milla. Matematiikan tunnilla oppilaat saivat työskennellä vapaasti pelaten ja tehden tehtäviä luokkatovereiden kanssa. Annin oli tarkoitus auttaa Millaa matikan monisteen kanssa, mutta nopeasti huomio keskittyi muuhun toimintaan. Milla piirteli ja Anni näytti purkavan pitkästyksensä konttaamalla lattialla ja pelleilemällä. Opettaja puuttui toimintaan vihjaavasti kysyen, häiritseekö vai auttaako Anni. Anni vastasi auttavansa ja opettaja jätti heidät työskentelemään. Toiminta kääntyi takaisin matematiikkaan.

Anni vaikutti hieman ujoilta, mutta iloiselta oppilaalta. Havaintojemme mukaan Anni sai opettajalta lähinnä vain positiivista palautetta. Hän kertoi haastattelussaan kokevansa asian samalla tavalla. Kuitenkin Annin toiminta oli tunneilla paljon muutakin kuin annettujen tehtävien tekemistä. Hänen toimintansa olisi voitu luokitella toisinaan jopa häiritsemään pyrkiväksi, mutta se ei herättänyt opettajan huomiota, joten häiritsemään pyrkiviä vuorovaikutusepisodeja syntyi vain tämä yksi. Opettajan haastattelusta kävikin ilmi, ettei opettaja ollut huomannut Annin häiritsevää toimintaa kaikessa laajuudessaan:

Opettaja: No siinä oli Millalla tämmönen kertausmoniste vielä kesken ja Annilla oli taas vastaava moniste jo valmiina ja näytti kyllä, että Anni tuli siihen ehkä vähän jotain muuta juttua supattaan Millalle ja tämmönen vapaamman työskentelyn hetki ja Milla ehkä piirteli siinä jollekin toiselle paperille jotakin.

Episodi oli tunnesävyiltään lämmin ja opettaja puuttui tyttöjen toimintaan rakentavasti, vaikka tarkoituksena olikin häiritsevän toiminnan lopettaminen. Anni koki tilanteen positiivisena ja hänelle jäi episodista iloinen tunne. Hän perusteli iloa sillä, ettei opettaja suutu mistään. Selvitimme opettajan haastattelussa, reagoiko opettaja myös muiden oppilaiden tekemisiin samalla tavalla. Opettaja kertoi, ettei hänen reaktioonsa vaikuta se, kuka oppilas on kyseessä. Etenkin vapaamman työskentelyn tunneilla hän on tottunut suuntaamaan useiden oppilaiden toimintaa takaisin tunnin aiheeseen.

Opettaja: [...] kun on tommonen tunti, että tehdään monenlaisia asioita, jotkut pelaa, jotkut tekee monistetta, jotkut tekee työkirjaa, ni kyl mä hyväksyn sen et kaikki sit pysyy asiassa ja heitä pitää palautella asiaan, en sen kummemmin reagoinu muittenkaan... [...] Ja uskon kyllä, että niinku ihan kenen tahansa kohdalla sanonu samalla tavalla.

Kysyimme myös Annilta, uskoiko hän opettajan reagoivan vastaavalla tavalla muiden luokalla olevien oppilaiden samankaltaiseen häiritsevään toimintaan:

Anni: Mm, ei ehkä ihan välttämättä nii. [...] No se on yleensä pojille vähän tiukempi, kun tytöille.

Jonni. Viimeinen valitsemastamme kuudesta episodista tapahtui myös ympäristötiedon tunnilla. Tällä tunnilla paikalla ei ollut ympäristötiedon virallinen opettaja, vaan sijainen, Tapio. Vuorovaikutusepisodissa oli sijaisopettajan lisäksi mukana luokan oppilaista Jonni. Tunnin alussa luokassa oli yleistä hälinää ja opettaja pyrki hiljentämään luokkaa. Jonni sanoi opettajalle olevansa jo hiljaa. Tapio nostatti Jonnin ylös paikaltaan ja aloitti keskustelun siitä, miten opettajalle ja aikuiselle puhutaan. Tapio reagoi Jonnin aloitteeseen sulkevasti ja pyrki lopettamaan Jonnin toiminnan. Tunnesävy tilanteessa oli kylmä.

Myös tässä episodissa opettaja vetosi omaan auktoriteettiinsa sekä pedagogiseen asemaansa oikeuttaakseen toimintansa. Omien sanojensa mukaan hän nostatti Jonnin ylös ja piti puhuttelun tehdäkseen selväksi, että luokassa tulee toimia sääntöjen ja ohjeiden mukaan. Opettajassa tilanne ei herättänyt suuria tunteita eikä hän nähnyt sitä kovin merkitykselliseksi:

Opettaja: Ei mitään [filiksiä herättänyt oppilaan suun soittaminen]. Se on ihan osa työtä. [...] Ei, ei vaikuttanut [tunnin kulkuun].

Jonni oli omassa haastattelussaan sitä mieltä, että opettajan toiminta oli oikeutettua. Hänelle ei jäänyt tapahtuneesta huonoa tunnetta, vaan aivan tavallinen olo. Jonni valitsi tunnekorteista ”jonkun muun”, eli omavalintaisen tunteen ja nimesi sen tavalliseksi olotilaksi. Mikäli Jonni

kuitenkin voisi palata takaisin episodin tilanteeseen, hän muuttaisi toimintaansa, eikä sanoisi mitään.

Aiemmin esiteltyssä Lauran haastattelussa, nousi esiin mielipide siitä, mikäli poika olisi toiminut opettajaa kyseenalaistaen, olisi opettaja reagoinut eri tavalla. Opettaja olisi Lauran mukaan reagoinut neutraalimmin, sillä he tietävät poikien hakevan pelleilyllä huomiota. Kuudenteen episodiin liittyvässä Jonnin haastattelussa nousi esiin sama teema. Jonni oli kuitenkin Lauran kanssa eri mieltä. Hän ei uskonut että opettaja olisi suhtautunut eri tavalla, jos Jonnin asemasta samoin olisi tehnyt joku muu oppilas. Jonnin mielestä kuka tahansa olisi saanut opettajassa aikaan samanlaisen reaktion. Jonnin kanssa saman otsikon alla esitelty Anni puolestaan kertoi haastattelussaan ajattelevansa, että poikien häiritessä tuntia, opettaja suhtautuu tiukemmin ja sulkevammin kyseiseen toimintaan.

6.3.5 Pääepisodien yhteenveto

Oppilaiden aloitteita on mahdollista lähestyä myös arvioimalla oppilaiden tekemien aloitteiden laatua. Oppitunneilla esitettiin sekä lämpimiä että kylmiä muutokseen pyrkiviä episodeja. Sekä kylmissä että lämpimissä muutospyrkimyksissä oppilaan aloitteen taustalla oli subjektiivinen mielihyvä. Lämpimät muokkausyritykset erosivat kylmistä siinä, että ne esitettiin sanallisten ehdotusten kautta ja tarkoituksena oli oman tai ryhmän edun ajaminen.

Lewis ym. (2010, 166–167) toteavat oppilaiden aloitteiden koskevan vain harvoin oppitunnin käytäntöjä, mutta omassa aineistossamme on kuitenkin myös sellaisia oppilaiden aloitteita, jotka ehdottavat nimenomaan tuntiin liittyvää erilaista lähestymistapaa. Nämä aloitteet on aineistossamme tulkittu lähinnä lämpimiksi muutosyrityksiksi, mutta suhteessa muun tyyliisiin aloitteisiin niitä ei esiintynyt kovin paljoa. Oppilaat ehdottivat esimerkiksi palkintoja tehtävän valmiiksi saaneille tai ryhmiiin jakamista arpalippuja käyttämällä. Vaikka monen tällaisen aloitteen taustalla oli jollain tavalla oman edun tai mielihyvän tavoittelu, ne olivat kuitenkin ehdotuksia oppitunnin toiminnan muokkaamiseksi. Myös muutamia sellaisia aloitteita esiintyi, joissa oppilaat pyrkivät toimimaan koko oppilasryhmän eduksi.

Muutaman kerran oppilaan aloite eteni tunnilla yleiseksi keskusteluksi aiheesta, mutta tämä oli melko harvinaista ja aloite koski yleensä arkisia asioita eikä tunnin aihetta. Opettaja kuitenkin saattoi hyväksyä sellaiset ehdotukset, jotka sopivat hänen suunnitelmaansa tunnin kulusta. Malochin ja Beutelin (2008, 28) mukaan opettaja hyödyntääkin oppilaiden aloitteita yleensä vain silloin, jos ne sopivat oppitunnin aiheeseen tai niistä on muuten helppo lähteä etenemään tärkeään aiheeseen. Oppilaiden mielipiteitä siitä, miten he haluaisivat tunneilla edetä, kyseltiin kuitenkin

hyvin niukasti. Aineistossamme esiintyy vain yksi episodi, jossa opettaja kysyi oppilaiden mielipidettä tunnin etenemisestä ja toiminnan jatkamisesta. Oppilaita siis kuunneltiin kyllä, mutta vain silloin, kun he toivat itse esiin halunsa vaikuttaa. Havainnointimme mukaan oppilaat eivät osallistuneet opetuksen ja tuntien toiminnan suunnitteluun.

Osallisuuteen kuuluu mahdollisuus tuntea pätevyyttä ja vaikuttamisen mahdollisuutta omassa arkiympäristöön (Nousiainen & Piekkari 2005, 8). Havaintojemme mukaan oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa koulun arkeen ja toimintatapoihin olivat melko pieniä. He saivat tehdä ehdotuksia toiminnan etenemisestä, ja opettaja päätti toteutetaanko ehdotus vai ei. Jos oppilaiden osallisuutta verrataan Hartin (1997) ja Shierin (2001) tikapuumalleihin, eivät oppilaat ole kovin korkeilla askelmilla. Oppilaat ovat kuitenkin jonkin verran osallisia, joten Hartin (1997, 41) mallin kolmella alimmalla askelmalla toimimisesta ei ole kyse.

Jos tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden osallisuutta verrataan Shierin (2001) malliin osallisuudesta, oppilaat ovat selvästi vähintään ensimmäisellä askelmalla, jossa heitä kuunnellaan. Toisella portaalla olisi oppilaiden kannustaminen omien mielipiteidensä ilmaisuun ja kolmannella se, että oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon. Aineistomme pohjalta emme havainneet paljoakaan konkreettista kannustusta oppilaiden mielipiteiden ilmaisuun, sillä oppilaiden mielipiteitä toimintaan kyseltiin hyvin vähän. Toisaalta oppilaiden itse ilmaiset mielipiteet otettiin joskus huomioon, ja opettaja lähti kokeilemaan oppilaiden ehdotuksia. Rajanveto näiden kahden askelman välille on siis hieman epäselvä. (Shier 2001, 110.)

Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että oppilaiden ei ole aina tarkoituskaan toimia mallien ylimmillä tasoilla (Hart 1997, 41). Voidaan siis ajatella, että oppilaat toimivat joillakin tunneilla korkeammalla osallisuuden tasolla, kun opettaja kannusti heitä ilmaisemaan mielipiteensä, otti heidän ehdotuksensa huomioon ja toimi niiden mukaan tai ainakin perusteli, miksi oppilaan idea ei olisi käytännössä toimiva. Suurimman osan ajasta oppilaiden voidaan kuitenkin todeta toimineen niillä alemmilla osallisuuden tasoilla, joihin kuuluu vain oppilaiden mielipiteiden kuuntelu. Hart (1997, 40) kuitenkin toteaa, että tikapuumalli on yksinkertaistettu metafora, jonka tarkoitus on auttaa havainnollistamaan ja huomamaan osallisuuden eri tasoja. Tämän nojalla ei ehkä ole syytäkään liian tiukasti sijoittaa oppilaiden osallisuutta vain yhteen lokeroon.

