

Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 8  
Helsinki Studies in Education, number 8

**Silja Kukkoaho**

**Näkymätöntä näkyväksi  
-Ujon oppilaan kohtaaminen yläkoulussa**

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston auditoriossa 107,  
Siltavuorenpenger 3 A, perjantaina 16. kesäkuuta 2017 klo 12.

Helsinki 2017

**Esitarkastajat**

Professori Marja-Kristiina Lerkkanen, Jyväskylän yliopisto

Emeritaprofessori Marjatta Vanhalakka-Ruoho, Itä-Suomen yliopisto

Dosentti Jari Eskola, Tampereen yliopisto

**Kustos**

Professori Erja Syrjäläinen, Helsingin yliopisto

**Ohjaaja**

Emeritaprofessori Terttu Tuomi-Gröhn, Helsingin yliopisto

**Vastaväittäjä**

Emeritaprofessori Anneli Lauriala, Lapin yliopisto

**Kannen kuva**

Linda Iljama

Kaisa Leskinen

© Silja Kukkoaho

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-3219-2 (nid.)

ISBN 978-951-51-3220-8 (pdf)

*Omistettu Äidilleni, jolta olen saanut syntymälahjaksi  
pohjattoman ja uskaliaan uteliaisuuden,  
ja Isälleni, jolta olen perinyt määrätietoisen sitkeyden.*





**Silja Kukkoaho**

### **Näkymätöntä näkyväksi**

- Ujon oppilaan kohtaaminen yläkoulussa

---

#### **Tiivistelmä**

Opettajan tehtävä peruskoulussa vaatii moninaista, kokonaisvaltaisesti oppilaita kohtaavaa osaamista. Taitava opettaja opettaa, kasvattaa ja arvioi oppilasta yksilöllisesti pyrkien oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon oppilaiden välillä. Tämä ei välttämättä aina onnistu. Jos opetusryhmä on suuri tai haasteellinen, saattavat esimerkiksi ujut oppilaat jäädä taka-alalle. Koska jokaisesta luokkahuoneesta löytyy ujoja oppilaita, tutkimukseni tavoitteena on tuoda näkyviin ujoutta ilmiönä, opettajien ja oppilaiden henkilökohtaisena kokemuksena kouluympäristössä. Näiden kokemusten ymmärtäminen lisää tasa-arvoa oppilaiden välillä ja opettajan taitoa kohdata erilainen oppija erilaisin pedagogisin teoin ja toimintavoin. Ymmärrys ja tieto ujoudesta voivat kehittää opettajan kykyä ohjata toisia oppilaita erilaisuutta salliviksi ja tukea näin opiskelua ja hyvinvointia koulussa. Tämän tutkimuksen tuomaa tietoa voidaan soveltaa myös muissa ammateissa, joissa tarvitaan kykyä kohdata ujoja ja vetäytyviä ihmisiä ymmärtävällä ja työroolin velvoittamalla tavalla.

Tutkimus on luonteeltaan laadullista tapaustutkimusta, ja se toteutettiin yläkoulussa. Lähestymistapa aineiston keruussa ja sen analyysissä oli narratiivinen. Tutkimus rakentui kolmiosaiseksi, joissa jokaisessa on oma teoreettinen viitekehysensä. Ensimmäisessä vaiheessa rakennettiin käsitystä ujouden ilmiöstä kouluympäristössä temperamenttiedon ja aineenopettajien narratiivisen ryhmähaastatteluaineiston avulla. Aineenopettajien kuvailivat oppilaan ujoutta muukalaisuutena yhteisössään: sosiaalisen toiminnan toisenlaisuutena ja ujon kohtaamattomuuden kokemuksena. Yhteisö voi olla haavoittava eli ujoutta sisäisesti ja kokemuksellisesti lisäävä sekä ulkoista näkyvyyttä voimistava. Toisenlaisuutta hyväksyvä yhteisö puolestaan vähentää ujoutta sisäisesti ja kokemuksellisesti sekä ulkoisesti havaittavana ominaisuutena.

Toisessa osassa tutkimusta tarkasteltiin erityisesti oppilaisiin kohdistuvaa välittävän huolehtimisen etiikkaa ja ominaisuuksia sekä kohtaamisen käsitettä. Näiden seurauksena pedagogisen kohtaamisen käsite tarkentui. Osiossa palattiin aineenopettajien ryhmähaastatteluaineistoon, josta tutkittiin kohtaamistilanteita

sekä niissä käytettyjä pedagogisia tekoja. Opettajat kohtasivat ujon oppilaansa tulkitseamalla kehonkieltä, luomalla turvallisuutta ja sensitiivisyyttä sekä soveltamalla koulun normeja luovasti.

Tutkimuksen kolmannessa osassa ujoutta tutkittiin eläytymismenetelmällä ujon ja tämän kanssa työskentelevän oppilaan näkökulmasta kotitalousopetusryhmässä. Koska eläytymiskertomusten analysointitavat olivat narratiiviset, tähän osioon sisältyi keskeisesti kertomuksellisuuden tiedonkäsityksen teoriaa. Eläytymiskertomuksissa ujon näkökulman valinneet oppilaat kuvailivat uutta sosiaalista tilannetta pelottavaksi ja omaa sosiaalista toimintaansa erilaiseksi, mikä johti joko toiseuden rakentumiseen tai purkautumiseen ryhmätyöskentelyssä. Ujouteen liitetty puhumattomuus esiintyi kielteisenä ja kiusallisena asiana ja teki oppilaiden olon epävarmaksi ja vaikeutti yhteistyötä kotitalousluokassa. Eiujojen ja ujojen välille saattoi myös syntyä vertaiskohtaamista: sensitiivistä oppilaskaveriin suhtautumista puheessa ja toiminnassa. Tällainen ryhmän tuki myötävaikutti ujouden häviämiseen, ujon kykyyn osallistua ryhmätyöskentelyyn ja myönteisen, hyvän yhteistyön muodostumiseen. Vastaavasti jos ujo ei tullut kohdatuksi oppilaskavereidensa taholta tai hän itse suhtautui ennakkoluuloisesti toisiin, yhteistyö kotitalousryhmässä ontui ja oli kielteissävytteistä.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajien pedagogisia kysymyksiä ja kokemuksia tarkastelemalla voidaan kouluissa edistää eettistä ja empaattista opettaja-oppilas- ja oppilas-oppilas-kohtaamista. Myös opettajien temperamenttitiedon kartuttaminen ja koulun arvoista ponnistavien kasvatus- ja opetustavoitteiden säännöllinen käsitteleminen kohentaisi kohtaamistaitoja. Tulokset viittasivat lisäksi oppilaiden kohtaamis- ja yhteistyötaitojen kehittämistarpeeseen uuden opetussuunnitelman oppilastoimijuuden toteuttamiseksi myös muissa yhteyksissä kuin kotitalousopetuksessa.

---

*Avainsanat:* ujous, välittävä kohtaaminen, oppilaiden vuorovaikutus, pedagogiset teot, narratiivinen ryhmähaastattelu, eläytymismenetelmä, kotitalousopetus

Silja Kukkoaho

**From invisible to visible**

- Encountering shy students in the context of secondary school

---

**Abstract**

The pedagogical work of a teacher in an upper comprehensive school contains diverse elements, such as educating the students, evaluating their performances, and teaching subject-related matters. All students must be treated and evaluated in an equal and conscientious manner. However, paying attention to the individuality and uniqueness of each student is a challenging task. In some cases, a few of the students may turn out to be invisible, especially the shy ones. That might occur if the learning group is large or challenging. The aim of this research is to explore shyness as it is reflected through both students' and teachers' personal experiences, to better understand shyness as a phenomenon in the school context. The increased awareness of shyness and its interaction in the classroom can strengthen the skills to encounter both shy and variously dissimilar students with multiple pedagogical procedures. If the awareness of shyness has come to a teacher's attention, she or he could also contribute to the students' reciprocal dignity in diversities. The fact is that timid students can be found in every classroom. Hence the results carried out by this study can also be applied to other professions, including knowledge of human nature.

This research is a qualitative case study and its approach is narrative. The study was carried out in three phases. Temperament theory, the concept of pedagogical encountering, and knowledge of the pedagogical relationship were applied throughout the research. The data was collected at two comprehensive schools in Southern Finland and among several informant groups including subject teachers and students from the 9th grade. The methods used are narrative focus- group interviews for subject teachers and empathy based writing assignments for the 9<sup>th</sup> graders. As a result of the narrative focus-group interview, two main aspects were extracted. Firstly, the phenomenon of shyness in subject teachers' experiences appeared as otherness in the social behavior of a shy student and as a lack of him/her being encountered by others, and by teaching arrangements. Secondly, the school community appeared to be either a promoting or wounding environment for the shy student over time.



The next phase of this study presented the ethical nature of caring for and about students. It explored the data of the teacher's focus group interviews anew for finding pedagogical acts and procedures, the purpose of which the teachers had employed it. The aim was to promote the shy students in order to reach the curriculum targets in certain circumstances. The promoting acts of the teachers were: reading body language, treating the student tactfully and sensitively, protecting them from harm or shameful situations, and operating against the school norms.

The third phase of this study focused on clarifying what interaction, as a shy student or with a shy one, in the home-economics classroom is like. The outcomes proved the new social situation to be intimidating for the shy students in a new group. They also described their social behavior as being distinct in that position. The aforementioned aroused diversity between the students or, alternatively, was defused. Absent dialogue inhering in shyness was considered unpleasant and as hindering the fluent teamwork. If the shy student positioned the others as having unpredictable behavior, or was not encountered by others, she/he turned out to feel loneliness and unhappiness afterwards. The groupmates also felt frustration and were displeased. On the contrary, if the shy one was encountered in an emphatic manner and, as a result, participated in teamwork, despite being highly tense, the otherness was displaced with cooperation.

The results suggest that schools should routinely maintain a conversation of the questions and challenges confronted by teachers as well as the ethical grounds and values of pedagogical work. Also knowledge of temperament is proposed to be increased for pre- and in-service teacher training. Furthermore, improving the skills of the students in interaction is also in focus now when the National Curriculum presumes the agency of students not merely in home economics, but in all school subjects and activities.

---

*Keywords:* shyness, pedagogical encountering, interaction of students, pedagogical acts, narrative focus group interview, empathy based method, home economics

# Kiitokset

Haave jatko-opinnoista syttyi jo nuorena gradu-opiskelijana; itsenäinen lukeminen ja kirjoittaminen kiehtoivat. Perhe-elämä vei kuitenkin silloin mennessään. Haaveen toteutuminen neljännesvuosisadan peruskoulun kotitalousopettajuuden jälkeen sekä sen lomassa on ollut onnellista. Onnellisuus haasteellisessa elämäntilanteessa on armollista ja etuoikeutettua. Lähdin tähän elämänvaiheeseen hyvin harkiten, mutta samalla ajattelun ruosteisten rattaiden verkkaisesta käyntiin pyörähtämisestä nauttien. Syventymien uuteen ja kiinnostavaan on merkinnyt minulle rauhan maailmaa: hallittavaa ja ennustettavaa. Yksi suurimmista löydöistäni on ollut ymmärtää konkreettisesti opettajan työn eettisyys ja käsittää oppilaan kohtaamisen oppiaineen sisältöopetusta arvokkaammaksi.

Lämpimämmät kiitokseni omistan ohjaajilleni professori Erja Syrjäläiselle ja emeritaprofessori Terttu Tuomi-Gröhnille. Ilman teitä ei työtäni olisi. Terttu, tinkimätön suorutesi, elämänymmärryksesi, huumorintajusi ja huomattava ohjaajakokemuksesi auttoivat aina neuvoa tarvitessani. Olit läsnä tiukimman haasteen ohittamisessa ja myös Erjan ollessa kiinni muissa työtehtävissä. Erja, sydämellinen älykkyytesi ja lämpösi, kohtaamisen kykysi ja syvä pedagogiikan tuntemuksesi ovat olleet korvaamattomia. Kiitän sinua rohkeudestasi lähteä luotusaamaan yllättäen tutkimusaiheittani. Kärsivällisyytesi ja luottamuksesi ovat koskettaneet. Kiitän myös professori Päivi Palojokea, hän antoi työlleni hahmon. Muutamat hänen neuvoistaan opiskeluiden alkuvaiheessa kantoivat koko matkan. Käsikirjoitukseni esitarkastajat, dosentti Jari Eskola, professori Marja-Kristiina Lerkkanen ja emeritaprofessori Marjatta Vanhalakka-Ruoho, antoivat arvokasta palautetta, kiitos heille merkittävästä työstään hyväkseni.

Seminaaritapaamiset ovat olleet virstanpylväitä ja kutsu ajatella eri tavalla. Ryhmämme jäsenet ovat vertaansa vailla kannustavassa positiivisuudessaan. Kiitos teille: Milla, Sanna, Eva ja Hanna. Jaana, Kristi ja Meng, teidän kanssanne olen jakanut lukuisia ajatuksia ja uusia näkökulmia tutkimuksesta myös öiden lyhyinä tunteina. Kiitos ilosta ja yhteisestä naurusta! Sielunsisareni Leena Isosomppi ja Pauliina Kronqvist, teille tutkimus on arkipäivää, ja kiinnostuksenne työtäni kohtaan ja konkreettiset neuvonne ovat olleet ratkaisevan tärkeitä. Teillä kummallakin on lisäksi harvinainen kyky saada lähellänne olevan luottamaan kykyihinsä. Olen rikastunut lukemattomista syvistä keskusteluistamme ja levännyt sydämellisessä ystävytydessänne.

Kiitän myös tutkimukseeni osallistuneita opettajia ja oppilaita. Sain avustuksellanne hyvän ja kattavan aineiston. Väitöskirjan kirjoittaminen ei olisi ollut mahdollista ilman Elli Sunisen ja Rachel Trobergin rahastoa. Kiitän saamastani ta-

loudellisesta tuesta. Väitöskirjani ei olisi konkretisoitunut myöskään ilman Mi-  
kael Kivelän apua tallennusvälineiden ja tietokoneohjelmien haltuunotossa. Mi-  
kael, arvostan kykyäsi olla kärsivällinen ja täysin toiselle ihmiselle läsnä sekä  
tapaasi pukea arkipäiväisiä asioita terävään huumoriin.

Työelämästä välillä kokopäiväiseen opiskeluun irrottautuminen paljasti sukulais-  
ja ystävyys-suhteiden ensiarvoisen merkityksen eli kaiken sen, mikä elämässä on  
tärkeintä. Kirsi, vaikka elämäsi katkesi jatkuen ikuisuuteen, lupasit istua väitös-  
päivänäni parhaimmilla paikoilla, mitkä ne sitten lienevätkään. Kiitos läheiseni  
ja sukulaiseni, kiitos rakkaat ystäväni, erityisesti Tuija, Paula, Heidi, Sirpa ja  
sisareni Katja! Piditte minut arjessa kiinni estäen uppoutumista liian syvälle  
tutkimuksen syövereihin. Kannustitte aina työni loppuun asti.

Tämä väitöskirja on omistettu vanhemmilleni, opintovuosieni aikana poisnuoku-  
neelle äidilleni Anja Olsbolle ja isälleni Paavo Olsbolle. Lapsuudenkodissani  
arvostettiin ja kannustettiin sekä opiskeluun että käden taitoihin. Kodin perintö-  
nä kasvoin ymmärrykseen ihmisen arvosta hänen taustastaan riippumatta. Nämä  
arvostukset välittyivät myös tässä väitöskirjassa. Lapseni Eda-Lotta ja Martti,  
rakkaimpani, tämä kirja on myös teille.

Aurinkoisena päivänä Vantaalla 13.5.2017

Silja Kukkoaho



# SISÄLLYSLUETTELO

## JOHDANTO: UJON OPPILAAK ARVOITUS

## OSA 1 UJO OPPILAS: KOHDATTU VAI MUUKALAINEN?

<b>1. UJOUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ.....</b>	<b>9</b>
1.1 TEMPERAMENTTI JA PERSOONALLISUUS.....	9
1.2. UJOUS .....	10
1.3 UJouden KOKEMISEN VOIMAKKUUS JA SEN KONTEKSTISIDONNAISUUS.....	12
1.3.1 Itsesääätely ja ympäristö.....	12
1.3.2 Turvallisen ympäristön yhteys ujouteen .....	13
1.3.3 Ujous sukupuolisidonnaisena roolina kotitalousluokassa .....	14
1.3.4 Ujous sosiaalisesti neuvoteltuna roolina.....	16
1.4 UJouden HUOMIOIMINEN KOULUYMPÄRISTÖSSÄ .....	17
1.4.1 Kulttuurin vaikutus ujouteen.....	17
1.4.2 Ujous ja koulukulttuurissa vallitsevat arvostukset .....	19
1.4.3 Ujon oppilaan tukeminen vuorovaikutustilanteessa.....	21
1.4.4 Vuorovaikutuksen emotionaalisuus ja kasvatushaasteet kotitalousluokassa .....	23
<b>2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>25</b>
2.1 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET .....	25
2.2 TUTKIMUSPROSESSIN METODOLOGISET VALINNAT .....	26
2.2.1 Laadullinen tapaustutkimus ja narratiivinen ote tutkimuksessa .....	26
2.2.2 Tutkimuskysymykset ja niiden muotoutuminen .....	27
2.3 TUTKIMUSAINEISTO .....	28
2.4 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	29
2.4.1 Peruskoulun aineenopettajien narratiivinen ryhmähaastattelu .....	29
2.4.2 Eläytymismenetelmä oppilaiden kertomusten keräämistäpana.....	30
2.5 TUTKIMUSVAIHEET.....	31

### **3. MILLAISTA ON UJOUS YLÄKOULUYMPÄRISTÖSSÄ AINEENOPETTAJIEN KUVAAMANA?. 33**

3.1 AINEENOPETTAJIEN NARRATIIVINEN RYHMÄHAASTATTELU .....	34
3.1.1 Ryhmähaastattelumenetelmän ja tarinan kertomisen yhdistäminen .....	34
3.1.2 Aineenopettajien narratiivisen ryhmähaastattelun piirteet .....	36
3.2 RYHMÄHAASTATTELUAINEISTON SISÄLLÖNANALYYSI .....	37
3.3 NARRATIIVISEN RYHMÄHAASTATTELUN TULOSTEN MUOTOUTUMINEN .....	40
3.3.1 Alkuperäisilmaisuihin alaluokiksi .....	40
3.3.2 Alaluokkakäsitteistä yläluokiksi .....	56
3.3.3 Pääteemat: muukalaisuutta yhteisössään ja yhteisö tukee tai haavoittaa .....	58
3.4 YHTEENVETO AINEENOPETTAJIEN RYHMÄHAASTATTELUN TULOISTA .....	59
3.4.1 Muukalaisuus on erilaisuutta toisiin verrattuna .....	60
3.4.2 Myönteinen vuorovaikutus rohkaisee ujoa .....	62
3.4.3 Haavoittava yhteisö aiheuttaa epävarmuutta ujoissa .....	63
3.4.4 Yhteisön tuki kehittää luottamusta ujoissa .....	64
3.4.5 Muukalaisuus on muutosta ujon toiminnassa .....	64
3.4.6 Pedagogisen kohtaamisen ja ujouden määritelmät .....	65

## **OSA 2 VÄLITTÄVÄ KOHTAAMINEN OPETTAJUudessa.....67**

### **4. VÄLITTÄVÄ KOHTAAMINEN PEDAGOGISESSA SUHTEESSA .....69**

4.1 PEDAGOGINEN SUHDE: KOHTAAMISEN PERUSTA .....	70
4.2 KOHTAAMINEN, PEDAGOGISET TEOT JA TOIMINTATAVAT .....	74
4.3 PEDAGOGINEN, REFLEKTIIVINEN AJATTELU OSANA KOHTAAMISTA .....	76
4.4 VÄLITTÄVÄ KOHTAAMINEN .....	78
4.4.1 Välittämisen eettiset ominaisuudet .....	78
4.4.2 Kohtaaminen ja oppiminen .....	79
4.4.3 Caring – oppilaasta välittämistä ja huolehtimista .....	81
4.4.4 Välittävää kohtaamista rajoittavat olosuhteet .....	85
4.4.5 Pedagoginen sensitiivisyys ja tahdikkaus kotitalousopetuksessa .....	87

### **5. PALUU AINEENOPETTAJIEN NARRATIIVISEEN RYHMÄHAASTATTELUAINEISTOON: MILLAISISSA TILANTEISSA JA MITEN OPETTAJAT KOHTASIVAT UJON OPPILAAN KOULUYMPÄRISTÖSSÄ? ..... 89**

5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄN MUOTOUTUMINEN .....	90
--	----

5.2 NARRATIIVINEN LÄHESTYMISTAPA: VALINTA AINEISTON KERÄÄMISESSÄ JA KÄSITTELYSSÄ...	90
5.3 HAVAINTOYKSIKKÖ JA ANALYYSIN VAIHEET .....	91

<b>6. TULOKSET: MILLAISISSA TILANTEISSA JA MITEN AINEENOPETTAJA KOHTASI UJON OPPILAAN KOULUYMPÄRISTÖSSÄ? .....</b>	<b>97</b>
6.1 UJON KEHONKIELI APUNA OPPILAAN TOIMINNAN TULKITSEMISESSA .....	97
6.1.1 Kehonkieli yksilön kohtaamisessa .....	97
6.1.2 Kehonkieli ryhmätilanteessa .....	98
6.1.3 Tulkinta: Ujon kehonkieli apuna oppilaan toiminnan tulkitsemisessä .....	99
6.2 OPETTAJAN TUKI JA TURVA HAASTEELLISISSA TILANTEISSA .....	100
6.2.1 Ongelmatilanteiden ennaltaehkäisy .....	100
6.2.2 Opetusrutiinit ja tilannekohtaiset säännöt .....	102
6.2.3 Luotettava pedagoginen suhde oppilaaseen .....	103
6.2.4 Tulkinta: Opettajan tuki ja turva haasteellisissa tilanteissa .....	104
6.3 SENSITIIVINEN JA HUOMIOIVA SUHTAUTUMIEN UJOIHIN .....	106
6.3.1 Opettajan aikaa ujolle .....	106
6.3.2 Yksilöllinen suhtautuminen ujoon .....	107
6.3.3 Tulkinta: Sensitiivinen ja huomioiva suhtautuminen ujoihin .....	109
6.4 VASTOIN KOULUKÄYTÄNTEITÄ UJON PARHAAKSI .....	113
6.4.1 Koulun ruokailusäännöt .....	113
6.4.2 Esitelmän pitäminen .....	113
6.4.3 Arviointikriteerit .....	114
6.4.4 Vaatimukset kielitaidottomilta .....	115
6.4.5 Opetustyylit .....	115
6.4.6 Tulkinta: vastoin koulukäytänteitä ujon parhaaksi .....	116
6.5 YHTEENVETO: PEDAGOGISET TEOT .....	118

### **OSA 3 UJouden KOHTAAMINEN OPPILAIDEN TARINOISSA..... 121**

<b>7. MILLAISTA VUOROVAIKUTUS ON UJON OPPILAAN KOKEMANA TAI UJON OPPILAAN KANSSA KOTITALOUSRYHMÄSSÄ? .....</b>	<b>123</b>
7.1 ELÄTYMISMENETELMÄ.....	124
7.1.1 Narratiivisuuden käsite.....	124
7.1.2 Taustaoletuksia elätyismenetelmän narratiivisessa epistemologiassa ja ihmisen olemuksen ontologiassa .....	125
7.1.3 Elätyismenetelmä paljastamassa tietoa ja kokemusta kulttuurissa .....	125

7.1.4 Kotitalousopetuksen konteksti eläytymiskertomuksissa .....	126
7.1.5 Tarinallisen kiertokulun malli eläytymiskertomuksissa .....	128
<b>7.2 ELÄYTYMISKERTOMUKSET – TUTKIMUKSEN AINEISTO .....</b>	<b>129</b>
7.2.1 Orientaatio ja ohjeistus kirjoittamistilanteessa.....	131
7.2.2 Kehyskertomukset.....	132
<b>7.3 UJOJEN OPPILAIDEN ELÄYTYMISKERTOMUSTEN TEEMA-ANALYYSI JA TULOKSET .....</b>	<b>134</b>
7.3.1 Ujojen oppilaiden eläytymiskertomukset .....	134
7.3.2 Ujojen oppilaiden eläytymiskertomusten teemoittaminen .....	135
7.3.3 Yläteemojen muodostaminen teemoista .....	145
7.3.4 Millaista on vuorovaikutus ujon kokemana kotitalousopetuksessa?.....	146
<b>7.4 EI-UJOJEN OPPILAIDEN ELÄYTYMISKERTOMUSTEN TEEMA-ANALYYSI JA TULOKSET.....</b>	<b>152</b>
7.4.1 Tekstien pelkistäminen kertomuksiksi .....	153
7.4.2 Ei-ujojen eläytymiskertomuksien teemat.....	154
7.4.3 Ei-ujojen oppilaiden eläytymiskertomukset.....	157
7.4.4 Millaista on vuorovaikutus ujon oppilaan kanssa kotitalousryhmässä? .....	162
<b>8. ELÄYTYMISKERTOMUSTEN TYYPPIARINOIDEN NARRATIIVINEN LUKUTAPA .....</b>	<b>166</b>
8.1 NARRATIIVINEN LUKUTAPA.....	166
8.2 TYYPPIARINOIDEN RAKENTUMINEN.....	167
8.3 TYYPPIARINOIDEN NARRATIIVINEN LUKUTAPA.....	168
<b>8.4 UJOJEN OPPILAIDEN TYYPPIARINAT .....</b>	<b>169</b>
8.4.1 Epäonnistuneen kohtaamisen tyypitarina .....	170
8.4.2 Epäonnistuneen kohtaamisen tyypitarinan tulkinta .....	171
8.4.3 Onnistuneen kohtaamisen tyypitarina.....	174
8.4.4 Onnistuneen kohtaamisen tyypitarinan tulkinta.....	175
<b>8.5 UJON NÄKÖKULMA: MIKSI VUOROVAIKUTUS ON SELLAISTA KUIN ON -TYYPPIARINOIDEN VERTAILU.....</b>	<b>178</b>
8.5.1 Aikaisempien kokemusten ratkaiseva merkitys .....	179
8.5.2 Toisten oppilaiden tapa kohdata ryhmään tulija .....	180
8.5.3 Tapahtumien arviointi erilaisten kokemusten näkökulmasta .....	181
<b>8.6 EI-UJOJEN OPPILAIDEN ELÄYTYMISKERTOMUSTEN NARRATIIVINEN LUKUTAPA.....</b>	<b>182</b>
8.6.1 Ei-ujojen oppilaiden tyypitarinat.....	182
8.6.2 Ujouden väheneminen kotitalouden ryhmätyöskentelyssä -tyypitarina .....	182
8.6.3 Tulkinta tyypitarinasta: Ujouden väheneminen kotitalouden ryhmätyöskentelyssä .....	184



8.6.4 Ujouden säilyminen ryhmätyöskentelyssä -tyyppitarina .....	187
8.6.5 Tulkinta tyyppitarinasta: Ujouden säilyminen kotitalousopetuksen ryhmätyöskentelyssä .....	188
<b>8.7. EI-UJON NÄKÖKULMA: MIKSI VUOROVAIKUTUS UJOUESSA ON SELLAISTA KUIN ON</b>	
-TYYPPITARINOIDEN VERTAILU .....	191
8.7.1 Puhumattomuuden haasteellinen jännite .....	191
8.7.2 Haasteellisen jännitteen väheneminen .....	192
8.7.3 Erityyppisten oppilaiden kohtaamattomuus ja huono työskentelyilmapiiri .....	192
<b>8.8 UJOJEN JA EI-UJOJEN TYYPPITARINOIDEN VERTAILU .....</b>	<b>193</b>
8.8.1 Alkutilanne ja ennakkojattelutavat .....	193
8.8.2 Ei-ujon kuvailema tilanne: ujos tuo jännitteen .....	194
8.8.3 Ratkaisu: yhteistyöksi tai yhden työksi.....	195
8.8.4 Käännekohta ja arviointi: mukava tai ikävä toinen .....	195
<b>8.9 YHTEENVETO ELÄYTYMISKERTOMUSTEN TULOKSISTA .....</b>	<b>198</b>
<b>9. JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>201</b>
9.1 OPETTAJA TUNNISTAA JA KOHTAA – AVAIMET UJON OPPILAAN HYVINVOINTIIN.....	202
9.2 PEDAGOGISET TEOT: OPETTAJAN EETTISTÄ YMMÄRRYSTÄ JA TOIMINTAA.....	207
9.3 OPPILAIDEN VERTAISKOHTAAMINEN PURKAA KESKINÄISTÄ TOISEUTTA .....	211
<b>10. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....</b>	<b>215</b>
10.1 TUTKIMUKSEN EETTINEN TARKASTELU .....	215
10.2 TUTKIMUSAINEISTON JA -MENETELMIEN LUOTETTAVUUS .....	217
<b>11. POHDINTA .....</b>	<b>223</b>
11.1 Ujouden kohtaamisen kokemukset kouluhyvinvointia lisäämässä .....	223
11.2 Temperamenttituntemus ammattitaidoksi .....	225
11.3 Arjen haasteet (ujon) oppilaan kohtaamisessa.....	226
11.4 Arvot ja eettisyys: opettajan toimenkuvan perusta ja voimavara .....	228
11.5 Kohtaaminen kotitalousopetuksessa .....	230
11.6 Jatkotutkimusaiheita.....	233
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>235</b>

<b>LIITTEET</b> .....	<b>247</b>
Liite 1 Tiedote ryhmähaastatteluun osallistuville opettajille.....	247
Liite 2. Kuvio 1. Tutkimusvaihekuvio ryhmähaastatteluun osallistuville.....	249
Liite 3. Aineenopettajien ryhmähaastattelutilanteen rakenne.....	250
Liite 4. Taulukko 2. Muukalaisuutta yhteisössään: ryhmähaastattelun ensimmäinen pääluokka .....	252
Liite 5. Taulukko 3. Yhteisö tukee tai haavoittaa: ryhmähaastattelun luokittelun toinen pääluokka.	253
Liite 6 Taulukko 8. Ujojen eläytymiskertomusten variaatiotarinoiden teemat ja yläteemat.....	254
Liite 7. Taulukko 11. Ujojen ja ei-ujojen oppilaiden tyyppitarinoiden piirteitä ryhmätyöskentelyn vuorovaikutuksessa.....	255

## JOHDANTO: UJON OPPILAAN ARVOITUS

*Saku oli hyvin ujo 7. luokan poika, hän ei juuri oma-aloitteisesti puhunut opettajalle tai muille oppilaille. Aivan ensimmäisillä kotitalousoppikerroilla hän jännitti uutta tilannetta niin paljon, että hiikoili teepaitansa selkämysten märäksi. Saku työskenteli ryhmänsä kanssa opettajan pöydän sijaintiin nähden kaikkein kauimmaisessa työpisteessä ja valitsi mielellään tilaisuuden tullen työskennellä yksin. Erään kerran hänen keitoksensa kiehuivat yli kattilan laitojen, jolloin omaan tapaani kuuluvasti huhuilin toiselta puolesta luokkaa: Hei Saku, pienennähän liettäsi, sulla kiehuu keitokset yli! Tämä isokokoinen poika aivan käpertyi silmissä kokoon yrittäen muuttua näkymättömäksi. Jotain meni pieleen kyseisessä opetustilanteessa; jotain, joka ei liittynyt pojan luonteeseen, vaan minun, kokeneen opettajan taitamattomuuteen.*

Yläkoulun opettajalla on tehtävä. Hän opettaa ainettaan ja arvioi oppilaitaan, kasvattaa heitä, ja mikä haasteellista: yksilöinä ryhmässä. Sakun tapaus kuvastaa epäonnistunutta ujon oppilaan kohtaamista. Minun, opettajan, henkilökohtainen ihmiskäsitykseni vaikutti tapaani ohjata oppilaitani. Tuolloin ohjeistin kaikkia oppilaitani samalla reippaalla tyylillä enkä osannut ottaa huomioon Sakua hallitsevaa persoonallisuuden piirrettä: ujoutta. Olisin tarvinnut Sakun kohtaamisessa toisenlaista tietoa ja ymmärrystä kuin opetussuunnitelma tai opettajankoulutus aikanaan tarjosi. Koska kasvatus edellyttää aina jotain käsitystä ihmisestä, ihmiskäsitys on olennainen tekijä kasvatusjärjestelmissä. (Peltonen, 1979, s. 206.) Ihmiskäsitys kuuluu keskeisesti valtakunnallisen opetussuunnitelman arvoperustaan. Niinpä vallitseva ihmiskäsitys lävistää eettisenä tekijänä käytännön koulutyön, sen toimintakulttuurin ja yksittäisten opettajien ajattelun ja pedagogiset ratkaisut. Opetussuunnitelmat, uusinta lukuun ottamatta, eivät käsittele ihmiskäsityksen toteuttamista sen ehkä kaikkein tärkeimmässä muodossa, normittomana opettaja-oppilastason kohtaamisena. Uuden POPS 2014:n sanoma on selvä: oppilas tarvitsee koulu yhteisössä kokemusta kuulluksi tulemisesta ja itseensä kohdistuvasta arvostuksesta. Koulu yhteisössä eettinen sivistys näkyy tavassa suhtautua muihin ihmisiin. (2014, ss. 12–13.)

Wihersaari (2010, s. 280) määrittelee oppilaan kohtaamisen olevan kasvamaan saattamista, mikä ei voi olla välineellistä, luonnontieteellisen tiedemaailman tai yhteiskunnasta nousevaa kohtaamisen mallien palvelua. Sen sijaan aito kohtaa-

minen tarvitsee syntyäkseen opettajuuden ja kasvatuksen maailmasta ponnistavan arvopohjan ja ihmiskäsityksen. Kohdattaessa oppilas ei ole pelkästään ”yksi oppilaista”, vaan yksilö. Osa ihmisen yksilöllisyyttä on hänen temperamenttinsa. Keogh (2003, s. 47) nimittää temperamentin yhdeksi tärkeimmistä tekijöistä lapsen yksilöllisyydessä, käytöksessä ja ympäristöön sopeutumisessa. Temperamentilla tarkoitetaan synnynnäisiä persoonallisuuden piirteitä, ainutlaatuisia käyttäytymisen tapaa, jolla ihminen kokee ja reagoi ympäristöönsä ja omiin sisäisiin tiloihinsa, esimerkiksi väsymykseen (Kristal, 2005, s. 8; Keltikangas-Järvinen, 2009, s. 65). Koulutyöhön vaikuttavia temperamentin piirteitä ovat: sensitiivisyys, sinnikkyys, aktiivisuus, häirittevyys l. keskittymiskyky, sopeutuvuus, rytmisyys, intensiivisyys ja *inhibitio l. ujous ja estyneisyys*.

Mikä ujoudessa on niin kiinnostavaa? Jokaisesta koululuokasta löytyy ujoja oppilaita. Parikymmentä vuotta kotitalousopettajana toimineena olen vakuuttunut siitä, että kotitalousopetuksella on myönteistä vaikutusta yksilön elämänhallintaan sekä hyvinvointiin aineen sisällön laaja-alaisuuden ja toiminnallisuuden takia. Käsillä tekeminen, luova toiminta tuottaa useimmille ihmisille mielihyvää ja antaa mahdollisuuksia kokea onnistumisen kokemuksia. Kotitalousopetus on myös vuosikymmenet ollut peruskouluissa suosituimman aineen asemassa, mutta silti osa oppilaista jättää sen valitsematta valinnaisaineeksi. Syyt jättää valitsematta lienee moninaiset, mutta vuosien varrella olin havaitsevinani omien oppilaitteni kohdalla hyvin ujojen ja vetäytyvien suorittavan useimmiten vain perusopetuksen oppimäärän. Onko kotitalousopetuksen reippautta ja ulospäin suuntautuneisuutta korostavassa käytännön työskentelyssä jotakin heille vierasta? Millaista tämä ujous oikeastaan on: miten se ilmenee ja millä lailla se koetaan? Millaisessa ympäristössä ujo oppilas kykenisi parhaiten tuomaan esille osaamistaan? Voimakasta ujoutta voidaan pitää nuorilla myös tunne-elämän ja käytöksen haasteena, joka vaikuttaa yksilön oppimiseen, kasvuun ja hyvinvointiin koulussa. Ujous voi lisätä yksinäisyyden kokemusta ja yksinäisyyttä. (Lund, 2009, ss. 375, 385.) Koululaisten hyvinvointikartoituksessaan Harinen ja Halme (2012, s. 57) raportoivat koulujen arjessa olevan syrjittyjä ja yksinäisiä, joiden huonot koulukokemukset muodostuvat juuri tästä syystä. Myös media uutisoi koulukiusaamisesta säännöllisesti. Kankkusen et al. (2010) tutkimus lasten ja nuorten syrjintäkokemuksista Suomessa osoittaa peruskoulun yläluokkien olevan erityisen syrjintäherkkiä sosiaalisia ympäristöjä. Yläkouluikäiset kokevat syrjinnäksi kutsuttavissa olevaa kohtelua enemmän kuin muun ikäiset lapset. Tällainen on päivänpolttavaa myös monikulttuuristuvissa kouluissamme, joissa oppimiseen ja oppilaiden kohtaamiseen tulee kehittää uusia tapoja (ks. Venäläinen 2010).

Viime aikoina oppilaan ujoutta on käsitelty päivälehtien artikkeleissa ja aiheesta käyty vilkasta keskustelua yleisöpalstoilla. Niinpä on yllättävää, että voimakas ujous, huono itsetunto ja ahdistuneisuus ovat vähemmän opettajien yleisesti mainitsemia ongelmia kouluympäristössä kuin käytöshäiriöt. Mahdollisesti ensin mainittuja ei pidetä koulu yhteisössä ensisijaisina ongelmina tai ongelmina ollenkaan (Keogh, 2003, s. 97; Lund, 2009, s. 377), jolloin niiden hoitamista tai niihin puuttumista ei katsota yhteisölle kuuluvaksi tehtäväksi. Lasten ja nuorten persoonallisuus kehittyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa sekä kasvatuksen ja ympäristöstä saatujen kokemusten myötä. Koululla on oma merkittävä vastuunsa temperamentin säätelyyn ohjaamisessa ja vuorovaikutussuhteiden paikkana.

Käyttäytymistieteissä on aina tunnustettu ihmisen erilaisuus, mutta varsinainen temperamenttitutkimus sai sijaa tutkimuskohteena vasta 80-luvulla. Temperamenttitutkimuksen historia on maailmalla verrattain lyhyt ja Suomessa lähes olematon. (Keltikangas-Järvinen, 2007, ss. 15–24; 2008, s. 89.) Nykyään perinnöllisen temperamentin osuus ihmisen koulutettavuudessa arvioidaan suuremmaksi kuin aikaisemmin (Keltikangas-Järvinen, 2006, ss. 60–62), siksi jokaisen kasvattajan olisi hyvä tietää riittävästi ihmisen persoonallisuuden rakentumiseen liittyvistä asioista. Opettaja on eettisesti vastuussa toiminnastaan oppilaan hyväksi oman ammatillisen tietonsa ja kokemukseensa nojautuvan ymmärryksensä pohjalta.

Temperamentin vaikutusta kouluympäristössä on tutkittu pääasiassa psykologiassa ja kvantitatiivisena. Niinpä on ymmärrettävää, ettei esimerkiksi Opettaja-lehdessä ole julkaistu temperamenttitietouteen liittyviä artikkeleita vuoden 2000-alusta kuin kolme kappaletta. Sama ilmiö näkyy Opetushallituksen ja yliopistojen järjestämässä opettajien täydennyskoulutuksissa. Niiden teemat vaikuttavat usein keskittyvän yksinomaan ajankohtaisiin asioihin, kuten opetussuunnitelmauudistuksiin. Oma tutkimukseni on laadultaan kvalitatiivista ja lähestymistavaltaan narratiivista, ja se pitää sisällään opettajien ja oppilaiden kertomuksellista ujouden olemuksen ja kohtaamisen kuvailua. Tässä tutkimuksessa kohtaamisella tarkoitetaan opettajan ja toisten oppilaiden arvostavaa ja myönteistä suhtautumista toisiinsa sekä erilaisia pedagogisia toimenpiteitä ujon oppilaan hyvinvoinnin lisäämiseksi. Lisäksi pohdin oppilaan ujoutta yksilön ominaisuutena ja tarkastelen ujouden yhteyttä inklusioon ja eksklusioon yläkoulun ihmissuhteissa. Väitöskirjan pääotsikko ”Näkymätöntä näkyväksi” kuvastaa tätä ujon oppilaan kohtaamista: sensitiivistä huomioimista ja näkyväksi tekemistä.

Väitöskirja rakentuu kolmiosaiseksi kolmesta tutkimusvaiheesta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuksen teoriapohja syvenee aineistojen analyysi-

en, tulosten ja lisäkirjallisuuden seurauksena. Siksi on luontevaa raportoida tutkimus kolmiosaisena, itsenäisinä kokonaisuuksina, joilla on oma teoreettinen kehyksensä. Arvostuksesta omaa kotitalousopettajan ammattiani kohtaan ja kiitollisena aikanaan taitavasti ammattiini valmistavasta opettajankoulutuksestani säilytän kotitalousopetuksen näkökulman väitöskirjassani. Oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita kotitalousryhmässä ei ole aikaisemmin tutkittu väitöskirjatasolla.

Tutkimuksen ensimmäisessä osiossa perehdyn ujouteen käsitteenä ja ujouden ilmiön kuvailuun opettajien silmin. Kirjallisuudesta muodostunut ymmärrys ujoudesta synnynnäisenä piirteenä johti minut valitsemaan temperamenttitietouden 1. tutkimusosan teoriaksi. Lisäksi käsittelen ujouden ja vuorovaikutuksen sekä kulttuurin yhteyttä tutkimustiedon lähtökohdista. Toisessa osiossa käsitteelen oppilaan kohtaamista pedagogisessa suhteessa ja selvitän niitä toimenpiteitä, joilla haastattelemani opettajat tukevat ujoa oppilasta koulussa. Koska ujous näkyy vuorovaikutustilanteissa, 2. tutkimusosan teoria keskittyy pedagogiseen suhteeseen, opettajan ajatteluun ja etiikkaan. Viimeisessä eli 3. osassa tutkin ujojen ja ujon kanssa työskentelevien oppilaiden kokemuksia ujoudesta kotitalousryhmässä. Ujous oppilaiden vuorovaikutustilanteissa on harvinainen tutkimusaihe, siksi rajasin oppilaiden välisen kotimaisen ja ulkomaisen vuorovaikutustutkimuksen koskemaan vain tuloksia ja johtopäätöksiä. Vuorovaikutustutkimuksen sijaan tarkastelen 3. osan teoriaosuudessa narratiivista lähtymistä, sillä tässä vaiheessa tutkimusote on analyysistä myöten narratiivinen. Lisäksi tämän tutkimusosan tulokset ovat tulkittavissa vain narratiivisesta perustastaan käsin.

Opettajanäkökulmaa koskevat tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaista on ujous aineenopettajien kuvailemana kouluympäristössä?
2. Millaisissa tilanteissa ja miten opettajat kohtaavat ujon oppilaan kouluympäristössä?

Oppilasnäkökulmaa avaava tutkimuskysymykseni on:

3. Millaista on vuorovaikutus ujoina oppilaina tai ujon kanssa kotitalousryhmässä?

Ujouden tunne on yksilön kokemaa, mutta se välittyy toisille ujon havaintona ja kokemuksena. Kokemukset välittyvät kertomuksissa, niinpä aineistonkeruun menetelmiksi valikoituivat narratiivinen ryhmähaastattelu opettajille ja eläytymismenetelmä oppilaille.

Opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen on saanut hiljattain julkisuutta sekä tieteessä että julkisessa mediassa. Itä-Suomen, Jyväskylän ja Turun yliopistojen käynnissä olevan Alkuportaati-pitkittäistutkimuksen merkityksellisimmät tulokset

set kertovat opettajan lämminhenkisyyden olevan merkityksellisempää oppilaan koulunkäyntiin sitoutumisessa kuin aikaisemmin on luultu. Koulunkäyntiin sitoutuminen piti sisällään sekä opiskelun että oppilaan emotionaaliset kokemukset koulusta ja tuen saannin opettajilta ja koulukavereilta. Lisäksi lämminhenkinen opettaja-oppilassuhde vaikutti oppilaan koulutyön arvostukseen ja tulevaisuuden suunnittelun päämäärätietoisuuteen. (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016, s. 120.) Lisäksi hyvä ja lämminhenkinen työilmapiiri luokassa tukee kaikkien oppilaiden persoonallisuuden myönteistä kehitystä. Kansallisten oppimistulosten kääntynyt laskuun ja Suomen maineenmenetyksen pelossa koulutuksen mallimaana sekä uuden OPS:n kynnyksellä voisi olla merkityksellistä vahvistaa ja tukea opettajien pedagogista osaamista laajasti. Hyvän pedagogisen suhteen rakentumisen ja ylläpitämisen taidot kysymyksineen ja haasteineen ovat olennainen osa edellä mainittua (ks. Muhonen et al., 2016, s. 122).

Inhibition ymmärtäminen koululuokassa kohentaa opettajan taitoa kohdata erilainen oppija ja lisää tasa-arvoa oppilaiden välillä. Opettaja voi tietoisesti osoittaa enemmän huomiota ujolle ja kehittää esimerkiksi opetusmenetelmiään ja oppilasarviointiaan myös ujolle sopiviksi. Ujoa oppilasta tukevat toimintatavat hyödyttävät lisäksi monenlaista tämän päivän peruskouluarjen oppilasinklusiota. Kohtaamisen elementit eli tasapuolisuus, oikeudenmukaisuus, toisen persoonan kunnioittaminen ja ystävällisyys toimivat hyvinä henkisinä työvälineinä myös muiden kouluarkeen osallistuvien ihmisryhmien kanssa. Näitä ovat oppilaitten lisäksi esimerkiksi työkaverit, oppilaiden vanhemmat, oppilastukihenkilökunta ja yhteistyötahojen edustajat. Yllä luetellut hyveet eivät voi olla opettajan käytössä ilman ihmisten kohtaamisen merkityksellisyyden tiedostamista ja persoonallisuuden ymmärtämistä.

Opettaja voi löytää voimaannuttavan työn merkityksellisyyden luokahuone-työskentelystä: ilon opettamisesta ja aidosta vuorovaikutuksesta, tyytyväisyyden oppilaiden oppimisesta ja myönteisestä työilmapiiristä. Tämän mahdollistaa se, että opettajalla on riittävästi tietoa, taitoa, halua ja voimia kohdata koulumaailman haasteita. Aloitellessani tutkimustani ujo oppilas oli minulle arvoitus, joka pala palalta paljastui. Toivon väitöskirjani tuovan voimaannuttavaa tietoa kohdata erityyppisiä ihmisiä: rikkainta ja raskainta osaa opettajan työssä sekä ammentavan työniloa ja ymmärrystä myös muille ujouden arvoituksen äärellä oleville opettajille.





**OSA 1**  
**UJO OPPILAS: KOHDATTU**  
**VAI**  
**MUUKALAINEN?**

*We boil at different degrees.*

-Ralph Waldo Emerson



# 1 UJOUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

## 1.1 Temperamentti ja persoonallisuus

Temperamentti on osa ihmisen persoonallisuutta: perinnöllisiä taipumuksia ja valmiuksia, jotka ovat tyypillisiä ihmiselle itselleen ja erottavat hänet muista.<sup>1</sup> Se voidaan ymmärtää myös synnynnäisinä persoonallisuuden piirteinä, ainutlaatuisena käyttäytymisen tapana, jolla ihminen kokee ympäristönsä ja reagoi siihen (Kristal, 2005, s. 8). Nämä säilyvät lähes muuttumattomia halki yksilön elämän. Aiemmin oli ajateltu ympäristön osuutta ihmisen biologista taustaa suuremmaksi yksilön persoonallisuuden kehityksessä. Aivotutkimuksen edistyessä havaittiin synnynnäisten ominaisuuksien olevan aivan yhtä merkitykselliset, jopa yllättävän muuttumattomat ihmisen persoonassa. (Keogh 2003, s. 25; Kagan & Snidman, 2004, ss. 6–20.)

Temperamentista käytetään myös sanoja persoonallisuuden piirteet, persoonallisuus, luonteenpiirteet ja yksilöllisyys. Käsitteiden käytössä on vaihtelevuutta, sillä esimerkiksi sana persoonallisuus tavallisesti ymmärretään synnynnäisten piirteiden lisäksi myös ympäristön, kulttuurin, kasvatuksen ja kokemusten muokkaamina ominaisuuksina. Persoonallisuus vaikuttaa siihen, miten ihminen ohjaa elämäänsä: päättää ja toimii. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 30.) Tähän ohjaa ihmisen persoonallisuuteen kuuluvat minäkuva, tavoitteet, asenteet, arvot, itsetunto ja taidot. Toisin kuin temperamentti, ihmisen persoonallisuus on muuttuva; tämä muutos on selvimmin havaittavissa lapsissa ja nuorissa. Koska kehitys tapahtuu ihmissuhteiden kontekstissa, jolloin toisten ihmisten elämäntapa

---

<sup>1</sup> Perinnöllisyyden lisäksi temperamentti on osittain seurausta biologisista eroista, joita ihmiselle muodostuu äidin raskausaikana ja ensimmäisenä elinvuotena hoivakokemuksista. Näitä biologisia eroja ovat esimerkiksi hermoston reagoitiherkkyys ja -voimakkuus. (Keltikangas-Järvinen, 2010, ss. 29–30; Kagan & Snidman, 2004, s. 10.) Hermoston reagoitiherkkyys riippuu aivojen manteliumakkeiden, amygdalan, alttiusasteesta kiihtyä. Amygdalan keskeisenä tehtävänä on tunnereaktioiden muistaminen, ja se on yhteydessä hypotalamuksen kautta ihmisen autonomiseen hermostoon ja tunteiden säätelyyn. Mielenkiintoista on, että myöhemmin iän karttuessa ihmisen ulkoinen olemus ja tapa toimia eivät välttämättä ilmaise, näytä ulospäin ihmisen senhetkistä ujouden/estyneisyyden tunteen kokemista. Silti kiihtynyt tunnetila, herkän amygdalan aiheuttama, pystytään toteamaan fysiologisin mittauksin sydämen sykkeen kiihtymisenä, verenpaineen nousuna, lisääntyneenä kortisolin erityksenä ja kohonneena lihasjännityksenä. Tämä biologinen ominaisuus on osalla ihmisiä voimakas ja usein ilmenevä sekä muuttumaton koko eliniän ajan. Taipumus voidaan todeta jo neljän kuukauden ikäisellä vauvalla, ja se kertoo inhibitiotaipumuksesta. (Kagan & Snidman, 2004, ss. 10, 12–14, 218–219.)

kietoutuu omaan, kehitys ei välttämättä ole aina myönteistä. (Metsäpelto & Feldt, 2009, s. 20.)

Persoonallisuuspsykologisen näkökulman mukaan konteksti muokkaa voimakkaasti ihmisen kehitystä, sillä persoonallisuus syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Persoonallisuus ikään kuin kasvaa temperamentista, joka häviää ajan myötä persoonallisuuden alle. Temperamentti näyttää kehityksen myötä muuttuvan tuntuvasti, sen ulospäin näkyvä muoto muuttuu, vaikka temperamentti pysyy samana. Tämä johtuu lapsen kognitiivisten taitojen kehityksestä ja sosiaalisten strategioiden oppimisesta: lapsi kykenee ohjaamaan temperamenttiaan persoonallisuuden muututtua ja kehityttyä. Muutos temperamentin ulkoisessa havaittavuudessa johtuu myös siitä, että samaa ominaisuutta arvostetaan eri ikävaiheissa eri tavoin eli se näyttää eri ikävaiheissa erilaiselta. (Keltikangas-Järvinen, 2009, ss. 51–52, 65.) Mielenkiintoista kuitenkin temperamentissa on se, että stressitilanteessa, poikkeuksellisessa tai äärimmäisen vaativassa tai uudessa yllättävässä tilanteessa opitut käyttäytymismallit väistyvät ihmisen käyttäytymisestä. Silloin synnynnäiset taipumukset ottavat tilaa ja määrittävät uuden tilanteen, odottamattoman muutoksen tai yllättävän haasteen merkityksen ja kyseisen henkilön suhtautumistavan siihen. (Keltikangas-Järvinen, 2009, s. 64, Keogh, 2003, s. 39.) Jos ihmisen hallitsevana temperamentin piirteenä on voimakas ujous, *tietynkaltaisissa olosuhteissa* piirre saattaa haitata hänen päivittäistä olemistaan esimerkiksi kouluympäristössä.

## 1.2 Ujous

Ujous on synnynnäinen temperamentin piirre ja osa ihmisen persoonallisuutta, se ilmenee yksilön vetäytymisenä ”syrjään” uusissa sosiaalisissa tilanteissa. Ujous on osa inhibitiotaipumusta, johon kuuluu lisäksi vetäytyvyys eli varautuneisuus uusia ja yllättäviä tilanteita ja asioita kohtaan. Raina ja Haapaniemi (2005) määrittelevät ujouden sosiaalisena arkuutena, jolla ei välttämättä ole yhteyttä persoonan sosiaalisuuteen, vaan emotionaaliseen herkkyyteen. He nimeävät ihmisen varautuneisuuden *estyneisyydeksi* tämän kohdatessa uusia asioita ja tilanteita. Kirjoittajat korostavat persoonan laadun, joka on synonyymi temperamenttiprofilille eli usean piirteen yhdistelmälle, tulevan esille erityisesti ryhmässä ja uusissa tilanteissa. Se on havaittavissa varsinkin lapsilla, jotka eivät ole vielä kehittäneet persoonansa tukevia toimintamalleja kuten aikuiset ovat saattaneet tehdä. (Raina & Haapaniemi, 2005, ss. 52, 109.)

Keltikangas-Järvinen (2008, s. 88; 1994, s. 113) määrittelee ujouden samoin kuin edellä, mutta estyneisyyden termin hän korvaa sanoilla välttämis-

/vetäytymistäipumus ja uusimmassa kirjallisuudessaan liittää käsitteeseen inhibition. Hän myös yhdistää ujouden inhibitioon kuuluvaksi. Voimakkaan inhibitiotaipumuksen omaava ihminen kokee uudet, yllättävät asiat ja ihmiset pelottaviksi sekä ahdistaviksi ja pyrkii välttämään näitä tyytyen tuttuun ja turvalliseksi kokemaansa. Muistettava on, että erittäin ujon ihmisen jännittämishäiriöllä on fysiologinen pohja. Esimerkkinä tästä seuraava: ujo lapsi saattaa seurata toisten lasten leikkimistä ja haluta osallistua, mutta tilanne herättää liikaa pelkoa ja ahdistusta (Coplan, Arbeau & Armer, 2011, s. 316). Vetäytyvä ihminen voi olla kuitenkin sekä vetäytyjä että lähestyjä (tässä vetäytymispiirteen vastakohta) riippuen asiasta (Raina ja Haapaniemi, 2005, s. 114). Inhibitiota voi esiintyä yksilöllä ilman ujoutta, eikä se ole sosiaalisuuden tai hyvien sosiaalisten taitojen este (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 42).

Raina ja Haapaniemi (2005, ss. 48–52) jakavat ihmiset persoonan laadultaan ajattelijoihin sekä tunne- ja tahtoihmisiin. He kuvailevat ”ajattelijaa” ominaisuuksilla, jotka voidaan yhdistää ujoon ihmiseen. Kirjoittajien mukaan ajattelijalapsilla ajatustyö, uuden tilanteen tai asian jäsentäminen häiriytyy tiiviissä vuorovaikutuksessa ja herättää siksi ahdistusta. Toisin sanoen ahdistuminen voi saada aikaiseksi oppilaan vetäytymisen sivuun esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä. Ajattelija tarvitsee aikaa siirtyäkseen mukaan toimintaan ja ahdistuu, mikäli häneltä vaaditaan sitä nopeasti. (Raina & Haapaniemi, 2005, ss. 52–54; Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 42.) Ujon lapsen toistuvaa passiivisuutta voidaan selittää hänen saamallaan kokemuksilla siitä, että hän ei ole saanut itselleen aikaa ja tilaa erityyppisissä sosiaalisissa tilanteissa. Ujo lapsi saattaa myös pyrkiä suojautumaan ympäristön kohtuuttomilta odotuksilta itseään kohtaan. Olemalla mahdollisimman huomaamaton lapsi on oppinut välttämään itselleen ikäviä tilanteita. (Raina & Haapaniemi, 2005, s. 56.) Laajassa kirjallisuuskatsauksessaan Rubin, Coplan ja Bower (2009, s. 19) selittävät samalla tavalla lapsen vetäytymistä sosiaalisissa tilanteissa. Heidän mukaansa ujut ottavat vähemmän kontaktia kavereihinsa kuin muut lapset ja kontaktinotot päättyvät useimmin epäonnistumisiin. Tällainen johtaa ujolla lapsella kielteiseen itsetuntoon ja kielteisiin oletuksiin omista sosiaalisista taidoistaan ja kaverisuhteista.

Scott (2004, ss. 93, 102) puolestaan pitää ujoutta sosiaalisesti neuvoteltuna roolina, jossa puhumattomuus ja näkymättömyys tulevat esille tietyssä kontekstissa kielteisenä. Rooliin ei kuka tahansa ”tipahda”, vaan sillä on biologinen pohja. Ujo ei välttämättä saa ymmärrystä osakseen tietyissä konteksteissa, jossa ennako-odotuksena on toisentyyppinen oleminen. (Scott, 2004, ss. 93, 102.)

Coplan, Ooi ja Nocita (2015, s. 133) sisällyttävät ujouden ”sosiaalisen vetäytyvyyden” alakäsitteeksi. Kaksi muuta käsitettä ovat epäsosiaalisuus ja sosiaalinen välttämistäipumus. Heidän mukaansa ujo lapsi toivoo kykenevänsä lähestymään toisia toisin kuin epäsosiaalinen tai välttelytaipuvainen, vaikka karttaa uusia sosiaalisia vuorovaikutustilanteita. Koska nämä kolme ominaisuutta eroavat lähinnä motivaatioperustaltaan, niissä on runsaasti samankaltaisia ulkoisia ilmenemisperinteitä. Rubin, Coplan ja Bowker (2009, s. 19) määrittelevät laajassa kirjallisuuskatsauksessaan sosiaalisen vetäytyvyyden olevan periytyvää, biologisista ja sosiaalisista syistä muodostunutta yksinäisyyttä. Sosiaalisesti vetäytyvän lapsen vanhemmat saattavat ylihuolehtivaisuudellaan saada lapsessa aikaan ylimääräistä epävarmuutta uusia asioita ja sosiaalisia tilanteita kohtaan. Tällainen johtaa niukkoihin kokemuksiin sosiaalisista tilanteista ja kaveruussuhteita. Niinpä sosiaalisesti vetäytymistäipuvainen lapsi ei kehity vuorovaikutustaidoissaan, ahdistuu ja eristäytyy ikätovereistaan. (Rubin, Coplan & Bowker, 2009, s. 19.) Vetäytyvä lapsella on tarve olla suurimman osan valveillaoloajasta yksin tai toisten hylkimänä yksin, välttää tutustumista seurassa ollessaan ja olla yrittämättä ylläpitää ihmissuhteitaan (Rubin, Coplan & Bowker, 2009, s. 141).

Yhteenvedona voidaan ujouden todeta olevan synnynnäistä ”sisäänpäin kääntymistä” uusissa, yllättävissä tai stressaavissa sosiaalisissa tilanteissa. Ujouteen voi liittyä myös varautuneisuutta uudenlaisissa, yllättävissä olosuhteissa ja asioissa. Ujouden havaitsee helpoimmin lapsissa ja nuorissa, joilla ei ole riittävästi kehittynyt persoonaa palvelevia toimintamalleja haasteellisiin tilanteisiin. Ujous ei kerro sosiaalisuuden määräästä eikä ole hyvien sosiaalisten taitojen este. Ujous voi lapsella johtaa kielteiseen itsetuntoon ja kielteisiin oletuksiin omista sosiaalisista taidoistaan ja kaverisuhteista ujoutta väheksyvässä ja välinpitämättömästi kohtaavassa ympäristössä.

## **1.3 Ujouden kokemisen voimakkuus ja sen kontetisidonnaisuus**

### **1.3.1 Itsesäätely ja ympäristö**

Temperamentin äärimuotoihin saattaa liittyä usein ongelmia. Äärimuotoja esiintyy vähän, mutta ihminen erottuu muista juuri niissä piirteissä, joissa hän on kaukana keskiarvosta. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 33.) Temperamentti määrää sen, miten lapsi saamaansa kasvatukseen suhtautuu ja miten hän sen kokee. Se vaikuttaa myös siihen, millaista kasvatusta lapsi saa ja millaisena kasvattajana kasvattaja itsensä kokee. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 31; ks. myös Keogh, 12

2003, s. 30. ) Ympäristöstä ja sen tilanteista sekä odotuksista riippuu, millaiset temperamentin piirteet käyttäytymisessä korostuvat (Keogh, 2003, s. 59).

Temperamentti on riippumaton älykkyydestä (Keltikangas-Järvinen, 2008, s. 92; Keogh, 2003, s. 3), mutta älykkyydellä on vaikutusta temperamentin piirteen voimakkuuden säätelyyn, esimerkiksi impulsiivinen lapsi voi hillitä menoaan itsesäätelyllä (Keogh, 2003, s. 53). Temperamentin nostattamat tunteet ja reaktioidot eivät ole ihmisen päätettävissä, mutta sellainen käytös on, johon hän antaa temperamenttinsa johtaa (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 32; Kagan & Snidman, 2004, s. 3). Ujon lapsen kyky säädellä tunteitaan vähentää hänen mahdollisuuttaan joutua ikätovereittensa kiusaamaksi tai hyljeksimäksi (Rubin, Coplan & Bowker, 2009, s. 21).

Temperamentti näyttää lapsen kehityksen myötä muuttuvan voimakkaasti, sen ulospäin näkyvä muoto muuttuu, vaikka temperamentti pysyy samana. Tämä johtuu lapsen kognitiivisten taitojen kehityksestä ja sosiaalisten strategioiden oppimisesta: lapsi kykenee ohjaamaan temperamenttiaan (Keltikangas-Järvinen, 2009, ss. 51–52). Niinpä voimakas taipumus ujouteen voi ajan kuluessa laimentua ympäristön vaikutuksesta (Keogh, 2003, ss. 51, 58), ja sitä voi oppia hallitsemaan iän ja aivojen kehityksen myötä. Ujouden tunteella on taipumus vahvistua, kun jännitys estää sellaisen toiminnan, jota ihminen haluaisi, ja heikentyä, kun ihminen ujoudestaan huolimatta ryhtyy toimimaan. (Keltikangas-Järvinen, 2010, ss. 45, 63.)

### **1.3.2 Turvallisen ympäristön yhteys ujouteen**

Myös Kagan ja Snidman (2004, ss. 230–234) käsittelevät kirjassaan ihmisen ujouden voimakkuuden kokemisen kontekstisidonnaisuutta. He mainitsevat kaksi tutkimusta, jossa mitattiin kehon fysiologisia, jännitykseen liittyviä muutoksia, joilla on yhteys inhibitiotaipumukseen. Koehenkilön kotiolosuhteissa suoritettussa ensimmäisessä tutkimuksessa todettiin vähäisempiä fyysisiä muutoksia, kun koehenkilöllä oli hänen lemmikkieläimensä vierellään, verrattuna tilanteeseen, että hän oli yksinään (Allen, Blascovich & Mendes, 2002, ss. 735–737). Toinen tutkimus tapahtui laboratorio-olosuhteissa, ja siinä mitattiin veren kortisolipitoisuutta. Pitoisuus kohosi, jos koehenkilö oli yksin, ja oli matalampi, jos koehenkilöllä oli läheinen ystävä samassa huoneessa. (Heindrichs, Baumgartner, Kirschbaum & Ehlert, 2003, ss. 1391–1393.)

Eri temperamentin piirteiden esiintyminen ja voimakkuus vaihtelevat, sillä ne ovat riippuvaisia ympäristön odotuksista ja sidoksissa tilanteeseen. Jos piirre on

ympäristön kannalta neutraali, se säilyy samanlaisena läpi elämän. Joitakin piirteitä ympäristö hillitsee tai muokkaa voimakkaasti. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 51.) Siksi ujo lapsi voi uskaltautua olemaan rohkea kouluympäristössä turvallisiksi kokemansa, lämminhenkisen opettajan seurassa (Keogh 2003, ss. 56, 59; Rubin, Coplan & Bowker, 2009, s. 21). Luokkatovereiden hyväksyvä suhtautuminen toinen toisiinsa auttaa varmasti myös turvallisuuden tunteen tavoittamisessa. Sosiaalisen ympäristön hyväntahtoisuuden ja ystävällisyyden on todettu kasvattavan myös ujon lapsen motivaatiota olla tekemisissä toisten kanssa vetäytyvyyden halustaan huolimatta (Rubin, Coplan & Bowker, 2009, ss. 8, 13).

Oh et al. (2011) tutkivat pitkittäistutkimuksessa vetäytyvien, ujojen oppilaiden ystävyysuhteita kouluympäristössä. Jos erittäin ujo lapsi (5. luokalla oleva) ei ollut kokenut alakoulussa syrjintää ja kiusaamista, hänen vetäytymistäipumuksensa väheni ajan kuluessa (7.–9. luokalla). Syyksi tutkijat arvelivat kohonnutta itseluottamusta sosiaalisten suhteiden hoitamisessa. Merkittävää oli siirtymäkohdan tärkeys alakoulusta yläkouluun: läheisen ystävän tai kaverisuhteiden puuttumisen todettiin lisäävän merkittävästi vetäytyvyyttä. Ystävän puuttuminen vähensi ujon oppilaan suosiota entisestäänkin verrattuna ujoihin, joilla oli ystävä. Koulukavereiden seurassa ollessaan ujo lapset alistuivat toisten ehdotuksiin, olivat epävarmoja ja johdateltavissa, mutta käyttäytyivät kauniisti, ja syyksi arveltiin yritystä olla joutumatta kiusatuksi. Koska esipuberteetti-ikäisten joukossa toisten oppilaiden dominoiva käytös ikätovereita kohtaan on suosiossa, ujon hyvä käytös ei lisännyt ujon suosiota, vaan vähensi sitä. Mielenkiintoinen löytö tutkimuksessa liittyi ystävän luonteenpiirteisiin: jos ujoilla oli ujo ystävä, hänen vetäytyvyytensä lisääntyi ajan kuluessa, ja päinvastoin, mikäli ystävä ei ollut luokiteltavissa ujoiksi. Tutkijat arvelivat syyksi ujojen ystävyysten keskinäisen, mahdollisesti negatiivisävytteisen ajatuksenvaihdon ja tunteitten jakamisen koskien toisia oppilaita ja kouluympäristöä. (Oh et al., 2011, ss. 344–346). Vetäytyvien lapsien voidaan osoittaa ystävyystyvä useiden muiden, samankaltaisia psykologisia esteitä omaavien ikäistensä kanssa. Nämä suhteet on todettu laadultaan heikommaksi kuin ikätovereiden ja sisältävän vähemmän keskinäistä apua, ilonpitoa, neuvomista ja omien asioiden jakamista. (Rubin, Coplan & Bowker, 2009, s. 12.)

### **1.3.3 Ujous sukupuolisidonnaisena roolina kotitalousluokassa**

Petersson (2007, s. 100) esittää ruotsalaista kotitalousopetusta ja oppilaiden rooleja käsittelevässä väitöskirjassaan tukevana käsitystä oppilaiden ulkoisen käytöksen tilannesidonnaisesta muuttumisesta. Petersson toteaa olevan mahdollista, että roolit voivat muuttua (kotitalous-)oppitunnin aikana tilanteen mukaan. Esi-



merkkinä hän käyttää kilpailutilannetta, jossa oppilaiden työskentely oli eräänlainen Kokkisota-ohjelman sovellus.

Peterssonin väitöskirja ”Att genuszappa på säker eller minerad mark” käsittelee oppilaan olemista ruotsalaisessa kotitalousluokassa (sukupuoli-) roolikäyttäytymisenä, jossa eivät vaikuta synnynnäiset piirteet. Väitöskirja oli osa suurempaa ruotsalaiseen peruskouluun liittyvää kansallista 2003 Nationella utvärlding i Sverige -projektia. Väitöskirjassa tutkittiin sukupuolisidonnaisten roolien muodostamista kotitalousluokan kontekstissa, sillä keittiötä ja kotitaloustöitä on perinteisesti pidetty naisten valtakuntaan kuuluvina. Lisäksi tutkimustehtävässä selvitettiin, miten opetussuunnitelmaan kirjattu sukupuolten välinen tasa-arvo toteutui käytännön opetuksessa.

Tutkimuksessa oppilaita luokiteltiin rooleihin, jotka oli kehitetty Goffmanin teatterimetaforan luokituksen pohjalta. Roolit oli muodostettu oppilaitten ulkoisen toiminnan ominaisuuksista, jotka saattoivat olla varsin tyypillisiä useimmille oppilaille. Tällöin oppilas luokiteltiin esimerkiksi ”Hypernormaaliksi”. Erittäin vastuuntuntoiset oppilaat nimettiin luokituksella ”Duktordentlig”. Hiljaisille, ujoille oppilaille annettiin nimitys ”Tapetblomma” ja vetäytyville taas ”Marionett”. Tapettikukkasta kuvattiin näkymättömäksi, syrjään vetäytyväksi, usein kohtuullisen hyvät taidot omaavaksi ja useimmiten tytöksi, jolla on vähäinen tarve tulla huomatuksi (Petersson, s. 98, 140). Petersson ei näe tätä roolia synnynnäisenä, vaan kyvyttömyytenä tehdä persoonalleen tilaa, koska henkilö ei ole tottunut tilanottamiseen tai kritiikkiin väärin tekemisen pelossaan. Petersson (2007, s. 140) pitää Tapettikukkasia toisten pyyteettöminä apulaisina, manipuloijina, jotka ostavat toisten oppilaiden hyväksyntää. Marionetti-rooli oli puolestaan useimmiten pojan rooli, jolla ei ole kotoa saatuja kotitalouden taitoja tai aikaisempaa kokemusta aineesta opetettavista asioista (Petersson 2003, s. 139, s. 169). Marionetti-oppilas on vailla oma-aloitteisuutta ja tarvitsee jatkuvaa tukea sekä ohjausta opettajalta tai muilta oppilailta selviytyäkseen oppitunnin eri työprosesseista (Petersson 2003, s. 98, s. 139). Myöskään tätä roolia ei tutkija näe synnynnäisenä, vaan jonkin kaltaisena epävarmuutena, toisten oppilaiden nälvimisen välttelynä niin kutsutussa naisten ympäristössä. Tässä ympäristössä vain taidoiltaan parhaimmat pojat pärjäävät ilman negatiivisia kommentteja. Tutkija arvelee Marionetti-oppilaiden toteuttavan itsemääräämisoikeutta, koska luopuvat kilpailusta tai vaatimusten asettamisesta itselleen.

Merkittävää tutkimuksessa oli samoin kuin temperamentin ilmenemisessä, että roolit saattavat vaihtua toiseksi tilanteesta riippuen. Tutkimuksessa käytettiin esimerkkinä roolivaihdoksesta kilpailutilannetta (Petersson, 2003, s. 100, 167). Kilpailutilanteessa Marionett- ja Tapetblomma-roolit muuntuivat näkyvämmiksi

ja osallistuvammiksi rooleiksi kuin alkuperäiset. Petersson arvelee tutkimukseensa tavallisessa (sukupuolisävytteisessä) luokkatilanteessa muiden pienryhmässä esiintyvien roolien, *Clown* ja *Duktordentlig*, Marionett ja Tapetblommalle vastakkaisten roolien, aiheuttavan Marionett- ja Tapetblomma-roolien esiintymisen. Roolimalli Clown ”vie tilan” Tapetblomma-oppilaalta ja Duktordentlig Marionett-oppilaalta. (Petersson 2003, ss. 169–170.)

#### 1.3.4 Ujous sosiaalisesti neuvoteltuna roolina

Myös Scott (2005) hyödynsi Goffmanin teatterimetafora aineistonsa käsittelyssä ja piti ihmisten ulkoisesti näkyvää toimintaa tilannekohtaisina rooleina. Roolit eivät ole sukupuolittuneita, paitsi siinä missä ”näyttelijä” hyödynsi kulttuurin tarjoamia esimerkiksi ikä- tai sukupuoliroolistereotypioita (2005, ss. 102, 104). Toisin kuin Peterssonin havainnointiaineisto kotilousopetuksen oppilasrooleista, Scotin tutkimus käsitti 40 itsensä ujoksi määrittelemän ihmisen kirjoittamaa narratiivia ja kaksi syvähaastattelua. Ujon roolin esiintymisympäristöä ei ollut rajattu, ja ujo sai itse määritellä merkitykset tavalleen toimia ujoina. Scott sovelsi aineistolukutapanaan symbolista interaktionismia. Siinä korostetaan yksilön minäkäsityksen sekä käsityksen toisista muodostuvan rinnakkain sosiaalisissa suhteissa ja erilaisissa ihmisten välisissä rooleissa.

Scotin (2005, s. 95) mukaan ujut kokivat ajautuvansa ujon rooliin ja roolista pois *tietyissä tilanteissa ja tiettyjen ihmisten seurassa*. Ujo minuus oli keskustelua ujon ”Sisäisen Minän” ja ”Ulkoisen Minän” välillä heidän ensin kriittisesti tarkkailtuaan omaa toimintaansa itseään ”Pätevämmän ja Paremman Toisen” näkökulmasta. Ujous määriteltiin tunteeksi omasta sosiaalisten sääntöjen oivaltamisen puutteesta ja sosiaalisten taitojen alamittaisuudesta. Ujo pelkäsi näiden heikkouksien paljastuvan ”Pätevimmille ja Paremmille Toisille” kulloinkin käsillä olevassa vuorovaikutustilanteessa. Ujous johti ujon rikkomaan vuorovaikutustilanteen kirjoittamattomia sääntöjä ja kokemaan itsensä poikkeavaksi puhumattomuudellaan, punastumisellaan, katseen välttelyllään tai änkyttämisellään. Ujon rooli johtaa joukkoon kuulumattomuuteen, jota toiset saattoivat alkaa vahvistaa. (Scott, 2005, ss. 94–95, 102, 105.)

Samoin kuin Peterssonin, Scotin mielestä roolit ovat muuttuvia ja muodostuvat sosiaalisten tilanteiden muokkaamina. Hänen tutkimukseensa osallistuneet eivät kokeneet ujoutta sellaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joissa heidän tehtävänsä ja roolinsa oli ennakoitavissa sekä muodollinen kuten ammattiroolissa. Peterssonin ”Tapettikukkasen” ja ”Marionetin” roolit olivat tietyin osin yhteneviä Scotin tutkimuksen kertomuksien kanssa. Joissakin kertomuksissa ujon rooli ei ollut

kertojan ”Todellista Minää”, vaan oli kuhunkin tilanteeseen räätälöityä mukautumista, jonka tarkoituksena oli miellyttää toisia (Scott, 2005, s. 98–99; vrt. Peterssonin ”Tapettikukkanen”, 2003, s. 140). Siinä missä ”Marionett” koki epävarmuutta ja vetäytyi yrittämästä osallistua yhteiseen toimintaan (ks. Petersson, 2003, s. 139), kertomusten ujut selittivät ujuden olevan itsensä suojaamista. Rooli johti väärin tekemisen ja itsensä nolaamisen pelossa vetäytymään, vaikka heidän toiveenaan oli osallistua eristäytymisen sijaan. (Scott, 2005, s. 98.) Kuten ujut Peterssonin tutkimuksessa muuttivat rooliaan aikaisempaa osallistuvammaksi ja näkyvämmäksi kilpailutilanteessa, Scotin aineistossa (2005, s. 108) ujut kertoivat noudattavansa keksimiään selviytymistapoja vähentääkseen ujoutensa häiritsevää vaikutusta. Nämä keinot rakensivat uuden identiteetin ja roolin ujoille tiettyssä sosiaalisessa tilanteessa.

Edellä kuvattuja Peterssonin (2003) väitöskirjan ja Scotin (2005) tutkimuksen mukaisia rooleja löytyy suomalaisistakin (kotitalous-)luokista. Omassa tutkimuksessani keskityn ulkoisesti näkyvän toiminnan lisäksi ujuden ilmiöön antaen tilaa tutkimukseen osallistuvien kokemuksille, ajatuksille ja käsityksille ujona oppilaana tai hänen kanssaan työskentelevänä. Pyrin välttämään ennakkoletuksia ujuden ilmenemisestä sukupuolisidonnaisena roolimallina, joskin tunnistan pitäväni ujoutta etupäässä synnynnäisenä ominaisuutena. Lisäksi tarkastelen vuorovaikutukseen liittyviä haasteita, koska vaarana on, että opettajat huomioivat vähemmän ujoja oppilaita ja heidän suorituksiaan kuin muita oppilaita luokkatilanteissa.

## **1.4 Ujuden huomioiminen kouluympäristössä**

### **1.4.1 Kulttuurin vaikutus ujouteen**

Raina ja Haapaniemi (2005, s. 21) toteavat ihmiseen liitettävien myönteisten ja kielteisten ominaisuuksien heijastavan (yhteiskunnassa) vallitsevan kulttuurin arvoja. Samaa toteavat myös Keogh (2003, s. 35–36), Kagan ja Snidman (2004, ss. 234–236) sekä Chen, Cen, Li ja He (2011, ss. 359–360). Esimerkiksi yhteiskulttuureissa ujoutta ja vetäytyvyyttä arvostetaan, sillä niissä painotetaan ryhmän yhteisöllisyyttä enemmän kuin läntisen kulttuurin suosimissa individualistisissa arvoissa ja uskomuksissa. Länsimaissa vetäytyvä lapsi voi joutua itsevarmuutta, itseilmaisua ja keskinäistä kilpailua arvostavien ikätovereittensa hylkimäksi. (Rubin, Coplan & Bowker, 2009, s. 17; Coplan, Ooi & Nocita, 2015, s. 135.)

Yhteisökulttuurissa tapahtuvaa tämän hetkistä muutosta kuvastaa hyvin Chenin, Cenin, Lin ja Hen (2011) tutkimus. Kiinassa vielä 80-luvulla ujoja ja sensitiivisiä lapsia pidettiin hyvin ja kypsästi käyttäytyvinä. Siirryttäessä verrattain nopeassa tahdissa kohden kapitalistista taloutta sosiaaliset ja taloudelliset muutokset ovat vähentäneet ujouden ja sensitiivisyyden arvostusta. Kilpailuyhteiskunnassa käytöspiirteet, jotka edesauttavat henkilökohtaisten päämäärien saavuttamista, esimerkiksi sosiaalinen itsevarmuus ja oma-aloitteisuus, ovat Kiinassa tulleet ujouden tilalle arvostettavina ominaisuuksina. Niihin rohkaistaan ja kasvatetaan lapsia sukupuoleen katsomatta. Lisäksi ujoudella ja pidättyväisyydellä erityisesti stressaavissa tilanteissa katsotaan nykyään olevan yhteyttä sosiaalisiin ja psyykkisiin ongelmiin. (Chen, Cen, Li & He, 2011, ss. 358–360.)

Samassa kulttuurissa kasvaneilla asenteet, tavoitteet ja päämäärät ovat samansuuntaisia, sillä ihmisen persoonallisuus, jossa synnynnäinen temperamentti on osana, on voimakkaasti kulttuurin muokkaamaa. Keoghin mukaan (2003, ss. 35–36) se, mitä pidämme ”vaikeana piirteenä” ihmisessä, on ymmärrettävissä kulttuuritaustasta käsin. Sen sijaan sukupuolisidonnainen ajattelu tytöille tai pojille sopivasta luonteesta on yhteistä useille kulttuureille. Coplanin, Ooin ja Nocitan (2015, s. 134) näkemyksissä ujoudesta on pojille tyttöjä enemmän haittaa sosiaalisissa suhteissa. Pojilta odotetaan ujoudelle vastakkaista ”miehistä” itsevarmuutta ja hallitsevaa tyyliä. Ujouden ulkoisesti näkyviä piirteitä yhdistetään vaatimattomuuteen ja lempeyteen, joita pidetään naisellisina ominaisuuksina (Scott, 2005, s. 102).

Kasvatuksella muokataan ihmisen persoonallisuutta kasvattajan ja yhteisön arvostusten mukaisesti, jotta hän sopeutuisi sosiaaliseen yhteisöönsä. Ihminen säilyy silti yksilönä temperamenttinsa ansiosta: hän tekee tietoisia ratkaisuja, toimii ja tavoittelee asioita yksilöllisesti kasvatuksensa ja kokemuksensa muokkaamana. Kulttuurissa käsillä oleva historiallinen jakso ja yksilön elämän hetkellinen tilanne vaikuttavat temperamentin merkityksen luomiseen ja arvottamiseen. Esimerkkinä hetkellisestä tilanteesta Keltikangas-Järvinen (2010, ss. 30, 89) mainitsee sinnikkyuden, jota arvostetaan koulutehtävistä suoriutumisessa, mutta ei esimerkiksi oman tahdon peräänantamattomuutena jotakin vanhempien kieltämää tavaraa tavoiteltaessa. Samoin luonteenpiirre, jota vanhemmat pitävät lapsessansa persoonallisuuteen kuuluvana, voi opettajille näyttäytyä käytöshäiriönä (Keogh, 2003, 38).

## 1.4.2 Ujous ja koulukulttuurissa vallitsevat arvostukset

Keogh (2003) yhdistää koulut ympäröivän kulttuurin osaksi. Silti samassa koulussa ja samassa toimintakulttuurissa eri opettajilla voi olla eroja siinä, mitä temperamentin piirteitä he arvostavat. Opettajien on havaittu olevan enemmän ja laadullisesti paremmin vuorovaikutuksessa temperamentiltaan positiiviseksi kokemiensa oppilaiden kanssa (Keogh, 2003, s. 30, 104; Keltikangas-Järvinen, 2007, s. 313). Keltikangas-Järvinen (2008, s. 95) näkee asian näin: ”Myös tapa, miten opettajat oppilaita opettavat eli kenelle he esittävät kysymyksiä, ketä rohkaisevat, ketä kritisoiivat, ketä ohjaavat ja miten ohjaavat, ketä neuvovat, kenen antavat olla rauhassa, on ennen kaikkea riippuvainen oppilaan temperamentista sen sijaan että se olisi seurausta siitä, kuinka paljon ja minkälaista ohjausta oppilas tarvitsee oppiakseen.”

Alatuvan (2007, s. 69) raportoimassa tutkimuksessa ”Temperamentti ja koulu-menestys” todettiin naisopettajien arvostavan perinteisiä, hyvän koululaisen ominaisuuksia enemmän kuin miesopettajien. Näitä olivat viittaaminen, kuunteleminen, paikallaan istuminen, keskittyminen, tunnollisuus ja opettajan kunnioittaminen. Rainan ja Haapaniemen (2005, s. 21) mielestä on mahdollista, että jos kasvattaja arvostaa puolestaan nopeaa, ulospäin suuntautuvaa toiminnallisuutta, hänen voi olla vaikeaa pitää myönteisenä rauhallista ja hitaampitahtista toimintatapaa. Ilman temperamentitietoutta saattaa käydä niin, ettei opettaja, kasvattaja ymmärrä, että oppilaan on mahdotonta muuttaa tahdonalaisesti erilaista käytöstään vain päättämällä (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 227). Tunnistan tämän ajattelutavan oman ammattikuntani keskuudessa, sillä kotitalousopetus on aikaan sidottu ja useimmiten hyvin nopeatempoinen oppiaine. Oppitunnilla ei välttämättä anneta aikaa oppilaan ujoudelle tai vetäytyvyydelle. Tätä näkemystä tukee Beltin (2013) väitöskirja kotitalousopettajien työrauhaa horjuttavista käsityksistä. Beltin haastattelemista 14 opettajasta osa piti oppilaan vetäytyvyyttä opetusta häiritseväksi ilmiönä. Aineistoesimerkissä eräs opettaja kuvaili tällaista oppilasta sisäänpäin kääntyneeksi, apaattiseksi ja kontaktia ottamattomaksi. Vetäytyminen nähtiin aineiston pohjalta kahdella tavalla opetusta häiritseväksi. Se aiheutti opettajassa huolta ja vaati opettajalta lisätyötä tämän joutuessa ohjaamaan oppilasta, ”ettei oppilas toimisi väärin”. Vetäytyminen häiritsi lisäksi toisia oppilaita opettajan keskittyessä vetäytyvään. Belt liitti vetäytyvyyden Ruohon, Ihatsun ja Kuorelahden (2001) luokittelun emotionaalisenä käyttäytymishäiriönä, vaikka aineistoesimerkissä opettaja sanoi: ...”mutta eihän kaikki oppilaat ole samanlaisia”. (Belt, 2013, ss. 123–124.)

Myös Keoghin (2003, s. 106) huomioissa vetäytyvä oppilas voi aiheuttaa opetuksen sisältöön ja toiminnallisuuteen vaikuttavia hankaluuksia oppiaineissa, joissa on korkeat vaatimukset ja aikarajoitukset. He voivat vastustaa esimerkiksi uutta oppimateriaalia ja opetusmenetelmiä, minkä seurauksena vetäytyviä pidetään kouluympäristössä usein motivoitumattomina, laiskoina ja persoonaltaan ei-kiinnostavina. Kotitalousopetuksessa, joka on aikaan sidottu oppiaine, hoputtamiseen turvautuu arvaten moni opettaja. Pysytään ennen kaikkea opetuksen aika-aulussa! Miten ujoit ja arat oppilaat kokevat tällaiset tilanteet? Toisin kuin Alatuva (2007) tutkimuksessa, ujouden piirteellä on todettu Coplan, Arbeau ja Armerin (2011, s. 326) tutkimuksessa olevan koulumenestystä ja kouluviittävyyttä heikentävä vaikutus. Myös Keogh (2003, s. 80) mainitsee ujoilla ja vetäytyvillä voivan olla vaikeuksia sopeutua ylipäättänsä kouluun. Tällöin temperamentti saattaa vaikuttaa opettajan ensikäsitykseen lapsesta ja johtaa tulkintaan, että tällä oppilaalla ei ole motivaatiota tai kykyä opetettavaan asiaan. Tämä puolestaan vaikuttaa oppilaalle annetun ohjeistuksen ja huomion määrään. Koska persoonallisuuden osasta juuri temperamentti on synnynnäinen tapa toimia, sitä ei pidä arvottaa kuten muita käyttäytymisen piirteitä (Raina & Haapaniemi, 2005, s. 41; Keltikangas-Järvinen, 2008, s. 89). Arvottamista kuitenkin tapahtuu ensin mainittujen kirjoittajien mukaan etenkin silloin, kun huomaamme toisissa ihmisissä meille vieraita ominaisuuksia tai hyvin erilaista temperamenttia (Raina & Haapaniemi, 2005, ss. 53, 89, 137).

Oppilaiden persoonallisuuden piirteet eivät yleensä kuulu opetusryhmien muodostamiskriteereihin; useimmiten ryhmät kootaan pääasiassa lukujärjestysteknisten syiden pohjalta. Näin ollen jokainen opetusryhmä on yhtä ainutlaatuinen kuin jokainen ryhmän jäsen. Oppilaiden temperamenttien kirjo on laaja, nykyajan luokahuoneiden ilmapiiri sallii oppilaan aktiivista osallistumista ja sen myötä myös myönteistä ja kielteistä itseilmaisua. Raina ja Haapaniemi (2005, s. 13) toteavat kirjassaan: ”Kasvattajat tarvitsevat enemmän tietoa yksilöllisistä reagoitavoista ja persoonan rakenteesta. Tähän tietoon voisi tukeutua käytännön tilanteissa ja siitä kehittyisi kokemuksen myötä tärkeä työkalu.” Keltikangas-Järvinen (2005, s. 58) puolestaan toteaa, ettei opettajille ole annettu välineitä (opettajien koulutuksessa) yksilöllisyyden tunnistamiseen, vaikka heiltä odotetaan oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamista ja sen kunnioittamista. Tämä koskee myös kotitalousopettajan koulutusta.

Keogh (2003) korostaa ujon lapsen kohdalla hyvien vuorovaikutussuhteiden osuutta kouluun sopeutumisessa. Temperamenttitietoudesta olisi opettajalle ammennettavaa vuorovaikutus-tilanteiden oppilaantuntemukseen ja myös opettajan itsensä itsetuntemukseen (ks. Keogh, 2003, s. 33). Keogh (2003, ss. 139, 145)

muistuttaa vuorovaikutuksen olevan luokassa aina kaksisuuntaista, jolloin opettajan temperamentilla on oma tärkeä vaikutuksensa luokkahuonetilanteisiin. Hän korostaa, että opettajalla pitää olla selvillä, miten hänen oma temperamenttinsa vaikuttaa oppilassuhteisiin, oppilaiden käytökseen luokassa. Kääntäisin asian lisäksi toisinpäin: opettajan on hyvä oivaltaa, miten oppilaiden temperamentti vaikuttaa hänen kykyynsä kohdata kyseiset nuoret. Keltikangas-Järvisen (2006, s. 227) mielestä opettaja menettää useita tilaisuuksia onnistuneeseen vuorovaikutukseen, mikäli hän ei tunne omaa temperamenttiaan. Opetusmenetelmät valikoituvat pitkälle opettajan oman temperamentin mukaan tavalla, jotka opettaja kokee luontevaksi (Keltikangas-Järvisen, 2006, s. 226). Tosin opettaja hyötyisi nimenomaan oppilaan yksilöllisestä persoonan rakenteen tunnistamisesta opetusmenetelmiä valitessaan. Keltikangas-Järvisen (2008, s. 98, ks. myös Hovila, 2004, ss. 32, 44–45) korostaa etenkin ”heikoimpien” oppilaiden (tarkoittaa tässä temperamenttipiirteiden yhdistelmää, jolle perinteinen luokkatyöskentely sopii huonosti) huomioonottamista opetuksen järjestämisessä, koska siitä ei ole muille oppilaille haittaa. Niinpä opetusmenetelmiä voitaisiin valita esimerkiksi ujoja oppilaita huomioon ottaviksi. Tavoittelemisen arvoista olisi, että jokainen lapsi ja nuori voisi kokea olevansa arvostettu sekä kotona että koulussa, sillä se on yksi ihmisen perustarpeista ja välttämätöntä terveen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittymiselle (ks. POPS, 2014, ss. 12, 16).

### **1.4.3 Ujon oppilaan tukeminen vuorovaikutustilanteessa**

Kotitalousopetuksessa ujo lapsi huomioitena mukaan ei ota puheenvuoroa teoriajaksolla omaehtoisesti, vaikka tietäisi opetettavasta asiasta. Ujous ja arkuus näkyy etenkin käytännön työskentelyn aikana: oppilas saattaa pyrkiä olemaan mahdollisimman huomaamaton esimerkiksi vetäytymällä fyysisesti syrjään vaikkapa kaapin taakse tai olemalla osallistumatta töihin. Hän usein tarvitsee aikuisen vierelleen saadakseen työskentelynsä käyntiin. Puhuessaan toisille ujon lapsen kasvoilta voi lukea jännittämisen merkkejä, ja esimerkiksi työskennellessään hänen kätensä saattavat vapista. Kotitalousluokassa työskentely voi olla toisinaan äänekästä, ja koska opetustilanne käytännön työskentelyssä on hyvin vapaamuotoista, saattaa oppilaiden (ja opettajan tämän persoonan laadusta riippuen) tunneilmaisu olla voimakasta. Tällainen voi pelottaa ujoa oppilasta. (Raina ja Haapaniemi, 2005, s. 56; Keogh, 2003, s. 33; Haverinen, 2009, s. 53.)

Kotitalous on oppiaine, jossa arvostetaan ripeää ja reipasta työskentelyä. Raina ja Haapaniemi (2005, s. 109) korostavat kasvattajan isoa vastuuta siinä, että ”ajattelijat” ei joudu nopeutta arvostavassa ympäristössä huonoon asemaan, koska

toiset saattavat pitää hitautta taakkana. Tämä on etenkin silloin todennäköistä, jos luokassa on useampia saman persoonallisuuden laadun edustajia (tässä tapauksessa esimerkiksi tunne- tai taotoihmisiä (ks. Raina & Haapaniemi, 2005, ss. 109–111), sillä siitä seuraa ”laadun vahvistuminen” eli tietyn tyyppisen käyttäytymisen yleistyminen. Tällainen ryhmädynamiikka saattaa jättää hiljaiset sivus-takatsojiksi, jollei opettaja tiedosta tilannetta. Etenkin poikiin, jotka ovat ujoja, tulisi kiinnittää erityistä huomiota, jotteivät he jäisi ryhmässä ulkopuolisiksi. Tyttökulttuurimme hyväksyy ujon tytön helpommin kuin pojan (Raina & Haapaniemi, 2005, s. 110; Keltikangas-Järvinen, 2008, s. 89; Keogh, 2003, s. 38). Kasvattajan tärkeänä tehtävänä on ”ajattelijalapsen” kuunteleminen hänelle riittävästi aikaa ja tilaa antaen, mikä vaatii vaivannäköä (Raina & Haapaniemi, 2005, s. 57). Tällöin arka lapsi saa harjoitusta vuorovaikutustaitoihinsa, mikä saattaa ennaltaehkäistä lapsen kehittymistä yksinäiseksi ja eristyväksi.

Ujoutta tulisi pyrkiä lieventämään, sillä Keoghin (2003, s. 104) että Coplanin, Arbeaun ja Armerin (2011, ss. 316–317) tutkimusten mukaan ujut oppilaat vaikuttavat tarvitsevan vähemmän erityistä apua tai henkilökohtaista ohjausta. Osittain siksi ujut, vetäytyvät lapset saavat vähemmän huomiota opettajilta. Oppilaan vetäytyvyys tai avuttomuus sosiaalisissa tilanteissa voi johtaa myös suosion laskemiseen ikätovereiden parissa. Erilaisuuden huomaaminen ja sen pitäminen kielteisenä lisääntyy lapsilla ja nuorilla iän karttuessa (Rubin, Coplan & Bower, 2009, s. 19). Mahdollisesta negatiivisesta palautteesta ujolle seuraa, ettei ujo lapsi saa positiivisia kokemuksia ystävistä ja vetäytyvyys lisääntyy. Samalla kokemukset kouluympäristöstä ja erilaisesta koulutoiminnasta jäävät rajoittuneeksi. Nämä seikat puolestaan altistavat negatiiviselle minäkuvalle ja heikolle itsetunnolle. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 49; Coplan, Arbeau & Armer, 2011, s. 326; Keogh, 2003, s. 104.) Hyvin ujoilla lapsilla on selvästi kohonnut riski sosiaalisiin, emotionaalisiin ja sopeutumiseen liittyviin ongelmiin, jotka voivat johtaa ahdistuneisuuteen, yksinäisyyteen ja masentuneisuuteen. (Coplan, Arbeau & Armer, 2011, ss. 316, 326; Coplan, Ooi & Nocita, 2015, s. 135; Rubin, Coplan & Bower, 2009, s. 19.) Rainan ja Haapaniemen (2005, s. 139) mielestä ”persoonan ja siihen liittyvän laadun tunnistaminen on myös tasa-arvokysymys”, sillä on vaara, että ”oikeanlaiset” temperamentin omaavat saavat etua kasvat- ja koulutusjärjestelmässämme” (ks. myös Keltikangas-Järvinen, 2008, s. 93).

Osaamisen, taitamisen ja koulunkäynnin hallitsemisen tunne saa lapsen ja nuoren kokemaan tyytyväisyyttä. Puolestaan itseänsä voimattomina, kyvyttöminä ja nöyryytettyinä pitävät lapset kokevat myös ulkopuolisuutta kouluympäristössä. (Harinen & Halme, 2012, s. 19.) Kasvattajan ymmärrys ihmisen erilaisuudesta ja ymmärtämisen hyödyntäminen vuorovaikutus- ja oppimistilanteissa auttaa saa-



vuttamaan tiedollisia, taidollisia ja kasvatuksellisia oppimistavoitteita vähintään tyydyttävällä tavalla. Eksklusiolta voi myös suojata jokin ikätovereiden arvostama lahjakkuuden alue tai taito. Rubin, Coplan ja Bower (2009, s. 21) ehdottavat vetäytyvän oppilaan ohjaamista osallistumaan taitojaan esille tuoviin kouluaktiiviteetteihin. Tällainen kehittäisi vetäytyvässä oppilaassa myönteistä ajattelua ja tunteita sekä itseään että sosiaalista ympäristöään kohtaan eli saisi kokemaan osallisuutta kouluyhteisössään.

