



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

MYKKÄLÄ MIRVA

KURIN DISKURSSIT OPETTAJIEN KOULUKURIKERTOMUKSISSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Mykkälä Mirva	
Työn nimi/Title of thesis Kurin diskurssit opettajien koulukurikertomuksissa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Huhtikuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 79+4
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkielmassani tutkin koulukurin ilmiötä ja siihen liittyviä diskursseja opettajien kokemusten ja kertomusten pohjalta. Tutkimukseni tavoitteena oli ymmärtää paremmin koulukurin merkitystä suomalaisessa koulujärjestelmässä ja peruskoulun opettajan työssä. Ennen kaikkea halusin ymmärtää, miten koulukuri on ilmiönä muuttunut vuosikymmenten aikana ja minkälaiset diskurssit pohjustavat koulukurin ilmiön rakentumista ja muutosta. Lisäksi halusin ymmärtää, miten diskurssit ohjaavat sitä, miten koulukurista puhutaan. Lähes poikkeuksetta koulukuriin liittyvä tutkimus on viimeisten vuosikymmenten aikana tehty Suomessa työrauhan käsitteellä. 2010-luvun julkisen keskustelun ja asiakirjojen perusteella voidaan todeta, että koulukuri on noussut uudelleen työrauha käsitteen rinnalle, mutta vaikuttaa siltä, että kurin merkityksen tarkemmalle ja syvällisemmälle avaamiselle on tarvetta.</p> <p>Valitsin tutkimukseni osallistujiksi vähintään 25 vuotta opettajan työtä tehneet yhä vuonna 2016 työelämässä olevat opettajat. Tällöin heidän koulukuriin liittyvät kokemuksensa alkavat heidän omilta kouluajoiltaan jatkuen aina 2010-luvun kouluun. Tutkimusaineisto on kerätty kirjallisina kertomuksina neljältä peruskoulun opettajalta. Tutkimus rakentui fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista, jolloin aineiston analyysin tuloksiksi muodostui kaksi mallia koulukurin ilmiöstä, toinen opettajien omilta kouluajoilta ja toinen 2010-luvun koulusta. Tulokset koulukurin muutoksesta osoittivat, että kurista puhutaan osana laajempia diskursseja, minkä myötä tutkimus syventyi diskurssin tutkimukseksi.</p> <p>Maailmansotien jälkeen rankaisevasta ja ulkoiseen vallankäyttöön perustuvasta kurinpidosta on siirrytty kohti tasa-arvoisempaa, sisäiseen ja omaehtoiseen hallintaan perustuvaa kuria. Nykyinen kurinpito määrittyy tasa-arvon pohjalta kiinnittäen päähuomionsa vallan ja vapauden jakautumiseen opettaja-oppilassuhteessa. Diskurssin muutoksen myötä koulun kurinpitoon syntyi uusia muotoja, jotka on jaoteltu opettajakeskeisiin, yhteisöllisiin ja oppilaskeskeisiin lähestymistapoihin. Opettajien omien kouluajojen koulukurin malli, joka perustuu opettajan auktoriteettiin, epätasa-arvoiseen opettaja-oppilassuhteeseen, tiukkaan ja rankaisevaan kuriin sekä epäloogiseen kurinpitoon, sisältää lukuisia piirteitä opettajakeskeisestä lähestymistavasta sisältäen kuitenkin myös runsaasti vanhan kurin diskurssin mukaista ulkoista vallankäyttöä. 2010-luvun koulukurin malli, joka perustuu läheiseen ja tasa-arvoiseen opettaja-oppilassuhteeseen, kasvattavaan ja johdonmukaiseen kurinpitoon, keskusteluun, avoimuuteen ja yhteistyöhön sekä turvalliseen ilmapiiriin ja hyvään yhteishenkeen, rakentui yhteisöllisen ja oppilaskeskeisen lähestymistavan pohjalta edustaen hyvin uuden kurin diskurssin ihanteita, vaikka yhteistyön merkitys nousi opettajien kertomuksissa erityisellä tavalla esiin.</p> <p>Koulukurin malleista on nähtävissä myös, miten diskurssi ohjaa ilmiöön liittyviä puhetapoja. Nykyisen diskurssin alaisuudesta tulkittuna entisaikojen koulukurin malli määrittynyt ongelmakohtien kautta. 2010-luvun koulukuri puolestaan määrittynyt mahdollisuuksien kautta vallalla olevan diskurssin ihannekuvaiksi. Lopulta koulukurin määrittelyyn avautui uudenlaisia näkökulmia sen osoittautuessa hyvin moniulotteiseksi ilmiöksi.</p>			
Asiasanat/Keywords Koulukuri, kuri, kurinpito, työrauha, diskurssi			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	Teoreettinen viitekehys	5
2.1	Koulukurin ja siihen liittyvien käsitteiden määrittelyä	5
2.1.1	<i>Koulukuri vai työrauha?</i>	6
2.1.2	<i>Koulukuri</i>	7
2.1.3	<i>Työrauha</i>	9
2.1.4	<i>Yhteenvetoa käsitteistä</i>	11
2.2	Kurin diskurssit.....	11
2.2.1	<i>Kurin ilmiön muuttuva diskurssi</i>	13
2.2.2	<i>Kurin muuttuva diskurssi käsitteen muovaajana</i>	15
2.2.3	<i>Yhteenvetoa kurin diskursseista</i>	17
2.3	Kurinpidoon kolme lähestymistapaa.....	17
2.3.1	<i>Opettajakeskeinen kurinpito</i>	18
2.3.2	<i>Yhteisöllinen kurinpito</i>	19
2.3.3	<i>Oppilaskeskeinen kurinpito</i>	20
2.3.4	<i>Yhteenveto ja lähestymistapojen taustalla vaikuttavat valtakäsitykset</i>	21
3	Tutkimuksen toteutus	26
3.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja diskursiivisen menetelmän muotoutuminen	26
3.2	Kirjalliset kertomukset aineistonkeruumenetelmänä	29
3.3	Aineiston ja aineistonkeruun kuvaus	30
3.4	Aineiston analyysin kuvaus	31
3.5	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	34
4	Tutkimuksen tulokset	39
4.1	Koulukuri ja kurinpito opettajien koulumuistoissa	40
4.1.1	<i>Auktoriteetti ja epätasa-arvoinen opettaja-oppilassuhde</i>	40
4.1.2	<i>Tiukka ja rankaiseva kuri</i>	42
4.1.3	<i>Epälooginen kurinpito</i>	45
4.2	Koulukuri ja kurinpito 2010-luvun koulussa	47
4.2.1	<i>Läheinen ja tasa-arvoinen opettaja-oppilassuhde</i>	48
4.2.2	<i>Turvallinen ilmapiiri ja hyvä yhteishenki</i>	50
4.2.3	<i>Kasvattava ja johdonmukainen kurinpito</i>	52
4.2.4	<i>Keskustelu</i>	54
4.2.5	<i>Avoimuus ja yhteistyö</i>	56
4.3	Yhteenveto ja teoriasuhde.....	61
4.3.1	<i>Kurin diskurssit koulukurin muutoksen taustalla</i>	62
4.3.2	<i>Kurin diskurssit puhutavan muokkaajina</i>	65

5	Päätelmät	67
5.1	Koulukuri moniulotteisena ilmiönä.....	67
5.2	Kurin negatiivinen leima.....	69
5.3	Koulukuri ja työrauha – Yksi ja sama asia vai kaksi eri asiaa?.....	70
5.4	Pohdinta	71
6	Lähteet	73

1 Johdanto

Koulukurista kohistaan. Vuoden 2017 kuntavaalien yhteydessä maaliskuussa koulukuri nousi koulutuksen piirissä yhdeksi ratkaisuja vaativaksi aihealueeksi. Kuntavaalien herättämässä koulukurikeskustelussa kiinnostus ei koskenut pelkästään itse kurin pitämistä ja sitä, onko koulujen kuri liian lepsua ja tulisiko kuria koventaa, vaan myös kurin käsitettä ja sen määrittelyä: kurin merkitystä (Aalto 26.3.2017). Kurin merkitystä pyrki selventämään myös Opettaja-lehden entinen päätoimittaja Hannu Laaksola tehdessään kurin uudelleenmäärittelyä kirjoituksessaan Helsingin Sanomissa huhtikuussa 2017 (Laaksola 1.4.2017).

2010-luvulla koulujen työrauhasta on käyty laajaa keskustelua aina mediassa saakka ja usein aiheesta on puhuttu juuri koulukurin käsitteellä. Viime vuosina eniten julkisuutta saaneena tapauksena voidaan mainita vuoden 2013 maaliskuun loppupuolella sattunut tapaus, jossa opettaja poisti oppilaan ruokalasta voimakeinoin (Helsingin Sanomat 30.5.2013; MTV3 8.4.2013). Tapauksen myötä keskustelu nykykoulun kurinpidosta nousi laajaan julkiseen keskusteluun, johon myös Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Luokanopettajaliitto ottivat kantaa. Luokanopettajaliitto ilmoitti haluavansa palauttaa opettajan ja aikuisen kunnioittamisen periaatteet kouluun ja vaati lainsäädäntöä määrittelemään jokaiselle koulussa toimivalle turvallisen ja asiallisen toimintaympäristön mahdollistavat yhteiset pelisäännöt. (MTV3 9.4.2013.) OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen puolestaan vaati eduskuntaa täsmentämään koulutuksen lainsäädäntöä koulujen työrauhaa ja turvallisuutta parantavaksi (MTV3 15.5.2013). Vuoden 2014 alussa voimaan astunut lakimuutos antoikin opettajalle ja rehtorille uusia keinoja häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013, § 35–36, § 36d–i; Opetus- ja kulttuuriministeriö 6.6.2013).

Vuoden 2014 keväällä valmistuneessa kandidaatintutkielmassani tutkin Suomen koulukurin historiaa aina kansakouluajoilta 2010-luvulle. Tutkielmani historiallisen lähtökohdan vuoksi valitsin tuolloin koulukurin työni pääkäsitteeksi, vaikka lähes poikkeuksetta suomenkielisissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa käytössä ollut termi on viimeisten vuosikymmenten ajan ollut työrauha (ks. esimerkiksi Aho 1976; Hirsjärvi 1983; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009; Kari, Remes & Väänänen 1980; Kouluhallitus 1973; Lahdes 1977; Lahdes 1986; Saloviita 2013; Saloviita 2014). Kuitenkin 2010-luvun julkisen

keskustelun sekä säädösten perusteella oli jo tuolloin huomattavissa, että koulukurin käsite oli noussut uudelleen työrauha käsitteen rinnalle.

Voimassa olevassa koululainsäädännössä sekä Opetushallituksen julkaisemassa valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (=POPS 2014) käytetään jälleen työrauhan ohella myös kurinpidon käsitettä. Perusopetuslain § 36 otsikkonaan ”Kurinpito” käsittelee kurinpitokeinoina jälki-istuntoa, kirjallista varoitusta ja määräaikaista erottamista. Kurinpitorangeistuksiksi laki säättää erikseen vain kirjallisen varoituksen ja määräaikaisen erottamisen. (Perusopetuslaki 628/1998, § 36. Ks. myös POPS 2014, 37.) Muista keinoista puhutaan yleisesti kurinpitona ja ojentamisena sekä kurinpidollisina ja kasvatuksellisin keinoina (Perusopetuslaki 628/1998, § 36h–i). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kurinpitoasiasta puhutaan kurinpidollisina keinoina, kurinpitokeinoina, kurinpitorangeistuksina, kurinpidollisina seuraamuksina sekä yhteisesti kurinpitona ja työrauhan turvaamisena (POPS 2014).

2010-luvun tilanteen huomioon ottaen halusin nostaa koulukurin käsitteen päärooliin myös pro gradu -työssäni. Käsitevalintani korostaa jälleen myös tutkimukseni historiallista näkökulmaa. Haluan kuitenkin käyttää käsitettä sen menneisyyden merkityksistä, autoritaarisesta ja kielteisestä leimasta vapaana. Kun kurinpidon käsite sidotaan tiettyyn aikaan, se saa eri piirteitä ja painotuksia. Kaikissa yhteyksissä kurinpidon autoritaarisesta ja negatiivista ulottuvuutta ei voida kieltää. Maailmansotien jälkeen kuri ja sitä määrittävä diskurssi ovat kokeneet läpi myllerryksen, jonka seurauksena 1950-luku määrittyy kurin ilmiön ja käsitteen määrittelyn käännekohtaksi (Charles 2011, 61; Millei 2010, 15; Millei, Griffiths & Parkes 2010, 4). Suomessa aiheen piirissä tapahtunut käsitteen muutos koulukurista työrauhaan tuo myöskin työrauhan käsitteenä osaksi tutkimustani.

Tutkiessani ja pohtiessani käsitteiden välistä suhdetta, olen ymmärtänyt työrauhan enemmän ennaltaehkäisemisenä ja tietynlaisen rauhan ja järjestyksen luojana. Kurinpidon olen ymmärtänyt järjestyksen ylläpitämisen näkökulmasta ja tulevan tarpeelliseksi silloin, kun työrauha järkkyy. Kuitenkin yleissävyltään myös kurinpito on ollut minulle tavoitteineen myönteistä toimintaa, mikä voi johtua siitä, ettei henkilökohtaista kokemusta ruumiillisesti rankaisevasta kurinpidosta ole. Kuri omissa kokemuksissani on merkinnyt oikeudenmukaisuutta, riittävää järjestystä sekä yhteistä etua ja ennen kaikkea se on ollut itsehallintaan ohjaamista ja hyvään käytökseen kasvattamista. Työrauhan ja kurinpidon käsitteitä on suomen kielessä mahdotonta täysin erottaa toisistaan, enkä ole tutkimuksessani pyrkimässä

siihen. Sen sijaan julkisen keskustelun perusteella vaikuttaa siltä, että kurin merkityksen tarkemmalle ja syvällisemmälle avaamiselle ja käsitteen uudelleenmäärittelylle on tarvetta.

Tutkimukseni tavoite on ymmärtää paremmin koulukurin merkitystä suomalaisessa koulujärjestelmässä ja peruskoulun opettajan työssä. Pisimmän kehityskaaren koulukurin ilmiössä ovat nähneet pitkään opettajan työtä tehneet, jolloin heidän kokemuksena koulukurista ja koulun kurinpitokeinoista alkavat heidän omilta kouluajoiltaan jatkuen heidän työuransa kautta aina 2010-luvulle saakka. Siksi valitsin juuri pitkäaikaiset opettajat tutkimukseni osallistujiksi. Keräsin tutkimusaineistoni kirjallisina kertomuksina vähintään 25 vuotta opettajana toimineilta vuonna 2016 edelleen opettajan työtä tekeviltä opettajilta. Tutkimukseen osallistui yhteensä neljä peruskoulun opettajaa, joista kaksi toimi opettajana alakoulussa ja kaksi yläkoulussa.

Tutkimusprosessin aikana tutkimukseni syventyi fenomenologis-hermeneuttisesta peruslähtökohdista diskurssin tutkimukseksi. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten koulukuri on ilmiönä muuttunut vuosikymmenten aikana?
2. Minkälaiset diskurssit pohjustavat koulukurin ilmiön rakentumista ja muutosta?
3. Miten diskurssit ohjaavat sitä, miten koulukurista puhutaan?

Tutkimuksen toteutus ja aineiston analyysi lähti halusta ymmärtää, miten koulukuri on ilmiönä muuttunut vuosikymmenten aikana. Analyysin tuloksiksi muodostui näin kaksi mallia koulukurista, toinen opettajien omilta kouluajoilta ja toinen 2010-luvun koulusta. Tulokset koulukurin muutoksesta kuitenkin osoittivat, että kurista puhutaan osana laajempia diskursseja. Tämän huomion pohjalta syntyi kaksi uutta tutkimuskysymystä, kun halusin ymmärtää myös, minkälaiset diskurssit pohjustavat koulukurin ilmiön rakentumista ja muutosta, sekä miten diskurssit ohjaavat sitä, miten koulukurista puhutaan. Tutkimus siis syventyi koskemaan koulukurin ilmiön lisäksi myös siihen liittyviä diskursseja.

Diskurssi ja siihen liittyvät käsitteet ja käytännöt pohjautuvat Foucault'n filosofiaan ja teoksiin. Tässä työssä tarkoitukseni ei ole esitellä Foucault'n työtä, joten kurin diskursseihin liittyvä teoria rakentuu pääasiassa Alhasen (2007), Millein (2010), Petersen & Millein (2016) ja Youdellin (2007) Foucault'n työn pohjalta tekemiin tulkintoihin ja päätelmiin. Tässä työssä tarkoitan diskurssilla kulttuurisia, yhteiskunnallisia tai tieteellisiä käytäntöjä, jotka muokkaavat ilmiöön liittyviä puhe- ja ajattelutapoja ja ohjaavat ilmiön toteutumista käytännössä.

Ongelmien noustessa uutisiin myönteistä kehitystä herkemmin on opettajat kuvattu julkisessa keskustelussa usein oppilaiden kurittamisen ja väkivallan uhreiksi, jolloin koko koulun kurinpito vaikuttaa kääntyneen pääläelleen (ks. esimerkiksi MTV3 9.4.2013; MTV3 15.5.2013). Tämä viestittää opettajan auktoriteetin murentumista ja opettajien arvostuksen ja kunnioituksen romahtamista. Puhutaan koulukurin puuttumisesta ja vaaditaan kurin palauttamista kouluihin (ks. esimerkiksi Etelä-Suomen Sanomat 6.9.2013). Julkisen puheen perusteella odotin opettajien kokemusten viestittävän hiljaisia avunhuutoja oppilaiden opettajiin kohdistaman kurittamisen vuoksi ja huokailuja kurinpidon keinojen riittämättömyydestä. Yksipuolisten ja negatiivissävytteisten ennako-odotusten sijaan koulukuri osoittautui mitä moniulotteisimmaksi ilmiöksi diskurssin tutkimuksen avatessa täysin uuden maailman ilmiön ymmärtämiseen. Ilmiön lisäksi koulukuri osoittautui myös käsitteen tasolla hyvin monitahoiseksi ja siksi mielenkiintoiseksi.

Diskurssin käytäntöä ohjaavien periaatteiden toteutuminen tapahtuu usein tiedostamatta. Ilmiön taustalla vaikuttavien diskurssien esiintuominen laajentaa paitsi ymmärrystä ilmiöstä myös auttaa ymmärtämään ja mahdollisesti kehittämään omaa toimintaa kurinpitoon liittyvissä toimissa. Kurin diskurssien ja niiden vaikutusten tiedostamisesta on hyötyä kaikille opetus- ja kasvatustyötä toteuttaville, sillä ne vaikuttavat jatkuvasti toimintamme pohjalla, vaikka emme sitä välttämättä itse huomaa. Diskurssien esiintuomisen kautta kuri on mahdollista nähdä uudella tavalla, menneisyyden merkityksistä vapaana. Juuri kurin käsitteen käyttö mahdollistaa myös uusien tutkimuksellisten näkökulmien avaamisen. Työlläni haluan antaa kurin käsitteelle uuden mahdollisuuden ja herättää uudenlaista keskustelua koulukurista.

2 Teorettinen viitekehys

Tutkimuksen teoriaosuudessa määrittelen ensin koulukuria ja siihen liittyviä käsitteitä. Johdannossa esittelin tutkimukseni käsitevalinnan perustelun lisäksi oman suhtautumiseni koulukurin käsitteeseen tutkijapositioni selventämiseksi. Teoriaosuuden alussa siirryn esittelemään käsitteiden käytön eroavaisuuksia suomenkielisen ja englanninkielisen kirjallisuuden välillä ja perustelen, mihin valintoihin tämän tutkimuksen käsitteiden käyttö käännösten suhteen pohjautuu. Lisäksi esittelen suomenkielisessä kirjallisuudessa koulukuriin liittyvän käsitteellisen muutoksen kurista työrauhaan ja määrittelen sekä koulukurin että työrauhan käsitteet. Käsitteiden määrittelyn päätteeksi pohdin yhteenvetäen koulukurin ja työrauhan käsitteiden välisiä yhteyksiä ja eroavaisuuksia.

Käsitteellisen pohdinnan jälkeen määrittelen diskurssin käsitteen tämän tutkimuksen valossa ja tarkastelen koulukuria määrittäviä ja ohjaavia diskursseja. Pohjustan kurin ilmiötä avaamalla kurin muuttunutta diskurssia historiallisesta näkökulmasta. Nostan esiin myös kurin diskurssin muutoksen vaikutukset kurin käsitteen käyttöön ja yhteyden käsitteen tasolla tapahtuneisiin muutoksiin. Kurin diskurssin käänteeseen pohjalta syntyi uusia menetelmiä koulun kurinpitoon. Teoreettisen viitekehysten viimeisessä osassa esittelen näistä menetelmistä koostetut kolme lähestymistapaa ja avaam niiden taustalla vaikuttavia valtakäsitteitä nostamalla esiin myös lähestymistapoihin kohdistuvan kritiikin.

2.1 Koulukurin ja siihen liittyvien käsitteiden määrittelyä

Koulukuriin liittyvä termien käyttö suomalaisessa ja englanninkielisessä kirjallisuudessa eroaa paljon toisistaan. Suomenkielisissä teoksissa käytetään lähes poikkeuksetta joko termiä kuri tai työrauha. Englanninkielisessä kirjallisuudessa puolestaan käytetään termejä classroom discipline, classroom management ja control, joiden merkitykset suomenkielille käännettäessä eivät ole aina yksiselitteisiä. Discipline termiä käytetään lisäksi paljon sellaisenaan ja muun muassa yhdistelmässä school discipline, joka kääntyy suomen kielelle termiksi koulukuri. Suoraan käännettynä termillä discipline viitataan siis kurinpitoon ja termillä management johtamisen lisäksi myös hallintaan. Tämän vuoksi olen käyttänyt tässä työssä termeistä käännöksiä kurinpito (classroom discipline), luokanhallinta (classroom management) ja hallinta (control). Itsehallinnasta käytetään sekä suomalaisessa että englanninkielisessä kirjallisuudessa synonyymeinä termejä itsekuri (self-discipline) ja itsehil-

lintä (self-control). Tässä tutkimuksessa tulen käyttämään yhdenmukaisuuden vuoksi suomenkielistä termiä itsehallinta vastineena myös molemmille englanninkielisille termeille.

2.1.1 Koulukuri vai työrauha?

Aiemmin opettajan taidosta ylläpitää opetustilanteessa tapahtuvalle oppimiselle välttämättömyyttä edellytystä eli tietynlaista rauhaa ja järjestystä on puhuttu koulukurin käsitteellä (Lahdes 1997, 161). Koulukuri käsitteenä yhdistetään usein opettajalähtöiseen ja autoritaariseen kasvatuskulttuurin ja siihen on liitetty sivuvaikutelmia ruumiillisesta rankaisemisesta ja yleensä negatiivisista toimenpiteistä. Siksi Suomessa on siirrytty käyttämään käsitettä työrauha, jota pidetään oppilaskeskeisempänä, positiivisempänä ja luonnollisempänä sanavalintana. (Lahdes 1977, 161. Ks. myös Holopainen et al. 2009, 9.) Kuri on käsitetty jopa kasvatuksen päämääränä, kun työrauha nähdään vain välineenä, oppimisen mahdollistajana (Kari et al. 1980, 8. Ks. myös Holopainen et al. 2009, 9). Kuri kasvatuksen päämääränä tulee mielestäni ymmärtää oppilaan itsekurin eli itsehallinnan kehittämisenä. Itsehallintaa ei pidetä negatiivisena käsitteenä, vaan välttämättömänä ominaisuutena, jota pitkäjänteisessä ja ponnisteluja vaativassa työssä tarvitaan (Salo 2000, 31). Onkin esitetty, ettei muutos koulukurista työrauhaan olisi lopulta kovin suuri. Molempien määrittelyssä on pitkälti hallinnollinen perusta lainsäädäntöön ja järjestyssääntöihin viitaten. Lisäksi sekä koulukurin että työrauhan edellytykset ovat pelkistäen oppilaan ulkoisessa käyttäytymisessä. (Kari et al. 1980, 9.)

Salon (2000, 32–33, 37–38) mukaan työrauha ja kuri voidaan molemmat sisällyttää laajalaisempiin luokanhallinnan (classroom discipline) ja oppilaiden johtamisen (classroom management) käsitteisiin. Luokanhallinta voidaan käsittää toimintoina, joilla opettaja pyrkii luomaan oppilaille edellytykset käyttää lahjojaan oppimistehtäviin. Luokanhallinta ymmärretään myös oppilasryhmän hallittuna toimintana, jossa sekä opettaja että oppilaat ovat tietoisia toiminnan tavoitteista. Olennaista on myös opettajan taito johtaa näiden tavoitteiden saavuttamista. Salo puhuukin käsiteperheestä, johon luokanhallinnan ja oppimisen tai oppimistapahtuman johtamisen sekä kurin ja työrauhan lisäksi kuuluu käsite kontrolli. Tämän käsiteperheen takana on yhteinen pyrkimys siihen, että oppimistilanteet sujuisivat koulussa optimaalisella tavalla oppimista edistäen. Salon valinnat käyttämiensä termien käännoksistä eroavat valinnoista, jotka olen käsitteiden tasolla tehnyt tässä tutkimuk-

nessa, mutta hänen ajatuksensa käsiteperheestä korostaa termien vastaavuuksia ja yhteyksiä toisiinsa.

2.1.2 Koulukuri

Lukuisista negatiivisista määritelmistä huolimatta sanan kuri merkitys suomen kielessä oli alun perin hyvin myönteinen. Sillä tarkoitettiin turvallista aitausta, joka johdatti lehmät navetasta niitylle matkalla eksymättä. (Kärkkäinen 1990, 47.) Tällöin kuri sanan etymologisena merkityksenä pidetään käsitteitä *kapeikko*, *kuja* tai *sola* ja se nähdään johdannaisena samasta kantasanaasta kuin sana *kuru* (Itkonen 2001, 447; Itkonen, Joki & Toivonen 1976, 244). Toisaalta kurin voidaan nähdä kuuluvan etymologiselta merkitykseltään samaan yhteyteen sanan *kura* kanssa, jonka yhtenä alkumerkityksenä ovat negatiivisemmat termit *paha* tai *huono* (Itkonen 2001, 446–447).

Kurinpito juontaa juurensa latinankielisistä sanoista *discipulus* (oppilas) ja *disciplina* (kuri), joista englannin kieleen on johdettu sanat *disciple* (opetuslapsi, oppilas) ja *discipline* (kuritus, kurinpito) (Laurson 2003, 78; Salo 2000, 31). Sana discipline on johdettu sanasta *disciple* ja Laursonin (2003, 78) mukaan se käsitetään täten parhaiten uhkailemisesta, pakottamisesta, nöyryyttämisestä ja nolaamisesta vapaana opetusprosessina. Tämän opetusprosessin tavoitteena on tarjota oppilaille turvallinen ja pysyvä ympäristö, jossa lapset voivat oppia tarkoituksenmukaisia sääntöjä, rajoja ja seurauksia sekä niiden syitä, sekä kehittää oppilaan itsehallintaa.

Vaikka lapsen ruumiillinen kuritus kiellettiin Suomessa vuonna 1984 (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983) ja valtion kouluissa jo vuonna 1914 (Armollinen asetus jolla ruumiillisen rangaistuksen käyttäminen oppilaitoksissa kielletään 24/1914) vielä 1990-luvulla suomalaisessa kirjallisuudessa mainittiin ruumiillinen rankaiseminen yhtenä kurinpidon muotona. Tuolloin Kärkkäinen (1990, 49) jakoi kurinpidon ennakoivaan, ohjaavaan ja rankaisevaan kurinpitoon. Ennakoiva kurinpito sisälsi sääntöjen asettamisen, opettamisen ja valvomisen ja sen tarkoituksena oli luoda edellytyksiä lapsen käyttäytymisen ohjaamiselle. Ohjaavan kurinpidon avulla lasta harjoitettiin oikeisiin ajattelutapoihin ja oikeaan käyttäytymiseen. Ohjaavan kurin keinoja olivat muun muassa sanallinen opetus ja käyttäytymisen muovailu. Rankaisevan kurinpidon keinoina mainittiin sanallinen moite, eristäminen, seurausten hyväksikäyttö ja lievä ruumiillinen rangaistus.

Perinteisesti ja yksinkertaisimmillaan kurinpito on jaettu opettajakeskeiseen sekä myönteiset että rankaisevat keinot sisältävään oppilaiden käyttäytymisen hallintaan ja oppilaskeskeiseen itsehallinnan kehittämiseen, jotka molemmat käsitetään yhtä tärkeinä osina kurinpitoa (Bear 2010, 2). Nykyisin kurinpitoa määritellään entistä hienovaraisemmalla otteella. Muun muassa Charles (2011) jakaa kurinpidon ehkäisevään, kannustavaan ja korjaavaan kurinpitoon. Ehkäisevän kurinpidon avulla pyritään ennaltaehkäisemään huonoa käyttäytymistä ja pitämään häiriötilanteiden määrä mahdollisimman vähäisenä. Kannustava kurinpito tähtää oppilaiden itsehallinnan kehittämiseen. Korjaava kurinpito on huonon käytöksen pysäyttämistä ja ohjaamista kohti sopivampaa käyttäytymistä. (Charles 2011, 13.)

Kiinnostus rangaistusten käyttöön opetuksen välineenä on jatkuvasti vähentynyt (Saloviita 2014, 105–106). Sanan rangaistus tilalla onkin alettu käyttää myönteisempää ilmausta seuraamus (Saloviita 2013, 165; Saloviita 2014, 106). Ennaltaehkäisyn lisäksi painotetaan myös hyvän käyttäytymisen ja oppimisen palkitsemista (Holopainen et al. 2009, 68). Viimeisenä keinona ennen rankaisemista opettajalla on käytössään erilaisia korjaavia toimia. Niitä ei käsitetä rankaisemisena, vaan oppilaiden muistuttamisena ja häiriöiden pysäyttämisenä. (Saloviita 2013, 165.) Korjaavia toimia on sekä sanattomia että sanallisia. Sanattomat keinot eivät keskeytä opetusta ja ne antavat oppilaalle tilaa korjata itse omaa käyttäytymistään, jolloin myös oppilaan itsehallinnan kehittyminen mahdollistuu. Sanattomia keinoja ovat esimerkiksi ilmeet ja eleet, fyysinen läheisyys ja fyysinen kontakti. Kun sanattomat keinot eivät riitä, ongelmia voidaan pyrkiä korjaamaan ennen seuraamusten toteuttamista vielä sanallisten keinojen avulla, joita ovat muun muassa vihjeet ja kysymykset, minä-viestit sekä pyynnöt ja vaatimukset. (Saloviita 2013, 162–165; Saloviita 2014, 93–103) Varsinaisia seuraamuksia on sekä luonnollisia että järjestettyjä ja vertauskuvallisesti ne voidaan jakaa myös loogisiin ja epäloogisiin (Saloviita 2014, 107–108).