Osallisuuden lisäämisessä aikuisten panos on tärkeä, sillä Nousiaisen ja Piekkarin (2005, 7) mukaan lapset ja nuoret eivät koe osallisuutta ja vaikuttamista tärkeänä, jos niihin ei ole totuttu osana arkea. Toisaalta koulu on kuitenkin se paikka, johon lapset ja nuoret eniten haluaisivat vaikuttaa (Arponen 2007, 37). Tästä syystä oppilaiden mielipiteiden kuunteleminen, niiden kysyminen ja niiden huomioon ottaminen ovat erittäin tärkeitä asioita. Edelleen osallisuutta voisi

kasvattaa ottamalla lapset osaksi päätöksentekoa ja antamalla heille enemmän valtaa ja vastuuta toiminnan toteutukseen (Hart 2002, 41; Shier 2001, 110).

7 TULOSTEN TULKINTAA

Kaikki opettajan ja oppilaan välille syntyvä vuorovaikutus ei suinkaan aina liity tunnin pedagogiseen kehykseen. Tunnin aikana tapahtuu paljon tunnin aineeseen tai teemaan liittymätöntä vuorovaikutusta, jota esittelimme tutkimuksen tulososiossa ja haluamme nyt tulosten tulkinnan kautta avata. Tulosten avaamisessa on oleellista aiempien teorioiden nivoutuminen omiin tuloksiimme. Vertaammekin omia tuloksiamme aiempiin julkaisuihin sekä selittääksemme että vahvistaaksemme löydöksiämme. Tutkimuksen tuloksia esittelevä osio kuvailee kokonaisuudessaan sitä, millaisia erilaisia julkisia ja suunnittelemattomia vuorovaikutustilanteita opettajien ja oppilaiden välille syntyy tavallisissa luokkahuonetilanteissa.

7.1 *Oppilaiden aloitteet*

Rainio (2008, 124) jaotteli oppilaiden aloitteet neljään kategoriaan: rakentaviin, tukeviin, hajottaviin ja vastustaviin. Näitä aloitetyyppejä voi eritellä myös omasta aineistostamme. Rakentaviksi voidaan luokitella osa tunnin toimintaa kehittämään pyrkineistä aloitteista. Kuudessa pääepisodissa esiintynyt episodi, jossa Roosa ehdottaa dokumenttikameran käyttöä on hyvä esimerkki tällaisesta lämminhenkisestä rakentavasta aloitteesta, jossa oppilas tekee ehdotuksen tunnin etenemisestä. Osaa oppilaiden aloitteista on kuitenkin hankalampi saada sopimaan näihin neljään kategoriaan. Aloitteet, jotka eivät pyrkineet aktiivisesti muokkaamaan tunnin kulkua vaan olivat esimerkiksi vain oppilaiden huutelua ja kommentointia, eivät ainakaan selkeästi sovi näiden kategorioiden määrittelyihin.

Opettajan kyseenalaistaminen nousi vahvasti esiin oppilaiden tekemissä aloitteissa, ja nämä aloitteet voisi Rainion (2008, 124) luokituksessa määritellä vastustaviksi. Vaikka kyseenalaistaminen tai opettajan kanssa väittely eivät kuulu perinteiseen käsitykseen opetuksen kulusta, opettaja voi tietoisesti käyttää sitä osana opetusmenetelmäänsä ja haastaa oppilaita väittelyyn ja kyseenalaistamiseen (Karvonen 2007, 136). Omassa aineistossamme kyseenalaistaminen kumpusi kuitenkin suoraan oppilaista itsestään ilman opettajan tietoista agenda. Veikko totesi haastattelussaan, että opettajan kyseenalaistaminen ja viisastelu oli luokalle tyypillistä. Havainnointiaineiston perusteella luokalla oli erityisesti muutama oppilas, joiden

käytöksessä opettajan kyseenalaistaminen oli yleistä. Kyseenalaistamista myös esiintyi opettajasta riippumatta.

7.1.1 Muutokseen pyrkivät aloitteet

Oppilaiden aloitteita on mahdollista lähestyä myös arvioimalla oppilaiden tekemien aloitteiden laatua. Oppitunneilla esitettiin sekä lämpimiä että kylmiä muutokseen pyrkiviä episodeja. Sekä kylmissä että lämpimissä muutospyrkimyksissä oppilaan aloitteen taustalla oli subjektiivinen mielihyvä. Lämpimät muokkausyritykset erosivat kylmistä siinä, että ne esitettiin sanallisten ehdotusten kautta ja tarkoituksena oli oman tai ryhmän edun ajaminen.

Lewis ym. (2010, 166–167) toteavat oppilaiden aloitteiden koskevan vain harvoin oppitunnin käytäntöjä, mutta omassa aineistossamme on kuitenkin myös sellaisia oppilaiden aloitteita, jotka ehdottavat nimenomaan tuntiin liittyvää erilaista lähestymistapaa. Nämä aloitteet on aineistossamme tulkittu lähinnä lämpimiksi muutospyrkimyksiksi, mutta suhteessa muun tyyliisiin aloitteisiin niitä ei esiintynyt kovin paljoa. Oppilaat ehdottivat esimerkiksi palkintoja tehtävän valmiiksi saaneille tai ryhmään jakamista arpalippuja käyttämällä. Vaikka monen tällaisen aloitteen taustalla oli jollain tavalla oman edun tai mielihyvän tavoittelu, ne olivat kuitenkin ehdotuksia oppitunnin toiminnan muokkaamiseksi. Myös muutamia sellaisia aloitteita esiintyi, joissa oppilaat pyrkivät toimimaan koko oppilasryhmän eduksi.

Muutaman kerran oppilaan aloite eteni tunnilla yleiseksi keskusteluksi aiheesta, mutta tämä oli melko harvinaista ja aloite koski yleensä arkisia asioita eikä tunnin aihetta. Opettaja kuitenkin saattoi hyväksyä sellaiset ehdotukset, jotka sopivat hänen suunnitelmaansa tunnin kulusta. Malochin ja Beutelin (2008, 28) mukaan opettaja hyödyntääkin oppilaiden aloitteita yleensä vain silloin, jos ne sopivat oppitunnin aiheeseen tai niistä on muuten helppo lähteä etenemään tärkeään aiheeseen. Oppilaiden mielipiteitä siitä, miten he haluaisivat tunneilla edetä, kyseltiin hyvin niukasti. Aineistossamme esiintyy vain yksi episodi, jossa opettaja kysyi oppilaiden mielipidettä tunnin etenemisestä ja toiminnan jatkamisesta. Oppilaita siis kuunneltiin kyllä, mutta vain silloin, kun he toivat itse esiin halunsa vaikuttaa. Havainnointimme mukaan oppilaat eivät osallistuneet opetuksen ja tuntien toiminnan suunnitteluun.

Osallisuuteen kuuluu mahdollisuus tuntea pätevyyttä ja vaikuttamisen mahdollisuutta omassa arkiympäristöön (Nousiainen & Piekkari 2005, 8). Havaintojemme mukaan oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa koulun arkeen ja toimintatapoihin olivat melko pieniä. He saivat tehdä ehdotuksia toiminnan etenemisestä, ja opettaja päätti toteutetaanko ehdotus vai ei. Jos oppilaiden osallisuutta verrataan Hartin (1997) ja Shierin (2001) tikapuumalleihin, eivät oppilaat ole kovin

korkeilla askelmilla. Oppilaat ovat kuitenkin jonkin verran osallisia, joten Hartin (1997, 41) mallin kolmella alimmalla askelmalla toimimisesta ei ole kyse.

Jos tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden osallisuutta verrataan Shierin (2001) malliin osallisuudesta, oppilaat ovat selvästi vähintään ensimmäisellä askelmalla, jossa heitä kuunnellaan. Toisella portaalla olisi oppilaiden kannustaminen omien mielipiteidensä ilmaisuun ja kolmannella se, että oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon. Aineistomme pohjalta emme havainneet paljoakaan konkreettista kannustusta oppilaiden mielipiteiden ilmaisuun, sillä oppilaiden mielipiteitä toimintaan kyseltiin hyvin vähän. Toisaalta oppilaiden itse ilmaisemat mielipiteet otettiin joskus huomioon, ja opettaja lähti kokeilemaan oppilaiden ehdotuksia. Rajanveto näiden kahden askelman välille on siis hieman epäselvä. (Shier 2001, 110.)

Täytyy kuitenkin ottaa huomioon, että oppilaiden ei ole aina tarkoituskaan toimia mallien ylimmillä tasoilla (Hart 1997, 41). Voidaan siis ajatella, että oppilaat toimivat joillakin tunteilla korkeammalla osallisuuden tasolla, kun opettaja kannusti heitä ilmaisemaan mielipiteensä, otti heidän ehdotuksensa huomioon ja toimi niiden mukaan tai ainakin perusteli, miksi oppilaan idea ei olisi käytännössä toimiva. Suurimman osan ajasta oppilaiden voidaan kuitenkin todeta toimineen niillä alemmilla osallisuuden tasoilla, joihin kuuluu vain oppilaiden mielipiteiden kuuntelu. Hart (1997, 40) kuitenkin toteaa, että tikapuumalli on yksinkertaistettu metafora, jonka tarkoitus on auttaa havainnollistamaan ja huomamaan osallisuuden eri tasoja. Tämän nojalla ei ehkä ole syytäkään liian tiukasti sijoittaa oppilaiden osallisuutta vain yhteen lokeroon.

Osallisuuden lisäämisessä aikuisten panos on tärkeä, sillä Nousiaisen ja Piekkarin (2005, 7) mukaan lapset ja nuoret eivät koe osallisuutta ja vaikuttamista tärkeänä, jos niihin ei ole totuttu osana arkea. Toisaalta koulu on kuitenkin se paikka, johon lapset ja nuoret eniten haluaisivat vaikuttaa (Arponen 2007, 37). Tästä syystä oppilaiden mielipiteiden kuunteleminen, niiden kysyminen ja niiden huomioon ottaminen ovat erittäin tärkeitä asioita. Edelleen osallisuutta voisi kasvattaa ottamalla lapset osaksi päätöksentekoa ja antamalla heille enemmän valtaa ja vastuuta toiminnan toteutukseen (Hart 2002, 41; Shier 2001, 110).