#### **1.4.4 Vuorovaikutuksen emotionaalisuus ja kasvatushaasteet kotitalousluokassa**

Yläkoulun oppiaineista kotitaloudessa vuorovaikutus muodostuu aineen toiminnallisesta luonteesta johtuen erilaiseksi kuin monessa lukuaineessa. Vuorovaikutus on määrällisesti runsaampaa ja ehkäpä luonteeltaan monipuolisempaa, oppilasta kokonaisvaltaisemmin kohtaavaa myös tunne-elämän alueella (ks. Haverinen, 2009, ss. 3, 15–16). Myönteinen emotionaalisuus voi edistää oppimista. Yli-Luoma (2006, s. 40) toteaa: ”Emotionaalisuus on tuotos hyvästä interaktiosta kahden tai useamman henkilön välillä. Hyvä emotionaalinen työympäristö aktivoi oppilaisissa eksploraatiivisuuden.” Tämä tarkoittaa halua tutkia ja tietää, ja oppilaan sisäisen motivaation aktivoitumista emotionaalisisessa ilmapiirissä. Ryhmän hyvä ilmapiiri voi olla jo itsessään opiskeluun sitouttava tekijä (Raina & Haapaniemi, 2005, ss. 62, 70). Oppilaiden suhteet ja emotionaaliset siteet toisiin oppilaisiin ja opettajiin sekä koulun yleinen ilmapiiri vaikuttavat kouluviihtyvyyteen (Harinen & Halme, 2012, s. 18). Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan tässä lapsen hyvinvoinnin kokemusta sosiaalisissa suhteissaan ja fyysisessä kouluympäristössä.

Ovatko opetustilanteen positiivista emotionaalisuutta ruokkivat piirteet yksi kotitalouden menestyksen salaisuuksista oppiaineena: monet asiat kotitalousluokassa muistuttavat hyvistä hetkistä kotona? Miellyttävät tuokset, yhdessäolo ja yhdessä tekeminen sekä monesti antoisat keskustelut muustakin kuin opiskelusta vetoavat tunne-elämään. Mielenkiintoista on ajatella viitaten Kaganin ja Snidmanin (2004) kahteen tutkimustulokseen (alaviitteessä sivulla 9) mahdollista yhteyttä ujon oppilaan fysiologisten muutosten ja turvallisuudentunteen välillä. Näiden pohjalta voitaisiin ajatella ympäristön positiivisen ilmapiirin vaikuttavan rauhoittavasti ujoon lapseen. Tätä ajatusta tukee ja laajentaa Virtasen, Lerkkasen, Poikkeuksen ja Kuorelahden (2015, ss. 979–980) tutkimustulos, jossa opetuksen emotionaalisuus toimii perustana laadukkaalle oppimisympäristölle ja taitavalle opetukselle. Opetuksen emotionaalisuus tarkoittaa tässä myönteistä

ilmapiiriä, opettajan sensitiivisyyttä ja kykyä arvostaa murrosikäisen mielipiteitä.

Hyvää emotionaalista työympäristöä voi tukea tai yhtä hyvin tärvellä opetusryhmässä vallitseva ”henki”, ilmapiiri (Belt, 2014, s. 160), joka on voimakkaasti sidoksissa oppilaiden ryhmän sisäisiin rooleihin ja heidän sosiaalisiin taitoihinsa tai niiden puutteeseen. Kuten Haverinen (2009, ss. 15–16) mainitsee, näitä asioita voivat olla esimerkiksi oppilaiden väliset ristiriidat ja vallankäyttö. Kotitalouden opetustapahtuma on lisäksi altis häiriintymään sen toiminnallisuuden ja ryhmässä työskentelyn vuoksi. Yllättävät tunnin kulkua hidastavat tai vaikeuttavat asiat ovat enemmänkin sääntö kuin poikkeus. Oppilaiden murrosikä saattaa myös luoda oman sävynsä opetustilanteisiin etenkin silloin, kun asiat eivät suju oppilaiden tai opettajan odottamalla tavalla. Voimakas ujous voi joillain oppilailta laukaista uudessa, yllättävässä tai stressaavassa olosuhteissa lähes täydellisen vetäytymisen tilanteesta (Keltikangas-Järvinen, 2009, s. 64). Nuoren tunnereaktiot voivat olla oppitunneilla suuria, eikä niitä voi sivuuttaa senhetkisen opetustapahtuman ja tulevien opetustapahtumien siitä kärsimättä. Käytännön työskentelyä ei voida viedä päätökseen töiden ollessa kesken, vaikka aika oppitunneilta loppuisi. Koska oppilaat käyttäytyvät kovin eri tavalla opetustapahtuman ristiriitatilanteissa, korostuu opettajan vuorovaikutustaitojen merkitys, oppilaantuntemus ja taito *kohdata* oppilas yksilönä korvaamattomalla tavalla (ks. Belt, 2014, ss. 161–165). Oppilaiden ohjaaminen yhteistyötaitoihin vaatii usein viisasta eettistä otetta (ks. Haverinen, 2009, ss. 60–61). Niinpä opettajan työssä tarvitaan monipuolista kasvatustaitoa, siihen sisältyen vuorovaikutustaitoja ja oppilaantuntemusta. Jälkimmäinen on edellytyksenä kyvyille kohdata oppilas tarvittaessa yksilönä ryhmässä.

Haverinen (2009, s. 26) kytkee hyvän vuorovaikutuksen käsitteen pedagogiseen suhteeseen. Hän määrittelee sen myös oppilaiden ajatusmaailmaan eläytymisenä, mielipiteittensä kuunteluna ja huomioon ottamisena mahdollisuuksien mukaan. Vuorovaikutustaidot ovat opettajan taidoista haasteellisimmat opittavat ja käytännön opetustilanteissa hallittavat, sillä niiden taitamiseen vaikuttaa myös opettajan ja oppilaan ”sisäinen tila”, esimerkiksi väsymys ja senhetkinen mieliala (ks. Belt, 2014, s. 159–160).

## 2 Tutkimuksen toteuttaminen

### 2.1 Tutkimuksen tavoitteet

Kiinnostukseni ujuden ilmiöön syntyi käytännön työssä peruskoulun kotitalousopettajana aivan ensimmäisten noviisivuosieni jälkeen. Oppilasarviointia suorittaessani ja arviointikeskusteluja oppilaiden kanssa käydessäni huomasin, etten oikein osannut kuvailla ujojen oppilaiden työskentelyä tai taitoja heille itselleen. Itsearviointikeskusteluissa panin myös merkille tuntevani näitä ujoja ja heidän ajatuksiaan vähemmän kuin useampien muiden oppilaiden. Pedagoginen suhde ontui, eikä arviointi perustunut opetussuunnitelman vaatimaan ”monipuoliseen näyttöön” vähäisen keskinäisen vuorovaikutuksen ja puutteellisen tietoisien havainnoinnin takia. Miten näin oli päässyt käymään? Luokkatilanteissa opettaja tekee jatkuvasti havaintoja oppilaittensa toimintatavoista ja käyttäytymisestä. Mikäli oppilaan oleminen oppitunnilla ei häiritse opetusta tai ole hyvän käytöksen vastaista, ujo ja vetäytyvä voi muuttua opettajan silmissä huomaamattomaksi. Toisin sanoen opetustilanteiden hektisessä tempossa ujon mukana olemista oppitunneilla ei välttämättä pidetä merkityksellisenä muun ryhmän opetuksen ja oppimisen kannalta.

Millaista on olla *ujo oppilas, kokeeko hän koululuokassa olevansa olemassa: tulevansa nähdyksi ja kuulluksi kuten muut?* Mitä hän ajattelee itsestään, toisista ja opetustilanteista? Entä mitä kokeneet opettajat ja toiset oppilaat kertovat oppilaan ujuudesta kouluympäristössä? Se, millaisia merkityksiä ujuudelle ja vetäytyvyydelle annetaan, vaikuttaa opettajan ja toisten oppilaiden suhtautumiseen. Suhtautumisella puolestaan on vaikutusta suulliseen ilmaisuun sekä *vuorovaikutuksen laatuun ja määrään* kaikkien osapuolten kesken (Coplan, Arbeau & Armer, 2011, ss. 316–317). Jos ujuden eri ilmentymät tulkitaan oppilaassa passiivisuudeksi, kiinnostuksen puutteeksi ja tietämättömyydeksi, sillä on vaikutusta oppilasarviointiin. Tutkimukseni tavoitteena on tuoda esille ujuden ilmiötä oppilaiden ja opettajien kokemana. Lisäksi tarkoituksena on herättää ajatuksia ujon oppilaan tasa-arvoisesta kohtaamisesta ja lisätä ujuden ja erityisyyden ymmärtämistä oppilasta tukevien pedagogisten toimintatapojen kehittämiseksi.

## 2.2 Tutkimusprosessin metodologiset valinnat

Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena on ilmiö: ujous yläkoulukontekstissa. Vaikka ujous ilmiönä koskee jokaisen opettajan arkipäivää, Suomessa ei ole tehty väitöskirjatasoista kuvailevaa tutkimusta ujoudesta kouluympäristössä. Kokoamalla ja tutkimalla opettajien ja oppilaiden kokemuksia ujoudesta voidaan löytää uusia työvälineitä yksilölliseen oppilaan kohtaamiseen.

### 2.2.1 Laadullinen tapaustutkimus ja narratiivinen ote tutkimuksessa

Tutkimus on luonteeltaan laadullista tapaustutkimusta. Toisin sanoen tuloksissa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan luomaan monipuolinen tulkinta tutkittavalle ilmiölle. Erikson ja Koistinen (2005, ss. 22–23) korostavat tapauksen valinnassa olevan keskeistä sen, mitä siitä voidaan oppia. Silloin käsitteistön ja teorian edelleen kehittäminen on mahdollista. Tapaustutkimuksen tavoitteena on löytää uusia yhteyksiä teoriaan sekä rakentaa toisenlaisia viittaussuhteita ja merkityksiä. Lukijan johdattaminen eläytymään kuvailtuun tapahtumaan ja tapahtumasarjaan on keskeistä. (Peltola, 2008, s. 123.) Eläytymismahdollisuuden tarjoaminen lukijalle oli yksi niistä syistä, miksi valitsin tutkimusotteeksi narratiivisuuden. Tutkijan tehtävänä on tarjota välineitä jäsentää kokemusta, jolloin tuotetaan uusia merkityksiä, vaihtoehtoisia tulkintoja ja mahdollisuuksia (2008, s. 123).

Tapaustutkimus voidaan määritellä myös itsessään arvokkaaksi (intrinsic) välineelliseksi, kun taustalla on ”erityistä” koskeva epistemologia. Tutkimukseni kohde on erityistä: ujous usein kaikessa vaivattomuudessaan harvoin esiintyy kouluympäristön kaikkein kiireellisimmän puututtavien asioiden kärjessä (Lund, 2008, ss. 78–79). Taustan ja kontekstin erittäin tarkka kuvaus on tarpeellista: auttaa tulkitsemaan ja ymmärtämään yksityiskohtaisesti tapausta. Tärkeää on ymmärtää tutkittavan tapaa jäsentää maailmaa ja antaa sille merkityksiä. (Simons, 2009, s. 30.) Olen tavoitellut tutkimukseen osallistuneiden todellista viestiä referoimalla aineistossa runsaasti opettajien ja oppilaiden alkuperäisilmaisuja. Samoin olen myös pyrkinyt kuvailemaan tarkasti koulukontekstia sekä teorioasuoksissa että aineiston tulkinnassa, jossa ujoutta esiintyy. Perustelen tätä lainaten vapaasti kääntämäni Writing Guiden (Colorado State University, ks. lähteet) johdantotekstiä. ”Tapaustutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tapausta, tapahtumaa tai tilannetta mahdollisimman täydellisesti. Tämä onnistuu kuvaamalla tutkimusprosessia ”tiheällä kuvauksella”, joka sisältää syvällistä kuvausta

tapauksen olemuksesta ja niistä olosuhteista, jossa tapausta kuvaillaan. Kuvailun pitää sisältää myös tapaukseen osallistuvien ihmisten tyypilliset ominaisuudet ja kuvauksen yhteisöstä. Jälkimmäiseen pitää sisällyttää tasapuolista ja kuvailevaa tulkintaa kulttuuriin liittyvistä normeista ja tavoista, yhteisön arvoista, syvälle juurtuneista asenteista ja motiiveista.”

## 2.2.2 Tutkimuskysymykset ja niiden muotoutuminen

Koska aloitin aineistonkeruun ensimmäisen vaiheen sekä aineiston analyysin lomittain väitöskirjatyöni teorianpohjan muodostamisessa, tuntuvat muutokset ravistelivat tutkimukseni metodologista pohjaa. Miten tämä prosessi näkyi esimerkiksi tutkimuskysymyksissä tutkimuksessani? Tutustuttuani menetelmäkijallisuuden analyysin suunnitteluvaihe ja kirjoittaminen muunsivat ja vaihtoivat tutkimuskysymyksiä juuri ennen ensimmäistä aineistonkeruuta sekä myös aineiston analyysin ja raportoinnin aikana. Tapaustutkimusteorian periaate, jonka mukaan on tärkeää erottaa tapaus tutkimuksen kohteesta (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, s. 10), muutti alkuperäisen tutkimustehtävän ujon oppilaan luonnehtimisesta ja määrittelystä *ujouden ilmiön kokonaisvaltaiseen kuvaamiseen*. Sanan ”kouluympäristö” liitin ensimmäisen tutkimuskysymyksen jatkoksi (ks. tutkimuskysymys 1), sillä opettajat kuvailivat ujoutta kaikkialla koulutiloissa ja -tilanteissa, eivät pelkästään oppitunneilla.

Aineenopettajilta kerättyyn aineistoon suunnatut tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaista on ujous aineenopettajien kuvailemana kouluympäristössä?
2. Millaisissa tilanteissa ja miten opettajat kohtasivat ujon oppilaan kouluympäristössä?

ja oppilailta kerättyyn aineistoon:

3. Millaista on vuorovaikutus ujoina oppilaana tai ujon kanssa kotitöuryhmässä?

Jokainen tutkimuskysymys sisältää useita aineistonkeruuvaiheessa ja analyysivaiheessa syntyneitä alakysymyksiä, jotka esittelen myöhemmin analyysiosiossa.

Toinen tutkimuskysymys tarkentui perehdyttyäni pedagogista suhdetta ja oppilaiden välittämistä käsittelevään tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Koska tutkimusaineistossani opettaja-oppilaskohtaaminen on hyvin situationaalista ja pedagoginen tuki tietyille ujoille oppilaalle räätälöityä, ei ollut mielekäästä tarkastella pelkkiä oppilaalle suunnattuja tukikeinoja. Kiinnostavaksi osoittautui selvittää kohtaamistilanteeseen johtaneet olosuhteet ja kohtaamistapa (ks. tutkimuskysymys 2).

Ensimmäisen analyysin tulokset aineenopettajien ryhmähaastattelusta vaihtoivat oppilasaineistoon suunnatun eli viimeisen tutkimuskysymyksen. Opettajat olivat painottaneet *oppilaiden keskinäisten vuorovaikutustyylien erilaisuutta ujon oppilaan kohtaamisessa*. Päätelin, etteivät oppilaiden mahdolliset kuvaukset ujoudesta ulospäin näkyvänä ominaisuutena olisi tuoneet mitään uutta aineiston sisältöön. Niinpä oppilaat tiedonantajina saivat vastata eläytymiskertomuksissaan toisenlaiseen, vielä tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa määrittelemättömään tutkimuskysymykseen vuorovaikutuksesta (ks. tutkimuskysymys 3).

## 2.3 Tutkimusaineisto

Koska tapaustutkimuksen lähtökohtana on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto ja kuvata tutkimuksen kohde perusteellisesti (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, s. 10), tutkimuksessani on kahdentyyppistä aineistoa: narratiivista opettajien ryhmähaastatteluaineistoa ja oppilaiden eläytymiskertomuksia. Toisin sanoen tutkimuksessa hyödynnettiin tutkimusaineiston metodista triangulaatiota, mutta myös aineiston lähdetriangulaatiota: aineistonkeruun kohteena olivat sekä opettajat että oppilaat. Näin tutkimuksen kohdetta ja tutkittavien kokemusmaailmaa saatiin kuvattua mahdollisimman huolellisesti ja syvästi. (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, ss. 24–25.)

Tutkimus toteutettiin kahdessa pääkaupunkiseudun peruskoulussa. Aineistonkeruun kohteena oli 8 aineenopettajaa, joista 7 oli vähintään kymmenen vuotta opettaneita. Kokeneilla opettajilla voidaan olettaa olevan riittävästi taitoa ja rutiinia aineensa opettamisessa kyetäkseen kiinnittämään huomiota oppituntien vuorovaikutustapahtumiin. Oppilasnäkökulmaa tutkimukseen kerättiin yhdeksännen vuosiluokan oppilailta; päättöluokkalaiset sopivat parhaiten yläkouluikäisistä itseilmaisuu- ja kirjoitustaitotehtävään. Yhdeksäsluokkalaisten joukossa oli tarkoituksella valittu myös oppilaita, jotka eivät olleet valinneet kotitaloutta valinnaisaineeksi 8.–9. luokalla.

## 2.4 Tutkimusmenetelmät

Aineistonkeruumenetelmiksi valikoitui kaksi: narratiivinen ryhmähaastelu aineenopettajille sekä eläytymiskertomukset oppilaille. Kahden menetelmän yhdistäminen aineenopettajien ryhmähaastattelussa tuotti odotettua runsaamman ja hyvälaatuisemman aineiston. Samoin eläytymiskertomuksia kerättiin runsaat puolet enemmän kuin olisi saturaation kannalta ollut tarpeen. Seuraavassa tekstissä esitellään valitut aineistonkeruumenetelmät.

### 2.4.1 Peruskoulun aineenopettajien narratiivinen ryhmähaastattelu

Tutkimukseni ensimmäinen aineistonkeruu kohdistui ujouden ilmiön hahmottamiseen opettajien silmin: millainen on ujo oppilas kouluympäristössä, millaista on vuorovaikutus hänen kanssaan ja miksi ilmiö on sellainen kuin on? Tarkoituksena oli lähestyä ujoutta kouluympäristössä mahdollisimman avoimesti aineenopettajia kuunnellen. Samalla oli koetettava siirtää syrjään omat neljännesvuosisadan aikana kertyneet kokemukseni peruskoulun aineenopettajana. Aineistonkeruuta edeltävä ajatusprosessi oli herättänyt kysymyksen kaikkein toimivimmasta tutkimusmenetelmästä ujouden ilmiön kokemisessa ja kuvaamisessa. Aineistonkeruumuodoksi valikoitui ryhmähaastattelu. Lisäksi narratiivikirjallisuuden perehtyminen sai oivaltamaan tarinan kertomisen mahdollisuudet tavoittaa kokemuksellisuutta sekä syy- ja seuraussuhteita. Päätin yhdistää kaksi aineistonkeruumenetelmää: ryhmähaastattelun ja tarinan kerronnan, jossa oli piirteitä eläytymismenetelmästä. Opettajat osallistuivat ryhmähaastattelutilanteeseen kertomalla etukäteen mieleen palautetun todellisuudessa tapahtuneen episodin tai lyhyen kertomuksen, tarinan. Käytän tässä käsitettä *lyhyt kertomus*, koska arvelin opettajien kertomien tapahtumien sisältävän huomattavan samankaltaisia rakenteita kuin narratiiviset ja eläytymismenetelmän kertomukset tai tarinat.

Lyhyiden kertomusten ja episodien yhdistäminen perinteiseen ryhmähaastattelutilanteeseen tuo etuja. Niiden kertominen eroaa mielipiteen ilmaisusta, jonka on todettu olevan niukempaa sekä miehiä että naisia sisältävässä ryhmässä (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007, s. 28). Narratiivisessa lähestymistavassa kertomus määritellään ihmisen sisäisenä tarinana, jota ihminen kertoo toisille. Kerronnassa voidaan luoda (yksin tai yhdessä) samasta tapahtumasta yhä uusia tulkintoja. (Hänninen, 2000, ss. 19–23.) Arvelin etukäteen episodien tai lyhyiden kertomusten jakamisen ryhmässä tuovan luonnollisuutta haastattelutilanteeseen. Perusteluna tälle on seuraava: ihmiselämän narratiivisuus voidaan ajatella ihmisyyden

luonnetta koskevaksi taustaoletukseksi, sillä ”ihmisen tieto esiintyy juuri kertomuksissa” (Eskola, 1998, s. 13). Koska tutkimukseen osallistuvat olivat etukäteen miettineet kertomansa episodin, ryhmadynamiikan ja haastattelijan läsnäolon vaikutus vähenee: kertomuksia tuskin muutettiin toisten mukana olemisen takia. Lisäksi jokainen sai vuorollaan puheenvuoron. Haastatteluryhmässä haastateltaville on tyypillistä ottaa jonkinlainen rooli (Morgan, 2002, s. 151), mikä sopi tutkimukseeni, sillä arvelin jokaisen opettajan kertovan tarinaansa nimenomaan työroolissaan opettajana.

Ujous ilmiönä on jokaisen opettajan arkea sivuava asia, ja se vaikuttaa herättävän ammatillista kiinnostusta. Ryhmähaastattelutilanteissa tutkimukseen osallistuvilla on taipumus valita, painottaa omia tärkeitä, relevantteina ja kiinnostavina pitämiään näkökulmia. Tällainen sopi tutkimukseeni alkuvaiheen lähestymistapaan eli ujouden ilmiön hahmottamiseen, sillä ryhmähaastattelu on menetelmänä käytännöllinen silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään vähän (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007, ss. 39, 41). Yhdessä rakennettu tietäminen ja muistaminen tuottivat ujouden ilmiöstä aineistoa enemmän kuin yksilöhaastattelu olisi tehnyt. Runsaan aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi. Aineistoni tulokset palvelivat jatkoaineistonkeruuta: relevantin tutkimuskysymyksen ja kehyskertomusten luomista 9. luokalle suunnatussa eläytymiskertomusmenetelmässä.

## **2.4.2 Eläytymismenetelmä oppilaiden kertomusten keräämistapana**

Tutkiessani ujoutta ilmiönä oppilaissa on tarkoituksenmukaista kerätä tietoa myös oppilailta itseltään. Koska halusin tutkia ujoutta mahdollisimman tarkasti ja laajasti, mielekästä oli kuulla sekä ujoja että ujon kanssa vuorovaikutuksessa olevia oppilaita. Tämän näkökulman seurauksena tutkimukseeni toisessa vaiheessa aineistoa kerättiin 52:lta 9. luokan oppilaalta niin kutsutun passiivisen eläytymismenetelmän avulla. Heidän joukossaan oli yhä kotitaloutta valinnaisaineena opiskelevia ja pelkästään perusopetuksen oppimäärän suorittaneita. Eläytymismenetelmä tarkoittaa tiedonhankintamenetelmää, jossa aineistoa kerätään pienien tarinoiden tai roolileikin avulla tutkijan antamien ohjeiden mukaan (Eskola, 2010, s. 72). Passiivinen eläytymismenetelmä eroaa aktiivisesta siten, että eläytyminen tapahtuu kirjoittamalla roolileikin sijaan (Eskola, 1998, s. 10). Eläytymismenetelmässä kirjoittajille annetaan lyhyt kehyskertomus, jonka mukanaan tuomien mielikuvien mukaan tarinaa jatketaan tai kuvataan aikaisempia tarinassa sattuneita tapahtumia. Menetelmälle tyypillistä on kehyskertomusten variointi, mikä tarkoittaa samasta kehyskertomuksesta olevan vähintään kaksi versiota. Versioissa muutos on yleensä vain yhdessä asiassa, jotta tutkimukseen osallistu-



villa olisi vähemmän virikkeitä, joista kirjoittaa. Tällöin myös tekstien analysointi yksinkertaistuu, mikäli analyysissä käytetään tarinoiden vertailua. (Eskola, 2010, ss. 44, 72, 81; Eskola, 1998, s. 70.)

### **Eläytymistarinamenetelmän soveltaminen**

Tutkimuksessani selvitin eläytymistarinoiden avulla, miten ujo oppilas kokee itsensä osana kotitalouden pienryhmää ja millaisena hän kuvailee ujoutta ja vuorovaikutustilanteita toisten oppilaiden ja opettajan (mikäli opettaja esiintyy tarinoissa) kanssa. Vastaavasti kartoitin, millaisena ulospäin suuntautunut oppilas kokee vuorovaikutuksen ujojen kanssa ja miten hän kuvailee ujoutta. Kollegoitieni kanssa yhteistyönä suunnitellut kaksi kehyskertomusta ja niihin liittyvä kirjoittamistilanne ohjeistuksineen esitettiin omalla työpaikallani eräässä pääkaupunkiseudun yläkoulussa. Esitetauksen jälkeen haastattelin kolmea kirjoittamiseen osallistunutta oppilasta tarinan ja ohjeistuksen toteutuksesta ja heidän huomioistaan. Sain muutamia osuvia, täsmällisiä neuvoja sekä kehyskertomuksen että käytännön tilanteen toteutukseen. Näiden kommenttien avulla parantelin kehyskertomuksia, kirjoittamistilannetta sekä siihen liittyvää ohjeistusta (Eskola, 1998, s. 80).

Eläytymiskertomukset analysoitiin kahdella tavalla: narratiiveina teemoittamalla että narratiivisesti lukemalla. Tyyppitarinoille tehtiin lisäksi eläytymismenetelmään kuuluva vertailu.

## **2.5 Tutkimusvaiheet**

Tutkimus eteni tutkimustehtävän perusteella jaoteltuna, kolmivaiheisena ja ajallisesti portaittain etenevänä (ks. taulukko 1), mutta koottiin väitöskäsikirjoituksessa eri järjestykseen luettavuuden parantamiseksi.

- VAIHE 1. Ujouden olemuksen määrittely (*aineenopettajien ryhmähaastattelu*) Kesä 2010 - kevät 2012
- VAIHE 2. Ujouden tutkiminen vuorovaikutustilanteissa kotitalousluokassa (*9. luokan eläytymiskertomukset*) Kesä 2012 - kesä 2014
- VAIHE 3. Kohtaamistilanteiden ja niissä käytettyjen pedagogisten tekojen kuvailu (*aineenopettajien ryhmähaastattelu*) Kevät 2015 - talvi 2015

**Taulukko 1.** Tutkimuskysymykset, aineistonkeruumenetelmät ja menetelmien kuvaus.

<p><b>TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -VAIHEET</b></p>	<p><b>Vaihe 1</b> TUTKIMUSKYSYMYKS 1 Millaista on ujon aineenopettajan kuvailemana kouluympäristössä?</p> <p><b>Vaihe 3</b> TUTKIMUSKYSYMYKS 2 Millaissa tilanteissa ja miten opettajat kohtasivat ujon oppilaan?</p>	<p><b>Vaihe 2</b> TUTKIMUSKYSYMYKS 3 Millaista on vuorovaikutus kotitalousopetuksessa ujoina oppilaana tai ujon kanssa kotitalousryhmässä?</p>
<p><b>AINEISTONKERUU- MENETELMÄ</b></p>	<p><b>AINEENOPETTAJIEN RYHMÄHAASTATTELU</b></p>	<p><b>9. LUOKAN ELÄYTYMISTARINAT</b></p>
<p><b>MENETELMÄN KUVAUS</b></p>	<p><b>VAIHE 1:</b> Ryhmähaastatteluun osallistui kaksi neljän opettajan ryhmää, eri-ikäisiä ja eri aineiden edustajia. He kertoivat etukäteen valitsemansa tarinan tai episodin ujoina oppilaana. Lisäksi opettajat keskustelivat keskenään kuvailen, miten ja millaisena oppilaan ujoin on ilmennyt heidän tunneliaan tai muussa koulutilanteissa (tutkimuskysymys 1). Kerätty aineisto analysoidiin itsenäisenä sisällönanalyysillä.</p> <p><b>VAIHE 3:</b> Sama aineisto analysoidiin teemoitettain ja tulkittiin narratiivisesti vastaamaan tutkimuskysymykseen 2.</p>	<p><b>VAIHE 2:</b> 51:lle 9. luokan oppilaalle, sekä vain perus- että valinnaisopetukseen osallistuneille, annettiin luettavaiksi kotitalousopetukseen tilanteisiin liittyviä, muistoja ja tunteita herättäviä eläytymistarina. Luettuaan tarinan he saivat kirjoittaa oman tarinansa valiten joko ujon oppilaan tai ujon kanssa työskentelevän roolin. Tarkoituksena on selvittää, miten oppilas koki itsensä osana ryhmää ujoina tai ujon oppilaan kanssa, millaisena hän kavailee ujoina ja vuorovaikutustilanteita.</p> <p>Aineisto analysoidiin narratiivien teema-analyysillä ja narratiivisella luennalla.</p>

### **3 MILLAISTA ON UJOUS YLÄKOULUYMPÄRISTÖSSÄ AINEENOPETTAJIEN KUVAAMANA?**

Tämä väitöskirja rakentui osiksi kolmen itsenäisen prosessin tuloksena täydentyen jokaisessa tutkimusosiossa lisäteorialla. Osien uudenlaiset teoreettiset näkökulmat ja analyysien tulokset herättivät metodologisia oivalluksia, joita sivuan 2. ja 3. tutkimusosan alussa. Koska tutkimusaineiston kerääminen, sisällön jäsentely ja järjestely ovat edellyttäneet tiettyjä teoreettisia oletuksia ja valintoja kuin itsestäänselvyyksinä, tuon esille oman tämän hetkisen esiymmärrykseni ujoudesta ja pedagogisesta kohtaamisesta kouluilmioina ja käsitykseni niistä saatavan tiedon olemuksesta (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 20).

#### **Ujouden ilmiön olemus kouluympäristössä**

Ujoutta on tarkasteltu tässä tutkimuksen vaiheessa oppilaassa olevana voimakkaana ja tiettyjä tunnusmerkkejä osoittavana ulkoisena toimintana kouluympäristössä. Oppilaan ujouden on ajateltu vaikuttavan sekä toisten oppilaiden että opettajan suhtautumiseen ja toimintaan koulun arjessa.

#### **Pedagogisen kohtaamisen olemus**

Oppilaan pedagoginen kohtaaminen on parhaimmillaan oppilaan iän ymmärtävää, kasvoista kasvoihin tapahtuvaa, toista ihmistä arvostavaa ja opettajan ammatillisen roolin mukaista suhtautumista oppilaaseen. Opettaja voi olla läsnä oppilaalle tämän henkilökohtaisia persoonallisuuden piirteitä huomioimalla ja tarvittaessa kohentamalla pedagogisin toimenpitein oppilaan hyvinvointia kouluympäristössä.

#### **Tiedon olemus**

Tutkimuskysymykseeni, millaista on ujous opettajanäkökulmasta, saan vastauksia realistisella todellisuuden käsitystä kuvaavalla lähestymistavalla. Opettajien kertomukset ujoudesta kertovat todellisuudesta sellaisena kuin se heille on siinä kontekstissa. Tärkeätä silloin on, mitä (ujouden ilmiöstä) kerrotaan ja mitä asioita tarkasteltavaan ilmiöön liitetään ja miksi tilanne on sellainen kuin kertomuksista ilmenee (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 16).

## 3.1 Aineenopettajien narratiivinen ryhmähaastattelu

Luokkatilanteissa opettaja tekee jatkuvasti havaintoja oppilaittensa toimintatavoista ja käyttäytymisestä. Oppituntien kiireessä ujo oppilas saattaa jäädä ulospäin suuntautuneiden oppilaiden jalkoihin ja saada vähemmän huomiota ja ohjausta kuin muut. Aineenopettajia haastattelemalla tutkittiin, mitä kokeneet opettajat kertovat oppilaan ujoudesta kouluympäristössä.

### 3.1.1 Ryhmähaastattelumenetelmän ja tarinan kertomisen yhdistäminen

#### Ryhmähaastattelun toteuttaminen

Aineenopettajien narratiiviset ryhmähaastattelut pidettiin yhdessä pääkaupunki-seudun peruskoulussa. Haastatteluita oli kaksi: toinen pidettiin keväällä 2012, toinen saman vuoden syksynä. Kumpaankin niistä osallistui neljä opettajaa. Usein ryhmäkoko ryhmähaastatteluissa vaihtelee kuudesta kahteentoista, jotta keskustelu pysyisi vireänä (Stewart, Shamdasani, & Rook, 2007, s. 58). Koska tutkimuksessani osallistujat kertoivat kukin episodin tai lyhyen tarinan, joiden ennakkoin tuottavan kommentteja tai ylimääräisiä tarinoita, ryhmäkoko oli mielekästä pitää pienenä rajatun ajan takia. Aikaa oli käytettävissä noin tunti. Ryhmähaastattelut videoitiin eleiden tallentumiseksi, mikä helpotti analyysivaiheessa joidenkin puheenvuorojen tulkintaa.

Haastattelun onnistumisen kannalta on merkitsevää koota haastatteluun osallistuva ryhmä huolellisesti, jotta ryhmädynamiikka toimisi aineiston keruuta edistävasti (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007, s. 20). Kaikki haastatteluun pyydettyt opettajat työskentelivät samassa koulussa, sillä arvelin ryhmänjäsenten keskinäisen tuttuuden kohentavan ryhmädynamiikkaa. Koska kertomusten ja episodien kertominen tulisi olemaan yhteisöllistä jakamista, auttaisi se pitämään motivaatioita ja mielenkiintoa yllä. Lisäksi ryhmän jäsenten huomio toistensa kokemusten mahdollisesta samankaltaisuudesta lisäisi ryhmän yhtenäisyyttä (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007, ss. 26, 46). Haastattelemani opettajaryhmät koostuivat työuransa eri vaiheessa olevista, eri sukupuolta ja mahdollisimman erilaisia aineita opettavista. Koska tutkimusaihe ei ollut arkaluontoinen, opettajien sukupuolella ja ryhmän sukupuolijakaumalla ei välttämättä ollut vaikutusta ryhmädynamiikkaan (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007, s. 22).

Tutkimukseen osallistuville opettajille oli jaettu etukäteen ryhmähaastattelua koskeva tiedote (ks. liite 1), jossa kerrottiin tutkimuksen tavoite: ujouden ilmiön

tutkiminen. Toin selkeästi esille, etteivät opettajat ole itse tutkimuksen kohteina. Tiedotteessa kerrottiin itse ryhmähaastattelutilanteesta, sen kestosta sekä tilanteen tutkijan eettisistä velvoitteista. Ryhmähaastattelu mainittiin videoitavan eleiden, ilmeiden ja kehon kielen tulkittamiseksi. Tiedotteessa opettajia pyydettiin ennen haastattelutilannetta palauttamaan mieleen ujoon oppilaaseen liittyvä lyhyt kertomus tai episodi, joka oli sattunut työpaikalla. Suullisen kertomuksen pituus oli kertojan valittavissa.

Ryhmähaastatteluun varattiin pienehkö huone osallistujien koululta, ja opettajat istuivat pöydän ääreen siten, että kaikki näkivät toisensa esteettä. Ennen varsinaista ryhmähaastattelua opettajille tarjottiin kahvit, jonka tarkoituksena on saada tilanne tuntumaan mukavalta ja rentouttavalta. Ryhmänjäsenten tyytyväisyydellä on vaikutusta ryhmän yhtenäisyyteen, joka taas puolestaan kannustaa päämäärätietoiseen työskentelyyn (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007, s. 26). Ryhmähaastatteluun osallistuvien kanssa tarkasteltiin tutkimukseen liittyvää posteria A4-paperiversiona ja katsottiin kuviota siitä tutkimusvaiheesta, jossa he olivat mukana (ks. liite 2: kuvio 1). Arvelin tutkimusvaiheen kuvion katselun auttavan tutkimukseen orientoitumisessa ja osallistumisen kokemisessa tärkeäksi.

Ryhmähaastattelutilanne aloitettiin haastattelijan kertomalla omalla, ujoon oppilaaseen liittyvällä lyhyellä tarinalla. Perinteisessä ryhmähaastattelutilanteessa käytettävää haastattelukysymysrunkoa ei tässä tutkimuksessa ollut, vaan se on korvattu ryhmähaastattelun toteutussuunnitelmalla (ks. liite 3). Kuten Morgan (2002, ss. 149, 151) artikkeleissaan toteaa, vähän jäsenelty ryhmähaastattelu sopii silloin, kun tutkimukseen osallistujat ovat kiinnostuneet tutkimusaiheesta. Lisäkysymykset koskivat tilanteen tulkintaa: mitä ajattelit sanoessasi / mistä syystä koit / mitä arvelet, miksi hän toimi / miten tulkitset hänen toimintaansa. Näiden kysymysten muotoutumiseen vaikutti luettu temperamenttia sekä vuorovaikutusta koskeva kirjallisuus että taustaoletukseni oppilaan ujoudesta.

Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 63) mainitsevat valtahierarkian vaikuttavan ryhmähaastattelussa siihen, mitä puhutaan ja kuka puhuu. Koska tutkimukseeni osallistuneet saivat etukäteen tehtäväksensä miettiä lyhyen kertomuksen tai heille sattuneen episodin, ryhmädynamiikan ja haastattelijan vaikutus valtahierarkiaan väheni. Tarinan kertominen kumosi myös muita ryhmähaastattelumenetelmän heikkouksia. Morgan (2005, s. 150) arvostelee ryhmähaastattelutilannetta sen keinotekoisuudesta. Toisaalta juuri kertomuksen kertomisen voidaan ajatella olevan luonteva tapa keskustella, jolloin raja haastattelutilanteen keinotekoisesta ja luontevan keskustelutilanteen välillä hälvenee. Kummassakin ryhmähaastatte-

lutilanteessa osallistujien kertomukset innoittivat uusia tarinoita kuuntelijoiden kerrottavaksi.

### 3.1.2 Aineenopettajien narratiivisen ryhmähaastattelun piirteet

Kahden menetelmän, ryhmähaastattelun ja tarinan kertomisen tai episodin kuvauksen yhdistäminen osoittautui hyväksi valinnaksi. Ratkaisu vaikutti erityisesti puheenvuorojen sujuvuuteen ja runsauteen. Ryhmähaastattelulle tyypillinen yhteisen tiedon rakentaminen näkyi siinä, että opettajat pohtivat ja kommentoivat toistensa sanomisia, vaikka haastattelu rakentui osallistujien lyhyiden kertomusten tai episodien kuvaamisen varaan. Haastateltavat vaikuttivat innostuvan aiheesta, ja se johti vilkkaaseen vuoropuheluun kertomusten lomassa ja uusien, ylimääräisten tarinoiden kertomiseen. Näin ryhmähaastatteluun liittyi myös kohdallaisen paljon narratiivisuutta. Oma näkökulma tai syy-seuraus-näkemykset saatettiin ottaa esille keskustelun ollessa jo pitkälle muihin asioihin edenneenä. Toisen sanoen tilanne yllytti osallistujia ajattelemaan ja jakamaan ajatuksiaan. Aineenopettajat toivat myös useita tapoja esille, joilla he olivat tukeneet tai joilla voitaisiin tukea ujoa oppilasta kouluympäristössä.

Kaksi erillistä haastattelua tuottivat samanlaista aineistoa noin 2/3 osan verran. Suurimpana erona oli jälkimmäisessä aineistonkeruussa esille tullut toisenlainen näkökulma ujouteen: se nähtiin otettuna tai annettuna kontekstikohtaisena roolina. Lisäksi ujous tuotiin esille ominaisuutena, johon voidaan yhdistää myönteisiä piirteitä, kuten sisäistä vahvuutta ja itsenäistä päätöksentekoa. En ohjaillut jälkimmäistä haastattelua saadakseni esille tietynkaltaisia, aikaisemmassa haastattelussa mainitsemattomia ominaisuuksia ujoudesta. Tosin tiedän haastattelun ulkopuoleisen keskustelun pohjalta vähintään yhden haastateltavan tuovan näkemyksiä ujoudesta esille myös henkilökohtaisena kokemuksena, jolla saattoi olla vaikutusta puheenvuoronäkökulman monipuolistumiseen. Toinen haastateltava, joka myös piti ujoutta myönteisenä ominaisuutena, oli puolestaan erittäin kokenut opettaja.

Kahden menetelmän yhdistäminen tuotti runsaasti rikasta aineistoa. Aineiston määrästä ja hyvästä laadusta johtuen sillä pystyttiin vastaamaan tutkimuksessani kahteen tutkimuskysymykseen analyysimenetelmää vaihtamalla. Tutkimuskysymykset olivat: millaisiksi aineenopettajat luonnehtivat ja määrittelevät ujouden ilmiön sekä millaisissa tilanteissa ja millaisia pedagogisia tekoja ja toimintatapoja aineenopettajat ovat käyttäneet ujon lapsen kohdalla tukeakseen häntä.

Seuraavassa tutkimusosassa keskitytään ensin mainitun tutkimuskysymyksen selvittämiseen.

### **3.2 Ryhmähaastatteluaineiston sisällönanalyysi**

Kuten kaikkien tutkimusaineistojen kohdalla, analyysitavan valitseminen riippuu tutkimuksen tavoitteesta ja tutkimustehtävästä/tutkimuskysymyksistä (Stewart, Shamdasani & Rook, 2007, ss. 109, 132). Halusin lähestyä ujouden ilmiötä mahdollisimman avoimesti haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia kunnioittaen ja tavoitellen monipuolista ujouden ilmiön kuvailua. Siksi sisällönanalyysi oli käyttökelpoinen tapa käsitellä tätä narratiivista ryhmähaastatteluaineistoa. Sisällönanalyysini oli aineistolähtöistä, joka palvelee parhaiten etsittäessä perustietoa jo käsitteenä määritellystä ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 2008, s. 19).

#### **Litterointi**

Ensimmäisestä narratiivisesta ryhmähaastattelusta muodostui 20 ja toisesta 21 sivua puhtaaksi kirjoitettua tekstiä. Litteroin kummankin ryhmähaastattelun puheenvuorot, kertomukset, lähes sana sanalta, myös omani haastattelijan roolissa, jotta kysymysteni muotoilutavan vaikutus vastauksiin olisi tarvittaessa arvioitavissa. Jälkimmäisestä ryhmähaastattelusta jätin litteroimatta myös opettajien asioiden toistot, jos niitä esiintyi saman puheenvuoron sisällä. Litteroinnin ulkopuolelle jätin lisäksi oman esimerkkitarinani, jonka tarkoituksena oli virittää osallistuvat opettajat kertomisen tunnelmaan, ei toimia tutkittavana kokemuksena. Koska tarkastelun kohteena ei ollut vuorovaikutus tai haastatteluun osallistuneiden keskinäiset suhteet, vaan asiasisältö ja tapahtumakulku, litteroinnista jätettiin pois puheenvuorojen täytesanoja, äänenpainot, asiaan liittymätön puhe ja valtaosa eleistä. (Ruusuvuori, 2010, ss. 424–425.) Tallensin eleitä tekstin lomaan silloin, kun ne tarkensivat ja värittivät tutkimustehtäväni kannalta olennaista sanallista ilmaisua, joka olisi saattanut olla tulkittavissa toisin. Haastatteluun osallistuvan poikkeuksellisen kovaääninen tai painokas puhe kirjoitettiin isoin kirjaimin. Muutamassa tapauksessa lisäsin sekä litterointi- että koodausvaiheessa haastateltavan puheenvuoroon puhetta täsmentäviä sanoja sulkeisiin. Tällaisten sanojen puuttuminen on huomattavissa haastattelua katsottaessa ja kuunneltaessa jälkikäteen; ilman litteraattiin lisäystä puhujan viesti olisi jäänyt epäselväksi.

#### **Ryhmähaastattelun luokittelu ja pelkistämisen prosessi**

Ryhmähaastattelussa opettajat olivat tulleet huomioiduiksi yksilöinä tarinan

kertomisen kautta, enkä haastattelijana ollut ohjaillut heidän puhettaan mihinkään erityiseen teemaan tai suuntaan. Tilannetta ohjasi hyvin väljästi suunniteltu haastattelurunko (ks. liite 3). Haastattelussa, tarinankertomisvaiheessa, esittämäni kysymykset olivat olleet tarkentavia tai lisäinformaatiota hakevia. Ensimmäisen tutkimusvaiheen, aineen-opettajien ryhmähaastatteluaineiston analyysi oli aineistolähtöistä, koska tarkoituksenani oli lähestyä ujoutta ilmiönä mahdollisimman avoimesti ja opettajien omaa kokemusta ja tulkintaa kuunnellen. Aineistosta etsittiin opettajien määrittelemiä ujouden ominaisuuksia ja ujoutta kuvaavia tapahtumasarjoja. Ryhmähaastatteluaineisto analysoitiin sisällönanalyysimenetelmällä.

Aineiston luokittelu suoritettiin Tuomen ja Sarajärven (2009, ss. 110–112) esimerkin mukaan. Tutkimuskysymys ”millaista on ujous aineenopettajien kuvailemana kouluympäristössä” on hyvin laaja, siksi aineistosta selvästi erottui useita kysymykseen vastaavia, toistuvia teemoja. Nämä teemat poimin tekemällä aineistolle *alakysymyksiä*. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, ss. 20–21; Saldana, 2012, s. 16.) Tosin analyysin alakysymykset (koodinumerot 1, 2 ja 3, ks. luetteloa alla) olivat läsnä aineistonkeruun haastattelukysymyksiinä opettajankokemukseni ennako-oletusten takia.

Analyyysin alakysymykset ja koodinumerot:

*1 Mitä opettajat tulkitsevat ujoudeksi oppilaassa?*

*2 Miten opettaja suhtautuu ujouteen / toimii ujon oppilaan vaikuttamana?*

*3 Miten toiset oppilaat suhtautuvat ujoon opettajan näkökulmasta?*

Toisin kuin yllä olevat alakysymykset, alla luetellut *lisäalakysymykset* 1a, 2a ja 3a eivät olleet aineistonkeruun haastattelukysymyksiä. Ne muodostin litteroidusta ryhmähaastattelutekstin teemoista luettuani ensin tekstin ilman ääntä sekä kuvaa ja kuunneltuani koko haastattelun lävitse yhtenä kokonaisuutena. Lisäalakysymykset selittävät syitä oppilaiden ja opettajan toimintaan.

*1a Mistä johtuu ujon tapa toimia kouluympäristössä opettajan mielestä?*

*2a Mistä johtuu opettajan tapa suhtautua ujoon / toimia tietyllä tavalla ujon kanssa?*

*3a Mistä johtuu toisten oppilaiden tapa suhtautua ujoon oppilaaseen opettajan näkökulmasta?*

Koska tässä vaiheessa aineiston käsittelyni oli induktiivista, aineistosta löytyi yhä uusia teemoja koodauksen edetessä. Koska ne kaikki liittyivät ujon oppilaan toimintaan (alakysymys 1), koodattiin ne samalla etukoodilla (numero 1).



*1b Millaista muutosta opettaja tulkitsee oppilaan ujouteen kuuluvana?*

*1c Mistä kielteisistä asioista johtuu muutos ujon tavassa toimia opettajan näkökulmasta?*

*1d Mistä myönteisistä asioista johtuu muutos ujon tavassa toimia opettajan näkökulmasta?*

Alakysymyksiin ja lisäalakysymyksiin saaduista erilaisista vastauksista muodostui sisällönanalyysini analyysiyksiköt aineistolähtöiselle analyysille tyypillisellä tavalla, ei etukäteen harkittuina, vaan aineistosta selvästi erottuvista teemoista (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 95). Analyysiyksikkönä toimivat lauseet, puheenvuorot tai opettajien lyhyt vuoropuhelu, jossain tapauksessa myös opettajan puhetta tarkentavat eleet. Vuoropuhelu analyysiyksikkönä on tavallaan pitkä, mutta ryhmähaastattelussa looginen valinta: tietoa rakennetaan yhdessä. Menetelmäkirjallisuudessa pitkän otoksen käyttämistä analyysiyksikkönä kutsutaan kokonaisvaltaiseksi koodaamiseksi, jota käytin muutamia kertoja rakenteellisen koodauksen rinnalla. Saldana (2012, ss. 66–67) kutsuu ensimmäisen kierroksen koodauksessa tehtävää ryhmittelyä rakenteelliseksi koodaukseksi. Rakenteelliselle koodaukselle on tyypillistä, että se nojautuu kysymyksen tuottamiin vastauksiin koodaten sekä alustavasti jäsentäen aineistoa koodien kautta aihepiireihin. Toisinaan tutkittavan ilmiön hahmottamiseksi tarvitaan useampaa koodaustapaa; niitä on mahdollista soveltaa lomittain aineistossa. (Saldana, 2012, ss. 19, 47, 51, 67.)

Analyysin olennainen aineisto koostui opettajien erilaisista vastauksista kuhunkin yhdeksään ala- ja lisäalakysymykseen. Koodattuani litteroidusta tekstistä lause- ja ajatuskokonaisuudet yksinkertaistin ne pelkistetyiksi ilmaisuiksi (ks. liitteet: taulukot 2 ja 3, toiseksi alimmat sarakkeet). Pelkistämällä tarkoitetaan tässä analyysissä vaihetta, jossa irrotetaan litteroidusta tekstistä olennainen aineisto ja tiivistetään siinä oleva tieto muutamaksi sanaksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109). Omassa työssäni pelkistäminen oli paikoitellen järkevää vain kokonaista vuoropuhelua tarkastelemalla. Ryhmittelin pelkistetyt ilmaisut aihepiireittäin. Jokainen aihepiiriryhmä on kirjoitettu eri värillä, taulukossa 2 ja 3. Näitä pelkistetyt ilmaisut ryhmiä muodostui yhteensä 19.

### 3.3 Narratiivisen ryhmähaastattelun tulosten muotoutuminen

#### 3.3.1 Alkuperäisilmaisuista alaluokiksi

Jatkoin pelkistämisprosessia tiivistämällä kunkin aihepiiriryhmän uusiksi ilmaisuiksi eli alaluokiksi ja kokosin ne taulukoissa omiin sarakkeisiinsa pelkistettyjen ilmaisujen yläpuolelle (ks. liitteet 4 ja 5: taulukot 2 ja 3, toiseksi ylimmäiset sarakkeet). Alaluokat, pelkistettyjen aihepiiriryhmien tiivistetyt ilmaisut, säilyttivät taulukossa pelkistettyjen ilmaisujensa kirjoitusasun värin. Sekä pelkistämisprosessissa että alaluokkien muodostamisessa pidin mahdollisimman tarkasti mielessäni kaiken haastatteluissa esille tulleen tiedon.

Seuraavissa laatikossa on esimerkkinä alkuperäisiä haastatteluotteita *pelkistetyn ilmaisun* kera, joihin olen muodostanut alaluokan. Alla olevan alkuperäisilmauksen pelkistämisprosessi tehtiin analyysikysymyksen 1 (ks. liite 4: taulukko 2,) avulla: mitä opettajat tulkitsevat ujoudeksi oppilaisa. Ujoudesta kysyttäessä opettajat kuvailivat runsaasti oppilaan ulospäin näkyviä ominaisuuksia: arkaa toimintaa, hiljaisuutta, vetäytyvyyttä ja kehonkieltä. Alaluokkatermiä ”*joukosta eristäytyminen*” opettajat kuvaavat näin:

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 3:</b> ”Ja hän viettää yleensä kaikki välitunnit yksinään luokassa. Jos hän lähtee sitten –hän on ottanut ton kaapin- että siinä on vähän semmoista, että hän liikkuu. Mutta silloin hänellä on aina ne napit (i-phone) korvissaan ja sitten tulee kyllä tosi nopeasti takaisin.”</p> <p><b>Opettaja 1:</b> ”Hän ei niinku ikinä just silleen, ett hän siellä viittäis tai sanois, ett opettaja, ett tuu tänne, tai ei varmaan koskaan ole pyytänyt.”</p>	<p><i>Joukossa olemisen välttely</i></p> <p><i>Karttaa julkista puhumista</i></p>
<b>JOUKOSTA ERISTÄYTYMINEN</b>	

Passiivisesta opettajariippuvuudesta kertovat seuraavat esimerkit:

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 2:</b> ” Menkää seuraavaan tehtävään, ettei jäädä odottelemaan tumput suorana siinä! Niin hän on tehnyt niin ja sitten mä menin kysymään, sitten hän sanoi, että joo, että on mulla näistä kysyttävää. Et jos mä en olisi sinne mennyt, niin ei hän olisi varmaan koko tuntinakaan apua pyytänyt.”</p> <p><b>Opettaja 1:</b> ”Mutta se K. on just sellainen, ett nytkin kävi tossa silleen, ett mä olin sanonut koko ryhmälle että teillä on valmista ja saatte lähteä. Niin K. vaan on siinä, kaikki muut on lähtenyt ja sit mä jouduin ihan kiinnittämään huomiota. Hei K., et mä sanoin teille et saa lähteä. Sit se sano, et saanko mäkin lähteä? Mä sanoin, joo, ett totta kai saat. Et piti just ottaa se sellainen henkilökohtainen kontakti, et se ei vaan riittänyt et mä huikkasin, et valmista. Menkää vaan.”</p>	<p><i>Avun pyytämättä jättäminen</i></p> <p><i>Oman toiminnan varmistaminen opettajalta</i></p>
<b>PASSIIVINEN OPETTAJARIIPPUVUUS</b>	

Alaluokkatermistä ”*fyysisen läsnäolon toisenlaisuus*” opettajat puhuivat paljon, tästä kertoo kaksi seuraavaa lainausta:

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 3:</b> ”No silleen tunnilla, että hän silleen tukan alla sillä tavalla ja hän yritti tehdä itestänsä sellaista kauhean pientä (opettaja kumartui kasaan ja veti kuviteltuja hiuksia silmilleen) ja huomaamatonta.”</p> <p><b>Opettaja 1:</b> ” Kun he niin varovaisesti tulee sanomaan (ope 1. painaa katseen alas ja hiljentää ääntään ), ett " N., no nyt. Mä varmaan tein jotain väärin "... koska hän sitten just ja just uskals tulla kertoo tästä virheestään niiku mulle ja suunnilleen (kumartuu ja peittää kasvot käsillään häpeän merkiksi) että nyt hän ei voi enää niinku jatkaa.”</p>	<p><i>Fyysinen käpertyminen</i></p> <p><i>Puhuminen hiljaisella äänellä</i></p>
<b>FYYSISEN LÄSNÄOLON TOISENLAISUUS</b>	

Ujon oppilaan sosiaalisia suhteita koulussa kuvattiin myös erilaisiksi verrattuna keskiverto yläkoululaisen kaverisuhteisiin. *Harvat kaverikontaktit* tulivat ryhmähaastattelussa esille esimerkiksi näin:

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 4:</b> ”Sillä oli ne kaverit kuitenkin ja sitten se liikkui kaveriporukassa, mutta se ei saanut vaan sillai sanaa suustansa.” (Haastattelija: Oliko se vain tiettyjen kavereiden kanssa vai?) ”Joo, sillä oli ihan muutama kaveri.”</p> <p><b>Opettaja 3:</b> ”A. on hirveästi muuttunut nyt tässä. Varsinkin mun mielestä tämän kevään aikana, ett hän on ollut tosi tiiviisti yhden semmoisen vanhan ystävänsä kanssa, joka myös on erityisluokalla toisessa koulussa. Hän esimerkiksi soittelee välitunnilla sille tytölle. Ja he jatkaa nyt samaan kouluun ja tällaista.”</p>	<p><i>Vain muutama kaveri</i></p> <p><i>Yhden kaverin merkitys korostunut</i></p>
<b>HARVAT KAVERIKONTAKTIT</b>	

Jälkimmäisessä ryhmähaastattelussa ujous esittäytyi monikasvoisena ilmiönä. Erilaisuus sosiaalisessa toiminnassa ilmeni myös ikäisekseen poikkeuksellisen itsenäisinä ratkaisuinä, jota kulttuurissamme voidaan pitää arvostettavana ominaisuutena.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 5:</b> ”Mä en ole tulkinnut, että kaikki se johtuisi ujoudesta, vaan, että se voi olla luonteenlaadussa. Se on semmoinen, että se tekee omia ratkaisuja, miettii omassa päässään, se ei pyydä vahvistusta muilta, mutta osa niistä ratkaisuista voi johtua siitä tavasta tehdä asioita, <i>ettei ole se sosiaalinen tapa tehdä asioita</i>, vaan tehdään niitä omia päätöksiä, omia ratkaisuja.”</p>	<p><i>Suosii itsenäistä päätöksentekoa</i></p>
<b>ITSENÄISET RATKAISUT</b>	

Ryhmähaastatteluiden välillä oli 7 kuukautta, toinen suoritettiin keväällä, toinen syksyllä. Muutama oppilas tuli esille kummassakin haastattelussa, vaikka haastatteluihin osallistuneet opettajat eivät olleet samoja. Erään hyvin ujon pojan

kohdalla oli tapahtunut paljon positiivista muutosta puolessa vuodessa. Tämän oppilaan tilanteessa tuli selkeästi esille opettajien toistuvasti kertoma ilmiö, jonka pelkistin ilmaisuksi ”muutos kontaktinoton lisääntymiseen”. *Muutosta kontaktin otossa sekä kontaktin oton lisääntymistä että vähenemistä* opettajat kuvasivat muuttuneena toimintana erityisesti pitkällä aikavälillä. Tämä pelkistämisprosessi tehtiin analyysikysymyksen 1b avulla: *millaista muutosta opettaja tulkitsee oppilaan ujouteen kuuluvana.*

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 3:</b> ” Että hän rohkeasti sanoi jo viime vuonnakin sanoivat mielipiteensä ja kommentoi asioita ja muuta. Mutta se eka vuosi oli aika semmoinen hankala sitten siinä.”</p> <p><b>Opettaja 8:</b> ” ... eräästä tytöstä, joka on käynyt täällä kolme vuotta meidän kouluu .xxxx Hän oli tunneilla todella niin hiljainen ko olla voi, koskaan ei häneltä kulunut mitään kysymyksiä, ei vastauksia-kaan, hyvin harvoin. Ja mä kuulin monen muunkin opettajan sanoneen niin. Mutt nämä tällaiset ominaisuudet olivat kehittyneet hänelle niin pitkälle, että mä kuulin hänen sukulaisiltaan, että tytön luonnekin oli muuttunut. Hänestä oli todellakin tullut tällainen arka ja ujo ihminen, että jopa sukulaiset huomasivat sen.xxxx Mä sit yritin vaan selittää, kun hän oli maahanmuuttaja, tullut alakouluikäisenä ja ollut alakoulussa ilman mitään erikoista tukea.xxx. Niin se tyttö ainakin omaksui sen tavan olla hiljaa ja sitten hänestä kehittyi todella tällainen hiljainen ja ujo.”</p>	<p><i>Muutos lisääntyvään kontaktinottoon</i></p> <p><i>Kontaktinoton väheneminen</i></p>
<b>MUUTOS KONTAKTIN OTOSSA</b>	

Myös aggressiivisuuden lisääntymistä ja selviytymispelon syntymistä arkipäivän tilanteita kohtaan pidettiin mahdollisena muutoksena ujossa oppilaassa pidemällä aikavälillä. Näitä kahta asiaa kuvaan alaluokkailmaisulla *puolustusaseman ottaminen*.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Haastattelija:</b> ”Sä mainitsit vielä ton kokemuksen. Sä näet sen tärkeänä ujon kannalta vai ylipääntänsä oppilaitten kannalta? Eli se , että tavallaan tulee myönteisiä kokemuksia?”</p> <p><b>Opettaja 6:</b> ”Joo. Nimenomaan. Ettei jäisi mistään tunnista tai liikuntamuodosta sellainen negatiivinen että apua, joutuu jännittää, että sitten kun meillä on sitä seuraavan kerran xxx, se nielasee kaksi kertaa, että tänään on tuo laji. Viimeksi siitä jäi niin huonot vibat. Että joka tunnista jäisi hyvä fiilis, vaikkei homma onnistuisikaan, ettei tarvi sitten jännittää.”</p> <p><b>Haastattelija:</b> ”Mitä sä arvelet, että tapahtuu oppilaalle, on se sitten ujo tai ei, että jos tulee näitä xxx tosi voimakkaista kielteisiä kokemuksia?”</p> <p><b>Opettaja 6:</b> ”Ehkä se on koko liikuntaa kohtaan sellaista, että: VOI! Sellaista ylimääräistä kynnystä.</p> <p>-----</p> <p><b>Opettaja 8:</b> ”Siis se ett on käynyt läpi tällaisia tilanteita ja kokenut kovia, ett jonkinlaisena koston voi palautua. Ett kostetaan muille, ko opitaan olemaan vähän niin kuin muissa oloissa. Voi palautua....” Tässä oli tämä avainsana: itse rakentanut, JOS ON PYSTYNYT RAKENTAMAAN ITSE (itsetuntoansa). Mutta jos eivät kaikki pysty siihen, niin sitten ne vain kerääntyä tämmöisenä taakkana, joka sitten vaan on päästettävä johonkin se taakka. Ihminen ei vaan enää kestä.”</p>	<p><i>Muutos: selviytymispelon syntyminen</i></p> <p><i>Muutos: aggressiivisuuden lisääntyminen</i></p>
<b>PUOLUSTUSASEMAN OTTAMINEN</b>	

Ryhmähaastattelutilanteessa opettajat mielellään pohtivat ja selittivät ujon sosiaalisen toiminnan erilaisuuden syitä, mutta myös ennalta suunnittelemattomat lisäkysymykseni haastattelutilanteessa ohjasivat pohtimaan syy-seuraus-asioita. Tähän liittyvän pelkistuksen tein analyysikysymyksillä: ”mistä johtuu ujon tapa toimia kouluympäristössä opettajan näkökulmasta” (ks. liite 4: taulukko 2, kes-

kimmäinen sarake) ja ”mistä johtuu opettajan tapa suhtautua ujoon tai toimia tietyllä tavalla ujon kanssa” (ks. liite 4: taulukko 2, viimeinen sarake). Ujon tapaa toimia toisenlaisesti kuin muut ohjasivat opettajien näkökulmasta *oppilaassa vaikuttavat ja yhteisöstä johtuvat syyt sekä opettajan rajalliset resurssit*.

*Oppilaassa vaikuttavia syitä* kuvastavat seuraavat kaksi aineistonäytettä, joista ensimmäinen on opettajien välisestä ja toinen toistaan täydentävästä vuoropuhe- lusta, jota haastattelija ohjaa. Toinen näyte on kahden opettajan toisiaan täyden- tävästä puheenvuoroista. Kummatkin näytekeskustelut koskevat riskiä joutua *huomion kohteeksi ja sen riskin välttelystä*, mitkä johtuvat opettajien mukaan oppilaan sisäisistä syistä. Jälkimmäisessä lainauksessa ujon toiminnan ajatellaan johtuvan hänen *sosiaalisuutensa määrästä*. Oppilaassa vaikuttavat syyt johtivat välillisesti ujon kohtaamattomuuteen.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Haastattelija:</b> ”Minkä takia arvellette, minkä takia se on ujolle on tärkeätä -syödä siellä jossain erikseen? Mitä ajatuksia se muilla herättää? A-M, mitä sä ajattelet siitä?”</p> <p><b>Opettaja4:</b> ”Kyllä se varmaan joku itsetuntojuttukin on. Onko se pelkästään ujousta, että sitä ei vaan halua olla esillä.”</p> <p><b>Haastattelija:</b> ”Ett jotenkin syödessä...”</p> <p><b>Opettaja3:</b> ”Roiskuu.”</p> <p><b>Opettaja2:</b> ”Niin- onhan syöminen tilanne, jossa on tuhat mah- dollista tapaa mokata”</p> <p><b>Opettaja3:</b> ”Pudotella lautasia tai muuta”</p> <p><b>Opettaja2:</b> ”Valuu kastiketta pitkin suunpieliä”</p> <p><b>Opettaja3:</b> ”Tilliä hampaitten välissä.”</p> <p><b>Haastattelija:</b> ”Eli toisin sanoen ikään kuin joutuu huomion kohteeksi enemmän ruokailutilanteessa?”</p> <p><b>Opettaja2:</b> ”Ainakin on monta mahdollisuutta siihen (joutua huomion kohteeksi juuri ruokalassa).”</p> <p><b>Opettaja1:</b> ”Niinkuin sanoit- ne kuulokkeet- ehkä se on suoja- mekanismi sinne kaapille mennessä ja sieltä tullessa. Silloin ei tarvi miettii, että ottais kontaktii kehenkään, koska mulla joku tekeminen kesken.”</p> <p><b>Opettaja3:</b> ”Ja sitten, jos joku toinen toinen ottaa kontaktia tai kattoo, niin hänen ei tarvitse huomata sitä. Hän voi vain purjehtia itse tuolla noin.”</p>	<p><i>Tarve huomion välttelyyn ryhmässä</i></p> <p><i>Ujon sosiaalisuuden määrä</i></p>
<b>OPPILAASSA VAIKUTTAVAT SYYT</b>	

Todella tärkeän ajatuksen toi maahanmuuttajaoppilaita opettava opettaja. Siinä katsottiin *ujouden olevan otettu tai annettu rooli*, jolla peiteltiin *koulussa tarvittavan taidon puuttumista*. Ujouden katsottiin puhjenneen siitä, ettei oppilas ollut saanut riittävästi tukea koulussa tarvittavan kielitaidon kehittämiseen.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 8:</b> ... ”Mutta tietenkin näiden oppilaiden (maahanmuuttajien) arkuus, ujous johtuu just siitä, että kieltä osataan huonosti tai ei osata ollenkaan. Sekin vähäinen osaaminen- he eivät oikein luota siihen.”</p> <p><b>Opettaja 8:</b> ”Kyllä se on aika usein just itse löytämä se rooli, ko sopivassa vaiheessa kun etsitään niitä mahdollisia vaihtoehtoja, niin se vain tulee, kuten tässäkin tapauksessa. Tyttö otti sen vain niin kuin käyttöön.”</p>	<p><i>Koulussa tarvittavan taidon puuttuminen</i></p> <p><i>Ujon ottama tai ujolle annettu rooli</i></p>
<b>OPPILAASSA VAIKUTTAVAT SYYT</b>	

Myös *yhteisöön liittyvät syyt johtivat* opettajien mielestä ujon kohtaamattomuuteen, siitä kertovat seuraavat kaksi alkuperäisilmaisua. Ensimmäisessä niistä käydään jälleen opettajien kesken vilkasta vuoropuhelua kaveruuden merkityksestä. Toinen siteeraus kuvaa hyvin koulunympäristön laatua, jossa ruokailu on yhteisöllistä toimintaa: kavereiden kanssa ruokailua ja juttelua. Kuten Hyvärinen (2010, s. 110) toteaa: ”Kulttuurin jäsenillä on käytössään paitsi sääntöjä, myös käsikirjoituksen muotoisia malleja siitä, miten toimitaan kaupassa, miten seurustellaan tai miten luennolla käyttäydytään.” Hyvärinen mainitsee muodostuneiden käyttäytymismallien olevan opittuja aikaisemmissa kohtaamisissa. Tästä voidaan päätellä normista poikkeamisen ruokkivan pelkoa omasta erilaisuudesta toisiin oppilaisiin verrattuna ja saavan tuntemaan häpeää. Tarve samankaltaisuuteen ikätovereiden kanssa on usein murrosikäisillä voimakkaampaa kuin vartuneemmilla.



ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 3:</b> ”Mä sanoin, että kun me ollaan ihan tossa ruokalan vieressä, että te voitte ottaa sen tarjottimen tonne luokkaan ja syödä. Niin A. on alkanu syömään. Eli siinäkin on joku semmoinen, että hän ei ole halunnut tuolla yksinään ei ole halunnut kiinnittää mitään huomiota, että hän istuu tuolla yksinään”</p>	<p><i>Yhteisössä yksinolo ruokaillessa häpeällistä</i></p>
<b>YHTEISÖÖN LIITTYVÄT SYYT</b>	

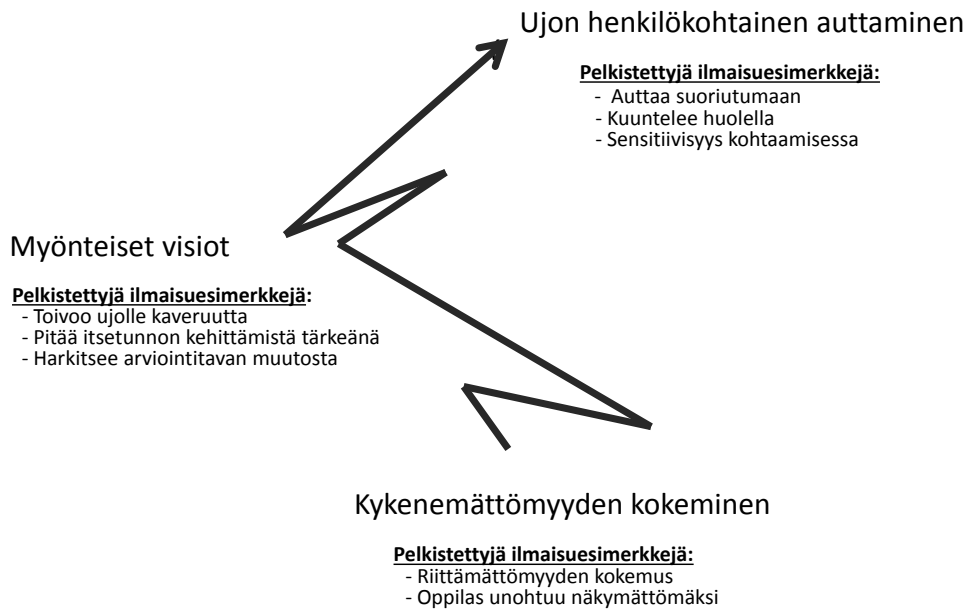
ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Haastattelija:</b> ”Mikä näkemys, A-M, mitä sä ajattelet tosta, että mikä merkitys on sillä, että on kaveroi ujoilla?”</p> <p><b>Opettaja 4:</b> ”No on se tärkeätä, että sillä on kaveroi.”</p> <p><b>Haastattelija:</b> ”Miksi sun mielestä?”</p> <p><b>Opettaja 4:</b> ”No jos se kokee olevansa yksin muuten koulussa. (ilman kaveroi ujo kokee olevansa täysin yksin koulussa)”</p> <p><b>Haastattelija:</b> ”Mitä se tekee ujoille sun mielestä?”</p> <p><b>Opettaja 4:</b> ”Varmaan taas sitä itsetuntoo ja niitä sosiaalisia taitoja.(joita ujoilla kehittyi koulukaveroi kanssa)”</p> <p><b>Haastattelija:</b> ”Sosiaaliset taidot- tuo oli mielenkiintoinen ajatus. Mitä te muuta ajattelet itsetunnosta ja sosiaalisista taidoista ja kaveroiudesta?”</p> <p><b>Opettaja 2:</b> ”Kyllähän kaveroisuus on itsetunnon kannalta hirveen tärkeä. Se, että jos on joku kaveroi ja vielä semmoinen kaveroi, että tietää, että se on mun kaveroi ja se haluaa olla mun kaveroi. Että on jollekin ihmiselle tärkeä.”</p> <p><b>Opettaja 3:</b> Näin on.</p> <p><b>Opettaja 2:</b> Ett se on mun kaveroi ja mä saan olla sen seurassa sellainen kun mä olen. Tota- sehän on kenelle tahansa tärkeä, niin mullekin.( kuorossa opettajat myöntelevät)</p>	<p><i>Puuttuva kaveroisuus</i></p>
<b>YHTEISÖÖN LIITTYVÄT SYYT</b>	

Opettajat selittivät ujon kohtaamattomuutta myös opettajan rajallisilla resursseilla: omana kykenemättömyytensä sekä toisten oppilaiden ylivoimaisella huomion hakemisella, joka ei jättänyt tilaa ujolle oppitunnilla. Seuraavana on esimerkiksi opettajan rajallisten resurssien alkuperäisilmaisista, jonka sisällön pelkistin muotoon: (opettajan) *huomio toisissa oppilaissa*.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 1:</b> ”Mutta siinä ryhmässä on sellaisia, siellä on V. ja S. ja muut, jotka ehkä ottaa sen huomion ja vaatii sen huomion itselleen ja on niin äänekkäitä ja eläväisiä. Sitten on niin helppo kääntyä sinne heidän puoleen. Niinku komentamaan tai neuvomaan tai "OPETTAJA, OPETTAJA tänne, tänne"</p> <p>... Se K. on niin hiljaa ja kiltisti toiseen ja pilkkoo edelleen S:n vieressä. ...tavallaan ne jää ne ujut niitten äänekkäitten jalkoihin, koska he (äänekkäät) osaa ottaa sen opettajan huomion.”</p>	<p><i>Huomio toisissa oppilaissa</i></p>
<p><b>OPETTAJAN RAJALLISET RESURSSIT</b></p>	

Aineenopettajien narratiivisen ryhmähaastattelun yksi mielenkiintoisimmista löydöistä liittyi taitoon kohdata ujo oppilas. Opettajat kuvasivat kertomuksissaan kolmenlaista ujon oppilaan kohtaamisen tyyliä, joista pelkistämisprosessissa muodostui pelkistettyjä ilmaisuja kolmeen eri ryhmään (ks. liite 5: taulukko 3, ensimmäinen pystysarake). Nämä ryhmät nimesin alaluokkakäsitteillä: kykenemättömyyden kokeminen, myönteisten visiointi ja ujon henkilökohtainen auttaminen. Nämä käsitteet ovat hierarkkisessa suhteessa toinen toisiinsa. *Kykenemättömyyden kokemuksen* tasolla opettaja tunnistaa ujouden ilmiön, muttei ajattele tai toimi sen vuoksi millään tavalla. Tällöin oppilaalla on vaara jäädä välillä täysin näkymättömäksi opetusryhmässään. *Myönteisten visioiden* tasolla oppilaan ujous on tunnistettu, hänelle toivotaan hyviä asioita, esimerkiksi kavereita tai luonteelleen sopivaa välituntitekemistä, muttei toimita aktiivisesti myönteisten ajatusten mukaan. Ujon osaamista mittaavia arviointikriteereitä harkitaan. Myönteisten visioiden muuttuessa toiminnaksi voidaan puhua *ujon henkilökohtaisen auttamisen tasosta*. Tämä taso vaatii toteutuakseen aikaisempien tasojen olemassa oloa opettajan ajattelussa. Kuviossa 2 sahaava nuoli kuvastaa suhtautumistapojen pysymättömyyttä; opettajan siirtyminen tasolta toiselle on mahdollista vaikkapa opettajan resurssien tai opetusryhmän ominaisuuksien vaihdeltaessa. Arvelen kuitenkin mahdolliseksi opettajan suhtautumistavan muuttumisen ja paluun käytännön tasolta sen alkeellisimpaan muotoon: kykenemättömyyden

kokemisen tasolle. Tämä edellä kerrottu opettajien tyyli kohdata ujo oppilas sai myöhemmin pelkistämiprosessissa nimen *opettajan kohtaamistaidon muutoslinja*.



**Kuvio 2.** Opettajan kohtaamistaidon muutoslinja.

Tutkimuskysymykset (ks. liite 5: taulukko 3, toinen palsta) *miten toiset oppilaat suhtautuivat ujoon opettajan näkökulmasta ja mistä johtuu toisten oppilaiden tapa suhtautua ujoon oppilaaseen opettajan näkökulmasta* paljastivat myönteistä ja kielteistä ryhmäkäyttäytymistä. Alla on kuvaus hyvin näkyvästä eleillä ja ilmeillä osoitetusta kielteisestä suhtautumisesta saada ujo ryhmän jäseneksi, minkä tulkitstin ja nimesin alaluokkakäsitteeksi *hyllikä ryhmäkäyttäytyminen*.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 1:</b>”Mä sanoin et parin voi ottaa ihan vapaasti, ett mä katon sit vähän sitä ryhmää, siihen jäi sit K. ja R. Niin mä sanoin, että eihän tässä mitään, että olkaa te pari, mut siinä oli vähän semmoista. Ehkä R. uskaltaa sanoa enemmän, semmosta et: no, no joo, okei. Ja sit K. justiin ei kertaakaan sanonu mitään, kommentoinut mitään siitä ja sit mä laitoin ne niitten tyttöjen kanssa. Ne oli ensimmäiseksi: SIIS MITÄ, näiden kanssa, näitten kanssako yhdistät, mut ja meidät? Ei ne sen tarkemmin selittäny, mut sen huomaa jo heti silloin... Semmoista tiettyä suhtautumista siihen, ettei heidän näkökulmastaan ihanne ryhmä, vaikka he siinä ihan hyvin nyt toimiiki.”</p>	<p><i>Ei-toivottuja ryhmään</i></p>
<p><b>HYLLIKÄ RYHMÄKÄYTTÄYTYMINEN</b></p>	

Haastateltujen mielestä ujoa oppilasta selvästi hylkikä ryhmäkäyttäytyminen johtui toisten oppilaiden persoonan erilaisuudesta verrattuna ujon oppilaan persoonaan. Ujoa pidettiin ulkopuolisena ja tiettyyn kaverijoukkoon kuulumattomana. Hylkivää ryhmäkäyttäytymistä opettaja pohti näin:

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 1:</b> ”Ehkä ne on vain niin erityyppisiä ne tytöt, sellaisia vähän sellaisia äänekkäitä ja kikattelevia tyttöjä ja sitten nämä kaks poikaa on tällaisia vähän ujoja, vetäytyviä. Ehkä eivät ole samoista kaveripiireistä tai muuta, niin ehkä heistä jotenkin tuntuu, että nyt heidät niinku väkisin yhdistetään tai muuta. Vaikka se on minusta tehnyt hyvää puolin ja toisin”</p>	<p><i>Toisten olemisen erilaisuus ja joukkoon kuulumattomuus</i></p>
<p><b>HYLLIKÄ RYHMÄKÄYTTÄYTYMINEN</b></p>	

Rooliajattelua voidaan pitää mielenkiintoisena ujuden ilmiön käsittelytapana. Kiinnostavaksi sen tekee roolin ottamisen yhteys vuorovaikutukseen eli asia, johon voidaan kouluympäristössä jossain määrin vaikuttaa kasvatuksellisin toimenpitein. Jälkimmäisessä ryhmähaastattelussa opettajat näkivät ujuden otettuna tai toisten vahvistamana roolina. Hylkiväksi ryhmäkäyttäytymiseksi roolin vahvistamisen tekee se, ettei ujolle oppilaalle esimerkiksi puhuta siinä määrin kuin toisille tehdään.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<b>Opettaja 7:</b> ”Sitten aika pian toiset alkavat vahvistaa sitä roolia, että kun se on niin ujo, niin annetaan sen olla ja ei kysytä siltä ja ei häiritä sitä. Että se menee sit vähän niin kuin näin (näyttää käsillä kierrettä)”	<i>Ujon roolin vahvistamista</i>
<b>HYLKIVÄ RYHMÄKÄYTTÄYTYMINEN</b>	

Toisten oppilaiden tottuminen ujoon luokkakaveriin muutti suhtautumisen ujoon neutraaliksi, mikä voidaan tulkita hyväksyväksi ryhmäkäyttäytymiseksi. Vuorossa on edellisiin esimerkkeihin verrattuna varsin toisenlainen aineistonäyte: iloitseminen ujon onnistumisesta, *hyväksy ryhmäkäyttäytyminen* eli myönteinen suhtautuminen ujoon oppilaaseen.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<b>Opettaja 3:</b> ” Sitten ne kerto ihan- H:n kanssa tälleen, kun ne tuli tunnilta: e ttä A. teki ekan korin sillai koripallossa, niin kaikki oli taputtanut. Eikä se ollut mitään semmoista, että niinku semmoista pilkkaamista. Vaan se, että kaikki oli olleet iloisii A:n puolesta, ett A. oli saanut sen korin. Ja sitt se, mikä on eri juttu (kuin) K;n kanssa, ett A. hyväksytään tommoisena tonne porukkaan. Ett hän pelaa siellä ja kun tekee korin, niin kaikki on: " Hyvä A:!"	<i>Iloitsemista ujon onnistumisesta</i>
<b>HYVÄKSYVÄ RYHMÄKÄYTTÄYTYMINEN</b>	

Ujon oppilaan toiminnassa saattoi ajan kuluessa näkyä muutosta. Opettajilta kysyttiin, mistä kielteisistä asioista johtui tällainen muutos heidän mielestään. Alla olevan kommentin maininnut opettaja oli tarkasti kuunnellut toisten kertomuksia eräästä ujosta oppilaasta, ja hän oli myös itse pysähtynyt joskus välitun-

tisin juttelemaan tämän yksinäisen nuoren kanssa. Opettajan mielestä muutos oli mahdollisesti saanut alkunsa torjunnan kokemuksista, joilla oli ollut vaikutusta ujon ajatusmaailmaan.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Haastattelija:</b> ” Mistä te arvelette että K:n kohdalla johtuu, että se on mennyt vaikeammaksi se K:n tilanne?”</p> <p><b>Opettaja 3:</b> ” Varmaan siitä, että näitä tilanteita, mitä on ollut. Et hän on huomannut, ettei häntä haluta. Et tavallaan niinku kaksi jää yli jostain ryhmästä ja sit heidät laitetaan pariiksi. Ja sit se, että hän on siellä jonkun parina ja sit täällä ei kukaan kiinnitä mitään huomiota toisen aineen tunnilla... Mun mielestä toi on kanssa arvottomuuden ajatus hänellä varmaan. Et hän on hän arvoton, että silloin, kun joku tarvii häntä, niin silloin hän kelpaa.”</p>	<p><i>Kokemus toisten torjunnasta</i></p>
<p><b>KOKEMUKSESTA SYNTYNYT AJATTELUN MUUTOS</b></p>	

Eräs opettajista asettui oppilaiden asemaan ja otti esille ujon oppilaan mahdollisesti kokeman stressin yläkoulussa jatkuvasti muuttuvien lukujärjestyksien, opettajien ja opetustilojen takia. Tämä ilmiö sai alaluokkakäsitteeseen *kokemukset toistuvasta muutoksesta ympäristössä*.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 1:</b> ” Sitten on taas se muutos, joka ujon taas ajaa siihen kuoreen, mutta nyt kun teillä (erityisluokassa) on ollut niin (eri tavalla) tiivistä. Ei ole sitä samaa luokan vaihtoa, tai luokasta toiseen ja opettajasta toiseen kulkemista tai muuta. Jos se on se, joka häntä (oppilas A:ta) avaa K:hin verrattuna, joka on normaaliluokalla ja joutuu käymään sitä stressiä tavallaan siitä vaihdosta läpi, että sit hän menee enemmän sisäänpäin. Voisko?”</p>	<p><i>Vaihtuvat luokkatilat ja opettajat</i></p> <p><i>Vaihtuvat jaksolukujärjestykset</i></p>
<p><b>KOKEMUKSET TOISTUVASTA MUUTOKSESTA YMPÄRISTÖSSÄ</b></p>	

Ujossa oppilaassa havaittava muutos voi olla myös myönteisten asioiden ansiota (ks. liite 5: taulukko 3, viimeinen sarake). Yksi merkittävimmistä ja puhuttavimmista myönteisistä muutoksen syistä, jotka tulivat esille kummassakin ryhmähaastattelussa, oli oppilaiden, sekä ujon että muiden, henkinen ja fyysinen

kasvaminen, aikuistuminen. Ihmisen kyvystä muuttua ja kasvaa ihmisyydessään kuvasti lisäksi rooliajatteluun kytkeytynyt ajatus mahdollisuudesta muuttaa omaa tilannettaan päätöksen voimin. Päättämällä toisenlaisen toimintatyylin ottamisesta häiritsevässä tilanteessa ujo oppilas kykeni ohjaamaan itse itseään. Tämä oli ajatuksen esittäneen opettajan mielestä yhteydessä aikuisen ihmisen antamaan rohkaisuun ja neuvoihin. Seuraavaksi on esimerkki kyseisestä ilmiöstä.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAISU
<p><b>Opettaja 7:</b> ”Jossain määrin mä uskon, että periaatteessa kuka tahansa voi päättää, että mä en ole ujo. Tai ei voi päättää, sitä on, mutta että päättää, että mä ylitän sen ujouden.”</p> <p><b>Haastattelija:</b> ”Että se on osittain tahdon asia?”</p> <p><b>Opettaja 7:</b> ”...Tai että keksii sellaisia keinoja, miten toimia just.”</p> <p>-----</p> <p><b>Haastattelija:</b> ” Milloin sä arvelet että esimerkiksi kuvitellusti ujo haluaa ylittää sen kynnyksen tai ja alkaa keksii keinoja tai miettiä ratkaisuja?”</p> <p><b>Opettaja 7:</b> ”Silloin kun se häiritsee sitä. ... (kertoo tarinan ujosta tyttärestään koulu-uinnissa ja hänen pettymyksestään) Sit mä niinku sanoin, että tällaisissa tilanteissa: sä voit sanoa sille aikuiselle. Ensi viikolla, kun te menette, niin ihan ensimmäisenä menet sen uimaopettajan luokse, ja sanot, että sinusta on tuntunut kurjalle. Että sä haluisit olla tuolla, missä muut. Ja se oli ihan silleen: "Vai niin voi tehdä? Se oli hänelle vielä sellainen ihan niin kuin, ett hän voi vaan hyväksyä, kun hän ei uskalla sanoa ja hän joutuu sinne altaaseen. Mutta että mä annoin sille välineen."</p>	<p><i>Päätös ylittää ujoutensa</i></p> <p><i>Tarve muuttaa olosuhteita</i></p>
<p><b>UJON JA TOISTEN OPPILAIDEN HENKINEN JA FYYSINEN KASVAMINEN</b></p>	

Alla olevassa puheenvuorossa on nähtävissä kolme positiivisesti muutokseen vaikuttavaa tekijää, jotka tulivat esille myös useampien opettajien puheissa: *opettajan tuki*, *ryhmän tuki* ja *ryhmän tuttuus*. Jotta opettaja kykenee luomaan ryhmässään tämänkaltaisen ilmapiirin, pitää hänellä pedagogisten toimenpiteiden lisäksi olla oppilaantuntemusta, jotta pedagogiset toimenpiteet osattaisiin

suunnata oppilasta tukemaan. Opettaja 5 toteaa oppilaantuntemuksen syntyvän ajan kuluessa ja opettajan ajattelulla.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAUS
<p><b>Opettaja 1:</b> ”No varmaan siitä, että mä olen ollut luokassa tosi tarkka, että kaikki saa sanoa mielipiteensä ja sitten se että, ketään ei dissata, niinku täällä käytetään tätä nuorten termiä. Kaikkien mielipide on yhtä arvokas ja jos jollakin on jotain asiaa, niin kaikki saa asiansa sanoa, kun se on asiallista ja tällä tavalla. Ja sit se, ett kun on ollut niitä vanhoja kavereita kanssa, että jotka on tottuneet olemaan keskenänsä. Noi meni kyllä tosi hyvin yhteen noi porukat, jotka tuli silloin kahdesta eri koulusta.”</p> <p>-----</p> <p><b>Opettaja 5:</b> ”xx Se mikä tässä on nyt hyvää, ett on joutunut miettii yhtä tommoist erikoisryhmää taas elikä tämmöisiä hiljaisia oppilaita, kai niinko kokonaisuutena-ei välttämättä niihin, mutt erilaisuuden hyväksyminen. Ottamalla huomioon kaikenlaiset oppilaat: ujut ja äänekkäät ja siitä välistä. Kyllähän aina se mihein kiinnittää huomiota, se kasvaa niinku suuntaan tai toiseen.”</p> <p><b>Haastattelija:</b> ”Eli (tarkoitat)sellaisen sensitiivisyyden lisääminen ihan ylipäättänsä oppilaisiin?”</p> <p><b>Opettaja 5:</b> ”Kyllä. Kyllähän se kehittyy tätä työtä tehdessä sellaiset tuntosarvet tulee, ett miten sä lähestyt jotain. Sä näet jo siitä elekielestä, ett miten tota pitää lähestyä. Aika usein se osuu oikeeseen. Yhä harvemmin tulee niitä, ett sä lähdet väärällä tapaa lähestyy jotain oppilasta. Ihminen on siitä veikee otus, ett se korjaa niin kuin toimintaansa. Pari kertaa ku tekee niin se jää mieleen ja sitten sä teet sen toisella tavalla.”</p>	<p><i>Opettajan tuki, ryhmän tuki ja ryhmän tuttuus</i></p> <p><i>Oppilaantuntemus</i></p>
<b>MYÖNTEISET KOKEMUKSET TOISISTA</b>	

Aineenopettajat olivat huomanneet useiden opetukseen liittyvien asioiden olleen hyväksi ujolle oppilaalle. Useimmat hyvän opetuksen ominaisuudet ovat kaikkia oppilaita auttavia asioita, mutta ujut vaikuttavat hyötyvän puheenvuorojen perusteella niistä toisia enemmän. Nämä tekijät ovat pelkistetyltä ilmaisultaan seuraavat: *turvallinen ympäristö, samanlaisena toistuvat opetusjärjestelyt, riittävästi aikaa suoritukseen ja mahdollisuus vaikuttaa opiskelutilanteeseen.* Ujon oppilaan *luottamus turvallisiin olosuhteisiin* vaikutti koostuvan useiden tekijöiden summasta. Ensimmäisenä on esimerkki turvallisesta ympäristöstä:



ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY IL-MAUS
<p><b>Opettaja 6:</b> ” Mä laitoin viestiä äidille, ei mitään häntää, tää on ihan tuttu juttu, kaikki muutkin on vähän jännityksessä, kun mennään uimaan. Siihen liittyy niin paljon muutakin siihen uintikertaan: joudutaan käydä peseytymässä ja riisua vaatteet pois ja niin pois päin. Mä teen sen niin helpoksi sen tilanteen, ja pidän huolta, ettei kukaan ei puutu yhtään mihinkään siinä. Ei tarvi ujustella.”</p>	<p><i>Turvallinen ympäristö</i></p>
<p><b>LUOTTAMUS TURVALLISIIN OLOSUHTEISIIN</b></p>	

Erityisopettajana toimiva opettaja käyttää opetuksessaan opetusrutiineja ja toisto- toa. Hän arvelee ujon oppilaan hyötyvän oppituntien yllätyksettömyydestä.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY IL-MAUS
<p><b>Opettaja 3:</b> ” mutta me ollaan koko ajan tuolla samassa paikassa. Ja mulla on hirvee niiku samanlainen tyyli, niinku miten kaikki merkitään tonne taululle, mitä tehdään ja missä sivulla ollaan ja sitten tehdään näin ja noin. He ovat tavallaan oppineet minun tavoilleni. Se toisto- se on varmasti A:ta auttanut kanssa, semmoinen selkeä sabluuna, että hänen ei tarvitse sillä tavalla miettiä niinku esimerkiksi kotitaloudessa, että mikä on seuraava juttu. Mitä mä nyt teen tälle kaalinpäälle? Mimmoiseksi suikaleiks mä voin sen laittaa? Vaan hän tietää, että jo mä sanon, ett luetaan ääneen ensin ja sitt vaiks katsotaan tiivistelmä jostain kirjasta, että mitä siinä sanotaan. Ja luetaan sanalista. Että ne ohjeet on niinku selkeät ja ne on aika samaa. Aika monotonisia, huonoja tunteja mulla on, että ne arvaa aina, mitä tehdään.”</p>	<p><i>Samanlaisena toistuvat opetusjärjestelyt</i></p>
<p><b>LUOTTAMUS TURVALLISIIN OLOSUHTEISIIN</b></p>	

Eräs ujo oppilas yllätti opettajansa ja luokkatoverinsa kolmantena kouluvuonaan 9. luokan historiantunnilla. Onnistuminen perustui opettajan mielestä oppitunnin ja oppimistehtävän laatuun.

ALKUPERÄISILMAISU	PELKISTETTY ILMAISU
<p><b>Opettaja 7:</b> ” Ja voi pyhä jysäys, kun se räjäytti pankin! ...Se oli niin mieletön esitys! Mä olen sitä varmaan opettajanhuoneessakin suitsuttanut. ... Hän niinku meni luokan eteen ja hän oli yht ’äkkiä asiantuntija! Hän puhui kuuluvasti, hänellä oli hienot esitykset tehty power pointilla. Hän oli opetellut asiat sydäimestä: puhui niinkuin ei paperista ja tiesi! Osasi vastata kysymyksiin ja oli aivan suvereeni. ...Minä ja mun luokka lennettiin päin takaseinää silleen: WAU:</p> <p><b>Haastattelija:</b> Mitä tapahtui, I.?</p> <p><b>Opettaja 7:</b> En tiedä. Ehkä- hän on aina ollut sellainen, että hän tietää ja osaa ja on kiinnostunut asioista. Mutta nyt hän sai sen tilan, että hän sai sen näyttää rauhassa</p> <p><b>Haastattelija:</b> Mitä sä tarkoitat sanalla: rauhassa?</p> <p><b>Opettaja 7:</b> Sillen, että kun se oli tälleen vielä, että se oli hirveen vapaa, että minkälaisen esityksen, minkälaisen oppitunnin oppilaat suunnittelee. Se oli saanut sen itse suunnitella, mitä se sisältää ja mikä se esitystapa on ja. xxx toisto.</p>	<p><i>Riittävästi aikaa suoritukseen</i></p> <p><i>Mahdollisuus vaikuttaa opiskelutilanteeseen</i></p>
<b>LUOTTAMUS TURVALLISIIN OLOSUHTEISIIN</b>	

### 3.3.2 Alaluokkakäsitteistä yläluokiksi

Kuten edellä on esitetty, yhdeksän analyysikysymyksen avulla opettajien alkuperäisilmaisut ensin pelkistettiin, pelkistetyistä ja aihepiireittäin ryhmitellyistä ilmaisuista muodostettiin vielä yksinkertaisemmat ja kattavammat ilmaisut: alaluokat. Alaluokkien järjestäminen ryhmiin (rakenteellinen koodaus) pelkistämävaiheessa helpotti huomattavasti seuraavaksi vuorossa ollutta yläluokkien muodostusta eli alaluokkakäsitteiden tiivistämistä yläluokkakäsitteiksi.

**Yläluokkakäsitteet:** ”*ujon erilaisuus sosiaalisessa toiminnassa*” ja ”*ujon kohtaamattomuus*”

Yläluokkakäsite *ujon erilaisuus sosiaalisessa toiminnassa* muodostui analyysikysymyksillä 1 ”mitä opettajat tulkitsevat ujoudeksi oppilaassa” ja 1b ”mil-

laista muutosta opettaja tulkitsee oppilaan ujouteen kuuluvana” saaduista vastauksista. Vastauksista pelkistetyt alaluokkakäsitteet koostuvat seuraavista ujon piirteistä: joukosta eristäytyminen, passiivinen opettajariippuvuus, fyysisen läsnäolon toisenlaisuus, harvat kaverikontaktit, itsenäiset ratkaisut, muutos kontaktin otossa ja puolustusaseman ottaminen.

Toisen yläluokkakäsitteen *ujon kohtaamattomuus* alaluokat muodostettiin selitävillä kysymyksillä 1a ja 2a (ks. liite 4: taulukko 2, kaksi viimeistä saraketta) annetuista vastauksista. Ujon kohtaamattomuus johtui eri syistä: *oppilaassa vaikuttavista ja yhteisöstä johtuvista syistä* sekä *opettajan rajallisista resursseista* (ks. liite 4: taulukko 2, toinen ja kolmas sarake: alaluokat). Niistä ensimmäisessä, oppilaassa vaikuttavissa syissä, oli useita opettajien luettelemia tekijöitä, jotka johtivat toisten kyvyttömyyteen kohdata hänet. Toinen alaluokka, yhteisöön liittyvät syyt, koostui lähinnä kielteisestä vuorovaikutuksesta kouluyhteisössä. Tosin opetusjärjestelyt ja uusi tilanne ujolle oppilaalle (ujon lukkiutuminen) saattoivat myös edesauttaa välillisesti, ettei ujo tullut kohdatuksi. Kohtaamattomuutta selitettiin myös opettajan rajallisilla resursseilla.

**Yläluokkakäsitteet: ”opettajan kohtaamistaidon muutoslinja”, ”toisten oppilaiden vaihteleva vuorovaikutustyyli”, ”epävarmuuden kasvaminen ujossa oppilaassa” ja ”luottamuksen kehittyminen ujossa oppilaassa”**

Yhteisön vaikutus yksilöön tätä tukevana tai vahingoittavana asiana ei ole uusi ilmiö koulumaailman arjessa. Analyysikysymykset 2 ja 3 (ks. liite 5: taulukko 3, toinen ja kolmas pystysarake) *miten opettaja suhtautuu ujouteen / toimii ujon vaikuttamana* ja *miten toiset oppilaat suhtautuvat ujoon opettajan näkökulmasta* koskivat opettajan ja toisten oppilaiden asennoitumisen laatua ja tapaa toimia ujon oppilaan kanssa. Opettajien suhtautuminen ja toimiminen kohtaamista vaativissa tilanteissa piirtyi esiin haastattelussa eritasoisena ammatillisena asennoitumisena. Annoin ilmiölle yläluokkakäsitteenimeksi *opettajan kohtaamistaidon muutoslinja*. Kuvioista ja ilmiön sisällöstä kerrottiin enemmän s. 49.