Koulun viralliset rangaistukset määritellään laissa ja ne kertovat opettajan käytössä olevat ylärajat (Saloviita 2014, 108). Nykyisen voimassa olevan koululainsäädännön sallimia kurinpitoon liitettyjä toimenpiteitä ovat jälki-istunto, kirjallinen varoitus, määräaikainen erottaminen, opetukseen osallistumisen epääminen ja opetustilasta poistaminen. Lisäksi laki sallii edelleen kotitehtävänsä laiminlyöneen oppilaan määräämisen suorittamaan tehtäviään työpäivän päätyttyä. (Perusopetuslaki 628/1998, § 36.) Vuonna 2013 uudeksi toimenpiteeksi kurinpitoon liitettyjen keinojen ohelle lainsäädäntöön määriteltiin kasvatuskeskustelu, josta säädettiin oma kurinpito-pykälästä erillinen määräys, vaikka kasvatuskeskustelun määräysperusteet ovat osittain samat, kuin jälki-istunnolla tai kirjallisella varoi-

tuksella (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013, § 35a). Erikseen kurinpitorangeistuksiksi laki määrittää kirjallisen varoituksen ja määräaikaisen erottamisen (Perusopetuslaki 628/1998, § 36). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kurinpidollisiksi keinoiksi määritellään jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen (POPS 2014, 37).

Uusimpien lakimuutosten myötä opettajalla ja rehtorilla on myös oikeus vaatia oppilasta puhdistamaan ja järjestämään uudelleen tahallaan tai huolimattomuuttaan likaama tai epäjärjestykseen saattama koulun tila tai omaisuus. Rehtorilla tai koulun opettajalla on oikeus ottaa työpäivän aikana haltuunsa oppilaalta kielletty tai muutoin opetusta tai oppimista häiritsevä esine tai aine. Kielletyn, omaa tai muiden turvallisuutta vaarantavan esineen tai aineen haltuun ottamiseksi opettajalla ja rehtorilla on oikeus tarkastaa oppilaan mukana olevat tavarat, oppilaan hallinnassa olevat koulun säilytystilat ja hänen vaatteensa päällisin puolin. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013, § 35, § 36d–e.) Opettajalla ja rehtorilla on oikeus voimakeinojen käyttöön niissä tilanteissa, joissa oppilas ei kehotuksesta huolimatta suostu poistumaan opetustilasta (Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003, § 36b) tai ei suostu luovuttamaan hallussaan olevia kiellettyjä tai opetusta häiritseviä esineitä tai aineita (Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013, § 36d).

Koulussa yleisemmin käytetyt seuraamukset ovat usein lievempiä, yksinkertaisempia ja käytännön kannalta käyttökelpoisempia ratkaisuja, joita ovat muun muassa poissulkeminen toiminnasta, fyysinen poissulkeminen sekä etuoikeuksien menetys (Saloviita 2014, 108–110). Sen ohella, että koulukurista on siirrytty työrauhaan, myös rankaisemisesta on pyritty ruumiillisen rankaisemisen kiellon myötä siirtymään hienovaraisempiin toimiin, joista puhutaan rangaistusten sijaan seuraamuksina tai korjaavina toimina.

2.1.3 Työrauha

Koulujen työrauhaa koskeva tutkimus osoittaa, että työrauha on käsitteenä muuttuva, suhteellinen ja subjektiivinen. Subjektiivisuudella tarkoitetaan käsitteen heijastavan arvioijan persoonallisuutta sekä hänen näkemyksiään kasvatuksesta ja opetuksesta. (Kouluhallitus, 1973, 2. Ks. myös Aho 1976, 3; Hirsjärvi 1983, 196; Holopainen et al. 2009, 9; Kari et al. 1980, 10–11; Lahdes 1977, 163.) Opettajan näkökulmasta keskeistä työrauhassa on opettamis- ja työrauha, oppilaan kannalta oppimis- ja oleskelurauha (Holopainen et al. 2009, 9). Suhteelliseksi työrauhan käsitteen tekee sen merkityksen vaihtelevuus eri opetustilan-

teissa ja -aineissa. Työrauhan määrittelyssä tulee ottaa huomioon oppilaiden ikä, koulu yhteisön henkilöiden persoonallisuus ja ympäröivän yhteisön vaikutukset, mikä tekee käsitteestä muuttuvan. (Kouluhallitus 1973, 2–3. Ks. myös Aho 1976, 3; Kari et al. 1980, 10–11; Lahdes 1977, 163.) Lahdes korostaa koulun työrauhan olevan monitahoinen ongelma, jossa koulun ja sitä ympäröivän maailman kehitys on otettava huomioon (Lahdes 1977, 171–172; Lahdes 1986, 248). Työrauhan rikkoutumiseen vaikuttaviksi tekijöiksi Lahdes (1977, 166–170) mainitsee 1) yhteiskunnalliset muutokset, 2) koulujärjestelmän muuttumisen, 3) oppilaskohtaiset tekijät, 4) opettajakohtaiset tekijät, 5) oppilashuollolliset tekijät ja 6) fyysisen kouluympäristön.

Työrauha käsitetään usein lähes synonyyminä sanalle hiljaisuus (Saloviita 2014, 22). Aiemmin työrauha määriteltiin luokassa vallitseviksi rauhallisiksi oloiksi ja häiriytymättömyyden tilaksi (Hirsjärvi 1983, 196). Pedagogiikan ja oppimiskäsityksen muuttumisen myötä autoritaariseen kasvatukseen liitetty hiljaisuuden vaatimus on kuitenkin väistynyt (Holopainen et al. 2009, 10). Täydellisen hiljaisuuden sijaan työrauha käsitetään nyt oppitunnin oppimistavoitteeseen pääsemisen mahdollistajana (Saloviita 2014, 24). Työrauhan avulla varmistetaan, että oppiminen on tehokasta ja siihen on käytettävissä tarpeeksi aikaa (Saloviita 2014, 24). Jo Koskenniemi ja Hälinen (1978, 246) korostivat, että työrauhan tulee olla yhteydessä oppilaan itsehallinnan kehittämiseen (Ks. myös Aho 1976, 2; Bear 2010, 2; Saloviita 2014, 24; Savage & Savage 2010, 8–9). Oppilaat oppivat itsehallintaa, kun heidän omille ratkaisuilleen annetaan tilaa ja he saavat tehdä itse valintoja ja nähdä niiden seuraukset (Saloviita 2014, 24). Jotta oppilas sitoutuu työrauhan ylläpitämiseen, tulee hänen sisäistää sen merkitys ja ymmärtää sen tarpeellisuus (Lahdes 1977, 162. Ks. myös Holopainen et al. 2009, 50).

Saloviidan (2014, 25) mukaan työrauhaongelma on asia, joka haittaa oppilaan itsehallinnan kehittämistä tai tehokasta opiskelua. Englanninkielisissä lähteissä työrauhaongelma määritellään usein käyttäytymisen kautta, jolloin työrauhaongelma on huonoa käyttäytymistä. Lavean määritelmän mukaan työrauhaongelmaksi voidaan lukea kaikki käyttäytyminen, joka häiritsee koulutyöskentelyä (Turnuklu & Galton 2001, 291). Levin & Nolan (2010, 23) ovat määritelleet työrauhaongelman tarkemmin käyttäytymiseksi, joka häiritsee opettamista tai oppimista, aiheuttaa fyysistä tai psyykkistä vaaraa tai tuhoaa omaisuutta. Vieläkin laajemman määrittelyn on tehnyt Charles (2011, 13–15), jonka mukaan työrauhaongelma on käyttäytymistä, joka häiritsee oppimista tai opettamista, uhkaa tai alentaa muita tai rikkoo yhteiskunnan moraalia, etiikkaa tai lakeja vastaan.

2.1.4 Yhteenvetoa käsitteistä

Kurin termi kantaa historiallisen kontekstinsa kautta negatiivista leimaa, vaikka alun perin sanan merkitys on suomenkielessä ollut hyvin myönteinen. Negatiivisten asiayhteyksiensä vuoksi kurin termi vaihdettiin uuteen ja säilyttään myönteisempään työrauhan käsitteeseen. On esitetty, ettei muutos kurista työrauhaan olisi kovin suuri. Molemmat termit ovat määrittelyltään hallinnollisia ja suoraan yhteydessä oppilaiden käyttäytymisen hallintaan. Sekä kurin että työrauhan päämääränä on oppilaan itsehallinnan kehittäminen. Molempien termien käytössä korostuvat myös samat periaatteet ennaltaehkäisystä, ohjaamisesta ja korjaamisesta. Käsitteiden määritelmien perusteella työrauha liitetään kuitenkin tiukemmin oppitunneille ja luokkahuoneisiin sekä siellä tapahtuvan oppimisen ja opettamisen edistämiseen. Kuri määritellään etupäässä kasvattamisen kontekstissa käyttäytymisen hallintana ja kehittämisenä. Suurin muutos kohdistuu kuitenkin itse käsitteisiin, jotka ovat säilyttään neutraalimpia kuin ennen. Ruumiillisen rankaisemisen kiellon myötä rangaistukset ovat muuttuneet hienovaraisemmiksi ja myös rangaistus terminä on vaihtunut suomalaisessa kirjallisuudessa seuraamuksiksi tai korjaaviksi toimiksi.

2.2 Kurin diskurssit

Diskurssi ja siihen liittyvät käsitteet ovat osa Michel Foucault'n filosofiaa, jota Kai Alhanen (2007) esittelee väitöstutkimuksessaan. Diskurssilla tarkoitetaan kulttuurisia, yhteiskunnallisia tai tieteellisiä käytäntöjä, jotka muokkaavat sitä, miten asioista tai ilmiöistä puhutaan ja ajatellaan. Diskurssin pohjalta syntyy vakiintuneita tapoja, jotka ohjaavat sitä, minkälaiset asiat diskurssiin kuuluvat, ja mitä kyseisessä diskurssissa voi tapahtua: mitä voidaan sanoa ja tehdä. Diskurssi luo käytäntöön tietynlaisia sääntöjä, jotka toimivat yleensä ilman, että ihmiset ovat niistä tietoisia. (Alhanen 2007, 21, 58–60.) Kurinpidosta vallitseva ymmärrys ja tieto siis muokkaavat ja pyrkivät uudelleen muokkaamaan ihmisten tapaa käyttäytyä ja toimia kurinalaisesti (Millei, Griffiths & Parkes 2010, 8).

Diskurssin säännöt määrittelevät, mitä ja minkälaisia kohteita diskurssissa voi esiintyä. Tätä kautta diskurssin kohteet määrittyvät tietynlaisina, diskurssiin sopivina. Diskurssin sääntöjen pohjalta määrittyy, miten tietystä asiasta tai ilmiöstä ajatellaan ja miten se ymmärretään tietystä diskurssissa. Esimerkiksi instituutiot muokkaavat toimintansa kohteena olevia subjekteja eli ihmisiä asettamalla heidät instituutiolle luonteenomaisten ajattelu- ja toimintatapojen kohteeksi. Diskurssi siis määrittää siinä toimiville ihmisille tietynlaisia

asemia, joihin subjektin on mahdollista asettua, ja tätä kautta diskurssin säännöt ohjaavat ihmisten ajattelua ja toimintaa. Diskurssin säännöt saavat ihmiset ajattelemaan, käyttäytymään ja toimimaan tietyn, diskurssiin perustuvan, mallin mukaan. (Alhanen 2007, 21–22, 64, 68.)

Judith Butler (1993) on jatkanut Foucault'n ajattelun pohjalta määrittelemällä performatiivin käsitteen. Diskurssi tuottaa ja säätelee maailmaa omien sääntöjensä kautta tekemällä jotkin asiat ymmärrettäviksi ja hyväksytyiksi ja toiset järjettömiksi ja mahdottomiksi. Diskurssiin pohjautuva käsitys vallan tuottavasta luonteesta sekä subjektien tuottamisesta, luovat pohjan performatiivin käsitteelle. (Youdell 2006, 36.) Performatiivi on diskurssiin pohjautuva käytäntö, joka tuottaa sen, minkä on itse määritellyt. Toisin sanoen performatiivi on sen omien tarkoitusperien mukaista tuottamista. (Butler 1993, 13, 107.)

Tähän pohjautuen sekä opettajana että oppilaana oleminen perustuu siihen, minkälaiseksi heidän roolinsa on luotu, millaiseksi opettaja tai oppilas on diskurssissa määritelty. Opettajat ja oppilaat toimivat usein tiedostamatta tämän luodun määritelmän mukaisesti, jotta he tulevat ymmärretyksi ja ikään kuin olemassa oleviksi, mutta siis valmiiksi määritellyiksi opettajiksi ja oppilaiksi. Diskurssin määritelmän vastaisesti tai sen ulkopuolella toimiva subjekti ei tule diskurssissaan ymmärretyksi opettajana tai oppilaana, sillä määritelmän ulkopuolella olevaa opettajaa tai oppilasta ei ole olemassa, tai sitä ei ainakaan ymmärretä hyväksi tai oikeaksi tavaksi toteuttaa kyseistä roolia. Oppilaan ja opettajan positiot ovat siis diskurssiin pohjautuvia performatiiveja eli määritelmiä toistaen toteutuvia käytäntöjä. (Youdell 2006, 36–38.)

Samoin myös kurista ja kurinpidosta on mahdollista puhua vain tietyllä, diskurssiin sopivalla tavalla. Näin muotoutuvan kurin performatiivisen luonteen kautta kuria on mahdollista pitää ja kurinalaisesti on mahdollista toimia vain tietyllä, hyväksytyllä tavalla. Esimerkiksi ruumiillinen rankaiseminen määrittyy nykyisen kurin diskurssin kautta sopimattomaksi tavaksi toteuttaa kurinpitoa. Ruumiillisen rankaisemisen käyttöä ei siis ymmärretä tai hyväksytä kurinpidoksi, vaan tällainen rankaisemisen muoto käsitettäisiin jo pahoinpitelyksi. Saman periaatteen mukaisesti ruumiillista rankaisemista käyttävä opettaja tuomittaisiin automaattisesti ja hänen opettajuutensa kyseenalaistettaisiin, sillä hänen toimintaansa ei käsitettäisi opettajan rooliin sopivaksi. Diskurssit käytäntöineen siis määrittävät ja asettavat hyväksyttävät raamit kurinpitoon ja siihen liittyviin rooleihin, toimintaan sekä käsitteisiin.

2.2.1 Kurin ilmiön muuttuva diskurssi

Se, miten kurista nykyisin puhutaan, muotoutuu tietyssä historiallisessa kontekstissa. Suomalaisesta kasvatuksesta ja sen historiasta puhuttaessa yhtenä olennaisena näkökulmana tulee huomioida yhteiskunnassa ilmenevät kristilliset perinteet. Ennen 1950-lukua kuri oli vielä rankaisevaa ja salli muiden rangaistusten ohella myös ruumiillisen rankaisemisen (Millei, Griffiths & Parkkes 2010, 4. Ks. myös Charles 2011, 61). Vaikka lapsen ruumiillinen kurittaminen kurinpitokeinona kiellettiin Suomessa valtion kouluissa jo vuonna 1914 (Armollinen asetus jolla ruumiillisen rangaistuksen käyttäminen oppilaitoksissa kielletään 24/1914), on havaittu, ettei kiellolla ollut välitöntä vaikutusta koulun käytäntöihin. Kiellon kumoamista vaadittiin moneen otteeseen puolustajien vedotessa Raamatun ohjeisiin kristillisen kasvatuksen toteuttamisesta, ruumiillisen kurituksen kuulumiseen opettajan valtaoikeuksiin ja jäljelle jäävien rangaistuskeinojen riittämättömyyteen. (Syväoja 2004, 130.) Useimmat pedagogit olivat kuitenkin yksimielisiä ruumiillisen rangaistuksen haitallisuudesta, sillä siihen sisältyvää voimaa, pelkoa ja julkisen rangaistuksen aiheuttamaa häpeää ei enää käsitetty koulun kurinpitoon sopivaksi (Ojakangas 1997, 60–62). Lain tultua voimaan ruumiillisen rangaistuksen käyttöä kouluissa kehoitettiin katsomaan läpi sormien, tekemättä tapahtuneista ylitsekäymisistä suurta numeroa (Syväoja 2004, 130). Erimielisyydet ruumiillisen rankaisemisen hyväksyttävyydestä ja yhteiskunnan pitkät kristilliset perinteet johtivat siis osaltaan kiellon kiertämiseen. Koteja, ja näin ollen yhteiskuntaa laajemmin, kiello laajentuikin koskemaan Suomessa vasta vuonna 1984 (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983).

Toinen maailmansota osoittautuu kurinpidon määritelmän suhteen maailmanlaajuisesti käännteentekeväksi tapahtumaksi. Siitä lähtien kurinpidon periaatteissa on tapahtunut merkittäviä muutoksia. (Charles 2011, 61.) Perinteisen määritelmän mukainen kurinpito oli järjestystä luovaa ja ylläpitävää vallankäyttöä, hallintaa ja rankaisemista (Slee 1995, 20, 166). Sodan jälkeen ruumiillinen rankaiseminen ja pakottaminen pyrittiin vähitellen korvaamaan inhimillisemmällä kurinpidon muodoilla ja käytänteillä (Millei, Griffiths & Parkkes 2010, 4. Ks. myös Charles 2011 61; Millei 2010, 15). Kun uusien totalitaaristen diktatuurien syntyä haluttiin välttää, pyrittiin luomaan demokraattisempia yhteiskuntia (Millei, Griffiths & Parkes 2010, 4). Demokratian ja yhteiskunnallisten oikeuksien periaatteiden juurtumisen myötä opettajan valta-asemaan perustuvaa kurinpitoa ei voitu käsittää tasa-arvoa edistäväksi (Millei 2010, 13–14. Ks. myös Millei, Griffiths & Parkes 2010, 4).

Perinteisen kurin nähtiin tuottavan pelkoa ja vastarintaa ja vallankäytöstä aiheutuvan alistumisen heikentävän oppimistavoitteiden toteutumista. Vallankäytön ja hallinnan sijaan uusi kuri liitettiin osaksi oppimisprosessin ja sen tavoitteiden toteutumista ja demokratian periaatteita. (Slee 1995, 61.) Kun kurinpidon oppilaan vapautta ja tasa-arvoa rajoittava ulottuvuus tiedostettiin, alkoi kuri muuttua opettajan yksinvallasta ja usein näkyvästä vallankäytöstä hienovaraisempiin hallinnan muotoihin, joilla oppilaat pyrittiin vapauttamaan nimenomaan näkyvistä vallankäytön muodoista (Millei, Griffiths & Parkes 2010, 3-4). Normaalin muodostumisen myötä vallankäyttö ulottui ulkoisen ruumiin sijaan entistä syvemmälle (Slee 1995, 62).

Petersen & Millei (2016) sekä Alhanen (2007) avaavat tätä syvällisempää valtanäkökulmaa Foucault'n filosofian avulla. Uuden kurin välineeksi muodostui normalisoiva hallinta (Petersen & Millei 2016, 3-4). Normalisoiva hallinta on sekä yksilöön että koko väestöön kohdistuvaa. Se määrää ihmisille tietynlaisia positioita ja käytännössä se vertailee ihmisiä keskenään, eriyttää heitä ja asettaa yksilöt arvojärjestykseen keskenään sen perusteella, mihin heidät asetetaan normaalin ja epänormaalin jatkumolla. Normalisoiva hallinta pyrkii muokkaamaan sekä yksilöt että koko väestön tiettyihin normeihin sopiviksi. Nämä normit on määritelty diskursseissa. Normalisointi pakottaa ihmiset ajattelemaan itseään tietyn mallin mukaisesti ja elämään tiettyjen normien mukaan. (Alhanen 2007, 139–149.) Foucault'n filosofiaan perustuen kurin muutos vaikuttaisi pelkistetysti perustuvan siirtymään ulkoisesta vallankäytöstä, hallinnasta ja kurista sisäiseen ja sisäistettyyn kuriin ja hallintaan.

Ojakankaan (1997, 24) mukaan uudenlaisen kurinpidon päämääräksi tuli sopeutuminen, jolla Ojakangas viittaa juuri normalisaatioon. Kurinpidon avulla väestö tuli saada käyttäytymään ja toimimaan omaehtoisesti tiettyjen hyväksytyjen käytäntöjen mukaan. Ruumiillisen rankaisemisen ja häpeärangaistusten sijaan uusi kuri pyrki saamaan yksilöt itse sisäistämään tietyt käyttäytymismallit oikeiksi ja hyväiksi, jolloin kurinalaisuus perustuisi vapaaehtoisuuteen. Kuria ei käsitetty enää rankaisemiseksi, vaan korjaamiseksi ja ohjaamiseksi. (Petersen & Millei 2016, 3-4.) Sopeutumiseen ohjaamisen keinot eivät perustuneet entisen kurin tavoin konkreettisiin tekniikoihin ja ulkoisen vallan käyttöön, vaan niin sanottuihin kasvamaan auttaviin keinoihin (Ojakangas 1997, 24). Ulkoisen ruumiin sijaan uusi kuri kohdistui yksilöiden sisäiseen tahdon ja taipumusten hallintaan (Petersen & Millei 2016, 4). Myös Ojakankaan mainitsevat kasvamaan auttavat keinot viittaavat yksilön sisäisten ominaisuuksien ja tahdon muokkaamiseen (Ojakangas 1997, 24).

Kun oppilaat haluttiin demokratian periaatteiden mukaisesti kasvattaa autonomisiksi toimijoiksi, nähtiin itsehallinnan kehittäminen ratkaisuna ongelmaan (Millei 2010, 13–14. Ks. myös Charles 2011, 61; Millei, Griffiths & Parkes 2010, 3). Schwartz (1992) on määritellyt itsehallinnan osana yhdenmukaisuuden ja perinteiden arvostusta. Perinteiden arvostus on määritelty kulttuurin tai uskonnon yksilölle osoittamien tapojen ja ajatusten kunnioitukseksi, hyväksyntänä ja niihin sitoutumisena. Perinteiden kunnioitus, nöyryys, hartaus, oman osansa elämässä hyväksyminen sekä vaatimattomuus ovat perinne arvoon pohjautuvia arvoja. (Schwartz 1992, 10, 39–40.)

Yhdenmukaisuuden toteutumiseen puolestaan kuuluvat toisia häiritsevien tai vahingoittavien sekä sosiaalisia normeja ja odotuksia rikkovien tekojen, taipumusten ja impulssien hillintä. Yhdenmukaisuuden toteutuminen sisältää vaatimuksen siitä, että yksilöt hillitsevät sellaisia taipumuksia, jotka ovat sosiaalisesti häiritseviä vuorovaikutuksen tai ryhmän toiminnan sujuvuuden kannalta. Yhdenmukaisuutta edistäviin arvoihin kuuluvat tottelevaisuus, kohteliaisuus sekä vanhempien ja vanhojen ihmisten kunnioittaminen. Vaikka yhdenmukaisuus ja perinteet ovat arvoina selkeästi erilliset, voidaan ne määritellä myös yhteisesti, jolloin molempien toteutumisen ehdoksi ja näin ollen myös itsehallinnan kehittämisen perustaksi määritellään itsensä alistaminen sosiaalisesti määrättyjen odotusten puolesta. (Schwartz 1992, 9, 39–40.)

Itsehallinnan kautta rakentuvaan vapauteen ja autonomiaan vaikuttaisi liittyvän sopeutumisen ehto, joka nousee esiin sekä normalisoivan hallinnan periaatteiden yhteydessä että Schwartzin määritelmässä, jossa itsehallinta nähdään osana yhdenmukaisuuden ja perinteiden arvostusta. Kurinpidon luonteen nähdään määrittyvän sen pohjalta, missä muodossa ja laajuudessa sopeutumisen ehto osana vallan ja vapauden ristivetoa ohjaa oppilaan itsehallinnan kehittämistä (ks. 2.3 Kurinpidon kolme lähestymistapaa).

2.2.2 Kurin muuttuva diskurssi käsitteen muovaajana

Samaiseen maailmansotien jälkeiseen käännekohtaan sijoittuu myös kurin käsitteen tasolla tapahtunut epäröinti. Epäkohdaksi muodostui perinteisen kurinpidon sisältämä ulkoinen vallankäyttö. Millein mukaan osa teoreetikoista halusi tämän vuoksi kokonaan luopua kurista terminä. (Millei 2010, 13–14.) Siitä huolimatta kuri on englanninkielisessä kirjallisuudessa edelleen käytössä yhdessä termin luokanhallinta kanssa. Termin vaihtamisen sijaan kuri on määritelty uudelleen, jolloin sitä ei sekoiteta perinteiseen kurinpitoon ja siitä

löydettyihin epäkohtiin. (Ks. esimerkiksi Kohn 2006 & Savage & Savage 2010.) Termejä käytetään myös toistensa synonyymeinä (ks. Kohn 2006) tai yhdessä, jolloin luokanhallinnalla voidaan viitata esimerkiksi ennaltaehkäiseviin toimiin ja kurinpidolla reagointitapoihin (ks. Savage & Savage 2010). Suomessa tämä vastaava käänne johti käsitteelliseen muutokseen kurista työrauhaan (ks. 2.1.1 Koulukuri vai työrauha?). Kurin ilmiön performatiivinen luonne korostuu, kun käsitteen uudelleenmäärittelyn tai Suomessa jopa käsitteen vaihtamisen kautta ryhdyttiin tuottamaan uudenlaista todellisuutta, uudenlaista kuria. Kurinpitoa tuli toteuttaa tämän uuden määritelmän mukaisesti, sillä perinteinen kurinpito nähtiin ongelmalliseksi eikä vanhan kurin määritelmän mukaista kurinpitoa käsitetty enää hyväksyttäväksi, uuteen diskurssiin sopivaksi tavaksi toimia.

Kuten johdannossa nostin esiin, viime vuosina kurin termi on noussut julkisessa keskustelussa ja asiakirjoissa uudelleen esiin. Julkisessa keskustelussa aiheesta on puhuttu enimmäkseen kurin palauttamisena kouluihin ja opettajien kurinpitokeinojen lisäämisenä, jolloin termillä voidaan nähdä viitattavan suoraan perinteisen määritelmän mukaiseen kuriin vallan muotoineen ja tiettyine tekniikkoineen. Lopulta lainsäädäntöön lisättiinkin opettajien käytettäväksi uusia kurinpidollisia keinoja (ks. 2.1.2 Koulukuri). Konkreettisesti uuteen lainsäädäntöön tehdyt lisäykset lisäsivät opettajan valtaa suhteessa oppilaisiin. Yksinkertaisimmillaan lisäykset ovat tulkittavissa konservatiiviseksi kehitykseksi kurinpidon määrittelyssä ja toteuttamisessa. Toisaalta sekä oppilaan että opettajan oikeudet on määritelty entistä tarkemmin, mikä korostaa kummankin osapuolten oikeuksien huomioimista ja varmistaa toiminnan turvallisuuden lisäksi sen oikeudenmukaisuuden ja johdonmukaisuuden (ks. Laki perusopetuslain muuttamisesta 1267/2013 § 29, § 36d–i).

Lainsäädännön muutoksen jälkeen seuraava uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otti sekin uudelleen käyttöönsä kurin termin, mutta työrauha käsitteen rinnalle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kurinpidosta puhutaan konkreettisesti kurinpidollisina keinoina, kurinpitokeinoina, kurinpitorangeistuksina, kurinpidollisina seuraamuksina sekä yhteisesti kurinpitona ja työrauhan turvaamisena (POPS 2014). Edellisessä Opetushallituksen julkaisemassa valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa kurinpito terminä mainittiin vain oppilashuollon järjestämisen yhteydessä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004=POPS 2004). Tämä termin käyttötapa ei sisällä samanlaista viitettä kurin termin entisiin merkityksiin, kuin lainsäädännön lisäykset antavat olettaa, vaan tarjoaa avarakatseisemman näkökulman kurin määrittelyyn ja toteuttamiseen. Termin uudelleenmäärittely onkin ollut esillä myös julkisessa keskustelussa (ks. Johdanto).

2.2.3 Yhteenvetoa kurin diskursseista

Rankaisevasta ja ulkoiseen vallankäyttöön perustuvasta kurinpidosta on maailmansotien jälkeen siirrytty kohti tasa-arvoisempaa, sisäiseen ja omaehtoiseen hallintaan perustuvaa kuria. Kurin historiallisen diskurssin osoittaman kehityksen myötä nykyinen kurinpito määrittyy tasa-arvon periaatteen pohjalta kiinnittäen päähuomionsa vallan ja vapauden jakautumiseen opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Kurinpidon tavoitteeksi määrittyy ulkoisesta vallasta vapaan, autonomisen yksilön kasvattaminen. Vapauden ja autonomian tavoitteeseen oppilaita ohjataan sisäisen itsehallinnan kehittämisen avulla. Tällä tavoin saavutettavaan vapauteen liittyy kuitenkin sopeutumisen ehto, jolloin vapauden taso määrittyy suhteessa sopeutumisen vaatimukseen.

Kurin diskurssin muutos johti Suomessa kurin käsitteen poistamiseen käytöstä. Kurin tilalle otettiin käyttöön kokonaan uusi työrauhan käsite, jolla uudenlaista kurinpitoa lähdettiin performatiivisesti toteuttamaan. Englannin kielessä kuri säilytti terminä paikkansa kirjallisuudessa, vaikka osa teoreetikoista olisikin halunnut poistaa sen käsitevarastostaan. Termin vaihtamisen sijaan kuri määriteltiin uudella tavalla, uuden diskurssin mukaiseksi ja sen rinnalle otettiin käyttöön muita termejä, joita nykyisin käytetään kirjoittajasta riippuen joko eri painotuksilla tai toistensa synonyymeinä. Suomessa käytännön tarve kurin koventamisesta sai vanhan kurin termin nousemaan uudelleen pinnalle 2010-luvulla. Aluksi termillä viitattiinkin juuri vanhan määritelmän mukaiseen kuriin, kun opettajien keinovalikoimaa haluttiin koventaa ja kasvattaa. Termin nykyinen käyttö säädöksissä, asiakirjoissa ja julkisessa keskustelussa osoittaa avarakatseisempaa ja neutraalimpaa asennoitumista kuriin sekä yritystä termin uudelleenmäärittelyyn.

2.3 Kurinpidon kolme lähestymistapaa

Toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan sijoittuva kurin diskurssin muutos synnytti lukuisia uusia lähestymistapoja koulun kurinpitoon. Uudet lähestymistavat pyrkivät korvaamaan ruumiillisen rankaisemisen ja pakottamisen käytännöt sekä vapauttamaan oppilaat ulkoisesta vallasta. (Millei 2010, 15.)

Levin & Nolan (2010) jakavat koulun kurinpidon kolmeen eri lähestymistapaan käyttäen kurinpidosta termiä luokanhallinta (classroom management). Tässä kolmijaossa teoriat muodostavat jatkumon opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen, jolloin näiden kahden

väliin muodostuu kolmas yhteisöllinen hallintamalli. Saman jaon esittää myös Millei (2010) jakaessaan koulun kurinpidon *interventionaaliseen* (interventionist), *ei-interventionaaliseen* (non-interventionist) ja *interaktionaaliseen* (interactionalist) kurinpitoon. Samasta asiasta puhuen Millei käyttää jaottelussaan termiä classroom discipline, joka selkeämmin viittaa juuri kurinpitoon.

Myös Levin & Nolan ovat alun perin käyttäneet kolmijaossaan samoja termejä kuin Millei, mutta vaihtaneet myöhemmin käyttämänsä termit *interventionaaliseen opettajakeskeiseen* (teacher-directed), *ei-interventionaaliseen oppilaskeskeiseen* (student-directed) ja *interaktionaaliseen yhteisölliseen* (collaborative) luokanhallintaan (Levin & Nolan 2010, 86). Tässä työssä puhun Millein tapaan kurinpidosta luokanhallinnan sijaan, mutta käytän lähestymistavoista Levin ja Nolanin tapaan termejä opettajakeskeinen, oppilaskeskeinen ja yhteisöllinen, sillä suomen kielelle käännettynä ne kuvaavat teorioita selkeämmin.