7.1.2 Tuntia häiritsemään pyrkivät aloitteet

Tutkimuksessamme laskimme häiritseväksi käyttäytymiseksi tapaukset, joissa ilmeni monia Brownin ja Hopkinsinkin (2008, 10–11) esittelemiä primaarisia tunteita. Tällaisia olivat esimerkiksi kärsimättömyys, häkeltyminen ja turhautuminen, jotka saattoivat luokassa näkyä selkeästi tunnistettavina tunneilmiöinä tai naamioitua jonkin sekundaarisen tunteen, esimerkiksi ilkeyden tai vihan, taakse. (Brown & Hopkins 2008, 10–11.) Useimmat tuntia häiritsevistä

oppilaista olivat poikia, kuten aiemmin tulospöytä on todettu. Tutkimukset primaarisista ja sekundaarisista tunteista sekä niiden ilmenemisestä sukupuolittain väittävät, että pojat käyttäisivät enemmän primaarisia, alkuperäisiä tunteita. Tytöt puolestaan säätelevät tunteitaan ja reagoivat ennemminkin sekundaarisin tuntein. (ks. Kochanska ym. 2002)

Syytä tunteiden eri asteille ja jakautumiselle sukupuolittain voidaan hakea esimerkiksi kasvatukselta. Pojille opetetaan, että itkeminen, siis esimerkiksi pelon sekundaarinen seuraus, ei ole miehekästä ja tytöille puolestaan perustellaan vihan ilmaisemista epänaivuisena käyttäytymisenä (Fromme 2011, 236). Toisaalta syyllisyys on iso tekijä tunnin häiritsemiseen liittyvissä episodeissa. Väärin tekemisestä pitäisi tuntea syyllisyyttä, mutta siitä huolimatta etenkin pojat jatkoivat tuntien häiritsemistä. Turnerin ja Stetsin (2005, 19) mukaan syyllisyys opitaan primaarisen tunteen, pelon, kautta, sillä mahdollinen rangaistus herättää pelkoa. Kochanska ym. (2002, 472, 475) ovat tutkimuksellaan selvittäneet, että pojat rikkovat enemmän sääntöjä ja normeja kuin tytöt. Tutkimuksen mukaan pojat myös kokevat vähemmän syyllisyyden tunteita kuin tytöt (Kochanska ym. 2002, 472, 475).

Toisaalta taas lapsen ahdistus ja paha olo voi purkautua kouluympäristössä häiriköintinä, kiusaamisena tai jopa vihan tunteina siksi, että oppilas käyttää näitä negatiivisina ilmeneviä tunteitaan instrumentteina saavuttaakseen tahtonsa. (Kanninen & Sigfrids 2012, 77–79.) Esimerkiksi Antti pyrki negatiivissävytteisellä kyseenalaistamisellaan kumoamaan opettajan päätöksen. Selkeitä negatiivissävytteisiä instrumentaalisia tunteita ilmeni myös esimerkiksi oppituntien lopussa oppilaiden kokiessa tarvetta päästä tunnilta välitunnille tai kotiin.

Työrauhaa palauttamaan ja oppilaiden häiriköintiä hillitsemään pyrkineet opettajien aloitteet olivat aineistossamme hyvin yleisiä. Opettajat käyttivät joko hyvin lyhyitä koko luokalle tarkoitettuja kommentteja, kuten ”Hiljaa!”, tai pyysivät yksittäistä oppilasta tai pientä joukkoa oppilaita käyttäytymään mainitsemalla oppilaat nimeltä, aivan kuten Ristevirta (2007) on opettajien työrauhavuoroista todennut. Lyhyet ja koko luokalle suunnatut aloitteet olivat hyvin yleisiä, mutta opettajat puuttuivat oppilaiden käyttäytymiseen myös yksilöidiksi, kuten esimerkiksi Annin ja Jonnin tapaukset osoittavat.

7.2 Oppilaiden sukupuoli

Kuten monessa aiemmassakin tutkimuksessa (esim. Lahelma & Gordon 1999; Howe 1997; Myhill & Jones 2006; Swinson & Harrop 2009; Einarsson & Granström 2002; Lindroos 1997), myös meidän tutkimuksessamme näkyi selvästi ero tyttö- ja poikaoppilaiden välillä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Opettajat antoivat huomattavasti enemmän huomiota pojille

tekemällä enemmän nimenomaan pojille kohdistettuja aloitteita. Lisäksi pojat tekivät huomattavasti enemmän aloitteita kuin tytöt.

Swinson & Harrop (2009, 519) toteavat poikien saavan enemmän opettajan huomiota, olipa kyse sitten positiivisesta kehumisesta tai huonon käytöksen nuhtelusta. Oman tutkimuksemme tulokset ovat pitkälti samankaltaisia. Opettajat kohdistivat huomattavasti enemmän sekä lämpimiä että kylmiä aloitteita poikia kuin tyttöjä kohtaan. On kuitenkin huomattava, että kaikesta tyttöjen saamasta huomiosta suurempi osa on positiivista kuin negatiivista (Myhill & Jones 2006, 111), sillä opettajat tekivät tyttöjä kohtaan enemmän lämpimiä kuin kylmiä aloitteita.

Pojat saivat huomattavasti suuremman määrän opettajan huomiota sekä opettajan itsensä antamana, että myös olemalla itse tyttöjä aktiivisempia aloitteentekijöitä. Myös Einarsson & Granström (2002, 124–125) toteavat, että poikien tekemien aloitteiden määrä on huomattavasti tyttöjen aloitteiden määrää suurempi (ks. myös Lindroos 1997). Lindroos (1997, 78) ehdottaa, että luokan tyttövaltaisuus on kenties ainoa mahdollisuus saada äänensä kuuluviin paremmin. Tutkimuksemme luokalla tyttöjä oli kuitenkin poikia enemmän, mutta pojat olivat silti useammin äänessä. Kaikissa tapauksissa edes määräänemmistö ei siis saa tyttöjä lisäämään aloitteitaan tai opettajaa kohdistamaan heihin enemmän huomiota.

Myhillin & Jonesin (2006, 107) mukaan oppilaat ovat itsekkin huomanneet opettajien huomioivan enemmän poikia kuin tyttöjä ja poikien saavan myös suuremman osan opettajien negatiivisesta palautteesta. Haastatteluilla keräämässämme aineistossa oppilaiden mielipiteet opettajien antamasta huomiosta kuitenkin vaihtelivat. Annin mielestä opettajat suhtautuvat työrauhanhäirintätilanteissa tiukemmin poikiin kuin tyttöihin, kun taas Jonni ei uskonut, että opettaja olisi toiminut toisin, vaikka tunnin häiritsijänä olisi ollut tyttö. Annin ja Jonnin näkemysero on kiinnostava, sillä Myhillin ja Jonesin (2006, 107) tutkimuksessa erityisesti pojat kokivat opettajan olevan heitä kohtaan negatiivisempi ja tiukempi ilman syytä.

Opettaja vastasi kohtelevansa kaikkia samalla tavalla samanlaisessa tilanteessa, mikä voi johtua suomalaisten opettajien perinteisestä tavasta lähestyä asioita sukupuolineutraalisti. Vaikka sukupuolineutraaliudella tarkoitetaan hyvää ja sen ajatellaan johtavan tasa-arvoiseen kohteluun, on vaarana kuitenkin vanhoihin stereotypioihin jääminen. (ks. Syrjäläinen & Kujala 2010, 35; Lahelma & Gordon 1999, 91.) Myös tässä tapauksessa voidaan kyseenalaistaa se, olisiko opettaja kuitenkaan toiminut tilanteissa tyttöjen ja poikien suhteen samalla tavalla. Oman näkemuksemme mukaan opettaja suhtautui esimerkiksi Annin aiheuttamaan tunnin häirintään huomattavasti lempeämmin kuin poikien vastaavaan toimintaan.

Laura totesi haastattelussaan poikien selviävän helpommalla viisastelusta ja pelleilystä. Lindroosin (1997, 107, 149–150) mukaan opettajien on helpompi olla poikien kanssa luontevasti

ja antaa palautetta huumorin keinoin. Tytöiltä odotetaan hillitympää käytöstä kuin pojilta, eikä samanlainen sosiaalisuus ja toiminta ole välttämättä sallittua (Tolonen 1999, 142; myös Sadker & Sadker 1995, 44). Tämä voi osaltaan selittää sitä, miksi Lauralle jäi sellainen tunne, että poika olisi selvinnyt samankaltaisesta tilanteesta helpommalla. Toisaalta aineistossamme esiintyy myös sellaisia tilanteita, joissa tyttöjen aloite sisälsi lämminhenkistä huumoria ja sai opettajalta rakentavan reaktion. Opettajien reaktiot poikia kohtaan vastaavissa tilanteissa olivat vaihtelevampia, ja pojat saivat useammin osakseen sarkasmia tai nolaamista. Tämä voi johtua esimerkiksi opettajien lempeämmästä tavasta suhtautumisesta tyttöihin (Myhill & Jones 2006, 108), kun taas pojille uskalletaan olla kovempia ja ankarampia.

Tyttöjen ja poikien aloitteissa oli myös eroja. Oylerin (1996, 157) mukaan pojat tekevät tyttöjä enemmän omaan asiantuntijuuteensa perustuvia aloitteita, ja tytöt liittävät tunteensa aloitteisiin poikia useammin. Omassa aineistossamme huomattava ero oli esimerkiksi tuntia muuttamaan pyrkineissä aloitteissa. Pojat tekivät kaiken kaikkiaan enemmän kyseisiä aloitteita, mutta niistä noin puolet oli tuntia häiritseviä. Tyttöjen tuntia muuttamaan pyrkineistä aloitteista sen sijaan kaikki yhtä lukuun ottamatta olivat lämpimiä.

Esimerkkinä tulososiossa tällaisesta tunnin aihetta koskettavasta lämpimästä muutosehdotuksesta käytimme Roosin kysymystä uudesta tavasta tarkastaa tehtävä. Roosa oli myös tapauksesta haastatellun opettajan mukaan yksi luokan innokkaimpia tuntikehyksen muokkaajia. Roosin sekä muidenkin tyttöjen huomattava lämminhenkisyys aloitteissa sekä rakentavien muutosehdotusten esittäminen kertoivat siitä, että he osasivat toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa paremmin kuin pojat. Vuorovaikutustilanteet vaativat onnistuakseen vuorovaikutukseen osallistuvilta osapuolilta laskelmallisuutta, ymmärtäväisyyttä, joustavuutta sekä oivaltavuutta. Tällainen henkilö tuleekin vahvan itsehallintansa vuoksi usein hyvin toimeen sekä opettajien että muiden oppilaiden kanssa ja sopeutuu koulun käytänteisiin sekä vaatimuksiin. (Nurmi ym. 2009, 109.)

Voidaankin sanoa, että tutkimusluokan tytöt ovat omaksuneet piilo-opetussuunnitelman poikia paremmin. Tyttöjä voidaan pitää näin ollen myös ”koulu-viisaina” (school-wise) sekä ”opettaja-viisaina” (teacher-wise) (Jackson 1990, 35). Tätä väitettä puoltaa myös esimerkiksi edelläkin mainittu Annin tapaus.

Kaikki oppilaiden tekemät muutosehdotukset eivät pyrkineet yleisen hyödyn tavoitteluun, vaan yksittäisen oppilaan hyötyyn, ja niissä monesti testattiin sitä, mihin kaikkeen opettajan saisi suostumaan. Vepsäläisen (2007, 157) mukaan oppilaat käyttävät joskus aloitteitaan keinona saada opettaja poikkeamaan tunnin aiheesta. Osasta oppilaiden aloitteita tämä näkyy, eivätkä aloitteiden tekijätkään varmasti aina uskoneet opettajan suostuvan esitettyyn ehdotukseen. Pojat olivat

tekemässä huomattavamman osan muutokseen pyrkivistä aloitteista. Näistä aloitteista puolet oli negatiivissävytteisiä. Nämä negatiivissävytteiset, kylmät, muutosaloitteet kumpusivat subjektiivisen mielihyvän tavoittelun lisäksi turhautumisesta ja kärsimättömyydestä.