Opettajien vastauksissa tuli esille myös toisten oppilaiden epäyhtenäinen tyyli toimia ujon kanssa, mikä ilmeni toisenlaisuutta vieroksuvana ryhmäkäyttäytymisenä tai joukkoon hyväksymisenä (ks. liite 5: taulukko 3, toinen pystysarake). Näillä kahdella ilmiöllä oli opettajien mielestä vaikutusta ujon oppilaan omaan *kontaktin oton muutokseen* tai *puolustusaseman ottamiseen* (ks. liite 4: taulukko 2, ensimmäinen pystysarake), ja siitä hieman lisää edempänä tekstissä. Hylkivä ja hyväksyvä ryhmäkäyttäytyminen nimettiin yhteisellä yläluokkakäsitteellä *toisten oppilaiden vaihteleva vuorovaikutustyyli*.

Ujon oppilaan aiemmat kokemukset nykyistä toimintaa selittävinä tekijöinä hahmottuivat kysymysten 1c ”mistä kielteisistä asioista johtuu muutos ujon tavassa toimia opettajan näkökulmasta” ja 1d ”mistä myönteisistä asioista johtuu muutos ujon tavassa toimia opettajan näkökulmasta” avulla. Kokemus ”näky-mättömyydestä” toisten silmissä tai liian haasteellisesta tunti-ilanteesta, toistuvat henkilömuutokset opettajistossa ja oppilasryhmissä jaksojärjestelmän ja valin-naisaineiden takia sekä ujon itsetuntosyyt johtivat hänen ajatusmaailmansa muu-tokseen. *Kokemuksesta syntynyt ajattelun muutos* (ks. liite 5: taulukko 3, 3. pystysarake) teki opettajien näkemyksen mukaan ujon epävarman. Epävarmuus puolestaan johti ujon oppilaan kontaktin oton vähenemiseen (ks. liite 4: taulukko 2, sarake 1: alaluokka). Epävarmuutta loivat myös toistuvat ympäristömuutok-set: eri luokkatilat, vaihtuvat jaksolukujärjestykset ja tapahtunut koulun vaihdos. Nämä tekijät saivat yhteiseksi yläluokkanimekseen *epävarmuuden kasvaminen ujon oppilaassa*.

Eräs opettaja mainitsi ujon päätöksen ujon ylittämisen ja tahdon muuttua häntä häiritsevät olosuhteet ujon oppilaan henkiseksi kasvuksi. Myös *toisten oppilaiden henkinen kasvu* teki yhteisöstä miellyttävämmän kuin se aiemmin oli ollut (ks. liite 5: taulukko 3, viimeinen sarake: alaluokat). Opettajat mainitsivat ujon tukemisessa tärkeiksi tekijöiksi ujon myönteiset kokemukset toisista ja koulukokemuksien tuoman luottamuksen turvallisiin olosuhteisiin. Yläluokkakä-sitteenä *luottamuksen kehittyminen ujon oppilaassa* kuvaa hyvin näitä tekijöi-tä. Ujon oppilaassa luottamuksen kehittymistä tapahtuu silloin, kun yhteisö tukee tätä ujoa jäsentään toistuvasti.

### **3.3.3 Pääteemat: muukalaisuutta yhteisössään ja yhteisö tukee tai haavoittaa**

Kuten edellisessä luvussa esitin, alaluokkailmaisut tiivistettiin kuudeksi yläluo-kaksi (ks. liitteet 4 ja 5: taulukko 2 ja 3, toiseksi ylimmät sarakkeet), ja ne nimet-tiin yläluokkakäsitteiksi. Kahdesta ensimmäisestä yläluokasta muodostin *en-simmäisen* ja lopuista neljästä *toisen* pääteeman (ks. taulukko 4).

**Taulukko 4.** Yläluokkakäsitteiden pelkistäminen pääteemoiksi.

<b>TUTKIMUSKYSYMYS: Millaista on ujous aineenopettajan näkökulmasta?</b>		
<b>ALA- JA LISÄ- ALAKYSYMYKSET</b>	<b>YLÄLUOKAT</b>	<b>PÄÄTEEMA</b>
<b>1+1b</b>	→ Ujon erilaisuus sosiaalisessa toiminnassa	<b>Muukalaisuutta yhteisössään</b>
<b>1a+2a</b>	→ Ujon kohtaamattomuus	
<b>2</b>	→ Opettajan kohtaamistaidon muutoslinja	<b>Yhteisö tukee tai haavoittaa</b>
<b>3+3a</b>	→ Toisten oppilaiden vaihteleva vuorovaikutustyyli	
<b>1c</b>	→ Epävarmuuden kasvaminen ujossa oppilaassa	
<b>1d</b>	→ Luottamuksen kehittyminen ujossa oppilaassa	

Yläluokkailmaisut ”*ujon erilaisuus sosiaalisessa toiminnassa*” ja ”*ujon kohtaamattomuus*” muodostivat ensimmäisen pääteeman ”muukalaisuutta yhteisössään” (ks. liite 4: taulukko 2, ylin sarake). Se kuvaa ujon oppilaan ulospäin näkyvää toimintaa. Toinen pääteema ”*yhteisö tukee tai haavoittaa*” koostui yläluokista nimeltään ”*opettajan kohtaamistaidon muutoslinja*”, ”*toisten oppilaiden vaihteleva vuorovaikutustyyli*”, ”*epävarmuuden kasvaminen ujossa oppilaassa*” ja ”*luottamuksen kehittyminen ujossa oppilaassa*” (ks. liite 5: taulukko 3). Kumpikin pääteema, yläluokat ja alaluokat pitävät sisällään aineenopettajien kuvaileman informaation ja vastaavat varsinaiseen tutkimuskysymykseen: millaista on ujous aineenopettajan näkökulmasta.

### **3.4 Yhteenvedo aineenopettajien ryhmähaastattelun tuloksista**

Aineenopettajat kuvailivat ujon oppilaan olemista koulussa tavoilla, joille annoin nimen muukalaisuutta yhteisössään sekä yhteisö tukee tai haavoittaa. Muukalai-

suus yhteisössään on *erilaista sosiaalista olemista ja toimintaa* verrattuna muihin oppilaisiin ja sitä, *ettei tule kohdatuksi opettajan ja toisten oppilaiden taholta välttämättä samalla tavalla kuin muut*. Kohtaamattomuus ei ollut pelkästään toisten, ujoin oppilaisiin kohdistuvaa ikävää toimintaa, vaan ujo oppilas saattoi aktiivisesti myös pyrkiä muiden yhteisöön kuuluvien kohtaamisen välttelyyn. Yhteisön suuntautuminen ujon tukemiseen tai haavoittamiseen tuli ilmi pidemällä aikavälillä. Yhteisö saattoi tukea tai haavoittaa vuorovaikutustyyllillään, jolloin ujon kokemukset synnyttivät hänessä joko epävarmuutta tai luottamusta. Epävarmuus ja luottamus puolestaan muuttivat ujon suhtautumista toisiin ja näkyi hänen tavassaan toimia toisten kanssa.

### **3.4.1 Muukalaisuus on erilaisuutta toisiin verrattuna**

Aineenopettajat kuvailivat ujoa oppilasta erilaiseksi kuin muut. Ujon olemus on ikään kuin eleettömämpi kuin monen toisen oppilaan. Hän saattaa vältellä katsekontaktia, viestiä vain kehollaan puhumisen sijaan, puhua hyvin hiljaisella äänellä tai karttaa kokonaan ääneen puhumista. Erilaisuus esittäytyy lisäksi ujon oppilaan tapana olla vuorovaikutussuhteissa. Ujo saattaa vetäytyä taka-alalle ryhmätilanteissa ja vierastaa omaa opettajaansa esimerkiksi niin, ettei pyydä apua, vaikka ei pääse opiskelussaan eteenpäin. Monesti ujolla oppilaalla on vain yksi tai muutama koulukaveri tai hän saattaa viettää välituntejaan täysin yksin (ks. s. 61, kuvio 3, kohdat 1–6). Toisaalta ujoa kuvattiin aineenopettajien puheissa myös poikkeuksellisen itsenäisenä verrattuna muihin ikätovereihin. Ujo oppilas voi kyetä tekemään sellaisia itsenäisiä ratkaisuja toiminnassaan tai koulutehtävissään, joihin useimmat ikätoverit eivät ryhtyisi (ks. kuvio 3, kohta 2). Muutama opettajat pitivät ujoa sisäisesti vahvana: ujon pitää rakentaa minäkuvaansa koulussa niukemman positiivisen huomion varassa kuin muiden. Ujo oppilas saattoi olla hyvin riippuvainen opettajan aloitteellisuudesta huomiota saadakseen ja kyetäkseen osallistumaan opetukseen tai toimiakseen annettujen ohjeiden mukaan (ks. kuvio 3, kohta 6). *Ujo oppilas on erilainen sosiaalisessa toiminnassaan* muihin oppilaisiin verrattuna.

Ujolla oppilaalla voi edellä kuvailuista ominaisuuksista johtuen olla vähemmän kontaktia toisiin kuin muilla oppilailla. Aineenopettajat arvelivat ujon oppilaan olevan vähemmän sosiaalinen kuin useimmat muut ja siksi välttelevän joukossa olemista ja haluavan työskennellä yksin. Toisaalta ujon ajateltiin mahdollisesti kärsivän itsetunnon puutteesta tai peittelevän jonkin koulussa tarvittavan taidon puuttumista, esimerkiksi kieli- tai uimataidon. Hänen kuvailtiin myös mahdollisesti itse ottaneen ujon oppilaan roolin totuttuaan toimimaan omalla tavallaan: näkymättömänä. Myös kouluyhteisöä pidettiin ujon puutteellisiin kohtaamisti-

lanteisiin vaikuttavana tekijänä. Uudet tapahtumat, ujolle oppilaalle sopimattomat opetus- ja välituntitilanteet (jatkuvasti vaihtuvat olosuhteet ja ihmiset), koulukaverin puuttuminen ja yhteisön kielteinen suhtautuminen ujouteen katsottiin vaikuttavan siihen, *ettei ujo tullut kohdatuksi yhtä usein tai hänen tarpeisiinsa ei vastattu kuin muiden oppilaiden.*

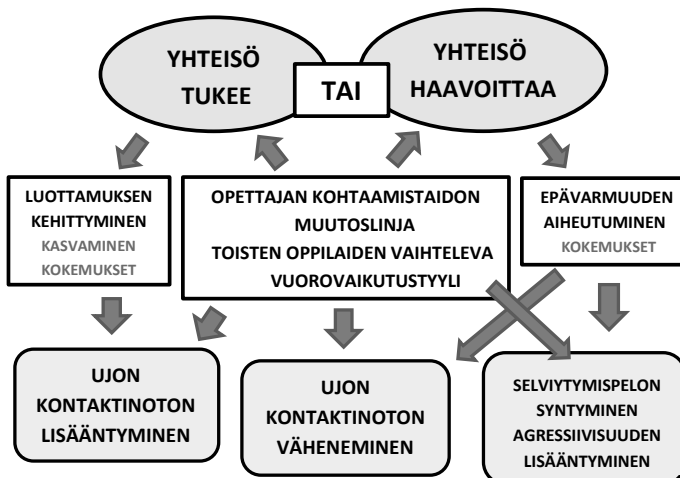


**Kuvio 3.** Aineenopettajien kuvailema ujon oppilaan erilaisuus läsnäolossa ja vuorovaikutuksessa.

### 3.4.2 Myönteinen vuorovaikutus rohkaisee ujoa

Myönteistä ja yksilöä tukevaa vuorovaikutusta yhteisössä pidettiin kiistattomasti tärkeänä ujon henkiselle ja fyysiselle kasvulle. Kasvu vaikutti itseluottamuksen ja turvallisuuden tunteen kehittymiseen. Opettajan kohtaamistaidon muutoslinjassa (ks. kuvio 2, s. 49) on kyse keskenään hierarkkisesta ja erilaisesta suhtautumis- ja toimintatavasta ujoon oppilaaseen. Auttamisen tasolla opettaja pystyi olemaan hyvin aktiivinen ujon oppilaan kohtaamisessa. Hän saattoi ennakoita haasteellisia tilanteita suojellen muiden käytökseltä ja seuraten ujon tilannetta vastaten hänen tarpeisiinsa oppitunnilla kuuntelemalla ja auttamalla. Jotkut opettajat hakeutuivat tietoisesti myös ujon oppilaan keskusteluseuraksi nähdessään tämän yksinäisenä. Opettajan kyvyllä kohdata ujo katsottiin olevan vaikutusta oppilaan itseluottamuksen syntymiseen. Opettajan kohtaamistaidolla on taipumusta vaihdella arjen haasteissa.

Aineenopettajat kertoivat muiden oppilaiden *vaihtelevasta suhtautumisesta, vuorovaikutustyylistä*, ujoon luokkakaveriin. Asennoituminen oli joko neutraalia ja hetkittäin positiivista, esimerkiksi iloitsemista ujon onnistuessa hänelle epätavallisessa asiassa vaikkapa rohkeutta vaatineessa urheilusuorituksessa. Tällainen lisäsi ujon myönteisiä kokemuksia toisista ja kasvatti ujon luottamusta ympäristöönsä pitkällä aikavälillä.



**Kuvio 4.** Yhteisön vaikutus ujon oppilaan kontaktinoton muutokseen ja puolustusaseman ottamiseen.



### 3.4.3 Haavoittava yhteisö aiheuttaa epävarmuutta ujossa

Pitkällä aikavälillä ujon kielteiset kokemukset vuorovaikutussuhteissa ja toistuvista muutoksista ympäristössä synnytti *epävarmuutta ujossa oppilaassa*. Opettajaa pidettiin joissain opetustilanteissa liian kiireisenä, kykenemättömänä, antamaan henkilökohtaista huomiota ujolle oppilaalle muiden, ujoa haasteellisimpien oppilaiden vuoksi. Toisaalta opettaja saattoi tiedostaa oman riittämättömyytensä ja ajatella, millä tavoin ujon oppilaan hyvinvointi koulussa kohenisi: arviointikriteereitä muuttamalla, itsetuntoa vahvistamalla, välituntekemisellä ja kaverin löytymisellä. Nämä ajatukset saattoivat jäädä vain ajatuksiksi opettajan työn haasteellisessa arjessa.

Epävarmuutta aiheuttaviksi kokemuksiksi mainittiin lisäksi liian haasteelliset tunti-ilanteet, toistuvat henkilövaihdokset ja toisten oppilaiden torjunta. Myös Lundin (2009) haastattelemat ujut nuoret kertovat epävarmuuden kokemuksesta toisia oppilaita kohtaan. He kertoivat kokevansa paremmaksi vältellä toisia esittäen olevansa tekemässä muuta kuin joutua torjutuksi sosiaalisissa tilanteissa. Vastaavasti haastatellut kertoivat seurassa vaikenemisen syyksi nolatuksi tulemisen pelon. (Lund, 2009, s. 83.) Aineenopettajat kuvailivat toisten osoittavan ujon joukkoon kuulumattomuutta sanoin, teoin ja ilmein. Ujon roolia saatettiin vahvistaa jättämällä tämä ”rauhaan”. Hylkivän käytöksen syyksi koettiin oppilaiden välistä erilaisuutta, jota oppilaat itse eivät yrittäneet häivyttää mukaan ottavalla toiminnalla. Opettajien mielestä suhtautumistavan vaihtelu hyväksyvän ja hylkivän ryhmäkäyttäytymisen välillä on nuorten koulukulttuurissa tyypillistä. Sen ajateltiin johtuvan oppilaiden erilaisuudesta.

Kokemukset voivat kehittää ujon sisäistä luottamusta tai aiheuttaa epävarmuutta (ks. kuvio 4). Epävarmuus johtui opettajien mielestä oppilaan ajan kuluessa saamista kokemuksista. Vuorovaikutuskokemuksista syntynyt tietoisuus ”näkyvästä” toisten silmissä, toistuvat henkilömuutokset opettajistossa ja oppilasryhmissä jaksojärjestelmän ja valinnaisaineiden takia, ujon itsetuntosyyt sekä kokemus liian haasteellisista tunti-ilanteista johtivat hänen ajatusmaailmansa *muutokseen* (ks. liitteet, taulukko 3). Liian haasteelliset tunti-ilanteet liittyivät tarvittavan koulutaidon puuttumiseen. Haastatteluissa sellaisiksi nimettiin uima- ja kielitaito. Aineenopettajien mielestä tällaisen kouluympäristössä merkityksellisen taidon puuttuminen ujolla oppilaalla yhdistettynä riittämättömään tukeen voi olla hyvin vahingollista persoonan kehitykselle tai aiheuttaa turhaa selviytymisepelkoa. Edellä mainitut asiat tekevät ujosta vähintään epävarman, kuten opettajat totesivat. Sisäisesti koettu epävarmuus puolestaan johti ujon oppilaan kontaktinoton vähenemiseen (ks. kuvio 4).

### 3.4.4 Yhteisön tuki kehittää luottamusta ujossa

Hyvä esimerkki ilmiön valoisammasta puolesta on ujon oppilaan *luottamus*, joka tuotiin esille molemmissa ryhmähaastattelussa. Ujon oppilaan luottamuksen syntymiseen ajan kuluessa vaikuttivat lukemattomat asiat (ks. liite 5, taulukko 3, pelkistetyt ilmaistut). Myös muilla seikoilla kuin opettajan kohtaamistaidolla sekä toisten oppilaiden vuorovaikutustyyliillä oli vaikutusta ujon luottamuksen kasvuun. Näistä olivat niin sanotut opetustekniset ratkaisut: ympäristön turvallisuus, samanlaisena toistuvat opetusjärjestelyt, riittävästi aikaa suoritukseen ja mahdollisuus vaikuttaa opiskelutilanteeseen.

Luottamuksen syntyyn vaikutti myös ajan kuluminen: ujon ja toisten oppilaiden henkinen ja fyysinen kasvu ja ujon myönteiset kokemukset tästä (ks. kuvio 4). Oppilaiden kasvu tuotiin esille kummassakin haastattelussa. Terveeseen henkiin ja fyysiseen kasvuun koululla on vain osittain vaikutusta; työväliseen toimii esimerkiksi opettajan oppilaantuntemus. Opettaja voi saavuttaa oppilaantuntemuksen tiedot vain aktiivisesti ajattelemalla ja opetuskokemuksen karttues- sa. Tästä esimerkkinä oli haastattelussa esille tullut useiden opettajien tarinoista yhdistetty tapaus. Haastattelujen 1 ja 2 välillä oli 7 kuukautta, tästä huolimatta muutama oppilas mainittiin kummassakin haastattelussa. Eräässä hyvin ujossa pojassa oli tapahtunut runsaasti positiivista muutosta puolessa vuodessa. Tämän oppilaan tilanteessa tuli selkeästi esille aineistosta pelkistetty ilmaisu pitkällä aikavälillä tapahtunut ”muutos kontaktinoton lisääntymisessä”. Ensimmäisessä ryhmähaastattelussa pojan tilanne oli huonontunut, hänessä oli tapahtunut selkeä muutos vetäytyvään suuntaan 7. luokalla ja 8. luokan alussa. Kouluyhteisö puutui asiaan 8. luokalla, ja opettajakunta oli puhunut keskenään pojan tilanteesta, kiinnittänyt häneen erityistä huomiota ja hänen luokkakavereitaan oli tietoisesti vaihdettu toisille luokille, jolloin luokan ilmapiiri oli muuttunut. Peruskoulun viimeisellä luokalla poika sai ystävän, jutteli vapautuneesti luokkakavereilleen ja piti parhaimman luennon äidinkielen tunnilla ottaen rohkeasti asiantuntijan roolin. Onnistunut esiintyminen sai aikaan ihailua sekä opettajassa että luokan muissa oppilaisissa. Jonkin ajan kuluttua hän oli saanut kaverin; yksin vietetyt välitunnit jäivät menneisyyteen.

### 3.4.5 Muukalaisuus on muutosta ujon toiminnassa

Aineenopettajat olivat huomanneet ujon oppilaan käytöksessä voivan tapahtua merkittävää muutosta pitkän ajan kuluessa (ks. kuvio 3, kohta 3). Tätä oppilaan hyvinvointia kuvaavaa ilmiötä kannattaa tarkastella lähemmin. Toisten oppilai-

den ikävä tapa ja opettajan kykenemättömyys kohdata ujo johtivat pitkän ajan kuluessa siihen, että ujo oppilas vetäytyi entisestään. Opettajat arvelivat ujon *kokemuksesta syntyneen ajattelun muutoksen syy-seuraus-kytkösten* selittävän ujon kontaktin oton muuttumista sekä puolustusaseman ottamista (ks. kuvio 4). Puolustusaseman ottaminen tarkoittaa sitä, että oppilaasta voi ajan myötä tulla myös pelokas tai hän voi alkaa suhtautua aggressiivisesti toisiin ihmisiin tai tilanteisiin suojatakseen itseänsä. Tähän muutokseen vaikuttivat *opettajan kohtaamistaidon muutoslinja* (kykenemättömyyden kokeminen / myönteiset visiot) ujon oppilaan kohtaamisessa sekä *toisten oppilaiden vaihteleva vuorovaikutustyyli* (hylkivä) ujon kanssa (ks. kuvio 4). Kohtaamattomuutta edistivät myös ujolle sopimattomat opetusjärjestelyt ja uudet tilanteet. Niinpä *yhteisö voi olla ujolle haavoittava* eli ujouden kokemusta sekä ulkoista ilmenemistä lisäävä.

Kasvanut luottamus omaan pärjäämiseen ja myönteinen olemassa olon kokemus vaikuttivat myönteisesti muutokseen kontaktin otossa ja rohkaisivat oppilasta osallistumaan hänelle haastaviin tilanteisiin (ks. kuvio 4). Ajan kuluessa ujo oppilas suuntautui huomattavalla tavalla ulospäin verrattuna aikaisempaan: rohkaistui vuorovaikutukseen ja muodosti mahdollisesti ystävyyssuhteen. Tämä puolestaan vähensi ujon erilaisuuden kokemusta, muukalaisuutta yhteisössään.

### **3.4.6 Pedagogisen kohtaamisen ja ujuden määritelmät**

#### **Pedagoginen kohtaaminen**

Ennako-oletuksessani määrittelin kohtaamisen opettajuuteen kuuluvana, pedagogisena kohtaamisena:

*Oppilaan pedagoginen kohtaaminen on parhaimmillaan oppilaan iän ymmärtävää, kasvoista kasvoihin tapahtuvaa, toista ihmistä arvostavaa ja opettajan ammatillisen roolin mukaista suhtautumista oppilaaseen. Opettaja voi olla läsnä oppilaalle tämän henkilökohtaisia persoonallisuuden piirteitä huomioimalla ja tarvittaessa auttamalla pedagogisin toimenpitein oppilaan hyvinvointia kouluympäristössä.*

Aineenopettajat toivat kuitenkin kohtaamisen/kohtaamattomuuden esille omaa määrittelyäni laajempaan ilmiönä: oppilaiden välisinä vuorovaikutustilanteina ja opetusjärjestelyinä. Toisin sanoen ujon oppilaan kohtaamattomuus saattoi johtua välillisesti myös opetusjärjestelyistä tai uudesta tilanteesta, ujon oppilaan lukkiutumisesta. Lisään määrittelyyni:

*Pedagogisten tekojen ja toimintatapojen olisi hyvä kohdistua erityisesti oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ja opetusjärjestelyihin, jotka tukevat ujoa oppilasta.*

### **Oppilaan ujous yläkouluympäristössä**

Myös ujuden käsite tarkentui analyysiprosessin seurauksena:

*Oppilaan ujous on hänen ulkoisessa olemuksessaan ja toiminnassaan erottuvaa olemista kouluympäristössä. Tästä syystä ujo oppilas voi tulla kohdatuksi yhteisössään vähemmin ja heikommin kuin muut oppilaat. Kohtaamattomuutta vahvistavat ujolle sopimattomat opetusjärjestelyt, uudet tilanteet ilman tukea ja opettajan rajalliset voimavarat. Tällöin koulu yhteisö voi olla ujoa oppilasta haavoittava ja samalla ujuden sisäistä kokemista ja ulkoista näkymistä lisäävä. Toisaalta yhteisö voi hyväksyä ujuden, mikä vähensi oppilaassa sekä ujuden ulkoisesti havaittavia merkkejä että sisäistä kokemista pidemmällä aikavälillä.*

# **OSA 2**

## **VÄLITTÄVÄ KOHTAAMINEN**

### **OPETTAJUUDESSA**

*Auttamisessa on kyse ennen kaikkea  
ihmisten kohtaamisesta.*

*Kulkea hetki toisen ihmisen rinnalla ja kuunnella,  
hyväksyä toinen sellaisena kuin hän on – siinä kaikki.*

-Anne Fried



## 4 VÄLITTÄVÄ KOHTAAMINEN PEDAGOGISESSA SUHTEESSA

Pedagogisen kohtaamisen (oppilaista välittämisen ja huolehtimisen) käsite on tutkimukseni keskiössä. Siihen kietoutuva ammatillinen ja eettinen ajattelu, joka johtaa konkreettiseen toimintaan oppilaan hyväksi, ei kuitenkaan ole itsestään selvää kouluarjessa. Oppilaista välittämisen ja heistä huolehtimisen tehtävistä ei ole olemassa luetteloja tai tarkkaa ohjeistusta suomalaisissa kouluissa. Vaikka välittävä kohtaaminen sisältyy opettajien arkipäivään etenkin luokanopettajuudessa ja yläkoulun luokanvalvojuudessa, saatetaan oppilaan kohtaaminen kokea *ylimääräisenä* taakkana tai työlleen omistautumisena. Kotitalousopetuksen aktiivista reippautta ja sujuvaa yhteistyötaitoa korostava ilmapiiri voi olla ujoille ja vetäytyville oppilaille haasteellista etenkin isoissa opetusryhmissä (ks. Belt, 2013, ss. 70, 123–124; ks. myös eläytymiskertomusaineisto ss. 121–125).

Vaikka kohtaaminen voi tapahtua toisilleen vieraiden opettajan ja oppilaan välillä, (ujon) oppilaan kohtaaminen monesti vaatii toimivan pedagogisen suhteen. Myöskään pedagogiseen suhteen luomiseen ei ole konkreettisia ohjeita, eikä suhteen ominaisuuksia käsitellä opettajien keskusteluissa tai kokouksissa. Ehkä hyvää pedagogista suhdetta pidetään itsestään selvänä opettajankoulutuksen ja -kokemuksen tuotteena. Siksi pidän merkityksellisenä tuoda esille pedagogisen suhteen luonnetta tässä tutkimuksessa.

Käsittelen luvuissa 4.1–4.3 pedagogisen suhteen ja kohtaamisen lisäksi pedagogisten tekojen ja toimintatapojen käsitteitä. Haastattelemani aineenopettajat konkretisoivat pedagogisilla teoilla ja toimintatavoilla ujon oppilaan kohtaamistaan. Luvussa 4.4 tuon esille van Manenin, Noddingsin ja O’Connorin käsityksiä *välittävästä* kohtaamisesta (caring). Näiden tutkijoiden kohtaamiskäsitteeseen sisältyy yhteys reflektiiviseen ajatteluun ja opettajan identiteettiin ja arvoihin. Yksi itselleni merkittävimmistä asioista, joita olen tämän tutkimustyön aikana oivaltanut, on ollut opettajan työn voimakas eettinen ja arvoista ponnistava luonne. Noddings (2005) (ks. luku 4.4.1) on määritellyt välittämisen eettiset ominaisuudet, jotka tuovat selkeästi esille sen arvomaailman, josta monien opettajien tekemä kasvatustyö saa voimansa ja merkityksensä. Eettinen ajattelu haastaa opettajat huolehtimaan oppijoista, myös erittäin ujoista, jotka ovat vaarassa jäädä koulu yhteisönsä sivustakatsojiksi ilman nähdäyksiä ja kuulluiksi tuleamista.

## 4.1 Pedagoginen suhde: kohtaamisen perusta

Murrosikä on monesti haastavaa aikaa nuorelle niin kuin ympärillä oleville aikuisille. Ujolle oppilaalle voi lisäksi yläkouluun siirtyminen ja alakoulusta poikkeavaan kouluarkeen tottuminen olla vielä vaativampaa kuin ei-ujolle. Myös yläkouluikäisten oppilaiden keskinäiset suhteet vaikuttavat olevan jatkuvassa muutoksessa esimerkiksi vaihtumalla, kriisiytymällä tai toisinaan vain jännitteitä muodostamalla. Yläkoulussa myös opettajan ja oppilaiden väliset suhteet ja vuorovaikutustilanteet ovat alttiita häiriötekijöille tai ristiriidoille. Jotta oppilaan kohtaaminen olisi mahdollista, opettajan ja oppilaan välille olisi tärkeää muodostua toimiva pedagoginen suhde. Oppiminen ja pedagoginen suhde linkittyvät tiiviisti yhteen (Kansanen, 2004, s. 75; ks. myös Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkänen, 2016), joten on kyse merkittävästä asiasta.

Kansanen (2004, ss. 75, 81) määrittelee pedagogisen suhteen opetustapahtumassa esiintyväksi inhimilliseksi vuorovaikutukseksi opettajan yhden tai usean oppilaan välillä. Taulukkoon 5 s. 70 olen kerännyt Kansanen (2004, ss. 76–78) kuvaamat pedagogisen suhteen ominaispiirteet. Pedagoginen suhde on asymmetrinen opettajan aineen sisällöllisen hallinnan ja oppilaan nuoren iän takia. Kansanen määrittelemä pedagoginen suhde on ikään kuin yläkäsite, asiasisällöllisesti laajempi kuin tutkimukseni kohtaamisen määritelmä. Kummatkin tosin tähtäävät opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen, mutta siinä missä kohtaaminen on ainutkertaista, pedagoginen suhde on pitkäkestoista. Lisäksi kohtaaminen ei välttämättä edellytä pedagogista suhdetta opettajan ja oppilaan välillä, sillä oppilaan kohtaaminen saattaa olla myös tilapäistä tai kertaluontoista. Päivittäisessä kouluarjessa on tavallista, että oppilaat pyytävät apua ja neuvoa keneltä tahansa tapaamaltaan opettajalta. Joskus jokin välituntitilanne saattaa myös johtaa toisille vieraiden opettajan ja oppilaan kohtaamiseen.



**Taulukko 5.** Pedagogisen suhteen ominaispiirteet Kansanen (2004) kuvailemana.

<b>Pedagogisen suhteen ominaispiirteitä (Kansanen 2004)</b>
1. Tapahtuu oppilaan itsensä takia ja hänen parhaaksensa. Välttämätön: ilman aikuisen ohjausta kehitys jää vaillinaiseksi.
2. Pedagoginen suhde ilmenee aina omassa historiallisessa kontekstissään, jossa ajatellaan ja toimitaan eri tavoin yhteiskuntakäytännön mukaisesti. Ajassa muuttuva.
3. On ominaisuudeltaan (dialogista) keskinäistoimintaa ja vuorovaikutusta, johon liittyy oppilaan luottamus ja tukeutuminen aikuiseen.
4. Pedagoginen suhde on helposti haavoittuva, sen ei pidä olla pakotettua. Parhaimmillaan suhde on oppimista: vapaaehtoista, myönteistä ja oppimista motivoivaa.
5. Väliaikainen. Pedagogisen suhteen merkitys on nuoren kasvamisessa itsenäiseksi ja täysvaltaiseksi persoonaksi.
6. On suuntautunut tulevaisuuteen. Opettajan pedagogiset visiot ja ratkaisut perustuvat ideaaliin näkemykseen, millainen oppilas kerran tulee olemaan.

Van Manen (1994) kuvaa pedagogisen suhteen relatiivisena ja vahvasti kontekstisidonnaisena. Hän määrittelee pedagogisen suhteen piirteet Kansasta tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin sekä selkeämmin konkreettisiin opettaja-oppilasvuorovaikutustilanteisiin kuuluviksi. Yksinkertaisimmillaan pedagoginen suhde on van Manenin määrittelemänä opettajan ja oppilaan välistä keskustelua tai auttamista, jolloin oppilas kasvaa formatiivisten kasvatustavoitteiden suuntaan. Edellisen lisäksi pitkäaikaisessa pedagogisessa suhteessa opettaja siirtää tietoisesti erityistä vastuuta oppilaalle tarkoituksenaan kasvattaa häntä kohden itsenäistä ja täysvaltaista aikuisuutta. (van Manen, 1994, s. 144; ks. myös Kansanen pedagogisen suhteen piirre 5 taulukossa 5).

### **Pedagogisen suhteen normit**

Van Manen viittaa Nohliin (1982) todetessaan, ettei pedagogista suhdetta voi etukäteen harjoitella tai toistaa muissa ihmissuhteissa toistaa. Siksi kasvattajille olisi osoitettava myös arvoja konkreettisempia *normeja*. Niitä ovat oppilaiden huomioonottaminen, pedagoginen tahdikkaus, kuuntelu, kärsivällisyys, luotetta-

vuus, läsnäolo, menestykseen kannustaminen sekä sensitiivinen ymmärrys lapsen vaikeuksia, pelon ja haavoittuvuuden kokemuksia kohtaan. (van Manen, 1994, ss. 139, 143, 154; ks. myös Saari, 2009, ss. 164–168.) Näistä edellä mainituista van Manenin normeiksi kutsumista kohtaamistaidoista ei välttämättä keskustella julkisesti suomalaisissa kouluissa, vaan ne toimivat opettajan henkilökohtaisena käyttötietona. Yhteisöä rakentavat toimintakulttuurit vaihtelevat eri kouluissa, mutta mielestäni hyvässä koulussa tähdätään eettisesti kestäväan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Van Manenin mainitsemat eettiset ohjeet voisivat muodostua yksittäisen koulun normeiksi vain opettajien välisten keskusteluiden ja keskinäisen mallioppimisen kautta. Kuinka merkityksellistä on, että lapsia ja nuoria kasvattavissa yhteisöissä varataan aikaa keskusteluun pedagogisista arvoista, kokemuksista ja oivalluksista!

### **Pedagogisen suhteen käyttövoimana arvot ja hyveet**

Van Manen (1994, ss. 153–154, 156–158) määrittelee pedagogisen suhteen käyttövoimaksi universaalit, opettajan rooliin sopivat henkilökohtaiset arvot ja hyveet eli eettisen ajattelun. Opettajan hyveiksi hän luettelee taidon kasvattaa, huumorintajun, luotettavuuden, tiedonhaluisuuden, ahkeruuden ja halun luottaa lapsen mahdollisuuksiin oppimisessa. Eri aineen opettajilla on luonnollisesti hieman erilaisia hyveitä. Arvot ja hyveet voidaan osittain tavoittaa ja sanoittaa kognitiivisin käsittein, mutta joiltain osin vain narratiivisesti kertomuksina (ks. myös Syrjäläinen, 2003, s. 102). Hyveet kirkastuvat narratiiveissa, niitä ei voi muuntaa säännöksi tai moraaliseksi periaatteiksi, sillä ne ovat tilannekohtaisia. Arvot ja hyveet ovat merkityksellisiä siksi, että juuri niiden avulla opettaja intuitiivisesti improvisoi päivittäisissä ja vaativissa uudenkaltaisissa opetustilanteissa. Van Manen korostaa opetustyön olevan hyvin hektistä, ”pedagogisesti varautunutta”, koska jokainen hetki oppitunnilla tai jokainen kontaktia hakeva oppilas vaatii opettajalta jotakin. Opettaja joutuu päättämään, reagoiko esimerkiksi reagoimattomuudella. Opettajan työ sisältää runsaasti intuitiivista, nopeaa ja arvoihin kytkeytyntä päätöksentekoa. (van Manen, 1994, ss. 139, 140, 153–154, 156–159.) Arvot ja hyveet ohjaavat opettajan toimintaa tämän kohdatessa myös itselleen tuntemattomia oppilaita koulun arkipäivän tilanteissa. Lukemattomissa kouluarjen vuorovaikutustilanteissa on tärkeää (tärkeämpää kuin oppilaantuntemus) erottaa olennainen epäolennaisesta, hyvä pahasta, sopiva epäsovivasta (van Manen, 1994, s. 151).

Opettajan arvot ja hyveet saattavat joutua koetukselle ilman riittävää temperamenttietoutta ja pedagogista ajattelua. Tätä ajatusta kuvaa erään haastatteluun osallistuneen opettajan sanat:

*”Se mikä tässä on nyt hyvää, että on joutunut miettiä yhtä tommoista erikoisryhmää taas elikä tämmöisiä hiljaisia oppilaita. Kai niinko kokonaisuutena –ei välttämättä niihin (yksilöinä), mutt erilaisuuden hyväksyminen, ottamalla huomioon kaikenlaiset oppilaat: ujut ja äänekkäät ja siitä välistä. Kyllähän aina se mihin kiinnittää huomiota, se kasvaa niinku suuntaan tai toiseen.”* Opettaja 5, BT10.

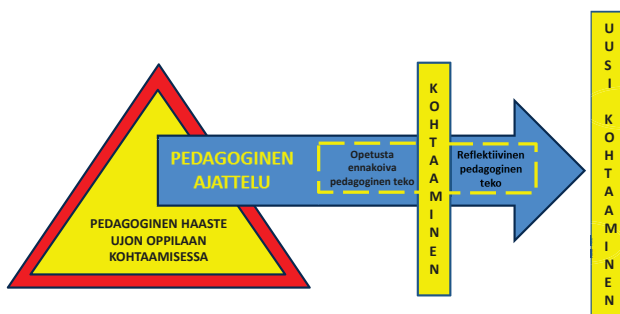
Ujoa oppilasta voidaan luonnehtia tarkkailijaksi, joka ei välittömästi ota kontaktia toisiin etenkin uusissa tai yllättävissä tilanteissa. Niinpä vuorovaikutteisen pedagogisen suhteen muodostuminen ujon oppilaan ja opettajan välille ei ole itsestäänselvyys. Siinä, missä ulospäin suuntautunut lapsi voi tarvita ohjausta osallistumisensa säätelyyn, saattaa ujo puolestaan kaivata turvallista tilannetta ja rohkaisua osallistuakseen. Koska kouluympäristössä on perinteisesti arvostettu oppilaan ulospäin suuntautuneisuutta, opettajalla tulisi olla herkkyyttä ujon kohtaamistarpeen havaitsemiseen. Hänen pitäisi tietoisesti rakentaa pedagogista suhdetta oppilaaseen. Narratiivisessa ryhmähaastatteluaineistossani aineenopettajat kuvailivat eritasoista kohtaamisherkkyyttä suhteessaan oppilaisiin. Olen kuvannut tätä kohtaamistaidon muutoslinja -kuviossa (ks. s. 49 kuvio 2). Henkilökohtaisimmillaan kohtaaminen toteutui eräänlaisena ujon auttamisena. Konkreettisenä osoituksena siitä oli opettajan tapa auttaa oppilasta tietyillä pedagogisilla toimenpiteillä (ks. kuvio 5).

Vaikka van Manenin teksti on kirjoitettu jo 1994, hän kantoi huolta opettajiin kohdistuneista vaatimuksista. Opettajien voimavarojen suuntautuessa tehokkuusvaatimuksiin eli opetussuunnitelmatyöhön, opetuksen uudistamiseen, oppimistulosten varmistamiseen ja kouluresurssisäästöjen seurauksiin he ovat pakotettuja luopumaan pedagogisesta herkkyydestään. (van Manen, 1994, s. 151.) Voiko aikakautemme trendi ja ehdoton vaatimus, tietotekniikan vahva hyödyntäminen koulutuksessa, johtaa liian yksilö- ja välinekeskeiseen toimintaan opetustilanteissa vuorovaikutuksen kustannuksella? Olosuhteet eivät silloin välttämättä enää ole hyvät pedagogisen suhteen muodostumiselle ja kohtaamiselle. Koska informaali ja relationaalinen pedagoginen suhde kuuluvat formaaliin opetustilanteeseen, opetukseen liittyvät viralliset rakenteet ja vaatimukset eivät saisi ohittaa tärkeysjärjestyksessä huomioivaa ja ymmärtävää suhtautumista oppilaisiin. Oppilaan ajattelu, identiteetin kehittyminen, henkilökohtainen moraalitunne-elämä, oppiminen ja sosiopsykologinen kypsyminen tapahtuvat juuri pedagogisissa suhteissa. (van Manen, 1994, ss. 141, 149.) Tästä hyvänä esimerkkinä on seuraava oppilaiden arvostaman opettajan 6 kommentti, joka kertoo vahvasti ihmiskäsitykseen pohjautuvaa arvojen opettamista oppilaille.

”Ja sen näki niistä, kun 1. kerran uinnista puhuttiin, että o-ou, se tulee olemaan sille (ujolle) kova paikka. Ja sen tiesinkin, ja mä ajattelin, että pehmitän sen tilanteen niinku niin hyvin kaikille ...Kenelläkään ei ole oikeutta siihen puuttua: että ahaa, toi ei osaa uida....Se on vapaampaa, äänekkäämää, sellaista toiminallisempaa se homma, että siinä pitää huolta siitä niin, ettei kukaan siitä muusta ryhmästä niin ota ketään sieltä (hampaisiin). Kenelläkään ole varaa kuitata mistään kenellekään, koska kaikilla on heikkoja taitoja ja vahvuuksia ...Siihen liittyy niin paljon muutakin siihen uintikertaan: joudutaan käydä peseytymässä ja riisua vaatteet pois ja niin pois päin. Mä teen sen niin helpoksi sen tilanteen, ja pidän huolta, ettei kukaan ei puutu yhtään mihinkään siinä. Ei tarvi ujosella.” Opettaja 6, BT4

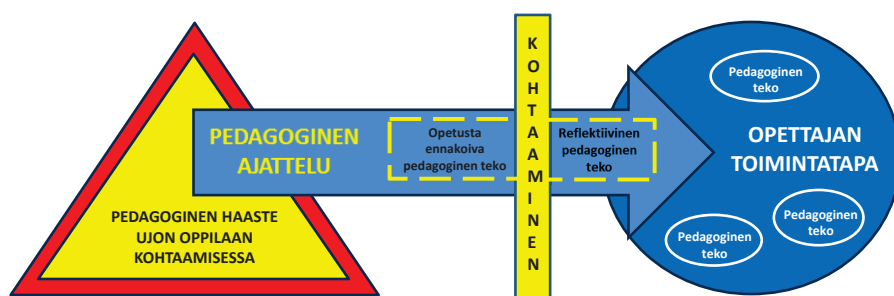
## 4.2 Kohtaaminen, pedagogiset teot ja toimintatavat

Tutkimustyöni alussa ymmärsin kohtaamisen käsitteen suppeasti. Määrittelin sen pelkästään opettajan ja oppilaan väliseksi, toista ihmistä arvostavaksi ja opettajan ammatillisen roolin mukaiseksi *suhtautumiseksi* oppilaaseen. Kohdattuaan tietyn (ujon) oppilaan opettaja saattoi suunnitella ja ottaa käyttöön *pedagogisia toimenpiteitä* hänen hyvinvointinsa edistämiseksi. Myöhemmin kahden ensimmäisen aineiston analyysin ja lisälukemisen jälkeen kohtaamisen ja pedagogisten toimenpiteiden käsitteet tarkentuivat. Toimenpide-sanaa tarkempi ilmaisu on teko, joka viittaa myös edeltä valmistelemattomaan toimintaan oppilaan hyväksi. Tosin usein pedagogisiin tekoihin, toteutettuihin ja ennakoiviin, liittyy opetustilanteita edeltävää pohdintaa tai niiden jälkeistä reflektointia sekä päätöksentekoa. Toisin sanoen ujon oppilaan kohtaaminen vaatii opettajalta aktiivista *pedagogista ajattelua* (ks. kuvio 5).



**Kuvio 5.** Pedagoginen ajattelu muodostaa pedagogiset teot haasteellisissa tilanteissa.

Aineenopettajien ryhmähaastatteluaineisto osoitti, että ujon kohtaamisessa pedagogisten tekojen tulisi kohdistua erityisesti oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laadun kehittämiseen ja opetusjärjestelyihin. Tällaisten *pedagogisten tekojen olisi vakiinnuttava toimintatavoiksi* luokkahuonearjessa, jotta ne tukisivat ujoa oppilasta etenkin uusissa sosiaalisissa tilanteissa. Ilman näitä oppilaan kohtamattomuus saattoi saada ujon oppilaan vetäytymään lisää ja johtaa jopa aggressiiviseen käyttäytymiseen. Toisin sanoen *toimintatavat konkretisoituivat teoissa*, joita opettajat käyttivät ratkaistakseen pedagogisia haasteita ujon oppilaan kanssa (ks. kuvio 6).



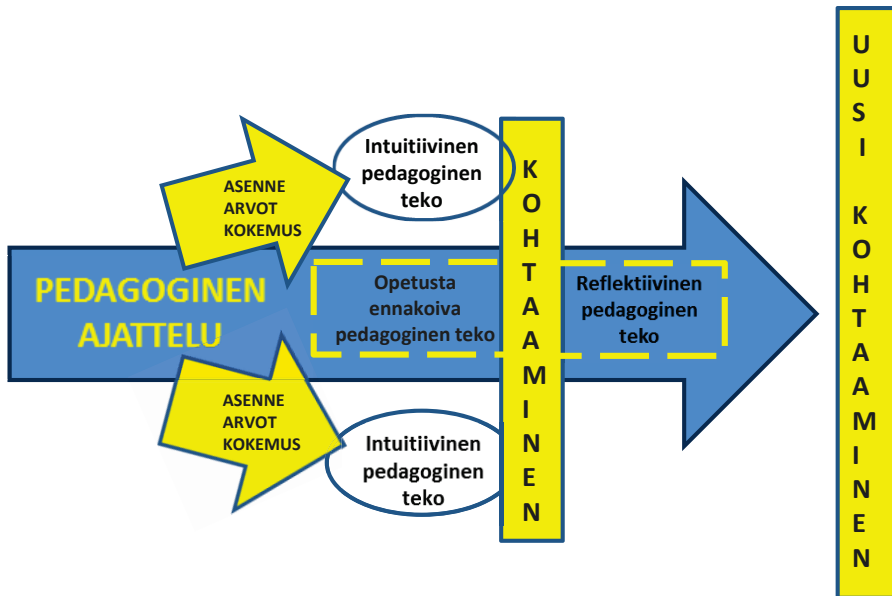
**Kuvio 6.** Haasteellisissa tilanteissa syntyneiden pedagogisten tekojen vakiintuminen opettajan toimintatavaksi.

Syrjäläinen (2003, s. 88) käyttää toimintatavan käsitettä kuvaillakseen, miten tiettyä oppisisältöä opetetaan käsitöissä. Hän määrittelee *toimintatavan opettajan praktiseksi tiedoksi*, joka vaikuttaa opettajan toimintaan. Toimintatapojen muodostamiseen ja valintaan vaikuttavat opettajan pedagogiset periaatteet, mielikuvat ja itse toimintaan liitetyt metaforat, joilla esimerkiksi opetukseen liittyvää asiaa voidaan kuvailemalla ymmärtää tai tietyn taidon opettelua voidaan helpottaa. Syrjäläinen sisällyttää toimintatapoihin rutiinit, säännöt, keinot, opetuksen tukirakenteet, joiden luonne vaihtelee riippuen siitä, olivatko ne käsityön hahmottamiseen, tekemiseen vai tulkintaan sitoutuvia toimia. Toimintatapoihin kuuluivat myös erilaiset vihjeet oppilaille oivaltamiseen sekä opetustilanteissa käytetyt suoran ja epäsuoran ohjauksen muodot. (2003, s. 407.) Näistä Syrjäläinen käyttää nimitystä ”strategia” eli opettajan *kehittämää tapaa toimia ja reagoida*. Syrjäläisen määrittelystä poiketen nimitän edellä mainittuja toimintatavan toteuttamismuotoja *pedagogisiksi teoiksi*. Ryhmähaastatteluaineistoni osoitti opettajien käyttävän toimintatapoja myös muuhun kuin opetussisällön välittämiseen oppilaille. Siksi sisällytän toimintatavan ja pedagogisten tekojen käsitteet myös oppilaan pedagogiseen kohtamiseen.

### 4.3 Pedagoginen, reflektiivinen ajattelu osana kohtaamis- ta

Hyvä pedagoginen suhde toteutuu muun muassa *kohtaamisessa, jota usein edeltää tai joka tuottaa pedagogista ajattelua*. Kansanen (2004) määrittelee opettajan pedagogisen ajattelun tapahtumaksi, joka liittyy opettajan perustaitoihin. Tämä taito liittyy opetussuunnitelman arvoista johdettuihin opetus- ja kasvatustavoitteisiin ja opettajan käytännön kokemuksiin. Pedagoginen ajattelu on luonteeltaan monesti pelkästään kuvailevaa ilman päätöksentekoa, tai päätöksenteko voi jättää auki jääviä vaihtoehtoja. Toisaalta ajattelu voi olla myös pohtivaa, reflektovaa ja pitkäkestoista. Jos pedagoginen ajattelu johtaa päätöksentekoon, sen luonne muuttuu normatiiviseksi ja toimintaa ohjaavaksi. (Kansanen, 2004, ss. 88, 92, 98.)

Reflektioiva ajattelu voi olla opetuksen jälkeistä eli takautuvaa, opetusta ennakkoivaa tai käsillä olevassa opetustilanteessa tapahtuvaa (*reflection in action*). Jälkimmäistä, ”vetäydy ja ajattele” -reflektiota van Manen (2008, s. 11) ei pidä kuin satunnaisesti mahdollisena käytännön opetustilanteissa. Opetustilanteiden tapahtumat ovat siihen liian sattumanvaraisia, hetkessä muuttuvia ja tilannekohtaisia, joissa tapahtumat vyöryvät eteenpäin toinen toisensa jälkeen ja vaativat opettajan välitöntä reagointia. Niissä tilanteissa opettajat soveltavat pedagogista sensitiivisyyttä, huomioonottamista ja tahdikkuutta, jotka ovat enemmän intuitiivista oppilaan kohtaamista kuin reflektoitua ja suunniteltua toimintaa. (van Manen, 2008, ss. 8, 10–14.) Toisin sanoen van Manen muistuttaa edellä mainittujen intuitiivisten, luovien ratkaisujen epistemologisen olemuksen (asenne, arvot, kokemus, hyveet, ks. kuvio 7) olevan aivan toinen kuin reflektiivisen ajattelun (opetusteoriat, kasvatopsykologia, kokemus). Niinpä jälkimmäisen prosessointiin ei konkreettisesti ja kiireisessä opetustilanteessa ole edes aikaa. Jos opettajat koko ajan tarkkailisivat tekemistään, mitä tekevät ja miksi, he eivät kykenisi oppilaita huomioonottavaan toimintaan. Opetustilanne muuttuisi kangertelevaksi ja epäaidoksi. (van Manen, 2008, s. 21.)



**Kuvio 7.** Intuitiiviset pedagogiset teot kertovat opettajan asenteista, arvoista ja kokemuksesta

*Reflektiivinen opettaja* ei luovu milloinkaan kyselemästä, millaista opettaminen on ja minkä kaltainen opettaja olen, mitä ja miten opettaa juuri näille oppilaille. Reflektiivaan ajatteluun päädytään erityisesti silloin, kun oppilaat ovat olleet poikkeuksellisen vaikeita. Epäily omasta ammattitaidosta ja sen kyseenalaistaminen kuuluvat myös kokeneille opettajille. (van Manen, 1994, s. 140.) Jäseniään kuunteleva ja avoin opettajatyöyhteisö kannustaisi parhaiten hedelmälliseen reflektioon. Kiireinen kouluarki ei tue tällaista. Myös van Manen korostaa, ettei reflektion ymmärtäminen teoreettisesti riitä, vaan opettajat tarvitsevat myös taitoa muuntaa ajattelu asenteen, tunteen ja toimintatavan yhdistelmäksi (2004, s. 6). Tässä välineenä toimii opettajan ammatillinen identiteetti, jonka mukaisesti opettaja reflektoi ja neuvottelee toimintaansa ammattiroolissaan (O'Connor, 2008, s. 118).

Identiteetin käsite tarkoitti O'Connorin tutkimuksessa yksilön henkilökohtaisen ajatusmaailman mukaista toimintaa. Siinä missä ammattirooli on sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentunut ja määrittynyt, identiteetti puolestaan on yksilön itsensä tunteenomaisesti määrittelemä. Siksi opettaja ajattelee ja tulkitsee tunteella tilannekohtaisesti ja saattaa jopa vastustaa koulun toimintaympäristön virallisia ja epävirallisia, eettisiä toimintaperiaatteita (ks. myös Kansanen, 2004, ss. 92–93). Tällaista opettajan identiteettiä ilmentäviä ja oppilaan etua puolustavia ratkaisuja osoittivat myös tutkimusaineistoni opettajat (ks. luku 6). O'Connor muistutti, ettei ole ammatillista kasvua ilman persoonan kehittymistä, sillä opetustyö vaatii

opettajalta erityistä empatiaa ja tunneälyä. (O'Connor, 2008, ss. 118–119, 125.) Opettajuuteen kasvetaan ajan kuluessa. Koska opettaja työskentelee käyttäen persoonan piirteitensä työvälineinä, opettajuus voi muuttua myös työroolin ulkopuolisen identiteetin osaksi.

## 4.4 Välittävä kohtaaminen

Opettajan työ on voimakkaasti eettisyyden sävyttämää. Seuraavassa alaluvussa kuvataan Noddingsin (2005) näkemystä opettajan välittävästä etiikasta.

### 4.4.1 Välittämisen eettiset ominaisuudet

Noddingsin (2005) välittämisen etiikkaan eli tarpeiden ja niiden täyttämisen etiikkaan ei liity voimakkaasti tunteisiin viittaavia tekijöitä. Sillä on oma logiikkansa. Välittämisen etiikan keskeisenä tehtävänä on muodostaa moraaliset raamit yhdessä elämiselle, positiivisten suhteiden luomiselle ja säilyttämiselle. Välittämisen etiikka ei ole maailmanlaajuisesti sovellettavissa, koska universaalissa ajattelussa ei tunneta asioiden ja ilmiöiden kontekstikohtaisuutta. Välittämisen etiikan toiminnan seuraukset ovat merkittävät, eivätkä ne perustu hyötyajatteluun. Välittämisen etiikka ei ole ihmisen hyveiden etiikkaa, vaan se koostuu *ihmisten välisen suhteen moraalista ominaisuudesta*. On siis kyse opetettavissa olevista taidoista ja asennoitumisesta. (Noddings, 2005, s. 21.) Oppimisessa keskeiset välittämisen etiikan neljä osatekijää ovat: mallintaminen (modelling), dialogisuus (dialogue), vahvistaminen (confirmation) ja käytäntö (practice). Näistä dialogisuus ja vahvistaminen ovat toimivimpia kaikentyyppisten oppilaiden, mutta erityisesti ujojen kohtaamisessa.

Välittämisen *mallintaminen* tarkoittaa esimerkillisyyden osoittamista käytännössä. Noddingsin (2005, s. 22) osuva kriittinen esimerkki mallintamisen puuttumisesta koski kouluhallinnon viranomaisia, jotka puhuivat ”kovien otteiden oikeutuksesta” opettajien työn ohjeistamisessa. Perusteluna tälle oli viranomaisten väite: ”koska he päättäjinä välittävät oppilaista”. Mallintaminen tarkoittaa toisinsanoen *välittämisen osoittamista sanojen sijaan*. Noddings (2005, s. 22) huomauttaa, että vain riittävä välittävän huolehtimisen kokemus vaikuttaa lapseen niin, että hän reagoi huolehtimiseen.

Välittämiseen kuuluvalla *dialogisuudella* ei tarkoiteta tässä yhteydessä keskustelua, vaan avointa asennetta keskustelutilanteessa. Dialogisuuden ominaisuuksia ovat: *keskinäinen arvostus, yritys ymmärtää toisen näkemyksiä ja empaattisuus*.



(Noddings, 2005, s. 23; vrt. Wihersaari, 2010, ss. 279–278.) Ne sulkevat pois monille kasvattajille tyypillisen keskustelutavan, jossa omaa näkemystä ei muuteta. Silloin kasvattajan perustelut toimivat vain hänen edeltä päättämänsä lopputuloksen vahvistamiseksi. Toisin sanoen dialogisuudessa ei kumpikaan osapuoli alussa tiedä keskustelun lopputulosta tai sitä, mihin näkemykseen päädytään. Dialogisessa keskustelutavassa pyritään saamaan riittävästi informaatiota päätöksenteon tueksi. Sen toinen päämäärä on ylläpitää pedagogista suhdetta, jossa välittävä huolehtiminen on mahdollista. Onnistuessaan dialogisuus mahdollistaa huolehdittavan tarpeiden tunnistamisen taustatietojen pohjalta. (Noddings, 2005, s. 23.)

*Vahvistaminen* on toisen ihmisen, *moraalisesti oikeiden, hyvien tai hyväksyttävien piirteiden ja tekojen huomaamista, tunnustamista ja vahvistamista hyväksyntää osoittamalla*. Vahvistamisen tulee olla totuudellista, joten se vaatii huolellista toisen kuuntelua. Totuudellinen vahvistaminen saattaa saada toisessa, esimerkiksi oppilaassa tämän käytöstä oikaistaessa, aikaan suurta helpotusta. Se voi auttaa lasta kasvamaan kohden ”parempaa minäänsä”. Totuudenmukainen vahvistaminen opetuksessa tuottaa pysyvää muutosta vain silloin, kun suhde huolehtijan ja huolehdittavan välillä jatkuu ja luottamus säilyy. (Noddings, 2005, ss. 25–26.)

*Käytäntö* on tavoitteellista ja suunnitelmallista välittävän huolehtimisen asenteen ja taitojen opettamista ja oppimista esimerkiksi kouluissa yhteisöpalvelun muodossa. Tällöin välittävän huolehtimisen käytännöt leviäisivät esimerkillisinä tarkoituksenmukaisessa ympäristössä sovellettuna koko ympäröivään yhteisöön ja sen rakenteisiin. (Noddings, 2005, ss. 24–25.)

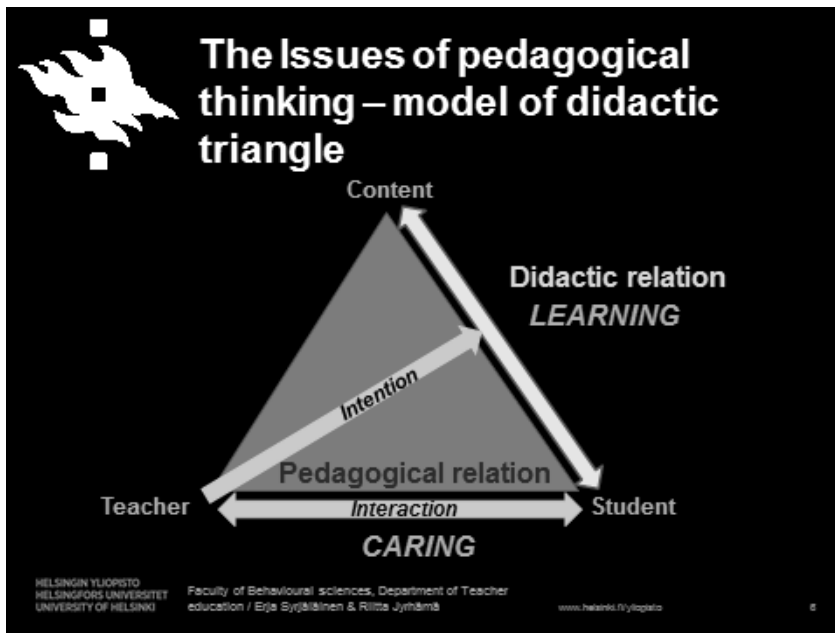
#### **4.4.2 Kohtaaminen ja oppiminen**

Uuden opetussuunnitelman 2014 luonnoksessa oppiminen käsitetään laaja-alaisena ja myös muuna kuin oppisisällön haltuun ottamisena. Oppilasta pidetään aktiivisena toimijana omassa oppimisessaan. ”Se (oppiminen) on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Siksi oppimisprosessissa on olennaista oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä” (POPS 2014, s. 14). Oikeastaan oppimistapahtuma kuvataan kohtalaisen vaativana. Jos lapsen tai nuoren mieltä painavat huolet tai nuori syystä tai toisesta voi yhteisössään tilapäisesti tai pidempään huonosti, oppiminen helposti häiriintyy. Myös ujolle lapselle ”aktiivisena toimijana” olemisen voi olla temperamentin vastaista ja vaatii harjoittelua

turvallisessa kouluympäristössä. Perustellusti opetussuunnitelmassa 2014 mainitaan: oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Juuri tästä on välittävissä ja huolehtivassa kohtaamisessa kysymys.

Syrjäläinen (2003, s. 84) korostaa oppilaan oppimisen, oppisisällön haltuun ottamisen, edellyttävän opettajan kykyä kohdata toiseus oppilaassa. Toiseus tarkoittaa tässä yhteydessä oppilaan ainutlaatuista erilaisuutta. Tällöin opettajan toiminnassa on kyse van Manenin (2004) ja Noddingsin (2001) käyttämästä caring-käsitteestä, jonka voisi suomentaa *välittävänä kohtaamisena ja huolehtimisena*. Kun opettajan opettajuuteen liittyy välittämistä, opettaja auttaa, rohkaisee, ohjaa, kiittää ja kannustaa sekä yksittäistä oppilasta että opetusryhmää ja huolehtii heistä (van Manen, 2004, s. 5). Noddings kuvailee välittävää opettajaa henkilönä, joka *kykenee useimmiten huolenpitoon eri tilanteissa erilaisten ihmisten kohdalla*. Tällainen opettaja tunnistaa huolehdittavansa yksilöllisyyden ja hyväksyy tämän oikeuden yksilöllisyyteensä. Hän ei pakota heitä (peruskoulu-)instituution velvoittamiin muotteihin olettaen esimerkiksi kaikkien oppivan kaiken tai panostavan samalla tavalla jokaiseen oppiaineeseen, myös kyseistä yksilöä kiinnostamattomaan.

Kuviossa 8 s. 81 on Syrjäläisen ja Jyrhämän AERA-konferenssissa esittelemä pedagoginen (didaktinen) kolmio, jossa caring, välittävä kohtaaminen, on liitetty pedagogiseen suhteeseen ja vuorovaikutuksen perustaksi. Kuvio 8 viestittää *oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksellisessa pedagogisessa suhteessa, jossa on välittävää kohtaamista ja huolehtimista*. Didaktisessa kolmiossa sisältö ei tarkoita ainoastaan jonkin oppisisällön omaksumista, vaan myös opetussuunnitelman määrittelemien taito-, kasvatusta- ja arvotavoitteiden saavuttamista. Vaikka edellä mainittujen tavoitteiden ja kolmion perustekijöiden eli opettajan aineenhallinnan, oppilaan oppimisen ja oppisisällön määrän sekä vuorovaikutuksen pitäisi toimia tasapuolisina tekijöinä opetustapahtumassa, usein aineensisällön opettaminen ja oppiminen korostuvat. (Kansanen, 2004, ss. 71–72.) Kuitenkin peruskouluikäiset nuoret ovat vasta lapsia, joille erityisesti välittävä ja huolehtiva pedagoginen suhde ja hyvä vuorovaikutus ovat oppimisen edellytyksinä.



**Kuvio 8.** Pedagogisen ajattelun alueet pedagogisessa kolmiossa (Syrjäläinen & Jyrhämä, 2013).

#### 4.4.3 Caring – oppilaasta välittämistä ja huolehtimista

Van Manenille, Noddingsille ja O'Connorille oppilaan kohtaaminen merkitsee taitavan opettajan ammatillista oppilaasta välittämistä ja huolehtimista (caring). Heidän esittämänsä teoriat ovat tarkkasilmäistä, opettajan arkeen soveltamiskelpoista käyttötietoa.

#### Pedagogisen välittämisen sensitiivisyys ja tahdikkaus

Van Manen (2008) sisällyttää caring-käsitteeseen *pedagogisen sensitiivisyyden*. Hänen mielestään pedagogisen sensitiivisyyden harjoittaminen on yksi opettajan työn keskeisimmistä tehtävistä arjen opetustyön haasteellisissa tilanteissa. Opettajan työn kuluttavuus ja uuvuttavuus perustuvat jatkuvan läsnäolon ja toiminnan velvollisuuteen, työn hektisyyteen. (2008, ss. 5, 8, 10, 14.) Van Manen pitää opettajan ammattia erityisen haastavana juuri pedagogisen sensitiivisyyden vaatimuksen, mutta myös kompleksisen sisällöllisen hallinnan vuoksi. Pedagogisesti sensitiivinen opettaja suostuu käytännön opetustyössään improvisoituun läheisyyteen, sitoutumaan hyveelliseen normatiivisuuteen ja huomioon ottamaan oppilaansa pedagogisesti. Tällä tavoin opetustyö eroaa ominaisuuksiltaan muista

ammateista ja lasten kanssa tehtävästä työstä (van Manen, 1994, s. 139). Van Manen kuvaa taitavasti opettajan työn kokonaisvaltaista läsnäoloa. Mitä nuoremista oppilaista on kyse, sitä todennäköisemmin on opettajan suostuttava ”improvisoituun läheisyyteen” onnistuakseen joissakin tilanteissa ohjaamaan oppilasta henkilökohtaisesti kasvamaan tai oppimaan. Yläkoulun 7. luokan oppilas usein kaipaa aivan eri tavalla yhteistä keskustelua opettajan kanssa ja on vielä kovin avoin asioissaan verrattuna 9. luokan oppilaaseen. Myös ujo oppilas tarvitsee opettajan huomiota, vaikka hän ei välttämättä itse sitä ollenkaan hae. Joskus opiskelu ei suju ennen kuin oppilas on tullut kohdattua.

Välittävään kohtaamiseen kuuluu pedagoginen tahdikkaus. Se on *intuitiivista, tiedostamatonta toimintaa tietyssä hetkessä* (van Manen, 2008, s. 13). Sillä ei siis ole välttämättä tekemistä takautuvan tai ennakoivan opetuksen reflektoinnin kanssa. Pedagogista tahdikkautta voisi kuvailla myös ammatillisen kokemuksen myötä kerääntyneeksi viisaudeksi opetustyössä, sillä pedagogista tahdikkautta ei voida määritellä opetuksen teoriaa ja käytäntöä yhdistäväksi tiedoksi tai taidoksi (van Manen, 2008, s. 15). Pedagoginen sensitiivisyys ja tahdikkaus muistuttavat sosiaalista tahdikkautta tosin erottuen normatiiviselta luonteeltaan, jossa opettaja ymmärtää tietyssä pedagogisessa tilanteessa, mitä ja miten toteuttaa asioita ”oikein”. Joskus tahdikkaus vaatii itsehillintää, asian ohittamista jonkun oppilaan kohdalla. (van Manen, 2008, ss. 15–16.) Pedagogisesti tahdikas opettaja pystyy valitsemaan sopivan vaatimustason kasvatus- ja opetustavoitteissaan ja toimimaan eettisesti tietämällä, mikä on sopivaa ja hyvää kyseisille oppilaille (ks. taulukko 6).

Van Manenin (2008, s. 19) mielestä on myös tärkeää, että opettajan toimintaan kuuluu varmuutta ja uskottavuutta. Hän ilmaisee asian näin: ”Opettajan uskottavuus ei helpota opettamista, vaan se on ennemmin tahdikasta käyttötietoa, mikä on sopivaa ja mikä ei puheessa että teoissa.” Tällaisen uskottavuuden työskenteleensä opettaja saavuttaa ajan kuluessa käytännön kokemuksensa kautta. (van Manen, 2008, s. 19.) Van Manenin pedagoginen sensitiivisyys, tahdikkaus ja uskottavuus vastaavat oppilaan kohtaamista itse käyttämässäni merkityksessä.

### **Caring – opeteltavissa oleva taito**

Noddings (2001, s. 100) korostaa van Manenista poiketen, ettei välittävä kohtaaminen opettajuudessa ole emotionaalinen asenne, henkilökohtainen ominaisuus tai hyve ihmisessä. Caring on huolehtijan *opettavissa oleva (moraalinen) tapa olla olemassa suhteessa toisiin*. Noddingsin määrittelemä ”caring” ei ole tietyntyyppistä käyttäytymistä, vaan eri ihmisillä olevia erityyppisiä välittämisen taitoja. Siinä missä van Manen näkee välittävän huolehtimisen hyveellisenä,

ryhmään kohdistuvana tapana toimia, Noddings kuvailee sitä vain kahden osapuolen suhteeksi tietyssä kontekstissa. Mikä tahansa näistä kolmesta tekijästä, osapuolet tai konteksti, voi myös estää välittävän kohtaamisen onnistumisen. (Noddings, 2001, ss. 100–101.) Huolehtivaa välittämistä ei ole, jos osapuolista huolehdittava kokee ja ilmaisee, ettei huolehtija välitä hänestä. Todellinen huolehtiminen on kuuntelevaa, avointa ja vastaanottavaista suhtautumista huolehdittavan tarpeisiin. (Noddings, 2005, ss. 15–16.)

Caring on kahden ihmisen välistä kohtaamista, jossa huolehtija kuuntelee tarkkaavaisesti ja vastaanottavasti, mitä toinen kertoo. Hän suuntaa energiansa toisen hyväksi ja alkaa luoda edellytyksiä huolehdittavan hyvinvointiin. Tässä tilanteessa tyypillistä huolehdittavalle on kokea tulleen huomioduksi ja kuulluksi. Huolehtija (opettaja) voi jättää toimimatta huolehdittavan hyväksi, mikä voi johtua väsymyksestä tai tilanteeseen kohdistuvasta vastenmielisyydestä. Huolehdittavan reagoimattomuus huolehtimiseen voi aiheuttaa opettajan työssä turhautumista. Huolehtimisen ydin on kuitenkin toisen kohtaamisessa. (Noddings, 2001, s. 99–100, 103; 2005, ss. 16–18, 21) Oma näkemykseni on, että joskus pedagogiset teot vaikuttavat myös sen verran viiveellä, ettei opettaja ole enää oppilaan kouluelämässä mukana. Opettajat joutuvat usein tekemään ratkaisuja ja toimimaan oppilaan hyvään tulevaisuuteen uskoen sitä näkemättä ja näkemisen palkkiota saamatta.

### **Caring – opettajan tietoinen ja hyödyllinen valinta**

Caring-käsite oli myös keskeinen O’Connorin (2008) laadullisessa, fenomenologisessa kolmen yläkouluopettajan haastattelututkimuksessa. Siinä ”caring” määriteltiin opettajan valitsemana pedagogisena luokanhallintakeinona, jota käytettiin oppitunneilla ja muualla kouluympäristössä. Oppilaista välittäminen ja heistä huolehtiminen (care for ja care about students) tarkoitti tunteita, toimintaa ja reflektioivaa ajattelua, joka johtui opettajan halusta motivoida, auttaa ja innostaa oppilaitaan. Tutkimuksen opettajien motiivina valita ”caring” erottamattomaksi osaksi ammatillista identiteettiään oli ylläpitää positiivista käsitystä omasta opettajuudestaan ja myönteisiä, ammatillisia suhteita oppilaisiin. (O’Connor, 2008, ss. 117, 121; ks. taulukko 6.)

O’Connorin näkemys huolehtivasta välittämisestä pohjautuu vahvasti hyötyajateluun, jolla hänen tutkimukseensa osallistuneet opettajat perustelivat toimintaansa kouluympäristössä. Nämä opettajat kuvailivat työnsä välittämisen ja huolehtimisen välttämättömyyttä eli motivaatiopohjaa kolmesta eri näkökulmasta.

- 1) Oppilaiden työsuoritusta edistävä huolehtiminen. Sen tarkoituksena oli motivoida oppilaat saavuttamaan pedagogiset tavoitteet. Yksi opettajista kuvaili välittävää kohtaamista vilpittömänä näyttelemisenä. Opettajan tehtävänä oli *ylläpitää positiivisia tunteita saadakseen oppilaat sitoutumaan ja innostumaan opiskelusta.*
- 2) Ammattiin kuuluva huolehtiminen. Tätä kuvailtiin taitona luoda yhteenkuuluvuutta oppilaisiin, joita ei todellisuudessa tunneta. Opettajat joutuivat tasapainottelemaan työn asettamien opetusvaatimusten ja tunnepitoisen oppilaista välittämisen välillä. *Ammatillinen "caring" on tietoisuutta, jossa opettaja tietää, miten ja missä määrin välittää.* Henkilökohtaiset käsitykset ja ammatilliset sekä institutionaaliset rajat määrittävät, miten välittää oppilaista. Sopiva määrä välittävää ja huolehtivaa kohtaamista ei aiheuta uupumista työssä, vaan tuo hoivaamiseen ja kasvattamiseen merkityksellisyyden kokemista.
- 3) Elämänkatsomuksellinen/humanistinen näkökulma tarkoitti päätöstä *noudattaa omaa, henkilökohtaista ajattelutapaa ja etiikkaa.* Opettajat kuvailivat panostavansa niiden arvojen toteuttamiseen, joita he arvelivat opetustyön edustavan. Toisin sanoen vaikka kahdella opettajalla oli sama teoreettinen ajattelutapa eli humanistinen, he toteuttivat välittävää kohtaamista tapauskohtaisesti ja henkilökohtaisten arvojensa mukaisesti. Toiselle haastatelluista "caring" tarkoitti neuvovan, henkilökohtaisen huomion antamista oppilaille. Toiselle puolestaan "caring" tarkoitti hyvää tunneilmapiiriä opettajan ja oppilaiden kesken. (O'Connor, 2008, ss. 121–123; ks. myös Kansanen, 2004, s. 93.)

**Taulukko 6.** Erilaisia näkemyksiä oppilaan välittävään kohtaamiseen ja huolehtimiseen.

<b>CARING eli välittävä kohtaaminen ja oppilaasta huolehtiminen</b>			
	<b>Määritelmä</b>	<b>Tavoite</b>	<b>Ominaisuudet</b>
<b>van Manen (2008)</b>	Pedagogista sensitiivisyyttä, ja <i>asennetta</i> , jossa opettaja sitoutuu läheisyyteen, oppilaan tai opetusryhmän huomioon ottamiseen harjoittaen <i>hyveellistä</i> normatiivisuutta tahdikkaasti.	Oppilaan olemassaolon tunnustaminen ja arvostaminen.  Opettajuudessa kuuluu oppia tuntemaan oppilaat nimeltä ja persoonallisuudeltaan ja olla vuorovaikutussuhteessa heihin.	Pedagoginen sensitiivisyys, tahdikkaus ja uskottavuus
<b>Noddings (2005)</b>	Opittavissa oleva <i>tapa</i> olla olemassa suhteessa toiseen omia henkilökohtaisia, <i>moraalisia</i> opettajuuden välittämisen taitoja harjoittaen	Opettaja suuntaa energiansa toisen hyväksi ja alkaa luoda edellytyksiä huolehdittavan hyvinvointiin.  Edellyttää oppilaan suostumisen välittämiseen.	Dialogi: kuuntelevaa, avointa vastaanottavaista suhtautumista huolehdittavan tarpeisiin.
<b>O'Connor (2008)</b>	Luokanhallintakeino, tietoinen valinta tuntea, ajatella reflektiivisesti ja toimia.	Motivoida, auttaa ja innostaa oppilaita	Motiivina ylläpitää positiivista käsitystä omasta opettajuudestaan ja myönteisiä, ammatillisia suhteita oppilaisiin

#### 4.4.4 Välittävää kohtaamista rajoittavat olosuhteet

Van Manen (2008, s. 5) piti luonnollisena, että opettajuuteen voi liittyä voimakasta huolehtimista, sillä työhön kuuluu oppia tuntemaan oppilaat nimeltä ja persoonallisuudelta ja olla vuorovaikutussuhteessa heihin. Samassa yhteydessä hän totesi, ettei ole olemassa pedagogista ammattikieltä ja käsitteitä kuvaamaan opetustyön huolehtivaa ja välittävää pedagogista luonnetta. Noddings (2001) käsittelee samaa käsitteiden puuttumisen teemaa johdattaen ajatusta hieman

pidemmälle. Hänen mielestään ammatillisuutta ja ammatillista huolehtimista ei arvosteta tasavertaisesti opettajuudessa. Siksi opettajan ammatillisuuteen katsotaan liittyvän vain ammattikieli, jota vain asianomaiset alalla parhaiten ymmärtävät, sekä asymmetrisen ja etäisen ohjaussuhteen varjeleminen. Huolehtimisen ja välittämisen pedagogiikkaan puolestaan kuuluu riittävän välitön ja läheinen ihmissuhde, joka mahdollistaa keskinäisen ymmärryksen syntymisen. Silloin huolehdittaessa (caring) käytetään kieltä, jota kummatkin osapuolet, huolehtija ja huolehdittava, ymmärtävät.

Välittävä kohtaaminen on mahdollista vain tietynkaltaisissa olosuhteissa. Opettajien ja oppilaiden on opiskeltava riittävän pitkään yhdessä, jolloin opettajan odotukset käyvät selväksi oppilaille ja opettaja oppii tuntemaan oppilaittensa yksilöllisyyden ja erilaisuuden. Välittämisen ilmapiiriä ei voida luoda vastentahtoisesti, siihen pitää olla halukkuutta ja sitä pitää tietoisesti rakentaa ja ylläpitää. Välittävään kohtaamiseen tarvitaan myös pysyvä, viihtyisä ja tarkoituksenmukainen oppimisympäristö. (Noddings, 2001, ss. 103–104.) Viimeinen Noddingsin mainitsema edellytys tuskin on yhtä välttämätön kuin kaksi ensimmäistä. Tosin välittävän kohtaamisen kontekstiin kuuluu oppimisympäristön lisäksi paljon muuta. Pelkästään ajan niukkuus opetustilanteessa voi ajaa muut tavoitteet välittävän kohtaamisen edelle; esimerkiksi kotitalousopetuksessa sekä oppilaan että opettajan pitää saada tietyt tehtävät suoritettua ennen seuraavan opetusryhmän saapumista.

Noddings (2005, ss. 107–108) esittää mielenkiintoisen näkökulman oppilaan suhtautumisesta opettajan välittävään huolehtimiseen. Hän muistuttaa, että opettajan tehtävään kuuluu erityisiä välittämisen velvollisuuksia, joita oppilas ei kykene ymmärtämään pedagogisen suhteen epätasa-arvoisuuden takia. Opettajan ei pidä olettaa oppilaiden edes kykenevän siihen. Kyseenalaistan edellisen: onko näin? Eikö voitaisi olettaa yläkouluikäisen ymmärtävän opettajan välittävän huolehtimisen tapoja kouluinstitutionaalisina ja tehtävään sidottuina toimina etenkin, jos tapahtumiin liitetään kasvatustilanteita? Esimerkiksi jatkuvasta myöhästelystä on annettava koulun määräämät sanktiot, vaikka myöhästelyn syynä olisivat vaikkapa huoltajan päihdeongelmat. Luonnollisesti edellä mainitussa esimerkkitapauksessa yhteinen keskustelu on ehdottoman tärkeää, sanktioita voi kohtuullistaa ja oppilaan taustaongelmaa selvittää huolehtivan välittämisen hengessä.

Oppilaiden epäluottamus opettajaan voi myös rajoittaa oppilaista huolehtimista. Raatikainen (2011) tutki väitöskirjassaan 9. luokan oppilaiden (n=134) luottamus- ja epäluottamuskertomuksia koulun arjen vuorovaikutustilanteissa. Epäluottamustarinoissa yhteistä oli se, että oppilas oli ensin ottanut kontaktin opetta-



jaan. Epäluottamusta oli saanut aikaan oppilaiden henkilökohtaisten asioiden eteenpäin kertominen, kohtaamattomuus ja välinpitämättömyys. (Raatikainen, 2011, s. 109.) Luottamus oli syntynyt puolestaan, jos opettaja oli pyyteettömästi auttanut, osoittanut kunnioitusta oppilasta kohtaan tai kun oppilas oli kokenut tullessa kohdatuksi. Luottamus kohdistui ensisijaisesti opettajan rooliin eli asemaan ja tehtäviin kouluinstituution edustajana.

Opettaja saa olettaa oppilaan tavoittelevan omaa kehittymistään kasvatuksellisesti toivottuun suuntaan, miten useimmiten käykin, jos oppilas on tottunut reagoimaan välittämiseen kotonaan. Jos opettajan tapa toimia on oppilaalle vierasta, kuten joskus esimerkiksi maahanmuuttajataustaisille oppilaille voi olla, tarvitaan lisäaikaa luottamuksen rakentamiseksi. Yhtä lailla, jos oppilaan kotona on perusteltu vanhemman väärinkäytöksiä lapsen omaksi parhaaksi tapahtuvaksi, oppilas voi tulkita opettajan välittävät pedagogiset teot vääryytenä. (Noddings, 2005, ss. 107–108.) Noddingsin mielestä opettajan tärkeimpiin tehtäviin kuuluu ohjata lasta vastaanottamaan välittävää huolehtimista. Jos tätä taitoa ei missään määrin ole opittu ennen kouluikää, lapsen kehitys vaarantuu myös muulla tavalla kuin koulumenestyksessä. Ilman kykyä vastaanottaa välittävää huolehtimista oppilas ei kehity huolehtimaan itsestään ja toisista. (2005, ss. 107–108.) Nämä Noddingsin ajatukset saattavat auttaa opettajia ymmärtämään, miksi oppilas haluaa pitää etäisyyttä eikä anna auttaa itseänsä eteenpäin vaikeuksissaan.

#### **4.4.5 Pedagoginen sensitiivisyys ja tahdikkaus kotitalousopetuksessa**

Toisin kuin muissa yläkoulun oppiaineissa kotitalousopetuksen olosuhteet ovat osittain kodinomaisia ja siksi kohtaamisessa korostuu pedagogisen sensitiivisyyden tarve. Etenkin 7. luokan oppilaat saattavat hakea opettajaan läheistä suhdetta kertomalla henkilökohtaisista (koti-)asioistaan. Parhaimmillaan pedagogisesti sensitiivinen kotitalousopettaja pystyy hyödyntämään oppilaiden kertomaa opiskeltavaan asiaan: informaali yhdistyy formaaliin opetussisältöön. Lisäksi kotitalousopetuksessa oppimistehtävät ovat konkreettisia, osaamista tai osaamattomuutta näkyväksi tekevää, aisteilla aistittavaa, esimerkiksi toisten kanssa jaettavaa syötävää. Ujolle oppilaalle tämän kaltainen osaamisen esittely voi olla epämiellyttävää, jollei hän koe tilannetta turvalliseksi ja itseään hyväksytyksi. Läheisyys, myös ammatillisena, vapauttaa oppilaan jännittämisestä oppimaan: uskaltamaan toimia ilman epäonnistumisen pelkoa sekä kysymään että kyseenalaistamaan. Opetusryhmä hyötyy opettajansa sensitiivisyyden taidosta, sillä kotitalousopetuksen kodinomaiset tehtävät ja vuorovaikutustilanteet voivat toisiinsa saada aikaan tunnepitoisia primitiivireaktioita yksittäisissä oppilaisissa. Esi-

merkiksi näin voidaan ajatella oppilaasta, joka ruokapöydässä ottaa lautaselleen toisten osuuden ruoasta. Ruoan ahnehtiminen on sinänsä jo alkeellinen ilmiö, samoin muiden pöydässä olevien todennäköinen, välitön suuttuminen. Etäisesti oppilaisiin suhtautuva, hyveiden esille ottamista vieroksuva opettaja tuskin saisi tilannetta hallintaansa.

Taitava opettaja kykenee pedagogiseen tahdikkuuteen (pedagogical tact). Van Manen (2008, ss. 13–18) kuvailee pedagogista tahdikkuutta opettajan luovana tai kekseliäänä kykyä, jossa hän hyödyntää oppilaantuntemustaan sekä taitoaan tulkita ja ymmärtää oppilaan tai oppilasryhmän tunnetiloja ja tarpeita. Esimerkiksi lounastauolla jauhelihakastiketta syöneet oppilaat eivät välttämättä motivoitu jauhelihakastikkeen valmistukseen, vaan ruoanvalmistustyötä on muutettava hetkessä. Pedagoginen tahdikkuus on enemmän *intuiitivista, tiedostamaton toimintaa tietyssä hetkessä*. Tai se voi olla *opettajan sisäistä keskustelua vuorovaikutustilanteessa*, esimerkiksi valinnasta intuitioin ja opetus- tai kasvatustavoitteiden välillä. (van Manen, 2008, ss. 10, 13, 15–16.) Kotitaloudessa ujon oppilaan kohdalla tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi ”kaikessa hiljaisuudessa” ohjaamista. Jos vaikka ujo oppilas olisi tehnyt suurustemittavirheen kiisselin valmistuksessa, kiisseli kaadetaan numeroa tekemättä biojäteastiaan ja autetaan uudestaan alkuun lohdutellen ”on sattunut muillekin”. On oppilaita, jotka vastaavassa tapauksessa haluaisivat esitellä liisteröitynyttä kiisseliä koko ryhmälle ja kertoa mittavirheestään, mikä toimisi loistavana muistutuksena tarkistaa mitan vetoisuus. Edellä kerrotut hyvän opettajuuden ominaisuudet, sensitiivisyys ja tahdikkuus, ovat erityisen käyttökelpoisia kouluarjen nopeatempoisissa opetustilanteissa. Ne vaativat välitöntä, tarkoituksenmukaista reagointia ja silti opetustavoitteiden mukaista toimintaa. (van Manen, 2008, ss. 10, 13.)

### **Kohtaamistoimintatavan ja pedagogisen teon määritelmä**

Koska 2. tutkimusosan analyysivaiheen kirjallisuuteen tutustuminen tarkensi huomattavasti toimintatavan käsitettä kohtaamisessa, määrittelen toimintatavat ja pedagogiset teot tässä vaiheessa seuraavalla tavalla:

*Kohtaamistoimintatapojen tavoitteena on edistää oppilaiden hyvinvointia ja opetettavien tietojen ja taitojen oppimista. Toimintatavat konkretisoituvat tekoina, jotka onnistuttuaan voivat vakiintua uusiksi toimintatavoiksi. Pedagogiset teot voivat olla hetkessä tapahtuvaa tietämistä, miten toimia ilman ennakoivaa päätöksentekoa. Toisin sanoen teot saattavat olla joko kuvailevan reflektion tulosta tai intuiitivista, pedagogista tahdikasta sensitiivisyyttä. Työtään reflektioiva opettaja kuitenkin soveltaa aina pedagogisia tekoja uudessa tilanteessa, uudella tavalla eri pedagogisissa suhteissa.*

## **5 Paluu aineenopettajien narratiiviseen ryhmähaastatteluaineistoon: millaisissa tilanteissa ja miten opettajat kohtasivat ujon oppilaan kouluympäristössä?**

Tutkimukseni tämän vaiheen aineiston analyysin tavoitteena oli tutkia aineenopettajien kokemuksia ujojen oppilaiden kohtaamisesta. Analyysissä selvitettiin, *millaisissa tilanteissa ja miten aineenopettajat kohtasivat ujon oppilaan.*

### **5.1 Tutkimustehtävän muotoutuminen**

Aineenopettajien ryhmähaastattelun perimmäinen tarkoitus oli toimia esitutkimuksena tutkimuksen alkuvaiheessa oppilaiden ujouden ilmiön kartoittamiseksi kouluympäristössä. Samoin alkuperäinen suunnitelmani oli keskittyä tutkimaan ujouden kohtaamista ainoastaan kotitalousopetuksessa. Osoittautui kuitenkin, että *oppilaiden ujous esiintyi hyvin samankaltaisena eri oppiaineissa ja muissa koulutilanteissa.* Koska aineenopettajat kertoivat runsaasti myös ratkaisuihistaan ja pedagogisista teoistaan ujon oppilaan kohtaamistilanteissa, voidaan opettajien kokemuksia käyttää kuvaamaan ja lisäämään tietoa ujoudesta koko kouluympäristössä. Niinpä ensimmäisen analyysivaiheeni alatutkimuskysymys 2 ”miten opettaja suhtautuu ujouteen” tuotti aineistoa, joka ansaitsee uuden, aikaisempaa tarkemman tarkastelun.

Alun perin tarkoitukseni oli selvittää aineiston analyysissäni, millaisia pedagogisia tekoja aineenopettajat ovat käyttäneet tai suunnittelivat käyttävänsä ujoja oppilaita kohdatessaan. Tutustuessani välittävän kohtaamisen teoriaan eli caring-kirjallisuuteen kiinnitin huomiota kohtaamista vaativien tilanteiden hyvin situationaaliseen ja tapauskohtaiseen olemukseen. Esimerkiksi O’Connorin tutkimuksessa opettajat huolehtivat välittäen oppilaistaan oman opettajaidentiteettinsä mukaisesti: yksilöllisesti. Opettajien erilaiset toimintatavat ja teot ovat sidoksissa tiettyyn kontekstiin. Siksi toimintatapojen sijaan on mielekästä *keskittyä erityisesti tilanteisiin, joissa haastattelemani opettajat huomasivat ujon oppilaan tarvitsevan toisista oppilaista poikkeavaa kohtaamista.* Kuten Agee (2009, s. 436) muistuttaa: joskus alkuperäinen tutkimuskysymys osoittautuu selkeästi aineiston käsittelyä kapeuttavaksi saavuttaakseen tutkittavan ilmiön koko laajuudessaan. Tutkimuskysymykset muuttuvat ja muotoutuvat uudelleen tutkijan ryhdyttyä ”vuorovaikutukselliseen ajatusprosessiin tutkimustyönsä kanssa” ja laadullisen tutkimuksen tarjoamien keskeisten piirteiden paljastuttua hänelle. Hyvät tutkimuskysymykset kehittyvät ja täsmentyvät koko tutkimuksen ajan refleksiivisen

ajattelun ja päätöksenteon myötä. Ne suuntaavat tutkimusta toimien metodologisina työvälineinä, mutta tavoittavat myös ennalta odottamattomia asioita aineistosta. (Agee, 2009, s. 432.) Päädyin tässä analyysivaiheessa tutkimaan, millaisia olivat ne tilanteet, jotka herättivät opettajat huomaamaan ujon erityisyyden, ajattelemaan ja reagoimaan tämän hyväksi. Mitä pedagogisia tekoja opettajat valitsivat ja toteuttivat kyetäkseen kohtaamaan ujon nuoren?

### **Aineenopettajien narratiivinen ryhmähaastatteluaineisto**

Aineenopettajien narratiivinen ryhmähaastatteluaineisto, kahden menetelmän yhdistäminen, tarinan kertomisen ja ryhmähaastattelun, tuotti runsaan ja rikkaan aineiston. Haastatteluiden toteuttamisen ja aineiston käsittelyn yksityiskohdat löytyvät luvuista 2 ja 3, kertaan tässä vain muutamat perusasiat. Aineenopettajien kaksi erillistä videoitua ryhmähaastattelua kerättiin keväällä ja syksyllä 2012 vantaalaisessa peruskoulussa. Haastateltavat (n=8) edustivat työuransa eri vaiheissa olevia, eri sukupuolta ja oppiaineita opettavia ja pääasiassa kokeneita opettajia yhtä lukuun ottamatta. Opettajia pyydettiin ennen haastattelutilannetta palauttamaan mieleensä etukäteen ujoon oppilaaseen liittyvä episodi tai lyhyt kertomus, joka oli sattunut kouluympäristössä. Jokainen haastateltava sai vuorolleen kertoa tarinansa. Ryhmähaastattelulle tyypillisesti opettajat miettivät ja kommentoivat toistensa kertomuksia ja puheenvuoroja eli rakensivat tietoa yhdessä. Kummassakin haastattelussa jokaisen tarinan jälkeinen keskustelu oli vilkasta ja innosti uusien, ylimääräisten tarinoiden kertomiseen. Narratiivisuus oli voimakkaasti läsnä.

## **5.2 Narratiivinen lähestymistapa: valinta aineiston keräämisessä ja käsittelyssä**

Kolmannen analyysivaiheen lähestymistapa on narratiivinen kahdella tavalla: aineisto on osittain kertomusmuotoista ja samalla se toimi aineenopettajien tietämisen tapana. Opettajat rakensivat tietoa ja merkityksiä ammattiroolissaan ja koulukulttuurista käsin, yksin ja yhdessä, nojaten kokemuksiinsa ja senhetkiseen tietoonsa. Siksi myös aineistoa on käsiteltävä ja tuloksia on tulkittava koulukulttuuriin kautta. Narratiivisuus kanavoi ja jopa perustavasti muodostaa kertojan sosiaalista ja psykologista kokemusta, joka muutoin jäisi piiloon (Gubrium & Holstein, 2009, s. 8). Tästä osoituksena olivat opettajien kommentit haastattelun ”puhdistavasta” ja ”terapeuttisesta” vaikutuksesta ja ”kerrankin aikaa pohtia opetukseen liittyviä asioita kunnolla”. Lisäksi van Manenia (1994, s. 158) va-

paasti lainaten: kertomuksissa pedagogista suhdetta kuvailevat, hankalasti käsitteiksi muokkautuvat tapahtumat avautuvat vedoten kuulijan kognitiiviseen ymmärrykseen ja tunneälyyn kasvattaen ihmistuntemusta. Ehkäpä siksi opettajat innostuivat kommentoimaan ja täydentämään toinen toistensa kertomuksia ja ajatuksia vuolaasti. Opetustilanteiden pohtiminen narratiivisesti kysyen (mitä tapahtui, mitä olisi pitänyt tehdä, mitä teen nyt) voi auttaa käytännön ratkaisujen löytymisessä. Pedagogisessa suhteessa voimme valita sopivimman, tilannetajuisimman ratkaisun. (Gubrium & Holstein, 2009, s. 162.) Opettajan työssä oppii työstänsä refleктоimalla, tapahtuneita jakamalla, toisten kokemuksia kuuntelemalla ja niissä käytettyjä pedagogisia tekoja testaamalla ja soveltamalla. Aineenopettajien narratiivinen ryhmähaasteluaineisto analysoitiin teema-analyysiä käyttäen.

### 5.3 Havaintoyksikkö ja analyysin vaiheet

#### VAIHE 1: Kertomuksien tiivistäminen ja tulkinnat

Valitsin havaintoyksiköksi opettajien *kokonaiset kertomukset tai episodit*, joissa kuvattiin tapahtumia ujon oppilaan kanssa kouluympäristössä. Havaintoyksikkönä käytettiin myös kolmea vuoropuhelua haastattelijan ja 1–3 opettajan välillä. Tarinoita ja episodeja löytyi yhteensä 21 kappaletta, joissa kolmessa oli limittyneenä alatarina. Jokainen tarina ja episodi saivat oman koodinsa: kirjaimen ja järjestysnumeron. Ensimmäisen haastattelun tarinat merkittiin A-kirjaimella, toisen haastattelun kertomukset B:llä. Alatarinat koodasin pääkoodiin liitetyllä b-kirjaimella.

Toisella lukukierroksella lähestyin aineistoa Laitisen ja Uusitalon (2008, s. 135) ehdottamalla tavalla etsimällä vastauksia kysymyksiin, joita muuntelin vastamaan omaa tutkimustehtävääni. Kaksi ensimmäistä kysymystä olivat:

- 1) Mitä kohtaamiseen liittyviä toimintoja tarinassa on?
- 2) Millaisissa tilanteissa kohtaamista tapahtuu?

Värjäsin (kursivoitu teksti) tekstinkäsittelyohjelmalla kertomuskohdat, jotka kuvailivat kohtaamistilanteita seuraavalla tavalla:

B1 ”Yks tämmönen tunnilla, joka on hyvä koulussa, mutta harvoin kuullaan sen puhuvan mitään tai sanovan mitään. Eräällä tunnilla yksi semmoinen istuu -paikan aika läheltä opettajaa- aina, kun se halua mun huomioo, se laittaa käden niiku pystyyn. Hyvä, jos se näkyy, se on tällä tapaa näin, mutta jotenkin se on erittäin tehokas ele, kun se on niin vähäinen. Mä

nään sen aina mun silmäkulmasta. Jotenkin se saa mut-apua tai opetusta paljon enemmän kukaan muu siinä ryhmässä. Jotenkin se pieni, hento kädenliike suorastan vaatii tulemaan paikalle. Ja se ei koskaan sano mitään ääneen, kun se pyytää sitä tukea, vaan se pieni kädenliike. Se seisoo se käsi siinä niin kauan, kunnes mä tulen paikalle. Ja sit siinä opetustilanteessa, niin käyttäytyy tosi hiljaisella äänellä, niinku äskenkin. Et hyvin tollasta vähäistä vuorovaikutusta tai muuta vastaavaa. Mutta vois varaan sanoa, että on ujo, hiljainen oppilas, mutta se on erittäin opiskeluorientoitunut ja menee, tekee hirveesti töitä ja saa myös sitä opettajan huomioo. Enemmän kuin moni muu, joka huutaa siellä.

” Ei se siinä meidän vuorovaikutuksessa estynyt ole, mutta muihin oppilaisiin nähden on aika paljon omissa oloissaan.”

”Keskinmääräinen tapa on se, että oppilas huutaa, ja pyytää ja heiluu ja höyty ja tekee kaikkea muuta. Se on niinku se tapa toimia erilailla. Ja sitten jos ei istuis semmoisessa paikassa jossa se istuu, niin se jäis koko ajan huomaamatta siellä. En mä näkis sitä viittausta.”