2.3.1 Opettajakeskeinen kurinpito

Opettajakeskeisessä kurinpidossa oppilaiden käyttäytymistä ja itsehallinnan kehittymistä ohjataan tietyn mallin mukaiseksi palkitsemisen ja rankaisemisen avulla. Käyttäytymisen ohjaaminen perustuu käyttäytymissääntöjen määrittämiseen ja niiden toteutumisen valvontaan. (Levin & Nolan 2010, 93; Millei 2010, 15.) Hyvästä käytöksestä kiitetään kehumalla ja palkintoja jakamalla. Huonosta käyttäytymisestä rangaistaan esimerkiksi määräämällä oppilas jäähyllä tai lähettämällä rehtorin luokse. (Millei 2010, 15.) Opettajakeskeisen kurinpidon kautta rakentuva itsehallinta on siis oman käyttäytymisen mukauttamista ulkoisesti asetettujen sääntöjen mukaiseksi (Levin & Nolan 2010, 93; Millei 2010, 15).

Opettajakeskeisessä kurinpidossa opettaja tekee kaikki keskeiset päätökset ja on päävastuussa oppilaiden käyttäytymisestä. Opetus ja siihen liittyvä toiminta perustuu oppilaan oikeuteen oppia ja opettajan oikeuteen opettaa. Kurinpitoa siis tarvitaan, kun näiden oikeuksien toteutuminen häiriintyy. Kurinpitoa vaativat konfliktit uhkaavat ja häiritsevät oppimisprosessia niiden selvittämiseen kuluvan ajan vähentäessä opettamiseen ja oppimiseen tarkoitettua aikaa. Näin ollen ihanteellisissa opetus- ja oppimistilanteissa tarvitaan mahdollisimman vähän kurinpitoa. Huonoa käyttäytymistä ei siedetä, mutta jos sitä ilmenee, käsitellään se mahdollisimman ripeästi. Huonon käytöksen pohjalla olevien syiden, kuten tunteiden ja ajatusten, sijaan kurinpito kohdistuu vain ulkoiseen käyttäytymiseen. (Levin & Nolan 2010, 93–94.)

Toiminnan nopeuttamiseksi rangaistukset ovat yleisluontoisia, jolloin niitä voidaan soveltaa useisiin erilaisiin tilanteisiin ryhtymättä sovittamaan tekoa tai toimintaa ja sen seurausta toisiinsa. Tällaisia rangaistuksia ovat esimerkiksi oppilaan nimen kirjoittaminen taululle tai jonkinlaisen muun merkinnän antaminen. Myös kollektiivinen koko luokan palkitseminen käyttäytymissääntöjen noudattamisesta on tällainen yleisluontoinen toimenpide. Luokan suhteissa korostuu opettajan ja yksittäisen oppilaan välinen suhde. Oppilaat määrittävät joukkona yksilöitä, joten oppilaiden keskinäisiin suhteisiin tai luokan yleiseen ilmapiiriin panostamisen ja kurinpidon välillä ei nähdä olevan myönteistä yhteyttä. (Levin & Nolan 2010, 93–94.) Teoreetikoista muun muassa Lee & Marlene Canter sekä Fred Jones ajatukseen edustavat opettajakeskeistä kurinpitoa (Millei 2010, 15. Ks. myös Charles 2011, 61–79, 120–137; Levin & Nolan 2010, 95).

2.3.2 Yhteisöllinen kurinpito

Yhteisöllinen eli interaktionaalinen lähestymistapa pohjautuu demokraattisen hallintamuodon periaatteisiin ja korostaa sosiaalisen ympäristön merkitystä oppilaan toiminnassa ja itsehallinnan kehittymisessä. Kurinpito tähtää sellaisen sosiaalisten suhteiden ja ympäristön luomiseen, jossa oppilaalla on mahdollisuus kehittää omaa toimintaansa ja päätöksentekoaan sosiaalisten normien ja arvojen puitteissa. (Millei 2010, 15–16.) Demokratian periaatteiden mukaisesti yhteisöllinen kurinpito tähtää kasvattamaan omaa käyttäytymistään hallitsevia autonomisia yksilöitä (Levin & Nolan 2010, 92; Millei 2010, 16).

Yhteisöllisessä kurinpitomallissa oppilaille annetaan vastuuta oman käyttäytymisensä hallinnasta, jolloin valta ja vastuu oppilaiden käyttäytymisestä jakautuvat opettajalta myös oppilaille itselleen. Opettaja on kuitenkin vastuussa oppilaiden käyttäytymisestä osana ryhmää, jolloin kurinpidosta muodostuu koko luokan yhteinen asia. Luokan sosiaalisissa suhteissa korostuu keskinäinen kunnioitus ja luokan toimintatavat ja säännöt perustuvat yhteiseen päätöksentekoon. Tällöin sääntöjen noudattaminen ei muodostu kurinpidon itsetarkoitukseksi, vaan oppilaat noudattavat sääntöjä siksi, että ymmärtävät niiden merkityksen ja täten haluavat toimia yhteisen edun mukaisesti. Päävastuu päätöksenteossa ja oppilaiden käyttäytymisen hallinnassa on kuitenkin edelleen opettajalla. (Levin & Nolan 2010, 91–92.)

Yhteisöllisen mallin mukaan opettajan on opetuksessaan ja kasvatuksessaan nostettava ryhmän yhteiset tarpeet yksittäisten oppilaiden ja opettajan omien tarpeiden yläpuolelle

(Levin & Nolan 2010, 92). Yhteisöllisessä kurinpidossa tähdätäänkin ohjaamaan oppilaan aikomuksia niin, ettei yksilön toiminta häiritse ryhmän tarpeita (Millei 2010, 16). Yhteisöllisen mallin mukaan opetus- ja oppimisympäristö pyritään järjestämään niin, että kaikilla on mahdollisuus osallistua, oppia ja menestyä. Siksi yksittäisiä häiriötilanteita vältetään ratkaisemasta oppilaiden yhteisellä ajalla. Vaikka tilanteiden ratkaiseminen suoraan niiden ilmenemisen yhteydessä ymmärretään olevan hyödyksi kyseessä olevalle oppilaalle itselleen, nähdään sen samalla häiritsevän muiden oppilaiden oppimista. Siksi kurinpitoon pyritään löytämään aika opetuksen ulkopuolelta. (Levin & Nolan 2010, 92.)

Vaikka oppilaiden käyttäytymisen hallinta pohjautuu siihen, että koko luokan oikeus oppimiseen säilyy, kiinnitetään yhteisöllisessä kurinpitomallissa opettajakeskeisestä mallista poiketen huomiota myös oppilaiden ajatuksiin ja tunteisiin. Siksi seuraamukset pyritään liittämään mahdollisimman tarkasti tekoon. Juuri luonnollisten ja loogisten seuraamusten nähdään edesauttavan tekojen tai käytöksen seurausten ymmärtämistä ja tätä kautta myös itsehallinnan kehittymistä. Käyttäytymisen itsehallinta ei yhteisöllisen mallin mukaan pohjautu täydelliseen päätöksenteon ja valinnan vapauteen, muttei myöskään sokeaan kuuliaisuuteen, vaan sijoittuu näiden kahden väliin. (Levin & Nolan 2010, 92–93.) Rudolf Dreikurs ja William Glasser näkemyksineen lukeutuvat yhteisöllisen kurinpidon edustajiin (Millei 2010, 15–16. Ks. myös Charles 2011, 61–79; Levin & Nolan 2010, 95).

2.3.3 Oppilaskeskeinen kurinpito

Samoin kuin yhteisöllinen kurinpitomalli, myös ei interventionaalinen eli oppilaskeskeinen kurinpito perustuu demokraattiseen hallintamalliin ja ajatukseen siitä, että koulutuksen tehtävänä on kasvattaa kansalaisia, jotka pystyvät itsenäiseen ja järkevään päätöksentekoon, välittävät toisistaan ja hallitsevat omaa käyttäytymistään (Levin & Nolan 2010, 87). Opettajan vallanalaisuuteen taipumisen sijaan oppilaat kasvatetaan vapaiksi ja autonomisiksi yksilöiksi, jotka ovat kykeneviä toimimaan demokraattisissa yhteisöissä (Levin & Nolan 2010, Millei 2010, 17).

Yhteisöllisestä kurinpitomallista poiketen oppilaskeskeisessä kurinpidossa keskiössä on oppilasryhmän sijaan oppilas yksilönä (Levin & Nolan 2010, 87). Oppilaskeskeinen kurinpito tähtää oppilaiden omaehtoiseen käyttäytymisen hallintaan (Millei 2010, 16). Oppilaskeskeisen mallin mukaan oppilaat ovat itse päävastuussa oman käyttäytymisensä hallinnasta ja heidän nähdään olevan siihen kykeneviä, kunhan saavat siihen mahdollisuuden. Näin

ollen oppilailla on yhteisöllistä mallia enemmän valtaa ja vastuuta, mutta myös vapauksia oman käytöksen hallinnassa ja itsehallinnan kehittämisessä. Myös yhteinen päätöksenteko esimerkiksi käyttäytymissääntöjen muodostamisen yhteydessä on oppilaslähtöistä, jolloin oppilailla on enemmän vaikutusvaltaa luokan yhteisiin toimintatapoihin. (Levin & Nolan 2010, 87–89.)

Vaikka yksilöllisyys korostuu vahvasti oppilaskeskeisessä kurinpidossa, on myös yhteisöllisyys vahva osa oppilaskeskeistä mallia. Oppilaiden välisiä suhteita vaalitaan, jolloin oppilaat tuntevat toisensa, välittävät toisistaan ja pyrkivät käyttäytymään yhteisen hyvän eduksi. Luokkayhteisön välittävän ilmapiirin nähdään ehkäisevän häiriötilanteita ja tukevan yhteisöllistä ongelmanratkaisua konfliktitilanteissa. Toisin kuin opettajakeskeisessä ja yhteisöllisessä kurinpitomallissa, kurinpitoon käytettävää aikaa ei käsitetä hukkaan heitettyksi, vaan opetustilanteeksi, jossa oppilaiden on mahdollista kehittää taitoja, joita tulevana aikuisina tarvitsevat demokraattisen yhteisön toimijoina. Näitä taitoja ovat itsehallinnan lisäksi muun muassa sosiaaliset taidot ja yhteinen päätöksenteko. (Levin & Nolan 2010, 87–88.)

Seuraamuksina käytetään luonnollisia seuraamuksia, jotka eivät sisällä opettajan väliintuloa, sillä oppilaiden halutaan ymmärtävän tekojensa seuraukset heille itselleen sekä muille juuri kokemuksen kautta. Tätä kautta oppilaiden nähdään kasvavan järkevään päätöksentekoon ja toisten huomiointiin. Opettajan tehtävä ei ole rangaista vaan auttaa oppilaita selviämään ongelmien yli. (Levin & Nolan 2010, 90–91.) Tämä toteutuu avustamalla oppilaita yksilöllisesti tunteiden, ajatusten ja käytöksen itsesäätelyyn (Millei 2010, 17). Oppilaskeskeisen kurinpidon edustajia ovat esimerkiksi teoreetikot Alfie Kohn ja Haim Ginott (Millei 2010, 17. Ks. myös Charles 2011, 61–79; Levin & Nolan 2010, 95).

2.3.4 Yhteenveto ja lähestymistapojen taustalla vaikuttavat valtakäsitykset

Kurinpidon lähestymistapojen jaottelu perustuu niiden taustalla vallitseviin valtakäsityksiin (Millei 2010, 15). Levin & Nolan (2010, 79–85) ovat jaotelleet nämä valtakäsitykset French & Ravenin luokitteluun pohjautuen neljään eri valtamalliin. Valtamallit jakautuvat neljään eri ryhmään sen perusteella, kuinka paljon valtaa hallinnan ja kontrollin muodossa on opettajalla, ja kuinka paljon oppilailla itsellään on valtaa ja mahdollisuuksia oman käyttäytymisensä hallintaan. Opettajan vallasta kohti oppilaan valtaa siirtyen vallan muodot on jaettu *pakko- ja palkitsemisvaltaan* (coercive/reward power), *legitiimiin valtaan* (legitimate power), *asiantuntijavaltaan* (expert power) ja *referenttivaltaan* (referent power).

Toinen kurinpidon määritelmässä käytetty opettajan auktoriteetin ja vallan jako pohjautuu Weberin teoriaan. Saloviita (2014, 51–58) on jakanut opettajan auktoriteetin Weberiä ja Haaviota soveltaen kolmeen ulottuvuuteen, jotka ovat hyviin tapoihin perustuva *traditionaalinen*, hyvää opetusta korostava *rationaalinen* ja hyviin suhteisiin pohjautuva *karismaattinen auktoriteetti*. Tärkeimpänä muotona pidetään karismaattista luottamuksellisiin opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin pohjautuvaa ja niitä kehittävää auktoriteettia. Näiden kahden teorian välillä on havaittavissa yhteyksiä, mutta tässä työssä esittelen kattavammin French & Ravenin luokitteluun pohjautuvan mallin. Sekä Levin & Nolan (2010, 85) että Saloviita (2007, 56) korostavat, että opettajan auktoriteetti ja tätä kautta valta muodostuvat omanlaisena yhdistelmänä kustakin auktoriteetin ja vallan muodosta muuttuen ja täydentäen toinen toisiaan.

Legitiimi valta perustuu opettajan lailliseen ja muodolliseen valta-asemaan sekä stereotyyppiseen ajatteluun, jossa opettajan rooliin sisältyy automaattisesti tietynlainen auktoriteetti ja sen tuoma valta. Legitiimin vallan toimivuus edellyttää oppilailta opettajan aseman kunnioittamista. (Levin & Nolan 2010, 82–83.) Nykyään opettajan legitiimiin valtaan pohjautuva auktoriteetti ei ole automaattisesti yhtä vahva kuin ennen. Opettajan legitiimin auktoriteetin kyseenalaistumisen myötä opettajan asemaan perustuva kunnioitus ei ole enää itsestäänselvyys. (Savage & Savage 2010, 24–26.)

Pakko- ja palkitsemisvalta opettajan auktoriteetin perustana voidaan käsittää myös kahtena erillisenä vallan muotona, mutta Levin & Nolan (2010) esittelevät ne yhteisesti. Näiden kahden vallan muodon välillä on monia yhteyksiä, sillä ne molemmat pohjautuvat opettajan valta-asemaan. (Levin & Nolan 2010, 83–83.) Sekä pakko- että palkitsemisvalta perustuvat samaan opettajan rooliin kuuluvaan valta-asemaan kuin legitiimi valta (Savage & Savage 2010, 26–28). Pakko- ja palkitsemisvaltaan nojautuva opettaja hallitsee oppilaiden käyttäytymistä rangaistusten ja palkintojen avulla. Pakko- ja palkitsemisvallan toimimisen ehtona on rangaistusten ja palkintojen tehokkuus, johdonmukaisuus niiden määräämisessä sekä loogisuus teon tai käytöksen ja rangaistuksen tai palkinnon välillä. (Levin & Nolan 2010, 83–83. Ks. myös Savage & Savage 2010, 26–28.)

Asiantuntijavalta ei perustu ennaltamäärättyyn valta-asemaan, vaan on jotain, minkä opettaja toiminnallaan ansaitsee (Savage & Savage 2010, 28). Asiantuntijavalta rakentuu opettajan ammatillisen kompetenssin pohjalta ja perustuu siis opettajan tietoon ja taitoon opettaa sekä kykyyn auttaa oppilaita oppimaan. Asiantuntijavalta mahdollistuu silloin, kun op-

pilaat kokevat opettajan ammattitaitoiseksi ja arvostavat hänen pätevyyttään. (Levin & Nolan 2010, 81–82. Ks. myös Savage & Savage 2010, 28–29.)

Referenttivalta pohjautuu läheisiin opettaja-oppilassuhteisiin ja molemminpuoliseen välittämiseen. Oppilaiden käyttäytymisen hallinta pohjautuu heidän omaan tahtoon käyttäytyä opettajan pyytämällä tavalla, koska he pitävät opettajasta ihmisenä. Referenttivaltaan perustuvan auktoriteetin luominen vaatii opettajalta välittämistä ja sen osoittamista oppilaita kohtaan. (Levin & Nolan 2010, 80–81. Ks. myös Savage & Savage 2010, 29–31.) Savage & Savagen (2010) mukaan tehokkain ja toimivin auktoriteetin muoto on yhdistelmä asiantuntija- ja referenttivalta. Tämä perustuu siihen, että asiantuntijavallan tavoin myös referenttivalta on jotain, minkä opettaja on omalla toiminnallaan saanut aikaan ja ansainnut. Tällöin auktoriteetin kunnioitus ei ole ulkoapäin asetettua, vaan perustuu oppilaiden omaan tahtoon ja luottamukseen. (Savage & Savage 2010, 28–31.)

Opettajakeskeisessä kurinpidossa valta jakautuu opettaja-oppilassuhteessa epätasaisesti (Millei 2010, 15). Opettajan auktoriteetin pohjana toimii pakko- ja palkitsemisvalta sekä legitiimi valta, jolloin auktoriteetti perustuu opettajan muodollisen auktoriteettiaseman kunnioitukseen sekä opettajan oikeuteen rangaista ja palkita (Levin & Nolan 2010, 94–95). Opettajan valta-asema korostuu, kun opettaja on se, joka määrittää raamit sekä palkkiot ja rangaistukset hyvälle ja huonolle käytökselle ja tällä tavoin pakottaa oppilaat itsehallinnan kautta tietynlaiseen käyttäytymiseen. Rangaistusten yleisluontoisuus mahdollistaa samanlaisen rankaisemisen eri vakavuusasteen teoista tai toiminnoista. Tämän vuoksi on mahdollista, että rankaiseminen muodostuu oppilaita kohtaan epäloogiseksi tai epäoikeudenmukaiseksi. Opettajakeskeinen kurinpito on kolmesta lähestymistavasta se, joka sisältää eniten opettajan valtaa (Levin & Nolan 2010, 94–95).

Yhteisöllisessä kurinpidossa valta ja vastuu jakautuvat opettajalta myös oppilaille itselleen. Yhteisöllisessä kurinpitomallissa opettajan auktoriteetti rakentuu legitiimin vallan ja asiantuntijavallan pohjalta, jolloin opettajan auktoriteetti pohjautuu sekä opettajan muodollisen auktoriteettiaseman kunnioitukseen että opettajan tiedolliseen ja taidolliseen pätevyyteen (Levin & Nolan 2010, 92–93, 95). Käyttäytymisen itsehallinta ja kurinpito toteutetaan yhteisen edun nimissä, jolloin kumpikaan ei perustu sokeaan sääntöjen noudattamiseen. Oppilaat ovat osallisia päätöksenteossa luokan yhteisissä asioissa, mutta päävastuu sekä päätöksen teossa että oppilaiden käyttäytymisen hallinnassa on edelleen opettajalla. Käytetyt seuraamukset ovat luonnollisia tai loogisia ja ne pyritään liittämään tarkasti kyseessä ole-

vaan tekoon, mikä edesauttaa toiminnan loogisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Kolmesta kurinpidon lähestymistavasta yhteisöllinen kurinpito sijoittuu vallan jakautumisen suhteen opettajakeskisen ja oppilaskeskisen mallin välimaastoon (Levin & Nolan 2010, 93, 95).

Yhteisöllisen ja oppilaskeskisen kurinpitomallin välillä on havaittavissa monia yhteyksiä, kuten perusajatus demokraattisen yhteisön jäseneksi sekä omaa käytöstään hallitsevaksi yksilöksi kasvattamisesta. Levin & Nolan (2010, 87) nostivatkin esiin, että yhteisöllinen kurinpitomalli on kehittynyt osittain oppilaskeskisen mallin soveltamisesta suurilla ryhmäkokojen varten, jolloin ryhmänäkökulma on pakon edessä syrjäyttänyt yksilönäkökulman. Oppilaskeskisen kurinpito osallistaa oppilaita kurinpitoon kolmesta mallista eniten. Samalla oppilaskeskisen kurinpito antaa oppilaille eniten valtaa ja vapauksia sekä yhteisessä päätöksenteossa että oman käyttäytymisen muovaamisessa ja itsehallinnan kehittämisessä. Käytetyt seuraamukset ovat luonnollisia ja rankaisemisen sijaan oppilasta ohjataan yksilölliseen tunteiden ja käytöksen hallintaan. Vallan ja vapauksien tasaisempi jakautuminen mahdollistuu, kun opettajan auktoriteetti pohjautuu oppilaskeskisessä mallissa referentti- ja asiantuntijavaltaan, jolloin opettajan auktoriteetti muodostuu hänen tiedollisesta ja taidollisesta pätevyydestä sekä välittävistä ja läheisistä oppilassuhteista (Levin & Nolan 2010, 91, 95). Opettajan kunnioitus ei perustu hänen valta-asemaansa, vaan opettaja on omalla toiminnallaan ansainnut auktoriteettinsa (Savage & Savage 2010, 29).

Kurinpidon lähestymistapojen mukaan valta ja vapaus ovat toistensa vastakohtia. Valta on johtamista ja toisen taivuttamista kuuliaisuuteen. Valta pohjautuu yksilöön ja hänen kykynsä käyttää sitä. Vapaus puolestaan on tila, jossa ulkoista valtaa ja johtamista ei kohdistu yksilöön. Vapaus on autonomiaa ja autonominen yksilö johtaa itse omaa toimintaansa. Tätä kautta ulkoinen vallankäyttö määrittyy epäsuotuisaksi ja ihanteeksi muodostuu oppilaiden vapauttaminen ulkoisesta vallasta. (Millei 2010, 17.)

Kurinpidon lähestymistapoihin on kohdistettu myös kritiikkiä. Millein (2010) mukaan kurinpidon lähestymistapojen pyrkimys oppilaiden vapauttamisesta kääntyy itseään vastaan, kun valta määritellään syvemmällä tasolla Foucault'n filosofian pohjalta. Sen sijaan, että valta olisi jotain, mikä voidaan saavuttaa tai minkä yksilö voi saada aikaan ja näin ollen ”omistaa”, valta on tuotettua. Yhteiskunnassa vallalla oleva tieteellinen tieto ja siihen pohjautuvat käsitykset määrittävät ja säätelevät sitä, mitä pidetään normaalina. Näiden kriteerien pohjalta yksilö muokkaa käyttäytymistään yleisten, hyväksytyjen käsitysten mukai-

seksi ja samalla tulee vallan kohteeksi. Valta on siis tuottavaa, sillä se saa aikaan tietynlaisia käyttäytymistä ja toimintaa. (Millei 2010, 17–20.)

Itsehallinnan avulla yksilö pyrkii itse kehittämään itseään tullakseen tietynlaiseksi. Tällä tavalla yksilö luo vapaasti itse itsensä ja tuntee itsensä vapaaksi. Ylhäältäpäin määrätyt hyväksyttävät mallit kuitenkin muokkaavat yksilön toimintaa ja käytöstä ja näin ollen muotoilevat tietyllä tapaa myös sitä, millaiseksi yksilön vapaus muodostuu. Näin määriteltynä lähestymistapojen taustalla vaikuttava pyrkimys oppilaiden vapaudesta kääntyy itseään vastaan ja vaikuttaa päinvastoin, synnyttäen lisää säätelyä ja valvontaa. Mitä lähemmäs näennäistä tasa-arvoa ja vapautta päästään, sitä hienovaraisemmaksi ja huomaamattomammaksi hallinta ja valvonta muuttuvat. (Millei 2010, 19–20.)

Näennäinen vapaus toteutuu parhaiten oppilaskeskeisen lähestymistavan mukaisessa kurinpidossa, jossa yksilö vapaasti luo ja kehittää itseään ulkoiselta hallinnalta ja säätelyltä vapaana. Todellisuudessa tämä näennäinen vapaus mahdollistaa näkymättömän ja yhä hienovaraisemman hallinnan. Vallan ollessa aina läsnä, tasa-arvoista ja hallinnasta vapaata kuria ei ole olemassa, vaikka sellaista on pyritty rakentamaan oppilaiden vapautta ja itsehallintaa korostamalla. (Millei 2010, 19–23.)

Millein esittämä kritiikki avaa syvällisemmän näkökulman ja uuden tason kurin diskurssin tarkasteluun ja kurinpidon tavoitteiden ja vaikutusten ymmärtämiseen. Kurin nykyinen diskurssi perustuu siis ajatukseen, jossa valta ja vapaus ovat ikään kuin toistensa vastakohtia, jolloin vapaaksi tulemisella tarkoitetaan nimenomaan ulkoisesta vallankäytöstä vapautumista. Hienovaraisemmat ja näkymättömämmät, sisäiseen hallintaan perustuvat vallankäytön muodot puolestaan ovat osa kurin diskurssia ja sen mukaista kurinpitoa, sillä nykyisen kurin diskurssin mukainen vapaus määrittyy juuri normalisoivan hallinnan periaatteiden ja sopeutumisen ehdon kautta. Toisaalta kritiikki kohdistuu siis nimenomaan nykyiseen kurin diskurssin määritelmään sen kyseenalaistaessa diskurssissa vaikuttavan valtakäsityksen vallan ja vapauden vastakohtaisuudesta ja nostaessa esiin kurin diskurssin sisäisen ristiriitaisuuden.

3 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni toteutus oli matka fenomenologis-hermeneuttisesta lähestymistavasta kohti diskurssin tutkimusta. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen tätä matkaa käsitysteni muutosten ja ajatteluni syventymisen kautta. Pohdin käsityksiäni kokemuksesta ja merkityksistä sekä niiden rakentumisesta, ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Ennakkokäsitysten tiedostamisen ongelmallisuuden sekä todellisuuden rakentumisen sosiaalisen luonteen kautta päädyn lopulta pohtimaan kokemusten ja merkitysten muodostumisen taustalla vaikuttavia tekijöitä ja diskursseja. Tässä työssä käsitys diskurssista ja diskurssin tutkimuksesta pohjautuu ranskalaiseen tutkimustraditioon. Tätä kautta tutkimuksessa korostuvat diskurssin tutkimuksen rationalistiset periaatteet ja analyysin selittävä, tulkitseva ja ymmärtävä luonne (Ks. Pynnönen 2013; Remes 2011; Siltaoja & Vehkaperä 2011).

Uuden avautumisen kautta tutkimukseni laajentui siis käsittelemään pelkän koulukurin ilmiön sijaan myös kuriin liittyviä diskursseja. Tutkimuksen toteutus olisi ollut mahdollista esittää perinteisellä tavalla kertomalla vain, mitä lopulta tein, esittelemättä kuljettuja sivupolkuja tarkemmin. Tutkimukseni lopputuloksen ja luotettavuuden kannalta on kuitenkin olennaista esitellä pelkän lopputuleman sijaan koko kulkemani matka ja tutkimuksen kulku kokonaisuudessaan mahdollisimman tarkasti, sillä tapa, jolla kurin diskurssit nousivat tutkimuksessa esiin todentaa diskurssin ja sen vaikutukset hyvin voimakkaiksi. Tutkimuksen kokonaiskulun esittelyn jälkeen esittelen toisessa luvussa kirjallisia kertomuksia aineistonkeruumenetelmänä. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimuksen aineiston ja kuvaan aineistonkeruuprosessia. Neljännessä luvussa kuvaan tutkimuksen analyysin kulkua, joka tutkimuksen yleisen kulun lailla syventyi fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista diskurssin tutkimukseksi. Viimeisessä luvussa nostan esiin tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden.

3.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja diskursiivisen menetelmän muotoutuminen

Tutkimukseni alkoi fenomenologis-hermeneuttisena tutkimuksena, mutta muuttui edetessään diskurssin tutkimukseksi. Alun perin tutkimukseni tavoitteena oli ymmärtää koulukurin ilmiötä ja sen merkitystä paremmin opettajien kokemusten kautta. Siksi aloitin tutkimukseni fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimustraditioon pohjautuvana kokemuksen tutkimuksena, jossa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan ihmisen kokemuksen merkitys-

sisältöä ja sen rakennetta (Laine 2015, 30–32). Tutkimuksen päätavoitteena on löytää ilmiön perusolemus (Creswell 2013, 76; Lichtman 2013, 83).

Tutkimuksen päähuomio kiinnittyi siis elettyyn kokemukseen ja sen rakentumiseen (Henriksson & Friesen 2012, 1). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa kokemusmaailman rakentuminen on henkilökohtainen ja yksilöllinen prosessi, vaikka sen muodostuminen sisältää myös yhteisöllisen ulottuvuuden. Jokainen yksilö suhtautuu toisiin ihmisiin, tapahtumiin ja häntä ympäröivään tilaan omalla tavallaan. Yksilöt rakentuvat osana maailmaa, jossa he elävät, mutta samalla he itse jatkuvasti rakentavat tuota maailmaa uudelleen. Yksilö kuitenkin elää, kokee ja rakentaa maailmaa omasta perspektiivistään, joka rakentuu aiemmista kokemuksista, käsityksistä, arvoista ja tuntemisen tavoista. Kokemusten taustalla on maailma, joka rakentuu merkityksistä, joten kokemuksen tutkimus kohdistuu nimenomaan kokemuksen merkityksiin (Laine 2015, 30–32). Kokemus voidaankin määrittää merkitykselliseksi tapahtumaksi (Smith, Flowers & Larkin, 2009, 1-3).

Merkitykset, joiden kautta hahmotamme maailmaa, ovat yhteisöllisesti tuotettuja ja täten yksilöitä yhdistäviä. Siispä merkitykset, joita kykenemme toisten kokemuksista ymmärtämään, ovat luonteeltaan yhteisöllisiä. (Laine 2015, 31–32.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen mukaan merkityksen avautuminen perustuu aina tulkintaan, joten se ei ole koskaan pysyvää tai lopullista, vaan avointa uusille näkemyksille. Siksi kokemusten ja niiden merkitysten tutkiminen pyritään toteuttamaan avoimesti uudelleen tulkiten ja erilaiset näkökulmat mahdollistaen (Henriksson & Friesen 2012, 1).

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei kuitenkaan Perttulan (2008, 157) mukaan pyri täydelliseen reduktioon. Reduktiolla eli sulkeistamisella tarkoitetaan ennakkoasenteista vapaata, refleksiivistä lähestymistapaa ja tutkimusasennetta (Kakkori & Huttunen 2010, 2). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimussuuntaus kiistää, että kokemuksen perusolemus voitaisiin eristää täysin tutkijan kulttuurisesta ja historiallisesta sidonnaisuudesta riippumattomaksi (Henriksson & Friesen 2012, 1). Vaikka fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen toteutuksessa ei vaadita omista ennakkokäsityksistä vapautumista, vaaditaan tutkijalta oman esiymmärryksen tiedostamista, jotta sen vaikutusta tulkintoihin on mahdollista tarkkailla. Tiedostetun esiymmärryksen myötä aineistosta on mahdollista löytää monenlaisia, myös uusia ja ennalta arvaamattomia merkityksiä. (Laine 2015, 35–37.)