7.3 Tunteet vuorovaikutusepisodeissa

Havainnoimistamme vuorovaikutusepisodeista tunnesävyiltään positiivisiksi ja lämpimiksi arvioimme suuremman osan episodeista. Myös sekä opettajien että oppilaiden tekemät aloitteet olivat pääasiassa lämpimiä. Kun tunnelma luokassa oli yleisesti lämmin, olivat aloitteetkin lämpimiä. Aineiston perusteella voimmekin sanoa, että luokassa vallitsi enemmän tunteiden samansuuntaisuus, eli resonanssi. Dissonanssin, tunteiden erisuuntaisuuden, vallitessa luokassa olisi ilmennyt selkeämpiä vuorovaikutuksen konfliktitilanteita ja yhteisö olisi ollut hajanaisempi (Isokorpi 2004, 70–72).

Kuten tulososiossa totesimme, poikien ja tyttöjen tekemien aloitteiden tunnesävyissä huomasimme selkeitä eroavaisuuksia. Tytöt tekivät enimmäkseen vain lämpimiä aloitteista, kun taas poikien tekemien kylmien ja lämpimien aloitteiden määrän välillä ei ollut suurtakaan eroa. Toisin sanoen pojilla oli paljon kylmiä aloitteita verrattuna heidän aloitteidensa kokonaismäärään. Näihin aloitteisiin opettajat kuitenkin reagoivat yllättävän usein myös rakentavasti. Tätä toimintamallia voidaan selittää sillä, että tutkijoiden mukaan opettajien, kuten muidenkin aikuisten, tulee säädellä lasten tunteita sekä opettaa lapsia säätämään niitä itse. Voimakkaat ja pitkäkestoiset tunnereaktiot nimittäin kuormittavat yksilöä sekä psyykkisesti että fyysisesti huolimatta siitä, onko tunnesävy positiivinen vai negatiivinen. (Kanninen ja Sigfrids 2012, 82–83, Pyhältö ym. 2011, 449, Nurmi ym. 2009, 104–108.) Toisaalta liiallinen tunteiden ja tukahduttaminen voi johtaa itseilmaisun pelkoon (Isokorpi 2004, 109).

Tunteiden säätely ei kuitenkaan ole helppoa. Esitellessämme tutkimustuloksissa Lauran tapausta lainasimme vuorovaikutusepisodissa mukana olleen opettajan, Veikon, vastauksen aiheesta. Opettajan mukaan luokan oppilaille on tyypillistä viisastelu, joka voidaan tulkita mielenosoittamisena ja negatiivisten tunteiden ilmaisuna. Myös Tapio mainitsi Jonnin tapausta käsitellessään, että oppilaiden negatiiviset tunteenilmaisut ovat osa työnkuvaa. Molemmille negatiivisten tunteiden vastaanottaminen oli kokemus, joka ratkaistiin pedagogisella toimenpiteellä, näissä tapauksissa puhuttelulla ja seisottamisella. Isokorpi (2004, 109) esittää, että tällaisten tunneperäisten ilmaisujen vastaanottaminen voi olla opettajalle vaikeaa sekä ahdistavaa ja hän usein tukahduttaakin ne. Haastatteluissaan kuitenkin opettajat antoivat kuvan, että oppilaiden tunteenpurkaukset eivät vaikuta omaan mielentilaan tai opetukseen.

7.4 Opettajan toiminta vuorovaikutusepisodeissa

Opettaja hallitsee luokan ryhmätoimintaa pedagogisessa ympäristössä ja opettajan panoksen onkin todettu olevan ratkaisevassa roolissa vuorovaikutussuhteiden muodostumisessa. (Pietarinen & Rantala 2002, 236). Opettajat pyrkivät kaikissa tulososiossa esittelemisemme pääepisodeissa ohjaamaan oppilaan toimintaa joko rakentavasti tai sulkevasti. Kiinnitimme erityisesti huomiota siihen, että tutkimassamme luokassa opettajat antoivat rakentavalla reaktiollaan sekä toimintaa tukevaa että sulkevaa palautetta.

Opetustapahtuma on samalla myös vuorovaikutustapahtuma, joka onnistuu, mikäli vuorovaikutuksessa olevat henkilöt ja heidän pyrkimyksensä kohtaavat. Näin saavutetaan haluttuja kasvatustavoitteita. (Pietarinen & Rantala 2002, 234.) Opettajat reagoivat oppilaiden aloitteisiin vaihtelevasti. Tunnin kulkua muuttamaan pyrkineet aloitteet eivät aina johtaneet mihinkään tai niitä ei juurikaan huomioitu. Rainio (2008, 116) toteaaakin, että opettajan tarve hallita luokkaa johtaa usein oppilaiden aloitteiden heikkoon huomioimiseen. Tällöin tasavertaista vuorovaikutusta ei pääse tapahtumaan ja toinen osapuoli, tässä tapauksessa oppilaat, jäävät toissijaiseen asemaan vuorovaikutusepisodissa.

Luokan vuorovaikutuksen hallinta on opettajan käsissä, ja opettajalla on tällöin myös valtaa oppilaiden aloitteisiin ja niiden huomioimiseen (Vepsäläinen 2007, 166). Havainnointimme mukaan opettajat myös käyttivät valtaansa. Osan oppilaiden aloitteista he jättivät lähes kokonaan huomiotta reagoimalla niihin hyvin neutraalisti. Joskus opettajat suhtautuivat sulkevasti sellaiseen aloitteeseen, joka pyrki auttamaan opettajaa. Usein merkitystä oli myös sillä, missä vaiheessa tuntia oppilas teki aloitteensa. Jos opettaja koki kiirettä päästä tunnin aiheessa eteenpäin, kuten esimerkiksi Roosan ehdottaessa dokumenttikameran käyttöä, hän sivuutti aloitteen päästäkseen nopeammin jatkamaan tuntia.

Opettajan vallan käytöllä saattaa olla myös arvaamattomia seurauksia. Lapset oppivat nopeasti yhdistämään aikuisten negatiiviset tunteet väärinä pidettyihin asioihin ja positiiviset oikeina pidettyihin. Lapsen onkin helpompi kokea vuorovaikutustilanteet positiivisemmiksi, mikäli opettaja tai muu aikuinen antaa lapselle emotionaalista tukea. (Pyhältö ym. 2011, 449.) Jacksonin (1990, 34) mukaan opettajat esittävät usein kieltoja oppilaille, jotka tavalla tai toisella häiritsevät tuntia esimerkiksi metelöimällä tai liikkumalla. Opettajan negatiivisuus kohdistuu toimintaan tai opettaja selittää oppilaan käytöstä motivaation puutteella. Opettaja saattaakin helposti tulkita, ettei kyseinen oppilas ole onnistunut sisäistämään esimerkiksi piilo-opetussuunnitelmaa ja muita koulun käytösnormistoja. (Jackson 1990, 34.) Mikäli taas opettaja valtaansa käyttäen sulkee oppilaan lämpimät ja tunnin kannalta rakentavat aloitteet, voi oppilas käsittää tällaisen dialogin olevan

vastoin koulun sääntöjä. Esitimme tulososiossa kuusi pääepisodia, joissa esiintyi sekä tyytyväisyyttä että tyytymättömyyttä opettajan reaktiota ja toimintaa kohtaan.

Kuuden valitsemamme pääepisodin analyysissä yksi punainen lanka oli opettajan toiminta ja sen oikeutus sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Antin tapauksessa vuorovaikutustilanne oli Antin aloitteesta kylmä. Opettaja pyrki kuitenkin ensin sulkemaan toimintaa ja sen jälkeen rakentavasti keskustelemaan ja ohjaamaan Antin toimintaa. Tästä huolimatta Antti oli opettajan toimintaan pettynyt. Rakentavasta palautteesta huolimatta oppilas ei kokenut vuorovaikutustilannetta positiiviseksi. Sama pätee Jonnin tapaukseen. Hän ei kokenut Tapion sulkevaa reaktiota kylmään aloitteeseensa negatiivisena, vaan suhtautui tilanteeseen tunteella, jota Jonni itse nimitti tavalliseksi.

Muihin kuudesta episodista Pyhällön ym. (2011, 449) esittämä päätelmä sopii. Roosin aloite oli havaintojemme mukaan lämmin ja vaikka opettaja suhtautui siihen ensin sulkevasti, muutti hän reaktionsa myöhemmin rakentavaksi. Roosa koki tilanteen tyydyttäväksi. Opettajan tehdessä lämpimän aloitteen ja huomattaessa rakentavasti Annia tämän toiminnasta Annille jäi tilanteesta iloinen tunne. Niklaksen ja Lauran molempien tapauksessa tehty aloite oli kylmä ja opettajat suhtautuivat molempiin sulkevasti. Molemmat oppilaat reagoivat negatiivisesti opettajan toimintaan.

Sheltonin ja Sternin (2004, 1) mukaan taas lapsi voi reagoida opettajaan itseensä, mikäli käsittää, että opettajalla on negatiivisia tunteita häntä kohtaan. Tällainen tunnekokemus voi syntyä esimerkiksi tutkimuksemme kaltaisissa tilanteissa, joissa oppilas, tässä tapauksessa Niklas, kokee opettajan kohdelleen häntä epäoikeudenmukaisesti. Reaktio opettajaa kohtaan voi johtua myös uudesta opetusmenetelmästä tai muusta uudesta asiasta luokkaympäristössä (Isokorpi 2004, 90).

Luokan oman opettajan haastattelussa kävi ilmi, että toisinaan oppilaiden tekemät aloitteet ja ehdotukset tunnin etenemisestä tuntuvat opettajasta raskailta. Hän myöntää, että joskus aloitteisiin tarttuu ja joskus ne taas ärsyttävät. Varsinkin sellaiset ehdotukset ovat opettajan mielestä raskaita, joita oppilaat tuovat esiin uudestaan ja uudestaan, vaikka opettaja on perustellut, miksi ne eivät toimi. Opettajan mielipiteessä näkyy se, että tietynlaiset ehdotukset ovat siis helpompia käyttää kuin toiset (ks. Maloch & Beutel 2008, 28). Opettaja tuo myös esiin ajankäytön vaikeuden. Oppilaiden ehdotuksia puitaessa menee aikaa hukkaan, eikä aiheessa päästä etenemään niin kuin opettaja on alun perin suunnitellut. Opettajan mahdollisuuksia tarttua oppilaiden aloitteisiin rajoittaa siis myös paine saada tarvittava oppisisältö käytyä läpi sille varatun ajan puitteissa.

7.5 Tulosten tulkinnan yhteenveto

Tutkimuskysymyksiämme käyttäen halusimme valottaa tutkimiemme vuorovaikutusepisodien yleisen laadun lisäksi erilaisia, ilmiöön tiiviisti nivoutuvia yksityiskohtia. Nämä yksityiskohdat liittyivät oppilaiden aloitteellisuuteen, oppilaiden sukupuoleen, vuorovaikutusepisodissa ilmenneisiin tunteisiin sekä opettajan toimintaan. Havainnoimamme vuorovaikutustilanteet olivat hyvin monisyisiä ja niiden taustalta löytyi useita merkitysvyhtejä, joiden purkamiseen tulososiossa pyrimme.

