

Yläkoululaisen sosio-emotionaalisen eheyden edistäminen oppitunneilla joustavassa perusopetuksessa

Sirpa Janhonen

JOHDANTO

Artikkelissa kuvaillaan joitakin mahdollisuuksia yläkoululaisen sosio-emotionaalisen eheyden tukemiseen ja edistämiseen luokkatilanteessa joustavan perusopetuksen yhteydessä. Joustavalla perusopetuksella (JOPO) pyritään tukemaan yläkoululaisia, jotka ajautuvat oppivelvollisuuskoulun ulkopuolelle ja ovat vaarassa jäädä ilman peruskoulun päättötodistusta. JOPO:n käytänteet ovat kokeilu-vaiheessa vaihdelleet suuresti.

Kaikissa tapauksissa toteutuvat kuitenkin tietyt joustavalle perusopetukselle keskeisimmät tunnuspiirteet:

1. Omat opiskelijaryhmä (8–10 oppilasta), joka kokoontuu yhteen vähintään yhtenä päivänä viikossa kouluympäristössä,
2. työelämälähtöinen oppiminen, jossa teoriaopinnot ja työpaikkaharjoittelu toteutuvat vaihtelevissa periodeissa ja
3. moniammatillinen yhteistyö yläkoululaisen tukena.

JOPO-oppilailla on tukenaan luonnollisesti koulun henkilökunta ja oppilashuoltotyöryhmä. Lisäksi heillä on oma JOPO-opettaja, joka toimii yhdessä työparin kanssa luokassa. Joissakin kouluissa työpari järjestää oppilaille koulun ulkopuolista ohjelmaa joko yhdessä opettajan kanssa tai yksin toimien. Työparin koulutus vaihtelee koulusta toiseen. Työpari voi olla koulutukseltaan esimerkiksi sosionomi (AMK), nuoriso-ohjaaja tai kouluavustaja. Tämä kaksikko toimii kuitenkin aina jatkuvassa kiinteässä yhteistyössä JOPO-oppilaiden huoltajien kanssa. (Janhonen & Sarja 2011.)

JOPO-oppilaiden ohella myös muiden oppilaiden tuen tarve on kouluympäristössä on ilmeinen. Suomessa joka viides lapsi on psykisen avun tai tuen tarpeessa. Kouluikäinen lapsi viettää suuren osan päivästä koulussa, jossa on paljon lapsia ja vähän aikuisia. Kuitenkin koulu kasvuympäristönä tulee olla sellainen, että se takaa lapselle ja nuorelle sosiaalisesti, psyykkisesti ja materiaalisesti riittävän hyvän kasvuympäristön. (Kallio & McDowell 2004.)

Luokkatilanteissa oppilailla on yksi keskeinen tavoite eli saavuttaa opetussuunnitelmassa oppiaineille asetetut tavoitteet. JOPO-oppilailla on, osalla pienempiä ja osalla suurempia, aukkoja näiden asetettujen oppimistavoitteiden saavuttamisessa. Yleisin syy hakeutua JOPO-oppilaaksi on koulupinnaus, jonka syyt vaihtelevat. Näillä yläkoululaisilla ei yleensä ole perinteisiä oppimisvaikeuksia kuten lukihäiriöitä tai ongelmia suoritusta koulutehtävistä, jos yritystä riittäisi. Nämä oppilaat ovat menettäneet uskonsa ja sen myötä kykynsä menestyä kouluympäristössä.

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvailla, millaisiin vaikeuksiin JOPO-oppilaat tarvitsevat tukea onnistuakseen koulutyössä ja millaista tukea he saavat JOPO-opettajalta ja JOPO-ohjaajalta selviytyäkseen kyseisissä tilanteissa. JOPO-oppilaan tuen tarve on määritelty yläkoululaisen sosiaalis-emotionaaliseksi eheydeksi ja sen tukemiseksi.

EMOTIONAA LISEN EHEYDEN MÄÄRITTELYÄ

”On paradoksi, että niin vanhemmat kuin opettajat toivovat koulun kasvattavan lapsen elinikäiseksi oppijaksi, joka osaa rakastaa, tehdä työtä ja toimia yhteisön vastuullisena jäsenenä. Me emme kuitenkaan ole integroineet näitä arvoja mitenkään koulun opetussuunnitelmiin. – Kuitenkin Sosio-emotionaalinen, tiedollinen ja eettinen kasvatus voisi auttaa lasta saavuttamaan nämä tavoitteet. Näitä tavoitteita ovat kyky ”lukea” itseään ja muita sekä oppia ratkaisemaan sosiaalisia, emotionaalisia ja eettisiä ongelmia.” (Cohen 2006.)

Cohen (2006) ehdottaa, että sosio-emotionaalinen pätevyys kattaa olennaiset kansalaistaidot, jotka koulussa tulisi oppia. Lisäksi aikaisemmat tutkimukset tukevat käsitystä, että sosio-emotionaalinen pätevyys ja hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa (Bar-On 2005). Cohen (2006) määrittelee keskeisimmiksi taidoiksi kyvyt kuunnella itseään ja muita sekä olla kriittinen ja reflektiivinen. Kriittisyys ei tarkoita arvostelua, vaan taitoa olla luova ja rakentava myös konfliktien ratkaisussa. Tämä on mahdollista vain, jos ihmisellä on tahtoa osallistua keskusteluihin ja perustella omat näkemyksensä. Tähän kykenee henkilö, jolla on tahtoa työskennellä yhteisen hyvän edistämiseksi ja tehdä myös kompromisseja. (Cohen 2006.)

Henkilö, joka kohtaa toisen ihmisen kunnioittavasti, omaa hyvyn hallita omia turhautumisen tunteitaan, ennakoii omien tekojensa seuraukset ja noudattaa sovittuja pelisääntöjä omanee Cohenin (2006) edellyttämät hyvät sosiaalis-emotionaaliset taidot. Nämä ominaisuudet liitetään myös positiiviseen minä-kuvaan ja hyvään itsetuntoon (Keltikangas-Järvinen 1994).