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimustradition mukaisesti pyrin tiedostamaan ennakkokäsitykseni mahdollistaakseni uusien näkökulmien avautumisen. Vaikka olin pyrkinyt tu-

lemaan tietoisiksi ilmiöön liittyvistä ennakkokäsityksistäni, monet niistä nousivat esiin vasta, kun ne kumoutuivat aineistoon perehtymisen myötä. Tämä osoitti, että tietynlaiset ennakkokäsitykset ja käytännöt ohjasivat ajatteluani tiedostamatta, vaikka olin pyrkinyt tulemaan niistä tietoisiksi ja tarkastelemaan aineistoa avoimin silmin. Myös analyysin tuloksiksi muodostuneista koulukurin malleista ja opettajien kertomisen tavasta huomasin, että koulukurin käsite jollakin tavalla ohjasi heidän kertomistaan. Sen sijaan, että kertomisesta olisi ohjannut yksilöiden henkilökohtainen perspektiivi, vaikutti kertomusten taustalla vaikuttavan kollektiivisemmat kuriin liittyvät ajattelutavat ja käytännöt.

Tutkimuksen edetessä ajauduin siis toistuvasti huomaamaan, ettei fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen oletus kokemuksen henkilökohtaisuudesta tai yksilöllisestä rakentumisesta toteudu tiettyjen ajattelutapojen ja käytäntöjen ohjatessa jatkuvasti ja hyvin usein tiedostamatta toimintaamme ja tätä kautta myös syntyviä kokemuksiamme. Samoin merkitykset, jotka ilmiön perusolemukseksi on mahdollista löytää, ovat näiden yhteisöllisten ajattelutapojen ja käytänteiden muovaamia. Tutkimuksen tulosten kautta todentui, ettei ole olemassa puhdasta ilmiön perusolemusta, joka voitaisiin tavoittaa yksilöllisten kokemusten kautta avoimesti tulkiten, sillä sekä tutkijan tulkinnat että tutkittavien toiminta ovat samojen yhteisöllisten käytäntöjen määrittämää. Epäilyksistä todellisuuden rakentumisen sosiaalisesta luonteesta kulki tutkimusprosessin ajan mukana kuin kivi kengässä, kunnes lopulta tutkimuksen päähuomio kiinnittyi itse kiveen ja siihen, mikä väkisin pyrki esiin eli yhteisöllisiin käytäntöihin, diskursseihin ja niiden tutkimukseen.

Vaikka fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ja diskurssien tutkimus sisältävät yhteisiä piirteitä muun muassa merkitysten yhteisöllisestä rakentumisesta ja yksilöiden rakentumisesta osana maailmaa, jota samalla itse rakentavat, vallitsee suuntauksien välillä merkittävä ero sen suhteen, miten tämän sosiaalisen ulottuvuuden nähdään vaikuttavan kokemukseen ja toimintaan. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus hyväksyy tämän sosiaalisen ulottuvuuden, mutta ei ota sen vaikutusta samassa laajuudessa huomioon kuin diskurssien tutkimus, joka pyrkii selittämään kokemuksia ja toimintaa juuri sosiaalisen rakentumisen kautta. Sen sijaan, että olisi olemassa jonkinlainen yksinkertainen ilmiön perusolemus ja todellinen luonne kielenkäytön ja merkityksellisen toiminnan tuolla puolen, onkin olemassa sosiaalisesti rakentuva todellisuus, jota tutkimalla on mahdollista luoda syvällisempää ymmärrystä tuottavia ja selitysvoimaisempia kuvauksia ilmiön rakentumisesta ja luonteesta (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 28–29).

Tutkimukseni päähuomio tarkentui ja syventyi siis lopulta opettajien kokemusten merkityssisällön taustalla vaikuttaviin tekijöihin ja niiden esiintuomiseen. Samalla tutkimukseni tavoite laajeni koskemaan pelkän kurin ilmiön lisäksi myös sen taustalla vaikuttavia diskursseja. Diskurssin tutkimus kohdistuu niihin käytänteisiin, jotka pakottaen ohjaavat ihmisten sosiaalista toimintaa. Näillä käytänteillä luodaan ja ylläpidetään tietynlaista, yhteiskunnan ja kulttuurin määrittämää, diskurssia. Diskurssin tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi ne käytänteet ja diskurssit, jotka usein tiedostamatta vaikuttavat yksilöiden toimintaan (Remes 2011, 289, 302–303.).

3.2 Kirjalliset kertomukset aineistonkeruumenetelmänä

Aineistonkeruumenetelmän osalta tutkimukseni sivuaa kertomuksellista tutkimusta. Pehdyttyäni kertomukselliseen tutkimukseen, totesin kirjallisten kertomusten soveltuvan aineistonkeruumenetelmäksi myös tähän tutkimukseen, vaikkei kertomuksia analysoida kertomuksellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Kertomuksia esiintyy laadullisessa tutkimuksessa melkein poikkeuksetta, sillä vastaaminen kertomisen muodossa tapahtuu ihmiselle lähes luonnostaan (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191). Kertominen ja kertomukset ovat ihmiselle luonnollinen tapa jäsentää kokemuksia ja muistikuvia sekä elämää ja itseään (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 104. Ks. myös Erkkilä 2008, 196). Kertomusten avulla oman elämän tapahtumat tulevat merkityksellisiksi ja tätä kautta oma elämä ymmärrettäväksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 218).

Kertomus syntyy, kun jonkun kokema tapahtuma kerrotaan toiselle. Kertomus sisältää aina kokemuksen eli perustelun kertomisen tärkeydelle. Kerrottuun sisältyvä muutos ja prosessi tekevät kerrotusta kertomuksen. Aineiston kerääminen kertomusten muodossa on tutkimukseni kannalta kiinnostavaa ja tarkoituksenmukaista, sillä kertomukset antavat tietoa maailman kokemisesta ja muuttumisesta. Kertomukset tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää menneisyyttä, ohjaavat tulevaisuuden ratkaisuissa sekä jäsentävät tämänhetkistä paikkaamme maailmassa. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189, 190–191, 199.) Vaikka kertomukset ilmentävät kertojan yksilöllisiä kokemuksia ja merkityksiä, on kokemusten ja merkitysten rakentumisen lisäksi myös niistä kertominen yhteisöllisten ja kulttuuristen käytänteiden määrittämää. Näin ollen kertomukset rakentavat ja välittävät todellisuutta eli

kertovat siitä, miten sosiaalinen todellisuus ja merkitykset rakentuvat. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 105.)

Kerätessäni kertomuksia, pyrin antamaan tilaa kertomiselle ja esittämään sellaisia kysymyksiä, joihin vastaaminen oletettavasti onnistuu kertomuksen muodossa (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191). Kertomukset voivat kohdentua myös tiettyyn teemaan, kuten minun tutkimuksessani, ja niissä voidaan pyytää kertomaan merkityksellisistä tapahtumista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 218). Kertomukset voidaan esittää joko suullisesti tai kirjallisesti (Heikkinen 2015, 159). Kertomuksen kirjoittaminen on tilanteena erityislaatuinen, sillä kirjoittaessaan kertoja on yksin ajatustensa ja kokemustensa kanssa ilman suoraa vuorovaikutussuhdetta haastattelijaan (Eskola & Suoranta 2008, 122). Vuorovaikutussuhde tutkijan ja kertomuksen kirjoittajan välille syntyy kuitenkin epäsuorasti jo esitettyjen haastattelu- tai apukysymysten kautta ja korostuu edelleen siinä vaiheessa, kun tutkija ryhtyy analysoimaan kirjoitettua tekstiä (Juhila 2016, 423). Lisäksi kertomukset on aina tarkoitettu jollekin, jolloin suoran vuorovaikutussuhteen puuttumisesta huolimatta se, kenelle kertomus kerrotaan vaikuttaa siihen, mitä ja miten kerrotaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 106).

Kirjoittaessaan osallistuja saa kuitenkin itse päättää, mitä asioita haluaa kertoa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 218). Kirjoittaminen antaa täten mahdollisuuden huoletta purkautua tai tunnustaa, mutta toisaalta kirjoitelmat voivat jäädä myös hyvin varovaisiksi kertomuksiksi (Eskola & Suoranta 2008, 122). Diskurssin näkökulmasta pohdittuna diskurssin hyväksymät käytännöt ja säännöt ohjaavat sitä, mitä ja miten kertojan on mahdollista puhua tutkittavasta aiheesta. Lisäksi kertoja peilaa kertomaansa tulevaa lukijakuntaa vasten. Hänen on puhuttava aiheesta diskurssissa ymmärrettävällä ja hyväksyttävällä tavalla, mikä voi vaikuttaa varovaiseen ilmaisutapaan.

3.3 Aineiston ja aineistonkeruun kuvaus

Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin kirjallisina kertomuksina vähintään 25 vuotta opettajana toimineilta vuonna 2016 edelleen opettajan työtä tekeviltä niin, että kertomukset alkavat heidän omilta kouluajoiltaan ja jatkuvat aina vuoteen 2016 saakka. Aloitin aineistonkeruun huhtikuussa 2016 ja viimeisen kirjoitelman sain syyskuun alussa. Kirjoitelmapyyntöni julkaistiin Opettaja-lehdessä elokuussa 2016 (ks. liite 1). Lisäksi lähetin kirjoitelmapyyntöjä suoraan tuntemilleni opettajille. Kirjoittamisen helpottamiseksi ja aiheen rajaamiseksi

liitin kirjoitelmapyyntöihini teemahaastattelutyyppejä apukysymyksiä (ks. liite 2). Kirjoitelmapyyntöissä korostin kuitenkin osallistujien vapautta kertoa juuri itselle tärkeistä asioista. Saatuani kaikki neljä kirjoitelmaa ja perehdyttyäni niihin lähetin vielä kaikille osallistujille tarkentavia lisäkysymyksiä kunkin opettajan kertomaan perustuen vahvistaakseni tekemiäni tulkintojen oikeellisuutta.

Tutkimukseen osallistui yhteensä neljä opettajaa, joista kaksi toimi opettajana alakoulussa ja kaksi yläkoulussa. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole vertailla alakoulun ja yläkoulun kurinpitoa keskenään, vaan muodostaa yhteinen kuvaus koulukurista ja kurinpidosta nimenomaan peruskoulun opettajan työssä. Kurinpito on myös koululainsäädännössä ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty tarkasti ja yhteisesti koko peruskoulua koskevaksi. Siksi otin tutkimukseeni mukaan sekä alakoulun että yläkoulun opettajia. Osallistujista yksi oli mies ja kolme muuta naisia. Tutkimuksen analyysissä opettajat esiintyvät nimillä Aino, Hanna, Mikko ja Outi, jotka eivät ole heidän oikeat nimensä. Aino ja Hanna ovat opettajina yläkoulussa ja Mikko ja Outi alakoulussa.

Yksi opettajista oli jäänyt jo eläkkeelle vuonna 2015, mutta jatkanut opettajan töitä vielä vuonna 2016 sijaisuuksien muodossa. Muut kolme opettajaa työskentelivät yhä opettajina. Opettajat ovat eri puolilta Suomea, mutta kaksi opettajista työskenteli tutkimukseen osallistuessaan samassa koulussa. Kaikki opettajat ovat toimineet opettajina vaaditun 25 vuoden ajan. Tarkennettuna opettajilla on työkokemusta 29–37 vuotta. Kaikki opettajat ovat aloittaneet oman koulunkäyntinsä 1960-luvulla ja opettajan työt vuosien 1978–1987 välillä.

3.4 Aineiston analyysin kuvaus

Koska tutkimukseni rakentui aluksi fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista, myös analyysin ensimmäinen vaihe pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen analyysitapaan. Ensimmäisessä vaiheessa analyysin tuloksiksi ja vastaukseksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, miten koulukuri on vuosikymmenten aikana muuttunut, muodostui kaksi mallia koulukurista: toinen opettajien omilta kouluajoilta ja toinen 2010-luvun koulusta. Tulokset koulukurin muutoksesta kuitenkin osoittivat, että kurista puhutaan osana laajempia diskursseja. Tämän huomion myötä syntyi kaksi uutta tutkimuskysymystä, kun halusin ymmärtää myös, minkälaiset diskurssit pohjustavat koulukurin ilmiön rakentumista ja

muutosta, sekä miten diskurssit ohjaavat sitä, miten koulukurista puhutaan. Analyysin toisessa vaiheessa tutkimus syventyi diskurssin tutkimukseksi.

Työni pohjautuessa kandidaatintutkielmaan on tietynlainen teoreettinen ajattelu toiminut aineiston analyysin pohjana alusta alkaen. Aineiston analyysi lähti halusta ymmärtää, miten koulukuri on ilmiönä muuttunut vuosikymmenten aikana opettajien kokemusten perusteella. Lähdin analysoimaan kertomuksia seuraavien apukysymysten ohjaamana:

1. Millaisista tekijöistä koulukuri ja kurinpito muodostuivat opettajien omana kouluajanaan?
2. Millaisista tekijöistä koulukuri ja kurinpito muodostuvat 2010-luvulla?

Aloitin aineiston analyysin lukemalla aineiston useaan kertaan läpi. Työskenneltyäni aiheeni parissa jo kandidaatintutkielman yhteydessä, tiesin minulla olevan jonkinlaisia ennakkokäsityksiä ja -odotuksia aiheeni suhteen (ks. Johdanto). Siksi pyrin aineiston lukemisen yhteydessä ja lukukertojen välillä tulemaan tietoisemmaksi ennakkokäsityksistäni, jotta uuden löytäminen ja avautuminen, sekä kertojan sanomaa kunnioittava tulkinta tulisi mahdolliseksi. Ryhdyin alleviivaamaan kirjoitelmista tutkimukseni kannalta keskeisiä asioita analyysikysymysten ohjaamana. Tällä tavalla sain luotua kustakin tekstistä tutkimukseni kannalta olennaisen kokonaiskuvan. (Laine 2015, 38, 50.) Tämä työskentelyvaihe muistuttaa pelkistämistä, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 103) ovat vaihetta kuvanneet. Pelkistämisen yhteydessä jaottelin myös opettajien mainitsemat kurinpitokeinot ja kurittomuuden muodot taulukoihin aikajärjestykseen muutoksen kokonaiskuvan hahmottamista helpottamaan (ks. liite 3 & 4).

Jo alun perin kaikki osallistujat olivat hyödyntäneet antamiani apukysymyksiä laatiessaan kirjoitelmiaan. Välillä tämä näkyi tutkimusaineistossa lyhyinä vastauksina ja tekstin sirpaleisuutena, jolloin esimerkiksi samasta asiasta saattoi olla mainintoja useassa eri kohdassa kertomusta. Tämän vuoksi oli tarpeen muokata kirjoitelmia kerronnallisempaan muotoon. Etenkin esittämiini lisäkysymyksiin saamieni vastausten liittäminen alkuperäisiin kirjoitelmiin vaati muokkaamaan kirjoitelmia uudelleen loogisemmiksi, luettavimmiksi ja ymmärrettävimmiksi kokonaisuuksiksi. Ryhdyin muokkaamaan kirjoitelmia Crowther, Ironside, Spence & Smythen (2016) esittämän aineiston työstämisen tavan, *tarinoiden luomisen* (crafting stories), mukaisesti. Työskentelytavassa tutkija työstää haastattelemalla kerätystä aineistosta loogisesti etenevän tarinan nostamalla esiin olennaiset, tarinaa kantavat lauseet, poistamalla epäolennaisia tietoja, järjestämällä lauseita uudelleen, korjaamalla kielioppia ja

lisäämällä täytesanoja kuljettamaan tarinaa eteenpäin. Työskentelytavan päämääränä on tuoda tutkijan tekemät huomiot ja tulkinnat näkyväksi ja nostaa esiin keskeisimmät ja vakuuttavimmat ilmiötä valaisevat ominaisuudet esiin. Suurimmat muokkaukset, joita kertomuksiin tein olivat kirjoitusvirheiden korjaamista, lauserakenteiden selkeyttämistä, kappaleten yhdistämistä ja niiden paikkojen vaihtamista sekä olennaisten tietojen tiivistämistä sujuvaksi kokonaisuudeksi poistamalla epäolennaisia ilmauksia. Työskennellessäni pyrin muokkaamaan osallistujien kirjoitelmia mahdollisimman vähän.

Kun olin muotoillut kaikki kirjoitelmat lisäyksineen uudelleen, käytin jälleen apuna sekä osallistujille esittämiäni apukysymyksiä että analyysikysymyksiäni. Niiden avulla ryhdyin kokoamaan kertomuksista nousevia merkityksiä, sillä ilmiön olennaiset merkitykset rajoittuvat tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten kautta rakentuvan näkökulman mukaan. Lisäksi pohdin esiin nousseiden merkitysten suhteita toisiinsa, sillä ilmiön ymmärtäminen edellyttää sille olennaisten merkitysten löytämisen lisäksi niiden välisten suhteiden ymmärtämistä. (Laine 2015, 43–44.)

Lähdin hahmottelemaan merkityksiä ja niiden välisiä suhteita ajatuskarttojen avulla. Pyrin huomioimaan kaikki mahdolliset näkökulmat ilmiön merkityksiä etsiessä ja tulkitessa pyrin ylläpitämään dialogisen asenteen. Tutkijan ja aineiston välisen vuoropuhelun eli dialogin avulla ymmärrys korjaantuu ja syventyy kohti lopullista tulkintaa. Näin ollen aineiston analysointi on etäisyyden ottamista ja uusin silmin näkemistä vaihe vaiheelta. Aineiston ja tutkijan välinen kehämäinen liike tähtää tulkitsijan kriittisyyden ja refleksiivisyyden ylläpitämiseen. Tämän kriittisyyden ja refleksiivisyyden kautta aineistosta nousee esiin uusia asioita ja tulkintoja, joita koetellaan kriittisesti perehtyessä aineistoon uudelleen. (Laine 2015, 36–38.)

Kriittisen ja reflektiivisen tutkimusasenteen vuoksi lukukertoja oli lukuisia ja ajatuskartat muokkautuivat vaihe vaiheelta kohti lopullisia versioitaan. Aluksi koostin kaksi ajatuskarttaa kustakin kirjoitelmasta erikseen ja viimeisessä vaiheessa kokosin muodostuneet ajatuskartat yhteen, jolloin syntyi yhteen koostetut tulkinnat koulukurista kahdelta eri ajalta. Lopulta näistä yhteen koostetuista ajatuskartoista muodostui tutkimuksen tuloksiksi kaksi mallia kuvaamaan koulukurin ilmiötä opettajien omana kouluaikana ja 2010-luvun koulussa.

Saadut tulokset koulukurin muutoksesta paljastivat kurin diskursiivisen luonteen, minkä myötä tutkimus syventyi diskurssin tutkimukseksi. Tämä tutkimus poikkeaa diskurssin

tutkimukselle tyypillisestä analyysitavasta siinä suhteessa, ettei aineistosta ole alun perin tietoisesti etsitty merkkejä diskursseista (Remes 2011, 316). Sen sijaan ilmiön merkityksistä muodostui analyysin myötä kokonaisuus, joka vasta tässä vaiheessa nosti diskurssin vaikutukset esiin. Diskurssin esiin nousun myötä halusin ymmärtää tarkemmin, minkälaiset diskurssit pohjustavat koulukurin ilmiön rakentumista ja muutosta, sekä miten diskurssit ohjaavat sitä, miten koulukurista puhutaan.

Diskurssin tutkimuksella pyritään selittämään, millainen diskurssi on ja miten se vaikuttaa ihmisten sosiaaliseen toimintaan ja kokemuksiin (Remes 2011, 318–319. Ks. myös Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 35). Tutkimuksen ja tutkimusnäkökulman syvennyttyä diskurssin tutkimukseksi tuli myös tutkimuksen teoreettista viitekehystä syventää perehtymällä aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin entistä syvemmin ja laajemmin. Tulkitsevalle diskurssin tutkimukselle onkin tyypillistä, että teoreettinen viitekehys täydentyy ja syvenyy alustavien tutkimustulosten myötä (Siltaoja & Vehkaperä 2011, 217).

Diskurssin varsinainen kuvaus tapahtuu siis teoreettisessa viitekehyksessä, joka tutkimuksen syventymisen myötä tarkentui lopulliseen muotoonsa. Teoreettisen viitekehysten tarkentumisen myötä pyrin aineiston analyysin toisessa vaiheessa avaamaan, millä tavalla keräämäni tutkimusaineisto ilmentää teoriassa muodostunutta diskurssia vertaamalla omaa aineistoani teoreettiseen viitekehykseen. Tätä kautta pyrin tuomaan esiin diskurssin vaikutukset opettajien arkikokemuksiin. (Remes 2011, 319, 352.) Toisen analyysivaiheen tulokset selittävät, miten diskurssi vaikuttaa ensimmäisessä analyysivaiheessa syntyneiden koulukurin mallien muodostumiseen ja mitkä diskurssit vievät opettajien omien kouluaikeiden koulukurin mallista 2010-luvun koulukurin malliin. Tulokset siis osoittavat, miten kurin diskurssi määrittää koulukurin ilmiön muodostumista ja muutosta eli sitä, millaiseksi koulukuri diskurssin kautta muodostuu. (Pynnönen 2013, 33).

3.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tiedostin jo aluksi, että tutkimukseni aihe voi olla osallistujille arkaluontoinen. Siksi halusin tehdä tutkimukseen osallistumisesta mahdollisimman vapaaehtoista. Parhaiten koin sen onnistuvan kirjallisten kertomusten avulla. Lisäksi oman ammattitaidon ja samalla koko ammattikunnan arviointi voi tuntua epämieluisalta ja vaikealta. Siksi halusin ehdottoman vapaaehtoisen osallistumisen lisäksi antaa osallistujille omaa tilaa ja aikaa kirjallisen kertomisen muodossa. Aineiston kerääminen kirjoitelmien muodossa antoi laajat mahdolli-

suudet aineiston keräämiseen eri puolilta Suomea vapaaehtoisten löytämiseksi, sillä kirjallinen kertomisen avulla osallistuminen on kasvokkain tapahtuvaa suullista kertomista helpompaa kauempaa käsin. Vastausten saaminen kirjoitelmapyyntöihin osoittautui kuitenkin haastavaksi ja tarvittavan osallistujamäärän löytämiseen kului paljon aikaa. Suurimman osan osallistujista tavoitinkin lopulta tuttavapiirini kautta erään lähisukulaiseni osallistuttua ensin tutkimukseeni. En koe, että osallistujien tuttuus on vaikuttanut tutkimukseni luotettavuuteen sen suhteen, mitä he ovat kirjoitelmissaan kertoneet, sillä sisällön laadultaan ne eivät eronneet muiden osallistujien kirjoitelmista.

Kirjoittajan kriittinen itsearviointi ja sen toteutuminen tutkimusaineistossa on koko tutkimuksen kannalta tärkeä eettinen kysymys. ”Hyvä opettaja osaa pitää kurin” on varmasti jokaiselle koulun käyneelle tuttu ajatus. Kun onnistumispaaineet on jo yleisellä tasolla luotu korkeiksi, omien haastavien kokemusten tai epäonnistumisen hetkien uudelleen muisteleminen ja kertominen voi olla osallistujalle vaikea paikka. Tutkimuksen tulosten kannalta on merkittävää, kuinka rehellisesti osallistujat kykenevät omaa ja koko ammattikunnan ammattitaitoa arvioimaan ja mitä kaikkea he ovat valmiita kertomaan. Jäävätkö suurimmat ongelmat ja haastavimmat tilanteet mainitsematta vai tuodaanko ne tutkimusaineistossa avoimesti esille. Yleisenä piirteenä kaikissa kirjoitelmissa huomasin, että vasta lisäkysymysten kautta varsinaisen kirjoitelman jo palautettuaan, opettajat uskaltautuivat avaamaan tarkemmin kohtaamiaan haasteita. Tulkitsin, että haasteellisten tilanteiden kertominen tuntui aluksi vaikealta tai sitten niillä ei koettu olevan kokonaisuuden osalta niin paljoa painoarvoa. Lisäkysymysten esittäminen osallistujille paransi kuitenkin osaltaan tutkimukseni luotettavuutta, sillä ilman niitä tuloksista olisi jäänyt tärkeä ulottuvuus puuttumaan.

Kerronnallisuutta pidetään eettisesti arvokkaana sen kunnioittaessa ihmisen ominaislaatuun antaen tutkittavalle mahdollisuuden itseilmaisuun oman äänensä kautta. Oman tarinan kertominen on parhaimmillaan tutkittavalle terapeuttinen ja palkitseva kokemus. Eettiseksi ongelmaksi voi muodostua haastattelutilanne, jossa tutkittava vapaasti kertoo kokemuksistaan, sillä se saattaa saada tutkittavan paljastamaan sellaisia asioita, joita ei ollut valmistautunut kertomaan tarinan viedessä mukanaan. Kertomukset ovat kokijalle usein jotain arvokasta ja myös haavoittuvaa niiden ollessa tärkeä osa ihmisen minuutta. (Hänninen 2015, 181.) Kerätessäni aineistoni kirjallisina kertomuksina annoin kokijalle harkinta-aikaa sen suhteen, mitä kaikkea hän haluaa kokemastaan jakaa. Kirjoitusympäristöä ei ollut tutkimuksessani määritelty, joten se ei voinut rajoittaa kokijan kerrontaa. Lisäksi aineistonke-

ruumuoto ja tietty anonyymiyden säilyminen henkilökohtaisen kasvokontaktin puuttuessa saattoi lopulta helpottaa vaikeidenkin asioiden kertomista suulliseen kerrontaan verrattuna.

Toisaalta jo tutkittavan henkilökohtaisen elämäkertomuksen asettaminen tulkittavaksi ja tutkijan tekemät tulkinnat kertomuksesta saattavat tuntua loukkaavilta, jolloin tutkimuksen vahingoittavuus nousee esiin eettisenä epäkohtana (Hänninen 2015, 181). Analyysitapani dialogisuuden ja refleksiivisyyden avulla pyrin mahdollisimman autenttiseen tulkintaan, jonka avulla tulkintojen loukkaavuuden riski pienenee. Haastavaa on myös tutkittavien tunnistettavuuden turvaaminen, sillä tarinat saattavat hahmoina säilyttää tunnistettavuuksia, vaikka tutkittavien henkilöllisyyden tunnistamiseen liittyvistä yksityiskohdista olisikin huolehdittu (Hänninen 2015, 181). Tutkimukseeni osallistujista kaksi työskenteli tutkimukseen osallistuessaan samassa koulussa. Heidän tunnistettavuuden minimoimiseksi en esitellyt tai jaotellut osallistuneita opettajia heidän työvuosiensa perusteella tarkemmin. Eettisestä näkökulmasta tarkasteltuna heidän on silti mahdollista tunnistaa toistensa tarinat osallistujien joukosta varsinkin, jos he ovat osallistumisen myötä keskustelleet aiheesta keskenään. Molemmat opettajat tiesivät toistensa osallistumisesta tutkimukseen, joten tämä tunnistettavuuden riski on tullut ilmi ennen päätöstä tutkimukseen osallistumisesta.

Heikkinen ja Syrjälä (2007) ovat kehittäneet Kvalen ehdotuksiin pohjautuen viisi periaatetta laadullisen tutkimuksen arviointiin. Kvalen ehdotusta myötäillen Heikkinen ja Syrjälä käyttävät tutkimuksen arvioinnissa validiteetin sijaan validoinnin käsitettä, jolla tarkoitetaan tulkinnallista prosessia, jossa maailmakäsitys nähdään vähitellen muodostuvana. Laadullisen tutkimuksen viisi validointiperiaatetta ovat historiallinen jatkuvuus, refleksiivisyys, dialektisuus, toimivuus sekä havahduttavuus. (Heikkinen 2015, 164; Heikkinen & Syrjälä 2007, 149.)

Historiallisen jatkuvuuden periaatteen mukaan kertomuksen ajalliset ja paikalliset yhteydet tuodaan selkeästi ilmi (Heikkinen 2015, 165). Siksi keräsin kirjoitelmapyyntöissäni kaikkien kirjoittajien sukupuolen lisäksi heidän koulunaloitusvuotensa, opettajan työn aloitusvuoden ja sen, kuinka monta vuotta he ovat opettajan töitä tehneet. Kokoamalla tiedot yhteen nostin esiin, mille ajanjaksolle opettajien kertomukset sijoittuvat. Tätä kautta tutkimukseen osallistuneiden kertomukset on mahdollista sijoittaa tiettyyn aikaan ja paikkaan. Historiallisen jatkuvuuden periaatteen osana tulee tässä tutkimuksessa huomioida, että opettajien omien kouluaikojen kokemukset koulukurista rakentuvat oppilaan roolista ja näkökulmasta käsin, mikä osaltaan vaikuttaa malliin, joka entisaikojen koulukurista muo-

dostuu. 2010-luvun koulukurin malli puolestaan rakentuu opettajan näkökulmasta, jolla on oma vaikutuksensa sen muodostumiseen. Oppilaan näkökulmasta kurinpitotoimien perustelu ja oikeutus voivat helposti vaikuttaa puutteellisilta, kun opettajan näkökulma näihin kokemuksiin puuttuu. Toisaalta epäkohtien esiin nostaminen on oppilaan roolista käsin helpompaa, kun oman ammatillisen toiminnan sijaan arvioidaan toisten opettajien toimintaa. Opettajan näkökulmasta kerrottuna 2010-luvun koulukuri muodostuu lähes automaattisesti perustelluksi toiminnaksi, sillä kerronta on samalla oman toiminnan itsearviointia. Oppilaan näkökulmasta tulkinta 2010-luvun koulukurista olisi luultavasti erilainen, samoin kuin entisaikojen koulukuri opettajan näkökulmasta kerrottuna.

Refleksiivisyyden periaate korostaa tutkijan omien ymmärtämistapojen tarkastelua suhteessa tutkimuksen kohteeseen (Heikkinen 2015, 165). Reflektiivinen tutkija pohtii tutkimuksensa epistemologisia ja ontologisia oletuksia ja on tietoinen omista esioletuksistaan. Reflektiivisyys on myös läpinäkyvyyttä, joka näkyy työssä esitietojen esiintuomisen lisäksi myös aineiston, menetelmien ja tutkimuksen kulun todenmukaisena kuvaamisena. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 152–154. Ks. myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232; Varto 1992, 30–33). Diskurssin tutkimuksessa tutkijan position vaikutus korostuu, sillä tutkimuksen toteutuksessa tehdyt valinnat vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen ja siihen, mitä tutkimuksen on mahdollista tuoda diskurssistaan esiin. (Remes 2011, 340. Ks. myös Pietikäinen & Mäntynen 2009, 168–169; Pynnönen 2013, 33). Tutkimusta arvioitaessa onkin erittäin tärkeää huomata, että osallistujien lisäksi myös tutkija itse on alisteinen diskurssin vaikutuksille (Remes 2011, 339–340. Ks. myös Juhila 2016, 424). Reflektiivinen asenne oli dialektisuuden ohella yksi tämän tutkimuksen peruspilareista, joten edellisissä luvuissa olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseni taustaoletuksia sekä tieteenfilosofisista että aihekohtaisista lähtökohdista käsin ja kuvaamaan tutkimuksen toteutusta mahdollisimman seikkaperäisesti ja totuudenmukaisesti valintojani perustellen.