Huomasimme, että vuorovaikutukseen liittyivät melkein erottamattomasti erilaiset tunnereaktiot. Primaariset tai sekundaariset tunteet olivat useassa tapauksessa aloitteet alulle paneva voima, tuli aloite sitten opettajalta tai oppilaalta. Usein sekä vuorovaikutuksen mahdollistavaan aloitteeseen ja aloitteentekijän tunteeseen liittyi välinearvo, jonka avulla pyrittiin oppilaan tapauksessa tuottamaan itselle tai ryhmälle mielihyvää. Opettajan tapauksessa vuorovaikutuksessa usein näkyi valta ja tarve hallita oppitunnin kulkua sekä oppilaita. Välillä vallankäytöstä aiheutui negatiivisiakin seuraamuksia. Niklaksen kohdalla ne tuntuivat subjektiivisilta, mutta useammin vallankäyttö aloitteiden suhteen vain rajoitti oppilaiden mahdollisuutta osallistua.

Jäimmekin tutkimustulosten seurauksena pohtimaan, onko oppilailta tarpeeksi välineitä ja keinoja itsensä ilmaisemiseen sekä tuntikehykseen vaikuttamiseen. Piilo-opetussuunnitelma säätelee koulun arkea siten, ettei koulun henkilökuntakaan aina sitä huomaa. Tällöin kasvatuksella voidaan päätyä lopputuloksiin, joita ei haluta. Opettajat hyväksyivät oppilaiden esittämät lämpimät aloitteet, sillä ne esitettiin hyväksyttävämällä tavalla kuin kylmät aloitteet. Kylmien aloitteiden, joihin lukeutuvat sekä kylmät muutokseen pyrkivät aloitteet että häiritsemiseen pyrkivät, kieli voi kertoa monesta asiasta. Oppilas saattaa kokea itsensä tukahdutetuksi aikaisempien aloiteyritystensä perusteella, hän voi olla tottunut muussa ympäristössään käyttämään vastaavaa tapaa instrumenttina tahtonsa läpi viemiseen tai hän voi kokea, että opettaja suhtautuu häneen negatiivisesti.

Lämpimien aloitteiden esittäjät puolestaan osasivat suunnata ja hillitä tunteitaan oikein. He olivat omaksuneet vuorovaikutuksen pelisääntöjä sekä koulu- ja opettaja-viisautta. Tällaiset oppilaat tiesivät, millä tavalla muotoiltu ehdotus on opettajan mieleen enemmän kuin toisenlainen. Voidaan myös puhua vahvasta itsetietoisuudesta, joka auttaa lasta tunnistamaan luokassa vallitsevaa tunneilmastoa, ymmärtämään toisten tunteita sekä artikuloimaan omiaan. (Shelton & Stern 2004, 1.) Tyttöjen voidaan tämän tutkimuksen perusteella sanoa olevan taitavampia itsensä ilmaisijoita kuin poikien.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa puhutaan usein reliabeliudesta ja validiudesta. Reliaabelius tarkoittaa sitä, että samat mittaustulokset voisivat olla toistettavissa. Tutkimuksen tulosta voi pitää reliabelina esimerkiksi silloin, jos samaan lopputulokseen päätyy kaksi eri arvioijaa tai samat tulokset saadaan samasta henkilöstä eri tutkimuskerroilla. Validius taas mittaa sitä, miten pätevä tutkimus on, eli onko tutkimusmenetelmällä saatu selville sellaista tietoa, mitä oli tarkoituskin. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää tutkimuksen toteuttamisen tarkka raportointi. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Lincoln ja Guba (1985, 290) lisäävät vielä luotettavuutta tarkasteleviin käsitteisiin objektiivisuuden ja jakavat validiteetin ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin.

Reliabiliteetin ja validiuden käsitteet ovat kuitenkin alun perin lähtöisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136), joten ne eivät aina istu kvalitatiivisesti toteutettuihin tutkimuksiin. Esimerkiksi Hirsjärvi & Hurme (2010, 185) toteavat, että näiden termien käytöstä olisi kenties syytä luopua kokonaan. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) kokevat perinteisten luotettavuustermien käytön olevan ongelmallista laadullisessa tutkimuksessa. He ehdottavat niiden sijaan luotettavuuden kriteereiksi termejä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Luotettavuudella tarkoitetaan sen varmistamista, että tutkija ja tutkittavat ovat samaa mieltä tutkimuksessa tehdyistä tulkinnoista. Siirrettävyydellä viitataan tulosten yleistettävyyteen ja varmuudella tutkijan ennakoasenteiden ja -oletusten huomioimiseen. Vahvistuvuus syntyy siitä, että tulokset saavat tukea aiemmista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 212–213.)

Esimerkiksi reliabeliuden ongelma ovat sen määritelmät. Samasta henkilöstä voi olla mahdotonta tuottaa samaa tutkimustulosta kahdesti, sillä ihminen muuttuu ajan kuluessa. Myös kahden arvioijan päätyminen tismalleen samaan lopputulokseen on epätodennäköistä, jos otetaan huomioon tulkintojen subjektiivisuus. Yksimielisyyden voidaan kuitenkin katsoa olevan todennäköisintä silloin, kun arvioinnit pitää sijoittaa tarkkaan rajattuihin luokkiin. Samoin reliabeliuden voidaan katsoa toimivan parhaiten silloin kun arvioijien yksimielisyys luokituksista syntyy yhdessä keskustellen ja arvioiden. Samojen tuloksien saaminen eri tutkimusmenetelmillä

katsotaan myös usein reliaabeliksi, mutta edelleen törmätään ihmisten, ajan ja kontekstin muuttuvuuteen. Myös validiuden käsite kärsii siitä, että ihminen muuttuu ajan myötä. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 186–188.)

Perinteisesti vaihtelu eri tutkimusmittausten välillä, eli vähäinen reliaabelius, on nähty seurauksena tutkimusinstrumentin tai mittaustilanteen puutteista. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston vaihtelevuus voi kuitenkin olla seurausta tutkijan ja tutkimusprosessin luontevasta ja joustavasta kehittämisestä. Tällöin oleellista on tiedostaa ja hallita aineistonkeruussa esiintyviä vaihteluita ja pyrkiä tuottamaan vastaajista tai osanottajista tietoa, joka on laadukasta, paikkansapitävää ja yksityiskohtaista. (Kiviniemi 2007, 81; Burton & Bartlett 2009, 24–25.)

Myös meidän tutkimuksemme kohdalla on huomioitava, että sama tulos ei välttämättä toistuisi uudelleen. Vaikka tutkimuksen tekisi samassa luokassa ja samoilla opettajilla, ovat niin opettajat kuin oppilaatkin jo ehtineet kasvaa ja luoda uusia toimintamalleja, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2010, 186) esittivät. Varsinkin kokonaan toisessa luokassa ja koulussa toteutettuna samalla tutkimuksella olisi voinut olla hyvin erilaiset tulokset. Tutkimuksen siirrettävyys ei siis tietyin osin ole kovin vahva. Löysimme kuitenkin muusta tutkimuskirjallisuudesta useita yhtymäkohtia tuloksiimme, mikä kertoo tutkimuksemme vahvistuvuudesta.

Hirsjärvi ja Hurme (2010, 189) kehottavat painottamaan tutkimuksen teon dokumentointia, eli sitä, millaisia ennakkokäsityksiä tutkijalla on, miten luokittelu ja muu on perusteltu. Reliaabeliutta käsiteltäessä erityisesti tutkijan toiminta ja aineiston analyysin luotettavuus ovat avainasemassa (emt. 189). Analyysimenetelmänämme toiminut aineistolähtöinen sisällönanalyysi kuvaa tutkittua ilmiötä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Menetelmällä järjestetään aineisto analyysia varten. Menetelmää usein kritisoidaankin juuri tämän keskeneräisyyden vuoksi. (Ks. Tuomi ja Sarajärvi 2009.)

Olemme pyrkineet varsinkin metodeja ja analyysia käsittelevissä luvuissa kertomaan tarkasti ja avoimesti tutkimuksemme etenemisestä ja tekemistämme ratkaisuista. Tulossiossa tarkoituksenamme oli esitellä sisällönanalyysin avulla saamiamme johtopäätöksiä eikä vain uudelleen järjesteltyä aineistoa. Kaksi tutkijaa mahdollisesti keskustelun molempien tutkijoiden ennako-oletuksista, jolloin ne oli helpompi ottaa huomioon jo tutkimusta suunniteltaessa ja esimerkiksi aineistoa kerätessä.

Tuomi & Sarajärvi (2009, 135) tuovat esiin myös havaintojen puolueettomuuden tarkastelun. Tutkija suodattaa tutkittavilta saadut tiedot oman kehyksensä läpi, eli esimerkiksi tutkijan sukupuoli ja ikä vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin ja niiden tulkintaan. Oman ongelmansa muodostaa se, voidaanko pitää luotettavana sitä, että asiantuntija tutkii omaa alaansa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.) Omasta mielestämme se, että molemmat tutkijat ovat

luokanopettajaopiskelijoita, auttoi meitä pääsemään lähemmäksi tutkimuskohdettamme. Toisaalta sellainen tutkija, joka ei ole perehtynyt koulumaailmaan yhtä paljon, olisi voinut katsoa tutkimuskohdettamme hyvin toisenlaisesta näkökulmasta ja löytää siitä erilaisia asioita kuin me. Olemme pyrkineet tutkimuksemme aikana sekä tekemään havaintoja että tulkitsemaan niitä mahdollisimman puolueettomasti. Tutkimuksemme yhtenä lähtökohtana oli myös eri osapuolien mielipiteiden selvittäminen, emmekä ole tutkimuksessamme esimerkiksi valinneet puolia sen suhteen, kumman tulkinta tilanteesta oli mielestämme oikea. Emme siis ole tuloksia tulkittaessa toimineet puolueellisesti.

Käytimme tutkimuksessamme sekä tutkija- että menetelmätriangulaatiota, jotka molemmat lisäävät tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2009, 233, Eskola & Suoranta 1998, 215, Shenton 2004, 65–66). Menetelmätriangulaationa meillä oli kaksi eri aineistonkeruumenetelmää, jotka tukivat toisiaan ja lisäsivät tutkimustulosten luotettavuutta. Havainnoinnissa on kuitenkin kyse tutkijoiden tulkinnasta, joten haastatteluilla saimme näkyviin myös havainnoitavien henkilöiden mielipiteitä ja näkemyksiä havainnoiduista tilanteista. Lisäksi menetelmätriangulaatio tarjosi monipuolista aineistoa tutkimaamme aiheeseen eli luokkahuonevuorovaikutukseen, sillä pääsimme tarkastelemaan ilmiötä sekä omasta näkökulmastamme havainnoijina että oppilaiden ja opettajien näkökulmasta haastatteluiden avulla.

Käytimme hyödyksemme myös tutkijatriangulaatiota. Koska tutkijoita oli kaksi, saatoimme verrata keskenämme havainnoinnista saatuja tuloksia. Havainnointilomake ja sen kriteerit suunniteltiin yhteistyönä, joten sen kriteerit olivat molemmille selvät. Rajasimme aineistomme piiristä sellaiset vuorovaikutustilanteet, jotka vain toinen oli havainnut, jotta aineistomme olisi luotettavampi. Lisäksi pystyimme yhdessä pohtimaan, mitä episodeissa mielestämme tapahtui, joka myös mielestämme lisäsi tutkimuksen luotettavuutta ja reliabiliteettia. Molemmat tutkijat olivat läsnä myös haastattelutilanteissa. Koska kumpikin tutkija toimi vuorotellen ikään kuin tilannetta johtavana haastattelijana, toinen tutkijoista pystyi tällöin helposti keskittymään tilanteen seuraamiseen ja esimerkiksi esittämään tarpeellisia lisäkysymyksiä, jos ne meinasivat jäädä toiselta huomaamatta.