Minäkuva määräytyy sisältäpäin ja on suhteellisen pysyvä. Se muotoutuu vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa samaistumisen ja peilisuhteen vaikutuksesta. Peilisuhteessa ympäristön suhtautuminen lapsen määrää lapsen suhteen itseensä, koska hänellä ei ikinä vaiheessa vielä ole kehittynyt vakaata käsitystä itsestään. Tämän vuoksi lapsi liittyy aikuisen antamat luonnehdinnat ominaisuuksiin ja toteuttaa niitä toiminnassaan olivatpa nämä negatiivisia tai positiivisia. Jos lapsi saa runsaasti positiivisia arvioiteja, minäkuva voi suoritustasosta riippumatta tulla myönteinen. (Keltikangas-Järvinen 1994.)

Itsetunnossa on kyse itsensä tiedostamisesta, tuntemisesta ja arvostamisesta. Itsetunnon vahva ihminen tunnistaa ja hyväksyy heikkoutensa ja vahvuutensa. Itsetuntoon liittyvät myös voimakkaat tunnetason subjektiiviset kokemukset. (Kangas 2003.)

Kykyä hallita omaa turhautumistaan voidaan kutsua impulssikontrolliksi. Se edellyttää omien tunteiden havaitsemista, tunnistamista ja käsittelemistä. Jos tällaista kykyä ei ole, lapsen ja nuoren tapa purkaa tunteensa johtaa ikävykyksiin. Tällaista aggression heikkoa hallintaa on selitelty eri teorioin. Dodge ja Coie (1987) erottavat reaktiivisen ja proaktiivisen aggression toisistaan.

Proaktiivisesti aggressiivinen käyttää väkivaltaa harkitusti. Tällöin aggressiivisuus on välineellistä ja vihamielistä. Nämä ”kylmäveriset” ovat usein laskelmoivia ihmisiä. He ovat oppineet uskomaan, että väkivalta on kannattava tapa saada tahtonsa läpi. Väkivaltainen toiminta on laskelmoitua, eikä siihen liity voimakkaita vihamielisiä tunteita. Proaktiivinen aggressio kulkee käsi kädessä epäsosiaalisen käyttäytymisen, kuten valehtelemisen, varastamisen ja uhkailun kanssa. On ehdotettu, että proaktiivinen aggressiivisuus on seurausta ylisallivasta, rajoittamiseen kykenemättömästä ympäristöstä. Proaktiivinen aktiivisuus lisää riskiä päätyä koulukiusaajaksi. (Cacciatore 2007; Dodge & Coie 1987; Vieremö 2006; Janhonen & Sarja 2011.)

Proaktiivisesti aggressiiviselta puuttuu siten kyky ymmärtää toimintansa seuraukset toiselle ihmiselle. Siten tällaisen ihmisen kyky kohdata toinen ihminen kunnioittavasti ja empaattisesti on puutteellinen. Sääntöjen seuraamisessa on toivomisen varaa, koska oma hyöty ja sen tavoittelemiseen sallitut keinot perustuvat laskelmointiin eivät yhteisiin sääntöihin.

Reaktiivisesti aggressiiviset ovat ”kuumakalleja”. Reaktiivinen aggressio on impulsiivista käyttäytymistä, jossa yksilö reagoi vihamielisesti uhkaan tai provokaatioon. Reaktiivisen aggression teoreettinen perusta on aggressio-frustraatio -hypoteesissa. Turhautuessaan yksilö räjähtää. Tällainen aggressio on suunnittelematonta ja kontrolloimatonta. Reaktiivisesti aggressiivisella henkilöllä on taipumus tulkita toisten ihmisten aikomukset vihamielisiksi. He eivät tarkoita, mitä suutuspäissään sanovat tai tekevät. He katuvat ja harmittelevat tekojaan jälkepäin. Heillä on tunteiden hallinnan ongelmia. Oletettavasti kova, uhkaava ja ennustamaton ympäristö johtaa nuoren reaktiivisiin tunteenpurkauksiin. Reaktiivinen aggressio on yhteydessä kiusatuksi joutumiseen. (Cacciatore 2007; Dodge & Coie 1987; Vieremö 2006; Janhonen & Sarja 2011.)

Myös reaktiivisesti aggressiiviselta puuttuu kyky ymmärtää omien impulsiivisten toimintansa seuraukset toisille ihmisille niin hetkellisesti kuin pitkällä tähtäimelläkin. Säännöt palautuvat reaktiivisesti aggressiivisen mieleen valitettavasti ”jälkijunassa”.

Toisen ihmisen kunnioittava kohtaaminen liittyy ihmisen empatiakykyyn. Empatia on määritelty kykyä ymmärtää toisen ihmisen tunnetilaa niin kuin se olisi oma. Tärkeää on muistaa ”niin kuin se olisi”. Empatiassa korostuu se, että toisen ihmisen tunnetilaan ei mennä

mukaan. Empatiolla on kognitiivinen, emotionaalinen, moraalinen ja käyttäytymisaspekti. Kognitiivinen aspekti liittyy kykyyn tunnistaa ja ymmärtää tunnetila. Emotionaalinen aspekti on kyky kokea ja jakaa toisen psykologinen tila tai sisäinen tunne. Moraalinen aspekti heijastaa sisäistä tahtoa, joka motivoi yksilöä toimimaan empaattisesti toista ihmistä kohtaan. Käyttäytymisaspekti osoittaa ihmisen kykyä olla kunnioittavassa vuorovaikutuksessa toisen kanssa siten, että osaa ilmaista empaattista ymmärrystä ja huolenpitoa toista kohtaan. (esim. Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005; Yu & Kirk 2009; Janhonen & Sarja 2011.)