Seuraavaksi tiivistin yhteen värjätyt kertomuskohdat säilyttäen alkuperäisilmaisut. Tämä vaihe oli välttämätöntä, sillä opettajien puheenvuorot rönsoyivät epäolennaisiin taustatietoihin tai toistivat jo kerrottua. Jos tiiviskertomuksen lauseiden edellä oli ollut poistettua tekstiä, liitin lauseitten eteen kolme pistettä. Säilytin koulukulttuuriin liittyvät ilmaisut kaikissa teksteissä, sillä opettajien kertomusten sisältävä toiminta on ymmärrettävissä parhaiten formaalista että informaalista koulukulttuurista käsin tarkasteltuna.

Tämän jälkeen vuorossa oli vastata kolmanteen kysymykseen koulukulttuurista tiivistelmän pohjalta. Kysymykseen vastaavan tekstinkohdan värjäsin erottamaan muusta kertomuksesta.

3) Miten koulukulttuurin arvot näkyivät opettajien kokemusten kuvailuissa ujon oppilaan kohtaamisesta?

B1 (tiivistetty) Opettaja 5 ”Yks tämmönen tunnilla, joka on hyvä koulussa, mutta harvoin kuullaan sen puhuvan mitään tai sanovan mitään. Eräällä tunnilla yksi semmoinen istuu -paikan aika läheltä opettajaa”...Jotenkin se saa mut-apua tai opetusta paljon enemmän kukaan muu siinä ryhmässä. Jotenkin se pieni, hento kädenliike suorastan vaatii tulemaan paikalle. Ja se ei koskaan sano mitään ääneen, kun se pyytää sitä tukea, vaan se pieni kädenliike. Se seisoo se käsi siinä niin kauan, kunnes mä tulen paikalle. ...Se on erittäin opiskeluorientoitunut ja menee, tekee hirveesti töitä ja saa myös sitä opettajan huomioo. Enemmän kuin moni muu, joka huutaa siel-

*lä. ....Muihin oppilaisiin nähden on aika paljon omissa oloissaan....”Keskinmääräinen tapa on se, että oppilas huutaa, ja pyytää ja heiluu ja höyty ja tekee kaikkea muuta. Se on niinku se tapa toimia erilaila. Ja sitten jos ei istuis semmoisessa paikassa jossa se istuu, niin se jäis koko ajan huomaamatta siellä”*

Tulkitsin koulukulttuurista kertovat kohdat muutamaksi virkkeeksi neljännen kysymyksen avulla.

4) Miten koulukulttuuriset arvot rakentavat ja integroivat henkilökohtaisia kokemuksia?

*B1 Tulkinta koulukulttuurin vaikutuksesta: Opettaja kohtaa ujoa enemmän, koska tämä opiskelee ja käyttäytyy kuten koulussa pitää toisin kuin muut. Opettajan ensisijaisena tehtävänä on opettaa eikä ojentaa epäasiallisesti käyttäytyviä.*

Neljäs kysymys on siinä mielessä tärkeä, koska haastateltavien kertomisympäristö (koulu instituutiona) johdattaa ”isojen tarinoiden” kautta kertojan ”pieniin tarinoihin” (opettaja toimijana).Tällöin kertomiseen liittyvät tilannekohtaiset konventiot vaikuttavat siihen, mistä voidaan puhua, mistä vaietaan ja mitä paheksutaan. (Koulu-)kulttuuri heijastuu puheessa: ”Kliseet, kulttuurin kuuluvat murteet, kielikuvat, alakulttuurien puhetyyli, ammattislangi, organisatorinen terminologia ja institutionaaliset kategoriat tarjoavat paikallisen sanaston ja luokittelut tarinoiden kertomiselle.” (Vapaasti lainaten: Gubrium & Holstein, 2009, ss. 34, 122, 173–174.) Toisin sanoen analysoitavat tarinat olivat yhtä aikaa sekä henkilökohtaisesti merkityksellisiä että opettajana kerrottuja. Narratiivien analyysin kautta saatava tieto on hyvin tilannekohtaista ja subjektiivista. Toisaalta kertomusten sanoma on mahdollista vastaanottaa vain tietyn tilanteen luomassa ymmärryksessä, ne suostuttelevat kuulijaa omaan päämääräänsä (Gubrium & Holstein, 2009, s. 32).

Aivan lopuksi etsin vastausta varsinaiseen tutkimuskysymykseen koko tiivistetystä kertomuksesta. Kuvailin kohtaamistilanteet ja -tavat omin sanoin muutamalla virkkeellä yhdistäen siihen koulukulttuuritulkinnan.

5) Pääkysymys: Millaisissa tilanteissa ja miten opettaja kohtasi ujon oppilaan kouluympäristössä?

*B1 Kuvailu: Oppilas istuu paikassa, josta tämän arka tapa viitata näkyy. Opettaja kohtaa ujoa, kouluorientoitunutta (istumapaikka, osaaminen, sitkeä ja huomaamaton viittaaminen) oppilasta enemmän kuin toisia huomioimalla, autta-*

*malla ja opettamalla. Siksi, koska ujo opiskelee ja käyttäytyy kuten koulussa pitää toisin kuin muut. Opettajan tehtävä on ensisijaisesti opettaa.*

## **VAIHE 2: Kuvailuista aihepiirien teemoiksi**

Seuraavaksi selvitin pääkysymyksen tuottamista tiivistetyistä kuvailuistani, mistä aiheista tarinat olivat kertoneet. Yhden tarinoista (A17) hylkäsin tässä vaiheessa, sillä se ei ollut tutkimustehtävän kannalta keskeinen. Kertomukset ja episodit sisälsivät *neljä eri aihepiiriä*. Järjestin tarinat aihepiireittäin:

- 1) Opettaminen (tarinat: A12b, B1, B2, B3, B7)
- 2) Ujon oppilaan suojeleminen, tukeminen / tilanteen seuraaminen (tarinat: A13, A16, B4, B4b, B5, B6, B9b, B10)
- 3) Huomion antaminen ja sensitiivinen kohtaaminen (tarinat: A12, A14, A15, A21, B9, B10b)
- 4) Vastoin koulun periaatteita toimiminen tai ajatteleminen (tarinat: A18, A19, A20, B8, B12)

Tämän vaiheen jälkeen luin aihepiireittäin jokaisen tarinan ja episodin sekä niiden tulkinnat uudestaan ja otsikoin ne yksitellen. Alla on edellä jo esimerkkinä toiminut *opettamisen aihepiiriin* kuuluva B1-tarinan otsikko ja tarinakuvailu.

(B1) Opettaja 5: **Enemmän ohjaamisaikaa kouluorientoituneelle ujolle kuin muille.** *Oppilas istuu paikassa, josta tämän arka tapa viitata näkyy. Opettaja kohtaa ujoa, kouluorientoitunutta (istumapaikka, osaaminen, sitkeä ja huomioonoton viittaaminen) oppilasta enemmän kuin toisia huomioimalla, auttamalla ja opettamalla. Siksi, koska ujo opiskelee ja käyttäytyy kuten koulussa pitää, toisin kuin muut. Opettajan tehtävä on ensisijaisesti opettaa.*

Alla on kerättyinä B1:n ja neljän muun opettamisen aihepiiriin kuuluneen kertomuksen tarinakoodit ja tarinaotsikot. Kertomukset olivat ryhmiteltävissä lisäksi teemoiksi niiden sisällön perusteella. Opettamisen aihepiiriin kuuluneet tarinat kertoivat kahdesta teemasta: *kehonkielestä yksilön kohtaamisessa ja kehonkielestä ryhmätilanteessa*. Opettamisen aihepiiriin kuuluvat oppilaan kehonkielen tulkittamisesta kertovat tarinat saivat myös yhteisen pääteemaotsikon: *Ujon kehonkieli apuna oppilaan toiminnan tulkittamisessa*.



## 1. Ujon kehonkieli apuna oppilaan toiminnan tulkitsemisessa

### A. KEHONKIELI YKSILÖN KOHTAAMISESSA

Enemmän ohjaamisaikaa kouluorientoituneelle ujolle kuin muille  
Ujon eleet kohtaamistarpeen paljastajana  
Vertaisohjaamista ujon jännittäessä opettajaa

### B. KEHONKIELI RYHMÄTILANTEESSA

Opettaja ryhmyttää ujut  
Oppimisympäristö integroi ujoa ryhmään integroivana

Loput kolme aihepiiriä saivat seuraavanlaiset teema- ja pääteemaotsikot:

## 2. Opettajan tuki ja turva haasteellisissa tilanteissa

### A. ONGELMATILANTEIDEN ENNALTAEHKÄISY

Opettaja valvoo: ujoa ei kiusata  
Etukäteen suunniteltu tuki ujolle  
Turvallinen kokemus rohkaisee ujoa toimimaan

### B. OPETUSRUTIINIT JA TILANNEKOHTAISET SÄÄNNÖT

Noudatetut säännöt suojelevat ujoa  
Opetusmenetelmä ja turvallinen esitysympäristö – ujo menestyy  
Opetusrutiinit auttavat ujoa

### C. LUOTETTAVA PEDAGOGINEN SUHDE OPPILAASEEN

Luotettava ja lähestyttävä opettaja  
Tuntematon opettaja – tutustu ujoon

## 3. Sensitiivinen ja huomioiva suhtautumien ujoihin

### A. OPETTAJAN AIKAA UJOLLE

Yksinäisten ujojen huomioiminen välituntisin  
Pohtimalla sensitiiviseen oppilaantuntemukseen

### B. YKSILÖLLINEN SUHTAUTUMINEN UJOON

Ujon epäonnistuessa  
Ujon hiljainen puhetyyli  
Välttämätön ujon huomioiminen

## 4. Vastoin koulukäytänteitä ujon parhaaksi

Koulun ruokailusäännöt  
Esitelmän pitäminen  
Arviointikriteerit  
Vaatimukset kielitaidottomilta  
Opetustyyli



## 6 Tulokset: Millaisissa tilanteissa ja miten aineenopettaja kohtasi ujon oppilaan kouluympäristössä?

Tiivistetyt kertomukset on esitetty pääteemoittain järjestettyinä. Analyysiyksikönä toimi kunkin tarinan teema. Jokaiseen tarinaan on liitetty selostus, jossa on kiteytetty kertomuksen sanoma koulukulttuurin lävitse katsottuna. Lisäksi tulkituin kertomukset pääteemoittain välittömästi teemaselostuksien jälkeen.

### 6.1 Ujon kehonkieli apuna oppilaan toiminnan tulkitsemisessä

#### 6.1.1 Kehonkieli yksilön kohtaamisessa

##### Ohjaamisaikaa kouluorientoituneelle ujolle muita enemmän

Oppilas istuu paikassa, josta tämän arka tapa viitata näkyy. Opettaja kohtaa ujoa, kouluorientoitunutta (istumapaikka, osaaminen, sitkeä ja huomaamaton viittaaminen) oppilasta enemmän kuin toisia huomioimalla, auttamalla ja opettamalla. Siksi, koska ujo opiskelee ja käyttäytyy kuten koulussa pitää toisin kuin muut. Opettajan tehtävä on ensisijaisesti opettaa.

Opettaja 5:

*”Yks tämmönen tunnilla, joka on hyvä koulussa, mutta harvoin kuullaan sen puhuvan mitään tai sanovan mitään. ...Keskinmääräinen tapa on se, että oppilas huutaa, ja pyytää ja heiluu ja hötyy ja tekee kaikkea muuta... Se on niinku se tapa toimia erilailla. Ja sitten jos ei istuis semmoisessa paikassa jossa se istuu, niin se jäis koko ajan huomaamatta siellä. En mä näkis sitä viittausta. ...Jotenkin se saa mut -apua tai opetusta paljon enemmän kukaan muu siinä ryhmässä. Jotenkin se pieni, hento kädenliike suorastan vaatii tulemaan paikalle. ... (Hän on) opiskeluorientoitunut ja menee, tekee hirveesti töitä ja saa myös sitä opettajan huomioon. Enemmän kuin moni muu, joka huutaa siellä” (B1)*

##### Ujon eleet paljastivat kohtaamistarpeen

Hyvä opettaja ei nolaa oppilasta koskaan tarkoituksellisesti. Opettaja tietää, ettei ujo puhu ryhmätilanteessa ääneen. Hän seuraa ujon eleitä ja tarvittaessa osoittaa katseellaan huomanneensa tämän ja järjestää huomaamattoman kohtaamistilanteen. Oppilaille annetaan positiivista palautetta, kohtaamisesta palkitaan sanallisesti.

Opettaja 6:

*”Näillä ujoilla se, että ei uskalla avata suutaan missään nimessä sen ryhmän edessä kysyä jotakin. Niin sit näkee sillai, että nyt tolla on jotakin asiaa. (Pitää) luoda pitkä katsekontakti ja järjestää, että voitte mennä tonne noin ja sitten melkein pitää sitä tyttöä (paikoillan) ja vaihtaa pari sanaa. ...Antaa sille se mahdollisuus, et nyt tässä ei ole ketään. Jos huomaa, ettei sillä mitään ole, niin sitten voi sanoa ihan muuta vaan aivan... positiivista vaan” (B3)*

### **Vertaisohjaamista ujon jännittäessä opettajaa**

Opettaja (sama kuin tarinassa BT1) kohtaa myös tarvittaessa toisenlaisia oppilaita. Opettaja on ohjannut henkilökohtaisesti ujoa kohtalaisen runsaasti, vaikka lapsi ei puhu eikä reagoi kuten muut oppilaat. Hän lukee eleistä: milloin oppilas tarvitsee opettajan apua, jolloin rohkaisee hänen avunpyytämistään. Opettaja on huomannut oppilaasta, lukenut eleistä: jännittää opettajaa, jolloin delegoi ohjauksen vieruskaverille yrittäen näin auttaa tätä toisella tavalla oppimisessa. On luonnollista odottaa toisen oppilaan auttavan osaamatonta koulukaveriaan eli auttavan opettajaa tämän opetustyössä.

Opettaja 5:

*”Sitten on toinen tällöinen tapaus. Se samalla hirveen heikko koulutaidoiltaan. Vaikea saada mitään aikaiseksi, niin. En oikein muista kovinkaan montaa tilannetta, että olen kuullut sen sanovan sanaakaan, vaikka mä olen istunut esim. sen vieressä 10 min ja antanut sille ohjeita ja mukamas keskustellut hänen kanssaan .... Se välillä yrittää kattoo ja pyytää apua ja sit mä jälkeinpäin rohkaisin ja sanoin sen vieruskaverille. Se auttaa sua ja niin pois päin. Jotenkin tuntuu, kun mä meen auttamaan, niin se vetäytyy sinne kuoreensa vähän, eikä pääse eteenpäin ollenkaan.” (B2)*

## **6.1.2 Kehonkieli ryhmätilanteessa**

### **Opettaja ryhmäyttää ujut**

Yhteistyön opettaminen on yksi peruskoulun tehtävistä, ja koska ujut oppilaat eivät hakeudu toisten seuraan, opettaja ryhmäyttää heidät. Opettajan mielestä oppilaiden vastentahtoinen ryhmäksi yhdistäminen on saanut nämä tekemään yhteistyötä.

Opettaja 1:

*”Toiset niinku ryhmäytyy hirveen helposti. ... Mä sanoin et parin voi ottaa ihan vapaasti. ...Siihen jäi sit K.ja R. Niin mä sanoin, että eihän tässä mitään, että olkaa te pari. ...(Siinä pienryhmässä oli)sellaisia vähän äänekäitä ja kikattelevia tyttöjä ja sitten nämä kaks poikaa on tällaisia vähän ujoja, vetäytyviä. ... niin ehkä heistä jotenkin tuntuu, että nyt heidät niinku väkisin yhdistetään tai muuta. Vaikka se on minusta tehnyt hyvää puolin ja toisin, ett he niinku on.” (A12)*

## **Oppimisympäristö integroi ujoa ryhmään**

Kaverisuhteet kuuluvat koulussa olemiseen, yhteisössä olemiseen. Opettaja tarkkailee opetustilanteessa ujoa oppilasta, joka jää yksin ja on fyysisesti heiveröinen ja jota toiset eivät arvosta liikunnassa. Hän pohtii, miten voisi ratkaista tilanteen parhaiten oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Opettaja tuo esille toisen näkökulman: peruskoululiikunnassa hänen tunneillaan opiskellaan monipuolisesti eri lajeja periaatteella: jokaiselle jotakin.

Opettaja 6:

*”Sen huomaa kyllä liikunnassa heti että ketkäs täällä on sellaisia tosi (ujoja)- niihin osaa heti kiinnittää huomiota eri tyyliin. ...Niin tässä ryhmässä ei ole käytännössä ainuttakaan sellaista, jonka kanssa se vapaa -tai siis välituntisin vaikka viettää aikaa. ...Nyt se on tosi yksinäinen. ...Nyt mä olen sitä seurannutkin koko ajan tunnilla, että onks siellä ketään, kelle se voi puhua. ... Kyllä olisi hienoa, jos saisi itse muodostaa noi ryhmät, jos se olisi mahdollista. Osaisi laittaa tommoset arat oppilaat samaan, ne sais toisista- kuinka helppo siellä olisi. ...Mutta niin kyllä se vaan monesti on niin, että sä olet niin arka ja arasti kaikessa, että se potentiaali ei tule edes sieltä esiin, mikä sulla voisi olla. Mutta ehkä se tulisi siinä ryhmässä. ... Liikunnassa, jos on täysin joku yksilölaji ... esim. suunnistus. ..., niin sellainen on tällaiselle ujolle oppilaalle niinkuin helpompi.” (B7)*

### **6.1.3 Tulkinta: Ujon kehonkieli apuna oppilaan toiminnan tulkitsemisessä**

#### **Kehonkieli yksilön kohtaamisessa**

Vaikka ihminen ei puhuisi, hän viestii kehonkielellä: silmillään, kasvoillaan, eleillään, jäsenillään ja kehon asennoillaan. Kehonkieli (nonverbal communication, body language) on vastasyntyneen ensimmäisiä viestintämuotoja ja jää elämän mittaiseksi puheen rinnalle.

Viestintä voidaan jakaa kahteen eri muotoon: sanalliseen ja sanattomaan (Manarte, Lopes & Pereira, 2014, s. 210). Kehonkieli viestii todellisemmin tunteita ja ajatuksia kuin suullinen viestintä, usein vain silmänräpäyksen ajan ja toisinaan tahattomasti. Kehonkieli välittää tunteita, asenteita ja ajatuksia auttaen ymmärtämään yksilön käytöstä tämän olemuksen perusteella. (Benzer, 2012, ss. 467–468; Manarte, Lopes & Pereira, 2014, s. 213.) Juuri tähän liittyivät kolme ensimmäistä yksilön kohtaamisen tarinaa. Opettajat olivat aiemmin tulkinneet tietyt oppilaansa ujoiksi ja nyt reagoineet omalla tyyllillään pedagogisin teoin kuvion 13 kuvaamalla tavalla. Kouluorientoitunut ujo sai runsaasti apua ja opetusta, ja kysymystään pidättävälle ujolle järjestettiin kasvoista kasvoihin -tilanne.

Opettajaa jännittävä ujo sai vertaisopetusta, ja toisten jalkoihin jäävälle oli suunniteltu mahdollisuus päteä. (ks. tarinat luvussa 6.1.1)

### **Kehonkieli ryhmätilanteessa**

Benzer (2012) tutki avoimien kysymysten haastattelumenetelmällä sadan opettajan ajatuksia kehonkielen käyttämisestä ja sen merkityksestä opetuksessa. Opettajat kertoivat, kuinka he olivat oppineet tulkitsemaan oppilaiden kehonkieltä ajan kuluessa, ammattitaidon kehityttyä ja kokemuksen myötä. Kahdeksankymmentä kahdeksan sadasta koki saavansa tietoa oppilaittensa mielialasta, kiinnostuksesta oppiaineeseen sekä persoonallisuudesta (introvertti/ekstrovertti) kehonkieltä lukemalla. Sanatonta viestintää hyödynnettiin erityisesti silloin, kun opettajat halusivat toimia ujon kanssa muiden oppilaiden huomiota herättämättä ja ujoa oppilasta nolaamatta. (Benzer, 2012, ss. 469, 471.)

Opettajien kuvailemaa, 1. analyysissä nimeämäni ”joukosta eristäytymistä” ja ”passiivista opettajariippuvuutta” esiintyi kummassakin kehonkielen tulkinnan ryhmätilannetarinnassa (A12, B7). Toisessa ujut oppilaat eivät ryhmäytyneet, toisessa ujolla ei ollut ketään, jonka kanssa olla ja keskustella oppitunnilla. Jälkimmäisessä kertomuksessa opettajan mielestä paras ratkaisu olisi ollut oppimisympäristön muokkaaminen, mutta joutui tyytymään tilanteen tarkkailuun ja ”jokaiselle jotakin” -opetukseen. Ensimmäisessä kertomuksessa opettaja ”pakko-ryhmäytti” ujut. Ryhmätilanteita ei muokattu ujon oppilaan kehonkielen viestien mukaan, vaan ujut autettiin toimimaan oppituntien tavoitteiden suuntaan. Koulun tehtävä ei ole kasvattaa oppilaista entistäkin yksilöllisempiä, vaan toimimaan yksilöinä ryhmässä, yhteisön osana (Keltikangas-Järvinen, 2006, ss. 52–53). Toisaalta opettaja 6 tiedosti ujon oppilaansa tarvitsevan toisentyypistä seuraa ja toivoi pystyvänsä sijoittamaan hänet huolellisesti valittuun toisia ujoja sisältävään oppilaiden ryhmään. Siinä ujo olisi voinut kokea olonsa turvalliseksi ja uskaltaa olla oma-aloitteisempi puhumaan, toimimaan ja myös optimaalisesti menestymään (ks. Murberg, 2010, s. 519).

## **6.2 OPETTAJAN TUKI JA TURVA HAASTEELLISISSA TILANTEISSA**

### **6.2.1 Ongelmatilanteiden ennaltaehkäisy**

#### **Opettaja valvoo: ujoa ei kiusata**

Peruskoulussa kiusaamiseen pitää puuttua. Ujous näkyy usein oppilaan olemuksessa: erilaisuus saattaa johtaa kiusaamiseen peruskoulussa. Opettaja on selvittänyt oppilailleen toimintaohjeet kiusaamiseen kohteeksi joutumisen varalle ja

henkilökohtaisesti kyselty ujolta, onko tätä kiusattu.

Opettaja 3:

*” ... A. hän kyyhöttää tuolla vieläkin (yksin), kun hän odottaa jotain tuntia alkavaksi. ...Haluu olla ku huomaamaton. Sellaisissa asennoissakin, kuin näi on (näyttää kyyristyen kokoon). Niin ett mä on esim. kaikille mun oppilaille sanonut, että jos tulee sellainen tilanne, ett ykskään yrittää mitenkään niiku kiusata tai muuta, niin pitää sanoa heti. A:lta mä tietysti varmistelin aluks useita kertoja sitä. Häntä ei ikinä hänen mielestään kiusattu.” (A16)*

### **Etukäteen suunniteltu tuki ujoille**

Kaikille oppilaille haasteellinen tilanne oli erityisesti kova paikka ujoille oppilaalle, jolla oli toisia heikommat taidot kyseisessä aineessa. Ujolla oppilaalla oli huolestunut huoltaja. Opettaja kohtasi oppilaan huolestuneen äidin, mikä saattoi auttaa lasta. Opettaja kohtasi oppilaat (ujon) hyvällä, tietoisella etukäteissuunnittelulla positiivisten kokemusten mahdollistamiseksi. Hän seurasi ujoa opetuskerralla tarkasti eriyttäen opetusta sekä antoi henkilökohtaista, kannustavaa palautetta.

Opettaja 6:

*” ...Pienikokoinen poika tuolla liikunnassa...siinä on aika vilkas ryhmä, sellaisii tosi urheilullisia poikia muita. Se siellä jää sillai jalkoihin helposti, se on niin paljon arempi, ujompi. ...Oltiin menossa sitten uimaan. ...Siitä näki, ett se vaivaa näin. Sitten päivää ennen, kun oli se uintikerta, äiti otti muhun yhteyttä Wilmassa ja kertoi tämän, että A:ta jännittää tosi paljon, että hän ei osaa oikeastaan uida, ei ole uskaltanut sulle siitä sanoa, vaikka mä olin maininnut asiasta. Mä laitoin viestiä äidille, ei mitään hätää, tää on ihan tuttu juttu. ...Mä osasin pitää sitä koko ajan silmällä, kun tiesi, kuinka se on kova paikka tälle. ...Muut laitoin tekemään siinä muita juttuja, niin pystyin siinä hetken aikaa A:n kanssa siin yhdellä radalla vähän. Sanoa, että kokeilepas näin ..., rohkeasti kokeile ja onnistui sitten. Ja sieltä lopuksi tuli pieni hymy. ...Sille jäi tästä hyvä kokemus. ...Vakuuttaa sille ujoille oppilaalle, että kukaan muu ei pidä yhtään kummallisena sitä, jos sä oot heikompi tai aremmin suhtaudut johonkin asiaan näin. ...Yrittää jutella tälle oppilaalle, yrittää saada tätä innostumaan, kokeilee, niin kuin voittamaan sen negatiivisen kokemuksen.” (B4)*

### **Turvallinen kokemus rohkaisee ujoa toimimaan**

Koulutehtäviin kuuluu harjoitella uusissa tilanteissa toimimista, sillä elämäntaidot kuuluvat peruskoulun opetussuunnitelmaan. Myönteinen ja turvallinen kokemus opettaa ujoa toimimaan uusissa tilanteissa ja keksimään selviämiskeinoja. Kokemus opettaa myös hyväksymään itsensä (ujoutensa) ja huomaamaan, että uusissa tilanteissa voi olla mukavaa.

Opettaja 6: *”Luistimet jalkaan, niin se on sellainen juttu, jossa monet ovat epävarmoja opitaan liikkumaan noihin paikkoihin (luistinradoille, uimahalliin), niin toisille, just ujoille, se on iso juttu, että sä opit toimimaan.”*

Opettaja 7: ”Että voi myöntää, että tää ei ole mun juttu, mä en osaa tätä, mä en ole tässä lahjakas, mä voin silti mennä mukaan ja se voi olla jopa mukava”

Haastattelija: ”Puhutko oppimisesta, ettei ole hyvä kaikessa, niin yleisessä mielessä, vaan näetkö ujudelle sen myös erittäin tärkeänä?”

Opettaja 7: ”Varmasti sekä että. Varmasti erityisesti ujoille.”

Haastattelija: ”Miksi?”

Opettaja 7: ”Käytännössä ujours on jotain niinku - se on osittain vähän niinkuin itse rakennettu, sille vähän ikäänkuin antautuu. Se on joku este olla - joka estää olemasta ihan tilanteessa läsnä itsenään.”

Haastattelija: ”Mitä sä tarkoitettu, että ujours on itse rakennettu. Haluisitko täsmentää sitä?”

Opettaja 7: ”... mutta että päättää, että mä ylitän sen ujuden (toimimalla eri tavalla) ...Tai että keksii sellaisia keinoja, miten toimia just.” (B5)

## 6.2.2 Opetusrutiinit ja tilannekohtaiset säännöt

### Noudatetut säännöt suojelevat ujoa

Koulun järjestyssääntöjen lisäksi eri oppiaineissa on omat eettiset linjauksensa, jotka pohjautuvat opetussuunnitelmaan, mutta myös opettajan arvoihin ja hyveisiin. Opettaja korostaa yksilöllisiä taitoja ja yhteisöllisyyttä kerraten oppilaille toisen kohtelun käytössäännöt ja muistuttaen valvovansa niitä tarkasti.

Opettaja 6:

” ...Tosi sellainen hiljainen ja ujo poika. ...Oltiin menossa sitten uimaan. Ja sitä mä olin sanonut ajat sitten, että noniin- parin kolmen viikon päästä tulee se eka uintikerta, ...Ja sen näki niistä, kun 1. kerran uinnista puhuttiin, että o-ou, se tulee olemaan sille kova paikka. Ja sen tiesinkin, ja mä ajattelin, että pehmitän sen tilanteen niinku niin hyvin kaikille että. Yhdessä mennään uimaan ja joka vuosi mulla on joka ikisessä ryhmässä sellaisia, joiden uimataito on erittäin heikko tai ei osaa ollenkaan. ...Kukaan ei joudu uimaan siellä enempää kuin taidot edellyttää, kaikkien kanssa harjoitellaan. Toiset, jotka osaa hyvin uida, saa olla siellä vapaammin. Kennelläkään ei ole oikeutta siihen puuttua: että ahaa, toi ei osaa uida. ... Mä teen sen niin helpoksi sen tilanteen, ja pidän huolta, ettei kukaan ei puutu yhtään mihinkään siinä.” (B4b)

### Opetusmenetelmä ja turvallinen esitysympäristö – ujo menestyy

Opettajat ovat vaikuttaneet ujon oppilaan luokanvaihtoon paremman oppimisyhteisön saamiseksi ujoille. Oppilailta odotetaan kunnioittavaa suhtautumista toisten tehtävän suoritusta kohtaan, ja siksi opettaja kertasi tiukasti käyttäytymissäännöt etukäteen myös erityisesti ujoa suojellakseen. Poikkeuksellinen opetusmenetelmä (suunnittelu ja totutus pareittain, riittävästi aikaa varattu, turvallinen esitysympäristö) mahdollisti ujon taitojen esilletulon. Peruskoulussa on tyypillistä ylistää hyvää suoriutumista vuolaasti; opettaja jakoi ilonsa ja yhteisen onnis-



tumisen kokemuksensa oppitunnilla ja opettajanhuoneessa. Näin ujosta oppilaasta rakennetaan uutta kuvaa koulu yhteisössä.

Opettaja 7:

*”Hänellä on ollut luokanvaihtoa. 7. luokalla hän oli sellaisessa ryhmässä, jossa hän oli todella vetäytyvä, ihan todella ujo. ...Hän tekeytyi siellä näkymättömäksi; luokka ei ollut kyllä oikea paikka hänelle, eikä hänellä ollut siellä yhtään kaveria ...Me oltiin historiassa tekemässä viimeisessä kurs- sissa kasiluokalla semmoista laajaa projektityötä, että oppilaat suunnittelee ja toteuttaa yhden minioppitunnin aiheesta, jonka he pitää sitten muille pareittain. ...Esitelmät ja oppilaiden esiintymistilanteet jännittää vähän opettajaakin, että ei aina tiedä, miten hyvin voi siihen ryhmään luottaa. Ja siihen, miten kunnioituksella ne kunnioittaa toistensa tekemisiä. Ja mä aina luen hirveän tiukat ukaasit ennen, että nyt kun alkaa nämä oppilaiden esiintymiset. Kun K. pääsi estraadille. Ja voi pyhä jysäys, kun se räjäytti pankin! ...Mä olen sitä varmaan opettajanhuoneessakin suitsuttanut. Hän oli opetellut asiat sydäimestä: puhui niinkuin ei paperista ja tiesi! Kyllä mä sitä suitsutin jälkepäin ja annoin sille varmaan kymppi puol siitä koko työstä. Mutta nyt hän sai sen tilan, että hän sai sen näyttää rauhassa. ...Se oli hirveen vapaa, että minkälaisen esityksen, minkälaisen oppitunnin oppilaat suunnittelee. Se oli saanut sen itse suunnitella, mitä se sisältää ja mikä se esitystapa on” (B9)*

### **Opetusrutiinit auttavat ujoa**

Ujo oppilas ei toimi avun pyytämiseen annettujen ohjeiden mukaan, eikä hän pyydä apua, vaikka ei pääse eteenpäin tehtävissään. Peruskoulussa opettaja valvoo, että jokainen oppilas noudattaa opiskeluohjeita. Siksi opettaja menee oppilaan luo ja huomaa tämän avuntarpeen.

Opettaja 2:

*”K:n kohdalla, niin sattui sellainen että, harjoiteltiin tehtäviä ja tota siellä oli just ne äännekäämmät, vähemmän ujut, jotka ”ope tänne, seuraavaks tänne, hei tuu tänne, mä tarviin apua. ...Ja K. ei tietenkään sanonu mitään, ei hän pyytäny apuu. ...Mä tunnin alussa tai silloin jokus aikoinaan sanonu: että jos teillä on vaikeuksia jossain tehtävässä, ja mä olen neuvomassa jotakin muuta, niin menkää eteenpäin ja sitten pyytäkää”. ...Sitten mä menin kysymään...sitten hän sanoi, että joo, että on mulla näistä kysyttävää. Et jos mä en olisi sinne mennyt, niin ei hän olisi varmaan koko tuntinakaan apua pyytänyt” (A13)*

## **6.2.3 Luotettava pedagoginen suhde oppilaaseen**

### **Luotettava ja lähestyttävä opettaja**

Peruskoulussa opettaja varmistaa ja huolehtii, että epävarmoissa tilanteissa jokainen toimii ohjeiden mukaan. Ujo oppilas voi toimia ohjeiden vastaisesti ujouttaan. Opettaja kohtaa lastaan puolustavan vanhemman, kun lapsi ei ole toiminut ohjeiden mukaisesti ujouttaan. Hän kertoo toimintaohjeet kaikkien oppilaiden kanssa vakuuttaen luotettavaa tapaansa toimia.

Opettaja 6:

*”Kaikki perustuu siihen, ettei se uskalla tulla multa kysymään. ...Multa voi tulla koska vaan kysymään. Korjasin liikuntaohjelmaan kuulakärkikynällä (aamulla), joka muuten on tehty koneella, että: liikunta tänään salissa saateen vuoksi. Odottelin täällä koululla vielä, niin kuin mä olen sanonut, että jos täällä käy vielä joku kääntymässä. A. oli tullut mua ennen sitten, kun olin kirjoittanut sen ja mennyt vaihtaman vaatteita ja lukenut: liikuntasalissa - varmaan kirjoittanut joku muu ...hän lähtee sinne urheilukentälle. Me aloitettiin liikunta täällä, kaikki muut tuli saliin. A:ta ei näkynyt sitten A:n äiti soitti sitten, että A. oli nyt siellä, odotti siellä sateessa koko liikuntatunnin. ...A:lle se ei ollut mennyt perille. Et ei ollut ihan varma vielä ja ei uskaltanut tulla kysymään, miten pitäisi toimia sitten. Sitten tehtiin taas selväksi että siihen kannattaa luottaa, mitä sinä on.” (B6)*

**Tuntematon opettaja – tutustu ujoon** Opettajan on tärkeää aktiivisesti rakentaa luotettavaa pedagogista suhdetta, sillä hyvän opettajan kuuluu olla lähestytävää ja se osoitetaan henkilökohtaisella huomiolla etenkin ujolle.

Opettaja 7:

*”On tosi tärkeä kontaktin luominen siihen ujoon oppilaaseen. ...ett ujolle ei viitsisi ihan hirveesti tuputtaa itseään. ...Ett antaa sille ujolle sen oman tilan, mutta yrittää välillä niikuin pudottaa just semmoisii pikkuisii merkkejä, jotka osoittaa, ett mä olen kiltti ihminen, ett minua ei tarvi pelätä. Joku pieni asia joskus, mä sanon: ”Ett voi ku sulla on kiva kynä” ohimennen. Se osoittaa, ett mä en ole pelottava ihminen ja jos sä haluat joksua sanoa mulle jotain, niin. Joku tällainen voi olla tosi tärkeä. ...Niin ja lähestettävyyden.” (B10)*

## 6.2.4 Tulkinta: Opettajan tuki ja turva haasteellisissa tilanteissa

### Ongelmatilanteiden ehkäisy

Ensimmäisessä tarinassa (A16) luvussa 6.2.1 opettaja puhui ujon oppilaan kiusaamisen ehkäisystä. Välitunnit oppilas vietti yksin ja viesti voimakkaasti ujoutaan kyyhöttäen kasassa ja muille puhumatta. Hamaruksen ja Kaikkosen (2007) haastattelututkimuksessa selvitettiin tukioppilailta, miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy. Oppilaille ei määritelty kiusaamista, vaan he saivat kertoa, minkä he kokevat kiusaamiseksi omassa yhteisössään. Kiusaamisen syyksi mainittiin usein jokin havaittu erilaisuus, esimerkiksi hiljaisuus, ujous, arkuus ja herkkyys. Artikkelissa tuotiin myös esille asia, jonka opettaja 3 oli oivaltanut: useimmiten kiusaaminen esiintyy lyhyissä vuorovaikutustilanteissa. Sen sijaan, että kiusaamista käsiteltäisiin pitkään jatkuneena prosessina, tehokkaampaa puuttumista voi olla huomata ja ymmärtää hetkellisiä ja puolipiiloisia kiusaamistilanteita. (Hamarus & Kaikkonen, 2007, ss. 230, 237.)

Kertomus (B4) ja vuoropuhelu (B5) luvussa 6.2.1 kertoivat opettajan merkityksestä ujon oppilaan hyvien kokemusten mahdollistajana haasteellisissa ja uusissa tilanteissa. Edellä mainitut stressaavat tilanteet saavat ujon oppilaan usein toimimaan vetäytyvästi, passiivisesti (Murberg, 2010, s. 518). Todennäköisesti oppilaan käsitys, ettei saisi tukea, saa hänet tuntemaan itsensä epävarmaksi ja ei-hyväksytyksi. Tämä puolestaan lisää epäluottamusta ympäristöä kohtaan vähentäen oma-aloitteisuutta, osallistumista ja sosiaalisia ja opiskeluhaasteisiin tarttumista. (Murberg, 2010, s. 519.) Kuten opettajat 2 ja 7 tarinoissaan toivat esille, passiivista (ujoa) oppilasta voidaan auttaa kehittämällä myönteistä käsitystä oppilaasta itsestään. Tähän päästään luomalla sosiaalisesti tukeva ympäristö ja tarjoamalla mahdollisuus uusiin, myönteisiin sosiaalisiin kokemuksiin. (Murberg, 2010, 519.) Opetuskertojen haasteiden pohtimisella ja etukäteissuunnittelulla on merkitystä.

### **Opetusrutiinit ja tilannekohtaiset säännöt**

Oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen ja terve kasvu on oppimisen rinnalla koulun tärkeimpiä tavoitteita. Näiden edellytyksenä on riittävän hyvä työrauha, jonka Saloviita (2007, s. 21) määritteli Jonesia (1996) lainaten oppilaan itsehallintakyvyksi ja sosiaalisiksi taidoiksi, jotta hän (ja toiset) kykenisivät kuulumaan ja osallistumaan luokkayhteisöön. Beltin (2014, s. 117) haastatteleminen kotitalousopettajien näkemyksenä oli, että etenkin heikot ja hiljaiset kärsivät työrauhahäiriöistä. Saloviidan (2007, s. 45) mukaan tärkeintä työrauhan ylläpitämisessä ovat ennaltaehkäisevät toimenpiteet, joihin kuuluvat esimerkiksi hyvä opetus, säännöt ja rutiinit. Rutiinit tarkoittavat tässä sääntöjen tarkempia toimintaohjeita. Kaikki kolme tarinaa (B4b, B9 ja A13) luvussa 6.2.2 kuvastivat juuri tällaista proaktiivista työrauhan rakentamista, jotka suojelivat jokaista, mutta erityisesti ujoja sekä mahdollistivat oppimisen. Sekä opettaja 6 että 8 kertasivat oppilaille toisen kunnioittamiseen liittyvät rutiinit omissa oppiaineissaan ja suunnittelivat opetusmenetelmänsä huolellisesti. Kertomuksessa A13 opettaja 2 noudatti hyvän opetuksen periaatteita: ohjasi oppitunnilla aktiivisesti noudattaen toimivaksi todettua opetusrutiinia (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai, 2008, s. 359) ja kykeni näin kohtaamaan ujon tämän pyytämättä.

### **Luotettava pedagoginen suhde oppilaaseen**

Yhteisöön kuulumisen tunne on oppilaan kouluviihtyvyyden kannalta tärkeää. Ellerbrockin, Kieferin ja Alleyn (2014) tapaustutkimuksessa haastateltiin 18 oppilasta, 5 opettajaa ja yhtä rehtoria. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin henkilökohtaiset ihmissuhteet vaikuttavat yläkoulun oppilaiden yhteisöön kuulumisen tunteeseen. Haastattelut antoivat viitettä siitä, että oppilaiden ja opettajien väliset sekä oppilaiden keskinäiset, avoimet ja myönteiset suhteet rakentavat merkittävästi oppilaiden kouluun kuuluvuuden tunnetta. Oppilaat

mainitsivat hyvään opettaja-oppilas-vuorovaikutuksen rakentuvan siitä, että opettajat välittävät ja huolehtivat oppilaistaan. (Ellerbrockin, Kieferin & Alleyn , 2014, ss. 8–9, 12–13.) Kuten opettaja 7 (tarina B10 luvussa 6.2.3) kertoo: lähestyvyyttä voi vakuuttaa ujolle vain henkilökohtaisen huomion kautta, kohtaamalla. Ehkä opettaja 6:n kertoman tarinan (B6 luvussa 6.2.3) tilanteessa ujosta oppilaasta tuntui ylitsepääsemättömältä opettajan etsiminen opettajanhuoneesta vierailta aikuisilta kysymällä. Tämä oppilas ei turvautunut myöskään toisiin ryhmäläisiin. Tarinasta B4 luvussa 6.2.2 käy selville hänen olleen erilainen: pienikokoisempi ja taidoiltaan heikompi liikunnassa kuin muut. Oppilas oli lisäksi yksinäinen ryhmässään ja puhumaton. Tapahtuman jälkeen opettaja 6 vakuutti luotettavuuttaan jälleen kerran kaikille yhteisesti.

## 6.3 SENSITIIVINEN JA HUOMIOIVA SUHTAUTUMIEN UJOIHIN

### 6.3.1 Opettajan aikaa ujolle

#### Yksinäisten ujojen huomioiminen välituntisin

Peruskoulussa yhteisöllisyyttä ja kuuluvuuden kokemusta rakennetaan myös esimerkiksi keskustelemalla omiin opetusryhmiin kuulumattomien oppilaiden kanssa. Oppilaan yksinäisyys koetaan yhteisölliseksi ongelmaksi, joka saattaa johtaa lisääntyviin poissaoloihin. Opettajat pysähtyivät silloin tällöin juttelemaan yksinäisen, ujon oppilaan kanssa, jotta tämä kokisi tulevansa huomatuksi.

Opettaja 3:

*”Muistan et oon joskus K:n kanssa puhunu, niin hän on jutellut, että hänellä oli aikaisemmassa koulussa paljon kavereita ja et hänellä on nyt sellainen aikuinen sukulainen, mies, jonka hänen kanssaan harrastaa. ...Et toi on sitä samaa, kun mitä puhuttiin aiemmin, ett A. joka on mun oppilas, niin- jotkut opettajat on pysähtynyt niinkuin hänen luokseen ja kysynymään kuulumisia. Ja että hän siinä on ihan aktiivinen ja juttelee ja vastaa ja muuta. ...En opeta häntä (K:ta)lainkaan, mutta olen huomannut, että hän on tuolla koko ajan yksin. Et hänet yhden kerran huomataan tulla välituntien aikana.” (A14)*

#### Pohtimalla sensitiiviseen oppilaantuntemukseen

Jos opettajalla on aikaa ja paikka miettiä erikoistarpeita vaativia oppilaita, hän pystyy myös kehittymään näiden opettajana. Eleitä lukemalla opettaja voi tietää, miten lähestyä tiettyä ujoa oppilasta, kuten myös oppia yrityksen ja erehdyksen kautta.

Opettaja5:

*”...Se mikä tässä on nyt hyvää, ett on joutunut miettii yhtä tommoist erikoisryhmää taas elikä tällöisiä hiljaisia oppilaita, kai niinko kokonai-*

*suutena-ei välttämättä niihin, mutt erilaisuuden hyväksyminen. Ottamalla huomioon kaikenlaiset oppilaat: ujoit ja äänekääät ja siitä välistä. Kyllähän aina se mihiin kiinnittää huomiota, se kasvaa niinku suuntaan tai toiseen. ...Kyllähän se kehittyä tätä työtä tehdessä sellaiset tuntosarvet tulee, ett miten sä lähestyt jotain. Sä näet jo siitä elekielestä, ett miten tota pitää lähestyä. ...Yhä harvemmin tulee niitä, ett sä lähet väärällä tapaa lähestyä jotain oppilasta. ...Ihminen on siitä veikee otus, ett se korjaa niinku toimintaansa. Pari kertaa ku tekee (vikaan) niin se jää mieleen ja sitten sä teet sen toisella tavalla.” (B11)*

### 6.3.2 Yksilöllinen suhtautuminen ujoon

#### Ujon epäonnistuessa

Oppilaita on kotitaloudessa opastettu olemaan salailematta ruoanvalmistuksen/leivonnan epäonnistumisia raaka-ainehukan takia, sillä elintarvikkeita on viikoittain varattu vain tietty määrä. Monet muslimitaustaiset tytöt ovat poikkeuksellisen kuuliaisita ja sävyisiä mahdollisesti uskonnollisen taustansa takia ja murrosiästä huolimatta. Ujolle, ”oikein tekemiseen” pyrkivälle nuorelle epäonnistuminen on kova paikka (pilkkonut liikaa sipulia): kasvojen menetys. Opettaja luki kehonkieltä, suhtautui tyynesti ja neuvoi oppilasta muiden huomiota herättämättä.

#### Opettaja 1:

*” ...Tuo köksä, kun se on aineena niin tommonen, ett siinä on muuttuvia tilanteita ja muuta ja paljon kysyttävää. ...Varsinkin joidenkin maahanmuuttajaoppilaiden kanssa, tai en tiedä, onko sillä merkitystä, mutta ujoita tyttöjä. Niin joutunut tosi tarkkaan miettimään sitä, kun he niin varovaisesti tulee sanomaan (ope 1. painaa katseen alas ja hiljentää ääntään), ett ” Opettaja, no nyt mä varmaan tein jotain väärin .” ...Ja onkin vahingossa tehnyt jotain ja muuta, niin että miten sen tilanteen hoitaa, ett kaikessa hiljaisuudessa vaan neuvottelee tasan sille oppilaalle. ...Yrittää nimenomaan hoitaa niin, että kukaan ei sais tietää. Koska hän sitten just ja just uskals tulla kertoo tästä virheestään niiku mulle ja suunnilleen (kumartuu ja peittää kasvat käsillään häpeän merkiksi).” (A21)*

#### Ujon hiljainen puhetyyli

Peruskoulussa oppilasta ohjataan ryhmässä puhumaan ja vastaamaan kuuluvasti eli opetuskeskusteluun sopivalla tavalla. Mahdollisimman monia pyritään saamaan mukaan opetuskeskusteluun oppitunneilla. Näiden kahden tarinan ujoilla oppilailta oli tapana puhua todella hiljaa, jos ollenkaan. Ensimmäisessä alla kuvatussa tarinassa opettaja yrittää jakaa puheenvuoroja tasaisesti eri oppilaille ja huomioida myös hiljaiset. Opettaja sieti itselleen kiusallisen tilanteen ujon kanssa. Hän kysyi samaa asiaa tältä useampaan otteeseen kuullakseen vastauksen ja kannusti kiitellen tätä kouluorientoitunutta, ujoa oppilasta hyvästä vastauksesta,

vaikkei kuullut oppilaan ääntä. Jälkimmäisessä kertomuksessa opettajalle oli tärkeämpää kuulla ujon sanottava kuin ohjata häntä kuuluvaan puhumiseen eli oppilasta pelottavaan esiintymistapaan. Ajan kuluessa oppilas uskaltautui käyttämään puheenvuoroja

Opettaja 7:

*”Mä yritän kyllä jakaa puheenvuoroja ja kysyä myös hiljaisilta, kun keskustellaan tai opetetaan asiaa. Se voi jotakin ahdistaa, että opettaja saattaa yht ’äkkiä kysyä jotakin, vaikka en edes ilmaissut. Mut tietysti sen aika nopeasti oppii huomaamaan, miten siihen oppilas reagoi. Monet taas näyttää siltä, että ne oikein odottaa siellä, että eikö minulta koskaan kysytä, mutta itse en uskalla viitata.” ...kun mä kysyn häneltä, niin hän vastaa niin pienellä äänellä, että mä en edes kuule sitä. Kysyn uudelleen varovaisesti ja uudelleen ja hän vastaa niin hiljaa, että mä en kuule. Ja se on tosi kiusallinen tilanne, mä en voi kysyä ujolta oppilaalta neljää kertaa. ...Ja sitte mun pitää vain hymyillä ja sanoa, että kivasti sanoit ja mä en tiedä, mitä hän sanoi! Ne on ihan kamalia tilanteita. Mutta sitte siitäkään huolimatta, mä ajattelen- mä en voi niinku ryhtyä jatkossa kuitenkaan ignorimaan häntä.” (B10b)*

Opettaja3:

*”No silleen tunnilla, että hän silleen tukan alla sillä tavalla ja hän yritti tehdä iestänsä sellaista kauhean pientä (opettaja kumartui kasaan ja veti kuviteltuja hiuksia silmilleen) ja huomaamatonta. Mut eihän se mun kanssa onnistu. ... mutta jossain vaiheessa se oli just sillain ett hän jos sanoi jotain ja hirveän hiljaisella äänellä. Sit mun piti vähän -odotas hetki mä tuun siihen vähän lähemmäs kuuntelemaan. Ja sit tota hän vähitellen tuli niinku rohkeemmaks ja rohkeemmaks. ...Nyt sitten niinku ysillä hän ottaa siis vielä rohkeemmin, siis sillä tavalla ett hän alkoi jo kasilla jo puhumaan ja kommentoimaan.” (A15)*

### **Ujon välttämätön huomioiminen**

Opettajan tehtävään kuuluu antaa huomiota ja totuudellista, myönteistä palautetta jokaiselle. Opettaja ei ollut ehtinyt huomioimaan ujoa oppilasta oppitunnilla. Oppilas ei toimi kuten toiset oppilaat: etene oma-aloitteisesti tai poistu luokasta tunnin päätyttyä, silloin opettaja antaa henkilökohtaista huomiota.

Opettaja 1:

*”Olin sanonut koko ryhmälle että teillä on valmista ja saatte lähteä. Niin K. vaan on siinä, kaikki muut on lähtenyt ja sit mä joudin ihan kiinnittämään huomiota. ”Hei K., et mä sanoin teille et saa lähteä. Sit se sano, et saanko mäkin lähteä? Mä sanoin, joo, ett totta kai saa . Et piti just ottaa se sellainen henkilökohtainen kontakti, et se ei vaan riittänyt et mä huikkasin, et valmista. Menkää vaan. ... (Hän) ei aina välttämättä aina oma-aloitteisesti (pyydä opettajalta), vaan hän saattaa jäädä tavallaan vaan niinku jäädä just siihen vaiheeseen, jäädä odottamaan niin kauan, että (opettaja) tulee ja huomaa. Ai sä oot tässä ja mee vaan eteenpäin. Sä oot tehnyt ihan oikein ja sit vasta menee eteenpäin.” (A12b)*

### 6.3.3 Tulkinta: Sensitiivinen ja huomioiva suhtautuminen ujoihin

#### A. Opettajan aikaa ujolle

##### Yksinäisten ujojen huomioiminen välituntisin

Janhunen (2013) on tutkinut kouluhyvinvointia (n=461) 8. ja 9. luokan oppilaiden tulkitsemana. Oppilaiden kirjoittamat aineet paljastivat oppilaiden tulevan kouluun ensisijaisesti tapaamaan kavereitaan ja vasta toissijaisena opiskelemaan. Yksinäisyyttä pidettiin korostetusti negatiivisena ja pelottavan asiana, sillä sen koettiin altistavan kiusatuksi joutumiselle. Kiusatuksi joutuminen ja yksin jääminen oli pahinta, mitä oppilaiden mielestä koulussa olisi voinut tapahtua. (Janhunen, 2013, ss. 80–81.) Lundin (2008) väitöskirjatutkimuksessa haastatellut viisitoista ujoa nuorta kokivat kaikki itsensä yksinäisiksi koulussa, vaikka osalla heistä oli ystäviä. Haastattelut paljastivat näiden nuorten halun olla mukana ja uskaltaa puhua toisten kanssa. Ujot oppilaat kokivat erityisesti välitunnit haastaviksi niihin liittyvien sosiaalisten odotusten vuoksi. Ujot tiedostivat itselleen haasteelliset tilanteet, mutta heiltä puuttuivat toimintatavat erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Lund, 2009, ss. 385–387, 392.) Kouluarjessa yksinjäätminen on peruskoululaisen näkökulmasta ankarin sosiaalisen epäsuosion merkki ja sen välttely oppilaalle työlästä (Harinen & Halme, 2012, s. 56). Ulkopuolisuus muodostuu toisten oppilaiden reagoinnista ujoon oppilaaseen, ja puhumattomuus saatetaan kokea negatiivisena kuten myös joukosta eristäytyminen. Yksinolo voi vaikuttaa eristäytymiseltä, vaikka toiset osallistuvat sen rakentamiseen välttämällä kontaktia toiseen. (Younger, Schneider & Guirguis-Younger, 2008, ss. 448, 453.)

Yksinäisyyttä on kahdenlaista: emotionaalista eli läheisen ystävyysuhteen puuttumisesta johtuvaa sekä sosiaalista. Sosiaalinen yksinäisyys on fyysistä yksinoloa ilman vuorovaikutusta toisten kanssa, jossa yksilö kokee itsensä poissuljetuksi ja ulkopuoliseksi. (Junttila, 2010, s. 45.) Oppilaille on tärkeää kokea olevansa hyväksyty toisten oppilaiden silmissä sekä ihmisenä että opiskelijana (Ellerbrockin, et al., 2014, s. 10). Opettajan huomio ei korvaa vertaissuhteita koulussa, mutta Johnsonin (2008) pitkittäistutkimuksessa todettiin *opettajien toiminnalla olevan selvää vaikutusta vaikeuksia kokevien oppilaiden elämässä*. Näillä lapsilla oli erityinen tarve avoimeen ja rehelliseen keskusteluun opettajan kanssa asioista, jotka vaikuttivat heihin. Haastattelututkimuksessa oppilailta kysyttiin, millainen opettajan toiminta auttaa oppilasta selviämään vastoin käymisistä ja käymään koulua. Osoittautui, että hyvin *yksinkertainen, jokapäiväinen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä vaikutti lapsen kykyyn kohda-*

*ta ongelmallisia asioita.* Vaikeuksia kokevien oppilaiden mielestä ongelmista selviämistä edistävät opettajat olivat aikaansa antavia ja lähestyttäviä. Opettajat olivat läsnä, kiinnostuneita oppilaistaan, kuuntelivat ja kannustivat. (Johnson, 2008, ss. 387, 391–393.) Pysähtymällä ja keskustelemalla yksin olevan ujon oppilaan kanssa tarinan A14, opettaja halusi vähentää ujon oppilaan yksinäisyyden kokemusta. Ujo oppilas oli hänelle aiemmin kertonut kavereiden puutumisesta nykyisessä, uudessa koulussaan. Miksi opettaja toimi näin omalla (lepo-)tauollaan?

Atjosen et al. (2008) selvityksessä kuvailtiin perusopetuspedagogiikan tilaa. Keskeisenä sisältönä oli muun muassa opettajien pedagogisten periaatteiden luonne ja opettajan tavoitetietoisuus. Nämä ovat sidoksissa opettajan oppimis-, tiedon- ja ihmiskäsitykseen ja vaikuttavat opettajan *eettiseen kasvatusvastuuseen*. Tutkimuksen tulokset vahvistivat näkemyksen, että ”suomalainen opettajakunta on tehtäviinsä sitoutunutta sekä kestäviä ammattieettisiä periaatteita noudattava”. Oppilaskeskeisyys eli oppilaiden kunnioittaminen ja myönteinen kohtaaminen sekä erilaisuuden hyväksyminen opetuksen järjestämisessä ja vuorovaikutustilanteissa tuli selvästi esille. (Atjonen et al., 2008, ss. 23, 140.) Juuri eettisestä päätöksenteosta ja toiminnasta oli kysymys tarinassa A14 luvussa opettaja 3:n toiminnassa: hän kohtasi omiin oppilaisiinsa kuulumattoman yksin olevan ujon oppilaan tauollaan, ”että hänet yhden kerran huomataan välitunnin aikana”. Opettaja osoitti toiminnallaan oppilaan ainutlaatuisuuden ja arvon.

### **Pohtimalla sensitiiviseen oppilaantuntemukseen**

Atjosen et al. (2008, s. 101) tutkimuksessa 6 % osallistuneista opettajista (N=2351) nimesi oppilaan vetäytyneisyyden, osallistumattomuuden ja sulkeutuneisuuden olevan ensisijainen ongelma opetuksessa. Samassa julkaisussa (2008, ss. 101, 142) todettiin suomalaisten opettajien vahvuudeksi kyky kohdata oppilaat, mutta olevan ”paradoksaalisesti se kaikkein haastavin alue, johon ei ole helppo taikoa vaikuttavaa täydennyskoulutusta”. Se ei ole yllättävää, sillä kohtaaminen on kankeasti sanoiksi taipuvia kokemuksia ja situationaalista sekä vaatii usein harjaantuneisuutta ja oppilaantuntemusta. Tarinassa B11 luvussa 6.3.1 opettaja kertoi, kuinka ujoa lähestytään eri tavalla kuin muita, yrityksen ja erehdyksen kautta ja elekieltä lukemalla. Opettaja totesi erilaisuuden hyväksymisen ja sen mukaan toimimisen vaativan ajatustyötä. Atjonen et al. (2008, s. 140) otti kantaa opettajien välisen pedagogisen keskustelun ja asioiden jakamisen tärkeyteen, jossa ”yksittäiset kokemukset tai tapaukset saattavat osoittautua hyvin yleisiksi”. Säännöllisen keskustelun ja kokemusten jakamisen katsottiin raportissa



edistävän oppilaskeskeisyyttä ja parantavan opettajien kykyä huomioida oppilaiden erilaisuus ja ominaisuus.

## **B. Yksilöllinen suhtautuminen ujoon**

### **Ujon epäonnistuessa**

Tarinassa A21, luvussa 6.3.2 opettaja 1 kuvailee oppilaassa ulkoisesti huomauttamaansa häpeää. Zahavi (2014, s. 222) kuvailee tarkasti häpeän tunnetta, joka on syntynyt tilanteessa, joissa on muita läsnä: ”Yllättävässä häpeällisessä tilanteessa ihminen saattaa kokea halvaantumisen kaltaisia tuntemuksia. Ulkoisesti häpeä näkyy käpertyneenä kehona, alaspäin painettuna päänä ja katseen välttelyä tai kasvojen peittämisenä, mikä korostaa voimakasta sisäistä tunnetta. Häpeän tunne on syntynyt itseämme kohdanneesta takaiskusta, jolloin koemme olevamme huomion keskipisteenä, halusimmepa tai emme” (2014, s. 222, vapaasti käännettyä). Häpeällä tarkoitetaan tässä eri asiaa kuin nolostumisella. Häpeässä on kyse voimakkaasta minään kohdistuvasta tunteesta, kielteisestä itsearviointista, jossa ihminen kokee itsensä kokonaisvaltaisesti vähäpätöiseksi. Siinä missä nolostuttava tilanne herättää vain kiusallista huomionkohteeksi joutumisen tunnetta, häpeässä on kyse sosiaalisen hyväksynnän menettämisen pelosta. Eri ihmiset kokevat saman häpeällisen asian eri tavalla, jotkut vain nolostuvat ja toiset voivat kokea tilanteen puolestaan nöyryyttäväksi. (Zahavi, 2014, ss. 208, 220–221, 223–224.)

Oppilaiden häpeän tunteiden syntymistä tuskin voidaan välttää opetustilanteissa, joissa on oppimisissäällöllisesti uutta, haasteellista omaksuttavaa. Oppilaan häpeään rakentavalla tavalla reagoiminen on viisasta, sillä häpeä voi vaikuttaa merkittävällä tavalla oppilaan kykyyn sopeuta opetukseen. (Johnson, 2012, ss. 3, 5.) Zahavin (2014) mielestä häpeässä on selkeästi myös kysymys toiseuden kokemisesta, minkä voi huomata myös ihmisen itseen kohdistuvasta, menneisyyteen ja tulevaisuuteen suuntautuvasta ajattelusta. Häpeä aiheuttaa kokonaisvaltaista itsevarmuuden ja itsetunnon laskua, mikä heijastuu ihmissuhteisiin ja yhteisöön kuulumisen kokemiseen (ks. myös Johnson, 2012, s. 13). Merkittävintä on kuitenkin tilanteeseen osallistuvien mahdollisuus vaikuttaa siihen, mihin suuntaan häpeä kehittyy. (Zahavi, 2014, ss. 223, 238.)

Tarinassa A21 luvussa 6.3.2 opettaja yhdistää häpeän ujouteen ja oppilaittensa maahanmuuttajataustaisuuteen, mikä oli saattanut aiheuttaa toiseuden kokemista. Kuten Johnsonin tutkimuksessa otettiin esille, opettajan tulisi oppilaan hävetessä suhtautua häneen tuomitsematta ja auttaa häntä suuntautumaan eteenpäin oppimistehtävässään. Koska häpeän määrällä on vaikutusta oppilaan vetäytymistai-

pumukseen ja itseysyökseen, opettajan olisi tarkoituksenmukaista tarttua siihen pedagogisesti. (2012, ss. 13–14.) Opettaja 1 toimi tarkalleen edellä mainitulla tavalla. Oppilas tuskin olisi selvinnyt työskentelyssään eteenpäin, sillä Zahavi (2014, s. 222, vapaasti käännettynä) muistuttaa: ”Häpeä estää keskittymistä olennaiseen. Häpeän vallassa ihminen ei kykene keskittymään ympäristönsä yksityiskohtiin.”

### **Ujon hiljainen puhetyyli**

”Koulussa opettajat ja arviointikriteerit edellyttävät aktiivisuutta, aloitteellisuutta ja kykyä puhua: Oppitunneilla pitäisi olla keskustelua ja oppilaitten halukkaita osallistua siihen. Ihanteellinen oppilas osaa olla hiljaa ja käyttäytyä hyvin, on vastaanottavainen mutta ei kaikkietävä, älykäs mutta ei nenäkäs ja lisäksi fyysisesti viehättävä” (Lund 2008, s. 78). Tällaiset oppilaat saavat opettajan tuntemaan olevansa juuri oikeassa ammatissa, mutta Lundin kuvaamaan muottiin mahtuu harva oppilas. Ujoudelle on tyypillistä vetäytyvyys, passiivisuus, sosiaalisuutta ja aktiivisuutta vaativissa yhteisissä keskustelutilanteissa. Mitä jos puhuminen ja sosiaalisuuden osoittaminen ei ujolta oppilaalta luonnistu? Tällöin luokkatilanteet kehittyvät haasteellisiksi vetäytyvälle oppilaalle itselleen että opettajalle (Murberg, 2010, s. 519).

Janhusen tutkimuksessa neljän eteläsavolaisen peruskoulun 8.- ja 9.-luokkalaiset mainitsivat kouluhyvinvoinnista kirjoittamisessa aineissa luokan yhteiset keskustelut kehittämiskohteeksi. Kirjoituksissa kritisoitiin äänekkäiden ja olemukseltaan dominoivien luokkatovereiden ylivaltaa yhteisistä asioista päätettäessä. Oppilaat toivoivat erilaisten oppilaiden, myös hiljaisten, pääsevän osallistumaan keskusteluihin. Opettajien auktoriteetin riittämättömyys ja taidot vastata oppilaiden käytökseen ja tapaan toimia nähtiin ongelman ytimenä. (Janhunen, 2013, s. 83.) Samassa tutkimuksessa oppilaat korostivat kouluhyvinvoinnin edellytyksenä kannustavaa kouluilmapiiriä, jossa opettajan ja oppilaan välinen kanssakäyminen on olemukseltaan positiivista ja oppilaan koulunkäyntiä tukevaa. Opettajan tehtävä nähtiin erittäin tärkeäksi kaikkien oppilaiden pärjäämisen ja olemisen huolehtijana sekä oppimisen seuraajana. (Janhunen, 2013, ss. 64, 69.)

Tarinoissa B10b ja A15 luvussa 6.3.2 opettajat halusivat ja osasivat oppilaantuntemuksensa pohjalta osallistaa kaikki oppilaansa opetuskeskusteluun. Ujot suositeltiin mukaan, toista heistä hyvin pitkäjännitteisesti. Opettajalle 3 oppilaan osallistuminen oli tärkeämpää kuin hänen vastauksensa kuuleminen. Samoin tarinassa A15 opettajalle 7 oli merkittävämpää kuulla ujon sanottava kuin ohjata häntä kuuluvaan puhumiseen eli oppilasta pelottavaan esiintymistapaan. Opettajien eettinen vastuu ”pärjäämisen ja olemisen huolehtijana” välittyvät selvästi kummastakin kertomuksesta.

## 6.4 Vastoin koulukäytänteitä ujon parhaaksi

### 6.4.1 Koulun ruokailusäännöt

Formaalissa kouluruokatilanteessa koululounas syödään tiettyyn aikaan ja tiettyssä tilassa. Informaalissa koulukulttuurissa oppilaat syövät aina jos mahdollista ystäviensä kanssa. Ujo oppilas ei syönyt koululounasta. Opettaja tiesi hänen väistelevän ihmisjoukkoja ja arveli tämän kokevan yksinolon ruokailutilanteessa epämukavaksi. Oppilaan etu menee joskus koulun sääntöjen edelle. Jotta ujo oppilas saatiin syömään, erityisopettaja antoi luokalleen luvan syödä luokkahuoneessa.

Opettaja 3:

*”...ja nyt esimerkiksi hän ei ole aikaisemmin syönyt (ruokalassa). Mutta nyt, kun on ollut M. (kaveri) tossa ja aika paljon avustaja on ollut poissa, niin mä olen sanonut M:lle ja olen sanonut aikaisemmin muille ..., että kun me ollaan ihan tossa ruokalan vieressä, että te voitte ottaa sen tarjottimen tonne luokkaan ja syödä. Niin A. on alkanu syömään. Eli siinäkin on joku semmoinen, että hän ei ole halunnut tuolla yksinään- ei ole halunnut kiinnittää mitään huomiota, että hän istuu tuolla yksinään (ruokalassa). Ja hän viettää yleensä kaikki välitunnit yksinään luokassa.” (A18)*

### 6.4.2 Esitelmän pitäminen

Perusopetusryhmässä jokaiselta oppilaalta vaaditaan tietyt ja yhtäläiset suoritukset kurssin läpäisemiseksi. Informaalissa koulukulttuurissa kaverukset puolustavat toisiaan joutuessaan kohtaamaan aikuisia ja heidän edustamiaan ikäviä velvoitteita. Ujo oppilas koki, ettei kykene pitämään esitelmää luokalleen, jolloin hänen kaverinsa tulivat puhumaan asiasta opettajalle. Opettaja yhdisti oman oppilaantuntemuksensa ujosta (kehonkieli) oppilaiden viestiin ja neuvotteli ujon oppilaan kanssa. He sopivat esitelmän pitämistä yksityisesti.

Opettaja 4: *”Oli yksi semmoinen kasiluokkalainen tyttö, joka oli hirveän ujo. Jonka kaverit tulivat esittelemään (kertomaan) sitten kun meillä oli tosi pieniä esitelmiä. ”S. on niin ujo, S. ei voi esittää. Että se ei saa sanaa suustansa”. Eikä se kyllä saanutkaan. Sitten se suostui yksin esittämään välitunnilla oman osuutensa opettajalle.”*

Haastattelija: *”Mitä sä ajattelit, kun kerran oppilaat tulivat : ”Hei me voidaan esittää S:n puolesta?”*

Opettaja 4: *”Emmää tiedä, täytyy vain kuunnella, mitä ne sanoo. Toinen oli ihan silleen ku siellä (kumartuu eteenpäin, painaa päänsä ja peittää*

*kädellä kasvojaan) niin kuin nämä on samalla tyylillä, ku A. hiustensa takana piilossa. Onhan se uskottavaa. Ei sitä saa sieltä puhumaan, jos se ei pysty.”*

*Haastattelija: ”Miten te pääsitte sopimukseen siitä välituntiesittelystä?”*

*Opettaja 4: ”Varmaan ajan kanssa (esitelmänpitojärjestelyt). Ei se nyt ihan heti sitten tapahtunut, että siinä sitten vähän neuvoteltiin. Sitten siinä sitten tehtiin näin.” (A19)*

### **6.4.3 Arviointikriteerit**

Oppilas pitää arvioida yksilöllisesti ja monipuolisin näytöin. Koulussa yhä mielletään ulospäin suuntautuneisuutta tuntiaktiivisuutena ja positiivisena käytöksenä. Opettajat (kolme) pohtivat reflektiivisesti ja omia sekä yhteisön arviointikriteereitä kyseenalaistaen. Yksi opettajista kritisoi niitä, toinen opettajista suunnitelti muuttavansa oman ainearviointinsa kriteerien painotusta, kolmas toimi käytösarvioinnissa vastoin koulun kriteereitä, koska piti niitä väärinä.

*Opettaja 7: ”...mitä minä mietin- arvioinnista tähän. Tuli mieleen joku rinnastus lukihäiriöön, että sekin täytyy huomioida. Että vaikka (omassa aineessani) mä yritän aina ottaa aika paljon tuntiaktiivisuutta ja näin. Se on aine, jossa mielipiteenmuodostus ja argumentointi on tärkeitä, ja kaikki ei siihen pysty erilaisista syistä. Joillain se syy voi olla se ylitsepääsemätön ujous. Miten paljon sitä pitää nähdä lieventävänä asianhaarana? ...kun sen näkee muista näytöistä, että kuitenkin on kykyä ja pystyy perustelemaan, tietää ja näin, kirjallisista töistä ja näin. Mutta sit huomaa, että tunnilla se ei sano yhtään mitään, mutta kotitehtävissä on mieleetöntä pohdintaa ja tosi syvällistä.”*

*Opettaja 6: ”...että kymppiä ei saa kukaan käytöksestä, siis vaikka se olisi kuinka mallikelpoinen. ...Käyttäytyt täysin virheettömästi, moitteettomasti, mutta jos et sä edistä sitä luokan ilmapiiriä. Jos se (oppilas on) positiivinen- sillä ansaitsit sen kympin sitten vielä. Miten tällainen ujo voisi niinku uskaltais tehdä sen ilmapiirin eteen jotain?”*

*Opettaja 6: ”...että persoona, joka on ulospäinsuuntunut -ei ainakaan heikennä arvosananaa, jos sen osaa tehdä fiksusti (ilmentää ulospäinsuuntautuneisuutta). Mutta jos olet vähän sisäänpäinsulkeutunut, niin se voi heikentää sitä.”*

*Opettaja 5: ”No, mä annan arvosanan puhtaasti näyttöjen perusteella” (B8)*

## 6.4.4 Vaatimukset kielitaidottomilta

Kielitaidottomuus oli lisännyt maahanmuuttajataustaisen oppilaan ujouden piirteitä erityisesti kouluympäristössä. Oppilaiden peruskoulu pyritään saamaan tiettyssä ajassa suoritettua, mikä ei mahdollista yksilöllistä kehittymistä valtakiellessä. Oppisisällöt jäävät ymmärtämättä, minkä opettaja kokee eettisen arveluttavaksi. Opettajan mielestä alakoulussa tällä lapsella olisi pitänyt olla avustaja ja yläkoulussa yksilöllinen edistymistähti, jotta koulun tarkoitus, oppilaan oppiminen, voisi toteutua. Opettaja neuvoi omassa oppiaineessaan, miten edistyä opiskeluissa (S2-kieli) ja mikä mahdollisesti auttaisi oppilasta ottamaan kontaktia.

Opettaja 8:

*”Hän oli tunneilla todella niin hiljainen ko olla voi, koskaan ei häneltä kuulunut mitään kysymyksiä, ei vastauksiakaan, hyvin harvoin. ...kun hän oli maahanmuuttaja, tullut alakouluikäisenä ja ollut alakoulussa ilman mitään erikoista tukea. ...(selostus tytön tilantesta ilman avustajaa). Niin se tyttö ainakin omaksui sen tavan olla hiljaa ja sitten hänestä kehittyi todella tällainen hiljainen ja ujo... Näiden oppilaiden (maahanmuuttajien) arkuus, ujous johtuu just siitä, että kieltä osattaan huonosti tai ei osata ollenkaan. Sekin vähäinen osaaminen- he eivät oikein luota siihen. Mä olen monen vuoden aikana sanonut heille, että vaikka mitä te opiskelitte, niin pitää oppia puhumaan, siis kysymään. Se (kielitaidottomuus) vei koulun aikana aikaa ja ihan turhaa siihen, että se ujo oppilas ei pystynyt opiskelemaan, että nämä kielelliset vaikeudet (lisäävät ujoutta).” (B12)*

## 6.4.5 Opetustyyli

Vaihtelevat opetusmenetelmät katsotaan kuuluvan hyvään opetukseen. Opettaja tuo esille päinvastaisen uskomuksensa, että ujoille ja muille erityisille oppilaille sopii aisteilta monikanavainen opetus, päivittäinen ja samanlaisena toistuva tehtäväksianto, runsas harjoittelu ja opittavan asian toisto. Opettajan mielestä oppimistilanteiden yllätyksettömyys ja varmuus siinä, mitä pitää tehdä, auttaa oppimaan.

Opettaja 3: *”Ja mulla on hirvee niiku samanlainen tyyli, niinku just tota, miten kaikki merkitään tonne taululle, mitä tehdään ja missä sivulla ollaan ja sitten tehdään näin ja noin. ...Se toisto- se on varmasti A:ta auttanut kanssa, semmoinen selkeä sabluuna, että hänen ei tarvitse sillä tavalla mieltä niinku esimerkiksi kotitaloudessa, että mikä on seuraava juttu. Mitä mä nyt teen tälle kaalinpäälle? Mimmoseks suikaleiks mä voin sen laittaa? Vaan hän tietää, että jo mä sanon, ett luetaan ääneen ensin ja sitt vaiks katsotaan tiivistelmä jostain kirjasta, että mitä siinä sanotaan. Ja luetaan sanalista. ...Että ne ohjeet on niinku selkeät ja ne on aika samaa. Aika monotonisia, huonoja tunteja mulla on, että tota ne arvaa aina, mitä*

*tehdään. ...Että tavallaan tulee monta eri kanavaa pitkin ja sitten se että semmoist niinku toistoa ja harjoittelua” (A20)*

Haastattelija: *Ja se auttaa sun mielestä myös ujouteen? (opettaja 3 nyökkää ja hymähtää)*

#### **6.4.6 Tulkinta: Vastoin koulukäytänteitä ujon parhaaksi**

Opettajuudessa eettisyys lävistää opettajan kaikkea ammatillista toimintaa (Kansanen, 2004, s. 88). Koska opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on asymmetrinen oppilaan iän, kehitystason ja osapuolten aseman hierarkkisyyden takia, opettajan eettinen vastuu on suuri. (Atjonen, 2004, ss. 9–12, 38.) Martikaisen (2005) väitöskirjatutkimuksessa selvitettiin 457 suomalaisen opettajan eettistä ajattelua ja toimintaa. Siinä todettiin opettajien noudattavan ammatillisesti varsin hyvin kasvatuksen eettisiä normeja ja eettistä ajattelua (2005, s. 246). Omassa tutkimuksessani koulun normit ja opettajan ammatilliset arvot olivat ristiriidassa osassa aineenopettajien tarinoissa heidän kuvaillessaan tilanteita ja pedagogisia tekojaan ujon oppilaan kanssa. Opettajat tulkitsivat tilannetta oppilaantuntemuksensa, tietonsa ja arvojensa pohjalta ja toimivat sekä puhuivat (tarina A18 luvussa 6.4.1 ja B12 luvussa 6.4.4 ja A20 luvussa 6.4.5) situationaalisesti koulukäytänteitä vastaan. Koska on kyse koulun sisäisistä normeista eikä säännöistä, kynnys *valita toisin toimintatapansa oppilaan hyväksi* oli matala. Martikainen (2005, s. 3) kuvailee opettajan kasvatustehtävää näin: ”Opettajan tavoitteena on opetuksella, hyvillä ja oikeilla keinoilla saada aikaan oppilaassa jotakin hyvää ja arvokasta. Hyviksi ja arvokkaiksi koetut tavoitteet sekä hyviksi ja oikeiksi koetut keinot ovat opettajan eettisen pohdinnan tulosta.” Nämä opettajat olivat sisäistäneet OAJ:n laatiman opettajan eettisten periaatteiden kohdan, jossa veloitetaan ”ottamaan erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat”.

Kansanen (2004, s. 89) sivuaa opettajan vapautta tulkita pedagogista tehtävänsä ”omintakeisesti” omien arvojensa kautta. Atjonen (2004, s. 55) käsittelee samaa teemaa, mutta kollegiaalisesta näkökulmasta. Martikaisen (2005, s. 195) haastatteluissa opettajilta kysyttiin, miten he ovat toteuttaneet etikkaansa käytännössä. Opettajat kuvailivat käytännön etiikkansa olevan moraalista, käytännöllistä ja koulun normien mukaista. Mielenkiintoista on se, että vähiten painoarvoa vastauksissa sai normien mukaan toimiminen. Tulos on samansuuntainen oman tutkimustulokseni kanssa: opettajien arvot ohittivat koulun normit tietyissä oppilaan kohtaamistilanteissa. Martikaisen tutkimuksessa kysyttiin myös, millaisia eettisiä periaatteita opettajat ovat käyttäneet päätöksenteossaan. Kolme tärkeintä

periaatetta olivat: kasvatusvastuu, yksilön kunnioittaminen ja huolenpito. Yksilön kunnioittaminen tarkoitti yksilön arvostusta, kunnioitusta ja tilan antamista yksilöllisyydelle. Huolenpidossa puuttuminen ja välittäminen astuivat kuvaan, mikäli epäkohtia tai ongelmia esiintyi oppilaiden tai opettajan toiminnassa tai yleisissä koulun asioissa. Koulun normien ylläpitäminen oli kuudennella sijalla. Opettajat olivat ”ajattelussaan herkkiä myös eri oppiaineiden tavoitteille”. (2004, ss. 177–190.) Martikaisen tutkimustuloksia myötäillen voidaan todeta ”vastoin koulukäytänteitä” -tarinoissa paljastuneen voimakas ujon oppilaan kunnioittaminen ja huolenpito aineopettajien ajattelussa ja ratkaisuissa. Myös tämän tutkimuksen opettajien tavoitteellisuus oppiaineissaan ja kohtaamisen vaikuttimena näkyi neljässä tarinassa viidestä. Opettaja kohtasi ujon oppilaansa normeja rikoen saavuttaakseen nämä tavoitteet. Yhdessä kertomuksessa tavoite oli kasvatuksellinen. (ks. taulukko 7)

**Taulukko 7.** Opettajan toimiminen normeja rikkoen ujon oppilaan parhaaksi

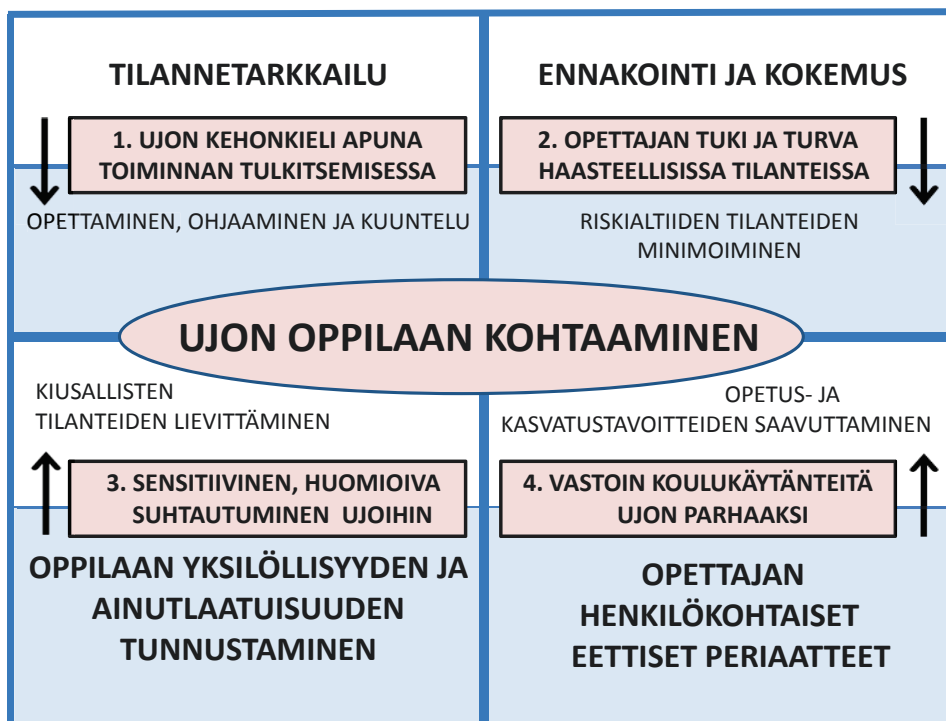
<b>TARINA</b>	<b>UJON OPPILAAN TILANNE</b>	<b>PEDAGOGINEN TAVOITE</b>	<b>NORMEJA RIKKOVA KOHTAAMISTAPA</b>
<i>Koulun ruokailusäännöt</i>	Oppilas ei syö koululounasta	Oppilaan hyvinvointi	Ruokailu omassa kotiluokassa
<i>Esitelmän pitäminen</i>	Oppilas ei kykene julkiseen esitelmän pitoon	Kurssisuoritus yhteneväisesti	Esitelmä opettajalle
<i>Arviointikriteerit</i>	Arviointikriteerit eivät mittaa ujon osaamista	Oikeudenmukainen arviointi	Osittain omat kriteerit tai kriteerin muuttaminen
<i>Vaatimukset kielitaidottomalta</i>	Aikaisemman koulun laiminlyönnit oppilaan tuessa	Oppilaan kielitaidon kehittäminen (S2)	Ei normien rikkomista, arvostelua julkisesti
<i>Opetustyyli</i>	Nopeasti vaihtuvat tilanteet	Oppimaan oppiminen	Monipuolisen opetuksen toteuttamatta jättäminen

## 6.5 Yhteenveto: pedagogiset teot

Tutkimukseni kolmannessa analyysissä aineenopettajien kertomuksista tarkasteltiin tilanteita ja pedagogisia tekoja, joilla ujo oppilas tuli kohdatuksi kouluympäristössä. Teot olivat tavoitteellisia, ja niitä edelsivät tilanteen tarkkailu, opettajan ennakointi, oppilaan yksilöllisyyden tunnustaminen sekä opetus- ja kasvatustavoitteisiin tähtääminen. Opettajien ihmiskäsitys näytti läheisesti vaikuttavan ujon oppilaan kohdatuksi tulemiseen. Kasvattajan ihmiskäsitykseen kuuluu käsitys siitä, millainen kyseinen kasvatettava on olemukseltaan, mikä saa hänet käyttäytymään ja toimimaan tietyllä tavalla. Ihmiskäsitykseen liittyy voimakas eettinen näkökulma. (Hirsjärvi, 1984, ss. 4, 74.) Eettinen näkökulma lävisti kaikki



neljä kertomuksista löytynyttä pääteemaa: oppilaan kehonkielen tulkitsemisen, opettajan tuen ja turvan haasteellisissa tilanteissa, sensitiivisen ja huomioivan suhtautumisen ujoon ja vastoin koulukäytänteitä toimimisen ujon parhaaksi (ks. kuvio 9).



**Kuvio 9.** Ujon oppilaan kohtaamisen edellytykset, tavoitteet ja opettajien pedagogiset teot

### Ujon kehonkieli apuna oppilaan toiminnan tulkitsemisessä

Yhteistä näille kertomuksille oli se, että kehonkielen lukeminen ja tulkinta vaikutti merkittävästi ujon oppilaan kohdatuksi tulemiseen. Edellytyksenä sille oli opettajien valpas opetustilanteiden tarkkailu. Kehonkielen välittämää tietoa opettajat hyödynsivät ujon oppilaan kuuntelemisessa, ohjaamisessa ja opettamisessa. Vaikka ujoit eivät olleet tarkoituksellisesti herättäneet huomiota saadakseen apua, opettajat kiinnittivät näiden ujojen oppilaiden kehonkieleen huomioita antaen sen suunnata päätöksentekoonsa ja toimintaansa opetustilanteissa.

### Opettajan tuki ja turva haasteellisissa tilanteissa

Näissä kertomuksissa opettajien kokemus ja ennakoiminen eli opetuskertojen haasteiden pohtiminen ja etukäteissuunnittelu rakensivat turvallista ja myönteistä oppimisympäristöä. Ujoille oppilaille mahdollistettiin hyviä kokemuksia riskialti-

tiissa tilanteissa proaktiivisesti työrauhaa rakentamalla. Näitä olivat tasokas opetus, säännöt ja niiden valvominen. Opettajat myös ennakoivat kohtaamistarvetta muodostamalla itsestään aktiivisesti lähestyttävää kuvaa.

### **Sensiitiivinen ja huomioiva suhtautuminen ujoin**

Sensiitiivisyyden ja huomioivan suhtautumisen tarinat kertoivat opettajien kyvystä tunnistaa ujon oppilaan yksilöllisyys, ainutlaatuisuus ja arvo sekä toimia sen mukaisesti ammattiroolissaan. Oppilaat kohdattiin heidän persoonaansa vahvistavalla tavalla tilanteissa, joissa heidän ujoutensa aiheutti heille kiusallisia tilanteita: yksinäisyyttä, häpeää ja huomion kohteena olemista. Myös opettajan opetustyön ulkopuoleinen pedagoginen ajattelu auttoi häntä hyväksymään erilaisuutta oppilaissa ja pohtimaan pedagogisia tekoja.

### **Vastoin koulukäytänteitä ujon parhaaksi**

Yhteistä näille tarinoille on, että ujoon oppilaaseen kohdistuneet opetukselliset ja kasvatukselliset tavoitteet ohittivat koulun normit. Opettajat kohtasivat oppilaansa omia eettisiä periaatteitaan noudattaen (ks. kuvio 9).

### **Pedagoginen kohtaaminen tässä tutkimuksessa**

Pedagogisen kohtaamisen määritelmä täydentyi tarkentuen tutkimusprosessin kaikissa kolmessa vaiheessa. Tässä osiossa siihen muotoutui pedagogisia tekoja täsmäntävä osuus. Uusin lisäys määritelmään on kursivoitu.

Oppilaan pedagoginen kohtaaminen on parhaimmillaan oppilaan iän ymmärtävää, kasvoista kasvoihin tapahtuvaa, toista ihmistä arvostavaa ja opettajan ammatillisen roolin mukaista suhtautumista oppilaaseen. Opettaja voi olla läsnä oppilaalle tämän henkilökohtaisia persoonallisuuden piirteitä huomioimalla ja tarvittaessa auttamalla pedagogisin toimenpitein oppilaan hyvinvointia koulu-ympäristössä. *Toimintatapojen tavoitteena on edistää oppilaiden hyvinvointia sekä opetettavien tietojen ja taitojen oppimista. Ne konkretisoituvat tekoina, jotka onnistuttuaan voivat vakiintua uusiksi toimintatavoiksi. Teot saattavat olla joko kuvailevan reflektion tulosta tai intuitiivista, tahdikasta pedagogista sensitiivisyyttä, johon voi liittyä oppilaan kehonkielen tulkitsemista. Pedagogisten tekojen ja toimintatapojen olisi hyvä kohdistua erityisesti oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen sekä opetusjärjestelyihin. Työtään refleктоiva opettaja soveltaa aina pedagogisia tekoja uudella tavalla, tilanteen ja senhetkisen pedagogisen suhteen näkökulmasta.*

**OSA 3**  
**UJouden KOHTAAMINEN**  
**OPPILAIDEN TARINOISSA**

*A name is a mark of personal identity given by others.  
But if no one is calling out for you,  
there is no need for a name.*

-Marianne Horsdal-



## 7 MILLAISTA VUOROVAIKUTUS ON UJON OPPILAAN KOKEMANA TAI UJON OPPILAAN KANSSA KOTITALOUSRYHMÄSSÄ?

Uuden POPS:n vakiintuminen kouluissa ennustaa samanlaisia työskentelymuotoja myös muihin oppiaineisiin kuin kotitalouteen. POPS:ssa korostetaan ”oppivan yhteisön ymmärrystä fyysisen aktiivisuuden merkityksestä oppimiselle”. Sen tiedonkäsitys nojautuu ilmiöpohjaiseen ja yhdessä oppimiseen, jotka johtavat aktiivisiin työskentelytapoihin lieveilmiöinä esimerkiksi Haverisen (2009, ss. 59–63; ks. myös Belt, 2014) esille tuomia haasteita kotitalousopetuksessa: äänekkyyttä, aikarajoitteisuutta ja vuorovaikutusristiriitoja. Ujolle oppilaalle tällainen oppimisympäristö ilman yhteisön lämminhenkisyyttä ja sen luomaa turvallisuutta voi olla hyvin stressaava. Temperamenttitutkimuksen pohjalta ujouden tiedetään ääritemperamentin piirteenä erottuvan selkeimmin uusissa, odottamattomissa tai vaativissa tilanteissa. Tuolloin ujous voi saada oppilaan vetäytymään tilanteessa, jossa häneltä odotettaisiin tasapuolista osallistumista ja toiminnallisuutta. Myös haastattelemani aineenopettajat kuvailivat, kuinka ujo mielellään eristäytyi toisten seurasta tai yritti sulautua mahdollisimman huomaamattomaksi joukkoon. Lisäksi tutkimukseni ensimmäisen vaiheen tulokset ja ohessa luettu kirjallisuus ajatteluprosesseineen ohjasi tutkimukseni alkuperäissuunnitelmasta uuteen suuntaan.

Tämän tutkimusosan alkuvaiheessa tarkoitukseni oli selvittää opettajien ryhmähaastattelun jälkeen, miten ujut ja ujon seurassa olevat oppilaat kuvailevat ujoutta. Kuitenkin aineenopettajien ryhmähaastatteluaineiston tulokset viittasivat opettaja-oppilas- ja oppilas-oppilas-välisen vuorovaikutuksen merkittävyyteen ujon oppilaan kohtaamisessa. Niinpä ei ole tarkoituksenmukaista lähestyä ujoutta enää suurpiirteisesti kuvaillen, vaan tarkentaa tutkimusta oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Koska kotitalous on toiminnallisuutensa takia erittäin runsaasti yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja vaativa oppiaine, oppilaan ujous paljastuu siellä nopeasti. Mielekkääksi muodostui selvittää, millaista on olla ujo oppilas ryhmätyöskenneltäessä ja millaista on työskennellä ujon oppilaan kanssa. Lisäksi Scotin tutkimuksessa (2005, ss. 98–99) ujoutta pidettiin muuttavana roolina ja muodostuvan sosiaalisten tilanteiden muokkaamina. Miten ujous vaikuttaa oppilaaseen ja toisiin oppilaisiin vuorovaikutustilanteissa?

Oppilaiden vuorovaikutuskokemusten tutkimiseen valikoitui eläytymismenetelmä, koska se piirtää esille sosiaalisia ja käytännöllisiä realiteetteja ilman tutkijan muodostamia käsitteitä ja kysymyksiä (Eskola, 1998, ss. 12, 78; Eskola & Suoranta, 2008, s. 178). Menetelmässä käytettävä kehyskertomus auttaa oppilaita tuomaan omia ajatuksia esille tehokkaammin kuin haastattelu. Huolellisesti laadittuna se rajaa pois johdattelevat, opettajan työssäni muodostuneet ennakkokäsitykseni esimerkiksi vuorovaikutuksen laadusta.

Tämän luvun alkuosa käsittelee narratiivisuutta lähestymistapana sekä eläytymismenetelmää narratiivisuuden tulkkina ja tämän tutkimuksen metodina. Luvussa esitellään myös aineisto, sen teema-analyysi ja tulokset.

## 7.1 ELÄYTYMISMENETELMÄ

### 7.1.1 Narratiivisuuden käsite

Sana narratiivisuus, kertomuksellisuus, on laaja käsite, jota on käytetty vähintään neljällä tavalla. *Tietämisen tapana ja tiedon luonteena* se toimii silloin, kun ihmisen ajatellaan rakentavan tietoa ja identiteettiään konstruktiiivisesti kokemustensa ja senhetkisen tietonsa kehyksiin. Tiedon ja sille annettujen merkitysten nähdään olevan sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja ja hahmottuvan kertomuksissa (ks. lukua 7.1.5, Hännisen tarinallisen kiertokulun teoria). Voidaan puhua myös *narratiivisesta tutkimusaineistosta*, jolloin se viittaa aineiston kertomusmuotoisuuteen, tekstilajiin. Myös analyysitavaksi voidaan valita *narratiivinen lukutapa*. Narratiivisuutta voidaan lisäksi käyttää *työvälineenä aloilla, joilla ihmisen identiteettiä autetaan rakentamaan uudestaan kokonaisemmaksi elämänhallinnan tunteen saavuttamiseksi*. Narratiivisuus on siis lähestymistapa, jossa kertomukset toimivat sekä tiedon välittäjänä että rakentajana. Sanaa kertomus pidetään kirjallisuustieteessä yläkäsitteenä sanalle tarina. (Heikkinen, 2010, ss. 143, 145–153.) Tässä tutkimuksessa käytän sanoja kertomus ja tarina toistensa synonyymeinä.

## 7.1.2 Taustaoletuksia eläytymismenetelmän narratiivisessa epistemologiassa ja ihmisen olemuksen ontologiassa

Aineenopettajien narratiivisen ryhmähaastattelun sekä tämän tutkimusvaiheen, eläytymismenetelmän, metodologinen lähestymistapa on narratiivinen. Sen epistemologinen oletus täsmentyy Eskolan toteamuksessa (1998, s. 13), jossa hän sanoo eläytymiskertomuksien olevan ”luonnollinen tapa etsiä tietoa, sillä tieto esiintyy juuri kertomuksissa” ja olevan erityisesti luonteeltaan niin kutsuttua hiljaista tietoa. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan tässä sellaista henkilökohtaista tietoa, jota on vaikeaa jakaa; se perustuu kokemukseen. Kotitalousluokassa oppilaat varmasti kokevat ja oppivat asioita, joita ei välttämättä sanoiteta itselle tai toisille, jollei niillä ole aivan erityistä merkitystä asianomaiselle. Suorannan maininta (2008, s. 97) ”Eläytymismenetelmän ”taustalla” on humanististen tieteiden käsitys *ihmisestä kulttuuriolentona*” sisältää eläytymismenetelmän perusoivallukset ihmisen ontologian narratiivisesta olemuksesta. Suoranta määrittelee ihmisen olennoksi, joka on tiedostava, intentionaalinen, kieltä käyttävä ja historiaa tuottava. Tästä näkökulmasta katsottuna tutkimukseen osallistuvia pidetään kykenevinä havaitsemaan, erittelemään ja tulkitsemaan erilaisia sosiaalisia tilanteita. Heidän toimintaansa ja sen logiikkaa ei pidetä sattumanvaraisena, vaan sääntörakenteita sisältävänä. Nämä sääntörakenteet ovat kontekstisidonnaisia ja perustuvat ihmisten tavalle antaa merkityksiä elämässä tapahtuville asioille ja toimia niiden pohjalta. (Eskola, 1998, s. 67.)

## 7.1.3 Eläytymismenetelmä paljastamassa tietoa ja kokemusta kulttuurissa

Narratiivinen ote näkyy tässä tutkimusvaiheessa epistemologisina ja ontologisina oletuksina, mutta myös valittuna metodina, eläytymismenetelmänä. Tutkin eläytymiskertomuksia kirjoituttamalla ujojen ja ujon kanssa työskentelevien oppilaiden vuorovaikutuskokemuksia kouluarjessa, kotitalousluokassa.

Eläytymiskertomuksissa kirjoittajien on todettu kertovan usein omista kokemuksistaan, joskin ne ilmaisevat lisäksi siitä, mitä ihmiset ”tietävät” asiasta (Eskola & Suoranta, 2008, ss. 116–117). Oma kokemus ja tietäminen näkyvät toisinaan kertomuksissa aikamuodon vaihdoksena: imperfektistä preesensiin siirtymisenä. Kirjoittaja on kadottanut etäisyyden kertomaansa, hän elää tapahtunutta kirjoittaessaan. (Horsdal, 2012, s. 93.) Narratiivista kertomista voidaan kuvailla yksilön ”rakentamana” puheena merkittävistä tapahtumista, yhteenvetona menneestä tai tapahtuneesta, jolle annetaan merkitys, usein moraalinen sellainen (Riessman

Kohler, 1993, s. 3). Eläytymismenetelmässä kirjoittajilla on mahdollisuus kehittää käsityksiä ja kokemuksiaan tutkimuskohteesta ilman tutkijan sanelemia käsitteitä ja kysymyksiä. Siksi eläytymismenetelmä voi tuottaa parhaimmillaan uusia näkökulmia ilmiöön, tässä tutkimuksessa ujouteen. (Eskola, 1998, ss. 12, 78.)