8.1.1 Havainnointi

Havainnoinnissa hyödynsimme systemaattista havainnointia ja käytimme apunamme havainnointilomaketta. Lomake sisälsi myös tilaa vapaalle kuvailulle, eli se ei ollut perinteiseen tyyliin vain rasteilla tai viivoilla merkittävä lomake (ks. esim. Wragg 1999). Molemmat tutkijat täyttivät omat lomakkeensa, mutta kuten edellä on todettu, lomakkeiden havainnot

yhdenmukaistettiin, eli sellaiset episodit, jotka vain toinen oli huomannut, karsittiin pois. Lisäsimme luotettavuutta, esitestaamalla lomaketta muutamalla oppitunnilla ja muokkaamalla sitten paremmin tarkoitukseen sopivaksi.

Olimme havainnoinnin aikana tyytyväisiä lomakkeeseen testauksen jälkeen tehtyihin muutoksiin. Testauksen seurauksena esimerkiksi episodien tunnesävyyn sekä opettajan reaktion määrittelystä päädyttiin poistamaan oma kohtansa vaihtoehdolle ”neutraali”. Tämä helpotti havainnointia ja onnistuimme välttämään kiusauksen valita liian usein tämän kyseisen vaihtoehdon (ks. Wragg 1999, 23). Toisaalta lomakkeen kategorioiden pelkistäminen saattoi yksinkertaistaa lomaketta jopa liikaa. Esimerkiksi tunnesävyä voi olla vaikea määritellä, ja jossain tapauksissa tunnesävy saattoi enemmän olla neutraali kuin lämmin tai kylmä. Jako kahteen vaihtoehtoon ei myöskään antanut tilaa lämpimän ja kylmän eri sävyille, joita myös varmasti esiintyi. Kahden kylmän episodin välillä saattoi olla suurikin ero siinä, oliko episodi vain hieman enemmän kylmä kuin lämmin vai selvästi tunnesävyiltään hyvin kylmä. Valitsemamme yksinkertaistettu jako siis rajoitti hieman mahdollisuuksia tulkita episodien sävyeroja. Episodien vapaalle kuvailulle tilaa olisi voinut olla enemmänkin.

Tunnesävyyn lisäksi myös muista havainnointilomakkeemme kategorioista voi varmasti olla montaa mieltä. Mielestämme ne toimivat kuitenkin oikein suhteessa tutkimuskysymyksiimme ja antoivat niihin vastauksia. Koska havainnointilomakkeessa oli monia eri osioita koko vuorovaikutustilanteen kartoittamiseksi, oli mielestämme perusteltua tehdä lomakkeesta mahdollisimman yksinkertainen. Liian monimutkaisen ja yksityiskohtaisen lomakkeen täyttämiseen olisi kesken tuntia mennyt kohtuuttoman paljon aikaa, ja seuraava vuorovaikutustilanne olisi saattanut jäädä edellisen episodin ylöskirjaamisen vuoksi huomaamatta. Jos tutkimus olisi keskittynyt tarkemmin vain johonkin tiettyyn piirteeseen, kuten tunnesävyyn tai opettajan reaktioon, olisi ollut tarpeellisempaa laatia tarkemmin nimenomaan tähän piirteeseen painottuva havainnointilomake tai keskittyä tilanteiden vapaampaan kuvailuun. Oman tutkimuksemme yksi päätarkoitus oli kuitenkin tarjota yleiskuva oppitunnin aikana tapahtuvista suunnittelemattomista opettajan ja oppilaan välisistä vuorovaikutustilanteista. Tähän tarkoitukseen yksinkertaistettu ja selkeä lomake oli mielestämme toimiva vaihtoehto, jota oli helpompi hyödyntää kuin tarkemmin tilanteiden eri osioita erittelevää lomaketta. Kun tutkijat sijoittavat arviointinsa tarkkaan rajattuihin luokkiin, samaan lopputulokseen pääseminen on helpompaa ja tutkimuksen reliabiliteetti lisääntyy (Hirsjärvi & Hurme 2010, 186).

Yksi tapa mahdollistaa tilanteiden tarkempi havainnointi olisi voinut olla tuntien videoiminen. Videotallennuksen avulla samaa tilannetta voi katsoa useamman kerran ja pysäyttää nauhan aina episodin päättyttyä, jotta sen ylöskirjaaminen ei häiritse seuraavien tilanteiden

havainnointia. Koimme kuitenkin, että kaksi tutkijaa mahdollisesti riittävän tarkan tilanteiden seuraamisen reaaliajassa, eikä oppituntien videoiminen ollut tarpeellista. Ilman havainnointilomaketta tilanteiden videoiminen olisi voinut olla perustellumpi valinta, jotta aikaa tehdä muistiinpanoja olisi ollut enemmän. Lomakkeen käyttö kuitenkin nopeutti ja selkeytti tilanteen perustietojen kirjaamista. Lisäksi arvioimme, että esimerkiksi tilanteiden tunnesävy välittyi paremmin oikeassa tilanteessa kuin myöhemmin videolta. Havainnoimme 25 oppituntia, joten myös aikaa olisi kulunut reilusti enemmän, jos tunnit olisi pitänyt käydä ensin videoimassa ja sitten vielä käydä nauhat läpi. Tällöin työmäärä olisi kasvanut melko suureksi. Pienemmällä aineistolla videointi olisi voinut olla helpompaa ja järkevämpää, kun muutamaan tiettyyn tapaukseen olisi voinut perehtyä tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin. Oman tutkimuksemme tarkoituksena oli kuitenkin yleiskuvan antaminen eikä muutamaan tilanteeseen keskittyvä kuvailu.

Mielestämme havainnoitujen tuntien määrä oli myös riittävä haluamaamme yleiseen kuvaukseen suunnittelemattomista vuorovaikutusepisodeista. Saimme kerättyä monipuolisen aineiston, jonka avulla saimme vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Toki suurempi määrä havainnoituja tunteja olisi lisännyt tutkimuksemme luotettavuutta, mutta toisaalta haluamamme tiedot tulivat esiin jo tällä aineistolla, eikä samaa tietoa ollut tarvetta kerätä useammalta tunnilta. Aineiston koon voidaankin katsoa olevan riittävä silloin, kun uutta tietoa tutkimusongelman kannalta ei enää synny (Eskola & Suoranta 1998, 62). Jos olisimme kokeneet, että osa oleellisesti tarvittavista tiedoista olisi jäänyt saamatta, olisimme luultavasti jatkaneet havainnoiteja suunniteltua kauemmin.

Tutkijan persoona ja siihen liittyvät erilaiset tekijät vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Tutkija ei saa, erityistapauksia lukuun ottamatta, muuttaa tutkittavia henkilöitä omia tarkoituksiaan vastaavaan suuntaan. (Grönfors 2007, 153.) Jotta emme tutkijoina olisi muokanneet tutkittavien oppilaiden käyttäytymistä vastaamaan haluamiamme päämääriä, valitsimme tutkimustavaksi tarkkailevan havainnoinnin. Myös tarkkailevassa havainnoinnissa tutkijat saattavat kuitenkin häiritä havainnoitavia henkilöitä ja näin vaikuttaa heidän toimintaansa ja tilanteen kulkuun (Hirsjärvi ym. 2007, 208). Oppilaat suhtautuivat oman tulkintamme mukaan havainnointiin rauhallisesti. Ensimmäisten havainnointituntien aikana tunnelma oli kenties hieman normaaleja tunteja jännittyneempi, mutta havainnointimme kesti useamman päivän, ja oppilaat sekä opettajat ehtivät tottua läsnäolomme.

Havainnointilomakkeen testaukseen käytetyn ajan voi ajatella olleen myös oppilaiden totuttamista tutkijoiden läsnäoloon luokassa. Lisäksi toinen tutkijoista oli oppilaille tuttu jo ennestään muun muassa sijaisena olosta. Tämä lisäsi oppilaiden luontevaa suhtautumista tutkimukseen ja tutkijoiden läsnäoloon luokahuoneessa. Shentonin (2004, 66) mukaan

tutkimuskohteeseen tutustuminen etukäteen voi lisätä tutkimukseen osallistuvien luottamusta tutkijaan ja tutkimuksen uskottavuutta, mutta vaarana on myös tutkijan arvostelukyvyn heikkeneminen, jos tutkimuskohteeseen uppoutuu liikaa. Mielestämme esimerkiksi tätä vaaraa hälvensi se, että toinen tutkijoista ei ollut tutustunut kyseiseen kouluun ja luokkaan aiemmin.

8.1.2 Haastattelu

Toteutimme havainnoinnin lisäksi haastattelut kuudesta vuorovaikutusepisodista erikseen sekä mukana olleen oppilaan että opettajan kanssa. Kysymyksen olivat suurin piirtein samat molemmille osapuolille, sillä halusimme saada samat asiat selville molempien näkökulmasta. Kummallakaan tutkijoista ei ollut aikaisempaa kokemusta tutkimushaastatteluiden tekemisestä. Olimme käyttäneet havainnointia jo yhteisen kandidaatintutkielmamme aineistonkeruumenetelmänä, mutta haastattelu oli meille uudenlainen metodi. Mielestämme onnistuimme toteuttamaan haastattelut luotettavasti, mutta toki ensikertalaisuus saattoi näkyä haastatteluissa.

Aineistonkeruuvaiheessa luotettavuuteen vaikuttavat esimerkiksi hyvän haastattelurungon luominen, haastattelijoiden koulutus haastatteluun, haastattelun teknisen välineistön kunnossapito ja haastatteluympäristön sekä haastattelun sujuvuuden kirjaaminen ylös (Hirsjärvi & Hurme 2010, 184). Haastattelurungon suunnittelimme huolellisesti ja pyrimme esimerkiksi tekemään kysymyksistä mahdollisimman vähän haastateltavaa johdattelevia. Teimme haastatteluiden sujuvuudeksi koehaastattelun, jonka koimme toimivan myös eräänlaisena haastattelukoulutuksena. Tekninen välineistö toimi hyvin kaikissa haastatteluissa, eikä meidän tarvinnut huolehtia aineiston kärsivän nauhurin huonon äänenlaadun tai toimintavikojen vuoksi. Haastatteluympäristönä toimi pääasiassa oppilaiden oma luokkahuone, joskus myös naapuriluokka. Tilat olivat hyvin samankaltaiset kaikille haastatelluille.

Lapsen vastaukset ”en muista” tai ”en tiedä” voivat kertoa lapsen ja aikuisen valtaeroista haastattelutilanteessa. Jos lapsi tulkitsee haastattelijan kysymyksen kritiikiksi tai hakee tunnustellen haastattelijaa miellyttävää vastausta, hän saattaa vastata tällä tavoin. Varsinkin lapsen tietämystä selvittämään suunnitellut kysymykset voivat johtaa opettaja-oppilas -suhteen kaltaiseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa lapsi pyrkii antamaan oikean vastauksen. Vaarana tällaisessa tilanteessa on se, että lapsen todellisten tietojen sijaan saadaan selville vain lapsen näkemys haastattelijan odotuksista. (Alasuutari 2005, 151–153.)