Dialektisuuden periaatteessa painottuu tulkinnan dialogisuus ja dialektinen prosessi, joka tapahtuu tutkittavan kohteen, tutkijan ja maailman yhteisessä vuorovaikutuksessa (Heikkinen 2015, 165). Dialektisuus näkyy tutkimuksessa myös erilaisten tulkintojen ja näkökulmien esiintuomisenä (Heikkinen & Syrjälä 2007, 154–155). Tässä tutkimuksessa dialogisuus oli suuressa roolissa aineiston analyysivaiheessa, sillä keskustelevuus toimi aineiston analyysin perustana. Dialogisuuden kautta pyrin lisäämään tulkinnan syvyyttä ja löytämään vaihtoehtoisia näkökulmia, mitä kautta koko tutkimuksen luonne muuttui. Juuri dia-

lektisuuden kautta tuli mahdolliseksi yhdistää ilmiö osaksi laajempaa kontekstia ja diskursseja.

Toimivuuden periaatteen mukaan hyvällä tutkimuksella tuotetaan jotain käyttökelpoista ja hyödyllistä (Heikkinen 2015, 165). Tutkimuksen toimivuutta määriteltäessä tulee huomioida myös tutkimuseettinen näkökulma (Heikkinen & Syrjälä 2007, 157–158). Tutkimuksen eettisyyttä on pohdittu tarkemmin tämän luvun alkuosassa. Onnistunut tutkimus voimaannuttaa osallistujia ja saa heidät uskomaan itseensä ja taitoihinsa (Heikkinen & Syrjälä 2007, 157–158). Oman tarinan kertominen voi toimia osallistujalle terapeuttisena kokemuksena kokemusten yhteen liittämisen lisätessä kertojan elämänhallinnan tunnetta (Heikkinen 2002, 193–194). Uskon, että osallistujien muisteltua kokemuksiaan ja pohdittuaan tilanteita sekä omaa ja muiden toimintaa niissä, heidän on ollut mahdollista nähdä uudella tavalla, vahvistaa omaa itsetuntemustaan sekä kehittää itseään ja omaa toimintaansa eteenpäin. Itselleni tulevana opettajana tutkimukseni antaa laajan ymmärryksen ja perustan oman ammatillisen identiteetin ja pedagogisen käyttöteorian kehittämiseksi, mutta myös käytännön vinkkejä hyviksi ja toimiviksi havaituista keinoista ja toimintamalleista. Konkreettisen hyödyn lisäksi kurin diskurssien näkyväksi tekeminen auttaa kaikkia kasvatus- ja opetusalailla työskenteleviä lukijoita ymmärtämään paremmin omaa roolia ja toimintaa työssään.

Havahduttavuuden periaatteen mukainen ihanteellinen tutkimus saa lukijan näkemään maailman uudella tavalla. Tätä horisontin avautumisesta käytetään myös hermeneuttisen totuuden käsitettä. Hermeneuttisen totuuden syntyminen edellyttää oivaltavaa tutkimusasetelmaa sekä tyylikästä tutkimuksen raportointia. (Heikkinen 2015, 163–165.) Sain kokea oman pintaraapaisuni hermeneuttisesta totuudesta aineistosta nousseiden oivallusten kautta. Tutkimuksen syventyminen diskurssin tutkimukseksi avasi itselleni täysin uuden maailman ilmiön ymmärtämiseen. Jakamalla omat uusiutuneet ja syventyneet näkemykseni tämän tutkimuksen kautta toivon avaavani myös lukijan silmiä uudella tavalla.

4 Tutkimuksen tulokset

Opettajien omilta kouluajoilta 2010-luvulle tultaessa koulukuri on rangaistusten lieventymisen myötä muuttunut rankaisevasta ja ankarasta kurinpidosta keskustelevampaan ja kasvattavampaan suuntaan. Opettajan auktoriteettiasema ja sen myötä epätasa-arvoinen opettaja-oppilassuhde on muuttunut tasa-arvoisemmaksi ja läheisemmäksi, kun lapsi toimijana ja oppilaan oikeudet ovat nousseet esiin eri tavalla. Lisäksi opettajan auktoriteettiaseman kyseenalaistamisen myötä opettaja joutuu perustelemaan kurinpitotoimensa, jolloin mielivaltainen kurinpito ei enää 2010-luvun koulussa ole mahdollista. Koulun kurinpitokeinot on määritelty 2010-luvulla hallinnollisesti tarkkaan, mikä myös osaltaan lisää kurinpidon johdonmukaisuutta. Keskustelu ja avoin yhteistyö ovat 2010-luvun koulukurin tärkeitä osatekijöitä. Yhteistyö mahdollistuu avoimella tavalla, kun keskustelukanavat ovat auki koulun sisällä, kodin ja koulun välillä sekä koulun ja sen ulkopuolisten tahojen välillä. Opettaja-oppilassuhteeseen panostamisen lisäksi 2010-luvun koulussa kiinnitetään enemmän huomiota oppilaiden välisten suhteiden, hyvän yhteishengen ja luokan yleisen turvallisen ilmapiirin luomiseen ja vaalimiseen.

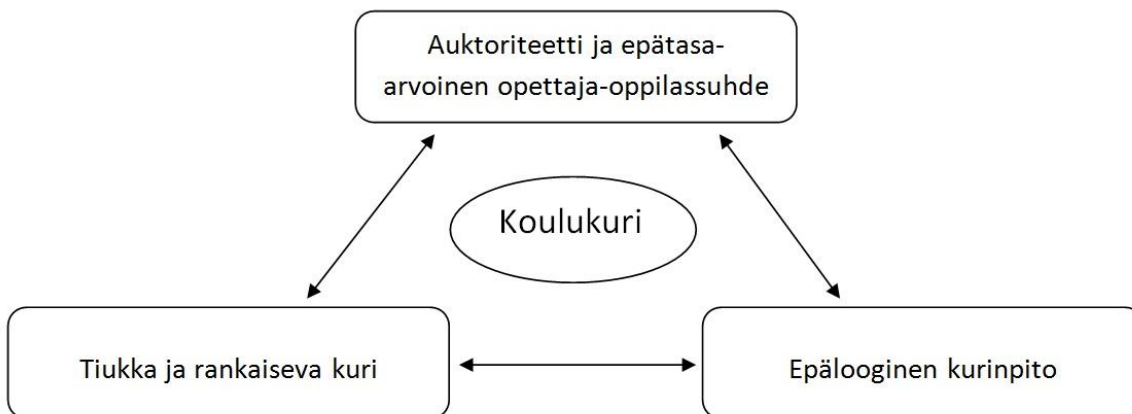
Aineistosta ei noussut koulukurin rakentumisen suhteen selkeitä eroja omien kouluajojen ja työuran alun tai työuran alun ja 2010-luvun koulun välillä. Työura näyttäytyi aineistossa muutoksen kenttänä, jonka aikana kurinpito on muotoutunut nykyiseen muotoonsa. Työuran aikana syntyi havaintoja toimivista ja tehottomista kurinpitokeinoista, mutta vasta 2010-luvun kokemuksissa tehottomien keinojen tilalle oli vakiintunut uusia toimiviksi koettuja vaihtoehtoja. Tämän vähitellen tapahtuvan muutoksen vuoksi esitän koulukurin rakenteesta vain kaksi mallia, ensimmäisen opettajan omien kouluajojen pohjalta ja toisen 2010-luvun koulusta. Näiden kahden ajankohdan välillä ero oli selkeimmin havaittavissa muutoksen vaatiessa useita vuosikymmeniä.

Vaikka muutokset on selkeyden vuoksi esitetty vain kokemusten alusta ja lopusta, näyttäytyy työuran alku tärkeänä muutoksen osatekijänä osoittaen, että tapahtuneet muutokset ovat pitkän ajan tulosta. Ensimmäinen alaluku ja Kuvio 1. rakentuvat vastauksena ensimmäiseen analyysikysymykseen eli kertovat, millaisista tekijöistä koulukuri ja kurinpito muodostuivat opettajien omana kouluajokautena. Toinen alaluku ja Kuvio 2. puolestaan rakentuvat vastauksena toiseen analyysikysymykseen kertoen, millaisista tekijöistä koulukuri ja kurinpito muodostuvat 2010-luvun koulussa.

Kuviot 1. ja 2. sekä niihin perustuvat kaksi ensimmäistä alalukua avaavat yhdessä tarkemmin koulukurin ilmiössä vuosikymmenten aikana tapahtuneita muutoksia eli vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Viimeisessä alaluvussa vastaan kahteen viimeiseen tutkimuskysymykseen pyrkien yhteenvedon ja teoriasuhteen kautta tuomaan esiin diskursseja, jotka vievät opettajien omien kouluaikojen koulukurin mallista 2010-luvun malliin.

4.1 Koulukuri ja kurinpito opettajien koulumuistoissa

Opettajien omana kouluaikana koulukuri pohjautui auktoriteettiin ja epätasa-arvoisen opettaja-oppilassuhteeseen, tiukkaan ja rankaisevaan kuriin sekä epäloogiseen kurinpitoon. Aikuisen, yleensä opettajan, auktoriteettiasema oli perustelu, joka teki pelkoon perustuvasta tiukasta ja rankaisevasta kurista oikeutettua. Samalla mielivaltaiseksi kuvattu epälooginen kurinpito korosti opettajan valtaa, pönkitti aikuisen auktoriteettiasemaa ja nosti opettajan oppilaiden yläpuolelle. Auktoriteettiasema, tiukka ja ankara kuri ja kurinpidon epäloogisuus korostivat opettajan ja oppilaan roolien eriarvoisuutta, mikä johti epätasa-arvoiseen ja etäiseen opettaja-oppilassuhteeseen. Nämä kurin osatekijät ruokkivat toinen toistaan muodostaen seuraavaksi esittämäni mallin koulukurista opettajien omana kouluaikana.



Kuvio 1. *Koulukuri opettajien omana kouluaikana.*

4.1.1 Auktoriteetti ja epätasa-arvoinen opettaja-oppilassuhde

Opettajien muistellessa omia koulukuriin liittyviä koulumuistoja kirjoitelmissa korostuu tuon ajan opettajan auktoriteetti ja sen voima. Hanna kertoo, ettei opettajan auktoriteettia uskallettu vastustaa, vaan kaikki tottelivat opettajaa ja tekivät niin kuin opettaja käski.

”Muistan, kun kerran keskikoulussa biologian opettaja tuli luokkaan. Pari poikaa ei huomannut hänen tuloaan. Pojat istuivat pulpettien päällä selin oveen. Kun opettaja astui luokkaan, tämä isokokoinen miesopettaja huusi täysillä: ”[sukunimi] ja [sukunimi] ylös!” Pojat nousivat kuin ammuttuina ylös, vaikka olivatkin luokalle jääneitä koviksia. Siis opettajaa toteltiin ja noustiin seisomaan, kun opettaja käski, vaikka olisikin ollut kovis.” Hanna

Aino nostaa esiin, että tiukka kurinpito perustui nimenomaan opettajan auktoriteettiin ja siihen, ettei opettajan ja oppilaan välinen etäinen suhde mahdollistanut kyseenalaistamista.

”Kurinpito oli tiukempaa silloin, kun minä kävin koulua. Silloin ei oppilailta ja opettajilla ollut niin välittömät suhteet kuin nykyään. Hyvä, jos opettajaa uskalsi puhutella. Opettajan tullessa luokkaan piti nousta seisomaan.” Aino

Sekä Hannan että Ainon katkelmasta välittyy viesti siitä, ettei opettajan toimintaa tai käskyä uskallettu vastustaa. Tämän taakse kätkeytyy pelko auktoriteettia eli opettajaa kohtaan. Myös Mikko tiivistää kertomuksessaan opettajan auktoriteetin perustuvan pelkoon.

”Opettajia pelättiin, ei niinkään kunnioitettu tai arvostettu, vaan pelättiin. Mielestäni tuo 60-luvun lopun kuri kouluissa perustui pelkoon ja pelotteluun ja ankaraan rankaisemiseen.” Mikko

Yhdessä kirjoitelmassa juuri opettajan auktoriteetti ja pelkovaikuttavuus eivät tulleet ilmi yhtä vahvasti kuin kolmessa muussa. Kuitenkin myös tämän opettajan koulumuistoista nousee esiin toisen koulun aikuisen auktoriteettiasema ja pelko kyseistä henkilöä kohtaan. Seuraavassa Outi kertoo koulunsa vahtimestarista ja hänen harjoittamasta kurinpidosta opettajien hyväksyvien silmien alla.

”Koulumme vahtimestarin asunto oli koulurakennuksessa. Vahtimestari piti järjestystä yllä piha-alueella koulupäivän jälkeen, mutta myös välitunnilla. Häntä pelättiin. Hän saattoi antaa tottelemattomille luunappeja tai ottaa tukasta kiinni. Tuntuu oudolta, sillä opettajien on täytynyt tietää tästä ja hiljaisesti hyväksyä käytäntö.” Outi

Opettajan tai muun koulun aikuisen auktoriteettiasema johti oppilaan ja opettajan roolien eriarvoisuuteen ja tätä kautta loi ja edisti epätasa-arvoista opettaja-oppilassuhdetta.

4.1.2 Tiukka ja rankaiseva kuri

Yllä olevassa kuvauksessa Outi ihmettelee opettajien toimintaa heidän hyväksyessään vahvistestarin harjoittaman kurinpidon, vaikka ruumiillinen rankaiseminen kouluissa oli kielletty jo kauan aikaa sitten vuonna 1914. Kiellosta huolimatta myös Ainon ja Mikon kouluuistoihin kuului ruumiillinen rankaiseminen vielä heidän omana kouluaihanaan. Heidän kertomuksissaan ruumiillinen rankaiseminen ei esiintynyt edes poikkeuksena, vaan hyväksyttynä käytäntönä. Hanna ei maininnut ruumiillista rankaisemista omien kouluaijojensa yhteydessä lainkaan. Myöskään häpeärangaistukset eivät tulleet esille hänen kertomuksissaan. Muiden opettajien kertomuksissa häpeärangaistukset esiintyivät yleisinä kurinpitokäytänteinä.

Kurinpidon ankaruus ruumiillisen rankaisemisen ja häpeärangaistusten muodossa korosti myös osaltaan opettaja-oppilassuhteen epätasa-arvoisuutta. Ankaralla rankaisemisella oppilas osoitettiin pelon ja häpeän kautta opettajan alapuolelle. Samalla oppilas joutui nolatuksi muiden oppilaiden ja jopa toisten opettajien edessä. Häpeärangaistustaan muistelee Mikko, joka levottomana ja jo lukemaan oppineena pitkästyi joukkotavaamiseen koulussa, mikä sai hänet keksimään itselleen muuta tekemistä tunneilla. Rangaistukseksi tästä opettaja kutsui luokkaan toisen opettajan nostamaan hänet harmonin päälle seisomaan.

”Itse olin melko levoton oppilas. Opin omin päin lukemaan 5-vuotiaana ja joukkotavaaminen koulussa pitkästyi minua. Niinpä keksin aina jotakin ajanvietettä koulupäivien ratoksi. Rangaistukseksi minut nostettiin seisomaan harmonin päälle niin, että puolet jalkapöydästä oli harmonin reunan ulkopuolella. Ensimmäisellä kerralla tuo rangaistus pelotti, koska en tiennyt putoaisinko tuosta lattialle. Harmonin korkeus oli omaa pituuttani korkeampi. No, koskaan en pudonnut. Opettajani oli jo vanhempi rouva ja hän ei itse vaivautunut minua tuohon harmonin päälle nostamaan, vaan kutsui miesopettajan paikalle.” Mikko

Seuraavassa Outi muistelee kouluaijojensa häpeärangaistuksia ja Aino sekä häpeärangaistuksia että ruumiillista rankaisemista.

”Yleisin luokassa käytetty tapa oli ilmeisesti oppilaan seisottaminen pulpetin vieressä, kunnes opettaja antoi luvan istua. Nurkassa seisottamista ei harrastettu, vaikka tiedän, että se oli vielä yleistä monin paikoin (tämä on selvinnyt myöhemmin, kun olen jutellut muualta kotoisin olevien ikätoverieni kanssa). [...] Koulun teknisen työn opettaja kuulemma nolasi

poikia ”veistotunnilla”. Poika, joka esimerkiksi naulatessaan halkaisi vahingossa laudan, tuotiin toisten eteen ja hänestä tehtiin varoittava esimerkki.” Outi

”Tulee vaan mieleen sellainen, että jos ei tiennyt vastausta opettajan kysymykseen, piti jäädä seisomaan pulpetin viereen. Joskus kävi niin, että koko luokka seiso, kun kukaan ei osannut läksyä. Alakoulun aikaan saattoi joutua luokan nurkkaan seisomaan tai opettaja saattoi lyödä karttakepillä näpeille. [...] Minusta rangaistuksena voisi pitää myös saksan-opettajan tapaa jakaa kokeet takaisin paremmuusjärjestyksessä niin, että heikot saivat hävetä silmät päästään mahdollisimman kauan. (Olin onneksi melko hyvä, ei traumoja siitä).” Aino

Kuten esimerkeistä tulee ilmi, mitä erilaisimmat ruumiillisen rankaisemisen ja häpeärangaistusten muodot olivat kirjoitelmien perusteella yleisiä opettajien omina kouluaikoina. Häpeärangaistuksina nousivat esiin muun muassa kokeiden palauttaminen paremmuusjärjestyksessä sekä luokassa seisottaminen. Luokassa joutui seisomaan joko oman pulpetin vieressä, koko luokan edessä, luokan nurkassa tai, kuten Mikko esimerkissään kertoi, jopa harmonin päällä. Ruumiillista rankaisemista olivat sormille lyönti viivoittimella tai karttakepillä, luunapit, tukistaminen ja harvemmissä tapauksissa selkäsauna. Myös luokassa seisottaminen voidaan tulkita ruumiilliseksi rankaisemiseksi ainakin siinä tapauksessa, jos joutuu seisomaan harmonin päällä puolen jalkapohjan varassa.

Ylipäättään kurinpidossa ja rankaisemisessa oli opettajien kertoman perusteella tiukka linja, kuten Mikko muistelee:

”Kurihan oli kova ja tiukka. Pienimmästäkin häiriöstä, siis ääntelystä tai liikehdinnästä, napsahti jälki-istuntoa melko nopeasti. Tunnilla puhuminen johti jälki-istuntoon, samoin jos liikkui pulpetissaan tai sai aikaan edes alkeellista ääntä tai meteliä esimerkiksi pulpettia siirtämällä. [...] Koska kuri oli tiukkaa ja kovaa, myös kurittomuutta ilmeni paljon.”

Mikko

Häiritsevää käyttäytymistä tunnilla oli opettajien kertomusten mukaan tunnilla juttelu, kyseleminen ja nauraminen, mutta myös äänen tai metelin aiheuttaminen esimerkiksi pulpettia siirtämällä tai pelkästään pulpetissa liikkuminen. Kuten Mikko esimerkissään mainitsi, kurittomuutta ilmeni paljon sen vuoksi, että pienimmästäkin rikkeestä rangaistiin. Aino kertoo, että jopa tunnilla haukotteleminen oli rangaistava teko, josta saattoi joutua luokasta poistetuksi pihalle asti.

”Mielivaltaisten opettajien tunneilta saattoi joutua luokasta poistetuksi pihalle asti esimerkiksi, jos sattui haukottelemaan tunnilla.” Aino

Lisäksi kirjoitelmissa korostui, ettei osaamattomuus, tottelemattomuus tai muunlainen niskurointi ollut tuolloin sopivaa. Jos tottelemattomuutta kuitenkin ilmeni, pyrittiin kuuliaisuus palauttamaan uhkailun tai pakottamisen avulla. Uhkailun tehokkuudesta kertoo muun muassa Hanna.

”Lukiassa aloin kerran syödä eväitäni kesken tunnin, koska minulla oli kova nälkä, sillä en syönyt koskaan aamiaista kotona. Oli uskonnon tunti, ja uskonnon opettaja oli aika tyrmistynyt, koska aloin syödä kesken tuntia. Hän käski minun pistää eväät pois, mutta en totellut, koska kyseessä ei ollut niin tiukka opettaja. Sitten opettaja uhkaili, että joudun rehtorin puhutteluun, jos en tottele. Koska rehtorimme oli todella tiukka mies, pistin eväät reppuun, sillä en missään nimessä halunnut mennä rehtorin kansliaan rehtorin tiukan katseen eteen kertomaan, mitä olin tehnyt. Uhkailu siis tehoi minuun oikein hyvin.” Hanna

Pakottamisesta kertoo puolestaan Mikko, jonka mieleen tapaus luokkakaverin pakkosyöttämisestä oli jäänyt pahimpana muistona hänen omilta kouluajoiltaan.

”Pahin, mitä muistan, on syöminen. Luokkakaverini ei todellakaan pitänyt kesäkeitosta ja opettajan mielestä moinen niskurointi oli järkyttävää. Opettaja pakotti kaverini syömään keittonsa. Niinpä kaverini laittoi lusikallisen kesäkeittoa suuhunsa, ryntäsi luokassa olevan lavuaarin luokse ja oksensi keiton lavuaariin. Tällä tavoin hän ”söi” koko lautasellisen kesäkeittoa. Tuon tapauksen muistan vieläkin turhan elävästi.” Mikko

Uhkaileminen ja pakottaminen kertovat esimerkkien pohjalta opettajan pelkoon perustuneesta vallankäytöstä. Usein pelkkä rangaistuksen pelko riitti poistamaan kurittomuuden. Kertomusten perusteella kuri ei kuitenkaan ollut kaikissa kouluissa yhtä kova. Samoin kuin koulujen välillä, oli eroja myös opettajissa. Erot opettajien kurinpidossa ja sen tiukkuudessa tulivat esiin muun muassa Hannan ja Ainon kertomuksissa.

”Muistan, että 5. luokalla keskikoulussa kotitaloustunneilla minä ja kaverini olimme ilkeitä kotitalousopettajalle, joka ei oikein saanut pidettyä kuria. Nauroimme kotitalousopettajan jutuille, koska ne antoivat yksinkertaisen ja vähän oudon kuvan hänestä. Kerrankin hän sanoi meille tytöille, että pojat eivät tykkää tytöistä, jotka nauravat paljon. Kun hokasin sitten, että opettaja on varmaan nauranut paljon nuorena, koska hän oli vanhapiika, nauroin entistä enemmän. Olimme varmaankin ylimielisiä, ja tuli yksinkertainen opettaja vas-

taan oppilaat -tilanne. Ymmärsimme tilanteen vasta sitten, kun opettaja kertoi meille, että hän ajatteli edellisenä päivänä ennen meidän tuntiamme, että hänestä tuntui kuin hän joutuisi leijonien luolaan. Kun opettaja tämän sanoi, ymmärsimme heti, että olemme käyttäytyneet todella huonosti ja muutimme käytöstä. Omatuntomme alkoi kolkuttaa. Opettaja ei missään vaiheessa uhkaillut meitä jälki-istunnolla tai rehtorin puhuttelulla.” Hanna

”Silloin, samoin kuin nykyäänkin, opettajia oli joka lähtöön. Toinen oli tiukempi toista tai silloin oli osa melko mielivaltaisiakin.” Aino

Opettajien työuran alkuun mennessä ruumiillinen rankaiseminen oli rankaisumuotona poistunut kouluista. Kotien ja koulujen käytänteet erosivat kuitenkin vielä toisistaan, sillä kouluissa ruumiillinen rankaiseminen oli sallittua vielä vuoteen 1984. Tästä ristiriidasta Outi kertoo esimerkin työuransa alusta.

”Mieheni oli kurssikaverini ja aloitti samassa koulussa. Puhuimme tietysti paljonkin päivittäin kouluasioista. Minulla oli kolmas luokka ja miehelläni yhdistetty 3.–4. Opetimme myös toistemme luokilla joitakin aineita. Erään oppilaan äiti kertoi miehelleni, että hänen poikansa on aika tottelematon ja äidille sopii kyllä, jos opettaja katsoo parhaaksi esimerkiksi tukistaa lasta. Näin ei tietenkään tehty, mutta tämä kuvaa hyvin aikaa, jolloin osassa kotejakin vielä käytettiin ruumiillista rangaistusta.” Outi

Myös häpeärangaistuksen haitallisuus alettiin ymmärtää ja työuran alun kertomuksissa sen käytöstä nousee esiin enää pari esimerkkiä Outin kertomana. Seuraavassa katkelmassa Outi muistelee aikaa, jolloin työskenteli viransijaisena ennen opettajakoulutukseen pääsyä.

”Siellä oli tapana, että jos välituntivalvoja oli joutunut selvittämään jotakin riitoja tai kiusaamisia välitunnilla, osalliset jätettiin välitunnilta tullessa seisomaan käytävään opettajainhuoneen eteen. Siitä oma opettaja sitten poimi tunnille mennessään oppilaansa ja selvitteli, miksi tämä oli siinä seisomassa – eli selkeä häpeärangaistus vielä. En muista, milloin kouluvirastosta tuli ohjekirje, jossa kiellettiin häpeärangaistus (esimerkiksi luokassa seisottaminen). Se on saattanut olla jo 80-luvulla.” Outi

4.1.3 Epälooginen kurinpito

Vaikka kuri oli tiukka, ei kurinpito rangaistuksineen ollut aina oikeudenmukaista tai loogista. Kurinpidon epäloogisuutta kuvaa Ainon käyttämä nimitys kurinpidon mielivaltaisuudesta. Kun hyvin pieneltä rikkeeltä kuulostavasta pelkästä tunnilla haukottelemisesta

saattoi saada kovan rangaistuksen joutumalla luokasta poistetuksi pihalle saakka, esiintyi kurinpidon epäloogisuutta myös toiseen suuntaan. Mikko muistelee, miten äärimmäisestä kurittomuudesta eli väkivaltaisesta käytöksestä opettajaa kohtaan saattoi saada saman rangaistuksen kuin esimerkiksi tunnilla puhumisesta tai pulpetin liikuttamisesta.

”Äärimmäisintä lienee suora väkivalta opettajaa kohtaan. Meitä jäi kolme kaverusta jälki-istuntoon. Opettajana oli nuori naisopettaja, joka asui koulun yläkerrassa. Opettaja lähti kävääsemään jälki-istunnon alussa kotonaan yläkerrassa ja kun hän palasi takaisin, kaksi meistä odotti oven takana ja alkoi mäiskiiä opettaja parkaa repuilla päähän. Ei, minä en ollut kumpikaan noista veijareista, seisoin kiltisti paikoillani. Jaa, että mikä oli poikien rangaistus? Tunti lisää jälki-istuntoa ei sen kummempaa.” Mikko

Toisessa ääripäässä epälooginen kurinpito oli kokonaan rankaisematta jättämistä. Hanna kertoo useita esimerkkejä, joissa tuon ajan yleisesti tiukan kurinpitolinjan mukaisesta kurittomuudesta ei rankaistu lainkaan.

”Toisaalta myöhästymisistä ei tullut minkäänlaisia rangaistuksia, siksi myöhästelini paljon aamuisin, ja näin tekivät kaverinikin. Toisinaan, kun oikein tympäisi, lähdin kesken koulupäivää kotiin enkä saanut mitään rangaistusta enkä joutunut puhutteluunkaan. [...] Keski-koulussa 4. luokalla (vastaa nykyistä 8. luokkaa) jotkut oppilaat luokassani ehdottivat, että emme tekisi englannin koetta. Kannatimme kaikki tätä päätöstä. Kun englannin opettaja saapui pitämään koetta, ilmoitimme yksimielisesti, ettemme suostu tekemään koetta. Opettaja oli tietenkin hämillään. Luokassamme oli yli 30 oppilasta. Emme saaneet tapahtumasta mitään rangaistusta varmaankaan sen takia, että olimme niin yksituumaisia. Koe pidettiin seuraavalla englannin tunnilla, ja asia oli sillä selvä. Luulen, että jos tempaukseen olisi osallistunut vain osa oppilaista, rangaistus olisi ollut kovempi, esimerkiksi jälki-istunto tai käytöksen alennus.” Hanna

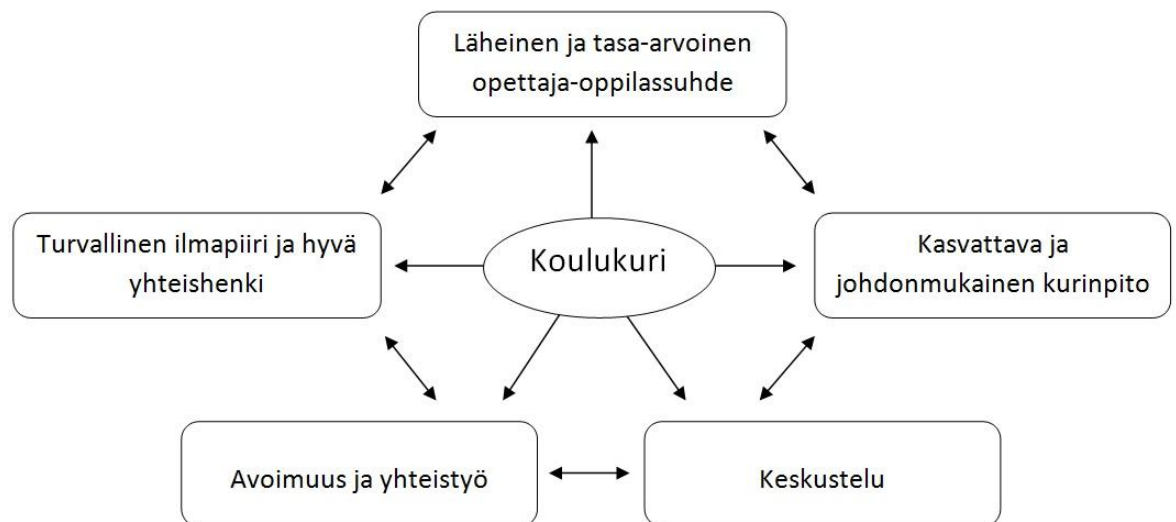
Ankara ja epälooginen kurinpito mahdollistui, kun opettajan auktoriteettiasemaa ei kyseenalaistettu, sillä epätasa-arvoisessa opettaja-oppilassuhteessa auktoriteetin kyseenalaistaminen ei ollut sopivaa. Tähän pohjautuen kurinpidon epäloogisuus oli myös opettajan epäoikeudenmukaista menettelyä, kuten Hanna muistelee:

”Kuri oli kovaa, sillä opettajia ei esimerkiksi sinuteltu, ja piti nousta seisomaan, kun opettaja tuli tunnin alussa luokkaan. Opettajan sanomisia ei kyseenalaistettu eikä sanottu vastaan, vaikka jonkun opettajan tekeminen koettiin epäoikeudenmukaiseksi.” Hanna

4.2 Koulukuri ja kurinpito 2010-luvun koulussa

2010-luvun koulussa koulukuri pohjautuu läheiseen ja tasa-arvoiseen opettaja-oppilassuhteeseen, kasvattavaan ja johdonmukaiseen kurinpitoon, keskusteluun, avoimuuteen ja yhteistyöhön sekä turvalliseen ilmapiiriin ja hyvään yhteishenkeen. Läheisen ja tasa-arvoisen opettaja-oppilassuhteen myötä kurinpidossa korostuu keskusteleavuus, joka toisaalta edesauttaa juuri läheisen ja tasa-arvoisen opettaja-oppilassuhteen muodostumista. Keskustelu nähdään kasvattavana keinona toteuttaa kurinpitoa ja kasvattavan kurinpidon toimivuuden ehtona on johdonmukaisuus sen toteutuksessa.