Sosio-emotionaalinen eheys edellyttää, että ihminen voi hyvin ja omaa terveen minä-kuvan ja itsekäsityksen. Sosio-emotionaalinen eheys ilmenee yksilön käyttäytymisenä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Näitä ilmenemismuotoja ovat kyky hallita omia turhautumisen kokemuksiaan ja suhtautua empaattisesti kanssaihmissiin. Cohen (2006) ehdottaa myös, että sosiaalis-emotionaalisesti pätevä ihminen on onnellinen ihminen. Kun ihminen on onnellinen, hän osaa käsitellä myös pettymyksen ja surun tunteita, jotka ovat osa normaalia ihmisen elämää.

TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvailla sosiaalis-emotionaalisen eheyden ulottuvuuksien ilmenemistä ja niiden tukemista ja edistämistä ongelmien ilmetessä JOPO-oppilaiden kanssa työskennellessä oppitunneilla. Tutkimuksen tavoitteena on ideoida keinoja sosiaalis-emotionaalisen eheyden edistämiseen myös yleisemmin yläkoulussa.

Tutkimuskysymyksiksi määriteltiin

1. Millaisia sosiaalis-emotionaalisen eheyden ulottuvuuksia ilmenee JOPO-oppilaiden kanssa työskennellessä oppituntien aikana?
2. Miten ongelmien ilmetessä JOPO-oppilaan emotionaalista eheyttä tuetaan oppituntien aikana?

MENETELMÄT

Tutkimuksen lähestymistapa on laadullinen. Tutkimusaineisto perustuu opettajien ja oppilaiden videoimiin oppitunteihin (N=20). Osallistujien määrä vaihteli eri oppitunneilla. Kaikilla tunneilla oli läsnä vaihteleva määrä oppilaita (4–10). Lisäksi tunneille osallistuivat esimerkiksi opettajan työpari, vaihtelevasti aineenopettajia. Joillakin tunneilla oli läsnä myös yhdestä kahteen nuorisohjaajaa. Tutkimusaineisto kerättiin joustavan perusopetuskokeilun yhteydessä vuosina 2009–2010 (Janhonen & Sarja 2011). Kaikki tutkimukseen osallistujat olivat vapaaehtoisia ja kaikkien aineistojen käyttöön on osallistujien lupa.

Aineistot analysoitiin sisällön analyysillä kolmessa vaiheessa (esim. Edwards ym. 2009; Engeström 2004):

1. Etsittiin oppilaan puheessa tai käyttäytymisessä ilmenneitä ristiriitoja, joihin opettaja ja / tai JOPO-ohjaaja reagoivat. Näiden tilanteiden perusteella muodostettiin sosiaalis-emotionaalisen eheyden teemat eli ulottuvuudet, joita videoiduilla oppitunneilla ilmeni.
2. Seuraavaksi tarkasteltiin tarkemmin esiin nousseiden teemojen sisältö oppilaan käyttäytymisen ja opettajan ja / tai JOPO-ohjaajan oppilaan puheeseen tai toimintaan reagoimisen näkökulmasta.
3. Löydettyjä käyttäytymis- ja toimintamalleja selitettiin teoreettisesti. Tilanteiden tunnistamisessa ja niiden teoreettisessa selittämisessä hyödynnettiin käsitteen määrittelyssä esitettyjä emotionaalisen eheyden ulottuvuuksia.

PERUSKOULULAISEN SOSIAALIS-EMOTIONAA LISEN EHEYDEN TUKEMINEN JA EDISTÄMINEN OPPITUNNEILLA

Sääntöjen noudattaminen nousi keskeiseksi yksityksissä olevan nuoren oppimisen kohteeksi. Opettaja ja työpari joutuvat tarttumaan oppilaan toimintaan yhdessä luotujen sääntöjen noudattamatta jättämisen merkeissä monenlaisissa yhteyksissä. Useimmiten aikuiset joutuvat nimeämään säännön ja kuvaamaan sen noudattamista. Sääntöjen rikkominen liittyi epäsäännölliseen koulunkäyntiin, lukujärjestysten seuraamatta jättämiseen, kotiläksyjen laiminlyöntiin, kokeiden aikataulun unohtamiseen, kouluvälineiden unohtelemiseen milloin minnekin, mutta myös epäasialliseen käyttäytymisen ja hyvien tapojen noudattamatta jättämiseen. Seuraava lainaus videoaineistosta kuvaa esimerkinomaisesti, miten opettaja tarttui sääntöjen laiminlyöntiin luokkatilanteessa.

Oppilas 1 (Nukkuu pulpetilla. Vähän ajan kuluttua hän röyhtäilee.)

Opettaja: (Nimi) Nyt lopetat tuon.

Oppilas 1: Niinkun miks?

Opettaja: Se on hyvien tapojen vastaista. Se on ihan sama kuin, jos piereskelisit täällä. Nyt mennään näihin teidän suoritettaviin koulutehtäviin. Nyt sinäkin pysyt hereillä ja kuuntelet.

Oppilas 1: Sehän riittää vitoseen, että on täällä tunnilla.

Opettaja: Ei kyllä riitä. Läsnäolo ei osoita minkäänlaista osaaamista. Se on nelosen arvoista, jos täällä makaat, etkä osaa mitään. Joko teille alkaa pikku hiljaa valjeta, miksi te olette täällä. Luuletteko te, että me järjestetään teille näitä asioita, jopoa ja muuta. Te vaan tulette tänne, nukutte ja ette tee mitään. Luuletteko, että me tällä perusteella nostamme niitä numeroita.

Oppilas 2: Ei kai ne silleen nouse.

Opettaja: Ei niin nouse. Pitää tehdä töitä. Työntekoa ei ole se, että pimitetään joku terveystiedon koe ja sanotaan, että kun oltiin JOPO:ssa. Tiedättekö, mitä siitä seuraa?