Koimme oppilaiden haastattelut jonkin verran opettajien haastatteluita haastavammiksi. Oppilaat olivat haastatteluissa usein opettajaa jännittyneempiä ja toimimme jokaisessa haastattelussa

selville, että emme kerro opettajalle, mitä oppilas vastaa, eikä kysymyksiin ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia tai rajattua vastausaikaa. Siitä huolimatta pelkäsimme kysymyksillämme johdattelevamme oppilasta vastaamaan siten, kuin hänen opettajan tai meidän mielestämme pitäisi vastata. Jännityksestä kertoivat oppilaiden hyvin lyhyet, yhden sanan vastaukset tai vastaus ”en tiedä”. Oppilaat vastasivat kuitenkin mielestämme rehellisesti, ja uskalsivat kertoa mielipiteensä esimerkiksi opettajan käytöksen oikeudenmukaisuudesta.

Varsinkin lasten kohdalla suorat kysymykset siitä, miltä tilanne tuntui, voivat olla vaikeita ja tarjota tutkimuksen kannalta liian niukkoja vastauksia (Alasuutari 2005, 160). Mielestämme lasten kohdalla tunteisiin liittyvien vastauksien luotettavuutta lisäävätkin käyttämämme tunnekortit. Niiden avulla oppilailla saivat mahdollisuuden valita joukosta tunteita, eikä heidän ollut pakko tyhjästä keksiä nimitystä tunteelle.

Toki myös opettajien haastatteluissa on omat haasteensa. Koska olimme suunnitelleet samantyylliset kysymykset sekä opettajille että oppilaille, olimme keskittyneet paljon siihen, miten saamme kysymykset tarpeeksi selkeiksi oppilaalle. Opettajille kysymykset olisivat voineet olla hieman erilaisia ja syvällisempiä, sillä nyt opettajat saattoivat vastata samassa vastauksessa useampaan kysymykseen, ja osa kysymyksistä jäi turhaksi. Toisaalta tämä ei haitannut millään tavalla haluamamme tiedon saamista.

8.2 Tutkimuksen eettisyys

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisiin perusteisiin kuuluu tutkimuksen tarkoituksen ja metodien selvittäminen tutkittaville henkilöille. Tämä on myös tehtävä niin, että tutkimukseen osallistujat ymmärtävät, mistä on kyse. Tutkimukseen tulee voida osallistua vapaaehtoisesti, ja pystyä myös irtautumaan siitä missä vaiheessa tutkimusta tahansa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tutkimuslupaa pyysimme koulun rehtorilta ja saimmekin sen. Informoimme tutkimuksemme kaikkia osallistujia tutkimuksemme aiheesta ja tarkoituksesta. Lähetimme luokan omalle opettajalle sekä tuntiopettajille sähköpostitse jo etukäteen tutkimuksemme idean sekä pyysimme lupaa havainnoida heidän tuntejaan. Tutkimukseen osallistuville opettajille kerroimme tutkimuksesta hieman eri tavalla kuin oppilaille, sillä oppilaiden kohdalla tuli ottaa huomioon heidän mahdollisuutensa ymmärtää asia. Oppilaille kerrottiin tutkimuksesta siis selkeämmin ja yksinkertaisemmin. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa meillä ei ollut mahdollisuutta käydä tarkasti läpi tutkimuksemme aihetta, sillä muutama opettaja tuli luokkaan sijaisiksi hyvin lyhyellä varoitusajalla. Myös heille kerrottiin kuitenkin tutkimuksen pääpiirteet ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta varmistettiin.

Oppilaiden vanhemmille lähetimme tutkimuksesta kertovan tiedotteen ja kysyimme heiltä luvan oppilaiden havainnointiin ja haastatteluun. Dockett, Einarsdóttir ja Perry (2009, 286–288) pohtivat kuitenkin, onko vanhemmalta saatu lupa tutkimukseen riittävä, ja miten lapsen oma halu tai haluttomuus osallistua huomioidaan. Emme kysyneet oppilailta erikseen suostumusta tutkimukseen samaan tapaan kuin heidän vanhemmiltaan, mutta kertoessamme tutkimuksemme sisällöstä ja aiheesta oppilaille annettiin mahdollisuus esittää kysymyksiä ja kommentteja. Jos epävarmuutta tutkimusta kohtaan olisi esiintynyt, olisivat oppilaat luultavasti kertoneet negatiivisesta suhtautumisestaan tässä vaiheessa. Ennen haastattelujen tekemistä oppilailta kuitenkin varmistettiin aina, että saimme esittää heille kysymyksiä edellisen oppitunnin tapahtumista.

Tutkimuksessa tulee huomioida myös osallistujien yksityisyys ja luottamuksellisuus (esim. Einarsdóttir 2007, 206). Teimme tutkimuksen aikana selväksi tutkimukseen osallistujille, että heidän nimiään tai muita tietojaan ei tule näkyviin tutkimuksen raportoinnissa. Oppilaiden kohdalla koimme tarpeelliseksi painottaa, että opettaja tai kukaan muukaan tutkijoiden lisäksi ei saisi tietää, mitä juuri he olivat esimerkiksi haastattelutilanteissa sanoneet. Tutkimuksen tuloksia esitellessämme emme ole käyttäneet haastateltavien tai havainnoitujen henkilöiden oikeita nimiä yksityisyyden säilyttämiseksi.

Lasten kanssa tutkimusta tehdessä on hyvä ottaa huomioon, että lapset eivät ole homogeeninen joukko, josta yhden yksilön kannan voidaan katsoa vastaavan kaikkien lasten mielipiteitä (Dockett ym. 2009, 289–290). Tutkimuksemme havainnointiosuudessa otimme huomioon kaikki luokan oppilaat, emmekä keskittyneet vain muutamaaan. Tutkimusasetelmamme kannalta ei ollut oleellista haastatella kaikkia oppilaita. Emme myöskään ole käsitelleet oppilaiden haastatteluissa kertomia mielipiteitä kaikkien luokan oppilaiden mielipiteinä. Otimme huomioon myös oppilaiden mielipiteiden erot, joita esiintyi esimerkiksi opettajan suhtautumisessa tyttöihin ja poikiin.

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksemme aihe oli mielestämme erittäin mielenkiintoinen, ja sen tutkimista voisi jatkaa moneen suuntaan. Pyrimme tässä tutkimuksessa kuvaamaan tutkimusaihetta laajasti ja kuvailevasti, ja jatkossa voisi olla mielenkiintoista tutkia tarkemmin ja syvällisemmin vain tiettyjä esiin nousseita teemoja. Tutkimustietoja ilmiöstä kokonaisuutena voisi tietenkin myös syventää.

Tutkimuksemme keskittyi vain yhteen oppilasryhmään ja ikäluokkaan. Ajan kuluessa tapahtuvat muutokset opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa voisivat olla

hedelmällinen tutkimuskohde. Esimerkiksi toistamalla oman tutkimuksemme muutamalle muulle ikäryhmälle voisi selvittää, miten erilaisena suunnittelemattomat vuorovaikutusepisodit näyttäytyvät alakoulun eri vaiheissa. Muuttuko esimerkiksi niiden luonne tai määrä paljon ensimmäisen ja kuudennen luokan välillä? Pitkittäistutkimuksen avulla voisi saada tarkempaa tietoa tietyn oppilasryhmän vuorovaikutuksessa tapahtuvista muutoksista.

Tuloksissa meissä herätti mielenkiintoa erityisesti häiritsemään pyrkivät episodit. Olisi mielenkiintoista saada selville, mistä tällaiset vuorovaikutustilanteet johtuvat. Pohdimme muun muassa dialogisen opetusmallin vaikutusta oppilaiden häiriköintiin. Johtuivatko episodit siitä, ettei oppilailla ollut taitoja neuvotella opettajan kanssa vai siitä, ettei opettaja hyväksynyt sellaista vuorovaikutusmallia? Toki on myös mahdollista, että oppilaat eivät olleet edes motivoituneita dialogiin tunnin aiheesta. Tätä voisi selvittää tarkemmin havainnoimalla ja keräämällä opettajien ja oppilaiden mielipiteitä haastatteluilla tai kyselyillä.

Opettajan reaktioista olisi myös mielenkiintoista tietää lisää. Omassa tutkimuksessamme opettajien reaktiot olivat melko rajatussa osassa, koska havainnoinnissa reaktio piti sijoittaa tarkkaan rajattuun luokkaan. Havainnoinnissa voisi painottua opettajan reaktioon ja joko laatia sille yksityiskohtaisemmat kategoriat havainnointilomakkeeseen tai keskittyä tekemään kuvailevia havaintoja. Myös tästä aiheesta voisi saada lisätietoa haastatteluilla, ja erityisesti opettajan ja oppilaan väliset näkemyserot opettajan toiminnasta olisivat mielenkiintoista tietoa omaa tutkimustamme suuremmassa mittakaavassa.

Emme keskittyneet tutkimuksessamme yksittäisen opettajan tai opettajan sukupuolen merkitykseen vuorovaikutuksen muodostumisessa. Aineistomme ei mielestämme antanut riittävää variaatiota opettajien välillä, jotta olisimme voineet luotettavasti tarkastella eri opettajien välisiä eroja tai opettajan sukupuolen aiheuttamia eroavaisuuksia. Muutamat aiemmat tutkimukset (Myhill ym. 2006, Einarsson ym. 2002) ovat kuitenkin havainneet opettajan sukupuolen vaikuttavan luokkahuoneen vuorovaikutukseen ja erityisesti siihen, miten opettaja kohtelee tyttöjä ja poikia. Tämä voisikin olla mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde. Hyvin samantyyllisenkin tutkimuksen voisi toteuttaa siten, että keskiössä olisi myös opettajan sukupuoli ja sen vaikutukset luokkahuoneen suunnittelemattomiin ja julkisiin vuorovaikutusepisodeihin. Tutkimuksesta saisi luotettavamman, jos olisi mahdollista havainnoida samaa opetusryhmää usean eri opettajan kanssa. Alakoulun puolella tämä saattaisi vaatia pitkää aineiston keruuta, sillä luokan oma opettaja opettaa yleensä suurimman osan luokkansa tunneista. Yläkoulussa opettajat vaihtuisivat huomattavasti tiheämpään, mutta opetusryhmä pysyisi kuitenkin suhteellisen samana.

Toinen omasta tutkimuksestamme pois rajattu, mutta mielenkiintoinen näkökulma olisi oppiaineen vaikutus vuorovaikutukseen. Keskityimme havainnoimaan vain luokkahuoneessa

tapahtuvia episodeja, joten esimerkiksi liikunta- tai välitunneilla tapahtuneet vuorovaikutusepisodit jäivät tässä tutkimuksessa kartoittamatta. Havainnointiaineistomme perusteella tutkimuksemme kohteena olleet vuorovaikutusepisodit poikkesivat luonteeltaan muista erityisesti käsityötunnilla, jossa esiintyi paljon rentoa jutustelua. Eri oppiaineiden välillä olisi varmasti muitakin eroja, joihin olisi mielenkiintoista paneutua tarkemmin. Miten esimerkiksi kuvataiteen tai matematiikan tuntien vuorovaikutusepisodit eroavat toisistaan? Tyttöjen ja poikien tekemien aloitteiden eroihin voisi myös perehtyä esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan tunneilla, koska perinteiset käsitykset näistä oppiaineista ovat niin sukupuolittuneita.