Narratiiviset kertomukset, jollaiseksi eläytymiskertomus myös lasketaan, sopii hyvin Kohler Riessmanin (1993, s. 5) mukaan paljastamaan sosiaalisen elämän ja kulttuurin aihepiirejä. Kuvatuissa tilanteissa heijastuu kertojan sosiaalinen ja kulttuurillinen tausta, joka näkyy kertojan toiminnalle antamissa merkityksissä ja kertomusten stereotyyppioissa. Niinpä ihmisen toiminta ja sen logiikka ei ole niissä satunnaista, vaikka eläytymiskertomusaineiston luonteeseen kuuluu myös fiktiivisyys. Narratiivisessa kerronnassa *yksilötarinat kietoutuvat yhteisön kertomuksiin*, mikä on tärkeää ottaa huomioon aineiston tulkinnassa (Gubrium & Holstein, 2009, ss. 122, 173–174).

Eläytymiskertomukset saattavat tuottaa myös poikkeuksellisia ja omaperäisiä vastauksia, esimerkiksi vastakertomuksia. Vastatarinat ovat kertomuksia ihmisten elämästä, ja joita he kertovat vastustaakseen suorasti tai epäsuorasti vallitsevia kulttuurisia tarinoita eli valttarinoita (Andrews, 2004, s. 1). Ihmiset tekevät valintojaan ja saavat toimintamalleja elämäänsä kulttuurissa jo olevien stereotyyppisten tarinoiden pohjalta, kun puolestaan vastakertomuksissa kyseenalaistetaan ja murretaan näitä itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä. Eläytymismenetelmä soveltuu sekä sosiaalisten tilanteiden säännönmukaisuuksien että niistä poikkeavien kokemusten ja käsitysten kartoittamiseen. (Eskola, 1998, s. 67, 72; Eskola & Suoranta, 2008, ss. 114, 116–117.) Koska ujouden ilmiötä tutkittiin enemmän oppilaiden ehdoilla, voidaan kertomuksilla ajatella tavoiteltavan kotitalousopetuksen informaalia oppilaskulttuuria. Arvelen informaalisissa oppilaskulttuurisissa olevan sellaisia henkilökohtaisia tunteita ja kokemuksia, joita ei välttämättä niin helposti tuotaisi esille vieraan ihmisen seurassa ja haastattelutilanteessa. Tämän kaltainen tieto on arvokasta tutkimukseni myöhemmässä vaiheessa pohtiessani luokkakäytäntöjä ja pedagogisia toimintatapoja ja tekoja hyvän opiskeluilmapiiirin tukemiseksi.

#### **7.1.4 Kotitalousopetuksen konteksti eläytymiskertomuksissa**

”Kertomukset on kerätty kerran jossakin ja jostain syystä kerrottavaksi, millä on omat seurauksensa. Edellä mainitulla on selvää vaikutusta siihen, millaista tietoa välitetään eteenpäin ja millaisena kerrottu avautuu – pitääkö tarinan ajatella olevan lähtöisin ihmisen sisäisestä maailmasta vai ympärillä olevasta sosiaalisesta



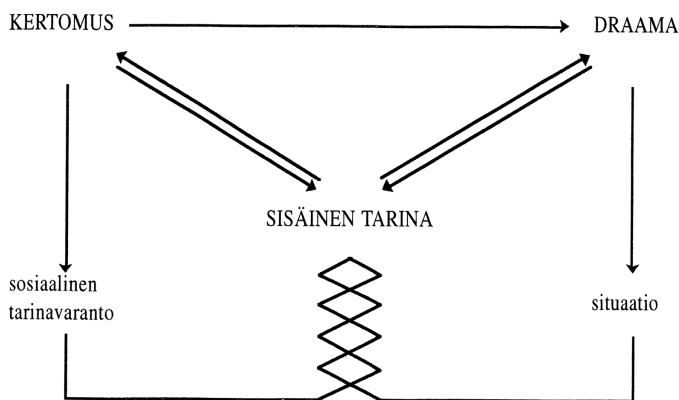
maailmasta” (vapaasti lainaten, Gubrium & Holstein, 2009, s. 22). Myös Kohler Riessman (2008, ss. 7–8; 1993, s. 3) muistuttaa postmodernin ihmiskäsityksen sisältävän ajatuksen yksilöstä, joka ei omista toisten muodostamaa luonnollista identiteettiä, vaan hän rakentaa sen itse kertomalla. Hän toteaa erilaisten *ryhmi-*  
*en, instituutioiden ja kansakuntien tarjoavan ”isoja tarinoita”, hallituvia me-*  
*nnettelytapoja*, joihin yksilö sovittaa oman tarinansa kertomalla itsestään tavalla, jolla haluaa tulla nähdyksi. Tällainen identiteetti on jatkuvasti muuttuva ja sidoksissa kontekstiin. Näiden ajatusten saattelemana tuon seuraavaksi esille kotitalouden kontekstia. Kuten myöhemmin luvussa 8.4 käy selville, kotitalouden konteksti heijastuu paikoitellen selvästi, jopa voimakkaasti oppilaiden kirjoittamisissa eläytymiskertomuksissa. Se näkyy juonenkulussa, ryhmätyöskentelytilanteen onnistuneisuuden arvioinneissa ja kirjoittajien tavassa kuvailla itseään oppilaana kotitalousopetuksessa.

Kotitalous on oppiaine, jossa sovelletaan useita oppisisältöön kuuluvia asioita ja harjoitellaan käytännössä oppituntien aikana. Monet käytännön töistä ovat prosessiluontoisia paritöitä ja myös lähes aina 3–4 hengen pienryhmässä tapahtuvia. Tätä opetuskäytäntöä perustellaan tasapuoliseen työnjakoon ohjaamisena ja opettamisena. Tämän toivotaan myöhemmin heijastuvan oppilaiden koulun ulkopuoliseen elämään. Kyseessä on kulttuurissamme oleva *”iso tarina” eli valtatarina* sukupuolten ja perheenjäsenten välisestä tasa-arvosta, missä oletetaan vastuun jakaantuvan tasapuolisesti kunkin perheenjäsenen iän ja kyvyt huomioivasti. Tasapuolisen töiden jakamisen tärkeys näkyy myös oppilaiden tarinoissa (ks. luvut 7.3 ja 7.4).

Ajankäytön seuraaminen on keskeistä kotitalousopetuksessa etenkin käytännön työskentelyssä. Oppitunnit eivät voi esimerkiksi päättyä keskeneräiseen ruokailuun tai siivoamattomaan työpisteeseen. Sekä tasapuolisen työnjaon että suunnitelmallisen ajankäytön arvostaminen kotitalousluokassa näkyy muun muassa laiskuuden ja mieluisimpien töiden valikoinnin paheksumisena. Reippautta, auttamista sekä vuorovaikutustaitoja arvostetaan. Kotitalousluokan kulttuurin valtatarinat heijastuvat sekä opettajan että oppilaiden puheessa eetoksena että heidän toiminnassaan ja luultavasti monen koulun opetussuunnitelmissa ja arvioinnin perusteissa. Kyseessä on seuraus valtakunnallisen 2004 kotitalouden opetussuunnitelman päättöarvioinnin kriteereihin kirjatusta virkkeestä: ”Oppilas tuntee kotitaloustyön suunnittelun, tasapuolisen työnjaon ja ajankäytön perusteita ja osaa soveltaa niitä oppimistilanteessa.” Kutsun tässä tutkimuksessa tasapuolista työnjakoa, ahkeraa yhteistyötä sekä toisia huomioonottavia vuorovaikutustaitoja yhteisnimityksellä *”hyvä yhteistyö”*. Hyvä yhteistyö on päättöarvioinnin kriteereistä alkunsa saanut kotitalousopetuksen eetos ja valtatarina.

### 7.1.5 Tarinallisen kiertokulun malli eläytymiskertomuksissa

Hännisen (1999) väitöskirjassa esitelty teoria tarinallisen kiertokulun mallista soveltuu myös eläytymiskertomusten kehykseksi. Tässä mallissa tarina-sanasta käytettiin käsitettä *sisäinen tarina* (ks. kuvio 10). Sisäinen tarina on ihmisen mielen sisäistä prosessia, sisäistä puhetta, jossa hän tulkitsee omaa elämäänsä, sen menneisyyttä, nykyhetkeä ja tulevaisuutta tarinallisten merkitysten kautta. Sisäinen tarina sisältää ajatuksia, sanoja, merkityksiä, elämyksiä ja tunteita. Sisäistä tarinaa ilmaistaan kertomusten ja toiminnan (draama) kautta, mutta kaikkea ei luonnollisesti kerrota tai kaikkia ajatuksia toiminnasta toteuteta. Sisäinen tarina on jatkuvassa muutoksessa. Tarinaa voidaan kertoa myös toisesta ihmisestä ja tälle tapahtuneista asioista. Tarinan keskeisin ominaisuus on silloin se, että se koskee *tapahtumia, jotka etenevät ajassa*. Tarina ikään kuin irrottaa tapahtumapätkän ja antaa sille merkityksiä siinä hetkessä, ajassa. Lyhyimmillään tarina voi olla yhden sanan mittainen.



Kuvio 10. Tarinallisen kiertokulun malli (Hänninen 1999).

Hänninen (1999) määrittelee kertomuksen puolestaan sisäisen tarinan esityksinä, *ulkoisena puheena* ja tarinana, jota ihminen kertoo toisille. Kertomuksella on alku, keskikohta ja loppu, ja se on juonellinen. Kertomus voi esiintyä myös eikielellisessä muodossa esimerkiksi näytelmänä, valokuvana tai liikkeenä. Kerronnassa voidaan luoda samasta tapahtuneesta asiasta yhä uusia tulkintoja. Kertomusta kertomalla voidaan reflektoida omia kokemuksia, saada sosiaalista vahvistusta, jakaa kokemuksia ja vaikuttaa toisiin sosiaalisesti, eli sen tarkoitus vaihtelee. Kertomuksen muotoon vaikuttavat kertomisen ehdot: kulttuurissa vallitsevat kerronnan tavat ja kieli, jota kuulijat ymmärtävät. Kerrottu tarina,

kertomus, siirtyy *sosiaaliseen tarinavarantoon* kuulijoiden käyttöön. Sosiaalinen tarinavaranto tarkoittaa kulttuuristen tarinoiden joukkoa, joita yksilö kuulee sosiaalisen vuorovaikutuksen, kirjojen ja tiedotusvälineiden kautta. Tarinavaranto on jatkuvasti uusiutuva, siihen omaksutaan tarinoita koko yksilön elämänhistorian ajan, myös omasta elämästä. Näin siitä muodostuu *henkilökohtainen tarinavaranto*, jota ihminen hyödyntää rakentaessaan kerta toisensa jälkeen sisäistä tarinaansa. (Hänninen 1999, ss. 19–23; 2010, s. 161–163; ks. myös Gubrium & Holstain, 2009, ss. 185–186.)

*Draama* on Hännisen tarinallisen kiertokulun teoriassa elävää elämää, projektiluonteista toimintaa, jossa ihminen pyrkii toteuttamaan sisäistä tarinaansa. Draamalla on alku, käänne ja loppu. Draamassa ihminen on vain yksi toisten joukossa, ja tapahtumia ohjaavat myös muut ihmiset tekoineen, sattumat ja vastoinkäymiset. Draamalla on seurauksia: ihmisen sisäinen tarina sekä *situaatio* muuttuvat.

Situaatio tarkoittaa ihmisen elämäntilanteen kokonaisuutta, sen tarjoamia mahdollisuuksia ja asettamia rajoja. Situaatio käsitteenä sisältää yksilöllisiä tilantehtekijöitä, esimerkiksi työ- ja asuinpaikkaa, terveydentilaa, sosiaalisia normeja ja yhteiskunnan lakeja. Situaatio ei muutu ajatuksen voimalla vain draamassa, mutta sille voidaan antaa erilaisia tulkintoja ihmisen sisäisessä tarinassa.

Tämän kaltaiseen tarinallisen kiertokulun prosessiin näen oppilaiden koulukokemusten liittyvän. Eläytymismenetelmän välityksellä sisäiselle tarinalle ja tapahtuneelle draamalle tai mahdolliselle draamalle (eläytymiskertomukset sisältävät myös fiktiota) kirjoitetaan kertomuksen muotoinen hahmo. Käyttämässäni eläytymismenetelmässä kehyskertomus, jossa yhdelle oppilaista annettiin tehtävä ohjata toisia, määritteli situaatiotekijöitä jossain määrin. Muita kertomuksiin vaikuttavia situaatiotekijöitä olivat kotitalousopetuksen konteksti sekä oppilaan oma että koulukulttuurissamme saatavilla oleva sosiaalinen tarinavaranto. Oli myös pidettävä mielessä etenkin analyysivaiheessa eläytymiskertomusten olleen tuotettuja (koulutehtävänä) formaalissa (koulu-)ympäristössä. Se varmasti vaikutti ja rajasi oppilaiden esille ottamia aiheita sekä situationaalisia että kertomukseen liittyviä.

## 7.2 Eläytymiskertomukset – tutkimuksen aineisto

Eläytymismenetelmä on narratiiviseen lähestymistapaan liittyvä tiedonhankintamenetelmä, jossa aineistoa kerätään lyhyinä tarinoina, esseinä. Tutkimukseen osallistuville annetaan kehyskertomus, jonka nostattamien mielikuvien mukaan

tarinaa jatketaan tai kuvaillaan, mitä aikaisemmin on tapahtunut. Keskeistä menetelmässä on variointi: samasta kehyskertomuksesta on kaksi versiota, jotka poikkeavat yleensä yhden, keskeisen seikan suhteen. Vastausten analysointi suoritetaan rinnakkain selvittäen, mikä vastauksissa muuttuu. (Eskola, 2010, ss. 72–73, 81.)

Tutkin eläytymiskertomusten avulla, miten ujo oppilas koki itsensä osana kotitalouden pienryhmää ja millaisena hän kuvaili ujoutta ja vuorovaikutustilanteita toisten oppilaiden kanssa. Lisäksi tutkin, millaisena puolestaan ei-ujon oppilas koki vuorovaikutuksen ujojen ryhmässä ja miten hän kuvaili ujoutta. Sovelsin *eläytymiskertomusmetodia hieman tavallisesta poiketen: kehyskertomuksen sai valita kahdesta vaihtoehdosta* eli mahdollistin oppilaille vapauden *eläytyä itse valitsemaansa rooliin* ujoena tai vaihtoehtoisesti ujojen kanssa työskentelevänä. Valinnan vapaus on olennaista tavoiteltaessa oppilasnäkökulmaa ujoisuuden ilmiöön. Se auttaa osallistujaa eläytymään kehyskertomuksen tilanteeseen ja suhtautumaan ylipäättänsä myönteisesti oppitunnilla suoritettavaan ”pakolliseen” tehtävään.

Käytin kehyskertomuksessa kahta variaatiokohtaa: ensimmäisessä kertomuksessa näkökulma on ujo oppilaan, joka siirretään hetkeksi uuteen pienryhmään opettamaan toisille, ei-ujon, erityistaitoa. Toisessa kertomuksessa näkökulma on puolestaan ei-ujon, joka siirretään yhdeksi opetuskerraksi ujojen oppilaiden pienryhmään opettamaan erityistaitoa. Variaatiokohtina ovat siis kirjoittajan näkökulma (ujona tai ei-ujona) sekä pienryhmän oppilaiden vallitsevana oleva luonteenlaatu. Varioituvan, vallitsevan luonteenlaadun arvelin tuovan esille sen, miten voimakas ujous vaikuttaa oppilaiden keskinäiseen toimintaan ja ajatteluun. Tarinaan on myös tarkoituksella valittu poikkeustilanne, joka kestää vain lyhyen ajan. Tämän seikan arvelin helpottavan kirjoittamista sekä pitämään tarinat napakan lyhyehköinä. Koska kehyskertomuksissa poikkeustilanne sisältää minäkertojan erityistaidon hyödyntämisen, ujoisuuden osoittelu ja leimautuminen kielteiseksi ominaisuudeksi jäivät pois. Käytin kehyskertomustekstissä kursivoitua, lihavoitua ja alleviivausta, jotta oppilaat kiinnittäisivät keskeisiin asioihin huomiota jatkaessaan tarinaa kirjoittamalla (Eskola, 1997, s. 18).

Kollegoitteini kanssa yhteistyöllä suunniteltu kehyskertomus ja siihen liittyvä kirjoittamistilanne ohjeistuksineen esitettiin Eskolan (1980, s. 80) ohjeiden mukaan omalla työpaikallani, eräässä vantaalaisessa yläkoulussa. Esitestauksen jälkeen haastattelin kolmea kirjoittamiseen osallistunutta oppilasta heidän huo-

mioistaan tarinan ja ohjeistuksen toteutuksesta. Niiden perusteella parantelin kehyskertomuksia, kirjoittamistilannetta sekä siihen liittyvää opastusta. Sain muutamia osuvia, täsmällisiä neuvoja sekä kehyskertomuksen että käytännön tilanteen toteutukseen. Esitestausmateriaali, 21 eläytymiskertomusta, liitettiin mukaan aineistoon niiden hyvän laadun vuoksi. Kahdessa eri pääkaupunkiseudun koulussa kerättyjä eläytymiskertomuksia kertyi yhteensä 52. Tarinoista hylkäsin viisi, koska ne eivät vastanneet kysymykseen, millaista on vuorovaikutus ujojen oppilaiden kanssa.

Eläytymiskertomusten kautta avautui väylä, pääsy oppilaiden koulukokemuksiin, joista kirjoittaminen saattoi olla oppilaille helpompaa kuin kertominen vieralle ihmiselle, haastattelijalle. Oppilaat saivat kertoa ujouden kokemisestaan ja kokemuksistaan siten kuin itse halusivat. He eivät olleet ”pakotettuina” vastamaan tutkijan asettelemiin, ehkä jopa kiusalliselta vaikuttaviin tai liian henkilökohtaisiksi koettaviin kysymyksiin.

## **7.2.1 Orientaatio ja ohjeistus kirjoittamistilanteessa**

Kirjoittamistilannetta edeltävällä opetuskerralla kävin esittäytymässä kahdelle kolmesta kirjoittamiseen osallistuvalla ryhmällä ja pidin heille lyhyen alustuksen ihmisen persoonallisuudesta ja koulunkäyntiin vaikuttavista temperamentin piirteistä. Yksi kolmesta tutkimukseen osallistuneesta ryhmästä informoitiin lyhyesti vain kirjoittamistilannekerralla. Alustuksen tarkoituksena oli orientoida ja motivoida oppilaat osallistumaan tutkimukseen ja tuoda esille ihmisten erilaisuutta ihmisyyteen liittyvänä rikkautena. Alustustilanteessa varoin antamasta vihjeitä ujouden ilmiöstä, sillä ihmisillä on taipumus kertoa aineistonkeruutilanteissa asioista, joita arvelevat tutkijan haluavan kuulla (Eskola, 1998, s. 72; Juntunen & Saarti, 2000, s. 236). En myöskään paljastanut tutkivani erityisesti ujoutta. Näin toteutin menetelmää parhaalla mahdollisella tavalla eli en etsinyt vastauksia itse muotoilemieni käsitteiden kautta, vaan annoin tutkimukseen osallistuville tilaa muodostaa ja ilmaista omia ajatuksiaan, käsityksiään ja kokemuksiaan (Eskola, 1998, s. 78).

Kirjoittamiskerralla oppilaille näytettiin noin kolmen minuutin diaesitys kotitalousluokan opetuskerrasta, jonka taustalla kuului kotitalousluokan äänimaailmaa. Diaesityksen tavoitteena oli herättää muistoja niissä oppilaissa, jotka eivät ole opiskelleet kotitaloutta 7. luokan jälkeen, sekä lisätä omakohtaisuuden kokemista aiheeseen. Ryhmistä yksi oli valinnaiskotitaloutta opiskeleva, eli he olivat kirjoittamiskerralla valmiina kotitalousluokan tiloissa eivätkä tarvinneet diaesitystä muistin virkistämiseksi. Kaikki ryhmät ohjeistettiin työhön lyhyesti,

mutta huolellisesti. Heille muistutettiin tutkimuksen tärkeydestä ja siitä, että huumorimielessä tai liian mielikuvituksellisesti kirjoitetut tarinat olivat käyttökelvottomia. Eettisyyttä noudattaen oppilaille kerrottiin osallistumisen olevan vapaaehtoista, kun joku sitä kysyi. Rohkaisin heitä tekemään itsenäisen päätöksen osallistumisesta ja muistutin elokuvaclipusta, jotka arvottiin kaikkien vastanneiden kesken. Eettisyyttä korostaen mainitsin vielä, ettei heidän kirjoituksensa päätyisi missään vaiheessa yhdellekään koulun henkilökuntaan kuuluvalle. Kerroin oppilaille heidän pysyvän anonyymeinä minulle, joskin saamani istumajärjestyksen perusteella voisin henkilöllisyyden selvittää mahdollisia tarkentavia kysymyksiä varten. Oppilaille korostettiin, etteivät he itse olleet tutkimuksen kohteina vaan tarinat, jotka he kirjoittivat. Kerroin, ettei kirjoittamisen oikeakielisyyttä ja tarinan kiehtovuutta arvioitaisi, vaan tutkittavana olivat heidän kokemuksensa kotitalouden ryhmätyöskentelystä erityylisten ihmisten kanssa. Myös tarinan pituus oli oppilaan itsensä päätettävissä. Tarinan sai kertoa myös ranskalaisin viivoin (Eskola, 1998, s. 11), mikä saattoi madaltaa oppilaiden kynnystä tarttua tehtävään ja tuottaa tekstiä. Oppitunnin päättymisen ajankohta sovittiin ryhmien kanssa rauhallisen työilmapiirin takaamiseksi.

Jokaiselle oppilaalle jaettiin kehystarinan kummatkin variaatiot ja heitä kehoitettiin valitsemaan toinen kehyskertomuksista. Käyttämättä jääneet variaatiopaperit kerättiin kirjoittamisen aikana pois. Kirjoittamiseen kului aikaa n. 20 min. Muutamat oppilaat halusivat kirjoittaa pidempään kuin muut.

### **7.2.2 Kehyskertomukset**

Käytin kehyskertomustekstissä kursivointia, lihavoitua ja alleviivausta, jotta oppilaat kiinnittäisivät keskeisiin asioihin huomiota itse kertomuksen kohdalla että jatkaessaan tarinaa kirjoittamalla (Eskola, 1997, s. 18). Kehyskertomuksissa oli käytetty tarkoituksellisesti voimakkaita adjektiiveja kirjoittajien iän takia, sillä myös kotitalouden oppitunneilla suositetaan usein värikästä kieltä oppilaiden työmotivaation nostattamiseksi.

#### **Ujon oppilaan näkökulma, kehyskertomus A**

*Tänään kotitaloudessa on erityiskerta: valmistelemme pääsiäiskahvipöytää, johon kuuluu lukuisten herkkujen lisäksi upeasti koristeltu täytekakku. Kerma pursotetaan kakkuun erilaisilla pursotinpäillä ja hedelmistä muotoillaan kukkia ja muita taidokkaita koristeita. Opettajalla on kiire, niinpä hän pyytää minua, jonka tietää osaavan hyvin eri pursotustekniikat ja hedelmien muotoilut, toiseen pienryhmään neuvomaan ja näyttämään kyseiset asiat. En tunne oikein noita*

*toisia oppilaita, tiedän vain heidän olevan kovia höpöttämään ja todella vauhdikkaita. Minä olen aika ujo etenkin vieraiden seurassa...*

*JATKA KERTOMUSTA kertomalla, mitä seuraavaksi tapahtui. Millaista oli joutua työskentelemään todella erityyppisten oppilaiden kanssa? Mitä ajattelit, mitä koit tuossa ryhmätilanteessa? Kuvaile työskentelyänne.*

### **Vilkkaan/tavallisen oppilaan näkökulma, kehyskertomus B**

*Tänään kotitaloudessa on erityiskerta: valmistelemme pääsiäiskahvipöytää, johon kuuluu lukuisten herkkujen lisäksi upeasti koristeltu täytekakku. Kerma pursotetaan kakuun erilaisilla pursotinpäillä ja hedelmistä muotoillaan kukkia ja muita taidokkaita koristeita. Opettajalla on kiire, niinpä hän pyytää minua, jonka tietää osaavan hyvin eri pursotustekniikat ja hedelmien muotoilut, toiseen pienryhmään neuvomaan ja näyttämään kyseiset asiat. En tunne oikein noita toisia oppilaita, tiedän vain heidän olevan todella hiljaisia ja hyvin ujoja. Minä olen vilkas tai oikeastaan aika tavallinen sekä vieraiden että tuttujen seurassa...*

*JATKA KERTOMUSTA kertomalla, mitä seuraavaksi tapahtui. Millaista oli joutua työskentelemään todella erityyppisten oppilaiden kanssa? Mitä ajattelit, mitä koit tuossa neuvontatilanteessa? Kuvaile työskentelyänne.*

Kertomisen aloittamisen liittyy aina yllyke, joka vaikuttaa, millainen tarina kerrotaan ja mitä vaihtoehtoja valitaan tarinoiden keskikohtiin ja loppuihin. Kirjoitettaessa tekstin tilannekohtaiset merkitykset valikoituvat juuri tällä tavalla. Tarinaan upotetut merkitykset vaihtuvat sen asetelman mukaan, jonka haastattelukysymys muodostaa (tällä kertaa sen muodostivat kehyskertomukset). (Gubrium & Holstein, 2009, s. 31.) Kehyskertomuksissa johdateltiin tarkoituksella oppilaita kuvailemaan työskentelytilannetta, joka vaati keskustelua, yhteistyötä ja omaa erityistä työpanosta: toisten neuvomista. Tämä tavoite näytti toteutuneen hyvin. Oppilaat loivat runsaasti omanlaisiaan teemoja, juonia ja toimintaa narratiivihinsa (Riessman Kohler, 1993, ss. 18–19), vaikka olin kehyskertomuksella sulkenut pois osan situaatiotekijöistä. Kehyskertomus rajasi alkuasetelmassaan kerrottuja tapahtumia ja toimijoiden positioita, mutta se myös toi vapautta oppilaille kirjoittajina. Kertomuksia tuotettaessa tutkija ei ollut läsnä tätä vapautta kahlitsemassa omien eleidensä, äänensävyänsä ja reagointiensa kanssa.

Puhtaaksikirjoitin eläytymiskertomukset ja merkitsin niihin tunnistetiedot: ke-  
räämispaikan, variaatiotarinatyyppin, kirjoittajan sukupuolen ja tunnistenumeron. Luin kaikki tarinat kahdesti tekemättä muistiinpanoja, minkä jälkeen päätin

keskittyä aluksi pelkästään ujojen näkökulmasta kerrottuihin eläytymiskertomuksiin. Käytin näiden kertomusten analyysiin kahta tutkimusotetta: narratiivien analyysiä (teema-analyysi) ja narratiivista analyysiä (Heikkinen, 2010, s. 148). Aloitin eläytymiskertomusaineistoni työstämisen teema-analyysillä.

## 7.3 Ujojen oppilaiden eläytymiskertomusten teema-analyysi ja tulokset

### 7.3.1 Ujojen oppilaiden eläytymiskertomukset

Ujojen tarinoita oli yhteensä 20, joista 12 oli tyttöjen kirjoittamia ja kahdeksan poikien. Tyttöjen ja poikien tarinoissa ei ollut vuorovaikutukseen liittyviä sisältöllisiä eroja, siksi analyysissä ei otettu huomioon sukupuolieroa. Muutamat tarinoista olivat hyvin vaatimattomia, lähinnä episodeja tai kerrontaa tapahtuneesta, joissa ei välttämättä ollut juonta, alkua, keskikohtaa tai loppua. Näitä voidaan silti pitää narratiivisina kertomuksina (Heikkinen, 2010, s. 148).

#### Onnistuneen ja epäonnistuneen kohtaamisen tarinat

Tarkastelin näitä 20 eläytymiskertomusta yrittäen löytää niille yhteistä, yhdistävää tekijää. Osoittautui, että jokaisessa kertomuksessa oli havaittavissa länsimaisille kertomuksille tyypillinen tapahtumien arviointi (Herman, 2009, ss. 10, 21–22; Hyvärinen, 2010, s. 95). Elämä oppimisprosessina on läntiseen kulttuuriin liittyvä tarina, joka sisältää näkemyksen kärsimyksen tai elämäkokemuksen jalostavasta vaikutuksesta. Tämä näkyi tarinoista käännekohtana tai tapahtumien arviointina. Oppilaat olivat arvioineet tarinoissa kerrotun työskentelytilanteen sujuneisuutta kielteisenä (6 tarinaa) ja myönteisenä (14 tarinaa). Kielteiset tarinat olivat kaikki tyttöjen kuvauksia. Lisäksi nämä arvioinnit liittyvät lähes poikkeuksetta ihmis- ja vuorovaikutussuhteisiin. (Horsdahl, 2012, ss. 91, 95–97.)

Kertomuksissa tapahtumien arviointi sai voimansa juuri vuorovaikutussuhteitten onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Nämä *kaksi variaatiotarinaryhmää saivat nimekseen onnistuneen kohtaamisen ja epäonnistuneen kohtaamisen tarinat*. Toisin sanoen oppilaiden kirjoittamisen sivutuotteena oli syntynyt *ylimääräisiä tarinavariaatioita*. Variaatioita voi muodostua tutkijan tarkoittamatta useampia kuin kehyskertomusten tuottamat. (Eskola, 2010, ss. 73, 76.) Tätä analyysin vaihetta kuvastaa Horsdahlin (2012, s. 96) ajatus teemoittamisesta vapaasti käännettynä: ”Tarkoituksena ei ole ainoastaan erottaa haastatteluissa esiintyneet



teemat toisistaan, vaan kiinnittää huomiota, miten ne vaikuttavat tarinan kulkuun ja juoneen.” Käsittelin ujojen eläytymiskertomuksia koko teema-analyysin ajan näihin kahteen ryhmään jaettuna: onnistuneen ja epäonnistuneen kohtaamisen (variaatio-)tarinoina.

### 7.3.2 Ujojen oppilaiden eläytymiskertomusten teemoittaminen

Eläytymiskertomusaineiston välityksellä vastataan tutkimuskysymykseen: millaista on vuorovaikutus kotitalousryhmässä ujon oppilaan kokemana tai ujon oppilaan kanssa. Ujon näkökulmasta kirjoitettua aineistoa lukiessani huomasin sen sisältävän useita samoja teemoja kuin opettajien narratiivisessa ryhmähaastattelussa oli ollut. Välttyäkseni päällekkäisiltä tuloksilta päätin olla suorittamatta aineistolle pelkkää aineistolähtöistä sisällön analyysiä, vaan soveltaa sen sijaan teemoittelua. Teemoittelu hahmottaa aineistoa aihepiireittäin ja laajoina kokonaisuuksina yksittäisten asioiden sijaan. Koska narratiiviset kertomukset ovat merkityksiä luovia rakenteita, kertomuksia pitäisi käsitellä kokonaisuuksina, jotta kertojan tapa rakentaa merkityksiä säilyisi (Kohler Riessman, 1993, s. 4). Edellä mainitun takia teemoittaminen oli myös luontevaa pikkutarkan aineistolähtöisen sisällönanalyysin tilalla, etenkin kun ei ollut mahdollisuutta pyytää kirjoittajilta tarvittaessa täsmennystä heidän kirjoittamaansa.

Päätin teemoittaa ujojen eläytymiskertomukset opettajien narratiivisen ryhmähaastattelun sisällön analyysissä syntyneiden pelkistettyjen käsitteiden avulla (ks. liitteet: taulukot 2 ja 3). Nämä käsitteet näyttivät soveltuvan myös eläytymiskertomusten teemoiksi, koska useimmat niistä kuvasivat suoraan tai välillisesti vuorovaikutuksen laatua tai laatuun vaikuttavia syitä. Lisäksi aineistojen keskinäisen vertailtavuuden vuoksi oli tarkoituksenmukaista käyttää samoja käsitteitä kuvaamaan samoja aiheita ja aihepiirejä, vaikka näkökulma oli tällä kertaa oppilaiden, ei opettajien (vrt. liitteet: taulukoita 2 ja 3 taulukkoon 8). Näille teemoille annoin kahden–kolmen kirjaimen lyhenteet, koodit (ks. taulukko 8). Analyysiyksiköksi osoittautuivat lauseet, yksi tai useampi, tosin tulkintaa tehtiin koko eläytymiskertomusta huomioiden.

Aluksi värjäsin tekstinkäsittelynohjelmalla kaikista eläytymiskertomuksista lauseet, jotka vastasivat kysymykseen: millaista on vuorovaikutus ujon oppilaan näkökulmasta kotitalousopetuksessa. Sen jälkeen teemoitin ”värjätyt” lauseet koodein ja huomasin tarvitsevani neljä uutta teemaa koodeineen kattamaan kertomusten kaikki aihepiirit. Yksi uusista teemoista liittyi oppilaan kokemiin, voimakkaisiin fysiologisiin oireisiin. Toinen teemoista kuvasi hyvää yhteistyötä ja kolmas ujon toimintatyylin vahvistamista toisten taholta. Lukiessani analyysin

alussa uudelleen eläytymiskertomuksia huomasi oppilaiden kuvaavan myös oman ennakkosuhtautumisensa muutosta toisia oppilaita kohtaan. Olin aluksi koodittanut nämä kohdat ”ryhmän tuki” -teemaksi näissä neljässä kertomuksessa, mutta kyse oli selvästi ujon oppilaan tutustumisen jälkeisestä ”*suhtautumisen muutoksesta toisia kohtaan*”. Siitä muodostui neljäs teema. Kaikki käytetyt teemat, sekä uudet että opettajien ryhmähaastattelussa muodostuneet, ovat koottuna taulukkoon 8. Uudet teemat on merkitty isoin kirjaimin. Alla on esimerkki teemoitettusta ja koodatusta eläytymiskertomuksesta.

4AKt

*Menen hitaasti toisten oppilaiden luo (HR) ja kysyn, tarvitsevatko he apua (HYT). He vastaavat, että apu voisi olla tarpeen. Yritän kertoa heille, minäkälaisia tarvikkeita tarvitaan ja miten voi tehdä erilaisia koristeita. Minua jännitti (H) hirveästi työskennellä muiden kanssa, mutta kun tilanne ei vaikuttanutkaan pahalta, rentouduin (RT) itsekin vähän. He olivat kiitollisia avusta ja kehuivat osaamistani (RT) ja tulin iloiseksi siitä. Työskentely sujui siis hyvin, vaikka minua jännittikin (H) paljon. Välillä jouduin toistamaan aiheita, koska puhuin niin hiljaisella äänellä (Ä) ja välillä sen takia, että he eivät ymmärtäneet. Ehkä voisin joskus muulloinkin auttaa heitä. (MKL)*

Erityisesti niitä lauseen kohtia, jotka olisi voitu teemoittaa useaan teemaan kuuluvaksi, tulkitsin koko tarinan juonta tarkastellen pyrkien siten tavoittamaan merkityksen ytimen. Minua kiinnosti myös nähdä, mitkä teemat olivat eläytymiskertomuksissa useimmin esiintyvät eli olennaisimmat vuorovaikutuksessa. Mainintakertojen lukumäärät olen koonnut taulukkoon 8. Koska en ole voinut tehdä tarkentavia kysymyksiä oppilaille eläytymiskertomusten tekstistä, niiden tulkinta ei voi olla vain yksiselitteisesti yksi ja ainoa, vaan oli mietittävä eri mahdollisuuksia sitomalla tarkastelu tiukasti kontekstiin. Tulkinta on moniselitteistä eikä itsestään selvää. Siksi raportoinnin on oltava kuvailevaa, ei ”varmaa” tietoa. (Kohler Riessman, 1993, s. 32.) Seuraavassa eläytymiskertomusten sisältöä selvittävässä tekstissä olen esitellyt eri teemojen vaihtoehtoisia tulkintoja sekä tuonut esiin katkelmia alkuperäisteksteistä. Teemat vastaavat tutkimuskysymykseen: millaista on vuorovaikutus ujon kokemana kotitalousopetuksessa.

### **Hyvin jännittävä, uusi tilanne**

Kehyskertomus rajasi eläytymiskertomusten kontekstia. Koska tarkoitukseni on tutkia ujoutta, hyödynsin tietoa, jonka mukaan voimakkaan inhibitiotaipumuksen omaava ihminen kokee uudet, yllättävät asiat tai ihmiset pelottaviksi ja ahdistaviksi. Hän pyrkii välttämään tällaisia tilanteita tyytyen tuttuun ja turvalliseksi

kokemaansa. (Raina & Haapaniemi, 2005, ss. 52, 109; Keltikangas-Järvinen, 2008, s. 88; 1994, s. 113.) Niinpä kehyskertomuksen tehtävänä oli luoda oppilaille *uusi tilanne* tutussa ympäristössä, *uusissa vuorovaikutussuhteissa*. Luokan sisäisen pienryhmän rakenne muuttuu, kun mukaan tulee vieras ja toisille tuntematon oppilas, jonka opettaja on kehottanut ohjaamaan ryhmän työskentelyä. Tilanne voisi olla jännittävä kenelle tahansa oppilaista, mutta useissa ujojen tarinoissa kuvattiin siirtymistä ja ryhmässä olemista suorastaan voimakkaita *fyysisiä oireita* aiheuttavana ja jopa pelottavana. Osalla ihmisistä on biologinen taipumus herkkään hermoston reagointiin ja sen poikkeukselliseen vahvuuteen. Kiihtynyt tunnetila pystytään toteamaan fysiologisin mittauksin sydämen sykkeen kiihtymisenä, verenpaineen nousuna, lisääntyneenä kortisolien erityksenä ja kohonneena lihasjännityksenä. Tämä biologinen ominaisuus on osalla ihmisiä voimakas, usein ilmenevä sekä muuttumaton koko eliniän ajan ja kertoo inhibitiotaipumuksesta. (Kagan & Snidman, 2004, ss. 10, 12–14, 218–219; Coplan, Arbeau & Armer, 2011, s. 316.) Kyse on uudesta teemasta, jossa oppilaat kuvailivat sisäistä tunnetilaansa ja jota aineenopettajat eivät olleet maininneet ryhmähaastattelutarinoissaan. Vaikka huomattavan voimakkaat jännittämisen oireet usein näkyvät jossain määrin ulospäin, saattaa olla, ettei kulttuurissamme pidetä sopivana tai tarpeellisena kuvailla niitä toisesta ihmisestä puhuttaessa. Eräs poika kuvasi eläytymiskertomuksessaan ryhmään siirtymistään näin:

”Menin sitten heidän luokseen ja esittäydyin heille, mutta *kyllä minua pelotti (H)*. *Tärisin ja hiki valui (H)*, kun esittäydyin. *Ääneni tärisi (H)* sanoessani nimeäni. Sain sen kuitenkin sanotuksi. *Pelkäsin (H)*, että he alkaisivat nauraa minulle (RK).” (20A SÄp)

Ehkäpä epämiellyttävää tunnetilaa oli kartettava tai ehkä sen takia saattoi olla aluksi vaikeaa keskittyä työskentelyyn, sillä toinen poika kertoo *hitaasta reagoinnista (HR)* seuraavaa:

”*Kun aloitimme työmme, en oikeastaan tiennyt, mitä tehdä (HR)*. Aloitimme työmme pienryhmässä ja samalla tutustuin muihin oppilaisiin. Muut alkoivat tehdä kakkua, kun samalla opetin muutamaa oppilasta (HYT), mitä eri pursotustekniikoita on. *En päässyt kovin nopeasti alkuun (HR)*, koska olen ujo (URO).” (5A Kp)

Viimeisin virke pitää sisällään ennakko-oletuksen, että työskentelyssä olisi pitänyt päästä nopeasti alkuun. Se liittyyne kotitalousoppituntien aikarajoitukseen; etenkin valinnaisainetunneilla työskentelytahdin pitää olla ripeää, jotta opetuskerä pääsee loppumaan ajallaan. Myös ryhmähaastettuuaineistossa aineenopetta-

jat puhuivat hitaasta reagoinnista, jolle olin antanut opettajien nimityksen ”passiivinen opettajariippuvuus”. Heidän kertomuksissaan ujo oppilas ei pääse toisinaan eteenpäin tehtävissään ilman opettajaa eikä pyydä itsenäisesti apua. Oppilaiden tarinoissa esiintyi lisäksi mainintoja *julkisen puhumisen karttamisesta* (KP), *puhumisesta hiljaisella äänellä* (Ä) ja *passiivisuudesta oman osaamisen esille tuomisessa* (POE), vaikka juuri osaamisen takia opettaja oli hänet toiseen ryhmään siirtänyt. Nämä kaikki edellä kerrotut maininnat liittyvät oppilaan toimintaan ja paljastuivat jännittävässä tilanteessa. Seuraavassa on esimerkki edellä kerrotusta:

”Ryhmässä, jolle selitän, *en myöskään ”kehuilisi” taidoillani ja pitäisin matalaa profiilia* (POE). Jos joku ryhmässä puhuisi minulle, kyselisi esim. mitä harrastan jne., vastaisin ja jatkaisin luultavasti keskustelua. Mutta *en itse olisi se, joka kyselisi ja aloittaisi keskustelua* (KP).” (12A SVt)

Yhdessä eläytymiskertomuksessa kerrottiin työskentelykokemuksen synnyttäneen oppilaan ajatusmaailmaan pysyvän tunnetilan, *selviytymispelon* (SP). Narratiivisessa ryhmähaastattelussa opettajat puhuivat samasta teemasta. Kokemuksesta syntynyt pelko voisi todennäköisesti johtaa tulevaisuudessa samankaltaisten vuorovaikutustilanteiden välttelyyn.

### **Uusi tilanne mahdollistaa toiseuden rakentumisen**

Kuten edellä kävi ilmi, *uudet (sosiaaliset) tilanteet* (UST) tuovat ujouden oppilaassa esille. Myös aineenopettajat olivat huomanneet tämän asian. Millä tavoin oppilaan erilaisuus voi muuntua yhteisössä toiseudeksi? Toiseudella tarkoitetaan tässä Riitaojan (2013, s. 2) ihmisten välisen erottelun määritelmää, jossa toinen arvioidaan vähäarvoisemmaksi itsen tai ”meihin” verrattuna. Riitaojan mukaan toiseus on kohtaamisessa tuotettua ja rakennettua. Ujojen eläytymiskertomuksissa toiseutta saattoi muodostua ujon oppilaan *itsetunnon puutteesta* (IP) ja *näkyvämmättömyyden tarpeesta* (TN). Tavallaan ujon oma haluttomuus tulla nähdyksi yhteisössä oli jo hänessä valmiina tunteena toiseuden kokemisen takia. Toiseutta näyttivät myös tuottavan ujon ominaisuudet toisten oppilaiden silmissä eli *yhteisön suhtautuminen ujouteen* (YSU), mutta myös ujo itse, *ujon ottaman toimintatyylin* (URO) vuoksi. Tätä toimintatyyliä toiset oppilaat saattavat ylläpitää *ujon toimintatyyliä vahvistamalla* (URV). Kolmesta viimeksi mainitusta teemasta oppilaat kertoivat näin:

”Hyvä vain, sillä kerrankin pääsen myös heidän seuraansa (JK). Niin normaalistihan *eivät minua hyväksy seuraansa, ”ujo!”* (YSU).” (3A Kp)

”Ensiksi otin itsestäni niskasta kiinni (YU) ja ryhdyin puhumaan noille oppilaille, mitä pitää tehdä. Työskentely oli loppujen lopuksi hauskaa ja uskalsin näyttää taitoni (RT), *vaikka olen ujo* (URO).” (9A SVt)

”Yritin vähän hiljaisella äänellä komentaa (Ä) heitä olemaan hiljaa. Onnistuin siinä, mutta *kun aloitin puhumisen, he vain pälättivät minun puheeni päälle* (URV).” (16A St)

Riitaajan (2013, s. 32) mielestä toiseutta rakennetaan kielen kautta, diskursiivisesti. Edellä mainituissa ja tulevissa esimerkeissä oppilaat kuvaavat toiseuden rakentuvan toiminnassa ja teoissa. Tietynkaltaiset teot ja toimintatyyli voivat juuri tietyissä tilanteissa rakentaa toiseutta, kun taas toisenlaisissa olosuhteissa niiden merkityssisältö jäisi neutraaliksi.

*Koulukulttuuriin liittyvään ryhmäkäyttäytymiseen* (RK) sisältyi mainintoja ryhmänauramisesta ja vitsailusta toisten kustannuksella, mielistelystä ja yrityksestä pitää keskustelua yllä. Tällainen voi synnyttää *joukkoon kuulumattomuutta* (JK), josta oli kohtalaisen paljon mainintoja sekä onnistuneen että epäonnistuneen kohtaamisen tarinoissa. Mitä tämä joukkoon kuulumattomuus oikein oli oppilaiden kertomana? Joukkoon kuulumattomuuden tunne syntyi ujojen kertomuksissa seuraavien tekojen ja eleiden myötävaikutuksesta: yksin jättäminen, ei kuunnella toista, ei puhuta toiselle, vaikeneminen (ujon) toisen tullessa paikalle, ei olla huomaavinaan toista, erilaisuuden korostaminen esimerkiksi vitsien kautta. Kyseiset vitsit eivät naurattaneet ujoa. Joukkoon kuulumattomuuden tunnetta herätti myös ujon huomio toisten oppilaiden keskinäisestä tuttuudesta. Tätä ei selitetty sen tarkemmin, mutta oppilaan tulkinnassa saattaa olla kysymys kulttuuriimme käytös- ja puhekonventioista ja niiden sisältämistä viesteistä.

”Menen epävarmana pienryhmän luokse. *He eivät ole minua huomaavina-kaan* (JK), haluan paeta tilanteesta pois (IP). Otan pursottimen käteeni ja alan pursottaa kakkua. *Toiset höpöttävät vieressäni keskenään* (JK)” (10A SVt)

Jouduttuaan uuteen sosiaaliseen tilanteeseen ujon näkökulman valinneet oppilaat kuvailivat toisia oppilaita käyttämällä sanoja ”tuntematon”, ”vieras”, ”erityyppinen”, ”uusi” ja ”erilainen”. Toiseuden rakentumisessa ei ollut kysymys pelkästään ujon oppilaan potentiaalisesta toiseudesta, vaan myös ujon oppilaan harjoittamasta toisten oppilaiden positioinnista. Positioinnista syntynyt haasteellinen jännite kuvastui esimerkiksi siten, että ujo oppilas kuvaili toimivansa ja työskentelevänsä kuten kotitalousopetuksessa oletetaan, toiset välttämättä eivät (ks. isokirjaimiset tekstit alla olevissa alkuperäisotteissa). Käytin tästä teemasta käsi-

tettä ”toisten olemisen erilaisuus” (TE). Tämän teeman esiintymistä saattoi edistää kehyskertomus, jossa toiset oppilaat kuvailtiin vilkkaiksi/tavallisiksi.

”Olen todella hiljainen (KP), kun minut laitettiin työskentelemään erityyppisten oppilaiden kanssa. *Muut riehuivat ja keskustelivat koko ajan toisensa kanssa (TE) JATKOIN ITSE VAIN TYÖSKENTELYÄ HILJAA. Ihmettelin, miten muista oppilaista lähtee niin paljon ääntä ja miten heissä on niin paljon energiaa.*” (17A SÄp)

Edellä käsitellyt oppilaiden kertomat toiseuden rakentumiseen liittyvä teemat voivat johtaa kotitalousopetuksessa (erilaisen) oppilaan eksklusioon. Eniten mainintoja oli ”joukkoon kuulumattomuus” -teemasta.

### **Uusi tilanne voi sallia erilaisuuden tai purkaa toiseutta**

Tämän otsakkeeseen kuuluvat teemat esiintyivät lähes yksinomaan onnistuneen kohtaamisen eläytymiskertomuksissa, mainintoja oli yhteensä 49 (ks. liitteet: taulukko 8). Tässä yhteydessä on myös hyvä mainita, että käytän tutkimuksessani sanoja erot tai erilaisuus eri merkityksessä kuin toiseus tai toisenlaisuus. Riitaoja (2013, s. 40) täsmensi väitöskirjassaan, etteivät kaikki erot ihmisten välillä ole toiseutta; siinä tapauksessa eroavaisuuksia ihmisten välillä ei pidetä hierarkkisina tai vastakkaisina. Toiseuden purkamisesta Riitaoja mainitsee näin: ”Toiseuden purkaminen ei siten tarkoita erojen kieltämistä eikä sitä, että ihmiset nähtäisiin samanlaisina. Purkamisessa on kyse siitä, että erojen kategorisuutta ja kategorioiden hierarkkisuuksia tuottavat ja ylläpitävät tiedonkäsitketykset tehdään näkyviksi.” Jos toiseus rakentuu Riitaojan mukaan kohtaamisessa, *voidaan sen olettaa myös purkautuvan kohtaamisessa*. Siihen viittaavat myös oppilaiden eläytymiskertomuksissa esille tulleet kokemukset. Tiedonkäsitketysten näkyväksi tekeminen eli asenteista avoimesti puhuminen on varmasti myös välttämätöntä.

Neljän onnistuneen kohtaamisen tarinan alkupuolella oli nähtävissä ujon ennakoasennoituminen uusia ”toisia” kohtaan eli vastakkainasettelu suhteessa itseen. Vaikka kehyskertomus oli ohjailnut ujon aseman ottanutta kiinnittämään erityistä huomiota toisten oppilaiden erilaisuuteen, se ei mitätöi tarinajatkosten sanomaa. Hyvä yhteistyö (HYT), kohtaaminen, voi tuottaa hyväksymistä oppilaiden kesken puolin että toisin ja johtaa *ystävien löytymiseen* (YL). Tarinoissa tutustuminen ja yhdessä työskenteleminen purkivat toiseuden jättäen jäljelle ihmisten välisen erilaisuuden. Tälle uudelle teemalle annoin nimen *suhtautumisen muutos toisia kohtaan*. (SM).

”Pelkäsin (H), että he alkaisivat nauraa minulle (RK), mutta he eivät tehneet mitään... *Tutustuin heihin tehdessämme töitä ja huomasin, että he olivat hyviä tyyppejä ja aloin myös rohkaistua itekin* (SM). He oppivat todella nopeasti pursottamisen ja leikkaamisen. Opettaja tuli kysymään, miten meillä oli mennyt. Vastasin, että hienosti. Vaihdoimme puhelinnumeroita pienryhmäläisten kanssa ja sitten lähdin takaisin omaan ryhmääni. *Meistä tuli ystäviä* (YL), vaikka alussa hieman pelottikin (H). Olemme käyneet ajulemassa mopoilla joka päivä (MKL).” (20A SÄp)

*Päätös ylittää ujoutensa* (YU) on teema, joka tuli esille myös aineenopettajien narratiivisessa ryhmähaastattelussa. Erään opettajan mielestä ujo oppilas pystyy etsimään ja löytämään ujouden ylittämiseen liittyviä tapoja, jos jokin tilanne on riittävästi vaivannut häntä. Opettajan mielestä ratkaisujen löytymisen edellytyksenä on saada aikuisen neuvoja ja rohkaisua. Toisaalta etenkin nuorella ratkaisumalli vaivaavaan tilanteeseen voi löytyä myös aiemmista kokemuksista ja ympäristöstä saaduista esimerkeistä. Ratkaisumallin löytyminen varmasti lisäisi ujon oppilaan luottamusta selviytyä samankaltaisista tilanteista tulevaisuudessa. Seuraava esimerkki valottaa edellä kuvattua:

”Ei se ollutkaan niin kamalaa joutua ohjeistamaan toista ryhmää (RT). Vaikka he eivät olleet tuttuja ihmisiä (UST), *menin silti rohkeasti ohjeistamaan* (YU).” (18A SÄt)

Kahden oppilaan eläytymiskertomuksissa kerrottiin opettajan järjestämästä poikkeuksellisesta, uudesta tuntitilanteesta, joka avasi ujoille tilaisuuden osoittaa kykynsä. Juuri samasta asiasta oli puhunut yksi aineenopettajista narratiivisessa ryhmähaastattelussa: joillekin oppilaille valinnanvapaus ja riittävä aika suoritukseen valmistautumisessa saattavat olla mahdollisuus tulla näkyväksi yhteisössään. Nämä toiseuden purkamiseen kuuluvaa teemat ovat *mahdollisuus vaikuttaa opiskelutilanteeseen* (MVO) ja *riittävästi aikaa suoritukseen* (RAS).

”Ihan hyvä juttu se on tutustua muihin ihmisiin ja puhua heidän kanssaan. *Osin antaa ohjeita ja auttaa muita tekemään* (MVO) ja minun ohjeeni ja apuni otettiin tosiaan hyvin vastaan (RT).” (19A SÄt)

”Otan pursottimen käteeni ja alan pursottaa kakkua. Toiset höpöttävät vieressäni keskenään (JK), *kunnes yksi sanoo* (RAS): ”*Hei, sä olet taitava.*” (10A SVt)

## Hyvä yhteistyö on keskeistä kotitalousluokassa

*Hyvä yhteistyö* (HYT) ja *ryhmän tuki* (RT) olivat mainituimpia teemoja ujojen eläytymiskertomuksissa. Näistä kerrottiin vain onnistuneen kohtaamisen kertomuksissa lukuun ottamatta yhtä epäonnistuneen kohtaamisen tarinasta löytynyttä ”hyvän yhteistyön” mainintaa. ”Hyvä yhteistyö” on tätä aineistoa varten luotu teema, ja se sisältää voimakkaan kontekstuaalisen vireen. Sujuvaan yhteistyöhön pyrkimistä korostetaan opetussuunnitelmissa, kotitalouden oppikirjoissa ja varmasti lisäksi oppitunneilla, ilman sitä ei pysytä aikatauluissa eikä ryhmän ilmapiiri hyvänä. Belt (2013, s. 70) liittää ”hyvän yhteistyön” yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita toteuttavaksi ryhmätyöskentelyn ominaisuudeksi: ”Kotitaloustunneilla työskennellään tyypillisesti 3–4 hengen pienryhmissä, jotka vastaavat oman työpisteensä töistä, työvälineistä ja siisteydestä. Satunnaisesti ryhmällä on myös koko kotitalousluokkaan liittyviä toimintoja. Ryhmätyö antaa oppilaille sekä vastuuta että vapautta toteuttaa ja suunnitella omaa toimintaansa. Ryhmätyössä toteutuu yhteistoiminnallisen oppimisen neljä periaatetta (vrt. Levin & Nolan 2007, ss. 152–153): samanaikainen vuorovaikutus, yhtäläinen osallistuminen, positiivinen keskinäinen riippuvuus ja yksilöllinen vastuu.”

Ujojen oppilaiden eläytymiskertomukset toistavat perusjuonessaan kotitalousluokkatyöskentelyn ”hyvän yhteistyön” eetosta monella tavalla. Ei ole yllätys, että 18 eläytymiskertomuksessa 20:stä kirjoittaja osallistui omalta osaltaan moitteettomasti yhteistyöhön. Yhdessä alkuperäistarinassa työnjaon tasapuolisuus ontui, ja toisessa tarinassa osallistuminen jäi täysin yritykseksi: tilanne päättyi kaaokseen toisten oppilaiden käytöksen vuoksi ja opettaja haettiin avuksi tilannetta selvittämään. Opettajaa ei tarvittu yhteistyön sujumiseen tämän aineiston perusteella; opettajia esiintyi vain kolmessa alkuperäiskertomuksessa. Tämä saattaa johtua hyvän yhteistyön piirteistä, joihin kuuluu oppilaiden kykeneminen itsenäiseen työskentelyyn.

Hyvä yhteistyö on eräänlainen hyve kotitalousluokkatyöskentelyssä, ja sillä lieinee ollut vaikutusta tarinankerrontaan: *onnistuneessa kohtaamisessa on tietysti mukana hyvää yhteistyötä*. Se näkyi kertomuksissa avun pyytämisenä, auttamisena, näyttämisenä ja neuvomisena sekä tasapuolisena työnjakona. Kyse on juuri Gubrium ja Holsteinin (2009, s. 174) mainitsemasta instituutioiden ylläpitämisestä isoista tarinoista eli valtatarinoista: ne muodostavat toimintaohjelman pienille tarinoille, narratiiveille. Kouluyhteisössä valtatarinana on kunnollisen koululaisen eetos: oppilaan pitää olla yhteistyökykyinen, vuorovaikutustaitoinen ja toisia huomioonottava. Pienenä tarinana se toteutuu oppiaineessa oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan ohjenuorana, johon voidaan vedota.



Myönteiset kokemukset vuorovaikutuksessa saivat ujon oppilaan kuvailemaan *kontaktinoton lisääntymistä* (MKL) muiden oppilaiden kanssa, mikä kertoo toiseuden purkamisesta puolin ja toisin. Myös tästä teemasta aineenopettajat olivat puhuneet. Oppilaassa syntyneen muutoksen voidaan olettaa toimivan tässä kontekstissa ja mahdollisesti yltävän koulumaailman ulkopuolelle seuraavien esimerkin perusteella:

”Kakun koristelu oli mukavaa, myös *vieraiden oppilaiden kanssa työskentely oli kiva kokemus. Olen ehkä vähemmän ujompi* (MKL).” (5A Kp)

Oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset paljastuivat selkeämmin ”ryhmän tuki”- kuin ”hyvä yhteistyö”-teemassa. Ryhmän tukeen vaikuttavat asiat ovat niitä, jotka kuuluvat toimivaan vuorovaikutukseen monenlaisissa koulukonteksteissa. Siksi arvelen niiden olevan myös opettajien tiedossa. Saattaa olla vain niin, että ryhmän tukeen kuuluvia aiheita käsitellään luokkahuoneissa useimmiten vain silloin, jos ongelmia on esiintynyt. Myönteistä vuorovaikutusta ryhmässä käsitellään myös erilaisissa hankkeissa, esimerkiksi kiusaamisen ehkäisyohjelmaa Kiva koulu toteutettaessa.

Koska ryhmän tuki -teema vaikutti olevan erittäin keskeinen onnistuneen kohtaamisen eläytymiskertomuksissa, halusin tutkia tarkasti, mitä ujon oppilaan tarinan valinneet siitä kertoivat. Niinpä tarkastelin yksityiskohtaisesti alkuperäiskuvailuja ryhmän tuesta ryhmittelemällä ja lisäteemoittamalla ne. Olen koonnut ryhmän tuki –teemat kuvioon 11. Teemat, yhteensä kolme kappaletta, muodostin tiivistämällä muutamaksi sanaksi oppilaitten alkuperäiskuvailut heidän saamastaan tuesta.

## **Ryhmän tuki – merkittävää ujolle**

### **a) Myönteinen asenne**

Yksi teemaryhmistä sai nimekseen ”myönteinen asenne”. Pienryhmän jäsenten myönteinen asenne tarkoitti esimerkiksi *toisen erilaisuuden luontevaa huomioon ottamista* tai *välitöntä suhtautumista* uuteen tulokkaaseen. Alla olevassa ensimmäisessä alkuperäistekstinäytteessä oppilas kertoi häntä itseään jännittäneessä tilanteessa toisen oppilaan purskahtaneen nauramaan. Jotakin tilanteessa oli sellaista, joka sai ujon oppilaan tulkitsemaan naurun hyväntahtoiseksi tai ehkäpä toisen jännittyneisyydeksi eli ajattelemaan toista kohtalotoveriksi. Jälkimmäisessä esimerkissä ei ujon eikä toisten oppilaiden erilaisuus tai vieraus suhteessa ujoon ollut este positiiviselle suhtautumiselle.

”Ääneni tärisi (H) vähän ja minua pelotti (H), että nolaan itseni (TN). Pari tyyppiä kuitenkin rupesi nauramaan niin, että minuakin hymyilytti ja rentouduin (RT) huomattavasti.” (8A St)

”Ympäriälläni muut höpöttivät ja olivat vauhdikkaita. Uskalsin kyllä auttaa muita ja he ottivat ohjeet hyvin vastaan (RT).” (19A SÄt)

## **b) Myönteiset teot**

Toinen teema nimettiin ”myönteiset teot” -nimikkeellä. Liitin *auttamisen* myönteisiin tekoihin ja ryhmän tuki -teemaan, vaikka se kuuluu jo ”hyvän yhteistyön” teemaan. Auttaminen voi olla täysin omaehtoista, teko, johon ryhdytään toisen pyytämättä. Seuraavassa esimerkissä toiset oppilaat kuvailtiin *kohteliaiksi* ja *ystävällisiksi* ja he todennäköisesti tarjosivat apuaan ujon oppilaan pyytämättä.

”He olivat tosi kohteliaita ja ystävällisiä (RT), he auttoivat minua (HYT).”  
(2A Kp)

Mielenkiintoisin kuvailu oli erään tytön, ja se liittyi myönteisiin tekoihin. Siinä kerrotaan, kuinka hänet *otettiin osalliseksi ryhmän sisäpiiritoimintaan*, joka on ehdottomasti kotitalousluokkiin kuuluvien sääntöjen vastaista.

”Nyt jokainen meistä osaa tuon pursotustekniikan (HYT). Myös *olimme pursotussotaa ja päälleni pursoteltiin eniten makeaa pursotinainetta ja minut heitettiin kylmiöön* (RT).” (SVt)

## **c) Toista huomioiva puheviestintä**

*Kiittäminen* oli useassa tarinassa mainittu aihe, ja katson sen kuuluvan ”*toista huomioivaan puheviestintään*”. Mahdollisuus osoittaa oma osaamisensa ja sen seurauksena toisten oppilaiden kiitollisuus sekä *myönteisen palautteen* antaminen auttoi ujoa sulautumaan joukkoon.

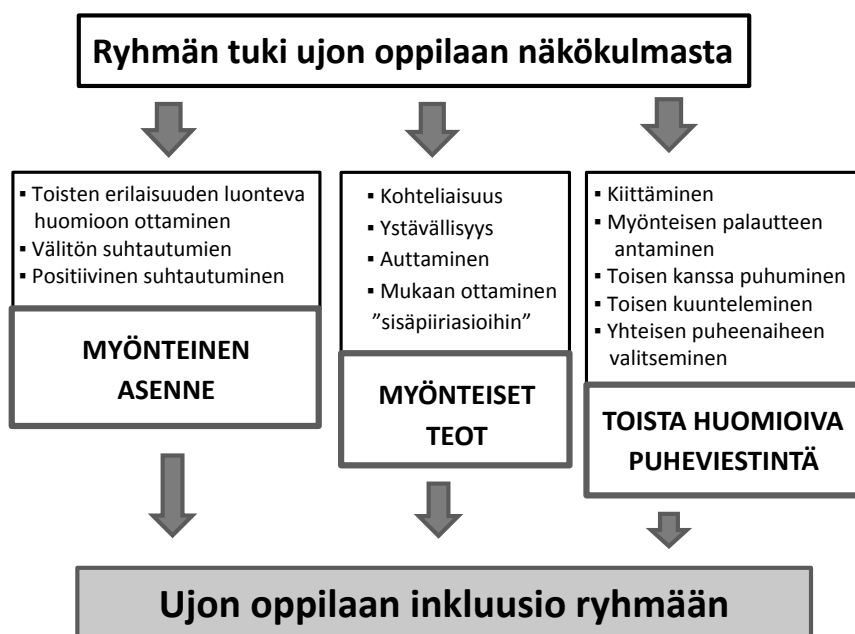
”He olivat kiitollisia avusta (RT) ja kehuivat osaamistani (RT) ja tulin iloiseksi siitä. Työskentely sujui siis hyvin, vaikka minua jännittikin (H) paljon.” (4A K t)

Toiselle ihmiselle *puhuminen*, vakavasti ottaminen, *kuunteleminen* ja *yhteisten puheenaiheiden* valinta kuuluvat hyviin sosiaalisiin taitoihin. Ne ovat mitä parhaita ryhmän tukea uudessa tilanteessa juuri ryhmään tulleelle ujoille oppilaalle. Siitä kertovat seuraavat tekstinäytteet:

”Uskalsin kyllä auttaa muita ja *he ottivat ohjeet hyvin vastaan* (RT). Kun itsekin tein töitä, sain apulaisia (HYT), jotka *hyvin mielin juttelivat minulle* (RT). Se oli mukavaa kun ei yksin tarvinnut olla ja työskennellä.” (19A SÄt)

”*Huomasin ihmisten myös tuntevan samoja ihmisiä kuin minä* (RT). Kaverin kaverille *oli* tietenkin myös helpompi mennä puhumaan.” (8A SVt)

Ujojen oppilaiden tarinan kirjoittaneiden mielestä *ryhmän tuki tarkoitti myönteistä asennetta sekä taitavaa viestintää* sanoin ja teoin. Nämä johtivat inklusiioon kotitalouden pienryhmässä. Myös aikaisemmin kuvatut teemat, joista eniten mainintoja oli kerännyt ”hyvä yhteistyö” -teema ”ryhmän tuen” lisäksi, ohjasivat inklusiioon (ks. liitteet: taulukko 8, alin sarake).



Kuvio 11. Ujon oppilaan inklusiokokemus syntyy ryhmän tuesta.

### 7.3.3 Yläteemojen muodostaminen teemoista

Jatkoin analyysiä ryhmittelemällä teemat samannimisiksi yläluokiksi, joita olin käyttänyt aineenopettajien ryhmähaastattelussa. Kutsun näitä yläluokkia tässä analyysissä *yläteemoiksi*. Ryhmittelyn ja nimeämisen jälkeen oli helposti huomattavissa, etteivät samannimiset yläteemat toimineet tässä analyysissä. Vaikka

opettajien kertomuksissa oli yhtäläisyyksiä oppilaiden tarinoiden kanssa, niiden merkitykset opettajille olivat toisentyypisiä kuin oppilaille. Toisin sanoen *opettajat puhuivat samoista teemoista kuin oppilaat, mutta eri syistä*. Siksi jouduin nimeämään nämä teemaryhmät uusin yläteemäkäsittein (ks. liitteet: taulukko 8). Tämä nimeäminen tapahtui tarkastelemalla uudestaan teemaryhmiä kokonaisuuksina, jotka sisälsivät tietyn kaltaisia teemoja ja niiden alkuperäisilmaisuja. Yläteemoja syntyi kolme.

Ensimmäinen yläteemoista *”ujon sosiaalisen toiminnan erilaisuus”* muistuttaa opettajien ryhmähaastattelussa syntyneitä *”ujon sosiaalisen toiminnan toisenlaisuutta”*. Erona on se, että ujut oppilaat kuvailevat omia ominaisuuksiaan neutraalisti, eivät poikkeavuutena toisiin oppilaisiin verrattuna, kuten opettajat tekivät. Tämän yläteeman sisällöt esiintyivät melko tasaisesti sekä onnistuneen että epäonnistuneen kohtaamisen tarinoissa. (ks. liitteet taulukko 8). Kaksi muuta teemaa ovat nimeltään *”toiseuden rakentuminen”* ja *”toiseuden purkautuminen”*. Toiseuden rakentumiseen viittaavia teemoja oli myös suunnilleen yhtä paljon epäonnistuneen kohtaamisen ja onnistuneen kohtaamisen kertomuksissa. Sen sijaan *toiseuden purkamista kuvailevia teemoja esiintyi suhteessa runsaasti (49 mainintaa) onnistuneen kohtaamisen tarinoissa* verrattuna epäonnistuneeseen (6 mainintaa). Seuraavassa eläytymiskertomusten sisältöä selvittävässä tekstissä olen esitellyt eri yläteemojen vaihtoehtoisia tulkintoja ja katkelmia alkuperäisteksteistä. Kuten teemat, myös yläteemat vastaavat tutkimuskysymykseen: millaista on vuorovaikutus ujon kokemana kotitalousopetuksessa.

### **7.3.4 Millaista on vuorovaikutus ujon kokemana kotitalousopetuksessa?**

#### **Ujon sosiaalisen toiminnan erilaisuus**

Ujon oppilaan näkökulmasta kirjoitettuja eläytymiskertomuksia oli 20 yhteensä 47 tarinasta. Tarinat kertoivat ujon oppilaan ja ujolle tuntemattomien oppilaiden kohtaamisesta uudessa tilanteessa kotitalouden pienryhmässä. Kertomusten lopusta löytyi länsimaisille tarinoille tyypillinen tarinan tapahtumien arviointi, joita hahmottui kahta erilaista. Nämä arvioinnit liittyivät vuorovaikutukseen, ja ne kuvailivat joko onnistunutta (14 tarinaa) tai epäonnistunutta kohtaamista (6 tarinaa). Kummassakin *kertomustyypissä* käsiteltiin (ylä-)teemaa nimeltä *”ujon sosiaalisen toiminnan erilaisuus”*. Teema kuvailee ujon kokemuksia: tunnetilaa, ulkoista olemusta, passiivista suhtautumista ja selviytymispelon syntymistä (ks. liitteet: taulukko 8). Eniten tarinoissa kuvailtiin voimakkaita fysiologisia oireita, joita uusi tilanne ja uudet vuorovaikutussuhteet kohtaamisen alussa laukaisivat.

Opetustyössä olisi tärkeää tiedostaa *uusien sosiaalisten tilanteiden* saattavan aiheuttaa ujoille oppilaalle todella epämiellyttäviä fyysisiä oireita ja jopa pelkoa. Coplan, Arbeau ja Armer (2011, s. 316) mainitsevat tutkimustulostensa perusteella, että noin 15 % lapsista on erittäin ujoja ja he pelkäävät ja ahdistuvat sosiaalisessa kontekstissa, mikä vähentää hakeutumista vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Iän karttuessa tämä ominaisuus muuttuu itsetuntoasiaksi ja nolouden tunteeksi, jos ujo huomaa olevansa huomion keskipisteenä tai kokee olevansa toisten arvioitavana.

Mitä ujut itse kertovat pelkäävänsä sosiaalisten tilanteiden yhteydessä? Scottin (2004, ss. 93, 96, 99) haastattelemat itsensä ujoiksi määrittelemät nuoret aikuiset kertoivat pelkäävänsä esilläoloa, toisten kriittistä suhtautumista ja vähäpätöisyyden kokemista toisten rinnalla. Haastateltavat sanoivat myös pelkäävänsä, etteivät kykene ilmaisemaan asiaansa sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla ja vakuuttavasti. He ajattelivat antavansa toisille väärän käsityksen itsestään esimerkiksi toisia ylenkatsovana. Tähän tutkimukseen osallistuneet ujut otaksuivat sosiaalisten tilanteiden johtavan ujon itsensä häpäisyyden, koska heidän epämuikkuuden tunteensa ja fyysinen vetäytyvyytensä tulkittaisiin virheellisesti töykeydeksi. Useimmissa eläytymiskertomuksissa ei paljastettu pelkäämisen syitä, mutta seuraavissa alkuperäisotteissa puhuttiin tarkalleen samoista asioista kuin yllä:

”Jännitin, koska en tuntenut toisia oppilaita. Entäs` jos he eivät puhu minulle?Mitäs` jos sanoin jotain tyhmää? Mitä, jos rupean itkemään?”  
(15A SÄt)

Opettajan haasteena on ennakoita ja tunnistaa jännittävät tilanteet ja ymmärtää tukea ujoa pedagogisin toimenpitein. Oppilaiden kertomuksissa kuvailtiin, kuinka onnistunut sosiaalinen tilanne voi johtaa oppilaiden kertomana ujon rohkautumiseen ja kontaktinoton lisääntymiseen selviytymispelon sijasta. Jos kontaktinotto lisääntyy, sillä on todennäköisesti vaikutusta jo aikaisemmin rakentuneen toiseuden purkautumiseen. Selviytymispelko puolestaan voi välillisesti vaikuttaa toiseuden rakentumiseen: ujo voi herkemmin rakentaa itse itselleen toiseutta sen kautta.

Aineenopettajat kertoivat myös ujojen kontaktinoton lisääntymisestä (ks. s. 43); he tosin näkivät tämän myönteisen kehityksen olevan pitkällä aikavälillä muodostuvaa. Horsdahl (2012, s. 91) toisaalta korostaa kertomuksissa ja kerronnassa esille tulleiden *hetkellisen kohtaamisen merkityksellisyyttä*. Yksittäinen tapahtuma saattaa olla merkityksellinen ja käännekohtana tarinassa, mutta yhtä lailla myös kertojan elämässä.

## Toiseuden rakentuminen

*Uudet sosiaaliset tilanteet* piirtävät selkeästi esille ujon sosiaalisen toiminnan erilaisuuden. Toisen ihmisen erilaisuus voi muuttua joissain olosuhteissa hierarkkiseksi toiseudeksi (ks. kuvio 12). Riitaoja muistuttaa (2013, ss. 40–41), ettei toisenlaisuus välttämättä tarkoita alisteista positiota ihmisten kesken, vaan voidaan nähdä myös toisen ihmisen ainutlaatuisuutena ja erityisyytenä. Silloin vuorovaikutussuhteisiin liittyy toisen kunnioittaminen. Tätä mahdollisuutta kuvaa katkoviivareunainen nuoli kuviossa 12. Ujon näkökulman tarinoissa ujo oppilas itse saattoi rakentaa toiseuttaan toteuttamalla *ujon toimintatyyliä* tai kokemalla itsensä kielteisellä tavalla erilaiseksi. Eläytymiskertomuksissa tämä näkyi *itsetunnon puutteen* kuvailuna tai *näkymättömyyden tarpeen* ilmaisuna (ks. liitteet: taulukko 8, keskimäinen sarake). Scott (2004, s. 96) arvelee edellä kuvattun johtuvan aikaisemmista kokemuksista: ujut ovat kerta toisensa jälkeen positioitu syrjään sosiaalisissa tilanteissa. Ujut ovat tottuneet toisten puolesta määrittelemään itse itsensä ja ujoutensa ei-hyväksyttäväksi monissa sosiaalisissa tilanteissa.

Scottin (2004, s. 101) haastattelemat, itse itsensä ujoksi nimeämät tutkimukseen osallistuneet määrittelivät itsensä sensitiivisimmiksi, toiset huomioon ottavimmiksi, paremmiksi kuuntelijoiksi ja lojaalisimmiksi ystäviksi kuin ujoutta kokeemattomat ekstrovertit. Tämä voi johtaa käänteiseen toiseuden rakentamiseen: tutkimusaineistossani ujut saattoivat positioida *toiset oppilaat ”toisiksi”*, monella tavalla ikäviksi ihmisiksi ujoon itseensä verrattuna. Saattaa olla, että ujut ihmiset joutuvat pohtimaan keskimääräistä enemmän sosiaalisten taitojen merkitystä kuin ihmiset, joille vuorovaikutustilanteet eivät aiheuta voimakasta jännittämistä.

*Joukkoon kuulumattomuuden* teema vaikutti olevan erittäin keskeinen toiseuden rakentamisessa. Se sisälsi ujon näkökulman kertomuksissa *tekoja ja eleitä, joita ei kohdistettu muihin ryhmän jäseniin* ja jotka sulkivat ujon enemmän tai vähemmän pois ryhmän toiminnasta. Joukkoon kuulumattomuuden osoittamisella rakennetaan toiseutta. Koulumaailmassa monilla oppilailla, etenkin murrosikäisillä, on tarve sulautua tiettyyn joukkoon esimerkiksi ulkonäön, mielipiteiden, käyttäytymistyylin, musiikkimaun ja kiinnostuksen kohteiden kautta. Riitaoja (2012, s. 32) kuvaa asiaa näin: ”Eron tekeminen (ihmisten välillä) vaatii sekä pelkistämistä että korostamista, jotta on mahdollista muodostaa sisäisesti riittävän yhtenäiseksi ja toisiinsa nähden riittävän erilaisiksi nähtyjä kategorioita.” Yhdessä eläytymiskertomuksista oppilas mainitsi ujouden voivan olla jo syy kokea toinen ihminen ryhmän kuulumattomaksi. Joskus tämä samankaltaisuuden toteuttaminen yhteisössä voi johtaa toisen tai toisten alisteiseen asemaan (Riita-

oja, 2013, s. 41). Tällainen tilanne voi kärjistyä erityisesti silloin, kun oppilaat joutuvat uuteen tilanteeseen, tekemisiin itselle tuntemattomien oppilaiden kanssa. Silloin oppilaat voivat turvautua *koulukulttuuriin liittyvään ryhmäkäyttäytymiseen*, myönteiseen tai kielteiseen. Kielteisessä ryhmäkäyttäytymisessä, joka tarinoissa esiintyi esimerkiksi toiselle nauramisena tai palvelusten vaatimisena, positioi selvästi toisen vähäarvoisemmaksi suhteessa ”meihin”.

Horsdahl (2012, s. 115) kertoi *yksilön ainutlaatuisen arvostuksen* tulleen esille erityisen tärkeänä asiana lukuisissa analysoimissaan henkilökohtaisissa narratiiveissa. Horsdahlin mielestä ihmisen hyvinvoinnissa on ratkaisevan tärkeää, ettei hän joudu torjutuksi, ulostyönnetyksi kokemuksista tai narratiiveista, joita pitää osana identiteettiään. Toiseus saattaa johtaa oppilaan kokemaan eksklusiota kouluympäristössä pitkällä aikavälillä tai toistuessaan. Myös aineenopettajat puhuivat tästä narratiivisessa ryhmähaastattelussa. Mahdollista on, että juuri tästä ilmiöstä oli kyse Coplanin, Arbeaun ja Armerin kvantitatiivisessa, ujouteen ja vetäytyvyyteen kohdistuneessa tutkimuksessa. Siinä ujoilla oppilailla todettiin keskimääräistä matalampaa koulumenestystä ja vähäisempää kouluviihtyvyyttä kuin muilla oppilailla (2011, s. 326).

### **Toiseuden purkautuminen**

Ihmisten välinen erilaisuus vuorovaikutustilanteissa ei välttämättä synnytä toiseutta, jolloin sen purkautumiseenkaan ei ole tarvetta. Tätä kuvaa katkoviivainen nuoli kuviossa 12. Riitaoja (2012, s. 2) toteaa: ”Erottelijun, hierarkioiden ja toiseuden purkamisen tulee mahdolliseksi, kun epäsymmetrisiä suhteita tuottavat ja yllä pitävät kontekstuaaliset ehdot tehdään näkyviksi.” Oppilaat kuvailivat kertomuksissaan kotitalousryhmän hyvinvointiin vaikuttavia käytännönläheisiä ja arvokkaita kohtaamiseen vaikuttavia aiheita. Mielenkiintoinen huomio liittyi onnistuneen kohtaamisen eläytymiskertomuksiin, joissa toiseuden elementit olivat yhtä lailla esillä kuin epäonnistuneissa. Oppilaat kertoivat *joukkoon kuulumattomuudesta, mutta jokaisessa maininnan sisältävässä tarinassa se menetti voimansa, hävisi, toiseuden purkautumiseen liittyvissä tapahtumissa*. Seuraavaksi tuon esille oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä toiseuden rakenteiden purkamiseen vaikuttaneista tekijöistä.

Eläytymiskertomusten kehystarina rakensi jonkin verran tavallisuudesta poikkeavan tilanteen tarinoiden pohjaksi. Siinä opettaja valtuutti (ujon) oppilaan ohjaajan roolin, mikä puolestaan saattoi tuottaa muutamiin tarinoihin teemat ”mahdollisuuden vaikuttaa opetustilanteeseen” ja ”riittävästi aikaa suorituksen” (ks. liitteet, taulukko 8, alimmainen sarake). Teemat tulivat esille myös aineenopettajien narratiivisessa ryhmähaastattelussa. Vaikka kirjoittamista suun-

nanneet kehyskertomukset ehkä tuottivat edellä mainitut teemat eläytymiskertomuksissa, ujon oppilaan roolin ottaneet oppilaat ikään kuin ”tarttuivat” tilaisuuteen ja kertoivat näistä omaa tilannettaan edistävinä asioina.

Ujon oppilaan *päätös ylittää ujoutensa* -teema sisälsi kommentteja ”mutta kokoon itseni niin kuin aina tiukan paikan tullen”, ”ensiksi otin itsestäni niskasta kiinni”, ”he eivät olleet tuttuja ihmisiä, menin silti rohkeasti ohjeistamaan”. Kommentit kertovat ujon oppilaan toimijuudesta vuorovaikutustilanteen edistämiseksi. Ryhmätyöskentelyssä mahdollisimman tasavertainen toimiminen edistää *hyvää yhteistyötä*: auttamista, avun pyytämistä, työnjakoa ja keskinäistä neuvomista. Onnistuneen kohtaamisen tarinoissa hyvä yhteistyö vaikutti ujon oppilaan *suhtautumisen muutokseen toisia kohtaan* ja jopa *ystävien löytymiseen*. Kohler Riessman toteaa (1993, s. 21), ettei merkitys ei ole vain kielen tuomassa informaatiossa, vaan myös siinä, miten se on sanottu vaihtuvissa puhujan ja kuuntelijan keskustelurooleissa. Äänen käyttö, eleet ja ilmeet ovat merkittäviä vuorovaikutustilanteissa, myös toiseuden purkamisessa.

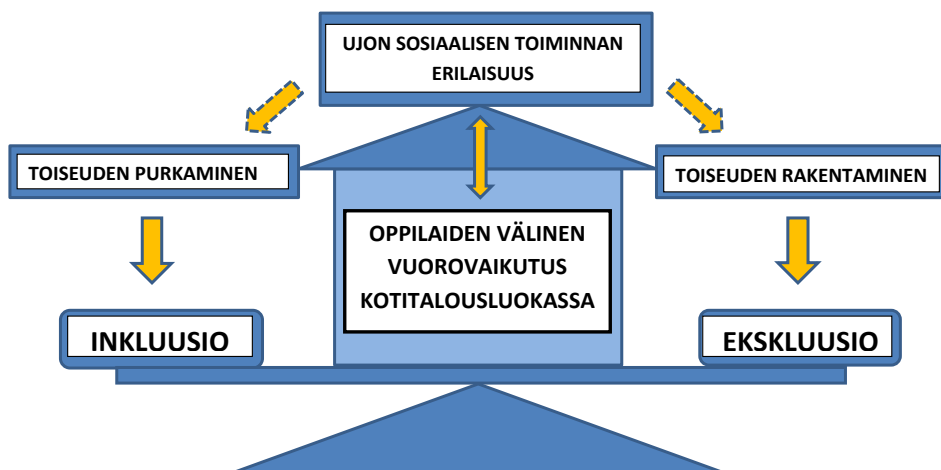
Oppilaiden kuvailemien kokemusten perusteella *ryhmän tuki saattaisi olla vastaläike joukkoon kuulumattomuudelle*, joka oli yksi toiseuden rakentumisen teemoista. Kumpaankin teemaan kuuluvat asiat muodostavat vastapareja toisiinsa nähden seuraavaan tapaan:



**Taulukko 9.** Joukkoon kuulumattomuus purkautuu ryhmän tuen avulla.

<b>JOUKKOON KUULUMATTOMUUS</b>		<b>RYHMÄN TUKI</b>
<b>Vaikeneminen toisen tullessa paikalle Erilaisuuden korostaminen</b>	↔	<b>Mukaan ottaminen ”sisäpiiriasioihin”</b>
<b>Yksin jättäminen</b>	↔	<b>Auttaminen</b>
<b>Ei kuunnella toista</b>	↔	<b>Toisen kuunteleminen Ystävällisyys Kohteliaisuus</b>
<b>Ei puhuta toiselle</b>	↔	<b>Toisen kanssa puhuminen Yhteisen puheenaiheen valitseminen Kiittäminen Myönteisen palautteen antaminen</b>

Oppilaat kuvailivat tarinoissaan yllä kuvatun *myönteisten tekojen* ja *toista huomioivan puheviestinnän* lisäksi *myönteistä asennetta* (välitön ja positiivinen suhtautuminen toisiin ja toisten erilaisuuden luonteva huomioon ottaminen) ryhmän tukeen kuuluvana asiana (ks. kuvio 11). Kaikissa näissä kolmessa ryhmän antaman tuen muodoissa on kyse sosiaalisista taidoista, joita ihmisen on mahdollisuus oppia kokemuksen ja kasvatuksen kautta. Ryhmän tuki -teeman sisällön yhteydessä voidaan puhua myös Wihersaaren (2010, s. 88) ”aidosta kohtaamisesta”, johon kuuluu keskinäinen hyväksyntä ja kunnioittaminen. Ujojen oppilaiden eläytymiskertomukset osoittivat, että toiseuden purkaminen luo edellytykset ”toiseksi” koetun ujon oppilaan inklusioon yhteisössään.



Kuvio 12. Oppilaiden välinen vuorovaikutus ujon näkökulmasta katsottuna.

## 7.4 EI-UJOJEN OPPILAIKEN ELÄTYMISKERTOMUSTEN TEEMA-ANALYYSI JA TULOKSET

Kahdessa eri pääkaupunkiseudun koulussa kerättyjä, ei-ujojen näkökulmasta kirjoitettuja elätyriskertomuksia oli yhteensä 27. Käytin myös näihin, kuten ujojen elätyriskertomusten analyysissä, kahta tutkimusotetta: narratiivien analyysiä (teema-analyysi) ja narratiivista analyysiä (Heikkinen, 2010, s. 148) eli narratiivista lukutapaa. Koska tutkimuskysymys vaihtui ei-ujon tarinoihin sopivaksi (millaista on vuorovaikutus *ujon oppilaan kanssa kotitalousryhmässä*), jouduin teemoittamaan aineiston ujojen tarina-analyysistä poikkeavalla tavalla. Alla on kehyskertomus, jota ei-ujon näkökulman valinneet oppilaat jatkoivat:

### Vilkkaan/tavallisen näkökulma, kehyskertomus B

Tänään kotitaloudessa on erityiskerta: valmistelemme pääsiäiskahvipöytää, johon kuuluu lukuisten herkkujen lisäksi upeasti koristeltu täytekakku. Kerma pursotetaan kakkuun erilaisilla pursotinpäillä ja hedelmistä muotoillaan kukkia ja muita taidokkaita koristeita. Opettajalla on kiire, niinpä hän pyytää minua, jonka tietää osaavan hyvin eri pursotustekniikat ja hedelmien muotoilut, toiseen pienryhmään neuvomaan ja näyttämään kyseiset asiat. En tunne oikein noita toisia oppilaita, tiedän vain *heidän olevan todella hiljaisia ja hyvin ujoja. Minä olen vilkas tai oikeastaan aika tavallinen* sekä vieraiden että tuttujuuden seurassa...

JATKA KERTOMUSTA kertomalla, mitä seuraavaksi tapahtui. Millaista oli joutua työskentelemään todella erityyppisten oppilaiden kanssa? Mitä ajattelit, mitä koit tuossa neuvontatilanteessa? Kuvaile työskentelyänne.

#### **7.4.1 Tekstien pelkistäminen kertomuksiksi**

Luin ei-ujojen kertomukset useita kertoja etsien oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja kohtaamista kuvailevia kohtia. Seuraavassa vaiheessa poistin kertomuksista kaiken muun tekstin kuin vuorovaikutuksesta kertovan. Näin sain esille tarinoiden ydinrangan, minkä jälkeen pelkistin kertojan ajatukset muutamalla virkkeellä jokaisen kertomuksen alle. Näissä ajatuspelkistyksissä säilytin kertojien käyttämät termit. Alla on esimerkki pelkistämisprosessista.

#### **Esimerkki eläytymiskertomuksen pelkistämisestä**

##### **Alkuperäiskertomus**

*Kerroun ja opetin oppilaille tekniikat ja miten mitään tehdään. Yritin puhua heille ja saimmekin jonkinlaisen keskustelun aikaiseksi, vaikka he olivatkin aika ujoja. Lopputulos oli ensikertalaisilta oikein kaunis. Vaikka itse sanonkin, ja uskon, että hekin olivat siihen tyytyväisiä. Opettaja tuli myöhemmin tarkastamaan, mitä olimme saaneet aikaiseksi, hänen mielestään kakku oli kaunis ja että olin ollut hyvä opettaja. Kun söimme kakkua ja aloimme tiskata, pienryhmä tuli luokseni ja tarjosi palaa kiitoksena opetuksistani. Olin erittäin otettu ja kiitin. Mielestäni työskentely heidän kanssaan oli mielenkiintoista ja hauskaa, vaikka he eivät paljoa puhuneetkaan. (24b SÄt)*

##### **Ydinkertomus**

Yritin puhua heille ja saimmekin jonkinlaisen keskustelun aikaiseksi, vaikka he olivatkin aika ujoja./ pienryhmä tuli luokseni ja tarjosi palaa kiitoksena opetuksistani. /työskentely heidän kanssaan oli mielenkiintoista ja hauskaa, vaikka he eivät paljoa puhuneetkaan.

##### **Pelkistetty kertomus**

*Ryhmään tulija sai keskustelua aikaiseksi, ja työskentely sujui niin hyvin, että tulijaa kiiteltiin. Toisten puhumattomuus ei estänyt kertojaa kokemasta työskentelyä mielenkiintoiselta ja hauskalta*

Pelkistämisen prosessin seurauksena kaikki 27 *ei-ujojen eläytymiskertomusta* voitiin jakaa kahteen eri tahattomasti syntyneeseen variaatiotarinalajiin ujojen oppilaiden käytöksessä tapahtuvan muutoksen perusteella. Muutos kuvasi joko ujojen oppilaiden ujouden vähenemistä ryhmätyöskentelyn aikana tai heidän ujoutensa säilymistä ryhmätyöskentelyn aikana. Tarinoista löytyi lisäksi *variaatiotarinalasta riippumattomia teemoja*. Nämä teemat saivat nimekseen *toimijuus ja puhumattomuus*.

## 7.4.2 Ei-ujojen eläytymiskertomuksien teemat

### Toimijuus

Rainio (2010) on tutkinut väitöskirjassaan alakouluikäisen oppilaan toimijuutta. Hän määritteli oman tutkimustehtävänsä esittelemällä toimijuutta sosiologiseen näkökulmaan ja feministiseen ja sosiokulttuuriseen teoriaan heijastaen. Näiden teorioissa toimijuus käsitettiin institutionaalisenä, kontekstisidonnaisena, pitkällä aikavälillä ja vuorovaikutuksessa syntyvänä identiteetin osana. Kahdessa ensimmäisessä lähestymistavassa toimijuuden katsotaan kuuluvan aikuisuuteen, sosiokulttuurisessa myös osaksi lapsen kehitystä (Raunio, 2010, ss. 1–12).

Lipponen (2010, ss. 23–28) kuvaa toimijuutta ihmisen ominaisuutena toimia tarkoituksellisesti: aktiivisena sosiaalisten suhteiden, käytäntöjen ja fyysisen ympäristön muuttamisena. Toimijuus on osa yksilön identiteettiä tietyssä toimintaympäristössä, esimerkiksi koulussa. Toimijuus kehittyy yhteisön toimintaan aktiivisen osallistumisen (suunnittelu, aloitteen ja päätöksen teko) kautta, mikäli yhteisön toimintakulttuuri tukee tätä kehitystä.

Tässä tutkimuksessa oppilaan *toimijuudella tarkoitetaan tilannekohtaista toimintatyylin valitsemista vuorovaikutustilanteessa, jossa on kohdattu itseän verrattuna hyvin erilainen toinen oppilas. Toimijuus liittyy (kotitalous-)opetuksen asettamaan päämäärään* (koristella kakku, suorittaa käytännön työskentelyn tehtävät). Niinpä tässä mielessä oma määritelmäni liittyy Lipposen (2010, s. 25) kuvailemaan kollektiiviseen, jaettuun toimijuuteen. Siinä ihmisen toimijuus pohjautuu motiiveihin, kiinnostukseen, aikomuksiin, jotka ovat yhteisön (kotitalousopetuksen) välittämiä. Toimijana on tässä tapauksessa yhteisö, jonka toimijuuteen yksilö osallistuu.

Ei-ujon näkökulman valinneet oppilaat kirjoittivat eläytymiskertomuksissaan minämuotoisesti esiintyen päähenkilönä. Erilaiset toimijuudet piirtyivät tekstissä

esille käytettyjen verbien välityksellä ja kirjoittajan (päähenkilön) toimintatyylissä. Päähenkilön toimijuus kytkeytyi vahvasti puheviestintään: puheen ja toiminnan yhdistelmän välityksellä tietynlainen toimijuus toteutui. Kirjoittajat kuvasivat toimijuuttaan ujojen ryhmässä neljällä tavalla.

*Empaattinen toimijuus* esiintyi puolessa ei-ujojen oppilaiden eläytymiskertomuksista (ks. taulukko 10), ja se takasi kotitalousopetuksen ”hyvän yhteistyön” eetoskseen toteutumisen tarinoissa. Empaattinen toimijuus mainittiin jutteluna, auttamisena, lempeytenä, rohkaisuna, vitsailuna, tuttavallisuutena, rentona suhtautumisena, positiivisuutena, sensitiivisenä työskentelynä, ennakkoluulojen karistamisena ja kannustavuutena. Empaattiseen toimijuuteen liittyi lisäksi *vertaiskohtaaminen*, josta kerron enemmän tahattomasti syntyneiden variaatiotarinoiden yhteydessä luvussa 7.4.3.

Toimijuus saattoi olla myös *tehtäväorientoitunutta*: neuvomista, opettamista ja motivointia. Kehyskertomus tavallaan ohjasi tämän toimijuuden esille tuloon, sillä opettaja oli lähettänyt ryhmään tulijan neuvomaan. Tehtäväorientoituneen toimijuuden toteuttamisessa korostui työskentelyn päämäärä, ja siihen päästiin kaikissa kuudessa kertomuksessa ”hyvää yhteistyötä” tehden. Tätä toimijuutta esiintyi kuudessa kertomuksessa.

Seuraavassa tehtäväorientoituneen oppilaan kertomusesimerkissä tarinan viesti on selvä. On tärkeää hoitaa annettu velvollisuus, neuvomiseen liittyvä tehtävä, koska sillä voi olla ratkaiseva merkitys toisten ihmisten elämässä; ujous on sivuseikka. Koulukonteksti heijastuu tästä tarinasta: on tehtävä, mitä opettaja sanoo, ja koulussa opitaan elämää, ehkä jopa menestymistä varten. Neuvomista voidaan pitää tässä kohtaa koulussa tapahtuvana kohtaamisen muotona, joka kuuluu oppilaiden väliseen luokkatyöskentelyyn.

*En kauheasti välittänyt neuvomisesta, mutta tehtävä on tehtävä ja se on tehtävä. Neuvoin oppilaita pursottamaan oikein, ja pienen alkukankeuden jälkeen homma alkoi sujua. Neuvomani oppilaat pursottivat vaahtoa pian paremmin kuin minä itse.*

*Tänä aamuna heräsin, ja muistelin tuota kauan sitten tapahtunutta pursotuksen opetusta. Nykyäänhän opettamani oppilaat, Matti ja Liisa, ovat vaahton pursotuksen maailmanmestareita. Muutama päivä sitten olin juuri katsomassa entisiä oppilaitani heidän tiellään mestaruuteen. Kilpailu oli kovaa, mutta loppujen lopuksi Liisa voitti aasialaisen aiemmin hallinneen maailmanmestarin. Aasialainen lähti yrittämään liian vaikeaa palaa jopa mestarille, kun taas Liisa luotti varmaan pyörreerakenteeseen. Olin tosi ylpeä voitosta, ja ei oma osani voittopotistakaan ollut pahitteeksi. (26B SÄp)*

*Tukalassa toimijuudessa* oli kyse ryhmään tulijan erilaisuuden ja ulkopuolisuuden kokemisesta, joka leimasi koko kertomusta. Työskentely uudessa pienryhmässä oli vain ikävää velvollisuuden hoitamista ja vuorovaikutus vaivalloista. Tukalaa toimijuutta löytyi yhteensä viidestä tarinasta. Alla on esimerkkitarina tästä toimijuudesta.

*Kerroin heille yksityiskohtaisesti, miten toimitaan. He olivat yllättävän hiljaisia, eivätkä he edes puhuneet toisilleen. Kun kysyin, oliko heillä jotain kysyttävää, he eivät vastanneet, vaan olivat hiirenhiljaa. Työskentely oli kiusallista, koska itse vain höpötin, mutta muut eivät sanoneet sanaakaan. He myöskin tekivät hitaasti töitä, joten tein suurimman osan töistä itse. Lopulta jouduin ruoskimaan heitä, jotta saisivat edes jotain aikaiseksi!* (20B SVt)

Neljäs toimijuuden tyyppi oli *työskentelyvastuun ottaminen*, josta on alla esimerkki. Tämä toimijuus mahdollisti työskentelyn tavoitteen saavuttamisen: töiden päätökseen viemisen, mikä olisi ollut muutoin epävarmaa. Näissä kertomuksissa työnjako ei toiminut, vaan muiden ryhmän jäsenten täysi osallistuminen työskentelyyn oli ei-ujon tulijan vastuulla.