Siitä seuraa se, että opettajille tulee semmonen kuva, että JOPO:ssa ne vaan laiskottelee. Ei ne numerot nouse silleen, että tulette JOPO: on ja numero pyörrähtää kutosesta seiskaan. Osa teistä on ottanut jo vähän vastuuta sillä tavalla, että on asettanut tavoitteekseen nostaa matikan numeroita kutosesta seiskaan. Tavoitteiden asettaminen on jo ensimmäinen askel vastuun ottamisessa. Seuraava askel on ryhtyä töihin.

Oppilas 1: Ei se sillä vastuun otolla se motivaatio nouse. Motivaatio on nolla.

Opettaja: Motivaatio nousee työtä tekemällä. Te tiedätte, että vaikka mopoa korjatessa asiasta innostuu sitä enemmän, mitä enemmän sitä alkaa ymmärtää. Sama se on kouluaineissa. Ensimmäinen asia on, että tiedätte ne JOPO päivät. OPO-kyllä tietää. Selvitäkää, jos ette tiedä. Seuraava vaihe on, että pitää olla ne kirjat mukana. Mitä opiskellaan täällä. Sovitaan, mitä otetaan tästä paketista. Sitten se, että tietää mitä kokeita ja ottaa ne esille. Tämä toimii vielä aika huonosti.

Terveys ja hyvä olo otettiin usein puheeksi sääntöjen ohella opettajan, työparin ja oppilaiden välisissä keskusteluissa. Opettaja ja hänen työparinsa näkökulmasta emotionaalinen integriteetti edellytti elämän perusasioiden olevan kunnossa. He ilmaisivat, että terveys ja hyvä olo ovat edellytys ongelmien asialliseen kohtaamiseen.

Seuraava esimerkki valottaa riittävän levon ja liikunnan keskinäistä vuorovaikutusta nuoren emotionaalisen integriteetin rakentamisessa. Keskeiseksi nousi kouluuyhteisön ja nuoren näkökulmien ristiriita. Oppilas koki opettajien omaan tunnilla nukkumiseensa tarttumisen itseensä kohdistuvana tympääntymisenä. Opettaja ja työpari korostavat, että asiaan tarttuminen oli osoitus välittämisestä eikä tympääntymisestä. Ote videonauhasta ilmentää näkökulmia.

Työpari: Miltä tuntuu olla kuuluisa. Sinusta oli hyvä kuva lehdesä. Sen mukaan ainakin nukkumiseen pitää kiinnittää huomiota. (Artikkelissa nuori kertoi viettävänsä yölläkin aikaa tietokoneella.)

Oppilas 3: Viime yönä nukuin ainakin 11 tuntia.

Opettaja: Nukut oppitunneilla. Siihen on kiinnitetty huomiota.

Työpari: Yleensäkin vapaa-ajan viettoon tulee kiinnittää huomiota. Mites sä liikut

Oppilas 3: Ainakin kävelen kaupunkiin... Ruvetkaa sponsoroimaan, niin alan harrastamaan motokrossia...

Opettaja: Se on yksi asia. Liikunta lisää unen tarvetta ja unen syvyyttä. Jos oot paljon tietokoneella, se haittaa. Väsymistä, väsyminen masentuneisuutta jne.

Opettaja: Oponkin kanssa jutellaan. Monella opettajalla on hirmu iso huoli siitä, että nukut tunneilla. Monet ihmiset välittää sinusta niin, että ovat oikeasti huolissaan sinusta.

Oppilas 3: Että huh, huh..

Opettaja: *Eikös tunnu hyvältä, että välittää. Eivät ajattele, että kohta heittävät ulos tunnilta. Vaan että ovat huolissaan.*

Oppilas 3: *Niin minä oon aatellu, että ajattelevat heittävänsä ulos mahdollisimman nopeesti.*

Opettaja: *Meidän koulussa ovat aidosti huolissaan... Nyt selvitetään. Sitten voidaan oikeasti ruveta miettimään, miten sinua autetaan ja tuetaan. Tietysti itse olet vastuussa, että asiat paranevat!*

Oppilaan diagnostisoitu sairaus voitiin joskus kokea pelkäksi ongelmakäyttäytymiseksi opettajien näkökulmasta. Seurauksena on saattanut olla oppilaan leimaaminen häiriköksi. JOPO-opettaja oli selvillä oppilaan diagnoosista (ADHD). Tällainen oppilas tarvitsee keskittyäkseen pallon tai jonkun muun asian, jota hän voi "näplätä". Kun asia aukaistiin oppitunnilla, se ei enää häirinnyt opettajia tai muita oppilaita. Oppilaan toiminta ei tämän jälkeen myöskään kiinnostanut oppilastovereita. Asianomaisen oppilaankaan ei enää tarvinnut "hävetä" omaa poikkeavaa toimintatapaansa. Asian nimeäminen julkisesti ja hyväksyminen kohensi "näplääjän" itsetuntoa. Seuraava esimerkki videoaineistosta valaisee käytäntöä.