Läheisen ja tasa-arvoisen opettaja-oppilassuhteen sekä kasvattavan ja johdonmukaisen kurinpidon myötä on mahdollista luoda luokan yhteistä turvallista ilmapiiriä ja hyvää yhteishenkeä. Opettaja-oppilassuhteen tasa-arvoistumisen myötä myös hyvät suhteet vanhempiin ja avoin yhteistyö kotien ja koulun välillä tulevat mahdolliseksi. Toisaalta hyvät suhteet opettajan ja vanhempien välillä edesauttavat myös läheisen opettaja-oppilassuhteen syntymistä. Yhteistyön merkitys korostuu myös koulun sisällä ja koulun ulkopuolisten tahojen välillä. Keskustelu puolestaan toimii avoimen yhteistyön toteutumisen perustana. Nämä esimerkit mallin osatekijöiden välisistä suhteista osoittavat, miten ne edesauttavat toinen toistensa toteutumista ja näin muodostavat yhdessä mallin 2010-luvun koulukurista.



Kuvio 2. Koulukuri 2010-luvun koulussa.

4.2.1 Läheinen ja tasa-arvoinen opettaja-oppilassuhde

Aino kertoo oppilaiden olevan 2010-luvulla välittömämpiä kuin hänen omana kouluaikaanaan. Tämä kertoo osaltaan opettaja-oppilassuhteen muutoksesta läheisempään ja tasa-arvoisempaan suuntaan. Ainin maininta oppilaiden kohtaamisesta ihmisinä kertoo myös tasa-arvoisesta ja vastavuoroisesta suhteesta opettajan ja oppilaan välillä.

”Oppilaat käyttäytyvät pääsääntöisesti mallikkaasti ja ovat välittömämpiä kuin kouluaikanani. Heidät pitää kuitenkin kohdata ihmisinä eikä massana.” Aino

Myös Hanna oli huomannut opettaja-oppilassuhteen tasa-arvoistumisen. Aivan täysin tasa-arvoisena opettaja-oppilassuhdetta ei nähdä, sillä kuten Hannakin painottaa, opettajan rooli eroaa oppilaan roolista. Opettaja on vastuussa oppilaista ja sen vuoksi hänen täytyy pitää aikuisena ohjat käsissään. Tasa-arvoa halutaan kuitenkin edelleen edistää, jotta opettaja-oppilassuhde olisi niin tasa-arvoinen kuin opettajan ja oppilaan roolien erilaisuuden puitteissa on mahdollista. Opettajan auktoriteettiaseman muutoksesta kertoo se, että oppilaiden oikeudet otetaan eri tavalla huomioon ja opettajan toimintaa uskalletaan kritisoida sekä oppilaiden, mutta myös vanhempien toimesta.

”Oppilaat ovat nykyään hyvin tietoisia omista oikeuksistaan. Myös vanhemmilta saattaa tulla palautetta, jos he kokevat, että heidän lastaan on kohdeltu väärin. Oppilaille tulee mielestäni olla selvät säännöt tulevaisuudessakin, jotta he tietävät, mitä saa tehdä ja mitä ei, muuten seurauksena on kaaos. Jo nyt opettaja ja oppilas ovat tasa-arvoisempia kuin omana kouluaikanani, ja uskon ja toivon sen vielä lisääntyvän, mutta opettajan pitää olla se, jolla on ohjat käsissään, koska hän on aikuinen.” Hanna

Samalla tavalla myös Outi nostaa esiin sen, että oppilaat tuntuvat tuntevan oikeutensa paremmin, minkä myötä he uskaltavat kyseenalaistaa opettajan toimintaa ja ratkaisuja.

”Oppilaista on tullut myös kauniisti sanottuna sanavalmiimpia kuin ennen (jotkut jopa röyhkeitä). He eivät aina suoraan hyväksy opettajan kurinpidollisia ratkaisuja, vaan kyseenalaistavat: ’Miksi minä en saa apua juuri nyt?’ tai ’Miten niin en saa jutella tunnilla?’” Outi

Kyseenalaistamisen kautta tietynlainen tottelemattomuus ja asiaton kielenkäyttö osoittautuivat aineiston perusteella lisääntyneen jo opettajien omilta kouluajoilta työuran alkuun ja

jatkuneen aina 2010-luvulle saakka. Hanna muistelee asiatonta kielenkäyttöä ja oppilaiden tottelemattomuutta tai piittaamattomuutta jo työuransa alussa:

”Kun valmistuin opettajaksi, oli todella tuskallista ajaa oppilaita välituntisin ulos. Eipä aloittelevalla opettajalla ollut kauheasti muita keinoja kuin puhuttelu ja jälki-istunto. Puhuttelu ei tehonnut 8. ja 9. -luokkalaisiin. [...] Uran alussa oppilaat soittivat suutaan paljon. Itse en uskaltanut tehdä samaa kouluaiikani, koska se ollut tapana juurikaan. Poikkeuksena oli kotitaloustunti, josta kerroin aikaisemmin. Työuran alussa oli vaikea saada oppilaat kuuntelemaan ja istumaan paikoillaan. Jouduin menemään esimerkiksi luokan oven eteen seisomaan, jotta oppilaat eivät olisi lähteneet ennen kellon soittoa. Tällainen, etteivät oppilaat olisi totelleet, olisi ollut kouluaiikoinani yleensä mahdotonta.” Hanna

Pakkokeinot poistuivat siis työuran alkuun mennessä opettajien käytöstä, sillä oppilaiden kyseenalaistamisen ja tottelemattomuuden myötä ne eivät enää tehonneet. Asiattoman kielenkäytön ja tottelemattomuuden lisäksi Mikko kertoo, että yleinen piittaamattomuus koulun säännöistä on vuosien aikana lisääntynyt. 2010-luvun koulussa osa oppilaista ei tunnu välittävän koulun säännöistä lainkaan, vaan useita sääntöjä rikotaan jatkuvasti. Myös Outi mainitsi kertomuksessaan koulun sääntöjen tahallisen rikkomisen olevan yleistä 2010-luvun koulussa. Kyseenalaistaminen kääntyy joidenkin oppilaiden kohdalla positiivisesta kyseenalaistamisesta tahalliseksi uhmakkuudeksi.

”Vaikeutena on myös se, että oppilas ei kerta kaikkiaan ymmärrä normaalien sääntöjen ja ohjeiden merkitystä. Siis sitä, että suurimmaksi osaksihan ne turvaavat oppilaiden koulupäivän. Kun kahden kesken keskustele kaverin kanssa, alku menee hyvin. Sitten vastaukset menevät malliin: ’Vittu, aivan sama!’ Omalla kohdalla nämä kaksi haastavinta kaveria (velipuolia vielä!) eivät alakoulussa olleet aggressiivisia, vaan rassasivat kaikkia opettajia muulla tavoin. Huutelemalla, kieltäytymällä suorista pyynnöistä tai käskyistä, eivät menneet tunneille, kävivät kaupassa tai kielletyllä alueella toistuvasti. Siis yleensä rikkoivat kaikkia mahdollisia sääntöjä.” Mikko

Pohjimmiltaan mahdollisuus kyseenalaistaa opettajan toimintaa kertoo kuitenkin opettaja-oppilassuhteen tasa-arvoistumisesta. Opettaja ei enää ole pelätty auktoriteetti vaan tasavertaisempi ja lähestyttävämpi aikuinen.

4.2.2 Turvallinen ilmapiiri ja hyvä yhteishenki

Opettaja-oppilassuhteen lisäksi 2010-luvun koulussa vaalitaan myös oppilaiden välisiä suhteita sekä luokan yhteistä hyvää henkeä. Outi kertoo luottamukseen ja turvalliseen oloon pohjautuvasta luokan perusrauhasta, joka hänen kertomuksessaan mahdollistaa 2010-luvun koulun kurinpidon oleellisimmaksi työkaluksi osoittautuvan keskustelun. Luottamus ja turvallisuus siis mahdollistavat keskustelemalla tapahtuvan kurinpidon, mutta samalla myös ennaltaehkäisevät kurinpitoa vaativien tilanteiden syntymistä.

”Onnistuneita kurinpitotilanteita ovat vuosien varrella olleet hyvät keskustelut oppilaiden kanssa. Jotta niitä voi käydä esimerkiksi kesken koulupäivän, on luokassa oltava hyvä perusrauha, luottamus ja turvallinen olo. Silloin ope voi poistua luokasta joidenkin oppilaiden kanssa selvittämään tapahtunutta luokan ulkopuolelle, vaikka muu luokka on keskenään. Vanhempien täytyy myös tietää opettajan toimintatavat ja kasvatusajattelu, jotta opettaja voi luottaa saavansa toimenpiteilleen vanhempien tuen. Tämä kaikki vaatii tosi pitkäjänteistä työtä heti uuden luokan saatuaan. [...] Joku pojista oli sanonut kotona, ettei meidän luokassa kannata kiusata toisia, kun sitten aina joutuu Outin kanssa miettimään ja keskustelemaan. Toinen sen luokan toteamus oli, että Outia ei kannata huijata, kun se aina uskoo, mitä toinen sanoo. Tämä kertoo mielestäni, mikä kurinpidossakin on tärkeää: jos luokassa on turvallista ja keskinäinen luottamus, kurinpitoakin joutuu tekemään paljon vähemmän kuin muutoin.” Outi

Outin esimerkistä nousee esiin myös kurinpitoon liittyvän kodin ja koulun välisen yhteistyön ja ennen kaikkea käytäntöjen avoimuuden tärkeys. Keskustelun lisäksi yhteistyö sekä koulun ja kotien välillä että koulun sisällä näyttäytyi opettajien kertomuksissa 2010-luvun koulussa täysin uudessa valossa heidän omiin kouluaikoihinsa verrattuna, jolloin yhteistyötä tuskin mainittiin lainkaan. 2010-luvun koulussa keskustelu ja avoin yhteistyö osoittautuivat yksiksi koulukurin tärkeimmiksi osatekijöiksi (ks. 4.2.5 Avoimuus ja yhteistyö).

Kun verrataan opettajien omia kouluaikoja ja työuran alkua sekä 2010-luvun koulua, uutena kurittomuuden muotona esiin nousee juuri kiusaaminen, josta Outin ylemmässä esimerkissäkin mainittiin. Kun opettajan ja oppilaan sekä oppilaiden keskinäisiin suhteisiin ja turvalliseen ilmapiiriin alettiin kiinnittää enemmän huomiota, nousee tietysti myös suhteisiin liittyvät ongelmat, kuten kiusaaminen, erillä tavalla esiin. Lievempinä muotoina kinas-telua ja tappelemista ilmeni opettajien kertomuksissa yleisesti kaikkina aikoina, mutta varsinaisesta kiusaamisesta alettiin puhua vasta työuran alkuvaiheita muistellessa. Kiusaami-

nen nimenomaan oppilaiden välisissä suhteissa tulee esille useamman opettajan kertomuksessa, mutta varsinaisesta toisen oppilaan kurittamisesta työuran alkuvaiheilta kertoo Aino.

”Työurani alussa vanhemmillä oppilailta oli vielä tapana kurittaa uusia seiskaluokkalaista välituntisin. Aika usein heitä vietiin vessaan ja yritettiin kastella päätä vessanpönttöön.”

Aino

Kiusaaminen yhtenä vakavimpana rikkeenä väkivaltaisen tai uhkaavan käytöksen sekä toisen tahallisen vahingoittamisen lisäksi tai niiden yhtenä muotona on jatkuvaa vielä 2010-luvun koulussakin. Myös älypuhelimet ja sosiaalinen media nousevat 2010-luvun kertomuksissa uudeksi ilmiöksi. Vaikka sähköinen viestintä ja uudet laitteet mahdollistavat yhteydenpidon koteihin uudella tavalla, on niiden lisääntyneellä käytöllä myös huonot puolensa. Outi ja Aino mainitsivat uutena ilmiönä kännykän avulla tapahtuvan kiusaamisen. Aino kertoo kiusaamistapauksesta, joka sijoittui oppilaiden yhteiseen Whatsapp-sovelluksen keskusteluryhmään.

”Toisen oppilaan kiusaaminen on melkein rikkeistä pahin. Kiusaaminen on monesti porukasta erottamista tai ilmeilyä oppilaan vastatessa. Se saattaa olla myös haukkumista, huuhtelua ja nimittelyä. Yleensä oppilaat etsivät paikan, jossa ei ole opettajaa näkemässä. Selvittelin viime vuonna kiusaamistapausta, joka tapahtui luokan omassa Whatsapissa (oppilaan muodostama). Kyseessä oli haukkuminen ja toisen mitätöinti. Kasvatuskeskustelin kiusaajan kanssa ja teimme kirjallisen sopimuksen, joka lähetettiin koulun Kiva-tiimin tiedoksi. Sopimuksessa kerrottiin toimenpiteistä, joita pitää tehdä, kuten esimerkiksi pyytää anteeksi. Keskustelin myös kiusatun ja hänen perheensä kanssa. Kiusaajan kotiin meni viesti. Kiusaaminen loppui siihen.” Aino

Ainon kuvaus toimii jälleen esimerkkinä myös siitä, miten yhteistyö sekä kodin että koulun välillä, mutta myös koulun sisällä on 2010-luvulle tultaessa jatkunut ja kehittynyt entisestään. Koulun sisällä erilaiset ryhmät ja tiimit, kuten Kiva-tiimit ja oppilashuoltoryhmät, ovat tulleet mukaan koulun kurinpitoon sekä ennaltaehkäisyssä että tapausten selvittelyssä (ks. 4.2.5 Avoimuus ja yhteistyö).

Sen lisäksi, että oppilaiden suhteita ja turvallisuutta vaalitaan kiusaamisen vastainen (Kiva) -koulu -toimenpideohjelman avulla, kertoo Outi, miten heidän koulussaan oppilaat on otettu mukaan myös ristiriitatilanteiden selvittämiseen vertaissovittelumallin (Verso) avulla.

Kiva- ja Verso-mallit tarjoavat tukea oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen sekä valmiita toimintamalleja ongelmatilanteiden ennaltaehkäisemiseen ja ratkaisemiseen.

”Koulussamme on toiminut Verso-ryhmät, ja olemme olleet mukana Kiva-koulu -systeemissä. Ensimmäisinä vuosina Verso toimi erittäin hyvin, ja tilanteet saatiin ratkaisuun. Vain jotkut vanhemmat eivät ymmärtäneet, että systeemiin kuuluu, ettei tilanteista raportoida vanhemmille. Isommat oppilaat toimivat erittäin vastuullisesti. Parina viimeisenä vuotena esimerkiksi 1.–2. -luokilla tuli paljon sellaisia tapahtumia, joita ei voinut lähettää Versoon oppilaiden kesken ratkottavaksi. Riitaan saattoi liittyä liian monta henkilöä tai sitten kyseessä oli tilanne, jossa jotain oppilasta oli vahingoitettu fyysisesti. Tällöin opettaja joutuu selvittämään asian ja olemaan myös yhteydessä koteihin. Kiva-koulu toi luokkiin paljon hyviä tunteja ja tunnekasvatusta. Koulumme alakoulun ylemmillä luokilla ja yläkoulun puolella on hyvä, että kiusaamisiin puututaan heti saman päivänä, jopa heti tapahtuman satuttua. Tässä ainoana pulmana on, että koulutuksen saaneiden aikuisten on vaikea lähteä omalta tunniltaan saman tien, sillä oppilaita ei saa jättää valvomatta. Kiva-koulu -aikuisia oli meillä myös liian vähän.” Outi

Vaikka Aino ja Outi mainitsevat Kiva-mallin positiiviseen sävyyn yhtenä osana ongelmatilanteiden selvittämistä, ja lisäksi Outi on nähnyt Verso-mallin toimivan ja sopivan tiettyihin tilanteisiin, löytyy malleista myös omat haasteensa ja puutteensa. Aino korosti kiusaamistapausten selvittämisen olevan kaikkein haastavimpia tilanteita koulun kurinpidossa.

4.2.3 Kasvattava ja johdonmukainen kurinpito

2010-luvulle siirryttäessä kurittomuuden muodot esiintyvät yhä melko samanlaisina kuin jo opettajien omina kouluaikoina. Tietysti esimerkiksi jo aiemmin mainittu häiritsevä käyttäytyminen tunneilla on erilaista 2010-luvulla kuin opettajien kertomuksissa omilta kouluajoiltaan, mutta kurittomuuden muotona se on säilynyt 2010-luvulle saakka. Tätä muutosta Mikko korosti jo muistellessaan omia kouluaikojaan:

”Yleisintä kurittomuutta lienee ollut tunnilla häiriköinti, siis sellainen, mikä tämän päivän koulussa on täysin normaalia käytöstä ja kuuluu nuorten elämään: jutteleminen, kyseleminen ja nauraminen.” Mikko

Kuten Aino seuraavassa katkelmassa kertoo, kurinpito on muuttunut mielivaltaisesta rangaiksemisesta johdonmukaisempaan ja kasvattavampaan suuntaan. Mikko kertoo koulukurin

muuttumisesta ymmärtävämmäksi ja kiittää laissa määriteltyjä kurinpitokeinoja, mitkä yhdessä estävät mielivaltaisen kurinpidon mahdollisuutta.

”Koen niin, että kurinpidon mielivaltaisuus on poistunut vuosien kuluessa. On järkevämpää keskustellen opettaa käyttäytymään oikein, koska pelkästään istumalla tuppisuuna jälki-istunnossa ei opi kuin ehkä kapinoimaan enemmän.” Aino

”Mielestäni koulukuri muuttuu vapaampaan, ymmärtävämpään ja suvaitsevampaan suuntaan, mikä on todella hyvä. Kurinpitokeinot ovat nykyisin hienosti tarkoin määriteltyjä. Enää ei voi mielivaltaisesti määrätä oppilasta tekemään mitä sattuu, vaan kurinpitotoimenpiteet on tarkoin määritelty. Muutoksen suunta on todella hyvä.” Mikko

Kertomusten mukaan rangaistusten esikuvana, jopa kurirangaistuksen symbolina, läpi vuosien toimi jälki-istunto. Jälki-istuntoa käytettiin perusteellisesti jo opettajien omana kouluaikana, vaikka käytänteet erosivat toisistaan eri opettajien kertomuksissa. Aino kertoo, että jälki-istunnossa tuli istua hiljaa tai siellä saattoi joutua myös kirjoittamaan konseptin täyteen samaa lausetta. Mikko puolestaan muistelee, että kolmannesta luokasta eteenpäin jälki-istunto piti suorittaa seisoen, alemmilla luokilla jälki-istunnossa sai vielä istua.

Opettajien työuran alusta lähtien jälki-istunto on pikkuhiljaa menettänyt merkitystään koulun kurinpidossa. Aino kertoo, että jälki-istunnon ohella muun muassa luokasta poistamisen tehottomuus rangaistuksena on huomattu.

”Työurani alussa kurirangaistus oli yleensä sama kuin jälki-istunto. Luokasta poistaminen häiritsevän käyttäytymisen vuoksi oli aika yleistä, jolloin oppilas poistettiin yleensä käytävään lopuksi tuntia. Sieltä käsin hän yleensä häiritsi oppituntia parhaan kykynsä mukaan.”
Aino

Jälki-istuntoa käytetään vielä 2010-luvullakin, mutta kertomusten mukaan huomattavasti vähemmän keskustelun ja kasvatuskeskustelun siirryttyä jälki-istunnon korvaajaksi. Tehotomiksi havaittujen keinojen tilalle on siis kehitelty ja otettu käyttöön uudenlaisia, kasvatavampia keinoja. Aino korostaa, että myös jälki-istunnon määräämisessä ja suorittamisessa huomioidaan 2010-luvun koulussa rangaistuksen hyöty ja sen kasvattava tehtävä.

”Nykyään koulussamme ei juurikaan käytetä jälki-istuntoa muuhun kuin myöhästelyjen istuttamiseen. Kolmesta myöhästymisestä kuukaudessa tulee istua 45 minuuttia. Tuon istunnon aikana tehdään yleensä läksyjä, onhan myöhästelijällä jäänyt jotain oppimatta

myöhästymisen aikana. Muutoin rangaistuksen sijasta käytetään kasvatuskeskustelua.”

Aino

Kurinpitokeinoissa on vuosien saatossa havaittavissa useampia muutoksia. Yleisenä piirteenä on keinojen vähentyminen ja lieventyminen. Mikko kertoo yleisesti suhtautumistavan muutoksesta omilta kouluajoilta aina 2010-luvulle saakka. Seurausten ja rangaistusten sijaan painopiste on siirtynyt syiden selvittämiseen. Jo lähestymistapa itsessään on muuttunut lapsilähtöisemmäksi ja ymmärtävämmäksi.

”Lisäksi nykyisin pyritään etsimään syitä lapsen huonoon käyttäytymiseen. Opettajien tulisi pohtia sitä, voisiko syy huonoon käytökseen olla muualla kuin oppilaassa: kotona, kaverissa ja jopa opettajan omassa käytöksessä. Lisäksi nykyisin annetaan enemmän ”löysiä” oppilaille. Ymmärretään, että lapsi on eläväinen, liikkuva, kiinnostunut ja innokas eläjä.”

Mikko

4.2.4 Keskustelu

Keskustelu osoittautui kertomusten pohjalta 2010-luvun kurinpidon päätyökaluksi. Käytössään olevasta ja toimivaksi koetusta keskustelemalla tapahtuvasta selvitysmallista kertoo Outi.

”Vuosia sitten sain itselleni sopivan ”selvittelymallin” eräältä vanhemmalta kollegalta, ja sen olen myös kertonut vanhemmille. Esimerkiksi 4–5 poikaa tulee välitunnilta täysin tuohuneina ja riidoissa. He syyttelevät toisiaan, kuka teki mitäkin, kuka ensin töni, kuka potkaisu ja niin edelleen. Menemme pyöreän pöydän ääreen luokan ulkopuolelle juttelemaan. Toiset tietävät, että ope haluaa heti selvittää, mitä tapahtui. Joskus he kysyvät, mitä meillä olisi ollut, johon aina vastaan: ’Sillä ei ole väliä. Tärkeintä on, että kaikki selvitetään.’ Ensimmäinen kierros käydään niin, että jokainen kertoo, mitä itse teki. Hän ei saa sanoa: ’Toi ensin...’ Toiset eivät saa keskeyttää puhujaa. Esimerkiksi: ’Minä löin Mattia’. Toinen jatkaa: ’Minä tönäisin Villeä’, ja niin edelleen. Toinen kierros on open. Minä yritän muodostaa ensimmäisen kierroksen perusteella loogisen kertomuksen ja kerron sen oppilaille. Aina välillä kysyn: ’Ymmärsinkö oikein, menikö se niin...?’ Tässä kohtaa porukka on yleensä täysin rauhoittunut. Ope ei ole vihainen, vaan kaikki miettivät, miten se meni. Kolmas kierros. Menen tarinan alkuun aivan kuin olisi kysymyksessä hidastettu filmi. Käytän tätä mielikuvaa. Kerron, mitä ensin tapahtui. Pysähdyn siihen. Pyydän oppilaita ker-

tomaan, mitä olisi voinut siinä kohtaa tehdä, ettei tarina olisi jatkunut. Yleensä ehdotuksia tulee. 'En olisi lyönyt takaisin', 'Olisin voinut kysyä miksi tönäisit', 'Ai, se olikin vahinko, kompastuit'. Aina kun tulee uusi tapahtuma, pysähdytään ja mietitään, miten olisi voinut toimia toisin. Lopuksi todetaan, että aika monta sellaista kohtaa olisi ollut. Viimeiseksi kysyn, tunteeko joku, että olisi jotain anteeksipyydettävää joltakin toiselta. Aina löytyy, ja ei kun iloisena luokkaan. Tämä vie aikaa, mutta on tosi palkitsevaa.” Outi

Hanna puolestaan kertoo hänen koulussaan käytössä olevasta kasvatustilanteesta, josta oppilas tiedottaa itse myös kotiin. Hannan esimerkistä tulee esiin, kuinka koulun kurinpitomenettelyn tulee olla avointa. Sen lisäksi, että vanhemmat ovat tietoisia koulun ja opettajan käytänteistä, heidät pidetään vähintään ajan tasalla siitä, kun lapsi osallistuu esimerkiksi kasvatustilanteeseen.

”Nykyään ainakin meidän koulussamme käytetään kasvatustilanteita, jos oppilas poistuu luvatta koulualueelta tai häiritsee tuntia. Ensin keskustellaan oppilaan kanssa, jos hän häiritsee tuntia, mutta jos se ei auta, pidetään kasvatustilanteita. Oppilaan pitää itse ilmoittaa huoltajalleen, että hän on ollut kasvatustilanteessa. Se on aika tehokas tapa, sillä oppilaista ei ole mukavaa ilmoitella töppäilyistään. Kasvatustilanteita ei ollut työurani alkuaikoina, valitettavasti.” Hanna

Keskustelun avulla kurinpitotilanteet selvitetään positiivisen kautta, sillä kasvatustilanteita ei käsitellä rangaistukseksi. Aino kertoo, miten heidän koulussaan kasvatustilanteita on rakennettu kolmiportaiseksi niin, että saman rikkeen toistuessa uudelleen kasvatustilanteeseen kutsutaan mukaan vanhempi ja sitä seuraavaan myös oppilashuoltoryhmän edustajia. Vanhemmat otetaan kuitenkin mukaan jo alusta lähtien, sillä oppilaan tulee ilmoittaa jo ensimmäisestä kasvatustilanteesta kotiin.

”[Kasvatus]Keskustelussa on yleensä paikalla rikkeen nähnyt opettaja (tai hän on raportoinut luokanohjaajalle), luokanohjaaja ja oppilas. Oppilasta kuullaan myös, tehdään suunnitelma tulevaa varten ja oppilas yleensä itse ilmoittaa (soittaa) huoltajalle heti samassa tilaisuudessa. Jos oppilas jää uudelleen kiinni samasta rikkeestä, seuraavaan kutsutaan huoltajakin ja sitä seuraavaan oppilashuoltoryhmän edustajia. Systeemi on kolmiportainen. Yleensä oppilas kypsyy jo kahdella. [...] Kasvatustilanteet ovat tulleet jäädäkseen ja ne toimivat mielestäni hyvin.” Aino

Sekä Aino että Hanna kokevat kasvatuskeskustelut toimiviksi. Yhteistyön kautta kurinpito toimii asteittain kovenevasti, kun rikkeen toistuessa selvittämiseen osallistuu useampi henkilö.

4.2.5 Avoimuus ja yhteistyö

Kuten aiemmissa luvuissa on jo noussut esiin, yhteistyö sekä kodin että koulun välillä, mutta myös koulun sisällä sekä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa on tärkeässä roolissa 2010-luvun koulun kurinpidossa. Keskustelukäytänteiden ohessa nousi esiin myös käsitteilyn avoimuus osana yhteistyötä. Outi huomasi eron kodin ja koulun välisessä yhteistyössä jo omien kouluaikojen ja työuran alun välillä. Opettajien omiin kouluaikeihin sijoittuneissa muistoissa koteja ei mainittu oikeastaan lainkaan. Outi kertoo, että tuolloin koti hoiti oman osuutensa koulun keskittyessä omaansa. Työuran alussa yhteyttä koteihin alettiin pitää enemmän.

”Jos vertaan omia kouluaikojani ja urani alkua yksi suuri muutos on kotien mukaan ottaminen oppilaan koulutyöhön. Omana kouluaikeani oli jotenkin selvää, että koti hoitaa oman osuutensa ja koulu omansa. Ei ollut tapana, että vanhemmat enemmälti ’puuttuvat’ koulutyöhön. Varmasti silloinkin kotiin on otettu yhteyttä, jos koulun keinot eivät auttaneet. Työurani alussa oli jo selvää, että oppilaat ovat vanhempiansa lapsia, ja että kotiväen täytyy tietää, mitä koulussa tapahtuu. Muistelen, että jotkut sen ajan vanhemmista kollegoista kokivat tämän muutoksen aika raskaana. Heistä tuntui, että he eivät saa tehdä opetustyötään rauhassa. Yhteydenottoja oli kuitenkin aika harvoin, ei edes viikoittain.” Outi

Myös muut yhteistyömuodot koulun kurinpidossa nousevat opettajien työuran alun kertomuksissa esiin monimuotoisemmin kuin omien kouluaikeiden kertomuksissa. Tuolloin yhteistyötä esiintyi vain toisen opettajan tai rehtorin kutsumisena luokkaan avuksi tai rehtorin puhutteluna tai sillä uhkailuna. Työuran alun kertomuksissa yhteistyöhön tulivat mukaan laajemmin koulun muu henkilökunta, kun tapauksia selvitettiin jo moniammatillisena yhteistyönä. Moniammatillinen yhteistyö tulee esille Mikon kertomuksessa, jossa hän muistelee yhtä työuransa alun yleisintä ja samalla vakavimpaa rikettä, luntaamista.

”Varsinaisina rikkeinä lienee yleisin luntaaminen. Omalla kohdalla näitä sattui ja sattuu aina silloin tällöin. Ehkä törkein oli uran ensimmäisinä vuosina, jolloin musiikin teorian kokeessa oppilas (tyttö!!!) lunttasi ja jäi kiinni. Pyysin tyttöä sanomaan kotona, että äiti tai

isä soittaisi minulle. No, illalla soi puhelin ja (huom. ennen kännyköitä) kuulin heti, että kyseessä on oppilaan luokkakaveri, joka soitti luntanneen oppilaan äitinä. No, tyttöhän tästä kärehti ja siitä syntyi kunnan soppa, jota sitten hämmensivät minä, rehtori, koulukuraattori, koulupsykologi ja vanhemmat.” Mikko

Jotta koulun ja kodin välinen yhteistyö toimisi, tulee koulun ja kodin löytää toiminnalleen yhteinen pohja, jonka avulla molempien tavoitteet voidaan saavuttaa. Lisäksi Outi pohtii, että molempien osapuolten tietojen ja taitojen yhdistäminen olisi lapsen parhaaksi ja auttaisi sekä koteja että koulua kasvatustehtävässään.

”Näen, että koulukuri on oltava, muutoin ei ryhmän työstä tule mitään, ja opettajakin uupuu. Molemmilla osapuolilla on oltava työrauha. Olisivatko avainsanat avoimuus ja yhteistyö? Koululla on omat tavoitteensa, kodilla omansa. Niistä pitää keskustella yhdessä, pitää löytää yhteinen pohja. Kun olin itse vastavalmistunut opettaja, tunsin aikamoisena painolastina vanhempien odotukset. Vanhemmat olivat paljon itseäni vanhempia. Viisas äitini sanoi silloin, että minun kannattaisi ajatella, että vanhemmat ovat lapsensa asiantuntijoita kotona, mutta opettaja on asiantuntija koulussa. Hän näkee lapsen ryhmän jäsenenä. Jos molemmat osapuolet yhdistävät tietonsa ja taitonsa, se on lapsen parhaaksi. Tästä on melkein neljäkymmentä vuotta, mutta se on niin totta. Vanhemmat eivät kuitenkaan voi sanella, miten koulun on toimittava. [...] Koulun on pidettävä oma linjansa, jonka tarkoitus on opettaa ja kasvattaa. Yhteistyömuotojen kehittäminen mahdollisimman luonteviksi ja nykyaikaan sopiviksi on edelleen tärkeää. Yksi vanhempainilta vuodessa ei enää riitä. [...] Koulukuri perustuu sille, että opettaja kuuntelee lasta, reagoi tämän ajatuksiin ja pitää yhteyttä vanhempien kanssa. Oppilaskin näkee ja tuntee, että kotiväki ja ope ovat samalla puolella.” Outi

Aiemmin Aino ja Hanna kertoivat kasvatust keskusteluista ja niihin sisältyvästä yhteistyöstä. Kun rikkeiden määrä kasvaa tai ne muuttuvat vakavimmiksi, kasvaa myös selvittämiseen osallistuvien yhteistyötahojen määrä. Tällä tavalla kodin ja koulun välinen yhteistyö, koulun sisäinen moniammatillinen yhteistyö oppilashuoltoryhmien ja erilaisten tiimien muodossa sekä yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tulee avoimella tavalla osaksi kurinpitokäsittelyä. Myös Outi kertoo kotien ja koulun välisen yhteistyön lisäksi moniammatillisesta yhteistyöstä ja siitä, kuinka hankalia tapauksia selvitetään yhteisesti. Yleisesti haastavia tapauksia kirjoitelmien perusteella ovat jatkuvat tai toistuvat rikkeet samasta

asiasta, jatkuva koulun yleisten järjestyssääntöjen rikkominen sekä vakavammat rikkeet, kuten väkivaltainen käyttäytyminen.