Eskolan (1988, 41) mukaan peräkkäiset episodit muodostavat episodiketjuja. Myös näiden ketjujen muodostamat jatkumot voisivat olla luonteva jatkotutkimuskohde. Tutkimus voisi siis kohdistua episodien yleisen kuvailun sijaan siihen, millaiset episodit seuraavat toisiaan, ja millä tavalla vuorovaikutusepisodien ketjut muodostuvat oppitunneilla. Tutkimuksemme tuloksista käy ilmi, että toiset tunnit olivat esimerkiksi tunnesävyiltään selvästi lämpimiä ja toiset selvästi kylmiä. Jatkotutkimuksessa voisi esimerkiksi selvittää tarkemmin sitä, millaiset tapahtumat johtavat tunnin tunnesävyyn muuttumiseen tai edesauttavat sen pysymistä samanlaisena. Tutkimus voisi kartoittaa mahdollisesti myös sitä, lisääkö opettajan tarttuminen oppilaan esittämään ehdotukseen tunnin kulusta myös muiden oppilaiden osallisuutta lopputunnin aikana.

9 LÄHTEET

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori ja L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Arponen, A. 2007. ”Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 2007:1. Sosiaali- ja terveysministeriö. Luettu 15.1.2014

http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=4195284&name=DLFE-8164.pdf

Bragg, S. 2007. ”But I listen to children anyway!” – Teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research* 15 (4), 505–518.

Brown, J. & Hopkins, P. 2008. What angry kids need. Parenting your angry child without going mad. Seattle: Parenting Press.

Burton, D. & Bartlett, S. 2009. Key Issues for Educational Researchers. Sage: London.

Creswell, J. 2003. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011. The SAGE handbook of qualitative research. Thousand Oaks (Calif.): SAGE Publications.

Dey, I. 1993. Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists. London: Sage.

Dickson, V. 2005. The nature of student and teacher discourse in an elementary classroom. *Curriculum and Teaching Dialogue* 7 (1/2), 109–122.

Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. *Journal of early childhood research* 7 (3), 283–298.

Dunderfelt, T. 2001. *Intuitio ja tunneviestintä: Ihmisten välinen näkymätön yhteys*. Helsinki: Dialogia Oy.

Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (2), 197–211.

Einarsson, C. & Granström, K. 2002. Gender-biased interaction in the classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Education Research* 46 (2), 117-127.

Eskola, A. 1988. How many social psychologies are there? Teoksessa Eskola, A. (toim.) *Blind alleys in social psychology: a search for ways out*. *Advances in Psychology* 48. Amsterdam: Elsevier, 11-68.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.

Flutter, J. & Rudduck, J. 2004. *Consulting pupils. What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.

Flöjt, A. 2000. Tunnetko olevasi osallinen eli mitä osallisuus on? Verkkojulkaisussa Viitanen, R. (toim.) *Nuorisokasvatusammattina – interventioita osattoman nuoren arkeen*. Nuorisotutkimusseura Ry, Nuorisotutkimusverkosto. Luettu 28.1.2014
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Flojt_Anu.pdf

Fromme, D. 2011. *Systems of psychotherapy. Dialectal tensions and integration*. New York: Springer

Garton, S. 2002. Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal* 56, 47–56.

Gellin, M. 2008. Sovittelulla riidoista ratkaisuihin. Oppilaiden osallisuus voimavarana työrauhaa turvattaessa. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. 2. muuttumaton painos. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 56–68.

Gillham, B. 2000. Case Study Research Methods. Iso-Britannia: MPG Books Ltd.

Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suomennos M. Savolainen. Helsinki: LK-Kirjat.

Gretschel, A. 2002. Kunnallisen nuorten osallisuusympäristön perustaminen. Teoksessa A. Gretschel (toim.) Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta. Suomen Kuntaliitto, 48–62.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–167.

Hamre, B. & Pianta, R. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2), 625-638.

Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.

Hart, R. A. 1997. Children's participation. The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care. Lontoo: Earthscan.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Herrmann, I. R. & Greenberg, L. S. 2007. Emotion types and sequences in Emotion-focused therapy. *European psychotherapy. Scientific journal for psychotherapeutic research and practice* 7, 41-59.
- Hesse-Biber, S. N. 2010. *Mixed methods research. Merging theory with practice.* New York: The Guilford Press.
- Hooks, b. 2007. *Vapauttava kasvat.* Suomentanut J. Vainonen, toimittanut M. Vuorikoski & H. Rekola. Saarijärvi: Kansanvalistusseura.
- Howe, C. 1997. *Gender and classroom interaction. A research review.* Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Isokorpi, T. 2004. *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jackson, P. W. 1990. *Life in classrooms.* New York: Teachers College Press.
- Jokela, M. 2006. Perimä ja ympäristö antisosiaalisuuden kehityksessä. Teoksessa P. Honkatukia & J. Kivivuori (toim.) *Nuorisoriikollisuus: Määrä, syyt ja kontrolli.* Helsinki: Oy EDITA Ab, 97–119.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. *Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvonen, K. 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi.* Helsinki: Gaudeamus, 119–138.
- Kauppila, R. A. 2005. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille.* Jyväskylä: PS-kustannus.

Kemper, T. D. 1990. Research agendas in the sociology of emotions. New York: State University.

Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: Lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. 2. muuttumaton painos. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 8–20.

Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 61–89.

Kochanska, G., Gross, J. N., Lin, M.-H. & Nichols, K. E. 2002. Guilt in young children: development, determinants and relations with a broader system of standards. *Child Development* 73 (2), 461–482.

Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-koululaistutkimus (HBSC-Study). Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto. Luettu 2.4.2014
http://www.oph.fi/download/142520_Koulukokemusten_kansainvalista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf

Lahelma, E. & Gordon, T. 1999. Rajankäyntiä. Sukupuoli opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Teoksessa: A.-L. Arnesen (päätoim.) Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17/1999. Helsinki: Yliopistopaino, 91–106.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.

Laine, M., Bamberg, J., Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Kasvuyhteisö lapsen kannalta. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Lerssi, L. 2008. Kenen koulu, kenen terveys, kenen asia? Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. 2. muuttumaton painos. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 71–85.

Lewis, S., Lee, O., Santau, A. & Cone, N. 2010. Student initiatives in urban elementary science classrooms. *School Science and Mathematics* 110 (3), 160–172.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.

Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 153. Helsinki: Hakapaino Oy.

Maloch, B. & Beutel, D. 2010. "Big loud voice. You have important things to say": The nature of student initiations during one teacher's interactive read-alouds. *Journal of Classroom Interaction* 45 (2), 20–29.

Manninen, J. 2008. Oppilaiden osallisuus koulussa – oppilaskuntatoiminnan uusi tuleminen? Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) Lasten ja nuorten kunta. 2. muuttumaton painos. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimuseura, julkaisuja 77. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 119–128.

- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Miles, M. & Huberman A. 1994. Qualitative data analysis. California: Sage.
- Myhill, D. & Jones, S. 2006. "She doesn't shout at no girls": pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education* 36 (1), s. 99–113.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. 2005. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Oppilaskunnan ohjaavan opettajan opas. Opetusministeriön julkaisuja 2005:19. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, T. & Lyytinen, H. 2009. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Oyler, C. 1996. Sharing authority: student initiations during teacher-led read-alouds of information books. *Teaching & Teacher Education* 12 (2), s. 149-160.
- Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. 2005. Tunnemuksu. Helsinki: Lasten Keskus.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 2. painos. Porvoo: WSOY, 227–243.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhäلتö, K. Submitted. Havainnointilomake.
- Preece, J., Rogers, Y. & Sharp, H. 2002. *Interaction design: beyond human-computer design*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Pyhäلتö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education* 25 (2), 207–221.
- Pyhäلتö, K., Pietarinen, J., Soini, T. & Westling, S.-K. 2011. Pedagogisen hyvinvoinnin aarteita ja sudenkuoppia peruskoulupolulla. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 437–460.

Rainio, A. 2008. From resistance to involvement. Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture and Activity* 15 (2), 115–140.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 241–261.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 19.12.2013 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.

Sadker, M. & Sadker, D. 1995. *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Simon & Schuster.

Shelton C. M. & Stern, R. 2004. *Understanding emotions in the classroom: differentiating teaching strategies for optimal learning*. New York: Dude publishing.

Shenton, A. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information* 22, 63-75.

Shier, H. 2001. Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society* 15 (3), 107–117.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. 1993. Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 85, 571–581.

Stake, R. E. 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Stenvall, E. & Seppälä, U.-M. 2008. Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1. Luettu 29.1.2014

http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf

Sutherland, P. 1992. *Cognitive Development Today. Piaget and his Critics*. London: Paul Chapman Publishing.

Swinson, J. & Harrop, A. 2009. Teacher talk directed to boys and girls and its relationship on their behaviour. *Education Studies* 35 (5), 515–524.

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. 2007. *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press.

Syrjäläinen, E. & Kujala, T. 2010. Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–40.

Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.

Tilus, P. 2000. *Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tolonen, T. 1999. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 135–158.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turner, J. & Stets, J. 2005. The sociology of emotions. New York: Cambridge University Press.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Kirjakas ky.

Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy, oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. 1.-2. Painos. Helsinki: Tammi

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Vuorela, S. 2005. Haastattelumenetelmät. Teoksessa S. Ovasko, A. Aula & P. Majaranta (toim.) Käytettävyytutkimuksen menetelmät. Tampereen yliopisto, Tietojenkäsittelytieteiden laitos, 37–52.

Wragg, E. C. 1999. An introduction to classroom observation. 2. painos. RoutledgeFalmer: London.

Tampereen yliopisto
25.3.2013

Lupa havainnointiin ja haastatteluun

Opiskelemme Tampereen yliopistossa luokanopettajiksi ja teemme yhdessä Pro gradu -tutkielmaa opettajan ja oppilaan välisistä vuorovaikutustilanteista luokahuoneessa. Tutkimme havainnoimalla oppitunnilla syntyviä etukäteen suunnittelemattomia tilanteita. Havainnoinnin lisäksi tutkimus toteutetaan tekemällä pieniä haastatteluja opettajalle ja tilanteissa mukana olleille oppilaille. Oppilaiden kohdalla olisimme kiinnostuneita kuulemaan esimerkiksi nopeasti tunnin lopussa ajatuksia tunnin kulusta tai vuorovaikutustilanteisiin liittyvistä tuntemuksista. Pääpaino tutkimuksessa on kuitenkin havainnoinnilla. Tutkimus on tarkoitus toteuttaa huhtikuun aikana.

Olemme valinneet tutkimuskohteeksemme lapsenne luokan, ja pyydämmekin lupaa tutkimuksen toteuttamiseen lapsenne kohdalla. Tutkimuksen avulla saatuja tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja niitä ei välitetä eteenpäin. Meitä sitoo vaitiolovelvollisuus eikä oppilaiden henkilöllisyys käy ilmi tutkimuksen raportoinnissa.

Kiitos jo etukäteen yhteistyöhalukkuudestanne. Älkää epäröikö ottaa yhteyttä, jos asian suhteen ilmenee kysyttävää!

Yhteistyöterveisin,
Jenni Jaakkola, jenni.m.jaakkola@uta.fi
Sanna Rikkinen, sanna.rikkonen@uta.fi

-----opettajalle palautettava osio-----

Annan luvan tarkkailuun ja haastatteluun.

En anna lupaa tarkkailuun ja haastatteluun.

Oppilaan nimi: _____

Vanhemman allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