Opettaja: *(Oppilas näplää punaista verkkoa ja toiminnallaan häiritsee ympärillä olevien oppilaiden keskittymistä. Opettaja kohdistaa sanansa näplääjälle.) Sinulla pitää ilmeisesti olla jotain näplättävää, että voit keskittyä. Anna kuitenkin mulle se verkko, tulee silppua. Auttaisko, jos annan sulle vaikka sinitarraa.*

Oppilas 4: *Ei se auta, on kokeiltu.*

Opettaja: *Auttaako tämä verkko sitten?*

Oppilas 4: *Kyllä se auttaa...*

Opettaja: *No, annan tämän takaisin. Mutta älä häiritse näpläämisellä muita tai myöskään silppua sitä verkkoa lattiale. Siitä tulee ikäviä roskia.*

Oppilas 4: *Jooooo...*

Heikko itsetunto ja minäkäsitys ovat seurausta oppilaan jatkuvista epäonnistumisen kokemuksista. Nämä ominaisuudet ilmenevät hyvin yksilöllisesti. Erimielisyyden esiintyessä nuoret käyttäytyvät epäasiallisesti tai välinpitämättömästi. Nuoren neuvottomuus ilmenee enemmän tai vähemmän aggressiivisena käyttäytymisenä (esimerkiksi kiroilu, uhoaminen tai uhkailu), välinpitämättömyytenä ("ihan sama", "en tiitä", "en osaa", "en jaksa", "ei huvita" jne.) tai toivottomuutena. Seuraavat esimerkit valaisevat asiaa.

Monet opettajien ja oppilaiden välisistä ristiriidoista alkavat sangen mitättömistä tapahtumista, joiden perusteella oppilas saa pysyvän leiman. Oppilas joutuu tavallaan "silmätikuksi" ja hän provosoitui helposti tilanteessa kuin tilanteessa. Tilanne synnytti opettajan / opettajien ja oppilaiden välille jännitteitä, jolloin perustuvaa laatua olevat ongelmat jäivät ratkaisematta. Monien samankaltaisten kokemusten seurauksena oppilaan itsetunto oli laskenut pysyvästi ja hän oli omaksunut itsestään käsityksen "luuserina", jonka ei enää kannattanutkaan pyrkiä muuttamaan ympäristön hänestä muovaamaa käsitystä.

JOPO-luokan opettaja ja hänen työparinsa pyrkivät etsimään asioihin rakentavia ratkaisuja tilanteiden laukaisemiseksi. Ensimmäisenä keinona ehdotettiin, että oppilas hoitaa itse asian opettajan kanssa. Näin hän otti vastuun teostaan, esitti anteeksipyyntöä, jonka toivottiin laukaisevan opettajan ja oppilaan välisiä jännitteitä. Sen jälkeen päästiin keskustelemaan oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä kysymyksistä. Useimmiten nämä liittyivät suorittamattomiin tentteihin, joita kutsuttiin rästitenteiksi.

Opettaja: *Mihin laitoit ne nelosvarotukset?*

Oppilas 5: *Tässä oli sovittu tehtävät ja ne on suoritettava. Voisinkun ilmoittaa asiasta. Mulle ei oo sanonu vitun paskaa.*

Opettaja: *Nyt käyttäydyt. Sinä et sano halaistua sanaa. Mietit käyttäytymistä.*

Oppilas 5: *Mulle ei ole sanonut halaistua sanaa. Viimeks eilen olin sen tunnilla.*

Oppilas 6: *Joo joo kyllä me jo älyttiin.*

Opettaja: *Sinulla ei ole kuin yksi sanakoe tekemättä.*

Oppilas 5: *Mulle ei oo sanonu halaistua sanaa.*

Opettaja: *Sinä voit ite kysyä ja opetella käyttäytymään rauhallisesti.*

Oppilas 5: *Oon yrittänyt tehdä kotitehtävät ja osallistua tunnilla. Viime kokeestakin sain seiskan. Yhestä kokeesta sain nelosen, kun rupes niin vituttamaan.*

Opettaja: *Siinä näät kehen se koskee*

Oppilas 5: *Ihan sama...*

Opettaja: *(Uhittelevalle) Onko sulla ollu välineet mukana?*

Oppilas 5: *On ne ollu.*

Opettaja: *Teillä on vielä kaksi sanakoetta englannissa. Niitähän voisi ruveta kättelemään. Parempi asenne on iso haaste sinulle... Ota pelkästään enkku... Mene ensi tunnin alussa kysymään, miten hoitelet tämän koehomman. Ensin hoidat sen sovittuun asian kuntoon, muuten on turha kysellä muustakaan.*

Oppilas 5: *Yritetään. En kyllä tajua, mitä se mulle huutaa.*

Toisinaan opettajan ja oppilaan välit olivat niin tulehtuneet, että oppilaan oma toiminta ei riittänyt jännitteiden laukaisemiseen. Työpari nosti esiin tarpeen kunnioittaa myös oppilaan näkökulmaa asiasta. Työpari ehdotti, että asiat tulee ratkaista "kolmikantaa" käyttäen. Seuraava esimerkki valaisee asiaa manipuloivasti.

Opettaja: *Tänään neljännellä tunnilla saamme tämän aineen opettajan paikalle.*

Oppilas 7: *Voi ei. Tappelin kanssa sen kanssa tunnilla. Uhkasi lyödä karttakepillä sormilla. Panin kädet pöydälle ja sanoin sen kun lyöt. Ei se lyönyt.*

Opettaja: *No se nyt on tämän opettajan ovelaa huumoria...*

Oppilas 7: *Huumoria?*

Työpari: *Ei se ole huumoria, jos sen oppilas kokee sen niin, ei se ole huumoria.*

Opettaja: *Tosi on. Tämä opettaja sanoo, että se on ovelaa huumoria. Mutta jos opettaja huutaa naama punasena tai oppilas kokee sen noin, niin se ei ole huumoria.*

Työpari: *Jos oppilas kokee sen noin, niin se pitää käsitellä kolmannen osapuolen läsnä ollessa. Siinä pitää olla kolmas ulkopuolinen, joka tekee huomioita. Joskus voi olla niin, että opetus ja opiskelu kärsivät näiden voimakkaiden tunteiden läsnä ollessa.*

Opettaja: *Näin me työskennellään. Päästään siihen, että ihmiset kohtaavat eikä roolit niin päästään eteenpäin. (Toiselle oppilaalle) Haluatko sinä kertoa, miten sinun tapauksessasi asiat ratkaistiin?*