*Työskenteleminen on melko helppoa ja mukavaa, koska he olivat hiljaisia ja kuuntelivat kiltisti. Voi olla, että he eivät uskaltaisi kysyä neuvoa, joten pitäisi mennä neuvomaan vähän väliä. Pitäisi näyttää kyseiset asiat useammin kuin kerran, jotta kaikki tajuisivat. Pitäisi toimia ns. kuin opettaja. Kyllä se voisi olla vähän jännittävääkin, jos kaikki on vain hiljaa ja tuijottaisivat.* (32b SÄp)

## **Puhumattomuus**

Eläytymiskertomuksissa kehyskertomuksen luomassa asetelmassa ei-ujon oppilas tuli uutena tulokkaana ujojen oppilaiden ryhmään. Puolesta tarinoista ei keskitytty tarinan päähenkilön tuntemuksiin tässä uudessa vuorovaikutustilanteessa, vaan ainoastaan ujoihin oppilaisiin, heidän olemukseensa tai käytökseensä. Toisessa puolesta kertomuksia ujojen erilaisuus kirvoitti esiin vaikeita tunteita tarinan kertojassa. Niissä kuvailtiin alkutilanteen tunteja sanoin: hankalaa, vaikeaa, kiusallista, vaivaannuttavaa, tylsää, nolostuttavaa, hidasta, outoa, vaivalloista, epämiellyttävää, ärsyttävää ja yksinäistä. Tämä vahvasti esille tullut vaikeiden tunteiden kuvailu liittyi pääasiassa ujojen oppilaiden puhumattomuuteen. *Puheen puuttuminen esiintyi lähes kaikissa ei-ujon kirjoittamissa eläytymiskertomuksissa* variaatiotarinnasta riippumatta. Muutamissa kertomuksissa puhumattomuuden tarkennettiin olevan vastaamattomuutta ryhmään tulleen puheeseen, avun pyytämättä jättämistä, ideoinnin, päätöksen teon ja ajatuksenvaihdon puut-

tumista. Näin kotitalousopetuksen ”hyvän yhteistyön” eetos piirtyi jälleen esiin: keskustelu, neuvottelu ja ideointi kuuluvat tähän oppiaineeseen. Alla on esimerkki puhumattomuuden vaikutuksesta erään kirjoittajan kokemuksiin kotitalouden pienryhmätyöskentelyssä.

*Sain opetettua heille tarvittavat tekniikat, jotta he saivat kakkunsa valmiiksi. Oli hieman outoa, kun he eivät hirveästi puhuneet ja itse olen aika puhelias. Heille oli myös hieman hankalaa opettaa, koska he eivät kyseenalaistaneet mitään asioita, vaan kopioivat kaiken. Mutta ujoudestaan ja hiljaisuudestaan huolimatta he oppivat hyvin. (30b SÄp)*

Muutama kirjoittaja kuvaili ujojen vaikuttavan välinpitämättömiltä neuvontatilanteissa. Tämä tulkinta saattaa liittyä juuri edellä mainittuun vastavuoroisen puhumisen puuttumiseen tai osallistumisen passiivisuuteen, josta oli myös muutamia mainintoja. Lund (2009, s. 390) mainitsee aikuiselle olevan helpompaa kuin nuorelle käsittää, että toisella ihmisellä kielteiset ennakkoluulot ja kokemukset voivat vaikuttaa käsillä olevassa vuorovaikutustilanteessa. Siksi koulukavereille voi olla vaikeata ymmärtää ujon torjuvaa kehonkieltä tai puhetta. Kaksi kirjoittajaa kertoi huomanneensa ujojen pelkäävän ryhmään tulijaa, mikä kertoo kirjoittajan kehonkielen tulkinnasta ja liittyyneen mahdollisesti myös ujojen puhumattomuuteen. Ujoihin ei kohdistunut pelkkää arvostelua. Useissa kertomuksissa, myös puhumattomuuden teeman sisältävissä, ujoja oppilaita kuvailtiin myös ahkerina, kuuntelevina, mukavina, keskittyvinä, sovittelevina, positiivisina ja jopa ”rentoina”.

### **7.4.3 Ei-ujojen oppilaiden eläytymiskertomukset**

Ei-ujon näkökulmasta kirjoitetut 27 eläytymiskertomusta voitiin jakaa teemojen lisäksi myös kahteen variaatiotarinaryhmään niiden tahattomasti muodostuneiden variaatioiden mukaisesti (Eskola, 2010, ss. 73, 76). Nämä kaksi variaatiotarinaryhmää kuvailivat, miten ujous vaikutti oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen joko vähentyen<sup>2</sup> tai säilyen. Edellisessä luvussa kuvatut teemat vaihtelivat määrällisesti näissä kahdessa variaatiotarinaryhmässä. Puhumattomuuden teema koski tasaisesti kumpaakin variaatiotarinaryhmää, mutta toimijuuden teema ei. Seuraavaksi kuvailen näiden kahden tarinaryhmän ominaisuuksia tarkemmin.

---

<sup>2</sup> Muutamassa kertomuksessa mainittiin oppilaiden ujoisuuden hävinneen kokonaan.

## Ujouden vähenemisen tarinat

Ei-ujojen eläytymiskertomuksissa kirjoittajat esiintyivät jokaisessa tarinassa päähenkilönä ja toimijana. Tarinan kerronnalle on tyypillistä, että kertoja kuvaa itsensä myönteisessä valossa (Riessman Kohler, 2008, s. 97). Siksi oli luontevaa, että päähenkilön toiminnan seurauksena *puolella eläytymiskertomuksista* ujojen oppilaskavereiden käytöksessä ja toiminnassa tapahtui muutosta. Tällainen muutos oli kotitalousluokkatyöskentelyn eetoksen kannalta toivottavaa. Se koski ujouden katoamista tai lieventymistä alkutilanteesta, joka mahdollisti *hyvän yhteistyön*. Useissa kertomuksissa ujouden vähenemisen merkinä oli puhumattomuuden asteittainen häviäminen. Nimitän tästä kertovia eläytymiskertomuksia *ujouden vähenemisen tarinoiksi*. Alla on esimerkki ujouden lieventymisestä ja sen vaikutuksesta työskentelyn laatuun.

*...Tavoitteeseeni pääseminen vaikutti aluksi hankalalta, koska ryhmä oli hiljainen ja ryhmässä oli vaikeaa aloittaa keskustelua. Työnteon edetessä asiat kuitenkin paranivat. Ryhmä piti hauskaa ja jutteli toistensa kanssa. Huomasin, että ryhmän ihmiset olivat vain hieman ujoja aluksi, mutta heihin tutustuttua he olivat todella mukavia ja samanlaisia kuin minä. Kakun teko edistyi huimaa vauhtia ja sen teko oli mukavaa, koska kaikki olivat sovussa ja kavereita... (15B SVt)*

Muutamissa tarinoissa mainittiin ujouden vähenevän eriasteisesti eri yksilöissä kuvailussa tilanteessa. Vähenemistä osoittaa puhumiseen rohkaistuminen. Yksilöiden välistä ujouden vaihtelua kuvaa seuraava esimerkki:

*Menin oman ryhmäni luokse. Tervehdin heitä ja esittelin itseni. Aluksi oli hieman outoa työskennellä ihmisten kanssa, jotka eivät oikein puhu, eivät-kä katso sinua, mutta kun rupesin näyttämään heille, miten koristeita ja kukkia tehdään, he rentoutuivat ja jo kysyivät asioita ja katsoivat minuun. Työskentelymme sujui oikein hyvin hetken päästä, kun minä hoidin suurimman osan puhumisesta ja he koristeluista. Toiset heistä rohkaistuivat enemmän kuin toiset ja juttelivat myös päivän tapahtumista ja kotitaloustunneista minulle. (27B SÄt)*

Joissakin kertomuksessa korostettiin yhteisen tekemisen lieventäneen ujojen oppilaiden jännittämistä. Erään kirjoittajan mukaan ujojen on tärkeää huomata tulijan olevan ”ok”, mikä mahdollistui juuri oppilaiden keskustellessa keskenään. Se auttoi heitä kaikkia työskentelemään hyvin ja yhteistyötä tehden. Tässä on katkelma mainitusta kertomuksesta:



*Koska ryhmä oli ujo, oli alku vähän hidasta. Olin itse todella puhelias, joten sain kerättyä rohkeutta aloittaa keskustelun. Kun toiset ryhmäläisistä huomasivat, että olin ihan ok, he rohkaistuivat vähän ja seurasivat esimerkkiäni, miten pursotetaan erilaisia kuvioita tai miten leikataan kukkia. Vaikka olen vilkas, niin tietyissä tilanteissa osasin kyllä hillitä käytökseni. (12B Kt)*

Kymmenessä neljästätoista ujouden vähenemisen eläytymiskertomuksessa kirjoittajan toimijuus oli erityisen myönteistä (ks. taulukko 10). Tässä empaattisessa toimijuudessa puheviestinnällä oli merkittävä vaikutus ujouden tilannekohtaiseen vähenemiseen. Keskustelun aloittajina ja ylläpitäjinä ovat kirjoittajat, ja keskusteluiden tavoite ja sävy on heidän taholtaan täysin tarkoituksellista. Se tähtäsi vuorovaikutuksen helpottamiseen, puhumattomuuden murtamiseen ja hyvään yhteistyöhön (ks. kuvio 13). Nimeän tällaisen sensitiivisen ja tarkoituksellisen oppilaskaveriin suhtautumisen puheessa *vertaiskohtaamiseksi*. Tällaiseen empaattiseen tarkoitukselliseen toimintaan toisen oppilaan hyväksi näytti liittyvän usko myönteisen kohtaamisen muuttavaan vaikutukseen. Koska vertaiskohtaaminen on osa empaattista toimijuutta ja variaatiotarinarista riippumaton, sitä esiintyi myös kolmessa ujouden säilymisen variaatiotarinarissa. Seuraavassa eläytymiskertomusesimerkissä kuvaillaan vertaiskohtaamisen teemaa mitä parhaimmalla tavalla.

*Menen heidän luokseen ja yritän avata keskustelua jollain vitsikkäällä heitolla. Ujojen seurassa yritän vaikuttaa aina lempeältä ja sellaiselta, että heidän ei tarvitsisi ujustella minua. Yleensä kaikessa työskentelyssä on tärkeää työhenki, mutta jo kaikki ovat täysin hiljaa, se ei ole mahdollista. Itse tykkään puhua melkein kaikille ihmisille, ja jos koulussa joudun erilaisiin ryhmiin, joissa on ujoja, on tärkeää yrittää pitää pientä keskustelua yllä. Se auttaa työskentelyssä ja voi rohkaista ujoja myös pidemmällä tähtäimellä olemaan puheliaampia. Ilkeys on aina pahasta varsinkin ujoja kohtaan, koska sitä hän he varmaan pelkäävät. Kun työhenki on kohdallaan, työskentely onnistuu paremmin ja kakunkuorurutukset ja muu onnistuu nopeasti ja hyvin. Yhteiset tehtävät yhdistävät ihmisiä ja siitä voi olla apua myöhemmin tehtävässä töitä yhdessä. Mielestäni on tärkeää rohkaista ujoja ihmisiä olemaan rohkeampia, koska siitä on apua heille myöhemmin elämässä. (7B Kp)*

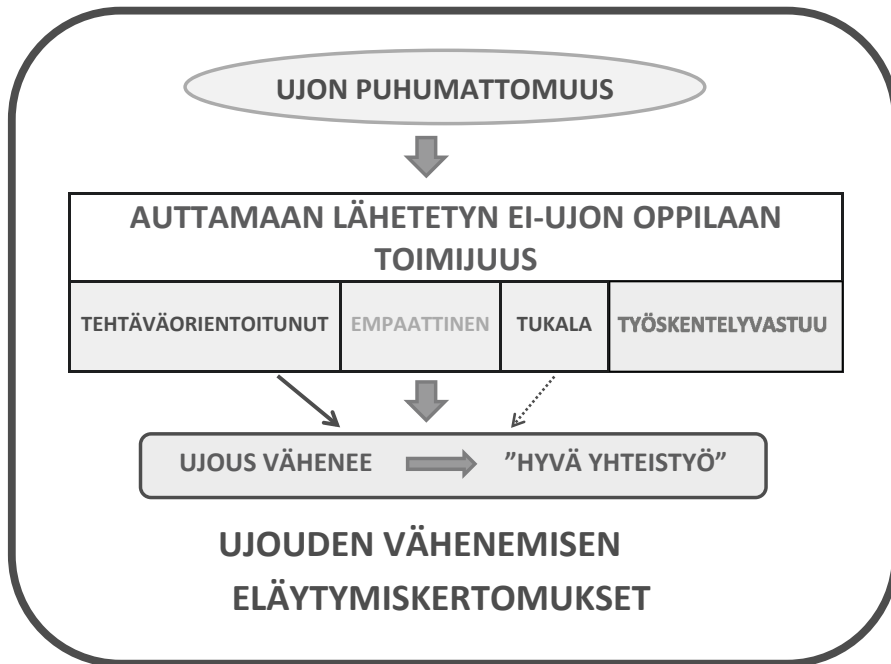
Kuten alla olevasta taulukosta on nähtävissä, oppilaat kertoivat myös päähenkilön tehtäväorientoituneesta ja tukalasta toimijuudesta, jälkimmäistä tosin löytyi vain yhdestä ujouden vähenemisen variaatiotarinaan kuuluvasta eläytymisker-

tomuksesta. Työskentelyvastuun toimijuus ei kuulunut laisinkaan tähän variaatiotarinaryhmään.

**Taulukko 10.** Ei-ujojen toimijuuden esiintyminen ujouden vähenemisen variaatiotarinoissa

TOIMIJUUS	Variaatiotarinat		Yhteensä
	Ujouden väheneminen f	Ujouden säilyminen f	
Empaattinen	10	3	13
Tehtäväorientoitunut	3	3	6
Tukala	1	4	5
Työskentelyvastuu	-----	3	3
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>27</b>

Kaikissa ujouden vähenemisestä kertovissa eläytymiskertomuksissa tarinoiden lopussa viitattiin eri asteisesti ”hyvään yhteistyöhön” päähenkilön toimijuudesta riippumatta (ks. kuvio 13). Tosin viittaus siihen oli aika laimea tukalan toimijuuden sisältävässä kertomuksessa: ”Loppujen lopuksi kaikki meni ihan suhteessa hyvin.” Tätä kuvaa katkoviiva kuviossa 13. Empaattisen toimijuuden vertaiskohtaaminen puolestaan vaikutti erittäin myönteisesti joko työskentelyn ilmapiiriin tai lopputulokseen tai kumpaankin eli ”hyvä yhteistyö” toteutui (ks. kuvio 13). Tätä edustaa kuvion vaakatasossa kulkeva nuoli.



Kuvio 13. Ei-ujon oppilaan toimijuuden vaikutus ujouden vähenemiseen ja yhteistyöhön.

### Ujouden säilymisen tarinat

Huomasin ujouden säilymisestä kertovien tarinoiden olevan selvästi lyhyempiä ja runsaammin stereotyyppioita sisältäviä kuin ujouden häviämisestä ja vähentymisestä kuvanneet. Lisäksi *puhumattomuuden teema korostui ujouden säilymisestä kertovissa tarinoissa* voimakkaiden verbien käytön vaikutuksesta.

Neljä erilaista ryhmään saapuvaa toimijuustyyppiä olivat tasaisesti edustettuina kaikissa ujouden säilymistarinoissa (ks. taulukko 10). Ryhmään tulijan empaattisesta toimijuudesta kertoi vain kolme kirjoittajaa tässä variaatiotarinnassa. *Niinpä vertaiskohtaaminen ja siihen liittyvä myönteissävyinen ja tarkoituksellinen puheviestintä ei näihin variaatiotarinoihin erityisesti kuulunut.* Neljässä ujouden säilymisen sisältävässä kertomuksessa ryhmään tulijoiden toimijuus oli selvästi tukalaa, mikä sävytti tarinoita alusta loppuun (ks. taulukko 10). Tilanteen kiusallisuutta yritettiin peittää yksipuolisella puhumisella, ”höpöttämisellä”, toisin sanoen puhumattomuuden teema on keskeisessä asemassa näissä kertomuksissa. Puheen puutteen paikkailua eräs oppilaista kuvaa näin:

*Kun menen sinne, kaikki ovat hiljaa ja se saa minut hermostumaan ja alan höpötellä ja selostaa todella paljon kaikkea. Yritän saada heidätkin puhumaan, sillä hiljaisuus on yleensä tosi painostavaa. Kukaan heistä ei oi-*

*kein puhu mitään ja minäkin lopetan puhumisen melkein kokonaan. Eri-tyyppisten kanssa työskentely onnistuu, jos itse on vilkas ujojen luona, muttei kauhean hyvin toisinpäin. Silti erityyppisten kanssa oleminen on yleensä pakollisesti tehtynä vaivaannuttavaa ja olen iloinen, kun se on ohi. Tilanne on vaivaantunut, eikä itse oikein tiedä, miten päin olisi, ja haluaa vain takaisin oman ryhmän luo. (22B SVt)*

Vain ujouden säilymisen variaatiotarinoissa esiintyi ryhmään tulijan työskentelyvastuun toimijuutta. Yhdessä näistä kertomuksista oppilas vertasi toimintaansa opettajan toimintaan. Toisessa oppilas kertoi joutuneensa patistamaan muutamia oppilaista saadakseen heidät osallistumaan. Kolmas kertoja oli varma, että hänen sosiaalisesta aktiivisuudestaan johtuen ”homma saatiin hoidettua hyvin”. Vaikka myönteissävyistä puhumista ei juuri näistä tarinoista löytynyt, muun tyyppistä puheviestintää kuvaavat verbit olivat runsaasti edustettuina. Samoin oli tehtävä-orientoituneen toimijuuden sisältävissä tarinoissa. Seuraava esimerkki kuvastaa hyvin tehtäväorientoitunutta ryhmään tulijaa ja hänen runsasta puhumistaan.

*Menin neuvomaan muita, tunsin itseni ulkopuoliseksi, sillä olin ainut, joka sai sanaa suusta. Olin tottunut sosiaalisiin tilanteisiin ja tykkäsin olla ihmisten kanssa, joten neuvominen oli juttuni. Ryhmässä olevat ihmiset arisivat minua hiukan, kun olin niin puhelias ja innokas neuvomaan heitä. Neuvominen oli kuitenkin helppoa, kun kukaan ei ollut puhumassa päälle tai keskeyttämässä minua ja kaikki kuuntelivat ohjeita tarkasti ja huolella. (18B SVt)*

#### **7.4.4 Millaista on vuorovaikutus ujon oppilaan kanssa kotitalousryhmässä?**

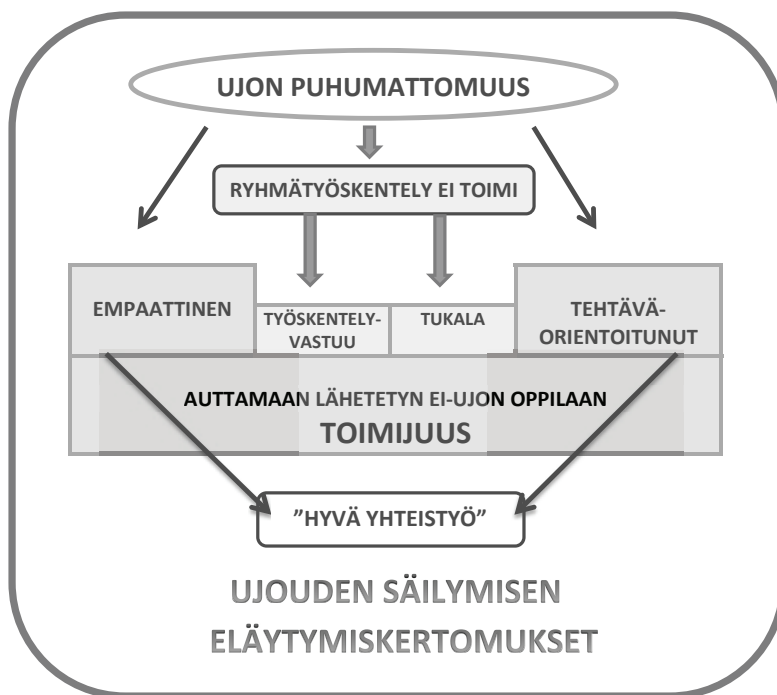
Ei-ujon näkökulmasta vuorovaikutus ujon oppilaan kanssa oli erilaisen *toimijuuden ottamista, ujojen puhumattomuutta ja tilannekohtaista ujouden vähentymistä tai säilymistä ryhmätyöskentelyn aikana.*

#### **Ei-ujon tilannekohtainen toimijuus**

Ei-ujon oppilaan ottama toimijuus johtui tilannekohtaisista tekijöistä. Oppilaat reagoivat ujouteen, puhumattomuuteen ja ryhmätyöskentelyn toimimattomuuteen erilaisilla toimintatavoilla. Toimijuutta oli neljänlaista. Empaattinen toimijuus ja siihen kuuluva vertaiskohtaaminen liittyivät tarpeeseen tukea ujoa oppilasta ja helpottaa keskinäistä työskentelyä. Vertaiskohtaamisen toimintatapoihin kuului erityisesti tarkoituksellinen keskustelun käynnistäminen ja myönteissä-

viisen puheen ylläpitäminen. Kymmenen mielestä empaattinen toimijuus auttoi ujoja oppilaita unohtamaan ujoutensa ja johti ryhmän ”hyvään yhteistyöhön”.

Tehtäväorientoitunut toimijuus oli opettajan antaman tehtävän suorittamista ja johti järjestelmällisesti myös ”hyvään yhteistyöhön”. Työskentelyvastuun toimijuuden oppilaat ottivat, jos työskentely ei alkanut sujua toivotulla tavalla, ja sitä esiintyi vain ujouden säilymisen tarinoissa. Näissä kahdessa jälkimmäisessä toimijuudessa puhumisen ylläpitäminen oli myös keskeistä, mutta sen sävy ei ollut erityisemmin myönteistä tai ujoja kannustavaa eikä johtanut erityisemmin keskinäiseen keskusteluun. Tukala toimijuus syntyi ujojen puhumattomuudesta, joka säilyi alusta loppuun. Se kirvoitti päähenkilöissä voimakasta kritiikkiä keskinäistä työskentelyn laatua kohtaan, eli ryhmätyöskentely ei ollut toiminut (ks. kuvio 14). Tukala toimijuus vaikutti kuuluvan pääasiassa ujouden säilymisen tarinoihin. Kaksi viimeistä toimijuutta, työskentelyvastuu ja tukala, eivät myöskään edesauttaneet ”hyvän yhteistyön” muodostumista ryhmässä (ks. kuvio 14)



Kuvio 14. Ei-ujon oppilaan toimijuudet vaikuttavat yhteistyöhön ja ujouden säilymiseen.

## **Puhumattomuuden sopimattomuus kotitaloustunnilla**

Keskinäinen hiljaisuus, vastaamattomuus ryhmään tulleen puheeseen, avun pyytämättä jättäminen, ideoinnin, päätöksenteon ja ajatuksenvaihdon puuttuminen mainittiin lähes kaikissa ei-ujojen eläytymiskertomuksissa. Puhumattomuus on siis ominaisuus, jonka oppilaat liittävät ujuden vahvimaksi tunnusmerkiksi. Puolet kirjoittajista koki sen kielteisenä tai kiusallisena asiana, joka aiheutti epämukavien tunteiden lisäksi epävarmuutta kertojan käytöksestä ja vaikeutti tarinoiden mukaan ryhmätyöskentelyä. On ymmärrettävää, ettei (kotitalouden) ryhmä toimi hyvin, jolleivät sen jäsenet viesti keskenään. Ujoutta tutkinut Lund (2009, s. 390) mainitsee kommunikoinnin keskeisten osa-alueiden olevan juuri puheessa: selittämisessä ja keskinäisissä vuoropuheluissa. Puhumattomuuden muuttuminen puhumiseksi oli yksi tärkeimmistä asioista, mikä osoitti ujuden hävinneen tai vähentyneen kotitalouden ryhmätyöskentelyssä. *Eriasteinen ujojen puhumattomuus säilyi kaikissa muissa tarinoissa, paitsi osassa ujuden vähene- misen variaatiotarinoihin kuuluvissa.*

## **Vertaiskohtaaminen vähentää ujoutta**

Oppilaan myönteiseen toimijuuteen kuuluva vertaiskohtaaminen, joka tarkoittaa sensitiivistä oppilaskaveriin suhtautumista puheessa ja toiminnassa, myötävaikuttii ujuden häviämiseen ryhmätyöskentelyssä. Vertaiskohtaaminen muistutti laadultaan opettajan pedagogista, välittävää kohtaamista. Siihen liittyi myös vertaiskohtaajaoppilaan usko myönteisen kohtaamisen muuttavaan vaikutukseen: ujo tulisi olemaan vähemmän ujo kuin aikaisemmin (ks. Kansasen kuudes pedagogisen suhteen ominaispiirre, taulukko 5). Vertaiskohtaamisen toimintatapoihin kuului erityisen myönteinen ja tarkoitushakuinen puheen ylläpitäminen. Ujous hävisi osittain tai kokonaan ja eri tahtia eri oppilaissa ja johti hyvään, keskinäiseen yhteistyöhön yhteisen tavoitteen vaivattomaan saavuttamiseen ja iloiseen ilmapiiriin. Ujuden häviämisestä kertovia tarinoita oli puolet kaikista ei-ujojen eläytymiskertomuksista.

## **Ujous on pysyvää tarinoissa**

Vaikka erilaiset ei-ujojen valitsemat toimijuustyypit olivat tasaisesti edustettuina ujuden säilymisen variaatiotarinoissa (ks. taulukko 10), poikkeuksellisen negatiivinen tai neutraali sävy leimasi yleiskuvan ilottomaksi. Vain kolme empaattisen toimijuuden tarinaa oli selvästi yleissävyltään positiivisia. Ehkä kielteisyys johtui työskentelyvastuun ja tukalan toimijuuden tarinoista, joissa voimakkailla ilmaisuilla kuvailtiin puhumattomuuden ahdistavuutta ja ryhmätyöskentelyn

toimimattomuutta. Tällainen on tyypillistä tarinoiden kerronnallisuudelle. Kerrottavuus muodostuu vahvojen tunneilmaisujen dramatiikasta ja tarinan tarkoituksesta, joilla vaikutetaan kuulijoihin (Hänninen 2010, s. 168). Silti työskentely toimi kuudessa kertomuksessa, joten ei voida sanoa ujouden ja puhumattomuuden olleen esteenä päämäärän saavuttamiseen, töiden päätökseen viemiseen.

## 8 Eläytymiskertomusten tyyppitarinoiden narratiivinen lukutapa

### 8.1 Narratiivinen lukutapa

Oppilaiden eläytymiskertomukset jakaantuivat kehyskertomuksen muodostaman variaation mukaisesti kahteen eri variaatiotarinaryhmään, kertojana oli joko ujon näkökulman valinnut tai ujon kanssa työskentelevä. Otin ensin analysoitavaksi ujojen näkökulman valinneiden tarinat (20 kpl), jotka olivat vielä mahdollista jaotella länsimaisille tarinoille tyyppillisen tapahtumien loppuarvioinnin mukaan. Variaatioita voi muodostua tutkijan tarkoittamatta useampia kuin kehyskertomusten tuottamat. (Eskola, 2010, ss. 73, 76.) Ujojen tarinoissa oli löydettävissä kahta erilaista tapahtumien loppuarviointia sisältäviä: myönteisiä (14 kpl) ja kielteisiä (6 kpl). Nämä kertomukset saivat nimekseen onnistuneen ja epäonnistuneen kohtaamisen tarinat. Kertomuksille tehtiin teema-analyysi, joka on kuvattuna luvussa 7. Päädyin lisäksi muodostamaan eläytymismenetelmälle ominaiset *tyyppitarinat onnistuneen ja epäonnistuneen kohtaamisen kertomuksista*. Pyrin tällä toimenpiteellä saamaan mahdollisimman laajan ja tiivistetyn kokonaiskuvan kaikista ujojen tarinoiden kuvailemasta vuorovaikutuksesta oppilaiden välillä. Lukiessani onnistuneen ja epäonnistuneen kohtaamisen tyyppitarinoita huomasin niistä paljastuvan sellaisia vuorovaikutukseen liittyviä asioita, joita yksittäisiin tarinoihin kohdistunut teema-analyysi jätti paljastamatta. Miellessäni heräsi ajatus tarkastella tyyppitarinoita, ei pelkästään vertailemalla niitä keskenään, vaan *analysoimalla niitä narratiivisesti*. Tämän lisäksi vertailin myöhemmin eläytymismenetelmälle tunnusomaisia tyyppitarinoita. *Vertailu ei perustunut teema-analyysin tarkkoihin teemoihin tai kategorioihin, vaan narratiivisen analyysin tuottamiin yleisiin käsitteisiin, aihekokonaisuuksiin* (Kohler Riessman, 2008, s. 13).

Narratiivisen analyysin käsitettä käytetään vaihtelevin merkityksin. Esimerkiksi Hyvärinen (2006) ja Kohler Riessman (2008) eivät erottele narratiivista analyysiä narratiivien analyysistä, kuten Polkinghorne (1995). Hyvärinen (2006, s. 17) toteaa samaa narratiivista aineistoa voitavan analysoida useammalla tavalla, jotka eivät sulje toisiaan pois. Tässä tutkimuksessa käytän narratiivista analyysia osittain Kohler Riessmanin tavoin. Kohler Riessman mainitsee narratiivisen analyysin olevan tapauskeskeistä. Hän luonnehtii asiaa niin, että narratiivisessa analyysissä tarkastellaan tarinaan osallistuvien toimintaa kytkettynä sosiaalisten tapahtumien tapahtumapaikkaan ja -aikaan. Tutkimukseni on tapaustutkimusta kotitalousluokan kontekstissa. Siinä analyysi oli suuntautunut myös nimen-



omaan toimintaan: ryhmätyöskentelyyn ja ujojen ja ei-ujojen oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen ryhmätyöskentelytilanteessa. Lähtökohtana analyysille ovat kysymykset miten ja miksi. (Kohler Riessman, 2008, ss. 11, 80.)

Narratiivisen analyysin sijaan käytän narratiivinen lukutapa -käsitettä tyylistä, jolla tulkitseen tyyppitarinoita kertomuksina. Tällaista kertomustulkinnan tekniikkaa on käyttänyt esimerkiksi Kujala (2006) väitöskirjassaan kerronnallisessa tutkimuksessa opettajien ikääntymiskokemuksista. Kujala käyttää myös tästä lähestymistavasta nimitystä *narratiivinen lukutapa*. Narratiivisessa lukutavassa kiinnitetään huomiota kertojan tapaan luoda merkityksiä eli siihen, miten ne tulevat ilmi kerronnassa lukijalle, tutkijalle. Kertomustulkinnassa tutkija oivaltaa merkitykset ja sanoittaa kerrotusta ytimen esille. Tulkinnan on oltava refleksiivistä ja taustateoriaan heijastavaa. (Kujala, 2006, s. 118.)

Narratiivisen lukutavan käyttöä puoltavat myös muut sen ominaisuudet. Ensinnäkin se on metodi, jossa päähuomio kiinnittyy kertomiseen ja kertomistavalla viitattaviin merkityksiin, jolloin kerrottu sisältö jää sivuosaan (Kohler Riessman, 2008, s. 77). Tarinassa esiintyvien yksilöhistorioita suojellaan, ja siksi analyysissä usein päädytään kasauttamaan useiden kertomusten yksityiskohtia yhteen (Kohler Riessman, 2008, s. 11). Niin kutsutut *laajat tyyppitarinat* sopivat tähän tarkoitukseen erittäin hyvin. Eläytymiskertomuksissa on kyse kontekstisidonnaisesta ja situationalisesta tiedosta eli siitä, mitä ihmiset ovat kokeneet tai tietävät asioista, myös fiktiivisesti. Siksi kertomusten totuudenmukaisuus ei kärsi, vaikka tyyppitarinat sisältävät useiden ihmisten näkemyksiä ikään kuin yhden ihmisen näkökulmasta kerrottuna.

## 8.2 Tyyppitarinoiden rakentuminen

Eskola ja Suoraranta erottavat kolme erilaista tapaa muodostaa tyyppitarinoita: autenttinen, yhdistetty ja laaja. Omani edustaa luettelon viimeistä. Siinä tyyppitarinaan on yhdistetty mahdollisimman monta vuorovaikutukseen liittyvää asiaa, vaikka ne olisivat esiintyneet ainoastaan yhdessä vastauksessa. (Eskola & Suoraranta, 2008, ss. 181–182.) Tarinan pilkkominen ja yhdistäminen toisiin tarinoihin oli välttämätöntä, sillä oppilaiden eläytymiskertomukset olivat pääsääntöisesti hyvin lyhyitä ja niistä saattoi puuttua tarinoille usein tyyppillinen ja selkeä alku ja/tai loppu. Kertomuksista löytyi myös stereotyyppioita, mikä on tälle metodille tyyppillistä (Eskola & Suoraranta, 2008, s. 116), eikä toistoa samasta aiheesta ole tarpeen tarkastella. Useimmissa alkuperäiskertomuksissa oli myös runsaasti yksityiskohtaista kuvailua kakun koristelusta, mikä ei ole tutkimustehtävässäni olennaista. Karsin pois nämä kuvailut. Toistin tyyppitarinoissa alkuperäistekstil-

le uskollisena kaikki ydintarinoista löytämäni vuorovaikutukseen liittyvät asiat. Näin näille kahdelle tyyppitarinalle muodostui myös useista eläytymiskertomuksista yhdistelty alku ja loppu. Eri kertomusten osuudet on yhdistetty tyyppitarinoiksi kunnioittaen alkuperäistarinoiden ajatuskokonaisuuksia sekä kertomusrakenteita. Esimerkiksi kertomusalkujen asiat ovat edelleen tyyppitarinoiden alussa, eikä virkkeitä tai kappaleita ole yhdistelty huomioimatta alkuperäisiä asiayhteyksiä. Vaikka eri eläytymiskertomusten sanasta sanaan -otteet on yritetty järjestää peräkkäin sujuvasti luettavaan muotoon, nämä *tyyppitarinat eivät ole varsinaisia kertomuksia*. Ne ovat ennemmin tukijan järjestelemiä yhteenveitoja (Eskola, 2008, s. 183), ja siksi ne saattavat olla paikoitellen kankeaa luettavaa.

Eläytymismenetelmän perusidean mukaan eri variaatioiden mukaan jaoteltuja tyyppitarinoita käytetään usein keskinäiseen vertailuun, ja tämä vertailu toimii analyysin osana (Eskola & Suoranta, 2008, s. 183; Eskola, 1997, s. 94). Tyyppitarinoita vertailtiin keskenään, mutta ensimmäisenä niille suoritettiin narratiivisen luenta.

### 8.3 Tyyppitarinoiden narratiivinen lukutapa

Teema-analyysi voidaan luokitella narratiivien analyysiksi, jossa *tarinoita käytettiin materiaalina* tiedon tuottamiseksi. Seuraavassa tutkimuksen vaiheessa, narratiivisessa lukutavassa aineiston ajatellaan tuottavan *kertomuksellista tietoa* maailmasta. (Heikkinen, 2010, s. 142.) *Olen aiemmin tutkinut teema-analyysissä, millaista on vuorovaikutus kotitalousryhmässä* ujon oppilaan näkökulmasta katsottuna. Nyt puolestaan tutkin narratiivisessa analyysissä, *miksi ujo toimii vuorovaikutustilanteissa ujusti ja miten ujon toiminta ilmenee* aineistossa (Kohler Riessman, 2008, ss. 11–12.)

”Oikeaoppinen” narratiivinen tutkimus nojautuu usein ideaan, jossa pitkät selonteot säilytetään ja niitä kohdellaan analyttisinä osasina. Tällä kertaa en pilkkonut kertomuksia teemallisiin osasiin, kuten tein narratiivien teema-analyysissä, joskin se oli siinä kohtaa perusteltavissa tutkimukseeni kuuluvien erilaisten aineistojen triangulaation takia. Kategoriat ja teemat voivat muodostaa riskin: narratiiveille tyypillisen kokonaisrakenteen ja peräkkäisten tarinan osasten, syyseuraus-hahmotuksen katoamisen. Pitkissä rakenteissa tulee esille, *miten ja miksi tarina on kerrottu* ja *mitä kertoja yrittää saavuttaa kertomalla tarinan kuten kertoi*. Niinpä analyysivaiheessa hyödynsin tyyppitarinaan muodostamaani kertomuksellista rakennetta analyysiyksikköinä (Kohler Riessman, 2008, s. 101). Näinä analyysiyksikköinä toimivat alkutilanne, tilanteen kehittyminen ja jännitteen syntyminen, ratkaisu, käännekohta sekä arviointi.

Lukiessani tyyppitarinoita kiinnitin huomiota niiden sisältämiin merkityksiin pitäen samalla alkuperäisiä eläytymiskertomuksia saatavilla ja tulkintaa tuke-  
massa. Koetin tunnistaa merkitysvaihtoehtoista ne, jotka tekivät teksteistä sekä kirjoittajien että oman opettajan tietämykseni näkökulmasta katsottuna ymmärrettävät. Tarkastelin tyyppitarinaa myös kertojien mahdollisesti omaksumien sosiaalisten, kulttuurillisten ja institutionaalisten arvojen ja asenteiden näkökulmasta. (Kohler Riessmanin, 1993, s. 61.) Tosin tulkinta jäi jälleen vain tutkijan tulkinnaksi, yhdeksi mahdolliseksi monien joukossa, nojautuen narratiivisessa lähestymistavassaan relatiiviseen tiedonkäsitykseen. Analyysi muuttaa aina kertomukset uusiksi kertomuksiksi (Horsdahl, 2012, ss. 12–13, 15).

Narratiivisen lukutavan valitseminen tarkensi entisestään kuvaa ujouden ilmiöstä: kertomusten syy-seuraussuhteista ja tarinavariaatioiden eroista. Menettelytapani, tyyppitarinoiden narratiivista analyysiä, voidaan kritisoida siitä, että olen luonut oman juonellisen kertomukseni oppilaiden tarinoista heidän tarinoittensa kertomisen sijaan. Kuitenkin tyyppitarinoita käytetään toisinaan myös kuvaamaan suoritetun analyysin tuloksia (ks. Lintukangas, 2009, ja Posti-Ahokas, 2012). Tällöin teemoittelussa syntyneitä käsitteitä kuvataan alkuperäistarinoista muodostettujen tyyppitarinoiden avulla, jotta luotaisiin kokonaiskuva analyysin tuloksista. Tuloksia kuvaavien tyyppitarinoiden voidaan ajatella olevan myös tukijan tuottamia eli teemoittamia ja tuloksista muodostamia. Katson kuitenkin edellä selostetusta syystä, etten voi tarkastella kokonaisia tyyppitarinoita juonellisina kokonaisuuksina, vaan tulkita pelkästään tarinoiden yksittäisiä rakenteita. Juonellisuudella tarkoitan tässä tarinan todellista merkitystä eli syytä, miksi se on kerrottu niin kuin se on kerrottu. Linaan Riessman Kohlerin (1993, s. 15) sanoja hänen kuvaillessaan tutkijaa tehtävässään: ”Vaikka tarkoituksena on kertoa koko totuus, meidän narratiivimme toisten narratiiveista ovat oman maailmamme luomuksia. Merkitys on muuttuva ja kontekstuaalinen, ei vakinainen ja universaali ... Tekstit edustavat todellisuutta osittain, valikoivasti ja epätäydellisesti.” Kuten Gubrium ja Holstein (2009, s. 83.) muistuttavat: objektiivisesti välitettyä tai vastaanotettua tarinaa ei ole olemassa.

## 8.4 Ujohen oppilaiden tyyppitarinat

Tyyppitarinoista on löydettävissä useita teema-analyysissä esille tulleita vuorovaikutusasioita, mutta lisäksi myös uusia. Huomioni suuntautui tässä analyysissä ujouden ilmiön uusiin puoliin eli tulkitsemaan, *miksi vuorovaikutus on ujon oppilaan kertomana* sellaista kuin on ja *miten se ilmenee* aineistossa. Alla on epäonnistuneen kohtaamisen tyyppitarina koostettuna kuudesta eri eläytymiskertomuksesta. Tarinaa seuraa tulkinta, joka myötäilee tarinarakennetta jaettuna aloi-

tukseen, tilanteen kehittymiseen, jännitteen ja käännekohdan syntymiseen ja tapahtumien arviointiin. Tämän jälkeen esitellään vastaavasti onnistuneen kohtaamisen tyyppitarina koottuna kymmenestä eri kertomuksesta sekä siihen liittyvä tulkinta.

#### 8.4.1 Epäonnistuneen kohtaamisen tyyppitarina

*Jouduin siis toiseen pienryhmään, koska en osannut sanoa opettajalle: ei. Jännitin, koska en tuntenut toisia oppilaita ja uusiin ihmisiin tutustuminen oli minulle vaikeaa. Entäs` jos he eivät puhu minulle? Mitäs` jos sanoin jotain tyhmää? Mitä, jos rupean itkemään? 15ASÄt Ryhmässä selittäessäni kumminkin olisin vaivaantunut, kun en ymmärtäisi ryhmäläisten (joka luultavasti on kaveriporukkaa) vitsejä ja milloin vitsailtaisiin minusta. 12ASVt Ei ollut kivaa joutua työskentelemään ja olla tuntemattomien ihmisten huomion keskipisteenä. Yhteistyö ei suju hyvin, koska on ahdistavaa "esiintyä" tuntemattomien edessä. Neuvominen ja tehtävän näyttäminen ei edes onnistuisi muiden kuin kavereiden edessä. 14ASVt No, pakko oli mennä. 15ASÄt Sydämeni pamppailee ja samalla istun paikalle. Tuntuu, että muut ryhmästä ovat tunteneet toisensa pitkään. Samalla herää kysymys, miksi mä en voi olla tuollainen ulospäin suuntautunut ihminen? 15ASÄt*

*Yritin neuvoa oppilaita, mutta he vain puhuivat ja riehuivat. Yritin vähän hiljaisella äänellä komentaa heitä olemaan hiljaa. Onnistuin siinä, mutta aloittaessani puhumisen, he vain pälättivät minun puheeni päälle. Aloin korottaa ääntäni ja sain huomion. 16ASÄt He eivät oikein paljon kuunnelleet minua, koska he jaksoivat enemmän juoruilla ja arvostella muita. Ei ollut kovin mukavaa joutua heidän avustajakseen, koska en pitänyt sellaisista ihmisistä. He välillä katsoivatkin minua arvostelevasti, kun neuvoin pursotuksessa ja muotoilussa. He esittivät, etteivät osanneet ja ylistivät taitoani, jotta tekisin heidän puolestaan. Tiesin, ettei se ollut reilua minua kohtaan, mutta ajattelin kuitenkin olla heille mieliksi. Tein sen heidän puolestaan valmiiksi, mutta varoin opettajaa näkemästä minua tekemässä muiden puolesta työtänsä. Opettaja ihastelikin heidän kakkuaansa, mutta myönsin, että se oli kokonaan koristeleman. 6AKt*

*Vihdoin tunti oli ohi, Oli niin yksinäinen olo, tai no.... Kysyiväthän he minulta jotakin, mutta en kyllä enää muista mitä. Mutta kuitenkin samalla ajattelin, että en tule enää koskaan olemaan köksässä yhtä rennosti, kuin ennen tätä päivää. 15ASÄ Silti vastaavissa tilanteissa myöhemmin muistelin, kuinka selvisin silloin, ja yritin tsempata, koska loppujen lopuksi menisi silti ihan hyvin, vaikka koenkin yleensä "esiintymistilanteet" ahdistaviksi ja jälkeensä noloiksi. 13ASVt*

## 8.4.2 Epäonnistuneen kohtaamisen tyypitarinan tulkinta

### Alkutilanne

1. *Jouduin siis toiseen pienryhmään, koska en osannut sanoa opettajalle: ei.*
2. *Jännitin, koska en tuntenut toisia oppilaita ja uusiin ihmisiin tutustuminen oli minulle vaikeaa.*
3. *Entäs` jos he eivät puhu minulle?*
4. *Mitäs` jos sanoin jotain tyhmää?*
5. *Mitä, jos rupean itkemään?*
6. *Ryhmässä selittäessäni kumminkin olisin vaivaantunut, kun en ymmärtäisi ryhmäläisten (joka luultavasti on kaveriporukkaa) vitsejä ja milloin vitsailtaisiin minusta.*
7. *Ei ollut kivaa joutua työskentelemään ja olla tuntemattomien ihmisten huomion keskipisteenä.*
8. *Yhteistyö ei suju hyvin, koska on ahdistavaa ”esiintyä” tuntemattomien edessä. Neuvominen ja tehtävän näyttäminen ei edes onnistuisi muiden kuin kavereiden edessä. No, pakko oli mennä.*

(1–2, 7) Alkutilanteessa tarinan lähtöasetelma muodostuu. Siinä esitellään henkilöt ja viritetään kuulija tunnelmaan. Jo ensimmäisessä virkkeessä näkyy kouluympäristölle tyypillinen ja koulun aikuisten kannalta toivottava rooliaisetelma: opettaja käsknee/määrää ja oppilas tottelee. Ensimmäinen ja seitsemäs virke paljastavat tilanteen olleen kertojalle vastentahtoinen, myös syy selviää: uusi, sosiaalinen tilanne.

(1–6) Seuraavaksi oppilas arvioi uuden tilanteen niin kutsuttujen ”hypoteettisten kertomusten” valossa. Hypoteettiset kertomukset ovat kuvailuja, kielteisiä asioista, joita ei tapahtunut mutta jotka kertojan mukaan olisivat voineet olla mahdollisia. Hyvärinen (2011, ss. 97–98) mainitsee hypoteettisten kertomusten esiin nostamisen korostavan kuvattua hetken tärkeyttä kertojalle. Niiden kautta varmistetaan kuulijan ymmärtävän tapahtumien *oikean merkityksen*. Hyvärinen lainaa Labovia (1972), jonka näkemyksen mukaan hypoteettiset kertomukset kuvastavat enemmän kertojan ajattelua kuin myönteiset lauseet. Tämän näkemyksen valossa kertomuksen oppilas koki uusien ihmisten tapaamisen sekä huomion kohteeksi joutumisen ahdistavaksi. Oppilas pelkäsi ahdistavan tilanteen johtavan kontrollin menettämiseen ja itsensä nolaamiseen. Esimerkkeinä hän mainitsi kyvyttömyytensä ymmärtää toisten huumoria, pelkonsa tyhmästi puhumiseen ja mahdolliseen itkuun purskahtamiseen.

(8) Alkutilanne kokonaisuutena kertoi myös *ennakko-oletuksesta*. Siinä kotitalousluokan eteos, ”hyvä yhteistyö”, rikkoutuu jo heti alkuunsa. Syynä tähän on

ujon itse itselleen määrittelemät ominaisuudet (2) ja oletus toisten muodostamasta sisäpiiristä (6). Synkkiin näkyisiin lienee myös vaikuttanut oppilaan kokemus itsemääräämisoikeuden ja siihen liittyvän tilanteen hallinnan menettämisestä (1, 3–6).

### Tilanteen kehittyminen ja jännitteen syntyminen

9. *Sydämeni pamppailee ja samalla istun paikalle.*
10. *Tuntuu, että muut ryhmästä ovat tunteneet toisensa pitkään.*
11. *Samalla herää kysymys, miksi mä en voi olla tuollainen ulospäin suuntautunut ihminen?*
12. *Yritin neuvoa oppilaita, mutta he vain puhuivat ja riehuivat.*
13. *Yritin vähän hiljaisella äänellä komentaa heitä olemaan hiljaa.*
14. *Onnistuin siinä, mutta aloittaessani puhumisen, he vain pälättivät minun puheeni päälle.*
15. *Aloin korottaa ääntäni ja sain huomion.*
16. *He eivät oikein paljon kuunnelleet minua, koska he jaksoivat enemmän juoruilla ja arvostella muita.*
17. *Ei ollut kovin mukavaa joutua heidän avustajakseen, koska en pitänyt sellaisista ihmisistä.*
18. *He välillä katsoivatkin minua arvostelevasti, kun neuvoisin pursotuksessa ja muotoilussa.*
19. *He esittivät, etteivät osanneet ja ylistivät taitoani, jotta tekisin heidän puolestaan.*

(9–11) Jouduttuaan työskentelemään vieraitten oppilaiden kanssa oppilas vaikuttaa tekevän arvion mahdollisuudestaan liittyä joukkoon. Hän toteaa: ”*muut ryhmästä ovat tunteneet toisensa pitkään*” ja kyselee itseltään ”*miksi en voi olla tuollainen ulospäin suuntautunut ihminen*”. Samalla ujo oppilas positioi itsensä erilaiseksi toisiin verrattuna. Haasteellinen jännite alkoi muodostua.

(12–17) Koska toiset oppilaat eivät kiinnittäneet ujoon huomiota sulkien hänet pois ryhmästä, vaikka opettaja oli hänet lähettänyt heitä neuvomaan, ujo oppilas positioi toiset määritelmillä: vastenmieliset juoruilijat ja arvostelijat. Oppilaiden välinen erilaisuus otti toiseuden muodon ryhmän epäkohteliaan käytöksen seurauksena.

(18–19) Ujon oppilaan joukkoon kuulumattomuus ja alempiarvoisuus osoitettiin ilmeiden ja palveluvaatimuksen kautta: ”*He välillä katsoivatkin minua arvostelevasti, kun neuvoisin pursotuksessa ja muotoilussa. He esittivät, etteivät osanneet ja ylistivät taitoani, jotta tekisin heidän puolestaan.*”

## Ratkaisu

20. *Tiesin, ettei se ollut reilua minua kohtaan, mutta ajattelin kuitenkin olla heille mieliksi.*
21. *Tein sen heidän puolestaan valmiiksi, mutta varoin opettajaa näkemästä minua tekemässä muiden puolesta työtänsä.*
22. *Opettaja ihastelikin heidän kakkuansa, mutta myönsin, että se oli kokonaan koristelemani.*

(20–21) Tarinan alussa esiintynyt roolijako, käskijä–tottelija, toteutuu jälleen. Ujo oppilas suostuu ylimääräiseen työhön tullakseen hyväksytyksi ja ilmeisesti myös selvittää konfliktista vihamieliseksi kokemastaan tilanteesta. Koska oppilaiden välinen vallankäyttö ei kuulu hyvän yhteistyön eetokseen kotitalousluokassa, oppilaat toimivat salaa opettajaa harhauttaen.

(22) Jouduttuaan kaksinkertaisesti itsemääräämisoikeutensa menettäneen uhrin rooliin *oppilas hakee hyvitystä* ja ”myöntää” tasapuolista työnjakoa mahdollisesti epäilevälle opettajalle koristelleensa kakun yksin. Tämä kertomuksen kappale on hyvä esimerkki vastatarinasta, joka paljastaa, mitä kotitalousluokassa voi tapahtua, vaikka aikarajoissa tuotettu lopputulos (kaunis, koristeltu kakku) viittaa hyvään ja tasapuoliseen yhteistyöhön. Gubrium ja Holstain (2009, s. 70) muistuttavat vastakertomusten syntyvän ympäristössä, jossa yhteiset arvot ovat vain ihanteita, eivät kaikkien yhteisöön kuuluvien sisäistämiä. Monet kouluympäristön arvot taitavat olla ihanteita eli ”ylhäältäpäin” saneltuja, joita murrosikäiset eivät koe tai halua kokea omikseen. Myös Riessman Kohlerin (1993, s. 3) mukaan on tavallista, että kertomuksiksi puetaan usein sellaista, joka kuvastaa såröä ideaalin ja todellisen tai itsen ja yhteisön välillä.

Raina ja Haapaniemi (2005, ss. 55, 57) kuvaavat ”ajattelijan”, etenkin hyvin nuoren ujon väistelevän helposti ristiriitatilanteita jopa omien oikeuksien kustannuksella. He mainitsivat tämän ilmenevän ulkoisesti joissain tilanteissa, mutta lapsen sisäisen tilanteen jäsentämisen pysyvän vankasti ennallaan. Tilaisuuden tullen lapsi toimii jälleen alkuperäisellä, itselleen luontaisella tavalla. Ehkä juuri siksi tyyppitarinan oppilas haki hyvitystä kaltoin kohteluunsa.

## Käännekohta ja arviointi

23. *Vihdoin tunti oli ohi.*
24. *Oli niin yksinäinen olo, tai no....*
25. *Kysyivähän he minulta jotakin, mutta en kyllä enää muista mitä.*
26. *Mutta kuitenkin samalla ajattelin, että en tule enää koskaan olemaan köksässä yhtä rennosti, kuin ennen tätä päivää.*

27. *Silti vastaavissa tilanteissa myöhemmin muistelin, kuinka selvisin silloin, ja yritin tsempata, koska loppujen lopuksi menisi silti ihan hyvin, vaikka koenkin yleensä ”esiintymistilanteet” ahdistaviksi ja jälkeensä noloiksi.*

Tyyppitarinan viimeisessä kappaleessa on näkyvissä länsimaisille tarinoille tyyppillinen tapahtumien arviointi ja opetus (Horsdal, 2012, ss. 96, 97).

(23–26) Yhteistyö oli toteutunut kertojan kohdalla, mutta silti hän oli kokenut ulkopuolisuutta, joukkoon kuulumattomuutta ja yksinäisyyttä. Tällä kertaa arviointi tapahtuneesta piirtyy näkyviin myös negatiivisena käännekohtana: ”en tule enää koskaan olemaan köksässä yhtä rennosti”. Toteamus voidaan mahdollisesti tulkita kokemuksen kautta syntyneeksi selviytymispeloksi.

(27) Ehkä tilanteen noloksi kokeminen muodostui siitä, ettei oppilas koe olevansa samanlainen kuin muut ja samalla hyväksyttävä sellaisenaan, vaikka on arviointinsa mukaan selvinnyt tilanteesta ”ihan hyvin”. Koska kertoja kertoessaan luo myös itselleen identiteettiä eli kertoo, miten haluaa tulla nähdyksi (Kohler Riessman, 1993, s. 11), tämä tyyppitarina saa nimekseen: Uhrautujan kertomus toimimattomasta yhteistyöstä ja pakottamisesta kotitalousluokassa.

### 8.4.3 Onnistuneen kohtaamisen tyyppitarina

*No, ei auta kuin yrittää, kokoan itseni niin kuin aina tiukan paikan tullen. Tiedän toveritteni olevan höpöttäjiä, mutta eihän se mitään haittaa. Hyvä vain, sillä kerrankin pääsen myös heidän seuraansa. Niin normaalistihan eivät minua hyväksy seuraansa, ”ujo!”. Mutta nyt saan näyttää heille, että minäkin olen hyvä jossain. 3AKp*

*Menen hitaasti toisten oppilaiden luo. 4AKt Tietysti jännitin ensin ryhmään menemistä, koska en tuntenut niin hyvin näitä ihmisiä. He eivät ole minua huomaavinakaan, haluan paeta tilanteesta pois. 10ASVt Esittäydyn heille, mutta kyllä minua pelotti. Tärisingin ja hiki valui, kun esittäydin. Ääneni tärisingi sanoessani nimeäni. Sain sen kuitenkin sanotuksi. Pelkäsin, että he alkaisivat nauraa minulle, mutta he eivät tehneet mitään. 20ASÄp Aluksi tuli nolo hiljaisuus, eikä minulla ollut hajuakaan, mitä sanoa. 8ASVt ”Öö, tota ope ei voi auttaa teitä tänään, ni minä tuuraan sitä. Kuulin, että taritsette apua kakun koristelussa”. Toiset näyttivät hölmistyneiltä, mutta vastaavat: ”Aaa, oge jäbä. Katsos` kun me ei oikein tätä handlata tota koristelua.”*

*Menin kakun ääreen. Ensin olin aivan yksin, sillä muut ryhmäläiset näkevät parhaaksi vain riehua ja häiritä muita ryhmiä. Sitten kuitenkin pyydän heitä apuun. 3AKpYritän kertoa heille, minkälaisia tarvikkeita tarvitaan ja miten voi tehdä erilaisia koristeita. 4AKt En päässyt kovin nopeasti alkuun, koska olen ujo. Kun olin opettanut muutamaa*



*oppilasta, aloitimme kakun koristelun. 5AKp Kun itsekin tein töitä, sain apulaisia, jotka hyvin mielin juttelivat minulle. Oli mukavaa kun ei yksin tarvinnut olla ja työskennellä. 19ASÄ Ihmettelin, miten muista oppilaista lähtee niin paljon ääntä ja miten heissä on niin paljon energiaa. 17ASÄp Välillä jouduin toistamaan asioita, koska puhuin niin hiljaisella äänellä. Minua jännitti hirveästi työskennellä muiden kanssa, mutta kun tilanne ei vaikuttanutkaan pahalta, rentouduin itsekin vähän. 4AKt He alkoivat tuntua mukavilta ihmisiltä, he vain aluksi höpöttivät paljon. 18ASÄt*

*Lopulta pääsin vauhtiin neuvomisessa ja oli ihan hauskaa. 8ASVt Uskalsin näyttää taitoni, vaikka olen ujo. 9ASVt Osasin antaa ohjeita ja auttaa muita tekemään ja minun ohjeeni ja apuni otettiin tosiaan hyvin vastaan. 19ASÄt Vaikka he eivät olleet tuttuja ihmisiä (UST), menin silti rohkeasti ohjeistamaan. 18ASÄ Tunsin ylittäneeni itseni. 8ASVt He olivat kiitollisia avusta ja kehuivat osaamistani ja tulin iloiseksi siitä. Työskentely sujui siis hyvin, vaikka minua jännittikin paljon. 4AKt Opimme varmaan työskentelyn aikana toisistamme paljon, minä ainakin heistä: he ovat ehkä meluisia, eivätkä tee mitään ilman käskemistä, mutta sitten, kun he ryhtyvät toimeen, ovat hekin ahkeria ja tehokkaita. Itse toivon, että en ole ehkä niin ujo tai ainakin sen että siitä huolimatta olen mukava tyyppi. 3AKp. Erilaisten ihmisten kohtaaminen oli jännää ja heidän suhtautumisensa tilanteeseen helpotti. 8ASVt Vaihdoin puhelinnumeroita pienryhmäläisten kanssa ja sitten lähdin takaisin omaan ryhmääni. Meistä tuli ystäviä, vaikka alussa hieman pelottikin. Olemme käyneet ajelemassa mopoilla joka päivä. 20ASÄp*

#### **8.4.4 Onnistuneen kohtaamisen tyyppitarinan tulkinta**

##### **Alkutilanne**

- 1. No, ei auta kuin yrittää, kokoan itseni niin kuin aina tiukan paikan tullen.*
- 2. Tiedän tovereitteni olevan höpöttäjiä, mutta eihän se mitään haittaa.*
- 3. Hyvä vain, sillä kerrankin pääsen myös heidän seuraansa.*
- 4. Niin normaalistihan eivät minua hyväksy seuraansa, ”ujjo!”.*
- 5. Mutta nyt saan näyttää heille, että minäkin olen hyvä jossain.*

(1–2) Tarinan aloitus kertoo myös kirjoittajan aikaisemmista vuorovaikutuskokemuksista: ”Kokoan itseni niin kuin aina tiukan paikan tullen.” Ujon oppilaan suhtautuminen toisten erilaisuuteen saattaa juuri aikaisempien, ilmeisesti positii- visten kokemusten pohjalta olla neutraalia, minkä takia hän myös kokee tilaisuutensa tulleen.

(3–5) Pääsy toisten seuraan ei ole aikaisemmin ollut itsestään selvää, ja kertojan mukaan syynä joukkoon kuulumattomuuteen on ollut hänen ujoutensa (ks. Oh, Rubin, Bowker, Booth-LaForce, Rose-Krasnor & Laursen, 2011, s. 344). Nyt tunteiden ja kotitaloustunneilla oleva yleinen velvoite auttamiseen johtaa uutteen sosiaaliseen tilanteeseen. Ujo oppilas kokee uuden tilanteen haasteena voit-

taa itsensä ja näyttää toisille taitonsa. Tällä kotitaloustunnilla hän pystyy näyttämään toisille olevansa taitavana kakunkoristelijana kelpo seuraa.

### Tilanteen kehittyminen ja jännitteen syntyminen

6. *Menen hitaasti toisten oppilaiden luo.*
7. *Tietysti jännitin ensin ryhmään menemistä, koska en tuntenut niin hyvin näitä ihmisiä.*
8. *He eivät ole minua huomaavinakaan, haluan paeta tilanteesta pois.*
9. *Esittäydyin heille, mutta kyllä minua pelotti.*
10. *Tärisin ja hiki valui, kun esittäydyin.*
11. *Ääneni tärisi sanoessani nimeäni. Sain sen kuitenkin sanotuksi.*
12. *Pelkäsin, että he alkaisivat nauraa minulle, mutta he eivät tehneet mitään.*
13. *Aluksi tuli nolo hiljaisuus, eikä minulla ollut hajuakaan, mitä sanoa.*
14. *”Öö, tota ope ei voi auttaa teitä tänään, ni minä tuuraan sitä. Kuulin, että taritsette apua kakun koristelussa”.*
15. *Toiset näyttivät hölmistyneiltä, mutta vastaavat: ”Aaa, oge jäbä. Kat-sos`kun me ei oikein tätä handlata tota koristelua.”*
16. *Menin kakun ääreen. Ensin olin aivan yksin, sillä muut ryhmäläiset näkevät parhaaksi vain riehua ja häiritä muita ryhmiä.*

(6–11) Uusi sosiaalinen tilanne aiheuttaa kertojalle voimakkaan pelkoreaktion, jota ehkä vahvisti toisten aluksi välinpitämätön suhtautuminen tulijaa kohtaan. *”He eivät ole minua huomaavinakaan, haluan paeta tilanteesta pois.”*

(12–15) Huomattuaan toisen voimakkaan jännittämisen oppilaat reagoivat neutraalisti, eivät toista halveksien. Oppilas kertoo tulleensa opettajan valtuuttamana ja opettajan tehtäviin, minkä muut hyväksyvät. Tässä ryhmässä päämäärä osoit-tautui yhteiseksi: saada yhdessä aikaiseksi juhlava kakku.

(16) Myönteinen suhtautuminen ja yhteinen päämäärä ei aluksi aivan yltänyt toiminnan tasolle, mikä toi haasteellisen jännitteen kertomukseen.

### Ratkaisu

17. *Sitten kuitenkin pyydän heitä apuun. Yritän kertoa heille, minkälaisia tarvikkeita tarvitaan ja miten voi tehdä erilaisia koristeita.*
18. *En päässyt kovin nopeasti alkuun, koska olen ujo.*
19. *Kun olin opettanut muutamaa oppilasta, aloitimme kakun koristelun.*
20. *Kun itsekin tein töitä, sain apulaisia, jotka hyvin mielin juttelivat minulle.*
21. *Oli mukavaa kun ei yksin tarvinnut olla ja työskennellä.*

22. *Ihmettelin, miten muista oppilaista lähtee niin paljon ääntä ja miten heissä on niin paljon energiaa.*
23. *Välillä jouduin toistamaan asioita, koska puhuin niin hiljaisella äänellä.*

(17–19) Ujo oppilas ratkaisee jännitteen kotitalousluokan toimintamallin mukaan eli apua pyytämällä, johon muut oppilaat suostuivat.

(20–21) *”Kun itsekin tein töitä, sain apulaisia, jotka hyvin mielin juttelivat minulle. Oli mukavaa kun ei yksin tarvinnut olla ja työskennellä”* -lausahdus voidaan kääntää viestiksi. Se voisi kuulua näin: yksinolo työskennellessä on kurjaa, mutta jos olen ahkera työskentelijä, kanssani tehdään yhteistyötä ja minulle jutellaan eli hyväksytään joukkoon. Tässä ajatuksessa toistui yhteisen päämäärän olemassaolo: tarkoitus oli saada yhdessä kakku ja muut tehtävät hoidetuksi *hyvän yhteistyön eetoksen* malliin.

(22–23) Onnistuneen kohtaamisen kertomuksissa yhteistyö oli aina toimivaa. Niissä oppilaiden keskinäinen erilaisuus ei johtanut toiseuden rakentumiseen, vaan erilaisuuden havaitsemiseen ja tässä tapauksessa vain hämmästelyyn.

### **Käännekohta**

24. *Minua jännitti hirveästi työskennellä muiden kanssa, mutta kun tilanne ei vaikuttanutkaan pahalta, rentouduin itsekin vähän.*
25. *He alkoivat tuntua mukavilta ihmisiltä, he vain aluksi höpöttivät paljon.*

(24–25) Käännekohtana onnistuneen kohtaamisen eläytymiskertomuksissa, joita tämä tyyppitarinaote edustaa, kuvaillaan pelottavan alkutilanteen jälkitunnelmia. Siinä ujo oppilas rentoutui jonkin ajan kuluttua ja alkoi jopa nauttia toisten seurasta. Oppilas koki olonsa riittävän turvalliseksi toisten seurassa.

### **Arviointi**

26. *Lopulta pääsin vauhtiin neuvomisessa ja minulla oli ihan hauskaa: uskalsin näyttää taitoni, vaikka olen ujo.*
27. *Osasin antaa ohjeita ja auttaa muita tekemään ja minun ohjeeni ja apuni otettiin tosiaan hyvin vastaan.*
28. *Vaikka he eivät olleet tuttuja ihmisiä, menin silti rohkeasti ohjeistamaan. Tunsin ylittäneeni itseni.*
29. *He olivat kiitollisia avusta ja kehuivat osaamistani ja tulin iloiseksi siitä.*
30. *Työskentely sujui siis hyvin, vaikka minua jännittikin paljon.*
31. *Opimme varmaan työskentelyn aikana toisistamme paljon, minä ainakin heistä: he ovat ehkä meluisia, eivätkä tee mitään ilman käskemistä, mutta sitten, kun he ryhtyvät toimeen, ovat hekin ahkeria ja tehokkaita.*

32. *Itse toivon, että en ole ehkä niin ujo tai ainakin sen että siitä huolimatta olen mukava tyyppi.*
33. *Erilaisten ihmisten kohtaaminen oli jännää ja heidän suhtautumisensa tilanteeseen helpotti.*
34. *Vaihdoimme puhelinnumeroita pienryhmäläisten kanssa ja sitten lähdin takaisin omaan ryhmääni. Meistä tuli ystäviä, vaikka alussa hieman pelottikin. Olemme käyneet ajelemassa mopoilla joka päivä.*

(26–30) Onnistuneen kohtaamisen eläytymiskertomusten loppuissa korostui ujojen oppilaiden arviointi omasta ja toisten toiminnasta, se oli runsasta ja myönteistä. Tällaista myös tyyppitarina edustaa.

(31–32) Tyyppitarinaan on valittu kuvaus, josta käy ilmi oppilaan näkemys erityyppisten ihmisten yhteistyön opettavaisuudesta. Ideana siinä on *situationaalisesta kokemuksesta muuttava voima*. Keskinäiset ennakkokäsitykset toisen persoonasta muuttuivat puolin ja toisin, ja ujo arveli olevansa vähemmän ujo kuin aikaisemmin.

(33–34) Muissa onnistuneen kohtaamisen tarinoissa yhteistyön mainittiin olleen uuden ryhmän kanssa opettavaisuuden lisäksi virkistävää, vaihtelevaa, jännää ja kivaa kokemusta. Tilanteeseen oltiin lisäksi tyytyväisiä, ja oppilas arveli voivansa toistekin mennä auttamaan muita. Uusi sosiaalinen tilanne kotitalousluokassa kääntyi myös ystävyys-suhteiksi. Tämä tyyppitarina sai nimekseen: Selviytyjän kertomus: yhteistyö yhdistää ja opettaa.

## **8.5 Ujon näkökulma: miksi vuorovaikutus on sellaista kuin on – tyyppitarinoiden vertailu**

Eläytymismenetelmässä on tarkoitus *vertailla* kehyskertomusten tuottamien variaatioiden vaikutusta tutkittavaan ilmiöön eli siihen, mikä vastauksissa muuttuu eli mitkä ovat ilmiön erityispiirteet. Vertailu tehdään tyyppitarinoiden välillä. Laajoihin tyyppitarinoihin sisältyy eläytymiskertomusten koko variaatiokirjo. Yleensä tyyppitarinoiden vertailua tehdään analyysissä syntyneiden kategorioiden ja teemojen välillä, mutta tässä tutkimuksessa tehtiin kaksi erillistä analyysiä. Ratkaistavana oli, kumman tuloksia vertailussa käytetään. Tyyppitarinoiden narratiivisen lukutavan tulokset selittivät vuorovaikutuksen syitä ja ilmenemistäpoja, ei pelkästään sitä, millaista vuorovaikutus on, kuten teema-analyysin tulokset. Koska *tämän tapaustutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on ymmärtää ujojen ilmiötä ja löytää pedagogisia toimintatapoja sen kohtaamiseen*, valitsin

narratiivisen lukutavan tulosten aihepiirit tyyppitarinoiden väliseen vertailuun. Ujon oppilaan tyyppitarinoiden vertailtaviksi aihepiireiksi muodostuivat:

- aikaisempien kokemusten ratkaiseva merkitys
- toisten oppilaiden tapa kohdata ryhmään tulija
- tapahtumien arviointi erilaisten kokemusten näkökulmasta.

Seuraavaksi tuon esille vertailun tuloksena onnistuneen ja epäonnistuneen kohtaamisen tyyppitarinoiden keskeisiä eroja eli muutosta, josta kehyskertomusvariatiot ohjasivat oppilaita kirjoittamaan.

### 8.5.1 Aikaisempien kokemusten ratkaiseva merkitys

Lund (2009, s. 378) viittaa teorioihin, joissa katsotaan toisten ihmisten olevan merkittävässä asemassa omanarvontunnon syntymisessä ja jotka osoittavat ujon nuoren olevan erityisen taipuvainen emotionaaliseen stressiin. Onnistuneen kohtaamisen tyyppitarinassa kertoja paljastaa ”tiukan paikan” olevan hänelle tuttu. Hän suhtautuu toisten erilaisuuteen neutraalisti ja kokee uuden sosiaalisen tilanteen haasteena, jossa hän voi osoittaa olevansa hyväksyttävä kaveri. Kielteisessä tyyppitarinassa aloituskappale kuvailee kotitalousluokan eetoksen ”hyvän yhteistyön” rikkoutumisesta jo ennen ujon oppilaan siirtymistä uuteen ryhmään. Ujolla on voimakas ennakoasenne tilanteen epämiellyttävyydestä itselleen määrittelemien ominaisuuksien ja toisten oppilaiden mahdollisen torjunnan takia. Ennako-oletus ja tunnepitoiset hypoteettiset kuvailut saavat pohtimaan, onko oppilaalla ollut aikaisempia kokemuksia vastaavasta tilanteesta. Todennäköisesti, sillä *hän tiesi näin voivan tapahtua*. Lundin (2009, s. 391, ks. myös Korhiamäki, 2013, s. 132) mielestä nuoruudessa on tavallista ymmärtää väärin ja vaikeaa tulkita toisten reaktioita itseään kohtaan, mikä hankaloittaa totuudellisen minuuden muodostusta. Hän toteaa ujoilla olevan erityistä haastetta edellä mainitussa mahdollisten kielteisten ennakkokäsitysten ja kokemusten takia, jotka voivat estää heitä toimimasta itselleen uudella tavalla: puhumaan ja käyttämään kehonkieltä avoimesti.

Tilannetta viereltä ja ulkoisesti seuraavana voisi vaikuttaa siltä, ettei ennakkoluuloista ujoa oppilasta kiinnostaisi toisten, hänelle uusien oppilaiden seura ja yhteistyö heidän kanssaan. Kuitenkin Scottin (2004, s. 93) tutkimus osoittaa, ettei ujous ole sosiaalisuuden puutetta tai kyvyttömyyttä jakaa kokemuksiaan, vaan ujoilla on kielteinen käsitys omista kyvyistään. Tämä kyvyttömyyden kokeminen ei tyyppitarinassa liity kotitalouden taitojen hallintaan, sillä ujo oppilas oli lähetetty toiseen ryhmään auttamaan, vaan sosiaalisiin taitoihin. Sekä myön-

teisen että kielteisen tyyppitarinan oppilas oli vastentahtoisesti lähetetty ujolle oppilaalle haasteelliseen, uuteen sosiaaliseen tilanteeseen, mutta heillä vaikuttaa olleen ratkaisevasti erilaiset kokemukset eväinään. *Oppilaan aikaisemmista kokemuksista syntynyt ennakoasenne vaikutti tyyppitarinoissa olevan ratkaisevan tärkeää situationaalisesta, haasteellisesta tilanteesta selviämässä.*

### **8.5.2 Toisten oppilaiden tapa kohdata ryhmään tulija**

Toinen selkeä ero onnistuneen ja epäonnistuneen kohtaamisen tyyppitarinan välillä liittyy ryhmään kuuluvien tapaan kohdata tulija. Heidän suhtautumistansa johtaa erilaiseen käännekohtaan tarinoissa. Epäonnistuneen kohtaamisen eläytymiskertomuksissa, joita negatiivinen tyyppitarina edustaa, ryhmän muut jäsenet sulkivat tulijan keskinäisestä kanssakäymisestä pois ikään kuin työskentelyn päämäärä ei olisi jaettavissa. Toisten torjuva suhtautuminen ja joukkoon kuulumattomuuden kokeminen säilyivät loppuun asti. Lundin (2008) ujojen nuorten haastatteluihin ja havainnointiin perustuneessa tutkimuksessa osoitettiin, että nuorten ujoudella on yhteys toisten torjuntaan. Ujous vaikeuttaa näiden nuorten puolensa pitämistä ja mielipiteenilmaisua. Lisäksi liialliset tunnetilat ja itsetietoisuus ottavat vallan, jolloin ujoudesta tulee ongelmallista ujoille ja heidän ympärillään oleville (2008, s. 78).

Myönteisessä tyyppitarinassa ryhmään tulijan kohtaaminen oli alussa neutraalia. Ujon oppilaan näkökulman valinnut nuori ratkaisee uuden sosiaalisen tilanteen tuottaman alkujännitteen pyytämällä apua ja olemalla ahkera. Ryhmätyöskentelytilanne muuttui myöhemmin hyväksi, keskinäiseksi yhteistyöksi ja viihtymiseksi. Tämä tyyppitarinaan poimittu aihe toistui stereotyyppisesti useassa alkuperäiskertomuksessa.

Epäonnistuneen kohtaamisen tyyppitarinassa tulee esille yhdessä alkuperäistarinassa esiintynyt toisenlainen ”totuus” yhteistyöstä eli vastatarina, jossa ryhmän muut oppilaat ovat juoruilevia, toisia arvostelevia ja jopa laiskoja. Vastatarinat, kuten myös jännitteet kerronnassa, kuvastavat kokemuksia, jotka horjuttavat kertojan senhetkistä identiteettiä, johon he ajattelisivat voivansa tukeutua (Kohler Riessman, 1993, s. 64). Kertojan identiteettinä on tähän kontekstiin istuva taitava mutta ujo yhteistyöskentelijä, jota toiset uudessa ryhmässä ylenkatsovat ja kohtelevat epäreilusti. Tästä ilmiöstä kertoivat myös Korkiakosken (2013, s. 134) haastattelemat kahdeksaluokkalaiset nuoret. He kertoivat nuorten välisten kaveriryhmien olevan tiukasti jäsenensä sisälle sulkevia, mutta myös voimakkaasti toisia ulossulkevia. Poissulkemista toteutetaan toiminnan kautta: koulussa ryhmä puhuu, käyttäytyy, pukeutuu ja on tiettyssä paikassa tiettyyn aikaan. Eh-

käpä ujo oppilas oli päätnyt juuri tällaiseen tiiviiseen kaverisuhteiden ryhmittymään ja tnsi itsensä siksi joukkoon kuulumattomaksi. Olisi mielenkiintoista tietää, onko tällä vastatarinalla ollut tilaisuutta tulla kerrotuksi todellisuudessa, kirjoittajan omassa kotitalousopetuksessa. Vastatarinan tapahtumat paljastettiin tarinan juonessa opettajalle ja nyt minulle, joka olin sanonut tutkivani vuorovai-  
kutusta erilaisten ihmisten välillä kotitalousluokassa. Vastatarinan anti oli sen esiin piirtämä ujoon oppilaaseen kohdistunut salainen vallankäyttö kotitalouden käytännön työskentelyssä. Ehkä ujon oppilaan kannalta käskijä-tottelija-asetelma ei ole paras mahdollinen työryhmiä muodostettaessa. Epäonnistuneen kohtaami-  
sen tyyppitarinassa oppilas turvautui miellyttäjän rooliin selviytyäkseen. Käännekohtana tässä tyyppitarinassa on aikaisemman kokemuksen tuottama selviytymispelko. Puolestaan onnistuneen kohtaamisen tyyppitarinassa käännekohtana toimi oppilaan rentoutuminen. Joukkoon kuuluminen tai kuulumattomuus vai-  
kutti kaikissa alkuperäiskertomuksissa siihen, kykenikö ujo oppilas rentoutu-  
maan uudessa sosiaalisessa tilanteessa.

### 8.5.3 Tapahtumien arviointi erilaisten kokemusten näkökulmasta

Epäonnistuneen kohtaamisen eläytymiskertomuksissa, jota kielteinen tyyppitari-  
na kuvaa, alkutapahtumien jännite säilyi loppuun asti. Se johti ujon oppilaan arvioimaan tapahtumia kielteisesti. Loppuarvioinnit kertoivat ikävästä käänne-  
kohdasta ja/tai kirjoittajan pahasta olost, ulkopuolisuuden kokemuksesta.

Muutamat onnistuneen kohtaamisen eläytymiskertomukset kuvailivat kuten myös niistä muodostettu tyyppitarina, kuinka ennakkokäsitykset toisen persoo-  
nasta muuttuivat puolin ja toisin. Tämä saavutettiin hyvää yhteistyötä tekemällä. Onnistuneen kohtaamisen tyyppitarinassa ujo arveli olevansa myös vähemmän ujo kuin aikaisemmin. Syy-yhteytenä oli *juuri saatu myönteinen kokemus*. Ky-  
symyksessä ei ole vähäpätöinen asia, sillä Nurmi (2009, ss. 112, 120–121) mai-  
nitsee artikkelissaan aiempien kokemusten ja menestyksen sosiaalisissa tilan-  
teissa muokkaavan ihmisen käyttämiä toiminta- ja tulkintamalleja. Nämä mallit  
sisältävät psykologisia keinoja, joita ihmiset käyttävät vaikeissa ja haastavissa  
tilanteissa. Juuri kokemukset ovat yhteydessä siihen, millaisia toiminta- ja tul-  
kintatapoja he myös myöhemmin käyttävät. Ehkä tämän tyyppitarinan alussa  
kertova ujo oppilas tiesi selviytyvänsä tilanteesta aikaisempien kokemustensa  
perusteella. Uusi sosiaalinen tilanne tiesi hänelle vain haastetta eikä herättänyt  
tarvetta negatiiviseen hypoteettiseen kertomiseen, kuten kielteissävyisen tyyppi-  
tarinan oppilaalle kävi.

## 8.6 Ei-ujojen oppilaiden eläytymiskertomusten narratiivinen lukutapa

Ei-ujojen oppilaiden eläytymiskertomusten tyyppitarinat analysoitiin myös narratiivisella luennalla. Analyysin viimeisessä vaiheessa vertailin eläytymismenetelmälle tyyppillisesti kumpaakin ei-ujojen tyyppitarinaa ja niiden tulkinnassa muodostuneita aihepiirejä keskenään. Aivan lopuksi vertailin lisäksi myös ujojen ja ei-ujojen tyyppitarinoita, mitä on kuvailtu luvussa 8.8.

### 8.6.1 Ei-ujojen oppilaiden tyyppitarinat

Tyyppitarinoiden rakentamisen etuna on sen hahmottama kokonaiskuva aineistosta. Tutkimuksen lukija hyötyy tyyppitarinoista, sillä ne tarjoavat useita katkelmia ja kokonaisuuksia alkuperäistekstistä ja päästävät hänet osalliseksi kontekstisidonnaiseen, moniääniseen tulkintaan. Tulkinnan on suotavaa muodostua mahdollisimman paljon aineiston pohjalta eikä lukijan omasta kokemusmaailmasta käsin. (Kohler Riessman, 1993, s. 32). Tyyppitarinoiden muodostamisprosessissa paljastuu eläytymiskertomusten kirjoittajien näkemysten koko kirjo vuorovaikutuksesta stereotyyppioineen. Tätä vaikutusta lisätäkseen kokosin kummastakin ei-ujojen kertomusvariaatiosta *laajat tyyppitarinat* eli yhdistin niihin mahdollisimman monta vuorovaikutuksesta kertovaa kohtaa koosteeksi. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 181–182.) Kumpaakin tyyppitarinaa rakentaessani pyrin noudattamaan samoja tarinankokoamisperiaatteita kuin ujojen tyyppitarinoissa luvussa 8.2.

Ensimmäinen *tyyppitarina, ujouden vähentymisestä* kertova, on koostettu yhdestätoista eri eläytymiskertomuksesta. Tarinaa seuraa tulkinta, joka myötäilee tarinarakennetta jaettuna aloitukseen, tilanteen ja jännitteen kehittymiseen sekä käännekohdan ja tapahtumien arviointiin. Toisin sanoen tarinarakenteet toimivat analyysiyksikköinä. Sen jälkeen esitellään toinen *tyyppitarina ujouden säilymisestä* ryhmätyöskentelyssä ja vastaavasti sen tulkinta. Jälkimmäinen tyyppitarina koottiin kahdeksasta eri eläytymiskertomuksesta.

### 8.6.2 Ujouden väheneminen kotitalouden ryhmätyöskentelyssä – tyyppitarina

*Olen imarreltu siitä, että taitoni on huomattu. Menen mielelläni auttamaan ryhmää, jos ope pyytää. Otan tietysti huomioon ryhmän ujouden ja hiljaisuuden. Menen ryhmän luo ja kysyn, että saanko auttaa tai neuvoa. Itseänikin jännittää todella paljon meneminen uuteen ryhmään, mutta tämä on vain hyvää kokemusta. En kyllä itse menisi toiseen ryhmään.*



mään omasta halusta. 12B Kt Ujosten seurassa yritän vaikuttaa aina lempeältä ja sellaiselta, että heidän ei tarvitsisi ujostella minua. 7B Kp Ajattelen, että ihmiset lähtevät mukaan, jos jaksan kannustaa heitä ja hekin uskaltavat tehdä asioita! On mukava työskennellä erilaisten ihmisten kanssa, koska silloin näkee erilaisia persoonia ja muita ihmisiä. 21B SVt

Astelin rohkeana luokkaan ja huudahdin kovaan ääneen: "Mitä äijät?!" Vallitsi syvä hiljaisuus. Se oli noloa. Rupesin näyttämään erilaisia pursotustekniikoita, ja juttelin parille pojalle. 6B Kp Aluksi tuntui hieman oudolta mennä heidän luokseen, sillä he katsoivat minua hieman "peloissaan", mutta pari ystävällistä sanaa sanottuani tunnelma oli heti paljon parempi. Työskentely oli ihan mukavaa, mutta välillä, kun kysyin/sanoin jotain, niin kukaan ei vastannut. Sillai tuli vähän epämiellyttävä olo. 19B SVt Huomasin kuitenkin, että erittäin hiljaisiin ja ujoin ihmisiin on vaikea ottaa kontaktia, joten alkutunnista neuvomiseni oli aikamoista sähläystä.

Pyysin muutamaa tyttöä tulemaan koristelmaan kakkua kanssani, mutta ilmeisesti he eivät uskaltaneet tulla. 10B Kt Yritin kannustaa heitä kokeilemaan, mutta heidän kesken syntyi vain mutinaa "tee sä", "en mä, toi voi tehdä". 9B Kt En lannistu, vaan koetan väkisin väentää puheenaiheita muuallekin kuin ruokaan. Saan vastaukset harvasanaisena ja hädin tuskin kuulen heidän hiljaisia ääniään meluisassa kotitalouden luokassa. Mitä enemmän kuitenkin koetan saada puheenaiheita, sen pitemmäksi vastaukset muuttuvat. On outoa ja hieman vaivalloista kuitenkin vielä työskennellä, kun keskustelu ei ole luonnollista. 17B SVt Lopulta kuitenkin he alkoivat innostua ja oppimaan erilaisia tekniikoita, niin yhteistyö sujuikin paremmin. Oli kiva olla välillä vähän ujomprien seurassa, sillä silloin muutkin kuuntelivat ja sain näyttää, että kaikki vilkkaat/puheliaat ihmiset eivät ole mitenkään typerä/ röyhkeitä, niin kuin jotkut voisivat kuvitella. 19B SVt Yllätyin kuitenkin positiivisesti, kun oppilaat osasivat laittaa ujoutensa taka-alalle, ja keskittyivät tekemisiinsä. 8B Kt Oli hieman erilaista työskennellä ujojen ja hiljaisten ihmisten kanssa, kun yleensä on tottunut juttelemaan paljon ja heittämään vitsejä. Mutta toisaalta oli kivaa, kun keskittyi täysillä töihinsä. 17B SVt Y Ryhmä piti hauskaa ja jutteli toistensa kanssa. Huomasin, että ryhmän ihmiset olivat vain hieman ujoja aluksi, mutta heihin tutustuttua he olivat todella mukavia ja samanlaisia kuin minä.

Kakun teko edistyi huimaa vauhtia ja sen teko oli mukavaa, koska kaikki olivat sovussa ja kavereita. 15B SVt Yhteiset tehtävät yhdistävät ihmisiä ja siitä voi olla apua myöhemmin tehtäessä töitä yhdessä. Mielestäni on tärkeää rohkaista ujoja ihmisiä olemaan rohkeampia, koska siitä on apua heille myöhemmin elämässä. 7B Kp Kotitalouden tunnin päätteeksi oli ryhmällä mahtavan näköinen kakku, ja siinä oli todella upeat koristet. 4B Kp.

### 8.6.3 Tulkinta tyyppitarinasta: Ujouden väheneminen kotitalouden ryhmätyöskentelyssä

#### Alkutilanne

1. *Olen imarreltu siitä, että taitoni on huomattu.*
2. *Menen mielelläni auttamaan ryhmää, jos ope pyytää.*
3. *Otan tietysti huomioon ryhmän ujouden ja hiljaisuuden.*
4. *Menen ryhmän luo ja kysyn, että saanko auttaa tai neuvoa.*
5. *Itseänikin jännittää todella paljon meneminen uuteen ryhmään, mutta tämä on vain hyvää kokemusta.*
6. *En kyllä itse menisi toiseen ryhmään omasta halusta.*
7. *Ujojen seurassa yritän vaikuttaa aina lempeältä ja sellaiselta, että heidän ei tarvitsisi ujustella minua.*
8. *Ajattelen, että ihmiset lähtevät mukaan, jos jaksan kannustaa heitä ja hekin uskaltavat tehdä asioita!*
9. *On mukava työskennellä erilaisten ihmisten kanssa, koska silloin näkee erilaisia persoonia ja muita ihmisiä.*

(1–2, 6) Tässä kerronnassa on merkkejä ristiriitaisesta kerronnasta, sillä kirjoittaja mainitsee olevan tilanteesta mielissään ja menevänsä mielellään uuteen ryhmään mukaan, mutta ei silti tee niin omasta tahdostaan. Bambergin (2004, s. 354) mukaan huolimatta narratiivisuudelle tyyppillisestä ”hyvän elämän” johdonmukaisesta esille tuomisesta narratiivit usein paljastavat ristiriitaisuuksia, sirpaleisuutta ja tiedostamatonta eletyn ja kerrotun välillä ihmisessä itsessä ja hänen identiteetissä. Kotitalousopetuksen ”hyvään yhteistyöhön” kuuluu halukkuus ja kyvykkyys työskennellä kaikkien kanssa vähintään tilapäisesti. Kirjoittajan kontekstuaalisena identiteettinä on hyvä kotitalouden oppilas, mutta tarina paljastaa hänen tilannekohtaisen tunteensa, halun toimia toisin.

(5) Tarinan alku poikkeaa toisista ei-ujojen tarinoista siinä, että siinä mainitaan ryhmään siirtyjän jännittäneen uutta sosiaalista tilannetta. Mielenkiintoista on, että myös ei-ujoksi itsensä mieltävät voivat kokea uuteen ryhmään siirtymisen haasteellisena. Jännittämisestä oli mainintoja vain muutamassa ei-ujojen kertomuksessa, mutta yhdessäkään ei kuvailtu voimakasta, fyysisiä oireita aiheuttavaa jännitystä kuten ujojen eläytymiskertomuksissa. Jos tarinat sisälsivät alun, tavallisin siirtymistä kuvaava verbi oli toteava ”menin” ilman tarkkaa tunteiden kuvailua.

(3–4, 7–8) Tyyppitarinan alkutilanteessa on esillä myös kolmen eri oppilaan ajatuksia *vertaiskohtaamisesta*, sillä se oli tyyppillinen tapa toimia ujouden vähenemistä kuvaavissa ei-ujojen eläytymiskertomuksissa ja kohdata ujo.

(9) Oppilas vaikuttaa itselleen jännittävässä tilanteessa toistavan kotitalousopetukseen kuuluvaa ja välittämää positiivista asennoitumista, sillä kotitalousluokassa tilapäiset ryhmäjärjestelyt ovat arkipäivää, mihin on mukauduttava. Usein kotitalousopettajat perustelevat näitä tilanteita ”hyvän kokemuksen tuojana” ja ”mahdollisuutena kohdata erilaisia persoonia”. Koulussa oppilaille teroitetaan toimeen tulemisen opettelua toisten ihmisten kanssa, mistä kerrotaan olevan hyötyä heidän tulevaisuudessaan ja aikuiselämässä.

### **Tilanteen kehittyminen ja haasteellisen jännitteen syntyminen**

10. *Astelin rohkeana luokkaan ja huudahdin kovaan ääneen: ”Mitä äijät?!”*
11. *Vallitsi syvä hiljaisuus.*
12. *Se oli noloa.*
13. *Rupesin näyttämään erilaisia pursotustekniikoita, ja juttelin parille pojalle.*
14. *Aluksi tuntui hieman oudolta mennä heidän luokseen, sillä he katsoivat minua hieman ”peloissaan”, mutta pari ystävällistä sanaa sanottuani tunnelma oli heti paljon parempi.*
15. *Työskentely oli ihan mukavaa, mutta välillä, kun kysyin/sanoin jotain, niin kukaan ei vastannut.*
16. *Sillai tuli vähänä epämiellyttävä olo.*
17. *Huomasin kuitenkin, että erittäin hiljaisiin ja ujoihin ihmisiin on vaikea ottaa kontaktia, joten alkutunnista neuvomiseni oli aikamoista sähläystä.*
18. *Pyysin muutamaa tyttöä tulemaan koristelmaan kakkua kanssani, mutta ilmeisesti he eivät uskaltaneet tulla.*
19. *Yritin kannustaa heitä kokeilemaan, mutta heidän kesken syntyi vain mutinaa ”tee sä”, ”en mä, toi voi tehdä”.*

(10–12) Ryhmään siirtynyt ei-ujjo oppilas huomaa lähestyneensä ujoja ryhmäläisiään näille epämukavalla tavalla. Haastava jännite syntyy, sillä vaisu vastaanotto hämmentää ei-ujjoa ryhmään tulijaa.

(13–14) Uudessa tilanteessa hän turvautuu seuraavaksi jutteluun ja ystävällisiin sanoihin.

(15–19, 23) Kertomukseen syntyy kuitenkin lisää jännitettä ujojen oppilaiden puhumattomuudesta, sen tuomasta epämiellyttävästä tunteesta ja päähenkilön neuvottomuudesta toimia itselle luontaisella tavalla.

### **Ratkaisu**

20. *En lannistu, vaan koetan väkisin väentää puheenaiheita muuallekin kuin ruokaan.*

21. *Saan vastaukset harvasanaisena ja hädin tuskin kuulen heidän hiljaisia ääniään meluisassa kotitalouden luokassa.*

(20) Gubrium ja Holstein (2009, s.702) muistuttavat, että jos päähenkilö esiintyy kertomuksessa aktiivisena ja tilanteen hallitsevana, verbejä käytetään voimistamaan ilmiötä ja päähenkilön toimintaa. Verbeillä ilmaistaan tällöin kontekstuaalista identiteettiä, tässä tapauksessa opettajan valtuuttaman, neuvomaan lähettämän oppilaan, joka tekee parhaansa ”hyvän yhteistyön” saavuttamiseksi. Tilanteen ajallinen eteneminen ja tässä kertomuksessa mainittu toimijan sinnikkyys ja vertaiskohtaaminen (”en lannistu, vaan koetan väkisin vääntää puheenaiheita”) muuttavat tilannetta parempaan suuntaan.

### **Käännekohta**

22. *Mitä enemmän kuitenkin koetan saada puheenaiheita, sen pitemmäksi vastaukset muuttuvat.*
23. *On outoa ja hieman vaivalloista kuitenkin vielä työskennellä, kun keskustelu ei ole luonnollista.*
24. *Lopulta kuitenkin he alkoivat innostua ja oppimaan erilaisia tekniikoita, niin yhteistyö sujuikin paremmin.*

(22–24, 29) Tyypitarinan käännekohdassa, joka edustaa useita ujouden vähenemisen eläytymiskertomusten vastaavia kohtia, ujut oppilaat lopulta alkavat vähitellen puhua enemmän, innostua, pitää hauskaa, tehdä hyvin ja ahkerasti yhteistyötä, auttaa ja yrittää.

### **Arviointi**

25. *Oli kiva olla välillä vähän ujompien seurassa, sillä silloin muutkin kuuntelivat ja sain näyttää, että kaikki vilkkaat/puheliaat ihmiset eivät ole mitenkään typeriä/ röyhkeitä, niin kuin jotkut voisivat kuvitella.*
26. *Yllätyin kuitenkin positiivisesti, kun oppilaat osasivat laittaa ujutensa taka-alalle, ja keskittyivät tekemisiinsä.*
27. *Oli hieman erilaista työskennellä ujojen ja hiljaisten ihmisten kanssa, kun yleensä on tottunut juttelemaan paljon ja heittämään vitsejä.*
28. *Mutta toisaalta oli kivaa, kun keskittyi täysillä töihinsä.*
29. *Ryhmä piti hauskaa ja jutteli toistensa kanssa. Huomasin, että ryhmän ihmiset olivat vain hieman ujoja aluksi, mutta heihin tutustuttua he olivat todella mukavia ja samanlaisia kuin minä.*
30. *Kakun teko edistyi huimaa vauhtia ja sen teko oli mukavaa, koska kaikki olivat sovussa ja kavereita.*

(25, 27–28) Valtaosassa eläytymiskertomuksissa arvioitiin ryhmätyöskentelyn olleen lopulta kivaa, mielenkiintoista, hauskaa, mukavaa ja ihmisiä yhdistävää.

Me-hengen muotoutuminen sai ryhmään tulijassa aikaiseksi suhtautumisen muutoksen ujoja kohtaan, vaikka ”kun yleensä on tottunut juttelemaan paljon ja heittäämään vitsejä. Yhteiset tehtävät yhdistävät ihmisiä ja siitä voi olla apua myöhemmin tehtäessä töitä yhdessä.”

31. Mielestäni on tärkeää rohkaista ujoja ihmisiä olemaan rohkeampia, koska siitä on apua heille myöhemmin elämässä.
32. Kotitalouden tunnin päätteeksi oli ryhmällä mahtavan näköinen kakku ja siinä oli todella upeat koristeet.

(31–32) Vertaiskohtaamisen tunnusajatuksia kuvastaa usko sen voimaan, kykyyn yhdistää ihmisiä ja auttaa ujoja muuttumaan aikaisempaa rohkeimmiksi. Lähes kaikissa onnistuneen kohtaamisen tarinoissa korostettiin työskentelyn sujuvuutta ja muutamassa erityisesti lopputuloksen (kakun) onnistuneisuutta.