”Hankalammissa tapauksissa olen kutsunut myös vanhemmat keskustelemaan, siis eri osapuolten vanhemmat samaan aikaan (oppilaat mukana ainakin osan aikaa). Tämä on henkisesti erittäin vaativaa. Helposti tulee ’syytettyjä’ ja ’puolustajia’, ja joillekin vanhemmille tällainen keskustelu on vaikeampaa kuin lapsille. Viimeisinä vuosina otin tällaisiin keskusteluihin aina mukaan toisen opettajan, kuraattorin, psykologin tai rehtorin. Jos keskustelu ei auta, on todella vaikea keksiä, miten sitten toimia... Pyörät pyörivät hitaasti, ja apua tarvitseva oppilas voi joutua todella kauan sitä odottamaan. Samaan aikaan on myös ajateltava muuta luokkaa.” Outi

Läpi aineiston yhtenä kurittomuuden muotona esiintyi erilainen ilkivalta ja väkivaltaisuus sekä toisia oppilaita että opettajaa kohtaan. Näistä yleisimpiä olivat tappelut välitunnilla, kinastelu eli muun muassa haukkuminen, töniminen ja riitely sekä kiusaaminen. Ilkivaltaa oli toisen omaisuuden turmeleminen ja näpistely. Ilkivaltaa opettajaa kohtaan oli esimerkiksi opettajan auton sotkeminen lumella tai pyörän piilottaminen omien kouluaikeiden muistona. Toista oppilasta kohtaan ilkivaltaa oli esimerkiksi kiinniottaminen ja reikien polttaminen takkiin tupakalla yhtenä työuran alkuvaiheen tapauksena. Ilkivaltaa esiintyi jopa koulun ulkopuolista omaisuutta kohtaan, mistä Mikko kertoo esimerkin työuransa alkuvaiheilta.

”Toinen ääritapaus oli sellainen, missä oman viidennen luokan oppilaat polttivat koulun vieressä olevasta kerrostalosta alakerran ilmoitustaulun eräällä välitunnilla. Suorastaan helvetillinen soppa kehittyi myös tuosta tapauksesta. Tämä ilmoitustaulun polttaminen välitunnilla oli tai on urani suurimpia rikkeitä ja hölmöilyjä.” Mikko

Myös suoraa väkivaltaa, samoin joko toisia oppilaita tai opettajaa kohtaan, ilmeni vähintään jompaakumpaa aina opettajien omilta kouluajoilta 2010-luvun kouluun saakka. Yleisempänä esiintyi väkivalta oppilaiden välillä. Tappeluissa esiintyvän väkivallan lisäksi mainittiin esimerkkinä kivien heittäminen toista kohti. Oppilaiden välinen kiusaaminen vähintään henkisen väkivallan muotona nousi aineistosta esiin opettajien työuran alkuvaiheilta lähtien. Myös opettajaa kohtaan ilmeni väkivaltaa jo omilla kouluajoilla. Aiemmin kerroin Mikon esimerkin, jossa oppilaat hakkasivat opettajaa repuilla. Outi muistelee seuraavassa katkelmassa tilannetta, jossa oppilas oli väkivaltainen sekä muita oppilaita että

opettajaa kohtaan. Kivien heittelemisen toisia oppilaita kohtaan johti tilanteeseen, jossa oppilaan kiinni pitäminen oli perusteltua. Muiden turvallisuutta turvatessaan opettaja kuitenkin joutui itse väkivallan uhriksi oppilaan muun muassa potkiessa ja purressa opettajaa.

”Viitisentoista vuotta sitten jouduin pitämään kiinni oppilasta, joka heitti isoja kiviä suoraan kohti toisia oppilaita eikä lopettanut kiellosta huolimatta. Hän ei hallinnut itseään lainkaan. Poika ei ollut kovin isokokoinen ja tiesin kokemuksesta (kolmen pojan äitinä), että pystyn pitämään häntä kiinni ilman, että vahingoitan häntä. Kaikesta huolimatta (potkiminen, sylkeminen, rimpuileminen...) hänen onnistui purra minua käteen. Toinen opettaja tuli paikalle, ja äiti kutsuttiin hakemaan lapsi kotiin. Minut lähetettiin työterveyteen, jossa minua puhutettiin tunnin verran (tapahtuma oli ollutkin henkisesti rankka) ja minulle annettiin jäykkäkouristusrokotus. Perhe oli erittäin rakentava, tunsivat lapsensa ja tunsivat minut, sillä asuimme samalla alueella. Illalla, kun poika oli rauhoittunut, hän halusi tulla pyytämään opelta anteeksi – ja siinä seisoivat äiti ja poika meidän kotiovellamme. Myöhemmin jatkotoimenpiteissä ja -tutkimuksissa poikaa pystyttiin monella tavalla auttamaan.” Outi

Tämäkin Outin esimerkki osoittaa, miten kurinpitotilannetta selvitettiin koulun sisäisen yhteistyön ja kodin ja koulun yhteistyön lisäksi myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa työterveydenhuollon ja jatkotutkimusten muodossa. Myös Aino kertoi 2010-luvulta esimerkin, jossa yhteistyö ulottui koulun ulkopuolisiin tahoihin poliisin määrätessä oppilaalle sakot tupakoinnista johtuen.

Aino kertoo, että kodin ja koulun välinen yhteistyö toimii yhtenä varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisemisen keinona. Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön on kehitetty myös uudenlaisia yhteistyömuotoja, jotka vaikuttavat toimivilta ja joiden avulla kodit saadaan osaksi lasten koulunkäyntiä positiivisen kautta.

”Koulun toimintaan vaikuttaa myös positiivisesti käytössä oleva Lapset puheeksi -menetelmä, jota käytetään kodin ja koulun yhteistyössä. Sillä voidaan jo varhaisessa vaiheessa puuttua tai kiinnittää huomiota ongelmiin ja saada kodit positiivisella tavalla osallistumaan lasten koulukäyntiin. Hyvä keskustelun pohjahan se on. Huoltajat saavat itse päättää, mitä asioita ottavat siinä esille.” Aino

Yhteydenpito kodin ja koulun välillä on 2010-luvulla helpompaa ja jatkuvampaa. Yhteydenpitoa kotien ja koulun välillä myös kurinpitoasioissa helpottaa sähköinen viestintä, kun

vuorovaikutuksen helpottamiseksi on 2010-luvun kouluun kehitetty muun muassa Wilma-niminen sivusto.

”Nyt on meillä käytössä myös Wilma, jonka avulla huoltaja saa tiedon todella nopeasti, jos lapsi on käyttäytynyt huonosti.” Hanna

Vaikka yhteistyömuodot ovat kehittyneet ja niiden toivotaan kehittyvän edelleen, aina kodin ja koulun välinen yhteistyö ei kuitenkaan toimi niin kuin on toivottu, kuten Mikko katkelmassaan kertoo. Kun koulu ja koti seisovat eri puolilla kummankin osapuolen kasvatustehtävän toteuttaminen vaikeutuu.

”Haastavinta omalla kohdalla on ollut parin pojan kohdalla. Sattuivat vielä olemaan velipuolia. Koti syytti koulua ja puolusti poikia, ja pojat reippaasti käyttivät kodin asennetta hyväkseen. Nämä kaverit olivat todella haastavia. Silloin, kun kotiolut ovat sellaiset, että syystä tai toisesta lapsi ei saa huomiota osakseen tai kotona ei ole minkäänlaisia sääntöjä tai niitä ei valvota, lapsi ajautuu helposti käytökseltään sellaiseksi, että hän hakee huomiota tai rajojaan, siis niitä, mitä kotona ei ole. Tällaisen oppilaan kohdalla sen kultaisen keskitien hakeminen ja löytäminen voi olla ja on työlästä. Toisaalta häneen tulee kiinnittää huomiota ja toisaalta ei liikaa. [...] Ja omalla kohdalla pahimmassa tapauksessa vanhemmat syylistävät koulun ja opettajat. Tällaiset poikaoppilaat ovat haasteellisia siksi, että liiallinen tiukka kuri ja sääntöjen pilkunviilaaminen vie asian vain vaikeampaan suuntaan ja taas liiallinen läpisormien katsominen vie sen myös. [...] Ainoa asia, minkä toivoisin muuttuvan, on vanhempien suhtautuminen kouluun ja jälkikasvuun. Vanhemmilta odottaisin enemmän yhteispeliä koulun kanssa eikä sitä asennetta, että koulu hoitakoon hommansa, ei kuulu meille.” Mikko

Kodin ja koulun yhteistyön sujuminen sisältää siis haasteita. Kotien suhtautumisessa kouluun on selkeämpiä eroja kuin ennen. Tämä johtuu kotien keskenään eriävistä kasvatuseriaateista, joista Outi kertoo kertomuksessaan.

”Kotien kasvatuseriaatteet ovat muuttuneet. Ne eivät enää myöskään ole keskenään yhtenevät niin kuin ennen. Jotkut kodit tuntuvat jättävän ’kurinpidon’ täysin päiväkodille ja koululle. Toiset lapset taas tulevat kouluun niin, että osaavat kohdella toisia hyvin ja tietävät, mikä on oikein ja mikä väärin. Tämä tuo haasteita koulutyöhön. Olen sanonut vanhemmille ensimmäisissä vanhempaintapaamisissa jo pitkään, että koulussa yritämme ottaa lapset huomioon mahdollisimman yksilöllisesti, mutta kouluopetus on silti ryhmäopetusta.

Opettajan täytyy vaatia, että kaikki luokassa ovat joskus hiljaa ja kuuntelevat, ja että toisille täytyy osata antaa työrauha.” Outi

Vaikka kurinpitokeinojen tarkka määrittely helpottaa ja johdonmukaistaa opettajan työtä asettavat lain määräämät valvonta- ja ilmoitusvelvollisuudet opettajalle myös haasteita monimutkaisuudessaan, kuten Outi huolensa osoittaa. Aiemmin nousi esiin myös sähköisen viestinnän tarjoamat mahdollisuudet kodin ja koulun yhteistyön ja yhteydenpidon helpottajana. Yhteydenpidon helppous lisää myös vanhempien odotuksia jatkuvaan raportointiin. Kaikki tämä tuo opettajalle lisätyötä ja kuormittaa opettajan arkea.

”Koulun kurinpitokeinot on tarkkaan säädelty niin kunnan tasolla kuin koulullakin. Ne tiedotetaan perheisiin vuosittain. Esimerkiksi oppitunnilla luokasta poistaminen on edelleen sallittua, mutta opettajan tulee nähdä oppilas koko ajan (valvontavelvollisuus). On myös säädelty, miten jälki-istunnosta on ilmoitettava, koska vanhempia on kuultava ennen rangaistuksen antamista, ja niin edelleen. Homma on tullut paljon monimutkaisemmaksi. Monet vanhemmat myös odottavat lähes päivittäistä raportoimista esimerkiksi Wilman välityksellä.” Outi

Seuraava Outin lainaus nostaa esiin sekä koulun sisällä tapahtuvan yhteistyön että koulun ja ulkopuolisten tahojen välisen yhteistyön merkityksen myös opettajan työssä jaksamiselle.

”Työ on muuttunut henkisesti raskaammaksi. Todella tärkeää jaksamiselle on koulun henki, rehtorin tuki opettajille sekä kunnan tai muun tahon järjestämä jatkuva koulutus. [...] Paineet kotien taholta ovat kasvaneet, joskus jopa liian suuriksi. Jaksako vasta valmistunut opettaja olla tässä työssä vielä kolmekymmentä vuotta? Tämä työn raskaus, mutta myös antoisuus, pitäisi saada enemmän esiin jo opettajankoulutuksen aikana. Samoin jo silloin pitäisi antaa keinoja ja välineitä opiskelijalle tulevaa varten.” Outi

4.3 Yhteenveto ja teoriasuhde

Tässä kappaleessa pyrin yhteenvedon ja teoriasuhteen kautta tuomaan esiin diskurssit, jotka vievät opettajien omien kouluaikojen koulukurin mallista 2010-luvun koulukurin malliin. Pyrin avaamaan, miten kurin diskurssi määrittää koulukurin ilmiön muodostumista ja muutosta, eli millaiseksi ilmiö diskurssin kautta muodostuu. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen minkälaiset diskurssit pohjustavat koulukurin ilmiön rakentumista ja muutosta.

Toisessa alaluvussa havainnollistan, miten diskurssit ohjaavat sitä, miten koulukurista puhutaan.

4.3.1 Kurin diskurssit koulukurin muutoksen taustalla

Tutkimuksen tuloksissa koulukuri määrittyi opettajien omana kouluaikana opettajan auktoriteetin ja epätasa-arvoisen opettaja-oppilassuhteen vuoksi epäloogiseksi sekä tiukaksi ja ankaraksi. Nämä kolme kurin ulottuvuutta ruokkivat toinen toistaan pitäen yllä määrittämäänsä koulukuria. Levin ja Nolanin (2010) ja Millein (2010) kurinpidon lähestymistapojen kolmijaon pohjalta tarkasteltuna opettajien omien kouluaikojen kuri sisältää eniten piirteitä opettajakeskeisestä kurinpidosta.

Opettajakeskeisessä kurinpidossa opettajan auktoriteetti rakentuu pakko- ja palkitsemisvaltaan ja legitimiin valtaan, joiden toimivuus edellyttää oppilaita opettajan auktoriteettiaseman kunnioitusta ja opettajalta loogisuutta kurinpidon toteutuksessa (Levin & Nolan 2010; Savage & Savage 2010). Nämä vallan muodot ovat selkeästi nähtävissä opettajien omien kouluaikojen kertomusten pohjalla, mutta niiden toimiva toteuttaminen kaatui opettajien kertomuksissa loogisen rankaisemisen sijaan kurinpidon epäloogisuuteen ja auktoriteetin kunnioittamisen sijaan sen pelkoon. Kurinpidossa korostui epäloogisuus, kun eri vakavuusasteen teoista oli mahdollista saada sama rangaistus. Vähäpätöisestä teosta saattoi saada ankaran rangaistuksen ja selkeästi rankaistavasta teosta saatettiin jättää kokonaan rankaisematta. Opettajan auktoriteettiaseman perustaksi puolestaan rakentui pelko, kun opettajan käskyä ei uskallettu lainkaan vastustaa. Opettajakeskeinen kurinpito korostaa opettajan valta-asemaa, minkä vuoksi valta jakaantuu opettaja-oppilassuhteessa epätasaisesti (Levin & Nolan 2010; Millei 2010). Opettajien kertomuksissa tämä ilmeni opettajan auktoriteettiaseman ja opettaja-oppilassuhteen epätasa-arvoisuuden kautta.

Opettajan valta-asema korostuu opettajien kertomuksissa kuitenkin enemmän kuin uuden kurin diskurssiin pohjautuvan opettajakeskeisen kurinpitomallin puitteissa on hyväksyttävää. Opettajakeskeisestä kurinpitomallista poiketen opettajien kertomukset omien kouluaikojen kurinpidosta sisältävät vielä niin sanotun vanhan kurin, eli diskurssin käännekohtaa edeltäneitä käytänteitä ja periaatteita, vaikka opettajien omat koulumuistot sijoittuvat diskurssin käänneen jälkeiseen aikaan eli 1960–1970 -luville. Esimerkiksi rankaiseva kuri ruumiillisine rangaistuksineen on sijoitettu kurin diskurssin käännekohtaa edeltävään aikaan (Griffiths & Parkkes 2010; Charles 2011). Kolme neljästä opettajasta kertoi esimerk-

kejä ruumiillista rankaisemista siitäkkin huolimatta, että ruumiillinen rankaiseminen valtion kouluissa kiellettiin jo vuonna 1914 (Armollinen asetus jolla ruumiillisen rangaistuksen käyttäminen oppilaitoksissa kielletään 24/1914). Kuten aiemmassa kirjallisuudessa on todettu (ks. Syväoja 2004) ei kiellolla ollut välitöntä vaikutusta käytäntöön, tutkimuksen tulosten perusteella vielä 50 vuoden jälkeenkään. Opettajien omien kouluaikojen kurinpidossa on nähtävissä pyrkimys uuden diskurssin mukaiseen opettajakeskeiseen kurinpitoon, mutta vanhan diskurssin vaikutukset ovat vielä niin vahvat, että kurinpito ei toteudu uuden diskurssin hyväksymällä tavalla.

Tutkimuksen tuloksissa 2010-luvun koulukuri rakentuu läheisestä ja tasa-arvoisesta opettaja-oppilassuhteesta, kasvattavasta ja johdonmukaisesta kurinpidosta, keskustelusta, avoimuudesta ja yhteistyöstä sekä turvallisesta ilmapiiristä ja hyvästä yhteishengestä. Verrattaessa tuloksia 2010-luvun koulukurin rakenteesta Levin & Nolanin (2010) ja Millein (2010) kurinpidon lähestymistapojen kolmijakoon, on 2010-luvun kuri selkeimmin yhdistettävissä oppilaskeskeiseen ja yhteisölliseen kurinpitoon.

Sekä oppilaskeskeinen että yhteisöllinen kurinpitomalli perustuvat tasa-arvon periaatteeseen ja pyrkivät kasvattamaan yksilöitä, jotka ovat kykeneviä toimimaan demokraattisissa yhteisöissä (Levin & Nolan 2010; Millei 2010). Demokratiaan kasvattaminen tulee opettajien kertomuksissa esiin turvallisen ilmapiirin ja hyvän yhteishengen korostumisena osana koulukuria. Turvallisen ilmapiirin ja hyvän yhteishengen vaaliminen ovat yhteydessä myös yhteisöllisyyden ja osallistumisen periaatteisiin, jotka kuuluvat tärkeänä osana sekä yhteisölliseen että oppilaskeskeiseen malliin (Levin & Nolan 2010).

Molemmissa malleissa valta jakautuu opettajalta myös oppilaille. Oppilaskeskeisessä mallissa tämä korostuu vielä yhteisöllistä mallia enemmän. (Levin & Nolan 2010. Ks. myös Millei 2010.) Opettaja-oppilassuhteen muuttuminen läheisemmäksi ja tasa-arvoisemmaksi on vahvasti yhteydessä sekä tasa-arvon periaatteeseen että vallan tasaisempaan jakautumiseen. Läheisen opettaja-oppilassuhteen vaaliminen yhdistää opettajien kertomukset suoraan oppilaskeskeiseen kurinpitoon ja sen pohjalla vaikuttaviin referenttivallan periaatteisiin opettajan ja oppilaan läheisestä, molemminpuoliseen välittämiseen pohjautuvasta suhteesta (Levin & Nolan 2010. Ks. myös Savage & Savage 2010).

Vallan jakautumista ja tasa-arvon periaatteita viestittävät myös opettajien kertomukset avoimuudesta ja yhteistyöstä. Opettajien kertomuksissa kurinpito perustuu jopa yhteisöllisen ja oppilaskeskeisen mallin määritelmää laajempaan yhteistyöhön, kun kurinpitoon liit-

tyvään päätöksentekoon osallistuvat opettajan ja oppilaiden lisäksi myös vanhemmat, koulun muu henkilökunta ja mahdollisesti myös koulun ulkopuoliset toimijat. Päätösvalta ja vastuu oppilaiden käyttäytymisen hallinnasta ei kuulu enää yksin opettajalle, mikä varmistaa johdonmukaisen kurinpidon, kun opettajalla ei ole valtaa toteuttaa kurinpitoa täysin oman mielensä mukaan. Yhteisöllisessä ja oppilaskeskeisessä kurinpidossa rangaistukset ovatkin loogisia ja luonnollisia (Levin & Nolan 2010). Opettajien kertomuksissa tämä nousi esiin kurinpidon kasvattavan luonteen ja johdonmukaisuuden korostamisena. Opettajien kertomuksissa 2010-luvun kurinpito on kasvattavan pyrkimyksen lisäksi keskustelevaa, mikä korostaa oppilaskeskeiseen malliin kuuluvaa oppilaan yksilöllistä ohjaamista tunteiden ja käyttäytymisen hallintaan (Millei 2010).

Kurinpidon diskurssin muutos näkyvästä vallankäytöstä, rankaisemisen käytännöistä ja opettajan yksinvaltiudesta tasa-arvoon perustuvaan, valtaa jakavaan ja vapauksia antavaan kurinpitoon näyttäytyy tutkimuksen tuloksissa selkeästi koulukurin muutoksen taustalla. Selkeimmin kurin ilmiön muutoksessa opettajien kertomuksissa nousivat esiin tasa-arvon ja demokratian periaatteet. Myös vallan jakautuminen nousi kirjoitelmissa esiin auktoriteetin muutoksen kautta. Vallan jakautumisen myötä myös oppilaiden vapauden voidaan nähdä lisääntyneen, vaikka oppilaiden vapauttamisen ja autonomisen toimijuuden periaatteet eivät tulleet opettajien kertomuksissa samassa mittakaavassa esille, kuin diskurssin pohjalta olisi voinut odottaa.

Yllättäen kurinpidon tärkeimmäksi välineeksi ja jopa tavoitteeksi määrittyvää itsehallintaa ei mainittu opettajien kertomuksissa lainkaan. Tämä voi selittyä joko sillä, että itsehallinnan kehittämistä pidetään niin itsestään selvänä, ettei sitä huomattu mainita tai vaihtoehtoisesti sen merkitystä ei tiedosteta. Esimerkiksi kurinpidon kasvattava ja keskusteleva luonne ovat kuitenkin yhdistettävissä nimenomaan omaehtoisen itsehallinnan kehittämiseen, mikä perusteella voitaisiin tehdä tulkinta, että itsehallinnan kehittäminen on yksi koulun kurinpidon tavoitteista ja välineistä, mutta itsehallinnan kehittämiseen tähtäävää toimintaa ei osata käsitteellistää tai liittää itsehallinnan termiin. Kurinpidon lähestymistapojen kolmijalon pohjalta tulkittuna opettajien omana kouluaikana itsehallinnan kehittyminen näyttää määrittyvän jopa opettajakeskeisen mallin periaatteita tiukemmin pakottavaan alistumiseen ja sääntöjen sokeaan noudattamiseen. 2010-luvun koulussa itsehallinta määrittyy selkeämmin opettajakeskeisen ja yhteisöllisen mallin yhdistelmän mukaisena yksilöllisenä ja vapaamuotoisena sopeutumisenä.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto varmentaa diskurssia yllättävällä tavalla, kun ilmiön diskursiivisuus nousi esiin aineistosta, vaikkei sitä alun perin tietoisesti etsitty. Toisaalta diskurssin vahva esiin nouseminen on riippuvainen myös tekemistäni tulkinnoista, sillä myös minä itse tutkijana toimin diskurssin sääntöjen ja käytäntöjen alaisuudessa. Refleksiivisyyden ja dialogisuuden periaatteista huolimatta diskurssi on luultavasti tiedostamatta vaikuttanut tekemieni tulkintojen taustalla nostaen itsensä esiin tutkimuksen tuloksiin. Diskurssin vaikutus sekä opettajien toimintaan ja kokemuksiin, mutta myös koulukurista kertomiseen osoittautuu siis hyvin vahvaksi.

4.3.2 Kurin diskurssit puhutavan muokkaajina

Kurista ja kurinpidosta on mahdollista puhua vain tietyllä, diskurssiin sopivalla, tavalla. Diskurssi muokkaa sitä, miten asioista tai ilmiöistä on mahdollista puhua tai ajatella. Tämä tapahtuu yleensä tiedostamatta (Alhanen 2007). Diskurssi tuottaa ja säätelee ilmiön toteutumista tekemällä jotkin asiat ymmärrettäviksi ja hyväksytyiksi ja toiset järjettömiksi ja mahdottomiksi (Youdell 2006). Tätä diskurssiin pohjautuvaa käytäntöä, jossa käsite ja sen määrittely tuottaa itse määrittelemäänsä todellisuutta, kutsutaan performatiiviksi (Butler 1993).

Opettajien muistellessa omien kouluaikojensa kuria kertovat he siitä nykyajan diskurssin kautta. Samoin myös tutkija itse tulkitsee aineistoa nykyisen diskurssin ohjaamana. Tämän vuoksi kuri opettajien omina kouluaikoina määrittyy pitkälti negatiiviseksi ja ongelmalliseksi, sillä entisaikojen kuri ei ole nykyisen diskurssin mukaan hyväksyttävää. Koulukurin malli opettajien omana kouluaikana määrittyy siksi sen ongelmakohtien kautta. Ensimmäistä mallia tulkiten kurin ongelma oli siinä, että opettaja-oppilassuhde oli epätasa-arvoinen, opettaja auktoriteettiasemassa, kurinpito epäloogista ja kuri tiukkaa ja rankaisevaa. Nämä asiat yhdessä ruokkivat toisiaan ja ylläpitivät nykypäivän diskurssista tarkasteltuna ongelmallista kuria.

2010-luvun koulukuri määrittyi tutkimuksen tulosten perusteella eri tavalla. Ongelman sijaan kuri tuntui olevan mahdollisuus. Vallalla oleva diskurssi käsityksineen hyvästä ja toimivasta kurista saa uuden kurin määrittymään mahdollisuuksien ja ihanteiden kautta, sillä vallalla oleva diskurssi pyrkii performatiivin kautta tuottamaan määritelmänsä mukaista, ihanteellista todellisuutta. Syntyi malli kurin ihanteesta, sen mahdollisuudesta.

Ihanteellinen kuri 2010-luvun koulussa on avointa ja sitä toteutetaan yhteistyössä. Opettaja ja oppilas ovat läheisiä ja heidän välinen suhteensa on tasa-arvoinen. Oppilailla on hyvät keskinäiset suhteet ja yhteishenki, ja luokan ilmapiiri on turvallinen. Kurinpidon tärkein väline on keskustelu ja kurinpito on kasvattavaa ja johdonmukaista. Nämä osatekijät mahdollistavat ja edesauttavat toistensa toteutumista. Ongelmia syntyy tai ongelmiin palataan, kun jokin tämän rakenteen osasista ei toteudu. Esimerkkinä tällaisesta ongelmasta tutkimuksen tuloksiin muodostui kiusaaminen, joka mahdollistuu, kun oppilaiden väliset suhteet säröilevät ja turvallinen ilmapiiri järkkyy. Tai mikäli keskustelu ei keinona riitä tai toimi, joudutaan etenemään vaikuttavampiin keinoihin tai turvautumaan rankaisevimpiin, ihanteesta poikkeaviin ja siksi ongelmallisemmiksi määrittyviin toimiin.

Vallalla oleva diskurssi siis määrittää, mihin sävyyn kurinpidosta on mahdollista puhua. Mikäli entisaikojen koulukuria olisi mahdollista tarkastella siihen vahvasti vaikuttaneen, vanhan diskurssin kautta, muodostuisi mallista sävyiltään ja rakenteeltaan erilainen. Entisen kurin diskurssista tarkasteltuna 2010-luvun koulukuri puolestaan ei luultavasti olisi lainkaan ymmärrettävää, samoin kuin nykypäivän diskurssista tarkasteltuna entinen kuri ei ole ymmärrettävää tai hyväksyttävää.

5 Päätelmät

Tutkimus avasi silmiäni koulukurin ilmiön ja käsitteen suhteen monella tavalla. Seuraavaksi esittelen kolme näkökulmaa ja oivallusta, joita jäin aineiston pohjalta pohtimaan tarkemmin aloittaen koulukurin ilmiön moniulotteisuudesta siirtyen kurin negatiivisen leiman pohdintaan ja lopulta päätyen pohtimaan koulukurin ja työrauhan välistä suhdetta uudelleen. Pohdinta-luvussa esittelen, miten käsitykseni ja suhtautumiseni koulukuriin on tutkimuksen aikana muuttunut ja mitä uutta tarjottavaa tutkimuksella on tieteelliseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun. Lisäksi pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Koulukuri moniulotteisena ilmiönä

Aineistoon perehtyessäni hämmästyin siitä, miten moniulotteiseksi koulukurin ilmiö opettajien kertomusten pohjalta muodostui. Sen sijaan, että koulukuri olisi ilmennyt vain hallinnossa ja opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa, määrittyi se lopulta neljässä eri kontekstissa ilmeten hallinnossa, ympäristöissä, suhteissa ja yhteistyössä.

Kuten jo teoriaosuudessa nousi esiin, koulun kurinpidon perusta on hallinnossa. Koululainsäädäntö nousi esiin useammassa kirjoitelmassa, kun omia kouluaikoja muistellessa pohdittiin ruumiillista rankaisemista ja häpeärangaistuksia sekä niihin liittyviä säädöksiä ja 2010-luvun koulukertomuksissa kiitettiin uudistettua ja yksityiskohtaista kurinpitoon liittyvää lainsäädäntöä. Yksi opettaja muisteli kouluvirastosta tullutta ohjekirjettä ja toiset kertoivat 2010-luvun kurinpitomenettelystä ja sen etenemisestä, minkä pohjalla selvästi vaikuttavat koulu- tai kuntakohtaiset sopimukset ja ohjeet. Sääntöjen noudattaminen ja rikkominen viittaa koulun järjestyssääntöihin, jotka pohjautuvat sekä kuntatason että valtiotason ohjeistuksiin. Turvallisuudesta ja oppilaiden työpäivän turvaamisesta puhuminen puolestaan viittaa sekä koulun järjestyssääntöihin että opetussuunnitelmaan.

Koulukuri ei rajaudu pelkästään luokkahuoneisiin. Koulukurista puhuttaessa opettajat kertoivat luokkahuoneen ja oppituntien tapahtumien lisäksi tapauksia myös välitunneilta ja ruokatunneilta eli yleisesti koko koulun tiloista. Lisäksi kerrottiin koulualueen ulkopuolella sattuneista tapauksista, kuten koulualueelta poistumisesta ja ilkivallasta, joka kohdistui koulun ulkopuoliseen rakennukseen. Kurinpitoasioita pohdittiin ja selvitettiin myös vapaaajalla kotona kouluajan ulkopuolella. Yhteydenpitoon liittyen myös sähköiset viestimet ja sosiaalinen media nousivat esiin ympäristöinä, joissa kurinpitoasioita selvitetään. Yhtey-

denpidon mahdollistamisen lisäksi sosiaalinen media nousi esiin myös negatiivisemmassa yhteydessä, kun opettajat kertoivat kiusaamista tapahtuvan kännyköiden avulla esimerkiksi Whatsapp-sovelluksen kautta.