Oppilas 8: *En halua tässä puhua niistä tilanteista, mutta on niistä ollut hyötyä.*

Opettaja: *Jos ne tapahtunut aineenopettajan kanssa, niin silloin ratkaistaan hänen ja oppilaan kanssa. Jos ne tapahtunut luokan ja opettajan kesken, niin ratkaistaan luokan ja opettajan kanssa. Tärkeää, että molemmat osapuolet ovat paikalla ja molempia osapuolia kuullaan.*

Toisinaan koulunkäynti ei nyt yleensäkiinnostanut, koska oppilaat eivät ymmärtäneet kyseisen asian tai oppiaineiden merkitystä omassa elämässään. Koulutulokset ovat kiinnostuksen puutteen vuoksi laskeneet, josta taas seurasi käsitys itsestä "luuserina". Siksi useimmat JOPO-oppilaat tarvitsevat aluksi runsaasti ulkoista kontrollia. Opettaja ja työpari joutuivat tarttumaan peruskysymyksiin oman työn vaikutuksesta oppimistuloksiin melko perustasolla yleisesti JOPO-tunneilla. Tämä ilmeni koko aineistossa, mutta oheinen esimerkki valottaa asiaa.

Oppilas 9: *Mihin ihmeeseen tarvitaan Kalevalaa?*

Opettaja: *Kalevala on meidän kansalliseepos. Se kuuluu yleisvistyykseen.*

Oppilas 9: *Minä en välitä vittuakaan. Kuinka moni työhön haun yhteydessä kysyy, mitä tiedät Kalevalasta?*

Opettaja: *Ehkä ei kysykään. Tässä yhteydessä kuitenkin valmis-
taudit kokeeseen, jossa voidaan kysyä Kalevalasta.*

Opettaja: *Katso nyt, naapuri (oppilas 8) on löytänyt nämä asiat kirjasta.*

Oppilas 9: *Se nyt on se.*

Opettaja: *Otat nyt kirjan käteen ja alat etsiä näitä juttuja siitä kirjasta. Sieltä ne löytyvät. Eivät ne lennä sinun päähäsi. Lopetat nyt möykkäämisen ja alat lukemaan, kirjaa. Sieltä ne asiat löytyvät.*

Sisäisen kontrollin puute ei ilmene vain aggressiivisena käyttäytymisenä. Toisinaan oppilas on vain menettänyt otteensa koulunkäyntiin toivottomuuden seurauksena. Yhden maahanmuuttajaoppilaan on-

gelmat liittyivät käsitteeseen "äidinkieli" ja sen opiskeluun. Erityisesti, kun tätä "äidinkieltä" piti ilmaista kirjallisissa tehtävissä. Oppilaalla ei ollut ongelmia suomen kielen puhumisessa tai ymmärtämisessä. Vain kirjoittamisessa oli joku lukko, joka piti aukaista. Opettajan avasi oppilaan näkemään asian uudesta näkökulmasta.

Oppilas 10: *Minä en ymmärrä, miksi kaikilla opettajilla on joku esse. Minä inhoon esseitä.*

Opettaja: *Kerro ihmeessä miksi? Esseessähan nimenomaan näkyy, mitä ihminen on oikeasti oppinut. Kun joutuu kirjoittamaan, mitä saa ite ajattelet asiasta. Silloin joudut näyttämään, mitä olet omaksunut.*

Oppilas 10: *Minä olen saanut nelosen kaikista. En ossoo kirjoittaa esseitä.*

Opettaja: *Minäpä neuvon sulle. Tuolta saat konseptipaperia, laitat siihen ranskalaisilla viivoilla niitä asioita, joita halusit kertoa. Sitten rupeet kirjoittamaan vastausta eli esseetä ja aina katot sieltä. Samalla, kun kirjoitat, sulle tulee mieleen jotain uusia asioita ja sitten lisää sieltä. Mikä se aihe on?*

Oppilas 10: *Mikä on äidinkielen merkitys yksilölle ja kansakunnalle? Mitä äidinkieli sinulle merkitsee?*

Opettaja: *Sullahan on hyvin tietoa siitä, koska sulla on suvussa eri äidinkieltä puhuvia. Tiedät kyllä, mikä sen merkitys on. Voit lähteä omasta itsestäsi.*

Oppilas 10: *Mutta ope, tässä on semmoinen kysymys, että äidinkieli sinulle merkitsee. Siitä on pakko saada piste, koska jokaisella on oma vastaus siihen.*

Opettaja: *Terävä huomio, terävä huomio!*

Vaikeassa tilanteessa oppilasta voi tukea tulkitsemalla hänen tunnetilansa ("sulla on varmaan hankalaa", "nyt rauhoitunut"). Tunteiden nimeäminen kunnioittavassa hengessä auttaa oppilasta ymmärtämään vaikeaksi koettu tilanne uudesta näkökulmasta. Tällaisessakin tilanteessa kuuntele, läsnäolo ja neuvottelu johtivat ennen pitkää tulokseen.

POHDINTAA

Mielenkiintoista oli, että tässä aineistossa eli näillä videoituilla oppitunneilla ei noussut esiin lainkaan oppilaiden keskinäisiä ristiriitoja. Tämä oli jossain määrin yllättävää, koska kiusaamistapauksista keskustellaan mediassa nykyisin runsaasti. Oppilaiden ongelmat, joihin opettaja ja työpari tarttuivat, liittyivät oppilaan poissaoloihin, oppitunnilla käyttäytymiseen ja näistä syntyneisiin koulutehtävien laiminlyönteihin. Näissä yhteyksissä opettajan ja työparin toiminta liittyi oppilaiden sosiaalis-emotionaalisen eheyden tukemiseen.