#### 8.6.4 Ujouden säilyminen ryhmätyöskentelyssä – tyyppitarina

*Köksässä on kiva auttaa, jos osaa vielä tehdä hyvin asioita, jossa itse voi auttaa. Jos siinä ryhmässä olisi erityisesti yksi ihminen, joka olisi ujo ja uusi oppilas, niin uskoisin, että auttaisin sitä eniten ja puhuisin kanssaan paljon. 29B SÄp Joten menin heidän luokkaansa näyttääkseni heille, miten kyseiset asiat tehdään. Kaikki kuuntelivat huolellisesti ja tarkasti. Kun kysyin yhdeltä oppilaalta, että ymmärsikö hän, niin hän mietti vähän aikaa ennen kuin vastasi. Hän ei ehkä ollut varma, ymmärsikö hän tai hän oli muuten vain ujo. 14B Kp Oli hyvin vaikeaa keskustella ja sopia heidän kanssaan työn jakamisesta, kun he eivät ottaneet kantaa oikeastaan mihinkään. Itse olen onneksi niin ulospäin suuntautunut ja sosiaalinen, että homma saatiin hoidettua hyvin. 31B SÄp*

*Menin neuvomaan muita, tunsin itseni ulkopuoliseksi, sillä olin ainut, joka sai sanaa suusta. Olin tottunut sosiaalisiin tilanteisiin ja tykkäsin olla ihmisten kanssa, joten neuvominen oli juttuni. Ryhmässä olevat ihmiset aristivat minua hiukan, kun olin niin puhelias ja innokas neuvomaan heitä. Neuvominen oli kuitenkin helppoa, kun kukaan ei ollut puhumassa päälle tai keskeyttämässä minua. 18B SVt He olivat yllättävän hiljaisia, eivätkä he edes puhuneet toisilleen. Kun kysyin, oliko heillä jotain kysyttävää, he eivät vastanneet, vaan olivat hiirenhiljaa. Työskentely oli kiusallista, koska itse vain höpötin, mutta muut eivät sanoneet sanaakaan. He myöskin tekivät hitaasti töitä, joten tein suurimman osan töistä itse. 20B SVt Työskennellessämme minun piti patistaa muutamaa oppilasta tekemään töitä, koska heitä ei huvittanut tehdä mitään.*

*Kakkujen koristelussa minun piti auttaa enemmän. 23B SÄp Kyseinen ryhmätilanne oli ilmeisesti vaikea erityyppisen luokan oppilaille. Työskentely oli vain tekemistä, ei oikein pidetty hauskaa kotitalouden parissa, vaan tehtiin kaikki, mitä oli pakko tehdä ja sitten oltiin hiljaa. Voisihan ne jotain puhua, vaikka ujoudelle ei voikaan mitään? Ei heistä saanut irti mitään, vaikka varmasti heillä olisi ollut hienoja ideoita ja ajatuksia, mutta*

### 8.6.5 Tulkinta tyyppitarinasta: Ujouden säilyminen kotitalousopetuksen ryhmätyöskentelyssä

#### Alkutilanne

1. *Köksässä on kiva auttaa, jos osaa vielä tehdä hyvin asioita, jossa itse voi auttaa.*
2. *Jos siinä ryhmässä olisi erityisesti yksi ihminen, joka olisi ujo ja uusi oppilas, niin uskoisin, että auttaisin sitä eniten ja puhuisin kanssaan paljon.*

(1–2) Auttaminen on keskeistä kotitalouden ryhmätyöskentelyssä. Kotitalousluokassa pienryhmät toimivat usein itsenäisinä yksikköinä käytännön työskentelyssä eli etenevät omaa tahtiaan myös ruokailussa. Siksi auttaminen on jokaisen ryhmäläisen edun mukaista ajankäytön kannalta. Koululuokassa yhdessä työskentely ja auttaminen sisältävät myös Vygotskyn ”lähikehityksen vyöhyke” -ajattelun: yhdessä yksilö osaa enemmän kuin yksin (Bayer, 2011, s. 165). Osavimmista oppilaista on myös konkreettista apua opettajalle. Jo alakoulussa oppilaita ohjataan ottamaan uusi, yksinäinen tai erilainen oppilas huomioon ja ryhmään mukaan, joten on ymmärrettävää kirjoittajan mieltäneen koulun formaalin toimintakulttuurin osaksi omaa toimijuuttaan. Tyyppitarinan alkutilanteessa kuvailtu vertaiskohtaaminen ei ollut ujouden säilymisen tarinoissa tyypillistä, sillä sitä esiintyi vain kolmessa kertomuksessa kolmestatoista.

#### Tilanteen kehittyminen ja haasteellisen jännitteen syntyminen

3. *Joten menin heidän luokkaansa näyttääkseni heille, miten kyseiset asiat tehdään.*
4. *Kaikki kuuntelivat huolellisesti ja tarkasti.*
5. *Kun kysyin yhdeltä oppilaalta, että ymmärsikö hän, niin hän mietti vähän aikaa ennen kuin vastasi.*
6. *Hän ei ehkä ollut varma, ymmärsikö hän tai hän oli muuten vain ujo.*
7. *Oli hyvin vaikeaa keskustella ja sopia heidän kanssaan työn jakamisesta, kun he eivät ottaneet kantaa oikeastaan mihinkään.*
8. *Itse olen onneksi niin ulospäin suuntautunut ja sosiaalinen, että homma saatiin hoidettua hyvin.*

(3–6) Ujosten oppilaiden tarkkaavaiseen kuunteluun kiinnitettiin huomiota neljässä kertomuksessa, ja lisäksi eräs kirjoittaja kertoi toisen oppilaan mietintätau-

osta ennen vastaamistaan. Nämä jälkimmäiset kuvailut sopivat Rainan ja Haapaniemen (2005, s. 52–53) määrittelemään ”ajattelijaan”, joka reagoi ulkomaailmaan tarkkailemalla ja yrittämällä ymmärtää sitä puhumisen ja toimimisen sijaan. Ajattelija tarvitsee aikaa ja tilaa esimerkiksi keskustelutilanteissa.

(7) Kotitalousopetuksessa korostetaan määrällisesti ja laadullisesti tasapuolista työnjakoa, jota on jokseenkin mahdotonta toteuttaa ilman riittävää keskustelua ryhmän jäsenten kesken.

(8) Arvailujen varassa on, miten kertojan sosiaalisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus ratkaisi työnjaon, mutta yhteiseen neuvotteluun se ei ilmeisesti johtanut tekstin perusteella.

9. *Menin neuvomaan muita, tunsin itseni ulkopuoliseksi, sillä olin ainut, joka sai sanaa suusta.*
10. *Olin tottunut sosiaaliin tilanteisiin ja tykkäsin olla ihmisten kanssa, joten neuvominen oli juttuni.*
11. *Ryhmässä olevat ihmiset aristivat minua hiukan, kun olin niin puhelias ja innokas neuvomaan heitä.*
12. *Neuvominen oli kuitenkin helppoa, kun kukaan ei ollut puhumassa päälle tai keskeyttämässä minua.*

(9–14) Kirjoittajan ulkopuolisuuden kokemus syntyy toisten puhumattomuudesta, mutta ei silti rakentunut toiseudeksi tässä kuten ei missään eläytymiskertomuksessakaan. Jos tilanteessa olisi esiintynyt toisen puheen keskeyttämistä päälle puhumisella, toiseuden rakentuminen olisi voinut olla mahdollista. Sen sijaan hiljaisuus oppilaiden välillä ylsi aina kysymysten puutteeksi saakka.

(10–12) Yksin ja ainoana puhuminen ryhmässä ei ole kulttuurissamme kohteliasta, mikäli asianomainen ei ole kertomassa parhaillaan tarinaa. Toisen puheeseen vastaamattomuutta tai keskusteluun osallistumattomuutta voidaan joissain tilanteissa jopa tulkita paheksumisena tai tarkoituksellisen kiinnostuksen puutteen osoittamisena.

13. *He olivat yllättävän hiljaisia, eivätkä he edes puhuneet toisilleen.*
14. *Kun kysyin, oliko heillä jotain kysyttävää, he eivät vastanneet, vaan olivat hiirenhiljaa.*
15. *Työskentely oli kiusallista, koska itse vain höpötin, mutta muut eivät sannaakaan.*
16. *He myöskin tekivät hitaasti töitä, joten tein suurimman osan töistä itse.*
17. *Työskennellessämme minun piti patistaa muutamaa oppilasta tekemään töitä, koska heitä ei huvittanut tehdä mitään.*
18. *Kakkujen koristelussa minun piti auttaa enemmän.*

(13–15) Kirjoittaja koki ilmeisesti vastaamattomuuden kiusalliseksi ja toisten ujoudesta johtuvaksi, muttei tulkinnut sitä kritiikiksi itseään kohtaan. Oppilaiden erilaisuus ei muuttunut ryhmään tulijan toiseudeksi mahdollisesti siksi, että kotitalouden ryhmätyöskentelyssä puhuminen, liiallisenakin kuuluu asiaan, mutta puhumattomuus ei.

(16–18) Kirjoittaja oli tarinassa joutunut kiusalliseen tilanteeseen ainoana puhujana ryhmässään, ja ikävää tilannetta korosti ei-ujolle langennut ylimääräinen vastuu työskentelyn onnistumiseksi. ”Hyvän yhteistyön” annettiin ymmärtää olevan ryhmään tulijan, kertojan ansiota.

### **Käännekohta ja arviointi**

19. *Kyseinen ryhmätilanne oli ilmeisesti vaikea erityyppisen luokan oppilaille.*
20. *Työskentely oli vain tekemistä, ei oikein pidetty hauskaa kotitalouden parissa, vaan tehtiin kaikki, mitä oli pakko tehdä ja sitten oltiin hiljaa.*
21. *Voisihan ne jotain puhua, vaikka ujoudesta ei voikaan mitään? Ei heistä saanut irti mitään, vaikka varmasti heillä olisi ollut hienoja ideoita ja ajatuksia, mutta he ei vaan viitsineet niitä ääneen sanoa. 11B Kt*
22. *Ei aina ole helppoa olla erilainen. 28B SÄp*

(19–20) Tarinan kertoja arveli ryhmätilanteen olleen niin vaikeaa ujoille oppilaille, että työskentely oli muuttunut suorittamiseksi ja niin tylsäksi, ettei ajatuksia eikä ideoita viitsitty sanoa ääneen. On totta, että kiusallinen ilmapiiri latistaa luovuutta ja rajoittaa itseilmaisua, mutta silti tästä katkelmasta välittyi yritys ymmärtää: ”Kyseinen ryhmätilanne oli ilmeisesti vaikeaa erityyppisen luokan oppilaille.” Samaa välittää tyypitarinan viimeinen virke, vaikka kirjoittajana on toinen oppilas: ”Ei aina ole helppoa olla erilainen.” Narratiivit, kertomukset, välittävät (koulu-)kulttuurissa olevia asenteita ja arvoja suorasti ja epäsuorasti värittäen kerrontaa (Horsdahl, 2012, s. 96; Hänninen, 2010, s. 162). Pyrkimyksessä ymmärtää erilaisuutta saattaa olla kyse peruskoulun eetoksesta, joka on luettavissa opettajien ja heidän vaikutuksestaan lisäksi oppilaiden puheesta. Tämä oppilaiden erilaisuuden ymmärtämien on liittynyt voimakkaasti peruskouluun aina 90-luvun lopusta lähtien, jolloin koulutuspolitiikan päätöksenteossa suunnattiin resursseja heikossa asemassa olevien oppilaiden tukemiseen (Ahonen, 2003, ss. 185–186, 205).

(20–21) Tarinan kertoja arvelee ujojen kokeman ryhmätilanteen haasteellisuuden estäneen myös ”hauskan pitämisen”, jonka hän yhdistää erottamattomasti kotitalousluokan työskentelyyn. Kirjoittaja näyttää paheksuvan tylsää tekemistä ujojen ryhmätyöskentelyssä. Hauskan pitämiseen vaikuttaa ilmeisesti kuuluvan



ylimääräinen opetukseen kuulumaton toiminta ja puhuminen. Sellaista ei tapahdu ujojen oppilaiden kanssa.

(20–22) Tyypitarinan käännekohtaksi voidaan kuitenkin tulkita työskentelytilanteen negatiivinen arviointi, joka löytyi neljästä ujouden säilymisen eläytymiskertomuksesta. Kaiken kaikkiaan useimmat ujouden säilymisestä kertovat alkuperäistarinat vaikuttivat perusvireeltään kielteisemmiltä kuin ujouden häviämisestä kertovat.

## **8.7 Ei-ujon näkökulma: miksi vuorovaikutus ujouudessa on sellaista kuin on – tyypitarinoiden vertailu**

Ei-ujojen oppilaiden näkökulmasta kirjoitetut eläytymiskertomukset sisälsivät runsaasti ujojen eläytymiskertomuksista tuttuja näkökohtia ujoudesta ja vuorovaikutuksesta. Ei-ujojen kertomuksissa oli myös keskenään kohtalaisen paljon samankaltaista sisältöä. Kertomuksista rakennetut tyypitarinat tarjosivat poikkeileikkauksen ei-ujojen eläytymiskertomuksista, joissa kummatkin, ujouden vähenemisen ja säilymisen tyypitarinat, paljastivat ujojen puhumattomuuden olevan haasteellista kotitalouden ryhmätyöskentelyssä. Puhumattomuus synnytti jännitettä oppilaiden välille. Tyypitarinoita tulkitsemalla tarkastelin, miksi vuorovaikutus oli ujon oppilaan kanssa toisen oppilaan kertomana sellaista kuin oli ja miten se ilmeni tässä aineistossa. Seuraavassa tekstissä vertaillaan eläytymismenetelmälle tyypillisesti tyypitarinoita toisiinsa. Vertailu tehtiin erikseen eri tarinarakenteille eli alkutilanteelle, tilanteen kehittymiselle ja jännitteen syntymiselle, ratkaisulle, käännekohtalle sekä arvioinnille (ks. liitteet: taulukko 11: ei-ujojen eläytymiskertomukset).

Vertailun kohteena olivat narratiivisessa luennassa syntyneet aihepiirit:

- puhumattomuuden aiheuttama haasteellinen jännite
- haasteellisen jännitteen laukeaminen
- kohtaamattomuuden aiheuttama huono ilmapiiri.

### **8.7.1 Puhumattomuuden haasteellinen jännite**

Ujojen oppilaiden puhumattomuudesta syntyi haasteellinen jännite oppilaiden välille tarinan edetessä ajallisesti. Sekä ujouden häviämisen että säilymisen tyypitarinat kuvaavat ryhmään siirtyjien myönteisestä asennoitumisesta tilanteen alussa. Näin oli myös alkuperäisissä eläytymiskertomuksissa, mikä liittyy

vahvasti kotitalousopetuksessa vallitsevaan ”hyvän yhteistyön” eetokseen: toisten kanssa on tultava toimeen ja auttaminen on tärkeää. Kumpikin variaatiotyypitarina kuvasi päähenkilöään osaavana ja määrätietoisena ryhmän jäsenenä kehyskertomuksen luoman asetelman mukaisesti ja alkuperäistarinoille uskollisesti. Tilanteen hieman edetessä ujojen puhumattomuutta kuvailtiin kiusalliseksi erityisesti silloin, kun ryhmään tulleen ei-ujon oppilaan kysymyksiin ei vastattu. Keskinäistä juttelua tai kysymysten asettelua ei välttämättä syntynyt spontaanisesti, mikä oli tarinoiden päähenkilölle, ei-ujolle, vaivalloista. Lundin (2008) mielestä ujut nuoret käyttävät puhumattomuuttaan selviytymiskeinona välttääkseen kiusatuksi tulemista turvattomaksi kokemassaan ympäristössä. Toisaalta ujut kertoivat itse tulleen suljetuksi ryhmästä toisten puhumattomuuden takia, vaikka jokainen haastatelluista olisi halunnut olla osa ryhmää ja keskustella toisten kanssa (2008, ss. 82, 83).

### **8.7.2 Haasteellisen jännitteen väheneminen**

Vasta siirryttäessä tarinarakenteessa käännekohtaan tyyppitarinoiden välillä on huomattavissa eroa. Ujouden vähenemisen tyyppitarinassa ”oppilaat osasivat laittaa ujoutensa taka-alalle ja keskittyivät tekemisiinsä”. Kuten tyyppitarinassa, lähes kaikissa ujouden vähenemisen eläytymiskertomuksissa kirjoittajat arvioivat lopuksi työskentelytilannetta myönteisesti. Niissä yhteistyö oli luonnollisesti muuttunut ”hyväksi yhteistyöksi”. Tyyppitarina säilytti myönteisen pohjavireensä puhumattomuuden synnyttämästä alkujännitteestä huolimatta, koska ujojen toiminnassa oli tapahtunut muutos. Jännite katosi ujouden vähenemisen myötä, sillä työskentely oli muuttunut sellaiseksi kuin sen oletettiin olevan. Temperamenttitutkimuksessa on osoitettu ujouden tunteen vahvistuvan, kun jännitys estää sellaisen toiminnan, jota ihminen haluaisi, ja heikkenevän, kun ihminen ujoudestaan huolimatta ryhtyy toimimaan (Keltikangas-Järvinen, 2008, s. 63).

### **8.7.3 Erityyppisten oppilaiden kohtaamattomuus ja huono työskentelyilmapiiri**

Epätasainen töiden jakautuminen näyttää olevan työskentelyilmapiiriä vahingoittava tekijä alkuperäistarinoissa. Kiusallista oli myös ryhmään tulijan ehdoton mieltymys vuolaaseen puhumiseen. Näitä kahta ilmapiiriä huonontavaa tekijää tyyppitarina kuvaa hyvin. Ujouden säilymisen tyyppitarinassa sen käännekohdassa tasapuolinen työskentely ei ottanut käynnistyäkseen, mikä sai kirjoittajan tiukasti kritisoimaan tilannetta ja ujojen puhumattomuutta. Oppilaat eivät olleet

pystyneet kohtaamaan toisiaan ja sovittamaan toimintaansa ”hyvän yhteistyön” muottiin. Maininnat ”hyvästä yhteistyöstä” puuttuivat noin puolesta ujuden säilymisen alkuperäiskertomuksista, siksi se ei myöskään esiinny tässä tyyppitarinassa.

Siinä missä ujuden häviämisen tyyppitarina toi esille hyvän ja miellyttävän ryhmätyöskentelyn (koska ujous hävisi ja ”hyvä yhteistyö” toimi), ujuden säilymisen tyyppitarinassa työskentelytilannetta ei mainittu myönteiseksi. Valtaosassa alkuperäiskertomuksia (11 tarinaa) oli kritisoitu työskentelyilmapiirin laatua tai vaiettu siitä, mutta päähenkilön ansiosta itse työskentely saatiin sujumaan (9 tarinaa). Vain muutamassa alkuperäiskertomuksessa työskentelyn sanottiin olleen ”hauskaa”.

## 8.8 UJOJEN JA EI-UJOJEN TYYPITARINOIDEN VERTAILU

Tyyppitarinavariaatioiden vertailu perustuu kokeellisen ajattelun logiikkaan: mitä eroa eläytymiskertomuksiin muodostui kehyskertomuksen variaatiokohdan vaihduttua (Eskola & Suoranta, 2008, s. 183). Variaatiota voi syntyä myös tahattomasti; olen aiemmin vertaillut tällaisten variaatioiden tyyppitarinoita tässä tutkimuksessa (ks. luvut 8.5 ja 8.7). Seuraavat alaluvut käsittelevät tarkoituksella tuotettuja tarinavariaatioiden, ujojen ja ei-ujojen tyyppitarinoiden vertailua. Ujojen ja ei-ujojen tyyppitarinoiden vertailussa selvitetään, mikä vastauksissa muuttuu ja mitkä ovat ilmiön erityispiirteet.

Tämä viimeinen analyysivaihe toi esille kaksi merkittävää uutta vuorovaikutukseen liittyvää erityispiirrettä. Ensimmäinen mielenkiintoinen piirre liittyi ujojen kertomusten teema-analyysin tuottamaan teemaan: toiseuden rakentumiseen. *Toiseuden rakentumisesta kertoivat vain ujut, siihen liittyvää kuvailua ei löytynyt ei-ujojen tarinoista*, eikä sen myötä myöskään rakentamastani ei-ujojen tyyppitarinasta. Toisena huomiona oli, että *ujojen puhumattomuudesta kertoivat vain ei-ujot*. Muut teema-analyysissä löytyneet teemat ovat löydettävissä tässä vertailussa tyyppitarinasta riippumatta muuttuvina, juonta rakentaneina tekijöinä.

### 8.8.1 Alkutilanne ja ennakkoajattelutavat

Selkein ero ujojen ja ei-ujojen tyyppitarinoiden asiasisältöjen välillä oli nähtävissä tyyppitarinoiden alkutilannekuvailuissa (ks. liitteet: taulukko 11, tarinara-

kenne 1). *Tyypitarinoiden alkutilanteet* eroavat toisistaan ujojen ja ei-ujojen oppilaiden ennakkoojatteluvoimissa tulevasta tilanteesta ja toisista oppilaista. Myös ryhmätyöskentely aloitetaan selvästi toisistaan poikkeavissa tunnelmissa ujojen ja ei-ujojen kertomuksissa. Siinä missä ei-ujot kuvailivat ryhmätyöskentelyn alkua jokapäiväisesti, ujut kertoivat voimakkaasta jännittämisestä (ks. liitteet: taulukko 11, sarake: alkutilanne).

Valtaosalle ei-ujosta toiseen ryhmään siirtyminen oli neutraalia, sitä kuvailtiin pelkästään sanalla ”menin”. Muutamassa tarinassa kerrottiin poikkeuksellisesti myös jännittämisestä, siksi se on esillä myös toisessa ei-ujojen tyypitarinoista. Ei-ujot puhuivat tavanomaiseen sävyyn myös ryhmätyöskentelyn aloituksesta. Sen sijaan ujojen eläytymiskertomuksissa ja niiden tyypitarinoissa toisiin oppilaisiin suhtautuminen (myös kertojaan itseensä) oli ennakkoluuloista ja aikaisempiin kokemuksiin viittaavaa (ks. liitteet: taulukko 11, ujojen alkutilanne).

Alla oleva tyypitarinaote viittaa aikaisempaan kokemukseen:

*Entäs` jos he eivät puhu minulle? (15ASÄt) Ryhmässä selittäessäni kumminkin olisin vaivaantunut, kun en ymmärtäisi ryhmäläisten (joka luultavasti on kaveriporukkaa) vitsejä ja milloin vitsailtaisiin minusta. (12ASVt)*

### **8.8.2 Ei-ujon kuvailema tilanne: ujos tuo jännitteen**

”Hyvästä yhteistyöstä” vakuuttavien ujon että ei-ujon tyypitarinoiden rinnakaistyyppitarinoissa (epäonnistunut kohtaaminen ja ujouden säilyminen) piirtyy esille yhden oppilaan ottama työskentelyvastuu. Mitkä vuorovaikutukseen liittyvät asiat johtavat tähän? *Tyypitarinoiden juonenkulkuun vaikuttaa ratkaisevasti ei-ujojen tapa kohdata ujo oppilas*. Ujojen näkökulman valinneet kertoivat sekä ei-ujojen oppilaiden neutraalista että välinpitämättömästä suhtautumisesta uutta, ujoa ryhmään tulijaa kohtaan. Neutraali ja hyväksyvä suhtautuminen ujoon ja pelokkaaseen oppilaaseen johti yhteisen työskentelypäämäärän löytymiseen, ujon tehtävääorientoituneeseen työskentelyyn ja yhteistyöhön. Sille vastakohtana esittäytyivät ei-ujojen kertomusten itseriittoiset, ei-ujon sankariominaisuudet: ”Itse olen onneksi niin ulospäin suuntautunut ja sosiaalinen, että homma saatiin hoidettua hyvin.” 31B SÄp

Ei-ujojen oppilaiden haluttomuus kohdata ujo toverinsa sai ujon päähenkilön arvioimaan itsensä ja toiset kielteisesti. Samasta kerrotaan Lundin (2009) tutkimuksessa. Koulun aikuiset että luokkakaverit voivat verbaalisesti tai ei-verbaalisesti osoittaa ujolle, että ujon käytös on itse aiheutettua. Tällainen herättää ikävän olon ujos ja ylläpitää negatiivista vuorovaikutusmallia. (2009, s.

83.) Kohtaamattomuudelle käänteisenä toimenpiteenä voidaan ajatella ei-ujojen tapa vertaiskohdata ujo ryhmään tulija, millä pyrittiin ratkaisemaan yhteistyön ontuminen ja ujojen puhumattomuus (ks. taulukko 11, tarina-rakenne 2).

### 8.8.3 Ratkaisu: yhteistyöksi tai yhden työksi

Ratkaisu ontuvaan ja jännitteiseen työskentelyyn löytyi yhteistyöstä tai yhden henkilön työskentelyvastuun ottamisesta. Tehtäväorientoitunut ja toimintavastuutoimijuus, jotka alun perin löytyivät ei-ujojen kertomusten teema-analyyseissä ei-ujojen toimintamallina, voivat olla myös ujon tapa toimia. Tämä on kuvattuna tyyppitarinoissa: työskentelyvastuu saattoi siirtyä joko ujolle tai ei-ujolle. Epäonnistuneen kohtaamisen tyyppitarinassa ujo suostui toimintavastuuseen, toisten miellyttämiseen ja palvelemiseen, selvittääkseen toisten välinpitämättömyydestä ja huonosta käytöksestä. Vastakohtana tälle voidaan ajatella ei-ujon ujouden vähenemisen tyyppitarinaan kuuluvaa sinnikästä ujon vertaiskohtaamista, jolla ei-ujot pyrkivät toimimaan työnjakoon ja hyvään yhteistyöhön (ks. liitteet: taulukko 11, tarinarakenne 3: ratkaisu).

Ei-ujon ujouden säilymisen tyyppitarinassa ei-ujo ”höpöttää” ja ”patistaa” toisia ohjaillen eli ottaa toimintavastuun, koska oppilaiden välistä keskustelua ja yhteistyötä ei ollut syntynyt. Tälle vastakohtana voidaan pitää ujon turvautumista avun pyytämiseen ja ujon tehtäväorientoitunutta toimijuutta onnistuneen kohtaamisen tyyppitarinassa (ks. liitteet: taulukko 11, tarinarakenne 3, ensimmäinen sarake). Avun pyytäminen ja ahkeruus olivat alku myös hyvälle yhteistyölle. Alla on esimerkki ujon onnistuneen kohtaamisen tyyppitarinasta ja ujon avunpyytämisestä.

*Sitten kuitenkin pyydän heitä apuun. 3AKp Yritän kertoa heille, minkälaisia tarvikkeita tarvitaan ja miten voi tehdä erilaisia koristeita. 4AKt En päässyt kovin nopeasti alkuun, koska olen ujo. Kun olin opettanut muutamaa oppilasta, aloitimme kakun koristelun. 5AKp Kun itsekin tein töitä, sain apulaisia, jotka hyvin mielin juttelivat minulle. Oli mukavaa kun ei yksin tarvinnut olla ja työskennellä. 19ASÄ*

### 8.8.4 Käännekohta ja arviointi: mukava tai ikävä toinen

Erilaiset tapahtumat johtivat vaihteleviin käännekohtiin tyyppitarinoissa. Sekä ujon että ei-ujon tyyppitarinoissa kerrottiin oppilaiden välisestä myönteisestä ja kielteisestä suhtautumisen muutoksesta toinen toisiinsa. *Ujon tarinassa myönteistä suhtautumista edelsi ujon avun pyytäminen ja hyvä yhteistyö, ei-ujon tari-*

*nassa ujoon kohdistunut sinnikäs vertaiskohtaaminen. Hyväksymisestä kerrotaan kummassakin tyypitarinassa seuraavalla tavalla:*

*Minua jännitti hirveästi työskennellä muiden kanssa, mutta kun tilanne ei vaikuttanutkaan pahalta, rentouduin itsekin vähän.4AKt He alkoivat tuntua mukavilta ihmisiltä, he vain aluksi höpöttivät paljon. 18ASÄt*

*Huomasin, että ryhmän ihmiset olivat vain hieman ujoja aluksi, mutta heihin tutustuttua he olivat todella mukavia ja samanlaisia kuin minä. Kakun teko edistyi huimaa vauhtia ja sen teko oli mukavaa, koska kaikki olivat sovussa ja kavereita 15 BSV*

Koska keskinäiseen hyväksymiseen liittyi myös ujon rentoutuminen (onnistuneen kohtaamisen tyypitarina) ja ujouden vähenemisen kuvailu (ujouden vähenemisen tyypitarina) sekä hyvä yhteistyö, tilanteen arvioinneissa kuvailtiin näitä kokemuksia hyvin myönteisesti (ks. liitteet: taulukko 11, tarinarakenteet 4–5). Oppilaiden välinen kohtaaminen oli onnistunut.

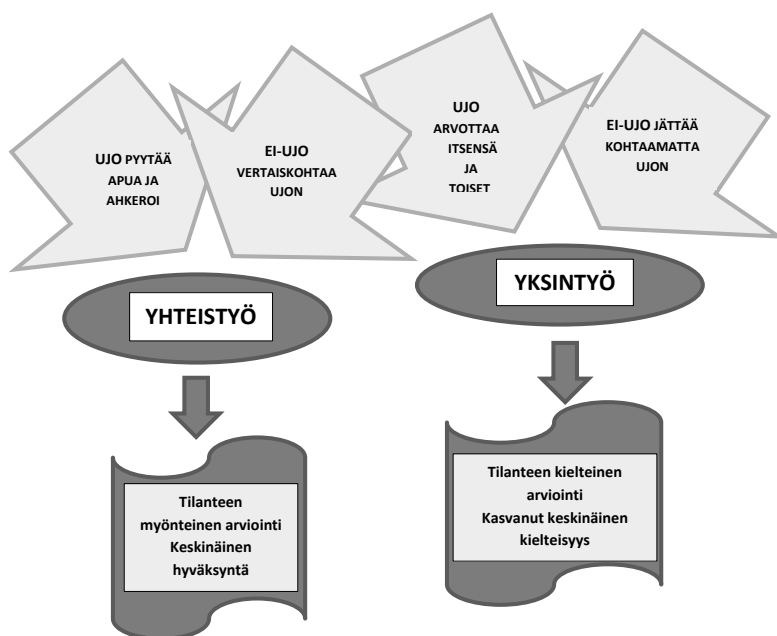
Seuraava katkelam arvioi oppilaiden kohtaamisia epäonnistuneiksi. Ote kuvaa ei-ujon tyypitarinan ujon toimintaa ja mennyttä tilannetta kielteisesti. Lund (2008, s. 83) mainitsee puhumattomuuden ja vetäytyvyyden olevan ominaisuuksia, jotka voidaan tulkita toisten taholta torjunnaksi ja ilottomaksi, oudoksi ja hankalaksi käyttäytymiseksi.

*Työskentely oli vain tekemistä, ei oikein pidetty hauskaa kotitalouden parissa, vaan tehtiin kaikki, mitä oli pakko tehdä ja sitten oltiin hiljaa. Voisihan ne jotain puhua? ...vaikka ujoudelle ei voikaan mitään. 11B Kt*

Ujon oppilaan epäonnistuneen kohtaamisen tyypitarinassa kerrotaan puolestaan selviytymispelosta käännekohtana sekä arvioidaan työskentelyä näin:

*Vihdoin tunti oli ohi, Oli niin yksinäinen olo, tai no.... Kysyiväthän he minulta jotakin, mutta en kyllä enää muista mitä. Mutta kuitenkin samalla ajattelin, että en tule enää koskaan olemaan köksässä yhtä rennosti, kuin ennen tätä päivää. 15ASÄ*

Seuraava kuvio kuvaa ujojen ja ei-ujojen tyypitarinoiden välisen vertailun tuloksia. Ujon ja ei-ujon oppilaan kohtaamisen tyylit saivat joko yhteis- tai yksintyötä aikaiseksi. Yksintyöllä tarkoitan yhden oppilaan työskentelyvastuuta ryhmätyöskentelytilanteessa. Yhteistyö synnytti oppilaiden keskinäistä hyväksyntää, yksintyö puolestaan kasvatti keskinäistä kielteisyyttä. Yhteistyö sai oppilaat arvioimaan tapahtumia myönteisesti, yksintyö kielteisesti (ks. kuvio 15)



**Kuvio 15.** Kohtaamistyyliä vaikuttavat työskentelyvastuun jakamiseen ja ryhmätyöskentelyn arviointiin.

## 8.9 YHTEENVETO ELÄYTYMISKERTOMUSTEN TULOKSISTA

Eläytymismenetelmällä tutkittiin ujojen ja ei-ujojen oppilaiden välistä vuorovaikutusta ryhmätyöskentelytilanteessa. Eläytymiskertomuksia kirjoitettiin 9.-luokkalaisilla kahdenlaisina: ujon ja ei-ujon näkökulmasta kertovia. Ujon oppilaan näkökulman valinneiden tarinat osoittautuivat sisällöltään kahdenlaisiksi: onnistuneesta ja epäonnistuneesta kohtaamisesta kertoviksi. Ei-ujon tarinat voitiin puolestaan jakaa ujouden vähenemisen ja ujouden säilymisen tarinoiksi.

### Onnistuneen ja epäonnistuneen kohtaamisen tarinat – ujon näkökulma

Ujon näkökulmasta kirjoittaneet kertoivat uudessa sosiaalisessa tilanteessa voimakkaista pelon tunteistaan, joiden syntymiseen vaikuttivat ratkaisevasti aikaisemmat kokemukset. Toisten oppilaiden tapa kohdata ujo ryhmään tulija vaikutti ratkaisevasti siihen, oliko kohtaaminen onnistunutta vai epäonnistunutta. Epäonnistuneessa kohtaamisessa oppilaiden välille rakentui uuden tilanteen ja keskinäisen erilaisuuden takia toiseutta. Toiseus ilmeni ujossa siten, että hän koki itsensä ja/tai toiset kielteisellä tavalla erilaisiksi. Toisissa oppilaissa toiseutta osoitettiin joukkoon kuulumattomuudella, mihin sisältyi tekoja, eleitä ja ilmeitä, joita ei kohdistettu muihin kuin ujoon. Näitä olivat yksin jättäminen, puhumattomuus, vastaamatta tai kuuntelematta jättäminen, vaikeneminen (ujon) toisen tullessa paikalle ja erilaisuuden korostaminen esimerkiksi vitseillä. Toiseuden kokeminen sai aikaan ujossa selviytymispelkoa ja yksinäisyyden kokemusta. Ryhmätyöskentelytilanne kuvattiin tarinoiden lopussa kielteisenä kokemuksena.

Onnistuneessa kohtaamisessa toiseutta ei muodostunut tai se purkaantui *ryhmän tuen ja hyvän yhteistyön* avulla. Ryhmän tueksi ujon tarinan kirjoittaneet täsmensivät sellaisia myönteisiä tekoja ja toista (ujoa) huomioivaa puheviestintää, jotka olivat ikään kuin vastinpareja joukkoon kuulumattomuuden osoituksille (ks. taulukko 9). Ryhmän tuki -teeman (ks. lukua 7.3.2) sisältämät myönteinen asenne, myönteiset teot ja toista huomioiva puheviestintä vastaavat ei-ujojen empaattista toimijuutta. Onnistuneessa kohtaamisessa ujon ja ei-ujojen tutustuminen ja yhdessä työskenteleminen purki ennakkokäsitykset ja toiseuden jättäen jäljelle ihmisten välisen erilaisuuden. Kertomuksissa kuvailtiin, kuinka onnistunut sosiaalinen tilanne voi johtaa oppilaiden kertomana ujon rohkaistumiseen ja kontaktinoton lisääntymiseen selviytymispelon sijasta. Ujon näkökulman tarinoissa yhteistyöskentelyä arvioitiin tarinoiden lopussa myönteisesti.



## **Ujouden säilymisen ja vähenemisen tarinat – ei-ujon näkökulma**

Lähes kaikki ei-ujon näkökulman valinneet kirjoittajat kertoivat ujojen puhumattomuudesta ryhmätyöskentelytilanteessa. Puhumattomuudeksi täsmennettiin vastaamattomuus ryhmään tulleen puheeseen, avun pyytämättä jättäminen, ideoinnin, päätöksenteon ja ajatuksenvaihdon puuttuminen. Ujon puhumattomuus aiheutti haasteellisen jännitteen oppilaiden välille, vaikka ryhmään saapuneen ei-ujon ennako-odotukset toisista olivat myönteiset. Ujon erilaisuus sai ei-ujon valitsemaan tietyn tilannekohtaisen toimijuuden, joka välittyi puheen ja toiminnan kautta. Toimijuutta oli neljänlaista: empaattista, tehtäväorientoitunutta, työskentelyvastuu- ja tukalaa toimijuutta. Ujouden vähenemisen tarinoissa ei-ujon empaattinen toimijuus ja siihen sisältyvä vertaiskohtaaminen (myönteissävyyden puheen aloittaminen ja ylläpitäminen) myötävaikuttivat ujouden vähenemiseen. Vertaiskohtaaminen johti orastavaan keskusteluun, keskinäiseen hyväksyntään, hyvään yhteistyöhön ja iloiseen ilmapiiriin. Empaattinen toimijuus vastaa ominaisuuksiltaan ujon näkökulmasta kuvailtua ryhmän tukea. Samoin joissakin kertomuksissa kuvailtiin yhteisen tekemisen lieventäneen ujojen jännittämistä. Samasta seikasta puhuttiin ujojen kertomuksissa toiseutta purkavana piirteenä. Kaikissa ujouden vähenemisestä kertovissa eläytymiskertomusten loppuissa viitattiin eriasteisesti ”hyvään yhteistyöhön” päähenkilön toimijuudesta riippumatta ja ryhmätyöskentelykokemusta arvioitiin myönteiseksi.

Ujouden säilymisen tarinoissa ujojen puhumattomuudesta syntynyt haasteellinen jännite säilyi alusta loppuun ja oli tyytymätöntä ja ilotonta alusta loppuun. Työskentely oli toimimatonta, ja puolessa kertomuksista työskentelyvastuu siirtyi lopulta ei-ujolle, mikä aiheutti päähenkilöissä voimakasta kritiikkiä keskinäistä työskentelyn laatua kohtaan. Silti työskentely toimi puolessa ujouden säilymisen kertomuksissa, joten ei voida sanoa ujouden ja puhumattomuuden olleen esteenä päämäärän saavuttamiseen eli töiden päätökseen viemiseen.

## **Pedagogisen kohtaamisen ja ujouden ilmiön määritelmien muutos**

Eläytymiskertomukset paljastivat oppilaiden välistä erityyppistä vuorovaikutusta ryhmätyöskentelyssä ja siihen vaikuttavia tekijöitä ujon oppilaan että ujon kanssa työskentelevän silmin. Tulokset tarkensivat uudelleen sekä kohtaamisen että ujouden ilmiön määritelmiäni. Lisäykset on kirjoitettu kursivoitulla tekstillä.

## Pedagoginen kohtaaminen

Oppilaan pedagoginen kohtaaminen on parhaimmillaan oppilaan iän ymmärtävää, kasvoista kasvoihin tapahtuvaa, toista ihmistä arvostavaa ja opettajan ammatillisen roolin mukaista suhtautumista oppilaaseen. Opettaja voi olla läsnä oppilaalle tämän henkilökohtaisia persoonallisuuden piirteitä huomioimalla ja tarvittaessa auttamalla pedagogisin toimenpitein oppilaan hyvinvointia kouluympäristössä. Toimintatapojen tavoitteena on edistää oppilaiden hyvinvointia sekä opetettavien tietojen ja taitojen oppimista. Ne konkretisoituvat tekoina, jotka onnistuttuaan voivat vakiintua uusiksi toimintatavoiksi. Pedagogiset teot voivat olla hetkessä tapahtuvaa tietämistä miten toimia ilman ennakoivaa päätöksentekoa. Toisin sanoen teot saattavat olla joko kuvailevan reflektion tulosta tai intuitiivista, tahdikasta pedagogista sensitiivisyyttä, johon voi liittyä oppilaan kehonkielen tulkitsemista. *Pedagogisten tekojen ja toimintatapojen olisi hyvä kohdistua erityisesti oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön laadun kehittämiseen* sekä opetusjärjestelyihin, jotka tukevat ujoa oppilasta etenkin uusissa sosiaalisissa tilanteissa. Työtään refleктоiva opettaja soveltaa aina pedagogisia tekoja uudella tavalla: tilanteen ja senhetkisen pedagogisen suhteen näkökulmasta.

## Oppilaan ujous yläkoulussa

Oppilaan ujous on hänen ulkoisessa olemuksessaan ja toiminnassaan erottuvaa olemista kouluympäristössä. Tästä syystä ujo oppilas voi tulla kohdatuksi yhteisössään vähemmin ja heikommin kuin muut oppilaat. *Ujo voi kokea voimakasta pelkoa uudessa sosiaalisessa tilanteessa, joissa oppilaiden välille voi syntyä toiseutta keskinäisen erilaisuuden takia.* Kohtaamattomuutta vahvistavat ujolle sopimattomat opetusjärjestelyt, uudet tilanteet ilman tukea ja opettajan rajalliset voimavarat. Tällöin koulu yhteisö voi olla ujoa oppilasta haavoittava ja samalla ujouden sisäistä kokemista ja ulkoista näkymistä lisäävä. Toisaalta yhteisö voi hyväksyä ujouden, mikä vähensi oppilaassa sekä ujouden ulkoisesti havaittavia merkkejä että sisäistä kokemista pidemmällä aikavälillä. *Hyväksyntää voi osoittaa ryhmän tuella ja empaattisella suhtautumisella.*

## 9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni kohteena oli ujous ilmiönä aineenopettajien kuvailemana ja 9. luokan oppilaiden kertomana. Koulun kiireisessä arjessa ujo oppilas voi jäädä näkymättömäksi: hän saattaa saada vähemmän huomiota ja ohjausta opettajalta kuin muut. Toiset oppilaat voivat vierastaa ujoa tämän hiljaisuuden ja vetäytyvyyden takia, mikä saattaa johtaa yksinäisyyteen koulussa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista ujous on ja miten sekä millaisissa tilanteissa ujo oppilas voisi tulla kohdatuksi kouluympäristössä. Aineistoa kerättiin ryhmähaastattelemalla opettajia ja kirjoittamalla oppilailla eläytymiskertomuksia.

Ujoutta kuvattiin paljon monipuolisemmin kuin tietyn kaltaisena ulkoisena olemuksena tai yksittäisenä tapana toimia. Haastatellut aineenopettajat kuvailivat ujon oppilaan sisäisiä ja ulkoisia ominaisuuksia, omaa ja toisten oppilaiden suhtautumista ujouteen sekä suhtautumisen syitä. Aineenopettajien mielestä ujo oppilas oli sosiaalisessa toiminnassaan ja vuorovaikutussuhteissaan erilainen toisiin oppilasiin verrattuna. Ujo kuvailtiin eräänlaiseksi muukalaiseksi yhteisönsään. Muukalaisuutta oli myös se, ettei ujo välttämättä tullut kohdatuksi toisten koulukavereiden tai opettajan taholta erityisyytensä takia kuten muut oppilaat. Ujossa tavassa olla tekemisissä muiden kanssa saattoi pitkän ajan kuluessa tapahtua muutosta. Kielteiset kokemukset muista tai itsetuntoa haavoittavista seikoista saattoivat muuttaa ujon aggressiiviseksi tai aikaisempaa vetäytyvämmäksi toisia kohtaan. Myönteiset kokemukset toisista ja turvallisesta ympäristöstä saivat ujon lisäämään kontaktinottoa toisiin ja rohkaistumaan.

Tutkimuksen toisessa osassa tarkasteltiin aineenopettajien käyttämiä ja harkitsevia pedagogisia tekoja ja toimintatapoja, joilla he tukivat ujoa oppilasta kouluympäristössä. Näitä olivat oppilaan kehonkielen tulkitseminen, opettajan tuki ja turva haasteellisissa tilanteissa, sensitiivinen ja huomioiva suhtautuminen sekä vastoin koulukäytänteitä toimiminen ujon parhaaksi.

Väitöskirjan kolmannen osion eläytymiskertomuksissa ujon näkökulman valinneet oppilaat ja ujon koulutoverit kertoivat keskinäisestä vuorovaikutuksestaan kotitalousryhmätyöskentelyssä. Ujon näkökulman valinneet kertoivat voimakkaasta pelosta joutuessaan uudessa tilanteessa tekemisiin itselleen vieraiden oppilaiden kanssa. Ujolla saattoi olla vankka kielteinen ennakkokäsitys ei-ujosta. Oppilaiden välinen tuntemattomuus, ujon puhumattomuus ja vetäytyvyys työskentelytilanteessa sai kielteistä jännitettä aikaan, mikä rakensi toiseutta oppilaiden välille. Jos ei-ujot oppilaat kohtasivat ujon empaattisesti ja ylläpitivät keskustelua tai jos ujo aikaisempien kokemusten rohkaisemana ylitti ujoutensa

ja osallistui, yhteistyö sujui. Toimiva työskentely rakensi keskinäistä hyväksyntää, muodosti hyvän työskentelyilmapiirin ja sai aikaan jopa ystävyyttä. Vastaa- vasti töiden epätasainen jakautuminen ja puhumattomuus laittoivat oppilaat voimakkaasti kritisoimaan tilannetta jälkikäteen ja ujon kokemaan selviytymis- pelkoa ja yksinäisyyttä. Tällöin ryhmätyöskentelytilannetta kuvailtiin ilottomak- si puurtamiseksi.

Ujon kohtaaminen osoittautui opettajille monitasoiseksi ja oppilaille vuorovaiku- tustaitoja vaativaksi. Opettajien ja oppilaiden kokemuksiin pohjautuva tutki- mustieto ujoudesta ja ujon vuorovaikutussuhteista voi tuoda täydennystä opetta- jien käyttötietoon kouluarjessa. Opettajan ja oppilaiden kohtaamistaitoja kehit- tämällä on mahdollista edistää oppilaiden välistä tasa-arvoa ja vaalia kouluhy- vinvointia koko yhteisössä.

Tämän johtopäätöstekstin alaluvut on jaoteltu kolmeen osaan analyysitulosity- jestyksessä. Ensimmäisessä käsitellään opettajaa ujon kohtaamisen avainhenki- lönä. Toisessa alaluvussa tarkastellaan pedagogisten tekojen reunaehjoja. Kol- mannessa tuodaan näkökulmaa oppilaitten välisen vuorovaikutuksen haastekoh- dista.

## 9.1 Opettaja tunnistaa ja kohtaa – avaimet ujon oppilaan hyvinvointiin

### Kohtaamisen merkitys

Opetustapahtuma on useimmiten tiivistähtinen, jolloin opettajalla ei välttämältä ole juuri aikaa yksittäiselle oppilaalle. Ujot oppilaat saattavat tällöin unohtua ja jäädä vaille opettajan huomiota. Aineenopettajien haastattelu osoitti ujuden näkyvän oppilaissa kokonaisvaltaisesti varautuneena kehonkielenä, eleettömyy- tenä ja erilaisena tapana toimia sosiaalisissa tilanteissa. Kyse on tällöin hallitse- vasta temperamentin piirteestä, joka on vain osa oppilaan kokonaispersoonalli- suutta. Persoonallisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä minäkuvaa, arvoja, itsetuntoa, motiiveja, sosiaalisia taitoja ja toimintamalleja, jotka muotoutuvat kasvatuksen tuloksena ja vuorovaikutuskokemuksista. (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 42; 2009, s. 49.) Ujot eivät välttämättä tule huomatuiksi koulussa, joll- eivät he aiheuta vaivaa tai ongelmia. Voimakasta ujoutta voidaan pitää myös tavallisena, mikä lisää mielenkiintoisen näkökulman pohdintaan: *kenen kannalta ujous on ongelmallista?* (Lund 2008, ss. 78–79.) Onko lapsi koulua varten, eli haittaako ujous koulussa siinä määrin oppimistapahtumaa ja luokkatilanteita, että lasta pitäisi yrittää rohkaista ulospäin suuntautuneeksi? *Mielekkäämpää lienee*

*miettiin, millaisissa tilanteissa ujoudesta voi tulla oppilaille epätasa-arvon aiheuttaja tai hänelle itselleen taakka ja häiritsevä ominaisuus, johon pitäisi saada muutosta.* Koska temperamentti on vain osa persoonallisuutta, ihminen voi oppia sitä säätämään. Miten tällaisessa tilanteessa ujon hyvinvointia voitaisiin edistää? Entä kenen tehtävä on tukea ujon kasvua?

Janhusen kouluviihtyvyydestutkimuksessa oppilaiden kanta oli selvä: nuoret kaipaivat enemmän opettajilta aikuisen läsnä olevaa ja vastavuoroisempaa kanssakäymistä. Oppilaat toivoivat opettajien antavan oman elämäkokemuksensa oppilaiden käyttöön siten, että opettaminen olisi myös kohtaamista oppisisällön lisäksi. He korostivat opettajan roolia turvallisessa ja oppimismyönteisessä koulunkäynnissä. (Janhunen, 2013, ss. 62–63.) Lisäksi peruskoulun opetussuunnitelma (POPS 2004, s. 14; POPS 2014, s. 12) velvoittaa opettajaa (koulua): ”Opetuksen ja kasvatuksen tulee myös tukea kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi.” Myös haastattelemani aineenopettajat kertoivat omista pedagogista teoistaan ja toimintatavoistaan ujon oppilaan tukemisessa *tietyissä tilanteissa* kouluympäristössä. Tähän palaan hieman edempänä käsitellessäni tutkimustuloksia aineenopettajien pedagogisista teoista.

Kouluympäristössä voimakkaalla ujoudella on riskinsä. Keltikangas-Järvisen (2010, s. 49; ks. myös Rubin, Coplan & Bowker, 2009, s. 4) mukaan ujous voi johtaa avuttomuuteen sosiaalisissa tilanteissa, jolloin *ympäristön negatiivinen suhtautuminen altistaa ujon negatiiviselle minäkuvulle ja heikolle itsetunnolle. Avuttomuus voi johtaa yksinäisyyteen koulussa, jolloin ujo jää vaille vertaissuhteiden merkittävää voimavaraa* (ks. Korkiamäki, 2013, s. 113). ”Ilman kavereita ei ole vuorovaikutusta, vaan uhkana on yksin jääminen ja yksinäisyyden kokeminen. Yksin jäämisellä oppilaat kokivat olevan erityisiä ja laajoja koulunkäyntiä haittaavia vaikutuksia. Oppilaiden näkökulmasta yksin jääminen vaikuttaa kokonaisuutena koulunkäynnin mielekkyyteen ja koulussa viihtymiseen.” (Janhunen, 2013, s. 60.) Jos ujouteen liittyy lisäksi masennusta ja ahdistuneisuutta, voi oppilaan tilanne johtaa oireiluun kouluympäristössä (Lund, 2014, ss. 97). Lund yhdisti nämä ominaisuudet oppilaan *merkityksettömyyden kokemukseen ja koulupudokkuusalttiuteen*. Ujous voidaan tulkita myös kiinnostuksen ja motivaation puutteena opiskeltavaa ainetta (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 117) ja ympärillä olevia ihmisiä kohtaan. Lisäksi ujon oppilaan on todettu saavan vähemmän huomiota opettajilta kuin muut oppilaat saavat (Coplan, Arbeau & Armer, 2011, ss. 316–317). Kaikilla edellä mainituilla seikoilla on vaikutusta *ujon oppilaan oppimiseen, arviointiin ja kouluviihtyvyyteen*.

*Aineenopettajien ryhmähaastattelun tulokset osoittavat ujojen oppilaiden tunnistamisen toisten joukosta olevan merkittävää, samoin ujouden mahdollisten kiel-*

*teisten seurausten oivaltamisen juuri kyseisten oppilaiden kohdalla. Ihanteellista olisi voida kohdata ujo oppilas hänen hyvinvointiaan edistävällä tavalla.* Korthagen, Attema-Noordewier ja Zwart (2013) ovat tutkineet opettajan kontaktia oppilaaseen syvähaastattelemalla opettajien lisäksi myös oppilaita. Kontakti oli määritelty hetkelliseksi opettajan ja oppilaan kohtaamiseksi, jossa opettaja on täysin läsnä oppilaalle ajatuksin, tuntein ja teoin. Hän yrittää ymmärtää oppilaan ajatuksia, tahtoa ja tunteita. Useiden opettaja-oppilaskontaktikertojen katsottiin rakentavan pitkällä aikavälillä luottamuksellista, pedagogista suhdetta. Tämä tukee haastattelemieni aineenopettajien käsitystä luottamuksen syntymisestä. Luottamus puolestaan lisäsi ujon kontaktin ottamista toisiin ihmisiin. Kontaktin käsite erosi oman tutkimukseni kohtaamisen käsitteestä sisältäen *ehdottoman myönteisen keskinäisen vuorovaikutuksen*, joka tuotti ”positiivista energiaa” opettajan työhön. Opettajan ja oppilaan välinen kontakti oli lisäksi rajattu vain opetustilanteisiin, mikä poikkeaa omasta kohtaamisen määritelmästäni. Kohtaaminen on tutkimuksessani paikkaan sitoutumatonta ja käsittää myös kohtaamisen jälkeen tehtyjä tekoja ja toimenpiteitä oppilaan hyväksi. Korthagenin et al. tutkimuksessa kontaktin nähtiin itsestään selvästi vaikuttavan myönteisesti oppilaaseen. *Hyvä kontakti* edisti oppilaiden oppimiseen sitoutumista ja teki heidät itsevarmemmiksi ja itsenäisemmiksi ja myönteisiä tunteita kokeviksi opetustilanteessa. (2013, ss. 27, 29.)

Hyvä kontakti määriteltiin Korthagenin et al. (2013) tutkimuksessa syvällisemmäksi vuorovaikutushetkeksi kuin kontakti. Hyvä kontakti sisälsi esimerkiksi katsekontaktin, auttamista, empatiaa, läsnäoloa, myönteistä palautetta, henkilökohtaista huomiota, vakavasti suhtautumista ja sensitiivisyyttä (Korthagenin et al., 2013, ss. 23, 25, 27). Hyvän kontaktin määritelmä vastaa tutkimukseni opettajan kohtaamistaidon muutoslinjan (ks. s. 49) *henkilökohtaisen auttamisen taso*: tietoista huomion kiinnittämistä, auttamista suoriutumaan koulutehtävistä, huolellista kuuntelua, sensitiivisyyttä, kiusanteolta suojelemista ja ujon tarkkailua opetustilanteissa. Kohtaamistaidon muutoslinjassa, toisin kuin Korthagenin et al. kontaktin määritelmässä, (ujon) oppilaan hyvinvointiin on myös yhdistetty muuta oppilaan kouluympäristötekijöiden kehittämistarvetta. *Koska kontaktissa on kyse samankaltaisesta vuorovaikutuksesta kuin kohtaamisessa, voidaan myös kohtaamisen ajatella edistävän oppilaan hyvinvointia välittömästi.* Mahdollisesti tällainen johtaisi Korthagenin, Attema-Noordewierin ja Zwartin (2013, ss. 29–30) kehittämään käsitteeseen eli *resonanssiin*. Sillä tarkoitettiin opettajan ja oppilaan välisten hyvän kontaktin hetkien luomaa myönteisten käsitysten, tunteiden ja käytöksen *jatkumoa* oppilaassa sekä opettajassa. Tulkitsen resonanssin hyvän pedagogisen suhteen osaksi, ja se saattaa olla haasteellisempaa murrosikäisten oppilaiden kohdalla kuin Korthagenin et al. tutkimuksen 4–12-vuotiaiden oppilaiden kanssa. *Pedagoginen suhde murrosikäisiin, vaikka se si-*

*sältäisi resonanssia, ei välttämättä aikaansaa Korthagenin et al. kuvailemia hyviä seurauksia: myönteisten tunteiden osoittamista ja opiskeluun sitoutumista. Silloin se ei myöskään itsestään selvästi tuota psykologista energiaa opettajan työhön, kuten resonanssin kuvailtiin tuovan. Silti voidaan ajatella Janhusen (2013) tutkimuksen tuloksien suuntaisesti: opettajan ja oppilaan vuorovaikutus edistää oppilaiden hyvinvointia myös ilman resonanssia. Tämän vuorovaikutuksen tulee olla aitoa, toisista välittävää ja huolehtivaa. (2013, s. 41.) Vaikka murrosikäinen kapinoisi tai pedagoginen suhde kokisi kolhuja, opettajan toimintaa ohjaa pedagogisen suhteen piirre, joka ”on suuntautunut tulevaisuuteen. Opettajan pedagogiset visiot ja ratkaisut perustuvat ideaaliin näkemykseen, millainen oppilas kerran tulee olemaan” (Kansanen, 2004, ss. 76–78).*

### **Opetusjärjestelyt vaativat**

*Opettajan kohtaamistaito ja muiden oppilaiden vuorovaikutustyyli liittyvät tiiviisti siihen, onko yhteisö ujoa tukeva vai haavoittava. Aineenopettajat arvelivat ujon kohtaamattomuuden johtuvan lisäksi ujolle sopimattomista opetusjärjestelyistä. Ujolla oppilaalla ei ole edellytyksiä kolmen edellä mainitun seikan muuttamiseksi. Lund (2009, s. 85) ehdottaa opettajia refleктоimaan omaa käytöstään, metodejaan, joustavuuttaan ja luokkahuonekäytäntöjään ujon oppilaan hyvinvoinnin kokonaisvaltaiseksi kehittämiseksi, minkä jälkeen voi olettaa myös ujon yrittävän auttaa itseään. Hän kehottaa opettajia keskustelemaan ujon kanssa tämän ujoudesta, ilmaisemaan huomionsa, jotta oppilas kokisi olevansa mukana itseään koskevassa asiassa. Lundin kehittämisehdotukset vaatisivat opettajalta arkipäivän käytänteistä irtautumista. Linaan tähän Riitaojan (2013) tutkimustulosten tuomaa näkökantaa opettajan rutiineista poikkeamiseen. Opettajille näkökulma on varsin tavallinen vaativassa ja usein riittämättömyyden tunnetta aiheuttavassa ammatissaan. Riitaoja on tutkinut oppilaiden välisiä eroja: miten niitä tuotetaan ja miten ne järjestyvät kategorioihin ja hierarkioihin. Vaikka seuraavassa lainauksessa on kysymys erityisoppilaista, se soveltuu yleisesti erityisyyden kohtaamisen problematiikkaan. ”Kielteisessä, ongelmia korostavassa puhe-tavassa erilaisilla oppilailla oli oikeus olla läsnä vain, mikäli he pystyivät seuraamaan normaalia opetussuunnitelmaa, eikä opettajan tarvinnut muuttaa rutiinejaan tai järjestää mitään erityistä heitä varten. Erityiseksi ja siten kielteiseksi määrittyi kaikki se, mikä aiheutti lisätyötä. Erilaiset oppilaat saivat olla läsnä vain silloin, kun he eivät kyseenalaistaneet normaaleja rutiineja.” (Riitaoja, 2013, s. 230.) Kuten tutkimukseni osoittaa, edellä mainitussa Riitaojan huomiossa ei välttämättä ole kyse pelkästään kielteisestä puhetyylistä, vaan *opetustyön haasteellisuudesta ja kuormittavuudesta*. Samaan viittaa Korthagenin et al. (2013 s.28) tutkimus, jossa opettajat pitivät *huonona kontaktina* hetkeä, jolloin*

he eivät kyenneet huomioimaan oppilasta irrottautumalla muusta tekemisestä tai muiden oppilaiden ojentamisesta. Samaa kuvaa tässä tutkimuksessa opettajien kohtaamistaidon muutoslinjan *kykenemättömyyden kokemisen taso*. Siinä opettaja kuvasi opetuskerran kiirettään tai haasteellisten oppilaiden rauhoittamista ujon oppilaan kustannuksella. *Aika ajoin opettaja pystyy venymään korkeintaan opettajan kohtaamistaidon muutoslinjamallin* (ks. s. 49) *myönteisten visioiden tasolle*.

Aineenopettajat kuvailivat muiden oppilaiden vuorovaikutustyyliä ujon kanssa hylkiväksi tai hyväksyväksi. Opettajien mainitsema ujon oppilaan epävarmuus omasta asemastaan toisten oppilaiden silmissä saattoi joissain tilanteissa saada ujon pelokkaaksi tai aggressiiviseksi muita kohtaan. Ajan kuluessa kohdatuksi tuleminen tai kohtaamattomuus sai luottamusta tai epävarmuutta aikaan ujossa, mikä puolestaan lisäsi tai vähensi ujon oppilaan halua ottaa kontaktia toisiin. Erään opettajan mielestä kaverin löytyminen kohentaisi ujojen hyvinvointia koulussa. Osallistuminen ja yhdessä tekeminen rakentavat erilaisten oppilaiden keskinäistä hyväksyntää. (Ks. eläytymiskertomusaineiston tulokset; Murberg, 2010, s. 519.) *Kavereiden merkitys oli vetäytyville murrosikäisille huomattava ja aavistuksen merkitsevämpi kuin opettajan ja vanhempien tuki. Lisäksi kavereus auttoi opiskeluun sopeutumisessa ja lisäsi yhteisöön kuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta.* (Murbergin, 2010, s. 519.) Kuten muutamat opettajat mainitsivat, ujon oppilaan myönteistä minäkäsitystä edistämällä voitaisiin vahvistaa hänen haluaan osallistua koulutoimintaan. *Mitä ja millaisia nämä minäkäsitystä vahvistavat sosiaaliset kokemukset toisten oppilaiden kanssa voisivat olla? Tätä kannattaisi kysyä ujoilta oppilailta itseltään.*

Sekä aineenopettajien kertomana sekä Rainan ja Haapaniemen mukaan (2005, ss. 53–54) ujoa oppilasta on kuvailtu henkilöksi, joka toimiakseen tarvitsee aikaa ja/tai opettajaa rinnalleen päästäkseen kiinni tehtävään samaan aikaan kuin muut. Toisenlaisen näkökulman antaa Scott (2005, s. 102), ja hän pitää ujouutta sosiaalisesti neuvoteltuna roolina enemmän kuin persoonallisuuden piirteenä. Siksi Scottin mielestä pitäisi ujon vuorovaikutusympäristöön kiinnittää erityistä huomiota ja tiedostaa, että tietyt seikat ympäristössä ja toisten ihmisten käytöksessä saavat ujouden esille ihmisessä. Kuitenkin esimerkiksi kotitalouden perinteisessä 90 minuuttia kestävässä valinnaisaineopetuksessa työskentelytempo saattaa olla ujolle oppilaille toimintatyyliänsä takia vaativaa. Haasteeksi opettajalle jää, miten hän opetustilanteessa voisi tukea oppilasta pääsemään kiinni uuden ryhmän tehtäviin *tasavertaisena* työskentelijänä. Tosin edellytyksenä tasavertaisuuteen vaikuttaa olevan eläytymiskertomuksen perusteella toisten oppilaiden myönteinen suhtautuminen ujoa tulijaa kohtaan. Tätä huomiota tukee Scottin (2004, s. 96) ujoista nuorista aikuisista tehty tutkimus, jossa todettiin



sosiaalisilla tekijöillä olevan huomattava tilannekohtainen merkitys ujon esiintymiseen vuorovaikutustilanteissa. Edellä mainittuun sekä oppilaiden kokemuksiin viitaten ei ole samantekevää, keiden kanssa ujo oppilas laitetaan työskentelemään. Koska vertaissuhteet koulussa ovat nuorille erittäin tärkeitä ja merkityksellisempiä kuin itse opiskelu (ks. Korkiamäki, 2013; Janhunen, 2013, s. 80), tutkimukseni kolmannessa osiossa keskityttiin oppilaiden kertomuksiin vuorovaikutuksesta sekä ujon että ei-ujon näkökulmasta.

## 9.2 Pedagogiset teot: opettajan eettistä ymmärrystä ja toimintaa

### Kehonkieli

Opettajien pedagogisilla teoilla oli voimakas eettinen luonne. Pedagogiset teot kietoutuivat opettajan ammattirooliin ja henkilökohtaisiin arvoihin. Näihin kuului ujon sensitiivinen ja yksilöllisyyttä huomioiva kohtaaminen kiusallisissa tilanteissa esimerkiksi tämän puhuessa liian hiljaa tai epäonnistuessa koulutehtävässään. Merkittäväksi työväliseksi osoittautui oppilaiden kehonkielen lukeminen ja tulkinta. Esimerkiksi oppilaan kehonkielen lukeminen auttoi opettajan tunnistamaan maahanmuuttajataustaisen oppilaan häpeän, josta opettaja voi auttaa pääsemään ylitse oppimista tukevien toimenpiteiden avulla. (Zahavi, 2014, ss. 223, 238.) Kehonkielen tärkeyttä viestitti tarinassa erään opettajan kuvailema ujon huomiota hakematon oleminen ja arka viittaaminen yhdistettynä oppimistahtoon. Tämä sai opettajan erityisesti huolehtimaan kyseisestä oppilaasta. Toisen opettaja taas kohtaa ujon kasvoista kasvoihin tämän kehonkieltä tulkittuaan. *Tutkimukseni osoitti opettajien hyödyntävän (ujon) oppilaan kehonkieltä oppilaan ymmärtämisessä, ohjaamisessa ja opettamisessa, mikä on tärkeää puheviestinnän ollessa niukkaa.*

Kävin läpi satoja artikkeleiden abstrakteja kehonkielestä opetuksessa ja huomaisin valtaosan tutkimuksesta olevan kvantitatiivista ja keskittyvän pääasiassa opettajan eleisiin ohjeistamisessa (esimerkiksi: Adamo, Villani & Dib, 2016; Ekdahl, Venkat & Runesson, 2016; Stieff, Lira & Scopelitis 2016). Opettajan kehonkielen on todettu olevan keskeinen tekijä oppilaiden oppimisessa. Tätä oli tutkittu erityisesti matematiikan, kielten ja musiikin opiskelussa. Useissa artikkeleissa keskityttiin myös kehonkielen vaikutuksesta oppimistuloksiin, mikä kertoo tämän hetkisestä koulutuspoliittisesta ilmapiiristä. Siinä keskitytään ennen kaikkea kouluoppimisen tuloksellisuuteen, eikä kouluympäristöä nähdä niinkään henkilökohtaisten kokemusten ja henkilösuhteiden paikkana. (Manarte, Lopes & Pereira, 2014, s. 211.) Sen sijaan oppilaan kehonkielen tulkitsemista ja sovelta-

mista oppilaan kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen ei ole juuri tutkittu. Kuitenkin sanatonta pedagogista kommunikointia voidaan pitää myös kulttuurisena ja henkisenä keinona kasvattaa. Sanatonta viestintää voidaan ajatella välttämättömänä työvälineenä opettajalle omien sekä oppilaiden tunteiden, aikeiden ja asenteiden välittämisessä.

Kehonkieli on merkittävää myös pedagogisen suhteen muodostumisessa (Manarte, Lopes & Pereira, 2014, ss. 209, 211). Kehonkielen lukeminen on itsestään tapahtuvaa, mutta sen viestien hyödyksi käyttäminen pedagogisiin tarkoituksiin välttämättä ei. *Ujo oppilas, joka ilmaisee itseään niukasti, saattaisi hyötyä opettajan päätöksestä tarkkailla erityisesti tämän kehonkieltä ja ilmeitä.* Janhunen (2013, s. 42) täsmentää opettamisen perustuvan opettajan ja oppilaan vastavuoroiseen kommunikaatioon, joka on paljon muutakin kuin sanallista viestintää. Kaikki inhimillisen käyttäytymisen toiminnot, muun muassa ilmeet, eleet, kehon asennot ja koko olemus, ovat kommunikaatiota. (Janhunen, 2013, s. 42.) Opettaja kehittyi tulkitsemaan oppilaansa kehonkieltä ja ilmeitä ajan kuluessa, kuten opettaja 5 totesi, mutta entä opettajan oma kehonkieli? *Kaikkein keskeisintä ei ehkä ole, millaista tarkalleen kehonkielen ja ilmaisutavan tulisi olla, vaan millaisille oppilaille opettajan reipas, äänekäs tyyli voi olla vetäytymistä aiheuttavaa.*

## **Oppilaantuntemus**

Ujon erilaisuus eli oma arkuus sekä murrosikäisten taipumus vieroksua toisenlaisuutta vaativat opettajalta valppautta (ks. Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 230). Koska kiusaaminen alkaa aina testaamisella, joka välttämättä ei johda kiusaamiseen, ”hetkellisten ja piiloisten tilanteiden ymmärtäminen voi olla avain kiusaamisen näkemiselle ja siihen puuttumiselle” (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 230). Haastattelemani opettajat kertoivat ainekohtaisista säännöistään, opetusrutiineistaan ja opetuksen suunnittelustaan proaktiivisessa työrauhan rakentamisessa. Näiden lisäksi oppilaantuntemus on myös edellytys sille, ettei opettajaa kyetä harhauttamaan luulemaan vallankäyttöä ja ilkeilevää kommunikaatiota viattomaksi (Hamarus & Kaikkonen, 2007, s. 237). Varsinkaan yläkouluikäiset eivät mielellään avaudu opettajille henkilökohtaisissa vaikeuksissaan esimerkiksi joutuessaan kiusatuksi. Eläytymiskertomusten epäonnistuneen kohtaamisen tyyppitarinassa luvussa 8.4.1 kerrotaan ujon oppilaan epäreilusta kohtelusta. Tarinassa oppilas paljasti opettajalleen tapahtuneen, mutta olisiko niin käynyt opettaja-oppilassuhteen ollessa etäinen?

*Luottamuksen ja toimivan pedagogisen suhteen rakentaminen ajoissa suojelee ja tukee erityisesti arkaa nuorta.* Sosiaalisesti turvallinen ja hyväksyvä ympäristö tarjoaa hyvän kasvu-ympäristön jokaiselle oppilaille. Ujoille se olisi erittäin tär-

keää, kuten sekä opettajien ryhmähaastattelu- että oppilaiden eläytymiskertomusaineisto osoittivat. Koska *opettajan työkokemus ja ennakointikyky osoittautuivat edellytyksiksi turvallisen ja ujoa kohtaavan oppimistilanteen järjestämiseksi, näistä keskustelu kollegoiden kanssa olisi keskeistä*. Toisten opettajien havainnot oppilaiden persoonallisuudesta ja oppilaiden keskinäisistä suhteista jännitteineen auttavat yksittäistä opettajaa muodostamaan kokonaiskuvaa oman työnsä järjestämiseksi.

### **Opettajan henkilökohtaiset eettiset periaatteet**

Koulun sääntöjen ja normien ohittaminen ujon oppilaan parhaaksi oli yksi tutkimukseni ajatuksia herättävimmistä tuloksista. Oman pitkän opettajankokemukseni pohjalta tiedän, etteivät opettajat mielellään tuo julki normeista poikkeamistaan kouluyhteisössä ristiriitojen välttämiseksi. Kollegoiden voisi olla vaikeaa ymmärtää kyseisen opettajan tilanne- ja oppilaskohtaisia ratkaisuja, joihin ovat vaikuttaneet kokonaistilanneharkinta ja oppilaantuntemus. Tätä monisyistä ajatusprosessia tukee Shapira-Lishchinskyn (2011, s. 655) maininta, jonka mukaan opettajan kohtaamat eettiset ongelmat vaativat kriittistä ajattelua ja soveltamista, monipuolista harkintaa ja moraalista ymmärrystä. Moraaliset ratkaisut poikkeustapauksissa, jotka koskevat *omaa opettamista ja omaa oppilasta*, voidaan tulkita opettajan itsemääräämisoikeuteen kuuluviksi, vaikka kyseinen opettaja yleensä noudattaisi yhteisönsä etiikkaa. Shapira-Lishchinskyn (2011) mielestä tavallisesti koulun asettamia arvoja sovelletaan kriteereiden tavoin moraalisisissa päätöksentekoprosesseissa. Jos nämä kriteerit havaitaan epäreiluiksi tai seuraamuksiltaan epätarkoituksenmukaisiksi, opettajat päätyvät kamppailemaan eettisen dilemman kanssa. Oikeudenmukaisuuteen pyrkiessään opettaja joutuu päättämään, mitkä periaatteet, omat vai koulun, ovat relevantteja kyseisessä tilanteessa. (2011, s. 649.)

Yhteisöissä tarvitaan sääntöjä. Hanhimäen ja Tirrin (2009) eettisesti sensitiivistä opettamista käsittelevän tutkimuksen mukaan koko kouluyhteisön tiedostamat säännöt luovat turvallista ja välittävää ilmapiiriä. Tutkimukseen osallistuneet hyvin haasteellisten kysymysten kanssa kamppailevat lähiökoulut olivat menestyneet kansallisessa oppimistulos- ja kouluhyvinvointitutkimuksessa. Haastattelut opettajat ja rehtorit kertoivat sääntöjen noudattamisen luovan yhteisen välittämisen ilmapiiriä ja auttavan koulua onnistumaan kasvatus- ja opetustyössään. Avoimet keskustelut säännöistä ja normeista nähtiin edellytyksenä yhteisölliselle moraalille. (2009, ss. 118.) Tästä voitaisiin tehdä johtopäätös, että haastatteleminen opettajien omavaltaiset toimet eivät olisi rakentaneet yhteisöllisyyttä julkittuaan. Toisaalta koulun normeja vastaan toimimista voi tarkastella Hansenin (2001, s. 32) moraalisen herkkyuden käsitteen avulla. Moraalisen herkkyuden hän määrittelee ominaisuudeksi, jolla ihminen yhdistää ihmisyuden ja ajatuksen-

sa tavalla, joka kuvastaa kykyä arvostaa ja kohdella toisia. Hansen (2001, s. 32) toteaa vaikeissa moraalisisissa kysymyksissä ratkaisun löytyvän, jos asianomainen osaa yhdistää syiden ja tunteiden välittämää tietoa yhteen. Hänen mielestään (oppilaan) ihmiseksi kasvamiseen tarvitaan ajattelun lisäksi myös sydämen ymmärrystä. Moraalinen herkkyyys on kriittistä, reflektioivaa ja tilannetta monipuolisesti tarkastelevaa, muttei sokeasti tilanteeseen suhtautuvaa tai tunteilevaa. (Hansen, 2001, s. 32.) Siinä missä yhteisön etiikka ehdottaa syy-seurausluonteisia sääntöjä ja normeja yhteisön jäsenten toimintaa ohjaamaan, henkilökohtainen moraalit on ajattelun ja toiminnan synteesiä. Haastattelemani opettajat päätyivät henkilökohtaisen moraalin mukaisiin ratkaisuihin ujon oppilaan parhaaksi saavuttaakseen opetus- ja kasvatustavoitteensa. Moraaliseen herkkyyteen sisältyy ajatus siitä, millaiseksi ihmiseksi oppilasta kasvatetaan. Hansenin mielestä moraaliset ratkaisut syntyvät aina opettajassa itsessään, eikä niihin voi kouluympäristö tai kouluhallinto painostaa. (Hansen, 2001, ss. 32–33.)

Shapira-Lishchinskyn (2011) tutkimus tuo toisenlaisen näkökulman opettajien henkilökohtaisiin moraalisiin ratkaisuihin. Opettajien (n=50) haastattelussa eniten esille tuotu seikka oli, että eettisissä ongelmissa vastakkain aseteltiin oppilaista välittäminen ja koulun yleisten periaatteiden sekä normien noudattaminen. Opettaja joutui valitsemaan joko oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin vastaamisen tai koulun sääntöjen noudattamisen. (2011, ss. 648, 651.) Haastattelemini aineenopettajien ratkaisuihin ja toiminnassa oli kyse tarkalleen samasta ilmiöstä. Johtopäätöksensä voidaan ajatella, että vastoin koulun normeja toimiminen on ilmeisesti opettajien arkeen kuuluva eettinen ongelma. Shapira-Lishchinskyn tutkimus tosin paljasti erään kyseenalaisen piirteen opettajien moraalisisista ratkaisuisista: samankaltainen eettinen ongelma saa eri opettajat toimimaan eri tavalla. Tällöin seuraukset saattoivat olla huonot. Näitä olivat esimerkiksi oppilaan epäoikeudenmukainen kohtelu ja opettajan oma henkinen pahoinvointi. Shapira-Lishchinskyn tutkimuksessa suositeltiin eettisten asioiden käsittelyä koulun viralliseksi käytänteeksi, jossa jokaisella oppilaalla ja opettajalla olisi oikeus saada kouluyhteisössä parasta mahdollista tukea. (2011, ss. 650, 654–655.) *Ujon oppilaan hyvinvoinnille kohdatuksi tuleminen voi olla erittäin tärkeää. Koulujen arvojen, normien ja eettisen ilmapiirin soisi kannattelevan eniten tukea tarvitsevia oppilaita.*

## 9.3 Oppilaiden vertaiskohtaaminen purkaa keskinäistä toiseutta

### Nuorten valikoiva yhteisöllisyys

Ujot oppilaat kuvailivat omaa ujouttaan samalla tavalla kuin opettajat: puhumisen karttamisena, hiljaisena äänenä ja oman osaamisen peittelynä. Siinä missä opettajat luonnehtivat ujoutta ulkoisina merkkeinä eli näkyvänä jännittämisenä, *ujot oppilaat kertoivat voimakkaista fysiologisista tuntemuksista ja pelosta uudessa ja yllättävässä vuorovaikutustilanteessa. Jännittämisen ja pelon ero on huomattava.* Lundin (2009, s. 391) mielestä ujojen fyysiset ilmaisut symbolisoivat torjuntaa toisia kohtaan, ja ujut ovat kivuliaan tietoisia tästä ja sen vaikutuksesta ihmissuhteisiin. Hamaruksen ja Kaikkosen (2007) tukioppilashaastattelut paljastivat esimerkiksi ujouden, hiljaisuuden, arkuuden ja herkkyuden olevan vastakohtia oppilaiden edustamille kulttuurisille ihanteille. Paine samankaltaisuuteen on valtavaa. Toiseus (hierarkkinen eriarvoisuus) ja muukalaisuus (joukkoon kuulumattomuus) johtavat eristämiseen, joka voi olla hienovaraista, ja aineistoesimerkkinä tästä on seuraava: ”ei sanota päin naamaa, et sä oot hirvee ihminen.” Toisaalta tukioppilaat kertoivat eristämisen voivan olla myös suoraan sanottua ja fyysistä. (2007, s. 230.) Myös tutkimukseni ujoihin samaistuneet kertoivat joukkoon kuulumattomuutta osoitettavan teoilla ja eleillä, joita ei kohdistettu muihin. Mistä toiseus pohjimmiltaan saa alkunsa? Janhusen (2013) tutkimukseen osallistuneet yläkouluoppilaat kertoivat vertaisryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen vahvasta vaikutuksesta elämäänsä. He kokivat ristiriitaisena tarpeensa olla omanlaisiaan ja toisaalta olla poikkeamatta vertaisryhmästä esimerkiksi käyttäytymisessä ja ulkonäössä. Janhonen (2013, s. 80) mainitsee mielenkiintoisena seikkana, että joidenkin oppilaiden joukosta erottumista katsottiin suopeasti ja ihailevasti, kun taas joidenkin kohdalla sitä pidettiin outona.

Riitamäki (2013, s. 32) kuvailee toiseuden rakentuvan diskursiivisesti ihmisissä olevia eroja pelkistämällä, korostamalla ja asettamalla niitä hierarkkiseen järjestykseen. Hän mainitsee ryhmässä vallitsevan samanlaisuuden oletuksen tekevän ”toisesta erilaisesta” alistetun (2013, s. 41). Korkiamäen (2013) näkemyksen mukaan toiseuden rakentaminen kuuluu nuorten ryhmittymiseen ja on nuorille tyypillinen tapa toimia koulu yhteisössä. Korkiamäen tutkimuksen tulokset kertovat oppilaiden tiettyyn ryhmään kuulumisen, sisäänpääsyn, ulossulkemisten, poisjättäytymisten ja ryhmien vaihtoehtoisuuden ”olevan jatkuvien neuvotteluiden alaista”. Hän mainitsee yhteisöllisillä suhteilla olevan aina poissulkevat puolensa, joka voi olla riski nuoren osallisuuden kokemukselle. Tiettyyn ryhmään kuulumisen edellyttää tiettyjen käytöskoodien tuntemista esimerkiksi puhetaapaa ja tiettyyn aikaan tiettyssä paikassa olemista. (2013, ss. 117–124.)

Sekä ryhmähaastatteluaineistoni että oppilaiden eläytymiskertomukset osoittivat *aikaisempien kokemusten ratkaisevan merkityksen ujon omassa ennakkosuhtautumisessa toisiin. Selviytymispelko sai ujoski eläytyneen kokemaan itsensä ja toiset kielteisesti erilaisiksi ja ihmisarvoltaan hierarkkiseksi.* Tällaista selviytymispelkoa aiheuttavasta toiseuden rakentumisesta kertoivat vain ujon näkökulmasta kirjoittaneet. Tutkimukseni eläytymiskertomuksissa oppilaat kertoivat toiseutta rakennettavan elein ja ilmein, mutta myös vaikenemalla toisen tullessa paikalle, yksin jättämisellä, puhumattomuudella ja kuuntelemattomuudella sekä erilaisuutta korostavana vitsailuna. Toisin sanoen eleiden ja ilmeiden lisäksi hylkimistä osoittavat teot ja puheviestinnän puuttuminen olivat olennaisia. Oppilaiden esille tuomia toiseuden rakentamisen elementtejä voidaan pitää myös huonona käytöksenä ja toistuessaan sekä pitkään jatkuessaan jopa kiusaamisena. Tämä saa miettimään, miten opettajana voisi ennaltaehkäistä toiseutta ja siihen liittyvää, toisinaan varsin huomaamatonta kiusaamista kiireisessä ja runsastapah-tumaisessa luokkatyöskentelyssä?

### **Puhumisen ja osallistumisen hyveet**

Ei-ujojen eläytymiskertomukset puolestaan osoittivat puhumattomuuden ja epätasaisen töiden jakautumisen vahingoittavan keskinäistä työskentelyilmapiiriä ja johtavan lopulta kielteiseen kokemukseen yhteistyöstä ujon kanssa. Puhumattomuus oli ominaisuus, jonka ei-ujot oppilaat liittävät ujouden vahvimaksi tunnusmerkiksi (ks. myös Youngera, Schneidera & Guirguis-Youngerb, 2008, s. 451). Puolet ei-ujon tarinan kirjoittajista kokivat sen erittäin kielteisenä tai kiusallisena asiana, joka aiheutti epämukavien tunteiden lisäksi epävarmuutta päähenkilön käytöksessä. Puhumattomuus vaikeutti tarinoiden mukaan ilmapiirin lisäksi ryhmätyöskentelyä. Murbergin (2010, s. 518) tutkimustulokset tukevat edellä mainittua. Sosiaalinen passiivisuus, välttely ja mitään tekemättömyys ovat tyypillisiä sosiaaliselle inhibitiolle etenkin stressaavissa tilanteissa. Epävarmuutta aiheuttavissa sosiaalisissa tilanteissa ujo suojeli itsetuntoaan passiivisella käytöksellä ja välttelemällä muita. Murbergin (2010, s. 518) tutkimuksessa löydettiin luokkakavereiden vähäisellä tuella ja ujon passiivisella käytöksellä merkittävää yhteyttä. Mikä voisi auttaa ujoa voittamaan passiivisen käytöksen tilanteessa, jossa hyvä yhteistyö toisten oppilaiden kanssa on yksi oppimisen tavoitteista? Ujoiden näkökulmasta kirjoitetut onnistuneen kohtaamisen eläytymiskertomukset viittaavat myös puhumattomuuden kielteiseen vaikutukseen, mutta myös sen purkamiseen. Niissä ujon näkökulmasta kirjoittaneet kertoivat pyytäneensä apua (puhuneensa) ja olleensa ahkeria, jolloin aluksi kangertanut yhteistyö elpyi hyväksi. Samoin ei-ujoiden tarinoissa kuvailtiin, kuinka ryhmän jäsenten välille syntyi keskustelua ja miten ”ujot osasivat laittaa ujoutensa taka-alalle ja keskit-

tyä tekemisiinsä”. Oppilaiden esille ottaman yhteisen työskentelyn ja puhumisen muuttavaa voimaa vahvistaa Horsdahl (2012, s. 91) näkemys, jossa keskustelu tai jokin muu yhteisön kulttuuriin kuuluva toiminta toisten yhteisön jäsenten kanssa voi olla tie pois toisarvoisesta asemasta (peripheral position).

### **Oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittäminen**

Kertomusten toinen merkittävä seikka, joka mahdollisti yhteistyön ja puhumisen, oli ei-ujon valitsema empaattinen toimijuus<sup>2</sup>, johon liittyi vertaiskohtaamista. Vertaiskohtaaminen tarkoittaa esimerkiksi tarkoituksellisen myönteissävyisen puheen aloittamista ja ylläpitämistä. Tavoitteellisella puhumisella tähdättiin vuorovaikutuksen helpottamiseen, puhumattomuuden murtamiseen ja hyvään yhteistyöhön. Empaattinen toimijuus vaikutti olleen ratkaisevan tärkeää hyvän yhteistyön ja hyvän ilmapiirin syntymiseksi, ja siitä kertoivat puolet ei-ujon näkökulman valinneista. Tarkalleen samasta aiheesta kertoivat ujojen onnistuneen kohtaamisen tarinat, ja niille annoin teemanimen ”ryhmän tuki”<sup>3</sup>. Se ei kuitenkaan ollut heidän itsensä tapa toimia. Useiden oppilaiden voidaan ajatella olevan varsin hyvin tietoisia niistä kanssakäymisen mekanismeista, joilla itselle tuntematonta, erilaista oppilaskaveria pitäisi kohdella. Herää kysymys, miksi ujo oppilas ei turvautu vertaiskohtaamiseen? *Mahdollisesti ujo oppilas keskittyy siinä määrin oman pelkonsa hallitsemiseen, ettei hän pysty tai ehkä osaa vertaiskohdata tuntemattomia, itseensä nähden erilaisia ryhmäläisiään. Tällaiset tulokset laittavat miettimään, tietävätkö ujo oppilaat puhumattomuuden ja vetäytyväisyyden olevan kaikkein kiusallisinta asiaa toisille eikä heidän persoonansa itsessään?* Kysymykseksi jää, miten edistää sellaista erilaisten oppilaiden hyvää kohtaamista, jossa keskinäinen ystävällinen puhuminen muodostuu tavaksi? Opettajan harkittavaksi jäisi, käsitelläkö ilmiötä yhteisesti vuorovaikutustaidoista puhuttaessa tai ujon oppilaan kanssa tarvittaessa tai molemmilla tavoilla.

Kotitaloudessa 3–4 hengen ryhmien muodostuksessa ryhmän toimivuus on varmasti yksi tärkeimmistä kriteereistä pelkästään jo opetuskerran ajoituksen takia. Kotitalousopettaja joutuu toisinaan ohjaamaan oppilaita sopiviksi ryhmiksi tai

---

<sup>2</sup> Empaattinen toimijuus ja siihen kuuluva vertaiskohtaaminen liittyivät ei-ujon oppilaan haluun tukea ujoa oppilasta ja helpottaa keskinäistä työskentelyä. Empaattinen toimijuus kuvailtiin jutteleluna, auttamisena, lempeytenä, rohkaisuna, vitsailuna, tuttavallisuutena, rentona suhtautumisena, positiivisuutena, sensitiivisenä työskentelynä, ennakkoluulojen karistamisena ja kannustavuutena. Empaattinen toimijuus muistuttaa pedagogisesti taitavan opettajan roolia, ja siihen vaikutti liittyvän usko myönteisen kohtaamisen muuttavaan vaikutukseen.

<sup>3</sup> Ryhmän tuki tarkoitti ujon näkökulmasta kirjoittaneelle uuden ryhmäläisen *erilaisuuden luontevaa huomioon ottamista* tai *välitöntä suhtautumista* eli myönteistä asennoitumista. Myönteisiä tekoja osoitettiin ottamalla ujo *osalliseksi ryhmän sisäpiiritöimintään* ja auttamalla häntä. Myös puhuminen ja toisen vakavasti ottaminen, *kuunteleminen* ja *yhteisten puheenaiheiden* valinta kuuluivat ryhmän antamaan tukeen.

kokonaan päättämään ryhmärakenteista, jotka eivät perustu pelkkään oppilaiden kaveruuteen. Onnistuneen kohtaamisen ja ujouden vähenemisen tarinat osoittivat *yhteisesti sovitun työskentelyn päämäärän, yhdessä työskentelyn ja sinnikkään vertaiskohtaamisen rakentavan toisilleen vieraiden oppilaiden keskinäistä hyväksyntää ja hyvää yhteistyötä*. Niistä muotoutui myönteinen kokemus sekä ujoille että ei-ujolle, mikä saattoi synnyttää jopa ystävyyttä aikaisemmin keskenään tuntemattomien oppilaiden välille. Keskeistä tuloksissa on se, etteivät ne perustu vain opettajien havaintoihin ja käyttötietoon, vaan oppilaiden kokemukseen.

Riitaoja (2013, s. 32) mainitsee: ”Erot (ihmisten välillä) rakentuvat tekemällä, ne eivät ole ennalta määrättyjä, ”luonnollisia” tai pysyviä.” Nurmen (2009, ss. 120–121) mukaan aiemmat kokemukset ja menestys sosiaalisissa tilanteissa muokkaavat ihmisten käyttämiä toiminta- ja tulkintamalleja. Kokemukset vaikuttavat, millaisia toiminta- ja tulkintatapoja he myöhemmin käyttävät. *Ei voida kuitenkaan olettaa oppilaiden luontaisesti ja ilman ohjausta välttämättä kykenevän hyvään yhteistyöhön uusissa, sosiaalisissa tilanteissa*. Saattaisi olla tarpeellista varata aikaa uuden tilanteen pohjustamiseen ja muistuttaa mieliin tavoitteet ja hyvän yhteistyön periaatteet keskinäisen erilaisuuden teemaa unohtamatta. Oppitunteja vaikuttaa usein piinaavan kiire, niinpä tunnistettuaan jonkun oppilaan selkeästi erilaiseksi kuin toiset opettaja joutuu eettisten arvojensa äärelle pohtimaan, mikä on kaikkein tärkeintä. *Oppilaiden hyvä kohtaamisen taito ja päätös toista huomioivaan puheviestintään eivät edistäisi pelkästään hyvää työskentelyä, vaan myös ryhmän jokaisen yksittäisen oppilaan hyvinvointia*.



# 10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

## 10.1 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

### Tutkimuksen merkittävyys

Moraalinen ulottuvuus on läsnä silloin, kun pohditaan, onko *tutkimus merkittävää tai onko tutkimuksen kuvaus ja tutkittavan ilmiön teoria riittävän monipuolista*. Rolin (2002, ss. 93–94) tarkastelee tekstissään, millainen tieto tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä on merkittävää. Hän täsmentää merkittävyyden toteutuvan silloin, jos tulokset laajentavat, korjaavat tai täydentävät olemassa olevaa tutkimustietoa tai jos ne vastaavat tukijaa kiinnostavaan kysymykseen.

Tutkimukseni merkittävyys on sen tavoitteessa: tarjota tietoa ja pedagogisia työvälineitä ujon oppilaan kohtaamiseen kouluympäristössä. Haastattelemini opettajien näkemyksen ja oppilaiden kuvauksen mukaan ujuden tunnistaminen, ujon kohtaaminen sekä tukeminen lisäävät tasa-arvoa oppilaiden välillä. Ne voivat edistää ujon itsetuntoa ja parantaa hänen kouluhyvinvointiaan. Lisäksi olen saanut monipuolisen ja laajan vastauksen tutkimuskysymyksiini. Ujuden kohtaamista edistäviä seikkoja kyetään hyödyntämään monenlaisen erityisyyden kohtaamisessa koulussa ja ihmissuhdeammateissa.

Monipuolinen kuvaus ujuden ilmiöstä turvattiin tutkimuksen aikana tarkennetuilla tutkimuskysymyksillä, kahdella tutkimusmetodilla ja kahdella tiedonantajaryhmällä. Haastatteluaineisto käsiteltiin mahdollisimman aineistolähtöisesti tutkijan ennakkokäsityksiä vastaavien käsitteiden välttämiseksi. Käytettyjen menetelmien ja aineiston analyysitekniikan kuvailu on yksityiskohtaista. Raportointiin liitettiin useita haastattelujen ja eläytymiskertomusten aineistonäytteitä lukijan arvioitavaksi. Jokaisessa tutkimuksen kolmessa osassa käsiteltiin kyseeseen vaiheeseen kuulunutta tutkimuskysymyksen ja analyysivaiheen kannalta keskeistä teoriaa (ks. Rolin, 2002, ss. 93–94; [www.uta.fi/tutkimus/etiikka/periaatteet/itsem.html](http://www.uta.fi/tutkimus/etiikka/periaatteet/itsem.html)). Kirjoittaessani olen pyrkinyt huolellisuuteen kirjallisuusviitteiden sivumerkinnöissä, ja kirjallisuusviitteet liitettiin välittömästi lähdeluetteloon (Kuula, 2006, ss. 37–38, 69).

## **Tutkimuslupa ja ihmisarvoa kunnioittavien normien huomioiminen**

Tutkimukseni aineistonkeruuosuus tehtiin kahdessa peruskoulussa. Koska tutkimusympäristö on yhteiskunnallisessa laitoksessa ja aineistoa kerättiin opettajilta ja yläkoulun oppilailta, tutkimuslupa pyydettiin koulun rehtorilta ja asianomaisilta opettajilta. Tutkimustilanteessa olleet opettajat huolehtivat lisäksi vanhempien informoimisen, vaikka siihen ei ollut velvoitetta. (Kuula, 2006, s. 153.)

## **Tutkimukseen osallistuvien informoiminen ja anonymiteetin säilyttäminen**

Tutkimuksen pitää olla vapaaehtoista ja itsemääräämisoikeutta huomioonottavaa (Kuula, 2006, ss. 61, 87, 149). Narratiiviseen ryhmähaastatteluun ei ollut vaikeuksia saada osallistujia. Pidin kyseisellä koululla lyhyen informaatiotilaisuuden tutkimuksestani, jossa annoin yhteystietoni ilmoittautumista varten. Jätin koululle ryhmähaastatteluun osallistuville myös tiedotteen (ks. liite 1). Siinä kerrottiin ryhmähaastattelutilanteesta, sen kestosta sekä tilanteen tutkijan eettisistä velvoitteista. Ryhmähaastattelu mainittiin videoitavan (ks. Kuula, 2006, ss. 102, 105, 107).

Ryhmähaastattelutilanteissa kertosin tutkimuksen luottamuksellisuuden, samoin kerättävien tietojen käyttötarkoituksen, säilyttämisen ja elinkaaren (ks. Kuula, 2006, ss. 88–89, 227). Tutkimusaineistossa ja raportoimisessa häivytettiin koulujen nimet, paikkakunta sekä tutkimukseen osallistuvien nimet. Vastaavasti jätin arkaluontoiset opettajien mainitsemat asiat kokonaan tutkimukseni ulkopuolelle. (Kuula, 2006, ss. 92, 214–215, 217.)

Eläytymiskertomusten kirjoittamiseen osallistuneet ryhmät olivat koulujen äidinkielenopettajien valitsemia. Kirjoittamistilannetta edeltävällä opetuskerralla kävin esittäytymässä kahdelle kolmesta kirjoittamiseen osallistuneelle ryhmälle. Pidin heille lyhyen alustuksen ihmisen persoonallisuudesta ja koulunkäyntiin vaikuttavista temperamentin piirteistä. Yksi kolmesta tutkimukseen osallistuneesta ryhmästä informoitiin lyhyesti kirjoittamistilanteesta. Toteutin eettisyyttä kertomalla oppilaille aineistonkeruun alussa, että osallistuminen oli vapaaehtoista, mikäli joku sitä kysyi. Rohkaisin heitä tekemään itsenäisen päätöksen osallistumisesta. Kieltyytyjiä ei ollut. Eläytymismenetelmän eettisenä etuna oli se, että oppilaat saivat kertoa ujouden kokemisestaan ja kokemuksistaan siten kuin itse halusivat. Haastattelussa oppilaat olisivat saattaneet joutua vastaamaan tutkijan asettelemini, ehkä jopa kiusallisilta vaikuttaviin tai liian henkilökohtaisiksi koettaviin kysymyksiin.

Eettisyyteen liittyen mainitsen vielä, etteivät oppilaiden kirjoitukset päädy missään vaiheessa yhdellekään koulun henkilökuntaan kuuluvalle ja että he pysyvät anonyymeinä minulle. Lisäksi oppilaille korostettiin, etteivät he itse ole tutkimuksen kohteena, vaan heidän kirjoittamansa tarinat.

## 10.2 Tutkimusaineiston ja -menetelmien luotettavuus

### Opettajuuteni

Opettajuuteni vaikutti tutkimusaiheen valintaan. Olen kokenut merkitykselliseksi tutkia aihetta, josta on käytännön opetustyössä hyötyä ja joka edistää oikeudenmukaista ja tasapuolista oppilaiden kohtelua. Neljännesvuosisadan kestänyt opettajuus peruskoulussa jättää ihmiseen jälkensä. Tunnen tutkimuskenttäni hyvin, osaan koulun ammattislangin ja tunnistan koulun toimintakulttuuriin vaikuttavia periaatteita. Ammatistani oli runsaasti hyötyä suunnitellessani ja toteuttaessani tutkimusmenetelmiä. Muun muassa oli luontevaa kehittää eläytymismenetelmän kehyskertomusta yhteistyössä itselleni vieraiden oppilaiden ja entisten kollegoiden kanssa. Hyödyin myös kouluarjen tuntemisesta ottaessani yhteyttä kouluihin, jossa tein tutkimusta. Tiesin, miten ja mihin vuodenaikaan ehdottaa tutkimuksen toteuttamista, joten ehdotukseeni suostuttiin ensi yrittämällä. Koin koulun aineistonkeruuympäristönä vaivattomana, mikä varmasti auttoi tutkimukseen osallistuvien keskittymistä omaan osuuteensa. Koulukulttuurin syvä tunteminen oli korvaamatonta, mikä ohjasi ja helpotti aineiston tulkitsemista analyysivaiheissa. Sen sijaan opettajuuden syrjään sysääminen erityisesti tutkimuksen alkuvaiheessa vaati aikaa ja ajattelua.