Sen sijaan, että opettaja olisi ollut roolissaan pelkästään kurinpitäjä ja rankaisija, ja oppilas kuriton ja rankaisemisen kohde, koulukuri ilmeni koulun toimijoiden välisissä suhteissa paljon laajemmin ja useampiin suuntiin. Kurinpitoa ilmeni yleisimmin opettajan ja yhden oppilaan välillä. Esimerkiksi silloin, kun opettaja määräsi oppilaan nurkkaan seisomaan tai jälki-istuntoon. Kurinpitoa ilmeni kuitenkin myös kollektiivisesti opettajan ja useiden oppilaiden välillä, kun opettaja saattoi määrätä kaikki oppilaat seisomaan tai keskustella tapahtumaan osallisena olleiden oppilaiden kanssa yhteisesti.

Vaikka opettaja määräsi milloin seisomaan harmonin päälle ja milloin kasvatuskeskusteluun yhdessä vanhempien kanssa, ilmeni ”kurittamista” myös toiseen suuntaan oppilaiden kohdistaessa valtaansa opettajaa kohtaan. Myös näin päin osallisina saattoi olla opettajan lisäksi vain yksi oppilas, esimerkiksi silloin, kun oppilas sylki opettajaa päin. Osallisena saattoi opettajan lisäksi olla myös useita oppilaita, kuten esimerkiksi silloin, kun koko luokka kieltäytyi kokeen tekemisestä tai ryhmä oppilaita löi opettajaa repuilla. Kurittamista ja vallankäyttöä esiintyi esimerkiksi kiusaamisen muodossa myös oppilaiden välillä, jolloin sekä kurinpitäjiä että kurinpidon kohteita olivat oppilaat itse.

Kurinpitoa saattoivat harjoittaa myös kollegat ja koulun rehtori sekä opettajien omien koulu-aikojen muistoissa jopa koulun talonmies. Myöhemmässä vaiheessa kurinpitoon tulivat osalliseksi myös koulun muut ammattiryhmät ja erilaiset työryhmät muun muassa kuraattoreiden, psykologien ja oppilashuoltoryhmien myötä. Sitä kautta yhteistyöstä tuli yksi koulukurin ilmenemismuodoista.

Opettajien työuran alusta lähtien yhteistyö osoittautui yhdeksi tärkeäksi osaksi koulun kurinpitoa. Koulun sisäinen yhteistyö kurinpitoasioissa oli kertomusten pohjalta yhteistyötä opettajan ja rehtorin välillä, kollegiaalista yhteistyötä muiden opettajien kanssa, moniammatillista yhteistyötä koulun muiden ammattiryhmien kanssa tai yhteistyötä erilaisten tiimien ja työryhmien kautta. Kodin ja koulun välinen yhteistyö muodostui sekä ennaltaehkäiseväksi toiminnaksi että yhteiseksi ongelmatilanteiden selvittämiseksi, mutta ennen kaikkea osallistumiseksi ja yhteydenpidoksi. Yhteistyö kurinpitoasioissa ulottui myös koulun ulkopuolisiin tahoihin, kuten terveydenhuoltoon ja muihin koulun ulkopuolisiin tukitoimiin. Joissakin tapauksissa yhteistyötä tehtiin myös poliisin kanssa.

5.2 Kurin negatiivinen leima

Aineisto nosti kurin monitahoisuuden esiin myös käsitteen tasolla, mikä sai minut pohtimaan kurin ja työrauhan käsitteiden suhdetta uudelleen. Usein negatiiviseksi asiaksi mielletty ja ruumiilliseen rankaisemiseen liitetty kuri nousi tutkimusaineistossa kaikessa laajuudessaan jopa itselleni täysin uuteen valoon saaden uudenlaisia merkityksiä.

Alusta alkaen olen suhtautunut kurin käsitteeseen ja kuriin asiana melko neutraalisti. Nuorena henkilönä oma kokemukseni kurista ja kurinpidosta eroaa suuresti iäkkäämpien henkilöiden kokemuksesta. Kuri negatiivisena ja rankaisemiseen liitettynä terminä vaihdettiin Suomessa työrauhan käsitteeseen. Samasta asiasta siis alettiin puhua eri nimellä uutta termiä käyttäen. Nyt koen, että kurin negatiivinen leima pohjautuu juuri käsitteen vaihdokseen kurista työrauhaan. Kun uusien ihanteiden ja arvojen myötä entisenlainen kuri ei ollut enää hyväksyttävää, syntyi uusi tapa pitää kuria ja uudet tavoitteet kurinpidolle. Kun entisen kurin tehottomuus ja huonot puolet tiedostettiin, joissakin tapauksissa, kuten Suomessa, oli muutoksen halu niin suuri, että koko termi haluttiin vaihtaa toiseen. Tämä käsitteen muutos jätti kurin käsittämään pelkästään ilmiön negatiivisia puolia ja merkityksiä, joista haluttiin eroon. Uusille myönteisimmille merkityksille puolestaan kehitettiin kokonaan uusi työrauhan käsite.

Tämän vuoksi kuri on säilyttänyt yleisessä puheessa negatiivisen, entisaikojen käytäntöjä korostavan leiman ja työrauha on ymmärretty merkitykseltään, käytänteiltään ja tavoitteiltaan positiiviseksi. Uskon, että ilman tätä käsitteen vaihdosta kuri käsitettäisiin yleisesti neutraalimpana terminä, joka olisi vain kokenut vuosien mittaan muutoksia merkityksessään. Hyvänä esimerkkinä tästä mahdollisuudesta toimii mielestäni englanninkielinen kirjallisuus, jossa vastaavaa muutosta samanlaisessa laajuudessa ei ole tehty, vaan kurin rinnalle on nostettu uusia käsitteitä ja kuri on pyritty määrittelemään uudelleen. Tätä kautta mahdollistuu kurin termin neutraalimpi käyttö ja määrittely.

Tutkimukseni käsitevalinnalla halusin herättää uudenlaisia ajatuksia koulukurista. Siksi käytin kirjoitelmapyyntöissäni ja apukysymyksissäni rohkeasti koulukurin käsitettä termin negatiivisesta leimasta huolimatta. Olikin mielenkiintoista huomata, miten avoimella tavalla aineistossa lopulta kurista puhuttiin, kun kurin termi liitettiin menneisyyden merkitysten sijaan 2010-luvun koulukontekstiin. Toisaalta kirjoitelmissa oli havaittavissa paikoitellen myös varautuneisuutta termin käytössä osana omaa kerrontaa.

5.3 Koulukuri ja työrauha – Yksi ja sama asia vai kaksi eri asiaa?

Mielestäni kuria ei siis tulisi käsittää sen mahdollisten entisten merkitysten kautta, vaan ymmärtämällä kuri uudelleen nykypäivän kontekstissa. Yleisessä puheessa kurin ankaruus ja negatiivisuus korostuvat, kun kurilla ja kurin palauttamisella viitataan usein menneiden aikojen kuriin ja sen aikaisiin ihanteisiin vaatimalla opettajille oikeutta kovempaan kurin-pitoon ja yleisesti kurinpitokeinojen lisäämistä. Lainsäädännössä näitä oikeuksia ja keinoja onkin lisätty, mikä osaltaan kertoo konservatiivisesta kehityksestä, mutta toisaalta opetus-suunnitelman perusteissa kurista puhutaan neutraaliin sävyyn työrauha-termin rinnalla.

Kaksi opettajista käytti kertomuksessaan vain kurin käsitettä, kuten olin itsekin kirjoitel-mapyynnössäni ja apukysymyksissäni käyttänyt. Yksi opettaja käytti kurin käsitettä, mutta mainitsi kirjoitelmansa loppupuolella, että työrauhan käsitteeseen siirtyminen on hyvä asia. Yksi opettajista puolestaan käytti 2010-luvusta kertoessaan sekä kurin että työrauhan käsit-teitä. Tämä valinta yhdistettynä siihen, mitä opettajat ylipäätään kertoivat puhuessaan kou-lukurista, sai minut pohtimaan käsitteiden ja ilmiöiden eroja ja yhtenäisyyksiä uudelleen ja tarkemmin. Molempia käsitteitä käyttänyt opettaja kertoi, että kurinpittoa joutuu tekemään vähemmän, kun luokassa on hyvä perusrauha, luottamus ja turva. Lisäksi hän kuitenkin kertoi, että esimerkiksi keskustelemalla tapahtuva kurinpito tulee mahdolliseksi silloin, kun luokassa on perusrauha. Toisaalta kurinpito on siis seurausta työrauhan järkkymisestä, mutta toisaalta työrauhan olemassaolo mahdollistaa kurinpidon. Voitaisiinko ajatella myös, että työrauha on kurinpidon seurausta? Onko työrauhan luominen kurinpidon tarpeen en-naltaehkäisemistä vai onko kurin pitäminen työrauhan luomista?

Vaikka käsitteen muutoksen kautta samasta asiasta on siirrytty puhumaan eri käsitteellä, sai aineisto minut pohtimaan onko sittenkin kyse kahdesta eri asiasta. Olen melko varma siitä, että olisin saanut hyvin erilaisia vastauksia, jos olisin käyttänyt työssäni kurin sijaan työrauhan käsitettä. Itse käsitän työrauhan hyvin konkreettisesti luokkahuoneen tai muun opetustilan ilmiöksi. Kuri puolestaan osoittautui hyvin laajalle ulottuvaksi ilmiöksi. Olisiko esimerkiksi välitunneilla tapahtuva koulualueelta poistuminen ja ilkivallan teko tulleet esiin, jos olisin kysynyt opettajien kokemuksia työrauhasta? Tai olisiko kiusaaminen nous-sut samassa laajuudessaan esiin? Niin kuin yksi opettajista kertoi, kiusaamista tapahtuu usein opettajan katseen ja näin ollen myös luokkahuoneen ulkopuolella ja työrauhan perin-teisen määritelmän ulottumattomissa, kuten välitunneilla ja sosiaalisessa mediassa.

5.4 Pohdinta

Tutkimusprosessi kokonaisuudessaan laajensi ja monipuolisti käsitystäni koulukurista tavalla, jota en osannut tutkimusta aloittaessani odottaa. Koen, että kurin käsitteen käyttäminen tutkimuksessani avasi uudenlaisia ja arvokkaita näkökulmia koulukuri- ja työrauhakeskusteluun ja tutkimukseen etenkin Suomessa, jossa kurin diskursseja on tutkittu hyvin vähän. Kurin diskurssin tutkimus suomalaisessa yhteiskunnassa on erityisen hedelmällistä, sillä englanninkielisestä tutkimuksesta poiketen Suomessa koulukuriin liittyvä käsitteenmuutos nostaa esiin erilaisia ja monitahoisia näkökulmia kurin ilmiön ja käsitteen ymmärtämiseen. Lisäksi tämä tutkimus tarjoaa opettajille ja muille kasvatustyötä tekeville mahdollisuuden oman toiminnan ja roolin syvällisempään ymmärtämiseen ja välineitä oman toiminnan kehittämiseen. Kurin diskurssit ohjaavat kurinpitoon liittyviä toimia ja rooleja tiedostamatta, joten niiden esiintuominen ja tiedostaminen edesauttaa toimintaa ohjaavien käytänteiden tunnistamista ja niiden vaikutusten arvioimista.

Käsitteen tasolla kurin monitahoisuus nousi yllättävällä tavalla esiin tutkimukseni aikana. Sen sijaan, että käsitteet olisivat joko toisistaan erilliset tai täysin toisiaan vastaavat, osoittautuivat ne kytkeytyvän toisiinsa tavalla, jonka esittäminen määritelmien muodossa osoittautuu hyvin vaikeaksi. Oman uusiutuneen näkemykseni mukaan koulukurin käsite tarjoaa työrauhaa laajemman näkökulman ilmiön ymmärtämiseen, kunhan käsitteen negatiivinen leima ja sen vaikutukset termin käyttöön tiedostetaan ja käsitteen merkityksen määrittelylle annetaan uusi mahdollisuus. Uskon, että tulevaisuudessa voisi olla mahdollista, että kurin negatiivinen leima hälvenee ja puhdistuu, etenkin uusien sukupolvien myötä, kun kosketuspinta perinteiseen kuriin ja sen määritelmiin ohenee.

Ennakkokäsitykseni sen suhteen, että opettajat olisivat kädettömiä kurinpitokeinojen vähäisyyden ja puutteellisuuden edessä ja sen vuoksi oppilaiden kurittamisen ja jopa väkivallan uhreja, kumoutui tutkimusprosessin aikana täysin. Käytössä oleva keinovalikoima osoittautui tutkimustulosten perusteella riittäväksi ja sallittujen keinojen ja toimien tarkka lainsäädännöllinen määrittely sai opettajilta kiitosta, vaikka raportoinnin ja ilmoittamiseen liittyvien vaatimusten tarkentuminen osaltaan lisääkin opettajien työtaakkaa.

Sen sijaan, että opettajat olisivat oppilaiden vallankäytön ja väkivallan uhreja, osoittautuivat todellisiksi uhreiksi oppilaat itse. Oppilaiden harjoittama väkivalta tai ilkivalta opettajaa kohtaan ei vastoin odotuksiani osoittautunut millään tavalla uudeksi tai nykypäivään rajoittuvaksi ilmiöksi. Sen sijaan opettajiin kohdistuneita väkivaltatapauksia nousi esiin jo

opettajien omilta kouluajoilta. Paljon yleisempiä ja rumempia tapauksia olivatkin konfliktit oppilaiden välillä, jolloin sekä kurinpitäjiä että kurinpidon kohteita ja todellisia uhreja olivat oppilaat itse. Ehkä juuri ennakkokäsitysteni vuoksi kiusaaminen liitettynä koulukuriin nousi aineistosta minulle yllätyksenä. Aineiston perusteella kiusaaminen osoittautui yhdeksi vaikeimmista ja haastavimmista kurinpitoon liittyvistä tilanteista. Vaikka kiusaamista eri muodoissa esiintyi opettajien kertomuksissa jo työuran alkuvaiheessa, vaikuttaa kiusaamisen ehkäiseminen ja kiusaamistilanteiden ratkaiseminen Kiva -toimenpideohjelmasta ja muista apukeinoista huolimatta olevan yhä yksi koulun kurinpidon suurimmista ongelmista. Koulukiusaaminen osoittautui aineistoni perusteella aiheeksi, joka vaatisi selvästi jatkotutkimusta. Myös mediassa kiusaamisaihe on viime vuosina ollut näkyvästi esillä (ks. esimerkiksi Helsingin Sanomat 2017; YLE 2017).

Kuri osoittautuikin tutkimukseni perusteella myös ilmiönä todella moniulotteiseksi. Sen lisäksi, että kuri ilmenee monissa eri yhteyksissä aina hallinnosta ja ympäristöistä suhteisiin ja yhteistyöhön, määrittyy se eri tavalla erilaisissa historiallisissa konteksteissa. Tämän lisäksi kuri määrittyy diskurssien ymmärtämisen kautta myös monella eri metatasolla. Nämä tasot rakentuvat diskurssien pohjalla vaikuttavien valtakäsitysten kautta. Vallan ja vapauden käsittäminen ikään kuin toistensa vastakohtina, mihin kurin nykyinen diskurssi pääasiassa pohjautuu, tarjoaa ensimmäisen tason kurin ilmiön ymmärtämiseen.

Kuten teoriaosuudessani nostin esiin, Millei (2010) on Foucault'n ajatuksiin pohjautuen esittänyt kritiikkinsä kurin ja kurinpidon lähestymistapojen pohjalla vaikuttavan diskurssiin avaamalla diskurssia ja sen valtateorioita uudelle metatasolle. Tätä kautta hän on määritellyt *Kurin ongelman* (Problem of Discipline). Hänen mukaansa kurin ongelma on siinä, että pyrkiessään vapauttamaan oppilaat ulkoisesta vallasta, on kurinpito ja valta muuttunut vain ovelampaan ja näkymättömämpään muotoon. Tällöin yksilön vapaus on vain ulkoinen harhakuva, kun sisäisesti yksilö kietoutuu mitä monimutkaisempiin vallan rihmastoihin sitä syvemmälle, mitä vapaampi ja autonomisempi hän vaikuttaa olevan. Tämä teoria tarjoaa mahdollisuuden kurin ilmiön yhä syvempään pohdintaan. Hallitsevien diskurssien tiedostamisen ja esiintuomisen kautta diskursseja onkin mahdollista tarkastella kriittisesti. Millein kritiikki nykyistä kurin diskurssia kohtaan voisikin toimia perusteena ja lähtökohtana kurin ja sen diskurssin uudelleenmäärittelylle. Se, miten Millein määrittämä Kurin ongelma tulisi ratkaista, olisi toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Olisiko kuri ja sen diskurssi mahdollista määritellä uudella tavalla niin, että Kurin ongelma saataisiin ratkaistua? Vai onko Kurin ongelma ylipäätään ratkaistavissa tai onko sitä edes tarpeen ratkaista?

6 Lähteet

- Aho, S. (1976). *Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin*. Julkaisusarja A:42. Turku: Turun yliopisto.
- Alhanen, K. (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Armollinen asetus jolla ruumiillisen rangaistuksen käyttäminen oppilaitoksissa kielletään 6.6.1914/24*. Suomen suuriruhtinaanmaan asetuskokoelma.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline. A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: The Guilford Press.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. London: Routledge
- Charles, C. M. (2011). *Building classroom discipline*. Boston: Pearson.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Crowther, S., Ironside, P., Spence, D. & Smythe, L. (2016). Crafting stories in hermeneutic phenomenology research. A methodological device. *Qualitative health research*, ePub 26.6.2016, 1-10. SAGE publications. Haettu 9.9.2016, osoitteesta: <http://qhr.sagepub.com.pc124152.oulu.fi:8080/content/early/2016/06/25/1049732316656161.full.pdf+html>
- Erkkilä, R. (2008). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. (s. 195–226). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Heikkinen, H.L.T. (2002). Narratiivisuus. Ei vaan yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. (s.184–197). Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Heikkinen, H.L.T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 149–167). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. (2007). Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H.L.T Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. (s.144–162). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Henriksson, C. & Friesen, N. (2012). Introduction. Teoksessa N. Friesen, C. Henriksson & T. Saevi (toim.), *Hermeneutic phenomenology in education. Method and practice*. (s. 1-14). Sense Publishers.
- Hirsjärvi, S. (toim.) (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy. Haettu 2.11.2013, osoitteesta:
http://www.oph.fi/download/121557_Tyorauha_tavaksi.pdf
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusu- vuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 189–222). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 168–184). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Itkonen, E. (toim.) (2001). *Suomen sanojen alkuperä. Etymologinen sanakirja I. A-K*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Itkonen, E., Joki, A. J. & Toivonen, Y. H. (1976). *Suomen kielen etymologinen sanakirja 2*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden kirjapaino.

- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö.* (s. 25–50). Tampere: Vastapaino
- Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö.* (s. 411–444). Tampere: Vastapaino.
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. (1980). *Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa.* Selosteita ja tiedotteita 160. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kouluhallitus. (1973). *Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistio.* Helsinki: Kouluhallitus.
- Kärkkäinen, V-M. (1990). *Rakkautta ja rajoja. Terveen kurinpidon periaatteet ja menetelmät.* Porvoo: WSOY.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka.* Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. (1977). *Peruskoulun uusi opetusoppi.* Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka.* Helsinki: Otava.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 29–51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361.* Suomen säädöskokoelma.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 13.6.2003/477.* Suomen säädöskokoelma.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 30.12.2013/1267.* Suomen säädöskokoelma.
- Laursen, E.K. (2003). Principle-centered discipline. *Reclaiming children and youth*, 2(12), 78–82. Haettu 2.11.2013, osoitteesta:
http://reclaimingjournal.com/sites/default/files/journal-article-pdfs/12_2_Laursen.pdf
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management. A professional decision-making model.* Boston: Pearson.

- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Kohn, A. (2006). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Alexandria, VA: ASCD Publications.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2010). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. Haettu 1.3.2016 osoitteesta:
<http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>
- Millei, Z., Griffiths, T. G. & Parkes, J. (2010). Opening the field: Deliberating over 'discipline'. In Z. Millei, T. G. Griffiths & J. Parkes (toim.), *Re-theorizing discipline in education. Problems, Politics, and Possibilities*. (s. 1-12). New York: Peter Lang.
- Millei, Z. (2010). Is it (still) useful to think about classroom discipline as control? An examination of the 'Problem of discipline'. In Z. Millei, T. G. Griffiths & J. Parkes (toim.), *Re-theorizing discipline in education. Problems, Politics, and Possibilities*. (s. 13–26). New York: Peter Lang.
- Ojakangas, M. (1997). *Lapsuus ja auktoriteetti*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, tutkijaliitto.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (=POPS 2004)*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 1.3.2017, osoitteesta:
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (=POPS 2014)*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 1.3.2017, osoitteesta:
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tie-teenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Lomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. (s. 115–162). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628*. Suomen säädöskokoelma.

- Petersen, E.B. & Millei, Z. (2016). Introduction. In E.B. Petersen & Z. Millei (toim.), *Interrupting the psy-disciplines in education*. (s. 1–12). London & New York: Palgrave MacMillan.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssianalyysi. Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 13.4.2017, osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42412/978-951-39-5471-0.pdf?sequence=1>
- Remes, L. (2011). Diskurssianalyysin perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. (s. 288–375). Jyväskylä: Gummerus.
- Salo, P. (2000). *Koululuokan työrauhahäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen*. Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 3. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savage, T. V. & Savage, M. K. (2010). *Successful classroom management and discipline. Teaching self-control and responsibility*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (toim.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (s.1–65). New York: Academic Press. Haettu 25.11.2016, osoitteesta: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.220.3674&rep=rep1&type=pdf>
- Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. (2011). Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perus-*

teita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. (s. 206–231). Vantaa: Hansaprint.

Slee, R. (1995). *Changing Theories and Practices of Discipline*. London and Washington D.C.: The Falmer Press.

Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Syväoja, H. (2004). *Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja: perussivistystä koko kansalle 1866–1977*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turnuklu, A. & Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291–306. Haettu 2.11.2013, osoitteesta: <http://www.tandfonline.com/pc124152.oulu.fi:8080/doi/pdf/10.1080/03055690120076574>

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. In *Studies in the cultural politics of education* (Vol. 27) (s. 33–42). London: Routledge.

INTERNETLÄHTEET

Aalto, M. (26.3.2017). Tilanne on osittain lähtenyt lapasesta Helsingin kouluissa” – Lisää kuria kouluihin, vaativat oikean laidan ehdokkaat. *Helsingin Sanomat*. Haettu 6.4.2017, osoitteesta: <http://www.hs.fi/kaupunki/art-2000005142459.html>

Etelä-Suomen Sanomat. (6.9.2013). *OAJ: Suomessa surkea koulukuri - Entistä useampi opettaja vaihtaa alaa*. Haettu 3.11.2013, osoitteesta: <http://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/2012/02/25/oaj-suomessa-surkea-koulukuri---entista-useampi-opettaja-vaihtaa-alaa>

Helsingin Sanomat. (30.5.2013). *Alppilan koulun opettajaa vastaan ei nosteta syytettä.*

Haettu 2.11.2013, osoitteesta:

<http://www.hs.fi/kaupunki/Alppilan+koulun+opettajaa+vastaan+ei+nosteta+syytett%C3%A4/a1369877285707>

Helsingin Sanomat. (2017). *Koulukiusaaminen.* Haettu 11.4.2017, osoitteesta:

<http://www.hs.fi/aihe/koulukiusaaminen/>

Laaksola, H. (1.4.2017). Koulukuri tarkoittaa järjestystä. *Helsingin Sanomat.* Haettu

6.4.2017, osoitteesta: <http://www.hs.fi/paivanlehti/01042017/art-2000005151140.html>

MTV3. (8.4.2013). *Oppilaan ruokalasta voimakeinoin poistanut opettaja sai potkut.* Haettu

2.11.2013, osoitteesta:

<http://www.mtv3.fi/uutiset/kotimaa.shtml/2013/04/1733455/oppilaan-ruokalasta-voimakeinoin-poistanut-opettaja-sai-potkut>

MTV3. (9.4.2013). *Luokanopettajat: Kymmenet opettajat jatkuvasti mustelmilla.* Haettu

2.11.2013, osoitteesta:

<http://www.mtv3.fi/uutiset/kotimaa.shtml/2013/04/1733948/luokanopettajat-kymmenet-opettajat-jatkuvasti-mustelmilla>

MTV3. (15.5.2013). *OAJ: Opettajien kokema väkivalta yleistynyt hurjasti.* Haettu

2.11.2013, osoitteesta: <http://www.mtv3.fi/uutiset/kotimaa.shtml/oaj-opettajien-kokema-vakivalta-yleistynyt-hurjasti/2013/05/1755921>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (6.6.2013). *Uusia keinoja koulujen työrauhan ja hyvinvoinnin edistämiseen.* Haettu 2.11.2013, osoitteesta:

http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/06/oppilahuolto_tyorauha.html

YLE. (2017). *Koulukiusaaminen.* Haettu 11.4.2017, osoitteesta:

<http://yle.fi/aihe/termi/finto/httpwwwwysofiontokokop8215/koulukiusaaminen>

LIITE 1

KIRJOITELMAPYYNTÖ

Kerro kokemastasi koulukurista

Olen luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta ja kerään aineistoa pro graduani varten. Tutkimukseni tavoitteena ymmärtää paremmin koulukurin ja koulun kurinpitokeinojen merkitystä suomalaisessa koulujärjestelmässä ja alakoulun opettajan työssä.

Siksi kertomuksesi kokemastasi koulukurista kiinnostaa minua, jos olet alakoulun opettaja ja olet toiminut opettajana vähintään 25 vuotta. Olen kiinnostunut siitä, miten koulukuri toimi lapsuudessasi ja toimii nykypäivänä opettajan työssäsi.

Jos kiinnostuit ja haluaisit jakaa kokemuksesi kanssani, pyytäisin Sinua ottamaan minuun yhteyttä sähköpostitse 31.8. mennessä. Vastausviestissä annan Sinulle apukysymyksiä ja ohjeet kirjoitelman laatimiseen ja palauttamiseen. Kaikki muistot ja kokemukset, jotka haluat jakaa, ovat minulle arvokkaita.

Mirva Mykkälä

koulukuritutkimus@gmail.com

LIITE 2

Olen laatinut kirjoittamisen tueksi apukysymyksiä. Tutkimustani ajatellen toivon Sinun hyödyntävän apukysymyksiäni kirjoittaessasi kokemastasi. Muistele kirjoitelmassasi mahdollisimman paljon esimerkkitilanteita, sillä ne elävöittävät kertomaasi ja ovat arvokkaita tutkimukselleni. Haluan kuitenkin muistuttaa, että kaikki, mitä päätät minulle kertoa, kiinnostaa minua suuresti. Sinulla on vapaus kirjoittaa juuri niistä asioista, joista haluat kertoa.

TAUSTATIEDOT JA APUKYSYMYKSET

Sukupuoli:

Minä vuonna aloitit koulunkäynnin?

Minä vuonna aloitit opettajan työt?

Montako vuotta olet tehnyt töitä opettajana?

1. Kerro mieleen jääneitä koulukuriin liittyviä muistoja omilta kouluajoiltasi.
2. Muistele millaista koulukuri ja millaisia koulun kurinpitokeinot tuolloin olivat.
3. Millaista kurittomuutta ja kurinpitokeinoja ilmeni kouluajanasi? Mikä oli yleistä ja mikä äärimmäistä?
4. Muistele mieleen painuneita kurinpitotilanteita työurasi alkuvaiheita ja vertaa työurasi alun koulukuria omien kouluajojesi kurinpitoon. Millaisia muutoksia havaitset?
5. Vertaa vielä kuluneiden vuosien kurinpittoa 2010-luvun koulukuriin. Millaisia haastavia/onnistuneita kurinpitotilanteita olet kokenut? Mitä muutoksia havaitset koulukurissa, koulun kurinpitokeinoissa ja oppilaiden käytöksessä vuosien varrelta?
6. Sinä olet opettajana koulukurin asiantuntija. Mihin suuntaan koet koulukurin ja koulun kurinpitokeinojen olevan muuttumassa tulevaisuudessa ja minkä itse toivoisit muuttuvan?

Lähetä kirjoitelmasi sähköpostiosoitteeseen koulukuritutkimus@gmail.com. Jos mieleesi nousee mitä tahansa kysyttävää, voit lähettää myös kysymyksi yllä olevaan sähköpostiosoitteeseen.

Tutkimukseen osallistuminen on ehdottoman luottamuksellista. Tulen käsittelemään vastaukset niin, ettei kirjoittajia pystytä tunnistamaan kertomusten takaa.

Yhteistyöterveisin suurella kiitollisuudella,

Mirva Mykkälä

LIITE 3

Kurittomuuden muodot opettajien omana kouluaikana, työuran alussa ja 2010-luvulla.

Oma kouluaika	Työuran alku	2010-luku
Häiritsevä käyttäytyminen	Piittaamattomuus koulun	Piittaamattomuus koulun sään-
Kotitehtävien laiminlyönti	säännöistä	nöistä
Osaamattomuus	Asiaton kielenkäyttö	Asiaton kielenkäyttö
Tottelemattomuus	Häiritsevä käyttäytyminen	Häiritsevä käyttäytyminen
Myöhästely	Tottelemattomuus	Myöhästely
Välituntipinnaaminen	Myöhästely	Välituntipinnaaminen
Koulualueelta poistuminen	Välituntipinnaaminen	Koulualueelta poistuminen
Tupakointi	Koulualueelta poistuminen	Tupakointi
Lintsaaminen	Tupakointi	Alkoholin käyttö
Lunттаaminen	Lintsaaminen	Lintsaaminen
Paikkojen sotkeminen	Lunттаaminen	Lunттаaminen
Kinastelu	Kinastelu	Kinastelu
Tappeleminen	Tappeleminen	Tappeleminen
Ilkivalta	Ilkivalta	Kiusaaminen
Toisen vahingoittaminen	Kiusaaminen	Toisen omaisuuden ottaminen
	Toisen (omaisuuden) vahin-	Toisen vahingoittaminen
	goittaminen	

LIITE 4

Kurinpidoon muodot opettajan omana kouluaikana, työuran alussa ja 2010-luvun koulussa.

Oma kouluaika	Työuran alku	2010-luku
Jälki-istunto	Jälki-istunto	Jälki-istunto
Sormille lyönti	Seisottaminen	Keskustelu opettajan kanssa
Luunappi	Luokasta poistaminen	Kasvatuskeskustelu
Tukistaminen	Opettajan puhuttelu	Vertaissovittelu
Selkäsauna	Rehtorin puhuttelu	Ennaltaehkäisy
Seisottaminen	Keskustelu opinto-ohjaajan kanssa	Anteeksipyyntö
Kokeiden palautus paremmuusjärjestyksessä	Käsittely moniammatillisena yhteistyönä	Käsittely KiVa-tiimissä
Luokasta poistaminen	Koulusta erottaminen määräajaksi	Käsittely oppilashuoltoryhmässä
Tavaroiden takavarikointi	Pienryhmään siirtäminen	Rehtorin puhuttelu (luo lähettämisen)
Käytösnumeron alentaminen		Kotiin ilmoittaminen
Paikkojen siivoaminen		Kotiin lähettäminen loppupäiväksi
Pakottaminen		Koulusta erottaminen määräajaksi
Uhkaileminen		Sakot poliisilta
Koulusta erottaminen		