Analyysin perusteella JOPO-luokkien päivät alkoivat aina oppilaan hyvinvointiin liittyvillä kysymyksillä "Miten voit, miten olet nukkunut ja mitä olet syönyt aamupalaksi?" Toisinaan opettaja kuvasi omia aamurutiineitaan virittääkseen oppilaiden ajatuksia ja avatakseen keskustelua. Opettajan lähestymistapa oli samansuuntainen useiden tutkimustulosten kanssa.

Terveet elintavat ovat selkeästi yhteydessä lasten ja nuorten käyttäytymiseen ja suorituskykyyn sekä koulumenestykseen. Tutkimusten mukaan (Paavonen ym. 2010; Dewald ym. 2010) lasten unen määrällä ja laadulla on yhteys kognitiiviseen suoriutumiseen ja myös koulutuloksiin. Paitsi koulusuorituksiin, unen laadulla ja määrällä on todettu olevan yhteys myös koulumotivaatioon (Meijer & Wittenboer 2004).

Opettaja kiinnitti huomiota myös aamuruokailuun. Kansainväliset tutkimukset liittävät ravinnon useimmiten köyhyyteen. Eli köyhillä oppilailla ravinnon määrä on vähäinen ja laatu heikko, koska perheillä ei ole varaa terveelliseen ravintoon. Tämä vaikuttaa merkittävästi lasten koulusuoriutumiseen. (esim. Acham ym. 2012.) Joissakin lähteissä korostetaan, että huono ravitsemustilanne ei suinkaan aina liity köyhyyteen. Nykykäsityksen mukaan myös hyvinvoivien perheiden lapsilla on virheellisiä ravintotottumuksia. (Hilderbrandt 2010; Eriksson 2011.)

Sääntöjen noudattaminen oli ongelma kaikille JOPO-oppilaille. Heikko minä-kuva ja itsekäsitys ilmenevät esimerkiksi sisäisen kontrollin puutteena. Sisäisen kontrollin kehittyminen edellyttää aluksi tiukkaa ulkoista kontrollia. (Keltikangas-Järvinen 1994; Kangas 2003.) Opettaja ja työpari pitivät tiukasti kiinni toimintaa ohjaavista, sovitusta säännöistä.

Tämän videoaineiston analyysin perusteella oppilaiden aggressiivisuus ilmeni lähinnä reaktiivisena aggressiivisuutena. Käytännössä toiminta oli impulsiivista ja harkitsematonta. (Dodge & Coie 1987; Cacciatore 2007.) Tässä aineistossa oppilaille käyttäytymissäännöt palautuivat mieleen vasta, kun opettaja tai työpari palautti asian mieleen.

”Luuserin” itsekäsityksen ja minä-kuvan kohottamiseen näytti parhaiten toimivan keino, jossa opettaja ilmaisi selvästi oppilaan pystyvän paljon parempaan suoritukseen, mitä hän itse oletti ja vaati itseltään. Tämä toimintamalli pohjaa Weinerin (Weiner 2000, 2004) attribuutioteoriaan. Weinerin (2000, 2004) attribuutioteorian mukaan alisuoriutuvaa oppilasta kohtaan ei saa osoittaa liikaa ymmärtämystä. Sitä vastoin häntä pitää ohjata asiallisesti ja vaatia häntä käyttämään olemassa olevia kykyjään.

Oppilaan diagnostisoitu sairaus voitiin joskus kokea pelkäksi ongelmakäyttäytymiseksi opettajien näkökulmasta. Asimerkiksi ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) on sairaus, jota sairastava voidaan käyttäytymisensä vuoksi leimata häiriköksi ja valehtelijaksi niin koulussa kuin sen ulkopuolellakin. Kyseistä ongelmaa potevan nuoren on helpompi keskittyä esimerkiksi oppituntien aikana, jos hän käyttää keskittymisensä jotakin konkreettista apuvälinettä. (Michelsson ym. 2003; Savelius & Närhi 2002.) Videoilla esiintyvä opettaja oli selvillä oppilaan ongelmasta ja sen hoidosta ja selvitti ongelman oppilaan kanssa, kuten asiaan kuuluu.

Opettajan ja työparin toiminta edustivat kaikissa yhteyksissä oppilaiden kunnioittamista ja myös asiallisen kielenkäytön ja käytöksen edellyttäminen oppilaalta. Vuorovaikutuksessa painoutuivat asioiden nimeäminen eli yhteisen kohteen löytäminen, sen selittäminen ja

vaihtoehtojen, rakentavien ratkaisujen etsiminen opettajan (ja / tai työparin) ja oppilaiden yhteistyössä toistensa näkökulmia kunnioittaen.

Nämä piirteet ovat keskeisiä dialogisessa (Janhonen & Sarja 2000), uudistavassa (Sarja & Janhonen 2009), neuvottelevassa (Jokinen 2001) ja kunnioittavassa vuorovaikutuksessa. Tällaisen keskustelun aloittaminen ja ylläpitäminen edellyttää ”auktoriteettihenkilöltä” kykyä sosiaalis-emotionaaliseen kanssakäymiseen omassa yhteisössään. Nämä nuoret kaipasivat ohjausta omien taitojensa kehittelyyn.

Tämä pienimuotoinen tutkimus kuvaa luonnollisesti luokkayhteisössä toimimista tässä videoidussa aineistossa. Opettajan ja hänen työparinsa toiminta oli perusteltavissa aikaisempiin tutkimuksiin, joten toimintatapoja voinee suositella koulussa yleisesti käyttöönotettaviksi.

KIRJOITTAJA

Sirpa Janhonen

THT, Professori Emerita

Oulun yliopisto, Terveystieteiden laitos, hoitotiede

Olen työskennellyt Merja Nikkosen työtoverina silloisella hoitotieteen ja terveystieteiden laitoksella Oulun yliopistossa. Kirjoitimme esimerkiksi yhteisen artikkelin Merja Nikkosen väitöskirjaan. Merja Nikkosen väitöskirjan valmistuttua teimme yhteistyötä usean väitöskirjatyön ohjauksessa. Osassa yhteistyö keskittyi mielen terveystyöhön ja osassa etnograafiseen lähestymistapaan. Nämä väitöskirjatyöt koostuivat yhteenveto-osasta ja kansainvälisissä lehdissä julkaistuista artikkeleista. Siten useat väitöskirja-artikkelit olivat opiskelijan, Merja Nikkosen ja minun yhteisartikkeleita.