Kirjoittaessani olen joutunut tuon tuosta taistelemaan sisäistä opettajuuttani vastaan; olisin kovin mielelläni lisäillyt mielipiteitäni, päätelmiäni ja moraalisia kannanottojani tutkimustekstin lomaan. Aineenopettajien ryhmähaastattelua suunnitellessani ja toteuttaessani oli asennoiduttava kuin ei itse tietäisi mitään ujoudesta kouluympäristössä. Muun muassa siksi oli perusteltavaa valita *narratiivinen* ryhmähaastattelu, jossa opettajat saapuivat haastattelutilanteeseen ennalta päätetyn tarinansa kanssa. Siinä kysymykseni liittyivät opettajien tarinoihin, eivät omiin opettajan ennakkokäsityksiini. Silti koin vaikeaksi olla tuomatta haastattelutilanteeseen omaa näkemystäni ujoudesta; lisäksi opettajat kunnan opettajien tavoin yrittivät saada minut osallistumaan keskusteluun. Epäilemättä itselleni muodostunut kuva ujoudesta sai vahvistamaan elein, ilmein ja äännähdyksin näkemyksiä, jotka vastasivat omiani. Lisäksi ujouden ilmiötä olisi voinut tarkentaa opettajien tarinoilla, jotka olisivat kertoneet epäonnistuneesta ujon

oppilaan kohtaamisesta. Jos olisin uudestaan aineistonkeruutilanteessa, rohkaisisin opettajia avautumaan myös negatiivisista kohtaamiskokemuksistaan.

Ryhmähaastatteluaineisto analysoitiin mahdollisimman aineistolähtöisesti, jotta kykenin löytämään uusia, *toisten opettajien havaitsemia* ujuden ilmiön piirteitä. Myös oppilaiden eläytymiskertomuksia lukiessani koin aluksi opettajan tunteita: myötätuntoa, iloa ja ärtymystä kerrotuista asioista. Jos olisin haastatellut oppilaita eläytymismenetelmän sijaan, tunteet olisivat voineet häiritä aineistonkeruutilannetta. Oma opettajuuteni on kiistatta ohjannut myös kirjallisuus- ja tekstivalintojani: valituksi ovat tulleet ne, jotka olen katsonut yhdistämiskelpoisiksi todelliseen kouluarkeen.

### Triangulaatio

Tutkimuksessa käytettiin aineisto-, menetelmä- ja analyysitriangulaatiota syventämään ja monipuolistamaan tietoa ujoudesta kouluympäristössä. Vaikka triangulaatiota ei voida pitää laadullisen tutkimuksen luotettavuuden edellytyksenä, parhaimmillaan se tarkentaa kuvaa tutkimuskohteesta lisäten ilmiön kuvailun luotettavuutta. Esimerkiksi tällaisesta soveltuu käyttämäni aineistotriangulaatio, jossa sekä opettajat että oppilaat valittiin tiedonantajaryhmiksi. Aineistoja vertailtaessa aluksi vaikutti siltä, että sekä opettajat että oppilaat kuvasivat samoja ujuden piirteitä, mutta lähempi tarkastelu osoitti heidän antavan eri merkityksen samalle asialle. Esimerkiksi opettajat tulkitsivat ujon olemuksessa elekielen käyttämisen, hyvin hiljaisen puhumisen ja fyysisen käpertymisen tavalla, jolle annoin nimen ”fyysisen läsnäolon toisenlaisuus”. Sama kehontila merkitsi ujoille oppilaille voimakasta pelkoa, ”fysiologisia oireita”. Koska tutkin ujon oppilaan kohtaamista, on tärkeää *ymmärtää ujon pelkäävän eikä vain olevan vetäytyvä kehonkieleltään uusissa sosiaalisissa tilanteissa*. Pelkäävä oppilas tarvitsee opettajan tukea.

Menetelmän sisäinen triangulaatio paljasti samaa aihetta (vertaiskohtaamista) käsittelevät ryhmän tuki -teemat ujojen onnistuneen kohtaamisen tarinoissa ja empaattisen toimijuuden ei-ujojen ujuden häviämisen tarinoissa. Niinpä sisäisessä triangulaatiossa esille tullut ilmiö on ”totta” ja vahvistettu, koska siitä kertoivat sekä ujojen että ei-ujojen tarinat. Muita käyttämiäni triangulaation muotoja olivat menetelmien välinen (narratiivinen ryhmähaastattelu ja eläytymismenetelmä) ja analyysimenetelmien (narratiivien analyysi ja narratiivinen lukutapa) triangulaatio.

## Valitut tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu

Tutustuin huolellisesti käyttämiini tutkimusmetodeihin lukemalla runsaasti taustakirjallisuutta ja tarkastelemalla tutkimuksia, joissa menetelmänä oli käytetty sekä ryhmähaastattelua että narratiivista lähestymistapaa. Olen selostanut kyseisten menetelmien soveltamisen tarkasti tutkimuksessani sivuilla 25–27 (ryhmähaastattelu) ja 108–111 (eläytymismenetelmä). Menetelmien soveltamisen kuvaamisessa hyödynnettiin kenttäpäiväkirjan muistiinpanoja. Perusteellinen tutustuminen menetelmiin kohdistettuun kritiikkiin oli kannattavaa: siitä sain ajatukseni yhdistää ryhmähaastatteluun tarinan kertomisen. Seuraavaksi tuon esille kritiikkiä, jota on kohdistettu kumpaankin sekä ryhmähaastattelumenetelmään että narratiiviseen kertomiseen.

Morgan (2002, s. 150) luettelee ryhmähaastattelua arvosteltavan seuraavista seikoista:

- Aineisto ei ole riittävää määrällisesti ja laadullisesti: ei riittävän syvää ja yksityiskohtaista.
- Haastattelutilanne on epäluonnollinen: haastattelijan rooli niin erilainen verrattuna kahden henkilön väliseen ”luonnolliseen” haastattelutilanteeseen.
- Ryhmädynamiikka vaikuttaa haastattelutilanteeseen: ihmiset vastaavat eri tavalla haastattelijalle ollessaan ryhmässä.

Ryhmähaastatteluita pidettiin kaksi, joihin kumpaankin osallistui neljä eri oppiaineita edustavaa opettajaa, jotka olivat eri-ikäisiä, joilla oli takanaan eri määrä opetusvuosia ja jotka edustivat kumpaakin sukupuolta. Tarinoiden ja episodien kertominen eli narratiivisuuden yhdistäminen ryhmähaastattelumenetelmään sai opettajat keskustelemaan innostuneesti keskenään ja kirvoitti heidät jakamaan ylimääräisiä tarinoita. Aineisto osoittautui runsaaksi ja rikkaaksi kahden menetelmän yhdistämisen tuloksena. Kertomusten kertominen on luonnollinen tapa keskustella, ja se herätti selvästi osallistujissa tunteita ja jakamisen iloa. Vaikka olin tilanteessa ikään kuin taka-alalla, minun oli mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä kokiessani, etten tavoittanut kertojan ajatusta tai halutessani lisää informaatioita kerrotusta. Tämä oli tarpeen jälkimmäisessä ja 1,5 tunnin mittaiseksi venyneessä haastattelussa, jossa opettajat olivat selvästi väsyneitä luku-kauden ollessa loppumaisillaan.

Kolmanteen Morganin (2002) mainitsemaan seikkaan arvelisin, ettei etukäteen valittuja tarinoita muutettu läsnäoloni takia, mikä todisti jälleen kahden menetelmän yhdistelmän edun. Stewart, Shamdasani ja Rook (2007, s. 43) mainitsevat ryhmähaastattelussa olevan aina eroavuutta puhutun sekä todellisen mielipiteen että toiminnan välillä. Myös kertomuksissa ihmiset tuovat itsensä esille

yleensä myönteisessä valossa. Opettajien kertomuksissa ei ollut ainuttakaan epäonnistuneen kohtaamisen tilannetta ujon kanssa (lukuun ottamatta omaa alustustarinaani), vaikka ne kuuluvat opettajan arkeen siinä missä onnistuneet. Tämä tosiasia jättää piiloon osan opettajien kokemuksista ja näkökulmasta, mikä vähentää ryhmähaastatteluaineiston tuoman tiedon laatua ujoudesta. Opettajien kertomusten totuudellisuutta on mahdotonta arvioida, jolloin on tyydyttävä eräaseen kertomuksellisuuden piirteistä: tällaista on mahdollista tapahtua. ”Narratiivit kertovat totuuksia, eivät henkilökohtaista totuutta”, (Gubrium & Holstain, 2009, s. 704). Vaikka kuvailin sivulla 25 ryhmähaastattelulla saatavan tiedon olevan realistista, se oli tarinoiden totuusarvoa pohdittaessa myös relativistista.

Aineiston käsittelyssä ryhmähaastatteluiden videointi ja nauhoitus auttoivat ottamaan etäisyyttä opettajuudestani ja sanatarkka litterointi sekä eleiden seuraaminen auttoivat ymmärtämään haastateltavien merkityksenantoa puheen säilyessä kokonaisuutena (ks. Kohler Riessman, 1998, ss. 13–15). Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 41 sivua. En kokenut tulkintaa vaikeaksi, joten en ole palannut varmistamaan tulkintojani tiedonantajilta hyvän laadullisen tutkimuksen takamiseksi (Tuomi & Sarajarvi, 2009, 141).

Sekä ryhmähaastattelu- että eläytymismenetelmäaineiston analyysit on kuvailtu perusteellisesti vaihe vaiheelta. Kummankin aineiston, ryhmähaastattelun ja eläytymiskertomusten, tulokset raportoitiin käyttämällä suoria lainauksia. Tutkimusraporttiani voidaan kritisoida sen lukemattomista aineistoesimerkeistä, joista osa on melko pitkiä. Puolustaudun Häikiön ja Niemenmaan (2008, s. 53) kommentilla, jonka mukaan ”tapauksen kuvaus on itsessään yksi tutkimuksen tuloksista”. Ujouteen ja vuorovaikutukseen liittyi monia hienosyisiä piirteitä, jotka auttavat lukijaa ymmärtämään, mistä valitussa tapauksessa eli oppilaan ujouudessa on kyse. Koska opettajat ja oppilaat kertoivat tarinoita, niiden merkitys avautui toisinaan vain kohtalaisen pitkällä analyysiyksiköllä.

Eläytymiskertomuksia kertyi yhteensä 52, joista hylättiin 5 aiheeseen liittymättömän sisällön vuoksi. Riittävä määrä saturaation tuottamiseksi olisi ollut 15–20 tarinaa (Eskola, 2010, s. 77). Peruskoululaisten eläytymiskertomuksista osa sisälsi vain muutamia virkkeitä, joten kolminkertainen määrä ei vaikuttanut liioitellulta. Eläytymiskertomuksia kritisoidaan niiden tuottamien stereotyyppien vuoksi (Eskola, 2010, s. 78). Oppilaiden tarinoissa se näkyi esimerkiksi ”hyvän yhteistyön” -eetoksen esille tuomisena, muodostumisena tai puuttumisena. Yksikään oppilaista ei myöskään kuvannut itseään laiskaksi tai haluttomaksi työskentelemään, mikä toki olisi ollut hyvän yhteistyön vastaista kotitalousluokassa. Eskola (2010, s. 78) mainitsee ihmisten kykenevän ajattelemaan itsenäisesti, jolloin saadaan myös poikkeuksellisia vastauksia. Tästä esimerkkinä oli ujon

näkökulmasta kerrottu vastatarina (ks. aineistoesimerkki ja sen tulkinta ss. 142–143).

Eläytymismenetelmän kirjoittamistilannetta on myös moitittu epäaidoksi (2010, s. 78). Pyrin vähentämään epäaitoutta näyttämällä kirjoittamisryhmille kuvasarjan kotitaloustunnilta ja soitattamalla samalla taustaaäänä sisältäneen äänitteen. En paljastanut oppilaille missään vaiheessa tutkivani ujoutta, vaan sanoin kerääväni tietoa oppilaiden erilaisuudesta.

Narratiivista kertomista voidaan kritisoida sen ehdottomasta subjektiivisuudesta. Narratiivit ovat yksilöiden kuvauksia, joissa kertoja päättää, mitä sisällytetään tarinaan, mitä ei, miten juonenkulku menee ja mitä kertomus merkitsee (Kohler Riessman, 1998, s. 2). Eläytymismenetelmä metodina murtaa tämän yksipuolisen tarkastelutavan. Alkuperäisistä eläytymiskertomuksista rakennetut laajat tyyppitarinat (ks. s. 134) avaavat eri kirjoittajien erilaiset kokemukset kokonaisuudeksi tulkittavaan tekstiin. Tosin tutkijan muodostamat kehyskertomukset asettavat kohtalaisen tiukat kehykset sille, mistä aiheesta kerrotaan, kertoja puolestaan valitsee mitä ja miten. Vaikka eläytymiskertomukset ovat fiktiivisiä ja kuvailevat mahdollisia tapahtumia ja niiden merkityksiä, kirjoittajat usein kertovat niissä omista kokemuksistaan (Eskola & Suoranta, 2008, s. 114, 116).

Neljäs kritiikin aihe narratiivista kerrontaa kohtaan koskee kertomusten tulkintaa. Kerrotun tulkitsijoita on useita; kerrotut tapahtumat valitsee ja tulkitsee aluksi narratiivin kertoja. Koska narratiivinen analyysi avaa kerrottua kokemuksina, ei pelkkänä asiasisältönä, tutkija tulkitsee kerrottua ja poimii tarinoista vain tutkimustehtävän kannalta olennaiset asiat. Viimeisenä narratiiveja tulkitsee tutkimusta lukeva. Narratiivit ovat siis monitulkinnallisia, joten voidaan kysyä, kenen tarinaa kerrotaan. (Ks. Kohler Riessman, 1998, s. 15.) Näen tärkeäksi tuoda tähän kommentiksi kaksi narratiivisen tiedon olemuksen ominaisuutta. Kohler Riessmanin mielestä ”henkilökohtaisissa narratiiveissa unohdetut, valehdellut, luodut, virheelliset narratiivin osaset ovat myös totuutta. Ne eivät ole totuutta sellaisena kuin se on eivätkä tavoittele objektiivisuutta. Ymmärrettävyys syntyy huolellisen kontekstin huomioimisen, maailmankatsomuksen näkemisen kautta.” (Vapaasti käännettynä, 1993, s. 22.) Tutkimuksessani luotettavaa tulkintaa tuki kehyskertomusten rakentama, itseni hyvin tuntema konteksti: kotitalousluokka, kyseisen oppiaineen opettamisen eetos ja opetuksessa tyyppillinen vuorovaikutustilanne eli oppilaan apuopettajuus. Runsaat alkuperäisesimerkit eläytymiskertomuksista ja neljä variaatioita edustavaa tyyppitarinaa päästävät lukijan alkuperäistekstiin ja kontekstisidonnaiseen sekä moniääniseen tulkintaan. Tämä rajoittaa lukijan oman tulkinnan mahdollisuuksia. (Kohler Riessman, 1998, s. 32.) Oman aineiston tulkintani heikkoudeksi voidaan laskea, etten kirjoittanut

tekstiin näkyviin *kaikkia mahdollisia tulkintoja* (Kohler Riessman, 2008, s. 13), joita oppilaiden tarinat mielessäni herättivät, vaan päädyin tuomaan esille todennäköisimmät.



# 11 POHDINTA

## 11.1 Ujouden kohtaamisen kokemukset kouluhyvinvointia lisäämässä

Suomalaisten opettajien kouluttaminen temperamenttitietouteen on hämmästyttävän vähäistä siihen nähden, miten eri temperamentit näkyvät koulun arkipäivässä. Oppilaan temperamentti vaikuttaa hänen oppimaan suhtautumiseensa, kouluainesuosikkeihinsa ja siihen, miten muut oppilaat ja opettaja häneen suhtautuvat. Suhtautumisella puolestaan on merkitystä oppilaan opettajalta samaan huomion laatuun ja määrään (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 11; Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2014, ss. 52–53). Temperamenttia käsittelevä tutkimus keskittyy Suomessa psykologiaan. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa temperamenttia ja opetusta sivuavista aiheista on tehty vain seitsemän pro gradu -työtä sekä väitöskirja. Siinä temperamenttia käsiteltiin painottaen matematiikan ja äidinkielen oppilasarviointia (ks. Mullola, 2012). Kaikki edellä mainitut ovat kvantitatiivista tutkimusta. Opettajankoulutuksessa temperamenttitietoutta edelleen vain sivutaan muun opetuksen ohessa, vaikka tarvetta syventävään perehtymiseen olisi esimerkiksi tasapuolisen oppilasarvioinnin toteutumiseksi (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2015, s. 10). Opetushallituksen ja yliopistojen järjestämässä opettajien täydennyskoulutuksissa temperamentti ei myöskään ole kuulunut aihepiireihin.

Vuorovaikutusta ja temperamenttia käsittelevälle kuvailevalle ja selittävälle tutkimukselle olisi tarvetta, sillä se tuottaisi tarpeellisia työvälineitä opettajan pedagogiseen osaamiseen ja oppilaiden kohtaamiseen ja heidän hyväkseen. Tätä ajatusta tukee Itä-Suomen, Jyväskylän ja Turun yliopistojen kymmenvuotinen Alkuportaatt-seurantatutkimus, jossa tutkitaan oppimisen ja motivaation ohessa välittämisen ja lämmön merkitystä oppitunneilla. Alkuportaatt-tutkimuksen ensimmäinen vaihe toteutettiin 2006–2011, jolloin tutkimukseen osallistui noin 2000 lasta vanhempineen ja opettajineen neljältä eri paikkakunnalta. Tulokset osoittivat opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksella olevan enemmän merkitystä oppimistuloksiin kuin esimerkiksi oppimateriaaleilla tai luokkakoulla. Ilmiön oli ajateltu kuuluvan lapsuusvuosiin päiväkodissa ja alakoulussa, mutta käynnissä oleva tutkimus on antanut viitettä sen merkittävyyteen myös yläkoulussa. Yläkoulussa oppiminen on haasteellisempaa, ja opettajan ja oppilaan välinen suojeleva sekä hyvinvointia edistävä vuorovaikutus voi jäädä vähäisemmäksi.

(ks. [www.uef.fi/-/opettajan-lamminhenkisyys-kasvattaa-lasten-oppimismotivaatiota](http://www.uef.fi/-/opettajan-lamminhenkisyys-kasvattaa-lasten-oppimismotivaatiota).)

Tutkimukseni on kvalitatiivista tapaustutkimusta, jossa perehdyttiin oppilaan ujouteen ilmiönä. Voimakas ujous on piirre, joka voi johtaa epätasa-arvoiseen asemaan oppilaana ja yksinäisyyteen koulukaveripiireissä. Aineistoa kerättiin ryhmähaastattelemalla opettajia ja kirjoittamalla oppilaille eläytymiskertomuksia. Ujous ilmeni kouluympäristössä yllättävän samankaltaisena oppiaineesta riippumatta. Ilmiö yllätti osoittautumalla ennakko-odotuksiani huomattavasti monimuotoisemmaksi. Ujous on paljon enemmän kuin tietyn kaltaista ulkoista olemusta ja yksittäistä tapaa toimia. Aineenopettajien narratiivisen ryhmähaastattelun tulokset osoittivat ujon oppilaan erilaiseksi sosiaalisessa toiminnassaan ja vuorovaikutussuhteissaan toisiin oppilaisiin verrattuna. Ujo kuvailtiin eräänlaiseksi muukalaiseksi yhteisössään, millä oli vaikutusta kohdatuksi tulemisen määrään ja laatuun. Kohdatuksi tulemisen kokemus tai sitä vaille jääminen vaikutti nuoren halukkuuteen olla tekemisissä muiden kanssa kouluympäristössä. Opettajien mielestä kohtaamisen laadulla oli vaikutusta ujon hyvinvointiin pitkän ajan kuluessa. Kohtaaminen tarkoittaa tässä myös opetusjärjestelyitä henkilösuhteiden lisäksi.

Ujon näkökulmasta kirjoittaneet oppilaat puolestaan kuvailivat voimakasta pelkoa ja kielteistä ennakkoasentoitumista toisia kohtaan uudessa sosiaalisessa tilanteessa aikaisempien kokemustensa vuoksi. Oppilaiden keskinäinen vieraus, erilaisuus, puhumattomuus sekä töiden epätasainen jakautuminen rakensivat oppilaiden välille hierarkkista suhtautumista: toiseutta ja jännitteitä. Puutteellinen yhteistyö kirvoitti voimakasta kritiikkiä ei-ujossa ja sai ujon kokemaan selviytymispelkoa ja yksinäisyyttä. Jos toiset oppilaat kohtasivat ujon empaattisesti, ujouden kuvailtiin vähentyneen ja keskinäisen kommunikoinnin sekä yhteistyöskentelyn parantuneen. Hyvä yhteistyö purki toiseutta, mursi oppilaiden välisiä ennakkoluuloja ja paransi työilmapiiriä. Toisin sanoen ujo oppilas tarvitsee sekä opettajan että toisten oppilaiden tukea uusissa, yllättävissä ja stressaavissa (vuorovaikutus-)tilanteissa. Silloin opettajan oppilaantuntemus, sensitiivinen suhtautuminen, ujon kehonkielen tulkitseminen, riskialttiiden tilanteiden ennakoiminen, valvonta ja harkitut opetusjärjestelyt auttavat kohtaamaan ujon rakentavasti.

Tulokset paljastivat kohtaamisen voimakkaan eettisen luonteen ja monipuolistivat kohtaamisen käsitteen määrittelyni. Edellisessä kappaleessa luetellut opettajien pedagogisten tekojen neljä osa-aluetta soveltuvat monenlaisen erityisyyden kohtaamiseen kouluympäristössä. Esimerkkinä erityisyydestä voisi olla oppilas, jolta puuttuu jonkin kouluosaamisen riittävä taito, kuten kielitaito. Tutkimus

osoitti ujon oppilaan kohtaamisen *tietyinkaltaisissa tilanteissa olevan hänen hyvinvointinsa kannalta merkityksellistä* (ks. ss. 79–81). Opettajilta helposti piiloon jäävä oppilaiden informaalinen kielteinen vuorovaikutus eli toiseuden rakentaminen ja siitä saatu yksityiskohtainen tieto voivat auttaa opettajia myös havaitsemaan ja puuttumaan siihen opetustilanteissa. Koska murrosikä on vaihe, jossa keskinäisen samankaltaisuuden paine on suuri ja joka lisää alttiutta toiseuteen, pitkäjännitteinen vuorovaikutustaitojen käsittely on tarpeen yksinäisyyden torjumiseksi ja yleisen kouluhyvinvoinnin parantamiseksi.

Keskustelua vuorovaikutuksesta ja eettisestä kohtaamisesta olisi olennaista ylläpitää sekä opettajien että oppilaiden keskuudessa opetus suunnitelman velvoittaman arvokasvatuksen saavuttamiseksi (ks. POPS 2014, ss. 12–13). Tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa ujouden kohtaamisesta sen koko laajuudessaan on mahdollista hyödyntää valikoidusti kaikissa ihmissuhdeammateissa.

## 11.2 Temperamenttituntemus ammattitaidoksi

Keltikangas-Järvinen (2006) mainitsee opettajien hyvin tuntevan oppilaitten erilaisuuden, mutta ei välttämättä oivaltavan tiettyjen piirteiden tai toimintatavan johtuvan oppilaan synnynnäisestä temperamentista (2006, s. 260). Hän toteaa osan temperamenttipiirteistä tuottavan ongelmia, mutta niille ei silti voi antaa käytännön syistä yksilöllistä huomiota koulussa. Voimakas ujous voi heikentää oppilaan henkilökohtaista ja tasa-arvoista kohtelua. Tutkimukseni aineenopettajat kertoivat huomanneensa pitkän ajan kuluessa ujon vetäytymistäipumuksessa muutosta ja arvelivat sen johtuvan oppilaan saamista kokemuksista, jotka olivat vaikuttaneet hänen itsetuntoonsa. Coplanin, Rose-Krasnorin, Weeks, Kingsburyn (A.), Kingsburyn, (M.) ja Bullockin (2013) tutkimus vahvistaa nämä huomiot. Temperamentti voi vaikuttaa itsetunnon kehittymiseen, mutta itsetunnon muutokset voivat myös vaikuttaa käänteisesti temperamentin ilmentymiseen tai seurauksiin (Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 169). Huonolla itsetunnolla voi olla vakavia seurauksia, joten voidaan ajatella, että temperamenttitietous on osittain edellytyksenä opettajan eettiselle ajattelulle ja toiminnalle. Keltikangas-Järvinen ja Mullola suosittelevat temperamenttiopetuksen tehostamista suomalaisessa opettajankoulutuksessa. (2015, s. 103.)

Ryhmähaastattelussa jotkut opettajat olivat sitä mieltä, että passiivista (ujoa) oppilasta voidaan auttaa kehittämällä oppilaan myönteistä käsitystä itsestään. Tähän päästään luomalla sosiaalisesti tukeva ympäristö ja tarjoamalla mahdollisuus uusiin, myönteisiin sosiaalisiin kokemuksiin. (Murberg, 2010, s. 519.) Jos

ujon oppilaan ja opettajan välillä on hyvä vuorovaikutussuhde, opettaja voi oppia tuntemaan oppilaan vahvuudet ja luoda tilaisuuden oppilaalle näyttää osaamistaan (Keltikangas-Järvinen & Mullola, 2015, s. 147). Kuten eläytymiskertomustuloksista käy ilmi, yhdessä tekeminen ja yhteinen tekeminen päämäärä purkaa hierarkkista toiseutta erilaisten oppilaiden välillä. Uusi opetussuunnitelma 2014 velvoittaa ohjaamaan oppilaat osallistuvaan toimintaan ja sen suunnitteluun. Mitä ja millaisia nämä sosiaaliset kokemukset voisivat ujolle olla ja miten saada ujut itse kertomaan, millaisissa asioissa he voisivat näyttää osaamistaan? Mitä ujut erityisesti haluaisivat tehdä toisten kanssa koulupäivän aikana? Valitettavasti vain kaikkein dominoivimmat ja äänekkäimmät usein saavat ajatuksensa esille (Janhunen, 2013, s. 83). Ujoissa ja vetäytyvissä varmasti voisi olla yhteisen toiminnan suunnitteluun halukkaita, kunhan kehittäminen ja ideointi eivät johda heille vastenmielisiin toimintatapoihin, esimerkiksi huomion kohteena olemiseen (ks. Keltikangas-Järvinen, 2006, s. 117).

Opettajan olisi myös hyvä tunnistaa oma temperamenttinsa, jotta hän voisi tiedostaa itseänsä oppilaassa ärsyttävät temperamentin piirteet. Reippautta ja itsenäistä toimintaa korostavissa oppiaineissa opettaja voi tuskaantua vetäytyvään ja hiljaiseen oppilaaseen. Oppilaiden temperamentti on myönteisesti ja kielteisesti yhteydessä siihen opiskelutyyliin, jota koulu suosii. (Keltikangas-Järvinen 2007, ss. 10–11; 2006, s. 139; Keogh, 2003, s. 31.) Uudessa opetussuunnitelmassa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Vetäytyvä lapsi voi kuitenkin vaikuttaa ei-aktiiviselta, etenkin jos hän kokee olonsa turvattomaksi. Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2015) mukaan ammattitaitoa osoittavaa olisi erottaa hyvä oppija hyvästä opetettavasta: hyvä oppija oppii nopeasti ja helposti, mutta ei välttämättä opettajan odottamalla tai neuvomalla tavalla.

### **11.3 Arjen haasteet (ujon) oppilaan kohtaamisessa**

Taloudellisten säästökuurien kurittamassa ilmapiirissä tuodaan halukkaasti esille tutkimustuloksia, joissa viitataan, ettei ryhmäkoko vaikuta oppimistuloksiin (ks. Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja, s. 2007). Entä miten ryhmäkoko vaikuttaa (ujon) oppilaan mahdollisuuteen tulla kohdatuksi ja sen myötä tavoittaa oma oppimisoptiminsa? Miten kohtaaminen tai kohtaamatta jääminen vaikuttaa yksilön hyvinvointiin? Oppilas viettää koulussa huomattavan osan oppivelvollisuusiästään koulussa. Elämään kuuluvat erilaiset pienet ja suuret vastoinkäymiset, mutta myös hyvin stressaavat elämänvaiheet. Sellaiset aiheet ovat vaikeita käsiteltäviä aikuiselle saati sitten lapselle tai nuorelle. Johnsonin (2008, s. 387) pitkäaikaistutkimuksessa tutkittiin vaikeassa elämäntilanteessa

olevia koululaisia, lapsia ja nuoria. Tutkimuksessa tuli esille, että todellisia kriisejä, kuten vanhemman kuolemaa, vahingollisempaa on esimerkiksi pitkäkestoinen kiusaaminen ja ahdistelu. Ongelmaksi voi muodostua myös voimakkaasta ujoudesta tai muusta erilaisuudesta syntynyt yksinäisyys. Nuorten massasta erottuminen on kollektiivisesti määriteltyä, joten nuoren halutessa johonkin ryhmään *ei ole hyvä olla yksin erilainen* kuin muut. Yksittäisten oppilaiden yksin jäämistä ei voi olla huomaamatta, vaikka oppilaiden välisiä ristiriitoja ei opettaja aina havaitse. Vastuu on fyysisesti ja välittömästi kouluarjessa paikalla olevien opettajien, joita velvoittaa kasvatuksellinen etiikka. (Harinen & Halme, 2012, ss. 55, 67.) Yllä mainituissa lasta ahdistavissa asioissa tavallinen, jokapäiväinen vuoro-vaikutus ja hyvät arkipäiväiset suhteet auttavat lapsen kykyä kohdata vaikeuksia (Johnson, 2008, s. 387).

Suomalaisten lasten kouluhyvinvointikartoituksessa tuli vahvasti esille sekä opettajien ja heidän oppilaidensa sosiaalinen ja tunneperäinen etäisyys.<sup>4</sup> Oppilaat eivät halunneet jakaa asioitaan opettajien kanssa. Ilmiötä on tulkittu suomalais-ten lasten itsenäisyytenä, jossa ”lapset eivät enää koe tarvitsevansa aikuisia ihmisiä arkensa jäsentämisessä”. Selityksenä ovat olleet lasten arviot koulusta ”opettajiensa tekemänä” ja ”ilmapiirisenä tilana”. (Harinen & Halme, 2012, ss. 66–67.) Entä jos onkin kysymys koulusäästöjen välillisistä seurauksista: suurista ja heterogeenisista opetusryhmistä, opettajien yhä lisääntyvästä varhaisen puuttumisen vastuusta ja paperityöstä, kasvavien työrauhaongelmien selvittelystä? Vielä vuonna 2008 Atjonen et al. (2008, s. 142) totesivat oppilaiden kohtaamisen taitojen olevan suomalaisten opettajien vahvuus, joskin haasteellisin työtehtävä, johon ei voi täydennyskoulutusta suunnata. Neljä vuotta myöhemmin Harinen ja Halme (2012, s. 71–72) suosittelevat tutkimuksensa perusteella, että ”opettajien ja oppilaiden keskinäisten suhteiden muodostumiseen panostetaan kouluarjessa nykyistä huomattavasti enemmän, suunnitelmallisesti ja järjestelmällisesti”. Etäisiä suhteita perusteltiin opettajien ja oppilaiden *sukupolvivälimatalla*, joka jättää oppilaat liian usein selvittelemään keskinäisiä ristiriitojaan ja henkilökohtaisia pelkojaan ilman aikuisen turvallista läsnäoloa. He muistuttivat, että vain turvallisessa ympäristössä voidaan hyvin. (2012, s. 71–72.) Opettajankokemukseni pohjalta väitän opettajan työn haasteellistuneen ja työmäärän kasvaneen erityisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana<sup>5</sup>. Sukupolvivälimatkaa todennäköisemmin kiireinen, työssään ja oppitunnilla tyhjäksi pumpattu

---

<sup>4</sup> Tunneperäisellä etäisyydellä ei tarkoiteta opettajien roolia opettamisessa. PISA 09 -kartoituksen mukaan oppilaat pitävät opettajiaan pääosin reiluina ja avuliaina, ja he kokevat tulevansa myös näiden kanssa toimeen. Kritiikki kohdistui oppilaiden kuulemiseen ja opettajien kiinnostuksen puutteeseen oppilaiden yleistä hyvinvointia kohtaan. (Harinen & Halme, 2012, s. 61.)

<sup>5</sup> ks. OAJ:n uutinen yli tuhannelle opettajalle tehdystä työolobarometrin tuloksista: [www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset/?&contentID=1408914142755&page\\_name=Opettajien+tyokyvyn+heikkenemiseen+puututtava+uutinen](http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset/?&contentID=1408914142755&page_name=Opettajien+tyokyvyn+heikkenemiseen+puututtava+uutinen)

opettaja suojaa itsensä välttelemällä ylimääräiseksi kokemaansa läsnäoloa ja kohtaamista. Tähän ajatukseen viittaa Muhosen, Vasalammen, Poikkeuksen, Rasku-Puttosen ja Lerkkasen (2016) Alkuportaati-osa tutkimus, jossa nostetaan esille isot luokkakoot ja yleistyneet yksilöllisen tuen tarpeet oppilaan kohtaamisesta sekä emotionaalista, empaattista tuen antamista vaikeuttavina seikkoina (Muhonen et al., 2016, s. 121).

Kohtaamisen edellytyksenä ovat myös sekä opettajien että oppilaiden välinen myönteinen vuorovaikutus ja vuorovaikutustaidot, joita voi uhata kritiikitön älylaitteiden käyttö. Tietotekniikan hyödyntämistä oppimisessa on tullut etenkin pääkaupunkiseudulla kaupunkien opetushallintotehtävissä päättävien päävisio. Monet nuoret käyttävät runsaasti aikaa älylaitteiden ääressä sekä koulussa että kotona. Eikö tällainen heikennä kasvavien nuorten vuorovaikutustaitojen kehittymistä? Yhtä lailla hitti-ilmionä leviää tietokoneohjaava ”yksilöllisen oppimisen malli”, jossa oppilas voi edetä omaa tahtiaan oppiaineessa ja jossa opettajan rooli on auttaa ja antaa palautetta, ei opettaa. Tutkimukseeni osallistuneet oppilaat kertoivat oppilaiden välisen hyvän kohtaamisen eli rakentavan puhumisen, kuuntelun ja myönteisten tekojen kiistattomasta merkityksestä ryhmätyöskentelyssä. Kohtaaminen purki hierarkkista erilaisuutta eli toiseutta. Siksi pidän riskialttiina oppimisen suunnittelua älylaitteiden ehdoilla menetelmin, jotka eivät sisällä riittävästi sosiaalisia metataitoja: kommunikointi-, yhteistyö-, ajattelu- ja tunnetaitoja. Cantell (2010, s. 22) tuo esille murrosikäisten tavan jyrkkiin mielihiteisiin ja kulmikkaaseen ilmaisuun. Hän muistuttaa toisten kuuntelun ja omien ajatusten ilmaisun olevan opiskeltava asia, ei itsestään selvää ja synnynnäistä. Tällä on merkitystä uuden opetussuunnitelman 2014 astuttua voimaan. Useiden oppiaineiden opetus muuttuu aikaisempaa toiminnallisemmaksi ja yhteistyötä korostavammaksi sekä samalla vuorovaikutustaitoja edellyttävämmäksi.

## **11.4 Arvot ja eettisyys: opettajan toimenkuvan perusta ja voimavara**

Tutkimuksessani opettajien pedagogiset teot eli konkreettiset oppilaan kohtamismuodot (ks.luku 6) olivat hyvin eettisesti värittyneitä. En ollut aikaisemmin ymmärtänyt, kuinka paljon opettajan omat arvot ja eettisyys näkyvät arkipäivän työskentelyssä. Kokemuksesta syntynyt käsitykseni on, ettei välittävästä kohtaamisesta puhuta ammattiin kuuluvana toimenkuvana, vaan enemmänkin se on saanut itsestään selvän ja toisinaan ”välttämättömän pahan” ominaisuuden etenkin luokanvalvojan tehtävissä tai muita konfliktitilanteita selvitettäessä. Oikeastaan neutraalin keskustelun puuttuminen on hämmästyttävää, sillä ilman välittä-

vää huolehtimista ei vaikeuksia kokeva oppilas pysty keskittymään oppimiseen eikä opettajat opettamiseen nuoren oirehtiessa. Välittävä kohtaaminen on opettajan arkipäivää. Epäilemättä sekä kokeneilla että vastavalmistuneilla opettajilla olisi toiselleen annettavaa, kuten ryhmähaastatteluaineistoni osoitti.

Hanhimäen ja Tirrin (2009) tutkimuksen mukaan oppimistuloksiltaan ja erilaisuuden kohtaamiseltaan parhaiden lähiökoulujen salaisuus oli oppilaiden välittävässä kohtaamisessa ja opetushenkilökunnan yhteisesti sovituissa säännöissä. Näiden käytännön toteuttamisen edellytyksenä oli opettajien eettinen ja tunneta-son sensitiivisyys. Tutkimukseen valituissa neljässä koulussa rehtorit olivat esimerkillisiä arvojohtajia, jotka tukivat opettajia, oppilaita ja oppilaiden perheitä omalla esimerkillään. Kyseinen tutkimus vahvisti muiden tutkimusten tuloksia rehtorin merkittävästä roolista koulujen eettisen ilmapiirin muodostajana. (2009, s. 115, 117.) Olisi kiinnostavaa tietää, millaisia kasvatukseen liittyviä arvokeskusteluja näissä tutkimukseen osallistuneissa kouluissa opetushenkilöstön kesken käydään. Jolleivät koulujen rehtorit pidä arvoja ja kohtaamista tärkeinä, jää niiden käsittely ja monet käytännön pedagogiset kysymykset vaille yhteistä käsittelyä ja sopimista. Tällainen lisää toisaalta opettajan autonomiaa tehdä ratkaisuja ammattiroolissaan, mutta voi olla lisäksi hyvin henkisesti rasittavaa. Shapira-Lishchinskyn tutkimuksessa (2011) opettajien itsenäinen toiminta eettisten ongelmien kanssa johti usein voimattomuuden kokemiseen, sillä monet eettisistä ongelmista saivat alkunsa epävarmuudesta ammatillisissa taidoissa. Eettisyyttä pitäisi käsitellä enemmän koulu yhteisöissä, sillä kokiessaan epäonnistuneensa opettajat eivät tuo tapahtumia itsenäisesti esille, vaikka niiden käsittely voisi voimaannuttaa. (2011, ss. 654–655.)

Uusi opetussuunnitelma 2014 on antanut oivan tilaisuuden avata pitkäjännitteisen arvokeskustelun kouluissa. Tosin kouluissa yhteistyötuntiresurssit saatetaan käyttää työnantajan tai rehtorin mielenkiinnonkohteiden ja visioiden toteuttamiseen eikä yhteisöstä nouseviin kasvatus- ja opetushaasteisiin. Nämä haasteet koskevat kokemukseni mukaan usein järjestyshäiriöiden lisäksi oppilaiden erityisyyttä, tarpeita ja oppilaiden välisiä jännitteitä. Koulutukseen kohdistuneet leikkaukset ovat jo nyt raskaasti heijastuneet perheiden hyvinvointiin, opetuksen järjestämiseen peruskouluissa ja näiden välityksellä opettajien työmäärään ja työn haasteellisuuteen. Ehkä rehtorit tarvitsisivat pedagogista arvokoulutusta herätäkseen parhaimmalla tavalla tukemaan opettajien ja oppilaitensa hyvinvointia. Tuskin haittaisi, jos pedagogiset, arvoja pohtivat opetusta ja kasvatusta koskevat keskustelut velvoitettaisiin kuulumaan säännöllisesti yhteistyötuntien ohjelmaan. Narratiivisessa todellisuudessa puheella luodaan todellisuutta. Koulu ympäristössä tämä tarkoittaisi yhteisön pelisääntöjen luomista arvojen pohjalta ja tähän liittyvää arvokeskustelua sekä oppilaiden arvokasvatusta. Keskustelun

voisi niveltää kunkin koulun arjen kysymyksiin. Yhteistä pedagogista osaamista kasvattava lähestymistapa voisi olla myönteinen ja voimaannuttava. Arjen haasteiden käsittelyn lisäksi siihen voisi kuulua hyvien kohtaamiskokemusten ja työkokemuksen tuoman hiljaisen tiedon jakamista. Tällaisesta opettajan ammattiroolin vahvistamisesta hyötyisivät ensisijassa oppilaat ja erityisesti he, jotka tarvitsevat eniten tukea.

## 11.5 Kohtaaminen kotitalousopetuksessa

Olen toiminut peruskoulun kotitalousopettajana neljännesvuosisadan. Opetustyön arjessa on kirkastunut oppilaiden kohtaamisen olennainen merkitys: peruskouluopettajana ensisijainen tehtäväni on olla ihmisenä läsnä ammattiroolissani. Koulun arjessa se tarkoittaa kasvatustaloudellista, kasvattajaroollista olemista ja tavoitteellista oppilaiden ohjaamista vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin kotitalousopetuksessa. Tällaista myönteiseen pedagogiseen suhteeseen perustuvaa opettajuutta ovat korostaneet muun muassa Sulonen (2004) ja Belt (2013) väitöskirjoissaan. Vaikuttaa siltä, että kotitalousopetuksessa opettajan aika enenevässä määrin kietoutuu eettisten haasteiden käsittelyyn ja rajojen asettamiseen (ks. Belt, 2013; Haverinen 2009, ss. 15–16, 59–60). Kokemukseni mukaan josain vaiheessa lukukautta myös kaikkein vaativimman opetusryhmän toiminta yleensä vakiintuu. Tämän perustana on oppilaisiin muodostunut pedagoginen suhde (ks. Belt, 2013, ss. 45–46) ja oppilaantuntemus, jotka helpottavat opettajan pedagogista työtä.

Kotitalousopettajien kevätkoulutuspäivillä 2016 esiteltiin kotitalouden pedagogiikan tämän hetkisiä pro gradu -töiden aiheita teemanimikkeellä ”Uudet tutkimukset – mitä pitäisi tutkia”. Jokainen tutkimusaihe liittyi ainoastaan kotitalouden aineslähtöön, joskin innovatiivisina ja ajankohtaisina. Oppiaineen vahva sisältöosaaminen ja sen didaktiikka on toki tärkeää, mutta myös kouluarjen ja kasvatuksen päivänpolttavia kysymyksiä olisi mielekästä tutkia. Eikä vähintään sen vuoksi, että monelle vastavalmistuneelle kotitalousopettajalle voi tämän päivän peruskouluopetuksen kasvatustaloudellisuus tulla yllätyksenä.

Palattuani kolmen vuoden täysipäiväisen opiskelun jälkeen peruskouluun koin kaikkein vaikeimmaksi suostua uudestaan välittävään ja välittömään läheisyyteen oppilassuhteissani. Sellaiseen välittömyyteen, jota hyvä pedagoginen suhde ja oppimista edistävä ilmapiiri peruskoulussa edellyttävät: oppilaan kohtaamiseen. Jouduin palaamaan tutkimukseni käynnistäneisiin kysymyksiin: meneekö kasvattaminen todella aineen sisältöopetuksen edelle ja kenelle olen läsnä? Heil-



lekö, jotka sitä kaikkein kovaäänisimmin tai huomiohakuisimmin käyttäytymällä hakevat? Vai olisinko sittenkin ensisijaisesti opettaja enemmistölle: yhteistyökylkyisille, opinhaluisille ja kaikin puolin aktiivisille? Entä he, jotka tarvitsevat kädestä pitäen apua selvitäkseen tai vetäytyvät yrittäen sulautua seinämaaliin? Kohtelenko ja kohtaanko heidät tasapuolisesti toisiin verrattuna? Tutkimukseni on kuitenkin evästännyt itseäni piirtämällä kotitalousopetuksen tutuista piirteistä uutta esille, vaikka ujon kohtaamisen käsittely ennakkoaikaisistani huolimatta suuntautui koskemaan koko kouluympäristöä kotitalousopetuksen sijaan.

### **Hyvän yhteistyön eetos ja ujous**

Yksi tutkimukseni uusista mutta tutuista ilmiöistä oli kotitalousluokan ”hyvän yhteistyön” eetos, joka ponnistaa sekä valtakunnallisen ja koulujen opetussuunnitelmista ja kotitaloustuntien rajallisesta työskentelyajasta. Hyvä yhteistyö tarkoittaa reipasta, itsenäistä, ahkeraa, toisia huomioivaa, huolellista ja ohjeistusta tai sääntöjä noudattavaa oppilaan toimintaa. On oppilaita, jotka valitsevat työskennellä toisin, mutta lisäksi on heitä, joiden inhibitiotaipumus (ujous ja vetäytyvyys) ei myötäile hyvää yhteistyötä kotitalousluokassa. Tätä taipumusta voi vahvistaa reipas ja rempseä kotitalousopettaja, joka ihmettelee, mikä oppilasta oikein vaivaa. Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2015, ss. 113, 117) arvelevat opettajankoulutukseen valittavan poikkeuksellisen sosiaalisia ja uusia asioita rohkeasti lähestyviä persoonia, jotka arvostavat samankaltaisella temperamentilla syntyneitä oppilaita. Tällainen oppilas toimii niin kuin pitääkin. Tätä ilmiötä voimistaa se, että temperamentitietoutta vain sivutaan opettajankoulutuksessa. Opettajan huomattavalla sosiaalisuustaipumuksella ja temperamentitietouden vähäisyydellä on yhteyttä oppilasarviointiin. Tällaiset opettajat ovat Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2015) tutkimuksessa taipuvaisempia antamaan *korkeampia arvosanoja aktiivisille, sosiaalisille ja ulospäinsuuntautuneille kuin vetäytyville ja varautuneille oppilaille*. Beltin (2013, ss. 123–124) tutkimus toi esille sen, että oppilaan vetäytyvyys koetaan kotitalousopetusta häiritsevänä ilmiönä. Oppilaan ujous sai kotitalousopettajat huolestumaan kyseisen oppilaan yleisestä hyvinvoinnista ja vaati lisäksi lisätyötä opettajan joutuessa ohjaamaan kädestä pitäen tällaista oppilasta. Häiriöksi koettiin vielä se, että vetäytyneeseen käytetty aika oli pois toisilta oppilailta. Arveltavaksi jää, *miten oppilas kokee oman ”vääränlaisuutensa”* (ks. Keltikangas-Järvinen, 2006, ss. 158–162). Kenen ongelma ujous olikaan? Tunnistan ja tunnustan edellä kerrotun kuuluneen aikaisemmin myös omaan ajatteluuni ja toimintaani, joita väitöskirjaprosessini on muuttanut.

Tutkimuksessani esiin piirtynyt *hyvän yhteistyön eetos voi aiheuttaa hyväksytyntavan rakentaa toiseutta eli hierarkkista suhtautumista ujoon oppilaaseen*. Tätä

selittää Keoghin (2003, s. 106) tutkimuksessa tekemä huomio. Sen mukaan vetäytyvät oppilaat voivat aiheuttaa opetuksen sisältöön ja toiminnallisuuteen vaikeuttavia hankaluuksia oppiaineissa, joissa on korkeat vaatimukset ja aikarajoitukset. Tätä ilmiötä kuvastaa myös Peterssonin (2007) tutkimus. Siinä hiljaisille, ujoille oppilaille annettiin nimitys ”*Tapetblomma*” ja vetäytyville taas ”*Marionett*”. Tapettikukkasia kuvattiin toisten pyyteettöminä apulaisina, manipuloijina, jotka ostavat toisten oppilaiden hyväksyntää. Marionetti-rooli oli puolestaan useimmiten pojan rooli, jolla ei ole aikaisempaa kokemusta aineesta opetettavista asioista. (Petersson 2003, ss. 139, 169). Tapetblomma-luonnehdintaa tukee tutkimukseni eläytymiskertomuksissa (ks. luku 8.4.1) esille tullut kaveriryhmän harjoittama salainen vallankäyttö ujoa kohtaan: hänellä teetätettiin työt.

Peterssonin tutkimuksen Marionett-oppilas tarvitsee jatkuvaa tukea sekä ohjausta opettajalta tai muilta oppilailta selviytyäkseen oppitunnin eri työprosesseista. Tällaisesta tilanteesta noussutta toiseuden rakentumista kuvastaa analyysini ulkopuolelle sisältönsä takia jäänyt vastenmielinen ei-ujon roolissa kirjoitettu tarina:

*Ajattelin, että he ovat täysiä idiootteja, koska eivät osanneet kermaa pursottaa ja hedelmiä muotoilla. Sitten huomasin, että he ovat vain laiskoja ja huomautin heille siitä. Opettaja oli samaa mieltä ja painuivat töihin. Oli kauheaa työskennellä sel-laisten mätäpäiden kanssa. Ajattelin, että ei toi vain toimi. Ja koin valtaa neuvon-tatilanteessa, koska he ryhtyivät töihin.*  
3Pkp

Petersson (2007) ei nähnyt Marionett-roolia synnynnäisenä, vaan jonkin kaltaisena epävarmuutena, toisten oppilaiden nälvimisen välttelyä niin kutsutussa naisten ympäristössä. Peterssonin mukaan kotitalousluokassa pärjäävät vain taidoiltaan parhaimmat pojat, jotka eivät saa negatiivisia kommentteja toisilta oppilailta. (2003, s. 98, s. 139.) Eläytymiskertomuksesta ei käynyt selville ”idioottien” sukupuoli, mutta käytännössä poika usein sijoitetaan työskentelemään muiden poikien kanssa. Voisiko ujo poika olla poikkeuksellisen ”muukalainen” myös kotitalousopettajan silmissä, jos opettaja ei tunnista oppilasta ujoksi?

Inklusio on tänä päivänä edelleen päivänpolttava asia: erityisiä oppilaita integroidaan opetusryhmiin. Lisäksi media kertoo säännöllisesti koulukiusaamisista. Tutkimukseni on toistaiseksi ainoa väitöskirjatasoinen tutkimus oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta kotitalousopetuksessa. Kotitalousluokkatyöskentelyyn sijoittuvat eläytymiskertomukset kuvailivat yksityiskohtaisesti, miten toiseus rakentuu oppilaiden välille, mutta myös sitä, miten se purkautui. Ujosten kertomuksista kävi ilmi, miten *pelottavana ujo oppilas kokee uudet sosiaaliset tilan-*

*teet.* Toivon tutkimukseni lisännen lukijan taitoa tunnistaa ujo oppilas toisten joukosta ja tarjonseen työvälineitä muiden erityisten kohtaamiseen. Johnson (2008, s. 395) muistuttaa arkipäiväisen, hyvän vuorovaikutussuhteen hyvinvointivaikutusten olevan selvempiä oppilaille kuin opettajille. Yläkoulussa opettajan olisi välillä hyvä palauttaa mieleensä tämä kaiken kiireen ja haasteen keskellä silläkin uhalla, että työmäärä saattaa hetkeksi lisääntyä. Ehkä tutkimukseni tulokset voisivat auttaa mahdollisimman monia näkymättömiä näkyviksi, kohdatuiksi ja välitetyiksi jäseniksi koulu yhteisössään, myös kotitalousopetuksessa.

## 11.6 Jatkotutkimusaiheita

### Välittävä kohtaaminen opettajien ja oppilaiden näkökulmasta

Väitöskirjatasolla ei ole aikaisemmin tutkittu oppilaiden välistä vuorovaikutuksen laatua kotitalousopetuksessa oppilaiden itsensä kertomana. Tutkimukseni eläytymiskertomukset paljastivat hierarkkista eriarvoisuutta rakentavia käyttäytymisen piirteitä erilaisten ja keskenään vieraiden oppilaiden välillä. Koska nykyisin älylaitteiden runsas käyttö on riskinä nuorten empatiakyvyn ja kohtamistaitojen heikkenemiselle (Sahlberg, 2015, ss. 199–200), olisi mielenkiintoista tutkia toimintatutkimuksena oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittämistä sekä kehittämisen vaikutusta opetusryhmän ilmapiiriin.

Alkuportaatt-seurantatutkimuksen alustavat tulokset kertovat opettajan välittämisen ja lämminhenkisyyden kohentavan oppimista myös yläkoulussa. Aihe on tärkeä ja kovin tuttu opettajien arjessa ja käyttötiedossa. Kvantitatiivinen tutkimus tuo esille ainoastaan tutkittavan ilmiön yleisiä piirteitä, mutta koulutyössä kaivattaisiin myös käytännön työhön sovellettavaa selittävää tietoa. Kvalitatiivisella tutkimuksella voitaisiin selvittää, millaista tämä opettajien välittäminen ja lämminhenkisyys on. Tutkimukseni osoitti huolellisesti suunnitellun eläytymismenetelmän nopeaksi aineistonkeruutavaksi ja runsaasti kohteestaan tietoa ammentavaksi menetelmäksi. Näkisin hyödylliseksi tutkia *oppilaiden käsityksiä opettajan ja oppilaiden välisestä välittävästä kohtaamisesta* esimerkiksi eläytymismenetelmällä, joka parhaimmillaan voisi tuoda uusia näkökulmia ja työvälineitä kouluarkeen.

Nurmi (2009) tutki ammatillisen oppilaitoksen opettajien dialogisuutta ja sen yhteyttä oppilaiden opintojen loppuun saattamisessa. Dialogisuus muistutti tutkimukseni kohtaamisen käsitettä, ja sen todettiin auttaneen opiskelijoita suorittamaan opintonsa loppuun sekä kohentaneen heidän kouluhyvinvointiaan. Myös

omassa tutkimuksessa kohdatuksi tulleen ujon oppilaan hyvinvointi koheni välittömästi ja pitkällä aikavälillä. Samankaltaisen toimintatutkimuksen kohtamisen vaikutuksesta oppilaisiin ja heidän kouluhyvinvointiinsa voisi toteuttaa hyvinvointiprofiililtaan matalassa peruskoulussa yhteistyössä luokanvalvojen ja heidän valvontaluokkiensa kanssa.

Kouluhyvinvointia vähentää yksinäisyys, joka on oppilaille yksi pelottavimmista uhkakuvista koulussa. Se voi altistaa kiusaamiselle ja itsetunto-ongelmille. (Janhunen, 2013, ss. 60–61; Lund 2009, s. 393.) Tutkimukseeni osallistuneet aineenopettajat kuvailivat ryhmähaastatteluissa yksinäisyyttä ujouteen kuuluvana. Yksinäisyys ja sen ehkäisy peruskoulussa olisi varteenotettava tutkimusaihe nuorten kasvavan syrjäytymisen pysäyttämiseksi.

Viimeinen kohtaamiseen kuuluva ja itseäni kiehtova tutkimusaihe-ehdotus, jonka tutkimukseni tulokset nostivat esille, on oppilaan kehonkielen tulkinta opettajan työvälineenä. Opettajat käyttivät tulkintaansa oppilaan kuuntelemiseen, ohjaamiseen ja opettamiseen. Aihe olisi uusi, sillä sekä Suomessa että ulkomailla on tutkittu pääasiassa vain opettajan kehonkielen vaikutusta oppilaan oppimiseen.

### **Temperamentin merkitys taito- ja taideaineiden arvioinnissa**

Temperamentin vaikutusta on tutkittu äidinkielen ja matematiikan oppilasarvioinnissa (Mullola, 2012). Vastaavaa tutkimusta ei väitöskirjatasolla ole Suomessa tehty taito- ja taideaineissa. Taito- ja taideaineiden arviointia ja oppilaan temperamenttia olisi mielekästä selvittää nyt uuden opetussuunnitelman astuessa voimaan. Uudessa kotitalouden valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa 2014 korostetaan, ettei arviointi saa kohdistua oppilaiden käytökseen. Miten uusia arviointiohjeita toteutetaan käytännössä? Oppilaiden käytös on saattanut aikaisemmin vaikuttaa oppilasarviointiin aikaisemman opetussuunnitelman vuorovaiikutustaitoihin kohdistuneiden arviointikriteerien takia. Miten uudet kriteerit saavat jalansijaa uudistuneessa peruskoulussa? Tutkimustieto palvelisi oppilaiden tasapuolista kohtelua jatko-opintoissa. Monet oppilaat hakevat ammatillisiin oppilaitoksiin, joiden hakuprosessissa taito- ja taideaineiden arvosanat ovat merkityksellisiä.

## LÄHTEET

**Adamo, V.N. & Dib, H.N.** (2016). A study of the effects of teaching avatars on students' learning of surveying mathematics. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 12 (2), 1–13.

**Agee, J.** (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22 (4), 431–447.

**Ahonen, S.** (2003). *Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?*  
Tampere: Vastapaino

**Alatupa, S.** (2007). Temperamentti ja koulumenestys. Julkaisussa Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja H. *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma* (ss. 45–89). Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita Prima.

**Alatupa, S.** (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja H. (2007). *Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sitran raportteja 75. Helsinki: Edita Prima.

**Alkuportaatt**-seurantatutkimus. Luettu 5.2.2016  
<https://www.jyu.fi/ytk/laitokset/psykologia/huippututkimus/alkuportaatt>

**Allen, K., Blascovich, J. & Mendes, W.** (2002). Cardiovascular Reactivity and the Presence of Pets, Friends, and Spouses: The Truth About Cats and Dogs. *Psychosomatic Medicine*, 64 (5), 727–739.

**Andrews, M.**, (2004). Opening to original contributions. Counter-narratives and the power to oppose. In M. Bamberg & M. G. V. Andrews (eds.) *Considering Counter Narratives: Narrating, resisting, making sense* (pp. 1–6). Amsterdam: John Benjamins.

**Atjonen, P.** (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Turku: Painosalama.

**Atjonen, P., Halinen I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen M. & Wikman, T.** (2008). *Tavoitteista vuorovaikutukseen -Perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Koulutuksen arviointineuvostonjulkaisuja 30. Luettu 23.1.2016  
[http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN\\_30.pdf](http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_30.pdf)

- Bayer, A.S.** (1996). Orchestrating a Text Mediation View of Vygotsky in a College Classroom. *Mind, Culture and Activity*, 3, 165–184.
- Belt, A.** (2013). *Kun työrauha horjuu. Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä*. Oulun yliopisto. Acta universitatis Oulensis. E Scientiae Rerum Socialium 135. Väitöskirja.
- Benzer, A.** (2012). Teachers' Opinions About The Use of Body Language. *Education*, 3, 467–473.
- Cantell, H.** (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Juva: WS Bookwell.
- Cantell, H.** (2013). Opettaja tarvitsee herkkyyttä ja kykyä kohdata moninaisuutta. *Kasvatus*, 3, 320–322.
- Chen, X., Cen, G., Li, D. & He, Y.** (2011). Social Functioning and Adjustment in Chinese Children: The Imprint of Historical time. In M. Killen & R. J. Coplan (ed.) *Social Development In Childhood & Adolescence* (pp. 348–363). Singapore: Ho Printing.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., Armer, M.** (2011). Shyness and Social Withdrawal. In M. Killen & R. J. Coplan (ed.) *Social Development In Childhood & Adolescence* (pp. 315–332). Singapore: Ho Printing.
- Coplan, R., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A. Kingsbury, M. & Bullock, A.** (2013). Alone is a crowd: Social motivations, social withdrawal, and socioemotional functioning in later childhood. *Developmental Psychology*, 49 (5), 861-875.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L. & Nocita, G.** (2015). When One Is Company and Two Is a Crowd: Why Some Children Prefer Solitude. *Child Development Perspectives*, 9 (3), 133–139.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A.** (2009). *Analyzing Narrative Reality*. Los Angeles: Sage.
- Ekdahl, A-L., Venkat, H. & Runesson, U.** (2016). Coding teaching for simultaneity and connections: Examining teachers' part-whole additive relations instruction. *Educational Studies in Mathematics*, 3, 1–21.
- Ellerbrock, C., Kiefer, S. M. & Alley, K. M.** (2014). School-based Interpersonal relationships: Setting the Foundation for Young Adolescents' Belonging in Middle School. *Middle Grades Research Journal*. 9 (2), 2014, 1–17.

**Eriksson, P. & Koistinen, K.** (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskuksen julkaisuja 4:2005. Kuluttajatutkimuskeskus, Helsinki.

Luettu 8.3.2014

[http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/4957/2005\\_04\\_verkkojulkaisu\\_tapaustutkimus.pdf](http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/4957/2005_04_verkkojulkaisu_tapaustutkimus.pdf)

**Eskola, J.** (1997). *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Taju

**Eskola, J.** (1998). *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: Taju.

**Eskola, J.** (2007). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss. 159–166). Jyväskylä: PS-kustannus.

**Eskola, J. & Suoranta, J.** (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8. painos.) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

**Eskola, J.** (2010) Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (ss. 72–87). (3. painos.) Juva: PS-kustannus.

**Hamarus, P. & Kaikkonen, P.** (2007). Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Kasvatus* 38 (3), 228–239.

**Hanhimäki, E. & Tirri, K.** (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching*. 35 (2), 107–121.

**Hansen, D.** (2001). *Exploring the Moral Heart of Teaching*. New York: Teachers College Press.

**Harinen, P. & Halme, J.** (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hake-massa*. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja: 56. Verkkojulkaisu. Luettu 3.2.2016 [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf)

**Haverinen, L.** (2009). *Johdatus kotitalouden taitopedagogiikkaan. Kertomukset kotitalousopetuksen hiljaisen tiedon tulkkina* (Kotitalous ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 18). Helsinki: Yliopistopaino.

- Heikkinen**, H. L. T. (2010). Narratiivinen tutkimus-todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. (ss. 143–159). Juva: WS Bookwell.
- Heinrichs**, M., Baumgartner, T., Kirschbaum, C. & Ehlert, U. (2003). *Biological Psychiatry*. 54 (12), 1389–1398.
- Herman**, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hirsjärvi**, S. (1984). *Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi** S. & Hurme H. (2005). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Tallinna: Raamaturukikoda.
- Horsdahl**, M. (2012). *Telling Lives. Exploring dimensios of narratives*. Cornwall: Tj International.
- Hovila**, H. (2004) .*Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1031. Väitöskirja.
- Hyvärinen**, M. (2006). *Kerronnallinen tutkimus*. Luettu 15.4. 2016 [http:// www. hyvarinen.info](http://www.hyvarinen.info)
- Hyvärinen**, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusu-  
vuori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (ss. 110–118). Tampere: Vastapaino.
- Häikiö**, L. & Niemenmaa, V. (2007). Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) (2008) *Tapaustutkimuksen taito* (ss. 41–56). (2. painos.) Helsinki: Gaudeamus.
- Hänninen**, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 696. Väitöskirja.
- Janhunen**, K-M. (2013). *Kouluyhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52. Väitöskirja.
- Johnson**, B. (2008). Teacher-student relationship which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36 (4), 385-398.



- Johnson, D. E.** (2012). Considering Shame and Its Implications for Student Learning. *College Student Journal*, 46 (1), 3–17.
- Junttila, N.** (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. Tampere: Tampere University Press.
- Juntunen, A. & Saarti, J.** (2000). Library as the Student's Cornerstone or Obstacle: Evaluating the Method of Empathy-Based Stories. *Libri*, 50, 235–240.
- Kagan, J. & Snidman, N.** (2004). *The Long Shadow of Temperament*. London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Kankkunen, P., Harinen, P., Nivala E. & Tapio M.** (2010). *Kuka ei kuulu joukkoon? Lasten ja nuorten kokema syrjintä Suomessa*. Sisäasiainministeriön julkaisut 36. Verkkojulkaisu. Luettu 3.2.2016  
<http://www.intermin.fi/julkaisu/362010?docID=24923>.
- Kansanen, P.** (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L.** (2005). *Hyvä itsetunto*. (16. painos.) Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L.** (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L.** (2007) *Temperamentti-ihmisen yksilöllisyys*. (2. painos.) Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L.** (2008). Taikasanana ”yksilöllisyys”. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta: kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta* (ss. 85–100). Jyväskylä: PS- kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L.** (2009). Temperamentti-persoonallisuuden biologinen selkäranka . Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden käsite psykologiassa* (ss. 49–69). Juva: PS-kustannus
- Keltikangas-Järvinen, L.** (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S.** (2014). *Maaailman paras koulu?* Helsinki: WSOY.
- Keogh, B.** (2003). *Temperament in the Classroom. Understanding Individual Differences*. Baltimore, MD: Paul h. Brookers Publishing.

**Kohler Riessman, C.** (1993). *Narrative Analysis*. (30. ed.)  
Newbury Park, CA: SAGE

**Kohler Riessman, C.** (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*.  
Thousand Oaks, CA: SAGE.

**Korkiamäki, R.** (2013). *Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertais-  
suhteissa*. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis  
1307. Väistökirja.

**Kristal, J.** (2005). *The temperament Perspective, Working with Children's Be-  
havioural Styles*. New York: Paul H. Brookes Publishing Company.

**Kujala, T.** (2006). *“Ei pirise enää koulun kello” Kerronnallinen tutkimus opet-  
tajien ikääntymiskokemuksista*. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universi-  
tatis Tamperensis 576. Väitöskirja.

**Kuula, A.** (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*.  
Tampere: Vastapaino.

**Labov, W.** (1972). *Language in the inner city*. Oxford: Basil Blackwell.

**Laine, M., Bamberg J. & Jokinen, P.** (toim.) (2008) *Tapaustutkimuksen taito*.  
(2. painos.) Helsinki: Gaudeamus.

**Laine, T.** (2007). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökul-  
ma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*.  
*Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja ana-  
lyysimenetelmiin* (ss. 28–45). Jyväskylä: PS-kustannus.

**Laitinen, M. & Uusitalo, T.** (2008). Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E.  
Nurmi (toim.) *Narratiivikirja* (106–140). Tampere: Juvenes Print.

**Lerkkanen, M-K & Rasku-Puttonen, H.** (2011). Vuorovaikutuksen laadun  
yhteys lasten oppimiseen ja motivaatioon: Alkuportaattutkimuksen esiopetus-  
vuoden tuloksia. A.-L. Välimäki (toim.) *Näkymätön näkyväksi. Varhaiskasva-  
tustutkimuksen kutsuseminaari 2010 kooste*. Sosiaali- ja terveysministeriön sel-  
vityksiä 2011:3 (ss. 25–28). Verkkojulkaisu. Luettu 26.2.2016.  
[www.stm.fi/julkaisut](http://www.stm.fi/julkaisut)

**Levin, J. & Nolan, J.** (2007). *Principles of Classroom Management: a Profes-  
sional Decisionmaking Model*. (5. ed.) Boston, MS: Pearson/Allyn & Bacon.

- Lintukangas, S.** (2009). *Kouluruokahenkilöstö matkalla kasvattajaksi*. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 20. Väitöskirja.
- Lipponen, L.** (2010). Toimijuus. Teoksessa K. Kumpulainen, L. Krokfors, V. Lipponen, V. Tissari, J. Hilppö & A. Rajala. *Oppimisen sillat. Kohti osallistuvia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lund, I.** (2008). 'I just sit there': shyness as an emotional and behavioral problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2, 78–87.
- Lund, I.** (2009). An exploration of self-awareness among shy adolescents. *Young* 17 (4), 375–397.
- Lund, I.** (2014). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 96–104.
- Manarte, J., Lopes, A. & Pereira, F.** (2014). Contributions to the empirical study of immediacy in the pedagogical relationship through self-narratives. *Journal of Pedagogy*. 5 (2), 209 – 225.
- Martikainen, T.** (2005). *Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 102. Väitöskirja.
- Morgan D.L.** (2002). Focus Group Interviewing. In J.F. Gubrium & J.A. Holstain (ed.) *Handbook of Interview Research: Context & Method* (pp.141–159). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen H. & Lerkkanen, M-K.** Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47 (2), 112–124.
- Mullola, S.** (2012). *Teachability and School Achievement: Is Student Temperament Associated with School Grades*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimusraportti 341. Väitöskirja.
- Murberg, T. A.** (2010). The role of personal attributes and social support factors on passive behaviour in classroom among secondary school students: a prospective study. *Social Psychology Education*. 13, 511–522.
- Noddings, N.** (2001). The Caring Teacher. In V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 99–105). (4.ed.) Washington, D.C.: AERA

**Noddings, N.** (2005). *The Challenge to Care in Schools*. (2. ed.)  
New York: Teacher's College Press.

**Nohl, H.** (1982). *Die pädagogisch Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*.  
Frankfurt am Main: Shulte-Bulmke.

**Nurmi, J-E.** (2009). Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden käsite psykologiassa* ( ss. 110–123).  
Juva: PS-kustannus

**Nurmi, P.** (2009). *Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuu tensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä*. Kuopion yliopisto.  
Kuopion yliopiston julkaisuja e. yhteiskuntatieteet 170. Väitöskirja.

**OAJ 2015.** *Opettajan eettiset periaatteet*.  
[www.oaj.fi/opettajan\\_eettiset\\_periaatteet](http://www.oaj.fi/opettajan_eettiset_periaatteet).

**O'Connor, K. E.** (2008). "You choose to care". Teachers, emotional and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126.

**Oh, W., Rubin, K. H., Bowker, J.C., Booth-LaForce, C., Rose-Krasnor, L. & Laursen, B.** (2011). Trajectories of Social Withdrawn from Middle Childhood to Early Adolescence. Teoksessa M. Killen & R. J. Coplan (ed.) *Social Development In Childhood & Adolescence* (ss. 332–344). Singapore: Ho Printing.

**Opetusministeriön** opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2006.  
Verkkojulkaisu. Luettu 5.6. 2013.  
<http://www.minedu.fi/OPM/Julkaistut/2006/Opettajankoulutus.html?lang=fi>

**Patrikainen, R.** (1999). *Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*.  
Jyväskylä: PS-kustannus.

**Peltola, T.** (2008). Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*.  
(2. painos.) Helsinki: Gaudeamus.

**Peltonen, A.** (1979). *Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet*.  
Vammala: Vammalan Kirjapaino.

**Petersson, M.** (2007). *Att genuszappa på säker eller minerad mark. Hem- och kosumentkun skap ur ett könsperspektiv*. Göteborgs Universitet. Göteborg studies in educational sciences 252. Väitöskirja.

**Polkinghorne, D. E.** (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (ed.) *Life History and Narrative* (pp. 5–23). London: Falmer.

**POPS 2004.** *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. 2004. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

**POPS 2014.** Luonnos. Verkkojulkaisu. Luettu 12.3.2016.  
[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)

**Posti-Ahokas, H.** (2014). *Tanzanian Female Students' Perspectives on the Relevance of Secondary Education*. Department of Teacher Education. University of Helsinki.

**Home Economics** and Craft Studies Research Reports 34. Doctoral Thesis.

**Raatikainen, E.** (2011). *Luottamus koulussa: tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus-epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa*. Käyttäytymistieteiden laitos. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 236. Väitöskirja.

**Raina, L. & Haapaniemi, R.** (2005). *Yksilöt yhdessä. Kasvatus ja persoonan laatu*. Tallinna: Arator.

**Rainio, P.** (2010). *Lionhearts of the Playworld. An Ethnographic Case Study of the development of the agency of pedagogy*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Studies in Educational Sciences 233. Väitöskirja.

**Rauhala, L.** (1975). Filosofinen ja empiirinen ihmisen tutkimus. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 6, 641–649.

**Riitaoja, A-L.** (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos Tutkimuksia 346. Väitöskirja.

**Rolin, K.** (2002). Tieteen etiikka metodologian näkökulmasta. Teoksessa Karjalainen, S. & Launis, V. & Pelkonen, J. & Pietarinen, J. (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat* (ss. 92–104). Tampere: Gaudeamus.

**Rubin, K. H., Coplan R. J. & Bowker J. C.** (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141–171.

**Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M.** (2001). Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun keskusliitto (ss. 249–265). Helsinki: WSOY.

**Ruusuvuori, J.** (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (ss. 424–431). Tampere: Vastapaino.

**Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M.** (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (ss. 9–36). Tampere: Vastapaino.

**Saari, K.** (2009). *Dialogisuus ja kohtaaminen: Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta*. Helsingin Yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 307. Väitöskirja.

**Sahlberg, P.** (2015). *Finnish Lessons. What can we learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College.

**Saldana, J.** (2012). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.

**Saloviita, T.** (2007). *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Juva: WS Bookwell.

**Scott, S.** (2004). Researching shyness: a contradiction in terms? *Qualitative Research*, 4, 99–105.

**Scott, S.** (2005). The Red, Shaking Fool. *Symbolic Interaction*, 28, (1), 91–110.

**Shapira-Lishchinsky, O.** (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648–656.

**Simons, H.** (2009). *Case Study Method in Practice*. London: SAGE.

**Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch A., Myers D. & Sugai G.** (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management. Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children, Vol. 31: 3, 351–380*.

- Stewart, D., Shamdasani, P. & Rook D.** (2007). *Focus Groups-Theory and Practice*. (2.painos) Thousand Oaks: SAGE
- Stieff, M., Lira, M. E. & Scopelitis, S. A.** (2016). Gesture Supports Spatial Thinking in STEM. *Cognition and Instruction*. 34 (2), 80–99.
- Sulonen, K.** (2004). *Opetussuunnitelman uudistamistyö opettajan ammatillisen kasvun välineenä -kohteena peruskoulun kotitalouden opetus*. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 13. Väitöskirja.
- Suoranta, J.** (2008). *Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä*. Verkkojulkaisu. Luettu 3.2.2014.  
[http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65781/Suoranta\\_Haarautuvat\\_metodologiat.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65781/Suoranta_Haarautuvat_metodologiat.pdf?sequence=1)
- Syrjäläinen, E.** (2003). *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa*. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 12. Väitöskirja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: TAMMI.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (6. painos) Latvia: TAMMI.
- Van Manen, M.** (1994) *Pedagogy, Virtue and Narrative Identity in Teaching*. Verkkojulkaisu. Luettu 19.2.2015.  
<http://www.maxvanmanen.com/pedagogy-virtue-and-narrative-identity-in-teaching-2/>
- Van Manen, M.** (2008) *Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action*. Verkkojulkaisu. Luettu 24.2. 2015.  
<http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/>
- Venäläinen, S.** (2010). *Interaction in the Multicultural Classroom: Towards Culturally Sensitive Home Economics Education*. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 25. Väitöskirja.
- Virtanen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Kuorelahti M.** (2015). The relationship between classroom quality and students' engagement in secondary school. *Educational Psychology*, 3 (8), 963–964.
- Yliluoma, P.** (2003). *Hyvä opettaja*. Sipoo: IMDL.

**Wihersaari, J.** (2010). *Kohtaaminen- opettajuuden ydin*. Tampereen Yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1577. Väitöskirja.

**Writing Guide/** Case Studies (Colorado State University) Verkkojulkaisu. Luettu 23.9. 2010.

<http://writing.colostate.edu/guides/research/casestudy/index.cfm>

**Younger, A. J., Schneidera, B. H. & Guirguis-Youngerb, M.** (2008). How Children Describe their Shy/Withdrawn Peers. *Infant and Child Development*, 17, 447–456.

**Zahavi, D.** (2014). *Self and Other: Exploring Subjectivity, Empathy, and Shame*. Published to Oxford Scholarship. Verkkojulkaisu. Luettu 29.1.2016  
DOI:10.1093/acprof:oso/9780199590681.001.0001.



# LIITTEET

## LIITE 1

TIEDOTE RYHMÄHAASTATTELUUN OSALLISTUVILLE OPETTAJILLE

Vantaalla 20.4.2012

Hyvä tutkimukseen osallistuva opettaja,

Opettajan tehtävä peruskoulussa vaatii moninaista osaamista, opettamisen ja arvioimisen sekä kasvattamisen taitoa oppilaan yksilöllisyyttä huomioon ottaen. Tämä ei välttämättä aina onnistu. Jos opetusryhmä on suuri tai haasteellinen, saattavat esimerkiksi ujut ja arat oppilaat jäädä taka-alalle. Millaista tämä ujous, arkuus on, miten se ilmenee ja miten se opetuksessa koetaan? Millaista on vuorovaikutus ujoina, aran oppilaan kanssa? Tutkimukseni kohde, tavoite, on tärkeä: se liittyy tavalliseen kouluarkeen. Tarkoitukseni on löytää ujon oppilaan kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen toimintatapoja opettajan työn tukemiseksi ja oppilaitten välisen tasa-arvon lisäämiseksi.

Tutkin ujoutta kouluympäristössä, pääasiassa kotitalousopetuksessa, se kuuluu osana väitöskirjatyöhöni Helsingin yliopistossa, opettajankoulutuslaitoksella. Tutkimuskohteena on ujuden ilmiö, eivät tutkimukseen osallistuvat opettajat tai oppilaat. Tutkimuksen osa, johon olette osallistumassa, on nk. ryhmähaastattelu. Ryhmähaastatteluun osallistuu teidän lisäksenne kolme muuta opettajaa ja haastattelutilanne kestää noin tunnin. Aloitamme kuitenkin yhteisellä kahvilla/teellä 20 min aikaisemmin. Tervetuloa!

Pyydän teitä etukäteen miettimään työssänne oppitunnilla tai sen ulkopuolella tapahtuneen episodin/lyhyen kertomuksen ujosta oppilaasta. Jokainen tutkimukseen osallistuva opettaja kertoo haastattelutilanteessa oman tapahtumansa; kertomisen ei tarvitse olla tyylinäyte, tavallinen puhe riittää. Toiset voivat halutesaan kertoa tarinan herättämiä ajatuksia ja kommentteja tai uusia mieleen muistuneita episodeja ujoista oppilaista koulussa oman tarinansa lisäksi. Tämän vuoksi haastattelu toteutetaan ryhmähaastatteluna. Haastattelutilanne tallennetaan videolle, jotta voin aineiston analyysivaiheessa palata uudelleen käymiimme keskusteluihin.

Tutkimustilannetta, tutkimukseen osallistuvia henkilöitä, kerrottuja episodeja ja videotallennetta suojaavat eettiset ohjeet, joita omat mm. tutkimukseen osallistuvien ja episodeissa esiintyvien anonymiteetin kunnioittaminen, vaitiolovelvol-

lisuus ja aineiston huolellinen säilyttäminen. Lisätietoa: <http://www.uta.fi/tutkimus/etiikka/periaatteet/itsem.html>. Mikäli haluatte kysyä jotakin tutkimukseen liittyvää, tai jos estytte saapumasta haastatteluun, ottakaa minuun mahdollisimman pikaisesti yhteyttä.

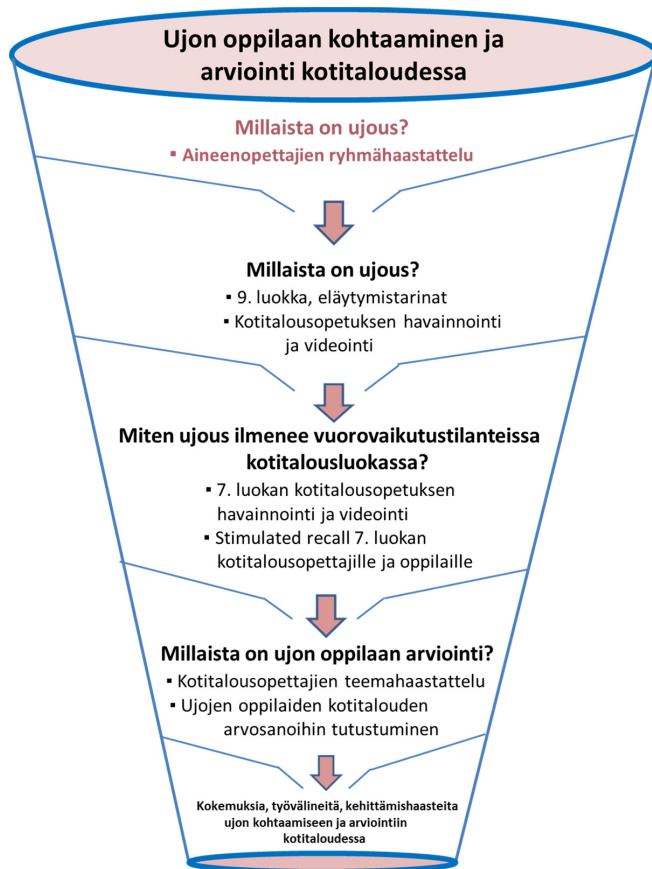
Haastattelupäivä:

Haastattelupaikka:

Ystävällisin terveisin,

Silja Kims, kotitalousopettaja, tohtorikoulutettava  
silja.kims@helsinki.fi

**LIITE 2. KUVIO 1. TUTKIMUSVAIHEKUVIO RYHMÄHAASTATTELUUN OSALLISTUVILLE**



## **Liite 3. Aineenopettajien ryhmähaastattelutilanteen rakenne**

### **1. Kahvitilaisuus ryhmähaastattelutilassa**

- opettajat saapuvat, epävirallista keskustelua, kesto n. 15-20 min

### **2. Opettajien valmistaminen haastattelutilanteen alkamiseen n. 10 min**

- Jaan kyniä ja papereita, kerron kertaalleen lyhyesti ja kerron nimeni ja taustani
- Tutkimusaiheeni korostaen tutkimusaiheena olevan ujous ilmiönä eivät kyseiset opettajat
- Mainitsen (motivoin), miten ja miksi tärkeää on saada tietoa ujoudesta, näytän samalla seinälle kiinnitettyä posteriani ja siitä menetelmäsuppilon kuvan osaa, johon kyseiset opettajat osallistuvat
- Kerron ryhmähaastattelutilanteen etenemisen pääkohdat, muistutan, että jokainen voi kommentoida kerrottua tarinaa ja kertoa lisäkertomuksia aina yhden tarinan päätyttyä, kynä ja paperi on jaettu, että voivat kirjoittaa muistiin mahdollisia ajatuksiaan tarinaa vielä kerrottaessa, mainitsen, että voin esittää saatan esittää tarkentavia kysymyksiä tarinan aikana
- Muistutan, ettei tarinan kertomisen taidolla ole merkitystä
- Kertaan, miten eettiset suositukset otetaan tässä tutkimuksen osassa huomioon (opettajien ja oppilaiden anonymiteetti, koulun ja paikkakunnan tunnistamattomuus, haastattelussa kerrottujen asioiden luottamuksellisuus lukuun ottamatta taustaryhmääni yliopistolta, arkaluontoiset opettajien oppilaista kertomien asioiden muuntaminen toisenmuotoiseksi tai jättäminen pois kokonaan, kerättävän aineiston säilyttäminen ja elinkaari)
- Kysyn, mitä kysyttävää heillä mahdollisesti olisi ennen aloittamista

### **3. Ryhmähaastattelun aloittaminen**

- Videolaite käynnistetään
- Pyydän opettajia vuorotellen kertomaan etunimensä, opettamansa aineet, sekä opettaja  
työvuosien määrän
- Kerron oman, lyhyen tarinani

### **4. Opettajien tarinat, kesto n. 50 min**

- Teen syventäviä kysymyksiä, jos tarinan juoni vaatii, jos kertomuksen kertoja sisällytti tarinaansa  
voimakkaita tunteita tai ilmaisuja. Lisäkysymykset koskevat tilanteen tulkintaa: mitä ajattelit  
sanoessasi/ mistä syystä koit/ mitä arvelet, miksi hän toimi/ miten tulkitset hänen toimintaansa.

### **5. Opettajien kohtaamisen käsitteen määrittely, kesto n. 10 min.**

- Ryhmähaastattelun lopuksi opettajilta kysytään, miten he määrittelevät oppilaan kohtaamisen

käsitteenä. Opettajille annetaan hetki aikaa miettiä ja kirjoittaa ajatuksiaan paperille.

Vastaamistilanne on vapaa, määritelmä rakennetaan yhdessä.

### **6. Ryhmähaastattelutilanteen lopettaminen**

- Videolaite kytketään pois päältä

- Pyydän mahdollisuutta tarvittaessa kääntyä opettajien puoleen aineistoa analysoidessani

aineistoa ja kiitän heitä osallistumisesta

### Liite 4 Taulukko 2. Muukalaisuutta yhteisössään: ryhmähaastattelun ensimmäinen pääluokka.

YLAJUOKKA		UJON ERILAISET SOSIAALISESSA TOIMINNAS	UJON KOHTAAMATTOMUUS
A L A L U O K K A	↑	<p>Joukosta eristäytyminen  <i>Passiivinen opettajarippuvuus</i>            Fyysisen läsnäolon toisenlaisuus  <i>Harvat kaverikontaktit</i>            Itsenäiset ratkaisut</p> <p><i>Muutos kontaktin otossa</i>  <i>Puolustusaseman ottaminen</i></p>	<p>Opettajaissa vaikuttavat syyt</p> <p><b>Yhteisöön liittyvät syyt</b></p>
	<p>P E L L K I S E T T Y</p>	<p>Joukossa olemisen välttely            Karttaa julkista puhumista            Vierastaa omaa opettajaa            Passiivisuus oman osaamisen esilletuomisessa            Ei erotu joukossa  <i>Avun pyytämättä jättäminen</i>  <i>Oman toiminnan varmistaminen opettajalta</i>  <i>Unohtuu opettajalta "näkömättömäksi" tunnilta</i>  <i>Tarvitsee sopeutumiseen aikaa</i>            Fyysinen "kämpertäminen"            Puhuminen hyvin hiljaisella äänellä            Hidas reagointi            Elekielen käyttäminen.            Lukkiutuminen            Katsekontaktin välttely            Fyysinen arkuus ja vähäelisyys            Paniikkiairit  <i>Vain muutama kaveri</i>  <i>Yhden kaverin merkitys korostunut</i>            Suosii itsenäistä päätöksentekoa            Sisäinen vahvuus</p> <p><i>Muutos: kontaktinoton lisääntyminen</i>  <i>Muutos: kontaktinoton vähentyminen</i>  <i>Muutos: selviytymispelon syntyminen</i>  <i>Muutos: aggressiivisuuden lisääntyminen</i></p>	<p><i>Tarve huomion välittelyyn joukossa</i>  <i>Ujon sosiaalisuuden määrä</i>  <i>Tarvittavan (koulu-)taidon puuttuminen</i>  <i>Ujon ottama/ ujolle annettu rooli</i>  <i>Ei tarvetta olla erityyppinen</i>  <i>Tarvitsevuus</i>  <i>Halu työskennellä yksin</i>  <i>Tarve näkymättömyyteen joukossa</i>  <i>Itsetunnon puute</i>  <i>Estyneisyys</i>  <i>Ikä</i></p> <p>Puuttuva kaveruus            Yhteisössä yksinolo ruokaillessa häpeällistä            Torjutuksi tuleminen            Yhteisön kielteinen suhtautuminen ujouteen            Opetusjärjestelyt            Kiusaamiskokemukset            Uusi tilanne ujolle</p> <p>Opettajan kykenemättömyys            Huomio toisissa oppilaisissa</p>
KYSYMYKSET	<p>1. Mitä opettajat tulkitsevat ujoudeksi oppilaassa?            1b Millaista muutosta opettaja tulkitsee oppilaan ujouteen kuuluvana?</p>	<p>1a Mistä johtuu ujon tapa toimia kouluympäristössä opettajan näkökulmasta?</p>	<p>2a Mistä johtuu opettajan tapa suhtautua ujoon/ toimia tietyllä tavalla ujon kanssa?</p>

**Liite 5 Taulukko 3.** Yhteisö tukee tai haavoittaa: ryhmähaastattelun luokittelun toinen pääluokka.

<b>YHTEISÖ TUKEE TAI HAAVOITTA</b>				
<b>YLÄ-LUOKKA</b>	<b>Opetajan kohtaamistaidon muutoslinjat</b>	<b>Toisten oppilaiden vaihteleva vuorovaikutusyyli</b>	<b>Epävarmuuden kasvaminen ujoissa oppilaassa</b>	<b>Luottamuksen kehittyminen ujoissa oppilaassa</b>
<p><b>A</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>U</b></p> <p><b>O</b></p> <p><b>K</b></p> <p><b>K</b></p> <p><b>A</b></p>	<p>Kykemättömyyden kokeminen</p> <p><i>Myönteiset visiot</i></p> <p>Ujon henkilökohtainen auttaminen</p>	<p>Hylkivä ryhmäkäyttäytyminen</p> <p><i>Hyväksyvä ryhmäkäyttäytyminen</i></p>	<p>Kielteisistä kokemuksista syntynyt ajattelun muutos</p> <p><i>Kokemukset toistuvasta muutoksesta ympäristössä</i></p>	<p>Ujon ja toisten oppilaiden henkinen ja fyysinen kasvaminen</p> <p><i>Myönteiset kokemukset toisista</i></p> <p>Luottamus turvallisiin olosuhteisiin</p>
<p><b>P</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>K</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>S</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>T</b></p> <p><b>T</b></p> <p><b>Y</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>M</b></p> <p><b>A</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>S</b></p> <p><b>U</b></p>	<p>Riittämättömyyden kokemus</p> <p>Oppilas unohtuu näkymättömäksi</p> <p><i>Toivoo ujoille kaveruutta</i></p> <p><i>Pitäää isenannon kehittämistä ujoille tärkeänä</i></p> <p><i>Pitäää välituntitekemistä tärkeänä</i></p> <p><i>Harkitsee arvioititavan muutosta</i></p> <p>Tietoista huomion kiinnittämistä</p> <p>Auttaa suoriutumaan</p> <p>Kuuntelee huolella</p> <p>Sensitiivisyys kohtaamisessa</p> <p>Suojelee kiusanteolta</p> <p>Opettaessaan toistaa ja harjoittaa</p> <p>Seuraa ujon tilannetta oppitunnilta</p>	<p>Ei-toivottuja ryhmään</p> <p>Toisten olemisen erilaisuus</p> <p>loukkoon kuulumattomuus</p> <p>Ujon roolin vahvistaminen</p> <p>Yhteistyö ei tuo kaveruutta</p> <p>Koulukulttuuriin liittyvää ryhmäkäyttäytymisen</p> <p><i>Itotsemista ujon omistamisesta</i></p> <p><i>Neutraali suhtautuminen ujoon</i></p>	<p>Kokemus liian haasteellisesta tunteilanteesta</p> <p>Kokemus toisten torjunnasta</p> <p>Toistuvat henkilövaihdokset (Isetunnon puute)</p> <p><i>Vaihtuvat luokkatilat</i></p> <p><i>Vaihtuvat jaksoluokajärjestykset</i></p> <p><i>Mahdollinen koulun vaihdos</i></p>	<p>Ujon ja toisten oppilaiden aikuistunut käytös</p> <p>Päätös yrittää ujutensa</p> <p>Ujon tarve muuttaa olosuhteita</p> <p>Koulussa tarvittavan taidon kehittyminen</p> <p>Itsenäistyminen</p> <p>Tulevaisuudenodotukset</p> <p><i>Opettajan tuki</i></p> <p><i>Ryhmän tuki</i></p> <p><i>Ryhmän tutuus</i></p> <p><i>Opettajan oppilaantuntumuksen kehittyminen</i></p> <p><i>Kaverin löytyminen</i></p> <p>Turvallinen ympäristö</p> <p>Samanlaisena toistuvat opetuksiärytelyt</p> <p>Riittävästi aikaa suoritukseen</p> <p>Mahdollisuus vaikuttaa opiskelelutilanteeseen</p>
<b>KYSYMYKSET</b>	<p>2. Miten opettaja suhtautuu ujoitteeseen/ /toimii oppilaan ujoitteen vaikuttamana?</p>	<p>3. Miten toiset oppilaat suhtautuvat ujoon opettajan näkökulmasta?</p> <p>3a Mistä johtuu toisten oppilaiden tapa suhtautua ujoon oppilaaseen opettajan näkökulmasta?</p>	<p>1c Mistä kielteisistä asioista johtuu muutos ujon tavassa toimia opettajan näkökulmasta?</p>	<p>1d Mistä myönteisistä asioista johtuu muutos ujon tavassa toimia opettajan näkökulmasta?</p>

**Liite 6 Taulukko 8.** Ujoiden eläytymiskertomusten variaatiotarinoiden teemat ja yläteemat.

Vuorovaikutukseen liittyvät teemat ryhmittäin ujoiden eläytymiskertomuksissa	VARIATIIOTARINATYYPIT		YLÄTEEMAT	Millaista on vuorovaikutus ujon oppilaan kokemana kotilousopetuksessa?		
	ONNISTUNUT KOHTAAMINEN f 14	EPÄONNISTUNUT KOHTAAMINEN f 6				
H = FYSIOLOGISET OIREET	10	8	Ujon sosiaalisen toiminnan erilaisuus			
HR = hidäs reagointi	6	---				
KP = karttaa julkista puhumista	3	1				
Ä = puhuminen hyvin hiljaisella äänellä	1	1				
POE = passiivisuus oman osaamisen esilletuomisessa	---	1				
SP = selviytymispelion syntyminen	---	1				
<b>YHTEENSÄ</b>	20 mainintaa	12 mainintaa				
UST = uusi sosiaalinen tilanne	5	7			Toiseuden rakentuminen	<b>Erilaisuudesta kohti ekskluusiota tai inkluusiota</b>
IP = itsetunnon puute	1	1				
TN = tarve näkymättömyyteen	---	1				
YSU = yhteisön suhtautuminen ujouteen	2	---				
URO = ujon otama toimintatyyli	3	1				
URV = UJON TOIMINTATYYLIN VAHVISTAMINEN	---	4				
RK = koulukulttuurin liittyvä toisten ryhmäkäyttäytyminen	1	3				
JK = joukkoon kuulumattomuus	7	4				
TE = toisten olemisen erilaisuus	3	1				
<b>YHTEENSÄ</b>	21 mainintaa	22 mainintaa	Toiseuden purkautumien			
HYT = HYVÄ YHTEISTYÖ	14	1				
YL = ystävän löytäminen	1	---				
SM = SUHTAUTUMISEN MUUTOS TOISIA KOHTAAN	4	1				
YU = päätös yrittää ujouensa	6	2				
MVO = mahdollisuus vaikuttaa opiskelutilanteeseen	2	---				
RAS = riittävästi aikaa suoriutukseen	1	---				
RT = ryhmän tuki	16	---				
MKL = muutos: kontaktinoton lisääntyminen	5	1				
<b>YHTEENSÄ</b>	49 mainintaa	6 mainintaa				



**Liite 7 Taulukko 11.** Ujojen ja ei-ujojen oppilaiden tyyppitarinoiden piirteitä ryhmätyöskentelyn vuorovaikutuksessa

TARINA- RAKENNE 1-5	UJOJEN ELÄYTYMISKERTOMUKSET			EI-UJOJEN ELÄYTYMISKERTOMUKSET		
	Onnistuneen kohtaamisen tyyppitarina	Epäonnistuneen kohtaamisen tyyppitarina	Ujouden vähenemisen tyyppitarina	Ujouden säilymisen tyyppitarina		
<b>1. Alkutilanne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ryhmään siirtymisen pelottavuus</li> <li>- Neutraali ennako-odotus toisista</li> <li>- Alkutilanteen haasteellisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ryhmään siirtymisen pelottavuus</li> <li>- Kieleiset ennako-odotukset itsestä ja toisista</li> <li>- Alkutilanteen ahdistavuus ujolle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ryhmään siirtymisen neutraalius/jännittävyys</li> <li>- Myönteiset ennako-odotukset toisista</li> <li>- Alkutilanteen neutraalius ei-ujolle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ryhmään siirtymisen neutraalius</li> <li>- Myönteiset ennako-odotukset toisista</li> <li>- Alkutilanteen neutraalius ei-ujolle</li> </ul>		
<b>2. Tilanteen kehittyminen ja jännitteen syntyminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ujon voimakas jännittäminen</li> <li>- Toisten neutraali suhtautuminen ujohon</li> <li>- Yhteinen työskentelyn päämäärä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ujon voimakas jännittäminen</li> <li>- Ei -ujojen välipitämättömyys ja ylenkatse</li> <li>- Ujo positiiviksi itsensä ja toiset</li> <li>- Vastatarina: ujon pakottaminen toisten töihin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ei-ujon kiusaantuneisuus ujojen puhumattomuudesta ja tavasta toimia</li> <li>- Vertaiskohtaaminen</li> <li>- Yhteistyön ontuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ei -ujon kiusaantuneisuus ujojen puhumattomuudesta ja tavasta toimia</li> <li>- Ei -ujon ”sankari” ohjailee ujoja</li> <li>- Yhteistyön ontuminen</li> </ul>		
<b>3. Ratkaisu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ujon ahkeruus ja avun pyytäminen</li> <li>- Ujon tehäväorientoituneisuus</li> <li>- Jännitteen purkautuminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vastatarina: ujon suostuminen vallankäyttöön ja palveluun sekä työskentelyvastuun ottamiseen</li> <li>- Hyvitys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sainninkäs vertaiskohtaaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Työskentelyvastuun siirtyminen ei -ujolle</li> <li>- Ujouden jatkuessa</li> </ul>		
<b>4. Käännekohta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ujon rentoutuminen</li> <li>- Keskinäinen hyväksyminen</li> <li>- Hyvä yhteistyö</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ujon selviytymispelko</li> <li>- Ujon yksinäisyyden kokemus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ujouden väheneminen</li> <li>- Keskinäinen hyväksyminen</li> <li>- Hyvä yhteistyö</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koulukontekstiin liittyy toisen ymmärtäminen</li> <li>- Lisääntynyt kielteisyys ujon tapaan toimia</li> </ul>		
<b>5. Arviointi</b>	Myynteinen kokemus	Kielteinen kokemus	Myynteinen kokemus	Kielteinen kokemus		Kielteinen kokemus