Järjestimme yhdessä ”Etnografinen lähestymistapa hoitotieteellisessä tutkimuksessa” -kurssin hoitotieteen jatkokoulutettaville. Kurssin ulkomaisena asiantuntijana toimi Ewa Pilhammar-Andersson, Ruotsista. Olemme toimittaneet yhdessä myös teoksen: Sirpa Janhonen & Merja Nikkonen (toim.) ”Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä.” Helsinki: WSOY. Teoksesta on otettu uusintapainos.

Kun Merja Nikkonen siirtyi Kuopion yliopistoon, läheinen yhteistyö ja yhteiskirjoittaminen päättyi. Tämän jälkeen olemme olleet vapaita toimimaan asiantuntijoina (esitarkastajina, vastaväittäjinä) toistemme ohjaamissa opinnäytetöissä. Arvostan Merjan asiantuntijuuden mielen-terveystyön tutkijana ja opettajana sekä etnografinen ja yleisemminkin laadullisen lähestymistavan asiantuntijana todella korkealle. On ollut suuri ilo ja kunnia saada työskennellä hänen yhteistyökumppaninaan.

Lähteet

Acham, H., Kikafunda, JK., Malde, MK., Oldewage-Theron, WH. & Abdulkadir, AE. 2012. Breakfast, midday meals and academic achievement in rural primary schools in Uganda: Implications for education and school health policy. *Citation: Food & Nutrition Research* 2012, 56: 11217, 1-12.

Bar-On, R. 2005. The impact of emotional-social intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education* 23(2), 41-61.

Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Opetusmateriaalia kouluille. Helsinki: Opetushallitus.

Cohen, J. 2006. Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review* 76(2), 201-237.

Dewald, JF., Meijer, AM., Oort, FJ., Kerkhof, GA. & Bögels, SM. 2010. The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review. *Sleep Medicine Reviews* 14, 179-189.

Dodge, KA., & Coie, JD. 1987. Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology* 53(6), 1146-1158.

Edwards, A., Lunt, I. & Stamou, E. 2010. Inter-professional work and expertise: new roles at the boundaries of schools. *British Educational Research Journal* 36(1), 27-45.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Eriksson, K. (reviewd articles) 2011. Research Nutrition & School Performance. *Research on Nutrition & School Performance/Livestrong.com*. www.livestrong.com/article/389438-research-on-nutrition-school-performance/

Hildenbrandt, J. 2010. Link between nutrition and academic performance. www.jenny-hildenbrandt.suite101.com/link-between-nutrition-and-academic-performance-a278743/

Janhonen, S. & Sarja, A. 2000. A data analysis method for evaluating dialogical learning. *Nurse Education Today* 20, 106-115.

Janhonen, S. & Sarja, A. 2011. Monta tapaa tukea. Yhteistyömuotoja yläkoululaisen elämänhallinnan kehittämiseen. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:17.

Janhonen, S. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2005. Empatiakyky, hoito ja huolenpito ammatissa. Teoksessa S. Janhonen & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY, 105-108.

Jokinen, K. 2001. Koulu neuvoteltavana. *Nuorisotutkimus* 4, 3-16.

Kallio, M. & McDowell, H. 2004. Nuoret ja mielenterveys. <http://www.helsinki.fi/home/korvela/vanha/opetus/perhekasvatus/Pienryma-tyot/>

Kangas, A. 2003. Ymmärryksen etsintää oppimisongelmien kohtaamiseen: teoreettista tulkintaa ja käytännön havaintoja oppimisvaikeuksien ilmene- misessä, luonteesta ja auttamismahdollisuuksista. Kokkola: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Kurhila, A., Leinonen, L., Lempiäinen, P., Miettinen, M., Rinne, M. & Ruhanen, A. 1998. Mentorin abc nuoren ohjaajalle. Mannerheimin lastensuojelu- liitto. Nuori-Youth projekti.

Meijer, AM. & Wittenboer, GLH. 2004. The joint contribution of sleep, intelligence and motivation to school performance. *Personal and Individual Differences* 37, 95-106.

Michelson, K., Miettinen, K., Saresma, U. & Virtanen, P. 2003. ADHD nuori- la ja aikuisilla. Juva: WS Bookwell Oy.

Paavonen, EJ., Räikkönen, K., Pesonen, A-K., Lähti, J., Komsu, N., Heinonen, K., Järvenpää, A-L., Strandberg, T., Kajantie, E. & Porkka-Heiskanen, T. 2010. Sleep quality and cognitive performance in 8-year-old children. *Sleep Medicine* 11, 386-392.

Sarja, A. & Janhonen, S. 2009. Methodological reflection: supervisory discourse and practice based learning. *Teaching in higher education* 14(6): 619-630.

Savelius, A. & Närhi, V. 2002. Tarkkaavaisuushäiriöinen oppilas yläasteella – merkit palkitsevat edelleen. *NMI-Bulletin* 12(4), 12-19.

Vieremö, V. 2006. Aggressio ja aggressiivisuus. *Tieteessä tapahtuu* 3, 18-22.

Weiner, B. 2000. Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review* 12(1), 1-14.

Weiner, B. 2004. Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. In DM. McInerney & S. Van Etten (eds.) *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 13-29.

Yy, J. & Kirk, M. 2009. Evaluation of Empathy measurement tools in nursing: systematic review. *Journal of Advanced Nursing* 65(9), 1790-1806.